

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ BİLİM
DALI

BLOG ORTAMINDA YÖNLENDİRİLMİŞ TARTIŞMA
KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN DERS MEMNUNİYETLERİNİ
ETKİLEYEN FAKTÖRLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

GÜLCAN CANBOLAT

BOLU-2017

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ BİLİM
DALI

BLOG ORTAMINDA YÖNLENDİRİLMİŞ TARTIŞMA
KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN DERS
MEMNUNİYETLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Gülcan CANBOLAT

Danışman

Doç. Dr. Ercan TOP

BOLU, TEMMUZ-2017

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Gülcan CANBOLAT tarafından hazırlanan “Blog Ortamında Yönlendirilmiş Tartışma Kullanımının Öğrencilerin Ders Memnuniyetlerini Etkileyen Faktörler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışma, jürimiz tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. 24/07/2017

Jüri Üyeleri

Akademik Unvanı, Adı ve SOYADI

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Ercan TOP



Üye: Doç. Dr. Erkan TEKİNARSLAN



Üye: Yrd. Doç. Dr. Memet ÜÇGÜL



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, *Blog Ortamında Yönlendirilmiş Tartışma Kullanımının Öğrencilerin Ders Memnuniyetlerini Etkileyen Faktörler Açısından İncelenmesi* başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 24/07/2017

Gülcan Canbolat

Anneme, Babama, Ablama ve Tüm Öğretmenlerime...

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans döneminde ve yüksek lisans tezimin her aşamasında, bilgi ve tecrübesiyle bana her daim yol gösteren, ilham veren, tüm samimiyetiyle desteğini benden esirgemeyen, görüş ve önerileriyle beni aydınlatan, sabrı ve anlayışlı tavırlarıyla her zaman yanımda olan değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Ercan TOP'a gönülden sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans döneminde ders aldığım ve bu dönemde bana bilgi ve tecrübeleriyle, tüm samimiyetleriyle, görüş ve önerileriyle desteklerini esirgemeyen ve yanımda olan değerli hocalarım Doç. Dr. Erkan TEKİNARSLAN, Yrd. Doç. Dr. Melih Derya GÜRER, Yrd. Doç. Dr. Orhan CURAOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Nuh YAVUZALP'e ve yüksek lisans döneminde birlikte ders aldığım arkadaşlarıma; yüksek lisans döneminde ders alamadığım ancak benden manevi desteklerini ve yardımlarını esirgemeyen hocalarıma; yüksek lisans tezimde katkıları olan Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretim üyesi değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Memet ÜÇGÜL'e ve öğrencilerine; Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencilerine sonsuz sevgi ve minnetlerimi sunuyorum.

Ayrıca, hayatımın her döneminde yanımda olan, bana karşılıksız sevgi, ilgi, şefkat gösteren; attığım her adımda beni destekleyen, güçlü olmamı sağlayan anneme, babama, ablama sonsuz sevgi ve minnetlerimi; hayatımda emeği olan tüm öğretmenlerime ve hayatıma giren herkese sonsuz saygı ve minnetlerimi sunuyorum.

Temmuz, 2017

Gülcan CANBOLAT

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN.....	iii
İTHAF	iv
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
RESİMLER DİZİNİ.....	x
ÖZET.....	xi
ABSTRACT.....	xii
I. BÖLÜM.....	1
1. Giriş	1
1.1. Araştırmanın Amacı	5
1.2. Araştırmanın Problem Cümleleri	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	7
II. BÖLÜM	8
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür	8
2.1. Eğitsel Bloglar.....	8
2.2. Akran Değerlendirme	13
2.3. Topluluk Hissi	19
2.4. İşbirlikli Öğrenme	23
2.5. Yönlendirilmiş Tartışma	29
2.6. Çoklu Ortam Materyali Geliştirme	36
2.7. Öğrenme Algısı	42
2.8. Ders Memnuniyeti.....	45
III. BÖLÜM	50

3.Yöntem.....	50
3.1. Araştırma Deseni.....	50
3.2. Evren ve Örneklem	52
3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.3.1. Öğretimsel blog kullanmanın faydaları ölçeği	54
3.3.2. Akran ve öz değerlendirmeye ilişkin görüşler ölçek formu	54
3.3.3. Topluluk hissi ölçeği	55
3.3.4. Öğrenme algısı ölçeği.....	55
3.3.5. İşbirlikli öğrenme ölçeği.....	56
3.3.6. Ders memnuniyeti ölçeği.....	56
3.3.7. Çoklu ortam materyallerini düzenleyebilme ölçeği	57
3.4. Uygulama	57
3.5. Verilerin Toplanması	64
3.6.Verilerin Analizi.....	64
IV. BÖLÜM.....	66
4. Bulgular	66
4.1. Öğrencilerin Blog Ortamında Yönlendirilmiş Tartışma Kullanımlarının Blog İnancı Puanlarına Etkisi	66
4.2. Öğrencilerin Blog Ortamında Yönlendirilmiş Tartışma Kullanımlarının Akran Değerlendirme Puanlarına Etkisi	70
4.3. BÖTE Bölümü Öğrencilerinin Ders Memnuniyeti Puanlarının Çeşitli Değişkenlere Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular.....	74
4.3.1. Öğrencilerin ders memnuniyeti puanları ile blog, akran değerlendirme, çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inancı, topluluk hissi, işbirlikli öğrenme, öğrenme algısı ve okul değişkenleri arasındaki ilişki.....	75
V. BÖLÜM	78
5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler	78

5.1. Tartışma.....	78
5.1.1. Blog inancı.....	78
5.1.2. Akran değerlendirme	80
5.1.3. Memnuniyet.....	81
5.2. Sonuçlar.....	90
5.3. Öneriler	93
5.3.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler	93
5.3.2. İleride yapılabilecek araştırmalara ilişkin öneriler	94
KAYNAKÇA.....	96
EKLER.....	108
EK-1. Eğitsel Yazılım Değerlendirme Ölçeği için Alınan İzin	108
EK-2. Ders Memnuniyeti için Alınan İzin.....	109
EK-3. Sınıf Topluluğu için Alınan İzin.....	110
EK-4. Akran ve Öz Değerlendirmeye İlişkin Görüşler Ölçek Formu için Alınan İzin	111
EK-5. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan Alınan Onay Belgesi	112
EK-6. Deney Grubu Öğrencileriyle Paylaşılan Son Test Çevrimiçi Anket Formu ..	113
EK-7. Videocast Değerlendirme Kriterleri Yönergesi.....	119
EK-8. Podcast Değerlendirme Kriterleri Yönergesi	123
ÖZGEÇMİŞ	126

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Öğrencilerin ders memnuniyetlerini açıklayan faktörlerin uygulamadan önce ve sonra incelenmesi	51
Tablo 4.1. Blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanılan ve kullanılmayan öğrencilerin tanımlayıcı istatistik sonuçları	66
Tablo 4.2. Blog inancı normallik testi.....	67
Tablo 4.3. Blog inancı Levene testi	68
Tablo 4.4. Blog inancı denekler arası testlerin etkileri	68
Tablo 4.5. Blog inancı ANOVA	69
Tablo 4.6. Blog inancı Levene testi	69
Tablo 4.7. Blog inancı denekler arası testlerin etkileri	70
Tablo 4.8. Akran değerlendirme inancı normallik testi	71
Tablo 4.9. Akran değerlendirme inancı Levene testi	71
Tablo 4.10. Akran değerlendirme inancı denekler arası testlerin etkileri	72
Tablo 4.11. Akran değerlendirme inancı ANOVA	73
Tablo 4.12. Akran değerlendirme inancı Levene testi	73
Tablo 4.13. Akran değerlendirme inancı denekler arası testlerin etkileri	74
Tablo 4.14. Ders memnuniyeti ile topluluk hissi, işbirlikli öğrenme, öğrenme algısı, okul, blog, akran değerlendirme ve çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inancı değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik pearson korelasyon analizi sonuçları	75
Tablo 4.15. Ders memnuniyeti ile topluluk Hissi, işbirlikli öğrenme, öğrenme algısı ve yönlendirilmiş tartışma kullanma arasındaki ilişkinin yordanmasına yönelik çoklu regresyon analizi sonuçları	76

RESİMLER DİZİNİ

Resim 3.1. Deney grubundaki bir alt grubun blog sayfasında gerçekleşmiş yönlendirilmiş tartışmaya ait ekran görüntüsü.....	62
Resim 3.2. Deney grubundaki bir alt grubun blog sayfasında gerçekleşmiş yönlendirilmiş tartışmaya ait ekran görüntüsü.....	63



ÖZET

BLOG ORTAMINDA YÖNLENDİRİLMİŞ TARTIŞMA KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN DERS MEMNUNİYETLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Canbolat, Gülcan

Yüksek Lisans Tezi

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ercan TOP

Temmuz-2017, xii+126 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanımını öğrencilerin ders memnuniyetlerini etkileyen faktörler açısından incelemektir. Araştırmanın örneklemini, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Çoklu Ortam Tasarımı ve Üretimi dersini alan 3. Sınıf öğrencilerinden toplam 72 öğrenci oluşturmuştur. Sınıflardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerine blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanılarak uygulama yapılmıştır. Araştırmada her iki gruptaki öğrencilerin ders kapsamında yer alan konularla ilgili hazırladıkları ders materyallerini ve raporlarını blog ortamında paylaşmaları istenmiştir. Deney grubunun eşzamansız (asenkon) yönlendirilmiş tartışmalara katılmaları zorunlu tutulmuş ve katılımlarının kalitesi hakkında araştırmacılar tarafından hızlı bir şekilde dönüt verilmiştir. Materyal hazırlama yönergeleri araştırmacılar tarafından geliştirilip, öğrencilere yazılı olarak verilmiştir. Bu çalışmada, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir model olan, yarı deneysel modellerden “eşleştirilmemiş kontrol gruplu desen” kullanılmıştır. Deney öncesinde ve sonrasında her bir faktör için oluşturulmuş anket dağıtılarak toplanan veriler çalışmanın veri kaynağını oluşturmuştur. Blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanmanın; öğrencilerin blog inançları ve akran değerlendirme inançlarına etkisini ortaya çıkarmak için, toplanan veriler ile kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Her iki gruptaki öğrencilerin ders memnuniyetlerini etkileyen faktörlerin farklılık gösterip göstermediğini araştırmak için anket verileri üzerinde çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğrenme algısı, topluluk hissi, işbirlikli öğrenme ve yönlendirilmiş tartışma değişkenlerinin ders memnuniyetini sırasıyla yordayan değişkenler olduğu tespit edilmiştir. Analizler sonucunda öğrencilerin ders memnuniyeti puanlarının blog, akran değerlendirme inancı ve çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inancı değişkenine göre farklılaşmadığı; diğeri bir ifadeyle öğrencilerin ders memnuniyeti puanlarının, blog, akran değerlendirme ve çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inancından etkilenmediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Blog, Yönlendirilmiş Tartışma, Topluluk Hissi, Ders

Memnuniyeti, Öğrenme Algısı.

ABSTRACT**AN INVESTIGATION OF THE USE OF THREADED DISCUSSION IN THE BLOG ENVIRONMENT WITH RESPECT TO THE FACTORS AFFECTING STUDENTS' COURSE SATISFACTION**

Canbolat, Gülcan

M. Sc. Thesis

Department of Computer Education and Instructional Technology

Computer Education and Instructional Technology Program

Supervisor: Assoc. Prof. Ercan TOP

Temmuz-2017, xii+126 Pages

The aim of this study is to investigate the use of threaded discussion in the blog environment with respect to the factors that influence students' course satisfaction. The sample consisted of 72 students from Abant İzzet Baysal University and Kırıkkale University, Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technology, taking the Multimedia Design and Production course. One group from each university contributed to the study, one as the experimental group and the other as the control group. Students in both groups were requested to share their materials and reports about the topics covered in the course in the blog environment. Threaded discussion in the blog environment was applied in the course with the experimental group, and the students were asked to participate in asynchronous threaded discussions and provided immediate feedback on the quality of their participation by the researchers. Material preparation guidelines developed by the researchers were given to the students prior to each assignment. In this study, a frequently employed semi-experimental model in social sciences, unpaired control group pattern, was used. The data was collected from the students using self-report questionnaires on each factor both before and after the application. Covariance analysis (ANCOVA) was performed on the collected data to reveal the effect of using threaded discussion in the blog environment on students' beliefs regarding blogging and peer evaluation. Multiple regression analysis was performed to investigate the factors that affect students' course satisfaction. The findings indicated that perceived learning, sense of community, collaborative learning, and threaded discussion were the variables that respectively predicted course satisfaction. On the otherhand, it was revealed that the course satisfaction scores of the students did not vary with respect to the variables including blog, peer evaluation, and the ability to organize multimedia features.

Keywords: blogging, threaded discussion, sense of community, course satisfaction, perceived learning

I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde, bloglar ve blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanımına ve öğrencilerin ders memnuniyetlerini etkileyebilecek faktörlere yer verilmiştir. Ayrıca, yapılan araştırmanın amacı, problemleri, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları belirtilmiştir.

Eğitimde Web 2.0 teknolojilerinin kullanımının artmasıyla bu teknolojilerin öğrenmeyi destekleme rolü üzerine çalışmalar da yoğunlaşmaktadır. Web 2.0 aracı olarak bloglar, diğer Web 2.0 araçları içinde en kabul görmüş uygulamalardan biri olmuştur (Du ve Wagner, 2007). Kılıç ve Gökdaş (2014) blogların, eğitimsel bir bağlamda giderek daha popüler bir teknolojik araç hâline geldiğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda, eğitimde blog kullanımının sağladığı avantajlar dikkat çekmektedir. Bu avantajların blog aracının özellikleri ile oluştuğunu söylemek mümkündür.

Blogların aktivite raporu yazabilme, proje hakkında fikirler üretme ve yorumlar yapabilme, kullanıcıların kendi deneyimlerini paylaşabilmesi, problemlere çözüm bulabilme ve takım üyeleri arasındaki iletişim ve etkileşime fırsat tanınması (Popescu, 2010) gibi avantajları bulunmaktadır. Top (2012), yansıtma becerisini geliştirme, bireysel ya da grupla düşüncelerini ifade edebilme, ders hakkında haber ve bilgi paylaşma, öğrenme kaynaklarını toplama, öğrencilerin bireysel ödevlerinde araştırma ve yazma becerilerini geliştirme, öğrencilerin grup ödevi ve projeleri üzerinde tartışmalar yoluyla sosyal becerilerini ve iş birliğini sağlama gibi birçok avantajının da bulunduğunu ifade etmektedir. Blogların kullanımı ile ders memnuniyeti arasındaki ilişkiyi açıklayan çalışmalar (Popescu, 2016; Shiau ve Luo, 2013; Shih, 2012; Tang ve Chiang, 2010) olduğu görülmektedir.

Blogların özelliklerinin oluşturduğu avantajlardan biri de yönlendirilmiş tartışma kullanımına fırsat tanınmasıdır. Eşzamansız (asenkron) yönlendirilmiş tartışmalar, öğretmenlerin yönlendirici sorularıyla ve öğrenenlerin soruları cevaplamasıyla bir ya da birkaç hafta ders üzerine birbirleriyle tartışmaları olarak tanımlanmıştır (Arend, 2009). Çevrimiçi asenkron yönlendirilmiş tartışmalar, geniş ölçüde öğrenen-öğrenen etkileşimine, diyaloga ve tartışmaya cesaretlendirerek kritik düşünme becerilerini destekler ve iş birliğine sevk ederler (Brooks ve Jeong, 2006; Hand, 2015). Özellikle, katılanların kritik düşünme becerilerini artırması ve bilgiyi yapılandırma fikir çeşitliliğini geliştirmesi dikkat çekmektedir (Ioannou, Brown, ve Artino, 2015). Bireylerin, kendilerini ifade etmeden önce düşüncelerini analiz etmeleri ve akranlarına katkı sağlamak amacıyla kendilerini daha dikkatli yansıtma için fırsat verir. Öğrenenlerin, uygun stratejilerle meta-bilişsel farkındalıklarını artırır ve öz düzenleme süreçlerini geliştirir (Ioannou ve diğerleri, 2015; Maurino, 2007). Yönlendirilmiş tartışma kullanımı ile ders memnuniyeti arasındaki ilişkiyi açıklayabilecek çalışmalar (Drennan, Kennedy, ve Pisarski, 2005; Fredericksen, Pickett, Shea, Pelz, ve Swan, 2000; Jung, Choi, Lim, ve Leem, 2002; Kuo, Walker, Schroder, ve Belland, 2014; Maurino, 2007; Sher, 2009; So ve Brush, 2008; Swan, 2001; Thurmond, Wambach, Connors, ve Frey, 2002; Watson ve Rutledge, 2005; Zhu, 2012) bulunmaktadır.

Blog ortamında asenkron yönlendirilmiş tartışmaların kullanılmasıyla bu çalışmada ele alınan faktörlere bakıldığında; bu faktörlerin ders memnuniyetini etkileyebilecek faktörler olabileceği yönünde bir izlenim oluşmaktadır. Çünkü öğrenciler, bloglar aracılığıyla akranlarının çalışmalarını değerlendirebilir (Churchill, 2009). Akran değerlendirme, bireyin benzer durumdaki akranlarının öğrenme çıktılarını, ürünlerini, ürünlerinin kalitesini ve değerini, öğrenme düzeyini ve miktarını göz önünde bulundurarak değerlendirmesi olarak tanımlanmıştır (Topping, 1998). Bloglarda yönlendirilmiş tartışma kullanılması akran değerlendirmeye imkân sağlamaktadır. Çevrimiçi akran değerlendirmenin, hızlı cevap verebilmek için herhangi bir baskı altında olmadan istenilen zaman ve yerde cevap verebilme gibi avantajları vardır (Wu, 2006). Çevrimiçi akran değerlendirme aktiviteleri, öğrenenlerin birbirleriyle etkileşimine fırsat tanıyarak yaratıcı öğrenme süreçleri oluşturur (Liu, Lu, Wu, ve Tsai,

2016). Akran değerlendirme ile ders memnuniyeti arasında ilişkiyi açıklayan çalışmalar (Aman, 2009; Gatfield, 1999; Kuruçay, 2015; Lin, Liu, ve Yuan, 2002; Long, Long, ve Dobbins, 1998; Nguyen, 2016; Paswan ve Gollakota, 2004; Xiao, 2010) mevcuttur.

Topluluk hissi de derslerde blogların kullanılmasıyla oluşabilmektedir. Eğitim sürecinde blog kullanmak, topluluk hissi ve işbirlikli öğrenmeyi artırır (Top, 2012). Topluluk hissi, asosyal öğrencilere destek olur (Rovai ve Jordan, 2004). Bu kavrama, topluluk ilkeleriyle grupta bireyler arası ilişki, bağlılık, aidiyet hissi gibi bir yapı (Halic, Lee, Paulus, ve Spence, 2010) da diyebiliriz. Topluluk hissi ile öğrencilerde, diğerlerine karşı sorumluluk ve yükümlülük hissi oluşur. Bireyler, diğerlerinin öğrenme hedeflerine ulaşmalarında onların bu ihtiyacını karşılama gereksinimi duyarlar (Rovai, 2002a). Topluluk hissi ile ders memnuniyeti arasında ilişkiyi açıklayan çalışmalar (Barnard, Paton, ve Rose, 2007; Baturay, 2011; Drouin, 2008; Hemphill, 2011; Laffey ve diğerleri, 2009; Misanchuk, 2003; Rovai, 2002b; Top, 2012; Top, Yükseltürk, ve İnan, 2010) olduğu görülmüştür.

İşbirlikli öğrenme; akademik başarı ve öğrencinin öğrenmesini artırmak için geleneksel öğrenme yöntemlerinden daha etkili bulunmuştur. Ayrıca, öğrenci memnuniyetini artırdığı da görülmüştür (Alavi, 1994). İşbirlikli öğrenme, belirli bir öğrenme hedefine ulaşmak üzere, küçük bir öğrenme grubunun birlikte etkileşmesine ve onların bilgi ve becerilerini paylaşmasına fırsat veren bir öğretim yaklaşımıdır (So ve Brush, 2008). İşbirlikli öğrenme ile ders memnuniyetini açıklayan çalışmalar (Al-Rahmi ve Othman, 2013; Alavi, 1994; Jung ve diğerleri, 2002; Nummenmaa ve Nummenmaa, 2008; So ve Brush, 2008; Sorden, 2011; Thurmond ve diğerleri, 2002; Tseng, Wang, Ku, ve Sun, 2009) bulunmaktadır.

Öğrenme algısı da blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanılmasıyla gelişebilecek faktörlerden biridir. Öğrenme algısı, ders içinde bireyin öğrenmelerinde, onların kendi algıları olarak tanımlanmıştır (Kuruçay, 2015). Öğrenme algısı, öğrenenlerin elde ettikleri yeni bilgideki farkındalıklarıdır. Öğrenme algısı, öğrenenlerin yer aldıkları öğrenme ile ilgili, bakış açılarıdır (Nyachae, 2011). Öğrencilerin değerlendirmeleri, ders aracının nasıl kullanılacağına yol gösterir. Bu düzenlemeler

öğrenenlerin deneyimlerini artırmanın yanında, dersin kalitesini de geliştirebilmektedir (Nyachae, 2011). Öğrenme algısı ile ders memnuniyeti arasındaki ilişkiyi açıklayan çalışmalar (Baturay, 2011; Fredericksen ve diğerleri, 2000; Lo, 2010; Pike, 1993; Teerawut, 2011) olduğu görülmektedir.

Blogların öğrencilerin geliştirdikleri çoklu ortam materyallerini (projelerini) paylaşımlarına ve yönlendirilmiş tartışma kullanımına izin vermesiyle onların çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme algıları geliştirilebilir. Çoklu ortam öğreniminin bilişsel kuramı ikili kodlama teorisine, bilişsel yük teorisine, işleyen bellek modeline, türetimci teoriye (generative theory) ve Mayer'in öğrenme modelini seçme, organize etme ve entegre etme üzerine kuruludur (Pastore, Briskin, ve Asino, 2016). Bloglar aracılığıyla çoklu ortam eğitsel etkinliklerinin gerçekleşmesinde Clark ve Mayer'in (2016) çoklu ortam öğrenme tasarım ilkeleri ve Gagne'nin Öğretim Tasarımı Modeli'ne göre, öğretim süreci düzenlenmesi eğitsel etkinliklerle birlikte çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inançlarına katkıda bulunabilecektir. Öğrencilerin çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme algıları ile ders memnuniyeti arasındaki ilişkiyi açıklayan çalışmalar (Liu, 1998; Neo, Neo, ve Tan, 2012; Neo ve Neo, 2009; Neo ve Neo, 2010) bulunmaktadır.

Ders etkinliklerine duyulan memnuniyet, uzaktan eğitim, bilgisayar destekli eğitim ve çevrimiçi ders çalışmalarında bağımlı bir değişken olarak araştırılmaktadır (Lewis, 2011). Öğrenci memnuniyeti sonuçları, öğrencilerin çevrimiçi sistemleri kullanmak isteyip istemediğini, öğrencilerin birlikte nasıl çalıştıklarını ve öğrenciler arasında iyi bir çalışma ortamının olup olmadığını belirtir (Gunawardena ve diğerleri, 2001). Öğrencinin memnuniyetinin belirlenmesi, öğrencilerin genel deneyimleri, öğrencilere karşı ne kadar dikkatli olunduğu ve öğrenme gayretleri hakkında faydalı bilgiler sağlar (Nyachae, 2011). Çevrimiçi tartışmada aktif etkileşimin öğrencilerin ders memnuniyeti ile pozitif yönde ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar (Jung ve diğerleri, 2002; Sher, 2009; Swan, 2001; Thurmond ve diğerleri, 2002; Zhu, 2012) vardır. Blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanımının işbirlikli öğrenme, topluluk hissi, öğrenme algısı, blog, akran değerlendirme ve çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme

inancını geliştirdiğini ve böylece ders memnuniyeti üzerinde etkisinin olabileceğini söylemek mümkündür.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanımını, öğrencilerin ders memnuniyetlerini etkileyen faktörler açısından incelemektir. Başka bir ifadeyle araştırmanın amacı; blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanımı ile öğrencilerin işbirlikli öğrenme, topluluk hissi, öğrenme algısı, yönlendirilmiş tartışma, blog, akran değerlendirme ve çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inancının ders memnuniyetini ne ölçüde yordadığını belirlemektir.

1.2. Araştırmanın Problem Cümleleri

1. Yönlendirilmiş tartışma kullanılan deney grubundaki öğrencilerin blog inancı ön test ortalama puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları ve yönlendirilmiş tartışmanın kullanılmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin blog inancına ilişkin düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Yönlendirilmiş tartışma kullanılan deney grubundaki öğrencilerin akran değerlendirme inancı, ön test ortalama puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları ve yönlendirilmiş tartışmanın kullanılmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin akran değerlendirme inancına ilişkin düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu ğrencilerinin ders memnuniyetlerini açıklayan değerşkenler farklılık göstermekte midir?”

1.3. Araştırmanın Önemi

Çevrimiçi eğitim ortamlarında, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşim içinde olduğunu ve bununla birlikte harmanlanmış öğrenme ortamlarında da etkileşimin önemli bir role sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bu çalışmada, Web 2.0 araçları içinde en kabul görmüş uygulamalardan biri (Du ve Wagner, 2007) olan bloglar tercih edilmiştir. Blogların yönlendirilmiş tartışmalara olanak sağlaması nedeni ile bu çalışmada etkili bir araç olacağı düşünülmüştür. Blogların özelliklerinin çalışmada yer alan işbirlikli öğrenme, topluluk hissi, öğrenme algısı, blog, akran değerlendirme ve çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inancı faktörlerine katkı sağlayabileceği ve bunun da ders memnuniyetini yordayabileceği söylenebilir.

Alanyazındaki birçok çalışmada ders memnuniyetiyle ilişkili faktörlerin olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte, ders memnuniyetiyle ilişkili olabilecek bu faktörlerin, çevrimiçi eğitim ortamlarında nasıl etkili olduğuna ve kullanılabileceğine ilişkin sınırlı düzeyde bilgiye sahip olduğumuz söylenebilir. Aynı zamanda bu faktörlerin, etkileşimin önemini vurgulayabileceği bir çalışmanın olmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu faktörlerin ders memnuniyetiyle ilişkisinin araştırılması, üniversite öğrencilerinin dersten memnuniyetlerini artıracak planlamaların yapılmasına, önceliklerin belirlenmesine ve uygulanmasına katkı sağlayabilir. Bu nedenlerden dolayı söz konusu faktörlerin üniversite öğrencilerinin ders memnuniyetiyle ilişkisini araştırmak önemli bir husustur. Bu doğrultuda araştırmanın amacı; blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanımı ile öğrencilerin işbirlikli öğrenme, topluluk hissi, öğrenme algısı, yönlendirilmiş tartışma, blog, akran değerlendirme ve çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inancının ders memnuniyetini ne ölçüde yordadığını belirlemektir.

Alanyazında blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanımı konusunda yapılan çalışmalar kısıtlıdır. Bireylerin yönlendirilmiş tartışmaları kullanım durumlarını yurt içi ve yurt dışı çalışmalarda daha çok araştırmaya ihtiyaç vardır. Özellikle blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanımı ile ilgili yurt içi çalışmalar bulunamamıştır. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında çevrimiçi eğitim ortamında yönlendirilmiş

tartışmayı inceleyen yurt dışı çalışmaların ise oldukça az (Brooks ve Jeong, 2006; Hand, 2015; Ioannou ve Artino, 2009; Jeong, 2004; Maurino, 2007) olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalarda genellikle; topluluk hissi, işbirlikli öğrenme, etkileşim, bloglar, tartışma, akran değerlendirme, toplumsal buradalık algısı, öğrenme algısı ile memnuniyet arasındaki ilişkilerin incelenmiş olduğu görülmüştür. Yapılan bu çalışmalar aynı zamanda bahsedilen faktörlerin birbirleri ile ilişkili kavramlar olduğunu da ortaya koymaktadır. Buna rağmen alanyazına bakıldığında; bu değişkenlerin hepsinin aynı anda incelendiği çalışmalara rastlanmamaktadır. Dolayısıyla yapılacak bu çalışmayla alanyazındaki çalışmalardan farklı olarak blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanımının ders memnuniyetini etkileyen çeşitli değişkenleri aynı anda incelenecektir. Bu çalışmayla blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanımının ders memnuniyetini etkileyen çeşitli faktörlerin incelenmesi yönüyle böyle bir çalışmanın olmaması bakımından alanyazına katkısı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın eğitimcilere ve ders tasarımcılarına derslerini daha etkin gerçekleştirmek ve düzenlemek için faydası olabilir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan araştırma, (a) Bolu il merkezindeki Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Kırıkkale il merkezinde bulunan Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Çoklu Ortam Tasarımı ve Üretimi dersini alan 3. Sınıf öğrencileri; (b) araştırmada kullanılan ölçme araçları ve bu araçların ölçtüğü alt boyutlar ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma kapsamında, katılımcılarla ders sırasında yapılan uygulamalar ve tartışmalar yürütülmüştür. Dolayısıyla, katılımcıların bu süreçteki tartışmalarda ve ölçme araçlarına verdikleri cevaplarda samimi oldukları varsayılmıştır.

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

Bu bölümde, araştırmaya temel oluşturan eğitsel bloglar, akran değerlendirme, topluluk hissi, işbirlikli öğrenme, araştırmanın ana konusu olan yönlendirilmiş tartışma, çoklu ortam materyali geliştirme, ders memnuniyeti ve öğrenme algısı hakkında bilgilere yer verilmiştir. Bunun yanında bu konularda yapılan araştırma ve yayınların bazıları aktarılmıştır.

2.1. Eğitsel Bloglar

Web 2.0 teknolojisi, pasif bir okuyucu olmak yerine; aktif katılıma, yaratıcılığa, paylaşım ve web üzerinde okuma/yazmaya imkân tanımaktadır. Bu araçlar, internet kullanıcıları arasındaki iletişime ve katılıma olanak sağlarlar (Crook ve Harrison, 2008). Web 2.0 araçları, yeni bilginin yapılandırılmasında yaratıcılığı ve işbirlikli çalışmayı destekler. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme sürecinin daha etkili olmasını sağlar. (Bejdová, Kubincová, ve Homola, 2013).

Web 2.0 aracı olarak bloglar, diğer web 2.0 araçları içinde en kabul görmüş uygulamalardan biri olmuştur. Bununla beraber, bilgi kullanıcısı olmaktan daha çok, bilgi yaratıcısı ve bilginin artırılmasına katkı sağlayan kullanıcılar olarak, internet kullanım algımızı değiştirmiştir (Du ve Wagner, 2007). Bloglar, internette yayınlanan ve ters kronolojik düzende sunulan web günlükleri olarak tanımlanabilir (Gedera, 2012).

Bloglar bilgiyi oluşturmak için diğerklerinin mesajlarına yorum yapma imkânı sağlayarak, sanal ortamda kullanıcıları etkileşime, yaratıcılığā ve paylaşmaya davet eder (Sun ve Chang, 2012). Popescu (2010), eğitimde blog kullanmanın sağladığı avantajları; aktivite raporu yazabilme, proje hakkında fikirler ve yorumlar yapabilme, kullanıcıların kendi deneyimlerini paylaşabilmesi, problemlere çözüm bulabilme ve takım üyeleri arasındaki iletişime fırsat tanınması olarak özetlemiştir.

Top (2012) alışmasında blogların;

- yorum yapabilme,
- etkileşime fırsat vermesi,
- yansıtma becerisini geliştirme,
- problem çözme becerisini geliştirme,
- iş birliğine fırsat tanınması,
- bireysel ya da grupta düşüncelerini ifade edebilme gibi eğitsel

faýdalarının yanında ayrıca;

- ders hakkında haber ve bilgi paylaşımı,
- öğrenme kaynaklarını toplama,
- fikir ve deneyimleri paylaşma,
- öğrencilerin bireysel ödevlerinde araştırma ve yazma becerilerini geliştirme,
- öğrencilerin grup ödevi ve projeleri üzerinde tartışmalar yoluyla sosyal

becerilerini ve iş birliğini sağlama amaçlı kullanılabildiğini söylemiştir. Top (2012) ayrıca, öğrenme ortamında uygun öğretim yöntem ve teknikleri olmadan blog kullanmanın öğrenmeyi geliştiremeyeceğini de belirtmektedir.

Bloglar, kolay kullanılabilir bir ara yüze ve etkileşime fırsat veren bir yorum alanına sahiptir (Wu, 2006). Öğrenme aktivitesi olarak elverişlidir (Kubincová, Homola, ve Bejdová, 2013). Eğitimi geleneksel sınıf ortamından alarak, sınıf ortamı dışına aktarmanın önemli alternatiflerinden biridir (Akçay ve Arslan, 2010). Bir blog yapısında mesajlar kısa ayrı parçalardan oluşur ve ters kronolojik düzendedir. (Son mesaj, sayfada diğerk mesajlardan öndedir). Ayrıca her mesaj bağlantıya sahip olan kullanıcılara gönderilebilir (Doctorow, 2002). Diğerk kullanıcıların evrimii kaynaklara

ulaşmasına bağlantılar yoluyla izin veren metin tabanlı çevrimiçi ortamlardır (Halic ve diğerleri, 2010).

Popescu (2016), blogların öğrenme aktivitelerinde;

- portfolyo yaratmaya fırsat sunması,
- öğrenme günlüğü olarak kullanılabilmesi,
- derste öğrenilenlerle ilgili fikirlerin ve önemli bölümlerin yayınlanabilmesi,
- akranlarla çevrimiçi olarak görüşme imkânı sağlaması,
- öğrenme gelişimini izlemeye olanak sağlaması,
- akranlar arasında geri bildirim sunabilmesi,
- soru sormaya fırsat vermesi,
- yapılandırılmış yorumlar yapmaya ve aynı proje üzerinde akranlarla veya grupla işbirlikli çalışmalara imkân sağlaması,
- öğretmenlerin de öğrencilerine geri bildirim verebilmesi bakımından kullanışlı olduğunu söylemiştir.

