



# 19 MAYIS JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

## 19 MAYIS SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

ISSN: 2717-736X

Cilt 3 Sayı 4

DOI: 10.52835/19maysbd.1013179

Gönderim Tarihi

21.10.2021

Kabul Tarihi

02.11.2022

## Çevrimiçi Eğitimde Görsel İletişim: Sanal Sınıf Deneyiminde Kamera Kullanımının Toplumsal Analizi

### Visual Communication in Online Education: Social Analysis of Camera Usage in Virtual Classroom Experience

Ayşegül AKDEMİR\* , Balca ARDA\*\* 

\* Doktor Öğretim Üyesi, Bahçeşehir Üniversitesi, ayayshegul@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3148-2271

\*\* Doktor Öğretim Üyesi, Kadir Has Üniversitesi, balca.arda@khas.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3793-2472

#### Öz

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yükselişe geçmesi ile yaygınlaşan çevrimiçi uzaktan eğitim, pandemiyle birlikte bir zorunluluğa dönüştü. Bu süreçte öğrencilerin çevrimiçi eğitimden azami yararlanması ve 'gerçek' sınıf deneyimine yakın bir kamusal alan oluşturulması için bu eğitim modelinin görsellikle desteklenmesi ve kamera ile görüntülü derse katılım önem arz etmiştir. Ancak öğrencilerin pek çoğu bu uygulamaya sıcak bakmamıştır. Çevrimiçi derslerde kamera kullanımına dair tutum ve davranışları ele alan bu çalışmada 325 üniversite öğrencisi ile yapılan çevrimiçi bir anketin sonuçları nicel betimleme yöntemi ile incelenmiştir. Genel tarama modeli kullanılan bu çalışmada amaç yeni bir olgu olan çevrimiçi sınıf deneyiminin öğrenciler açısından nasıl algılandığını daha iyi kavramaktır. Katılımcılar kişisel rahatlık olgusu ve kamera açma davranışını bir karşılık içinde tanımlamaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler derse kendi katkılarını azımsamakta ve derse ilginin kamera açma davranışı ile ölçülemeyeceğini savunmaktadır. Kamusal ve özel alanın sanal sınıf ortamında tümleşmesinin görsel iletişimin olanak ve pratiklerini etkilemekte olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Görsel iletişim, yüksek öğrenim, çevrimiçi eğitim, toplumsal cinsiyet, Covid-19, pandemi.

#### Abstract

Online distance education, which had been a rising trend globally and in Turkey as a result of the developments in information and communication technologies, has become a necessity with the pandemic. It was crucial to support this education model with visibility and participation with cameras to gain maximum benefit from online education and to create a public space close to a 'real' classroom experience, nevertheless the majority of students were hesitant towards this practice. This study which explores the attitudes and behavior regarding the use of cameras during online classes is based on an online survey conducted with 325 university students and the data have been analysed by using quantitative descriptive analysis. This research, which uses general screening model, aims to grasp how university students perceive online education which is a new phenomenon. The study demonstrates that the student participants juxtapose personal comfort with using a camera during virtual classes. Students also underestimate their own contribution to the classes and argue that their interest in a course cannot be measured by their behavior of turning on their cameras. It has been shown that the blurring of public and private spheres affects the possibilities and practices of visual communication.

Key words: Visual communication, higher education, online education, gender, Covid-19, pandemic.

Jel Kodu: Z other special topics

## Giriş:

Dünyada ve ülkemizde son 20 yıldır yaygınlaşmakta olan uzaktan eğitim, salgın nedeniyle artık bir zorunluluk haline gelmiş bulunmaktadır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren hızla gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağladığı olanaklarla giderek gelişmekte olan uzaktan eğitim ilk dönemlerinde basılı materyaller ve video kasetlerle, sonrasında radyo ve televizyon yayınlarıyla, günümüzde de İnternet üzerinden çeşitli dijital platformlarda yapılmaktadır (Demir 2014). Uzaktan eğitim kavramı değişik biçimlerde tanımlansa da bu tanımlarda eğitim teknolojilerindeki ilerlemeler, öğrenci ve öğretmenin eğitim sırasında farklı mekanlarda bulunması, mekân ve zaman açısından esneklik gibi çeşitli unsurlar öne çıkmaktadır (Demir 2014). Çevrimiçi eğitim senkron veya asenkron olabilmektedir. 1990 sonrası çevrimiçi eğitim, öğrencilerin uzaktan eğitime çevrimiçi kanallar yoluyla katılması anlamına gelmektedir.

Eğitim bilginin oluşturulup dağıtılması ve işlenmesi evrelerini içerirken yoğun bir iletişimi de gerektirmektedir. Eğitimin dijitalleşmesi ve çevrimiçi alana geçmesi beraberinde görsel iletişim yanını gözler önüne bir daha sermektedir. Sınıf gibi eğitim alanlarının tasarımı her zaman için görsel iletişimin bileşeniyken, sanal sınıf uygulaması sunan uygulamalar bilgi alanını tümünden yaratarak temsiliyeti belirli bir görselliğe bağlama ve katılımcıları için görme yollarını belirlemede damgasını vurmuştur (Bayne, 2008). Sanal sınıf uygulamaları ekran arayüz tasarımları aracılığıyla görsel anlamlandırma şekillerinde katılımcılara yön vermektedir (alınıtlayan Bayne, Jewitt 2005; Kress 2003). Böylelikle, dijital erişimi sağlayan arayüz görselliği ve uygulama tasarımı ile çevrimiçi eğitim alanı organizasyonu bir değer ve anlam sistemi yaratır. Gündelik görsel deneyim, sosyo-kültürel benlik oluşumu, onun temsili ve öznel içgörü yaratmada etkin görev alır (Grushka, 2010). Özellikle toplumsal alanda ve temsillerinde eşitsizliklerin görsellik aracılığıyla meşrulaştırılıp doğallaştırıldığı bilinmektedir (Said 1979, Mulvey 1975). Günümüz çevrimiçi eğitim görselliğinde toplumsal cinsiyet pratikleri iktidarın görünürlük üzerindeki tezahürlerinden ayrı düşünülemez.

Bu çalışma görsel iletişim, toplumsal cinsiyet ve günümüz pandemi koşullarında yükseköğretimde yaşanan sorunların kesişiminde yer almaktadır. Pandemi koşullarından bağımsız olarak son yıllarda çevrimiçi eğitimin yaygınlaşmaya başladığını ve ileriki zamanlarda da devam edeceğini (Telli Yamamoto & Altun 2020) tahmin edebiliriz. Bu nedenle pandemi nedeniyle zorunlu olarak geçilen uzaktan çevrimiçi eğitim deneyimini ve yaşanan sorunları anlayıp sanal sınıf deneyimini iyileştirme amaçlı ileriki araştırmalara yol göstermek bu makalede hedeflenmektedir. Bu amaçla katılımcıların çevrimiçi eğitime dair genel tutumları, derse görsel katılım biçimleri ve sanal sınıf ortamlarında görsel iletişim pratiklerini toplumsal etkenlerle nasıl bağdaştırdıkları incelenecektir.

## Dijital örgün eğitim: yüz yüze sanal sınıf

Genç bir nüfusa sahip olan Türkiye’de İnternet kullanımı giderek daha da yaygınlaşmakta, yeni teknolojileri öğrenme konusunda Z kuşağının sorun yaşamadığı düşünülmektedir. Datareportal’ın (2020) raporuna göre Türkiye’de 2019’dan 2020’ye İnternet kullanıcı sayısı 2.4 milyon artarak 62.07 milyona ulaşmıştır. Öte yandan çevrimiçi dersleri takip etmek için gerekli dijital altyapı eşit dağılmadığı için bazı öğrencilerin bu kaynaklara erişim konusunda sorunlar yaşadığı görülmektedir (Telli ve Altun 2020). Bu alanda öğrenci memnuniyeti ve tutumları üzerine çalışmalar yapılmıştır. Birişi’nin (2013) “Felsefeye Giriş” dersi alan 41 öğrenciyle yapmış olduğu çalışma; video konferans tabanlı uzaktan eğitim sırasında yaşanan teknik sorunların, öğrenciler tarafından öğretim elemanlarıyla iletişiminin önünde bir engel olarak görüldüğünü ve bu süreçte motivasyon sorunu yaşadıklarını ifade etmektedir. Yüksek öğrenim yalnızca bilgi aktarımından ibaret olmayıp, ikincil sosyalleşmenin gerçekleştiği (Akan 2003) ve aynı zamanda genç bireylerin kendilerini keşfettikleri bir süreci kapsamaktadır. Kampüs deneyimi de öğrenciler için oldukça önemlidir (Telli & Altun 2020). Bu yüzden de derslerin işlenişi ve sınıf ortamının bu yeni düzende nasıl gerçekleştiği ayrı bir önem arz etmektedir.

