



**ÇEVİRİMİÇİ GRUP TARTIŞMALARININ ÖĞRENERLER ÜZERİNDEKİ
ETKİSİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ:
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ AÇIKÖĞRETİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ**

Doktora Tezi

Hakan KILINÇ

Eskişehir, 2020

BAŞLIK SAYFASI

**ÇEVİRİMİÇİ GRUP TARTIŞMALARININ ÖĞRENENLER
ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ AÇIKÖĞRETİM FAKÜLTESİ
ÖRNEĞİ**

Hakan KILINÇ

DOKTORA TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Köksal BÜYÜK

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Nisan 2020

ÖZET

ÇEVİRİMİÇİ GRUP TARTIŞMALARININ ÖĞRENENLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ AÇIKÖĞRETİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ

Hakan KILINÇ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nisan 2020

Danışman: Doç. Dr. Köksal BÜYÜK

Bu çalışmanın temel araştırma konusu, çevrimiçi grup tartışması tekniğinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılmasıdır. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmanın amacı, çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılan farklı çevrimiçi grup tartışması tekniğinin öğrenenlerin; sosyal bulunuşluk seviyelerine, algılanan öğrenme düzeylerine ve içsel motivasyonlarına etkisini incelemektir. Araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan sosyal yapılandırmacılık ve sorgulama toplulukları kuramları, öğrenme ortamında öğrenenlerin gerçek hayatta olduğu gibi çevresindeki kişilerle sosyal etkileşimlere girilmesi ve onlarla işbirliği yaparak diyaloglar kurulması gerektiğini açıklamaktadır. Dolayısıyla çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin yaşadıkları yalnızlık duygusunu ortadan kaldırabilmek için sosyal yapılandırmacılık ve araştırma topluluğu kuramlarını benimseyen çevrimiçi grup tartışması tekniği gibi yaklaşımlar uygulanması gerektiği söylenebilir.

250 öğrenenin katkı verdiği bu çalışma kapsamında, güvenilir sonuçlar elde etmek için nitel ve nicel yaklaşımları birlikte kullanan karma araştırma yöntemlerinden biri olan sıralı açıklayıcı desenden yararlanılmıştır. Bu kapsamda öncelikli olarak çalışma kapsamında belirlenen sosyal bulunuşluk ölçeği ve içsel motivasyon ölçeği öğrenenlere ön test olarak uygulanmıştır. Sonrasında seçkisiz olarak deney ve kontrol grubuna atanan öğrenenler, iki farklı akran öğrenme tekniğinin uygulandığı çevrimiçi öğrenme süreçlerini tamamlamışlardır. Buna göre, deney grubunda yer alan öğrenenler, en fazla 150 katılımcının oluşturduğu gruplara ayrılmış ve bir eğitim-öğretim dönemi (yaklaşık 4 ay) boyunca her bir gruba ayrı ayrı atanmış olan rehber rolündeki öğreticiler eşliğinde

tartışma forumunu kullanmışlardır. Kontrol grubunda yer alan öğrenenler ise Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bünyesinde kullanılan tartışma forumlarının hali hazırda yürütüldüğü şekliyle, ilgili dersin tartışma formundan sorumlu olan öğretim üyesinin/elemanlarının bir eğitim-öğretim dönemi boyunca yönettiği tartışma formuna katılarak grup tartışması sürecini gerçekleştirmişlerdir. Kontrol grubunun dahil olduğu tartışma formuna başka bir öğretici müdahalesi olmamıştır. Deney sürecinin ardından araştırma başlangıcında kullanılan ölçekler ile birlikte algılanan öğrenme ölçeği öğrenme süreci tamamlandıktan sonra öğrenenlere son test olarak uygulanmıştır. Bu sürecin ardından olgu bilim (fenomenoloji) yöntemi takip edilerek, öğrenenlere uygulanan ölçeklerin ortalamasına bakılarak en düşük ve en yüksek puanları elde eden 5'er öğrenen ile yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve kullanılan bu iki yöntem, bulgular ve sonuç-tartışma bölümünde bütünleştirilmiştir.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkili bir öğretim tekniği olan grup tartışması tekniğinin hangi durumlarda daha verimli olduğunu göstermektedir. Buna göre, geniş katılımcı kitlelerine ulaşılan çevrimiçi öğrenme ortamlarında grup tartışması tekniğinin etkili olabilmesi için öncelikle öğrenenlerin yönetilebilir gruplara ayrılması gerektiği söylenebilir. Bu durumun yanı sıra yönetilebilir gruplara ayrılan öğrenenlere, öğreticiler tarafından etkili bir şekilde rehberlik edilmesi gerektiği görülmüştür. Öğreticilerin etkili bir şekilde rehberlik ettiği çevrimiçi tartışma gruplarına dahil olan öğrenenlerin, sosyal bulunuşluk seviyelerinin, içsel motivasyonlarının ve algılanan öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrenenlerin görüşlerine de yansımıştır. Aynı zamanda öğrenme analitiklerinden yola çıkılarak, yönetilebilir gruplara ayrılan ve etkili bir şekilde rehberlik edilen deney grubunun, öğrenme yönetim sistemi içinde etkileşime geçme sürelerinin kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda çevrimiçi tartışma gruplarının etkili bir öğretim tekniği olabilmesi için öğrenme sürecinin uygun bir şekilde tasarlanması gerektiği ifade edilebilir.

Anahtar Sözcükler: Çevrimiçi öğrenme, Çevrimiçi grup tartışması, Sosyal yapılandırmacılık, Sorgulama toplulukları, Karma araştırma yöntemi, Sıralı açıklayıcı desen, Fenomenoloji, Açık ve uzaktan öğrenme, Çevrimiçi öğrenme ortamları, Öğrenme analitikleri, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF ONLINE GROUP DISCUSSIONS ON LEARNERS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES: THE CASE of ANADOLU UNIVERSITY OPEN EDUCATION FACULTY

Hakan KILINÇ

Department of Distance Education

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, April 2020

Supervisor: Assoc. Dr. Köksal BÜYÜK

The main research topic of this study is the use of online group discussion technique in online learning environments. The aim of the study carried out in this context is that the learners of the different online group discussion technique used in online learning environments; to examine the effect on social presence levels, internal motivations and perceived learning levels. The theories of social constructivism and community of inquiry, which form the theoretical framework of the research, explain that learners in the learning environment should engage in social interactions with their neighbors and establish dialogues by collaborating with them. Therefore, to eliminate the sense of loneliness experienced by learners in online learning environments, it can be said that approaches such as the online group discussion technique that adopts social constructivism and research community theories should be applied.

Within the scope of this study, in which 250 learners contributed, sequential explanatory models, one of the mixed research methods that use qualitative and quantitative approaches together, were used to obtain reliable results. In this context, the social availability scale and the intrinsic motivation scale determined within the scope of the study were applied as pre-test to the learners. Later, the learners who were assigned to the experimental and control groups without any selection completed the online learning processes where two different peer learning techniques were applied. Accordingly, the learners in the experimental group were divided into groups of up to 150 participants and used the discussion forum, accompanied by tutors in the role of guides who were assigned to each group individually during an education period (about 4 months). The learners in the control group, on the other hand, carried out the group discussion process by participating in the discussion form administered by a faculty member responsible for the discussion form of the related course, as the discussion forums used within Anadolu University Open Education Faculty are currently being carried out. No other tutorial intervention in the discussion form involving the control group. After the experiment

process, the perceived learning scale along with the scales used at the beginning of the research was applied to the learners as a post-test after the learning process was completed. Following this process, the phenomenology method was followed and structured interviews were held with 5 learners who achieved the lowest and highest scores by looking at the average of the scales applied to the learners, and these two methods were integrated in the findings and conclusion-discussion section.

The findings of the study show in which situations the group discussion technique, which is an effective teaching technique in online learning environments, is more efficient. Accordingly, in order for the group discussion technique to be effective in the online learning environments where large participants are reached, it can be said that the learners must first be divided into manageable groups. In addition to this situation, it has been observed that the learners who are divided into manageable groups should be effectively guided by the teachers. It has been concluded that the learners, who are included in the online discussion groups that are effectively guided by the teachers, have higher levels of social presence, intrinsic motivation and perceived learning levels. This situation is reflected in the views of the learners. At the same time, based on learning analytics, it was concluded that the experimental group, which is divided into manageable groups and effectively guided, has higher interaction times than the control group in the learning management system. In this context, it can be stated that the learning process should be designed appropriately in order for online discussion groups to be an effective teaching technique.

Keywords: Online learning, Online group discussion, Social constructivism, Community of inquiry, Mixed method research, Sequential explanatory design, Phenomenology, Open and distance learning, Online learning environments, Learning analytics, Anadolu University, Open Education Faculty

ÖNSÖZ

Hayatım boyunca belirlediğim hedeflere ulaşabilmek için elimden geleni yaptım. Uğrunda emek verdiğim hedeflere ulaşabilmenin mutluluğunu hayatımın her anında hissettim. Emek verilerek elde edilen tüm değerler benim için özeldir. Gerçekleştirmiş olduğum bu doktora tez çalışması da uğrunda emek verdiğim hedefler içinde benim için özel bir yer tutmaktadır. Elbette şimdiye kadar ulaşabildiğim hedeflere yakınımnda bulunan insanların manevi desteği ve ailemin benim için yaptığı fedakarlıklar olmasaydı ulaşamazdım. Bu vesileyle başta ailem olmak üzere üzerimde emeği olan herkese yürekten teşekkür ederim.

“Çevrimiçi Grup Tartışmalarının Öğrenenler Üzerindeki Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Örneği” başlıklı doktora tezinin tüm aşamalarında görüş, katkı ve yardımlarıyla yanımda olan tez danışmanım Doç. Dr. Köksal BÜYÜK’e ilgisi, desteği ve katkıları için saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışma sürecinde değerli görüş, öneri ve desteklerini eksik etmeden çalışmamızın her aşamasında gerekli tüm bilgileri bizimle paylaşan ve yardımlarıyla yol gösteren jüri üyeleri Prof. Dr. T. Volkan YÜZER, Dr. Öğr. Üyesi Celal Murat KANDEMİR, Dr. Öğr. Üyesi Eren Can AYBEK ve Dr. Öğr. Üyesi Murat Doğan ŞAHİN hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca doktora sürecinin en başından bu yana deneyimlerini benimle paylaşan ve desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. Mehmet FIRAT ve Dr. Öğr. Üyesi Hakan ALTINPULLUK hocalarıma da teşekkürü bir borç bilirim.

Doktora sürecimde, 2211-A Yurt İçi Lisansüstü (Doktora) Burs Programı kapsamında bursiyer olmamı sağlayarak tezimin hazırlanmasında destek sunan TÜBİTAK’a teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, kendisiyle tanıştığımdan bu yana hayatımın her anında yanımda olan, birlikte sevindiğim, birlikte üzüldüğüm değerli eşim Esra Kılınç’a duyduğum minneti dile getirmek istiyorum. Sen benim hayatımdaki en büyük şansısın. İçinde bulunduğum bu tez sürecinde de benim için yaptığın fedakarlıkları hiçbir zaman unutmayacağım. Ayrıca süreçteki desteklerinden dolayı eşimin ailesine ve varlığına binlerce kere şükrettiğim canım kızım Masal’a sonsuz teşekkür ederim. Senin varlığın yuvamızı sonsuz bir huzurla dolduruyor. O gülen yüzün hiç solmasın kızım. İyi ki varsın...

Hakan KILINÇ

29.04/2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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



(İmza)

Hakan KILINÇ

İÇİNDEKİLER TABLOSU

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
GÖRSELLER LİSTESİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem	3
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar	6
2. ALAN YAZIN	8
2.1. Çevrimiçi Öğrenme Ortamları ve Açık ve Uzaktan Öğrenme	8
2.2. Çevrimiçi Grup Tartışmaları	12
2.3. Çevrimiçi Grup Tartışmalarında Kullanılan Öğrenme Araçları.....	18
2.4. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Çevrimiçi Grup Tartışmaları Tekniğinin Kullanılması	21
2.5. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında İçsel Motivasyon	28
2.6. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Sosyal Bulunuşluk	32
2.7. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Algılanan Öğrenme	36
2.8. Sosyal Yapılandırıcılık Kuramı	38
2.9. Sorgulama Toplulukları Kuramı	40
2.9.1. Bilişsel buradalık.....	43
2.9.2. Sosyal buradalık.....	44
2.9.3. Öğretimsel buradalık	46
3. YÖNTEM.....	49
3.1. Araştırma Deseni.....	49
3.1.1. Nicel boyut	51
3.1.1.1. Evren ve örneklem	51
3.1.1.2. Araştırma modeli	53
3.1.1.3. Deney süreci.....	55
3.1.1.4. Veri toplama araçları.....	56
3.1.1.5. Verilerin analizi	56

3.1.2. Öğrenme analitikleri.....	58
3.1.3. Nitel boyut.....	59
3.1.3.1. Çalışma grubu	59
3.1.3.2. Veri toplama aracı.....	60
3.1.3.3. Verilerin analizi	60
4. DENEY SÜRECİNDE GERÇEKLEŞTİRİLEN ETKİNLİKLER	62
5. BULGULAR	82
5.1. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri	82
5.1.1. Sosyal bulunuşluk ölçeği.....	84
5.1.2. İçsel motivasyon ölçeği.....	87
5.1.3. Algılanan öğrenme ölçeği	90
5.2. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler	92
5.3. Müdahale Sonrası Deney ve Kontrol Grubu Öğrenenlerinin Sosyal Bulunuşluk Seviyeleri ve İçsel Motivasyonlarına İlişkin Bulgular	96
5.4. Müdahale Sonrası Deney ve Kontrol Grubu Algılanan Öğrenme Düzeyleri İlişkin	100
Bulgular	100
5.5. Öğrenme Analitiklerinin İncelenmesi Sonucunda Elde Edilen Bulgular	101
5.5.1. Deney grubu öğrenme analitikleri analizleri.....	101
5.5.2. Deney grubu öğrenenlerinin öğrenme analitikleri ile algılanan öğrenme düzeylerinin incelenmesi.....	101
5.5.3. Deney grubu öğrenenlerinin içsel motivasyonları ve sosyal bulunuşluk seviyelerine ilişkin bulguların görselleştirilmesi.....	103
5.5.4. Deney grubu öğrenenlerinin öğrenme yönetim sistemine girme zamanları	105
5.5.5. Kontrol grubu öğrenme analitikleri analizleri	107
5.5.6. Kontrol grubu öğrenenlerinin öğrenme analitikleri ile algılanan öğrenme düzeylerinin incelenmesi.....	107
5.5.7. Kontrol grubu öğrenenlerinin içsel motivasyonları ve sosyal bulunuşluk seviyelerine ilişkin bulguların görselleştirilmesi.....	109
5.5.8. Kontrol grubu öğrenenlerinin öğrenme yönetim sistemine girme zamanları .	109
5.5.9. Deney ve kontrol gruplarının tartışma formunda etkileşime girme süreleri ..	112
5.6. Nitel Görüşmeler Sonucunda Elde Edilen Bulgular	113
5.6.1. Deney grubu öğrenenlerinin görüşlerinin incelenmesi	114
5.6.2. Kontrol grubu öğrenenlerinin görüşlerinin incelenmesi	120
6. SONUÇ ve TARTIŞMA	126
6.1. Yönetilebilir gruplara ayrılarak gerçekleştirilen çevrimiçi grup tartışmalarının sosyal bulunuşluğa olan etkisi	127
6.2. Yönetilebilir gruplara ayrılarak gerçekleştirilen çevrimiçi grup tartışmalarının içsel motivasyona olan etkisi	131
6.3. Yönetilebilir gruplara ayrılarak gerçekleştirilen çevrimiçi grup tartışmalarının algılanan öğrenme düzeylerine olan etkisi	133

7. ÖNERİLER	138
7.1. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler	138
7.2. Öğretim Uygulamalarına Yönelik Öneriler	139
KAYNAKÇA	141
EKLER.....	162
ÖZGEÇMİŞ.....	172



ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.** Açık ve uzaktan öğrenmenin küresel bağlamda dönem ve evreleri (Bozkurt, 2016)
- Şekil 2.** Açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinde teknolojinin gelişmesiyle birlikte yaşanan süreç (Ozan vd., 2010).
- Şekil 3.** Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarım öğeleri (Fer, 2009)
- Şekil 4.** Sorgulama toplulukları kuramının bileşenleri (Garrison vd., 1999)
- Şekil 5.** Uygulanabilir araştırma modeli (Arbaugh vd., 2008)
- Şekil 6.** Bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalığın birbirleriyle ve alt bileşenlerle ilişkisi (Kılıç, 2016)
- Şekil 7.** Sosyal bulunuşluk ölçeği için uygulanan DFA sonucu elde edilen standardize edilmiş katsayılar
- Şekil 8.** İçsel motivasyon ölçeği için uygulanan DFA sonucu elde edilen standardize edilmiş katsayılar
- Şekil 9.** Algılanan öğrenme ölçeği için uygulanan DFA sonucu elde edilen standardize edilmiş katsayılar
- Şekil 10.** Deney grubu öğrenenlerinin öğrenme analitikleri ile algılanan öğrenme düzeylerinin incelenmesi
- Şekil 11.** Deney grubu öğrenenlerinin içsel motivasyonlarına ilişkin bulguların görselleştirilmesi
- Şekil 12.** Deney grubu öğrenenlerinin sosyal bulunuşluk seviyelerine ilişkin bulguların görselleştirilmesi
- Şekil 13.** Deney grubu öğrenenlerinin öğrenme yönetim sistemine giriş yoğunlukları
- Şekil 14.** Kontrol grubu öğrenenlerinin öğrenme analitikleri ile algılanan öğrenme düzeylerinin incelenmesi
- Şekil 15.** Kontrol grubu öğrenenlerinin içsel motivasyonlarına ilişkin bulguların görselleştirilmesi
- Şekil 16.** Kontrol grubu öğrenenlerinin sosyal bulunuşluk seviyelerine ilişkin bulguların görselleştirilmesi
- Şekil 17.** Kontrol grubu öğrenenlerinin öğrenme yönetim sistemine giriş yoğunlukları
- Şekil 18.** Deney ve kontrol gruplarına ilişkin etkileşime girme süreleri

Şekil 19. Deney grubu öğrenenlerinin sosyal bulunuşluk seviyeleri üzerine görüşleri

Şekil 20. Deney grubu öğrenenlerinin içsel motivasyonları üzerine görüşleri

Şekil 21. Deney grubu öğrenenlerinin algılanan öğrenme düzeylerine ilişkin görüşleri

Şekil 22. Kontrol grubu öğrenenlerinin sosyal bulunuşluk seviyeleri üzerine görüşleri

Şekil 23. Kontrol grubu öğrenenlerinin içsel motivasyonları üzerine görüşleri

Şekil 24. Kontrol grubu öğrenenlerinin algılanan öğrenme düzeylerine ilişkin görüşleri



TABLÖLAR LİSTESİ

- Tablo 1.** Çevrimiçi grup tartışmalarının olumlu ve olumsuz özellikleri
- Tablo 2.** Sorgulama toplulukları bileşenleri (Garrison vd., 2001)
- Tablo 3.** Bilişsel buradalık kategorileri ve göstergeleri (Garrison vd., 2001)
- Tablo 4.** Sosyal buradalık kategorileri ve göstergeleri (Garrison vd., 2001)
- Tablo 5.** Öğretimsel buradalık kategorileri ve göstergeleri (Garrison vd., 2001)
- Tablo 6.** Katılımcıların demografik bilgileri
- Tablo 7.** Sosyal bulunuşluk ölçeğine ait uyum istatistikleri
- Tablo 8.** Sosyal bulunuşluk ölçeğine ait istatistikler
- Tablo 9.** İçsel motivasyon ölçeğine ait uyum istatistikleri
- Tablo 10.** İçsel motivasyon ölçeğine ait istatistikler
- Tablo 11.** Algılanan öğrenme ölçeğine ait uyum istatistikleri
- Tablo 12.** Algılanan öğrenme ölçeğine ait istatistikler
- Tablo 13.** Deney ve kontrol grubu öğrenenlerinin sosyal bulunuşluk seviyelerini ve içsel motivasyon durumlarını üzerine gerçekleştirilen ön test bağımsız gruplar t test sonuçları
- Tablo 14.** Algılanan öğrenme düzeyleri betimsel istatistikleri
- Tablo 15.** Sosyal bulunuşluk seviyeleri ile içsel motivasyon değerlerine ilişkin betimsel istatistikler
- Tablo 16.** İçsel motivasyon düzeyleri tek yönlü ANCOVA sonuçları
- Tablo 17.** İçsel motivasyon post hoc test sonuçları
- Tablo 18.** Duyuşsal boyut düzeyleri tek yönlü ANCOVA sonuçları
- Tablo 19.** Duyuşsal boyut post hoc test sonuçları
- Tablo 20.** Etkileşim boyutu 2*2 ANOVA sonuçları
- Tablo 21.** Etkileşim boyutu post hoc test sonuçları
- Tablo 22.** Aidiyet boyutu 2*2 ANOVA sonuçları
- Tablo 23.** Aidiyet boyutu post hoc test sonuçları
- Tablo 24.** Algılanan öğrenme düzeyleri t testi sonuçları

GÖRSELLER LİSTESİ

Görsel 1. Deney grubu konu başlıkları

Görsel 2. Deney grubunda gerçekleşen bir diyalog örneği

Görsel 3. Deney grubunda gerçekleşen bir diyalog örneği (2. Görselde yer alan diyalogun devamı)

Görsel 4. Deney grubunda gerçekleşen bir diyalog örneği

Görsel 5. Deney grubunda gerçekleşen bir diyalog örneği (4. Görselde yer alan diyalogun devamı)

Görsel 6. Deney grubunda gerçekleşen bir diyalog örneği (5. Görselde yer alan diyalogun devamı)

Görsel 7. Kontrol grubu konu başlıkları

Görsel 8. Kontrol grubunda gerçekleşen bir diyalog örneği

Görsel 9. Kontrol grubunda gerçekleşen bir diyalog örneği (8. görselde yer alan diyalogun devamı)

Görsel 10. Kontrol grubunda gerçekleşen bir diyalog örneği

Görsel 11. Kontrol grubunda gerçekleşen bir diyalog örneği (10. görselde yer alan diyalogun devamı)

Görsel 12. Kontrol grubunda gerçekleşen bir diyalog örneği (11. görselde yer alan diyalogun devamı)

Görsel 13. Kontrol grubunda gerçekleşen bir diyalog örneği

1. GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla sorun, amaç, önem, sınırlılıklar ve tanımlar bölümlerine yer verilmektedir.

1.1. Sorun

Çevrimiçi öğrenme ortamları, öğrenenlerin bilgi aktarımına maruz kalmalarından ziyade bilginin oluşturulmasına yönelik fırsatlar sunarak, öğrenenler için aktif ve ilgi çekici aktiviteler sağlamaktadır (Hong vd., 2003). Öğrenenlere çeşitli konularda aktivite imkanı sağlayan ve internete erişimin kolay bir hale gelmesiyle kullanım oranlarının arttığı bu ortamlar (Tse ve Wise, 2005), öğrenenlerin öğrenme ortamlarına kolay bir şekilde erişebilmelerini sağlamak, içine kapanık öğrenenlerin öğrenme süreçlerine katılmasına olanak tanımak, öğrenenlerin kendilerini ifade edebilmesini sağlamak, öğrenen, öğretim elemanı ve gruplar arasında diyalogu ve iletişimi teşvik etmek için kullanılmaktadır (Hayward, 2004; Keppell vd., 2011).

Öğrenme süreçlerinde kurumsal yatırımın önemli bir kısmını oluşturan çevrimiçi öğrenme ortamları (Salas vd., 2002) üzerine yapılan araştırmalar, bu ortamlardaki öğrenen iletişiminin ve işbirliğinin, öğrenenlerin sosyal ihtiyaçlarını karşılamada önemli olduğunu vurgulamaktadır (Alavi, 1994; Salas vd., 2002). İş birliği içinde olmanın önemli olduğu çevrimiçi öğrenme ortamlarında (Yang, 2006) öğrenenler, öğrenme sürecinde yaşanan yalnızlık hissi ve buna bağlı olarak gelişen ders bırakma (drop out) sorunu yaşamaktadır (Kotturi vd., 2015; Park ve Choi, 2009; Sakulwichitsintu vd., 2015). Öğrenenlerin yaşamış oldukları yalnızlık hissi aynı zamanda öğrenme çıktılarında azalmaya da neden olmaktadır (Boud, 2001; Bartley ve Golek, 2004). Dolayısıyla eğitim kurumlarının sadece çevrimiçi öğrenme ortamı sağlamalarının yeterli olmadığı, yaşanan sorunlara çözümler getirilmesi gerektiği ifade edilebilir (Sakulwichitsintu vd., 2015).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenler arasındaki yüz yüze görüşmelerin sınırlı olmasından dolayı, öğrenenler kendilerini genellikle yalnız hissederler (Kotturi vd., 2015). Öğrenenler tarafından hissedilen yalnızlık duygusu, sadece ders bırakma sorununa değil aynı zamanda öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyelerinin düşük olmasına da neden olmaktadır (Meyer, 2004; Pena-Shaff ve Nicholls, 2004). Bu durum, öğrenenlerin öğrenme ortamlarından elde edecekleri faydayı azaltacak bir sorun olarak görülmektedir. Öğrenenler arasındaki dayanışmayı artırmak, çevrimiçi öğrenme ortamlarında hissedilen bu yalnızlık duygusunun giderilmesi ve sosyal bulunuşluk seviyesinin yükseltilmesi

noktasında önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Kotturi vd., 2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarına dâhil olan öğrenenler, ortamda bulunan diğer öğrenenlerle arasındaki dayanışmayı artırarak işbirliği içinde çalıştıklarında, motivasyon seviyeleri artmakta ve daha aktif bir şekilde öğrenme sürecine dâhil olarak daha zengin öğrenme çıktılarına sahip olmaktadır (Jensen, 2017). Dolayısıyla, çevrimiçi ortamlara dahil olan öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyelerinin artırılmasını sağlayacak öğretim tekniklerinin uygulanması, öğrenenlerin yalnızlık hissi duygusuna kapılmalarını önlemek, motivasyon seviyelerini artırmak ve buna bağlı olarak da akademik başarılarını yükseltmek için önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle, çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin işbirliği içinde çalışmalarına ve daha zengin öğrenme çıktılarına olanak tanıyan çevrimiçi grup tartışması tekniğinin (Hsu ve Liao, 2014) belirtilen bu sorunları giderme noktasında etkili bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

Öğrenme süreçlerinin daha verimli bir hale gelmesini sağlayan çevrimiçi grup tartışmaları tekniğinin (Bughin ve Chui, 2010; Chau ve Xu, 2012; Gerosa vd. 2010) kullanılmasını destekleyen çok sayıda araştırma olmasına rağmen (Cameron, 2009b; Campbell vd., 2008; Geer ve Barnes, 2001; Glaser, 2006; Hampton vd., 2017; Hudson, 2014; McGarry vd., 2015; Murphy vd., 2013) bu tekniğin, öğrenenleri hangi durumlarda desteklediği (Cameron, 2009a; Hudson, 2014; Smith, 2008) ve hangi protokol ve kriterlerin kullanılması gerektiği hakkında yeterli çalışma bulunmaması (Fitzgerald vd., 2005; Gilbert ve Dabbagh, 2005; Orton-Johnson, 2007) da bu çalışmanın diğer sorunsalını oluşturmaktadır. Bu durumun yanı sıra, ilgili alanyazında çevrimiçi grup tartışmalarını konu edinen deneysel çalışmaların sınırlı sayıda olması (Gilbert ve Dabbagh, 2005; Gokhale ve Machina, 2018; Hudson, 2014; Luppacini, 2007; Nandi vd., 2012; Orton-Johnson, 2007; Thomas, 2013) yine alanyazında karşılaşılmış bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Ayrıca, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bünyesinde gerçekleştirilen değerlendirme raporuna göre öğrenenlerin büyük bir kısmının tartışma forumlarını kullanmıyor olması, kullanan öğrenenlerin de genel anlamda tartışma forumlarından memnun olmaması (Büyük vd., 2018) gerçekleştirilen bu çalışmanın bir başka sorunsalını oluşturmaktadır. Bu noktada, büyük kitlelerin oluşturduğu çevrimiçi öğrenme ortamlarında çevrimiçi grup tartışmaları tekniğinin nasıl kullanılması gerektiği, bu tekniğin hangi durumlarda etkili olabileceği araştırılması gereken bir çalışma alanı olarak göze çarpmaktadır. Dolayısıyla alan yazında var olan boşluğun doldurulmasına katkı sağlayabilmek için belirlenen bu eksiklikleri

giderebilmeye yönelik deneysel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, gerçekleştirilen bu çalışmanın ilgili alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşülmektedir.

