

**AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENME İÇİN KÜLTÜREL UZAKLIK ÖLÇEĞİ
GELİŞTİRİLMESİ**

Doktora Tezi

Gülten KARTAL

Eskişehir 2024

**AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENME İÇİN KÜLTÜREL UZAKLIK ÖLÇEĞİ
GELİŞTİRİLMESİ**

Gülten KARTAL

DOKTORA TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ocak 2024

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gülten KARTAL'ın “Açık ve Uzaktan Öğrenme İçin Kültürel Uzaklık Ölçeği Geliştirilmesi” başlıklı tezi **31 Ocak 2024** tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin 37. maddesi uyarınca, **Uzaktan Eğitim Anabilim dalı Uzaktan Eğitim Programı'nda, Doktora tezi** olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Unvanı Adı-Soyadı		İmza
Üye (Tez Danışmanı) :	Prof. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE	
Üye :	Prof. Dr. Elif TOPRAK	
Üye :	Doç. Dr. Hasan ÇALIŞKAN	
Üye :	Doç. Dr. Nuray GEDİK	
Üye :	Doç. Dr. Kadriye KOBAK	

Prof. Dr. Saime ÖNCE
Anadolu Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENME İÇİN KÜLTÜREL UZAKLIK ÖLÇEĞİ GELİŞTİRİLMESİ

Gülten KARTAL

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ocak 2024

Danışman: Prof. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE

Bu araştırmanın amacı Açık ve Uzaktan Öğrenme çevrimiçi ortamlarının ve süreçlerinin bir ögesi olan kültür ve onunla ilişkili temel bileşenleri tespit etmeyi sağlayacak geçerli ve güvenilir bir kültürel uzaklık ölçeği geliştirmek, bu ölçek aracılığıyla kültürel uzaklığı etkileyen değişkenler arasındaki etkileşimi ortaya koymaktır. Keşfedici sıralı karma yöntem izlenen çalışmada veri toplama aracı geliştirilirken kapsamlı bir alanyazın taramasının yanısıra yurtiçi ve yurtdışındaki toplam 37 alan uzmanının görüşleri nitel olarak analiz edilmiştir. 13'ü demografik olmak üzere toplam 90 maddeden oluşan, beşli Likert türündeki nihai ölçek üç alan uzmanı tarafından üç aşamalı Delphi tekniği ile değerlendirilerek kapsam geçerliği sağlanmıştır. Araştırmanın verileri 2022-2023 yılı Bahar dönemi İç Anadolu Bölgesindeki bir yükseköğretim kurumunun Açıköğretim Fakültesi Türkiye ve Yurtdışı programlarına kayıtlı ve çalışmaya gönüllü olarak katılan toplam 4613 öğrenciden oluşmaktadır. Yapı (açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri) geçerliliği, ayırteci geçerlik ve güvenilirliği sağlanan ölçek 7 boyut ve 61 maddeden oluşmaktadır. Çalışmada kültürel uzaklık puanlarının demografik değişkenlere göre farklılıkları da incelenmiştir. Son olarak kültürel uzaklık ile transaksyonel uzaklık arasındaki etkileşim Yapısal Eşitlik Modeli ile analiz edilmiş ve üç kültürel uzaklık boyutunun (destek hizmetleri sınırlılığı, öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı, bireyin kendisine ilişkin farklılık algısı) transaksyonel uzaklık üzerinde anlamlı pozitif bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda uzaktan eğitim bağlamında bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Kültür, Kültürel uzaklık, Transaksyonel uzaklık, Açık ve uzaktan öğrenme, Uzaktan eğitim.

ABSTRACT

DEVELOPING A CULTURAL DISTANCE SCALE FOR OPEN AND DISTANCE LEARNING

Gülten KARTAL

The Department of Distance Education
Anadolu University, Graduate School, January 2024

Advisor: Prof. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE

The purpose of this study is to develop a valid and reliable cultural distance scale that will enable the identification of culture as an element of Open and Distance Learning environments and processes and the basic components related to it, and to reveal the interaction between the variables affecting cultural distance through this scale. In the exploratory sequential mixed-method research, while developing the data collection tool, in addition to a comprehensive literature review, the opinions of 37 field experts in Turkey and abroad were analyzed qualitatively. The final five-point Likert-type scale consisting of a total of 90 items, 13 of which were demographic items, was evaluated by 3 field experts using the three-stage Delphi technique to ensure content validity. The data consisted of 4613 students who willingly participated in the study and were enrolled in the Faculty of Open Education Turkey and Abroad programs of a higher education institution in Central Anatolia in the Spring semester of 2022-2023. The scale, whose construct validity (exploratory and confirmatory factor analyses), discriminant validity and reliability were provided, consists of 7 dimensions and 61 items. The study also examined how the cultural distance scores varied based on some demographics. Finally, the interaction between cultural distance and transactional distance was analyzed with the Structural Equation Model and it was found that three cultural distance dimensions (limitation of support services, limitations in the instructor's educational preferences and skills, and individual's perception of difference about himself/herself) had a significant positive effect on transactional distance. On the basis of these findings, some recommendations were presented in the context of distance education.

Keywords: Culture, Cultural distance, Transactional distance, Open and distance learning, Distance education.

ÖNSÖZ

“Açık ve uzaktan öğrenme için kültürel uzaklık ölçeği geliştirilmesi” isimli bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırma sorununa, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve önemli kavramların tanımlarına yer verilmiştir. İkinci bölümde kültür ve kültürel uzaklık kavramları bağlamında araştırmanın temelini oluşturan kuramsal çerçeve ve modeller ile alanyazın taraması sonuçları sunulmuştur. Üçüncü bölümde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere değinilmiştir. Dördüncü bölümde ölçek geliştirme sürecine ilişkin elde edilen nitel ve nicel bulguların yanı sıra diğer araştırma sorusu bulguları sunulmuştur. Beşinci ve son bölümde ise sonuçlar, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

Doktora sürecim boyunca akademik ve kişisel anlamda ihtiyaç duyduğum her an desteğini hissettiğim, engin bilgi ve deneyimi, güleryüzü ve sorunlara pratik çözümleri ile karşılaştığım zorlukları aşma konusunda rehberlik eden, çok değerli hocam Prof. Dr. Evrim Genç Kumtepe’ye çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans tez sürecimle başlayan ve her zaman güleryüzü, anlayışı, rehberliğiyle desteğini esirgemeyen, tez sürecine ilişkin değerli görüş ve önerileriyle çalışmaya katkı sunan çok kıymetli hocam Prof. Dr. Elif Toprak’a çok teşekkür ederim.

Tez sürecim boyunca yanıtlamaya çalıştığım sorulara değerli bilgi ve görüşleri, yapıcı, akılcı ve pratik çözüm önerileriyle katkıda bulunan çok kıymetli hocam Doç. Dr. Hasan Çalışkan’a çok teşekkür ederim.

Veri toplama aracının geçerlik çalışmaları aşamasında görüş ve önerileriyle çalışmaya önemli bir katkı sunan değerli hocam Prof. Dr. Alper Kumtepe’ye çok teşekkür ederim.

Çalışmama ilişkin titiz değerlendirmeleri, yapıcı geri bildirimleri, değerli görüş ve önerileriyle katkıda bulunan, çok değerli jüri üyesi hocalarım Doç. Dr. Nuray Gedik ve Doç. Dr. Kadriye Kobak’a çok teşekkür ederim.

Çalışmanın önemli bir basamağını oluşturan veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde değerli görüş ve önerileriyle çalışmaya katkıda bulunan yurtiçinden hocalarım Prof. Dr. Ali Ekrem Özkul, Öğretim Görevlisi Dr. Ela Akgün Özbek, Prof. Dr. Elif Toprak, Dr. Öğretim Üyesi Esra Pınar Uça Güneş, Dr. Öğretim Üyesi Erdem Erdoğan, Prof. Dr. Evrim Genç Kumtepe, Doç. Dr. Hakan Altınpulluk, Doç. Dr. Hasan Uçar, Doç.

Dr. İrem Erdem Aydın, Prof. Dr. Mehmet Emin Mutlu, Prof. Dr. Mehmet Kesim, Prof. Dr. Murat Barkan, Prof. Dr. Yasemin Gülbahar'a; yurtdışından hocalarım sayın Prof. Dr. Alfredo Matta, Prof. Dr. Aisha S. Al-Harthi, Dr. Ashok Sharma, Dr. Bala Kumar Thambiah, Dr. Bethany Simunich, Prof. Dr. Chih-Hsiung Tu, Dr. Ch'ng Lay Kee, Prof. Dr. Curtis J. Bonk, Prof. Dr. Ebba Ossiannilsson, Dr. Emanuel do Rosário Santos Nonato, Dr. Gulnara Sadykova, Prof. Dr. Irshad Hussain, Dr. Jennifer Linder-VanBerschot, Dr. Kezia Herman Mkwizu, Prof. Dr. Maha Bali, Prof. Dr. Matheus Batalha Moreira Nery, Dr. Rafidah Binti Abd Karim, Prof. Dr. Ramesh Chander Sharma, Prof. Dr. Rory McGreal, Dr. S. K. Pulist, Dr. Steve Warner, Prof. Dr. Tony Bates, Prof. Dr. Walter Archer'e katkıları için çok teşekkür ederim. Ayrıca Prof. Dr. Kay Shattuck ve Prof. Dr. Ramesh Chander Sharma'ya dünyanın pek çok farklı coğrafyasından uzmana ulaşmamız konusunda sağladıkları destek için çok teşekkür ederim.

Ölçme aracının sisteme yüklenmesi ve teknik destek konusunda katkı sunan sayın hocalarım Doç. Dr. Hasan Uçar ve Dr. Öğretim Üyesi Erdem Erdoğan'a çok teşekkür ederim.

Bugüne ulaşmamda üzerimde emeği olan,engin bilgi, görüş ve deneyimleriyle bizleri şekillendiren, kendilerinden ders aldığım çok değerli Uzaktan Eğitim bölümü hocalarıma ve eğitim hayatım boyunca karşılaştığım tüm öğretmenlerime çok teşekkür ederim.

Ve son olarak canım annem ve babam... Her zaman ihtiyaç duyduğum her konuda sonsuz desteğiniz, fedakarlığınız ve sabrınız için ne kadar teşekkür etsem az, size minnettarım. İyi ki varsınız ...

31/01/2024

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 edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla 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 sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....

(İmza)

Gülten KARTAL

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLOLAR DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xxii
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	3
1.2. Amaç	5
1.3. Önem	5
1.4. Sınırlıklar	7
1.5. Tanımlar	7
2. ALANYAZIN	8
2.1. Kültür	8
2.1.1. Kültür kavramı	9
2.1.2. Kültürel farklılıkların eğitimdeki önemi	13
2.1.3. Açık ve uzaktan öğrenme alanında kültüre ilişkin çalışmalar	13
2.2. Kültüre Yönelik Kuramsal Çerçevesler ve Modeller	23
2.2.1. Hofstede'nin kültürel boyutları	24
2.2.2. Kluckhohn ve Strodtbeck'in değerler yönelimi	37
2.2.3. GLOBE boyutları	41
2.2.4. Triandis'in bireycilik-toplulukçuluk boyutları	47
2.2.5. Schwartz'ın değer grupları	51
2.2.6. Trompenaars ve Hampden-Turner'ın kültürel boyutları	57
2.2.7. Hall'un kültürel bağlam kuramı	61
2.3. Kültürel Uzaklık	63
2.3.1. Kültürel uzaklık kavramı	63

	<u>Sayfa</u>
2.3.2. Kültürel uzaklığın eğitimdeki rolü	65
2.3.3. Kültürel adaptasyon stratejileri	66
2.4. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Kültürel Uzaklık ve Etkileşim	68
2.4.1. Kültürel çerçeveler	69
2.4.1.1. <i>Gunawardena, Wilson ve Nolla'nın (2003) çerçevesi</i>	69
2.4.1.2. <i>Parrish&Linder-VanBerschot'un (2010) öğrenmenin kültürel boyutları çerçevesi (Cultural Dimensions of Learning (CDLF) Framework)</i>	71
2.4.1.3. <i>Khan'ın (2021) e-öğrenme çerçevesi</i>	75
2.4.2. Transaksiyonel uzaklık	79
2.4.3. Açık ve uzaktan öğrenme alanında kültürel uzaklığa ilişkin çalışmalar	82
3. YÖNTEM	87
3.1. Araştırma Deseni: Ölçek Geliştirme Çalışması	88
3.2. Evren ve Örneklem	92
3.2.1. Nitel araştırma	93
3.2.2. Nicel araştırma	96
3.3. Veri Toplama Araçları	110
3.3.1. Nitel veri toplama aracı	110
3.3.2. Nicel veri toplama aracı	111
3.4. Veri Analizi	113
3.4.1. Nitel veri analizi	113
3.4.2. Nicel veri analizi	115
3.4.2.1. <i>Geçerlik ve güvenirlik analizleri</i>	115
3.4.2.1.1. <i>Kapsam geçerliği</i>	116
3.4.2.1.2. <i>Yapı geçerliği</i>	117
3.4.2.1.3. <i>Ayrırtedici ve yakınsak geçerlik</i>	120
3.4.2.1.4. <i>İç tutarlık analizi</i>	120
3.4.2.2. <i>Kültürel uzaklık ölçeği faktörlerine ilişkin betimsel istatistikler</i>	121
3.4.3. Araştırma etiği	121
4. BULGULAR VE YORUM	123
4.1. Ölçek Geliştirme Çalışması Bulguları	123

	<u>Sayfa</u>
4.1.1. Nitel verilerden elde edilen bulgular	123
4.1.1.1. <i>Uzaktan öğretim ortam ve süreçlerine yönelik olarak</i> <i>hazırlanacak kültürel uzaklık ölçeğinin ana</i> <i>temaları/boyutları ve altboyut/kategorileri</i>	123
4.1.2. Nicel verilerden elde edilen bulgular	155
4.1.2.1. <i>Kapsam geçerliği</i>	155
4.1.2.2. <i>Yapı geçerliği</i>	162
4.1.2.2.1. <i>Açımlayıcı faktör analizi bulguları</i>	162
4.1.2.2.2. <i>Doğrulamalı faktör analizi bulguları</i>	174
4.1.2.3. <i>Yakınsak ve ayırtedici geçerlik</i>	179
4.1.2.4. <i>Güvenirlilik</i>	180
4.1.2.5. <i>Kültürel uzaklık ölçeği faktörlerine ilişkin betimsel</i> <i>istatistikler</i>	184
4.2. Araştırma Sorusu Bulguları	186
4.2.1. Geliştirilen kültürel uzaklık ölçeğinde katılımcıların boyutlar bazında puanlarının dağılımı	186
4.2.2. Katılımcıların bazı demografik özellikleri (cinsiyet, çalışma durumu, farklı kültürleri öğrenme merakı, uzaktan eğitim deneyimi, yurtdışında yaşama deneyimi) ile kültürel uzaklık puanları arasındaki değişime ilişkin bulgular	211
4.2.3. Katılımcıların kültürel uzaklık puanları ile transaksyonel uzaklık puanları arasındaki değişime ilişkin bulgular	219
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	226
5.1. Sonuç ve Tartışma	226
5.2. Öneriler	268
KAYNAKÇA	272
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Uzaktan eğitimde benimsenen Batı ve Batılı olmayan model ve değerler arasındaki farklılıklar	17
Tablo 2.2. Liu, Liu, Lee ve Magjuka'nın (2010, s. 182) çalışmasındaki kültürel temalar	19
Tablo 2.3. Dar ve geniş güç mesafesi toplumları arasındaki farklılıklar	26
Tablo 2.4. Dar ve geniş güç mesafesi toplumları arasındaki eğitsel (öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin) farklılıklar	26
Tablo 2.5. Zayıf ve güçlü belirsizlikten kaçınma özelliğine sahip toplumlar arasındaki farklılıklar	28
Tablo 2.6. Zayıf ve güçlü belirsizlikten kaçınma özelliğine sahip toplumlar arasındaki eğitsel (öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin) farklılıklar	29
Tablo 2.7. Toplulukçu ve bireyci toplumlar arasındaki farklılıklar	30
Tablo 2.8. Toplulukçu ve bireyci toplumlar arasındaki eğitsel (öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin) farklılıklar	31
Tablo 2.9. Dişil ve eril toplumlar arasındaki farklılıklar	32
Tablo 2.10. Dişil ve eril toplumlar arasındaki eğitsel (öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin) farklılıklar	33
Tablo 2.11. Kısa ve uzun dönem yönelimli toplumlar arasındaki farklılıklar	34
Tablo 2.12. Hoşgörülü ve kısıtlayıcı toplumlar arasındaki farklılıklar	36
Tablo 2.13. Kluckhohn ve Strodtbeck'in (1961, s. 12) beş değer yönelimi ve her bir değer yönelimi için varsayılan değişim aralığı	39
Tablo 2.14. GLOBE boyutlarının temel alındığı kültürel kuram ve çerçeveler	45
Tablo 2.15. Yeniden düzenlenmiş değerler kuramında dört üst düzey değer, 10 temel değer ve 19 daha dar tanımlanmış değer	56
Tablo 2.16. Parrish & Linder-VanBerschot (2010, s. 7-9)'un öğrenmenin kültürel boyutları çerçevesi (CDLF)	73
Tablo 2.17. Khan'ın (2021) e-öğrenme çerçevesinin boyutlara göre alt boyut ve faktörleri	77

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.18. Bechter ve Swierczek'in (2017) kültürel uzaklık tablosu	85
Tablo 3.1. Ölçek geliştirme ve araştırma süreci adımları	92
Tablo 3.2. Kaynak tarama örnekleme yöntemi ve grubu	94
Tablo 3.3. Kayıtlı olunan fakülte, cinsiyet ve öğrenim süresine (lisans/önlisans) göre evren ve örneklem dağılımları	97
Tablo 3.4. Katılımcıların yaş değişkenine ilişkin verileri	98
Tablo 3.5. Örneklem yeterliği tespiti için önerilen KMO istatistik değer ve aralıkları	118
Tablo 3.6. Uyum iyiliği değerleri tablosu	120
Tablo 3.7. Araştırma soruları bağlamında çalışmada kullanılan veri kaynağı ve analiz stratejileri	121
Tablo 4.1. Uzman görüşlerinin nitel analizi ve alanyazın taraması bulguları doğrultusunda geliştirilen madde havuzunun, belirlenen boyut, alt boyut ve göstergeleri	152
Tablo 4.2. Kültürel uzaklık ölçeğinin 1. tur içerik (kapsam) değerlendirmesine ilişkin madde puanlamaları	155
Tablo 4.3. Kültürel uzaklık ölçeğinin 2. tur içerik (kapsam) değerlendirmesine ilişkin madde puanlamaları	159
Tablo 4.4. Kültürel uzaklık ölçeğine ilişkin AFA Barlett'in küresellik testi ve KMO örnekleme yeterliği testi sonuçları-1 (n=905)	163
Tablo 4.5. Kültürel uzaklık ölçeğine ilişkin AFA-1 faktör yük dağılımları (n=905)	164
Tablo 4.6. Kültürel uzaklık ölçeğine ilişkin AFA-2 faktör yük dağılımları (n=905)	166
Tablo 4.7. Kültürel uzaklık ölçeğine ilişkin AFA-3 sonuçları (n=905)	168
Tablo 4.8. Kültürel uzaklık ölçeğine ilişkin AFA-4 sonuçları (n=905)	170
Tablo 4.9. Kültürel uzaklık ölçeği AFA sonucu elde edilen faktör yapısı ve ölçekteki kategori karşılığı	174
Tablo 4.10. Kültürel uzaklık ölçeği DFA sonucu elde edilen faktör yükleri	175
Tablo 4.11. Kültürel uzaklık ölçeği DFA uyum değerleri	179
Tablo 4.12. Kültürel uzaklık ölçeğinin yapı geçerliği değerlendirmesi	179

	<u>Sayfa</u>
Tablo 4.13. McDonald'ın Omega katsayıları	181
Tablo 4.14. Cronbach Alfa katsayıları	181
Tablo 4.15. Kültürel uzaklık ölçeği faktörlerine ilişkin betimsel istatistikler (n=743)	184
Tablo 4.16. Katılımcıların kendileri ile aynı öğrenme ortamında bulunacak (öğretim elemanı, diğer öğrenciler vb.) kişilerin sosyokültürel olarak farklı özelliklere sahip olmasını tercih etme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)	187
Tablo 4.17. Katılımcıların kendileri ile aynı öğrenme ortamında bulunacak (öğretim elemanı, diğer öğrenciler vb.) kişilerin sosyokültürel ve ekonomik olarak farklı özelliklere sahip olmasını tercih etme düzeylerine ilişkin betimsel istatistik bulguları (n=4613)	188
Tablo 4.18. Katılımcıların öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejilerinden dolayı derste kendilerini kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)	190
Tablo 4.19. Katılımcıların öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejilerinden dolayı derste kendilerini kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin betimsel istatistik bulguları (n=4613)	192
Tablo 4.20. Katılımcıların derste öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklardan dolayı kendilerini kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)	194
Tablo 4.21. Katılımcıların derste öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklardan dolayı kendilerini kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin betimsel istatistik bulguları (n=4613)	196
Tablo 4.22. Katılımcıların destek hizmetleri sınırlılığında kendini kuruma/üniversiteye kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)	197
Tablo 4.23. Katılımcıların destek hizmetleri sınırlılığında kendini kuruma/üniversiteye kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin betimsel istatistik bulguları (n=4613)	199

Tablo 4.24.	Katılımcıların dersin sorumlusu/öğretim elemanına kendini kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)	200
Tablo 4.25.	Katılımcıların dersin sorumlusu/öğretim elemanına kendini kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin betimsel istatistik bulguları (n=4613)	202
Tablo 4.26.	Katılımcıların kendilerine ilişkin farklılık algısından dolayı kendilerini dersten, öğretim elemanından veya diğer öğrencilerden kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)	203
Tablo 4.27.	Katılımcıların kendilerine ilişkin farklılık algısından dolayı kendilerini dersten, öğretim elemanından veya diğer öğrencilerden kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin betimsel istatistik bulguları (n=4613)	205
Tablo 4.28.	Katılımcıların kendilerini genel olarak öğretim elemanına, diğer öğrencilere ve kuruma uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)	206
Tablo 4.29.	Katılımcıların kendilerini genel olarak öğretim elemanına, diğer öğrencilere ve kuruma uzak hissetme düzeylerine ilişkin betimsel istatistik bulguları (n=4613)	207
Tablo 4.30.	Katılımcıların sosyal beceri ve yeterliklerini yansıtan ifadelerle katılım düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)	208
Tablo 4.31.	Katılımcıların sosyal beceri ve yeterliklerini yansıtan ifadelerle katılım düzeylerine ilişkin betimsel istatistik bulguları (n=4613) ..	210
Tablo 4.32.	Katılımcıların cinsiyeti ile kültürel uzaklık boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasındaki bağımsız örneklem t testi bulguları (n=914)	212
Tablo 4.33.	Katılımcıların çalışma durumu ile kültürel uzaklık boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasındaki bağımsız örneklem t testi bulguları (n=914)	213

Tablo 4.34. Katılımcıların farklı kültürleri öğrenme merakı ile kültürel uzaklık boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasındaki bağımsız örneklem t testi bulguları (n=914)	215
Tablo 4.35. Katılımcıların uzaktan eğitim deneyimi ile kültürel uzaklık boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasındaki bağımsız örneklem t testi bulguları (n=914)	216
Tablo 4.36. Katılımcıların yurtdışında yaşama deneyimi ile kültürel uzaklık boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasındaki bağımsız örneklem t testi bulguları (n=914)	218
Tablo 4.37. Yapısal modele ilişkin uyum iyiliği değerleri	220
Tablo 4.38. Yapısal modelin değerlendirilmesi ve etki katsayıları	223
Tablo 4.39. Yapısal modelin faktör varyansları	223
Tablo 4.40. Yapısal modelin faktör kovaryansları	224
Tablo 4.41. Değişkenler arasındaki tahmini yapısal denklem	226
Tablo 5.1. Kültürel uzaklık ölçeği AFA sonucu elde edilen faktör yapısı ve ölçekteki kategori karşılığı	236

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Holliday'ın (1994, s. 29) şeması	20
Şekil 2.2. Kluckhohn'un (1950, s. 381) genel yönelimler şeması	41
Şekil 2.3. Schwartz'ın (2016, s. 68) dairesel değer modeli	55
Şekil 2.4. Schwartz ve Cieciuch'un (2022, s. 1006) yeniden düzenlenmiş dairesele değerler modeli	55
Şekil 2.5. Trompenaars'ın (1996, s. 51) kültür modeli	58
Şekil 2.6. Hall'un (1976, s. 102) yüksek ve düşük bağlam şeması-1	62
Şekil 2.7. Hall'un (1990, s. 26) yüksek ve düşük bağlam şeması-2	62
Şekil 2.8. Kültürel farklılıklara yönelik tasarımda tartışılabilir ve tartışılmaz faktörler	69
Şekil 2.9. AMOEBA: Çevrimiçi ders tasarımı için uyarlanabilir, anlamlı, organik, çevresel mimari	71
Şekil 2.10. Khan'ın e-öğrenme çerçevesi	76
Şekil 2.11. Yapı, diyalog ve transaksyonel uzaklık ilişkisi	81
Şekil 3.1. Araştırma modeli	91
Şekil 3.2. Çalışmanın evren ve örnekleme	97
Şekil 3.3. Katılımcıların cinsiyet dağılımı	98
Şekil 3.4. Katılımcıların yaş frekans dağılımları	99
Şekil 3.5. Katılımcıların yaş grupları dağılımı	99
Şekil 3.6. Katılımcıların yaş aralığına göre frekans dağılımları	100
Şekil 3.7. Katılımcıların çalışma durumları	100
Şekil 3.8. Katılımcıların meslek grupları	101
Şekil 3.9. Katılımcıların Türkiye ve yurtdışı programlara göre dağılımı	101
Şekil 3.10. Yurtdışında yaşayan katılımcıların ülke dağılımları	102
Şekil 3.11. Katılımcıların uyruklarına göre dağılımı	103
Şekil 3.12. Katılımcıların ikamet ettikleri şehirler	104
Şekil 3.13. Katılımcıların öğrenim düzeyleri	104
Şekil 3.14. Katılımcıların kayıtlı olduğu fakülte/program dağılımı	105
Şekil 3.15. Katılımcıların kayıtlı olduğu Açıköğretim Fakültesi Önlisans Programları dağılımı	106

	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.16. Katılımcıların kayıtlı olduğu Açıköğretim Fakültesi Lisans Programları dağılımı	107
Şekil 3.17. Katılımcıların kayıtlı olduğu İşletme Fakültesi Programları dağılımı	108
Şekil 3.18. Katılımcıların kayıtlı olduğu İktisat Fakültesi Programları dağılımı	108
Şekil 3.19. Katılımcıların yurtdışı tecrübesi	109
Şekil 3.20. Katılımcıların farklı kültürleri öğrenme merakı	109
Şekil 3.21. Katılımcıların uzaktan eğitim deneyimi	110
Şekil 4.1. Uzman görüşlerinin nitel analizine ilişkin kod bulutu	125
Şekil 4.2. “Kültürel uzaklık size ne ifade ediyor? Nasıl tanımlarsınız?” sorusuna ilişkin alt kod istatistiği	126
Şekil 4.3. Kültürel uzaklık tanımının “farklılık” kategorisine ilişkin alt kod istatistiği	126
Şekil 4.4. Kültürel uzaklığın ya da yakınlığın göstergeleri (temel bileşenleri) neler olabilir?” sorusuna ilişkin alt kod istatistikleri	127
Şekil 4.5. Kültürel uzaklık veya yakınlığın “sosyokültürel” göstergelerine ilişkin alt kod istatistikleri	127
Şekil 4.6. Kültürel uzaklık veya yakınlığın sosyokültürel bağlamda “kuramsal göstergelerine” ilişkin alt kod istatistikleri	128
Şekil 4.7. Kültürel uzaklık veya yakınlığın sosyokültürel bağlamda “değer kalıplarına” ilişkin alt kod istatistikleri	128
Şekil 4.8. Kültürel uzaklık veya yakınlığın sosyokültürel bağlamda “ötekileştirme”ye ilişkin alt kod istatistikleri	129
Şekil 4.9. Kültürel uzaklığı etkileyen faktörler/değişkenler sizce neler olabilir” sorusuna ilişkin alt kod istatistikleri	130
Şekil 4.10. Kültürel uzaklığı etkileyen “eğitsel” faktörlerin alt kod istatistiği	130
Şekil 4.11. Kültürel uzaklığı etkileyen “öğrenene ilişkin” faktörlerin alt kod istatistiği	131

	<u>Sayfa</u>
Şekil 4.12. Kültürel uzaklığı etkileyen “tasarıma ilişkin” faktörlerin alt kod istatistiği	131
Şekil 4.13. Kültürel uzaklığı etkileyen “iletişim ve etkileşime” ilişkin faktörlerin alt kod istatistiği	132
Şekil 4.14. Kültürel uzaklığı etkileyen sosyokültürel faktörlerin alt kod istatistiği	132
Şekil 4.15. Kültürel uzaklığı etkileyen sosyokültürel bağlamda “beceriye” ilişkin alt kod istatistikleri	133
Şekil 4.16. Kültürel uzaklığı etkileyen sosyokültürel bağlamda “kuramsal faktörlere” ilişkin alt kod istatistikleri	133
Şekil 4.17. Kültürel uzaklığı etkileyen sosyokültürel bağlamda “ötekileştirme”ye ilişkin alt kod istatistikleri	134
Şekil 4.18. Kültürel uzaklıktan etkilenen faktörlere ilişkin alt kod istatistikleri ..	134
Şekil 4.19. Kültürel uzaklıktan etkilenen “eğitsel” faktörlerin alt kod istatistikleri	135
Şekil 4.20. Kültürel uzaklıktan etkilenen eğitsel bağlamda “öğrenene ilişkin” faktörlerin alt kod istatistikleri	135
Şekil 4.21. Kültürel uzaklıktan etkilenen eğitsel bağlamda “içerik ve tasarıma ilişkin” faktörlerin alt kod istatistiği	136
Şekil 4.22. Kültürel uzaklıktan etkilenen eğitsel bağlamda “iletişim ve etkileşime” ilişkin faktörlerin alt kod istatistiği	136
Şekil 4.23. Kültürel uzaklıktan etkilenen eğitsel bağlamda “uzaktan eğitim yönetimine” ilişkin faktörlerin alt kod istatistiği	137
Şekil 4.24. Kültürel uzaklıktan etkilenen bireysel faktörlerin alt kod istatistiği ..	137
Şekil 4.25. Kültürel uzaklıktan etkilenen sosyokültürel faktörlerin alt kod istatistiği	138
Şekil 4.26. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan ku-ky göstergeleri alt kod istatistiği	139
Şekil 4.27. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan sosyokültürel faktörler alt kod istatistiği	140

	<u>Sayfa</u>
Şekil 4.28. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan sosyokültürel faktörlerden kuramsal göstergelere ilişkin alt kod istatistiği	140
Şekil 4.29. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan sosyokültürel faktörlerden ötekileştirmeye ilişkin alt kod istatistiği	141
Şekil 4.30. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan sosyokültürel faktörlerden değer kalıplarına ilişkin alt kod istatistiği	141
Şekil 4.31. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan sosyokültürel faktörlerden becerilere ilişkin alt kod istatistiği	142
Şekil 4.32. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan eğitsel faktörlere ilişkin alt kod istatistiği	142
Şekil 4.33. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan eğitsel faktörlerden öğrenene ilişkin alt kod istatistiği	143
Şekil 4.34. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan eğitsel faktörlerden tasarıma ilişkin alt kod istatistiği	143
Şekil 4.35. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan eğitsel faktörlerden iletişim ve etkileşime ilişkin alt kod istatistiği	144
Şekil 4.36. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan eğitsel faktörlerden teknolojiye ilişkin alt kod istatistiği	144
Şekil 4.37. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan eğitsel faktörlerden öğretene ilişkin alt kod istatistiği	144
Şekil 4.38. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan eğitsel faktörlerden paydaşlara ilişkin alt kod istatistiği	145
Şekil 4.39. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan eğitsel faktörlerden içeriğe ilişkin alt kod istatistiği	145
Şekil 4.40. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan eğitsel faktörlerden öğretmen ve öğrencilerin kültürel normlarına ilişkin alt kod istatistiği	145
Şekil 4.41. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan eğitsel faktörlerden ölçme-değerlendirmeye ilişkin alt kod istatistiği	146
Şekil 4.42. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan eğitsel faktörlerden kuruma ilişkin alt kod istatistiği	146

	<u>Sayfa</u>
Şekil 4.43. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan eğitsel faktörlerden destek hizmetlerine ilişkin alt kod istatistiği	146
Şekil 4.44. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan bireysel faktörlere ilişkin alt kod istatistiği	148
Şekil 4.45. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan bireysel faktörlerden duygu durumuna ilişkin alt kod istatistiği	148
Şekil 4.46. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan bireysel faktörlerden becerilere ilişkin alt kod istatistiği	148
Şekil 4.47. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan bireysel faktörlerden tanıdık-alışık olmaya ilişkin alt kod istatistiği	149
Şekil 4.48. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan iletişimsel faktörlere ilişkin alt kod istatistiği	150
Şekil 4.49. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan iletişimsel faktörlerden iletişim güçlükleri/zorluklar/engellere ilişkin alt kod istatistiği	150
Şekil 4.50. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan siyasal ve iktisadi faktörlere ilişkin alt kod istatistiği	151
Şekil 4.51. Kültürel uzaklık ölçeği yamaç-serpinti grafiği	173
Şekil 4.52. Kültürel uzaklık ölçeği DFA modeli	183
Şekil 4.53. Katılımcıların kendileri ile aynı öğrenme ortamında bulunacak (öğretim elemanı, diğer öğrenciler vb.) kişilerin sosyokültürel ve ekonomik olarak farklı özelliklere sahip olmasını tercih etme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)	189
Şekil 4.54. Katılımcıların öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejilerinden dolayı derste kendilerini kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)	192
Şekil 4.55. Katılımcıların derste öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklardan dolayı kendilerini kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)	196
Şekil 4.56. Katılımcıların destek hizmetleri sınırlılığında kendini kuruma/üniversiteye kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)	199

Şekil 4.57. Katılımcıların dersin sorumlusu/öğretim elemanına kendini kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)	202
Şekil 4.58. Katılımcıların kendilerine ilişkin farklılık algısından dolayı kendilerini dersten, öğretim elemanından veya diğer öğrencilerden kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)	205
Şekil 4.59. Katılımcıların kendilerini genel olarak öğretim elemanına, diğer öğrencilere ve kuruma uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)	207
Şekil 4.60. Katılımcıların sosyal beceri ve yeterliklerini yansıtan ifadelerle katılım düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)	210
Şekil 4.61. YEM analizi taslak araştırma modeli	220
Şekil 4.62. Kültürel uzaklık ve transaksyonel uzaklığa ilişkin YEM modelinin sonuçları	222

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

AÖF: Açıköğretim Fakültesi

AUÖ: Açık ve Uzaktan Öğrenme

bk.: Bakınız

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

KGO: Kapsam Geçerlik Oranı

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin istatistiği

KU: Kültürel Uzaklık

KY: Kültürel Yakınlık

UE: Uzaktan Eğitim

vb.: Ve benzeri

YEM: Yapısal Eşitlik Modeli

1. GİRİŞ

Açık ve uzaktan eğitim özellikle öğrenen dağılımı açısından doğası gereği çeşitlilik barındıran bir eğitim modelidir. Günümüz bilgi iletişim teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak dünya küresel bir köy haline gelmekte (McLuhan ve Powers, 2001) ve bu durum açık ve uzaktan öğrenmenin temel unsurları olan öğrenen, öğretene, ortam ve içerik gibi bileşenlerindeki çeşitliliği artırmaktadır. Farklı coğrafyalardan gelen, farklı bireysel ve kültürel özelliklere sahip pek çok öğrenen kitlesel açık çevrimiçi dersler gibi öğrenme ortamlarından faydalanmakta ve bu tür çevrimiçi öğrenme ortamlarında diğer öğrenen ve kaynaklarla iletişim ve etkileşimde bulunmaktadır. Benzer şekilde uluslararası uzaktan eğitim programlarını yürütme ve geliştirme amacı taşıyan yükseköğretim kurumları da farklı ulus ve kültürlerden öğrenenlere ulaşmayı amaçlamaktadır. Ayrıca son yıllarda tüm dünyayı etkileyen Covid 19 gibi hastalıklara bağlı yaşanan salgın dönemlerinde eğitim-öğretim süreçlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine bağlı yürütüldüğü dikkate alınırsa uzaktan eğitim alma-sunma ihtiyacının hızla arttığı, bu durumun farklı kültürlerden öğrenen, öğretene ve öğrenme malzemelerinin yer aldığı küresel çapta uzaktan eğitim ortam ve süreçlerinin yaygınlaşmasına etki ettiği ifade edilebilir. Tüm bu gelişmeler dikkate alındığında Shattuck'ın (2005) ifadesiyle “küresel bir öğrenme ortamında giderek daha fazla çalışıldığı için, bir uzaktan eğitim sisteminde çoklu kültürlerin etkileşimi ve örtüşmesi kavramının ele alınması gerekmektedir” (s. 22). Bu bakış açısıyla içinde bulunduğumuz dijital çağın gelişimi ve gereksinimleri doğrultusunda açık ve uzaktan öğrenmede çeşitliliğin giderek artacağı ve yaygınlaşacağı öngörülebilir. Bu durum çevrimiçi öğrenme ortam ve süreçlerinde “kültür” unsurunun dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Açık ve uzaktan öğrenme (AUÖ) bağlamında kültür ve kültürel unsurlara odaklanan, uzaktan eğitim tasarımıyla kültürel öğeleri dikkate alan bazı araştırmaların yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmalar genel olarak “kültüre duyarlı tasarım”, “kültürel kapsayıcı tasarım” ya da yalın bir ifadeyle “kültürel tasarım” gibi farklı başlıklar altında sınıflandırılmıştır (Gunawardena, Wilson & Nolla, 2003; Jung & Gunawardena, 2014; Gunawardena, Frechette & Layne, 2019). Farklı uzmanlar tarafından yapılan bu tanımlama ve sınıflandırmalarda kültür öğesinin farklı bileşenler açısından ele alındığı; dil, kişilik özellikleri, coğrafi zaman dilimi, iletişim yöntem ve teknikleri, yardım arama davranışı, sessiz kalma davranışının kültüre göre farklı yorumlanması gibi pek çok farklı kültürel öğeden söz edildiği görülmektedir. Ancak AUÖ’de kültürel öğeleri dikkate alan

bir öğrenme tasarımının kesin olarak hangi bileşenleri içerdiği ve bu bileşenler arasındaki ilişkilere yönelik kapsamlı ve genel kabul görmüş bir çerçeve henüz mevcut değildir. Bu durumun kültürün doğası gereği değişken ve tanımlanması güç bir kavram olmasından kaynaklandığı düşünülebilir ancak kültürel öğelerin dikkate alınacağı bir ders tasarımında, kültür ve bununla ilişkili unsurların da belirlenmesi ihtiyacı doğmaktadır. Ayrıca bu unsurlar ve aralarındaki etkileşimlerin anlaşılmasının eğitimde kültürel farklılıkların daha iyi anlaşılmasına fayda sağlayabileceği düşünülebilir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada söz konusu çeşitliliği ve kültürlerarası etkileşimleri anlamaya dönük, kritik ve kapsayıcı bir çerçeve olarak “kültürel uzaklık” kavramı ele alınmıştır.

Kültürel uzaklık, en basit şekliyle kültürlerin birbirlerinden farklılık (uzaklık) derecesi olarak tanımlanabilir. Eğitim alanında daha önce de belirtildiği üzere ders, öğrenen, öğretan, akran öğrenen gibi farklı öğeler bulunmaktadır. Her bir öğeye ilişkin kültürel faktörler ve bu faktörlerin temel bileşenleriyle olan ilişkisinin o öğenin kültürünü tanımlayabileceği düşünüldüğünde, en az iki öğenin kültürel olarak birbirinden uzaklık derecesi olarak ifade edilebilir (Kartal, 2017).

Kültürel uzaklık; iktisat, işletme, turizm yönetimi, uluslararası ilişkiler gibi birçok farklı alanda kullanılan bir kavramdır. Farklı uzmanlar tarafından, disiplinlere veya bağlamlara özgü kültürel çerçeveler temelinde geliştirilen çeşitli kültürel uzaklık ölçekleri ile desteklenmektedir (Kogut ve Singh, 1988; Schwartz, 1994). Ancak belirtilen kültürel uzaklık ölçekleri incelendiğinde, bu ölçeklerin konu alanlarına uygun olarak geliştirildiği dolayısıyla kullanımının da söz konusu bağlamda anlamlı olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, çok çeşitli öğrenenleri bir platformda birleştiren ve kişilerarası ve özedönük etkileşimleri etkileme potansiyeli olan kültür unsurunu anlamaya yönelik, uzaktan eğitim alanı ve genel olarak eğitim alanına özgü hazırlanacak bir kültürel uzaklık ölçeğinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca AUÖ’de önemli bir yer tutan öğrenen ve öğretan arasındaki etkileşimsel ve psikolojik uzaklığı ifade eden transaksyonel uzaklığın (Moore, 2019), kültürel farklılık ya da benzerlikler doğrultusunda algılanan kültürel uzaklıkla ilişkisinin incelenmesinin bu alanda anlamlı ve önemli sonuçlar doğurabileceği düşünülebilir. Diğer bir deyişle kültürel uzaklık ölçeği ile transaksyonel uzaklık kavramı arasında kurulacak ilişkide, kültürel uzaklığın öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğine dair daha kapsamlı bir anlayış elde edilebilir. Bu tür bir analiz geliştirilen ölçeğin mevcut teoriler ile ne kadar uyumlu olduğunu göstermesi bakımından, araştırmacılara ve uygulayıcılara daha geniş bir bağlamda rehberlik

sağlayabilir. Bu doğrultuda, AUÖ alanında kültürel uzaklık ölçeği geliştirilmesi, yapı ve boyutlarının belirlenmesi, bu boyutların birbiri ve transaksyonel uzaklık ile ilişkisinin incelenmesi ve çeşitli değişkenler açısından kültürel uzaklığın araştırılmasının alanda kültür kavramı ve ilişkili diğer bileşenlere yönelik derinlemesine anlayış geliştirmeye fayda sağlayabileceği ve uygulamalar açısından kritik bir adım olabileceği ifade edilebilir. Araştırmının AUÖ'deki kültürel dinamiklerin daha iyi anlaşılmasına ve etkili öğrenme stratejileri geliştirilmesine hizmet edeceği düşünülmektedir.

1.1. Sorun

Alanyazın incelendiğinde kültür kavramının ve bununla ilişkili öğelerin ders tasarımı, süreç yönetimi, etkinlik planlaması, öğrenme ortamı oluşturulması gibi pek çok bileşen açısından önemi sıklıkla vurgulanmaktadır (Hofstede, 1986; Gunawardena, Wilson ve Nolla, 2003; Shattuck, 2005; Parrish ve Linder-VanBerschot, 2010; Khan, 2021). AUÖ bağlamında öğrenenlerin coğrafi olarak dağınık olduğu ve farklı kültürel arka planlara sahip olduğu düşünüldüğünde tasarım süreçlerinde kültürel faktörlerin dikkate alınmasının kritik önemi daha da belirginleşmektedir. Kültürel çeşitliliğe duyarlı bir öğretim tasarımının, öğrenenlerin ders materyallerine erişimini ve anlamasını kolaylaştırmakla kalmayacağı, aynı zamanda aralarındaki etkileşimi ve iş birliğini de teşvik edeceği belirtilebilir.

Kültürü temel alan çalışmalar incelendiğinde hem eğitim hem de AUÖ alanında, tasarım süreçlerinde dikkate alınacak, genel bir uzlaşıya varılmış, net bir çerçevenin henüz oluşmadığı ifade edilebilir. Kültür gibi dinamik ve soyut bir kavram için bir çerçeve oluşturmanın doğal zorluklarına rağmen kültürel unsurların ve ilişkili öğelerin karmaşıklığının çözümlenmesi, temel bileşenlerinin belirlenmesi ve bu sayede kültürel etkilerin daha iyi analiz edilebilmesi için bu kavramın tanımlanarak detaylı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda kapsamlı bir şemsiye kavram olacağı düşünülen “kültürel uzaklık” kavramının, çalışma sürecinde yürütülen alanyazın incelemesi sonucu, çeşitli disiplinler tarafından kendi bağlamında ele alındığı ve bu kavramın AUÖ özelinde henüz kapsamlı bir şekilde araştırılmadığı görülmektedir. Bu eksiklik, AUÖ alanına özgü kültürel uzaklık kavramının tanımlanması ve bu kavramı oluşturan öğelerin belirlenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

AUÖ alanında bir kültürel uzaklık ölçeği geliştirilmesi gerekliliğinin özellikle alanın kendine has dinamiklerinden ve yukarıda da belirtildiği gibi karşılaşılan bazı temel

sorunlardan kaynaklandığı düşünülebilir. Öğrenenlerin farklı arka plan ve coğrafyalardan gelmeleri öğrenme deneyimlerinin anlaşılması ve yorumlanmasında önemli farklılıklar yaratabilir. Farklı kültürel arka planlara sahip öğrenenlerin öğrenme biçimleri ve stratejileri de farklılık gösterebilir. Dolayısıyla öğrenenlerin kültürel bağlamlarının anlaşılabilmesi, öğrenme materyallerinin ve süreçlerinin daha etkili bir şekilde tasarlanmasına fayda sağlayabilir. Bu doğrultuda geliştirilecek kültürel uzaklık ölçeğinin, öğrencilerin öğrenme tercihlerini ve ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılabilmesi için de faydalı bir araç görevi görebileceği belirtilebilir.

AUÖ'de öğrenen ve öğretene arasındaki etkileşimin genellikle çevrimiçi ortamlar üzerinden gerçekleştiği dikkate alındığında, bu eğitim şeklinde etkileşim tarzı ve düzeyinin öne çıkan bir diğer unsur olduğu ifade edilebilir. Bu bakış açısıyla kültürel farklılıkların iletişim türü ve etkileşim biçimlerini etkileyebileceği, söz konusu durumun yanlış anlaşılmalara ve etkileşimdeki zorluklara artılabileceği düşünülebilir. Öğrenme materyallerinin ve içeriklerinin genellikle belli bir kültürel bakış açısını yansıtır olabileceği dikkate alındığında, farklı kültürel arka planlardan gelen öğrenciler için öğrenme materyallerinin anlamlı ve etkili olmasının, onların kültürel bağlamlarına uygunluğu ile ilişkili olabileceği düşünülebilir.

Uzaktan eğitim doğası gereği öğrenen-öğreten arasındaki fiziksel mesafenin ötesinde karşılıklı etkileşimi engelleyebilecek psikolojik mesafeyi de içermektedir. "Transaksyonel uzaklık" olarak bilinen bu kavramı kültürel faktörler daha da karmaşık bir hale getirebilmektedir (Moore vd., 2005, s. 192). Bir başka deyişle kültürel farklılıklar psikolojik uzaklığı da artırabilir, bu durum öğrencilerin derslere olan motivasyonunu etkileyebilir. Dolayısıyla kültürel uzaklığın da öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve başarılarına etki edebileceği; öğrencilerin kültürel olarak kendilerini daha yakın hissettikleri bir öğrenme ortamının motivasyon ve başarılarını artırdığı düşünülebilir. Bu doğrultuda AUÖ özelinde kültürel uzaklık kavramının tanımlanmasının, bu alana özgü bir kültürel uzaklık ölçeğinin geliştirilmesinin ve kültürel uzaklığın çeşitli değişkenlerle olan ilişkisinin belirlenmesinin hem kültür çalışmalarına hem de AUÖ alanında kültür kavramının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunacağı ifade edilebilir.

1.2. Amaç

Araştırmanın amacı AUÖ ortamlarının ve süreçlerinin bir ögesi olan kültür ve onunla ilişkili temel bileşenleri tespit etmeyi sağlayacak geçerli ve güvenilir bir kültürel uzaklık ölçeği geliştirmek, bu ölçek aracılığıyla kültürel uzaklığı etkileyen değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemektir.

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Uzaktan öğretim ortamları ve süreçlerine yönelik hazırlanan kültürel uzaklık ölçeğinin temel boyutları varsa alt boyutları/kategorileri nelerdir?
2. Aşağıdaki ölçütler dikkate alındığında, geliştirilen kültürel uzaklık ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı mıdır?
 - 2.1. Ölçeğin kapsam geçerliği sağlanmış mıdır?
 - 2.2. Ölçeğin yapı geçerliği sağlanmış mıdır?
 - 2.3. Ölçeğin yakınsama geçerliği sağlanmış mıdır?
 - 2.4. Ölçeğin ayırt edici geçerliği sağlanmış mıdır?
 - 2.5. Ölçeğin güvenilirliği açısından boyutlar bazında iç tutarlılığı ne düzeydedir?
3. Geliştirilen kültürel uzaklık ölçeğinde katılımcıların boyutlar bazında puan dağılımları nasıldır?
4. Katılımcıların demografik özellikleri (cinsiyet, çalışma durumu, farklı kültürleri öğrenme merakı, uzaktan eğitim deneyimi, yurtdışında yaşama deneyimi) ile kültürel uzaklık puanları arasında nasıl bir değişim bulunmaktadır?
5. Katılımcıların kültürel uzaklık puanları ile transaksyonel uzaklık puanları arasında nasıl bir ilişki gözlenmektedir?

Beşinci araştırma sorusuna ilişkin geliştirilen hipotez aşağıdaki şekildedir:

- Öğrenenlerin genel olarak kültürel uzaklık düzeylerinin transaksyonel uzaklığa pozitif yönde anlamlı bir etkisi vardır.

1.3. Önem

Zawacki-Richter'in (2009) uzaktan eğitimde araştırma alanlarını incelediği çalışmasında kültürün sıklıkla göz ardı edilen konu olduğu; araştırmacıların küresel uzaktan eğitim programları ve iş birliği sürecinde, liderlik ve öğrenci destek sistemleri de dahil olmak üzere kültür ve kültürel farklılıkların rolüne daha fazla odaklanmaları

gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca bu çalışmada uzaktan eğitim sistemleri üzerine uluslararası karşılaştırmalı araştırmalara büyük ihtiyaç olduğu da belirtilmiştir (s. 13-14). Bu doğrultuda çevrimiçi öğrenme ortam ve süreçlerine yönelik olarak geliştirilecek olan geçerli ve güvenilir bir kültürel uzaklık ölçeğinin hem alanyazın hem uygulamada önemli bir eksikliği kapatacağı düşünülmektedir. Mevcut araştırmanın faaliyetleri sonucunda elde edilecek temel çıktılar;

- AUÖ alanına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülen, ayrıca eğitim ve sosyal bilimler alanlarına da uyarlanabilecek geçerli ve güvenilir bir kültürel uzaklık ölçeğinin geliştirilmesi ve
- Geliştirilen ölçek aracılığıyla elde edilecek veriler doğrultusunda kültür ve buna ilişkin öğeler arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir.

Bu çıktıların AUÖ alanında kültürel uzaklığın önemini ve etkilerini derinlemesine anlamak için temel oluşturacağı ve bu alandaki uygulamaları ve politikaları şekillendirmede önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu sayede kültürün eğitim bağlamında daha iyi anlaşılmasına, kültüre dayalı tasarım öğelerinin ve ilişkilerinin daha iyi belirlenmesine fayda sağlayacağı öngörülmektedir. Dolayısıyla geliştirilecek ölçme aracının gelecekteki ders, öğrenme ortam ve süreç tasarımlarına önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Öğrenme materyalleri ve yöntemleri, farklı kültürel arka planlardan gelen öğrenenlere göre uyarlanabilir. Bu doğrultuda çalışma sonucunda elde edilecek bulgular kitlesel açık çevrimiçi dersler gibi uluslararası boyutta öğrenen grubuna veya üniversite/kurumların çeşitli ülke ve programlarda yer alan öğrenenlerine yönelik kültürel farklılıkları dikkate alan derslerin geliştirilmesine önemli katkıda bulunabilir. Geliştirilecek ölçek ayrıca öğrenme materyallerinin çeşitli kültürlerle ne kadar uyumlu olduğunu belirlemeye yardımcı olabilir, öğrencilerin ve eğitimcilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında kültürel çeşitliliklerin farkına varmalarını sağlayabilir, dolayısıyla öğrenme süreçlerinin daha kapsayıcı ve kültüre duyarlı hale getirilmesine yardımcı olabilir. Eğitimciler, ölçek sonuçlarına dayanarak öğretim stratejilerini ve yaklaşımlarını gözden geçirebilirler; bu doğrultuda farklı kültürel ihtiyaçlara uygun öğretim yöntemleri geliştirilebilir. Ayrıca ölçekten elde edilen sonuçlar, eğitim politikalarını ve araştırma gündemlerini şekillendirmede de kullanılabilir. Bu durumun AUÖ alanındaki kültürel

dinamikleri anlamaya ve bu alandaki politikaları geliştirmeye katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

1.4. Sınırlıklar

Açık ve uzaktan öğrenme için geçerli ve güvenilir bir kültürel uzaklık ölçeği geliştirmeyi, geliştirilen ölçek aracılığıyla kültürel uzaklığın bileşenlerini, transaksiyonel uzaklıkla ve demografik değişkenlerle ilişkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma;

- 2022-2023 Bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Türkiye programlarına (Açıköğretim Fakültesi Önlisans, Açıköğretim Fakültesi Lisans, İktisat Fakültesi ve İşletme Fakültesi) ve Yurtdışı programlarına (Batı Avrupa, Azerbaycan, Kosova, Makedonya, Bulgaristan, Bosna Hersek, Arnavutluk, Kuzey Amerika, Suudi Arabistan) kayıtlı ve ilgili dönemde kayıt yaptıran/yenileyen öğrenciler arasından, çalışmaya gönüllü olarak katılan 4613 öğrenci ile sınırlıdır.
- Çalışma 2023 yılı Bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Öğrenme Yönetim Sistemini (<https://ekampus.anadolu.edu.tr>) ve Açıköğretim sistemine kayıtlı öğrenenlerin kullandığı otomasyon sistemini (<https://aosogrenci.anadolu.edu.tr>) kullanan AÖF Türkiye ve yurtdışı programlarına kayıtlı öğrenenler tarafından, geliştirilen çevrimiçi ölçek yoluyla toplanmış veriler ile sınırlıdır.
- Ölçek maddelerinin geliştirilmesi süreci alanyazın incelemesi ile elde edilen bulguların yanı sıra 13 yurtiçi ve 24 yurtdışından uzmandan çevrimiçi form aracılığıyla, uzmanlara yöneltilen üç temel araştırma sorusu bağlamında elde edilen verilerin nitel analizi ile sınırlıdır.
- Geçerliği ve güvenirliği sağlanan kültürel uzaklık ölçeği yedi faktör yapısı ve toplam 61 madde ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Kültür: Bu çalışmada kültür kavramı ile hem tekil (bireysel) hem çoğul (toplumsal) boyutta, aynı ya da benzer ortak özelliklere sahip varlıkların çevreleriyle (sadece kişilerle

değil, nesneler, fikirler vb. öğelerle de olan) etkileşimleri aracılığıyla ortaya çıkan (etkilenen, sonuç) ve süreç içinde değişerek dönüşen, etkileşimde bulunduğu öğeleri de etkileyerek dönüştüren (etkileyen, sebep), nesilden nesile aktarılan, fikir, varsayım, değer, tutum, davranış, dil, inanç, anlam sistemleri, dünyayı algılama ve yaşama biçimleri vb. yapılarını yansıtan kalıplar (örüntüler) olarak ele alınmıştır.

Kültürel uzaklık: Öğrenme sürecinde öğrenenin çeşitli kültürel faktörlere (sosyokültürel farklılığa ilişkin tercih düzeyi, öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejileri, öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklar, destek hizmetleri sınırlılığı, öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı veya öğrenenin kendilerine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısı ile farklılık algısı gibi) bağlı olarak çeşitli öğelere (derse, öğretene, diğer öğrenenlere veya kuruma) hissettiği uzaklık algısıdır.

Ders tasarımı: Dersin öğrenen, öğreten, diğer öğrenenler gibi öğelerin ve amaçlar, uygulama, değerlendirme, içerik, iletişim ve etkileşim yöntem ve teknikleri gibi farklı unsurların dikkate alınarak; etkili, anlamlı ve verimli öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesi amacıyla tasarlanmasıdır.

2. ALANYAZIN

Bu bölümde öncelikle sosyal bilimler alanında öne çıkan çeşitli kültür kuramlarına, kültürel uzaklık ve kültürel uzaklığa ilişkin kuramlara değinilecektir. Ardından açık ve uzaktan öğrenme bağlamında öne çıkan çeşitli kültürel çerçeveler incelenecektir. Ayrıca transaksiyonel uzaklık kavramı ve bu kavramın kültürle ilişkisi ele alınacaktır. Son olarak açık ve uzaktan öğrenme alanında kültüre ve kültürel uzaklığa ilişkin çalışmalara yer verilecektir.

2.1. Kültür

Çalışmanın temel kavramı olan kültürel uzaklığa değinilmeden önce kültür kavramının ne olduğu, tarih boyunca nasıl tanımlandığı ve bu tanımlar doğrultusunda hangi yapı ve özelliklere sahip olduğunun incelenmesi faydalı olacaktır.

2.1.1. Kültür kavramı

Kültür, sosyal bilimlerin genel olarak oldukça akıcı kelime dağarcığındaki tartışmasız en zor kavramdır (Jahoda, 1984, s. 140). Antropolojiden psikolojiye, uluslararası ilişkilerden turizme, ekonomiden eğitime kadar pek çok disiplinin ilgisini çeken, incelemeye ve anlamaya çalıştığı bir kavram olan kültürü bilim insanları kendi disiplinleri doğrultusunda anlamaya ve tanımlamaya çalışmışlardır. Yapılan tanımların incelenmesi soyut, karmaşık ve değişken bir yapıya sahip olan bu kavramı daha iyi anlamamıza ve özelliklerine ilişkin fikir edinmemize yardımcı olacaktır.

Çoğunluk tarafından antropoloji biliminin “babası” kabul edilen (Stocking, 1991, s. 300-301) ve katkılarıyla kültürel antropoloji dalının kurulmasına da öncülük eden İngiliz antropolog Edward Burnett Tylor (1871) “İlkel Kültür” adlı kitabında kültürün pek çok özellikten/değişkenden oluşan karmaşık bir yapıya sahip olduğunu belirtir. Tylor’a (1871) göre kültür “geniş etnografik anlamında ele alındığında, toplumun bir  yesi olarak insanın edindiği bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, gelenek ve diğer yetenek ve alışkanlıkları içeren karmaşık bir bütün”d r (s. 1).

Linton (1936) ise kültürü farklı bir bakış açısıyla ele alır; ona göre kültür, *sosyal kalıttır* (social heredity) (s. 78). Diğer bir deyişle, bir neslin sahip olduğu sosyal özelliklerin sonraki nesle aktarımıdır. Linton (1936), terimi genel ve özel olmak üzere iki anlamda kullanır. Genel bir terim olarak ele alındığında kültür, insanlığın tüm sosyal kalıtımı anlamına gelirken; özel bir terim olarak kültür, belirli bir sosyal kalıtım türü anlamına gelir. Dolayısıyla bir bütün olarak bakıldığında kültür, her biri belirli bir birey grubunun özelliğini yansıtan çok sayıda alt kültürden oluşur (s. 78).

Rohner (1984, s. 113), kültüre ilişkin, antropoloji içinde iki tür yaygın ve birbirine zıt gibi görünen görüş olduğunu belirtir. Bunlardan ilki kültürü ya *davranış biçimi* ya da *anlam sistemi* olarak görenlerdir. Kültürün davranış biçimi olduğunu söyleyenler, bir insan topluluğu içindeki teknolojik, ekonomik, dini, siyasi, ailesel ve diğer kurumsal alanlarda düzenli olarak meydana gelen, organize edilmiş *davranış biçimlerini* kültür olarak tanımlarlar. Kültürü bir anlam sistemi olarak görenler ise kültürün bir insan topluluğu içindeki pek çok bireyin zihinlerindeki bir sembol, fikir, kural sistemi veya bilişsel bir sistem olduğunu, kısacası kültürün bir *anlamlar sistemi (meaning system)* olduğunu belirtir. Bu grup için kültür davranış değildir. Rohner (1984, s. 114-115) benzer şekilde, davranış bilimi tarihinde de kültürün varlığına ilişkin iki karşıt görüşün olduğunu

belirtir. *Kültürel gerçekçi* adını verdiği görüşe göre kültür, kendine özgü somut bir *gerçekliğe* sahiptir, insanların “*bilişsel haritalarında*” zaten vardır ve bir topluluk içinde yaşayan bireylerin çoğunluğu tarafından ya tamamıyla ya da belirli unsurlar halinde az ya da çok paylaşılır. *Kültürel nominalist* olarak isimlendirdiği görüşe göre ise kültür kendine özgü bir şekilde, somut bir gerçekliğe sahip değildir, yalnızca araştırmacının zihninde oluşturduğu bir çıkarım ya da soyut bir terimdir; dolayısıyla kültür *yapılandırılarak* oluşturulur. Araştırmacı, bir topluluk içindeki birden çok bireyin davranışında (ve davranışlarının nedenlerinde) düzenli olarak ortaya çıkan (regularities) durum veya özellikleri gözlemleyerek bir dizi çıkarımda bulunur (s. 116).

Jahoda (1984, s. 140), Rohner’ın (1984) kültürü davranışsal ya da anlam sistemi olarak görenlerle, kültürün gerçekte bağımsız bir şekilde varolduğunu (realistler) ya da bunun sadece bir yapı olduğunu belirtenleri (nominalistler) karşılaştırarak, kültürü kesin çizgilerle ayırmasını eleştirir. Rohner’un (1984) tanımına göre ise kültür, bir insan topluluğu veya bir insan topluluğun tanımlanabilir bölümleri tarafından korunan ve bir nesilden diğerine aktarılan, eşdeğer ve tamamlayıcı, öğrenilmiş anlamların toplamıdır (s. 119-120). Bu tanımında Rohner (1984), bir insan topluluğu veya o topluluk içindeki özel/alt grupları belirterek kültürün gözlenebilir davranış olmasına ve davranış biçimine vurgu yapmakta, aynı zamanda onun bir anlamlar (değerler, fikirler, normlar vb.) sistemi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca toplumu oluşturan herkes tarafından olmasa bile, sorumlu üyeler tarafından, öğrenilmiş olan bu anlam sisteminin, kendilerine öğretildiğine yakın (approximately) veya mümkünse eşdeğer (equivalently) ve birbirini bütünleyici bir şekilde sonraki nesile aktarmalarının kültürü oluşturan temel nokta olduğunu belirtir. Jahoda (1984, s. 141), Rohner’ın (1984) bu argümanının "tüm kültür öğrenilir" ana önermesine sahip olduğunu, dolayısıyla eserlerin öğrenilmediğinde kültür olamayacağı çıkarımının yapılacağını belirterek bu görüşü eleştirir.

Antropoloji alanının önemli isimlerinden biri olarak Kroeber ve Kluckhohn (1952), çeşitli disiplinlerden 150'den fazla kültür tanımını derleyerek, bu tanımları belirli özelliklere göre sınıflandırmış (betimleyici, tarihi, normatif, psikolojik, yapısal, genetik ve tamamlanmamış) ve kültürün doğası, bileşenleri, ayırt edici özellikleri ile psikoloji, dil, birey ve toplumla ilişkisi gibi konuları ele alarak kültürün evrimsel analizini yapmıştır. Araştırmacılar kültürü tanımlarken hem davranışlara hem de anlam, fikir ve sembollere vurgu yapmıştır. Kültür, onlara göre, insan gruplarının eserleri de dahil olmak

üzere sembollerle edinilen ve aktarılan açık ve örtük davranış kalıplarından oluşmaktadır (s. 181). Bu tanım kültürel olguların çok yönlülüğünü ve karmaşıklığını vurgulamaktadır.

Kültürlerarası psikoloji alanının önemli isimlerinden biri olan Triandis (2002) ise, kültürün nesnel (material culture) ve öznel (subjective culture) olmak üzere iki şekilde incelenebileceğini belirtir. Nesnel kültür giyim, yemek, ev, otoyol, araç-gereç ve makineler gibi insan yapımı parçalardan oluşurken; öznel kültür bir toplumun sosyal çevresini (örneğin sınıflandırmalar, inançlar, tutumlar, normlar, rol tanımları, değerler gibi) kendine özgü algılama şeklidir (Triandis, 1972'den aktaran Triandis, 1996, s. 408, 2002).

Pelto ve Pelto (1975) ise bireysel farklılıkların önemine dikkat çekmiş ve kültür içi (topluluk veya grup içi de olabilir) farklılıklara odaklanmıştır. Schwartz (1992) da benzer şekilde bireysel farklılıkları dikkate alarak, kişilerin değer önceliklerinin farklılığına göre kültürü kavramsallaştırmaya çalışmıştır. Geertz (1973) ise kültürün, anlamlara odaklanılarak anlaşılabilirliğini belirtir. Bunun için ele alınan ürün veya eylemlerdeki sembolik yapının ne anlama geldiği veya o sembolik yapının ilgili kişi veya gruplar tarafından öneminin ne olduğunun anlaşılmasına çalışılmasının, yani bir anlam sisteminin yorumlanmasının kültürü anlamada önemli olduğunu vurgular.

Antropoloji alanında önemli bir isim olan Benedict'e (1961) göre bir kültür de tıpkı bir birey gibi az ya da çok, tutarlı bir düşünce ve eylem örüntüsüdür. Bir bütün olarak düşünüldüğünde kültür, kendisini oluşturan parçaların (unsurların, özelliklerin) toplamı değildir. Doğadaki birkaç elementin özel bir şekilde bir araya gelip, birbirleriyle etkileşerek yeni bir bileşim oluşturması gibi, kültürü oluşturan bu parçaların da (özelliklerin) birbirleriyle karşılıklı ilişkisi ve özel bir şekilde düzenlenmesi sonucunda yeni bir bütün (kavram) olarak kültür meydana gelir (s. 46-47).

Kültür alanyazınına çalışmalarıyla önemli bir çerçeve kazandıran Hofstede, Hofstede ve Minkov'a (2010) göre ise kültür "birbirleriyle temas halinde olan bir dizi insan (grup) veya herhangi bir teması olmasa bile ortak bir yönü olan (örneğin, tüm kadın yöneticiler veya 1940'tan önce doğmuş tüm insanlar) kişilerden oluşan topluluk (kategori) üyelerini diğerlerinden ayıran zihnin kolektif programlamasıdır" (s. 6). Bu tanımdaki zihnin programlaması ya da zihin yazılımı ile kişinin düşünme, hissetme, hareket etme biçimi gibi kalıpları (örüntüleri) kastedilmektedir. Bu örüntüler (zihinsel program), kişinin içinde bulunduğu, etkileşim kurduğu ya da etkileşim kurmasa bile sadece ortak

özelliklere sahip olduğu bir grup/topluluk tarafından (ve onlar aracılığıyla) şekillenir. Hofstede ve arkadaşları (2010), kişilerin bu zihinsel programları (kültürü) bilindiğinde, davranışlarının da kısmen önceden kestirilebileceğini belirtir (s. 5).

Hall (1990, s. 186) ise kültürü iletişimle eşdeğer görerek “kültür iletişimdir ve iletişim kültürdür” şeklinde tanımlamıştır. Berry vd. (2002) ise kültürü "bir grup insanın ortak yaşam biçimi" olarak tanımlar (s. 2). Matsumoto ve Juang (2008) ise kültürü “bir grup tarafından paylaşılan ve nesiller boyunca aktarılan, grubun hayatta kalma, mutlu ve iyi olma, yaşamdan anlam çıkarma gibi temel ihtiyaçları karşılamasını sağlayan özel bir anlam ve bilgi sistemi” olarak tanımlar (s. 12). Faulkner vd. (2006) ise çalışmalarında, Kroeber ve Kluckhohn (1952)’un çalışmalarının devamı niteliğinde sayılabilecek, onların çalışmasına benzer şekilde, 1952’den sonra yayınlanmış ve farklı disiplinlerde yer alan 300’den fazla kültür tanımını derleyerek incelemişlerdir. Yapılan inceleme sonucunda, kültürün farklı disiplinlerce 7 türde tanımlandığını belirlemişlerdir. Kültüre yönelik temalar (temel bakış açıları) ve açıklamalar şu şekildedir (s. 29-31):

- Yapı/örüntü: Kültürü bir yapı olarak ele alan; ona unsurlar, örüntü sistemi ya da çerçevesi (örn. fikirler, davranışlar, semboller veya bunların veya diğer unsurların herhangi bir kombinasyonu) olarak bakan tanımlar

- İşlev: Kültürün işlevine odaklanan, onu bir sonuca ya da bir amaca ulaşmak için araç olarak gören tanımlar

- Süreç: Kültürün sosyal olarak inşasının sürekliliğine odaklanan tanımlar

- Ürün: Ortaya konan ürünler, eserler (artifacts) açısından kültür tanımları

- Geliştirme/yetiştirme: Kültürü birey ya da grupların, daha üst akıl ve ahlak düzeyine ulaşmalarını sağlayacak bir yetiştirme/geliştirme duygusu olarak gören tanımlar

- Güç veya ideoloji: Grup temelli güce odaklanan tanımlar

- Grup üyeliği: Bir yer ya da insan grubu açısından kültürden bahseden veya bir yer ya da gruba ait olmaya odaklanan tanımlar

Görüldüğü üzere tarih boyunca pek çok bilim insanı ve düşünür kendi bakış açıları, değerlendirmeleri ve araştırma bağlamlarına göre kültürü farklı şekillerde kavramsallaştırmışlardır. Bu çalışmada da kültür kavramı ile hem tekil (bireysel) hem çoğul (toplumsal) boyutta, aynı ya da benzer ortak özelliklere sahip varlıkların çevreleriyle (surrounding) (sadece kişilerle değil, nesneler, fikirler vb. öğelerle de olan) etkileşimleri aracılığıyla ortaya çıkan (etkilenen, sonuç) ve süreç içinde değişerek

dönüşen, etkileşimde bulunduğu öğeleri de etkileyerek dönüştüren (etkileyen, sebep), nesilden nesle aktarılan, fikir, varsayım, değer, tutum, davranış, dil, inanç, anlam sistemleri, dünyayı algılama ve yaşama biçimleri vb. yapılarını yansıtan kalıplar (örüntüler) olarak ele alınmıştır.

2.1.2. Kültürel farklılıkların eğitimdeki önemi

Önceki kısımda belirtildiği üzere kültür tanımlarının çeşitliliği dikkate alındığında pek çok farklı bileşenin yer aldığı görülmektedir. Eğitim bağlamında ele alındığında gerek yüzyüze gerek çevrimiçi öğrenme ortam ve süreçlerinde insan faktörünün rol aldığı, iletişim ve etkileşim süreçlerini kapsayan her öğrenme etkinliğinde de kültürün etkilerinin bulunacağı şüphesizdir. Öğrenenler kendi sosyal ve bireysel kültürel geçmişleri, özellik ve tercihleri gibi pek çok değişkeni öğrenme süreçlerine yansıtabilirken; diğer öğrenenler veya dersin kültürel bağlamı içinde, diğer kültürel faktörlerden de etkilenebilir. Hatta farklı kültürel özelliklere sahip pek çok öğrenen, öğrenme süreci içindeki iletişim ve etkileşimsel durum ve paylaşımlara bağlı olarak derse ilişkin yeni bir öğrenme kültürü geliştirebilir. Bu durum öğrenenin başarısı, ilgisi, motivasyonu gibi pek çok faktörü etkileyebilirken; aynı zamanda bu faktörlerden de etkilenebilir. Gunawardena ve Jung (2014) da “kültürün, ders ve arayüz tasarımından sosyokültürel bir alanda iletişime, anlamın tartışılması ve bilginin sosyal olarak yapılandırılmasına kadar çevrimiçi öğrenmenin her yönünü etkilediğini” belirtmektedir (s. 1). Dolayısıyla kültür; ders tasarımı, eğitsel yöntem ve yaklaşımların tercihi, iletişim, etkileşim, değerlendirme süreçleri gibi bir bütün olarak eğitimin tüm basamaklarıyla ilişkilidir. Kültürün dikkate alınarak yapılacağı ders, ortam ve süreç tasarımlarının anlamlı, verimli öğrenme-öğretme süreçleri geliştirme ve uygun pedagojiler sunma açısından önem taşıdığı belirtilebilir.

2.1.3. Açık ve uzaktan öğrenme alanında kültüre ilişkin çalışmalar

Al-Harthi (2014), 2001-2011 yılları arasında, açık, uzaktan ve çevrimiçi eğitim alanındaki üç uluslararası dergide yayınlanan 125 kültüre ilişkin çalışmayı bağlamsal özelliklerine göre (kültürel türler, kültürel yönler, kültürel etki ve kültürel yaklaşımlar) içerik analizi ile incelemiştir. Kültürü odak alan bu çalışmaların, dergilerde yayınlanan tüm çalışmalara göre oranlandığında yalnızca %15’ini oluşturduğu ifade edilmiştir. Çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla ampirik araştırma çalışmalarının (%36,8) yer aldığı, bunu teorik makale (%26,4) ve kitap eleştirisi gibi diğer yayınların takip ettiği

(%24,8); vaka çalışmaları (%11,2) ve literatür incelemelerinin (%0,8) sayıca az olduğu ve metodolojik hiçbir makalenin bulunmadığı belirtilmiştir. Sayıca çoğunlukta olan ampirik çalışmaların ise çoğunlukla betimleyici, anekdotal ve görüşe dayalı olduğu, yönteme göre incelendiğinde yarıdan fazlasının (%56,5) niteliksel olduğu, bunu niceliksel çalışmaların (%23,9) takip ettiği, ancak niceliksel çalışmaların bile bir kısmının betimleyici çalışmalardan oluştuğu, karma yöntemli çalışmaların (%19,6) ise daha az sayıda olduğu vurgulanmıştır. Çalışmalar yazarların demografik özelliklerine göre incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunduğu, çoğu çalışmanın (%55,6) kadın yazarlar tarafından yapıldığı, bunun da kültürel bir farklılık olarak ele alınarak incelenmesi gerektiği belirtilmiştir. Al-Harthi (2014), çalışmaları bireylerin kültürel geçmişleri doğrultusunda eğitim ortamındaki eğilimlerini ele alan, özcü (essentialist) çalışmalar ile “küçük kültürler” olarak tanımlanan, kültürü bireylerin sınıf ortamındaki etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan bir ürün olarak gören (Anderson ve Simpson, 2007) yaklaşım doğrultusundaki çalışmalar olmak üzere iki temel yaklaşıma göre incelemiştir. Bu doğrultuda, elde ettiği 125 çalışmanın daha çok özcü bakış açısıyla ele alındığını, küçük kültür çalışmalarının görece az olduğunu, AUÖ alanında yapılan uluslararası çalışmaların çoğunun betimsel vaka çalışmalarına odaklandığını ve daha fazla sayıda nitelikli çalışmanın yapılması ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir.

Gunawardena vd. (2001), Meksika ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) katılımcılarla, çevrimiçi grup süreci ve gelişimi algısında gruplar arasında farklılıklar olup olmadığını araştırmıştır. Çalışmasında gruplar arasında daha çok ülke farklılıklarından kaynaklanan, toplulukçuluk, düşük güç mesafesi, dişil kültür ve yüksek bağlamlı iletişim algılarında önemli kültürel farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir. Dil, güç mesafesi, cinsiyet farklılıkları, toplulukçu ve bireyci eğilimler, çatışma çözümü, sosyal bulunuşluk, zaman algısı/çerçevesi ve teknik beceriler gibi çeşitli faktörlerin çevrimiçi grup sürecini ve gelişimini etkilediğini belirlemişlerdir.

Latrous ve Khadraoui'nin (2020) farklı kültürlerden öğretmen ve öğrencilerin e-öğrenme deneyimlerini etkileyen kültürel boyutları belirlemeyi amaçladığı çalışmasında öğrenciler için yakınsama veya uzaklaşma faktörleri olabilecek dört kültürel boyut belirlemişlerdir. Bu boyutlar zaman yönetimi ve öğrenme faaliyetlerinin yönetimi, öğrenme alanının yönetimi, kişilerarası ilişkilerin yönetimi ve iletişim tarzıdır. Öğrencilerin zaman algısında ve zamana verdikleri değer konusunda farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerin ekip çalışması yaparken veya etkinlikleri

gerçekleştirirken planlama yapabilmek için belli bir süre verilmesine ihtiyaç duyduğu; bazı öğrencilerin ise etkinlik veya ödevleri o anın önceliğine göre değerlendirdiği, ödevlerin son teslim tarihlerine uymakta zorluk çektiği, bundan dolayı ilk grup öğrencilerin ikinci grup öğrencilerle yapacağı grup çalışmalarında zorlandıkları belirtilmiştir. Çalışmada öğrenme alanı yönetimi ile katılımcıların teknolojik ortamı kullanması ve bu ortamla kurduğu etkileşim kastedilmiş ve bu alana ilişkin kültürel farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bazı kültürlerde katılımcıların yeni teknolojilere aşina olduğu, öğrenme teknolojisi ve araçlarını daha kolay kullandığı dolayısıyla öğrenme araçlarını kullanırken daha az zorluk yaşadığı ancak (Afrika vb.) bazı kültürden öğrencilerin ise bilgisayar kullanımında zorluklarla karşılaştığı belirtilmiştir. Katılımcıların kişilerarası ilişkileri yönetmeleri konusunda da kültürler arasında farklılık tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerin eğitim sürecinde diğerleriyle kurduğu ilişkileri kısa vadeli gördüğü, bu sebeple ilişkilerden çok göreve önem verme eğiliminde olduğu, genellikle bu tür öğrencilerin görevleri ekip çalışmasından çok tek başına yapmayı tercih ettiği; bazı öğrencilerin ise diğerleriyle kuracağı iletişimi sadece eğitim sürecinde değil, uzun vadeli gördüğü ve eğitim sonrasında da devam ettirmeyi istediği, diğerleriyle ilişkileri geliştirmeye önem verdiği ifade edilmiştir. Farklı kültürden öğrenenler arasında iletişim tarzına ilişkin yanlış anlaşılmalara bağlı sorun yaşandığı da gözlenmiştir. Alman öğrencinin üstü kapalı, dolambaçlı ve dolaylı iletişim kurma şekillerini karışık ve yanlış anlaşılmaya açık olarak yorumlaması gibi, bazı öğrencilerin de eleştiriden ve etkinliklere katılmaktan kaçınma durumunu saygıdan kaynaklanan bir davranış olarak değerlendirdiği, bazı öğrencilerin ise bunu çekingenlik ve pasifliğin işareti olarak yorumlayabileceği vurgulanmıştır.

Cho, Li, Krasny ve Kizilcec (2022) kültürün nasıl ölçüldüğünün öğrenciler arasındaki kültürel farklılıkları ve bunlara nasıl yanıt verileceğini anlama konusunda kritik bir rol oynadığını belirtir (s. 396). Bu doğrultuda çalışmalarında öğrenmenin kültürel boyutlarına ilişkin bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Çalışmalarında kültürel psikoloji araştırmalarını temel alan, Parrish ve Linder-VanBerschoot'un (2010) Öğrenmenin Kültürel Boyutları Çerçevesindeki (Cultural Dimensions of Learning Framework - CDLF) sosyal ilişkiler (12 madde) ve epistemolojik inançlar (13 madde) boyutlarındaki bazı ifadeleri seçerek çevrimiçi eğitime uyarlamış ve toplam 25 maddeden oluşan, iki uçlu ölçek ifadelerine sahip bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. İki farklı çevrimiçi derse kayıtlı 600 katılımcının verisi ile ölçeğin geçerlik ve güvenirliği test

edilmiş ve elde edilen yanıtlar beş ülke arasında karşılaştırılmıştır. Geliştirilen ölçeğin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğu; bilginin yapılandırılması, pedagojik yönelim, belirsizliğe tahammül etme ve fikir birliği oluşturma olmak üzere dört boyuttan oluştuğu belirtilmiştir. Bilginin yapılandırılması boyutunda yer alan ifadelerin öğrenme sürecinde bilgi yapılandırılırken öğretmen ve öğrencilerin rollerine ilişkin kültürler arasındaki tercihleri ortaya koyduğu; bazı öğrencilere göre bilginin öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte yapılandırıldığı, bazı öğrencilere göre ise bilginin öğretmen tarafından öğrencilere aktarıldığı ifade edilmektedir. Pedagojik yönelim boyutundaki maddelerin öğrencilerin bireysel gelişimlerine fırsat sağlayan yaklaşımları mı yoksa başarı odaklı ve rekabete dönük öğrenme yaklaşımlarını mı tercih ettikleri ile ilgili olduğu belirtilmiştir. Belirsizliğe tolerans boyutunda öğrenme süreçlerinde belirsizlik yaratan durumların nasıl ele alındığı; fikir birliği oluşturma boyutunda ise bilgiyi geliştirirken gerekçelendirme, mantıksal akıl yürütme gibi süreçlere mi yoksa ilişkilerin sürdürülmesi, anlaşmazlıkların çözülmesi gibi süreçlere mi önem verildiğine ilişkin tercihleri değerlendirilmiştir. Ülkeler arasında bilgiyi yapılandırma, pedagojik yönelim ve belirsizliğe tahammül etme boyutları arasında anlamlı bir fark bulunduğu; Amerikalı ve İranlı öğrenciler arasında ve İranlı ve Çinli öğrenciler arasında bilgiyi yapılandırma tercihlerinin anlamlı farklılık gösterdiği, ayrıca Amerikalı ve İranlı öğrencilerin pedagojik yönelimleri arasında da anlamlı ve önemli ölçüde farklılık görüldüğü ifade edilmiştir.

Shuttuck (2005), Amerika'daki bir üniversiteye kayıtlı on iki uluslararası uzaktan öğrenenle e-posta aracılığıyla ve Blackboard sistemi üzerinden, farklı kültürden gelen bir öğrenen olarak kendi kültüründen farklı bir kültürde eğitim görme sürecine ilişkin öğrenenlerin görüşlerine dayalı bir çalışma yürütmüştür. Elde ettiği görüşme verilerinin nitel analizi sonucunda öğrenenlerin farklı öğrenme ve öğretme kültürleri, farklı kültürel beklenti ve uygulamalardan kaynaklanan kültürel kopukluklar yaşadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Batılı olmayan kültürden gelen öğrenenler öğretmenin rolü, öğrenci merkezli, yapılandırmacı anlayışa göre şekillendirilmiş bir öğrenme süreci içinde yer alma ve gerçekleştirmeleri beklenen etkileşimlerin türü ve miktarı konularının kendileri için kafa karışıklığı yarattığını belirtmişlerdir. Yaşadıkları kültürel uyumsuzluk ve kopmalara bağlı olarak yalıtılmışlık, dışlanmışlık hissettiklerini vurgulamışlardır. Shuttuck (2005, s. 75) ayrıca uzaktan eğitimde benimsenen Batı model ve değerleri ile Çin eğitimi ve değerlerine ilişkin farklılıkları karşılaştırarak tablolaştırmıştır (bk. Tablo 2.1).

Tablo 2.1. *Uzaktan eğitimde benimsenen Batı ve Batılı olmayan model ve değerler arasındaki farklılıklar*

Uzaktan eğitimde benimsenen Batı model ve değerleri	Çin eğitimi ve öğrenciler
Daha açık öğretim programı	Daha kapalı öğretim programı
Ders içeriği oluştururken çoklu kaynaklar kullanma	Ders içeriğini kısıtlı onaylı kaynaklarla oluşturma
Tarafsızlık ve önyargıdan kaçınma amacı doğrultusunda çeşitli ideolojilere ve bakış açılarına yer verilir	Tek ideoloji ve taraflılık söz konusudur
Çoğunlukla piyasanın talebi, kişisel seçim veya koşullara göre dersler hazırlanır ve sunulur	Ekonomik ve sosyal kalkınma hedefleri ve insan gücü planlama normlarına göre dersler hazırlanır ve sunulur
Bireysel ihtiyaçların karşılanması yüksek önceliklidir	Bireysel ihtiyaçların karşılanması düşük önceliklidir
İçerik ve yöntemler üzerinde öğretmenin özerkliği daha yüksektir	İçerik ve yöntemler üzerinde öğretmenin özerkliği daha düşüktür
Öğretmene meydan okuma, kişisel gelişim sürecinin bir parçası olarak görülür. Diyalog ve etkileşim teşvik edilir. Soru sorma davranışı konuya ilgi duyma işareti olarak yorumlanır	Öğretmene saygı sessizlik yoluyla gösterilir. Soru sorma davranışı öğretmene karşı kabalık veya öğretmenin otoritesine meydan okuma olarak yorumlanır
Öğretmen kolaylaştırıcı veya arabulucu olarak görülür. Ayrıca öğretmen birkaç bilgi kaynağından bir tanesidir	Öğretmen kitaba ve öğretim programına eşdeğer, bilginin kaynağı olarak görülür
Öğrenen özerkliği yüksektir ve seçenekler söz konusudur. "Bağımsız öğrenenler" ideali bulunmaktadır	Öğrenen özerkliği düşüktür, az seçenek söz konusudur. Öğrenen öğretmene bağımlıdır
Yüz yüze öğretime duyulan güven düşüktür	Yüz yüze öğretime yüksek güven duyulur
Öğrenme sürecine önem verilir. Öğrenme becerilerine yüksek, ezberlemeye düşük değer verilir. Tekrar etme bir öğrenme stratejisi olarak teşvik edilmez	Öğrenme içeriğine önem verilir. Ezberlemeye yüksek değer verilir. Tekrar etme sık kullanılan bir öğrenme stratejisidir
İçsel motivasyon daha değerlidir	Dışsal motivasyon daha baskındır
Öğrenme çıktılarına odaklanılır	Öğrencinin çabası ve tutumlarına odaklanılır
Analitik beceriler beklenir ve değer verilir. Farklı veya "özgün" düşünme teşvik edilir	Öğrenciler iyi uzamsal ve sayısal becerilere sahip olmayı severler; farklı düşünme ve sözel becerilerde daha zayıftırlar. Problem çözme ve düşünmede analiz kullanımı daha az, sentez kullanımı daha yaygındır
Bireyselliğe ve kişisel gelişime değer verilir. Materyallerin ve öğretmenlerin sorgulanması öğrenme sürecinin bir parçasıdır. "Yapıcı yüzleşme"ye değer verilir	Uygunluk ve itaat etmeye değer verilir, çatışmadan kaçınılır (sosyal uyum). Toplulukçuluğa ve topluluk ilişkilerine daha çok değer verilir
Öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini yönetme konusunda yüksek düzeyde sorumluluk sahibidir	Öğrenmede başarılı olmanın temel sorumluluğunu öğrenen kendi çabaları doğrultusunda taşır

Kaynak: Robinson, 1999, s. 6-7'den aktaran Shattuck, 2005, s. 75

Gómez-Rey, Barbera & Fernández-Navarro (2016), dört farklı çevrimiçi üniversitedeki öğrencilerin algılarını analiz ettiği çalışmada gruplar arasında kültürel farklılıklara bağlı sonuçlar elde etmiştir. Çalışmada bireyci toplumlardan öğrencilerin (İspanya ve Amerika'daki üniversiteler) en yüksek özerklik düzeyine ve diğer gruplara

göre daha yüksek motivasyon değerlerine sahip olma eğilimi gösterdiği, toplulukçu toplumlardan öğrencilerin (Çin ve Meksika'daki üniversiteler) ise daha düşük motivasyon değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca belirsizlikten kaçınma derecesi yüksek kültürlerden gelen öğrencilerin, belirsizlikten kaçınma derecesi düşük kültürlerden gelen öğrencilere göre derse ilişkin memnuniyet seviyelerinin düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Belirsizlikten kaçınma düzeyi yüksek olan öğrencilerin (İspanyol ve Meksikalı öğrenciler) ders boyunca daha sıkı bir öğretim rehberliğine ihtiyaç duydukları, öğrencilerin kendilerini daha güvensiz ve karar vermeleri gerektiğinde endişeli hissettikleri gözlenmiştir. Yüksek belirsizlikten kaçınan ülkelerden öğrencilerin (İspanyol ve Meksikalı öğrenciler) tartışma, fikir belirtmeye dönük grup etkinliklerine katılım konusunda da yüksek isteksizlik gösterdiği belirtilmiştir.

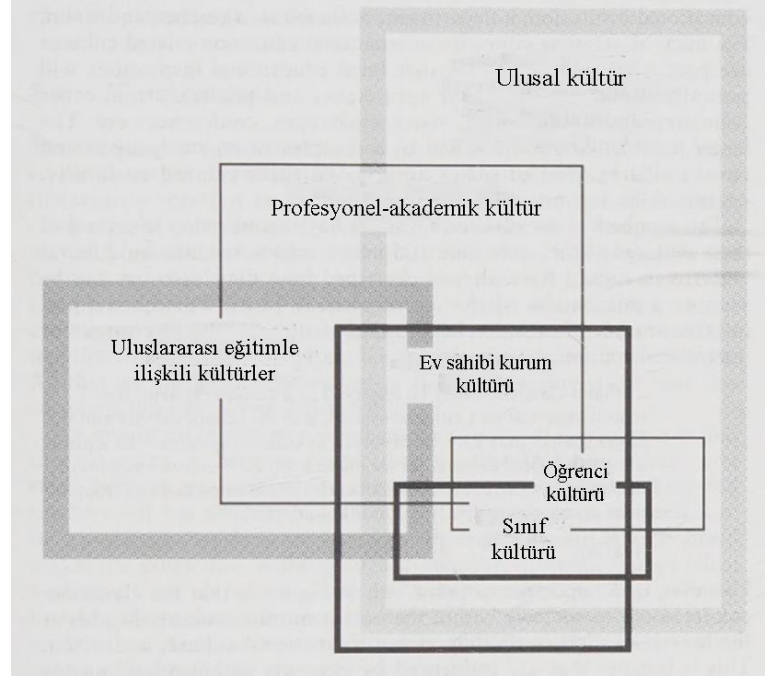
Benzer çalışma Liu, Liu, Lee ve Magjuka'nın (2010) çalışmasında yürütülmüştür. Çevrimiçi bir İşletme Yönetimi (MBA-Master of Business Administration) programındaki uluslararası öğrencilerin, kültürel farklılıkların etkisi gözetilerek öğrenme deneyimlerine ilişkin algıları incelenmiştir. Çalışmada kültürlerarası çevrimiçi öğrenme ortamlarında ortaya çıkan sorunlar tespit edilmeye çalışılarak, uluslararası öğrencilerin öğrenme performanslarını etkileyebilecek dil, iletişim araçlarının kullanımı, intihal konuları, zaman dilimi farklılıkları ve çok kültürlü içeriklerin ders programındaki eksikliği gibi olası kültürel engeller saptanmıştır. Doğulu ülkelerden öğrenciler grup çalışmalarında mütevazı, itibarı korumaya önem veren ve grup çalışmasını tercih eden kişilikler sergilerken, ABD'li öğrenciler bağımsız, iddialı ve kendine güvenen, grup etkileşim sürecine hakim olan rekabetçi bir tutum sergilemişlerdir. Öğrenciler öğretim şekline ilişkin kültürel farklılıkları belirterek; ABD'deki öğretim tarzının etkileşim ve katılıma odaklanan öğrenci merkezli, süreç odaklı bir tarza yöneldiğini, Doğu kültürlerindeki öğretim tarzının ise sınavlara vurgu yapan, ders merkezli olma eğiliminde olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler ABD'de öğretim yaklaşımının daha az yapılandırılmış ve daha tümevarımsal olduğunu (yani örneklerden genel ilkelere doğru öğretim), Doğu eğitiminin ise oldukça yapılandırılmış ve daha tümdengelimli olduğunu (yani genel ilkelerden örneklere doğru öğretim) belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler yapılandırılmış öğretim içeriği eksikliğinden ve sıkı bir şekilde yönlendirilmiş öğretimin olmamasından dolayı örnek olay temelli öğrenme yönteminden rahatsızlık duymuşlardır. Yüksek düzeyde yapılandırılmış ders kitapları tercih edilmiş ve çevrimiçi öğretmenlerin tartışma forumlarında eşitlikçi yapıdan çok, daha otoriter bir imaja sahip olmalarını

bekledikleri gözlenmiştir. Bunların yanı sıra öğrenciler için dilin baskın bir engel olduğu gözlenmiştir. Çalışmada ortaya çıkan kültürel farklılıklar her öğrenme boyutu altında temalandırılarak, öğrenme sürecindeki olası kültürel engeller listelenmiş ve ders tasarımına yönelik öneriler tablolaştırılmıştır, bk. Tablo 2.2.

Tablo 2.2. *Liu, Liu, Lee ve Magjuka'nın (2010, s. 182) çalışmasındaki kültürel temalar*

Boyutlar	Kültürel farklılıklar	Ders tasarımına yönelik öneriler
Değerlendirme	- Sınav odaklı- Süreç odaklı değerlendirme - Ezberleme -Uygulama	- Çoklu değerlendirme stratejileri - Yapılandırılmış ve esnek değerlendirme programı
Öğretim/Etkileşim	- Anlatım-Tartışma - Yapılandırılmış- Daha az yapılandırılmış - Tümdengelim-Tümevarım (örnek olay temelli öğrenme)	Farklı kültürel pedagojilere yer veren özellikleri tasarıma dahil edin
Eşzamansız/ Eşzamanlı İletişim	- Görsel ipuçlarının eksikliği eşzamansız iletişimde iletişim engellerine neden oldu - Eşzamanlı iletişimde kültürlerarası iş birliği yaparken zamanlama sorunu - Saat dilimi farklılıkları	Eşzamansız ve eşzamanlı iletişimin dengeli kullanımı
İş birliği	- Toplulukçuluk ve erilik ile bireycilik ve dişillik - Kültürel farklılıklar belirginleştirdi ancak iş birliğini olumsuz etkilemedi	Kültürel farklılıklara değer verin
Vaka Çalışması (Örnek olay öğrenimi)	- Küresel örnek olay eksikliği - ABD örnek olay tartışması ve analizi ile uluslararası öğrencilerin yerel sorunları arasında bir ilişki olmaması - Çevrimiçi öğretmenlerle ilgili uluslararası deneyim eksikliği	- Yerel ve küresel örnek olay kullanımını dengeleyin - Kültüre özgü örnekler veya vakalar için daha fazla bağlam sağlayın
Akademik Davranışlar	ABD ve diğer ülkelerin akademik davranış kuralları arasındaki farklılıklar	Sadece cezalandırmak yerine daha fazla eğitim ve anlayış
Dil	Okuma, yazma ve iletişimdeki dil engelleri	- Daha fazla planlama ve hazırlık - Daha fazla görsel/işitsel araç

Holliday (1994) ise kültürlerin küçükten büyüğe, kabile, aile veya ulus kültürü gibi farklı büyüklük ve çeşitlilikte olabileceğini vurgulamış ve “kültürlerin birbiriyle örtüşebileceğini, diğer kültürleri içerebileceğini ve onlar tarafından içerilebileceğini, birbirini dışlamayan bir kültürler sisteminin olabileceğini” belirtmiştir (s. 28). Bu bakış açısıyla Holliday (1994), sınıf ortamındaki kültüre yönelik kavramsal bir model sunmaktadır. Modelinde bir sınıf kültürünün, ev sahibi (host) (eğitimin sunulduğu kurum) eğitim ortamı içinde yer alan, farklı boyutlarda birbiriyle ilişkili ve örtüşen kültürler kompleksinin bir parçası olduğunu belirterek, sınıf kültürünün diğer kültürlerle nasıl bir ilişki içinde olduğunu Şekil 2.1’de yer aldığı üzere şemalaştırmıştır (s. 28).



Şekil 2.1. Holliday'in (1994, s. 29) şeması

Modelde yer alan profesyonel-akademik kültürler ile üniversite bölümleri, profesyonel dernekler, yaynevleri vb. tarafından oluşturulan profesyonel akran ya da referans grupları, akademik düşünce ve uygulama okulları ile bağlantılı olan kültürler ifade edilmektedir (Holliday, 1994, s. 29). Uluslararası eğitimle ilişkili kültürler ise eğitimi, eğitim kurumunu, bölümü, bir disiplini, bir öğretmeni, daha genel bir ifadeyle eğitimi toplumsal ve bireysel olarak neyin oluşturduğuna ilişkin eğilim ve duruşu (ethosu) belirtir. Ulusal kültürler bölgesel, kentsel, kırsal kültürler ile aile, kuruluş, kurum vb. kültürleri kapsar (Holliday, 1994, s. 30-31). Holliday (1994), dünyanın mikrokozmosu olarak gördüğünü ifade ettiği sınıf kültürünün sadece eğitim sunulan kurumun kültürü içinde yer almadığını, aynı zamanda içinde bulunan ulusal kültürün de etkilerini taşıdığını vurgular. Ayrıca öğrencinin sahip olduğu kültürel öğeleri sınıfa taşıdığını belirterek, sınıf kültürünün başta öğrenci kültürü olmak üzere akademik kültür hatta uluslararası eğitimle ilişkili kültürlerle bağlantılı olduğunu ve onlardan da etkilendiğini belirtir (s. 30-31). Modelin uzaktan eğitim öğrencileri hatta uluslararası uzaktan eğitim öğrencileri için ele alındığında, ders kültürünün ne kadar karmaşık kültür sistemleriyle iç içe olabileceği ve ilgili kültürlerin etkilerini taşıyabileceği konusunda bir bakış açısı sağlayabileceği belirtilebilir.

Tu (2001), Çinli öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki etkileşimlerini ve sosyal bulunuşluk algılarını incelediği çalışmada çevrimiçi öğrenme ortamına bilgisayar aracılı iletişimi (CMC) entegre ederken kültürel öğelerin dikkate alınması gerektiğini belirterek, öğrencilerin yerel kültürü, kültürel iletişim bağlamı, kültüre ilişkin sembol, renk kullanımı ve anlamları, çatışmadan kaçınma davranışı, dil becerileri, bilgisayar okuryazarlığı ve klavye becerileri, itibar anlayışı (face saving), eşzamansız iletişime yanıt verebilirlik gibi kültürel faktörlerin önemini vurgulamıştır.

Gunawardena vd.'nin (2001) Meksika ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki katılımcıların çevrimiçi grup süreci ve gelişimine yönelik algıları arasında farklılık olup olmadığını incelediği çalışmada, daha çok ülke farklılıklarından kaynaklanan dil, güç mesafesi, cinsiyet farklılıkları, toplulukçu ve bireyci eğilimler, çatışma, sosyal bulunuşluk, zaman çerçevesi ve teknik beceriler olmak üzere çeşitli faktörlerin etkili olduğunu belirtmiştir.

Bentley, Tinney ve Chia (2005), kültürlerarası öğrenenler açısından, sunulan öğretimin kalite algısını belirleyen 8 eğitsel değer farklılığı/faktörü olduğunu belirtmektedir. Bunlar dil, kültür, teknik altyapı, yerel/küresel bakış açısı, öğrenme stilleri, akıl yürütme biçimi/düşünme şekli, yüksek/düşük bağlam ve sosyal bağlam farklılığıdır. Belirtilen faktörler incelendiğinde kültürlerarası öğrenenlerin eğitimde kalite algısını belirleyen temel dönüşüm noktalarının kültürel farklılıklar odağında toplandığı görülmektedir. Çalışmada ayrıca ders tasarımı yapılırken belirtilen farklılıklara ilişkin dikkat edilmesi gereken öneriler sunulmuştur (s. 119-122):

1. Dil farklılığı: Öğretim tasarımcıları ve öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye dayalı derslerde içeriği basit ve kesin bir şekilde ifade etmeye, mümkün olduğunca kültürel açıdan tarafsız materyaller oluşturmaya dikkat etmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Ana dili öğretim dilinden farklı olan derslerde yanlış anlaşılmalara sebebiyet vermeyecek şekilde mümkün olduğunca argo, konuşma dili, yerel mizah ve yerel örnek kullanımlarından kaçınılmalı ve daha basit cümle yapıları kullanılmalıdır.

2. Kültürel farklılık: Öğrenenlerin kültürel farklılıkları dikkate alınarak, kültürel beklenti ve ihtiyaçlarına uygun ders tasarımı yapılması gerekmektedir.

3. Teknik altyapı farkı: Tasarımcıların derse dünyanın her tarafından erişilebilmesi için ülkelerin teknik ortam ve altyapılarının dikkate alınması (bant genişliği, e-postaya erişim ve işlemci hızı gibi), bunun yanı sıra toplumun hazır olma

durumu ve toplumların dijital yeterlik düzeylerinin değerlendirilerek göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

4. Yerel ve küresel farklılık: Derslerin planlanmasında yerel ve küresel bakış açıları arasındaki farklılıklar değerlendirilmeli, öğretimde yerel bağlama veya küresel bağlama ağırlık verme konusunda denge kurulmalıdır.

5. Öğrenme stili farklılığı: Farklı kültürlerin düşünme ve öğrenme, öğretme stillerine uygun eğitim öğretim modelleri kullanılmalıdır.

6. Akıl yürütme biçimi farklılığı: Akıl yürütme biçimindeki düşünme biçimleri ve problem çözme yaklaşımları kültürden kültüre farklılık gösterebilir. Öğrenciler kültürlerine, dünya görüşlerine ve kültürel olarak baskın düşünme modellerine bağlı olarak aynı nesneyi farklı şekillerde algılayabilirler (s. 122).

7. Yüksek ve düşük bağlam farkı: Düşünme biçimlerindeki farklılıklar kültürlerarası iletişimde ve eğitimde yanlış anlamalara yol açabilir. Bunlar öğrencilerin ders içeriğiyle nasıl etkileşime girdiğini, tasarımcıların ders içeriğini tasarlarken yaptıkları varsayımları, derslerin neler sunduğunu ve öğrencilerin bunları nasıl başarıyla tamamlayacaklarına ilişkin beklentilerini etkiler (s. 122).

8. Sosyal bağlam farklılığı: Bağlam farklılığına göre kültürlerin iletişim ihtiyaç ve yanıtları farklılık gösterebilmekte, bu durum da bilginin anlamlandırılması ve yanıtlanması süreçlerinde ihtiyaç duyulan sosyal bağlamı etkileyebilmektedir. Yüksek bağlamlı öğrenenler, bilginin anlamlandırılması ve uygun şekilde nasıl yanıtlanacağı konusunda daha fazla sosyal bağlama ihtiyaç duyar (s. 122).

Zhu, Sabir, Bonk, Sari, Xu ve Kim (2021) ise çalışmalarında, uzaktan eğitimde kültürel farklılıkları uygulama boyutunda ele alarak öğreten bakış açısından değerlendirmiştir. Bu doğrultuda kitlesel açık çevrimiçi derslerin tasarım ve sunumu sürecinde eğiticilerin (uzmanların) öğrenci çeşitliliğine ilişkin strateji ve uygulamalarını incelemişler; uzmanların öğretimsel uygulamalarını hem kültürel çeşitliliğe hem de öğrenenlerin kişiselleştirme ihtiyaçlarına uyum sağlayabilecek şekilde değiştirdiğini ifade etmişlerdir. Derslerde eğiticilerin kültürel ve dilsel farklılıkları gidermek için ses ve video içeriklerine altyazı ekleyerek transkriptler sunduğu, öğretim sürecinde basitleştirilmiş bir dil kullanarak konuşma hızını yavaşlattığı, ders anlatırken kullanılan el hareketleri, jestler vb. konusunda dikkatli davrandığı, içeriklerin çevrimi ve yerelleştirilmesine özen gösterdiği belirtilmiştir. Ayrıca uzmanların kullanıcıya yönelik sık sorulan sorular (SSS) oluşturmak, ders içeriklerinde örnek olay çalışmaları kullanmak,

video içeriğini belirli bir uzunluk sınırının altında tutmak, içeriği farklı platformlarda test etmek ve katılımcıların dil veya dilbilgisi kullanımları hakkında yorum yapmamak gibi farklı stratejileri de kullandığı ifade edilmiştir.

Uzuner (2009), çalışmasında uzaktan eğitimde kültür konularına ve eşzamansız öğrenme ağlarına odaklanan ampirik çalışmaları (belirlenen kriterleri karşılayan 27 çalışma) araştırmış ve çalışmaları bulgular, geleceğe yönelik çıkarım ve öneriler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda bir ulus içindeki çeşitli kültürlerin eşzamansız öğrenme ağlarını (ALN) kullanma deneyimleri arasındaki farklılık ve benzerliklere, kültür sorunlarına yönelik ampirik çalışma eksikliğinin olduğu; çalışmaların daha çok Asyalı öğrenciler ve onların eşzamansız öğrenme ağları üzerindeki deneyimlerini kapsadığı, bu yönüyle farklı kültürlerle çalışmalar yürütülmesi gerektiği ve çalışmalarda öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz ardı edilerek, öğrencileri tek bir kategoriye ayırma eğiliminin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gurjar ve Bai (2023), Gunawardena, Frechette ve Layne (2019) tarafından önerilen Bilgelik Toplulukları çerçevesi (Wis-Com) temelinde, Evrensel Tasarım ilkeleriyle (UDL) uyumlu, kültürel olarak kapsayıcı öğretim tasarımına yönelik bir ölçme aracı geliştirmiş ve test etmiştir. Alanyazın taraması ve uzman görüşlerini analiz ederek geliştirdikleri ölçek maddelerinin geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmış ve 7’li Likert tipinde, 31 madde ve beş boyuttan oluşan kültürel olarak kapsayıcı öğretim tasarımı ölçeğini elde etmişlerdir. Ölçeğin elde edilen beş boyutu şu şekilde ifade edilmiştir: a) “ders tasarımcılarının ve öğretmenlerin kendi değer, inanç, önyargı ve varsayımları üzerinde düşünmelerini gerektiren” *içgözlem* (introspection) boyutu (s. 1256) b) öğretim tasarımcılarının farklı kültürel bakış açılarına uygun olarak, bunları biraraya getirecek bilince sahip olmalarını ifade eden *niyet* (intention) boyutu c) *öğrenen-içerik etkileşimi* (learner-content interaction (LCI)) boyutu d) *öğrenen-öğretmen etkileşimi* (learner-instructor interaction (LII)) boyutu ve e) *öğrenen-öğrenen etkileşimi* (learner-learner interaction (LLI)) boyutudur.

2.2. Kültüre Yönelik Kuramsal Çerçeveler ve Modeller

Bu bölümde kültür alanyazınında önemli yer tutan kültür kuramları ve çerçevelerine yer verilmektedir. Bu doğrultuda Hofstede’nin Kültürel Boyutlar Kuramı, Kluckhohn ve Strodtbeck’in Değerler Yönelimi, GLOBE Çerçevesi, Triandis’in

Bireycilik-Toplulukçuluk Boyutları, Schwartz'ın Değerleri, Trompenaars'ın Kültür Çerçevesi ile Hall'un Kültürel Bağlam Kuramından bahsedilecektir.

2.2.1. Hofstede'nin kültürel boyutları

Geert Hofstede (1983), 1967-1971 yılları arasında IBM uluslararası şirketinde psikolog olarak çalışırken şirketin neredeyse dünya çapındaki tüm çalışanlarından, çalışanların tutumları ve değerleri hakkında veri toplamıştır. 1971-1973 yılları arasında uyguladığı ölçeği aynı grup çalışanlarla bir kez daha tekrarlayarak 116000'den fazla veri elde etmiştir. Verilerde çalışanların tutumlarından çok değerleriyle ilgili olan maddelerin ülkeler arasında dikkate değer farklılıklar gösterdiğini fark etmiştir (s. 77). Hofstede (1983) değerlerin kişilerin var olanı değil, olmasını arzuladığı şeyi gösterdiğini ve değer farklılıklarının aslında zihinsel programlama ve ulusal karakterdeki farklılıkları yansıttığını belirtir (s. 78). IBM şirketinden elde ettiği veriler dışında, 1971 yılında birçok farklı ülkeden yöneticilerin kurs katılımcısı olduğu uluslararası bir işletme okulunda da katılımcılara aynı ölçek sorularını yöneltmiş ve aldığı cevapların benzer sonuçlara sahip olduğunu görmüştür. Diğer bir deyişle, sonuçlar ülkeler arasında aynı türden farklılıklar olduğunu ve tek bir şirkete özgü bir olguyla karşı karşıya olunmadığını göstermiştir. 1973-1979 yılları arasında ise ülkelerin ulusal özellikleri arasındaki farklı yönleri karşılaştıran yaklaşık 40 çalışmayı inceleyerek, 10 ülke ve 3 çok ülkeli bölgeyi de kapsayan toplam 50 ülkeye ilişkin ek veriler elde etmiştir (s. 77-78).

Hofstede, Hofstede ve Minkov (2010), farklı ülkelerdeki IBM çalışanlarının değerlere ilişkin yanıtlarını analiz ettiğinde bazı alanlarda ortak sorunlar olduğunu, çözümlerin de ülkeden ülkeye farklılık gösterdiğini görmüştür (s. 30). Bu sorunlar şu şekildedir (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 30; Hofstede, 2011, s. 6-7):

- 1- Otorite ile ilişki de dahil olmak üzere sosyal eşitsizlik, üstlere bağımlılık (*güç mesafesi*)
- 2- Saldırganlığın kontrolü ve duyguların ifadesi ile ilgili olduğu ortaya çıkan belirsizlikle başa çıkma yolları, psikolojik stres ile de ilişkili, kurallara ve öngörülebilirliğe duyulan ihtiyaç (*belirsizlikten kaçınma*)
- 3- Birey ve grup arasındaki ilişki, bireysel hedefler ile şirkete bağımlılık arasındaki denge (*bireycilik-toplulukçuluk*)

- 4- Erkek veya kız olarak doğmuş olmanın sosyal ve duygusal sonuçları, (para ve kariyer ihtiyacı gibi) ego değerleri ile (iş birliği ve iyi bir yaşam ortamı gibi) sosyal değerler arasındaki denge; ilki erkekler, ikincisi kadınlar tarafından daha sık seçilmiştir ancak ülke farklılıkları da vardır (*erillik-dişillik*)

Bu sorunlar başlangıçta Hofstede'nin ulusal kültür çerçevesinin güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, bireycilik-toplulukçuluk ve erillik-dişillik olmak üzere dört "boyut"unu oluşturmuştur (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 31). Bu boyutlara 1980'lerde Michael Harris Bond'un araştırmasına dayanarak beşinci boyut olan "uzun dönem-kısa dönem yönelimi" (Hofstede ve Bond, 1988; Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 236) ve 2000'li yıllarda Michael Minkov'un Dünya Değerler Araştırması'nı kullanarak yaptığı araştırma ile "hoşgörü-kısıtlama" boyutu olmak üzere (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010) iki boyut daha eklenerek toplam altı boyuttan oluşan kültür çerçevesi halini almıştır. İlgili kültür boyutlarına ilişkin detaylı açıklamalar şu şekildedir:

1. Güç mesafesi:

Güç ve eşitsizlik her toplumda var olan bir olgudur. Toplumu oluşturan bireyler arasında çeşitli farklılıklar ve bundan dolayı fiziksel, entelektüel vb. eşitsizlikler söz konusudur. Bazı toplumlarda özellikle "daha az güçlü bireylerin bu eşitsizliği ve gücün eşit olmayan bir şekilde dağıtıldığını kabul etme ve bekleme derecesi" farklılaşır. Bu durum güç mesafesini tanımlar (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 61). Bu doğrultuda kimi toplumlar üyeleri arasındaki bu eşitsizlikleri zaman içinde mümkün olduğunca azaltmaya çalışır. Bu tür toplumlar dar güç mesafesine sahiptir. Bazı toplumlar ise bu eşitsizliklerin zaman içinde güç ve servet eşitsizliğine dönüşmesine izin verir, böylelikle bu eşitsizlikler kalıtsal hale gelebilir ve artık fiziksel ve entelektüel kapasitelerle ilgili olmayabilir (Hofstede, 1983, s. 81). Bu tür toplumlarda ise geniş güç mesafesi görülür. Hofstede (2001, s. 98; 2011, s. 9) dar ve geniş güç mesafesine sahip toplumların özelliklerine ilişkin farklılıkları Tablo 2.3'te yer aldığı şekilde listelemiştir:

Tablo 2.3. *Dar ve geniş güç mesafesi toplumları arasındaki farklılıklar*

Dar güç mesafesi	Geniş güç mesafesi
Güç kullanımı yasalara uygun, akla yatkın (meşru), iyi ve kötü kriterlerine tabi olmalıdır	Güç, toplumun iyi ya da kötünden önce gelen temel bir gerçeğidir: yasalara ve akla uygun olması (meşruiyeti) önemli değildir
Ebeveynler çocuklara eşitleri olarak davranır	Ebeveynler çocuklara itaat etmeyi öğretir
Yaşlılara ne saygı duyulur ne de onlardan korkulur	Yaşlılara hem saygı duyulur hem de onlardan korkulur
Öğrenci merkezli eğitim söz konusudur	Öğretmen merkezli eğitim söz konusudur
Hiyerarşi kolaylık sağlamak için oluşturulan rollerin eşitsizliği anlamına gelir	Hiyerarşi varoluşsal eşitsizlik demektir
Astlar kendilerine danışılmasını bekler	Astlar kendilerine ne yapmaları gerektiğinin söylenmesini bekler
Özgürlük eşitlikten daha önemli görülür	Eşitlik özgürlükten daha önemli görülür
Herkesin eşit haklara sahip olması gerektiği düşünülür	Güç sahipleri ayrıcalıklara sahiptir
Toplumdaki gelir dağılımı oldukça eşittir	Toplumdaki gelir dağılımı çok dengesizdir
Güçlü insanlar olduklarından daha az güçlü görünmeye çalışmalıdırlar	Güçlü insanlar mümkün olduğunca güçlü görünmeye çalışmalıdır

Kaynak: (Hofstede, 2001, s. 98; Hofstede, 2011, s. 9)

Hofstede (1986) güç mesafesi algısının eğitim alanında da yansımaları olduğunu belirterek, dar ve geniş güç mesafesine sahip toplumların eğitim-öğretim sürecinde öğrenci-öğretmen rollerine, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerine ilişkin ortaya çıkan eğitsel farklılıklarını Tablo 2.4'te görüldüğü üzere listelemiştir (s. 313):

Tablo 2.4. *Dar ve geniş güç mesafesi toplumları arasındaki eğitsel (öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin) farklılıklar*

Dar güç mesafesi	Geniş güç mesafesi
Herhangi bir yetkili kişiden elde edilebilecek “gerçeğe” vurgu yapılır	Özel bir öğretmen (guru) ile ilişkide, öğretmen tarafından aktarılan “bilgelige” vurgu yapılır
Öğretmen, öğrencilerinin bağımsızlığına saygı göstermelidir	Öğretmen, öğrencilerinin saygısını hak eder
Öğrenci merkezli eğitim (girişimcilik değerlidir)	Öğretmen merkezli eğitim (düzen değerlidir)
Öğretmen öğrencilerin iletişimi başlatmasını bekler	Öğrenciler öğretmenin iletişimi başlatmasını bekler
Öğretmen öğrencilerin kendi yollarını bulmalarını bekler	Öğrenciler öğretmenin izlenecek yolları özetlemesini bekler
Öğrenciler sınıfta kendiliğinden konuşabilir	Öğrenciler sınıfta yalnızca öğretmen tarafından davet edildiğinde konuşur
Öğrencilerin öğretmenle çelişmesine veya öğretmeni eleştirmesine izin verilir	Öğretmenle asla çelişkiye düşülmez ve alenen eleştirilmez
Öğrenmenin etkililiği, sınıftaki iki yönlü iletişim miktarıyla ilişkilidir	Öğrenmenin etkililiği, öğretmenin mükemmelliği ile ilişkilidir
Sınıf dışında, öğretmenler eşit olarak kabul edilir	Öğretmenlere sınıf dışında da saygı gösterilir
Öğretmen-öğrenci çatışmalarında velilerin öğrencinin yanında yer alması beklenir	Öğretmen-öğrenci çatışmalarında velilerin öğretmenin yanında yer alması beklenir
Genç öğretmenler yaşlı öğretmenlerden daha çok sevilir	Yaşlı öğretmenler genç öğretmenlerden daha fazla saygı görür

Kaynak: (Hofstede, 1986, s. 313)

2. Belirsizlikten kaçınma:

Bu boyut toplumların gelecek zaman algısı gibi bilinmeyen, yeni, şaşırtıcı veya normalden farklı kabul edilebilecek, yapılandırılmamış, belirsizlik yaratan durumlara gösterdiği tolerans ile ilgilidir (Hofstede, 2011, s. 10). Dolayısıyla belirsizlikten kaçınma, bir kültürün üyelerinin belirsiz veya bilinmeyen durumlar karşısında kendilerini ne ölçüde tehdit altında hissettikleri olarak tanımlanabilir. Bu duygu, yazılı ve yazılı olmayan kurallara duyulan ihtiyaç olarak kendini gösterebileceği gibi; sinirsel stres ve öngörülebilirlik ihtiyacı olarak da ortaya çıkabilir (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 191).

Bazı toplumlar, belirsizlik yaratan durumları kolayca kabul edebilir ve onlarla daha kolay başa çıkabilirken; bazı toplumlarda bu tür olası durumlardan ve riskten kaçınma eğilimi yüksektir. Hofstede toplumları bu özellikleri doğrultusunda “zayıf belirsizlikten kaçınma (veya belirsizlikten az kaçınan)” ve “güçlü belirsizlikten kaçınma (veya belirsizlikten çok kaçınan)” özelliğine sahip toplumlar olmak üzere isimlendirmiştir. Zayıf belirsizlikten kaçınma özelliğine sahip toplumlar, üyelerini “belirsizliği kabullenmeleri ve bundan rahatsız olmamaları” için sosyalleştirir. Bu tür toplumlarda insanlar her günü geldiği gibi kabul etme ve risk alma eğilimine sahiptir ve doğal olarak kendilerini daha güvende hissetmeye eğilimlidir. Kendilerinden farklı davranış ve görüşlere karşı daha hoşgörülüdür, daha soğukkanlı ve düşüncelidir, çevreleri tarafından duygularını ifade etmeleri beklenmez. Ayrıca bu toplumlarda insanlar toplumsal olarak daha az kurala sahip olmaya çalışırlar (Hofstede, 1983, s. 81-83; Hofstede, 2011, s. 10-11). Güçlü belirsizlikten kaçınma özelliğine sahip toplumlar ise insanların “geleceği yenmeye çalışmaları” için sosyalleştirir. Bu tür toplumlarda belirsizlikten kaçınma eğilimi yüksek olduğu için yapılandırılmamış olası belirsizlik yaratabilecek durumları öngörülebilir hale getirme düşüncesiyle “güvenlik yaratmaya ve riskten kaçınmaya çalışan kurallar ve kurumlar” yer alır. Bu toplumlarda kaygı düzeyi de yüksektir ve bu da daha fazla sinirlilik, duygusallık ve saldırganlık olarak ortaya çıkacaktır (Hofstede, 1983, s. 83).

