

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM TEKNOLOJİSİ DOKTORA PROGRAMI

**ÇEVİRİMİÇİ TARTIŞMA YAPISININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL
DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE GERÇEK VE YANSIYAN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
PERFORMANSLARINA ETKİSİ**

Filiz Kalelioğlu

DOKTORA TEZİ

Ankara

Ekim, 2011

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM TEKNOLOJİSİ DOKTORA PROGRAMI

**ÇEVİRİMİÇİ TARTIŞMA YAPISININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL
DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE GERÇEK VE YANSIYAN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
PERFORMANSLARINA ETKİSİ**

Filiz Kalelioğlu

Danışman

Doç. Dr. Deniz Deryakulu

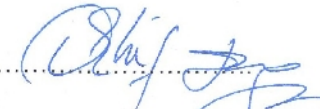
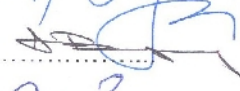
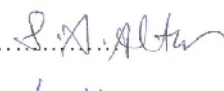
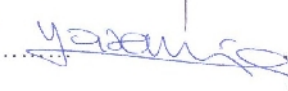
Ankara

Ekim, 2011

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından BÖTE Anabilim Dalı, Eğitim Teknolojisi programında DOKTORA TEZİ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Akif Engin 
Üye Prof. Dr. Sener Büyükdüz 
Üye Doç. Dr. Deniz Deryakulu 
Üye Doç. Dr. Sadegül Akbaba Altın 
Üye Doç. Dr. Yavuz Kocak Uşel 

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

17.../11/2011



Prof. Dr. Nejla KURUL

Enstitü Müdürü

Annem, Babam, Eşim ve Kızıma...

ÖNSÖZ

Bu araştırma, harmanlanmış öğrenme ortamları için tasarımılanan çevrimiçi tartışma forumu yapısının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisine etkisini incelemek amacıyla Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Teknolojisi Doktora Programı'nda doktora tez çalışması olarak gerçekleştirilmiştir.

Beş bölümden oluşan araştırmanın birinci bölümünde, araştırmanın problemi, amacı, önemi ve temel kavramların tanımları yer almaktadır. Araştırmanın ikinci bölümünde, araştırmanın kuramsal çerçevesi ve ilgili araştırmalar, üçüncü bölümde ise, araştırma modeli, araştırmanın iç geçerliliği, araştırma grubu, ortam özellikleri, araştırma süreci, tartışma yöneticisinin rolü, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci, içerik çözümleme süreci ve istatistiksel çözümlemelere ilişkin bilgiler, dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar, beşinci bölümde ise tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde emeği olan, yapıcı eleştirileri ve önerileri ile tezin her aşamasında desteğini gördüğüm danışmanım Doç. Dr. Deniz Deryakulu'na çok teşekkür ederim. Ayrıca tezin uygulama aşamasında yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Sadegül Akbaba Altun'a ve Doç. Dr. Yasemin Koçak Usluel'e; istatistik çözümlemeleri yaparken yol gösteren Prof. Dr. Şener Büyüköztürk'e ve araştırmanın içerik çözümlemesinde yardımcı olan Arş. Gör. Belkıs Tekmen'e çok teşekkür ederim. Son olarak doktora eğitimimin başından beri gösterdikleri anlayış, yardım ve ilgileri için anneme, babama ve eşime ne kadar teşekkür etsem azdır.

ÖZET

ÇEVİRİMİÇİ TARTIŞMA YAPISININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE GERÇEK VE YANSIYAN ELEŞTİREL DÜŞÜNME PERFORMANSLARINA ETKİSİ

Kalelioğlu, Filiz
Doktora Tezi, Eğitim Teknolojisi Programı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Deniz Deryakulu
Ekim, 2011, 215 sayfa

Bu araştırma, harmanlanmış öğrenme ortamları için tasarımlanan çevrimiçi tartışma forumu yapısının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği programlarında öğrenim gören ve “Sınıf Yönetimi” dersini alan 92 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden (mixed method) üçgenleme desen (triangulation design) kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı 3x(2) faktöriyel desende yürütülmüştür. Araştırmanın bağımsız değişkeni, serbest tartışma, yapılandırılmış tartışma ve yönlendirilmiş tartışma olmak üzere üç düzeyi bulunan çevrimiçi tartışma yapısıdır. Bağımlı değişkeni ise eleştirel düşünme eğilimidir. Eleştirel düşünme eğilimi puanlarına California Eleştirel Düşünme Eğilimi anketi ile ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise deneysel işlemler sonrasında çevrimiçi tartışma ortamındaki iletiler eleştirel düşünme içerik çözümleme şablonu temel alınarak çözümlenmiş ve sayısallaştırılmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin bu süreç hakkındaki düşüncelerini ve önerilerini almak amacıyla kendilerine yöneltilen açık uçlu sorular ise içerik çözümleme yöntemi ile incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre tartışma yapısı, öğretmen adaylarının California Eleştirel Düşünme Eğilimi anketi ile belirlenen eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki yaratmamıştır [$F_{(1,89)}=0.30$ $p>.05$]. Başka bir anlatımla, öğretmen adaylarının serbest, yapılandırılmış ya da yönlendirilmiş yapıdaki çevrimiçi tartışmaları eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Ancak, öğretmen adaylarının eleştirel

düşünme performansları incelendiğinde, üç grup içinde en çok yönlendirilmiş gruptakilerin çevrimiçi tartışmalarda eleştirel düşüncelerini yansıttıkları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde, farklı çevrimiçi tartışma yapılarını kullanan gruplar arasında yönlendirilmiş gruptakilerin en memnun grup olduğu belirlenmiştir. Grupların karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde, üç grupta da benzer sorunların yaşandığı görülmüştür. Buna göre, her üç gruptaki öğretmen adayları da akıcı tartışmaların yapılamamasını ve tartışma içermeyen yorumların yazılmasını sorun olarak ifade etmişlerdir.

Sınıf Yönetimi dersinin çevrimiçi tartışmalarla desteklenmesi konusunda en olumlu görüşe sahip grup yönlendirilmiş gruptur, onu sırasıyla yapılandırılmış grup ve serbest grup izlemektedir. Ancak her üç grup da çevrimiçi tartışmanın iyi, etkili ve yararlı bir uygulama olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, tüm katılımcılar çevrimiçi tartışmalar sayesinde derste işlenen konuların, özellikle de sınıf yönetimi modellerinin daha kalıcı olarak öğrenildiği konusunda ortak bir görüşe sahiptirler.

Çevrimiçi tartışmaların düşünme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisine en çok yönlendirilmiş grup inanmaktadır. Her üç gruptaki öğretmen adayları çevrimiçi tartışmaların en çok farklı düşünceleri görme, çözüm ortaya koyma ve farklı bakış açılarını kullanma üzerinde etkisi olduğunu düşünmektedirler.

Çevrimiçi tartışma sürecinin daha etkili olması için en çok öneri sırasıyla yönlendirilmiş, yapılandırılmış ve son olarak da serbest grup tarafından yapılmıştır. Her üç gruptaki öğretmen adayları da benzer öneriler geliştirmişlerdir. En çok yapılan öneriler şöyledir: tartışma süreci ile ilgili dönüt verilmesi, grupların yalnızca tek bir bölümün öğrencilerinden oluşması ve tartışmaların her hafta olmamasıdır.

Çevrimiçi tartışmanın öğrencilere kazandırdıkları sorulduğunda sırasıyla en çok kazanım yönlendirilmiş grup, daha sonra yapılandırılmış grup ve son olarak da serbest grup tarafından belirtilmiştir. Her üç grup tarafından da

belirtilen kazanımlar: derste anlatılan sınıf yönetimi modellerini daha iyi anladıkları, farklı bakış açıları geliştirdikleri ve eleştirel düşünebildikleri biçimindedir.

Anahtar Sözcükler: harmanlanmış öğretim, eş-zamansız tartışma, tartışma yapısı, eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğilimi.

ABSTRACT

THE EFFECT OF ONLINE DISCUSSION STRUCTURE ON PRE-SERVICE TEACHERS' CRITICAL THINKING DISPOSITIONS WITH REAL AND REFLECTED CRITICAL THINKING PERFORMANCE

Kalelioğlu, Filiz

Doctoral Dissertation, Educational Technology PhD. Program

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Deniz Deryakulu

October, 2011, 215 pages

The aim of this study is to find out the effect of online discussion structure designed for blended learning on pre-service teachers' critical thinking skill. The participants of this study were 92 students from the programs of Turkish Education, Primary Education and Elementary Mathematics Education, (Faculty of Education, Baskent University) and who were enrolled to the "Classroom Management" course.

The research was carried out in triangulation design. The quantitative part of the research was carried out in 3x(2) factorial design. The independent variable of the study was discussion structure having three levels as open discussion, structured discussion and prompted discussion. The dependent variable of the study was critical thinking disposition. The scores of the critical thinking were gathered through California Critical Thinking Disposition Questionnaire. In the qualitative part of the research, after the experimental process, the messages in online discussion platform were analyzed and digitized based on the content analysis models of critical thinking. In addition, the opinions of the pre-service teachers' about experimental process were also analyzed through content analysis.

The results of the study showed that there was no significant difference of discussion structure on pre-service teachers' real critical thinking dispositions [$F_{(1,89)}=0.30$ $p>.05$]. In other words, discussion in a way of open, structured or prompted did not cause significant differences on critical thinking dispositions of pre-service teachers. However, when the reflection of pre-service teachers' critical thinking performance into discussion environment were

examined, among three groups prompted group were reflected themselves more in terms of critical thinking.

When the answers that pre-service teachers gave to open-ended questions were examined, prompted group seemed to be most satisfied group in terms of the structure of online discussion. When groups were compared regarding the problems they faced, similar problems were observed in three groups. Having no fluent debate and posting comments without discussion were explained as general problems in three groups.

On the subject of supporting classroom management course with online discussion, the most positive thinking group was prompted, second was structured and third was open discussion group. However, the students in three groups thought that online discussion was a good, efficient and useful application. In addition to this, they thought as the same that they learned the topics covered in class and models of classroom management permanently with the help of online discussion.

The prompted group mostly believed the impact of online discussion on thinking skills. The students in structured and open discussion were in second place on this issue. All the groups thought the impact of online discussion on different ideas, producing solutions and usage of different perspectives.

On the subject of making online discussion more efficient, the most suggestions were made by prompted, structured and open discussion group respectively. While similar suggestions were proposed within three groups, getting feedback about discussion process, forming groups from one department and the lack of discussion each week were expressed as suggestions.

When attainments from online discussion were proposed to the pre-service teachers, the most attainment were gathered from prompted, second was from structured and third was from open discussion group. Attainments mentioned in three groups were as understanding topic and classroom

management models better, developing different perspectives and thinking critically.

Keywords: blended learning, asynchronous discussion, discussion structure, critical thinking, critical thinking dispositions.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç	16
Önem	17
Tanımlar	18
BÖLÜM 2.....	19
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	19
Duruma-Dayalı Öğretim	19
Duruma Dayalı-Öğretimin Tarihçesi.....	19
Öğretmen Eğitiminde Duruma-Dayalı Öğretimin Kullanımı.....	20
İlgili Araştırmalar.....	22
Eleştirel Düşünme	24

Eleştirel Düşünmenin Tanımı	24
Eleştirel Düşünmenin Benzer Kavramlarla İlişkisi	26
Eleştirel Düşünen Öğrenci Özellikleri.....	27
Eleştirel Düşünme Modeli	28
Eleştirel Düşünme Eğilimi	31
İlgili Araştırmalar	34
Durum Tartışması.....	37
İlgili Araştırmalar	40
Tartışma Yapısı	43
İlgili Araştırmalar	50
BÖLÜM 3.....	56
YÖNTEM	56
Araştırma modeli	56
Araştırmanın İç Geçerliliği	57
Araştırma grubu.....	58
Ortam Özellikleri.....	60
Araştırma Süreci.....	62
Tartışma Yöneticisinin Rolü.....	67
Veri Toplama Araçları.....	68
Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği	69
California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	69

Verilerin Toplanması	71
Verilerin Çözümlemesi	71
İçerik Çözümleme Süreci	72
İçerik Çözümleme Şablonu.....	75
Kodlama Birimi	80
Kodlayıcıların Eğitimi	81
BÖLÜM 4.....	82
BULGULAR VE YORUMLAR	82
Tartışma Yapısına Göre Çevrimiçi Ortama Katılım	82
Farklı Tartışma Yapılarının Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimine Etkisi	84
Farklı Tartışma Yapılarında Öğretmen Adaylarının Gerçek ve Yansıyan Eleştirel Düşünme Performansları.....	87
Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Ortamda Durum Tartışmaları Konusuna İlişkin Düşünceleri ve Önerileri	97
Serbest Tartışmaya İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	97
Yapılandırılmış Tartışmaya İlişkin Öğrenci Görüşleri	100
Yönlendirilmiş Tartışmaya İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	103
Çevrimiçi Durum Tartışma Sürecinde Yaşanan Sorunlar.....	105
Sınıf Yönetimi Dersinin Çevrimiçi Tartışma ile Desteklenmesi Konusundaki Öğrenci Görüşleri	113
Çevrimiçi Durumlara Çözüm Üretmenin Düşünme Becerilerine Etkisi İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	120

Çevrimiçi Tartışma Sürecinin Daha Etkili Olması İçin Yapılan Öneriler	127
Çevrimiçi Durum Tartışmalarından Elde Edilen Genel Kazanımlarına İlişkin Görüşler	136
BÖLÜM 5.....	144
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	144
Tartışma	144
Sonuç	153
Öneriler	158
KAYNAKÇA	160
Ek-1 ÖYS Giriş Ekranı.....	185
Ek-4 ÖYS Mesajlar.....	188
Ek-5 ÖYS Tartışma Grupları	189
Ek-6 ÖYS Sohbet Odaları	190
Ek-7 ÖYS Not Defteri.....	191
Ek-8 ÖYS Arama.....	192
Ek-9 ÖYS Yönetim Paneli	193
Ek-10 ÖYS Yardım.....	194
Ek-11 Foruma Katılma Rehberi Sunusu	195
Ek-11 Foruma Katılma Rehberi Sunusu (devam)	196
Ek-12 İleti Gönderme ve Çevrimiçi Tartışmaya Katılma Kuralları - Serbest Grup	197

Ek-13 Çevrimiçi Tartışmalar İçin Değerlendirme Tablosu - Serbest Grup	198
Ek-14 İleti Gönderme ve Çevrimiçi Tartışmaya Katılma Kuralları - Yapılandırılmış Grup	200
Ek-15 Çevrimiçi Tartışmalar İçin Değerlendirme Tablosu - Yapılandırılmış Grup	201
Ek-16 İleti Gönderme ve Çevrimiçi Tartışmaya Katılma Kuralları - Yönlendirilmiş Grup	203
Ek-17 Çevrimiçi Tartışmalar İçin Değerlendirme Tablosu -Yönlendirilmiş Grup	204
Ek-18 Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005)	206
Ek-19 California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (Kökdemir, 2003)	209
Ek-20 İçerik Çözümleme Örneği	212
Ek-21 Eleştirel Düşünme Eğilimi Alt Ölçeklerinin Öntest-Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları	213

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1 Tartışma Yöneticisinin Roller (Wang, 2007)	47
Çizelge 2 Araştırma Deseni	57
Çizelge 3 Araştırma Grubunun Tartışma Yapısına Göre Dağılımı	60
Çizelge 4 Grupların ve Bölümlerin Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puan Ortalaması	62
Çizelge 5 Gruplardaki Öğrenci Sayısı	63
Çizelge 6 Bölümlerin Gruplara Dağılımı	64
Çizelge 7 Cinsiyetin Gruplara Dağılımı	64
Çizelge 8 Haftalık Tartışma Durumları	65
Çizelge 9 İçerik Çözümleme Modelleri	73
Çizelge 10 Newman ve Diğerleri (1995) İçerik Çözümleme Şablonu	75
Çizelge 11 Murphy'nin (2004) İçerik Çözümleme Şablonu	77
Çizelge 12 Murphy (2004) ve Newman ve diğerleri'nin (1995) İçerik Çözümleme Modellerinden Uyarlanmış Model	78
Çizelge 13 Haftalık Olarak Tartışmalara Katılan Öğrenci Sayısı, Mesaj Sayısı, Toplam Cümle Sayısı ve Kodlanan Cümle Sayısı	83
Çizelge 14 Öğrencilerin Farklı Tartışma Yapılarındaki Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam Puan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	84
Çizelge 15 Eleştirel Düşünme Eğilimi Öntest-Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları	85
Çizelge 16 Öğrencilerin Farklı Tartışma Yapılarındaki Eleştirel Düşünme Eğilimi Alt Ölçeği Toplam Puan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	86

Çizelge 17 Serbest Grupta Eleştirel Düşünme Alt Boyutlarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	90
Çizelge 18 Yapılandırılmış Grupta Eleştirel Düşünme Alt Boyutlarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	92
Çizelge 19 Yönlendirilmiş Grupta Eleştirel Düşünme Alt Boyutlarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	95
Çizelge 20 Tartışmayı Serbest Olarak Yürütmeye İlişkin Görüşler	98
Çizelge 21 Tartışmayı Yapılandırılmış Olarak Yürütmeye İlişkin Görüşler .	100
Çizelge 22 Tartışmayı Yönlendirilmiş Olarak Yürütmeye İlişkin Görüşler ..	103
Çizelge 23 Serbest Grupta Yaşanan Sorunlar	105
Çizelge 24 Yapılandırılmış Grupta Yaşanan Sorunlar.....	108
Çizelge 25 Yönlendirilmiş Grupta Yaşanan Sorunlar	110
Çizelge 26 Sınıf Yönetimi Dersinin Çevrimiçi Tartışma ile Desteklenmesi Konusundaki Düşünceler (Serbest Grup)	113
Çizelge 27 Sınıf Yönetimi Dersinin Çevrimiçi Tartışma ile Desteklenmesi Konusundaki Düşünceler (Yapılandırılmış Grup)	115
Çizelge 28 Sınıf Yönetimi Dersinin Çevrimiçi Tartışma ile Desteklenmesi Konusundaki Düşünceler (Yönlendirilmiş Grup).....	118
Çizelge 29 Çevrimiçi Durumlara Çözüm Üretmenin, Düşünme Becerilerine Etkisi Hakkında Görüşler (Serbest Grup).....	121
Çizelge 30 Çevrimiçi Durumlara Çözüm Üretmenin, Düşünme Becerilerine Etkisi Hakkında Görüşler (Yapılandırılmış Grup)	123
Çizelge 31 Çevrimiçi Durumlara Çözüm Üretmenin, Düşünme Becerilerine Etkisi Hakkında Görüşler (Yönlendirilmiş Grup)	125

Çizelge 32 Çevrimiçi Tartışma Sürecinin Daha Etkili Olması için Yapılan Öneriler (Serbest Grup)	128
Çizelge 33 Çevrimiçi Tartışma Sürecinin Daha Etkili Olması için Yapılan Öneriler (Yapılandırılmış Grup)	130
Çizelge 34 Çevrimiçi Tartışma Sürecinin Daha Etkili Olması için Yapılan Öneriler (Yönlendirilmiş Grup).....	133
Çizelge 35 Çevrimiçi Durum Tartışmalarının Genel Kazanımlarına ilişkin Görüşler (Serbest Grup)	137
Çizelge 36 Çevrimiçi Durum Tartışmalarının Kazandırdıkları (Yapılandırılmış Grup).....	139
Çizelge 37 Çevrimiçi Durum Tartışmalarının Kazandırdıkları (Yönlendirilmiş Grup).....	141

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Eleştirel Düşünme Modeli ve Değişimi	29
Şekil 2 Tüm Gruplarda Kodlanan Cümle Sayılarının Birbirlerine Oranları	88
Şekil 3 Tüm Gruplardaki Eleştirel Düşünme Alt Boyutlarının Karşılaştırılması	89

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi ve araştırmada kullanılan terimlerin kısa tanımları yer almaktadır.

Problem

Okullardaki geleneksel eğitim-öğretim süreçlerinin, bireylerin önceden belirlenmiş nitelikler ve beceriler doğrultusunda yetiştirilmeleri üzerinde yeterince etkili olmadığı yönünde ortak bir görüş birliği vardır. Bu yönde eleştiri getiren uzmanların belirttiği noktalar arasında, okullardaki eğitim-öğretim süreçlerinin genelde bilgi sunumu ağırlıklı olduğu, öğrencilerin zihinsel yönden gelişmelerini sağlayacak, düşünme becerilerini geliştirecek yöntem ve etkinliklere fazla yer verilmediği gibi konular bulunmaktadır (Özdemir, 2005). Putnam ve Borko (2000) da okullardaki öğrenme ortamlarının çoğu zaman öğrenmenin desteklenmesi için öğrenenler arasındaki paylaşımın artırılması ve bilişsel performans üzerine yoğunlaşmadığını söylemektedirler. Oysaki öğretim süreçlerinde bilginin yalnızca doğrudan sunumu yerine, bilginin diğer alanlara transfer edilebilmesi için, bilgi kazanma ve kazanılan bilginin uygulamada kullanılması süreçlerinin birbirini tamamlar nitelikte yürütülmesi gerekmektedir (Cantrambone ve Holyoak, 1989; Perkins ve Saloman, 1988; Ross, 1987; Akt. Andrews, 2002).

Harrington (1995), öğretmen adaylarının iş yaşamında karşılaşabilecekleri birçok ikilem ile başa çıkabilmeyi öğrenmek zorunda olduklarını söylemektedir. İkilemler ile başa çıkma yöntem ve tekniklerinin yalnızca tanıtılması, öğretmen adaylarının bu becerilerin tam olarak kazanılması için yeterli değildir. Bu konuda Powell (2000), öğretmen adaylarının eğitimi için kullanılan yöntemlerin öğretmen yetiştirenler arasında tartışmalı bir konu olduğunu söylemektedir. Öğretmen eğitimi için kullanılan geleneksel yaklaşımlar, öğretmen adaylarının gereksinimlerini karşılamamaları ve uygulamada gözlemlenen yetersizlikler yüzünden her geçen gün daha çok

eleştirilmektedir (Korthagen, Loughran ve Russell, 2006). Üstelik hem eğitim sistemlerinde görev yapan öğretmenler, okul yöneticileri, hem de veliler ve politikacılar da öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretmenlik mesleğine ilişkin yetiştirme uygulamalarını yetersiz bulmaktadırlar (Barone ve diğerleri, 1996). Benzer biçimde, Wideen, Mayer-Smith ve Moon (1998) da öğretmen yetiştirme programlarında öğretilen kuramların okullarda uygulamaya dönüştürülmesini genellikle yetersiz bulmaktadırlar.

Sorun bu bağlamda daha derinlemesine incelendiğinde, öğretmen adaylarının gerçek sınıf durumları ile nasıl etkileşmesi gerektiği ve olanakların bu yönde nasıl düzenlenmesi gerektiği konusunun öğretmen yetiştiren kurumların önemli bir sorunu olduğu görülmektedir (Andrews, 2002). Bir başka önemli sorun ise, öğretmen adaylarının öğrendiklerini nasıl genişleteceği, beceri repertuarlarını “bir öğretmen gibi düşünerek” öğretimle ilgili sorunları etkili bir biçimde nasıl çözebilecekleridir (Cochran-Smith ve Lytle, 1999; Wilson ve Berne, 1999, Akt. Mitchem ve diğerleri, 2006). Oysaki yükseköğretimin öğrencilere, karmaşık ve dinamik durumlardaki gerçek yaşam sorunları ile uzmanmışlar gibi baş etme, mantıklı ve yansıtıcı kararlar verme konularında yardımcı olma gibi önemli görevleri bulunmaktadır (Choi ve Lee, 2009).

Öğretmen adayları üzerinde yürütülen çalışmalar, öğretmen yetiştirme programlarındaki eğitim derslerinin niteliğinin öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleği için yeterince iyi hazırlayacak düzeyde olmadığını göstermektedir (Feiman-Nemser ve Buchmann, 1985; Goodlad, Soder ve Sirotnik, 1990; Zeichner ve Tabachnik, 1984; Akt. Baker, 2000). Benzer bir biçimde, Schelfhout ve diğerleri (2006) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin genellikle öğretmen yetiştirme programında, öğretmeyi uygulamaya dönüştürmede kendilerine yeterli beceri ve bilgi verilmediğinden yakındıklarını belirtmektedirler. Oysaki araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları öğrenim gördükleri programdaki tüm bileşenlerden daha çok öğretim uygulamalarına (gerçek okul deneyimlerine) öncelik vermektedirler (Anderson, 1997). Öğretmen yetiştirmedeki bu temel sorun (uygulama eksikliği) hala yeterince çözülmemiş; başka bir deyişle öğretmenlerin

günlük yaşamda karşılaşılan sorunlarla baş etmek için öğretmen yetiştirme programlarında kendilerine öğretilen kuramsal bilgileri uygulamaya nasıl yansıtabilecekleri konusu üzerine yeterince gidilmemiştir (Korthagen, Loughran ve Russell, 2006).

Birçok öğretmen yetiştirme programında sorgulanan öğretmen adaylarının kuramsal bilgiler ile gerçek sınıf etkinliklerini bağdaştıramama sorunu (Tigchelaar ve Korthagen, 2004), öğretmen yetiştirme kurumlarının eğitim ve öğretimi genellikle “öğretme” odaklı bir biçimde sunmalarından kaynaklanmaktadır (Schelfhout ve diğerleri, 2006). Bu nedenle, öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarının kuramsal bilgileri uygulamaya dönüştürebilmeleri için eğitim-öğretim süreçlerinin yalnızca öğretme odaklı olmaması, aynı zamanda kuramsal bilgiler ile uygulamaların bir arada olduğu deneyimlerin oluşturulması gerekmektedir. Korthagen ve Kessels (1999), bazı ülkelerde öğretmen yetiştiren programlara yapılan baskı sonucunda kuramsal bilgi ve uygulama arasındaki ilişki hakkında daha çok düşünmek zorunda kalındığını ifade etmiş, kuramsal bilginin geleneksel uygulamasının etkili olmadığını ve günümüzde daha yansıtıcı yaklaşımların tercih edildiğini vurgulamışlardır. Benzer biçimde, öğretme becerilerinin geliştirilmesinde Korthagen ve Kessels (1999), Loughran (2002) ve Richert (2005) gibi araştırmacılar da yansıtıcı uygulamalar aracılığıyla öğrenmenin önemini vurgulamaktadırlar.

Son zamanlarda öğretmen yetiştirme programlarda kuramsal bilgiler ile uygulama arasındaki boşluğu kapatmak için duruma-dayalı öğretim (case-based instruction) yöntemi kullanılmaktadırlar (Van Den Berg ve Visscher-Voerman, 2000; Bencze, Hewitt ve Pedretti, 2001). Öğretmen yetiştirmede kullanılan geleneksel yöntemlere bir seçenek olan duruma-dayalı öğretim yönteminin (Anderson ve Baker, 1999; Peng ve Fitzgerald, 2006), öğretmen adaylarını geleceğe hazırlamak için etkili bir yöntem olduğu görüşü gittikçe artmaktadır (Carter, 1988; Carter ve Richardson-Koehler, 1989; Harrington, 1991, 1994; Harrington ve Garrison, 1992; Merseth, 1991; Shulman, 1986; Akt. Harrington, Quinn-Leering ve Hodson, 1996).

Duruma-dayalı öğretim, daha önce öğrenilen bilgiler ile yeni bilgilerin birlikte yapılandırıldığı, deneyimlerle ilişkili, başka alanlara transfer edilebilen ve öğrencilere “doğru” sonuç yerine çözüm seçenekleri sağlayan bir süreçtir. Öğrenciler bu çözüm seçeneklerini farklı bakış açılarından değerlendirerek mesleki sorgulama konusunda kendilerini geliştirebilmektedirler (Harrington, 1995). Duruma-dayalı öğretim, etkin öğrenme pedagojisi olarak tanımlanmış olup, sorunun tanımını, sorunun çözümünü, farklı bakış açılarını ve olası ürünleri içermektedir (Cranston-Gingrass ve diğerleri, 1996; Akt. Andrews, 2002).

Duruma-dayalı öğretim uygulamaları, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına sınıflarda yaşanan/yaşanabilecek gerçek durumları sunmak ve bu durumlarda gözlenen sorunları çözümleme sürecine hazırlamak için sıkça kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarına sınıftaki durumların çözümlenmesi ve yansıtılması ile öğrenme, güdülenme ve değerlendirme kuramlarını keşfetme olanağı sunmaktadır (Paulus ve Roberts, 2006). Duruma-dayalı öğretim yaklaşımı, öğrencileri daha gerçek öğrenme ortamında kuramsal bilgiler ve uygulamayı birleştirmede köprü görevi gören (Elskind, 2001; Shulman, 1992, Akt. Mitchem ve diğerleri, 2006) ve öğretmen adaylarının sorun çözme becerilerini geliştiren (Andrews, 1996 Akt. Andrews, 2002) yaklaşımlardandır. Başka bir ifade ile öğretmenler kendiliğinden ve etkili bir biçimde kuramları, eğitim ilkelerini ve araştırmaları günlük uygulamalara ve karar vermede kullanmak durumundadır. Öğretmen adayları önemli sınıf içi deneyimlerden yoksun kaldığı için, duruma-dayalı öğretim çalışmaları kuramların uygulamaya dönüştürülmesi noktasında kendilerine yardımcı olmaktadır (Horn ve Bruning, 2004).

Başarılı karar verme süreci deneyimlerle gelişeceğinden, duruma-dayalı öğretim yöntemi acemi öğrenciler için daha iyi karar vermelerinde kendilerine yardımcı olmaktadır (Williams ve Williams, 2003). Duruma-dayalı öğretim yönteminin öğretimsel amacı öğrencilerin sorun çözme becerilerinin geliştirilmesidir. Öğrenciler durumlar ile çalıştıklarında sorun çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişeceği ve öğrendiklerini okul ortamındaki yeni durumlara uyarlayabilecekleri düşünülmektedir (Williams ve Williams,

2003).

Mostert (2007), duruma-dayalı öğretimin öğrenciler için sağladığı yararları şöyle özetlemektedir: duruma-dayalı öğretim eleştirel düşünmeyi desteklemekte, tartışma, benzetim ve yansıtma süreçleri aracılığıyla uygulamalı bilginin artmasını sağlamakta, çok yönlü bir öğrenme ortamı sağlamakta, sorunların çok farklı bakış açılarından çözümlenmesini ve çözülmesini desteklemekte, sorun çözme becerilerinin gelişmesini sağlamakta, karar verme ve yansıtma becerilerinin gelişmesini desteklemekte ve öğrencilerin kendi kendine öğrenmesini sağlamaktadır.

Eğitimde *eleştirel düşünme*'nin (critical thinking) önemi günümüzde sıkça vurgulanmaktadır (Sabau, 1999; Sharma ve Hannafin, 2004; Yang, Newby ve Bill, 2005; Arend, 2009). Eleştirel düşünme, bir sorunu giderme, farklı bakış açılarından karşıt düşünce üretme ve sorun çözme gibi becerilerin gelişmesinde etkilidir.

Alanyazında eleştirel düşünme için yapılmış birçok tanım bulunmaktadır. Scriven ve Paul (1987) eleştirel düşünmeyi iletişim, sorgulama, yansıtma, deneyim ya da gözlem yoluyla elde edilen bilgiyi etkin ve usta bir biçimde kavramsallaştırma, uygulama, çözümleme, sentezleme ve değerlendirme işlemlerinin yapıldığı entelektüel bir disiplin olarak tanımlamışlardır. Paul, Fisher ve Nosich (1993, Akt. Fisher, 2001), eleştirel düşünmeyi, bir konu ya da sorun hakkında kişilerin doğuştan gelen düşünme yapısını usta bir biçimde entelektüel standartlar ile bir arada kullanarak kendi düşünme niteliğini geliştirdiği bir düşünme türü olarak tanımlamaktadırlar. Fisher ve Scriven (1997, Akt. Fisher, 2001) eleştirel düşünmeyi gözlemlerin, iletişimin, bilginin ve tartışmanın usta ve etkin bir biçimde yorumlanması ve değerlendirilmesi olarak tanımlamaktadırlar. Browne ve Keeley (2001, Akt. Onions, 2009), eleştirel düşünmeyi uygun zamanda eleştirel sorular sorma ve yanıt verme yeteneği ve etkin bir biçimde eleştirel sorular sorma isteği ve farkındalığı olarak tanımlamaktadırlar. Ennis (2002) eleştirel düşünmeyi neye inanılacağına ya da ne yapılacağına karar vermeye odaklanmış, mantıklı ve yansıtıcı düşünme becerisi olarak tanımlamaktadır. Onions (2009) ise

eleştirel düşünmeyi neye inanılacağına ya da ne yapılacağına karar vermek için bilgili, bilinçli bir biçimde dikkate alınmış, mantıklı yaklaşımı destekleyen beceriler bütünü ve bir düşünme biçimi olarak görmektedir.

Eleştirel düşünme, bireyin bir konu hakkında doğruluk, gerçeklik ve güvenilirlik bilgilerini kanıtlama, herhangi bir şeye karar verirken çeşitli ölçütlerden ve kaynaklardan yararlanma, okuduğu ya da duyduğu bir şeye ilişkin kanıt elde etmeye çalışma, başkalarının iddia ve düşüncelerini kabul etmeden önce, onlardan bunu çeşitli dayanaklara göre kanıtlamalarını isteme, açıklık, dürüstlük, tutarlılık, doğruluk gibi zihinsel becerileri içeren bir düşünme sürecidir (Özdemir, 2005). Ayrıca, eleştirel düşünme, geçerli, kanıtlanmış ve eleştirilere dayanıklı tartışmalara ve sonuçlara öncülük etmektedir (Onions, 2009). Bunların yanı sıra, eleştirel düşünme bilginin yapılandırılması sürecinde önemli bir rol oynamakta ve bilginin yapılandırılması ise çoğunlukla eleştirel düşünmenin bir sonucu olmaktadır (Dirks, 1998).

Eleştirel düşünen bir kişi açık görüşlü, seçenekleri dikkate alan, bilgi ile donanımlı, kaynakların güvenilirliğini iyi değerlendiren, nedenlerin, sonuçların ve varsayımların farkında olan, tartışmaların niteliğini iyi değerlendiren, savunma yapmak için mantıklı bir tarafta yer alabilen, uygun sorular sorabilen, mantıklı hipotezler kurabilen, iyi deneyler planlayabilen, kavramları bağlamı içinde uygun bir biçimde tanımlayabilen, dikkatlice sonuçlar çıkarabilen ve bu özelliklerin hepsini ne yapacağına ve ne düşüneceğine karar verirken harmanlayabilen bireydir (Ennis, 2002).

Benzer biçimde Kökdemir (2000, Akt. Kökdemir, 2003) de eleştirel düşünme sürecinin içerisinde kişilerin sahip olabileceği becerileri şöyle özetlemektedir: kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı görebilme, elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini sınıama, ilgisiz bilgileri kanıtlardan ayıklama, önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme, tutarsız yargıların farkına varabilme, etkili soru sorabilme, sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme ve kendi düşüncelerinin farkına varma.

Eleştirel düşünme konusunda iyi olan bireylerin kuşkusuz eleştirel düşünme becerileri gelişkindir; ancak tek başına beceriler eleştirel düşünme için yeterli

değildir. Eleştirel düşünme becerilerinin etkili biçimde kullanılması için duyuşsal eğilime gereksinim vardır. Eleştirel düşünebilmek için gerekli olan güdülenme, tutumlar ve zihinsel alışkanlıklar eleştirel düşünme sürecinin başarısında önemli bir role sahip olmaktadır ve bunlar eleştirel düşünme eğilimi olarak adlandırılmaktadır (Facione, 1990). Eleştirel düşünme becerileri bir dizi üst düzey düşünme becerilerini kapsarken, eleştirel düşünme eğilimi ise eleştirel düşünen kişinin güdülenmesi ve özellikleri ile ilgilidir. Daha açık bir anlatımla, eleştirel düşünme eğilimi, eleştirel düşünme becerilerini kullanma isteği olarak kabul edilebilir (Lee, 2009). Lee'ye (2004) göre eleştirel düşünme eğilimi, eleştirel düşünmeyi etkileyen tutumsal bir faktör olarak tanımlanabilir. Eleştirel düşünme becerileri bireye sorgulama sürecinde yardım eden üst düzey bilişsel yaklaşımlardır. Eleştirel düşünme eğilimi ise bireyin bu bilişsel becerileri uygulamasını sağlayan istek ve güdülenmesidir (Facione, 2011). Özetle, eleştirel düşünme eğilimi bireyin bir eylemi gerçekleştirmeye devam etme isteğidir; örneğin belirlenen bir kararı iptal etmeye, açık düşünceli olmaya, kendine güvenmeye ve çözümlemeci olmaya istekli olması gibi (Facione, 1990).

Çubukçu (2006), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini kazanmaları ve eleştirel düşünme düzeylerinin artırılması için, derslerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi kazanmalarını sağlayacak etkinliklerin kullanılması ve öğrencilerin bu etkinliklere katılmasını noktasında desteklenmelerinin önemini vurgulamıştır. Benzer biçimde, Seferoğlu ve Akbıyık (2006) da öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanması için yapılması gerekenleri şöyle özetlenmektedir: öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri öğrenme ortamları hazırlanmalı, öğrencilerin düşünme süreçleri, soru sormaları ve sorgulamaları izlenmeli ve yönlendirilmeli, öğrencilere açık uçlu sorular sorulmalı, öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerini paylaşabilecekleri ve değerlendirebilecekleri öğrenme ortamları oluşturulmalı, öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini değerlendirmelerine yönelik öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenlenmeli, ikilem durumları içeren konular üzerinde tartışmalar düzenlenmeli ve öğrencilerin karmaşık sorulara yanıt verebilmeleri için onlara yeteri kadar zaman tanınmalıdır.

İyi-yapılandırılmamış sorunları çözmeye odaklanmış duruma-dayalı etkinlikler öğrencilerin düşünme eğilimlerinde olumlu değişimi destekleyebilmektedir (Leader ve Middleton, 2004). Öğrenciler, gerçek etkinlikler içerisinde yer alarak doğrudan gerçek yaşam bağlamındaki sorunları deneyimleyebilmektedir. Böylesi bir öğretim tasarımı, olası seçenekleri dikkate alarak ve tartışmalar için destek sağlayarak öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin devamlılığını desteklemektedir.

Tartışma, öğrenmede özellikle eleştirel düşünme becerisini geliştirmede önemli bir araçtır (Walker, 2004). Küçük ya da büyük gruplar halinde gerçekleştirilen durum tartışmaları, duruma-dayalı öğrenmede de çok önemli bir değişkendir (Liu, Bruning, Horn ve Li, 2007). Durum tartışmaları ile gerçekleştirilen yansıtıcı etkinlikler öğrencilerin düşünmesini ve çözümlemeli süreçleri desteklemektedir (Ertmer ve Russell, 1995). Gerçek karmaşık sorunların derinlemesine çözümlenmesi ve çözüm seçeneklerinin üretildiği durum tartışmaları eleştirel düşünmeyi de desteklemektedir (MacKnight, 2000). Wasserman'a (1993) göre öğretimde duruma-dayalı öğretim yöntemini kullanma ile öğrenciler ve öğretmen doğrudan bilgi ile uğraşacaklar ve durumun tüm yönlerini inceleyerek eleştirel düşünebileceklerdir. Daha sonra doğru sonuca ulaşabileceklerdir (Akt. Williams ve Williams, 2003). Birçok araştırmacı durum tartışması yapan öğrencilerin daha iyi düşündüğü, daha iyi sorun çözdüğünü ve daha iyi karar verdiğini belirtmektedir (Bruning ve diğerleri, 2008).

Lundeberg, Matthews ve Scheurman (1996, Akt. Liu ve diğerleri, 2007) çalışmalarında durumların tartışılması için oluşturulan ortamın, bilginin bir grup tarafından yapılandırılmasına olanak sağlarken, aynı zamanda bu ortamın bireylerin düşüncelerini yansıtmasını, bir bakış açısına sahip olmasını ve eleştirel düşünmesini beslediğini vurgulamışlardır. Durumların çözülmesi sürecinde, duruma-dayalı öğrenmenin etkililiğine katkı sağlayan önemli bir unsur toplumsal etkileşimdir. Toplumsal etkileşim sürecinde, öğrenciler işbirliği içerisinde sorun çözer, bilgilerini yapılandırırlar ve farklı düşünceleri paylaşırlar (Duffy ve Cunningham, 1996; Akt. Tsai, Ruzhitskaya ve Shen, 2006). Ball ve Cohen (1999), öğretmen eğitiminde öğretmen

adaylarının kendilerinin ve birbirlerinin deneyimlerinden öğrenmelerinin önemine dikkat çekmektedirler.

Durum tartışmalarının sınıf ortamında yüz-yüze gerçekleştirilmesinde bazı zorluklar yaşanmaktadır. Bu zorluklar konusunda Yang (2008) geleneksel sınıf ortamında gerçekleşen tartışmaların kısıtlı zaman içerisinde olduğunu ve bazı öğrencilerin tartışmalarda daha baskın olmasından dolayı tüm öğrenciler için eşit katılım olanağı sağlanmadığını ifade etmektedir. Dahası, geleneksel yüz-yüze ortamlarda durumu izleme ve durum üzerinde çalışma, öğretim sürecinin önemli bir kısmını kapsadığından çevrimiçi (online) durum çalışmaları bu soruna etkileyici bir çözüm oluşturmaktadır (Liu ve diğerleri, 2007).

Duruma-dayalı öğrenme ile çevrimiçi öğrenmenin bir arada kullanımı, öğrencilerin birden çok bakış açısı ile bir durumla etkileşmesini sağlayarak, öğretim açısından yeni bir olanak doğurmaktadır (Andrews, 2002). Andrews'in (2002) yaptığı bir çalışmada, öğretmen eğitiminde çevrimiçi duruma-dayalı öğretim, kuram ve uygulamayı birleştiren güçlü bir model olarak bulunmuştur. Sharma ve Hannafin (2004), yüz-yüze olan öğretim ortamları ile beraber kullanılan çevrimiçi öğretimin eleştirel düşünmeyi desteklemesi için uygun yöntem ve uygun uygulamanın kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca bu yöntem ile öğrenciler kendi hızlarında öğrenme olanağı bulurken, durumda anlatılan koşulları daha derinlemesine düşünme olanağı da yakalayabilmektedirler. Bunların yanı sıra öğrenciler düşüncelerini yansıtmak için daha fazla zaman bulmaktadır (Williams ve Williams, 2003). Ayrıca, çevrimiçi tartışmalar sayesinde öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşim sağlaması öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmesini ve eleştirel düşünme becerilerini desteklemektedir (Yu, 2009; Lei ve Gupta, 2010). Çevrimiçi tartışma grupları ile desteklenen duruma-dayalı öğretim, öğretmen yetiştiriciler ve öğrenciler ile öğrenme ve öğretme uygulamaları için yeni olanaklar sağlamaktadır (Mitchem ve diğerleri, 2006).

Salter (2000), çevrimiçi tartışmayı, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde gerçekleşen, yansıtma, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini destekleyen, öğrenci merkezli, katılımı ve işbirliğini gerektiren bir süreç olarak belirtmiştir.

Çevrimiçi durum tartışmaları, sınıf yönetimine yönelik eleştirel yansıtmayı destekleyen uygun bir yaklaşımdır (Levin, He ve Robbins, 2006). McLoughlin ve Luca (2000) çevrimiçi ortamda eleştirel düşünmenin iki yöntem ile desteklenebileceğini savunmuştur. Bunlardan ilki öğretmenin ya da asistanın sorular sorması ve geribildirimde bulunması ile bilginin yapılandırılmasına destek olması; ikincisi ise çevrimiçi tartışmanın ve iletişim araçlarının bireyler arasında konuşma, işbirlikli öğrenme ve farklı bakışaçılarının sunulması konusunda destek olmasıdır.

Çevrimiçi tartışma, gerçek zamanlı sohbet araçları kullanılarak eş-zamanlı olabileceği gibi forum gibi araçlar kullanılarak eş-zamansız da olabilmektedir. Fakat alanyazında çevrimiçi tartışma konusunda yapılan çalışmaların birçoğu eş-zamansız olarak gerçekleştirilmiştir. Birçok araştırmacı çevrimiçi eş-zamansız tartışmalara katılmanın öğrenmeyi arttırdığını düşünmektedir (Palmer, Holt ve Bray, 2007). Bazı araştırma sonuçları eş-zamansız çevrimiçi tartışmaların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini desteklediğini göstermiştir. Marra ve arkadaşlarının (2004) yaptığı çalışmada öğrencilerin yeni düşünceler üretmede, konuya açıklık getirmede ve düşünceleri birleştirmede eleştirel düşünme becerilerini kullandığına ilişkin kanıtlar bulmuşlardır. Meyer'in (2003) çevrimiçi tartışmalar ile yüz-yüze yapılan tartışmalardaki öğrencilerin deneyimlerini karşılaştırdığı çalışmasında, çevrimiçi tartışmalarda öğrencilerin keşfedici ve bütünleştirici yorumlarla daha fazla üst düzey düşünme becerisi kullandıkları bulunmuştur.

Araştırma sonuçları, eş-zamansız çevrimiçi tartışmaların yüz-yüze ortamlara göre yansıtma ve çözümleme için daha çok olanak sağladığını göstermektedir. Bu ortamlar, daha eşit katılımı kolaylaştırmaktadır. Çünkü bu ortamlarda öğrencilerin konuşması için arkadaşları ile yarışmasına gerek yoktur. Ayrıca yüz-yüze ortamda konuşmaya çekinen öğrenciler de çevrimiçi ortamda sürece katılmak isteyebilirler (Paulus ve Roberts, 2006). Bonk ve diğerlerinin (1998, Akt: Levin, He ve Robbins, 2006), eş-zamanlı ve eş-zamansız ortamlarda durumları tartışma konusunda yaptığı çalışmada eş-zamansız tartışmalarda öğrencilerin daha çok birbirine bağlı olduğunu ve hızlı çözüm üretmede daha üretken olduğunu bulmuşlardır. Eş-zamanlı

tartışmalarda katılımcıların çok fazla içerik üretmesine karşın, eş-zamansız tartışmalarda katılımcıların birbirlerine daha çok müdahale ettiği ve birbirlerini destekledikleri görülmüştür. Levin, He ve Robbins (2006), sınıf yönetimi ile ilgili durum tartışmaları konusunda yaptıkları çalışmada, iyi nitelikte durum seçmenin önemini vurgulamışlardır. İyi durumlar çoklu bakış açısını besleyip sorun çözme, eleştirel düşünme ve yansıtma becerileri için katalizör görevi görecektir. İkileme dayalı durumlar ise hem kuramı hem de uygulamayı destekleyen gerçek yaşam bağlamını sunacak ve toplumsal, etik ve epistemolojik konular konusunda eleştirel yansıtma becerisini destekleyecektir. Aynı zamanda öğretmenlerin inançlarını da etkileyecektir (Lundeberg ve Levin, 2003; Akt: Levin, He ve Robbins, 2006).

Alanyazında çevrimiçi durum tartışmaları incelendiğinde, genelde iyi tanımlanmamış (ill-defined) ya da ikileme dayalı (dilemma-based) sorunların tartışıldığı görülmektedir. Bu tür sorunlarda genelde sınıf yönetimi konusunda durumlar öğrencilere sunulmaktadır (örneğin, Levin, He ve Robbins, 2006; Oh ve Jonassen, 2007; Choi ve Lee, 2008; Choi ve Lee, 2009). Sınıf yönetimi konusunda durum seçilmesinin nedeni ise sınıf yönetiminin bir öğretmenin meslek yaşantısında önemli bir yere sahip olması ve aynı zamanda bir öğretmenin daha çok sınıf yönetimi sorunları ile karşılaşmasıdır.

Im ve Lee'nin (2003) Güney Kore'de Cyber Üniversitesinde öğretmen adayları ile yaptıkları bir çalışmada, eş-zamansız tartışmaların daha çok görev odaklı olduğunu ve tartışma konusu hakkında daha çok ileti göndermeyi gerektirdiğini bulmuşlardır. Bunun yanı sıra, eş-zamanlı tartışmaların ise bilgi paylaşımı dışında daha çok toplumsal etkileşime dayalı olduğunu belirlemişlerdir. Kanuka, Rourke ve Laflamme'nin (2007) yaptıkları çalışmada çevrimiçi tartışmada kullanılan öğretim yönteminin tartışmanın niteliğine olan etkisini incelemişlerdir. Öğretim yöntemi olarak ağırlıklı grup tekniği (nominal group technique), tartışma (debate), uzman katılımı, Web macerası (Webquest) ve yansıtıcı tartışma tercih edilmiştir. Bu etkinliklerden Web macerası ve tartışmada bilişsel buradalık seviyesi diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Araştırma sonrasında; bilişsel anlamda nitelikli bir tartışma için tartışmanın yapılandırılmış, öğrencilerin sorumluluk ve

görevlerinin çok iyi bir biçimde tanımlanmış ve birbirlerinin fikirlerine karşı fikir üretecekleri biçimde düzenlenmiş etkinlikler olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Land ve Dornisch (2001) yaptıkları çalışmada tartışmaya katılımın öğrencinin güveni, önceki bilgisi ve çevrimiçi tartışmalar ile olan deneyiminden etkilendiğini belirtirken bu ortamda öğrencilerin eleştirel becerilerinin gelişmesi için özel tasarım yönergeleri ve etkinlikler olması gerektiğini vurgulamıştır. Benzer biçimde, Yang, Newby ve Bill'e (2008) göre de çevrimiçi tartışmada, iyi düzenlenmiş ve desteklenmiş tartışma etkinlikleri öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri için gereksinim duyulan tek önemli unsurdur. Yang (2008), eleştirel düşünme becerilerinin forumda asistan desteği ile öğretilmesinin etkisi konusunda bir çalışma yapmıştır. Forumdaki tartışma sürecinde sokratik tartışma yöntemini tercih etmiştir. Bu tartışma yöntemini kullanan ve öğretmen tarafından yönlendirilen grubun eleştirel düşünme becerisi daha fazla gelişmiştir.

Tartışma genelde çevrimiçi sınıfların gerekli bir bileşeni olarak görülmekte ve katılımcılar arasında bir bağlılık hissi sağlamaktadır. Bazı çevrimiçi sınıflarda öğrencilerin bazı konuları ve kavramları genel olarak tartışması beklenirken, bazı sınıflarda ise belirli kurallar çerçevesinde dikkatli bir biçimde yapılandırılmış etkinlikleri tartışması beklenmektedir (Dennen, 2008). Benzer biçimde Benfield (2002) de çevrimiçi tartışmaların dikkatli bir biçimde planlanması ve amaçlarının kesinlikle anlaşılır olması gerektiğini söylemektedir. Strijbos ve diğerlerinin (2004) yaptığı çalışmada tartışma ortamında öğrenciler arasında etkileşimin sağlanması için amaçların, görev türünün, tartışma ortamının yapılandırılma seviyesinin, grup büyüklüğünün ve kullanılacak teknolojik aracın belirlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Ransdell (2010) ise bazı öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine sahip olduğunu, ancak bunları kullanmaya yönelik istek ya da yönelimlerinin olmadığını söylemektedir. Bu durumun temel nedenleri arasında; öğretmenin ya da çevrimiçi öğrenme etkinliğinin öğrencilere ne yapacakları konusunda bir yönlendirmede bulunmaması yer almaktadır. Bunun engellenmesi için çevrimiçi öğrenme ve tartışma ortamlarının iyi tasarlanması gerekmektedir.

Benzer biçimde, Carter (2008) da çevrimiçi öğrenmede birçok değişkenin ustaca planlaması ve tasarımı gerektiğini söylemektedir. Dersten beklenenler ve tartışma konusu da dikkatli bir biçimde tasarlanmalıdır, aksi koşulda öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kazanmadan ortama katılma olasılığı oldukça yüksektir. Birçok çalışma, öğrencileri yönlendirmenin ve izlemenin, eleştirel sorgulama ve yansıma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir (McAllister, 2009).

Yapı (structure), aslında tartışma ortamının tasarımı ile ilgilidir (Vrasidas ve Mclsaac, 1999). Tartışma ortamının tasarımı için **etkinlikler** (Vrasidas ve Mclsaac, 1999; Dennen, 2000; Strijbos ve diğerleri, 2004; Hollingsead ve diğerleri, 2006; De Wever ve diğerleri, 2008; Lee ve diğerleri, 2009), **roller** (Fitzgerald ve diğerleri, 2005; Tsai, Ruzhitskaya ve Shen, 2006; Strijbos ve diğerleri, 2007; De Wever ve diğerleri, 2008), **öğretmen desteği** (Klemm, 2000; Williams, 2002; Hollingsead ve diğerleri, 2006; Tsai, Ruzhitskaya ve Shen, 2006), **amaçlar** (Strijbos ve diğerleri, 2004; De Wever ve diğerleri, 2008), **yönergeler** (De Wever ve diğerleri, 2008), **kurallar** (Brannon ve Essex, 2001; Benfield, 2002; Hollingsead ve diğerleri, 2006), **grup oluşturma türü** (Hollingsead ve diğerleri, 2006) ve **kaynaklar** (Fitzgerald ve diğerleri, 2005; Tsai, Ruzhitskaya ve Shen, 2006) gibi unsurların planlanması ve düzenlenmesi gerekmektedir.

Öğrencilere tartışma yapısının tanıtılması ile etkileşim süreci ve bilgisayar destekli ortaklaşa öğrenme ortamı desteklenmektedir (De Wever ve diğerleri, 2009). Dahası yapılar, öğrenci söylemlerinin düzeyini besleyen, öğrencilerin bir arada çalışmasını kolaylaştıran ve tartışmadan yararlanmayı teşvik eden etkili yöntemlerdir (Smith, Johnson ve Johnson, 1981). Yapılandırılmış etkileşim içerisinde bulunan öğrenci grupları, açık amaçlar, planlanmış süreçler, çeşitli seçenekler ve düşünme süreçlerinin yardımı ile etkili bir biçimde öğrencilerin sorun çözmeleri desteklenmiş olmaktadır (Chang ve Well, 1987; Akt. Joung, 2004).

Tsai, Ruzhitskaya ve Shen (2006) üç tür tartışma yapısından söz etmektedirler. Bu tartışma yapıları; *serbest tartışma* (open discussion),

yönlendirilmiş tartışma (prompted discussion) ve *yapılandırılmış tartışmadır* (structured discussion). Serbest tartışma biçiminde, öğrencilere bir durum sunulur. Bu durumu sunan ve tartışmayı başlatan öğretmendir. Öğretmen olası çözümlerin ortaya çıkması için sorular sorup, teşvik edici ifadeler ya da yönlendirmeler kullanabilir. Bu süreçte, tartışmalar yapılandırılmamış bir biçimde devam edecektir. Yönlendirilmiş tartışmada ise öğretmenin tartışmayı açmada ve yönlendirmede önemli bir rolü vardır. Durumlara göre ek okumalar sunulabilir. Tartışma kısmen yapılandırılmıştır ve öğretmen tarafından yönlendirilmelerde bulunmaktadır. Yapılandırılmış tartışma biçiminde ise, öğretmen her öğrenciye bir rol vermektedir. Bu rol öğrencilerin ikilem durumlarında ya da sorun durumlarını tartışırken savunacakları ya da tartışacakları nokta olacaktır. Öğrencilere bir tartışma rehberi sağlanacaktır. Öğretmen, bu yapılandırılmış tartışmayı başlatmayacak ya da bu tartışmaya katılmayacaktır.

Gilbert ve Dabbagh (2005), dört farklı tartışma yapısının kullanıldığı çalışmalarında öğrencilerin çevrimiçi tartışma ortamında yer alan iletilerin bilişsel niteliğini incelemiştir. Öğrenciler en az, az, orta ve yüksek olarak yapılandırılmış tartışma ortamlarında tartışmalarını sürdürmüşlerdir. Bu tartışma yapılarında tartışma ve değerlendirilme kuralları en azdan yükseğe doğru gidildikçe arttırılmış ve öğrencilerin belirlenen kurallara göre tartışması istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yönlendirici yönergeler, değerlendirme yönergeleri ve ileti gönderme yönergeleri gibi bazı ileti kuralları ve değerlendirme ölçütleri olumlu olarak anlamlı söylemleri (meaningful discourse) etkilemiştir. Fitzgerald ve diğerleri (2005) bir proje kapsamında serbest, yönlendirilmiş ve yapılandırılmış tartışma yapıları ile üç farklı üniversitede araştırma yapmışlardır. Bu tartışma yapılarında sınıf yönetimi ile ilgili durumlar tartışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler daha çok yapılandırılmış ortamdan memnun kaldıklarını ve kendilerinden ne beklediğini açıkça bilmek istediklerini belirtmişlerdir. Araştırmacılar, ne kadar düzenli ve yapılandırılmış bir ortam olursa, tartışmaların da o denli kısa olduğunu ve daha çok duruma odaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, tartışmaya katılım için istenen gereklilikler tanımlandığında, bazı

öğrencilerin yalnızca bu gerekliliği karşıladıkları ve tüm konuşmalara katılmadıkları gözlemlenmiştir. Eğer öğrencilere daha az düzenli ve yapılandırılmış bir ortam sunulursa, tartışmaların o denli zengin ve yaratıcı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilere gerçek durumların sunulması ise tartışmaların öğrencilere daha anlamlı ve gerçekçi gelmesine neden olmuştur.

Eş-zamansız çevrimiçi tartışmalarda bilişsel becerilerin geliştirilmesine bu denli önem verilmesine karşın, eleştirel düşünmenin duyuşsal ya da eğilimsel yönüne verilen önem hala gelişmemiş bir aşamadadır ve bu konu yeni keşfedilmeye başlanmıştır (Yang, 2005). Ayrıca, tartışma yapısının da bu derece önemli olmasına karşın öğretmenlerin, öğrencilerin anlamlı söylemler içerisinde olmasını sağlamak için tartışmaları nasıl yapılandıracaklarını bilmemesi çok önemli bir sorundur (Gilbert ve Dabbagh, 2005). Bunlara ek olarak, eş-zamansız iletişim araçlarının bilginin yapılandırılmasına ilişkin potansiyeli olmasına karşın, öğretmenlere etkili çevrimiçi ortamların tasarımı konusunda yardımcı olacak çok az araştırmaya dayalı modeller bulunmaktadır. Dahası, alanyazında hangi düzey ve türde yapının anlamlı söylemler için etkili olduğu da tartışılmamıştır (Gilbert ve Dabbagh, 2005). Benzer biçimde, Yang (2008) da yapılandırılmış eş-zamansız tartışma ortamlarının eleştirel düşünme becerisini geliştirip geliştirmediklerine yönelik daha çok çalışmaya gereksinim duyulduğunu söylemektedir. Strijbos ve diğerleri (2007) de ortaklaşa öğrenmede öğrenciler için 'rollerin' kullanılmasının etkili bir öğretim yaklaşımı olarak bilinmesine karşılık, bu etkinin sistematik bir biçimde ilköğretimde, yükseköğretimde ve uzaktan eğitimde araştırılmadığını belirtmiştir.