Halic ve diğerleri (2010) çalışmalarında blogların, lisans derslerinde yansıtma, topluluk hissi ve iş birliğini artırma potansiyeline sahip olduğunu belirtmişlerdir; blog kullanımı ile ilgili etkinlik çalışmalarının hâlâ sınırlı olduğundan yola çıkarak çalışmalarında, blogların kalabalık bir sınıfta kullanılmasıyla öğrencilerin öğrenme algılarının gelişip gelişmeyeceğini araştırmışlardır. Lisans dersindeki öğrencilerin yansıtma becerilerinin gelişmesi için dönem boyunca blog konuşmalarına girmeleri sağlanmıştır. 67 lisans öğrencisi, öğrenme algısı ve topluluk hissi boyutları olan bir ankete yanıt vermiştir. Topluluk hissi ve bilgisayar uzmanlığı; yaş, cinsiyet ve önceki blog kullanma deneyimleri kontrol edildiğinde öğrenme algısının belirgin yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Halic ve diğerleri (2010), blog kullanmanın öğrenmeyi geliştirdiğini ve sınıf dışındaki ders kavramlarını düşünmeye yönlendirdiğini ancak akran yorumlarının öğrenme algısına etkisinin düşük olduğunu bildirmiştir. Ayrıca, araştırmacılar, blog kullanmanın lisans sınıflarına entegre edilmesinin getirdiği sonuçların tartışılmakta olduğunu söylemiştir.

Kılıç ve Gökdaş (2014) blogların, eğitimsel bir bağlamda giderek daha popüler bir teknolojik araç hâline geldiğini vurgulamışlardır. Blog kullanımının artan öğrenci etkileşiminde ve iş birliğinde potansiyelinin pek çok araştırmacı tarafından araştırılmasına rağmen, blog kullanımının eğitim ortamında etkinliği üzerine yapılan araştırmaların hâlen oldukça sınırlı olduğunu ve çelişkili bir araştırma alanı olarak kabul edildiğini ifade etmişlerdir. Çalışma, hizmet öncesi BT öğretmenleri için bir lisans dersinde blog yazarlığının bir eğitim aracı olarak etkinliğini araştırmıştır. Bu araştırmada anket araştırması tasarım yöntemi kullanılmış ve araştırmaya 75 öğretmen adayı (22 kadın, 53 erkek) katılmıştır. Veriler, topluluk hissi ve öğrenme algısını ölçen anket aracılığıyla toplanmıştır. Bu veri, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve doğrusal çoklu regresyon kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrenme algısında, düşük topluluk hissi ve yüksek topluluk hissi olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, topluluk hissi ve blogların kullanıcı dostu olması; bilgisayar uzmanlığı kontrol edildiğinde öğrenme algısının bağımsız yordayıcıları olarak bulunmuştur.

Kubincová ve diğerleri (2013) çalışmalarında, üniversite derslerinde blog etkinliklerinin kullanımının iletişim becerilerini güçlendirirken birincil öğrenme çıktılarını iyileştirdiğini söylemişlerdir. Blogların gerçek potansiyelini ortaya çıkarmada, öğrencilerin motivasyon eksikliğinin büyük bir engel teşkil edebileceğini ifade etmişlerdir. Sadece birkaç blog makalesi yayınlamanın yeterli olmadığını; bunun yerine, sınıf arkadaşlarının bloglarını izlemenin ve tartışmalara aktif katılımın, istenen sonuçların elde edilmesi için yaşamsal öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Popescu (2016) blogların, eğitim ortamlarında gittikçe yaygınlaşan Web 2.0 araçlarından olduğunu, bireysel ve iş birliğine dayalı öğrenme için başarıyla kullanıldığını söylemiştir. Çalışmasında, blogların, proje tabanlı öğrenme ortamlarında iletişim ve iş birliği araçları olarak kullanılmasını araştırmıştır. 53 bilgisayar bilimi öğrencisi araştırmaya katılmış ve öğrenme etkinlikleri üç açıdan analiz edilmiştir: (1) öğrenci izleme platformunda kaydedilen blog mesajları verileri; (2) blog katkılarının içerik analizi; ve (3) öğrencilerin görüş anketlerinde bildirildiği gibi öğrenme deneyimine ilişkin algıları. Genel bulgular, blogların eğitim ortamları ve özellikle proje

tabanlı öğrenme senaryoları için uygun bir araç olduğunu, işbirlikli bilgi yapılandırmasını teşvik ettiğini ve öğrenci memnuniyetini artırdığını göstermiştir.

Sun ve Chang (2012) çalışmalarında, blogların etkileşimli ve iş birliğine dayalı özelliklerinin lisansüstü öğrencilerin akademik yazma bilgisini işleyişine ve yazar kimliği algılarına nasıl yardımcı olduğunu incelemişlerdir. Çalışmaya TESOL ve Dilbilim alanında 7 lisansüstü öğrenci katılmıştır. Araştırma soruları şunlardır: (A) Öğrenciler hangi yazı türleriyle ilgili blog yazmaktadırlar? (B) Öğrencilerin bloglardaki iş birliğine dayalı diyalogları, akademik yazı hakkında bilgiyi işleme ve yeniden yapılandırmalarına nasıl yardımcı olmaktadır? (C) Öğrencilerin bloglardaki iş birliğine dayalı diyalogları, yazarlık kimliği algıları ve akademik yazma bilgisi konusundaki tartışmalarını kolaylaştırmakta mıdır? Açık kodlama ve içerik analizi, öğrencilerin öğrenmelerine ve yazar kimliklerinin algısına ilişkin belirgin temaları ve kalıpları tümevarımsal olarak tanımlamak için yürütülmüştür. Blog etkinliğinin öğrencileri, aktif olarak ve kendilerini yansıtarak bilgi paylaşımına, bilgi üretme ve öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluklarla baş etmeye yönelik çok sayıda stratejinin geliştirilmesine teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda, öğrencilerin kendi bloglarının yazarları olarak yazarlık hissini geliştirdiğini ve bir yazarın sahip olduğu özellikleri, yazma amaçlarını ve yazma yetkinliğini sıralamaları için uygun bir ortam sağladığını bildirmişlerdir.

Top ve diğerleri (2010) yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının eğitsel blogların yararları hakkındaki algılarını, topluluk hissini, ders memnuniyetini ve öğrenme algısını incelemiştir. İki lisans dersinden 50 öğretmen adayı bu araştırmaya katılmıştır. Çalışma bulgularında, öğrencilerin blogların tüm avantajlarından faydalanmadığı belirtilmiştir. Öğrencilerin çoğunlukla blogları, tartışma veya yansıtma yerine bilgi paylaşımı için kullandıkları ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, öğretmenlerin ders memnuniyeti ve öğrenme algısının topluluk hissi ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Divitini, Haugalokken, ve Morken (2005) çalışmalarında öğretmen adaylarının blogları ilk kullanma deneyimlerini sunmuşlardır. Blogların potansiyel güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, öğrenmeyi desteklemek için bir blog deneyimi sunulmuştur. Öğretmen adayları öğretim sürecinde blogları kullanmış, bu

süreçte bloglar öğretmen adayları tarafından iletişim ve kendilerini yansıtmaya amacıyla kullanılmıştır. Çalışmada, blogların, potansiyel yararlılığının kullanılmadığı görülmüştür. Ayrıca, alandaki farklı öğrenme yöntemlerini desteklemek için bloglar tanıtılmıştır.

2.2. Akran Değerlendirme

Bloglar öğrenenler ve öğretici arasında ve akran ya da grupla etkileşime izin verir (Halic ve diğerleri, 2010; Kılıç ve Gökdaş, 2014). Blog kullanımı, bilginin sosyal olarak yapılandırılmasına, farklı ve eleştirel bakış açılarına sahip olmaya yarar (Halic ve diğerleri, 2010). Öğrenciler, bloglar aracılığıyla akranlarının çalışmalarını değerlendirebilir (Churchill, 2009). Akran değerlendirme, bireyin benzer durumdaki akranlarının öğrenme çıktılarını, ürünlerini, ürünlerinin kalitesini ve değerini, öğrenme düzeyini ve miktarını göz önünde bulundurarak değerlendirilmesi olarak tanımlanmıştır (Topping, 1998).

Akran değerlendirme, öğrencileri pasif öğrenenden aktif öğrenene dönüştürebilmekte ve takım hâlinde çalışma becerilerini geliştirebilmektedir (Topping, 1998). Diego Fernando Ubaque ve Freddy Samir Pinilla (2016), çalışmasında, akran değerlendirmenin öz düzenleme, sosyal, bilişsel, meta-bilişsel becerileri geliştirme ve bireyin kendi öğrenmelerinin seviyesini görebilmesini sağladığını söylemiştir. Akranlarının çalışmalarını yargılamanın, eleştirel ve yansıtıcı düşünmeyi desteklediğini belirtmiştir. Ayrıca çalışmasında, akran değerlendirmenin, öğrencilerin tutum ve davranışları üzerinde pozitif etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir.

Çevrimiçi akran değerlendirmenin, hızlı cevap verebilmek için herhangi bir baskı altında olmadan istenilen zaman ve yerde cevap verebilme gibi avantajları vardır (Wu, 2006). Çevrimiçi akran değerlendirme aktiviteleri, öğrenenlerin birbirleriyle etkileşimine fırsat tanıyarak, yaratıcı öğrenme süreçleri oluşturur. (Liu ve diğerleri, 2016).

Gatfield (1999) öğrenme çıktılarının, grup çalışması ve akran değerlendirmesinde etkinliği ve etkililiği, yükseköğretim literatüründe araştırıldığını belirtmiştir. Öğrenci memnuniyetine ilişkin niceliksel ölçütlerin grup süreci ve akran değerlendirmesiyle gerçekleştirildiğine dair çok az çalışmanın bulunduğunu ifade etmiştir. Çalışmasında akran değerlendirme yöntemi incelenmiştir ve akran değerlendirme sürecinde oluşan öğrencilerin memnuniyetini ölçmek için 261 öğrenciden oluşan bir örneklem üzerinde yapılan bir çalışma detaylandırılmıştır. Grup çalışması ve çalışmada benimsenen akran değerlendirme yöntemi ile yüksek düzeyde öğrenci memnuniyeti tespit edilmiştir. Cinsiyet ve yaş bağımsız değişkenlerinin öğrencilerin memnuniyet düzeyleri üzerinde hiçbir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, deneyime sahip olmayan öğrencilerin memnuniyet düzeylerinde kayda değer bir fark bulunmuştur.

Nguyen (2016) çalışmasında, çevrimiçi öğrenme etkinliklerinin harmanlanmış öğrenme derslerine katılması durumunda öğrencilerin memnuniyetini etkileyen faktörleri araştırmayı amaçlamıştır. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşim ve öğrenciler arasındaki etkileşim açısından faktörler dikkate alınmıştır. Çalışmada, LMS Moodle aracılığıyla birçok interaktif etkinlik içeren bir ders modeli önerilmiştir. Öğrenciler, video konferansla birlikte yüz yüze öğrenme şeklinde derse katılmış ve tartışmalar, ödevler, test ve çevrimiçi değerlendirme gibi diğer öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmişlerdir. 107 öğrenciye, bir anket formu gönderilerek anket ile veriler toplanmıştır. Sorular, şu etkenleri araştırmaya yardımcı olmuştur: Etkileşim, İşbirliği, İletişim, Değerlendirme ve Sonuçlar. Buna ek olarak, öğrencinin temel yetkinlikleri, çevrimiçi zaman harcama süreleri gibi değişkenler düşünülmüştür. Sonuçlar, öğrencilerin öğrenme etkinliklerini uygularken heyecanlı olduklarını ve kendilerini çok rahat hissettiklerini göstermiştir. Ayrıca, etkileşimin, iş birliğinin ve değerlendirmenin öğrencinin memnuniyetinin iyi bir yordayıcısı olabileceğini bulmuşlardır.

Long ve diğerleri (1998) çalışmalarında, performans düzeyinin ve bireysel farklılıkların katılımcıların memnuniyetine etkilerini bir akran değerlendirme sistemi ile incelemişlerdir. Gruplar hâlinde çalışan 153 birey, kendi kendini izleme, benlik saygısı ve bireyselleşme değerlendirilen bir anketi tamamlamışlardır. Projenin sonunda bir akran

değerlendirme sistemi kullanılmıştır. Denekler, akran değerlendirme sisteminden duydukları memnuniyetsizliği belirtmişlerdir. Bulgular, performans düzeyi, bireysellik, benlik saygısı ve kendi kendini izlemenin anlaşılmasında akran değerlendirme sisteminin yardımcı olduğunu göstermiştir.

Paswan ve Gollakota (2004) çalışmalarında, akran değerlendirmesi için bağıllık, görev ve bakım yönelimi, otoriter davranış, free-riding behavior (bedel ödemedi faydalanma davranışı) ve bireysel yeterlik temel boyutlarını kapsayan çok maddeli, çok boyutlu bir ölçek geliştirmişlerdir. Ayrıca, bu boyutlar ve iki sonuç değişkenleri arasındaki ilişkiyi test etmişlerdir: genel değerlendirme ve genel memnuniyet. Sonuç olarak, bağımlılık ve yeterliliğin genel değerlendirmeyi etkilemiş olmasına rağmen, görev ve bakım yönelimi ve bedel ödemedi faydalanma davranışının (free-riding behavior) genel memnuniyeti etkilediği ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda cinsiyet ve grup üyeleriyle daha önceden aşinalığı kontrol etmişler ve onları makul derecede değişmez bulmuşlardır.

Liu ve diğerleri (2016), birçok çalışmanın, Web 2.0 öğrenme etkinliklerinin yaratıcı niteliği ile okuldaki yapılandırılmış öğrenme arasındaki belirgin karşıtlığa dikkat çektiğini söylemiştir. Çalışmasında, öğrencilerin Csikszentmihalyi (1999)' nin yaratıcılık sistem modeline dayalı olarak belirli bilgi ve yaratıcılıklarının geliştirilmesine yardımcı olmak için Web 2.0 öğrenme etkinliklerini ve sınıf öğretimini kullanmaya yönelik bir yaklaşım önermiştir. Çalışmanın önerdiği bu yaklaşım, öğrencileri yaratıcı öğrenme paradigmasına teşvik etmek amacıyla Web 2.0 öğrenme etkinliklerinde ana öğe olarak akran değerlendirmesini görmektedir. Bu tür bir yaklaşımın öğrencilerin kendine güven ve performans üzerindeki etkisini daha iyi anlamak için, çalışmada 53 altıncı sınıf öğrencisi tarafından geliştirilen Web 2.0 öykü anlatma etkinliğinde geliştirilen ödevler ve yaratıcı öz yeterliklerinin ayrıntıları toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırma, öykü anlatma rubrikleri setini kullanarak akran değerlendirmeyi deneyen öğrencilerin, öğrenme yapmayan öğrencilere göre çok daha sofistike hikâyeler ürettiğini göstermektedir. Ayrıca, akran değerlendirmesinin öğrencilerin yaratıcı öz yeterliği üzerinde olumsuz bir etki yaratmadığı belirtilmiştir. Çalışmada kullanılan yaklaşımın, deney grubunun (akran değerlendirmesi yaşayan

öğrencilerin) yaratıcı öz yeterlik performanslarını sürekli olarak yansıttığı görülmüştür, kontrol grubunun ise yaratıcı öz yeterliliğini yansıtmadığı bildirilmiştir. Bu tür sonuçlar, akran değerlendirme sürecinin öğrencilerin Web 2.0 öğrenme etkinliklerinde yaratıcı çalışmalarına gelişmiş bir yansıma düzeyi oluşmasına yardımcı olabileceğini desteklemektedir.

Gedera (2012), son on yılda, akran değerlendirme alanıyla ilgili görüşlerin araştırmacılar tarafından geniş bir şekilde araştırıldığını belirtmiştir. Bazı çalışmaların akran değerlendirmenin olumlu etkilerini gösterirken bazılarının da sorunlu alanlarının tartışılmakta olduğunu bildirmiştir. Tartışmalara rağmen, akran değerlendirmeyi EFL (yabancı dil olarak İngilizce) sınıflarına entegre etmenin yeni yollarının araştırıldığını belirtmiştir. Araştırmacılar, öğrencilere akran değerlendirme sağlamak için Bilgi ve İletişim Teknolojilerini (BİT'ler) entegre etme imkânlarını incelemeye ilgi duyduklarını söylemiştir. Gedera (2012), makalesinde, öğrencilerin 2010 yılında Malezya'daki özel bir üniversitedeki Yaşam Bilimleri dersinde blogları kullanarak akran geri bildirim alma ve sağlama deneyimlerini tartışmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Veriler çoğunlukla mülakatlar, akran geri bildirim anketi ve öğrencilerin kendi bloglarına yazdıkları mesajlar ile toplanmıştır. Öğrenciler bloglarını çevrimiçi bir portföy olarak kullanmışlardır. Böylece, bloglarda deneyimlerini paylaşmışlar, derslere ve tartışmalara dayalı yazılı ödevleri bloglarında yayınlamışlardır. Bu araştırmanın bulgularının ve tartışmasının araştırmacılara blog ortamında akran geri bildirim sürecinin uygulanmasına ve EFL sınıflarında kullanılmak üzere uygun aktivitelerin hazırlanmasına yardımcı olabileceği belirtilmiştir.

Tai, Lin, ve Yang'ın (2015) çalışmasında, yabancı dil üniversite öğrencilerinin bir çevrimiçi öğrenme sistemi içinde yabancı dil olarak İngilizce yazma performansı üzerinde öğretmen geri bildirim, akran değerlendirmesi ve sadece öğretmen geri bildirim yöntemi durumlarının etkilerini karşılaştırmışlardır. Çalışmada ayrıca öğrencilerin yazma dersi kullanımları da incelenmiştir. Hemşirelik bölümünde okuyan toplam 107 öğrenci (öğretmen geri bildirim ve akran değerlendirmesi deneysel grubu ve öğretmen geri bildirim kontrol grubu) araştırmaya katılmıştır. Çalışma, öğretmen geri bildirim ve akran değerlendirmesi grubundaki öğrencilerin bütüncül yazma becerileri ve

içerik, organizasyon, dilbilgisi, mekanik ve stil altölçekleri açısından yalnızca öğretmen geri bildiriminin alanlara göre daha fazla gelişme gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Çalışmada, ayrıca, öğretmen geri bildirim ve akran değerlendirmesi grup öğrencilerinin, akran değerlendirme algıları ve akran geri bildirimleriyle başa çıkma stratejilerini benimsemeleri tartışılmıştır. Araştırmacılar, 50'den fazla üniversite öğrencisine sahip büyük bir sınıf bağlamında hem öğretmen geri bildirimini hem de akran değerlendirmesini birleştiren işbirlikli bir çevrimiçi yazma platformunun kullanılmasının öğrencilerin yeteneklerine katkıda bulunduğunu savunmuşlardır. Çalışmada, çoğu öğrencinin akran değerlendirmesini önemli gördüğü ancak öğretmenlerin geri bildirimlerinin ve yorumlarının anlamlı bir öneme sahip olduğuna inanmadıkları bulunmuştur. Başlangıçta, öğrenciler nitelikli akran değerlendirme yeteneklerine güven duymuyor gibi görünseler de, bu akran değerlendirme faaliyetinden önemli öğrenme deneyimleri kazanmışlardır.

Wu (2006) çalışmasında, EFL (yabancı dil olarak İngilizce) yetişkin öğrencilerinin EFL kompozisyon sınıfında akran değerlendirmesi ve öğretmen geri bildirim tutumlarını incelemiştir. Öğrencilerin bloglarına, hem akran değerlendirmesi hem de öğretmen geri bildirim verilmiştir. Beklendiği gibi, öğretmen geri bildirim öğrencilerin tutumlarına ve İngilizce yeterliliğine bağlı olarak hem olumlu hem de olumsuz revizyonlara neden olurken, akran değerlendirmesinin önemli bir kısmı anlamlı ve yapıcı yorumlarda bulunmak için dilsel bir işleve hizmet etmemesine karşın, pragmatik bir işlevi (övgü gibi) yerine getirdiği görülmüştür.

Ching ve Hsu (2016), çalışmalarında akran geri bildiriminin, çevrimiçi derslerdeki öğrenciler için etkileşim ve eleştirel düşünme fırsatları sağladığını söylemektedirler. Bununla birlikte, çeşitli faktörler öğrencilerin bu umut verici avantajlardan faydalanmalarını engellemektedir. Ching ve Hsu (2016), çalışmalarında, öğrencilerin rol oynama stratejisi kullanılan bir akran geri bildirim etkinliğinde kişilerarası faktörler hakkındaki algılarını araştırmışlar ve öğrencilerin rol oynarken oluşturduğu akran geri bildirim türlerini incelemiştir. Katılımcılar, çevrimiçi bir rol oynama stratejisi kullanılan akran geri bildirim etkinliği yapan 16 lisans öğrencisidir. Anketten elde edilen sonuçlar, öğrencilerin psikolojik güvenlik ve güven de dâhil olmak

üzere pozitif kişilerarası inançlarının, rol oynama stratejisi kullanılan akran geri bildirim etkinliğine dayandığını ortaya koymuştur. Buna ek olarak, katılımcıların yüzde altmışından fazlası, bir rol oynama stratejisi kullanırken akranlarının çalışmalarını daha rahat eleştirdiklerini bildirmişlerdir. Akran geri bildirim verilerinin içerik analizi, öğrencilerin oldukça yapıcı geri bildirim üretebildiklerini göstermiştir. Destekleyici yorumlar eklemenin yanı sıra, bu geri bildirimlerle problem tespit edebilme, sorular sorabilme ve öneriler sunabilmekte olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, rol-oynama stratejisinin, öğrencilerin akran geri bildirim etkinliğinde kişilerarası inançlarını ve geri bildirim kalitelerini artırmak için büyük bir potansiyele sahip olduğunu göstermiştir.

Kubincová ve diğerleri (2013) çalışmasında, iyi düzenlenmiş akran değerlendirmesi çalışmalarının sürece dâhil edilmesinin, öğrencilerin katılımını önemli ölçüde artırdığını söylemiş ve bunun yanı sıra, iyi organize edilmiş akran değerlendirme sürecinin tasarlanmasının, öğrenciler tarafından pozitif olarak algılandığını vurgulamıştır.

Karen Swan ve diğerleri (2000) araştırma literatürünü gözden geçirmiş ve ülkedeki en büyük asenkron öğrenme ağlarından birinde öğrenci algıları ve ders tasarımı faktörlerinin deneysel yöntemle asenkron çevrimiçi öğrenmenin başarısına etkisini incelemişlerdir. Ders tasarımında tutarlılık, ders öğretmenleriyle iletişim ve aktif tartışma gibi üç faktörün çevrimiçi derslerin başarısını önemli ölçüde etkilediği kanıtlanmıştır. Bu bulguların sebebinin, asenkron çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi toplama topluluklarının oluşturulmasının önemi ile ilişkili olduğu öne sürülmüştür.

Kuruçay (2015), tez çalışmasında, öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrencilerin çevrimiçi bir öğrenme ortamındaki çevrimiçi iş birliği algıları, topluluk hisleri, memnuniyetleri, öğrenme algıları ve başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada yarı deneysel bir araştırma deseni kullanmıştır. Katılımcılara, çeşitli branşlardan gelen 77 öğrenciye, ABD'nin güneybatısındaki bir araştırma üniversitesinde bilgi teknolojisi dersini alan lisans düzeyindeki öğrencilere ders verilmiştir. Dersin iki bölümü rastgele bir kontrol grubuna (N = 39) ve bir deney grubuna (N = 38) verilmiştir.

Kontrol grubundaki öğrenciler ders ödevlerini bireysel olarak tamamlarken, deney grubundaki öğrenciler aynı ders ödevlerini çevrimiçi iş birliği araçlarını kullanarak küçük gruplar hâlinde tamamlamışlardır. Her iki öğrenci grubu da çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki iş birliği, topluluk hissi, memnuniyet, öğrenme algısı ve başarı hakkındaki çevrimiçi öncesi ve sonrası anketlerini doldurmuşlardır. Çalışmada öğrenci-öğrenci etkileşiminin, öğrencilerin çevrimiçi iş birliği, topluluk hissi ve çevrimiçi ders içindeki genel başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğu bulunmuştur. Gruplar hâlinde çalışan öğrencilerin, çevrimiçi iş birliği, topluluk hissi ve başarı düzeylerinde önemli ölçüde daha yüksek puanlar aldığı bildirilmiştir. Bununla birlikte, öğrenci-öğrenci etkileşimi etkisi, öğrencilerin memnuniyeti ve öğrenme algısı üzerine anlamlı bulunmamıştır. Çevrimiçi grup faaliyetlerine katıldıktan sonra öğrencilerin çevrimiçi iş birliği algılarının arttığı vurgulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin çevrimiçi grup etkinliklerinde etkileşim sıklığı, öğrencilerin çevrimiçi iş birliği ve topluluk hissi ve deneyimiyle güçlü bir şekilde ilişkili bulunmuştur. Son olarak, çevrimiçi grup etkinliklerinde öğrencilerin akran değerlendirme puanı, topluluk hissi ve çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki memnuniyete önemli ölçüde bağlı bulunmuştur.

2.3. Topluluk Hissi

Topluluk hissi; ait olma hissi, gruba veya diğerlerine konu olma hissi ve üyelerin birlikte olma bağlılığıyla ihtiyaçlarının karşılanmasıdır (McMillan ve Chavis, 1986). Topluluk hissini diğer bir tanımı ise; diğerlerine benzerlik algısı, diğerlerine kabullenilme bağlılığı ve bu bağlılığı sürdürmek için diğerlerinin beklentilerini yapma/verme isteği, diğerlerinin güvenilir parçası olma hissi ve istikrarlı yapısı olma hissidir (Sarason, 1974). Unger ve Wandersman (1985)'a göre topluluk hissi; üyelik, aidiyet hissi ve sosyo-duygusal bağlılık hissidir. Topluluk hissi; aitlik ve benzerlik hissini yanında duygusal bağ kurmayı da sağlar (Rovai ve Wighting, 2005).

Eğitim sürecinde blog kullanmak, topluluk hissi ve işbirlikli öğrenmeyi artırır. Topluluk hissi aynı zamanda, çevrimiçi ortamda öğrenme algısının en iyi yordayıcıları arasındadır ve çevrimiçi ders tasarımında topluluk hissi dikkate alınmalıdır (Top, 2012).

Çevrimiçi derslerin sağladığı topluluk hissi, kendini yalıtılmış hissedene öğrencilerin bu yalıtılmışlık hissini önlemeye yardımcı olur (Kuruçay, 2015). Böylece asosyal öğrencilere destek olur (Rovai ve Jordan, 2004). Bu kavrama, topluluk ilkeleriyle grupta bireyler arası ilişki, bağlılık, aidiyet hissi gibi bir yapı (Halic ve diğerleri, 2010) da diyebiliriz. Topluluk hissi ile öğrencilerde, diğerlerine karşı sorumluluk ve yükümlülük hissi oluşur. Bireyler, diğerlerinin öğrenme hedeflerine ulaşmalarında onların bu ihtiyacını karşılama gereksinimi duyarlar (Rovai, 2002a). Ayrıca, bu kavram öğrenenler arasında bir uyum, arkadaşlık hissi ve topluluk üyeliğinin kabullenilmesini sağlar (Rovai, 2000).

Rovai (2002b) çalışmasında, çevrimiçi bir eğitim ortamında topluluk hissi ile bilişsel öğrenme arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırma katılımcıları, bir e-öğrenme sistemini kullanarak uzaktan öğretilen 26 lisansüstü eğitim ve liderlik derslerine kayıtlı 314 öğrenciden oluşmuştur. Çalışma sınıf topluluğu ile bilişsel öğrenme algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Daha güçlü bir topluluk hissi sahibi olan ve daha fazla bilişsel öğrenme algısı olan çevrimiçi öğrencilerin, daha az yalıtılmış (yalnız, terk edilmiş) hissedeceğini ve akademik programlarından daha fazla memnun kalacağını ve muhtemelen öğrenimini tamamlama ihtimalinin daha yüksek olacağını ifade etmiştir.

Laves (2010), yüz yüze sınıflarda yapılan basit karşılaştırmaların dışında, bazı çalışmalarda, uzaktan eğitim öğrencileri arasındaki; etkileşim, öğrencilerle öğretmenler arasındaki etkileşim, öğrenciler ile içerik ve arayüz arasındaki etkileşim, topluluk hissi, öğretim tasarımı ve organizasyonu gibi farklı değişkenlerin araştırıldığını tespit etmiştir. Buradan yola çıkarak, çalışmasında, öğretim buradallığı algısının, bölgesel kapsamlı bir üniversitede öğretim görevlileri tarafından öğretilen ve geliştirilen çevrimiçi uzaktan eğitim derslerinde öğrencilerin algılarını ve topluluk hissini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Genel olarak öğretim buradallığı algısının anlaşılmasının zor olduğunu ve özellikle çevrimiçi derslerde öğretim buradallığının öğrenci memnuniyeti ve öğrenme algısı ile ilişkisi olduğunu söylemiştir. Çalışmasında, etkileşim ve ders yapısı gibi değişkenleri inceleyecek olan diğer araştırmacılara çalışmanın katkısı olabileceğini belirtmiştir.

Baturay (2011) çalışmasında, bir e-öğrenme dersinde öğrencilerin topluluk hissi, bilişsel öğrenme algısı ve memnuniyet arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Ayrıca, bu değişkenlerin internet öz yeterlik ve final sınav puanları ile olan ilişkisi araştırılmıştır. Çalışmaya, Türkiye'deki bir yükseköğretim kurumunda uzaktan eğitim programının Yabancı Dil dersindeki 88 öğrenci katılmıştır. Çalışma öğrencilerin, topluluk hissi ve memnuniyetlerinin birbirleriyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin ders memnuniyeti, bilişsel öğrenme algısıyla oldukça ilişkilidir. Çalışmada, öğrencilerin bilişsel öğrenme algıları ile öğrenci-içerik etkileşimi arasında çok güçlü bir ilişki olduğu, öğrenci-öğrenci etkileşimi orta düzeyde olduğu ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin zayıf olduğu görülmüştür.

Drouin (2008) çalışmasında, öğrencilerin çevrimiçi lisans psikoloji dersinde topluluk hissi, memnuniyet, başarı ve akılda kalıcılıklarını incelemiştir. Asenkron yönlendirilmiş tartışmaların kullanımı ve öğrencilerin diğer öğrencilerle ve öğretim görevlisi ile etkileşim algılarının tümü, öğrencilerin topluluk hissi algısı ile ilişkili bulunmuştur. Öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimleri daha spesifik olarak incelendiğinde, öğrenci-öğrenci etkileşim değişkenlerinin hepsi topluluk hissi ile ilişkili iken, öğrenci-öğretim elemanı etkileşim değişkenleri topluluk hissi ile ilişkili bulunmamıştır. Ayrıca, topluluk hissi ders içindeki öğrenci memnuniyeti ile alakalı olmasına rağmen, çevrimiçi bir derste ders başarısı veya akılda kalıcılıkla ilişkili bulunmamıştır. Öğrenci yorumlarını gözden geçiren bir örneğe göre, bazı öğrencilerin sosyal etkileşimden hoşlandıkları, ihtiyaç duydukları veya istedikleri; bazı öğrencilerin çevrimiçi bir ders ortamında topluluk hissi istemedikleri görülmüştür.

Laffey ve diğerleri (2009) çalışmalarında, artan sosyal bilgilerin çevrimiçi öğrenmenin sosyal doğası üzerindeki ilişkisini ve etkisini araştırmışlardır. Üniversitede çevrimiçi ders boyunca öğrencilerin çevrimiçi öğrenme deneyimi hakkındaki algılarını toplamak için bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin sosyal bilgilere erişme yollarının ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için sosyal bilgilerin kullanılabilirliğini beğenmelerinin; toplumsal yeterliliklerini, topluluk hissini ve çevrimiçi öğrenmedeki memnuniyetlerini etkilediği görülmüştür. Buna ek olarak, öğrencilerin sosyal becerilerinin durumunun, topluluk hissini ve öğrenen memnuniyetini farklı

şekilde etkilediği bulunmuştur. Diğerleriyle kişisel bilgi paylaşım rahatlığı, akranların ve öğretmenin toplumsal buradalık algılarının, topluluk hissini ve öğretmenin toplumsal buradalık algısını etkilediği ve topluluk hissini öğrenen memnuniyetini etkilediği görülmüştür.

Misanchuk (2003) tez çalışmasında, üniversite öğrencilerinde topluluk ve memnuniyet değişkenleri ve topluluk ve performans değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Kullanılan öğrenci memnuniyeti anketi uzaktan eğitim durumları için geliştirilmiştir. Topluluk ile memnuniyet veya topluluk ve performans arasında net bir pozitif ilişki görülmemiştir. Araştırmacı, topluluğun, herhangi bir pedagojik veya pedagojik olmayan kazanımlara neden olmayabileceğini ve belirli öğretim yöntemlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere düzenlenmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Nicel sonuçların doğrulanması için daha geniş nüfus üzerinde daha fazla araştırma yapılması ve yüz yüze eğitim programlarında uzaktan öğrenen öğrencilerle yüz yüze eğitim alan öğrencilerin karşılaştırılması gerektiğini belirtmiştir.

Hemphill (2011) çalışmasında, asenkron öğrenme ortamında topluluk hissi, öğrenci memnuniyeti ve sosyal yapılandırmacı öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, sosyal yapılandırmacı öğrenme ile topluluk hissi arasında ve sosyal yapılandırmacı öğrenme ile öğrenci memnuniyeti arasında pozitif bir ilişki olduğunu, ancak topluluk hissi ile öğrenci memnuniyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır. Çalışmanın, asenkron öğrenme ortamındaki öğrencilere ilişkin kuramsal bilgileri geliştirebileceği ifade edilmiştir. Dolayısıyla yükseköğrenim kurumlarında uzaktan eğitim alan öğrencilere de en iyi uyarlanmış tasarımın ve öğretimi kolaylaştırmaya yardımcı olan bilgilerin sağlanabileceği belirtilmektedir. Bununla birlikte, başarılı bir öğrenme ortamına hangi faktörlerin katkı sağladığını gerçekten anlamak için sürekli araştırmanın gerekli olduğu, çünkü bu ortamın sürekli geliştiği belirtilmiştir. Öğrencilerin eşzamansız öğrenme ortamında etkili bir şekilde öğrenmesi gerekenlerin sürekli olarak incelenmesi gerektiği önerilmiştir. Çalışma, ilave araştırmalara ihtiyaç olduğunu kanıtlamaktadır.