Latin ülkelerinde (Latin Amerika, Latin Avrupa), Akdeniz ülkelerinde, Japonya ve Güney Kore’de yüksek; Avusturya, Almanya, İsviçre gibi Almanca konuşulan ülkelerde orta yüksek; (Japonya ve Kore dışındaki) tüm Asya, Afrika ülkelerinde, Anglo ve İskandinav ülkeleri ile Hollanda’da orta-düşük düzeyde; Batı Almanya ve Büyük Britanya’da belirsizlikten kaçınma eğilimi düşük düzeydedir (Hofstede, Hofstede ve

Minkov, 2010, s. 195). Zayıf ve güçlü belirsizlikten kaçınma özelliğine sahip toplumlar arasındaki bazı farklılıklar Tablo 2.5’te yer almaktadır (Hofstede, 2011, s. 10):

Tablo 2.5. *Zayıf ve güçlü belirsizlikten kaçınma özelliğine sahip toplumlar arasındaki farklılıklar*

Zayıf belirsizlikten kaçınma	Güçlü belirsizlikten kaçınma
Yaşamın doğasında var olan belirsizlik kabul edilir ve her gün geldiği gibi yaşanır	Hayatın doğasında var olan belirsizlik, mücadele edilmesi gereken sürekli bir tehdit olarak görülür
Belirsizlik ve kaosla barışıklık söz konusudur, belirsiz durumlarda ve alışılmadık riskler karşısında rahat hissedilir	Bilinen/alışıldık riskler kabul edilebilirken; belirsiz durum ve bilinmeyen risklerden korkulur, Açıklığa/netliğe ve yapıya ihtiyaç duyulur
Alışılmışın dışında kişi ve fikirlere hoşgörü gösterilir: farklı olan merak uyandırır	Alışılmışın dışında kişi ve fikirlere karşı hoşgörüsüzlük söz konusudur: farklı olan tehlikelidir
Stres, kaygı ve öz kontrol düzeyi düşüktür, kişilik testlerindeki uyumluluk boyutunda daha yüksek puanlar söz konusudur	Stres ve kaygı düzeyi yüksektir, kişilik testlerindeki nevroitiklik boyutunda yüksek puanlar söz konusudur
Saldırganlık ve duygular gösterilmemelidir.	Saldırganlık ve duygular uygun zaman ve yerlerde dışa vurulabilir.
Yazılı veya yazılı olmayan kurallardan hoşlanılmaz	Uyulmasa bile kurallara ihtiyaç duyulur
İş değiştirmek problem değildir	Hoşlanılmasa bile işte kalmaya devam edilebilir
Aile hayatı rahattır	Aile hayatı streslidir
İnsanlar sağlık ve para konusunda daha az endişe duyar	İnsanlar sağlık ve para konusunda daha fazla endişe duyar
Cep telefonu, e-posta, internet gibi yeni özellikler hızla kabul görür	Yeni ürünlere ve teknolojilere karşı bir tereddüt söz konusudur

Kaynak: (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 203, s. 208; Hofstede, 2011, s. 10)

Zayıf ve güçlü belirsizlikten kaçınan toplumların eğitim-öğretim sürecine ilişkin farklılıkları da Tablo 2.6’daki gibi listelenebilir (Hofstede, 1986, s. 314; Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 203, s. 208):

Tablo 2.6. Zayıf ve güçlü belirsizlikten kaçınma özelliğine sahip toplumlar arasındaki eğitsel (öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin) farklılıklar

Zayıf belirsizlikten kaçınan toplumlar	Güçlü belirsizlikten kaçınan toplumlar
Öğrenciler yapılandırılmamış öğrenme durumlarında kendilerini rahat hissederler: belirsiz hedefler ve genel görevler bulunurken; zaman çizelgesi yoktur	Öğrenciler yapılandırılmış öğrenme durumlarında kendilerini rahat hissederler: kesin hedefler ve detaylandırılmış görevlerin yanı sıra katı zaman çizelgeleri istenir
Öğretmenler "Bilmiyorum" diyebilir	Öğretmenlerin tüm cevaplara sahip olması beklenir
İyi bir öğretmen yalın bir dil kullanır	İyi bir öğretmen akademik dil kullanır
Öğretmenlerin (ve öğrencilerin) duygularını bastırmaları beklenir	Öğretmenlerin (ve öğrencilerin) duygusal davranmalarına izin verilir
Öğrenciler problem çözmeye yönelik yenilikçi yaklaşımları için ödüllendirilir	Öğrenciler problem çözmedeki doğrulukları için ödüllendirilir
Öğrenciler açık uçlu öğrenme durumlarında kendilerini rahat hissederler ve çoğunlukla iyi bir tartışma yürütmeyi hedeflerler (ilgilendirirler)	Öğrenciler yapılandırılmış öğrenme durumlarında kendilerini rahat hissederler ve çoğunlukla cevabın doğru olup olmadığıyla ilgilenir veya doğru cevaplamaı hedeflerler
Öğretmenler fikir çatışmalarını kışkırtıcı bir alıştırma olarak yorumlar	Öğretmenler fikir çatışmalarını kişisel sadakatsizlik olarak yorumlar
Öğretmenler sürece ebeveynleri dahil eder	Öğretmenler velileri bilgilendirir
Sonuçlar (başarı ya da başarısızlık) kişinin kendi yeteneğine atfedilir	Sonuçlar (başarı ya da başarısızlık) koşullara ya da şansa bağlanır

Kaynak: (Hofstede, 1986, s. 314; Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 203, s. 208)

3. Bireycilik-toplulukçuluk:

Bireycilik bireyler arası bağların çok gevşek olduğu, insanların daha çok kendisi ve yakın ailesiyle ilgilenmesinin, kendi çıkarını ve yakın ailesinin çıkarını gözetmesinin beklendiği toplumları tanımlayan bir kavramdır. Bu, böyle bir toplumun bireylere sağladığı geniş özgürlük sayesinde mümkün olur. Toplulukçuluk ise bireyler arası ilişkilerin oldukça sıkı olduğunu belirten bir kavramdır. Bu tür toplumlarda, insanlar büyükanneleri, büyükbabaları, amcaları, teyzeleri vb. dahil geniş aileleri, kabileleri veya köyleri gibi kendi iç grubu olarak tanımlanabilecek topluluklara dahil edilir, onlarla bütünleşir ve uyum sağlar. Toplulukçu toplumlarda kişilerin yaşamları boyunca kendi iç grubunun çıkarlarını gözetmesi, iç grubundaki görüş ve inançlardan başka hiçbir görüş ve inanca sahip olmaması beklenir. Bunun karşılığında ise başları derde girdiğinde iç grup onları koruyacaktır (Hofstede, 1983, s. 79; Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 92).

Hofstede (1983, s. 80) bireycilik ve toplulukçuluk boyutlarının ülkelerin kişi başına düşen gayri safi milli hasıla cinsinden zenginliği ile ilişkili olduğunu; zengin ülkelerin daha bireyci, fakir ülkelerin ise daha toplulukçu olduğuna dair kanıtlar gördüğünü ifade eder. Ayrıca güç mesafesi ile bireycilik-toplulukçuluk boyutunun birbiri

ile negatif ilişkili olma eğiliminde olduğunu belirtir. Güç mesafesi büyük olan ülkelerin daha toplulukçu, güç mesafesi küçük olan ülkelerin ise daha bireysel olması olasıdır (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 102-103). Bireyci ve toplulukçu toplumlar arasındaki anahtar farklılıklar Tablo 2.7’de yer almaktadır (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 113, s. 117):

Tablo 2.7. Toplulukçu ve bireyci toplumlar arasındaki farklılıklar

Toplulukçu	Bireyci
İnsanlar, sadakat karşılığında kendilerini korumaya devam eden geniş ailelerin ya da diğer iç grupların içine doğarlar	Herkes sadece kendisine ve yakın (çekirdek) ailesine bakmak üzere büyür
"Ben" kelimesinin kullanımından kaçınılır	"Ben" kelimesinin kullanımı teşvik edilir
Çocuklar "biz" kavramıyla düşünmeyi öğrenirler	Çocuklar "ben" açısından düşünmeyi öğrenirler
Değer standartları iç-gruplar ve dış-gruplar için farklılık gösterir: dışlayıcılık söz konusudur	Aynı değer standartlarının herkes için geçerli olduğu varsayılır: evrenselcilik söz konusudur
Uyum sağlamak önemlidir, doğrudan çatışmalardan kaçınılmalıdır	Aklıdan geçeni söylemek dürüst bir insanın karakteristik özelliğidir
Arkadaşlıklar önceden belirlenmiştir	Arkadaşlıklar gönüllülük esasına dayanır ve teşvik edilmelidir
Kaynaklar (para vb. her tür kaynak) akrabalarla paylaşılmalıdır	Çocuklar için bile kaynakların bireysel mülkiyeti söz konusudur
Yetişkin çocuklar ebeveynlerle birlikte yaşar	Yetişkin çocuklar ebeveyn evinden ayrılır
Yüksek bağlamlı iletişim hakimdir	Düşük bağlamlı iletişim hakimdir
Kamusal alanlarda sık sık sosyalleşme	Evim benim kalemidir
Yasaları çiğnemek, suç işlemek utanca, kişinin kendisi ve grubu için itibar kaybına yol açar	Yasaları çiğnemek, suç işlemek suçluluk duygusuna ve özsaygı kaybına yol açar
Gelinler genç, çalışkan ve iffetli; damatlar ise daha yaşlı olmalıdır	Evlilik partnerleri için kriterler önceden belirlenmemiştir
Kızların güzellik idealleri üzerindeki en güçlü etki kız arkadaşlarıdır	Kızların güzellik idealleri üzerindeki en güçlü etki genel olarak erkeklerdir
Birbirine bağımlı bir benlik algısı ve gelişimi	Bağımsız benlik algısı ve gelişimi
İnsanlar daha içe dönüktür	İnsanlar daha dışadönüktür
Üzüntüyü göstermek teşvik edilir, mutsuzluk cesaret kırıcıdır	Mutluluğu göstermek teşvik edilir, üzüntü ise cesaret kırıcıdır
Daha yavaş yürüme hızı	Daha hızlı yürüme
Tüketim kalıpları başkalarına bağımlılığı gösterir	Tüketim kalıpları kendi kendini destekleyen yaşam tarzlarını göstermektedir
Sosyal ağlar birincil bilgi kaynağıdır	Medya birincil bilgi kaynağıdır
Hem özel hem de kamu gelirininde daha küçük bir kısmı sağlık hizmetlerine harcanmaktadır	Hem özel hem de kamu gelirininde daha büyük bir kısmı sağlık hizmetlerine harcanmaktadır
Engelli insanlar aile için bir utanç kaynağıdır ve gözlerden uzak tutulmalıdır	Engelli bireyler normal yaşama mümkün olduğunca çok katılmalıdır

Kaynak: (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 113, s. 117)

Eğitim sürecinde bireyci ve toplulukçu toplumlar arasındaki belirgin farklılıklar ise Tablo 2.8’de yer aldığı şekilde belirtilmiştir (Hofstede, 1986, s. 312):

Tablo 2.8. *Toplulukçu ve bireyci toplumlar arasındaki eğitsel (öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin) farklılıklar*

Toplulukçu	Bireyci
Toplumda geleneğe dayanan her şeyle olumlu bir ilişki	Toplumda “yeni” olanla pozitif ilişki
Gençler öğrenmeli; yetişkinler öğrenci rolünü kabul edemez	İnsan öğrenmek için asla çok yaşlı değildir; “sürekli eğitim”
Öğrenciler nasıl yapılacağını öğrenmeyi bekler	Öğrenciler nasıl öğreneceklerini öğrenmeyi bekler
Öğrenciler yalnızca öğretmen tarafından şahsen çağrıldığında sınıfta konuşur	Öğrenciler öğretmenin genel davetine cevaben sınıfta konuşur
Bireyler sadece küçük gruplarda konuşur	Bireyler büyük gruplarda konuşur
Sayısız büyük sınıflar, belli kriterlere göre (örneğin, etnik yakınlık) daha küçük, birbirine bağlı alt gruplara bölünür	Sınıftaki alt gruplar, evrensel kriterlere (örneğin, "tamamlanması gereken" iş) göre birinden diğerine değişir (yani sabit bir gruplaşma yoktur)
Öğrenme durumlarındaki biçimsel uyum her zaman korunmalıdır (T-grupları tabudur)	Öğrenme durumlarındaki fikir ayrılıkları faydalı olabilir: çatışmalar açığa çıkarılabilir
Ne öğretmen ne de öğrenci asla itibarını kaybetmemelidir	İtibar kaybetme bilinci zayıftır
Eğitim, kişinin sosyal çevresinde prestij kazanmanın ve daha yüksek statülü bir gruba katılmanın bir yoludur (“bir yolculuk bileti”)	Eğitim, yetenek ve yeterliliğe dayalı olarak kişinin ekonomik değerini ve öz saygısını geliştirmenin bir yoludur
Diploma sertifikaları önemlidir ve duvarlarda sergilenir	Diploma sertifikalarının çok az sembolik değeri vardır
Yasa dışı yollarla bile (hile, yolsuzluk) sertifika almak, yeterlilik kazanmaktan daha önemlidir	Yetkinlik kazanmak, sertifika/diploma almaktan daha önemlidir
Öğretmenlerin bazı öğrencilere ayrıcalıklı davranması beklenir (örneğin, etnik kökene dayalı olarak veya etkili bir kişinin tavsiyesi üzerine)	Öğretmenlerin kesinlikle tarafsız olması beklenir

Kaynak: (Hofstede, 1986, s. 312)

4. Erillik-dişillik:

Erillik karşı dişillik boyutu duygusal rollerin kadınlar ve erkekler arasında bölünmesiyle (Hofstede, 2011, s. 8), diğer bir deyişle, toplumda cinsiyetler arasındaki rol dağılımıyla ilgilidir (Hofstede, 1983, s. 83). Tarih boyunca toplumlar kadın ve erkekler biyolojik rollerin yanı sıra bazı sosyal cinsiyet rolleri de yüklemiştir. Erkekler ya da kadınlar için neyin tipik bir görev olarak görüldüğü toplumdan topluma değişebilir. Bazı toplumlar toplumsal cinsiyet rolü ayrımını en aza indirmeye çalışırken, bazı toplumlar en üst düzeye çıkarmaya çalışabilir (Hofstede, 1983, s. 83). Bir toplumda kadın ve erkeklerin ne yapması gerektiğine ilişkin net bir ayrım varsa, diğer bir deyişle, duygusal cinsiyet rolleri net bir şekilde ayrıştırılmışsa o toplum eril olarak adlandırılır. Eril toplumlarda erkeklerin daha iddialı, baskın, sert ve maddi başarı odaklı olması beklenirken; kadınların daha hizmet odaklı, mütevazı, şefkatli olması, yaşam kalitesini artırmaya yönelik ve bakıcı rollerini üstlenmesi beklenir (Hofstede, 1983, s. 85; Hofstede, Hofstede ve

Minkov, 2010, s. 140). Eril toplumlarda gösteriş yapma, performans sergileme, görünür bir şeyler başarma, para kazanma ve "büyük güzeldir" anlayışı önem taşır (Hofstede, 1983, s. 85). Dişil toplumlarda ise kadın ve erkeklere atfedilmiş belirgin roller yoktur, aksine hem erkeklerin hem de kadınların birçok farklı rol üstlenmesine izin verilir, dolayısıyla toplumsal cinsiyet rol dağılımı görece daha azdır. Dişil toplumlarda hem erkeklerin hem de kadınların geleneksel olarak kadınsı rollerle ilişkilendirilen mütevazı ve şefkatli olmak, gösteriş yapmamak, insanlarla ilişkileri paranın önüne koymak, yaşam kalitesini ve çevrenin korunmasını önemsemek, başkalarına özellikle de zayıflara yardım etmek gibi değerlerle ilgili olması beklenir ve eril toplumlardakinin aksine "küçük güzeldir" anlayışı hakimdir (Hofstede, 1983, s. 85; Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 140). Hofstede, Hofstede ve Minkov (2010, s. 155) eril ve dişil toplumlar arasındaki belirgin farklılıkları Tablo 2.9'da görüldüğü üzere listelemiştir:

Tablo 2.9. *Dişil ve eril toplumlar arasındaki farklılıklar*

Dişil	Eril
İlişkiler ve yaşam kalitesi önemlidir	Mücadele, kazanç, tanınma ve ilerleme önemlidir
Hem erkekler hem de kadınlar mütevazı olmalıdır	Erkekler iddialı, hırslı ve sert olmalıdır
Hem erkekler hem de kadınlar şefkatli olabilir ve ilişkilere odaklanabilir	Kadınların şefkatli olması ve ilişkilere özen göstermesi beklenir
Ailede hem babalar hem de anneler gerçekler ve duygularla ilgilenir	Aile içinde babalar gerçeklerle, anneler ise duygularla ilgilenir
Kızların güzellik idealleri en çok anne ve babadan etkilenir	Kızların güzellik idealleri en çok medyadan ve ünlülerden etkilenir
Ebeveynler kazanç ve bakım rollerini paylaşırlar	Standart kalıp, babanın kazanması ve annenin bakmasıdır
Hem erkek hem de kız çocuklarının ağlamasına izin verilir, ancak ikisi de kavga etmemelidir	Kızlar ağlar, ama erkekler ağlamaz; erkekler karşılık vermeli, kızlar ise hiç kavga etmemelidir
Erkekler ve kızlar aynı nedenlerle oynarlar	Erkekler rekabet etmek için oynar, kızlar ise bir arada olmak için
Gelinler ve damatlar için aynı standartlar geçerlidir	Gelinlerin iffetli ve çalışkan olması gerekir; damatların değil

Kaynak: (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 155)

Dişil ve eril toplumların eğitim süreçleri arasında da belirgin farklılıklar bulunmaktadır (Hofstede, 1986, s. 315). Bu farklılıklar Tablo 2.10'da listelenmiştir.

Tablo 2.10. *Dişil ve eril toplumlar arasındaki eğitsel (öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin) farklılıklar*

Dişil toplumlar	Eril toplumlar
Öğretmenler öğrencileri açık bir şekilde övmekten kaçınır	Öğretmenler iyi öğrencileri açık bir şekilde över
Öğretmenler ortalama öğrenciyi norm kabul eder	Öğretmenler en iyi öğrencileri norm kabul eder
Sistem öğrencilerin sosyal uyumunu ödüllendirir	Sistem öğrencilerin performansını ödüllendirir
Öğrencinin okuldaki başarısızlığı nispeten küçük bir olumsuzluktur	Öğrencinin okuldaki başarısızlığı, kendi imajına ciddi bir darbe vurur ve aşırı durumlarda intihara yol açabilir
Öğrenciler öğretmenlerin samimiyetine hayran olur	Öğrenciler öğretmenlerindeki dehaya hayran olur
Öğrenciler karşılıklı dayanışma sergiler	Öğrenciler sınıfta birbirleriyle rekabet eder
Öğrenciler mütevazı davranmaya çalışır	Öğrenciler kendilerini göstermeye çalışır
Bedensel ceza şiddetle reddedilir	Bedensel cezalar bazen faydalı kabul edilir
Öğrenciler akademik konuları içsel ilgileri doğrultusunda seçer	Öğrenciler akademik konuları kariyer fırsatlarını göz önünde bulundurarak seçer
Erkek öğrenciler geleneksel olarak feminen akademik konuları seçebilir	Erkek öğrenciler geleneksel olarak feminen akademik derslerden kaçınır

Kaynak: (Hofstede, 1986, s. 315)

5. Uzun dönem-kısa dönem yönelimi:

Bu boyut temelde Hofstede'nin IBM araştırmasında olmayan, sonradan eklenen bir boyuttur. Hong Kong Çin Üniversitesi'nden (Chinese University of Hong Kong) Michael Bond bazı meslektaşlarıyla “Çin Değer Anketi (CVS)” adını verdiği, Çinliler için temel değerlerin listesini içeren bir anket geliştirmiş ve dünya çapında yirmi üç ülkeden çok sayıda öğrenciye uygulamıştır. Elde ettiği verileri analiz ettiğinde ortaya çıkan ilk üç boyutun Hofstede'nin boyutları ile örtüştüğünü ancak son boyutun Hofstede'nin son boyutu olan belirsizlikten kaçınma ile ilişkili olmadığını görmüştür. Çin Değer Anketi'nde Hofstede'nin belirsizlikten kaçınma boyutunun karşılığı yoktur. Bunun yerine geçmişe ve bugüne yönelime karşı geleceğe yönelim değerleri birleştirilmiştir. Dolayısıyla Hofstede bu boyutu “uzun dönem-kısa dönem yönelimi” olarak isimlendirmiş ve Bond'un daha önceki farklı çalışma sonuçlarının (Rokeach Değer Anketi'nin uyarlanmış versiyonunu) kendi çalışma bulguları ile tutarlı sonuçlar verdiğini gördüğü için bu boyutu da beşinci evrensel boyut olarak benimsemiştir (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 37-38).

Uzun dönem yönelimi Bond'un Konfüçyüsçü İş Dinamizmine (Confucian Work Dynamism) karşılık gelirken; özellikle sabretme, azla yetinme/tutumluluk, ilişkileri

statüye göre ayarlama, utanma duygusuna sahip olma gibi veya ödülün gelecek bir zaman diliminde alınabileceği erdemlerin teşvik edilmesi anlamına gelmektedir. Buna zıt olarak kısa dönem yönelimi ise geleneklere saygı gösterme, itibarı koruma, sosyal yükümlülükleri yerine getirme, kişisel istikrar ve kararlılık gösterme gibi geçmişle ve bugünle ilgili erdemlerin teşvik edilmesini ifade eder. Bu boyutun ülkelerin ekonomik büyümesi ile güçlü bir korelasyon içinde olduğu belirtilmektedir (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 239; Hofstede, 2011, s. 13). Kısa ve uzun dönem yönelimli toplumlar arasındaki belirgin farklılıklar Tablo 2.11’de görüldüğü üzere listelenmiştir (Hofstede vd., 2010, s. 243, s. 251; Hofstede, 2011, s. 15)

Tablo 2.11. Kısa ve uzun dönem yönelimli toplumlar arasındaki farklılıklar

Kısa dönem yönelimli	Uzun dönem yönelimli
Hayattaki en önemli olaylar geçmişte ya da şimdi gerçekleşmiştir	Hayattaki en önemli olaylar gelecekte gerçekleşecektir
Kişisel kararlılık ve istikrar söz konusudur: iyi bir insan her zaman aynıdır düşüncesi hakimdir	İyi bir insan koşullara uyum sağlar düşüncesi hakimdir
Neyin iyi neyin kötü olduğuna dair evrensel kurallar vardır	Neyin iyi neyin kötü olduğu koşullara bağlıdır
Gelenekler kutsaldır	Gelenekler değişen koşullara uyarlanabilir
Aile yaşamı zorunluluklar tarafından yönlendirilir	Aile yaşamı ortak görevler tarafından yönlendirilir
Kişinin ülkesiyle gurur duyması beklenir	Diğer ülkelerden öğrenmeye çalışılır
Başkalarına hizmet önemli bir hedeftir	Tutumluluk ve azim önemli hedeflerdir
Öğrenciler başarı ve başarısızlığı şansa bağlar	Öğrenciler başarıyı çabaya, başarısızlığı ise çabasızlığa bağlar
Yoksul ülkelerin ekonomik büyümesinin yavaş olması veya hiç olmaması	Refah seviyesine kadar ülkelerin hızlı ekonomik büyümesi
Para harcamaya yönelik sosyal baskı vardır	Kaynakları harcama konusunda tutumlu olmak söz konusudur
Çabalar hızlı sonuçlar üretmelidir anlayışı hakimdir	Yavaş elde edilecek sonuçlara yönelik sürekli ve azimli bir çaba gösterilmelidir anlayışı hakimdir
Sosyal ve statü yükümlülüklerine ilişkin endişe duyulur	Bir amaca kendini adama isteği bulunur
"İtibar"/itibarı kaybetme konusunda endişe duyulur	Utanma duygusu söz konusudur
Geleneklere saygı duyulur	Koşullara saygı duyulur
Kişisel istikrar önemsenir	Kişisel uyumluluk önemsenir
Evlilik ahlaki bir düzenlemedir	Evlilik pragmatik bir düzenlemedir
Eşin ailesi/akrabaları ile yaşamak bir sorun kaynağıdır	Eşin ailesi/akrabaları ile yaşamak normaldir
Genç kadınlar sevgiyi erkek arkadaşla ilişkilendirir	Genç kadınlar şefkati kocayla ilişkilendirir
Alçakgönüllülük sadece kadınlar içindir	Alçakgönüllülük hem erkekler hem de kadınlar içindir
Yaşlılık mutsuz bir dönemdir ama geç başlar	Yaşlılık mutlu bir dönemdir ve erken başlar
Okul öncesi çocuklara başkaları bakabilir	Anneler okul öncesi çocuklarına zaman ayırmalıdır
Çocuklara eğlenmeleri ve sevgiyi göstermek için hediye alınır	Çocuklara eğitimleri ve gelişimleri için hediye alınır

Tablo 2.11. (Devam) Kısa ve uzun dönem yönelimli toplumlar arasındaki farklılıklar

Temel iş değerleri arasında özgürlük, haklar, başarı ve kendi kendine düşünme bulunur	Temel iş değerleri arasında öğrenme, dürüstlük, uyumluluk, hesap verebilirlik ve öz disiplin bulunur
Boş zaman önemlidir	Boş zaman önemli değildir
Gerçeğe sahip olma kaygısı	Erdemin gerekliliklerine saygı gösterme kaygısı
Neyin iyi neyin kötü olduğuna dair evrensel kurallar vardır	Neyin iyi neyin kötü olduğu koşullara bağlıdır
Kişinin günlük insan ilişkilerine ve adaletsizliği düzeltmeye yönelik kendi katkılarından memnuniyetsizlik	Kişinin günlük insan ilişkilerine ve adaletsizliği düzeltmeye yönelik kendi katkılarından memnuniyet duyması
Madde ve ruh birbirinden ayrılmıştır	Madde ve ruh bütünleşmiştir
A doğruysa, karşıtı B yanlış olmalıdır	Eğer A doğruysa, zıttı olan B de doğru olabilir
Soyut rasyonaliteye öncelik verilir	Sağduyuya öncelik verilir
Bilişsel tutarlılık ihtiyacı söz konusudur	Anlaşmazlıklar zarar vermez
Analitik düşünme	Sentetik düşünme

Kaynak: (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 243, s. 251; Hofstede, 2011, s. 15)

6. Hoşgörü-kısıtlama:

Hoşgörü, hayattan zevk alma ve eğlenmeyle ilişkili temel ve doğal insan arzularının nispeten özgürce tatmin edilmesine izin verme eğilimini ifade eder. Bunun zıt kutbu olan kısıtlama ise bu tür bir hazzın katı sosyal normlar tarafından düzenlenmesi ve kontrol altında tutulması gerektiğine dair bir inancı yansıtır (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 281).

Hoşgörü boyutu Beş Büyük (Big Five) kişilik özellikleri modelindeki beş kişilik boyutundan dışadönüklükle pozitif, nevrotiklikle negatif ilişkilidir. Dışadönüklük olumlu duygulanımla ilişkili olduğundan; nevrotiklik ise olumsuz duygular yaşama eğilimini yansıttığından hoşgörülü toplumların daha fazla dışa dönük birey barındırması ve daha az nevrotiklik sergilemesi muhtemeldir. Ayrıca daha hoşgörülü toplumlar daha iyimser insanlara sahiptir, bunun tersi de geçerlidir (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 289). Hoşgörülü ve kısıtlayıcı toplumlar arasındaki farklılıklar Tablo 2.12’de gösterilmiştir (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 291, s. 297):

Tablo 2.12. Hoşgörülü ve kısıtlayıcı toplumlar arasındaki farklılıklar

Hoşgörülü	Kısıtlayıcı
Çok mutlu olduğunu belirten insanların yüzdesi daha yüksektir	Çok mutlu olduğunu belirten insanların yüzdesi daha düşüktür
Kişisel yaşam kontrolü düşüncesi söz konusudur	Çaresizlik algısı: Başıma gelenler benim suçum değil anlayışı vardır
Boş zaman önemli görülür	Boş zamana daha az önem verilir
Arkadaş sahibi olmak önemlidir	Arkadaş sahibi olmak daha az önem taşır
Tutumluluk çok önemli değildir	Tutumlu olmak önemlidir
Olumlu duyguları hatırlama olasılığı daha yüksektir	Olumlu duyguları hatırlama olasılığı daha düşüktür
Daha dışa dönük kişilikler vardır	Daha nevroitik kişilikler söz konusudur
Kendini sağlıklı hissedenlerin oranı daha yüksektir	Kendini sağlıklı hissedenlerin oranı daha düşüktür
Daha yüksek iyimserlik görülür	Daha yüksek karamsarlık görülür
Kardiyovasküler hastalıklardan dolayı ölüm oranları daha düşüktür	Kardiyovasküler hastalıklardan dolayı ölüm oranları daha yüksektir
Daha tatmin edici bir aile hayatı vardır	Aile hayatından daha az memnuniyet söz konusudur
Ev işleri eşler arasında paylaşılmalıdır düşüncesi hakimdir	Ev işlerinin eşitsiz paylaşımı sorun olarak görülmez
İnsanlar aktif olarak sporla ilgilenir	İnsanlar nadiren sporla ilgilenir
Daha fazla alkolsüz içecek ve bira tüketimi vardır	Daha az alkolsüz içecek ve bira tüketimi söz konusudur
Zengin ülkelerde, obez insanların yüzdesi daha yüksektir	Zengin ülkelerde, obez insanların yüzdesi daha düşüktür
Gevşekçe belirlenmiş cinsiyet rolleri	Kesin olarak belirlenmiş cinsiyet rolleri
Zengin ülkelerde, daha az katı cinsel normlar görülür	Zengin ülkelerde, daha katı cinsel normlar söz konusudur
Gülümseme davranışı bir norm olarak kabul edilir	Gülümseme davranışı şüpheli bir davranış olarak algılanır
İfade özgürlüğü önemlidir	İfade özgürlüğü öncelikli bir mesele değildir
Ülkede düzenin korunması yüksek öncelikli bir konu değildir	Ülkede düzenin korunmasına yüksek öncelik verilir
Her 100,000 nüfus başına düşen polis memuru sayısı düşüktür	Her 100,000 nüfus başına düşen polis memuru sayısı daha yüksektir

Kaynak: (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 291; s. 297)

Dil faktörü:

Hofstede (1986) kültürler arasındaki yukarıda belirtilen boyutsal farklılıkların öğrenme-öğretme süreçlerinde de önemli kültürel farklılıklar olarak gözlenebileceğini belirtirken, kültürlerarası öğrenci-öğretmen etkileşiminde dil faktörüne ve dilin önemine dikkat çekmektedir. Hofstede (1986) dilin kültürün bir aracı olduğunu, gerçekliği ilgili kültüre göre sınıflandırıldığını söyler. Bu sebeple özellikle kültürlerarası öğretim süreçlerinde dil faktörünün dikkate alınmasının kültürel uyum şansını artırabileceğini vurgular (s. 314).

2.2.2. Kluckhohn ve Strodtbeck'in değerler yönelimi

Kluckhohn ve Strodtbeck (1961) değerlerin davranış üzerindeki etkilerini araştırmak ve değer sistemlerinin doğasını anlamak amacıyla kültürler arasındaki değer sistemlerinin değişimine ilişkin kuram geliştirmiş ve Amerika'nın güneybatısındaki beş kültürel topluluk ile karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Birçok kişinin yer aldığı ekip tarafından yürütülen uzun süreli proje sonucunda kuram test edilerek alanyazına değerler yönelimi kuramı olarak kazandırılmıştır.

Kluckhohn ve Strodtbeck (1961), kültürel çeşitliliğe ilişkin sorunların kültürün evrensel olarak nitelendirilebilecek, oldukça genelleştirilmiş öğelerindeki değişkenliğin incelenmesiyle belirlenebileceğini belirterek, bu değişkenliği değer yönelimleri olarak adlandırmış ve değer yönelimlerine ilişkin bir sınıflandırma sistemi geliştirmiştir. Kuramının ilk yaklaşımını bu temel üzerine yapılandırmıştır (s. 4). Değer yönelimleri kavramı bilişsel, duygusal ve yönlendirici üç temel unsurun birbiriyle karşılıklı etkileşimiyle ortaya çıkan ve evrensel olarak "ortak insan" sorunlarının çözümü konusunda da insanların düşünce ve eylemlerine yön veren, bunları düzenleyen üç temel unsurdur. Bu açıdan ele alındığında değer yönelimleri karmaşıktır ancak desenli, başka bir ifadeyle, sıralı ilkelere sahiptir. Bu ilkeler kültürden kültüre değişebilir ancak kültürel evrensel olan bileşenlerinin *yalnızca sıralama örüntüsü değişir*. Dolayısıyla değer sistemlerini bu şekilde kavramsallaştırmayı diğer kavramsallaştırmalardan belirgin şekilde ayıran fark da budur, yani yalnızca örüntüleme (patterning) değişiklik gösteren karmaşık ilkeler olarak tanımlanmasıdır (Kluckhohn ve Strodtbeck, 1961, s. 4).

Kluckhohn ve Strodtbeck (1961), kuramını yapılandırırken üç temel varsayımdan hareket etmiştir. İlk varsayımları, *tüm insanların her zaman bir çözüm bulması gereken, sınırlı sayıda ortak insan sorunu (common human problems) olduğudur*. Bu, değerler yöneliminin evrensel yönünü oluşturur çünkü ele alınması gereken ortak insani sorunlar kaçınılmaz olarak insani durumlardan kaynaklanır. İkinci varsayım, *tüm sorunların çözümlerinde değişkenlik olsa da -çözümler ne sınırsız ne de rastgele değildir-, bir dizi olası çözüm aralığında çözümler kesinlikle değişkendir*. Üçüncü varsayım, *tüm çözümlerin tüm alternatiflerinin her zaman tüm toplumlarda mevcut olduğu, ancak farklı şekilde tercih edildiğidir*. Bu varsayım değer yönelimleri kuramının temelini oluşturur (s. 10).

Bu varsayımlar belirlendikten sonra tüm insan grupları için ortak olan beş önemli sorun seçilerek soru şeklinde ifade edilmiştir. Altıncı önemli ortak insan sorunu olarak *insanın mekân anlayışı ve onun içindeki yeri sorunu* belirlenmiş ancak bu sorun ve yer aldığı değişkenlik aralıkları yeterince çalışılmamıştır. Belirlenen beş sorun, bu sorunlara ilişkin değer yönelimi ve değer yöneliminin değişkenlik aralıkları şu şekilde belirtilmiştir (s.10-11):

1. Doğuştan gelen insan doğasının karakteri nedir? - (*insan doğası yönelimi, human nature orientation*)- iyi, kötü veya bunların karışımı
2. İnsanın doğayla (ve doğaüstüyle) ilişkisi nedir? – (*insan-doğa yönelimi, man-nature orientation*)- *doğaya boyun eğme, doğayla uyum içinde olma, doğaya hâkim olma*
3. İnsanın zamana yönelik odağı nedir? - (*zaman yönelimi, time orientation*)- *geçmiş, şimdi veya gelecek*
4. İnsan davranışının temel motivasyonu nedir? (İnsanı eyleme geçiren temel güdü nedir?)– (*etkinlik yönelimi, activity orientation*)- *olmak, gelişmek, başarmak/yapmak*
5. İnsanların diğer insanlarla ilişki kurma şekli nedir? - (*ilişkisel yönelim, relational orientation*)– *hiyerarşik (lineality), eşitlik (collaterality) veya bireysellecilik (individualism)*

Kluckhohn ve Strodtbeck (1961) ortak insan sorunu olarak seçilen bu beş temel soruna yönelik her toplumun çözüm tercihlerinin farklılaşacağını ve bu tercih farklılığının o toplumun benimsediği değerleri, dolayısıyla değer yönelimlerini göstereceğini varsaymıştır. Değer yönelimlerindeki değişkenlik aralıklarını Tablo 2.13'te yer aldığı şekilde sınıflandırmıştır:

Tablo 2.13. *Kluckhohn ve Strodtbeck'in (1961, s. 12) beş değer yönelimi ve her bir değer yönelimi için varsayılan değişim aralığı*

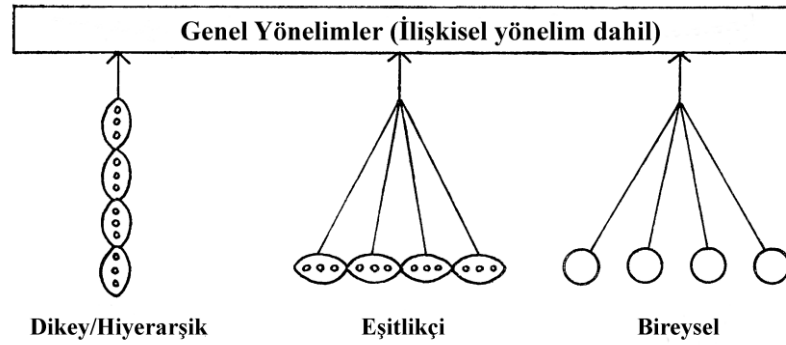
Yönelim	Varsayılan Değişim Aralığı					
İnsan Doğası (Human Nature)	Kötü (Şeytan) (Evil)		Nötr (Neutral)	İyi ve Kötünün Karışımı (Good and Evil)	İyi (Good)	
	Değişebilir (Mutable)	Değişmez (Immutable)	Değişebilir (Mutable)	Değişmez (Immutable)	Değişebilir (Mutable)	Değişmez (Immutable)
İnsan-Doğa (Man-Nature)	Doğaya Boyun Eğme (Subjugation to Nature)		Doğayla Uyum İçinde Olma (Harmony with Nature)		Doğaya Hâkim Olma (Mastery over Nature)	
Zaman (Time)	Geçmiş (Past)		Şimdi (Present)		Gelecek (Future)	
Etkinlik (Activity)	Olmak (Being)		Gelişmek (Being-in-Becoming)		Başarmak/Yapmak (Doing)	
İlişkisel (Relational)	Dikey/Hiyerarşik (Lineality)		Eşitlikçi (Collaterality)		Bireysel (Individualism)	

1. *İnsan doğası yönelimi:* Bu sınıflama değişebilir ve değişmez olmak üzere iki alt kategoriye içererek toplam altı boyuttan oluşmaktadır. Kluckhohn ve Strodtbeck (1961), toplumların insan doğasını kötü ve kesinlikle değişmez, kötü ancak değişebilir hem iyi hem kötüdür ve değişmez, nötrdür ancak değişebilir, iyidir ve değişmez, iyidir ancak değişebilir şeklinde gördüklerini belirtmiştir. Toplumların bu bakış açılarının insan doğasına ilişkin değer yönelimlerini ortaya koyduğunu belirtir (s. 11-12).
2. *İnsan-doğa yönelimi:* Bu yönelim doğaya boyun eğme, doğayla uyum içinde olma ve doğaya hâkim olma olmak üzere üç anlayışı kapsar. *Doğaya boyun eğme* anlayışı doğanın getirdiği her türlü durumu kabul etmenin, bu durumlara karşı insanın yapabileceği çok az şeyin hatta hiçbir şeyin olmadığına inanmanın ve kadercilik anlayışının ağırlıklı olduğu bir yaklaşımdır. *Doğayla uyum içinde olma* anlayışına göre insan, doğa ve doğaüstü birbirinin uzantısıdır ve onların birliğiyle bütünlüğün sağlanacağı inancı hakimdir. Bu sebeple doğayla uyum içinde (harmony) yaşamak önemlidir. Bu yönelim Çin tarihi ve Japon kültüründe belirgin bir şekilde görülür. *Doğaya hâkim olma* anlayışına göre ise her türlü doğa gücünün üstesinden gelinmelidir, insanın görevi engelleri aşmaktır anlayışı hakimdir, bu sebeple bu tür kültürlerde teknolojiye büyük önem verilir (s. 13).
3. *Zaman yönelimi:* Bu yönelim geçmiş, şimdi ve gelecek zaman odağı olmak üzere üç anlayışı içerir. *Geçmiş* anlayışında geleneklerin korunması veya yeniden yapılandırılması önemlidir. Atalara hayranlık duyma, güçlü bir aile geleneğine

sahip olma geçmiş zaman yönelimi tercihinin ifadeleri olarak değerlendirilebilir. *Şimdiki* zamana odaklanan toplumlar ise (örneğin İspanyol-Amerikalılar) şimdiye odaklanarak, geçmişte ne olduğuna fazla dikkat etmezken geleceği de belirsiz ve öngörülemez olarak görürler. Geleceği planlamak, geleceğin bugünden veya geçmişten daha iyi olacağını ummak onların yaşam tarzı değildir. Bugüne odaklanarak günümüz dünyasının fırsat ve şartları doğrultusunda bilgi edinmek, benimsemek ve yaşamı düzenlemek gerektiğini düşünürler. *Gelecek* zaman yönelimi anlayışında ise gelecek zamana odaklanma söz konusudur. Geleceğin bugünden daha iyi olması beklenir ve geleceğe yönelik planlama yapılır (s. 14).

4. *Etkinlik yönelimi*: Etkinlik yönelimi insanın etkinlikte bulunurken veya bir eylemi gerçekleştirirken temel güdüsünün ne olduğu sorununa odaklanır. Olmak, gelişmek ve başarmak/yapmak olmak üzere üç alt yönelime sahiptir. *Olmak (being)* yöneliminde kişiler eylemde bulunurken kendi değer verdiği eylemlere odaklanır. Kendi istek, arzularını gidermeye ve çoğunlukla “anı yaşamaya” dönük eylemleri tercih eder. Eylemlerin temel motivasyonu içseldir. *Gelişmeye (being in becoming)* yönelik etkinliklerde kişinin bir bütün olarak, duygusal, zihinsel ve irade gelişimi gibi benliğin tüm yönlerinin gelişimine yönelik etkinliklerde bulunma güdüsü önemlidir. Kişinin eylemlerine yön veren temel motivasyon, kendi değer verdiği yeteneklerde gelişmek ve büyüme. *Başarmak/Yapmak* yöneliminde ise kişiler etkinlikte bulunurken belli standartlarla ölçülebilecek (örneğin bir işi diğer insanlardan daha iyi veya onlar kadar yapmak), başarıyla sonuçlanabilecek eylemlerde bulunmak ister. Motivasyon dışsaldır, kişinin hem kendisinin değer verdiği hem de gruptaki diğer kişilerin onayladığı eylemler öne çıkar (Kluckhohn ve Strodtbeck, 1961, s.15-17; Hills, 2002, s. 5; Thomas, 2008, s. 48).
5. *İlişkisel yönelim*: Bu yönelim türünde insanın diğer insanlarla ilişkisinin tanımının ne olduğu sorunu ele alınmıştır. Bu doğrultuda hiyerarşik, eşitliğe ve bireyselliliğe dönük ilişki kurma yönelimleri olmak üzere üç alt yönelim tanımlanmıştır. *Bireysel* ilişki yöneliminde insanlar özerk rol ve hedefleri doğrultusunda ilişki yönelimlerinde bulunurlar, kişilerin bu tercihlerine saygı duyulur. Grup içinde de diğerlerinden bağımsız karar alan bireyler vurgulanır. *Eşitlikçi* ilişki yöneliminde grubun hedeflerinin ve refahının önceliği söz konusudur, dolayısıyla grup ilişkileri önem taşır, grup üyeleri arasında uzlaş

sağlama ve ortak karar alma önemlidir. *Dikey/Hiyerarşik* ilişki yöneliminde ise alttaki ve üsttekilere göre belirlenmiş statünün olduğu bir hiyerarşik yapı içindeki ilişkiler söz konusudur. Kişilerin grup içindeki hiyerarşik konumları doğrultusunda ilişki kurmaları (ast-üst vb.) ve otoriteye uymaları beklenir (Kluckhohn ve Strodtbeck, 1961, s.17-19; Hills, 2002, s. 5). Kluckhohn (1950, s. 381), toplumların ilişkisel yönelimleri de dahil olmak üzere, genel yönelimlerini Şekil 2.2’de görüldüğü üzere şemalandırmıştır:



Şekil 2.2. Kluckhohn'un (1950, s. 381) genel yönelimler şeması

2.2.3. GLOBE boyutları

Küresel Liderlik ve Örgütsel Davranış Etkililiği Araştırma Programı olarak çevrilebilecek GLOBE (The Global Leadership and Organizational Behaviour Effectiveness Research Program) programı; temelde toplumsal, örgütsel kültür ve örgütsel uygulamalarla örgütsel liderlik arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan, 62 kültürden 200’den fazla araştırmacının yer aldığı, büyük ölçekli, çok aşamalı, uzun vadeli ve çok yöntemli bir kültürlerarası araştırma projesidir (House vd., 1999; GLOBE 2020a, n.d.; GLOBE 2020c, n.d.). Proje kültürel değişkenlerin liderlik ve örgütsel süreçler üzerindeki etkisini, bu süreçlerin etkililiğini tanımlamayı, anlamayı ve tahmin etmeyi sağlayacak, ampirik temelli bir teori geliştirmeyi hedeflemiştir (House vd., 1999).

Proje fikri ilk olarak Robert House’un (2004, s. xxi) 1991 yılında, karizmatik liderlik paradigmasının farklı kültürlerde geçerliliğine işaret eden çok sayıda çalışmayla karşılaşması ve bu kavramın evrensel olarak kabul edilebilir ve etkili olup olmayacağına ilişkin bir çalışma yürütmeye karar vermesiyle başlamıştır. House (2004), kuruluşlardaki karizmatik liderliğin kültürlerarasında da genelleştirilebilir bir kavram olup olmayacağını

test etmek için, kültürel açıdan farklı yaklaşık 20 toplumdan veri toplayarak projeyi başlatmıştır. Başlangıçta, liderlik üzerine uluslararası bir araştırma projesi olarak hedeflenen çalışma, daha sonra ulusal ve örgütsel kültürlerin diğer yönlerine ayrılmıştır (Hofstede, 2006, s. 882). Proje boyunca yanıtlanmaya çalışılan temel sorular şu şekildedir (House ve Javidan, 2004, s. 10):

1. Kùltürler arasında evrensel olarak kabul gören ve etkili olan lider davranışları, özellikleri ve örgütsel uygulamalar var mıdır?
2. Sadece bazı kùltürlerde kabul gören ve etkili olan lider davranışları, nitelikleri ve örgütsel uygulamalar var mıdır?
3. Toplumsal ve örgütsel kùltürlerin özellikleri, belirli lider davranışlarının kabul edilip edilmeyeceğini ve etkili olup olmayacağını nasıl etkiler?
4. Toplumsal ve örgütsel kùltürlerin özellikleri, belirlenen/seçilen örgütsel uygulamaları nasıl etkiler?
5. Kùltürlerin toplumsal özellikleri, bireylerinin ekonomik, fiziksel ve psikolojik refahını nasıl etkiler?
6. Toplumların kültürel değişkenleri ile uluslararası rekabet gücü arasındaki ilişki nedir?

GLOBE birbiriyle ilişkili üç ayrı aşamadan oluşmaktadır (GLOBE 2020b, n.d.). İlk basamağı oluşturan, yaklaşık 10 yıllık nicel anket verilerine dayanan çalışmalar 2004 yılında başlamıştır. 62 ülkeden 200'den fazla araştırmacının yer aldığı çalışmada, gıda işleme, finansal hizmetler ve telekomünikasyon sektörlerindeki 951 kuruluşta, 17.300 orta düzey yöneticiden veri toplanmıştır. Ülkelerin ekonomik refahı ile fiziksel ve psikolojik refahına ilişkin arşiv ölçümlerine dayanan bulgular da incelenmiştir (GLOBE 2020c, n.d.).

Hofstede (2006), GLOBE çalışmasının 1990'larda yürütölen dört büyük kùltürlerarası araştırma projesinden biri olduğunu belirtir. O'na göre diğör üç projeden biri ABD'li siyaset bilimci Ronald Inglehart tarafından yürütölen, pek çok farklı ülkede pazar araştırma kuruluşları tarafından yetişkinlerden elde edilen anket verilerine dayanan, 1980'lerde Avrupa Değörler Araştırmasından (European Values Survey) genişletilen Dünya Değörler Araştırmasıdır (World Values Survey). Diğöri, İsrailli psikolog Shalom H'nin tasarlayıp yürüttüğü, 54 ülkedeki öğrenciler ve 56 ülkedeki ilkökul öğretmenleri ile çalışılan Değörler Anketi (Survey of Values) çalışmasıdır. Sonuncusu ise 47 ülkede 7.000'den fazla bölüm yöneticisine, normalde herhangi bir iş organizasyonunda meydana

gelen sekiz ortak iş olayının her birini nasıl ele aldıklarını soran Smith ve arkadaşlarının (2002) 'etkinlik yönetimi' ('event management') çalışmasıdır (s. 882-883).

GLOBE projesinde araştırmacılar, öncelikle evrensel olarak “etkili liderlik” kavramına katkıda bulunduğu düşünülen liderlik davranış ve niteliklerinin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda bu tür davranış ve niteliklerin ne ölçüde kültüre bağlı olduğunu anlamak amacıyla toplumsal kültür ölçütlerinin neler olabileceğini belirlemeye çalışmışlardır. Dolayısıyla kültür ölçütlerini, uygulama (practices) ve değerler (values) olarak iki grupta ele almışlardır. Uygulama ile bireylerin, kendi kültürlerinde uygulanan, varolan durumu, “*olani*” ortaya koymaları; değerler kategorisi ile kişilerin “*olması gerekeni*”, olmasını arzu ettiği, değer, inanç ve tutumlarını yansıtma hedeflemiştir. Bu bakış açısıyla her ülkedeki kültürel değer ve uygulamaları ölçebileceğini düşündükleri, toplumsal kültürle ilgili yüzlerce madde geliştirmişlerdir. Ölçeğin pilot çalışması test edildikten sonra 62 kültürden 17000’in üzerinde orta düzey yöneticiden veri elde edilmiş ve bulgular doğrultusunda kültürel değer ve uygulamalara ilişkin 9 toplumsal kültür boyutu oluşturulmuştur. Bu boyutlar şu şekildedir (GLOBE 2020d, n.d.):

- **Belirsizlikten kaçınma (uncertainty avoidance):** Bu boyut bir toplumun, kuruluşun veya grubun gelecekteki olayların öngörülemezliğini azaltmak için ne ölçüde sosyal normlara, kurallara ve süreçlere dayandığı ile ilişkilidir. Belirsizlikten kaçınma arzusu arttıkça, insanların günlük yaşamlarındaki durumları kapsayacak düzen, tutarlılık, yapı, resmi süreç ve yasaları aradığı belirtilir.
- **Güç mesafesi (power distance):** Bir kuruluşun veya toplumun üyelerinin otoriteyi, güç farklılıklarını ve statü ayrıcalıklarını kabul etme ve destekleme derecesidir.
- **Kurumsal toplulukçuluk (institutional collectivism):** Örgütsel ve toplumsal kurumların uygulamalarında, kaynakların topluluğa paylaştırılmasını ve herhangi bir faaliyetin topluluk tarafından gerçekleştirilmesini (toplu eylem) teşvik etme ve ödüllendirme derecesidir.
- **Grup içi toplulukçuluk (in-group collectivism):** Bireylerin kurumlarında ya da ailelerinde gurur, sadakat ve bağlılıklarını ifade etme derecesidir.

- **Cinsiyetler arası eşitlik (gender egalitarianism):** Bir kuruluşun veya toplumun cinsiyet eşitliğini teşvik ederken cinsiyet rolü farklılıklarını (cinsiyet eşitsizliğini) en aza indirme derecesidir (House ve Javidan, 2004, s. 12).
- **Girişkenlik (assertiveness):** Örgütlerdeki veya toplumlardaki bireylerin sosyal ilişkilerde iddialı, çatışmacı ve saldırgan olma derecesidir.
- **Gelecek odaklılık (future orientation):** Kuruluşlardaki veya toplumlardaki bireylerin planlama, geleceğe yatırım yapma, bireysel veya toplu memnuniyeti erteleme gibi geleceğe yönelik davranışlarda bulunma derecesidir.
- **Performans odaklılık (performance orientation):** Bir topluluğun, grup üyelerini performans geliştirme ve mükemmelliğe ulaşma konusunda teşvik etme ve ödüllendirme derecesidir.
- **İnsan odaklılık (humane orientation):** Kuruluşlardaki veya toplumlardaki bireylerin, diğer bireyleri adil, fedakâr, arkadaş canlısı, cömert, ilgili ve başkalarına karşı nazik olmaları için teşvik etme ve ödüllendirme derecesidir.

House vd., (1999), GLOBE'un ilk altı kültür boyutunun Hofstede (1980) tarafından tanımlanan kültür boyutları esas alınarak temellendirildiğini belirtir. Hofstede'nin "belirsizlikten kaçınma" (uncertainty avoidance) ve "güç mesafesi" (power distance) boyutları GLOBE'ta da aynı şekilde yer almaktadır. Ancak Hofstede'nin "erillik" (masculinity) boyutu GLOBE'ta "cinsiyetler arası eşitlik" (gender egalitarianism) ve "girişkenlik" (assertiveness) olarak isimlendirilen iki kültürel boyutta incelenmiştir. Benzer şekilde Hofstede'nin "toplulukçuluk" (collectivism) boyutu "grup-içi toplulukçuluk" (in-group collectivism) ve "kurumsal toplulukçuluk" (institutional collectivism) olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır (House vd., 1999). Grup-içi toplulukçuluk boyutunun kökleri Triandis (1995) tarafından yürütülen araştırmaya dayanmaktadır, kurumsal toplulukçuluk boyutu ise önceki araştırmalarda incelenmemiştir (House ve Javidan, 2004, s. 13). Ayrıca "insan odaklılık" (humane orientation), "performans odaklılık" (performance orientation) ve "gelecek odaklılık" (future orientation) olmak üzere üç yeni kültürel boyut geliştirilmiştir. "Gelecek odaklılık" boyutu Kluckhohn ve Strodtbeck'in (1961) toplumların zaman odağını yansıtan zaman yöneliminden (geçmiş, şimdi, gelecek) türetilmiştir. "Performans odaklılık" boyutu McClelland'ın (1988) insan davranışlarını belirleyen üç temel güdü olarak başarı,

güç ve yakınlık kurma ihtiyacını belirttiği motivasyon kuramındaki başarı ihtiyacı (need for achievement) kavramından türetilmiştir. “İnsan odaklılık” boyutu ise Kluckhohn ve Strodtbeck’in (1961) insan doğası yönelimi (iyi-kötü), Putnam’ın (1993) sivil toplum (civic society) ve McClelland’ın (1985) yakınlık kurma/bağlanma güdüsü kavramsallaştırmasına (conceptualization of the affiliative motive) dayanmaktadır (House vd., 1999). Wolf (2006, s. 64), GLOBE boyutlarının temel alındığı kültürel çerçeve ve modelleri Tablo 2.14’te gösterildiği üzere özetleyerek görselleştirmiştir:

Tablo 2.14. GLOBE boyutlarının temel alındığı kültürel kuram ve çerçeveler

Alanyazında temel alınan çalışma (kişi, yıl, kuramı veya çerçevesi)	Temel alınan boyut veya çerçevenin ismi	GLOBE boyutu
Hofstede 1980: Kültürel (<i>cultural</i>)	Belirsizlikten kaçınma (<i>uncertainty avoidance</i>)	Belirsizlikten kaçınma (<i>uncertainty avoidance</i>)
Cyert ve March 1963: Örgütsel (<i>organizational</i>)		
Mulder 1971: Kişisel (<i>personal</i>)	Güç mesafesi (<i>power distance</i>)	Güç mesafesi (<i>power distance</i>)
Hofstede 1980: Toplumsal (<i>societal</i>)		
Triandis 1995	Bireycilik (<i>individualism</i>)	Grup-içi toplulukçuluk (<i>in-group collectivism</i>)
Önceden belirlenmiş çalışma yok		Kurumsal toplulukçuluk (<i>institutional collectivism</i>)
Hofstede 1980	Erillik (<i>masculinity</i>)	Cinsiyetler arası eşitlik (<i>gender equalitarianism</i>)
		Girişkenlik (<i>assertiveness</i>)
Kluckhohn and Strodtbeck 1961	Zaman yönelimi (geçmiş, şimdi, gelecek) (<i>past, present, future orientation</i>)	Gelecek odaklılık (<i>future orientation</i>)
Hofstede and Bond 1988	Konfüçyüsçü çalışma dinamizmi (<i>Confucian work dynamism</i>)	
Hofstede 2001	Uzun dönem yönelimi (<i>long-term orientation</i>)	
McClelland 1961	Başarı (achievement)	Performans odaklılık (<i>performance orientation</i>)
Kluckhohn and Strodtbeck 1961	İnsan doğası yönelimi (iyi, kötü, nötr, karışık) (<i>human nature as good vs human nature as bad</i>)	İnsan odaklılık (<i>human orientation</i>)
Putman 1993	Sivil toplum (<i>civic society</i>)	
McClelland 1985	Yakınlık kurma/bağlanma güdüsü (<i>affiliative motive</i>)	

Kaynak: Wolf (2006, s. 64)

GLOBE projesinin ikinci aşama çalışmaları ise 2007 yılında, 25 ülkeden araştırmacının kendi ülke bağlamlarında kültür ve liderliğe ilişkin derinlemesine inceleme yapmasıyla devam etmiştir. Çalışma sonucunda belirli ülkelerin kültürlerine, bu ülkelerdeki liderlik niteliklerine ve yöneticilerin kendi ülkeleri dışındaki ülkelerde nasıl iş yapmaları gerektiğine dair bulgulara ulaşılmıştır (GLOBE 2020c, n.d.).

GLOBE'un üçüncü aşama çalışmaları ise daha çok liderlik ve kültür ilişkilerine odaklanmıştır. Bir kültürün o kültürde beklenen liderlik davranışlarını nasıl etkilediği, liderlik başarısının CEO'nun liderlik tarzı ile toplumsal beklentilerin eşleşmesine bağlı olup olmadığını araştırmak üzere 2014 yılında, ülkeler ve kültürler arasındaki şirket CEO'ları ve üst yönetim takımı üyeleri ile çalışmalar yürütülmüştür. 70'den fazla GLOBE araştırmacısı, 24 ülkede çeşitli sektörlerdeki şirketlerde 1.000'den fazla CEO ve 5.000'den fazla üst düzey yöneticiden veri toplamıştır. Çalışma sonucunda CEO'ların örgütsel sonuçlar üzerindeki önemine, toplumsal liderlik beklentileri üzerinde kültürün önemli bir etkisi olduğuna ve toplumların liderlik beklentileriyle CEO davranışlarının eşleştirmesinin önemine, hangi liderlik davranışlarının en başarılı olabileceği, hangilerinden kaçınılması gerektiği konularına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır (GLOBE 2020c, n.d.).

GLOBE çalışması kültür alanyazını için önemli kaynaklardan biridir. Benzer şekilde Hofstede'nin kültür çerçevesi de sıklıkla referans alınan bir çalışmadır. Bazı durumlarda araştırmacılar tarafından bu iki kültür çerçevesi çeşitli yönlerden birbiriyle karşılaştırılır. Bu değerlendirmeyi yapanlar arasında Hofstede de bulunmaktadır. Hofstede (2006) kendi kültür çerçevesi ile GLOBE çalışmasının benzer ve farklı yönlerini makalesinde detaylı olarak belirtmektedir. İki çalışma arasındaki ilk ve en önemli benzerlik olarak GLOBE'un çoğu kültür boyutunun, temelde Hofstede'nin boyutları referans alınarak kullanılması veya geliştirilmesi olduğu belirtilebilir. Bu doğrultuda, Hofstede'nin memnuniyeti ertelemeye ilişkin, sonradan geliştirdiği uzun-kısa dönem yönelimi boyutu da dikkate alındığında, GLOBE boyutlarının Hofstede'nin beş boyutundan yola çıktığı görülmektedir (Hofstede, 2006, s.883). Sonuç olarak farklı bir yaklaşım kullansalar da Hofstede'ye benzer kategoriler oluşturdular (Bechter ve Swierczek, 2017, s.7). Dolayısıyla iki çalışma arasındaki en büyük benzerliğin dokuz boyut dikkate alındığında beş boyutunun Hofstede'den model alınması, dolayısıyla kültürel boyutlar benzerliği olduğu düşünülebilir. İki çalışma arasındaki farklılıklar arasında ise GLOBE çalışmasının Hofstede'ninkine göre daha kapsamlı ve güncel bir

çalışma olması sayılabilir. GLOBE'taki veri seti Hofstede'nin çalışmasındaki gibi tek bir çokuluslu şirket (IBM) tarafından bir araya getirilmiş, daha az sayıdaki verilerden değil; dünyanın pek çok farklı kültüründen, farklı araştırmacılarla gerçekleştirilen, katılımcı sayısının çok daha fazla olduğu, daha güncel verilerden oluşmaktadır (Hofstede, 2006, s. 883). Kjærhede (2015, s. 25-26), kültürün değişmesinin yavaş olduğunu, dolayısıyla daha yeni verilerin her zaman olumlu bir özellik olduğunu belirtmektedir. GLOBE'un bu yönüyle Hofstede'ye göre üstünlüğünü vurgular. Ayrıca Hofstede'nin çalışmasına eleştiride bulunarak, tek bir şirketten veri toplandığında, kurum kültürünün katılımcı yanıtları üzerinde etkisi olabileceğini, dolayısıyla elde edilen bulguların soruna yol açabileceğini de belirtmektedir. Hofstede (2006, s. 884), bu farklılıklarla ilişkili kabul edilebilecek bir duruma dikkat çekerek, kendi çalışmasını tek kişilik bir çaba ile yürüttüğünü, GLOBE'un ise bir ekip çalışması ile gerçekleştirildiğini vurgular. Bu farklılıkların yanı sıra bir kültürde “varolan” ve “olması gereken”leri belirlemek üzere uygulamalar ve değerler boyutları da yer almaktadır. Ölçek maddelerinde kişilerin mevcut durumlara (uygulamalar) ve olmasını arzu ettikleri durumlara (değerler) ilişkin ifadeler yer verilerek, bu iki durum ortaya konmaya çalışılmıştır. Hofstede'nin çalışmasında uygulamalar ve değerler boyutları olmak üzere belirgin bir ayrım yoktur. Ancak Hofstede (2006, s. 886-887), uygulamaları yani varolan durumu örgüt kültüründe, değerleri de ulusal kültür çalışmasında analiz ettiğini belirtir. Bunun yanı sıra kendi çalışması ile GLOBE'taki uygulama ve değerler boyutuna ilişkin kavramların tamamen farklı olduğunu da vurgulamaktadır.

2.2.4. Triandis'in bireycilik-toplulukçuluk boyutları

Kültüre ilişkin çalışmalarıyla alanyazına önemli katkıda bulunan toplumsal psikolog Harry C. Triandis, bireycilik (individualism) ve toplulukçuluk (collectivism) kavramları üzerinde durmuştur. Çünkü Triandis'in kültüre bakış açısı ve onu anlama biçiminin temelinde de bu iki unsurun önemli olduğu görülür. Triandis (1995, s. 10-11) kültürü kişilerarası (*interpersonal*) veya gruplararası (*intergroup*) bir durum olarak tanımlayan, bireyci veya toplulukçu unsurları içeren bir “alet çantası” olarak düşünmenin faydalı olacağını; insanların, davranışlarını belirleyen durumları anlamlandırırken bu araç setindeki öğeleri örnek seçtiğini vurgular. İlişkilerin çoğunlukla kişilerarasında (*interpersonal*) gerçekleştiği düşünülen kültürlerde bireycilik; gruplararası (*intergroup*) gerçekleştiği düşünülen kültürlerde ise toplulukçuluk vardır.

Triandis (1995), insanların çoğunlukla bir ailede hayata gözlerini açtığı varsayıldığında toplulukçu kültür içinde başladığını; onlara bağlı olarak yaşamını sürdürdüğü ve zaman içinde farkı düzeylerde ailesinden veya içinde bulunduğu topluluklardan kopmayı öğrendiğini belirtir. Dolayısıyla herkes toplulukçu olarak hayata başlar ancak içinde bulunduğu toplulukla olan bağlarının/kopmaların düzeyi toplulukçu ve bireyci kültürler arasındaki belirgin farkı oluşturur (s. 9).

Toplulukçu kültürlerde bu kopma en az düzeyde gerçekleşir. İnsanlar kendilerini topluluklarının bir parçası olarak görür ve topluluklarını terk etmez (Triandis, 1995, s. 9). Davranışları öncelikli olarak şekillendiren topluluk içindeki normlar, görev ve yükümlülüklerdir (Triandis, 2001). Birçok konuda topluluğun amaçları kişisel amaçlardan daha önceliklidir. Bu bakış açısı ilişkiler için de geçerlidir. İlişkiler olağanüstü maliyetli hale gelmedikçe insanlar ilişkilerini terk etmez. Evlilik başka bir toplulukla bağlantı kurma anlamını taşır, dolayısıyla evliliklerde de boşanma nadir gerçekleşir. Çocuk yetiştirme konusunda da temel motivasyon topluluğun iyi bir üyesi olmasıdır. İnsanlar birbirleriyle bireysel değil, topluluklarının üyesi olarak, bu gruplarda sahip oldukları rollere göre ilgilenir ve yakın ilişkileri sürdürmek için çok çaba sarf eder (Triandis, 1995, s. 9-10). Özetle toplulukçuluğun belirgin özellikleri arasında (1) kişinin kendi amaç, görüş ve ihtiyaçlarından çok, içinde bulunduğu grubun görüş, ihtiyaç ve amaçlarını önemseme (2) davranışların zevk veya kişisel faydadan çok, sosyal normlar ve görevler tarafından belirlenmesi (3) içinde bulunulan gruba paylaşılan ortak inançlar ve (4) grup içindeki üyelerle iş birliği yapma isteği bulunmaktadır (Triandis 1990'dan aktaran Triandis, 1995, s. 18).

Bireyci kültürlerde ise insanlar topluluklarından daha kopuktur. Kendilerini özerk hissederler. Kişisel hedefler topluluğun hedeflerinden önce gelir (Triandis, 2001). Davranışlar kişilerarası anlaşmalara bağlıdır ve hayattan zevk alma, eğlenme önemsenir. Bu bakış açısı ilişkiler için de geçerlidir. İlişkilerin maliyeti zevkenden fazlaysa, insanlar ilişkiyi bırakır. Evlilik kararında kişisel duygular önem taşır, bu temel çerçevesinde evlenilir ve zaman içinde duygular değişirse boşanma gerçekleşebilir. Dolayısıyla boşanma sık görülür. Çocuklar topluluklarından bağımsız yetiştirilir. Topluluğun etkisinden kurtulmak çok önemli bir değerdir. Bireyci kültürlerde insanlar birbirleriyle birey olarak ilgilenir ve diğerlerinin bir gruba ait olup olmadığı çok önemsenmez (Triandis, 1995, s. 9-10).

Triandis vd. (1995), bir kültürü toplulukçu veya bireyci kültür olarak tanımlamanın eksik kalabileceğini belirtir. Çünkü bireyci ve toplulukçu olarak tanımlanan kültürler tamamen homojen bir yapı göstermeyebilir. Toplulukçu olarak adlandırılan toplumlarda bireyci kültür özelliklerine veya bireyci toplumlarda toplulukçu kültür eğilimine sahip kişi/gruplar olabilir. Bu iki tür kültürü tanımlamak için de *allocentrism* ve *idiocentrism* kavramları kullanılmıştır. *Allocentrism* toplulukçuluğun, *idiocentrism* bireyciliğin bireysel düzeydeki yapılarıdır (Triandis vd., 1995, s. 461). Diğer bir deyişle, bireyci kültürlerde toplulukçu eğilimlere sahip olan kişi/gruplar *allocentrik*, toplulukçu kültürlerde bireyci özellikler/davranışlar gösteren kişi/gruplar ise *idiocentrik*dir.

Ayrıca Triandis (2001, s. 909-910), toplulukçuluğun da her kültürde benzer özellik göstermeyebileceğini; kültürlerin eşitlik, iş birliği ve dayanışma gibi kavramları önemsemesi ve önceliklendirmesine (yatay) ya da hiyerarşi ve statünün önemsenmesine (dikey) göre de ayrılabilceğini belirtir. Bu doğrultuda *dikey* ve *yatay* kültür kavramlarını ortaya koymuştur. Toplulukçu kültürlerde *yataylık*, grup içindeki bireylerle birlik ve sosyal uyum içinde olma duygusunu içerirken, *dikeylik* gruptaki diğer kişilere hizmet etme, birinin görevini üstlenme ve grubun yararı için fedakârlık yapmayı gerektirir. Dikey boyutta eşitsizlik kabul edilirken, yatay boyutta insanlar özellikle statüde benzer olmak gerektiğini vurgular (Triandis, 1995, s. 58). Triandis (2001, s. 909-910), yatay ve dikey kültür kavramlarını bireycilik ve toplulukçuluk boyutlarının her biri için ele aldığında dört kültür sınıflamasını ortaya çıkarır:

- *Yatay-Bireyci* kültürler: İnsanların başkalarına pek aldırış etmeden kendi seçtiği bir yolda gitmeyi ve benzersiz (unique) olmayı istediği kültürlerdir.

- *Dikey-Bireyci* kültürler: İnsanların başkalarına pek aldırış etmeden kendi seçtiği bir yolda gitmeyi ve aynı zamanda “en iyi” olmak istediği kültürlerdir. Başarı odaklıdır (achievement oriented), eşitsizlik kabul edilir. En iyi olma arzusunda da bu eşitsizliği kabul etme söz konusudur.

- *Yatay-Toplulukçu* kültürler: İnsanların kendilerini, benliklerini gruplarıyla özdeşleştirdiği kültürlerdir. İşbirliğine önem verilir.

- *Dikey-Toplulukçu* kültürler: İnsanların grup içi otoritelere boyun eğdiği ve grubu için kendisini feda etmeye istekli olduğu kültürlerdir. Görev ve sorumlulukları yerine getirme (dutiful) söz konusudur.

Triandis (2001, s. 911), kültür sınıflamasında *sıkı (tightness)* ve *gevşek (loose)* kavramlarını da kullanmıştır. *Sıkı* kültürlerde insanlar normlara yüksek bağlılık gösterir. Hangi davranışların yapılıp yapılmayacağı konusunda net bir fikir vardır. Kabul edilen normlardan en küçük bir sapma bile gösteren kişiye yaptırım uygulanması gerektiği düşünülür. Bu tür kültürlerde insanların birbirini gözetleme davranışı yüksektir. Bu durumun, uyulması gerektiği düşünülen normların toplum tarafından özdenetimini sağladığı düşünülebilir. Bu tür toplumlar görece izole toplumlardır, diğer kültürlerden daha az etkilendikleri için onların normlarını kabul etme olasılıkları azdır. Bu yönüyle bu toplumların daha sabit görüşlere sahip olduğu belirtilebilir. Sıkı kültürler toplulukçuluğu yüksek kültürlerdir.

Gevşek kültürlerin normlardan ayrılma toleransı yüksektir. İnsanlar belirlenen kurallardan saptığında veya normlara uygun olmayan bir şekilde davrandığında, daha esnek davranılır. Nüfus yoğunluğunun dolayısıyla gözetleme fırsatının düşük olduğu, daha bireyci toplumlarda bulunur.

Triandis'in (1995) bireycilik ve toplulukçuluğa ilişkin unsurların her kültürde, toplumda hatta bireyde aynı anda bir arada bulunabileceğini vurgulamasının kültürün kavramsallaştırılması konusunda farkı bir bakış açısı sunduğu söylenebilir. Bireycilik ve toplulukçuluk boyutları alanyazındaki diğer önemli çalışmalarda da (Hofstede, GLOBE vb.) ele alınmıştır ancak bu bakış açısı onlardan farklı yönleri sahiptir. Hofstede'nin çalışmasında bireycilik-toplulukçuluk kavramları tek bir boyut olarak ele alınırken, bireyciliğin karşı ucunda toplulukçuluk konumlandırılmıştır. GLOBE çalışmasında bireycilik ve toplulukçuluk birbirinden bağımsız boyutlar olarak düşünülmüş, hatta Hofstede'deki bakış açısıyla bir "bireycilik" boyutuna yer verilmezken, toplulukçuluğa ilişkin iki boyut geliştirilmiştir. Triandis'in ise bireylerin ve toplumların hem bireyci hem de toplulukçu özellikleri aynı anda taşıyabileceğini iddia etmesi ve bu doğrultuda dikeylik ve yataylık kavramlarına göre de alt boyutlara ayırması farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Ayrıca sıkı ve gevşek kültürler tanımlamasının da Hofstede'nin sonradan geliştirdiği boyutlardan biri olan hoşgörülü-kısıtlayıcı kültür özelliklerine de benzer nitelikte olduğu belirtilebilir.

2.2.5. Schwartz'ın değer grupları

Schwartz ve Bilsky (1987, s. 551), değerler kavramına odaklanarak, alanyazında sık değinilen değer tanımlamalarının ortak özelliklerini belirleyerek, değer kavramının üç temel evrensel insan gereksiniminin bilişsel anlamdaki temsilcisi olduğunu belirtmişlerdir. Bu üç evrensel gereksinimi de bireysel anlamda biyolojik temelli ihtiyaçlar hem bireysel hem de grup açısından düşünüldüğünde sosyal etkileşim kurma ve iş birliği yapma ve grupların hayatta kalma ve refahına dönük sosyal kurumsal talepler olmak üzere belirlemişlerdir. Schwartz ve Bilsky (1987)'ye göre değerler, bu üç temel gereksinimi evrensel düzeyde yansıtabilecek bir kavram olarak ele alınmıştır. Bu bakış açısıyla değer boyutlarına ilişkin evrensel bir yapı oluşturulmuş ve ülkeler arasında değer farklılıklarına ilişkin karşılaştırma yapma fırsatı sağlanmıştır.

İlk çalışmalar Schwartz ve Bilsky (1987, 1990) tarafından yapılmış, daha sonra ülke ve örnek sayıları artırılarak veriler test edilmiştir (Schwartz, 1992). Schwartz ve Bilsky (1987), Rokeach (1973) listesindeki değerleri temel alarak, 21'i Rokeach listesinden olmak üzere toplam 56 değerden oluşan, üç evrensel insan gereksinimini yansıtabilecek, başlangıçta yedi motivasyon değer alanı türetmişlerdir. Bu değer alanları keyif/zevk, güvenlik, başarı, kendi kendini yönlendirme (öz-yönetim), kısıtlayıcı uyum, olumlu sosyal davranışlar ve olgunluktur (enjoyment, security, achievement, self-direction, restrictive-conformity, prosocial, maturity domain) (s. 551). Sonraki çalışmalar doğrultusunda kısıtlayıcı uyum alanı (restrictive-conformity) başlığı uyum (conformity), keyif/zevk (enjoyment) başlığı hazcılık (hedonism), olumlu sosyal davranışlar alanı (prosocial) daraltılıp yardımseverlik (benevolence), olgunluk (maturity) alanı ile olumlu sosyal davranışlar alanının bir kısmı birleştirilerek evrensellik (universalism) alanı olarak isimlendirilmiştir. Ayrıca bu değer alanlarına güç, uyarım, gelenek ve maneviyat (power, stimulation, tradition, spirituality) olmak üzere dört alan daha eklenerek toplam 11 motivasyonel değer alanı oluşturulmuştur (Schwartz, 1992). Ancak yapılan çalışmalar sonucunda maneviyat değer alanının tüm kültürler için evrensel bir değer alanını temsil etmeyebileceği görüldüğünden bu alan çıkarılarak 10 motivasyonel değer alanı olarak belirlenmiştir.

- 1- *Hazcılık alanı (hedonism domain)*: Fiziksel ihtiyaçların karşılanmasıyla elde edilen doyumun; mutluluk, neşe, rahat bir yaşam, haz gibi toplumsal olarak kabul edilen değerlerce yansıtıldığı düşünülür (Schwartz ve Bilsky, 1987, s.

551). Bu alanın motivasyonel amaçları arasında hayattan zevk almak, duyuşal tatmin ve eğlence yer almaktadır (Schwartz, 1992, s.8, Schwartz, 2016).

- 2- *Güvenlik alanı (security domain)*: Bu alandaki değerlerin temel amacı bireyin, toplumun ve ilişkilerin güvenliğini, uyumunu ve istikrarını sağlamaktır. Bu sebeple bireysel ve gruba yönelik güvenlik ihtiyacına hizmet ettiği düşünülen sağlıklı olmak, temiz olmak, aile güvenliği, kişisel güvenlik, ulusal güvenlik, karşılıklı iyilikte bulunmak, aidiyet hissetme, toplumsal düzen gibi değerler bulunmaktadır (Schwartz ve Bilsky, 1987; Schwartz, 1992, Schwartz, 2016, s. 65).
- 3- *Başarı alanı (achievement domain)*: Başarı elde etme ihtiyacının da üç evrensel gereksinimle ilişkili olduğu düşünülür ve bu ihtiyacı sosyal tanınırlık, yetenekli olma, etkili olma, hırslı/iddialı olma, başarılı olma değerlerinin yansıttığı düşünülür (Schwartz ve Bilsky, 1987, s. 552, Schwartz, 2016, s. 67).
- 4- *Güç alanı (power domain)*: Bu alandaki değerlerin temel amacı sosyal statü ve prestij elde etme, insanlar ve kaynaklar (otorite, zenginlik, sosyal güç, topluluk içindeki imajını koruma, sosyal tanınırlık) üzerinde kontrol ve hakimiyet sağlamaktır. Hem başarı alanındaki hem de bu alandaki değerler sosyal saygıya odaklanır. Başarı değerleri (başarılı, hırslı olmak gibi) bir etkileşimde yeterli, yetkin olunduğunu etkin bir şekilde gösterirken; güç değerleri (otorite, zenginlik gibi) daha genel sosyal sistem içinde baskın bir konuma ulaşmayı veya bunu korumayı vurgular (Schwartz, 1992, s. 8). Hem güç hem de başarı alanındaki değerler, kişinin kendisi için avantaj elde etmeyi veya sürdürmeyi sağlar. Başarı değerleri performansa bağlı olarak başkalarının verdiği prestij veya statüyü kazanmaya yönelik iken; güç değerleri diğerlerinden bağımsız bir etki ortaya koymak için kaynakların kontrolünü sağlamaya yöneliktir. Hırslı olmak gibi başarı değerleri başarılı bir performans sergilemeyi vurgularken, otorite sağlamak gibi güç değerleri ise daha genel bir sosyal sistem içinde baskın bir konuma ulaşmayı veya bunu korumayı vurgular (Schwartz, 2016, s. 67).
- 5- *Kendi kendini yönlendirme (öz-yönetim) alanı (self-direction domain)*: Bu değer türünü tanımlayan amaçlar bağımsız düşünce ve eyleme karar verme, seçme, yaratma ve keşfetmedir (Schwartz, 1992, s.7). Bu alanla ilişkili

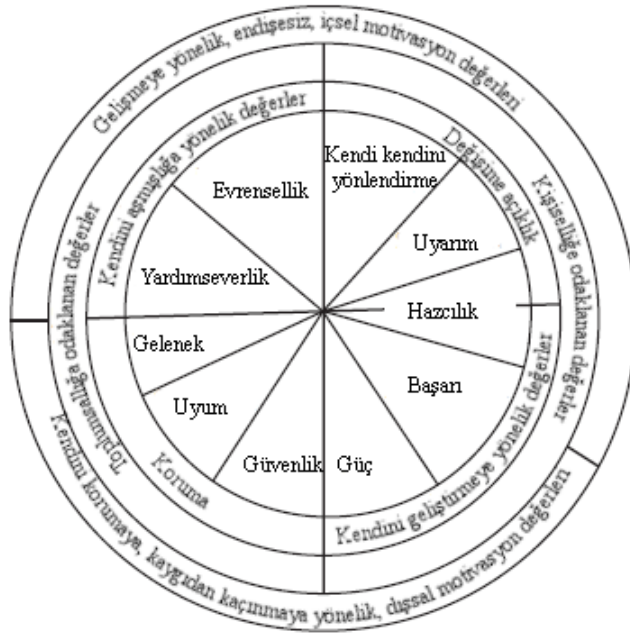
değerler arasında özerklik, öz-yeterlilik, bağımsızlık, entelektüellik, karar verme, kendi hedeflerini seçme, yaratıcılık, meraklı olma ve mantıklı olma bulunmaktadır (Schwartz ve Bilsky, 1987, s. 552; Schwartz, 1992, s.7).

- 6- *Uyarım alanı (stimulation domain)*: Uyarım değerleri, organizmanın çeşitliliği sağlamak ve etkinliği en uygun düzeyde sürdürme ihtiyacından kaynaklanır. Bu ihtiyaçların kendi kendini yönlendirme değerlerinin altında yatan ihtiyaçlarla ilgili olduğu düşünülür. Heyecan, yenilik ve yaşama meydan okuma (farklı bir yaşam, heyecan verici bir yaşam, cesaret) bu değer türünü tanımlayan amaçlardır (Schwartz, 1992, s.8).
- 7- *Uyum alanı (conformity domain)*: Bu değer alanının amacı başkalarının çıkarlarına zarar verebilecek, onları üzebilecek, sosyal beklenti ve normları ihlal edebilecek eylemlerin, eğilimlerin ve dürtülerin kısıtlanmasıdır. Sosyal beklentilere uyumu vurgulayan itaatkarlık, nezaket, dürüstlük, kendi kendini kontrol etme-özdisiplin, aileye ve büyüklere saygılı olma gibi değerlerin bu alanı yansıttığı düşünülür (Schwartz ve Bilsky, 1987; Schwartz, 1992).
- 8- *Gelenek alanı (tradition domain)*: Bu değer alanının amacı kültür veya dinin kişiye dayattığı gelenek ve fikirlere saygı duymak, kabul etmek ve bağlılık göstermektir. Bu alanı ılımlı olmak, gelenek-göreneğe saygı göstermek, alçakgönüllülük, dindarlık, hayattan payına düşeni kabul etme gibi değerlerin yansıttığı düşünülür (Schwartz, 1992, s. 10). Uyum alanı, kişinin sık etkileşim içinde olduğu kişilere -ebeveynlere, öğretmenlere, patronlara- boyun eğmeyi gerektirirken; gelenek alanı daha soyut nesnelere -dini ve kültürel gelenekler ve fikirlere- boyun eğmeyi gerektirir (Schwartz, 2016, s. 65-66).
- 9- *Yardımseverlik alanı (benevolence domain)*: Schwartz ve Bilsky'nin (1987) çalışmasında olumlu sosyal davranışlar (prosocial domain) alanı olarak tanımlanan alanın daraltılmış şeklidir. Olumlu sosyal davranışlar alanındaki değerlerin motive edici amacı tüm ortamlarda tüm insanların refahını korumak ve geliştirmek iken; yardımseverlik alandaki değerlerin amacı kişilerin sıklıkla iletişim kurduğu, yakın çevresindeki veya içinde bulunduğu gruptaki kişilerin refahını korumak ve geliştirmektir. Bu alandaki değerler arasında yardımseverlik, sadakat, bağışlayıcılık, dürüstlük, sorumluluk, gerçek arkadaşlık, sevgi, derin ve anlamlı ilişki kurma değerleri yer almaktadır.

10- *Evrensellik alanı (universalism domain)*: Bu alan Schwartz ve Bilsky'nin (1987) çalışmasında olgunluk (maturity) ile olumlu sosyal davranışlar (prosocial) alanının bir bölümünü içerir. Evrensellik alanının motive edici amacı doğanın ve diğer tüm insanların refahını sağlamak için onları koruma, takdir etme, onlara anlayış ve hoşgörü göstermektir. Bu alana ilişkin değerler arasında doğa ile bütünlük, bilgelik, eşitlik, sosyal adalet, çevreyi koruma, dünya barışı gibi değerler yer almaktadır (Schwartz, 2016, s. 66). Yardımseverlik ve evrensellik alanları birbirine yakın değerleri kapsıyor gibi görünse de bireyci ve toplulukçu toplumların alan öncelikleri farklılaşmaktadır. Toplulukçu kültürlerde kişiler kendi iç gruplarının refahını sağlamak amacıyla evrensellik değerlerine kıyasla yardımseverlik değerlerine daha fazla vurgu yaparken, bireyci kültürlerde bu ayrım daha azdır ve her iki değer alanına da vurgu söz konusudur (Schwartz, 1992).

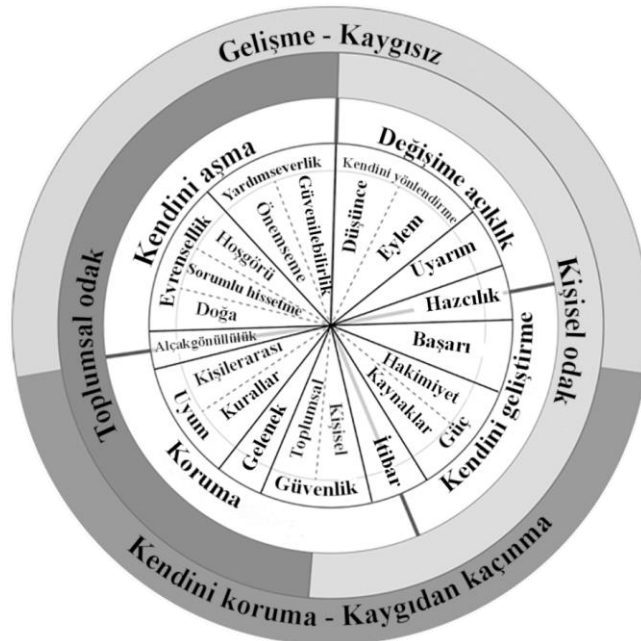
Çalışmada yer alan ülkelerin değer türleri arasındaki ilişki incelendiğinde bireyci ve toplulukçu toplumlar bağlamında, bazı değer türlerinin benzer bir yapıda yerleşim gösterdiği (ortaya çıkan modelde bazı değer türlerinin birbirine yakın, bazı değer türlerinin zıt alanda kümeleştiği) görülmüştür. Bireysel çıkarlara hizmet ettiği düşünülen güç, başarı, hazcılık, dürtü, kendini yönlendirme değerlerinin bir araya toplandığı; toplulukçu çıkarlara hizmet ettiği düşünülen yardımseverlik, gelenek ve uyum değerlerinin de bir araya gelerek zıt yönde konumlandığı varsayılmıştır.

Bu değer alanları sonraki yıllarda daha fazla kültür gruplarından daha çok veri kullanılarak test edilmiştir. Mevcut model yeniden düzenlenerek, dairesel bir model üzerinde, değer kümelerinin ilişkili olduğu bir üst değer altında konumlandırıldığı bir yapıya dönüştürülmüştür. Bu dairesel model üzerinde yer alan değerler birbirinden ayrılan, keskin bir değer kümesi olarak tanımlanmak yerine bir renk çemberini oluşturan renkler gibi, bitişiğinde yer alan değerlerle karışan bulanık bir küme olarak tanımlanmaktadır (Schwartz, 2016, s. 67). Schwartz'ın (2016) yeniden düzenlenmiş dairesel değer modeli Şekil 2.3'te yer almaktadır.



Şekil 2.3. Schwartz'ın (2016, s. 68) dairesel değer modeli

Schwartz ve Cieciuch (2022) mevcut modeli 49 kültür grubu ile yeniden çalışarak, farklı alt ve üst değer grupları ile 10 temel değeri 19'a artırarak modeli geliştirmiştir. Schwartz ve Cieciuch'un (2022) yeniden düzenlenmiş modeli Şekil 2.4'te yer almaktadır.



Şekil 2.4. Schwartz ve Cieciuch'un (2022, s. 1006) yeniden düzenlenmiş dairesel değerler modeli

Schwartz ve Cieciuch (2022) modeldeki değerler arası ilişkilere yönelik üç önemli özellikten bahseder: (a) Daire üzerindeki hazcılık ve uyarım gibi birbirine bitişik değerler motivasyon açısından birbiriyle uyumludur ve aynı eylemde takip edilebilir; (b) Dairenin zıt taraflarında yer alan değerler (uyarıma karşı güvenlik) motivasyonel olarak karşıttır ve tipik olarak aynı eylemde takip edilemez; ve (c) Değerlerin daire etrafında kendi aralarındaki mesafeleri arttıkça motivasyon uyumlulukları azalır (s. 1006). Ayrıca değerler döngüsel bir yapıya sahiptir. Değişime açıklık, kendini geliştirme, koruma ve kendini aşma değerleri gibi üst düzey değerler arasındaki sınırlarda alçakgönüllülük, itibar ve hazcılık değerleri yer almaktadır. Daha dar tanımlanmış değerlerin oluşturulmasında altı temel değer (evrensellik, yardımseverlik, kendini yönlendirme, güç, güvenlik ve uyum) alt bölümlere ayrılmıştır. Bu altı değerın alt türleri uyarım, hazcılık, başarı ve gelenek değerleriyle birleştirilmiştir. Schwartz ve Cieciuch (2022) yeniden düzenlenmiş modelde yer alan üst ve alt değer gruplarını temel modelle karşılaştırarak tanımlamıştır. Tanımlara ilişkin bilgiler Tablo 2.15'te yer almaktadır.

Tablo 2.15. Yeniden düzenlenmiş değerler kuramında dört üst düzey değer, 10 temel değer ve 19 daha dar tanımlanmış değer

Dört üst düzey değer	10 Orijinal değer	19 Daha dar tanımlanmış değer
Kendini aşma	Yardımseverlik: İnsanların sık iletişimde bulunduğu kişilerin refahını koruması ve artırması	Yardımseverlik-Güvenilebilirlik: Grubun güvenilir bir üyesi olmak
		Yardımseverlik-Önemseme: Grup içindeki üyelerin huzur ve mutluluğunu sağlamaya kendini adanmak
	Evrensellik: Tüm insanların ve doğanın refahı için anlayış ve hoşgörü gösterme, takdir etme ve koruma	Evrensellik-Hoşgörü: Kendinden farklı olanı kabul etme ve anlama
		Evrensellik-Sorumlu hissetme: Tüm insanlar için eşitlik, adalet ve korumaya bağlılık gösterme
		Evrensellik -Doğa: Doğal çevrenin korunması
		Alçakgönüllülük^a: Şeylerin daha geniş şemasında kişinin önemsizliğini kabul etmek

Tablo 2.15. (Devam) Yeniden düzenlenmiş değerler kuramında dört üst düzey değer, 10 temel değer ve 19 daha dar tanımlanmış değer

Koruma	Uyum: Başkalarını üzecek veya onlara zarar verecek ve sosyal beklentileri veya normları ihlal edebilecek eylemlerin, eğilimlerin ve dürtülerin kısıtlanması	Uyum-Kişilerarası: Diğer insanları üzmekten veya onlara zarar vermekten kaçınma
		Uyum-Kurallar: Kurallara, yasalara ve resmi yükümlülüklerle uyum
	Gelenek: Geleneksel kültür veya dinin sağladığı gelenek ve fıkirlere saygı, bağlılık ve kabul	Gelenek: Kültürel, ailevi veya dini gelenekleri sürdürmek ve korumak
	Güvenlik: Toplumun, ilişkilerin ve benliğin güvenliği, uyumu ve istikrarı	Güvenlik-Toplumsal: Daha geniş bir toplumda güvenlik ve istikrar
Kendini geliştirme		Güvenlik-Kişisel: Kişinin yakın çevresinde güvenlik
		İtibar^a: Kişinin kamusal imajını koruyarak ve aşağılanmaktan kaçınarak güvenlik ve güç
	Güç: İnsanlar ve kaynaklar üzerinde kontrol veya hakimiyet	Güç-Kaynaklar: Maddi ve sosyal kaynakların kontrolü yoluyla güç
		Güç-Hakimiyet: İnsanlar üzerinde kontrol uygulayarak güç
Değişime açıklık	Başarı: Sosyal standartlara göre yeterlilik göstererek kişisel başarı	Başarı: Tanım değişmedi
	Hazcılık: Kendisi için zevk ve duysal memnuniyet	Hazcılık^a: Tanım değişmedi
	Uyarım: Yaşamdaki heyecan, yenilik ve meydan okuma	Uyarım: Tanım değişmedi
	Kendini Yönlendirme: Bağımsız düşünce ve eylem, seçme, yaratma ve keşfetme	Kendini Yönlendirme-Eylem: Kişinin kendi eylemlerini belirleme özgürlüğü
		Kendini Yönlendirme-Düşünce: Kişinin kendi fikirlerini ve yeteneklerini geliştirme özgürlüğü

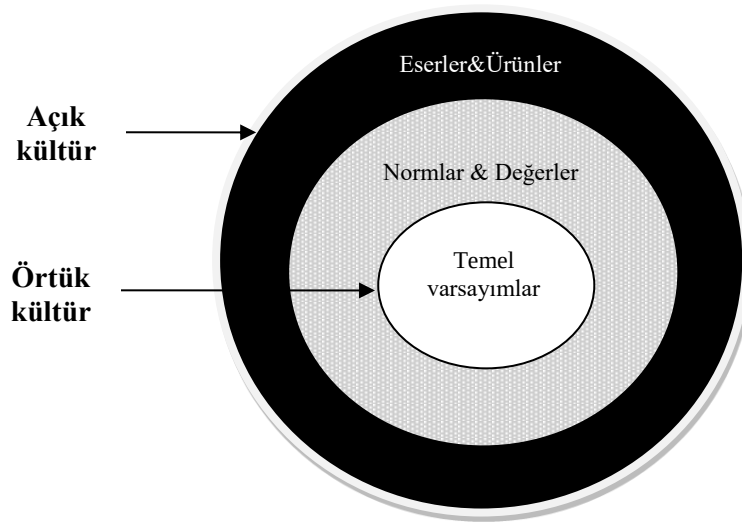
^aAlçakgönüllülük, üst düzey koruma ve kendini aşma değerleri arasında yer alır. Hazcılık, üst düzey değişime açıklık ve kendini geliştirme değerleri arasında yer almaktadır. İtibar, üst düzey kendini geliştirme ve koruma değerleri arasında yer alır.

Kaynak: Schwartz ve Cieciuch'tan (2022, s. 1007) alınmıştır.

2.2.6. Trompenaars ve Hampden-Turner'ın kültürel boyutları

Trompenaars (1996), kültürü üç katmandan oluşan bir yapı olarak tanımlar ve katmanları soğan kabuğu metaforu ile açıklar. Soğanın dışarıdan gözlenebilen en dış kabuk katmanı gibi kültürün de en dış katmanını dışarıdan gözlenebilen, insanların kültürle ilişkili olduğunu varsaydığı giyim, yeme-içme, dil, barınma, sanat gibi unsurların oluşturduğunu belirtir. Bu unsurları gözlenebilen, belirgin olan anlamında kullanarak açık kültür (*explicit culture*) olarak tanımlar. Kültürün orta katmanını ise topluluk tarafından

kabul edilen (doğru-yanlış davranışlar gibi) normlar ve (iyi-kötü gibi) değerler oluşturur. En iç katman olan, soğanın özü gibi kültürün de özünü, toplumların karşılaştığı problemleri çözmek için geliştirdiği kural ve yöntemler oluşturur. En içte yer alan bu katmanı Trompenaars (1996) örtük kültür (*implicit culture*) olarak isimlendirir. Diğer kültürlerle başarılı bir şekilde çalışmanın anahtarı, bu katmanı anlamaktan geçer (s. 51). Trompenaars (1996, s. 51) açıkladığı kültür modelini Şekil 2.5'te görüldüğü üzere şemalaştırmıştır:



Şekil 2.5. Trompenaars'ın (1996, s. 51) kültür modeli

Trompenaars ve Hampden-Turner (1997), ayrıca kültürlerin birbirinden 7 boyutta farklılaştığını belirtir. Bu boyutları şu şekilde tanımlar: evrensellik-durumsallık (*universalism versus particularism*); bireycilik-toplulukçuluk (*collectivism versus individualism*); duygusallık-nötr ilişkiler (*affective versus neutral relationships*); özgünlük-yaygınlık (*specificity versus diffuseness*); başarı-atıf (*achievement versus ascription*); zaman yönelimi (*orientation towards time*); ve içsel-dışsal kontrol (*internal versus external control*).

1. *Evrensellik-Durumsallık (kurallara karşı ilişkiler) (universalism versus particularism)*: Evrenselci toplumlarda herkes tarafından kabul edilen ve uyulması gereken kurallar önemlidir. Kuralların kapsamına giren tüm kişilere aynı şekilde davranılması gerektiği düşünülür, dolayısıyla eşitliğe önem verilir. Kuralları zayıflatabilecek istisnai durumlara karşı direnç gösterilir, çünkü istisnalar yapılmaya başlandıkça kurallar sisteminin çökeceği korkusu oluşur.

Yasal sözleşme ve kurallar kolaylıkla oluşturulabilir düşüncesi hakimdir. Güvenilir kişi sözünü tutan veya sözleşmesini yerine getiren kişidir. Gerçeklik tektir, kişiye veya duruma göre değişmez. Anlaşmalar yapıldıysa, şartlar değişse bile anlaşmanın değiştirilmemesi gerekir düşüncesi yaygındır. *Durumsal* toplumlarda ise içinde bulunulan durumun gerektirdiği “özel” koşullara göre davranma eğilimi söz konusudur. Bu nedenle kurallar ne olursa olsun, duruma veya kişiye göre ayrıcalıklı davranılabilir. Dolayısıyla ilişkiler kurallardan daha önemlidir. Yapılan sözleşmeler kolaylıkla değiştirilebilir. Güvenilir olarak algılanan kişi insanların değişen durum ve şartlarına saygı duyan kişidir. Gerçeklik tek değildir, her katılımcı gerçekliği kendi bakış açısına göre değerlendirir. (s. 31-48).

2. *Toplulukçuluk-Bireycilik (bireye karşı grup) (communitarianism versus individualism)*: Bireyci toplumlarda kişisel istek ve amaçlara önem verilir, kişisel özgürlük ve sorumluluk cesaretlendirilir. *Toplulukçu* toplumlarda kişilerin ait oldukları grubun amaç ve istekleri önem kazanır, grubun çıkarları önceliklidir (s. 50-58).
3. *Duygusal ilişkiler-Tarafsız ilişkiler (duyguları gösterme aralığı) (affective versus neutral relationships)*: Bu boyut toplumların kişisel duyguları göstermeye ya da bastırmaya yönelik hangi tür eğilime sahip oldukları ile ilişkilidir. *Duygusal*lığın yüksek olduğu kültürlerde kişiler duygularını gülerek, gülümseyerek, yüzünü buruşturarak, kaşlarını çatarak veya el kol hareketleri gibi beden dilini kullanarak açıkça gösterir. Duygusal olarak *tarafsız* kültürlerde ise insanların duygularını kontrol altında tutma ve bastırma eğilimi yüksektir (s. 69).
4. *Özgünlük-Yaygınlık (yayılma aralığı) (specificity versus diffuseness)*: Bu boyut hayatın belli bir alanında belli kişilerle olan ilişkilerin niteliği ve düzeyinin, hayatın diğer alanlarında da aynı nitelikte ve seviyede sürdürülüp sürdürülmediği ile ilişkilidir. Örneğin *özgün* toplumlarda bir işyerinde yönetici ile astı arasındaki görev ilişkisi, sosyal hayatta yine ast-üst ilişkisi olarak devam etmez. Sosyal hayatta ikilinin karşılaştığı her alan birbirinden ayrı, özel bir durum olarak değerlendirilir ve görev ilişkisi diğer ilişkilerden ayrılır. *Yaygın* toplumlarda ise her yaşam alanı ve her kişilik düzeyi birbiri ile ilişkilendirilir ve bu ilişkinin aynı düzey ve nitelikte sürdürülmesi beklenir. Aynı örnek doğrultusunda, yaygın

toplumlarda sosyal yaşamda yöneticisiyle karşılaşan bir astın, ona işyerindeki gibi saygı duyması, onu otorite olarak kabul etmesi beklenir (s. 81).

5. *Başarı-Atıf (statü nasıl elde edilir) (achievement versus ascription)*: Bu boyut toplumların statünün ulaşılarak kazanılan bir şey mi yoksa verilen bir şey mi olduğuna ilişkin farklılığıyla ilişkilidir. Bazı toplumlarda insanlar statüyü *başarı* elde ederek yani “ulaşarak” kazanırken; bazı toplumlarda yaş, meslek, cinsiyet, sosyal bağlantılar, eğitim gibi *atfedilen* özelliklerinden dolayı yani “olarak” kazanır (s. 102).
6. *Zaman yönelimi (orientation towards time)*: Toplumların zamanı nasıl algıladığı ile ilişkili boyuttur. Bazı toplumlar için zaman birbirinin peşi sıra gerçekleşen bir dizi olay bütünü olarak görülen; geçmiş, şimdiki zaman ve geleceğin *sıralı (sequential)* düşünüldüğü bir kavramdır. Bazı toplumlar için de zaman geçmiş, şimdiki zaman ve geleceğin birbirini *eşzamanlı (synchronic)* etkilediği, hem geçmiş anıların hem de geleceğe ilişkin fikirlerin şimdiki zamana ilişkin eylemleri şekillendirdiği bir kavramdır (s. 120).
7. *İçsel-Dışsal kontrol (internal versus external control)*: Bu boyut toplumların insanın doğa ile olan ilişkilerinin nasıl olması gerektiğini ve kontrol gücünün kaynağının ne olduğuna ilişkin yönelimlerini yansıtır. *İçsel kontrol odaklı* toplumlarda hayatta kalmak için doğaya *karşı* hareket etmek gerekir düşüncesi hakimdir. İnsanın doğayı kontrol edebileceği ve etmesi gerektiğine inanılır. *Dışsal kontrol odaklı* toplumlarda ise hayatta kalmak için doğayla *birlikte* hareket etmek, ona uyum sağlamak gerekir düşüncesi hakimdir. Dolayısıyla insanın doğanın bir parçası olduğuna ve onun yasalarına uyması gerektiğine inanılır (s. 141-142).

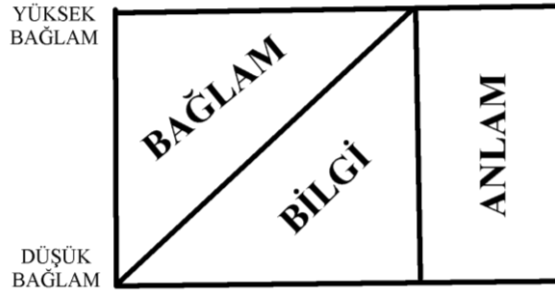
Trompenaars ve Hampden-Turner’ın (1997) kültürel boyutları alanyazındaki bazı kültür boyutları ile benzer ve farklı yönleri sahiptir. Benzerlikler arasında son iki boyut olan zaman yönelimi ve içsel-dışsal kontrol boyutlarının, Kluckhohn ve Strodtbeck’in (1961) zaman yönelimi ve insan-doğa yönelimi boyutları ile benzerlik taşıdığı belirtilebilir. Her ne kadar yedi boyutun her birinde Hofstede’ninki gibi iki kültürel uç tanımlanmış olsa da Trompenaars ve Hampden-Turner (1997), boyutlarındaki iki ucun Hofstede’ninki gibi “karşıtını dışlamadığını”, kültürlerin bu iki uç arasında sabit

noktalarda takılı kalmadığını aksine bu uçlar arasında değişim gösterebileceğini belirtir (s. 26-27).

2.2.7. Hall'un kültürel bağlam kuramı

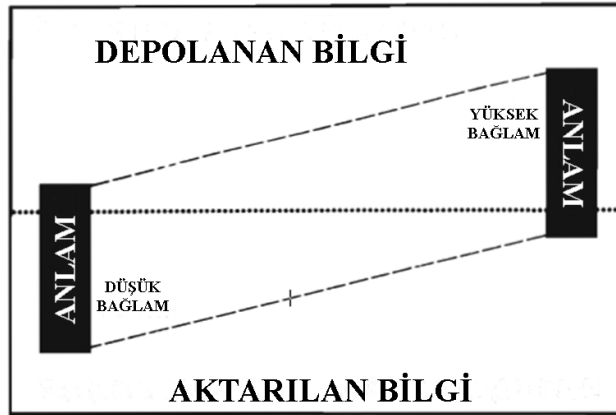
Amerikalı antropolog ve kültürlerarası araştırmacı olan Edward T. Hall çalışmaları ve kitaplarıyla alanyazına değerli bilgiler kazandırmıştır. Hall (1959), “kültürün iletişim, iletişimin ise kültür” olduğunu; kültüründe “ağlar ve kontrol sistemlerinden çok mesajlarla ilgili” olduğunu belirtir (s. 217). Marshall McLuhan'ın (1994) “ortam mesajın kendisidir” vurgusuna benzer şekilde Hall (1959) de kültürlerin iletişimleri sırasında mesajın içinde bulunduğu ortama, diğer bir deyişle bağlama dikkat çekmektedir. Kültürlerarası çalışmalarında bazı kültürlerin, iletilecek mesajın içinde bulunduğu bağlamın özelliklerine ve ihtiyacına göre farklılıklar gösterdiğini belirterek, kültürleri yüksek ve düşük bağlamlı olmak üzere sınıflandırmıştır.

Yüksek bağlamlı bir iletişimde ya da mesajda, bilginin büyük bir kısmı fiziksel bağlamdadır, kişi tarafından içselleştirilir, çok az bir kısmı açık bir şekilde kodlanarak iletilir (Hall, 1976, s. 91). Ortamda ve mesajın alıcıları için önceden programlanmış bilgiler söz konusudur, dolayısıyla iletilen mesajda minimum düzeyde bilgi bulunur (Hall, 1976, s. 101). Düşük bağlamlı etkileşimlerde ise bunun tam tersidir. Hem iç hem de dış bağlamda eksik olanları telafi etmek için bilginin büyük bir kısmı iletilen mesajın içeriğinde açık olarak yer alır (Hall, 1976, s. 91, s. 101). Dolayısıyla iletişim sırasında iletilecek mesajın içinde bulunduğu veya mesajın iletilmesi için gereksinim duyulan bağlam ihtiyacının yüksek olduğu kültürler “yüksek bağlamlı”, aktarılacak tüm bilgilerin açık ve kodlanmış olarak mesajın içeriğinde yer aldığı ve bundan dolayı mesajın iletilmesi için gereken bağlam ihtiyacının düşük olduğu kültürler “düşük bağlamlı” olarak tanımlanabilir. Hall (1976, s. 102), yüksek ve düşük bağlamlı iletişimlerde anlam, bilgi ve bağlam arasındaki ilişkiyi Şekil 2.6'da gösterildiği üzere şemalaştırmıştır.



Şekil 2.6. Hall'un (1976, s. 102) yüksek ve düşük bağlam şeması-1

Hall (1990), yüksek bağlamlı kültürlerde bilginin çoğunun bireylerin hafızasında depolandığını ve çok azının aktarıldığını belirtir. Düşük bağlamlı kültürlerde ise bilginin alıcılarda depolanmasının en az düzeyde olduğu varsayıldığından, bilginin çoğu iletilen mesajın içindedir. Düşük bağlamlı iletişimlerde neredeyse hiçbir şey kesin kabul edilemez, dolayısıyla bir işin nasıl yapılacağına ilişkin yönergeler hazırlanırken veya buna benzer konularda, her şey herkese en ince ayrıntısına kadar anlatılmalıdır (s. 25). Hall (1990, s. 25-26), depolanan bilginin aktarılan bilgiye oranını yüksek ve düşük bağlamlı kültürler arasındaki önemli farklılık ve değişkenlerden biri olarak görür ve "anlam" üretmek için her ikisinde birleştirilmesi gerektiğini belirtir. Bunu açıklamak için Şekil 2.7'deki şemayı kullanmıştır:



Şekil 2.7. Hall'un (1990, s. 26) yüksek ve düşük bağlam şeması-2

Yüksek bağlamlı kültürlerde insanlar birbirleriyle derin bir ilişki içindedir ve bilgi yaygın olarak paylaşılır. Bu tür kültürlerde derin anlamlar içeren basit mesajlar serbestçe akar (Hall, 1959, s. 39). Anlam yapılandırılmaktan çok, çevreden ve durumdan "çıkarılır"

(Hall, 1990, s. 27). Dolayısıyla kullanılan ses tonu, bakış, mimik, hareketler gibi farklı sözel ve sözel olmayan pek çok ögeye farklı “anlam”lar yüklenmiş olabilir. İletişimde alıcının bu tür anlamları bilmemesi veya yanlış anlamlandırması sorun oluşturabilir. Hall (1990), ayrıca çok yüksek bağlamlı kültürlerde kişilerin bilgiyi sadece çıkarsamasının beklenmediğini, aynı zamanda bilmiyorsa soru sormamasının, eğer bir sorun varsa kişinin sorunun ne olduğunu bilmesinin de beklendiğini belirtir. Kişi durumu bilmiyorsa, bu onun dışarıdan biri olduğunun ve dolayısıyla bilme hakkına sahip olmadığının ilk kanıtıdır. Bu tür konularda, farklı kültürler arasında sorun çözme karmaşık hale gelebilir (s. 25). Düşük bağlamlı kültürler ise son derece bireyselleşmiş ve insanlarla nispeten az ilişki içinde olan kültürlerdir (Hall, 1959, s. 39). Bu tür kültürlerde insanlar yüksek bağlamlı kültürlerin aksine monokronik olma eğilimindedir, yani herhangi bir zamanda tek bir faaliyette bulunmayı tercih eder (Hall, 1976, s. 150).

Bu bölüm içinde yer alan önemli kültürel kuram ve çerçevelerinin kültüre ilişkin genel bir anlayış geliştirmeye katkı sağlayabileceği ifade edilebilir. Belirtilen kültürel çerçevelerin bir kısmının kültürel uzaklık kavramı ve ölçümlerinin geliştirilmesinde de temel alındığı görülmektedir (Beugelsdijk vd., 2018). Bu doğrultuda kültürel uzaklık kavramına değinilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

2.3. Kültürel Uzaklık

Bu bölümde kültürel uzaklık kavramı, bu kavramın yanısıra kültürel uzaklığın eğitimdeki rolü ve kültürel adaptasyon stratejilerine değinilecektir.

2.3.1. Kültürel uzaklık kavramı

Sosyal bilimler alanyazını incelendiğinde kültürel uzaklık kavramının uluslararası ilişkilerden, uluslararası turizme, uluslararası ticaretten, yönetime, psikolojiye kadar pek çok farklı alanda kullanılan, disiplinler arası bir kavram olduğu ifade edilebilir. Shenkar’a (2001) göre kültürel uzaklık kavramı farklı kültürlerin ne ölçüde benzer ya da farklı olduğunu ölçen bir yapıdır ve yönetim, pazarlama, finans ve muhasebe gibi çoğu işletme disiplinine uygulanmıştır (s. 519). Beugelsdijk vd. (2018) de benzer şekilde kültürel uzaklığı iki ülke arasındaki kültürel değerler farkı olarak; Söderström (2008) ise ülkeler arasındaki norm, inanç ve değer farklılıkları olarak tanımlamaktadır.

Kültürel uzaklık kavramı sadece kültürel farklılıklara yönelik kapsayıcı ve soyut bir tanım değildir, aynı zamanda Kogut ve Singh kültürel uzaklık endeksi olarak isimlendirilen, çoğunlukla Hofstede'nin (1980) kültürel boyutlarından derlenen, Kogut ve Singh (1988) tarafından geliştirilmiş, 5.000'den fazla alıntıyla, kültürel uzaklığı tanıtan ve bunun için bir ölçüm aracı sağlayan endekstir (Shenkar, 2001; Beugelsdijk vd., 2018, s. 91). Kültürel farklılıkların görünüşte basit ve standartlaştırılmış bir ölçüsünü sunan kültürel uzaklığın yapısı, kültürün karmaşıklıklarını ve inceliklerini atlamak için somut ve kullanışlı bir araç sunmuş ve diğer "somut" verilerle birlikte kullanılacak nicel bir ölçüm sağlamıştır (Shenkar, 2001, s. 519).

Beugelsdijk vd.'ye (2018) göre Hofstede'nin çok boyutlu kültür çerçevesini kullanan Kogut ve Singh (1988), ülkeler arası kültürel farklılıkları tek bir endekste belirleyebilmek için Hofstede'nin her bir kültürel boyutuna ilişkin ulusal puandaki farkı alan (Hofstede, 1980) ve bu farklılıkları tek bir genel endekste toplayan öklid uzaklık endeksini ortaya koymuştur. Böylece kültürel uzaklık tek bir ülkeye olan uzaklık olarak hesaplanabilmektedir (s. 93). Beugelsdijk vd. (2018), kültürel uzaklığın farklı şekillerde de ölçüldüğünü belirtirerek Berry, Guillen ve Zhou (2010) tarafından geliştirilen, kültürel boyutlar arasındaki ilişkiyi dikkate alan Mahanalobis uzaklığı ölçümü; Ronen ve Shenkar (1985, 2013) tarafından ortaya koyulan, kültürel kümelemeye dayanan kültürel uzaklık ölçümü; yöneticilerin memleketi ile ev sahibi ülke arasındaki kültürel uzaklığa ilişkin algıyı belirten algısal (veya “psşik”) uzaklık ölçümü; aşamalı kültürel bölge uzaklığı (Barkema ve diğerleri, 1996) ve ana ülke ile ev sahibi ülkeler arasındaki, her ev sahibi ülkedeki bağlı kuruluşların sayısına göre ağırlıklandırılan kültürel uzaklığın toplamı (Beamish & Kachra, 2004) hesaplamasının yapıldığını belirtir. Ayrıca kültürel uzaklığın ölçümünde sadece Hofstede'nin kültürel boyutları çerçevesinin temel alınmadığını; araştırmacıların çalışma bağlamları doğrultusunda GLOBE projesi, Schwartz'ın kültürel değerleri, Trompenaars'ın kültürel boyutları, Ronen ve Shenkar'ın kültürel kümelemelerini de referans alabildiğini ifade eder (s. 106-107).

Uzaktan eğitim alanında ise kültürel uzaklık kavramını kullanan araştırmacılardan biri Wilson'dur (2001). Wilson (2001), Batı Afrika'daki uzaktan eğitim öğrencilerinin Batılılar tarafından tasarlanmış ve yazılmış Fransızca öğretim materyallerini kullanırken, öğrencilerle kullandıkları metinler arasında yazarların ve öğrencilerin dünya görüşlerindeki farklılıklar; kültüre özgü bilgi ve kavramsallaştırmalar; ana dilde dilsel müdahaleler ve okuma biliş profilleri olmak üzere dört alanda *kültürel*

süreksizliklerin/kopuklukların (cultural discontinuities) ortaya çıktığını tespit etmiştir. Wilson'un (2001) kültürel süreksizlik üzerine yaptığı çalışmanın temeli, Amerikalı Allen ve Boykin'in 1992 yılında Afro-Amerikan çocuklar üzerine yaptığı bir çalışmaya dayanmaktadır (Shattuck, 2005, s. 183). Allen ve Boykin (1992, s. 587'den aktaran Wilson, 2001, s. 52) kültürlerarası eğitim arayüzlerinde “öğrenme koşulları ile öğrencinin sosyo-kültürel deneyimleri arasında bağlamsal eşleşme eksikliği”ni kültürel süreksizlik (cultural discontinuities) olarak adlandırmıştır. Bu bakış açısıyla Wilson'un (2001) çalışmasında da uzaktan eğitimde bir kültürde hazırlanan öğretim materyallerinin farklı bir kültürde kullanılması sürecinde ortaya çıkan kültürel uyum/eşleşme farklılıklarını tanımladığı düşünülen kültürel uzaklık kavramının çevrimiçi uzaktan eğitimde dikkate alınması vurgulanmıştır. Bu çalışmada ise kültürel uzaklık kavramı sadece bir kültürde oluşturulan öğretim materyallerinin diğer bir kültüre uyumlaştırılması sürecinde ortaya çıkan kültürel engel ya da farklılıklar olarak değerlendirilmemektedir. Daha kapsamlı bir bakış açısıyla ele alınarak, öğrenme-öğretme sürecindeki temel alınan herhangi iki (veya daha fazla sayıdaki) aktörün, diğer bir deyişle referans alınan ve hedeflenen ders, öğrenen, öğretan, akran öğrenen gibi öğelere ilişkin kültürel faktörlerin (ilgili öğenin kültürünü oluşturan temel bileşenlerin bütünü) birbirlerinden farklılık (uzaklık) derecesi olarak düşünülmektedir (Kartal, 2017). Öğrenen ve öğretan öğeleri dikkate alındığında, bireylerin kendilerini ilgili diğer öğenin kültürüne hissettiği benzerlik veya farklılık duygusu olarak ifade edilebilir.

2.3.2. Kültürel uzaklığın eğitimdeki rolü

Kültürel uzaklığın, bireylerin kendi kültürlerini diğer kültürlerle karşılaştırdığında hissettikleri benzerlik veya farklılık duygusunu ifade ettiği düşünüldüğünde, kavramın temel odak noktasını kültürel farklılık/yakınlık unsurlarının oluşturduğu belirtilebilir. Kültürün ve kültürel faktörlerin eğitim-öğretim süreçlerinin tasarım, uygulama, değerlendirme gibi pek çok aşamasında önem taşıdığı yadsınamaz. Toplumsal bağlamda düşünüldüğünde öğrenen ve öğretan gibi her bir aktörün içinde bulunduğu kültürel unsurları ve bireysel farklılıkları öğrenme ortamına taşıyabileceği, öğrenme sürecinde diğer öğretimsel öğelerle gerçekleştireceği iletişim ve etkileşim süreçleriyle diğer kültürleri etkileyebileceği, hatta bu süreçlerde farklı bir öğrenme kültürünün gelişebileceği varsayılabilir. Bu bakış açısıyla kültür faktörünün ve kültürel uzaklık algısının dikkate alınıp alınmaması öğrenme süreç ve sonuçlarını farklı şekilde

etkileyebilir. Örneğin öğrenenler kendi kültürel bağlamlarından farklı kişilerle karşılaştığında veya farklı öğrenme ortamlarında yer aldığındaki kültürel uzaklığa bağlı olarak iletişim ve etkileşim süreçleri farklılaşabilir, bu durum onların öğrenme süreçlerine ilişkin akademik başarı, derse katılım ve devam durumu, motivasyon ve beklenti gibi pek çok öğrenme çıktısını etkileyebilir. Kültürel uzaklık hissi, bireylerin farklı kültürel özelliklere sahip kişilerle etkileşimde bulunma tercihleri, adaptasyon süreçleri ve kültürlerarası iletişim becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Benzer şekilde kültürel uzaklığın, öğretim elemanları veya uzmanların sunacağı derslerdeki iletişim ve etkileşim süreçlerini şekillendirebileceği, bu durumun da öğrenenler açısından öğrenme süreçlerine olumlu veya olumsuz bir etkide bulunabileceği düşünülebilir. Öğretim tasarımcıları ise öğrenme malzemelerini kültürel uzaklık/yakınlık algısını dikkate alarak tasarladığında öğrenme kaynaklarının bir kültürden başka bir kültüre aktarılması, kullanılması, uyarlanması sürecinde karşılaşılabilecek öğretimsel zorlukların daha az olabileceği veya daha kolay aşılabileceği, bu durumun öğrenme süreç ve çıktılarına olumlu bir etkisinin olabileceği düşünülebilir. Hem öğrenen ve öğretenler hem de kurumlar açısından düşünüldüğünde ise kültürel uzaklığı dikkate almanın gerçekleştirilecek uluslararası iş birliği süreçlerinin daha etkili ve verimli yürütülmesine katkı sağlayabileceği, olası engel ve zorlukların aşılabilmesine olumlu etkileri olacağı belirtilebilir. Tüm bu varsayımlar dikkate alındığında kültürel uzaklığın hem yüzyüze hem uzaktan eğitim süreçleri için her bir aktör, faaliyet ve çıktı açısından önem taşıdığı ifade edilebilir.

2.3.3. Kültürel adaptasyon stratejileri

Çok kültürlü öğrenme ortamlarında ders alan veya öğretim sunan uluslararası uzaktan öğrenenlerin ve öğretmenlerin yanısıra bir kültürde hazırlanan öğrenme malzemelerinin başka bir kültürde kullanımı veya o kültüre aktarılmasının söz konusu olduğu durumlarda ilgili öğelerin kültürel adaptasyonu (uyumlaştırılması) ihtiyacı ortaya çıkabilmektedir. Kültürel uyumlaştırma süreçleri çeşitli öğretim tasarımları açısından da incelenmiştir.

Edmundson (2007), belli bir kültürde veya o kültüre göre hazırlanmış bir e-öğrenme dersinin hedeflenen diğer bir kültüre uyarlanmasına yönelik kültürel adaptasyon süreci (CAP) olarak adlandırdığı bir model sunmaktadır. Modelde öğretim tasarımcılarına, uyarlaması yapılacak dersin mevcut kültürle uyarlanacak kültür arasında

(1'den 4'e) farklı seviyelerdeki kültürel karmaşıklık düzeyine göre kılavuzlar sunulmaktadır. 1. seviye olarak adlandırılan derslerin kültürel etkilerden nispeten etkilenmediği, bu nedenle çeviri ihtiyacı dışında çok az veya hiç uyarlama yapılmasının gerekmediği belirtilir. 2. ve 3. düzey derslerde kültürel farklılıklar giderek daha güçlü bir şekilde derse yansıtılır; hedeflenen kültürün alışık olduğu resimlere yer verme, hedeflenen kültürün görgü kurallarına değinme, tabularından kaçınma, cinsiyete ilişkin konularda düzenlemeler yaparak diğer kültür için kabul edilebilir hale getirme gibi bazı yerelleştirme işlemlerinin yapılmasını gerekir. 3. seviye olarak nitelendirilen derslerde ise yalnızca çeviri ve yerelleştirme değil, yeniden kullanılabilir öğrenme nesnelerinin (RLO'lar) kullanılması da gerekir. Yeniden kullanılabilir öğrenme nesneleri, dersin sunulacağı (hedeflenen) öğrenci grubunun farklı kültürel özelliklerine bağlı olarak değiştirilebilen veya "eklenebilen" bir dersin bölümleri veya parçalarıdır. 4. seviye olarak belirtilen derslerde ise dersin özelliklerinin hedeflenen kültürün özelliklerinden çok farklı olduğu, kültürel etkilerle çok fazla iç içe geçtiği ya da her iki durumun da olduğu varsayılır; bu durumda dersin yeniden tasarlanması gerekir (s. 269-270). Dolayısıyla Edmundson (2007) CAP modelinin 1. adımından 3. adımına kadar dersin kültürel etki ve karmaşıklık derecesi açısından analiz edildiğini, kültürel karmaşıklığa ek olarak 4. ve 5. adımlarda kritik ve yardımcı boyutlar kavramlarının dahil edildiğini belirtir (s. 270).

Henderson (1996) ise öğretim tasarımının hem tasarım hem de öğretim tasarımcıları açısından ele alındığında belli (baskın) kültürel değer ve bakış açılarına göre yapılandırıldığını ifade eder. Henderson'a (1996) göre "öğretim tasarımı ve tasarımcı, toplumsal bağlamlarına ayrılmaz bir şekilde bağlı"dır (s. 87). Dolayısıyla öğretim tasarımcıları sahip oldukları/içinde bulundukları kültür, dünya görüşü, değer, ideoloji, sınıf, cinsiyet gibi çeşitli unsurları tasarımlarına yansıtabilmekte, ortaya koyulan tasarımlar ilgili kültürel eserin bir parçası haline gelmekte, aynı zamanda tasarım ve tasarımcılar da mevcut kültürel değer ve paradigmalardan etkilenebilmektedir. Diğer bir deyişle kültür ve öğretim tasarımları arasında çift yönlü bir etkileşim söz konusu olduğundan hem kültür öğretim tasarımlarını hem de öğretim tasarımları kültürü şekillendirebilir. Bu sebeple Henderson'a (1996) göre öğretim tasarımları tarafsız olamaz.