Daha önce de belirtildiği gibi öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarını gerçek okul yaşamına daha iyi hazırlaması gerektiği sürekli söylenegelmektedir. Öğretmen adaylarının uygulama eksikliklerini gidermeli, kuramsal bilgilerle uygulamayı bütünleştirme noktasında kendilerine olanaklar sunulmalı ve böylece öğretmen olduklarında karşılaçacakları sorunlara karşı hazırlıklı olmaları sağlanmalıdır. Ancak görülüyor ki bu türde uygulamalardan yoksun, düşünme ve sorun çözme becerilerinin işe

koşulmadığı öğretim süreçleri öğretmen yetiştirme programlarında oldukça yaygındır. Yapılan araştırmalar ve uygulamalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının gerçek birer öğretmenmiş gibi sorunlarla baş etme, kuramsal bilgiler ile uygulamayı bütünleştiren duruma-dayalı öğretim yönteminin bu eksikliği gidermede etkili bir yöntem olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu türde uygulamalar öğretmen adaylarının sınıf ortamında öğrendiklerinin ötesine gitmesine olanak sağlayarak, üst düzey düşünme becerilerinin harekete geçirilmesini desteklemekte ve onlara daha kalıcı öğrenme süreci yaşatmaktadır. Çevrimiçi olanakların artması, yüz-yüze etkinliklerin bu teknolojilerle desteklenmesi, günümüzde duruma-dayalı öğretim yöntemini de çevrimiçi ortama taşımıştır. Öğrencilere sorun durumları bu ortamlarda sunularak, öğrencilerin düşüncelerini buraya yansıtma süreci de sık sık araştırmalara konu olmaktadır. Tartışma sürecinde genelde duruma-dayalı, işbirliğine dayalı ya da probleme dayalı yöntemlerin tercih edilmesinin, öğretmen adaylarının eleştirel düşüncelerine olumlu katkı sağladığı bilinmektedir. Bunun yanı sıra, bu ortamda tartışmaların amacına ulaşması için yapılandırılmış etkinliklerin önemi son derece büyüktür. Ancak, farklı tartışma yapılarında sınıf yönetimine ilişkin durumların çözümlenmesinin gerçek eleştirel düşünme eğilimine etkisinin incelendiği deneysel çalışmalara rastlanmamıştır. Oysaki öğrencilerin serbest, yapılandırılmış ve yönlendirilmiş olarak tartışmalarının onların eleştirel düşünme eğilimlerine bir etkisinin olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının durumları, farklı tartışma yapısında çözümlerken tartışma ortamına yansıyan eleştirel düşünme becerilerinde fark olup olmadığı deneysel olarak ortaya konmamıştır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili durumları farklı tartışma yapılarında çözmelerinin eleştirel düşünceleri üzerinde nasıl etkili olduğu bu çalışmanın odağını oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, farklı çevrimiçi tartışma yapılarında (serbest tartışma, yönlendirilmiş tartışma ve yapılandırılmış tartışma) gerçekleştirilen durum tartışmalarının, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine olan

etkisini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıda sunulan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Farklı tartışma yapılarının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi var mıdır?
2. Farklı tartışma yapılarında öğretmen adaylarının gerçek ve yansıyan eleştirel düşünme performansları nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının çevrimiçi ortamda durum tartışmaları konusuna ilişkin düşünceleri ve önerileri nelerdir?
 - a. Çevrimiçi durum tartışmalarını serbest, yapılandırılmış ve yönlendirilmiş olarak yürütmek öğretmen adaylarını nasıl etkilemiştir?
 - b. Çevrimiçi durum tartışma sürecinde öğretmen adayları ne gibi sorunlarla karşılaşmıştır?
 - c. Sınıf yönetimi dersinin çevrimiçi tartışma ile desteklenmesi konusunda öğretmen adaylarının düşünceleri nelerdir?
 - d. Öğretmen adayları çevrimiçi durumlara çözüm üretmenin, düşünme becerilerine etkisi olduğunu düşünmekte midir?
 - e. Çevrimiçi tartışma sürecinin daha etkili olması için öğretmen adayları ne gibi önerilerde bulunmaktadır?
 - f. Çevrimiçi durum tartışmaları öğretmen adaylarına neler kazandırmıştır?

Önem

Günümüzde eş-zamansız çevrimiçi tartışma ortamında eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel düşünmenin duyuşsal ya da eğilimsel yönü güncel bir konu olmakla birlikte araştırmacıların da ilgisini çekmektedir. Bu çalışmanın ortaya koyacağı sonuçların, öğretmen adaylarında eleştirel düşünme

becerisinin ve eleştirel düşünme eğiliminin geliştirilmesinde duruma-dayalı tartışma yönteminin sağlayacağı katkı açısından alanyazına ışık tutması beklenmektedir.

Duruma-dayalı çevrimiçi tartışma ortamlarının etkili olarak tasarımılanmasına yardımcı olacak çok az araştırmaya dayalı modeller bulunmaktadır. Bu nedenle, farklı tartışma yapıları ile yönlendirilen duruma-dayalı tartışmalarda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin ve eğilimlerinin nasıl etkilendiğini ortaya çıkarma açısından çalışma sonuçlarının alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca, bu çalışma çevrimiçi tartışma ortamı tasarımılayan öğretim tasarımcıları ve eğitmenlerinin bu ortamları daha etkili ve verimli kullanabilmelerine katkı sağlama açısından önemlidir.

Tanımlar

Duruma-Dayalı Öğretim: Öğrencilere gerçek yaşantıdan kesitler sunan, gerçek yaşamdan sorunlar içeren olayların, senaryoların, kurguların sunulup tartışılması ve durumun çözümlenmesini içeren öğretim uygulaması.

Eleştirel Düşünme: Öğrencilerin bir konuyu farklı açılardan ele alma, bu konu hakkında kanıtlar toplama, sorun çözme ve karar verme gibi zihinsel becerileri içeren düşünme süreci.

Eleştirel Düşünme Eğilimi: Eleştirel düşünme becerilerini kullanma isteği.

Tartışma Yapısı: Çevrimiçi tartışma ortamının düzenlenme biçimi.

Serbest Tartışma: Durum tartışmalarının serbest olarak yapıldığı tartışma biçimi.

Yapılandırılmış Tartışma: Durum tartışmalarının roller ile yapılandırıldığı tartışma biçimi.

Yönlendirilmiş Tartışma: Durum tartışmalarının ek okumalar ve öğretmen desteği ile yönlendirildiği tartışma biçimi.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan kavramlar ve değişkenlerle ilgili kuramsal bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Duruma-Dayalı Öğretim

Duruma Dayalı-Öğretimin Tarihçesi

Duruma-dayalı öğretim ilk olarak 1800'li yılların sonlarına doğru hukuk eğitimi alanında uygulanmaya başlanmıştır. 1870 yılında Harvard Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dekanı Christopher Columbus Langdell öğrencilere hukuğu öğretmek için kitapların ve sözlü sunuların yeterli olmadığını düşünmüş ve öğrencilerin metinleri okumalarındansa gerçek mahkeme kararlarının olduğu durum yöntemi sayesinde öğrencilerin hukuk ilkelerini daha iyi öğrenebileceklerini düşünmüştür. Bu yaklaşımla, öğrencilerin gerçek durumları birer avukatmış gibi incelemeleri için kendilerine sokratik yaklaşımla sorular sorulmuş, böylece durumu çözümlemeleri ve karar vermeleri desteklenmiştir (Garner, 2000).

1919'da Harvard Üniversitesi mezunu olan avukat Wallace B. Donham'ın Harvard Üniversitesi İşletme Fakültesine dekan olarak atanmasından sonra duruma-dayalı öğretim yöntemi, işletme yönetimi eğitimi alanına güçlü bir biçimde giriş yapmıştır. Bu yöntem, 1930 ile 1940 yılları arasında kamu yönetiminin öğretiminde kabul görürken, 1950'li yıllarda eğitim yönetimi alanında önem kazanmaya başlamıştır (Merseth, 1996).

Doyle (1990) 1864 yılından kalma öğretmen eğitiminde kullanılmış durum materyalleri bulunduğunu belirtirken, Sperle (1933, Akt. Merseth, 1996) ise 1920'nin sonlarında New Jersey Eyalet Öğretmen Okulunda durum materyallerinin kullanıldığını belgelemiştir. 1924 yılının başlarında, bu yöntem Harvard Üniversitesi Eğitim Fakültesinde tartışma konusu olmuştur. Komşu

okulların işletme, tıp ve hukuk bölümlerinde durumların başarılı bir biçimde kullanımı gözlemlendikten sonra, Eğitim Fakültesinin Dekanı Henry W. Holmes durum yönteminin benimsenmesi için fakültesindeki öğretim elemanlarının dikkatini çekmeye çalışmıştır (Merseth, 1996). Bununla birlikte, o dönemde, durum yönteminin öğrenmeye sağladığı katkı konusunda fikir birliğinin olmaması yüzünden, durumlar öğretmen yetiştirmede görece fazla ilgi görmemiştir (Williams, 2004).

Broudy (1990, Akt. Williams, 2004), hukuk, tıp ve işletme alanlarında oldukça işlevsel durumların olduğunu ancak öğretmen yetiştirme için etkili durumların geliştirilmediğini vurgulamaktadır. Avukatlar ve doktorlar mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre değişmeksizin kendi alanlarındaki sorunları tartışmak için benzer sınıflandırmaları ve terminojileri kullanırken, öğretmen adayları ve öğretmen yetiştirenler için aynı durum söz konusu değildir. Sonuç olarak, 1990 yılların başında Katherine Merseth, Lee Shulman, Judith Shulman, Gary Sykes ve Tom Bird gibi öğretmen yetiştiriciler, öğretmen eğitiminde durumların kullanımını incelemişler ve duruma-dayalı öğretimin kullanımı konusunda fikir birliği sağlamışlardır (Williams, 2004).

Öğretmen Eğitiminde Duruma-Dayalı Öğretimin Kullanımı

İşletme bakış açısını dikkate alan öğretmen yetiştiriciler, bir durumu gerçek yaşam koşullarına ya da olaylara dayanan tanımlayıcı araştırma belgeleri olarak tanımlamaktadır. Bir durum, gerçek koşulları, katılımcıları ve bağlamı dengeli ve çok boyutlu olarak bir arada bulundurmaktadır. Belirgin bir biçimde tartışma için oluşturulan durumlar, kullanıcıların etkin çözümlemesi ve yorumları sayesinde bilgiye ayrıntılı bir biçimde ulaşmayı sağlamaktadır. Buradaki tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere, durumlar gerçektir, araştırma sonuçlarına dayalıdır ve kullanıcıların düşünmesi ve tartışması için bilgi sağlamaktadırlar (Merseth, 1996).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, öğrenciler ile sınırlı sınıf etkileşimine ve formal okul bağlamında sınırlı öğretme deneyimine sahiptirler. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları en büyük sorun, hizmet-öncesi eğitimlerinde kendilerine sunulan sınıf yönetimi kuramları ile gerçek

öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları karmaşık ve iyi yapılandırılmamış sınıf durumları arasındaki uyumsuzluktur (Quek ve Wang, 2010). Bunun yanı sıra, bu öğretmenler hizmet-öncesi öğretmen yetiştirme programı boyunca öğrendikleri kuramları, bir öğretmenin okuldaki günlük deneyimleri ve yapması gerekenler ile birleştirmede sorun yaşamaktadırlar. Ayrıca, öğretmenler kuramları sınıf ortamında kişisel endişelerini gidermede daha az değerli bulmaktadırlar (Dolk, Hertog ve Gravemeijer, 2002).

Öğretmen adaylarının öğrenme deneyimlerini zenginleştirme ve kuram ile uygulama arasındaki bağlantıyı kurmak için duruma-dayalı öğrenmeye birçok araştırmacı dikkat çekmektedir (Korthagen ve Kessels, 1999; Loughran, 2002; Putnam ve Borko, 2000; Russell, 2001). Öğretmen eğitimindeki kuram ve uygulama arasındaki boşluk, eğitimcilerin kullandıkları eğitim yaklaşımını yeniden sorgulanmasına neden olurken; aynı zamanda öğretmen adaylarının daha anlamlı öğrenmelerine ve derinlemesine anlam geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Quek ve Wang, 2010). Hem Korthagen ve Kessels (1999) hem de Loughran (2002) öğretmen adaylarının amaçlı ve yapılandırılmış yansıtıcı uygulamalar ile kuram ve uygulama arasındaki boşluğun kapatılacağını önemle belirtmektedirler. Ayrıca, duruma-dayalı öğretim yöntemi, öğretim gerçeklerinin değişik sunumunu sağlamasından dolayı özellikle öğretmen yetiştiren eğitimciler için ilgi çekici bir yöntem olarak nitelendirilmektedir (Bruning ve diğerleri, 2008).

Öğretmen eğitiminde durumların kullanılması, öğretmen adaylarının düşüncelerini ifade etmelerini, sorunları ortaya çıkarmalarını ve çözüm önerileri oluşturmalarını gerektiren düşünme süreçlerini kullanmalarını sağlamaktadır (Williams, 2004). Öğrenciler duruma-dayalı öğrenmede, durumla ilgili uslamlama yapmayı, düşüncelerini genelleştirmeyi ve birçok durum için temel oluşturmayı öğrenmektedir. Böylece, durum bir düşünme aracı olarak işlev görmektedir (Dolk, Hertog ve Gravemeijer, 2002). Bunun yanı sıra, duruma-dayalı öğrenmenin, deneyimlerin artması ile acemi öğretmenlere uzmanlık ve profesyonellik katmada yardımcı olduğu saptanmıştır. Duruma-dayalı öğrenme deneyimi ve durum tartışmaları ile kazanılan sorgulama, acemi öğretmenlerin kendi anlamlarını yapılandırmaya

katkı sağlamaktadır (Quek ve Wang, 2010). Williams (2004) öğretmen eğitiminde kullanılan durumların yararlarını şöyle özetlemektedir:

- Kuramsal bilginin gerçek sınıf bağlamına uygulanması,
- Karmaşık durumların eleştirel olarak sonuca ulaştırılması,
- Kişisel bilgi geliştirme ve kendi varsayımlarını tanıma,
- Öğretme hakkında kişisel düşüncelerini netleştirme,
- Kendisinin ve diğerlerinin bakış açılarını karşılaştırma ve değerlendirme
- Yansıtma uygulamalarının geliştirilmesi

Öğretmen eğitiminde durumların kullanımını özetlemek gerekirse, durumların okunması, tartışılması ve durum çözümlemelerinin yazılması ile öğrenciler, bilginin doğasını daha derinlemesine anlayabilir, çoklu bakış açısından sorunları inceleyebilir, karar verme becerilerini geliştirebilir ve karmaşık içeriği öğrenebilirler (Bruning ve diğerleri, 2008).

İlgili Araştırmalar

Kleinfeld (1991), durum yönteminin öğretmen eğitiminde etkililiğini incelemek amacı ile yaptığı çalışmada 54 öğrenci durum yönteminin kullanıldığı ve okuma tartışmalarının yapıldığı gruplara rastgele olarak atanmıştır. Öğrencilerin durumlarla ilgili yanıtları incelendiğinde, durum yönteminin öğrencilerin durumlardaki konuları görebilme, çok yönlü bir biçimde eğitsel ikilemleri çözebilme, eylem için olası seçenekleri tanımlayabilme gibi yeteneklerini geliştirdiği görülmüştür. Durum yöntemini kullanan gruptaki öğrenciler, eğitim sorunlarını çözümlemede kontrol gruptaki öğrencilerden istatistiksel olarak daha başarılı bulunmuştur. Ayrıca, durum yönteminin uygulandığı grubun diğer okuma tartışmalarının yapıldığı gruba göre daha olumlu tutuma sahip olduğu da görülmüştür.

Harrington (1995) ikileme dayalı durumların öğretmen adaylarının sorgulama

becerisini geliştirip geliştirmediğini belirlemek için yaptığı çalışmada, öğrenmenin durumlar içerisinde yer alan olayların çözümlenerek bunlara ilişkin yansımaların yapılmasıyla gerçekleştiği görülmüştür. Ayrıca, duruma-dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının mesleki sorgulama becerilerinin gelişimini desteklediği belirlenmiştir.

Harrington, Quinn-Leering ve Hodson (1996) duruma-dayalı öğretimin eleştirel yansımaya olan etkisini inceledikleri çalışmada, öğretmen adaylarının yaptıkları durum çözümlemelerinde eleştirel yansımının çoklu boyutları açık bir biçimde görülmüştür. Öğretmen adayları, diğer katılımcıların bakış açılarını fark etmiş, eylemlerin sonuçlarını dikkate almış ve varsayımlarını açıklamışlardır.

Cutter, Palincsar ve Magnusson'un (2002) yaptığı çalışmada duruma-dayalı öğretimde yapılan ikili konuşmaların farklı öğrenenlerin ortak anlamlarını geliştirdiği, katılımı arttırdığı ve öğrenenlerin başarısını yükselttiği bulunmuştur.

Lee (2005) duruma-dayalı öğretimde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini öğrencileri bireysel ve grup olarak çalıştırarak karşılaştırmıştır. Duruma-dayalı öğrenme her iki koşulda da öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini arttırmıştır.

Duruma-dayalı öğretim ile ilgili çalışmaların sonuçları topluca değerlendirildiğinde, duruma-dayalı öğretim ile öğrencilerin çok yönlü bir biçimde eğitim sorunlarını çözümü, çözüm için olası seçenekleri tanımlayabilme, çözümlerin sonuçlarını dikkate alma, diğer katılımcıların bakış açılarını fark etme gibi yeteneklerini geliştirmede daha başarılı oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra bu yöntem ile sorgulama, eleştirel yansımaya ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği de vurgulanmıştır.

Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme ve işbirliği içerisinde bilgi edinimi, büyüyen ekonomik toplumda ve yeni bilgi çağında insanlar için önemli bir yeterlik olmuştur (Mason, 2007). Bu önemli yeterliğin temelleri binlerce yıl önce atılmıştır. Yunanca “Kritikos” sözcüğünden gelen “Eleştirel” kavramı değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamına gelmektedir, bu kavram Latince’ye “Critucus” ve İngilizce’ye “Critical” olarak geçmiştir. Eleştirel kavramı bir şeyi iyi ya da kötü tarafları ile değerlendirme anlamına gelmektedir (Hançerlioğlu, 1996; Akt. Kaya, 1997). Eleştirel düşünme kavramı ise yaklaşık 2000 yıl öncesinde Sokrates tarafından kullanılmaya başlanmasına karşın, Amerikalı filozof, psikolog ve eğitimci John Dewey eleştirel düşünmenin babası olarak görülmektedir (Fisher, 2001).

Eleştirel Düşünmenin Tanımı

Dewey, eleştirel düşünmeyi yansıtıcı düşünme olarak görmüş ve eleştirel düşünmeyi bir düşünceyi ya da bilgiyi kuramsal temeller ışığında etkin, devamlı ve dikkatli bir biçimde göz önüne alarak desteklemek ve sonra çıkarımlarda bulunmak biçiminde tanımlamıştır (Dewey, 1909; Akt. Fisher, 2001).

Dewey’in eleştirel düşünmeyi “etkin bir süreç” olarak tanımlamasının nedeni, bireyin bilgiyi ya da düşünceleri edilgen olarak başka kişilerden almasının tersine, bireyin düşünceleri kendisinin üretmesi, kendine sorular sorması, ilgili bilgiyi kendi kendine bulması gibi süreçlere sahip olmasıdır. Dewey’in eleştirel düşünmeyi “devamlı ve dikkatli bir süreç” olarak tanımlamasının nedeni, bireylerin bazen yansıtıcı olmayan bir biçimde düşünerek, birden sonuca ulaşmaları ya da düşünmeden ani karar vermeleridir. Bazen konu önemli olmadığında ya da dikkat edilmeden hızlı karar vermek gerektiğinde, bireyler eleştirel ya da yansıtıcı olmayan düşüncelerle karar verebilmektedirler. Bu yüzden bireylerin durup düşünmesi önerilmektedir. Eleştirel düşünmenin sorgulama ile çok sıkı bağlantılı olduğunu söylemek çok da abartılı olmamakla birlikte, nedenleri belirtmek ve olabildiğince

sorgulamayı kullanmak gerekmektedir (Fisher, 2001).

Dewey'in düşünceleri üzerine eleştirel düşünmeyi tanımlayan ve dünyada yaygın olarak kullanılan eleştirel düşünme ölçeğinin yardımcı yazarı olan Edward Glaser'in tanımı ise (1)başkalarının deneyimlerinden ortaya çıkan konuları ve sorunları incelemeye istekli olma, (2) sorgulama ve mantıksal araştırma yöntemlerini bilme, (3) bu yöntemleri uygulayabilme becerisi biçimindedir (Glaser, 1941; Akt. Fisher, 2001). Glaser, eleştirel düşünmenin belirli düşünme becerilerine sahip olmayı gerektirdiğini, aynı zamanda da bu becerileri kullanmaya istekli olmayı kapsadığını söylemektedir (Fisher, 2001).

En yaygın olarak kullanılan eleştirel düşünme tanımını ise Robert Ennis yapmıştır. Ennis (2002) eleştirel düşünmeyi neye inanılacağına ya da ne yapılacağına karar vermeye odaklanmış, mantıklı ve yansıtıcı düşünme becerisi olarak tanımlamaktadır. Mantıklı ve yansıtıcı olguların daha önceki tanımlarda yer almasına karşın, Ennis bir şey yapmaya karar verme biçiminde daha önce vurgulanmayan bir özelliğe vurgu yapmıştır. Dolayısı ile karar verme, Ennis'in kavramında eleştirel düşünmenin bir parçası olmuştur (Fisher, 2001).

Jones ve Safrit (1994) de Ennis'in tanımını farklı biçimde ifade ederek; eleştirel düşünmeyi inanılacaklara ya da yapılacaklara karar vermeye odaklanmış yansıtıcı ve sorgulayıcı düşünme olarak tanımlamaktadır. Eleştirel düşünme zihinde konuşma ve zihindeki sorulara yanıt verme sürecidir. Eleştirel düşünme, kendisi ile ilişkili bazı kavramlarla değişimli olarak kullanılmaktadır. Bunlar arasında uygulamaya dayanan sorgulama, yansıtıcı düşünme, üst düzey düşünme, diyalektik düşünme, ıraksak düşünme ve yansıtıcı düşünme yer almaktadır.

Eleştirel düşünmenin farklı araştırmacılar tarafından tanımları aşağıda belirtilmiştir. Eleştirel düşünme,

- Olguları çözümleyebilme, düşünceleri oluşturup düzenleyebilme, görüşleri savunabilme, karşılaştırma yapabilme, sonuçlar çıkarabilme, tartışmaları değerlendirebilme ve sorunları çözebilme yeteneğidir

(Chance,1986, Akt. Huitt, 1998),

- Etkin ve usta bir biçimde bilgiyi kavramsallaştırma, uygulama, çözümleme, birleştirme ve değerlendirme işlemlerinin yapıldığı zihinsel bir disiplindir (Scriven ve Paul, 1987),
- Belirli bir ölçüte dayalı olmasından, öz-düzenlemeyi barındırmasından ve bağlamla ilişkisi olmasından dolayı iyi yargılamayı kolaylaştıran, beceri ve sorumluluk gerektiren bir düşünmedir (Lipman, 1988),
- Bir başkasının düşünceleri için yeterli kanıt olup olmadığına dair sorgulama yöntemi ve temeli sağlam olan düşünceler olmadıkça ikna olmama isteğidir (Tama, 1989),
- Okunulanları değerlendirme amacı için çözümlemeci düşünme süreci içerisinde değildir (Hickey, 1990; Akt. Huitt, 1998),
- Tartışmaları anlama ve değerlendirmenin etkin ve sistematik bir sürecidir (Mayer ve Goodchild, 1990; Akt. Huitt, 1998),
- Bilgi ve deneyimleri yansıtıcı tutum ve beceriler ile yorumlamak ya da değerlendirmek amacı ile kullanılan bilinçli ve kasıtlı bir süreçtir (Mertes,1991; Akt. Huitt, 1998),
- Amacı olan, öz-düzenlemeli yargılama sürecidir. Bu süreç, kanıt, bağlam, kavram, yöntem ve ölçütlerin dikkate alınarak uslamlandığı bir süreçtir (Facione, 1990).

Eleştirel Düşünmenin Benzer Kavramlarla İlişkisi

Eleştirel çözümleme, eleştirel farkındalık, eleştirel bilinç ve eleştirel yansıma eleştirel düşünmenin tüm biçimlerini içermektedir. Bu kavramlar, bilgili olmaktan daha fazlası anlamına geldiğinden, bunlar varolan düşüncelere, şemaya ya da tutumlara karşı çıkmayı ve değişimi uygulamayı içermektedir (Harrison, Lawson ve Wortley, 2005).

Eleştirel düşünme sıklıkla yaratıcı düşünme, sorun çözme, karar verme ve

hatta tümevarımsal sorgulama ile ilişkilendirilmektedir. Oysaki yaratıcı düşünme, sorun çözme ve karar verme gibi kavramlar eleştirel düşünmenin kullanıldığı durumlarda ortaya çıkmaktadır (Daniels, 1998; Akt. Howe, 2004). Eleştirel düşünme, sorun çözme becerileri, mantıklı düşünme ve yaratıcı düşünmeyi içermektedir (Srinivasan, Crooks ve Wang, 2004). Benzer biçimde, Tapper (2004) de sorun çözmenin eleştirel düşünmenin bir boyutu olduğunu, ancak bu kavramın da sık sık tek başına ele alındığı söylemiştir. Ayrıca, eleştirel düşünmeyi, yaratıcı düşünme, sorun çözme ya da karar verme gibi diğer üst düzey düşünme becerilerinden ayıran herhangi bir kuramsal yaklaşım da bulunmamaktadır (Astleitner, 2002).

Bunların dışında Garrison ve diğerleri (2001) ise eleştirel düşünmeyi bilişsel buradalık (cognitive presence) ile yakından ilgili görmekte ve bilişsel buradalık da üst düzey düşünmeyi ve bilgi edinimini yansıtmaktadır.

Eleştirel Düşünen Öğrenci Özellikleri

Jones ve Safrit (1994) eleştirel düşünen bireyin özelliklerini şöyle belirtmiştir:

- Söylenenlere katılıyor muyum, bildiklerime göre bu ifade doğru mu, söylenenler hakkında kişisel olarak nasıl hissediyorum, bu kararın benim, ailem ve toplum için ne gibi doğurguları olur? gibi bazı sorular sorarak içsel konuşma yapabilme,
- Sorunların çoklu çözümleri olduğunu görebilme,
- İçgüdü, heves, gelenek ya da alışkanlık ile karar vermeden önce düşünebilme,
- Günlük yaşamdaki eylemlere yansıtıcı olabilme,
- Seçenekleri düşünebilme ve keşfedebilme,
- Duyulanları ve okunanları anlamlandırabilme,
- Bilginin iç yüzünü anlayabilme,

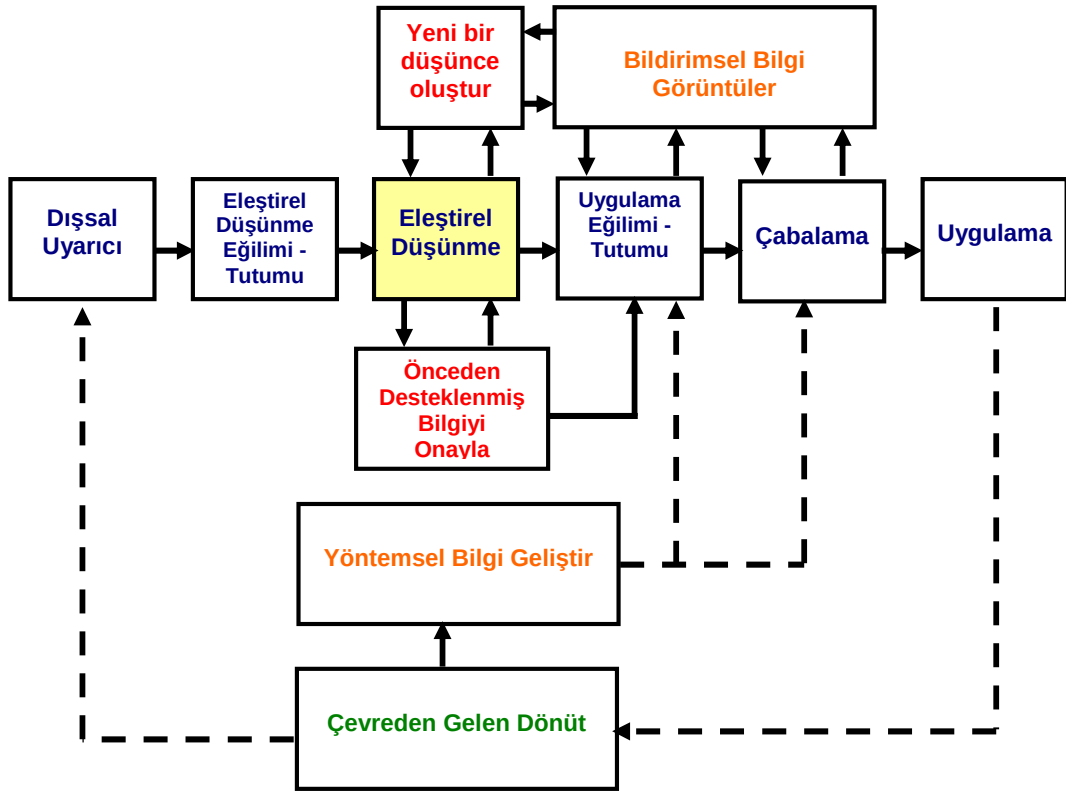
- Konular hakkında kendi duruşunu geliştirebilme ve değerlendirebilme,
- Sorun çözebilme, karar verebilme ve yaratıcı olabilme,
- Kendisinin ve diğerlerinin düşüncesini dikkatli bir biçimde inceleyebilmedir.

Eleştirel düşünen biri, geleneksel olarak bilişsel beceri ya da yeteneğini iyi kullanan kişidir (Tishman ve Andrade, 1999). Eleştirel düşünen kişi, çözümleme, değerlendirme ve öz-düzenleme gibi eleştirel düşünmenin belirli özelliklerine sahip olan kişidir. Ancak bu beceriler eleştirel düşünme için yeterli değildir. Daha etkili olmak için eleştirel düşünenler daha fazlasına gereksinim duyarlar. Bu ise duyuşsal eğilimdir. Güdülenme, tutumlar ve eleştirel düşünmeye yardımcı mantıksal davranışlar eleştirel düşünmede anahtar göreve sahiptir. Bu özellikler eleştirel düşünme eğilimini oluşturmaktadırlar.

Eleştirel Düşünme Modeli

Eğitim araştırmacıları (Costa, 1985; Keating, 1988, Akt. Lin ve diğerleri, 2003) eleştirel düşünme ile ilgili raporlarda dört öğeden bahsetmişlerdir. Bunlar sırasıyla, konu alanı bilgisi (disiplin bilgisi), yöntem bilgisi (düşünme becerileri bilgisi), düşünme becerilerini izleme, kullanma ve kontrol etme becerisi (üstbiliş) ve düşünme becerilerini ve bilgiyi kullanma isteğidir (tutum).

Huitt (1998) de benzer biçimde eleştirel düşünme sürecini bir model üzerinden anlatmıştır (Şekil 1). Bu model eleştirel düşünmenin duyuşsal, davranışsal ve çaba ile ilgili yönlerinin bilişsel süreç kadar önemli olduğunu göstermektedir. İlk olarak dışarıdan gelen bir uyarıcı, değerlendirilecek olan bir tartışmayı ya da bir önermeyi sunmaktadır. Eğer eleştirel düşünme süreçleri kullanılacaksa, bu düşünmeyi etkinleştirecek olan duyuşsal eğilim devreye girmektedir. Daha sonra eleştirel düşünmenin bir sonucu olarak daha önce desteklenmiş bir düşünce onaylanır ya da yeni bir düşünce üretilir. Bu düşünceler, anlamsal biçimde (semantic form) bildirimsel belleğin bir bileşeni olarak yerleşecektir. Ayrıca, eleştirel düşünmenin bir parçası olarak düzenlenecek ya da anımsanacak görüntüler de oluşabilecektir.



Şekil 1 Eleştirel Düşünme Modeli ve Değişimi

Daha sonraki adımda, davranışları yönlendirmeye yardımcı olacak eleştirel düşünme için planlama etkinliklerine katılmak ve uygulamaya geçmek için duyuşsal eğilim yer almaktadır. Çabalama için gerekli olan hedef belirleme ve öz-düzenleme, uygulama planını geliştirmek ve uygulamak için etkinleştirilmelidir. Uygulama, dışarıdan gelen dönüt ile sonuçlanırken yöntemsel bilgide de artış meydana gelmektedir. Böylece oluşan yeni öğrenme, gerekli uygulama hedefe ulaşınca kadar devam edecektir (Huitt, 1998).

Bir eğitim programı, bu modelde yer alan tüm bileşenleri başarılı bir biçimde ele almak durumundadır. Her bir bileşen için uygun öğretim yöntemi bulunmaktadır. Örneğin, bildirimsel bilgi (anlamsal ve olaysal bellekte depolanan olgular, kavramlar, ilkeler gibi) öğretimi yapılacağında daha çok doğrudan öğretim gerekli olurken; yöntemsel bilgi öğretimi yapılacağında model alma ve kişisel deneyim daha uygun öğretim yöntemleri olacaktır.

Tutumlar, en çok sosyalleşmeden ve işbirlikli öğrenme yönteminden etkilendirler. Eleştirel düşünme süreci belirli konu alanlarının doğrudan öğretimi ve deneyimlerin birleşimi ile en iyi öğretilir. Çabalama sürecinin desteklenmesi için hedef belirleme etkinlikleri ve eylem öğrenme yapılmalıdır. Olumlu ya da olumsuz dönüt kullanarak da davranışın ortaya çıkması sağlanabilir (Huitt, 1998).

Jones ve Safrit (1994) de öğretim yöntemleri ile yetişkin eğitiminde eleştirel düşünmenin desteklenebileceğini vurgulamışlardır. Bunlar arasında eleştirel çözümleme, tartışma grupları, dramatizasyon, eylem labirenti, eleştirel durum, senaryo yazımı, sokratik sorgulama, yaratıcı görselleme, makale yazımı, alıntılar ya da karikatürler, ürün tasarlama, üstün ya da eksik yönler ve seçenekler yer almaktadır. Banna ve Milheim (1997, Akt. Lin ve diğerleri, 2003) ise işbirliği içerisinde çalışma, çıraklık, ürün geliştirme, rol oynama, model alma gibi kullanılan öğretim yöntem ve yaklaşımların eleştirel düşünme sürecini destekleyeceğini savunmaktadırlar.

Astleitner (2002) eğitim programlarının eleştirel düşünmeyi desteklemesi için bazı özelliklere dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır:

1. Eleştirel düşünmeye karşı eğilim ya da tutum dikkate alınmalıdır.
2. Eleştirel düşünme farklı konu alanı ya da bağlamda derinlemesine kullanılacak genel bir beceri olarak görülmelidir.
3. Belirli becerileri kazanmak için aşamalı eğitimler sunulmalıdır.
4. Eleştirel düşünmenin tüm alt becerilerine odaklanmalı ve bunlar bütünleştirilmelidir.
5. Bilginin dönüşümü dikkate alınmalıdır.
6. Üst bilişsel beceriler, öz-düzenlemeli etkinliklere yardımcı olması amacı ile desteklenmelidir.
7. Formal, matematiksel, algoritmik gibi konularda değil de günlük yaşamdan sorunlar üzerinde durulmalıdır.

8. Öğrencilere aylık ya da birçok haftayı kapsayacak etkinlikler hazırlanmalıdır.
9. Sınıf öğretiminin örgütsel bağlamı dikkate alınmalıdır.

Eleştirel Düşünme Eğilimi

Bireylerin kullanmayı tercih etmedikleri ya da çok kullanmayı tercih etmedikleri becerileri olabilir. Örneğin, bir birey takla atabilirken, atmamayı tercih edebilir. Benzer biçimde, eleştirel düşünme sürecinde birey ilgili becerilere sahipken, bunları kullanmayabilir. Örneğin; öğrenciler çeşitli sorular sorarak bu beceriye sahip olduklarını gösterebilirler; ancak günlük yaşamdaki her durumda ya da eylemlerinde bu beceriyi kullanmayabilirler. Burada önemli olan bu değerli becerileri alışkanlık haline getirerek birçok bağlamı anlamaya çalışmaktır. Bu nedenle eleştirel düşünme becerisini yalnızca sınıfta kullanmak değil, günlük işlerde ve diğer çalışmalarda da kullanmak gerekir. Benzer biçimde, bu durum Glaser'in eleştirel düşünme tanımında, beceriyi kullanma isteğinin olması olarak ifade edilmiştir (Fisher, 2001).

Eleştirel düşünme genellikle bir beceri olarak nitelendirilir ki, bu durum eleştirel düşünmenin yalnızca bir boyutuna dikkat çekmektedir. İnsanlar yalnızca becerileri sayesinde değil aynı zamanda tercihleri ya da eğilimleri ile de daha az ya da daha çok zekice davranabilirler. Eleştirel düşünmenin bu boyutu araştırmacılar ve filozoflar tarafından eğilim olarak adlandırılmaktadır (Leader ve Middleton, 2003).

Bireyin iyi düşünebilen bir birey olması için yalnızca bilişsel becerilere ya da yeteneklere sahip olması değil, aynı zamanda araştırmaya, netliği aramaya, zihinsel risk almaya ve eleştirel düşünmeye olan eğilime de sahip olması gerekmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Eğilim, eleştirel düşünebilmek için gerekli olan içsel güdülenmenin tutumsal temelidir (Facione, 2004) ve önemli bir ön gereksinimdir (Akt. Begbie, 2007).

Tishman, Jay ve Perkins (1992), eğilimlerin davranışlarımıza ve becerileri

kullanmamıza kılavuzluk ettiklerini belirtirken, Siegel (1999, Akt., Seferoğlu ve Akbıyık, 2006) ise düşünme eğilimlerinin bireyin özelliği olduğunu, düşünmeye olan istekliliğini ifade ettiğini vurgulamıştır. Norris'in (1985) de belirttiği gibi hiçbir becerinin miktarı eleştirel ve yaratıcı düşünme konusunda eğilimi olmadıkça kendisine yardımcı olmayacaktır.

Eğer öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya yönelik eğilimleri olmaz ise onlara eleştirel düşünme becerilerini öğretmek yeterli olmamaktadır. Eleştirel düşünme uygun bağlamda doğru becerinin başarılı bir biçimde kullanımından daha fazlasıdır. Eleştirel düşünme aynı zamanda becerinin ne zaman gerekli olduğunu tanımlamaya yönelik eğilim/tutum ve bu beceriyi uygulamak için gerekli olan zihinsel çabayı kullanmaya yönelik istekliliktir (Halpern, 1999).

Facione (2011) eleştirel düşünme becerilerinin, eleştirel düşünme eğilimini, eleştirel düşünme eğiliminin de eleştirel düşünme becerilerini etkilediğini vurgulamaktadır. Facione (2011) eleştirel düşünme becerilerine sahip olan bireyler olduğunu ancak bu becerilerini kullanmadıklarını söylemektedir. Ancak bu tür bireylerin eleştirel düşünen bireyler olarak adlandırılmayacağını eklemiştir. Halpern (1999) yükseköğretimde eleştirel düşünme eğiliminin önemine vurgu yapmakta ve beceriler ile eğilimlerin sinerjik olduğunu, az ve eksik düşünen bireylerin de belki geniş eleştirel düşünme beceri dağarcığına sahip olabileceğini, ancak bunları kullanmaya yönelik istekliliklerinin olmadığını söylemektedir.

Eleştirel düşünme eğilimi için birçok sınıflandırma geliştirilmiştir. Bu sınıflandırmaların hepsi de bilişsel etkinlikleri başarabilmek için eleştirel düşünmeye olan farkındalık ve tutum üzerine odaklanmaktadır (Leader ve Middleton, 2003). Ennis (1985) eleştirel düşünmeyi, eleştirel düşünme eğilimi ve eleştirel düşünme becerileri olarak ikiye ayırmıştır. Eleştirel düşünme eğilimi, eleştirel düşünmenin niteliği, özellikleri, eylemleri ve davranışlarını ifade etmektedir. Eleştirel düşünme eğilimi olan birey tez ya da sorun ile ilgili ifade arar, nedenleri araştırır, iyi bilgi ile donanımlıdır, güvenilir kaynakları kullanır, durumu bütünü ile düşünür, ana noktayı, sorunu akılda

tutmaya çalışır, seçenekler arar, açık görüşlüdür, taraf tutar ya da eğer kanıtlar yeterli ise taraf değiştirir, konu elverdiği ölçüde derinlemesine inceleme yapar, bütünün parçaları ile düzenli bir biçimde ilgilenir, eleştirel düşünme becerilerini kullanır, düşüncelere, bilginin seviyesine ve diğerlerinin entelektüel derecesine karşı hassas davranır.

Eleştirel düşünme becerileri arasında ise soruya odaklanma, tartışmaları çözümleme, tartışmayı netleştirmek için soru sorma ve yanıtlama, bir kaynağın geçerliliğini yargılama, ölçütleri gözlemleme ve yargılama, sonuç çıkarma ve sonucu yargılama, nedenleri ortaya koyma ve yargılama, değerli yargılar yapma, terimleri tanımlama, terimleri biçim, yaklaşım ve içerik açısından yargılama, varsayımları tanımlama, bir eyleme karar verme, diğerleri ile etkileşim halinde olma yer almaktadır (Ennis, 1985).

Perkins, Jay, ve Tishman (1993, Akt. Leader ve Middleton, 2003) iyi düşünmek için yedi eğilimden bahsetmiştir. Bunlar arasında ileri görüşlü ve cesaretli olmak, zihinsel anlamda devamlı meraklı olmak, anlamaya çalışmak ve anladığını netleştirmek, dikkatli olmak, nedenleri aramak ve değerlendirmek ve üstbilişe sahip olmak yer almaktadır.

Facione, Facione ve Sanchez (1994) eleştirel düşünme eğiliminin yedi ögesinden bahsetmiştir. Bunlar doğruyu arama, açık fikirlilik, çözümlemecilik, sistematiklik, kendine güven, meraklılık ve bilişsel olgunluk olarak belirlenmiştir.

Entelektüel doğruluk olarak da nitelendirilen doğruyu arama, en iyi bilgiyi bulma isteği, zorlayıcı sorular sorma, nedenlerini ve kanıtlarını takip etme eğilimi olarak açıklanmaktadır. Açık fikirlilik, kişinin yeni ve farklı düşüncelere açık olmasını ifade ederken, çözümlemecilik ise kişinin potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olmasını ve sorunları çözebilmek için neden belirtmesini ve kanıt kullanmasını açıklamaktadır. Sistematiklik, kişinin düzenli olma, odaklanabilme ve dikkatini sürdürebilme eğilimidir. Kendine güven, kişinin kendi sorgulama becerilerine ve diğerlerinin karar vermesine rehberlik etme kapasitesine olan güvenidir. Meraklılık, kişinin entelektüel merakını ve bilgi edinme isteğini ifade etmektedir. Son öge olan

bilişsel olgunluk ise kişinin karmaşık sorunları yargılayabilme ve dikkatli bir biçimde karar verebilme kapasitesini ifade etmektedir.

İlgili Araştırmalar

Bullen (1998), çevrimiçi tartışma ortamında eleştirel düşünme ve katılım konusunda yaptığı çalışmada, tartışmaya daha çok katılanların eleştirel düşünme becerilerinde önemli bir artış olmadığını bulmuştur.

Garrison ve diğerlerinin (2000) çevrimiçi tartışmalar ile yüz-yüze tartışmaları karşılaştırdıkları çalışmada, çevrimiçi tartışmalarda öğrencilerin daha derinlemesine tartıştıkları, yüz-yüze tartışmalarda ise öğrencilerin daha çok beyin fırtınası biçiminde düşüncelerini sıraladıkları görülmüştür.

Jeong'in (2003), çevrimiçi tartışmalarda grup etkileşimi ve eleştirel düşünmeyi inceleyen çalışmasında, düşünme uyumsuzluğunda gerçekleşen konuşmaların öğrencilerin daha çok tartışmasına ve eleştirel düşüncelerine neden olduğu belirlenmiştir.

Williams ve Williams'in (2003) yüz-yüze durum çalışmaları ile uzaktan durum çalışmalarını eleştirel düşünme becerisi açısından karşılaştırdıkları çalışmaları, uzaktan durum çalışmaları yüz-yüze durum çalışmalarına göre bilişsel anlamda bir üstünlük sağlamıştır.

Vaughan ve Garrison'nın (2005) harmanlanmış öğrenme yaklaşımının bilişsel buradallığı nasıl desteklediğini araştırdıkları çalışmalarında yüz-yüze ve çevrimiçi tartışmalarda bilişsel buradallığa ilişkin benzerlikler ve farklılıklar bulmuşlardır. Tetikleyici olaylar en çok yüz-yüze ortamda, keşfedici olaylar her iki ortamda, bütünleştirici olaylar en çok çevrimiçi ortamda ve çözüm ve uygulama ise neredeyse her iki ortamda da çok az görülmüştür.

Yang'in (2005) ön-test son-test kontrol gruplu yaptığı deneysel çalışmada farklı yapıların kullanıldığı sokratik konuşmaların eş-zamansız tartışma ortamının eleştirel düşünme eğilimine olan etkisini incelemiştir. Deneysel gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri kontrol gruptaki öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Eş-zamansız çevrimiçi

tartışmalarda sokratik sorgulama öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmiştir.

Guiller, Durndell ve Ross (2008) çevrimiçi ve yüz-yüze tartışmaların kullanıldığı derste öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini karşılaştırmıştır. 55 öğrencinin katıldığı çalışmada eleştirel düşünme becerisi en çok çevrimiçi ortamda görülmüş ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğu çevrimiçi tartışmayı tercih etmiştir.

Yang ve Chou'nun (2008) yaptığı çalışmada eleştirel düşünme becerisi ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki ve farklı tartışma ortamlarında kullanılan öğretim yaklaşımının eleştirel düşünme becerisini ve eğilimlerini nasıl etkilediğini incelenmiştir. Çalışmada, eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel düşünme eğilimi arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Eleştirel düşünme becerisinin artması ile aynı zamanda eleştirel düşünme eğilimi de artmaktadır. Eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel düşünme eğiliminin artması için kullanılan öğretim yaklaşımının önemli olduğu da çalışma içerisinde ortaya çıkan önemli bir bulgudur.

Carter (2008), üç kredilik çevrimiçi ders öncesinde ve sonrasında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini California Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği ile ölçmüştür. Bu çalışmada, uygulanan çevrimiçi derste öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminde herhangi anlamlı bir artış bulunmamıştır.

Arend (2009), eş-zamansız tartışmanın öğrencilerin eleştirel düşünmesini nasıl etkilediğini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin tartışmalarına tutarlı bir biçimde odaklanılırsa ve öğretmen yönlendirmesi daha az ama daha amaca yönelik olursa, eleştirel düşünmenin desteklendiğini bulmuştur.

Şendağ ve Odabaşı (2009) çevrimiçi probleme dayalı dersin bilgi edinimine ve eleştirel düşünme becerisine olan etkisini araştırdıkları çalışmalarında, çevrimiçi probleme dayalı grup ile öğretmen yönlendirmeli grup arasında bilginin kavranılmasında ve uygulanılmasında herhangi bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Ancak probleme dayalı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme puanları kontrol grubundan daha yüksektir.

McLoughlin ve Mynard (2009), çevrimiçi tartışmanın üst düzey düşünme becerisine olan etkisini inceledikleri çalışmalarında, tartışma ortamındaki iletiler Garrison, Anderson, and Archer (2001) tarafından geliştirilen bilişsel buradalık şablonuna göre incelenmiş ve bu ortamdaki verilerde üst düzey düşünme becerisine ait kanıtlar bulunmuştur.

Wang, Woo ve Zhao'nun (2009) yaptığı çalışmada etkileşimli öğrenme ortamlarında eleştirel düşünmeyi ve bilginin yapılandırılmasını incelemiştir. Öğrenciler çevrimiçi bireysel yansıma, grupta çalışma ve sınıf tartışmaları gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin konu ile ilgili kendi düşüncelerini yansıtmaları eleştirel düşünme becerilerini desteklerken, bilginin yapılandırılması ise grup ve sınıf içi tartışmalarda daha az seviyede olmuştur.

Schellens ve diğerleri (2009), eş-zamansız çevrimiçi tartışmada altı şapka düşünme tekniğinin eleştirel düşünme becerisine olan etkisini incelemiştir. Newman ve diğerlerinin (1995) şablonu ile yaptıkları içerik çözümleme süreci sonrasında altı şapka düşünme tekniğinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini desteklediği görülmüştür.

Ransdell (2010), çevrimiçi istatistik dersinde yaşları 26 ile 60 arasında değişen öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile eğilimleri karşılaştırdığı çalışmada, genç öğrencilerin daha düşük eleştirel düşünme becerisi ve eğilime sahip olduğu ve yaşları daha büyük olan öğrencilerin çevrimiçi derste daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Eleştirel düşünme ile ilgili çalışmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde çevrimiçi tartışmalarda öğrencilerin daha derinlemesine tartıştıkları, düşünme uyumsuzluğunda gerçekleşen konuşmaların öğrencilerin daha çok eleştirel düşünmelerine neden olduğu, uzaktan durum çalışmalarının yüz-yüze durum çalışmalarına göre bilişsel anlamda üstün olduğu, çevrimiçi tartışma ortamında kullanılan öğretim yönteminin (örneğin sokratik sorgulama, altı şapka, probleme dayalı öğrenme, durum tartışması gibi) öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca, çevrimiçi tartışmalarda öğretmen yönlendirmesi daha az

ama daha amaca yönelik olursa, bu ortamlarda eleştirel düşünmenin desteklendiği bulunmuştur.

Durum Tartışması

Durumlar ve durum tartışma yöntemi ayrı olarak değil, beraber düşünülmelidir. Bunların (durum ve durum tartışma yöntemi) bir araya gelmesi göz ardı edilmeyecek kadar güçlüdür. Durumları ya da benzer materyalleri kullanmadan gerçekleşen tartışmaya dayalı öğretim, öğrenciye referans göstermeden ya da içerik kullanmadan gerçekleştirilen öğretime benzetilmektedir. Durum ve durum tartışması aslında neyin tartışıldığı ve nasıl tartışılacağı ile ilgilidir (Merseeth, 1996).

Durumlar, önceden hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları geliştirme amacı ile gerçek sınıf etkinliklerinin sınıf ortamına taşınmasına olanak sağlamaktadır (Williams, 2004). Hedeflenen bu bilgi, beceri ve tutumları geliştirme amacı için durumlar amaç ve kullanımına göre üç grupta incelenmektedir: (1) örnek olan durumlar, (2) çözümleme ve karar verme olanağı sağlayan durumlar ve (3) bireysel yansıma olanağı sağlayan durumlar. Örnek olan durumlarda, durumlar kuramları ve eylemleri genelleştirmek için bir metin içerisinde örnek olarak kullanılmaktadır. Çözümleme ve karar verme olanağı sağlayan durumlarda, durumlar öğretmenlere “bir öğretmen gibi düşünmelerine” olanak sağlayacak şekilde çözümleme, sorun çözme ve karar verme süreçlerini kullanarak mesleki bilgilerini uygulayabilecekleri pedagojik araçlar olarak işlev görmektedir. Bireysel yansıma olanağı sağlayan durumlarda ise, durumlar yansıma becerilerini oraya çıkarmak için durum tartışmaları olarak kullanılmaktadır (Merseeth, 1996).

Bu belirtilen durumlar, durum yazma, durum tartışma, durumların yazılı çözümlemelerini tamamlama (Harrington, Quinn-Leering ve Hodson, 1996) ve rol oynama (Merseeth, 1996) gibi yaklaşımlar ve etkinlikler içerisinde kullanılabilir. Durumlar, bireysel yansımayı ve bireysel çalışmayı desteklemesine karşın, çoğunlukla bir grup öğrenci tarafından tartışılırlar (Merseeth, 1996). Ayrıca, bu yaklaşımlar bir arada kullanılarak sorunla ilgili belirli olayları tanımlama olanağı ile öğrencilere öğretme amacı için ikileme

dayalı durumlar biçimde de kullanılabilmektedir (Harrington, Quinn-Leering ve Hodson, 1996). Bu yaklaşımlarda durumların anlaşılması, durumlara ve eylemlerin sonuçlarına ilişkin yansımanın yapılması, mantıklı, doğru ve eğitici kararların planlanması istenebilmektedir (Harrington, Quinn-Leering ve Hodson, 1996). Böylece, durumlar eleştirel yansımanın çoklu aşamalarının anlaşılmasını sağlarken (Harrington, Quinn-Leering ve Hodson, 1996) aynı zamanda da kuramsal eylem planı konusunda etkin bakış açısını geliştirme ve paylaşma için bir fırsat olabilmektedir (Merseth, 1996).

Durum tartışmaları genellikle, öğretmen ya da diğer katılımcıların durumu daha iyi anlamak için sordukları soruları bireysel olarak yanıtlama biçiminde olmasına karşın, durum tartışmalarının türleri çoğu kez değişiklik göstermektedir. Yorumlardan ve çoklu bakış açılarından yararlanma ve öğretmenlerin öğrencileri cesaretlendirmesi sayesinde, katılımcılar bu bilgi değişimi sürecinde etkin katkı sağlayıcılar ve dinleyiciler olmaktadır (Merseth, 1996). Bu biçimde gerçekleşen tartışma ile öğrenilen bilginin, becerinin ve deneyimlerin uygulanışının genelleştirilmesini kolaylaştırmaktadır (Levin, 1995). Diğer katılımcılarla duruma-dayalı tartışma içerisinde olmak, öğrencilerin kendi bilgi ve becerilerini kişisel deneyimlerinin ötesine gidecek biçimde geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Quek ve Wang, 2010).

Duruma-dayalı öğretim yönteminde, durum tartışmaları genellikle sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir. Yang (2008), geleneksel sınıf ortamında gerçekleşen tartışmaların kısıtlı zaman ve eşit olmayan bir etkileşim (örneğin; bir grup öğrencinin tartışmada devamlı baskın olması gibi) yüzünden engellendiğini ifade etmektedir. Eğer öğrencilerin beraber çalışacakları araştırma görevleri sınıf saatinin dışında verilirse, öğretmenin bu etkinlikte öğrencilerin düşünme süreçlerini gözlemlene olanağı olmayacaktır. Burada bahsedilen sorunları ortadan kaldırmak için bilgisayar-aracılı iletişim (BAİ) teknolojileri tercih edilmektedir (Paulus ve Roberts, 2006; Yang, 2008).

Bilgisayar-aracılı iletişim (computer-mediated communication - CMC) öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleri arasında elektronik iletişimi destekleyen sistem için genel bir isimlendirmedir. Bu sistem, eş-zamanlı (gerçek zamanlı) ve eş-zamansız (gecikmeli) iletişimlerini kapsamaktadır.

Eş-zamansız iletişim, özellikle uzaktan eğitimde en çok kullanılan ve en yararlı olan iletişim türüdür. Eş-zamansız iletişim zaman, yer ve iletişim hızı açısından esneklik sağladığı gibi tartışmaların düzenlenmesi için de birçok olanağı desteklemektedir (Williams, 2002). Eş-zamansız konferans sistemlerinin üstün yönleri arasında, esnekliği ve öğrencilere düşünceleri, yorumlarını ve sorularını oluşturmaları için zaman tanınmaları yer almaktadır. BAI, utangaç ya da sessiz öğrencilerin konuşmalarını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca, BAI'nin en önemli avantajı ise öğrencilerin etkin ve etkileşim içerisinde olduğu işbirliğine-dayalı öğrenmeyi desteklemesidir (Williams, 2002).

Durum tartışması ve yansıtma için öğretmenler eş-zamansız tartışma forumlarını, sohbet odalarını ve eş-zamanlı buluşma araçlarını ya da çoklu konferans sistemleri gibi teknolojik araçları kullanmaktadır. Bunların yanı sıra, teknoloji, durumların geliştirilmesi ve sunulması için de kullanılmaktadır (Lee ve diğerleri, 2009). Birçok araştırma web tabanlı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ve bilginin yapılandırılmasını destekleme potansiyeli olduğunu, eş-zamansız çevrimiçi tartışmaların öğrencilerin farklı bakış açılarını yansıtmaları için kendilerine zaman tanıdığını ve öğrencilerin bu ortamda daha çok eleştirel ve yapıcı katkı sağlayabildiğine işaret etmektedir (Wang, Woo ve Zhao, 2009). Fitzgerald ve diğerlerinin (2005) durumların tartışılmasına ilişkin yaptıkları çalışmada, etkileşimin öğrencilerin düşüncelerine, farklı bakışaçılarını anlamalarına, birbirlerinden öğrenmelerine, durumdaki sorunları çözmek için beraber çalışmalarına, kendi düşüncelerini ortaya koymak için güven kazanmalarına, durum bilgisini ve becerilerini gerçek sınıf durumlarına uyarlamak için düşüncelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Çevrimiçi ortamda uygulanan duruma-dayalı öğrenme konusunda yapılan önceki çalışmalara göre çevrimiçi öğrenme üç durumu dikkate almalıdır : (1) durumların geliştirilmesi ve dağıtımı için gerekli olan öğretim tasarımı; (2) çevrimiçi öğrenmeye öğrencilerin katılımı için yönlendirilmesi; (3) duruma-dayalı etkinlikler için teknoloji desteği. Öğretim tasarımı boyutu için iyi tasarlanmış öğrenme materyalleri ve etkinlikler, etkili öğrenme ve öğretim için önemlidir. Hangi türde durumlar daha etkilidir, öğretmenler durumlar ile ilgili

hangi etkinlikleri planlamalıdır, öğrenciler durumları ve dersleri ne dereceye kadar kontrol etmelidir gibi soruların yanıtlanması gerekmektedir. Duruma-dayalı öğretimin başarılı olması için önemli olan bir diğer konu da, öğrenci katılımını sağlayan yönlendirmedir. Bu süreçte, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme etkinliklerine katılımlarını belirleyen nedir? sorusunun dikkate alınması gerekmektedir (Lee ve diğerleri, 2009).

İlgili Araştırmalar

Lundeberg, Matthews ve Scheurman (1996, Akt. Liu ve diğerleri, 2007) bir durumu küçük ya da büyük gruplarda tartışmanın duruma-dayalı öğrenmede önemli olduğunu saptamışlardır. Durumların tartışılması için oluşturulan ortam, bilginin bir grup tarafından yapılandırılmasına olanak sağlarken, aynı zamanda bu ortamın bireylerin düşüncelerini yansıtmalarını, bir bakış açısına sahip olmasını ve eleştirel düşünmesini beslemektedir.

Bonk ve diğerlerinin (1998, Akt. Levin, He ve Robbins, 2006) eş-zamanlı ve eş-zamansız ortamlarda durumları tartışma konusunda yaptığı çalışmada, eş-zamansız tartışmalarda öğrencilerin daha çok birbirine bağlı olduğunu ve hızlı çözüm üretmede daha üretken olduğunu bulmuşlardır. Eş-zamanlı tartışmalarda katılımcıların çok fazla içerik üretmesine karşın, eş-zamansız tartışmalarda katılımcıların birbirlerine daha çok müdahale ettiği ve birbirlerini destekleri görülmüştür.