Top (2012) çalışmasında, öğretmen adaylarının topluluk hissi, işbirlikli öğrenme ve öğrenme algısını incelemiştir. Bu çalışmaya bloglara katılan iki lisans eğitimi Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersinden 50 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler, üç çevrimiçi anket formu (İşbirlikçi Öğrenme Ölçeği, Topluluk Hissi Ölçeği ve Öğrenme Algısı Ölçeği) ile elde edilmiştir. Araştırma soruları Pearson Korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme ve öğrenme algısı hakkında olumlu duygular yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, blogları kullanan sınıflarda topluluk hissi ile ilgili düşüncelerin olumlu olduğu belirtilmiştir. Buna ek olarak, büyük ölçüde topluluk hissi ve daha az ölçüde bilgisayar bilgi düzeyinin, öğrenme algılarını açıklayan yordayıcılar olduğu tespit edilmiştir.

2.4. İşbirlikli Öğrenme

Öğretim sürecinde blog kullanımı, üyelerle bilgi paylaşılmasına fırsat vermesi ve bu şekilde bireysel bilgiyi de geliştirmesiyle bireyin öğrenme performansındaki artışla beraber işbirlikli öğrenmeyi desteklemektedir (Top, 2012). İşbirliği, öğrenme hedefleri ve ilgili aktivitelere dayalı bir dizi etkileşimi temsil etmektedir (Lee ve Tsai, 2011). İşbirliği, birlikte çalışma anlamına da gelir. İşbirlikli öğrenmenin anlamı ise, öğretici ve öğrenenlerin her ikisinin öğrenme sürecine aktif katılmalarıdır (Hiltz, 1988). İşbirlikli öğrenme, öğrenenleri birbirine bağımlı olmayı teşvik eden, birinin kendi ve diğerlerinin öğrenme süreci için sorumluluk aldığı bir öğrenme stratejisidir (Dillenbourg, 1999). Başka bir tanımla ise; belirli bir öğrenme hedefine ulaşmak üzere, küçük bir öğrenme grubunun birlikte etkileşmesine ve onların bilgi ve becerilerini paylaşmasına fırsat veren bir öğretim yaklaşımıdır (So ve Brush, 2008).

İşbirlikli öğrenme, akademik başarı ve öğrencinin öğrenmesini artırmak için geleneksel öğrenme yöntemlerinden daha etkili bulunmuştur. Ayrıca, öğrenci memnuniyetini artırdığını da göstermiştir (Alavi, 1994). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel sınıf ortamının dışında her ortamda öğrenmenin olabilmesi mümkündür. Bu öğrenme biçimi, fikir paylaşımı, düşüncelerini anlatma, takım çalışması ve birlikte proje

yönetebilmeyi içerir. Ayrıca, grup yönetimi, çevrimiçi iletişim becerisi ve projeler üzerinde deneyim kazanmayı, öğrenme topluluğu ve aitlik hissi sağlar (Haythornthwaite, 2006).

Çevrimiçi işbirlikli öğrenme aktiviteleri, topluluk hissi oluşturma ve öğrencilerin yalıtılmışlık (izole olma, yalnız, terk edilmişlik) hissini önleme eğilimindedir. Öğrenme deneyimleri üzerinde öğrenci memnuniyetini, öğrenme algısını ve başarısını geliştirebilmektedir (Kuruçay, 2015). Bu çevrimiçi aktiviteler, öğrenenlerin farklı, zıt ya da benzer bakış açıları kazanmasını ve öğrenenlerin karara vararak ve değer biçerek, kritik (eleştirel) düşünme becerilerinin gelişmesini sağlar (So ve Brush, 2008). İşbirlikli öğrenmenin, edinilen bilginin kalıcılığını artırma, öğrenim sürecine katılımı artırma ve üst düzey düşünme becerileri kazandırma gibi pozitif etkileri vardır. Bireylerin farklı görevlerde iş birliğiyle çalışmaları onların bilişsel yükünü azaltma konusunda da yarar sağlayabilmektedir (Lee ve Tsai, 2011).

İşbirlikli öğrenme, öğrenen etkileşim biçimidir (So ve Brush, 2008). Dillenbourg (1999)'a göre, işbirlikli öğrenmede öğrenenler arası etkileşim için; etkileşme, eşzamanlılık ve devredilebilirlik kavramları öne çıkmıştır. İşbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin birbirleriyle aynı çalışma üzerinde bir etkileşim kurması gerekmektedir. İşbirlikli öğrenmede, eşzamanlı görev paylaşımı ve görevi diğerine devredebilme lüksü bulunmaktadır.

İşbirlikli öğrenme stratejisi, farklı / zıt bakış açılarını, fikir alış verişini, farklı eğitsel tecrübeleri ortaklaşa paylaşmayı sağlar. Öğrenciler diğerlerinin ve kendi tecrübelerinin yansımalarıyla bilgiyi daha iyi öğrenebilirler (Liu, 2015). Farklı performans düzeyindeki öğrencilerin ortak bir konuda birlikte çalışmalarına izin verir (Rovai, 2000).

Barnard ve diğerleri (2007) çalışmalarında çevrimiçi derste üniversite öğrencilerinin algıları ile ilgili iletişim ve iş birliği faktörlerini incelemişlerdir. Öğrencinin programı beğenip beğenmemesi; çevrimiçi ders iletişimi ve iş birliği algılarındaki farklılıklar ile ilişkilendirilmektedir.

Jeong ve Joung (2007), çalışmasında, asenkron çevrimiçi tartışmalarda, mesaj kısıtlamaları ve etiketlerin işbirlikli tartışmalar üzerindeki etkilerini incelemiştir. Eğitim teknolojileri dersi alan 38 öğrenci üç gruba ayrılmıştır. Bir gruptaki öğrenciler, tartışma, kanıt, eleştiri ve açıklama gibi mesaj kategorilerini kullanarak çevrimiçi ortamda mesajlarını yayınlamıştır. Aynı mesaj kategorilerini kullanarak, başka bir grup ise, her mesajı kategoriye göre tanımlamıştır ve tartışmaların görünürlüğünü artırmak için mesaj başlıklarını konu başlıklarına ayırmışlardır. Kontrol grubunda bu işlemlerden ve kısıtlamalardan hiçbiri uygulanmamıştır. Deney grubundaki öğrencilerin, diğer öğrencilere meydan okumalarının ve diğer öğrencilerden gelen meydan okumalara cevap verme ihtimalleri önemli derecede düşük bulunmuştur. Cevap vermekte daha az temkinli olmuşlardır. Araştırmacılar eleştirileri belirlemek için kullanılan etiketlerin öğrencileri eleştiri göndermekten caydırmış olabileceğini ve daha fazla tartışmaya yöneltip açıklama getirmeye ve kanıtlama ihtiyacı oluşturabileceğini belirtmişlerdir.

Lee ve Tsai (2011) çalışmalarında, hem internet tabanlı hem de geleneksel yüz yüze öğrenme ortamında öğrencilerin iş birliği, kendini kontrollü öğrenme (SRL) ve bilgi arama (IS) hakkındaki öğrenci algılarını araştırmayı amaçlamıştır. Yetenek, deneyim ve ilgi açısından her bir yönü değerlendirmek üzere çok boyutlu bir anket tasarlanmıştır. Analizlerle, (1) internet tabanlı ve yüz yüze öğrenme ortamları arasındaki öğrencilerin algılarının potansiyel farklılıkları, (2) öğrencilerin özellikleri ve (3) internet kullanımı ile çevrimiçi ders kayıtları arasındaki üç açıdan potansiyel farklılıkları belirlenmiştir. Çalışma, İnternet tabanlı ve yüz yüze öğrenim deneyimi olan bir yükseköğretim enstitüsündeki öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma, öğrencilerin internet tabanlı öğrenmede geleneksel öğrenme ortamlarından iş birliği (yalnızca yetenek), SRL (yetenek ve deneyim) ve bilgiyi arama (yetenek, ilgi ve deneyim) algılarının çok daha fazla olduğunu göstermiştir. Eğitim düzeyi açısından, lisansüstü öğrencilerin lisans düzeyindeki öğrencilere kıyasla, yetenek ve ilgi yönüyle algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin iş birliği, SRL ve bilgi arama hakkındaki algıları, çevrimiçi ders alma deneyimleri ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

Sorden'ın (2011) çalışmasında, bir üniversitedeki harmanlanmış öğrenme ortamındaki öğrencilerden işbirlikli öğrenme, toplumsal buradalık algısı ve memnuniyet anketini yanıtlamaları istenmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenme, toplumsal buradalık algısı ve harmanlanmış bir dersteki memnuniyet arasındaki ilişkiler ölçülmüştür. İşbirlikli öğrenme algısı ve ders memnuniyeti arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yine işbirlikli öğrenme algısı ve toplumsal buradalık algısı arasında ilişkiye rastlanmıştır. Toplumsal buradalık algısı ve memnuniyet arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin demografik bilgileri ile bu üç değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çalışma harmanlanmış öğrenme ortamının etkileri tartışılarak sonuçlandırılmıştır.

So ve Brush (2008) çalışmalarında, harmanlanmış öğrenme ortamında öğrencilerin öğrenme algısı düzeyleri, toplumsal buradalık algısı ve genel memnuniyeti arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma, bu üç değişkenin ilişkisini incelemiş ve bunlarla ilgili kritik faktörleri tespit etmiştir. Katılımcılar, sağlık eğitiminde harmanlanmış öğrenme ile ders alan ve kapsamlı bir HIV-AIDS önleme planının geliştirilmesi ile ilgili bir grup projesinde çalışan 48 lisans öğrencisi olmuştur. Veriler Öğrenci Algısı Anketi (Student Perception Questionnaire) ve yüz yüze görüşmelerden toplanmıştır. Verilerin analizi, öğrencilerin işbirlikli öğrenme algılarının, toplumsal buradalık algısının ve memnuniyetin istatistiksel açıdan anlamlı ilişkilere sahip olduğunu ortaya koymuştur. İşbirliğine dayalı öğrenme algıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin, iş birliğine dayalı öğrenme algıları düşük düzeyde olan öğrencilerden uzaktan eğitim derslerinden daha memnun oldukları sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde, işbirlikli öğrenme algıları yüksek olan öğrencilerin yüksek toplumsal buradalık algılarının olduğu bulunmuştur. Toplumsal buradalık algısıyla genel memnuniyet arasındaki ilişki pozitif bulunmuş ancak istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Görüşme verileri, ders yapısının, duygusal desteğin ve iletişim ortamının işbirlikli öğrenme, toplumsal buradalık algısı ve memnuniyet ile ilişkili kritik faktörler olduğunu ortaya koymuştur.

Al-Rahmi ve Othman (2013) işbirlikli öğrenme için sosyal medyanın etkisi ve sosyal medyanın etkili bir öğretim aracı olarak kullanılmasının önemli bir araştırma

konusu olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin işbirlikli öğrenmelerini geliştirmek için sosyal medya kullanımıyla ilgili öğrencilerin memnuniyeti hakkında daha fazla bilgi edinmek için Malezya'daki bir üniversitede bir anket düzenlemişlerdir. Sosyal medyanın yükseköğretimde işbirlikli öğrenme için kullanışlılığını sağlayan özellikleri ve faktörleri belirlemek amacıyla çalışmışlardır. Akranlar ve öğretmenlerle katılım, kullanım kolaylığı algıları ve yararlılık algılarını önermekte oldukları kavramsal bir çerçeve geliştirmişlerdir; öğrencilerin işbirlikli öğrenme yoluyla öğrenmelerini artıran, akademik performanslarını düzelter sosyal medyayı kullanmanın olumlu etkilerini ve faydalarını açıklamışlardır. Sonuçlara göre, yararlılık algısı ile öğrencilerin memnuniyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı bir negatif ilişki ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin etkileşim ve kullanım kolaylığı algılarının, öğrenciler arasında işbirlikli öğrenmeyi sağlamak için sosyal medya kullanıldığında, öğrencilerin memnuniyeti ile yüksek oranda ilişkili olduğu bulunmuştur.

Tseng ve diğerleri (2009) çalışmalarında, işbirlikli gruplamanın, takım çalışması süreci boyunca öğrencilerin yaratıcılığını ve verimliliğini artırmanın bir yolu olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin takım çalışması deneyimlerini anlamaya yönelik bir araştırma yapmışlardır. 46 lisansüstü öğrenci arasında iş birliği faktörleri ve takım çalışması memnuniyeti arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Veri toplamak için çevrimiçi anket kullanılmıştır. İşbirliği faktörlerinin, birlikte çevrimiçi iş birliği memnuniyetindeki varyansın % 63'ünü oluşturduğu ortaya konulmuştur. "Takım arkadaşları arasında güven" ve "organizasyon uygulamaları"nın çevrimiçi iş birliği memnuniyetini açıklamak için etkili faktörler olduğunu rapor etmişlerdir. Öğrencilerin iş birliği deneyimlerini iyileştirmek için eğitmenler için öneriler sunulmuştur.

Alavi (1994) çalışmasında, bilgisayar donanımı, yazılım ve iletişim alanındaki gelişmelerle bu teknolojilerin eğitsel kullanımına fırsat yarattığını belirtmiştir. Çalışmasının amacı, bilgisayar destekli pedagojik yaklaşımları geliştirmek ve değerlendirmek için geleneksel sınıf öğretim yöntemlerinin ötesine geçmektir. Çalışmasında, işbirlikli bir öğrenme sürecinde bir Grup Karar Destek Sisteminin (GDSS) kullanılmasının öğrencinin öğrenmesini ve sınıf deneyimlerinin değerlendirmesini artırıp artırmadığını araştırmıştır. 127 öğrencinin incelendiği

çalışmada, GDSS destekli işbirlikli öğrenmenin, GDSS dışındaki iş birliğine dayalı öğrenme ile karşılaştırıldığında, beceri geliştirme algısı, öz düzenleme becerilerine ve sınıf deneyiminin değerlendirilmesine yol açtığını göstermiştir. Ayrıca, GDSS destekli işbirlikli öğrenime maruz kalan öğrenci grubunun son değerlendirme puanları, deneyde yer alan diğer öğrencilerinkinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Jung ve diğerleri (2002), çalışmalarında, web tabanlı öğretim ortamında üç farklı etkileşimin (akademik, işbirlikli ve sosyal etkileşim) öğrenme, memnuniyet, katılım ve çevrimiçi öğrenmeye olan tutumu üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Akademik etkileşim, öğrenciler ve çevrimiçi kaynaklar arasındaki etkileşimin yanı sıra, öğrenciler ile öğretmen arasındaki görev odaklı etkileşimi de içermiştir. Bir grup öğrenci belli bir konuda iş birliği yaparak veya belirli bir sorunu çözmek için fikir ve materyalleri paylaştığında, öğrenciler arasındaki iş birliğine dayalı etkileşimin mümkün olduğu belirtilmiştir. Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki sosyal etkileşimin, öğretmenlerin kişilerarası teşviki veya toplumsal entegrasyonu teşvik etmek için stratejiler benimsediğinde ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Sonuçlar şunu göstermiştir: sosyal etkileşim grubu diğer gruplardan daha iyi performans göstermiş; işbirlikli etkileşim grubu, öğrenme deneyiminden en yüksek memnuniyet seviyesini ifade etmiştir; işbirlikli ve sosyal etkileşim grupları, görüşlerini akademik etkileşim grubundan daha aktif biçimde göstermiştir; ayrıca Web tabanlı öğrenme deneyimleri, etkileşimin türüne bakılmaksızın Web'in öğrenmede kullanımı ile ilgili olumlu tutum değişiklikleri sağlamıştır. Yetişkin öğrenciler için bile, eğitmenlerle sosyal etkileşim ve akran öğrencileri ile iş birliğine dayalı etkileşim kurmanın, çevrimiçi tartışmayla öğrenmeyi ve aktif katılımı artırmada önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Farklı çevrimiçi etkileşim türlerinin dersle ilgili memnuniyet üzerine etkilerini araştırırken, öğrencilerin memnuniyetinin etkileşim yerine öğrenci-öğrenci etkileşimi miktarı ile daha fazla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Eğitmenle birlikte, birbirleriyle iş birliği yapan öğrencilerin (yani, bir tartışma panosunda sorun çözmek için) en yüksek memnuniyet seviyesini gösterdiğini tespit etmişlerdir.

Nummenmaa ve Nummenmaa (2008) araştırmalarında, Web tabanlı öğrenme ortamı kullanırken duyguların nasıl deneyimlendiğini, öğrencilerin ders konusuna olan

ilgisini ve web tabanlı öğrenmeye yönelik ilgilerini incelemişlerdir. Bu durumu iş birliğine dayalı görünür ve görünmez faaliyetlerle ve "gizli" faaliyetlerle ilişkilendirmişlerdir. Web tabanlı bir öğrenme ortamında görünür işbirlikli faaliyetlerin öğrencilerin derse olan tepkisini etkilediği tespit edilmiştir. Aktif olarak derse (işbirlikli etkinliklere) katılmayanların, birlikte çalıştıkları kişilerden daha fazla olumsuz duygusal deneyim yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Duygusal reaksiyonların dalgalanması, web tabanlı öğrenme ortamında görünür iş birliğine dayalı ve görünmez işbirlikli olmayan faaliyetlerle pozitif ilişkili ve aynı zamanda Web tabanlı öğrenmeye yönelik ilgi, görünmez etkinliklerle pozitif ilişkili bulunmuştur.

Thurmond ve diğerleri (2002) çalışmalarında, araştırmacıların öğrenci giriş bilgilerini kontrol ettikleri, web tabanlı derslerin değerlendirildiği (Alexander Astin'in (1993) Giriş-Çevre-Sonuç değerlendirme modelini kullanarak) araştırma bulgularını tartışmışlardır. Öğrenci özelliklerini kontrol etmenin, önyargıyı azalttığını, doğru olmayan sonuçları sanal ortamda paylaşmayı en aza indirdiğini bildirmişlerdir. Çalışmanın sonuçları öğrencilerin memnuniyetinin çevrimiçi ortamdan etkilendiğini ancak öğrenci özelliklerinden kaynaklanmadığını desteklemektedir.

2.5. Yönlendirilmiş Tartışma

Blog teknolojisi, mesajlara yapılan yorumları okumaya izin verir (Churchill, 2009). Bloglardaki mesaj ara yüzü, ders hedeflerine ulaşmak için proje sunmaya fırsat vererek, öğrenenlerin öz-yönetim becerilerini artırabilir. Ayrıca bloglardaki yorum ara yüzü, öğrenenlerin akranlarına yardım etmelerine olanak tanıyarak, sosyal öğrenmeye yardım edebilir (Kılıç ve Gökdaş, 2014).

Bloglarda, öğrenciler tamamladıkları öğrenme görevlerini sunabilirler ve yorum yapmaları için diğerlerini davet edebilirler. Diğerleri bu şekilde, sunulan içeriğe öneriler getirip yorumlar yapabilir. Böylece içeriği hazırlayanlar diğerlerinden dönüt alıp, kendi projelerini gözden geçirebilirler. Çalışmalarının değerlendirilmesiyle de

akranlarından öğrenebilirler. Bazı yorumlarla öğretmen ipucu bırakarak öğrenenleri gözlemleyebilir (Churchill, 2009).

Yansıtıcı araçlar olarak bloglar, kendini yansıtma ve kendini ifade etmek için uygun bir ortam sağlar. Bloglarla öğrenenler deneyimlerini paylaşabilir, düşüncelerini yayımlayabilir ve duygularını ifade edebilir (Duarte, 2015). Asenkron yönlendirilmiş tartışma, bir tartışma platformunda katılımcıların farklı zamanlarda oturum açarak belirli zaman aralıklarında mesajlara katıldığı yönlendirilmiş mesajlar dizisinin oluşumu olarak tanımlanmıştır (Hand, 2015). Bir diğer tanımda ise asenkron yönlendirilmiş tartışmalar, öğretmenlerin yönlendirici sorularıyla ve öğrenenlerin soruları cevaplamasıyla bir hafta ya da birkaç hafta ders üzerine birbirleriyle tartışmaları olarak tanımlanmıştır (Arend, 2009).

Asenkron yönlendirilmiş tartışmalar, hiyerarşik ya da ağaca benzer bir yapıda olabilmektedir (Hand, 2015). Yönlendirilmiş tartışmalarda etkileşim, okuma ve yazmayı içerir, katılımcılar mesajlarda bilmedikleri kelimeleri kavrayıp iletişim kurmak için onları kullanabilirler (Tai, 2016). Çevrimiçi yönlendirilmiş tartışmalar, kritik düşünme becerilerini destekleyen bir yöntem olarak ortaya çıkmıştır. Bu tartışmalar, öğrencilerinin derin ve daha yansıtıcı öğrenmelerini sağlamalarında onlara rehber olan öğretmenler için etkili ortamlardır çünkü fikir alışverişine fırsat verirler (Arend, 2009).

Çevrimiçi asenkron yönlendirilmiş tartışmalar, geniş ölçüde öğrenen-öğrenen etkileşimine, diyaloga ve tartışmaya cesaretlendirerek kritik düşünme becerilerini destekler ve iş birliğine sevk eder (Brooks ve Jeong, 2006; Hand, 2015). Özellikle, katılanların kritik düşünme becerilerini artırması ve bilgiyi yapılandırmada fikir çeşitliliği oluşturması dikkat çekmektedir (Ioannou ve diğerleri, 2015).

Çevrimiçi yönlendirilmiş tartışmalar, 7 gün 24 saat öğrencilere ulaşmayı sağlar. Öğrenciler tartışmaya katılmak için kendi hızlarında, istedikleri zamanı kullanabilirler. Bireyin, kendisini ifade etmeden önce düşüncelerini analiz etmek için ve akranlarına katkı sağlamak amacıyla kendilerini daha dikkatli yansıtmaları için fırsat

verir. Öğrenenlerin, uygun stratejilerle meta-bilişsel farkındalıklarını artırır, öz düzenleme süreçlerini geliştirir (Ioannou ve diğerleri, 2015; Maurino, 2007).

Yönlendirilmiş tartışmalar, tek seferde bir konuşmacıya odaklanır. Aynı mekânda olmaya ya da aynı zamanda katılmaya gerek yoktur (Meyer, 2003). Mesajlar hiyerarşik yapıdadır; ana başlıklar, alt başlıklar altında alt yanıtlar. Bu yapı öğrencilerin akranlarını değerlendirmelerine izin verir. Öğrencilerin tartışmalardaki daha önceki mesajları yanıtlamaları için seçim yapmalarına imkân tanır. Her mesaj ve yanıt, art arda gelen bir etkileşim yapısında, yönlendirilebilirdir (Jeong, 2003). Öğrenciler mesajlarına zamanla ekleme yapabilir. Yüz yüze senkron tartışmalardan daha önemli olarak kritik düşünmeyi artırır. Ancak, asenkron yönlendirilmiş tartışmalarda belki birkaç saat ya da gün cevaplar için beklenebilmektedir. Bu durum tartışmanın akışının aksamasına sebep olabilir. Öğrenciler, çoğunluğun katılımı ve kontrolüyle bilişsel meydan okumayla yüzleşebilmektedir (Jeong, 2004). Asenkron yönlendirilmiş tartışmalardaki diğer dezavantaj, yanıtlar arasındaki uyumsuzluktur. Konuşma sırasının bulunmayışı bu uyumsuzluğu oluşturur. Çünkü konuşma sırası grubun tüm dikkatini bir noktaya çekmeye yarar. Tartışma konularındaki değişiklikleri yönetmeye yarar (Brooks ve Jeong, 2006).

Brooks ve Jeong (2006) çalışmalarında, ön-yapılandırılmış ve yönlendirilmiş tartışmaların, öğrencilerin bilgisayar destekli işbirlikli tartışma ortamında grup performansı ve grup etkileşimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Ön-yapılandırılmış grup öğrencilerinden, tanımlı ve bireysel yönlendirilmiş tartışmaları destekleyen veya zıt mesajlar göndermeleri istenmiştir. Yönlendirilmiş tartışma olmayan kontrol grubunda, destekleyen ve zıt tartışma mesajları görülmemiştir. Mesajlara cevap niteliğindeki açıklamalarda, destekli ifadelerde ve zıt itirazların sayısında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmanın sonucunda ön-yapılandırılmış ve yönlendirilmiş tartışmaların, öğrencilerin tartışma sıklığını artırabileceği sonucuna varılmıştır.

Hand (2015) çalışmasında, örgütleyici biçim olarak tanımlı başlıklarla düzenlenmiş asenkron yönlendirilmiş tartışmaların öğrencilerin mesajlarında ortaya çıkan eleştirel düşünme seviyelerine ve bilişsel yük üzerine etkisini incelemiştir. Bilişsel

yük puanları, kontrol grubunda deney grubuna göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Fiziksel ölçümler, ön bilişsel yük seviyelerinin etkili olduğunu göstermiştir. Oysa öz-zihinsel çaba puanlarının bilişsel yükü anlamada etkili olmadığı bulunmuştur. Her bir birey için karma bir eleştirel düşünme puanı geliştirilmiş ve bireysel düzeyde bilişsel yük ve eleştirel düşünme bireysel kazanımları arasında önemli bir negatif korelasyon bulunmuştur. Öğrenme yönetim sistemi yazılımının nasıl düzenlenmesi gerektiği ve tartışma panolarının tasarlanması ve kolaylaştırılması için en iyi uygulamaların nasıl yapılacağı konusunda öneriler sunmuştur. Araştırmanın topluma sağladığı yararları ise, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek öğrencilerin modern işgücünün karmaşık taleplerini karşılar hâle gelmesi ve toplumun daha sorumlu üyeleri olmalarına hazırlamak olduğunu belirtmiştir.

Ioannou ve Artino (2009), çevrimiçi iş birliğine dayalı öğrenmeyi desteklemek için farklı web teknolojilerinin avantajlarını araştırmanın gelecekteki çevrimiçi eğitim araştırmaları ve uygulamaları için etkiler yarattığını bildirmiştir. Çevrimiçi iş birliğini teşvik etmek için kullanılan baskın bir araç olan yönlendirilmiş tartışmaya ek olarak, çevrimiçi bir derste 15 lisansüstü öğrenciyle bir wiki kullanmışlardır. Öğrenciler iki farklı grup etkinliği üzerinde çalışmış, önce konuları yönlendirilmiş tartışmaya açıp sonra wiki'yi kullanmışlardır. Her bir teknolojiyi kullandıktan sonra, öğrencilerin işbirlikli öğrenme deneyimlerine ilişkin tutumlarını ve işbirlikli öğrenme süreçlerindeki farklılıklarını araştırmışlardır. Bulgular, her iki teknolojinin kendine özgü yararları ve kısıtlamaları olduğunu göstermiştir. Öğrenciler yönlendirilmiş tartışma aracını tercih etmiştir, ancak öğrenciler wiki'nin iş birliğini destekleme potansiyelini de vurgulamışlardır. Öğretmenlerin ihtiyacını kapsayan, tartışmayı desteklemek ve tartışmaya cesaretlendirmek için wikilerin yazımı, wiki kullanımında yapı iskelesi kurma ve modelini oluşturma ve wiki kullanımını ilgi çekici ve uygun hâle getirmek için yeterince karmaşık grup görevleri oluşturma gereksinimi de dâhil olmak üzere uygulanabilir etkileri ve gelecekteki yönleri tartışılmıştır.

Jeong (2004) çalışmasında, bilgisayar destekli işbirlikli tartışmalarda yanıt verme süresinin ve mesaj içeriğinin yönlendirilmiş tartışmaların büyüme kalıpları üzerindeki etkisini incelemiştir. Tartışma biçimi ve mesaj etiketlerinin kullanımı, uzun

teпки sürelerine rağmen yüksek yanıt oranları üretmek için yeterli tartışmalı değişimler oluşturmuş olabilir; bu da yönlendirilmiş tartışmanın büyümesine yardımcı olmuştur.

Maurino (2007) yönlendirilmiş tartışma formlarının uzaktan eğitim araştırmalarında popüler bir konu olduğunu ve öğrenci katılımı, memnuniyet, öğrenme çıktıları, toplumsal buradalık algısı ve etkileşimi etkileyen bir faktör olarak incelendiğini söylemektedir. Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve derin öğrenme için potansiyel bir araç olarak değerlendirildiğini belirtmektedir. Mevcut literatürü incelemiş, çevrimiçi yönlendirilmiş tartışmaların eleştirel düşünme ve derin öğrenmeyi geliştirme potansiyelinin oluşturduğunu belirtmiştir.

Sher'in (2009) çalışması, web tabanlı çevrimiçi öğrenme programlarında öğrencilerin öğrenmesinde etkileşiminin önemini göstermektedir. Üniversitede birden fazla akademik disipline kayıtlı öğrenciler üzerinde araştırma yapılmıştır. Web tabanlı bir araştırma aracı, öğrencilerin özelliklerini, öğrenme hakkındaki algılarını, memnuniyetini, öğrenci-öğrenci etkileşimlerini ve öğrencilerin öğretmenle etkileşimini değerlendirmek üzere tasarlanmıştır. Etkileşim değişkenlerinin öğrenci öğrenmesi ve memnuniyeti ile ilişkisini analiz etmek için regresyon analizleri kullanılmıştır. Öğrenci-öğretmen etkileşimi ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin, öğrencilerin öğrenme ve memnuniyetine önemli katkıda bulunduğu bulunmuştur.

Zhu (2012), yapılan araştırmalarda, çevrimiçi iş birliğinin öğrencinin öğrenme başarısını artırdığını; ancak, öğrencilerin memnuniyetini, performansını ve bilgi yapılandırmasını çevrimiçi iş birliği yoluyla kültürler arası bir perspektiften inceleyen sadece birkaç deneysel çalışma bulunduğunu söylemiştir. Çalışmasında, iki farklı kültürdeki öğrencilerin çevrimiçi grup tartışmaları yoluyla memnuniyet, performans ve bilgi yapılandırmasını incelemiştir. Araştırma, bir Flamanca üniversitesinde ve Çin üniversitesinde eğitim bilimleri bölümünde okuyan birinci sınıf üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. İki öğrenci grubunun memnuniyet, öğrenme süreci ve başarı yönünden farklılıkları ve benzerlikleri analiz edilmiştir. Hem Çinli hem de Flaman öğrenciler, kendi hızlarında çalışmanın bir avantaj olduğuna dikkat çekmiş ve her bir grubun çevrimiçi iş birliğine dayalı öğrenmede grup görevlerine katkıda

bulunabileceğini belirtmişlerdir. Hem Çinli hem de Flaman öğrenciler, çevrimiçi iş birliğine dayalı öğrenmenin tek başına okuduklarından daha fazla bilgi edinmelerine yardımcı olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca çevrimiçi iş birliğine dayalı öğrenme görevlerine zaman ayırdıklarında çok şey öğrendiklerini belirtmişlerdir. Çinli ve Flaman öğrenciler, benzer şekilde akran etkileşiminden ve ders koordinatörlerinden aldıkları teknik yardımdan memnun kalmışlardır. Flaman öğrencileri kendi hızlarında çalışmaktan; Çinli öğrenciler ise başkaları ile birlikte çalışmaktan memnun olmuşlardır. Flaman öğrenciler çevrimiçi görevler üzerinde çalışmanın zaman aldığını, Çinli öğrenciler ise en büyük sorunun, öğrenciler ve öğretmen arasındaki etkileşim eksikliği olduğunu söylemişlerdir. Öğrenci gruplarının başarıları karşılaştırılmış ve genel olarak Flaman öğrencilerin ortalama Çinli öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Kuo ve diğerleri (2014) çalışmalarında, uzaktan eğitim derslerinin değerlendirilmesinde öğrenci memnuniyetinin (çevrimiçi programların kalitesi ve öğrenci performansı ile ilgili olduğu için) önemli olduğunu belirtmişlerdir. Etkileşimin, öğrenci memnuniyetinin kritik bir göstergesi olduğu söylenmiştir. Etkileşimin etkisinin kritik öğrenciler ve farklı sınıf düzeyinde yordaması bağlamında test edilmediği belirtilmiştir. Çalışmada, öğrenci özelliklerini üç etkileşim türü (İnternet, özyeterlik ve özdüzenleme öğrenme) ve sınıf düzeyinde yordayıcıları (ders kategorisi ve akademik program) içeren öğrenci memnuniyeti için bir regresyon modeli test edilmiştir. Veriler, bir çevrimiçi ankete yanıt veren 221 lisans ve lisansüstü öğrencisi örneklemeden toplanmıştır. Regresyon modeli hiyerarşik doğrusal modelleme kullanılarak test edilmiştir. Öğrenen-eğitmen etkileşimi ve öğrenen-içerik etkileşimi öğrenci memnuniyetinin belirgin yordayıcıları olarak görülmüş ancak öğrenen-öğrenen etkileşimi yordayıcı bulunmamıştır. Öğrenen-içerik etkileşimi en güçlü yordayıcı olarak bulunmuştur. Akademik program kategorisinin, öğrenci-içerik etkileşiminin öğrenci memnuniyeti üzerindeki etkisini azalttığı görülmüştür. Öğrenen-içerik etkileşimindeki iyileşmelerin, öğrenci memnuniyetini artırmada en iyi sonucu verdiğini ve öğrenen-öğrenen etkileşiminin çevrimiçi ders ortamında göz ardı edilebilir olduğunu ortaya koymuştur.

Swan (2001) çalışmasında, asenkron çevrimiçi öğrenmede öğrenme algısı ile öğrenci memnuniyetini etkileyen faktörleri incelemiştir. Çalışma, tasarım netliği, eğitmenlerle etkileşim ve ders katılımcıları arasında aktif tartışma olmak üzere üç genel faktörün öğrencilerin memnuniyetini ve öğrenme algısını önemli ölçüde etkilediğini bulmuştur.

Drennan ve diğerleri (2005) çevrimiçi esnek öğrenme ile öğrencinin memnuniyetini etkileyen faktörleri incelemiştir. Öğrenciler, ders çalışmasının başında ve sonunda test edilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi ile veriler analiz edilmiştir. Öğrenci memnuniyetinin, teknolojiye yönelik olumlu algılamalardan ve özerk öğrenme modundan etkilendiği ortaya çıkmıştır.