Bir uzaktan iletişim biçimi olarak çevrimiçi eğitim, öğretmen ve öğrenciden oluşan sınıf topluluğunun birbirinden fiziksel olarak ayrılmasını ve beraberinde katılımcıların hareketlerinin birbirinden bağımsızlaşması olarak tanımlanabilir. Sanal sınıf, uzaktan eğitimin önemli bir parçasıdır. Eğitimi ve öğrenciler arasındaki mesafe bilgi alışverişinin gerçekleşmesinde aksaklık olasılığı iletişimde kopukluk riskini beraberinde getirmektedir. Araçsal medyanın (*medium*) varlığı, kesintisiz veya eksiksiz iletişimi sağlama konusunda kuşku yaratmaktadır. Peters (1994), eksiksiz iletişimin tıpkı yüz yüze konuşmada olduğu gibi an be an canlı ileti içeren, kişisel, resmiyetten uzak ve bu nedenle de etkileşim potansiyeli yüksek olarak tanımlamıştır. Yüz yüze iletişimi doğrudan, başka bir deyişle arabulucuya ihtiyaç olmadan gerçekleştirdiğimizi varsaymaktayız. Kitle iletişimi (*mass communication*) ise, tek yönlü, kişisellikten uzak ve de kurumsal bir iletişim türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun nedeni, kitle iletişiminde hitap edilen kişiler arasında bir ayrımın gözetilmemesidir. Elbet kitle iletişimi teknolojiye dayalı iletişimin çok öncesine dayanmaktadır. Adresin açık olduğu alıcının spesifik olmadığı diğer iletiler arasında hitabın özel olmadığı graffiti, söylenti veya bir şişeye sıkıştırılıp denize atılmış mektubu da sayabiliriz. Başka bir deyişle; kitleli medya mesajı, "ilgili makama" ifadesiyle dağıtılır. Peters’ın (1994) tanımladığı gibi, mesajda hitap edilenin kimliğinin olmaması veya mesajın herkese yönelik olması özgün iletişim bileşeni olarak belirmemektedir. Kitle iletişiminin ayırt edici yanı; alıcısının anonim olmasında ve mesajın alıcısıyla buluşup buluşmamasının belirsizliğinde yatmaktadır. Örneğin, sosyal medya iletişimi kişisel ve öznel yaratımın dağıtımına izin verse de uzaktan iletişimin parçası olarak hitap edileni anonim bırakabilir veya iletinin alıcısıyla buluşmasını garantilemez.

Sanal sınıf ortamındaki iletişimde kişiler birbirini (çoğunlukla) tanımaktadır ve birlikte belirli konuları işlemek ve iletişimde bulunmak gibi ortak bir gaye taşımaktadır; bu da daha otantik bir iletişim biçimini içerdiği anlamına gelir. Sınıf iletişimi, belli kişilerin birbirine hitabını gerektiren ve teknolojik medya arabulucusu teknolojisinin kullanıldığı sanal bir topluluk paylaşımını tanımlar. Canlı olarak iletilen ders anlatımı (*livestreaming*) deneyimi de bunun en önemli özelliklerinden birini oluşturmaktadır. Çünkü canlı olarak takip edilen bir akışın olmadığı ancak özel hitap ile yazılan mektup/e-mail gibi kayıt içeren ileti alışverişi yüz yüze iletişim kadar özgün sayılmayabiliyor. Buna dair, Platon'un *Phaedrus*'unda yazılı iletişimin nasıl da mesaj verme ve mesaj alma işlevlerini mekân ve zamanda ayırdığına değinilmiştir (Peters, 1994). Canlı seyretmeyen bir iletişim, yazı örneğinde olduğu gibi iletişim halinde olanları gerçek anlamda birbirine bağlamamaktadır. Çünkü yazı, ötekinin canlı mevcudiyetini vermiş gibi görünürken, akli statik olarak aksettirmektedir. Yazı bir nevi kayıttır. Bu nedenle de Platon için döngüsel etkileşimi garanti etmemektedir (Peters, 1994). Gerçek iletişim özgün etkileşimi yani mübadele araçlarını bulmak için iş birliği çabasını gerektirmektedir (Anderson & Meyer, 1988). Bu anlamda yüz yüze konuşmanın avantajı, içerik için iletişim paydaşlarının ortak anlamlar geliştirmesi için canlı, özel ve otantik bağlantıyı sağlamasından ileri gelmektedir. Başka bir deyişle, her iletişimli bilgi oluşturma etkileşimi eğitim-öğretim-yaratım özelliğini içermelidir. Bu noktada, "canlı ders" (*livestreaming*) özelliği daha otantik bir iletişim biçimi olarak öne çıkmaktadır. Sanal sınıf deneyimi, canlı olmasıyla simetrik ve senkronize etkileşim sağlayabilir, çünkü tek taraflı ileti yaymak yerine katılımcıları eşit seviyede etkileşime sokma potansiyeli taşımakta ve zamansal birliktelik sağlamaktadır (Holden ve Westfall 2006).

Öyleyse çevrimiçi eğitim ve sanal sınıf özgün etkileşimi sağlıyor mu? Kamera kullanımına izin veren uygulamaları devreye soktuğumuzda kitle iletişimini yüz yüze bir iletişime mi çeviriyoruz? Sınıfta dersin işleniş öncelikle topluluğa verilen mesaj dizisini içermektedir çünkü tüm sınıf bireyleri iletişimin paydaşlarını oluşturur. Sınıf düzeninde verilen ders, herhangi bir öğrenci için "ona özel" değildir. Ancak örneğin, dersi veren öğretim elemanının öğrenciler tarafından tanınırlığı, öğrencinin aynı öğretim elemanından ders almış olması bilgi aktarımını daha etkin kılabilir. Öğreten-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin duygusal yararlarını ders içeriği üzerinden değil sosyallik ve sosyal tatmin yönünden değerlendirildiğine işaret edilmiştir (Yacci 2000). Bu anlamda, uzaktan eğitim kuramında öğreten-öğrenen ve öğrenenler arası etkileşim motivasyon ve duygusal destek olarak eğitime doğrudan değil araçsal olarak katkı sağlamaktadır (Anderson 2003, Holmberg 2003, Moore ve Kearsley 2005). Öte yandan, yapısalcılık tezinin öngördüğü gibi objektif gerçeklik yerine kurulan, değişen ve biçim veren bir bilgi anlayışına göre insanlar, anlamlandırma etabını deneyimleyerek veya deneyimlerine birbirleriyle kıyaslayarak yapıyorlarsa özellikle içerik-öğrenen etkileşimi değil öğrenen-öğreten ve öğrenenler arası etkileşim önem kazanmaktadır (Driscoll 2000, Gergen 1999, Vrasidas 2000). Bu noktada öğrenciler bilgiyi toplumsal bağlam içerisinde öğrenmektedir. Öğrenen, kendisiyle benzer veya karşıt deneyim ve fikirleri olanlarla diyaloga girmelidir (Jonassen 1999 alıntılan Y. Woo ve T.C. Reeves, s18). Booher ve Seiler (1982) de öğrencilerin, öğrenen-öğreten etkileşiminden kaçınmasının akademik başarıya zarar verdiğini göstermiştir.

Ancak yakınlığın ve samimiyetin yanı sıra, tam iletişim için çapraz sorgulama ve etkileşim şarttır. Etkileşim olmadan eğitim, sadece içeriğin bir dogma olarak öğrenenlere aktarılması ve bu nedenle de bilgi çemberi olarak adlandırılan değerlendirme ve eleştirel bakma edininiminin yadsınması anlamına gelmektedir (Shale ve Garrison 1990, 29). Moore'nin (1989) tanımına göre uzaktan eğitimde etkileşim öğrenen-öğreten, öğrenen-içerik ve de öğrenen-öğrenen arasında gerçekleşmektedir. Buna ek olarak Hillman ve diğerleri (1994) ara yüz uygulamasının öğrenen ve öğreten ile olan etkileşimini bu denkleme ekler. Etkileşimde; öğrenen, bu arabulucu teknolojileri ders içeriğini anlamlandırmak ve bu içerikteki bilgiyi öğrenen ve öğrenenlerle değerlendirmek için kullanır (Hillman vd. 1994, 31). Kamera kullanım özelliği sanal sınıf uygulamalarının bir özelliği olarak katılımcılar arasında ara yüz oluşturur. Ancak Sezgin'in (2021) çeşitli uluslararası veri tabanlarından 252 makaleyi inceleyerek gerçekleştirdiği çalışmasında görüldüğü üzere dijital uçurum ve teknik-pedagojik altyapıya dair yetersizliklerin yanı sıra öğrencilerin kamera açmamayı tercih etmesi acil uzaktan eğitim sürecini olumsuz etkileyen faktörlerdir.

Medya aracılığıyla ilettiğimiz görünüşümüzde, fiziksel sözsüz iletişim ve şahsi alanın estetiği ve sınırsal özellikleri dijital görsel bilgi halini alır. Codreanu ve Çelik (2013), çevrimiçi sınıf deneyiminde öğretim elemanlarını incelerken kameranın öğretim kültürü için değerini "çerçeveleme" (*framing*) ve "mimik ve jest gösterimi" (*mimogestualite*) üzerinden değerlendirmektedir. Çevrimiçi sınıf etkileşimi ekseninde, öğretim elemanının öğrencisine vermek istediği imaj ile kamera aracılığıyla verebildiği çerçeve ve vücut iletişimi önem kazanmaktadır. Öğrenciler sanal sınıf ortamında odaklanma gereği olarak sabit bir duruş sergilemek durumundadır. Bu nedenle de iletişim için yeterli mimik – hareket ve jest (*mimogestualite*) göstermektedirler. Kişinin etkili iletişim kurma potansiyeline ilişkin farkındalığı imajıyla alakalı olduğundan sanal sınıf deneyiminde öznel görüntü aktarımı, öğrencilerin temel sosyal uygulamalarından biridir (Codreanu ve Çelik 2013).