1.2. Amaç

Nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı iki aşamalı sıralı açıklayıcı karma desenin işe koşulduğu bu çalışmanın amacı, evrimii öğrenme ortamlarında öğrenenlerin yönetilebilir gruplara ayrılmasıyla uygulanan evrimii grup tartışması tekniğinin öğrenenler üzerindeki etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir;

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır. Çevrimiçi ğrenme ortamlarında öğrenenlerin yönetilebilir gruplara ayrılmasıyla uygulanan evrimii grup tartışması tekniği öğrenenlerin ;

- sosyal bulunuşluk seviyelerini,
- içsel motivasyonlarını ve
- algılanan öğrenme düzeylerini

etkilemekte midir?

1.3. nem

Sosyal yapılandırıcılık ve sorgulama toplulukları kuramını benimseyerek gerçekleştirilen bu doktora tez çalışmasının, evrimii öğrenme ortamlarında evrimii grup tartışması tekniğinin öğrenenler üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan özgün bir çalışma olduğu söylenebilir. Çok sayıda öğrenen kitlesine evrimii öğrenme hizmeti sunan kurumlarda, evrimii öğrenme ortamlarında kullanılabilecek etkili bir ğretim tekniği olan evrimii tartışma grupları tekniğinin nasıl ve ne şekilde kullanılması gerektiği belirlenmelidir. Bu bağlamda, büyük kitlelerin oluşturduğu evrimii öğrenme ortamlarında sosyal yapılandırıcılık ilkelerinin hayata geçirilmesi ve sorgulama topluluklarının oluşturulması için kullanılabilen ğretim tekniklerinden biri olan evrimii grup tartışması tekniğinin, öğrenenler üzerindeki etkilerinin belirlenebilmesi ve bu tekniğin büyük kitlelere sahip bir evrimii öğrenme ortamında nasıl uygulanması gerektiği bakımından çalışmanın sonuçları önemlidir.

Bu alışma, büyük kitlelere sahip bir evrimii öğrenme ortamında evrimii grup tartışması tekniğini konu edinmesi itibariyle ilgili alanyazında ilk çalışma olması

açısından önemlidir. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu çalışma, bireyler ve kurumlar açısından, aşağıdaki noktalar çerçevesinde önem taşımaktadır:

1. Bireyler Açısından:

a. Öğreticiler Açısından

- Büyük kitlelerin oluşturduğu çevrimiçi öğrenme sürecinde çevrimiçi grup tartışması tekniğinin hangi durumlarda daha etkili olabileceğinin belirlenmesi,
- Çevrimiçi grup tartışması sürecinde kullanılan öğrenme materyallerinin bilinmesi,
- Çevrimiçi grup tartışması sürecinde belirlenecek kural ve protokollerin nasıl olması gerektiği,
- Çevrimiçi grup tartışması tekniğinin uygulanmasında hangi kuramların benimsenmesi gerektiği,
- Çevrimiçi öğrenme ortamlarıyla ilgili kuramsal ve uygulama boyutunda çalışmaları olan akademisyenlere yol gösterici olması,

hususlarında önem arz etmektedir.

b. Öğrenenler Açısından

- Çevrimiçi öğrenme süreçlerinde söz sahibi olunması ve düşüncelerin yansıtılması,
- Çevrimiçi öğrenme süreçlerinde tanımlanan etkileşim unsurlarının (öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğreten, öğrenen-içerik) gerçekleştirilmesi,
- Çevrimiçi öğrenme süreçlerinde farklı bakış açlarına sahip olunması,
- Öğrenme deneyimlerinin zenginleşmesi,

hususlarında önem arz etmektedir.

2. Kurumlar Açısından

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırmaları Kurumu [TÜBİTAK] (2004), Ulusal Bilim ve Teknoloji Politikalarını belirlemeyi amaçlayan 2003-2023 Strateji Belgesi – Sürüm 19 sayfa 9’da “2023 Türkiye Vizyonu ve Sosyoekonomik Hedefler” başlığı altında eğitim alanındaki vizyon “Bireyin yaratıcılık ve hayal gücünü geliştiren; bireysel farklılıkların gözetilmesi ve değerlendirilmesi ile her bireyin özellikleri doğrultusunda en

üst düzeyde kendini geliştirebildiği; zaman ve mekan kısıtlarından arınmış, kendi özgün öğrenme teknolojilerini yaratmış ve değişim esnekliğiyle kendini yenileme gücüne sahip; öğrenme ve insan odaklı bir eğitim sistemine sahip olmak” şeklinde vurgulanmıştır. Buna göre bu çalışma, belirlenen eğitim vizyonunun gerçekleştirilmesinde;

- Öğrenenlerin bireysel farklılıklarını gözetecek şekilde çevrimiçi eş zamansız öğrenme ortamında kendi öğrenme hızlarına göre öğrenme sürecine katılmaları,
- Öğrenenlerin zaman ve mekan kısıtlılıklarından arınmaları,
- Çevrimiçi ortamlarda tartışma süreçleri sayesinde kendi fikirlerini yansıtabilmeleri ve karşılaştıkları farklı fikirler sayesinde öğrenme sürecinde yeni ufuklara sahip olabilmeleri,
- Öğrenme ve insan merkezli bir öğrenme sürecinin gerçekleştirilebilmesi,

hususlarında önem arz etmektedir.

Anadolu Üniversitesi (2019) 2019 – 2023 Stratejik Planı kapsamında yer alan ve önemle vurgulanan “Eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğinin sürekli iyileştirilmesi” (Stratejik Amaç 1) ile “Açık ve uzaktan öğrenme sisteminin niteliğinin sürekli iyileştirilmesi” (Stratejik Amaç 4) amaçlarının yanı sıra “Enformasyon ve iletişim teknolojilerinin eğitim-öğretim sistemindeki etkinliğini arttırmak” (Stratejik Hedef 1.3) ile “Açık ve uzaktan öğrenme sisteminin öğrenen merkezli, esnek, erişilebilir ve teknoloji tabanlı niteliğinin sürdürülebilirliğini sağlamak” (Stratejik Hedef 4.1) hedefleri belirlenmiştir. Buna göre bu çalışma, belirlenen amaç ve hedeflere ulaşılmasında;

- Açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinin niteliğini artırarak öğrenme süreçlerinden alınacak olan verimi yükseltecek öğretim tekniklerinin uygulanması,
- Enformasyon ve iletişim teknolojilerinin öğrenme süreçlerindeki etkinliğinin artırılması,
- Açık ve uzaktan öğrenme sisteminin öğrenen merkezli, esnek, erişilebilir ve teknoloji tabanlı olmasına katkı sağlanması,

noktalarında önem arz etmektedir.

Özetle, bu doktora tez çalışması, çevrimiçi öğrenme ortamlarının, sosyal yapılandırıcılık ve sorgulama toplulukları gibi güçlü kuramsal yaklaşımlarla ve

çevrimiçi grup tartışması gibi çevrimiçi öğrenme süreçlerinin niteliğini artıracak etkili bir öğretim tekniği ile birlikte sürdürülebilirliğinin sağlanmasında önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Gerçekleştirilen bu çalışma;

- Konu olarak, çevrimiçi grup tartışmaları ile,
- Kuramsal çerçeve olarak, sosyal yapılandırmacılık kuramı ve sorgulama toplulukları kuramı ile,
- İncelenen değişkenler açısından, içsel motivasyon, sosyal bulunuşluk ve algılanan öğrenme ile,
- Öğrenme süreci açısından, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Sosyoloji Lisans Programında yer alan “İnsan ve Toplum Dersi” ile,
- Çalışmaya katkı sağlayan 250 öğrenen ile,
- Veri toplama araçları açısından, içsel motivasyon ölçeği, sosyal bulunuşluk ölçeği, algılanan öğrenme ölçeği ve 3 açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu ile,

sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Çevrimiçi Grup Tartışması: Öğrenenlerin kendi bakış açısını, zamandan ve mekandan bağımsız olarak çevrimiçi öğrenme ortamlarında bulunan diğer aktörler ve kendinden daha bilgili kişilerle tartışmasını, farklı bakış açılarını inceleyip, kendi bakış açısına gelen eleştiriler ışığında anlam oluşturmalarını sağlayan bir öğretim tekniğidir (Arend, 2009).

Çevrimiçi Öğrenme Ortamları: Çevrimiçi öğrenme ortamları, sosyal psikolojinin alt alanı olan öğrenme ortamları araştırmaları ile açık ve uzaktan öğrenme araştırmalarının oluşturduğu disiplinlerarası bir sentezdir (Walker ve Fraser, 2005).

İşbirliği: Bireylerin edindikleri verileri birliktelik ve katılım yoluyla analiz ederek bilgiye dönüştürülmesidir.

Öğrenen: Bir öğrenme ortamında verilen derslere katılarak öğrenimini sağlayan kişidir.

Öğreten: Bir bilim dalını, bir sanatı ya da teknik bilgileri öğretmeyi meslek edinmiş kişidir.

İçsel Motivasyon: Bireyin içsel ihtiyaçlara karşı geliştirdiği tepkilerden oluşan ve bireyin kendi isteğiyle harekete geçmesini sağlayan motivasyon türüdür (Ryan ve Deci, 2000b).

Sosyal Bulunuşluk: Öğrenenlerin çalışma grubuna uyum sağlayabilmeleri, güven içinde bir ortamda iletişim kurabilmeleri ve bireysel kişiliklerini yansıtmak suretiyle aşamalı olarak kişisel ve duygusal ilişkiler geliştirebilmeleridir (Garrison, 2011).

Algılanan Öğrenme: Öğrenme deneyiminin geriye dönük bir değerlendirmesi olan algılanan öğrenme (Caspi ve Blau, 2008), gerçekleşen bir öğrenmeyle ilgili inanç ve duyguların bütünüdür (Albayrak vd., 2014).

Sosyal Yapılandırıcılık Kuramı: Öğrenme ve öğretme süreçlerine bulunan tüm öğrenen ve öğreticilerin birbiri ile olan iletişimini ve işbirliğini gerektiren kuramdır (Vygotsky, 1980).

Sorgulama Toplulukları Kuramı: Öğrenenlerin birbirlerini saygı ile dinlediği, fikirleri üzerine yeni fikirlerin inşa edildiği, bireylerin birbirlerine söylenenlerden çıkarımlar yapılmasına yardım ettiği çevrimiçi bir öğrenme kuramıdır (Garrison vd., 2000).

Çevrimiçi Tartışma Forumları: Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin eş zamanlı veya eş zamansız olarak bilgi oluşturma, işbirliği içinde olma ve etkileşimde bulunmalarını sağlayan çevrimiçi bir öğrenme aracıdır (So, 2009).

Öğrenme Yönetim Sistemi: Bir yönetim aracı olan öğrenme yönetim sistemi, öğrenme içeriklerinin yönetimine, öğrenenler ve öğretmenlerin izlenmesine, öğrenme öğretme süreçlerinin bireyselleştirilebilmesine olanak sağlayan bütünlük bir sistemdir (Ozan, 2008).

2. ALAN YAZIN

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin yönetilebilir gruplara ayrılmasıyla uygulanan çevrimiçi grup tartışması tekniğinin öğrenenler üzerindeki etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmanın alanyazını:

1. Çevrimiçi Öğrenme Ortamları ve Açık ve Uzaktan Öğrenme,
2. Çevrimiçi Grup Tartışmaları,
3. Çevrimiçi Grup Tartışmalarında Kullanılan Öğrenme Araçları,
4. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Çevrimiçi Grup Tartışmaları Tekniğinin Kullanılması
5. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında İçsel Motivasyon,
6. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Sosyal Bulunuşluk,
7. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Algılanan Öğrenme,
8. Sosyal Yapılandırıcılık Kuramı
9. Sorgulama Toplulukları Kuramı

olmak üzere dokuz ana başlıktan oluşmaktadır.

2.1. Çevrimiçi Öğrenme Ortamları ve Açık ve Uzaktan Öğrenme

Enformasyon ve iletişim teknolojileri (EİT)'ndeki gelişmeler ile birlikte, teknolojinin öğrenme ortamlarında kullanılması yaygınlaşmıştır (Wang, 2008). Teknolojinin öğrenme ortamlarında kullanılması, öğrenme uygulamalarını sınıfın fiziksel sınırlarının ötesine taşıyarak öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten arasındaki iletişimin sağlanmasında bilgisayar aracılı iletişimi başka bir deyişle çevrimiçi iletişimi öğrenme sürecinin bir parçası haline getirmiştir (Caspi ve Blau, 2008; De Wever vd., 2006). Bu durum neticesinde meydana gelen çevrimiçi öğrenme ortamlarında bulunan öğrenenler ve öğreticiler, gerek eş zamanlı, gerekse de eş zamansız çevrimiçi iletişim araçlarını kullanarak etkileşim kurmaya ve bu ortamlarda tartışmaya başlamışlardır (Lapadat, 2002; Romizowski ve Mason, 2004; Wang, 2008). Böylece sohbet (chat), e-posta ve tartışma forumu, çevrimiçi öğrenme ortamlarının vazgeçilmez araçları olmuştur. Çevrimiçi öğrenme süreçlerinde etkileşime imkân tanıyan bu araçlar, öğrenmenin gerçekleşmesindeki temel gerekliliğin toplumsal etkileşim olduğunu savunan yapılandırmacılar için kullanışlı birer öğrenme materyali haline gelmiştir (Vonderwell vd., 2007). Etkileşimin olmadığı bir öğrenme sürecinde öğrenenlerin ders bırakma davranışı sergilediği (Peters, 1992) göz önüne alındığında, etkileşim unsurlarını

beraberinde getiren sosyal yapılandırmacı kuramın çevrimiçi öğrenme süreçlerinde işe koşulması, öğrenenlerin sürece aktif katılım gösterebilmeleri için önemli bir unsur olarak görülmektedir.

Çevrimiçi öğrenme ortamları; öğrenme materyallerine erişme, içerik, öğretici ve öğrenenler ile etkileşme; öğrenme sürecinde öğrenene destek olma, bilgiyi elde etmek için kişisel anlamı yapılandırma ve öğrenme deneyimini artırma olarak tanımlanabilecek olan çevrimiçi öğrenmenin (Ally, 2004) gerçekleştirilmesine olanak tanıyan internet tabanlı ortamlardır. Çevrimiçi öğrenmenin yapısından çok özellikleri üzerinde duran ve yapılandırmacı kuramının varsayımlarını temel alan Ally (2004) bir çevrimiçi öğrenme ortamının özelliklerini aşağıdaki gibi açıklamıştır.

1. Öğrenme aktif olmalıdır. Bunun için üst düzey düşünmeyi sağlayacak etkinlikler planlanmalıdır.
2. Öğrenenler, öğreticiler tarafından verilen bilgiyi almak yerine kendi bilgilerini yapılandırmalıdır. Böylece bilgiler kavramsallaştırılabilir ve kişiselleştirilebilir.
3. İşbirlikli öğrenme cesaretlendirilmelidir. Gruplandırma yapılırken deneyim seviyesi ve öğrenme stili gibi bireysel özelliklere bakılmalıdır.
4. Öğrenme materyallerinde kontrol öğrenene verilmelidir.
5. Öğrenene yeterli zaman ve fırsat verilmelidir.
6. Öğrenme, öğrenenler için anlamlı bir şekilde oluşturulmalı ve bu süreç ilgili materyallerle desteklenmelidir.
7. Öğrenme, üst düzey öğrenme ve sosyal buradalığı teşvik etmek ve kişisel anlam geliştirmeye yardımcı olmak için etkileşimli olmalıdır.

Yukarıda özellikleri sıralanan çevrimiçi öğrenme ortamlardan biri de açık ve uzaktan öğrenmenin gerçekleştiği öğrenme ortamlarıdır. Açık ve uzaktan öğrenme kavramının ne olduğuna gelinceye kadar ilgili alanyazında pek çok kavram birbirinin yerine kullanılmış, kullanılmaya da devam etmektedir. (Aydın 2011). Bunlar; açık öğretim, uzaktan eğitim, uzaktan öğrenim, açık ve uzaktan öğrenim gibi kavramlardır. Moore ve Kearsley (2005) öğrenme ve öğretme kavramlarının eğitim ifadesinin altında birleştiğini, bu yüzden uzaktan eğitim şeklinde bir kullanımın doğru olacağını ifade etmiştir. Aydın (2011) ise Smith ve Ragan (2005) tarafından yapılan bir çalışmayı

genişleterek eğitim, öğretim, öğretme ve yetiştirme kavramlarının öğrenme ifadesinin özünde bulunduğu sonucuna varmıştır. Eğitimde gerçekleşen paradigma değişikliği sonucu (Barr ve Tagg, 1995), kurum ve öğretmenin merkeze alındığı “öğretim” anlayışından uzaklaşarak, eğitimin yaşam boyu bir süreç olarak kabul edildiği ve öğreneni merkeze alan “öğrenme” anlayışının benimsenmeye başladığı görülmektedir. Aydın (2011)’e göre eğitim ve öğretim bireyin dışında gerçekleşen olayları/olguları nitelerken, öğrenme bireyin iç süreçleriyle ilişkilidir. Alanyazında “Açık ve Uzaktan Öğrenme” ifadesi (Open And Distance Learning: ODL) sıklıkla tüm uzaktan yapılan eğitim ve öğretim faaliyetlerini nitelemek için kullanılmaktadır (Aydın, 2011; Moore ve Kearsley, 2005). Çevrimiçi tartışma forumlarının öğrenenlere sağladığı avantajlar, öğrenen odaklı tasarımı ve yaşam boyu öğrenmenin önem kazanmasından dolayı bu çalışma kapsamında “açık ve uzaktan öğrenme” ifadesinin kullanılması uygun görülmüştür. İlgili alanyazında bu konuda yapılan tanımların bazılarına göre açık ve uzaktan öğrenme:

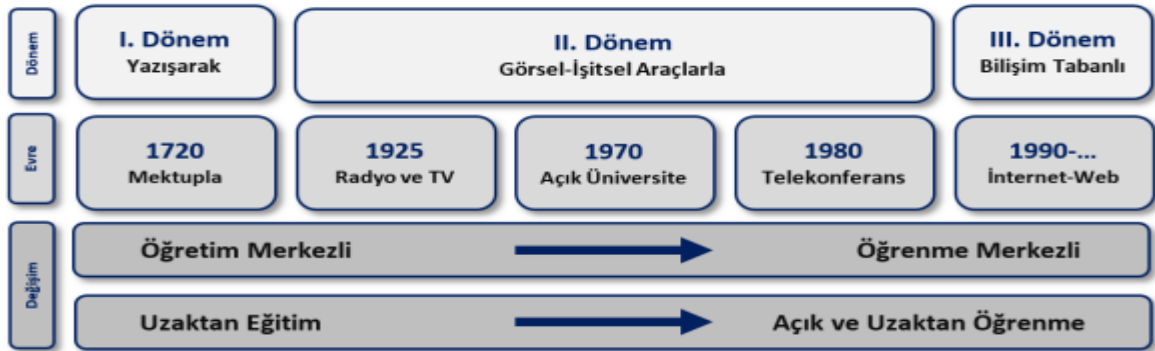
- Farklı mekânlardaki öğrenen, öğretene ve öğretim materyallerinin iletişim teknolojileri aracılığıyla bir araya getirildiği kurumsal bir eğitim faaliyetidir (Simonson vd., 2003).
- Öğretim yapılan yerden farklı bir yerde gerçekleşen; özel ders tasarımı ve öğretim tekniklerinin kullanılmasını, çeşitli teknolojiler aracılığıyla iletişim kurulmasını ve belirli yönetsel düzenlemeler yapılmasını gerektiren, planlanmış bir öğrenmedir (Moore ve Kearsley, 2005).
- Öğrenen gruplarının ayrı olduğu, öğrenenler, kaynaklar ve öğretmenler arasındaki bağlantıyı etkileşimli iletişim sistemleri ile sağlayan kurum temelli formal bir öğrenme şeklidir (Schlosser ve Simonson, 2006).
- Öğrenenlerin birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya mekân bağlamında uzaktan olduğu, birbirleriyle ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşimlerinin uzaktan iletişim sistemlerine dayalı olarak gerçekleştirildiği bir öğrenme sürecidir (Aydın, 2011).

Açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinde dört farklı bileşen bulunmaktadır. Bunlar; zaman ve mekan bağlamında birbirlerinden uzakta olan öğrenen ve öğretmenler, organize edilmiş öğrenme deneyimleri, kurumsal yapı ve son olarak ta EİT’lerdir (Schlosser ve Simonson, 2006). Açık ve uzaktan öğrenme ile ilgili yapılan tanımların kesiştiği

noktalardan birisi de teknolojinin bir araç olarak kullanılmasıdır. Küreselleşme birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da rekabeti hızlandırmıştır. Küreselleşmenin hızlandırıcılarından birisi olan teknolojik gelişmeler bu rekabet ortamının gerisinde kalmak istemeyen eğitim kurumlarını teknolojik gelişmeleri kullanmaya zorlamıştır. Teknolojinin sağladığı olanaklar ise açık ve uzaktan öğrenme faaliyetlerinin artmasına neden olmuştur (Kürşad ve Horzum, 2005).

Temelinde açıklık felsefesi yatan açık ve uzaktan öğrenme, sunduğu esnek öğrenme fırsatlarıyla eğitim-öğretim hakkından yararlanmak isteyen tüm öğrenenlere eşit şartlar sunan bir öğrenme sistemidir. Açık ve uzaktan öğrenme ile birlikte yaş, cinsiyet, etnik köken, yaşanan coğrafya, gelir durumu gibi konularda ortaya çıkabilecek engeller ortadan kalkmaktadır.

Açık ve uzaktan öğrenmenin tarihi genel hatlarıyla incelendiğinde (Şekil 1), yapılan ilk uygulamaların teknolojik anlamda bireyler arasında yaşanan eşitsizliklerin giderilmesine yönelik olduğu görülmektedir. İlk defa 1728 yılında Boston’da bir gazeteye mektuplaşarak stenografi derslerinin verilmesiyle uygulamaya geçirilen açık ve uzaktan öğrenme (Verduin ve Clark, 1991) kapsamında gerçekleştirilen uygulamalarının amacı, iletişim teknolojilerini kullanarak eğitim alamayan yetişkin öğrenenlere ulaşmaktır (Nasseh, 1997). Açık ve uzaktan öğrenmenin ilk hedef grubu mesleki, sosyal veya aile şartlarından dolayı sınırlılık yaşayan bireyler (Smaldino vd., 2000) veya kadınlar, işçiler, çiftçiler gibi formal eğitim sisteminin dışında kalan bireylerdir (Bozkurt, 2017). Bu noktadan hareketle açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarının, öğrenme süreçlerinde fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmaya yönelik olarak gerçekleştiği söylenebilir. Açık ve uzaktan öğrenmenin küresel bağlamda dönem ve evrelerine şekil 1. de yer verilmiştir.



Şekil 1. Açık ve uzaktan öğrenmenin küresel bağlamda dönem ve evreleri (Bozkurt, 2016)

arasındaki sosyal ilişkilere ve etkileşimlere de dayanan dinamik ve karmaşık bir süreçtir (Haşlaman vd. 2008). Bu süreçte öğrenenin, öğrenme ortamındaki sosyal ilişkiler ve etkileşimlerden nasıl etkilendiği ve ne çeşit bilgiler kazandığı, öğrenme ve öğretme sürecinin niteliği açısından önemlidir. Özellikle çevrimiçi öğrenme ortamının öğrenenler arasında iletişim ve etkileşimi artırmada büyük potansiyele sahip olduğu görülmektedir.

Çevrimiçi öğrenme ortamları üzerine gerçekleştirilen bir çalışmada Masters ve Oberprieler (2004), çevrimiçi katılımın yüz yüze katılıma göre daha etkili olduğunu belirtmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamları en başarılı sonuçları, öğrenenler katılım gösterdiklerinde ve işbirliği yaptıklarında vermektedir (Bento ve Schuster, 2003). Bu noktada çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin katılımına ve işbirliğine dayanan bir süreç olan çevrimiçi tartışmalar, en içine kapanık öğrenenleri bile katılım konusunda cesaretlendirmekte (Citera, 1998), öğrenmeye olumlu etki yapmakta ve kalıcılığı artırmaktadır (Alavi ve Dufner, 2005).

İşbirliğine dayalı etkinliklerin gerçekleşmesi gereken çevrimiçi öğrenme ortamları, etkileşim tabanlı olmak durumundadır (Pala ve Erdem, 2011). Özellikle sosyal yapılandırmacılık tarafından vurgulanan ve bilişsel gelişimin de temel açıklayıcısı olarak görülen etkileşim, Vygotsky (1980)'nin yaklaşımından hareketle daha bilgili diğerleri (more knowledgeable others) ve yakınsal gelişim alanı (zone of proximal development) ilkeleri çerçevesinde tartışılabilir. Daha bilgili diğerleri, öğrenenin bilgiye erişebileceği bir öğretene ya da öğrenme süreçlerine katılan diğer öğrenenler olabilir. Yakınsal gelişim alanı ise öğrenenin, bu bireylerin rehberliğinde problemini çözebilme potansiyeli ile bireysel olarak problemi çözebilme potansiyeli arasındaki farkı tanımlar. Dolayısıyla öğrenenler, farklı motivasyon düzeyleri ve öğrenme yaklaşımlarına sahip daha bilgili diğerleriyle etkileşim içinde olmalı; onların desteğiyle kendi öğrenme potansiyelini ortaya koyabildiği ortamlarda öğrenebilmelidir.