Suthers, Vatrappu, Medina, Joseph, ve Dwyer (2008) çalışmalarında, çevrimiçi asenkron ortamlarda yönlendirilmiş tartışmanın işbirlikli bilgi yapılandırmasını nasıl destekleyeceğini araştırmışlardır. Önceki deneysel araştırmaların asenkron etkileşim için -kontrollü çalışmalar yürütmenin sorunları nedeniyle- yüz yüze ve senkron iş birliğine odaklandığını ifade etmişlerdir. Çalışmalarında kontrollü bir ortamda asenkron iş birliğinin incelenmesini sağlayan bir protokol açıklanmıştır. Çalışmalarında, bilgi haritası kullananların, deneysel durumlar ve ayrıntılar içinde, yönlendirilmiş tartışma kullananlara göre daha erken varsayımlar oluşturduklarını belirtmişlerdir. Bilgi haritalarını kullanan katılımcıların, aynı sonuca ulaşma olasılıklarının ve durum sırasında daha büyük iş birliği sağlamalarının anlamlı derecede daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Gömülü notlara sahip bilgi haritasının, yönlendirilmiş tartışmayı büyütme yerine, temel etkileşim aracı olduğu zaman en tutarlı sonucu verdiğini söylemişlerdir.

Tai (2016), çalışmasında Birleşik Devletlerde, yönlendirilmiş tartışma formlarının yükseköğretim kurumlarında çevrimiçi ya da karma eğitimde kullanılmakta olduğunu ifade etmiştir. Buna rağmen öğrencilerin görevleri tamamlamak için akranlarıyla iş birliğinin nasıl geliştirileceğine dair bir araştırmanın bulunmadığını belirtmiştir. Çalışmasında yönlendirilmiş tartışma formlarında tartışmalarla ortaya çıkan sosyal etkileşimi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma aynı zamanda, görev sırasında

bilinmeyen kelimelere rastlayan öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini araştırmıştır. Çalışma, öğrencilerin daha yetenekli akranlar tarafından gönderilen mesajlardan nasıl yararlanabileceğini araştırmak ve atanan görevleri tamamlamak için düşünme araçları olarak metin tabanlı iletişimi araştırmak için yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda, yönlendirilmiş tartışmada birden fazla sesin olmasının, katılımcıların görev sırasında karşılaşılan bilinmeyen sözcüklerle ilgili mantıksal yapı oluşturmalarının yanı sıra görüşlerini genişletme fırsatlarını da sağladığı bulunmuştur. Öğrencilerin etkileşim akışını sürdürmek için kelime stratejileri ile ilgili olarak, katılımcıların, yanıtlar oluşturmadan önce kelime anlamlarını anlamaya yönelik çeşitli stratejiler kullandıkları belirlenmiştir.

2.6. Çoklu Ortam Materyali Geliştirme

Bilgi ve teknoloji çağında öğrencilerin farklı eğitsel etkinliklerle desteklenmesinin önemi artmıştır (Bakar, Tüzün, ve Çağıltay, 2008). Bu eğitsel etkinlikler ise çoklu ortam materyalleri ile sağlanabilmektedir. Çoklu ortam materyali olarak, video, ses, slayt ve çeşitli eğitsel yazılımlar gibi teknik araçlar kullanılabilir. Bir eğitsel yazılım, alıştırma, tutorial, simülasyon, oyun ya da problem çözme şeklinde olabilmektedir (Gibbs, Graves, ve Bernas, 2001).

Eğitsel çoklu ortam eğitim yazılımı, bilgisayar destekli sistem kullanarak bireysel ya da küçük grup öğrenimi için tasarlanmış bir ya da birkaç dersin öğretimsel bütünlüğü olarak tanımlanmıştır (Gibbs ve diğerleri, 2001). Çoklu ortam, Tolhurst'a (1995) göre, bilgisayarın etkileşimli niteliğini kullanırken hem hipermedia hem hipertext'i kapsayan ve içeriğe doğrusal olmayan erişimi de destekleyen geniş (kapsamlı) bir terimdir. Barker (1989, 1994, 1995, 2006)' e göre dijital bir çoklu ortam öğrenme ürünü, belirli bir öğrenci topluluğuna etkili ve hoş bir öğrenme deneyimi kazandırmak için (uygun pedagojik stratejilerle birlikte) metin, ses ve çeşitli resim biçimlerinin birleşimleridir.

Dursun ve Odabaşı (2011) çoklu ortam kavramını, “düz metin yanında, sesin, durağan ve hareketli resimlerin, animasyonların, grafik tablo gibi formların birden fazlasının etkili, verimli ve çekici bir bilgi sunumu için bilgisayar ortamında birlikte işe koşulması” olarak ifade etmiştir. Brooks (1997) ise, “film, slayt, müzik ve ışıklandırma gibi birkaç ortamın özellikle eğitim veya eğlence amacıyla bütünleşik olarak kullanımı” olarak tanımlamıştır. Başka bir tanıma göre ise, “bir çoklu ortam dokümanının düz bir metinden farklı olarak, resim, video, ses, hareketli görüntü gibi öğelerden birini içermesi gerekir” (Greenlaw ve Heep, 1999). Mayer’a (2009) göre ise, sözcüklerin ve görsellerin sunum materyallerinde kullanılması anlamına gelmektedir. Tanımlandığı şekliyle, yazı, resim, veri, ses, grafik ve hareket önceden belirlenmiş öğretim amaçları doğrultusunda kaynaştırılmakta ve öğrenmenin sorumluluğu da öğrenciye bırakılmaktadır (Dursun ve Odabaşı, 2011).

Çoklu ortam öğreniminin bilişsel kuramı (The cognitive theory of multimedia learning (CTML)) ikili kodlama teorisine, bilişsel yük teorisine, işleyen bellek modeline, türetimci teoriye ve Mayer’in öğrenme modelini seçme, organize etme ve entegre etme üzerine kuruludur (Pastore ve diğerleri, 2016).

Çoklu ortam tasarımlarına kuramsal çerçeve sağlayan İkili Kodlama Kuramı, aynı bilgiyi farklı biçimlerde kodlamanın, öğrenmedeki verimlilik ve etkililik üzerinde artışı sağlayacağı varsayımına dayanmaktadır. Bu kurama göre, sözlü içerikle görsel içerik birlikte sunulursa öğrenme daha etkili ve verimli duruma gelmektedir (Aldağ ve Sezgin, 2003).

Bilişsel yük kuramı, öğrenme sürecinde işleyen belleğin öğrenme sürecini nasıl etkilediği ile ilgilidir. İşleyen bellek sınırlıdır. Çoklu ortamın zayıf ve özensiz tasarlanması veya çoğu içeriğin karmaşık olarak bütünleştirilerek sunulması bilişsel yükü artırmakta ve buna bağlı olarak da öğrenmeyi azaltmaktadır. Bu nedenle öğrenmeyi sağlamak için öğrenme ortamlarının düzenlenmesi gerekmektedir (Sezgin ve Coşkun, 2016).

Çoklu ortamla öğretim gerçekleştirilirken bazı öğrenme tasarım ilkelerine uymak gerekmektedir. Clark ve Mayer (2016)'ın çoklu ortam öğrenme tasarım ilkeleri:

1. Çoklu Ortam
2. Yakınlık İlkesi
 - a. Konumsal Yakınlık İlkesi
 - b. Zamansal Yakınlık İlkesi
3. Yöntem ilkesi
4. Gereksizlik İlkesi
5. Tutarlılık İlkesi
6. Kişiselleştirme İlkesi
7. Ön Bilgilendirme ve Bölümleme İlkesi şeklinde verilmiştir (Clark ve Mayer, 2016).

Clark ve Mayer (2016), Çoklu Ortam ilkesini açıklarken, bilişsel kuram ve araştırmalara dayanarak, çevrimiçi derslerde tek başına kelimeleri kullanmak yerine, kelimeleri ve grafikleri kullanmayı önermiştir. Burada kelimeleri kullanma ifadesiyle, basılı metin ve sözlü metin kastedilmektedir. Grafikleri kullanma ifadesiyle ise, çizimler, çizelgeler, grafikler, haritalar veya fotoğraflar gibi statik çizimler ve animasyon veya video gibi dinamik grafiklerden söz edilmektedir. Yazar, çoklu ortam sunumları terimini, hem kelimeleri hem de grafikleri içeren herhangi bir sunumu belirtmek için kullanmıştır. Yalnızca kelimeler ile sunulan bir öğretim mesajını, kelimeler ve grafiklerden oluşan bir çoklu ortam materyaline dönüştürmemiz gerektiğini söylemiştir.

Grafik ve metin öğretimsel mesajı iletmek için birlikte çalıştıklarında öğrenme kolaylaşır. Çoklu ortam sunumları, materyalleri görsel ve sözel olarak sunarak öğrencileri kendi kendilerine öğrenmeleri için cesaretlendirebilir ve öğrencilerin görsel ve metinleri bilişsel olarak canlandırmalarını kolaylaştırarak daha iyi öğrenmelerine yardımcı olabilir. Öğrencilerin, konu içerikleri arasındaki bağlantıları anlamalarını kolaylaştırır. Aktif öğrenmenin önemli bir kısmı zihinsel olarak, materyalin görsel ve sözel olarak ifadelerini oluşturma ve zihinde materyalin görsel ve sözel ifadelerini

ilişkilendirmedi. Metinlere ilgili görseller ekleme, öğrencilerin aktif öğrenmelerine yardımcı olmak için güçlü bir yol olabilir (Clark ve Mayer, 2016).

Clark ve Mayer (2016), Yakınlık ilkesini açıklarken, metin ve grafikleri bütünleşik bir biçimde sunmanın öğrenme kazanımlarına etkisini açıklamıştır. Diğer bir deyişle aynı bilgileri ayrı ayrı sunmaktansa, kelimeleri tarif ettikleri grafik bölümünün yanına koyarak veya konuşulan kelimeleri karşılık gelen bir grafikte birlikte sunmanın öneminden bahsetmiştir. Metin ve grafiklerin entegrasyonunun avantajının, bir grafiğin hangi bölümlerinin hangi kelimelere tekabül ettiğinin bir sonucu olarak kullanıcının materyalleri anlaması için bilişsel kolaylık sağlayacağını belirtmiştir.

Kelimeler ve resimler ekranda birbirinden ayrılırsa veya ayrı zamanda sunulursa (Konumsal Yakınlık ve Zamansal Yakınlık ilkeleri), öğrencilerin sınırlı bilişsel kapasitelerini bunları eşleştirmek için kullanmaları gerekir. Böylelikle zihinde gereksiz bilişsel işlemler meydana gelebilir ve eğitsel hedefler ikinci planda kalabilir. Bu durumda sınırlı bilişsel kapasiteler kullanıldığında, öğrencilerin bilişsel olarak bilgileri düzenleme ve materyalleri bütünleştirme için daha az kapasiteleri kalmaktadır (Clark ve Mayer, 2016).

Clark ve Mayer (2016), Yöntem ilkesini açıklarken, ses kullanmanın mümkün olduğu durumlarda, kelimeleri ekrandaki metin yerine sesli olarak sunmanın belirgin öğrenme kazançlarıyla sonuçlanabileceğini ifade etmiştir. Grafikleri açıklamak için ekrandaki metinden ziyade sesi kullanmanın önemine değinmiştir. Sesli sunmanın avantajı, zihni görsel kanalda hem kelimelere hem de resimlere yoğunlaştırmak yerine, işitsel ve görsel kanal arasında bölünmesini sağlayacağını ve bilişsel yükü azaltacağını söylemiştir. Öğrenmede konuyla ilgili kelimeler ve resimlere dikkat etme, önemli bir adım olduğundan dolayı, çoklu ortam materyalleri, öğrencilerin görsel kanallarının aşırı yüklenmesini en aza indirecek şekilde tasarlanmalıdır (Clark ve Mayer, 2016).

Clark ve Mayer (2016), Gereksizlik ilkesini açıklarken, tekrar ettiği için ekran metnini sesli anlatmanın gereksiz olduğunu belirtmiştir. Eşzamanlı olarak aynı mesajı veren grafikler ve seslerle, ekrandaki metinlerin kullanılmasının gereksizliğini

anlatmıştır. Genel itibariyle mesajı açık bir şekilde ifade eden grafiğe yazılı metin eklenmemesini söylemiştir. Kelimeleri yalnızca sesle sunmanın avantajının, işleyen belleğin görsel kanalının aşırı yüklenmesinin önlenmesi olduğunu ifade etmiştir. Öğrenenler yazılı metne çok fazla dikkat gösterip, görsel materyale yeterince dikkat göstermeyebilir demiştir.

Bilgiyi işleme kuramı, öğrencilerin gereksiz metinlerin çıkarıldığı çoklu ortam sunumlarında, metinlerin eklendiği çoklu ortam sunumlarına göre daha derin öğrendiklerini öngörmektedir. Çevrimiçi öğrenmede ekranda bulunan gereksiz metinler, konuşmada geçen aynı kelimeler olmamalıdır. Metni okuma, öğrencinin aynı anda gösterilen önemli grafikleri atlmasına sebep olabilir (Clark ve Mayer, 2016).

Clark ve Mayer (2016), Tutarlılık ilkesini açıklarken, öğretim hedefini desteklemeyen herhangi bir materyal eklemekten kaçınılması gerektiğini söylemiştir. Tutarlılık ilkesini, yaygın olarak ihlal edildiğinden ve öğrenmeyi güçlü bir şekilde etkilediğinden dolayı önemli bulmuştur. Öğrencileri motive etmek için dersleri süslemenin cazip olabileceğini söylemiştir. Örneğin, bazı tasarımcıların dramatik hikâyeler, resimler veya arka plan müziği gibi enteresan veya motive edici unsurlar ekleyerek materyallerini dikkat çekici hâle getirebileceklerini söylemiştir. Ancak, çevrimiçi öğrenmeye ilginç ama gereksiz materyal eklemenin öğrenme sürecine zarar verebileceğini ifade etmiştir.

Clark ve Mayer (2016), Kişileştirme ilkesini açıklarken, bilgiyi sunmak için resmi bir yazı tarzı yerine, konuşma tarzı samimi olan ve dostça bir insan sesi kullanmanın ve ekran ajanlarının öneminden bahsetmiştir. Öğrenme süreçlerine rehberlik etmeye yardım eden ekrandaki karakterlerin gerçekçi olmasının gerekmediği, insan davranışları sergilemesi gerektiğini söylemiştir. Konuşma tarzının ve pedagojik ajanların avantajının, öğrenciyi bilgisayarla sosyal bir konuşma ortaklığı yapmaya yönlendirme olduğunu ifade etmiştir. Resmi bir konuşma tarzı yerine karşılıklı konuşma tarzı ("siz", "sizin", "ben", "bizim" ve "biz" kullanarak karşılıklı konuşma dili) kullanılmasının uygun olacağını belirtmiştir. Ekran temsilcilerinin, ipuçları, çalışan örnekler, gösterimler ve açıklamalar sağlayan antrenörler olarak kullanılması

tavsiyesinde bulunmuştur. Bilgileri konuşma dilinde sunma, öğrenene uygun bilişsel aktiviteleri yapmasını teşvik etmek için bir yol olabilir demiştir.

Toplumsal farkındalık hissi, öğrenme sürecinde öğrenenin daha derin bilişsel işlemlerle ilgilenmesine neden olabilir (yazarın ne söylediğini anlamak için daha sıkı çalışarak), bu da daha iyi bir öğrenmeyle sonuçlanır. Aşırı karşılıklı konuşma tarzı kullanmaktan kaçınmak gereklidir, çünkü fazla karşılıklı konuşma tarzı kullanma, öğrencinin dikkatini dağıtabilmektedir. Karşılıklı konuşuyor gibi hissettiklerinde, öğrenenler dersi anlamak için daha çok çaba sarf ederler (Clark ve Mayer, 2016).

Clark ve Mayer (2016), Bölümleme ve Ön Çalışma ilkesini açıklarken bir dersi yönetilebilir bölümlere ayırma ve eğitim öncesi eğitim (temel kavramların adlarında ve özelliklerinde önceden eğitim verilmesi) şeklinde ifade etmiştir. Bu ilkenin karmaşık materyaller üzerinde öğrenmeyi sağlamak için etkili olduğunu söylemiştir.

Çoklu ortam ilkesi ile ilgili ilk araştırmalar, metin ve statik veya hareketli görüntülere odaklanmıştır; son zamanlarda bu ilke, etkileşimli medya, sanal gerçeklik, simülasyonlar ve video gibi farklı bağlamlarda incelenmiştir (Pastore ve diğerleri, 2016).

Gagne (1985), öğrenme süreçlerinin, bilgi-işleme öğrenme kuramlarının temel yapısını oluşturduğunu söylemiştir. Öğrenme sürecini, bilgi-işleme modeli bakış açısıyla ele almıştır. Öğretimin, öğrenme süreçlerini etkileyen çeşitli dışsal uyarıcılardan oluştuğunu ifade etmiştir.

Öğrenme süreçlerini ele alarak öğretim kuramını oluşturmuştur. Bilgi işlem süreci modeline uygun öğretim tasarımı modeli geliştirmiştir. Gagne'nin Öğretim Tasarımı Modeli'ne göre, öğretim süreci düzenlenirken şu adımlar sırayla uygulanmalıdır:

1. Dikkati sağlama ve güdüyü harekete geçirme,
2. Öğrenciye dersin ya da ünitenin sonunda ulaşılması istenen amaçları (hedefleri) bildirme,

3. Yeni öğrenmeler (yeni öğrenilecekler) ile ilgili daha önce öğrenilmiş bilgi ve becerileri hatırlatma,
4. Uyarıcı materyalleri sunma,
5. Öğrenciye yol gösterme, rehberlik etme
6. Davranışı ortaya çıkarma,
7. Dönüt sağlama,
8. Öğrenilenleri değerlendirme,
9. Öğrenilenlerin kalıcılığını ve transferini sağlama(Gagne, 1985).

Sezgin ve Coşkun (2016) çalışmasında, Mayer'in Çoklu Ortam Öğreniminin Bilişsel Kuram ilkelerine (2001) göre hazırlanmış öğretim yazılımının, öğrencilerin istatistiksel kavramlar akademik başarı testi son test ve kalıcılık testleri puanlarına ve öğretim verimliliğine etkisini araştırmışlardır. Deney grubuna çok ortamlı öğrenmede bilişsel kuram ilkelerine göre hazırlanmış öğretim yazılımıyla öğretim gerçekleştirilirken, kontrol grubuna ise konu alanı uzmanı tarafından hazırlanmış bilgisayar sunusu ile öğretim verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, deney grubunda çoklu ortam öğreniminin bilişsel kuram ilkelerine göre hazırlanmış öğretim yazılımıyla gerçekleştirilen öğretimin, kontrol grubuna göre öğrencilerin akademik başarıları, öğrenmedeki kalıcılıkları ve öğretimdeki verimlilikleri üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir.

2.7. Öğrenme Algısı

Alavi (1994), öğrenme algısını, öğrenenlerin öğrenme deneyimleri öncesinde ve sonrasındaki bilgi seviyeleri ve beceri algılarındaki değişiklikler olarak tanımlamıştır. Öğrenenlerin kendi öğrenme algılarına bakması kaçınılmazdır. Çünkü bu durum, öğreticiler ve öğretim tasarımcılarının dersteki düzenlemeleri yapmasına imkân verir. Öğrencilerin değerlendirmeleri, ders aracının nasıl kullanılacağına yol gösterir. Bu düzenlemeler öğrenenlerin deneyimlerini artırmanın yanında, dersin kalitesini de geliştirebilmektedir (Nyachae, 2011). Öğrenme algısı, ders içinde bireyin öğrenmelerinde, onların kendi algıları olarak tanımlanmıştır (Kuruçay, 2015). Öğrenme

algısı, öğrenenlerin elde ettikleri yeni bilgidaki farkındalıklarıdır. Öğrenme algısı, öğrenenlerin yer aldıkları öğrenme ile ilgili, bakış açılarıdır (Nyachae, 2011).

Öğrenme algısının yapısı yükseköğretim öğrenme çıktılarında önemlidir. Öğrenmenin miktarını gösterir. Öğrenme algısını ölçmek, öğrencilerin öğrenmelerindeki hisleri ve öğrencilerin notları ile ilgilidir (Rockinson-Szapkiw, Wendt, Whighting, ve Nisbet, 2016). Bloom, Englehart, Furst, ve Hill (1956), öğrenmenin yalnızca bilişsel ve duyuşsal alanlardan oluşmadığını aynı zamanda psikomotor alanlardan da oluştuğunu söylemiştir; öğrenme algısı bu üçünün karışımından oluşur (Bloom ve diğerleri, 1956). Öğrenme algısı, çevrimiçi öğrenme ortamında birçok değişkenle ilişkilidir. Akademik motivasyon bunlardan biridir (Horzum, Kaymak, ve Güngören, 2015). Öğrenme algısı ve başarı arasındaki ilişki ise, başarı ölçmede kullanılan sınav türleriyle açıklanabilir (Horzum ve diğerleri, 2015). Sınavlar ve değerlendirmeler öğrencilerin öğrenme algılarını açıklayan en iyi bileşenlerdir (Lewis, 2011). Hiltz'e (1994) göre, "Bir dersin sağladığı eğitim kalitesi, bir öğrencinin dersi almasının bir sonucu olarak ne kadar öğrendiği, bunu ne kadar koruduğu ve daha sonra öğrendiklerini ne kadar kullandığıyla ölçülmelidir".

Öğrenme algısının kullanımında, öğrencilerin kendi bilişsel öğrenmelerini ölçmek konusunda eleştirel değerlendirmeler de bulunmaktadır. Çünkü öğrenciler ne kadar öğrendiğinin kesin yargısına varma yeteneğine sahip değildir (Rovai, Wighting, Baker, ve Grooms, 2009).

Horzum ve diğerleri (2015), araştırmasında çevrimiçi öğrenme istekliliği, akademik motivasyonlar ve öğrenme algısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, Sakarya Üniversitesi çevrimiçi öğrenim programlarını kullanan 420 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Katılımcılara çevrimiçi öğrenme istekliliği, akademik motivasyon ve öğrenme algısı ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma değişkenleri ile araştırma hipotezleri arasındaki ilişki, yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme isteklilik düzeylerinin, akademik motivasyonlarını doğrudan doğruya yordadığı ve dolaylı olarak öğrenme algılarını ortaya çıkardığı

belirtilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin akademik motivasyonlarının, öğrenme algılarını doğrudan doğruya yordadığı tespit edilmiştir. Önerilen model, araştırmadan elde edilen verilere göre doğrulanmıştır. Araştırmadan elde edilen modelin bir sonucu olarak akademik motivasyonun çevrimiçi öğrenmede öğrenme algısını artırmada etkili olduğunu ve istekliliğin artırılmasının akademik motivasyonu artırmanın etkili bir yolu olduğu vurgulanmıştır.

Baturay'ın (2011) çalışmasının sonucuna göre, öğrencilerin ders memnuniyeti, bilişsel öğrenme algısıyla oldukça ilişkilidir. Öğrencilerin bilişsel öğrenme algıları, öğrenci-içerik etkileşimi arasında çok güçlü bir ilişki olduğunu ve öğrenen-öğrenen etkileşiminin orta düzeyde olduğunu ve öğrenen-eğitmen etkileşiminin zayıf olduğunu göstermiştir.

Pike (1993) çalışmasında, üniversite öğrencileri ve mezunların, öğrenme ve gelişim raporlarının eğitimde önemli bir rol oynadığını bildirmiştir. Bu araştırmanın ilginç bir bulgusu öğrenme algısı ile üniversitedeki memnuniyet arasındaki pozitif ilişkidir. Çalışmalar öğrenme algıları ile memnuniyet arasındaki ilişkiyi belgelemekle birlikte, ilişkinin doğası açık bir şekilde tanımlanmamıştır. Bu çalışma öğrenme algısı ve memnuniyetin birbiriyle ilişkisini karşılaştıran iki modeli değerlendirmektedir. İlk model, öğrenme ile memnuniyet arasındaki gerçek bir ilişkiyi temsil eder; ikincisi, ilişkiyi halo etkisinin bir eseri olarak ele alır. Analizler, öğrenme-memnuniyet ilişkisini halo etkisinin bir ürünü olarak ele almanın, verilerin en iyi temsilini sağladığını ortaya koymuştur. “Halo etkisi” (Thorndike, 1920), bireyin sahip olduğu önemli bir özelliğinden dolayı o bireyle ilgili olumlu genel bir algı oluşmasıdır. Yani, kişinin diğer tüm özellikleri hakkındaki algımızı, bireyin bir özelliğine göre oluşturmaktayız. Her ne kadar kesin olmasa da, sonuçlar, eğitim araştırmacılarının ve değerlendirme uygulayıcılarının, özellikle üniversiteden memnuniyetle ilgili olduğu için, öğrenme ve gelişim raporlarını yorumlamada dikkatli olmalarını önermiştir.

Lo (2010) çalışmasında, bir araştırma üniversitesinde sunulan genel bir eğitim dersinin iki bölümünde öğrencilerin verilerini, öğrenci memnuniyeti faktörlerinin öğrenme algısı ile öğrenciler tarafından derecelendirildiği gibi ilişkili olup olmadığını

araştırmak için kullanmıştır. Öğrenme ortamında öğrenci, öğretim görevlisi ve öğrenme politikası ile ilgili 3 memnuniyet faktörü araştırılmıştır. Çalışma, bu memnuniyet faktörlerinin hepsinin, öğrencilerin akademik başarı beklentilerini ölçmek suretiyle öğrenme algısı oranları ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bulguların uygulamaya etkileri ise kısaca tartışılmıştır.

Teerawut'un (2011) çalışması, eğitim sisteminin kalitesiyle ilgili soru işaretlerini ortadan kaldırmak için lisans öğrencilerinin Tayland'daki üniversite niteliğine algısı üzerine odaklanmaktadır. Araştırmada, Yapısal Eşitlik Modellemesi, istatistiksel tekniği kullanılmıştır. Öğretmen bilgisi ve müfredat değişkenleri, öğrenci memnuniyetiyle olumlu bir şekilde ilişkili bulunmuştur.

2.8. Ders Memnuniyeti

Öğrenci memnuniyeti dersin yapısına göre belirlenir (Stein, 2004). Stein'e (2004) göre, açıkça tanımlanmış amaçlar ve görevler gibi yapı bileşenlerinin öğrencinin memnuniyetini artırmak için mevcut olması gerekiyor.

Öğrenci memnuniyeti, çevrimiçi derslerde ölçülebilir bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Ders etkinliklerine duyulan memnuniyet, uzaktan eğitim, bilgisayar destekli eğitim ve çevrimiçi ders çalışmalarında bağımlı bir değişken olarak görev yapmaktadır (Lewis, 2011). Öğrenci memnuniyeti, öğrenmeyi sürdürebilmenin en önemli anahtarıdır ve çevrimiçi derslerin başarısını veya başarısızlığını belirlemenize yardımcı olabilir (Nyachae, 2011).

Öğrenci memnuniyeti sonuçları (değerleri), öğrencilerin çevrimiçi sistemleri kullanmak isteyip istemediğini, öğrencilerin birlikte nasıl çalıştıklarını ve öğrenciler arasında iyi bir çalışma ortamının olup olmadığını belirtir (Gunawardena ve diğerleri, 2001). Memnuniyet, öğrenme kalitesine ve değerlere öğrenenin tepki derecesini ve öğrenme motivasyonlarını gösteren duyuşsal bir öğrenme çıktısıdır (So ve Brush, 2008). Ayrıca, öğrencilerin öğrenme deneyimi ve öğretim kalitesindeki memnuniyetleri olarak

da tanımlanmaktadır (Allen ve Seaman, 2003; Wang, 2003). Bir çevrimiçi öğrenme ortamındaki öğrenci memnuniyeti ise, öğrencilerin ders tasarımı, öğrenme etkinliklerini, öğretim görevlisinin performansını ve dersin genel kalitesini nasıl algıladıklarıdır (Gunawardena, Linder VanBerschot, LaPointe, ve Rao, 2010). Memnuniyet, önemli bir öğrenci tutumu ve çevrimiçi derslerin etkililiğini değerlendirmede güçlü bir belirleyici olarak kabul edilmiştir (Allen ve Seaman, 2003; Levy, 2003). Çevrimiçi eğitimde kalite belirlenirken öğrencilerin memnuniyeti dikkate alınır (Kuruçay, 2015). Sweeney ve Ingram (2001), öğrencinin memnuniyetini, öğrencinin "öğrenme ortamında keyif ve başarı algısı" olarak tanımlar. Öğrenen memnuniyeti, çevrimiçi eğitimin büyümesi için büyük bir faktördür. Öğrencinin memnuniyetinin belirlenmesi, öğrencilerin genel deneyimleri, öğrencilere karşı ne kadar dikkatli olduğu ve öğrenme gayretleri hakkında faydalı bilgiler sağlar (Nyachae, 2011).

So ve Brush (2008) çalışmasında, işbirlikli faaliyetlerle memnuniyet arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada, iş birliği faaliyetleri, belirli öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için birlikte çalışan küçük bir öğrenci grubu olarak tanımlanmıştır. Memnuniyeti, algılanan öğrenme kalitesi ve öğrenme motivasyonu olarak tanımlamıştır. Araştırmanın sonuçları işbirlikli öğrenme ve memnuniyet algısı arasında güçlü bir pozitif ilişki ortaya koymuştur.

İş birliği, genel öğrenme deneyimiyle öğrencilerin memnuniyetini artırmaya yardımcı olur (Zhu, 2012). Alavi (1994), çevrimiçi ortamda işbirlikli etkinliklerde bulunan öğrencilerin sınıf deneyimini daha olumlu bir şekilde değerlendirdiklerini ve bu nedenle daha memnun olduklarını bildirmektedir. Bulgular, öğrenci memnuniyetinin bir göstergesi olarak etkileşimi ortaya çıkarmakta ve çevrimiçi çevredeki işbirlikli faaliyetleri teşvik etmektedir.

Jung ve diğerleri (2002) çevrimiçi iş birliğine dayalı görevlere katılan öğrencilerin, öğretim görevlileri ile görev odaklı etkileşimde bulunanlara kıyasla, öğrenme süreçleri ile ilgili olarak daha yüksek memnuniyet seviyeleri ifade ettiğini bildirmiştir. Memnuniyet seviyesine ek olarak, araştırmacılar işbirlikli öğrenme ile

öğrenci memnuniyetinin algılamasını etkileyen önemli faktörleri de araştırmışlardır. Öğrencilerin memnuniyeti ile yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve bilgisayar okuryazarlığı gibi temel nitelikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Jung ve diğerleri (2002), farklı çevrimiçi etkileşim türlerinin dersle ilgili memnuniyet üzerine etkilerini araştırırken, Web tabanlı öğrenme deneyimiyle öğrencilerin memnuniyetinin, öğrenci-öğretici etkileşiminden daha çok öğrenci-öğrenci aktif etkileşimi miktarı ile daha fazla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Öğretmenle birlikte, birbirleriyle iş birliği yapan öğrencilerin de (bir tartışma panosunda sorun çözmek gibi) en yüksek memnuniyet seviyesini gösterdiğini tespit etmişlerdir.

Nummenmaa ve Nummenmaa (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, web tabanlı bir öğrenme ortamında görünür işbirlikli faaliyetlerin öğrencilerin dersle olan tepkisini etkilediği tespit edilmiştir. Aktif olarak derse katılmayanların, birlikte çalıştıkları kişilerden daha fazla olumsuz duygusal deneyim yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu çalışmaların tamamı, ya diğer öğrencilerle iş birliği yaparak veya profesörle etkileşim kurarak derse bağlılığın büyük olasılıkla öğrencinin memnuniyetini etkileyeceğini belirtmektedir.

Barnard ve diğerleri (2007), topluluk hissi ders tasarımcıları ve eğitmenler tarafından çevrimiçi derslerde öğrenci memnuniyeti için önemli bir gösterge olarak düşünülmelidir sonucuna varmışlardır. Öğrencilere çevrimiçi tartışma yoluyla öğrenme sağlandığında ve sosyal fırsatlar verildiğinde, olumlu bir topluluk hissi geliştirmeleri beklenir; bu onların, ders memnuniyeti, öğrenme algısı ve sosyal buradalık algısına katkıda bulunur (Moon Heum ve Scott, 2016).

Kuo ve diğerleri (2014), öğrenci-eğitmen ve öğrenen-içerik etkileşiminin öğrenci memnuniyetinin belirgin yordayıcıları olduğuna, ancak öğrenciler için grup etkinliklerinin gerekli olmadığı durumlarda öğrenen-öğrenen etkileşiminin öğrenci memnuniyetinin yordayıcısı olmadığını belirtmiştir. Thurmond, Wambach, Connors, ve Frey (2002), takım hâlinde çalışmak isteyen öğrencilerin akranlarından daha az memnuniyet gösterdiklerini bildirmiştir. Memnuniyetsizliğin arkasındaki sebep olarak çevrimiçi iş birliğinde zorluk olduğu belirtilmiştir. Bir başka çalışmada, Karen Swan ve

diğerleri (2000), özellikle öğrencilerin notlarının grup etkinliklerine büyük oranda bağımlı olduğunda çevrimiçi derslerde grup çalışması ve öğrenme arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Richardson ve Swan (2003) çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme algısı ve memnuniyetleriyle olan ilişkisinde toplumsal buradalık algısının (social presence) rolünü araştırmışlardır. Çalışmada, toplumsal buradalık algısı yüksek olanların öğrenme algısı ve memnuniyet algılarının da yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmacı, öğrenmenin sosyal bir etkinlik olduğunu ve bireylerin, başkalarıyla olan etkileşimlerinden, yalnızca materyalleri okumaktan daha çok şey öğrendiklerini belirtmişlerdir. Arbaugh (2001) öğrenci öğrenmesinin ve ders memnuniyetinin pozitif yordayıcıları olarak yakınlık davranışlarını (öğretmenlerin sosyal mesafeyi azaltma girişimleri) rapor etmektedir. Sher (2009), öğrenme algısı ve memnuniyeti, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimlerinden pozitif yönde etkilenen bağımlı değişkenler olarak bulmuştur.