Henderson (1996), öğretim tasarımı yaklaşımlarının "çokkültürlü değil, çokkültürlü bir bağlam içinde ele alınmasını" savunarak, "çoklu kültürel bağlama en uygun paradigmanın davranışçı, yapılandırmacı ve eleştirel teori paradigma unsurlarını

biraraya getiren öğretici paradigma olabileceğini” belirtmiş, öğretim tasarımının kültürel olarak bağlamsallaştırılmasına ilişkin çoklu kültürel model (multiple cultural model) önermiştir (s. 85-94). Çoklu kültürel model yaklaşımı “akademik, toplumca benimsenen ana akım kültürü (mainstream) ve azınlık kültürlerinin geçerli bir şekilde biraraya getirilmesini vurgulamaktadır” (s. 95). Bu öğretim tasarım modelinde azınlık grupları veya dezavantajlı grupların eşitliği önemsenerek, buna yönelik bir öğrenme ortamını tasarlamak hedeflenir. Ayrıca öğretim tasarımında akademik kültür toplumca benimsenen ana akım kültüre (mainstream culture) gömülü olduğundan, tasarımlarda makro kültür değerlerine ve yönlerine yer verilmesinin önemli olduğu vurgulanır.

Reeves ve Reeves ise (1997), etkileşimli öğrenmeye yönelik 10 boyuttan oluşan bir model önermiştir. Model pedagojik felsefe, öğrenme kuramı, amaç yönelimi, görev yönelimi, motivasyon kaynağı, öğretmenin rolü, metabilşsel destek, işbirlikli öğrenme, kültürel duyarlılık ve yapısal esneklik boyutlarından oluşmaktadır ve her bir boyut iki uç arasında temsil edilen bir değer aralığına sahiptir. Modelin öğretim tasarımı yapılırken veya bir kültürel bağlamda üretilen öğrenme malzemelerinin başka bir kültürel bağlama uyarlanması/kullanılması sürecinde rehberlik sağlayabileceği; öğretim tasarımcılarına modelde belirten değerler doğrultusunda tasarımlarını değerlendirmelerine fırsat sunabileceği, bu doğrultuda modelin kapsayıcı bir yaklaşım sunduğu belirtilebilir.

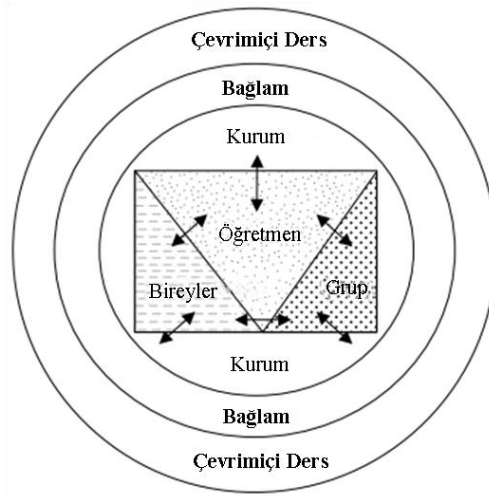
2.4. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Kültürel Uzaklık ve Etkileşim

Bu bölümde açık ve uzaktan öğrenme alanında kültürel uzaklık kavramına temel oluşturabilecek, öğrenme ve etkileşim süreçlerinde kültür ve kültürel uzaklıkla ilişkili olabileceği düşünülen faktörleri kapsayan Gunawardena, Wilson ve Nolla’nın (2003) çerçevesi, Parrish&Linder-VanBerschoot’un (2010) öğrenmenin kültürel boyutları çerçevesi, Khan’ın (2021) e-öğrenme çerçevesi, Moore’un transaksiyonel uzaklık kuramına değinilmektedir. Ayrıca alanyazında kültürel uzaklığa yönelik çalışmalara da yer verilmektedir.

2.4.1. Kültürel çerçeveler

2.4.1.1. Gunawardena, Wilson ve Nolla'nın (2003) çerçevesi

Gunawardena, Wilson ve Nolla (2003) kendi araştırmalarına ve alanyazın incelemesine dayanarak, çevrimiçi derslerin kültürel farklılıklar dikkate alınarak tasarlanmasına yönelik bir çerçeve sunmuştur. Özellikle kitlesel açık çevrimiçi derslerin yaygınlaşması veya uluslararası kurumların, üniversitelerin sunduğu çevrimiçi dersler dikkate alındığında katılımcı çeşitliliğinin ve dolayısıyla kültürel farklılıkların artarak çeşitleneceği öngörülebilir. Bu doğrultuda Gunawardena, Wilson ve Nolla (2003) küresel bir çevrimiçi derste kurum, öğretmen, bireyler ve grup olmak üzere dört unsuru vurgulayarak, bu unsurların kendi kültürlerinde var olan tartışılmaz (non-negotiable) faktörleri ve ders çerçevesinde seçimler ve seçenekler olarak sunulan tartışılabilir (negotiable) faktörleri beraberinde getirdiğini belirtir (s. 767). Özellikle ikinci durumun yani dersin tartışılabilir faktörleri sunması konusunda diyalog ve iletişimin çok önemli olduğunu, ders yapısının tartışılabilir olması için diyalogu barındırması gerektiğini vurgular. Bu diyalog ve iletişimin Şekil 2.8'de görüldüğü üzere ilgili unsurlar arasında karşılıklı olması gerektiğinin altını çizer. Ayrıca Gunawardena vd. (2003) ders düzenlenirken (organize edilirken), sunulacak arayüz tasarlanırken esnekliğin oldukça önemli olduğunu belirterek, bu konularda esneklik sağlanması gerektiğini özellikle vurgular. Bunlara ek olarak bağlamın da kilit rol oynadığını belirterek, önerdiği çerçevenin bir bağlam içerisinde yer aldığının altını çizer (s. 767).

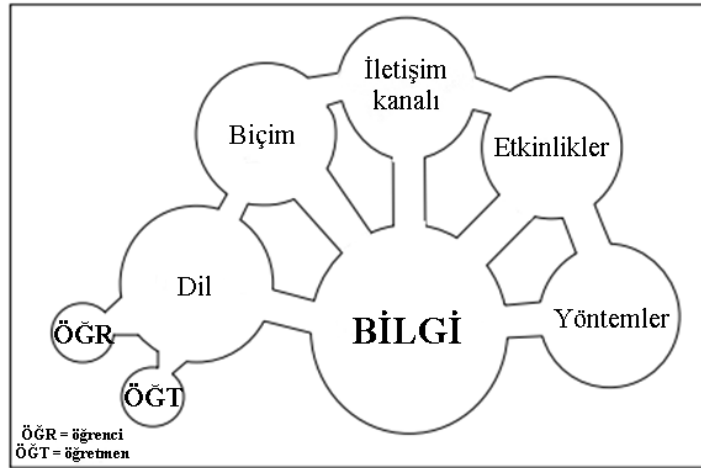


Şekil 2.8. Kültürel farklılıklara yönelik tasarımda tartışılabilir ve tartışılmaz faktörler

(Kaynak: Gunawardena, Wilson ve Nolla, 2003, s. 768)

Gunawardena vd. (2003) kurum, öğrenci, öğretmen ve grup olarak vurguladığı dört unsurun beraberinde getirdiği tartışılmaz faktörleri şu şekilde belirtmektedir: *Kurum* kültürü bağlamında derslerin tamamlanması için gereken süre/zaman çizelgesi, başarı/notlandırma sistemine ilişkin standartlar, derslere ilişkin kredi ve öğrenim ücreti gibi beklentileri tartışılmaz faktörlerdir ve ders tasarlanırken bunların tanımlanıp belirlenmesi gerekmektedir. Beklentiler tanımlanıp belirlendikten sonra dersin geliştirilmesi ve sunulması aşamasında destek sağlamak gibi konular ders öğretmeni ve sınırlı ölçüde derse katılan bireyler ve gruplarla diyalog yoluyla planlanabilir. *Öğretmen ve öğrenci* ise derse dil, inançlar, tercih edilen öğrenme yöntem ve stilleri, bilgi ve beceri düzeyi, öğrenmeye ilişkin tutumlar gibi kendi kültürlerine özgü bir dizi tartışılmaz unsur getirir. Dolayısıyla öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilecek, esnek bir dersin tasarımında öğrencilere bu unsurlar etrafında seçim yapabilecekleri seçeneklerin sunulması gerektiği belirtilir. *Grup* etkileşiminin bilginin sosyal olarak yapılandırılması ve sosyal bulunuşluğun artırılması konusunda önemli bir unsur olduğu ve iletişim kanallarının seçiminin öğrenciler etkinlikleri tamamlama ve değerlendirme fırsatı sunacağı da vurgulanmaktadır (s. 767-769).

Gunawardena vd. (2003) tüm bu unsurları AMOEBA ismini verdiği, esnek, hareket edebilir, çevreye uyum sağlama yeteneğine sahip, çok bölümlü ancak tek hücreli bir organizma olan amip metaforunu kullanarak açıklar. Şekil 2.9’da görüldüğü üzere önerdiği modelde bilginin yapılandırılması konusunda dil, biçim, iletişim kanalları, etkinlikler ve yöntemler temel rol oynar ve bu unsurlar birbiri ile etkileşim halindedir. Öğrenci ve öğretmen de bu unsurların her biri ile etkileşim halinde olup, bilginin yapılandırılması sürecinde birlikte rol alır. Amibin hareketli olması ve belli bir şekle sahip olmaması gibi ders tasarımında da ilgili yapıların sırası ve etkileşimde olduğu diğer unsurların düzeni ihtiyaç ve bağlam doğrultusunda değişebilir. Ders tasarımı yapılırken katılımcıların ana dilleri veya tercih edebilecekleri diğer dil seçeneklerinin sunulmalı, arayüz tasarımı ve navigasyona ilişkin kullanılacak öğelerde kültürel uygunluk dikkate alınmalı, anlamlandırması zor veya yanlış anlamalara yol açabilecek unsur kullanımlarından kaçınılmalıdır. Ayrıca ders tasarımında biçimsel değişiklikler yapmaya olanak sağlayan seçenekler sunulmalı, eşzamanlı-eşzamansız olmak üzere farklı iletişim kanalları sunulmalı, öğrenci ihtiyaçlarına ve öğretmenin belirlediği unsurlara bağlı olarak kültürel açıdan uygun çeşitli öğrenme yöntem ve etkinlikleri sunulmalıdır (s. 769-770).



Şekil 2.9. AMOEBA: Çevrimiçi ders tasarımı için uyarlanabilir, anlamlı, organik, çevresel mimari
(Kaynak: Gunawardena, Wilson ve Nolla, 2003, s. 769)

2.4.1.2. Parrish&Linder-VanBershot'un (2010) öğrenmenin kültürel boyutları çerçevesi (Cultural Dimensions of Learning (CDLF) Framework)

Parrish ve Linder-VanBershot (2010), kültürün öğrenme ve öğretim üzerindeki etkisi belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemek üzere Hofstede ve Hofstede (2005), Nisbett (2003), Levine (1997), Hall (1983) ve Lewis'in (2006) çalışmalarını temel alıp uyarlayarak “öğrenmenin kültürel boyutları çerçevesi (CDLF framework)” geliştirdiğini ifade eder. Kültürlerarası ortamların sayısı arttığı için bu tür ortamlara yönelik kültürel açıdan duyarlı ve kültürel açıdan uyarlanabilir öğretim tasarımı ihtiyacı da artmaktadır. Buna doğrultuda geliştirdikleri çerçevenin öğretim tasarımcılarının çok kültürlü çevrimiçi öğrenme ortamlarında kültürel açıdan duyarlı ve kültürel açıdan uyarlanabilir öğretim sunma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamasını ve bu tür ortamlarda karşılaşılabilecek kültürel zorlukları aşma konusunda rehberlik edebilecek kılavuz ilkeler geliştirmeyi hedeflediklerini belirtir.

Öğrenmenin kültürel boyutları çerçevesinde Hofstede ve Hofstede (2005), Nisbett (2003), Levine (1997), Hall (1983) ve Lewis'in (2006) çalışmaları temel alınmış ve sadece ulusal kültür boyutunda değil hem kültürlerin hem bireylerin öğretim durumlarında sergileyebileceği, farklılık gösterebilecek değişkenlik yelpazesini (spektrumlarını) tanımlamaya dönük; sosyal ilişkiler, epistemolojik inançlar ve zamansal algılar olmak üzere üç boyutla ilgili toplam sekiz kültürel parametre kümesi tanımlanmıştır (Parrish ve Linder-VanBershot, 2010).

Sosyal ilişkiler boyutu eşitlik ve otorite, bireycilik ve toplulukçuluk, besleme ve meydan okuma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Eşitlik ve otorite boyutunun Hofstede'nin güç mesafesi boyutu ile benzer özellikler gösterdiği; eğitim öğretim durumlarında öğretmen ve öğrencilerin ne kadar eşit olarak algılandığı/tercih edildiği ile ilgili olduğu; eleştirel diyalog ve tartışmaya yönelik tercihleri yansıttığı belirtilebilir. Bireycilik ve toplulukçuluk boyutunun da Hofstede'nin bireyci ve toplulukçu kültür özelliklerine benzer şekilde, eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencilerin bireysel veya sosyal gelişimleri ile ilişkilendirilebilecek konuşma, iletişim kurma, fikirlerini özgürce ifade etme gibi davranışlara yönelik tercihleri ile ilişkili olduğu belirtilebilir. Besleme veya meydan okuma boyutu ise Hofstede'nin eril ve dişil kültür özelliklerine benzer şekilde öğretim süreçlerinde öğrenciler arasında iyi ilişkiler, iş birliği geliştirme gibi değerlerin mi yoksa rekabete dönük, "en iyi" ve mükemmel olma, girişkenliğe yönelik değerlerin mi tercih edildiği ile ilişkilidir.

Epistemolojik inançlar boyutları istikrar arayışı ve belirsizliğin kabulü, mantıksal tartışma ve gerekçelendirme, nedensellik ve karmaşık sistemler alt boyutlarından oluşmaktadır. İstikrar arayışı ve belirsizliğin kabulü boyutu öğrencilerin yapılandırılmış, belirsizlikten kaçınılan, öğretimde başarının sonuca odaklı olduğu, az sayıda ve güvenilir bilgi kaynaklarının tercih edildiği, öğretmenlerin alanında sorulan her soruyu bilecek kadar uzman ve bilgili olmasının beklendiği bir öğretim süreci ile ilişkilendirilmiştir. Bunun tersi uçta yer alanlar ise belirsizlik ve esnekliğe yer verilen, çoklu öğrenme kaynaklarının tercih edildiği, sonuçtan çok sürece odaklanılan bir öğrenme sürecinin mi tercih edildiği ile ilişkilidir. Mantıksal tartışma ve gerekçelendirme boyutu öğretimsel faaliyetlerde tartışma ve mantıksal akıl yürütme süreçlerinde uzlaşa sağlamaya, fikir birliği oluşturmaya ve birden fazla doğruyu kabul etmeye mi yoksa tek bir doğrunun olabileceği konusunda mantıksal argüman geliştirme ve tartışmaya odaklanmaya konusunda ısrarcı olmanın mı tercih edildiği ile ilişkilidir. Nedensellik ve karmaşık sistemler boyutu ise neden-sonuç açıklamalarına mı yoksa sistemlerin ve durumların açıklamalarına ilişkin bilgiye mi daha fazla odaklanıldığı ile ilgilidir. Nedenselliğe odaklı kültürlerde istikrarlı bilgi ve kurallar önemli görülür, öğrencinin başarı ya da başarısızlığının öğrencinin özellikleri ile ilişkili olduğu düşünülürken, sistem ve durumlara odaklı kültürlerde başarı ya da başarısızlık duruma bağlı görülür ve duruma bağlı gelişen bilgiye odaklanılır.

Zamansal algılar boyutu ise saat-olay zamanı ile doğrusal-döngüsel zaman alt boyutlarından oluşmaktadır. Saat odaklı kültürlerde öğretim etkinlikleri planlanırken zaman büyük önem taşır. Ödev vb. etkinliklerin son teslim tarihleri konusunda esneklik gösterilmez. Öğretime ilişkin prosedürler sevilir ve tercih edilir. Olay odaklı kültürlerde ise planlamalar ve etkinlikler faydalı olduğu sürece devam eder, süre konusunda esneklik hakimdir. Ödev vb. etkinliklerin son teslim tarihleri değişebilir. Öğretime ilişkin prosedürleri atlama isteği söz konusudur. Doğrusal zamanla ilişkilendirilen öğrenme davranışları arasında ise geleceğe odaklılık, amaç belirleme, iyi zaman yönetimi, sıralı ve doğrusal öğrenme hedefleri bulunurken; zamana ve duruma uyum sağlama, amaçların ikincil önemi, geçmişe verilen önem, önceki öğrenmelerin tekrarı, pekiştirme doğrusal zamanla ilişkilendirilen öğrenme davranışları arasındadır.

Parrish & Linder-VanBerschot (2010, s. 7-9) öğrenmenin kültürel boyutları çerçevesine ilişkin temel sorular, boyutların uyarlandığı temel kaynaklar ve boyutlara ilişkin detaylı bilgileri Tablo 2.16’da yer aldığı üzere göstermiştir:

Tablo 2.16. Parrish & Linder-VanBerschot (2010, s. 7-9)’un öğrenmenin kültürel boyutları çerçevesi (CDLF)

Sosyal ilişkiler	Bu boyutun öğrenme durumlarında nasıl ortaya çıktığı	
Eşitlik ve otorite Eşitsizlik nasıl ele alınır? Statü nasıl belirtilir ve saygı nasıl gösterilir? Eşit olmayan statüde olanlar için hangi etkileşimler uygundur? (Hofstede&Hofstede, 2005; Lewis, 2006)	Daha eşit	Daha otoriter
	Öğretmenlere, dahil olmak ve hatta meydan okumak için eşitleri olarak davranılır	Öğretmenler tartışmasız otorite olarak görülür
	Öğrenciler öğrenme etkinliklerinin sorumluluğunu alır	Öğretim sürecinde olan şeylerden yalnızca öğretmenler sorumludur
Bireycilik ve toplulukçuluk Bireyin çıkarları mı yoksa grubun çıkarları mı üstün gelir? Kişilerarası ilişkilere ne ölçüde değer verilir? (Hofstede&Hofstede, 2005; Nisbett, 2003)	Diyalog ve tartışma önemli öğrenme etkinlikleridir	Temel iletişimci öğretmendir
	Daha bireyci	Daha toplulukçu
	Öğrencilerin konuşması beklenir	Öğrenciler sınırlı durumlarda konuşur
	Nasıl öğrenileceğini öğrenmek (bilişsel beceri) birincildir (bireysel gelişim)	Nasıl yapılacağını öğrenmek (içerik bilgisi) birincildir (sosyal büyüme)
	Öğrencinin bakış açısını ifade etmesi, öğrenmenin değerli bir bileşenidir	Öğrencinin öğretmenin bakış açısına uyması beklenir
	Sıkı çalışma bireysel kazanç için motive edicidir	Sıkı çalışma daha iyi olmak için motive edicidir

Tablo 2.16. (Devam) Parrish & Linder-VanBershot (2010, s. 7-9) 'un öğrenmenin kültürel boyutları çerçevesi (CDLF)

Besleme ve meydan okuma (nurtureandchallenge) Amaçlar dizisi mi, iş birliği ve güvenlik mi yoksa tanınma ve ilerleme mi daha önemlidir? Destekleyici eylemler mi, zorlayıcı eylemler mi daha iyi öğrenme çıktıları sağlar? (Hofstede ve Hofstede, 2005)	Daha besleyici Ortalama norm olarak kullanılır	Daha zorlu En iyi öğrenci norm olarak kullanılır
	Tüm öğrenciler övülür	Sadece mükemmellik övülür
	İş birliği geliştirilir	Rekabet geliştirilir
	Başarısızlık bir büyüme fırsatıdır	Başarısızlık son derece caydırıcıdır ve felakettir
	Daha alçakgönüllülük	Daha fazla girişkenlik
	İyi ilişkiler ve güvenlik arar	Meydan okuma ve tanınma arar
Epistemolojik inançlar	Bu boyutun öğrenme durumlarında nasıl ortaya çıktığı	
İstikrar arayışı ve belirsizliğin kabulü Belirsizlikle nasıl başa çıkılır? Kaçınılır mı yoksa kabul mu edilir? Yapı esneklikten daha mı önemli kabul edilir? Bilginin durumu nedir – kurulu mu (yerleşik mi) yoksa gelişim sürecinde midir? (Hofstede&Hofstede, 2005; Nisbett, 2003)	Daha fazla istikrar arayışı Yapılandırılmış öğrenme etkinlikleri	Daha fazla belirsizlik kabulü Öğrenme etkinlikleri daha açık uçludur (tartışmalar, projeler)
	Doğru cevapları elde etmeye odaklanır	Sürece ve doğrulanmış görüşlere odaklanır
	Belirsizlikten kaçınmak gerekir	Belirsizlik doğal bir durumdur
	Öğretmenlerin cevapları olmalıdır	Öğretmenler “bilmiyorum” diyebilirler
	Tek ders kitapları veya öğretmen otoritesi	Kullanılan birçok kaynak
	Şans, öğrenci başarısında bir faktördür	Düşünme yeteneğini göstermek akademik başarının anahtarıdır, doğru cevaplar değil
	Daha stresli	Daha az stresli
Mantıksal tartışma ve gerekçelendirme Argümanlar nasıl geliştirilir? Mantıksal tutarlılık mı yoksa pratik sonuçlar mı daha önemlidir? Anlaşmazlık nasıl yönetilir? (Nisbett, 2003)	Daha mantıksal Gerçeği bulmak için mantıksal argümantasyona odaklanma	Daha gerekçeli Pratik ve sosyal olarak kabul edilebilir sonuçlara ulaşmaya odaklanma
	Mantıksal akıl yürütmeye dayalı tek doğrularda ısrar	Deneyime dayalı birden fazla gerçeğin kabulü
	Tartışma/münazara bir öğrenme faaliyetidir	Uzlaşma sağlama bir öğrenme etkinliğidir
	Haklı olmak en önemli şeydir	Erdemli olmak en önemli şeydir
	Öğretmen/öğrencilerin hatalı veya tutarsız olduğu düşünüldüğünde diğerlerine meydan okuma isteği	Sürekli ve uyumlu bir diyalog için çelişkilerin kabul edilmesi
Nedensellik ve karmaşık sistemler (Analiz ve holizm) Nedensellik tipik olarak nasıl belli olur? Muhtemelen tek bir kaynağa mı atfedilir yoksa daha geniş bir bağlama mı atfedilir? (Nisbett, 2003)	Nedenselliğe daha fazla odaklanma Öğrenciler daha fazla amaç odaklıdır	Sistemlere ve durumlara daha fazla odaklanma Durumsal kısıtlılıklar içinde çalışmaya daha isteklidir
	Neden-sonuç açıklamalarına ilişkin bilgi	Sistemlerin ve durumların açıklamalarına ilişkin bilgi
	İstikrarlı bilgi ve kurallara odaklanma	Duruma bağlı ve gelişmekte olan bilgiye odaklanma
	Öğrenme başarısı ya da başarısızlığı öğrenci özelliklerine atfedilir	Öğrenme başarısı ya da başarısızlığı duruma bağlıdır

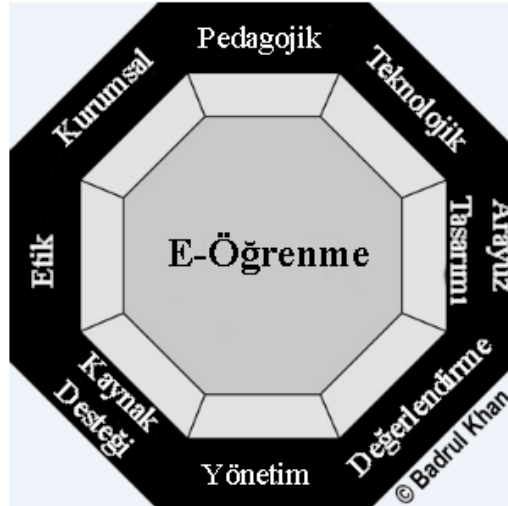
Tablo 2.16. (Devam) Parrish & Linder-VanBershot (2010, s. 7-9) 'un öğrenmenin kültürel boyutları çerçevesi (CDLF)

Zamansal algılar	Bu boyutun öğrenme durumlarında nasıl ortaya çıktığı	
Saat zamanı ve olay zamanı İnsanlar harici bir zaman ölçüsüne mi uyuyorlar yoksa eldeki olayın kendi zamanında gelişmesine izin mi veriyorlar? Son tarihler mi yoksa ilişkiler mi daha önemli? (Levine, 1997)	Daha fazla saat odaklılık	Daha fazla olay odaklılık
	Öğretim etkinlikleri zamanında başlar ve durur	Öğretim etkinlikleri faydalı olduğu sürece devam edebilir
	Ders saatleri dışındaki toplantılar katı programlarla sınırlıdır	Sınıf ve sınıf dışı zaman arasındaki sınırlar daha değişkendir
	Katı son teslim tarihleri ve bunları yapmamanın sonuçları	Son teslim tarihlerini daha az dikkate alarak iyileştirmelere yönelik çalışmalar devam eder
	Prosedürleri sever	Prosedürleri atlarmaya isteklidir
	Öğrenciler planlanan amaçlara doğru sessizce çalışır	Öğrenciler konuşkan ve ifadedir ve planları görmezden gelebilirler
Doğrusal zaman ve döngüsel zaman İnsanlar zamanı bir yol olarak ve hedefleri gerekli varış noktaları olarak mı görüyor yoksa zamanı bir yaşam boyunca girip çıktıkları birbirine bağlı döngülerin bir modeli olarak mı görüyorlar? (Hall, 1983; Lewis, 2006)	Daha doğrusal zaman	Daha döngüsel zaman
	Zaman yönetmek içindir	Kişi zamana uyar
	Öğrenme, belli gereklilikler ve kilometre taşları ile doğrusal bir yol boyunca ilerler	Öğrenme, mükemmelliğe doğru yavaş yavaş artarak giden bir uygulama olarak görülür
	Amaç belirleme öğrenme için çok önemlidir	Amaçlar ikincildir, kişi mümkün olduğu kadar çok şey elde etmek için duruma uyum sağlar
	Zaman boşa harcanmamalıdır, başarıya önem veriliyorsa eylemler hızlı ve kararlı olmalıdır	Zaman gözlem ve derinlemesine düşünmek için vardır, acele etmek başarıya ters etki yapar
	Fırsatlar boşa harcanmaz. Şans kendini iki kere göstermez	Zaman bir döngüler dizisi olduğu için fırsatlar yeniden ortaya çıkar. Bu olduğunda, kişi daha akıllıca karar verebilir
	Geçmiş önemsizdir. Önemli olan gelecek hedefleridir	Döngüler tekrarladığı için geçmiş etkilidir. Kişi geçmişi ileriye taşır
	Tekrarlama, bir "tekdüzelik" içinde olmak (ilerlememek) olarak görülebilir	Tekrar, öğrenme için değerlidir
	Öğrenciler anında ilgi görmek ister	Öğrenciler ilgiyi keşfetmek için daha sabırlı olabilir

2.4.1.3.Khan'ın (2021) e-öğrenme çerçevesi

E-öğrenme ve eğitim teknolojileri alanında önemli bir araştırmacı olan Badrul Khan (2021), açık, esnek ve dağıtılmış öğrenme olarak ele aldığı e-öğrenme kavramının dünya çapındaki öğrencilere esnek uzaktan öğrenme ortamları oluşturmak, anlamlı öğrenme fırsatları sunmak, aynı zamanda öğretmen, yöneticiler, teknik personel gibi paydaşlar için de anlamlı olmasını sağlamak amacıyla akademik ve kurumsal tecrübelerinin yanı sıra literatür incelemesiyle anlamlı bir uzaktan öğrenme ortamı yaratmaya yardımcı olduğunu belirlediği bazı faktörler bulunduğunu ve bu faktörlerin çoğunun sistematik olarak birbiriyle ilişkili ve birbirine bağımlı olduğunu belirtir. Bu

faktörleri kurumsal, yönetsel, teknolojik, pedagojik, etik, arayüz tasarımı, kaynak desteği ve değerlendirme olmak üzere sekiz boyutta toplayarak, Şekil 2.10’da görüldüğü gibi bir e-öğrenme çerçevesi oluşturmuştur. Her boyut alt boyutlar veya faktörlere sahiptir ve her faktör çevrimiçi öğrenmede karşılaşılan bir veya daha fazla soru veya sorunu içerebilir (s. 2-4).



Şekil 2.10. Khan'ın e-öğrenme çerçevesi

(**Kaynak:** Khan, B. (2023, 21 Eylül). Welcome to the official website of e-learning framework.

<https://asianvu.com/bk/framework/>)

Khan (2021) e-öğrenme çerçevesinin boyut, alt boyut ve faktörlerini Tablo 2.17’de gösterildiği üzere detaylı olarak listelemiştir. Bu doğrultuda *pedagojik* boyutun öğrenme-öğretmeye ilişkin konulara yönelik olduğu ve içerik analizi, hedef kitle analizi, hedef (amaç) analizi, ortam analizi, tasarım yaklaşımı, organizasyon, öğrenme yöntemleri ve harmanlanmış öğrenme yöntemleri gibi alt boyutlara sahip olduğu görülmektedir. *Teknolojik* boyut e-öğrenme ortamlarında kullanılan teknoloji altyapısına ilişkin konularla ilişkilidir. Altyapı planlaması, yazılım ve donanım bu boyut kapsamında yer almaktadır. *Arayüz tasarımı* boyutu e-öğrenme ortamlarının genel görünümüne ilişkin olup, sayfa ve site tasarımı, içerik tasarımı, navigasyon, erişilebilirlik ve kullanılabilirlik testleri bu boyut içinde yer almaktadır. *Değerlendirme* boyutu öğrenen, öğretmen, program ve öğrenme ortamının değerlendirilmesini kapsar. *Yönetim* boyutu bilginin dağıtılması ve e-öğrenme ortamlarının sürdürülmesine yöneliktir. *Kaynak desteği* boyutu

çevrimiçi ve çevrimdışı kaynakları ve çevrimiçi desteği inceler. *Etik* boyut sosyal ve siyasi etkiler, kültürel çeşitlilik, önyargı, coğrafi çeşitlilik, öğrenen çeşitliliği, dijital uçurum, görgü kuralları, yasal konular, gizlilik (mahremiyet), intihal ve telif hakkı konuları ile ilgilidir. *Kurumsal* boyut ise e-öğrenme ortamlarıyla ilgili idari işler, akademik işler ve öğrenci hizmetlerini kapsar (s. 5-7).

Tablo 2.17. *Khan'ın (2021) e-öğrenme çerçevesinin boyutlara göre alt boyut ve faktörleri*

1.	PEDAGOJİK
1.1.	İçerik analizi
1.2.	Hedef kitle analizi
1.3.	Hedef analizi
1.4.	Öğrenme Ortamı analizi
1.5.	Tasarım yaklaşımı
1.5.1.	Uyarlanabilir öğrenme (YZ-Yapay zekâ)
1.6.	Organizasyon
1.7.	Öğrenme stratejileri
1.7.1.	Sunum
1.7.2.	Sergiler
1.7.3.	Gösterim
1.7.4.	Alıştırma ve uygulama
1.7.5.	Özel ders
1.7.6.	Oyunlar
1.7.7.	Hikâye anlatıcılığı
1.7.8.	Benzetim
1.7.9.	Rol yapma
1.7.10.	Tartışma
1.7.11.	Etkileşim kurma
1.7.12.	Model yapma
1.7.13.	Kolaylaştırma
1.7.14.	İşbirliği
1.7.15.	Münazara
1.7.16.	Saha gezileri
1.7.17.	Çıraklık
1.7.18.	Durum çalışmaları/Örnek Olay
1.7.19.	Aktif Öğrenme (Generative Development)
1.7.20.	Motivasyon
1.8.	Harmanlanmış Stratejiler
2.	TEKNOLOJİK
2.1.	Altyapı planlaması (Teknoloji planı, Standartlar, Metaveri, Öğrenme nesneleri)
2.2.	Donanım
2.3.	Yazılım (LMS, LCMS, Kurumsal uygulama)
3.	ARAYÜZ TASARIMI
3.1.	Sayfa ve site tasarımı
3.1.1.	Enformasyonun Görselleştirilmesi (YZ-Yapay zekâ)
3.2.	İçerik tasarımı
3.3.	Navigasyon
3.4.	Erişilebilirlik (YZ-Yapay zekâ)
3.5.	Kullanılabilirlik testi

Tablo 2.17. (Devam) Khan'ın (2021) e-öğrenme çerçevesinin boyutlara göre alt boyut ve faktörleri

4.	DEĞERLENDİRME
4.1.	Öğrenenlerin değerlendirilmesi
4.1.1.	Uyarlanabilir Test (YZ-Yapay zekâ)
4.2.	Öğretim programının & Öğrenme ortamının değerlendirilmesi
4.3.	Programın değerlendirilmesi
5.	YÖNETİM
5.1.	Öğrenme ortamının işlerliğini sürdürme
5.1.1.	Öğrenme içeriklerinin güncellenmesi (YZ-Yapay zekâ)
5.2.	Enformasyonun dağıtılması
6.	KAYNAK DESTEĞİ
6.1.	Çevrimiçi destek
6.1.1.	Öğretim/Danışmanlık desteği
6.1.2.	Teknik destek
6.1.3.	Kariyer danışmanlığı hizmetleri
6.1.4.	Diğer çevrimiçi destek hizmetleri
6.2.	Kaynaklar
6.2.1.	Çevrimiçi kaynaklar (Kütüphane & Öğrenme desteği) Online Resources
6.2.2.	Çevrimdışı kaynaklar
7.	ETİK HUSUSLAR
7.1.	Sosyal ve siyasi etki
7.2.	Kültürel çeşitlilik
7.3.	Önyargı
7.4.	Coğrafi çeşitlilik
7.5.	Öğrenen çeşitliliği
7.6.	Dijital bölünme
7.7.	Görgü kuralları/Etiket (Etiquette)
7.8.	Yasal hususlar
7.8.1.	Gizlilik
7.8.2.	İntihal
7.8.3.	Telif hakkı
8.	KURUMSAL
8.1.	İdari işler
8.1.1.	İhtiyaç analizi
8.1.2.	HazırlıkbulunuşlukAnalizi (Mali, Altyapı, Kültürel ve İçerik)
8.1.3.	Organizasyon ve Değişim (Yeniliğin Yayılımı, Benimsenmesi ve Uygulanması)
8.1.4.	Uygulama
8.1.5.	Bütçeleme ve Yatırımın Getirisi
8.1.6.	Diğer Kurumlar ve Paydaşlarla İş birlikleri
8.1.7.	Program ve Ders Bilgileri Kataloğu (Akademik Takvim, Ders Programı, Öğrenim Ücreti, Harçlar ve Mezuniyet)
8.1.8.	Pazarlama ve İşe Alım
8.1.9.	Kayıtlar
8.1.10.	Mali Yardım
8.1.11.	Kayıt ve Ödeme
8.1.12.	Bilgi Teknolojileri Hizmetleri
8.1.13.	Öğretim Tasarımı ve Medya Hizmetleri
8.1.14.	Mezuniyet Transkriptleri ve Notlar

Tablo 2.17. (Devam) Khan'ın (2021) e-öğrenme çerçevesinin boyutlara göre alt boyut ve faktörleri

8.2. Akademik İşler
8.2.1. Akreditasyon
8.2.2. Yönetmelikler ve Esaslar
8.2.3. Öğretim Kalitesi
8.2.4. Akademik ve İdari Personel Desteği
8.2.5. Sınıf Büyüklüğü, İş Yüğü ve Ücretlendirme ve Fikri Mülkiyet Hakları
8.3. Öğrenci hizmetleri
8.3.1. Kayıt Öncesi Hizmetler
8.3.2. Oryantasyon
8.3.3. Akademik ve İdari Personel Rehberi
8.3.4. Akademik Danışmanlık
8.3.5. Sosyal ve Psikolojik Danışmanlık
8.3.6. Öğrenme Becerileri Geliştirme
8.3.7. Engelli Öğrenciler için Hizmetler
8.3.8. Kütüphane desteği
8.3.9. Kitapevi
8.3.10. Özel Ders Hizmetleri
8.3.11. Arabuluculuk ve Çatışma Çözümü
8.3.12. Sosyal Destek Ağı
8.3.13. Öğrenci Gazetesi/Bülteni
8.3.14. Staj ve İstihdam Hizmetleri
8.3.15. Mezunlarla İlişkiler
8.3.16. Diğer hizmetler

Kaynak: Khan (2021, s. 6-7)'den alınmıştır.

Bunların yanı sıra Khan (2021) tarafından e-öğrenme alanındaki kişilerin planlanan veya sunulan e-öğrenme ortamına ilişkin değerlendirme yapmalarına, mevcut/olası sorunları fark ederek yeniden ele almalarına rehberlik edebilecek, her boyuta ilişkin çeşitli e-öğrenme soruları geliştirilmiştir (s. 8). Bu sorulara mükemmel, yeterli ve yeterli değil olmak üzere verilecek yanıtlar doğrultusunda her bir boyuta ilişkin derecelendirme elde edilebilmektedir (s. 10). Böylece geliştirilmesi gereken boyutların neler olduğu kolayca tespit edilerek, kullanıcılara bu yönüyle de rehberlik edileceği ifade edilebilir.

2.4.2. Transaksiyonel uzaklık

Transaksiyonel uzaklık kuramı ilk olarak 1972 yılında ortaya ortaya konmuş, sonraki yıllarda transaksiyonel uzaklık kuramı olarak isimlendirilen (Moore, 2005; s. 20), uzaktan öğrenme sürecinde öğrenen ve öğretene arasındaki psikolojik, iletişimsel ve etkileşimsel uzaklığı temsil eden bir kavramdır. Uzaktan eğitim çoğunlukla öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak birbirinden farklı yerlerde bulunduğu ve bir teknoloji

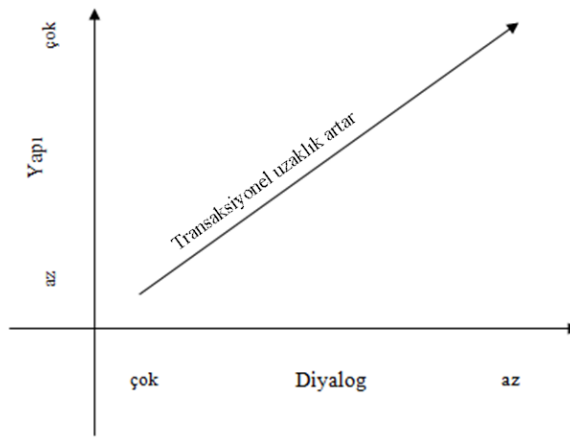
aracılığıyla iletişim kurabildiği ortamlarda gerçekleşen eğitsel süreçleri kapsar. Dolayısıyla bu tür ortamlarda öğrenci ve öğretmen davranışlarının karşılıklı etkileşimleri sırasında öğretmenin veya öğretim ekibinin anlayışı ile öğrencinin anlayışı arasında psikolojik, iletişimsel, etkileşimsel bir boşluk/ayrılık olduğu varsayılır. Bu boşluk/ayrılık transaksiyonel uzaklık olarak adlandırılmıştır (Moore, 2019).

Moore (2019) öğrenenler ve öğretmenler arasındaki bu ayrılığın, ders ve programlarda içeriğin ve öğretimin nasıl düzenlendiği, yani dersin veya öğretim programının nasıl **yapılandırıldığı**, öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrenenlerle **diyalog** yoluyla nasıl etkileşimde bulunduğu ve öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde neyi, nasıl ve ne kadar öğrenebileceğine ilişkin karar alınması konusunda ne kadar **özerk** olabildiği ile ilişkili olduğunu belirtir. Bu özellikleri transaksiyonel uzaklığı oluşturan üç temel faktör olan yapı, diyalog ve özerklik olarak tanımlar.

Yapı, eğitim programının hedefler, uygulama ve değerlendirme süreçlerini kapsayan bir ifadedir (Moore, 1980, s. 21). Diğer bir deyişle, programın eğitim hedeflerinin, öğretim stratejilerinin ve değerlendirme yöntemlerinin katılığını ya da esnekliğini ifade eder (Moore, 2005, s. 23). Dolayısıyla dersin her bir öğrencinin bireysel ihtiyaç ve tercihlerine ne ölçüde uyum sağlayabileceğini veya bunlara ne ölçüde yanıt verebileceğini tanımlar. Daha esnek, diğer bir ifadeyle, daha az yapılandırılmış derslerde öğrenciler kendi öğrenme hedeflerini ifade edebilir, kendi tercihleri doğrultusunda içerik bulabilir ve oluşturabilir, bunları öğretmenleriyle tartışabilir. Ancak katı, oldukça yapılandırılmış bir derste ise öğrenciler kendilerine sunulan ders programı ve öğretim sürecine ilişkin sınırlı düzeyde değişiklik yapma seçeneğine sahiptir veya değişiklik yapamazlar (Moore, 2019, s. 35). Diyalogda olduğu gibi, bir programdaki yapının kapsamı büyük ölçüde kullanılan iletişim ortamının veya teknolojinin doğası tarafından belirlenir, aynı zamanda öğretmenlerin felsefesi ve duygusal özellikleri, öğrencilerin kişilikleri ve diğer özellikleri ve eğitim kurumları tarafından dayatılan kısıtlamalar da etkilidir (Moore, 2005, s. 23-24).

Diyalog öğrenen ve öğreten arasındaki çift yönlü iletişim, pozitif niteliklere sahip bir etkileşim veya etkileşim dizisi olarak tanımlanmaktadır (Moore, 1980, s. 21; 1993, s. 24). Diğer bir ifadeyle diyalog öğrenci ve öğretmen arasında gerçekleşen yapıcı (olumlu) etkileşimlerdir (Moore, 2005, s. 21). Öğretim süreci içerisinde öğretmen ve öğrencinin karşılıklı olarak birbiri ile iletişim ve etkileşim içinde olduğu, öğrenme amaçları doğrultusunda ve öğrenmeye yardımcı, süreklilik gösteren ve gelişimsel faaliyetlerdir.

Moore (2019) diyalogun kapsam ve niteliğini etkileyen pek çok faktör olduğunu belirtir. Bunların başında dersin yapısı gelmektedir. Örneğin öğrencinin dersi izleme, dinleme ve kaynakları okumasına yönelik tasarlanmış, oldukça yapılandırılmış bir derste eğer öğretmen ve öğrenciler arasında sadece soru sorup yanıt almak gibi sınırlı etkileşime yer verildiyse diyalogun düşük düzeyde kalabileceği öngörülebilir. Moore (2019, s. 37) diyalog, yapı ve transaksiyonel uzaklık arasındaki ilişkiyi Şekil 2.11'deki gibi ifade etmiştir.



Şekil 2.11. *Yapı, diyalog ve transaksiyonel uzaklık ilişkisi*
(Kaynak: Moore, 2019, s. 37)

Transaksiyonel uzaklık, yüksek diyalogun olduğu eğitim programlarında düşük diyalogun olduğu programlardan daha azdır. Yüksek düzeyde yapılandırılmış ve esnekliğin olmadığı programlar, öğrenciler için materyal ve beceriler katı şekilde tanımlandığı için transaksiyonel olarak daha uzaktır. (Moore, 1980, s. 21). Öğrenenin ihtiyaç duyduğu özerklik derecesi transaksiyonel uzaklık arttıkça artar (Moore, 2006). Yapı ve diyalog bir öğretim tasarımı, derste veya programda herhangi bir düzeyde bulunabilir ancak program/ders yüksek düzeyde yapılandırıldığında ve öğretmen-öğrenci diyalogu mevcut olmadığında, öğrenenler ve öğretmenler arasındaki transaksiyonel uzaklık artar (Moore, 2005, s. 24).

Derste yer alan öğrenci sayısının yanı sıra iletişim ortamı ve kullanılan teknolojiler de diyalogu etkileyen önemli faktörlerdir. Örneğin Skype, Zoom vb. uygulamalarla eşzamanlı ve sesli, görüntülü iletişim teknolojileri kullanılarak tasarlanmış bir ders daha

yüksek diyalog içerirken, videokonferans veya telekonferans gibi çoğunlukla tek yönlü iletişim imkânı sunan teknolojiler kullanılarak tasarlanmış dersin daha düşük diyaloga sahip olacağı öngörülebilir. Ayrıca dersin konusu, öğrencilerin diyalog sürecini yönetme becerileri, öğrenme stilleri, öğretmenin kişiliği ve kişilerarası iletişim becerileri, öğretmen ve öğrenciler arasındaki kültürel ve dil farklılıkları da yer almaktadır (Moore, 2005, s. 21-22; Moore, 2019, s. 36).

Öğrenen özerkliği ise öğrenenin öğrenmesi üzerindeki kontrol derecesini belirtir (Moore, 1972, s. 80). Özerklik, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine ilişkin karar verme ve yönetme, diğer bir deyişle, neyi, nasıl öğreneceği ve öğrenmeyi nasıl değerlendireceğini belirleme ve bu süreci yönetme derecesidir. Bu durum öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetme becerisinin yanısıra öğrenenlerin kendi öğrenme programı tasarımına ve yürütülmesine ne ölçüde katılabildikleri (ya da katılamadıkları) ile de ilgilidir. Öğretim tasarımcısı ya da kurumlar açısından düşünüldüğünde bu durum öğrencilerin öğretim süreçlerine katılma ve bu süreçleri yönetme becerilerine ilişkin bilgi sahibi olmayı da gerektirir (Moore, 2019, s. 36). Bazı programlar öğrencilerin bu tür karar almaları konusunda onlara tam bir özerklik sağlarken, bazılarında ise öğrenci hiçbir özgürlüğe sahip değildir. Öğrenci-öğretmen arasındaki transaksiyonel uzaklık algısının yapı, diyalog ve öğrenciye sunulan özerklikle ilişkisinin yanı sıra, öğrenenin kendi öğrenme sürecini yönetme becerisi ile de ilişkisi olduğu düşünülebilir. Bu beceriye sahip öğrenenler daha çok yapılandırılmış ve daha az diyalogun olduğu bir derste kendilerini daha rahat hissedebilecek ve daha düşük transaksiyonel uzaklık algılayabilecekken, bu beceriye sahip olmayan/daha az sahip olan biri yüksek diyalog ve yapılandırılmış bir ortamda kendisini daha rahat hissedebilir. Dolayısıyla transaksiyonel uzaklık algısı bu etkenlere bağlı olarak düşük olabilir. Sonuç olarak özerklik-transaksiyonel uzaklık ilişkisinde öğrenenin kendi öğrenme sürecini yönetebilme becerilerinin ve ihtiyaçlarının da önemli bir etken olabileceği dikkate alınabilir.

2.4.3. Açık ve uzaktan öğrenme alanında kültürel uzaklığa ilişkin çalışmalar

Açık ve uzaktan öğrenme alanında kültürel uzaklığa ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla kültür temelinde, kültürel farklılıklar ve kültürel çeşitliliğe yönelik çalışmanın yürütüldüğü; ancak doğrudan “kültürel uzaklığa” odaklanan az sayıda araştırmanın yapıldığı ifade edilebilir.

AUÖ alanında kültürel uzaklık terimini ilk kullanan araştırmacılar arasında Wilson'un (2001) yer aldığı belirtilebilir. Wilson (1999), makalesinde teknoloji ve iletişim alanındaki eğitimsel gelişmelere bağlı olarak dünyanın her tarafından öğrencilere eğitim sunulduğunu; bu durumun da uzaktan eğitime “kültürel uzaklık” boyutunu eklediğini belirtir (s. viii). Wilson'un (1999; 2001), kültürel uzaklık kavramını daha çok bir kültürde hazırlanan öğretim materyallerinin başka bir kültüre aktarılması, ilgili kültürde kullanılması sürecinde ortaya çıkan kültürel kopukluk/uyumsuzluk olarak gördüğü düşünülebilir. Bu bakış açısının Allen ve Boykin (1992, s. 587'den aktaran Wilson, 2001, s. 52) tarafından da benzer bir şekilde ele alındığı, “öğrenme koşulları ile öğrencinin sosyo-kültürel deneyimleri arasındaki bağlamsal eşleşme eksikliği”ni “kültürel süreksizlik” kavramı ile açıkladıkları görülmektedir.

Wilson (1999), kültürel grupların öğrenme stilleri veya "kültürel öğrenme setleri" arasında farklılık olabileceğini; öğretim materyallerinin kültürlerarası aktarım/kullanım süreçlerinde bir kültürde üretilen öğretim materyalleri ile diğer kültürün öğrenme setleri arasında uyumsuzluk olduğunda önemli öğrenme engellerinin ortaya çıkabileceğini belirtir. Doktora tezi çalışmasında basılı öğrenme malzemelerini hazırlayan yazarlar ile öğrenenler arasındaki *dünya görüşü farklılıkları*, *kültüre özgü bilgi* (culturally specific knowledge), *dilsel faktörler* (linguistic factors) ve *bilişsel organizasyon* (cognitive organization) olmak üzere dört alanda kültürel kopuklukların meydana geldiğini ifade etmiştir.

Wong ve Trinidad (2004), Wilson'un (2001) çalışmasında ifade edilen dört psikokültürel değişkenin yanısıra, bilişsel davranışlara bağlı olarak ortaya çıkan, öğrenme davranışlarındaki farklılığı da kapsayan “kültürel uzaklık” terimini kullanmıştır. Öğrenmede kültürel uzaklığa sebep olabilecek faktörler arasında normlar, eğitim sistemi, geleneklerin veya bunların bir kombinasyonun olup olmadığı ele alınmıştır. Bu doğrultuda çalışmada web temelli uzaktan öğrenme ortamının Hong Kong'ta beklenildiği üzere gelişmediği, bunun nedenleri arasında Hong Konglu ve Batılı kültürel değer farklılıklarının yer alabileceği ifade edilmiştir. Hong Konglu öğrenenlerin Konfüçyüsçü Çin kültür ve değerlerini yansıtan öğrenme davranışlarını yansıttığı (utangaç, çekingen, pasif, işbirlikçi olmayan vb.); Batılı öğrencilerin ise daha proaktif, açık sözlü, işbirlikçi ve geleneklere meydan okuyan davranışlara sahip olmaları; dolayısıyla öğrenme süreçlerinde Batılı ve geleneksel Çinli öğrenciler arasındaki kültürel uzaklığın Hong Kong'ta daha belirgin ve yaygın olabileceği belirtilmiştir. Bu bakış açısıyla bir web

temelli uzaktan öğrenme ortamının kültürel uzaklığı azaltıp azaltamayacağı ve sağlayacağı etkileşim seçenekleri aracılığıyla öğrenme motivasyonunu artırıp artıramayacağı araştırılmıştır. Çalışmada Hong Kong'daki web temelli uzaktan öğrenme ortamını kullananların internet ve bilgi-iletişim teknolojilerini genellikle öğrenme sürecindeki engelleri aşma konusunda yardımcı olabilecek önemli bir araç veya öğrenme sürecindeki kültürel uzaklığı azaltmaya yönelik pedagojik bir çözüm olarak görmek yerine, öğrenme yönetimi konusunda kullanılabilecek, uygun bir araç olarak gördükleri belirtilmiştir. Bu doğrultuda derslerin kültürel uzaklığın azaltılmasına katkı sağlayacak, öğrenci ve öğretmenler arasındaki iletişim ve etkileşimi artırabilecek uygun teknolojileri seçerek, öğrencilerin kültürel bağamlarına uygun pedagojileri benimsemelerini sağlayacak şekilde yeniden tasarlanması gerektiği ifade edilmiştir.

Bechter ve Swierczek (2017) de çalışmasında doğrudan kültürel uzaklığı temel alan bir çalışma yürütmemiştir ancak çalışmasının kültürle ilgili bölümlerini kültürel uzaklığa ilişkin alanyazın bilgisi sunarak, kültürel uzaklık çerçevesi altında yorumlamıştır. Bechter ve Swierczek (2017) harmanlanmış öğrenme yaklaşımıyla yürütülen, beş farklı ülkeden altı üniversitenin ortaklaşa yer aldığı, her sınıfta yaklaşık 20 farklı millettten 50-70 öğrencinin bulunduğu Avrupa yönetici MBA (EMBA) programının genel yapısını inceleyerek, programda sunulan bir uluslararası dersi (uluslararası yönetim) derinlemesine değerlendirmiştir. 276 öğrencinin yer aldığı uluslararası yönetim ders içerikleri, ters yüz edilmiş ders etkinlik ve planlamaları doğrultusunda uygulanarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme için de ters yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına uygun olarak öğrencilerden forum tartışmalarına katılmaları, bireysel etkinlikleri tamamlamaları ve grup etkinliği olarak gerçek hayata ilişkin bir kültürlerarası anlaşma yaratmaları, hikayeye uygun karakter oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin tartışma, dijital hikaye ve karaktere ilişkin ifadeleri incelendiğinde hikayelerde en sık kullanılan terimin 'zaman' olduğu, hikayelerde zaman kavramına ilişkin çeşitli kültürlere özgü farklılıkların yer aldığı ve bunun kültürel işaretçi olabileceği ifade edilmiştir. Çalışmaya ilişkin bir diğer önemli bulgu, araştırmacıların öğrencilerin oluşturduğu dijital karakter açıklamalarına göre oluşturduğu regresyon denklemidir (Müzakere Sonucu = 0,598 Performans (Kültürel uzaklık) + 0,424 İnsani yönelim (Kültürel uzaklık) – 0,335 Zaman yönelimi + 0,183 Uyum (Kültürel zekâ)). Elde ettikleri denkleme göre müzakere sonucunu (kazan-kazan'dan kaybet-kaybet'e kadar) yordayan değişkenler performans, insani yönelim, zaman yönelimi ve uyumdur. Sonuç üzerinde en yüksek etkiye sahip olan kültürel uzaklık

faktörleri performans ve insani yönelimdir. Ayrıca kültürlerin zaman algısını ifade eden zaman yönelimi de müzakere sonucuyla negatif ilişkili olup, hızlı sonuçlara ulaşmaya odaklanan kısa vadeli yönelimi temsil ettiği belirtilmektedir. Uyum ise farklı kültürden kişilerle etkileşimde bulunurken kişiyi tanımlayan bir kültürel zekâ özelliğidir (s. 9). Çalışmada ayrıca çeşitli kültürel kuram ve çerçevelere ilişkin boyut ve alt boyutların yer aldığı kültürel uzaklık tablosunun, kültürel uzaklık çalışmaları için genel bir bakış açısı elde etme konusunda da fayda sağlayabileceği ifade edilebilir (bk. Tablo 2.18).

Tablo 2.18. *Bechter ve Swierczek'in (2017) kültürel uzaklık tablosu*

Boyut/Yazar (Dimension/Author)	GLOBE	Hall	Hofstede	Schwartz	Triandis	Trompenaars
Başarı (achievement)				X		x
Atıf (ascription)						x
Girişkenlik (assertiveness)	x					
Yardımseverlik (benevolence)				X		
Toplulukçuluk (collectivism)	x		x		x	x
Komüniteryenizm (communitarism)						x
Uyum (conformity)				X		
Konfüçyüsçü (confucian)			x			
Yayılm (diffuse)						x
Duygusal (emotional)						x
Dişillik (femininity)			x			
Gelecek odaklılık (future orientation)	x					
Cinsiyet farklılaşması (gender differentiation)	x					
Hazcılık (hedonism)				X		
High context (yüksek bağlam)		x				
İnsan odaklılık (humane orientation)	x					
Bireycilik (individualism)	x		x		x	x
Hoşgörü (indulgence)			x			
Grup içi (in-group)	x					
Düşük bağlam (low context)		x				
Erillik (masculinity)			x			
Nötr (neutral)						x
Tikelcilik/belli bir topluluğa bağlılık (particularism)						x
Performans odaklılık (performance orientation)	x					
Güç (power)				X		
Güç mesafesi (power distance)	x		x			
Kısıtlama (restraint)			x			
Güvenlik (security)				X		
Kendini yönlendirme/öz-yönetim (self-direction)				X		
Toplumsal (societal)	x					
Özel (specific)						x
Uyarım (stimulation)				X		
Zaman yönelimi (time orientation)			x			x
Gelenek (tradition)				X		
Belirsizlikten kaçınma (uncertainty avoidance)	x		x			
Evrensellik (universalism)				X		x

Peng, Kang, Shi ve Liu (2023) de benzer şekilde genel olarak eğitim bağlamında çalışmış ve eğitim ortamında öğrencilerin sınıf içinde sessiz kalma davranışlarını (çalışmada bir koruma biçimi ve bir güç işareti olarak iki tür sessiz kalma davranışı ele alınmıştır) daha iyi anlamak, göçmen üniversite öğrencilerinin öğrenme kazanımlarının nasıl geliştirilebileceğini keşfetmek amacıyla Şanghay'daki 1051 üniversite öğrencisiyle çalışma gerçekleştirmiştir. Kültürel uzaklık, öğrencilerin sınıf içindeki sessizlik davranışı, öğretmenlerin kültürel açıdan duyarlı ve kapsayıcı eğitim performansları ile öğrencilerin algıladığı öğrenme kazanımları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada incelenen kültürel uzaklık kavramının, coğrafi uzaklığa ve coğrafi farklılıklara bağlı olarak ortaya çıkan kültürel farklılıklar olarak ele alındığı belirtilebilir. Araştırma sonucunda göçmen öğrencilerin kültürel uzaklığı ile algılanan öğrenme kazanımları arasında önemli ölçüde pozitif ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle coğrafi olarak daha uzak yerlerden gelen (dolayısıyla kültürel olarak) öğrencilerin algılanan öğrenme kazanımlarının daha yüksek olacağı ifade edilmiştir. Öğrencilerin çeşitli kültürel/dilsel vb. engellere bağlı olarak kendilerini koruma amacıyla sessiz kalmalarının akademik performanslarını önemli ölçüde azalttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin gücünü, kültürel kimliğini ve sınıf tartışmalarındaki etkisini güçlendirmek için bir strateji olarak sessiz kalma davranışının ise algılanan öğrenme kazanımları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kültürel açıdan daha duyarlı ve kapsayıcı tutum göstermelerinin öğrencilerin algılanan öğrenme kazanımlarını artırdığı belirtilmiştir. Bunların yanı sıra kültürel uzaklığın öğrencilerin kendilerini koruma amaçlı sessizlik davranışlarını artırdığı, ancak bir güç göstergesi olarak sessizlik göstermeleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin kendilerini koruma amaçlı sessizlik davranışlarının, algılanan öğrenme kazanımlarını azalttığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin kültürel açıdan duyarlı ve kapsayıcı pedagojiye sahip olmalarının göçmen öğrencilerin algıladığı öğrenme kazanımları üzerinde en önemli role sahip olduğu, kültürel açıdan duyarlı ve kapsayıcı eğitim performansının da aslında kültürel uzaklık ve sınıf sessizliğinin farklı mekanizmalarına bağlı olduğu ifade edilmiştir. Çalışmada ayrıca öğrencilerin sınıftaki sessizliğinin dikkatli bir şekilde tanımlanmasının, kültürel açıdan duyarlı ve kapsayıcı eğitim performansının etkinliğini artıracığı vurgulanmıştır.

Hu ve Cheung'un (2021) çalışmasının da doğrudan uzaktan eğitim alanını kapsamadığı görülmektedir. Yürütülen çalışmada kültürel uzaklık, cinsiyet ve akademik performans arasındaki ilişki incelenmiş ve cinsiyetin, kültürel uzaklık ile akademik

performans arasındaki ilişkide olumsuz düzenleyici bir rolünün olduğu görülmüştür. Özellikle kız öğrencilerin daha düşük kültürel uyum gösterdiği ve bu durumun akademik performanslarını etkilediği saptanmıştır.

Suanet ve Van De Vijver'in (2009) çalışması da uzaktan eğitim alanında olmayıp, sosyolojik bakış açısıyla ele alınmıştır. Çalışmada çeşitli ülkelerden gelen değişim öğrencileri arasındaki algılanan kültürel uzaklık, kişilik, kültürleşme yönelimleri ve çıktıkları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışma bulgularına göre daha büyük bir algılanan kültürel uzaklığın (perceived cultural distance) daha az psikolojik (ev özlemi ve stres) ve sosyokültürel (evsahibi ülkedeki davranışlar) uyumla ilişkili olduğu; daha fazla kültürel empati, açık fikirlilik ve esnekliğe sahip katılımcıların uyumunun da daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Lieb'in (2022) çalışmasının da uzaktan eğitim alanında yürütülmediği, dil öğretimi sürecinde farklı kültürden öğrenen ve öğretenler arasındaki kültürel uzaklığın katılımcılara yöneltilen bir ölçme aracı ile belirlenmesine yönelik olduğu görülmektedir. Lieb (2022), 119 Japon EFL (yabancı dil olarak İngilizce eğitimi) öğrencisi ile ana dili İngilizce olan 24 öğretmenin kültürel öğrenme tercihlerini Öğrenmenin Kültürel Boyutları Çerçevesini (Parrish & Linder-VanBerschoot, 2010) kullanarak karşılaştırmış ve kültürler arasındaki uzaklığı incelemiştir. Çalışmada öğrenme çerçevesinin boyutları olan sosyal ilişkiler, epistemolojik inançlar ve zamansal algılar boyutlarına ilişkin tercihler konusunda iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu ancak bu farklılıkların pratik anlamlılığının az olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda yazara göre gruplar arasındaki kültürel uzaklığın büyük olmayabileceği ifade edilirken; kültürel uzaklık kavramının özellikle Batı bakış açısıyla oluşturulmuş çerçeveler doğrultusunda kavramsallaştırılmaya ve uygulanmaya çalışılmasından dolayı ortaya çıkan zorluklara değinilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, evren ve örneklem, araştırma süreci, veri toplama araçları ile veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni: Ölçek Geliştirme Çalışması

Çalışmada açık ve uzaktan öğrenme için kültürel uzaklık ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla çalışma iki temel fazdan oluşmaktadır. Delphi Tekniği olarak tasarlanan ilk fazda, söz konusu bağlama uygun bir kültürel uzaklık ölçeğinin geliştirilmesi, ikinci aşamada ise geliştirilen ölçme aracının evrenin özelliklerini gösteren bir örneklem grubuna sahada uygulanmasını ve geçerlik-güvenirlik analizlerini içermektedir. Çalışmada ikinci fazın uygulanması ilk faz tamamlandıktan sonra mümkün hale gelmektedir. Ayrıca ilk fazın tamamlanabilmesi için de her bir alt aşamada, bir sonraki aşamaya geçmeden önce nitel ve nicel verilerin toplanması ve analiz edilmesi gerekmektedir. Çalışma nitel ve nicel veri toplama ve analiz yöntemlerini içermesinden dolayı karma yöntem modeli kullanılmıştır. Ayrıca çalışmanın birbirine bağlı aşamalardan oluştuğu ve bu aşamaların nitel ve nicel verilerin toplanıp analiz edilmesi ile ilerlediği için “keşfedici sıralı karma yöntem” (Creswell, 2014) araştırmanın desenini oluşturmuştur. Çalışmanın ikinci fazında, geliştirilen ölçme aracı İç Anadolu Bölgesinde bir yükseköğretim kurumundaki Açıköğretim Fakültesine kayıtlı öğrenenlerden oluşan örneklem grubu üzerinde uygulanarak, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple ikinci fazda genel kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın her bir aşamasına ilişkin detaylı bilgilere aşağıda yer verilmektedir:

1. FAZ- Ölçme Aracının Geliştirilmesi (Kuramsal Süreç)

Çalışmanın ilk fazı ölçme aracının kuramsal olarak geliştirilmesine dönüktür. Bu süreçte ölçeğin madde havuzunun oluşturulması amacıyla kaynak taraması yapılmış ve üç aşamalı Delphi Tekniği kullanılarak uzman görüşü alınmıştır. Daha sonra geliştirilen madde havuzunun, içeriği açısından ölçülmek istenen kavramı ne derece kapsadığı sınanmıştır. Madde havuzu oluşturma aşaması belge tarama ve uzman görüşü alma olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

1. Kaynak tarama: Ölçme aracının madde havuzunu geliştirilirken araştırmacı tarafından öncelikle alanyazında benzer konudaki çalışmalar ve ölçme araçları incelenmiştir. Tez çalışmasının hazırlık aşamasında başlatılan kaynak taraması bölümü madde havuzu oluşturulurken de devam etmiştir.

2. Uzman görüşü alma: AUÖ ortam ve süreçlerine yönelik geliştirilecek kültürel uzaklık ölçeği için yurtiçi ve yurtdışı yükseköğretim kurumlarında çalışan, açık ve uzaktan öğrenme ve kültür konularında bilgi ve deneyime sahip, minimum 8 kişiden oluşan örneklem grubu belirlenmiştir. Örneklem seçiminde belirlenen kriterleri karşılayan uzmanlar çalışmaya dahil edileceğinden olasılıksız örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2014). Ayrıca kartopu örnekleme yöntemi ile de farklı uzmanlara ulaşılması hedeflenmiştir. Uzman örneklem grubu ile çevrimiçi görüşme formları kullanılarak veri toplanmıştır. Uzmanlarla gerçekleştirilen Delphi aşaması üç turdan oluşmaktadır.

Delphi 1. tur: Kaynak tarama süreciyle eşzamanlı sürdürülen ilk turda, uzmanlara üç açık uçlu soru yöneltilmiştir. Uzmanlardan elde edilen yazılı nitel veriler kodlanarak tematik analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir. Gerek kaynak taraması gerek uzman görüşüyle toplanan veriler ölçme aracındaki madde havuzunu oluşturmak amacıyla ölçek tipi ifadelerle dönüştürülmüştür.

Delphi 2. tur: İkinci turda, geliştirilen (birinci taslak ölçeğin) ölçme aracında yer alan her bir maddenin konuyu ne derece iyi ölçtüğünü değerlendirmek üzere kapsam geçerliği yapılmıştır. Bu doğrultuda madde havuzunda yer alan tüm maddelerin yine ilk turda yer alan uzmanlara sunularak, bir derecelendirme ölçeği (hiç uygun değil/ kısmen uygun/ uygun şeklinde) ile ölçülmesi amaçlanan özelliği kapsama düzeyini değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan, maddelerin konuyla uyumunu belirtmelerinin yanı sıra maddenin anlaşılabilirliği, hedef-kitleye uygunluğu gibi konular hakkında da görüş belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen nicel ve nitel veri analizleri sonucunda ikinci taslak ölçek hazırlanmıştır.

Delphi 3. tur: Delphi tekniğinin son aşamasında ise tüm görüşler elde edildikten sonra her bir madde için Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) hesaplanarak ölçek maddelerinin uzlaşma kestirimleri yapılmıştır. Uzlaşma istatistikleri doğrultusunda işlemeyen ve düzeltilmesi önerilen maddeler uzmanlarla çevrimiçi görüşmeler yapılarak, uzlaşma sağlanıncaya kadar tekrar kurulun onayına sunulmuş ve değerlendirilmiştir. Tüm maddeler üzerinde uzlaşma sağlandıktan sonra kuramsal ölçme aracı son haline getirilmiş

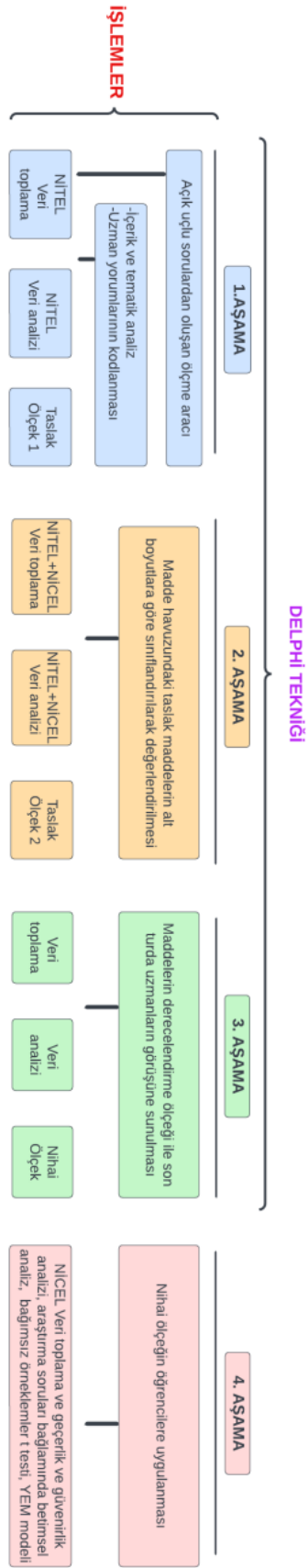
ve ölçek içindeki madde sayısı dikkate alınarak sahada uygulanmak üzere örneklem grubuna çevrimiçi olarak uygulanmıştır.

2. FAZ – Sahada uygulama

Sahada uygulama süreci; ölçme aracının uygulanacağı hedef kitle ve uygun örnekleme tekniğinin belirlenmesi ile yapı geçerliliği çalışmalarını kapsamaktadır. Sahada yapı geçerliği, yakınsak ve ayırt edici geçerlik, güvenirlik ve hipotez edilen modelin ilişkileri test edilmiştir. Bu aşamada ölçek, hedef kitle olan açık ve uzaktan öğrenenlere uygulanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma evrenine uygulanan ölçekten elde edilen verilerin yeterli büyüklüğe sahip olup olmadığı kontrol edilerek açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile yakınsama ve ayırt edici geçerlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Tüm analizlerden sonra ölçek boyutlarının güvenirlik düzeyini değerlendirmek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlık analizi ve McDonald'ın iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca son aşamada öğrenenlerin demografik verileri ile kültürel uzaklık puanları, kültürel uzaklık puanları ile transaksyonel uzaklık puanları parametrik çıkarımsal istatistikler kullanılarak incelenmiştir. Araştırma yöntemine ilişkin aşamalar özetle Şekil 3.1 ve Tablo 3.1'de gösterilmiştir:



Şekil 3.1. Araştırma modeli

Tablo 3.1. Ölçek geliştirme ve araştırma süreci adımları

Adımlar		Yöntem	
1	Madde havuzu geliştirme	Detaylı alanyazın taraması bulguları, yurtiçi ve yurtdışından toplam 37 uzman görüşünün nitel analiz bulguları ile birleştirilerek üretilen yaklaşık 110 maddelik ilk madde havuzu geliştirildi.	
2	İçerik (kapsam) geçerliği sinaması	Madde havuzundaki ifadeler üç alan uzmanı tarafından üç aşamalı Delphi tekniği ile değerlendirilerek 13'ü demografik ve 77'si ölçek maddesi olmak üzere toplam 90 maddeden oluşan nihai ölçek elde edildi.	
3	Açımlayıcı (Keşfedici) faktör analizi (AFA)	Varsayım testleri	Açımlayıcı faktör analizi (AFA) varsayım testleri bulguları doğrultusunda üç madde elendi (g2, g3 ve g11 maddeleri). Ayrıca analize transaksiyonel uzaklığa ilişkin üç maddenin yer aldığı F grubu maddeleri dahil edilmedi, kalan 66 madde üzerinde AFA yapıldı.
4		AFA	AFA bulgularında kabul edilebilir faktör yüklerine sahip olmayan beş madde analizden çıkarıldı (b1, b2, b10, b21, d1). Yapılan dördüncü AFA sonucunda 66 maddeden oluşan ölçeğin kabul edilebilir faktör yüklerine ve güvenilirliğe sahip yedi boyutlu yapısı keşfedildi.
5	Doğrulamalı faktör analizi (DFA)	Varsayım testleri	Doğrulamalı faktör analizi (DFA) varsayım testleri bulguları doğrultusunda beş madde elendi (g6, g7, g10, g13, g15 maddeleri). Ayrıca analize transaksiyonel uzaklığa ilişkin üç maddenin yer aldığı F grubu maddeleri dahil edilmedi, kalan 61 madde üzerinde DFA yapıldı.
6		DFA	AFA tarafından önerilen yapı DFA ile doğrulandı.
7	Yakınsak geçerlik sinaması	Açıklanan varyansın ortalaması (average variance extracted) değerleri yorumlandı ve iki geçerlik de sağlandı	
8	Ayırtedici geçerlik sinaması		
9	Güvenirlik (İç tutarlık)	Cronbach alpha (α) ve McDonald's Omega (ω) iç tutarlık katsayıları ile sağlandı	
10	Ölçeğin boyutlara ilişkin betimsel istatistik analizler	Geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılan kültürel uzaklık ölçeğinde yer alan her faktöre (yapıya) ilişkin betimsel istatistikler (aritmetik ortalama ve standart sapma) sunuldu	
11	3. araştırma sorusu için betimsel istatistikler hesaplandı	Katılımcıların kültürel uzaklık ölçeğinin her boyutuna ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri (frekans dağılımı, ortalama standart sapma vb.) sunuldu	
12	4. araştırma sorusu için hipotez testleri yapıldı	Katılımcıların yedi kültürel uzaklık boyutuna ilişkin kültürel uzaklık puanlarının (puan ortalamalarının) katılımcıların bazı demografik özelliklerine (cinsiyet, çalışma durumu, farklı kültürleri öğrenme merakı, uzaktan eğitim deneyimi, yurtdışında yaşama deneyimi) göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelendi.	
13	5. araştırma sorusu için ölçüm modeli ve yapısal model test edildi	Kültürel uzaklık ve transaksiyonel uzaklığa ilişkin yapısal eşitlik modeli oluşturularak, tasarlanan model YEM analizi ile test edildi.	

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışma temelde iki fazdan oluştuğu ve nicel ve nitel süreçleri kapsadığı için bu bölümde nitel ve nicel araştırmaya ilişkin evren ve örneklem iki başlık altında sunulmuştur.

3.2.1.Nitel araştırma

Çalışmanın nitel araştırma boyutu genel olarak ilk faz olan ölçek maddelerinin geliştirilmesi sürecini kapsamaktadır. Bu aşamada kaynak taramasının yanısıra uzman görüşü de alındığı için iki farklı örneklem grubundan faydalanılmıştır. Kaynak taraması için örneklem belirlenirken kararlaştırılan dört veri tabanında yer alan, açık ve uzaktan öğrenme alanında yapılmış “kültürel uzaklık” kavramına ilişkin çalışmalar kriter olarak seçilmiştir. Uzman grubunun belirlenmesinde ise Türkiye ve yurtdışından açık ve uzaktan öğrenme alanında çalışan, kültür ve kültüre ilişkin konularda bilgi ve/veya deneyim sahibi, önde gelen uzman katılımcılar kriter olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın nitel sürecini kapsayan ölçek geliştirme aşamasında her iki örneklem grubu da nitel örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Patton’a (2015) göre amaçlı örnekleme, doğası gereği araştırılan sorgulama (araştırma) sorusunu aydınlatacak, bilgi açısından zengin durumların (vakaların) stratejik olarak seçimidir (s. 402). Amaçlı örneklemede araştırmacılar, merkezi fenomeni anlamak veya öğrenmek için kişileri ve siteleri kasıtlı olarak seçer (Creswell, 2014, s. 228). Patton (2015) kitabında 40 amaçlı örnekleme stratejisinden bahseder (s. 404-410). Bunlar arasında “kritere dayalı durum seçimi”, “anahtar haber kaynakları, bilirkişiler”, “kartopu ya da zincir örnekleme” ve “birleşik ya da tabakalı amaçlı örnekleme” yer almaktadır. “Kritere dayalı durum seçimi” örneklemesinde önemli bir kritere dayalı olarak söz konusu ölçütü karşılayan tüm durumlar (vakalar) incelenir (Patton, 2015, s. 405). “Anahtar haber kaynakları, bilirkişiler” örneklemesi araştırma konularına ışık tutabilecek, derin bilgi ve/veya etkiye sahip (alanında önde gelen) kişileri belirleyerek yapılır (Patton, 2015, s. 406). “Kartopu ya da zincir örnekleme”sinde araştırmacı bilgi açısından zengin bir ya da birkaç görüşmeci ile araştırmasına başlar ve ardından bu kişilere dayalı olarak, onların tanıdığı ve araştırmaya doğrulayıcı ve/veya farklı bakış açıları sağlayabilecek, iyi bir kaynak olabilecek diğer ilgili kişileri sorar, araştırmacı tarafından örnekleme dahil edilerek bir görüşmeciler zinciri oluşturulur (Patton, 2015, s. 408). “Birleşik ya da tabakalı amaçlı örnekleme” stratejisinde ise örnekleme bir strateji ile başlanır ve ardından başka bir örnekleme stratejisi eklenir. Örneğin a) uç örnekleme ile başlanıp kartopu örneklemesi ile devam edilebilir veya b) anahtar kişiler örneklemesi ile başlanıp maksimum çeşitlilik örneklemesi yapılabilir (Patton, 2015, s. 410).

Belge tarama örneklem grubu

Kaynak tarama aşamasında açık ve uzaktan eğitim alanında “kültürel uzaklık” kavramına ilişkin yapılmış çalışmaların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kritere dayalı” amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda seçilen dört veri tabanında (Web of Science, Scopus, Eric ve Ebscohost) yer alan, açık ve uzaktan öğrenme alanında yapılmış veya bu alanla ilişkili, çalışmanın başlığı, özeti veya anahtar kelimelerinde “cultural distance” kriterini karşılayan çalışmalar örnekleme dahil edilmiştir. Tüm veri tabanı sayfalarında yer alan arama seçeneklerinin standart olmaması (bazı veri tabanı sitelerinde çalışmanın başlık, özet ve anahtar kelime araması tek arama seçeneğiyle yapılabiliyorken, bazılarında üç aramanın bağlaçlar kullanılarak ayrı ayrı yapılmasının gerekmesi, veritabanlarında açık ve uzaktan öğrenme alanı seçeneği olmadığı için “distance education”, elearning, e-learning, “online learning”, “distance learning”, “online teaching”, “open and distance learning” gibi anahtar kelimeler kullanılarak arama yapılması vb.) ve aramalarda tutarlılık sağlanması amacıyla veri tabanı seçeneklerine göre arama ifadeleri uyarlanmıştır. Yapılan aramalar sonucunda toplam 44 çalışma elde edilmiş ve ölçek maddelerinin geliştirilmesi aşamasında faydalanılmıştır. Arama şekilleri ve örneklem sayıları Tablo 3.2’de gösterilmiştir:

Tablo 3.2. Kaynak tarama örnekleme yöntemi ve grubu

Veri tabanı	Arama şekli	Örneklem sayısı
Scopus	TITLE-ABS-KEY ("cultural distance") AND TITLE-ABS-KEY ("distance education" OR elearning OR e-learning OR "online learning" OR "distance learning" OR "online teaching" OR "open and distance learning"))	16
Web of Science	(TITLE-ABS-KEY ("cultural distance") AND TITLE-ABS-KEY ("distance education" OR elearning OR e-learning OR "online learning" OR "distance learning" OR "online teaching" OR "open and distance learning"))	4 (Yapılan arama sonucunda 11 çalışma listelenmiştir ancak 5’inin önceki sonuçlarda yer aldığı görülmüştür. 2 bildiri kitabı bölümüne ulaşamamıştır. Bu doğrultuda toplam 4 kaynak elde edilmiştir.)
Eric	(tek arama kutusu olduğu ve önceki aramalarla tutarlı olması için) "cultural distance" and "distance education" OR elearning OR e-learning OR "online learning" OR "distance learning" OR "online teaching" OR "open and distance learning"	18 (Yapılan arama sonucunda 28 çalışma listelenmiştir. 3 çalışmanın diğer veri tabanlarında yer aldığı görülmüştür. 7 çalışmaya (çoğunlukla eski basım kitap veya kitap bölümleri olduğu için) ulaşamamıştır. Toplam 18 kaynak elde edilmiştir.)

Tablo 3.2. (Devam) Kaynak tarama örnekleme yöntemi ve grubu

Ebscohost	tek arama kutusu olduğu ve önceki aramalarla tutarlı olması için biri başlık, biri özet, biri anahtar kelime arama kutuları olmak üzere üç arama kutusu eklenmiştir. Bu üç arama kutusunun aralarında or kullanılmıştır. Her bir arama kutusuna aşağıdaki anahtar kelimeler aralarında and kullanılarak 7 kez aratılmıştır. Kısaca; Başlık+(or)+anahtar kelime+(or)+özet olmak üzere üç alanın her birine “cultural distance” and “distance education” (11 sonuç) “cultural distance” and elearning (0 sonuç) “cultural distance” and e-learning (0 sonuç) “cultural distance” and “online learning” (0 sonuç) “cultural distance” and “distance learning” (11 sonuç) “cultural distance” and “online teaching” (0 sonuç) “cultural distance” and “open and distance learning” yazılarak aratılmıştır.	6 (Yapılan arama sonucunda 22 çalışma listelenmiştir. 1 çalışmaya ulaşılamamıştır. Diğer veritabanlarında da yer alan çalışmalar çıkarıldıktan sonra toplam 6 kaynak elde edilmiştir.)
TOPLAM		44

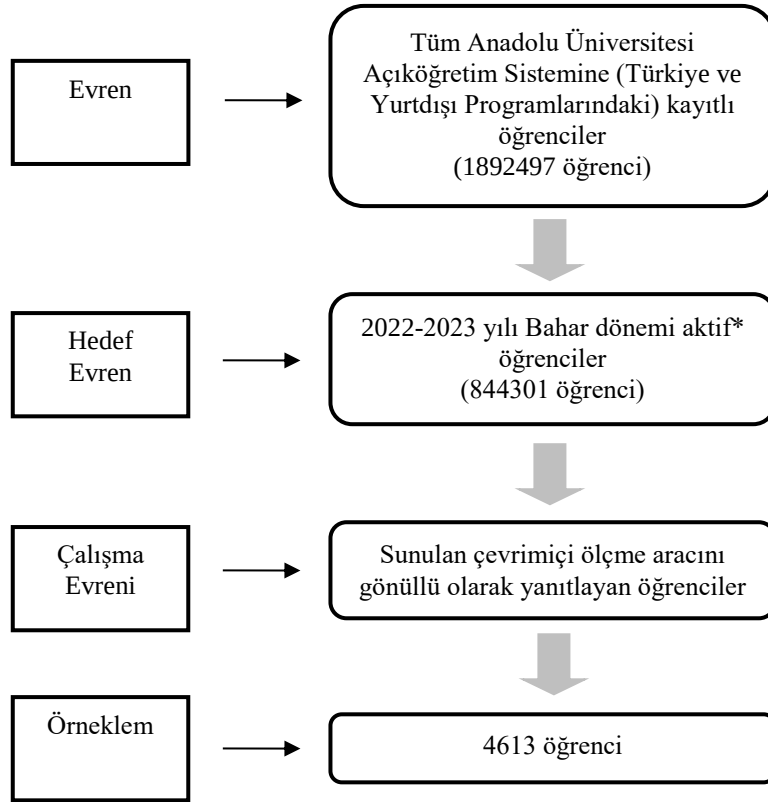
Uzman katılımcılar

Ölçek maddelerinin geliştirilmesi sürecinde ikinci veri kaynağı olan Türkiye ve yurtdışındaki uzman listesi “birleşik ya da tabakalı amaçlı örnekleme” yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda örnekleme ilk olarak “anahtar bilirkişiler” amaçlı örnekleme yöntemi ile başlanmış, süreç içerisinde uzmanların tanıdığı diğer uzmanlar da dahil edilerek “kartopu-zincir amaçlı örnekleme” ile örneklem grubu genişletilmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak uluslararası uzaktan eğitim dergilerinin editör listesi incelenerek, mevcut ve geçmiş çalışmalarında kültür alanında çalışan/çalışmış veya bu alana ilişkin bilgi sahibi uzmanlar belirlenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda 61’i yurtdışından, 36’sı Türkiye’den olmak üzere toplam 94 uzman listelenmiştir. 61 yabancı uzmandan, değerlendirmeler sonucunda uygun görülen 45’ine e-posta yoluyla çevrimiçi görüşme formu gönderilmiştir. Toplam 24 uzmandan yanıt alınmıştır. Türkiye’den uzman listesinde yer alan tüm uzmanlara (36 kişi) e-posta yoluyla çevrimiçi görüşme formu gönderilmiş ve 13 uzmandan yanıt alınmıştır. Sonuç olarak yurtiçi ve yurtdışından olmak üzere toplam 37 uzman araştırmada yer almıştır. Uzman listesi EK 28’de belirtilmiştir.

3.2.2. Nicel araştırma

Çalışmanın ikinci fazını, ölçek maddeleri geliştirildikten sonra geçerlik, güvenirlik ve çeşitli çıkarımsal analiz çalışmaları oluşturmaktadır. Dolayısıyla geliştirilen ölçek maddelerinin sahada uygulanması aşamasını kapsayan bu süreçte nicel araştırma yöntemi izlenmiştir. Ölçeğe ilişkin nicel analizler AÖF'e kayıtlı uzaktan öğrenen grubu ile gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın hedef evrenini 2022-2023 yılı Bahar dönemi İç Anadolu Bölgesindeki bir yükseköğretim kurumunun Açıköğretim Fakültesi Türkiye programlarına (Açıköğretim Fakültesi Önlisans, Açıköğretim Fakültesi Lisans, İktisat Fakültesi ve İşletme Fakültesi) ve yurtdışı programlarına (Batı Avrupa, Azerbaycan, Kosova, Makedonya, Bulgaristan, Bosna Hersek, Arnavutluk, Kuzey Amerika, Suudi Arabistan) kayıtlı toplam 844.301 aktif öğrenen oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem grubunu ise bu bölümlere kayıtlı ve çalışmaya gönüllü olarak katılarak çevrimiçi formu yanıtlayan toplam 4613 öğrenen oluşturmaktadır. Çalışmanın evren ve örneklemine Şekil 3.2'de evrene ilişkin cinsiyet, program ve bölüm dağılımlarına Tablo 3.3'te yer verilmiştir.

Örneklem belirlenirken ulaşılabilirdi kadar çok katılımcıya ulaşılması amaçlandığı ve çalışmanın temel amaçlarından biri olan kültür ögesine dönük daha detaylı inceleme yapılabilmesi amacıyla olasılıksız örnekleme yöntemi olan maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Program çeşitliliğinin yanı sıra öğrenim düzeyi, cinsiyet, yaş anlamında da çeşitlilik sağlanması hedeflenmiştir.



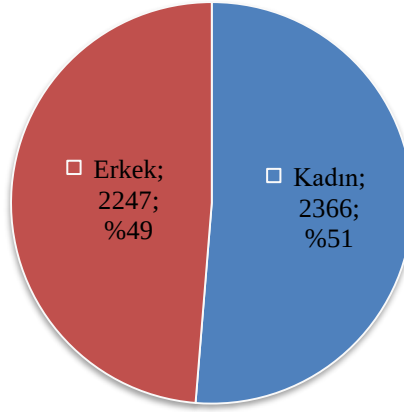
Şekil 3.2. Çalışmanın evren ve örnekleme

Tablo 3.3. Kayıtlı olunan fakülte, cinsiyet ve öğrenim süresine (lisans/önlisans) göre evren ve örneklem dağılımları

	Evren (n=844301)	Örneklem* (n=4613)
<u>Cinsiyet</u>		
Kadın	431015	2366
Erkek	413286	2247
<u>Fakülte</u>		
Açıköğretim Fakültesi	625407	3295
İktisat Fakültesi	112428	235
İşletme Fakültesi	106466	241
		(toplam 3771 veri)
<u>Program Türü</u>		
Önlisans	474612	1942
Lisans	369689	1829
		(toplam 3771 veri)

* kayıp veri farkı (veri setinde ilgili bölümlere ilişkin eksik veya tutarsız veriler çıkarıldıktan sonra kalan)

Katılımcılara yöneltilen demografik sorulardan elde edilen yanıtlar incelendiğinde kadın (n=2366; %51,3) ve erkek (n=2247; %48,7) katılımcı sayısının yaklaşık olarak birbirine yakın olduğu ancak kadın katılımcıların erkeklerden daha fazla olduğu görülmektedir (Şekil 3.3).



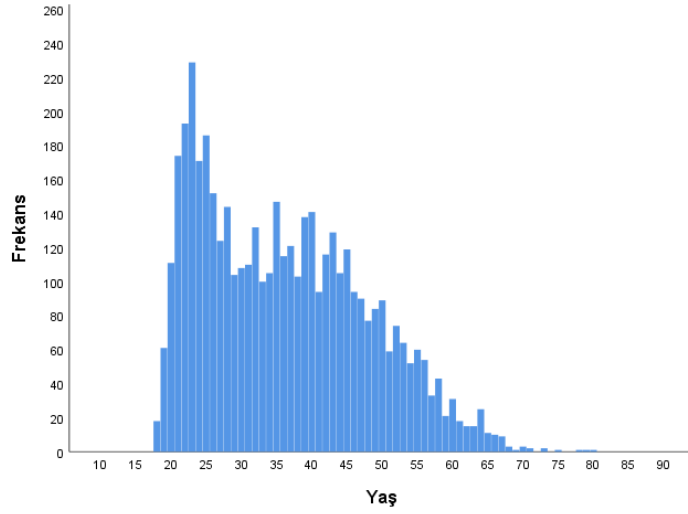
Şekil 3.3. Katılımcıların cinsiyet dağılımı

Katılımcıların yaş dağılımları incelendiğinde (Tablo 3.4), en küçük 18, en büyük 80 yaşında katılımcıların çalışmada yer aldığı, 20 katılımcının yaşını belirtmediği, yaş ortalamasının 36,13; standart sapmasının 11,76 olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş frekans dağılımları incelendiğinde (Şekil 3.4) büyük çoğunluğunun lisans düzeyi olarak ifade edilebilecek 18-24 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4. Katılımcıların yaş değişkenine ilişkin verileri

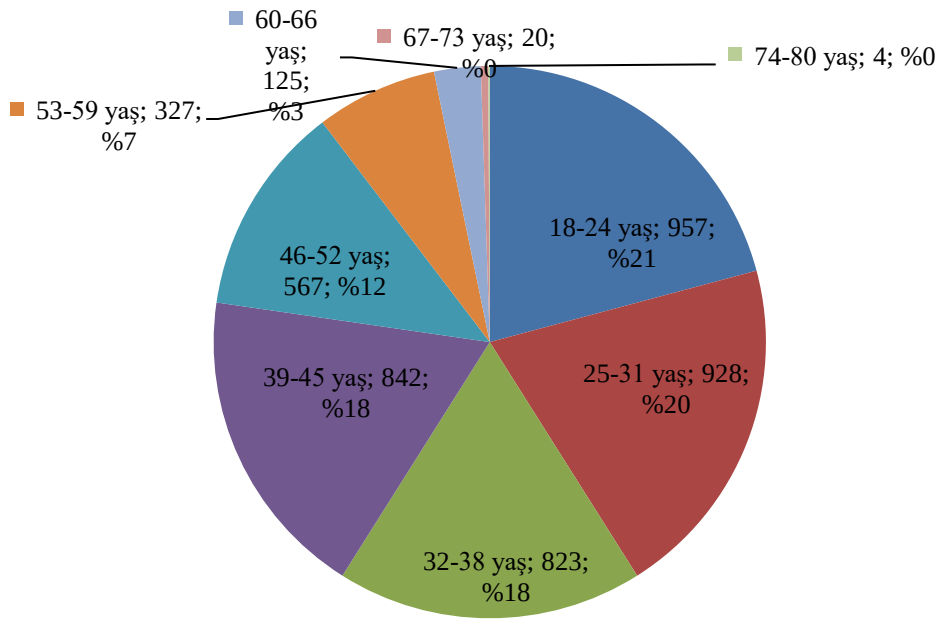
N	Açıklık	Min.	Maks.	Ortalama	s
4593	62	18	80	36,13	11,76

s: standart sapma

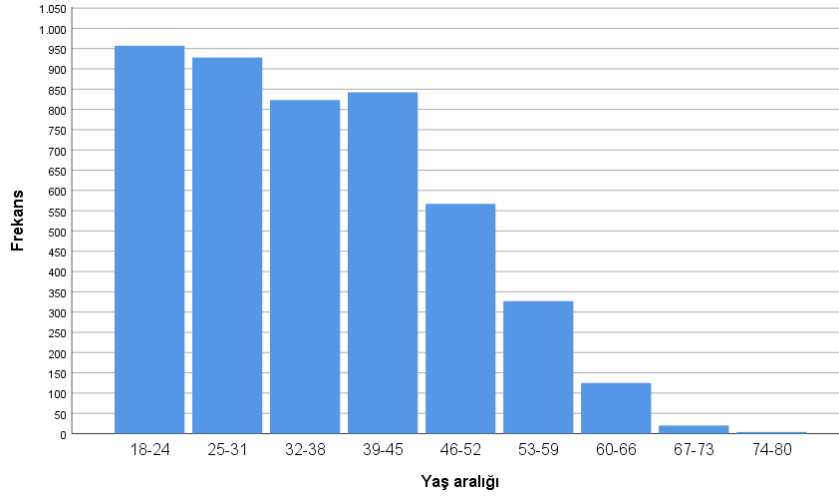


Şekil 3.4. Katılımcıların yaş frekans dağılımları

Katılımcıların yaş aralığına göre dağılımları incelendiğinde (Şekil 3.5 ve Şekil 3.6) çalışmada en çok 18-24 yaş aralığında katılımcının yer aldığı ($n=957$; %20,8), bunu lisans sonrası düzey olarak ifade edilebilecek 25-31 yaş aralığının takip ettiği ($n=928$; %20,2), daha sonra 39-45 yaş ($n=842$; %18,3) ve 32-38 yaş aralığında ($n=823$; %17,9) katılımcının yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmada çoğunlukla lisans ve lisans sonrası olarak nitelendirilen yaş grubundan katılımcının yer aldığı belirtilebilir.

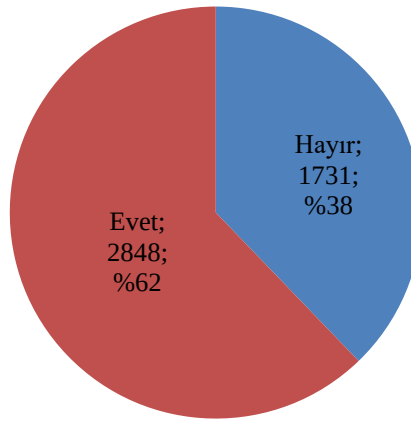


Şekil 3.5. Katılımcıların yaş grupları dağılımı



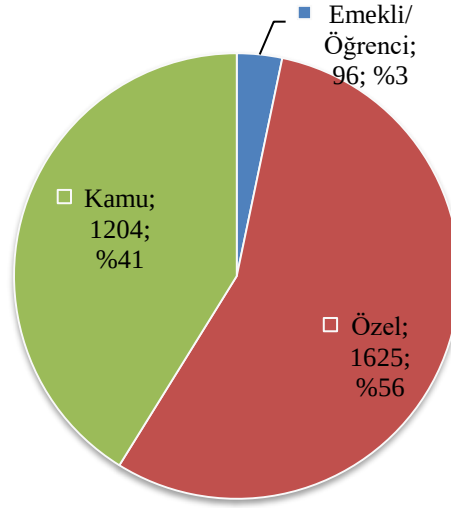
Şekil 3.6. Katılımcıların yaş aralığına göre frekans dağılımları

Katılımcıların çalışma durumları incelendiğinde (Şekil 3.7) büyük çoğunluğunun çalıştığı (n=2848, %62,2) ancak çalışmayanların oranının da dikkate değer olduğu görülmektedir (n=1731, %38).



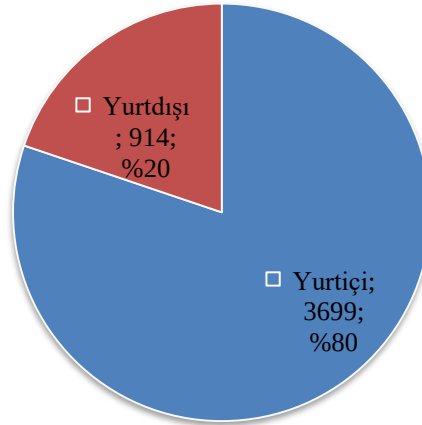
Şekil 3.7. Katılımcıların çalışma durumları

Katılımcıların meslekleri incelendiğinde 410 farklı meslekten katılımcının veri setinde yer aldığı tespit edilmiştir. İlgili meslekler özel sektör, kamu ve emekli/öğrenci olarak üç kategoride gruplandırıldığında katılımcıların yarısından fazlasının özel sektörde çalıştığı görülmektedir (n=1625, %55,6). Bunu kamu sektöründe çalışanlar izlemektedir (n=1204, %41,2). Emekli ya da öğrenci olan katılımcı sayısı diğer iki gruba göre oldukça düşük düzeydedir (n=96, %3,3) (Şekil 3.8).



Şekil 3.8. Katılımcıların meslek grupları

Çalışmada Türkiye ve yurtdışı programlarına kayıtlı katılımcılar yer almaktadır. Katılımcı verileri incelendiğinde (Şekil 3.9) çalışmanın büyük bir çoğunluğunu yurtiçi programlara kayıtlı öğrenenlerin (n=3699; %80,2) oluşturduğu görülmektedir. Yurtdışı programlarına kayıtlı katılımcı sayısı nispeten düşüktür (n=914, %19,8).



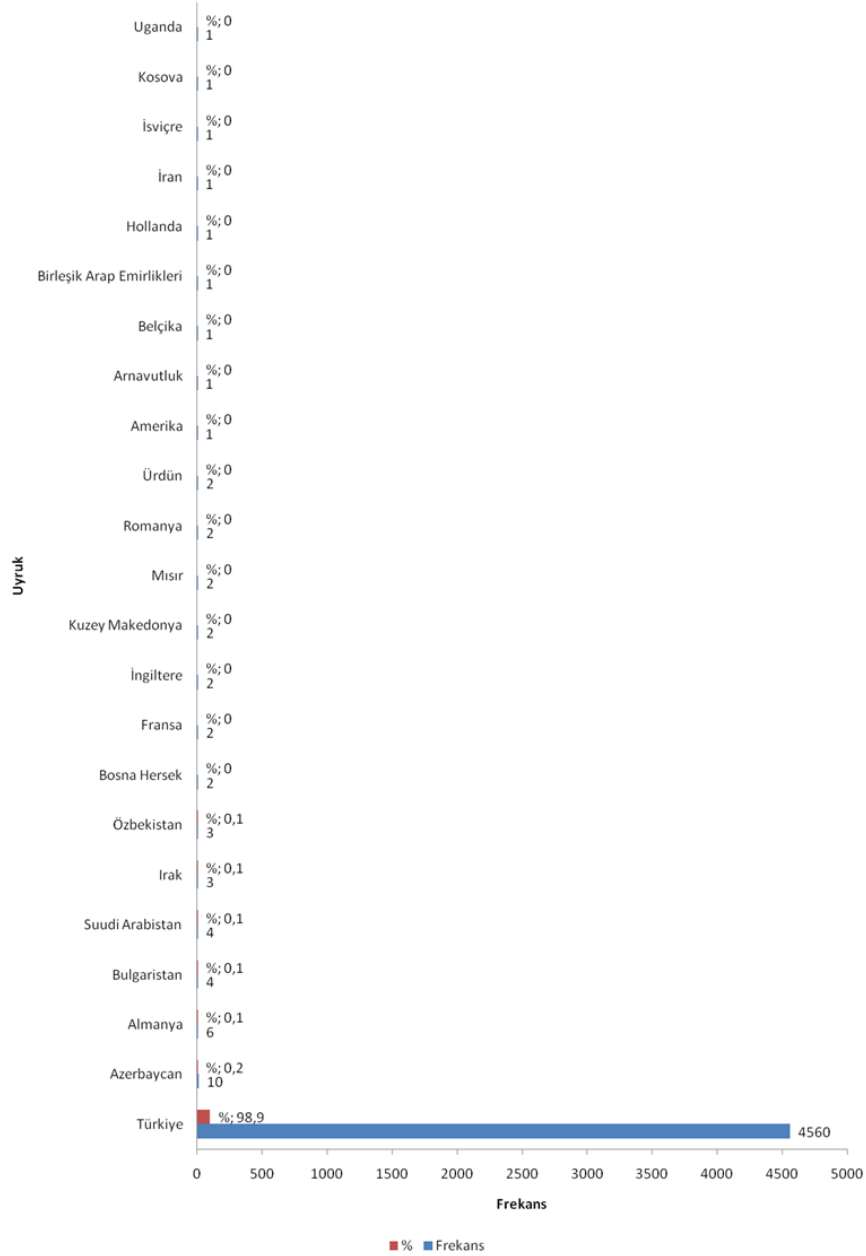
Şekil 3.9. Katılımcıların Türkiye ve yurtdışı programlara göre dağılımı

Yurtdışında yaşayan katılımcıların yaşadıkları ülkelere göre dağılımları incelendiğinde (Şekil 3.10) en çok katılımcının Almanya (n=13, %18,3) ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (n=13, %18,3) yaşadığı görülmektedir.



Şekil 3.10. Yurtdışında yaşayan katılımcıların ülke dağılımları

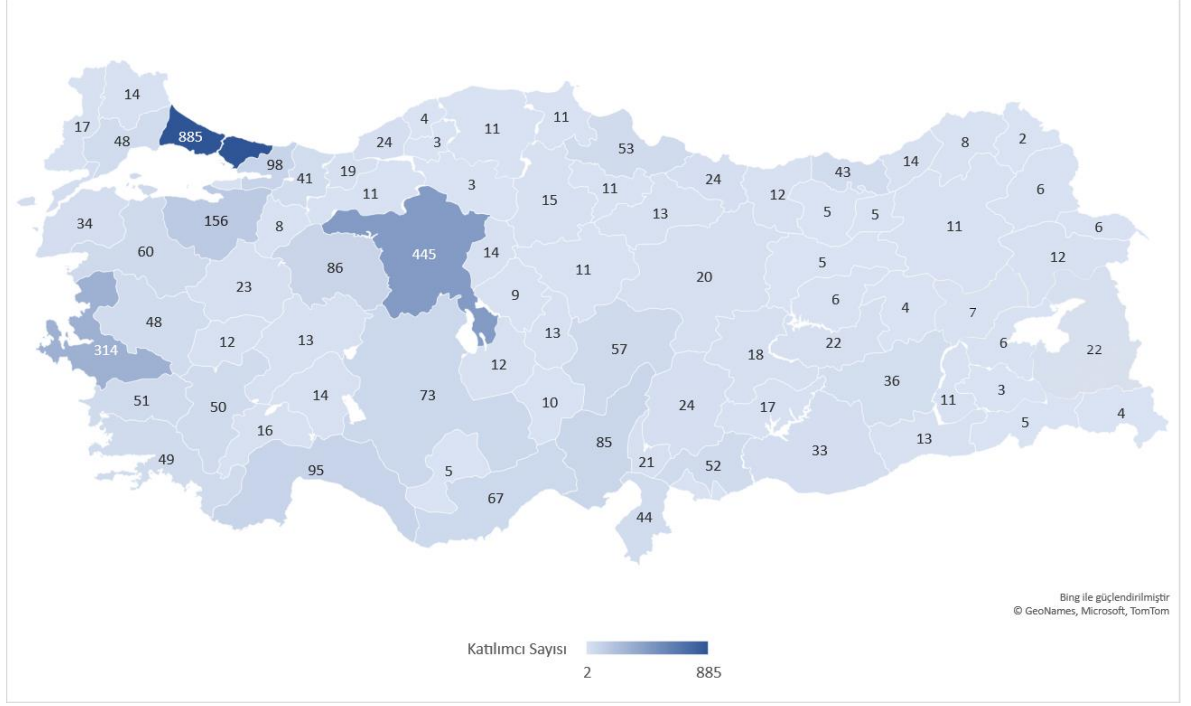
Çalışmada yer alan katılımcıların uyrukları incelendiğinde (Şekil 3.11) neredeyse tamamının Türkiye uyruklu olduğu görülmektedir (n=4560, %98,9). Türkiye dışından sırasıyla Azerbaycan (n=10, %0,2), Almanya (n=6, %0,1), Bulgaristan (n=4, %0,1) ve Suudi Arabistan (n=4, %0,1) başta olmak üzere farklı uyruklara sahip katılımcının yer aldığı görülmektedir.



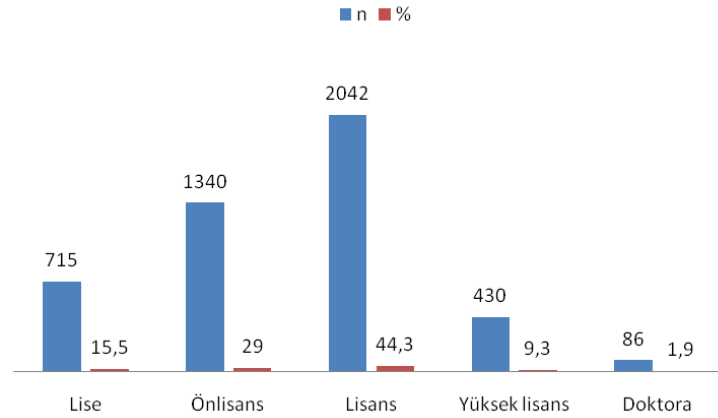
Şekil 3.11. Katılımcıların uyruklarına göre dağılımı

Katılımcıların yaşadıkları şehirlere yönelik veriler incelendiğinde (Şekil 3.12) Türkiye’ye programlarına kayıtlı öğrenci dağılımlarına paralel olarak çalışmaya en çok

İstanbul’da yaşayan öğrencilerin (n=885, %24,2) katıldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla diğer büyük şehirler olan Ankara (n=445, %12,2), İzmir (n=314, %8,6) ve Bursa’da (n=156, %4,3) yaşayan katılımcılar takip etmektedir.

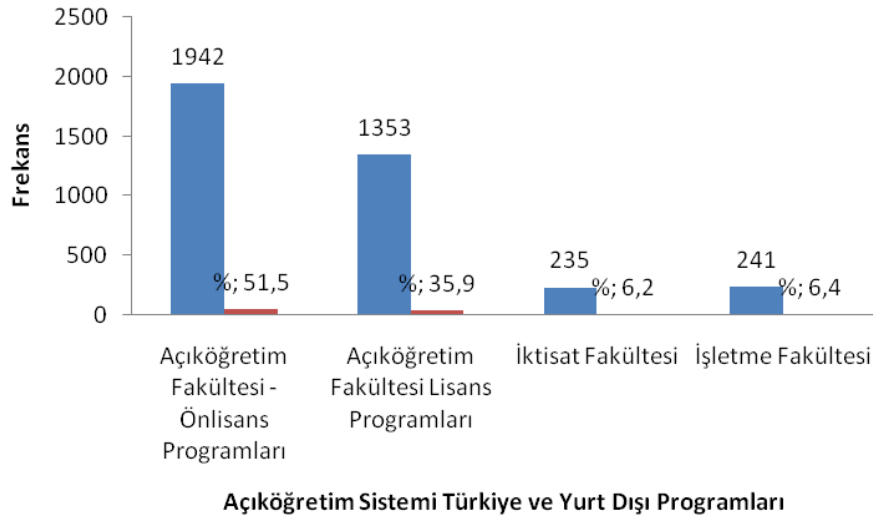


Katılımcıların öğrenim düzeyleri incelendiğinde (Şekil 3.13) büyük bir çoğunluğun lisans mezunu olduğu görülmektedir (n=2042, %44,3). Daha sonra önlisans (n=1340, %29) ve lise mezunu (n=715, %15,5) katılımcılar ağırlıktadır. Lisansüstü eğitime sahip katılımcı sayısı nispeten azdır (Yüksek lisans: n=430, %9,3, Doktora: n=86, %1,9).



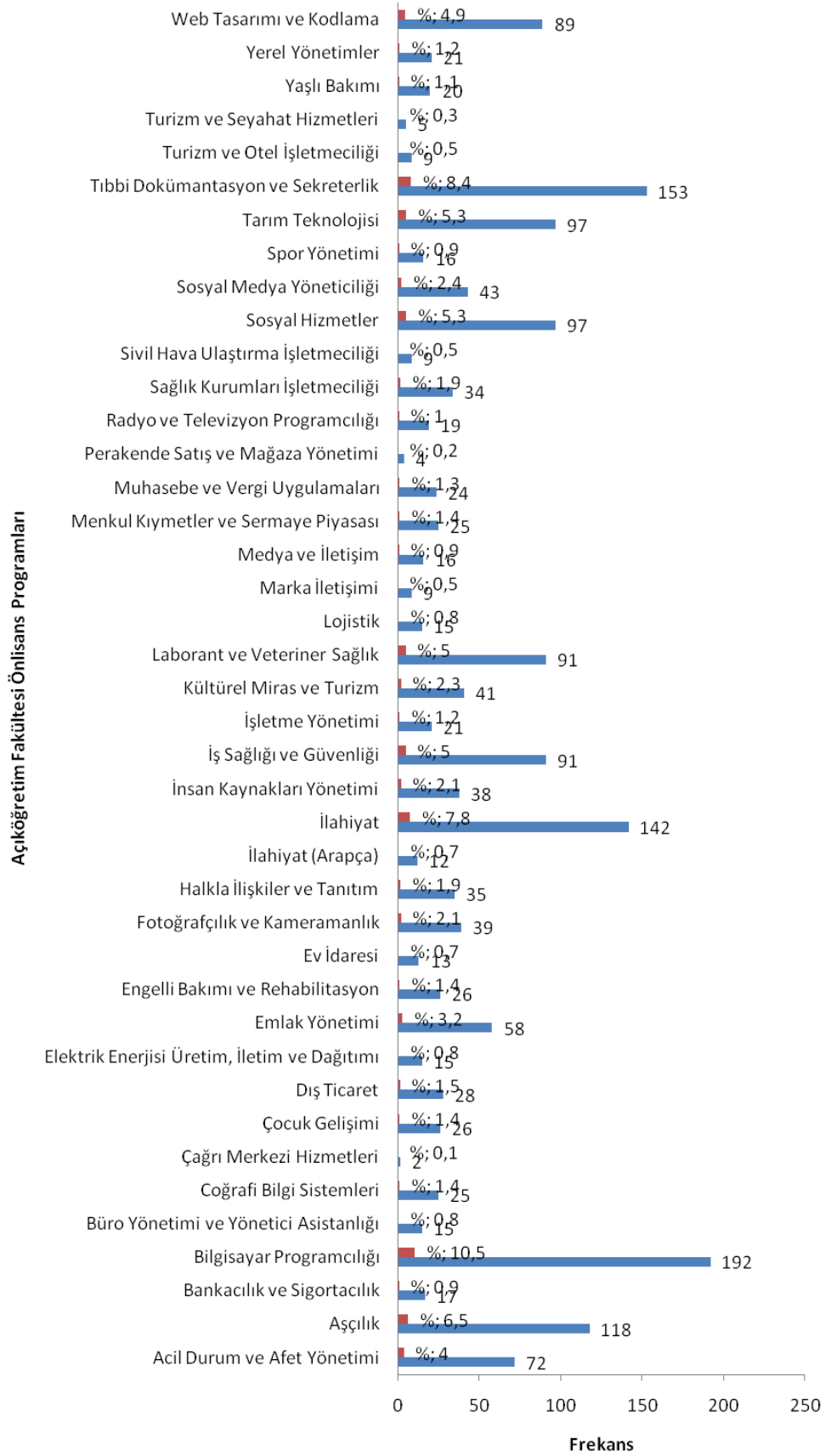
Şekil 3.13. Katılımcıların öğrenim düzeyleri

Açıköğretim Fakültesi Türkiye ve yurtdışı programları Önlisans, Lisans, İşletme ve İktisat Fakültesi programları olmak üzere dört temel programdan oluşmakta, her bir program kendi içinde farklı bölümleri kapsamaktadır. Ölçeğe verilen yanıtlar incelendiğinde 842 katılımcının kayıtlı olduğunu belirttiği program ile bölümlerin birbiriyle tutarlı olmadığı veya bu alanlara yanıt girilmediği görüldüğünden 842 katılımcı verisi analizden çıkarılmıştır. Geçerli olan toplam 3771 katılımcının kayıtlı olduğunu belirttiği fakülte/program dağılımları incelendiğinde (Şekil 3.14) katılımcıların yarısından fazlasının Açıköğretim Fakültesi Önlisans Programlarına kayıtlı olduğu (n=1942, %51,5) görülmektedir. Bunu Açıköğretim Fakültesi Lisans Programları takip etmektedir (n=1353, %35,9). İşletme Fakültesi (n=241, %6,4) ve İktisat Fakültesi programlarına (n=235, %6,2) kayıtlı katılımcı sayısı görece daha düşüktür.



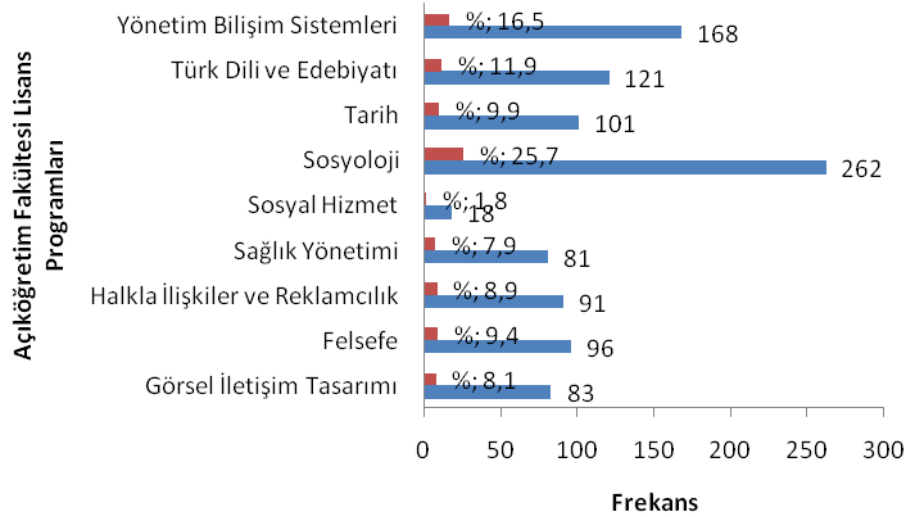
Şekil 3.14. Katılımcıların kayıtlı olduğu fakülte/program dağılımı

Açıköğretim Fakültesi önlisans programlarına kayıtlı katılımcılar incelendiğinde en çok Bilgisayar Programcılığı bölümüne kayıtlı öğrencinin çalışmaya katıldığı görülmektedir (n=192, %10,5). Bunu sırasıyla Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik (n=153, %8,4), İlahiyat (n=142, %7,8) ve Aşçılık (n=118, %6,5) takip etmektedir (Şekil 3.15).



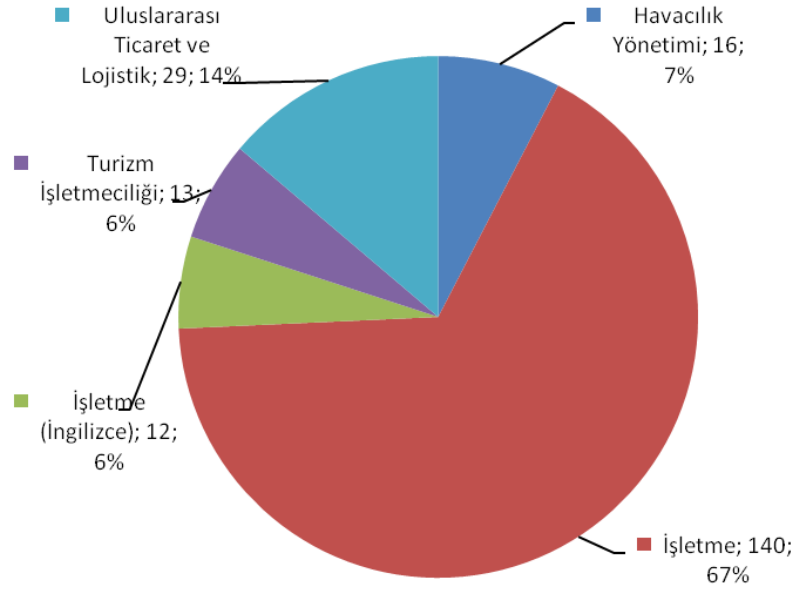
Şekil 3.15. Katılımcıların kayıtlı olduğu Açıköğretim Fakültesi Önlisans Programları dağılımı

Açıköğretim Fakültesi Lisans programlarına kayıtlı katılımcılar arasında ise en çok Sosyoloji bölümüne kayıtlı öğrencinin çalışmada yer aldığı görülmektedir (n=262, %25,7). Bunu sırasıyla Yönetim Bilişim Sistemleri (n=168, %16,5), Türk Dili ve Edebiyatı (n=121, %11,9) ve Tarih (n=101, %9,9) bölümlerine kayıtlı katılımcılar takip etmektedir (Şekil 3.16).



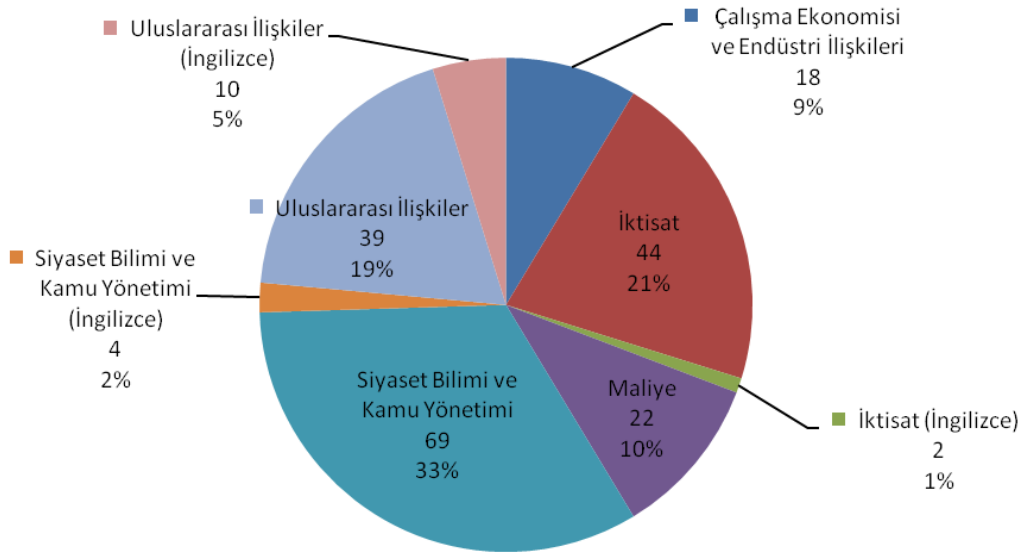
Şekil 3.16. Katılımcıların kayıtlı olduğu Açıköğretim Fakültesi Lisans Programları dağılımı

İşletme Fakültesi programlarına kayıtlı katılımcılar incelendiğinde (Şekil 3.17) katılımcıların büyük bir bölümünün (%72,4) İşletme bölümüne kayıtlı oldukları görülmektedir (Türkçe İşletme programı: n=140, %66,7; İngilizce İşletme Programı: n=12, %5,7).



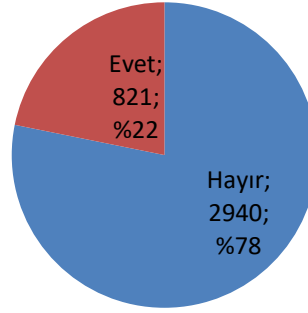
Şekil 3.17. Katılımcıların kayıtlı olduğu İşletme Fakültesi Programları dağılımı

İktisat Fakültesi programlarına kayıtlı katılımcıların ise ağırlıklı olarak Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi bölümünde okudukları (Türkçe Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi programı: n=69, %33,2; İngilizce Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Programı: n=4, %1,9), bunu Türkçe ve İngilizce bölümleri de dahil edildiğinde yaklaşık olarak benzer sayıda öğrenenle Uluslararası İlişkiler (Türkçe Uluslararası İlişkiler programı: n=39, %18,8; İngilizce Uluslararası İlişkiler Programı: n=10, %4,8) ve İktisat (Türkçe İktisat programı: n=44, %21,2; İngilizce İktisat Programı: n=2, %1) bölümlerinin takip ettiği görülmektedir (Şekil 3.18).



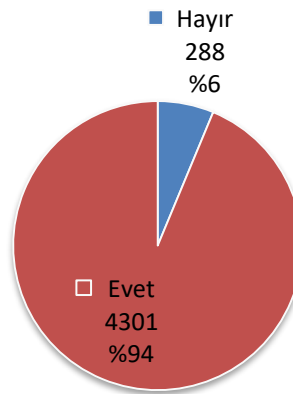
Şekil 3.18. Katılımcıların kayıtlı olduğu İktisat Fakültesi Programları dağılımı

Katılımcılara daha önce yurtdışında yaşayıp yaşamadıkları, farklı kültürleri öğrenmeye yönelik meraklarının olup olmadığı ve uzaktan eğitim deneyimine sahip olup olmadıkları da sorulmuştur. Elde edilen yanıtlar doğrultusunda katılımcıların büyük çoğunluğunun yurtdışında yaşamadığı (n=2940, %78,2), yalnızca %21,8'inin (n=821) yurtdışı yaşam tecrübesinin bulunduğu görülmüştür (Şekil 3.19).