Kamera–video uygulamaları sözlü olmayan iletişimin aracıdır. Telli ve Altun'un (2020) makalesi ise Covid-19 salgını sürecinde çevrimiçi eğitim konusundaki farklı ülke ve yaklaşımlarını karşılaştırırken deneysel öğrenmenin ve farklı uyaranlarla (görsel, işitsel vb.) öğrenilen materyalin daha akılda kalıcı olduğuna işaret etmektedir. Sanal ve arttırılmış gerçeklik gibi görsel çağdaş teknolojilerin öğrencilerin etkileşim kapasitesini ilgi ve eğlenceyi öğrenme süresince yüksek tutarak sağladığı gösterilmiştir (DiSerio 2012, Fonseca vd. 2014). Eğitim sırasında kullanılan görsel içerik, bilgi ile gündelik hayat arasındaki bağları güçlendirerek öğrencinin ilgisini ve eleştirel düşünme gücünü geliştirir (Liao 2012: 53). Görselin izleyicisinin sosyal davranışlarını ve alan-mekânsal doğruluk ile el-göz koordinasyon açısından algısal becerilerini yükselterek gerçek dünyayı anlama becerisini artırdığı vurgulanmıştır (Natharius, 2004). Zoom, Microsoft Teams, Skype, Discord gibi sanal toplantı olanağı sağlayan uygulamalar uzaktan eğitimde sanal sınıf deneyimini sağlarken bu parametrelere yönelik etkileşim belirli ölçülerde düşünülmüştür. Örneğin Zoom bir video konferans programı olarak çoklu katılımcıya, ses ve video gönderimine, ekran

paylaşımına ve kayıt almaya izin verir, böylece kamera uygulaması ile canlı olarak ve karşılıklı yüz yüze görüşmeyi sunabilen sanal sınıf uygulaması etkileşimi sağlama vaadinde bulunur.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında fiziksel mesafenin arttığı durumlarda topluluk hissi oluşması yolunda zorluklar ortaya çıkmaktadır ve topluluk hissine olumlu sonuçlar getirecek etkenler, öğretim elemanının geri bildirim vermesi gibi öğrencilere karşı tutumunu belirten işleyişler, farklı öğrenci özelliklerinin bilinerek öğretimde oryantasyon yapılması ve bu farklı ihtiyaçlara uygun materyal ve yöntemler uygulanarak öğretim tasarımı yapılması ve bununla beraber etkileşim sağlamayı ve işbirliğini amaçlamaktadır (Yıldız 2020). Bu doğrultuda, “öğretim elemanının çevrimiçi ders sürecinde içeriği sunmanın ötesinde kendisini kamera vb. araçlara ders anlatıyormuş gibi değil, karşısında öğrencilerin olduğunu hissedip, bu his ve inanç doğrultusunda dersi sürdürmesinin önemli olduğu söylenebilir” (Yıldız 2020, 189). Bu noktada öğrencilerin sözlü ve yazılı olarak soru sormak, sorulan sorulara cevap vermek veya yorum yapmak biçiminde derse katılımı çevrimiçi derslerdeki iletişimin otantik olmasına katkı sağlayacaktır.

Çevrimiçi derslerin işleniş sırasında kamera ve görsellik, pedagojik yanları (öğrenmeye katkısı) dışında öğrencilerin bu süreçte yaşadığı sorunları görünür kılmaları ve mevcut toplumsal eşitsizliklerin çevrimiçi sınıf ortamına yansımaları bakımından da önemlidir. Görselliğin; sosyo-ekonomik durum, yaş kategorisi grubu (Gorea, 2018), toplumsal cinsiyet, ebeveynler, siyasi görüş ve yaşam stili gibi kimliksel faktörleri çevreleyen bilgiler ve bu göstergelere bağlı uygulamalar yarattığı gösterilmiştir. Sosyal medyada özel yaşamın sürekli olarak izlenmesi ve ideal görselin çeşitli platformlarda dolaşıma sokulması günümüz iletişiminin bir parçası haline gelmiştir. Toplumsal cinsiyet inşasının görsel zevk kurgusu üzerinden konumlandırılması kadını nesneleştirmekte ve edilgen olarak tanımlamaktadır. Dijital oto portre (Shah ve Tewari, 2016) olarak değerlendirilen “selfie” üretimi ve dağıtımı sosyo-kültürel mesaj da içeren bir pratik olarak karşımıza çıkmaktadır (Locatelli, 2017). Kişinin öznel hikayesini görselleştirerek dijital ortamlarda paylaşması sosyal kimlik hiyerarşilerinin güçlendirilmesi, bu kategorilere karşı çıkılması veya değiştirilmesi için de olanak sağlamaktadır (Wargo, 2017). Bu eşitsizlikler yüzünden kamera açmama davranışını benimseyen öğrenciler ise aldıkları eğitimin kalitesinin düşmesi/ dersle yeterine angaje olamamaları nedeniyle ayrıca bir dezavantaj yaşamaktadır. Neuwirth ve diğerlerinin (2020) belirttiği gibi öğrencilerin derste kamera açmaması çeşitli nedenlere bağlıdır; telefonda bağlanan öğrenciler için bu seçeneğin geçerli olmaması, derse bağlandıkları ortamın yatak odası olması nedeniyle mahremiyet sorunu, buldukları ortam üzerinden sınıfsal önyargılara maruz kalma endişesi, dış görünüşlerinin (giyim, saç) uygun olmaması gibi etkenler ifade edilmiştir.

Toplumsal cinsiyet görsellik algısının ve görsel iletişimin önemli bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. John Berger’in (2017) sanat tarihi ve günümüz görsel temsilleri arasındaki paralellikleri tartıştığı çalışmasında belirttiği gibi erkekler eylemleriyle kadınlarsa görünüşleriyle var olagelmıştır: “Kadın hiç durmadan kendisini seyretmek zorundadır. Hemen hemen her zaman kendi imgesiyle birlikte dolaşır. (...) Çocukluğunun ilk yıllarından başlayarak hep kendi kendisini gözlemesi, bunun gerekli olduğu öğretilmiştir ona” (s. 46). Her ne kadar feminist hareketin yarattığı toplumsal farkındalık sayesinde kadınların medya temsillerinde nesneleştirilmesi eleştirilmiş ve alternatif temsil biçimleri gelişmeye başlamış olsa da kadınlar hala büyük ölçüde nesneleştirilmektedir. Örneğin kozmetik ürünlerine bir talep yaratmak için dış görünüşleri konusunda kadınlar sıkça manipüle edilmektedirler (Schroeder ve Borgerson 1998). Ayrıca anoreksiya nervoza ve bulimia gibi yeme bozukluklarının genç kızlar ve kadınlar arasında daha sık görülmesinden hareketle beden politikalarını inceleyen Bordo (2004) da kadınları hedef alan ve disipline eden beden politikalarının onları sosyallikten uzaklaştırarak kendilerine döndürdüğünü ve böylece kadınların sürekli bir kendini modifiye etme davranışına odaklandığını belirtmektedir.

Toplumsal cinsiyet alanındaki eşitsizlikler eğitim ve öğrenme alanına da yansımaktadır. Çevrimiçi eğitimde asenkron tartışma forumlarındaki katılımı inceleyen Mazzolini ve Maddison’a (2002) göre kadın katılımcılar erkeklerle yaklaşık aynı düzeyde katılım sağladıkları halde forum tartışmalarına daha az katkıda bulduklarını belirtmektedir. Benzer biçimde Lee’nin (2002) çalışması da çevrimiçi eğitimde erkek öğrencilerin kendilerini daha aktif birer katılımcı olarak gördüklerini, kadın katılımcıların ise görüşlerini paylaşma ve geribildirim verme konusunda daha çekimser olduklarını göstermektedir. Kadınların görünürlükleri ile ilgili kaygıları ve kamusal alanda daha az görüş paylaşma eğiliminde olmaları çevrimiçi eğitimin niteliğini etkilemesi muhtemel faktörler olarak toplumsal cinsiyetin önemini göstermektedir. Türkiye özelinde ise modernleşmeyle birlikte kamusal alana katılımın artmasına karşın cinsiyet rollerinin tam anlamıyla dönüşmediği (Kandiyoti 1987) ve hâkim kültürün genel anlamda kolektivist ve ataerkil olduğunu (Kağıtçıbaşı 1996) söylemek mümkündür.

## Yöntem

Araştırmada çeşitli demografik özelliklere sahip öğrencilerin deneyimlerini kuşbakışı olarak görebilmek ve genel bir değerlendirme yapabilmek için araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, evren hakkında genel bir kanı oluşturmayı ve yeni bir toplumsal olgunun toplumsal aktörler üzerindeki etkilerine dair ilk izlenimleri edinmeyi mümkün kılmaktadır (Fraenkel ve Wallen 2006). Araştırma deseni olarak kesitsel araştırma tercih edilmiştir. Toplumsal bir olgunun belirli bir süredeki haline odaklanan bu araştırma deseni, verilerin kısa süre içinde veya aynı anda toplanmasını öngörür ve nedenselliğe değil kavramlar arası ilişkileri anlamaya öncelik verir (Bryman 2012, 59-60). Yeni bir olgunun araştırılması ve bu süreçte öğrenci deneyimlerinin incelenmesi söz konusu olduğundan kesitsel araştırma ve veri toplama tekniği olarak da çevrimiçi anket uygun görülmüştür. Anket Qualtrics programı üzerinden hazırlanmış, uygulanmış ve sonuçları yine bu program yardımıyla betimleyici analize tabi tutulmuştur.