Tüm bilgilerin sosyal olarak inşa edildiği inancıyla, öğrenenlerin başkalarının bakış açılarına ve deneyimlerine dayanarak kendi anlayışlarını paylaşma, tartışma ve değiştirme fırsatlarına sahip olmaları gerekmektedir (Wang ve Bonk, 2001). Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında işbirliğine dayalı olarak etkileşim içine girebileceği, kendini ifade edebileceği öğrenen merkezli öğretim tekniklerinden biri de çevrimiçi grup tartışmalarıdır (Joeng, 2003; Thomas, 2013; Kotturi vd., 2015). Mitchell (2003)'e göre öğrenenlerin birbirleri ile tartışması, kendi düşüncelerine katkı sağlamaktadır. Yansıtma

(fikirlerin söylenmesi) ve rehberlik etme, öğrenen merkezli tartışmalarda diyalogun bir parçası haline gelmektedir.

Öğrenenlerin kendi bakış açısını, zamandan ve mekandan bağımsız olarak öğrenme ortamlarında bulunan diğer aktörler ve kendinden daha bilgili kişilerle tartışmasını, farklı bakış açılarını inceleyip, kendi bakış açısına gelen eleştiriler ışığında anlam oluşturmalarını sağlayan ve özünde sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramı olan çevrimiçi grup tartışmaları, çevrimiçi öğrenme ortamlarında araştırma ve uygulama alanlarında kullanılmaktadır (Özçınar ve Öztürk, 2008). Sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramına göre, öğrenenin etkin katılım, etkileşim ve diyalog ile yeni deneyimlerinden anlam oluşturmaları ve bilgi yapılandırma sürecine dâhil olması gerekmektedir (Jonassen vd., 1995). Bu kurama göre anlam, bireyin uyararı yorumlamaya çalışması ile gelişmektedir (Leahey ve Harris, 1997). Bu nedenle öğrenenlerin düşüncelerini, deneyimlerini ve algılarını, diğer öğrenenler ve öğreticilerle tartışabilecekleri öğrenme ortamlarının tasarlanması çok önemlidir (Pena-Shaff ve Nicholls, 2004). Vygotsky (1967)'e göre toplumsal ve bilişsel gelişme ilk olarak öğrenen ve öğreten etkileşimlerinin olduğu toplumsal düzlemde gerçekleştirmekte, bu aşamadan sonra toplumsal içerik ve bağlam, bireysel düzleme dönüştürülerek içselleştirilmektedir. Bu süreçte diyalog, bir düşünme aracı olarak iş görmektedir. Bu durumun nedeni, diyalog ile birlikte görüş ve düşüncelerin açıklığa kavuşturulması, ayrıntılandırılması, savunulması ve bütünleştirilmesi gibi bilişsel süreçlerin işlerlik kazanmasıdır (Brown ve Palincsar, 1989; Jonassen vd., 1995). Bir başka deyişle, anlamın oluşturulması ya da bilginin yapılandırılması, düşünceler dile getirildiği, yansıtıldığı ve tartışıldığı sürece gerçekleşmektedir. Geleneksel ortamda sözlü olarak gerçekleşen bu iletişim süreci, çevrimiçi ortamların yaygınlaşması ile yazılı biçimde de yapılabilmektedir.

Yazılı iletişim, sözlü iletişimden farklı olarak anında yanıt vermeyi gerektirmediğinden anlamın iletilebilmesi için görüşün daha iyi ayrıntılandırılmasına olanak tanımaktadır (Koschmann, Kelson, Feltovich ve Barrows, 1996; Jonassen vd., 1995). Bu durum neticesinde yazılı iletişim ile öğrenenler arasında gelişen etkileşim daha güçlü hale gelmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın eğitimde yarattığı dönüşümün bir parçası olan ve yazılı iletişime dayanan çevrimiçi grup tartışmalarının, araştırma ve uygulamadaki kullanımı giderek artmaktadır (Özçınar ve Öztürk, 2008). Böylece öğrenenlerin zaman ve mekâna bağlı olmadan kendi bakış açılarını diğer öğrenenler ve

öğreticilerle tartışması ve farklı bakış açılarını inceleyip, kendi bakış açısına gelen eleştiriler ışığında anlam oluşturmaya olanak sağlanmaktadır.

Öğrenenlerin farklı düşünce yapılarına hakim olmasını sağlayan ve yüz yüze ortamlarda mümkün olduğundan daha derinlemesine tartışma olanağı sunan çevrimiçi grup tartışmaları (Arend, 2009; Hawkes, 2006), birden fazla katılımcıyı içeren ve çevrimiçi öğrenme ortamında; bilgi paylaşımı, ortak çalışma, destek sağlama gibi unsurların yer aldığı bir tür bilgisayar aracılı iletişimidir (Hsu ve Liao, 2014; Wang vd., 2011). Çevrimiçi öğrenmenin önemli bir parçası olan çevrimiçi grup tartışmaları ile birlikte öğrenme süreçlerinde;

- bilgiye erişimin kolaylaşması,
- öğrenen başarısının artması,
- kolay iletişim sağlanması,
- çevrimiçi öğrenenler arasındaki etkileşimlerin artması,

sağlanmaktadır (Bughin ve Chui, 2010; Chau ve Xu, 2012; Gerosa vd., 2010).

Bunların yanı sıra çevrimiçi grup tartışmaları, öğrenenlerin ders içeriğini önceki bilgilerle ilişkilendirebilmelerini ve başkalarının düşüncelerini analiz, sentez, değerlendirme süreçlerinden geçirerek bilgi oluşumunu desteklemektedir (Gilbert ve Dabbagh, 2005). Bu görüşle aynı doğrultuda olarak Driscoll (2000) ve Osman ve Herring (2007), öğrenenlerin, başkalarıyla etkileşime girerek kendi fikirlerini yansıttıklarında ve kendi fikirleriyle çelişen görüşlerle karşılaştıklarında bu fikirleri analiz-sentez-değerlendirme sürecinden geçirerek bilgi inşasını gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrenenlerin düşündüklerini paylaşarak diğer öğrenenler tarafından paylaşılan düşünceleri analiz-sentez-değerlendirme süreçlerinden geçirmesi, sorular sorması ve geri bildirim alması, çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşimi desteklemek ve çevrimiçi sorgulama toplulukları oluşturmak için ana yollardan biridir (Choy ve Quek, 2016; DeWert vd., 2006; Yang vd., 2010). Çevrimiçi sorgulama topluluğu oluşturmak, derin ve anlamlı öğrenen etkileşimlerini teşvik ederek “gizlenme davranışını” önleyebilmektedir (Iley vd., 2011). Bilişsel ve sosyal aktivitelere dayanan çevrimiçi grup tartışmaları (Gao vd., 2013) yoluyla etkileşimin sağlandığı çevrimiçi sorgulama topluluklarında, öğrenme süreci daha hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir (Morris vd., 2005). Ayrıca çevrimiçi sorgulama toplulukları oluşturmak, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme süreçlerinde yaşadıkları yalnızlık hissini azaltabilmek için de önemli bir unsurdur (Rolls vd., 2016).

Çevrimiçi ortamlarda yalnızlık hissini azaltan çevrimiçi sorgulama topluluklarında işbirliği arzulan bir etkileşim türü olarak tanımlanmaktadır (Geer, 2005). İşbirliği, öğrenenlerin fikir birliği sağlayarak onların daha yüksek biliş seviyelerine geçmelerine olanak tanır (Geer, 2005). Dolayısıyla çevrimiçi öğrenme ortamlarında işe koşulan grup tartışmaları sayesinde öğrenenler, işbirliği içinde sosyal olarak öğrenme süreçlerine katılmaktadırlar (Lander, 2015).

İşbirlikçi ve sosyal öğrenmeyi sağlayan çevrimiçi grup tartışmaları (Barab ve Duffy, 2000), metin-tabanlı iletişimi, tartışmalarda eleştirel düşünmeyi, odaklanma ve anlamayı, öğretene-öğrenen ve öğrenen-öğrenen etkileşimini artırmaktadır (Ho, 2002). Çevrimiçi katılım ile öğrenenler, öğrenme sürecinde bulunan diğer öğrenenlerle çok daha kolay erişim fırsatı bulabilir, birbirlerinin bilgileri, deneyimleri ve becerilerinden faydalanabilirler. Crook (1994)'e göre çevrimiçi işbirlikçi öğrenme ile öğrenenler düşüncelerini açıkça söylerler, öğrenme sürecinde bulunan diğer öğrenenlerin yazdıklarıyla çelişkiye düşerler ve bilgilerini yeniden yapılandırırlar. Çevrimiçi ortamlarda öğrenmeye çalışan bireyler, çözmede zorlandıkları problem durumlarında diğer arkadaşlarından yardım isteyebilirler. Bu bağlamda çevrimiçi öğrenme ortamlarının öğrenenleri soyutlamak yerine onları bir araya getirdiği söylenebilir (Wilson ve Lowry, 2000).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenleri bir araya getiren ve eş zamansız bir şekilde gerçekleştirilen çevrimiçi tartışma sürecinde öğrenenler, düşündüklerini yansıtabilmeleri için gerekli zamanı bulabilmektedir (Arend, 2009; Benfield, 2002; Hara vd, 2000; Thomas, 2013; Tiene, 2000). Dolayısıyla eş zamansız çevrimiçi tartışmaların yüz yüze gerçekleştirilen tartışmalardan daha ayrıntılı gerçekleştiği söylenebilir. Bu noktada önemli olan unsur öğrenenlerin çevrimiçi katılım gerçekleştirmesidir.

Katılım çok genel bir yaklaşımla etkileşim ortamında bulunmak, başka bir ifadeyle buradalık olarak tanımlanabilir. Bu anlamda katılımın gerçekleştiği ortam katılımın niteliğini de etkileyecektir. Kolb (1984)'e göre öğrenme deneyimi, tartışmalara düzenli katılım yoluyla gerçekleşmektedir. Yüz-yüze ortamlardaki katılım; aynı mekân ve zamanda etkileşimde bulunma, iletişimi jest, mimik ve vücut diliyle destekleme, ses tonlamaları ile istenilen yerde vurgu yapma, duygusal ifadelere yer verme gibi özellikler taşırken; çevrimiçi ortamlardaki katılım bu özellikleri içeremez. Çevrimiçi öğrenmede ise yüz-yüze öğrenmelerdeki katılımın yerini Web tabanlı öğrenme ortamlarındaki katılım almaktadır. Katılım hem kişisel hem de sosyal düzeyin her ikisinde birlikte meydana

gelmektedir (Hrastinski, 2007). Cheong ve Cheung (2008), hem içsel hem de sosyal diyaloglar ile bilginin yapılandırılması, farklı bakış açılarının geliştirilmesi, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve daha etkili öğrenmelerin amaçlandığı tartışma ortamlarının en büyük probleminin insan faktörü olduğunu belirtmektedir. Bu noktada hazırlanan bu öğrenme ortamlarında, etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için aktif katılım gereklidir. Dolayısıyla, katılımcıların görüşlerinin alınması, görüş ve beklentilerine göre düzenlemeler yapılması, aktif katılımın sağlandığı çevrimiçi ortamlar tasarlamamanın ön koşulu gibi görülmektedir. Bu noktadan hareketle, çevrimiçi grup tartışması ortamının tasarımı sürecinde katılımcılardan görüş alınması, daha verimli bir öğrenme sürecinin gerçekleşmesi için önemli bir unsur olarak görülmektedir. Çevrimiçi grup tartışması ortamının tasarımı ise etkinlikler (De Wever vd., 2008; Lee vd., 2009), roller (Tsai vd., 2006; De Wever vd., 2008), öğretene desteği (Tsai vd., 2006), amaçlar (De Wever vd., 2008), yönergeler (De Wever vd., 2008), kurallar (Hollingsead vd., 2006), grup oluşturma türü (Hollingsead vd., 2006) ve kaynaklar (Tsai vd., 2006) gibi unsurlar oluşturmaktadır.

Yukarıda değinilen unsurların oluşturduğu bir çevrimiçi grup tartışması tekniği, öğrenenlerin bilgi düzeylerini artıracak bir öğrenme tekniği olarak çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılmaktadır. Çevrimiçi grup tartışması tekniği, Harasim (2017) tarafından belirtilen bilgi oluşum sürecinin üç temel aşamasını kapsamaktadır. Bu aşamalar; bir grup içerisindeki farklı düşüncelerin bir araya getirildiği beyin fırtınası sürecini kapsayan fikir oluşturma aşaması, öğrenenlerin tartışma ve argüman yoluyla daha önceden oluşturulan farklı fikirleri karşılaştırdığı, çözümlediği ve sınıflandırdığı fikirlerin düzenlenmesi aşaması ve düşünsel bir sentez, anlayış ve uzlaşma (aynı fikirde olmamaya razı olma da dahil) düzeyine ulaşılan fikirsel yakınsama aşaması olarak sıralanmaktadır. Fikirsel yakınsama düzeyine ulaşmak için genellikle bir deneme veya ödev gibi bir iş ya da eser ortaklaşa üretilmelidir.

Çevrimiçi öğrenme süreçlerinde kullanılan ve Harasim (2017) tarafından belirtilen bilgi oluşum süreçlerini kapsayan çevrimiçi grup tartışması tekniğinin birçok olumlu özelliğinin yanı sıra olumsuz özellikleri de bulunmaktadır. Bu özellikler tablo 1. de gösterilmektedir.

Tablo 1. Çevrimiçi grup tartışmalarının olumlu ve olumsuz özellikleri

Olumlu Özellikler	Olumsuz Özellikler
İşbirliğine dayalı öğrenmeyi teşvik etmesi	Görsel ipuçları olmadan iletişim kurmanın zor olması
Etkileşim unsurlarını sağlaması	İşbirliği içinde çalışmanın tüm öğrenenler için aynı derecede verimli olmaması
Öğrenen merkezli olması	Bazı durumlarda tartışmalar ile senkronize olunamaması
Eleştirel düşünme becerisi kazandırması	Tartışma gruplarında bulunan öğrenen sayısının iyi ayarlanamaması
Farklı bakış açıları sağlaması	Giderek artan yazışmaların takibinin zor olması
Öğrenen hızına göre öğrenmeyi sağlaması	Öğrenenlerin ve öğreticilerin gerekli teknoloji okuryazarlığına sahip olmaması
Öğrenme sürecinden alınan verimin artırılması	Deneysel uygulamalar gerektiren içeriklerin tartışma formu yapısına uygun olmaması
Hızlı erişim sağlanması ve fikirlerin kağıt üstünde kaybedilmesi gibi bir durumun olmaması.	Öğrenenlerde gerekli teknolojilerin ve alt yapıların bulunmaması

Çevrimiçi grup tartışmalarının olumsuz özelliklerini en aza indirebilmek için öğrenme sürecinin iyi tasarlanması gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla bu başlık altında sıralanmış olan tasarım unsurları göz önüne alınarak bu unsurların işe koşulması gerektiği ifade edilebilir. Özellikle de çevrimiçi ortamlarda yer alan öğrenenlerin sayısının fazla oluşu düşünüldüğünde, grupların etkileşim sağlanabilecek düzeyde öğrenen ile sınırlı tutulması ve bu bağlamda öğrenenlerin birden fazla gruba bölünerek tartışma sürecine geçilmesi gerektiği düşünülmektedir. Çevrimiçi grup tartışması sürecinde kullanılacak olan öğrenme araçlarının bilinmesi ve amaca uygun bir şekilde bu öğrenme araçlarının seçilmesi de çevrimiçi grup tartışmalarının olumsuz özelliklerini en aza indirecek aşamalardan biridir.

2.3. Çevrimiçi Grup Tartışmalarında Kullanılan Öğrenme Araçları

Vygotsky (1967)'e göre toplumsal ve bilişsel gelişme, ilk olarak öğrenen ve öğretici etkileşimlerinin olduğu toplumsal düzlemde gerçeklemede; bu aşamadan sonra

toplumsal içerik ve bağlam, bireysel düzleme dönüştürülerek içselleştirilmektedir. Bu süreçte gerçekleştirilen diyaloglar ile birlikte görüş ve düşüncelerin açıklığa kavuşturulması, ayrıntılandırılması, savunulması ve bütünleştirilmesi gibi bilişsel süreçler işlerlik kazanmaktadır (Brown ve Palincsar, 1989; Jonassen vd., 1995). Bir başka deyişle anlamın oluşturulması ya da bilginin yapılandırılması, düşünceler dile getirildiği, yansıtıldığı ve tartışıldığı sürece gerçekleşmektedir. Geleneksel ortamda sözlü olarak gerçekleşen bu iletişim süreci, çevrimiçi ortamların yaygınlaşması ile yazılı biçimde de yapılabilmektedir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sağlanan yazılı iletişim imkânı, bu ortamlarda gerçekleştirilen iletişim sürecinin eş zamansız bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Eş zamansız iletişim ile birlikte, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin bilgi alışverişinde bulunmalarına, yaratıcı fikirler geliştirmelerine, daha iyi bir anlayış oluşturmalarına ve öğrenme sürecine daha etkileşimli bir şekilde katılmalarına izin veren çevrimiçi grup tartışması tekniğinin (Knowlton, 2002) uygulanmasına olanak sağlanmaktadır.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen grup tartışmaları, e-posta, tartışma forumları, konferans sistemleri, Wiki'ler ve diğer Web 2.0 teknolojileriyle gerçekleştirilebilmektedir (Black vd., 2011; Gilbert ve Dabbagh, 2005). Çevrimiçi grup tartışması sürecinde kullanılan araçlar arasında daha fazla özelliğe sahip olan tartışma forumları (Schiek ve Ullrich, 2019) bu süreçte en fazla tercih edilen öğrenme aracı olmaktadır.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin öğrenme sürecinde tartışmaları ve etkileşime girmeleri istenmektedir (Loncar vd., 2014). İlkokuldan üniversiteye kadar öğretenler, geleneksel yüz yüze öğrenme durumlarında her zaman etkili olmayan etkileşimi ve karmaşık düşüncüyü teşvik etmek için çoğunlukla çevrimiçi tartışma forumlarını kullanmaktadırlar (Chen ve Wang, 2009). Tartışma forumları, çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenenlerin eş zamanlı veya eş zamansız olarak bilgi oluşturma, işbirliği içinde olma ve etkileşimde bulunmalarını sağlayan bir araçtır (So, 2009). Gerosa vd. (2010), çevrimiçi tartışma forumunu, daha iyi öğrenebilmek için kullanılan eş zamansız bir metinsel iletişim aracı olarak tanımlamaktadır. Çevrimiçi tartışma forumları, kendine güveni daha az seviyede olan öğrenenlere düşüncelerini dile getirme konusunda yardımcı olurken (Hewitt, 2001), diğer taraftan da tüm öğrenenlere kendi fikirlerini yansıtmaları ve öğrenme sürecindeki diğer öğrenenlere yanıt vermeleri konusunda daha fazla zaman tanımaktadır (Poole, 2000).

Loncar vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, çevrimiçi öğrenme ortamlarında yüz yüze iletişimin olmaması nedeniyle ilerleyen zamanlarda bu ortamlarda çevrimiçi tartışma forumlarının daha fazla kullanılacağı ifade edilmiştir. Green vd. (2014) ise gerçekleştirdikleri bir çalışmada tartışma forumlarının, çevrimiçi öğrenme süreçlerinde yaygın olarak kullanılmakta olan öğrenme yönetim sistemlerinin en çok kullanılan bileşeni olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrenenin katılımını, işbirliğini ve daha derin öğrenmeyi teşvik etmek için çevrimiçi öğrenme süreçlerinde yaygın olarak kullanılan araçlardan biri olan çevrimiçi tartışma forumlarının (Lyons ve Evans, 2013) daha verimli olabilmesi için Hew ve Cheung (2008) tarafından şu yedi bileşenin altı çizilmiştir. Bu bileşenler;

- kendi görüşlerini veya deneyimlerini sunmak,
- soru sormak,
- takdir göstermek,
- tartışmalara zemin oluşturmak,
- tartışmalara yeni bir yön önermek,
- insanları kişisel olarak katkıda bulunmaya davet etmek,
- süreç içinde gerçekleşen tartışmaları özetlemek,

şeklinde. Bu noktada, çevrimiçi tartışma forumlarında gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinde öğreticilerin bu unsurlara dikkat etmesi gerektiği ifade edilebilir.

Çevrimiçi öğrenme süreçlerinde etkili bir öğrenme aracı olan çevrimiçi tartışma forumları (Hampton vd., 2017) ile birlikte öğrenenler, fikirlerini diğer öğrenenlere yansıtarak keşfedici öğrenmeye ve okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine olanak tanıyan diyaloglar oluşturabilmektedirler (Abell ve Williams, 2014; Kala vd., 2010). Bu sayede öğrenenler işbirlikçi öğrenmeye uygun olarak kendi aralarında etkileşim içine girebilmekte ve öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılabilmektedirler. Öğrenenlerin sosyal etkileşim içinde aktif rol almasını sağlayan ve onları derin öğrenmeye teşvik eden bu süreç sosyal yapılandırmacı yaklaşımı da beraberinde getirmektedir (Osborne vd., 2018). Sosyal yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan çevrimiçi tartışma forumları aracılığıyla bir sorgulama topluluğunun oluşması teşvik edilmektedir (Picciano, 2002). Öğrenenlerin birbirlerinin sorularını yanıtlamaya çalıştıklarında, sosyal yapılandırmayla (Vygotsky, 1980) ilişkili faydaları, çevrimiçi ortamlara getirmeyi amaçlayan bir sorgulama topluluğu dinamiği ortaya çıkmaktadır (Gaspar vd., 2010). Sorgulama topluluklarında öğrenenler sadece ders materyallerinden ve derslerden değil, birbirleriyle

etkileşime girerek te çok şey öğrenebilmektedirler. Birbiriyle etkileşim içinde olan öğrenenler, temel olarak fikir üretme, bu fikirleri başkalarının yorum ve eleştirilerine maruz bırakma ve süreç içinde gerçekleştirdikleri tartışmalar ışığında fikirleri yeniden şekillendirebilme sürecine dâhil olmaktadır (Rowntree, 1995). Bu süreç, öğrenmenin ortak anlamlar oluşturma çabalarından ortaya çıktığı fikri ile tutarlılık göstermektedir (Roschelle, 1992). Bu bağlamda, çevrimiçi öğrenme ortamlarında çevrimiçi grup tartışmaları gibi öğrenenlerin sosyal ve etkileşimli bir öğrenme sürecine dâhil olabilmeleri ve bir sorgulama topluluğu oluşturabilmeleri için eş zamanlı ve eş zamansız etkileşim imkânı tanıyan çevrimiçi tartışma forumlarının kullanılması, önemli bir unsur olarak görülmektedir.

2.4. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Çevrimiçi Grup Tartışmaları Tekniğinin Kullanılması

Açık ve uzaktan öğrenmeyi fırsat olarak gören birçok bireyin artan ilgisi, kaçınılmaz olarak açık ve uzaktan öğrenmede kalite sorularını da gündeme getirmiştir. Moore (2005), yaptığı açık ve uzaktan öğrenmede kalite araştırmasında etkili öğrenme, erişim, öğrenen memnuniyeti, kurumsal memnuniyet ve maliyet etkililiğini kalite göstergeleri olarak belirlemiştir. Kaliteli ve verimli bir açık ve uzaktan öğrenme programı içerisinde etkileşimin sahip olduğu önemli yer, çevrimiçi iletişim teknolojileri ile daha da artmıştır. Çevrimiçi iletişim teknolojilerinin önemli bir rol oynadığı açık ve uzaktan öğrenmede bu teknolojiler sayesinde fiziksel olarak birbirinden ayrı olan açık ve uzaktan öğrenen ve öğretenlerinin, iletişime geçmeleri ve bu sayede topluluk hissi geliştirebilmeleri sosyal açıdan önem taşımaktadır. Bu sayede Gilbert ve Moore (1998) tarafından belirtilen öğrenen-içerik, öğrenen-öğreten ve öğrenen-öğrenen etkileşimleri bu ortamlarda daha rahat bir şekilde gerçekleşebilmektedir.

Kendini sistemden soyutlanmış hisseden bir öğrenenin öğrenme sürecine yönelik memnuniyetinin azalacağı, etkileşim unsurlarını yerine getiremeyeceği ve öğrenme süreçlerinde aktif bir şekilde rol alamayacağı söylenebilir. Bu durum öğrenenin öğrenme sürecini terk etmesiyle sonlanabilmektedir (İlgaz ve Aşkar, 2009). Benzer şekilde Ouzts (2006), öğrenenlerin iletişim ve etkileşim için yalnızca internet teknolojilerini kullanması sonucu bireylerde yalıtılmışlık hissi, kopukluk ve ortamdan soyutlanma gibi duygu durumlarının ortaya çıktığı görüşünü dile getirmiştir. Bireylerin duygu durumlarındaki olumsuz etkilenmeler öğrenme sürecini doğrudan etkilemekte ve bireylerde motivasyon kaybına neden olarak (Osguthorpe ve Graham, 2003), öğrenme kalıcılığında ciddi

biçimde azalmaya yol açmaktadır (Rovai vd., 2005). Bu durum ise çevrimiçi öğrenme ortamlarında bireyler açısından dezavantajlı bir durum olarak değerlendirilmektedir. Etkileşimin ve iletişimin öğrenme ortamlarında bireylerin ortak bir bilgi tabanına erişebilmeleri açısından önemi sorgulandığında, uyumlu bir etkileşim ve iletişim ortamının sağlanması gerektiği görülmektedir (Schweizer vd., 2003).

Araştırmalar çevrimiçi öğrenme çevrelerine dâhil olan öğrenenlerin programı terk etme oranlarının geleneksel eğitime oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir (Rovai, 2001). Çevrimiçi öğrenme ortamlarının, öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik birçok avantajı olmasına rağmen bu ortamlardaki ders bırakma oranlarındaki fazlalığın araştırılması gerekli bir hale gelmiştir. Araştırmalar sonunda etkileşim yetersizliği, motivasyon kaybı, beklentilerin karşılanamaması, memnuniyet oranlarının düşük olması gibi faktörlerin terk oranlarını etkiledikleri tespit edilmiştir (De Paepe vd., 2018; Vogel vd., 2018). Etkileşim yetersizliğinin hem terk oranlarını hem de öğrenen memnuniyetini olumsuz anlamda etkilediği ifade edilebilir. Geleneksel sınıf ortamındaki alışlagelen yüz yüze etkileşimden sonra çevrimiçi sınıf ortamıyla karşılaşan bireyler, etkileşimlerden verimli olarak faydalanamayabilir.