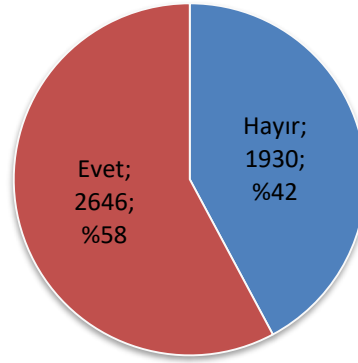
Şekil 3.19. Katılımcıların yurtdışı tecrübesi

Katılımcılara yöneltilen kendi kültürleri dışında farklı kültürleri öğrenmeye yönelik meraklarının olup olmadığına ilişkin veriler incelendiğinde katılımcıların neredeyse tamamının (n=4301, %93,7) kendi kültürleri dışında farklı kültürleri öğrenmeye yönelik meraklarının olduğu görülmüştür (Şekil 3.20).



Şekil 3.20. Katılımcıların farklı kültürleri öğrenme merakı

Katılımcıların şu anda aldığı eğitimden önce uzaktan eğitimlerinin olup olmadığına ilişkin soruya verilen yanıtlar incelendiğinde (Şekil 3.21) daha önceden uzaktan eğitim almış olanların sayısı fazla olmasına rağmen (n=2646, %57,8), önemli bir çoğunluğun (n=1930, %42,2) ilk defa uzaktan eğitim aldığı görülmektedir.



Şekil 3.21. Katılımcıların uzaktan eğitim deneyimi

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan veri toplama araçları nitel ve nicel veri toplama araçları başlıkları altında ele alınmıştır.

3.3.1. Nitel veri toplama aracı

Çalışmada ölçek maddelerinin geliştirilmesine yönelik iki nitel veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki açık ve uzaktan öğrenme alanında kültürel uzaklığa ilişkin yapılmış çalışmaların ve varsa ölçeklerin incelenmesi amacıyla dört veri tabanı kullanılarak yapılan alanyazın taramasıdır. Diğeri ise Delphi turlarında uzmanlara yöneltilecek üç açık uçlu sorunun yer aldığı yapılandırılmış çevrimiçi görüşme formudur (bk. EK 1, EK 2, EK 3 ve EK 4).

Alanyazın taraması için kullanılan dört veri tabanında (Web of Science, Scopus, Eric ve Ebscohost) disiplin alanı olarak uzaktan eğitim seçeneği yer almadığı için hem uzaktan eğitim alanını hem de çalışmanın başlığında, özetinde veya anahtar kelimelerinde "cultural distance" ifadesini içeren çalışmalara ulaşmak üzere "TITLE-ABS-KEY ("cultural distance") AND TITLE-ABS-KEY ("distance education" OR elearning OR e-learning OR "online learning" OR "distance learning" OR "online teaching" OR "open

and distance learning"))” ifade grubu yazılarak arama yapılmış ve elde edilen çalışmalar tematik analiz ile incelenmiştir. Veri tabanlarından bazılarında arama seçenekleri farklılık gösterdiği için aranacak ifade ilgili veritabanlarında kısmen farklılık gösterebilmektedir. Elde edilen çalışmaların çok az bir kısmının uzaktan eğitim alanında kültürel uzaklığa ilişkin olduğu belirlenerek, uzaktan eğitim alanında öne çıkan kültür ve onunla ilişkili farklı çalışmalar da detaylı incelenmiş ve ölçek geliştirme aşamasında bu yayınlardan faydalanılmıştır.

İkinci olarak, yurtiçi ve yurtdışındaki uzmanlara yöneltilmek üzere üç açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış çevrimiçi görüşme formu Google forms kullanılarak düzenlenmiştir. Uzmanlara yöneltilen sorular şu şekildedir:

1. Kültürel uzaklık size ne ifade ediyor, nasıl tanımlarsınız?
2. Kültürel uzaklık ya da yakınlığın göstergeleri (temel bileşenleri) neler olabilir?
3. Uzaktan eğitim bağlamında kültürel uzaklığı etkileyen ve kültürel uzaklıktan etkilenen faktörler/değişkenler sizce neler olabilir? Bunlar arasındaki ilişkileri kısaca açıklayabilir misiniz?

Yurtiçinden uzman grubuna Türkçe, yurtdışı uzman grubuna da İngilizce olmak üzere hazırlanan iki form aracılığıyla uzman görüşleri elde edilmiştir. Uzmanlara gönderilen çevrimiçi görüşme formlarına ilişkin ekran görüntüleri EK 1, EK 2, EK 3 ve EK 4’te yer almaktadır.

Elde edilen uzman görüşleri nitel olarak analiz edilerek tema, alt tema ve kodlamalar elde edilmiştir. Ayrıca alanyazın incelemesiyle açık ve uzaktan öğrenme alanında sıklıkla bahsedilen temel kültürel unsurlar belirlenmiştir.

3.3.2. Nicel veri toplama aracı

Madde havuzu geliştirme

Alanyazın taraması ve uzman görüşlerinin nitel analizi sonucunda elde edilen bulgular dikkate alınarak kültürel uzaklığı ölçmek üzere madde havuzu oluşturulmuştur. Bu süreçte, yaklaşık 110 maddelik bir taslak ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin katılımcılar tarafından rahatlıkla yanıtlanabilmesi ve anlaşılması amacıyla ölçek maddeleri üzerinde birçok düzenleme yapılmıştır (ifadelerin düzenlenmesi, bazı maddelerin çıkarılması vb.). Bu düzenlemeler sonucunda 6’sı demografik ve 3’ü transaksyonel uzaklık olmak üzere toplamda 84 maddeden oluşan bir taslak ölçek oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak ölçeğin

kapsam geçerliliği, üç alan uzmanına gönderilerek test edilmiştir. Gönderilen taslak kültürel uzaklık ölçeği EK 5'te sunulmuştur. Ölçekte belirtildiği üzere sosyo-kültürel unsurlar, öğretim, destek hizmetleri, öğretim elemanı, öğrenen ve sosyal beceriler olmak üzere toplamda 7 temel boyut bulunmaktadır. Analiz süreçlerinin daha düzenli ve anlaşılır olmasını sağlamak amacıyla boyutlara harfler atanmış ve analizler sırasında bu isimlendirme esas alınmıştır. Bu, sosyo-kültürel unsurların "A boyutu", öğretimin "B boyutu", destek hizmetlerinin "C boyutu", öğretim elemanının "D boyutu", öğrenenin "E boyutu", transaksyonel uzaklığın "F boyutu" ve sosyal becerilerin "G boyutu" olarak kodlandığı anlamına gelmektedir. Transaksyonel uzaklık boyutu araştırma sorularına yönelik olarak ölçekte yer almaktadır.

Üç Delphi turu sonrasında uzman değerlendirmeleri ışığında, taslak ölçekteki bazı ifadelerin yeniden düzenlenmesi ve belirli maddelerin ölçekten çıkarılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca ölçeğin kapsamını genişletmek ve daha ayrıntılı demografik bilgiler elde etmek amacıyla ek demografik sorular eklenmiştir. Bu değişikliklerle kapsam geçerliliği sağlanmış ve yapı, yakınsak, ayırt edici geçerlikler ile güvenirlik analizlerinin yapılabilmesi için katılımcılara uygulanacak olan üçü transaksyonel uzaklık maddesi olmak üzere toplam 90 maddenin yer aldığı nihai ölçek geliştirilmiştir, bk. EK 6. Bu gelişmeler, ölçeğin hem teorik hem de pratik açıdan güvenilir ve geçerli bir araç olması amacıyla yapılan faaliyetlerdir.

Ölçekte yer alan ifadeler 5'li Likert tipindedir. A grubu olarak gruplandırılan sosyo-kültürel ve ekonomik unsurlar grubunda yer alan maddelere verilecek yanıtlar “Hiç tercih etmem” (1) ve “Çok tercih ederim” (5) aralığında yer almaktadır. Benzer şekilde F grubu olarak gruplandırılan transaksyonel uzaklığa ilişkin maddeler “Hiç uzak hissetmem etmem” (1) ve “Çok uzak hissederim” (5) aralığında değişmektedir. Diğer gruplandırmalarda yer alan maddeler ise “Tamamen katılmıyorum” (1) ve “Tamamen katılıyorum” (5) aralığındadır. Nihai ölçek EK 6'da yer almaktadır.

Geliştirilen ölçek geçerlik ve güvenirlik analizlerini gerçekleştirmek üzere örneklem grubuna uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizi değerlendirmeleri sonucunda bazı maddelerin ölçekten çıkarılması gerektiğine karar verilmiş, üçü transaksyonel uzaklık, 61'i kültürel uzaklık ve 13'ü demografik olmak üzere toplam 77 maddenin yer aldığı, 7 faktör yapısına sahip kültürel uzaklık ölçeği elde edilmiştir. Ölçekte yer alan A grubu maddeleri “kişinin sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı”, B1 grubu maddeleri “öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejileri”, B2 grubu

maddeleri “öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklar”, C grubu maddeleri “destek hizmetleri sınırlılığı”, D grubu maddeleri “öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı”, E grubu maddeleri “bireyin kendisine ilişkin farklılık algısı” ve G grubu maddeleri “bireyin kendisine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısı” boyutlarını ifade etmektedir. F grubu maddeleri transaksyonel uzaklık boyutunu oluşturmaktadır.

Ölçek maddeleri 5’li Likert tipindedir. A grubu olarak ifadelendirilen “kişinin sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı” boyutundaki maddelere verilecek yanıtlar “Hiç tercih etmem” (1) ve “Çok tercih ederim” (5) aralığında yer almaktadır. Benzer şekilde F grubu olarak gruplandırılan transaksyonel uzaklığa ilişkin maddeler “Hiç uzak hissetmem etmem” (1) ve “Çok uzak hissederim” (5) aralığında değişmektedir. Diğer boyutlarda yer alan maddeler ise “Tamamen katılmıyorum” (1) ve “Tamamen katılıyorum” (5) aralığındadır. Geçerliği ve güvenirliği sağlanan kültürel uzaklık ölçeği EK 7’te yer almaktadır.

3.4. Veri Analizi

Bu bölümde “keşfedici sıralı karma yöntem” ile desenlenen çalışmanın nicel ve nitel veri analizlerine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.4.1. Nitel veri analizi

Bu bölümde alanyazına yönelik tematik analiz ve uzman görüşlerinden elde edilen yanıtların analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Alanyazın tematik analizi

Açık ve uzaktan öğrenme alanında “kültürel uzaklık” kavramına ilişkin 4 veri tabanında (Web of Science, Scopus, Eric ve Ebscohost) yer alan, örneklem bölümünde ifade edilen kriterleri karşılamak üzere belirtilen yöntemle elde edilmiş toplam 44 çalışma tematik analiz yapılarak incelenmiştir. Tematik analiz, (nitel) araştırmanın bir parçası olarak genellikle verileri analiz etmek, veri setindeki örüntüleri analiz ederek temalar oluşturmak, geliştirmek ve yorumlamak için kullanılan, sistematik veri kodlama süreçlerini içeren bir yöntemdir (Braun & Clarke, 2021).

Analizde her çalışma “hangi indexte tarandığı, türü, dergi adı, yılı, yazarları, yazar sayısı, alanı, başlığı, anahtar kelimeleri, amaç cümlesi, ülkesi, araştırma yöntemi,

araştırma deseni, örnekleme yöntemi, örneklem grubu, örneklem sayısı, veri toplama yöntemi, kullanılan veri toplama araçları, ölçme aracı, veri analiz yöntemi, geçerlik-güvenilirlik, bulguları” gibi başlıklar altında, Microsoft Excel programı kullanılarak detaylı olarak kategorilendirilmiş ve incelenmiştir. Daha sonra çalışmaların “yazar sayısı, alanı, anahtar kelimeleri, amaç cümlesi” kategorileri üzerinden ve özellikle amaç cümlelerinden kod, kategori ve tema oluşturulmaya çalışılmıştır.

Uzman görüşlerinin nitel analizi

Açık ve uzaktan öğrenme alanında Türkiye’de 13 uzman ile yurtdışındaki farklı ülkelerden, bu alanda çalışan 24 uzman olmak üzere toplam 37 uzmanın, çevrimiçi görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin görüşleri Maxqda 2020 programı ile analiz edilmiştir. Yurtiçi ve yurtdışındaki uzman görüşleri tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmada hem tümevarımsal hem de tümdengelimli tematik analiz yaklaşımı kullanılmıştır.

Yurtiçi ve yurtdışındaki uzmanlardan yapılandırılmış çevrimiçi form aracılığıyla elde edilen nitel veriler her uzmanın görüşü ayrı dosyada olmak üzere düzenlenerek Maxqda 2020 programına yüklenmiştir. Uzmanların üç soruya ilişkin görüşleri cümle düzeyinde incelenerek kodlanmıştır. Formda uzmanlara yöneltilen son soru “uzaktan eğitim bağlamında kültürel uzaklığı etkileyen ve kültürel uzaklıktan etkilenen faktörler/değişkenler sizce neler olabilir? Bunlar arasındaki değişkenleri kısaca açıklayabilir misiniz?”dir. Bu soruya bazı uzmanların genel bir kategoride görüş belirttikleri, bazı uzmanların ise “kültürel uzaklığı etkileyen” ve “kültürel uzaklıktan etkilenen faktörler şunlardır” şeklinde iki ayrı kategoride görüş belirttikleri görülmüştür. Bu durumun analiz bulguları açısından anlamlı olabileceği düşünülerek, bu soruya verilen yanıtlar iki alt başlığa ayrılarak (kültürel uzaklığı etkileyen faktörler ve kültürel uzaklıktan etkilenen faktörler olmak üzere) değerlendirilmiştir.

Uzman görüşlerinin analizi sürecinde ön kodlamalar yapılırken alanyazın taraması sonucunda elde edilen bulgular ve öne çıkan şablonlardan da yararlanılarak alt kategori ve kategoriler düzenlenmiş, kodlamalar yeniden yapılandırılmıştır. Bu süreç her veri setinde yer alan ifadelerin kod-alt kategori-kategori ilişkisinden emin olununcaya kadar birçok kez gözden geçirilerek tekrarlanmış ve yeniden yapılandırılmıştır. En son aşamada kodlara göre temalar oluşturulmaya çalışılmıştır.

Analiz sürecinde yurtiçi uzman grubunun görüşleri Türkçe, yurtdışından uzmanların görüşleri İngilizce kodlanarak her iki veri setinde ayrı kod sistemi oluşturulmuştur. Daha sonra yurtdışı uzman görüşlerinden elde edilen kod sistemi Türkçe'ye çevrilmiştir. Yurtiçi ve yurtdışı uzman grubu görüşlerine ilişkin ortaya çıkan Türkçe kod sistemi yapısı Türkçe'ye çevrilen yurtdışı uzman grubunun kod sistemi ile birleştirilmek üzere benzerlik ve farklılıkları açısından incelenmiştir. Yurtiçi ve yurtdışı uzman görüşlerinin soru bazında birbirine yakın kod ve kategorilere sahip olduğu için her iki kodlama sistemi birleştirilmiştir. Analizler bu birleştirilmiş kod yapısı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Maxqda 2020 programı kullanılarak yapılan tematik analiz sonucunda çevrimiçi formda yer alan ikinci ve üçüncü soruya ilişkin ortaya çıkan kod ve kategorilerin benzer olduğu gözlenmiştir. Araştırma soruları bağlamında, hem kod ve kategorilerin sıklıkla ifade edildiğinin görülmesi hem de araştırma amaçlarına hizmet ettiği düşüncesiyle 2. ve 3. soruya ilişkin ortaya çıkan kod ve kategoriler tekrar birleştirilerek incelenmiştir. Elde edilen bulgular alanyazın bulguları ile birlikte değerlendirilerek taslak ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Maxqda 2020 programı kullanılarak yapılan tematik analize ilişkin kod sistemine, kelime ve kod bulutuna, alt kodların istatistiği ve kavram haritası (hiyerarşik kod-alt kod bölümler modelleri, kod-alt kod bölümler modelleri, kod teori modeli) bulgularına yer verilmiştir.

3.4.2. Nicel veri analizi

Bu bölümde ölçek geliştirme sürecinde uygulanan geçerlik (kapsam, yapı, yakınsak ve ayırteci geçerlik) ve güvenirlik (iç tutarlık analizi) analizlerine, araştırma soruları bağlamında yer alan hipotezlerin test edilmesi amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t testi ve yapısal eşitlik modellemesine (YEM) ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.4.2.1. Geçerlik ve güvenirlik analizleri

Çalışmada geliştirilen kültürel uzaklık ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğini test etmek amacıyla açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Bu doğrultuda çalışmada elde edilen veri seti üç gruba ayrılmıştır. İlk veri seti çalışmaya katılan örneklem grubundan ölçeği doldurma sırasına göre ilk 1000 öğrenci seçilerek

belirlenmiştir ($n=1000$ ilk gözlem). Aykırı değerlerin tespit edilip veri setinin düzenlenmesinden sonra kalan gözlem değerleriyle AFA analizleri gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda elde edilen yapıyı doğrulamak amacıyla kalan veri seti ($n = 3613$) yurtiçi ($n=2699$) ve yurtdışı ($n=914$ ilk gözlem) örneklem grubu olmak üzere ikiye ayrılarak, yurtdışı örneklem grubu ile DFA analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu veri setinde de aykırı değerler tespit edilip temizlendikten sonra kalan gözlem sayısı ile DFA yapılmış ve Cronbach'ın alfa testi güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir.

3.4.2.1.1. Kapsam geçerliği

Alanyazın taraması ve uzman görüşlerinin nitel analiz bulguları doğrultusunda geliştirilen 110 maddeden oluşan taslak kültürel uzaklık ölçeğinin kapsam geçerliliğini değerlendirmek üzere ölçek maddeleri üç alan uzmanına çevrimiçi ortamda gönderilmiştir. Uzmanların her bir maddeyi “hiç uygun değil” (1), “kısmen uygun” (2) ve “uygun” (3) olarak değerlendirmeleri istenmiştir. İlgili maddelerin kapsama uygunluğu konusunda fikir birliğine varılması açısından görüşlerin ortalama ve medyan değerleri dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda ortalama ve medyan değerleri 2 ve üzerinde olmasının maddelerin ölçekte tutulması konusunda uzlaşıldığı anlamına geldiği düşünüldüğünden söz konusu kritere uyan maddeler ölçekte kalmıştır. Ayrıca ortalama ve medyan değerleri 2'nin üzerinde olsa bile madde ölçeğin herhangi bir boyutunda başka bir madde tarafından kapsanıyorsa (kapsayıcılık açısından eşdeğer madde/maddeler varsa) bu durumda da ilgili maddenin ölçekten çıkarılması gerektiğine karar verilmiştir.

Ölçeğin kapsam geçerliği toplam iki tur uzman değerlendirmesi sonucunda gerçekleşerek tüm maddeler üzerinde uzlaşa sağlanmıştır. İlk turda üç alan uzmanına gönderilen 110 maddeden oluşan taslak ölçek, değerlendirmeler doğrultusunda yeniden düzenlenerek 7'si demografik olmak üzere toplam 84 maddeye indirgenmiştir (bk. EK 5). Düzenlenen ölçek ikinci tur kapsam geçerliliğini değerlendirmek üzere tekrar aynı üç alan uzmanına gönderilmiştir (bk. EK 27). Değerlendirmeler sonucunda bazı ifadeler üzerinde düzeltmeler yapılmış ve farklı demografik sorular eklenerek 13'ü demografik ve 77'si ölçek maddesi olmak üzere toplam 90 maddeden oluşan nihai kültürel uzaklık ölçeği elde edilmiştir (bk. EK 6). Geliştirilen ölçek yurtiçi ve yurtdışı AÖF programlarına kayıtlı öğrencilere hazırlanan çevrimiçi formlar aracılığıyla uygulanmıştır.

3.4.2.1.2. Yapı geçerliği

Açımlayıcı faktör analizi (AFA)

Geliştirilen kültürel uzaklık ölçeğinin faktör yapısını keşfetmek için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Faktör analizi verilerdeki altta yatan ortak boyutları bulmaya çalışırken, bir dizi değişkeni “faktör” olarak adlandırılan daha küçük boyutlar kümesine indirgemeye çalışır. Temelde hipotez oluşturmak üzere verileri keşfetmek için geliştirilmiştir (Field, 2018).

AFA yapılabilmesi için bazı varsayımların karşılanması gerekmektedir. İlk olarak çok değişkenli normalliğin sağlanması, değişkenler arasında doğrusal ilişki bulunması ve çoklu doğrusallığın olmaması gerekmektedir. Bu doğrultuda analize başlanmadan önce normallik varsayımı ve anlamlılık testleri kontrol edilmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik (multivariate normality) varsayımının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek üzere verilere ilişkin Mahalanobis uzaklıkları hesaplanmış, her bir veriye ilişkin ki-kare değerleri üretilmiştir. Ayrıca ki-kare tablosu kullanılarak 0,05 anlamlılık düzeyi ile ölçekte yer alan madde sayısı doğrultusunda hesaplanan serbestlik derecesine göre eşik ki-kare değeri bulunmuştur. Ardından üretilen değerlerin eşik değerden büyük olup olmadığı kontrol edilmiş, büyük değerler veri setinden çıkarılmıştır ($n=905$ analize alınan gözlem). Diğer bir varsayım olan değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı Bartlett'in Küresellik test değeri ile incelenmiştir. Bartlett'in Küresellik Testi veri setindeki değişkenlerin ilişkisiz olduğu ve dolayısıyla korelasyon matrisinin bir özdeşlik matrisi olduğu hipotezini test etmek amacıyla yapılmıştır. Esasen, bu test değişkenlerin faktör analizi için uygun bir temel sağlamak üzere yeterince ilişkili olup olmadığının belirlenmesine yardımcı olur.

Maddeler arasında çok yüksek korelasyon ($r>0,9$) istenmediğinden (Field, 2018), bu varsayım çoklu bağıntı (çoklu doğrusallık- multicollinearity) testi ile incelenmiştir. Bu doğrultuda maddelere ilişkin VIF değerleri (variance inflation factor -varyans artış faktörü) üretilerek, VIF değeri 10 ve üzerindeki maddeler (Myers, 1990, s. 369) analizden çıkarılmıştır. Bir diğer varsayım olan örneklemin faktör analizi için yeterli olup olmadığı ise Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) istatistiği incelenerek gerçekleştirilmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ölçüsü, bir dizi değişken üzerinde faktör analizi yapmanın uygunluğunu incelemek için kullanılan bir endekstir ve genellikle araştırmanın ön aşamalarında değişkenler arasındaki ilişkilerin gücünü değerlendirmek için kullanılır. Kaiser'in (1974,

s. 35) önerdiği aşağıdaki KMO değer aralıkları dikkate alınarak veri setinin faktör analizine uygunluğu değerlendirilmiştir (Tablo 3.5)

Tablo 3.5. *Örneklem yeterliği tespiti için önerilen KMO istatistik değer ve aralıkları*

Örneklem yeterliği	KMO istatistiği
Mükemmel	0,90 ve üstünde
İyi	0,80-0,90 arası
Orta	0,70-0,80 arası
Vasat	0,60-0,70 arası
İyi değil	0,50-0,60 arası
Kabul edilemez	0,50'nin altındaki değerler

Kaynak: Kaiser (1974, s. 35)

İlgili varsayımlar test edildikten sonra JASP 0.18.1 programı kullanılarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) en büyük olabilirlik kestirimi (maksimum likelihood) faktör metodu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Faktörler paralel analiz temelinde seçilmiştir. Bu yöntemde faktörler özdeğerleri paralel ortalama rastgele özdeğerden büyük olduğunda faktörler seçilmektedir. Paralel analiz bu çalışmada temel bileşen özdeğerlerine (Principal Component Eigenvalues- PC) dayalı olarak yapılmıştır. AFA’da faktörler arasında korelasyona izin vererek faktör üreten eğik (Oblique) yöntemlerden Promax döndürme yöntemi esas alınmıştır.

Faktör yükleri maddelerin (değişkenlerin) ilgili faktör ile olan ilişkisini gösteren korelasyon katsayısı değeridir, dolayısıyla maddenin (değişkenin) o faktör için önemini yansıtır (Field, 2018). Pituch & Stevens (2016) büyük örneklerde faktör yükü değerlendirilirken 0,4'e eşit veya büyük olan faktörlerin dikkate alınmasını önermektedir. Faktör yükleri açısından 0,32 veya 0,50 eşik değerlerinin de dikkate alınabildiğini belirtirken; 0,50 eşik değerinin örneklem büyüklüğü nispeten küçük olduğunda veya faktörün yorumlanabilirliğini artırmak amacıyla kullanılabildiğini vurgulamıştır (s. 346). Bu doğrultuda analizde faktör yükü 0,4 ve üzeri yükler görüntülenmiştir. Faktör yapısı yorumlanırken korelasyonun karesi (R^2) değişkenin faktör tarafından açıklanan toplam varyansını gösterir. Diğer bir deyişle, her bir faktör için R^2 değeri, o faktörün toplam varyansta ne kadar yer kapladığını gösterir. Yüksek bir R^2 değeri, faktörün veri setindeki değişkenlik oranının yüksek olduğunu ve bu faktörün veri setini iyi temsil ettiğini gösterir (Hair vd., 2019, s. 151). Bu doğrultuda AFA analizi gerçekleştirilirken yukarıda belirtilen faktör yükleri değerlendirmesi yapılarak, R^2 değerleri dikkate alınmıştır. Ayrıca faktör

sayısının belirlenmesinde Kaiser'in (1960, s. 145) kriteri olan özdeğeri (eigenvalues) 1'den büyük olan faktörler dikkate alınmıştır.

Doğrulamalı faktör analizi (DFA)

DFA çoğunlukla açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen faktör yapılarına ilişkin teorik tanımlamaların gerçeklikle (gerçek verilerle) ne kadar iyi uyum gösterdiğini belirtir (Hair vd., 2019, s. 660-661). Bu doğrultuda ölçeğin faktör yapısı AFA ile keşfedildikten sonra elde edilen yapıyı doğrulamak amacıyla yurtdışı örneklem grubu üzerinde ($n=914$ ilk gözlem) Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA öncesinde de AFA varsayımlarında olduğu gibi veri setinin DFA için uygunluğu kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda analize başlanmadan önce normallik varsayımı ve anlamlılık testleri kontrol edilmiştir. Değişkenler arasında çoklu bağıntı (multicollinearity) durumu VIF değerleri ile kontrol edilmiştir. Ayrıca her veriye ilişkin Mahalanobis uzaklıkları ile ki-kare değerleri değerleri üzerinden aykırı gözlemler analizden çıkarılmıştır ($n=743$ analize alınan gözlem). Diğer bir varsayım olan değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı Bartlett'in Küresellik değeri ile, örneklemin faktör analizi için yeterli olup olmadığı ise Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) istatistiği ile incelenmiştir. KMO testi sonucunda elde edilecek değere ilişkin Tablo 3.5'te yer alan Kaiser'in (1974, s. 35) önerdiği KMO değer ve aralıkları dikkate alınmıştır. İlgili varsayımlar test edildikten sonra JASP 0.18.1 programı kullanılarak doğrulamalı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda yapının geçerliği uyum iyiliği endeksleri üzerinden değerlendirilmiştir.

DFA ile elde edilen yapının uyum iyiliği indeks değerleri $\chi^2/\text{serbestlik derecesi}$ (ki-kare uyum iyiliği indeksi, Chi-Square Goodness of Fit), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi, Comparative Fit Index), RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü, Root Mean Square Error of Approximation) ve SRMR (Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü, Standardized Root Mean Square Residuals) ile incelenmiştir. χ^2/sd ve CFI değerleri değerlendirilirken Hu ve Bentler'in (1999), RMSEA ve SRMR değerleri değerlendirilirken Tabachnick ve Fidell'in (2013, s. 772) önerdiği eşik değerler kullanılmıştır. Tablo 3.6'da referans alınan uyum iyiliği değerleri gösterilmiştir.

Tablo 3.6. *Uyum iyiliği değerleri tablosu*

Uyum ölçütü	χ^2/sd^*	CFI	SRMR	RMSEA
Kabul Edilebilir Uyum	<5	$\geq 0,9$	$\leq 0,08$	<0,1
İyi Uyum	<3	$\geq 0,95$	$\leq 0,05$	<0,05

*sd: serbestlik derecesi

3.4.2.1.3. Ayırteci ve yakınsak geçerlik

Yapı geçerliğini değerlendirirken ayrıca yakınsak geçerliği (convergent validity) ve ayırteci geçerlik (discriminant validity) olmak üzere iki geçerlikten bahsedilmektedir (Hair vd., 2019). Belirli bir yapıyı oluşturan maddelerin birbirine yakınsaması veya yüksek oranda ortak varyansı paylaşması yakınsak geçerlilik olarak bilinir. Yakınsak geçerlilik için standardize edilmiş yük tahminlerinin (standardized loading estimates) 0,5 veya daha yüksek; ideal olarak 0,7 veya daha yüksek olması gerekir. Düşük yükler ilgili değişkenin modelden çıkarılmaya aday olduğunu gösterir. Yeterli yakınsak geçerlilik için AVE değerinin 0,5 veya üstünde olması gerekir. Açıklanan ortalama varyans (AVE), bir yapıya yüklenen maddeler için açıklanan ortalama varyans olarak hesaplanır ve yakınsamanın göstergesidir (Hair vd. 2019, s. 675-676).

Ayırteci geçerlik bir yapının (veya değişkenin) diğer yapılardan (veya değişkenlerden) ne ölçüde farklı olduğunu belirtir (Hair vd. 2019, s. 676). Ayırteci geçerliliğin sağlanabilmesi için iki faktörün her birine ilişkin AVE değerinin (AVE estimates), iki faktör arasındaki korelasyonun karesinden büyük olması gerekmektedir. İç tutarlılığı veya yeterli yakınsamayı göstermek için yapı güvenilirliği 0,7 veya daha yüksek olmalıdır (Hair vd. 2019, s. 663).

3.4.2.1.4. İç tutarlık analizi

Güvenirlik, bir değişkenin birden fazla ölçümü arasındaki tutarlılık derecesinin bir değerlendirmesidir. Bir ölçeğin güvenilirlik ölçütü ise ölçekte yer alan maddeler (değişkenler) arasındaki tutarlılığın göstergesi kabul edilebilecek olan iç tutarlılıktır. İç tutarlılığın mantığı, ölçekteki her bir maddenin aynı yapıyı ölçüyor olması ve dolayısıyla birbirleriyle yüksek düzeyde ilişkili olmasıdır (Hair vd. 2019, s. 161). Bu doğrultuda DFA sonucu üretilen Cronbach'ın alfa ve McDonald'ın Omega katsayıları ile ölçeğin güvenilirliği değerlendirilmiştir. McDonald'ın Omega katsayıları, esas olarak maddeler arasındaki korelasyona dayanan alfanın aksine faktör analitik yaklaşıma dayanmaktadır.

Omega alfaya göre büyük örneklemelerde genellikle daha uygun bir iç tutarlılık ölçüsüdür. Her ne ne kadar alfa ve omega arasındaki fark genellikle küçük olsa da varsayımlardan sapmaların boyutuna bağlı olarak fark önemli de olabilir. Alfa ve omega 0 ile 1 arasında bir değere sahiptir ve katsayılar 0,70 veya daha yüksekse iç tutarlılık genellikle kabul edilebilir olarak değerlendirilir (McNeish, 2018). Ayrıca analiz sonucu elde edilen toplam alfa katsayısı değerlendirilmiştir (Hair vd., 2019).

3.4.2.2. Kültürel uzaklık ölçeği faktörlerine ilişkin betimsel istatistikler

Geçerlik ve güvenirlik değerlendirmeleri yapılan kültürel uzaklık ölçeğinde yer alan her bir faktöre (yapıya) ilişkin betimsel istatistikler (*yüzde ve frekans dağılımları, aritmetik ortalama ve standart sapma vb.*) tablo, grafikler yardımıyla sunulur yorumlanmıştır.

3.4.3. Araştırma etiği

Çalışmaya ilişkin üniversite etik kurul izinleri alınmış olup, katılımcılara gönüllü katılım formu sunulmuştur. Çalışma bu doğrultuda gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Bu süreçlere ilişkin formlar EK 8, EK 9 ve EK 10'da yer almaktadır.

Özetle, çalışmada yer alan veri kaynaklarına ilişkin uygulanan analizler Tablo 3.7'de gösterilmektedir.

Tablo 3.7. *Araştırma soruları bağlamında çalışmada kullanılan veri kaynağı ve analiz stratejileri*

Araştırma Sorusu	Veri Kaynağı	Analiz Stratejileri
1. Uzaktan öğretim ortam ve süreçlerine yönelik olarak hazırlanacak kültürel uzaklık ölçeğinin ana temaları/boyutları varsa altboyut/kategorileri nelerdir?	Kaynak tarama + Uzman görüşü	Tematik analiz
2. Geliştirilen kültürel uzaklık ölçeği aşağıda belirtilen ölçütlere göre geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?		

Tablo 3.7. (Devam) Araştırma soruları bağlamında çalışmada kullanılan veri kaynağı ve analiz stratejileri

2.1. Kapsam geçerliği (Ölçeğin kapsam geçerliği sağlanmış mıdır?)	2.1. Uzman görüşü	2.1. Taslak ölçek maddelerinin ölçülmesi amaçlanan özelliği kapsama düzeyini, bir derecelendirme ölçeği ile (gerekli/ gerekli değil/ geliştirilebilir şeklinde) değerlendirmeleri istenmiştir. Geliştirilen ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği, hedef-kitleye uygunluğu gibi konular hakkında da görüş belirtmeleri istenmiştir.
		Uzlaş kestirimi (görüşler elde edildikten sonra her bir madde için Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) hesaplanarak ölçek maddelerinin uzlaş kestirimleri yapılmıştır.
2.2. Yapı geçerliği (Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktöriyel Yapılar) (Ölçeğin yapı geçerliği sağlanmış mıdır?)	2.2. Ölçek verileri	2.2. Faktör analizi (AFA, DFA). Faktör yükleri, özdeğer ve uyum iyiliği indeksi değerleri incelenmiştir.
2.3. Yakınsama geçerliliği (Ölçeğin yakınsama geçerliği sağlanmış mıdır?)	2.3. Ölçek verileri	2.3. Yakınsama geçerliği için standardize edilmiş yük değerleri ve AVE değerlerinin 0,5 veya daha yüksek olması kriteri dikkate alınmıştır (Hair vd. 2019, s. 675-676).
2.4. Ayırt edici geçerlilik (Ölçeğin ayırt edici geçerliği sağlanmış mıdır?)	2.4. Ölçek verileri	2.4. Ayırt edici geçerliliğin sağlanabilmesi için iki faktörün her birine ilişkin AVE değerinin (AVE estimates), iki faktör arasındaki korelasyonun karesinden büyük olması gerekmektedir. Ayrıca yapı güvenilirliği değerinin 0,7 veya daha yüksek olması kriteri aranmıştır (Hair vd. 2019, s. 663).
2.5. Güvenirlik (İç tutarlık derecesi) (Ölçeğin iç tutarlık düzeyleri nedir?)	2.5. Ölçek verileri	2.5. İç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa testi) incelenmiştir.
3. Geliştirilen kültürel uzaklık ölçeğinde katılımcıların boyutlar bazında puanlarının dağılımı ne düzeydedir?	Ölçek verileri	Katılımcıların ilgili boyutlarda yer alan her bir maddeye katılım düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler (frekans analizi, %, ortalama ve standart sapma) incelenmiştir.
4. Katılımcıların demografik özellikleri (cinsiyet, çalışma durumu, farklı kültürleri öğrenme merakı, uzaktan eğitim deneyimi, yurtdışında yaşama deneyimi) ile kültürel uzaklık puanları arasında nasıl bir değişim bulunmaktadır?	Ölçek verileri	İlgili boyutlar içinde yer alan maddelere katılımcılar tarafından verilen puanların ortalaması o boyuta ilişkin kültürel uzaklık puanını oluşturmaktadır. İlgili boyuta ilişkin kültürel uzaklık puanları ile araştırma sorusunda yer alan demografik değişkenler arasında bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.
5. Katılımcıların kültürel uzaklık puanları ile transaksyonel uzaklık puanları arasında nasıl bir değişim bulunmaktadır?	Ölçek verileri	Yapısal eşitlik modeli uygulanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ölçek geliştirme çalışması bulguları ile çalışma amaçları doğrultusunda geliştirilen üç araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Ölçek Geliştirme Çalışması Bulguları

Çalışmanın nitel veri kaynağını oluşturan alanyazın taramasıyla yapılan tematik analiz bulgularının, yurtiçi ve yurtdışından uzmanların görüşlerine ilişkin elde edilen nitel bulguların yanısıra geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin nicel analiz bulgularına yer verilmiştir.

4.1.1. Nitel verilerden elde edilen bulgular

Çalışmada uzaktan öğretim ortam ve süreçlerine yönelik olarak geliştirilecek kültürel uzaklık ölçeğinin ana temaları/boyutları ve altboyut/kategorilerini belirlemek üzere iki tür nitel veri analizi yapılmıştır. Bunlardan ilki alanyazın taraması ile elde edilen çalışmaların tematik analiz bulgularıdır. Diğer ise yurtiçi ve yurtdışı uzman görüşlerinin tematik analizi ile elde edilen bulgulardır.

4.1.1.1. Uzaktan öğretim ortam ve süreçlerine yönelik olarak hazırlanacak kültürel uzaklık ölçeğinin ana temaları/boyutları ve altboyut/kategorileri

Alanyazın tematik analizi bulguları:

Toplam 44 çalışma üzerinde yapılan tematik analiz, birçok çalışmanın çeşitli disiplinlerde uzaktan eğitimle ilişkili olmasına rağmen temelde kültürel uzaklık kavramını ele almadığını ortaya koymuştur. Ayrıca bazı çalışmalar uzaktan eğitim alanında kültürle ilgili olsa da özellikle kültürel uzaklığa odaklanmamaktadır. Elde edilen çalışmalardan sadece birkaçının (Wilson, 1999; Fakınlede, 2012, Uzuner, 2009; Bechter & Swierczek, 2017) uzaktan eğitim alanında olduğu ve dolaylı da olsa kültürel uzaklık kavramıyla ilişkili oldukları tespit edilmiştir. Bu sebeple, açık ve uzaktan öğrenme

alanyazınında öne çıkan kültür ve ona ilişkin farklı çalışmalar da dahil edilerek konu daha detaylı incelenmiş ve ölçek geliştirme aşamasında tüm bu verilerden faydalanılmıştır.

Yurtiçi ve yurtdışı uzman görüşlerinin nitel analiz bulguları:

Yurtiçi ve yurtdışı uzman görüşleri veri seti birleştirilmeden önce, ortaya çıkan yapıyı görmek üzere her veri seti ayrı ayrı analiz edilmiştir. Her iki gruba ilişkin kod sistemi sorular bazında incelenmiş ve ortaya çıkan kod yapılanmasının genel olarak benzerlik gösterdiği görülmüştür. Ancak “uzaktan eğitim bağlamında kültürel uzaklığı etkileyen faktörler/değişkenler sizce neler olabilir?” sorusuna ilişkin görüşler gruplar arasında belirgin bir şekilde farklılaşmaktadır. Yurtdışındaki uzmanlar kültürel uzaklığı daha çok sosyokültürel faktörlerin etkilediğini belirtirken, yurtiçindeki uzmanlar daha çok öğretimsel faktörlere odaklanmışlardır. Bu farklılığın da kültür ve kültürle ilişkili kavramları ele alış ve bu kavramlara bakış açısıyla ilgili olduğu düşünülebilir. Yurtiçindeki uzmanların kültürel uzaklığı daha çok öğretim bağlamında ele aldığı, kültür ve kültürle ilişkili kavramlarda öğretimsel faktörlere daha çok önem verdiği düşünülebilirken, yurtdışındaki uzmanların kavramı sosyolojik bağlamda ele aldığı ve daha çok sosyokültürel faktörleri dikkate aldığı düşünülebilir. Bu yönüyle de elde edilen bu farklılığın uzman görüşleri açısından da bir kültürel farklılık olabileceği varsayılabilir. Bu soru dışında diğer sorulara ilişkin kod yapılarında belirgin bir farklılık bulunmadığı için yurtdışı uzman görüşlerinin İngilizce kod yapılandırmaları Türkçe’ye çevrilerek, her iki gruba ilişkin kod yapılandırması birleştirilmiş ve tekrar değerlendirmeye alınmıştır.

Birleştirilen veri seti üzerinde gerçekleştirilen analiz sonucunda ortaya çıkan kod sisteminin yapısını ve sık tekrarlanan kodlamaları görmek üzere ilk olarak kod sistemi yapısı ve kod bulutu sunulmuştur. Ardından uzmanlara yöneltilen her soruya ilişkin alt kodların (kategorilerin) istatistik bulgularına yer verilmiştir. Ayrıca her soruya ilişkin ortaya çıkan genel şemayı görselleştiren çeşitli kavram haritası modellerine yer verilmiş ve kod-teori modelleri sunulmuştur.

37 uzman görüşünün nitel analizi ile ortaya çıkan kod sistemi yapısı (kodlar, kodların içinde yer aldığı alt kategoriler ve kategoriler) ve frekansları EK 11 ve EK 12’de gösterilmiştir.

Kod bulutu:

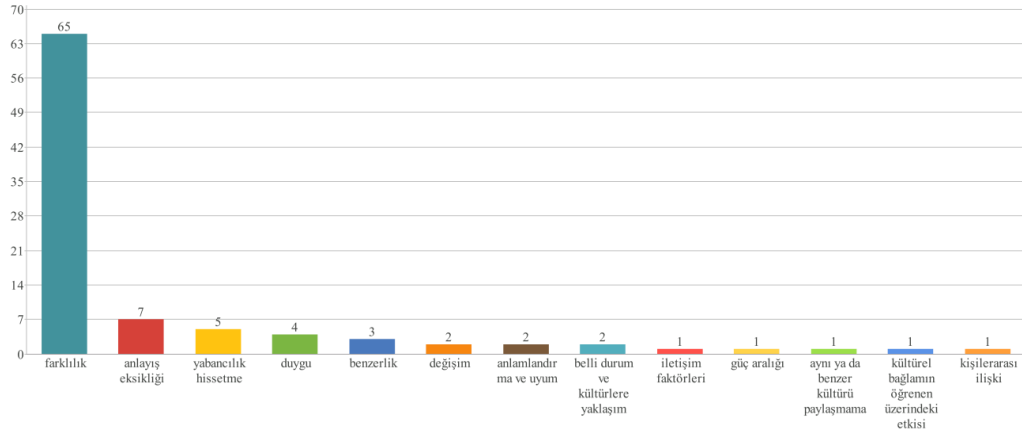
[illegible]

Alt kod istatistikleri:

1- “Kültürel uzaklık nedir” sorusuna ilişkin alt kod istatistikleri:

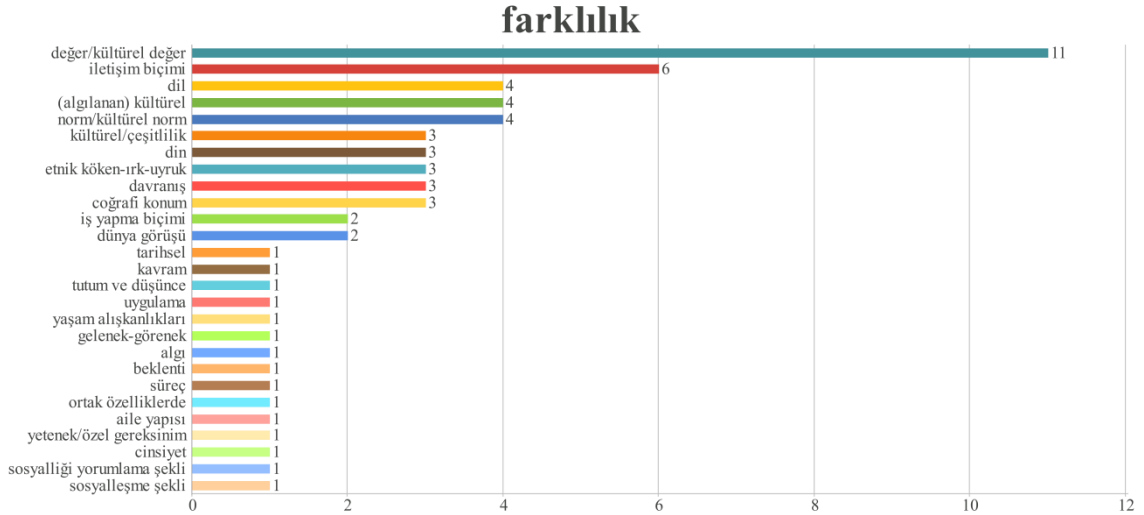
125

1- Kültürel uzaklık size ne ifade ediyor? Nasıl tanımlarsınız?



Şekil 4.2. “Kültürel uzaklık size ne ifade ediyor? Nasıl tanımlarsınız?” sorusuna ilişkin alt kod istatistiği

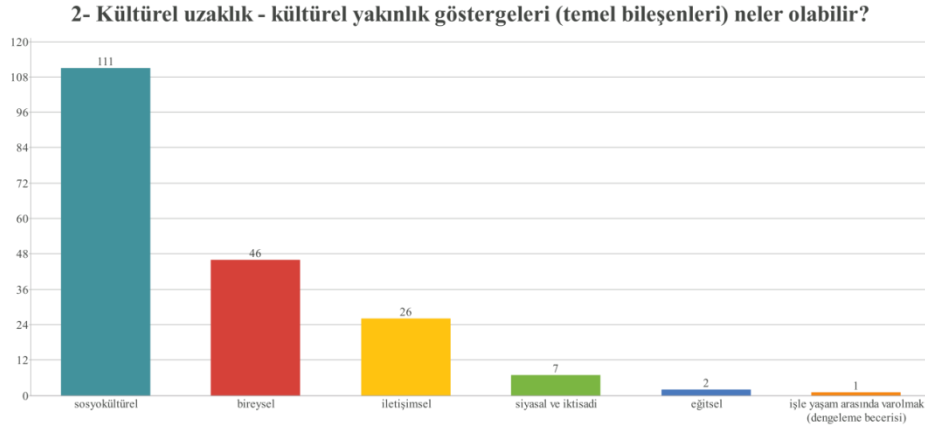
Kültürel uzaklığın ne tür bir farklılık olarak görüldüğü farklılık kategorisinin alt kod istatistikleri ile incelenmiştir. Buna göre kültürel uzaklığın en çok değer/kültürel değer farklılığı olarak tanımlandığı ve daha sonra iletişim biçimi farklılığı olarak belirtildiği görülmektedir (Şekil 4.3).



Şekil 4.3. Kültürel uzaklık tanımının “farklılık” kategorisine ilişkin alt kod istatistiği

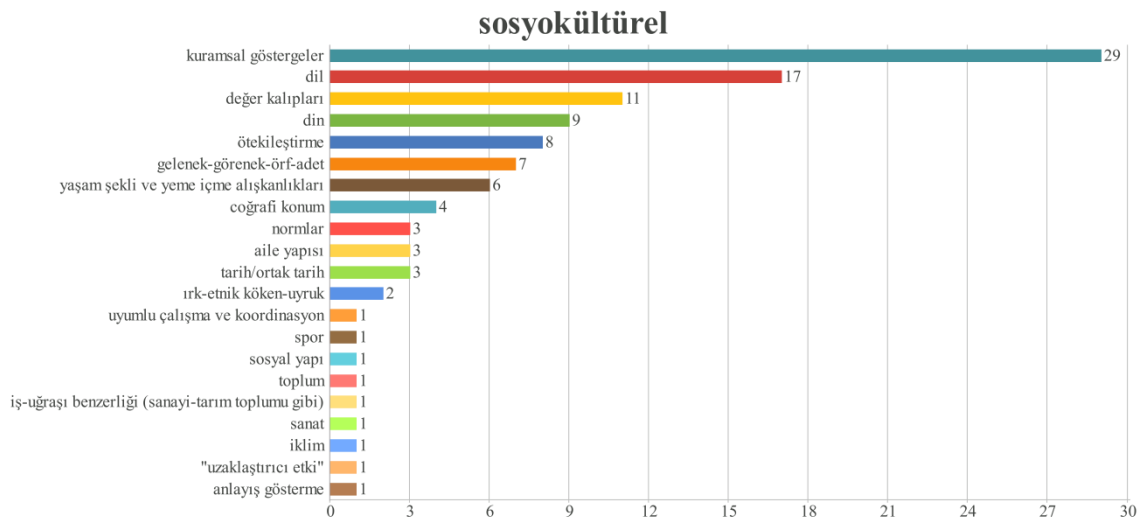
2- “Kültürel uzaklığın ya da yakınlığın göstergeleri (temel bileşenleri) neler olabilir” sorusuna ilişkin alt kod istatistikleri:

Uzmanlar kültürel uzaklık ya da yakınlığın göstergeleri olarak daha çok sosyokültürel öğeleri vurgulamışlardır (Şekil 4.4).



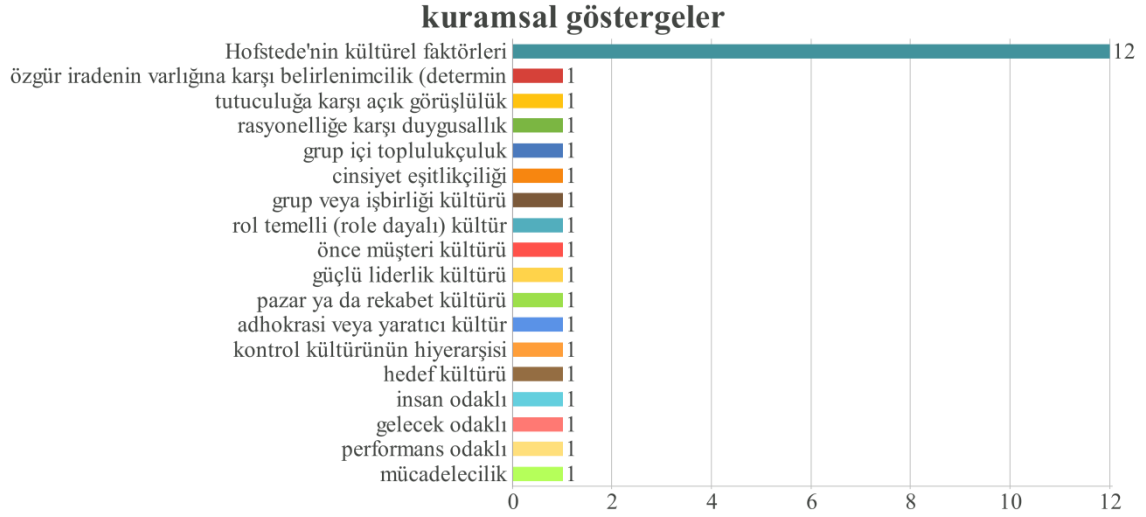
Şekil 4.4. Kültürel uzaklığın ya da yakınlığın göstergeleri (temel bileşenleri) neler olabilir? ” sorusuna ilişkin alt kod istatistikleri

Sosyokültürel göstergelerin alt kod istatistikleri incelendiğinde, alanyazındaki kültüre ilişkin kuramsal göstergelerin en belirgin kültürel uzaklık ve yakınlık göstergesi olarak belirtildiği görülmektedir, bk. Şekil 4.5.



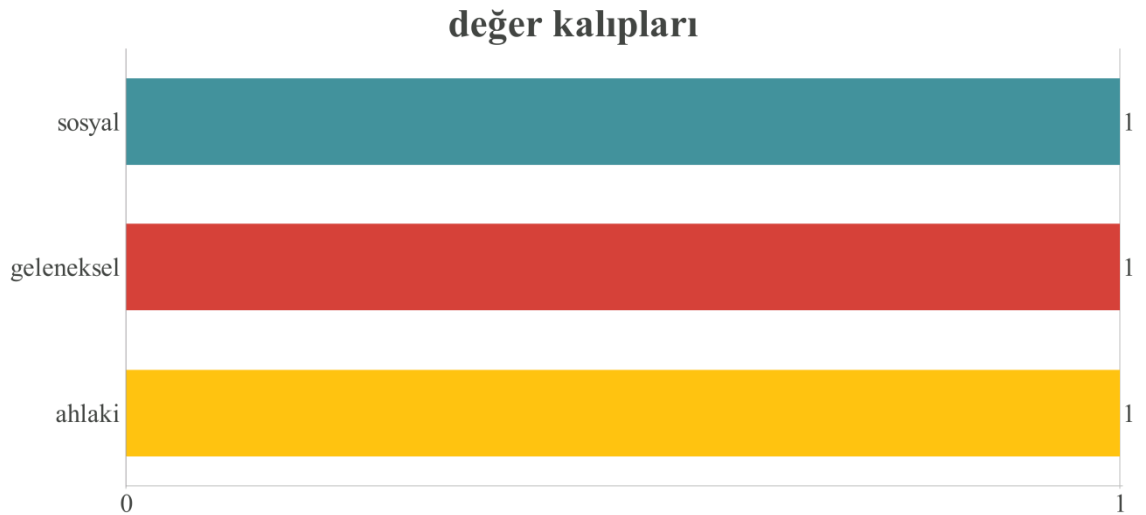
Şekil 4.5. Kültürel uzaklık veya yakınlığın “sosyokültürel” göstergelerine ilişkin alt kod istatistikleri

Kuramsal göstergelere ilişkin alt kod istatistikleri incelendiğinde Hofstede'nin kültürel faktörlerinin belirgin bir şekilde vurgulandığı görülmektedir, bk. Şekil 4.6.



Şekil 4.6. *Kültürel uzaklık veya yakınlığın sosyokültürel bağlamda “kuramsal göstergelerine” ilişkin alt kod istatistikleri*

Kuramsal göstergelerden sonra sıklıkla belirtilen diğer faktör dil ve değer kalıplarıdır, bk. Şekil 4.5. Değer kalıplarına ilişkin alt kod istatistikleri incelendiğinde sosyal, geleneksel ve ahlaki değer kalıplarına vurgu yapıldığı görülmektedir, bk. Şekil 4.7.



Şekil 4.7. *Kültürel uzaklık veya yakınlığın sosyokültürel bağlamda “değer kalıplarına” ilişkin alt kod istatistikleri*

Bu göstergeler dışında ötekileştirme davranışlarının, gelenek-görenek-örf-adetin, yaşam şekli ve yeme-içme alışkanlıklarının da kültürel uzaklık veya yakınlığın göstergeleri olabileceği belirtilmiştir (Şekil 4.5). Ötekileştirme davranışlarına ilişkin göstergeler arasında ise diğerlerine karşı düşmanlık geliştirme, kasıtlı görmezlikten gelme, kasıtlı yanlılık, önyargılar, kalıp yargılar, etnomerkezcilik ve ayrımcılık yer almaktadır, bk. Şekil 4.8.



Şekil 4.8. *Kültürel uzaklık veya yakınlığın sosyokültürel bağlamda “ötekileştirme”ye ilişkin alt kod istatistikleri*

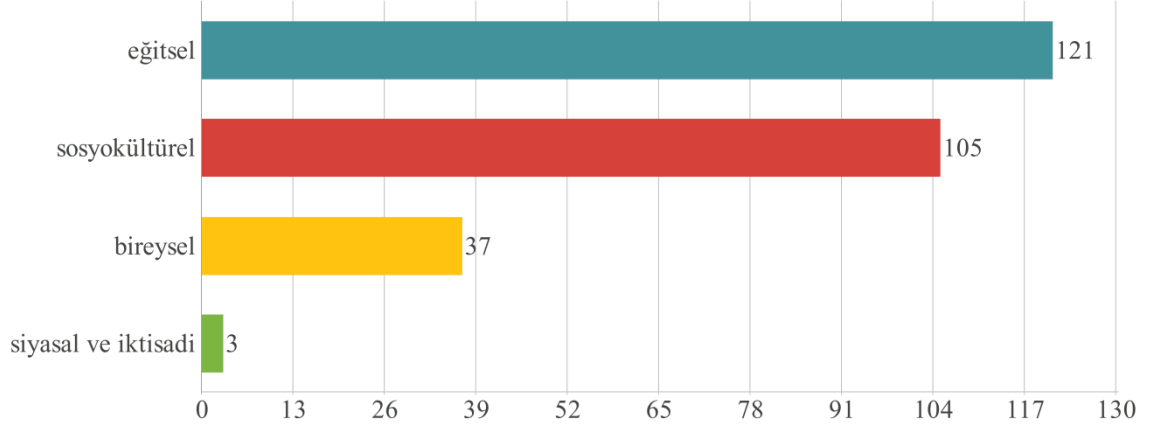
3- “Kültürel uzaklığı etkileyen faktörler/değişkenler sizce neler olabilir” sorusuna ilişkin alt kod istatistikleri:

Üçüncü soru olan “Uzaktan eğitim bağlamında kültürel uzaklığı etkileyen ve kültürel uzaklıktan etkilenen faktörler/değişkenler sizce neler olabilir? Bunlar arasındaki ilişkileri kısaca açıklayabilir misiniz?” sorusuna bazı uzmanların soruyu kültürel uzaklığı etkileyen ve kültürel uzaklıktan etkilenen faktörler olarak iki grupta ele alarak yanıtladıkları görüldüğünden bulguların da iki grupta (kültürel uzaklığı etkileyen faktörler ve kültürel uzaklıktan etkilenen faktörler) incelenerek sunulmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Uzmanlar kültürel uzaklığı etkileyen pek çok faktör belirtmişlerdir. Bu faktörler gruplandırıldığında eğitsel ve sosyokültürel olmak üzere iki kategori elde edilmiştir. Sayıca birbirine yakın olsa da eğitsel faktörlerin daha fazla olduğu görülmektedir (Şekil 4.9). Bunun yanı sıra önceki sorudan farklı olarak, bu soruda uzaktan eğitim bağlamında kültürel uzaklığı etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi istenmesine rağmen sosyokültürel faktörlerin de sayıca eğitsel faktörlere yakın sıklıkta belirtilmesinin dikkate

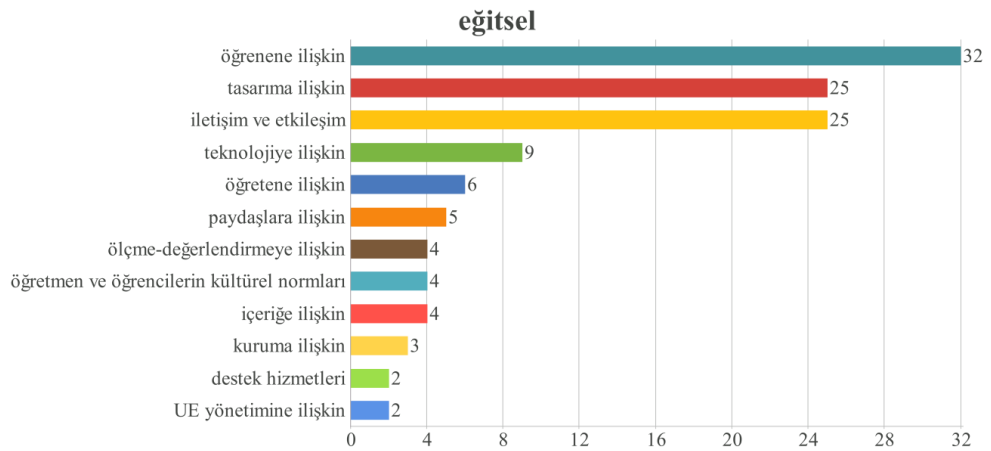
değer bir bulgu olduğu gözlenmektedir. Önceki soru ile birlikte değerlendirildiğinde uzmanların kültürel uzaklığı ağırlıklı olarak sosyokültürel faktör ve bileşenlerle ilişkili gördüğü düşünülebilir.

3- Uzaktan eğitim bağlamında kültürel uzaklığı etkileyen faktörler neler olabilir?



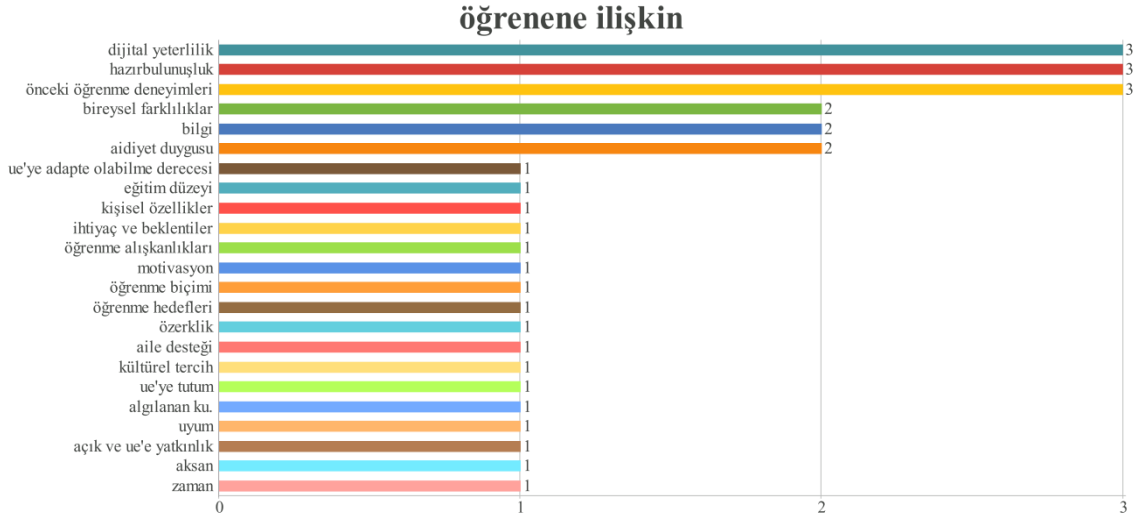
Şekil 4.9. *Kültürel uzaklığı etkileyen faktörler/değişkenler sizce neler olabilir” sorusuna ilişkin alt kod istatistikleri*

Eğitsel faktörlerin alt kod istatistikleri incelendiğinde uzman görüşlerine göre kültürel uzaklığı en çok etkileyen eğitsel faktörün öğrenene ilişkin faktörler olduğu; tasarıma, iletişim ve etkileşime ilişkin faktörlerin de kültürel uzaklığı etkileyen diğer eğitsel faktörler olduğu görülmektedir (Şekil 4.10).



Şekil 4.10. *Kültürel uzaklığı etkileyen “eğitsel” faktörlerin alt kod istatistiği*

Öğrenene ilişkin alt kod istatistikleri incelendiğinde öğrenenin dijital yeterlilik ve hazırbulunuşluk düzeyinin, öğrenenin önceki öğrenme deneyiminin kültürel uzaklığı en çok etkileyen faktörler olduğu; bireysel farklılıkların, bilgi düzeyi ve aidiyet duygusunun da kültürel uzaklığı etkileyen diğer önemli faktörler olarak belirtildiği görülmektedir, bk. Şekil 4.11.



Şekil 4.11. *Kültürel uzaklığı etkileyen “öğrenene ilişkin” faktörlerin alt kod istatistiği*

Tasarıma ilişkin alt kod istatistikleri incelendiğinde kültürel uzaklığı en çok etkileyen faktörün tasarımda tercih edilen öğrenme yaklaşımları, kuram ve teknikler olduğu görülmektedir (Şekil 4.12). Ayrıca öğretimin ve öğrenme materyallerinin öğrenen çeşitliliğini yansıtıp yansıtmamasının da kültürel uzaklığı etkilediği sıklıkla vurgulanmıştır. Öğrenen sayısının, öğrenme ve öğretme kültürünün formal-informal olmasının ve öğrenme ortamının dikkate alınması gereken diğer faktörler olarak belirtildiği gözlenmektedir.



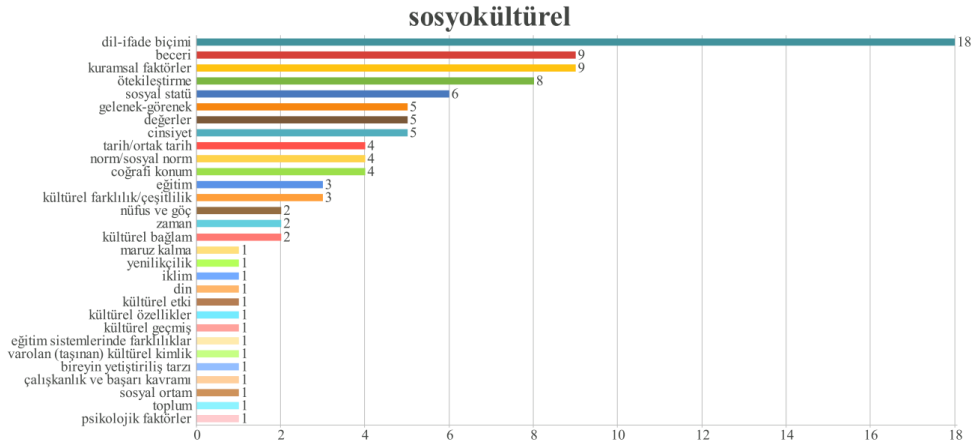
Şekil 4.12. *Kültürel uzaklığı etkileyen “tasarıma ilişkin” faktörlerin alt kod istatistiği*

İletişim ve etkileşime ilişkin alt kod istatistikleri incelendiğinde ise iletişim biçiminin kültürel uzaklığı en çok etkileyen faktör olduğu görülmektedir (Şekil 4.13). Bunun yanı sıra etkileşim türü, düzeyi, süreç ve yolları ve iletişim süreçlerinin de kültürel uzaklığı etkilediği sıklıkla vurgulanmıştır.

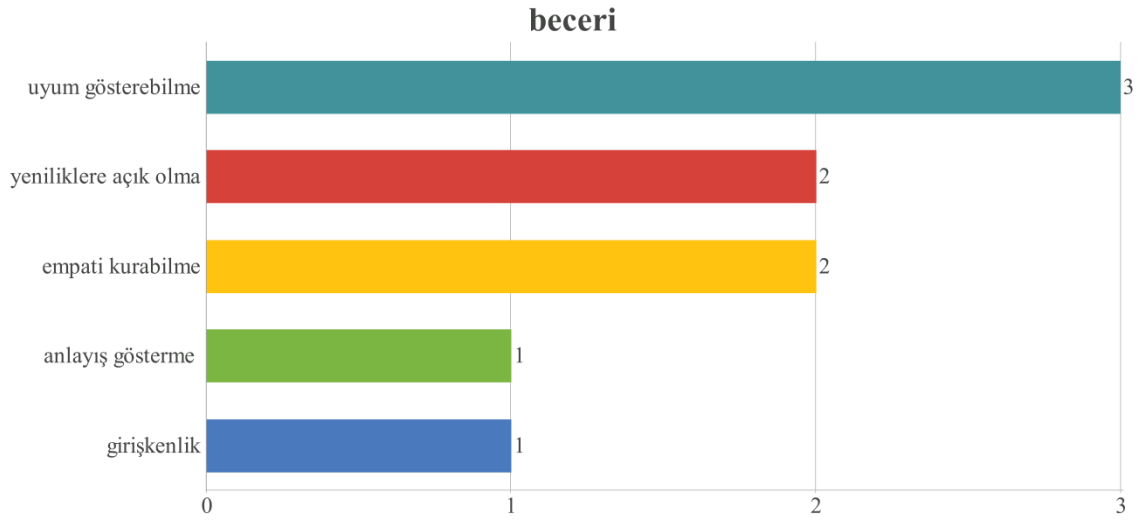


Şekil 4.13. *Kültürel uzaklığı etkileyen “iletişim ve etkileşime” ilişkin faktörlerin alt kod istatistiği*

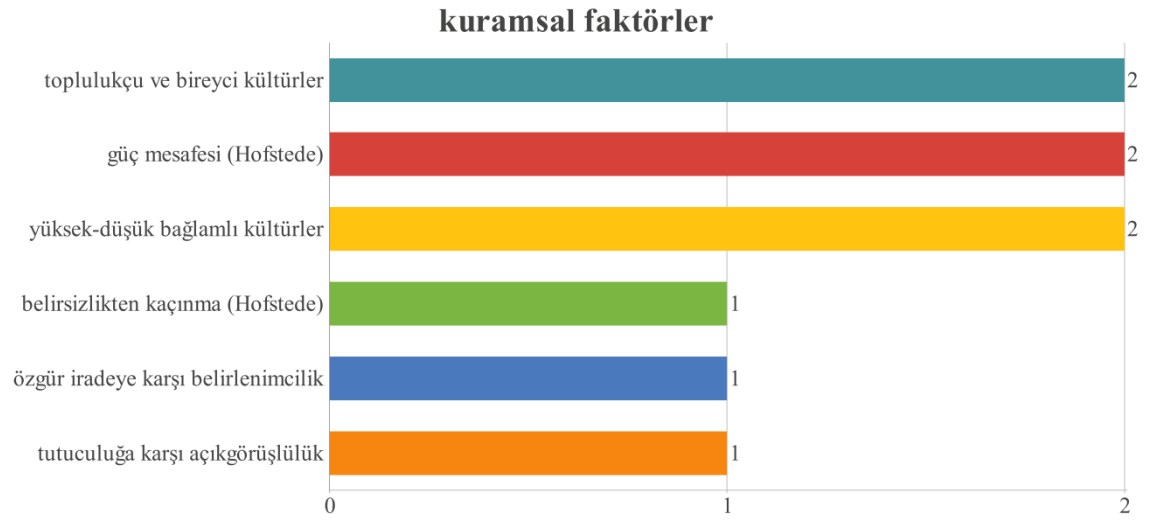
Sosyokültürel faktörler arasında ise kültürel uzaklığı en çok etkileyen faktörün dil-ifade biçimi olduğu görülmüştür, bk. Şekil 4.14. Bu faktörleri takip eden diğer öne çıkan faktörler ise uyum gösterebilme, yeniliklere açık olma, empati kurabilme gibi beceriler, Hofstede’nin toplulukçu ve bireyci kültürler, güç mesafesi ve yüksek-düşük bağlamlı kültürler gibi alanyazındaki kültüre ilişkin kuramsal faktörler, ötekileştirme davranışları (önyargı, stereotipleme, ırkçılık vb.) ve sosyal statü olduğu görülmektedir (Şekiller 4.15; 4.16; 4.17).



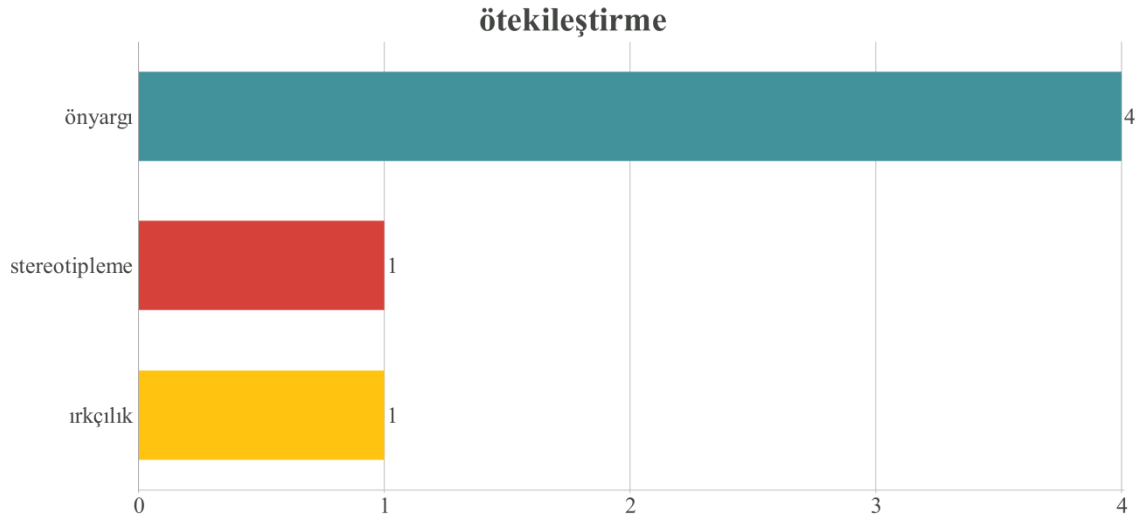
Şekil 4.14. *Kültürel uzaklığı etkileyen sosyokültürel faktörlerin alt kod istatistiği*



Şekil 4.15. *Kültürel uzaklığı etkileyen sosyokültürel bağlamda “beceriye” ilişkin alt kod istatistikleri*



Şekil 4.16. *Kültürel uzaklığı etkileyen sosyokültürel bağlamda “kuramsal faktörlere” ilişkin alt kod istatistikleri*

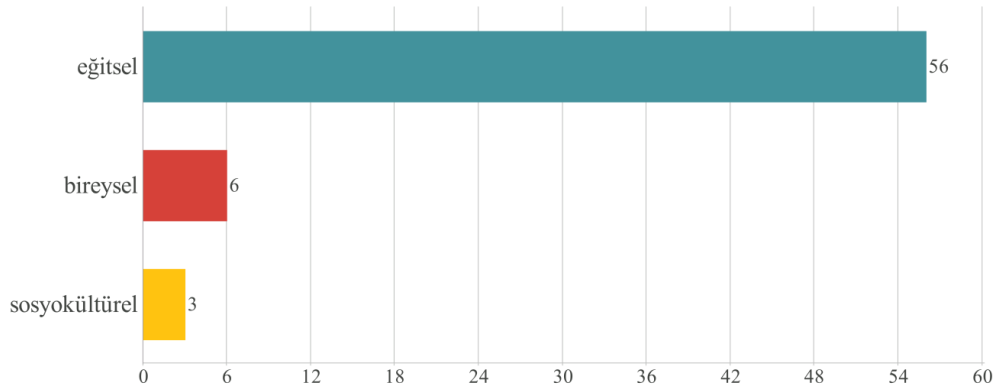


Şekil 4.17. *Kültürel uzaklığı etkileyen sosyokültürel bağlamda “ötekileştirme”ye ilişkin alt kod istatistikleri*

4- “Kültürel uzaklıktan etkilenen faktörler/değişkenler sizce neler olabilir” sorusuna ilişkin alt kod istatistikleri:

Uzmanlar uzaktan eğitim bağlamında kültürel uzaklıktan en çok eğitsel faktörlerin etkilendiği belirtmişlerdir (Şekil 4.18). Bunu sırasıyla bireysel ve sosyokültürel faktörler izlemektedir.

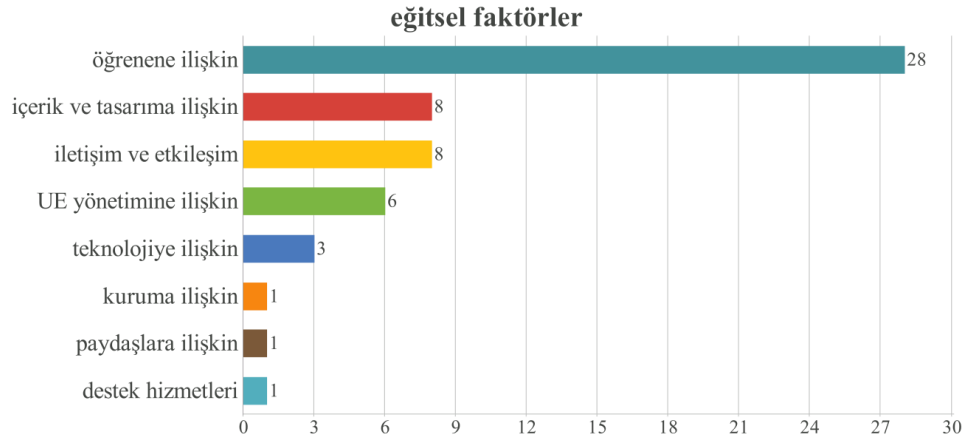
4- Uzaktan eğitim bağlamında kültürel uzaklıktan etkilenen faktörler neler olabilir?



Şekil 4.18. *Kültürel uzaklıktan etkilenen faktörlere ilişkin alt kod istatistikleri*

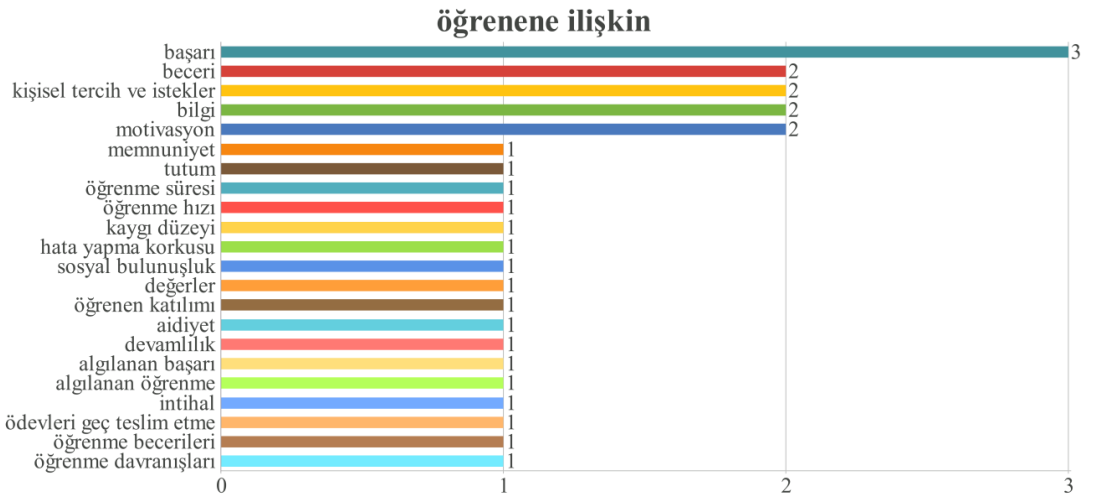
Eğitsel faktörlerin alt kod istatistikleri incelendiğinde ise en çok öğrenene ilişkin faktörlerin kültürel uzaklıktan etkilendiği belirtilmiştir (Şekil 4.19). Bu, öğrencilerin kültürel arka planlarının, öğrenme süreçleri üzerinde önemli bir rol oynadığını ve uzaktan

eğitimde bu faktörlerin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenme materyalleri, öğretim yöntemleri ve etkileşim biçimleri gibi öğrenme ortamının unsurları, farklı kültürel bağlamlarda öğrenenlerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmalıdır. Bu, eğitimcilerin ve program geliştiricilerin, kültürel çeşitliliği ve uzaktan eğitimdeki öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını anlamaları ve buna uygun planlamalar yapmaları gerektiğini göstermektedir.



Şekil 4.19. *Kültürel uzaklıktan etkilenen “eğitsel” faktörlerin alt kod istatistikleri*

Öğrenene ilişkin faktörler arasında ise en çok öğrenci başarısının etkilendiği vurgulanırken; öğrenenin bilgi, motivasyon ve beceri düzeyleri ile kişisel tercih ve isteklerinin de kültürel uzaklıktan etkilenen diğer faktörler olduğu öne çıkmaktadır (Şekil 4.20).



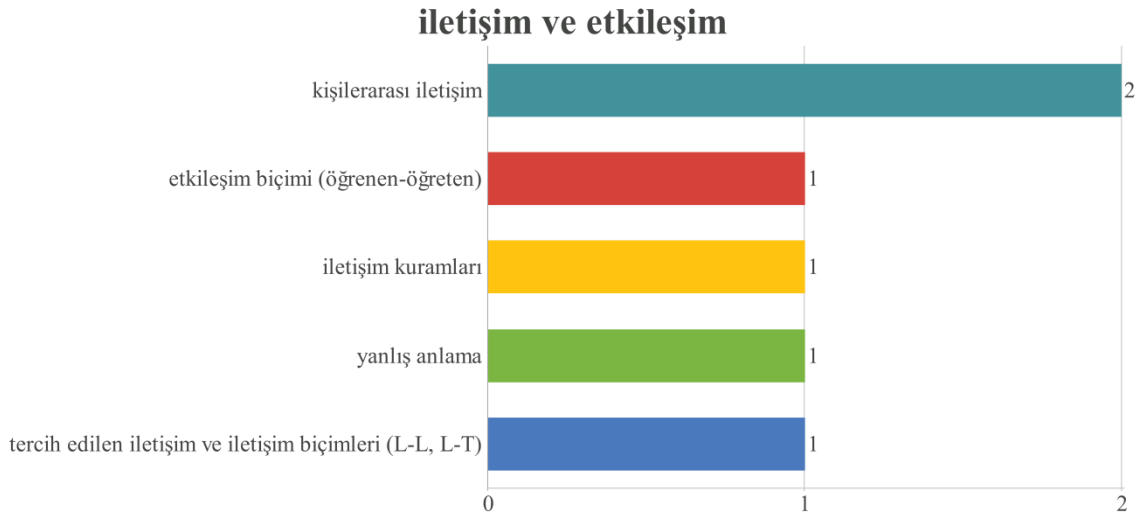
Şekil 4.20. *Kültürel uzaklıktan etkilenen eğitsel bağlamda “öğrenene ilişkin” faktörlerin alt kod istatistikleri*

İçerik ve tasarıma ilişkin alt kod istatistikleri incelendiğinde öğrenme yaklaşım, kuram ve modelleri ile öğrenme-öğretme sürecinin kültürel uzaklıktan en çok etkilenen faktörler olduğu belirtilmiştir (Şekil 4.21).



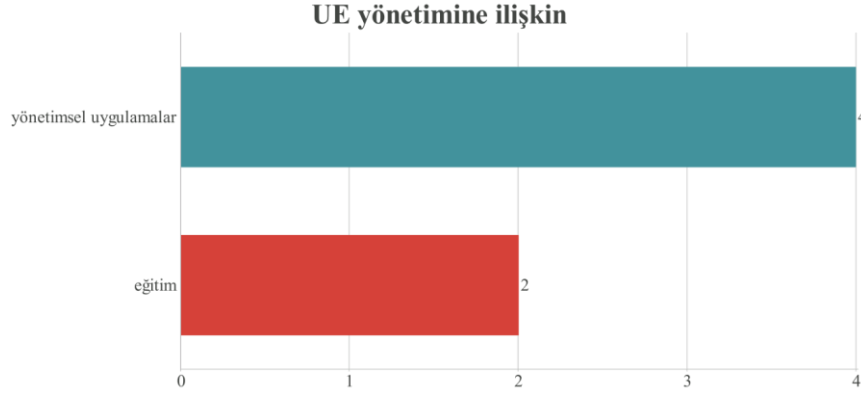
Şekil 4.21. *Kültürel uzaklıktan etkilenen eğitsel bağlamda “içerik ve tasarıma ilişkin” faktörlerin alt kod istatistiği*

İletişim ve etkileşime ilişkin alt kod istatistikleri incelendiğinde kültürel uzaklıktan en çok etkilenen faktörün kişilerarası iletişim olduğu belirtilmiştir (Şekil 4.22).



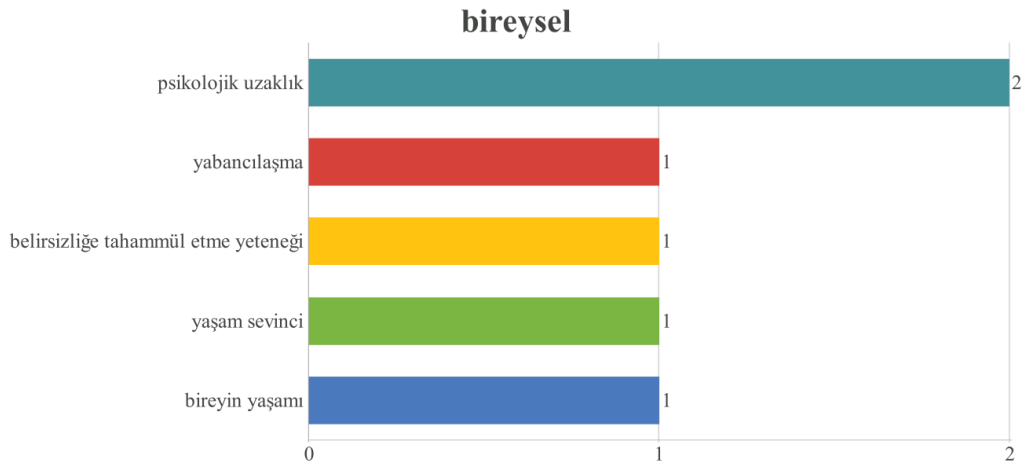
Şekil 4.22. *Kültürel uzaklıktan etkilenen eğitsel bağlamda “iletişim ve etkileşime” ilişkin faktörlerin alt kod istatistiği*

Uzaktan eğitim yönetimine ilişkin alt kod istatistikleri incelendiğinde kültürel uzaklıktan en çok etkilenen faktörün yönetsel uygulamalar olduğu görülmektedir (Şekil 4.23).



Şekil 4.23. *Kültürel uzaklıktan etkilenen eğitsel bağlamda “uzaktan eğitim yönetimine” ilişkin faktörlerin alt kod istatistiği*

Bireysel faktörler arasında ise psikolojik uzaklığın kültürel uzaklıktan en çok etkilenen faktör olduğu belirtilmiştir (Şekil 4.24). Ayrıca kişide yabancılaşma duygusu, belirsizliğe tahammül etme yeteneği, yaşam sevinci ve bireyin yaşamı da kültürel uzaklıktan etkilenen diğer faktörler arasında yer almaktadır.



Şekil 4.24. *Kültürel uzaklıktan etkilenen bireysel faktörlerin alt kod istatistiği*

Kültürel uzaklıktan etkilenen sosyokültürel faktörlerin genel olarak az sayıda olduğu ve belirgin bir şekilde öne çıkan faktörün olmadığı görülmektedir (Şekil 4.25).

İrkçilik, ayrımcılık ve önyargının kültürel uzaklıktan etkilenen faktörler olduğu görülmektedir.



Şekil 4.25. *Kültürel uzaklıktan etkilenen sosyokültürel faktörlerin alt kod istatistiği*

Hiyerarşik kod-alt kod bölümler modeli:

Alt kod istatistik bulgularının yanı sıra her soruya ilişkin elde edilen kod yapılanmasına ilişkin bakış açısı elde edebilmek amacıyla kodlar üzerinde hiyerarşik kod-alt kod bölümler modeli uygulanmış ve her soruya ilişkin üç alt kod seviyesinde bütünleştirme yapılarak, en sık 10 kodun yer aldığı kavram haritaları oluşturulmuştur. Ortaya çıkan modeller her soru bazında gösterilmiştir.

1- Kültürel uzaklığın tanımına ilişkin hiyerarşik kod-alt kod bölümler modeli EK 13'te yer almaktadır.

2- Kültürel uzaklığın veya yakınlığın göstergelerine (temel bileşenlerine) ilişkin hiyerarşik kod-alt kod bölümler modeli EK 14'te yer almaktadır.

3- Kültürel uzaklığı etkileyen faktörlere ilişkin hiyerarşik kod-alt kod bölümler modeli EK 15'te yer almaktadır.

4- Kültürel uzaklıktan etkilenen faktörlere ilişkin hiyerarşik kod-alt kod bölümler modeli EK 16'da yer almaktadır.

Kod-Teori Modeli:

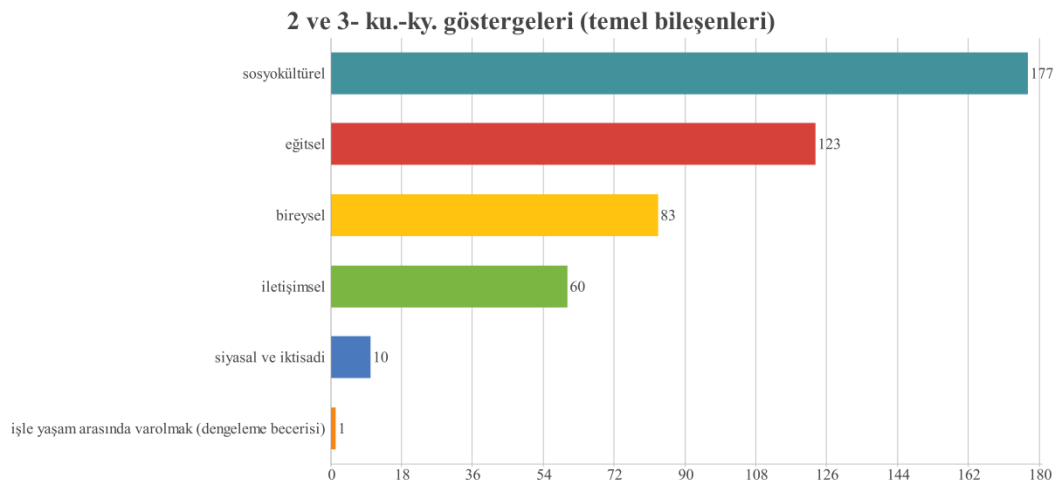
Veriler üzerinde kod-teori modeli uygulanarak her soruya ilişkin iki seviyeye kadar olan alt kodların alınarak ortaya çıkarıldığı modeller soru bazında gösterilmiştir:

1- Kültürel uzaklığın tanımına ilişkin kod-teori modeli EK 17'de gösterilmiştir.

- 2- Kültürel uzaklığın veya yakınlığın göstergelerine (temel bileşenlerine) ilişkin kod-teori modeli EK 18’de gösterilmiştir.
- 3- Kültürel uzaklığı etkileyen faktörlere ilişkin kod-teori modeli EK 19’da gösterilmiştir.
- 4- Kültürel uzaklıktan etkilenen faktörlere ilişkin kod-teori modeli EK 20’de gösterilmiştir.

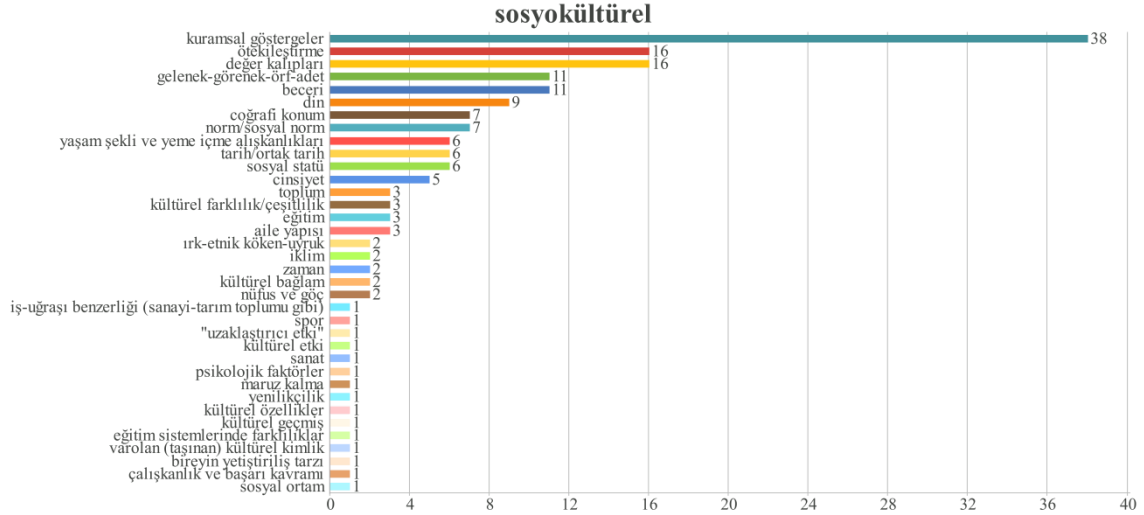
Bu aşamadan sonra, geliştirilecek kültürel uzaklık ölçeğinin boyut ve maddelerini hazırlamak üzere elde edilen tüm nitel bulgular dikkatli bir şekilde incelenmiştir. Yapılan incelemede uzman görüşlerinin ikinci (ku-ky göstergeleri) ve üçüncü (ue bağlamında kültürel uzaklığı etkileyen faktörler) temalar altında yer alan alt kodları arasında büyük bir benzerlik olduğu görülmüştür. Bu bulguları daha iyi değerlendirmek üzere ilgili tema altındaki alt kodlar tekrar birleştirilerek analiz edilmiştir. Bu doğrultuda elde edilecek bulgular ile tekrarlayan (en sık vurgulanan) kodların belirlenmesi sağlanarak, ölçeğin yapılandırılmasında fayda sağlayacağı düşünülmüştür.

İkinci ve üçüncü temalar birleştirilerek yapılan nitel analiz bulgularına göre kültürel uzaklık-yakınlık göstergeleri (bileşenleri) ve kültürel uzaklığı etkileyen faktörler bağlamında en çok sosyokültürel (177) faktörlerin vurgulandığı, bunu eğitsel (123) ve bireysel (83) faktörlerin takip ettiği görülmüştür, bk. Şekil 4.26.



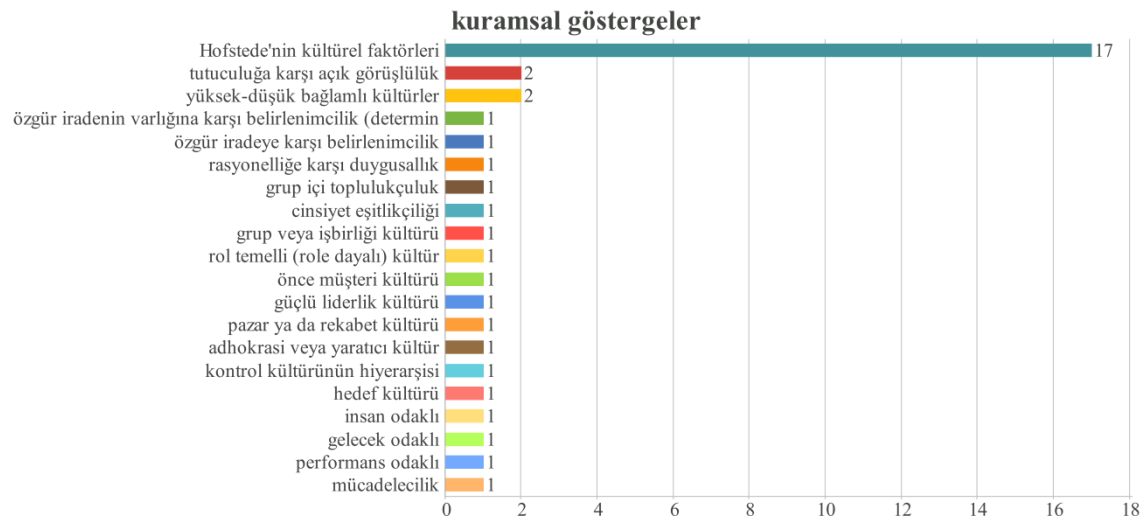
Şekil 4.26. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan ku-ky göstergeleri alt kod istatistiği

Her bir faktöre ilişkin alt kodlar da incelenmiştir. Sosyokültürel faktörlerin alt kod istatistiğine ilişkin bulgular Şekil 4.27’de yer almaktadır.

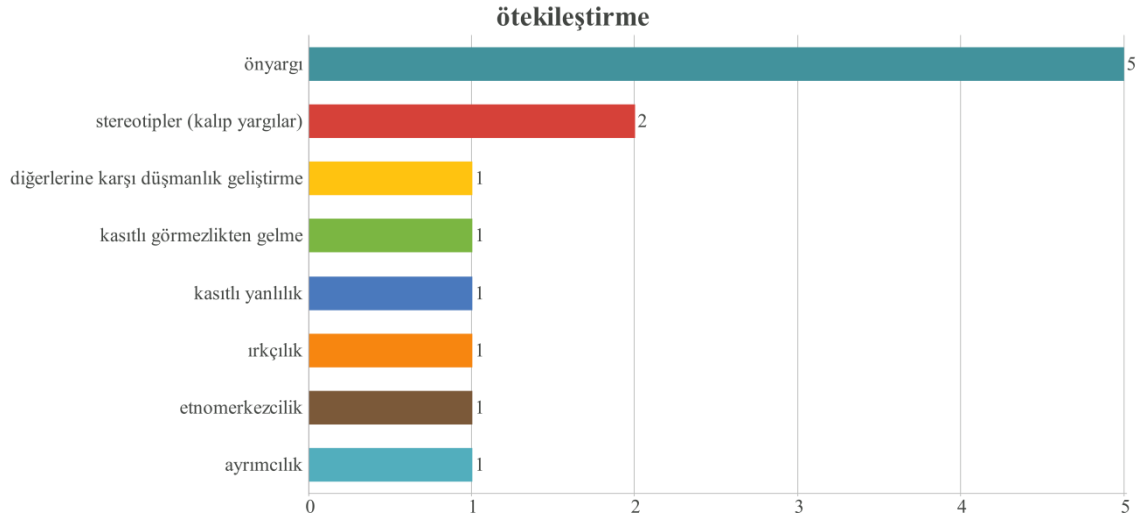


Şekil 4.27. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan sosyokültürel faktörler alt kod istatistiği

Uzman görüşlerine göre hem kültürel uzaklık-yakınlığı hem de kültürel uzaklığı etkileyen faktörler arasında en sık vurgulanan sosyokültürel faktör, alanyazında da belirtilen kültüre ilişkin kuramsal göstergeler olmuştur. Bunu ötekileştirme ve değer kalıpları, gelenek-görenek-örf-adet, beceri, din gibi faktörler izlemektedir. İlgili faktörlerden alt kodlara sahip faktörler alt kod istatistikleriyle Şekil 4.28 ve Şekil 4.31 arasında gösterilmektedir.



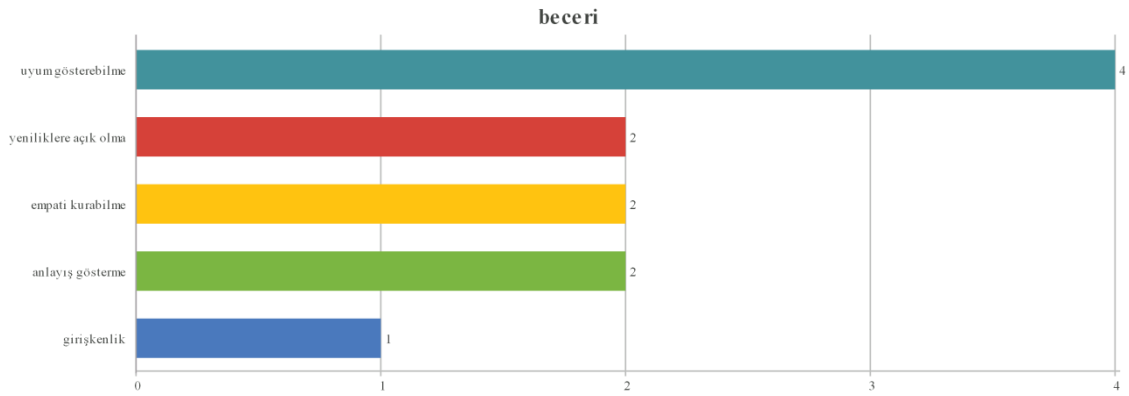
Şekil 4.28. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan sosyokültürel faktörlerden kuramsal göstergelere ilişkin alt kod istatistiği



Şekil 4.29. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan sosyokültürel faktörlerden ötekileştirmeye ilişkin alt kod istatistiği



Şekil 4.30. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan sosyokültürel faktörlerden değer kalıplarına ilişkin alt kod istatistiği

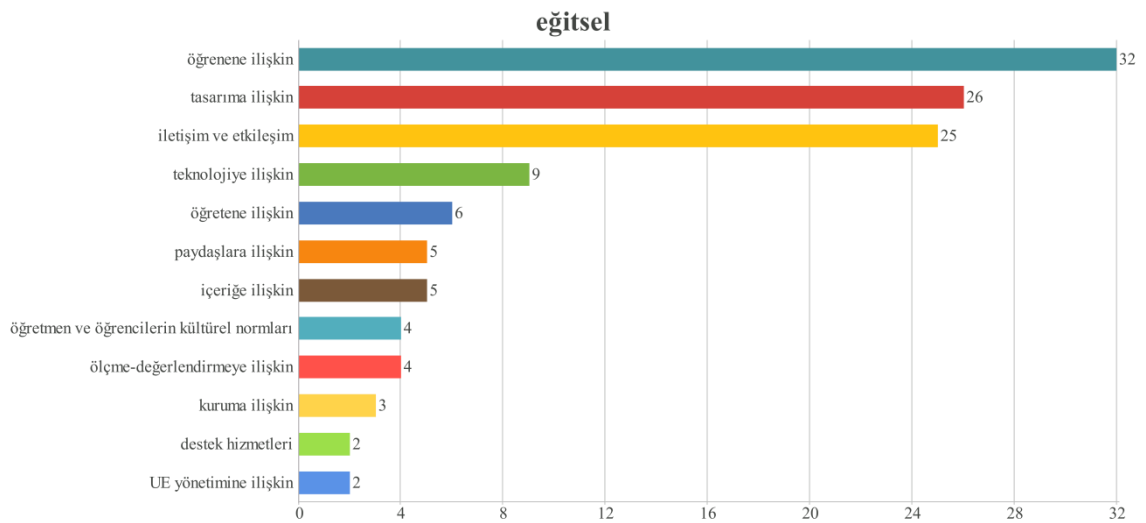


Şekil 4.31. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan sosyokültürel faktörlerden becerilere ilişkin alt kod istatistiği

Şekil 4.28 ve Şekil 4.31 arasında görüldüğü üzere, kültürel uzaklığın en önemli sosyokültürel göstergelerinin Hofstede'nin kültürel faktörleri olduğu görülmektedir. Ayrıca yüksek-düşük bağlamli kültür faktörlerinin, önyargıların, kalıp yargıların, sosyal-geleneksel-ahlaki değer kalıplarının, uyum gösterebilme, yeniliklere açık olma, empati kurabilme, anlayış gösterme, girişkenlik gibi kişinin becerilerine dönük faktörlerin de kültürel uzaklık-yakınlığın önemli göstergeleri olduğu belirtilmiştir.

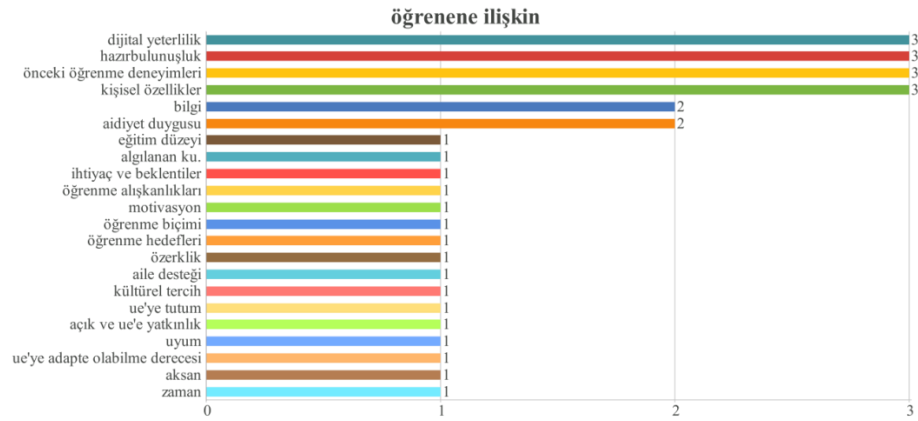
İlgili faktörleri şema üzerinde daha net görebilmek için hiyerarşik kod-alt kod modeli oluşturulmuştur. EK 21'de yer almaktadır.

İkinci sıklıkla vurgulanan faktör olan eğitsel faktörlere ilişkin alt kod istatistikleri incelenmiştir, bk. Şekil 4.32.

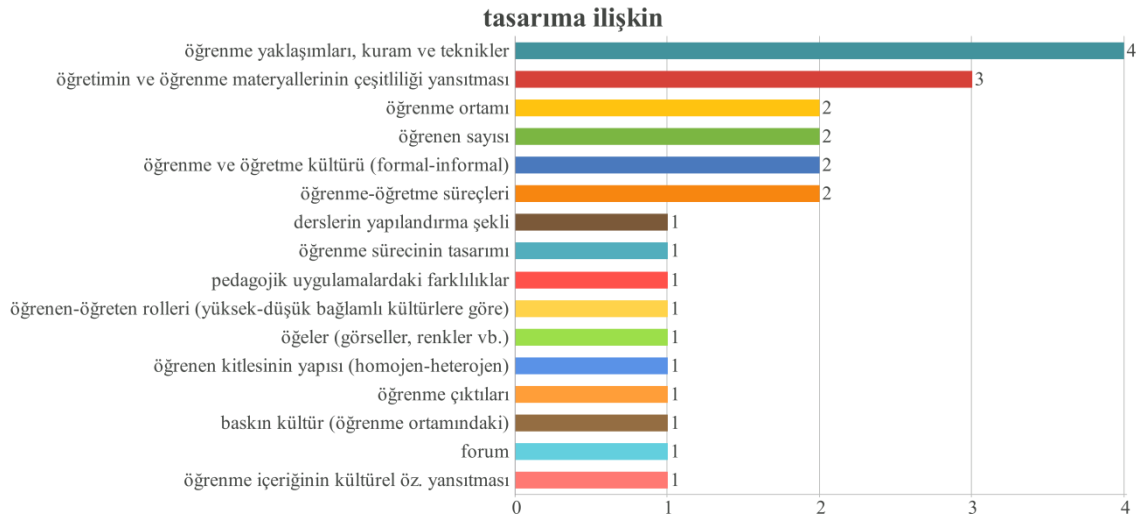


Şekil 4.32. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan eğitsel faktörlere ilişkin alt kod istatistiği

Şekil 4.32 incelendiğinde, uzman görüşlerine göre kültürel uzaklık-yakınlık göstergesi ve aynı zamanda kültürel uzaklığı en çok etkileyen eğitsel faktörün öğrenene ilişkin faktörler olduğu görülmektedir. Bunu tasarıma, iletişim ve teknolojiye, öğretene, paydaşlara, içeriğe ilişkin faktörler izlemektedir. Öğretmen ve öğrencilerin kültürel normları, ölçme-değerlendirmeye, kuruma, destek hizmetlerine, uzaktan eğitim yönetimine ilişkin faktörler de belirtilmiştir. İlgili faktörlerden alt kodlara sahip faktörler alt kod istatistikleriyle Şekil 4.33 ve Şekil 4.43 arasında gösterilmektedir.



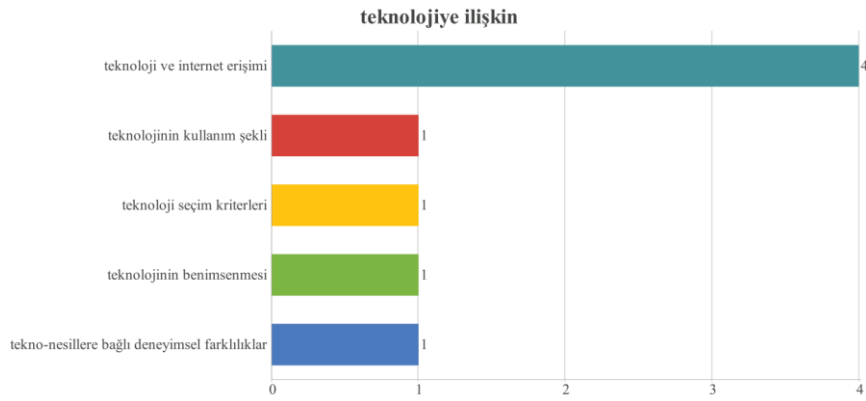
Şekil 4.33. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan eğitsel faktörlerden öğrenene ilişkin alt kod istatistiği



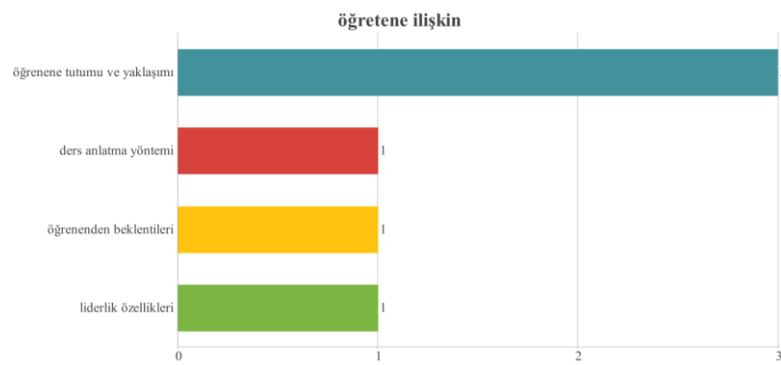
Şekil 4.34. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan eğitsel faktörlerden tasarıma ilişkin alt kod istatistiği



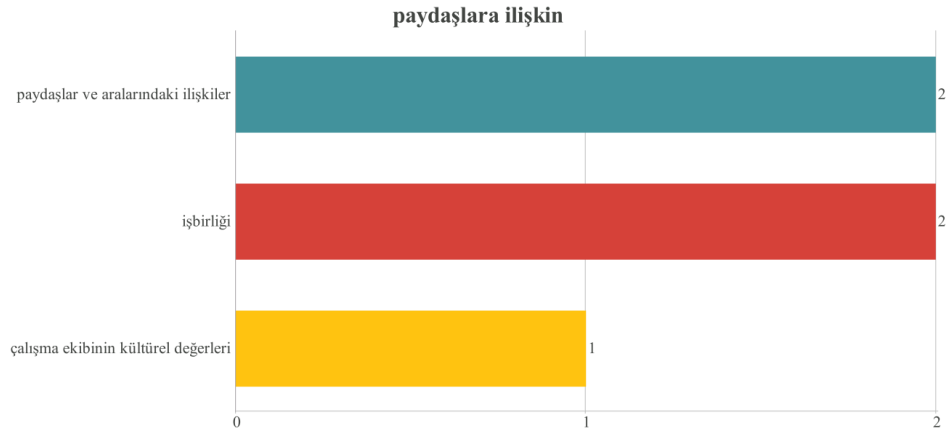
Şekil 4.35. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan eğitsel faktörlerden iletişim ve etkileşime ilişkin alt kod istatistiği



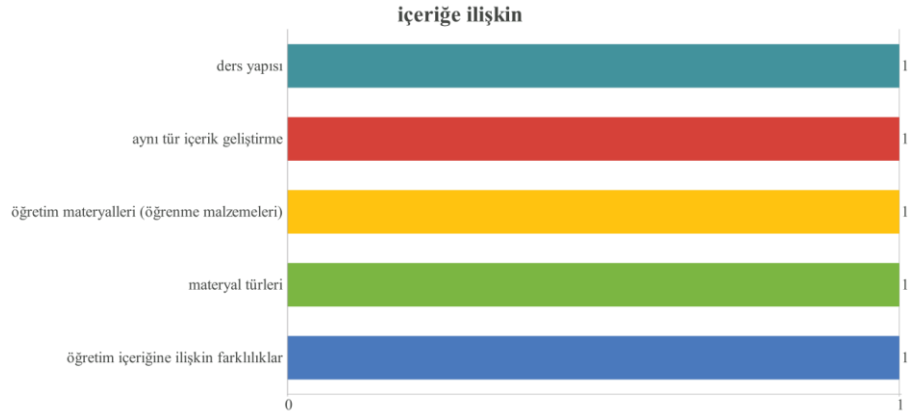
Şekil 4.36. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan eğitsel faktörlerden teknolojiye ilişkin alt kod istatistiği



Şekil 4.37. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan eğitsel faktörlerden öğretene ilişkin alt kod istatistiği



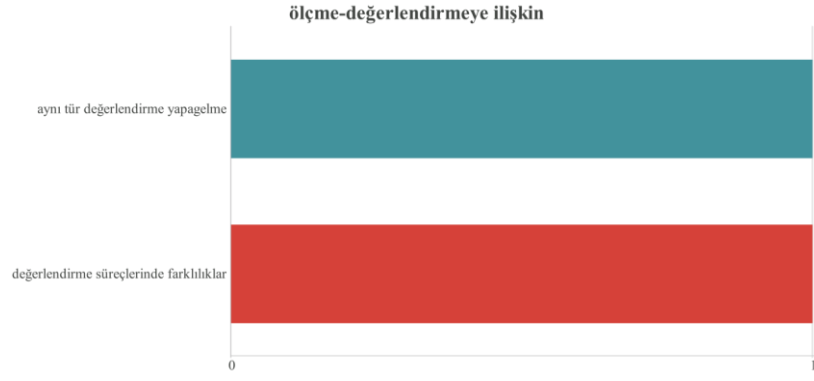
Şekil 4.38. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan eğitsel faktörlerden paydaşlara ilişkin alt kod istatistiği



Şekil 4.39. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan eğitsel faktörlerden içeriğe ilişkin alt kod istatistiği



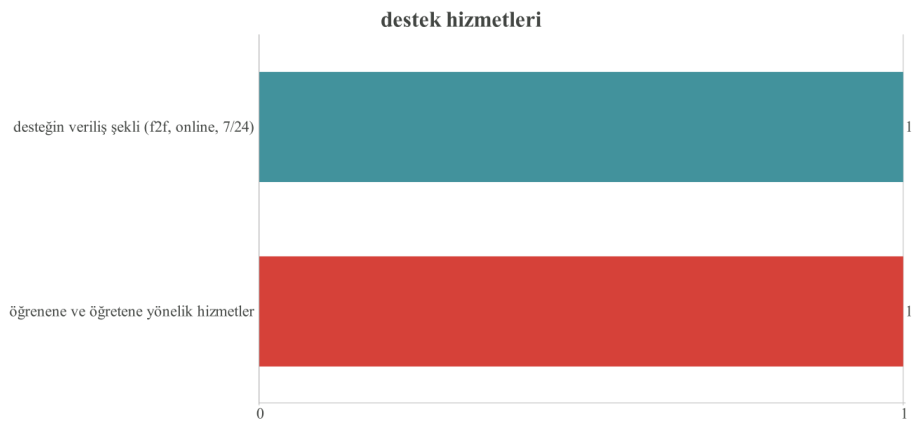
Şekil 4.40. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan eğitsel faktörlerden öğretmen ve öğrencilerin kültürel normlarına ilişkin alt kod istatistiği



Şekil 4.41. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan eğitsel faktörlerden ölçme-değerlendirmeye ilişkin alt kod istatistiği



Şekil 4.42. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan eğitsel faktörlerden kuruma ilişkin alt kod istatistiği

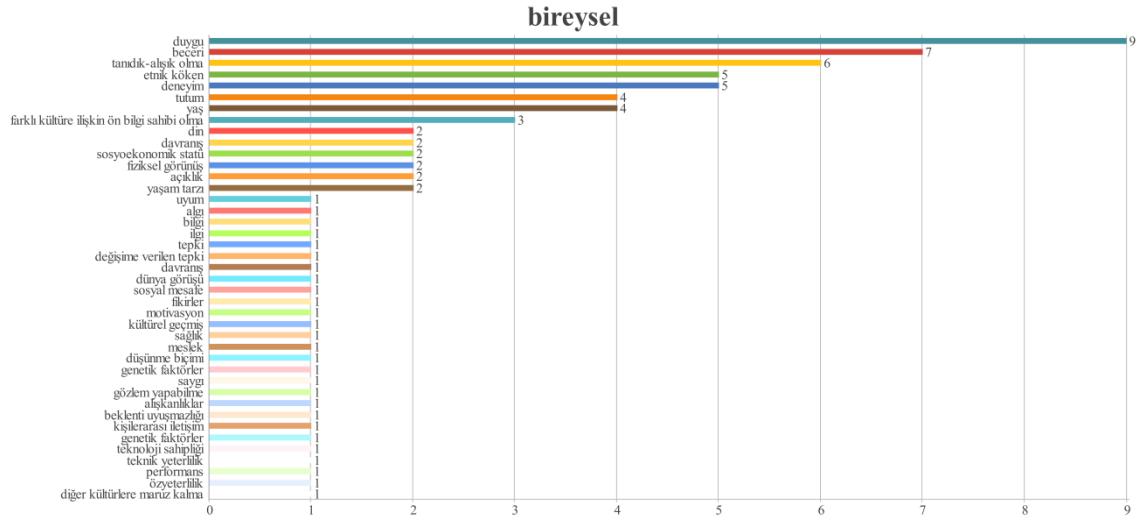


Şekil 4.43. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan eğitsel faktörlerden destek hizmetlerine ilişkin alt kod istatistiği

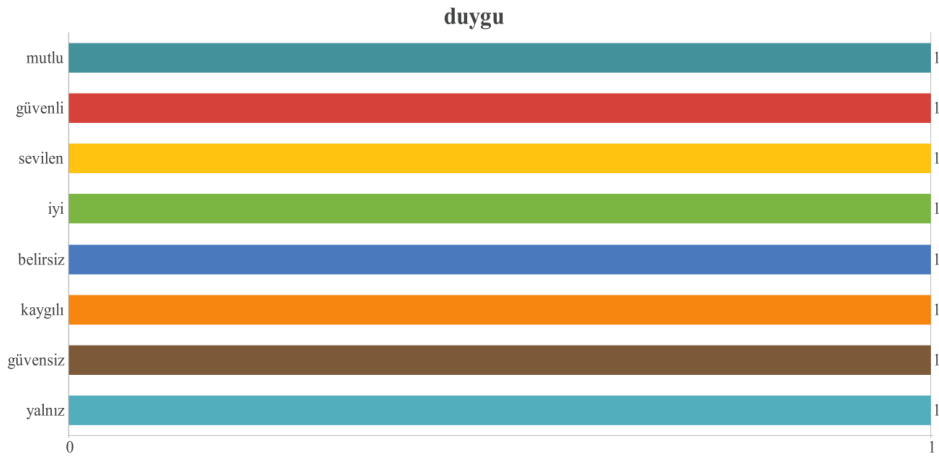
Şekil 4.33 ve Şekil 4.43 arasında görüldüğü üzere kültürel uzaklığın en önemli eğitsel göstergelerinin öğrenenin dijital yeterlilik, hazırbulunuşluk düzeyleri, önceki öğrenme deneyimleri, kişisel özellikleri, bilgi düzeyi, aidiyet duygusu gibi faktörler olduğu görülmektedir. Öğretim tasarımı açısından öğrenme yaklaşım, kuram ve tekniklerinin, öğretimin, öğrenme materyallerinin ve içeriğin kültürel çeşitliliği yansıtır yansıtmamasının, öğrenme ortamının özelliklerinin, öğrenen sayısının ve öğrenen kitlesinin yapısının, derslerin yapılandırılma şeklinin, öğrenme süreci tasarımının, kültür bağlamında öğrenen-öğreten rollerinin, forum gibi ortamların önemli eğitsel faktörler olduğu belirtilmiştir. Eğitsel süreçlerde kullanılan iletişim biçimi, etkileşim türü, düzeyi, süreç ve yolları, iletişim süreçlerinin önemli iletişimsel faktörler olduğu görülmektedir. Eğitsel süreçlerdeki teknoloji ve internet erişiminin de kültürel uzaklığı etkileyen önemli bir faktör olabileceği görülmektedir. Öğretenin tutum ve yaklaşımının, ders anlatma yönteminin, öğrenenden beklentilerinin, paydaşlar arasındaki iş birliği ve ilişkilerin, öğretim materyallerinin, ders yapısının, öğretmen ve öğrencilerin kültürel normları arasındaki farklılıkların, ölçme değerlendirme süreçlerinin ve destek hizmetinin verilmiş şekillerinin de kültürel uzaklığı oluşturabilecek/etkileyebilecek önemli faktörler olduğu belirtilmiştir.

İlgili faktörleri şema üzerinde daha net görebilmek için eğitsel faktörlere ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli oluşturulmuştur. EK 22’de yer almaktadır.

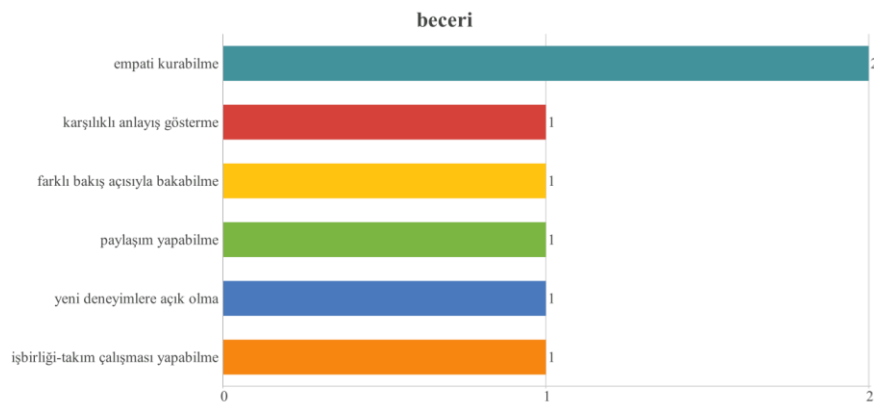
Üçüncü sıklıkla vurgulanan faktör olan bireysel faktörlere ilişkin alt kod istatistikleri incelenmiştir. Ayrıca ilgili faktörlerden alt kodlara sahip faktörler de alt kod istatistikleriyle incelenerek, Şekil 4.44 –Şekil 4.47 arasında gösterilmiştir.