Pandemiyle birlikte zorunlu olarak uzaktan eğitime geçilmesiyle ortaya çıkan yeni bir olguyu incelediğimiz bu araştırmada mevcut bir ölçek söz konusu olmadığından, öğrenci deneyimi ve tutumlarını anlamaya yönelik açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Değişkenler arasında nedensel bir ilişkiden ziyade yeni bir olgunun anlaşılması amaçlandığı için veriler betimsel olarak incelenmiştir. Öğrencilerin deneyimlerinin sıklığı ve kavramlar arasındaki ilişkisellik ele alınmıştır.

Bu araştırmada aşağıdaki araştırma soruları çerçevesinde üniversite öğrencilerinin çevrimiçi eğitim deneyimlerini anlamak hedeflenmiştir:

Soru (1): Çevrimiçi eğitime katılan öğrencilerin sanal sınıf deneyimi hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Soru (2): Çevrimiçi eğitimde öğrencilerin kamera kullanımını etkileyen faktörler kendilerince nasıl yorumlanmıştır?

31 Ocak – 2 Mayıs 2021 tarihleri arasında 325 kişinin cevapladığı çevrimiçi anket genel demografik bilgiler, öğrencinin çevrimiçi uzaktan eğitime dair deneyim ve düşünceleri ile kamera açma ya da açmama davranışını etkileyen faktörlere dair sorulardan oluşmaktadır. Çoğunlukla kapalı uçlu sorulardan oluşan ankete öğrencilerin kişisel deneyimleri hakkında daha fazla bilgi verebilecekleri diğer seçeneği de eklenmiş olup bu seçenekler içinde ve son soruda (çevrimiçi derslerde kamera açıp açmama davranışını etkileyenler) açık uçlu cevap verme olanağı tanınmıştır. Kapalı uçlu sorularda cevapların tekrarlanma sıklığının yanı sıra birbiriyle ilgili olması muhtemel olan çeşitli cevapların korelasyonu incelenmiş, açık uçlu soruların cevapları ise içerik analizine tabi tutulmuştur.

Yalnızca yazarların kendi öğrencileriyle sınırlı kalınmamış olup, daha çeşitli bir örneklem oluşması amacıyla anketin yaygınlaştırılmasında farklı üniversite ve fakültelerden akademisyenlerin desteği alınmıştır. Soruları cevaplayan öğrencilerin %96'sının lisans öğrencisi olması nedeniyle büyük çoğunluğu (%87) 18-23 yaş aralığındadır. Örneklemin %72'si kadın, %26'sı erkek, %1'i diğer olarak kendini tanımlamış, %1'i ise bu soruya cevap vermek istemediğini bildirmiştir. Katılımcıların okuduğu bölüm ise ağırlıklı olarak sosyal bilimler (%44), iktisadi ve idari bilimler (%30) ve tıp ve sağlık bilimleri (%10) olarak karşımıza çıkmaktadır. Anketi cevaplayanların %14'ü devlet, %80'i ise vakıf üniversitesinde okumakta olup diğer seçeneğini işaretleyenlerin verdikleri cevaplardan onların da çoğunun vakıf üniversitesinde okudukları anlaşılmaktadır. Katılımcıların ne kadar süredir buldukları eğitim kurumunda öğrenci oldukları ise çeşitlilik arz etmekte olup dengeli bir dağılım göstermektedir.

## Bulgular

### Çevrimiçi eğitimle ilgili genel deneyim ve düşünceler

Araştırmanın bulguları kısmında öncelikle genel olarak çevrimiçi eğitimle ilgili deneyim ve düşünceler aktarılıp sonrasında da kamera açma davranışı ile ilgili sonuçlar sunulacaktır. Tablo 1'de katılımcıların çevrimiçi eğitimden memnuniyeti ve pandemi öncesinde çevrimiçi ders alıp almadığı bilgileri bulunmaktadır. Burada görüldüğü üzere soruyu yanıtlayan 319 katılımcının %29'u daha önce uzaktan eğitim deneyimine sahip olduklarını belirtmiştir; hazırlık sınıflarında ve zorunlu Türkçe ve Tarih gibi derslerin bazı üniversitelerde uzaktan eğitimle verilmesi nedeniyle öğrencilerin 3'te 1'e yakını bu konuda pandemiden önce deneyim sahibi olmuştur. Ancak yine de öğrencilerin çoğu için uzaktan eğitim pandemiyle özdeşleşen yeni bir eğitim modelidir.

Çevrimiçi uzaktan eğitimden memnuniyet seviyelerine bakıldığında %19'unun çok memnun, %23'ünün biraz memnun, %26'sının çekimser, %19'unun biraz memnuniyetsiz ve %13'ünün ise fazlasıyla memnuniyetsiz olduğu görülmüştür (Tablo 1). Pandemi öncesinde uzaktan eğitim deneyimine sahip olan öğrencilerin mevcut çevrimiçi uzaktan eğitim sürecinden memnuniyetlerinin pandemi öncesinde böyle bir deneyimi olmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların geneline bakıldığında ise yukarıda açıklanan nedenlerden dolayı çekimser görüş baskın durumdadır.

**Tablo 1. Uzaktan öğretim deneyimi ve çevrimiçi sınıf hakkında tutumlar**

Çevrimiçi sınıf deneyiminizi nasıl yorumlarsınız?	Pandemi öncesi uzaktan eğitim aldınız mı?		
	Toplam	Evet	Hayır
Çok memnunuz	%18,5	%23,7	%16,4

Biraz memnunum	% 22,9	%26,9	%21,2
Ne memnun ne de memnuniyetsizim	%26,3	% 19,4	%29,2
Biraz memnuniyetsizim	% 19,1	% 15,1	%20,8
Fazlasıyla memnuniyetsizim	% 13,2	% 15,1	%12,4
N	319	93	226

Öğrencilerin çevrimiçi eğitimden memnun olup olmamasını etkileyen nedenleri irdeleyen açık uçlu soruya verilen cevaplardan katılımcıların çevrimiçi uzaktan eğitime dair hem takdir ettiği hem de memnuniyetsiz olduğu konuların neler olduğu anlaşılmaktadır. Çevrimiçi eğitimden memnun olmalarının nedenleri olarak evlerinin rahatlığında dersleri takip edebilmeleri, istedikleri zaman video kayıtlarını yeniden dinleyebilmeleri ve ulaşımaya ayırdıkları zaman ve paradan tasarruf etmeleri görülmektedir. Olumsuzluklar ise yüz yüze eğitimdeki sosyalliğin ve verimin eksikliği, odaklanma zorluğu, İnternet kalitesi ve teknik sorunlar, sürekli ekrana bakmanın yorucu olması ve sürekli evde olmanın boş zaman gibi algılanması nedeniyle verilen ödev yükünde aşırı bir artış olarak ifade edilmektedir.

Pandemi sürecinde kısıtlamaların da etkisiyle öğrencilerin buldukları ortam, eğitim deneyimlerine ve memnuniyet seviyelerine etki edebilmektedir. İkamet edilen yer ve memnuniyet ilişkisini incelediğimizde (Tablo 2) en yüksek memnuniyet seviyesinin öğrenci yurdunda kalanlarda olduğunu ancak bu grubun temsiliyet gücünün çok az olduğunu (5 katılımcı) ve fazlasıyla memnuniyetsiz seçeneğini işaretleyenlerin de bu grupta fazla olduğunu görmekteyiz. Kendi evinde kalanlar ve ailesiyle yaşayanlar arasındaki farka bakıldığında ise süreçten memnun ve çok memnun olanların toplamı aile evinde kalanlarda %39,9 iken kendi evinde (yalnız veya paylaşımlı olarak) kalanlar için bu oran %42'dir. Bu küçük fark ve aile evinde kalanlar arasında fazlasıyla memnuniyetsiz olanların kendi evinde kalanlara göre daha yüksek olması bize bazı ipuçları vermektedir. Daha sonraki soruların açık uçlu kısımlarına verilen cevaplardan görüldüğü üzere ikamet edilen yerdeki İnternet bağlantısının kalitesi, hane halkının (aile üyeleri, ev arkadaşı vb.) tutum ve davranışları, kişinin kendine ait bir alanının olup olmaması gibi etkenler uzaktan eğitim deneyimini şekillendirmektedir.