Ders memnuniyeti, çevrimiçi bir derste öğrencinin öğrenmesi ve öğrenmenin kalıcılığına ilişkin önemli bir değişkendir (Kuo ve diğerleri, 2014). Çevrimiçi tartışmada aktif etkileşimin öğrencilerin ders memnuniyeti ile pozitif yönde ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar vardır. Swan (2001), tasarım netliğinin, öğretmenlerle etkileşimin ve diğer öğrencilerle aktif tartışmanın öğrencilerin öğrenme algısı ve memnuniyetleriyle anlamlı derecede ilişkili olduğunu bulmuştur. Swan'ın (2001) araştırması, etkileşimin, öğrencilerin öğrenme ve ders memnuniyeti algılamalarına neden olan Araştırma Topluluğu (Community of Inquiry) gelişimine katkıda bulunduğunu göstermiştir. Sher (2009), öğrenci-öğretim görevlisi ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin çevrimiçi öğrenme ortamlarında çevrimiçi öğrencilerin öğrenme algısını ve memnuniyetini yordadığını bularak, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin çoğunun tartışma yoluyla gerçekleştiğini iddia etmiştir. Buna ek olarak So ve Brush (2008), öğrencilerin etkileşim yoluyla iş birliğine dayalı öğrenmelerinin çevrimiçi öğrenmede toplumsal buradalık algısı (social presence) ve ders memnuniyeti ile ilişkili olduğunu bulmuştur.

Çevrimiçi bir derste ki memnuniyet, eğiticiye dersin öğretmen performansı ve öğrenme deneyiminin genel kalitesi açısından öğrenciler tarafından nasıl algılandığını bildirir (Gunawardena ve diğerleri, 2010). Öğrenci memnuniyeti, öğrenci öğrenimi ve başarısı ile doğrudan ilişkili olduğu için bir ders geliştirirken göz önüne alınması gereken önemli bir tutumdur (Şahin ve Shelley, 2008; Wickersham ve McGee, 2008). Çevrimiçi öğrenme deneyimleriyle daha memnun olan öğrenciler büyük ihtimalle daha başarılı olacaklardır (Puzziferro, 2008).

Carr (2000), başka bir bakış açısıyla, ders tasarımındaki farklılıklar nedeniyle tüm çevrimiçi derslerin eşit derecede etkili olmadığını belirtmektedir. Fredericksen ve diğerleri (2000), öğretmenle etkileşimin öğrenme algısında en önemli katkıyı oluşturduğunu ve öğretmenlerine yeterli erişimi olmadığı düşünülen öğrencilerin de dersten daha az memnun olduğunu bildirmiştir. Öğrencilerin akranları ve eğitmeni ile etkileşime girmesi; öğrencinin performansını ve dersin memnuniyetini etkileyebilir (Hiltz, 1994). Watson ve Rutledge (2005) tarafından yapılan çalışma, öğrencilerin % 30'unun "Çevrimiçi sınıfımı normal bir sınıf olarak hissettim" ifadesine katılmadığını ve bunun da etkileşimlerden bir derece memnuniyetsizlik olduğunu göstermektedir. Ayrıca, çevrimiçi sınıfta birtakım ayrışma duygusu ya da bağlantı kopması olabileceği ifade edilmiştir.

Drennan ve diğerleri (2005) ise, öğrenci memnuniyetinin, teknolojiye yönelik olumlu algılamalar ve özerk bir öğrenme biçiminden etkilendiğini bulmuştur. Ayrıca öğrencinin kişilik özelliklerinin, dersle ilgili memnuniyet üzerinde doğrudan bir etkisi olabileceğini belirtmiştir.

III. BÖLÜM

3.Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ve araştırmada uygulanan süreçler sunulacaktır. Araştırma deseni ve örneklem seçimi üzerinde durulduktan sonra, katılımcılar, uygulama ve araştırmada kullanılan ölçeklerin yapısı hakkında bilgi verilip verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler tanıtılacaktır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, bloglarda yönlendirilmiş tartışma kullanımını Çoklu Ortam Tasarımı ve Üretimi dersini alan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, 3. Sınıf öğrencilerinin ders memnuniyetlerini etkileyen faktörler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bilimsel değer bakımından, gerçek deneysel desenlerden sonra yarı deneysel desenler gelir (Karasar, 2014). Gerçek deneysel desenlerde bu desenin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı ve yeterli olmadığı durumlarda yarı deneysel desenlerden yararlanılmaktadır. Yarı deneysel desenlere, olabilenin en iyisi olarak bakılmaktadır (Karasar, 2014). Yarı deneysel desen, gerçek deneysel desende olduğu gibi rastgele atama içermez. Hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu çalışmada, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir model olan, yarı deneysel modellerden “eşleştirilmemiş kontrol gruplu desen” kullanılmıştır. Bu desenin kullanılmasının nedeni araştırmada grupları etkileyen ve kontrol edilemeyen değişkenlerin olması ve araştırmaya katılan grupların / sınıfların tamamı alınarak rastgele oluşturulamamasıdır.

Çalışmada önceden oluşturulmuş denk sınıflar eşleştirilmiştir. Grupların eşitliği açısından, aynı izlenim ile ders verilecek iki sınıf seçilmiş ve bu sınıfların akademik bilgi düzeylerinin birbirine denk olmasına dikkat edilmiştir. Gruplarda yer alan öğrencilere deneysel bir çalışmaya katkıda bulundukları bildirilmiş bununla beraber hangi grupta yer aldıkları gizli tutulmuştur. Ayrıca, her iki grupta da nicel yöntemlerle blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanan ve kullanmayan öğrencilerin ders memnuniyetlerini etkileyen faktörleri incelemeye yönelik, her bir faktör için oluşturulmuş anket soruları ile veri toplanmıştır. Bunun için her iki gruba da deney öncesi ve deney sonrası anket uygulanmıştır.

Tablo 3.1. Öğrencilerin ders memnuniyetlerini açıklayan faktörlerin uygulamadan önce ve sonra incelenmesi

Değişkenler	Uygulamadan önce	Uygulamadan sonra
Blog inancı	✓	✓
Akran değerlendirme inancı	✓	✓
Topluluk hissi		✓
İşbirlikli öğrenme inancı		✓
Ders memnuniyeti		✓
Öğrenme algısı		✓
Çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inancı		✓

Tablo 3.1’de belirtildiği gibi, uygulamadan önce ve sonra öğrencilerin blog inancı ve akran değerlendirme inançları araştırılmıştır. Uygulamada gerçekleştirilen etkinlikler sonrasında topluluk hissi, öğrenme algısı, işbirlikli öğrenme inancı, ders memnuniyeti, çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inancı gibi değişkenler her iki grupta da incelenmiştir.

Araştırmada blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanmanın, öğrencilerin blog ve akran değerlendirme inançlarına etkisinin incelenmesinde bağımlı değişkenler;

blog inancı, akran değerlendirme inancı; bağımsız değişken ise yönlendirilmiş tartışmadır. Yönlendirilmiş tartışma değişkeninin iki yönlü uygulaması vardır: yönlendirilmiş tartışma kullanılması ve yönlendirilmiş tartışma kullanılmaması. Bağımlı değişkenlere göre gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Gruplar içi karşılaştırmalar ile de ön test-son test puanları arasındaki fark incelenmiştir. Öğrencilerin ders memnuniyetlerini etkileyen faktörlerin farklılık gösterip göstermediğinin araştırılmasında bağımlı değişken; ders memnuniyeti, bağımsız değişkenler ise; blog inancı, akran değerlendirme inancı, topluluk hissi, işbirlikli öğrenme inancı, öğrenme algısı, çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inancı ve yönlendirilmiş tartışma kullanımıdır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü, Çoklu Ortam Tasarımı ve Üretimi dersini alan 3. Sınıf öğrencilerinden toplam 72 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışmada BÖTE öğrencilerinin tercih edilme sebebi; öğrencilerin alanın teknik becerilerine genellikle hâkim olmaları ve çevrimiçi eğitim teknolojilerinde karşılaşılan teknik problemleri çözerek kullanabilmeleridir. Bu teknolojileri etkin bir şekilde kullanabilecek beceri ve deneyimlere sahip olduklarından, ortamın eğitsel özelliklerini objektif bir şekilde yansıtabilecekleri düşünülmüştür.

Dersin her iki üniversitedeki kontrolü Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretim üyesi tarafından yapılmış ve bu üniversitede eğitim alan araştırmacı gözetiminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma için etkinlikler de, dersi veren uzman öğretim üyesi ve araştırmacı gözetiminde uygulanmıştır. Kırıkkale Üniversitesindeki dersi veren öğretim üyesi ise öğrencilerine bu araştırmacıların istediği duyuruları yapmış ve araştırmacıların hazırladığı dokümanları / değerlendirmeleri sunmuştur. Uygulamaya sınıfların tamamının katılması sağlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanımını, öğrencilerin ders memnuniyetlerini etkileyen faktörler açısından incelemek amacıyla uygulama sürecinde öğrencilerle gerçekleştirilen etkinlikler öncesinde ve sonrasında anket dağıtılarak toplanan veriler çalışmanın veri kaynağını oluşturmuştur.

Öğrencilerin blog inancı ve akran değerlendirme inançlarını ölçmek amacıyla hazırlanan anket, ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ön test, uygulama öncesinde yapılmıştır. Uygulama bittikten sonra ise ön testte bulunan aynı ölçeklerle birlikte diğer ölçeklerin de eklendiği anket hazırlanmış, son test olarak uygulanmıştır.

Her bir grubun ders memnuniyetlerini etkileyen faktörlerin tespiti için hazırlanan anket ile veriler toplanmıştır. Hazırlanan anketin uygunluğu için anket BÖTE bölümünden üç öğretim üyesine öğrencilerle paylaşılmadan önce uzman görüşü için başvurulmuştur. Görüş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak ankete son şekli verilmiştir. Anket kapsam geçerliliği için de uzmanlara inceletirilerek, öneriler doğrultusunda eksikler tamamlanmıştır.

Bu çalışmada yedi farklı ölçek kullanılmıştır. Akran ve Öz Değerlendirmeye ilişkin Görüşler Ölçek Formu, Ders Memnuniyeti Ölçeği, Eğitsel Yazılım Değerlendirme Ölçeği ve Topluluk Hissi Ölçeği gerekli izinler alındıktan sonra, temin edilmiştir. Bu dört ölçek için elektronik posta ile alınan izinlerin çıktısı EK’de mevcuttur.

Öğrencilere deney öncesi iki farklı ölçeğin, deney sonrası da yedi farklı ölçeğin bulunduğu çevrimiçi anket, e-posta aracılığıyla uygulanmıştır. Hazırlanan anket, ücretsiz bir çevrimiçi anket sistemi kullanılarak elektronik ortamda öğrencilerle paylaşılmıştır. Çevrimiçi anketi doldurmayan öğrencilere hatırlatıcı e-posta gönderilmiştir.

3.3.1. Öğretimsel blog kullanmanın faydaları ölçeği

Her iki gruba da deneysel işlemten önce ve sonra öğrencilerin blog inançlarını ölçmek amacıyla Brescia ve Miller (2006) tarafından geliştirilen “The Benefits of Instructional Blogging Scale (BIBS)”ve Top ve diğerleri (2010) nin Türkçe’ye uyarladığı “Öğretimsel Blog Kullanmanın Faydaları Ölçeği” ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır.

Top ve diğerleri'nin (2010) Türkçe’ye uyarladığı “Öğretimsel Blog Kullanmanın Faydaları Ölçeği”, maddelerin açıklık ve uygunluğu değerlendirilerek, öğretim teknolojisi alanında iki uzman ve ders eğitmeni tarafından gözden geçirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Brescia ve Miller (2006) tarafından geliştirilen ölçek, öğretmen adaylarının eğitsel blogların ne kadar faydalı olduğu hakkında algılarını ölçmeye çalışan 16 adet 5’li likert tipi ölçek maddesinden oluşmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı, .89 bulunmuştur.

3.3.2. Akran ve öz değerlendirmeye ilişkin görüşler ölçek formu

Her iki gruba da deneysel işlemten önce ve sonra Yuen’in (1998) Öz ve Akran Değerlendirmenin Hong Kong Sınıflarında Uygulanması isimli çalışmasında kullanmış olduğu “Öz ve Akran değerlendirme hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” isimli ölçek temel alınmış ve Uysal (2008) tarafından kullanılan “Akran ve Öz Değerlendirmeye İlişkin Görüşler”in Akran Değerlendirme boyutu ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Ölçek toplam 13 adet 5’li likert tipi ölçek maddesinden oluşmaktadır. Ölçekte iki boyut bulunmaktadır. Bunlar Akran Değerlendirme boyutu ve Öz Değerlendirme boyutudur. Uysal (2008), çalışmasında Akran Değerlendirme ile ilgili bölüm için iç tutarlılık katsayısının, .61 bulunduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı, .88 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Topluluk hissi ölçeği

Her iki gruba da deneysel işlemten sonra Rovai (2002) tarafından geliştirilen Classroom Community Survey (CCS) ve Öztürk'ün (2009) Türkçe'ye uyarladığı “Topluluk Hissi Ölçeği”, son-test olarak uygulanmıştır.

Öztürk'ün (2009) Türkçe'ye uyarladığı anket, öğrencilerin dersteki topluluk hissi algılarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Rovai (2002) tarafından geliştirilen anketle tutarlı olarak, anketin Türkçe versiyonu, 13 adet 5'li likert tipi ölçek maddesinden oluşan iki adet ölçeğe (sosyal topluluk ölçeği ve öğrenme topluluğu ölçeği) sahiptir. Rovai (2002), ölçeğin iç tutarlılık katsayısını .93 olarak hesaplamıştır. Öztürk (2009), ölçeğin iç tutarlılık katsayısını .85 olarak bildirmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı, .72 bulunmuştur.

3.3.4. Öğrenme algısı ölçeği

Her iki gruba deneysel işlemten sonra öğrencilerin öğrenme algılarını ölçmek amacıyla Rovai, Wighting, Baker, ve Grooms (2009) tarafından geliştirilen The Perceived Learning Scale (PLS) ve Top ve diğerleri'nin (2010) Türkçe'ye uyarladığı “Öğrenme Algısı Ölçeği”, son-test olarak uygulanmıştır.

Top ve diğerleri'nin (2010) Türkçe'ye uyarladığı anket “Öğrenme Algısı Ölçeği”, maddelerin açıklık ve uygunluğu değerlendirilerek, öğretim teknolojisi alanında iki uzman ve ders eğitmeni tarafından gözden geçirilmiştir. Anket, 9 adet 5'li likert tipi ölçek maddesinden oluşmaktadır. Rovai, Wighting, Baker, ve Grooms (2009) ölçeğin güvenirliğini .79 olarak tespit etmişlerdir. Top ve diğerleri'nin (2010) çalışmasında, iç tutarlılık katsayısı .81 bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı, .82 bulunmuştur.

3.3.5. İşbirlikli öğrenme ölçeği

Her iki gruba deneysel işlemten sonra So ve Brush (2008) tarafından geliştirilen Collaborative Learning scale (CL) ve Top'un (2012) Türkçe'ye uyarladığı “İşbirlikli Öğrenme Ölçeği”, son-test olarak uygulanmıştır.

Top'un (2012) Türkçe'ye uyarladığı “İşbirlikli Öğrenme Ölçeği”, 8 maddeden oluşmaktadır. So ve Brush (2008) tarafından ölçek, öğrencilerin bireysel çalışmaya karşı grup çalışması ve yüz yüze etkileşime karşı çevrimiçi etkileşim tercihlerindeki bakış açılarını, iş birliği miktarını ve işbirlikli öğrenme ile ilgili genel memnuniyetlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. So ve Brush (2008) ölçeğin güvenirliğini .72 olarak bulmuşlardır.

Top'un (2012) Türkçe'ye uyarladığı ölçekte bulunan maddelerin açıklık ve uygunluğu, öğretim teknolojisi alanında iki uzman ve ders eğitmeni tarafından gözden geçirilmiştir. Türkçe'ye uyarlanan çalışmada iç tutarlılık katsayısı .79 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı, .87 bulunmuştur.

3.3.6. Ders memnuniyeti ölçeği

Her iki gruba deneysel işlemten sonra Delialioğlu ve Yıldırım (2007) tarafından geliştirilen “The Course Satisfaction Scale (CSS)” ve Top ve diğerleri'nin (2010) Türkçe'ye uyarladığı “Ders Memnuniyeti Ölçeği”, son-test olarak uygulanmıştır.

Delialioğlu ve Yıldırım (2007) ın geliştirdiği The Course Satisfaction Scale (CSS) ölçeği, karma öğrenme ile gerçekleşen ders ortamında öğrencilerin memnuniyetini toplamak amacıyla kullanılmıştır. Anket, 13 adet 5'li likert tipi ölçek maddesinden oluşmaktadır. Delialioğlu ve Yıldırım (2007) ölçeğin güvenirliğini, .91 olarak belirlemişlerdir. Bu çalışmada ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı, .95 bulunmuştur.

3.3.7. Çoklu ortam materyallerini düzenleyebilme ölçeği

Her iki gruba deneysel işlemten sonra eğitsel yazılımların genel niteliklerinin belirlenmesinde kullanılması amacıyla Ateş (2010) tarafından geliştirilen “Eğitsel Yazılım Değerlendirme Ölçeği” nin görsel tasarım özellikleri ve çoklu ortam özellikleri boyutu son-test olarak uygulanmıştır.

Ateş'in (2010) çalışmasında ölçek maddelerinin uzunlukları, yeterince açık ve anlaşılır olma durumları konusunda ilgili uzmanların görüşü alınmıştır. Ateş'in (2010) çalışmasında ölçeğin güvenirliği .81 olarak hesaplanmıştır. Çoklu Ortam Materyallerini Düzenleyebilme Ölçeği Ateş'in (2010) ölçeğindeki görsel tasarım özellikleri (5) ve çoklu ortam özellikleri (7) nin maddeleri birleştirilerek oluşturulmuştur. Bu çalışmada görsel tasarım özellikleri alt boyutu .75, çoklu ortam özellikleri alt boyutu iç tutarlılık katsayısı, .88 olarak bulunmuştur.

3.4. Uygulama

Araştırmaya, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Çoklu Ortam Tasarımı ve Üretimi dersini alan 3. Sınıf öğrencileri katılmıştır. Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğrencileri deney grubu, Kırıkkale Üniversitesi öğrencileri ise kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Dersin hedeflerine ulaşmak amacıyla; deney ve kontrol grubu öğrencilerine yönelik, belirlenen yöntem ve teknikler doğrultusunda her iki gruba da aynı içeriğin sunulduğu yönergeler hazırlanmıştır. Yönergeler materyallerde istenilenleri ve değerlendirme kriterlerini içermektedir (Örneğin Ek 7: Videocast Yönergesi). Yönergelerin uygunluğu, uygulamayı gerçekleştirecek uzman öğretim üyesi, araştırmacı ve diğer üniversitenin öğretim üyesinin de görüşleri alınarak düzenlenmiştir. Açıklamalarla ilgili düzeltmeler yapılmıştır.

Öğrenciler tarafından beş farklı öğretim materyali (çoklu ortam ürünü) geliştirilmiştir. Bunun için sınıfta bulunan öğrencilerden 3'er kişilik gruplar oluşturulmuştur.

Öğrencilerin geliştirdikleri öğretim materyalleri (çoklu ortam ürünleri):

- Podcast
- Videocast
- Oyun
- Tutorial
- Portfolyo' dur.

Öğrencilerin geliştirdikleri ürünlerde;

- Clark ve Mayer (2016)'in Çoklu Ortam Tasarımı ve Üretimi ilkelerine uymaları,
- Gagne (1985)'nin Öğretim Tasarımı Modeli'ne uymaları ve bu modele uyan bir rapor hazırlamaları istenmiştir.

Gagne Öğretim Tasarım Modeli

1. Dikkati sağlama ve güdüyü harekete geçirme
2. Öğrenciye dersin ya da ünitenin sonunda ulaşılması istenen amaçları (hedefleri) bildirme
3. Yeni öğrenmeler (yeni öğrenilecekler) ile ilgili daha önce öğrenilmiş bilgi ve becerileri hatırlatma
4. Uyarıcı materyalleri sunma
5. Öğrenciye yol gösterme, rehberlik etme
6. Davranışı ortaya çıkarma
7. Dönüt sağlama
8. Öğrenilenleri değerlendirme
9. Öğrenilenlerin kalıcılığını ve transferini sağlama (Gagne, 1985).

Mayer'in Çoklu Ortam Tasarım İlkeleri

1. Çoklu Ortam
2. Tutarlılık İlkesi

3. Gereksizlik İlkesi
4. Yakınlık İlkesi
 - a. Konumsal Yakınlık İlkesi
 - b. Zamansal Yakınlık İlkesi
5. Kişiselleştirme İlkesi
6. Ön Bilgilendirme ve Bölümleme İlkesi (Clark ve Mayer, 2016).

Öğrencilerin hazırlamaları gereken ders materyalleri ve raporlarında, yönergeleri dikkate almaları istenmiştir. Yönergeler doğrultusunda farklı ders materyallerinin geliştirildiği hazırlıklar düzenli olarak takip edilmiştir. Grupların materyalleri iki aşamada hazırlamaları planlanmıştır. Öğrencilerden geliştirdikleri ders materyallerini ve raporu blog ortamında paylaşmaları istenmiştir.

Deney grubu öğrencilerinden;

- Geliştirdikleri ders materyallerini grup blog sayfalarında paylaşmaları,
- Ders materyallerini nasıl hazırladıkları ile ilgili Word programında rapor (yönergelerde açıklandığı gibi Gagne'nin Öğretim Tasarımı Modeli'ne uyan) hazırlamaları ve bu raporu da grup blog sayfalarında paylaşmaları,
- Öğrencilerin kendi grubundaki arkadaşlarından farklı bir grubun paylaşımlarını incelemeleri ve değerlendirmeleri (yorum yapmaları),
- Öğrencilerin her değerlendirmede farklı bir grubun paylaşımlarını incelemeleri ve değerlendirmeleri (yorum yapmaları),
- Grup üyeleri ile birlikte bloglarına yapılan yorumlara (materyal ve raporları hakkında bırakılan) cevap vermeleri (birinci aşama burada bitiyor),
- Blog ortamında akranlarının ve öğretmenlerinin değerlendirmelerini dikkate alarak, hazırladıkları ders materyallerini (materyal ve rapor) tekrar düzenleyip paylaşmaları (ikinci aşama burada başlıyor),
- Öğrencilerin kendi grubundaki arkadaşlarından farklı bir grubun ikinci aşama paylaşımlarını incelemeleri ve değerlendirmeleri (yorum yapmaları),
- Blog ortamındaki yönlendirilmiş tartışmalara katılmaları ve akranlarının grup ürünlerine yaptığı yorumlara grup üyeleriyle birlikte yanıt vermeleri,
- Yaptıkları yorumlarının eleştirel olması istenmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinden;

- Her hafta geliştirdikleri ders materyallerini kişisel blog sayfalarında paylaşmaları,
- Ders materyallerini nasıl hazırladıkları ile ilgili Word programında rapor (yönergelerde açıklandığı gibi Gagne'nin Öğretim Tasarımı Modeli'ne uyan) hazırlamaları ve bu raporu da grup blog sayfalarında paylaşmaları,
- Blog ortamında akranlarının (varsa) ve öğretmenlerinin değerlendirmelerini dikkate alarak, hazırladıkları ders materyallerini tekrar düzenleyip paylaşmaları (ikinci aşama),

Bunun dışında eğer isterlerse,

- Diğer grupların blog ortamındaki paylaşımlarını incelemeleri ve değerlendirmeleri (yorum yapmaları),
- Blog ortamındaki yönlendirilmiş tartışmalara katılmaları ve akranlarının kendi ürünlerine yaptığı yorumlara yanıt vermeleri beklenmiştir.

Yönlendirilmiş tartışmalara katılma durumları deney grubu öğrencileri için araştırmacılar tarafından kontrol edilmiştir. Her hafta araştırmacılar:

- Diğer grupların ürünlerine yapılan bireysel yorumları değerlendirip not vermişlerdir.
- Grupların kendi ürünlerine yapılan bireysel yorumlara cevaplarını da değerlendirip not vermişlerdir.
- Yorumların ve verilen cevapların detaylı ve açıklayıcı olmasını sağlamaya çalışmışlardır. Örneğin, “*Güzel olmuş, sonraki çalışmalarınızda başarılar dilerim*” diye yapılan öğrenci değerlendirmesine düşük not verilmiştir. Öğrenciye yorumunda ürünün beğendiği özelliklerini detaylı olarak açıklaması gerektiği bildirilmiştir. Aynı şekilde “*Güzel olmamış, beğenmedim*” diye yapılan öğrenci değerlendirmesine de düşük not verilmiştir. Bu şekilde yorum yapan öğrenciye yorumunda ürünün beğenmediği özelliklerini ve ürünün daha iyi olması için önerilerini detaylı olarak belirtmesi gerektiği bildirilmiştir.
- Yönergelerdeki (Örneğin Ek 7: Videocast Değerlendirme Kriterleri Yönergesi) kriterlere göre değerlendirmeleri yapıp bulut depolama servisi aracılığıyla yayınlamışlardır. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin, sadece kendi

grubunda yapılan bütün araştırmacı değerlendirmelerini görmelerini sağlamışlardır.

- Ders materyallerini belirli kriterlere göre yapmışlardır. Örneğin Podcast değerlendirme kriterleri yönergesi Ek 8’de verilmiştir.



Aşağıda deney grubundaki bir alt grubun blog sayfasında gerçekleşmiş yönlendirilmiş tartışmaya ait ekran görüntüsü verilmiştir:



Resim 3.1. Deney grubundaki bir alt grubun blog sayfasında gerçekleşmiş yönlendirilmiş tartışmaya ait ekran görüntüsü

Başka bir örnek:



Emeklerinize sağlık. Genel olarak başarılı bir çalışma olmuş. Ancak bazı yerlerde sıkıntılar yok değil. Benim dikkatimi çekenler şunlar oldu:

1. Öncelikle podcastinizin arka plan resmi konunuza uygun olmalıydı.
2. Kaydın ilk saniyelerinde mikrofon sesi duyuluyor.
3. Ses inceltilmiş çocuk sesine çok da uymuş ama Türkçe bazı yerlerde düzgün kullanılmamış. Çocukların konuşmalarını düzeltmeye teşvik etmek için bu kısma dikkat edilmeli diye düşünüyorum.
4. Bazı yerlerde ortam sesi çok belirgin.
5. 0.36, 1.25, 1.46, 2.13 saniyelerinde ses geçişleri çok hissediliyor. Fon müziği kesilmeseydi bu sorun ortadan kalkabilirdi belki çünkü bazı yerlerde kesmeden geçişler yapmışsınız o kısımlar daha güzel olmuş.
6. 1.14 – 1.22 saniyeleri arasında anlatım bozukluğu yapılmış. (Bunun üzerine der denilmiş ama kimin dediği belirtilmemiş.)
7. Kaydın sonunda fon müziği bir kaç saniye daha uzatılabilirdi diye düşünüyorum, kayıt kesilmiş gibi durmuş bu haliyle.



Öncelikle yorumların için çok teşekkür ediyoruz

- 1.Ses kaydının üstündeki resim face üzerinden soundcloud şeklinde açtığımız için otomatik öyle gelmişti ve değiştiremedik. Bunun düzenleme durumunu öğrenip yapmaya çalışacağız.
- 2.Mikrofon sesi az bir şekilde çıkmış bu durumu düzenleyeceğiz.
- 3.Sesin gerçek bir çocuk sesine benzetilmesi için bu şekilde yapılmak durumunda kalındı. Küçük yaştaki çocukların hepsi olmamakla birlikte genel itibari ile seste yanlış teleaffuzlar ve ses kaymaları oluyor. Bunun daha gerçekçi bir ses olarak çıkması gerekiyordu. Diğer yandan anlatıcı ve öğretmende ki teleffuzlarda bir sıkıntı yoktur.
- 4.Bazı yerlerde ortam belli olabilir. Bu gibi aksaklıklar giderilecektir.
- 5.Bazı yerlerde zaman olarak bir pay bırakılmadığı ve öyle olması gerektiği için böyle yaptık fakat keskin geçişler düzenleme boyunca yumuşatılacaktır.
- 6.Bu durumun bizde farkındayız. Konuşan kişinin “Öğretmen” olduğunu belirtmemiz gerekiyordu fakat bunu yayından sonra farkettilik.
- 7.Kaydın sonunda ki müzik 5 sn kadar daha uzatılacaktır ve slow müziğe geçiş için beklenecektir.

Yorumlarını dikkate alacağız. Sağlıcakla kal.

Resim 3.2. Deney grubundaki bir alt grubun blog sayfasında gerçekleşmiş yönlendirilmiş tartışmaya ait ekran görüntüsü

3.5. Verilerin Toplanması

Blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanımının öğrencilerin ders memnuniyetlerini etkileyen faktörler açısından araştırılması amacıyla katılımcılar, dönem boyunca uzman öğretmen gözetimindeki ders ile izlenmiştir. Deney grubu öğrencilerine blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanarak, kontrol grubu öğrencilerine ise blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanılmadan bir ders uygulaması yapılmıştır. Bu iki farklı uygulama ile ders içinde etkinlikler yapılarak öğrencilerin deneyim kazanmaları sağlanmıştır. Etkinlikler, alanında uzman akademisyenler gözetiminde yapılmıştır. Uygulama öncesinde veri toplama aracı olarak belirlenen anketlerden blog inancı ve akran değerlendirme inancı ölçekleri ile veriler toplanmıştır. Etkinliklerin tamamlanmasının ardından ise öğrencilerden etkinliklerden edindikleri tecrübe sonucunda veri toplama aracı olarak belirlenen anket ile veriler elde edilmiştir. Anket sorularının gerekli değerlendirmeleri yapılmış ve uzman görüşlerinden faydalandıktan sonra uygulanmıştır. Anketler, çevrimiçi ortamda uygulanmıştır. Öğrencilerin adı ve soyadı gibi kimlik bilgileri ankette yer almıştır ancak gizli tutulmuştur. Etkinliklerin uzman gözetiminde yapılmış olmasının, çalışmanın güvenilirliğini artırdığı düşünülmektedir. Anket sorularının gerekli değerlendirmelerinin yapılması ve uzman görüşlerinden faydalandıktan sonra uygulanmasıyla, geçerlilik ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Veriler toplandıktan sonra, blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanımının öğrencilerin blog ve akran değerlendirme inançlarındaki farklılıkları ortaya çıkarmak için kovaryans (ANCOVA) analizi yapılmıştır. Öğrencilerin ders memnuniyetlerini yordayan değişkenlerin farklılık gösterip göstermediğini araştırmak için öğrencilere deney sonrasında uygulanan anket verileri üzerinde çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Toplanan veriler SPSS istatistik analiz programında çoklu regresyon analiz modeli ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin toplam varyans, açıklanan varyansın istatistiksel anlamlılığı, yordayıcı değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlılığı

ve yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin yönü tablo hâlinde sunularak açıklanmıştır.

Ders memnuniyeti bağımlı değişken (Y); blog, akran değerlendirme, çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inancı, topluluk hissi, işbirlikli öğrenme, öğrenme algısı bağımsız değişkenler (X) olmak üzere bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi ifade eden regresyon denklemi:

$$Y \text{ (Ders memnuniyeti)} = a + b_1 X_1 \text{ (Öğrenme Algısı)} + b_2 X_2 \text{ (Topluluk Hissi)} + b_3 X_3 \text{ (İşbirlikli Öğrenme)} + b_4 X_4 \text{ (Okul)}$$

IV. BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde, BÖTE bölümü öğrencilerinin “*blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanımlarının blog ve akran değerlendirme inancı puanlarına etkisi*” ve “*ders memnuniyeti puanları ile blog, akran değerlendirme ve çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inançları, topluluk hissi, işbirlikli öğrenme, öğrenme algısı ve okul değişkenleri arasındaki ilişkiler*” incelenmiştir. BÖTE bölümü öğrencilerinin veri toplama araçlarına vermiş oldukları yanıtlar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular, alt amaçlar doğrultusunda sunulmuştur.

Tablo 4.1. Blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanılan ve kullanılmayan öğrencilerin tanımlayıcı istatistik sonuçları

		Blog İnancı			Akran Değerlendirme İnancı	
		N	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Deney grubu	ön test	46	4,08	,33	3,64	,66
	son test	46	4,15	,37	3,83	,71
Kontrol grubu	ön test	26	3,91	,35	3,32	,62
	son test	26	3,88	,41	3,54	,64

4.1. Öğrencilerin Blog Ortamında Yönlendirilmiş Tartışma Kullanımlarının Blog İnancı Puanlarına Etkisi

Yönlendirilmiş tartışma kullanılan deney grubundaki öğrencilerin blog inancı ön test ortalama puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları ve yönlendirilmiş tartışmanın kullanılmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin blog inancına ilişkin düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusunu

analiz etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için ANCOVA (kovaryans analizi) kullanılmıştır. Gruplar arası anlamlı bir farklılık olup olmadığı tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANCOVA testi yapılmıştır.

Can (2014), kovaryans analizinin doğru sonuçlar verebilmesi için; (a) grupların birbirinden bağımsız olması, (b) bağımlı değişkene ait puanların normal dağılım sergilemesi ve varyanslarının eşit olması, (c) bağımlı ve kontrol değişkeni arasında doğrusal ilişki olması, (d) gruplardaki regresyon katsayılarının homojen olması ve (e) kontrol ve bağımsız değişkeninin birbirinden bağımsız olması gerektiğini vurgulamıştır.

(a) Çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrenciler farklı üniversitelerden seçilmişlerdir.

(b) Normallik testi tablosunda görüldüğü gibi blog inancı son testinde her iki grubun normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4.2. Blog inancı normallik testi

Okul		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		istatistik	df	p	istatistik	df	p
0	Blog	,092	46	,200	,952	46	,056
	inancı son test						
1	Blog	,093	26	,200	,967	26	,542
	inancı son test						

Levene testi sonucuna göre p'nin değeri ,05'ten büyük olduğu için varyansların eşit olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3. Blog inancı Levene testi

F	df1	df2	p
,288	1	70	,593

(c) Çalışmada blog inancı ön testi ve blog inancı son testi arasında doğrusal ilişki görülmüştür.

(d) Tablo 4.4'da $p = ,404$ değeri ,05'ten büyük olduğu için regresyon doğrularının eğimleri homojendir denilebilir.