Şekil 4.44. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan bireysel faktörlere ilişkin alt kod istatistiği



Şekil 4.45. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan bireysel faktörlerden duygu durumuna ilişkin alt kod istatistiği



Şekil 4.46. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan bireysel faktörlerden becerilere ilişkin alt kod istatistiği

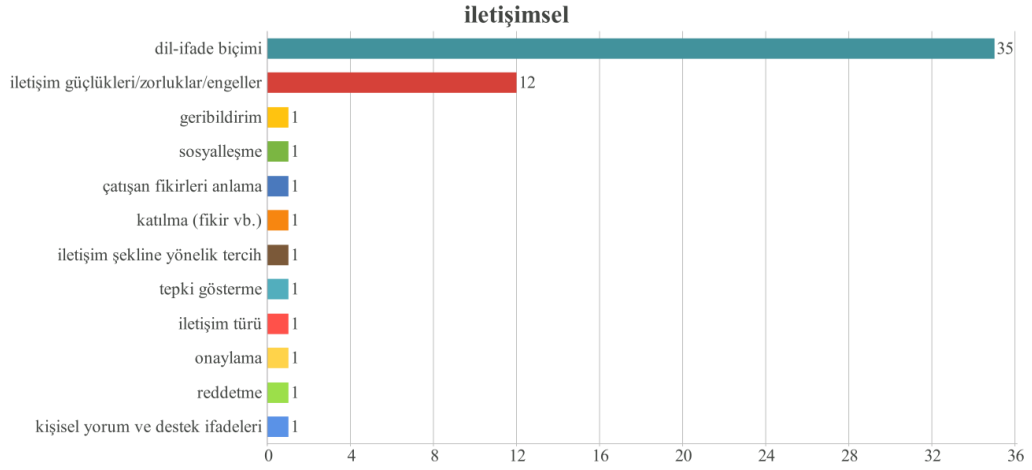


Şekil 4.47. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan bireysel faktörlerden tanıdık-alışık olmaya ilişkin alt kod istatistiği

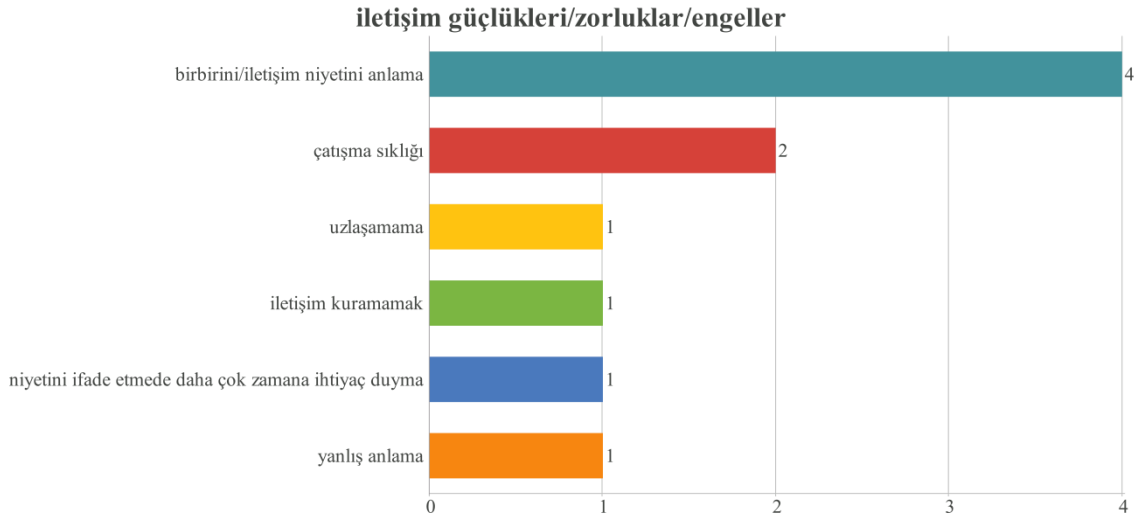
Şekil 4.44-Şekil 4.47 incelendiğinde, uzman görüşlerine göre kültürel uzaklık-yakınlığı en çok oluşturan/etkileyen bireysel faktörün kişinin pozitif veya negatif duygu durumuna sahip olması ve empati kurabilme, anlayış gösterebilme, farklı bakış açısına sahip olma, paylaşımda bulunma, yeni deneyimlere açık olma, iş birliği yapabilme gibi beceriler olduğu görülmektedir. Ayrıca kişinin diğer kültürün değer, bilgi, beceri, davranış şekli veya tercihlerine alışık ya da bunlar hakkında bilgi sahibi olmasının da kültürel uzaklığı oluşturan/etkileyen önemli bireysel faktörler olduğu belirtilmiştir. Bunların yanı sıra kişinin etnik kökeninin, deneyiminin, tutumunun, yaşının, farklı kültüre ilişkin ön bilgi sahibi olup olmama durumunun da diğer önemli faktörler olduğu görülmektedir.

İlgili faktörleri şema üzerinde daha net görebilmek için bireysel faktörlere ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli oluşturulmuştur. EK 23'te yer almaktadır.

Dördüncü sıklıkla vurgulanan faktör olan iletişimsel faktörlere ilişkin alt kod istatistikleri incelenmiştir. Ayrıca ilgili faktörlerden alt kodlara sahip faktörler de alt kod istatistikleriyle incelenerek, Şekil 4.48 ve Şekil 4.49 arasında gösterilmiştir.



Şekil 4.48. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan iletişimsel faktörlere ilişkin alt kod istatistiği

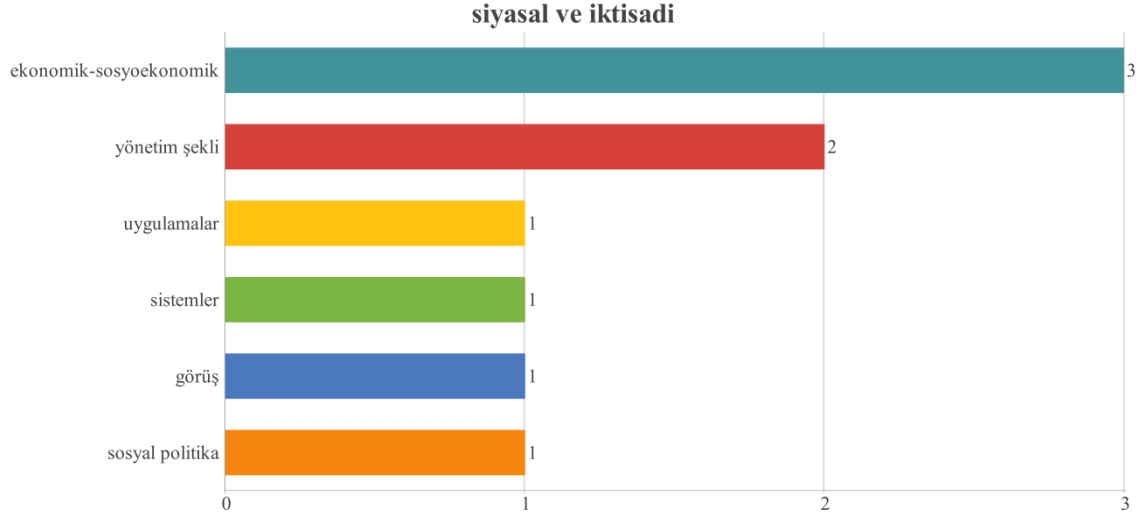


Şekil 4.49. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan iletişimsel faktörlerden iletişim güçlükleri/zorluklar/engellere ilişkin alt kod istatistiği

Şekil 4.48 ve Şekil 4.49 incelendiğinde, uzman görüşlerine göre kültürel uzaklık-yakınlığı en çok oluşturan/etkileyen iletişimsel faktörün dil-ifade biçimi olduğu görülmektedir. Ayrıca birbirini/iletişim niyetini anlama, çatışma sıklığı, uzlaşamama, iletişim kuramamak, niyetini ifade etmede daha çok zamana ihtiyaç duyma, yanlış anlama gibi iletişim güçlükleri/zorluklar/engellerin de kültürel uzaklığı oluşturan/etkileyen önemli iletişimsel faktörler olduğu belirtilmiştir.

İlgili faktörleri şema üzerinde daha net görebilmek için iletişimsel faktörlere ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli oluşturulmuştur. EK 24’te yer almaktadır.

Beşinci sıklıkla vurgulanan faktör olan siyasal ve iktisadi faktörlere ilişkin alt kod istatistikleri incelenmiştir. Şekil 4.50’de gösterilmiştir.



Şekil 4.50. 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan siyasal ve iktisadi faktörlere ilişkin alt kod istatistiği

Şekil 4.50 incelendiğinde uzman görüşlerine göre kültürel uzaklık-yakınlığı en çok oluşturan/etkileyen siyasal ve iktisadi faktörün ekonomik-sosyoekonomik faktörler olduğu görülmektedir. Ayrıca yönetim şeklinin de kültürel uzaklığı oluşturan/etkileyen önemli siyasal ve iktisadi faktör olduğu belirtilmiştir.

İlgili faktörleri şema üzerinde daha net görebilmek için iletişimsel faktörlere ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli oluşturulmuştur. EK 25’te yer almaktadır.

Tüm bu bulgular sonucunda hem uzmanların sıklıkla vurguladığı faktörler hem de açık ve uzaktan öğrenme alanyazınında öne çıkan kültürel öğeler dikkate alınarak, taslak kültürel uzaklık ölçeğini geliştirmek üzere Tablo 4.1’de yer alan boyut, alt boyut ve göstergelerin madde havuzunda yer almasına karar verilmiştir.

Tablo 4.1. *Uzman görüşlerinin nitel analizi ve alanyazın taraması bulguları doğrultusunda geliştirilen madde havuzunun, belirlenen boyut, alt boyut ve göstergeleri*

Boyut	Alt boyut	Göstergeler
Sosyokültürel	Hofstede'nin kültürel boyutları	Güç aralığı Belirsizlikten kaçınma Toplulukçuluk-bireycilik Erillik-dişillik Hoşgörü-kısıtlama Bireyci-toplulukçu
	Yüksek-düşük bağlamlı kültürler	
	Önyargılar	Coğrafi önyargı Dini önyargı Dilsel önyargı Sosyal önyargı
	Stereotipler (kalıp yargılar)	İrkçılık Diğerlerine karşı düşmanlık geliştirme Kasıtlı görmezlikten gelme Kasıtlı yanlılık Etnomerkezcilik Ayrımcılık
	Değer kalıpları	Sosyal değer kalıpları Geleneksel değer kalıpları Ahlaki değer kalıpları
	Beceriler	Uyum gösterebilme Yeniliklere açık olma Empati kurabilme Anlayış gösterme Girişkenlik
	Gelenek-görenek-örf-adet	
	Din	
	Norm/sosyal normlar	Üstün kültürel norm ve değerler İş birliği normları İletişim normları
	Coğrafi konum	
	Tarih/ortak tarih	
	Sosyal statü	
	Sosyoekonomik statü	
Eğitsel	Öğrenen	Dijital yeterlilik Önceki öğrenme deneyimleri Kişisel özellikler Aidiyet duygusu Eğitim düzeyi Öğrenme hedefleri Uyum
	Tasarım	Öğretimin ve öğrenme materyallerinin çeşitliliği yansıtması Öğrenen sayısı Öğrenme ortamı Öğrenme ve öğretme kültürü (formal-informal). Pedagojik uygulamalardaki farklılıklar Öğrenen kitlesinin yapısı (homojen-heterojen) Baskın kültür (öğrenme ortamındaki) Öğrenme içeriğinin kültürel özellikleri yansıtması Öğrenen-öğreten rolleri (yüksek-düşük bağlamlı kültürlerle göre) Forum
	İletişim ve etkileşim	İletişim biçimi Aynı tür etkileşim biçimini kullanagelme Öğrenenler arası diyalog İletişim kanallarının açık olması
	Teknoloji	Teknoloji ve internet erişimi Tekno-nesillere bağlı deneyimsel farklılıklar Teknolojinin benimsenmesi

Tablo 4.1. (Devam) *Uzman görüşlerinin nitel analizi ve alanyazın taraması bulguları doğrultusunda geliştirilen madde havuzunun, belirlenen boyut, alt boyut ve göstergeleri*

	Öğreten	Öğrenene tutumu ve yaklaşımı Ders anlatma yöntemi
	Paydaşlar	Paydaşlar ve aralarındaki ilişkiler İş birliği Çalışma ekibinin kültürel değerleri
	İçerik	Ders yapısı İçerik geliştirme Öğretim materyalleri (öğrenme malzemeleri) Öğretim içeriğine ilişkin farklılıklar
	Ölçme-değerlendirme	Değerlendirme süreçlerinde farklılıklar
	Öğretmen ve öğrencilerin kültürel normları	Farklı kültürü anlamama Farklı kültürü anlamlandıramama Farklı görüşlere açık olma Karşılıklı saygı duyma
	Kurum	Uzaktan eğitim yönetimi Kurum kültürü
	Destek hizmetleri	Destegın veriliş şekli (yüz yüze, online, 7/24) Öğrenene ve öğretere yönelik hizmetler
Bireysel	Duygu	
	Beceriler	Empati kurabilme Karşılıklı anlayış gösterme Farklı bakış açısıyla bakabilme Paylaşım yapabilme Yeni deneyimlere açık olma İş birliği-takım çalışması yapabilme
	Tanıdık-alışık olma	Değerlere Bilgiye Beceriye Davranışa Tercihlere
	Deneyim	
	Etnik köken	
	Yaş	
	Farklı kültüre ilişkin ön bilgi sahibi olma	
	Sosyoekonomik statü	
	Yaşam tarzı	
	Diğer kültürlere maruz kalma	
	Uyum	
	Kültürel geçmiş	
	Dünya görüşü	
	Sosyal mesafe	
	Düşünme biçimi	
	Dil-ifade biçimi	
	İletişim	Birbirini/iletişim niyetini/çatışan fikirleri anlama
	güçlükleri/zorluklar/engeller	Çatışma sıklığı İletişim kuramamak Uzlaşmama Niyetini ifade etmede daha çok zamana ihtiyaç duyma Yanlış anlama

Tablo 4.1’de yer alan dört temel boyut ve alt boyutlar doğrultusunda uzman görüşlerinden elde edilen bulgular ve alanyazında öne çıkan kültürel öğeler ilişkilendirilerek (Hofstede, 1986; Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010; Parrish ve Linder-Van Berschot, 2010; Cho, Li, Krasny ve Kizilcec, 2022; Moore, 2005;

Gunawardena, Wilson & Nolla, 2003; Hall, 1976; 1990; Chen, 1997; Schwartz ve Cieciuch, 2022; Tonbul ve Olmez Ceylan, 2021) toplam 110 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Geliştirilen birçok maddenin hem uzman görüşlerinde hem de alanyazın kültürel göstergelerinde belirtilen birden fazla alt boyutla ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Örneğin, uzmanlar öğrenen sayısının (sınıfın kalabalık olup olmama durumunun) uzaktan eğitim bağlamında kültürel uzaklığı etkileyebileceğini vurgulamışlardır. Araştırmacı tarafından bu göstergenin (maddeler ifadelendirildiğinde, bu göstergeyi tercih etme durumunun) alanyazındaki Hofstedenin (1986) toplulukçuluk-bireycilik boyutuyla ilişkili olduğu düşünülmüştür. Benzer şekilde uzmanlar öğrenme ortamı (işbirlikçi-rekabetçi) ve pedagojik uygulamalardaki farklılıkların kültürel uzaklığı etkileyebilecek faktörler olduğunu belirtmişlerdir. Maddeler ifadelendirildiğinde, araştırmacı tarafından bu göstergenin Hofstede'nin (1986) dişil ve eril toplum, Parrish ve Linder-VanBerschoot'un (2010) besleyici-zorlayıcı (nurture and challenge), Cho, Li, Krasny ve Kizilcec'in (2022) pedagojik yönelim kültür göstergeleri ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Bunun gibi hem alanyazındaki kültürel öğelerle hem de uzman görüşlerinde vurgulanan göstergelerle ilişkili olduğu düşünülen pek çok madde geliştirilmiştir. Ayrıca uzman görüşlerinden üretilmemiş, çözümlenmemiş farklı göstergeler de alanyazındaki kavramsal ve kuramsal yapılardan yararlanılarak oluşturulmuştur. Örneğin Parrish ve Linder-VanBerschoot'un (2010) çalışmasında kültürel gösterge olarak belirtilen istikrar arayışı ve belirsizlik kabulü boyutuna ilişkin (stability seeking and uncertainty acceptance) tek ya da çok kaynak (ders kitabı, öğretmen vb.) tercihi, ölçekte yer alan "öğrenme materyalleri (ders kitapları, videolar vb.) sınırlı olduğunda" maddesi ile ilişkilendirilmiştir. Bu gibi noktalara dikkat edilerek geliştirilen 110 madde katılımcılar tarafından kolaylıkla anlaşılabilir ve yanıtlanabilir olması özellikleri de göz önünde bulundurularak birçok kez yeniden ifadelendirilerek düzenlenmiştir. Bu doğrultuda sosyokültürel unsurlar, öğretim, destek hizmetleri, öğretim elemanı, öğrenen, transaksyonel uzaklık ve sosyal beceriler olmak üzere 7 temel boyut ve alt boyutlarının taslak ölçekte yer almasına karar verilmiştir. 6'sı demografik, 3'ü transaksyonel uzaklık olmak üzere toplam 84 maddeden oluşan ilk taslak kültürel uzaklık ölçeği geliştirilmiş ve içerik (kapsam) geçerliliğini değerlendirmek üzere üç alan uzmanının değerlendirmesine gönderilmiştir. Alan uzmanlarına gönderilen ilk taslak kültürel uzaklık ölçeği, ilişkili olduğu düşünülen boyut-alt boyutlar ve her bir madde geliştirilirken uzman görüşlerinin yanısıra temel alınan kaynak, kuram ve çerçeveler

(Hofstede, 1986; Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010; Parrish ve Linder-Van Berschot, 2010; Cho, Li, Krasny ve Kizilcec, 2022; Moore, 2005; Gunawardena, Wilson & Nolla, 2003; Hall, 1976; 1990; Chen, 1997; Schwartz ve Cieciuch, 2022; Tonbul ve Olmez Ceylan, 2021) EK-5 ve EK 26’da yer almaktadır.

4.1.2. Nicel verilerden elde edilen bulgular

Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgular temelde iki başlık altında ele alınmıştır. İlk ölçeğin geliştirilme sürecine ilişkin olup, geçerlik ve güvenirlik analizi bulgularını kapsamaktadır. Bu doğrultuda kapsam geçerliği, yapı geçerliği (AFA ve DFA), ayırtedici geçerlik, güvenirlik ve ölçeğe ilişkin betimsel analiz bulguları sunulmuştur. Daha sonra araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgular ele alınmıştır.

4.1.2.1. Kapsam geçerliği

Kültürel uzaklık ölçeğinin üç alan uzmanı tarafından yapılan ilk tur içerik (kapsam) değerlendirmesine ilişkin madde puanlamaları Tablo 4.2’de yer almaktadır.

Tablo 4.2. *Kültürel uzaklık ölçeğinin 1. tur içerik (kapsam) değerlendirmesine ilişkin madde puanlamaları*

	Panelistler			Ortalama	Medyan
	1	2	3		
Sosyokültürel Unsurlar					
1. Farklı coğrafyadan	3	2	2	2,33	2
2. Farklı dil konuşan	3	3	2	2,67	3
3. Farklı dine sahip	3	1	2	2,00	2
4. Farklı gelenek-görenek-örf-dete sahip	3	1	2	2,00	2
5. Farklı sosyal kural ve değerlere sahip	1	2	2	1,67	2
6. Farklı iletişim şekillerine sahip	3	1	2	2,00	2
7. Farklı tarihe sahip	1	3	2	2,00	2
8. Farklı sosyal statüye ve sosyoekonomik düzeye sahip	2	3	2	2,33	2
Öğretim					
1. Kalabalık bir sınıfta	3	3	2	2,67	3
2. Rekabete dayalı öğrenme ortamında	3	3	3	3,00	3
3. İşbirlikli öğrenme ortamında	3	3	2	2,67	3
4. Farklı bakış açılarına yer verilen bir derste	1	3	2	2,00	2
5. Öğrenme ortamında baskın tek bir kültür bulunduğu	1	1	3	1,67	1
6. Dersin dili, anadilimden farklı olduğunda	3	3	2	2,67	3
7. Öğrenme hedefleri ve görevler net ve detaylı olarak yapılandırılmış olduğunda	2	2	3	2,33	2

Tablo 4.2. (Devam) Kültürel uzaklık ölçeğinin 1. tur içerik (kapsam) değerlendirmesine ilişkin madde puanlamaları

8. Öğretim elemanı ile sınırlı etkileşim varsa	3	3	2	2,67	3
9. Diğer öğrencilerle sınırlı etkileşim varsa	3	3	2	2,67	3
10. Öğrenme etkinliklerinin esnek olması (etkinlikler öğrenci tarafından belirlenebilir/düzenlenebilir)	2	3	2	2,33	2
11. Öğrenme materyalleri (ders kitapları, videolar vb.) sınırlı olduğunda	3	3	3	3,00	3
12. Öğretim elemanını izleme, dinleme ve kaynakları okuma ağırlıklı bir derste	2	2	2	2,00	2
13. Daha çok fikir alışverişi yapma ve konuları tartışmaya yönelik tasarlanmış bir derste	2	3	2	2,33	2
14. Belli ölçütlere (cinsiyet, etnik köken vb.) göre çalışma grupları bulunan bir derste	1	2	2	1,67	2
15. Bireysel çalışmayı destekleyen bir derste	3	3	2	2,67	3
16. Eposta gibi yazılı iletişim yöntemleri yoğun kullanıldığında	1	3	3	2,33	3
17. Yüz yüze iletişim yöntemlerine (canlı ders vb.) odaklı bir derste	1	3	2	2,00	2
18. Çok sınırlı sayıda iletişim yöntemi/aracı olduğunda	1	3	3	2,33	3
19. Yoğun ve aktif bir şekilde teknoloji/internet kullanımı gereken bir derste	3	2	2	2,33	2
20. Başarı, proje tabanlı etkinliklerle değerlendirildiğinde	3	3	3	3,00	3
21. Başarı, çoğunlukla ders bitimi sınavlarla değerlendirildiğinde	2	3	3	2,67	3
22. Ödev ve etkinliklerin teslim tarihlerinde esneklik olmadığında	2	3	3	2,67	3
23. Ders malzemeleri kültürümü temsil eden öğeleri (örnek, görsel, etkinlik vb.) içermediğinde	2	2	2	2,00	2
24. Eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerileri kapsayan etkinlikler olduğunda	3	3	3	3,00	3
25. Öğretmen merkezli eğitim verildiğinde (öğrenci pasif ve dinleyici iken öğretmen anlatıcı ve tüm kontrol kendisindedir)	3	2	3	2,67	3
Destek hizmetleri					
1. Yüz yüze desteğin yetersizliğinde	3	3	2	2,67	3
2. Telefonla destek hizmetinin yetersizliğinde	3	3	2	2,67	3
3. Çevrimiçi (online) desteğin sınırlı olduğunda	2	3	2	2,33	2
4. Yazılı iletişim (sosyal medya aracılığı, mesaj, eposta vb.) desteği sınırlı olduğunda	3	2	2	2,33	2
5. 7/24 destek verilmediğinde	3	3	2	2,67	3
6. Okulun sosyal etkinlikleri (mezuniyet, tören, seminer vb.) yetersiz olduğunda	3	3	2	2,67	3
7. Öğrencilerin özel ilgi alanlarına yönelik seçmeli ders veya kulüpler olmadığında	3	3	2	2,67	3
Öğretim elemanı					
1. Yaş farkı varsa	3	3	2	2,67	3
2. Mesafeli bir yaklaşım sergilediğinde	3	3	2	2,67	3
3. İletişimi öğrencinin başlatmasını istediğinde	1	3	2	2,00	2
4. Soruların yanıtını bilmiyorsa bilmiyorum dediğinde	2	3	2	2,33	2
5. Derste çoğunlukla tartışma ve soru sorma yerine dinleme ve not alınmasını istediğinde	1	2	2	1,67	2
6. Zamanında geribildirim vermediğinde	3	3	2	2,67	3
7. Dersle ilgili motive edici yönlendirmeler yapmadığında	3	3	2	2,67	3

Tablo 4.2. (Devam) Kültürel uzaklık ölçeğinin 1. tur içerik (kapsam) değerlendirmesine ilişkin madde puanlamaları

8. Taşıdığı kültürel kimliği öğretime yansıttığında	3	3	2	2,67	3
9. Birine veya bir gruba ayrıcalıklı davrandığında	3	3	2	2,67	3
Öğrenen					
1. Çok kültürlü öğrenme deneyimine sahip olmadığında	3	3	3	3,00	3
2. Kültürel geçmişim farklıysa	2	3	3	2,67	3
3. Düşünme biçimim farklıysa	2	3	3	2,67	3
4. Dijital yeterlik düzeyim farklıysa	2	3	3	2,67	3
5. (Derse veya gruba) aidiyet duygum az olduğunda	3	2	3	2,67	3
6. Öğrenme hedeflerim farklıysa	2	3	3	2,67	3
7. Yeni deneyimlere açık değilsem	1	3	3	2,33	3
8. Öğrenme biçimim farklı olduğunda	2	3	3	2,67	3
9. Daha önceden uzaktan eğitim deneyimim varsa	1	3	3	2,33	3
10. Dersin konusuna ilişkin bilgi ve deneyimim olmadığında	3	3	3	3,00	3
Transaksiyonel uzaklık					
1. Öğretim elemanına	3	3	3	3,00	3
2. Diğer öğrencilere	3	3	3	3,00	3
3. Kuruma	3	3	3	3,00	3
Sosyal beceriler					
Takım Çalışması					
• İşbirliğine açık	3	3	3	3,00	3
• Başkalarına yardım etmeye hazır	3	3	3	3,00	3
• Güvenilir	3	3	3	3,00	3
• Planlı	3	3	3	3,00	3
• Dakik	3	3	2	2,67	3
• Etik	3	3	2	2,67	3
Duygusal Beceriler					
• Empati yapabilen	3	3	3	3,00	3
• Girişimci	2	3	3	2,67	3
• Öz-denetimli	3	3	3	3,00	3
• Öz-farkındalığı olan	3	3	3	3,00	3
İletişim					
• Saygılı	3	3	2	2,67	3
• Çatışmaları çözen	3	3	2	2,67	3
• Anlayışlı	3	3	2	2,67	3
Öğrenmeye Açık Olma					
• Değişime, gelişime açık	3	3	3	3,00	3
• Başarı odaklı	3	3	3	3,00	3
• Eleştirel düşünebilen	3	3	3	3,00	3

Tablo 4.2. incelendiğinde *Sosyokültürel unsurlar* boyutundaki 5. madde olan “Farklı sosyal kural ve değerlere sahip” maddesi (ortalama değeri 1.67 ve medyanı 2), bu boyuttaki diğer maddeleri de kapsadığı gerekçesiyle ölçekten çıkarılmıştır. Benzer şekilde *Öğretim* boyutundaki 4. madde de “Farklı bakış açılarına yer verilen bir derste” ölçekteki başka maddeler tarafından kapsandığı düşünüülerek ölçekten çıkarılmıştır. *Öğretim* boyutundaki 5. madde olan “Öğrenme ortamında baskın tek bir kültür bulunduğu” maddesi, ortalama değeri 1.67 ve medyanı 1 olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. *Öğretim* boyutunda 14. madde olan “Belli ölçütlere (cinsiyet, etnik köken vb.) göre çalışma grupları bulunan bir derste” maddesinin ortalama değeri 1.67 olmasına rağmen medyanı 2 olduğu için ölçekte tutulmasına karar verilmiştir. *Öğretim elemanı* boyutundaki 5. madde “Derste çoğunlukla tartışma ve soru sorma yerine dinleme ve not alınmasını istediğinde” de benzer şekilde ortalama değeri 1.67 olmasına rağmen medyanı 2 olduğu için ölçekte tutulmasına karar verilmiştir.

Bunların yanı sıra *Öğrenen* boyutunda 9. madde olan “Daha önceden uzaktan eğitim deneyimim varsa” maddesinin ölçekten çıkarılarak, demografik değişken olarak sorulmasına karar verilmiştir. Yine aynı boyutta 7. madde olan “Yeni deneyimlere açık değilsem” maddesi, sosyal beceriler boyutundaki bir madde tarafından kapsandığı düşünüülerek ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte yer alan diğer maddeler uzmanların geribildirimleri doğrultusunda yeniden ifadelendirilerek düzenlenmiştir. Ayrıca ölçekte Hofstede’nin son eklenen boyutu olan Hoşgörü-Kısıtlama boyutuna yönelik madde bulunmadığı görülerek, bu boyutlara ilişkin *Öğretim* boyutuna 2, *Öğretim elemanı* boyutuna ise 1 yeni madde eklenmiş; varolan 1 madde de düzenlenerek bu boyutla ilişkilendirilmiştir. *Sosyal beceriler* boyutundaki iletişim becerileri bölümünde yer alan bir ifade düzenlenmiştir. Tüm bu düzenlemeler sonucunda yeniden düzenlenen ölçek maddeleri (7’si demografik olmak üzere toplam 84 madde) 2. tur içerik (kapsam) geçerliliğini sağlamak üzere tekrar üç alan uzmanının değerlendirmesine gönderilmiştir. 2. tur içerik (kapsam) değerlendirmesine gönderilen kültürel uzaklık ölçeği EK 27’de yer almaktadır.

Kültürel uzaklık ölçeğinin 2. tur içerik (kapsam) değerlendirmesine ilişkin üç alan uzmanı tarafından yapılan madde puanlamaları Tablo 4.3’te yer almaktadır.

Tablo 4.3. Kültürel uzaklık ölçeğinin 2. tur içerik (kapsam) değerlendirmesine ilişkin madde puanlamaları

	Panelistler			Ortalama	Medyan
	1	2	3		
Sosyokültürel ve Ekonomik Unsurlar					
1. Farklı coğrafyadan/ülkeden olabilir	3	3	3	3,00	3
2. Farklı dil konuşabilir	3	3	3	3,00	3
3. Farklı dine sahip olabilir	3	3	3	3,00	3
4. Farklı gelenek-görenek-örf-adete sahip olabilir	3	3	3	3,00	3
5. Farklı iletişim şekillerine sahip olabilir	3	3	3	3,00	3
6. Farklı tarihe sahip olabilir	3	3	3	3,00	3
7. Farklı sosyal statüye ve sosyoekonomik düzeye sahip olabilir	3	3	3	3,00	3
Öğretim / Öğrenme Ortamı					
1. Sınıf kalabalık olduğunda	3	3	3	3,00	3
2. Rekabete dayalı öğrenme ortamında	3	3	3	3,00	3
3. İşbirliğine dayalı öğrenme ortamında	3	3	3	3,00	3
4. Dersin paylaşım dili, anadilimden farklı olduğunda	3	3	2	2,67	3
5. Öğrenme hedefleri ve görevleri belirsiz olduğunda vb.	3	3	3	3,00	3
6. Öğretim elemanı ile sınırlı etkileşim olduğunda	3	3	3	3,00	3
7. Diğer öğrencilerle sınırlı etkileşim olduğunda	3	3	3	3,00	3
8. Etkinlikler öğrenci tarafından belirlenebilir/düzenlenebilir olduğunda	3	3	3	3,00	3
9. Öğrenme materyalleri (ders kitapları, videolar vb.) sınırlı olduğunda	3	3	3	3,00	3
10. Öğretim elemanını izleme ve öğrenme kaynaklarını okumaya dayalı bir derste	2	3	3	2,67	3
11. Konuları tartışmaya yönelik tasarlanmış bir derste	3	3	2	2,67	3
12. Belli ölçütlere (cinsiyet, etnik köken yaş, başarı durumu vb.) göre çalışma grupları olduğunda	3	3	3	3,00	3
13. Bireysel çalışmanın daha yoğun olduğu bir derste	3	3	2	2,67	3
14. Eposta gibi yazılı iletişim yöntemleri yoğun kullanıldığında	3	3	3	3,00	3
15. Yüz yüze iletişim yöntemlerine (canlı ders vb.) yer verildiğinde	3	3	3	3,00	3
16. Çok sınırlı sayıda iletişim yöntemi/aracı olduğunda	3	3	3	3,00	3
17. Yoğun ve aktif bir şekilde teknoloji/internet kullanımı gerektiğinde	3	3	3	3,00	3
18. Başarı, proje tabanlı etkinliklerle değerlendirildiğinde	3	3	3	3,00	3
19. Çoğunlukla ders bitimindeki sınavlarla başarı ölçüldüğünde	3	3	3	3,00	3
20. Ödev ve etkinliklerin teslim tarihlerinde esneklik olmadığında	3	3	3	3,00	3
21. Öğrenme malzemeleri kültürümü temsil eden öğeleri (örnek, görsel, etkinlik vb.) içermediğinde	3	3	3	3,00	3
22. Eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerileri kapsayan etkinlikler olduğunda	3	3	3	3,00	3
23. Öğretmen merkezli eğitim verildiğinde (öğrenci pasif ve dinleyici rolünde, öğretmen ise anlatıcı ve tüm kontrol kendisinde)	3	3	3	3,00	3
24. Dersi kendi amaç, istek ve tercihlerime göre düzenleme şansım olduğunda	2	2	2	2,00	2
25. Ders yükünden dolayı boş zamanım kalmadığında	3	3	2	2,67	3

Tablo 4.3. (Devam) Kültürel uzaklık ölçeğinin 2. tur içerik (kapsam) değerlendirmesine ilişkin madde puanlamaları

	Panelistler			Ortalama	Medyan
	1	2	3		
Destek hizmetleri					
1. Yüz yüze desteğin yetersizliğinde	3	3	2	2,67	3
2. Telefonla destek hizmetinin yetersizliğinde	3	3	2	2,67	3
3. Çevrimiçi (online) destek sınırlı olduğunda	3	3	3	3,00	3
4. Yazılı iletişimle (sosyal medya aracılığı, mesaj, eposta vb.) destek sınırlı olduğunda	3	3	3	3,00	3
5. 7/24 destek verilmediğinde	3	3	3	3,00	3
6. Okulun sosyal etkinlikleri (mezuniyet, tören, seminer vb.) yetersiz olduğunda	3	3	3	3,00	3
7. Öğrencilerin özel ilgi alanlarına yönelik seçmeli ders veya kulüpler olmadığında	3	3	3	3,00	3
Öğretim elemanı					
1. Yaş farkı varsa	3	3	2	2,67	3
2. Mesafeli bir yaklaşım sergilediğinde	3	3	3	3,00	3
3. İletişimi öğrencinin başlatmasını istediğinde	3	3	3	3,00	3
4. Soruların yanıtını bilmiyorsa bilmiyorum dediğinde	3	3	2	2,67	3
5. Derste tartışma ve soru-cevap yerine dinleme ve not alınmasını istediğinde	3	3	3	3,00	3
6. Geribildirim verme ve rehberlik yapmaya öncelik vermediğinde	3	3	2	2,67	3
7. Dersle ilgili motive edici yönlendirmeler yapmadığında	3	3	3	3,00	3
8. Taşıdığı kültürel kimliği öğretime yansıttığında	3	3	2	2,67	3
9. Birine veya bir gruba ayrıcalıklı davrandığında	3	3	3	3,00	3
10. Ders anlatırken espri yapmadığında	3	3	3	3,00	3
Öğrenen					
1. Çok kültürlü öğrenme deneyimine sahip olmadığında	3	3	3	3,00	3
2. Kültürel geçmişim diğerlerinden farklıysa	3	3	3	3,00	3
3. Düşünme biçimim diğerlerinden farklıysa	3	3	3	3,00	3
4. Dijital yeterlik düzeyim diğerlerinden farklıysa	3	3	3	3,00	3
5. Derse aidiyet (ait olma) duygum az olduğunda	3	3	3	3,00	3
6. Öğrenme hedeflerim öğretim elemanının belirlediklerinden farklıysa	3	3	3	3,00	3
7. Öğrenme şeklim (yazarak, dinleyerek, yaparak, vb.) diğerlerinden farklıysa	3	3	3	3,00	3
8. Dersin konusuna ilişkin ön bilgi ve deneyimim olmadığında	3	3	3	3,00	3
Transaksiyonel uzaklık					
1. Öğretim elemanına	3	3	3	3,00	3
2. Diğer öğrencilere	3	3	3	3,00	3
3. Kuruma	3	3	3	3,00	3
Sosyal beceriler					
Takım Çalışması					
· İşbirliğine açık	3	3	3	3,00	3
· Başkalarına yardım etmeye hazır	3	3	3	3,00	3
· Güvenilir	3	3	3	3,00	3
· Planlı	3	3	3	3,00	3
· Dakik	3	3	3	3,00	3
· Etik	3	3	3	3,00	3

Tablo 4.3. (Devam) Kültürel uzaklık ölçeğinin 2. tur içerik (kapsam) değerlendirmesine ilişkin madde puanlamaları

	Panelistler			Ortalama	Medyan
	1	2	3		
Duygusal Beceriler					
· Empati yapabilen	3	3	3	3,00	3
· Girişken	3	3	3	3,00	3
· Öz-denetimli	3	3	3	3,00	3
· Öz-farkındalığı olan	3	3	3	3,00	3
İletişim					
· Saygılı	3	3	3	3,00	3
· Çatışmaları çözen	3	3	3	3,00	3
· Uzlaşımçı	3	3	3	3,00	3
· İyi bir dinleyici	3	3	3	3,00	3
Öğrenmeye Açık Olma					
· Değişime, gelişime açık	3	3	3	3,00	3
· Başarı odaklı	3	3	3	3,00	3
· Eleştirel düşünebilen	3	3	3	3,00	3

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere üç alan uzmanı tarafından 2. tur içerik (kapsam) geçerliliği değerlendirilen maddelerin tümü üzerinde uzlaşşı sağlanmıştır. Bazı ifadeler ilişkin düzeltmeler yapıldıktan ve farklı demografik sorular eklendikten sonra, 13'ü demografik, 3'ü transaksyonel uzaklık ve 74'ü ölçek maddesi olmak üzere toplam 90 maddeden oluşan nihai ölçek elde edilmiştir. Son haline getirilen nihai ölçek yurtiçi ve yurtdışı AÖF programlarına kayıtlı öğrencilere yönelik farklı formlar halinde düzenlenmiştir. Bu sebeple her iki programa yönelik hazırlanan ölçek formlarında yer alan birkaç demografik soru değişiklik göstermektedir. Yurtdışı programa yönelik hazırlanan ölçekte “Daha önce Türkiye’den başka bir yerde yaşadınız mı?”, “Türkiye’de yaşıyor iseniz lütfen şehrinizi seçiniz” ile “Eğer Türkiye dışında yaşıyor iseniz lütfen ülkenizi belirtiniz” soruları sorulmamıştır. Belirtilen demografik sorulardaki farklılık dışında tüm madde ve sorular aynıdır. Geliştirilen nihai kültürel uzaklık ölçeği EK 6’da yer almaktadır.

Geliştirilen nihai kültürel uzaklık ölçeği gönüllüğe dayalı olarak, yurtiçi ve yurtdışı Açıköğretim Sistemi programlarına kayıtlı öğrenciler tarafından yanıtlanmak üzere Açıköğretim Fakültesi Öğrenme Yönetim Sistemi olan <https://ekampus.anadolu.edu.tr> ve Açıköğretim sisteminde kayıtlı olan öğrencilerin kullandığı otomasyon sistemi olan <https://aosogrenci.anadolu.edu.tr> adresleri üzerinden katılımcılara sunulmuştur. Yurtiçi programlarına kayıtlı 3699 ve yurtdışı programlarına kayıtlı 914 katılımcı olmak üzere toplam 4613 katılımcı tarafından ölçek yanıtlanmıştır.

4.1.2.2. Yapı geçerliği

Bu bölümde kapsam geçerliği sağlanmış olan kültürel uzaklık ölçeğine ilişkin yapı geçerliğini incelemek üzere açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi bulguları ile yakınsak ve ayırteci geçerlik ile güvenilirlik analizi bulguları yer almaktadır. AFA ve DFA analizleri öncesinde karşılanması gereken varsayım testlerine ilişkin bulgulara da yer verilmiştir.

4.1.2.2.1. Açımlayıcı faktör analizi bulguları

Varsayım analizleri

AFA analizleri ve ilgili varsayım testleri ölçeği doldurma sırasına göre ilk 1000 öğrencinin yer aldığı veri seti aracılığıyla gerçekleştirilmiştir ($n=1000$ ilk gözlem). Analize ölçekte yer alan F grubu maddeleri hariç tüm maddeler (toplam 74 madde) dahil edilmiştir. Veri setine ilişkin varsayım testleri arasında yer alan normallik ve anlamlılık varsayımlarının karşılandığı görülmüştür. Çok değişkenli normallik (multivariate normality) varsayımının testine ilişkin her veri için üretilen ki-kare değerinin ki-kare tablosundaki 0,05 anlamlılık düzeyi ve serbestlik derecesine göre belirlenmiş olan eşik ki-kare değerini (90.531) aşp aşmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda tespit edilen uç değerler veri setinden çıkarılmıştır. Veri setindeki gözlem sayısı 905'e düşmüştür ($n=905$ analize alınan gözlem). Değişkenler arasında çoklu bağlantı olmaması varsayımı çoklu bağıntı analizi (multicollinearity) ile incelenmiştir. Bu doğrultuda maddelere ilişkin VIF değerleri incelenmiştir. Analiz sonucunda g2 (VIF=10,577), g3 (VIF=13,105) ve g11 (VIF=12,528) maddelerinin VIF değerinin 10 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Bu sebeple sonucun ilgili maddeler arasında çoklu bağıntı olabileceğinin işareti olarak görülmüş ve sorun yaratabileceği düşünülerek (Myers, 1990, s. 369) AFA analizine dahil edilmemesi gerektiği kararlaştırılmıştır.

Değişkenler arasında doğrusal ilişki bulunması varsayımı Bartlett'in Küresellik değeri ile, örneklemin faktör analizi için yeterli olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) istatistiği ile incelenmiştir. Bartlett'in Küresellik testi ve KMO örnekleme yeterliliği sonuçları Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. *Kültürel uzaklık ölçeğine ilişkin AFA Barlett'in küresellik testi ve KMO örnekleme yeterliği testi sonuçları-1 (n=905)*

Ölçek	Faktör	Barlett'in Küresellik Testi			KMO Örnekleme Yeterliği Testi
		χ^2	sd	p	
Kültürel uzaklık	-	58481,321	2485,00	$p<0,001$	0,953

Tablo 4.4 incelendiğinde değişkenler (maddeler) arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde 0'dan farklı olduğu görülmektedir ($p<0,001$). Bu doğrultuda değişkenler arasında doğrusal ilişki bulunması varsayımının karşılandığı görülmektedir. Ayrıca örneklemin genel KMO değerinin 0,953 olması örneklem büyüklüğünün AFA uygulayabilmek için mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir (Kaiser, 1974, s. 35).

Varsayım analizlerinin bulguları örneklem grubunun açımlayıcı faktör analizi yapılabilmesi için uygun olduğunu gösterdiğinden g2, g3 ve g11 maddeleri ve transaksyonel uzaklığa ilişkin üç maddenin yer aldığı F grubu maddeleri çıkarılarak kalan 71 madde üzerinde açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktörler paralel analiz temelinde seçilmiş, promax eğik döndürme ve en büyük olabilirlik kestirimi (maximum likelihood) faktör metodu kullanılarak AFA yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi bulguları-1

AFA analizine ilişkin elde edilen faktör yük değerleri ve dağılımları Tablo 4.5'te sunulmuştur. Tablodaki ilk sütun analize dahil edilen tüm maddeleri göstermektedir. Takip eden sütunlar (Faktör 1, Faktör 2, vb.) ilgili maddelerin söz konusu faktör üzerindeki yük dağılımlarını göstermektedir. Analiz sonucunda görüntülenecek yükler için 0,40 faktör yükü kesme noktası olarak belirlenmiştir. Bu sebeple faktör yükü 0,40'ın altındaki maddelerin yük değerleri tabloda görülmemektedir. Tablonun en sonundaki sütun ise her bir maddenin faktör tarafından açıklanmayan varyans yüzdesini (benzersizlik, uniqueness) göstermektedir. Faktör yükleri maddelerin ilgili faktörü açıklama büyüklüklerine göre de sıralanmıştır.

Tablo 4.5. Kültürel uzaklık ölçeğine ilişkin AFA-1 faktör yük dağılımları (n=905)

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör 7	Benzersizlik (Uniqueness)
g7	0.914							0.131
g10	0.912							0.159
g6	0.912							0.134
g13	0.910							0.179
g15	0.906							0.155
g14	0.904							0.173
g9	0.898							0.200
g1	0.896							0.176
g17	0.896							0.183
g16	0.889							0.224
g12	0.875							0.246
g4	0.838							0.303
g8	0.790							0.393
g5	0.789							0.389
b11		0.852						0.371
b15		0.838						0.364
b22		0.829						0.349
b17		0.792						0.374
b3		0.771						0.483
b18		0.768						0.381
b14		0.692						0.442
b8		0.684						0.524
b13		0.644						0.501
b19		0.590						0.470
b12		0.489						0.593
d1		0.463						0.577
b10		0.420						0.531
b2		0.415						0.626
b21		0.406	0.451					0.485
b6			0.789					0.382
b9			0.785					0.386
b5			0.762					0.477
b25			0.729					0.394
b24			0.686					0.382
b7			0.654					0.478
b23			0.638					0.463
b20			0.534					0.452
b16			0.518					0.555
b4			0.415					0.697
c3				0.942				0.125
c4				0.908				0.159
c2				0.887				0.210
c5				0.802				0.341
c6				0.788				0.321
c1				0.786				0.364
c7				0.771				0.303
a7					0.938			0.127
a6					0.933			0.142
a4					0.924			0.138
a5					0.879			0.240
a3					0.810			0.312
a1					0.792			0.370
a2					0.673			0.561

Tablo 4.5. (Devam) Kültürel uzaklık ölçeğine ilişkin AFA-1 faktör yük dağılımları
(n=905)

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör 7	Benzersizlik (Uniqueness)
d6						0.808		0.224
d7						0.773		0.223
d5						0.700		0.514
d2						0.661		0.501
d8						0.642		0.575
d10						0.617		0.569
d4						0.610		0.585
d9						0.592		0.387
d3						0.542		0.538
e3							0.893	0.333
e4							0.872	0.309
e2							0.810	0.365
e7							0.676	0.376
e5							0.672	0.304
e8							0.668	0.350
e6							0.659	0.295
e1							0.576	0.470
b1								0.661

Tablo 4.5 incelendiğinde b1 maddesinin faktör yükünün 0,40 altında olduğu görülmektedir. Ayrıca b21 maddesinin Faktör 2 ve Faktör 3 üzerinde yüklendiği görülmektedir. Büyüköztürk (2011, s. 125), faktör analizi yapılırken birden fazla yapıda faktör yükü olan maddelerin yüksek iki yük değeri arasında en az 0,10 fark olması gerektiğini belirtmektedir. Bu sebeple b21'in iki faktöre ilişkin yükleri arasındaki fark 0,10'dan az olduğu için analizden çıkarılması kararlaştırılmıştır. Ayrıca ölçek hazırlanırken yapılan madde gruplamasının d1 haricinde tüm maddeler için geçerli olduğu, diğer bir deyişle, ölçekte A, B gibi faktörler altında yer alan tüm maddelerin AFA sonucunda da aynı faktörler altında gruplandığı, sadece d1 maddesinin ilgili D grubuna değil B grubuna yüklendiği görülmektedir. Bu sebeple d1 maddesinin ilgili boyuta ilişkin yeterince ölçüm sağlamayabileceği düşünülerek çıkarılmış, kalan 68 madde üzerinde (n=905) ikinci açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

İkinci AFA için tekrar varsayım testlerinin kontrolü yapılmıştır. Bartlett'in Küresellik testi sonucunun anlamlı olduğu [$\chi^2(68)=56,526$; $p<0,001$], değişkenler arasında çoklu bağıntı bulunmadığı, çok değişkenli doğrusallık varsayımının karşılandığı görülmüştür. KMO örneklem yeterliliği test sonucu ise 0,961 olarak bulunmuştur. Bu değer örneklem büyüklüğünün AFA uygulayabilmek için mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir

(Kaiser, 1974, s. 35). Bu bulgular doğrultusunda gerçekleştirilen ikinci AFA'ya ilişkin elde edilen faktör yük değerleri ve dağılımları Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. *Kültürel uzaklık ölçeğine ilişkin AFA-2 faktör yük dağılımları (n=905)*

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör 7	Benzersizlik (Uniqueness)
g7	0.914							0.132
g6	0.912							0.134
g10	0.912							0.159
g13	0.910							0.179
g15	0.906							0.155
g14	0.904							0.174
g9	0.897							0.200
g1	0.897							0.175
g17	0.896							0.183
g16	0.889							0.224
g12	0.875							0.246
g4	0.838							0.303
g8	0.790							0.394
g5	0.789							0.390
b11		0.857						0.359
b15		0.837						0.362
b22		0.824						0.353
b17		0.786						0.371
b18		0.772						0.367
b3		0.762						0.491
b14		0.683						0.442
b8		0.679						0.523
b13		0.642						0.500
b19		0.586						0.470
b12		0.488						0.592
b10		0.411						0.528
b6			0.824					0.368
b9			0.809					0.381
b5			0.785					0.474
b25			0.727					0.399
b7			0.689					0.466
b24			0.682					0.388
b23			0.637					0.465
b16			0.531					0.548
b20			0.522					0.464
b4			0.418					0.701
c3				0.947				0.125
c4				0.913				0.159
c2				0.892				0.210
c5				0.806				0.341
c6				0.792				0.320
c1				0.791				0.363
c7				0.773				0.302
a7					0.937			0.127
a6					0.932			0.142
a4					0.924			0.138
a5					0.878			0.240
a3					0.810			0.312
a1					0.790			0.370
a2					0.671			0.562

Tablo 4.6. (Devam) Kültürel uzaklık ölçeğine ilişkin AFA-2 faktör yük dağılımları
(n=905)

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör 7	Benzersizlik (Uniqueness)
d6						0.823		0.219
d7						0.793		0.215
d5						0.697		0.522
d8						0.655		0.575
d2						0.653		0.511
d4						0.614		0.598
d10						0.606		0.586
d9						0.604		0.385
d3						0.542		0.546
e3							0.890	0.337
e4							0.862	0.309
e2							0.815	0.370
e7							0.672	0.374
e5							0.659	0.304
e8							0.658	0.349
e6							0.647	0.295
e1							0.578	0.470
b2								0.635

Tablo 4.6 incelendiğinde b2 maddesine ilişkin faktör yükünün 0,40 altında olduğu görülmektedir. Bu sebeple b2 maddesi analizden çıkarılarak kalan 67 madde üzerinde tekrar AFA yapılmıştır.

Üçüncü AFA yapılmadan önce tekrar varsayım testlerinin kontrolü yapılmıştır. Bartlett'in Küresellik testi sonucunun anlamlı olduğu [$\chi^2(67)=56,019$; $p<0,001$], değişkenler arasında çoklu bağıntı bulunmadığı, çok değişkenli doğrusallık varsayımının karşılandığı görülmüştür. KMO örneklem yeterliliği test sonucu ise 0,953 olarak bulunmuştur. Bu değer örneklem büyüklüğünün AFA uygulayabilmek için mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir (Kaiser, 1974, s. 35). Bu bulgular doğrultusunda gerçekleştirilen 3. AFA'ya ilişkin elde edilen faktör yük değerleri ve dağılımları Tablo 4.7'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. *Kültürel uzaklık ölçeğine ilişkin AFA-3 sonuçları (n=905)*

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör 7	Benzersizlik (Uniqueness)
g7	0.914							0.132
g6	0.912							0.134
g10	0.912							0.159
g13	0.910							0.179
g15	0.907							0.155
g14	0.904							0.174
g9	0.898							0.201
g1	0.897							0.175
g17	0.896							0.183
g16	0.889							0.224
g12	0.875							0.246
g4	0.838							0.303
g8	0.790							0.394
g5	0.789							0.390
b11		0.848						0.359
b15		0.829						0.359
b22		0.816						0.351
b17		0.777						0.371
b18		0.763						0.365
b3		0.750						0.496
b14		0.674						0.442
b8		0.671						0.523
b13		0.633						0.501
b19		0.576						0.473
b12		0.479						0.596
b10		0.404	0.407					0.529
b6			0.818					0.372
b9			0.807					0.383
b5			0.776					0.480
b25			0.733					0.394
b24			0.690					0.384
b7			0.685					0.470
b23			0.645					0.461
b16			0.537					0.548
b20			0.531					0.463
b4			0.416					0.706
c3				0.947				0.125
c4				0.913				0.159
c2				0.891				0.210
c5				0.805				0.341
c6				0.792				0.320
c1				0.791				0.363
c7				0.772				0.302
a7					0.938			0.127
a6					0.932			0.142
a4					0.924			0.138
a5					0.878			0.240
a3					0.810			0.312
a1					0.790			0.370
a2					0.671			0.562

Tablo 4.7. (Devam) Kültürel uzaklık ölçeğine ilişkin AFA-3 sonuçları (n=905)

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör 7	Benzersizlik (Uniqueness)
d6						0.821		0.219
d7						0.792		0.215
d5						0.695		0.522
d8						0.655		0.575
d2						0.653		0.511
d4						0.615		0.597
d10						0.607		0.586
d9						0.604		0.385
d3						0.544		0.547
e3							0.887	0.338
e4							0.860	0.309
e2							0.813	0.370
e7							0.672	0.373
e8							0.659	0.348
e5							0.658	0.303
e6							0.647	0.294
e1							0.576	0.471

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere b10 maddesinin Faktör 2 ve Faktör 3’e yüklendiği ve bu iki yük değeri arasındaki farkın 0,10’dan az olduğu görülmektedir. Bu sebeple b10 maddesi analizden çıkarılarak kalan 66 madde üzerinde tekrar AFA yapılmıştır.

Dördüncü AFA yapılmadan önce tekrar varsayım testlerinin kontrolü yapılmıştır. Bartlett’in Küresellik testi sonucunun anlamlı olduğu [$\chi^2(66)=55,342$; $p<0,001$], değişkenler arasında çoklu bağıntı bulunmadığı, çok değişkenli doğrusallık varsayımının karşılandığı görülmüştür. KMO örneklem yeterliliği test sonucu ise 0,953 olarak bulunmuştur. Bu değer örneklem büyüklüğünün AFA uygulayabilmek için mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir (Kaiser, 1974, s. 35). Dördüncü AFA’ya ilişkin elde edilen faktör yük değerleri (λ) ve dağılımları, açıklanan varyans değerleri ve öz değerler madde ifadeleri ile birlikte Tablo 4.8’de, yamaç-serpinti grafiği Şekil 4.51’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Kültürel uzaklık ölçeğine ilişkin AFA-4 sonuçları (n=905)

Faktör / Madde	Faktör Yükleri (λ)							Açıklanan Varyans (%) R ²	Özdeğer
Kültürel uzaklık ölçeği	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7		
G. “Kendimi biri olarak görüyorum.” Bu cümlede boş bırakılan yere aşağıdaki terimleri yerleştirerek ifadelere katılım düzeyinizi belirtiniz. (Tamamen katılmıyorum=1, Tamamen katılıyorum=5)								16.5	16.787
7. Empati yapabilen (g7)	0.914								
6. Etik (g6)	0.912								
10. Öz-farkındalığı olan (g10)	0.912								
13. Uzlaşımçı (g13)	0.910								
15. Değişime, gelişime açık (g15)	0.907								
14. İyi bir dinleyici (g14)	0.904								
9. Öz-denetimli (g9)	0.898								
1. İşbirliğine açık (g1)	0.897								
17. Eleştirel düşünebilen (g17)	0.896								
16. Başarı odaklı (g16)	0.889								
12. Çatışmaları çözen (g12)	0.875								
4. Planlı (g4)	0.838								
8. Girişken (g8)	0.790								
5. Dakik (g5)	0.789								
B(1). Derste kendimi kültürel olarak uzak hissedirim (Tamamen katılmıyorum=1, Tamamen katılıyorum=5)								9.8	10.813
11. Konuları tartışmaya yönelik tasarlanmış bir derste (b11)		0.839							
15. Yüz yüze iletişim yöntemlerine (canlı ders vb.) yer verildiğinde (b15)		0.824							
22. Eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerileri kapsayan etkinlikler olduğunda (b22)		0.810							
17. Yoğun ve aktif bir şekilde teknoloji/internet kullanımı gerektiğinde (b17)		0.773							
18. Başarı, proje tabanlı etkinliklerle değerlendirildiğinde (b18)		0.761							
3. İşbirliğine dayalı öğrenme ortamında (b3)		0.743							
14. Eposta gibi yazılı iletişim yöntemleri yoğun kullanıldığında (b14)		0.669							
8. Etkinlikler öğrenci tarafından belirlenebilir/düzenlenebilir olduğunda (b8)		0.666							
13. Bireysel çalışma daha yoğun olduğunda (b13)		0.628							
19. Çoğunlukla ders bitimindeki sınavlarla başarı ölçüldüğünde (b19)		0.572							
12. Belli ölçütlere (cinsiyet, etnik köken yaş, başarı durumu vb.) göre çalışma grupları bulunduğu (b12)		0.477							

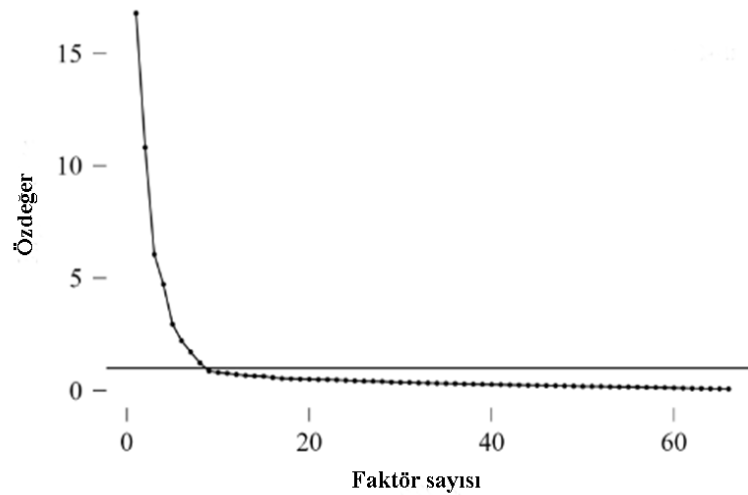
Tablo 4.8. (Devam) Kültürel uzaklık ölçeğine ilişkin AFA-4 sonuçları (n=905)

Faktör / Madde	Faktör Yükleri (λ)							Açıklanan Varyans (%) R ²	Özdeğer
Kültürel uzaklık ölçeği	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7		
B(2). Derste kendimi kültürel olarak uzak hissedirim (Tamamen katılmıyorum=1, Tamamen katılıyorum=5)								8.7	6.057
6. Öğretim elemanı ile sınırlı etkileşim bulunduğunda (b6)			0.813						
9. Öğrenme materyalleri (ders kitapları, videolar vb.) sınırlı olduğunda (b9)			0.792						
5. Öğrenme hedefleri ve görevleri belirsiz olduğunda vb. (b5)			0.769						
25. Ders yükünden dolayı boş zamanım kalmadığında (b25)			0.736						
24. Kendi amaç, istek ve tercihlerime göre dersteki bazı unsurları düzenleme şansım olmadığında (b24)			0.697						
7. Diğer öğrencilerle sınırlı etkileşim olduğunda (b7)			0.684						
23. Öğretmen merkezli eğitim verildiğinde (öğrenci pasif ve dinleyici rolünde, öğretmen ise anlatıcı ve tüm kontrol kendisinde) (b23)			0.654						
16. Çok sınırlı sayıda iletişim yöntemi/aracı olduğunda (b16)			0.546						
20. Ödev ve etkinliklerin teslim tarihlerinde esneklik olmadığında (b20)			0.540						
4. Paylaşım dili, anadilimden farklı olduğunda (b4)			0.410						
C. Uzaktan eğitim hizmeti aldığınız kurumda/üniversitede kendimi kültürel olarak uzak hissedirim (Tamamen katılmıyorum=1, Tamamen katılıyorum=5)								7.9	4.725
3. Çevrimiçi (online) destek sınırlı olduğunda (c3)				0.946					
4. Yazılı iletişimle (sosyal medya, mesaj, eposta vb.) destek sınırlı olduğunda (c4)				0.912					
2. Telefonla destek hizmeti yetersiz olduğunda (c2)				0.890					
5. 7/24 destek verilmediğinde (c5)				0.805					
6. Okulun sosyal etkinlikleri (mezuniyet, tören, seminer vb.) yetersiz olduğunda (c6)				0.791					
1. Yüz yüze destek hizmeti yetersiz olduğunda (c1)				0.791					
7. Öğrencilerin özel ilgi alanlarına yönelik seçmeli ders veya kulüpler olmadığında (c7)				0.771					

Tablo 4.8. (Devam) Kültürel uzaklık ölçeğine ilişkin AFA-4 sonuçları (n=905)

Faktör / Madde	Faktör Yükleri (λ)							Açıklanan Varyans (%) R ²	Özdeğer
Kültürel uzaklık ölçeği	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7		
A. Sizinle birlikte aynı öğrenme ortamında bulunacak kişiler (öğretim elemanı, diğer öğrenciler, vb.) (Hiç tercih etmem=1, Çok tercih ederim=5)								7.8	2.951
7. Farklı sosyal statüye ve sosyoekonomik düzeye sahip olabilir (a7)					0.938				
6. Farklı tarihe sahip olabilir (a6)					0.932				
4. Farklı gelenek-görenek-örf-adete sahip olabilir (a4)					0.924				
5. Farklı iletişim şekillerine sahip olabilir (a5)					0.879				
3. Farklı dine sahip olabilir (a3)					0.810				
1. Farklı coğrafyadan/ülkeden olabilir (a1)					0.790				
2. Farklı dil konuşabilir (a2)					0.671				
D. Dersin sorumlusu/öğretim elemanı kendimi kültürel olarak uzak hissederim (Tamamen katılmıyorum=1, Tamamen atılıyorum=5)								7.1	2.209
6. Geribildirim verme ve rehberlik sağlamaya öncelik vermediğinde (d6)						0.820			
7. Dersle ilgili motive edici yönlendirmeler yapmadığında (d7)						0.789			
5. Derste tartışma ve soru-cevap yerine dinleme ve not alınmasını istediğinde (d5)						0.694			
8. Taşıdığı kültürel kimliği öğretim sürecine yansıttığında (d8)						0.656			
2. Mesafeli bir yaklaşım sergilediğinde (d2)						0.653			
4. Soruların yanıtını bilmediğini söyleyebildiğinde (d4)						0.618			
10. Ders anlatırken espri yapmadığında (d10)						0.606			
9. Birine veya bir gruba ayrıcalıklı davrandığında (d9)						0.603			
3. İletişimi öğrencinin başlatmasını istediğinde (d3)						0.545			
E. kendimi dersten, öğretim elemanından veya diğer öğrencilerden kültürel olarak uzak hissederim (Tamamen katılmıyorum=1, Tamamen katılıyorum=5)								7.0	1.171
3. Düşünme biçimim diğerlerinden farklıysa (e3)							0.889		
4. Dijital yeterlik düzeyim diğerlerinden farklıysa (e4)							0.862		
2. Kültürel geçmişim diğerlerinden farklıysa (e2)							0.814		
7. Öğrenme şeklim (yazarak, dinleyerek, yaparak, vb.) diğerlerinden farklıysa (e7)							0.676		
8. Dersin konusuna ilişkin ön bilgi ve deneyimim olmadığında (e8)							0.662		
5. Derse aidiyet (ait olma) duygum az olduğunda (e5)							0.661		
6. Öğrenme hedeflerim öğretim elemanının belirlediklerinden farklıysa (e6)							0.650		
1. Çok kültürlü öğrenme deneyimine sahip olmadımda (e1)							0.578		
Açıklanan toplam varyans: %64.8									

(F1: Faktör 1, F2: Faktör 2, F3: Faktör 3, F4: Faktör 4, F5: Faktör 5, F6: Faktör 6, F7: Faktör 7)



Şekil 4.51. *Kültürel uzaklık ölçeği yamaç-serpinti grafiği*

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere toplam 74 maddenin yer aldığı ancak AFA analizine 66 maddesinin dahil edildiği kültürel uzaklık ölçeğinin, özdeğerleri (eigenvalue) 1’den büyük 7 faktörden oluştuğu görülmektedir. Maddelerin faktör yük değerlerinin 0,410-0,946 arasında dağılım gösterdiği görülmektedir. Maddelerin tüm faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğu belirtilebilir. Faktörlerin özdeğerleri ve açıkladığı toplam varyans değerleri incelendiğinde özdeğeri en büyük olan ve varyansın %16,5’ini açıklayan faktörün Faktör 1 olduğu, bunu Faktör 2’nin takip ettiği görülmektedir (Hair vd., 2019, s. 151). Tüm faktörlerin açıkladığı varyans birikimli olarak düşünüldüğünde hiçbir faktörün tek başına %50’nin üzerinde bir varyans açıklamadığı gözlenirken tüm boyutların birlikte %64,8 gibi yüksek bir varyans oranı açıkladığı görülmektedir. Tüm bu bulgular doğrultusunda bütün değerlerin yeterli olduğu belirtilebilir. Ayrıca AFA ile elde edilen yapının ölçek maddeleri hazırlanırken varsayılan gruplandırma şekli ile aynı olduğu da dikkat çekmektedir. AFA bulgularına göre B grubunda yer alan maddelerin bir kısmının ikiye ayrılarak Faktör 2’ye bir kısmının ise Faktör 3’e dağıldığı, kalan tüm maddelerin kendi içinde bir bütün oluşturarak ilgili faktörlere kümelendiği görülmektedir. Bu durum ölçek hazırlanırken maddelerin ölçek üzerindeki gruplanma şekli ile (B grubunun iki gruba ayrılması haricinde) birebir aynı özellik göstermektedir. Bu doğrultuda ölçek üzerindeki madde gruplandırmaları ve kategori başlıkları ile AFA sonucunda elde edilen faktör yapılarının benzerliği dikkate alındığında faktörlerin Tablo 4.9’da görüldüğü kategorilere karşılık geldiği düşünülmektedir.

Tablo 4.9. *Kültürel uzaklık ölçeği AFA sonucu elde edilen faktör yapısı ve ölçekteki kategori karşılığı*

<i>AFA sonucu elde edilen faktör yapısı</i>	<i>AFA sonucu elde edilen faktör yapısı içinde yer alan maddeler</i>	<i>Ölçekteki madde gruplandırmaları</i>	<i>Ölçekteki kategori başlığı</i>
Faktör 1	g1, g4, g5, g6, g7, g8, g9, g10, g12, g13, g14, g15, g16, g17	G grubu	Bireyin kendisine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısı
Faktör 2	b3, b8, b11, b12, b13, b14, b15, b17, b18, b19, b22	B1 grubu	Öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejileri
Faktör 3	b4, b5, b6, b7, b9, b16, b20, b23, b24, b25	B2 grubu	Öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklar
Faktör 4	c1, c2, c3, c4, c5, c6, c7	C grubu	Destek hizmetleri sınırlılığı
Faktör 5	a1, a2, a3, a4, a5, a6, a7	A grubu	Kişinin sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı
Faktör 6	d2, d3, d4, d5, d6, d7, d8, d9, d10	D grubu	Öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı
Faktör 7	e1, e2, e3, e4, e5, e6, e7, e8	E grubu	Bireyin kendisine ilişkin farklılık algısı

4.1.2.2.2. Doğrulayıcı faktör analizi bulguları

Kültürel uzaklık ölçeğinin faktör yapısı AFA ile keşfedildikten sonra elde edilen yedi faktörlü yapısının doğrulamasını sağlamak amacıyla yurtdışı örneklem grubu ($n=914$ ilk gözlem) üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda yapı geçerliği değerlendirilmiş ve iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapılmadan önce veri setinin DFA varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Bu doğrultuda veri setinin KMO, Bartlett'in Küresellik testi, çoklu bağıntı analizi, çok değişkenli normallik ve uyum iyiliği analizleri değerlendirilmiştir.

DFA varsayım testleri bulguları:

AFA sonucunda elde edilen yapıya göre doğrulayıcı faktör analizine ölçekte yer alan F grubu maddeleri, g2, g3, g11, b1, b2, b10, b21 ve d1 hariç tüm maddeler (toplam 66 madde) dahil edilmiştir. Veri setinin normallik ve anlamlılık varsayımlarını karşıladığı görülmüştür. Çok değişkenli normallik (multivariate normality) varsayımı her veri için üretilen ki-kare değerinin ki-kare tablosundaki 0,05 anlamlılık düzeyi ve serbestlik derecesine göre belirlenmiş olan eşik ki-kare değerini (79,082) aşp aşmadığı incelenerek test edilmiştir. Bu doğrultuda tespit edilen uç değerler veri setinden çıkarıldığında gözlem sayısı 743'e düşmüştür ($n=743$ analize alınan gözlem). Değişkenler arasında çoklu bağıntı analizi

(multicollinearity) yapılmış ve maddelere ilişkin VIF değerleri (varyans artış faktörü, The Variance Inflation Factor) hesaplanmıştır. VIF değerleri incelendiğinde g6 (VIF=10,928), g7 (VIF=12,175), g10 (VIF=10,990), g13 (VIF=12,292) ve g15 (VIF=10,310) maddelerine ilişkin VIF değerinin 10 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Bu durum maddeler arasında çoklu bağıntı olabileceğinin işareti olarak görüldüğü, dolayısıyla sorun yaratabileceği düşünüldüğü için (Myers, 1990, s. 369) DFA analizine dahil edilmemiştir. Bartlett'in Küresellik testi yapılarak değişkenler arasında doğrusal ilişki bulunduğu görülmüştür [$\chi^2(61)=53,296$; $p<0,001$]. Ayrıca KMO örneklem yeterliliği test bulgusunda 0,961 değeri elde edilmiş, örneklem büyüklüğünün DFA uygulayabilmek için mükemmel düzeyde olduğu görülmüştür (Kaiser, 1974, s. 35). Elde edilen tüm varsayım testi bulguları örneklem grubunun DFA yapılabilmesi için uygun olduğunu gösterdiğinden AFA analizine dahil edilmemiş olan d1, b1, b2, b10, b21, g2, g3, g11 maddelerinin yanı sıra g6, g7, g10, g13, g15 maddeleri ve transaksyonel uzaklığa ilişkin üç maddenin yer aldığı F grubu maddeleri çıkarılarak kalan 61 madde üzerinde DFA gerçekleştirilmiştir.

Doğrulamalı faktör analizi bulguları

DFA sonucunda elde edilen faktör yükleri (λ) ve uyum iyiliği değerleri Tablo 4.10 ve Tablo 4.11'de gösterilmiştir.

Tablo 4.10. *Kültürel uzaklık ölçeği DFA sonucu elde edilen faktör yükleri*

Faktör/Madde	Standardize edilmiş Faktör Yüğü (λ)	AVE	ω	α
G GRUBU				
<i>(Bireyin kendisine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısı)</i>				
1. İşbirliğine açık (g1)	0.914			
4. Planlı (g4)	0.903			
5. Dakik (g5)	0.877			
8. Girişken (g8)	0.880			
9. Öz-denetimli (g9)	0.933	0.835	0.978	0.979
12. Çatışmaları çözen (g12)	0.912			
14. İyi bir dinleyici (g14)	0.932			
16. Başarı odaklı (g16)	0.940			
17. Eleştirel düşünebilen (g17)	0.935			

ω : McDonald'ın omega katsayısı

α : Cronbach'ın alfa katsayısı

Tablo 4.10. (Devam) Kültürel uzaklık ölçeği DFA sonucu elde edilen faktör yükleri

Faktör/Madde	Standardize edilmiş Faktör Yüğü (λ)	AVE	ω	α
B1 GRUBU (Öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejileri)				
3. İşbirliğine dayalı öğrenme ortamında (b3)	0.745			
8. Etkinlikler öğrenci tarafından belirlenebilir/düzenlenebilir olduğunda (b8)	0.805			
11. Konuları tartışmaya yönelik tasarlanmış bir derste (b11)	0.871			
12. Belli ölçütlere (cinsiyet, etnik köken yaş, başarı durumu vb.) göre çalışma grupları bulunduğu (b12)	0.766			
13. Bireysel çalışma daha yoğun olduğunda (b13)	0.852			
14. Eposta gibi yazılı iletişim yöntemleri yoğun kullanıldığında (b14)	0.873	0.694	0.962	0.961
15. Yüz yüze iletişim yöntemlerine (canlı ders vb.) yer verildiğinde (b15)	0.845			
17. Yoğun ve aktif bir şekilde teknoloji/internet kullanımı gerektiğinde (b17)	0.878			
18. Başarı, proje tabanlı etkinliklerle değerlendirildiğinde (b18)	0.883			
19. Çoğunlukla ders bitimindeki sınavlarla başarı ölçüldüğünde (b19)	0.761			
22. Eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerileri kapsayan etkinlikler olduğunda (b22)	0.872			
B2 GRUBU (Öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklar)				
4. Paylaşım dili, anadilimden farklı olduğunda (b4)	0.635			
5. Öğrenme hedefleri ve görevleri belirsiz olduğunda vb. (b5)	0.792			
6. Öğretim elemanı ile sınırlı etkileşim bulunduğu (b6)	0.855			
7. Diğer öğrencilerle sınırlı etkileşim olduğunda (b7)	0.821			
9. Öğrenme materyalleri (ders kitapları, videolar vb.) sınırlı olduğunda (b9)	0.810			
16. Çok sınırlı sayıda iletişim yöntemi/aracı olduğunda (b16)	0.785	0.646	0.949	0.947
20. Ödev ve etkinliklerin teslim tarihlerinde esneklik olmadığı (b20)	0.801			
23. Öğretmen merkezli eğitim verildiğinde (öğrenci pasif ve dinleyici rolünde, öğretmen ise anlatıcı ve tüm kontrol kendisinde) (b23)	0.817			
24. Kendi amaç, istek ve tercihlerime göre derste bazı unsurları düzenleme şansım olmadığı (b24)	0.860			
25. Ders yükünden dolayı boş zamanım kalmadığında (b25)	0.845			

Tablo 4.10. (Devam) Kültürel uzaklık ölçeği DFA sonucu elde edilen faktör yükleri

Faktör/Madde	Standardize edilmiş Faktör Yüğü (λ)	AVE	ω	α
C GRUBU (Destek hizmetleri sınırlılığı)				
1. Yüz yüze destek hizmeti yetersiz olduğunda (c1)	0.791			
2. Telefonla destek hizmeti yetersiz olduğunda (c2)	0.868			
3. Çevrimiçi (online) destek sınırlı olduğunda (c3)	0.931			
4. Yazılı iletişimle (sosyal medya, mesaj, eposta vb.) destek sınırlı olduğunda (c4)	0.947	0.807	0.966	0.967
5. 7/24 destek verilmediğinde (c5)	0.904			
6. Okulun sosyal etkinlikleri (mezuniyet, tören, seminer vb.) yetersiz olduğunda (c6)	0.919			
7. Öğrencilerin özel ilgi alanlarına yönelik seçmeli ders veya kulüpler olmadığında (c7)	0.918			
A GRUBU (Kişinin sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı)				
1. Farklı coğrafyadan/ülkeden olabilir (a1)	0.825			
2. Farklı dil konuşabilir (a2)	0.760			
3. Farklı dine sahip olabilir (a3)	0.800			
4. Farklı gelenek-görenek-örf-adete sahip olabilir (a4)	0.941			
5. Farklı iletişim şekillerine sahip olabilir (a5)	0.914	0.754	0.949	0.957
6. Farklı tarihe sahip olabilir (a6)	0.940			
7. Farklı sosyal statüye ve sosyoekonomik düzeye sahip olabilir (a7)	0.939			
D GRUBU (Öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı)				
2. Mesafeli bir yaklaşım sergilediğinde (d2)	0.762			
3. İletişimi öğrencinin başlatmasını istediğinde (d3)	0.737	0.660	0.936	0.944
4. Soruların yanıtını bilmediğini söyleyebildiğinde (d4)	0.659			
5. Derste tartışma ve soru-cevap yerine dinleme ve not alınmasını istediğinde (d5)	0.789			
6. Geribildirim verme ve rehberlik sağlamaya öncelik vermediğinde (d6)	0.927			
7. Dersle ilgili motive edici yönlendirmeler yapmadığında (d7)	0.935			
8. Taşındığı kültürel kimliği öğretim sürecine yansıttığında (d8)	0.816			
9. Birine veya bir gruba ayrıcalıklı davrandığında (d9)	0.846			
10. Ders anlatırken espri yapmadığında (d10)	0.764			

Tablo 4.10. (Devam) Kültürel uzaklık ölçeği DFA sonucu elde edilen faktör yükleri

Faktör/Madde	Standardize edilmiş Faktör Yüğü (λ)	AVE	ω	α
<i>E GRUBU</i> (Bireyin kendisine ilişkin farklılık algısı)				
1. Çok kültürlü öğrenme deneyimine sahip olmadığında (e1)	0.809			
2. Kültürel geçmişim diğerlerinden farklıysa (e2)	0.847			
3. Düşünme biçimim diğerlerinden farklıysa (e3)	0.864			
4. Dijital yeterlik düzeyim diğerlerinden farklıysa (e4)	0.903			
5. Derse aidiyet (ait olma) duygum az olduğunda (e5)	0.900	0.776	0.963	0.965
6. Öğrenme hedeflerim öğretim elemanının belirlediklerinden farklıysa (e6)	0.903			
7. Öğrenme şeklim (yazarak, dinleyerek, yaparak, vb.) diğerlerinden farklıysa (e7)	0.915			
8. Dersin konusuna ilişkin ön bilgi ve deneyimim olmadığında (e8)	0.897			
Tüm Ölçeğin McDonald' ω : 0.969				
Cronbach α : 0.963				

Tablo 4.10 incelendiğinde maddelere ilişkin standardize edilmiş faktör yüklerinin 0,635 ile 0,947 arasında dağılım gösterdiği görülmektedir. Hair vd. (2019) doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen standardize edilmiş yük tahminlerinin 0,5 veya daha yüksek; her faktöre ilişkin açıklanan ortalama varyans (AVE) değerlerinin 0,5 veya daha yüksek olması gerekir. Bu yönüyle ölçekte yer alan tüm maddelerin yeterli yüklenmeye sahip olduğu; her faktöre ilişkin AVE değerlerinin kabul edilebilir sınırın oldukça üzerinde olduğu görülmektedir.

Kültürel uzaklık ölçeğinin DFA ile elde edilen yapısının uyum iyiliği indeks değerleri χ^2/sd (ki-kare uyum iyiliği indeksinin serbestlik derecesine oranı), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi, Comperative Fit Index), RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü, Root Mean Square Error of Approximation) ve SRMR (Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü, Standardized Root Mean Square Residuals) ile incelenmiştir.

Tablo 4.11. Kültürel uzaklık ölçeği DFA uyum değerleri

	χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	SRMR	RMSEA
Doğrulamalı Faktör Analizi Modeli	6567,621	1748	3,75	0,909	0,045	0,061
Uyum düzeyi	-	-	Kabul edilebilir uyum	Kabul edilebilir uyum	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum
İyi Uyum			<3	$\geq 0,95$	$\leq 0,05$	<0,05
Kabul Edilebilir Uyum			<5	$\geq 0,9$	$\leq 0,08$	<0,1

Tablo 4.11’de yer alan uyum iyiliği değerleri incelendiğinde modelin SRMR değerinin iyi uyum gösterdiği, ki-kare uyum iyiliği indeksi (χ^2/sd), CFI ve RMSEA değerlerinin kabul edilebilir değerlere sahip olduğu görülmektedir (Hu & Bentler, 1999; Tabachnick & Fidell, 2013, s. 772). Bu uyum değerleri doğrultusunda kültürel uzaklık ölçeğinin yedi faktörlü yapısının doğrulandığı ifade edilebilir.

4.1.2.3. Yakınsak ve ayırteci geçerlik

Kültürel uzaklık ölçeğinin yakınsak ve ayırteci geçerliğine ilişkin her faktörün birbiri ile ilişkisini gösteren korelasyon katsayısı ve AVE değerleri Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Kültürel uzaklık ölçeğinin yapı geçerliği değerlendirmesi

Yapılar	AVE	1	2	3	4	5	6	7
1. G	0,835	0,914						
2. B1	0,694	0,067	0,833					
3. B2	0,646	0,122	0,748	0,804				
4. C	0,807	0,135	0,225	0,483	0,898			
5. A	0,754	0,228	-0,030	0,099	0,186	0,868		
6. D	0,660	0,120	0,293	0,535	0,661	0,137	0,812	
7. E	0,776	0,136	0,350	0,484	0,568	0,046	0,732	0,881

Köşegenlerde koyu değerler, AVE değerlerinin kareköklerini göstermektedir.

- *Yakınsak Geçerlik:* AVE (Average Variance Extracted), bir faktörün göstergeleri tarafından açıklanan toplam varyansın ortalamasıdır. Genellikle 0 ile 1 arasında bir değer alır. AVE değeri ne kadar yüksekse, o faktörün göstergelerinin faktörü o kadar iyi temsil ettiği kabul edilir. AVE değerinin 0.5 veya daha yüksek olması genellikle iyi bir faktör yüklemesi olarak kabul edilir, çünkü bu, göstergelerin faktör tarafından açıklanan varyansın, ölçüm hatası varyansından daha büyük

olduğunu gösterir (Bogazzi ve Yi, 1988). Tablo 4.12’de görüldüğü üzere faktörlerin AVE değerleri 0,646-0,835 arasında değişmektedir. Dolayısıyla KU ölçeğindeki tüm boyutların AVE değerleri 0,5’in üzerinde olup bu da faktörün altında yer alan maddelerin (göstergelerin) ilgili faktörü oldukça iyi temsil ettiğini göstermektedir.

- Ayırt edici geçerlik sınavında AVE'nin karekökü alınarak söz konusu değer iki farklı faktör arasındaki ayrımı değerlendirmek için kullanılır. Özellikle, bir faktörün göstergeleri ile diğer faktörlerin göstergeleri arasındaki korelasyonları karşılaştırmak için kullanılır. Eğer bir faktörün AVE değerinin karekökü, o faktör ile diğer faktörler arasındaki maksimum korelasyondan daha büyükse, bu durum farklı faktörler arasında iyi bir ayrım olduğunu gösterir (Fornell ve Larcker, 1981). Bu, ayrı faktörlerin benzersiz kavramsal özelliklere sahip olduğunu ve birbiriyle karışmadığını gösterir. Tablo 4.12 incelendiğinde faktörler arasındaki korelasyonların, tabloda parantez içinde koyu yazılı AVE değerlerinin kareköklerinden daha küçük oldukları gözlenmektedir. Bu, faktörlerin birbirinden iyi bir şekilde ayrıldığını gösterir.

Genel olarak, AVE değerlerinin yüksek ve AVE'nin karekökü ile diğer faktörler arasındaki korelasyonların düşük olması, modelin iyi bir faktörel ayrım sağladığını ve ölçütlerin doğru bir şekilde tanımlandığını göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda ölçeğin hem yakınsak hem de ayırtedici geçerliğin sağlandığı, dolayısıyla ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı ifade edilebilir.

4.1.2.4. Güvenirlilik

Güvenirlilik, bir değişkenin birden fazla ölçümü arasındaki iç tutarlılık derecesinin bir değerlendirmesidir (Hair vd., 2019). Kültürel uzaklık ölçeğinin güvenilirliği faktör düzeyinde ve tüm yapı olarak McDonald’ın Omega ve Cronbach’ın Alfa katsayıları üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırmacılar faktörlere ilişkin omega ve alfa değerlerinin 0,7 ve daha yüksek olması gerektiğini belirtir (Hair vd., 2019; McNeish, 2018). Tablo 4.10’da verilen katsayılar faktör bazında minimum 0.936 – 0,979 arasında değişirken tüm ölçeğin McDonald’ın Omega katsayısı (0.969) ve Cronbach α katsayısı (0.963) kabul edilebilir sınırın oldukça üstünde hesaplanmıştır. Aşağıda bu iç tutarlılık ölçümlerini detaylı incelemeleri yer almaktadır.

McDonald'ın iç tutarlık katsayıları

DFA sonucunda elde edilen kültürel uzaklık ölçeğinin yedi faktörüne ilişkin McDonald'ın Omega katsayıları Tablo 4.13'te yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere ölçeğin bütüncül omega katsayısının 0,969 olduğu ve tüm faktörlere ilişkin iç tutarlık değerlerinin kabul edilebilecek sınır olan 0,7'nin oldukça üzerinde olduğu görülmektedir (McNeish, 2018). Bu doğrultuda ölçeğin kültürel uzaklık ölçeğinin güvenilirliğinin sağlandığı ifade edilebilir.

Tablo 4.13. *McDonald'ın Omega katsayıları*

Yapılar	Omega
1. G	0,978
2. B1	0,962
3. B2	0,949
4. C	0,966
5. A	0,949
6. D	0,936
7. E	0,963
Toplam	0,969

Cronbach'ın iç tutarlık katsayıları

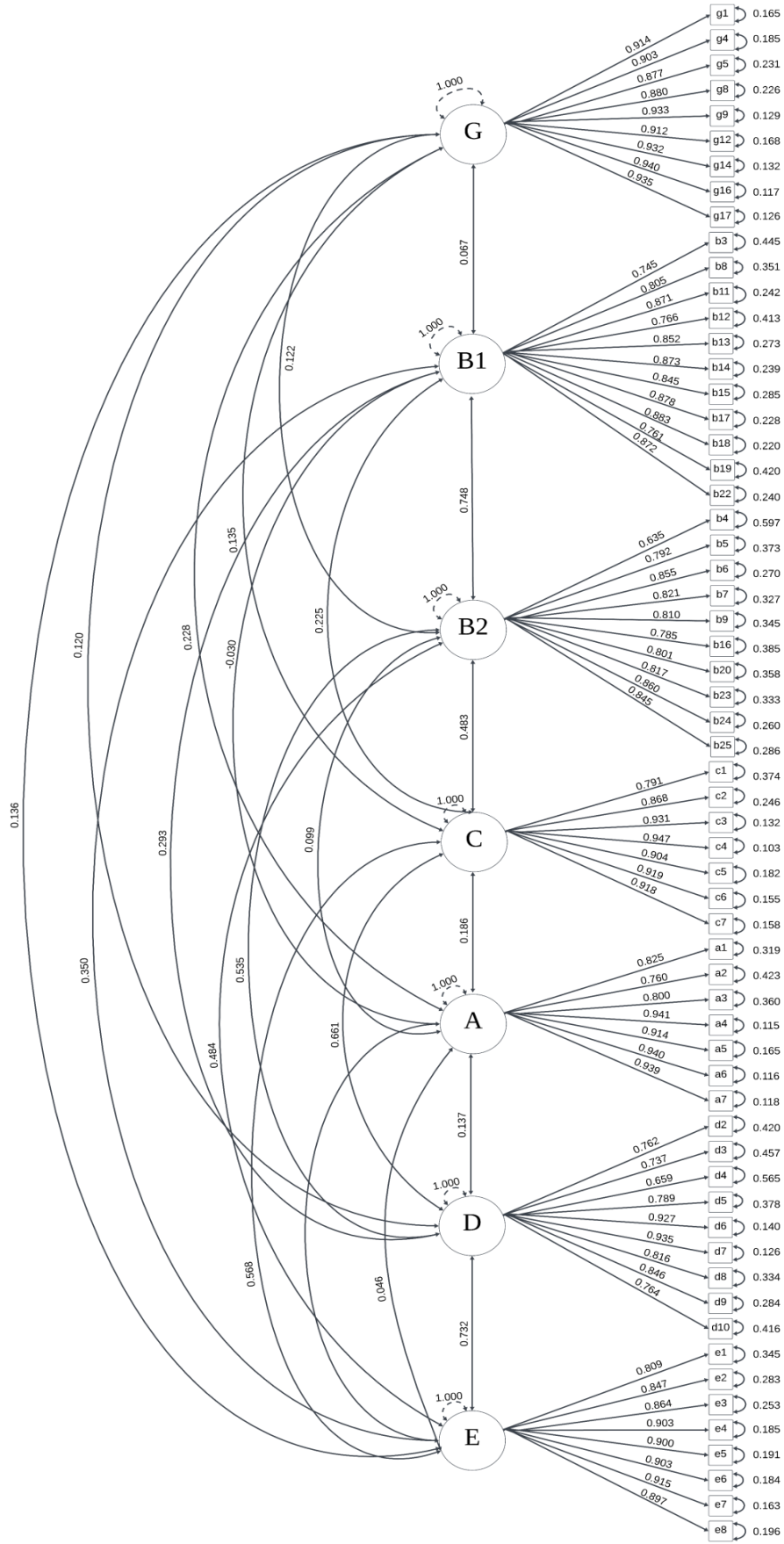
İç tutarlılık ölçekteki her bir maddenin aynı yapıyı ölçtüğünün ve bu sebeple birbirleriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğunu belirtir (Hair vd. 2019, s. 161). Bu doğrultuda kültürel uzaklık ölçeğinin iç tutarlık analizi Cronbach'ın Alfa testi yapılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.14'te yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere ölçeğin toplam iç tutarlık katsayısının 0,963 olduğu ve faktörlere ilişkin Cronbach'ın Alfa katsayısının kabul edilebilecek sınır olan 0,7'nin oldukça üzerinde olduğu görülmektedir (Hair vd., 2019). Bu doğrultuda kültürel uzaklık ölçeğinin iç tutarlığının sağlandığı belirtilebilir.

Tablo 4.14. *Cronbach Alfa katsayıları*

Faktör	α
1. G	0,979
2. B1	0,961
3. B2	0,947
4. C	0,967
5. A	0,957
6. D	0,944
7. E	0,965
Toplam	0,963

61 maddenin yer aldığı, 7 faktörlü kültürel uzaklık ölçeğinin gerek faktör düzeyinde gerekse tüm yapı bazında iç tutarlık katsayılarının sınır değerlerden oldukça yüksek olması sebebiyle güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Elde edilen tüm doğrulayıcı faktör analizi bulguları doğrultusunda 7 boyuttan oluşan ve 61 maddenin yer aldığı kültürel uzaklık ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır. Kültürel uzaklık ölçeğinin DFA faktör yapısını ve maddeleri arasındaki ilişkileri gösteren DFA modeli Şekil 4.52’de gösterilmiştir. JASP 18.0.1 programında üretilen DFA modelinin görseli üzerinde yer alan yazı, şekil ve sayılar okunabilir/anlaşılabilir yapıda olmadığı ve görselin düzenlenmesi seçeneği de bulunmadığı için, DFA modeli görseli araştırmacı tarafından aslına sadık kalınarak [Lucid Programı ile](#) tekrar çizilmiştir.



Şekil 4.52. Kültürel uzaklık ölçeği DFA modeli

4.1.2.5. Kültürel uzaklık ölçeği faktörlerine ilişkin betimsel istatistikler

Geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılan kültürel uzaklık ölçeğinde yer alan her faktöre (yapıya) ilişkin betimsel istatistikler (*aritmetik ortalama ve standart sapma*) Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Kültürel uzaklık ölçeği faktörlerine ilişkin betimsel istatistikler (n=743)

<i>Faktör</i>	$\bar{X}$	s
A GRUBU		
<i>(Kişinin sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı)</i>		
1. Farklı coğrafyadan/ülkeden olabilir (a1)	3,99	0,92
2. Farklı dil konuşabilir (a2)	3,81	1,03
3. Farklı dine sahip olabilir (a3)	3,91	0,98
4. Farklı gelenek-görenek-örf-adete sahip olabilir (a4)	4,04	0,86
5. Farklı iletişim şekillerine sahip olabilir (a5)	3,95	0,91
6. Farklı tarihe sahip olabilir (a6)	4,02	0,87
7. Farklı sosyal statüye ve sosyoekonomik düzeye sahip olabilir (a7)	4,04	0,86
Toplam	3,97	0,82
B1 GRUBU		
<i>(Öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejileri)</i>		
3. İşbirliğine dayalı öğrenme ortamında (b3)	2,55	1,24
8. Etkinlikler öğrenci tarafından belirlenebilir/düzenlenebilir olduğunda (b8)	2,69	1,16
11. Konuları tartışmaya yönelik tasarlanmış bir derste (b11)	2,67	1,20
12. Belli ölçütlere (cinsiyet, etnik köken yaş, başarı durumu vb.) göre çalışma grupları bulunduğu (b12)	2,81	1,21
13. Bireysel çalışma daha yoğun olduğunda (b13)	2,74	1,17
14. Eposta gibi yazılı iletişim yöntemleri yoğun kullanıldığında (b14)	2,70	1,18
15. Yüz yüze iletişim yöntemlerine (canlı ders vb.) yer verildiğinde (b15)	2,64	1,19
17. Yoğun ve aktif bir şekilde teknoloji/internet kullanımı gerektiğinde (b17)	2,66	1,19
18. Başarı, proje tabanlı etkinliklerle değerlendirildiğinde (b18)	2,72	1,18
19. Çoğunlukla ders bitimindeki sınavlarla başarı ölçüldüğünde (b19)	2,86	1,17
22. Eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerileri kapsayan etkinlikler olduğunda (b22)	2,66	1,18
Toplam	2,70	1,01
B2 GRUBU		
<i>(Öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklar)</i>		
4. Paylaşım dili, anadilinden farklı olduğunda (b4)	2,97	1,20
5. Öğrenme hedefleri ve görevleri belirsiz olduğunda vb. (b5)	3,22	1,23
6. Öğretim elemanı ile sınırlı etkileşim bulunduğu (b6)	3,23	1,19
7. Diğer öğrencilerle sınırlı etkileşim olduğunda (b7)	3,09	1,19
9. Öğrenme materyalleri (ders kitapları, videolar vb.) sınırlı olduğunda (b9)	3,21	1,23
16. Çok sınırlı sayıda iletişim yöntemi/aracı olduğunda (b16)	2,94	1,19
20. Ödev ve etkinliklerin teslim tarihlerinde esneklik olmadığında (b20)	2,95	1,16
23. Öğretmen merkezli eğitim verildiğinde (öğrenci pasif ve dinleyici rolünde, öğretmen ise anlatıcı ve tüm kontrol kendisinde) (b23)	2,99	1,19
24. Kendi amaç, istek ve tercihlerime göre dersteki bazı unsurları düzenleme şansım olmadığında (b24)	3,01	1,18
25. Ders yükünden dolayı boş zamanım kalmadığında (b25)	3,11	1,21
Toplam	3,07	0,98

$\bar{X}$: Aritmetik ortalama; s: standart sapma

Tablo 4.15. (Devam) Kültürel uzaklık ölçeği faktörlerine ilişkin betimsel istatistikler
(n=743)

<i>Faktör</i>	$\bar{X}$	s
C GRUBU		
<i>(Destek hizmetleri sınırlılığı)</i>		
1. Yüz yüze destek hizmeti yetersiz olduğunda (c1)	2,94	1,31
2. Telefonla destek hizmeti yetersiz olduğunda (c2)	3,14	1,31
3. Çevrimiçi (online) destek sınırlı olduğunda (c3)	3,18	1,32
4. Yazılı iletişimle (sosyal medya, mesaj, eposta vb.) destek sınırlı olduğunda (c4)	3,16	1,31
5. 7/24 destek verilmediğinde (c5)	3,09	1,28
6. Okulun sosyal etkinlikleri (mezuniyet, tören, seminer vb.) yetersiz olduğunda (c6)	3,07	1,27
7. Öğrencilerin özel ilgi alanlarına yönelik seçmeli ders veya kulüpler olmadığında (c7)	3,12	1,29
Toplam	3,10	1,19
D GRUBU		
<i>(Öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı)</i>		
2. Mesafeli bir yaklaşım sergilediğinde (d2)	2,95	1,23
3. İletişimi öğrencinin başlatmasını istediğinde (d3)	2,78	1,20
4. Soruların yanıtını bilmediğini söyleyebildiğinde (d4)	2,63	1,20
5. Derste tartışma ve soru-cevap yerine dinleme ve not alınmasını istediğinde (d5)	2,78	1,21
6. Geribildirim verme ve rehberlik sağlamaya öncelik vermediğinde (d6)	3,04	1,25
7. Dersle ilgili motive edici yönlendirmeler yapmadığında (d7)	3,09	1,27
8. Taşıdığı kültürel kimliği öğretim sürecine yansıttığında (d8)	2,93	1,25
9. Birine veya bir gruba ayrıcalıklı davrandığında (d9)	3,33	1,36
10. Ders anlatırken espri yapmadığında (d10)	2,75	1,16
Toplam	2,92	1,03
E GRUBU		
<i>(Bireyin kendisine ilişkin farklılık algısı)</i>		
1. Çok kültürlü öğrenme deneyimine sahip olmadığında (e1)	2,76	1,21
2. Kültürel geçmişim diğerlerinden farklıysa (e2)	2,60	1,17
3. Düşünme biçimim diğerlerinden farklıysa (e3)	2,66	1,19
4. Dijital yeterlik düzeyim diğerlerinden farklıysa (e4)	2,79	1,22
5. Derse aidiyet (ait olma) duygum az olduğunda (e5)	2,94	1,22
6. Öğrenme hedeflerim öğretim elemanının belirlediklerinden farklıysa (e6)	2,91	1,21
7. Öğrenme şeklim (yazarak, dinleyerek, yaparak, vb.) diğerlerinden farklıysa (e7)	2,80	1,22
8. Dersin konusuna ilişkin ön bilgi ve deneyimim olmadığında (e8)	2,88	1,21
Toplam	2,79	1,08
G GRUBU		
<i>(Bireyin kendisine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısı)</i>		
1. İşbirliğine açık (g1)	3,97	1,14
4. Planlı (g4)	3,88	1,15
5. Dakik (g5)	3,80	1,17
8. Girişken (g8)	3,78	1,15
9. Öz-denetimli (g9)	3,90	1,12
12. Çatışmaları çözen (g12)	3,86	1,12
14. İyi bir dinleyici (g14)	4,03	1,16
16. Başarı odaklı (g16)	3,93	1,14
17. Eleştirel düşünebilen (g17)	4,01	1,15
Toplam	3,91	1,06

$\bar{X}$: Aritmetik ortalama; s: standart sapma

Tablo 4.15 incelendiğinde katılımcıların sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklık (A grubu) ve öğrenenin kendisine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısının (G grubu) puan ortalamalarının 3,5 üzerinde olduğu, dolayısıyla katılımcıların sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara oldukça açık ve kendilerine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Diğer tüm boyutlara ilişkin ortalamaların ise orta düzey (2,5-3,5) aralığında olduğu, dolayısıyla katılımcıların bu boyutlara ilişkin kültürel uzaklık algılarının orta düzey olduğu belirtilebilir. Diğer bir deyişle, katılımcıların öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejileri (B1), öğretimsel sınırlılık ve engeller (B2), destek hizmetleri sınırlılığı (C), öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı (D), bireyin kendisine ilişkin farklılık algısı (E) boyutlarına ilişkin hissettikleri kültürel uzaklık algısının belirgin olmadığı, bu boyutlar içinde yer alan faktörlerin katılımcılar için ne tamamen olumlu ne de tamamen olumsuz bir etki yaratmadığı ifade edilebilir.

Kültürel uzaklık ölçeğinin en yüksek ortalamaya sahip boyutlarının sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklık (A grubu) ile öğrenenin kendisine ilişkin takım çalışması, iletişim, duygusal beceriler, öğrenmeye açık olma gibi sosyal beceri ve yeterlik algısı boyutları (G grubu) olduğu görülmektedir. En düşük ortalamanın ise öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejileri (B1 grubu) ve öğrenenin kendisine ilişkin farklılık algısı (E grubu) boyutları olduğu görülmektedir. Bu bulgular katılımcıların sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açık olduklarının ve kendilerine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algılarının diğer faktörlere (boyutlara) göre daha yüksek/olumlu olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejilerine ilişkin düzenlemelerden dolayı hissettikleri kültürel uzaklığın diğer boyutlara göre daha düşük olduğunu ve kendilerine ilişkin çeşitli farklılık algılarından dolayı kendilerini kültürel olarak uzak hissetmediklerini göstermektedir.

4.2. Araştırma Sorusu Bulguları

Bu bölümde çalışmanın temel araştırma sorularına ilişkin yanıtlar verilmiştir.

4.2.1. Geliştirilen kültürel uzaklık ölçeğinde katılımcıların boyutlar bazında puanlarının dağılımı

A grubu maddelerine ilişkin frekans analizi ve betimsel istatistik bulguları (katılımcıların sosyokültürel farklılıklara açıklığı)

Ölçekte A grubu olarak isimlendirilen, katılımcıların sosyokültürel ve ekonomik farklılığa ilişkin tercih düzeylerini yansıtan toplam yedi madde bulunmaktadır. Katılımcıların her bir maddeye katılım düzeylerine ilişkin frekans analizi ve betimsel istatistikler Tablo 4.16, Tablo 4.17 ve Şekil 4.53’te gösterilmiştir.

Tablo 4.16. *Katılımcıların kendileri ile aynı öğrenme ortamında bulunacak (öğretim elemanı, diğer öğrenciler vb.) kişilerin sosyokültürel olarak farklı özelliklere sahip olmasını tercih etme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)*

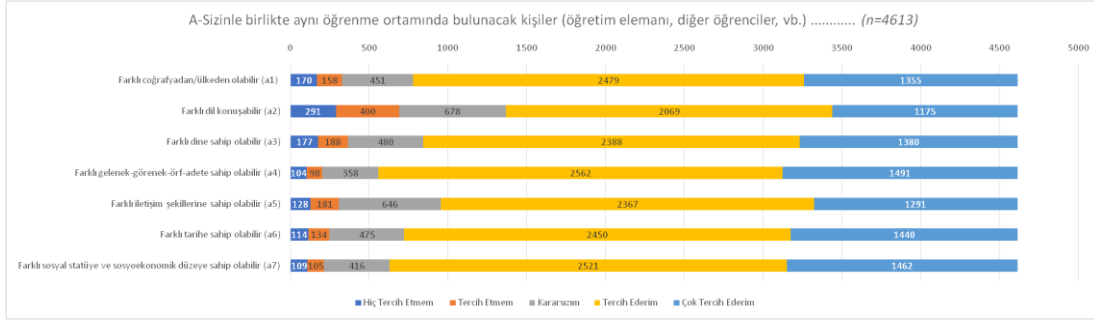
A. Sizinle birlikte aynı öğrenme ortamında bulunacak kişiler (öğretim elemanı, diğer öğrenciler, vb.)	Sıklık	%	Geçerli %	Yığılmalı %
1. Farklı coğrafyadan/ülkeden olabilir				
Hiç Tercih Etmem	170	3.7	3.7	3.7
Tercih Etmem	158	3.4	3.4	7.1
Kararsızım	451	9.8	9.8	16.9
Tercih Ederim	2479	53.7	53.7	70.6
Çok Tercih Ederim	1355	29.4	29.4	100.0
Toplam	4613	100.0		
2. Farklı dil konuşabilir				
Hiç Tercih Etmem	291	6.3	6.3	6.3
Tercih Etmem	400	8.7	8.7	15.0
Kararsızım	678	14.7	14.7	29.7
Tercih Ederim	2069	44.9	44.9	74.5
Çok Tercih Ederim	1175	25.5	25.5	100.0
Toplam	4613	100.0		
3. Farklı dine sahip olabilir				
Hiç Tercih Etmem	177	3.8	3.8	3.8
Tercih Etmem	188	4.1	4.1	7.9
Kararsızım	480	10.4	10.4	18.3
Tercih Ederim	2388	51.8	51.8	70.1
Çok Tercih Ederim	1380	29.9	29.9	100.0
Toplam	4613	100.0		
4. Farklı gelenek-görenek-örf-adete sahip olabilir				
Hiç Tercih Etmem	104	2.3	2.3	2.3
Tercih Etmem	98	2.1	2.1	4.4
Kararsızım	358	7.8	7.8	12.1
Tercih Ederim	2562	55.5	55.5	67.7
Çok Tercih Ederim	1491	32.3	32.3	100.0
Toplam	4613	100.0		
5. Farklı iletişim şekillerine sahip olabilir				

Tablo 4.16. (Devam) Katılımcıların kendileri ile aynı öğrenme ortamında bulunacak (öğretim elemanı, diğer öğrenciler vb.) kişilerin sosyokültürel olarak farklı özelliklere sahip olmasını tercih etme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)

A. Sizinle birlikte aynı öğrenme ortamında bulunacak kişiler (öğretim elemanı, diğer öğrenciler, vb.)	Sıklık	%	Geçerli %	Yığılmış %
Hiç Tercih Etmem	128	2.8	2.8	2.8
Tercih Etmem	181	3.9	3.9	6.7
Kararsızım	646	14.0	14.0	20.7
Tercih Ederim	2367	51.3	51.3	72.0
Çok Tercih Ederim	1291	28.0	28.0	100.0
Toplam	4613	100.0		
6. Farklı tarihe sahip olabilir				
Hiç Tercih Etmem	114	2.5	2.5	2.5
Tercih Etmem	134	2.9	2.9	5.4
Kararsızım	475	10.3	10.3	15.7
Tercih Ederim	2450	53.1	53.1	68.8
Çok Tercih Ederim	1440	31.2	31.2	100.0
Toplam	4613	100.0		
7. Farklı sosyal statüye ve sosyoekonomik düzeye sahip olabilir				
Hiç Tercih Etmem	109	2.4	2.4	2.4
Tercih Etmem	105	2.3	2.3	4.6
Kararsızım	416	9.0	9.0	13.7
Tercih Ederim	2521	54.6	54.6	68.3
Çok Tercih Ederim	1462	31.7	31.7	100.0
Toplam	4613	100.0		

Tablo 4.17. Katılımcıların kendileri ile aynı öğrenme ortamında bulunacak (öğretim elemanı, diğer öğrenciler vb.) kişilerin sosyokültürel ve ekonomik olarak farklı özelliklere sahip olmasını tercih etme düzeylerine ilişkin betimsel istatistik bulguları (n=4613)

Katılımcıların A grubu maddelerine (kendileri ile aynı öğrenme ortamında bulunacak (öğretim elemanı, diğer öğrenciler vb.) kişilerin sosyokültürel ve ekonomik olarak farklı özelliklere sahip olmasını tercih etme düzeylerine) ilişkin puan ortalamaları (n=4613)		$\bar{x}$	s
Grup	Yurtiçi (n=3699)	4,02	0,759
	Yurtdışı (n=914)	3,97	0,853
Cinsiyet	Kadın (n=2366)	4,03	0,731
	Erkek (n=2247)	3,99	0,824
Öğrenim düzeyi	Lise (n=715)	3,85	0,866
	Önlisans (n=1340)	3,90	0,803
	Lisans (n=2042)	4,09	0,722
	Yüksek lisans (n=430)	4,19	0,713
	Doktora (n=86)	4,28	0,718



Şekil 4.53. Katılımcıların kendileri ile aynı öğrenme ortamında bulunacak (öğretim elemanı, diğer öğrenciler vb.) kişilerin sosyokültürel ve ekonomik olarak farklı özelliklere sahip olmasını tercih etme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)

Şekil 4.53 ve Tablo 4.16’da görüldüğü üzere 4613 katılımcının en çok kendileri ile aynı öğrenme ortamında farklı gelenek-görenek-örf-adete sahip kişilerin bulunmasını tercih ettikleri görülmektedir (tercih ederim ve çok tercih ederim diyenlerin toplamı n=4053). Bunu farklı sosyal statüye ve sosyoekonomik düzeye sahip kişilerin (n=3983), farklı tarihe sahip kişilerin (n=3890) ve farklı coğrafyadan/ülkeden kişilerin (n=3834) bulunması izlemektedir. Katılımcıların en az tercih ettikleri kişilerin ise farklı dil konuşan kişiler (hiç tercih etmem ve tercih etmem diyenlerin toplam sayısı n=691) olduğu, bunu farklı dine sahip kişilerin izlediği görülmektedir (hiç tercih etmem ve tercih etmem diyenlerin toplam sayısı n=365). Katılımcılar en yüksek kararsızlığı farklı dil konuşan kişilerle aynı öğrenme ortamında bulunup bulunmama konusunda gösterdiği de görülmektedir (n=678). Diğer yüksek kararsızlık gösterdikleri tercihin ise farklı iletişim şekillerine sahip kişilerin bulunması olduğu görülmektedir (n=649). Tablo 4.17 incelendiğinde yurtiçi-yurtdışı grup veya kadın-erkek grubuna ait boyut bazındaki puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve katılımcıların boyutta yer alan farklı sosyokültürel özelliklere sahip kişilerle aynı öğrenme ortamında bulunmayı tercih etme düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenim düzeyi arttıkça katılımcıların farklı sosyokültürel özelliklere sahip kişilerle aynı öğrenme ortamında bulunmayı tercih etme düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğrenim düzeyi arttıkça katılımcıların sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı artmaktadır.

B1 grubu maddelerine ilişkin frekans analizi ve betimsel istatistik bulguları (katılımcıların öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejilerinden dolayı derste kendilerini kültürel olarak uzak hissetme düzeyleri)

Ölçekte B1 grubu olarak isimlendirilen, katılımcıların öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejilerinden dolayı derste kendilerini kültürel olarak uzak hissetme düzeylerini yansıtan toplam 11 madde bulunmaktadır. Katılımcıların her bir maddeye katılım düzeylerine ilişkin frekans analizi ve betimsel istatistik bulguları ($\bar{x}$, s) Tablo 4.18, Tablo 4.19 ve Şekil 4.54’te gösterilmiştir.

Tablo 4.18. *Katılımcıların öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejilerinden dolayı derste kendilerini kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)*

B. Derste kendimi kültürel olarak uzak hissederim	Sıklık	%	Geçerli %	Yığılmalı %
3. İşbirliğine dayalı öğrenme ortamında				
Tamamen katılmıyorum	1358	29.4	29.4	29.4
Katılmıyorum	1863	40.4	40.4	69.8
Kararsızım	480	10.4	10.4	80.2
Katılıyorum	620	13.4	13.4	93.7
Tamamen katılıyorum	292	6.3	6.3	100.0
Toplam	4613	100.0		
8. Etkinlikler öğrenci tarafından belirlenebilir/düzenlenebilir olduğunda				
Tamamen katılmıyorum	891	19.3	19.3	19.3
Katılmıyorum	1631	35.4	35.4	54.7
Kararsızım	1066	23.1	23.1	77.8
Katılıyorum	724	15.7	15.7	93.5
Tamamen katılıyorum	301	6.5	6.5	100.0
Toplam	4613	100.0		
11. Konuları tartışmaya yönelik tasarlanmış bir derste.				
Tamamen katılmıyorum	1080	23.4	23.4	23.4
Katılmıyorum	1695	36.7	36.7	60.2
Kararsızım	809	17.5	17.5	77.7
Katılıyorum	722	15.7	15.7	93.3
Tamamen katılıyorum	307	6.7	6.7	100.0
Toplam	4613	100.0		
12. Belli ölçütlere (cinsiyet, etnik köken yaş, başarı durumu vb.) göre çalışma grupları bulunduğunda				
Tamamen katılmıyorum	821	17.8	17.8	17.8
Katılmıyorum	1361	29.5	29.5	47.3
Kararsızım	906	19.6	19.6	66.9
Katılıyorum	955	20.7	20.7	87.6
Tamamen katılıyorum	570	12.4	12.4	100.0
Toplam	4613	100.0		

Tablo 4.18. (Devam) Katılımcıların öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejilerinden dolayı derste kendilerini kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)

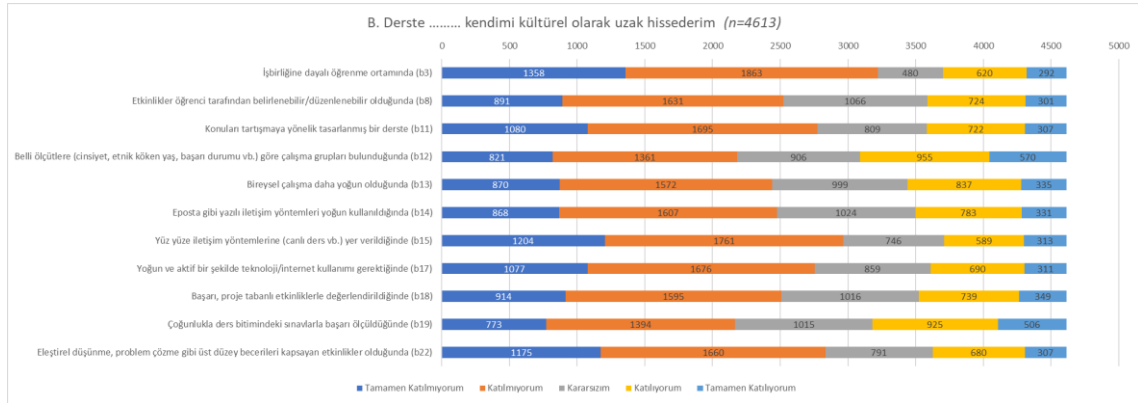
13. Bireysel çalışma daha yoğun olduğunda				
Tamamen katılmıyorum	870	18.9	18.9	18.9
Katılmıyorum	1572	34.1	34.1	52.9
Kararsızım	999	21.7	21.7	74.6
Katılıyorum	837	18.1	18.1	92.7
Tamamen katılıyorum	335	7.3	7.3	100.0
Toplam	4613	100.0		
14. Eposta gibi yazılı iletişim yöntemleri yoğun kullanıldığında				
Tamamen katılmıyorum	868	18.8	18.8	18.8
Katılmıyorum	1607	34.8	34.8	53.7
Kararsızım	1024	22.2	22.2	75.9
Katılıyorum	783	17.0	17.0	92.8
Tamamen katılıyorum	331	7.2	7.2	100.0
Toplam	4613	100.0		
15. Yüz yüze iletişim yöntemlerine (canlı ders vb.) yer verildiğinde				
Tamamen katılmıyorum	1204	26.1	26.1	26.1
Katılmıyorum	1761	38.2	38.2	64.3
Kararsızım	746	16.2	16.2	80.4
Katılıyorum	589	12.8	12.8	93.2
Tamamen katılıyorum	313	6.8	6.8	100.0
Toplam	4613	100.0		
17. Yoğun ve aktif bir şekilde teknoloji/internet kullanımı gerektiğinde				
Tamamen katılmıyorum	1077	23.3	23.3	23.3
Katılmıyorum	1676	36.3	36.3	59.7
Kararsızım	859	18.6	18.6	78.3
Katılıyorum	690	15.0	15.0	93.3
Tamamen katılıyorum	311	6.7	6.7	100.0
Toplam	4613	100.0		
18. Başarı, proje tabanlı etkinliklerle değerlendirildiğinde				
Tamamen katılmıyorum	914	19.8	19.8	19.8
Katılmıyorum	1595	34.6	34.6	54.4
Kararsızım	1016	22.0	22.0	76.4
Katılıyorum	739	16.0	16.0	92.4
Tamamen katılıyorum	349	7.6	7.6	100.0
Toplam	4613	100.0		
19. Çoğunlukla ders bitimindeki sınavlarla başarı ölçüldüğünde				
Tamamen katılmıyorum	773	16.8	16.8	16.8
Katılmıyorum	1394	30.2	30.2	47.0
Kararsızım	1015	22.0	22.0	69.0
Katılıyorum	925	20.1	20.1	89.0
Tamamen katılıyorum	506	11.0	11.0	100.0
Toplam	4613	100.0		
22. Eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerileri kapsayan etkinlikler olduğunda				
Tamamen katılmıyorum	1175	25.5	25.5	25.5
Katılmıyorum	1660	36.0	36.0	61.5
Kararsızım	791	17.1	17.1	78.6

Tablo 4.18. (Devam) Katılımcıların öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejilerinden dolayı derste kendilerini kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)

Katılıyorum	680	14.7	14.7	93.3
Tamamen katılıyorum	307	6.7	6.7	100.0
Toplam	4613	100.0		

Tablo 4.19. Katılımcıların öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejilerinden dolayı derste kendilerini kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin betimsel istatistik bulguları (n=4613)

Katılımcıların B1 grubu maddelerine (öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejilerinden dolayı derste kendilerini kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine) ilişkin puan ortalamaları (n=4613)		$\bar{x}$	s
Grup	Yurtiçi (n=3699)	2,50	0,814
	Yurtdışı (n=914)	2,66	0,963
Cinsiyet	Kadın (n=2366)	2,51	0,803
	Erkek (n=2247)	2,56	0,893
Öğrenim düzeyi	Lise (n=715)	2,62	0,883
	Önlisans (n=1340)	2,65	0,888
	Lisans (n=2042)	2,46	0,811
	Yüksek lisans (n=430)	2,40	0,783
	Doktora (n=86)	2,30	0,758



Şekil 4.54. Katılımcıların öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejilerinden dolayı derste kendilerini kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)

Şekil 4.54 ve Tablo 4.18’de görüldüğü üzere katılımcılar derste en çok belli ölçütlere (cinsiyet, etnik köken yaş, başarı durumu vb.) göre çalışma grupları bulunduğu kendilerini kültürel olarak uzak hissetmektedirler (katılıyorum ve tamamen katılıyorum diyenlerin toplamı n=1525). Ayrıca derse ilişkin başarı çoğunlukla

ders bitimindeki sınavlarla ölçüldüğünde de (n=1431) katılımcılar kendilerini derste kültürel olarak uzak hissetmektedirler. Bu bulguların yanı sıra bireysel çalışma daha yoğun olduğunda (n=1172) ve e-posta gibi yazılı iletişim yöntemleri yoğun kullanıldığında da (n=1114) katılımcıların yüksek oranda kendilerini kültürel olarak uzak hissettikleri belirtilmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenme ortamında ise katılımcıların çok büyük bir kısmının (n=3221) kendilerini kültürel olarak uzak hissetmedikleri belirtilmiştir. Ayrıca yüz yüze iletişim yöntemlerine (canlı ders vb.) yer verildiğinde (n=2965); eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerileri kapsayan etkinlikler olduğunda (n=2835); konuları tartışmaya yönelik tasarlanmış bir derste (n=2775) ve yoğun ve aktif bir şekilde teknoloji/internet kullanımı gerektiğinde de (n=2753) katılımcılar kendilerini derste kültürel olarak uzak hissetmediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların en kararsız kaldıkları faktörlerin ise ölçme değerlendirmeye ilişkin olduğu görülmektedir. Katılımcılar derste başarı proje tabanlı etkinliklerle değerlendirildiğinde (n=1024) veya başarı çoğunlukla ders bitimindeki sınavlarla ölçüldüğünde (n=1016) kültürel olarak uzak hissedip hissetmediklerine ilişkin kararsız kalmışlardır. Ayrıca yüz yüze iletişim yöntemlerine (canlı ders vb.) yer verilmesi (n=1015) ve konuları tartışmaya yönelik tasarlanmış bir ders de (n=1015) katılımcıların kararsız kaldıkları diğer iki madde olmuştur. Bulgular yurtiçi ve yurtdışı, kadın-erkek grubu arasında incelendiğinde ise (Tablo 4.19) yurtdışı grubunun ($\bar{\chi}=2,66$) yurtiçi grubundan ($\bar{\chi}=2,50$) daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu, Diğer bir deyişle, ilgili maddelere ilişkin durumlarda kendilerini kültürel olarak daha uzak hissettikleri görülmektedir. Benzer şekilde erkeklerin de ($\bar{\chi}=2,56$) kadınlardan ($\bar{\chi}=2,51$) daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu, dolayısıyla ilgili maddelere ilişkin durumlarda kendilerini kültürel olarak daha uzak hissettikleri görülmektedir. Öğrenim düzeyi açısından incelendiğinde önlisans derecesine sahip katılımcıların en yüksek ($\bar{\chi}=2,65$), doktora derecesine sahip katılımcıların en düşük puan ortalamasına ($\bar{\chi}=2,30$) sahip olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre önlisans düzeyine sahip katılımcıların derse ilişkin ilgili öğretimsel özellik ve düzenlemeler gerçekleştirildiğinde kendilerini derste kültürel olarak en uzak hissettiği, doktora derecesine sahip katılımcıların ise bu durumlarda kültürel uzaklık algılarının en düşük grup olduğu görülmektedir.

B2 grubu maddelerine ilişkin frekans analizi ve betimsel istatistik bulguları (katılımcıların öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklardan dolayı kendilerini derse kültürel olarak uzak hissetme düzeyleri)

Ölçekte B2 grubu olarak isimlendirilen, katılımcıların öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklardan dolayı kendilerini derse kültürel olarak uzak hissetme düzeylerini yansıtan toplam 10 madde bulunmaktadır. Katılımcıların her bir maddeye katılım düzeylerine ilişkin frekans analizi ve betimsel istatistik bulguları ($\bar{x}$, s) Tablo 4.20, Tablo 4.21 ve Şekil 4.55'te gösterilmiştir.