Powell (2000), yaşları 23 ile 47 arasında değişen 23 öğretmen adayının tek bir durumu tartıştıkları çalışmasında, tartışma metinlerini çözümlemiştir. Çalışma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının tektürel (homojen) düşünceleri, eleştirel olarak durum üzerinde öğretmen adaylarının yansımalarını ve çözüm seçenekleri üretme konusundaki potansiyellerini sınırlamıştır.

Flynn ve Klein (2001), küçük grup ile duruma-dayalı öğrenmede, durum tartışması yapmanın etkisini incelemiştir. Grup içerisinde yer alan öğrenciler çözümleme ve seçenek bölümlerinde daha başarılı iken, bireysel olarak çalışan öğrencilerin ise değerlendirme ve öneri bölümlerinde daha başarılı

oldukları görülmüştür. Öğrencilerin durum çalışmaları yaparken grup ile çalışmaya yönelik daha olumlu tutum içerisinde oldukları belirlenmiştir.

Makitalo ve diğerlerinin (2002) yaptığı çalışmanın amacı katılımcıların duruma-dayalı çevrimiçi tartışmalarda daha derinlemesine bir seviyede etkileşime ulaşmak için öğretmen adaylarının ortak bir düşünceyi nasıl oluşturduğunu ortaya çıkarmaktır. 6 öğretmen adayı ve üç üniversiteden 7 eğitmenin 8 hafta boyunca web tabanlı eğitimlere katılmıştır. Öğretmen adayları arasında ortak bir görüş elde etmek yazılı dönütler ve anladıklarına dair kanıtlar görmek ve yanıtlarında arkadaşlarına destek sunmaları önemli görülmüştür. Bunlara ek olarak soru sormanın da tartışmaya katılmada istekli olduğuna işaret ettiğidir ki bu durum ortak bir görüş elde etmede önemlidir.

Im ve Lee'nin (2003) Güney Kore'de Cyber Üniversitesinde öğretmen adayları ile yaptıkları bir çalışmada, eş-zamansız tartışmaların daha çok görev odaklı olduğunu ve tartışma konusu hakkında daha çok ileti göndermeyi gerektirdiğini bulmuşlardır. Bunun yanı sıra, eş-zamanlı tartışmaların ise bilgi paylaşımı dışında daha çok toplumsal etkileşime dayalı olduğunu belirtmişlerdir.

Levin, He ve Robbins'in (2006) sınıf yönetimi ile ilgili durum tartışmaları konusunda yaptıkları çalışmada iyi nitelikte durum seçmenin önemi vurgulanmıştır. İyi durumlar, çoklu bakış açısını besleyip sorun çözme, eleştirel düşünme ve yansıtma becerileri için katalizör görevi görmektedir. İkileme-dayalı durumlar ise hem kuramı hem de uygulamayı destekleyen gerçek yaşam bağlamını sunacak ve toplumsal, etik ve epistemolojik konular konusunda eleştirel yansıtma becerisini desteklemektedir.

Levin, He ve Robbins'in (2006) yaptığı çalışmada, eş-zamanlı ve eş-zamansız duruma-dayalı sınıf yönetimi konularını tartışmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme süreçlerinin doğası anlaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının eş-zamanlı çevrimiçi durum tartışmalarına katıldıklarında, eş-zamansız tartışma ortamına göre daha yüksek seviyede eleştirel yansıtma yapabildikleri ortaya çıkmıştır.

Bruning ve diğerkleri (2008) çocuk ve yetişkin gelişimi derslerinde yüz-yüze ve çevrimiçi durum tartışmalarını karşılaştırmışlardır. Hem sınıf içerisinde hem de çevrimiçi ortamdaki öğrencilerin kontrol grubuna göre eleştirel olarak derinlemesine araştırma yapma becerisinin geliştiğı görölmüşür. Çocuk gelişimi dersinde her iki çalışma grubunda da yeni durumları çözümlerken psikolojik kavramların uygulanmasında artış görölmüşür.

Schellens ve diğerkleri (2009) bilgisayar-destekli işbirlikli öğrenme ve eş-zamansız tartışma ortamlarının öğrencilerin metabilşsel süreçlerine, bilginin yapılandırılması, sorun çözme ve eleştirel düşünme becerilerine olumlu etkilerinin olması nedeniyle oldukça popüler uygulamalar olduğundan bahsetmektedir.

Kim ve Hannafin'nin (2011) yaptığı çalışmada web ile zenginleştirilmiş duruma-dayalı etkinliklerle öğretmen adayları teknolojinin nasıl kullanıldığını anlarken, aynı zamanda da deneyimli öğretmenlerin bilgi ve deneyimleri sayesinde kendi bakış açılarını geliştirdikleri görölmüşür.

Kim'in (2011) yaptığı çalışmaya göre web ile zenginleştirilmiş duruma-dayalı etkinliklerde öğretmen adaylarının kavramsal durum bilgisi (örneğin; içeriğı, öğretim yaklaşımlarını, öğrencileri, ders planlamayı ve bilgisayar okuryazarlığını anlama) geliştirdikleri ve sosyal olarak kimlik ve inançlarını (örneğin; bilgisayarın öğrenmeye yardımcı olması gibi) paylaştıkları ortaya çıkmıştır.

Durum tartışması ile ilgili çalışmaların sonuçları topluca değerlendirildiğinde eş-zamansız durum tartışmalarda öğrencilerin daha çok birbirine bağı olduğu, birbirlerine daha çok müdahale ettiğı ve hızlı çözüm üretmede daha üretken oldukları görölmüşür. Ayrıca eş-zamansız durum tartışmalarının daha çok görev odaklı olduğu görölürken eş-zamanlı tartışmaların ise bilgi paylaşımı dışında daha çok toplumsal etkileşime dayalı olduğu görölmüşür. Bunun yansı sıra, eş-zamansız durum tartışmalarının öğrencilerin metabilşsel süreçlerine, bilginin yapılandırılması, sorun çözme, derinlemesine araştırma yapma ve eleştirel düşünme becerilerine olumlu

etkisi olduğu belirtilmektedir.

Tartışma Yapısı

Araştırmalar, etkili öğretim yaklaşımları olmaksızın internet gibi ortamların kullanılmasının eleştirel düşünmeyi desteklemediğini göstermiştir. Eleştirel düşünmeyi desteklemek için farklı türde desteklerin kullanımı çevrimiçi olarak yapılmalıdır (Srinivasan, Crooks ve Wang, 2004). Sharma ve Hannafin (2004) de yüz yüze ortamlarda olduğu gibi çevrimiçi öğrenmede de eleştirel düşünme becerisini teşvik etmek için uygun yaklaşımların ve uygun uygulamanın işe koşulması gerektiğini söylemektedir. Bu nedenle, öğretmenler tartışmalarda iletişimin ve eleştirel düşünmenin desteklemesi için tartışmalarını yapılandırmak zorundadırlar (Black, 2005).

Alanyazında öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin yalnızca uygun tasarımlanmış çevrimiçi tartışmalarda ortaya çıktığı vurgulanmıştır. Yapılandırılmamış çevrimiçi tartışmalarda, öğrencilerin tartışmasına yardımcı olan ve öğrencileri düzenleyen herhangi bir şey bulunmadığı durumlarda, öğrenciler saatlerce konuşabilir ya da herhangi bir şey öğrenmeden iletiler gönderebilirler. Bu yüzden yapılandırılmış çevrimiçi forumlar içerisinde iyi düzenlenmiş ve iyi desteklenmiş tartışmalar öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından önemlidir (Duffy ve diğerleri, 1998; Harasim ve diğerleri, 1995; Akt. Yang, 2008).

Başka bir ifade ile öğrencilerin tartışma ortamında etkileşimli bir biçimde durum tartışmalarını gerçekleştirmeleri için yalnızca bir araya gelmeleri yeterli olmamaktadır. Tartışma ortamının bazı düzenlemelere gereksinimi olmaktadır. Bu doğrultuda yapılan tüm düzenlemeler tartışma ortamının yapılandırılması olarak nitelendirilebilir. Weinberger ve diğerleri de (2005; Akt. De Wever ve diğerleri, 2008) eş-zamansız tartışma için öğrencilerin sade bir biçimde grup olmalarının etkili etkileşime ya da işbirliği içerisinde öğrenmeye olanak sağlamadığını vurgulamıştır.

Öğrencilerin bir arada çalışacakları ortamları düzenlerken yapılacak olan öğretim tasarımının özel amaçlar ekleme, görev türlerini belirleme, görevlerin

yönergelerini ya da senaryolarını sunma gibi belirli bir yapıya odaklanması gerekmektedir (De Wever ve diğerleri, 2008). Öğretmenler yapı için tartışma gerekliliklerini, grup oluşturma biçimini, tartışma etkinliklerini, açık uçlu yönlendirmeleri, lider, bilgi sağlayıcı ve destekleyici gibi rollerin dengeli kullanımını dikkatli bir biçimde tasarımlarsa, araştırma topluluklarının gelişimini kolaylaştırabilirler (Hollingsead ve diğerleri, 2006). Öğrencilere sunulan görevler, kaynaklar, amaçlar, roller ya da ortam ile öğrencilerin birbirine uyumlu bir biçimde bağlı olması ve bir gruba ait olmaları sağlanabilir (Brush, 1998; Akt. Strijbos ve diğerleri, 2007).

Tartışma ortamlarının öğretim tasarım boyutu için iyi tasarlanmış öğrenme materyalleri ve etkinlikleri, etkili öğrenme ve öğretim için önemlidir. Bu yüzden, tartışma etkinlikleri öğretmen tarafından eğitim amaçları doğrultusunda etkileşim içerisinde keşfedilecek ve öğrencilerin belirli bir bağlamda tartışmalar yapmasını sağlayacak biçimde yapılandırılmalıdır (Lee ve diğerleri, 2009). Örneğin, iyi tanımlanmamış sorun çözme etkinlikleri içerisinde yer alan öğrencilerin düşünme eğilimleri olumlu biçimde desteklenmiş olmaktadır. Ayrıca, gerçek (authentic) etkinlikler ile öğrenciler doğrudan gerçek yaşam bağlamı içerisindeki sorunları deneyimleyebilir. İyi tanımlanmamış sorun çözme öğretim yöntemi öğrencileri duygusal yönden etkiler, tartışmalarını istedikleri gibi oluşturabilir ve sorunla ilgili kişisel duruşlarını açık bir biçimde belirtebilirler. Bunlara ek olarak, bu türde bir öğretim tasarımı, bilgi alışverişini sağlama ve tartışmalar için kanıt oluşturma süreçleriyle eleştirel düşünme eğilimi desteklenmiş olmaktadır (Leader ve Middleton, 2003).

Gerçek etkinliklerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılmaları çeşitli bölümlerde ve derslerde öğrencilere birçok yarar sağlamaktadır. Temel bir becerinin uygulanabildiği bağlamdan uzak etkinlikler sağlamak yerine, çevrimiçi öğrenme ortamlarının özünü oluşturan birçok etkinlik örnekleri bulunmaktadır. Çoğu ders, öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabildikleri, gerçek durumlarda sorun çözdükleri karmaşık senaryolara ve durumlara dayanmaktadır (Herrington, Oliver ve Reeves, 2003).

Reeves, Herrington ve Oliver (2002) etkinliklerin öğrencilerin düşünme süreçlerini yönlendirecek, bilginin transferini sağlayacak biçimde yapılandırılan etkinliklerin bazı özelliklerinden bahsetmişlerdir. Bu özellikler aşağıdaki gibidir:

- Gerçek etkinlikler gerçek yaşama uygundur: Etkinlikler neredeyse gerçek yaşamdaki görevlere benzer biçimde olup, bağlamdan uzak görevlerden ya da sınıfta yapılan etkinliklerden farklıdır.
- Gerçek etkinlikler iyi tanımlanmamıştır: Öğrencilerin etkinlikleri tamamlamaları için görevleri ve alt işlem basamaklarını tanımlamaları gerekmektedir. İyi tanımlanmamış sorunlar farklı yorumlamalara açıktır.
- Gerçek etkinlikler belirli bir zaman diliminde, öğrencilerin araştırdığı karmaşık işlemlerden oluşur: Etkinlikler saat ya da dakikalarda tamamlanacak türde değil, günler, haftalar ya da aylarca süren türde olabilmektedir. Aynı zamanda önemli bir zaman da zihinsel kaynakların kullanımını gerektirmektedir.
- Gerçek etkinlikler, birçok kaynağın kullanımını ve farklı bakış açılarıyla görevin incelenmesi olanağını sunmaktadır: Öğrencilerin başarılı olmak için tek bir bakış açısından değil birçok kuram ile uygulama boyutundan ve birçok kaynaktan işe yarar doğru bilgiyi seçerek sorunu incelemeleri gerektirmektedir.
- Gerçek etkinlikler işbirliği olanağı sağlamaktadır: İşbirliği etkinliklerle bütünleşmiş olmalıdır.
- Gerçek etkinlikler yansıtma olanağı sunmaktadır: Etkinlikler öğrencilerin seçim yapmasını ve hem bireysel hem de toplumsal olarak öğrenmeyi ve yansıtmayı desteklemektedir.
- Gerçek etkinlikler farklı konular ve disiplinlerarası kullanılabilir: Etkinlikler öğrencilerin görevleri tamamlama süreçlerinde farklı disiplinleri kullanmalarını ve öğrencilerin farklı alanlardaki rolleri

oynamalarını desteklemelidir.

- Gerçek öğrenmeler değerlendirme ile bütünleşmiştir: Etkinliklerin değerlendirilmesi gerçek dünyadaki değerlendirmeyi yansıtacak biçimde ana görev ile bütünleşmiştir. Görevin doğasından uzak yapay bir değerlendirme değildir.
- Gerçek etkinlik ürünleri özel ürünlerdir: Etkinlikler basit herhangi bir etkinliği tamamlamak yerine bir ürünün oluşması ile sonlanır.
- Gerçek etkinlikler birbiri ile yarışabilen farklı çözümlerin ve çıktıların ortaya çıkmasına neden olur: Etkinlikler, kurallar ve işlemlerin uygulanarak tek bir doğru yanıtın oluşması yerine sorunun doğasına göre çoklu çıktıların, çözümlerin oluşmasına olanak sağlayacak biçimdedir.

Tartışma yapısı için düşünülmesi gereken diğer bir durum da öğretmenin tartışma sürecine destek olması, yönetmesi ya da yönlendirmesidir. Destek olma, uzman birinin bir öğrenciyi bir görevi başarılmasında kendi bireysel kapasitesinin ötesi için kendisine destek olma süreci olarak tanımlanır. Ve bu destek, öğrenci zaman geçtikçe görevi tamamlamada daha başarılı oldukça azalmaktadır (Wood ve diğerleri, 1976; Akt. Sharma ve Hannafin, 2002). Öğretmenin soru sorması, dönüt vermesi, destek olması ya da rehberlik etmesi gibi teknikler aynı zamanda öğrencilerin meta-bilişsel süreçlerini etkinleştirmelerine, akranları ve öğretmenleri ile aldıkları kararların uygulamasını keşfetmelerine yardımcı olmaktadır (Lee ve diğerleri, 2009). Destek olma öğrencileri güdülemek, görevin karmaşıklığını azaltmak, yapı sunmak, öğrencinin endişelerini azaltmak için kullanılmaktadır (McLoughlin ve Marshall, 2000). Hemming ve MacKinnon (1999) yaptığı çalışmada öğretmen yönlendirmelerinin öğrencileri taraf olma, kendilerinin ya da diğerlerinin düşüncelerini yansıtmak konusunda cesaretlendirdiği ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öğretmen yönlendirmeleri öğrencilerin eleştirel düşünmesine de katkı sağlamıştır. Benzer biçimde, Guldberg ve Pilkington (2007) çevrimiçi tartışmada öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmenin rolü ve öğretmen ve öğrenci katılımı arasındaki dengenin önemli olduğunu

vurgulamıştır.

Öğretmenin tartışma ortamını yönlendirmesi için birçok yaklaşım bulunmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında bu süreci yönlendirenler çevrimiçi ortamlarda içeriği sunan bir öğretmen, toplumsal bir yönetici, program yöneticisi ya da teknik bir asistan olarak görevlerini yerine getirmektedirler (Berge, 1995; Green, 1998; Hootstein, 2002; Mason, 1991; Salmon, 2004; Akt. Wang, 2007). Tartışmayı yürüten yöneticinin, sorumluluğunu yerine getirirken, temel dört rolünden bahsedilmiştir. Bu dört rol entelektüel, toplumsal, yönetsel ve teknik olarak belirlenmiştir (Wang, 2007).

Çizelge 1 Tartışma Yöneticisinin Roller (Wang, 2007)

Entelektüel: ▪ Başlangıç sorusu ▪ Bilgi sağlama ▪ Bağlantılar yapma ▪ Bilgilendirici dönüt verme ▪ Anahtar kısımları özetleme	Yönetsel: ▪ Liderlik gösterme ▪ Tartışmaya odaklanmayı sağlama ▪ Düzenli izleme ▪ Gelmeyen katılımcıları destekleme ▪ Kuralları koyma
Toplumsal: ▪ Ortamı yumuşatma ▪ Katılımı cesaretlendirme ▪ Yanıt yazmak için davet etme ▪ Netleştirmek için soru sorma ▪ Katılım için teşekkür etme	Teknik olarak: ▪ Sistemin kullanılmasını gösterme ▪ Sistemi keşfetmelerine olanak sağlama ▪ Çalışma kılavuzu oluşturma

Yöneticinin entelektüel rolü gereği tartışmayı başlatacak bir başlangıç sorusunu öğrencilere yöneltmesi gerekmektedir. Tartışma sürecinde öğrencilere takıldığı yerlerde bilgi sağlama, sundukları bilgiler arası bağlantı kurması, bireylere karşı dönüt sunması ve varılan önemli noktaları özetlemesi gerekmektedir. Toplumsal rol daha çok sürecin ve ortamın dinamiğini etkileme ile ilgilidir. Tartışma ortamını düzenleme, katılmayanları sürece dâhil etme, konuşmaları için onlara soru sorma ve katılanlara pekiştireç kullanma gibi görevler toplumsal yöneticilik kapsamındadır. Yönetsel boyut ise daha çok sürecin ilerleyişi ve yönetme ile ilgilidir. Bu süreçte yönetici liderlik

gösterebilir, tartışma konusunu odağa getirebilir, süreci yakından takip edebilir, tartışmaya gelmeyen öğrencileri destekleyebilir ve sürecin sağlıklı yürütülmesi için gerekli kurallar ve önlemler alabilir. Tartışmayı teknik olarak yönetmek demek içerikten bağımsız olarak tartışma aracı ya da sistemi ile ilgili destek sağlamaktır. Sistemi kullanışlı hale getirme, teknik aksaklıklarda destek sunma, sistemi keşfetmeleri için zaman tanıma ve çalışma kılavuzu oluşturma gibi görevler bu rolde üstlenebilir.

Bu yönetici rolleri farklı bir biçimde kullanılarak tartışmanın yapılandırılması olanaklıdır. Bu konuda, Tsai, Ruzhitskaya ve Shen (2006) çalışmasında üç tür tartışma yapısından bahsetmiştir. Bu tartışma yapıları; *serbest tartışma* (open discussion), *yönlendirilmiş tartışma* (prompted discussion) ve *yapılandırılmış tartışma* (structured discussion). Serbest tartışma biçiminde, öğrencilere bir durum sunulur. Bu durumu sunan ve tartışmayı başlatan öğretmendir. Öğretmen olası çözümlerin ortaya çıkması için sorular sorup, teşvik edici ifadeler, yönlendirmeler kullanabilir. Bu süreçte, tartışmalar yapılandırılmamış bir biçimde devam edecektir. Yönlendirilmiş tartışmada ise öğretmenin tartışmayı açmada ve yönlendirmede önemli bir rolü vardır. Durumlara göre ek okumalar sunulabilir. Tartışma kısmen yapılandırılmıştır ve öğretmen tarafından yönlendirme bulunmaktadır. Yapılandırılmış tartışma biçiminde ise, öğretmen her öğrenciye bir rol verecektir. Bu rol öğrencilerin ikilem durumlarında ya da sorun durumlarını tartışırken savunacakları ya da tartışacakları taraf olacaktır. Öğrencilere bir tartışma rehberi sağlanacaktır. Öğretmen bu yapılandırılmış tartışmayı başlatmayacak ya da bu tartışmaya katılmayacaktır.

Dennen (2000) çevrimiçi tartışmaların başarılı olması için ödev yapısının ve öğretmenin desteğinin dikkatli şekilde planlanması gerektiğini çalışmasında vurgulamıştır. Benzer biçimde, Klemm (2000) tartışmadan en üst düzeyde verim alınması için tartışma yöneticisinin tartışmayı yapılandırması ve tartışmaya rehberlik etmesi gerektiğini belirtmiştir. Vonderwell'in (2003) yaptığı çalışmada, öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci arasında iletişim ve etkileşim için eş-zamansız tartışma ortamlarının etkili tasarlanması gerektiğini söylemiştir.

Tartışma yapısında dikkat edilmesi gereken diğer bir öge de tartışma içerisinde uyulması gereken kurallardır. Brannon ve Essex (2001) öğretmenlerin öğrencilere açık bir biçimde iletişim kurallarını, yorum yazmak ve yazılanları okumak için yapılması gerekenleri olası sorunların ortaya çıkmaması için sunulması gerektiğini söylemektedir. Tartışma kuralları öğrencilerin hangi sıklıkta ya da hangi günlerde yorum yazıp okuyacağı, hangi türde içeriğin uygun olacağı ya da olmayacağı, yorumların biçimi ve miktarı gibi konularında kurallardan oluşabilmektedir (Benfield, 2002).

Çevrimiçi tartışmaların kuralları, tartışma ortamının türüne (eş-zamanlı/eş-zamansız), tartışmanın amacına (informal tartışma, rol oynama, grup projesi, sorun çözme uygulaması, akademik çalışmaların incelenmesi gibi), dersin seviyesine (lisans/yüksek lisans/kişisel gelişim) ve tartışmayı yönlendirecek olan kişinin diğer kişisel özelliklerine göre değişiklik göstermektedir (Benfield, 2002).

Eş-zamansız çevrimiçi tartışmaların öğretimsel yararlarına ilişkin yapılan önceki çalışmaların sonuçlarına göre çevrimiçi tartışmanın kuralları ya da yapısı tartışmanın niteliğine anlamlı olarak etki etmektedir (Vrasidas ve Mclsaac, 1999; Swan ve diğerleri, 2000; Vonderwell, 2003). Land ve Dornisch'in (2001) yaptıkları çalışmada tartışmaya katılımın öğrencinin güveni, önceki bilgisi ve çevrimiçi tartışmalar ile olan deneyiminden etkilendiğini belirtirken, bu ortamda öğrencilerin eleştirel becerilerinin gelişmesi için özel tasarım yönergelerinin ve etkinliklerin olması gerektiğini vurgulamıştır.

Tartışma yapısı oluşturmanın diğer bir yöntemi de farklı grup üyelerine roller atamaktır (Strijbos ve diğerleri, 2007; De Wever ve diğerleri, 2008). Roller öğrencilerin davranışlarına rehberlik eden ve grup etkileşimini düzenleyen ayrıntılı ya da genel olarak ifade edilmiş görevler ya da sorumluluklar olarak tanımlanabilmektedir (Strijbos ve diğerleri, 2007). Bu roller tartışma ortamında özetleyen, dinleyen ya da yorumlayan (örneğin; Buchs, Butera ve Mugny, 2004), tartışmayı başlatan, yönlendiren, kuram sağlayan, kaynak araştıran (örneğin; De Wever ve diğerleri, 2008), proje planlayan, iletişim

kuran, düzenleyen, veri toplayan (örneğin; Strijbos, Martens, Jochems ve Broers, 2007), tartışmayı başlatan ve özetleyen (Hara, Bonk ve Angeli, 2000) gibi roller olabilmektedir. Ayrıca, öğrencilere rollerin dışında etkinlik bağlamına uygun özel eğitimci, müdür, veli, psikolog gibi bağlamsal roller de verilebilmektedir (Fitzgerald ve diğerleri, 2005). Öğrencilere bu tür rollerin verilmesi değerli bir yapılandırma aracı olup, öğrencilerin çalışmalarına başlamalarına yardımcı olmaktadır (De Wever ve diğerleri (2009). Sonuç olarak roller, paylaşılmış bir amaca hizmet eden görev dağılımını desteklemede, öğrenciler arasında eşgüdüm sağlamada ve öğrencilerin etkinliklere katılımını desteklemede oldukça uygun bir yaklaşım olarak kullanılmaktadır (Strijbos ve diğerleri, 2007). Grupların oluşturulması ve öğrencilerin sahip olduğu roller tartışmanın etkililiğini de etkilemektedir (Guldborg ve Pilkington, 2006).

İlgili Araştırmalar

Dennen'nin (2000) yaptığı çalışmada probleme-dayalı öğrenme kapsamında öğrenciler üç farklı çevrimiçi tartışma yapısında tartışmışlardır. Birinci yapıda öğrenciler temel basit bir problem durumunu tartışmış, ikinci yapıda öğrenciler çoklu görevlere sahip olup hem bireysel bir ödev hazırlamış hem de grup ile problem durumunu tartışmış ve öğretmenden dönüt almış ve üçüncü yapıdaki öğrenciler de kendilerine sunulan okuma ödevlerine çalışmış ve beyin fırtınası yöntemi ile problemi tartışmıştır. Çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre her üç çevrimiçi yapıyı kullanan öğrencilerin performanslarında bir gelişme olmuştur.

Peng, Fitzgerald ve Semrau (2000) çevrimiçi tartışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının farklı yapılarda katılım oranlarını karşılaştırdıkları bir çalışma yapmışlardır. Çevrimiçi tartışma, serbest tartışmanın dört farklı biçimde uzmanlarla ya da araştırmacılarla desteklenerek yapılandırılması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, uzman ya da araştırmacı desteğinin katılıma büyük bir etkisi olduğu görülmüştür. Desteklenmeyen serbest tartışmada ise katılımda azalma ve konunun dışında tartışma görülmüştür.

Angeli, Valanides ve Bonk (2003), eş-zamansız tartışma ortamlarının niteliğini inceledikleri çalışmalarında yapılandırılmamış çevrimiçi tartışmaların eleştirel düşünme becerilerine yönelik daha az kanıt bulunurken öğrenciler kişisel deneyimlerini daha geniş çaplı konuşmuşlardır.

Joung (2004) yaptığı çalışmada çevrimiçi tartışmada görev yapısı, içerik yapısı ve ön yapının farklı biçimde kullanıldığı yüksek yapılandırılmış grup ile düşük yapılandırılmış grup eleştirel düşünme ve etkileşim deseni açısından karşılaştırılmıştır. Yüksek yapılandırılmış grupta tartışma pozisyonları ön yapı olarak, tartışma rehberi görev yapısı olarak ve değerlendirme rehberi ise içerik yapısını olarak farklı tartışma yapıları kullanılırken düşük yapılandırılmış grupta bunların hiçbirini kullanılmamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yüksek yapılandırılmış grupta diğer gruba göre daha çok eleştirel düşünme gelişimi, eleştirel ve dinamik etkileşim deseni görülmüştür.

Sharma ve Hannafin (2004) yaptıkları çalışmada çevrimiçi öğretim tasarımı dersine destek olmanın eleştirel düşünme becerine etkisini incelemişlerdir. Görüşmeler ve dökümanlardan elde edilen verilere göre, katılımcıların eleştirel düşünme becerisi yansıtmadan, çarpıtmaya (distortion) ve yeniden oluşturmaya doğru değişim göstermiştir. Eleştirel düşünme becerisini kullanma yansıtmaya, dönüt, projenin bağlamı, öğrencilerin kişisel algıları ve önceki bilgilerinden etkilenmiştir.

Moore ve Marra'nın (2005) yaptığı çalışmada öğrencileri öğrendikleri bilgileri transfer etmeleri ve daha anlamlı öğrenme gerçekleştirmeleri için çevrimiçi ortamda durum tartışmalarını iki farklı biçimde gerçekleştirmiştir. İlk başta öğrenciler, yapılandırılmış bir yaklaşımla tartışırken, daha sonra daha az yapılandırılmış bir biçimde tartışmalarını tamamlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, daha az yapılandırılmış ortamda durum tartışma, bilginin yapılandırılmasına daha fazla etki yapmıştır. Ancak, araştırmacılar duruma-dayalı öğrenmeyi etkili bir biçimde çevrimiçi ortamda gerçekleştirmek için nasıl bir tasarım yapmalı ve nasıl bir destek sağlanmalı soruları için araştırma yapılmasını önermişlerdir.

Gilbert ve Dabbagh'ın (2005) dört farklı tartışma yapısının kullanıldığı çalışmalarında öğrencilerin çevrimiçi tartışma ortamında yer alan iletilerin bilişsel niteliği incelenmiştir. Öğrenciler en az, az, orta ve yüksek olarak yapılandırılmış tartışma ortamlarında tartışmalarını sürdürmüşlerdir. Bu tartışma yapılarında tartışma ve değerlendirilme kuralları en azdan yükseğe doğru gidildikçe arttırılmış ve öğrencilerin belirlenen kurallara göre tartışması istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yönlendirici yönergeleri, değerlendirme yönergeleri ve ileti gönderme yönergeleri gibi bazı ileti kuralları ve değerlendirme ölçütleri olumlu olarak anlamlı söylemleri (meaningful discourse) etkilemiştir.

Fitzgerald ve diğerleri (2005) bir proje kapsamında serbest, yönlendirilmiş ve yapılandırılmış tartışma yapıları ile üç farklı üniversitede araştırma yapmışlardır. Bu tartışma yapılarında sınıf yönetimi ile ilgili durumlar tartışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler daha çok yapılandırılmış ortamdan memnun kaldıklarını ve kendilerinden ne beklediğini açıkça bilmek istediklerini belirtmişlerdir. Ne kadar düzenli ve yapılandırılmış bir ortam olursa, tartışmalar da o denli kısa ve duruma daha çok yönelimli olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra, tartışmaya katılım için istenen gereklilikler tanımlandığında, bazı öğrencilerin yalnızca bu gerekliliği karşıladığını ve tüm konuşmalara katılmadıkları gözlemlenmiştir. Eğer öğrencilere daha az düzenli ve yapılandırılmış bir ortam sunulursa, tartışmaların o denli zengin ve yaratıcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilere gerçek durumların sunulması ise tartışmaların öğrencilere daha anlamlı ve gerçekçi gelmesine neden olmuştur.

Kanuka, Rourke ve Laflamme'nin (2007) yaptıkları çalışmada çevrimiçi tartışmada kullanılan öğretim yönteminin tartışmanın niteliğine olan etkisini incelemişlerdir. Öğretim yöntemi olarak ağırlıklı grup tekniği (nominal group technique), tartışma, uzman katılımı, Web macerası (Webquest) ve yansıtıcı tartışma tercih edilmiştir. Bu etkinliklerden Web macerası ve tartışmada bilişsel buradalık seviyesi diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Araştırma sonrasında tartışmanın nitelikli olması için tartışmanın yapılandırılmış, öğrencilerin sorumluluk ve görevlerinin çok iyi bir biçimde

tanımlanmış ve birbirlerinin fikirlerine karşı fikir üretecekleri biçimde düzenlenmiş etkinlikler olmasını belirtmişlerdir.

Jeong ve Joung (2007) eş-zamansız tartışma ortamında iletileri sınırlamanın ve sınıflandırmanın etkisini incelemişlerdir. Birinci tartışma grubunda öğrenciler önceden belirlenmiş tartışma, kanıt, eleştiri ve açıklama gibi ileti kategorilerine iletilerini göndermişlerdir. İkinci grup ise bu kategorilere başka kategoriler tanımlayarak tartışma görünümünü düzenleyebilmiştir. Kontrol grubu ise herhangi bir sınırlama olmaksızın tartışmıştır. İleti kategorileri ile sınırlanan öğrencilerin anlamlı olarak diğerlerine daha az karşı çıktığı ve karşıt düşüncelere daha az yanıt verdiği görülmüştür. Eleştiri olarak tanımlanan kategorinin, öğrencilerin eleştiri yapmasını engellediği görülmüştür, öğrenciler daha çok tartışmaya, daha çok açıklama yapmaya ve kanıt kullanmaya doğru bir eğilim göstermiştir.

Strijbos, Martens, Jochems ve Broers (2007) yaptıkları çalışmada işlevsel rollerin grup başarısına ve işbirliğine etkisini incelemiştir. Önceden rol dağılımı yapılan grup ile yapılmayan grup arasında başarı açısından herhangi bir farklılık meydana gelmemiştir. Rollerin olduğu grupta algılanan grup etkililiği rol olmayan gruba göre daha yüksek bulunmuştur.

Guldborg ve Pilkington (2007) tartışma konusunun seçimi, bunun tartışmayı nasıl etkilediğini ve öğretmen müdahalesinin tartışmayı nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre soruların doğasının tartışma sonuçlarını etkilediği ve bu yüzden tartışma ortamında öğretmenin farklı soru türlerini kullanması gerektiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenin tartışmayı yapılandırıldığı ve soruları dikkatli bir biçimde seçtiği koşulda tartışmaya daha az müdahale etmesi gerektiği görülmüştür.

Richardson ve diğerleri (2007) yaptıkları çalışmada eş-zamansız çevrimiçi tartışmada akran dönüt yaklaşımının öğrencilerin algıladıkları ve gerçek eleştirel düşünme becerilerine olan etkililiğini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre akran dönüt yaklaşımı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.

Demetriadis ve diğerlerinin, (2008) yaptığı çalışmada iyi yapılandırılmamış durum çalışmalarında öğrencilerin öğrenmeleri ve sorun çözme performansları incelenmiştir. Deneysel gruptaki öğrencilere web tabanlı öğrenme ortamında daha derinlemesine bir çalışma yapmaları için ek olarak ayrıntılı sorular yönetilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilere bu biçimde sağlanan bir destek öğrencilerin performansına istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlarken, deneysel gruptaki öğrenciler bilgi edinimi ve bilgi transfer ediniminde daha başarılı olmuştur. Başka bir ifade ile teknoloji destekli duruma-dayalı öğrenmede bireysel öğrenmeyi gerçekleştirmek ve geliştirmek için uygun soru stratejisi kullanılarak öğrencilerin keşif yapması ve kendi bilişsel süreçlerini etkinleştirmesi olasıdır.

Zhang ve Toker (2008) çevrimiçi bir derste, öğretmen yönlendirmelerinin ve akran değerlendirmelerinin eleştirel düşünme becerisine olan etkisini incelemişlerdir. Öğretmenlerin, güdüleyici, duyuşsal, bilişsel ve meta-bilişsel olarak yaptıkları yönlendirmelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine oldukça olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

De Wever ve diğerlerinin (2008) yaptığı çalışma eş-zamansız tartışma gruplarında rollere odaklanmıştır. Öğrencilere, kaynak arayan, kuram sağlayan, özetleyen, tartışmaya moderatörlük yapan ve tartışmayı başlatan gibi işlevsel roller verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler kendilerine verilen rolleri başarı ile gerçekleştirmiş, tartışırken genelde rolleri ile uyumlu biçimde tartışmışlardır. Sonuç olarak öğrencilere çevrimiçi tartışma ortamlarında rollerin verilmesi başarılı bir yapılandırma yolu olarak bulunmuştur.

De Wever ve diğerleri (2009) yaptıkları çalışmada çevrimiçi eş-zamansız tartışmada rollerin tanıtılması ve öz-değerlendirmenin bilginin yapılandırılmasına olan etkisi incelenmiştir. Öğrencilere kaynak arayan, kuram sağlayan, özetleyen, tartışmaya moderatörlük yapan ve tartışmayı başlatan gibi roller verilmiştir. 12 hafta süren 20 tartışma grubundan elde edilen verilere göre öğrencilere rollerin verilmesi anlamlı olarak olumlu bir etki yaratmıştır. Rollerin tanıtımının yapıldığı tartışmanın başlangıcında yüksek

seviyede bilginin yapılandırılması görülürken bu durum tartışmanın sonuna doğru azalmıştır.

Richardson ve Ice'in (2010) çalışmasında farklı öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin eleştirel düşüncelerini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Çalışmada çevrimiçi tartışma ortamında duruma-dayalı tartışma, tartışma ve açık uçlu tartışma yaklaşımları kullanılmıştır. Öğrencilerin en çok açık uçlu tartışmayı, daha sonra tartışmayı ve en son olarak da duruma-dayalı tartışmayı tercih ettiği görülmüştür.

Tartışma yapısı ile ilgili çalışmaların sonuçları topluca değerlendirildiğinde tartışmaya uzman ya da araştırmacı desteği sunulmasının öğrencilerin tartışmaya katılmasına büyük etkisi olurken, öğretmenlerin, güdüleyici, duyuşsal, bilişsel ve meta-bilişsel olarak yaptıkları yönlendirmelerin de öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine oldukça olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Bunların yanı sıra yapılandırılmış tartışma ortamlarında eleştirel düşünme becerisi, eleştirel ve dinamik etkileşim deseni ve daha fazla bilgi yapılandırması görülmektedir. Roller, yönlendirici yönergeleri, değerlendirme yönergeleri ve ileti gönderme yönergeleri gibi bazı ileti kuralları ve değerlendirme ölçütlerinin olumlu olarak anlamlı söylemleri (meaningful discourse) etkilediği görülmüştür. Çalışma sonuçları; tartışmanın nitelikli olması için yapılandırılmış, öğrencilerin sorumluluk ve görevlerinin çok iyi bir biçimde tanımlanmış ve etkinliklerin öğrencilerin fikirlerine karşı fikir üretecekleri biçimde düzenlenmiş olması gerektiğini önermektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, deneysel işlemlerin gerçekleştirildiği öğretim yönetim sisteminin özellikleri, öğretim süreci, tartışma durumları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma modeli

Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden (mixed method) üçgenleme desen (triangulation design) kullanılmıştır. Karma yöntem nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı bir modeldir. Üçgenleme desen ise nicel ve nitel yöntemlerin aynı zaman sürecinde ve dengeli uygulandıkları tek aşamalı bir yöntemdir. Bu desen nicel istatistiksel sonuçları doğrudan karşılaştırmak, nitel bulgularla olası farklılıkları ortaya çıkarmak ve nicel bulguları nitel bulgularla doğrulamak ya da genişleterek güçlendirmek amacıyla kullanılır. (Creswell ve Plano Clark, 2007). Bu araştırmada üçgenleme desen nicel verileri nitel veriler ile karşılaştırmak ve desteklemek; nitel verileri de sayısallaştırmak ve nicel verileri nitelendirmek amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel kısmı 3x(2) faktöriyel desende yürütülmüştür. Bu desende bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen bir bağımsız değişken (faktör) ve bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümler bulunmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkenini tartışma yapısı oluşturmaktadır. Bu bağımsız değişkenin serbest tartışma, yapılandırılmış tartışma ve yönlendirilmiş tartışma olmak üzere üç düzeyi bulunmaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise eleştirel düşünme eğilimidir. Deneysel işlemler öncesinde çalışma grubuna ön ölçümler olarak “Öğretmenlik Öz-yeterlik Ölçeği” ve “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” uygulanmıştır. Deneysel işlemler sonrasında çalışma grubuna son ölçüm olarak ise “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” tekrar uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında ise deneysel işlemler sonrasında çevrimiçi tartışma ortamındaki iletiler de Newman ve diğerleri (1995) ve Murphy (2004) tarafından ayrı ayrı geliştirilen eleştirel düşünme içerik çözümleme şablonları birleştirilerek tek bir şablon temel alınarak çözümlenmiş ve sayısallaştırılmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin bu süreç hakkındaki düşüncelerini ve önerilerini almak amacıyla kendilerine yöneltilen açık uçlu sorular ise içerik çözümleme yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmanın deneysel deseni Çizelge 2’de gösterilmiştir.

Çizelge 2 Araştırma Deseni

Tartışma yapısı	Ön Ölçümler	Deneysel İşlemler (8 hafta)	Son Ölçümler
Serbest Tartışma	Öğretmenlik Öz-Yeterlik İnancı	D1	Eleştirel Düşünme Eğilimi
	Eleştirel Düşünme Eğilimi		Eleştirel Düşünme İçerik Çözümlemesi
Yönlendirilmiş Tartışma	Öğretmenlik Öz-Yeterlik İnancı	D2	Eleştirel Düşünme Eğilimi
	Eleştirel Düşünme Eğilimi		Eleştirel Düşünme İçerik Çözümlemesi
Yapılandırılmış Tartışma	Öğretmenlik Öz-Yeterlik İnancı	D3	Eleştirel Düşünme Eğilimi
	Eleştirel Düşünme Eğilimi		Eleştirel Düşünme İçerik Çözümlemesi

Araştırmanın İç Geçerliliği

Araştırma, deneysel bir desende yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrenciler öğretmenlik öz-yeterlik inançlarının yüksek ve düşük olmasına göre karışık olarak deney gruplarına rastgele atanmıştır.

Öz-yeterlik toplumsal bilişsel kuramının önemli değişkenlerinden biridir. Bandura’ya (1997, Akt. Aşkar ve Umay, 2001) göre öz-yeterlik, davranışların oluşmasında etkisi olan bir özelliktir ve bireyin, belli bir performansı

göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı olarak tanımlanmaktadır. Öz-yeterlik inancı bireylerin düşünme süreçlerini, duygularını ve hatta eylemlerini etkilemektedir (Koul ve Rubba, 1999). Öz-yeterlik öğretmenlerin öğretme gücünü, hedefledikleri amaçlarını ve isteklilik düzeylerini etkilemektedir (Milner ve Woolfolk-Hoy, 2003). Yüksek öz-yeterlik duygusuna sahip öğretmenler, daha çok plan yapar ve işlerinde daha heyecanlı olurlar (Allinder, 1994), alan konularını öğretmek için daha çok zaman harcar (Riggs ve Enochs, 1990), yeni düşüncelere daha açık olur, öğrencilerin gereksinimlerini daha iyi karşılamak için yeni yöntemler ile deneme yapmaya daha isteklidirler (Cousins ve Walker, 2000; Guskey, 1988; Stein ve Wang, 1988; Akt. Woolfolk-Hoy ve Spero, 2005).

Araştırma grubunda üniversite 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bulunması, öğretmenlik mesleklerine olan öz-yeterlik inançlarının farklı olma olasılığı ve bunun tartışma ortamına olumsuz yansımaları engellemek için yapılan bu atama ile araştırma iç geçerliliğine ilişkin sorun ortadan kaldırılmıştır. Ayrıca çalışma grubuna “Sınıf Yönetimi” dersi veren tek bir öğretim üyesinin olması, tüm derslere verilen yüz-yüze öğretim boyutunun aynı olması sağlanmış, öğretim üyesinden, öğretim yöntem ve tekniğinden araştırmanın iç-geçerliliğini olumsuz etkileyebilecek durumlar kontrol altına alınmıştır. Bunun yanı sıra, tüm tartışma gruplarının çevrimiçi desteği tek bir araştırmacı tarafından düzenlenmiş, tartışma yöneticisinin tutum ve davranışlarından kaynaklanabilecek herhangi bir olumsuzluğun çalışmaya yansması engellenmiştir.

Tartışma gruplarına farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının karışık olarak atanması da bölüm etkisinden kaynaklanabilecek sorunların deneysel işlemleri etkilemesine engel olunmuştur. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin eğitim-öğretim geçmişi ve teknik bilgisi sürece etki etmemiştir.

Araştırma grubu

Çalışma, Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim

gören ve “Sınıf Yönetimi” dersini alan toplam 92 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin %45.65’i (n=42) İlköğretim Matematik Öğretmenliği, %33.69’u (n=31) Türkçe Öğretmenliği ve %20.65’i (n=19) Sınıf Öğretmenliği bölümünde eğitim görmektedir. Araştırma grubunun %78.26’sı (n=72) kız ve %21.74’ü (n=20) ise erkektir. Öğrencilerin %54.35’i (n=50) 3. sınıf öğrencisi iken %45.65’i (n=42) 4. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin yaş ortalaması 22.06’dır, yaş aralığı ise 19 ile 32 arasında değişmektedir.

Öğrencilerin %96.73’nün (n=89) evinde bilgisayar bulunurken, %3.26’sının (n=3) evinde bilgisayarı bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin %91.30’unun (n=84) evinde internet bağlantısı bulunurken, %8.69’unun (n=8) evinde internet bağlantısı bulunmamaktadır. Öğrencilerin bilgisayar kullanma düzeyleri incelendiğinde ise %22.82’si (n=21) ileri seviyede, %72.83’ü (n=67) orta seviyede ve %4.35’i (n=4) başlangıç seviyesinde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin internet kullanma düzeyleri incelendiğinde ise %35.87’sinin (n=33) ileri seviyede, %60.87’sinin (n=56) orta seviyede ve %3.26’sının (n=3) başlangıç seviyesinde olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin belirttikleri bilgisayar kullanma süreleri incelendiğinde %20.65’nin (n=19) her zaman, %29.35’nin (n=27) genellikle, %26.09’unun (n=24) sık sık, %21.74’ünün (n=20) ara sıra ve %2.17’sinin (n=2) nadiren bilgisayar kullandığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin belirttikleri internet kullanma süreleri incelendiğinde ise %25.00’inin (n=23) her zaman, %31.52’sinin (n=29) genellikle, %20.65’inin (n=19) sık sık, %19.57’sinin (n=18) ara sıra ve %3.26’sının (n=3) nadiren internet kullandığı ortaya çıkmıştır.

Araştırma grubunun tartışma yapılarına göre dağılımı Çizelge 3’te gösterilmiştir. Buna göre öğrencilerin %33.69’u (n=31) serbest tartışma yapısında, % 33.69’u (n=31) yapılandırılmış tartışma yapısında ve %32.61’i (n=30) yönlendirilmiş tartışma yapısında yer almıştır.

Çizelge 3 Araştırma Grubunun Tartışma Yapısına Göre Dağılımı

Tartışma Yapısı	N	%	Cinsiyet			
			Kız		Erkek	
			N	%	N	%
Serbest	31	33.69	23	31.94	8	40.00
Yapılandırılmış	31	33.69	25	34.72	6	30.00
Yönlendirilmiş	30	32.62	24	33.33	6	30.00
Toplam	92	100.00	72	100.00	20	100.00

Ortam Özellikleri

Çalışma, yüz-yüze öğrenme ile çevrimiçi tartışmaların birlikte yürütüldüğü harmanlanmış öğrenme modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2009-2010 güz döneminde açılan ve çevrimiçi durum tartışmaları yapmaya elverişli “Sınıf Yönetimi” dersinde gerçekleştirilmiştir.

Harmanlanmış öğretimde, çevrimiçi durum tartışmalarını gerçekleştirmek için Başkent Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde açık kaynak kodlu olarak geliştirilen öğretim yönetim sistemi (ÖYS- <http://oys.midas.baskent.edu.tr>) kullanılmıştır (Ek-1). Bu sistemi kullanmak için bir kullanıcı adı ve şifresine gereksinim duyulmaktadır. Kullanıcı adı olarak öğrenciler öğrenci numaralarını, öğretim elemanları ise kurum kullanıcı adını kullanmaktadır. ÖYS için daha önce giriş şifresi alınmadığında ya da şifre unutulduğunda okul tarafından kullanıcılara verilen e-posta adresi ile şifre talebinde bulunmaktadır.

ÖYS içerisinde birçok özelliğe sahip yönlendirme çubuğu bulunmaktadır. Bunlar arasında Anasayfa, Dersler, Mesajlar, Tartışma Grupları, Sohbet Odaları, Not Defteri, Arama, Yönetim Paneli, Yardım ve Oturumu Kapat düğmeleri bulunmaktadır (Ek-2).

Anasayfa, ÖYS’ye başarılı bir şekilde giriş yapıldığında kullanıcıları karşılayan sayfadır. Sol bölümde gündemde yer alan olaylar ile ilgili içerik, sağ bölümde ise yeni mesaj ve hatırlatma bölümlerinin yanı sıra haber, duyuru ve etkinlik bilgileri yer almaktadır (Ek-2).

Dersler, sistem içerisinde, öğretim elemanı tarafından öğrenciye yüklenmiş olan derslerin listesinin görüldüğü sayfadır. Bu liste içerisinde dersin adına tıklayarak dersin anasayfasına, ders sorumlusuna tıklayarak da ders sorumlusunun profiline ulaşılmaktadır (Ek-3).

Mesajlar, sistem içi mesaj alma ve gönderme eylemlerinin yapılabildiği sayfadır. Gönderilmiş mesajların alıcı tarafından okunup okunmadığını takip etmek, birden çok alıcıya aynı anda mesaj göndermek olanaklıdır (Ek-4).

Tartışma Grupları, sorumlu olunan dersle ilgili tartışma gruplarının görüntülendiği sayfadır. Her dersin kendine ait bir tartışma grubu ve her tartışma grubunun da kendine ait konu başlıkları bulunmaktadır. Konu başlıkları altında yorum yapmak ve yapılan yorumları okumak olanaklıdır (Ek-5).

Sohbet Odaları, eş-zamanlı mesajlaşma olanağı sağlayan sohbet odalarının olduğu sayfadır. Genel amaçlı sohbet odaları olduğu gibi her dersin kendine ait sohbet odası da bulunmaktadır. Derse ait sohbet odaları ile ilgili bilgilere (sohbet gün ve saati, sohbet odasının parolası) dersin anasayfasından ulaşılabilir (Ek-6).

Not Defteri, not almak istenen bilgilerin kaydedildiği sayfadır. Bu sayfa içerisinde yeni notlar oluşturulabilir, oluşturulan notlar okunabilir, silinebilir ya da güncellenebilir. Yeni bir not oluştururken hatırlatma seçeneği devreye sokulabilir, hatırlatma için belirlenen gün sistemin kullanıcıyı uyarması sağlanabilir (Ek-7).

Arama, sistem içi ve dışı arama seçeneklerinin sunulduğu sayfadır. Bu sayfa içerisinden sistem içinde yer alan kullanıcıları arayabilir, Google arama motoru yardımı ile internet üzerinde arama yapabilir, yine Google'ın bir hizmeti olan Google Scholar yardımı ile akademik ağdaki dokümanlar taranabilir (Ek-8).

Yönetim Paneli, kullanıcıların yetkilerine göre farklı kontrollerin etkin olduğu bir sayfadır. Bu sayfa içinde tüm kullanıcılar kişisel bilgilerini (e-posta adresi, web adresi, şifre, görüntü resmi) güncelleyebilirler. Akademik yöneticiler

dersler ile ilgili her türlü işlemleri, öğretim elemanları ise tartışma grupları ve sohbet odaları ile ilgili işlemleri bu panel yardımı ile gerçekleştirebilirler (Ek-9).

Yardım, yönlendirme çubuğu üzerinde bulunan tüm düğmeler ve özelliklerinin açıklandığı sayfadır (Ek-10).

Oturumu Kapat, sisteme giriş yapıldığında açılan oturumu güvenli bir biçimde kapatmak için kullanılan seçenektir. Sistemden çıkış yaparken internet tarayıcısını (İnternet Explorer, Firefox, Opera vb.) doğrudan kapatmak yerine bu düğmeye tıklayarak sistemden çıkış yaparak katılımcılar kendilerinden sonra bilgisayar terminalini kullanan kişilerin kullanıcının hesabıyla sistemi kullanması engellenmiştir.

Araştırma Süreci

Dersin ilk haftasında ders sorumlusu tarafından öğrencilere dersin tanıtımı yapılmış, ÖYS'nin tanıtımı ise araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bununla birlikte, öğrencilere tartışmalara nasıl katılacakları konusunda da bir sunu yapılmıştır (Ek-11). Ayrıca tartışma gruplarını oluşturmak için öğrencilere ilk hafta Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra, öğretmen öz-yeterlik inanç ölçeğinden alınan toplam puanlara göre her sınıf kendi içerisinde düşükten yükseğe doğru sıralanmıştır. Her sınıf sırayla üç ana gruba (serbest, yapılandırılmış ve yönlendirilmiş), her grubun öğretmen öz-yeterlik inanç ölçeğinden elde edilen toplam puan ortalamaları eşit olacak biçimde ayrılmıştır (çizelge 4) .

Çizelge 4 Grupların ve Bölümlerin Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puan Ortalaması

Bölüm / Grup	Serbest Grup	Yapılandırılmış Grup	Yönlendirilmiş Grup
Sınıf Öğretmenliği	174,33	175,14	173,17
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	169,50	169,57	169,64
Türkçe Öğretmenliği	175,91	175,60	176,60
Genel Ortalama	172,71	172,77	172,67

Buna göre serbest grup içerisinde yer alan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öz-yeterlik inanç ortalaması $X=174.33$, yapılandırılmış gruptaki öğrencilerin öz-yeterlik inanç ortalaması ise $X=175.14$ ve yönlendirilmiş grupta yine bu bölümdeki öğrencilerin öz-yeterlik inanç ortalaması $X=173.17$ 'dir. Serbest grup içerisinde yer alan ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin öz-yeterlik inanç ortalaması $X=169.50$, yapılandırılmış gruptaki öğrencilerin öz-yeterlik inanç ortalaması ise $X=169.57$ ve yönlendirilmiş grupta yine bu bölümdeki öğrencilerin öz-yeterlik inanç ortalaması $X=169.64$ 'tür. Serbest grup içerisinde yer alan Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin öz-yeterlik inanç ortalaması $X=175.91$, yapılandırılmış gruptaki öğrencilerin öz-yeterlik inanç ortalaması ise $X=175.60$ ve yönlendirilmiş grupta yine bu bölümdeki öğrencilerin öz-yeterlik inanç ortalaması $X=176.60$ 'tır. Tüm bölümlerin serbest gruptaki öz-yeterlik inanç ortalaması $X=172.71$, yapılandırılmış gruptaki öz-yeterlik inanç ortalaması $X=172.77$ ve son olarak yönlendirilmiş gruptaki öz-yeterlik inanç ortalaması $X=172.67$ olarak dağılmıştır.

Grupların öğretmen öz-yeterlik inanç ölçeğinden elde edilen ortalama puanları birbirine yakın olarak dağıtılmasından sonra her grup (serbest, yapılandırılmış ve yönlendirilmiş) kendi içerisinde 6 ve 7 kişiden oluşan 5'li alt gruplara rastgele atanarak 15 grup oluşturulmuştur. Çizelge 5'te de görüleceği gibi serbest grupta 31 öğrenci, yapılandırılmış grupta 31 öğrenci ve yönlendirilmiş grupta ise 30 öğrenci bulunmaktadır.

Çizelge 5 Gruplardaki Öğrenci Sayısı

	N	%
Serbest Grup	31	33,696
Yapılandırılmış Grup	31	33,696
Yönlendirilmiş Grup	30	32,609
Toplam	92	100

Bölümlerin gruplara göre dağılımı incelendiğinde, serbest grupta 6 sınıf öğretmenliği öğrencisi, 14 ilköğretim matematik öğrencisi ve 11 Türkçe öğretmenliği öğrencisi bulunurken, yapılandırılmış grupta 7 sınıf öğretmenliği öğrencisi, 14 ilköğretim matematik öğrencisi ve 10 Türkçe öğretmenliği

öğrencisi bulunmaktadır. Son olarak, yönlendirilmiş grupta ise 6 sınıf öğretmenliği öğrencisi, 14 ilköğretim matematik öğrencisi ve 10 Türkçe öğretmenliği öğrencisi bulunmaktadır (çizelge 6).

Çizelge 6 Bölümlerin Gruplara Dağılımı

Grup	Bölüm	Bölüm					
		SNF		MTE		TÖR	
		N	%	N	%	N	%
Serbest Grup		6	31,58%	14	33,33%	11	35,48%
Yapılandırılmış Grup		7	36,84%	14	33,33%	10	32,26%
Yönlendirilmiş Grup		6	31,58%	14	33,33%	10	32,26%
TOPLAM		19	100	42	100	31	100

Gruplardaki cinsiyet dağılımı incelendiğinde ise serbest grupta 23 kız, 8 erkek öğrenci, yapılandırılmış grupta 25 kız, 6 erkek öğrenci ve yönlendirilmiş grupta ise 24 kız, 6 erkek öğrenci bulunmaktadır (çizelge 7).

Çizelge 7 Cinsiyetin Gruplara Dağılımı

Grup	Cinsiyet	Cinsiyet			
		Kız		Erkek	
		N	%	N	%
Serbest Grup		23	31,94%	8	40,00%
Yapılandırılmış Grup		25	34,72%	6	30,00%
Yönlendirilmiş Grup		24	33,33%	6	30,00%
TOPLAM		72	100	20	100

Gruplar oluşturulduktan sonra ÖYS üzerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Öncelikle bir grubun tartışmasını diğer grubun görmemesi için sistem içerisinde 15 ayrı ders açılmış ve öğrenciler bu derslere kayıt edilmiştir. ÖYS içerisine ders izlencesi, ders sunuları, foruma katılma rehberi (Ek-11) eklenmiştir. Çizelge 8’de de görüldüğü gibi 8 hafta süren deneysel süreçte, her grup aynı tartışma durumunu, yüz-yüze derste görülen farklı sınıf yönetimi modeline göre bir hafta boyunca tartışmıştır. Tartışma durumları dersin öğretim üyesi ile beraber seçilmiş ve iki haftada bir değiştirilmiştir.

Böylece öğrenciler sorunlu, istenmeyen öğrenci davranışlarını farklı sınıf yönetimi modeli ile çözümlemeye çalışmıştır.

Çizelge 8 Haftalık Tartışma Durumları

Tartışma Sayısı	Tartışma Takvimi	Sınıf Yönetimi Modelleri	Tartışma Yapısı		
			Serbest	Yapılandırılmış	Yönlendirilmiş
1	Hafta 5 29.10.2009	Gordon	Çalışmaları, çantası, sırası ve tüm yaşantısı düzensizdir. Derse kitapsız gelir. Eşyalarını bulamaz. Görevini unuttur.	Dikkati çok kısadır, düşünceleri dağınık. Sınıftaki her şeyden kolayca etkilenir ve düşünceleri dağınık. İlginin dağılmasını ister çünkü derse hazır değildir. Ödevini nadiren yapar. Bir hayli zaman ve çabayı boşa harcar.	
2	Hafta 6 05.11.2009	Jones			
3	Hafta 7 12.11.2009	Ginott	Kitapları atmak, gülmek, bir yere dikkatli bakmak ve ilginç sesler çıkarmak. Başkaları konuşurken, arkadaşlarıyla yüksek sesle konuşmak. Konuyu değiştirmek. Kural ve yönergelerde hata bulma. Düşünceleri konusunda derste uzun uzadıya konuşma isteme. Her zaman anlamadığını iddia etme. Düşmanca tavır sergileme.		
4	Hafta 9 19.11.2009	Neo-skinner			
5	Hafta 10 10.12.2009	Curvin ve Mendler	Gururlu biridir. Arkadaşlarına, öğretmenlerine ve ailesine karşı kabadır. Öğretmenin kararlarının, isteklerinin ve ödevlerin sıklıkla amacını sorar. “Bu aptallık” gibi şeyler söyleme. “Niçin” gibi küçümseyici tavırlar sergileme.		
6	Hafta 11 17.12.2009	Redl ve Wattenberg	Rutin işleri yapmada ve temel kuralları uygulamada sıklıkla başarısızlık gösterme. Öğretmenin bilgi ve otoritesini sorgulama, öğretmenin bilgi, performans ve düşüncesinin yetersizliğini anlatma.		