**Tablo 2. İkamet edilen yer ve çevrimiçi sınıf hakkındaki tutumlar**

Çevrimiçi sınıf deneyiminizi nasıl yorumlarsınız?	Çevrimiçi eğitime geçildiğinden beri ikamet ettiğiniz yer neresi?					
	Toplam	Kendi evi	Yurt	Aile evi	Akraba evi	Diğer
Çok memnunum	% 18,5	%20,3	%40	% 17,4	%100	% 12,5
Biraz memnunum	%22,9	% 21,7	%20	%22,5	%0	%50
Ne memnun ne de memnuniyetsizim	%26,3	%26,1	%0	%27,1	%0	%25

Biraz memnuniyetsizim	% 19,1	%20,3	%0	% 19,5	%0	% 12,5
Fazlasıyla memnuniyetsizim	% 13,2	% 11,6	%40	% 13,6	%0	%0
N	319	69	5	236	1	8

### Çevrimiçi eğitimde derslere kamera ile katılım

Katılımcıların ifadelerine göre çevrimiçi derslerde kamera açmalarını zorunlu tutan öğretim elemanları oldukça azdır; genel kanı böyle bir beklentinin ve zorunluluğun olmadığı yönünde olup öğrenciler de kamera açmadan derse katılmayı daha rahat bulmaktadır. Katılımcıların %17'si öğretim elemanlarının dersten geçme koşulu ve/ya katılım puanı alabilmeleri için kamera açmalarını zorunlu kıldığını, %29'u ise böyle bir beklentinin olduğunu ama zorlamanın olmadığını ifade etmiştir. Kamera açmalarının talep edilme sıklığı ise her zaman %3, çoğu zaman %11, bazen %29, nadiren %35, hiçbir zaman ise %22 olarak belirtilmiştir. Yazarların kendi deneyimlerinden ve başka akademisyenlerle aralarındaki paylaşımlarından anlaşıldığı üzere öğrenciler kameralarını açmaya ve derse aktif katılmaya direnç göstermekte ve öğretim elemanları da derste zaman kaybını önlemek için bu konuda öğrencileri zorlamamaktadır.

Derslere aktif katılımlarının hangi biçimde olduğu sorusunda öğrencilerin büyük çoğunluğu sessiz-kamerasız katılım (%40) ile sesli-kamerasız katılım (%37) seçeneklerini işaretlemiş olup sesli-kameralı olarak katılanlar %16'da, sessiz-kameralı katılanlar ise %7'de kalmıştır. Açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan da görüldüğü üzere öğrenciler soru ve yorumlarını mesajlaşma kutusuna yazarak derse katılmayı daha rahat bulmaktadır.

**Tablo 3. Derse katılım biçimi (Birden fazla seçenek işaretlenebilir)**

Derse katılım biçimi	N	%
Sessiz-kamerasız	166	40
Sesli-kamerasız	184	37
Sesli-kameralı	72	16
Sessiz-kameralı	32	7

Derslerde kameralarını açmalarının diğer öğrenciler ve öğretim üyeleri üzerindeki etkisine dair düşünceleri sorulduğunda katılımcıların %34'ü bu durumun bir fark yaratmadığını belirtmiş, Tablo 4'te görüldüğü üzere kamera açmalarının olumsuz sonuçları olabileceğini belirtenler bulunmuştur.

**Tablo 4. Kamera açmanın etkileri hakkındaki tutumlar**

Kamera açmanızın sınıf içinde diğer öğrenciler veya öğretim elemanlarına etkisi hakkında yorumunuz nedir?

N

%

Çok olumlu	57	%17,98
Biraz olumlu	92	%29,02
Biraz olumsuz	30	%9,46
Çok olumsuz	29	%9,15
Fark etmiyor	109	%34,38
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>%100</b>

Katılımcılara cevaplarının gerekçesi sorulduğunda ise kameralarını açmalarının derse olumlu etkisi olduğunu düşünenler, bu sayede derse ilginin ve sosyalleşmenin artacağı ve gerçek bir sınıfta olmaya yakın bir deneyim gerçekleşeceğini belirtmiştir. Olumsuz etkisi olduğunu düşünenler ise fazla hareketliliğin odaklanma zorluğu yaratacağını, buldukları ortam ve/ya kendilerinin görseelliğiyle ilgili endişelerini ve gözetleniyor olma hissini gerekçe göstermiştir. Derslerde kameralarını açmalarının bir fark yaratmadığını düşünenler ise öğretim elemanlarıyla empati kurmuş ancak yine de derse ilginin kamera açma davranışıyla ölçülmemesi gerektiğini belirtmiştir.

Çevrimiçi derslerde kamera açma sıklığı sorusuna katılımcılardan “nadiren” (%34) ve “hiçbir zaman” (%39) seçeneğini işaretleyenler toplamda %73'lük bir çoğunluğu oluşturmaktadır. Katılımcıların %23'ü kamera açmamlarının nedeni olarak sınıfta başka öğrencilerin de kamerasını açmamasını gerekçe göstermiştir. Bu seçeneği takip eden diğer kamera açmama nedenleri ‘kendisini bakımlı/güzel hissetmeme’ (%15) ve ‘internet bağlantısının kalitesiz olması’ (%14) şikârlardır. Bu cevapları derse girilen ortamın estetik olmaması (%12) ve bulunulan ortamın kalabalık olması (%11) izlemektedir. “Diğer” nedenleri işaretleyenler özellikle başka bir işle meşgul olmalarını kamera açmama için neden olarak göstermişlerdir. Bu tanımda bulunanlar %8'lik birimi oluşturmaktadır. “Kamera açarsam öğretim görevlisi bana soru sorar endişesi” (%10) ve “çevrimiçi görüldüğü halde dersi takip etmeme” (%5) diğer kamera açmama nedenleri olarak belirtilmiştir.



Şekil 1. Kamera açmama nedenleri/ başka bir işle uğraşılıyor olmak

Katılımcı öğrenciler, ‘sınıfın çoğunluğunun kamera açması halinde derse görüntülü katılırsınız?’ sorusuna %58 çoğunlukla olumlu cevap vermiş, %17’i ise “belki” ifadesini seçmiştir. Belki diyenlerin açıklamalarının çoğu müsait olması durumunda derste kamerasını açacağını belirtmiştir. Bu durumda, çevrimiçi sınıfa kamera vasıtasıyla yüz yüze katılımın bu durum bir sosyal



kaide olarak belirlediğinde daha fazla tercih edilmesi ihtimali bulunmaktadır. Bu şart olmadığında, çevrimiçi derste kamaralı katılım tercihi en fazla öğretim elemanının bunu doğrudan talep etmesi durumu olarak belirtilmiştir. Derste diğer öğrencilerin kamerasını açması öğrenciyi yine kamera açmaya yönelten ikinci neden olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda katılımcılar, diğer öğrencilerin kamera açmamasının olası nedenleri hakkındaki soruda %15 oranında ‘diğer öğrencilere uyum sağlamaya çalışıyor’ seçeneğini işaretlemiştir. Bu da toplumsal çoğunluğa uyma isteminin katılımcı genelinde geçerli olduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcıların %17’si dersin içeriği ile yakından ilgili olmaları durumunda kamera açacaklarını belirtmiştir. Öğrenciler, diğer öğrencilerin herhangi bir derste kamera açmamasını yorumlarken “o sırada dersi dinlemiyor” seçeneğini %15 oranında ve “dersi önemsemiyor” seçeneğini %4 oranında işaretlemiştir. Kamera açma motivasyonunda derse ilgili gözükme isteği katılımcıların %11’i tarafından işaretlenmiştir. Bu cevapların verilme sıklığının görece düşük çıkması, öğrencilerin derse kamaralı katılımı öğrenme deneyiminin bir parçası haline getirmedeği ve çok önemsemediği biçiminde yorumlanabilir. Katılımcıların çoğunluğu için kamera ile derse katılım, derse gösterilen ilginin bir şartı değildir. Ders içeriğiyle ilgili görsel uygulamaya gösterme, sunum yapma veya yöneltilen soruyu cevaplamak öğrenciler için kameralarını açma nedeni olarak belirmektedir.

Kamera açma motivasyonunda “öğretim görevlisini boşluğa konuşur durumda bırakmama” isteği katılımcı öğrenciler tarafından %19 oranında tercih edilmiştir. Aynı zamanda diğer seçeneğini işaretleyen öğrenciler “samimi olunan öğretmenle yüz yüze iletişim kurma”, “konuşmacıyı teşvik”, hocanın kişi özelinde sevilmesi veya hocanın kamerayı zorunlu tutmamasından ötürü onu takdir etmek amacıyla kamerayı açtıklarını belirtmişlerdir.

Derste “kamera açmak öğrenciyi zorunlu olmalı mı” sorusuna öğrenciler çoğunlukla “hayır” (%72) cevabını verirken “belki” (%21) veya “evet” (%8) diye yanıt verenlerin yorumları öğrencilerin derslerde kameralarını açması durumunda çevrimiçi alanda gerçek bir sınıf ortamının mevcut olacağını, sosyalleşmenin ve yeni arkadaş edinme imkanının gelişeceği fikrini sunmaktadır. Ayrıca dersin öğrenci tarafından daha çok dinleneceği, disiplin ve derse odaklanmanın sağlanabileceği belirtmiştir. Kamera kullanımının bir kriter haline gelmesi durumunda öğrencilerin bunu bilerek derse hazırlanma olasılığının artacağı da yine olumlu bir sonuç olarak belirtilmiştir. Aynı zamanda katılım ve etkileşim ile daha iyi öğrenebilecekleri ifadesi farklı katılımcılar tarafından tekrarlanmıştır. “Belki” ve “evet” diyen katılımcılar bu cevaplarını açıklarken “öğretim elemanının daha rahat hissedeceğini”, “öğretim elemanı için daha iyi olacağı” veya hiç kimse kamerasını açmadığında “hocalara haksızlık” yapıldığı düşüncelerini dile getirmiştir. Dersi kimin dinleyip dinlemediğinin sınıfta görünmesinin hakkaniyet açısından doğru olduğunu düşünen öğrenciler de kamera açılmasından yana görüş belirtmiştir. Hayır şıkkını işaretleyen öğrencilerin yorumlarının çoğunda kamera açma zorunluluğunun öğrencin özel alanı içerisindeki “müsaitlik” “ev ortamı” gibi konulara saygı gösterilmemesi endişesi yatmaktadır. Katılımcılar diğer öğrencilerin kamera açmama nedeninin “müsait olmama” (%32) ve “rahat olma isteği” (%30) olduğunu savunmaktadır. Çevrimiçi dersler sırasında öğretim elemanı ve diğer öğrenciler tarafından görülüyor olmanın heyecana yol açarak öğrenmeyi veya kişisel rahatlığı olumsuz etkileyeceği de katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Herkesin bulunduğu koşulların eşit olmamasının kamera kullanılması dahilinde ortaya çıkmasının etik olmayacağı görüşü yine sıkça tekrarlanan başka bir nedendir.