Tablo 4.20. *Katılımcıların derste öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklardan dolayı kendilerini kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)*

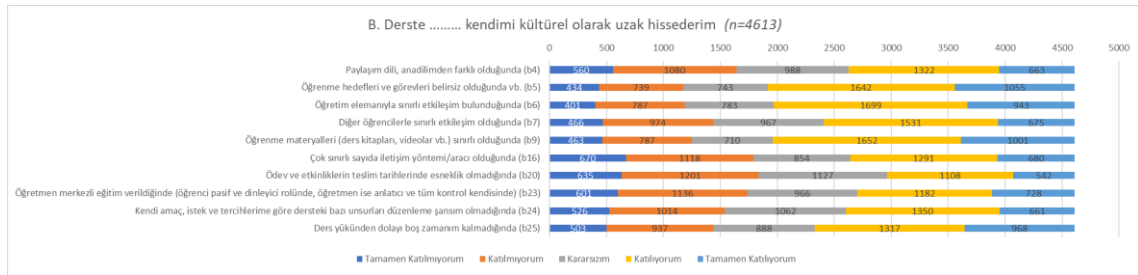
B. Derste kendimi kültürel olarak uzak hissederim	Sıklık	%	Geçerli %	Yığılmalı %
4. Paylaşım dili, anadilimden farklı olduğunda				
Tamamen katılmıyorum	560	12.1	12.1	12.1
Katılmıyorum	1080	23.4	23.4	35.6
Kararsızım	988	21.4	21.4	57.0
Katılıyorum	1322	28.7	28.7	85.6
Tamamen katılıyorum	663	14.4	14.4	100.0
Toplam	4613	100.0		
5. Öğrenme hedefleri ve görevleri belirsiz olduğunda vb.				
Tamamen katılmıyorum	434	9.4	9.4	9.4
Katılmıyorum	739	16.0	16.0	25.4
Kararsızım	743	16.1	16.1	41.5
Katılıyorum	1642	35.6	35.6	77.1
Tamamen katılıyorum	1055	22.9	22.9	100.0
Toplam	4613	100.0		
6. Öğretim elemanı ile sınırlı etkileşim bulunduğu				
Tamamen katılmıyorum	401	8.7	8.7	8.7
Katılmıyorum	787	17.1	17.1	25.8
Kararsızım	783	17.0	17.0	42.7
Katılıyorum	1699	36.8	36.8	79.6
Tamamen katılıyorum	943	20.4	20.4	100.0
Toplam	4613	100.0		
7. Diğer öğrencilerle sınırlı etkileşim olduğunda				
Tamamen katılmıyorum	466	10.1	10.1	10.1
Katılmıyorum	974	21.1	21.1	31.2
Kararsızım	967	21.0	21.0	52.2
Katılıyorum	1531	33.2	33.2	85.4
Tamamen katılıyorum	675	14.6	14.6	100.0
Toplam	4613	100.0		

Tablo 4.20. (Devam) Katılımcıların derste öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklardan dolayı kendilerini kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)

9. Öğrenme materyalleri (ders kitapları, videolar vb.) sınırlı olduğunda				
Tamamen katılmıyorum	463	10.0	10.0	10.0
Katılmıyorum	787	17.1	17.1	27.1
Kararsızım	710	15.4	15.4	42.5
Katılıyorum	1652	35.8	35.8	78.3
Tamamen katılıyorum	1001	21.7	21.7	100.0
Toplam	4613	100.0		
16. Çok sınırlı sayıda iletişim yöntemi/aracı olduğunda				
Tamamen katılmıyorum	670	14.5	14.5	14.5
Katılmıyorum	1118	24.2	24.2	38.8
Kararsızım	854	18.5	18.5	57.3
Katılıyorum	1291	28.0	28.0	85.3
Tamamen katılıyorum	680	14.7	14.7	100.0
Toplam	4613	100.0		
20. Ödev ve etkinliklerin teslim tarihlerinde esneklik olmadığında				
Tamamen katılmıyorum	635	13.8	13.8	13.8
Katılmıyorum	1201	26.0	26.0	39.8
Kararsızım	1127	24.4	24.4	64.2
Katılıyorum	1108	24.0	24.0	88.3
Tamamen katılıyorum	542	11.7	11.7	100.0
Toplam	4613	100.0		
23. Öğretmen merkezli eğitim verildiğinde (öğrenci pasif ve dinleyici rolünde, öğretmen ise anlatıcı ve tüm kontrol kendisinde)				
Tamamen katılmıyorum	601	13.0	13.0	13.0
Katılmıyorum	1136	24.6	24.6	37.7
Kararsızım	966	20.9	20.9	58.6
Katılıyorum	1182	25.6	25.6	84.2
Tamamen katılıyorum	728	15.8	15.8	100.0
Toplam	4613	100.0		
24. Kendi amaç, istek ve tercihlerime göre derste bazı unsurları düzenleme şansım olmadığında				
Tamamen katılmıyorum	526	11.4	11.4	11.4
Katılmıyorum	1014	22.0	22.0	33.4
Kararsızım	1062	23.0	23.0	56.4
Katılıyorum	1350	29.3	29.3	85.7
Tamamen katılıyorum	661	14.3	14.3	100.0
Toplam	4613	100.0		
25. Ders yükünden dolayı boş zamanım kalmadığında				
Tamamen katılmıyorum	503	10.9	10.9	10.9
Katılmıyorum	937	20.3	20.3	31.2
Kararsızım	888	19.2	19.2	50.5
Katılıyorum	1317	28.5	28.5	79.0
Tamamen katılıyorum	968	21.0	21.0	100.0
Toplam	4613	100.0		

Tablo 4.21. Katılımcıların derste öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklardan dolayı kendilerini kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin betimsel istatistik bulguları (n=4613)

Katılımcıların B2 grubu maddelerine (derste öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklardan dolayı kendilerini kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine) ilişkin puan ortalamaları (n=4613)		$\bar{x}$	S
Grup	Yurtiçi (n=3699)	3,23	0,863
	Yurtdışı (n=914)	3,13	0,967
Cinsiyet	Kadın (n=2366)	3,28	0,847
	Erkek (n=2247)	3,13	0,917
Öğrenim düzeyi	Lise (n=715)	3,16	0,906
	Önlisans (n=1340)	3,19	0,915
	Lisans (n=2042)	3,24	0,870
	Yüksek lisans (n=430)	3,19	0,838
	Doktora (n=86)	3,26	0,804



Şekil 4.55. Katılımcıların derste öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklardan dolayı kendilerini kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)

Şekil 4.55 ve Tablo 4.20’de görüldüğü üzere katılımcıların derste en çok öğrenme hedefleri ve görevleri belirsiz olduğunda kendilerini kültürel olarak uzak hissettikleri görülmektedir (katılıyorum ve tamamen katılıyorum diyenlerin toplamı n=2697). Ayrıca öğrenme materyalleri (ders kitapları, videolar vb.) sınırlı olduğunda (n=2653) ve öğretim elemanı/sınırlı etkileşim bulunduğunda da (n=2642) kendilerini derste kültürel olarak uzak hissettikleri belirtilmiştir. Bu faktörlerin yanı sıra ders yükünden dolayı boş zaman kalmadığında (n=2285) ve diğer öğrencilerle sınırlı etkileşim olduğunda da (n=2206) katılımcıların yüksek oranda kendilerini kültürel olarak uzak hissettikleri belirtilmiştir. Ödev ve etkinliklerin teslim tarihlerinde esneklik olmadığında katılımcıların çok büyük bir kısmının (n=1836) kendilerini kültürel olarak uzak hissetmedikleri belirtilmiştir. Ayrıca çok sınırlı sayıda iletişim yöntemi/aracı olduğunda (n=1788) veya öğretmen merkezli eğitim verildiğinde (öğrenci pasif ve dinleyici rolünde, öğretmen ise anlatıcı ve

tüm kontrol kendisinde) (n=1737) katılımcılar kendilerini derste kültürel olarak uzak hissetmediklerini belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra öğretim elemanı (n=1062) veya diğer öğrencilerle sınırlı etkileşimin bulunması (n=988) katılımcıların en kararsız kaldığı maddeler olmuştur. Bulgular yurtiçi-yurtdışı ve kadın-erkek grubu arasında incelendiğinde ise (Tablo 4.21) yurtiçi grubunun ($\bar{\chi}$ =3,23) yurtdışı grubundan ($\bar{\chi}$ =3,13) daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu, diğer bir deyişle, ilgili maddelere ilişkin sınırlılık durumlarında kendilerini derste kültürel olarak daha uzak hissettikleri görülmektedir. Benzer şekilde kadınların da ($\bar{\chi}$ =3,28) erkeklerden ($\bar{\chi}$ =3,13) daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu, dolayısıyla derse ilişkin ilgili maddelerden dolayı sınırlılık veya engelle karşılaştıklarında kendilerini kültürel olarak daha uzak hissettikleri görülmektedir. Öğrenim düzeyi açısından incelendiğinde doktora derecesine sahip katılımcıların en yüksek ($\bar{\chi}$ =3,26), lise derecesine sahip katılımcıların en düşük puan ortalamasına ($\bar{\chi}$ =3,16) sahip olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre doktora düzeyine sahip katılımcıların ilgili öğretimsel sınırlılık ve engellerle karşılaştıklarında kendilerini derste kültürel olarak en uzak hissettiği, lise derecesine sahip katılımcıların ise bu durumlarda kültürel uzaklık algılarının en düşük grup olduğu görülmektedir.

C grubu maddelerine ilişkin frekans analizi ve betimsel istatistik bulguları (katılımcıların destek hizmetleri sınırlılığına ilişkin kültürel uzaklık düzeyleri)

Ölçekte C grubu olarak isimlendirilen, katılımcıların destek hizmetleri sınırlılığında kendini kuruma/üniversiteye kültürel olarak uzak hissetme düzeyini yansıtan toplam yedi madde bulunmaktadır. Katılımcıların her bir maddeye katılım düzeylerine ilişkin frekans analizi ve betimsel istatistik bulguları ($\bar{\chi}$, s) Tablo 4.22, Tablo 4.23 ve Şekil 4.56’da gösterilmiştir.

Tablo 4.22. *Katılımcıların destek hizmetleri sınırlılığında kendini kuruma/üniversiteye kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)*

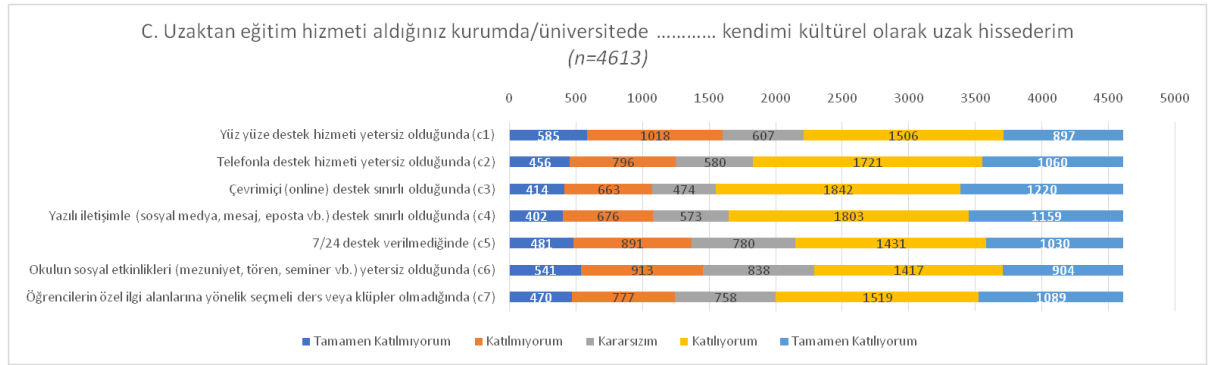
C. Uzaktan eğitim hizmeti aldığınız kurumda/üniversitede kendimi kültürel olarak uzak hissederim				
1. Yüz yüze destek hizmeti yetersiz olduğunda	Sıklık	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen katılmıyorum	585	12.7	12.7	12.7
Katılmıyorum	1018	22.1	22.1	34.7

Tablo 4.22. (Devam) Katılımcıların destek hizmetleri sınırlılığında kendini kuruma/üniversiteye kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)

Kararsızım	607	13.2	13.2	47.9
Katılıyorum	1506	32.6	32.6	80.6
Tamamen katılıyorum	897	19.4	19.4	100.0
Toplam	4613	100.0		
2. Telefonla destek hizmeti yetersiz olduğunda				
Tamamen katılmıyorum	456	9.9	9.9	9.9
Katılmıyorum	796	17.3	17.3	27.1
Kararsızım	580	12.6	12.6	39.7
Katılıyorum	1721	37.3	37.3	77.0
Tamamen katılıyorum	1060	23.0	23.0	100.0
Toplam	4613	100.0		
3. Çevrimiçi (online) destek sınırlı olduğunda				
Tamamen katılmıyorum	414	9.0	9.0	9.0
Katılmıyorum	663	14.4	14.4	23.3
Kararsızım	474	10.3	10.3	33.6
Katılıyorum	1842	39.9	39.9	73.6
Tamamen katılıyorum	1220	26.4	26.4	100.0
Toplam	4613	100.0		
4. Yazılı iletişimle (sosyal medya, mesaj, eposta vb.) destek sınırlı olduğunda				
Tamamen katılmıyorum	402	8.7	8.7	8.7
Katılmıyorum	676	14.7	14.7	23.4
Kararsızım	573	12.4	12.4	35.8
Katılıyorum	1803	39.1	39.1	74.9
Tamamen katılıyorum	1159	25.1	25.1	100.00
Toplam	4613	100.0		
5. 7/24 destek verilmediğinde				
Tamamen katılmıyorum	481	10.4	10.4	10.4
Katılmıyorum	891	19.3	19.3	29.7
Kararsızım	780	16.9	16.9	46.7
Katılıyorum	1431	31.0	31.0	77.7
Tamamen katılıyorum	1030	22.3	22.3	100.0
Toplam	4613	100.0		
6. Okulun sosyal etkinlikleri (mezuniyet, tören, seminer vb.) yetersiz olduğunda				
Tamamen katılmıyorum	541	11.7	11.7	11.7
Katılmıyorum	913	19.8	19.8	31.5
Kararsızım	838	18.2	18.2	49.7
Katılıyorum	1417	30.7	30.7	80.4
Tamamen katılıyorum	904	19.6	19.6	100.0
Toplam	4613	100.0		
7. Öğrencilerin özel ilgi alanlarına yönelik seçmeli ders veya kulüpler olmadığında				
Tamamen katılmıyorum	470	10.2	10.2	10.2
Katılmıyorum	777	16.	16.8	27.0
Kararsızım	758	16.4	16.4	43.5
Katılıyorum	1519	32.9	32.9	76.4
Tamamen katılıyorum	1089	23.6	23.6	100.0
Toplam	4613	100.0		

Tablo 4.23. Katılımcıların destek hizmetleri sınırlılığında kendini kuruma/üniversiteye kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin betimsel istatistik bulguları (n=4613)

Katılımcıların C grubu maddelerine (destek hizmetleri sınırlılığında kendini kuruma/üniversiteye kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine) ilişkin puan ortalamaları (n=4613)		$\bar{x}$	s
Grup	Yurtiçi (n=3699)	3,48	1,055
	Yurtdışı (n=914)	3,19	1,183
Cinsiyet	Kadın (n=2366)	3,55	1,044
	Erkek (n=2247)	3,28	1,114
Öğrenim düzeyi	Lise (n=715)	3,32	1,125
	Önlisans (n=1340)	3,40	1,131
	Lisans (n=2042)	3,46	1,056
	Yüksek lisans (n=430)	3,45	1,054
	Doktora (n=86)	3,50	0,929



Şekil 4.56. Katılımcıların destek hizmetleri sınırlılığında kendini kuruma/üniversiteye kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)

Şekil 4.56 ve Tablo 4.22’de görüldüğü üzere katılımcıların en çok çevrimiçi (online) destek sınırlı olduğunda (katılıyorum ve tamamen katılıyorum diyenlerin toplamı n=3062) kendilerini kuruma/üniversiteye kültürel olarak uzak hissettiği görülmektedir. Ayrıca yazılı iletişimle (sosyal medya, mesaj, eposta vb.) destek sınırlı olduğunda (n=2962) ve telefonla destek hizmeti yetersiz olduğunda da kültürel olarak uzak hissettikleri görülmektedir. Yüz yüze destek hizmeti (n=1603) ve okulun sosyal etkinlikleri (mezuniyet, tören, seminer vb.) yetersiz olduğunda (n=1454) katılımcılar kendilerini üniversiteye kültürel olarak uzak hissetmediklerini belirtmişlerdir. Ancak okulun sosyal etkinliklerinin (mezuniyet, tören, seminer vb.) yetersizliği faktörünün katılımcıların kültürel uzaklık algılarında kararsızlık oluşturduğu görülmektedir (n=838). Üniversitede 7/24 destek verilmemesi (n=780) veya öğrencilerin özel ilgi alanlarına yönelik seçmeli ders veya kulüplerin olmaması (n=758) katılımcıların kültürel uzaklık

algılarını belirlemelerinde kararsız kaldıkları diğer maddelerdir. Bulgular yurtiçi-yurtdışı ve kadın-erkek grubu arasında incelendiğinde ise (Tablo 4.23) yurtiçi grubunun ($\bar{x}$ =3,48) yurtdışı grubundan ($\bar{x}$ =3,19); kadınların ($\bar{x}$ =3,55) erkeklerden ($\bar{x}$ =3,28) daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu katılımcıların ilgili maddelere ilişkin üniversitenin sunduğu destek hizmetlerinin sınırlılık veya yoksunluk durumlarında kendilerini kültürel olarak daha uzak hissettiklerini gösterdiği belirtilebilir. Öğrenim düzeyi açısından incelendiğinde doktora derecesine sahip katılımcıların ilgili destek hizmetleri sınırlılığında kendilerini kuruma/üniversiteye kültürel olarak en yüksek düzeyde uzak hissettiği ($\bar{x}$ =3,50), lise derecesine sahip katılımcıların ise ilgili durumlarda kültürel uzaklık algılarının en düşük grup olduğu ($\bar{x}$ =3,32) görülmektedir.

D grubu maddelerine ilişkin frekans analizi ve betimsel istatistik bulguları (katılımcıların dersin sorumlusu/öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığından dolayı dersin sorumlusu/öğretim elemanına hissettiği kültürel uzaklık düzeyleri)

Ölçekte D grubu olarak isimlendirilen, katılımcıların dersin sorumlusu/öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığından dolayı dersin sorumlusu/öğretim elemanına hissettiği kültürel uzaklık düzeylerini yansıtan toplam dokuz madde bulunmaktadır. Katılımcıların her bir maddeye katılım düzeylerine ilişkin frekans analizi ve betimsel istatistik bulguları ($\bar{x}$, s) Tablo 4.24, Tablo 4.25 ve Şekil 4.57’de gösterilmiştir.

Tablo 4.24. *Katılımcıların dersin sorumlusu/öğretim elemanına kendini kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)*

D. Dersin sorumlusu/öğretim elemanına kendimi kültürel olarak uzak hissederim	Sıklık	%	Geçerli %	Yığılmalı %
2. Mesafeli bir yaklaşım sergilediğinde				
Tamamen katılmıyorum	578	12.5	12.5	12.5
Katılmıyorum	1096	23.8	23.8	36.3
Kararsızım	750	16.3	16.3	52.5
Katılıyorum	1506	32.6	32.6	85.2
Tamamen katılıyorum	683	14.8	14.8	100.0
Toplam	4613	100.0		
3. İletişimi öğrencinin başlatmasını istediğinde				
Tamamen katılmıyorum	626	13.6	13.6	13.6
Katılmıyorum	1331	28.9	28.9	42.4

Tablo 4.24. (Devam) Katılımcıların dersin sorumlusu/öğretim elemanına kendini kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)

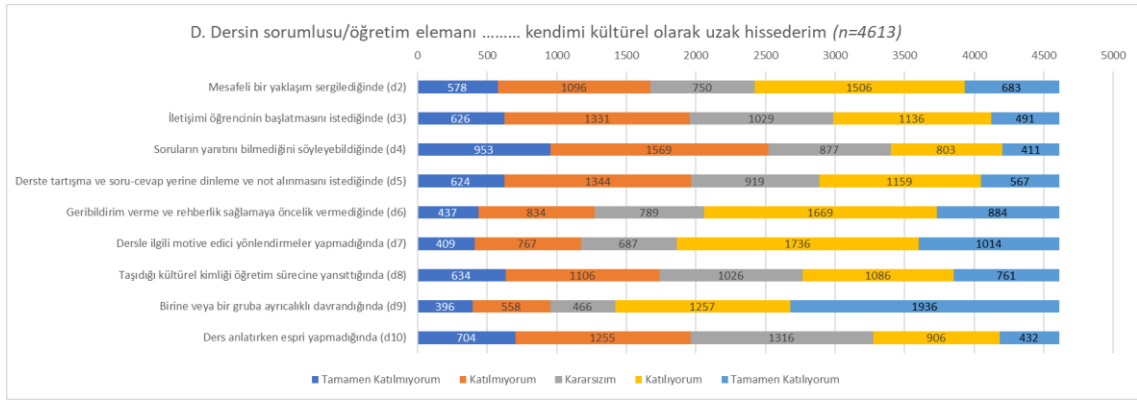
Kararsızım	1029	22.3	22.3	64.7
Katılıyorum	1136	24.6	24.6	89.4
Tamamen katılıyorum	491	10.6	10.6	100.0
Toplam	4613	100.0		
4. Soruların yanıtını bilmediğini söyleyebildiğinde				
Tamamen katılmıyorum	953	20.7	20.7	20.7
Katılmıyorum	1569	34.0	34.0	54.7
Kararsızım	877	19.0	19.0	73.7
Katılıyorum	803	17.4	17.4	91.1
Tamamen katılıyorum	411	8.9	8.9	100.0
Toplam	4613	100.0		
5. Derste tartışma ve soru-cevap yerine dinleme ve not alınmasını istediğinde				
Tamamen katılmıyorum	624	13.5	13.5	13.5
Katılmıyorum	1344	29.1	29.1	42.7
Kararsızım	919	19.9	19.9	62.6
Katılıyorum	1159	25.1	25.1	87.7
Tamamen katılıyorum	567	12.3	12.3	100.0
Toplam	4613	100.0		
6. Geribildirim verme ve rehberlik sağlamaya öncelik vermediğinde				
Tamamen katılmıyorum	437	9.5	9.5	9.5
Katılmıyorum	834	18.1	18.1	27.6
Kararsızım	789	17.1	17.1	44.7
Katılıyorum	1669	36.2	36.2	80.8
Tamamen katılıyorum	884	19.2	19.2	100.0
Toplam	4613	100.0		
7. Dersle ilgili motive edici yönlendirmeler yapmadığında				
Tamamen katılmıyorum	409	8.9	8.9	8.9
Katılmıyorum	767	16.6	16.6	25.5
Kararsızım	687	14.9	14.9	40.4
Katılıyorum	1736	37.6	37.6	78.0
Tamamen katılıyorum	1014	22.0	22.0	100.0
Toplam	4613	100.0		
8. Taşıdığı kültürel kimliği öğretim sürecine yansıttığında				
Tamamen katılmıyorum	634	13.7	13.7	13.7
Katılmıyorum	1106	24.0	24.0	37.7
Kararsızım	1026	22.2	22.2	60.0
Katılıyorum	1086	23.5	23.5	83.5
Tamamen katılıyorum	761	16.5	16.5	100.0
Toplam	4613	100.0		
9. Birine veya bir gruba ayrıcalıklı davrandığında				
Tamamen katılmıyorum	396	8.6	8.6	8.6
Katılmıyorum	558	12.1	12.1	20.7
Kararsızım	466	10.1	10.1	30.8
Katılıyorum	1257	27.2	27.2	58.0
Tamamen katılıyorum	1936	42.0	42.0	100.0
Toplam	4613	100.0		
10. Ders anlatırken espri yapmadığında				
Tamamen katılmıyorum	704	15.3	15.3	15.3
Katılmıyorum	1255	27.2	27.2	42.5

Tablo 4.24. (Devam) Katılımcıların dersin sorumlusu/öğretim elemanına kendini kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)

Kararsızım	1316	28.5	28.5	71.0
Katılıyorum	906	19.6	19.6	90.6
Tamamen katılıyorum	432	9.4	9.4	100.0
Toplam	4613	100.0		

Tablo 4.25. Katılımcıların dersin sorumlusu/öğretim elemanına kendini kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin betimsel istatistik bulguları (n=4613)

Katılımcıların D grubu maddelerine (dersin sorumlusu/öğretim elemanına kendini kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine) ilişkin puan ortalamaları (n=4613)		$\bar{x}$	s
Grup	Yurtiçi (n=3699)	3,15	0,852
	Yurtdışı (n=914)	3,00	1,005
Cinsiyet	Kadın (n=2366)	3,18	0,346
	Erkek (n=2247)	3,06	0,923
Öğrenim düzeyi	Lise (n=715)	3,05	0,939
	Önlisans (n=1340)	3,10	0,917
	Lisans (n=2042)	3,16	0,854
	Yüksek lisans (n=430)	3,13	0,863
	Doktora (n=86)	3,07	0,788



Şekil 4.57. Katılımcıların dersin sorumlusu/öğretim elemanına kendini kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)

Şekil 4.57 ve Tablo 4.24'te görüldüğü üzere katılımcıların en çok öğretmen birine veya bir gruba ayrıcalıklı davrandığında kendilerini kültürel olarak uzak hissettiği görülmektedir (n=3193). Ayrıca öğretmen dersle ilgili motive edici yönlendirmeler yapmadığında (n=2750) ve geribildirim vermeye, rehberlik sağlamaya öncelik vermediğinde de (n=2553) kendilerini kültürel olarak uzak hissettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların en kararsız kaldıkları maddenin öğretmenin ders anlatırken espri yapmaması olduğu görülmüştür (n=1316). Benzer şekilde öğretmenin iletişimi

öğrencinin başlatmasını istemesi (n=1029) ve taşıdığı kültürel kimliği öğretim sürecine yansıtması (n=1026) katılımcıların kültürel uzaklık algılarını belirlemede kararsız kaldığı diğer maddelerdir. Öğretmen soruların yanıtını bilmediğini söyleyebildiğinde (n=2522) katılımcıların hissettiği kültürel uzaklık algılarının en az olduğu görülmüştür. Tablo 4.25 incelendiğinde ortalama değerler birbirine yakın olsa da öğretmene ilişkin ilgili maddelerde yer alan davranış durumlarında yurtiçi grubun ($\bar{x}$ =3,15) yurtdışı gruptan ($\bar{x}$ =3,00), kadınların ($\bar{x}$ =3,18) erkeklerden ($\bar{x}$ =3,06) kendilerini kültürel olarak daha uzak hissettiği görülmektedir. Öğrenim düzeyi açısından incelendiğinde lisans mezunu katılımcıların öğretmenin ilgili maddelerdeki özellik ve davranışları durumunda kendilerini kültürel olarak en uzak hissettiği görülürken ($\bar{x}$ =3,16), lise mezunu katılımcıların ise kültürel uzaklık algılarının en düşük grup olduğu ($\bar{x}$ =3,05) görülmektedir.

E grubu maddelerine ilişkin frekans analizi ve betimsel istatistik bulguları (katılımcıların kendilerine ilişkin farklılık algısından dolayı kendisini dersten, öğretim elemanından veya diğer öğrencilerden kültürel olarak uzak hissetme düzeyleri)

Ölçekte E grubu olarak isimlendirilen, katılımcıların kendilerine ilişkin farklılık algısından dolayı kendilerini dersten, öğretim elemanından veya diğer öğrencilerden kültürel olarak uzak hissetme düzeylerini yansıtan toplam sekiz madde bulunmaktadır. Katılımcıların her bir maddeye katılım düzeylerine ilişkin frekans analizi ve betimsel istatistik bulguları ($\bar{x}$, s) Tablo 4.26, Tablo 4.27 ve Şekil 4.58’de gösterilmiştir.

Tablo 4.26. *Katılımcıların kendilerine ilişkin farklılık algısından dolayı kendilerini dersten, öğretim elemanından veya diğer öğrencilerden kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)*

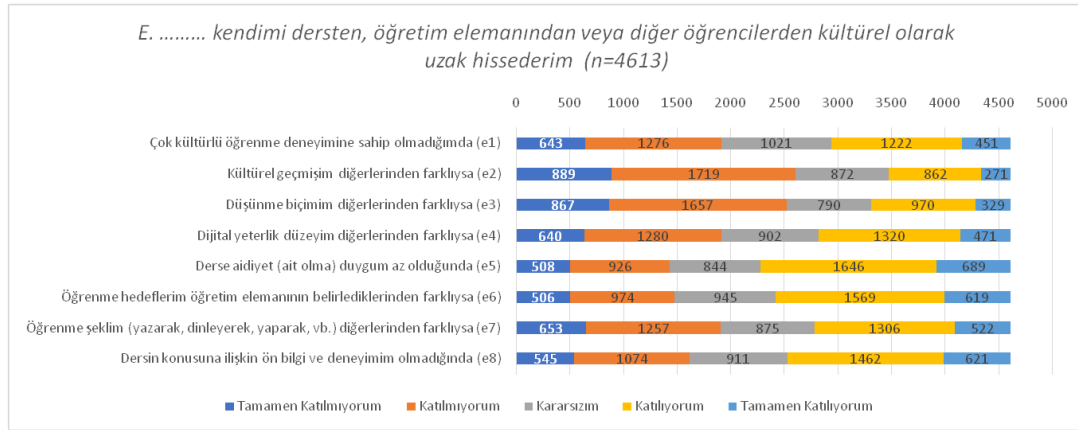
E. kendimi dersten, öğretim elemanından veya diğer öğrencilerden kültürel olarak uzak hissederim	Sıklık	%	Geçerli %	Yığılmalı %
1. Çok kültürlü öğrenme deneyimine sahip olmadıgımda				
Tamamen katılmıyorum	643	13.9	13.9	13.9
Katılmıyorum	1276	27.7	27.7	41.6
Kararsızım	1021	22.1	22.1	63.7
Katılıyorum	1222	26.5	26.5	90.2
Tamamen katılıyorum	451	9.8	9.8	100.0
Toplam	4613	100.0		

Tablo 4.26. (Devam) Katılımcıların kendilerine ilişkin farklılık algısından dolayı kendilerini dersten, öğretim elemanından veya diğer öğrencilerden kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)

2. Kültürel geçmişim diğerlerinden farklıysa	Sıklık	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen katılmıyorum	889	19.3	19.3	19.3
Katılmıyorum	1719	37.3	37.3	56.5
Kararsızım	872	18.9	18.9	75.4
Katılıyorum	862	18.7	18.7	94.1
Tamamen katılıyorum	271	5.9	5.9	100.0
Toplam	4613	100.0		
3. Düşünme biçimim diğerlerinden farklıysa				
Tamamen katılmıyorum	867	18.8	18.8	18.8
Katılmıyorum	1657	35.9	35.9	54.7
Kararsızım	790	17.1	17.1	71.8
Katılıyorum	970	21.0	21.0	92.9
Tamamen katılıyorum	329	7.1	7.1	100.0
Toplam	4613	100.0		
4. Dijital yeterlik düzeyim diğerlerinden farklıysa				
Tamamen katılmıyorum	640	13.9	13.9	13.9
Katılmıyorum	1280	27.7	27.7	41.6
Kararsızım	902	19.6	19.6	61.2
Katılıyorum	1320	28.6	28.6	89.8
Tamamen katılıyorum	471	10.2	10.2	100.0
Toplam	4613	100.0		
5. Derse aidiyet (ait olma) duygum az olduğunda				
Tamamen katılmıyorum	508	11.0	11.0	11.0
Katılmıyorum	926	20.1	20.1	31.1
Kararsızım	844	18.3	18.3	49.4
Katılıyorum	1646	35.7	35.7	85.1
Tamamen katılıyorum	689	14.9	14.9	100.0
Toplam	4613	100.0		
6. Öğrenme hedeflerim öğretim elemanının belirlediklerinden farklıysa				
Tamamen katılmıyorum	506	11.0	11.0	11.0
Katılmıyorum	974	21.1	21.1	32.1
Kararsızım	945	20.5	20.5	52.6
Katılıyorum	1569	34.0	34.0	86.6
Tamamen katılıyorum	619	13.4	13.4	100.0
Toplam	4613	100.0		
7. Öğrenme şeklim (yazarak, dinleyerek, yaparak, vb.) diğerlerinden farklıysa				
Tamamen katılmıyorum	653	14.2	14.2	14.2
Katılmıyorum	1257	27.2	27.2	41.4
Kararsızım	875	19.0	19.0	60.4
Katılıyorum	1306	28.3	28.3	88.7
Tamamen katılıyorum	522	11.3	11.3	100.0
Toplam	4613	100.0		
8. Dersin konusuna ilişkin ön bilgi ve deneyimim olmadığında				
Tamamen katılmıyorum	545	11.8	11.8	11.8
Katılmıyorum	1074	23.3	23.3	35.1
Kararsızım	911	19.7	19.7	54.8
Katılıyorum	1462	31.7	31.7	86.5
Tamamen katılıyorum	621	13.5	13.5	100.0
Toplam	4613	100.0		

Tablo 4.27. Katılımcıların kendilerine ilişkin farklılık algısından dolayı kendilerini dersten, öğretim elemanından veya diğer öğrencilerden kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin betimsel istatistik bulguları (n=4613)

Katılımcıların E grubu maddelerine (kendilerine ilişkin farklılık algısından dolayı kendilerini dersten, öğretim elemanından veya diğer öğrencilerden kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine) ilişkin puan ortalamaları (n=4613)		$\bar{x}$	s
Grup	Yurtiçi (n=3699)	2,96	0,929
	Yurtdışı (n=914)	2,83	1,068
Cinsiyet	Kadın (n=2366)	3,03	0,938
	Erkek (n=2247)	2,84	0,972
Öğrenim düzeyi	Lise (n=715)	2,86	1,005
	Önlisans (n=1340)	2,95	0,993
	Lisans (n=2042)	2,96	0,924
	Yüksek lisans (n=430)	2,90	0,963
	Doktora (n=86)	2,92	0,816



Şekil 4.58. Katılımcıların kendilerine ilişkin farklılık algısından dolayı kendilerini dersten, öğretim elemanından veya diğer öğrencilerden kültürel olarak uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)

Şekil 4.58 ve Tablo 4.26’da görüldüğü üzere katılımcıların derse aidiyet (ait olma) duyguları az olduğunda kendilerini kültürel olarak en uzak hissettikleri görülmektedir (katılıyorum ve tamamen katılıyorum diyenlerin toplamı n=2335). Ayrıca öğrenme hedefleri öğretim elemanının belirlediklerinden farklı olduğunda (n=2188) veya dersin konusuna ilişkin ön bilgi ve deneyimleri olmadığında da (n=2083) katılımcılar kendilerini dersten, öğretim elemanından veya diğer öğrencilerden kültürel olarak uzak hissetmektedirler. Katılımcıların kültürel geçmişleri (n=2608) veya düşünme biçimleri diğerlerinden farklı olduğunda (n=2524) ise kendilerini kültürel olarak uzak hissetmedikleri belirtilmiştir. Ancak çok kültürlü öğrenme deneyimine sahip olmadıklarında (n=1021) katılımcılar kültürel olarak uzak hissedip hissetmediklerine

ilişkin kararsız kalmışlardır. Bulgular cinsiyet, grup ve öğrenim düzeyine göre incelendiğinde ise (Tablo 4.27) yurtiçi grubunun ($\bar{\chi}$ =2,96) yurtiçi grubundan ($\bar{\chi}$ =2,83), kadınların da ($\bar{\chi}$ =3,03) erkeklerden ($\bar{\chi}$ =2,84) daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu, diğer bir deyişle, kendilerine ilişkin ilgili farklılık durumlarında kendilerini kültürel olarak daha uzak hissettikleri görülmektedir. Öğrenim düzeyi açısından incelendiğinde kendisine ilişkin farklılık algılarından dolayı kendisini kültürel olarak en uzak hisseden grubun lisans ($\bar{\chi}$ =2,96) ve önlisans ($\bar{\chi}$ =2,95) derecesine sahip katılımcılar olduğu, lise mezunu katılımcıların ise kültürel uzaklık algılarının en düşük grup olduğu görülmektedir ($\bar{\chi}$ =2,86).

F grubu maddelerine ilişkin frekans analizi ve betimsel istatistik bulguları (katılımcıların genel olarak öğretim elemanına, diğer öğrencilere ve kuruma kendilerini uzak hissetme düzeyleri)

Ölçekte F grubu olarak isimlendirilen, katılımcıların kendilerini genel olarak öğretim elemanına, diğer öğrencilere ve kurumlara uzak hissetme düzeylerini yansıtan toplam üç madde bulunmaktadır. Bu üç maddenin katılımcıların transaksyonel uzaklık algılarını belirlediği düşünülmektedir. Katılımcıların her bir maddeye katılım düzeylerine ilişkin frekans analizi ve betimsel istatistik bulguları ($\bar{\chi}$, s) Tablo 4.28, Tablo 4.29 ve Şekil 4.59’da gösterilmiştir.

Tablo 4.28. Katılımcıların kendilerini genel olarak öğretim elemanına, diğer öğrencilere ve kuruma uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)

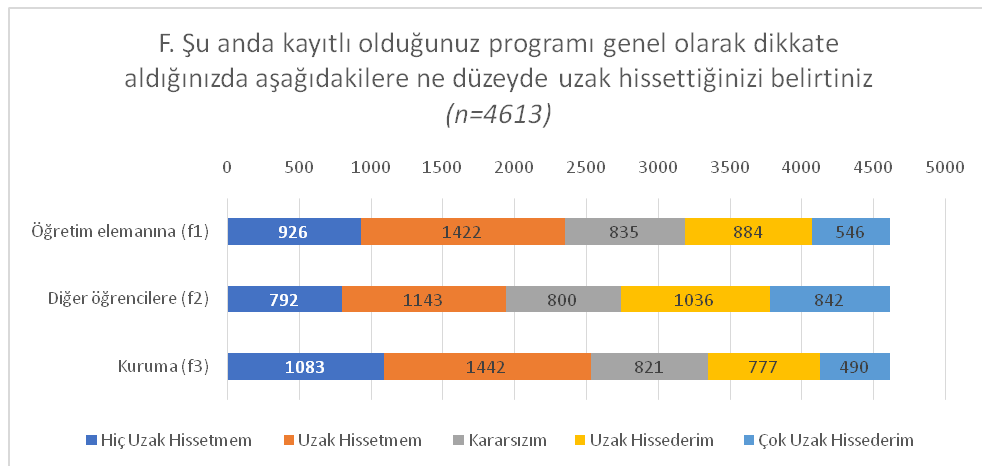
F. Şu anda kayıtlı olduğunuz programı genel olarak dikkate aldığınızda aşağıdakilere ne düzeyde uzak hissettiğinizi belirtiniz	Sıklık	%	Geçerli %	Yığılmalı %
1. Öğretim elemanına				
Hiç uzak hissetmem	926	20.1	20.1	20.1
Uzak hissetmem	1422	30.8	30.8	50.9
Kararsızım	835	18.1	18.1	69.0
Uzak hissederim	884	19.2	19.2	88.2
Çok uzak hissederim	546	11.8	11.8	100.0
Toplam	4613	100.0		
2. Diğer öğrencilere				
Hiç uzak hissetmem	792	17.2	17.2	17.2
Uzak hissetmem	1143	24.8	24.8	41.9
Kararsızım	800	17.3	17.3	59.3
Uzak hissederim	1036	22.5	22.5	81.7
Çok uzak hissederim	842	18.3	18.3	100.0
Toplam	4613	100.0		

Tablo 4.28. (Devam) Katılımcıların kendilerini genel olarak öğretim elemanına, diğer öğrencilere ve kuruma uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)

3. Kuruma	Sıklık	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Hiç uzak hissetmem	1083	23.5	23.5	23.5
Uzak hissetmem	1442	31.3	31.3	54.7
Kararsızım	821	17.8	17.8	72.5
Uzak hissederim	777	16.8	16.8	89.4
Çok uzak hissederim	490	10.6	10.6	100.0
Toplam	4613	100.0		

Tablo 4.29. Katılımcıların kendilerini genel olarak öğretim elemanına, diğer öğrencilere ve kuruma uzak hissetme düzeylerine ilişkin betimsel istatistik bulguları (n=4613)

Katılımcıların F grubu maddelerine (kendilerini genel olarak öğretim elemanına, diğer öğrencilere ve kuruma uzak hissetme düzeylerine) ilişkin puan ortalamaları (n=4613)		$\bar{x}$	s
Grup	Yurtiçi (n=3699)	2,78	1,164
	Yurtdışı (n=914)	2,73	1,224
Cinsiyet	Kadın (n=2366)	2,85	1,173
	Erkek (n=2247)	2,69	1,174
Öğrenim düzeyi	Lise (n=715)	2,75	1,176
	Önlisans (n=1340)	2,78	1,195
	Lisans (n=2042)	2,79	1,166
	Yüksek lisans (n=430)	2,72	1,164
	Doktora (n=86)	2,60	1,163



Şekil 4.59. Katılımcıların kendilerini genel olarak öğretim elemanına, diğer öğrencilere ve kuruma uzak hissetme düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)

Şekil 4.59 ve Tablo 4.28’de görüldüğü üzere katılımcıların kayıtlı oldukları programı genel olarak dikkate aldıklarında en çok diğer öğrencilere kendilerini uzak hissettikleri görülmektedir (katılıyorum ve tamamen katılıyorum diyenlerin toplamı n=1878). Daha sonra öğretim elemanına (n=1430) ve en az düzeyde ise kuruma uzak hissettikleri görülmektedir (n= 1267). Yurtiçi ve yurtdışı grubun puan ortalamaları birbirine yakın olmasına rağmen, yurtiçi grubunun ($\bar{x}$ =2,78) yurtdışı grubundan ($\bar{x}$ =2,73), benzer şekilde kadınların ($\bar{x}$ =2,85) erkeklerden ($\bar{x}$ =2,69) daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu, diğer bir deyişle, öğretim elemanına, diğer öğrencilere veya kuruma kendilerini daha uzak hissettikleri görülmektedir (Tablo 4.29). Öğrenim düzeyi açısından incelendiğinde kendisini en uzak hisseden grubun lisans derecesine sahip olduğu ($\bar{x}$ =2,79), bunu önlisans ($\bar{x}$ =2,78) ve lise derecesine sahip katılımcıların ($\bar{x}$ =2,75) oluşturduğu görülmektedir. Doktora derecesine sahip katılımcıların ise öğretim elemanına, diğer öğrencilere veya kuruma hissettikleri uzaklık algılarının en düşük grup olduğu görülmektedir ($\bar{x}$ =2,60).

G grubu maddelerine ilişkin frekans analizi ve betimsel istatistik bulguları (katılımcıların kendilerine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısına ilişkin ifadelerle katılım düzeyleri)

Ölçekte G grubu olarak isimlendirilen, katılımcıların kendilerine ilişkin takım çalışması, iletişim, duygusal beceriler, öğrenmeye açık olma gibi sosyal beceri ve yeterlik algılarına ilişkin toplam dokuz madde bulunmaktadır. Katılımcıların her bir maddeye katılım düzeylerine ilişkin frekans analizi ve betimsel istatistik bulguları ($\bar{x}$, s) Tablo 4.30, Tablo 4.31 ve Şekil 4.60’ta gösterilmiştir.

Tablo 4.30. *Katılımcıların sosyal beceri ve yeterliklerini yansıtan ifadelerle katılım düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)*

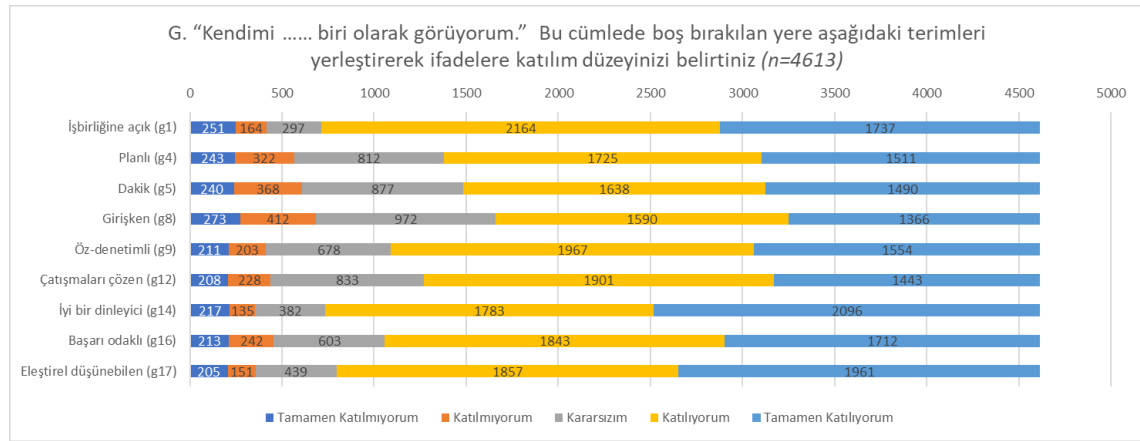
G. “Kendimi biri olarak görüyorum.” Bu cümlede boş bırakılan yere aşağıdaki terimleri yerleştirerek ifadelerle katılım düzeyinizi belirtiniz.	Sıklık	%	Geçerli %	Yığılmalı %
1. İşbirliğine açık				
Tamamen katılmıyorum	251	5.4	5.4	5.4
Katılmıyorum	164	3.6	3.6	9.0
Kararsızım	297	6.4	6.4	15.4
Katılıyorum	2164	46.9	46.9	62.3
Tamamen katılıyorum	1737	37.7	37.7	100.0
Toplam	4613	100.0		

Tablo 4.30. (Devam) Katılımcıların sosyal beceri ve yeterliklerini yansıtan ifadelere katılım düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)

4. Planlı	Sıklık	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Tamamen katılmıyorum	243	5.3	5.3	5.3
Katılmıyorum	322	7.0	7.0	12.2
Kararsızım	812	17.6	17.6	29.9
Katılıyorum	1725	37.4	37.4	67.2
Tamamen katılıyorum	1511	32.8	32.8	100.0
Toplam	4613	100.0		
5. Dakik				
Tamamen katılmıyorum	240	5.2	5.2	5.2
Katılmıyorum	368	8.0	8.0	8.0
Kararsızım	877	19.0	19.0	32.2
Katılıyorum	1638	35.5	35.5	67.7
Tamamen katılıyorum	1490	32.3	32.3	100.0
Toplam	4613	100.0		
8. Girişken				
Tamamen katılmıyorum	273	5.9	5.9	5.9
Katılmıyorum	412	8.9	8.9	14.8
Kararsızım	972	21.1	21.1	35.9
Katılıyorum	1590	34.5	34.5	70.4
Tamamen katılıyorum	1366	29.6	29.6	100.0
Toplam	4613	100.0		
9. Öz-denetimli				
Tamamen katılmıyorum	211	4.6	4.6	4.6
Katılmıyorum	203	4.4	4.4	9.0
Kararsızım	678	14.7	14.7	23.7
Katılıyorum	1967	42.6	42.6	66.3
Tamamen katılıyorum	1554	33.7	33.7	100.0
Toplam	4613	100.0		
12. Çatışmaları çözen				
Tamamen katılmıyorum	208	4.5	4.5	4.5
Katılmıyorum	228	4.9	4.9	9.5
Kararsızım	833	18.1	18.1	27.5
Katılıyorum	1901	41.2	41.2	68.7
Tamamen katılıyorum	1443	31.3	31.3	100.0
Toplam	4613	100.0		
14. İyi bir dinleyici				
Tamamen katılmıyorum	217	4.7	4.7	4.7
Katılmıyorum	135	2.9	2.9	7.6
Kararsızım	382	8.3	8.3	15.9
Katılıyorum	1783	38.7	38.7	54.6
Tamamen katılıyorum	2096	45.4	45.4	100.0
Toplam	4613	100.0		
16. Başarı odaklı				
Tamamen katılmıyorum	213	4.6	4.6	4.6
Katılmıyorum	242	5.2	5.2	9.9
Kararsızım	603	13.1	13.1	22.9
Katılıyorum	1843	40.0	40.0	62.9
Tamamen katılıyorum	1712	37.1	37.1	100.0
Toplam	4613	100.0		
17. Eleştirel düşünebilen				
Tamamen katılmıyorum	205	4.4	4.4	4.4
Katılmıyorum	151	3.3	3.3	7.7
Kararsızım	439	9.5	9.5	17.2
Katılıyorum	1857	40.3	40.3	57.5
Tamamen katılıyorum	1961	42.5	42.5	100.0
Toplam	4613	100.0		

Tablo 4.31. Katılımcıların sosyal beceri ve yeterliklerini yansıtan ifadelerle katılım düzeylerine ilişkin betimsel istatistik bulguları (n=4613)

Katılımcıların G grubu maddelerine (sosyal beceri ve yeterliklerini yansıtan ifadelerle katılım düzeylerine) ilişkin puan ortalamaları (n=4613)		$\bar{x}$	s
Grup	Yurtiçi (n=3699)	3,97	0,831
	Yurtdışı (n=914)	3,92	1,048
Cinsiyet	Kadın (n=2366)	4,00	0,812
	Erkek (n=2247)	3,92	0,942
Öğrenim düzeyi	Lise (n=715)	3,91	0,960
	Önlisans (n=1340)	3,95	0,939
	Lisans (n=2042)	3,97	0,814
	Yüksek lisans (n=430)	4,02	0,854
	Doktora (n=86)	3,99	0,776



Şekil 4.60. Katılımcıların sosyal beceri ve yeterliklerini yansıtan ifadelerle katılım düzeylerine ilişkin frekans analizi bulguları (n=4613)

Şekil 4.60 ve Tablo 4.30’da görüldüğü üzere katılımcıların büyük bir kısmının kendisini iş birliğine açık (katılıyorum ve tamamen katılıyorum diyenlerin toplamı n=3901), iyi bir dinleyici (n=3879) ve eleştirel düşünebilen (n=3818) biri olarak gördüğü görülmektedir. Girişken (n=685), dakik (n=608) ve planlı (n=565) biri olarak gören katılımcı sayısının ise oldukça az olduğu dikkat çekmektedir. Bunların yanı sıra kendisini girişken (n=972), dakik (n=877) ve çatışmaları çözen biri olarak (n=833) görme konusunda katılımcıların kararsız kaldıkları görülmektedir. Verilen ifadelerle katılım düzeyleri grup, cinsiyet ve öğrenim düzeyine göre incelendiğinde (Tablo 4.31) yurtiçi grubun ($\bar{x}=3,97$) yurtdışı grubundan ($\bar{x}=3,92$); kadınların ($\bar{x}=4,00$) erkeklerden ($\bar{x}=3,92$) daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu, yani kendilerini ilgili beceri ve özelliklere daha çok sahip biri olarak gördüğü ortaya çıkmaktadır. Öğrenim düzeyi açısından incelendiğinde ise yüksek lisans derecesine sahip katılımcıların kendilerine ilişkin sosyal

beceri ve özellik algılarının en yüksek olduğu ($\bar{\chi}=4,02$), bunu doktora derecesine sahip katılımcıların takip ettiği ($\bar{\chi}=3,99$) görülmektedir. Puan ortalaması en düşük grubun ise lise mezunu katılımcılar olduğu görülmektedir ($\bar{\chi}=3,91$).

4.2.2. Katılımcıların bazı demografik özellikleri (cinsiyet, çalışma durumu, farklı kültürleri öğrenme merakı, uzaktan eğitim deneyimi, yurtdışında yaşama deneyimi) ile kültürel uzaklık puanları arasındaki değişime ilişkin bulgular

Çalışmada araştırma soruları bağlamında katılımcıların kültürel uzaklık puanlarının bazı demografik özelliklere (cinsiyet, çalışma durumu, farklı kültürleri öğrenme merakı, uzaktan eğitim deneyimi, yurtdışında yaşama deneyimi) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz yurtdışı örneklem grubunda yer alan 914 katılımcının verisi ile gerçekleştirilmiştir. Geçerliği ve güvenirliği sağlanan 5’li likert tipindeki kültürel uzaklık ölçeğinin yedi boyuttan oluştuğu ve her boyuta ilişkin farklı sayıda maddenin (toplam 61 madde) yer aldığı dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda her boyut içinde yer alan maddelerin ortalamasının katılımcıların ilgili boyuta ilişkin kültürel uzaklık puanlarını oluşturduğu düşünülmüştür. Katılımcıların yedi boyuta ilişkin kültürel uzaklık puanlarının (puan ortalamalarının) katılımcıların bazı demografik özelliklerine (cinsiyet, çalışma durumu, farklı kültürleri öğrenme merakı, uzaktan eğitim deneyimi, yurtdışında yaşama deneyimi) göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek üzere Jasp 0.18.1 programında, 0,05 anlamlılık düzeyinde bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular her bir demografik değişken başlığı altında sunulmuştur.

Cinsiyete göre

Katılımcıların yedi kültürel uzaklık boyutuna ilişkin puan ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasındaki bağımsız örneklem t testi bulguları Tablo 4.32’de yer almaktadır.

Tablo 4.32. Katılımcıların cinsiyeti ile kültürel uzaklık boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasındaki bağımsız örneklem t testi bulguları (n=914)

<i>Kültürel uzaklık boyutlarına ilişkin puan ortalamaları-Cinsiyet</i>		N	$\bar{X}$	S	S.D.	t	p
a_ort A GRUBU (Kişinin sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı)							
	Kadın	362	4.039	0.811	912	1.919	0.055
	Erkek	552	3.929	0.877			
b1_ort B1 GRUBU (Öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejileri)							
	Kadın	362	2.631	0.970	912	-0.754	0.451
	Erkek	552	2.680	0.959			
b2_ort B2 GRUBU (Öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklar)							
	Kadın	362	3.234	0.974	912	2.580	0.010
	Erkek	552	3.066	0.957			
c_ort C GRUBU (Destek hizmetleri sınırlılığı)							
	Kadın	362	3.415	1.148	912	4.751	< 0.001
	Erkek	552	3.039	1.183			
d_ort D GRUBU (Öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı)							
	Kadın	362	3.109	0.967	912	2.765	0.006
	Erkek	552	2.921	1.023			
e_ort E GRUBU (Bireyin kendisine ilişkin farklılık algısı)							
	Kadın	362	2.956	1.055	912	2.944	0.003
	Erkek	552	2.744	1.069			
g_ort G GRUBU (Bireyin kendisine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısı)							
	Kadın	362	4.043	0.892	912	2.891	0.004 ^a
	Erkek	552	3.839	1.132			

*Varyanslar eşit kabul edildiğinde Brown-Forsythe testi anlamlıdır ($p < 0,05$)

($\bar{X}$: Ortalama, s: Standart sapma, S. D. Serbestlik derecesi, t: T istatistiği, p: Anlamlılık düzeyi)

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklar (B2) ($t_{912}=2.580$; $p<0,05$), destek hizmetleri sınırlılığı (C) ($t_{912}=4.751$; $p<0,001$), öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı (D) ($t_{912}=2.765$; $p<0,05$), bireyin kendisine ilişkin farklılık algısı (E) ($t_{912}=2.944$; $p<0,05$) ve bireyin kendisine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısı (G) ($t_{912}=2.891$; $p<0,05$) boyutlarına ilişkin kültürel uzaklık puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0,05$). Bu doğrultuda kadın katılımcıların öğrenme sürecindeki zorluklar ve

sınırlılıklar (B2 boyutu: $\bar{\chi}$ =3.234; s=0.974), destek hizmetleri sınırlılığı (C boyutu: $\bar{\chi}$ =3.415; s=1.148), öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı (D boyutu: $\bar{\chi}$ =3.109; s=0.967), bireyin kendisine ilişkin farklılık algısı (E boyutu: $\bar{\chi}$ =2.956; s=1.055) ile bireyin kendisine ilişkin takım çalışması, iletişim, duygusal beceriler, öğrenmeye açık olma gibi sosyal beceri ve yeterlik algısı (G boyutu: $\bar{\chi}$ =4.043; s=0.892) puan ortalamalarının erkeklerin puan ortalamalarından (B2 boyutu: $\bar{\chi}$ =3.066; s=0.957), (C boyutu: $\bar{\chi}$ =3.039; s=1.183), (D boyutu: $\bar{\chi}$ =2.921; s=1.023), (E boyutu: $\bar{\chi}$ =2.744; s=1.069), (G boyutu: $\bar{\chi}$ =3.839; s=1.132) daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle kadın katılımcılar erkeklere göre öğrenme sürecinde zorluklar ve sınırlılıklarla karşılaştığında, destek hizmetleri sınırlı olduğunda; öğretim elemanının eğitsel ve kişisel özellik, tercih ve becerileri sınırlı olduğunda ve kendilerini dersten, öğretim elemanından veya diğer öğrencilerden farklı algıladıklarında kültürel olarak daha uzak hissetmektedirler. Bunun yanı sıra kadın katılımcıların kendilerine ilişkin takım çalışması, iletişim, duygusal beceriler, öğrenmeye açık olma gibi sosyal beceri ve yeterlik algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu, dolayısıyla kendilerine ilişkin daha olumlu bir sosyal beceri ve yeterlik algısına sahip oldukları belirtilebilir.

Çalışma durumuna göre

Katılımcıların yedi kültürel uzaklık boyutuna ilişkin puan ortalamaları ile bir işte çalışıyor olma durumu arasındaki bağımsız örneklem t testi bulguları Tablo 4.33'te yer almaktadır.

Tablo 4.33. *Katılımcıların çalışma durumu ile kültürel uzaklık boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasındaki bağımsız örneklem t testi bulguları (n=914)*

<i>Kültürel uzaklık boyutlarına ilişkin puan ortalamaları-Çalışma durumu</i>	N	$\bar{\chi}$	S	S.D.	t	p
a_ort A GRUBU (Kişinin sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı)						
Hayır	222	3.837	0.909	900	-2.736	0.006
Evet	680	4.017	0.833			
b1_ort B1 GRUBU (Öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejileri)						
Hayır	222	2.643	0.939	900	-0.242	0.809
Evet	680	2.661	0.972			

Tablo 4.33. (Devam) Katılımcıların çalışma durumu ile kültürel uzaklık boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasındaki bağımsız örneklem t testi bulguları (n=914)

b2_ort <i>B2 GRUBU (Öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklar)</i>							
Hayır	222	3.090	0.942	900	-0.691	0.490	
Evet	680	3.141	0.975				
c_ort <i>C GRUBU (Destek hizmetleri sınırlılığı)</i>							
Hayır	222	3.250	1.149	900	0.921	0.357	
Evet	680	3.166	1.196				
d_ort <i>D GRUBU (Öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı)</i>							
Hayır	222	3.039	0.937	900	0.755	0.450 ^a	
Evet	680	2.980	1.030				
e_ort <i>E GRUBU (Bireyin kendisine ilişkin farklılık algısı)</i>							
Hayır	222	2.911	1.051	900	1.364	0.173	
Evet	680	2.798	1.074				
g_ort <i>G GRUBU (Bireyin kendisine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısı)</i>							
Hayır	222	3.871	1.011	900	-0.824	0.410	
Evet	680	3.938	1.059				

*Varyanslar eşit kabul edildiğinde Brown-Forsythe testi anlamlıdır ($p < 0,05$)

($\bar{\chi}$: Ortalama, s: Standart sapma, S. D. Serbestlik derecesi, t: T istatistiği, p: Anlamlılık düzeyi)

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların çalışma durumuna göre yalnızca sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı (A) ($t_{900}=-2.736$; $p<0,05$) boyutuna ilişkin puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0,05$). Bu doğrultuda çalışan katılımcıların (A boyutu: $\bar{\chi}=4.017$; $s=0.833$), kendileri ile aynı öğrenme ortamında bulunacak öğretim elemanı, diğer öğrenciler, vb. kişilerin kendilerinden farklı sosyokültürel ve ekonomik düzeye/özelliklere sahip olmasını tercih etme düzeylerinin çalışmayan katılımcılara (A boyutu: $\bar{\chi}=3.837$; $s=0.909$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle çalışan katılımcıların çalışmayan katılımcılara göre sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığının daha yüksek olduğu belirtilebilir.

Farklı kültürleri öğrenme merakına göre

Katılımcıların yedi kültürel uzaklık boyutuna ilişkin puan ortalamaları ile farklı kültürleri öğrenme merakı değişkeni arasındaki bağımsız örneklem t testi bulguları Tablo 4.34'te yer almaktadır.

Tablo 4.34. Katılımcıların farklı kültürleri öğrenme merakı ile kültürel uzaklık boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasındaki bağımsız örneklem t testi bulguları (n=914)

<i>Kültürel uzaklık boyutlarına ilişkin puan ortalamaları-Farklı kültürleri öğrenme merakı</i>	N	$\bar{X}$	S	S.D.	t	p
a_ort A GRUBU (Kişinin sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı)						
Hayır	51	3.387	1.070	904	-5.128	<0.001 ^a
Evet	855	4.008	0.825			
b1_ort B1 GRUBU (Öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejileri)						
Hayır	51	2.854	0.978	904	1.513	0.131
Evet	855	2.645	0.958			
b2_ort B2 GRUBU (Öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklar)						
Hayır	51	3.169	0.908	904	0.294	0.769
Evet	855	3.128	0.968			
c_ort C GRUBU (Destek hizmetleri sınırlılığı)						
Hayır	51	3.034	1.211	904	-0.932	0.351
Evet	855	3.192	1.179			
d_ort D GRUBU (Öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı)						
Hayır	51	2.841	1.045	904	-1.106	0.269
Evet	855	3.001	0.999			
e_ort E GRUBU (Bireyin kendisine ilişkin farklılık algısı)						
Hayır	51	2.951	1.205	904	0.886	0.376
Evet	855	2.815	1.059			
g_ort G GRUBU (Bireyin kendisine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısı)						
Hayır	51	3.458	1.157	904	-3.233	0.001
Evet	855	3.944	1.037			

*Varyanslar eşit kabul edildiğinde Brown-Forsythe testi anlamlıdır ($p < 0,05$)

($\bar{X}$: Ortalama, s: Standart sapma, S. D. Serbestlik derecesi, t: T istatistiği, p: Anlamlılık düzeyi)

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı (A) ($t_{904}=-5.128$; $p<0,001$) ve bireyin kendisine ilişkin (takım çalışması, iletişim, duygusal beceriler, öğrenmeye açık olma gibi sosyal beceri ve yeterlik algısı (G) ($t_{904}=-3.233$; $p<0,05$) boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının farklı kültürleri öğrenme merakına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0,05$). Bu doğrultuda farklı kültürleri öğrenme merakı olan katılımcıların kendileri ile aynı öğrenme ortamında bulunacak kişilerin farklı sosyokültürel ve ekonomik düzey/özelliklere sahip olmasını tercih etme düzeylerinin (A boyutu: $\bar{x}=4.008$; $s=0.825$), farklı kültürleri öğrenme merakı olmayan katılımcılara (A boyutu: $\bar{x}=3.387$; $s=1.070$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca farklı kültürleri öğrenme merakı olan katılımcıların kendilerine ilişkin takım çalışması, iletişim, duygusal beceriler, öğrenmeye açık olma gibi sosyal beceri ve yeterlik algılarının (G boyutu: $\bar{x}=3.944$; $s=1.037$), farklı kültürleri öğrenme merakı olmayan katılımcılara (G boyutu: $\bar{x}=3.458$; $s=1.157$) göre daha yüksek olduğu; diğer bir deyişle, kendilerine ilişkin daha olumlu sosyal beceri ve yeterlik algısına sahip oldukları belirtilebilir.

Uzaktan eğitim deneyimine sahip olup olmama durumuna göre

Katılımcıların yedi kültürel uzaklık boyutuna ilişkin puan ortalamaları ile uzaktan eğitim deneyimine sahip olup olmama durumu arasındaki bağımsız örneklem t testi bulguları Tablo 4.35'te yer almaktadır.

Tablo 4.35. *Katılımcıların uzaktan eğitim deneyimi ile kültürel uzaklık boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasındaki bağımsız örneklem t testi bulguları (n=914)*

<i>Kültürel uzaklık boyutlarına ilişkin puan ortalamaları- Uzaktan eğitim deneyimi</i>	N	$\bar{x}$	S	S.D.	t	p
a_ort A GRUBU (Kişinin sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı)						
Hayır	407	3.963	0.828	905	-0.330	0.741
Evet	500	3.982	0.877			
b1_ort B1 GRUBU (Öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejileri)						
Hayır	407	2.641	0.957	905	-0.570	0.569
Evet	500	2.678	0.973			
b2_ort B2 GRUBU (Öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklar)						
Hayır	407	3.144	0.989	905	0.330	0.742
Evet	500	3.122	0.953			

Tablo 4.35. (Devam) Katılımcıların uzaktan eğitim deneyimi ile kültürel uzaklık boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasındaki bağımsız örneklem t testi bulguları (n=914)

c_ort							
<i>C GRUBU (Destek hizmetleri sınırlılığı)</i>							
Hayır	407	3.178	1.189	905	-0.330	0.742	
Evet	500	3.204	1.179				
d_ort							
<i>D GRUBU (Öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı)</i>							
Hayır	407	2.965	0.980	905	-0.831	0.406	
Evet	500	3.020	1.031				
e_ort							
<i>E GRUBU (Bireyin kendisine ilişkin farklılık algısı)</i>							
Hayır	407	2.785	1.060	905	-0.994	0.320	
Evet	500	2.856	1.079				
g_ort							
<i>G GRUBU (Bireyin kendisine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısı)</i>							
Hayır	407	3.873	1.061	905	-1.165	0.244	
Evet	500	3.955	1.039				

*Varyanslar eşit kabul edildiğinde Brown-Forsythe testi anlamlıdır ($p < 0,05$)
($\bar{x}$: Ortalama, s : Standart sapma, $S. D.$ Serbestlik derecesi, t : T istatistiği, p : Anlamlılık düzeyi)

Tablo 4.35 incelendiğinde uzaktan eğitim deneyimine sahip olan ve olmayan katılımcıların yedi kültürel uzaklık boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Diğer bir ifadeyle daha önceden uzaktan eğitim almış katılımcılarla böyle bir deneyime sahip olmayan katılımcıların kültürel uzaklık algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Daha önceden yurtdışında yaşama durumuna göre

Katılımcıların yedi kültürel uzaklık boyutu puan ortalamaları ile yurtdışında yaşama deneyimine sahip olup olmama durumu arasındaki bağımsız örneklem t testi bulguları Tablo 4.36'da yer almaktadır.

Tablo 4.36. Katılımcıların yurtdışında yaşama deneyimi ile kültürel uzaklık boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasındaki bağımsız örneklem t testi bulguları (n=914)

<i>Kültürel uzaklık boyutlarına ilişkin puan ortalamaları-Yurtdışında yaşama deneyimi</i>	N	$\bar{X}$	S	S.D.	t	p
a_ort A GRUBU (Kişinin sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı)						
Hayır	20	3.879	0.874			
Evet	53	4.251	0.586	71	-2.101	0.039
b1_ort B1 GRUBU (Öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejileri)						
Hayır	20	2.741	1.044			
Evet	53	2.473	0.729	71	1.235	0.221 ^a
b2_ort B2 GRUBU (Öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklar)						
Hayır	20	3.090	0.985			
Evet	53	3.111	0.786	71	-0.096	0.924
c_ort C GRUBU (Destek hizmetleri sınırlılığı)						
Hayır	20	3.079	1.351			
Evet	53	3.270	0.993	71	-0.661	0.510
d_ort D GRUBU (Öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı)						
Hayır	20	2.861	1.023			
Evet	53	3.178	0.828	71	-1.366	0.176
e_ort E GRUBU (Bireyin kendisine ilişkin farklılık algısı)						
Hayır	20	2.856	0.967			
Evet	53	2.814	0.883	71	0.179	0.858
g_ort G GRUBU (Bireyin kendisine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısı)						
Hayır	20	3.667	1.134			
Evet	53	4.067	0.883	71	-1.595	0.115

*Varyanslar eşit kabul edildiğinde Brown-Forsythe testi anlamlıdır ($p < 0,05$)

($\bar{X}$: Ortalama, s: Standart sapma, S. D. Serbestlik derecesi, t: T istatistiği, p: Anlamlılık düzeyi)

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların daha önceden yurtdışında yaşama deneyimine göre yalnızca sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı (A) ($t_{71}=-2.101$; $p<0,05$) boyutuna ilişkin puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0,05$). Bu doğrultuda daha önceden yurtdışında yaşamış katılımcıların (A boyutu: $\bar{X}=4.251$; $s=0.586$), kendileri ile aynı öğrenme ortamında bulunacak öğretim elemanı, diğer öğrenciler, vb. kişilerin farklı sosyokültürel ve ekonomik düzeye/özelliklere sahip olmasını tercih etme düzeylerinin yurtdışında yaşamamış katılımcılara göre (A boyutu: $\bar{X}=3.879$; $s=0.874$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle daha önceden yurtdışında yaşamış katılımcıların yurtdışı deneyimi

bulunmayan katılımcılara göre sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara sahip kişilerle aynı öğrenme ortamında bulunmayı daha çok tercih ettikleri, sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara daha açık oldukları belirtilebilir.

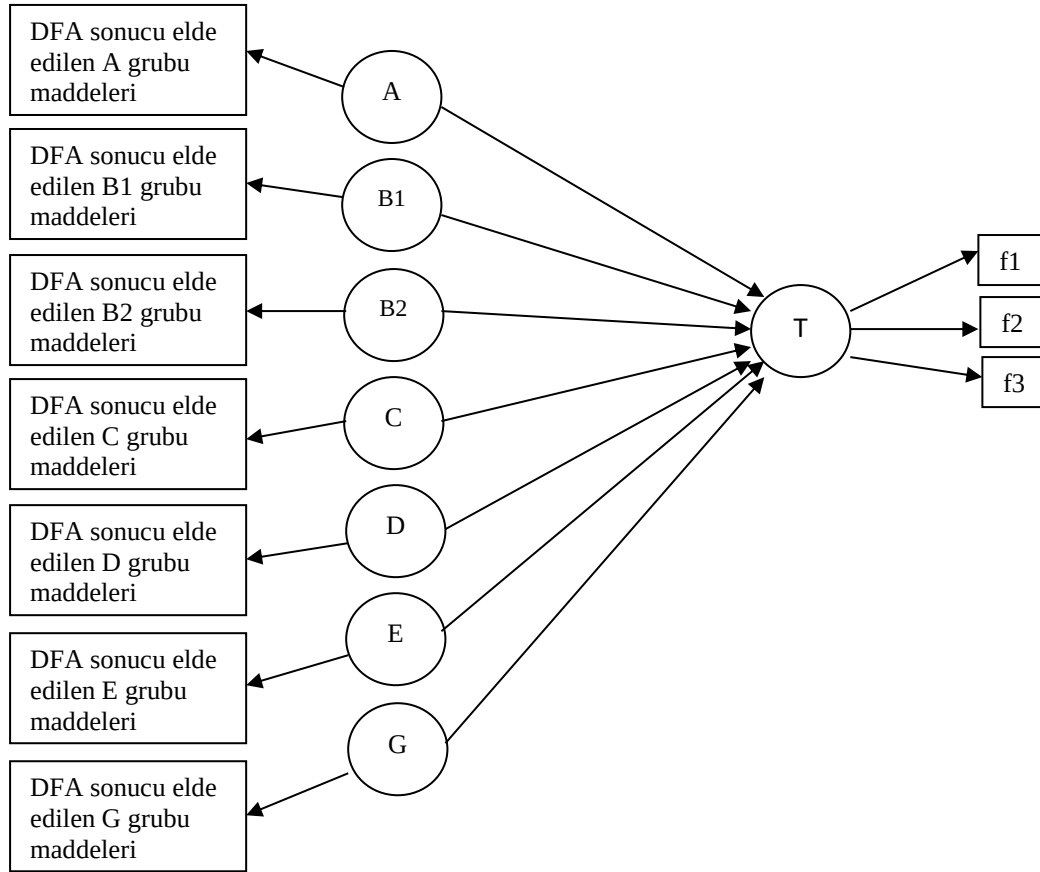
4.2.3. Katılımcıların kültürel uzaklık puanları ile transaksyonel uzaklık puanları arasındaki değişime ilişkin bulgular

Çalışmada araştırma soruları bağlamında katılımcıların kültürel uzaklık puanları ile transaksyonel uzaklık puanları arasında nasıl bir değişim bulunduğunu incelemek üzere yapısal eşitlik modellemesi (YEM) yapılmıştır. Bu doğrultuda AFA ve DFA analizi sonucunda geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilen kültürel uzaklık ölçeğinin yedi faktörlü yapısı temel alınmıştır. Kültürel uzaklığı oluşturan yedi faktör gözlenen değişken, transaksyonel uzaklık ise gizil değişken alınarak model oluşturulmuştur. Kültürel uzaklığın yedi faktör yapısı içinde yer alan toplam 61 madde ile transaksyonel uzaklık gizil değişkenini oluşturan, ölçekteki üç transaksyonel uzaklık maddesi (öğretim elemanına, diğer öğrencilere ve kuruma transaksyonel uzaklık) olmak üzere toplam 64 madde analize dahil edilmiştir.

Analiz yurtdışı örneklem grubu veri seti ile gerçekleştirilmiştir ($n=914$ ilk gözlem). Analiz öncesinde veri setinin YEM için uygunluğu kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda DFA öncesinde yapılan varsayım testlerinin kontrolü yapısal eşitlik modellemesi öncesinde de yapılmıştır. Veri setinin normallik varsayımı ve anlamlılık testleri kontrol edilmiş ve varsayımların karşılandığı görülmüştür. Çoklu bağıntı analizi VIF değerleri üzerinden incelenmiştir. Ayrıca her veriye ilişkin Mahalanobis uzaklıkları ve ki-kare değerleri hesaplanmış ve sınır değer karşılaştırmaları ile aykırı gözlemler veri setinden çıkarılmıştır. Bu doğrultuda veri setinde analize alınan gözlem sayısı 822 olmuştur ($n=822$ analize alınan gözlem sayısı). Kültürel uzaklık ölçeğinin 5'li likert tipinde ölçek olması ve gerekli varsayımların karşılandığı görüldükten sonra veri setinin YEM analizine uygun olduğu görülmüştür. JASP 0.18.1 programı kullanılarak kovaryans temelli (Covariance Based-CB), maksimum olabilirlik tahmin yöntemi (maximum likelihood) ile yapısal eşitlik modellemesi gerçekleştirilmiştir.

Kültürel uzaklık ölçeğinin 7 faktörünün, transaksyonel uzaklık gizil değişkenini (ölçekte yer alan üç transaksyonel uzaklık maddesini) yordadığı model doğrultusunda ilgili kodlar yazılarak model çalıştırılmıştır. Gerçekleştirilen yapısal eşitlik modelinin

daha iyi anlaşılabilmesi için analiz öncesinde tasarlanan model Şekil 4.61’de gösterilmiştir. YEM analizi sonucunda elde edilen model ise Şekil 4.62’de yer almaktadır.



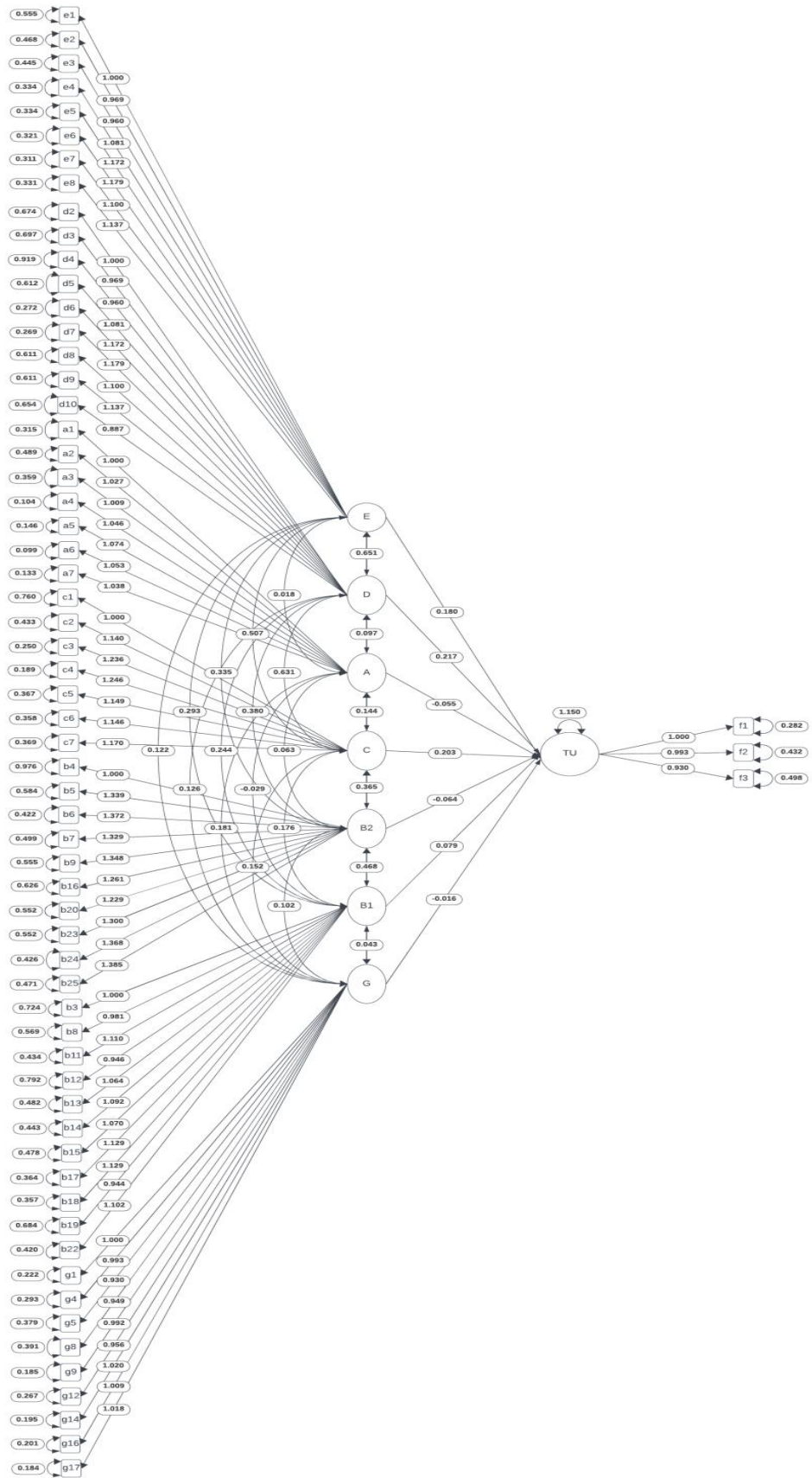
Şekil 4.61. YEM analizi taslak araştırma modeli

Elde edilen YEM analizi bulguları doğrultusunda araştırma modelinin uygunluğunun örtüşme düzeyini saptamak için χ^2/sd , CFI, RMSEA, SRMR uyum iyiliği endeksleri incelenmiştir.

Tablo 4.37. Yapısal modele ilişkin uyum iyiliği değerleri

	χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	SRMR	RMSEA
Doğrulamalı Faktör Analizi Modeli	7370,952	1933	3,81	0.900	0.049	0.059
Uyum düzeyi	-	-	Kabul edilebilir uyum	Kabul edilebilir uyum	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum
İyi Uyum			<3	$\geq 0,95$	$\leq 0,05$	<0,05
Kabul Edilebilir Uyum			<5	$\geq 0,9$	$\leq 0,08$	<0,1

Tablo 4.37 incelendiğinde modelin SRMR değerinin iyi uyum gösterdiği, ki-kare uyum iyiliği indeksi (χ^2/sd), CFI ve RMSEA değerlerinin kabul edilebilir değerlere sahip olduğu görülmektedir (Hu & Bentler, 1999; Tabachnick & Fidell, 2013, s. 772). Bu uyum değerleri doğrultusunda ölçüm modelinin kabul edilebilir uyum gösterdiği ifade edilebilir.



Şekil 4.62. Kültürel uzaklık ve transaksyonel uzaklığa ilişkin YEM modelinin sonuçları

Yapısal modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişkileri temsil eden, bir başka deyişle, modeldeki değişkenler arasındaki ilişkilerin gücü ve anlamlılığı hakkında önemli bilgiler sağlayan tahmin edilen regresyon katsayıları (standardize edilmemiş beta katsayıları (B), standardize edilmiş beta katsayıları (β)), standart hatalar (SE), z değerleri ve beta katsayılarının anlamlılığına (p) ilişkin bulgular Tablo 4.38’de gösterilmektedir. Ayrıca gizil değişkenlerin gözlemlenen değişkenler tarafından ne kadar iyi açıklandığını gösteren faktör varyansı Tablo 4.39’da, faktörler arası ilişkileri gösteren faktör kovaryansları Tablo 4.40’ta yer almaktadır.

Tablo 4.38. *Yapısal modelin değerlendirilmesi ve etki katsayıları*

<i>Yordayıcı</i>	<i>Yordanan değişken (Sonuç değişkeni)</i>	<i>B</i>	<i>β</i>	<i>sh</i>	<i>z istatistiği</i>
G	TU	-0,016	-0,014	0,040	-0,400
B1	TU	0,079	0,061	0,069	1,143
B2	TU	-0,064	-0,040	0,101	-0,639
C	TU	0,203	0,173	0,059	3,469**
A	TU	-0,055	-0,036	0,056	-0,993
D	TU	0,217	0,174	0,077	2,817*
E	TU	0,180	0,147	0,065	2,791*

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; B: Etki katsayısı; β : standardize edilmiş etki katsayısı; sh: standart hata; G= Bireyin kendisine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısı, B1= Öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejileri, B2= Öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklar, C= Destek hizmetleri sınırlılığı, A= Kişinin sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı, D= Öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı, E= Bireyin kendisine ilişkin farklılık algısı, TU=Transaksiyonel uzaklık

Tablo 4.39. *Yapısal modelin faktör varyansları*

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>β</i>	<i>sh</i>	<i>z istatistiği</i>
G	1,076	1,000	0,061	17,602**
B1	0,840	1,000	0,069	12,101**
B2	0,540	1,000	0,058	9,242**
C	1,008	1,000	0,080	12,671**
A	0,589	1,000	0,042	13,949**
D	0,899	1,000	0,059	15,268**
E	0,927	1,000	0,060	15,372**
TU	1,150	0,822	0,067	17,125**

** $p < 0,001$

Tablo 4.40. Yapısal modelin faktör kovaryansları

Değişkenler	<i>B</i>	β	<i>sh</i>	<i>z değeri</i>
G - B1	0,043	0,046	0,034	1,260
G - B2	0,102	0,134	0,028	3,613**
G - C	0,152	0,146	0,038	3,980**
G - A	0,181	0,227	0,030	6,081**
G - D	0,126	0,128	0,036	3,495**
G - E	0,122	0,122	0,036	3,350**
B1 - B2	0,468	0,695	0,040	11,707**
B1 - C	0,176	0,191	0,035	5,048**
B1 - A	-0,029	-0,041	0,026	-1,128
B1 - D	0,244	0,281	0,034	7,129**
B1 - E	0,293	0,332	0,036	8,258**
B2 - C	0,365	0,495	0,036	10,098**
B2 - A	0,063	0,112	0,021	2,998*
B2 - D	0,380	0,545	0,035	10,896**
B2 - E	0,335	0,473	0,033	10,080**
C - A	0,144	0,187	0,029	4,990**
C - D	0,631	0,663	0,047	13,444**
C - E	0,507	0,525	0,043	11,718**
A - D	0,097	0,134	0,027	3,622**
A - E	0,018	0,025	0,027	0,687
D - E	0,651	0,713	0,048	13,577**

** $p<0,001$; * $p<0,05$

Tablo 4.38 incelendiğinde destek hizmetleri sınırlılığı (*C*) ($B=0,203$; $p<0,001$), öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı (*D*) ($B=0,217$; $p<0,05$) ve bireyin kendisine ilişkin farklılık algısı (*E*) ($B=0,180$; $p<0,05$) faktörlerinin transaksyonel uzaklık üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bireyin kendisine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısı (*G*) ($B=-0,016$; $p>0,05$), öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejileri (*B1*) ($B=0,079$; $p>0,05$), öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklar (*B2*) ($B=-0,064$; $p>0,05$) ve kişinin sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı (*A*) ($B=-0,055$; $p>0,05$) faktörlerinin ise transaksyonel uzaklık üzerinde anlamlı yordayıcı etkisi bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 4.39 incelendiğinde yapısal eşitlik modeline dahil edilen, her faktör yapısı altında yer alan ve analize dahil edilen toplam 64 ölçek maddesinin, yedi kültürel uzaklık ve bir transaksyonel uzaklık olmak üzere modeldeki tüm gizil değişkenleri iyi açıkladığı görülmektedir ($p<0,001$). En yüksek faktör varyansının transaksyonel uzaklık değişkeni olduğu ($B=1,150$; $p<0,001$), bunu bireyin kendisine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısı

(G) ($B=1,076$; $p<0,001$) ve destek hizmetleri sınırlılığı (C) ($B=1,008$; $p<0,001$) faktörlerinin izlediği görülmektedir. Öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklar (B2) ($B=0,540$; $p<0,001$) faktörünün ise diğer değişkenlere göre daha az varyansa sahip olduğu ancak standart hatasının da az olduğu dikkat çekmektedir ($SE=0,058$). Bu durum ölçekteki öğretim elemanına, diğer öğrencilere ve kuruma hissedilen transaksyonel uzaklık algısı maddelerinin transaksyonel uzaklık gizil değişkenini iyi açıkladığı anlamını taşımaktadır. Benzer şekilde bireyin kendisine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısı (G) ve destek hizmetleri sınırlılığı (C) faktörleri içinde yer alan ölçek maddelerinin de bireyin kendisine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısı (G) ile destek hizmetleri sınırlılığı (C) gizil değişkenlerini iyi temsil ettiğini göstermektedir. Diğer tüm faktör yapıları altında yer alan ölçek maddelerinin de ilgili faktör gizil değişkenlerini iyi açıklandığı değerlendirilmektedir.

Modeldeki gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik bulguların yer aldığı Tablo 4.40 incelendiğinde bireyin kendisine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısı ile öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejileri (G-B1), öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejileri ile kişinin sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı (B1-A) (negatif yönlü), öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklar ile kişinin sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı (B2-A), kişinin sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı ile bireyin kendisine ilişkin farklılık algısı (A-E) arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ($p>0,05$); bunların dışında modelde yer alan diğer tüm değişkenler arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p<0,001$). Değişkenler arasındaki en yüksek ilişkinin öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı ile bireyin kendisine ilişkin farklılık algısı (D-E) ($B=0,651$; $p<0,001$) arasında olduğu; daha sonra destek hizmetleri sınırlılığı ile öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı (C-D) ($B=0,631$; $p<0,001$), destek hizmetleri sınırlılığı ile bireyin kendisine ilişkin farklılık algısı (C-E) ($B=0,507$; $p<0,001$) arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunduğu görülmektedir. Tüm bu bulgular doğrultusunda değişkenler arasındaki tahmini yapısal denklem Tablo 4.41’de yer almaktadır.

Tablo 4.41. *Değişkenler arasındaki tahmini yapısal denklem*

<i>Değişkenler arasındaki ilişki</i>	<i>Tahmini yapısal denklem</i>
C-TU	$TU=0,203*C$
D-TU	$TU=0,217*D$
E-TU	$TU=0,180*E$
TU	$TU=0,203*C+0,217*D+0,180*E$

C= Destek hizmetleri sınırlılığı, D= Öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı, E= Bireyin kendisine ilişkin farklılık algısı, TU=Transaksiyonel uzaklık

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırma amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen nicel ve nitel analiz süreci sonunda elde edilen sonuçlara, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın temel amacı açık ve uzaktan öğrenme çevrimiçi ortam ve süreçlerinin bir ögesi olan kültür ve onunla ilişkili temel bileşenleri tespit etmeyi sağlayacak geçerli ve güvenilir bir kültürel uzaklık ölçeği geliştirmek, bu ölçek aracılığıyla kültürel uzaklığı etkileyen değişkenler arasındaki etkileşimi ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda ilk olarak uzaktan öğretim ortam ve süreçlerine yönelik geliştirilecek kültürel uzaklık ölçeğinin temel boyut (tema) ve alt boyutlarını (kategoriler) belirlemek amaçlanmıştır. Daha sonra geliştirilen kültürel uzaklık ölçeğinin kapsam, yapı, yakınsama, ayırteci geçerlik ve güvenilirliği test edilmiş ve belirtilen ölçütleri karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilen kültürel uzaklık ölçeğinde katılımcıların boyutlar bazında puan dağılımlarının ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Ayrıca katılımcıların cinsiyet, çalışma durumu, farklı kültürleri öğrenme merakı, uzaktan eğitim deneyimi, yurtdışında yaşama deneyimi gibi bazı demografik özellikleri ile kültürel uzaklık puanları arasında nasıl bir değişim olduğu araştırılmıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların kültürel uzaklık puanları ile transaksiyonel uzaklık puanları arasında nasıl bir değişim bulunduğu da incelenmiştir.

Keşfedici sıralı karma yöntem ile desenlenen ve genel kesitsel tarama modeli kullanılan çalışmanın ilk fazını ölçme aracının geliştirilmesi süreci oluşturmaktadır ve bu süreç temelde iki bölümü kapsamaktadır. İlk bölümde ölçeğin madde havuzunu geliştirmek amacıyla “kritere dayalı” amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak, belirlenen

dört veri tabanında (Web of Science, Scopus, Eric ve Ebscohost) yer alan, açık ve uzaktan öğrenme alanında yapılmış veya bu alanla ilişkili, çalışmanın başlığı, özeti veya anahtar kelimelerinde “cultural distance” kriterini karşılayan çalışmalar incelenmiştir. Toplam 44 çalışma elde edilmiştir. Çalışmalar tematik analiz ile incelendiğinde çok az bir kısmının uzaktan eğitim alanında kültürel uzaklığa ilişkin olduğu görülerek, uzaktan eğitim alanında öne çıkan kültür ve kültürle ilişkili farklı çalışmalar ve ölçme araçları da incelenmiş ve ölçeğin madde havuzunun geliştirilmesinde faydalanılmıştır.

İkinci olarak uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. “Anahtar bilirkişiler” amaçlı örnekleme yöntemi ile yurtiçi ve yurtdışındaki alan uzmanları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra “kartopu-zincir amaçlı örnekleme” yöntemi ile uzmanların tanıdığı farklı uzmanlara ulaşmak hedeflenmiştir. 61’i yurtdışından, 36’sı Türkiye’den olmak üzere toplam 94 uzman listelenmiştir. Değerlendirmeler sonucunda uygun görülen 45’i yurtdışından, 36’sı Türkiye’den olmak üzere toplam 81 uzmana çevrimiçi görüşme formu kullanılarak yarı yapılandırılmış üç görüşme sorusu, e-posta aracılığıyla gönderilmiştir. Uzmanların görüşleri üç turdan oluşan Delphi tekniği ile elde edilmiştir. Kaynak tarama süreciyle eşzamanlı sürdürülen ilk Delphi turunda uzmanlara “a) kültürel uzaklık size ne ifade ediyor, nasıl tanımlarsınız? b) kültürel uzaklık ya da yakınlığın göstergeleri (temel bileşenleri) neler olabilir? c) uzaktan eğitim bağlamında kültürel uzaklığı etkileyen ve kültürel uzaklıktan etkilenen faktörler/değişkenler sizce neler olabilir? Bunlar arasındaki ilişkileri kısaca açıklayabilir misiniz?” soruları yöneltilmiştir. Sorular Türkçe ve İngilizce olmak üzere iki ayrı form olarak hazırlanmıştır. Formun gönderildiği 45 yurtdışındaki uzmanın 24’ünden, yurtiçindeki 36 uzmanın 13’ünden yanıt alınarak, toplam 37 uzmanın görüşünden faydalanılmıştır. Elde edilen yazılı nitel veriler araştırmacı tarafından cümle düzeyinde incelenerek Maxqda 2020 programında hem tümevarımsal hem de tümdengelimli analiz yaklaşımı kullanılarak kodlanmış, tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Alanyazın taraması sonucunda elde edilen bulgular ve öne çıkan şablonlardan da yararlanılarak uzman görüşleri analiz edilerek, kod, tema ve alt temalar oluşturulmuştur.

Yurtiçi uzman grubu verileri Türkçe, yurtdışı uzman grubu verileri İngilizce olduğu için iki veri seti kendi dilinde kodlanmış ve kod sistemi oluşturulmuştur. Her iki gruba ilişkin kod sistemi sorular temelinde incelenmiştir. Her iki uzman grubu görüşleri incelenmiş ve ortaya çıkan kod yapılanmasının genel olarak benzerlik gösterdiği görülmüştür. Ancak “uzaktan eğitim bağlamında kültürel uzaklığı etkileyen

faktörler/değişkenler sizce neler olabilir?” sorusuna ilişkin görüşlerin gruplar arasında belirgin bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Yurtdışındaki uzmanlar kültürel uzaklığı daha çok sosyokültürel faktörlerin etkilediğini belirtirken; yurtiçindeki uzmanlar daha çok öğretimsel faktörlere odaklanmışlardır. Bu farklılığın kültür ve kültürle ilişkili kavramları ele alış ve bu kavramlara bakış açısıyla ilgili olduğu düşünülebilir. Yurtiçindeki uzmanların kültürel uzaklığı daha çok öğretim bağlamında ele aldığı, kültür ve kültürle ilişkili kavramlarda öğretimsel faktörlere daha çok önem verdiği düşünülebilirken, yurtdışındaki uzmanların kavramı sosyolojik bağlamda ele aldığı ve daha çok sosyokültürel faktörleri dikkate aldığı yordanabilir. Bu yönüyle elde edilen bu farklılığın uzman görüşleri açısından da bir kültürel farklılık olabileceği varsayılabilir. Bu soru dışında diğer sorulara ilişkin kod yapılarında belirgin bir farklılık bulunmadığı, soru bazında birbirine yakın kod ve kategorilere sahip olduğu gözlenmiştir. Bu sebeple yurtdışı uzman görüşlerinden elde edilen İngilizce kod sistemi Türkçe’ye çevrilerek incelenmiş ve yurtiçi uzman görüşleri kod sistemiyle birleştirilmiştir.

37 uzman görüşü verilerinin nitel analizi sonucunda en sık tekrarlanan kodların dil-ifade biçimi ve dil olduğu görülmüştür. Ayrıca değer/kültürel değer, gelenek-görenek-örf-adet, din, iletişim biçimi, yaşam şekli ve yeme içme alışkanlıkları, değer kalıpları ve etkileşim (tür, düzey, süreç ve yolları) de sıklıkla vurgulanmıştır. Bu bulgunun alanyazın incelemesi sonucunda elde edilen bulgularla tutarlı olduğu görülmektedir. Çeşitli araştırmacıların kültür tanımları veya kültürü oluşturan/etkileyen bileşenler arasında sıklıkla vurguladıkları öğelerin dil, ifade biçimi, değerler ve değer kalıpları, gelenek-görenek, alışkanlıklar, iletişim ve etkileşim olduğu görülmektedir (Hofstede, 1986; Hall, 1959; Hall, 1990; Triandis, 2002; Trompenaars, 1996; Tylor, 1871; Rohner, 1984; Kroeber ve Kluckhohn, 1952; Gunawardena vd., 2003).

“Kültürel uzaklık size ne ifade ediyor? Nasıl tanımlarsınız?” sorusuna ilişkin uzmanların büyük bir kısmının kültürel uzaklığı farklılık olarak gördüğü, en çok değer/kültürel değer farklılığı ve iletişim biçimi farklılığı olarak tanımladığı görülmektedir. Bu bulguya göre uzmanların uzaklık kavramını temelde farklılık olarak değerlendirdiği, kültürel uzaklığın bireyin kendi kültürel değerleri veya iletişim biçiminin diğerlerinden farklı olmasını yansıttığı ifade edilebilir.

Uzmanlara yöneltilen “kültürel uzaklık ya da yakınlığın göstergeleri (temel bileşenleri) neler olabilir?” sorusuna ilişkin daha çok sosyokültürel öğelerin vurgulandığı, bunların arasında da en çok alanyazındaki kültüre ilişkin kuramsal göstergelerin

belirtilmiştir. Kuramsal göstergeler arasında ise Hofstede'nin kültürel faktörleri belirgin bir şekilde vurgulanmıştır. Bu bulgunun kültür ve kültüre ilişkin kuramsal çerçeveler arasında Hofstede'nin kültür boyutlarının önemini vurguladığı değerlendirilebilir. Beugelsdijk vd.'nin (2018), sosyal bilimler alanında kültürel uzaklık ve firmaların uluslararasılaşmasına yönelik çalışmalarının meta analizini yaptığı çalışmada da incelediği çoğu çalışmanın Hofstede'nin kültür boyutlarına dayandığı bulgulanmıştır. Dolayısıyla kültür alanyazınında Hofstede'nin kültür boyutlarının pek çok araştırmacı tarafından sıklıkla temel alındığı, kapsayıcı ve geçerli bir çerçeve sağladığı düşünülebilir. Uzman görüşlerine göre kuramsal göstergelerin dışında dil ve değer kalıplarının, ötekileştirme davranışlarının, gelenek-görenek-örf-adetin, yaşam şekli ve yeme-içme alışkanlıklarının da kültürel uzaklık ya da yakınlığın göstergesi olabileceği belirtilmiştir.

Üçüncü olarak ele alınan “uzaktan eğitim bağlamında kültürel uzaklığı etkileyen faktörler/değişkenler sizce neler olabilir? Bunlar arasındaki ilişkileri kısaca açıklayabilir misiniz?” sorusuna ilişkin uzmanlar kültürel uzaklığı etkileyen pek çok faktör belirtmiştir. Bu faktörler gruplandırıldığında eğitsel ve sosyokültürel faktörler olmak üzere iki kategori elde edilmiştir. Sayıca birbirine yakın olsa da eğitsel faktörlerin daha fazla olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre uzmanların kültürel uzaklığı en çok eğitsel faktörlerin etkilediğini/etkileyebileceğini düşündükleri görülmektedir. Ayrıca önceki sorudan farklı olarak, bu soruda uzaktan eğitim bağlamında kültürel uzaklığı etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi istenmesine rağmen sosyokültürel faktörlerin de eğitsel faktörlere yakın sıklıkta belirtilmesinin sosyokültürel faktörlerin önemi açısından dikkate değer bir bulgu olduğu gözlenmektedir. Ancak önceki soru ile birlikte değerlendirildiğinde uzmanların kültürel uzaklığı ağırlıklı olarak sosyokültürel faktör ve bileşenlerle ilişkili gördüğü ifade edilebilir.

Uzman görüşlerine göre kültürel uzaklığı en çok öğrenene ilişkin eğitsel faktörler etkilemektedir. Ayrıca tasarıma, iletişim ve etkileşime ilişkin eğitsel faktörlerin de kültürel uzaklığı etkilediği belirtilmiştir. Öğrenene ilişkin faktörler incelendiğinde öğrenenin dijital yeterlilik ve hazırbulunuşluk düzeyi ile öğrenenin önceki öğrenme deneyiminin kültürel uzaklığı en çok etkileyen faktörler olduğu; bireysel farklılıkların, öğrenenin bilgi düzeyinin ve aidiyet duygusunun da kültürel uzaklığı etkileyen önemli faktörler arasında yer aldığı görülmüştür. Bu bulguya göre uzmanların dijital yeterlilik ve hazırbulunuşluk düzeyi farklılığının, bilgi düzeyi farklılığı gibi çeşitli bireysel

farklılıkların, öğrenenin önceki öğrenme deneyimlerinin ve bulunuşluk algısının öğrenenin hissettiği kültürel uzaklık algısında belirleyici olduğunu düşündüğü görülmektedir. Hatlevik, Guðmundsdóttir ve Loi'nin (2015), öğrencilerin dijital yeterliklerini yordayan faktörleri incelediği çalışmasında da öğrencilerin kendini geliştirmeye yönelik eğilimleri ve akademik başarılarının yanısıra evdeki koşullarının yani ailenin sahip olduğu kültürel geçmiş (kültürel sermaye) ve dil entegrasyonunun öğrencilerin dijital yetkinliğini yordadığı görülmektedir. Öğrencilerin aile geçmişi ve okul performansı en önemli faktörler arasında gösterilmiştir. He ve Li'nin (2019), dijital yeterliliğin ve teknoloji beklentisinin dijital informal öğrenme üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında dijital yeterliliğin ve teknoloji beklentisinin dijital informal öğrenme üzerinde temel bir role sahip olduğu görülmüş ve kültürel farklılığın dijital informal öğrenme davranışlarının güdü modeli üzerinde güçlü bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Uzman görüşlerinden elde edilen bu bulgunun alanyazın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu belirtilebilir.

Uzman görüşleri ders tasarımı açısından değerlendirildiğinde tasarımda tercih edilen öğrenme yaklaşımları, kuram ve teknikler kültürel uzaklığı en çok etkileyen eğitsel faktörlerdir. Ayrıca öğrenme ve öğretim materyallerinin öğrenen çeşitliliğini yansıtmaması, öğrenen sayısı, öğrenme ortamı ve öğrenme-öğretme kültürünün formal-informal olması kültürel uzaklığı etkileyen diğer önemli tasarıma ilişkin faktörlerdir. İletişim ve etkileşim bağlamında ise iletişim biçiminin kültürel uzaklığı en çok etkilediği belirtilmiştir. Etkileşimin türü, düzeyi, süreç ve yolları ile iletişim süreçlerinin de kültürel uzaklığı etkileyen diğer önemli faktörler olarak vurgulandığı görülmüştür. Kültürel uzaklığı en çok etkileyen sosyokültürel faktörler arasında ise dil-ifade biçiminin yer aldığı görülmektedir. Uyum gösterebilme, yeniliklere açık olma, empati kurabilme gibi becerilerin, Hofstede'nin toplulukçu ve bireyci kültür özellikleri, güç mesafesi ve yüksek-düşük bağlamlı kültürler gibi alanyazındaki kültüre ilişkin kuramsal faktörlerin, ötekileştirme davranışlarının (önyargı, stereotipleme, ırkçılık vb.) ve sosyal statünün de kültürel uzaklığı etkileyen diğer önemli faktörler olduğu ifade edilmiştir.

Son soru olan “uzaktan eğitim bağlamında kültürel uzaklıktan en çok etkilenen faktörler/değişkenler sizce neler olabilir? Bunlar arasındaki ilişkileri kısaca açıklayabilir misiniz?” sorusuna ilişkin uzmanların kültürel uzaklıktan en çok eğitsel faktörlerin etkilendiğini belirttiği görülmüştür. Eğitsel faktörler arasında ise en çok öğrenci başarısının etkilendiği vurgulanırken; öğrenenin bilgi, motivasyon ve beceri düzeylerinin,

kişisel tercih ve isteklerinin de kültürel uzaklıktan etkilendiği öne çıkmaktadır. Uzman görüşleri içerik ve tasarıma ilişkin değerlendirildiğinde kültürel uzaklıktan en çok etkilenen faktörlerin öğrenme yaklaşım, kuram ve modelleri ile öğrenme-öğretme süreci olduğu vurgulanmıştır. İletişim ve etkileşim bağlamında ele alındığında kişilerarası iletişimin kültürel uzaklıktan en çok etkilendiği, uzaktan eğitim yönetimi bağlamında ele alındığında ise yönetsel uygulamaların kültürel uzaklıktan en çok etkilendiği belirtilmiştir. Bireysel faktörler arasında ise psikolojik uzaklığın kültürel uzaklıktan en çok etkilenen faktör olduğu, ayrıca kişide yabancılaşma duygusunun, belirsizliğe tahammül etme yeteneğinin, yaşam sevincinin ve bireyin yaşamının da kültürel uzaklıktan etkilenen diğer faktörler olduğu belirtilmiştir. Kültürel uzaklıktan etkilenen sosyokültürel faktörlerin ise genel olarak az sayıda olduğu ve belirgin bir şekilde öne çıkan faktörün olmadığı, ancak ırkçılık, ayrımcılık ve önyargının kültürel uzaklıktan etkilenen faktörler olarak belirtildiği görülmüştür.

Yukarıda belirtilen elde edilen tüm nitel bulgular dikkatli bir şekilde incelendiğinde ikinci (k.u-k.y göstergeleri) ve üçüncü (ue bağlamında kültürel uzaklığı etkileyen faktörler) soruya (temaya) ilişkin ortaya çıkan alt kodlar arasında büyük benzerlik olduğu görülmüştür. Bu bulguları daha iyi değerlendirmek üzere ilgili tema altındaki alt kodlar birleştirilerek tekrar analiz edilmiştir. Elde edilecek bulguların en sık vurgulanan kodların belirlenmesine ve ölçeğin yapılandırılmasına fayda sağlayacağı öngörülmüştür. İkinci ve üçüncü temalar birleştirilerek yapılan nitel analiz bulgularına göre en çok sosyokültürel (177) faktörlerin, daha sonra eğitsel (123) ve bireysel (83) faktörlerin kültürel uzaklık-yakınlık göstergeleri (bileşenleri) ve kültürel uzaklığı etkileyen faktörler bağlamında vurgulandığı görülmüştür.

Uzman görüşlerine göre kültürel uzaklık-yakınlığı en çok oluşturan/etkileyen sosyokültürel faktörün alanyazında da belirtilen kültüre ilişkin kuramsal göstergeler olmuştur. Bunu ötekileştirme ve değer kalıpları, gelenek-görenek-örf-adet, beceri, din gibi faktörler izlemektedir. Uzman görüşlerine göre kültürel uzaklığın en önemli sosyokültürel göstergesinin ise Hofstede'nin kültürel faktörleri olduğu görülmüştür. Ayrıca yüksek-düşük bağlamlı kültür faktörünün, önyargıların, kalıp yargıların, sosyal-geleneksel-ahlaki değer kalıplarının, uyum gösterebilme, yeniliklere açık olma, empati kurabilme, anlayış gösterme, girişkenlik gibi kişinin becerilerine dönük faktörlerin de kültürel uzaklık-yakınlığın önemli göstergeleri olduğu belirtilmiştir.

Uzman görüşlerine göre kültürel uzaklık-yakınlığı en çok oluşturan/etkileyen eğitsel faktörün ise öğrenene ilişkin faktörler olduğu görülmüştür. Tasarıma, iletişime, teknolojiye, öğretime, paydaşlara, içeriğe ilişkin faktörler de sıklıkla vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin kültürel normlarına, ölçme-değerlendirmeye, kuruma, destek hizmetlerine, uzaktan eğitim yönetimine ilişkin faktörler de hem kültürel uzaklık-yakınlığın göstergesi hem de kültürel uzaklığı etkileyen faktörler arasında belirtilmiştir. Kültürel uzaklığın en önemli eğitsel göstergesinin öğrenenin dijital yeterlilik, hazırbulunuşluk düzeyi, önceki öğrenme deneyimleri, kişisel özellikleri, bilgi düzeyi, aidiyet duygusu gibi faktörler olduğu görülmüştür. Öğretim tasarımı açısından öğrenme yaklaşım, kuram ve tekniklerinin, öğretimin, öğrenme materyallerinin ve içeriğin kültürel çeşitliliği yansıtıp yansıtmamasının, öğrenme ortamının özelliklerinin, öğrenen sayısının ve öğrenen kitlesinin yapısının, derslerin yapılandırılma şeklinin, öğrenme süreci tasarımının, kültür bağlamında öğrenen-öğreten rollerinin, forum gibi ortamların önemli eğitsel faktörler olduğu belirtilmiştir. Eğitsel süreçlerde kullanılan iletişim biçiminin, etkileşim türünün, düzeyinin, süreç ve yollarının, iletişim süreçlerinin önemli iletişimsel faktörler olduğu görülmektedir. Eğitsel süreçlerdeki teknoloji ve internet erişiminin de kültürel uzaklığı etkileyen önemli bir faktör olabileceği belirtilmiştir. Öğretenin tutum ve yaklaşımının, ders anlatma yönteminin, öğrenenden beklentilerinin, paydaşlar arasındaki iş birliği ve ilişkilerin, öğretim materyallerinin, ders yapısının, öğretmen ve öğrencilerin kültürel normları arasındaki farklılıkların, ölçme değerlendirme süreçlerinin ve destek hizmetinin veriliş şekillerinin de kültürel uzaklığı yaratabilecek/etkileyebilecek önemli faktörler olduğu belirtilmiştir.

Uzman görüşlerine göre kültürel uzaklık-yakınlığı en çok oluşturan/etkileyen bireysel faktörün kişinin pozitif veya negatif duygu durumuna sahip olması ve empati kurabilme, anlayış gösterebilme, farklı bakış açısına sahip olma, paylaşımda bulunma, yeni deneyimlere açık olma, iş birliği yapabilme gibi beceriler olduğu görülmüştür. Ayrıca kişinin diğer kültürün değer, bilgi, beceri, davranış şekli veya tercihlerine alışık ya da bunlar hakkında bilgi sahibi olmasının da kültürel uzaklığı oluşturan/etkileyen önemli bireysel faktörler olduğu belirtilmiştir. Bunların yanı sıra kişinin etnik kökeninin, deneyiminin, tutumunun, yaşının, farklı kültüre ilişkin ön bilgi sahibi olup olmama durumunun da diğer önemli faktörler olduğu görülmüştür.

Uzman görüşlerine göre kültürel uzaklık-yakınlığı en çok oluşturan/etkileyen iletişimsel faktörün dil-ifade biçimi olduğu görülmüştür. Ayrıca birbirini/iletişim niyetini

anlama, çatışma sıklığı, uzlaşmama, iletişim kuramamak, niyetini ifade etmede daha çok zamana ihtiyaç duyma, yanlış anlama gibi iletişim güçlükleri/zorluklar/engellerin de kültürel uzaklığı oluşturan/etkileyen önemli iletişimsel faktörler olduğu belirtilmiştir.

Uzman görüşlerine göre kültürel uzaklık-yakınlığı en çok oluşturan/etkileyen siyasal ve iktisadi faktörün ekonomik-sosyoekonomik faktörler olduğu görülmektedir. Ayrıca yönetim şeklinin de kültürel uzaklığı oluşturan/etkileyen önemli siyasal ve iktisadi faktör olduğu belirtilmiştir.

Yukarıda belirtilen uzman görüşlerinden elde edilen tüm bulgular, alanyazında öne çıkan kültürel öğelerle birlikte değerlendirilerek ilişkilendirilmiştir. *Sosyokültürel* (Hofstede'nin kültürel boyutları, yüksek-düşük bağlamlı kültürler, önyargılar, stereotipler (kalıp yargılar), değer kalıpları, beceriler, gelenek-görenek-örf-adet, din, norm/sosyal normlar, coğrafi konum, tarih/ortak tarih, sosyal statü, sosyoekonomik statü), *eğitsel* (öğrenen, tasarım, iletişim ve etkileşim, teknoloji, öğretici, paydaşlar, içerik, ölçme-değerlendirme, öğretmen ve öğrencilerin kültürel normları, kurum, destek hizmetleri), *bireysel* (duygu, beceriler, tanıdık-alışık olma, deneyim, etnik köken, yaş, farklı kültüre ilişkin ön bilgi sahibi olma, sosyoekonomik statü, yaşam tarzı, diğer kültürlerle maruz kalma, uyum, kültürel geçmiş, dünya görüşü, sosyal mesafe, düşünme biçimi) ve *iletişim* (dil-ifade biçimi, iletişim güçlükleri/zorluklar/engeller) temel boyut, alt boyut ve göstergelerinin madde havuzunda yer almasına karar verilmiştir. Dört temel boyut ve alt boyutları doğrultusunda toplam 110 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuş ve geliştirilen maddeler 5'li Likert tipi ölçek ifadelerine dönüştürülmüştür. Geliştirilen birçok maddenin hem alanyazındaki kültürel öğelerle hem de uzman görüşlerinde vurgulanan göstergelerle ilişkili olduğu düşünülmüştür. Ayrıca uzman görüşlerinden üretilmemiş, çözümlenmemiş farklı göstergeler de alanyazındaki kavramsal ve kuramsal yapılardan yararlanılarak oluşturulmuştur. Bu doğrultuda *sosyokültürel unsurlar, öğretim, destek hizmetleri, öğretim elemanı, öğrenen, transaksyonel uzaklık* ve *sosyal beceriler* olmak üzere 7 temel boyut ve alt boyutlarının taslak ölçekte yer almasına karar verilerek, 6'sı demografik, 3'ü transaksyonel uzaklık maddesi olmak üzere toplam 84 maddeden oluşan ilk taslak kültürel uzaklık ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen taslak ölçek içerik (kapsam) geçerliliğini değerlendirmek üzere üç alan uzmanının değerlendirmesine gönderilmiştir.

Üç alan uzmanı tarafından yapılan ilk tur içerik (kapsam) değerlendirmesi sonucunda yeniden düzenlenen ölçek maddeleri (7'si demografik olmak üzere toplam 84

madde) 2. tur içerik (kapsam) geçerliliğini sağlamak üzere tekrar üç alan uzmanının değerlendirmesine gönderilmiştir. İkinci Delphi turu olarak belirlenen bu süreçte madde havuzunda yer alan tüm maddeler yine ilk turda yer alan üç alan uzmanına sunulurken, ölçülmesi amaçlanan özelliği kapsama düzeyini bir derecelendirme ölçeği (hiç uygun değil/ kısmen uygun/ uygun şeklinde) ile değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan, maddelerin konuyla uyumunu belirtmelerinin yanı sıra maddenin anlaşılabilirliği, hedef-kitleye uygunluğu gibi konular hakkında da görüş belirtmeleri istenmiştir. Üç alan uzmanı tarafından 2. tur içerik (kapsam) geçerliliği değerlendirilen maddelerin tümü üzerinde uzlaşşı sağlanmıştır. Bazı ifadelerle ilişkin düzeltmeler yapıldıktan ve farklı demografik sorular eklendikten sonra 13'ü demografik ve 77'si ölçek maddesi olmak üzere toplam 90 maddeden oluşan nihai ölçek elde edilmiştir. Son haline getirilen nihai ölçek yurtiçi ve yurtdışı AÖF programlarına kayıtlı öğrencilere çevrimiçi uygulanmak üzere farklı formlar halinde düzenlenmiştir.

Ölçek maddeleri geliştirildikten sonra çalışmanın ikinci fazını oluşturan; ölçeğin geçerlik, güvenirlik ve çeşitli parametrik analizlerini gerçekleştirmek üzere sahada belirlenen örneklem grubuna uygulanmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile çalışmanın örneklem grubunu 2022-2023 yılı Bahar dönemi Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Türkiye programlarına (Açıköğretim Fakültesi Önlisans, Açıköğretim Fakültesi Lisans, İktisat Fakültesi ve İşletme Fakültesi) ve Yurtdışı programlarına (Batı Avrupa, Azerbaycan, Kosova, Makedonya, Bulgaristan, Bosna Hersek, Arnavutluk, Kuzey Amerika, Suudi Arabistan) kayıtlı, gönüllü olarak çalışmaya katılarak ölçeği yanıtlayan toplam 4613 öğrenen oluşturmaktadır. Öğrenenlerin 3699'u yurtiçi programlarına, 914'ü yurtdışı programlarına kayıtlıdır. Geliştirilen ölçek gönüllüğe dayalı olarak, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Öğrenme Yönetim Sistemi olan <https://ekampus.anadolu.edu.tr> ve Açıköğretim sisteminde kayıtlı olan öğrencilerin kullandığı otomasyon sistemi olan <https://aosogrenci.anadolu.edu.tr> adresleri üzerinden katılımcılara sunulmuştur.

Geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliği sağlandıktan sonra yapı ve ayırtedici geçerlik ile güvenirlik analizlerini gerçekleştirmek üzere katılımcıların ölçek maddelerine ilişkin yanıtları üç gruba ayrılmıştır. Çalışmaya katılan örneklem grubundan ölçeği doldurma sırasına göre ilk 1000 öğrenci seçilerek ilk veri seti oluşturulmuştur (n=1000 ilk gözlem). Aykırı değerler tespit edilip veri seti düzenlendikten sonra kalan gözlem değerleriyle AFA analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen yapıyı doğrulamak amacıyla

kalan veri seti (n = 3613) yurtiçi (n=2699) ve yurtdışı (n=914 ilk gözlem) örneklem grubu olmak üzere ikiye ayrılarak, yurtdışı örneklem grubu veri seti ile DFA analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu veri setinde de aykırı değerler tespit edilip temizlendikten sonra kalan gözlem sayısı ile DFA yapılmış ve Cronbach'ın alfa testi güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir.

AFA analizine ölçekte yer alan F grubu maddeleri (transaksiyonel uzaklığa ilişkin üç madde) hariç tüm maddeler (toplam 74 madde) dahil edilmiştir. AFA analizi için karşılanması gereken varsayım testleri (çok değişkenli normallik, anlamlılık, değişkenler arasında doğrusal ilişki bulunması, çoklu bağıntı analizi, KMO örneklem yeterliği) kontrol edilmiştir. Tüm varsayım testi bulgularının örneklem grubunun AFA yapılabilmesi için uygun olduğu görülmüş ve g2, g3 ve g11 maddeleri ile transaksiyonel uzaklığa ilişkin üç maddenin yer aldığı F grubu maddeleri çıkarılarak kalan 71 madde üzerinde JASP 0.18.1 programı kullanılarak AFA gerçekleştirilmiştir. Faktörler paralel analiz temelinde seçilmiş, promax eğik döndürme ve en büyük olabilirlik kestirimi (maksimum likelihood) faktör metodu kullanılarak yapılmıştır.

Dört defa tekrar edilen AFA analizleri bulgularına göre kültürel uzaklık ölçeğinin özdeğerleri (eigenvalue) 1'den büyük yedi faktörden oluştuğu ve maddelerin faktör yük değerlerinin 0,410-0,946 arasında dağılım gösterdiği görülmüştür. Özdeğeri en büyük olan ve varyansın %16,5'ini açıklayan faktörün bireyin kendisine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısına yönelik maddelerden oluşan G grubu olduğu (Faktör 1), bunu öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejilerine yönelik maddelerden oluşan B1 grubunun (Faktör 2) takip ettiği görülmüştür. Tüm faktörlerin açıkladığı varyans birikimli olarak düşünüldüğünde hiçbir faktörün tek başına %50'nin üzerinde bir varyans açıklamadığı gözlenirken tüm boyutların birlikte %64,8 gibi yüksek bir varyans oranı açıkladığı görülmüştür. Ayrıca AFA ile elde edilen yapının ölçek maddeleri hazırlanırken varsayılan gruplandırma şekli ile aynı olduğu da dikkat çekmektedir. AFA bulgularına göre B grubunda yer alan maddelerin bir kısmının ikiye ayrılarak Faktör 2'ye (B1 grubu- öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejileri) bir kısmının ise Faktör 3'e (B2 grubu- öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklar) dağıldığı, kalan tüm maddelerin kendi içinde bir bütün oluşturarak ilgili faktörlere kümelendiği görülmektedir. Bu durum ölçek hazırlanırken maddelerin ölçek üzerinde gruplandırma şekli ile (B grubunun iki alt gruba ayrılması haricinde) birebir aynı özellik göstermektedir. Bu doğrultuda AFA

sonucunda elde edilen faktör yapıları ve faktör içinde yer alan maddeler Tablo 5.1’de görüldüğü şekildedir.

Tablo 5.1. *Kültürel uzaklık ölçeği AFA sonucu elde edilen faktör yapısı ve ölçekteki kategori karşılığı*

<i>AFA sonucu elde edilen faktör yapısı</i>	<i>AFA sonucu elde edilen faktör yapısı içinde yer alan maddeler</i>	<i>Ölçekteki madde gruplandırmaları</i>	<i>Ölçekteki kategori başlığı</i>
Faktör 1	g1, g4, g5, g6, g7, g8, g9, g10, g12, g13, g14, g15, g16, g17	G grubu	Bireyin kendisine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısı
Faktör 2	b3, b8, b11, b12, b13, b14, b15, b17, b18, b19, b22	B1 grubu	Öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejileri
Faktör 3	b4, b5, b6, b7, b9, b16, b20, b23, b24, b25	B2 grubu	Öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklar
Faktör 4	c1, c2, c3, c4, c5, c6, c7	C grubu	Destek hizmetleri sınırlılığı
Faktör 5	a1, a2, a3, a4, a5, a6, a7	A grubu	Kişinin sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı
Faktör 6	d2, d3, d4, d5, d6, d7, d8, d9, d10	D grubu	Öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı
Faktör 7	e1, e2, e3, e4, e5, e6, e7, e8	E grubu	Bireyin kendisine ilişkin farklılık algısı

Kültürel uzaklık ölçeğinin faktör yapısı AFA ile keşfedildikten sonra elde edilen 66 maddeden oluşan yedi faktörlü yapısının doğrulamasını sağlamak amacıyla yurtdışı örneklem grubu ($n=914$ ilk gözlem) üzerinde Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Analize başlamadan önce veri setinin DFA varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiş ve elde edilen tüm varsayım testi bulgularının örneklem grubunun DFA analizi için uygun olduğu görülmüştür. AFA bulgusu doğrultusunda 66 maddelik kültürel uzaklık ölçeğinden g6, g7, g10, g13, g15 maddeleri ile transaksyonel uzaklığa ilişkin üç maddenin yer aldığı F grubu maddeleri analize alınmayarak toplam 61 madde üzerinde DFA gerçekleştirilmiştir.