7	Hafta 12 24.12.2009	Dreikurs	Hemen hemen her fırsatta öğretmen ve ailesiyle tartışır. Cezaya karşı gelir. Öğretmenin söylediği ve yaptığı şeylerden etkilenmemiş görünür. Cezayı kabul etmeyi reddedebilir. Diğerleri tarafından iyi davranılmadığını düşünür Düşük oto kontrole sahiptir. Genellikle fazla duygusaldır. Sınıf arkadaşlarıyla kavga çıkarır. Öğretmenlere meydan okur.
8	Hafta 13 31.12.2009	Canter	

Gruplara yapılan düzenlemeler incelendiğinde; serbest grup için öğrencilerin tartışmaya nasıl katılacaklarını detaylı bir biçimde açıklayan ileti gönderme kuralları ve çevrimiçi tartışmaya katılma kuralları (Ek-12) ÖYS içerisine eklenmiştir. Öğrencilerin tartışma ortamına gönderdikleri iletilerin nasıl değerlendirileceğini açıklayan ileti değerlendirme tablosu (Ek-13) da ÖYS içerisine eklenmiştir. Bu değerlendirme tablosunda iletilerin özelliklerine göre öğrencilerin dereceli puan almaları sağlanmıştır. Öğrencilerin iletileri değerlendirilirken tartışma ortamına gönderdikleri ileti sayısı, iletinin kapsamı, iletime kullanılan soruların niteliği, iletinin işbirliğini desteklemesi, iletinin görgü kurallarına uygunluğu ve iletinin dil ve imla kurallarına uygunluğu değerlendirme ölçütleri olarak dikkate alınmıştır.

Yapılandırılmış grup için de öğrencilerin tartışmaya nasıl katılacaklarını kapsamlı bir biçimde açıklayan ileti gönderme kuralları ve çevrimiçi tartışmaya katılma kuralları (Ek-14) ÖYS içerisine eklenmiştir. Tartışma ortamındaki istenmeyen öğrenci davranışlarını ilgili haftada anlatılan modele göre önlemeye ve ortadan kaldırmaya çalışırken taraf olacakları roller (okul müdürü, müdür yardımcısı, nöbetçi öğretmen, sınıf rehber öğretmeni, okul aile birliği başkanı, öğretmen ve sınıf arkadaşı gibi) öğrencilere verilmiştir. Grup üyelerinin rolü her hafta değiştirilmeye çalışılmış ve böylece her kişinin her rolde tartışması sağlanmıştır. Bu rollerin görev ve sorumluluklarına ilişkin kapsamlı bilgi içeren dosya da ÖYS içerisine eklenmiştir. Öğrencilerin tartışma ortamına gönderdikleri iletilerin nasıl değerlendirileceğini açıklayan ileti değerlendirme tablosu (Ek-15) da ÖYS içerisine eklenmiştir. Bu

değerlendirme tablosunda iletilerin özelliklerine göre öğrencilerin dereceli puan almaları sağlanmıştır. Öğrencilerin iletileri değerlendirilirken tartışma ortamına gönderdikleri ileti sayısı, iletinin kapsamı, iletide kullanılan soruların niteliği, iletinin işbirliğini desteklemesi, iletinin görgü kurallarına uygunluğu ve iletinin dil ve imla kurallarına uygunluğu değerlendirme ölçütleri olarak dikkate alınmıştır. Diğer gruplardan farklı olarak ileti kapsamı için belirtilen öğrenci performansına “verilen rolün görev ve sorumluluklarına dikkat eder” biçiminde ek bir performans eklenmiştir.

Yönlendirilmiş grup için de öğrencilerin tartışmaya nasıl katılacaklarını kapsamlı bir biçimde açıklayan ileti gönderme kuralları ve çevrimiçi tartışmaya katılma kuralları (Ek-16) ÖYS içerisine eklenmiştir. Bu grup için her hafta değişen sınıf yönetimi modeli ek okuma olarak ÖYS içerisine eklenmiştir. Diğer gruplardan farklı olarak öğrencilerin tartışmaya başlamadan önce kendilerine önerilen bu kaynakları okumaları için de bir kural ileti gönderme kurallarına eklenmiştir. Öğrencilerin tartışma ortamına gönderdikleri iletilerin nasıl değerlendirileceğini açıklayan ileti değerlendirme tablosu (Ek-17) da ÖYS içerisine eklenmiştir. Bu değerlendirme tablosunda iletilerin özelliklerine göre öğrencilerin dereceli puan almaları sağlanmıştır. Öğrencilerin iletileri değerlendirilirken tartışma ortamına gönderdikleri ileti sayısı, iletinin kapsamı, iletide kullanılan soruların niteliği, iletinin işbirliğini desteklemesi, iletinin görgü kurallarına uygunluğu ve iletinin dil ve imla kurallarına uygunluğu değerlendirme ölçütleri olarak dikkate alınmıştır. Diğer gruplardan farklı olarak ileti kapsamı için belirtilen öğrenci performansına “önerilen kaynaklar ile iletilerini zenginleştirmeye çalışır” biçiminde ek bir performans eklenmiştir.

Her grup için yapılan bu düzenlemeler uzman görüşü alınarak tamamlanmıştır.

Tartışma Yöneticisinin Rolü

Tartışmanın yöneticiliği araştırmacı tarafından yapılmıştır. Tüm grupların tartışmaları hep aynı gün akşam saatlerinde aynı yönergeler verilerek başlatılmış, bir sonraki yüz-yüze derste işlenen konunun bittiği akşam yeni

tartışma başlatılmış ve bir önceki tartışma ortamı kilitlenmiştir. Böylece her tartışmanın bir hafta sürmesi sağlanmıştır.

Tartışma farklı yapılarda gerçekleştirildiğinden tartışma yöneticiliği de farklı biçimlerde olmuştur. Serbest ve yapılandırılmış tartışma yapısında öğrenciler serbest bırakılırken, yönlendirilmiş tartışma yapısında, tartışma yöneticisi sürece daha müdahaleci davranmıştır. Serbest ve yapılandırılmış tartışma yapısında çok önemli bir sorun olmadığı sürece, süreç sadece yakından takip edilmiştir.

Yönlendirilmiş grupta tartışma sürecinin doğru ilerlemesi, öğrencilerin süreci etkili kullanması, tartışmanın konu dışına çıkmaması, tartışma kurallarına uyulması için gerekli yerlerde öğrencilere hatırlatmalar yaparak, dönüt vererek ya da sorular sorularak tartışma yönlendirilmiştir. Tartışma yöneticisi deneysel işlemin etkilenmemesi için hiçbir grupta sorunlu öğrenci davranışlarının ortadan kaldırılması için doğrudan çözüm önerilerinde bulunmamıştır. Yönlendirilmiş grup içerisinde yer alan tüm alt gruplara ise müdahale dengeli bir biçimde yapılmaya çalışarak deneysel işlemin etkilenmemesi sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Tartışma ortamı, çalışmanın önemli bir veri toplama aracıdır. Ayrıca bu çalışmada, öğretmenlerin mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarını ölçmek amacıyla Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmış “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” ve öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini kullanma eğilimini ölçmek amacıyla Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “California Eleştirel Düşünme Eğilimi” ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Ayrıca, öğretmen adaylarının çevrimiçi ortamda durumsal tartışmalar yapmaya ilişkin düşünceleri ve önerileri almak amacı ile açık uçlu sorular kendilerine yöneltilmiştir.

Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği

Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla Tschannen-Moran ve Woolfolk (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği" (Ek-18) kullanılmıştır. Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış, alt boyutlara ilişkin güvenirlik değerleri, "öğrencilerin katılımını sağlama" .82, "derste öğretimsel stratejileri kullanma" .86, "sınıf yönetimi" .84 olarak saptanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin toplam Cronbach alfa iç-tutarlılık kat sayısı ise .93 bulunmuştur.

24 maddeden oluşan 5'li Likert tipi ölçekte, "derse öğrenci katılımı sağlama", "öğretimsel stratejileri kullanma" ve "sınıf yönetimi" konularından oluşan üç alt faktör bulunmaktadır.

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Araştırmada Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (Ek-19) kullanılmıştır. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneğinin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da sınanmış 7 alt ölçeği bulunmaktadır.

Doğruyu Arama Alt Ölçeği (Truth-seeking): Bu alt ölçek, seçenekleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini ölçmektedir. Bu alt ölçekten yüksek puan alma kişinin gerçeği arama eğiliminin, soru sorma becerisinin, kendi düşüncesine ters veriler söz konusu olduğunda bile nesnel davranma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Toplam 12 soru doğruyu arama boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

Açık Fikirlilik Alt Ölçeği (Open-mindedness): Açık fikirlilik, kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü ve kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade etmektedir. Açık fikirlilikteki temel mantık bireyin karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil karşısındakilerin görüş ve düşüncelerine de dikkat

etmesidir. Yüksek puan kişinin bu bakımlardan daha iyi durumda olduğuna işaret eder. Toplam 12 soru açık fikirlilik boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

Analitiklik Alt Ölçeği (Analyticity): Analitiklik, potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor sorunlar karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimini ifade eder. Yüksek puanlar bu eğilimin de yüksek olduğunu göstermektedir. Toplam 11 soru analitiklik boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

Sistematiklik Alt Ölçeği (Systematicity): Sistematiklik, örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir. Kaotik bir akıl yürütme davranışı yerine bilgiye dayalı ve belirli bir işlem izleyen bir karar verme stratejisi kullanma eğilimi demektir. Yüksek puanlar daha sistematik, dikkatli ve örgütlü düşünme eğilimini göstermektedir. Toplam 11 soru Sistematiklik boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

Kendine Güven Alt Ölçeği (Self-confidence): Kendine güven, adından da anlaşıldığı gibi kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtır. Yüksek puanlar bu güvenin yüksek olduğuna işaret eder. Toplam 10 soru kendine güven boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

Meraklılık Alt Ölçeği (Inquisitiveness): Meraklılık ya da entelektüel meraklılık, herhangi bir kazanç ya da çıkar beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtmaktadır. Yüksek puanlar bu eğilimin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Toplam 10 soru meraklılık boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

Olgunluk Alt Ölçeği (Maturity): Olgunluk, zihinsel olgunluk ve bilişsel gelişim olarak tanımlanmaktadır. Bu ölçekten alınan puanlar yükseldikçe bireyin olgunluk düzeyinin de yükseldiği varsayılmaktadır. Toplam 10 soru olgunluk boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

Özgün formu İngilizce olan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin Türk deneklerde kullanılabilmesi amacıyla önce yalnızca doktora çalışmasında kullanılmak üzere Türkçe'ye çeviri izni alınmış ve daha sonra

özgün metin, biri araştırmacının kendisi, üçü uzman psikolog, üçü psikolog ve biri de mütercim tercümanlık bölümü öğretim görevlisi olmak üzere toplam sekiz kişi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye çevrilen maddelerin hemen hemen hiçbirinde uyuşmazlık çıkmamış fakat küçük farklılıklar, özellikle profesyonel tercümanın önerileri doğrultusunda, yeniden yapılandırılmıştır (Kökdemir, 2003).

Toplam 51 maddeye indirgenen CCTDI ölçeğini oluşturan faktörler ve bu faktörlerin altında yer alan maddeler incelendiğinde ortaya çıkan faktör yapısı özgün ölçekten çok farklı değildir. Ancak bazı maddelerin faktörler arasında yer değiştirdiği ve iki faktörün (Açık Fikirlilik ve Olgunluk) birleştiği görülmektedir. Toplam 6 boyut ve 51 maddeden oluşan yeni ölçeğin Cronbach alfa iç-tutarlılık katsayısı (alfa) ise .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %36.13'tür (Kökdemir, 2003).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın deneysel işlemleri eğitim fakültesi programlarında zorunlu derslerden olan Sınıf Yönetimi dersinde yürütülmüş ve bu dersin yüz yüze ders saatleri çevrim içi durum tartışmaları ile desteklenmiştir. Tartışma verileri, hem kullanılan ÖYS sistemi içerisinde hem de kelime işlemci programında kayıt altına alınmıştır. Toplam 8 hafta süren tartışmalardan elde edilen veriler, içerik çözümlemesi ile incelenerek nicelleştirilmiştir. Ayrıca tartışma sonrasında öğrencilerden açık-uçlu sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Bunların yanıtları da kelime işlemci programında kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Gruplar arasında bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için iki yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılarak, veriler .05 anlamlılık düzeyinde analiz edilmiş ve verilerin analizinde SPSS 13.0 paket programı kullanılmıştır.

Haftalık birimler olarak elde edilen tartışma verileri içerik çözümleme şablonu ile çözümlenerek eleştirel düşünme puanlarına ulaşılmıştır (İçerik

özömlemesinde kullanılan şablon ve bu süreçle ilgili diğer bilgiler içerik özömleme süreci başlığı altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır).

İlk olarak içerik özömleme şablonu ile haftalık her grubun eleştirel dűřünme puanları ve kategorilerine ait puanları elde edilmiş ve daha sonra bu puanların genel cümle sayısı içerisindeki cümle yoğunluğu hesaplanmıştır.

Kodlayıcılar arası tutarlık değerlendirilirken Pearson korelasyon katsayısı, Spearman korelasyon katsayısı ve Kendall Tau-b katsayısı kullanılmıştır. Sonuçlar her iki kodlayıcı arasındaki tutarlığın gerekli düzeyi sağladığını göstermiştir ($r=0.53$, Kendall's Tau-b katsayısı= 0.60 , Spearman's $\rho=0.67$). Ayrıca araştırmadan elde edilen verilerin yarısı (2, 4, 6 ve 8. haftalar) araştırmacı tarafından ilk kodlamadan iki ay sonra yeniden kodlanmış ve kodlayıcı güvenilirliği oldukça yüksek bulunmuştur ($r=0.99$, Kendall's Tau-b katsayısı= 0.97 , Spearman's $\rho=0.99$).

Açık-uçlu sorulara öğrencilerin verdikleri yanıtlar teker teker okunmuş daha sonra her bir soru kendi içerisinde kodlanmış, kodlanan veriler tekrar gözden geçilerek kategoriler oluşturulmuş, kodlanmış veriler temalara göre düzenlenmiş ve kategoriler altında frekans değerleri yazılmıştır.

İçerik özömleme Süreci

Eleřtirel dűřünme, alanyazında çoęunlukla üst düzey bilgi alımı ve uygulaması olarak biliřsel buradalıkla iliřkilendirilir (Garrison, Anderson ve Archer, 2001). Biliřsel buradalık, yükseköęretimin amacı olarak bilinen eleřtirel dűřünme için son derece önemli bir unsurdur (Garrison, Anderson ve Archer, 2000). Birçok arařtırmacı, tartıřma ortamındaki iletilerde eleřtirel dűřünmeyi ortaya çıkarmak için bir içerik özömlemesi modeli geliřtirmiřlerdir. Bu modeller, eleřtirel dűřünme sürecini yansıtmakta ve biliřsel buradalıęı oluřturma anlamına gelmektedir. Önerilen bu modeller ařaęıdaki çizelgede gösterilmiřtir.

Çizelge 9 İçerik Çözümleme Modelleri

Model	Kuramsal Boyut	Analiz Birimi	İç-güvenirlilik
Brookfield (1987)	Eleştirel Düşünme	-	Belirtilmemiş
Norris ve Ennis (1989)	Eleştirel Düşünme	-	Belirtilmemiş
Henri (1992)	Bilişsel ve meta bilişsel bilgi	Tema	Belirtilmemiş
Garrison (1992)	Eleştirel Düşünme	-	Belirtilmemiş
Newman ve diğerleri (1995)	Eleştirel Düşünme	Tema	Belirtilmemiş
Zhu (1996)	Bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme Bilginin yapılandırılması	Mesaj	Belirtilmemiş
Gunawardena ve diğerleri (1997)	Sosyal yapılandırmacılık Bilginin yapılandırılması Üst düzey düşünme becerileri	Mesaj	Belirtilmemiş
Bullen (1997)	Eleştirel Düşünme	Mesaj	Yüzde olarak anlaşma
Weiss ve Morrison (1998)	Eleştirel Düşünme	Tema ve mesaj	Belirtilmemiş
Rourke ve diğerleri (1999)	Araştırma Topluluğu Sosyal buradalık	Tema	Holsti katsayısı
Fahy ve diğerleri (2000)	Sosyal ağ kuramı Etkileşimsel Değişim Deseni	Cümle	Yüzde olarak anlaşma Cohen'in kappası
Hara ve diğerleri (2000)	Sosyal, bilişsel ve meta bilişsel	Paragraf	Belirtilmemiş
Veerman ve Veldhuis-Diermanse (2001)	Sosyal yapılandırmacılık Bilginin yapılandırılması	Mesaj	Yüzde olarak anlaşma

Garrison ve diğçerleri (2001)	Araştırma Topluluğu Bilişsel buradalık	Mesaj	Holsti katsayısı Cohen'in kappası
Anderson ve diğçerleri (2001)	Araştırma Topluluğu Öğretimsel buradalık	Mesaj	Cohen'in kappası
Fahy (2002)	Eleştirel Düşünme	Cümle	Belirtilmemiş
Jarvela ve Hakkinen (2002)	Sosyal yapılandırıcılık Bakış açısı edinme	Mesaj	Yüzde olarak anlaşma
Veldhuis-Diermanse (2002)	Sosyal yapılandırıcılık Bilginin yapılandırılması	Tema	Yüzde olarak anlaşma Cohen'in kappası
Aviv ve diğçerleri (2003)	Eleştirel Düşünme	Tema	Belirtilmemiş
Murphy (2004)	Eleştirel Düşünme	-	Belirtilmemiş
Marra ve diğçerleri (2004)	Eleştirel Düşünme	-	-
Pena-Shaff ve Nicholls (2004)	Sosyal yapılandırıcılık Bilginin yapılandırılması	Cümle	Kod-tekrar kod İç kodlayıcı
Weinberger ve Fischer (2005)	Sosyal yapılandırıcılık Tartışma ile bilgi yapılandırılması	Mikro ve makro seviyedeki birimler	Yüzde olarak anlaşma Cohen'in kappası
Yang, Newby, ve Bill (2005)	Eleştirel Düşünme	Hepsi	Belirtilmemiş
Wickersham ve Dooley (2006)	Eleştirel Düşünme	Mesaj	-
Hou ve diğçerleri (2008)	Problem çözme	Mesaj	İç kodlayıcı kappa

Çizelge 9'da yer alan içerik çözümleme modellerinin çoğu birbirine benzemektedir. Bazılarının alt kategorileri daha az iken, bazılarının kategorileri daha fazla ya da göstergeleri daha ayrıntılı olabilmektedir. Bir

modele birkaç ekleme yaparak yeni bir model üretilmiş ya da birkaç model birleştirilerek yeni bir model üretilmiştir. Alanyazında eleştirel düşünme, bilişsel buradalık, sorun çözme ve anlamlı bilginin yapılandırılması gibi kuramsal boyuta sahip modeller incelenmiş ve bu çalışma için uygun olan Newman ve diğerleri (1995) ve Murphy (2004) modelleri tercih edilmiştir. Daha sonra bu iki model harmanlanarak tek bir model oluşturulmuştur. Bu model yardımı ile 8 haftalık tartışma içerikleri incelenmiş ve içerikte modelde belirten kategorilere ait göstergeler aranarak çözümleme işlemi gerçekleştirilmiştir.

İçerik Çözümleme Şablonu

Newman ve diğerleri (1995) içerik çözümleme modeli, tartışma verilerinde eleştirel düşünme becerisine ait göstergeler aramak için kullanılan ve Garrison (1992) içerik çözümleme modeli ile Henri (1992) içerik çözümleme modelinin harmanlanmasından oluşan bir modeldir (çizelge 10).

Çizelge 10 Newman ve Diğerleri (1995) İçerik Çözümleme Şablonu

Gösterge	Kod
Uygunluk	U+ Uygun olan ifadeler
	U- Uygun olmayan ifadeler
Önem	Ö+ Önemli olan ifadeler
	Ö- Önemli olmayan ifadeler
Özgünlük	ZB+ Yeni bilgi, düşünce, çözüm
	ZB- Önceden söylenenler tekrarı
	ZD+ Tartışma için yeni düşünceler
	ZD- Yanlış ya da önemsiz düşünceler
	ZÇ+ Soruna yeni çözümler
	ZÇ- Önerilen ilk çözümün kabul edilmesi
	ZK+ Yeni düşünceleri memnuniyetle karşılayan
	ZK- Yeni düşünceleri aşağılayan, memnuniyetle karşılamayan
Dışarıdan yeni bilgi getirme	DD+ Kişisel deneyim sunma
	DM+ Ders materyalini referans gösterme
	DF+ Dışarıdan ilgili bir materyal kullanma
	DÖ+ Önceki bilgilerinden kanıt sağlama
	DS+ Dersle ilgili sorunları paylaşma
	DM+ Dışarıdan gelen bilgiyi memnuniyetle karşılama

	DM- Dışarıdan gelen bilgiyi memnuniyetle karşılamama
	D- Ön yargı ve varsayımlara bağlı kalma
Belirsizliği çözme	BO+ Açık, anlamlı ifadeler
	BO- Çelişkili ifadeler
	BÇ+ Belirsiz ifadeleri tartışarak düzeltme
	BÇ- Belirsizliği önemsemeden devam etme
Düşünceleri bağlama	DB+ Düşünceleri, gerçekleri ve kavramları bağlama
	DB- Yorum yapmadan ya da önermeden bilgiyi tekrarlama
	DÜ+ Üretilen düşüncelerden yeni bilgi oluşturma
	DÜ- Söylenenleri aynen paylaşmak, ötesine gidememek
Savunma	SK+ Kanıt ya da örnek sunma
	SÇ+ Çözüm sunma ya da yargılama
	SC+ Çözümün ya da durumun avantaj ve dezavantajlarını belirtme
	SU- Uygun olmayan örnek verme ya da soruyu engelleme
	SA- Açıklama ya da savunma yapmadan çözüm önerme ya da yargılama yapma
	SA- Hangisi daha iyidir önerisini yapmadan birçok çözüm önerme
Eleştirel Değerlendirme	E+ Kendinin ya da diğerlerinin söylediklerini eleştirel değerlendirme
	E- Eleştirmeden kabul etme ya da sorgulamadan reddetme
Uygulamadaki yarar	Y+ Olası çözümleri benzer durumlara uyarlama
	Y+ Yeni düşünceler için uygulamadaki yararlılığı tartışma
	Y- Boşlukta tartışma
	Y- Uygulanmayacak çözümler önerme
Tartışmanın odağı	O+ Odaklanmış, derinlemesine katkı sağlama
	O- Dağınık, genel katkı sağlama

Çizelge 10'da da görüldüğü gibi, şablonda uygunluk, önem, özgünlük, dışarıdan yeni bilgi getirme, belirsizliği çözme, düşünceleri bağlama, savunma, eleştirel değerlendirme, uygulamadaki yarar ve tartışmanın odağı biçiminde kategoriler ve bu kategorilere ait olumlu ve olumsuz olarak kodlanan göstergeler bulunmaktadır.

Murphy'nin (2004) içerik çözümleme modeli de, tartışma verilerinde eleştirel düşünme becerisine ait göstergeler aramak için kullanılan ve Brookfield (1987), Norris ve Ennis (1989), Bullen (1998) ve Garrison, Anderson ve Archer (2001) modellerinin harmanlanmasından oluşan bir modeldir (çizelge 11).

Çizelge 11 Murphy'nin (2004) İçerik Çözümleme Şablonu

Süreç	Kategoriler	Kod	Özel Göstergeler
Tanımlama	Var olan konunun, ikilemin ve sorunun tanımlanması ve farkına varılması	T1	Araştırılması ya da açıklığa kavuşması gereken bir konunun, ikilemin, sorunun tanımlanması, farkına varılması ya da bunlara odaklanılması.
Anlama	Konuyla ilgili kanıt, bilgi, araştırma, bilgi ve bakış açısı keşfetme.	A1	Konu, ikilem ya da sorun ile ne ilgili ise bunların keşfedilmesi ve tanımlanması.
		A2	Geçmiş bilgilerin, önceden kabul edilen sonuçların ya da diğer kaynaklardan alınan kanıtların yerleştirilmesi.
		A3	Konu, ikilem ya da sorun ile ilgili alternatif bakış açılarının ya da kanıtların üretilmesi.
		A4	Gözlemlerin yapılması.
		A5	Konunun, ikilemin ve sorunun özünün anlaşılması ve açığa çıkarılması
		A6	Sorgulama ve bilgi değişimi
Çözümleme	Derinlemesine bilginin incelenmesi: bilinenlerin düzenlenmesi, bilinmeyenlerin tanımlanması, konunun, ikilemin ya da sorunun temel bileşenlerince derinlemesine incelenmesi	Ç1	Düşünce ve davranışlarda yeni yaklaşımların edinilmesi
		Ç2	Kanıtların, bilginin ya da bakış açılarının sınıflandırılması.
		Ç3	Konu, ikilem ve sorun ile ilgili kanıtların ve alternatif bakış açılarının benzer ve farklı yönlerinin ayrılması
		Ç4	Konuyu, ikilemi ya da sorunu açıklama ve yorumlama
		Ç5	Konuyu, ikilemi ya da sorunu alt parçalara bölme.
		Ç6	Düşünce ya da bilgi arasındaki boşlukları tanımlama, bunları doldurma ve diğerlerinin görüşlerini yargılama.
Değerlendirme	Bilginin, düşüncelerin ya da bakış açılarının eleştirilmesi ve yargılanması	D1	Bilgi, düşünce ve kaynakların geçerliliğini, uygulanabilirliğini ve ilgililiğini değerlendirme
		D2	Bakış açılarını ve varsayımları eleştirme
		D3	Tutarsızlıkları ve çelişkileri bulma
		D4	Tanımlamalar yapma ve değerlendirme
		D5	Tartışmaları desteklemek için kanıt kullanma.
		D6	Düşünce, bilgi, kanıtları ya da bakış açılarını kabul ya da reddetme
Oluşturma	Yeni bilginin, bakış açısının ya da stratejilerin üretilmesi ve bunların uygulaması	O1	Stratejileri uygulama ya da çalıştırma
		O2	Gerçek ya da hipotetik çözümleri, kararları ya da sonuçları uygulama
		O3	Yeni bilgi ya da bakış açılarını oluşturma, türetme ve bulma.
		O4	Alternatif bakış açıları ya da hipotezleri üretme.
		O5	Bir çözüm, karar ya da sonuç üzerinde hareket etme.
		O6	Değişimi ya da planı çalıştırma ya da uygulama

Çizelge 11’de de görüldüğü gibi, şablonda tanımlama, anlama, çözümleme, değerlendirme ve oluşturma biçiminde kategoriler ve bu kategorilere ait kodlanan göstergeler bulunmaktadır. Bu çalışma için duruma-dayalı tartışma ortamındaki verilerini çözümlemek için Murphy (2004) içerik çözümleme şablonu temel alınarak, Newman ve diğerleri (1995) ile eşleşmeyen ve bu şablonda olmayan göstergeler Murphy (2004) içerik çözümleme şablonuna eklenmiş, bu şablon için gerekli uzman görüşü alınarak son hali çizelge 12’de gösterilmiştir.

Çizelge 12 Murphy (2004) ve Newman ve diğerleri’nin (1995) İçerik Çözümleme Modellerinden Uyarlanmış Model

Süreç	Kategoriler	Kod	Özel Göstergeler
Tanımlama	Var olan konunun, ikilemin ve sorunun tanımlanması ve farkına varılması	T1	Araştırılması ya da açıklığa kavuşması gereken bir konunun, ikilemin, sorunun tanımlanması, farkına varılması ya da bunlara odaklanması.
Anlama	Konuyla ilgili kanıt, bilgi, araştırma, bilgi ve bakış açısı keşfetme.	A1	Konu, ikilem ya da sorun ile ne ilgili ise bunların keşfedilmesi ve tanımlanması.
		A2	Geçmiş bilgilerin, önceden kabul edilen sonuçların yerleştirilmesi.
		A3	Ders materyalinden ya da diğer kaynaklardan alınan kanıtların yerleştirilmesi.
		A4	Kişisel deneyim sunulması
		A5	Konu, ikilem ya da sorun ile ilgili alternatif bakış açılarının, düşüncelerin, çözümlerin ya da kanıtların üretilmesi.
		A6	Gözlemlerin yapılması.
		A7	Konunun, ikilemin ve sorunun özünün anlaşılması ve açığa çıkarılması
		A8	Sorgulama ve bilgi değişimi
Çözümleme	Derinlemesine bilginin incelenmesi: bilinenlerin düzenlenmesi, bilinmeyenlerin tanımlanması, konunun, ikilemin ya da sorunun temel bileşenlerince derinlemesine incelenmesi	Ç1	Düşünce ve davranışlarda yeni yaklaşımların edinilmesi (Üretilen düşüncelerden yenilerini oluşturma)
		Ç2	Kanıtların, bilginin ya da bakış açılarının sınıflandırılması.
		Ç3	Konu, ikilem ve sorun ile ilgili kanıtların ve alternatif bakış açılarının benzer ve farklı yönlerinin ayrılması
		Ç4	Düşüncelerin, alternatif bakış açılarının, çözümlerin ya da durumun avantaj ve dezavantajlarının belirtilmesi
		Ç5	Konuyu, ikilemi ya da sorunu açıklama ve yorumlama
		Ç6	Konuyu, ikilemi ya da sorunu alt parçalara bölme.

Değerlendirme	Bilginin, düşüncelerin ya da bakış açılarının eleştirilmesi ve yargılanması	Ç7	Düşünce ya da bilgi arasındaki boşlukları tanımlama, bunları doldurma ya da belirsiz ifadeleri tartışarak düzeltme, diğerlerinin görüşlerini yargılama.
		Ç8	Düşünceleri, gerçekleri ve kavramları bağlama
		D1	Bilgi, düşünce ve kaynakların geçerliliğini, uygulanabilirliğini ve ilgililiğini değerlendirme
		D2	Bakış açılarını ve varsayımları eleştirme
		D3	Tutarsızlıkları ve çelişkileri bulma
		D4	Tanımlamalar yapma ve değerlendirme
		D5	Tartışmaları desteklemek için kanıt kullanma.
		D6	Düşünce, bilgi, kanıtları ya da bakış açılarını kabul ya da reddetme
		O1	Stratejileri uygulama ya da çalıştırma
		O2	Gerçek ya da hipotetik çözümleri, kararları ya da sonuçları uygulama
Oluşturma	Yeni bilginin, bakış açısının ya da stratejilerin üretilmesi ve bunların uygulaması	O3	Yeni bilgi ya da bakış açılarını oluşturma, türetme ve bulma.
		O4	Alternatif bakış açıları ya da hipotezleri üretme.
		O5	Olası çözümleri benzer durumlara uyarlama
		O6	Yeni düşünceler için uygulamadaki yararlılığı tartışma
		O7	Bir çözüm, karar ya da sonuç üzerinde hareket etme.
		O8	Değişimi ya da planı çalıştırma ya da uygulama

Bu şablonda yer alan göstergelerin, öğretme ve öğrenme bağlamında bir araç ya da bir rehber olduğu unutulmamalıdır. Buradaki tüm göstergeler, tüm çevrimiçi tartışma ortamı ya da bağlamı için uygun olmayabilir. Buradaki göstergeler, hangi davranışların hangi bilişsel süreçte olduğunu göstermek için kullanılmaktadır. Her süreçteki davranışlar ve göstergeler eleştirel düşünmenin doğasını yansıtmaktadır (Murphy, 2004).

İçerik çözümleme modelinin beş aşamadan oluştuğu yukarıda gösterilmişti. İlk aşama olan tanımlama, tartışma ortamına katılanların var olan konuyu, ikilemi ya da sorunu tanımladığı ve farkına vardığı aşamadır. İkinci aşama olan anlama ise tartışma ortamına katılanların konuyla ilgili kanıt, bilgi, araştırma, bilgi ve bakış açısı keşfettiği aşamadır. Üçüncü aşama olan çözümleme aşaması ise derinlemesine bilginin incelenmesi: bilinenlerin düzenlenmesi, bilinmeyenlerin tanımlanması, konunun, ikilemin ya da sorunun temel bileşenlerince derinlemesine incelendiği aşamadır. Değerlendirme aşamasında ise tartışma ortamındaki bilginin, düşüncelerin ya

da bakış açılarının eleştirildiği ve yargılandığı aşamadır. Son aşama olan oluşturma ise yeni bilginin, bakış açısının ya da stratejilerin üretildiği ve bunların uygulandığı aşamadır.

Bu araştırmada, duruma-dayalı çevrimiçi tartışma verilerindeki eleştirel düşünme becerisine ait göstergeleri bulabilmek için yukarıda kategorileri ve göstergeleri açıklanan Newman ve diğerleri (1995) ve Murphy (2004) içerik çözümleme modellerinden uyarlanan model temel alınarak içerik çözümlenmiştir.

Kodlama Birimi

Kodlama birimi, içerik çözümleme şablonunu kullanırken kodlayıcıya yol gösteren ve çözümlenecek verilerde odaklanılması gereken en küçük anlamlı veri yapısıdır. Newman ve diğerleri (1995) sözcük öbeklerinin, cümlelerin, paragrafların ve hatta mesajların kodlama birimi olarak kullanılabilenlerinden söz etmektedir. Benzer biçimde Rourke, Anderson, Garrison ve Archer (2000) paragrafın, cümlenin, anlam biriminin (tema), mesajın ve söz eyleminin (speech act) kodlama birimi olabileceğinden bahsetmektedir.

Rourke, Anderson, Garrison ve Archer (2000), kodlama birimini seçerken çoklu kodlayıcılar arasında güvenilir ve aynı zamanda tanımlanabilen birimin tercih edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Paragraf ya da cümleler anlam birimine ya da temalara göre daha kolay tanımlanabilmektedir (Schrire, 2006).

Hillman (1999), Fahy ve diğerleri (2000), Fahy (2002) ve Pena-Shaff ve Nicholls (2004) kullanımı kolay ve güvenilir olduğu için eş-zamansız tartışma ortamında cümle birimini tercih ederken, cümle biriminde Rourke, Anderson, Garrison ve Archer (2000) incelenmesi gereken çok fazla ifade olduğunu eklemektedir.

Dennen'e (2008) göre, çevrimiçi tartışma çözümlemelerinin cümleler, paragraflar ya da mesajlar gibi daha küçük birimler üzerine yoğunlaşması gerektiğini ve mikro seviyedeki çözümlemelerin daha kullanışlı olduğunu

söylemektedir. Amaç daha genel bir bakış sunmak olduğunda ise daha makro seviyede tercih yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu araştırmada eleştirel düşünmenin ortaya konması için bu değişkene ait göstergelerin tartışma verilerinde aranmasını kolaylaştıracağı, kodlayıcılar arasında nesnelliği sağlayabileceği için kodlama birimi olarak cümle tercih edilmiştir.

Kodlayıcıların Eğitimi

Duruma-dayalı çevrimiçi tartışma verileri araştırmacının kendisi ve nitel araştırma dersi almış, bu konuda çalışmalarda bulunmuş ve eğitim fakültesi mezunu bir doktora öğrencisi olmak üzere iki kodlayıcı tarafından çözümlenmiştir. Araştırmacı tüm tartışma ortamındaki 10080 cümleyi kodlarken, ikinci kodlayıcı 8 haftalık tartışma sürecinden seçilen sadece 4. haftadaki 15 grubun 1155 cümlesini kodlamıştır.

İkinci kodlayıcının daha önce tartışma verisi çözümlememiş olmasından dolayı süreç hakkında kendisine eğitim verilmiştir. Kendisine ilk önce çalışmada kullanılan şablonlar gösterilmiş ve bu şablonların kullanıldığı çalışmalar iki kodlayıcı tarafından incelenmiştir. Ayrıca, tartışmadaki sorunlu, istenmeyen öğrenci durumu kendisine gösterilmiş, öğrencilerin tartıştıkları durum hakkında farkındalığının oluşturulması sağlanmıştır. Bunun yanı sıra, kodlaması yapılacak ilgili haftadaki tartışma sürecini yönlendiren sınıf yönetimi modeli ders sunuları ve ek okumaları kendisine okutulmuş, böylece öğrencilerin yararlandığı kaynaklar hakkında bilgili olması sağlanmıştır.

İçerik çözümleme sürecinde ortaya çıkabilecek farklılıkların ve yanlışların önlenmesi için başka bir araştırmaya ait duruma dayalı tartışma verileri iki kodlayıcı tarafından eleştirel düşünme şablonu (Newby ve diğerleri (1995) ve Murphy (2004)) kullanılarak çözümlenmiş, süreçteki sorunlar ve belirsizlikler tartışılarak ortadan kaldırılmıştır. İçerik çözümleme şablonunun nasıl kullanıldığına ilişkin örnek bir içerik çözümlemesi ek 20'de sunulmuştur.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın bulguları ve bu bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur.

Tartışma Yapısına Göre Çevrimiçi Ortama Katılım

İlk olarak içerik çözümleme şablonu ile her grubun haftalık eleştirel düşünme puanları ve kategorilerine ait puanları elde edilmiş ve daha sonra bu puanların genel cümle sayısı içerisindeki cümle yoğunluğu hesaplanmıştır. Deney gruplarındaki tartışmalara katılan öğrenci sayısı, mesaj sayısı, toplam cümle sayısı ve kodlanan cümle sayısı çizelge 13'de gösterilmiştir.

Çizelge 13 Haftalık Olarak Tartışmalara Katılan Öğrenci Sayısı, Mesaj Sayısı, Toplam Cümle Sayısı ve Kodlanan Cümle Sayısı

Grup	Hafta	Katılan Öğrenci Sayısı	Mesaj Sayısı	Toplam Cümle Sayısı	Kodlanan Cümle Sayısı
Serbest	1	25	70	401	400
	2	29	110	575	571
	3	26	67	339	335
	4	18	45	211	207
	5	26	70	302	301
	6	23	64	286	286
	7	17	47	197	197
	8	16	50	265	265
	Toplam	180	523	2576	2562
	Ortalama	22,5	65,375	322	320,25
Grup	Hafta	Katılan Öğrenci Sayısı	Mesaj Sayısı	Toplam Cümle Sayısı	Kodlanan Cümle Sayısı
Yapılandırılmış	1	25	60	497	495
	2	26	67	413	411
	3	21	59	394	394
	4	22	46	262	261
	5	25	73	388	388
	6	23	58	323	323
	7	22	53	302	302
	8	16	38	187	187
	Toplam	180	454	2766	2761
	Ortalama	22,5	56,75	345,75	345,13
Grup	Hafta	Katılan Öğrenci Sayısı	Mesaj Sayısı	Toplam Cümle Sayısı	Kodlanan Cümle Sayısı
Yönlendirilmiş	1	30	134	948	919
	2	29	124	724	716
	3	24	84	502	501
	4	26	114	701	687
	5	26	104	623	608
	6	27	90	492	491
	7	22	74	435	434
	8	21	71	401	401
	Toplam	205	795	4826	4757
	Ortalama	25,6	99,375	603,25	594,63

8 hafta boyunca serbest tartışma grubunda toplam 180 öğrenci tartışma ortamına katılmıştır, bu ortamda gönderilen mesaj sayısı 523'dür, toplam cümle sayısı 2576 ve kodlanan cümle sayısı ise 2562'dir. Yapılandırılmış tartışma grubunda toplam 180 öğrenci tartışma ortamına katılmıştır, bu ortamda gönderilen mesaj sayısı 454'dür, toplam cümle sayısı 2766 ve kodlanan cümle sayısı ise 2761'dir. Yönlendirilmiş tartışma grubunda toplam 205 öğrenci tartışma ortamına katılmıştır, bu ortamda gönderilen mesaj sayısı 795'dir, toplam cümle sayısı 4826 ve kodlanan cümle sayısı ise 4757'dir. Veriler genel olarak incelendiğinde, yönlendirilmiş grupta çevrimiçi tartışmalara katılan öğrenci sayısının serbest ve yapılandırılmış gruba göre daha fazla olduğu görülmüştür. Toplam cümle sayıları incelendiğinde, en çok cümlelerin yönlendirilmiş grupta paylaşıldığı, bunu yapılandırılmış grubun izlediği ve en az cümlelerin ise serbest grupta olduğu görülmüştür. Bu bulgu ile koşut olarak kodlanan cümle sayıları incelendiğinde, yine en çok cümlelerin yönlendirilmiş grupta olduğu, bunu yapılandırılmış grubun izlediği ve en az kodlanan cümlelerin serbest grupta olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, hangi grupta daha çok eleştirel düşünme sürecinin desteklendiğini belirlemede bir ipucu olarak değerlendirilebilir.

Farklı Tartışma Yapılarının Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimine Etkisi

Öğrencilerin farklı tartışma yapılarında eleştirel düşünme eğilimlerine ait betimsel istatistikler çizelge 14'te gösterilmiştir.

Çizelge 14 Öğrencilerin Farklı Tartışma Yapılarındaki Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam Puan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tartışma Yapısı	ÖN TEST			SON TEST		
	N	X	S	N	X	S
Serbest	31	196,90	17,00	31	196,64	15,87
Yapılandırılmış	31	193,58	14,63	30	196,45	17,05
Yönlendirilmiş	30	196,60	19,08	31	198,63	19,70

Çizelge 14’de görüldüğü gibi, serbest tartışma grubunda tartışan öğrencilerin deney öncesi eleştirel düşünme eğilimi ortalama puanı $X=196,90$ iken bu değer deney sonrasında $X=196,64$ olmuştur. Yapılandırılmış tartışma grubunda tartışan öğrencilerin deney öncesi eleştirel düşünme eğilimi ortalama puanı $X=193,58$ iken bu değer deney sonrasında $X=196,45$ olmuştur. Yönlendirilmiş tartışma grubunda tartışan öğrencilerin deney öncesi eleştirel düşünme eğilimi ortalama puanı $X=196,60$ iken bu değer deney sonrasında $X=198,63$ olmuştur.

Üç ayrı tartışma yapısında tartışan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinde deney öncesinde ve deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları ise çizelge 15’te gösterilmiştir.

Çizelge 15 Eleştirel Düşünme Eğilimi Öntest-Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	41388,652	91			
Grup	215,646	2	107,823	0,233	0,793
Hata	41173,006	89	462,618		
Denekleriçi	12225,723	92			
Ölçüm	110,310	1	110,310	0,816	0,369
Grup*Ölçüm	81,220	2	40,610	0,300	0,741
Hata	12034,193	89	135,216		
Toplam	53614,375	183			

Bu üç grubun eleştirel düşünme eğilimi ön-test ve son-test sonuçları arasındaki fark anlamlı değildir [$F_{(1,89)}=0.30$ $p>.05$]. Başka bir anlatımla, öğrencilerin serbest, yapılandırılmış ya da yönlendirilmiş yapıdaki çevrimiçi ortamlarda tartışmaları onların eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Bu bulgu, tartışma yapısının eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin farklı tartışma yapılarında eleştirel düşünme eğilimi alt ölçeklerine ait betimsel istatistikler çizelge 16’te gösterilmiştir.

Çizelge 16 Öğrencilerin Farklı Tartışma Yapılarındaki Eleştirel Düşünme Eğilimi Alt Ölçeği Toplam Puan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Ölçek		ÖN TEST		SON TEST	
		X	S	X	S
Analitiklik	Serbest	24,90	7,78	25,55	7,07
	Yapılandırılmış	25,07	7,65	26,19	7,46
	Yönlendirilmiş	24,93	6,78	26,70	8,40
Açık Fikirlilik	Serbest	58,39	5,30	56,39	5,98
	Yapılandırılmış	56,84	5,84	57,16	5,71
	Yönlendirilmiş	58,80	4,60	58,00	5,00
Meraklılık	Serbest	41,55	5,73	41,07	5,56
	Yapılandırılmış	40,00	5,92	39,16	6,13
	Yönlendirilmiş	38,77	6,75	39,93	5,43
Kendine Güven	Serbest	31,16	4,10	31,84	4,38
	Yapılandırılmış	28,94	6,31	29,94	5,94
	Yönlendirilmiş	30,97	4,86	31,37	4,90
Doğruyu Arama	Serbest	20,32	4,37	21,74	4,66
	Yapılandırılmış	23,06	5,55	23,77	6,28
	Yönlendirilmiş	22,67	6,29	21,93	6,31
Sistematiklik	Serbest	20,58	3,96	20,07	3,36
	Yapılandırılmış	19,68	3,15	20,23	3,13
	Yönlendirilmiş	20,47	4,25	20,70	4,00

Çizelge 16’da görüldüğü gibi, serbest tartışma grubunda tartışan öğrencilerin deney öncesi analitiklik alt ölçeği ortalama puanı $X=24,90$ iken bu değer deney sonrasında $X=25,55$, deney öncesi açık fikirlilik alt ölçeği ortalama puanı $X=58,39$ iken bu değer deney sonrasında $X=56,39$, deney öncesi meraklılık alt ölçeği ortalama puanı $X=41,55$ iken bu değer deney sonrasında $X=41,07$, deney öncesi kendine güven alt ölçeği ortalama puanı $X=31,16$ iken bu değer deney sonrasında $X=31,84$, deney öncesi doğruyu arama alt ölçeği ortalama puanı $X=20,32$ iken bu değer deney sonrasında $X=21,74$ ve deney öncesi sistematiklik alt ölçeği ortalama puanı $X=20,58$ iken bu değer deney sonrasında $X=20,07$ olmuştur.

Yapılandırılmış tartışma grubunda tartışan öğrencilerin deney öncesi analitiklik alt ölçeği ortalama puanı $X=25,07$ iken bu değer deney sonrasında $X=26,19$ deney öncesi açık fikirlilik alt ölçeği ortalama puanı $X=56,84$ iken bu değer deney sonrasında $X=57,16$, deney öncesi meraklılık alt ölçeği ortalama puanı $X=40,00$ iken bu değer deney sonrasında $X=39,16$, deney öncesi kendine güven alt ölçeği ortalama puanı $X=28,94$ iken bu değer deney

sonrasında $X=29,94$, deney öncesi doğruyu arama alt ölçeği ortalama puanı $X=23,06$ iken bu değer deney sonrasında $X=23,77$ ve deney öncesi sistematiklik alt ölçeği ortalama puanı $X=19,68$ iken bu değer deney sonrasında $X=20,23$ olmuştur.

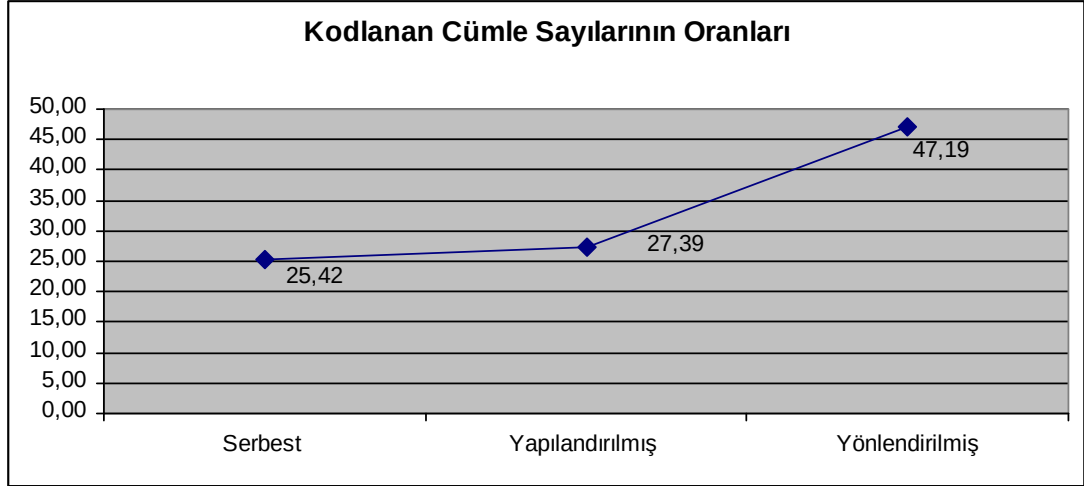
Yönlendirilmiş tartışma grubunda tartışan öğrencilerin deney öncesi analitiklik alt ölçeği ortalama puanı $X=24,93$ iken bu değer deney sonrasında $X=26,70$, deney öncesi açık fikirlilik alt ölçeği ortalama puanı $X=58,80$ iken bu değer deney sonrasında $X=58,00$, deney öncesi meraklılık alt ölçeği ortalama puanı $X=38,77$ iken bu değer deney sonrasında $X=39,93$, deney öncesi kendine güven alt ölçeği ortalama puanı $X=30,97$ iken bu değer deney sonrasında $X=31,37$, deney öncesi doğruyu arama alt ölçeği ortalama puanı $X=22,67$ iken bu değer deney sonrasında $X=21,93$ ve deney öncesi sistematiklik alt ölçeği ortalama puanı $X=20,47$ iken bu değer deney sonrasında $X=20,70$ olmuştur.

Üç ayrı tartışma yapısında tartışan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi alt ölçeklerinde deney öncesinde ve deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları ise Ek-21'de sunulmuştur. Buna göre eleştirel düşünme eğilimi analitiklik [$F_{(1,89)}=0.25$ $p>.05$], açık fikirlilik [$F_{(1,89)}=1.87$ $p>.05$], meraklılık [$F_{(1,89)}=1.31$ $p>.05$], kendine güven [$F_{(1,89)}=0.12$ $p>.05$], doğruyu arama [$F_{(1,89)}=1.91$ $p>.05$] ve sistematiklik [$F_{(1,89)}=0.83$ $p>.05$] alt ölçeklerinde tartışma yapısına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Başka bir anlatımla, öğrencilerin serbest, yapılandırılmış ya da yönlendirilmiş yapıdaki çevrimiçi ortamlarda tartışmaları onların eleştirel düşünme eğilimi alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır.

Farklı Tartışma Yapılarında Öğretmen Adaylarının Gerçek ve Yansıyan Eleştirel Düşünme Performansları

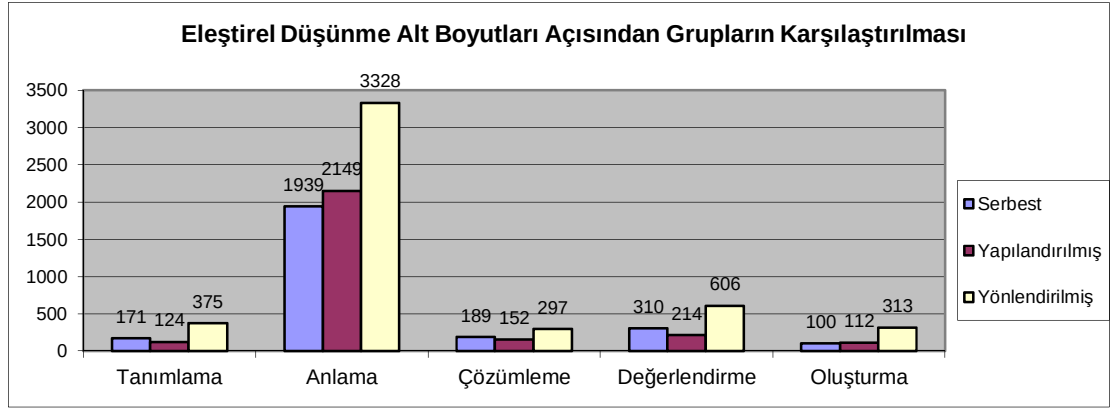
Tüm tartışma gruplarında kodlanan cümle sayıları birbirlerine oranlandığında serbest gruptaki cümle oranı 25,42 iken bu değer yapılandırılmış grupta 27,39 ve yönlendirilmiş grupta ise 47,19'dur. Bu değerler incelendiğinde üç

çevrimiçi tartışma yapısı içerisinde en çok yönlendirilmiş gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi gösterdiği görülmektedir. Bunu yapılandırılmış gruptaki öğrenciler ve en son olarak da serbest gruptaki öğrencileri takip etmektedir (Şekil 2).



Şekil 2 Tüm Gruplarda Kodlanan Cümle Sayılarının Birbirlerine Oranları

Tüm gruplardaki haftalık toplam eleştirel düşünme alt boyutları incelendiğinde, Şekil 3’de de görüldüğü gibi tanımlama boyutunda kodlanan cümle sayısı serbest grup için 171, yapılandırılmış grup için 124 ve yönlendirilmiş grup için 375’tir. Anlama boyutunda kodlanan cümle sayısı serbest grup için 1939, yapılandırılmış grup için 2149 ve yönlendirilmiş grup için 3328’dir. Çözümleme boyutunda kodlanan cümle sayısı serbest grup için 189, yapılandırılmış grup için 152 ve yönlendirilmiş grup için 297’dir. Değerlendirme boyutunda kodlanan cümle sayısı serbest grup için 310, yapılandırılmış grup için 214 ve yönlendirilmiş grup için 606’dır. Son boyut olan oluşturma boyutu için kodlanan cümle sayısı serbest grup için 100, yapılandırılmış grup için 112 ve yönlendirilmiş grup için 313’dür.



Şekil 3 Tüm Gruplardaki Eleştirel Düşünme Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Tüm tartışma gruplarında eleştirel düşünmenin alt boyutlarına yaptıkları katkı açısından karşılaştırıldığında en çok yönlendirilmiş grubun öne çıktığı görülmektedir. Serbest grupta yer alan öğrenciler anlama ve oluşturma boyutları hariç diğer 3 boyutta yapılandırılmış gruba göre daha çok katkı sağlamıştır.

Genel olarak üç tartışma grubunun eleştirel düşünmeye olan katkısı incelendikten sonra, tüm grupların her bir alt boyutlara yaptıkları ayrıntılı katkı sonuçları frekans ve yüzde olarak aşağıdaki çizelgelerde gösterilmiştir.

Çizelge 17 incelendiğinde serbest grupta yer alan öğrencilerin eleştirel düşünmeye yaptıkları katkı açısından kodlanan 2562 cümlelerin 171'i (%6,67) tanımlama (t1), 178'i (%6,95) a1, 70'i (%2,73) a2, 963'ü (%37,59) a3, 17'si (% 0,66) a4, 552'si (% 21,55) a5, 3'ü (% 0,12) a6, 68'i (% 2,65) a7, 88'i (% 3,43) a8 boyutlarına aittir. 2562 cümlelerin 1939'u (% 75,68) anlama boyutunda yer almaktadır.

Serbest grup için kodlanan 2562 cümlelerin 28'i (% 1,09) ç1, 1'i (% 0,04) ç3, 5'i (% 0,20) ç4, 41'i (% 1,60) ç5, 100'ü (% 3,90) ç7, 14'ü (% 0,55) ç8 boyutlarına aittir. Ç2 ve ç6 boyutlarına katkı yapılan her hangi bir cümle yer almamaktadır. 2562 cümlelerin 189'u (% 7,38) çözümleme boyutunda yer

almaktadır.

Serbest grup için kodlanan 2562 cümlelerin 121'i (% 4,72) d1, 17'si (% 0,66) d2, 12'si (% 0,47) d3, 3'ü (% 0,12) d4, 31'i (% 1,21) d5, 126'sı (% 4,92) d6 boyutlarına aittir. 2562 cümlelerin 310'u (% 12,10) değerlendirme boyutuna katkı yapmaktadır.

Serbest grup için kodlanan 2562 cümlelerin 69'u (% 2,69) o1, 1'i (% 0,04) o5, 30'u (% 1,17) o7 boyutlarına aittir. O2, o3, o4, o6 ve o8 boyutlarına katkı yapılan her hangi bir cümle yer almamaktadır. 2562 cümlelerin 100'ü (% 3,90) oluşturma boyutuna katkı yapmaktadır. Serbest grupta yer alan öğrencilerin en çok sırasıyla anlama, değerlendirme, çözümleme, tanımlama ve oluşturma boyutlarında katkı yaptığı ortaya çıkmıştır.

Çizelge 17 Serbest Grupta Eleştirel Düşünme Alt Boyutlarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Süreç	Alt Boyut	HAFTA								Toplam
		1	2	3	4	5	6	7	8	
Tanımlama	t1	19	23	35	19	31	14	19	11	171
	% - t1	4,75	4,03	10,45	9,18	10,30	4,90	9,64	4,15	6,67
Anlama	a1	68	16	20	14	10	15	17	18	178
	% - a1	17,00	2,80	5,97	6,76	3,32	5,24	8,63	6,79	6,95
	a2	2	19	1	3	27	5	10	3	70
	% - a2	0,50	3,33	0,30	1,45	8,97	1,75	5,08	1,13	2,73
	a3	33	193	149	56	129	142	114	147	963
	% - a3	8,25	33,80	44,48	27,05	42,86	49,65	57,87	55,47	37,59
	a4	1	2	5	0	1	0	4	4	17
	% - a4	0,25	0,35	1,49	0,00	0,33	0,00	2,03	1,51	0,66
	a5	141	153	58	68	46	64	6	16	552
	% - a5	35,25	26,80	17,31	32,85	15,28	22,38	3,05	6,04	21,55
	a6	1	0	0	1	0	1	0	0	3
	% - a6	0,25	0,00	0,00	0,48	0,00	0,35	0,00	0,00	0,12
	a7	24	5	4	2	10	11	10	2	68
	% - a7	6,00	0,88	1,19	0,97	3,32	3,85	5,08	0,75	2,65
	a8	16	24	11	5	4	15	6	7	88
	% - a8	4,00	4,20	3,28	2,42	1,33	5,24	3,05	2,64	3,43
	Anlama	286	412	248	149	227	253	167	197	1939
	% - Anlama	71,50	72,15	74,03	71,98	75,42	88,46	84,77	74,34	75,68
Çözümleme	ç1	15	3	6	3	0	0	0	1	28
	% - ç1	3,75	0,53	1,79	1,45	0,00	0,00	0,00	0,38	1,09
	ç2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	% - ç2	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

	ç3	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	% - ç3	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,38	0,04
	ç4	0	1	1	2	0	0	0	1	5
	% - ç4	0,00	0,18	0,30	0,97	0,00	0,00	0,00	0,38	0,20
	ç5	38	0	1	0	0	0	0	2	41
	% - ç5	9,50	0,00	0,30	0,00	0,00	0,00	0,00	0,75	1,60
	ç6	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	% - ç6	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	ç7	6	26	19	11	10	11	6	11	100
	% - ç7	1,50	4,55	5,67	5,31	3,32	3,85	3,05	4,15	3,90
	ç8	2	7	3	1	0	1	0	0	14
	% - ç8	0,50	1,23	0,90	0,48	0,00	0,35	0,00	0,00	0,55
	Çözümleme	61	37	30	17	10	12	6	16	189
	% - Çözümleme	15,25	6,48	8,96	8,21	3,32	4,20	3,05	6,04	7,38
Değerlendirme	d1	4	53	19	8	16	6	4	11	121
	% - d1	1,00	9,28	5,67	3,86	5,32	2,10	2,03	4,15	4,72
	d2	11	2	2	0	1	1	0	0	17
	% - d2	2,75	0,35	0,60	0,00	0,33	0,35	0,00	0,00	0,66
	d3	8	2	0	0	1	0	1	0	12
	% - d3	2,00	0,35	0,00	0,00	0,33	0,00	0,51	0,00	0,47
	d4	2	0	0	1	0	0	0	0	3
	% - d4	0,50	0,00	0,00	0,48	0,00	0,00	0,00	0,00	0,12
	d5	3	10	3	1	3	4	3	4	31
	% - d5	0,75	1,75	0,90	0,48	1,00	1,40	1,52	1,51	1,21
	d6	23	40	23	7	9	9	5	10	126
	% - d6	5,75	7,01	6,87	3,38	2,99	3,15	2,54	3,77	4,92
	Değerlendirme	51	107	47	17	30	20	13	25	310
	% - Değerlendirme	12,75	18,74	14,03	8,21	9,97	6,99	6,60	9,43	12,10
Oluşturma	o1	0	4	8	8	25	2	8	14	69
	% - o1	0,00	0,70	2,39	3,86	8,31	0,70	4,06	5,28	2,69
	o2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	% - o2	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	o3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	% - o3	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	o4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	% - o4	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	o5	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	% - o5	0,00	0,18	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,04
	o6	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	% - o6	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	o7	0	5	2	6	5	5	1	6	30
	% - o7	0,00	0,88	0,60	2,90	1,66	1,75	0,51	2,26	1,17
	o8	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	% - o8	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Oluşturma	0	10	10	14	30	7	9	20	100
	% - Oluşturma	0,00	1,75	2,99	6,76	9,97	2,45	4,57	7,55	3,90

Öğrencilerin yapılandırılmış tartışma grubundaki verilerinin eleştirel düşünme alt boyutlarına yaptıkları katkı açısından içerik çözümlemesi sonuçları frekans ve yüzde olarak çizelge 18'te gösterilmiştir. Buna göre yapılandırılmış grup

için kodlanan 2761 cümlelerin 124'ü (% 4,49) tanımlama boyutunda yer alırken, 304'ü (% 11,01) a1, 59'u (% 2,14) a2, 774'ü (% 28,03) a3, 6'sı (% 0,22) a4, 767'si (% 27,78) a5, 6'sı (% 0,22) a6, 102'si (% 3,69) a7 ve 131'i (% 4,74) a8 boyutlarına aittir. 2761 cümlelerin 2149'u (% 77,83) anlama boyutuna katkı sağlamıştır.