Tablo 4.4. Blog inancı denekler arası testlerin etkileri

Kaynak	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Düzeltilmiş Model	4,878 ^a	3	1,626	7,573	,000	,250
Sabit	2,593	1	2,593	12,080	,001	,151
Okul	,216	1	,216	1,006	,319	,015
Blog inancı ön test	3,662	1	3,662	17,059	,000	,201
Okul*Blog inancı ön test	,151	1	,151	,704	,404	,010
Hata	14,599	68	,215			
Toplam	1201,672	72				
Düzeltilmiş Toplam	19,477	71				

a. $R^2 = ,250$ (Düzeltilmiş $R^2 = ,217$)

(e) Tablo 4.5’de Anlamlılık test sonucu ($p = ,102$) ,05’ten büyük olduğu için blog inancı ön testi sonucu gruplarda anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.5. Blog inancı ANOVA

	Kareler	df	Kareler	F	p
	Toplamı		Ortalaması		
Gruplar	,510	1	,510	2,741	,102
arası					
Gruplar içi	13,032	70	,186		
Toplam	13,542	71			

Kovaryans Analizi

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi varyansların homojenliği testinin p değeri (,736) $p > ,05$ olduğu için varyanslar arası fark yoktur hipotezi kabul edilmektedir.

Tablo 4.6. Blog inancı Levene testi

F	df1	df2	p
,115	1	70	,736

Düzeltilmiş puanların gruptaki ortalamaları arasında anlamlılık test sonucuna göre ($p = .127$) blog inancı üzerinde yönlendirilmiş tartışma etkisi anlamlı bulunmamıştır. (Tablo 4.7)

Tablo 4.7. Blog inancı denekler arası testlerin etkileri

Kaynak	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Düzeltilmiş Model	4,726 ^a	2	2,363	11,055	,000	,243
Sabit	3,036	1	3,036	14,200	,000	,171
Blog inancı ön test	3,519	1	3,519	16,459	,000	,193
Okul	,510	1	,510	2,385	,127	,033
Hata	14,750	69	,214			
Toplam	1201,672	72				
Düzeltilmiş Toplam	19,477	71				

a. $R^2 = .243$ (Düzeltilmiş $R^2 = .221$)

Çalışmada deney grubunun blog inancı son testinde varyans değeri .235 ve kontrol grubunun varyans değeri .308 hesaplanmıştır. Varyansın farklı olmasına rağmen çalışmada anlamlı bir farkın olmaması Field'in (2009) bahsettiği gibi grupların eşit sayıda örneklem büyüklüğüne sahip olmamasından kaynaklanmış olabilir. Field (2009) daha büyük örneklem büyüklüğüne sahip grubun daha küçük varyansa sahip olduğunda testin fark olsa bile anlamlı sonuç vermeyebileceğini belirtmiştir.

4.2. Öğrencilerin Blog Ortamında Yönlendirilmiş Tartışma Kullanımlarının Akran Değerlendirme Puanlarına Etkisi

Yönlendirilmiş tartışma kullanılan deney grubundaki öğrencilerin akran değerlendirme inancı ön test ortalama puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama

puanları ile yönlendirilmiş tartışmanın kullanılmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin akran değerlendirme inancına ilişkin düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusunu analiz etmek amacıyla da tekrarlı ölçümler için ANCOVA (kovaryans analizi) kullanılmıştır. Gruplar arası anlamlı bir farklılık olup olmadığı tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANCOVA testi yapılmıştır.

(a) Çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrenciler farklı üniversitelerden seçilmişlerdir.

(b) Akran değerlendirme inancı son testinde her iki grubun normal dağılım göstermediği görülmüştür. Veri dönüşümü gerçekleştirilmiştir. ($\text{Log}_{10}(\text{maximum-değer} + 1 - \text{eski-değer})$). Normallik testi tablosunda görüldüğü gibi blog inancı son testinde deney grubunun normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4.8. Akran değerlendirme inancı normallik testi

Okul		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		istatistik	df	p	istatistik	df	p
0	Akran değerlendirme inancı son test	,107	46	,200	,966	46	,189
1	Akran değerlendirme inancı son test	,251	26	,000	,910	26	,026

Levene testi sonucuna göre p'nin değeri ,05'ten büyük olduğu için varyansların eşit olduğu söylenebilir.

Tablo 4.9. Akran değerlendirme inancı Levene testi

F	df1	df2	p
1,742	1	70	,191

(c) Çalışmada akran değerlendirme inancı ön testi ve akran değerlendirme inancı son testi arasında doğrusal ilişki görülmüştür.

(d) Tablo'da $p = ,308$ değeri $,05$ 'ten büyük olduğu için regresyon doğrularının eğimleri homojendir denilebilir.

Tablo 4.10. Akran değerlendirme inancı denekler arası testlerin etkileri

Kaynak	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Düzeltilmiş Model	,472 ^a	3	,157	7,478	,000	,248
Sabit	1,273	1	1,273	60,483	,000	,471
Okul	,011	1	,011	,502	,481	,007
Akran	,248	1	,248	11,769	,001	,148
değerlendirme inancı ön test						
Okul*Akran	,022	1	,022	1,055	,308	,015
değerlendirme inancı ön test						
Hata	1,432	68	,021			
Toplam	9,565	72				
Düzeltilmiş Toplam	1,904	71				

a. $R^2 = ,248$ (Düzeltilmiş $R^2 = ,215$)

(e) Anlamlılık test sonucu ($p = ,134$) ,05'ten büyük olduğu için akran değerlendirme inancı ön testi sonucu gruplarda anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.11. Akran değerlendirme inancı ANOVA

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,671	1	1,671	2,295	,134
Gruplar içi	50,957	70	,728		
Toplam	52,628	71			

Kovaryans Analizi

Varyansların homojenliği testinin p değeri (.104) $p > .05$ olduğu için varyanslar arası fark yoktur hipotezi kabul edilmektedir. (Tablo 4.12)

Tablo 4.12. Akran değerlendirme inancı Levene testi

F	df1	df2	p
2,710	1	70	,104

Düzeltilmiş puanların gruplardaki ortalamaları arasında anlamlılık test sonucuna göre ($p = .217$) akran değerlendirme inancı üzerinde yönlendirilmiş tartışma etkisi anlamlı bulunmamıştır. (Tablo 4.13)

Tablo 4.13. Akran değerlendirme inancı denekler arası testlerin etkileri

Kaynak	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Düzeltilmiş Model	,450 ^a	2	,225	10,680	,000	,236
Sabit	1,573	1	1,573	74,656	,000	,520
Akran	,364	1	,364	17,288	,000	,200
değerlendirme inancı ön test						
Okul	,033	1	,033	1,550	,217	,022
Hata	1,454	69	,021			
Toplam	9,565	72				
Düzeltilmiş Toplam	1,904	71				

a. $R^2 = ,236$ (Düzeltilmiş $R^2 = ,214$)

Not: grupta normallik varsayımı sağlanmıyor. Field (2005) gibi uzmanların normallik varsayımını kovaryans analizleri için beklenen bir varsayım olarak ele almadığı görülmektedir.

4.3. BÖTE Bölümü Öğrencilerinin Ders Memnuniyeti Puanlarının Çeşitli Değişkenlere Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

BÖTE bölümü öğrencilerinin ders memnuniyeti puanları, blog, akran değerlendirme, çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inancı, topluluk hissi, işbirlikli öğrenme, öğrenme algıları ve okul değişkenlerine göre incelenmiş ve elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.3.1. Öğrencilerin ders memnuniyeti puanları ile blog, akran değerlendirme, çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inancı, topluluk hissi, işbirlikli öğrenme, öğrenme algısı ve okul değişkenleri arasındaki ilişki

BÖTE Bölümü öğrencilerinin ders memnuniyeti puanları ile blog, akran değerlendirme, çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inancı, topluluk hissi, işbirlikli öğrenme, öğrenme algısı ve yönlendirilmiş tartışma kullanma durumu yordayıcı değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Çoklu Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır. Field (2009) regresyon varsayımlarını değişken tipleri, 0'dan farklı varyans, mükemmel çoklu doğrusallık olmaması, yordayıcıların dış değişkenlerle ilişkisiz olması, eşvaryanslılık, bağımsız hatalar, normal dağılımlı hatalar (yordayıcılar normal dağılım göstermek zorunda değildirler), bağımsızlık, doğrusallık olarak bildirmiştir. Bu varsayımların hepsi test edilmiş ve herhangi bir ihlalle karşılaşılmamıştır.

BÖTE Bölümü öğrencilerinin ders memnuniyeti puanları ile blog, akran değerlendirme, çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inancı, topluluk hissi, işbirlikli öğrenme, öğrenme algısı ve yönlendirilmiş tartışma kullanma durumu yordayıcı değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Çoklu Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır ve elde edilen bulgular, Tablo 4.14 ve Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4.14. Ders memnuniyeti ile topluluk hissi, işbirlikli öğrenme, öğrenme algısı, okul, blog, akran değerlendirme ve çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inancı değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik pearson korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	Ders Memnuniyeti
Topluluk Hissi	,748
İşbirlikli Öğrenme	,660
Öğrenme Algısı	,698
Okul	,487
Blog İnancı Son Test	,583
Akran Değerlendirme İnancı Son Test	,486
Çoklu Ortam Özelliklerini Düzenleyebilme İnancı	,533

Tablo 4.15. Ders memnuniyeti ile topluluk Hissi, işbirlikli öğrenme, öğrenme algısı ve yönlendirilmiş tartışma kullanma arasındaki ilişkinin yordanmasına yönelik çoklu regresyon analizi sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	SH	Beta β (Standardize)	t	p
Sabit	-1,207	,472	-	-2,554	,013
Topluluk Hissi	,459	,169	,297	2,711	,009
İşbirlikli Öğrenme	,325	,121	,253	2,686	,009
Öğrenme Algısı	,500	,137	,324	3,644	,001
Yönlendirilmiş Tartışma	,301	,135	,167	2,223	,030
R	,834				
R ²	,696				
ΔR^2	,678				
F	38,374				
ΔF	4				

*p<.05

Yapılan analizler incelendiğinde, standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin ders memnuniyeti puanını yordamaya yönelik önem sırası; öğrenme algısı, topluluk hissi, işbirlikli öğrenme ve yönlendirilmiş tartışma kullanma şeklindedir. Bu değişkenlerin ders memnuniyeti üzerinde istatistiksel olarak anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise; blog inancı, akran değerlendirme inancı ve çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inançlarını ifade eden değişkenlerin, ders memnuniyeti puanı üzerinde anlamlı yordayıcılar olmadıkları ve ders memnuniyeti puanı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadıkları da görülmektedir. (Tablo 4.15)

Tablo 4.15'teki çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre ders memnuniyeti puanının öğrenme algısı, topluluk hissi, işbirlikli öğrenme ve yönlendirilmiş tartışma kullanma durumu ile ilişkisinin incelenmesine yönelik regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir:

$$\text{Deney Grubu (Yönlendirilmiş Tartışma kullanılan grup) Ders Memnuniyeti Puanı}(Y) = 0,50 * \text{Öğrenme Algısı} + 0,46 * \text{Topluluk Hissi} + 0,32 * \text{İşbirlikli Öğrenme} - 0,906$$

Kontrol Grubu (yönlendirilmiş tartışma kullanılmayan grup)Ders Memnuniyeti
Puanı(Y)= 0,50*Öğrenme Algısı +0.46*Topluluk Hissi+0,32*İşbirlikli
Öğrenme -1,207

Elde edilen bu eşitliğe göre öğrenme algısına ait regresyon katsayısı, topluluk hissi, işbirlikli öğrenme ve yönlendirilmiş tartışmaya ait regresyon katsayısından daha yüksektir. Bu sonuç, öğrenme algısının, ders memnuniyeti puanını yordamada topluluk hissi, işbirlikli öğrenme ve yönlendirilmiş tartışmaya kıyasla daha fazla etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda öğrenme algısı, topluluk hissi, işbirlikli öğrenme ve yönlendirilmiş tartışmanın ders memnuniyeti puanını aynı anda ne şekilde etkileyebileceklerini ortaya koymaktadır. Öğrenme algısı, topluluk hissi, işbirlikli öğrenme ve yönlendirilmiş tartışma değişkenleri birlikte ders memnuniyetindeki toplam varyansın yaklaşık %70 ini açıklamaktadır.

Regresyon modelinin analizinde Durbin-Watson, VIF ve tolerans değerleri de incelenmiştir. Hataların bağımsız olma şartını incelemek amacıyla kullanılan Durbin-Watson değeri, öğrencilerin memnuniyetini yordayan model için 1.97 olarak bulunmuştur. Yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyon güçlüyse, regresyon oluşturacak çoklu doğrusallık var demektir. Yordayıcılar arasındaki doğrusallık mükemmelse, regresyon katsayılarının her birinin tahminlerini ayırt etmek zor olacaktır. Bu çalışmada, yordayıcılar arasındaki korelasyon .80'in altında ve varyans enflasyon faktörleri (VIF) 10'un altında olduğu için (Cohen, Cohen, West & Alken, 2003; Field, 2009), yordayıcılar arasındaki çoklu doğrusallık kayda değer bulunmamıştır.

V. BÖLÜM

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde ilk olarak analizler sonucunda elde edilen bulgular, ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır. Araştırmanın ilgili bölümünde ayrıntılı bir şekilde verilen bulguların alanyazındaki araştırmalardan elde edilen bulgular ile karşılaştırılması bu bölümde yapılmıştır. Bu araştırmada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencilerinin blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanımı, öğrencilerin ders memnuniyetlerini etkileyen çeşitli değişkenler açısından incelenmeye çalışılmıştır. Alanyazındaki diğer çalışmalarda da bu çalışmada ele alınan faktörlerin öğrencilerin ders memnuniyetleriyle ilişkilerinin incelendiği görülmüştür. Ancak bu faktörlerin hepsinin aynı anda incelendiği benzer bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu bölümde, yapılan bu araştırmanın bulgularından ortaya çıkan sonuçlara ve bu sonuçlara dayanarak geliştirilen önerilere de yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

5.1.1. Blog inancı

Bu araştırmanın ana amacı, blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanımının, öğrencilerin ders memnuniyetlerini etkileyen faktörler açısından incelenmesidir. Araştırmanın alt amaçlarından birisi BÖTE bölümü öğrencilerinin “*blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanımlarının blog inançlarına etkisi*”ni incelemek olmuştur.

Çalışmada öğrencilerin blog ve akran değerlendirme inancı puanlarında anlamlı bir farkın olmaması Field’in (2009) bahsettiği gibi grupların eşit sayıda örneklem büyüklüğüne sahip olmamasından kaynaklanmış olabilir. Field (2009) daha

büyük örneklem büyüklüğüne sahip grubun daha küçük varyansa sahip olduğunda testin fark olsa bile anlamlı sonuç vermeyebileceğini belirtmiştir.

BÖTE bölümü öğrencilerinin eğitsel blog kullanımı bilgi ve deneyimine sahip olmaları, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kısa süren bir deneyim sonunda blog inancı puanlarında anlamlı farklılık oluşmamasının nedeni olabilir. O'Brien (2010) bir sosyal medya platformunda deneyime sahip olmanın bireyde bu platformu kullanımı güçlendirip düzenli hâle getirmesiyle ritüelleştirebileceğini bildirmiştir. Bu nedenle eğitsel amaçlı blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanılması, blog kullanımı konusunda bilgi ve deneyimi az olan veya olmayan öğrencilerin blog inancı üzerinde pozitif etkisi olabilir. Örneğin, farklı bölümlerde okuyan öğrenciler üzerinde yapılacak çalışmalarda etkili sonuçlar elde edilebilir. Divitini ve diğerleri (2005) araştırmalarındaki öğrencilerin birçoğunun blogların farklı okullarda kullanıldığında daha yararlı olabileceğine inandıklarını söylemiştir. Deneyimsel öğrenme teorisi (Itin 1999) de insanların düşüncelerini ve eylemlerini kişisel deneyimlerine göre değiştirebileceklerini vurgular. Kubincová ve diğerleri (2013) ise bu çalışmanın bulgusundan farklı olarak, araştırmasında akran değerlendirme yöntemini kullanmanın öğrencilerin bloglar hakkındaki inançlarını pozitif olarak değiştirdiğini belirtmiştir.

Çalışmadaki öğrencilere verilen çoklu ortam materyali geliştirme ödevlerinde Clark ve Mayer'in (2016) Çoklu Ortam Tasarımı ve Üretimi İlkelerine ve Gagne'nin (1985) Öğretim Tasarımı Modeli'ne uymaları ve bu ilke ve modele uyan bir rapor hazırlamaları istenmiştir. Öğrencilerin materyal geliştirme ve rapor hazırlama üzerinde (dönem boyunca toplam 9 materyal ve rapor hazırlanmıştır) çok fazla çaba göstermeleri gerektiğinden blogların eğitsel özelliklerine odaklanmadıkları (dikkat etmedikleri) sadece ürünleri, raporu paylaştıkları ve ürünler hakkında yorum yaptıkları bir araç olarak gördükleri söylenebilir. Öğrenciler dersin içeriğine odaklanmış olabilir dolayısıyla blog inançlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamış olabilir. Wiid, Cant, ve Nell'in (2013) çalışmalarında öğrencilerin eğitim süreçlerinde sosyal medya araçlarını kullanmalarına ve bu araçları iletişim için ideal bir araç olarak görmelerine rağmen öğrenme işlemini kolaylaştırmadığını belirtmişlerdir. Top ve diğerleri'nin (2010) araştırmasında, öğrencilerin blogların tüm avantajlarından faydalanmadığı belirtilmiştir.

Öğrencilerin çoğunlukla blogları, tartışma veya yansıtma yerine bilgi paylaşımı için kullandıkları ortaya çıkmıştır. Belirtildiği gibi bu çalışmada da blogların öğrenciler tarafından bilgi paylaşımı için kullanıldığı söylenebilir. Bu nedenle yönlendirilmiş tartışma kullanımının blog inancı puanına anlamlı bir etkisi olmayabilir.

Araştırmada kullanılan ders harmanlanmış olarak verilmiş, bloglar ana iletişim aracı olarak kullanılmamıştır. Dersin öğretmenleri yazılı değerlendirmelerden ayrı olarak yüz-yüze derslerde de bütün ödevleri ve yapılan yorumları değerlendirmişlerdir. Dolayısıyla bu durum öğrencilerin blog inançlarında anlamlı bir fark oluşturmaz.

5.1.2. Akran değerlendirme

Araştırmanın alt amaçlarından birisi BÖTE bölümü öğrencilerinin “*blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanımlarının akran değerlendirme inançlarına etkisi*”ni incelemek olmuştur.

Çalışmada öğrencilerin akran değerlendirme inancı puanlarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. BÖTE bölümü 3.sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleşen uygulama öğrencilerin gruplarında bulunan diğer öğrencileri önceden tanıdıkları ve iletişim kurdukları öğrenciler üzerinde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin birbirlerinin ürünlerine yapmış oldukları değerlendirmelerde objektif olmak zorunda bırakılsalar bile bu durum subjektif değerlendirmelere de yol açabileceğinden, öğrencilerin akran değerlendirme puanlarında anlamlı bir fark oluşturmaz.

Öğrencilerden her iki deney ve kontrol grubunun da kendi öğrenme sorumluluklarının yanında akranlarının çalışmalarının sorumluluğunu da alması onların akran değerlendirme puanlarında anlamlı bir fark oluşturmaz. Süreçte hem deney hem kontrol grubu öğrencileri akranlarıyla çalışmış ve çoklu ortam materyali geliştirmişlerdir.

Çalışma Çoklu Ortam Tasarımı ve Üretimi dersinde yapıldığından, öğrencilerin yapılan değerlendirmenin dönem sonundaki bireysel başarı notlarına etki etmesi kaygısıyla birbirlerini değerlendirmeleri öğrencilerin akran değerlendirme inancı puanlarında anlamlı fark oluşturmazabilir. Karen Swan ve diğerleri (2000) nin araştırmalarında, özellikle öğrencilerin notlarının grup etkinliklerine büyük oranda bağımlı olduğunda çevrimiçi derslerde grup çalışması ve öğrenme arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Kubincová ve diğerleri (2013) makalelerinde iyi düzenlenmiş akran değerlendirmesi çalışmalarının sürece dâhil edilmesinin öğrencilerin katılımını önemli ölçüde artırdığını ve bu sürecin öğrencilerin çoğu tarafından pozitif olarak algılandığını belirtmiştir. Kubincová ve diğerleri (2013) nin de çalışmasında olduğu gibi bu çalışmada da akran değerlendirme süreci takibi yapılmıştır ancak akran değerlendirmelerinin yüz yüze gerçekleştirme sürecinde olması akran değerlendirme inancı puanlarında anlamlı bir fark oluşmamasının nedenini açıklayabilir.

5.1.3. Memnuniyet

Araştırmanın ana amacı olan blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanımının ders memnuniyetini etkileyen çeşitli değişkenler (*blog inancı, akran değerlendirme inancı, çoklu ortamdüzenleyebilme inancı, topluluk hissi, işbirlikli öğrenme algısı, öğrenme algısı ve yönlendirilmiş tartışma*) arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Öğrencilerin ölçeklere vermiş oldukları yanıtlar dikkate alındığında; topluluk hissi, öğrenme algısı, işbirlikli öğrenme algısı ve yönlendirilmiş tartışmanın ders memnuniyetini sırasıyla yordayan değişkenler olduğu tespit edilmiştir.

Çoklu regresyon analizi sonucunda öğrencilerin ders memnuniyeti puanlarının blog, akran değerlendirme ve çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inançlarına göre farklılaşmadığı; yani öğrencilerin memnuniyet puanlarının, blog, akran değerlendirme ve çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inançlarından etkilenmediği görülmüştür. Bunun nedeni, dersin gerektirdiği sorumlulukların fazla olması sebebiyle ürünler üzerinde çaba göstermeleri gerektiğinden veya teknolojinin olumsuzluklarından etkilenme durumları dolayısıyla blog, akran değerlendirme, çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inancı puanlarında fark yaratmamış olabilir. Drennan ve diğerleri (2005), öğrenci memnuniyetinin, teknolojiye yönelik olumlu algılamalar ve özerk bir öğrenme biçiminden etkilendiğini bulmuştur. Ayrıca öğrencinin kişilik özelliklerinin, dersle ilgili memnuniyet üzerinde doğrudan bir etkisi olabileceğini belirtmiştir. Bu sonuç, araştırmanın örneklemindeki bireylerin benzer özelliklere sahip olmalarından ya da örneklem gruplarının sınırlı sayıda bireyden oluşuyor olmasından kaynaklanıyor da olabilir.

5.1.3.1. Topluluk hissi

Çalışmada, ders memnuniyetini en çok yordayan değişkenin topluluk hissi olduğu görülmüştür. Bu sonuca benzer şekilde Top ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının ders memnuniyetinin topluluk hissi ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Baturay (2011) da uzaktan eğitim yoluyla verilen lisans dersinde öğrencilerin topluluk hissi ile memnuniyetinin birbirleriyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu bildirmiştir. Drouin (2008) çevrimiçi eğitim yoluyla verilen psikoloji lisans dersinde topluluk hissini öğrencilerin ders memnuniyeti ile anlamlı ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Laffey ve diğerleri (2009) çevrimiçi lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmada topluluk hissini, memnuniyetdeki varyansın %45'ini açıkladığını belirtmiştir. Rovai (2002b) topluluk hissine sahip çevrimiçi öğrenenlerin dersten memnun olduklarını ifade etmiştir.

Bu çalışmanın bulgusuyla farklı olarak Misanchuk (2003) çevrimiçi yüksek lisans dersinde öğrencilerin topluluk hissi ile ders memnuniyetleri arasında anlamlı bir

ilişki bulamamıştır. Hemphill (2011) de çevrimiçi asenkron lisans öğrenci grubuyla yaptığı çalışmada topluluk hissinin, öğrenci memnuniyetinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığını belirtmiştir.

Topluluk hissi ile öğrencilerde, diğerlerine karşı sorumluluk ve yükümlülük hissi oluşur. Bireyler, diğerlerinin öğrenme hedeflerine ulaşmalarında onların bu ihtiyacını karşılama gereksinimi duyarlar (Rovai, 2002a). Barnard ve diğerleri (2007), topluluk hissinin ders tasarımcıları ve eğitmenler tarafından çevrimiçi derslerde öğrenci memnuniyeti için önemli bir gösterge olarak düşünülmelidir sonucuna varmıştır. Öğrencilere çevrimiçi tartışma yoluyla öğrenme sağlandığında ve sosyal fırsatlar verildiğinde, olumlu bir topluluk hissi geliştirmeleri beklenir; bu onların, ders memnuniyeti, öğrenme algısı ve toplumsal buradalık algısına katkıda bulunur (Rovai, 2002a). Bu çalışmayla benzerliği ise çevrimiçi tartışma yoluyla öğrenme sağlandığında ve sosyal fırsatlar verildiğinde topluluk hissinin gelişmesi ve böylece topluluk hissinin ders memnuniyetini olumlu etkilemesidir denilebilir. Top (2012) blogları kullanan sınıflarda topluluk hissi ile ilgili düşüncelerin olumlu olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da bloglar, öğrenim ortamı ve ödev paylaşım ortamı olarak kullanılmıştır. Bu bakımdan çalışmanın bulgularına göre de topluluk hissi, ders memnuniyetini en çok yordayan değişkendir. Katılımcıların ders memnuniyetini artırmak için çevrimiçi ders tasarımında topluluk hissi dikkate alınmalı, topluluk hissini geliştirecek uygulamalar (örneğin, takım oluşturma aktiviteleri, grup etkileşimi) yapılmalıdır (Barnard ve diğerleri, 2007; Laffey ve diğerleri, 2009; Rovai, 2002b; Top, 2012).

5.1.3.2. Öğrenme algısı

Çalışmada, ders memnuniyetini yordayan değişkenlerden diğeri ise öğrenme algısıdır. Baturay (2011) öğrencilerin ders memnuniyetinin, öğrenme algısıyla da güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu belirtmiştir. Pike (1993) öğrenme algısı ve memnuniyet arasında pozitif ilişki bulmuştur. Lo'nun (2010) çalışması öğrenci memnuniyeti faktörlerinin (öğretici performansı, öğrencinin kendi performansı, ders politikası) öğrenme algısıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğrencinin düşünce ve

öğrenmesini tetikleyen öğretim yöntemlerinin, öğrencinin memnuniyetini güçlü bir şekilde etkilediğini ifade etmektedir. Teerawut (2011) öğrencinin memnuniyetinin, okuldaki her hizmetin beklentileri temel alınarak algılanması ve değerlendirilmesi olduğunu ve öğrenci memnuniyetinin belirli bir program hakkında öğrencilerin geri bildirimi olduğunu söylemektedir. Fredericksen ve diğerleri (2000) çevrimiçi derslerde öğrenme algısına en önemli katkıyı öğretmenle olan etkileşimin sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca, çevrimiçi sınıflarına normal sınıftan daha aktif katıldıklarını bildiren öğrencilerin, öğrenme algılarının en yüksek düzeyde olduğunu bildirmişlerdir. Sınıf arkadaşlarıyla etkileşimin, çevrimiçi derslerde öğrenme algısına önemli katkısının olduğunu da ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, ders almak için öğrencilerin motivasyonunun öğrenme algısında önemli rol oynadığı ve yaş faktörünün, çevrimiçi derslerde öğrenme algısında rol oynayabileceğini söylemektedirler. En genç öğrencilerin (16-25) en az öğrendiklerini ve çevrimiçi öğrenimden en az memnun olduklarını da bildirmişlerdir. Lo'nun (2010) belirttiği gibi memnuniyet faktörleri öğrenme algısıyla ilişkili olduğundan, öğretici, öğrenci performansı, ders politikası, okuldaki hizmet, program hakkında geri bildirim, çevrimiçi derse katılım, motivasyon, yaş gibi memnuniyet faktörlerinin öğrenme algısıyla ilişkili faktörler olduğu söylenebilir. Bu araştırmada bu faktörlerin memnuniyeti ifade ettiği, yani öğrenme algısı ile ilişkili olduğu söylenebilir.

5.1.3.3. İşbirlikli öğrenme algısı

Çalışmada, ders memnuniyetini yordayan değişkenlerden diğeri ise işbirlikli öğrenme algısıdır. Sorden (2011), ders memnuniyeti ve işbirlikli öğrenme arasında yüksek derecede anlamlı ilişki olduğunu belirtmiştir. So ve Brush'ın (2008) çalışmalarında, harmanlanmış öğrenme ortamında gerçekleşen derste işbirlikli öğrenme ile öğrenci memnuniyeti arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. İşbirliğine dayalı öğrenme algıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin, iş birliğine dayalı öğrenme algıları düşük düzeyde olan öğrencilere göre dersten daha memnun oldukları sonucuna varılmıştır. Al-Rahmi ve Othman (2013) öğrencilerin işbirlikli öğrenme için sosyal medyayı kullanmalarının onların memnuniyeti ile yüksek oranda korelasyona sahip

olduğunu bildirmiştir. Tseng ve diğerleri (2009) çalışmasında iş birliği faktörlerinin, birlikte çevrimiçi iş birliği memnuniyetindeki varyansın % 63'ünü oluşturduğunu ortaya koymuştur. "Takım arkadaşları arasında güven" ve "organizasyon uygulamaları"nın çevrimiçi iş birliği memnuniyetini açıklamak için etkili faktörler olduğunu rapor etmiştir. Alavi (1994), çevrimiçi ortamda işbirlikli etkinliklerde bulunan öğrencilerin sınıf deneyimini daha olumlu bir şekilde değerlendirdiklerini ve bu nedenle daha memnun olduklarını bildirmektedir. Araştırmasındaki bulgular, öğrenci memnuniyetinin bir göstergesi olarak etkileşimi ortaya çıkarmakta ve çevrimiçi ortamda işbirlikli faaliyetleri teşvik etmektedir. Jung ve diğerleri (2002) çevrimiçi iş birliğine dayalı görevlere katılan öğrencilerin, öğretim görevlileri ile görev odaklı etkileşimde bulunanlara kıyasla, öğrenme süreçleri ile ilgili olarak daha yüksek memnuniyet seviyeleri ifade ettiğini bildirmiştir. Nummenmaa ve Nummenmaa (2008), diğer öğrencilerle iş birliği yaparak veya profesörle etkileşim kurarak derse bağlılığın büyük olasılıkla öğrencinin memnuniyetini etkileyeceğini belirtmiştir.

Bu çalışmanın bulgusundan farklı olarak Thurmond ve diğerleri (2002), grup hâlinde çalışmak isteyen öğrencilerin akranlarından daha az memnuniyet bildirdiklerini bildirmiştir. Memnuniyetsizliğin arkasındaki sebep olarak da çevrimiçi iş birliğinde zorluk olduğu belirtilmiştir.

5.1.3.4. Yönlendirilmiş tartışma

Çalışmada, ders memnuniyetini yordayan değişkenlerden diğeri ise yönlendirilmiş tartışmadır. Maurino (2007) yönlendirilmiş tartışma formlarının memnuniyeti etkileyen bir faktör olarak incelendiğini söylemektedir. Sher (2009), öğrenci-öğretim görevlisi ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin çevrimiçi öğrenme ortamlarında çevrimiçi öğrencilerin memnuniyetini yordadığını bularak, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin çoğunun tartışma yoluyla gerçekleştiğini ifade etmiştir. Memnuniyeti, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimlerinden pozitif yönde etkilenen bağımlı değişken olarak bulmuştur. Etkileşimlerin çoğunun tartışma yoluyla gerçekleşmesinden dolayı, çalışmada yönlendirilmiş tartışmanın

memnuniyeti pozitif etkilemesi Sher'in (2009) bulguları ile paralellik göstermektedir. Zhu (2012) çalışmasında, iki farklı kültürdeki öğrencilerin çevrimiçi grup tartışmaları yoluyla memnuniyetlerini araştırdığı çalışmada öğrencilerin çevrimiçi grup tartışmasından memnun kaldıkları bildirmiştir. Thurmond ve diğerleri (2002) web tabanlı Beslenme Dersinde gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin öğretim üyeleri ve akranları ile etkileşim kurmasının, çevrimiçi öğrenmede memnuniyet için önemli etkileri olduğuna dair kanıtlar bulmuştur. Jung ve diğerleri (2002), farklı çevrimiçi etkileşim türlerinin dersle ilgili memnuniyet üzerine etkilerini araştırırken, öğrencilerin memnuniyetinin öğrenci-öğretmen etkileşimi yerine öğrenci-öğrenci etkileşimi miktarı ile daha fazla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Öğretmenle birlikte, birbirleriyle iş birliği yapan öğrencilerin (yani, bir tartışma panosunda sorun çözmek için) en yüksek memnuniyet seviyesini gösterdiğini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Thurmond ve diğerleri (2002) zamanında dönüt verilme algısının memnuniyeti yordayan önemli bir değişken olduğunu vurgulamıştır. Kuo ve diğerleri (2014), öğrenci-öğretmen ve öğrenci-içerik etkileşiminin öğrenci memnuniyetinin belirgin yordayıcıları olduğuna, ancak öğrenciler için grup etkinliklerinin gerekli olmadığı durumlarda öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenci memnuniyetinin yordayıcısı olmadığını belirtmiştir. Swan (2001), tasarım netliğinin, öğretmenlerle etkileşimin ve diğer öğrencilerle aktif tartışmanın öğrencilerin memnuniyetleriyle anlamlı derecede ilişkili olduğunu bulmuştur. So ve Brush (2008), öğrencilerin etkileşim yoluyla iş birliğine dayalı öğrenmelerinin çevrimiçi öğrenmede ders memnuniyeti ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Fredericksen ve diğerleri (2000), öğretmenle etkileşimin öğrenme algısında en önemli katkıyı oluşturduğunu ve öğretmenlerine yeterli erişimi olmadığı düşünülen öğrencilerin de dersten daha az memnun olduğunu bildirmiştir. Alanyazındaki yönlendirilmiş tartışmanın memnuniyeti pozitif yönde etkilediğini gösteren birçok çalışma olmasına rağmen, Watson ve Rutledge (2005) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin % 30'unun "Çevrimiçi sınıfımı normal bir sınıf olarak hissettim" ifadesine katılmadığını ve bunun da etkileşimlerden bir derece memnuniyetsizlik olduğunu göstermektedir.