DFA bulgularına göre maddelere ilişkin standardize edilmiş faktör yüklerinin 0,635 ile 0,947 arasında dağılım gösterdiği görülmüştür. Hair vd. (2019) doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen standardize edilmiş yük tahminlerinin 0,5 veya daha yüksek; her faktöre ilişkin açıklanan ortalama varyans (AVE) değerlerinin 0,5 veya daha yüksek olması gerektiğini belirtir (s. 675-663). Bu yönüyle ölçekte yer alan tüm maddelerin yeterli yüklenmeye sahip olduğu; her faktöre ilişkin AVE değerlerinin kabul edilebilir (AVE için 0,5) sınırın oldukça üzerinde olduğu görülmektedir. AVE değerleri ölçeğin yapı geçerliği kapsamında yakınsak geçerliğini değerlendirmek üzere kullanıldığı için (Hair vd., 2019), elde edilen bulgular ölçeğin yakınsak geçerliğinin sağlandığını

göstermektedir. Dolayısıyla tüm faktörler $AVE \geq 0.5$ kesme değeri kullanılarak yakınsak geçerlilik göstermiştir (Bagozzi ve Yi, 1988).

Elde edilen uyum iyiliği değerleri incelendiğinde modelin SRMR değerinin iyi uyum gösterdiği, ki-kare uyum iyiliği indeksi (χ^2/sd), CFI ve RMSEA değerlerinin kabul edilebilir değerlere sahip olduğu görülmektedir (Hu & Bentler, 1999; Tabachnick & Fidell, 2013, s. 772). Bu uyum değerleri doğrultusunda kültürel uzaklık ölçeğinin yedi faktörlü yapısının doğrulandığı görülmüştür. Ölçeğin ayırtedici geçerliği incelenerek, faktörler arası korelasyon katsayısı değerlerinin faktörlerin AVE değerinin karekökünden küçük olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda tüm faktörler, Fornell-Larcker kriteri (Fornell ve Larcker, 1981) kullanılarak ayırt edici geçerlilik göstermiştir.

Hem yakınsak hem de ayırtedici geçerliğin sağlanması sebebiyle ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı görülmüştür. Kültürel uzaklık ölçeğinin toplam iç tutarlık katsayısının 0,963 olduğu ve faktörlere ilişkin Cronbach'ın alfa katsayısının kabul edilebilecek sınır olan 0,7'nin oldukça üzerinde olduğu görülerek ölçeğinin iç tutarlığının sağlandığı tespit edilmiştir (Hair vd., 2019). Elde edilen tüm geçerlik ve güvenirlik değerlendirmeleri sonucunda yedi boyuttan oluşan ve 61 maddenin yer aldığı kültürel uzaklık ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca DFA sonucunda elde edilen ölçek yapısının kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu, dolayısıyla modelin kabul edilebilir nitelikte olduğu görülmüştür.

Geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilen kültürel uzaklık ölçeğinin boyutları, boyutları oluşturan maddeler ve ölçek aracılığıyla elde edilen, katılımcıların her bir kültürel uzaklık boyutuna ilişkin puanları şu şekilde değerlendirilebilir:

Bireyin sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı boyutu (A grubu): Bu boyuttaki maddeler bireylerin farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip kişilerle aynı öğrenme ortamında bulunma tercihini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek 5'li Likert (1 – *Hiç Tercih Etmem*; 5 – *Çok Tercih Ederim*) tipinde olduğu için katılımcılardan bu boyuta ilişkin elde edilecek 1-2,5 arasındaki puanların düşük, 2,5-3,5 arasındaki puanların orta, 3,5-5 arasındaki puanların yüksek sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı betimlediği değerlendirilmektedir. Boyuta ilişkin elde edilecek puan aralığına ilişkin açıklamalar şu şekilde belirtilebilir:

Düşük Puanlar (1-2.5 arasında ortalama):

- Birey, farklı kültürel özelliklere sahip kişilerle aynı öğrenme ortamında bulunmayı pek tercih etmemekte veya tereddüt yaşamaktadır. Bu durum bireyin diğer kültürleri kendi kültürüne oldukça uzak veya farklı olarak algıladığını gösterebilir. Dolayısıyla birey bu boyutta yer alan faktörleri kendi kültürü ile karşılaştırdığında büyük bir kültürel uzaklık hissediyor olabilir.
- Birey için dil, din, gelenek-görenek, iletişim şekli, tarih, sosyal statü ve sosyoekonomik düzey gibi faktörler önemli rol oynadığı düşünülebilir. Bu sebeple boyut içinde yer alan faktörlere farklılık oluşturan kişilerle aynı ortamda olmaktan rahatsızlık duyabilir. Bu durum bireyin farklı kültürlerle etkileşime geçme konusunda çekinceleri veya önyargıları olabileceğini gösterebilir.

Orta Puanlar (2.5-3.5 arasında ortalama):

- Birey, farklı kültürel özelliklere sahip kişilerle aynı öğrenme ortamında bulunma konusunda kararsız veya nötrdür. Dolayısıyla boyut içinde yer alan faktörler birey için ne tamamen olumlu ne de tamamen olumsuz bir etki yaratmaktadır. Bu durum bireyin diğer kültürleri kendi kültürüne ne çok benzer ne de çok farklı olarak algıladığını gösterebilir. Kültürel uzaklık hissi birey için belirgin değildir veya bu uzaklık bireyin etkileşimde bulunma tercihleri üzerinde belirleyici bir rol oynamıyor olabilir.
- Birey farklı kültürel özelliklere sahip kişilere açık olabilir ancak aynı zamanda bu farklılıkların getirebileceği olası zorluklara da dikkat ediyor olabilir.

Yüksek Puanlar (3.5-5 arasında ortalama):

- Birey farklı kültürel özelliklere sahip kişilerle aynı öğrenme ortamında bulunma konusunda isteklidir/tercih eder. Bu durum bireyin diğer kültürleri kendi kültürüne benzer veya uyumlu olarak algıladığını gösterebilir. Diğer bir deyişle birey bu faktörleri kendi kültürü ile karşılaştırdığında kültürel bir uzaklık hissetmiyor veya bu uzaklığı olumlu bir deneyim olarak değerlendiriyor olabilir.
- Birey için dil, din, gelenek-görenek, iletişim şekli, tarih, sosyal statü ve sosyoekonomik düzey gibi faktörlerdeki farklılıklar öğrenme ortamını zenginleştiren ve katkıda bulunan unsurlar olarak görülebilir.

- Bu boyuta ilişkin elde edilen yüksek puan bireyin farklı kültürlerle etkileşime geçmeye açık olduğunu, kültürel farklılıkları kucakladığını ve bu farklılıklardan öğrenme ve kişisel gelişim fırsatı gördüğünü gösterebilir.

Öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejileri boyutu (B1 grubu): Bu boyutta yer alan maddeler öğrenme sürecinin organizasyonu, iletişim yöntemleri, öğrenci katılımı ve değerlendirme stratejilerine ilişkin bilgi vermektedir. Maddeler öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarından, farklı iletişim yöntemlerine, değerlendirme stratejilerinden öğrenci katılımına kadar öğrenme sürecinin nasıl yapılandırıldığını, öğrenenlerin öğrenme süreçlerine nasıl dahil edildiği, hangi öğrenme araçlarıyla bilgiye ulaştıkları ve bu süreçte ne gibi ortamlarını tercih ettiklerini göstermektedir. Bu boyutta yer alan maddeler incelendiğinde bireysel odaklı ve topluluk odaklı eğitim olmak üzere iki alt boyutta gruplandırılabilceği düşünülebilir. Her bir alt boyutta yer alan maddeler ve ifade ettikleri anlam şu şekilde belirtilebilir:

1. Bireysel Odaklı Eğitim: Öğrenenin kendi hızında ilerlediği, kendi kendine öğrenmesinin, bireysel performansının öne çıkarıldığı eğitim yaklaşımlarını içerir. Bu boyutun aşağıdaki maddeleri kapsayabileceği düşünülebilir:

(b13) Bireysel çalışma daha yoğun olduğunda: Öğrenen için bağımsızlık ve öz-yönlendirme durumunu ifade etmektedir. Bağımsız öğrenme becerisine sahip veya bireysel çalışmayı/öğrenmeyi tercih eden bir öğrenen bu tür öğrenme ortamlarında kendisini kültürel olarak yakın hissedebilirken, bazı öğrenciler için bu durum uzaklık algısı oluşturabilir.

(b14) Eposta gibi yazılı iletişim yöntemleri yoğun kullanıldığında: Öğrenenin yazılı iletişim yöntemlerini tercih edip etmediğine ilişkin bilgi verebilir. Bazı öğrenenler yazılı iletişim kurmak ve sık kullanmaktan memnuniyet duyarken, bazı öğrenenler yüzyüze iletişimi daha çok tercih edebilir.

(b17) Yoğun ve aktif bir şekilde teknoloji/internet kullanımı gerektiğinde: Yoğun ve aktif teknoloji kullanımının gerektiği derslerde teknolojik beceri ve dijital yetkinliği yüksek olan öğrenenler kendilerini derse kültürel olarak yakın hissedebilirler. Bu beceri ve bilgi seviyesine sahip olmayan veya daha düşük seviyede sahip olan öğrenenler için bu tür bir ders zorlayıcı olabilir ve kendilerini kültürel olarak uzak hissedebilirler.

(b19) *Çoğunlukla ders bitimindeki sınavlarla başarı ölçüldüğünde:* Öğrenenin değerlendirme sürecine ilişkin tercihini yansıtmaktadır. Bu madde ile başarının süreç odaklı performans değerlendirmesi yerine sonuç odaklı performans değerlendirmesi ifade edilmektedir. Ölçek tipi *(1-Kesinlikle katılmıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum)* dikkate alındığında katılımcının bu maddeye yüksek puan vermesi sonuç odaklı performans değerlendirmelerinde kendisini kültürel olarak uzak hissettiğini göstermektedir. Dolayısıyla katılımcının değerlendirme tercihinin sürece yönelik olabileceği düşünülebilir. Ayrıca ders/dönem sonu yapılan sınavların çoğunlukla gelenekselci bir değerlendirme yaklaşımını yansıttığı, geleneksel sınavların belli bir program veya standarda dayalı yapılandırılıyor olacağından bu durumun bazı öğrenciler için kültürel uzaklık oluşturma riski taşıdığı düşünülebilir.

Ölçek 5’li Likert tipinde olduğu *(1-Kesinlikle katılmıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum)* için katılımcıların bu boyuta ilişkin elde edilen 1-2,5 arasındaki puanları düşük (düşük kültürel uzaklık), 2,5-3,5 arasında orta (orta kültürel uzaklık), 3,5-5 arasında ise yüksek puan (yüksek kültürel uzaklık) olarak değerlendirilmiştir. Puan aralığına ilişkin açıklamalar şu şekilde belirtilebilir:

Düşük Puanlar (1-2.5 arasında ortalama)-Düşük Kültürel Uzaklık:

- Birey bireysel çalışma yoğun olduğunda kendisini kültürel olarak uzak hissetmemektedir. Bireyin bağımsız öğrenme ve öğrenmesi üzerinde özyönetim becerisine sahip olduğu düşünülebilir.
- Bireyin e-posta gibi yazılı iletişim yöntemlerinin yoğun kullanılmasından rahatsızlık duymadığı hatta tercih ettiği görülmektedir. Bu sebeple iletişim sürecinde bağlam ihtiyacının düşük olduğu ve düşük bağlamlı kültüre sahip olabileceği düşünülebilir.
- Birey yoğun ve aktif teknoloji kullanımını gerektiren derslerde kendisini kültürel olarak yakın hissetmektedir. Dolayısıyla bu tür ortamlarda zorlanmadığı hatta tercih ettiği düşünülebilir. Bunun bireyin teknolojik beceri seviyesi, dijital yetkinliği ve dijital erişim imkanlarının yüksek olmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir.
- Birey ders başarısı çoğunlukla ders/dönem bitimindeki sınavlarla ölçüldüğünde kendisini kültürel olarak uzak hissetmemektedir. Bu durum dönem/ders sonu

değerlendirme yöntemini diğer bir deyişle sonuç odaklı performans değerlendirme yöntemini tercih ettiğini göstermektedir.

Orta Puanlar (2.5-3.5 arasında ortalama)-Orta Kültürel Uzaklık:

- Birey, bireysel odaklı eğitim ortam ve düzenlemelerine ilişkin tercihlerinde kararsız veya nötrdür. Dolayısıyla boyut içinde yer alan faktörler birey için ne tamamen olumlu ne de tamamen olumsuz bir etki yaratmaktadır. Kültürel uzaklık hissi birey için belirgin değildir veya bu uzaklık bireyin öğrenme süreç ve dinamiklerine ilişkin belirleyici bir rol oynamıyor olabilir.

Yüksek Puanlar (3.5-5 arasında ortalama)- Yüksek Kültürel Uzaklık:

- Birey bireysel çalışma yoğun olduğunda kendisini kültürel olarak uzak hissetmektedir. Bireyin bağımsız öğrenme becerisine sahip olmadığı (veya düşük seviyede olduğu), bireysel çalışmayı/öğrenmeyi tercih etmediği düşünülebilir.
- Birey e-posta gibi yazılı iletişim yöntemleri yoğun kullanıldığında kendisini kültürel olarak oldukça uzak hissetmektedir. Bu doğrultuda yazılı iletişimden çok yüzyüze iletişimi tercih ediyor olabilir, dolayısıyla bu durum öğrenenin yüksek bağlamlı bir kültüre sahip olduğunu gösterebilir.
- Birey yoğun ve aktif teknoloji kullanımını gerektiren derslerde kendisini kültürel olarak oldukça uzak hissetmektedir. Bu durum kişinin teknolojik beceri seviyesi, dijital yetkinliği ve dijital erişim imkanlarının sınırlı/düşük düzey olmasından kaynaklanıyor olabilir.
- Birey ders başarısı çoğunlukla ders/dönem bitimindeki sınavlarla ölçüldüğünde kendisini kültürel olarak uzak hissetmektedir. Bu durum sonuç odaklı performans değerlendirme yöntemleri arasında yer alan dönem/ders sonu değerlendirme yöntemini tercih etmediğini göstermektedir. Öğrenen süreç odaklı proje değerlendirme gibi farklı değerlendirme tercihlerine sahip olabilir.

Öğrenme Dinamikleri ve Etkileşim Stratejileri boyutuna (B1 grubu) ilişkin diğer gruplandırma topluluk odaklı eğitim şeklinde olmuştur.

2. Topluluk Odaklı Eğitim: Öğrenenlerin birlikte çalıştığı, işbirliği ve grup dinamiklerinin önemli olduğu ve topluluk içinde öğrenmenin teşvik edildiği eğitim yaklaşımlarını içerir.

(b3) İşbirliğine dayalı öğrenme ortamında: İşbirliğine dayalı öğrenme ortamları, öğrencilere farklı bakış açıları kazandırabilir ancak bazı öğrenciler için grup dinamikleri zorlayıcı olabilir. Dolayısıyla bu durum bazı öğrenciler için teşvik edici olabilirken, diğerleri için stres oluşturabilir.

(b8) Etkinlikler öğrenci tarafından belirlenebilir/düzenlenebilir olduğunda: Öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eder.

(b11) Konuları tartışmaya yönelik tasarlanmış bir derste: Konuları tartışmaya yönelik bir ders, aktif katılım ve eleştirel düşünmeyi teşvik eder.

(b12) Belli ölçütlere (cinsiyet, etnik köken, yaş, başarı durumu vb.) göre çalışma grupları bulunduğunda: Öğrencilerin belirli ölçütlere göre gruplandırılması, bazı öğrencilerin dışlanmış hissetmelerine neden olabilir. Bu durum grup içi öğrenenler arasındaki iletişim ve etkileşim için kolaylaştırıcı bir faktör olabilirken, gruplararası iletişim ve etkileşimi zorlaştırabilir. Dolayısıyla bu açıdan değerlendirildiğinde grup içi kültürel uzaklık algısı düşük olabilirken, farklı gruplardan kişilere karşı hissedilen kültürel uzaklık algısı artabilir.

(b15) Yüz yüze iletişim yöntemlerine (canlı ders vb.) yer verildiğinde: Bu, öğrencinin hangi iletişim yöntemlerini tercih ettiğine dair ipuçları verebilir.

(b18) Başarı, proje tabanlı etkinliklerle değerlendirildiğinde: Proje ödevlerinde öğrencilere belirli bir süre zarfında bir proje üretmeleri veya bir problemi çözmeleri için görevler verilir. Öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme, araştırma yapma ve takım içi işbirliği gibi becerilerini değerlendirme fırsatı sunar. Genellikle öğrenci merkezlidir ve daha derinlemesine öğrenmeye teşvik eder. Proje tabanlı değerlendirme, öğrencilere kendi kültürel bağlamda öğrenme ve bu öğrenmeyi diğerleriyle paylaşma fırsatı sunma potansiyeline sahiptir. Bu durum bazı öğrenciler için kültürel uzaklığı azaltabilir. Ayrıca bu maddenin katılımcının süreç odaklı performans değerlendirme tercihinin yansıtacağı düşünülebilir.

(b22) Eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerileri kapsayan etkinlikler olduğunda: Eleştirel düşünme ve problem çözme gibi beceriler evrensel değerlerdir. Doğru uygulandığında bu tür becerilere odaklanan etkinlikler, öğrencilere farklı

kültürlerden gelen diğer öğrencilerle ortak bir dilde iletişim kurma olanağı sağlar. Üst düzey becerilere odaklanan proje ödevleri gibi etkinlikler, öğrencilere kendi kültürel perspektiflerinden bakarak bir problemi değerlendirme ve çözme yeteneği kazandırabilir. Bu tarz etkinlikler, öğrencilerin kendi kültürlerini daha derinlemesine anlamalarına ve diğer kültürlerle empati kurmalarına yardımcı olabilir.

Ölçek 5’li Likert tipinde olduğu (1-Kesinlikle katılmıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum) için katılımcıların bu boyuta ilişkin elde edilen 1-2,5 arasındaki puanları düşük (düşük kültürel uzaklık), 2,5-3,5 arasında orta (orta kültürel uzaklık), 3,5-5 arasında ise yüksek puan (yüksek kültürel uzaklık) olarak değerlendirilmiştir. Puan aralığına ilişkin açıklamalar şu şekilde belirtilebilir:

Düşük Puanlar (1-2.5 arasında ortalama)-Düşük Kültürel Uzaklık:

- Birey iş birliğine dayalı öğrenme ortamında kendisini kültürel olarak yakın hissetmektedir. Bu durum bireyin bu tür ortamlardan rahatsızlık duymadığını hatta iş birliği içeren etkinlik ve öğrenme ortamlarını tercih edebileceğini göstermektedir.
- Birey etkinlikler öğrenci tarafından belirlenebilir/düzenlenebilir olduğunda, konuları tartışmaya yönelik tasarlanmış bir derste ve başarı, proje tabanlı etkinliklerle değerlendirildiğinde kendisini kültürel olarak uzak hissetmemektedir. Bu durum bireyin öğrenme sürecinde aktif rol almayı; eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerileri kapsayan etkinlikleri ve süreç odaklı performans değerlendirme yöntemlerini tercih ettiğini işaret edebilir.
- Birey yüz yüze iletişim yöntemlerine (canlı ders vb.) yer verildiğinde kendisini kültürel olarak yakın hissetmektedir. Bu durum bireyin yüz yüze iletişim yöntemlerini tercih ettiğini belirtebilir.

Orta Puanlar (2.5-3.5 arasında ortalama)-Orta Kültürel Uzaklık:

- Birey, topluluk odaklı eğitim ortam ve düzenlemelerine ilişkin tercihlerinde kararsız veya nötrdür. Dolayısıyla boyut içinde yer alan faktörler birey için ne tamamen olumlu ne de tamamen olumsuz bir etki yaratmaktadır. Kültürel uzaklık hissi birey için belirgin değildir veya bu uzaklık bireyin öğrenme süreç ve dinamiklerine ilişkin belirleyici bir rol oynamıyor olabilir.

Yüksek Puanlar (3.5-5 arasında ortalama)- Yüksek Kültürel Uzaklık:

- Birey iş birliğine dayalı öğrenme ortamında kendisini kültürel olarak uzak hissetmektedir. Bu durum bireyin iş birliği içeren etkinlik ve öğrenme ortamlarını tercih etmediğini göstermektedir.
- Birey etkinlikler öğrenci tarafından belirlenebilir/düzenlenebilir olduğunda, konuları tartışmaya yönelik tasarlanmış bir derste ve başarı, proje tabanlı etkinliklerle değerlendirildiğinde kendisini kültürel olarak uzak hissetmektedir. Bu durum bireyin öğrenme sürecinde aktif rol almayı; eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerileri kapsayan etkinlikleri tercih etmediğini, süreç odaklı performans değerlendirme yöntemi yerine sonuç odaklı değerlendirme yöntemlerini tercih ettiğini işaret edebilir.
- Birey yüz yüze iletişim yöntemlerine (canlı ders vb.) yer verildiğinde kendisini kültürel olarak uzak hissetmektedir. Bu durum bireyin yüz yüze iletişim yöntemlerini tercih etmediği, daha çok yazılı iletişim gibi seçenekleri tercih edebileceğini, dolayısıyla bağlam ihtiyacının az olduğu düşük bağlamlı kültüre sahip olduğunu belirtebilir.

Öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklar boyutu (B2 grubu): Bu boyuttaki maddeler, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde dil zorluklarından, sosyal etkileşim eksikliklerine, materyal yetersizliklerinden, kişisel özgürlük ve zaman kısıtlamalarına kadar bir dizi zorlukla nasıl başa çıktıklarını ele almaktadır. Bunların yanı sıra öğrencinin sınıfta veya öğrenme ortamında kendini yabancı, izole edilmiş veya dışlanmış hissetmesine neden olan faktörleri yansıtmakta, öğrencinin öğrenme sürecinde karşılaştığı engelleri ve kültürel uzaklık hissini yansıtan faktörleri ortaya koymaktadır. Bu boyuta ilişkin elde edilen yüksek puanlar öğrenenin bu tür engellerle karşılaştığını ve kültürel olarak dışlanmış hissettiğini gösterebilir. Boyut içerisinde yer alan maddeler ve ifade ettikleri anlam şu şekilde belirtilebilir:

(b4) Paylaşım dili, anadilimden farklı olduğunda: Dil engeli, öğrenenin derse katılımını ve öğrenmesini engelleyebilir. Öğrenenin anlamadığı veya konuşamadığı bir dilde kendini yabancı hissedebilir.

(b5) Öğrenme hedefleri ve görevleri belirsiz olduğunda: Bazı öğrenen derse ilişkin öğrenme hedefleri veya ders programı ve sürece ilişkin izlenim, etkinlik ve görevler

belirsiz olduğunda kendilerini kültürel olarak oldukça uzak hissedebilir ancak bazı öğrenenler için bu durum tercih sebebi olabilir.

(b6) *Öğretim elemanı ile sınırlı etkileşim bulunduğunda:* Etkileşim azlığı öğrenenin kendini izole edilmiş ve dışlanmış hissetmesine neden olabilir.

(b7) *Diğer öğrencilerle sınırlı etkileşim olduğunda:* Diğer öğrencilerle etkileşim sınırlı olduğunda öğrenen kendini dışlanmış veya yalıtılmış hissedebilir.

(b9) *Öğrenme materyalleri (ders kitapları, videolar vb.) sınırlı olduğunda:* Öğrenenin bilgi kaynağı konusunda tek/az ya da çok/değişken sayıda kaynaktan yararlanmayı tercih edip etmediğini yansıtabilir. Bazı öğrenenler tek/az sayıda kaynağı tercih ederken, bazıları farklı ve çok sayıda kaynaktan yararlanarak bilgiyi yapılandırarak oluşturmayı tercih edebilir.

(b16) *Çok sınırlı sayıda iletişim yöntemi/aracı olduğunda:* Özellikle çok kültürlü bir sınıf ortamında, iletişim araçlarının ve yöntemlerinin sınırlı olması, öğrencilerin belirli kültürel ve dil engelleri nedeniyle tam olarak derslere katılım göstermelerini engelleyebilir. Bu durum dışlanmaya neden olabilir.

(b20) *Ödev ve etkinliklerin teslim tarihlerinde esneklik olmadığında:* Bu durum farklı kültürel ve bireysel ihtiyaçları olan öğrencilere duyarlı olunmadığını hissettirebilir. Bazı öğrenenler katı şekilde belirlenmiş, esnetilmeyecek son tarihlerin önceden belirlenmesi ve plana uyulmasını tercih ederken, bazı öğrenenler bu tür durumlardan kaçınabilir.

(b23) *Öğretmen merkezli eğitim verildiğinde (öğrenci pasif ve dinleyici rolünde, öğretmen ise anlatıcı ve tüm kontrol kendisinde):* Öğretmen merkezli eğitim özellikle çok kültürlü bir sınıf ortamında bireysel öğrenen ihtiyaçlarını ve kültürel farklılıkları göz ardı edebilir. Bu durum bazı öğrenenlerin kendi kültürel perspektiflerini ve öğrenme stillerini ifade etmekte zorlandığı bir ortam oluşturabilir. Bu nedenle öğretmen merkezli yaklaşım kültürel uzaklık hissini artırabilir ve öğrenenlerin aktif katılımını engelleyebilir.

(b24) *Kendi amaç, istek ve tercihlerime göre dersteki bazı unsurları düzenleme şansım olmadığında:* Öğrenen kendi ihtiyaçlarına ve tercihlerine uygun bir öğrenme ortamında bulunmadığında dışlanmış hissedebilir.

(b25) *Ders yükünden dolayı boş zamanım kalmadığında:* Bu durum öğrenenin bireysel ihtiyaçlarının ve yaşam dengesinin göz ardı edildiğini hissettirebilir.

Ölçek 5'li Likert tipinde olduğu (1-Kesinlikle katılmıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum) için katılımcıların bu boyuta ilişkin elde edilen 1-2,5 arasındaki puanları

düşük (düşük kültürel uzaklık), 2,5-3,5 arasında orta (orta kültürel uzaklık), 3,5-5 arasında ise yüksek puan (yüksek kültürel uzaklık) olarak değerlendirilmiştir. Puan aralığına ilişkin açıklamalar şu şekilde belirtilebilir:

Düşük Puanlar (1-2.5 arasında ortalama)-Düşük Kültürel Uzaklık:

- Birey paylaşım dili, anadilinden farklı olduğunda kendisini kültürel olarak uzak hissetmemektedir. Bu durum bireyin dil engeli olmadığına işaret edebilir.
- Birey öğrenme hedefleri ve görevleri belirsiz olduğunda kendisini kültürel olarak uzak hissetmemektedir. Bu durum öğrenenin belirsizlikten veya belirsizlik yaratan durumlardan kaçınmıyor, esnek öğrenme program ve ortamlarını tercih ediyor olabileceğini belirtebilir.
- Birey öğretim elemanı ve diğer öğrencilerle sınırlı etkileşim bulunduğunda veya çok sınırlı sayıda iletişim yöntemi/aracı olduğunda kendisini kültürel olarak uzak hissetmemektedir. Etkileşim azlığının öğrenen için dışlanmışlık veya yalıtılmışlık hissi oluşturabilecek bir faktör olmayabileceği belirtilebilir.
- Birey öğrenme materyalleri (ders kitapları, videolar vb.) sınırlı olduğunda kendisini kültürel olarak uzak hissetmemektedir. Bu durum öğrenenin tek/az sayıda kaynağın olmasını tercih ettiğini gösterebilir.
- Birey öğretmen merkezli eğitim verildiğinde (öğrenci pasif ve dinleyici rolünde, öğretmen ise anlatıcı ve tüm kontrol kendisinde) veya dersteki bazı unsurları kendi amaç, istek ve tercihlerine göre düzenleme şansı olmadığında kendisini kültürel olarak uzak hissetmemektedir. Bu durum öğrenme sürecinde öğrenenin pasif rol almayı tercih ettiğine işaret edebilir.
- Birey ödev ve etkinliklerin teslim tarihlerinde esneklik olmadığında kendisini kültürel olarak yakın hissetmemektedir. Bu durum bireyin katı şekilde belirlenmiş, esnetilmeyen son tarihlerin olması ve plana uyulmasını, değiştirilmemesini tercih ettiğini gösterebilir.
- Birey ders yükünden dolayı boş zamanı kalmadığında kendisini kültürel olarak uzak hissetmemektedir. Bu durum bireyin kişisel ihtiyaçlarını ve yaşam dengesini sağlayabildiğini işaret edebilir.

Orta Puanlar (2.5-3.5 arasında ortalama)-Orta Kültürel Uzaklık:

- Birey, öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklara ilişkin tercihlerinde kararsız veya nötrdür. Dolayısıyla boyut içinde yer alan faktörler birey için ne tamamen olumlu ne de tamamen olumsuz bir etki yaratmaktadır. Kültürel uzaklık hissi birey için belirgin değildir veya bu uzaklık bireyin öğrenme süreç ve dinamiklerine ilişkin belirleyici bir rol oynamıyor olabilir.

Yüksek Puanlar (3.5-5 arasında ortalama)- Yüksek Kültürel Uzaklık:

- Birey paylaşım dili, anadilinden farklı olduğunda kendisini kültürel olarak uzak hissetmektedir. Dil engeli öğrenenin derse katılımını ve öğrenmesini engelleyebilir, dolayısıyla öğrenen anlamadığı veya konuşamadığı bir dilde kendini yabancı hissedebilir.
- Birey öğrenme hedefleri ve görevleri belirsiz olduğunda kendisini kültürel olarak uzak hissetmektedir. Bu durum öğrenenin belirsizlikten veya belirsizlik yaratan durumlardan kaçındığını, yapılandırılmış öğrenme program ve ortamlarını tercih ediyor olabileceğini belirtebilir.
- Birey öğretim elemanı ve diğer öğrencilerle sınırlı etkileşim bulunduğunda veya çok sınırlı sayıda iletişim yöntemi/aracı olduğunda kendisini kültürel olarak uzak hissetmektedir. Etkileşim azlığı öğrenen için dışlanmışlık veya yalıtılmışlık hissi oluşturabilir.
- Birey öğrenme materyalleri (ders kitapları, videolar vb.) sınırlı olduğunda kendisini kültürel olarak uzak hissetmektedir. Bu durum öğrenenin bilgiyi yapılandırırken çok ve çeşitli kaynaktan yararlanmayı tercih ettiğini gösterebilir.
- Birey öğretmen merkezli eğitim verildiğinde (öğrenci pasif ve dinleyici rolünde, öğretmen ise anlatıcı ve tüm kontrol kendisinde) veya derste bazı unsurları kendi amaç, istek ve tercihlerine göre düzenleme şansı olmadığında kendisini kültürel olarak uzak hissetmektedir. Bu durum öğrenme sürecinde öğrenenin aktif rol almayı, öğrenen merkezli eğitimi tercih ettiğini gösterebilir.
- Birey ödev ve etkinliklerin teslim tarihlerinde esneklik olmadığında kendisini kültürel olarak uzak hissetmektedir. Bu durum öğrenenin katı şekilde belirlenmiş, esnetilmeyecek son tarihlerin belirlenmesinden kaçındığını belirtebilir. Ayrıca farklı kültürel ve bireysel ihtiyaçlarına duyarlı olunmadığını hissettirebilir.

- Birey ders yükünden dolayı boş zamanı kalmadığında kendisini kültürel olarak uzak hissetmektedir. Bu durum bireyin kişisel ihtiyaçlarını ve yaşam dengesinin göz ardı edildiğini hissettirebilir.

Destek hizmetleri sınırlılığı boyutu (C grubu): Bu boyuttaki maddeler, katılımcıların uzaktan eğitim hizmeti aldığı kurum/üniversite tarafından sunulan destek hizmetlerinin sınırlılığı durumunda katılımcıların kendini kuruma/üniversiteye kültürel olarak uzak hissetme düzeyini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek 5’li Likert tipinde olduğu (1 – *Tamamen Katılmıyorum*; 5 – *Tamamen Katılıyorum*) için katılımcıların bu boyuta ilişkin 1-2,5 arasındaki puanları düşük, 2,5-3,5 arasında orta, 3,5-5 arasında ise yüksek puan olarak değerlendirilmiştir. Puan aralığına ilişkin açıklamalar şu şekilde belirtilebilir:

Düşük Kültürel Uzaklık (Düşük puanlar, 1-2.5 arasında ortalama):

- Birey, uzaktan eğitim aldığı kurumun sunduğu destek hizmetleri bağlamında kendisini kültürel olarak yakın hissetmektedir. Birey için destek hizmetleri erişilebilir, anlaşılır ve kendi kültürel değerleriyle uyumludur. Birey destek amaçlı sunulan iletişim yöntemleri, saatler ve desteğin içeriği gibi konularda kendini rahat hisseder.

Orta Kültürel Uzaklık (Orta puanlar, 2.5-3.5 arasında ortalama):

- Birey, destek hizmetleriyle ilgili olarak bazı yönlerde kendisini kuruma kültürel olarak yakın hissederken bazı yönlerde uzaklık hissetmektedir. Dolayısıyla boyut içinde yer alan faktörler birey için ne tamamen olumlu ne de tamamen olumsuz bir etki yaratmaktadır. Kültürel uzaklık hissi birey için belirgin değildir veya bu uzaklık bireyin destek hizmetleri sınırlılığına ilişkin belirleyici bir rol oynamıyor olabilir.

Yüksek Kültürel Uzaklık (Yüksek puanlar, 3.5-5 arasında ortalama):

- Birey, uzaktan eğitim aldığı kurumun destek hizmetleri bağlamında büyük bir kültürel uzaklık hissetmektedir. Birey için destek hizmetlerinin içeriği, sunulma şekli veya erişilebilirliği kendi kültürel değerleriyle ve beklentileriyle uyuşmuyor olabilir. Bu durum öğrenenin destek almakta zorlanmasına veya destek hizmetlerinden faydalanmamayı tercih etmesine neden olabilir.

Öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı boyutu (D grubu): Bu boyuttaki maddeler, katılımcıların dersin sorumlusu/öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığından dolayı dersin sorumlusu/öğretim elemanına hissettiği kültürel uzaklık düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek 5'li Likert tipinde olduğu (1 – *Tamamen Katılmıyorum*; 5 – *Tamamen Katılıyorum*) için katılımcıların bu boyuta ilişkin 1-2,5 arasındaki puanları düşük, 2,5-3,5 arasında orta, 3,5-5 arasında ise yüksek puan olarak değerlendirilmiştir. Bu boyut içerisinde yer alan maddeler ve ifade ettikleri anlam şu şekilde belirtilebilir:

(d2) Mesafeli bir yaklaşım sergilediğinde: Mesafeli bir yaklaşım öğrencinin öğretim elemanına kültürel olarak uzak hissetmesine neden olabilir.

(d3) İletişimi öğrencinin başlatmasını istediğinde: Birçok öğrenci için öğretim elemanının iletişimi öğrencinin başlatmasını beklemesi, öğrenciyi pasif bir rolde bırakabilir ve öğretim elemanına ulaşma konusunda çekingenlik yaratabilir. Bu durum öğrencinin kendini dışlanmış veya kültürel olarak izole edilmiş hissetmesine neden olabilir. Dolayısıyla öğretim elemanının iletişimi öğrencinin başlatmasını beklemesi, bu tür öğrenenler için kültürel bir uzaklık hissine yol açabilir. Ancak bazı öğrenenler için bu durum, öğrenciye öğretim elemanı ile daha açık ve doğrudan bir iletişim kurma fırsatı olarak görülebilir. Öğretim elemanının bu tür bir yaklaşımı, öğrenciye sorumluluk alma ve öğretim elemanı ile daha aktif bir iletişim kurma fırsatı sunar.

(d4) Soruların yanıtını bilmediğini söyleyebildiğinde: Bu madde öğretim elemanının dürüstlüğü ve kendi sınırlarını kabullenmesini yansıtır. Bu durum bazı kültürlerde öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkiyi güçlendirebilir.

(d5) Derste tartışma ve soru-cevap yerine dinleme ve not alınmasını istediğinde: Bu durum öğrencinin derse katılımını sınırlayabilir ve dersin öğretmen merkezli bir monoloğa dönüşmesine neden olabilir.

(d6) Geribildirim verme ve rehberlik sağlamaya öncelik vermediğinde: Öğrenen kendi ilerlemesi hakkında bilgi sahibi olmadan kendisini izole edilmiş hissedebilir.

(d7) Dersle ilgili motive edici yönlendirmeler yapmadığında: Motive edici yönlendirmelerin olmaması, öğrenenin derse ilişkin ilgi ve bağlantısını kaybetmesine neden olabilir.

(d8) Taşıdığı kültürel kimliği öğretim sürecine yansıttığında: Öğretim elemanının kendi kültürel kimliğini sürekli olarak derse yansıtması, farklı kültürel arka planlara sahip öğrenenler için uzaklık hissi yaratabilir.

(d9) Birine veya bir gruba ayrıcalıklı davrandığında: Ayrıcalıklı davranışlar öğrenenler arasında dışlanmışlık hissine neden olabilir, eşitsizlik hissi yaratabilir. Bu durum bazı öğrenenlerin kendilerini kültürel olarak uzak hissetmelerine neden olabilir.

(d10) Ders anlatırken espri yapmadığında: Espri kullanımı hem öğretmenin hem de öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerine ve öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmaya yardımcı olabilir. Özellikle bazı kültürlerde espri/mizah kullanımı kişiler arasında bağ kurma aracı olarak görülebilirken; eksikliği dersin daha resmi ve mesafeli olmasına neden olabilir.

Bu boyut puan aralığına ilişkin açıklamalar şu şekilde belirtilebilir:

- **Düşük puanlar (1-2.5 arasında ortalama):** Öğrenen öğretim elemanı ile arasında önemli bir kültürel uzaklık hissetmemektedir. Bu durum, öğretim elemanının öğrenene daha yakın ve anlaşılır geldiği anlamına gelir. Öğrenen, öğretim elemanının ders yöntemlerini, iletişim tarzını ve genel yaklaşımını olumlu buluyor olabilir.
- **Orta puanlar (2.5-3.5 arasında ortalama):** Öğrenen, öğretim elemanı ile arasında belirli durumlarda ya da konularda bir kültürel uzaklık hissediyor olabilir. Bu durum, öğrenenin öğretim elemanının bazı yaklaşımlarını veya ders yöntemlerini tam olarak benimsemediği ya da kendisiyle özdeşleştiremediği anlamına gelir.
- **Yüksek puanlar (3.5-5 arasında ortalama):** Öğrenen, öğretim elemanı ile arasında belirgin bir kültürel uzaklık hissetmektedir. Öğretim elemanının ders yöntemleri, iletişim tarzı, kültürel kimliği veya genel yaklaşımı öğrenen için yabancılaştırıcı olabilir. Bu öğrenenler için ek destek, mentorluk veya rehberlik hizmetleri gerekebilir.

Bireyin kendisine ilişkin farklılık algısı boyutu (E grubu): Bu boyuttaki maddeler, katılımcıların kendilerine ilişkin farklılık algısından dolayı kendilerini dersten, öğretim elemanından veya diğer öğrencilerden kültürel olarak uzak hissetme düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek 5'li Likert tipinde olduğu (1 – Tamamen Katılmıyorum; 5 –

Tamamen Katılıyorum) için katılımcıların bu boyuta ilişkin 1-2,5 arasındaki puanları düşük, 2,5-3,5 arasında orta, 3,5-5 arasında ise yüksek puan olarak değerlendirilmiştir. Puan aralığına ilişkin açıklamalar şu şekilde belirtilebilir:

- **Düşük Puanlar (1-2.5 arasında ortalama):** Bu aralıkta puan alan öğrenenlerin, derste veya üniversite ortamında kendilerini kültürel olarak entegre olmuş hissettikleri belirtilebilir. Öğrenenin kültürel geçmişi, öğrenme tarzı, dijital yeterliliği veya diğer faktörleri sınıf ortamına uyum sağlamasında bir engel oluşturmamaktadır. Bu öğrenenler, dersin ve öğretim elemanının sunduğu ortamda kendilerini rahat ve kabul edilmiş hissediyor olabilirler.
- **Orta Puanlar (2.5-3.5 arasında ortalama):** Bu puanı alan öğrenenler sınıf ortamında veya üniversitede kendilerini ne tamamen bütünleşmiş ne de tamamen dışlanmış hissetmektedirler. Bu öğrenenler belirli durumlarda veya konularda kendilerini dışlanmış hissediyor olabilirler, ancak genel olarak okul ortamına adapte olabildikleri belirtilebilir.
- **Yüksek Puanlar (3.5-5 arasında ortalama):** Bu aralıkta puan alan öğrenenler, derste veya üniversite ortamında belirli faktörler nedeniyle kendilerini kültürel olarak izole hissetmektedirler. Bu faktörler öğrenenin kültürel geçmişi, öğrenme tarzı, dijital yeterlilik düzeyi veya diğer belirtilen maddeler olabilir. Bu öğrenenler için mentörlük gibi ek destekler sunulabilir.

Bireyin kendisine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısı boyutu (G grubu): Bu boyuttaki maddeler bireylerin kendilerine ilişkin takım çalışması yürütebilme, duygusal, iletişimsel ve öğrenmeye açık olma becerilerine ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek 5'li Likert tipinde olduğu (1 – *Tamamen Katılmıyorum*; 5 – *Tamamen Katılıyorum*) için katılımcıların bu boyuta ilişkin 1-2,5 arasındaki puanları düşük, 2,5-3,5 arasında orta, 3,5-5 arasında ise yüksek puan olarak değerlendirilmiştir. Bu boyutta yer alan maddeler temelde dört alt boyut içerisinde gruplandırılabilir:

- Takım çalışması yürütebilme becerileri: İşbirliğine açık olma, Planlı, Dakik
- Duygusal beceriler: Girişken, Öz-denetimli
- İletişim becerileri: Çatışmaları çözen, İyi bir dinleyici
- Öğrenmeye açık olma becerileri: Başarı odaklı, Eleştirel düşünebilen

Puan aralığına ilişkin açıklamalar şu şekilde belirtilebilir:

Düşük Puanlar (1-2.5 arasında ortalama):

- Birey, kendisine ilişkin takım çalışması yapabilme, duygusal, iletişimsel ve öğrenmeye açık olma becerilerinin düşük/yetersiz olduğunu düşünmektedir.
- Birey, yüksek düzey takım çalışmasına yönelik etkinlik ve değerlendirmelerin yer aldığı; tartışma, iletişim ve etkileşimin yoğun olduğu veya bireysel öğrenmeye dolayısıyla özdenetimlilik ve zaman yönetimi becerilerine sahip olmayı gerektiren etkinlikler yoğun olarak planlandığında rahatsızlık hissedebilir. Dolayısıyla bu tür ders tasarımlarının bireyin kültürel olarak uzak hissetmesine sebep olacağı düşünülebilir.

Orta Puanlar (2.5-3.5 arasında ortalama):

- Birey kendisine ilişkin takım çalışması yapabilme, duygusal, iletişimsel ve öğrenmeye açık olma becerileri konusunda kararsızdır.
- Bu faktörler, birey için ne tamamen olumsuz ne de tamamen olumlu bir etki yaratmaktadır.
- Birey, bu becerileri gerektiren ders tasarımlarında kendisini rahat hissedebilir, ancak aynı zamanda bu gerekliliklerin getirebileceği olası zorluklara da dikkat ediyor olabilir.

Yüksek Puanlar (3.5-5 arasında ortalama):

- Birey, kendisine ilişkin takım çalışması yapabilme, duygusal, iletişimsel ve öğrenmeye açık olma becerilerinin yüksek/yeterli olduğunu düşünmektedir.
- Birey, yüksek düzey takım çalışmasına yönelik etkinlik ve değerlendirmelerin yer aldığı; tartışma, iletişim ve etkileşimin yoğun olduğu veya bireysel öğrenmeye dolayısıyla özdenetimlilik ve zaman yönetimi becerilerine sahip olmayı gerektiren etkinlikler yoğun olarak planlandığında rahatsızlık hissetmez. Dolayısıyla bu tür ders tasarımlarının bireyin kültürel olarak yakın hissetmesine sebep olacağı düşünülebilir.

McLoughlin (1999), web tabanlı eğitimde kültürel açıdan uygun bir tasarım elde etmek için hem mikro olarak adlandırdığı sınıf/ders kültürü; hem de makro olarak

adlandırdığı toplumsal kültürel düzeyleri dikkate almanın şart olduğunu belirtir. Bu açıdan geliştirilen ölçeğin sadece sınıf düzeyinde öğretimsel süreçlere yönelik kültürel faktörleri ele almadığı, aynı zamanda sosyokültürel ve kişisel özellikleri de dikkate alarak makro kültür düzeylerini içerdiği, kültürel açıdan uygun bir tasarım geliştirmeyi sağlayacak kapsamlı bir bakış açısına sahip olduğu belirtilebilir.

Bu açıklamalar doğrultusunda kültürel uzaklık ölçeğindeki her boyuta (yapıya) ilişkin betimsel istatistikler (*aritmetik ortalama ve standart sapma*) incelenmiştir. Katılımcıların sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara oldukça açık ve kendilerine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısının oldukça yüksek olduğu, diğer tüm boyutlara ilişkin ortalamaların ise orta düzey (2,5-3,5) aralığında olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, katılımcıların öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejileri (B1), öğretimsel sınırlılık ve engeller (B2), destek hizmetleri sınırlılığı (C), öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı (D), bireyin kendisine ilişkin farklılık algısı (E) boyutlarına ilişkin hissettikleri kültürel uzaklık algısının belirgin olmadığı, bu boyutlar içinde yer alan faktörlerin katılımcılar için ne tamamen olumlu ne de tamamen olumsuz bir etki yaratmadığı ifade edilebilir.

Kültürel uzaklık ölçeğinin en yüksek ortalamaya sahip boyutlarının sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklık (A grubu) ile öğrenenin kendisine ilişkin takım çalışması, iletişim, duygusal beceriler, öğrenmeye açık olma gibi sosyal beceri ve yeterlik algısı boyutları (G grubu) olduğu görülmektedir. Bu bulgular katılımcıların sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açık olduklarını ve kendilerine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algılarının diğer faktörlere (boyutlara) göre daha yüksek/olumlu olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle çalışmaya katılan öğrenenlerin farklı kültürel özelliklere sahip kişilerle aynı öğrenme ortamında bulunma konusunda istekli olduğu, bu farklılıkları tercih ettiği yorumlanabilir. Bu durumun katılımcıların boyut içinde yer alan dil, din, gelenek-görenek, iletişim şekli, tarih, sosyal statü ve sosyoekonomik düzey gibi faktörlerdeki farklılıkları öğrenme ortamını zenginleştiren ve katkıda bulunan unsurlar olarak değerlendirdiği, bu faktörlere yönelik kültürel uzaklık hissetmediği veya bu uzaklığı olumlu bir deneyim olarak değerlendiriyor olabildiği belirtilebilir. Ayrıca katılımcıların farklı kültürlerle etkileşime geçmeye açık olduğu, kültürel farklılıkları kucakladığı ve bu farklılıklardan öğrenme ve kişisel gelişim fırsatı gördüğünü gösterdiği belirtilebilir. Suanet ve Van De Vijver'in (2009) çalışmasında da katılımcıların algılanan kültürel uzaklık düzeyleri ile psikolojik ve sosyokültürel uyum düzeyleri arasında zıt

yönlü bir ilişkinin olabileceği, daha yüksek kültürel empati, açık fikirlilik ve esnekliğe sahip katılımcıların uyumunun da daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bu doğrultuda çalışma bulgularının alanyazın bulgularını destekler nitelikte olduğu belirtilebilir. Katılımcıların kendilerine ilişkin takım çalışması yürütebilme, duygusal, iletişimsel ve öğrenmeye açık olma becerilerine yönelik algıları da yüksektir. Dolayısıyla katılımcıların bu tür beceriler konusunda kendilerini yeterli gördükleri ifade edilebilir. Bu doğrultuda takım çalışmasına yönelik etkinlik ve değerlendirmelerin yer aldığı; tartışma, iletişim ve etkileşimin yoğun olduğu veya bireysel öğrenme becerileri dolayısıyla özdenetimlilik ve zaman yönetimi becerilerine sahip olmayı gerektiren etkinlikler yoğun olarak planlandığında katılımcıların rahatsızlık duymayacağı, bu tür ders tasarımlarının öğrenenin kültürel olarak yakın hissetmesine sebep olacağı düşünülebilir. Hampton'a (2018) göre kültürel açıklığı ve anlayışı teşvik eden çevrimiçi dersler tasarlamak, öğrenme ortamının önemli bir parçasıdır. Kültürü kaçınılması gereken bir şey olarak görmek yerine, kültür bir yakınlık, topluluk ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak görülmelidir (s. 17).

Kültürel uzaklık ölçeğinin en düşük ortalamaoya sahip boyutlarının öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejileri (B1 grubu) ile öğrenenin kendisine ilişkin farklılık algısı (E grubu) boyutları olduğu bulgusu, katılımcıların öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejilerine ilişkin düzenlemelerden dolayı hissettikleri kültürel uzaklığın diğer boyutlara göre daha düşük olduğunu ve öğrenenlerin kendilerine ilişkin çeşitli farklılık algılarından dolayı kendilerini kültürel olarak uzak hissetmediklerini gösterdiği belirtilebilir. Ölçeğin AFA ve DFA analizleri sonucunda öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejileri (B1 grubu) boyutunda yer alan maddelerin tek boyut altında toplanarak, maddelerin tek boyutu işaret ettiği görüldüğünden çalışmadaki tüm analizler tek boyut dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Ancak boyutta yer alan maddeler araştırmacı tarafından daha detaylı incelendiğinde maddelerin üst kısımda belirtildiği üzere bireysel odaklı ve topluluk odaklı eğitim düzenlemelerine yönelik iki alt başlık altında değerlendirilebileceği sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların bu boyuta ilişkin kültürel uzaklık puanlarının düşük olmasının daha çok hangi alt boyutla ilişkili olduğu kesin olmamasına rağmen, katılımcıların bireysel veya topluluk odaklı eğitim düzenlemeleri, öğrenme yaklaşımları, farklı iletişim yöntemleri ve değerlendirme stratejileri gibi çeşitli düzenlemelerden dolayı hissettikleri kültürel uzaklık algılarının düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgu ister bireysel çalışma ister iş birliğine dayalı,

topluluk odaklı öğrenme etkinlikleri yoğun olarak tasarlandığında öğrenenlerin rahatsızlık duymayacağı, bu tür ortamlarda kendilerini kültürel olarak uzak hissetmeyeceği düşüncesine yöneltmektedir. Derste kullanılan iletişim yöntemlerinin yazılı veya yüzyüze iletişime yönelik olması, değerlendirmenin sürece veya sonuca yönelik olması gibi faktörlerin öğrenenlerin kendilerini kültürel olarak uzak hissetmelerinde belirgin bir rol oynamadığı, her iki yaklaşıma yönelik yöntemleri tercih ettiği belirtilebilir. Ayrıca öğrenenlerin yoğun ve aktif teknoloji kullanmayı gerektirecek ortamlarda zorlanmadığı hatta bu tür ortamları tercih ettiği düşünülebilir. Bunun öğrenenlerin teknolojik beceri seviyesi, dijital yetkinliği ve dijital erişim imkanlarının yüksek olmasından kaynaklanıyor olabileceği öngörülebilir. Ayrıca bu bulgunun öğrenenlerin öğrenme sürecinde aktif rol almayı; eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerileri kapsayan etkinlik ve yöntemleri tercih ettiğini işaret ettiği düşünülebilir. Katılımcıların kendilerine ilişkin farklılık algılarından dolayı hissettikleri kültürel uzaklığın (E grubu) düşük olması bulgusunun ise öğrenenlerin kültürel geçmişi, öğrenme tarzı, düşünme şekli, dijital yeterliliği, aidiyet duygusu, hazırbulunuşluk düzeyi, önceki öğrenmeleri gibi faktörlerinin sınıf ortamına uyum sağlamalarında bir engel oluşturmadığı düşünülebilir. Öğrenenlerin kendilerini dersin ve öğretim elemanının sunduğu ortamda rahat ve kabul edilmiş, kültürel olarak entegre olmuş hissediyor olabileceği belirtilebilir.

Çalışmanın araştırma soruları bağlamında, katılımcıların boyutlar bazındaki puan dağılımları incelendiğinde 4613 katılımcının kendileri ile aynı öğrenme ortamında en çok farklı gelenek-görenek-örf-adete sahip kişilerin bulunmasını tercih ettiği, daha sonra farklı sosyal statüye ve sosyoekonomik düzeye, farklı tarihe sahip ve farklı coğrafyadan/ülkeden kişilerin bulunmasını tercih ettiği görülmüştür. Bu bulgunun gelenek-görenek-örf-adet, sosyal statüye ve sosyoekonomik düzey, tarih, coğrafya/ülke farklılığı faktörlerinin katılımcıların kendilerini kültürel olarak uzak hissetmelerinde belirgin rol oynayan faktörler olmayabileceği veya katılımcıların bu faktörlere ilişkin kültürel açıklığa sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Katılımcılar farklı dil konuşan kişileri ve daha sonra farklı dine sahip kişilerin bulunmasını en az düzeyde tercih etmektedir. Bu bulgunun dil ve din faktörlerinin katılımcıların uzaklık algılarını belirleyici önemli faktörler olarak görüldüğü belirtilebilir. Ancak katılımcıların farklı dil konuşan ve farklı iletişim şekillerine sahip kişilerin bulunması konusunda da yüksek kararsızlık gösterdiği görülmüştür. Anderson ve Simpson'a (2007) göre "kültürel konular

iki ana temayla ilişkili olarak özetlenebilir: öğretim materyalleri ve yöntemlerinde somutlaşan 'baskın' kültürel değerlerden kaynaklanan eşitsizliklerin gelişimi ve çevrimiçi tartışmalarda katılımcılar arasında kültürel farklılıktan kaynaklanan iletişimsizlik potansiyeli. Çevrimiçi eğitimciler için etik uygulamalar, bu iki geniş temadan kaynaklanan konuların titizlikle ele alınmasını gerektirecektir” (s. 132). Çalışmadan elde edilen bu bulguların da alanyazında sıklıkla vurgulanan dil ve iletişim şekilleri faktörlerinin önemini doğrular nitelikte olduğu belirtilebilir (Hall, 1959; Hall, 1990; Gunawardena vd., 2001; Gunawardena vd., 2003; Hofstede, 1986). Benzer şekilde Popov vd.’nin (2012) çalışmasında da çok kültürlü öğrenci grup çalışmaları yapılırken öğrencilerin karşılaştığı en önemli zorluğun dil sorunu olduğu, yetersiz İngilizce dil becerilerinin ve bununla ilişkili olarak düşünülebilecek iletişim problemleri olduğu belirtilmiştir. Çalışma bulguları arasında katılımcıların öğrenim düzeyi arttıkça farklı sosyokültürel özelliklere sahip kişilerle aynı öğrenme ortamında bulunmayı tercih etme düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Diğer bir deyişle katılımcıların öğrenim düzeyi arttıkça sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı artmaktadır. Katz-Gerro vd.’nin (2023), Avrupa toplumları arasında farklı açıklık türlerini haritalandırdığı ve karşılaştırdığı çalışmasında da daha yüksek eğitim seviyesine sahip olmanın kültürel açıklık, kişilerarası açıklık, siyasi açıklık olmak üzere her üç açıklık türü için önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir. Elde edilen çalışma bulgusunun öğrenim düzeyi ve kültürel açıklık arasındaki ilişkiye yönelik alanyazın bulgusunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejileri (B1 grubu) boyutunda en çok derste belli ölçütlere (cinsiyet, etnik köken yaş, başarı durumu vb.) göre çalışma grupları bulunduğunda ve başarı ders sonundaki sınavlarla ölçüldüğünde kendilerini kültürel olarak uzak hissettiği görülmüştür. Öğrencilerin belirli ölçütlere göre gruplandırılmasının bazı öğrencilerin dışlanmış hissetmelerine neden olabileceği öngörülebilir. Bu durum grup içi öğrenenler arasındaki iletişim ve etkileşim dikkate alındığında kolaylaştırıcı bir faktör olabilirken, gruplararası iletişim ve etkileşimi zorlaştırabilir. Aynı zamanda katılımcıların bireyci kültür özelliği gösteriyor olabileceği de düşünülebilir. Hofstede (1986), toplulukçu kültür özelliği gösteren toplumların eğitim öğretim süreçlerinde grup ve topluluk özelliklerini öne çıkaran uygulamaları tercih edebileceği belirtilmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların belli ölçütlere göre çalışma grupları olduğunda kendilerini kültürel olarak uzak hissetmelerinin bireyci kültür

özelliklerine sahip olabileceklerini düşündürmektedir. Öğrenenlerin performansa dayalı değerlendirme yöntemi kullanıldığında kendilerini kültürel olarak uzak hissetmelerinin Hofstede'nin (2011) uzun dönem odağı tercihi ile ilişkili olabileceği düşünülebilir. Kısa dönem odaklı kültürlerde sürece yönelik değerlendirme gibi etkinlik ve uygulamalar tercih edilmezken, uzun dönem odaklı kültürlerde bu yönde bir eğilim sözkonusudur. Katılımcıların da başarının ders bitimi sınavlarla ölçülmesini tercih etmemelerinin sürece yönelik değerlendirme yöntem ve uygulamalarını tercih ediyor olabilecekleri, dolayısıyla uzun dönem odaklı kültür özelliği gösterebiliyor olacakları düşünülebilir. Bu tür kültürlerde öğrenenlerin performanstan çok, sürece dayalı değerlendirmeyi tercih edebileceği öngörülebilir. Katılımcıların bireysel çalışma daha yoğun olduğunda ve e-posta gibi yazılı iletişim yöntemleri yoğun kullanıldığında da kendilerini kültürel olarak uzak hissettikleri; işbirliğine dayalı öğrenme ve yüz yüze iletişim yöntemlerine (canlı ders vb.) yer verildiğinde; eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerileri kapsayan etkinlikler olduğunda; konuları tartışmaya yönelik tasarlanmış bir derste ve yoğun ve aktif bir şekilde teknoloji/internet kullanımı gerektiğinde ise kendilerini kültürel olarak uzak hissetmemektedirler. Bu bulgulara göre öğrenenlerin yüksek bağlamlı (Hall, 1959; Hall, 1990), toplulukçu (Hofstede, 1986), besleyici (Parrish & Linder-VanBerschot, 2010) ve bilginin diğer öğrenenler ve öğretmenle birlikte yapılandırılması (Cho, Li, Krasny & Kizilcec, 2022) kültür özelliklerine sahip olabileceği, bu doğrultuda ders tasarımı yapılırken yüz yüze ve sözlü iletişim yöntem ve araçlarına daha çok yer verilen, işbirliği, problem çözme, fikir yürütme ve tartışma gibi öğrenenlerin daha aktif katılım gösterebileceği yöntem ve tekniklerin kullanıldığı ders tasarımlarının öğrenenler için daha uygun olabileceği belirtilebilir. Öğrenenlerin dijital yeterlik düzeylerinin yüksek olabileceği görülmektedir. Bu doğrultuda yoğun ve aktif bir şekilde teknoloji/internet kullanımı gerektiren derslerin öğrenenler açısından olumsuz bir durum oluşturmayacağı belirtilebilir. Katılımcıların ölçme değerlendirmeye yönelik faktörler konusunda kararsız kaldığı görülmektedir. Başarı proje tabanlı etkinliklerle değerlendirildiğinde veya başarı çoğunlukla ders bitimindeki sınavlarla ölçüldüğünde kültürel olarak uzak hissedip hissetmediklerine ilişkin katılımcılar kararsız kalmışlardır. Ayrıca yüz yüze iletişim yöntemlerine (canlı ders vb.) yer verildiğinde ve konuları tartışmaya yönelik tasarlanmış bir derste de katılımcılar kültürel uzaklık algıları konusunda kararsız kalmışlardır. Bulgular yurtiçi ve yurtdışı, kadın-erkek grubu arasında incelendiğinde ise yurtdışı grubunun yurtiçi grubundan, erkeklerin de kadınlardan boyut

içinde yer alan ilgili maddelere ilişkin durumlarda kendilerini kültürel olarak daha uzak hissettikleri görülmektedir. Önlisans derecesine sahip katılımcılar kendilerini kültürel olarak en uzak hissederken, doktora derecesine sahip katılımcıların kültürel uzaklık algıları oldukça düşüktür.

Katılımcıların öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklar (B2) boyutunda en çok öğrenme hedefleri ve görevleri belirsiz olduğunda kendilerini kültürel olarak uzak hissettikleri görülmektedir. Bu bulgunun katılımcıların belirsizlikten çok kaçınan kültür özellikleri gösteriyor olabileceği (Hofstede, 1986), dolayısıyla belirsizlik yaratan durumlardan kaçınıyor olabileceği düşünülebilir. Bu doğrultuda ders tasarımı yapılırken esneklik-yapılandırma ihtiyacına göre (Moore, 1980, 2005, 2019) oldukça yapılandırılmış öğrenme programı ve etkinliklere yer verilmesinin hem kültürel uzaklık hem transaksiyonel uzaklık açısından fayda sağlayacağı düşünülebilir. Ancak öğrenme materyalleri (ders kitapları, videolar vb.) sınırlı olduğunda ve öğretim elemanı ile sınırlı etkileşim bulunduğu da katılımcıların kendilerini kültürel olarak uzak hissetmeleri bulgusunun Parrish & Linder-VanBerschoot (2010)'a göre belirsizliğin daha fazla kabul edildiği kültür özellikleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu tür kültürlerde öğrenenler sınırlı sayıda kaynak (tek bir ders kitabı) veya öğretmen otoritesini tercih etmek yerine birçok kaynaktan faydalanmayı tercih ederler. Ayrıca katılımcıların öğretim elemanı ile etkileşim ihtiyacının yüksek olduğu da görülmektedir. Dolayısıyla öğrenen-öğreten etkileşim seçeneklerine ve sıklığına önem verilen ders tasarımlarının öğrenenlerin kültürel uzaklığını azaltmada fayda sağlayacağı öngörülebilir. Bu faktörlerin yanı sıra ders yükünden dolayı boş zaman kalmadığında ve diğer öğrencilerle sınırlı etkileşim olduğunda da katılımcıların yüksek oranda kendilerini kültürel olarak uzak hissettikleri belirtilmiştir. Bu bulguya göre öğrenenlerin boş zaman ve etkileşim ihtiyacının olduğu görülmektedir. Henderikx vd. (2019), kitlesel, açık, çevrimiçi derslerdeki çoğu öğrenenin kişisel öğrenme hedefine ulaşmalarını engelleyen faktörleri araştırdığı çalışmasında, erken yetişkinlik (20-35 yaş) ve orta yaş (36-50 yaş) evrelerindeki katılımcıların en sık aile engeliyle karşılaştığı, ayrıca kadınların erkeklerden daha fazla zaman yetersizliği yaşadığı belirtilmiştir. Dolayısıyla iş ve aile yaşamını yaşam boyu (çevrimiçi) öğrenme etkinlikleriyle birleştirmek özellikle belirli yaş grupları için zorlayıcıdır (Henderikx vd., 2019, s. 200). Bu doğrultuda öğrenenler için akademik program ile yaşam programı arasındaki dengeyi sağlamada zaman açısından esneklik bırakılmasının önem taşıdığı belirtilebilir. Daha önceki öğretmenle etkileşim ihtiyacı bulgusu da dikkate alındığında

Anderson ve Garrison'un (1998) uzaktan eğitimde derin ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesi için öğrenci, öğretmen ve içerik olmak üzere üç öğenin birbiriyle ilişkisini kapsayan etkileşim şekillerinden birinin (öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci veya öğrenci-içerik etkileşim biçimlerinden) yüksek olması gerektiği önerisi dikkate alındığında, çalışmadaki öğrenenlere yönelik tasarımlarda öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerine ağırlık verilmesinin fayda sağlayacağı öngörülebilir. Hatta “öğrenci-öğretmen etkileşimi öğrenciler arasında algılanan en yüksek değere” ve “öğrenci-öğrenci etkileşimi, iş birliğine dayalı veya işbirlikçi görevler için gereken beceri yeterliliği açısından kritik öneme sahiptir” (Anderson, 2003). Çalışma bulguları arasında yer alan ödev ve etkinliklerin teslim tarihlerinde esneklik olmadığında, çok sınırlı sayıda iletişim yöntemi/aracı olduğunda veya öğretmen merkezli eğitim verildiğinde (öğrenci pasif ve dinleyici rolünde, öğretmen ise anlatıcı ve tüm kontrol kendisinde) katılımcıların kendilerini derste kültürel olarak uzak hissetmemesi bulgusunun üst kısımda elde edilen bulgularla tezatlık oluşturduğu belirtilebilir. Çünkü katılımcıların hem öğretmen hem diğer öğrenenlerle iletişim sınırlı olduğunda kendilerini kültürel olarak uzak hissettiği bulgusuna ulaşılrken, çok sınırlı sayıda iletişim yöntemi/aracı olmasının kültürel olarak uzak hissettirmede de ifade edilmiştir. Benzer şekilde katılımcıların tartışmaya, aktif öğrenmeye dönük etkinliklere yer verildiğinde kendilerini kültürel olarak uzak hissetmediği ifade edilirken, bu bulguya göre öğretmen merkezli eğitim verildiğinde de katılımcıların kendilerini kültürel olarak uzak hissetmediği görülmektedir. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde daha önce de belirtildiği üzere katılımcıların bireysel öğrenme veya topluluk odaklı öğrenmeyi temel alan yaklaşım ve düzenlemelerin herhangi birine yönelik belirgin bir kültürel uzaklık algısının oluşmadığı değerlendirilebilirken sonraki çalışmalarda bu bulguların daha detaylı araştırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Boyut içinde yer alan dil zorlukları, sosyal etkileşim eksiklikleri, materyal yetersizlikleri, kişisel özgürlük ve zaman kısıtlamaları gibi birçok zorlukla karşılaştığında yurtiçi grubu yurtdışı grubundan, kadınlar erkeklerden kendilerini derste kültürel olarak daha uzak hissetmektedirler. Bu faktörlerin kadınlar ve yurtiçindeki öğrenen grubu için daha belirgin bir kültürel uzaklık engeli oluşturabildiği görülmektedir. Hu ve Cheung (2021) rol kuramına göre (role theory) erkek ve kadınların toplumda farklı roller sergilediğini, bu durumun kadınları kültürel uzaklığa daha duyarlı hale getirdiğini vurgulamaktadır. Çalışmalarında da cinsiyetin kültürel uzaklık ve akademik performans üzerinde olumsuz düzenleyici bir etkisi olduğu belirtilmiş, özellikle

kız öğrencilerin sınır ötesi göçten sonra daha düşük kültürel uyum gösterdiği ve bu durumun da üniversitelerdeki akademik performanslarını etkilediği ifade edilmiştir. Çalışma bulgusunun da cinsiyet ve kültürel uzaklık ilişkisi açısından alanyazın bulgusunu destekler nitelikte olduğu belirtilebilir. Öğrenim düzeyi açısından incelendiğinde ise doktora derecesine sahip katılımcılar öğretimsel sınırlılık ve engellerle karşılaştığında kendilerini kültürel olarak en uzak hissederken, lise derecesine sahip katılımcıların bu tür sınırlılık durumlarında kendilerini kültürel olarak daha az uzak hissettiği görülmektedir. Doktora derecesine sahip katılımcıların lise derecesine sahip katılımcılara göre bilgi ve deneyim düzeylerinin daha yüksek olabileceği öngörülebilir. Eğitim süreçleri dikkate alındığında karşılaştıkları engel ve sorunlarla başa çıkabilme becerilerinin de yüksek olacağı, dolayısıyla kendilerini kültürel olarak daha az uzak hissedeceği varsayılırken elde edilen bulgunun dikkate değer bir nitelik taşıdığı ve araştırılması gerektiği görülmektedir.

Katılımcıların destek hizmetleri sınırlılığına (C boyutu) ilişkin en çok çevrimiçi (online) destek sınırlı olduğunda, daha sonra yazılı iletişimle (sosyal medya, mesaj, eposta vb.) ve telefonla destek hizmeti yetersiz olduğunda kendilerini kuruma/üniversiteye kültürel olarak uzak hissettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Yüz yüze destek hizmeti veya okulun sosyal etkinlikleri (mezuniyet, tören, seminer vb.) yetersiz olduğunda katılımcılar kendilerini kültürel olarak uzak hissetmediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda çevrimiçi, yazılı veya telefonla destek hizmetinin katılımcılar açısından önemli görüldüğü, ilgili desteğin yoksunluğunun katılımcıların kültürel uzaklığını artıracak, hatta katılımcıların kuruma ulaşılabilirliğini ve bağlantılılığını etkileyebileceği dolayısıyla transaksiyonel bulunuşluk algılarını (Shin, 2003) etkileyebileceği öngörülebilir. Bunların yanı sıra okulun sosyal etkinliklerinin (mezuniyet, tören, seminer vb.) yetersizliği, üniversitede 7/24 destek verilmemesi veya öğrencilerin özel ilgi alanlarına yönelik seçmeli ders veya kulüplerin olmaması faktörlerinin katılımcıların kültürel uzaklık algılarında kararsızlık oluşturduğu görülmüştür. Boyutta yer alan ilgili maddelere ilişkin üniversitenin sunduğu destek hizmetleri sınırlı olduğunda yurtiçi grubu yurtdışı grubundan; kadınlar erkeklerden kendilerini kültürel olarak daha uzak hissetmektedirler. Bu bulguların yurtiçi grubu ve kadınlar açısından ilgili destek hizmetlerinin daha fazla önem taşıdığı, yoksunluk veya yetersizlik durumunda kültürel uzaklıklarını artırabileceği, bu durumun da derse devamlılık ve başarı gibi çeşitli öğrenme çıktılarını etkileyebileceği öngörülebilir. Önceki

kısımda belirtildiği üzere ilgili öğretimsel engel ve sınırlılık durumlarında doktora derecesine sahip katılımcıların en yüksek, lise derecesine sahip katılımcıların en düşük kültürel uzaklık algısına sahip olduğu bulgusuna benzer olarak; bu boyutta da ilgili destek hizmetleri sınırlılığında doktora derecesine sahip katılımcılar kendilerini kuruma/üniversiteye en yüksek düzeyde uzak hissederken, lise derecesine sahip katılımcıların kültürel uzaklık algılarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgunun da öğretim tasarımı dikkate alınması gereken bir bulgu olduğu belirtilebilir.

Öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı (D) boyutunda katılımcıların en çok öğretmen birine veya bir gruba ayrıcalıklı davrandığında kendilerini kültürel olarak uzak hissettiği görülmüştür. Ayrıcalıklı davranışlar öğrenenler arasında dışlanmışlık hissine neden olabilir, eşitsizlik hissi yaratabilir. Bu durum bazı öğrenenlerin kendilerini kültürel olarak uzak hissetmelerine neden olabilir. Ayrıca öğretmen dersle ilgili motive edici yönlendirmeler yapmadığında ve geribildirim vermeye, rehberlik sağlamaya öncelik vermediğinde de katılımcılar kendilerini kültürel olarak uzak hissetmektedirler. Motive edici yönlendirmelerin olmaması, öğrenenin derse ilişkin ilgi ve bağlantısını kaybetmesine neden olabilir. Benzer şekilde öğretmen geri bildirim veya rehberlik sağlamaya öncelik vermediğinde öğrenen kendi ilerlemesi hakkında bilgi sahibi olmadan kendisini izole edilmiş hissedebilir. Öğretmenin soruların yanıtını bilmediğini söyleyebildiğinde katılımcıların hissettiği kültürel uzaklık algılarının en az olması bulgusunun katılımcıların belirsizlikten az kaçınan kültür özelliklerine sahip olmalarından kaynaklanabileceği düşünülebilir. Hofstede'ye (1986) göre belirsizlikten çok kaçınan kültürlerde öğretmenin tüm cevaplara sahip olması beklenirken, belirsizlikten az kaçınan kültürlerde öğretmenlerin “bilmiyorum” demesi normal bir durum olarak görülür. Öğretim elemanının boyut içerisinde yer alan ders yöntemleri, iletişim tarzı, kültürel kimliği veya genel yaklaşımı gibi ilgili davranış ve tutumlarıyla karşılaştığında yurtiçi grubu yurtdışı gruptan, kadınlar erkeklerden kendilerini kültürel olarak daha uzak hissetmektedirler. Öğrenim düzeyi açısından incelendiğinde lisans mezunu katılımcıların kendilerini kültürel olarak en uzak hissederken, lise mezunu katılımcıların kültürel uzaklık algıları oldukça düşüktür. Bu bulgular öğretim elemanının ilgili davranış ve yaklaşım tarzlarının yurtiçindeki öğrenen grubu, kadınlar ve lisans derecesine sahip öğrenenler için yabancılaştırıcı olabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla bu öğrenenler için ek destek, mentorluk veya rehberlik hizmetlerinin gerekebileceği belirtilebilir.

Katılımcıların kendisine ilişkin kültürel geçmişi, öğrenme tarzı, dijital yeterlilik düzeyi veya boyut içinde yer alan diğer maddelerde belirtilen farklılıklarından (E boyutu) dolayı hissettikleri kültürel uzaklık algıları içerisinde en çok derse aidiyet (ait olma) duyguları az olduğunda kendilerini kültürel olarak en uzak hissettikleri görülmüştür. Peacock vd.'nin (2020), çalışmasında aidiyet duygusunun çevrimiçi öğrenenler için özellikle etkileşim/katılım, öğrenme kültürü ve destek açısından önemli olduğu, aidiyet duygusunun yokluğunun kaygı, hayal kırıklığı ve sıkılma duygularına yol açarak öğrenenlerin akademik yaşamlarını ve performanslarını olumsuz yönde etkileyebileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca öğrenme kültürünün aidiyet duygusunu etkilediği, tartışma gruplarında zorlukların ve kaygıların paylaşılmasının aidiyet duygusunun gelişimi üzerinde olumlu güçlü bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgu doğrultusunda aidiyet duygusunun da bireyin kültürel uzaklığını etkilediği, dolayısıyla başarısını ve geliştirilebilecek çevrimiçi öğrenme kültürünü de olumsuz etkileyebileceği yorumlanabilir. Katılımcıların öğrenme hedefleri öğretim elemanının belirlediğinden farklı olduğunda veya dersin konusuna ilişkin ön bilgi ve deneyimleri olmadığında da katılımcılar kendilerini dersten, öğretim elemanından veya diğer öğrencilerden kültürel olarak uzak hissetmektedirler. Bu bulgu öğrenenlerin önbilgi ve önceki öğrenme deneyimlerinin önemine işaret etmektedir. Katılımcıların kültürel geçmişi veya düşünme biçimleri diğerlerinden farklı olduğunda ise kendilerini kültürel olarak uzak hissetmedikleri belirtilmiştir. Bulgular cinsiyet, grup ve öğrenim düzeyine göre incelendiğinde ise yurtiçi grubu yurtdışı grubundan, kadınlar da erkeklerden boyut içerisinde yer alan kendilerine ilişkin farklılıklar söz konusu olduğunda kültürel olarak daha uzak hissetmektedirler. Kendisini kültürel olarak en uzak hisseden grup lisans ve önlisans derecesine sahip katılımcılar olurken, lise mezunu katılımcıların kültürel uzaklık algıları oldukça düşüktür.

Katılımcıların genel olarak öğretim elemanına, diğer öğrencilere ve kuruma kendilerini uzak hissetme (transaksiyonel uzaklık) (F boyutu) algıları arasında en çok diğer öğrencilere, daha sonra öğretim elemanına ve en az düzeyde ise kuruma uzak hissettiği görülmektedir. Bu bulgu öğrenenlerin öğretim elemanına ve kuruma transaksiyonel uzaklığının görece az olduğunu göstermektedir. Öğrenme-öğretme süreçleri dikkate alındığında öğretmene ve kuruma olan transaksiyonel uzaklık algısının düşük olmasının olumlu bir sonuç taşıdığı belirtilebilir. Ayrıca yurtiçi grubu yurtdışı grubundan, kadınlar erkeklerden kendilerini öğretim elemanına, diğer öğrencilere veya

kuruma daha uzak hissetmektedir. Kendisini en uzak hisseden grup lisans derecesine sahip olup, bunu önlisans ve lise derecesine sahip katılımcılar takip etmektedir. Transaksiyonel uzaklık algısının en düşük olduğu grup ise doktora derecesine sahip katılımcılardır. Bu bulgunun transaksiyonel uzaklığın temel bileşenleri olan öğrenen özerkliği ile yakın ilişkili olabileceği düşünülebilir. Çünkü eğitim düzeyi arttıkça öğrenenlerin kendi öğrenme süreçleri üzerinde daha çok denetim, özyönetim, bilgi ve beceri düzeyine sahip olacakları öngörülebilir. Bu durumun da öğrenenlerin karşılaşacağı diyalog eksikliği veya çeşitli öğrenme engelleriyle daha kolay başa çıkabilecekleri ve psikolojik olarak daha az uzak hissetmelerine katkı sağlayabileceği varsayılabilir. Ancak bu varsayımın daha detaylı incelenerek temellendirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Sosyal beceri ve yeterlik algılarına (G boyutu) ilişkin olarak katılımcıların büyük bir kısmının kendisini iş birliğine açık, iyi bir dinleyici ve eleştirel düşünebilen biri olarak gördüğü görülmektedir. Ancak kendisini girişken, dakik ve planlı biri olarak gören katılımcı sayısı oldukça azdır. Ayrıca katılımcılar girişken, dakik ve çatışmaları çözme becerisine sahip olma konusunda da kararsızlık yaşamaktadır. Schwartz'ın değer grupları dikkate alındığında iş birliğine açık olma becerisinin yardımseverlik alanı ile, dakik ve planlı olma özelliklerinin de öz-yönetim alanı ile ilişkili değerler olabileceği düşünülebilir (Schwartz ve Bilsky, 1987; Schwartz, 1992). Schwartz'ın (2016, s. 68) dairesel değer modeli ve Schwartz ve Cieciuch'un (2022, s. 1006) yeniden düzenlenmiş dairesel değerler modeli incelendiğinde görüleceği gibi kendini yönlendirme (öz-yönetim) değerlerinin bireysel odaklı, yardımseverlik değerlerinin toplumsal odaklı değerler olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğrenenlerin de kendilerini iş birliğine açık olarak görürken, dakiklik ve planlı olma gibi daha çok özyönetimle ilişkili değerler konusunda eksik görmelerinin öğrenenlerin toplulukçu kültür özelliklerini göstermelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Hofstede'nin kültür boyutlarına göre ülkelerin güncel kültür değerlerinin raporlandığı web sayfasında da (Hofstede Insights, 2024) Türkiye'nin bireycilik boyutuna ilişkin puanı düşük olup (46), toplulukçu kültür özelliği gösterdiği belirtilmektedir. Bu bulgu aynı zamanda öğrenenlerin kişilik özellikleri ile de ilişkili olabilir. Rammstedt ve John (2007) tarafından geliştirilen ve "Büyük beşli" kişilik özellikleri (Big Five Personality Traits) olarak Türkçe'ye uyarlanan kişilik modelinin dışadönüklük (extraversion), yumuşak başlılık (agreeableness), öz denetimlilik/sorumluluk (conscientiousness), duygusal dengesizlik/nörotiklik (neuroticism) ve deneyime/gelişime açıklık (openness) kişilik özellikleri dikkate alındığında, öğrenenlerin kendilerini işbirliğine

açık görmelerinin yumuşak başlı kişilik özelliklerine sahip olduğu, ancak girişken, dakik ve planlı olmadıklarını belirtmelerinin dışadönük ve öz-denetimli kişilik özelliklerine daha düşük düzeyde sahip olmalarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir. Katılımcı yanıtları grup, cinsiyet ve öğrenim düzeyine göre incelendiğinde yurtiçi grubu yurtdışı grubundan; kadınlar erkeklerden kendilerini boyut içerisinde yer alan beceri ve özelliklere daha sahip biri olarak görmektedir. Yüksek lisans derecesine sahip katılımcıların kendilerine ilişkin sosyal beceri ve özellik algılarının en yüksek olduğu, bunu doktora derecesine sahip katılımcıların takip ettiği, lise mezunu katılımcıların ise en az düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda öğrenim düzeyi arttıkça bireyin kendini daha donanımlı, daha yetkin ve daha çok beceriye sahip biri olarak görme eğiliminin arttığı belirtilebilir. Diğer bir deyişle öğrenim düzeyi ile bireyin özyeterlik algısı arasında pozitif yönlü bir ilişki olabileceği düşünülebilir.

Çalışmada araştırma soruları bağlamında katılımcıların yedi boyuta ilişkin kültürel uzaklık puanlarının (puan ortalamalarının) bazı demografik özelliklere (cinsiyet, çalışma durumu, farklı kültürleri öğrenme merakı, uzaktan eğitim deneyimi, yurtdışında yaşama deneyimi) göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Yurtdışı örneklem grubunda yer alan 914 katılımcının verisi ile gerçekleştirilen analiz bulgularına göre kadın katılımcılar erkeklere göre öğrenme sürecinde zorluk ve sınırlılıklarla karşılaştığında, destek hizmetleri sınırlı olduğunda; öğretim elemanının eğitsel ve kişisel özellik, tercih ve becerileri sınırlı olduğunda ve kendilerini dersten, öğretim elemanından veya diğer öğrencilerden farklı algıladıklarında kültürel olarak daha uzak hissetmektedirler. Hu ve Cheung'un (2021) çalışmasında da cinsiyetin, kültürel uzaklık ile akademik performans arasındaki ilişkide olumsuz düzenleyici bir rolünün olduğu görülmüş ve özellikle kız öğrencilerin daha düşük kültürel uyum gösterdiği, bu durumun akademik performanslarını etkilediği saptanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen çalışma bulgusunun cinsiyete yönelik alanyazın bulgusunu destekler nitelikte olduğu belirtilebilir. Ayrıca kadın katılımcıların kendilerine ilişkin takım çalışması, iletişim, duygusal beceriler, öğrenmeye açık olma gibi sosyal beceri ve yeterlik algıları erkeklere göre daha yüksek, dolayısıyla kendilerine ilişkin daha olumlu bir sosyal beceri ve yeterlik algısına sahiptir. Kadın katılımcıların kendilerine ilişkin daha olumlu bir algıya sahip olmasının, karşılaştığı engelleri aşabilmesinde kolaylaştırıcı bir faktör olabileceği düşünülürken, öğretimsel çeşitli engel ve kısıtlılık durumlarıyla karşılaştığında kendilerini kültürel olarak daha uzak hissetmelerinin şaşırtıcı bir sonuç oluşturduğu ifade

edilebilir. Bu bulgunun da toplumsal kültür özellikleri ile ilişkili olabileceği öngörülebilirken, nedenleri üzerine araştırma yapılmasının faydalı olacağı belirtilebilir.

Elde edilen diğer bir bulguya göre çalışan katılımcıların çalışmayan katılımcılara göre sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı daha yüksektir. Diğer bir deyişle öğrenme ortamında farklı özelliklerde kişilerin bulunmasını daha çok tercih etmektedirler.

Farklı kültürleri öğrenme merakı olan katılımcıların olmayanlara göre sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı ve kendilerine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algıları daha yüksektir. İlk bulgunun beklenen bir sonuç olduğu belirtilebilir. Çünkü farklı kültürleri öğrenme merakı olan bireylerin kendileri ile aynı öğrenme ortamında farklı özelliklerden diğer bireylerin olmasını tercih edecekleri, onları tanımak ve kendilerini tanıtabilmek için daha çok iletişim, etkileşim ve paylaşım içinde bulunacakları öngörülebilir. Bu doğrultuda ikinci bulguya ilişkin olarak kendilerine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algıları daha düşük olan bireylerin farklı kültürden kişilerle iletişim ve etkileşimlerinde sorun yaşayabileceği, sorunları aşmakta zorlanabileceği çekincesiyle farklı kültürleri öğrenmeye merak duymuyor olabilecekleri de düşünülebilir.

Daha önceden uzaktan eğitim almış katılımcılarla böyle bir deneyime sahip olmayan katılımcıların kültürel uzaklık algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Daha önceden yurtdışında yaşamış katılımcıların yurtdışı deneyimi bulunmayan katılımcılara göre sosyokültürel ve ekonomik olarak farklı özelliklerdeki kişilerle aynı öğrenme ortamında bulunmayı daha çok tercih ettiği, sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara daha açık oldukları görülmektedir. Bu bulgunun yurtdışı deneyimine sahip olan bireylerin edindiği tecrübelerle dünya görüşünün geliştiği, daha esnek ve evrensel bakış açısına sahip olmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir. Alanyazında da Katz-Gerro vd.'nin (2023) çalışmasında farklı kültürlerle deneyim sahibi olmanın kültürel açıklık ve kişilerarası açıklıkla güçlü ve olumlu bir ilişkisi olduğu belirtilmiştir.

Çalışmanın araştırma soruları bağlamında katılımcıların kültürel uzaklık puanları ile transaksiyonel uzaklık puanları arasında nasıl bir değişim bulunduğunu incelemek üzere yapısal eşitlik modellemesi (YEM) yapılmıştır. Bu doğrultuda AFA ve DFA analizi sonucunda geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilen kültürel uzaklık ölçeğinin yedi faktörlü yapısı temel alınmıştır. Kültürel uzaklığın yedi faktör yapısı içinde yer alan

toplam 61 madde ile transaksyonel uzaklık gizil değişkenini oluşturan, ölçekteki üç transaksyonel uzaklık maddesi (öğretim elemanına, diğer öğrencilere ve kuruma transaksyonel uzaklık) olmak üzere toplam 64 madde analize dahil edilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre destek hizmetleri sınırlılığı (*C*), öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı (*D*) ile bireyin kendisine ilişkin farklılık algısı (*E*) faktörlerinin transaksyonel uzaklık üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğu görölmektedir. Bireyin kendisine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısı (*G*), öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejileri (*B1*), öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklar (*B2*) ve kişinin sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklılığı (*A*) faktörlerinin ise transaksyonel uzaklık üzerinde anlamlı yordayıcı etkisi bulunmamaktadır. Bulgular bölümünde yer alan sayısal ifadelere göre destek hizmetleri sınırlılığı (*C*) bir birim arttığında transaksyonel uzaklığın 0,203 birim artacağı, öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı (*D*) bir birim arttığında transaksyonel uzaklığın 0,217 birim artacağı, bireyin kendisine ilişkin farklılık algısı (*E*) bir birim arttığında transaksyonel uzaklığın 0,180 birim artacağı ifade edilebilir. Dolayısıyla öğrenenlerin transaksyonel uzaklığını artıran en güçlü faktörün uzaktan eğitim hizmeti alınan kurum/üniversite tarafından sunulan destek hizmetlerindeki sınırlılık olduğu görölmektedir. Yüzyüze, telefonla, çevrimiçi, yazılı iletişim destek hizmeti gibi daha çok iletişim ve etkileşime dönük hizmetlerin sınırlılığı öğrenenlerin transaksyonel uzaklığını artırmaktadır. Dolayısıyla transaksyonel uzaklık kuramının diyalog boyutu ile ilişkili görölebilecek bu bulgunun sadece öğrenenin öğretmenle iletişim ve etkileşimi değil, kurumla iletişim ve etkileşiminin de önemini vurguladığı belirtilebilir. Ayrıca kurumun destek hizmetleri transaksyonel bulunuşluk algısında da en önemli faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Shin, 2001; Kartal, 2019). Öğretim elemanının eğitsel tercih, yaklaşım ve becerilerinin transaksyonel uzaklık algısında önemli bir faktör olduğu görölmektedir. Bu doğrultuda öğretim elemanının iletişim tarzı, ders yöntemleri, değerlendirme yaklaşımları, geri bildirim ve rehberlik yaklaşımlarının yanı sıra genel yaklaşımının öğrenen grubunun kültüründen farklı olması kültürel uzaklık yaratırken, öğrenenlerin transaksyonel uzaklığını da artırmaktadır. Öğrenenin kültürel geğmişi, öğrenme tarzı, dijital yeterliliği veya diğer faktörlere ilişkin kendini farklı algılamasının transaksyonel uzaklığı artırdığı görölmektedir. Bu farklılıkların öğrenenin kendisini derste veya üniversite ortamında dışlanmış hissetmesine yol açacağı, dolayısıyla uzaklık algısını artıracağı düşünölebilir. Simunich & Grincewicz'e (2018) göre dil, bağlam, iletişim tarzları gibi kültürel

farklılıklar öğrencinin aidiyet duygusunu azaltırken, yalıtılmışlık duygularını artırmaktadır (s. 136). Dolayısıyla transaksiyonel uzaklığın öğretmen ve öğrenen arasındaki psikolojik uzaklık olduğu düşünüldüğünde kültürel farklılıkların izolasyon, diğer bir deyişle uzaklık algısını artırdığı ifade edilebilir. Ayrıca Walker-Fernandez (1999)'in çalışmasında da algılanan kültürel farklılıkların öğrencilerin deneyimlediği transaksiyonel uzaklığı karmaşıktırdığı ve programdaki başarıyı sınırladığı belirtilmiştir. Bu yönüyle elde edilen çalışma bulgusunun alanyazını destekler nitelikte olduğu belirtilebilir.

Ayrıca yapısal eşitlik modeline dahil edilen, her faktör yapısı altında yer alan ve analize dahil edilen toplam 64 ölçek maddesinin, yedi kültürel uzaklık ve bir transaksiyonel uzaklık olmak üzere modeldeki tüm gizil değişkenleri iyi açıkladığı görülmektedir. En yüksek faktör varyansının transaksiyonel uzaklık değişkeni olduğu, bunu bireyin kendisine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısı (*G*) ve destek hizmetleri sınırlılığı (*C*) faktörlerinin izlediği görülmektedir. Öğretimsel sınırlılık ve engeller (*B2*) faktörünün ise diğer değişkenlere göre daha az varyansa sahip olduğu ancak standart hatasının da az olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum ölçekteki öğretim elemanına, diğer öğrencilere ve kuruma hissedilen transaksiyonel uzaklık algısı maddelerinin transaksiyonel uzaklık gizil değişkenini iyi açıkladığı anlamını taşımaktadır. Benzer şekilde bireyin kendisine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısı (*G*) ve destek hizmetleri sınırlılığı (*C*) faktörleri içinde yer alan ölçek maddelerinin de bireyin kendisine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısı (*G*) ile destek hizmetleri sınırlılığı (*C*) gizil değişkenlerini iyi temsil ettiğini göstermektedir. Diğer tüm faktör yapıları altında yer alan ölçek maddelerinin de ilgili faktör gizil değişkenlerini iyi açıklandığı değerlendirilmektedir.

Modeldeki gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik bulgular incelendiğinde bireyin kendisine ilişkin sosyal beceri ve yeterlik algısı ile öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejileri (*G-B1*), öğrenme dinamikleri ve etkileşim stratejileri ile kişinin sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı (*B1-A*) (negatif yönlü), öğrenme sürecindeki zorluklar ve sınırlılıklar ile kişinin sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı (*B2-A*), kişinin sosyokültürel ve ekonomik farklılıklara açıklığı ile bireyin kendisine ilişkin farklılık algısı (*A-E*) arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı; bunların dışında modelde yer alan diğer tüm değişkenler arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Kültürel uzaklık boyutları (değişkenler) arasındaki en yüksek ilişkinin öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı ile bireyin kendisine

ilişkin farklılık algısı (*D-E*) arasında olduğu; daha sonra destek hizmetleri sınırlılığı ile öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı (*C-D*), destek hizmetleri sınırlılığı ile bireyin kendisine ilişkin farklılık algısı (*C-E*) arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunduğu görülmektedir. Bulgularda yer alan istatistiksel sonuçlar dikkate alındığında, öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığı bir birim arttığında bireyin kendisine ilişkin farklılık algısının 0,650 birim artacağı, destek hizmetleri sınırlılığı bir birim arttığında öğretim elemanının eğitsel tercih ve beceri sınırlılığının 0,631 birim artacağı, destek hizmetleri sınırlılığı bir birim arttığında bireyin kendisine ilişkin farklılık algısının 0,507 birim artacağı belirtilebilir. Bu bulgulara göre üç bileşen için birbirini etkileyen bir döngüye sahip olduğu belirtilebilir. Kurum veya üniversitenin destek hizmetlerinin sınırlılığının öğretim elemanının derse ilişkin eğitsel yaklaşım ve yöntemlerinde sınırlılığa sebep olacağı, aynı zamanda öğrenenin kendisine ilişkin farklılık algısını artıracığı, öğretim elemanının eğitsel yaklaşım ve becerilerinde ortaya çıkacak sınırlılıkların da öğrenenin farklılık algısını artırarak yalıtılmışlık duygusunu artıracığı, dolayısıyla kültürel ve transaksyonel uzaklık algılarını artıracığı ifade edilebilir. Kültürel uzaklık ile öğrencilerin sınıf içindeki sessizlik davranışı, öğretmenlerin kültürel açıdan duyarlı ve kapsayıcı eğitim performansları, öğrencilerin algıladığı öğrenme kazanımları arasındaki ilişkinin araştırıldığı Peng, Kang, Shi ve Liu'nin (2023) çalışmasında da öğretmenlerin kültürel açıdan duyarlı ve kapsayıcı pedagojiye sahip olmalarının göçmen öğrencilerin algıladığı öğrenme kazanımları üzerinde en önemli role sahip olduğu, kültürel açıdan duyarlı ve kapsayıcı eğitim performansının da aslında kültürel uzaklık ve sınıf içindeki sessizlik davranışlarının farklı mekanizmalarına bağlı olduğu ifade edilmiştir. Bu doğrultuda öğretim elemanının eğitsel yaklaşım ve becerileri sınırlılığının alanyazında da ifade edilen kültürel uzaklık algısı üzerindeki önemini vurgular nitelikte olduğu, kültürel uzaklık ve transaksyonel uzaklık üzerindeki rolünün daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabileceği belirtilebilir.

5.2. Öneriler

- Çalışma çoğunluğu Türkiye uyruklu katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçların farklı kültürler için de geçerli olup olmadığını belirlemek amacıyla sonraki çalışmalarda farklı kültür ve uyruklardan, daha çok demografik değişken çeşitliliğine sahip katılımcıların yer aldığı örneklem gruplarıyla

alışmalar yürütülebilir. Bu doğrultuda farklı kültürlerde farklı örneklem gruplarıyla kesitsel ve boylamsal çalışmalar yürütülebilir.

- Geliştirilen kültürel uzaklık leği sonraki çalışmalarda İngilizce'ye çevrilerek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılabilir.
- Geliştirilen lek maddeleri ve ifadeler kısaltılarak, ölçeğin kısa versiyonu üretilir, farklı kültürlerde örneklem gruplarıyla geçerlik ve güvenirliği incelenebilir.
- Sonraki çalışmalarda kültürel uzaklığın farklı değişkenlerle ne ölçüde ilişkili olduğu incelenebilir.
- Çalışmadan elde edilen bulguların uluslararası uzaktan eğitim program tasarımına, açık öğrenme kaynaklarının (OER) geliştirilmesine, yeniden kullanılmasına veya uyarlanmasına, kitlesel açık evrimii derslerin (MOOC) tasarım ve uygulama süreçlerine, bir kültürel bağlam için geliştirilen kaynakların başka bir kültürel bağlama uyarlanması sürecine, uygulayıcı, öğretici ve yöneticilere yönelik eğitim programları tasarımına katkı sunabileceği öngörülebilir. Bu doğrultuda kültürel farklılıkları dikkate alan yerel ve uluslararası uzaktan eğitim program tasarımları geliştirilebilir ve uygulanabilir.
- Çalışmanın temel odağını açık ve uzaktan öğrenme ortam ve süreçleri oluşturmaktadır. Ancak kültür kavramı dikkate alındığında sadece uzaktan öğrenme ortamlarında değil yüzyüze öğrenme süreçlerinde de göz ardı edilmemesi gereken bir kavram olduğu öngörülebilir. Bu doğrultuda farklı öğrenme süreç ve bağlamlarında, farklı kültür ve örneklem gruplarıyla çalışmalar yürütülebilir.

Tüm bu öneriler daha kapsamlı bir bakış açısıyla aşağıdaki temalar altında gruplandırılabilir:

Kltrlerearası Doğrulama alışmaları: Kltrlerearası geçerlilik ve güvenilirliğini değerlendirmek için geliştirilen leği farklı kültürel bağlamlarda uygulanması önerilmektedir. Bu, ölçeğin daha farklı bağlamlarda uygulanabilir olup olmadığını veya farklı kültürler için ayarlamalara ihtiyaç olup olmadığını belirlemeye yardımcı olacaktır.

Boylamsal Çalışma: Kültürel uzaklık algılarının zaman içinde, özellikle de uzun süreli eğitim programlarında nasıl geliştiğini gözlemlemek için boylamsal bir çalışma uygulanabilir. Bu tür bir çalışma, öğrencilerin veya katılımcıların kültürel uzaklık algılarının başlangıç, orta ve son aşamalarında nasıl değiştiğini analiz ederek, eğitim süreçlerinin kültürel algılar ve tutumlar üzerindeki etkilerini derinlemesine inceleyebilir. Araştırma, farklı kültürel arka planlara sahip bireylerin bir araya geldiği, örneğin uluslararası öğrenci değişim programları, çok kültürlü sınıflar veya uzun vadeli dil öğrenimi programları gibi çeşitli eğitim ortamlarında gerçekleştirilebilir. Bu çalışma, katılımcıların kültürel farkındalık seviyeleri, adaptasyon süreçleri, etkileşim düzeyleri ve bu süreçlerdeki psikolojik değişimleri ölçebilir. Anketler, mülakatlar ve davranışsal gözlemler gibi çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılarak, katılımcıların zaman içindeki deneyimlerinin kapsamlı bir görünümü elde edilebilir.

Etki Analizi: Algılanan kültürel uzaklığın öğrenci katılımı, memnuniyeti ve performansı gibi akademik sonuçlar üzerindeki etkileri araştırılabilir.

Müdahale Stratejileri Geliştirme: Algılanan kültürel uzaklığı azaltmaya yönelik müdahale stratejileri geliştirmek, test etmek ve bunların etkinliğini incelemek yararlı olacaktır.

Nitel Araştırma: Öğrenenlerin kültürel uzaklığına ilişkin öznel deneyimleri hakkında daha derin içgörüler elde etmek için görüşmeler veya odak grupları gibi nitel yöntemler uygulanabilir. Bu durum araştırmacıların bireysel deneyimleri, algıları ve düşünceleri daha ayrıntılı bir şekilde anlamalarını sağlar, böylece öğrenenlerin kültürel uzaklıkları ve bu uzaklıkların öğrenme süreçleri üzerindeki etkileri daha geniş bir bağlamda değerlendirilebilir.

Teknoloji Entegrasyonu: Gelişmekte olan teknolojilerin (AI, VR gibi) çevrimiçi öğrenme ortamlarında kültürel uzaklıklar arasında köprü kurmak için nasıl kullanılabileceği araştırılabilir. Özellikle yapay zekâ, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak farklı kültürel arka planlara sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi anlamak ve karşılamak için kullanılabilir. Sanal gerçeklik (VR), öğrencileri farklı kültürel ortamlara sanal gezilerle tanıtırarak, kültürlerarası empati ve anlayışı teşvik edebilir. Ayrıca, bu teknolojiler öğretmenler için de faydalı olabilir. Yapay zekâ destekli analitik araçlar, öğrencilerin ilerlemelerini takip ederek ve kültürel çeşitliliğe dayalı öğretim stratejileri

geliştirmelerine yardımcı olarak etkileşimli ve kapsayıcı bir öğrenme deneyimi sunmalarına olanak tanır. Bu entegrasyon, küresel ölçekte eğitimde eşitliği ve erişimi artırmada önemli bir rol oynayabilir, çünkü teknoloji, farklı coğrafyalardan ve kültürel arka planlardan gelen öğrencilerin birbirleriyle ve içerikle daha anlamlı bir şekilde etkileşime girmelerine olanak tanır. Bu bağlamda, eğitimciler ve politika yapıcılar için bu teknolojilerin etkili kullanımına yönelik stratejiler geliştirmek, öğrenme ortamlarını daha kapsayıcı ve etkileşimli hale getirebilir.

Farklı Hedef Kitleler: Çeşitli grupların kültürel uzaklığı nasıl algıladıklarında farklılıklar olup olmadığını görmek için yaş, eğitim geçmişi ve mesleki deneyim açısından daha çeşitli örneklerle yeni araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Al-Harthi, A. S. (2014). An analysis of culture-focused articles in open, distance, and online education journals. I. Jung & C. N. Gunawardena (Eds.). *Culture and online learning: Global perspectives and research* içinde (s. 161-173). Virginia, USA: Stylus Publishing
- Anderson, B. & Simpson, M. (2007). Ethical issues in online education, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 22(2), 129-138, DOI: 10.1080/02680510701306673
- Anderson, T. & Garrison, D.R. (1998). Learning in a networked world: New roles and responsibilities. C. Gibson (Ed.). *Distance Learners in Higher Education* içinde (s. 97-112). Madison, WI.: Atwood Publishing.
- Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.149>
- Bagozzi, R. P. & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Sciences*, 16, 74-94. <https://doi.org/10.1007/BF02723327>
- Barkema, H. G., Bell, J. H., & Pennings, J. M. (1996). Foreign entry, cultural barriers, and learning. *Strategic Management Journal*, 17(2), 151-166. <http://www.jstor.org/stable/2486854>
- Beamish, P. W., & Kachra, A. (2004). Number of partners and JV performance. *Journal of World Business*, 39(2), 107-120. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2003.08.013>
- Bechter, C. & Swierczek, F. W. (2017). Digital storytelling in a flipped classroom for effective learning. *Education Sciences*, 7(2), 61. <https://doi.org/10.3390/educsci7020061>
- Benedict, R. (1961). *Patterns of culture*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bentley, J.P.H., Tinney, M.V. & Chia, B. H. (2005). Intercultural Internet-based learning: Know your audience and what it values. *Educational Technology Research and Development*, 53(2), 117–127.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H. & Dasen, P. R. (2002). *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*. (2nd ed). Cambridge: Cambridge University Press
- Berry, H., Guillen, M., & Zhou, N. (2010). An institutional approach to cross-national distance. *Journal of International Business Studies*, 41, 1460-1480.
- Beugelsdijk, S., Kostova, T., Kunst, V. E., Spadafora, E., & van Essen, M. (2018). Cultural distance and firm internationalization: A meta-analytical review and

- theoretical implications. *Journal of Management*, 44(1), 89-130.
<https://doi.org/10.1177/0149206317729027>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. London: Sage
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. (13. baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Chen, Y. J. (1997). *The implications of Moore's Theory of transactional distance in a videoconferencing learning environment*. Doktora tezi. PA: The Pennsylvania State University.
- Cho, J. Y., Li, Y., Krasny, M. E. & Kizilcec, R. F. (2022). Measuring Cultural Dimensions of Learning in Online Courses. *Proceedings of the Ninth ACM Conference on Learning @ Scale (L@S '22)* içinde (s. 395-399). New York, USA: Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3491140.3528333>
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed.). Harlow: Pearson New International Edition.
- Edmundson, A. (2007). The cultural adaptation process (CAP) model: Designing e-learning for another culture. A. Edmundson (Ed.). *Globalized e-learning cultural challenges* içinde (s. 267-290). Hershey, PA: Idea Group, Inc.
- Fakinlede, C. (2012). Cross-Border distance education (CBDE). *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(4), 309-319.
- Faulkner, S. L., Baldwin, J. R., Lindsley, S. L. & Hecht, M. L. (2006). Layers of Meaning: An Analysis of Definitions of Culture. J. R. Baldwin, S. L. Faulkner, M. L. Hecht, & S. L. Lindsley (Ed.). *Redefining culture: Perspectives across the disciplines* içinde (s. 27-52). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (5th ed.). London: SAGE Publications.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- GLOBE 2020a. (n.d.). *History*. <https://www.globeproject.com/foundation> adresinden 28 Nisan 2023 tarihinde erişilmiştir.
- GLOBE 2020b. (n.d.). *An overview of the 2004 study: Understanding the Relationship Between National Culture, Societal Effectiveness and Desirable Leadership Attributes*. https://www.globeproject.com/study_2004_2007 adresinden 28 Nisan 2023 tarihinde erişilmiştir.

- GLOBE 2020c. (n.d.). *GLOBE Culture and Leadership Study 2004*. <https://www.globeproject.com/studies> adresinden 28 Nisan 2023 tarihinde erişilmiştir.
- GLOBE 2020d. (n.d.). *Societal Culture*. https://www.globeproject.com/study_2004_2007?page_id=data#data adresinden 28 Nisan 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Gómez-Rey, P., Barbera, E., & Fernández-Navarro, F. (2016). The impact of cultural dimensions on online learning. *Educational Technology & Society*, 19 (4), 225–238.
- Gunawardena, C., Nolla, A. C., Wilson, P. L., Lopez-Islas, J. R., Ramirez-Angel, N., & Megchum-Alpizar, R. M. (2001). A cross-cultural study of group process and development in online conferences. *Distance Education*, 22(1), 85–121.
- Gunawardena, C. N., Wilson, P. L. & Nolla, A. C. (2003). Culture and online education. M. Moore ve B. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* içinde (s. 753–775). Mahwah, New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates.
- Gunawardena, C., & Jung, I. (2014). Perspectives on culture and online learning. I. Jung & C. Gunawardena (Eds.), *Culture and online learning: Global perspectives and research* içinde (s. 1–14). Sterling, VA: Stylus.
- Gunawardena, C. N., Frechette, C. & Layne, L. (2019). *Culturally inclusive instructional design: A framework and guide to building online wisdom communities*. NY: Routledge. ISBN: 978-1-138-21786-7
- Gurjar, N. & Bai, H. (2023). Assessing culturally inclusive instructional design in online learning. *Education Technology Research and Development*, 71(3). 1253–1274. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10226-z>
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. & Anderson, R.E. (2019). *Multivariate data analysis*. (8th ed.). UK: Cengage Learning, EMEA
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. New York, Garden City: Doubleday company.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Anchor Press/Doubleday.
- Hall, E. T. (1983). *The dance of life*. New York: Doubleday.
- Hall, E. T. (1990). *The silent language*. New York: Anchor Books.
- Hall, E. T. (1990). Unstated features of the cultural context of learning. *The Educational Forum*, 54(1), 21-34. <http://dx.doi.org/10.1080/00131728909335514>
- Hampton, M. M. (2018). Designing for Immediacy and Culture Cultivating Diverse Online Classrooms Through Effective Instructional Design. Karen L. Milheim

(Ed.).. *Cultivating Diverse Online Classrooms Through Effective Instructional Design* içinde (s. 17-44). USA: IGI Global.

- Hatlevik, O. E., Guðmundsdóttir, G. B. & Loi, M. (2015). Examining factors predicting students' digital competence. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 123-137. <https://doi.org/10.28945/2126>
- He, T. & Li, S. (2019). A comparative study of digital informal learning: The effects of digital competence and technology expectancy. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1744-1758. <https://doi.org/10.1111/bjet.12778>
- Henderikx, M., Kreijns, K., Muñoz, J. C. & Kalz, M. (2019). Factors influencing the pursuit of personal learning goals in MOOCs. *Distance Education*, 40(2), 187-204, DOI: 10.1080/01587919.2019.1600364
- Henderson, L. (1996). Instructional design of interactive multimedia: A cultural critique. *Educational Technology Research and Development*, 44(4), 85–104. <https://doi.org/10.1007/BF02299823>
- Hills, M. D. (2002). Kluckhohn & Strodtbeck's values orientation theory. *Online Readings in Psychology and Culture: International Association for Cross-Cultural Psychology*, 4(4), 1-13.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. London: Sage.
- Hofstede, G. (1983). The cultural relativity of organizational practices and theories. *Journal of International Business Studies*, 14(2), 75–89. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8490867>
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3), pp. 301-320. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90015-5](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90015-5)
- Hofstede, G. & Bond, M. H. (1988). The confucius connection: From cultural roots to economic growth. *Organizational Dynamics*, 16(4), 5-21. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(88\)90009-5](https://doi.org/10.1016/0090-2616(88)90009-5)
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2006). What did GLOBE really measure? Researchers' minds versus respondents' minds. *Journal of International Business Studies*, 37, 882-896.

- Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. (3rd ed.). USA: McGrawHill
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Hofstede Insights. (2024, Ocak 14). *Country comparison tool*. <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison-tool?countries=turkey>
- Holliday, A. R. (1994). *Appropriate methodology and social context*. Glasgow, UK: Cambridge University Press.
- House, R. J., Hanges, P. J., Ruiz-Quintanilla, S. A., Dorfman, P. W., Falkus, S. A. & Ashkanasy, N. M. (1999). Cultural influences on leadership and organizations: Project Globe. W. H. Mobley, M. J. Gessner & V. Arnold. Bingley (Eds.), *Advances in Global Leadership* içinde (s. 171-233). UK: Emerald Group Publishing Ltd.
- House, R. J. (2004). Preface. R. J. House, P. J. Hanges, M. Javidan, P. W. Dorfman & V. Gupta (Eds.), *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies* içinde (xxi-xxviii). Thousand Oaks, California: Sage Publications
- House, R. J. & Javidan, M. (2004). Overview of GLOBE. R. J. House, P. J. Hanges, M. Javidan, P. W. Dorfman & V. Gupta (Eds.), *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies* içinde (s. 9-28). Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Hu, J. & Cheung, C.K. (2021). Gender difference in the effect of cultural distance on academic performance among cross-border students in China. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 34(33). <https://doi.org/10.1186/s41155-021-00199-4>
- Hu, L. & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- Jahoda, G. (1984). Do we need a concept of culture?. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15(2), 139–151. <https://doi.org/10.1177/0022002184015002003>
- Jung, I., & Gunawardena, C. N. (Eds.). (2014). *Culture and online learning: Global perspectives and research*. Sterling, VA: Stylus.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141–151. doi:10.1177/001316446002000116
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>

- Kartal, G. (2017). *Farklı kültürlerden öğrenenler için uzaktan ders tasarım ilkelerinin belirlenmesi: Anadolu Üniversitesi Azerbaycan programları üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kartal, G. (2019). *Transaksiyonel bulunuşluk ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve algılanan öğrenme ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Katz-Gerro, T., Janssen, S., Yodovich, N., Verboord, M. & Llonch-Andreu, J. (2023). Cosmopolitanism in contemporary European societies: mapping and comparing different types of openness across Europe. *Journal of Contemporary European Studies*, DOI: 10.1080/14782804.2023.2211531
- Khan, B. H. (2021). A global framework for e-learning. B. H.Khan, S. Affouneh, S. Hussein Salha & Z. Najee Khlaif (Eds.), *Challenges and opportunities for the global implementation of e-learning frameworks* içinde (1-14). Hershey PA: IGI Global.
- Kjærhede, R. (2015). *Cultural distance dimensions: Artifacts of the past or useful components for understanding cultural distance?* [Masters'sthesis, University of Southern Denmark, Struer, Denmark]. https://research-api.cbs.dk/ws/portalfiles/portal/58442485/ronni_kj_rhede.pdf
- Kluckhohn, F. R. (1950). Dominant and substitute profiles of cultural orientations: Their significance for the analysis of social stratification. *Social Forces*, 28(4), 376-393.
- Kluckhohn, F. R. & Strodtbeck, F. L. (1961). *Variations in value orientations*. Evanston, Illinois: Row, Peterson.
- Kogut, B., & Singh, H. (1988). The effect of national culture on the choice of entry mode. *Journal of International Business Studies*, 19(3), 411-432.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). Culture: A critical review of concepts and definitions. *Papers. Peabody Museum of American Archaeology & Ethnology, Harvard University*, 47(1), v-223. [https://iif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427692955\\$195i](https://iif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427692955$195i) (Erişim Tarihi: 20.02.2023)
- Latrous, W. O. & Khadraoui, M. (2020). Cultural challenges of e-learning experiences: An exploratory research. *International Journal of E-Services and Mobile Applications (IJESMA)*, 12(3), 18-37. <http://doi.org/10.4018/IJESMA.2020070102>
- Levine, R. (1997). *A geography of time*. New York: Basic Books.
- Lewis, R. D. (2006). *When cultures collide: Leading across cultures*. (3rd ed.). Boston: Nicholas Brealey International.

- Lieb, M. M. (2022). Culture distance and cultural dimensions in diverse ELT environments: A quantitative investigation. *English As a Foreign Language International Journal*, 2(1), 5–27. <https://doi.org/10.56498/162212022>
- Linton, R. (1936). *The study of man: An introduction*. New York: Appleton.
- Liu, X., Liu, S., Lee, S.-h., & Magjuka, R. J. (2010). Cultural differences in online learning: International student perceptions. *Educational Technology & Society*, 13(3), 177–188.
- Matsumoto, D. & Juang, L. (2008). *Culture & Psychology*. (4th ed.). Belmont: Thomson Wadsworth
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- McClelland, D. C. (1988). *Human motivation*. New York: Cambridge University Press.
- McLoughlin, C. (1999). Culturally responsive technology use: Developing an on-line community of learners. *British Journal of Educational Technology*, 30(3), 231-243
- McLuhan, M. (1994). *Understanding media – The extensions of man*. Cambridge: The MIT Press.
- McLuhan, M. ve Powers, B. R. (2001). *Global köy: 21. yüzyılda yeryüzü yaşamında ve medyada meydana gelecek dönüşümler* (Çev: B. Ö. Düzgören). İstanbul: ScalaYayıncılık.
- McNeish, D. (2018). Thanks coefficient alpha, we'll take it from here. *Psychol Methods*, 23(3), 412–433. doi: 10.1037/met0000144
- Moore, M. G. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning. *Convergence*, 5(2), 76-88.
- Moore, M. G. (1980). Independent study. R. Boyd ve J. Apps (Eds.), *Redefining the discipline of adult education* içinde (s. 16-31). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* içinde (s. 22-38). New York: Routledge.
- Moore, M. G. (2005). Theory of transactional distance. D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* içinde (s. 20–35). London and New York, NY: Routledge. (Orijinal çalışma 1993 yılında basılmıştır).
- Moore, M. G., Shattuck, K. ve Al-Harhi, A. (2005). Cultures meeting cultures in online distance education. *Journal of e-Learning and Knowledges Society*, 1(2). http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/670 (Erişim Tarihi: 03.12.2023)

- Moore, M. G. (2006). Theory and theorists [PowerPoint sunusu]. http://www.edenonline.org/contents/conferences/research/barcelona/Michael_Moore.ppt (Erişim Tarihi: 26.04.2015).
- Moore, M. G. (2019). The theory of transactional distance. M.G. Moore & W.C. Diehl (Eds.), *Handbook of Distance Education (4th ed.)* içinde (s. 32–46). NY: Routledge.
- Myers, R. (1990). *Classical and modern regression with applications*. (2nd ed.). Boston: Duxbury.
- Nisbett, R. E. (2003). *The geography of thought: How Asians and westerners think differently...And why*. New York: Free Press.
- Parrish, P. & Linder-VanBerschot, J. A. (2010). Cultural dimensions of learning: Addressing the challenges of multicultural instruction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11 (2), 1-19. DOI:10.19173/irrodl.v11i2.809
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & Evaluation methods: Integrating theory and practice*. (4th ed.). USA: Sage.
- Peacock, S., Cowan, J., Irvine, L., & Williams, J. (2020). An exploration into the importance of a sense of belonging for online learners. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(2), 18–35. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4539>
- Pelto, P. J., & Pelto, G. H. (1975). Intra-cultural diversity: Some theoretical issues. *American Ethnologist*, 2(1), 1–18. <https://doi.org/10.1525/ae.1975.2.1.02a00010>
- Peng, F., Kang, L., Shi, J. & Liu, M. (2023). Cultural distance, classroom silence and culturally responsive and inclusive education: Evidences from migrant college students in Shanghai. *Behavioral Sciences*, 13(), 193. <https://doi.org/10.3390/bs13030193>
- Pituch, K. A. & Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences Analyses with SAS and IBM's SPSS*. (6th ed.). NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Popov, V., Brinkman, B., Biemans, H. J. A., Mulder, M., Kuznetsov, A. M., & Noroozi, O. (2012). Multicultural student group work in higher education: A study on challenges as perceived by students. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(2), 302–317. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.09.004>
- Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Rammstedt, B. & John, O. P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 203-212.
- Reeves, T. C., & Reeves, P. M. (1997). The effective dimensions of interactive learning on the WWW. B. H. Khan, (Ed.), *Web-based instruction* içinde (s. 59-66). NJ: Englewood Cliffs.
- Rohner, R. P. (1984). Toward a conception of culture for cross-cultural psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15(2), 111-138. <https://doi.org/10.1177/0022002184015002002>
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Ronen, S., & Shenkar, O. (1985). Clustering countries on attitudinal dimensions: A review and synthesis. *The Academy of Management Review*, 10(3), 435-454. <https://doi.org/10.2307/258126>
- Ronen, S., & Shenkar, O. (2013). Mapping world cultures: Cluster formation, sources and implications. *Journal of International Business Studies*, 44(9), 867-897. <https://doi.org/10.1057/jibs.2013.42>
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (3), 550-562.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. Mark P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology volume 25* içinde (s. 1-65). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6).
- Schwartz, S. H. (1994). Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values. U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitcibasi, S. C. Choi, & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory, methods, and applications* içinde (s. 85-119). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Schwartz, S. H. (2016). Basic individual values: Sources and consequences. T. Brosch & D. Sander (Eds.), *Handbook of value: Perspectives from economics, neuroscience, philosophy, psychology and sociology* içinde (s. 63-84). Oxford University Press.
- Schwartz, S. H., & Cieciuch, J. (2022). Measuring the refined theory of individual values in 49 cultural groups: Psychometrics of the revised portrait value questionnaire. *Assessment*, 29(5), 1005-1019. <https://doi.org/10.1177/1073191121998760>
- Shattuck, K. (2005). *Glimpse of the global coral gardens: Insights of international adult learners on the interactions of cultures in online distance education*. Doctorate dissertation. PA, USA: The Pennsylvania State University. <https://etda.libraries.psu.edu/catalog/6685>

- Shenkar, O. (2001). Cultural distance revisited: Towards a more rigorous conceptualization and measurement of cultural differences. *Journal of International Business Studies*, 32(3), 519–535. <http://www.jstor.org/stable/3069495>
- Shin, N. (2001). *Beyond interaction: Transactional presence and distance learning*. Doktora tezi, The Pennsylvania State University. <https://search.proquest.com/docview/304718633?accountid=13654> (Erişim Tarihi: 16.06.2017)
- Shin, N. (2003). Transactional presence as a critical predictor of success in distance learning. *Distance Education*, 24 (1), 69-86.
- Simunich, B. & Grincewicz, A. M. (2018). Social Presence and Cultural Identity: Exploring Culturally Responsive Instructional Design in the Online Environment. Karen L. Milheim (Ed.). *Cultivating Diverse Online Classrooms Through Effective Instructional Design* içinde (s. 136-162). USA: IGI Global.
- Söderström, J. (2008). *Cultural distance: An assessment of cultural effects on trade flows*. Master Thesis. Jönköping: Jönköping University, Jönköping International Business School. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-1339>
- Stocking G. W. (1991). *Victorian anthropology*. New York: The Free Press. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=2QUEjbJPFXMC&oi=fnd&pg=PR11&ots=DwtwARLCv-&sig=mBcVRmGmauCtWWbJWAYW1XVuogg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (Erişim Tarihi: 20.02.2023)
- Suanet, I. & Van De Vijver, F. J. R. (2009). Perceived cultural distance and acculturation among exchange students in Russia. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 19(3), 182–197. <https://doi.org/10.1002/casp.989>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. ed.). Edinburgh Gate: Pearson New International Edition.
- Thomas, D. C. (2008). *Cross-cultural management: Essential concepts*. (2nd ed.). USA: Sage Publications
- Tonbul, Y., & Olmez Ceylan, O. (2021). The school culture in the context of the Hofstede's culture classification investigation on aphorisms. *Journal of Qualitative Research in Education*, 26, 104- 125. doi: 10.14689/enad.26.5
- Triandis, H. C., Chan, D. K.-S. Bhawuk, D. P. S., Iwao, S. & Sinha, J. B. P. (1995). Multimethod probes of allocentrism and idiocentrism. *International Journal of Psychology*, 30(4), 461-480. <https://doi.org/10.1080/00207599508246580>
- Triandis, H.C. (1995). *Individualism and collectivism* (1st ed.). New York, USA: Routledge.