Yapılandırılmış grup için kodlanan 2761 cümlelerin 38'i (% 1,38) ç1, 7'si (% 0,25) ç4, 9'u (% 0,33) ç5, 91'i (% 3,30) ç7, 7'si (% 0,25) ç8 boyutlarına aittir. Ç2, ç3 ve ç6 boyutlarına ait herhangi bir cümle katkı yapmamıştır. 2761 cümlelerin 152'si (% 5,51) çözümleme boyutlarına katkı sağlamıştır.

Yapılandırılmış grup için kodlanan 2761 cümlelerin 61'i (% 2,21) d1, 4'ü (% 0,14) d2, 11'i (% 0,40) d3, 2'si (% 0,07) d4, 20'si (% 0,72) d5, 116'sı (% 4,20) d6 boyutlarına aittir. 2761 cümlelerin 214'ü (% 7,75) değerlendirme boyutuna katkı sağlamıştır.

Yapılandırılmış grup için kodlanan 2761 cümlelerin 64'ü (% 2,32) o1, 1'i (% 0,04) o5, 47'si (% 1,70) o7 boyutlarına aittir. O2, o3,o4, o6 ve o8 boyutlarına ait herhangi bir cümle katkı yapmamıştır. 2761 cümlelerin 112'si (% 4,06) oluşturma boyutlarına katkı sağlamıştır. Yapılandırılmış grupta, serbest grupta olduğu gibi, yer alan öğrencilerin en çok sırasıyla anlama, değerlendirme, çözümleme, tanımlama ve oluşturma boyutlarında katkı yaptığı ortaya çıkmıştır.

Çizelge 18 Yapılandırılmış Grupta Eleştirel Düşünme Alt Boyutlarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Süreç	Alt Boyut	HAFTA								Toplam
		1	2	3	4	5	6	7	8	
Tanımlama	t1	17	12	22	7	24	8	25	9	124
	% - t1	3,43	2,92	5,58	2,68	6,19	2,48	8,28	4,81	4,49
	a1	97	26	45	13	35	30	35	23	304
Anlama	% - a1	19,60	6,33	11,42	4,98	9,02	9,29	11,59	12,30	11,01
	a2	4	0	1	7	17	4	17	9	59
	% - a2	0,81	0,00	0,25	2,68	4,38	1,24	5,63	4,81	2,14
	a3	37	96	95	66	125	129	140	86	774
	% - a3	7,47	23,36	24,11	25,29	32,22	39,94	46,36	45,99	28,03
	a4	0	2	0	0	0	0	2	2	6

	% - a4	0,00	0,49	0,00	0,00	0,00	0,00	0,66	1,07	0,22
	a5	151	147	124	81	108	78	36	42	767
	% - a5	30,51	35,77	31,47	31,03	27,84	24,15	11,92	22,46	27,78
	a6	0	0	1	4	1	0	0	0	6
	% - a6	0,00	0,00	0,25	1,53	0,26	0,00	0,00	0,00	0,22
	a7	28	6	8	5	18	16	20	1	102
	% - a7	5,66	1,46	2,03	1,92	4,64	4,95	6,62	0,53	3,69
	a8	33	13	26	10	10	22	10	7	131
	% - a8	6,67	3,16	6,60	3,83	2,58	6,81	3,31	3,74	4,74
	Anlama	350	290	300	186	314	279	260	170	2149
	% - Anlama	70,71	70,56	76,14	71,26	80,93	86,38	86,09	90,91	77,83
Çözümleme	ç1	35	0	1	1	1	0	0	0	38
	% - ç1	7,07	0,00	0,25	0,38	0,26	0,00	0,00	0,00	1,38
	ç2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	% - ç2	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	ç3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	% - ç3	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	ç4	2	4	0	1	0	0	0	0	7
	% - ç4	0,40	0,97	0,00	0,38	0,00	0,00	0,00	0,00	0,25
	ç5	8	1	0	0	0	0	0	0	9
	% - ç5	1,62	0,24	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,33
	ç6	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	% - ç6	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	ç7	5	32	10	11	7	9	11	6	91
	% - ç7	1,01	7,79	2,54	4,21	1,80	2,79	3,64	3,21	3,30
	ç8	2	1	1	1	0	1	0	1	7
	% - ç8	0,40	0,24	0,25	0,38	0,00	0,31	0,00	0,53	0,25
	Çözümleme	52	38	12	14	8	10	11	7	152
	% - Çözümleme	10,51	9,25	3,05	5,36	2,06	3,10	3,64	3,74	5,51
Değerlendirme	d1	7	14	5	12	9	7	3	4	61
	% - d1	1,41	3,41	1,27	4,60	2,32	2,17	0,99	2,14	2,21
	d2	2	1	0	0	1	0	0	0	4
	% - d2	0,40	0,24	0,00	0,00	0,26	0,00	0,00	0,00	0,14
	d3	2	2	0	0	6	0	1	0	11
	% - d3	0,40	0,49	0,00	0,00	1,55	0,00	0,33	0,00	0,40
	d4	2	0	0	0	0	0	0	0	2
	% - d4	0,40	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,07
	d5	6	6	1	1	5	1	0	0	20
	% - d5	1,21	1,46	0,25	0,38	1,29	0,31	0,00	0,00	0,72
	d6	14	29	22	11	15	15	8	2	116
	% - d6	2,83	7,06	5,58	4,21	3,87	4,64	2,65	1,07	4,20
	Değerlendirme	33	52	28	24	36	23	12	6	214
	% - Değerlendirme	6,67	12,65	7,11	9,20	9,28	7,12	3,97	3,21	7,75
Oluşturma	o1	4	17	1	8	10	9	13	2	64
	% - o1	0,81	4,14	0,25	3,07	2,58	2,79	4,30	1,07	2,32
	o2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	% - o2	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	o3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	% - o3	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	o4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	% - o4	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

o5	1	0	0	0	0	0	0	0	1
% - o5	0,20	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,04
o6	0	0	0	0	0	0	0	0	0
% - o6	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
o7	1	6	15	8	9	4	1	3	47
% - o7	0,20	1,46	3,81	3,07	2,32	1,24	0,33	1,60	1,70
o8	0	0	0	0	0	0	0	0	0
% - o8	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Oluşturma	6	23	16	16	19	13	14	5	112
% - Oluşturma	1,21	5,60	4,06	6,13	4,90	4,02	4,64	2,67	4,06

Öğrencilerin yönlendirilmiş tartışma grubundaki verilerinin eleştirel düşünme açısından içerik çözümlemesi sonuçları frekans ve yüzde olarak çizelge 19’te gösterilmiştir. Buna göre yönlendirilmiş grup için kodlanan 4757 cümlelerin 375’i (% 7,88) tanımlama boyutunda yer alırken 307’si (% 6,45) a1, 81’i (% 1,70) a2, 1581’i (% 33,24) a3, 27’si (% 0,57) a4, 971’i (% 20,41) a5, 9’u (% 0,19) a6, 144’ü (% 3,03) a7, 208’i (% 4,37) a8 boyutlarına aittir. 4757 cümlelerin 3328’i (% 69,96) anlama boyutuna katkı sağlamıştır.

Yönlendirilmiş grup için kodlanan 4757 cümlelerin 46’sı (% 0,97) ç1, 1’i (% 0,02) ç3, 12’si (% 0,25) ç4, 4’ü (% 0,08) ç5, 191’i (% 4,02) ç7, 43’ü (% 0,90) ç8 boyutlarına aittir. Ç2 ve ç6 boyutlarına ait herhangi bir cümle katkı yapmamıştır. 4757 cümlelerin 297’si (% 6,24) çözümleme boyutuna katkı sağlamıştır.

Yönlendirilmiş grup için kodlanan 4757 cümlelerin 255’i (% 5,36) d1, 18’i (% 0,38) d2, 44’ü (% 0,92) d3, 7’si (% 0,15) d4, 50’si (% 1,05) d5, 232’si (% 4,88) d6 boyutlarına aittir. 4757 cümlelerin 606’sı (% 12,74) değerlendirme boyutuna katkı sağlamıştır.

Yönlendirilmiş grup için kodlanan 4757 cümlelerin 198’si (% 4,16) o1, 3’ü (% 0,06) o5, 112’si (% 2,35) o7 boyutlarına aittir. O2, o3, o4, o6 ve o8 boyutlarına herhangi bir cümle katkı yapmamıştır. 4757 cümlelerin 313’ü (% 6,58) oluşturma boyutuna katkı yapmıştır. Yönlendirilmiş grupta yer alan öğrencilerin en çok sırasıyla anlama, değerlendirme, tanımlama, oluşturma ve çözümleme boyutlarında katkı yaptığı ortaya çıkmıştır.

**Çizelge 19 Yönlendirilmiş Grupta Eleştirel Düşünme Alt Boyutlarına Ait
Frekans ve Yüzde Değerleri**

Süreç	Alt Boyut	HAFTA								Toplam
		1	2	3	4	5	6	7	8	
Tanımlama	t1	36	31	51	60	27	51	56	63	375
	% - t1	3,92	4,33	10,18	8,73	4,44	10,39	12,90	15,71	7,88
Anlama	a1	106	40	26	48	23	22	14	28	307
	% - a1	11,53	5,59	5,19	6,99	3,78	4,48	3,23	6,98	6,45
	a2	24	5	3	10	17	8	10	4	81
	% - a2	2,61	0,70	0,60	1,46	2,80	1,63	2,30	1,00	1,70
	a3	179	180	174	102	197	273	260	216	1581
	% - a3	19,48	25,14	34,73	14,85	32,40	55,60	59,91	53,87	33,24
	a4	5	5	0	7	6	1	0	3	27
	% - a4	0,54	0,70	0,00	1,02	0,99	0,20	0,00	0,75	0,57
	a5	272	152	137	199	125	27	24	35	971
	% - a5	29,60	21,23	27,35	28,97	20,56	5,50	5,53	8,73	20,41
	a6	2	0	0	4	1	1	0	1	9
	% - a6	0,22	0,00	0,00	0,58	0,16	0,20	0,00	0,25	0,19
	a7	31	1	9	20	16	25	35	7	144
	% - a7	3,37	0,14	1,80	2,91	2,63	5,09	8,06	1,75	3,03
	a8	45	43	17	40	24	9	11	19	208
	% - a8	4,90	6,01	3,39	5,82	3,95	1,83	2,53	4,74	4,37
	Anlama	664	426	366	430	409	366	354	313	3328
	% - Anlama	72,25	59,50	73,05	62,59	67,27	74,54	81,57	78,05	69,96
Çözümleme	ç1	29	8	3	5	0	0	1	0	46
	% - ç1	3,16	1,12	0,60	0,73	0,00	0,00	0,23	0,00	0,97
	ç2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	% - ç2	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	ç3	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	% - ç3	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,25	0,02
	ç4	0	7	0	2	3	0	0	0	12

Değerlendirme	% - ç4	0,00	0,98	0,00	0,29	0,49	0,00	0,00	0,00	0,25
	ç5	1	2	0	0	1	0	0	0	4
	% - ç5	0,11	0,28	0,00	0,00	0,16	0,00	0,00	0,00	0,08
	ç6	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	% - ç6	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	ç7	22	59	17	15	31	28	9	10	191
	% - ç7	2,39	8,24	3,39	2,18	5,10	5,70	2,07	2,49	4,02
	ç8	3	5	5	17	6	3	4	0	43
	% - ç8	0,33	0,70	1,00	2,47	0,99	0,61	0,92	0,00	0,90
	Çözümleme	55	81	25	39	41	31	14	11	297
	% - Çözümleme	5,98	11,31	4,99	5,68	6,74	6,31	3,23	2,74	6,24
	d1	40	58	28	44	40	18	14	13	255
	% - d1	4,35	8,10	5,59	6,40	6,58	3,67	3,23	3,24	5,36
	d2	12	3	0	1	1	1	0	0	18
	% - d2	1,31	0,42	0,00	0,15	0,16	0,20	0,00	0,00	0,38
	d3	11	8	2	8	8	6	1	0	44
	% - d3	1,20	1,12	0,40	1,16	1,32	1,22	0,23	0,00	0,92
	d4	3	4	0	0	0	0	0	0	7
	% - d4	0,33	0,56	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,15
	d5	9	10	4	10	6	4	3	4	50
	% - d5	0,98	1,40	0,80	1,46	0,99	0,81	0,69	1,00	1,05
Oluşturma	d6	42	35	20	46	35	18	18	18	232
	% - d6	4,57	4,89	3,99	6,70	5,76	3,67	4,15	4,49	4,88
	Değerlendirme	117	118	54	109	90	47	36	35	606
	% - Değerlendirme	12,73	16,48	10,78	15,87	14,80	9,57	8,29	8,73	12,74
	o1	2	31	13	38	24	39	26	25	198
	% - o1	0,22	4,33	2,59	5,53	3,95	7,94	5,99	6,23	4,16
	o2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	% - o2	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	o3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	% - o3	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	o4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	% - o4	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

o5	0	3	0	0	0	0	0	0	3
% - o5	0,00	0,42	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06
o6	0	0	0	0	0	0	0	0	0
% - o6	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
o7	13	29	9	19	11	8	11	12	112
% - o7	1,41	4,05	1,80	2,77	1,81	1,63	2,53	2,99	2,35
o8	0	0	0	0	0	0	0	0	0
% - o8	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Oluşturma	15	63	22	57	35	47	37	37	313
% - Oluşturma	1,63	8,80	4,39	8,30	5,76	9,57	8,53	9,23	6,58

Deneyisel işlem öncesi ve sonrası öğrencilere uygulanan ön-test ve son-test eleştirel eğilimi ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre üç tartışma grubunda da herhangi bir farklılık görülmez iken, öğrencilerin en çok yönlendirilmiş grupta eleştirel düşüncelerini yansıttıkları görülmüştür. Bir başka ifade ile öğrencilerin gerçek ve yansıyan eleştirel düşünme performansları açısından bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Ortamda Durum Tartışmaları Konusuna İlişkin Düşünceleri ve Önerileri

Serbest tartışma grubuna katılan 31 öğrenciden 20 öğrenci, yapılandırılmış tartışma grubuna katılan 31 öğrenciden 24 öğrenci ve yönlendirilmiş tartışma grubuna katılan 30 öğrenciden 24 öğrenci açık-uçlu sorulara yanıt vermiştir. Toplam 92 öğrenciden 68 öğrencinin açık-uçlu sorulara verdiği yanıtlar içerik çözümleme yöntemi ile incelenmiştir. Öğretmen adaylarına yöneltilen açık-uçlu sorulara verdikleri yanıtlar sırasıyla aşağıda yer almaktadır.

Serbest Tartışmaya İlişkin Öğrenci Görüşleri

Serbest gruptaki öğrencilere çevrimiçi durum tartışmalarını serbest yapıda yürüttükleri, bu süreçte gerekli görülmedikçe tartışmalarına müdahale edilmediği ve bu durumun kendilerini nasıl etkilediği sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri yanıtların üç ana başlık altında toplandığı görülmüştür. 14 olumlu, 8

olumsuz ve 8 de öneri biçiminde düşünceler ortaya çıkmıştır (çizelge 20).

Çizelge 20 Tartışmayı Serbest Olarak Yürütmeye İlişkin Görüşler

SERBEST GRUP	#
Olumlu Düşünceler	14
Daha rahat/özgür bir ortamda düşüncelerini ifade etme şansı	6
Müdahale olmaması güzel/olumlu etkiledi	5
Daha dikkatli olduk (doğruyu yanlış kendimiz bulduk)	2
Devamlı müdahale olumsuz etkilerdi	1
Olumsuz Düşünceler	8
Öğrenciler ilgisizdi	3
Tartışma olmadan model özetlendi	2
Pek verimli olmadı	2
Müdahale olmaması olumsuz etkiledi	1
Öneriler	8
Tartışmanın dönütlerle yönlendirilmesi gerekir	7
Müdahale olsa daha iyi sonuç alınır	1

Serbest yapıda tartışan öğrencilerin beyan ettikleri olumlu düşünceler arasında, 6 öğrenci serbest olarak tartışma sayesinde düşüncelerini daha rahat ve özgür bir ortamda ifade etme şansı bulduklarını, 5 öğrenci kendilerine müdahale edilmemesinin kendilerini olumlu etkilediğini, 2 öğrenci tartışırken daha dikkatli olduklarını ve 1 öğrenci de eğer müdahale yapılsaydı kendilerinin olumsuz etkileleneceğini ifade etmiştir.

Bir öğrenci *“Tartışmaya müdahale edilmemesi benim üzerimde çoğunlukla olumlu bir etki yarattı. Daha özgür bir ortamda düşüncelerimi dile getirme şansı elde ettim”* biçiminde düşüncelerini ifade ederken, başka bir öğrenci ise *“...Aynı zamanda bu serbestliğin uçuk bile olsa yeni fikirlerin ortaya çıkması açısından çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Zaten yaratıcılık da ancak bu biçimde gelişebilir.”* diyerek olumlu düşüncelerini açıklamıştır.

Yine başka bir öğrenci ise *“Tartışmalar süresince müdahaleler gerekli yerlerde, tıkanıp durduğumuz noktalarda oldu. Devamlı bir müdahalenin olması durumu olumsuz etkilerdi. Kendimizi sürekli izleniyormuş gibi hissedip, düşüncelerimizi rahat paylaşamayabilirdik. Hem bu tartışma öğrencilerin derslerde anladıklarını ifade ettiği bir ortam olduğu için ortak noktaya bizlerin varması gerekiyordu.”* biçiminde düşüncelerini ifade etmiştir. Benzer olumlu

başka bir düşünceye sahip öğrenci ise *“Zaten tartışmayı nasıl yürütmemiz gerektiği ile ilgili yönergeler vardı. Tartışmalarımız da buna uygun bir biçimde yürütüldüğünden müdahale edilmemesi özgür bir tartışma ortamı sağladı.”* biçiminde olumlu görüşlerini ifade etmiştir.

Olumsuz düşünceler arasında 3 öğrenci sürece müdahale edilmediği için öğrencilerin ilgisiz olduğunu, 2 öğrenci gerçek bir tartışmanın olmadığını, yalnızca modelin özetlendiğini, 2 öğrenci tartışmanın pek verimli olmadığını ve 1 öğrenci de müdahale olmamasının kendilerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Bir öğrenci *“bu durum pek yararlı değildi çünkü kişiler tartışmayıp sadece konuyu özetlemekte[d]ler, müdahale edilip tartışmanın yönlendirilmesi daha iyi olabilirdi.”* Biçiminde olumsuz deneyimini ifade ederken, başka bir öğrenci ise *“...Fakat özgür kalan öğrenci konuyu yeterince ciddiye almadı.”* biçiminde olumsuz deneyimini açıklamıştır.

Yine olumsuz düşüncelerini ve önerilerini ifade eden bir öğrenci ise *“Tartışma sürecinde müdahale edilmemiş olması beni olumsuz etkiledi. Çünkü çoğu zaman verilen durumları tartışmak yerine modelin özeti yapıldı. Bence bu duruma müdahale edilmeliydi. Aynı zamanda gerekli durumları beklemeden olumlu ya da olumsuz olarak dönütler verilmeliydi bence her model tartışmasında.”* biçiminde düşüncelerini açıklamıştır.

Yapılan öneriler arasında 7 öğrenci tartışmanın yönlendirilmesi gerektiğini ve 1 öğrenci de müdahale olsa tartışmadan daha iyi sonuç alınacağını eklemiştir. Bu konuda bir öğrenci düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: *“Bazı gruplara hocamızın müdahale ettiğini duyduğumda bizimkine hiç müdahale etmediği için hangisinin iyi olduğunu düşündüm. Bazı zamanlarda belki bizim grubun tartışmalarına da müdahale etseydi daha iyi bir sonuç alabilirdik diye düşünüyorum.”*

Yapılandırılmış Tartışmaya İlişkin Öğrenci Görüşleri

Yapılandırılmış gruptaki öğrencilere çevrimiçi durum tartışmalarını yapılandırılmış olarak yürüttükleri, bu süreçte kendilerine taraf olmaları için rollerin verildiği ve bu durumun kendilerini nasıl etkilediği sorulmuştur. Öğrencilerin yanıtlarının üç ana başlık altında toplandığı görülmüştür. 38 olumlu, 4 olumsuz ve 3 de diğer olarak sınıflanan düşünceler ortaya çıkmıştır (çizelge 21).

Çizelge 21 Tartışmayı Yapılandırılmış Olarak Yürütmeye İlişkin Görüşler

YAPILANDIRILMIŞ GRUP	#
Olumlu Düşünceler	38
Rolle empati kurma (ben olsam ne yapardım düşüncesi)	7
Roller yararlı /olumlu/eğlenceli oldu	7
Roller farklı düşünmeyi/çok yönlü düşünme/farklı çözüm üretmeyi gerektirdi	6
Farklı rolle çözüm bulma olanağı buldum	5
Rollerin görev ve sorumluluğunu öğrendim	3
Kendimi farklı, sorumluluk sahibi hissettim	2
Duruma her yönden bakma olanağı buldum	1
Roller durumu çözmeme yardım etti	1
Rollerin her hafta değişmesi beni meraklandırdı	1
Roller daha çok araştırma yapmama neden oldu	1
Roller tecrübe kazandırdı	1
Birçok öğrenci tipi gördüm	1
Öğrenciye nasıl yaklaşılır bunu öğrendim	1
Roller meslek yaşamıma katkı sağladı	1
Olumsuz Düşünceler	4
Rollere tam hakim olamadım	2
Fazla verimli olamadım	1
Bazı rollerde (okul aile birliği başkanı-nöbetçi öğretmen) zorlandım	1
Diğer Düşünceler	3
Roller kimi zaman yol gösterici kimi zaman sınırlayıcı oldu	2
Roller yanıtlarımı etkilemedi	1

Olumlu düşünceler arasında 7 öğrenci rol ile empati kurduğunu, kendilerini rolün yerine koyup ne yapacaklarını düşündüklerini, 7 öğrenci rollerin yararlı, olumlu, eğlenceli olduğunu, 6 öğrenci rollerin farklı düşünmeyi, çok yönlü düşünmeyi ve farklı çözüm üretmeyi gerektirdiğini, 5 öğrenci farklı roller ile çözüm bulma olanağına sahip olduklarını, 3 öğrenci hangi rolün ne gibi görev

ve sorumluluğu olduğunu öğrendiğini, 2 öğrenci ise kendini farklı ve sorumluluk sahibi hissettiğini ifade etmiştir. Her biri bir öğrenci tarafından belirtilen diğer olumlu düşünceler ise şöyledir; duruma her yönden bakma olanağına sahip olduklarını, rollerin durumu çözmelerine yardım ettiğini, rollerin her hafta değişmesinin kendisini meraklandığını, rollerin daha çok araştırma yapmasına neden olduğunu, rollerin kendisine deneyim kazandırdığını, birçok sorunlu öğrenci tipi gördüğünü, öğrenciye nasıl davranılması gerektiğini öğrendiğini ve rollerin kendi meslek yaşamına katkı sağladığını eklemiştir.

Bir öğrenci *“Çevrimiçi durum tartışmalarına düzenli bir biçimde katılarak ve tartışmalarda her bireye o tartışma için bir rol verilmesi ileriye dönük yapılacak çalışmalarımızda, meslek yaşamımızda bize pek çok katkı sağladı. Bu durum beni olumlu yönde etkiledi.”* biçiminde olumlu düşüncelerini ifade ederken, başka bir öğrenci ise *“Çeşitli kimliklerde cevap vermek bana farklı kimlikte nasıl düşünülebilir diye sorgulattı ve duruma başka pencereden bakmak, durumu her hafta başka bir rolde tartışmak monotonluğun dışında eğlenceliydi ve faydalıydı.”* demiştir.

Olumlu deneyimlerini belirten diğer öğrenciler ise düşüncelerini şöyle açıklamıştır: *“Tartışma sürecinde rollerin verilmesini olumlu buluyorum. Çünkü bu biçimde belirtilen duruma farklı rollerde çözüm üretebilme olanağı buldum. Olaya farklı açılardan bakmak çok yönlü düşünme konusunda etkiledi beni. Bu da çözüm yolu üretmemi kolaylaştırdı.”*

“Tartışmada taraf olmamız için verilen roller, bizi okul yaşantımızda karşılaşılabileceğimiz sorunlarla ilgili olarak deneyim kazandırmaya ve bunun yanın da öğrenci merkezli sorunlara karşı bizim sergileyebileceğimiz tutum ve davranışlar bakımından öğretici, rol alma özelliklerimiz bakımından yapılandırıcı özelliklerimizi ortaya koymamızı sağlamış bulunmaktadır.”

“Modeller doğrultusunda verilen roller beni tartışma ortamında görev ve sorumluluklarımın farkında olarak daha bilinçli olarak yaklaşmamı sağladı.”

“Sadece branş öğretmeni gözüyle bakabiliyordum, şimdi ise bir müdürün,

müdür yardımcısının görevlerini de biliyorum. Bir gün böyle bir pozisyonda çalışabilirim ve nasıl davranmam gerektiğini artık anladım.”

“Bize farklı rollerin verilmesi onların özelliklerini daha iyi öğrenmemizi ve bu rollerin içine girdiğimizde onlar gibi düşünebilmeyi, daha spesifik ve daha net kararlar almamızı sağladı. Böylece bir öğrenciyi daha iyi tanımak ve ona yardımcı olabilmek için yolumuz aydınlandı.”

Olumsuz düşünceler arasında 2 öğrenci rollere tam hakim olamadıklarını, 1 öğrenci fazla verimli olamadığını ve başka bir öğrenci ise bazı rollerde tartışırken zorlandığını ifade etmiştir. Bu kategorilere girmeyen diğer düşünceler arasında ise 2 öğrenci rollerin kimi zaman yol gösterici kimi zaman sınırlayıcı olduğunu ve 1 öğrenci ise rollerin durumu çözerken yanıtlarını etkilemediği söylemiştir.

Olumsuz deneyiminden söz eden bir öğrenci *“Bizlere verilen rollere ben tam hakim olamadım. Bir müdür olmak, müdür yardımcısı olmak ya da sınıf arkadaşı, veli olmak benim vereceğim cevapları etkilemedi. Ben yine ben olarak tartışmaya katılmaya [çalıştım çünkü bir müdürün ya da velinin olaylara nasıl yaklaşacağını tam bilemedim. Özellikle müdür ve müdür yardımcılığı hakkında ne söylemem gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip değildim. Rollerin verilmesi güzel ancak tartışmayı ben o doğrultuda ilerletemedim.”* biçiminde düşüncelerini açıklarken, benzer biçimde başka bir öğrenci ise *“Modeller doğrultusunda rolümü yürütmeye çalıştım, fakat çok fazla verim aldığım söylenemez.”* demiştir.

Rollerin kendi tartışmalarını sınırladığını düşünen bir öğrenci ise *“Rollerin olması bulunduğumuz konuma göre sınırlılıklarımız ve yetkilerimizi görmeye ve nasıl davranmamız gerektiği konusunda yol göstermiş oldu. Bazen de verilen roller çerçevesinde davranmamız gerektiği için kısıtlayıcılık oldu. Ama farklı konulardan öğrencimize bakabilmeyi öğrendik.”* demiştir. Bir başka öğrenci ise *“Aslında önce verilen rollere göre yazmaya çalıştım ama kimi zaman bu roller daha ikinci planda kaldı. Çünkü süreç daha çok modellenin özellikleri ve grupta diğer arkadaşların yazdıklarına cevap niteliğinde gelişti.*

Benim için roller kimi zaman yönlendirici kim zamanda etkisiz oldu.” demiştir.

Yönlendirilmiş Tartışmaya İlişkin Öğrenci Görüşleri

Yönlendirilmiş gruptaki öğrencilere çevrimiçi durum tartışmalarını yönlendirilmiş olarak yürüttükleri, bu süreçte dersin öğretim elemanı tarafından gerekli yerlerde tartışmalarına müdahale edildiği, ek okumaların öğretim yönetim sistemi içerisinde sunulduğu ve bu durumun kendilerini nasıl etkilediği sorulmuştur. Öğrencilerin yanıtlarının tek bir ana başlık altında toplandığı görülmüş ve 38 olumlu düşünce ortaya çıkmıştır (çizelge 22).

Çizelge 22 Tartışmayı Yönlendirilmiş Olarak Yürütmeye İlişkin Görüşler

YÖNLENDİRİLMİŞ GRUP	#
Olumlu Düşünceler	38
Yönlendirmeler olumlu etkiledi/iyi oldu	22
Ek okumalardan oldukça yararlandım/ek okumalar ile verimli bir çalışma	13
Daha çok araştırdım	1
Öğrendiklerimiz kalıcı oldu	1
Sorumluluk hissettim	1

Ortaya çıkan olumlu düşünceler arasında 22 öğrenci yönlendirmelerin kendilerini olumlu etkilediğini, 13 öğrenci ek okumalardan yararlandıklarını ve bu sayede verimli bir çalışmanın gerçekleştiğini, 1 öğrenci daha çok araştırma yaptığını, 1 öğrenci öğrendiklerinin kalıcı olduğunu ve başka bir öğrenci ise kendisini çalışma için sorumlu hissettiğini ifade etmiştir.

Yönlendirmelerin olumlu olduğunu ve ek okumaların yararlı olduğunu belirten bir öğrenci *“Hocamızın tartışma süreci içerisinde zaman zaman müdahalesi, beni ve grup arkadaşlarımı olumlu yönde etkiledi diye düşünüyorum. Çünkü modelleri tartışırken eksik kalan ya da düzeltilmesi gereken bir şeylerin farkında olmamızı sağladı. Bu uyarılar bize ilk haftalarda yapıldı daha çok hocamız tarafından daha sonra yok denecek kadar aza indi. Ek okumaların sistem içerisinde olması bana çok kolaylık sağladı, derste anlatılanların, bir kez de evde okuma fırsatı yaratıp, tartışma sürecinde kolaylık sağladığını düşünüyorum.”* diyerek düşüncelerini açıklarken, benzer biçimde düşünen bir başka öğrenci ise *“Ek okumaların tartışmamıza büyük yön verdiği”*

düşünüyorum. Elimizde bulunan kaynaklar tartışma sırasında yer yer yetersiz kaldı. Bu nedenle ek okumalarla tartışmalara daha bilinçli katıldık. Ayrıca öğretim elemanının yaptığı müdahaleler bizim bir tartışma ortamında kuralların dışına çıktığımız ya da yanlış bir görüşü benimsediğimiz zamanlarda oldu. Bu şekilde yapılan uyarılar bizim amacımızdan sapmamızı engelledi ve hepimizi tekrar konunun olduğu alana çevirdi.” demiştir.

Olumlu deneyimlerinden söz eden diğer öğrencilerin söyledikleri aşağıda yer almaktadır:

“Öğretmenin bana yönlendirici sorular sorması beni olumlu pekiştirdi. Sorumluluk hissederek ve tartışmanın okunduğunu hissederek süreçte daha etkin olma isteği oluştu içimde. Teşvik edilmek tartışmayı daha verimli hale getirdi.”

“Ek okumalar destekleyici oldu ve takıldığım yerlerde bana ışık tuttu. Aldığımız müdahaleler genelde bir sonraki tartışma için olumlu yönde etkiliydi. Bir sonraki tartışmamızı müdahaleye göre yapıyorduk.”

“Yapılan müdahaleler ve yönlendirmeler olumlu yönde etkiledi. Çünkü daha önce hiçbir dersimizde bu şekilde konularla ilgili tartışmalar yapmadık. Bu anlamda yönlendirmeler bize yardımcı oldu.”

“Öğretim elemanının müdahalelerinin kesinlikle tartışmanın gidişini olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. Her zaman tartışmamızın akışı düzgün olarak sağlanamıyordu. Böyle durumlarda öğretim elemanının yönergeler vermesinin tartışmanın kalitesini artırdığını düşünüyorum. Bunun dışında bize sunulan ek okumalar da modeller hakkında verilen değişik bilgiler ve örnekler de bakış açımızı artırdı.”

“Ek okumalar, takıldığımız yerler de çözüm üretirken, uygunluğunun tekrar kontrolü için yararlıydı. Yönlendirilmiş olması da gerekliydi. Çünkü düşünme çizgimiz genişliyor ve konunun dışına çıkabiliyorduk bu yüzden gerekliydi. Daha önce de belirttiğim gibi farklı bir düşünceden hareket etmek çözüm üretmek daha geliştiricidir. Kısacası yönlendirilmiş olmak daha düzenli

düşünmemi sağladı.”

“Başarılı ve şimdiye kadar yaptığımız çalışmalardan farklı bir uygulama olduğunu, çevrimiçi durum tartışmalarının ek okumalarla ve hocamızın yönlendirmesiyle daha verimli bir çalışma haline geldiğini düşünüyorum.”

“Bu durum öğrenme sürecimi iyi şekilde etkiledi. Hocamın verdiği dönütler olsun, site üzerine konmuş olan ek okumalar olsun her biri farklı açıdan bilgi dağarcığımı geliştirdi. Bu zaten hep hayalimde olan bir uygulamaydı.”

Genel olarak çevrimiçi tartışmanın serbest, yapılandırılmış ve yönlendirilmiş olarak yürütülmesi konusunda öğrenci düşünceleri incelendiğinde, çevrimiçi tartışmanın serbest olarak yürütülmesi ile ilgili öğrenciler yapılandırılmış ve yönlendirilmiş gruba göre daha az olumlu düşünmektedir. Yapılandırılmış ve yönlendirilmiş grup ise tartışma süreçleri hakkında benzer olumlu düşüncelere sahiptir, yapılandırılmış grupta olumsuz düşünenler olmasına karşın, yönlendirilmiş grup çevrimiçi tartışma sürecinden en memnun grup olarak gözükmektedir.

Çevrimiçi Durum Tartışma Sürecinde Yaşanan Sorunlar

Serbest gruptaki öğrencilere yaşadıkları sorunlar sorulduğunda verdikleri yanıtların 3 ana başlık altında toplandığı görülmüştür. 27 genel sorun (genellikle tartışma ortamındaki kurallara uyulmaması ile ilgili), 5 teknik sorun ve 4 de sorun olmama durumu ortaya çıkmıştır (çizelge 23).

Çizelge 23 Serbest Grupta Yaşanan Sorunlar

SERBEST GRUP	#
Genel sorunlar	27
Tartışma olmadan model özetlenmesi	8
Aynı, anlamsız ifadelerin olması (özgün ifadelerin olmayışı) kötü etkiledi	4
Yabancı kişilerle tartışma yararlı olmadı	3
Sadece katılmış olmak için katılım olması	2
İsteksiz olmak/sıkılmak	2
Katılımın az olması/katılmalarını beklemek sorun	2
Çok yararlanmadım	1
Türkçeyi yanlış kullananlar olması	1
Çok yorum yazıp çıkma hoş değil	1

Grubun ortak bir zamanda buluşamaması	1
Tartışmayı öğretmenmiş gibi yönlendirenlerin olması	1
Kişilerin birbirinden bağımsız yorum yazması	1
Teknik sorunlar	5
İnterneti olmayanların zorlanması	2
Sistemin yoğun olması/yavaş olması	2
Uzun süre bekleyince sistemin tekrar şifre istemesi/yazılanların silinmesi	1
Sorun yok	4
Sorunla karşılaşmadım	4

Genel sorunlar incelendiğinde 8 öğrenci tartışma olmadan modelin özetlendiğini, 4 öğrenci aynı anlamsız ifadelerin tekrarlandığını, özgün ifadelerin olmayışının kendilerini kötü etkilediğini, 3 öğrenci yabancı kişilerle tartışmanın yararlı olmadığını, 2 öğrenci sadece not alma korkusu ile katılmış olmak için katıldığını, 2 öğrenci sıkıldığını ve katılmak istemediğini, 2 öğrenci katılımın az olduğunu ve bunları beklemenin sorun olduğunu ifade etmiştir. İfade edilme sıklığı az olan diğer sorunlar ise şöyledir; tartışma ortamından çok yararlanamadım, Türkçeyi yanlış kullanıldı, bazı kişiler çok yorum yazıp çıktı, grup ortak bir zamanda buluşamadı, kendi grup üyelerimizden biri tartışmayı öğretmenmiş gibi yönlendirdi ve kişiler birbirinden bağımsız yorum yazdı.

Genel sorunlara ilişkin bir öğrenci *“Türkçe kullanımı oldukça yetersiz arkadaşlarım olduğunu gördüm. Hem anlam hem dilbilgisi hataları yüzünden zaman zaman yazılanları anlamakta güçlük çektim. Konunun özetinin yapılıp hiçbir özgün ifadelerin kullanılmaması benim düşünce sistemimi kısıtladı.”* Biçiminde düşüncelerini ifade ederken, başka bir öğrenci ise *“Çok yararlanabildiğimi düşünmüyorum. İstenilen sonuçlar alınamadı bence. [B]en her ne kadar tartışma konusu açmak istesem de gruplar daha çok anlatılan konuları özetler nitelikte konuştular bu nedenle de çok yarar alınamadı.”* diyerek düşüncelerini açıklamıştır.

Her biri ayrı bir öğrenci tarafından belirtilen genel sorunlara ilişkin düşünceler ise şöyledir : *“Bazı kişilerin girip 10 tane yorum birden yazıp çıkmaları hiç hoş değildi. Bu durum beni çok rahatsız etti. Ayrıca herkesin sorunu çözmek yerine modeli eleştirmesi de doğru değildi.”*

“Çoğu tartışmada benim grubumda bulunan arkadaşların katılımı azdı hatta bazı arkadaşlar hiç katılmıyordu bu yüzden tartışmanın ilerlemesi zor oluyordu.”

“Aynı bölümden olan arkadaşlar birbirini tutuyor. Sırf tartışma yaratmak için gereksiz şeyler söyledikleri oldu.”

“Zaman zaman bazı yorumlar anlamsız geldi ve tartışmaya devam edememe neden oldu bu durum.”

“Grup tartışması olduğu için başka arkadaşlarında tartışmaya katılmasını beklemek konusunda sıkıntılarım oldu. “

Teknik sorunlara bakıldığında ise 2 öğrenci interneti olmadığı için tartışmaya katılmakta zorlandıklarını, 2 öğrenci sistemin bazı günler yoğunluktan dolayı yavaşladığını ve 1 öğrenci ise sistemde herhangi bir işlem yapılmadan beklendiğinde sistemin kullanıcıdan tekrar şifre istemesini bir sorun olarak ifade etmiştir. 4 öğrenci ise tartışma ortamında herhangi bir sorunla karşılaşmadığını belirtmiştir.

Teknik sorunlara ilişkin bir öğrenci *“Bağlantı yavaşlığı ve sitenin yoğun olduğu zamanlarda siteye giremem[e] sorunu dışında bir sorunla karşılaşmadım. Forumla katılmak ve yorum yazmak zor olmadı. Site içinde gerekli bilgiler verilmişti.”* biçiminde açıklama yaparken, başka biri ise *“Aslında pek de sorunla karşılaştığımı söyleyemem; fakat yorum yaparken uzun süre bekleyince sistem otomatik olarak beni çıkartıyor ve tekrar giriş yapın diyor. Bu yüzden birkaç defa yazdıklarım boşa gitti ve tekrar yazmak zorunda kaldım. Onun haricinde arkadaşlarla da herhangi bir sorun yaşamadım.”* biçiminde düşüncelerini ifade etmiştir.

Yapılandırılmış gruptaki öğrencilere yaşadıkları sorunlar sorulduğunda verdikleri yanıtların 3 ana başlık altında toplandığı görülmüştür. 28 genel sorun (genellikle tartışma ortamındaki kurallara uyulmaması ile ilgili), 6 teknik sorun ve 6 de sorun olmama durumu ortaya çıkmıştır (çizelge 24).

Çizelge 24 Yapılandırılmış Grupta Yaşanan Sorunlar

YAPILANDIRILMIŞ GRUP	#
Genel sorunlar	28
Akıcı tartışma ortamı olmadı	6
Katılım az/katılanlar ilgisiz	5
Sonuca bağlanmayan düşünceler oldu/ortak noktalar bir araya getirilmedi	3
Son sınıf olduğu için zaman sorunu	2
Tartışmanın bireysel olması	2
Bazıları rollere uymadı	1
Yorum sayısı fazla olsun diye yazanlar oldu	1
Her role girmekte zorlandım	1
Sorularıma yanıt alamadım	1
Okumadan yorum yazılması	1
Tartışmanın her hafta olması	1
Modelin tartışılması	1
Bazıları kavga çıkarmaya çalıştı	1
Tartışma zamanının kısa olması	1
Fazla modelin olması güdülenmemi düşürdü	1
Teknik sorunlar	6
İnternet olmadığı/kesildiği için sürekli katılamadım	5
Sistemin yoğun olduğu günlerde sorun	1
Sorun yok	6
Sorunla karşılaşmadım	6

Genel sorunlar başlığı altında 6 öğrenci akıcı bir tartışmanın olmadığını, 5 öğrenci katılımın az, katılanların ise ilgisiz olduğunu, 3 öğrenci sonuca bağlanmayan düşünceler olduğunu, ortak noktaların bir araya getirilmediğini, 2 öğrenci son sınıf olduğu için zaman sorunu yaşadıklarını, 2 öğrenci tartışmanın bireysel olmasını sorun olarak açıklamıştır. Her biri bir öğrenci tarafından belirtilen sorunlar ise şöyledir; bazılarının rollere göre tartışmaması, yorum sayısı fazla olsun diye yorum yapanların olması, her role girmekte zorlanması, sorulan sorulara yanıt alınmaması, okumadan yorum yazılması, tartışmanın her hafta olması, modelin tartışılması, bazılarının kavga çıkarmaya çalışması, tartışma zamanının kısa olması, fazla modelin güdülenmelerini düşürdüğünü belirtmişlerdir.

Akıcı bir tartışma olmamasına ilişkin yaşadığı sorunu bir öğrenci “*Kendi grubum için belirtmem gerekirse; akıcı bir tartışma ortamı sağlanamadı.*

Bazense hiç tartışma olmadı. Herkes kendi rolüyle ilgili yapacaklarını yazıp çekildi.” diyerek dile getirirken, benzer biçimde başka bir öğrenci ise “Grup arkadaşlarım bir ya da ikisi dışında çok ilgisizdi. Akıcı tartışma ortamı yaratamadık.” demiştir.

Belirtilen diğer sorunlara ilişkin öğrenci düşünceleri ise şöyledir;

“Grup biraz bağımsız takılıyordu bu süreci biraz yavaşlattı. Dönem sonuna kadar modellerin devam etmesi de biraz güdülenme düşürücüydü yani çok fazla model olması”

“Tartışma genellikle bireysel olarak yürütüldü. Her öğrenci, diğer görüşleri önemsemeden, okumadan kendi düşüncelerini belirtti. Çözüm için ortak olarak çalışılmadı. Tartışma sırasında sorulan sorulara cevap alınmadı. Tartışılarak bir sonuca ulaşılmaya çalışılması gerekirken, herkes sadece kendi düşüncelerini belirtti.”

“Tartı[ş]manın bir haftalık kısa bir süreç içinde yapılması gerekliliği ve bu tartı[ş]malara herkesin farklı zamanlarda katılmış olmasının çalı[ş]mayı olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Tartı[ş]maya girdiğimde ya tartı[ş]ma ba[ş]lamamı[ş] oluyordu ya da benden sonra kimse yazmamı[ş] oluyordu.”

“Çervrimiçi durum tartışmalarında sistemin işleyişi açısından hiçbir soru[n]la karşılaşmadım ancak bazı arkadaşlar tartışmayı kavga ortamına sürüklemek için uğraşmaları beni rahatsız eden tek nokta oldu.”

“...gruptaki bazı arkadaşlar hiç katılmadı tartışmaya bu da yapılan durum tartışmasının amacına uygun olmasını engelledi.”

“Kimi zaman umduğum gibi yorum yazma süreci geçiremedim. Katılımın yetersiz olması nedeniyle konuşmalarımız akıcı bir şekilde ilerlemedi. Kimi zaman da yazılan yorumların herkes tarafından okunmaması ve yeniden yorum yapılmasından rahatsız oldum. Sonuca bağlayamadığımız düşünceler oldu. Herkes kendi fikrini söyledi, bende dahil, ama en sonunda bu modele göre şöyle davranmalıyız ya da böyle yapmamalıyız şeklinde ortak bir çözüm bulamadık.”

“Tek sorun bazı arkadaşların sadece yaptıkları yorum sayısı fazla olsun diye söylediklerini değiştirip tekrar yazmalarıydı. Bunun yanında bazı arkadaşlar da rollerinin görev ve sorumluluklarına uygun yorumlar yapmıyorlardı.”

Teknik sorunlar başlığı altında 5 öğrenci internet olmadığı ya da kesildiği için sürekli katılamadığını, 1 öğrenci ise sistemin yoğun olduğu günlerde sorun yaşadığını belirtmiştir. 6 öğrenci ise bu süreçte herhangi bir sorun ile karşılaşmadığını açıklamıştır.

Yönlendirilmiş gruptaki öğrencilere yaşadıkları sorunlar sorulduğunda verdikleri yanıtların 3 ana başlık altında toplandığı görülmüştür. 28 genel sorun (genellikle tartışma ortamındaki kurallara uyulmaması ile ilgili), 3 teknik sorun ve 5 de sorun olmama durumu ortaya çıkmıştır (çizelge 25).

Çizelge 25 Yönlendirilmiş Grupta Yaşanan Sorunlar

YÖNLENDİRİLMİŞ GRUP	#
Genel sorunlar	28
Okunmadan yazılması önceki yazılanların tekrarına neden olması	6
Tartışma olmadan görüşlerin belirtilmesi	4
Diğerlerinin yaptığı müdahaleler verimimi etkiledi	2
Diğer derslerin zorluğu/yoğunluğu	2
Özgün yorumların olmayışı	2
Katılım azlığı	2
Yazacaklarım söylendiği için katılmadım	1
Aynı sınıftakilerin birbirinin görüşlerini desteklemesi	1
Başlangıçta yazmak için çok düşünmek	1
Grup üyelerinin tanımamak	1
Not için katılım olması	1
Yorumlara karşılık alınmaması	1
Gruptaki arkadaşların yönlendirme çabası	1
Açık ifadelerin olmayışı	1
Tek seferde tüm çözümlerin söylenmesi	1
Grup üyelerini beğenilmemesi	1
Teknik sorunlar	3
Belirli zaman sonra sistemin dışarı atması/yazılanların silinmesi	1
İnternet erişiminin olmayışı	1
İletinin tamamen silinememesi	1
Sorun yok	5
Sorunla karşılaşmadım	5

Genel sorunlar incelendiğinde 6 öğrencinin tartışma ortamına yazılanların okunmadan yanıtların yazılmasının tekrarlara neden olduğunu, 4 öğrenci tartışma yapmadan doğrudan kendi görüşlerini belirttiğini, 2 öğrenci grup üyelerinin yaptığı eleştirilerin kendi verimini etkilediğini, 2 öğrenci diğer derslerin zor ve yoğun olduğunu, 2 öğrenci özgün yorumların olmayışını ve diğer iki öğrenci ise tartışmaya katılımın azlığını sorun olarak belirtmiştir. İfade edilmesıklığı daha az olan sorun türleri ise; kendi yazacaklarının başkaları tarafından söylenmesinden dolayı tartışmaya katılmama, aynı sınıftakilerin birbirinin görüşlerini desteklemesi, başlangıçta yazmak için çok düşünmek gerekmesi, grup üyelerini tanımama, not almak için katılmak zorunda hissetme, yorumlarına karşılık alamama, gruptaki arkadaşların birbirlerini yönlendirme çabasında olması, açık ifadelerin olmayışı, tek seferde tüm çözümlerin söylenmesi ve grup üyelerinin beğenilmemesidir.

Tartışma ortamıda söylenenlerin tekrar edilmesine ilişkin bir öğrenci *“Çevrimiçi durum tartışmalarında karşılaştığım en önemli sorun kişilerin aynı yorumları tekrarlamaıydı. Söylenmiş durumlar tekrar dile getirildi. Ayrıca verilen durumlar bazen modeller çerçevesinde çözülmedi ve arkadaşlarımız modellerin dışına çıkarak kendi düşünceleri doğrultusunda sorunları çözmeye çalıştılar. Bu istenilen bir durum değildi. Bizim modeller doğrultusunda sorunlara çözüm getirmemiz gerekiyordu. Son olarak kimi arkadaşlarımız tek seferde bütün çözüm önerilerini sıraladılar ve diğer arkadaşlarımıza ve bana söyleyecek durum bırakmadılar.”* demiştir. Benzer biçimde düşünen başka bir öğrenci ise *“Yeni tartışma konusu başladığında birkaç gün sonra yazanlar; önceki yazılan yorumları okumadan bizim söylediklerimize benzer yorumlar yapıp kısır döngü oluşmasına neden oldular. Konu tam şekillendirilmişken, sonuca ulaşmak hedeflenirken, tekrar yorum yapan kişiye cevap vermek zorunda kalındığından bu durum tartışmayı bence olumsuz etkiledi.”* demiştir.

Diğer öğrenci görüşleri ise aşağıdaki gibidir:

“Tartışmayı sürekli olarak takip etmeyen arkadaşlarımızın önce yazılan yorumları okumadan tartışmaya dahil olması rahatsız ediciydi. Bir de bu tartışmanın yapılabilmesi için çok uygun bir dönemde olup sürekli takip etmek

gerekir. Konudan koptuğunuzda tartışmaya dahil olamıyorsunuz. Bu nedenle yoğun geçirdiğimiz haftalarda yeterli performans gösteremedim.”

“...en önemlisi bazı zamanlar tartışmada arkadaşlarım aktif olmadığı için tartışmayı ilerletecek imkanım olmadı. İleti yazdıktan 1 gün sonra tartışmaya girdiğimde kimsenin bir şey yazmamış olmasından dolayı tartışmanın seyrine aktif müdahale edememe gibi bir sıkıntıda olmuştu.”

“Bazı arkadaşlarımız kendisini oturum başkanı zannettiler ve tartışmalara kendilerince yön vermeye çalıştılar. Bu gereksizdi diye düşünüyorum.”

“Grup üyelerinin birbirini tanımaması benim [için] bir sorun oldu. Bir diğer problemde bu tanımadığım arkadaşların yaptığı yorumların özgünlükten ziyade nota yönelik hareketler olduğunu düşünmemdi, buda benim hevesimi kırdı.”

“Tartışmaya katılmadan önce daha önce yazılanları okudum. Tartışmaya fazla katılamadım. Ama bazen sorun için yazmak istediğim çözümlerin grup arkadaşlarım tarafından çoğunun yazıldığını gördüğüm aynı şeyleri tekrar etmemek için yazmadığım oldu.”

Tartışma olmadan görüşlerin yazılmasına ilişkin bir öğrenci *“Tartışma istenmesine rağmen tartışma yapılmaması, görüşlerin sürekli arka arkaya yazılması (bir mesaj içerisinde hepsi verilebilir...) ve tartışma unsurundan uzak olarak görüşlerin belirtilmesi.”* biçiminde düşüncelerini belirtirken benzer düşüncelere sahip diğer bir öğrenci ise *“Tartışma sürecinde kendi grubumda çok fazla tartışma olmadığını düşünüyorum. Genellikle herkes tartışmak yerine yöntemin uygun olup olmadığını açıkladı. Kimileri de yöntemi açıklamaya çalıştı. Bu nedenle pek fazla bir tartışma ortamı doğduğunu düşünmüyorum.”* demiştir.

Öğrencilerin karşılaştıkları teknik sorunlar incelendiğinde 1 öğrencinin belirli zaman sonra sistemin dışarı atması ve böylece yazılanların silinmesi, 1 öğrenci internet erişiminin olmayışı ve 1 öğrenci ise yazdığı iletinin tamamen silinmediği konusunda sorunlar yaşadıklarını açıklamışlardır. Bu sorunların

yanı sıra 5 öğrenci herhangi bir sorunla karşılaşmadığını açıklamıştır.

Herhangi bir sorunla karşılaşmadığını ifade eden bir öğrenci “*Açıkçası çok rahatsız edici bir sorunla karşılaşmadım fakat bazı arkadaşların bazen sırf eleştirmiş olmak için eleştiri yapmaları biraz canımı sıktı, diyebilirim.*” şeklinde düşüncelerini aktartırken başka bir öğrenci ise “*Açıkçası ben bir sorunla karşılaşmadım. Ama sanırım bunu tartışma grubuma borçluyum. Gerçekten herkes yaptığı yorumlarla tartışma ortamını canlı tuttu. Herhangi bir sorun yoktu.*”

Serbest, yapılandırılmış ve yönlendirilmiş gruplarda tartışan öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar karşılaştırıldığında üç grupta da benzer sorunların olduğu görülmüştür. Genel sorun olarak üç gruptaki öğrenciler de akıcı bir tartışma yapılamamasını ve tartışma yapılmadan yorumların yazılmasını sorun olarak açıklamıştır. Teknik sorun olarak üç gruptaki öğrenciler de internet bağlantısı kesildiğinde ya da internet olmadığında tartışmaya girememelerini sorun olarak belirtmişlerdir.

Sınıf Yönetimi Dersinin Çevrimiçi Tartışma ile Desteklenmesi Konusundaki Öğrenci Görüşleri

Serbest gruptaki öğrencilere sınıf yönetimi dersinin çevrimiçi tartışma ile desteklenmesi konusundaki düşünceleri sorulduğunda verdikleri yanıtların 2 ana başlık altında toplandığı görülmüştür. 19 olumlu ve 8 olumsuz düşünce ortaya çıkmıştır (çizelge 26).

Çizelge 26 Sınıf Yönetimi Dersinin Çevrimiçi Tartışma ile Desteklenmesi Konusundaki Düşünceler (Serbest Grup)

SERBEST GRUP	#
Olumlu Düşünceler	19
İyi/etkili/yararlı/ zevkli bir yöntem	16
Diğer derslerde de olması gerekir	1
Modelleri daha iyi öğrendik	1
Fikir alışverişi farklı bakış açısı kazandırdı	1
Olumsuz Düşünceler	8
Amaca hizmet etmedi	4
Zaman açısından zorlayıcı	3

Hoşuma gitmedi	1
----------------	---

Olumlu düşünceler incelendiğinde 16 öğrenci çevrimiçi tartışmanın iyi, etkili ve yararlı bir yöntem olduğunu, 1 öğrenci bu uygulamanın diğer derslerde de olması gerektiğini, 1 öğrenci bu uygulama ile birlikte derste işlenen sınıf yönetimi modellerini daha iyi öğrendiklerini ve 1 öğrenci fikir alışverişi ile farklı bakış açısı kazandığını açıklamıştır.

Çevrimiçi tartışmanın iyi, etkili ve yararlı bir yöntem olduğuna ilişkin öğrenci görüşleri şöyledir : *“Çok iyi bir yöntem. Oldukça orijinal ve gelişimimize olumlu katkılar sağlayan bir sistem.”*, *“derste iş[l]enen konunun tekrarının yapılması açısından gayet yara[r]lıdır. [i]çselleştirme olarak gerekli olabilir.”*

“Uygulama açısından çok verimli olduğunu düşünüyorum. Ezberden ve sınava yönelik uygulamalardan uzaklaşmış olmak ve meslek hayatımızda karşılaşacağımız problemlere yönelik bize yol gösterici olmasından dolayı bu uygulamanın çok faydalı olduğu düşüncesindeyim.”

“Gayet doğru bir uygulama olduğunu düşünüyorum; çünkü biz geleceğin öğretmen adayları için ham maddelerimiz olan öğrenciler tek, bir oldukları için tek bir öğretim yönteminden bahsedemeyiz. Öğretmen adaylarının böyle tartışmalar, etkileşimler sayesinde daha iyi ve düzenli bir eğitim anlayışı sergileyeceğini düşünüyorum.”

Uygulamanın diğer derslerde de olmasına ilişkin öğrenci görüşü ise *“Sadece sınıf yönetimi dersi değil diğer derslerin de aynı imkânları sunması gerekir diye düşünüyorum. Bu dersin çevrim içi bir ortamdan yürütülmesi, dersle ilgili sürekli olarak erişilmesi çok kolay bir bilgi kaynağı oluşturdu. Dersin öğretim görevlisine ulaşma noktasında kolaylık sağladı. Ödev projeleri teslim etme, dersle ilgili duyurulara ulaşma gibi konularda yardımcı oldu.”*

Konuların ve derste işlenen sınıf yönetimi modellerinin daha iyi öğrenildiğine ilişkin öğrenci görüşü ise *“Tartışmalar sayesinde modelleri daha iyi öğrendik. Çünkü yorumlarımızı yaparken hem model hakkında bilgiye sahip oluyor hem de özgün cümleler kurmaya çalışarak daha kalıcı bilgiler ediniyorduk. Bu sebeplerden dolayı sınavdan çok daha iyi bir yöntem olduğunu*

düşünüyorum.” biçimindedir.

Olumsuz düşünceler incelendiğinde 4 öğrenci tartışmanın amaca hizmet etmediğini, 3 öğrenci tartışmanın her hafta olmasından dolayı zorlayıcı olduğunu ve bir öğrenci de uygulamanın hoşuna gitmediğini belirtmiştir.

Tartışmanın neden amaca hizmet etmediğine ilişkin öğrenci görüşü “*Güzel bir düşünce ama amacına hizmet ettiğini düşünmüyorum. Herkes tartışmak için değil de yazmış olmak için yazıyor. Örneğin bir soru soruyorum cevabını alamıyorum. Farklı şeyler yazıyor herkes.*” biçiminde iken tartışmanın her hafta olmasına ilişkin başka bir öğrenci ise “*Çevrimiçi tartışma ile desteklemek açıkçası pek hoşuma gitmedi. Her hafta internete girmek, o kadar işin arasında buna zaman ayırabilmek zorlu bir süreçti.*” biçiminde düşüncelerini ifade etmiştir.

Yapılandırılmış gruptaki öğrencilere sınıf yönetimi dersinin çevrimiçi tartışma ile desteklenmesi konusundaki düşünceleri sorulduğunda verdikleri yanıtların 2 ana başlık altında toplandığı görülmüştür. 32 olumlu ve 10 olumsuz düşünce ortaya çıkmıştır (çizelge 27).