5.1.3.5. Blog

Çalışmada, blog inancının ders memnuniyetini yordayan değişkenlerden biri olmadığı görülmüştür. Bu çalışmanın bulgularının aksine Popescu (2016) çalışmasında, blogların eğitim ortamları ve özellikle proje tabanlı öğrenme senaryoları için uygun bir araç olduğunu, işbirlikli bilgi yapılandırmasını teşvik ettiğini ve öğrenci memnuniyetini artırdığını bildirmiştir. Tang (2010) kişisel düzeyde veya ilgi çekici içerik sağlayan blogların, kullanıcıların memnuniyet seviyelerine daha fazla katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Rhu-chu (2012) çalışmasında, akran, öğretmen geri bildirimi, ücretsiz erişim, gözden geçirme kolaylığı ve ilgi çekici materyal de dâhil olmak üzere blogun özelliklerini, etkili bir şekilde öğrencileri öğrenmeye motive eden ve dersten memnuniyeti artıran önemli faktörler olarak bulmuştur. Blog kullanımının ders memnuniyetini artırdığını belirten çalışmalarla birlikte ders memnuniyetinin blog kullanımına devam etme isteğini artırdığını söyleyen araştırmacılar da bulunmaktadır (Shiau ve Luo 2013; Tang, 2010). Çalışmadaki öğrencilerin blog inaçları yüksek ($\mu=4,05$) olmakla birlikte öğrencilerin ders memnuniyetinin anlamlı bir yordayıcısı değildir. Bunun sebebi öğrencilerin önceden blog tecrübelerinin olması olabilir. Aynı zamanda, Tang (2010) ve Rhu-chu (2012)'in bloglardaki ilgi çekici içeriğin öğrencilerin memnuniyetine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir, bu çalışmada ise bloglarda sadece raporlar ve geliştirilen materyaller paylaşılmıştır, bu yüzden öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunmamış ve ders memnuniyetine etki etmemiş olabilir. Öğrencilerin bloglarda yayınladıkları içeriklerin ilgi çekici hâle getirmeleri için teşvik edilmeleri, uygun ortam sağlanması ve fırsat verilmesi onların ders memnuniyetini olumlu etkileyebilir.

5.1.3.6. Akran değerlendirme

Çalışmada, akran değerlendirme inancının da ders memnuniyetini yordayan değişkenlerden biri olmadığı görülmüştür. Bu çalışmanın bulgularının aksine Kuruçay'ın (2015) tez çalışmasında çevrimiçi öğrenme ortamında grup etkinliklerinde öğrencilerin akran değerlendirme puanı, memnuniyete önemli ölçüde bağlı

bulunmuştur. Gatfield'ın (1999) çalışmasında akran değerlendirme yöntemi kullanılmasıyla öğrenci memnuniyeti yüksek düzeyde bulunmuştur. Nguyen (2016) harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenme etkinlikleri (tartışma, ödev, test) gerçekleştirmiş ve değerlendirmenin (etkileşim ve iş birliğinin de) öğrenci memnuniyetinin iyi bir yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Xiao (2010), akran geri bildirimi kullanılan gruptaki öğrencilerin diğer gruplara göre daha yüksek bir memnuniyet düzeyi sergilediğini ortaya çıkarmıştır. Aman (2009), akran değerlendirme sürecinin kullanılması ve öğrenci memnuniyetinin artması arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Lin, Liu ve Yuan (2002), akran değerlendirme etkinlikleriyle öğrenci memnuniyetinin araştırıldığı çalışmada öğrencilerin ders memnuniyetinin sağlandığını bildirmişlerdir.

Long ve diğerleri (1998) bireyselci değerleri güçlü olan kişilerin akran değerlendirme sürecinden daha az memnun kaldıklarını belirtmiştir. Akranlarından daha düşük değerlendirmeler alan bireylerin akran değerlendirme sürecini daha önyargılı algıladıklarını tespit etmişlerdir. Akran değerlendirme hakkında önyargı algısı olan bireylerin akran değerlendirme sürecinden daha az memnun olduklarını bildirmişlerdir. Paswan (2004) çalışmasında akran değerlendirmenin baskınlık, güvenilirlik (dependability) ve bireysellik boyutlarının öğrencilerin genel memnuniyeti üzerinde önemli bir etkisi olmadığını bildirmiştir.

Yapılan çalışmada eğitimcinin de ödev, rapor ve tartışmaları değerlendirmesi öğrencilerin akranlarının değerlendirme ve yorumlarına güvenmemelerine (Long, Long, and Dobbins, 1998; Paswan, 2004) neden olmuş olabilir. Ayrıca, çalışmada akran değerlendirme tek boyutlu bir değişken olarak ele alınmıştır. Paswan'ın (2004) çalışmasında da belirttiği gibi çok boyutlu bir akran değerlendirme ölçeği kullanmak daha detaylı bilgiler verebilirdi. Bu alt boyutlardan bazıları da Paswan'ın (2004) çalışmasında olduğu gibi ders memnuniyetini yordayabilirdi.

5.1.3.7. Çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inancı

Çalışmada, çoklu ortam düzenleyebilme inancının ders memnuniyetini yordayan değişkenlerden olmadığı görülmüştür. Neo ve Neo (2009) çalışmalarında İnteraktif Çoklu Ortam dersinde çoklu ortam ürünü tasarlayan öğrencilerin, çoklu ortam ürünü geliştirmeye yönelik olumlu tutum ve algı geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin aynı zamanda projeye katkılarından memnuniyet duydukları rapor edilmiştir. Neo ve Neo (2010) işbirlikli öğrenme ortamında, çoklu ortam ürünü tasarlayan öğrencilerin öğrenme sürecinde motivasyonlarının yüksek olduğunu ve aktif katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Neo, Neo ve Tan (2012) otantik (gerçek veya gerçeğe yakın) öğrenme yönteminin kullanıldığı hibrid eğitim ortamında çoklu ortam ürünü tasarlayan öğrencilerin katılımlarının ve konuyu anlama düzeylerinin yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Liu (1998) araştırmasında gerçek bir kitleye yönelik olarak çoklu ortam tasarımının öğrencilerin motivasyon ve tasarım bilgilerinde daha büyük değişiklikler oluşmasına yardımcı olduğunu göstermiştir.

Yapılan çalışmalardaki bu bulgulara rağmen, bu çalışmada çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inancının ders memnuniyeti üzerinde yordayıcı bir etkisi olmamasının sebebi; ders memnuniyetini etkileyen diğer faktörlerin ders memnuniyetini yordamada daha baskın olması, ders memnuniyetini yordayan birincil (öncelikli) faktörlerin araştırmaya dâhil edilmesi olabilir. Araştırmanın bulgularına göre, çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inancının diğer faktörlerle birlikte yordayıcı etkisinin olmadığı ancak ders memnuniyeti ile arasındaki korelasyon incelendiğinde ise anlamlı (,53) bir ilişki bulunmuştur. Öğrenme sürecine çoklu ortam geliştirme teknolojisi ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının dâhil edilmesi öğrenmeye güçlü destek ve teşvik sağlar (Neo ve Neo, 2009). Çoklu ortam projesi geliştiren öğrenciler süreçte aktif ve motive olabilir, aynı zamanda olumlu tutum ve algı geliştirebilirler (Neo ve Neo, 2010). Çoklu ortam aktivitelerini otantik bulan ve kendileriyle ilgili hisseden öğrenciler, bu aktiviteleri ilgi çekici bulmuşlardır (Neo ve Neo, 2012). Çoklu ortam ürünü tasarlayarak öğrenmenin öğrencilerin motivasyonlarını artırmada ve özgün tasarım becerileri kazandırmada yardımcı olduğu (Liu, 1998) söylenebilir.

Yapılan bu çalışmada topluluk hissi, öğrenme algısı, işbirlikli öğrenme, yönlendirilmiş tartışmanın ders memnuniyeti ile ilişkili olduğu görülmüştür. Aynı zamanda blog, akran değerlendirme ve çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inancının ders memnuniyetini yordamadığı ancak ders memnuniyeti ile arasındaki korelasyon incelendiğinde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu açıdan elde edilen bu anlamlı ilişkinin alanyazındaki diğer çalışmalardan (Al-Rahmi ve Othman, 2013; Alavi, 1994; Aman, 2009; Barnard ve diğerleri, 2007; Baturay, 2011; Drennan ve diğerleri, 2005; Drouin, 2008; Fredericksen ve diğerleri, 2000; Gatfield, 1999; Jung ve diğerleri, 2002; Kuo ve diğerleri, 2014; Kuruçay, 2015; Laffey ve diğerleri, 2009; Lin ve diğerleri, 2002; Liu, 1998; Lo, 2010; Long ve diğerleri, 1998; Maurino, 2007; Neo ve diğerleri, 2012; Neo ve Neo, 2009; Neo ve Neo, 2010; Nguyen, 2016; Nummenmaa ve Nummenmaa, 2008; Paswan ve Gollakota, 2004; Pike, 1993; Popescu, 2016; Rovai, 2002b; Sher, 2009; Shiau ve Luo, 2013; Shih, 2012; So ve Brush, 2008; Sorden, 2011; Swan, 2001; Tang ve Chiang, 2010; Teerawut, 2011; Thurmond ve diğerleri, 2002; Top, 2012; Top ve diğerleri, 2010; Tseng ve diğerleri, 2009; Watson ve Rutledge, 2005; Xiao, 2010; Zhu, 2012) elde edilen bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Görüldüğü gibi alanyazındaki pek çok araştırma bulgularıyla bu çalışmadaki bulgular benzer ilişkili sonuçlar ortaya koymaktadır. Alanyazındaki birçok çalışmada ders memnuniyetiyle ilişkili faktörlerin olduğu ifade edilmektedir ve bu çalışmada elde edilen sonuçlar da bu düşüncüyü desteklemektedir.

5.2. Sonuçlar

Bu çalışmanın sonucunu üç madde hâlinde vermek mümkündür.

1. BÖTE bölümü öğrencilerinin Öğretimsel Blog Kullanmanın Faydaları Ölçeği'ne vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda yönlendirilmiş tartışma kullanılan öğrencilerin blog inancı puanlarına göre yönlendirilmiş tartışmanın kullanılmadığı öğrencilerin blog inancı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

2. BÖTE bölümü öğrencilerinin Akran Değerlendirme Ölçeği'ne vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda yönlendirilmiş tartışma kullanılan öğrencilerin akran değerlendirme inancı puanları ile yönlendirilmiş tartışmanın kullanılmadığı öğrencilerin akran değerlendirme inancı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

3. Öğrencilerin ölçeklere vermiş oldukları yanıtlar dikkate alındığında; topluluk hissi, öğrenme algısı, işbirlikli öğrenme algısı ve yönlendirilmiş tartışmanın ders memnuniyetini sırasıyla yordayan değişkenler olduğu tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise; blog inancı, akran değerlendirme inancı ve çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inançlarını ifade eden değişkenlerin, ders memnuniyeti puanı üzerinde anlamlı yordayıcılar olmadıkları görülmüştür.

Çalışmanın sonuçları alanyazındaki çalışmaların sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde elde edilen sonuç ve çıkarımlar şunlardır:

1. BÖTE bölümü öğrencileri Web 2.0 araçlarından olan blog kullanımı konusunda bilgi ve deneyime sahiptir. Bu nedenle, uygulama kısa süreli olduğundan kullanımı yaygın hâle getirdikleri söylenebilir. Bunun yanında, öğrencilerin uygulama sürecinde çok çaba harcamaları gerektiğinden blogların eğitsel özelliklerine dikkat etmeyerek araç olarak görmüş olabilirler. Öğrenciler blogları sadece bilgi paylaşımı için kullanmış olabilirler.

2. BÖTE bölümü öğrencilerinin birbirlerini tanımalarından dolayı subjektif akran değerlendirmeye yol açtığı düşünülmektedir. Öğrencilerin kendi sorumluluğunun yanında akranlarının sorumluluğunu da alması, süreçteki değerlendirmelerin, dönem sonundaki bireysel başarılarını etkilemesi kaygısı ve akran değerlendirmenin yüz yüze de gerçekleştirilme sürecinde olması bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir.

3.

a. Çevrimiçi ders ortamında (blog ortamı), çevrimiçi tartışma yoluyla ve öğrencilere tanınan sosyal fırsatlarla topluluk hissinin geliştiği ve bunun da ders memnuniyetine en önemli etkiyi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

b. Öğretici, öğrenci performansı, ders politikası, okuldaki hizmet, program hakkında geri bildirim, çevrimiçi derse katılım, motivasyon, yaş gibi memnuniyet faktörlerinin öğrenme algısıyla ilişkili faktörler olduğundan dolayı bu faktörlerin memnuniyeti ifade ettiği, yani öğrenme algısı ile ilişkili olduğu ortaya çıkarılmıştır.

c. Harmanlanmış öğrenme ortamında sosyal medyayı kullanmanın, öğrencilerin işbirlikli etkinliklerle sınıf deneyimi yaşamalarının ve böylece birbirleriyle etkileşimlerinin sonucunda öğrencilerin bu süreci olumlu değerlendirdiğine ve ders memnuniyetlerini pozitif etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

d. Tartışma yoluyla gerçekleşen öğrenci-öğretici ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin, yönlendirilmiş tartışma ortamında sorun çözmek için iş birliği yapmanın ve öğrencilerde dönüt verilme algısının öğrencilerin memnuniyetlerini olumlu etkilediğine ulaşılmıştır.

e. Bloglarda ilgi çekici içerik oluşturmanın ve blog özelliklerini süreçte daha aktif kullanmanın öğrencilerin memnuniyetinde etkisi olabileceği vurgulanabilir.

f. Öğretici değerlendirmesinin, akran değerlendirmesinde güvensizliğe yol açabileceği ve çok boyutlu bir akran değerlendirme ölçeği kullanımında bazı boyutların memnuniyeti yordayabileceği düşünülmektedir.

g. Çoklu ortam projesi geliştirmenin; aktif öğrenme, motive olma, aktiviteleri otantik ve ilgi çekici bulma, olumlu tutum, algı ve tasarım becerilerini

geliştirme faydalarının olduğu bunun da memnuniyete etki edebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde yer alan öneriler, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara dayanılarak yapılan önerileri ve ileride yönlendirilmiş tartışma ile ilgili yapılacak olan çalışmalara ışık tutması amacıyla yapılan önerileri (alanyazına katkı sağlayacağı düşünülen gelecek araştırmalar için alternatifleri) içerecek şekilde iki başlık altında sunulmuştur.

5.3.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

1. Uygulama sürecinin daha uzun süreli olması öğrencilerin blog deneyimleri hakkında daha olumlu düşüncelerine yardımcı olabilir.
2. Bloglarda ilgi çekici içerik oluşturulabilir ve blogların eğitsel özelliklerinin süreçte daha aktif kullanıldığı bir çalışma yapılabilir.
3. Akran değerlendirme süreci farklı sınıflarda bulunanlar arasında gerçekleşirse değerlendirmeler daha objektif olabilir ve böylece öğrencilerin akran değerlendirme inançları artırılabilir.
4. Dönem sonunda not kaygısı gibi psikolojik etkenler varsa akran değerlendirme süreci ortadan kaldırılabilir.
5. Öğrencilerin çoklu ortam geliştirme projesi sorumlulukları azaltılabilir.
6. Blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanan bireyler, yönlendirilmiş tartışma kullanımı hakkında derinlemesine bilgilendirilebilir.
7. Öğretmenlere ve öğretim tasarımcılarına, Web 2.0 araçlarının artmasına bağlı olarak blogların eğitime entegre edilmesi konusunda bilgilendirici seminerler verilebilir.

8. Öğretmen adaylarına, yönlendirilmiş tartışmanın iş birliği, akran değerlendirme, grup çalışmaları, proje ürünlerinin geliştirilmesi, fikir paylaşımı için kullanıldığında, bireylerdeki memnuniyeti artırabileceği anlatılabilir ve öğretmenlerin bu amaçlarla gerçekleştirdikleri yönlendirilmiş tartışmaları hatalı kullanımlarının önüne geçilebilir.

9. Blog ortamında yönlendirilmiş tartışma kullanımı konusunda yapılacak olan bilgilendirme ile öğretmen adaylarının kendi öğrenme süreçlerini daha iyi yönetip akademik anlamda daha başarılı olmalarına yardımcı olunabilir.

5.3.2. İleride yapılabilecek araştırmalara ilişkin öneriler

1. Bu çalışmanın (topluluk hissi, öğrenme algısı, işbirlikli öğrenme, yönlendirilmiş tartışma, blog, akran değerlendirme ve çoklu ortam özelliklerini düzenleyebilme inancı değişkenlerinin memnuniyete etkisini aynı anda inceleyen) bulgularını test edecek veya genelleyecek benzer çalışmalar yapılabilir.

2. Bu araştırma Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğrencileri ile gerçekleştirilmiş olup benzer çalışma; farklı üniversitelerin farklı bölümleri ya da BÖTE bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerle de gerçekleştirilebilir.

3. Yapılacak diğer çalışmalarda bireylerin sosyo-ekonomik özellikleri ve psikolojik özellikleri gibi ders memnuniyeti üzerinde etkisi olabilecek değişkenler de dikkate alınarak değerlendirmelere dâhil edilebilir.

4. Bireylerin yönlendirilmiş tartışma kullanımları hakkında derinlemesine bir inceleme yapabilmek için nitel değerlendirmeler de yapılabilir.

5. Sadece yönlendirilmiş tartışma kullanan öğrencilerin olduğu bir örneklem ile farklı çalışmalar yapılarak bu öğrencilerin ders memnuniyetleri konusunda daha ayrıntılı bilgi sahibi olunabilir.

6. Yapılacak diğer çalışmalarda, örneklem grubunda bulunan yönlendirilmiş tartışma kullanan bireyler ile yönlendirilmiş tartışma kullanmayan bireyler bazı demografik ve kişisel özelliklerine göre karşılaştırılabilir.

7. Örneklem grubu büyüklüğü daha fazla ve deney-kontrol grubu öğrencilerinin örneklem grubuyla eşit olduğu çalışmalar yapılabilir.
8. Memnuniyeti etkileyebilecek çok boyutlu ölçekler geliştirilip kullanılabilir.
9. Akran değerlendirme inancı çok boyutlu olarak incelenebilir.
10. Akran değerlendirmeyi olumsuz etkilememesi için öğretici değerlendirmesi süreçten çıkarılabilir.



KAYNAKÇA

- Akçay, A., & Arslan, A. (2010). The using of blogs in Turkish education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1195-1199.
- Al-Rahmi, W. M., & Othman, M. S. (2013). Evaluating student's satisfaction of using social media through collaborative learning in higher education. *International Journal of advances in engineering & technology*, 6(4), 1541.
- Alavi, M. (1994). Computer-mediated collaborative learning: An empirical evaluation. *MIS quarterly*, 159-174.
- Aldağ, H., ve Sezgin, M. E. (2003). Çok ortamlı öğrenmede ikili kodlama kuramı ve bilişsel model. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(11).
- Allen, I. E., ve Seaman, J. (2003). Sizing the Opportunity: The Quality and Extent of Online Education in the United States, 2002 and 2003. *Sloan Consortium (NJ1)*.
- Aman, R. R. (2009). *Improving student satisfaction and retention with online instruction through systematic faculty peer review of courses*.
- Arbaugh, J. B. (2001). How instructor immediacy behaviors affect student satisfaction and learning in web-based courses. *Business Communication Quarterly*, 64(4), 42-54.
- Arend, B. (2009). Encouraging Critical Thinking in Online Threaded Discussions. *Journal of Educators Online*, 6(1).
- Ateş, A. (2010). Eğitsel yazılım değerlendirme ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 2(1).
- Bakar, A., Tüzün, H., ve Çağıltay, K. (2008). Öğrencilerin eğitsel bilgisayar oyunu kullanımına ilişkin görüşleri: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35.
- Barnard, L., Paton, V. O., ve Rose, K. (2007). Perceptions of Online Course Communications and Collaboration. *Online Submission*, 10(4).
- Baturay, M. H. (2011). Relationships among sense of classroom community, perceived cognitive learning and satisfaction of students at an e-learning course. *Interactive learning environments*, 19(5), 563-575.
- Bejdová, V., Kubincová, Z., ve Homola, M. (2013). Can Blogging Activities and Peer-Reviewing Improve Learning Outcomes?

- Bloom, B. S., Englehart, M. D., Furst, E. J., ve Hill, W. H. (1956). Taxonomy of education objectives: Handbook I: cognitive domain. *New York, NY: David McKay.*
- Brescia, W. F., ve Miller, M. T. (2006). What's it worth? The perceived benefits of instructional blogging. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 5(1), 44-52.
- Brooks, C. D., ve Jeong, A. (2006). Effects of pre-structuring discussion threads on group interaction and group performance in computer-supported collaborative argumentation. *Distance Education*, 27(3), 371-390.
- Carr, S. (2000). As distance education comes of age, the challenge is keeping the students. *Chronicle of higher education*, 46.
- Ching, Y. H., ve Hsu, Y. C. (2016). Learners' Interpersonal Beliefs and Generated Feedback in an Online Role-Playing Peer- Feedback Activity: An Exploratory Study. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 17(2).
- Churchill, D. (2009). Educational applications of Web 2.0: Using blogs to support teaching and learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 179-183.
- Clark, R. C., ve Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*: John Wiley & Sons.
- Crook, C., ve Harrison, C. (2008). Web 2.0 technologies for learning at key stages 3 and 4: summary report.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). 16 implications of a systems perspective for the study of creativity *Handbook of creativity* (pp. 313-335): Cambridge University Press.
- Diego Fernando Ubaque, C., ve Freddy Samir Pinilla, C. (2016). Argumentation Skills: A Peer Assessment Approach to Discussions in the EFL Classroom. *Profile*, 18(2), 111-n/a.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning. *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches*, 1, 1-15.
- Divitini, M., Haugalokken, O., ve Morken, E. M. (2005). *Blog to support learning in the field: lessons learned from a fiasco.*
- Doctorow, C. (2002). *Essential blogging: selecting and using weblog tools*: " O'Reilly Media, Inc."

- Drennan, J., Kennedy, J., ve Pisarski, A. (2005). Factors affecting student attitudes toward flexible online learning in management education. *The Journal of Educational Research*, 98(6), 331-338.
- Drouin, M. A. (2008). The relationship between students' perceived sense of community and satisfaction, achievement, and retention in an online course. *Quarterly Review of Distance Education*, 9(3), 267-284.
- Du, H. S., ve Wagner, C. (2007). Learning with weblogs: Enhancing cognitive and social knowledge construction. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 50(1), 1-16.
- Duarte, P. (2015). The use of a group blog to actively support learning activities. *Active Learning in Higher Education*, 16(2), 103-117.
- Dursun, Ö. Ö., ve Odabaşı, F. (2011). Çoklu ortam tasarımı. *Pegem Akademi, Ankara*.
- Fredericksen, E., Pickett, A., Shea, P., Pelz, W., ve Swan, K. (2000). Student satisfaction and perceived learning with on-line courses: Principles and examples from the SUNY learning network. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 4(2), 7-41.
- Gagne, R. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction* Robert Gagné. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Gatfield, T. (1999). Examining student satisfaction with group projects and peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 365-377.
- Gedera, D. (2012). The dynamics of blog peer feedback in ESL classroom. *Teaching English with technology*(4), 16-30.
- Gibbs, W., Graves, P. R., ve Bernas, R. S. (2001). Evaluation guidelines for multimedia courseware. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(1), 2-17.
- Gunawardena, C. N., Linder VanBerschot, J. A., LaPointe, D. K., ve Rao, L. (2010). Predictors of learner satisfaction and transfer of learning in a corporate online education program. *The Amer. Jrnl. of Distance Education*, 24(4), 207-226.
- Gunawardena, C. N., Nolla, A. C., Wilson, P. L., Lopez-Islas, J. R., Ramirez-Angel, N., ve Megchun-Alpizar, R. M. (2001). A cross-cultural study of group process and development in online conferences. *Distance Education*, 22(1), 85-121.
- Halic, O., Lee, D., Paulus, T., ve Spence, M. (2010). To blog or not to blog: Student perceptions of blog effectiveness for learning in a college-level course. *The Internet and higher education*, 13(4), 206-213.

- Hand, K. G. (2015). *Descriptive post titles as advance organizer: Effects on critical thinking and cognitive load in asynchronous threaded discussions*. The Florida State University.
- Haythornthwaite, C. (2006). Facilitating collaboration in online learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 7-24.
- Hemphill, S. S. (2011). *Social constructivist learning, sense of community, and learner satisfaction in asynchronous courses*. (3487209 Ph.D.), Capella University, Ann Arbor. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/912855796?accountid=15310> ProQuest Central database.
- Hiltz, S. R. (1988). *Collaborative learning in a virtual classroom: Highlights of findings*.
- Hiltz, S. R. (1994). *The virtual classroom: Learning without limits via computer networks*: Intellect Books.
- Horzum, M. B., Kaymak, Z. D., ve Güngören, O. C. (2015). Structural Equation Modeling Towards Online Learning Readiness, Academic Motivations, and Perceived Learning. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 15(3), 759-770.
- Ioannou, A., ve Artino, A. R. (2009). Wiki and threaded discussion for online collaborative activities: Students' perceptions and use. *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, 1(1), 97-106.
- Ioannou, A., Brown, S. W., ve Artino, A. R. (2015). Wikis and forums for collaborative problem-based activity: A systematic comparison of learners' interactions. *The Internet and higher education*, 24, 35-45.
- Jeong, A. (2004). The combined effects of response time and message content on growth patterns of discussion threads in computer-supported collaborative argumentation. *Journal of distance education*, 19(1).
- Jeong, A., ve Joung, S. (2007). Scaffolding collaborative argumentation in asynchronous discussions with message constraints and message labels. *Computers & Education*, 48(3), 427-445.
- Jeong, A. C. (2003). The sequential analysis of group interaction and critical thinking in online. *The American Journal of Distance Education*, 17(1), 25-43.

- Jung, I., Choi, S., Lim, C., ve Leem, J. (2002). Effects of different types of interaction on learning achievement, satisfaction and participation in web-based instruction. *Innovations in Education and Teaching International*, 39(2), 153-162.
- Karasar, N. (2014). Kavramlar. *Teknikler ve İlkeler (27. Baskı)*, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Kılıç, E., ve Gökdaş, İ. (2014). Learning through Blogging: Use of Blogs to Enhance the Perceived Learning of Pre-service ICT Teachers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1169-1177.
- Kubincová, Z., Homola, M., ve Bejdová, V. (2013). *Motivational effect of peer review in blog-based activities*.
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E. E., ve Belland, B. R. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The Internet and higher education*, 20, 35-50.
- Kuruçay, M. (2015). *Examining the effects of learner-learner interaction on students' perceptions of collaboration, sense of community, satisfaction, perceived learning and achievement in an online undergraduate course*. Texas Tech University.
- Laffey, J., Tsai, I., Amelung, C., Hong, R. Y., Galyen, K., ve Goggins, S. (2009). *The role of social information for social ability, sense of community and satisfaction in online learning*. Paper presented at the Annual Conference of American Educational Research Association, San Diego, California.
- Laves, E. (2010). *The impact of teaching presence in intensive online courses on perceived learning and sense of community: A mixed methods study*. (3398322 Ed.D.), The University of Nebraska - Lincoln, Ann Arbor. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/220163044?accountid=15310> ProQuest Central database.
- Lee, S. W. Y., ve Tsai, C. C. (2011). Students' perceptions of collaboration, self-regulated learning, and information seeking in the context of Internet-based learning and traditional learning. *Computers in human behavior*, 27(2), 905-914.
- Levy, Y. (2003). A study of learners' perceived value and satisfaction for implied effectiveness of online learning systems.
- Lewis, J. L. M. (2011). *The computer ate my classroom: Assessing student interactions, perceived learning, and satisfaction in online community college career technical*

education courses. (3455445 Ph.D.), The University of Southern Mississippi, Ann Arbor. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/868529348?accountid=15310> ProQuest Central database.

- Lin, S. S. J., Liu, E. Z. F., ve Yuan, S. M. (2002). Student attitudes toward networked peer assessment: Case studies of undergraduate students and senior high school students. *International Journal of Instructional Media*, 29(2), 241.
- Liu, C., Lu, K., Wu, L. Y., ve Tsai, C. (2016). The Impact of Peer Review on Creative Self-efficacy and Learning Performance in Web 2.0 Learning Activities. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(2), 286-297.
- Liu, M. (1998). A study of engaging high-school students as multimedia designers in a cognitive apprenticeship-style learning environment. *Computers in human behavior*, 14(3), 387-415.
- Liu, S. H. (2015). The Perceptions of Participation in a Mobile Collaborative Learning among Pre-Service Teachers. *Journal of Education and Learning*, 5(1), 87,
- Lo, C. C. (2010). How Student Satisfaction Factors Affect Perceived Learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), 47-54.
- Long, W. S., Long, E. J., ve Dobbins, G. H. (1998). Correlates of satisfaction with a peer evaluation system: Investigation of performance levels and individual differences. *Journal of Business and Psychology*, 12(3), 299-312.
- Maurino, P. S. M. (2007). Looking for critical thinking in online threaded discussions. *Journal of Educational Technology Systems*, 35(3), 241-260.
- McMillan, D. W., ve Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of community psychology*, 14(1), 6-23.
- Meyer, K. A. (2003). Face-to-face versus threaded discussions: The role of time and higher-order thinking. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(3), 55-65.
- Misanchuk, M. G. (2003). *Sense of community, satisfaction, and performance in a distance education program*.
- Moon Heum, C., ve Scott, T. (2016). Should Instructors Require Discussion in Online Courses? Effects of Online Discussion on Community of Inquiry, Learner Time, Satisfaction, and Achievement. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 17(2).

- Neo, M., Neo, K. T. K., ve Tan, H. Y. J. (2012). Applying authentic learning strategies in a multimedia and web learning environment (MWLE): Malaysian students' perspective. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11.
- Neo, M., ve Neo, T. K. (2009). Engaging students in multimedia-mediated constructivist learning-Students' perceptions. *Educational Technology & Society*, 12(2), 254-266.
- Neo, M., ve Neo, T. K. (2010). Students' perceptions in developing a multimedia project within a constructivist learning environment: a Malaysian experience. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9.
- Nguyen, V. A. (2016). Examining student's satisfaction with online learning activities in blended learning course: a case study.
- Nummenmaa, M., ve Nummenmaa, L. (2008). University students' emotions, interest and activities in a web-based learning environment. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 163-178.
- Nyachae, J. N. (2011). *The Effect of Social Presence on Students' Perceived Learning and Satisfaction in Online Courses*. (3476497 Ed.D.), West Virginia University, Ann Arbor. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/894212471?accountid=15310> ProQuest Central database.
- O'Brien, H. L. (2010). The influence of hedonic and utilitarian motivations on user engagement: The case of online shopping experiences. *Interacting with Computers*, 22(5), 344-352.
- Öztürk, E. (2009). Sınıf Topluluğu Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36.
- Pastore, R., Briskin, J., ve Asino, T. I. (2016). The multimedia principle. *Instructional Technology*, 17.
- Paswan, A. K., ve Gollakota, K. (2004). Dimensions of peer evaluation, overall satisfaction, and overall evaluation: An investigation in a group task environment. *Journal of Education for Business*, 79(4), 225-231.
- Pike, G. R. (1993). The relationship between perceived learning and satisfaction with college: An alternative view. *Research in Higher Education*, 34(1), 23-40.

- Popescu, E. (2010). *Students' acceptance of web 2.0 technologies in higher education: Findings from a survey in a Romanian university*.
- Popescu, E. (2016). Investigating students' blogging activity in project-based learning settings *State-of-the-Art and Future Directions of Smart Learning* (pp. 145-155): Springer.
- Puzziferro, M. (2008). Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses. *The Amer. Jrnl. of Distance Education*, 22(2), 72-89.
- Richardson, J. C., ve Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction.
- Rockinson-Szapkiw, A. J., Wendt, J., Whighting, M., ve Nisbet, D. (2016). The Predictive Relationship Among the Community of Inquiry Framework, Perceived Learning and Online, and Graduate Students' Course Grades in Online Synchronous and Asynchronous Courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 17(3).
- Rovai, A. P. (2000). Building and sustaining community in asynchronous learning networks. *The Internet and higher education*, 3(4), 285-297.
- Rovai, A. P. (2002a). Building sense of community at a distance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3.
- Rovai, A. P. (2002b). Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks. *The Internet and higher education*, 5(4), 319-332.
- Rovai, A. P., ve Jordan, H. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 5.
- Rovai, A. P., ve Wighting, M. J. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *The Internet and higher education*, 8(2), 97-110.
- Rovai, A. P., Wighting, M. J., Baker, J. D., ve Grooms, L. D. (2009). Development of an instrument to measure perceived cognitive, affective, and psychomotor learning in traditional and virtual classroom higher education settings. *The Internet and higher education*, 12(1), 7-13.

- Sarason, S. B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*: Jossey-Bass.
- Sezgin, M. E., ve Coşkun, M. (2016). The Effects of Multimedia Courseware Design Based on Cognitive Theory of Multimedia Learning on Academic Achievement and Instructional Efficiency. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 405.
- Sher, A. (2009). Assessing the relationship of student-instructor and student-student interaction to student learning and satisfaction in web-based online learning environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(2), 102-120.
- Shiau, W. L., ve Luo, M. M. (2013). Continuance intention of blog users: the impact of perceived enjoyment, habit, user involvement and blogging time. *Behaviour & Information Technology*, 32(6), 570-583.
- Shih, R. C. (2012). Integrating Blog and Face-to-Face Instruction into an ESP Course: English for Hospitality and Tourism. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(4), 204-209.
- So, H. J., ve Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51(1), 318-336.
- Sorden, S. D. (2011). *Relationships among collaborative learning, social presence and student satisfaction in a blended learning environment*. northern Arizona university.
- Stein, D. (2004). Student satisfaction depends on course structure. *Online Classroom*, 2(1), 5.
- Sun, Y. C., ve Chang, Y. J. (2012). Blogging to learn: Becoming EFL academic writers through collaborative dialogues. *Language Learning & Technology*, 16(1), 43-61.
- Suthers, D. D., Vatrappu, R., Medina, R., Joseph, S., ve Dwyer, N. (2008). Beyond threaded discussion: Representational guidance in asynchronous collaborative learning environments. *Computers & Education*, 50(4), 1103-1127.
- Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22(2), 306-331.