Yeterli etkileşim gerçekleşmemesi sonucu çevrimiçi öğrenme ortamlarında meydana gelen ders bırakma durumunu en aza indirebilmek ve öğrenme çıktılarını zenginleştirebilmek için eş zamanlı veya eş zamansız doğru bir teknoloji türü seçmek, ortaya çıkan teknolojilerin hızı arttıkça ve çeşitlendikçe giderek zorlaşan bir durum olmaktadır. Bu noktada, öğretmenler yaşam boyu öğrenme için daha üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini kolaylaştırmak için çevrimiçi sorgulama topluluklarında işbirliği gerektiren öğrenme süreçleri tasarlamaya teşvik edilmelidir. Bu durumda, öğretmenlerin işbirliğine olanak tanıyan öğrenme materyallerini benimsemeleri ve öğrenme süreçlerinde kullanmaları önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir. Web teknolojilerinin gelişip yaygınlaşmasıyla birlikte öğreticilerin işbirliğine yönelik öğrenme araçlarına erişebilmesi de daha kolay hale gelmiştir. Bu noktada cevabı aranan soru ise yükseköğretim kurumları tarafından araştırma ve uygulama alanları giderek artırılan çevrimiçi öğrenme ortamlarında (Gokhale ve Machina, 2018) bu araçların öğreticiler tarafından en iyi şekilde nasıl kullanılacakları olmaktadır (Benfield, 2002). Bu bağlamda öğrenen merkezli bir öğretme tekniği olan çevrimiçi grup tartışması tekniği ön plana çıkmaktadır.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında; etkileşim unsurlarına olanak tanıyan, farklı bakış açıları sunan, işbirliğine dayalı öğrenmeyi gerçekleştiren, kendi fikirlerini yansıtmada konusunda öğrenenlere güven aşılayan çevrimiçi grup tartışmalarının kullanılması, bu ortamlarda sosyal öğrenmenin gerçekleşmesi için fırsatlar sağlamaktadır (Hollingsead vd., 2006). Öğrenenlerin başkalarıyla etkileşime girerek yaşadıklarını anlattıkları ve bu yapılarla çelişen fikirlerle karşılaştıklarında zihinsel yapılarını sürekli olarak yeniden yapılandırdıklarını ve test ettikleri zaman, bilgi inşasının gerçekleştiği (Driscoll, 2000; Osman ve Herring, 2007) göz önüne alındığında çevrimiçi ortamlarda çevrimiçi grup tartışması tekniğinin öğrenme süreçlerinden alınacak olan verimi artıracak ifade edilebilir. Bu noktada çevrimiçi grup tartışması tekniğinin öğrenme süreçlerinde nasıl kullanılması gerektiği sorusu önem kazanmaktadır.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen grup tartışması tekniğinin uygulanması sürecinde grup büyüklüğü (Hew ve Hara, 2007), gruba sağlanan öğretici katılımının tartışmalara olan etkisi (Lee, 2008), öğrenenlerin çevrimiçi deneyimlerinin olmaması (Tallent-Runnels vd., 2006), forumdaki öğrenen etkileşimi ve iletişim araçlarının tartışmaya olan etkilerinden (Hewitt, 2005) kaynaklanan bir takım güçlükler yaşanmaktadır. Öğrenenlerin kendi görüşlerini ifade edebildiği ve diğer öğrenenler ile tartışma sürecine girerek eleştirel düşünme becerisi kazanabildikleri çevrimiçi tartışma gruplarında (Havard vd., 2005) verimli bir öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi için bu güçlükler ile başa çıkılması gerekmektedir (Hollingsead vd, 2006).

Eş zamanlı ya da eş zamansız bir çevrimiçi tartışma forumu oluşturmak, teknolojiyi sağlamak ve bir soru veya tartışma konusu hazırlamak, çevrimiçi tartışma sürecinde başarı sağlamak için yeterli değildir (Guldborg ve Pilkington, 2007). Bu noktada çevrimiçi grup tartışmalarından alınacak olan verimin artırılması için ilk olarak bu ortamları yöneten rolünde olan eğiticilerin üstlenmesi gereken görevlere değinmek gerekmektedir.

Çevrimiçi grup tartışması sürecinde yönetici rolünde olan öğreticiler (Benfield, 2002), “Öğrenenleri çevrimiçi bir tartışmaya nasıl dâhil edebilirim?”, “Onları öğrenme sürecinde nasıl meşgul edebilirim?”, “Çevrimiçi tartışma nasıl daha faydalı olur”, “Çevrimiçi tartışma ne kadar sürmeli?”, “Öğrenenler kendilerine yöneltilen sorulara ne kadar sürede cevap vermelidir?” gibi sorularla karşılaşılır (Benfield, 2002). Grup tartışması sürecinde çevrimiçi iletişim araçlarını kullanan öğreticiler, öğrenme sürecinin öğrenen merkezli olmasını sağlamalıdır (Benfield, 2002). Sosyal yapılandırmacılık

kuramının temelleri üzerine oturan bu durum, öğrenenin öğretenden pasif bir bilgi alıcısı olmak yerine, öğrenme sürecinde aktif rol aldığını vurgulamaktadır (Minocha, 2009). Çevrimiçi tartışma sürecinde öğrenenlere aktif rol verilmediğinde öğrenme sürecinden alınacak olan verimin düşeceği (Gokhale ve Machina, 2018) göz önüne alındığında, tartışma ortamının öğrenen merkezli olması gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda öğreticilerin öğrenme sürecinde öğrenenlere rehberlik eden birer kolaylaştırıcı (facilitator) olmaları gerektiği ifade edilebilir. Rehberli çevrimiçi tartışmalar, sorgulamaya dayalı öğrenmeyi sanal bir öğrenme ortamına getirmek, öğrenenleri kendini keşfetmeye motive etmek ve mantıksal düşünme becerilerini geliştirmek için gereklidir (Gokhale ve Machina, 2018). Ancak, iyi bir kolaylaştırıcı bu süreçte pasif bir şekilde kalmamalıdır (Benfield, 2002). Kolaylaştırıcı rolünde olan bir öğreticinin yönettiği çevrimiçi tartışmalarda tüm konular kronolojik sıraya göre sunulmalı ve öğrenenlerin var olan bir tartışma konusuna cevap verebilmeleri ya da yeni bir tartışma konusu başlatabilmeleri sağlanmalıdır (Gao vd., 2013). Bu tür etkinlikler, öğreticilerin fazla müdahalede bulunmadan genel düzeyde bir değerlendirme yapmalarını sağlayarak, aslında öğrenenlerin ne öğrendiklerini ve öğrenenlerin ders boyunca ne gibi zorluklar yaşadıklarını daha iyi anlayabilmesini mümkün kılmaktadır (Rabbany vd., 2014).

Öğrenenler öğreticilerin varlığını hissettikçe tartışma sürecine daha fazla katılma eğilimi göstermektedir (Hollingsead vd., 2006; Özçınar ve Öztürk, 2008) Benzer şekilde, Swan ve Shih (2005) öğrenen memnuniyetinde, bir öğretmenin algılanan varlığının, algılanan diğer öğrenenlerin varlığından daha önemli olduğunu bulmuştur. Bu durum, eğitmenin öğrenen - öğrenen etkileşimini azaltabileceğini göstermektedir (Guldborg ve Pilkington, 2007; Paloff ve Pratt, 2001). Dolayısıyla çevrimiçi grup tartışması sürecinde öğreticiler, öğrenenler arasındaki etkileşimi vurgulayıp öğrenenleri yarışma yerine işbirliğine özendirmeye çalışarak (Rovai, 2007) yalnızca tartışmayı yolunda devam ettirmek ya da tartışmayı motive etmek için rol almalıdır (Dysthe, 2002; Paloff ve Pratt, 1999). Bunun yanı sıra tartışma sürecinde öğreticiler, öğrenenlerin rahat bir biçimde kendilerini ifade etmesi için öğrenenlere isimleri ile hitap etmeye özen göstermeli ve günlük konuşma dili ile iletişim kurmaya çalışmalıdır (Baker, 2004; Hughes ve Dando, 2007).

Beaudin (1999)'a göre, çevrimiçi grup tartışması sürecinde önemli bir rol üstlenen öğreticiler, bu süreçte tartışma konusuyla ilgili hazırladıkları soruları dikkatle tasarlamalı ve öğrenenlerin konuyla hazırlanmalarına yardımcı olacak kılavuzlar sağlamalıdır.

Ayrıca tartışma esnasında konuyla ilgili tartışmayı sürdürme sorumluluğunu üstlenen öğretmenler, öğrenenlerden gelen cevaplar yanlış yönlere giderse, tartışma konusunu tekrar hatırlatmalı ve düzenli olarak tartışma özeti vermelidirler (Cantor, 1992).

Çevrimiçi tartışma sürecinde bir rehber konumunda olması gereken öğretmenler, öğrenme sürecine derin bilişsel sorular ve konular içeren tartışmalar ile başlamak yerine, sosyal, kişisel ve yansıtıcı seviyelerde tartışmaları teşvik eden sorular ve konular kullanılmalıdır (Andresen, 2009). Bu sayede, çevrimiçi ilişkiler geliştirmek amacıyla öğrenenler arasında tartışma başlatmak daha kolay olabilir. Öğrenme sürecinde çevrimiçi ilişkiler ancak bir kez geliştirildikten sonra bilişsel sorular ve konular yavaş yavaş öğrenenlere tanıtılmalıdır (Salmon, 2000). Bununla birlikte çevrimiçi tartışma sürecinde kolaylaştırıcı rolde olması beklenen öğretmenler, öğrenenlere sık ve olumlu cevap vermekten daha fazlasını yapmalıdır (Arend, 2009). Tartışmaların sürekliliğini sağlamayan ya da tartışılan konu hakkındaki düşüncelerini açıkça paylaşan bir öğretici, yanlışlıkla düşünme sürecini kapatabilir (Arend, 2009). Bu durumun yanı sıra Arend (2009)’a göre, öğrenenlerin yazdıklarına cevap olarak “katılıyorum” şeklinde cevap verildiğinde öğrenenlerin iyi hissetmesi muhtemeldir, ancak öğrenenlerin daha fazla düşünceleri ve tartışmaya devam etmeleri için yeterli motivasyonu bu şekilde sağlamak zordur. Bunun yerine öğretmenler tarafından “ilginç yorum, sizin gibi düşünmeyen öğrenenlere karşı kendinizi nasıl savunacağınızı merak ediyorum” şeklinde verilen cevaplar öğrenenlerin merak düzeyini daha fazla yükselterek onların tartışmalara daha aktif bir şekilde katılmalarını sağlayabilmektedir (Arend, 2009). Öğrenenlerde daha fazla merak duygusu uyandıran ve onları sorgulamaya yönlendiren bu yaklaşım, sokratik yöntem olarak bilinen sorgulama yöntemleri hakkındaki literatürle tutarlılık göstermektedir (Bender, 2003; Garrison ve Anderson, 2003).

Sokratik yöntem, öğretmenlerin sorgulama rolüne dayanır, nadiren öğrenenlere bilmeleri gerekenler söylenir, ancak daha doğrusu diyalog ve yeniden yönlendirme yoluyla diyalogu ve öğrenenden öğrenene etkileşimi teşvik etmektir (Cotton, 2001). Çevrimiçi tartışma sürecinde sokratik yöntemi kullanması gereken öğretmenler, yazılanlara sık sık kısa mesajlar ile cevap vermekten ziyade, öğrenenleri cevapları üzerinden düşünmeye, zaman ayırmaya zorlayan daha düşünceli sorular sorarak, onları eleştirel düşünmeye teşvik etmeleri gerekmektedir (Arend, 2009).

Çevrimiçi tartışma gruplarını yöneten öğretmenlerin üstlenmeleri gereken diğer bir görev ise öğrenme sürecindeki “buz kırıcı” rolünü oynamaktır. Çevrimiçi öğrenme

ortamlarında birbirini tanımayan öğrenenlerin işbirliği içinde çalışabilmeleri için buz kırıcılara ihtiyaç olduğu (Benfield, 2002) göz önüne alındığında, öğretmenlerin bu noktada önemli bir görevi olduğu söylenebilir. Bu kapsamda öğretmenlerin fotoğraf da kullanarak kısa bir özgeçmiş eklemesi ve bunu öğrenenlerden de istemesi faydalı bir etkinlik olabilir (Benfield, 2002). Bu şekilde gerçekleştirilebilecek olan buz kırıcı etkinliklerin, öğrenenlerin ön yargılarını değiştiren, iletişim sınırlarını genişleten ve onları motive eden unsurlar olduğu (Yılmaz ve Özkaynak, 2012) düşünüldüğünde, öğretmenlerin çevrimiçi tartışma sürecini verimli bir şekilde sürdürebilmeleri ve bu süreçteki diğer sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için buz kırıcı etkinliklerin önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında çevrimiçi grup tartışması tekniğinin kullanılması noktasında öğretim üyesinin rolünün ardından önemli olan diğer bir unsur ise grupların büyüklüğüdür. Genellikle ortak bir amaç veya etkinlik etrafında toplanan ve bilgisayar aracılı iletişimi birincil etkileşim aracı olarak kullanan çevrimiçi sorgulama toplulukları (Baym, 2000), geleneksel yüz yüze sorgulama toplulukları ile karşılaştırıldığında çok daha kalabalık olabilmektedirler (Black vd., 2011; Huffaker, 2011). Bu kalabalık topluluklar, grup tartışması sürecinde öğrenenler arasındaki iletişimi azaltabilecek bir durum olarak görülebilir. Bu görüşe paralel olarak Jones vd. (2004), çevrimiçi sorgulama topluluklarının sayıları arttıkça, grup tartışması sürecinde öğrenenlerin birbirleriyle daha az etkileşime girdiklerini belirtmişlerdir. Tartışma sürecine dâhil olan katılımcı sayısı arttıkça, daha fazla bilgi yüklemesi gerçekleşmekte ve grup uyumu bozulmaktadır (Rice, 1987). Çevrimiçi tartışma grupların boyutu, grup dengesini etkileyerek süreçte bulunan öğrenenlerin kaybına neden olmaktadır (Butler, 2001). Bu durum, öğrenenlerin öğrenme sürecine karşı olan aidiyet duygusunu olumsuz anlamda etkilemektedir (Butler, 2001; Van Vugt vd., 2004). Aidiyet duygusu düşen öğrenenler, çevrimiçi ortamlarda sosyal etkileşim eksikliğini gidermek amacıyla işe koşulan çevrimiçi grup tartışması sürecine yeterince katılım göstermeyebilir (Kotturi vd., 2015).

Kotturi vd. (2015) tarafından yapılan bir çalışmada öğrenenlere neden çevrimiçi grup tartışması sürecine katılmadıkları sorulduğunda, öğrenenlerden alınan cevapların büyük bir kısmı bu ortama katılmayı unuttukları yönünde olmuştur. Bu durum sosyal ortamlarda kaytarma (loafing) davranışının sergilendiğini göstermektedir. Sosyal ortamlarda kaytarma konusuna çözüm bulabilmek için çevrimiçi ortamlarda bir araya gelen öğrenen sayısını küçük gruplar halinde düzenlemek gerekmektedir (Kotturi vd.,

2015). Dolayısıyla çevrimiçi grup tartışmalarına katılacak olan öğrenen sayısını ayarlayabilmek, daha verimli bir öğrenme süreci için önem arz etmektedir. Bu görüşle aynı doğrultuda olarak McLuckie ve Topping (2004), büyük ölçekli öğretiler ortamlarında öğretmenlerin tartışma sürecini etkili bir şekilde yönlendirebilmesinin zor ve zaman alıcı olduğunu belirtmiştir. Bu noktada çevrimiçi ortamlarda etkili bir şekilde yönetilebilecek kişi sayısı olan 150 sayısını (Dunbar, 1992) referans almak ve çevrimiçi öğrenme sürecini bu şekilde tasarlamak öğrenme hedeflerine ulaşabilmek için önemli bir adım olarak görülmektedir. Bu durumu destekler nitelikte olarak Yang vd. (2013), etkili bir çevrimiçi tartışma süreci için alt gruplar oluşturulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yönetilebilir gruplarda öğrenenler arasındaki etkileşimin daha kolay gerçekleştiği (Black vd., 2011) düşünüldüğünde, büyük kitlelere sahip sorgulama topluluklarının dahil olduğu çevrimiçi öğrenme ortamlarının yönetilebilir bir şekilde tasarlanmasının zengin öğrenme çıktıları elde edebilmek için gerekli olduğu düşünülmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışmada da ilerleyen bölümlerde aktarılacağı üzere bu unsur göz önünde bulundurularak öğrenme süreci gerçekleştirilmiştir.

Çevrimiçi grup tartışması tekniğinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında uygulanması sürecinde dikkat edilecek diğer bir konu ise tartışma ortamının yapılandırılması ve bu ortamlarda konulan kurallardır. Bu konuda gerçekleştirilmiş olan çalışmalar (Hollingsead, 2006; Johnson, 2006; Moor ve Marra, 2005), çevrimiçi grup tartışması sürecinin çok fazla yapılandırılmaması, çok fazla kurallar konulmaması gerektiğini göstermektedir. Moore ve Marra (2005), öğrenenlerin çevrimiçi tartışma sürecindeki katkılarını iki farklı koşul altında karşılaştırmıştır. İlk koşulda tartışma protokollerinin de içinde olduğu çok fazla yapılandırıcı unsur (zorunlu katılım, konu sınırlandırma, öğrenenlere roller tanımlama vb.) kullanılmış, ikinci koşulda ise bu yapılandırıcı unsurlar en aza indirgenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, çevrimiçi tartışma sürecinin fazla yapılandırılması sonucu öğrenenlerin tartışmalara daha az katıldığını göstermiştir. Benzer şekilde, Hollingsead (2006) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, çevrimiçi tartışma sürecinin daha fazla yapılandırıldığında ve daha fazla kurallar konulduğunda tartışmaların daha kısa sürdüğü gözlenmiştir. Tartışma sürecinde zorunlu tutulan durumlar olduğunda, öğrenenler sadece zorunlu tutulan davranışları sergilemişler ve tartışma sürecine daha fazla katkı sağlamamışlardır. Moore ve Marra (2005) tarafından bulunan sonuçlar da Hollingsead (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilmiş olan diğer bir

çalışmada ise Johnson (2006), çalışma sonunda bazı çıkarımlarda bulunmuştur. Buna göre;

1. Daha az yapılandırılmış tartışma süreci, daha üst düzey düşünme becerisi kazandırmaktadır.
2. Tartışma sürecine katılım, zorunlu olmaktan ziyade gönüllülük esasına dayanmalıdır.
3. Tartışma süreci hem eş zamanlı hem de eş zamansız olma özeliği taşımaktadır.

Dolayısıyla çevrimiçi tartışma süreçlerinde öğrenenlere esnek bir öğrenme ortamı sağlanması gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda, öğrenenlerin tartışmaya katılımını zorunlu tutmak, tartışılan konuları sınırlandırmak, tartışmayı katılımı sadece eş zamanlı ya da eş zamansız bir şekilde tasarlamak, tartışma sürecinde uyulması gereken çok fazla kural koymak gibi unsurların, çevrimiçi grup tartışması sürecinin verimini düşürdüğü ifade edilebilir.

2.5. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında İçsel Motivasyon

İnsan davranışının hızını, yoğunluğunu, yönünü ve ısrarını etkileyen en önemli faktörlerden biri olan motivasyon (Fırat vd., 2018), öğrenme süreçlerinin en önemli bileşenlerinden biridir (Chaiprasurt ve Esichaikul, 2013; Miltiadou ve Savenye, 2003). Davranışları başlatan ve sürdüren bir süreç olarak tanımlanan motivasyon (McMillan ve Forsyth, 1991), öğrenenlerin bilgi edinmelerine, sosyal nitelikler geliştirmelerine, girişimi artırmalarına, aktivitelerde ısrar etmelerine, performanslarını geliştirmelerine ve disiplin duygusu geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Singh vd., 2012). Schunk vd. (2008), akademik başarı, akademik performans ve öğrenme isteği ile pozitif bir ilişkiye sahip olan motivasyonu (Entwistle, 1968; Frymier vd., 1975), hedefe yönelik etkinliğin tetiklenmesi ve sürdürülmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Keller (1979) ise motivasyonu davranışları uyarma, yönetme ve sürdürme olarak ifade etmektedir. Bu noktadan hareketle motivasyon, bir insanın belirli bir hedefe doğru yönelmesini sağlayan güç olarak görülebilir.

Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenenlerin motivasyonu çok önemli bir yere sahiptir (Keller, 1979; Keller, 2010). Ayrıca öğrenme ortamlarındaki öğrenenlerin başarısı veya başarısızlığı motivasyon ile açıklanmaktadır (Akbaba, 2006; Fryer ve Bovee, 2016; Giesbers vd., 2014). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında motivasyon;

öğrenenlerin ne öğreneceklerini, nasıl öğreneceklerini ve ne zaman öğreneceklerini etkilemektedir (Barak vd., 2016; Deimann ve Bastiaens, 2010). Araştırmalar, çevrimiçi öğrenme ortamlarında motivasyonu yüksek olan öğrenenlerin zorlu öğrenme durumlarında başarıya ulaştıklarını, öğrenme sürecinden keyif aldıklarını, derin bir öğrenme gerçekleştirdiklerini, kararlı ve yaratıcı olduklarını göstermektedir (Semmar, 2006). Bununla birlikte, pek çok araştırma düşük motivasyonun çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrenenlerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur (Chen ve Jang, 2010; Hartnett vd., 2011; Muilenburg ve Berge, 2005). Dolayısıyla çevrimiçi öğrenme ortamlarında motivasyonun bu ortamlardaki sürekli katılımı ve etkileşimi artıracak bir unsur olduğu söylenebilir (Cerasoli vd., 2014). Bu bağlamda çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin motivasyonu olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilecek faktörleri bilmenin ve bu doğrultta bir öğrenme ortamı tasarlanmasının, öğrenme sürecinin başarılı olabilmesi için önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir.

Litt ve Moore (2013)'e göre, çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrenenlerin motivasyonunu engelleyen veya azaltan dolayısıyla öğrenmelerini geciktiren faktörle şöyle sıralanmaktadır:

- Teknoloji (teknolojik araçların varlığı ve bunların kullanılabilirliği),
- İçerik, iletişim ve etkileşim eksikliği,
- Gündelik hayattaki meseleler,
- Öğretim elemanının ilgisi,
- Öğretimde kişiselleştirme/farklılaştırma eksikliği,

Aynı zamanda yine Litt ve Moore (2013)'e göre şu dört alandaki uygun stratejilerin ve taktiklerin uygulanması da motivasyonu artırabilmektedir:

- Etkileşimlilik (Teknoloji bağlamalı iki yönlü iletişim, etkileşim türünü ve düzeyini belirleme, ders içeriği, düzenli duyuru, zamanında ve kişiselleştirilmiş e-posta, tartışmalara katılım, sosyal bulunuşluk),
- Geri Bildirim (Kişiselleştirilmiş ve zamanında geri bildirimler),
- Çeşitlilik (Yenilikçi, merak uyandıran ders malzemeleri),
- Teknolojik Araçlar (Kullanım kolaylığı, amaca hizmet etmesi),

Bu noktadan hareketle, çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarımında belirtilen bu faktörler ve stratejilerin göz önünde bulundurulmasının, öğrenenlerin motivasyonlarının yüksek olması için gerekli bir unsur olduğu söylenebilir.

İlgili alanyazındaki çalışmalar, motivasyonu; düşünceler, inançlar ve hedefler gibi bireylerin bilişsel ve duyuşsal süreçleriyle ilişkilendirmekte ve öğrenen ile öğrenme ortamı arasındaki karşılıklı etkileşimli ilişkiyi vurgulamaktadır (Brophy, 2010). Bu noktadan hareketle öğrenen özerkliğine dayanan ve öğrenenlerin etkileşimlere girmesine olanak tanıyan öğrenme süreçlerinde motivasyon seviyesinin daha fazla olacağı söylenebilir.

Ryan ve Deci (2000b) tarafından ortaya atılan ve temeli öğrenen özerkliğine dayanan Self-determination theory (SDT), bireyin motivasyonunu; içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve demotivasyon olmak üzere üç kategoride ele almıştır. Ryan ve Deci (2000b)'e göre, bireyin kendi isteğiyle harekete geçmesini sağlayan İçsel motivasyon, bireyin içsel ihtiyaçlara karşı geliştirdiği tepkileri oluştururken, dışsal motivasyon cezadan sakınma, rekabet, ödül, iyi not alma gibi dışsal ödüllerle ifade edilmektedir. Demotivasyon ise bireyin eylemde bulunma niyetinin olmadığı durum olarak açıklanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000b).

Dışsal motivasyonun aksine, içsel motivasyona sahip olan öğrenenler harici teşviklere ihtiyaç duymazlar (Deci vd., 2001). Bunla birlikte, dışsal motivasyona sahip öğrenenler, araçsal (instrumental) kazanç ve kayıp (örneğin, teşvikler) unsurlarını benimserken, içsel motivasyona sahip öğrenenler, uğrunda yapmaya değer gördükleri unsurları benimserler (örneğin, görevin keyfi). İçsel motivasyonu yüksek olan öğrenenler, kendilerine yeterli sebepleri bularak sürdürdükleri işi devam ettirme eğiliminde olurken, dışsal motivasyona sahip öğrenenler daha pasif olmayı tercih ederler (Benware ve Deci, 1984).

Çevrimiçi öğrenme süreçlerinde öğrenen motivasyonunun başarı için gerek şart olduğu hatta bazı araştırmacılara göre yeter şart olduğu belirtilmektedir (Bonk ve Khoo, 2014; Brophy, 2010; Hodges, 2004; Keller, 2008a; Keller, 2008b). Motive olmuş veya edilmiş bir öğrenenin, mekân ve zaman gibi sınırlılıkları çevrimiçi öğrenme ile hızla aşabilme ve sistemde hedeflenen öğrenme kazanımlarını elde edip başarılı olabilme fırsatını yakalayacağı düşünülmektedir (Uçar ve Kumtepe, 2016).