Bunlara ilaveten kamera kullanımının sanal sınıf görüntüsünde fazla hareketlilik yapacağı ve öğrencilerin odaklanmada güçlük yaşayacağı öne sürülmüştür. Olumsuz yanıt veren öğrencilerin yorumlarında kamera kullanımının derse katkı sağlamayacağı veya görüntülü katılımın öğrenme deneyimini değiştirmeyeceği düşüncelerine rastlanmaktadır. Bu katılımcılar “etkileşim”, “derse öğrencinin katkısı” ve “ders içeriğini birlikte değerlendirme ve yorumlama” gibi etkileşim ile bilgiyi üretme arasındaki ilişkiye değinmemiştir.

Çevrimiçi sınıfta öğrencilerin kamera kullanımı ile eğitimde verimlilik arasındaki ilişkiye dair görüşleri katılımcılara açık uçlu bir soru ile sorulmuştur. Görüntülü katılımın eğitime olumlu etki yaptığını savunan öğrenciler, fiziksel olarak sınıfta olduğunu hissetme ve bu sayede interaktif olarak derse odaklanma gibi olumlu sonuçlardan söz etmiştir. Özellikle birinci sınıfta olan öğrenciler kamera kullanımı sayesinde ikinci sınıfa geldiklerinde ve yüz yüze eğitim başladığında birbirlerine tamamen yabancı olmayacaklarını ifade etmiştir. Kamera vasıtası ile görüntülü olarak derse bağlanmanın ilgi ve katılımı teşvik ettiği vurgulanmıştır. Öğrencilerden biri “soru sorarken kamerayı açan öğrencileri biliyorum ve o nedenle onlarla iletişim kuruyorum” demiştir.

“Görsel temas” ve “göz iletişimi” ifadeleri katılımcılar tarafından kullanılmıştır. Görüntülü katılımın “gerçeğe yakın hissettirdiği” not edilmiştir. Katılımcılardan biri kamera kullandığında yataktan uzanarak dinlemek yerine masaya oturup not alabildiğini yazmıştır. Kamera kullanımı tarafların birbirini görmesiyle ev ortamından sınıf ortamına geçmeyi sağlamaktadır. Ayrıca göz teması sayesinde öğretim elemanlarının, öğrencilerin tepkisini ölçerek ders anlatmalarının daha verimli olacağı düşünülmektedir. Öğrencinin kamerası açık olduğunda öğretim elemanının soru sormak veya yorum yapmak isteyen öğrenciyi daha kolay fark ettiği ifade edilmiştir. İlgi çeken başka bir cevap ise kamerayla derse bağlanmanın evdeki diğer bireylerin katılımcıya ders sırasında daha fazla saygı göstermesi ve alan tanınması olmuştur.

Bu cevaplarda, öğretim elemanını rahatlatması ve gerçek bir sınıf ortamına biraz daha yakın hissedilmesi dışında kamera açmanın öğrenmeye bariz bir katkı sağlamadığı görüşü hakimdir. Eğitim sorumluluğu ve görevi öğrenciden çok öğretmene yüklenmektedir ve eğitimcinin görüntüsünün çevrimiçi eğitim için yeterli olacağı dile getirilmiştir. Çevrimiçi eğitimde kamera

kullanılmamanın öğrenci açısından değil eğitimci açısından zor olabileceği ama eğitimin öğrenci rahatlığına göre şekillenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Öğrenciler, “kendi moduma ve hızıma göre dersi dinliyorum” veya “pijamalı daha iyi öğreniyorum” diyerek kamera açma zorunluluğu olmaması gerektiğini savunmuştur. Kamera kullanımının derse ilgi sağlayabileceği veya odaklanmayı kolaylaştırabileceği ancak bunun öğrenciye bırakılması gerektiğine ilişkin yargı tekrarlanmıştır. Kamera açmanın eğitime olumsuz etkisi olduğunu savunan katılımcılar, sanal sınıf ortamındaki ara yüzünde öğrencinin kendi görüntülerine bakmaları nedeniyle dikkatlerinin dağılacakını belirtmiştir. Bu katılımcılar kamera kullanımını durumunda öğrencinin başka işler ile ilgilenmesinin engelleneceğini, toplum içinde yanlış bir hareket yapmama isteğinin gerilim yaratacağını, derse odaklanmanın zorlaşacağını ve bu durumun da öğrenme deneyimine olumsuz olarak yansıtacağını ifade etmiştir. Katılımcılardan birinin “Doğrudan yüzümü gösterdiği için mimik yapmamaya çalışıyorum” şeklindeki açıklaması bu kaygıyı doğrular niteliktedir.

Bunun dışında, çevrimiçi dersin yüz yüze örgün eğitim ile aynı verimi sağlamasının mümkün olmayacağı ve bu açığın kamera kullanımını ile kapanamayacağı savının tekrarlandığı görülmüştür. Bir katılımcı “zaten verimim düşük uzaktan eğitimde, bir şey değiştirmez” diyerek yaşadığı durumu yorumlamıştır. İnternetteki aksaklıklar da çevrimiçi eğitimde yaşanan temel iletişim kopukluğu nedeni olarak vurgulanmıştır. Çok kalabalık sınıflarda kamera olsa da öğrencinin kendini fark ettirmeyeceği ve buna bağlı olarak seminer tarzı derslerde kamera kullanımının yararlı olabileceği savunulmuştur.

Çevrimiçi ders öncesinde bulunulan ortamın görselliği öğrenciler açısından önemli olabilmektedir. Çevrimiçi ders sırasında bulunulan ortamda düzenleme yapıyor musunuz sorusuna katılımcıların %57’si “hiçbir şey yapmıyorum” demiş, %31’i diğer seçeneğini işaretleyip ortamlarını düzenlediklerini ve dağınıklığı topladıklarını ifade etmiştir. Katılımcılar, etraftaki kişisel eşyaları kaldırma, dağınıklığı toplama, dikkat dağıtan objeleri kaldırma, ışık ayarı ve kamera açısı ile arka yüzey fon ayarlama gibi işlemler yaptıklarını belirtmiştir. Öğrencinin kamera görüntüsünde kitaplık, okunulan bölüm ile ilgili cisimler ve dekoratif obje yerleştirme oranı toplamda %12’dir. Sorunun açık uçlu kısmına verilen cevaplarda (Şekil 2) rahat hissetme ve müsaitlik kavramları öne çıkmaktadır.



Şekil 2. Çevrimiçi derslerde kameranızı açma/açmama davranışınızı neler etkiliyor? Bir örnekle açıklar mısınız?

Kamera açma davranışı ile görselliğe verilen önem arasında yakın bir ilişki bulunmakta ve bu durum toplumsal cinsiyet kimliğinden etkilenmektedir. Toplumsal cinsiyet hem görselliğe atfedilen önem hem katılımcıların bu alandaki davranışları hem de katılımcıların derse bağlandığı ev ortamındaki özgürlükleri üzerinde etkilidir. Kendi evinde ikamet edenler arasında cinsiyet açısından büyük bir fark bulunmamakta (kadınların %76’sı, erkeklerinse %72’si aile evinde kaldığını belirtmiştir) ancak kadın katılımcılar açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarda buldukları ortamın elverişsizliğinden ve meşgul olmalarına saygı duyulmamasından daha fazla söz etmektedir.

Pandemi sürecinde aile evinde yaşamının zorlukları ve kişisel alanın daralması herkes için geçerli olsa da kadın katılımcılar bu konuya daha çok dikkat çekmiştir. Çevrimiçi eğitimden memnuniyet seviyelerinin nedenini açıkladıkları açık uçlu sorulara verilen cevapların arasında bu sorunlardan söz eden iki katılımcı da kadındır:

“Derse katılmadığım zaman kaydı izleyebilirim bu açıdan iyi, ama internet sorunu yüzünden veya evde olan aile bireyleri bazen engel olabiliyor derse fokuslanmaya.”

“Verimsiz geçen bu dönem dışında ayrıca, sürekli odamda ders çalışıp derslere girmek zorunda olduğumdan özel alan kavramının artık tamamen değerini kaybettiğini düşünüyorum, bu da mental açıdan zorlayıcıydı.”