- Swan, K., Shea, P., Fredericksen, E., Pickett, A., Pelz, W., ve Maher, G. (2000). Building knowledge building communities: Consistency, contact and communication in the virtual classroom. *Journal of Educational Computing Research*, 23(4), 359-383.
- Sweeney, J. C., ve Ingram, D. (2001). A comparison of traditional and web-based tutorials in marketing education: An exploratory study. *Journal of Marketing Education*, 23(1), 55-62.
- Şahin, İ., ve Shelley, M. C. (2008). Considering Students' Perceptions: The Distance Education Student Satisfaction Model. *Educational Technology & Society*, 11(3), 216-223.
- Tai, H. C., Lin, W. C., ve Yang, S. C. (2015). Exploring the Effects of Peer Review and Teachers' Corrective Feedback on EFL Students' Online Writing Performance. *Journal of Educational Computing Research*, 53(2), 284-309.
- Tai, S. L. (2016). Exploration of Social Interaction and Vocabulary Appropriation Among Advanced Adult ESL Learners Engaged in a Threaded Discussion Forum.
- Tang, J. E., ve Chiang, C. (2010). Integrating experiential value of blog use into the expectation-confirmation theory model. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 38(10), 1377-1389.
- Teerawut, T. (2011). Undergraduate Student's Satisfaction toward the New Education System in Thailand. *International Journal of Social and Science and Humanity Studies*, 3(2).
- Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of applied psychology*, 4(1), 25-29.
- Thurmond, V. A., Wambach, K., Connors, H. R., ve Frey, B. B. (2002). Evaluation of student satisfaction: Determining the impact of a web-based environment by controlling for student characteristics. *The American Journal of Distance Education*, 16(3), 169-190.
- Thurmond, V. A., Wambach, K., Connors, H. R., ve Frey, B. B. (2002). Evaluation of student satisfaction: Determining the impact of a web-based environment by controlling for student characteristics. *The American Journal of Distance Education*, 16(3), 169-190.

- Top, E. (2012). Blogging as a social medium in undergraduate courses: Sense of community best predictor of perceived learning. *The Internet and higher education*, 15(1), 24-28.
- Top, E., Yükseltürk, E., ve İnan, F. A. (2010). Reconsidering usage of blogging in preservice teacher education courses. *The Internet and higher education*, 13(4), 214-217.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Tseng, H., Wang, C. H., Ku, H. Y., ve Sun, L. (2009). Key Factors in Online Collaboration and Their Relationship to Teamwork Satisfaction. *Quarterly Review of Distance Education*, 10(2), 195-206,251-252.
- Unger, D. G., ve Wandersman, A. (1985). The importance of neighbors: The social, cognitive, and affective components of neighboring. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 139-169.
- Uysal, K. (2008). Öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecine katılması: akran değerlendirme ve öz değerlendirme. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Wang, Y. S. (2003). Assessment of learner satisfaction with asynchronous electronic learning systems. *Information & Management*, 41(1), 75-86.
- Watson, S. W., ve Rutledge, V. C. (2005). Online Course Delivery and Student Satisfaction. *Online Submission.*
- Wickersham, L. E., ve McGee, P. (2008). Perceptions of satisfaction and deeper learning in an online course. *Quarterly Review of Distance Education*, 9(1), 73-83.
- Wiid, J., Cant, M. C., ve Nell, C. (2013). Open Distance Learning Students' Perception Of The Use Of Social Media Networking Systems As An Educational Tool. *The International Business & Economics Research Journal (Online)*, 12(8), 867.
- Wu, W. S. (2006). The effect of blog peer review and teacher feedback on the revisions of EFL writers. *Journal of Education and Foreign Languages and Literature*, 3(2), 125-138.
- Xiao, Y. (2010). *The Effects of Training in Peer Assessment on University Students' Writing Performance and Peer Assessment Quality in an Online Environment:* ERIC.

Zhu, C. (2012). Student Satisfaction, Performance, and Knowledge Construction in Online Collaborative Learning. *Educational Technology & Society*, 15(1), 127-136.



EKLER

EK-1. Eğitsel Yazılım Değerlendirme Ölçeği için Alınan İzin

04.11.2016

Gmail - Eğitsel Yazılım Değerlendirme Ölçeği İzin



gölcan canbolat <gulcancanbolat.gc@gmail.com>

Eğitsel Yazılım Değerlendirme Ölçeği İzin

Alev Ates Cobanoglu <alev.ates@ege.edu.tr>

4 Kasım 2016 10:39

Alıcı: gülcan canbolat <gulcancanbolat.gc@gmail.com>

Merhaba Gülcan hanım,
Ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Kimden: "gülcan canbolat" <gulcancanbolat.gc@gmail.com>

Kime: "Alev Ates Cobanoglu" <alev.ates@ege.edu.tr>

Kk: "Ercan Top" <ercantop@gmail.com>

Gönderilenler: 3 Kasım Perşembe 2016 20:40:02

Konu: Eğitsel Yazılım Değerlendirme Ölçeği İzin

[Alıntılanan metin gizlendi]

EK-2. Ders Memnuniyeti için Alınan İzin

04.11.2016

Gmail - Ders Memnuniyeti Ölçeği İzni



gölcan canbolat <gulcancanbolat.gc@gmail.com>

Ders Memnuniyeti Ölçeği İzni

Zahide YILDIRIM <zahidey@metu.edu.tr>
Alıcı: gülcan canbolat <gulcancanbolat.gc@gmail.com>
Cc: Ercan Top <ercantop@gmail.com>

4 Kasım 2016 15:01

Merhaba Gülcan,

Ölçeği kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dileklerle,
Prof.Dr. Zahide YILDIRIM

Alinti gülcan canbolat <gulcancanbolat.gc@gmail.com>



EK-3. Sınıf Topluluğu için Alınan İzin

04.11.2016

Gmail - Sınıf Topluluğu Ölçeği İzin



gölcan canbolat <gulcancanbolat.gc@gmail.com>

Sınıf Topluluğu Ölçeği İzin

Ebru ÖZTÜRK <ebru@biruni.edu.tr>

3 Kasım 2016 22:04

Alıcı: gülcan canbolat <gulcancanbolat.gc@gmail.com>

Cc: Ercan Top <ercantop@gmail.com>

Gölcan Merhaba,
Elbette kullanabilirsin ölçeği.
Bu arada detaylı bilgilendirmen için teşekkür ederim.

Başarılar,
Yrd. Doç. Dr. Ebru Öztürk

3 Kasım 2016 21:45 tarihinde gülcan canbolat <gulcancanbolat.gc@gmail.com> yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

--
Yrd. Doç. Dr. Ebru Öztürk



EK-4. Akran ve Öz Değerlendirmeye İlişkin Görüşler Ölçek Formu için Alınan İzin

04.11.2016

Gmail - Akran ve Öz Değerlendirmeye İlişkin Görüşler(Ölçek Formu) İzin



gülcan canbolat <gulcancanbolat.gc@gmail.com>

Akran ve Öz Değerlendirmeye İlişkin Görüşler(Ölçek Formu) İzin

Bayram Bıcak <bayrambicak@yahoo.com>

3 Kasım 2016 23:42

Alıcı: gülcan canbolat <gulcancanbolat.gc@gmail.com>

Gülcan hanım merhaba, tabi ki kullanabilirsiniz. Tesekkür eder kolaylıklar dilerim.

Sent from my iPad

[Alıntılanan metin gizlendi]

EK-5. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan Alınan Onay Belgesi



**Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

Gülcan CANBOLAT
Doç. Dr. Ercan TOP
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Sayın Gülcan CANBOLAT
Doç. Dr. Ercan TOP,

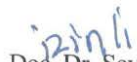
“Blog Ortamında Yönlendirilmiş Tartışma Kullanımının Öğrencilerin Öğrenme Algılarını Etkileyen Faktörler Açısından İncelenmesi” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2016/147) Kurulumuzun 14.11.2016 tarihli ve 2016/06 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


Doç. Dr. Altay Eren (Üye)


Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Y. Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


Av. Zuhall Demirci (Üye)

EK-6. Deney Grubu Öğrencileriyle Paylaşılan Son Test Çevrimiçi Anket Formu

ibu_COTU_post

Bu sorulara cevap verirken haftalık ödevleri tamamlamak için grup oluşturduğunuz **Çoklu Ortam Tasarımı ve Üretimi** dersini göz önünde bulundurunuz. Bu derste ki grubunuz ve bloglar hakkında görüşlerinizi almak için çeşitli konu başlıkları altında akademik bir anket hazırlanmıştır. Cevaplarınız derslerin geliştirilmesi için önemlidir, bu nedenle anketi dikkatli doldurmanızı öneririz. Görüşleriniz için teşekkür ederiz.

0% 100%

Görev ve grup bilgisi

*

Soruları dikkatlice okuyup öyle cevap veriniz. Bazı sorularda negatif anlamlar vardır dikkat ediniz.

Aşağıdaki cümlelerde **Blogları** düşünerek size göre en uygun radio düğmelerini işaretleyiniz.

(1 : Kesinlikle Katılmıyorum, 2 : Katılmıyorum, 3 : Kararsızım, 4 : Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum)

	1	2	3	4	5
Bilgi giriş (defteri/yaprağı) ve kişisel içerik yönetim sistemi olarak kullanılan bloglar, üniversite kariyerleri boyunca bir web günlüğü olması isteyenler için, büyük öğretim potansiyeline sahiptir.	☐	☐	☐	☐	☐
Bloglar, sınıfta öğrenilenleri dikkate alma ve insanlara gerçek hayatta yapmak zorunda kalacakları şekilde ifade etme olanağı sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐
Sınıfın rahat ortamı dışında da kendimizi ifade etme korkumuzu yenmemizi sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐
Ders saatleri dışında eğitimi destekleme olanağı sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrencilerin deşarj olmasını, içini dökerek stres atmasını sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrencilerin serbest yazımı, daha planlı / resmi yazımlar için ufuklarını açar.	☐	☐	☐	☐	☐
Etkileşimi artırıp, öğrencilerin sorular sorup, yorumlar yazabilmesini sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrencilerin grup veya bireysel olarak içerik sağlamak üzere görevlendirilmesini sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐
Kullanımı kolaydır.	☐	☐	☐	☐	☐
Bloglar, ders dışında öğrencilerin elektronik ortamda yazılar yazabileceği en uygun ortamdır.	☐	☐	☐	☐	☐
Bloglar, ders içeriğinin yanı sıra dersle ilgili birçok bilginin paylaşılabileceği bir ortam yaratır.	☐	☐	☐	☐	☐
Blogların ders müfredatı dışı yazıları desteklemek için kaydadeğer potansiyeli vardır.	☐	☐	☐	☐	☐
Başka dokümanlara bağlantı kurmaya (link vermeye) olanak sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐
Bloglar internette var olan web sayfalarının doğal karmaşıklığını gidermek için kullanılabilirler.	☐	☐	☐	☐	☐
Bloglar ziyaret edenlerin her bir sayfada ne kadar kaldığı, hangi linkleri gezdiği hakkında gibi sitenin etkililiğini değerlendirmek amaçlı kullanılabilirler.	☐	☐	☐	☐	☐

	1	2	3	4	5
Bloglar kişilerin bireysel davranışlarını izleyerek sitede nasıl gezindiklerini anlamada kullanılabilir.	☐	☐	☐	☐	☐

*

Soruları dikkatlice okuyup öyle cevap veriniz. Bazı sorularda negatif anlamlar vardır dikkat ediniz.

Aşağıdaki cümlelerde Akran değerlendirme ile ilgili size göre en uygun radio düğmelerini işaretleyiniz.

(1 : Kesinlikle Hayır, 2 : Hayır, 3: Kararsızım, 4: Evet, 5: Kesinlikle Evet)

	1	2	3	4	5
Akran değerlendirmeye ilgi duyuyor musunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
Sınıf arkadaşlarınızı güvenilir puanlarla değerlendirebileceğinizi düşünüyor musunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
Sınıf arkadaşlarınızı değerlendirmek ister misiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
Sınıf arkadaşlarınız tarafından değerlendirilmek ister misiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
Sınıf arkadaşlarınız tarafından değerlendirilmekten zevk alırmısınız?	☐	☐	☐	☐	☐
Akran değerlendirme yöntemi öğrenme sürecinin bir parçası mıdır?	☐	☐	☐	☐	☐

*

Eğitsel bir yazılımı aşağıdaki özelliklere göre hazırlayabilir misiniz.?

Aşağıdaki cümlelerde size en uygun radio düğmelerini işaretleyiniz.

(1 : Kesinlikle Katılmıyorum, 2 : Katılmıyorum, 3 : Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum)

	1	2	3	4	5
Metinlerin gereğinden az veya fazla olması	☐	☐	☐	☐	☐
Menülerin uygun tasarlanması	☐	☐	☐	☐	☐
Düğmelerin (buton) uygun tasarlanması	☐	☐	☐	☐	☐
Sayfa başlıklarının yerleşim açısından uygunluğu	☐	☐	☐	☐	☐
Görsel tasarım ilkelerine uygunluğu	☐	☐	☐	☐	☐
Kullanılan çoklu ortam öğelerinin (ses, video, metin, animasyon, simülasyon, resim, vb.) amaca uygunluğu	☐	☐	☐	☐	☐
Tüm işitsel unsurların (ses, müzik, konuşma vb.) olması	☐	☐	☐	☐	☐
Yeterince görsel unsurun (resim, video, grafik) olması	☐	☐	☐	☐	☐
Yeterince canlandırmanın (animasyon) olması	☐	☐	☐	☐	☐
Çoklu ortam öğeleri ile ilgili açıklama ve göndermelerin uygunluğu	☐	☐	☐	☐	☐
Video gibi görsel unsurlar için durdurma, ileri, geri, yeniden oynatma özelliklerinin etkin çalışması	☐	☐	☐	☐	☐

1 2 3 4 5

Ses, müzik gibi işitsel unsurlar için durdurma, ileri, geri, yeniden oynatma özelliklerinin etkin çalışması

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

*

Soruları dikkatlice okuyup öyle cevap veriniz. Bazı sorularda negatif anlamlar vardır dikkat ediniz.

Aşağıdaki cümlelerde Çoklu Ortam Tasarımı ve Üretimi dersini düşünerek size göre en uygun radio düğmelerini işaretleyiniz.

(1 : Kesinlikle Katılmıyorum, 2 : Katılmıyorum, 3 : Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum)

1 2 3 4 5

Bu dersteki öğrencilerin birbirlerini önemsediklerini düşünüyorum.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Bu derste diğer öğrencilerle kaynaşmış olduğumuzu düşünüyorum.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Bu derste, topluluk ruhu hissetmiyorum.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Bu dersteki grubu bir aile gibi hissediyorum.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Bu derste diğerlerine güvenilebileceğimi düşünüyorum.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Bir sorum olduğunda, yardım almamın zor olduğunu düşünüyorum.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Bu derste konuşurken, açık olmak konusunda isteksizim.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Diğerlerinin beni destekleyeceklerinden eminim.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Bu dersin bana bir şeyler katacağına güveniyorum.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Bu derste pek bir şey öğrendiğimi düşünmüyorum.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Bence, bu ders öğrenmek için hiçbir istek uyandırmıyor.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Bu derste öğrenmem için yeteri kadar fırsat verildi.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Bu derste öğrenme gereksinimlerim bence karşılanmadı.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

*

Soruları dikkatlice okuyup öyle cevap veriniz. Bazı sorularda negatif anlamlar vardır dikkat ediniz.

Aşağıdaki cümlelerde Çoklu Ortam Tasarımı ve Üretimi dersini düşünerek size göre en uygun radio düğmelerini işaretleyiniz.

(1 : Kesinlikle Katılmıyorum, 2 : Katılmıyorum, 3 : Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum)

	1	2	3	4	5
Blog tabanlı iletişim ortamında işbirlikçi öğrenme deneyimi yüz yüze öğrenme ortamından daha iyidir.	☐	☐	☐	☐	☐
Grubumda kendimi öğrenme grubunun bir parçası olarak hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
Fikirlerimi grup üyeleriyle aktif olarak paylaştım.	☐	☐	☐	☐	☐
Grubumdaki üyelerden yeni bilgi ve beceriler kazandım.	☐	☐	☐	☐	☐

	1	2	3	4	5
Grubumdaki işbirliği ile problem çözme becerilerimi geliştirebildim.	☐	☐	☐	☐	☐
Grubumdaki işbirlikçi öğrenme etkiliydi.	☐	☐	☐	☐	☐
Grubumdaki işbirlikçi öğrenme zaman kazandırıcıydı.	☐	☐	☐	☐	☐
Sonuçta, dersteki işbirlikçi öğrenme deneyiminden memnun kaldım.	☐	☐	☐	☐	☐

*

Soruları dikkatlice okuyup öyle cevap veriniz. Bazı sorularda negatif anlamlar vardır dikkat ediniz.

Aşağıdaki cümlelerde Çoklu Ortam Tasarımı ve Üretimi dersini düşünerek size göre en uygun radio düğmelerini işaretleyiniz.

(1 : Kesinlikle Katılmıyorum, 2 : Katılmıyorum, 3 : Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum)

	1	2	3	4	5
Aldığım bu dersin içeriğini mantıklı bir şekilde düzenleyebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
İleride bu dersi alacak arkadaşlara yararlı olması amacıyla ders çalışma rehberi hazırlayabileceğimi sanmıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
Bu derste, öğrendiğim becerilerimi (örn: podcast hazırlama, video hazırlama) gerçek hayatta kullanabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
Dersi aldıktan sonra dersin içeriği hakkında daha olumlu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
Bu derste yer alan içerikleri şu anda eleştirebilecek durumdayım.	☐	☐	☐	☐	☐
Dersi aldıktan sonra kendime güvenim arttı.	☐	☐	☐	☐	☐
Aldığım bu dersin birçok becerimin gelişmesine yardımcı olduğunu düşünmüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrendiğim bilgi ve becerilerimi başkalarına anlatabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
Dersi aldıktan sonra çok yönlü düşünebiliyorum.	☐	☐	☐	☐	☐

*

Soruları dikkatlice okuyup öyle cevap veriniz. Bazı sorularda negatif anlamlar vardır dikkat ediniz.

Aşağıdaki cümlelerde Çoklu Ortam Tasarımı ve Üretimi dersini düşünerek size göre en uygun radio düğmelerini işaretleyiniz.

(1 : Kesinlikle Katılmıyorum, 2 : Katılmıyorum, 3 : Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum)

	1	2	3	4	5
Öğretmenler bu ders için yeterince hazırlıklıydı.	☐	☐	☐	☐	☐
Öğretmenlerin verdiği örnekler ve gerçek hayat tecrübeleri, dersi daha anlamlı hale getirdi.	☐	☐	☐	☐	☐
Dersteki sunumlar açık ve kolay anlaşılırdı.	☐	☐	☐	☐	☐

	1	2	3	4	5
Öğretmenler soruları zamanında yanıtladılar.	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrencilerin derse katılımı cesaretlendiriliyordu.	☐	☐	☐	☐	☐
Dersler ilgi çekici ve keyifli geçti.	☐	☐	☐	☐	☐
Grupla öğrenme stratejisi etkili şekilde kullanıldı.	☐	☐	☐	☐	☐
Öğretmenlere yeni fikir ve sorularla hitap ederken rahat hissettim.	☐	☐	☐	☐	☐
Dersin içeriği öğrenmemi kolaylaştıracak şekilde düzenlenmişti.	☐	☐	☐	☐	☐
Ders programı, konuları anlamama yardımcı oldu.	☐	☐	☐	☐	☐
Aktiviteler ve grup çalışmaları konuları anlamama yardımcı oldu.	☐	☐	☐	☐	☐
Ödevler / proje, derste öğrendiklerimi değerlendirmemde yardımcı oldu.	☐	☐	☐	☐	☐
Genel olarak ders araç-gereçleri kaliteliydi.	☐	☐	☐	☐	☐

*

Grup arkadaşlarınızı performanslarına göre 100 üzerinden değerlendiriniz.
En az bir kişiye 100 üzerinden not vermeniz gerekiyor. Verdiğiniz notun mutlaka açıklamasını yazınız.
Kendinize de mutlaka not veriniz.

Daha Sonra Sürdürmek Üzere Kaydet

Önceki

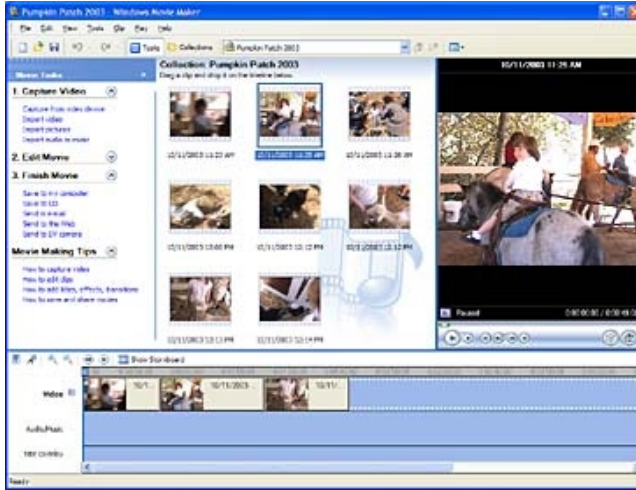
Gönder

Çık ve anketi temizle

EK-7. Videocast Değerlendirme Kriterleri Yönergesi

Öğretimsel Video Ödevi

Ne yapacaksınız?



Bu hafta derste bahsedilen araç ve becerileri kullanarak öğretimsel bir video podcast materyali geliştirmeniz istenmektedir. Materyalinizde ses ve görseller (video, resim) olmalıdır. Görseller sesle anlatılmalı arka plan müziği ve/veya ses efektleri kullanılmalıdır.

Aynı zamanda bu geliştirdiğiniz video podcast'i ve tasarımını açıklayan bir sayfa MS Word dokümanı hazırlayınız (Detaylar aşağıda). Öğretim materyaliniz Ruth Clark'ın Çoklu ortam ilkelerinden bir tanesini öğretmeye yönelik olmalıdır (2. Haftanın sunumuna ve çevirilere bakınız). Aynı zamanda, geliştireceğiniz öğretim materyalinin mümkün olduğunca etkili olabilmesi için e-öğrenme tasarım ilkeleri uygulanmalıdır. Sadece iyi tasarlanmamış bir öğretim materyali örneği göstermek istediğiniz bölüm(ler) haricinde bütün tasarımınızda e-öğrenme ilkelerine uymanız beklenmektedir (Bu sayede uygun ve uygun olmayan tasarımlar arasındaki farkı gösterebilirsiniz).

[Örnek1](#)

[Örnek2](#)

[Örnek3](#)

[Örnek4](#)

Videonuzun Konusu

Bu dersin sonunda ikinci hafta tanımlanan Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2011) 'in e-öğrenme ilkelerinden bir tanesini öğretimsel videonuzun konusu olarak seçmelisiniz. Konunuzu seçtikten sonra Drive dosyasının ekran çıktısının alıp bana göndermeniz gerekiyor. Daha fazla bilgi için 2. haftanın sunumunu ve çevirileri tekrar gözden geçirebilirsiniz. Bugün ders sonuna kadar aşağıdaki linkteki Ms Excel dosyasına ödevinizin konusu yazmanız gerekmektedir.

Excel dokümanını açıp, konunuzu yazmak için [tıklayın](#).

Temel içerik ve parçalar

İçerik

İçerik:

Ders anlatımı,
Öğretimsel bir oyun veya söyleşi,
Tutorial (nasıl ...?), veya
Yaratıcı fikirlerle gelebilirsiniz,

Sesi ve görüntüyü kullanıp kullanıcıların dikkatini anlatacağınız konuya nasıl çekebileceğinizi dikkatli ve detaylıca düşünün. Ödevin amacını aklınızdan çıkarmayın.

İçeriğinizi yapılandırırken veya kurgularken Gagné'nin öğretim modelini rehber olarak kullanın. [Dikkat çekme](#), [hedefleri bildirme](#), [performansı değerlendirme ve geri dönüt sağlama](#), [içeriği sunma](#), [önceki bilgileri hatırlatma](#)

Ödevde bir konuşma kaydı ve başka bir ses (müzik, ses efektleri, vb...) daha kullanmak zorunludur.

İlk başlarda dönüt vermekten memnun olurum, ödevin tesliminin son dakikasına kadar beklemeyin.

Başlangıçta içeriğin ne olduğunu anlatan bir giriş kısmı olmalıdır.

Kaybolan (fade out) arka plan giriş müziği olmalıdır.

Videonun başlangıcında veya sonunda sizin görüntünüz olmalıdır (metin yazısı isteğe bağlıdır). [Video](#)

Video Podcast'in başından sonuna kadar sesli anlatım olmalıdır. Kendi sesinizi kullanmak zorunda değilsiniz. Size kalmış!

İçeriği sunmak için videolar, resimler veya görsel slaytlar kullanabilirsiniz.

Podcastin sonunda ortaya çıkan (fade in) ve kaybolan (fade out) arka plan müziği olmalıdır. [Video](#)

Video'nuz başından sonuna kadar 3-5 dakika sürmelidir.

Podcastin sonunda ödevin hazırlanmasında katkısı bulunanların bilgileri bulunmalıdır. [Video](#)

Teknik

İstedığınız yazılımı kullanabilirsiniz. Ben Ms MovieMaker veya Captivate'i öneririm.

Ses kaydı için basit bir mikrofon'a ihtiyacınız olacak.

Kendinizi çekmek içinde bir dijital kamera veya webcam'e ihtiyacınız olacaktır.

Rapor

Video Podcast'le birlikte gönderin. İçeriğinde şu bilgiler ve açıklamalar olmalı:

1. Video Podcast tasarımınızı mantıksal bir temele oturtmalısınız
2. Hedef öğrenici listesi
3. Öğrenme hedefleri
4. Genel tasarım ve tasarım için gerekçeler (örn. Hedeflerinizi öğretmek için niye bu yöntemleri kullanıyorsunuz).

Notlandırma

Ödevlerinizi değerlendirirken bakacağım kıstaslar aşağıda 2 başlık altında verilmiştir:

- Teknik yeterlilik:
 - ___ Başlık içeriği; konu, isminiz, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
 - ___ Başlangıçta ve sondaki kendi video kaydınız
 - ___ Sözlü anlatımla video, resimler/görseller ve/veya sunum slaytlarının bütünleştirilip sunulması
 - ___ ortaya çıkan (fade in) ve kaybolan (fade out) ses
 - ___ Başlangıçta ve sonda ortaya çıkan (fade in) ve kaybolan (fade out) arka plan müziği
 - ___ Sesin netliği
 - ___ Ses ve görüntü parçaları arasındaki belirsiz geçişler
 - ___ Ödevin hazırlanmasında katkısı bulunanların bilgileri ve Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi kapanış bilgileri.
 - ___ Video Podcast'i YouTube'a ekleme
 - ___ 5 dakikadan daha kısa olması
 - ___ Videonun YouTube'daki linkinin raporunuzun başına eklenmesi
- Öğretimsel yeterlilik:
 - ___ kullanıcıların dikkatini çekmek (örneğin, bir soru ile başlamak)
 - ___ hedef kitlenin net olarak tanımlanması
 - ___ hedeflerin net ve açık olarak belirtilmesi
 - ___ farklı bölüm ve alt başlıkların görsel ve sesli ipuçları ile açık olarak gruplanıp tanımlanması
 - ___ kendi kendine kısa test ile öğrencinin önceki bilgilerinin hatırlatılmasının teşvik edilmesi (Örneğin, şimdi bu videoyu şu soruyu cevaplamak için durdurun. Sonra ... görmek için devam edin)
 - ___ Clark'ın e-öğrenme ilkelerine göre uygun öğretimsel içeriğin, uygun çoklu ortam araçlarının kullanılarak sunulması.
 - ___ Sunulan öğretim materyalindeki Önemli noktaların özetlenerek bitirilmesi
- Ödevinizi yukarıdaki bütün maddeleri kapsayacak şekilde tasarlayın.
- Bütün ödevler gibi bu ödevde 100 üzerinden değerlendirilecektir.

Bazı Öneriler

Her şeyi önce kâğıtta planlayın. Sesleri kaydederken senaryodan okuyun.

Bazı ses ve video dosyalarını düzenlemek zorunda kalabilirsiniz. Çok az kişi ilk denemede istediği şekilde sonuç elde edebilir.

Gerçek videocast'inize başlamadan önce kullanacağınız teknoloji ile biraz uğraşın. Ödevin stresi bastırmadan önce kullanacağınız programın özelliklerini iyice öğrenin.

İBU BÖTE öğrencilerinin hazırladığı eğitim videolarını içeren YouTube kanalı için [tıklayınız](#).

- [Camtasia \(2015\) Eğitim videoları](#),
- [Camtasia \(2014\) Eğitim videoları](#),
- [Windows Movie Maker \(2014\) Eğitim videoları](#)



EK-8. Podcast Değerlendirme Kriterleri Yönergesi

Audio Podcast Ödevi



Ne isteniyor.

İstediğiniz herhangi bir konuda, 3-5 dakikalık sesli (sadece ses) bir öğretim materyali geliştirin. Aynı zamanda bu geliştirdiğiniz podcast'i ve tasarımını açıklayan bir sayfa MS Word dokümanı hazırlayınız (Detaylar aşağıda).

Bazı Kaynaklar:

[Audacity ipucu ve teknik eğitsel videoları](#)
[Audacity video eğitsel videoları](#)
[YouTube eğitim videoları](#), [Türkçe](#)
[Bedava müzik sitesi](#)

İçerik

İçerik:

Ders anlatımı,
 Öğretimsel bir oyun veya söyleşi,
 Tutorial (nasıl ...?), veya
 Yaratıcı fikirlerle gelebilirsiniz,

Sadece sesi kullanıp kullanıcıların dikkatini anlatacağınız konuya nasıl çekebileceğinizi dikkatli ve detaylıca düşünün. Ödevin amacını aklınızdan çıkarmayın.

İçeriğinizi yapılandırırken veya kurgularken Gagné'nin öğretim modelini rehber olarak kullanın.

Ödevde bir konuşma kaydı ve başka bir ses (müzik, ses efektleri, vb...) daha kullanmak zorunludur.

Ödevin uzunluğu 3-5 dakika arasında olmalıdır. Kendi sesinizi kullanmak zorunda değilsiniz. Size kalmış. Kayıt için sesinin güzel olduğunu düşündüğünüz bir arkadaşınızı kullanabilirsiniz.

İlk başlarda dönüt vermekten memnun olurum, ödevim tesliminin son dakikasına kadar beklemeyin.

Teknik

İstediğiniz programı kullanabilirsiniz. Bedava ses kayıt ve deneme programı, audacity'yi (<http://audacity.sourceforge.net/>) tavsiye ederim. Linkte oldukça kullanışlı bir audacity öğretim materyali bulabilirsiniz <http://www.how-to-podcast-tutorial.com/17-audacity-tutorial.htm>

Ses kaydı için basit bir mikrofon'a ihtiyacınız olacak.

Rapor

Podcast'le birlikte gönderin. İçeriğinde şu bilgiler ve açıklamalar olmalı:

5. Podcast tasarımının mantıksal bir temele oturtulması
6. Hedef öğrenci listesi
7. Öğrenme hedefleri
8. Genel tasarım ve tasarım için gerekçeler (örn. Hedeflerinizi öğretmek için niye bu yöntemleri kullanıyorsunuz).

Notlandırma

Ödevlerinizi değerlendirirken:

- Teknik yeterlilik:
 - ___ Sesin belirmesi (fade in)
 - ___ Sesin kaybolması (fade out)
 - ___ Arka plan rengi ve ikinci ses dosyasının ekli olması
 - ___ Sesin netliği / berraklığı
 - ___ Ses bölümleri arasındaki belirsiz geçişler
 - ___ Süresinin 5 dakikanın altında olması
 - ___ Dosyanın mp3 olarak kaydedilmesi
- Öğretimsel yeterlilik:
 - ___ kullanıcıların dikkatini çekmek
 - ___ muhtemel seyircilerin net olarak tanımlanması
 - ___ hedeflerin açık olarak belirtilmesi
 - ___ öğrencinin önceki bilgilerinin hatırlatılması
 - ___ öğretimsel içeriğin uygun şekilde sunulması
 - ___ ana hatların özetiyle sonlandırılması
- Ödevinizi yukarıdaki bütün maddeleri kapsayacak şekilde tasarlayın
- Bütün ödevler gibi bu ödevde 100 üzerinden değerlendirilecektir.

Bazı Öneriler

Her şeyi önce kâğıtta planlayın. Sesleri kaydederken senaryodan okuyun.

Bazı ses dosyalarını düzenlemek zorunda kalabilirsiniz. Çok az kişi ilk denemede istediği şekilde kayıt yapabilir.

Gerçek podcast'inize başlamadan önce kullanacağınız teknoloji ile biraz uğraşın. Ödevin stresi bastırmadan önce kullanacağınız programın özelliklerini iyice öğrenin.

Önemli Tarihler

1. Grup - Podcast gönderme: 6 Mart 2017 Pazartesi – 23:59'dan önce ercantop07@gmail.com adresine gönderilmiş olmalıdır.
2. Grup - Podcast yayınlama: 6 Mart 2017 Pazartesi – 23:59'dan sonra blog adresinizde yayınlanmalıdır.

ÖZGEÇMİŞ

1988 yılında Bolu’da doğdu. İlk ve Orta Öğrenimini Bolu’ da tamamladı. 2005-2006 yılında Bolu Anadolu Ticaret Meslek Lisesi, Bilgisayar Programcılığı bölümünü birincilikle bitirdi. Lisans eğitimini 2008-2012 yılları arasında Süleyman Demirel Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Kontrol Öğretmenliği bölümünde tamamlamıştır.

İletişim Adresleri

e-mail: gulcancanbolat.gc@gmail.com

Telefon: 05549102341

AİBÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

YÜKSEK LİSANS SAVUNMA SINAVI TUTANAĞIDIR

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim dalı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim dalı yüksek lisans öğrencilerimizden Gülcan Canbolat'ın Yüksek Lisans tez savunma sınavı 24/07/2017 tarihinde Enstitü toplantı salonunda aşağıda imzaları bulunan jüri tarafından gerçekleştirilmiştir.

Savunma sınavı sonucunda aday başarılı bulunmuş ancak araştırmada kullanılan değişkenler sebebiyle tezin isminde değişikliğe gidilmiştir. “Blog Ortamında Yönlendirilmiş Tartışma Kullanımının Öğrencilerin Öğrenme Algılarını Etkileyen Faktörler Açısından İncelenmesi” olan tez başlığının “Blog Ortamında Yönlendirilmiş Tartışma Kullanımının Öğrencilerin Ders Memnuniyetlerini Etkileyen Faktörler Açısından İncelenmesi” olarak değiştirilmesi uygun bulunmuştur.

Başkan

Yrd. Doç. Dr. Memet ÜÇGÜL



Tez Danışmanı

Doç. Dr. Ercan TOP



Üye

Doç.Dr. Erkan TEKİNARSLAN