Çevrim içi öğrenmede birçok faktör öğrenenlerin motivasyonunu etkilemektedir. Bu faktörler hem içsel hem de dışsal kaynaklıdır (Kim ve Frick, 2011). Dışsal faktörler

arasında öğrenme sürecinde kullanılan teknolojiler, öğretim tasarımı, öğrenen destek hizmetleri, öğretene-öğrenen etkileşim düzeyi gibi nedenler sayılabilir. İçsel faktörler ise öğrenme gereksiniminin ve başarı hissinin kendine özgü çevrelerde geliştiği unsurları oluşturmaktadır (Fırat vd., 2018). Çevrimiçi öğrenme ortamlarına dahil olan öğrenenler, öğrenme süreçlerinde kendi başlarına olması ve yüz yüze öğrenme ortamlarında mevcut olan dışsal motivasyon faktörlerinin bu ortamlarda bulunmaması nedeniyle içsel motivasyona ihtiyaç duyarlar (Fırat vd., 2018). Ayrıca, yine Fırat vd. (2018)'e göre, e-öğrenme ortamlarında çoğu zaman, öğreneni öğrenme sürecinde yönlendirecek ve teşvik edecek hiçbir öğretene veya danışman bulunmadığından, çevrimiçi öğrenme ortamlarında bulunan öğrenenlerinin başarısı için içsel motivasyon faktörü çok önemlidir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşimi ve öğrenmede kalıcılığı etkileyen içsel motivasyonun (Hartnett vd., 2011) yapısı, bilişsel ve toplumsal gelişme için çok gerekli olan ustalık, kendiliğinden ilgi ve araştırmaya yönelik unsurları içermekte ve yaşam boyunca bir keyif ve canlılığın ana kaynağını temsil etmektedir (Csikszentmihalyi ve Rathunde, 1993; Ryan, 1995). Geri bildirim, iletişim ve adil davranma, içsel motivasyonu olumlu etkileyen faktörlerdir (Ryan ve Deci, 2000). Dolayısıyla, iletişim unsurlarını işe koşturmak, etkin geribildirim vermek ve adil değerlendirme yapmak, içsel motivasyonun oluşturulmasını kolaylaştırır (Ryan ve Deci, 2000). Bunun yanı sıra Ryan ve Deci (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışma, sadece somut kazançların değil, aynı zamanda tehditlerin, kısıtlı sürelerin, uyulması zorunlu tutulan emirlerin, katı değerlendirmelerin içsel motivasyonu azalttığını göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlarla aynı doğrultuda olarak, ilgili alan yazında gerçekleştirilen araştırmalar (Deci vd., 1981; Flink vd., 1990; Martens vd., 2004), öğrenme süreçlerinde öğrenenlerin özerkliğine önem verilmesinin, öğrenenlerin daha fazla içsel motivasyon, merak ve meydan okuma arzusunu geliştirdiğini göstermiştir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında gösterilen akademik performansın önemli bir belirleyicisi olan içsel motivasyon (Cerasoli vd., 2014), çevrimiçi öğrenme süreçlerinde öğrenenin kendi başında öğrenmesini başlatan ve sürdüren bir etmendir (Moore, 1993). Bu nedenle, özellikle çevrimiçi öğrenme ortamlarında, içsel motivasyon unsurunun kapsamlı bir şekilde çalışılması gerekmektedir (Chen ve Jang, 2010). Çevrimiçi ortamlarda öğrenme motivasyonunu araştıran çalışmaların hem sayısı hem de kapsam bakımından nispeten sınırlı olduğu (Artino, 2008; Bekele, 2010; Chen ve Jang, 2010) göz önüne alındığında, özellikle çevrimiçi öğrenme ortamlarıyla doğrudan ilgili olan içsel

motivasyon unsurunun incelenmesi, alandaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlamak için önemli bir nokta olarak görülmektedir.

2.6. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Sosyal Bulunuşluk

Kökene bilgisayar destekli iletişim ortamlarına dayanan (Lowenthal, 2010) ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının zorunlu bir bileşeni olan sosyal bulunuşluk (Akcaoglu ve Lee, 2016) ilgili alanyazında çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Buna göre sosyal bulunuşluk;

- Öğrenenlerin kendilerini bir sorgulama topluluğunda sosyal ve etkileyici bir şekilde yansıtmalarıdır (Shea vd., 2003)
- Bilgisayar aracılı iletişimde katılımcıların birbirleriyle etkili bir şekilde bağlandıklarını hissetme derecesidir (Swan vd., 2009).
- Öğrenenlerin çalışma grubuna uyum sağlayabilmeleri, güven içinde bir ortamda iletişim kurabilmeleri ve bireysel kişiliklerini yansıtmak suretiyle aşamalı olarak kişisel ve duygusal ilişkiler geliştirebilmeleridir (Garrison, 2011).
- e-öğrenme sırasında diğer öğrenenlerle olan ilişkilerin algılanan derinliğidir (Kang vd., 2007).
- Bilgisayar aracılı iletişim ortamındaki duygu, algı ve başka bir entelektüel varlığa tepki derecesidir (Tu ve McIsaac, 2002).
- Sorgulama topluluğundaki öğrenenlerin kişisel özelliklerini topluma yansıtma ve böylece diğer katılımcılara gerçek kişiliklerini sunmalarıdır (Garrison vd., 1999).
- Çevrimiçi öğrenme ortamlarında bulunan öğrenenlerin birbirlerine olan yakınlık, samimiyet ve gruba uyumluluk algısıyla yakından ilişkili bir kavramdır (Sung ve Mayer, 2012).
- Öğrenenlerin çevrimiçi bir öğrenim topluluğu ile sosyal olarak etkileşim kurabilmeleridir (Joksimović vd., 2015).

Bu tanımların yanı sıra Whiteside (2015) gerçekleştirdiği bir çalışmada sosyal bulunuşluk modelini 5 unsura dayandırmıştır. Bunlar;

1. Bilgi ve deneyim,
2. Etkileşim yoğunluğu,

3. Öğreticinin ilgisi,
4. Topluluk uyumu,
5. Duygusal birlik,

şeklindedir.

Bu tanımlardan ve unsurlardan yola çıkarak sosyal bulunuşluğun, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin kendilerini yansıtabilmeleri ve öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğreten, öğrenen-içerik etkileşimlerinin gerçekleştirilebilmesi için önemli bir unsur olduğu ifade edilebilir. Kendi düşüncelerini yansıtabilen öğrenenlerin, bulundukları ortama karşı olan aidiyet duygusunun da artacağı söylenebilir. Bu sayede çevrimiçi öğrenme süreçlerinden alınacak olan verim de artacaktır.

Öğrenenleri eleştirel düşünmeye ve üst düzey öğrenmeye yönlendirmenin bir aracı olan sosyal etkileşimi teşvik etmenin gerekli olduğunu vurgulayan sosyal bulunuşluk kavramının (Garrison ve Akyol, 2013), çevrimiçi öğrenme süreçleriyle doğrudan ilgili olmasından dolayı araştırmacılar ve uygulayıcılar yalnızca sosyal bulunuşluğun ne olduğunu değil, aynı zamanda çevrimiçi öğrenme süreçlerinde oynadığı rolleri de araştırmaktadırlar (Annand, 2011; Kreijns vd., 2014; Lowenthal, 2010; Oztok ve Brett, 2011). Bu araştırmalarla birlikte, sosyal bulunuşluğun öğrenenlerin öğrenme deneyimlerinde çeşitli faktörleri etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre sosyal bulunuşluk öğrenenlerin; öğrenme süreçlerine katılımını ve katılım motivasyonunu (Jorge, 2010), öğrenme sürecine karşı olan memnuniyetini (Cobb, 2009; Hostetter ve Busch, 2006; Richardson ve Swan, 2003; Strong vd., 2012), algılanan öğrenmelerini (Hostetter, 2013; Joksimovic vd., 2015; Kang ve Im, 2013; Richardson ve Swan, 2003; Russo ve Benson, 2005), akademik başarılarını (Joksimović vd., 2015) ve etkileşime girme düzeylerini (Boston vd., 2009; Liu vd., 2009; Reio ve Crim, 2013) olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bu sonuçlara benzer olarak, Richardson ve Swan (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, çevrimiçi bir öğrenme sürecinde yüksek düzeyde sosyal bulunuşluk algısına sahip olan öğrenenlerin hem öğrenme sürecinden daha memnun kaldıkları hem de algılanan öğrenme düzeylerinin kendilerinden düşük sosyal bulunuşluğa sahip öğrenenlerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğretici, öğrenen, içerik gibi birçok bileşenin eş zamanlı bir şekilde işe koşulmasını sağlayan ve bu ortamlar için temel bir gereksinim olan sosyal bulunuşluğu (Whiteside, 2015), olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkileyen

unsurları bilmek, öğrenme süreçlerinde sosyal bulunuşluğun artmasını sağlayabilmek için araştırmacılara yol gösterici bir unsur olarak görülmektedir. Öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyelerinin arttıkça çevrimiçi öğrenme sürecine karşı olan memnuniyet durumlarının arttığı (Borup vd., 2012; Horzum, 2015) düşünüldüğünde, sosyal bulunuşluk seviyelerini artıracak tasarımların gerekli bir unsur olduğu ifade edilebilir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrenenler arasında rahatlık ve duygusal bağlantıları teşvik eden sosyal bulunuşluk (Aragon, 2003), çevrimiçi öğrenme bağlamlarının tasarımından ve özelliklerinden etkilenmektedir (Kreijns vd., 2007). Diğer bir deyişle, bazı çevrimiçi öğrenme alanları daha fazla sosyal etkileşime neden olur ve bu nedenle daha sosyaldir. Bu bakımdan sosyalleşme, çevrimiçi bir öğrenme ortamının, öğrenenlerin birbirlerine güvendiği ve grupla bağlantılı hissettiği etkili bir sosyal alan yaratılmasını destekleyebileceği derece olarak tanımlanabilir. Öğrenme sürecinin merkezinde sosyal etkileşimlerin yer aldığı çevrimiçi öğrenme ortamlarında (Rovai, 2002; Sung ve Mayer, 2012) grupların büyüklüğü, öğrenenlerin katılımını ve diğer öğrenenler ile iletişim ve etkileşim içine girmelerini etkileyebilir (Aragon, 2003). Bu durumla aynı doğrultuda olarak, Bertucci vd. (2010), Lowry vd. (2006) ve Akcaoglu ve Lee (2016)'ın gerçekleştirdikleri çalışmalarda grup büyüklüğünün, grup uyumu ve öğrenen öğrenmesi üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla büyük gruplarda öğrenenler arasındaki diyaloglar yetersiz kalmakta ve öğrenenler birbirleriyle daha az tartışmaktadır (Hamann vd., 2012). Diğer taraftan daha küçük gruplar öğrenenlerin iletişim ve etkileşim içine girebilmeleri ve daha aktif bir şekilde öğrenme süreçlerine katılabilmeleri için daha fazla fırsat sunmaktadır (Lowry vd., 2006). Bu durum, öğrenenler arasında topluluk ve uyum hissini teşvik ederek sosyal bulunuşluk seviyelerinin yükselmesini sağlayacak bir unsur olarak görülmektedir (Rovai, 2002). Bu bağlamda, daha önce de belirtildiği gibi büyük kitlelerin oluşturduğu çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşime geçilebilecek en fazla birey sayısı olarak belirlenen 150 sayısı (Dunbar, 1992) bu ortamlardaki grup sayılarının belirlenmesinde dikkate alınmalıdır.

Grup büyüklüğünün yanı sıra, çevrimiçi öğrenme ortamlarında sosyal bulunuşluğu olumsuz anlamda etkileyen diğer bir unsur ise dersin yapısı ile ilgilidir. Buna göre dersin yapısını oluşturan kurallar ne kadar sıkıysa sosyal bulunuşluk seviyesi de o kadar azalmaktadır (Horzum, 2015). Bunun yanı sıra yine Horzum (2015)'e göre öğrenenlerin etkileşim içine girmesine olanak tanıyan esnek ders yapısı, öğrenenlerin sosyal

bulunuşluk seviyelerini artıran bir unsurdur. Dolayısıyla, çevrimiçi öğrenme süreçlerinde tasarlanan derslerin yapısı öğrenenlere esneklik sağlayacak düzeyde olmalıdır.

Sosyal bulunuşluğu etkileyen diğer bir faktör ise öğrenme süreçlerinde kullanılan araçlardır. Buna göre çevrimiçi etkileşime dayanan öğrenme araçlarının kullanımı, sosyal bulunuşluğu olumlu yönde artırmaktadır (Chou ve Min, 2009; Joyce ve Brown, 2009; Weinel vd., 2011). Dolayısıyla etkileşim ile sosyal bulunuşluk arasında pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur (Murphy ve Rodríguez-Manzanares, 2008; Richardson ve Swan, 2003). Bu noktadan hareketle, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenler arasında etkileşime olanak tanıyan çevrimiçi tartışma forumlarının, sosyal bulunuşluğu olumlu anlamda etkileyecek bir öğrenme malzemesi olduğu ifade edilebilir.

Çevrimiçi öğrenme deneyiminin kalitesinin öğrenen açısından en önemli bileşenlerinden biri olan sosyal bulunuşluğu (Cobb, 2009) olumlu anlamda etkileyecek olan öğretim tekniklerinin uygulanması, öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde daha aktif rol alabilmeleri için gerekli bir unsurdur. Bu noktada kullanılabilecek olan öğretim tekniklerinden birinin de öğrenenlerin etkileşime girmesine olanak sağlayan tartışma forumlarının kullanıldığı çevrimiçi grup tartışmaları tekniği olduğu söylenebilir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında verimli bir çevrimiçi grup tartışması için etkileşim unsurlarının kullanılması ve öğrenenlerin kendi fikirlerini yansıtarak birbirleriyle tartışmaya girmesi önemli bir unsurdur (Burgoon vd., 2002). Bunun yanı sıra öğrenenler çevrimiçi grup tartışması sürecinde tartışmaları önemsemediklerinde ve tartışmalara zamanında katılmadıklarında, iletişim ve etkileşim kalitesi düşecek ve bunun sonucunda sosyal bulunuşluk seviyeleri olumsuz anlamda etkilenecektir (Horzum, 2015). Sosyal bulunuşluğun olumsuz anlamda etkilenmesi ise öğrenen performansını düşürebilecek bir unsurdur (Lowry vd., 2006). Bu noktadan hareketle, sağlıklı bir öğrenme topluluğu yaratmanın sosyal bulunuşluk için önemli olduğu (Garrison ve Arbaugh, 2007; Kehrwald, 2008; Swan ve Shih, 2005) göz önünde bulundurularak, bu şekilde öğrenme ortamlarının tasarlanması gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla, çevrimiçi tartışma sürecinin uygulanmasında yönetilebilir tartışma gruplarının oluşturulmasının, sağlıklı bir öğrenme topluluğu yaratılabilmesi ve öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyelerinin artırabilmesi için gerekli olduğu düşünülmektedir.

2.7. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Algılanan Öğrenme

Öğrenme ortamlarında öğrenmelerin ölçülmesi; doğrudan gözlemler, yazılı ya da sözlü yanıtlar, başkalarının değerlendirmesi ya da not vermesi ve öz-değerlendirme gibi yollarla gerçekleşmektedir (Schunk, 2004). Öğrenme süreçlerinde öğrenmelerin öz değerlendirme yoluyla ölçülmesi, ilgili alan yazına algılanan öğrenme kavramını kazandırmıştır. Öğrenme deneyiminin geriye dönük bir değerlendirmesi olan algılanan öğrenme (Caspi ve Blau, 2008), gerçekleşen bir öğrenmeyle ilgili inanç ve duyguların bütünüdür (Albayrak vd., 2014). Batista ve Cornachione (2005), algılanan öğrenmeyi öğrenme sürecinde kazanılan bilgi ve becerilerin katılımcının kendisi tarafından değerlendirilmesi olarak tanımlarken, Albayrak, Güngören ve Horzum (2014), öğrenenin içsel değişim sürecinden elde ettiği çıktılar ve ürünleri kendisinin değerlendirmesi olarak tanımlamıştır. Yapılan bu tanımlardan yola çıkarak algılanan öğrenmenin, bireyin öğrenme sürecinde kazandıklarına yönelik kişisel görüşü olduğu söylenebilir. Öğrenenlerin kendi görüşlerine dayandığı için algılanan öğrenmenin öğrenen merkezli öğrenmelerde ön plana çıktığı görülmektedir (Albayrak vd., 2014). Bu noktadan hareketle sosyal yapılandırmacılık ve sorgulama toplulukları kuramını benimseyen çevrimiçi öğrenme ortamları gibi öğrenenlerin öğrenme sürecinin merkezinde olduğu ortamlarda hem öğrenme hem de değerlendirme aşamalarında öğrenenlerin aktif olması ve kararlara katılması gerektiği ifade edilebilir. Bu sayede öğrenenler, öğrenme sürecinde; öğrenme içeriği, öğrenme ortamı ve değerlendirme sürecinde aktif bir şekilde rol alma imkânı bulabilirler.

Mevcut öğrenmeyle ilgili inanç ve duyguların temeli olan ve öğrenenlerin merkezde olduğu öğrenme süreçlerinde öğrenenlerin kendilerini değerlendirmesine dayanan algılanan öğrenme (Horzum vd., 2015), öğrenenlerin sınavlardan aldıkları puanlardan bağımsızdır. Bu görüşle aynı doğrultuda olarak Koriat ve Bjork (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrenenlerin algılanan öğrenme düzeylerinin başarılarından daha büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Jiang ve Ting (2000), öğrenenlerin yazılı ödevlerde aldıkları notlar ve algılanan öğrenme düzeyleri arasında bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Başarı ile algılanan öğrenme arasındaki ilişki, başarıyı ölçmek için kullanılan sınav türleriyle veya öğrenme süreçlerindeki diğer değişkenlerle açıklanabilir (Horzum vd., 2015). Bu konu üzerine gerçekleştirilmiş diğer bir çalışmada Stein ve Wheaton (2002) algılanan öğrenmenin, kurs başarılarından veya final notlarından daha iyi bir başarı göstergesi olabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda,

gerçekleştirilen çalışmalarda öğrenenlerin aldıkları test puanları yerine algılanan öğrenme düzeylerine odaklanılması gerektiği ifade edilebilir.

Öğrenme süreçlerinde uygulanan test puanlarından bağımsız olan ve en çok çevrimiçi öğrenme ortamlarında ön plana çıkan algılanan öğrenme (Fredericksen vd., 1999; Glass ve Sue, 2008; Stein ve Wheaton, 2002; Wu ve Hiltz, 2004), öğrenme süreçlerindeki diğer değişkenlerle ilişkilendirilmektedir (Horzum vd., 2015; Rockinson-Szapkiw vd., 2016). Bu konuda yapılmış çalışmaların birinde Baturay (2011), öğrenenlerin algılanan öğrenme düzeylerinin, öğrenme sürecinden duydukları memnuniyet durumlarıyla ve öğrenen-içerik etkileşimleriyle çok güçlü bir ilişki içinde olduğunu ifade etmektedir. Trespalacios ve Perkins (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise algılanan öğrenme ile topluluk olma bilinci arasında pozitif yönde önemli bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Yine aynı çalışma algılanan öğrenme ile kurs tasarımı arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim unsurlarının gerçekleşmesine olanak tanıyan tasarımlar, öğrenenlerin algılanan öğrenme düzeylerini yükseltmektedir (Garrison 2007; Swan ve Shih 2005; Swan, 2001, Wu ve Hiltz, 2004). Bu durum ile benzer bir şekilde çevrimiçi ortamlarda öğreticilerin öğrenenlerle ilgilenme derecesinin yüksek olmasını sağlayan tasarımlar, algılanan öğrenmeyi olumlu anlamda etkilemektedir (Costley ve Lange, 2016; Menzel ve Carrell, 1999). Algılanan öğrenme üzerine gerçekleştirilmiş olan diğer çalışmalarda Richardson ve Swan (2003) ve Wighting vd. (2013), öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyelerinin arttıkça algılanan öğrenme düzeylerinin de arttığı belirtilmiştir. Ferreira vd. (2011), Fredericksen vd. (1999) ve Wu ve Hiltz (2004)'e göre ise öğrenenlerin öğrenme süreçlerine karşı olan motivasyonları ile algılanan öğrenme arasında pozitif ve yüksek bir ilişki vardır. Motivasyon ve algılanan öğrenme üzerine yapılan diğer çalışmalarda Hytti vd. (2010), algılanan öğrenme ile içsel motivasyon arasında negatif, dışsal motivasyon ile pozitif bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Buna karşın Ferreira vd. (2011), içsel motivasyon ile algılanan öğrenme arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu unsurların yanı sıra öğrenenlerin algılanan öğrenme düzeyleri; dersin süresi (Ferguson ve DeFelice, 2010), tartışmalara katılma (Swan, 2001), öğrenme süreçlerinde kullanılan araçlara hazır bulunuşluk (Boeglin ve Campbell, 2002; Haverila, 2010) gibi değişkenler ile de ilişkilidir.

Sonuç olarak, öğrenme süreçlerinde birçok değişkenle ilişkisi olan ve öğrenenlerin öz değerlendirmesine dayanan algılanan öğrenme unsurunun öğrenen merkezli çevrimiçi

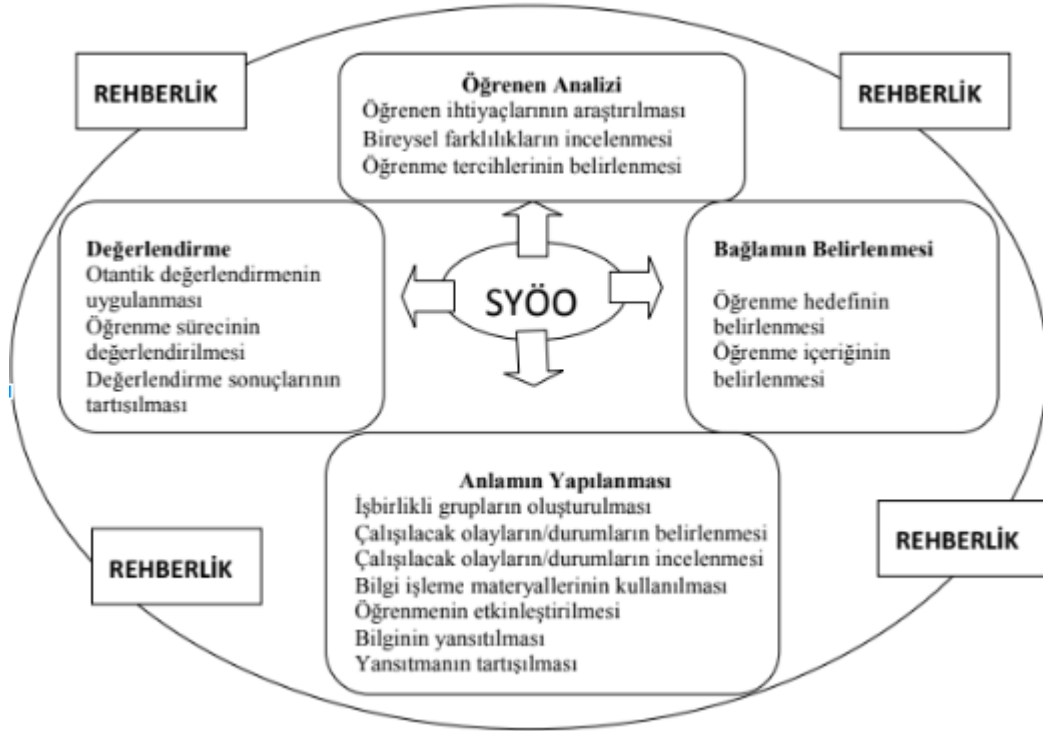
öğrenme ortamlarında önemli bir bileşen olduğu düşünülmektedir. Bu noktada algılanan öğrenmenin hangi unsurlarla ilişkili olduğunu bilmek ve bu doğrultuda öğrenme süreçlerini tasarlamak, öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde algılanan öğrenme düzeylerini artırmak için gerekli unsurlardır.

2.8. Sosyal Yapılandırıcılık Kuramı

Yapılandırıcılığın önemli kuramlarından biri olan sosyal yapılandırıcılığın Vygotsky'nin görüşlerinden hareketle ortaya çıktığı görülmektedir (Aydın, 2012; Fer ve Cırık, 2007), bu kuramın öğrenmenin; sosyal bağlam, kültür ve işbirlikçi boyutunu vurguladığı anlaşılmaktadır (Terwell, 1999). Sosyal yapılandırıcılık kurama göre, bireyin öğrenmesi özel bir sosyal çevreyi ve bireylerin bu çevrede yetişmesini içeren sosyal bir süreci gerektirmektedir (Vygotsky, 1980). Vygotsky tarafından ortaya atılan sosyal yapılandırıcılık kuramında, sosyal etkileşimin oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır (Jaramillo, 1996). Aynı zamanda sosyal yapılandırıcılık kuramında Vygotsky (1980) tarafından öğrenme için sosyal olarak zengin bir çevreye ihtiyaç olduğu ve bireyin daha deneyimli öğrenenler ve öğreticilerle çalışırken bilişsel fonksiyonlarının daha fazla geliştiği ifade edilmektedir. Bireyler arası etkileşimi önemseyen sosyal-yapılandırıcılık yaklaşım öğrenmede işbirliğinin oldukça büyük bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır (Özdemir ve Yalın, 2007). Öğretme-öğrenme süreci içerisinde anlamın yapılandırılması, sosyal bağlamda bireylerin bilgiyi birbirleriyle paylaşımlarıyla gerçekleşmektedir. Bu süreçte öğrenen, oluşturduğu anlamı paylaşarak diğer öğrenenlerin fikirlerini etkilemekte ve onların fikirlerinden de etkilenmektedir (Fer ve Cırık, 2007). Bu anlamda öğrenme ortamının da öğrenme ve etkileşim bağlamında bir sosyal topluluk haline getirilmesi oldukça önemli görülmektedir (Powell ve Kalina, 2009). Sosyal yapılandırıcılık öğrenme ortamında öğrenenler, tıpkı gerçek hayatta olduğu gibi çevresindeki kişilerle sosyal etkileşimlere girmekte, onlarla konuşmakta, tartışmakta, paylaşmakta, işbirliği yapmakta ve diyaloglar kurmaktadır (Jaramillo, 1996; Jonassen, 1999). Dolayısıyla çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin yaşadıkları yalnızlık duygusunu ortadan kaldırabilmek için sosyal yapılandırıcılık kuramını benimseyen yaklaşımlar sergilenmesi gerektiği söylenebilir. Böylesi bir ortamda bulunan öğrenenler, Vygotsky'nin (1980) yakınsal gelişim alanı olarak adlandırdığı kendilerinden hem daha yetenekli hem de daha az yetenekli öğrenenler arasında bulunmaktadır. Bu şekilde öğrenenler hem bir yandan kendilerinden daha yetenekleri öğrenenlerden öğrenirken

öğrenmelerini geliştirmekte ve fikirlerinin doğruluğunu ve(ya) geçerliğini sınamaktalar hem de kendilerinden daha az yetenekli öğrenenlere öğreterek sahip oldukları bilgileri pekiştirmekte ve zaman zaman da bunların doğruluğunu sınamaktadırlar (Saban, 2004).

Gerçekleştirilecek olan bu çalışmada öğrenme ortamının tasarımı sürecinde Şekil 3. de görülen Fer (2009) tarafından geliştirilen sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı öğelerinden faydalanılmıştır. Bu sayede çevrimiçi grup tartışması sürecinde oluşturulacak olan öğrenme ortamının sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamının özelliklerini taşıması sağlanmıştır. Öğrenen analizi, bağlamın belirlenmesi, anlamın yapılanması ve değerlendirme olmak üzere dört temel öğeden oluşan sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı, sosyal yapılandırmacılığın öngördüğü biçimde öğreticilerin rehber, öğrenenlerin de merkezde olduğu bir tasarım modelidir.