- Triandis, H. C. (1996). The psychological measurement of cultural syndromes. *American Psychologist*, 51(4), 407–415. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.4.407>
- Triandis, H. C. (2001). Individualism – Collectivism and personality. *Journal of Personality*, 69(6), 907–924. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.696169>
- Triandis, H. C. (2002). Subjective culture. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(2). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1021>
- Trompenaars, F. (1996). Resolving international conflict: Culture and business strategy. *Business Strategy Review*, 7(3), 51-68. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8616.1996.tb00132.x>
- Trompenaars, F. & Hampden-Turner, C. (1997). *Riding the waves of culture: Understanding cultural diversity in business*. (2nd ed.). London: Nicholas Brealey Publishing
- Tu, C-H. (2001). How Chinese perceive social presence: An examination of interaction in online learning environment. *Education Media International*, 38(2), 45-60.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. London: John Murray. https://books.google.com.tr/books?id=AucLAAAAIAAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Erişim Tarihi: 20.02.2023)
- Uzuner, S. (2009). Questions of culture in distance learning: A research review. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i3.690>
- Walker-Fernandez, S. E. (1999). Toward understanding the study experience of culturally sensitive graduate students in American distance education programs. Doktora tezi. Miami, Florida: Florida International University. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304571697). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/toward-understanding-study-experience-culturally/docview/304571697/se-2>
- Wilson, M. S. (1999). Cultural discontinuities between West African adult learners and print-based distance instructional materials. Doktora tezi. Norman, Oklahoma: University of Oklahoma. <https://hdl.handle.net/11244/5904>
- Wilson, M. S. (2001). Cultural considerations in online instruction and learning. *Distance Education*, 22(1), 52-64. <https://doi.org/10.1080/0158791010220104>
- Wolf, T. (2006). Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies [Review of the book *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*, by R. J. House, P. J. Hanges, M. Javidan, P. W. Dorfman & V. Gupta

- (eds.)]. *Journal of Applied Christian Leadership*, 1(1), 55-71.
<https://digitalcommons.andrews.edu/jacl/vol1/iss1/6>
- Wong, L. F & Trinidad, S. G. (2004). Using Web-Based distance learning to reduce cultural distance. *The Journal of Interactive Online Learning*, 3(1), 1-13.
<http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/3.1.2.pdf>
- Zawacki-Richter, O. (2009). Research areas in distance education: A delphi study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3).
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i3.674>
- Zhu, M., Sabir, N., Bonk, C. J., Sari, A., Xu, S. & Kim, M. (2021). Addressing learner cultural diversity in MOOC design and delivery: Strategies and practices of experts. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(2),1-25.
<https://doi.org/10.17718/tojde.906468>

EKLER

EK 1- Yurtiçindeki uzmanlara gönderilen çevrimiçi görüşme formu-1

Açık ve Uzaktan Eğitimde Kültürel Unsurlar

Değerli Katılımcı,

Farklı öğrenenlerin bir arada olduğu uzaktan eğitim platformlarında kültürel unsurların incelenmesine yönelik yapılan bu çalışma kapsamında aktaracağınız görüşler bizim için önem taşımaktadır. Katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Araştırmacı
Gülten KARTAL

Adres:

Danışman
Evrin GENÇ KUMTEPE
E-posta:
Tel:
Adres:



* Zorunlu soruyu belirtir

E-posta *

E-posta adresiniz

*

☐ Çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.

Sonraki

Formu temizle

EK 2- Yurtiçindeki uzmanlara gönderilen çevrimiçi görüşme formu-2

Açık ve Uzaktan Eğitimde Kültürel Unsurlar



* Zorunlu soruyu belirtir

Sorular

1- Kültürel uzaklık size ne ifade ediyor? Nasıl tanımlarsınız? *

Yanıtınız

2- Kültürel uzaklığın ya da yakınlığın göstergeleri (temel bileşenleri) neler olabilir? *

Yanıtınız

3- Uzaktan eğitim bağlamında kültürel uzaklığı etkileyen ve kültürel uzaklıktan etkilenen faktörler/değişkenler sizce neler olabilir? Bunlar arasındaki ilişkileri kısaca açıklayabilir misiniz? *

Yanıtınız

GeriGönder

Formu temizle

Google Formlar üzerinden asla şifre göndermeyin.

EK 3- Yurtdışındaki uzmanlara gönderilen çevrimiçi görüşme formu-1

Cultural Issues in Open and Distance Education

Dear Participant,

We examine culture in distance education platforms to better understand learners' needs and the benefits of embedding cultural elements into our learning design. We thank you in advance for your contribution to our work with your valuable opinions.

Researcher
Gülten KARTAL

Address:

Advisor
Evrm GEN KUMTEPE
E-mail:
Tel:
Address:

* Zorunlu soruyu belirtir

E-posta *

E-posta adresiniz

*

☐ I agree to participate in this study.

Sonraki

Formu temizle

EK 4- Yurtdışındaki uzmanlara gönderilen çevrimiçi görüşme formu-2

Cultural Issues in Open and Distance Education

* Zorunlu soruyu belirtir

Questions

1- What does cultural distance mean to you? How would you describe it? *

Yanıtınız

2- What could be the indicators (main components) of cultural distance or cultural closeness (proximity)? *

Yanıtınız

3- What would be the other possible variables/factors that affect cultural distance * or is affected by cultural distance in the context of distance education? Can you briefly explain the relationships among them?

Yanıtınız

[Geri](#) [Gönder](#) [Formu temizle](#)

Google Formlar üzerinden asla şifre göndermeyin.

EK 5- Kapsam geçerliliğini değerlendirmek üzere üç alan uzmanına gönderilen ilk taslak kültürel uzaklık ölçeği

KÜLTÜREL UZAKLIK ÖLÇEĞİ									
YÖNERGE									
Değerli hocam, Doktora tezim kapsamında, açık ve uzaktan öğrenme ortam ve süreçlerine yönelik bir kültürel uzaklık ölçeği geliştirmeyi hedefliyorum. Geliştirmeye çalıştığım aşağıda yer alan ölçek maddelerini iki yöntemle elde ettiğim bulgular doğrultusunda hazırladım. İlk olarak açık ve uzaktan öğrenme alanında Türkiye’den 13, yurtdışındaki farklı ülkelere 24 uzmanın, daha önce hazırladığımız çevrimiçi görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin görüşlerini nitel analiz ederek, tema, alt tema ve kodlamalar elde ettim. Ayrıca alanyazın incelemesiyle açık ve uzaktan öğrenme alanında sıklıkla bahsedilen temel kültürel unsurları belirledim. Bu iki tür bulguyu dikkate alarak, yaklaşık 110 maddeden oluşan, taslak bir ölçek hazırladım. Ancak ölçeğin katılımcılar tarafından kolaylıkla yanıtlanabilir olması ve anlaşılabilirliği gibi faktörleri de göz önüne alarak, ölçek maddeleri üzerinde pek çok kez değişiklik yaptıktan (ifadeleri düzenleme, çıkarma vb.) sonra aşağıdaki gibi bir ölçeğin uygun olabileceğine karar kıldık. Bu doğrultuda, hazırladığımız ölçek maddelerine ilişkin değerli görüş ve önerilerinizi paylaşabilirsiniz çok mutlu olacağım. Değerli katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim. Gülten KARTAL –Doktora öğrencisi Prof. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE-Danışman									
Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek Yaşınız (yıl): Öğrenim Düzeyiniz: Kayıtlı Olduğunuz Program: Uyruğunuz: Yaşadığınız Şehir:									
Maddenin Uygunluk Derecesi									
MADDE	Hiç uygun değil:	Kısmen uygun:	Uygun:	Öneriniz:					
	Madde ölçekten çıkartılmalı.	Madde önerilen düzeltmeler yapıldıktan sonra kullanılabilir.	Madde bu haliyle ölçekte yerini alabilir.	(Varsa)					
SOSYO-KÜLTÜREL UNSURLAR									
Sizinle birlikte aynı öğrenme ortamında bulunacak kişilerin (öğretim elemanı, diğer öğrenciler, vb.) aşağıdaki özelliklere sahip olmasını ne düzeyde tercih edersiniz?									
	Hiç tercih etmem				Çok tercih ederim				
	1	2	3	4	5				
1. Farklı coğrafyadan									
2. Farklı dil konuşan									
3. Farklı dine sahip									
4. Farklı gelenek-görenek-örf-dete sahip									
5. Farklı sosyal kural ve değerlere sahip									
6. Farklı iletişim şekillerine sahip									
7. Farklı tarihe sahip									

8. Farklı sosyal statüye ve sosyoekonomik düzeye sahip								
ÖĞRETİM Bir derse ilişkin aşağıdaki durumlarda, kendinizi dersten ne düzeyde kültürel olarak uzak algıladığınızı belirtiniz								
	<i>Hiç uzak hissetmem</i>			<i>Çok uzak hissedirim</i>				
	1	2	3	4	5			
1. Kalabalık bir sınıfta								
2. Rekabete dayalı öğrenme ortamında								
3. İşbirlikli öğrenme ortamında								
4. Farklı bakış açılarına yer verilen bir derste								
5. Öğrenme ortamında baskın tek bir kültür bulunduğu								
6. Dersin dili, anadilimden farklı olduğunda								
7. Öğrenme hedefleri ve görevler net ve detaylı olarak yapılandırılmış olduğunda								
8. Öğretim elemanı ile sınırlı etkileşim varsa								
9. Diğer öğrencilerle sınırlı etkileşim varsa								
10. Öğrenme etkinliklerinin esnek olması (etkinlikler öğrenci tarafından belirlenebilir/düzenlenebilir)								
11. Öğrenme materyalleri (ders kitapları, videolar vb.) sınırlı olduğunda								
12. Öğretim elemanını izleme, dinleme ve kaynakları okuma <u>ağırlıklı</u> bir derste								
13. Daha çok fikir alışverişi yapma ve konuları tartışmaya yönelik tasarlanmış bir derste								
14. Belli ölçütlere (cinsiyet, etnik köken vb.) göre çalışma grupları bulunan bir derste								
15. Bireysel çalışmayı destekleyen bir derste								
16. Eposta gibi yazılı iletişim yöntemleri <u>yoğun</u> kullanıldığında								
17. Yüz yüze iletişim yöntemlerine (canlı ders vb.) odaklı bir derste								
18. Çok sınırlı sayıda iletişim yöntemi/aracı olduğunda								
19. Yoğun ve aktif bir şekilde teknoloji/internet kullanımı gereken bir derste								
20. Başarı, proje tabanlı etkinliklerle değerlendirildiğinde								
21. Başarı, çoğunlukla ders bitimi sınavlarla değerlendirildiğinde								
22. Ödev ve etkinliklerin teslim tarihlerinde esneklik olmadığında								
23. Ders malzemeleri kültürümü temsil eden öğeleri (örnek, görsel, etkinlik vb.) içermediğinde								
24. Eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerileri kapsayan etkinlikler olduğunda								
25. Öğretmen merkezli eğitim verildiğinde (öğrenci pasif ve dinleyici iken öğretmen anlatıcı ve tüm kontrol kendisindedir)								

DESTEK HİZMETLERİ									
Uzaktan eğitim hizmeti aldığınız kuruma/üniversiteye ilişkin aşağıdaki durumlarda, kendinizi dersten ne düzeyde kültürel olarak uzak hissettiğinizi belirtiniz									
	<i>Hiç uzak hissetmem</i>				<i>Çok uzak hissedirim</i>				
	1	2	3	4	5				
1. Yüz yüze desteğin yetersizliğinde									
2. Telefonla destek hizmetinin yetersizliğinde									
3. Çevrimiçi (online) desteğin sınırlı olduğunda									
4. Yazılı iletişim (sosyal medya aracılığı, mesaj, eposta vb.) desteği sınırlı olduğunda									
5. 7/24 destek verilmediğinde									
6. Okulun sosyal etkinlikleri (mezuniyet, tören, seminer vb.) yetersiz olduğunda									
7. Öğrencilerin özel ilgi alanlarına yönelik seçmeli ders veya kulüpler olmadığında									
ÖĞRETİM ELEMANI									
Aşağıdaki özelliklere sahip bir ders sorumlusu/öğretim elemanından, kendinizi ne düzeyde kültürel olarak uzak hissettiğinizi belirtiniz									
	<i>Hiç uzak hissetmem</i>				<i>Çok uzak hissedirim</i>				
	1	2	3	4	5				
1. Yaş farkı varsa									
2. Mesafeli bir yaklaşım sergilediğinde									
3. İletişimi öğrencinin başlatmasını istediğinde									
4. Soruların yanıtını bilmiyorsa bilmiyorum dediğinde									
5. Derste çoğunlukla tartışma ve soru sorma yerine dinleme ve not alınmasını istediğinde									
6. Zamanında geribildirim vermediğinde									
7. Dersle ilgili motive edici yönlendirmeler yapmadığında									
8. Taşıdığı kültürel kimliği öğretime yansıttığında									
9. Birine veya bir gruba ayrıcalıklı davrandığında									
ÖĞREKEN									
Aşağıdaki durumlarda, kendinizi dersten, öğretim elemanından veya diğer öğrencilerden ne düzeyde kültürel olarak uzak hissettiğinizi belirtiniz									
	<i>Hiç uzak hissetmem</i>				<i>Çok uzak hissedirim</i>				
	1	2	3	4	5				
1. Çok kültürlü öğrenme deneyimine sahip olmadımda									
2. Kültürel geçmişim farklıysa									
3. Düşünme biçimim farklıysa									
4. Dijital yeterlik düzeyim farklıysa									
5. (Derse veya gruba) aidiyet duygum az olduğunda									
6. Öğrenme hedeflerim farklıysa									
7. Yeni deneyimlere açık değilsem									

8. Öğrenme biçimim farklı olduğunda									
9. Daha önceden uzaktan eğitim deneyimim varsa									
10. Dersin konusuna ilişkin bilgi ve deneyimim olmadığında									
TRANSAKSİYONEL UZAKLIK									
Aşağıdaki öğelere ne düzeyde uzak hissettiğinizi belirtiniz									
	<i>Hiç uzak hissetmem</i>				<i>Çok uzak hissedirim</i>				
	1	2	3	4	5				
1. Öğretim elemanına									
2. Diğer öğrencilere									
3. Kuruma									
SOSYAL BECERİLER									
"Kendimi biri olarak görüyorum." Bu cümlede boş bırakılan yere aşağıdaki terimleri yerleştirerek ifadelere katılım düzeyinizi belirtiniz.									
	<i>Tamamen katılmıyorum</i>				<i>Tamamen katılıyorum</i>				
	1	2	3	4	5				
Takım Çalışması									
• İşbirliğine açık									
• Başkalarına yardım etmeye hazır									
• Güvenilir									
• Planlı									
• Dakik									
• Etik									
Duygusal Beceriler									
• Empati yapabilen									
• Girişimci									
• Öz-denetimli									
• Öz-farkındalığı olan									
İletişim									
• Saygılı									
• Çatışmaları çözen									
• Anlayışlı									
Öğrenmeye Açık Olma									
• Değişime, gelişime açık									
• Başarı odaklı									
• Eleştirel düşünebilen									

EK-6- Geçerlik ve güvenilirlik analizlerini gerçekleştirmek üzere geliştirilen nihai ölçek

Açık ve Uzaktan Öğrenmede Kültürel Uzaklık

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, açık ve uzaktan öğrenme ortam ve süreçlerine yönelik bir kültürel uzaklık ölçeği geliştirmek amacıyla yürütülmektedir. Ölçek maddelerine vereceğiniz yanıtlar sadece bilimsel çalışma amacıyla kullanılacak olup kesinlikle başka kurum veya kişilerle paylaşılmayacak ve kişileri değerlendirmek amacıyla kullanılmayacaktır.

Ölçek 6 bölümden oluşmaktadır. Her bölümde ortalama 15 olmak üzere toplam 90 madde bulunmaktadır. Maddeler kısa ifadelerden oluşmakta ve tamamlanması yaklaşık 7 dakika sürmektedir. Ölçeğe vereceğiniz yanıtlar araştırmamızın amacına ulaşmasına katkı sağlayacak olup, çalışma için çok değerlidir.

Ankete katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Gönüllü katılım formuna bağlantısından ulaşabilirsiniz. "Sonraki" butonuna bastığınızda gönüllü katılım formunu onaylamış sayılacaksınız.

Katılımlarınız için çok teşekkür ederiz.

Araştırmacı: Gülten KARTAL

Danışmanı: Prof. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE

Açıköğretim Fakültesi

Anadolu Üniversitesi

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Yaşınız:

Şu anda çalışıyor musunuz? () Evet () Hayır

Çalışıyorsanız mesleğiniz:

Öğrenim Düzeyiniz: () Lise () Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

Daha önce Türkiye'den başka bir yerde yaşadınız mı? () Evet () Hayır

Kendi kültürünüzün yanında başka kültürleri öğrenmeye merakınız var mı? () Evet () Hayır

Şu anda aldığınız eğitimden önce uzaktan eğitim deneyiminiz var mıydı? () Evet () Hayır

Uyruğunuz:

Türkiye'de yaşıyor iseniz lütfen şehrinizi seçin:

Eğer Türkiye dışında yaşıyor iseniz lütfen ülkenizi belirtiniz:

Kayıtlı Olduğunuz Program: () AÖF Önlisans () AÖF Lisans () İktisat Fakültesi () İşletme Fakültesi

AÖF Önlisans programlarından bölümünüzü seçiniz:

AÖF Lisans programlarından bölümünüzü seçiniz:

AÖF İktisat Fakültesi programlarından bölümünüzü seçiniz:

AÖF İşletme Fakültesi programlarından bölümünüzü seçiniz:

Lütfen aşağıdaki ifadenin devamına gelebilecek her bir maddeyi ne düzeyde tercih ettiğinizi belirtiniz

A-Sizinle birlikte aynı öğrenme ortamında bulunacak kişiler (öğretim elemanı, diğer öğrenciler, vb.)

.....

Hiç tercih etmem	Tercih etmem	Kararsızım	Tercih ederim	Çok tercih ederim
1	2	3	4	5

1. Farklı coğrafyadan/ülkeden olabilir

2. Farklı dil konuşabilir

3. Farklı dine sahip olabilir

4. Farklı gelenek-görenek-örf-adete sahip olabilir

5. Farklı iletişim şekillerine sahip olabilir

6. Farklı tarihe sahip olabilir

7. Farklı sosyal statüye ve sosyoekonomik düzeye sahip olabilir

Lütfen aşağıdaki ifadenin devamına gelebilecek her bir maddeye ne düzeyde katıldığınızı belirtiniz

B. Derste kendimi kültürel olarak uzak hissederim

	<i>Tamamen katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Kararsızım</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Tamamen katılıyorum</i>
	1	2	3	4	5
1. Sınıf kalabalık olduğunda					
2. Rekabete dayalı öğrenme ortamında					
3. İşbirliğine dayalı öğrenme ortamında					
4. Paylaşım dili, anadilimden farklı olduğunda					
5. Öğrenme hedefleri ve görevleri belirsiz olduğunda vb.					
6. Öğretim elemanı ile sınırlı etkileşim bulunduğu					
7. Diğer öğrencilerle sınırlı etkileşim olduğunda					
8. Etkinlikler öğrenci tarafından belirlenebilir/düzenlenebilir olduğunda					
9. Öğrenme materyalleri (ders kitapları, videolar vb.) sınırlı olduğunda					
10. Dersi izleme ve öğrenme kaynaklarını okumaya dayalı bir derste					
11. Konuları tartışmaya yönelik tasarlanmış bir derste.					
12. Belli ölçütlere (cinsiyet, etnik köken yaş, başarı durumu vb.) göre çalışma grupları bulunduğu					
13. Bireysel çalışma daha yoğun olduğunda					
14. Eposta gibi yazılı iletişim yöntemleri <u>yoğun</u> kullanıldığında					
15. Yüz yüze iletişim yöntemlerine (canlı ders vb.) yer verildiğinde					
16. Çok sınırlı sayıda iletişim yöntemi/aracı olduğunda					
17. Yoğun ve aktif bir şekilde teknoloji/internet kullanımı gerektiğinde					
18. Başarı, proje tabanlı etkinliklerle değerlendirildiğinde					
19. Çoğunlukla ders bitimindeki sınavlarla başarı ölçüldüğünde					
20. Ödev ve etkinliklerin teslim tarihlerinde esneklik olmadığında					
21. Öğrenme malzemeleri kültürümü temsil eden öğeleri (örnek, görsel, etkinlik vb.) içermediğinde					
22. Eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerileri kapsayan etkinlikler olduğunda					
23. Öğretmen merkezli eğitim verildiğinde (öğrenci pasif ve dinleyici rolünde, öğretmen ise anlatıcı ve tüm kontrol kendisinde)					
24. Kendi amaç, istek ve tercihlerime göre derste bazı unsurları düzenleme şansım olmadığında					
25. Ders yükünden dolayı boş zamanım kalmadığında					

Lütfen C, D ve E bölümünde yer alan ifadelerin devamına gelebilecek her bir maddeye ne düzeyde katıldığınızı belirtiniz

C. Uzaktan eğitim hizmeti aldığınız kurumda/üniversitede kendimi kültürel olarak uzak hissederim

	<i>Tamamen katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Kararsızım</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Tamamen katılıyorum</i>
	1	2	3	4	5
1. Yüz yüze destek hizmeti yetersiz olduğunda					
2. Telefonla destek hizmeti yetersiz olduğunda					
3. Çevrimiçi (online) destek sınırlı olduğunda					
4. Yazılı iletişimle (sosyal medya, mesaj, eposta vb.) destek sınırlı olduğunda					
5. 7/24 destek verilmediğinde					
6. Okulun sosyal etkinlikleri (mezuniyet, tören, seminer vb.) yetersiz olduğunda					
7. Öğrencilerin özel ilgi alanlarına yönelik seçmeli ders veya kulüpler olmadığında					

D. Ders sorumlusu/öğretim elemanı.....kendimi kültürel olarak uzak hissederim					
	<i>Tamamen katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Kararsızım</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Tamamen katılıyorum</i>
	1	2	3	4	5
1.	Yaş olarak benden farklıysa				
2.	Mesafeli bir yaklaşım sergilediğinde				
3.	İletişimi öğrencinin başlatmasını istediğinde				
4.	Soruların yanıtını bilmediğini söyleyebildiğinde				
5.	Derste tartışma ve soru-cevap yerine dinleme ve not alınmasını istediğinde				
6.	Geribildirim verme ve rehberlik sağlamaya öncelik vermediğinde				
7.	Dersle ilgili motive edici yönlendirmeler yapmadığında				
8.	Taşıdığı kültürel kimliği öğretim sürecine yansıttığında				
9.	Birine veya bir gruba ayrıcalıklı davrandığında				
10.	Ders anlatırken espri yapmadığında				
E. kendimi dersten, öğretim elemanından veya diğer öğrencilerden kültürel olarak uzak hissederim					
	<i>Tamamen katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Kararsızım</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Tamamen katılıyorum</i>
	1	2	3	4	5
1.	Çok kültürlü öğrenme deneyimine sahip olmadığında				
2.	Kültürel geçmişim diğerlerinden farklıysa				
3.	Düşünme biçimim diğerlerinden farklıysa				
4.	Dijital yeterlik düzeyim diğerlerinden farklıysa				
5.	Derse aidiyet (ait olma) duygum az olduğunda				
6.	Öğrenme hedeflerim öğretim elemanının belirlediklerinden farklıysa				
7.	Öğrenme şeklim (yazarak, dinleyerek, yaparak, vb.) diğerlerinden farklıysa				
8.	Dersin konusuna ilişkin ön bilgi ve deneyimim olmadığında				
Lütfen F ve G bölümünde yer alan ifadelerin devamına gelebilecek her bir maddeye ne düzeyde katıldığınızı belirtiniz					
F. Şu anda kayıtlı olduğunuz programı genel olarak dikkate aldığınızda aşağıdakilere ne düzeyde uzak hissettiğinizi belirtiniz.					
	<i>Hiç uzak hissetmem</i>	<i>Uzak hissetmem</i>	<i>Kararsızım</i>	<i>Uzak hissederim</i>	<i>Çok uzak hissederim</i>
	1	2	3	4	5
1.	Öğretim elemanına				
2.	Diğer öğrencilere				
3.	Kuruma				
G. "Kendimi biri olarak görüyorum."					
Bu cümlede boş bırakılan yere aşağıdaki terimleri yerleştirerek ifadelere katılım düzeyinizi belirtiniz.					
	<i>Tamamen katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Kararsızım</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Tamamen katılıyorum</i>
	1	2	3	4	5
•	İşbirliğine açık				
•	Başkalarına yardım etmeye hazır				
•	Güvenilir				
•	Planlı				
•	Dakik				
•	Etik				

• Empati yapabilen
• Girişken
• Öz-denetimli
• Öz-farkındalığı olan
• Saygılı
• Çatışmaları çözen
• Uzlaşımıcı
• İyi bir dinleyici
• Değişime, gelişime açık
• Başarı odaklı
• Eleştirel düşünebilen

EK 7- Geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış nihai kültürel uzaklık ölçeği

KÜLTÜREL UZAKLIK ÖLÇEĞİ					
Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek					
Yaşınız:					
Şu anda çalışıyor musunuz? () Evet () Hayır					
Çalışıyorsanız mesleğiniz:					
Öğrenim Düzeyiniz: () Lise () Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora					
Daha önce Türkiye'den başka bir yerde yaşadınız mı? () Evet () Hayır					
Kendi kültürünüzün yanında başka kültürleri öğrenmeye merakınız var mı? () Evet () Hayır					
Şu anda aldığınız eğitimden önce uzaktan eğitim deneyiminiz var mıydı? () Evet () Hayır					
Uyruğunuz:					
Türkiye'de yaşıyor iseniz lütfen şehrinizi seçin:					
Eğer Türkiye dışında yaşıyor iseniz lütfen ülkenizi belirtiniz:					
Kayıtlı Olduğunuz Program: () AÖF Önlisans () AÖF Lisans () İktisat Fakültesi () İşletme Fakültesi					
AÖF Önlisans programlarından bölümünüzü seçiniz:					
AÖF Lisans programlarından bölümünüzü seçiniz:					
AÖF İktisat Fakültesi programlarından bölümünüzü seçiniz:					
AÖF İşletme Fakültesi programlarından bölümünüzü seçiniz:					
Lütfen aşağıdaki ifadenin devamına gelebilecek her bir maddeyi ne düzeyde tercih ettiğinizi belirtiniz					
A-Sizinle birlikte aynı öğrenme ortamında bulunacak kişiler (öğretim elemanı, diğer öğrenciler, vb.)					
.....					
	Hiç tercih etmem	Tercih etmem	Kararsızım	Tercih ederim	Çok tercih ederim
	1	2	3	4	5
1. Farklı coğrafyadan/ülkeden olabilir					
2. Farklı dil konuşabilir					
3. Farklı dine sahip olabilir					
4. Farklı gelenek-görenek-örf-adete sahip olabilir					
5. Farklı iletişim şekillerine sahip olabilir					
6. Farklı tarihe sahip olabilir					
7. Farklı sosyal statüye ve sosyoekonomik düzeye sahip olabilir					
Lütfen aşağıdaki ifadenin devamına gelebilecek her bir maddeye ne düzeyde katıldığınızı belirtiniz					
B1. Derste kendimi kültürel olarak uzak hissedirim					
	Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
	1	2	3	4	5
3. İşbirliğine dayalı öğrenme ortamında					
8. Etkinlikler öğrenci tarafından belirlenebilir/düzenlenebilir olduğunda					
11. Konuları tartışmaya yönelik tasarlanmış bir derste.					
12. Belli ölçütlere (cinsiyet, etnik köken yaş, başarı durumu vb.) göre çalışma grupları bulunduğunda					
13. Bireysel çalışma daha yoğun olduğunda					
14. Eposta gibi yazılı iletişim yöntemleri <u>yoğun</u> kullanıldığında					
15. Yüz yüze iletişim yöntemlerine (canlı ders vb.) yer verildiğinde					
17. Yoğun ve aktif bir şekilde teknoloji/internet kullanımı gerektiğinde					
18. Başarı, proje tabanlı etkinliklerle değerlendirildiğinde					
19. Çoğunlukla ders bitimindeki sınavlarla başarı ölçüldüğünde					
22. Eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerileri kapsayan etkinlikler olduğunda					

Lütfen aşağıdaki ifadenin devamına gelebilecek her bir maddeye ne düzeyde katıldığınızı belirtiniz					
B2. Derste kendimi kültürel olarak uzak hissederim					
	<i>Tamamen katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Kararsızım</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Tamamen katılıyorum</i>
	1	2	3	4	5
4. Paylaşım dili, anadilimden farklı olduğunda					
5. Öğrenme hedefleri ve görevleri belirsiz olduğunda vb.					
6. Öğretim elemanı ile sınırlı etkileşim olduğunda					
7. Diğer öğrencilerle sınırlı etkileşim olduğunda					
9. Öğrenme materyalleri (ders kitapları, videolar vb.) sınırlı olduğunda					
16. Çok sınırlı sayıda iletişim yöntemi/aracı olduğunda					
20. Ödev ve etkinliklerin teslim tarihlerinde esneklik olmadığında					
23. Öğretmen merkezli eğitim verildiğinde (öğrenci pasif ve dinleyici rolünde, öğretmen ise anlatıcı ve tüm kontrol kendisinde)					
24. Kendi amaç, istek ve tercihlerime göre dersteki bazı unsurları düzenleme şansım olmadığında					
25. Ders yükünden dolayı boş zamanım kalmadığında					
Lütfen C, D ve E bölümünde yer alan ifadelerin devamına gelebilecek her bir maddeye ne düzeyde katıldığınızı belirtiniz					
C. Uzaktan eğitim hizmeti aldığınız kurumda/üniversitede kendimi kültürel olarak uzak hissederim					
	<i>Tamamen katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Kararsızım</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Tamamen katılıyorum</i>
	1	2	3	4	5
1. Yüz yüze destek hizmeti yetersiz olduğunda					
2. Telefonla destek hizmeti yetersiz olduğunda					
3. Çevrimiçi (online) destek sınırlı olduğunda					
4. Yazılı iletişimle (sosyal medya, mesaj, eposta vb.) destek sınırlı olduğunda					
5. 7/24 destek verilmediğinde					
6. Okulun sosyal etkinlikleri (mezuniyet, tören, seminer vb.) yetersiz olduğunda					
7. Öğrencilerin özel ilgi alanlarına yönelik seçmeli ders veya kulüpler olmadığında					
D. Ders sorumlusu/öğretim elemanı.....kendimi kültürel olarak uzak hissederim					
	<i>Tamamen katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Kararsızım</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Tamamen katılıyorum</i>
	1	2	3	4	5
2. Mesafeli bir yaklaşım sergilediğinde					
3. İletişimi öğrencinin başlatmasını istediğinde					
4. Soruların yanıtını bilmediğini söyleyebildiğinde					
5. Derste tartışma ve soru-cevap yerine dinleme ve not alınmasını istediğinde					
6. Geribildirim verme ve rehberlik sağlamaya öncelik vermediğinde					
7. Dersle ilgili motive edici yönlendirmeler yapmadığında					
8. Taşıdığı kültürel kimliği öğretim sürecine yansıttığında					
9. Birine veya bir gruba ayrıcalıklı davrandığında					
10. Ders anlatırken espri yapmadığında					
E. kendimi dersten, öğretim elemanından veya diğer öğrencilerden kültürel olarak uzak hissederim					
	<i>Tamamen katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Kararsızım</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Tamamen katılıyorum</i>
	1	2	3	4	5
1. Çok kültürlü öğrenme deneyimine sahip olmadığım					

2. Kültürel geçmişim diğerlerinden farklıysa					
3. Düşünme biçimim diğerlerinden farklıysa					
4. Dijital yeterlik düzeyim diğerlerinden farklıysa					
5. Derse aidiyet (ait olma) duygum az olduğunda					
6. Öğrenme hedeflerim öğretim elemanının belirlediklerinden farklıysa					
7. Öğrenme şeklim (yazarak, dinleyerek, yaparak, vb.) diğerlerinden farklıysa					
8. Dersin konusuna ilişkin ön bilgi ve deneyimim olmadığında					
Lütfen F ve G bölümünde yer alan ifadelerin devamına gelebilecek her bir maddeye ne düzeyde katıldığınızı belirtiniz					
F. Şu anda kayıtlı olduğunuz programı genel olarak dikkate aldığınızda aşağıdakilere ne düzeyde uzak hissettiğinizi belirtiniz.					
	<i>Hiç uzak hissetmem</i>	<i>Uzak hissetmem</i>	<i>Kararsızım</i>	<i>Uzak hissedirim</i>	<i>Çok uzak hissedirim</i>
	1	2	3	4	5
1. Öğretim elemanına					
2. Diğer öğrencilere					
3. Kuruma					
G. "Kendimi biri olarak görüyorum."					
Bu cümlede boş bırakılan yere aşağıdaki terimleri yerleştirerek ifadelere katılım düzeyinizi belirtiniz.					
	<i>Tamamen katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Kararsızım</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Tamamen katılıyorum</i>
	1	2	3	4	5
• İşbirliğine açık					
• Planlı					
• Dakik					
• Girişken					
• Öz-denetimli					
• Çatışmaları çözen					
• İyi bir dinleyici					
• Başarı odaklı					
• Eleştirel düşünebilen					

EK 8- Gönüllü katılım formu-Türkçe

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “Açık ve Uzaktan Öğrenme İçin Kültürel Uzaklık Ölçeği Geliştirilmesi” başlıklı bir araştırma çalışması olup, çevrimiçi öğrenme ortam ve süreçlerinde kültürel uzaklığı ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirme ve kültürel uzaklığı etkileyen faktörleri belirleme amacını taşımaktadır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim programında doktora adayı olan Gülten KARTAL ve danışmanı Prof. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE tarafından yürütülmekte olup, sonuçlarının Açık ve Uzaktan Öğrenme alanının gelişimine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, bireysel görüşmeler yapılarak ve anket uygulanarak sizden veriler toplanacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı/elektronik) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler bulut depolama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde belirli bir süre ile arşivlenecek ve ardından imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Katılımınız araştırmama önemli bir girdi ve destek sağlayacaktır. Araştırmaya ilişkin herhangi bir sorunuz olursa, araştırmacı ile adresinden iletişime geçebilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK 9- Gönüllü katılım formu-İngilizce

CONSENT FORM (TUTORS/TEAM MEMBERS/PARTICIPANTS)

This study is a research study titled “Developing a Cultural Distance Scale for Open and Distance Learning” and aims to develop a valid and reliable scale in order to measure cultural distance in online learning environments and processes and to determine the factors affecting cultural distance. The study is carried out by Gülten KARTAL, a doctoral candidate in Anadolu University Distance Education Program, and her advisor Prof. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE, and it is predicted that its results will contribute to the development of the field of Open and Distance Learning.

- Your participation in this study is voluntary.
- In line with the purpose of the study, data will be collected from you by conducting individual interviews and applying a questionnaire.
- The data collected within the scope of the research will be used only for scientific purposes, will not be used outside the purpose of the research or in another research and, if necessary, will not be shared with others without your (written / electronic) permission.
- You have the right to review the data collected from upon your request.
- The data collected from you will be protected by cloud storage and archived for a certain period of time at the end of the research and then destroyed.
- There will be no questions/requests that may cause you any inconvenience during the data collection process. However, if you feel uncomfortable during your participation for any reason, you will be able to leave the study at any time. If you leave the study, the data collected from you will be removed from the study and destroyed.

Thank you for taking the consent form to read. Your participation is an important input and supporting information in my research. If you have any questions about the research, you can contact the researcher at

I accept the use of the information I have given to this study with my own will, knowing that I can quit the study if I want, for scientific purposes.

Participant Name and Surname:

Signature:

Date:

:

EK 10- Etik kurul izin belgesi

Sosyal Bil. En.
Free Trial

Evrak Kayıt Tarihi: 14.04.2021

Protokol No: 51487

Tarih: 27.04.2021



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	Açık ve Uzaktan Öğrenme İçin Kültürel Uzaklık Ölçeği Geliştirilmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE
TEZ YAZARI:	Gülten KARTAL
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Prof. Dr. Saime ÖNCE
(Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)

Prof. Dr. Gülşün KÜRUBACAK (Açıköğretim Fak.)	Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.)
KATILMADI Prof. Hayri ESMER (Güzel Sanatlar Fak.)	Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL (Eğitim Fak.)

Created by Paint S

EK 11- Kod sistemi yapısı

SORULAR	KATEGORİ	ALT KATEGORİ	KOD
1- Kültürel uzaklık nedir?	anlamlandırma ve uyum	-	kültürlerarası uyumsuzluk
			farklı kültürü anlamama ve anlamlandıramama
	iletişim faktörleri	-	farklı kültürlerden kişilerin iletişimini etkileyen faktörler
	yabancılık hissetme	-	becerilere
			bilgiye
			davranışa
			değerlere
			tercihlere
	Benzerlik	-	değerler
			iletişim normları
			kültürel
	Değişim	-	algı
			davranış
	Farklılık	-	(algılanan) kültürel
			cinsiyet
			iş yapma biçimi
			kavram
			süreç
			yetenek/özel gereksinim
			kültürel/çeşitlilik
			tarihsel
			değer/kültürel değer
			dil
			iletişim biçimi
			norm/kültürel norm
			din
			etnik köken-ırk-uyruk
			tutum ve düşünce
			uygulama
			yaşam alışkanlıkları
			gelenek-görenek
			algı
			beklenti
			davranış
			ortak özelliklerde
			aile yapısı
			coğrafi konum
			dünya görüşü
			sosyalliği yorumlama şekli
			sosyalleşme şekli
	anlayış eksikliği	-	kültüre dayalı iletişim
			değer verme/tanıma
			senaryo oluşturma, sorgulama
			“bütünleşme” (akademik, kurumsal ve sosyal)
			farklı kültürlerdeki insanlar ve deneyimler
			kültürel bakış açısı
			kültürdeki farklılıkların değerini takdir edememe

	Duygu	-	tanışıklık
		-	yabancılaşma
		-	ayrılık
	-	-	belli durum ve kültürlere yaklaşım
	-	-	güç aralığı
	-	-	aynı ya da benzer kültürü paylaşmama
	-	-	kültürel bağlamın öğrenen üzerindeki etkisi
2- Kültürel uzaklık veya yakınlığın göstergeleri (temel bileşenleri) nelerdir?		-	kişilerarası ilişki
	siyasal ve iktisadi	-	görüş
		-	ekonomik-sosyoekonomik
		-	uygulamalar
		-	sistemler
		-	yönetim şekli
	Eğitsel	-	öğrenme-öğretme süreci
		-	ders yapısı
	iletişimsel	iletişim güçlükleri/zorluklar /engeller	çatışma sıklığı
			iletişim kuramamak
			uzlaşmama
			birbirini/iletişim niyetini anlama
			niyetini ifade etmede daha çok zamana ihtiyaç duyma
			yanlış anlama
			dil
			iletişim çatışması
		iletişim-etkileşim	kişisel yorum ve destek ifadeleri
			geribildirim
			çatışan fikirleri anlama
			iletişim şekline yönelik tercih
			iletişim türü
		-	sosyalleşme
		-	katılma (fikir vb.)
		-	tepki gösterme
		-	onaylama
		-	reddetme
	Bireysel	beceri	empati kurabilme
			karşılıklı anlayış gösterme
			farklı bakış açısıyla bakabilme
			paylaşım yapabilme
			yeni deneyimlere açık olma
			işbirliği-takım çalışması yapabilme
		tanıdık-alışık olma	değerlere
			bilgiye
			beceriye
			davranışa
		açıklık	tercihlere
			çeşitlilik
		duygu	sosyal dönüşüm
			mutlu
			güvenli

			sevilen
			iyi
			belirsiz
			kaygılı
			güvensiz
			yalnız
		-	genetik faktörler
		-	motivasyon
		-	tutum
		-	düşünme biçimi
		-	deneyim
		-	saygı
		-	sosyoekonomik statü
		-	teknoloji sahipliği
		-	teknik yeterlilik
		-	performans
		-	özyeterlilik
		-	diğer kültürlere maruz kalma
		-	uyum
		-	algı
		-	bilgi
		-	ilgi
		-	tepki
		-	değişime verilen tepki
		-	davranış
		-	yaşam alışkanlıkları
	sosyokültürel	kuramsal göstergeler	güç mesafesi (Hofstede)
			toplulukçuluk-bireycilik (Hofstede)
			erillik-dişilik (Hofstede)
			belirsizlikten kaçınma (Hofstede)
			rasyonelliğe karşı duygusallık
			özgür iradenin varlığına karşı
			belirlenimcilik (determin
			tutuculuğa karşı açık görüşlülük
		ötekileştirme	önyargılar
			stereotipler (kalıp yargılar)
			etnomerkezcilik
			ayrımcılık
		değer kalıpları	din
		-	tarih/ortak tarih
		-	sanat
		-	ırk-etnik köken-uyruk
		-	iklim
		-	toplum
		-	iş-uğraşı benzerliği (sanayi, tarım toplumu gibi)
		-	yaşam şekli ve yeme içme alışkanlıkları
		-	gelenek-görenek-örf-adet
		-	anlayış gösterme
		-	uyumlu çalışma ve koordinasyon
		-	spor
		-	sosyal yapı
		-	aile yapısı
		-	coğrafi konum
		-	normlar
		-	din
		-	“uzaklaştırıcı etki”

		-	dil
	-	-	işle yaşam arasında varolmak (dengeleme becerisi)
		-	dünya görüşü
3- Kültürel uzaklığı etkileyen faktörler	Bireysel	-	sosyal mesafe
		-	fikirler
		-	fiziksel görünüş
		-	kültürel geçmiş
		-	sağlık
		-	meslek
		-	etnik köken
		-	genetik faktörler
		-	yaşam tarzı
		-	gözlem yapabilme
		-	alışkanlıklar
		-	beklenti uyumsuzluğu
		-	kişilerarası iletişim
		-	din
		-	davranış
		-	yaş
		-	tutum
		-	farklı kültüre ilişkin ön bilgi sahibi olma
		-	deneyim
	siyasal ve iktisadi	-	sosyal politika
		-	demokrasi
	Eğitsel	öğrenene ilişkin	bireysel farklılıklar
			dijital yeterlilik
			hazırbulunuşluk
			önceki öğrenme deneyimleri
			algılanan kültürel uzaklık
			açık ve ue'e yatkınlık
			ue'ye adapte olabilme derecesi
			eğitim düzeyi
			kişisel özellikler
			ihtiyaç ve beklentiler
			öğrenme alışkanlıkları
			motivasyon
			öğrenme biçimi
			öğrenme hedefleri
			özerklik
			aile desteği
			kültürel tercih
			ue'ye tutum
			bilgi
			uyum
			aidiyet duygusu
			aksan
			zaman
		öğretene ilişkin	öğrenene tutumu ve yaklaşımı
			ders anlatma yöntemi
			öğrenenden beklentileri
		öğretmen ve öğrencilerin kültürel normları	liderlik özellikleri
			farklı kültürü anlamama
			farklı kültürü anlamlandıramama
			farklı görüşlere açık olma
			karşılıklı saygı duyma

		kuruma ilişkin	ue yönetimi
			kurum kültürü
			ue hizmetinin bir kurum tarafından veya ortaklı verilmesi
		paydaşlara ilişkin	paydaşlar ve aralarındaki ilişkiler
			çalışma ekibinin kültürel değerleri
			işbirliği
		tasarıma ilişkin	öğrenen sayısı
			pedagogik uygulamalardaki farklılıklar
			öğrenme-öğretme süreçleri
			öğrenen kitlesinin yapısı (homojen-heterojen)
			baskın kültür (öğrenme ortamındaki)
			öğrenme içeriğinin kültürel öz. yansıtması
			öğrenme ortamının yapısı (işbirlikçi-rekabetçi)
			derslerin yapılandırma şekli
			öğrenme sürecinin tasarımı
			öğrenme ortamı
			öğrenen-öğreten rolleri (yüksek-düşük bağlamli kültürlerle göre)
			öğeler (görseller, renkler vb.)
			öğrenme yaklaşımları, kuram ve teknikler
			öğrenme çıktıları
			öğrenme ve öğretme kültürü (formal, informal)
			forum
			öğretimin ve öğrenme materyallerinin çeşitliliği yansıtması
		içeriğe ilişkin	aynı tür içerik geliştirme
			öğretim materyalleri (öğrenme malzemeleri)
			materyal türleri
		ölçme-değerlendirmeye ilişkin	öğretim içeriğine ilişkin farklılıklar
			aynı tür değerlendirme yapagelme
			değerlendirme süreçlerinde farklılıklar
		teknolojiye ilişkin	tekno-nesillere bağlı deneyimsel farklılıklar
			teknolojinin kullanım şekli
			teknoloji seçim kriterleri
			teknolojinin benimsenmesi
		iletişim ve etkileşim	teknoloji ve internet erişimi
			aynı tür iletişim biçimini kullanagelme
			sosyal ağlar
			etkileşimin yoğunluğu (öğrenen-öğreten veya öğrenen-öğrenen)
			etkileşim (tür, düzey, süreç ve yolları)
			iletişim süreçleri
			öğrenenler arası diyalog
			iletişim-iletişim kanallarının açık olması

			iletişim kuramları		
			iletişim biçimi		
		destek hizmetleri	desteğin veriliş şekli (f2f, online, 7/24)		
		öğrenene ve öğretene yönelik hizmetler			
	-	ue yönetimine ilişkin			
	sosyokültürel	kuramsal faktörler	toplulukçu ve bireyci kültürler		
			belirsizlikten kaçınma (Hofstede)		
			güç mesafesi (Hofstede)		
			yüksek-düşük bağlamlı kültürler		
			özgür iradeye karşı belirlenimcilik		
			tutuculuğa karşı açıkgörüşlülük		
		beceri	uyum gösterebilme		
			yeniliklere açık olma		
			empati kurabilme		
			anlayış gösterme		
			girişkenlik		
		ötekileştirme	ırkçılık		
			stereotipleme		
			önyargı	coğrafi	
				sosyal	
				dini	
		dilsel			
		norm/sosyal norm	üstün kültürel norm ve değerler		
			işbirliği normları		
			iletişim normları		
			değerler		
		-	cinsiyet		
		-	kültürel farklılık/çeşitlilik		
		-	eğitim		
		-	tarih/ortak tarih		
		-	gelenek-görenek		
		-	sosyal statü		
		-	zaman		
		-	kültürel bağlam		
		-	kültürel etki		
		-	nüfus ve göç		
		-	psikolojik faktörler		
		-	maruz kalma		
		-	yenilikçilik		
		-	iklim		
		-	din		
		-	dil-ifade biçimi		
		-	kültürel özellikler		
		-	kültürel geçmiş		
		-	eğitim sistemlerinde farklılıklar		
		-	varolan (taşınan) kültürel kimlik		
		-	bireyin yetiştiriliş tarzı		
		-	çalışkanlık ve başarı kavramı		
		-	sosyal ortam		
		-	toplum		
		-	coğrafi konum		
4- Kültürel uzaklıktan etkilenen faktörler	Bireysel	-	belirsizliğe tahammül etme yeteneği		
		-	yabancılaşma		
		-	psikolojik uzaklık		
		-	yaşam sevinci		

	Eğitsel	-	bireyin yaşamı
		öğrenene ilişkin	öğrenen katılımı
			aidiyet
			devamlılık
			algılanan başarı
			algılanan öğrenme
			memnuniyet
			tutum
			öğrenme süresi
			öğrenme hızı
			kaygı düzeyi
			hata yapma korkusu
			sosyal bulunuşluk
			değerler
			kişisel tercih ve istekler
			beceri
			başarı
			bilgi
			motivasyon
			intihal
			ödevleri geç teslim etme
			öğrenme becerileri
			öğrenme davranışları
		paydaşlara ilişkin	paydaşlar ve aralarındaki ilişkiler
		kuruma ilişkin	ue yönetimi
		ue yönetimine ilişkin	eğitim
			yönetimsel uygulamalar
		destek hizmetleri	desteğin veriliş şekli (f2f, online, 7/24)
		içerik ve tasarıma ilişkin	içerik seçimi, tasarımı ve aktarımı
			öğrenme yaklaşım, kuram ve modelleri
			öğrenme olanakları
			grup çalışması
			ders yapısı
			öğrenme-öğretme süreci
		teknolojiye ilişkin	seçim kriterleri
			kullanım şekli
		iletişim ve etkileşim	kişilerarası iletişim
			etkileşim biçimi (öğrenen-öğreten)
			iletişim kuramları
			yanlış anlama
			tercih edilen iletişim ve iletişim biçimleri (L-L, L-T)
	sosyokültürel	-	ırkçılık
		-	ayrımcılık (discrimination)
		-	önyargı

EK 12-Kod sistemi frekansları

Kod Sistemi	Frekans
Kod Sistemi	620
1-k.u. nedir?	95
anlamlandırma ve uyum	2
kültürlerarası uyumsuzluk	1
farklı kültürü anlamama ve anlamlandıramama	1
iletişim faktörleri	1
farklı kültürlerden kişilerin iletişimini etkileyen faktörler	1
yabancılık hissetme	5
Becerilere	1
Bilgiye	1
Davranışa	1
Değerlere	1
Tercihlere	1
Benzerlik	3
Değerler	1
iletişim normları	1
Kültürel	1
Değişim	2
Algı	1
Davranış	1
Farklılık	65
(algılanan) kültürel	4
Cinsiyet	1
iş yapma biçimi	2
Kavram	1
Süreç	1
yetenek/özel gereksinim	1
kültürel/çeşitlilik	3
Tarihsel	1
değer/kültürel değer	11
Dil	4
iletişim biçimi	6

norm/kültürel norm	4
Din	3
etnik köken-ırk-uyruk	3
tutum ve düşünce	1
Uygulama	1
yaşam alışkanlıkları	1
gelenek-görenek	1
Algı	1
Beklenti	1
Davranış	3
ortak özelliklerde	1
aile yapısı	1
coğrafi konum	3
dünya görüşü	2
sosyalliği yorumlama şekli	1
sosyalleşme şekli	1
anlayış eksikliği	7
kültüre dayalı iletişim	1
değer verme/tanıma	1
senaryo oluşturma, sorgulama	1
"bütünleşme" (akademik, kurumsal ve sosyal)	1
farklı kültürlerdeki insanlar ve deneyimler	1
kültürel bakış açısı	1
kültürdeki farklılıkların değerini takdir edememe	1
Duygu	4
Tanışıklık	1
Yabancılaşma	1
Ayrılık	2
belli durum ve kültürlere yaklaşım	2
güç aralığı	1
aynı ya da benzer kültürü paylaşmama	1
kültürel bağlamın öğrenen üzerindeki etkisi	1
kişilerarası ilişki	1
2-ku.-ky. göstergeleri (temel bileşenleri)	193
siyasal ve iktisadi	7

Görüş	1
ekonomik-sosyoekonomik	3
Uygulamalar	1
Sistemler	1
yönetim şekli	1
Eğitsel	2
öğrenme-öğretme süreci	1
ders yapısı	1
İletişimsel	26
iletişim güçlükleri/zorluklar/engeller	13
çatışma sıklığı	1
iletişim kuramamak	1
Uzlaşmama	1
birbirini/iletişim niyetini anlama	4
niyetini ifade etmede daha çok zamana ihtiyaç duyma	1
yanlış anlama	1
Dil	1
iletişim çatışması	1
iletişim-etkileşim	8
kişisel yorum ve destek ifadeleri	1
Geribildirim	1
çatışan fikirleri anlama	1
iletişim şekline yönelik tercih	1
iletişim türü	1
Sosyalleşme	1
katılma (fikir vb.)	1
tepki gösterme	1
Onaylama	1
Reddetme	1
Bireysel	46
Beceri	7
empati kurabilme	2
karşılıklı anlayış gösterme	1
farklı bakış açısıyla bakabilme	1
paylaşım yapabilme	1

yeni deneyimlere açık olma	1
işbirliği-takım çalışması yapabilme	1
tanıdık-alışık olma	6
Değerlere	2
Bilgiye	1
Beceriye	1
Davranışa	1
Tercihlere	1
Açıklık	2
Çeşitlilik	1
sosyal dönüşüm	1
Duygu	9
Mutlu	1
Güvenli	1
Sevilen	1
İyi	1
Belirsiz	1
Kaygılı	1
Güvensiz	1
Yalnız	1
genetik faktörler	1
Motivasyon	1
Tutum	1
düşünme biçimi	1
Deneyim	1
Saygı	1
sosyoekonomik statü	2
teknoloji sahipliği	1
teknik yeterlilik	1
performans	1
özyeterlilik	1
diğer kültürlere maruz kalma	1
uyum	1
algı	1
bilgi	1

ilgi	1
tepki	1
değişime verilen tepki	1
davranış	1
yaşam alışkanlıkları	1
sosyokültürel	111
kuramsal göstergeler	29
rasyonelliğe karşı duygusallık	1
özgür iradenin varlığına karşı belirlenimcilik (determin	1
tutuculuğa karşı açık görüşlülük	1
Hofstede'nin kültürel faktörleri	1
belirsizlikten kaçınma	3
toplulukçuluk-bireycilik	2
erillik-dişilik	2
güç aralığı	4
grup içi toplulukçuluk	1
cinsiyet eşitlikçiliği	1
grup veya işbirliği kültürü	1
rol temelli (role dayalı) kültür	1
önce müşteri kültürü	1
güçlü liderlik kültürü	1
pazar ya da rekabet kültürü	1
adhokrası veya yaratıcı kültür	1
kontrol kültürünün hiyerarşisi	1
hedef kültürü	1
insan odaklı	1
gelecek odaklı	1
performans odaklı	1
mücadelecilik	1
ötekileştirme	8
diğerlerine karşı düşmanlık geliştirme	1
kasıtlı görmezlikten gelme	1
kasıtlı yanlılık	1
önyargılar	1
stereotipler (kalıp yargılar)	1

etnomerkezcilik	1
ayrımcılık	1
değer kalıpları	11
sosyal	1
geleneksel	1
ahlaki	1
tarih/ortak tarih	3
sanat	1
ırk-etnik köken-uyruk	2
iklim	1
toplum	1
iş-uğraşı benzerliği (sanayi-tarım toplumu gibi)	1
yaşam şekli ve yeme içme alışkanlıkları	6
gelenek-görenek-örf-adet	7
anlayış gösterme	1
uyumlu çalışma ve koordinasyon	1
spor	1
sosyal yapı	1
aile yapısı	3
coğrafi konum	4
normlar	3
din	9
"uzaklaştırıcı etki"	1
dil	17
işle yaşam arasında varolmak (dengeleme becerisi)	1
3-ue bağlamında kültürel uzaklığı etkileyen faktörler	1
bireysel	37
dünya görüşü	1
sosyal mesafe	1
fikirler	1
fiziksel görünüş	2
kültürel geçmiş	1
sağlık	1
meslek	1
etnik köken	5

genetik faktörler	1
yaşam tarzı	1
gözlem yapabilme	1
alışkanlıklar	1
beklenti uyumsuzluğu	1
kişilerarası iletişim	1
din	2
davranış	2
yaş	4
tutum	3
farklı kültüre ilişkin ön bilgi sahibi olma	3
deneyim	4
siyasal ve iktisadi	3
sosyal politika	1
demokrasi	1
eğitsel	121
öğrenene ilişkin	32
bireysel farklılıklar	2
dijital yeterlilik	3
hazırbulunuşluk	3
önceki öğrenme deneyimleri	3
algılanan ku.	1
açık ve ue'e yatkınlık	1
ue'ye adapte olabilme derecesi	1
eğitim düzeyi	1
kişisel özellikler	1
ihtiyaç ve beklentiler	1
öğrenme alışkanlıkları	1
motivasyon	1
öğrenme biçimi	1
öğrenme hedefleri	1
özerklik	1
aile desteği	1
kültürel tercih	1
ue'ye tutum	1

bilgi	2
uyum	1
aidiyet duygusu	2
aksan	1
zaman	1
öğretene ilişkin	6
öğrenene tutumu ve yaklaşımı	3
ders anlatma yöntemi	1
öğrenenden beklentileri	1
liderlik özellikleri	1
öğretmen ve öğrencilerin kültürel normları	4
farklı kültürü anlamama	1
farklı kültürü anlamlandıramama	1
farklı görüşlere açık olma	1
karşılıklı saygı duyma	1
kuruma ilişkin	3
ue yönetimi	1
kurum kültürü	1
ue hizmetinin bir kurum tarafından veya ortaklı verilmesi	1
paydaşlara ilişkin	5
paydaşlar ve aralarındaki ilişkiler	2
çalışma ekibinin kültürel değerleri	1
işbirliği	2
tasarıma ilişkin	25
öğrenen sayısı	2
pedagojik uygulamalardaki farklılıklar	1
öğrenme-öğretme süreçleri	1
öğrenen kitlesinin yapısı (homojen-heterojen)	1
baskın kültür (öğrenme ortamındaki)	1
öğrenme içeriğinin kültürel öz. yansıtması	1
derslerin yapılandırma şekli	1
öğrenme sürecinin tasarımı	1
öğrenme ortamı	2
öğrenen-öğreten rolleri (yüksek-düşük bağlamli kültürlerle göre)	1
öğeler (görseller, renkler vb.)	1

öğrenme yaklaşımları, kuram ve teknikler	4
öğrenme çıktıları	1
öğrenme ve öğretme kültürü (formal-informal)	2
forum	1
öğretimin ve öğrenme materyallerinin çeşitliliği yansıtması	3
içeriğe ilişkin	4
aynı tür içerik geliştirme	1
öğretim materyalleri (öğrenme malzemeleri)	1
materyal türleri	1
öğretim içeriğine ilişkin farklılıklar	1
ölçme-değerlendirmeye ilişkin	4
aynı tür değerlendirme yapagelme	1
değerlendirme süreçlerinde farklılıklar	1
teknolojiye ilişkin	9
tekno-nesillere bağlı deneyimsel farklılıklar	1
teknolojinin kullanım şekli	1
teknoloji seçim kriterleri	1
teknolojinin benimsenmesi	1
teknoloji ve internet erişimi	4
iletişim ve etkileşim	25
aynı tür etkileşim biçimini kullanagelme	1
sosyal ağlar	1
etkileşimin yoğunluğu (öğrenen-öğreten veya öğrenen-öğrenen)	1
etkileşim (tür, düzey, süreç ve yolları)	5
iletişim süreçleri	4
öğrenenler arası diyalog	1
iletişim kanallarının açık olması	1
iletişim kuramları	1
iletişim biçimi	7
destek hizmetleri	2
desteğin veriliş şekli (f2f, online, 7/24)	1
öğrenene ve öğretene yönelik hizmetler	1
UE yönetimine ilişkin	2
sosyokültürel	105
kuramsal faktörler	9

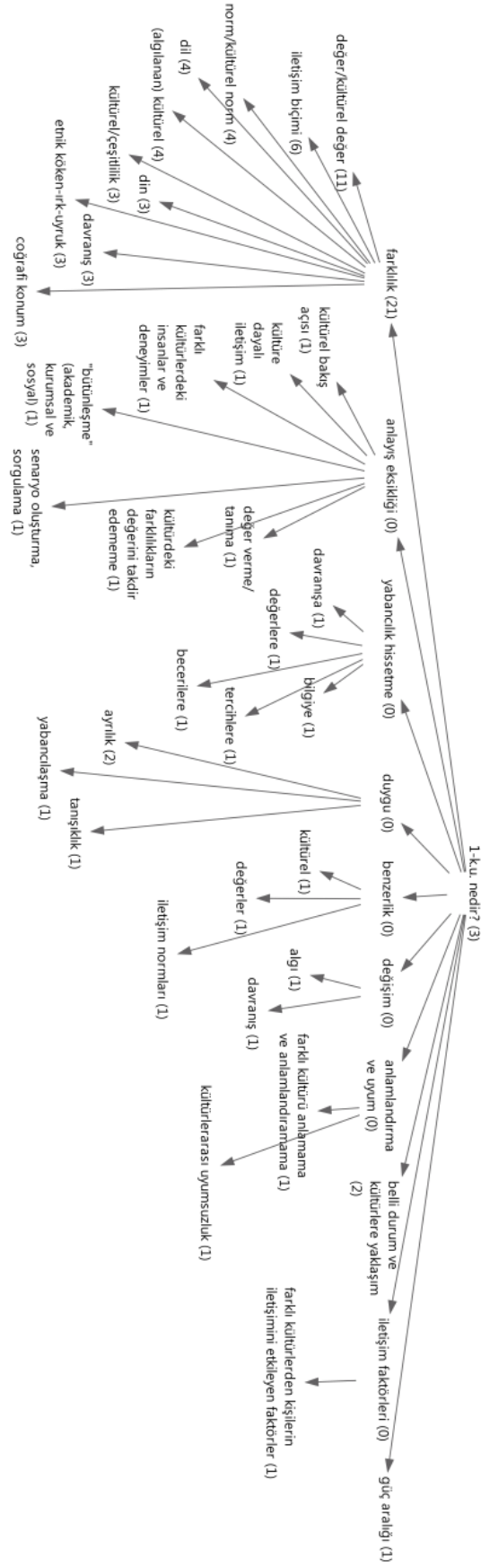
toplulukçu ve bireyci kültürler	2
belirsizlikten kaçınma (Hofstede)	1
güç mesafesi (Hofstede)	2
yüksek-düşük bağlamlı kültürler	2
özgür iradeye karşı belirlenimcilik	1
tutuculuğa karşı açık görüşlülük	1
beceri	9
uyum gösterebilme	3
yeniliklere açık olma	2
empati kurabilme	2
anlayış gösterme	1
girişkenlik	1
ötekileştirme	8
ırkçılık	1
stereotipleme	1
önyargı	4
coğrafi	1
sosyal	1
dini	1
dilsel	1
norm/sosyal norm	4
üstün kültürel norm ve değerler	1
işbirliği normları	1
iletişim normları	1
değerler	5
cinsiyet	5
kültürel farklılık/çeşitlilik	3
eğitim	3
tarih/ortak tarih	4
gelenek-görenek	5
sosyal statü	6
zaman	2
kültürel bağlam	2
kültürel etki	1
nüfus ve göç	2

psikolojik faktörler	1
maruz kalma	1
yenilikçilik	1
iklim	1
din	1
dil-ifade biçimi	18
kültürel özellikler	1
kültürel geçmiş	1
eğitim sistemlerinde farklılıklar	1
varolan (taşınan) kültürel kimlik	1
bireyin yetiştiriliş tarzı	1
çalışkanlık ve başarı kavramı	1
sosyal ortam	1
toplum	1
coğrafi konum	4
4-ue bağlamında kültürel uzaklıktan etkilenen faktörler	0
bireysel	6
belirsizliğe tahammül etme yeteneği	1
yabancılaşma	1
psikolojik uzaklık	2
yaşam sevinci	1
bireyin yaşamı	1
eğitsel	56
öğrenene ilişkin	28
öğrenen katılımı	1
aidiyet	1
devamlılık	1
algılanan başarı	1
algılanan öğrenme	1
memnuniyet	1
tutum	1
öğrenme süresi	1
öğrenme hızı	1
kaygı düzeyi	1
hata yapma korkusu	1

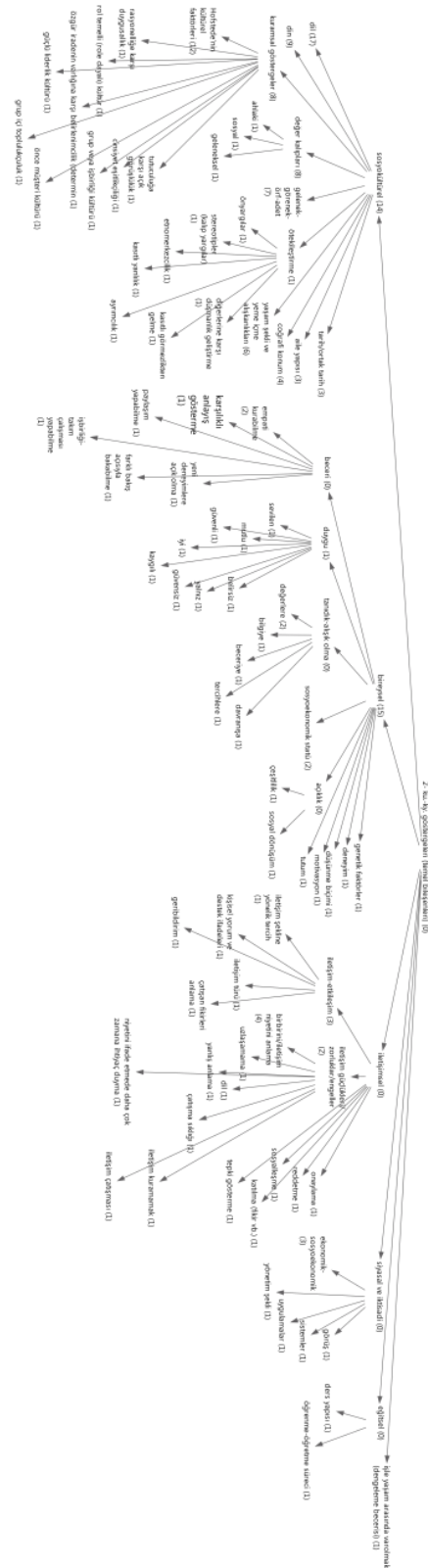
sosyal bulunuşluk	1
değerler	1
kişisel tercih ve istekler	2
beceri	2
başarı	3
bilgi	2
motivasyon	2
intihal	1
ödevleri geç teslim etme	1
öğrenme becerileri	1
öğrenme davranışları	1
paydaşlara ilişkin	1
paydaşlar ve aralarındaki ilişkiler	1
kuruma ilişkin	1
ue yönetimi	1
UE yönetimine ilişkin	6
eğitim	2
yönetimsel uygulamalar	4
çalışanı işe alma (employee hiring)	1
ücretlendirme (compensation)	1
bilgi akışı	1
destek hizmetleri	1
desteğin verilmiş şekli (f2f, online, 7/24)	1
içerik ve tasarıma ilişkin	8
içerik seçimi, tasarımı ve aktarımı	1
öğrenme yaklaşım, kuram ve modelleri	2
öğrenme olanakları	1
grup çalışması	1
ders yapısı	1
öğrenme-öğretme süreci	2
teknolojiye ilişkin	3
seçim kriterleri	1
kullanım şekli	1
iletişim ve etkileşim	8
kişilerarası iletişim	2

etkileşim biçimi (öğrenen-öğreten)	1
iletişim kuramları	1
yanlış anlama	1
tercih edilen iletişim ve iletişim biçimleri (L-L, L-T)	1
sosyokültürel	0
ırkçılık	1
ayrımcılık (discrimination)	1
önyargı	1

EK 13- Kültürel uzaklığın tanımına ilişkin hiyerarşik kod-alt kod bölümler modeli



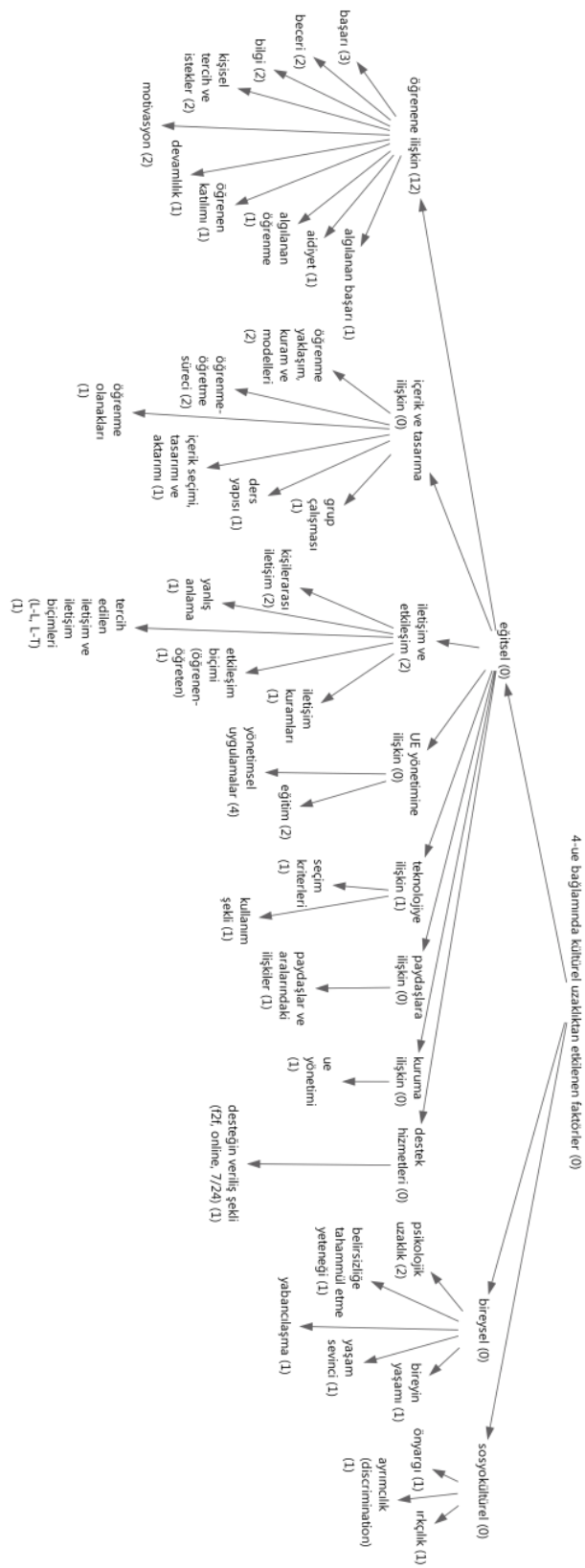
EK 14- Kültürel uzaklığın veya yakınlığın göstergelerine ilişkin hiyerarşik kod-alt kod bölümler modeli



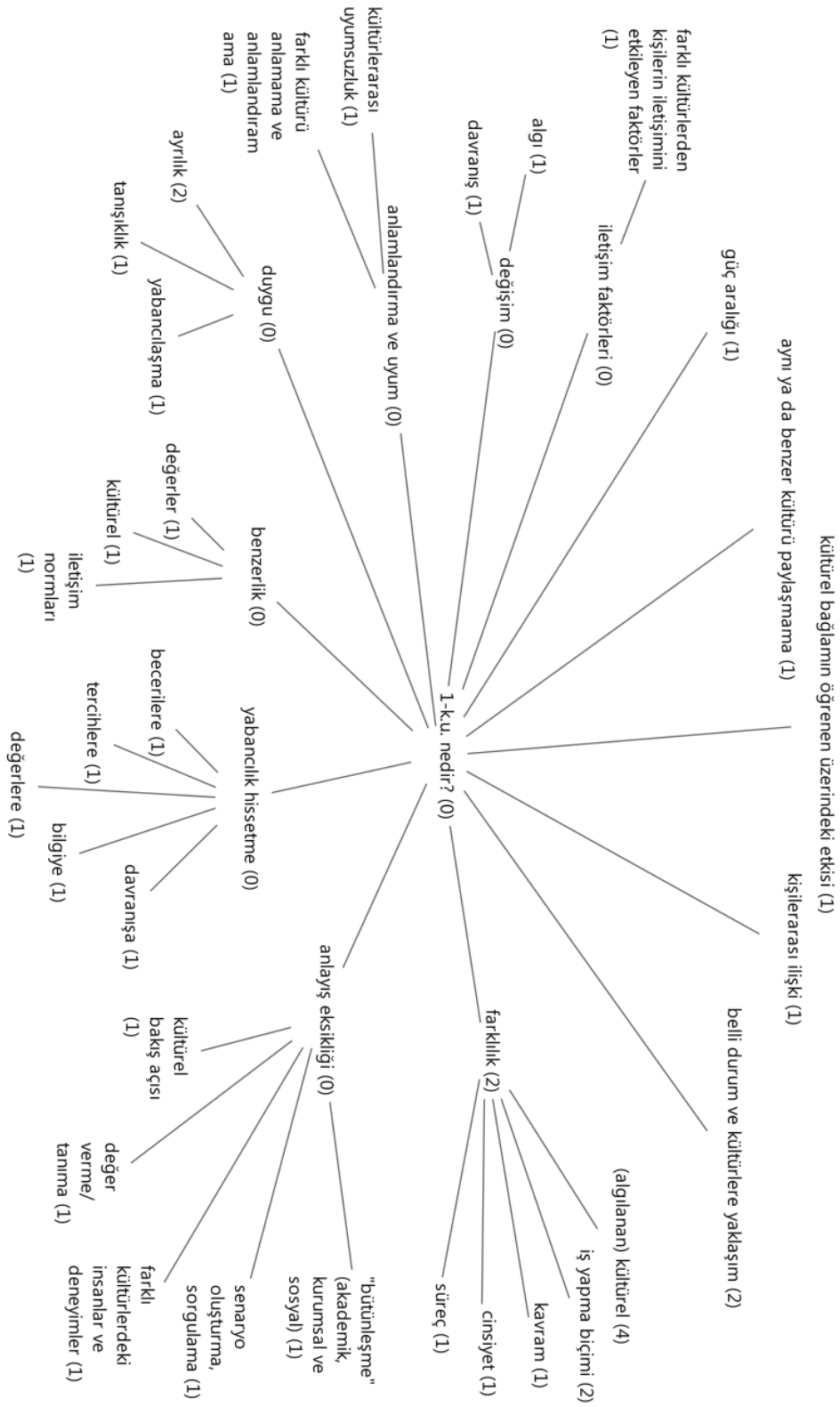
EK 15- Kültürel uzaklığı etkileyen faktörlere ilişkin hiyerarşik kod-alt kod bölümler modeli



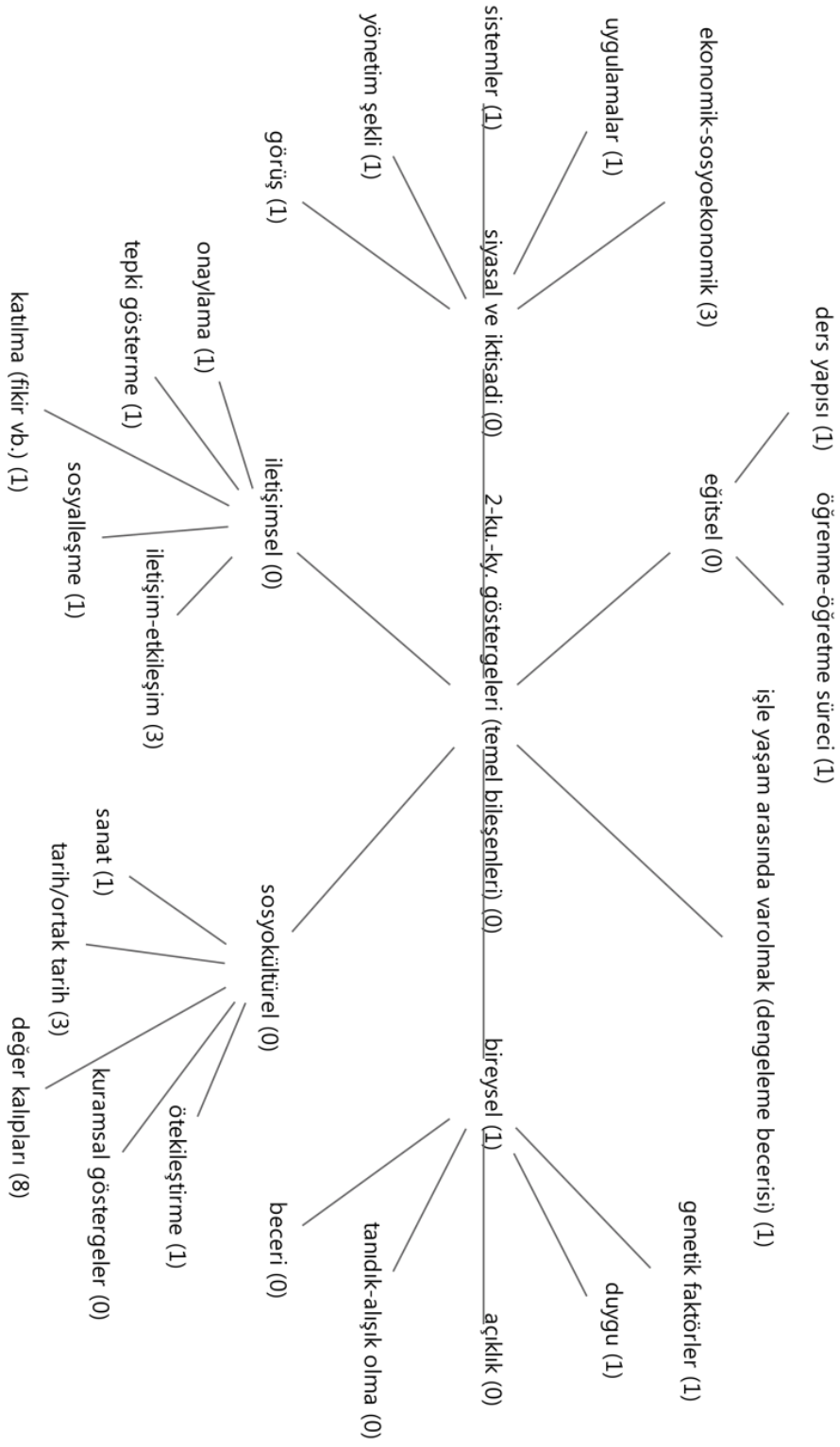
EK 16- Kültürel uzaklıktan etkilenen faktörlere ilişkin hiyerarşik kod-alt kod bölümler modeli



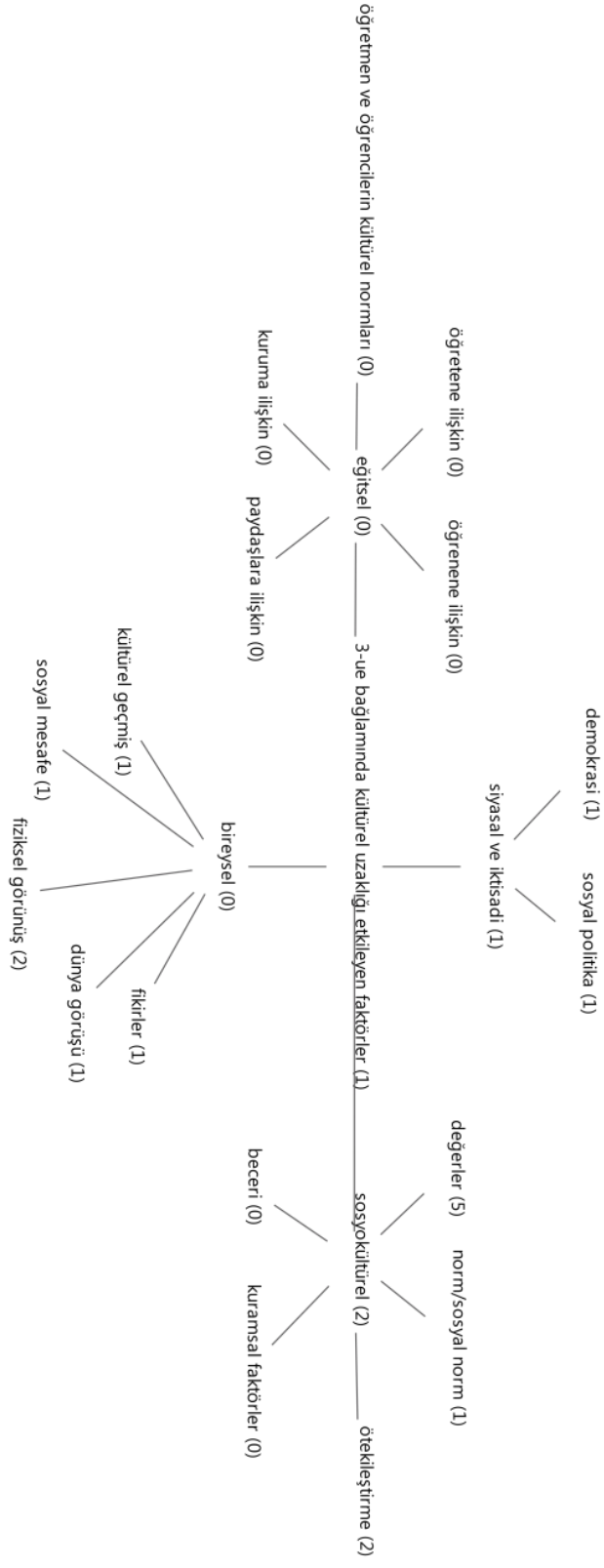
EK 17- Kültürel uzaklığın tanımına ilişkin kod-teori modeli



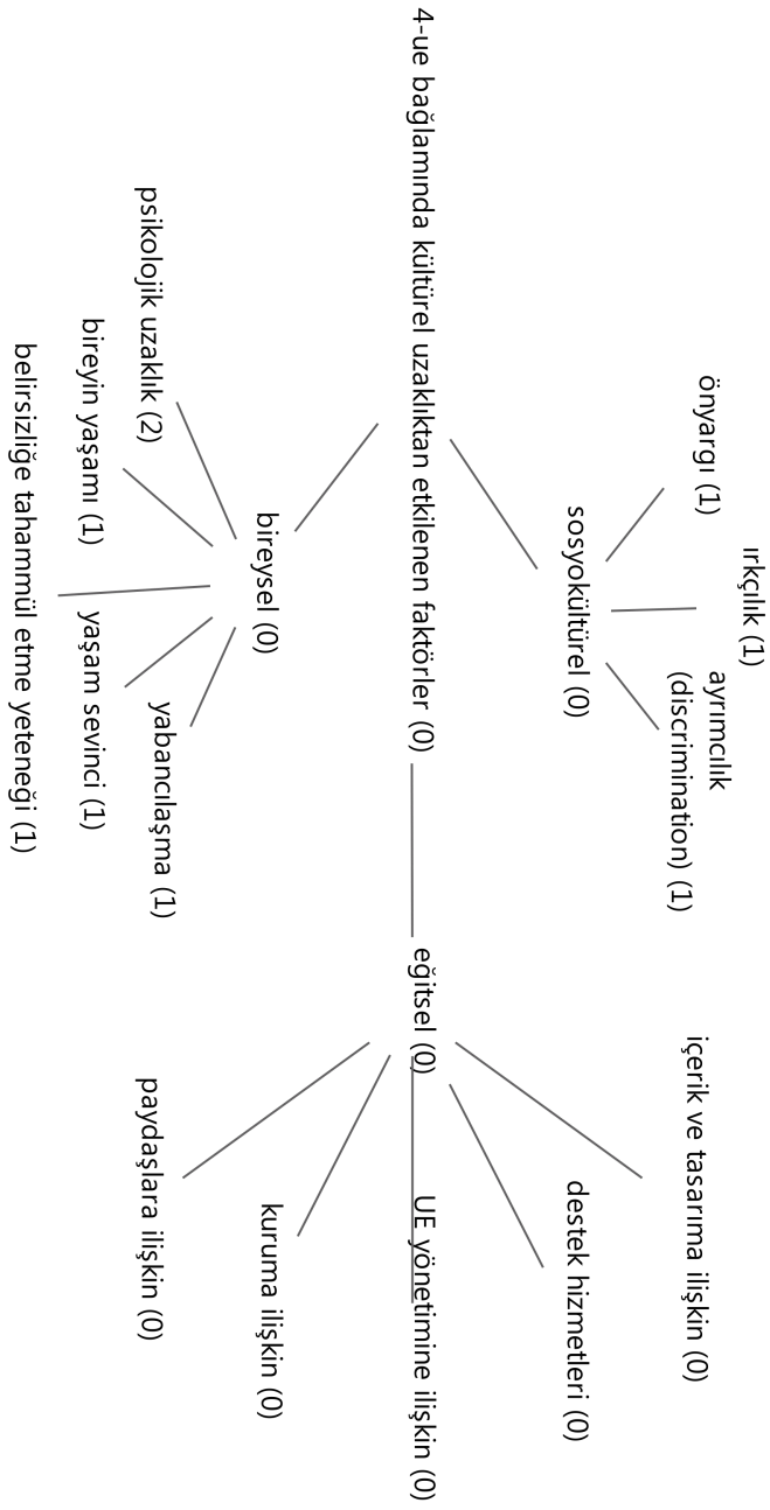
EK 18- Kültürel uzaklığın veya yakınlığın göstergelerine ilişkin kod-teori modeli



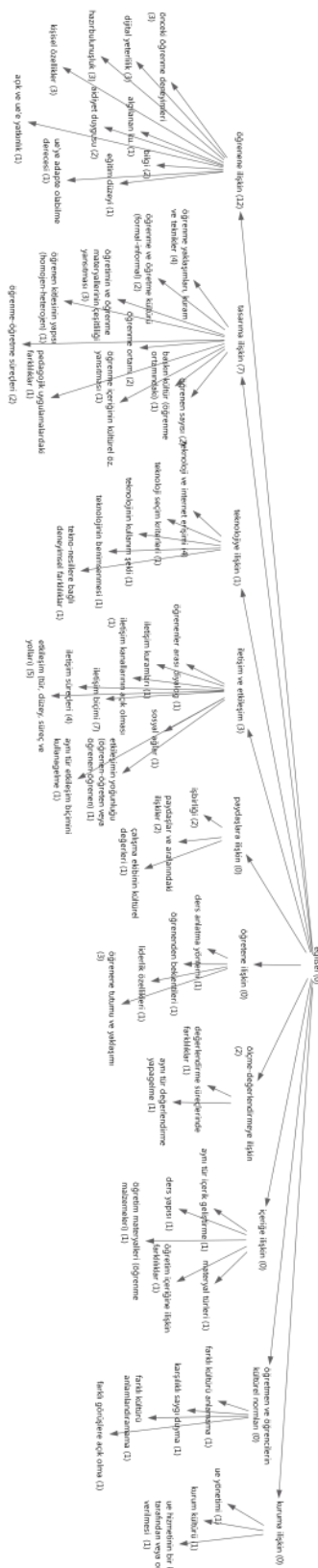
EK 19- Kültürel uzaklığı etkileyen faktörlere ilişkin kod-teori modeli



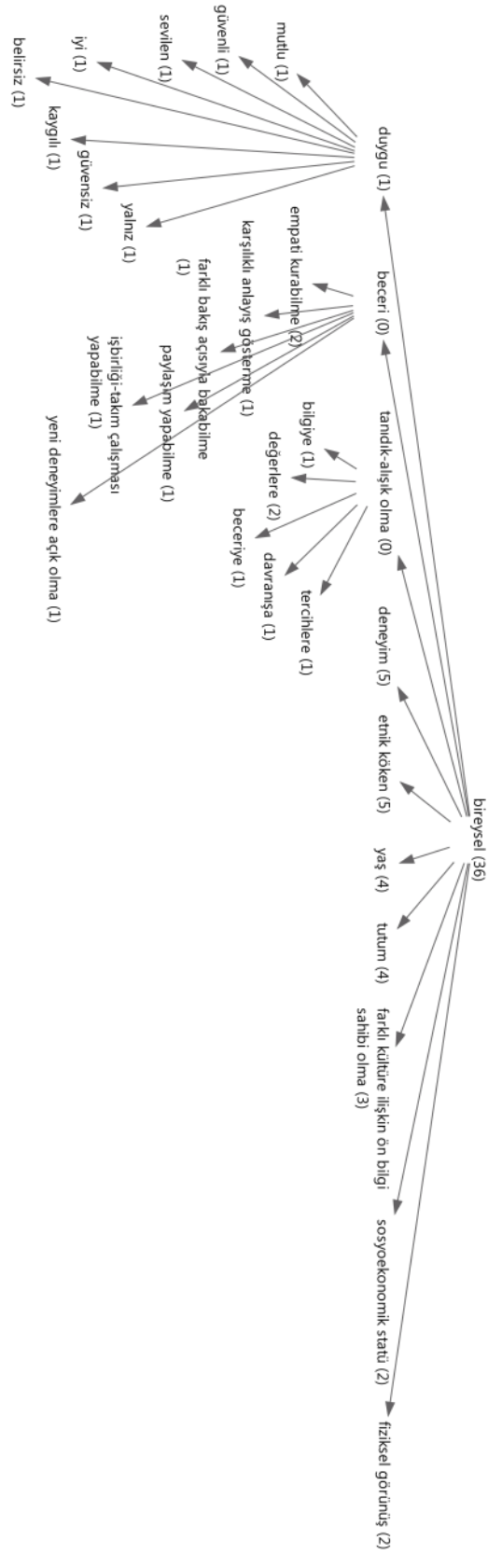
EK 20- Kültürel uzaklıktan etkilenen faktörlere ilişkin kod-teori modeli



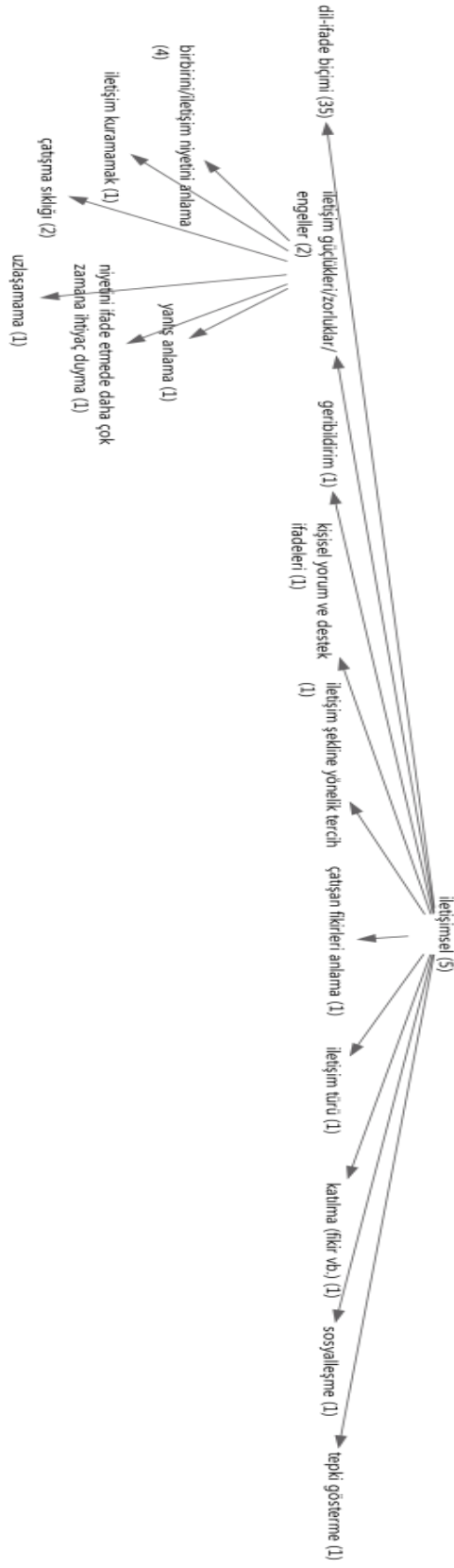
EK 22- 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan eğitsel faktörlere ilişkin hiyerarşik kod-alt kod bölümler modeli



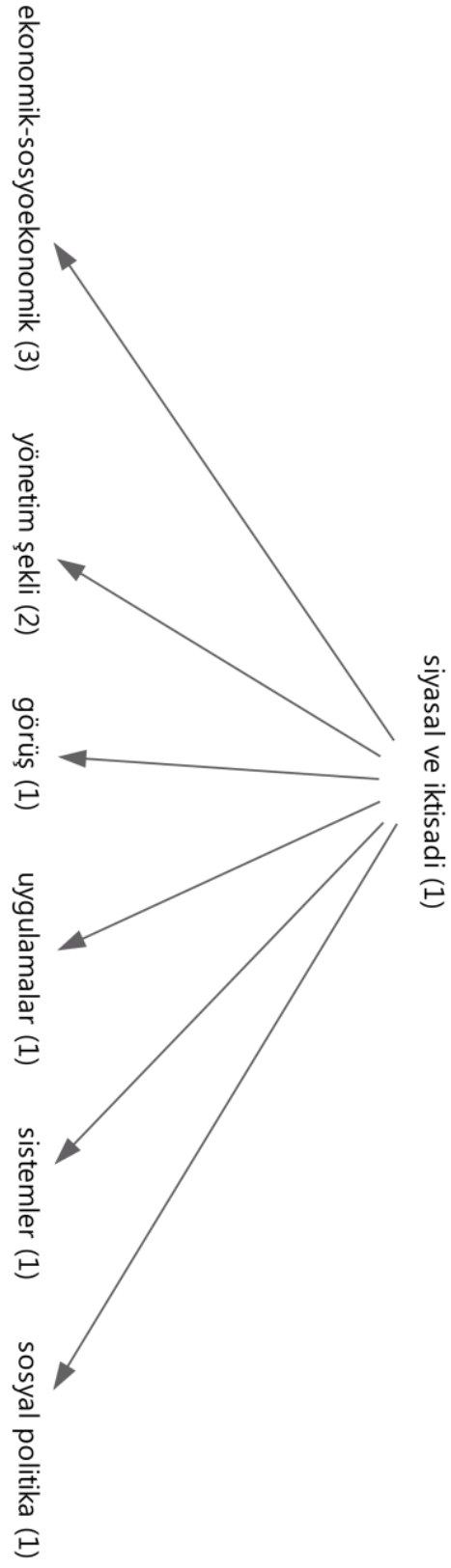
EK 23- 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan bireysel faktörlere ilişkin hiyerarşik kod-alt kod bölümler modeli



EK 24- 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan iletişimsel faktörlere ilişkin hiyerarşik kod-alt kod bölümler modeli



EK 25- 2 ve 3. temalar birleştirilerek ortaya çıkan siyasal ve iktisadi faktörlere ilişkin hiyerarşik kod-alt kod bölümler modeli



EK 26- Kapsam geçerliliğini değerlendirmek üzere üç alan uzmanına gönderilen ilk taslak kültürel uzaklık ölçeğinde yer alan maddelerin ilişkili olduğu düşünülen boyut ve alt boyutları

İLGİLİ BOYUT	ALT BOYUT/Göstergeler	Örnek Maddeler	Maddeler geliştirilirken temel alınan çerçeve ve kaynaklar
<i>Sosyo-Kültürel Unsurlar</i>	Önyargılar	Coğrafi, dilsel, dini, sosyal normlara ilişkin, sosyal kural ve değerlere ilişkin, iletişimsel, tarihi, sosyoekonomik	Uzman görüşü
<i>Öğretim</i>	Tasarım/Öğrenen sayısı	Kalabalık bir sınıfta	Uzman görüşü (öğrenen sayısı) + Toplulukçuluk (Hofstede, 1986)
	Tasarım/Öğretimin ve öğrenme materyallerinin çeşitliliği yansıtır yansıtmaması	Belli ölçütlere (cinsiyet, etnik köken vb.) göre çalışma grupları bulunan bir derste	Toplulukçuluk (Hofstede, 1986)
	Tasarım/Pedagojik uygulamalardaki farklılıklar	Bireysel çalışmayı destekleyen bir derste	Bireycilik – Hofstede (Tonbul & Olmez Ceylan, 2021’de belirtildiği üzere) + Bilginin yapılandırılması (Cho, Li, Krasny ve Kizilcec, 2022)
		Rekabete dayalı öğrenme ortamında	Uzman görüşü (öğrenme ortamı) + Eril toplum (Hofstede, 1986) + Zorlayıcı/ Besleme ve meydan okuma (Parrish & Linder-VanBershot, 2010) + Pedagojik yönelim (Cho, Li, Krasny ve Kizilcec, 2022)
		İşbirlikli öğrenme ortamında	Uzman görüşü (öğrenme ortamı) + Dişil toplum (Hofstede, 1986) + Besleyici/Besleme ve meydan okuma (Parrish & Linder-VanBershot, 2010) + Pedagojik yönelim (Cho, Li, Krasny ve Kizilcec, 2022)
	İçerik/Ders yapısı	Öğrenme hedefleri ve görevler net ve detaylı olarak yapılandırılmış olduğunda	Belirsizlikten kaçınma (Hofstede, 1986) + İstikrar arayışı ve belirsizlik kabulü (Parrish & Linder-VanBershot, 2010) + Yapı-esneklik tercihi (Moore, 2005) + Belirsizliğe tahammül etme (Cho, Li, Krasny ve Kizilcec, 2022)
	İçerik/Öğretim içeriğine ilişkin farklılıklar		

	Tasarım/Öğrenen-öğreten rolleri	Öğrenme etkinliklerinin esnek olması (etkinlikler öğrenci tarafından belirlenebilir/düzenlenebilir)	Belirsizlikten kaçınma (Hofstede, 1986) + İstikrar arayışı ve belirsizlik kabulü (Parrish & Linder-VanBerschoot, 2010) + Yapı-esneklik tercihi (Moore, 2005) + Bilginin yapılandırılması (Cho, Li, Krasny ve Kizilcec, 2022)
	İçerik/Öğretim materyalleri (öğrenme malzemeleri)	Öğrenme materyalleri (ders kitapları, videolar vb.) sınırlı olduğunda	Daha fazla istikrar arayışı/İstikrar arayışı ve belirsizlik kabulü (Parrish & Linder-VanBerschoot, 2010)
	Tasarım/Pedagojik uygulamalardaki farklılıklar Tasarım/Öğrenen-öğreten rolleri	Daha çok fikir alışverişi yapma ve konuları tartışmaya yönelik tasarlanmış bir derste	Belirsizlikten kaçınma (az kaçınan) (Hofstede, 1986) + Bireyci (Parrish & Linder-VanBerschoot, 2010) + Bilginin yapılandırılması (Cho, Li, Krasny ve Kizilcec, 2022)
	Tasarım/Pedagojik uygulamalardaki farklılıklar Tasarım/Öğrenen-öğreten rolleri	Öğretim elemanını izleme, dinleme ve kaynakları okuma <u>ağırlıklı</u> bir derste	Uzman görüşü + Belirsizlikten kaçınma (az kaçınan) (Hofstede, 1986) + Bilginin yapılandırılması (Cho, Li, Krasny ve Kizilcec, 2022)
	Ölçme-değerlendirme/ Değerlendirme süreçlerindeki farklılıklar	Başarı, proje tabanlı etkinliklerle değerlendirildiğinde	Uzun dönem odağı (Hofstede, 1986) (sürece yönelik)
		Başarı, yoğunlukla ders bitimi sınavlarla değerlendirildiğinde	Kısa dönem odağı (Hofstede, 1986)
	Tasarım/Pedagojik uygulamalardaki farklılıklar Tasarım/Öğrenen-öğreten rolleri	Öğretmen merkezli eğitim verildiğinde (öğrenci pasif ve dinleyici iken öğretmen anlatıcı ve tüm kontrol kendisindedir)	Büyük güç mesafesi (Hofstede, 1986) + Eşitlik ve otorite (Parrish & Linder-VanBerschoot, 2010) + Bilginin yapılandırılması (Cho, Li, Krasny ve Kizilcec, 2022)
	İçerik/Ders yapısı İçerik/Öğretim içeriğine ilişkin farklılıklar	Ödev ve etkinliklerin teslim tarihlerinde esneklik olmadığında	Daha fazla saat odaklılık/saat zamanı olay zamanı (Parrish & Linder-VanBerschoot, 2010) + Yapı-esneklik tercihi (Moore, 2005)
	İletişim ve etkileşim/İletişim biçimi farklılığı	Eposta gibi yazılı iletişim yöntemleri <u>yoğun</u> kullanıldığında	Yüksek-düşük bağlam (Hall, 1976; 1990) + uzman görüşü (iletişim yöntemi farklılığı/eşzamanlı)
		Yüz yüze iletişim yöntemlerine (canlı ders vb.) odaklı bir derste	Yüksek-düşük bağlam (Hall, 1976; 1990) + uzman görüşü (iletişim yöntemi farklılığı/eşzamanlı)

	İçerik/Ders yapısı	Dersi kendi amaç, istek ve tercihlerime göre düzenleme şansım olduğunda (Bu madde ikinci taslak kültürel uzaklık ölçeğinde yer almaktadır)	Hoşgörü (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010) + Yapı-esneklik tercihi (Moore, 2005) + Bilginin yapılandırılması ve Belirsizliğe tahammül etme (Cho, Li, Krasny ve Kizilcec, 2022)
	Tasarım/Öğrenme içeriğinin kültürel özellikleri yansıtması	Farklı bakış açılarına yer verilen bir derste	Uzman görüşü + Fikir birliği oluşturma (Cho, Li, Krasny ve Kizilcec, 2022)
	Tasarım/Baskın kültür (öğrenme ortamındaki)	Öğrenme ortamında baskın tek bir kültür bulunduğu	Uzman görüşü
	İletişim/Dil-ifade biçimi	Dersin dili, anadilimden farklı olduğunda	(Gunawardena, Wilson & Nolla, 2003) + Uzman görüşü
	İletişim ve etkileşim	Öğretim elemanı ile sınırlı etkileşim varsa	Uzman görüşü (etkileşim tercihi)
	İletişim ve etkileşim/öğrenenler arası diyalog	Diğer öğrencilerle sınırlı etkileşim varsa	Uzman görüşü (etkileşim tercihi)
	İletişim ve etkileşim	Çok sınırlı sayıda iletişim yöntemi/aracı olduğunda	Uzman görüşü (iletişim kanallarının açık olması)
	Teknoloji/Teknoloji ve internet erişimi	Yoğun ve aktif bir şekilde teknoloji/internet kullanımı gereken bir derste	Uzman görüşü (teknoloji ve internet kullanımı ve dijital yeterlilik düzeyi)
	Öğrenen/Dijital yeterlilik		
	Tasarım/ Öğrenme içeriğinin kültürel özellikleri yansıtması	Ders malzemeleri kültürümü temsil eden öğeleri (örnek, görsel, etkinlik vb.) içermediğinde	Uzman görüşü (içerik / kültürel çeşitlilik)
	Tasarım/ Pedagojik uygulamalardaki farklılıklar	Eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerileri kapsayan etkinlikler olduğunda	Uzman görüşü (keşfedici öğrenme yaklaşımı / konunun içeriğine ilişkin daha detaylı bilgi verilmesi yerine eleştirel düşünme, tartışma, problem çözme gibi bilişsel becerileri geliştirdiğinde) + Bilginin yapılandırılması (Cho, Li, Krasny ve Kizilcec, 2022)
Destek Hizmetleri	Destegin veriliş şekli (yüz yüze, online, 7/24)	Yüz yüze desteğin yetersizliğinde	Yüksek bağlam (Hall, 1976; 1990)
		Telefonla destek hizmetinin yetersizliğinde	Yüksek bağlam (Hall, 1976; 1990)
		Çevrimiçi (online) desteğin sınırlı olduğunda	Düşük bağlam (Hall, 1976; 1990)
		Yazılı iletişim (sosyal medya aracılığı, mesaj, eposta vb.) desteği sınırlı olduğunda	Düşük bağlam (Hall, 1976; 1990)
	Yardım ihtiyacı + geribildirim	7/24 destek verilmediğinde	Uzman görüşü

	Sosyal destek	Okulun sosyal etkinlikleri (mezuniyet, tören, seminer vb.) yetersiz olduğunda	Uzman görüşü (sosyal destek)
		Öğrencilerin özel ilgi alanlarına yönelik seçmeli ders veya kulüpler olmadığında	Uzman görüşü (sosyal destek)
Öğretim Elemanı	Öğrenene tutumu ve yaklaşımı	Birine veya bir gruba ayrıcalıklı davrandığında	Toplulukçu toplum (Hofstede, 1986)
	Öğretmen ve öğrencilerin kültürel normları	Soruların yanıtını bilmiyorsa bilmiyorum dediğinde	Daha fazla belirsizlik kabulü/İstikrar arayışı ve belirsizlik kabulü (Parrish & Linder-VanBerschoot, 2010) + Belirsizliğe tahammül etme (Cho, Li, Krasny ve Kizilcec, 2022)
	Yaş	Yaş farkı varsa	Güç aralığı (Hofstede, 1986)
	Öğretmen ve öğrencilerin kültürel normları	İletişimi öğrencinin başlatmasını istediğinde	Küçük güç mesafesi (Hofstede, 1986) + Eşitlik ve otorite (Parrish & Linder-VanBerschoot, 2010)
	Öğrenen/Öğreten rolleri		
	Öğrenene tutumu ve yaklaşımı	Mesafeli bir yaklaşım sergilediğinde	Uzman görüşü (kullandığı iletişim dili / resmi ve mesafeli mi sıcakkanlı ve yapıcı mı) + Güç mesafesi (Hofstede, 1986)
	Ders anlatma yöntemi	Derste çoğunlukla tartışma ve soru sorma yerine dinleme ve not alınmasını istediğinde	Uzman görüşü + Güç mesafesi (Hofstede, 1986) + Bilginin yapılandırılması (Cho, Li, Krasny ve Kizilcec, 2022)
	Pedagojik uygulama farklılığı		
	Anında geribildirim ihtiyacı	Zamanında geribildirim vermediğinde	Daha doğrusal zaman /Doğrusal-döngüsel zaman (Parrish & Linder-VanBerschoot, 2010) + Hoşgörülü-Kısıtlayıcı toplum (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010)
	İçsel-dışsal motivasyon	Dersle ilgili motive edici yönlendirmeler yapmadığında	Uzman görüşü (İçsel-dışsal motivasyon)
	Ders anlatma yöntemi	Taşıdığı kültürel kimliği öğretime yansıttığında	Uzman görüşü
		Ders anlatırken espri yapmadığında (Bu madde ikinci taslak kültürel uzaklık ölçeğinde yer almaktadır)	Hoşgörülü-Kısıtlayıcı toplum (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010)
Öğrenen	Deneyim Farklı kültüre ilişkin ön bilgi sahibi olma Diğer kültürlerle maruz kalma	Çok kültürlü öğrenme deneyimine sahip olmadığında	Uzman görüşü
	Kültürel geçmiş	Kültürel geçmişim farklıysa	Uzman görüşü

	Düşünme biçimi/dünya görüşü	Düşünme biçimim farklıysa	Uzman görüşü
	Dijital yeterlik	Dijital yeterlik düzeyim farklıysa	Uzman görüşü
	Aidiyet duygusu	(Derse veya gruba) aidiyet duygum az olduğunda	Uzman görüşü
	Öğrenme hedefleri	Öğrenme hedeflerim farklıysa	Uzman görüşü
	Beceri	Yeni deneyimlere açık değilsem	Uzman görüşü
	Öğrenme biçimi	Öğrenme biçimim farklı olduğunda	Uzman görüşü
	Deneyim	Daha önceden uzaktan eğitim deneyimim varsa	Uzman görüşü
	Önceki öğrenme deneyimleri	Dersin konusuna ilişkin bilgi ve deneyimim olmadığında	Uzman görüşü
Transaksiyonel Uzaklık	Öğretim elemanına		Chen (1997)
	Diğer öğrencilere		Chen (1997)
	Kuruma		Araştırmacı tarafından
Sosyal Beceriler	Takım Çalışması	İşbirliğine açık olma	Uzman görüşü + kişilerarası (Schwartz ve Cieciuch, 2022)
		Başkalarına yardım etme	Uzman görüşü + yardımseverlik (Schwartz ve Cieciuch, 2022)
		Güvenilir olma	Uzman görüşü + güvenilebilirlik (Schwartz ve Cieciuch, 2022)
		Planlı olma	Uzman görüşü + kendini yönlendirme (Schwartz ve Cieciuch, 2022)
		Dakik olma	Uzman görüşü + kendini yönlendirme (Schwartz ve Cieciuch, 2022)
		Etik olma	Uzman görüşü+ kurallar (Schwartz ve Cieciuch, 2022)
	Duygusal Beceriler	Empati	Uzman görüşü + önemseme (Schwartz ve Cieciuch, 2022)
		Girişimcilik (girişkenlik)	Uzman görüşü + Zorlayıcı/Besleme ve meydan okuma (Parrish & Linder-VanBerschoot, 2010)
		Öz-denetimlilik	Uzman görüşü + kendini yönlendirme (Schwartz ve Cieciuch, 2022)
		Öz-farkındalık	Uzman görüşü + kendini yönlendirme (Schwartz ve Cieciuch, 2022)
		Saygı	Uzman görüşü + kişilerarası (Schwartz ve Cieciuch, 2022)

	İletişim	Çatışma çözme becerisi	Uzman görüşü + önemseme (Schwartz ve Cieciuch, 2022)
		Farklı düşünce ve görüşlere anlayışlı olma	Uzman görüşü + hoşgörü (Schwartz ve Cieciuch, 2022) Dişil kültür (Hofstede, 1986)
		İyi bir dinleyici (ikinci taslak kültürel uzaklık ölçeğinde yer almaktadır)	Uzman görüşü + kişilerarası (Schwartz ve Cieciuch, 2022)
	Öğrenmeye Açık Olma	Açıklık	Uzman görüşü + kendini yönlendirme (Schwartz ve Cieciuch, 2022) Belirsizlikten az kaçınma – Hofstede (Tonbul & Olmez Ceylan, 2021’de belirtildiği üzere)
		Başarı odaklılık	Uzman görüşü + Başarı (Schwartz ve Cieciuch, 2022) Eril kültür (Hofstede, 1986)
		Eleştirel düşünme	Uzman görüşü + kişilerarası (Schwartz ve Cieciuch, 2022)

EK 27- 2. tur içerik (kapsam) geçerliliğini değerlendirmek üzere alan uzmanlarına gönderilen kültürel uzaklık ölçeği

Maddenin Uygunluk Derecesi																	
YÖNERGE Değerli katılımcı, Bu çalışma, açık ve uzaktan öğrenme ortam ve süreçlerine yönelik bir kültürel uzaklık ölçeği geliştirmek amacıyla yürütülmektedir. Ölçek maddelerine vereceğiniz yanıtlar sadece akademik çalışma için kullanılacak, kesinlikle başka kurum veya kişilerle paylaşılmayacak ve kişileri değerlendirmek amacıyla kullanılmayacaktır. Ölçek 7 bölümden oluşmaktadır, her bölümde ortalama 12 olmak üzere, toplam 84madde bulunmaktadır. Maddeler kısa ifadelerden oluşmakta ve tamamlanması yaklaşık 7 dakika sürmektedir. Ölçeğe vereceğiniz yanıtlar araştırmanın amacına ulaşmasına katkı sağlayacak olup, çalışma için çok değerlidir. Katılımlarınız için çok teşekkür ederiz. Gülten KARTAL –Doktora öğrencisi Prof. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE-Danışman Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek Yaşınız: Öğrenim Düzeyiniz: Kayıtlı Olduğunuz Program: Daha önceden uzaktan eğitim deneyiminiz var mı? () Evet () Hayır Uyruğunuz: Yaşadığınız Şehir:	Hiç uygun değil	Kısmen uygun	Uygun														
MADDE SOSYO-KÜLTÜREL ve EKONOMİK UNSURLAR Lütfen aşağıdaki ifadenin devamına gelebilecek 7 maddenin her birini okuyun. Bu maddelerin her birini ne düzeyde tercih edersiniz? A-Sizinle birlikte aynı öğrenme ortamında bulunacak kişiler (öğretim elemanı, diğer öğrenciler, vb.) <table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td></td> <td><i>Hiç tercih etmem</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td><i>Çok tercih ederim</i></td> </tr> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td></td> </tr> </table>		<i>Hiç tercih etmem</i>					<i>Çok tercih ederim</i>		1	2	3	4	5				
	<i>Hiç tercih etmem</i>					<i>Çok tercih ederim</i>											
	1	2	3	4	5												
1. Farklı coğrafyadan/ülkeden olabilir																	
2. Farklı dil konuşabilir																	
3. Farklı dine sahip olabilir																	
4. Farklı gelenek-görenek-örf-adete sahip olabilir																	
5. Farklı iletişim şekillerine sahip olabilir																	
6. Farklı tarihe sahip olabilir																	
7. Farklı sosyal statüye ve sosyoekonomik düzeye sahip olabilir																	
ÖĞRETİM / ÖĞRENME ORTAMI Lütfen aşağıdaki ifadenin devamına gelebilecek 25 maddenin her birini okuyun. Bu maddelerin her birine ne düzeyde katılıyorsunuz? B. Derste kendimi kültürel olarak uzak hissederim																	

Hiç katılmıyorum					Tamamen katılıyorum				
1	2	3	4	5					
1. Sınıf kalabalık olduğunda									
2. Rekabete dayalı öğrenme ortamında									
3. İşbirliğine dayalı öğrenme ortamında									
4. Dersin paylaşım dili, anadilinden farklı olduğunda									
5. Öğrenme hedefleri ve görevleri belirsiz olduğunda vb.									
6. Öğretim elemanı ile sınırlı etkileşim olduğunda									
7. Diğer öğrencilerle sınırlı etkileşim olduğunda									
8. Etkinlikler öğrenci tarafından belirlenebilir/düzenlenebilir olduğunda									
9. Öğrenme materyalleri (ders kitapları, videolar vb.) sınırlı olduğunda									
10. Öğretim elemanını izleme ve öğrenme kaynaklarını okumaya dayalı bir derste									
11. Konuları tartışmaya yönelik tasarlanmış bir derste.									
12. Belli ölçütlere (cinsiyet, etnik köken yaş, başarı durumu vb.) göre çalışma grupları olduğunda									
13. Bireysel çalışmanın daha yoğun olduğu bir derste									
14. Eposta gibi yazılı iletişim yöntemleri <u>yoğun</u> kullanıldığında									
15. Yüz yüze iletişim yöntemlerine (canlı ders vb.) yer verildiğinde									
16. Çok sınırlı sayıda iletişim yöntemi/aracı olduğunda									
17. Yoğun ve aktif bir şekilde teknoloji/internet kullanımı gerektiğinde									
18. Başarı, proje tabanlı etkinliklerle değerlendirildiğinde									
19. Çoğunlukla ders bitimindeki sınavlarla başarı ölçüldüğünde									
20. Ödev ve etkinliklerin teslim tarihlerinde esneklik olmadığında									
21. Öğrenme malzemeleri kültürümü temsil eden öğeleri (örnek, görsel, etkinlik vb.) içermediğinde									
22. Eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerileri kapsayan etkinlikler olduğunda									
23. Öğretmen merkezli eğitim verildiğinde (öğrenci pasif ve dinleyici rolünde, öğretmen ise anlatıcı ve tüm kontrol kendisinde)									
24. Dersi kendi amaç, istek ve tercihlerime göre düzenleme şansım olduğunda									
25. Ders yükünden dolayı boş zamanım kalmadığında									
DESTEK HİZMETLERİ									
Lütfen aşağıdaki ifadenin devamına gelebilecek 7 maddenin her birini okuyun. Bu maddelerin her birine ne düzeyde katılıyorsunuz?									
C. Uzaktan eğitim hizmeti aldığınız kuruma/üniversiteye kendimi kültürel olarak uzak hissedirim									
Hiç katılmıyorum					Tamamen katılıyorum				
1	2	3	4	5					
1. Yüz yüze desteğin yetersizliğinde									
2. Telefonla destek hizmetinin yetersizliğinde									
3. Çevrimiçi (online) destek sınırlı olduğunda									
4. Yazılı iletişimle (sosyal medya, mesaj, eposta vb.) destek sınırlı olduğunda									
5. 7/24 destek verilmediğinde									
6. Okulun sosyal etkinlikleri (mezuniyet, tören, seminer vb.) yetersiz olduğunda									
7. Öğrencilerin özel ilgi alanlarına yönelik seçmeli ders veya kulüpler olmadığında									

ÖĞRETİM ELEMANI								
Lütfen aşağıdaki ifadenin devamına gelebilecek 10 maddenin her birini okuyun. Bu maddelerin her birine ne düzeyde katılıyorsunuz? D. Ders sorumlusu/öğretim elemanından.....kendimi kültürel olarak uzak hissedirim								
<i>Hiç katılmıyorum</i> <i>Tamamen katılıyorum</i> 1 2 3 4 5								
1. Yaş farkı varsa								
2. Mesafeli bir yaklaşım sergilediğinde								
3. İletişimi öğrencinin başlatmasını istediğinde								
4. Soruların yanıtını bilmiyorsa bilmiyorum dediğinde								
5. Derste tartışma ve soru-cevap yerine dinleme ve not alınmasını istediğinde								
6. Geribildirim verme ve rehberlik yapmaya öncelik vermediğinde								
7. Dersle ilgili motive edici yönlendirmeler yapmadığında								
8. Taşıdığı kültürel kimliği öğretime yansıttığında								
9. Birine veya bir gruba ayrıcalıklı davrandığında								
10. Ders anlatırken espri yapmadığında								
ÖĞRENEN								
Lütfen aşağıdaki ifadenin devamına gelebilecek 8 maddenin her birini okuyun. Bu maddelerin her birine ne düzeyde katılıyorsunuz? E. kendimi dersten, öğretim elemanından veya diğer öğrencilerden kültürel olarak uzak hissedirim								
<i>Hiç katılmıyorum</i> <i>Tamamen katılıyorum</i> 1 2 3 4 5								
1. Çok kültürlü öğrenme deneyimine sahip olmadığında								
2. Kültürel geçmişim diğerlerinden farklıysa								
3. Düşünme biçimim diğerlerinden farklıysa								
4. Dijital yeterlik düzeyim diğerlerinden farklıysa								
5. Derse aidiyet (ait olma) duygum az olduğunda								
6. Öğrenme hedeflerim öğretim elemanının belirlediklerinden farklıysa								
7. Öğrenme şeklim (yazarak, dinleyerek, yaparak, vb.) diğerlerinden farklıysa								
8. Dersin konusuna ilişkin ön bilgi ve deneyimim olmadığında								
TRANSAKSİYONEL UZAKLIK								
Şu anda kayıtlı olduğunuz programı genel olarak dikkate aldığınızda aşağıdakilere ne düzeyde uzak hissettiğinizi belirtiniz.								
<i>Hiç uzak hissetmem</i> <i>Çok uzak hissedirim</i> 1 2 3 4 5								
1. Öğretim elemanına								
2. Diğer öğrencilere								
3. Kuruma								

SOSYAL BECERİLER								
“Kendimi biri olarak görüyorum.” Bu cümlede boş bırakılan yere aşağıdaki terimleri yerleştirerek ifadelere katılım düzeyinizi belirtiniz. <i>Tamamen katılmıyorum</i> <i>Tamamen katılıyorum</i> 1 2 3 4 5								
Takım Çalışması								
• İşbirliğine açık								
• Başkalarına yardım etmeye hazır								
• Güvenilir								
• Planlı								
• Dakik								
• Etik								
Duygusal Beceriler								
• Empati yapabilen								
• Girişken								
• Öz-denetimli								
• Öz-farkındalığı olan								
İletişim								
• Saygılı								
• Çatışmaları çözen								
• Uzlaşımçı								
• İyi bir dinleyici								
Öğrenmeye Açık Olma								
• Değişime, gelişime açık								
• Başarı odaklı								
• Eleştirel düşünebilen								

EK 28- Çalışmada yer alan yurtiçi ve yurtdışı uzman listesi

Türkiye	Yurtdışı
1. Prof. Dr. Ali Ekrem Özkul (Anadolu Üniversitesi)	1. Prof. Dr. Alfredo Matta (Universidade Estadual da Bahia, Departamento de Educação DEDC, Salvador-Brazil)
2. Dr. Ela Akgün Özbek (Anadolu Üniversitesi)	2. Prof. Dr. Aisha S. Al-Harhi (Sultan Qaboos University-Ummann)
3. Prof. Dr. Elif Toprak (Anadolu Üniversitesi)	3. Dr. Ashok Sharma (Regional Director of Indira Gandhi National Open University, IGNOU, India)
4. Dr. Esra Pınar Uça Güneş (Eskişehir Teknik Üniversitesi)	4. Dr. Bala Kumar Thambiah (Robert Cavalier University, USA)
5. Dr. Erdem Erdoğan (Anadolu Üniversitesi)	5. Dr. Bethany Simunich (The Vice President of Innovation and Research at Quality Matters, USA)
6. Prof. Dr. Evrim Genç Kumtepe (Anadolu Üniversitesi)	6. Prof. Dr. Chih-Hsiung Tu (Northern Arizona University, USA)
7. Doç. Dr. Hakan Altınpulluk (Anadolu Üniversitesi)	7. Dr. Ch'ng Lay Kee (Universiti Sains Malaysia, Wawasan Open University, City University, Malaysia)
8. Doç. Dr. Hasan Uçar (Anadolu Üniversitesi)	8. Prof. Dr. Curtis J. Bonk (Indiana University, USA)
9. Doç. Dr. İrem Erdem Aydın (Anadolu Üniversitesi)	9. Prof. Dr. Ebba Ossiannilsson (Vice President, Swedish Association for Distance Education and ICDE, Sweden)
10. Prof. Dr. Mehmet Emin Mutlu (Anadolu Üniversitesi)	10. Dr. Emanuel do Rosário Santos Nonato (Universidade do Estado da Bahia, Brazil)
11. Prof. Dr. Mehmet Kesim (TED Üniversitesi)	11. Dr. Gulnara Sadykova (Kazan (Volga Region) Federal University, Russia)
12. Prof. Dr. Murat Barkan (Anadolu Üniversitesi)	12. Prof. Dr. Irshad Hussain (The Islamia University of Bahawalpur, Pakistan)
13. Prof. Dr. Yasemin Gülbahar (Ankara Üniversitesi)	13. Dr. Jennifer Linder-VanBerschot (University of Colorado, USA)
	14. Dr. Kezia Herman Mkwizu (The Open University of Tanzania, Tanzania)
	15. Prof. Dr. Maha Bali (Associate Professor of Practice, Center for Learning and Teaching, The American University in Cairo-Egypt)
	16. Prof. Dr. Matheus Batalha Moreira Nery (Department of Psychology at Uninassau, Brazil)
	17. Dr. Rafidah Binti Abd Karim (Universiti Teknologi MARA (UiTM), Malaysia)
	18. Prof. Dr. Ramesh Chander Sharma (Ambedkar University, Delhi, Indian)
	19. Prof. Dr. Rory McGreal (Professor, Technology Enhanced Knowledge Research Institute, Athabasca University, Canada)
	20. Dr. S. K. Pulist (Indira Gandhi National Open University, IGNOU, India)
	21. Dr. Steve Warner (Open University of Malaysia and University of the Southern Caribbean, Trinidad and Tobago)
	22. Prof. Dr. Tony Bates (Distinguished Visiting Professor in the G. Raymond Chang School of Continuing Education, Ryerson University, Toronto, Canada and a Research Associate at Contact North, Ontario, Canada)
	23. Prof. Dr. Walter Archer (University of Alberta, Canada)
	24. Form ilk kez uzmanlara gönderildiğinde, e-posta adresi belirtme zorunluluğu olmadığı için formu ilk yanıtlayan uzmanın bilgilerine erişilememiştir; bu nedenle isimli bir uzman görüşü bulunmamaktadır.
Toplam 13 kişi	Toplam 24 kişi