Çizelge 27 Sınıf Yönetimi Dersinin Çevrimiçi Tartışma ile Desteklenmesi Konusundaki Düşünceler (Yapılandırılmış Grup)

YAPILANDIRILMIŞ GRUP	#
Olumlu Düşünceler	32
Yararlı/güzel/başarılı/farklı uygulama	14
Konuları daha iyi anladık	6
Akılda kalıcı yöntem	3
Kesinlikle desteklenmeli	2
Farklı bölümlerden arkadaşlarla tartışma imkanı	1
Derse renk kattı	1
Farklı bakış açıları gördük	1
Üretkenliğimiz arttı	1
Öğretmen olarak yapmam gerekenleri gördüm	1
Okuldaki personelin görevlerini daha iyi öğrendik	1
İleriki yaşantı için katkı sağlayacak	1
Olumsuz düşünceler	10
Her hafta yorum yazmak zaman alıcı	4
Verimli bulamadım	2
Evde bilgisayarı olmayanlara zor	2
Yabancı kişilerle tartışmak tartışmayı amacına ulaştırmadı	1

Uzun sürünce sıkıcı oluyor	1
----------------------------	---

Olumlu düşünceler incelendiğinde 14 öğrenci çevrimiçi tartışmanın yararlı, güzel, başarılı ve farklı bir uygulama olduğunu, 6 öğrenci çevrimiçi tartışma sayesinde konuları daha iyi anladıklarını, 3 öğrenci çevrimiçi tartışma sayesinde dersteki konuların daha kalıcı olduğunu ve 2 öğrenci bu yöntem ile sınıf yöntemi dersinin kesinlikle desteklenmesi gerektiğini açıklamıştır. Her biri bir öğrenci tarafından belirtilen olumlu düşünceler ise şöyledir; farklı bölümlerden arkadaşlarla tartışma olanağı bulduk, bu yöntem derse renk kattı, farklı bakış açılarını gördük, üretkenliğimiz arttı, öğretmen olarak yapılması gerekenleri gördük, okuldaki personelin görevlerini daha iyi öğrendik ve ileriki meslek yaşantımız için katkı sağladı.

Çevrimiçi tartışmanın yararlı, güzel, başarılı ve farklı bir uygulama olduğunu düşünen öğrenciler düşüncelerini şöyle açıklamıştır; *“Böyle bir tartışma ortamını destekliyorum çünkü dersi hatırlama konusunda gayet yararlı bir yöntem”*.

“Değişik bir deneyim oldu. Sınıfta belki tartışma ortamında yeterince aktif olamazken burada kendimi daha rahat hissedip fikir belirtme olanağım oldu. Sınıf ortamında tartışmalar yeterince süremeyebilir. Örneğin zamanın kısıtlı olması bunun için yeterli bir sebeptir.”

“Çok güzel bir uygulamaydı. Ben zaten bu tür çevrimiçi tartışmaların tamamen öğrencinin sorumluluğunda olması ve fikir paylaşımı için en uygun ortam olduğu kanısındayım. Bence doğru tercihti ve uygulanışı yani derse entegre edilişi çok düzenliydi. Kastettiğim herkesin her hafta farklı rolde olması ve istenmedik davranış örnekleri çok güzeldi.”

“İlk defa bir eğitim dersini böyle forumlarla devam ettirdik. Çevrim içi kaynakların yararlı olduğuna inanıyorum.”

“Eğer bu dersi öğretmenimiz sadece sunuş yoluyla anlatsaydı, ya da bizler belirli konuların sunumunu hazırlasaydık çevrimiçi tartışma kadar kalıcı olacağını düşünmüyorum. Bu tartışmaya katılmak her ne kadar benim için çok zor olsa da katıldığım sırada gerçekten çok haz aldım ve kesinlikle çok

şey öğrendim.”

“Çevrimiçi tartışma bence yararlıydı. Değişik bölümlerden arkadaşlarla tartışarak onların da konu hakkında neler düşündüklerini görme imkanı sağladı.”

Olumsuz düşüncelere bakıldığında ise 4 öğrenci her hafta yorum yazmanın sıkıcı olduğunu, 2 öğrenci tartışmayı verimli bulmadığını, 2 öğrenci bilgisayarı olmayanlar için zor bir uygulama olduğunu, 1 öğrenci yabancı kişilerle tartışmanın amacına ulaştırmadığını ve bir öğrenci ise uzun süren tartışmaların sıkıcı olduğunu söylemiştir.

Her hafta yorum yazma konusunda olumsuz düşünce belirten bir öğrenci *“Her model için yapılmamalı bence. Çünkü çok fazla zaman alıyor ve uzun süreli olunca sıkıcı oluyor.”* biçiminde düşüncesinin açıklarken, bu konuda benzer düşünen başka bir öğrenci ise *“Her hafta yorum yazmak zorunda olmam bazen yordu beni. Ama onun dışında ilk defa bu dersimizde tartışma ortamıyla tanıştım. Ve farklı bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Eğitim hayatımızda teknolojiden yararlanıyor. Teknolojinin getirdiği ayrıcalıklarda bizleri olumlu etkiliyor diye düşünüyorum.”* diyerek hem beğendiği hem de beğenmediği noktaları belirtmiştir.

Verimli bir tartışma ortamı yaşayamadığını belirten bir öğrenci ise *“Ben çevrimiçi tartışma ortamını bu ders sürecinde verimli bulamadım, be[iki]de bizim gruptan kaynaklandı, fakat her bölüm kendi arkadaşlarıyla tartışaydı daha çok ciddiye alınırdı, diye düşünüyorum.”* demiştir.

Yönlendirilmiş gruptaki öğrencilere sınıf yönetimi dersinin çevrimiçi tartışma ile desteklenmesi konusundaki düşünceleri sorulduğunda verdikleri yanıtların 2 ana başlık altında toplandığı görülmüştür. 34 olumlu ve 5 olumsuz düşünce ortaya çıkmıştır (çizelge 28).

**Çizelge 28 Sınıf Yönetimi Dersinin Çevrimiçi Tartışma İle Desteklenmesi
Konusundaki Düşünceler (Yönlendirilmiş Grup)**

YÖNLENDİRİLMİŞ GRUP	#
Olumlu Düşünceler	34
Değişik/güzel/yararlı bir yöntem	14
Konuların kalıcı olmasını sağladı	7
Dersin düzenli çalışılmasını sağlayan bir yöntem	6
Dersle birebir örtüşen bir uygulama	4
Uygulama boyutunda fikir kazandırdı	4
Sorunlarla ilgili üretilen düşünceler yararlı	2
Her derste uygulanmalı	1
Öğretmenlik modelimizi geliştirmede yararlı	1
Olumsuz Düşünceler	5
Her hafta olması yorucu	4
Sürenin az olması sorun	1

Olumlu düşünceler incelendiğinde 14 öğrencinin çevrimiçi tartışmanın değişik, güzel ve yararlı bir yöntem olduğunu, 7 öğrenci çevrimiçi tartışma sayesinde konuların kalıcı olduğunu, 6 öğrenci çevrimiçi tartışma sayesinde dersin düzenli olarak çalışıldığını, 4 öğrenci çevrimiçi tartışmanın dersle birebir örtüştüğünü, 4 öğrenci dersin uygulama boyutunda kendilerine fikir kazandırdığını, 2 öğrenci istenmeyen sorunlu davranışların çözümü için üretilen düşüncelerin yararlı olduğunu, 1 öğrenci bu uygulamanın her derste yapılması gerektiğini ve başka bir öğrenci ise öğretmenlik modellerini geliştirmede kendilerine bu uygulamanın yararlı olduğunu belirtmiştir.

Çevrimiçi tartışmanın güzel ve değişik bir yöntem olduğuna dikkat çeken bir öğrenci *“Bu dersin çevrimiçi tartışma ile desteklenmesi çok güzel. Çünkü modellerdeki bilgileri uygulamada nasıl kullanacağımızı gördük. Ayrıca ders bir haftada işlenip bitmedi, tüm hafta o konu üzerinde düşündük ve notları okuyup tekrar yapma olanağı bulduk. Bu nedenle çevrimiçi tartışma bu ders için çok yararlı oldu.”* biçiminde düşüncelerini açıklarken, başka bir öğrenci ise *“Derse takip zorunluluğu gerektirdiği için mantıklı olduğunu düşünüyorum. Dersi kaçırdığımda tartışma yapamadığımı fark ettim. Değişik bir yöntem oluşu da öğrenmeyi daha etkin kıldı diye düşünüyorum.”* demiştir.

Çevrimiçi tartışma ile konuların daha kalıcı olduğu konusunda bir öğrenci *“Bu ders tartışma ile desteklendiği için sınıfta öğrendiğim konuları tartışmada aktif olabilmek için tekrar etmek durumunda kaldım. Sınav öncesi çalışmama gerek kalmadı zira düzenli olarak dersi tekrar ettiğim için konulara hakimdim.”* şeklinde düşüncelerini açıklarken başka bir öğrenci ise *“Grupla tartışma yapmam için konuyu çok hakim olmam gerektiğini hissettim ve konuya ayrıntılı bir şekilde çalıştım. Sadece öğretmen anlatıp, midasta tartışma ortamı olmasaydı konunun bu kadar kalıcı olacağını düşünmüyorum.”* demiştir. Benzer biçimde, başka bir öğrenci ise *“Derste anlatılan konuları dinledikten sonra böyle bir tartışmanın daha kalıcı olduğunu düşünüyorum çünkü bildiğimiz (öğrendiğimiz) konuları uygulamalı yaptığımız için iyice kavrayıp gerek eleştirel olsun gerek ekstra bilgi aktarma olsun hepsini kullanabilme imkanı sağlıyor. Bu yüzden benim için böyle bir destek oldukça yararlı oldu.”* biçiminde açıklamalarda bulunmuştur.

Dersin düzenli çalışılmasını sağlayan bir yöntem olduğunu bir öğrenci *“Kesinlikle dersin düzenli olarak çalışılmasını sağlayan bir yöntem. ... [F]oruma yazmak için gerçekten özveri gerekiyordu. Konuyu sınıfta dinlemek, kitaptan ayrıntılıca okumak, yazılanları okumak onlara sürekli ekleme çıkarma yapmak ve bunu her hafta yapmak yüksek performans gerektiriyordu. Bu yüzden de küçücük bir kopukluk yaşansa, tekrar toparlanmak zor oluyordu.”* biçiminde açıklamıştır.

Diğer olumlu düşünceler ise aşağıdaki gibidir:

“Bu tartışmaların başlangıçta çok vaktimi almasına ve sürekli tartışmayı takip etme fikri sıkıntılı gibi gözüküyordu. Daha sonra tartışmalar ilerledikçe tartışmaları daha iyi yaptığımızı ve bu tartışmaların kendi öğretmenlik modelimizi belirleme de etkili olduğunu gördüm.”

“Çok mantıklı bence. Sınıfta her model hakkında tartışacak bu kadar çok zamanımız olmuyor. Olsa bile söyleyeceklerimiz üretebileceğimiz çözümler sınırlı oluyor. Bu tartışma ortamı sayesinde farklı fikirler duyup ve çeşitli çözüm önerileri geliştirebildik.”

“Sınıf yönetimininde bize uygulama boyutunda bize fikir kazandırdığını düşünüyorum.”

“Az önce de dediğim gibi bu uygulama benim hayalimdeki bir uygulamaydı gönül ister ki her ders için uygulansın. Çok başarılı bir uygulama, dersle birebir örtüşen bir uygulama oldu. Her modeli öğrendikten sonra ek bilgileri okuyup hakkında tartışmaya çalışmak öğrencilerin başarısını çok fazla artırır düşüncesindeyim.”

Olumsuz düşünceler incelendiğinde ise 4 öğrenci tartışmanın her hafta yapılmasından dolayı yorucu bir uygulama olduğunu ve bir öğrenci ise tartışma için ayrılan bir haftalık zamanın az olduğunu ifade etmiştir.

Sınıf yönetimi dersinin çevrimiçi tartışma ile desteklenmesi konusunda en çok yönlendirilmiş grup, daha sonra yapılandırılmış grup ve en son olarak serbest grup olumlu düşünmektedir. Ancak üç grupta yer alan öğrenciler çevrimiçi tartışmanın iyi, etkili ve yararlı bir uygulama olduğunu düşünmektedir. Bunun yanı sıra, çevrimiçi tartışma sayesinde derste işlenen konuların ve sınıf yönetimi modellerinin daha kalıcı olarak öğrenildiği konusunda da benzer görüşe sahiptirler. Üç grubun olumsuz olarak ifade ettiği düşünce ise çevrimiçi tartışmanın her hafta yapılmasının kendileri açısından yorucu ve zorlayıcı olduğudur.

Çevrimiçi Durumlara Çözüm Üretmenin Düşünme Becerilerine Etkisi İlişkin Öğrenci Görüşleri

Serbest gruptaki öğrencilere çevrimiçi durumlara çözüm üretmenin, düşünme becerilerine etkisine ilişkin görüşleri sorulduğunda verdikleri yanıtların 2 ana başlık altında toplandığı görülmüştür. 25 düşünme becerilerine etkisi olduğunu açıklayan düşünce ve 3 düşünme becerilerine etkisi olmayan düşünce ortaya çıkmıştır (çizelge 29).

Çizelge 29 Çevrimiçi Durumlara Çözüm Üretmenin, Düşünme Becerilerine Etkisi Hakkında Görüşler (Serbest Grup)

SERBEST GRUP	#
Düşünme becerilerine etkisi var	25
Farklı düşünce/öneri/çözüm ortaya koymaya çalışmak	5
Farklı bakış açılarını görmeye çalışmak	5
Konuyu farklı açılardan inceleme	5
Konu üzerinden eleştiri yapabilme	3
Sorun çözebilme	2
İşbirliği içerisinde sorun çözebilme	2
Eleştirileri değerlendirme	1
Etkili soru sorabilme	1
Yaratıcı düşünme	1
Düşünme becerilerine etkisi yok	3

Çevrimiçi durumlara çözüm üretmenin düşünme becerilerine etkisi olduğunu düşünenlerin yanıtları incelendiğinde, 5 öğrenci farklı düşünce, öneri ve çözüm ortaya koyma, 5 öğrenci farklı bakış açılarının görme, 5 öğrenci konuyu farklı açılardan inceleme, 3 öğrenci konu üzerinde eleştiri yapabilme, 2 öğrenci sorun çözebilme, 2 öğrenci işbirliği içerisinde sorun çözebilme, 1 öğrenci eleştirileri değerlendirme, 1 öğrenci etkili soru sorabilme ve 1 öğrenci yaratıcı düşünme biçiminde ifade edilen etkilerden söz etmişlerdir. 3 öğrenci ise çevrimiçi durumlara çözüm üretmenin düşünme becerilerine etkisi olduğunu düşünmemektedir.

Çevrimiçi durumlara çözüm üretmenin düşünme becerilerine etkisi olduğunu düşünen bir öğrenci düşüncesini “*Kesinlikle etkisi olduğunu düşünüyorum. Daha iyi yazabilmek için kendimi o ruh hali içinde hissetmeye çalıştım. Düşüncelerimi zorladığımı ve başka ne olabiri düşünürken geliştiğimi fark ettim.*” şeklinde düşüncesi açıklarken başka bir öğrenci ise “*...konu üzerinde eleştiri yapabilme. Yapılan eleştirileri değerlendirebilme gibi yönlerimizi daha geliştirdiğini düşünüyorum.*” demiştir.

Çevrimiçi durumlara çözüm üretmenin düşünme becerilerine etkisi olduğunu düşünen diğer öğrencilerin görüşleri ise aşağıdaki gibidir:

“Forumda tartişılması istenen konu ile ilgili kendi fikrimin yanı sıra birçok farklı fikri aynı anda görüp okumak konuyla ilgili farklı bakış açılarını görmemi sağladı.”

“Kesinlikle düşünüyorum. Öncelikle sorunun temel durumunu çözmeye yöneliyoruz. Daha sonra farklı bakış açılarından sorunu ele alıyoruz. Diğer grup üyelerinin katılımıyla eleştirel düşünme, etkili soru sorabilme becerilerimiz gelişiyor. Tüm bunlar genel anlamda hem yaratıcı düşünmemizi hem de sorunları çözebilmemizi sağlıyor.”

“Eleştirel düşünebilme ve başkalarının gözünden olayın nasıl göründüğünü anlamak açısından yararları oldu.”

“Çevrimiçi durumlara gerektiği gibi çözüm üretildiğinde birçok beceriyi olumlu olarak etkileyebileceğine inanıyorum. Üyelerin işbirliği içinde çözüm üretme çabaları birbirleri ile etkileşimi sağlayacak ve farklı fikirler elde ederek farklı çözümlere ulaşma becerileri kazandıracaktır.”

Çevrimiçi durumlara çözüm üretmenin düşünme becerilerine etkisi olmadığını düşünen bir öğrenci *“Hayır düşünmüyorum. Dediğim gibi amacına ulaşmadı bu tartışmalar. Dahil olduğum grup da hiç etkili değildi.”* biçiminde bir açıklama yaparken, başka bir öğrenci ise *“Çok etkili olduğunu söyleyemem. Çünkü düşünme becerilerimi geliştirecek şekilde tartışma ortamları oluşmadı...”* demiştir.

Yapılandırılmış gruptaki öğrencilere çevrimiçi durumlara çözüm üretmenin, düşünme becerilerine etkisine ilişkin görüşleri sorulduğunda verdikleri yanıtların 3 ana başlık altında toplandığı görülmüştür. 25 düşünme becerilerine etkisi olduğunu açıklayan düşünce, 2 düşünme becerilerine etkisi olmayan düşünce ve bu konuda kararsız olunan 1 düşünce ortaya çıkmıştır (çizelge 30).

Çizelge 30 Çevrimiçi Durumlara Çözüm Üretmenin, Düşünme Becerilerine Etkisi Hakkında Görüşler (Yapılandırılmış Grup)

YAPILANDIRILMIŞ GRUP	#
Düşünme becerilerine etkisi var	25
Farklı bakış açılarından (rollerden) sorunu ele alma	8
Farklı çözüm bulmaya çalışma	3
Çok yönlü düşünme	3
Çözüm üretme	3
Yaratıcı düşünme	2
Daha rahat kendini ifade etme	2
Sorunla başa çıkabilme	2
Soru sorma	1
Diğerlerinin fikirlerini tartışma	1
Düşünme becerilerine etkisi yok	2
Düşünme becerilerine etkisi olup olmadığı noktasında kararsız	1

Çevrimiçi durumlara çözüm üretmenin düşünme becerilerine etkisi olduğunu ifade edilen düşünceler arasında 8 öğrenci farklı bakış açılarından (rollerden) sorunu ele alma, 3 öğrenci farklı çözüm bulmaya çalışma, 3 öğrenci çok yönlü düşünme, 3 öğrenci çözüm üretme, 2 öğrenci yaratıcı düşünme, 2 öğrenci daha rahat kendini ifade etme, 2 öğrenci sorunla başa çıkabilme, 1 öğrenci soru sorma ve 1 öğrenci ise diğerlerinin fikirlerini tartışma gibi düşünme becerilerine etkisi olduğunu açıklamıştır. 2 öğrenci çevrimiçi durum çözümlemelerinin düşünme becerisine etkisi olmadığını düşünürken 1 öğrenci de etkisi konusunda kararsızlık yaşadığını belirtmiştir.

Çevrimiçi durumlara çözüm üretmenin düşünme becerilerine etkisi olduğunu düşünen öğrencilerin düşünceleri şöyledir: *"Tabi ki düşünme becerilerimizin gelişimi açısından olumlu etkileri var. Tartışma sırasında arkadaşlarımızın duruma nasıl baktıklarını ve nasıl çözümler ürettiğini gördük. Kimi görüşlerde olaya çok farklı açılardan çözümler getiriyordu. Kimi ise, sadece tek bir açıdan ele aldı. Sorunu ele alıp nasıl çözüme başlayacağımız, çözüme ulaşıncaya kadar nasıl bir yol izleyeceğimiz konusunda etkili olduğunu düşünüyorum."*

"Çözüm üretmenin, düşünme becerilerimizi geliştirmesi noktasında bize oldukça faydalı olduğunu düşünüyorum. Farklı bakış açıları kazandırarak

sorunu çözebilmek için etkili ve yaratıcı düşünmemizi sağlamaktadır. Farklı rollerden olaylara yaklaşarak aynı zamanda empatik açıdan da kendimizi soruna daha çok dahil etmemizi sağlamaktadır. Ve buna bağlı olarak da sorunlara farklı farklı bakış açıları geliştirmemizi sağladığı kanısındayım.”

“Kesinlikle çok faydalı etkileri olduğunu düşünüyorum. Böyle bir tartışma grubunda ilk kez yer aldım ve 8 haftanın sonunda olaylara daha geniş açıyla baktığımı ve kendimi daha iyi ifade edebilme yeteneğini kazandım. Grup arkadaşlarımızla etkileşerek birbirimize de bu anlamda bir şeyler mutlaka katmış olduğumuza inanıyorum.”

“Evet düşünüyorum. Çevrimiçi tartışma, bireylerin kendi gruplarında beyin fırtınası yoluyla sorunlara kendi zihinsel becerilerini ve birikimlerini kullanarak akılcı ve geçerli çözümler üreterek kendilerini gerçekleştirme yolunda önemli adımların atıldığını düşünüyorum.”

“Bana göre çok büyük bir etkisi var hatta bu çok etkili. Çünkü tartışmayı sınıf içinde yapma hem zaman açısından sorunlu olabilir hem de gerçek fikirlerin yansıtılamaması gibi durumlar olabilir (öğretmen baskısı). Çevrimiçi durumlarda hem süre kısıtlaması olmaz hem de öğretmenin olduğu bir ortam da değil de arkadaşlar arasında çözüm üretilen bir ortam olur. Ayrıca verilen duruma çözüm önerisi getirme, sorunla başa çıkabilme senaryosu oluşturma, diğerlerinin fikirlerini tartışma, soru sorma becerileri gelişimde en etkili yöntem.”

“Tamamen etkisi olduğunu düşünüyorum. Hayatla doğrudan bağlantılı çünkü. Örneğin bize verilen modelle bir sorunu çözmeye çalışıyoruz. Yani problem çözme becerimizi kullanarak çözüme ulaşmaya çalışıyoruz. Bu süreçte karşımızdakini dinlemek, düşüncesine saygı duymak, gerektiğini düşüncemizi sonuna kadar savunmak, kilit noktaları bulmaya çalışmak, liderlik yapabilmek, farklı düşünme becerilerini geliştirmek gibi becerileri geliştirmek amaçlanıyordu. Bunlar tamamen hayatlı ilgili kazanımlardır.”

“En büyük etkisinin daha çok bu beceriler üzerine olduğunu düşünüyorum. Artık bir sorunla karşılaştığımda çok farklı yollardan sorunu ele alıp aynı

şekilde çözümler üretmeye çalışıyorum. Daha önce de yine sorunlara karşı çözümler bulmaya çalışırdım ama çok yönlü düşünmezdim. Aynı anda birden fazla kişiyi düşünüp o ne yapardı? Bu ne yapardı? diye çok düşünmezdim”.

Çevrimiçi durumlara çözüm üretmenin düşünme becerilerine etkisi olmadığını, bunun ise tartışma ortamına tam olarak katılamadığından dolayı olduğunu bir öğrenci “Süreç gerektiği gibi yapılırsa idi düşünme becerilerimize faydası olabilirdi. Sadece ben değil birçok arkada[ş]ım bu sürece tam anlamıyla katılamadığını söylüyordu. Genelde herkes modelle ilgili fikrini yazıyor ancak tartı[şma] ortamı olu[ş]muyordu belkide hepimizin farklı zamanlarda girip yazmasından kaynaklanıyor olabilir. Bende maalesef elimde olmayan nedenlerden dolayı katılamadığım için bu becerilerin bende geliştiğini düşünmüyorum.” biçiminde açıklamıştır.

Yönlendirilmiş gruptaki öğrencilere çevrimiçi durumlara çözüm üretmenin düşünme becerilerine etkisine ilişkin görüşleri sorulduğunda verdikleri yanıtların 2 ana başlık altında toplandığı görülmüştür. 37 düşünme becerilerine etkisi olduğunu açıklayan düşünce ve 3 düşünme becerilerine etkisi olmayan düşünce ortaya çıkmıştır (çizelge 31).

Çizelge 31 Çevrimiçi Durumlara Çözüm Üretmenin, Düşünme Becerilerine Etkisi Hakkında Görüşler (Yönlendirilmiş Grup)

YÖNLENDİRİLMİŞ GRUP	#
Düşünme becerilerine etkisi var	37
Sorun çözme/çözüm üretme	11
Farklı bakış açılarını görme/kazanma	9
Eleştirel düşünme	6
Yaratıcı düşünme	4
Soru sorma	3
Grup olarak sorun çözme	1
Düşünceleri sıralamak	1
Tartışma becerisi	1
Kendini ifade etme	1
Düşünme becerilerine etkisi yok	3
Ek okumalara bakıldığından yaratıcı olunmadı	1

Çevrimiçi durumlara çözüm üretmenin düşünme becerilerine etkisi olduğunu ifade eden düşünceler arasında 11 öğrenci sorun çözme ve çözüm üretme, 9

öğrenci farklı bakış açılarını görme, kazanma, 6 öğrenci eleştirel düşünme, 4 öğrenci yaratıcı düşünme, 3 öğrenci soru sorma, 1 öğrenci grup olarak sorun çözme, 1 öğrenci düşünceleri sıralama, 1 öğrenme tartışma becerisi, 1 öğrenci ise kendini ifade etme biçiminde etkisi olduğunu belirtmişlerdir. 3 öğrenci çevrimiçi durumlara çözüm üretmenin düşünme becerilerine etkisi olmadığını belirtirken, bu konuda bir öğrenci de ek okumaların olmasının yaratıcılıklarını engellediğini açıklamıştır.

Çevrimiçi durumlara çözüm üretmenin düşünme becerilerine etkisi olduğunu düşünen öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“En önemli özelliğinin bu olduğuna inanmaktayım. Kendi düşüncelerimizi ifade edebilme, kişilerin sorunlara bakış açısı, başka[la]rının fikirlerine önem vermesi önemli etki olmaktadır kendi açımdan. Tartışa tartışa birçok yaratıcı düşüncelerle karşılaşılıyor, size yön verebiliyor. İnsanlar eleştiriye açık olması gerektiğini bilmelidir.”

“Çevrimiçi durumların çözüm üretmenin düşünme becerime katkısı olduğunu düşünüyorum. Çünkü verilen sorunların çözümünde modeller doğrultusunda hareket ettik ve sorunları nasıl çözebileceğimiz üzerinde düşünme olanağı bulduk. Ayrıca içinde bulunduğumuz tartışma ortamı da bizim eleştirel düşünme becerimizi geliştirdi.”

“Tartışma becerisi kazanmama faydası oldu. Çevrimiçi tartışma daha verimli hale gelebilirse çok iyi bir öğrenme stili olacağını düşünüyorum.”

“Sorunu en ince ayrıntısıyla düşünmememiz gerektiği için sorunları çözebilme yeteneğimin geliştiğini düşünüyorum. Ayrıca karşı tarafın hatalarını bulup, kendi hatalarımızın da farkına daha iyi varabiliyoruz tartışma ortamında.”

“Oldukça yararlı buluyorum bu tartışma tekniğini, birçok beceriyi aynı anda kullanabilme olasılığı var. Kendi bildiğimiz çerçevede de yorumlayabilirdik fakat farklı düşünce biçimlerinden yola çıkarak sorun çözmeyi daha önce hiç denememiştim. Önerilerde ilk olarak eleştirebiliriz diye düşünmüştüm fakat bu bakış açısı daha verimli olduğunu düşünüyorum. Bir de herkesle aynı yorumu

yapmamak için farklı şeyler düşünmeye itiyor beni. Her ne kadar farklılığı yakalayamasam da düşündüm. Eleştirel soru sorabildiğimiz gibi farklı eleştirel sorularla da karşılaşıyoruz bazen diğer öğrencilerden bazen de hocamızdan.”

“Kesinlikle düşünüyorum. Bazen benim aklıma gelmeyen yaratıcı fikirler arkadaşlarımdan aklıma gelmiş, onların fikirlerini okumak ve onlardan yararlanmak da benim için ayrıca faydalı oldu. Sonuç olarak; tartışma bir beyin fırtınası şeklinde gelişti. Bu bence mükemmel.”

Çevrimiçi durumlara çözüm üretmenin düşünme becerilerine etkisinin ek okumalar ve modeller ile sınırlandığını düşünen iki öğrencinin düşünceleri aşağıdaki gibidir:

“Düşünmüyorum. Çünkü tartışmalarda verilen istenmeyen öğrenci davranışlarına çözüm getirme, ilgili modellerde sınırlanmış oluyor. Bu durum modelin yetersizliğini ortaya çıkarsa da bizlere katkı sağlamıyor. Bunun yanı sıra davranışların tablolarla sınırlanmış olması bence üretici düşünmenin önüne geçiyor. Ve dolayısıyla sorunları çözebilmede bir set oluşturuyor.”

“Konuyla ilgili ek okumalara bağlı kalmaya çalıştığım için çok fazla yaratıcı düşünebildiğimi sanmıyorum. Fakat sorun çözme ve eleştirel düşünme becerilerimi geliştirdiğime inanıyorum.”

Çevrimiçi tartışmanın düşünme becerilerinin etkisine en çok yönlendirilmiş gruptaki öğrenciler inanmaktadır. Serbest ve yapılandırılmış gruptaki öğrenciler ise bu konuda ikinci sırada yer almaktadır. Üç gruptaki öğrenciler de çevrimiçi tartışmanın en çok farklı düşünceleri görme, çözüm ortaya koyma ve farklı bakış açılarını kullanma üzerine etkisi olduğunu düşünmektedirler.

Çevrimiçi Tartışma Sürecinin Daha Etkili Olması İçin Yapılan Öneriler

Serbest gruptaki öğrencilere çevrimiçi tartışma sürecinin daha etkili olması için önerileri sorulduğunda verdikleri yanıtların 5 ana başlık altında toplandığı görülmüştür. 9 tartışma süreci ile ilgili öneri, 6 gruplar ile ilgili öneri, 8 tartışma

zamanı ile ilgili öneri, 3 bu kapsam dışında öneri ve 2 de öneri olmadığına ilişkin düşünce ortaya çıkmıştır (çizelge 32).

Çizelge 32 Çevrimiçi Tartışma Sürecinin Daha Etkili Olması için Yapılan Öneriler (Serbest Grup)

SERBEST GRUP	#
Tartışma süreci ile ilgili ilişkin öneriler	9
Kişiye özel dönüt olmalı	4
Tartışmanın yönlendirilmesi	4
Modellerin de eleştirilmesi gerekir	1
Gruplar ile ilgili öneriler	6
Her grup kendi tanıdığı ile tartışmalı	2
Gruplar farklı yolla seçilsin	2
Bilişsel olarak grupların yakın olması	1
Grup üyelerinin performanslarının iyi olması	1
Tartışma zamanı ile ilgili öneriler	8
Her hafta tartışma olmamalı (iki haftada bir olmalı)	6
Eşzamanlı sohbet	1
Grup üyelerinin aynı saatte buluşabilmesi	1
Diğer öneriler	3
Kuralların yeniden düzenlenmesi	2
Çözüm yollarının sınıfta canlandırılması	1
Öneri yok	2
Bu hali gayet etkili	2

Tartışma süreci ile ilgili yapılan öneriler incelendiğinde 4 öğrenci kişiye özel dönütlerin olması gerektiğini, 4 öğrenci tartışma sürecinin yönlendirilmesi gerektiğini ve 1 öğrenci de tartışma sürecinde sınıf yönetimi modellerinin de eleştirilebilmesi gerektiğini söylemiştir.

Tartışma süreci ile ilgili yapılan öneriler arasında bir öğrenci *“Foruma ders sorumlusunun da etkin bir biçimde katılması gerekir. Bu forumdaki tartışmalara müdahale anlamında değil, hem farklı bir fikir belirtme hem de tartışmanın ciddiyetini ve önemini koruması bakımından sağlıklı olacaktır.”* diyerek düşüncesi belirtmiştir.

Gruplar ile ilgili yapılan öneriler incelendiğinde 2 öğrenci her grubun kendi tanıdığı ile tartışabilmesi gerektiğini, 2 öğrenci grupların daha farklı bir yöntemle seçilmesi gerektiğini, 1 öğrenci bilişsel olarak grupların birbirine yakın olması gerektiğini ve 1 öğrenci de grup üyelerinin performanslarının iyi

olması gerektiğini açıklamıştır.

Gruplar hakkında öneri yapan bir öğrenci *“Gruplar oluşturulurken bilişsel anlamda düzeylerin birbirine yakın olması tartışmayı daha verimli hale getireceğini düşünüyorum.”* şeklinde düşüncelerini ifade ederken başka bir öğrenci ise *“Her grup kendi içerisinde tanıdıkları bireylerle tartışma ortamı yaratılırsa çok daha yararlı olabilir.”* demiştir.

Tartışma zamanı ile ilgili yapılan öneriler incelendiğinde 6 öğrenci her hafta tartışma olmaması gerektiğini, en azından iki haftada bir yapılması gerektiğini, 1 öğrenci eş-zamanlı tartışma yapılabileceğini ve bir öğrenci de grup üyelerinin aynı saatte buluşabilmesini öneri olarak ifade etmiştir.

Tartışma zamanı hakkında öneri yapan bir öğrenci *“Her hafta değil de iki hafta da bir tartışma konusu olabilir.”* biçiminde düşüncesini açıklarken, başka bir öğrenci de *“Belirli saatlerde yapılacak canlı tartışmalarla daha farklı ve eğlenceli hale getirilebilir.”* diyerek eş-zamanlı tartışma olmasını önermiştir.

Bu başlıklar altında yer almayan öneriler ise şöyledir: 2 öğrenci tartışma kurallarının yeniden düzenlenmesi gerektiğini ve bir öğrenci de tartışma ortamında önerilen çözümlerin sınıfta uygulanmasını önermiştir. İki öğrenci ise tartışma ortamının herhangi bir öneriye gereksinimi olmadığını, uygulanan bu sürecin oldukça etkili olduğunu açıklamıştır.

Tartışma kurallarının yeniden düzenlenmesi konusunda iki öğrenci önerilerini şöyle açıklamıştır: *“Öncelikle sistemin daha kati kuralları olmalı. Herkese eşit haklar tanınmalı çünkü aynı şeyleri yazmamamız istenmişti ancak bir kişi bütün konuyu olduğu gibi oraya yazınca diğerlerine yazacak bir şey kalmadı.”*

“Belirli sayıda yorum yapılması gerektiği konusundaki kuralın kaldırılması”.

Tartışma ortamının herhangi bir öneriye gereksinimi olmadığını ifade eden bir öğrenci düşüncelerini şöyle açıklamıştır: *“Bence tartışma gayet etkili bir şekilde yürütülüyor. Ortaya çıkan problemler grupta bulunan üyelerin düzenli katılımının olmamasından kaynaklanıyor.”*

Yapılandırılmış gruptaki öğrencilere çevrimiçi tartışma sürecinin daha etkili olması için önerileri sorulduğunda verdikleri yanıtların 5 ana başlık altında toplandığı görülmüştür. 6 tartışma süreci ile ilgili öneri, 7 gruplar ile ilgili öneri, 6 tartışma zamanı ile ilgili öneri, 10 bu kapsam dışında öneri ve 2 de öneri olmadığına ilişkin düşünce ortaya çıkmıştır (çizelge 33).

Çizelge 33 Çevrimiçi Tartışma Sürecinin Daha Etkili Olması için Yapılan Öneriler (Yapılandırılmış Grup)

YAPILANDIRILMIŞ GRUP	#
Tartışma süreci ile ilgili ilişkin öneriler	6
Dönüt alınabilmeli	3
Her zaman modelle tartışma olmamalı	1
Öğretmenin sürece katılmalı	1
Moderatör olmalı	1
Gruplar ile ilgili öneriler	7
Herkes yoğun olarak katılmalı	3
Her bölüm kendi içerisinde tartışmalı	2
Gruplar belirli zaman sonra değiştirilmeli	1
Sınıfta uygulama yapılabilmesi	1
Tartışma zamanı ile ilgili öneriler	6
Süre biraz daha uzatılabilmesi	2
Her hafta tartışma olmamalı	2
Süre kısıtlaması olmamalı	1
Haftada bir gün eşzamanlı tartışma olmalı	1
Diğer öneriler	10
Yorumlar sınıfta tartışılmalı	3
Çevrimiçi tartışma bilinci yerleştirilmeli	2
4 yorum yazma zorunluluğu olmamalı	1
Görsellik olmalı	1
Son sınıfta tartışma yapılmamalı	1
İnterneti olmayanlara farklı bir yöntem uygulanmalı	1
Öğrenciler güdülenmeli	1
Öneri yok	2

Tartışma süreci ile ilgili yapılan öneriler incelendiğinde 3 öğrenci tartışma süreci hakkında dönüt alınması gerektiğini, 1 öğrenci her zaman modele göre tartışma yapılmaması gerektiğini, 1 öğrenci öğretmenin de sürece katılması gerektiğini ve bir öğrenci de tartışma sürecini yönlendiren bir moderatorün olması gerektiğini öneri olarak ifade etmiştir.

Gruplar ile ilgili yapılan öneriler incelendiğinde 3 öğrenci herkesin yoğun

olarak tartışma sürecine katılması gerektiğini, 2 öğrenci her bölümün kendi içerisinde tartışması gerektiğini, 1 öğrenci grupların belirli zaman sonra değiştirilmesi gerektiğini ve 1 öğrenci de sınıfta uygulama yapılabilmesi gerektiğini söylemişlerdir.

Her bölümün kendi içerisinde tartışmasına ilişkin bir öğrenci *“Her bölüm kendi arkadaşlarıyla tartışmaya katılırsa daha verimli olacağını düşünüyorum. Çünkü benim grubumda tartışmaya katılmayan çok arkadaşım vardı, fakat biz kendi arkadaşlarımızla böyle bir tartışma ortamını daha iyi yürütebileceğimize inanıyorum.”* biçiminde düşüncesini belirtmiştir.

Grupların belirli bir zaman içerisinde değişmesine ilişkin bir öğrenci ise *“... Gruplar belli dönem içer[i]sinde değiştirilebilir. Böylelikle farklı bakış açısı ve farklı gruplarla tartışma sağlanabilirdi.”* demiştir.

Tartışma zamanı ile ilgili yapılan öneriler incelendiğinde 2 öğrenci tartışma süresinin biraz daha uzatılabilmesi gerektiğini, 2 öğrenci her hafta tartışma olmaması gerektiğini, 1 öğrenci tartışma süresi için herhangi bir kısıtlama olmaması gerektiğini ve 1 öğrenci de haftada bir gün eş-zamanlı tartışma olması gerektiğini açıklamıştır.

Tartışma süresi ile ilgili bir öğrenci *“Bence süre kısıtlaması olmamalı. Çünkü bazen hepimiz zaman bulamıyoruz ve son anda aklımıza geliyor yorum yapmak. Ve bu da genelde son günler oluyor. Yani bazen sırf yorum yapmak için girmiş oluyoruz, adımız çıksın diye. Ama kapatılmasa genel olarak bir forum uygulaması olsa insanlar istediği modelden girip istediği zaman yorumlar yazabilir ve bu da sanki daha iyi olabilir diye düşünmekteyim. 😊”* diyerek düşüncelerini belirtmiştir.

Bu başlıklara altında yer almayan öneriler incelendiğinde ise 3 öğrenci yorumların sınıfta tartışılmasını, 2 öğrenci çevrimiçi tartışma bilincinin öğrencilere yerleştirilmesini, 1 öğrenci 4 yorum yazma zorunluluğu olmamasını, 1 öğrenci tartışma ortamında görselliğin olmasını, 1 öğrenci son sınıfta tartışma yapılmamasını, 1 öğrenci interneti olmayanlara farklı bir yöntem uygulanmasını ve bir öğrenci de kendilerinin güdülenmesi gerektiğini

öneri olarak söylemiştir. İki öğrenci ise tartışma ortamının herhangi bir öneriye gereksinimi olmadığını vurgulamıştır.

Yapılan yorumların sınıf ortamında olmasına ilişkin bir öğrenci ise *“...Tartışmalar sınıf ortamına taşınmalı ve böylece üretilen çözüm yolları tüm sınıf ile paylaşılmalı, gerekli görülen yerlerde müdahaleler ya da eklemeler yapılmalıdır.”* biçiminde açıklama yapmıştır.

Tartışma bilinci konusunda bir öğrenci *“Bence öncelikle çevrimiçi tartışma bilinci yerleştirilmeli. Çünkü bazı arkadaşlar kendi düşüncülerini yazıyorlar ve daha sonra bir daha konuyla ilgilenmiyorlar. Birinin düşüncesine katılmadığımızı belirttiğimizde o kişiden geriye herhangi bir cevap gelmiyor. Bu nedenle çevrimiçi tartışma çok sağlıklı olmuyor. Öncelikle bu durumun düzeltilmesi gerekiyor.”* şeklinde düşüncesini belirtirken başka bir öğrenci *“daha etkili olabilmesi için öğrencilerin daha bilinçli hale getirilip bütün öğrencilerin aynı zamanda bu uygulamaya katılımı sağlanmalıdır hatta ders içerisinde uygulanabilir.”* demiştir.

Yönlendirilmiş gruptaki öğrencilere çevrimiçi tartışma sürecinin daha etkili olması için önerileri sorulduğunda verdikleri yanıtların 5 ana başlık altında toplandığı görülmüştür. 8 tartışma süreci ile ilgili öneri, 14 gruplar ve grup üyeleri ile ilgili öneri, 6 tartışma zamanı ile ilgili öneri, 6 bu kapsam dışında öneri ve 5 de öneri olmadığına ilişkin düşünce ortaya çıkmıştır (çizelge 34).

**Çizelge 34 Çevrimiçi Tartışma Sürecinin Daha Etkili Olması için Yapılan
Öneriler (Yönlendirilmiş Grup)**

YÖNLENDİRİLMİŞ GRUP	#
Tartışma süreci ile ilgili ilişkin öneriler	8
Daha fazla dönüt olmalı	2
Model de tartışılmalı	1
Her hafta farklı sorunlu öğrenci olmalı	1
Öğretmen yerine okul yönetiminden biri tartışmaya katılmalı	1
Öğretim elemanının samimi olarak tartışmaya katılmalı	1
Kendi modelimizi sorunlu öğrenci için tartışma olmalı	1
Model bağımsız bir tartışma olmalı	1
Gruplar/Grup üyeleri ile ilgili öneriler	14
Tanıdık kişilerle tartışma olmalı/aynı sınıf-bölüm arkadaşlarının tartışması olmalı	4
Grup üyeleri daha eleştirel olmalı	4
Her hafta gruplar değişmeli	1
Kişi sayısı az olmalı	1
Grup üyeleri kendini daha rahat ifade etmeli	1
Grup üyeleri modellere daha hakim olmalı	1
Grup üyeleri daha iyi yorum yapmalı	1
Grup üyeleri çözüm önerilerini tekrarlanmamalı	1
Tartışma zamanı ile ilgili öneriler	6
Tartışma süresi sınırlı olmamalı/daha uzun olmalı	2
İki haftada bir yeni tartışma olmalı	2
Sınav haftasında tartışma olmamalı	1
Bir ders saati belirlenip tartışma o saat diliminde yapılmalı	1
Diğer öneriler	6
Diğer grupların tartışmaları görünür olmalı	1
Modeller yüz yüze tartışılmalı	1
Sınıfta canlandırma yapılmalı	1
Tartışma kuralları değiştirilmeli	1
Çevrimiçi tartışmanın önemi her hafta derste anlatılmalı	1
Duyurular sınıfta da duyurulmalı	1
Öneri yok	5
Her şey güzel	5

Tartışma süreci ile ilgili yapılan öneriler incelendiğinde 2 öğrenci daha fazla dönüt olmasını, 1 öğrenci sınıf yönetimi modellerinin de tartışılmasını, 1 öğrenci her hafta farklı sorunlu öğrenci olmasını, 1 öğrenci öğretmen yerine okul yönetiminden birinin tartışmaya katılmasını, 1 öğrenci öğretim elemanının samimi olarak tartışmaya katılmasını, 1 öğrenci kendi oluşturdukları modele göre sorunlu öğrenci için tartışma olmasını ve 1 öğrenci de model bağımsız bir tartışma olmasını öneri biçiminde ifade

etmiştir.

Sınıf yönetimi modellerinin de tartışılmasını isteyen bir öğrenci *“Modeli eleştirebilmenin daha yararlı olacağını düşünüyorum. ‘Modelde şunlar şunlar söylenmiş ama ben böyle olmadığını düşünüyorum ya da tam tersi’ gibi ifadeleri özgürce kullanmak tartışma sürecini daha etkili kılabilir.”* diyerek düşüncelerini açıklamıştır.

Model olmadan tartışma olmasını bir öğrenci *“Bir de bu tartışmanın bir hafta da özgürce yürütülmesini isterdim. Geleceğin öğretmenleri birilerinden yararlanmadan bir öğrenciyle nasıl baş eder, ortaya ne gibi çözüm yolları çıkardı acaba, belki bu da denenebilirdi.”* biçiminde düşüncesini açıklamıştır.

Kendi hazırladıkları sınıf yönetimi modellerine göre tartışma olmasını isteyen bir öğrenci *“En son hafta kendi modellerimizi zaten hazırlamıştık. Bununla ilgili olarak yine bir tartışma ortamı oluşturulup çok sık görülen sorunlu öğrenci davranışlarını verip bizden kendi modellerimize göre bunu çözmemizi bekleyebildiniz. Böylece arkadaşlarımla ve benim düşüncelerimin ortak noktalarını belirleyebilir düzenlemeler yapabiliyordum.”* biçiminde düşüncesini paylaşmıştır.

Gruplar ile ilgili yapılan öneriler incelendiğinde 4 öğrenci tanıdık kişilerle tartışma olmasını (aynı sınıf-bölüm arkadaşlarının tartışması olmasını), 4 öğrenci grup üyelerinin daha eleştirel olmasını, 1 öğrenci her hafta grupların değişmesini, 1 öğrenci grup üyelerinin sayısının daha az olmasını, 1 öğrenci grup üyelerinin kendini daha rahat ifade etmesini, 1 öğrenci grup üyelerinin modellere daha hakim olmasını, 1 öğrenci grup üyelerinin daha iyi yorum yapmasını ve 1 öğrenci de grup üyelerinin çözüm önerilerini tekrarlanmamasını öneri olarak açıklamıştır.

Tanıdık arkadaşları ile tartışmak isteyen bir öğrenci *“Bence yeterince etkili... Ama sınıf arkadaşlarıyla herkes katılsa daha iyi olur. Çünkü ben karşı tarafı tanımadan onunla tartışma içine girmekten hoşlanmadım. O kişinin yüzünü bile normalde görmeyip onunla tartışma içine girdiğimde kendimi çok kötü hissettim ki örnek vereyim. Ben Cem arkadaşım ile tartışma içinde bulundum.*

Daha sonra onun Türkçe öğretmenliğinden olduğunu öğrendim ve benim bir arkadaşımın tanıdığıymış. Kendisini gördüğümde ise ben kendimi kötü hissettim o beni tanıyormuş ve bana kötü kötü bakıyordu bir önceki gün sistemde tartıştığımız için... ☺” diyerek önerisini dile getirmiştir.

Grup üyelerinin daha eleştirel olmasını isteyen bir öğrenci “Çevrimiçi tartışmalarda öğrencilerin sorunu ya da yaklaşımı biraz daha eleştirel gözle incelemelerini istiyorum. Herkes kendi fikrini söyleyip çekildiğinde yorum yapma sorun çözme gibi durumlardan uzaklaşıyoruz. Tartışma ortamında bir sorun çözer şekilde yaklaştığımızda, bu durum bizler için daha faydalı olacaktır.” şeklinde önerisini dile getirirken sınıf yönetimi modellerine daha hakim olunmasını isteyen başka bir öğrenci ise “Tartışma sürecinin daha etkili olabilmesi için tartışmaya katılanların sınıf yönetimi modellerine daha hakim olmaları sağlanabilir. Tartışmaya katılacakları zaman sınıfta dinledikleri ders yeterli olursa belki tartışmaya katılma isteği daha fazla olacaktır. Derste dinlediklerinin üzerine yeni bilgiler eklemek bazı öğrencileri tartışmaya katılmadan itebilir.” demiştir.

Grup üyelerine yönetilen başka bir öneride bir öğrenci “Çevrimiçi tartışma sürecinin daha ekili olması için kişilerin söyledikleri çözümün başkasının tekrar tekrar dile getirmemesi gerektiğini düşünüyorum. Sadece düşünceye katılıp katılmadığını ve nedenlerini belirtebilirler. Ayrıca tartışma durumu tam olarak yaratılmayan konular oldu. Herkes kendi düşüncesini belirtti ve geri çekildi. Bu durumların öğrencilere tekrar hatırlatılması çevrimiçi tartışma sürecinin verimini arttıracak kanaatindeyim.” demiştir.

Tartışma zamanı ile ilgili yapılan öneriler incelendiğinde 2 öğrenci tartışma süresinin sınırlı olmamasını, daha uzun olmasını, 2 öğrenci iki haftada bir yeni tartışma olmasını, 1 öğrenci sınav haftasında tartışma olmamasını ve 1 öğrenci ise bir ders saati belirlenip tartışmanın o saat diliminde yapılmasını önerilerde belirtmiştir.

İki haftada bir tartışma olmasını isteyen iki öğrencinin düşünceleri ise şöyledir: “Sürekli olması bir süre sonra tartışma heyecanımızda sönme yarattı diye düşünüyorum. Vize haftası ya da yoğun olarak ödev yaptığımız

zamanlarda verimsiz geçti. Belki 1 hafta var bir hafta yok aralığıyla olsa daha eğlenceli olurdu.”

“Bence her hafta olması yerine 2 haftada bir olabilir. Böylece hem konu yüzeysel olarak ele alınmamış olur hem de bu süreç daha az yorucu olur. Bütün konular ele alınamasa da öğretim elemanı tarafından daha önemli konular ele alınmış olunur.”

Bu başlıklara altında yer almayan öneriler incelendiğinde ise her biri birer öğrenci tarafından belirtilen öneriler şöyledir; diğer grupların tartışmaları görünür olmalı, modeller yüz-yüze tartışılmalı, sınıfta canlandırmalar yapılmalı, tartışma kuralları değiştirilmeli, çevrimiçi tartışmanın önemi her hafta derste anlatılmalı ve sistem içerisinde yapılan duyurular sınıfta da duyurulmalı. Beş öğrenci ise tartışma ortamı ile ilgili herhangi bir öneri de bulunmamış, uygulanan bu süreçte her şeyin güzel olduğunu açıklamıştır.

Herhangi bir öneri belirtmeyen iki öğrenciye ait düşünceler ise şöyledir: *“Çevrim içi tartışma oldukça kolay ve zahmetsizdi verilen örnekler de öğretmenlik hayatımızda çıkabilecek sorunlardı. Bir öneri aklıma gelmiyor.”*

“Bu konuda yapabileceğim herhangi bir öneri yok. Zaten her şey o kadar güzel ve sistemli bir şekilde ayarlanmış ki bana söyleyecek bir öneri kalmadı.”

Çevrimiçi tartışma sürecinin daha etkili olması için en çok öneri sırasıyla yönlendirilmiş grup, yapılandırılmış grup ve en son olarak serbest grup tarafından yapılmıştır. Üç grupta da benzer öneriler yer alırken en çok yapılan öneriler tartışma süreci ile ilgili dönüt alınabilmesi, grupların sadece tek bir bölüm öğrencilerinden oluşması ve her hafta tartışmanın olmaması biçiminde ifade edilmiştir.

Çevrimiçi Durum Tartışmalarından Elde Edilen Genel Kazanımlarına İlişkin Görüşler

Serbest tartışma yapısındaki gruba çevrimiçi durum tartışmalarının genel kazanımları sorulduğunda verilen yanıtların 2 ana başlık altında toplandığı

görülmüştür. 33 olumlu ve 4 olumsuz düşünce ortaya çıkmıştır (çizelge 35).

Çizelge 35 Çevrimiçi Durum Tartışmalarının Genel Kazanımlarına ilişkin Görüşler (Serbest Grup)

SERBEST GRUP	#
Olumlu düşünceler	33
Konuyu daha iyi anlama	7
Katkı sağladı	3
Farklı çözüm yolları görebilme	3
Fikirleri kendi cümleleri ile ifade etme	3
Eleştirel bakabilme	2
Konuları tekrar çalışma	2
Çocuklara nasıl yaklaşıldığını öğrenme	2
Farklı düşünceleri görme	2
Çevrim içi tartışmanın nasıl olduğunu görebilme	2
Bakış açısı şekillendi	1
Empati kurma	1
Yaratıcılığın gelişmesi	1
Etkili soru sorabilme	1
Grup üyeleri ile tartışma	1
Sorun çözme	1
Yeni düşünce üretme	1
Olumsuz düşünceler	4
Çok yarar/katkı sağlamadı	4

Öğrencilerin paylaştığı olumlu görüşler incelendiğinde, 7 öğrenci konuyu daha iyi anladığını, 3 öğrenci çevrimiçi durum tartışmalarının kendilerine katkı sağladığını, 3 öğrenci farklı çözüm yollarını görebildiğini, 3 öğrenci fikirlerini kendi cümleleri ile ifade edebildiğini, 2 öğrenci eleştirel bakabildiğini, 2 öğrenci konuları tekrar çalıştığını, 2 öğrenci çocuklara nasıl yaklaşıldığını öğrendiğini, 2 öğrenci farklı düşünceleri görebildiğini, 2 öğrenci çevrimiçi tartışmanın nasıl olduğunu görebildiğini ifade etmiştir. Her biri birer öğrenci tarafından ifade edilen kazanımlar ise şöyledir; bakış açım değişti, empati kurabildim, yaratıcılığım gelişti, etkili soru sorabildim, grup üyeleri ile tartışabildim, sorun çözebildim ve yeni düşünceler üretebildim. Olumsuz düşünceler arasında ise 4 öğrenci çevrimiçi tartışmaların kendilerine çok fazla yarar sağlamadığını açıklamıştır.

Öğrencilerin paylaştığı olumlu düşüncelere ilişkin bir öğrenci “*Derste işlenen konunun uygulaması yapıldığı için konuyu daha iyi anlamamı, derste o*

konuyla ilgili konuşamadığım durumlarda kendimi ifade edebilmemi sağladı.”. demiştir. Bu konuda benzer düşünen başka bir öğrenci ise “Modelleri analiz edebilmeyi, fikirleri kendi cümlelerimle ifade edebilmeyi, düzenli tekrar yapmayı ve bazı yorumlara katılmadığım durumlarda grup üyeleri ile tartışabilmeyi sağladı.” diyerek çevrimiçi tartışmanın genel kazanımlara ilişkin düşüncelerini açıklamıştır.

Bir başka öğrenci ise “Farklı öğrenci tipleriyle ve farklı olumsuz davranışlar karşısında neler yapmamız gerektiğini kuramlar yardımıyla öğrendik. Farklı yorumlar karşısında yeni düşünceler üretmemizi ve daha farklı neler olabilir acaba diye düşünerek sorunları daha etkili çözmemize yardımcı oldu.” demiştir. Benzer şekilde başka bir öğrenci ise “Bahsi geçen öğrencilerle karşılaşmamış olmama rağmen o hissi içimde hissettim ve öyleymiş gibi davrandım. Bu ilerdeki öğretmenlik hayatımda sıfırdan başlamamamı ve beni bir basamak olsun yukarı taşıdığını düşünüyorum. Hem kuramlara bağlı kalıp hem de kendi düşüncelerimi ifade etmekten büyük zevk aldım.” biçiminde düşüncelerini açıklamıştır.

Olumlu görüşlerini belirten diğer öğrencilerin düşünceleri ise şöyledir: “Konularla ilgili farklı bakış açıları ve fikirleri görmemi sağladı. Çevrim içi tartışma sürecinin nasıl işlediğini öğrenmiş oldum. Çevrim içi tartışma ile dersin desteklenmesinin gerekli ve yararlı olduğunu anlamış oldum.”

“Çevrimiçi tartışmalarla benimsemediğimiz modellere bile o modelin savunucusu gibi yorumlar yapmak empati kurmamızı sağlamıştır. Sorunlara farklı açılardan bakarak farklı çözümler üretmek, yaratıcılığımızın gelişmesine katkıda bulunmuştur. Ayrıca eleştirel düşünebilme ve etkili soru sorabilme alışkanlığı kazandırmıştır.”

“Eleştirel bakabilmek, farklı çözüm yollarını görebilmek, bakış açımızı şekillendirmek açısından olumlu şeyler kazandık.”

Olumsuz görüşünü ifade eden bir öğrenci ise “Çevrimiçi durum tartışmaları bana çok fazla bir şey kazandırmadı. Yukarıda belirttiğim sebeplerden dolayı tartışmalara çok fazla katılmadım zaten.” şeklinde düşüncesini açıklarken

benzer şekilde başka bir öğrenci ise “Çok yarar sağladığımı düşünmüyorum. Yapılan yorumların niteliği tartışmadan çok konu özetine yönelik olduğu için tartışma sürecine çok adapte olamadım.” demiştir.

Yapılandırılmış gruba çevrimiçi durum tartışmalarının genel kazanımları sorulduğunda verilen yanıtların tek bir ana başlık altında toplandığı görülmüş ve 36 olumlu düşünce ortaya çıkmıştır (çizelge 36).

**Çizelge 36 Çevrimiçi Durum Tartışmalarının Kazandırdıkları
(Yapılandırılmış Grup)**

YAPILANDIRILMIŞ GRUP	#
Olumlu düşünceler	36
Modelleri öğrenme	5
Çözüm üretebilme	5
Olaylara farklı açılardan bakabilme	4
Farklı rollerde nasıl davranıldığını öğrenme	3
İstenmeyen davranışlara nasıl tepki verildiğini öğrenme	3
Konuların daha düzenli takip edilmesi/tekrar edilmesi	2
Farklı bakış açılarını birleştirme	2
Karar vermeden önce sonuçlarını düşünme	2
Eleştirel düşünme	2
Yaratıcı düşünme	1
Farklı kişilerin sorunlarla nasıl baş ettiğini görme	1
Öğrencilerin sorunları ile ilgilenmek gerektiğini öğrenme	1
Karşıdakinin düşüncelerini anlamaya çalışma	1
Tartışma becerisi kazanma	1
Kendini daha iyi ifade etme	1
Görüş geliştirme	1
Öğretmenlik rolüne yaklaşma	1

Olumlu görüşler incelendiğinde 5 öğrenci modelleri öğrendiğini, 5 öğrenci çözüm üretebildiğini, 4 öğrenci olaylara farklı açılardan bakabildiğini, 3 öğrenci farklı rollerde nasıl davranıldığını öğrendiğini, 3 öğrenci istenmeyen davranışlara nasıl tepki verildiğini öğrendiğini, 2 öğrenci konuları daha düzenli takip edebildiğini, 2 öğrenci farklı bakış açılarını birleştirebildiğini, 2 öğrenci karar vermeden önce sonuçlarını düşündüğünü, 2 öğrenci eleştirel düşündüğünü genel kazanım olarak açıklamıştır. Her biri birer öğrenci tarafından söylenen genel düşünceler ise şöyledir; yaratıcı düşünebildim, farklı kişilerin sorunlarla nasıl baş ettiğini görebildim, öğrencilerin sorunları ile

ilgilenmek gerektiğini öğrendim, karşıdakinin düşüncelerini anlamaya çalıştım, tartışma becerisi kazandım, kendimi daha iyi ifade edebildim, görüş geliştirebildim ve öğretmenlik rolüne yaklaştım.