Şekil 3. Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarım öğeleri (Fer, 2009)

Kuramsal bir model olarak sosyal yapılandırmacılık, çevrimiçi grup tartışması süreçlerinde öğrenenlerin akademik başarılarını artırabilecek etkili bir öğrenme ortamı hazırlanmasında sağlam bir temel sağlar (Razak ve See, 2010). Çevrimiçi grup tartışması sürecinde önemli bir etkiye sahip olan sosyal yapılandırmacılık kuramı yakınsal gelişim bölgesi sınırları içinde kendine yer bulur (Vygotsky, 1980). Vygotsky (1980) yakınsal gelişim bölgesini, bağımsız rehberlikle belirlenen gerçek gelişim düzeyi ile yetişkin

rehberliği altında veya daha yetenekli öğrenenlerle işbirliği içinde problem çözme yoluyla belirlenen potansiyel gelişme düzeyi arasındaki mesafe olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda öğrenenlerin diğer öğrenenlerle birlikte iletişim ve etkileşim içerisine girerek sosyalleşmesini sağlayan dijital ortamlar, öğrenenlerin yakınsal gelişim bölgeleri için önemli bir unsur olarak görülebilir. Yakınsal gelişim bölgeleri, etkili öğrenmenin öğrenme sürecinde bulunan diğer öğrenenlerin desteği ve rehberliği ile mümkün olduğu fikrini vurgulamaktadır (Razak ve See, 2010).

Bilginin öğrenene aktarılması yerine öğrenenin sürece aktif olarak katılarak bilgiyi inşa etmesine olanak tanıyan sosyal yapılandırmacılık kuramının alt başlıklarından biri olan işbirlikçi problem çözme yöntemi, öğrenenlerin takım halinde sosyal bir ortamda çalışmalarına olanak tanımaktadır (Fer, 2009). Öğrenme süreçlerinde diğer öğrenenler ile birlikte sosyal etkileşimlerde bulunmanın önemini vurgulayan sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenler, işbirliğine dayalı bir şekilde öğrenme süreçlerine dahil olmaktadır (Jaramillo, 1996). Dolayısıyla sosyal yapılandırmacılık kuramı doğrultusunda oluşturulan çevrimiçi öğrenme ortamları, öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyelerini yükseltecek bir unsur olarak görülebilir. Bunun yanı sıra sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin öğrenme ortamlarında bulunan diğer öğrenenlerle işbirliği içine girmesi, öğrenenler arasındaki iletişimi de artıracaktır (Kılınç, 2019). İşbirliği ve iletişimin yüksek olduğu çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin içsel motivasyonu yükselmekte ve bu sayede öğrenme süreçlerine sürekli katılma isteği göstermektedirler (Fırat vd., 2018). Bu bağlamda, çevrimiçi öğrenme ortamlarının sosyal bulunuşluk kuramının temellerine dayalı bir şekilde oluşturulması gerektiği düşünülmektedir.

2.9. Sorgulama Toplulukları Kuramı

Garrison vd. (1999) tarafından geliştirilmiş olan sorgulama toplulukları kuramı, çevrimiçi öğrenme ortamları için kullanılmaktadır (Horzum, 2015). Bu kuram, öğrenenlerin birbirlerini saygı ile dinlediği, fikirleri üzerine yeni fikirlerin inşa edildiği, bireylerin birbirlerine söylenenlerden çıkarımlar yapılmasına yardım ettiği çevrimiçi bir öğrenme kuramı olarak değerlendirilmektedir (Garrison vd., 1999). Sorgulama toplulukları kuramı, çevrimiçi öğrenmenin farklı boyutlarını kapsamlı olarak açıklayan çerçevelerden biridir (Garrison vd., 2001). Daha çok yükseköğretimi desteklemek amacıyla geliştirilen “Sorgulama Toplulukları Kuramı”na göre, bir çevrimiçi topluluk

bilişsel bağımsızlaşmayı ve toplumsal olarak karşılıklı dayanışmayı güçlendirirse, bir “sorgulama topluluğu” olabilmektedir (Romiszowski ve Mason, 2004). Özel bir çevrimiçi öğrenme topluluğu olan sorgulama toplulukları (community of inquiry) da, bireysel anlamın oluşturulması ve ortak anlamın onaylanması için yansıtıcı ve eleştirel biçimde tartışan bireylerin, çevrimiçi öğrenme ortamları aracılığıyla oluşturdukları gruplar olarak değerlendirilebilir (Kahyar, 2018).

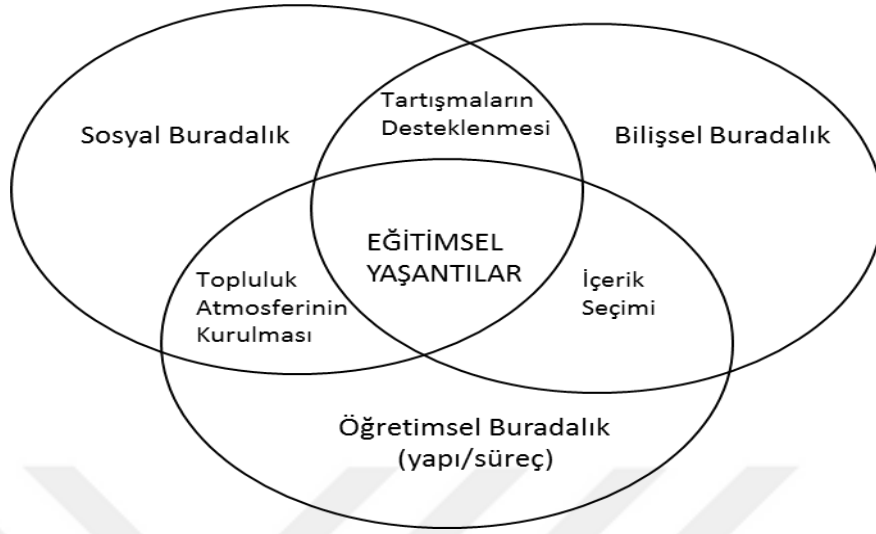
Sosyal yapılandırmacı yaklaşıma dayanarak günümüzde birçok araştırmacı tarafından sorgulama topluluğu modeli e-öğrenmeye yönelik en önemli model olarak tanınmaktadır (Garrison ve Arbaugh, 2007). Özellikle 2000’li yıllar ile birlikte birçok araştırmacı sorgulama topluluğu bileşenleri çerçevesine göre öğrenme deneyimlerini incelemektedir (Akyol ve Garrison, 2011; Kozan ve Richardson, 2014; Morueta vd., 2016; Tirado vd., 2015; Wicks vd., 2015). Bu çalışmalarda sorgulama topluluğu modeli ile bireylerin bir grup olarak işbirliği içerisinde kendi öğrenmelerini ve bir konuya ilişkin çıkarımlarını, tartışma ve yansıtma ile gerçekleştirmeleri amaçlanmaktadır.

Sorgulama topluluğu, öğrenme için sorgulama ve topluluk olarak iki önemli yapıyı birleştirmektedir. Topluluk, sürekli araştıran kişilerin olduğu bir ortam oluşturmak için; sosyal dinamikleri, sosyal etkileşimi ve işbirliği içinde çalışmayı ifade etmektedir (Kılıç, 2016). Aynı zamanda topluluk, sorumluluk alma ve kişisel tercihler sayesinde anlamlı yapı oluşturma sürecini kapsayan akademik etkileşimi yansıtmaktadır (Garrison ve Vaughan, 2008).

Planas (2004), çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin işbirlikçi sınıflardaki gibi sosyal ve epistemik süreçlerin oluşması için çabalamak zorunda olduklarını vurgulamaktadır. Sorgulama topluluğu kuramı, öğretici rehberliğine önem veren öğrenme ortamlarında öğrenenlerin anlamlı tartışmalar gerçekleştirebileceklerini, içerikle ilgili sağlam bilgiler edinebileceklerini savunmaktadır (Rourke ve Kanuka, 2009). Bu kuram, öğrenmenin öğretici ve öğrenen arasındaki etkileşimle (Shea vd., 2012) ve tümleşik öğretimsel, sosyal ve bilişsel buradalık bileşenleriyle gerçekleştiğini açıklamaktadır (Rubin vd., 2013; Swan vd., 2009).

Bilişsel, toplumsal ve öğretimsel buradalık öğeleri ile işbirliğine dayalı anlamlı öğrenmelerin oluşturulabilmesi için çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılmakta olan sorgulama toplulukları kuramı (Zydney vd., 2012), öğrenenin veya diğer bileşenlerin ortamda var olması algısını önemseyerek, temelde buradalık algıları üzerine

odaklanmaktadır (Kahyar, 2018). Sorgulama topluluğu bileşenleri Şekil 4'te özetlenmektedir.



Şekil 4. Sorgulama toplulukları kuramının bileşenleri (Garrison vd., 1999)

Sorgulama toplulukları kuramı çerçevesinde tanımlanan bileşenlerin farklı çevrimiçi ortamlar üzerinde yapılan çalışmalar ile göstergeleri tanımlanmış, bu göstergeler doğrultusunda alt kategoriler oluşturulmuştur. Sorgulama toplulukları kuramı bu bileşenleri temel alarak, işbirlikçi ve sosyal yapılandırmacı bir öğrenme ortamına olanak sağlamaktadır (Bülbül vd., 2016). Bu doğrultuda bileşenlere ilişkin tanımlamalar Tablo.2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Sorgulama toplulukları bileşenleri (Garrison vd., 2001)

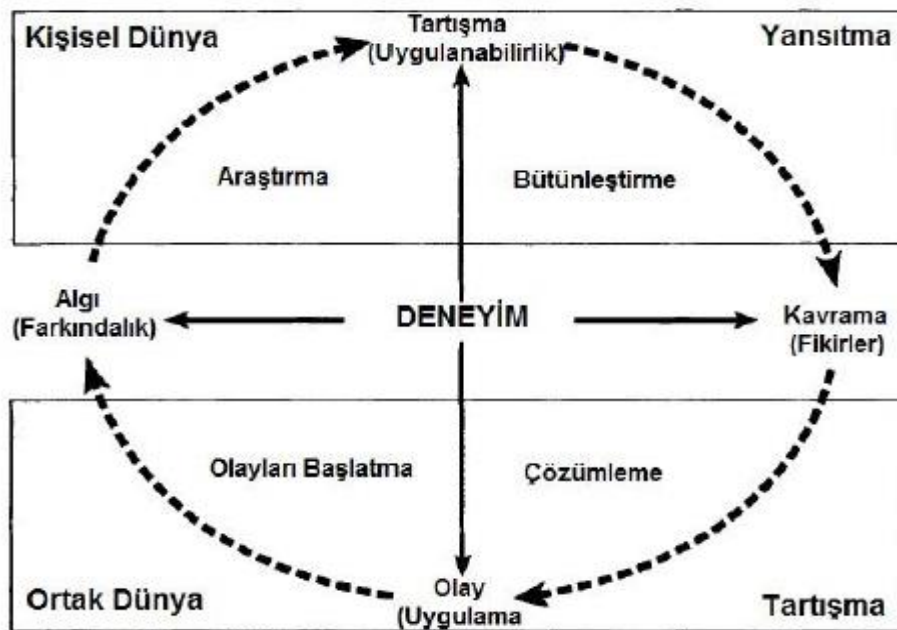
Sorgulama Toplulukları		
Kuramı Bileşenleri	Kategoriler	Göstergeler
Sosyal Buradalık	Açık iletişim	Risksiz ifade
	Grup uyumu	İşbirliğini cesaretlendirme
	Etkili ifade	İfadeler
Bilişsel Buradalık	Olayları tetikleme	Şaşkınlık duygusu
	Keşfetme	Bilgi değişimi
	Entegrasyon	Fikirleri birleştirme
	Kararlılık	Yeni fikirleri uygulama
Öğretimsel Buradalık	Tasarım ve organizasyon	Müfredat ve
	Konuşmayı kolaylaştırma	Yöntemlerin ayarlanması
	Doğrudan öğretim	Bireysel anlamayı paylaşma Tartışmaya odaklanma

Sosyal yapılandırmacılık üzerine kurulu ve genellikle çevrim içi öğrenme ortamları ile ilgili olan sorgulama topluluğu kuramının (Horzum, 2015) modeli ve bileşenleri incelendiğinde, öğrenme ortamlarında öğrenenlerin benzer hedefler doğrultusunda işbirliğine dayalı bir şekilde gerçekleştirdikleri araştırmalar ve tartışmalar yoluyla öğrenmelerini gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Sorgulama topluluğu kuramının bileşenlerini oluşturan bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık kavramları şu şekilde açıklanmaktadır.

2.9.1. Bilişsel buradalık

Öğrenenlerin çevrimiçi ortamda sürdürülen iletişim sayesinde eleştirel düşünmeyi ve anlamlı öğrenmeyi yapılandırabilmesine olanak tanıyan bilişsel buradalık (Ke, 2010), bilginin inşası ve problem çözümü için gerekli olan sorgulamalarla gerçekleşen öğrenmelerdeki aşamaları tanımlayan temel boyuttur. Garrison vd. (2001) tanımlamalarında, bilişsel buradalığı, çevrimiçi öğrenenlerin iletişim ve düşünceye dayanan anlamı inşa edip doğrulayabilmeleri olarak ifade etmektedir. Bilişsel buradalık, öğrenenlerin sorgulama topluluğundaki tartışmalarla desteklenen anlamı, güçlendirme ve yapılandırma yeterliğinin ölçüsü olarak değerlendirilebilir. Bu kavram, sorgulama topluluğundaki her bir katılımcının, topluluktaki iletişim sayesinde anlamları yapılandırabilme yeteneğini vurgulamaktadır (Garrison vd., 1999). Arbaugh vd. (2008) öğrenme ortamlarında bilişsel buradalığı dört aşamada tanımlamış ve bilişsel buradalığı değerlendirmek için şekil 5.'te gösterilen uygulanabilir araştırma modelini kullanmıştır.



Şekil 5. *Uygulanabilir araştırma modeli (Arbaugh vd., 2008)*

Şekil 5’de dikey eksen, ortak eylemleri içeren ve tekrarlanan doğal araştırma olarak adlandırılan tartışma ve olay boyutunu tanımlamaktadır. Yatay eksen ise deneyimden elde edilen anlamlı yapı süreci olarak adlandırılan algı ve kavrama boyutu olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel buradalığın modelde belirtilen kategorileri ve göstergeleri tablo. 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. *Bilişsel buradalık kategorileri ve göstergeleri (Garrison vd., 2001)*

Kategoriler	Göstergeler
Olayları Başlatma	Problemi fark etme
	Şaşkınlık hissi
Araştırma	Grup içinde ve gruplar arasında fikir ayrılığı
	Mesajlarda uyumsuzluk
	Bilgi değişimi
	Dikkate değer öneriler sunma ve destekleme
	Beyin fırtınası
Bütünleştirme	Grup içinde ve gruplar arasında fikir birliği
	Üyeler arası yakınlaşma
	Farklı kaynaklardan bilgi entegrasyonu
	Sentez yapma
Çözümleme	Gerçek dünya için çeşitli uygulamalar
	Çözümleri test etme
	Çözümleri savunma

Bilişsel buradalığı sağlayabilmek için öğrenenlerin düşünme düzeylerinin farkında olması gerekir. Ayrıca uygun ders tasarımı sağlamak, etkinlikleri ve tartışmaları kolaylaştırmak bilişsel buradalığın etkisi üzerinde rol oynayabilir (Garrison, 2009). Ayrıca, öğrenenlere olayları başlatma evresinin başından çözümleme evresinin sonuna kadar tüm aşamaları yaşamak için fırsatlar oluşturabilmek, bilişsel buradalığı kolaylaştırabilir (Darabi vd., 2011).

2.9.2. Sosyal buradalık

Çevrimiçi ortamlarda sürdürülen eğitimlerin yararlarına rağmen öğrenenin ve öğretmenin farklı ortamlarda bulunmasından kaynaklanan iletişim problemleri süreçteki sosyal etkileşimlerde önemli rol oynamaktadır. Bu problemi ortadan kaldırabilmek ve öğrenenlerin diğer kişilerle iletişimini kolaylaştırmak için, çevrimiçi öğrenme ortamları

çeşitli sosyal iletişim araçlarıyla zenginleştirilmektedir (Sung ve Mayer, 2012). Bu ortamlardaki sosyal etkileşim, beraberinde sosyal buradalık kavramını gündeme getirmiştir (Çakmak vd., 2014). Sosyal buradalık, öğrenme topluluğundaki bireyler arasındaki sosyal etkileşimlere, öğrenmenin gerçekleşmesi ve öğrenme amaçlarına ulaşmayı sağlayan sosyal atmosfere işaret etmektedir (Rourke vd., 2007). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında da etkili öğrenmeler için önemli olarak görülen sosyal buradalık (Garrison vd., 2001), çevrimiçi öğrenme ortamlarının yapısından dolayı öğrenenlerin sahip olduğu yalnızlık hissi ile ters orantılı olarak gelişmektedir (Rovai, 2007). Bu noktada samimiyet ve yakınlık sosyal buradalığın gelişmesi için iki önemli kavram olarak görülmektedir.

Akyol vd. (2009) ve Garrison ve Arbaugh (2007), sosyal buradalığı öğrenenlerin, kendilerini topluluğa ait hissetmeleri, akademik hedefleri elde etmeye odaklanmaları ve hedefleri benimsemeleri için kişisel ilişkileri geliştirebilecekleri bir boyut olarak açıklamaktadır. Bu çerçevede sosyal buradalık, kişisel-duygusal ifadeler, iletişimi başlatma ve grup seçimi olarak üç aşamaya ayrılmaktadır. Bu aşamalar tablo 4'te özetlenmektedir.

Tablo 4. Sosyal buradalık kategorileri ve göstergeleri (Garrison vd., 2001)

Kategoriler	Göstergeler
Kişisel/Duygusal İfade Etme	Kişisel düşünce ve duygularını ifade etme
	Kendini ifade edebilme
	İfadelerin ve esprilerin kullanılması
İletişimi Başlatma	Kendini açıkça ifade edebilme
	Sorular sorma/cevaplama
	Gönderilen mesajlardan faydalanma
	Takdir ve övgü
	Fikir birliğini ifade etme
Grup Seçimi	Belirli davranış sınırlarında karşılıklı bilgi değişimi
	Grupları belirleme/tanımlama
	Grup ve kişilerin isimlerini kullanma
	İlişkilerin başlaması ve selam verme
	Kendini grubun bir parçası olarak hissetme
	Etkinliklerin gerçekleştirilmesi ve grubun bir üyesi olma

Sosyal buradalık üzerine gerçekleştirilen tanımlar ve tanımlanan aşamalar göz önüne alındığında sosyal buradalığın, öğrenenlerin çevrimiçi ortamlarda diğer

öğrenenlerle iletişim ve etkileşim içine girebilmeleri, kendi düşüncelerini yansıtabilmeleri ve öğrenme sürecine aktif katılabilmeleri için önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

2.9.3. Öğretimsel buradalık

Öğrenme süreci başlangıcından önce ortamın tasarımı, dersin planlanması, tartışma ortamı oluşturma ve yönetme, bilgi verme (Anderson vd., 2001), geri dönütler sağlama ve süreci değerlendirme (Ke, 2010) gibi etkinlikleri kapsayan öğretimsel buradalık, istenen öğrenme çıktılarına ulaşabilmek için sosyal ve bilişsel süreçlerde rehberlik edecek öğretime odaklanmaktadır (Rourke, 2001). Öğreticinin sorumluluğunda ortaya çıkan bu etkinlikler, model çerçevesinde öğretimsel buradalık olarak ele alınmaktadır. Ayrıca öğretimsel buradalık, gerekli öğretim programı ve yöntemlerin düzenlenmesi, içeriğin oluşturulması, iş programının oluşturulması, ortamın verimli kullanımı, çalışma prensipleri ve uygulanacak yöntemlerin belirlenmesini de kapsamaktadır (Rourke, 2001; Shea vd., 2010). Bu doğrultuda öğreticinin uygun öğrenme deneyimleri için ortamların tasarımı; öğretim elemanı ve öğrenenler arasında kolaylaştırma gibi iki temel işlev söz konusudur. Bu işlevlerde öğreten etkili eğitimsel öğrenme çıktıları ve bireysel anlamların gerçekleştirilmesi amacıyla bilişsel ve toplumsal süreçlerin tasarlanması, kolaylaştırılması ve yönetilmesinden sorumludur (Garrison ve Anderson, 2003). Bu durumda çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğretenin; derslerin tasarımı ve planlanması, dersler üzerinde değişiklikler yapılması ve etkinlikler oluşturulması gibi rolleri öğretimsel buradalık çerçevesinde ele alınır. Bunun yanı sıra öğrenenlerin öğrenmelerini kolaylaştırmak ve şekillendirmek için öğrenenler arasında tartışmanın kolaylaştırılması, öğrenenlere geri bildirimler verilmesi, etkinliklerin yönlendirilmesinde ve öğrenenlerin motive edilmesi de bu kapsamda değerlendirilmektedir (Garrison vd., 2010; Kılıç vd., 2016). Öğretimsel buradalığın tasarım ve örgütlenme, tartışmayı kolaylaştırma ve doğrudan öğretim olarak belirlenen üç göstergesi Tablo 5’te özetlenmektedir.

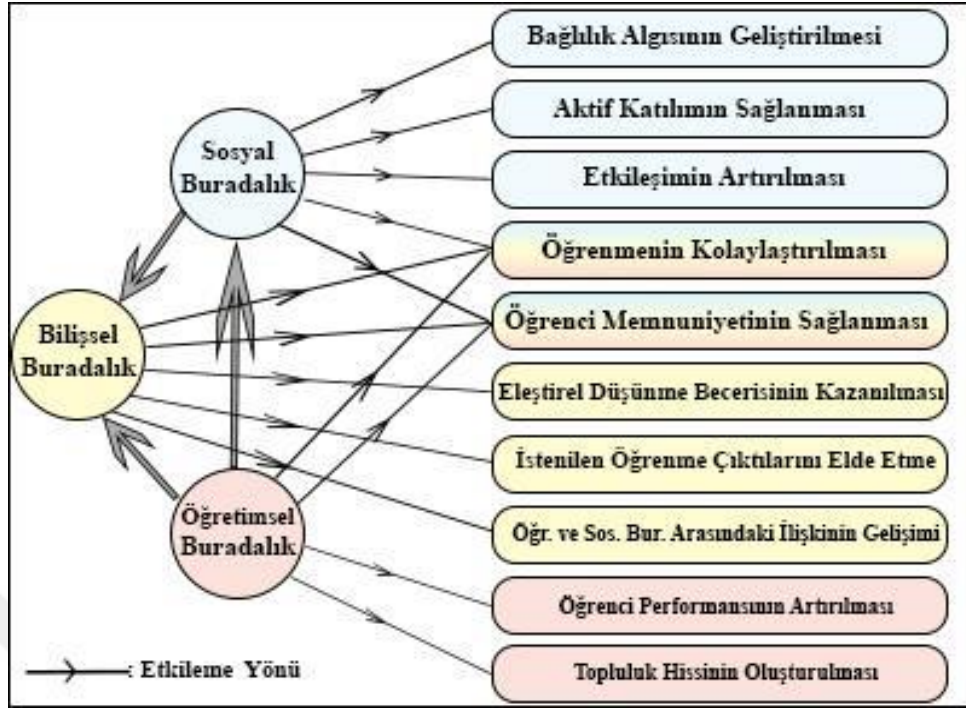
Tablo 5. Öğretimsel buradalık kategorileri ve göstergeleri (Garrison vd., 2001)

Kategoriler	Göstergeler
Tasarım ve Organizasyon	Öğretim programı oluşturma
	Yöntemlerin belirlenmesi
	Çalışma takvimi oluşturma
	Ortamı etkili bir şekilde kullanma
	Ortamda uyulması gereken kuralları oluşturma

	Fikir ayrılığı ve fikir birliği olan noktaların belirlenmesi
	Fikir birliğine varılan konuları araştırma
Tartışmayı Kolaylaştırma	Teşvik etme, onaylama ya da öğrenen katkılarını destekleme
	Öğrenme atmosferi oluşturma
	Tartışmaya katılımcıları çekmek
	Sürecin etkililiğini değerlendirmek
	İçeriği /soruları sunma
	Belirli konular üzerine tartışmaya odaklanma
	Tartışmayı özetleme
	Açıklayıcı geri dönüt ve değerlendirme sayesinde anlamları pekiştirme
Doğrudan	Yanlış kavramları tanımlama
Öğretim	Kitap, dergi, makale ve kişisel deneyimler gibi çeşitli kaynaklardan
	bilgi verme
	Teknik soruları yanıtlama
	Sorunlara odaklanma ve çözme

Tablo 5. göz önüne alındığında, öğretimsel buradalığın genel olarak öğrenme süreci öncesi ortamın tasarımına dayandığı görülmektedir. Bu noktada, öğrenenlere etkileşime girebilecekleri imkânları tanıyacak şekilde tasarlanan öğrenme ortamlarının, öğretimsel buradalık için önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

Sorgulama topluluğu modelinin üç bileşeni, süreçte sürekli olarak etkileşim halindedir ve çevrimiçi ortamlarda her bir bileşenin varlığı diğer bileşenler üzerinde önemli etkiye sahiptir (Garrison vd., 2010). Her ne kadar bu bileşenler, öğrenenlerin çevrimiçi ortamlarda bulunurken öğrenme deneyimi yaşama hissini ve anlama üzerindeki etkiyi tanımlasa da kullanılan ortamların özellikleri bu bileşenlerin etkileşimlerinde dolayısıyla da sorgulama topluluğu yapısının şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Şekil 6’da bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradağın birbirlerini ve diğer değişkenleri nasıl etkilediği gösterilmiştir (Kılıç, 2016).