Çevrimiçi ders veya kişisel toplantıları için kameralarını açacakları durumlarda, kadın ve lgbti+ birey olduğunu belirten katılımcılar dış görünüşleri için erkek cinsiyetini belirten katılımcılara göre yaklaşık iki kat daha fazla süre (sırayla 12,1 dakika, 11 dakika ve 6,7 dakika) harcadıklarını belirtmiştir. Bu süre aynı kategorilerde bulunan ortamı düzeltme süresi için karşılaştırıldığında ise sırasıyla 9,4 dakika, 4 dakika ve 6,3 dakikadır. ‘Çevrimiçi derslerde sadece öğretim elemanları yüzünüzü göreceksin’ sorusuna verilen cevaplar ise kadın katılımcıların %49’u, lgbti+ katılımcıların hiçbiri, erkek katılımcıların ise %40’ı evet cevabını vermiştir. Kadın katılımcıların daha yüksek oranda evet cevabını vermesi, kadınların başkaları tarafından nasıl göründüklerini daha fazla önemsemeleri biçiminde yorumlanabilir. Çevrimiçi derslerde kamera açmalarını gerektirecek durumlar öncesinde dış görünüşleriyle ilgili ne gibi hazırlıklar yaptıkları sorulduğunda toplumsal cinsiyet açısından benzer bir asimetri gözlemlenmektedir: hiçbir şey yapmadığını belirten kadınlar %13 oranındayken, erkek katılımcılarda bu oran %31 olarak karşımıza çıkmaktadır (Tablo 5). Kadın katılımcıların daha yüksek oranda saçlarını düzelttiği ve kıyafet değiştirdiği görülmekte olup makyaj yapmak da yine yalnızca kadın ve lgbti+ katılımcılar arasında gözlemlenmektedir.

**Tablo 5. Cinsiyet ve çevrimiçi ders öncesi dış görünüşle ilgili hazırlıklar**

Çevrimiçi ders öncesi dış görünüşünüzle ilgili neler yapıyorsunuz? (Birden fazla cevap işaretlenebilir.)

	Toplam	Kadın	Erkek	Diğer	Cevap yok
N	319	230	82	4	3
Hiçbir şey yapmıyorum.	% 16,9	% 12,6	% 30,5	% 0	% 0
Saçlarımı düzeltiyorum.	% 53	% 60,4	% 35,4	% 25	% 0
Makyaj yapıyorum.	% 16,9	% 23	% 0	% 25	% 0
Kıyafetimi değiştiriyorum.	% 52,4	% 62,2	% 28	% 0	% 33,3
Diğer	% 4,1	% 3	% 6,1	% 0	% 33,3

Tablo 5’te görüldüğü gibi görsellik tüm katılımcılar tarafından önemsenmektedir. Ancak kadın katılımcıların dış görünümünü değiştirmeye daha fazla zaman ayırdığı ve bu durumun görsel iletişim pratiklerini etkilediği görülmektedir.

## Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre çevrimiçi uzaktan eğitim, pandemiye karşın üniversite eğitiminin devam ediyor olması nedeniyle olumlu karşılanmakta ve öğretim elemanlarının gösterdiği emek fark edilmektedir. Soru (1) kapsamındaki bulgularda, çevrimiçi eğitim özellikle “rahat ve pratik” olarak tanımlanmakta ve de ulaşımda zaman kaybına gerek olmadan eğitime “anlık hemen (*instant*)” ulaşım avantajlı görülmektedir. Çevrimiçi eğitime dair olumlu değerlendirmelerde “ev hali rahatlığı” ve “bu rahatlığı sürdürebilme imkânı” öğrenciler tarafından dile getirilmektedir. Dolayısıyla, çevrimiçi eğitim özel alanın kamusal ile birleştiği ancak yine de bu ayrımı içinde bulunduran bir toplumsal alan yaratmaktadır. Öte yandan katılımcıların birçoğu için yeni bir deneyim olması nedeniyle çevrimiçi eğitimi pandemiyle ve diğer kısıtlamalarla özdeşleşmiştir. Bu nedenle de her ne kadar eğitim süreçlerinin devam etmesini takdir etseler de çevrimiçi eğitimin öğrencilerde olumsuz çağrışımları bulunmaktadır. Asosyallik, sosyal ilişkilerden uzaklaşma, özel alanın kaybolması, can sıkıntısı, odaklanma sorunları gibi konular çevrimiçi eğitimin yüz yüze eğitime kıyasla olumsuz yanları olarak sıkça belirtilmiştir. Katılımcılarda kamera kullanımına izin veren uygulamaların kitle iletişimini yüz yüze iletişim ölçütlerine getiremeyeceği yargısı hakimdir.

Çevrimiçi eğitimin özel ve kamusal alanın iç içe geçtiği bir alanda konumlandırılması kamera kullanımı davranışına etki etmektedir. ‘Herkesin müsaitlik durumu farklı’ argümanı, ev ortamının özel hayat sayılması ve aile bireyleri ve ev arkadaşlarının çevrimiçi eğitimin oluşturduğu kamusal alanda “rahatsızlık verici” olarak görülmesi buna işaret etmektedir. Soru (2) kapsamındaki bulgulara hitaben, öğrenciler kamerayla derse katılım ve ders sırasındaki kişisel rahatlıkları arasında bir karşıtlık kurmaktadır. Bu durum kısmen aynı anda birkaç iş yapıyor olmalarından kaynaklıdır. Ders sırasında birden fazla işle meşgul olan öğrenciler öğretim elemanına ve dinleyenlere saygısızlık olmaması için (bir şeyler yiyip içmek, pijamayla/ev kıyafetiyle oturuyor olmak, başka bir işe odaklanmak vs gibi sebeplerden) kamera açmayı toptan reddetmektedir. Bu da eğitim verimliliğinin çoklu görev yapımı ile ilişkilendirilmemesi ile bağlantılıdır. Halen odaklanma işlevinin tek bir görevle kısıtlanması savı genel geçerliliğini korumaktadır. Halbuki yüksek teknoloji iletişiminin gündelik hayata eklenmesiyle insan algısı değişmiş ve birden fazla işle uğraşmak normalleşmiştir. Bugün gündelik hayatta birçok işin bir arada yapılabilir olması eğitim ve odaklanma ilişkisinde yeniliklere açılma ile giderilebilir. Çok işlevli odak kıstasının, eğitimin otantik iletişim deneyimini kazanmasında öncül olabilmesi muhtemeldir. Çünkü kişisel canlı iletişim gereği iletişimde bulunan öğrenci-öğreten arası ve öğrenciler arası sosyallik özgün deneyimlere bu şekilde dayandırılabilir.

Çevrimiçi derste kamera açmak katılımcıların çoğu tarafından tercih edilmezken kamera kullanımında akran etkisinin varlığı ve diğer öğrencilerin davranışlarının norm haline gelmesi söz konusudur. Kamera açmanın zorunlu olmasında veya sınıf çoğunluğunun kamera kullanması durumunda derse görüntülü katılım motivasyonu yükselmektedir. Bu da çevrimiçi ders bağlamında özel alanın kamusal alanın parçası haline gelmesinin mahremiyet kaygısını azalttığına göstergesidir.

Çevrimiçi eğitimde derse görüntülü katılımın eğitmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlayarak verimi arttıracak düşüncesi katılımcılar arasında yaygın değildir. Kamerayla derse katılımın dersin kalitesine bir etkisi olmadığını düşünenler çoğunluktadır, hatta herkes kamerasıyla derse bağlandığında ekranda fazla hareketlilik olmasının odaklanma sorunu yaratacağı düşünülmektedir. Bu varsayım temelinde öğrencinin eğitimdeki kendi rolünü edilgen kabul etmesi ve çevrimiçi eğitimi kitlesel iletişim olarak konumlandırmasında yatmaktadır. Bu durum örgün ve çevrimiçi eğitim farkından çok eğitimde etkileşimin öneminin öğrencilerin çoğunluğunda bir karşılık bulamamasından kaynaklanmaktadır; öğrenciler kendi katkılarından çok az söz etmiş, literatürde öneminden sıkça söz edilen sınıf içi etkileşim, akranlardan öğrenme ve diyalog kurma etkinliklerine (Driscoll 2000, Gergen 1999, Vrasidas 2000; Booher & Seiler 1982) sadece kamera kullanımına olumlu bakan katılımcılar değinmiştir. Derse aktif katılımı çoğunlukla eğitmen-öğrenci arası bir diyalog şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcılar için öğrenciler arası kıyaslama, çapraz sorgulama ile ortak yaratılan bilgi anlayışı yerine statik bilgi edinmenin öne çıktığı ortaya çıkmıştır. Öte yandan, çevrimiçi eğitimde kamera kullanımının yüz yüze eğitimde olduğu gibi şahsi, otantik ve bu nedenle de etkileşim potansiyeli yüksek bir özel alan aktivitesi olarak görülmemesi burada yine etkindir. Ayrıca, ara yüzdeki fazla hareket ve görüntü karmaşasının doğrudan iletişimi riske soktuğu başka bir deyişle arabulucusuz iletişimi sağlamadığı görüşü bulunmaktadır. Bu anlamda, canlı yayın ders işleme yapısı “kayıt” özelliği olan kitle iletişim kümesine indirgenmektedir.