Genel kazanımlara ilişkin öğrenci görüşleri şöyledir; *“Eleştirel düşünme, görüş belirtme becerilerimiz olumlu bir gelişme gösterdi. Olayı nasıl ele alacağımızı, nereden çözüme başlayacağımızı, çözüm sırasında nasıl bir yol izleyeceğimizi uygulamalı olarak öğrendik.”*

“İnsanların değişik düşünceleri, aldığı roller üzerinden uygulayabilecekleri yöntemlerin ortaya sunulmasıyla meslek hayatımız için örnekler oluşmuş oldu. Değişik bakış açılarından öğrencilerimize bakabilmeyi ve çözümler üretmemizi sağladı.”

“Kendimi daha iyi ifade edebilmeyi, olaylara ve sorunlara daha farklı açılardan bakabilmeyi ve çözüm üretme yeteneğimi geliştirdiğine inanıyorum.”

“Geleceğin öğretmen adayı olarak sınıf yönetimi dersi öğretmen adayları için son derece önemli bir ders olup, bu dersi daha verimli hale getirebilmek için Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Üyeleri çok güzel bir çalışmaya imza atmışlardır. Derste işlenen konuların küçük bir uygulaması niteliğinde bir çalışmadır. Bize ilerde meslek hayatında, çevrimiçi tartışmada verilen rollerden bir tanesi konumuna geçtiğimizde, neler yapabileceğimizi görme fırsatı vermiştir.”

“Far[k]lı bakış açısı, tartışma becerisi, farklı modellerle öğrencinin istenmedik davranışına çözüm getirme, fikir paylaşımı ve en önemlisi öğretmen olduğumda nasıl bir model benimseyeceğimi düşünmeye başladım.”

“Çevrimiçi durum tartışmaları bana kazanım olarak, çeşitli rollerde çeşitli durumlarda insanlara nasıl davranmam gerektiğini, kişilere ve durumlara göre kendi pozisyonumu almayı ve insanlara doğru olanı aşlamayı öğretti.”

“Kendimi hem öğretmenin yerine hem öğrencinin yerine koyabilmemi sağladı. Aslında öğretmenin sorunlu öğrencileri de önemseydiğini düşündüm. Sorunlu

öğrencilerin olumlu öğretmen özellikleriyle topluma kazandırılabilceğini gördüm. Öğretmenin görevinin sadece konu anlatmak değil öğrencilerin sorunlarının farkında olması gerektiği ve çözümü için çalışması gerektiğini gördüm.”

“Çevrimiçi durum tartışmaları konuyu farklı bakış açılarından ele almayı, bir karar vermeden önce onun sonuçlarını düşünme yeteneği kazandırdı.”

“Konuları düzenli olarak tekrar etme durumumuzdan dolayı konuları daha iyi anlayabildim. Bu ders için, son güne bırakmadan planlı ve programlı bir dönem geçirdim. Ayrıca düzenli çalışma alışkanlığı da kazandığımı söyleyebilirim.”

Yönlendirilmiş gruba çevrimiçi durum tartışmalarının genel kazanımları sorulduğunda verilen yanıtların tek bir ana başlık altında toplandığı görülmüş ve 50 olumlu düşünce ortaya çıkmıştır (çizelge 37).

**Çizelge 37 Çevrimiçi Durum Tartışmalarının Kazandırdıkları
(Yönlendirilmiş Grup)**

YÖNLENDİRİLMİŞ GRUP	#
Olumlu düşünceler	50
Eleştirel düşünme	6
Farklı bakış açısı geliştirme	5
Sınıf yönetimi modelleri öğrenme	5
Öğrenciye nasıl davranıldığını öğrenme	5
Nasıl bir öğretmen olduğu hakkında fikir edinme	3
Farklı fikirlerden yararlanma	3
Diğerlerinin düşüncelerine saygı duyma	3
Etkili soru sorabilme	2
Yaratıcı düşünme	2
Etkili tartışma becerisi kazanma	2
Uygulama hakkında beceri kazanma	2
Fikir yürütme	1
Sorun çözerken nasıl plan geliştirildiğini öğrenme	1
Farklı yaklaşımlar/örnekler öğrenme	1
Farklı arkadaşlarla tartışma fırsatı	1
Çözüm üretme	1
Kendimi ifade etme	1
Bir öğrencinin ne gibi sorunları olabildiğini öğrenme	1
Etkili yanıt verme	1
Eleştiriye açık olmayı öğrenme	1

Araştırma yapmayı sağladı	1
Tartışma imkanı sağladı	1
Her hafta düzenli tekrar yapma fırsatı	1

Olumlu görüşler incelendiğinde 6 öğrenci eleştirel düşünebildiğini, 5 öğrenci farklı bakış açısı geliştirdiğini, 5 öğrenci sınıf yönetimi modellerini öğrendiğini, 5 öğrenci öğrenciye nasıl davranıldığını öğrendiğini, 3 öğrenci nasıl bir öğretmen olduğu hakkında fikir edindiğini, 3 öğrenci farklı fikirlerden yararlandığını, 3 öğrenci diğerlerinin düşüncelerine saygı duyduğunu, 2 öğrenci etkili soru sorabildiğini, 2 öğrenci yaratıcı düşündüğünü, 2 öğrenci etkili tartışma becerisi kazandığını, 2 öğrenci uygulama hakkında beceri kazandığını açıklamıştır. Her biri birer öğrenci tarafından söylenen genel kazanımlar ise şöyledir; fikir yürütebildim, sorun çözerken nasıl plan geliştirildiğini öğrendim, çevrimiçi tartışmalar sayesinde farklı yaklaşımları/örnekleri öğrendim, farklı arkadaşlarla tartışma fırsatı edindim, çözüm üretebildim, kendimi ifade edebildim, bir öğrencinin ne gibi sorunları olabildiğini öğrendim, etkili yanıt verebildim, eleştiriye açık olmayı öğrendim, araştırma yaptım, tartışma olanağı buldum ve her hafta düzenli tekrar yapma fırsatı buldum.

Eleştirel düşünme noktasında kazanımlarını açıklayan bir öğrenci “*Etkili soru sorma ve cevap verme, eleştirel düşünme, tartışma ortamında nasıl davranmam gerektiğini daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum.*” şeklinde açıklama yaparken başka bir öğrenci ise “*Grup olarak çevrimiçi tartışmaya katılmanın eleştirel düşünmemizi, sorunlara farklı bakış açısından bakmamızı sağladığını ve uygulama anlamında beceri kazandırdığını düşünüyorum.*” şeklinde kazanımını açıklarken benzer konuda başka bir öğrenci ise “*eleştiriye açık olmayı, kendi fikirlerim haricinde başkalarının fikirlerine saygı göstermeyi, sorunlara nasıl yaklaşmam gerektiğini, yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasında yaralı olduğu kanatindeyim.*” demiştir.

Meslek hayatına katkı sağladığını düşünen öğrenci görüşleri ise aşağıdaki gibidir:

“İstenmeyen öğrenci davranışlardan neredeyse korkmuyorum artık, şuan

fiilen yaşadığım bir durum değilse de, meslek hayatıma başladığımda tartışma sürecinde önerilen çözümleri uygulayacağımı düşünüyorum.”

“Çevrimiçi durum tartışmaları öğrendiğim konuları arkadaşlarımla tartışabileceğim bir ortam sundu bana. Ders saatinin kısıtlı olması nedeniyle çok fazla ve geniş olarak belirtmediğimiz düşüncelerimizi tartışmalarda dile getirdik. Ayrıca sadece ders saatleri içinde ders çalışmadık. Bütün hafta boyu konu tekrarları yaparak tartışma ortamına düşüncelerimizi taşıdık. Bu nedenle çevrimiçi durum tartışmalarının bana yarar sağladığı düşüncesindeyim.”

“Dersin adına uygun olarak tam bir sınıf yönetimi disiplini kazandığımızı düşünüyorum. Sınıfa ya da kişiye yönelik davranışlarımızı ne şekilde yapmamız gerektiğini öğrendik. Gerçekten bir öğrenciyle başa çıkmak için düşündüğümü fark ettim ama sınıf içerisinde düşünecek zamanım olamayacağı için baş etme becerisi de kazandırdı diye düşünüyorum.”

“Farklı bakış açılarından yola çıkarak meslek hayatımda sorunlu bir öğrencime nasıl yardımcı olabileceğimi öğrendim. Modellerin biz öğretmenlere gerçekten yol gösterdiğini, bu modellerden yola çıkarak her öğretmenin kendine ait bir strateji geliştirmesi gerektiğini fark ettim. Bu tartışmalar ile bir öğrencinin hangi sorunlara sahip olabileceğini gördüm 😊 Benim için Sınıf yönetimi dersi çok yararlı oldu. İleride bu bilgilerden yararlanacağıma eminim.”

Çevrimiçi tartışmanın öğrencilere kazandırdıkları sorulduğunda sırasıyla en çok kazanım yönlendirilmiş grup, daha sonra yapılandırılmış grup ve en son serbest grup tarafından belirtilmiştir. Diğer gruplar herhangi bir olumsuz ifade belirtmez iken yalnızca serbest grup kazanım konusunda olumsuz görüş bildirmiştir. Üç grupta da belirtilen kazanımlar konuyu, derste anlatılan sınıf yönetimi modellerinin daha iyi anladıkları, farklı bakış açısı geliştirdikleri ve eleştirel düşünebildikleri biçimindedir.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları tartışılmış, daha sonra, araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Tartışma

Bu araştırma ile ortaya konan bulgulara göre, çevrimiçi tartışma yapısı türünün öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde herhangi bir etkisi yoktur. Bir başka söyleyişle, serbest, yapılandırılmış ya da yönlendirilmiş çevrimiçi yapıda durum tartışmaları yapmak öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinde herhangi bir etki oluşturmamıştır.

Üç gruptan elde edilen eleştirel düşünme eğilimi puanlarında herhangi bir farklılaşma olmamasının nedeni, öğrencilerin tartışma gruplarındaki üyelerin farklı bölümlerden olması nedeniyle istekli bir biçimde tartışma ortamına katılmamalarından, yapılan uygulamanın uzun sürmesinden (8 hafta), tartışma ortamında sorunlar ile karşılaşılmasından, bazı öğrencilerin yalnızca düşüncelerini yazıp ortamı terketmelerinden ya da tartışma yapısından memnun olmamalarından dolayı olabilir. Çünkü eleştirel düşünme eğilimi ya da zihinsel alışkanlıklar bireyin özelliklerine dayanmaktadır (Facione ve diğerleri, 1995). Ayrıca eğilim, eleştirel düşünen kişinin güdülenmesi ve özellikleri ile ilgili olduğundan (Lee, 2009) bu bulgu değerlendirilirken öğrencilerin güdülenmelerini etkileyen tüm durumlar, kişisel özellikleri ve tercihleri göz önünde bulundurulmalıdır. İleride yapılacak çalışmaların farklı tartışma yapısında aynı bölüm öğrencilerinin bir arada ve daha kısa zamanda tartışabileceği tasarımlar ile eleştirel düşünme eğilimini değerlendirmesi alanyazın açısından yararlı olacaktır.

Bu araştırmanın ortaya koyduğu diğer bir bulguya göre, öğrencilerin serbest, yapılandırılmış ve yönlendirilmiş yapıda tartışmalarının onların gerçek eleştirel düşünme eğilimlerine bir etkisi bulunmazken, yansıyan eleştirel

düşünme performansları arasında bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini en çok yönlendirilmiş grupta yansıttıkları görülmüştür. Bu bulgu değerlendirilirken yönlendirilmiş grupların tartışmasında öğretmen desteğinin olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmen desteği öğrencilerin eleştirel düşünme performanslarını etkilemiş olabilir ve öğrenciler düşüncelerini daha iyi yansıtmaya çabalarını göstermiş olabilirler. Bu çalışma ile elde edilen bulgular, duruma-dayalı yönlendirilmiş tartışma yapısında tartışmanın eleştirel düşünme performansına olumlu etkisi konusunda kuramsal çıkarımlarla ve araştırma sonuçları ile uyumludur. Örneğin; Yang, Newby ve Bill'in (2008) yaptığı çalışmada eleştirel düşünme içerik çözümleme sonuçlarına göre, en çok yapılandırılmış grupların yansıyan eleştirel düşünme performansında bir farklılık ortaya çıkmıştır. Benzer konuda Yang'ın (2008) yaptığı diğer bir çalışmada, öğretmen ve asistan desteğinin olduğu çevrimiçi tartışma grubunun eleştirel düşünme performansında bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Havard, Du ve Olinzock (2005) eş-zamansız çevrimiçi tartışma ortamlarının, öğrenen merkezli ortam sağlamasından ve öğrenenlere düşündüklerini yansıtmaları için zaman tanımasından dolayı, eleştirel düşünmeyi desteklediğini savunmaktadır. Ancak daha derinlemesine öğrenmenin gerçekleştirilmesi istendiğinde çevrimiçi tartışmanın dersin sorumlusu tarafından desteklenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bu araştırmada da yönlendirilmiş gruptaki tartışmaların yakından takip edilmesi, süreçte gerekli müdahalelerin yapılması, öğrencilerin yansıyan eleştirel düşünme becerilerinin diğer gruplardakinden daha fazla çıkması sonucunu doğurmuş olabilir.

Peng, Fitzgerald ve Semrau (2000) çevrimiçi tartışmalarda öğretmen ve öğrenci adaylarının farklı yapılarda katılım oranlarını karşılaştırdıkları bir çalışma yapmışlardır. Çevrimiçi tartışma, serbest tartışmanın dört farklı biçimde uzmanlarla ya da araştırmacılarla desteklenerek yapılandırılması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, uzman ya da araştırmacı desteğinin katılıma büyük bir etkisi olduğu görülmüştür. Desteklenmeyen serbest tartışmada ise katılımda azalma ve konunun dışında tartışma eğilimi

görülmüştür. Benzer bulgulara bu çalışmada da ulaşılarak dersin sorumlusunun olmadığı grupta daha az tartışma, konunun dışında tartışma ve katılım oranında düşme görülmüştür.

Moore ve Marra'nın (2005) öğrencileri öğrendikleri bilgileri transfer etmeleri ve daha anlamlı öğrenme gerçekleştirmeleri için çevrimiçi ortamda durum tartışmalarını iki farklı biçimde gerçekleştirmiştir. İlk başta öğrenciler yapılandırılmış bir yaklaşımla tartışırken, daha sonra daha az yapılandırılmış bir biçimde tartışmalarını tamamlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, daha az yapılandırılmış ortamda durum tartışmaları yapma, bilginin yapılandırılmasına daha fazla etki yapmıştır. Bu araştırma sonuçlarının tersine öğrencilerin daha serbest olduğu serbest tartışma grubu, yönlendirilmiş gruba göre yansıyan eleştirel düşünme performansları açısından ikinci sırada yer almaktadır. Bu sonuç öğrencilerin kültürel farklılıklarından ya da bireysel farklılıklarından dolayı olabilmektedir. Çünkü açık uçlu sorulara öğrencilerin verdikleri yanıtlar arasında tüm gruplar bir biçimde yönlendirilme gereksinimi duyduklarını ve serbest bırakılmak istemediklerini açıkça ifade etmişlerdir.

Gerek Fitzgerald ve diğerlerinin (2005), gerekse Hollingsead ve diğerlerinin (2006) yaptığı çalışmada öğrenciler duruma-dayalı tartışmaları eş-zamansız ortamda üç farklı tartışma yapısında (serbest, yapılandırılmış ve yönlendirilmiş) gerçekleştirmişlerdir. Yönlendirilmiş gruptaki öğrencilerin durum tartışmasını dersin sorumlusu yönlendirdiğinde öğrenciler tartışmayı daha anlamlı ve gerçekçi bulmuştur. Bu bulgu, bu çalışmada da en çok yönlendirilmiş gruptaki öğrencilerin tartışma yapısından memnun olduğu yönündeki bulgu ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca, Fitzgerald ve diğerlerinin (2005) ve Hollingsead ve diğerlerinin (2006) yaptığı çalışmada kuralları daha belirgin olan tartışmalarda öğrencilerin yalnızca kendilerinden beklenileni yaptığı, tamamen tartışmaya katılmadıkları ve tartışmalarının daha kısa sürdüğü görülürken, kuralların daha az olduğu gruptaki öğrencilerin ise kendilerine verilen görevi yerine getirmek için daha fazla çaba harcadığı ve yanıtlarında daha fazla yaratıcı olduğu görülmüştür. Oysaki bu çalışmada kuralların daha çok olduğu gruplarda (yapılandırılmış ve

yönlendirilmiş) öğrencilerin, kuralları daha az olan gruptaki öğrencilere göre daha fazla tartıştıkları ve kendilerine verilen görevleri yerine getirdikleri görülmüştür. Ayrıca, tartışmaya katılım oranı incelendiğinde, en çok serbest gruptaki öğrencilerin tartışmaya katılım oranı en yüksek iken, bu çalışmada tartışmaya en çok katılımın yönlendirilmiş grupta olduğu saptanmıştır.

Eğer dersin sorumlusu tartışmayı iyi yapılandırır ve sorduğu soruları dikkatli bir biçimde seçerse, öğrenciler arasında tartışma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir ve dersin sorumlusu tartışmanın akışına daha az müdahale edeceği bir ortam oluşturur (Guldborg ve Pilkington, 2007). Duffy, Dueber ve Hawley (1998) elektronik konferans sistemlerinde, ders sorumlusunun tartışmaya katılarak eleştirel düşünme konusunda koçluk yapmasını, arada sorular sormasını ve yorum yapmasını önermektedir. Zhu (1998), tartışmayı öğretmenin yönlendirmesinin oldukça başarılı olduğundan bahsederken, Dennen'in (2002) yaptığı çalışma ise tartışmaya öğretmen katılımının, öğrencilerin yazdıkları mesajları etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Dennen (2000), çevrimiçi tartışmalarda görevin yapısı ve yönlendirme dikkatli planlandığında, bu türde hazırlanan projelerin başarılı olacağından söz etmektedir. Benzer biçimde, Holmes (2004) ise öğrencilere verilen tartışma görevi dikkatli planlandığında çevrimiçi tartışmaların öğrencilerin derinlemesine öğrenmesine katkı sağladığını belirtmiştir.

Ou, Ledoux ve Crooks (2004) çevrimiçi tartışmalara öğretmenin katılmasının daha derinlemesine bir tartışma ortamı yaratacağını ve öğrencilerin gözlenmesi ile eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlanacağını düşünmektedirler. Ayrıca, öğretmen katılımı yalnızca öğrenci yorumlarını okuma biçiminde değil de, onların sorularına yanıt verme, yazdıkları düşünceler hakkında yorum yapma ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönlendirme biçiminde olmalıdır. Ou, Ledoux ve Crooks'ın (2004) yaptıkları deneysel çalışmada, eş-zamansız tartışma ortamında öğretmenin katılımının eleştirel düşünme becerisine etkisini inceledikleri çalışmada, öğretmenin tartışmaya düzenli olarak katılımının öğrencilerin eleştirel düşünme performanslarına olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Öte yandan, Angeli, Valanides ve Bonk'un (2003) yaptığı çalışmaya göre öğrencilerin gönderdikleri mesajların en çok sosyal etkileşim, desteklenmeyen düşünceler ile sorgulama boyutunda olduğu ve en az ise eleştirel düşünme boyutunda olduğu görülmüştür. Araştırmacılar bunun nedenini tartışmaya öğretmen katılımının olmaması ve yönlendirmenin eksikliği olarak açıklamışlardır.

Aslında birçok öğretim stratejisinin kullanımı eleştirel düşünme becerisini geliştirmek ya da desteklemek için önerilmektedir. Öğrenci performansını değerlendirme teknikleri (Angelo, 1995), işbirliği içerisinde öğrenme stratejisi (Cooper, 1995), duruma-dayalı öğrenme stratejisi (McDade, 1995), soruların düzeyi (King, 1995) öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekte ve desteklemektedir. Öğrencilere düşündürücü soruların sorulması onların üst düzey bilişsel süreçlerine, özellikle yansıma, gözden geçirme, görüş birliği sağlama, kavramsal değişim gibi eleştirel düşünme ile iç içe geçmiş süreçler üzerinde önemli katkısı bulunmaktadır (Yang, Newby ve Bill, 2005). Beyer (1997) eleştirel düşünme becerisini desteklemek için kullanılan ortak stratejiler arasında model olmayı, yansıma ve metabilişin ortaya çıkarılması ve sokratik sorgulamayı belirtmiştir. Eleştirel düşünmenin geliştirilmesi ve desteklenmesi için uygun stratejinin seçilmesi öğrencinin entellektüel olgunluğuna bağlıdır. Örneğin, yetişkin öğrenciler için etkili stratejiler daha çok sokratik sorgulama ya da açık uçlu sorular olabilir. Bunlara ek olarak öğrencilerin metabilişsel stratejilerini transfer edip kullanabilecekleri eleştirel düşünmeyi destekleyici görevlerin kullanılması da gerekmektedir (Sharma ve Hannafin, 2004). Bu bağlamda, bu çalışmada öğrencilere duruma-dayalı tartışma görevinin sunulması, yönlendirilmiş tartışma yapısında araştırmacının öğrencilerin tartışma ortamlarını izlemesi, onlara sorular sorması, tartışma odağını kendilerine anımsatması, takıldıkları noktada onlara yardım sunması ve dönütler vermesi gibi öğretim stratejileri aslında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlamıştır. Bu nedenle, üç farklı tartışma yapısında tartışan öğrencilere en çok öğretim stratejisi anlamında sunulan destek yönlendirilmiş grupta olduğundan, yansıyan eleştirel düşünme performansının yönlendirilmiş grupta daha yüksek çıkması

bunu destekler niteliktedir.

Çevrimiçi tartışmanın serbest, yapılandırılmış ve yönlendirilmiş olarak yürütülmesi konusunda öğrenci görüşleri incelendiğinde, çevrimiçi tartışmanın serbest olarak yürütülmesi ile ilgili öğrenciler yapılandırılmış ve yönlendirilmiş gruba göre daha az olumlu düşünmektedir. Yapılandırılmış ve yönlendirilmiş grup ise tartışma süreçleri hakkında benzer olumlu görüşlere sahiptirler, yapılandırılmış grupta olumsuz düşünenler olmasına karşın, yönlendirilmiş grup çevrimiçi tartışma sürecinden en memnun grup olarak gözükmektedir. Yönlendirilmiş gruptaki öğrencilere öğretmen desteğinin sunulması ve ek okumaların verilmesi tartışma ortamından daha fazla yararlanmalarını sağlamış olabilir. Bu durum yönlendirilmiş tartışma ortamının daha çok beğenilmesine neden olmuş olabilir. Fitzgerald ve diğerlerinin (2005) ve Hollingsead ve diğerlerinin (2006) yaptıkları çalışmada yönlendirilmiş grupta dersin sorumlusunun dönüt vermesi, öğrencilerin sorunlarını çözmesi ve öğrencilere tartışma odağını anımsatması konusundaki öğrenci ifadeleri, bu çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Serbest, yapılandırılmış ve yönlendirilmiş gruplarda tartışan öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde üç grupta da benzer sorunların olduğu görülmüştür. Genel sorun olarak üç grupta da akıcı bir tartışma olmadığı ve tartışma yapılmadan yorumların yazılması sorun olarak açıklanmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları bu sorunların tartışma yapısından bağımsız olduğu ve genel bir nitelik taşıdığı söylenebilir. Ayrıca tartışma yapılmadan yorumların yazılması akıcı bir tartışma ortamının oluşmasını engellemiştir. Dolayısı ile belirtilen bu sorunlar bir neden sonuç ilişkisi içinde olup tek bir sorun gibi değerlendirilebilir. İleti gönderme ve çevrimiçi tartışmaya katılma kuralları öğretim yöntem sisteminde bulunmasına karşın öğrencilerin bu kurala uymamasından dolayı sorun yaşadıkları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin daha önce böyle bir deneyim yaşamamış olmalarından, çevrimiçi tartışma ortamına ve çevrimiçi iletişime olan tutumlarından dolayı da bu sorunlar yaşanmış olabilir. Öğrencilerin yaşadıkları bu sorunlar benzer biçimde diğer araştırmacılar tarafından da belirtilmiştir. Örneğin Guzdial ve

Carroll (2002, Akt. Murphy ve Coleman, 2004) tartışma ortamında öğrenciler arasında düşük oranda olan etkileşim ve diyalogu sorun olarak tanımlarken; Beaudin (1999) ve Winiecki (1999) tartışma ortamının canlılığının sürdürülememesini tartışma ortamında yaşanan sorunlar arasında ele almaktadır. Akıcı bir tartışma ortamının sağlanamamasının nedeni öğrencilerin birbirlerinden bağımsız yorum yazmaları ve sorunu bir bütün halinde ele almamalarından kaynaklanabilir. Ayrıca, yazılan yorumlar üzerinde yorum yapmadan ya da sorulan sorulara yanıt vermeden tartışma ortamına katılmak da akıcılığı engelleyebilir. Bununla birlikte bazı öğrenciler açık uçlu sorularda grup arkadaşlarından gelen tepkileri beğenmedikleri için tartışmaya katılmadıklarını vurgulamışlardır. Bu çalışma ile benzer sorunların dile getirildiği Jahnke'nin (2010) çalışmasında öğrenciler tartışma ortamında yazdıkları yorumlara yanıt gelmemesinin kendilerini tartışma ortamından uzaklaştırdığını ve verilen olumsuz yanıtların ya da hiç yanıt verilmemesinin kendilerini demoralize ettiğinden bahsetmişlerdir. Ayrıca, bu sorunlar akıcı bir tartışma ortamının oluşmasını da engellemiştir. Üç grubun olumsuz olarak ifade ettiği düşünce ise çevrimiçi tartışmanın her hafta yapılmasıdır. Bu durum katılımcılar açısından yorucu ve zorlayıcı olarak ifade edilmiştir. Benzer sorun An ve Frick'in (2006) yaptığı çalışmada öğrenciler tarafından bir tartışmayı tamamlamanın ve uzun tartışmaları takip etmenin çok uzun zaman aldığı biçiminde ifade edilmiştir.

Sınıf yönetimi dersinin çevrimiçi tartışma ile desteklenmesi konusunda en çok yönlendirilmiş grup, daha sonra yapılandırılmış grup ve en son olarak serbest grup olumlu düşünmektedir. Ancak üç grupta yer alan öğrenciler çevrimiçi tartışmanın iyi, etkili ve yararlı bir uygulama olduğunu düşünmektedir. Bunun yanı sıra çevrimiçi tartışma sayesinde derste işlenen konuların, sınıf yönetimi modellerinin daha kalıcı olarak öğrenildiği konusunda da benzer görüşe sahiptirler. Üç grup arasında yaşadığı deneyimlerden en çok yönlendirilmiş gruptaki öğrencilerin memnun olması, bu dersin çevrimiçi tartışma ile desteklenmesi konusunda da olumlu düşünceleri sonucuna katkı sağlamış olabilir. Üç grubun olumsuz olarak ifade ettiği düşünce ise çevrimiçi tartışmanın her hafta yapılmasının kendileri açısından yorucu ve zorlayıcı

olduğudur. Bu araştırma sonuçları ile benzerlik gösteren başka bir çalışmada ise Jahnke (2010) öğrencilerin kendi öğrenme çıktılarını geliştirdiği noktasında çevrimiçi işbirliğine-dayalı öğrenme ortamları hakkında olumlu düşündüğünü vurgulamıştır.

Çevrimiçi tartışmanın düşünme becerilerine etkisine en çok yönlendirilmiş gruptaki öğrenciler inanmaktadır. Serbest ve yapılandırılmış gruptaki öğrenciler ise bu konuda ikinci sırada yer almaktadır. Üç grupta çevrimiçi tartışmanın en çok farklı düşünce, çözüm ortaya koyma ve farklı bakış açılarını kullanma üzerinde etkisi olduğunu düşünmektedirler. Fitzgerald ve diğerlerinin (2005) ve Hollingsead ve diğerlerinin (2006) yaptığı çalışmada öğrencilere süreç sonunda açık uçlu sorular yöneltilmiş, tartışmaya katılma konusunda verilen yanıtların olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenciler, diğer grup üyelerinden çoklu bakış açısı kazandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler arasındaki etkileşimin kendi düşünme süreçlerine, diğerlerinin bakış açılarını anlamaya, birbirlerinden öğrenmelerine, durumdaki sorunları çözmede beraber işbirliği içerisinde çalışmaya, düşüncelerini öne sürmede güven kazanmaya ve gerçek sınıf durumlarından öğrenmelerinin artmasına yardımcı olduğu vurgulanmıştır. Benzer kazanımların bu çalışmada yer alan öğrenciler tarafından da vurgulanmış olması, çevrimiçi durum tartışmalarının önemini bir kez daha desteklemektedir.

Öğrencilerin belirttiği bu olumlu yansımalar “bilgi sosyal topluluklarda yeniden yapılandırılmakta ve değiştirilmektedir düşüncesini desteklemekte; bu türde çevrimiçi olanaklar öğrencilere bir forumda durumdan anladıklarını paylaşma, tartışma, yansıtma ve değiştirme olanağı sağlamakta ve öğrenci odaklı etkinliklerde gerçek sınıf sorunları çözmede öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kullanmalarını gerektirerek onların bir araya gelmelerini” desteklemektedir (Hollingsead ve diğerleri, 2006, s. 6).

Çevrimiçi tartışma sürecinin daha etkili olması için en çok öneri sırasıyla yönlendirilmiş grup, yapılandırılmış grup ve en son olarak serbest grup tarafından yapılmıştır. Üç grupta da benzer öneriler yer alırken en çok dile getirilen öneriler tartışma süreci ile ilgili dönüt alınabilmesi, grupların yalnızca

tek bir bölüm öğrencilerinden oluşması ve her hafta tartışmanın olmaması biçiminde ifade edilmiştir. Tartışma sürecinden en çok yönlendirilmiş gruptaki öğrencilerin memnun olmasına karşın, yine bu gruptaki öğrencilerin daha çok öneri yapması ilginç bulunmuştur. Ancak süreçte yaşanan sorunları daha iyi gözlemlmeleri, daha çok kişinin tartışmaya katılması ve bu kişilerin duyarlılıklarından dolayı önerilerde bulundukları düşünülmektedir. Grupların yalnızca tek bir bölüm öğrencilerinden oluşması biçiminde dile getirilen öneri konusunda yeni bir çalışma yapılabilir ve bu çalışmada aynı bölüm öğrencileri üç farklı tartışma yapısında tartıştırılabilir. Hangi grupta daha fazla eleştirel düşünme performansı gösterildiği de değerlendirilebilir.

Çevrimiçi tartışmanın öğrencilere kazandırdıkları sorulduğunda sırasıyla en çok kazanım yönlendirilmiş grup, daha sonra yapılandırılmış grup ve en son serbest grup tarafından belirtilmiştir. Diğer gruplar herhangi bir olumsuz ifade belirtmez iken yalnızca serbest grup kazanım konusunda olumsuz görüş bildirmiştir. Üç grupta da belirtilen kazanımlar konuyu, derste anlatılan sınıf yönetimi modellerinin daha iyi anladıkları, farklı bakış açısı geliştirdikleri ve eleştirel düşünebildikleri biçimindedir. Benzer bulgular, Hsu'nun (2004) yaptığı çalışmada da yer alırken öğretmen adayları ile çevrimiçi tartışma ortamında sınıf yönetimi ile ilgili duruma-dayalı tartışma yapmalarının problem çözme becerilerine olan etkisini incelediği çalışmasında, çevrimiçi ortamda olan bilgi paylaşımının öğrencilerin sorunları anlamasına, sorunlara çözüm üretmesine ve öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum kazanmalarına destek olmuştur.

Sonuç

1. Serbest, yapılandırılmış ya da yönlendirilmiş çevrimiçi yapıda tartışmak öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde bir etkisi bulunmamıştır.
2. Serbest, yapılandırılmış ya da yönlendirilmiş çevrimiçi yapıda tartışmak öğrencilerin yansıyan eleştirel düşünme performanslarında bir farklılaşmaya neden olmuştur. Buna göre, yönlendirilmiş çevrimiçi yapıda tartışan öğrencilerin eleştirel düşüncelerini en çok yansıttıkları görülmüştür.
3. Öğretmen adaylarının çevrimiçi ortamda durum tartışmaları konusuna ilişkin düşünceleri ve önerileri incelendiğinde;
 - A. Tartışma yapısına ilişkin dile getirilen görüşler arasında,
 - a. Serbest gruptaki öğrencilerin çevrimiçi durum tartışmalarını serbest olarak yürütmelerine ilişkin 14 olumlu düşünce, 8 olumsuz düşünce ve 8 de öneri ortaya çıkmıştır.
 - b. Yapılandırılmış gruptaki öğrencilerin çevrimiçi durum tartışmalarını yapılandırılmış olarak yürütmelerine ilişkin 38 olumlu, 4 olumsuz ve 3 de diğer şeklinde düşünceler ortaya çıkmıştır.
 - c. Yönlendirilmiş gruptaki öğrencilerin çevrimiçi durum tartışmalarını yönlendirilmiş olarak yürüttüklerine ilişkin 38 olumlu düşünce ortaya çıkmıştır.
 - d. Çevrimiçi tartışmanın serbest, yapılandırılmış ve yönlendirilmiş olarak yürütülmesi konusunda öğrenci düşünceleri incelendiğinde, çevrimiçi tartışmanın serbest olarak yürütülmesi ile ilgili öğrenciler yapılandırılmış ve yönlendirilmiş gruba göre daha az olumlu düşünmektedir. Yapılandırılmış ve yönlendirilmiş grup ise tartışma süreçleri hakkında benzer

olumluluğu düşünmekte, yapılandırılmış grupta olumsuz düşünenler olmasına rağmen yönlendirilmiş grup çevrimiçi tartışma sürecinden en memnun grup olarak gözükmektedir.

B. Çevrimiçi durum tartışması sürecinde yaşanan sorunlar incelendiğine,

- a. Serbest gruptaki öğrenciler 27 genel sorun, 5 teknik sorun ve 4 de sorun olmama durumu belirtmiştir.
- b. Yapılandırılmış gruptaki öğrenciler 28 genel sorun, 6 teknik sorun ve 6 de sorun olmama durumu belirtmiştir.
- c. Yönlendirilmiş gruptaki öğrenciler 28 genel sorun, 3 teknik sorun ve 5 de sorun olmama durumu belirtmiştir.
- d. Serbest, yapılandırılmış ve yönlendirilmiş gruplarda tartışan öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar karşılaştırıldığında üç grupta da benzer sorunların olduğu görülmüştür. Genel sorun olarak üç grup da akıcı bir tartışma olmadığı ve tartışma yapılmadan yorumların yazılması sorun olarak açıklanmıştır. Teknik sorun olarak üç grupta da internet bağlantısı kesildiğinde ya da internet olmadığında tartışmaya giremediklerini sorun olarak söylemişlerdir.

C. Sınıf yönetimi dersinin çevrimiçi tartışma ile desteklenmesi konusundaki düşünceler incelendiğinde,

- a. Serbest gruptaki öğrencilere sınıf yönetimi dersinin çevrimiçi tartışma ile desteklenmesi konusunda 19 olumlu ve 8 olumsuz düşünce ortaya çıkmıştır.
- b. Yapılandırılmış gruptaki öğrencilere sınıf yönetimi dersinin çevrimiçi tartışma ile desteklenmesi konusunda 32 olumlu ve 10 olumsuz düşünce ortaya çıkmıştır.
- c. Yönlendirilmiş gruptaki öğrencilere sınıf yönetimi dersinin çevrimiçi tartışma ile desteklenmesi konusunda 34 olumlu ve 5

olumsuz düşünce ortaya çıkmıştır.

- d. Sınıf yönetimi dersinin çevrimiçi tartışma ile desteklenmesi konusunda en çok yönlendirilmiş grup, daha sonra yapılandırılmış grup ve en son olarak serbest grup olumlu düşünmektedir. Ancak üç grupta yer alan öğrenciler çevrimiçi tartışmanın iyi, etkili ve yararlı bir uygulama olduğunu düşünmektedir. Bunun yanı sıra çevrimiçi tartışma sayesinde derste işlenen konuların, sınıf yönetimi modellerinin daha kalıcı olarak öğrenildiği konusunda da aynı görüşe sahiptirler. Üç grubun olumsuz olarak ifade ettiği düşünce ise çevrimiçi tartışmanın her hafta yapılmasının kendileri açısından yorucu ve zorlayıcı olarak ifade edilmiştir.

D. Çevrimiçi durumlara çözüm üretmenin, düşünme becerilerine etkisi hakkında görüşler incelendiğinde;

- a. Serbest grupta 25 düşünme becerilerine etkisi olduğunu açıklayan düşünce ve 3 düşünme becerilerine etkisi olmayan düşünce ortaya çıkmıştır.
- b. Yapılandırılmış grupta 25 düşünme becerilerine etkisi olduğunu açıklayan düşünce, 2 düşünme becerilerine etkisi olmayan düşünce ve bu konuda kararsız olunan 1 düşünce ortaya çıkmıştır.
- c. Yönlendirilmiş grupta 37 düşünme becerilerine etkisi olduğunu açıklayan düşünce ve 3 düşünme becerilerine etkisi olmayan düşünce ortaya çıkmıştır.
- d. Çevrimiçi tartışmanın düşünme becerilerinin etkisine en çok yönlendirilmiş gruptaki öğrenciler inanmaktadır. Serbest ve yapılandırılmış gruptaki öğrenciler ise bu konuda ikinci sırada yer almaktadır. Üç grupta çevrimiçi tartışmanın en çok farklı düşünce, çözüm ortaya koyma ve farklı bakış açılarını kullanma

üzerine etkisi olduğunu düşünmektedirler.

E. Çevrimiçi tartışma sürecinin daha etkili olması için yapılan öneriler incelendiğinde;

- a. Serbest grupta 9 tartışma süreci ile ilgili öneri, 6 gruplar ile ilgili öneri, 8 tartışma zamanı ile ilgili öneri, 3 bu kapsam dışında öneri ve 2 de öneri olmadığına ilişkin düşünce ortaya çıkmıştır.
- b. Yapılandırılmış grupta 6 tartışma süreci ile ilgili öneri, 7 gruplar ile ilgili öneri, 6 tartışma zamanı ile ilgili öneri, 10 bu kapsam dışında öneri ve 2 de öneri olmadığına ilişkin düşünce ortaya çıkmıştır.
- c. Yönlendirilmiş grupta 8 tartışma süreci ile ilgili öneri, 14 gruplar ve grup üyeleri ile ilgili öneri, 6 tartışma zamanı ile ilgili öneri, 6 bu kapsam dışında öneri ve 5 de öneri olmadığına ilişkin düşünce ortaya çıkmıştır.
- d. Çevrimiçi tartışma sürecinin daha etkili olması için en çok öneri sırasıyla yönlendirilmiş grup, yapılandırılmış grup ve en son olarak serbest grup tarafından yapılmıştır. Üç grupta da benzer öneriler yer alırken en çok yapılan öneriler tartışma süreci ile ilgili dönüt alınabilmesi, grupların sadece tek bir bölüm öğrencilerinden oluşması ve her hafta tartışmanın olmaması biçiminde ifade edilmiştir.

F. Çevrimiçi durum tartışmalarının genel kazanımlarına ilişkin görüşler incelendiğinde;

- a. Serbest grupta 33 olumlu ve 4 olumsuz düşünce ortaya çıkmıştır.
- b. Yapılandırılmış grupta 36 olumlu düşünce ortaya çıkmıştır.
- c. Yönlendirilmiş grupta 50 olumlu düşünce ortaya çıkmıştır.

- d. Çevrimiçi tartışmanın öğrencilere kazandırdıkları sorulduğunda sırasıyla en çok kazanım yönlendirilmiş grup, daha sonra yapılandırılmış grup ve en son serbest grup tarafından belirtilmiştir. Diğer gruplar herhangi bir olumsuz ifade belirtmez iken sadece serbest grup kazanım konusunda olumsuz görüş bildirmiştir. Üç grupta da belirtilen kazanımlar konuyu, derste anlatılan sınıf yönetimi modellerinin daha iyi anladıkları, farklı bakış açısı geliştirdikleri ve eleştirel düşünebildikleri biçimindedir.

Öneriler

1. Araştırmada farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin harmanlanması ile oluşturulan tartışma grupları yerine aynı bölümde okuyan öğrencilerden oluşan grupların oluşturulması eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Böylece, grup üyelerinin beğenilmemesi ve bu yüzden tartışma ortamına katılma isteğinin azalmasından kaynaklanan sorunlar ortadan kaldırılabilir.
2. Araştırmaya katılan öğrenciler üniversite 3. ve 4. sınıf öğrencileridir. İleride yapılacak çalışmalarda üniversite 1. ya da 2. sınıfta okuyan öğrencilerle benzer bir çalışma yapıp tartışma yapılarında gerçek eleştirel düşünme performanslarında bir farklılık olup olmadığı incelenebilir.
3. Çevrimiçi tartışmalar belirli konuların işlenmesinden sonra başlamış olup dönem sonuna kadar 8 haftalık bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bu zaman dilimi içerisine bazı tatil günleri (yılbaşı gibi) ve sınav günleri de dâhil olmuştur. Bu nedenle, bu dönemlerde öğrencilerin çevrimiçi tartışmalara olan katılımlarının azalmasına neden olmuştur. İleride yapılacak çalışmaların uygulama süreci planlanırken sınav dönemlerini kapsamayacak bir çalışma programı ile yürütülmesine özen gösterilmelidir.
4. Çevrimiçi tartışmalar eş-zamansız tartışma ortamında gerçekleştirilmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda eş-zamanlı tartışma ortamı da kullanılabilir.
5. Araştırma sonucuna göre yönlendirilmiş tartışma grubunda tartışan öğrencilerin eleştirel düşünme performanslarında diğer gruplara göre bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre tasarımlanacak çevrimiçi derslerde yönlendirilmiş tartışma grubu tercih edilmeli, öğrencilere tartışacakları konu ile ilgili ek okumalar verilmeli, tartışma süreçleri yakından izlenmeli, onlara dönütler verilmeli ve takıldıkları yerde kendilerine rehber olunmalıdır.

Ayrıca, tartışmaya başlamadan önce tartışma kuralları, ileti gönderme kuralları ve iletilerin nasıl değerlendirileceği konusunda da öğrenciler bilgilendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- An, Y.-J., & Frick, T. (2006). Student Perceptions of Asynchronous Computer-Mediated Communication in Face-to-Face Courses. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11 (2), article 5.
- Anderson, P. & Baker, B. (1999). A Case-Based Curriculum Approach to Special Education Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education and Special Education*, 22 (3), 188-192.
- Anderson, R. D. (1997). The Science Methods Course in the Context of the Total Teacher Education Experience. *Journal of Science Teacher Education*, 8 (4), 269–282.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing Teaching Presence in a Computer Conference Context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5 (2), 1-17.
- Andrews, L. (2002). Preparing General Education Pre-Service Teachers for Inclusion: Web-Enhanced Case-Based Instruction. *Journal of Special Education Technology*, 17 (3), 27-35.
- Angeli, C., Valanides, N. & Bonk, C. (2003). Communication in a Web-Based Conferencing System: The Quality of Computer Mediated Interactions. *British Journal of Educational Technology*, 34 (1), 31-43.
- Angelo, T. A. (1995). Beginning the Dialogue: Thoughts on Promoting Critical Thinking: Classroom Assessment for Critical Thinking. *Teaching of Psychology*, 22 (1), 6–7.
- Arend, B. (2009). Encouraging Critical Thinking in Online Threaded Discussions. *The Journal of Educators Online*, 6 (1), 1-23.
- Astleitner, H. (2002). Teaching Critical Thinking Online. *Journal of Instructional Psychology*, 29 (2), 53-76.
- Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği

Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz yeterlik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.

Aviv, R., Erlich, Z., Ravid, G. & Geva, A. (2003). Network Analysis of Knowledge Construction in Asynchronous Learning Networks. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7 (3), 1–23.

Baker, E. A. B. (2000). Case-Based Learning Theory: Implications for Software Design. *Journal of Technology and Teacher Education*, 8 (2), 85-95.

Ball, D. M., & Cohen, D. (1999). Developing Practice, Developing Practitioners: Toward a Practice-Based Theory of Professional Development. In G. Sykes and L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (pp. 3–32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Barone,T., Berliner, D. C., Blanchard, J., Casanova, U., & McGowan, T. (1996). A Future for Teacher Education. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed., pp.1108–1149). NewYork: Macmillan.

Beaudin, B. (1999). Keeping Online Asynchronous Discussion on Topic. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 3 (2), 41-53.

Begbie, F. (2007). Critical Thinking Disposition – Counts and Matters in Post-Registration SCPH Nurse Education. Web: <http://www.health.heacademy.ac.uk/projects/miniprojects/fionabegbiefinalreport.pdf> adresinden 1 Şubat 2011'de alınmıştır.

Bencze, L., Hewitt, J. & Pedretti, E. (2001). Multi-media Case Methods in Pre-service Science Education: *Enabling an Apprenticeship for Praxis*. *Research in Science Education*, 31, 191–209.

Benfield, G. (2002). Designing and Managing Effective Online Discussions. Web:http://www.brookes.ac.uk/services/ocsd/2_learnth/briefing_paper

s/online_discussions.pdf adresinden 12 Ağustos 2010'da alınmıştır.

Beyer, B. K. (1997). *Improving Student Thinking: A Comprehensive Approach*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Black, A. (2005). The Use of Asynchronous Discussion: Creating a Text of Talk. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5 (1), 5-24 .

Brannon, R. F. & Essex, C. (2001). Synchronous and Asynchronous Communication Tools in Distance Education. *TechTrends*, 45 (1), 36–42.

Brookfield, S. D. (1987). *Developing Critical Thinkers. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. Milton Keynes: Open University Press.

Bruning, R., Siwatu, K. O., Liu, X., PytlikZillig, L. M., Horn, C., Sic, S. & Carlson, D. (2008). Introducing Teaching Cases with Face-To-Face and Computer-Mediated Discussion: Two Multi-Classroom Quasi-Experiments. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 299–326

Buchs, C., Butera, F., & Mugny, G. (2004). Resource Interdependence, Student Interactions and Performance in Cooperative Learning. *Educational Psychology*, 24, 291-314.

Bullen, M. (1997). *A Case Study of Participation and Critical Thinking in a University-Level Course Delivered by Computer Conferencing*. Yayımlanmamış doktora tezi. İngiliz Kolombiya Üniversitesi, Kanada. Web: <http://circle.ubc.ca/handle/2429/6775> adresinden 15 Nisan 2010'da alınmıştır.

Bullen, M. (1998). Participation and Critical Thinking in Online University Distance Education. *Journal of Distance Education*, 13, 1-32.

Carter, L. M. (2008). Critical Thinking Dispositions in Online Nursing Education. *Journal of Distance Education*, 22 (3), 89-114.

- Choi, I. & Lee, K. (2008). A Case-Based Learning Environment Design for Real-World Classroom Management Problem Solving. *TechTrends*, 52 (3), 26-31.
- Choi, I. & Lee, K. (2009). Designing and Implementing a Case-Based Learning Environment for Enhancing Ill-Structured Problem Solving: Classroom Management Problems for Prospective Teachers. *Education Technology Research and Development*, 57, 99–129.
- Cooper, J. L. (1995). Cooperative Learning and Critical Thinking. *Teaching of Psychology*, 22 (1), 7–8.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cutter, J., Palincsar, A.S., & Magnusson, S.J. (2002). Supporting Inclusion through Case-Based Vignette Conversations. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17 (3), 186-200.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Development and Validation of Turkish Version of Teachers' Sense of Efficacy Scale. *Eğitim ve Bilim*, 30 (137), 74-81.
- De Wever, B., Schellens, T., Van Keer, H., & Valcke, M. (2008). Structuring Asynchronous Discussion Groups by Introducing Roles: Do Students Act in Line with Assigned Roles?. *Small Group Research*, 39 (6), 770-794.
- De Wever, B., Van Keer, H., Schellens, T., & Valcke, M. (2009). Structuring Asynchronous Discussion Groups: The Impact Of Role Support and Self-Assessment on Students' Levels of Knowledge Construction Through Social Negotiation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 177-188.
- Demetriadis , S. N., Papadopoulos, P. M., Stamelos , I. G. & Fischer, F. (2008). The Effect of Scaffolding Students' Context-Generating

Cognitive Activity in Technology-Enhanced Case-Based Learning. *Computers & Education*, 51, 939–954.

Dennen, V. P. (2000). Task Structuring for On-line Problem Based Learning: A Case Study. *Educational Technology & Society*, 3 (3), 329-336.

Dennen, V. P. (2002). *Learning Online through Asynchronous Discussion: Instructional Design and Facilitation Issues*. Paper presented at American Educational Research Association conference, New Orleans, LA.

Dennen, V. P. (2008). Looking for Evidence of Learning: Assessment and Analysis Methods for Online Discourse. *Computers in Human Behavior*, 24, 205–219.

Dirks, A. L. (1998). Constructivist Pedagogy, Critical Thinking, and the Role of Authority. Web: <http://webhost.bridgew.edu/adirks/ald/papers/constr.htm> adresinden 4 Eylül 2010'da alınmıştır.

Dolk, M., Hertog, J. D. & Gravemeijer, K. (2002). Using Multimedia Cases for Educating the Primary School Mathematics Teacher Educator: A Design Study. *International Journal of Educational Research*, 37, 161–178.

Duffy, T. M., Dueber, B., & Hawley, C. (1998). Critical Thinking in a Distributed Environment: A Pedagogical Base for the Design of Conferencing Systems. In C. J. Bonk & K. S. King (Eds.), *Electronic Collaborators* (pp. 51-78). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Ennis, R. H. (2002). Super-Streamlined Conception of Critical Thinking. Web: <http://faculty.ed.uiuc.edu/rhennis/SSConcCTApr3.html> adresinden 5 Ocak 2010'da alınmıştır.

- Ennis, R. H. (1985). A logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43 (2), 44-48.
- Ertmer, P. A., & Russell, J. D. (1995). Using Case Studies to Enhance Instructional Design Education. *Educational Technology*, 35 (4), 23-31.
- Facione, N. C., Facione P. A. & Sanchez C. A. (1994) Critical Thinking Disposition as a Measure af Competent Clinical Judgment: The Development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing Education*, 33 (8), 345-350.
- Facione, P. A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. *The Delphi Report*. Millbrae: California Academic Pres. Web: http://www.insightassessment.com/pdf_files/DEXadobe.PDF adresinden 3 Nisan 2011'de alınmıştır.
- Facione, P. A. (2011). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Insight Assessment. Web: http://www.insightassessment.com/pdf_files/What&Why2010.pdf adresinden 5 Ocak 2011'de alınmıştır.
- Facione, P. A., Giancarlo, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J. (1995). The Disposition Towards Critical Thinking. *Journal of General Education*, 44, 1-25.
- Fahy, P (2002). Assessing Critical Thinking Processes in a Computer Conference. Web: <http://cde.athabascau.ca/softeval/reports/mag4.pdf> adresinden 15 Nisan 2010'da alınmıştır.
- Fahy, P. J., Crawford, G., Ally, M., Cookson, P., Keller, V. & Prosser, F. (2000). The Development and Testing of a Tool for Analysis of Computer Mediated Conferencing Transcripts. *Alberta Journal of Educational Research*, 46 (1), 85-88.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking – An Introduction*. Cambridge:

Cambridge University Press.

- Fitzgerald, G., Mitchem, K., Hollingsead, C., Miller, K., & Koury, K. (2005). Enhancing Case-Based Learning Using Online Discussion Groups: Diversity of Practice. *In Proceedings of International Special Education Conference*, Glasgow, Scotland.
- Flynn, A. E. & Klein, J. D. (2001). The Influence of Discussion Groups in a Case-Based Learning Environment. *Educational Technology Research & Development*, 49(3), 71-86.
- Garner, D. (2000). The Continuing Vitality of the Case Method in the Twenty-First Century. *BYU Education & Law Journal*, 2, 307-345. Web: <http://www.austlii.edu.au/au/journals/LegEdDig/2001/49.pdf> adresinden 5 Mart 2010'da alınmıştır.
- Garrison, D. R. (1992). Critical Thinking and Self-Directed Learning in Adult Education: An Analysis of Responsibility and Control Issues. *Adult Education Quarterly*, 42, 136-148.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *Internet and Higher Education*, 2 (2-3), 87-105.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. *American Journal of Distance Education*, 15 (1), 17-23. Web: http://communitiesofinquiry.com/files/CogPres_Final.pdf adresinden 12 Ocak 2009'da alınmıştır.
- Gilbert, P. K. & Dabbagh, N. (2005). How to Structure Online Discussions For Meaningful Discourse: A Case Study. *British Journal of Educational Technology*, 36 (1), 5-18.
- Guiller, J., Durndell, A. & , Ross, A. (2008). Peer Interaction and Critical Thinking: Face-To-Face or Online Discussion? *Learning and*

Instruction, 18, 187-200.

Guldborg, K. & Pilkington, R. M. (2007). Tutor Roles in Facilitating Reflection on Practice through Online Discussion. *Educational Technology & Society, 10* (1), 61-72.

Guldborg, K. K., & Pilkington, R. M. (2006). A Community of Practice Approach to the Development of Nontraditional Learners through Networked Learning. *Journal of Computer Assisted Learning, 22* (3), 159-172.

Gunawardena, C. N., Lowe, C. A., & Anderson, T. (1997). Analysis of Global Online Debate and the Development of an Interaction Analysis Model for Examining Social Construction of Knowledge in Computer Conferencing. *Journal of Educational Computing Research, 17* (4), 397-431.

Halpern, D. F. (1999). Teaching for Critical Thinking: Helping College Students Develop the Skills and Dispositions of a Critical Thinker. *New Directions for Teaching and Learning, 80*, 69-74.

Hara, N., Bonk, C. and Angeli, C. (2000). Content Analyses of On-Line Discussion in an Applied Educational Psychology Course. *Instructional Science, 28* (2), 115–152.

Harrington, H. (1995). Fostering Reasoned Decisions: Case-Based Pedagogy and the Professional Development of Teachers. *Teaching and Teacher Education, 11*(3), 203-214.

Harrington, H. L., Quinn-Leering, K., & Hodson, L. (1996). Written Case Analyses and Critical Reflection. *Teaching and Teacher Education, 12* (1), 25–37.

Harrison, J. K., Lawson, T. & Wortley, A. (2005). Mentoring the Beginning Teacher: Developing Professional Autonomy through Critical Reflection on Practice. *Reflective Practice, 6* (3), 419–441.

- Havard, B., Du, J., & Olinzock, A. (2005). Deep learning: The Knowledge, Methods, and Cognition Process in Instructor-Led Online Discussion. *The Quarterly Review of Distance Education*, 6 (2), 125-135.
- Hemming, H. & MacKinnon, G. (1999). Developing Critical Thinking About Gender Using Electronic Discussion Groups. In J. Price et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 1999* (pp. 320-325). Chesapeake, VA: AACE.
- Henri, F. (1992). Computer Conferencing and Content Analysis. In Kaye, A. R. (Ed.), *Collaborative learning through computer conferencing*, London: Springer-Verlag, 117-136.
- Herrington, J., Oliver, R. & Reeves, T. C. (2003). Patterns of Engagement in Authentic Online Learning Environments. *Australian Journal of Educational Technology*, 19 (1), 59-71.
- Hillman, D. (1999). A new method for analyzing patterns of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 13 (2), 37-47.
- Hollingsead, C., Mitchem, K., Koury, K. A., Miller, K. J., Fitzgerald, G., Tsai, H. (2006). Asynchronous Online Discussions within Multimedia Case-Based Instruction. In *Proceedings of E-Learn 2006--World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*. Honolulu, Hawaii, USA.
- Holmes, K. (2004). *Analysis of Asynchronous Online Discussion using the SOLO Taxonomy*. A paper for Presentation at the Australian Association for Educational Research Annual Conference, Melbourne.
- Horn, C. & Bruning, R. (2004). The Role of Online Discussion in Promoting Critical Thinking Using: Case Studies with PreService Teachers. In L. Cantoni & C. McLoughlin (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2004* (pp. 3088-3094). Chesapeake, VA: AACE.

- Hou, H.-T., Chang, K.-E., & Sung, Y.-T. (2008). Analysis of Problem-Solving-Based Online Asynchronous Discussion Pattern. *Educational Technology & Society*, 11 (1), 17-28.
- Howe, E. R. (2004). Canadian and Japanese Teachers' Conceptions of Critical Thinking: A Comparative Study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10 (5), 505-525.
- Hsu, S. (2004). Using Case Discussion on the Web to Develop Student Teacher Problem Solving Skills. *Teaching and Teacher Education*, 20, 681–692.
- Huitt, W. (1998). Critical thinking: An overview. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Web: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/critthnk.html> adresinden 3 Ocak 2010'da alınmıştır.
- Im, Y., & Lee, O. (2003). Pedagogical Implications of Online Discussions for Preservice Teacher Training. *Journal of Research on Technology in Education*, 36 (2), 155-170.
- Jahnke, J. (2010). Student Perceptions of the Impact of Online Discussion Forum Participation on Learning Outcomes. *Journal of Learning Design*, 3 (2), 27-34.
- Jarvela, S., & Hakkinen, P. (2002). Web-Based Cases in Teaching and Learning: The Quality of Discussions and a Stage of Perspective Taking in Asynchronous Communication. *Interactive Learning Environments*, 10, 1–22.
- Jeong, A. (2003). Sequential Analysis of Group Interaction and Critical Thinking in Online Threaded Discussions. *The American Journal of Distance Education*, 17 (1), 25–43.
- Jeong, A. & Joung, S. (2007). Scaffolding Collaborative Argumentation in Asynchronous Discussions with Message Constraints and Message

Labels. *Computers & Education*, 48 (3), 427-445.

Jones, J. M. & Safrit, R. D. (1994). *Developing Critical Thinking Skills in Adult Learners through Innovative Distance Learning*. Paper presented at the International Conference on the Practice of Adult Education and Social Development, Jinan, China.

Joung, S. (2004). The Effects of Content, Task, and Pre-Structures on Online Group-based Learning Strategy In Terms of Critical Thinking and Interaction Patterns. In R. Ferdig et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2004* (pp. 513-519). Chesapeake, VA: AACE.

Kanuka, H., Rourke, L. & Laflamme, E. (2007). The Influence of Instructional Methods on the Quality of Online Discussion. *British Journal of Educational Technology*, 38 (2), 260–271.

Kaya, H. (1997). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Kim, H. & Hannafin, M.J. (2011). Developing Situated Knowledge about Teaching with Technology via Web-enhanced Case-based Activity, *Computers & Education*, 57(1), 1378-1388.

Kim, H. (2011). Exploring Freshmen Preservice Teachers' Situated Knowledge in Reflective Reports During Case-Based Activities. *Internet and Higher Education*, 14, 10–14.

King, A. (1995). Designing the Instructional Process To Enhance Critical Thinking Across the Curriculum: Inquiring Minds Really Do Want to Know: Using Questioning to Teach Critical Thinking. *Teaching of Psychology*, 22 (1), 13–17.