Şekil 6. Bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalığın birbirleriyle ve alt bileşenlerle ilişkisi (Kılıç, 2016)

Sorgulama toplulukları kuramının modeli ve bileşenleri göz önüne alındığında, işbirliği halinde çalışmanın kritik bir rol oynadığı çevrimiçi öğrenme ortamlarında bu kuramının benimsenmesinin, öğrenme süreçlerinden elde edilecek olan verimin artması için önemli bir unsur olacağı söylenebilir. Öğrenen etkileşiminin temelini oluşturduğu çevrimiçi grup tartışması sürecinde, öğrenenler arasında sosyal etkileşimlerde bulunmanın önemini vurgulayan sosyal yapılandırmacılık kuramı ve sorgulama toplulukları kuramı çerçevesinde hareket etmenin bir gereksinim olduğu düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında uygulanan farklı çevrimiçi grup tartışması tekniğinin öğrenenlerin; (i) sosyal bulunuşluk seviyelerine, (ii) algılanan öğrenme düzeylerine ve (iii) içsel motivasyonlarına etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, daha güvenilir sonuçlar elde etmek için nitel ve nicel yaklaşımları birlikte kullanan karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Özellikle sosyal bilimler alanında sıkça kullanılan karma araştırma yöntemi, bir araştırma sürecinde, araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla nitel ve nicel verilerin birlikte toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasına dayalıdır (Creswell, 2003). Tek bir yöntemin kullanılması yerine nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılmasının araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı, karma yöntem araştırmalarının temel varsayımıdır (Creswell, 2012). Diğer yandan Greene vd. (1989), karma yöntem araştırmalarının kullanılmasındaki gerekçeleri ortaya koydukları bir araştırmada karma yöntemin kullanılmasının önemli gerekçelerden birinin de tamamlayıcılık (complementarity) olduğunu belirtmişlerdir. Bu kavramı, nicel veri toplama ve analizi sonrasında elde edilen bulguların yorumlanabilirliğinin artırılabilmesi için nitel sonuçların kullanılması olarak açıklamışlardır. Benzer biçimde bu araştırma kapsamında da öncelikle öğrenenlere uygulanacak ölçeklerden elde edilen verilerin istatistiksel analizi yapılmış sonrasında ise nitel araştırma süreci kullanılarak elde edilen analiz sonuçlarının yorumlanabilirliğinin artırılması sağlanmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma kapsamında karma araştırma yöntemlerinde kullanılan sıralı açıklayıcı desenden yararlanılmıştır. Nicel veri toplama ve veri analizi yapıldıktan sonra nitel veri toplama ve veri analizi yapılan bu desende, kullanılan bu iki yöntem bulgular ve yorum bölümünde bütünleştirilmektedir (Creswell, 2003). Buna göre öncelikli olarak sosyal bulunuşluk ölçeği ve içsel motivasyon ölçeği “Google Formlar” hizmeti kullanılarak internet üzerinden bir forum olarak hazırlanmıştır. Bu formun internet adresi, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Sosyoloji Lisans Programı’nda yer alan insan ve toplum dersini alan tüm öğrenenlere Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bünyesinde kullanılan öğrenme yönetim sistemi aracılığıyla ön test olarak sunulmuş, ardından ölçeklere yanıt veren öğrenenler çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen öğrenenler deney ve kontrol grubuna atanmışlardır. Bu aşamada deney ve kontrol

grubundaki katılımcı sayılarının istatistiksel gücün korunması için eşit ya da birbirine yakın olması gözetilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına atama süreci ise seçkisiz olarak yapılmıştır. Seçkisiz atama sınırlandırılmış ve sınırlandırılmamış olarak ikiye ayrılabilir (Schulz ve Grimes, 2002). Tam seçkisizliğin sağlanması, deney ve kontrol gruplarında herhangi bir yanlılık olmaması için sınırlandırılmamış, yani herhangi bir katılımcının deney ya da kontrol grubunda bulunma ihtimalinin eşit olduğu yöntem kullanılacaktır. Bu amaçla Altman ve Bland (1999) tarafından açıklanan prosedüre göre atama işlemi IBM SPSS Statistics v26 paket programındaki “Select Cases” komutu yardımıyla yapılmıştır. "Select Cases" işlemi sürecinde deney ve kontrol gruplarının kaçar kişiden oluşacağı IBM SPSS Statistics v26 yazılımına girilmiştir. Daha sonra IBM SPSS Statistics v26 yazılımı katılımcılara rastgele 0 veya 1 sayılarını atamıştır. Bu çalışma kapsamında 0 yazılanlar deney grubunu, 1 yazılanlar ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubundaki bu öğrenenler, iki farklı çevrimiçi grup tartışması tekniğinin uygulandığı çevrimiçi öğrenme süreçlerini tamamlamışlardır. Deney grubunda yer alan öğrenenler, en fazla 150 katılımcının oluşturduğu gruplara ayrılarak ve bir eğitim-öğretim dönemi (yaklaşık 4 ay) boyunca her bir gruba ayrı ayrı atanmış olan rehber rolündeki öğretmenler eşliğinde tartışma forumunu kullanmışlardır. Deney grubuna kılavuzluk yapan öğretmenler, deneyin uygulandığı “İnsan ve Toplum” dersini kapsayan konularda bilgi sahibi olan öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Kontrol grubunda yer alan öğrenenler ise Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bünyesinde hali hazırda yürütüldüğü şekliyle, ilgili dersin tartışma formundan sorumlu olan öğretim üyesinin/elemanının bir eğitim-öğretim dönemi (yaklaşık 4 ay) boyunca yönettiği tartışma formuna katılarak grup tartışması sürecini gerçekleştirmişlerdir. Kontrol grubunun dahil olduğu tartışma formuna başka bir öğretici müdahalesi olmamıştır. Her iki gruba ait deney süreci [“4. DENEY SÜRECİNDE GERÇEKLEŞTİRİLEN ETKİNLİKLER”](#) başlığı altında detaylandırılmıştır. Bu sürecin ardından araştırma başlangıcında kullanılan ölçekler, öğrenme süreci tamamlandıktan sonra kendilerine tekrar, algılanan öğrenme ölçeği ise ilk kez uygulanmıştır. Bu suretle; deney ve kontrol grubunda uygulanan iki farklı çevrimiçi grup tartışması tekniğinin öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyelerine, algılanan öğrenme düzeylerine ve içsel motivasyonlarına etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Gerçekleşen bir öğrenme süreci ile ilgili inanç ve duyguların bütününe oluşturan ve öğrenme deneyiminin geriye dönük bir değerlendirmesi olan algılanan öğrenme (Caspi ve Blau, 2008) doğası gereği sadece son test olarak uygulanmaktadır. Nicel veri toplama

ve analizlerinin sonlanması ardından nitel veri toplama sürecine geçilmiştir. Burada kendilerine uygulanan ölçeklerde, tüm ölçeklerin ortalaması olarak en düşük ve en yüksek puanları elde eden 5'er öğrenen ile yapılandırılmış görüşmeler yapılarak nicel veri analizi sonucu elde edilen bulguların anlamlandırılması amaçlanmıştır. Yapılandırılmış görüşmeler yine "Google fromlar" hizmeti kullanılarak internet üzerinden bir forum olarak hazırlanmıştır.

3.1.1. Nicel boyut

Bu bölümde, araştırmanın nicel boyutu açıklanmaktadır. Bu amaçla; örnekleme yöntemi, araştırma modeli, kullanılan ölçme araçları ve veri analiziyle ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

3.1.1.1. Evren ve örneklem

Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Sosyoloji Lisans Programı'nda yer alan insan ve toplum dersi kapsamında yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini bu dersi alan 8.254 açıköğretim fakültesi öğreneni oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçları "Google Form" biçiminde söz konusu öğrenenlerin tamamına gönderilerek cevaplamaları talep edilmiştir. Araştırmanın örneklemini ise bu ölçme araçlarını yanıtlayan ve araştırmaya katılma konusunda gönüllü olan öğrenenler oluşturmaktadır. Bu yönüyle seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden, uygun örneklemenin kullanıldığı söylenebilir. Ulaşılabilirlik ve elverişlilik esasına dayalı olan uygun örnekleme yöntemi, bazı araştırma konularında bilgilerin hızlıca toplanması amacıyla tercih edilen bir yöntemdir. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı, ulaşmanın kolay olduğu ve araştırmaya katılım konusunda gönüllü olan bireylerle çalışır (Erkuş, 2005). Araştırma kapsamında kişisel bilgilerin korunması amacıyla, öğrenme yönetim sistemini kullanarak insan ve toplum dersini alan 8.254 öğrenenin tamamına rastgele bir tanımlayıcı numara (id) atanmıştır. Gerek öğrenenlerin seçkisiz olarak deney ve kontrol gruplarına atanmasında gerekse de araştırmaya katılan öğrenenlere öğretim süreci sonunda gönderilecek son testlerin ön test sonuçlarıyla eşlenmesinde bu tanımlayıcı numaralar kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında 8.254 öğrenene ön test olarak sunulan ölçme araçlarına 360 öğrenen yanıt vermiştir. Çalışma kapsamında bir dönem boyunca gerçekleştirilen deney sonrası son test olarak uygulanan ölçme araçlarına yanıt veren öğrenenlerin sayısı ise 286 olmuştur. Uç verilerin temizlenmesi sonucunda bu sayı 260'a düşmüştür. Ardından,

öğrenme analitiklerine bakılarak son testlere yanıt vermiş ancak tartışma forumlarına hiç girmemiş 10 öğrenen daha listeden çıkarılmış ve örneklemin nihai sayısı 250 olarak belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrenenlerin demografik bilgileri tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların demografik bilgileri

Grup	Yaş	Frekans	Yüzde
Deney Grubu	15-24	22	17.054
	25-54	88	68.217
	55-64	19	14.729
	Toplam	129	100
Kontrol Grubu	15-24	24	19.835
	25-54	87	71.901
	55-64	10	8.264
	Toplam	121	100
Üniversite Durumunuz			
Deney Grubu	İkinci üniversite kapsamında okuyorum	106	82.171
	İlk kez üniversite okuyorum	23	17.829
	Toplam	129	100
Kontrol Grubu	İkinci üniversite kapsamında okuyorum	101	83.471
	İlk kez üniversite okuyorum	20	16.529
	Toplam	121	100
Çalışma Durumu			
Deney Grubu	Çalışmıyorum	36	27.907
	Emekliyim	21	16.279
	Kamuda çalışıyorum	43	33.333
	Özel sektörde çalışıyorum	23	17.829
	Serbest meslek sahibiyim	6	4.651
	Toplam	129	100
Kontrol Grubu	Çalışmıyorum	42	34.711
	Emekliyim	6	4.959
	Kamuda çalışıyorum	37	30.579
	Özel sektörde çalışıyorum	28	23.140
	Serbest meslek sahibiyim	8	6.612
	Toplam	121	100
Teknoloji Kullanım Yeterliliği			
Deney Grubu	İleri düzeyde	32	24.806
	Orta düzeyde	83	64.341
	Temel düzeyde	14	10.853
	Toplam	129	100
Kontrol Grubu	İleri düzeyde	41	33.884
	Orta düzeyde	72	59.504
	Temel düzeyde	8	6.612
	Toplam	121	100
Cinsiyet			
Deney Grubu	Kadın	52	40.310
	Erkek	77	59.690
Kontrol Grubu	Toplam	129	100
	Kadın	45	37.190

Erkek	76	62.810
Toplam	121	100

Önteste yanıt veren 360 öğrenenin dağılımı 174 deney grubu, 186 kontrol grubu şeklindeyken, son teste yanıt veren 250 öğrenenlerin dağılımı 129 deney grubu, 121 kontrol grubu şeklinde olmuştur. Bu haliyle denek kaybının tüm katılımcılar açısından %30.55 olduğu görülmektedir. Bu oran deney grubunda %25.86 iken kontrol grubunda %34.94 olmuştur. Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen bilimsel çalışmalarda denek kayıpları oranlarını araştıran bir çalışmada sistemden düşen (drop out) öğrenenlerin kayıtları rapor edilmiştir (Inside Higher ED, 2013). Buna göre bir dönem boyunca okutulan derse başlangıçta 12.700 öğrenen kayıt olmuştur. Bu sayı dönem sonunda 350 ye kadar düşmüştür. Dolayısıyla denek kaybı %97 olarak hesaplanmıştır. Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında ders bırakma konusu üzerine gerçekleştirilmiş olan diğer bir çalışmada Onah vd., (2014) bu ortamlarda ders bırakma oranlarının %87'nin üzerinde olduğunu belirtmiştir. Choi ve Park (2018) tarafından açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen bir çalışmada ise ders bırakma oranı 57.6 çıkmıştır. Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında ders bırakma oranları üzerine gerçekleştirilen diğer bir çalışmada Oliveira, Penedo ve Pereira (2018), bu ortamlardaki ders bırakma oranının %35'in üzerinde gerçekleştiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla ilgili alanyazında gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar dikkate alındığında, bu araştırmaya kapsamında ulaşılan deney kaybı oranının açık ve uzaktan öğrenme bağlamında düşünüldüğünde olası bir sonuç olduğu, daha da fazlası ilgili alanyazının öngördüğü oranlardan çok daha iyi seviyelere ulaşıldığı ifade edilebilir.

3.1.1.2. Araştırma modeli

Bu çalışmada araştırmanın amacına uygun olarak deneysel modellerden yararlanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni kullanılan öğretim yöntemi, bağımlı değişkenleri ise öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyeleri, algılanan öğrenme düzeyleri ve içsel motivasyonlarıdır.

Deneysel modeller, doğru uygulandıklarında neden-sonuç ilişkisini en iyi ortaya koyan çalışmalardır. Deneysel modelleri diğer tüm araştırma modellerinden ayıran temel özellik, bağımsız değişkenin araştırmacı tarafından manipüle edilmesine imkan sağlamasıdır. Bu nedenle deneysel araştırmalar açıklamanın ve yordamanın ötesine geçerek araştırmacılara gerçek bir “etki” çalışması yapma imkânı verir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Deneysel araştırmaların bir diğer önemli avantajı ise grup yanlılığını

ortadan kaldırmaya yönelik olarak seçkisizleştirmeyi (randomization) mümkün kılmasıdır. Seçkisizleştirme, araştırmada yer alacak deney ve kontrol gruplarının rastgele oluşturulması bir başka ifadeyle tüm deneklerin bu gruplardan birine atanma olasılıklarının birbirine eşit olmasıdır (Erkuş, 2005). Seçkisiz (random) atama, gruplar yeterince büyük olduğunda bu grupların birbirine denk olmasını sağlayarak gerek araştırmaya konu olan değişkenler açısından gerekse de karıştırıcı değişkenler açısından deney ve kontrol gruplarının başlangıçta denk olmasını sağlamak için araştırmacının elini güçlendirir (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Araştırma kapsamında sosyal bulunuşluk seviyesinin ve içsel motivasyonun iki farklı çevrimiçi grup tartışması tekniğinin uygulandığı öğrenme süreci sonunda nasıl bir değişim gösterdiğini ortaya koymak amacıyla gerçek deneysel modellerden biri olan ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda yaygın olarak kullanılan bu desende deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup yer alır. Her iki gruba da deney öncesi ve sonrasında ölçme araçları uygulanarak veri toplanır (Kaya ve Gelbal, 2007).

Araştırmanın diğer bağımlı değişkeni olan algılanan öğrenme ise doğası gereği öğrenim sürecinin sonunda ölçülmüştür. Bu nedenle algılanan öğrenme düzeyinin belirlenmesi aşamasında gerçek deneysel modellerden son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu desende seçkisiz olarak deney ve kontrol gruplarına atanmış bireylerden yalnızca deney sonrasında veri toplanmaktadır. Algılanan öğrenme ölçeği de yine bir Google Form olarak hazırlanmış ve katılımcılara sunulmuştur. Bazı araştırmacılara göre bu desen, ön test etkisi söz konusu olmadığından en iyi deneysel desendir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu amaçla daha önce seçkisiz olarak oluşturulmuş grupların, deney sonrasında sosyal bulunuşluk seviyeleri ve içsel motivasyonları yanında algılanan öğrenme düzeyleri de ölçülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde, çevrimiçi ortamlarda katılımcı sayısı olarak 150'nin kritik bir değer olduğu ve bu değer üzerindeki grupların kitlesellik özelliğine sahip olduğu görülmektedir (Downes, 2013). Marques (2013), bir öğrenme sürecinde iletişime geçilebilecek kişi sayısından fazlasının kitlesellik olduğuna değinmiştir. Bu görüş ile aynı doğrultuda olarak Dunbar (1992)'de yaptığı çalışmada, 150 rakamının bir bireyin iletişime geçebileceği maksimum sayı olduğunu belirtmiştir. 150 bireyden daha fazla bireyin dahil olduğu gruplarda etkileşimin normal hayat düzeninde de olumsuz etkilendiği Harari (2012) tarafından kaleme alınan “Hayvanlardan Tanrılara Sapiens” romanında da ifade

edilmiştir. Dolayısıyla kitlesel bir grup yerine iletişim ve etkileşime olanak tanıyan bir grubun oluşturulması, öğrenme sürecinin daha sağlıklı olabilmesi açısından gerekli bir unsur olarak görülmektedir. Bu doğrultuda, çalışma süreci boyunca deneyin gerçekleştirileceği deney grubu kendi içlerinde en fazla 150 öğrenenden oluşan forum gruplarına ayrılmışlardır. Öğrenenler söz konusu alt gruplara seçkisiz olarak atanmıştır.

Araştırma kapsamındaki bir diğer önemli husus ise iç ve dış geçerliğin sağlanmasıdır. İç geçerlik, araştırma kapsamında elde edilen nedensel sonuca araştırma kapsamında olmayan değişkenlerin etkisinin olmaması, bu sonucun araştırma kapsamındaki değişkenlerle açıklanabilmesi olarak tanımlanırken, dış geçerlik ise elde edilen sonucun araştırma evrenine genellenebilirliği, yani örneklemin evreni temsil edebilme becerisidir (Kaya ve Gelbal, 2007). Dış geçerliği sağlamak için yeterli büyüklükte bir örneklem belirlemek gerekir. Bu amaçla G*Power (Faul vd., 2007) programından yararlanılarak bir önsel analiz yapılmış ve .80 istatistiksel güç, .05 anlamlılık düzeyinde orta düzey ve üzeri bir etki büyüklüğü için 10.000 öğrenenden oluşan evrenden en az 170 kişilik bir örneklem seçilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca Krejcie ve Morgan (1970), 30.000 kişinin yer aldığı bir evren için yaklaşık 380 kişilik bir örneklemin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, evreni 8.254 öğrenenden oluşan bu araştırmanın örneklem büyüklüğünün 250 öğrenenden oluştuğu göz önüne alındığında, araştırma kapsamında yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığı ifade edilebilir.

Bir deneysel araştırmada iç geçerliği tehdit edebilecek faktörler; denek seçimi, olgunlaşma, denek geçmişi, veri toplama aracı, ön test etkisi, denek kaybı, etkileşim etkisi, regresyon etkisidir (Campbell ve Stanley, 1963). Bu araştırmada kullanılan gerçek deneysel modeller, gerek kontrol grubunun kullanılması, gerekse de deney ve kontrol gruplarında yer alan bireylerin seçkisiz atanmasından dolayı iç geçerliği sağlamada oldukça güçlüdürler (Campbell ve Stanley, 1963; Fraenkel ve Norman, 2009). Bu araştırma kapsamında ise elde edilen örneklem büyüklüğünün açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen araştırmalar kapsamında yeterli sayıda olduğu, bu durumun gerek araştırmanın dış geçerliğini artırdığı gerekse de olası denek kaybı neticesinde ortaya çıkabilecek iç geçerlik tehdidini ortadan kaldırdığı ifade edilebilir.

3.1.1.3. Deney süreci

Bu çalışma sürecinde gerçekleştirilen deney, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Sosyoloji Lisans Programı'nda bulunan ve 2018-2019 eğitim öğretim dönemi

bahar yarıyılında işlenen “İnsan ve Toplum” dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte kontrol grubunda yer alan 186 öğrenen, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bünyesinde hali hazırda uygulandığı şekliyle tek bir gruptan oluşmuşken, deney grubu en fazla 150’şerli gruplara ayrılmış olan iki gruptan oluşmuştur. Öğrenme süreci başladıktan sonra 87’şer öğrenenin bulunduğu iki gruptan oluşmakta olan deney grubu, rehber rolünde olan birer alan uzmanı tarafından yönetilmiştir. Bu süreçte araştırmanın kuramsal boyutlarını oluşturan sosyal yapılandırmacılık ve sorgulama toplulukları kuramlarının ilkeleri doğrultusunda hareket edilerek, öğrenenlere gerekli bilgiler direkt olarak verilmemiş, bunun yerine onlara rehberlik yapılarak doğru bilgiye kendilerinin ulaşmaları sağlanmıştır. Deney grubunda gerçekleştirilen öğrenme süreçlerine ait görüntüler görsel 1. 2. 3. 4. 5. ve 6. da gösterilmektedir. Görsellerde betimlenen öğrenme sürecinin, çalışmanın kuramsal temelleriyle ilişkisi de ilgili görsellerin altında belirtilmiştir.

Kontrol grubunda ise herhangi bir değişiklik yapılmamış, hali hazırda süregelen yöntem uygulanmıştır. Bu yöntemde, dersin öğretim üyesi tartışma forumunda yer alan tüm öğrenenler ile birlikte öğrenme süreçlerini tamamlamaktadırlar. 186 öğrenenin oluşturduğu kontrol grubuna ait öğrenme süreçlerine ait görüntüler görsel 7., 8., 9., 10., 11., 12., ve 13. de gösterilmektedir. Deney ve kontrol grubuna ait görseller ile birlikte bu görsellerin yorumlanması, [“4. DENEY SÜRECİNDE GERÇEKLEŞTİRİLEN ETKİNLİKLER”](#) başlığı altında sunulmuştur.

3.1.1.4. Veri toplama araçları

Bu araştırma kapsamında öğrenenlerin; (i) sosyal bulunuşluk seviyelerini, (ii) algılanan öğrenme düzeylerini ve (iii) içsel motivasyonlarını belirlemek amacıyla; Sosyal Bulunuşluk Ölçeği (Çakmak vd., 2014), Algılanan Öğrenme Ölçeği (Albayrak vd., 2014) ve İçsel Motivasyon Ölçeği (Fırat vd., 2018) kullanılmıştır. Söz konusu ölçeklerin kullanım izinleri ilgili yazarlardan alınmıştır. Ayrıca kullanılan ölçeklere ait detaylı bilgiler çalışmanın [“5.1. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere İlişkin Geçerlik ve Güvenirlilik Analizleri”](#) başlığı altında verilmiştir.

3.1.1.5. Verilerin analizi

Araştırma kapsamında gerçek deneysel modellerden ön test-son test kontrol gruplu desen ile son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu doğrultuda daha önce de belirtildiği üzere araştırmaya katılan öğrenenler seçkisiz olarak deney ve kontrol

gruplarına atanarak, iki gruba da araştırma öncesinde sosyal bulunuşluk ve içsel motivasyon ölçekleri uygulanmıştır. Öğrenme süreçlerinin tamamlanmasının ardından her iki gruptaki öğrenenlere sosyal bulunuşluk ve içsel motivasyon ölçekleri tekrar, algılanan öğrenme ölçeği ise ilk kez uygulanmıştır. Bu yolla, öğrenme sürecinde kullanılan iki farklı çevrimiçi grup tartışması tekniğinin; öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyeleri, algılanan öğrenme düzeyleri ve içsel motivasyonları üzerindeki etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu etkiyi ortaya koymak amacıyla istatistiksel analizlerden yararlanılmıştır.

Ön test-son test kontrol gruplu gerçek deneysel desenlerde karışık ölçümler için iki faktörlü (2X2) ANOVA uygulanır (Büyüköztürk, 2008). Ancak araştırma kapsamında tekrarlı ölçüm yapılan iki farklı bağımlı değişken yer almaktadır. Bu nedenle her bir bağımlı değişken için ayrı ayrı (2X2) ANOVA yapılması gerekir. Bu durumda ortaya çıkacak problem ise aynı bağımsız değişkenin, birden fazla bağımlı değişkenle ayrı ayrı analiz edilmesi halinde I. tip hatanın olasılığının artması durumudur (Tabachnick ve Fidell, 2014). Böyle durumlarda çok değişkenli normalliğin sağlanması koşuluyla çok değişkenli ANOVA (MANOVA) uygulanır. Çalışma kapsamında, tekrarlı ölçüm yapılan iki özellik ve sadece deney sonrası ölçüm yapılan bir özellik olmak üzere iki ayrı durum söz konusudur. Bu nedenle ilk olarak tekrarlı ölçümlerin yapılacağı sosyal bulunuşluk seviyesi ve içsel motivasyon için yapılacak analizler açıklanmıştır. İçsel motivasyon ve sosyal bulunuşluk ölçekleri insan ve toplum dersini alan tüm öğrenenlere gönderilerek, yanıt veren öğrenenler seçkisiz olarak deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Sonrasında ise deney ve kontrol gruplarının sosyal bulunuşluk ve içsel motivasyon ölçeklerindeki ön test puanları karşılaştırılmıştır. Öğretim süreci sonunda söz konusu iki ölçek deney ve kontrol grubunda yer alan bireylere yeniden uygulanmıştır.

Yapılan analiz sonucunda veri setinde çok değişkenli normalliğin sağlanmadığının görüldüğünden MANOVA yerine sosyal bulunuşluk seviyesi ve içsel motivasyon için ayrı ayrı (2X2) ANOVA uygulanmıştır. Araştırmada içsel motivasyonun ve sosyal bulunuşluğun duyuşsal boyutunun deney ve kontrol grubu öntestleri anlamlı bulunduğu için öntestler kontrol değişkeni olarak ele alınmış ve bu değişkenlerin ölçülmesinde ANCOVA işe koşulmuştur. Ancak daha önce belirtildiği gibi aynı bağımsız değişkenle iki farklı bağımlı değişkenin analizlerinin ANOVA ile ayrı ayrı yapılması durumunda I. tip hatanın ortaya çıkması söz konusu olacaktır. Çok değişkenli normallik varsayımının sağlanamadığı böyle durumlarda Bonferoni düzeltmesi kullanılarak I. tip hata kontrol

altına alınmaya çalışılır (Pallant, 2007). Bonferoni düzeltmesi, anlamlılık düzeyinin kabaca aynı bağımsız değişkenle yapılacak analiz sayısına (yani bağımlı değişken sayısına) bölünmesiyle elde edilir (Pallant, 2007). Böylece I. tip hata kontrol altına alınmış olur. Normallik için basıklık ve çarpıklığın -2 ile +2 aralığında olması şartı aranmıştır (George ve Mallery, 2016, Tabachnick ve Fidell, 2014). Algılanan öğrenme düzeyinin belirlenmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarından sadece deney sonrasında veri toplanmıştır. Bu durumda deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin algılanan öğrenme düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Uygulanan t-testi ve ANOVA sonucunda elde edilen istatistiksel analizler için anlamlılık düzeyinin pratikteki karşılığını yorumlamamızı sağlayan etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Analizde etki büyüklükleri Cohen'e (1988) göre yorumlanmıştır. Cohen (1988)'e göre .20- küçük (small) etki büyüklüğü; .50- orta (medium) .80 ise büyük (large) etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Elde edilen sonuçlar bu doğrultuda yorumlanmıştır. Araştırma kapsamındaki doğrulayıcı faktör analizleri ise Mplus 7.0 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Bağımsız gruplar t-testi ve ANOVA için IBM SPSS Statistics v26 paket programı kullanılmıştır. Bu analizler sonucunda elde edilen tüm bulgular, çalışmanın "[BULGULAR](#)" başlığı altında sunulmuştur.

3.1.2. Öğrenme analitikleri

Gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında öğrenenlere sunulan ölçekler haricinde, öğrenenlerin 2018-2019 bahar dönemi boyunca "İnsan ve Toplum Dersi" kapsamında öğrenme yönetim sisteminde var olan kayıtlardan öğrenme analitikleri elde edilmiştir. Öğrenme analitikleri ile birlikte, çalışma kapsamında elde edilmiş olan bulguların zenginleştirilmesi sağlanmıştır. Öğrenme analitikleri, öğrenenlere ve öğrenenlerin bulundukları bağlama yönelik verilerin toplanması, ölçülmesi, analiz edilmesi ve raporlaştırılmasıdır (SoLAR, 2014). Dolayısıyla, gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında öğrenme analitiklerinin kullanılması, öğrenenlerin öğrenme yönetim sisteminde bıraktıkları izlerin elde edilmesi ve bu izlerin yorumlanabilmesi açısından önemlidir. Bu yolla çalışma kapsamında elde edilen bulguların daha detaylı olması ve sonuçların daha doğru yorumlanması mümkün olmuş diğer bir deyişle verilerin sağlanması (triangulation) yapılmıştır. Öğrenme analitiklerinin raporlaştırılması sürecinde Tableau yazılımından faydalanılmıştır.