Araştırma bulguları eğitim ve öğretimdeki kolektif yaklaşımın ve yöntemlerin öneminin öğrencilere benimsetilmesi gerektiğini göstermektedir. Kamera açmanın çevrimiçi eğitimdeki etkisinin öğrencilere daha iyi açıklanması, eğitimin yalnızca bir bilgi aktarımından ibaret olmadığı ve öğrenci katılımının derse zenginleştirdiğinin bilincine varılması hem eğitmenler hem de öğrenciler açısından gereklidir. Görüntülü katılım motivasyonunu düşüren odaklanma ve çok-işlevlilik (*multi-tasking*) ikileminin çözümlenmesi burada önem kazanmaktadır.

Toplumsal cinsiyet görselliğe atfedilen önemde karşımıza çıkmaktadır; literatürde ifade edildiği gibi kadınlar daha çok izlendiğini düşünerek dış görünüme daha büyük önem vermektedir (Berger 2017; Schroeder ve Borgerson 1998). Kadın katılımcılar için dış görünüşlerine dair kusur olarak gördükleri şeyler, kamera açısından ve kalitesinden ötürü çekici görünmemek gibi kaygılar kamera açmama davranışıyla ilgili sosyal normlarla birleşerek görüntülü katılımı daha da azaltmakta, yüksek etkileşimli bir öğrenme ortamının oluşmasına engel olmaktadır. Bu araştırmanın sınırlı verilerinden ve anket sorularının açık uçlu kısımlarına verilen yanıtlardan toplumsal cinsiyete dair kalıpların görsel iletişimi ve eğitimi etkileme potansiyeli olduğu anlaşılmaktadır. İleride çevrimiçi eğitim alanında yapılacak çalışmalarda bu nokta göz önünde bulundurulmalıdır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda daha fazla araştırılması gereken noktalar mevcuttur. Öncelikle toplumsal cinsiyet ve ev ortamına dair bazı ipuçları elde edilmiştir; bunların daha ayrıntılı ele alınması, özellikle farklı sınıfsal ve kültürel arka plandan

gelen kadın öğrencilerin ev içi emek deneyimleri ve özel alanlarına saygı konuları incelenmelidir. Pandemide kadınların görünmez emek yükünün artması, ev işlerine ortalama olarak erkeklerden 4 kat fazla zaman ayırmaları (UNDP 2020) ve geleneksel cinsiyet rollerinden dolayı kadın öğrenciler daha olumsuz etkilenmiş ve eğitim süreçleri aksamış olabilir. Ayrıca araştırmamızın kesitsel olması pandeminin ilk dönemlerindeki kısıtlı bir zamanda yaşanan deneyimleri aktarmaktadır. Öğrencilerin çevrimiçi eğitim deneyimlerinin zamansal boyutunu da kavrayabilmek için boylamsal çalışmalara ihtiyaç vardır.

Bu araştırma kapsamında pandemi koşulları içerisinde incelediğimiz çevrimiçi uzaktan eğitim süreci aslında Dünya’da ve Türkiye’de yükselmekte olan bir eğilim olarak düşünülmelidir. Çevrimiçi eğitime dair bazı olumsuzlukların (can sıkıntısı ve özel alanın anlamını yitirmesi) esasen pandemi ve Türkiye’ye has kısıtlama koşullarından kaynaklanması muhtemeldir. Dolayısıyla pandemi sona erdiğinde kısıtlama olmayan koşullardaki deneyimin de incelenmesi ve karşılaştırmalı araştırmalar yapılması konuya ışık tutacaktır.

#### Kaynakça:

- Anderson, T. (2003). Modes of interaction in distance education: Recent developments and research questions. In M. Moore (Ed.) *Handbook of Distance Education* (pp. 129–144). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Anderson, J. A. & Meyer, T. P. (1988). *Mediated communication: A social action perspective*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Akan, V. (2003) Birey ve Toplum. İhsan Sezal (ed.), *Sosyolojiye Giriş* içinde s: 79-104. Ankara: Marti.
- Bayne, S. (2008) Higher education as a visual practice: seeing through the virtual learning environment, *Teaching in Higher Education*, 13:4, 395-410, DOI: 10.1080/13562510802169665.
- Berger, J. (2017). *Görme Biçimleri*, Metis Yayınları.
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 2(1), 24-40.
- Booher, R. K., and W. J. Seiler. 1982. Speech communication anxiety: An impediment to academic achievement in the university classroom. *Journal of Classroom Interaction* 18(1):23-27
- Bordo, S. (2004). *Unbearable weight: Feminism, Western culture, and the body*. Univ of California Press.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford university press.
- Codreanu, T., & Celik, C. C. (2013). Effects of webcams on multimodal interactive learning. *ReCALL: the Journal of EUROCALL*, 25(1), 30.
- Daniel C. A. Hillman , Deborah J. Willis & Charlotte N. Gunawardena (1994) Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners, *American Journal of Distance Education*, 8:2, 30-42, DOI: 10.1080/08923649409526853.
- Datareportal (2020) <https://datareportal.com/reports/digital-2020-turkey>.
- David, N. (2004) The More We Know, the More We See: The Role of Visuality in Media Literacy. *American Social Behaviour*, 48 (2):238-247.
- Demir, E. (2014). Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39).
- DiSerio, Á., Ibáñez, M. B., & Kloos, C. D. (2012). Impact of an augmented reality system on students’ motivation for a visual art course. *Computers & Education*, 1–11.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction*, 2nd ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Fonseca, David et. al. (2014). Relationship between student profile, tool use, participation, and academic performance with the use of Augmented Reality technology for visualized architecture models. *Computers in Human Behavior*: 30.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education 2006. *Mc Graw Hill*.
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gorea, Michelle (2018). Snap, Scroll, Repeat: Routine Engagements with and Understandings of Visual Communication Among Youth. *Proceedings of the 9th International Conference on Social Media and Society*. Copenhagen, Denmark.
- Kathryn G. (2010) Conceptualising Visual Learning as an Embodied and Performative Pedagogy for all Classrooms. *Encounters on Education*. Volume 11, Fall 2010 pp. 13-23.
- Holden, J. T., & Westfall, P. J.-L. (2006). *An instructional media selection guide for distance learning*. Boston: United States Distance Learning Association.
- Holmberg, B. (2003). A theory of distance education based on empathy. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (pp. 79–86). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jewitt, C. 2005. Multimodality, ‘reading’, and ‘writing’ for the 21st century. *Discourse* 26, no. 3: 315-331.
- Kağıtçıbaşı, C. (1996) *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kandiyoti, D. A. (1987). Emancipated but unliberated? Reflections on the Turkish case. *Feminist studies*, 13(2), 317-338.
- Kress, G. 2003. *Literacy in the new media age*. London: Routledge
- Kürüm, R. S., & Akdemir (2021) A. Sosyoloji ve Uluslararası İlişkiler Eğitimlerinin Kesişiminde Ters-Yüz Sınıf Modeli: Covid-19 Öncesi ve Sonrası Uygulamaları. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, 4, 1-17.
- Lee, I. S. (2002). Gender differences in self-regulated on-line learning strategies within Korea's university context. *Educational Technology Research and Development*, 101-111.

- Liao, W.C. (2012). Using short videos in teaching a social science subject: Values and challenges. *Journal of the NUS Teaching Academy*, 2(1): 42-55.
- Locatelli, Elizabetta. (2017) Images of Breastfeeding on Instagram: Self-Representation, Publicness, and Privacy Management. *Social Media & Society*. 3 (2)
- Mazzolini, M., & Maddison, S. (2002). Does gender influence discussion forum participation in online education?. In *ASCILITE* (pp. 421-430).
- Moore, M. G. 1989. Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education* 3(2): 1-6.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view* (2nd ed.). Belmont, CA: Thompson/Wadsworth.
- Mulvey, L. (1975). A/the Cinema Offers a Number of Possible Pleasures. *Screen*, 16(3).
- Neuwirth, L. S., Jović, S., & Mukherji, B. R. (2020). Reimagining higher education during and post-COVID-19: Challenges and opportunities. *Journal of Adult and Continuing Education*, 1477971420947738.
- Peters, J. D. (1994) The gaps of which communication is made. *Critical Studies in Mass Communication*, 11:2, 117-140, DOI: 10.1080/15295039409366891.
- Said, E. W. (1979). Orientalism. Routledge.
- Schroeder, J. E., & Borgerson, J. L. (1998). Marketing images of gender: A visual analysis. *Consumption, Markets and Culture*, 2(2), 161-201.
- Shah, R., & Tewari, R. (2016). Demystifying “selfie”: A rampant social media activity. *Behavior & Information Technology*, 35, 864–871.
- Shale, D., and D. R. Garrison. (1990). Introduction. In *Education at a Distance*, eds. D. R. Garrison and D. Shale, 1-6. Malabar, FL: Robert E. Krieger Publishing Company
- Sezgin, S. (2021). Acil Uzaktan Eğitim Sürecinin Analizi: Öne Çıkan Kavramlar, Sorunlar ve Çıkarılan Dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296.
- Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Vrasidas, C. (2000). Constructivism versus objectivism: Implications for interaction, course design, and evaluation in distance education. *International Journal of Educational Telecommunications*, 6(4), 339–362.
- Wargo, J. (2017). “Every selfie tells a story ...”:LGBTQ youth lifestreams and new media narratives as connective identity texts. *New Media & Society* Vol. 19(4) 560– 578.
- Younghee Wo ve Thomas C. Reeves. (2007). Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation. *Internet and Higher Education* 10: 15–25.