Kleinfeld, J. (1991). *Changes in Problem Solving Abilities of Student Taught through Case Methods*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

- Klemm, W. R. (2000). What's wrong with online discussions and how to fix it. *Proceedings of the WebNet 2000 World Conference on the World Wide Web and Internet*, San Antonio, TX. (ERIC Document Reproduction No. ED448755).
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28 (4), 4–17.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing Fundamental Principles for Teacher Practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020–1041.
- Koul, R., & Rubba, P. (1999). An Analysis of the Reliability and Validity of Personal Internet Teaching Efficacy Beliefs Scale. *Electronic Journal of Science Education*. Web: <http://wolfweb.unr.edu/homepage/crowther/ejse/koulrubba.html> adresinden 15 Nisan 2010'da alınmıştır.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Land, S. M., & Dornisch, M. M. (2001). A Case Study of Student Use of Asynchronous Bulletin Board Systems (BBS) to Support Reflection and Evaluation. *Journal of Educational Technology Systems*, 30, 365-377.
- Leader, L. & Middleton, J. (2003). From Ability to Action: Technology-Integrated Instruction for Critical-Thinking Dispositions. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2003* (pp. 1360-1367). Chesapeake, VA: AACE.
- Leader, L. F. & Middleton, J. A. (2004). Promoting Critical-Thinking Dispositions by Using Problem Solving in Middle School Mathematics. *RMLE Online*, 28 (1), 1-13.

- Lee, K. S. (2004). *Effects of Individual Versus Online Collaborative Case Study Learning Strategies on Critical Thinking of Undergraduate Students*. Yayınlanmamış doktora tezi. Teksas Üniversitesi, Austin.
- Lee, K. S. (2005). Enhancing Critical Thinking in Online Learning. Web: <http://www.thefreelibrary.com/Enhancing+critical+thinking+in+online+learning.-a0142636389> adresinden 13 Ocak 2011'de alınmıştır.
- Lee, S.-H., Lee, J., Liu, X., Bonk, C. J., & Magjuka, R. J. (2009). A Review of Case-Based Learning Practices in an Online MBA Program: A Program-Level Case Study. *Educational Technology & Society*, 12 (3), 178–190.
- Lee, S.-T. (2009). *Examining the Relationships Between Metacognition, Self-Regulation and Critical Thinking in Online Socratic Seminars for High School Social Studies Students*. Yayınlanmamış doktora tezi. Texas Üniversitesi, Austin.
- Lei, S. A. & Gupta, R. K. (2010). College Distance Education Courses: Evaluating Benefits and Costs from Institutional, Faculty and Students' Perspectives. *Education*, 130 (4), 616-631.
- Levin, B. B. (1995). Using The Case Method In Teacher Education: The Role Of Discussion And Experience In Teachers' Thinking About Cases. *Teaching & Teacher Education*, 11 (1), 63-79.
- Levin, B. B., He, Y. & Robbins, H. H. (2006). Comparative Analysis of Preservice Teachers' Reflective Thinking in Synchronous versus Asynchronous Online Case Discussions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14 (3), 439-460.
- Lin, C. C., Lee, C. J., Tsai, H. L. & Lee, G. S. (2003). A Web-based Instructional Design for Teaching Critical Thinking Ability---Using Current Issues As An Example. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2003* (pp. 3281-3284).

Chesapeake, VA: AACE.

Lipman, M. (1988). Critical Thinking - What Can It Be? Web: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED352326.pdf> adresinden 3 Ocak 2010'da alınmıştır.

Liu, X., Bruning, R., Horn, C. & Li, L. (2007). Uncovering the Potential of Web-based Case Discussion for Fostering Critical Thinking and Conceptual Learning among Pre-service Teachers. In R. Carlsen et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2007* (pp. 877-879). Chesapeake, VA: AACE.

Loughran, J. J. (2002). Effective Reflective Practice: in Search of Meaning in Learning About Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 33-43.

Lundeberg, M. A., & Levin, B. B. (2003). Prompting the development of preservice teachers' beliefs through cases, action research, problem based learning and technology. In J. Raths & A. McAninch (Eds.). *Teacher beliefs and teacher education. Advances in teacher education* (pp. 23-42.) Greenwich, CT: Information Age.

MacKnight, C. B. (2000). Teaching Critical Thinking through Online Discussion. *Educause Quarterly*, 4, 38-41.

Makitalo, K., Hakkinen, P., Leinonen, P., & Jarvela, S. (2002). Mechanisms of Common Ground in Case-Based Web Discussions in Teacher Education. *Internet and Higher Education*, 5 (3), 247-265.

Marra, R. M., Moore, J. L. & Klimczak, A. K. (2004). Content Analysis of Online Discussion Forums: A Comparative Analysis of Protocols. *Educational Technology Research & Development*, 52 (2), 23-40.

Mason, M. (2007). Critical Thinking and Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 39 (4), 339-349.

- McAllister, S. (2009). Critical Thinking Development Report: A Review of Current Best Practice, Research in the Field and Selected Programs. Web: <http://www.criticalthinkingblog.org/wp-content/uploads/2010/10/Critical-Thinking-Development-Report-McAllister-2009.pdf> adresinden 15 Ocak 2011'de alınmıştır.
- McDade, S. A. (1995). Case Study Pedagogy to Advance Critical Thinking. *Teaching of Psychology*, 22 (1), 9–10.
- McLoughlin, C., & Luca, J. (2000). Cognitive Engagement and Higher Order Thinking through Computer Conferencing: We Know Why But Do We Know How? Web: <http://sn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/mcloughlin.html> adresinden 12 Ocak 2009'da alınmıştır.
- McLoughlin, D. & Mynard, J. (2009). An Analysis of Higher Order Thinking in Online Discussions. *Innovations in Education and Teaching International*, 46 (2), 147–160.
- McLoughlin, C., & Marshall, L. (2000). Scaffolding: a Model for Learner Support in an Online Teaching Environment. Web: <http://otl.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/mcloughlin2.html> adresinden 12 Ocak 2010'da alınmıştır.
- Merseeth, K. (1996). Cases and Case Methods in Teacher Education. In J. Sikula, T. Buttery and E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed., pp. 722-744). New York: Macmillan.
- 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.
- Milner, H. R., & Woolfolk-Hoy, A. (2003). A Case Study of an African American Teacher's Self-Efficacy, Stereotype Threat, and Persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19, 263–276.
- Mitchem, K., Miller, K., Fitzgerald, G., Koury, K., & Hollingsead, C. (2006). Technology-Enhanced Case-Based Learning in Multiple Contexts:

Materials For Implementation. Web:
<http://vrcbd.missouri.edu/pdf/2006%20papers/ACRES%202006.pdf>
adresinden 12 Ocak 2009'da alınmıştır.

Moore, J. L., & Marra, R. M. (2005). A Comparative Analysis of Online Discussion Participation Protocols. *Journal of Research on Technology in Education*, 38, 191-212.

Mostert, M. P. (2007). Challenges of Case-Based Teaching. *The Behavior Analyst Today*, 8 (4), 434-444.

Murphy, E. & Coleman, E. (2004). Graduate Students' Experiences of Challenges in Online Asynchronous Discussions. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 30 (2). Web:
<http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/viewArticle/128/122> adresinden 15 Ağustos 2010'da alınmıştır.

Murphy, E. (2004). An instrument to Support Thinking Critically about Critical Thinking in Online Asynchronous Discussions. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20 (3), 295-315.

Newman, D. R., Webb, B., & Cochrane, C. (1995). A Content Analysis Method to Measure Critical Thinking in Face-To-Face and Computer Supported Group Learning. *Interpersonal Computing and Technology*, 3 (2), 56-77.

Norris, S. P. & Ennis, R. H. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

Norris, S. P. (1985). Synthesis of Research on Critical Thinking. *Educational Leadership*, 42, 40-45.

Oh, S. & Jonassen, D. H. (2007). Scaffolding Online Argumentation during Problem Solving. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 95–110

Onions, P. E. W. (2009). Thinking Critically: An introduction. Web:
<http://www.patrickonions.org/docs/academic/2009%20Thinking%20critic>

ally.pdf adresinden 5 Ocak 2010'da alınmıştır.

- Ou, C., LeDoux, T. & Crooks, S. (2004). The Effects of Instructor Presence on Critical Thinking in Asynchronous Online Discussion. In R. Ferdig et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2004* (pp. 2989-2993). Chesapeake, VA: AACE.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 297-316.
- Palmer, S., Holt, D. & Bray, S. (2007). Does The Discussion Help? The Impact of a Formally Assessed Online Discussion on Final Student Results. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), 847–858.
- Paulus, T. & Roberts, G. (2006). Learning Through Dialogue: Online Case Studies in Educational Psychology. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(4), 731-754. Chesapeake, VA: AACE.
- Pena-Shaff, J. B., & Nicholls, C. (2004). Analyzing Student Interactions and Meaning Construction in Computer Bulletin Board Discussions. *Computers & Education*, 42, 243–265.
- Peng, H. & Fitzgerald, G. (2006). Relationships Between Teacher Education Students' Epistemological Beliefs and Their Learning Outcomes in a Case-Based Hypermedia Learning Environment. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14 (2), 255-285. Chesapeake, VA: AACE.
- Peng, H., Fitzgerald, G., & Semrau, L. (2000). Online Conferencing: Variations on Structure and Participation. In J. Bourdeau & R. Heller (Eds.), *Proceedings of Ed-Media 2000 World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia*, (pp.1677-1678).
- Phillips, V. & Bond, C. (2004). Undergraduates' Experiences of Critical

Thinking. *Higher Education Research and Development*, 23 (3), 277-294.

Powell, R. (2000). Case-Based Teaching in Homogeneous Teacher Education Contexts: A Study of Preservice Teachers' Situative Cognition. *Teaching and Teacher Education*, 16, 389-410.

Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning?. *Educational Researcher*, 29 (1), 4-15.

Quek, C. L. G., & Wang, Q. (2010). Supporting Beginning Teachers' Case-Based Learning in a Technology-Mediated Learning Environment. In Steel, C., Keppell, M., Gerbic, P., & Housego, S. (Eds.) *ASCILITE 2010* (pp. 1-4). Sydney, Australia: The University of Queensland. Web: <http://www.ascilite.org.au/conferences/sydney10/Ascilite%20conference%20proceedings%202010/Quek-concise.pdf> adresinden 8 Ocak 2011'de alınmıştır.

Ransdell, S. (2010). Online Activity, Motivation, and Reasoning Among Adult Learners. *Computers in Human Behavior*, 26, 70-73.

Reeves, T.C., Herrington, J., & Oliver, R. (2002). Authentic Activities and Online Learning. In A. Goody, J. Herrington & M. Northcote (Eds.), *Quality Conversations: Research and Development in Higher Education*, Volume 25 (pp. 562-567). Jamison, ACT: HERDSA.

Richardson, J. C. & Ice, P. (2010). Investigating Students' Level of Critical Thinking Across Instructional Strategies in Online Discussions. *Internet and Higher Education*, 13, 52-59.

Richardson, J. C., Ertmer, P. A., Lehman, J. D., & Newby, T. J. (2007). Using Peer Feedback in Online Discussions to Improve Critical Thinking. *Proceedings of the Annual Meeting of the Association for Educational Communications and Technology*. Anaheim, CA.

- Richert, A. E. (2005). Inquiring About Practice: Using Web-Based Materials to Develop Teacher Inquiry. *Teaching Education*, 16 (4), 297-310.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R. & Archer, W. (2000). Methodological Issues in the Content Analysis of Computer Conference Transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 11. Web: http://iaied.org/pub/951/file/951_paper.pdf adresinden 30 Ağustos 2010'da alınmıştır.
- Russell, T. (2001). *Radical Program Change in Pre-Service Teacher Education: What and How We Learn From Personal and Institutional Experience*. Paper presented at the meeting of American Educational Research Association, Seattle, WA. Web: <http://resources.educ.queensu.ca/ar/aera2001/Russell2001.pdf> adresinden 5 Mart 2010'da alınmıştır.
- Sabau, I. (1999). Designing a Critical Thinking Online Course. In J. Price et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 1999* (pp. 250-254). Chesapeake, VA: AACE.
- Salter, G. (2000). Making Use of Online Discussion Groups. *Journal of The Australian Council For Computer in Education*, 15 (2), 5-10.
- Schelfhout, W, Dochya, F., Janssens, S., Struyvena, K., Gielen, S. & Sierens, E. (2006). Educating for Learning-Focused Teaching in Teacher Training the Need to Link Learning Content with Practice Experiences within an Inductive Approach. *Teaching and Teacher Education*, 22, 874–897.
- Schellens, T., Van Keer, H., De Wever, B. & Valcke, M. (2009). Tagging Thinking Types in Asynchronous Discussion Groups: Effects on Critical Thinking. *Interactive Learning Environments*, 17 (1), 77–94.
- Schrire, S. (2006). Knowledge Building in Asynchronous Discussion Groups: Going Beyond Quantitative Analysis. *Computers & Education*,

46, 49–70.

Scriven, M. & Paul, R. (1987). *Defining Critical Thinking*. A paper presented at the 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform. Web: <http://www.criticalthinking.org/page.cfm?PageID=766&CategoryID=51> adresinden 4 Eylül 2010'da alınmıştır.

Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.

Sharma, P. & Hannafin, M. (2002). The Evolution of Critical Thinking and Use of Scaffolding in a Technology-Mediated Environment: An Exploratory Study. In P. Barker & S. Rebelsky (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2002* (pp. 1790-1795). Chesapeake, VA: AACE.

Sharma, P. & Hannafin, M. (2004). Scaffolding Critical Thinking in Online Courses. *Journal of Educational Computing Research*, 31 (2), 181-208.

Srinivasan, S., Crooks, S. & Wang, Q. (2004). Using a Metacognitive Scaffold to Support Critical Thinking about Web Content. In R. Ferdig et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2004* (pp. 701-706). Chesapeake, VA: AACE.

Strijbos, J. W., Martens, R. L., & Jochems, W. M. G. (2004). Designing for Interaction: Six Steps to Designing Computer-Supported Group-Based Learning. *Computers & Education*, 42, 403–424.

Strijbos, J. W., Martens, R. L., Jochems, W., & Broers, N. J. (2007). The Effect of Functional Roles on Perceived Group Efficiency During Computer-Supported Collaborative Learning: A Matter Of Triangulation. *Computers in Human Behavior*, 23 (1), 353-380 .

Swan, K., Shea, P., Fredericksen, E. E., Pickett, A. M. & Pelz, W. E. (2000). Course Design Factors Influencing the Success of Online Learning.

Proceedings of the WebNet 2000 World Conference on the WWW and Internet, USA, 513–518.

Şendağ, S. & Odabaşı, H. F. (2009). Effects of an Online Problem Based Learning Course on Content Knowledge Acquisition and Critical Thinking Skills. *Computers & Education*, 53 (1), 132-141.

Tama, C. (1989). Critical Thinking: Promoting It in the Classroom. *ERIC Digest*. Web: <http://www.ericdigests.org/pre-9211/critical.htm> adresinden 3 Ocak 2010'da alınmıştır.

Tapper, J. (2004). Student Perceptions of How Critical Thinking is Embedded in a Degree Program. *Higher Education Research and Development*, 23 (2), 199-222.

Tigchelaar, A. & Korthagen, F. (2004). Deepening the Exchange of Student Teaching Experiences: Implications for the Pedagogy of Teacher Education of Recent in Sights into Teacher Behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 20, 665–679.

Tsai, H., Ruzhitskaya, L. & Shen, D. (2006). Effect of Different Discussion Structures in Online Case-Based Instruction. In T. Reeves & S. Yamashita (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2006* (pp. 2442-2447). Chesapeake, VA: AACE.

Van Den Berg, E. & Visscher-Voerman, I. (2000). Multimedia Cases in Elementary Science Teacher Education: Design and Development of a Prototype. *Education and Information Technologies*, 5 (2), 119-132.

Vaughan, N. & Garrison, D. R. (2005). Creating Cognitive Presence in a Blended Faculty Development Community. *Internet and Higher Education*, 8, 1–12.

Veerman, A., & Veldhuis-Diermanse, A. E. (2001). Collaborative Learning Through Computer-Mediated Communication in Academic Education.

Web: <http://www.il.unimaas.nl/euro-cscl/Papers/166.doc> adresinden 15 Nisan 2010'da alınmıştır.

Veldhuis-Diermanse, A. E. (2002). *Csclearning? Participation, Learning Activities and Knowledge Construction in Computer-Supported Collaborative Learning in Higher Education*. Yayınlanmamış doktora tezi. Wageningen Üniversitesi, Nederland. Web: <http://edepot.wur.nl/121278> adresinden 15 Nisan 2010'da alınmıştır.

Vonderwell, S. (2003). An Examination of Asynchronous Communication Experiences and Perspectives of Students in an Online Course: A Case Study. *Internet and Higher Education*, 6 (1), 77–90.

Vrasidas, C. & McIsaac, M. S. (1999). Factors Influencing Interaction In an Online Course. *American Journal of Distance Education*, 13 (3), 22–36.

Walker, S. A. (2004). Socratic Strategies and Devil's Advocacy in Synchronous CMC Debate. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20, 172–182.

Wang, Q. (2007). Student-Facilitators' Roles in Moderating Online Discussions. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), 859–874.

Wang, Q., Woo, H. L. & Zhao, J. (2009). Investigating Critical Thinking and Knowledge Construction in an Interactive Learning Environment. *Interactive Learning Environments*, 17 (1), 95–104.

Weinberger, A., & Fischer, F. (2005). A Frame Work to Analyze Argumentative Knowledge Construction in Computer-Supported Collaborative Learning. *Computers & Education*, 46 (1), 71–95.

Weiss, R., & Morrison, G. (1998). Evaluation of a Graduate Seminar Conducted by Listserv. Web: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED423868.pdf> adresinden 15 Nisan 2010'da alınmıştır.

- Wickersham, L. E., & Dooley, K. E. (2006). A Content Analysis of Critical Thinking Skills as an Indicator of Quality of Online Discussion in Virtual Learning Communities. *Quarterly Review of Distance Education*, 7 (2), 185–193.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research*, 68,130–178.
- Williams, B. & Williams, V. (2003). Supporting Critical Thinking: Web-Based Case Studies. In A. Rossett (Ed.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2003* (pp. 781-784). Chesapeake, VA: AACE.
- Williams, C. (2002). Learning On-Line: a Review of Recent Literature in a Rapidly Expanding Field. *Journal of Further and Higher Education*, 26 (3), 263–272.
- Williams, M. A. (2004). *Exploring the Effects of a Multimedia Case-Based Learning Environment in Pre-Service Science Teacher Education in Jamaica*. Yayınlanmamış doktora tezi, Twente Üniversitesi, Hollanda
- Winiecki, D. (1999). Keeping the Thread: Adapting Conversational Practice to Help Distance Students and Instructors Manage Discussions in an Asynchronous Learning Network, *DEOSNEWS*, 9 (2) Web: http://www.ed.psu.edu/acsde/deos/deosnews/deosnews9_2.asp adresinden 15 Nisan 2009'da alınmıştır.
- Woolfolk-Hoy, A. & Spero, R. B. (2005). Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching: Acomparison of Four Measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356.
- Yang, Y. C. & Chou, H. (2008). Beyond Critical Thinking Skills: Investigating the Relationship between Critical Thinking Skills and Dispositions through Different Online Instructional Strategies. *British Journal of Educational Technology*, 39 (4), 666–684.

- Yang, Y. C. (2005). Cultivation of Critical Thinking Disposition via Asynchronous Online Discussion. Web: <http://csjarchive.cogsci.rpi.edu/proceedings/2006/docs/p2631.pdf> adresinden 15 Ocak 2011'de alınmıştır.
- Yang, Y. C. (2008). A Catalyst for Teaching Critical Thinking in a Large University Class in Taiwan: Asynchronous Online Discussions with the Facilitation of Teaching Assistants. *Education Technology Research and Development*, 56, 241–264.
- Yang, Y. C., Newby T. J., & Bill, R. L. (2005). Using Socratic Questioning to Promote Critical Thinking Skills through Asynchronous Discussion Forums in Distance Learning Environments. *The American Journal of Distance Education* 19 (3), 163–181.
- Yang, Y. C., Newby, T., & Bill, R. (2008). Facilitating Interactions Through Structured Web-Based Bulletin Boards: A Quasi-Experimental Study on Promoting Learners' Critical Thinking Skills. *Computers & Education*, 50, 1572–1585.
- Yu, S. W. (2009). The Impact of Online Discussion on Face-To-Face Discussion and Academic Achievement. *American Secondary Education*, 37 (2), 4-25.
- Zhang, K. & Toker, S. (2008). Do Instructor Moderations and Peer Review Promote Critical Thinking or Problem Solving?: A Case Study in an Online Graduate Course. In C. Bonk et al. (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2008* (pp. 3343-3348). Chesapeake, VA: AACE.
- Zhu, E. (1996). Meaning Negotiation, Knowledge Construction, and Mentoring in a Distance Learning Course. *Proceedings of Selected Research and Development Presentations at The 1996 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology*. Indeanapolis: ERIC documents: ED 397 849.

Zhu, E. (1998). Learning and Mentoring: Electronic Discussion in a Distance Learning Course. In C. J. Bonk & K. S. King (Eds.), *Electronic Collaborators* (pp. 233-259). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Ek-1 ÖYS Giriş Ekranı

**Başkent Üniversitesi**
ÖĞRETİM YÖNETİM SİSTEMİ



Kullanıcı Girişi

Kullanıcı Adı :

Şifre :

Sisteme Giriş



Nasıl Giriş Yapacağım?

Sistem Gereksinimleri

Öğretim Yönetim Sistemi içerisindeki bazı içerik ve dokümanları görüntüleyebilmek için aşağıda listelenmiş eklentilere ihtiyaç duyabilirsiniz.

Eklentileri İnternet üzerinden ücretsiz olarak yükleyebilirsiniz.

Eklentiler:

ADOBE READER



ADOBE FLASH PLAYER



Şifre talebi: e-posta adresinizi giriniz

Gönder

© BÖTE - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Ek-2 ÖYS Ana Sayfa

**Başkent Üniversitesi**
ÖĞRETİM YÖNETİM SİSTEMİ

Filiz Kalelioğlu

Öğretim Yönetim Sistemine Hoşgeldiniz



Gündem: Üniversite Kampüsleri Sayısallaşılıyor.
Kontrolün tamamen sende olduğu bir öğrenim sürecine hazır mısın?
İstediğin zaman derse girebilir, istediğin zaman arkadaşlarıyla ya da ders sorumlusu ile mesajlaşabilir, ödevlerini, projelerini sistem üzerinden takip edebilirsin.

Posta Kutusu
Yeni mesajınız yok.

Genel Duyurular - Haberler - Etkinlikler
Yayında olan haber, duyuru ya da etkinlik yok.

Duyuru Panosu (Dersler & Şubeler)
Dersler ya da şubeler ile ilgili bir duyuru yok.

© BÖTE - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Ek-3 ÖYS Dersler

Başkent Üniversitesi

ÖĞRETİM YÖNETİM SİSTEMİ

Sadeğül Akbaba Altun

Dersler

Ders Kodu	Şube	Dersin Adı	Ders Sorumlusu	Ders Hakkında	Sınıf Listesi
EĞT 343-443-SE	1	SINIF YÖNETİMİ	Sadeğül Akbaba Altun	Sınıf yönetimi dersi, öğrencilerin üretken öğrenme etkinlikleriyle uğraşmalarını sağlamak, oluşan olumsuz davranışların sıklığını en aza indirmek ve daha büyük problemlere sebep olabilecek durumları daha başlangıçta önlemek için gerekli yönetsel becerilerin öğretilmesini sağlar.	
EĞT 343-443-SE	2	SINIF YÖNETİMİ	Sadeğül Akbaba Altun	Sınıf yönetimi dersi, öğrencilerin üretken öğrenme etkinlikleriyle uğraşmalarını sağlamak, oluşan olumsuz davranışların sıklığını en aza indirmek ve daha büyük problemlere sebep olabilecek durumları daha başlangıçta önlemek için gerekli yönetsel becerilerin öğretilmesini sağlar.	
EĞT 343-443-SE	3	SINIF YÖNETİMİ	Sadeğül Akbaba Altun	Sınıf yönetimi dersi, öğrencilerin üretken öğrenme etkinlikleriyle uğraşmalarını sağlamak, oluşan olumsuz davranışların sıklığını en aza indirmek ve daha büyük problemlere sebep olabilecek durumları daha başlangıçta önlemek için gerekli yönetsel becerilerin öğretilmesini sağlar.	

Ek-4 ÖYS Mesajlar

**Başkent Üniversitesi**
ÖĞRETİM YÖNETİM SİSTEMİ

Sadegül Akbaba Altun



Gelen Mesajlar

Gönderen	Konu	Tarih - Saat	Sil
 İKBAL MANGAL	kişisel model hakkında	10.01.2010 - 19:17	×
 AYŞİN ENGİN	mail adresi bildirimi	08.01.2010 - 13:00	×
 BEYZA NUR YİĞİTOĞLU	yorum saati	07.01.2010 - 23:03	×
 Metin fatih Babuşcu	ödev	07.01.2010 - 15:18	×
 ANIL BAYSAL	Sorun	06.01.2010 - 20:42	×
 ÇETİN BÜYÜKDEMİR	sitedeki yavaşlık ve bağlanamama sorunu	16.12.2009 - 22:17	×
 ÇİĞDEM GÜL	tartışma	26.11.2009 - 23:14	×
 ÇİĞDEM GÜL	tartışma	26.11.2009 - 23:04	×
 SEVİNÇ İLCİ	Gecikmiş Yorumlar	26.11.2009 - 21:35	×

Posta Kutusu

 [Yeni Mesaj Oluştur](#)

 [Gelen Mesajlar](#)

 [Gönderilmiş Mesajlar](#)

 [Güncel Duyurular](#)

 [Duyuru Arşivi](#)

Ek-5 ÖYS Tartışma Grupları

**Başkent Üniversitesi**
ÖĞRETİM YÖNETİM SİSTEMİ

Sadegül Akbaba Altun



 **EGT 343-443-SE - 1 SINIF YÖNETİMİ**

Forum Başlıkları

 **Canter Modeli**

31.12.2009 - 20:22

Siz olsaydınız ne yapardınız? Aşağıdaki özelliklere sahip bir öğrenciniz bulunmaktadır. Bu öğrencinin okul ve sınıf içerisindeki istenmeyen davranışları sizin eğitim-öğretim sürecinizi olumsuz yönde etkilemektedir. Bu davranışları **Canter Modeline** göre ortadan kaldırmak veya önlemek için neler yapardınız?

1. Hemen hemen her fırsatta öğretmen ve ailesiyle tartışır
2. Cezaya karşı gelir
3. Öğretmenin söylediği ve yaptığı şeylerden etkilenmemiş görünür
4. Cezayı kabul etmeyi reddedebilir
5. Diğerleri tarafından iyi davranmadığını düşünür
6. Düşük oto kontrole sahiptir
7. Genellikle fazla duygusaldır
8. Sınıf arkadaşlarıyla kavga çıkarır. Öğretmenlere meydan okur

İleti göndermeden önce lütfen aşağıdaki dosyaları okuyalım.

Yeni Başlık Oluştur

Başlık :

Açıklama :

Yeni Başlık Oluştur

* Doldurulması zorunlu alanlar

Ek-6 ÖYS Sohbet Odaları



Ek-7 ÖYS Not Defteri

**Başkent Üniversitesi**
ÖĞRETİM YÖNETİM SİSTEMİ

Sadegül Akbaba Altun



Not Defteri

Almış Olduğunuz Notlar

Not defterine kaydettiğiniz bir notunuz bulunmamaktadır.

Yeni bir not almak için sağ taraftaki formu kullanabilirsiniz. Notunuza alarm eklediğinizde belirlediğiniz gün içerisinde notunuz ile ilgili hatırlatma "Anasayfa"da yer alacaktır.

Yeni Not Al

Konu :

İçerik :

 : ☐ Aldığım notu bana hatırlat

 : Tıkla, sol-üst köşeden tarihi belirle

* Doldurulması zorunlu alanlar

Ek-8 ÖYS Arama

**Başkent Üniversitesi**
ÖĞRETİM YÖNETİM SİSTEMİ

Sadegül Akbaba Altun



Arama

Sistem İçinde Kullanıcı Ara

Anahtar Kelime :

Açıklama
Sistem içindeki kullanıcıların ad, soyad ya da kullanıcı adının tamamına ya da sadece bir bölümüne göre arayabilirsiniz.

Örnek Anahtar Kelime

- Örnek 1: Ahmet
- Örnek 2: Ah
- Örnek 3: 20700001

İnternet'te Doküman / Bilgi Ara (Google)

Anahtar Kelime :

Açıklama
İnternet üzerinde yer alan dokümanları ve bilgileri istediğiniz anahtar kelime / kelimeleri kullanarak arayabilirsiniz.

Yardım

- [Google yardım dokümanları](#)

Akademik Ağ'da Yayın Tara (Google Scholar)

Anahtar Kelime :

Açıklama
İnternet üzerinde yer alan akademik ağlardaki dokümanları yazar adına, eser adına ya da istediğiniz anahtar kelime / kelimeleri kullanarak arayabilirsiniz.

Yardım

- [Google Scholar yardım dokümanları](#)

Ek-9 ÖYS Yönetim Paneli

**Başkent Üniversitesi**
ÖĞRETİM YÖNETİM SİSTEMİ

Filiz Kalelioğlu



Yönetim Paneli

Kişisel Bilgiler

Kullanıcı Adı : filizk

Yetki Seviyesi : 2 - Akademik Yönetici

Ad : Filiz

Soyad : Kalelioğlu

E - Posta : filizk@baskent.edu.tr

Web : <http://www.baskent.edu.tr/~filizk>



 **Kişisel Bilgileri Güncelle**

 **Şifre Değiştir**

 **Görüntü Resmi (Avatar) Yükle / Güncelle**

Yönetici İşlemleri (Akademik)

 **Dersler**

 **Şubeler**

 **Ders Duyuruları**

Öğretim Elemanı İşlemleri

 **Tartışma Grupları**

 **Sohbet Odaları**

 **Şube Duyuruları**

Ek-10 ÖYS Yardım

**Başkent Üniversitesi**
ÖĞRETİM YÖNETİM SİSTEMİ

Filiz Kalelioğlu



Yardım

Simge	Tanım	Açıklama	Kılavuz
	Anasayfa	Öğretim yönetim sistemine başanlı bir şekilde giriş yaptığınızda sizi karşılayan sayfadır. Sol bölümde gündemde yer alan olaylar ile ilgili içerik, sağ bölümde ise yeni mesaj ve hatırlatma bölümlerinin yanı sıra haber, duyuru ve etkinlik bilgileri yer almaktadır.	
	Dersler	Sistem içerisinde size yüklenmiş olan derslerin listesini görebileceğiniz sayfadır. Bu liste içerisinde dersin adına tıklayarak dersin anasayfasına, ders sorumlusuna tıklayarak da ders sorumlusunun profiline ulaşabilirsiniz.	
	Mesajlar	Sistem içi mesajlar alıp gönderebileceğiniz sayfadır. Göndermiş olduğunuz mesajların alıcı tarafından okunup okunmadığını takip edebilir, birden çok alıcıya aynı anda mesaj gönderebilirsiniz.	
	Tartışma Grupları	Sorumlu olduğunuz dersle ilgili tartışma gruplarını görüntüleyebileceğiniz sayfadır. Her dersin kendine ait bir tartışma grubu ve her tartışma grubunun da kendine ait konu başlıkları bulunmaktadır. Konu başlıkları altında yorum yapabilir, yapılan yorumları okuyabilirsiniz.	
	Sohbet Odaları	Eş zamanlı mesajlaşma olanağı sağlayan sohbet odalarına ulaşabileceğiniz sayfadır. Genel amaçlı sohbet odaları olduğu gibi her dersin kendine ait sohbet odası da bulunmaktadır. Derse ait sohbet odaları ile ilgili bilgilere (sohbet gün ve saati, sohbet odasının parolası) dersin anasayfasından ulaşabilirsiniz.	

Ek-11 Foruma Katılma Rehberi Sunusu

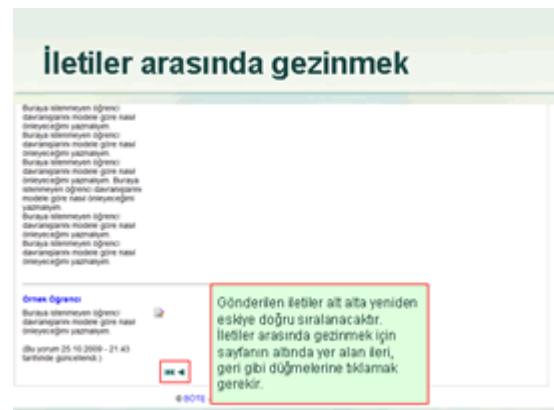


Çevrimiçi tartışma ortamına katılma ve ileti gönderme rehberi

- Bu rehber, **Sınıf Yönetimi** dersi kapsamında yürütülecek olan çevrimiçi tartışmaların forum aracı ile nasıl yapılacağını aşamalı olarak anlatmaktadır.
- Forum ortamına nasıl giriş yapılacağı, nasıl ileti gönderileceği, iletiler arasında nasıl geçiş yapılacağı ve forum ortamında iletilerin nasıl değerlendirileceği bu rehberde açıklanmaktadır.



Ek-11 Foruma Katılma Rehberi Sunusu (devam)



Çevrimiçi tartışmalar için değerlendirme

- Çevrimiçi tartışmalara gönderilen iletilerin sayısı ve kapsamı değerlendirmede ele alınacaktır.
- Ayrıca bununla birlikte gönderilen iletideki soruların niteliği, iletinin işbirliğini desteklemesi, iletinin görgü kurallarına uygunluğu, iletinin dil ve imla kurallarına uygunluğu da incelenecektir.
- Değerlendirme tablosu ve tartışma kuralları öğretim içerik yönetim sisteminde yayınlanacaktır.

Ek-12 İleti Gönderme ve Çevrimiçi Tartışmaya Katılma

Kuralları - Serbest Grup

- o Eğer tartışma ile ilgili belirsizlik olduğunu düşünüyorsanız ya da bir sorun ile karşılaşırsanız, ders sorumlusuna soru sormaktan çekinmeyin.
- o Tartışmalar haftalık olarak gerçekleştirilecektir. Bu yüzden, iletilerin, tartışma için ayrılan zaman dilimi içerisinde yayılmış olarak gönderilmesi gerekmektedir. Tartışmanın ilk ya da son günlerine odaklanmayın.
- o İletiler en az kısa bir paragraf ya da en çok iki paragraf olmalıdır. “Katılıyorum” ya da “güzel düşünce” gibi sınırlı ve kısa ifadeler kullanmaktan kaçının. Eğer bir açıklamaya katılıyorsanız (ya da katılmıyorsanız), neden o açıklamaya katıldığınızı (ya da katılmadığınızı) farklı kavramlar ile okuduklarınızdan, başka örneklerden ya da deneyimlerinizden yararlanarak açıklayın.
- o Tartışma sürecinde tek bir doğru yanıt bulunmamaktadır. Ertmer ve Quinn (1999) çözüm önerilerinin, farklı bakış açılarına bağlı olduğunu ve bu yüzden birçok yanıt oluşabileceğini söylemektedir.
- o Mümkün olduğunca tartışma için verilen durumdaki istenmeyen öğrenci davranışlarını ilgili haftada anlatılan modele göre önlemeye ve ortadan kaldırmaya çalışın.
- o Bir durumu anlamak için birden fazla yönden durumu incelemek gerekmektedir. Herkesin bir durumu çözümlerken söylediklerini takip edin ve nasıl kendi bakış açınızla bağlayabileceğinize dikkat edin.
- o Daha önce gönderilen tüm iletileri okuyun. Tüm gönderilen iletileri inceleyinceye kadar değerlendirmelerinizi yazmayın. Ayrıca, iletinize benzer herhangi bir açıklama olup olmadığını da kontrol edin.
- o İletileri diğer öğrencilerin yazdıklarına ekleme yaparak gönderin.
- o Bir öğrencinin yazdığı iletiye yanıt yazmak istiyorsanız, kendi iletinizin başında bu iletiye atıfta bulunun.
- o Eğer bir düşüncenizi paylaşıyorsanız, bunu bir örnekle ya da ikna edici bir açıklama ile destekleyin. Okumalarınız ya da derste öğrendikleriniz ile iletelerinizi zenginleştirmeye çalışın.
- o Düşüncelerinizi desteklemek için kaynaklardan alıntı yapmaya çalışın. Ancak, bu durumda yazar adı ve sayfa numarası eklemeyi unutmayın.
- o Dil ve imla kurallarına uygun iletiler gönderin.
- o Tartışma sırasında diğer öğrencilere karşı kibar ve saygılı olun.
- o İletinizi göndermeden önce etkinlik için verilen yönergeleri ve tartışma kurallarını tekrar okuyun.

**Ek-13 Çevrimiçi Tartışmalar İçin Değerlendirme Tablosu -
Serbest Grup**

İleti özellikleri	Zayıf	Orta	İyi
İleti sayısı	Haftalık olarak ya da daha sık tartışma forumundaki iletileri okur ancak ileti göndermez.	Her hafta en az bir kez tartışma forumuna katılır. İletileri okur. Foruma, her hafta en az bir ileti gönderir.	Her hafta birçok kez tartışma forumuna katılır. Tüm iletileri okur. Foruma, her hafta dört ya da daha fazla ileti gönderir.
İletinin kapsamı	İletiler genel olarak iyi yanıt olma eğilimindedir. İletiler yüzeysel konularla ilgili olma ya da konuyu dağıtma eğilimindedir. İletilerin kapsamı genellikle doğrudur ancak hataları ve eksiklikleri vardır. Gerçekleri ezbere söyleme eğilimi bulunur.	İletiler genel olarak iyi yanıt olma eğilimindedir ancak her zaman doğrudan tartışma konusu ile ilgili değildir. Savunulan düşünceler her zaman kanıtlarla desteklenmez. Desteklenmeyen düşünceler yazmaktan kaçınır.	İletiler özlü, açık, kuramsal olarak yoğun, özgün, konu ile ilgili ve bazen de sıra dışı anlayışları içerir.
İletide kullanılan soruların niteliği	Nadiren tartışmaya katkı sağlayan sorular sorar ve diğer öğrencilerin sorularına yanıt verir.	Bazen tartışmayı canlandıracak sorular sorar ve diğer öğrencilerin sorularına yanıt verir.	Çoğu kez tartışmayı canlandıracak iyi sorular sorar ve diğer öğrencilerin sorularına yanıt verir.

İletinin işbirliğini desteklemesi	İşbirliğine dayalı öğrenme için çok az bir kanıt vardır. Çoğu yorum dersin sorumlusu tarafından yönlendirilir.	İşbirliğine dayalı öğrenme yorumların öğrenci-öğretmen arasında değil öğrenci-öğrenci arasında yönlendirilmesine dayanır. Destekleme ve cesaretlendirme öğrenciler arasında karşılıklı yapılır. Aynı zamanda, yapıcı yorumlar ile diğer öğrencilerin yorumlarını eleştirel olarak değerlendirmeye istekli olmak gerekir.
İletinin görgü kurallarına uygunluğu	Tartışmaya katılan öğrenciler olumsuz bir tavır sergilenmektense anlayışlı bir tavır sergilerler. İletilerde öğrenciler duyarlı, insancıl, kibar, saygılı, esnek ve ılımlı olmalıdır.	
İletinin dil ve imla kurallarına uygunluğu	Bazı iletiler birçok dil ve imla hatası içerir.	İletiler çok az dil ve imla hatası içerir. İletiler, iyi biçimlendirilmiş ve kolay okunmaktadır.

Ek-14 İleti Gönderme ve Çevrimiçi Tartışmaya Katılma

Kuralları - Yapılandırılmış Grup

- o Eğer tartışma ile ilgili belirsizlik olduğunu düşünüyorsanız ya da bir sorun ile karşılaşırsanız, ders sorumlusuna soru sormaktan çekinmeyin.
- o Tartışmalar haftalık olarak gerçekleştirilecektir. Bu yüzden, iletilerin, tartışma için ayrılan zaman dilimi içerisinde yayılmış olarak gönderilmesi gerekmektedir. Tartışmanın ilk ya da son günlerine odaklanmayın.
- o İletiler en az kısa bir paragraf ya da en çok iki paragraf olmalıdır. “Katılıyorum” ya da “güzel düşünce” gibi sınırlı ve kısa ifadeler kullanmaktan kaçının. Eğer bir açıklamaya katılıyorsanız (ya da katılmıyorsanız), neden o açıklamaya katıldığınızı (ya da katılmadığınızı) farklı kavramlar ile okuduklarınızdan, başka örneklerden ya da deneyimlerinizden yararlanarak açıklayın.
- o Tartışma sürecinde tek bir doğru yanıt bulunmamaktadır. Ertmer ve Quinn (1999) çözüm önerilerinin, farklı bakış açılarına bağlı olduğunu ve bu yüzden birçok yanıt oluşabileceğini söylemektedir.
- o Mümkün olduğunca tartışma için verilen durumdaki istenmeyen öğrenci davranışlarını ilgili haftada anlatılan modele göre önlemeye ve ortadan kaldırmaya çalışın. İstenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için size verilen rolün görev ve sorumluluklarına dikkat edin.
- o Bir durumu anlamak için birden fazla yönden durumu incelemek gerekmektedir. Herkesin bir durumu çözümlerken söylediklerini takip edin ve nasıl kendi bakış açınızla bağlayabileceğinize dikkat edin.
- o Daha önce gönderilen tüm iletileri okuyun. Tüm gönderilen iletileri inceleyinceye kadar değerlendirmelerinizi yazmayın. Ayrıca, iletinize benzer herhangi bir açıklama olup olmadığını da kontrol edin.
- o İletileri diğer öğrencilerin yazdıklarına ekleme yaparak gönderin.
- o Bir öğrencinin yazdığı iletiye yanıt yazmak istiyorsanız, kendi iletinizin başında bu iletiye atıfta bulunun.
- o Eğer bir düşüncenizi paylaşıyorsanız, bunu bir örnekle ya da ikna edici bir açıklama ile destekleyin. Okumalarınız ya da derste öğrendikleriniz ile iletelerinizi zenginleştirmeye çalışın.
- o Düşüncelerinizi desteklemek için kaynaklardan alıntı yapmaya çalışın. Ancak, bu durumda yazar adı ve sayfa numarası eklemeyi unutmayın.
- o Dil ve imla kurallarına uygun iletiler gönderin.
- o Tartışma sırasında diğer öğrencilere karşı kibar ve saygılı olun.
- o İletinizi göndermeden önce etkinlik için verilen yönergeleri ve tartışma kurallarını tekrar okuyun.

**Ek-15 Çevrimiçi Tartışmalar İçin Değerlendirme Tablosu -
Yapılandırılmış Grup**

İleti özellikleri	Zayıf	Orta	İyi
İleti sayısı	Haftalık olarak ya da daha sık tartışma forumundaki iletileri okur ancak ileti göndermez.	Her hafta en az bir kez tartışma forumuna katılır. İletileri okur. Foruma, her hafta en az bir ileti gönderir.	Her hafta birçok kez tartışma forumuna katılır. Tüm iletileri okur. Foruma, her hafta dört ya da daha fazla ileti gönderir.
İletinin kapsamı	İletiler genel olarak iyi yanıt olma eğilimindedir. İletiler yüzeysel konularla ilgili olma ya da konuyu dağıtma eğilimindedir. İletilerin kapsamı genellikle doğrudur ancak hataları ve eksiklikleri vardır. Gerçekleri ezbere söyleme eğilimi bulunur. Verilen rolün görev ve sorumluluklarına dikkat etmez.	İletiler genel olarak iyi yanıt olma eğilimindedir ancak her zaman doğrudan tartışma konusu ile ilgili değildir. Savunulan düşünceler her zaman kanıtlarla desteklenmez. Desteklenmeyen düşünceler yazmaktan kaçınır. Kısmen verilen rolün görev ve sorumluluklarına dikkat eder.	İletiler özlü, açık, kuramsal olarak yoğun, özgün, konu ile ilgili ve bazen de sıra dışı anlayışları içerir. Verilen rolün görev ve sorumluluklarına dikkat eder.
İletide kullanılan soruların niteliği	Nadiren tartışmaya katkı sağlayan sorular sorar ve diğer öğrencilerin sorularına yanıt verir.	Bazen tartışmayı canlandıracak sorular sorar ve diğer öğrencilerin sorularına yanıt verir.	Çoğu kez tartışmayı canlandıracak iyi sorular sorar ve diğer öğrencilerin sorularına yanıt verir.

İletinin işbirliğini desteklemesi	İşbirliğine dayalı öğrenme için çok az bir kanıt vardır. Çoğu yorum dersin sorumlusu tarafından yönlendirilir.	İşbirliğine dayalı öğrenme yorumların öğrenci-öğretmen arasında değil öğrenci-öğrenci arasında yönlendirilmesine dayanır. Destekleme ve cesaretlendirme öğrenciler arasında karşılıklı yapılır. Aynı zamanda, yapıcı yorumlar ile diğer öğrencilerin yorumlarını eleştirel olarak değerlendirmeye istekli olmak gerekir.
İletinin görgü kurallarına uygunluğu	Tartışmaya katılan öğrenciler olumsuz bir tavır sergilenmektense anlayışlı bir tavır sergilerler. İletilerde öğrenciler duyarlı, insancıl, kibar, saygılı, esnek ve ılımlı olmalıdır.	
İletinin dil ve imla kurallarına uygunluğu	Bazı iletiler birçok dil ve imla hatası içerir.	İletiler çok az dil ve imla hatası içerir. İletiler, iyi biçimlendirilmiş ve kolay okunmaktadır.

Ek-16 İleti Gönderme ve Çevrimiçi Tartışmaya Katılma

Kuralları - Yönlendirilmiş Grup

- o Eğer tartışma ile ilgili belirsizlik olduğunu düşünüyorsanız ya da bir sorun ile karşılaşırsanız, ders sorumlusuna soru sormaktan çekinmeyin.
- o Tartışmalar haftalık olarak gerçekleştirilecektir. Bu yüzden, iletilerin, tartışma için ayrılan zaman dilimi içerisinde yayılmış olarak gönderilmesi gerekmektedir. Tartışmanın ilk ya da son günlerine odaklanmayın.
- o İletiler en az kısa bir paragraf ya da en çok iki paragraf olmalıdır. “Katılıyorum” ya da “güzel düşünce” gibi sınırlı ve kısa ifadeler kullanmaktan kaçının. Eğer bir açıklamaya katılıyorsanız (ya da katılmıyorsanız), neden o açıklamaya katıldığınızı (ya da katılmadığınızı) farklı kavramlar ile okuduklarınızdan, başka örneklerden ya da deneyimlerinizden yararlanarak açıklayın.
- o Tartışma sürecinde tek bir doğru yanıt bulunmamaktadır. Ertmer ve Quinn (1999) çözüm önerilerinin, farklı bakış açılarına bağlı olduğunu ve bu yüzden birçok yanıt oluşabileceğini söylemektedir.
- o Mümkün olduğunca tartışma için verilen durumdaki istenmeyen öğrenci davranışlarını ilgili haftada anlatılan modele göre önlemeye ve ortadan kaldırmaya çalışın. Tartışmaya başlamadan önce önerilen kaynakları okuyun.
- o Bir durumu anlamak için birden fazla yönden durumu incelemek gerekmektedir. Herkesin bir durumu çözümlerken söylediklerini takip edin ve nasıl kendi bakış açınızla bağlayabileceğinize dikkat edin.
- o Daha önce gönderilen tüm iletileri okuyun. Tüm gönderilen iletileri inceleyinceye kadar değerlendirmelerinizi yazmayın. Ayrıca, iletinize benzer herhangi bir açıklama olup olmadığını da kontrol edin.
- o İletileri diğer öğrencilerin yazdıklarına ekleme yaparak gönderin.
- o Bir öğrencinin yazdığı iletiye yanıt yazmak istiyorsanız, kendi iletinizin başında bu iletiye atıfta bulunun.
- o Eğer bir düşüncenizi paylaşıyorsanız, bunu bir örnek ya da ikna edici bir açıklama ile destekleyin. Okumalarınız ya da derste öğrendikleriniz ile iletelerinizi zenginleştirmeye çalışın.
- o Düşüncelerinizi desteklemek için kaynaklardan alıntı yapmaya çalışın. Ancak, bu durumda yazar adı ve sayfa numarası eklemeyi unutmayın.
- o Dil ve imla kurallarına uygun iletiler gönderin.
- o Tartışma sırasında diğer öğrencilere karşı kibar ve saygılı olun.
- o İletinizi göndermeden önce etkinlik için verilen yönergeleri ve tartışma kurallarını tekrar okuyun.

**Ek-17 Çevrimiçi Tartışmalar İçin Değerlendirme Tablosu -
Yönlendirilmiş Grup**

İleti özellikleri	Zayıf	Orta	İyi
İleti sayısı	Haftalık olarak ya da daha sık tartışma forumundaki iletileri okur ancak ileti göndermez.	Her hafta en az bir kez tartışma forumuna katılır. İletileri okur. Foruma, her hafta en az bir ileti gönderir.	Her hafta birçok kez tartışma forumuna katılır. Tüm iletileri okur. Foruma, her hafta dört ya da daha fazla ileti gönderir.
İletinin kapsamı	İletiler genel olarak iyi yanıt olma eğilimindedir. İletiler yüzeysel konularla ilgili olma ya da konuyu dağıtma eğilimindedir. İletilerin kapsamı genellikle doğrudur ancak hataları ve eksiklikleri vardır. Gerçekleri ezbere söyleme eğilimi bulunur.	İletiler genel olarak iyi yanıt olma eğilimindedir ancak her zaman doğrudan tartışma konusu ile ilgili değildir. Savunulan düşünceler her zaman kanıtlarla desteklenmez. Desteklenmeyen düşünceler yazmaktan kaçınır.	İletiler özlü, açık, kuramsal olarak yoğun, özgün, konu ile ilgili ve bazen de sıra dışı anlayışları içerir. Önerilen kaynaklar ile iletilerini zenginleştirmeye çalışır.
İletide kullanılan soruların niteliği	Nadiren tartışmaya katkı sağlayan sorular sorar ve diğer öğrencilerin sorularına yanıt verir.	Bazen tartışmayı canlandıracak sorular sorar ve diğer öğrencilerin sorularına yanıt verir.	Çoğu kez tartışmayı canlandıracak iyi sorular sorar ve diğer öğrencilerin sorularına yanıt verir.

İletinin işbirliğini desteklemesi	İşbirliğine dayalı öğrenme için çok az bir kanıt vardır. Çoğu yorum dersin sorumlusu tarafından yönlendirilir.	İşbirliğine dayalı öğrenme yorumların öğrenci-öğretmen arasında değil öğrenci-öğrenci arasında yönlendirilmesine dayanır. Destekleme ve cesaretlendirme öğrenciler arasında karşılıklı yapılır. Aynı zamanda, yapıcı yorumlar ile diğer öğrencilerin yorumlarını eleştirel olarak değerlendirmeye istekli olmak gerekir.
İletinin görgü kurallarına uygunluğu	Tartışmaya katılan öğrenciler olumsuz bir tavır sergilenmektense anlayışlı bir tavır sergilerler. İletilerde öğrenciler duyarlı, insancıl, kibar, saygılı, esnek ve ılımlı olmalıdır.	
İletinin dil ve imla kurallarına uygunluğu	Bazı iletiler birçok dil ve imla hatası içerir.	İletiler çok az dil ve imla hatası içerir. İletiler, iyi biçimlendirilmiş ve kolay okunmaktadır.

Ek-18 Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005)

Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği	Yetersiz	Çok az yeterli	Biraz yeterli	Oldukça yeterli	Çok yeterli
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?					
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?					
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?					
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?					
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?					
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?					
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?					
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?					
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?					
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?					

Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği	Yetersiz	Çok az yeterli	Biraz yeterli	Oldukça yeterli	Çok yeterli
11. Öğrencilerinizi iyi bir biçimde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?					
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?					
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?					
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?					
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
18. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?					
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?					
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?					
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?					

23.Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?					
24.Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?					

Ek-19 California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (Kökdemir, 2003)

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu						
2. İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.						
3. Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.						
4. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.						
5. Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.						
6. Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.						
7. Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.						
8. Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.						
9. Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.						
10. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.						
11. Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır.						
12. Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.						
13. Büyük bir kararla yüzyüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.						
14. Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.						
15. Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.						
16. Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.						
17. İnanıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.						

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
18. Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.						
19. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.						
20. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.						
21. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.						
22. Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.						
23. İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.						
24. İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.						
25. Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır.						
26. Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.						
27. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım						
28. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.						
29. Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvurular.						
30. Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.						
31. Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.						
32. Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.						
33. Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.						
34. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.						
35. Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir ediliyim.						
36. Benzetmeler ve analogiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.						
37. Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz						

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
38. Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım						
39. İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.						
40. Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.						
41. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.						
42. Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir						
43. Sorunları çözmenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.						
44. Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanırım.						
45. Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.						
46. Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.						
47. Her şey görüldüğü gibidir.						
48. Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.						
49. Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.						
50. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.						
51. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.						

Ek-20 İçerik Çözümleme Örneği

HAFTA 4 – NEO SKINNER MODELİ –YÖNLENDİRİLMİŞ 2

ödevlerini tamamladığı takdirde ona artı not vereceğimi söyledim. Tüm bunları yaptıktan sonra hala düşmanca tavırlar sergileyip bu istenmedik davranışlara devam ediyorsa diğer öğrencilerimin iyiliği için olumsuz pekiştirici kullanıp onu dersten atmak zorunda kalırdım ve durumla idarenin ilgilenmesini sağladım.

YASEMİN FATMA AYDOĞAN 25.11.2009 - 14:06

Kendinde özgüven eksikliği bulunan bir öğrenci her zaman anlamadığını dile getiremez bence. Burada bir kasıt var gibi geldi. Özellikle dikkat çekmek için sürekli anlamadığını ifade eden bir öğrenci var. Öğrencimin anlamamasını anlayışla karşılarım fakat bunu sürekli hale getirirse ilk olarak görmezden gelirim. Daha sonra konuşmak isterim bu durumu hakkında.

(Bu yorum 25.11.2009 - 14:07 tarihinde güncellendi.)

ESMA İPEK İZCİ

24.11.2009 - 22:05

Arkadaşlar, 5.sorunumuz da çözülmüş gibi geldi bana. Her zaman anlamadığını iddia etme maddesine geçmek istiyorum. Bu öğrencimizin hiçbir zaman anlamadığını söylemesi özgüven eksikliğinden olabilir diye düşünüyorum. Öğrencimize kendi yetenek ve ilgisi doğrultusunda etkinlik verebiliriz. Etkinlik öğrenciye hitap ettiği için öğrenci özenle tamamlamaya çalışacaktır. Yaptığı bu görev sonunda "Çok iyi,aferin, gördüğüm en başarılı etkinliklerden biri" gibi pekiştiriciler vererek öğrencinin kendine güveni gelecektir. Böylece her zaman anlamadığını iddia etme davranışından vazgeçeceğini düşünüyorum.

HATİCE GİZEM SÜRAL

24.11.2009 - 19:38

İkbal arkadaşımın; öğrenci konuyu saptırıyor ve söz hep ben de olsun istiyorsa bu davranışını düzeltene kadar söz hakkı vermemek gerek düşüncesine katılıyorum. Söz hakkı versek bile, istediğimiz cevabı aldığımızda hemen sözünü keserek diğer arkadaşlarını da dinleyelim diyebiliriz, eğer istediğimiz cevaptan bahsetmiyorsa direkt hayır deyip başka bir arkadaşına da söz verebiliriz. Bu onun için düşünmeyi öğrenme ve diğer arkadaşlarının da söz hakkı olduğunu hatırlaması için güzel bir farkındalık olur ve skinner modeliyle de uyuşur bence.

İKBAL MANGAL

24.11.2009 - 16:04

Öğrenciye söz vermemek, öğrenci ders hakkında ve etkili şeyler söylemeye çalışıyorsa uygun olmaz. Gizem arkadaşımın da dediği gibi; ancak öğrenci konuyu saptırıyor ve söz hep ben de olsun istiyorsa bu davranışını düzeltene kadar söz hakkı vermemek gerek diye düşünüyorum. Öğrenciye performan ödevi vermek de iyi bir fikir olabilir. Öğrenci bu ödevi sınıfa sunarak kendini gösterme ve uzun uzadıya konuşma isteğini de karşılamış olur.

HATİCE GİZEM SÜRAL

24.11.2009 - 15:41

Düşünceleri konusunda derste uzun uzadıya konuşma isteme: arkadaşlar bu sorunu oldukça bireysel anlamda ele almalıyız. Öğrenci gerçekten konuyla ilgili konuşuyor ve doğru şeyler söylüyorsa, ona performans görevi verip 1 ders saatinde sunum yapmasını sağlayabiliriz. Hem bildiğini gösterme şansı olur hem de derse ilgisi artar diye düşünüyorum. Ancak öğrenci her konuda

Ek-21 Eleştirel Düşünme Eğilimi Alt Ölçeklerinin Öntest-Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları

Analitiklik Alt Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	8416,46	91			
Grup	11,167	2	5,583	0,059	0,943
Hata	8405,29	89	94,441		
Denekleriçi	1787,68	92			
Ölçüm	64,066	1	64,066	3,327	0,072
Grup*Ölçüm	9,635	2	4,818	0,25	0,779
Hata	1713,974	89	19,258		
Toplam	10204,13	183			

Açık Fikirlilik Alt Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	4325,609	91			
Grup	63,499	2	31,75	0,663	0,518
Hata	4262,11	89	47,889		
Denekleriçi	1066,971	92			
Ölçüm	31,362	1	31,362	2,809	0,097
Grup*Ölçüm	41,822	2	20,911	1,873	0,16
Hata	993,787	89	11,166		
Toplam	5392,58	183			

Meraklılık Alt Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	5231,609	91			
Grup	140,685	2	70,342	1,23	0,297
Hata	5090,924	89	57,201		
Denekleriçi	1212,928	92			
Ölçüm	0,124	1	0,124	0,009	0,923
Grup*Ölçüm	34,753	2	17,377	1,313	0,274
Hata	1178,051	89	13,237		
Toplam	6444,537	183			

Kendine Güven Alt Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	3840,956	91			
Grup	151,881	2	75,941	1,832	0,166
Hata	3689,075	89	41,45		
Denekleriçi	1049,792	92			
Ölçüm	22,053	1	22,053	1,915	0,17
Grup*Ölçüm	2,752	2	1,376	0,119	0,888
Hata	1024,987	89	11,517		
Toplam	4890,748	183			

Doğruyu Arama Alt Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	4957,5	91			
Grup	176,868	2	88,434	1,646	0,199
Hata	4780,632	89	53,715		
Denekleriçi	900,432	92			
Ölçüm	9,954	1	9,954	1,037	0,311
Grup*Ölçüm	36,577	2	18,289	1,906	0,155
Hata	853,901	89	9,594		
Toplam	5857,932	183			

Sistematiklik Alt Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	1899,305	91			
Grup	12,318	2	6,159	0,29	0,749
Hata	1886,987	89	21,202		
Denekleriçi	508,012	92			
Ölçüm	0,36	1	0,36	0,064	0,8
Grup*Ölçüm	9,259	2	4,63	0,827	0,441
Hata	498,393	89	5,6		
Toplam	2407,317	183			