Öğrenme analitikleri kapsamında hem deney grubunu oluşturan öğrenenlerin hem de kontrol grubunu oluşturan öğrenenlerin; tartışma forumlarına dakika bazında giriş süreleri (login), dönem sonunda “İnsan ve Toplum Dersi” kapsamında elde ettikleri ağırlıklı not ortalamaları, ilgili derse ait malzeme tıklama sayıları gibi veriler elde edilmiştir. Elde edilen bu verilerin hem birbirleri arasındaki ilişkiler hem de her bir ölçekten topladıkları toplam puanları ile olan ilişkileri görselleştirilerek sunulmuştur. Bu sayede uygulanan ölçekler sonucunda elde edilen bulgular ile öğrenme analitiklerinin kullanılması sonucu elde edilen bulgular kendi aralarında yorumlanabilmektedir. Ayrıca çalışmanın nitel boyutunda öğrenenlerin sunmuş oldukları görüşler de bu veriler göz önünde bulundurularak yorumlanabilmektedir. Öğrenme analitikleri sonucunda elde edilen veriler çalışmanın “[5.5. Öğrenme Analitiklerinin İncelenmesi Sonucunda Elde Edilen Bulgular](#)” başlığı altında sunulmuştur.

3.1.3. Nitel boyut

Gerçekleştirilen bu çalışmanın nitel boyutunda, öğrenenlerin iki farklı teknikle işe koşulmuş olan çevrimiçi grup tartışması sürecinde yaşamış oldukları deneyimlere ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanan bir araştırma deseni olan olgu bilim deseni, katılımcılar tarafından açıklanan bir olgu hakkında araştırmacının insan deneyimlerinin özünü tanımlamaya çalıştığı bir sorgulama stratejisidir (Creswell, 2003).

3.1.3.1. Çalışma grubu

Nitel araştırmalarda, örnekleme derinlemesine araştırabilmek için örneklem grubu küçüktür. Bu nedenle rastgele örneklem seçimi yerine amaçlı örnekleme tercih edilir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmanın amacına uygun olması için amaçlı örneklem seçim yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada önceden hazırlanmış bir dizi ölçüt kullanılabileceği gibi ölçütler araştırmacı tarafından da geliştirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, ölçüt olarak çalışma kapsamında öğrenenlere uygulanan ölçeklere yanıt veren ve bu ölçeklerden aldıkları puan bağlamında en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip olan 5'er öğrenen belirlenmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılan her bir öğrenene

uygulanacak olan ölçeklerin ardından öğrenenlere “Araştırmaya daha fazla katkı sağlamak ve araştırma sonuçlarından haberdar olmak isterseniz bu formu doldurunuz. Vermiş olduğunuz bilgiler üçüncü şahıslarla kesinlikle paylaşılmayacaktır.” uyarısı gelmiştir. Katılımcılara ölçekler sonunda sunulacak olan bu formda katılımcılardan telefon numaraları ya da e-mail adresleri istenmiştir. Katılımcılar bu iki bilgiden istedikleri herhangi birini ya da ikisini birden doldurmuştur. Bu formu gönüllü bir şekilde dolduran ve çalışma sonunda en yüksek ve en düşük ölçek puanı ortalamasına sahip öğrenenler, puanlarına göre sıralanmış ve sırasıyla bu öğrenenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Ön teste ve son teste katılan öğrenenler, kendilerine çalışma öncesinde rastgele bir şekilde atanmış olan tanımlayıcı numara bilgileri sayesinde ayırt edilebilmiştir. 5 kişilik listeler tamamlanana kadar sırasıyla öğrenenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. İstenen öğrenen sayısına ulaşıldığında nitel verilerin analizi kısmına geçilmiştir.

3.1.3.2. Veri toplama aracı

Çalışmaya katılan öğrenenlerin, öğrenme süreci sonunda yaşamış oldukları deneyimlere ilişkin görüşlerini öğrenebilmek amacıyla öğrenenlere yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilmiştir. Görüşmeler öncesi yapılandırılmış görüşme formunun, nitel araştırma yöntemleri konusunda çalışmakta olan üç uzmanın görüşü alınarak kapsam geçerliği sağlanmıştır ve son hali verilmiştir. Bu kapsamda öğrenenlere yönlendirilen soruların çalışmanın nicel kısmında ölçülen değişkenlere yönelik olmasına özen gösterilmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda son hali verilen yapılandırılmış görüşme formu 3 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bunlar: (i) İnsan ve toplum dersi kapsamında katıldığınız tartışma forumunda gerçekleştirmiş olduğunuz tartışmaların, öğrenmelerinize yansımaları hakkındaki düşüncelerinizi açıklar mısınız? (ii) Öğrenme süreci boyunca tartışma forumunda yaşamış olduğunuz deneyimlerin, diğer öğrenenler ile olan iletişiminiz üzerine yansımaları hakkında neler düşünüyorsunuz? (iii) Tartışma forumunda geçirdiğiniz süreç sonunda açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına katılma isteğinizde nasıl bir değişiklik meydana geldi?

3.1.3.3. Verilerin analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan

kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma kapsamında gerçekleştirilecek olan içerik analizi NVIVO 12 nitel veri analizi programı kullanılarak yapılmıştır. Bilgisayar destekli nitel analizi programı olan NVIVO 12, araştırmacının kodları özel temalar altında toplamasına, çok sayıda örneklem verisini karşılaştırmasına, yapılan işlemlerin gerektiğinde hızlıca tekrarlanmasına veya düzeltilmesine, elde edilen sonuçlara istenildiği zaman ulaşılmasına, kodlar ve araştırmacının notları arasında ilişki kurmasına ve elde edilen verilerin model, matris, grafik veya rapor halinde özetlenmesine imkân veren bir programdır. Görüşmelerden elde edilecek ham verilerin içerik analizi sonucu kodlar belirlenmiştir. Elde edilen kodlar ile çalışmanın nicel boyutunda öğrenenlere uygulanan ölçeklerden elde edilen bulgular çalışmanın sonuç ve tartışma bölümünde bütünleştirilmiştir.

4. DENEY SÜRECİNDE GERÇEKLEŞTİRİLEN ETKİNLİKLER

Çalışma kapsamında bir eğitim-öğretim dönemi boyunca gerçekleştirilen etkinliklerin özeti, bu başlık altında toplanmıştır. Buna göre hem deney grubunda hem de kontrol grubunda nasıl bir sürecin gerçekleştiği aktarılmıştır. Deney grubuna ait görseller, görsel 1,2,3,4,5 ve 6'da, kontrol grubuna ait görseller ise görsel 7, 8, 9, 10, 11, 12 ve 13'de sunulmuştur. Görsellere ait açıklamalar da ilgili görsellerin altında yer almaktadır.



Forum Oluştur

→

Sil

	FORUM	AÇIKLAMA
☐	Final sınavında çıkabilecek sorular	<i>Final sınavında çıkabilecek soruları paylaşıyoruz. Katılımlarınızı bekliyorum.</i>
☐	Ara Sınavı Değerlendiriyoruz!	Ara Sınavı Değerlendiriyoruz!
☐	Birinci Haftanın Önemli noktalarını gözden geçirelim	
☐	İkinci hafta-Medyanın işlevlerini tekrar gözden geçirelim.	
☐	Ara sınava hazırlanıyoruz.	
☐	Ara Sınavla İlgili Ders Notlarımızı Paylaşıyoruz	
☐	Üçüncü hafta-Kentleşme konusunu hatırlayalım.	
☐	Dördüncü Hafta- Çevre ve toplumla ilgili yaklaşımları ele alalım	
☐	Beşinci Hafta-Göç Olgusunu ve Göç kuramlarını inceliyoruz.	
☐	Altıncı hafta- Demografi ve nüfus konusunu tartışıyoruz.	
☐	7. Haftanın önemli konularını tartışıyoruz.	

Görsel 1. Deney grubu konu başlıkları

Deney grubunun konu başlıkları oluşturulurken, gruplara kılavuzluk yapan öğretim elemanlarının normalde kullanılan formal dili tercih etmedikleri görülmektedir. Diğer bir ifadeyle görsel 6.'da yer alan "Ünite 1 Tartışma Formu" gibi kalıp ifadeler yerine "Birinci Haftanın Önemli Noktalarını Gözden Geçirelim" ifadesi kullanılmıştır. Bu durum, konu

başlıklarının daha ilgi çekici olabilmesi ve öğrenenlerin bu başlık altında daha fazla aktif olabilmesi için gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın kuramsal alt yapılarından birini oluşturan sosyal yapılandırmacılık kuramında sosyal etkileşimin oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır (Jaramillo, 1996). Dolayısıyla deney sürecinde öğrenenlerin sosyal etkileşim içine girebilmelerini sağlayan her bir unsura dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir. Deney grubunda öğrenenlerin etkileşime geçmesi için kullanılan bu yapıcı dil, sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarım öğeleri arasında yer alan bağlamın belirlenmesi ve anlamın yapılanması öğeleri kapsamında kendine yer bulmaktadır. Buna göre, oluşturulan başlıklarla öğrenme içerikleri ve çalışılacak durumlar belirlenmektedir. Öğretim elemanları tarafından formal yapının dışında kullanılan bu dil yapısı ile birlikte, çalışmanın diğer bir kuramsal yapısını oluşturan sorgulama toplulukları kuramının bileşenlerinden olan bilişsel buradalık ve öğretimsel buradalık öğeleri kapsamında da kendine yer bulmaktadır. Buna göre, belirlenen başlıklarla olayları tetikleme, tasarım ve organizasyon unsurları işe koşulmaktadır.

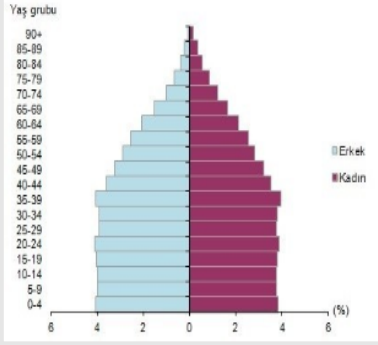


8 ay önce gönderildi (en son 0 dakika önce düzenlendi)

Demografi ve Nüfus tartışıyoruz.

Merhabalar,

Hazır 6. ünitemiz demografi ve nüfusken ve 2019 itibarıyla TÜİK de verilerini yeni paylaşmışken. Bu grafiğe birlikte bir bakalım istiyorum. Grafiği nasıl okumalıyız, nasıl yorumlamayız?



Yanıtla



8 ay önce

YANIT: Demografi ve Nüfus tartışıyoruz.

Merhaba,

TÜİK verilerine göre, Türkiye'nin nüfusu, 2018'de 82 milyon 3 bin 882 kişi

Yukarıdaki grafikten anlaşılan kadın ile erkek nüfus oranları ve ortalama yaşları

Nüfusun YÜZDE 49,8'i kadın, yüzde 50,2 erkek

Türkiye nüfusunun ortalama yaşı da yükselmiş, Türkiye'de 2017 yılında 31,7 olan ortalama yaş, geçen yıl 32'ye çıkmış. Ortalama yaş erkeklerde 31,4 iken kadınlarda 32,7 olarak belirlenmiş.

▲ 1 yanıtı gizle



8 ay önce

YANIT: Demografi ve Nüfus tartışıyoruz.

Evet söyledikleriniz hepsi doğru. Ama bu bilgiler bize ne söylüyor. sayılar dışında toplumsal, kültürel, ekonomik ne gibi çıkarımlar yapabiliriz

Görsel 2. Deney grubunda gerçekleşen bir diyalog örneği



RE: Demografi ve Nüfus tartışıyoruz.

Merhaba, hocam zor bir soru olmakla beraber, cinsiyet ve yaş gruplarını gösteren bir tablo, 0-14 ve 65 yaş üzeri her 100 çalışana bağımlı sayısı düşmekte, kadın doğum oranları 14-49 yaş aralığı kabul edilir. Doğum en çok 20'li yaşlarda, 40'lı yaşlarda ise düşüş gösterir. Göçler ise yaşa ve cinsiyete göre farklılıklar gösterir, 10'lu yaşların sonları ile 30'lu yaşların ortalarında gerçekleşir. Erkekler uzak, kadınlar yakın mesafeli göçleri tercih etmektedirler...

▲ 11 yanıtı gizle (2 okunmamış)



RE: RE: Demografi ve Nüfus tartışıyoruz.

Aslında tablo çok şeyler anlatıyor, nüfus toplamı ile cinsiyete bağlı nüfus, oranı, doğurganlık yaşı ve hızı, ekonomik üretim, tüketim, göçler, evlilik yaşları, boşanmalar, ölümler, gibi ölçüleri bildirmekte, henüz 2. Sayfadayım, araştırmalarım devam etmekte, bu soruya net cevap verebilmek için üniteyi bitirmem gerekiyor:) kendi düşüncelerim bu yönde, Saygılarımla hocam..



YANIT: RE: Demografi ve Nüfus tartışıyoruz.

İkinize de aynı cevabı vereceğim. Güzel bilgiler ama bunlar yine sayısal ifadeler. Tabloyu ve kitap bölümüne bakan ve belli bir veri okur yazarlığı olan herkes bunları söyleyebilir. Benim sorum ise şu (belki biraz zor olduğunu da kabul edebilirim) : Diyelim ki Aile ve Sosyal Politikalar Bakanı veya Milli Eğitim Bakanı veya Ekonomi Bakanı olarak önüne getirilse Türkiye'nin gelecek 20 yılı için nasıl bir yapıda olacağını düşünür, ne gibi tedbirler alırdın veya hazırlıklar yapardın?

Bu veriler gerçek hayatta ne anlam ifade ediyor. İnsanların hayatlarına etkisi ne ve gelecekte ne olacak. 20 sene önceki verilerle bugünkü veriler farklı bu sayısal ifadeler 20 yıl önceki Türkiye ile günümüz Türkiye'sini nasıl farklılaştırıyor?

9 yanıtı gizle (2 okunmamış)



RE: YANIT: RE: Demografi ve Nüfus tartışıyoruz.

Hocam böyle bir durumda, 20 yıl önceki taplo ile bugünün tablosunu karşılaştırdım, uygulanan stratejileri ve gelişmelerden yola çıkarak, günümüz koşullarını ve teknolojisine bakar, uygulanması gereken stratejik eylemleri hayata geçirilmesini sağladım..

▲ 8 yanıtı gizle (2 okunmamış)

Görsel 3. Deney grubunda gerçekleşen bir diyalog örneği (2. Görselde yer alan diyalogun devamı)

Aynı konuya ilişkin olarak elde edilen görsel 2 ve görsel 3 incelendiğinde, kılavuz rolünde olan öğretim elemanının öğrenenlerinin yorumuna dayanan bir soru yönelttiği ve öğrenenden gelen bir cevaba yönelik doğru bilgi sağlamaktan ziyade tekrar onu düşünmeye teşvik ettiği görülmektedir. Diğer bir deyişle, alan uzmanı tarafından salt bilgi vermekten ziyade tartışma ortamının oluşabilmesi için yoruma dayalı bir soru yöneltilmiş ve gelen cevaplar karşısında yine öğrenenleri düşünmeye yönelik bir davranışta bulunulmuştur. Çalışmanın kuramsal temellerinden birini oluşturan sosyal

yapılandırmacı kurama göre, bireyin öğrenmesi özel bir sosyal çevreyi ve bireylerin bu çevrede yetişmesini içeren sosyal bir süreci gerektirmektedir (Vygotsky, 1980). Dolayısıyla, öğrenenlerin kendi yorumlarını sergileyebilmesi ve diğer öğrenenlerin de bu sürece yorumlarıyla destek vermesi önemli bir unsurdur. Bu bağlamda, sosyal bir süreci beraberinde getirecek olan öğrenenlerin yorumuna dayalı sorular yöneltmek, sosyal yapılandırmacı bir öğrenme süreci için gerekli bir unsurdur. Öğrenme için sosyal olarak zengin bir çevreye ihtiyaç olduğu ve bireyin daha deneyimli öğrenenler ve öğretmenlerle çalışırken bilişsel fonksiyonlarının daha fazla geliştiği (Vygotsky, 1980), düşünüldüğünde öğrenenlerin ve öğreticinin etkileşim içinde olduğu sosyal bir öğrenme ortamı tasarlanmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Öğrenenlerin görüşlerini elde edebilmek ve onları bir tartışma sürecine dahil edebilmek için yoruma dayalı soru yöneltmek ve karşılığında öğrenenlere cevap olarak doğru bilgiyi vermekten ziyade tekrar öğrenenleri düşünmeye yöneltmek, sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarım öğelerinden bağlamın belirlenmesi ve anlamın yapılanması öğeleri içinde kendine yer bulmaktadır. Buna göre, öğrenme hedefi ve öğrenme içeriği belirlenmekte ve öğrenenlerin işbirliği içinde öğrenme sürecine dahil olarak öğrenmenin etkinleştirilmesi unsurları işe koşulmaktadır. Alan uzmanının uyguladığı bu yöntem, çalışmanın diğer bir kuramsal temelini oluşturan, öğrenenlerin birbirlerini saygı ile dinlediği, fikirleri üzerine yeni fikirlerin inşa edildiği, bireylerin birbirlerine söylenenlerden çıkarımlar yapılmasına yardım ettiği çevrimiçi bir öğrenme kuramı olan sorgulama toplulukları kuramı (Garrison vd., 1999) ile de doğrudan ilişkilidir. Bu kurama göre bir çevrimiçi topluluk, bilişsel bağımsızlaşmayı ve toplumsal olarak karşılıklı dayanışmayı güçlendirirse, bir “sorgulama topluluğu” olabilmektedir (Romiszowski ve Mason, 2004). Dolayısıyla çevrimiçi öğrenme sürecinde, öğrenenlerin fikirlerini birbirleriyle paylaşabildikleri ve öğretmenlerin bu süreçte direkt olarak salt bilgi vermekten ziyade öğrenenlerin bir tartışma ortamına girmesine olanak tanıdığı öğrenme süreçlerinin sorgulama toplulukları temeline oturabileceği söylenebilir. Bu çalışma kapsamında alan uzmanının öğrenenleri düşünmeye sevk edecek ve karşılıklı bilgi alışverişi gerçekleşecek şekilde bir öğretim tekniği uygulaması, sorgulama toplulukları kuramının öğelerini oluşturan; bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık öğeleri kapsamında kendine yer bulmaktadır. Buna göre, alan uzmanı tarafından uygulanan bu teknik ile birlikte öğrenenlerin; tartışma sürecine dahil olarak bilgi alışverişinde bulunmaları, beyin fırtınası sürecini işleterek birbirleriyle etkileşim içine girmeleri ve farklı kaynaklardan edindikleri bilgileri birbirleriyle

paylaşmaları sağlanmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenenler tarafından belirtilen fikirlere öğreticilerin direk cevap vermemeleri, bunun yerine yeni bir düşünme ve tartışma süreci başlatmaları; öğrenenlerin kendilerini ifade edebilmeleri, soru sormaları ve soru cevaplamaları, fikir birliği ve fikir ayrılıkları yaşamaları ve belirli konular üzerinde tartışmaya odaklanmalarını sağlamaktadır. Bu durum, öğrenenlerin etkileşimli ve daha verimli bir öğrenme deneyimi yaşamalarını da beraberinde getirmektedir.



İlk Haftanın Konularını Gözden Geçirelim

9 ay önce

Genel Derecelendirme: ★★★★★

Merhaba Arkadaşlar,

İnsan ve Toplum dersi kapsamında dönem boyunca düzenli olarak bu platform üzerinden tartışmalar yürüteceğiz.

Peki ne yapacağız:

- Önemli konuları birlipte tartışacağız,
- Kitapta okuduklarımızın günlük hayatlarımızda neye karşılık geldiğini bulmaya çalışacağız,
- Vize ve Finalere hazırlık olarak sorular paylaşacağız, bunları birlikte anlamaya çalışacağız,
- Konular hakkında farklı fikirlerimizi paylaşacağız,
- En önemlisi de bunları hep birlikte ve tartışarak, sohbet ederek, samimi bir havada yapacağız.

İlk tartışma konumuz:

Sizce bireylerin bir toplumsal gruba üye olmasının temel motivasyonları nelerdir?

Tartışma konularında farklı fikir ve görüşlerinizi yansıtacağınızdan eminim ve bunları görmeyi heyecanla bekliyorum.

[Yanıtla](#)



RE: İlk Haftanın Konularını Gözden Geçirelim

9 ay önce

Genel Derecelendirme: ★★★★★



YANIT: RE: İlk Haftanın Konularını Gözden Geçirelim

9 ay önce

Genel Derecelendirme: ★★★★★

Görsel 4. Deney grubunda gerçekleşen bir diyalog örneği



YANIT: RE: İlk Haftanın Konularını Gözden Geçirelim

9 ay önce

Genel Derecelendirme: ★★★★★

Tartışma Formumuzun ilk yanıtı için önce tebrik ederim [redacted] :

Bireylerle grubun ortak noktaları arttıkça bireyin gruba dahil olma ihtimali de artabilir fikrine ben de kabılıyorum. Ancak daha bir çok neden sıralanabilir. Bakalım diğer arkadaşlar nasıl yorumlarla katkı sunacak.

▲ 3 yanıtı gizle



RE: YANIT: RE: İlk Haftanın Konularını Gözden Geçirelim

9 ay önce gönderildi (en son 0 dakika önce düzenlendi)

Genel Derecelendirme: ★★★★★

:)) Tebrik msj ınız için teşekkür ederim hocam, bu dönem çok ders aldım ve pek çalışmıyorum derslere, zaman daraldı, fırsat buldukça ders video takip ediyorum, konu ile ilgili tabi eklenecek çok örnek var ilk aklıma gelen bunları saygılarımla...

2 yanıtı gizle



YANIT: RE: YANIT: RE: İlk Haftanın Konularını Gözden Geçirelim

9 ay önce

Genel Derecelendirme: ★★★★★

O zaman forumu takip etmeye devam etmelisin mutlaka, buradan hem tekrarlar yapacağız hem de tartışarak daha iyi anlamdırlandırmaya çalışacağız beraber.

▲ 1 yanıtı gizle



RE: YANIT: RE: YANIT: RE: İlk Haftanın Konularını Gözden Geçirelim

9 ay önce

Genel Derecelendirme: ★★★★★

Kesinlikle hocam sık sık bakıyorum platforma heyecanla bende bekliyorum. Teşekkür ederim..

Görsel 5. Deney grubunda gerçekleşen bir diyalog örneği (4. Görselde yer alan diyalogun devamı)



YANIT: İlk Haftanın Konularını Gözden Geçirelim

Genel Derecelendirme: ★★★★★

11 ay önce

Merhaba,

İnsanların toplumsal hayatta, doğuştan itibaren bir kimlik arayışı içinde olmaları en temel motivasyondur. Ben kimim ? sorusuna cevap aramakta, ona göre gruplarla ilişki kurmaktadır. Toplumsal rollerimiz gereği bir çok kimliğe girebilmekteyiz. Doğuştan sahip olduğumuz; etnik kimlik, dini kimlik, yanında öğrenci kimliği, anne / baba kimliği gibi kimlikler ilk aklıma gelenler. Bunun yanında psikolojik açıdan , insanın en önemli ihtiyacı kabul görme/onaylanma olduğunu düşünüyorum. Bir şekilde toplumsal gruplara üye olan kişi, aidiyet hissi duymakta, kendini yüceltmektedir.

Saygılarımla.

[▲ 1 yanıtı gizle](#)



YANIT: İlk Haftanın Konularını Gözden Geçirelim

Genel Derecelendirme: ★★★★★

11 ay önce

Teşekkürler  aidiyet hissetme ihtiyacı da önemli bir faktördür ✓



YANIT: İlk Haftanın Konularını Gözden Geçirelim

Genel Derecelendirme: ★★★★★

11 ay önce

kişiler yaşamları boyunca ihtiyaçları için mücadele ederler . bu ihtiyaçlar maddi ve manevi tatminleri içerir . toplumsal guruplarda ise bu ihtiyaçlarını giderirler . bu ihtiyacı hitap eden gurubun içinde ise kimi zaman etkin ve yöneten; kimi zamanda yönetilen hizmet eden konumundadır. tabiki üstünlük için yarışan insan bu örgüt ve toplum yapıları içerisinde kendisine en uygun ve ihtiyaçlarını en iyi karşılayabildiğinin içinde yer alır . bazen seçimleri ile girdiği bu yapılar bazen doğum veya çevresinin ona sunduğu, verdiği mecburi oluşumlar olabilir; ailesi, köyü , mahallesi gibi. yada sendika kıta kulübü vs. burada kimi zaman menfaati ücret para iş alabilmek kredi den faydalanmak gibi kimi zaman arkadaşlık dostluk sevilme gibi kimi zamanda bilgi almak, öğrenme , eğlenmek , kendini ispat etmek , taolumda saygınlık ve birilerine faydalı olmak ihtiacını karşılar . bu ihtiyaçlarını giderdiği sürece sorun olmaz ama bu ihtiyaçları gideremediği anda bu yapılardan kaçır veya uzaklaşmanın değiştirmenin yolunu arar. çatışmada tamda burada kendini gösterir. hatta boşanma da bu sosyal kurumdaki bir kaçış simgeler. yani toplumsal gurplar ve üyeliği farkında olmadığımız hayatımızın enderin noktalarında dahi bulunmaktadır.

[▲ 1 yanıtı gizle \(1 okunmamış\)](#)



YANIT: İlk Haftanın Konularını Gözden Geçirelim

Genel Derecelendirme: ★★★★★

11 ay önce

Merhaba  tartışmaya katılım arttıkça, fikirler çoğaldıkça tartışma daha da güzelleşiyor.

Her grubun amaçları olduğu gibi bu gruplara üye olan her bireyin de elbette kendi amaçları vardır. Bu iki amaç bütünleşebildiği ölçüde grupta kalma ve gruba aidiyet hissetme de sürer.

Görsel 6. Deney grubunda gerçekleşen bir diyalog örneği (5. Görselde yer alan diyalogun devamı)

Birbirinin devamı niteliğinde olan görsel 4, görsel 5 ve görsel 6 incelendiğinde, alan uzmanının öğrenenlere tartışma konusunu vermeden önce yapıcı bir bilgilendirme sağladığı görülmektedir. Bu durum öğrenenleri tartışmalara dahil edebilmek için motive edici bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu bilgilendirmenin temelinde ise alan uzmanının da vurguladığı gibi öğrenenlerin etkileşimli bir şekilde öğrenme sürecine dahil olmalarını sağlayan işbirliği vurgusu vardır. Bireyler arası etkileşimi önemseyen sosyal-

yapılandırmacı kuramın, öğrenme sürecinde işbirliğinin oldukça büyük bir öneme sahip olduğunu vurguladığı (Özdemir ve Yalın, 2007) göz önüne alındığında, öğrenenler arasında gerçekleştirilecek olan işbirliğine yönelik öğretim tekniklerinin uygulanması önemli bir unsur olarak görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında yaşadıkları yalnızlık duygusunu en aza indirebilmek için öğrenenlerin etkileşim içinde kendi fikirlerini dile getirmeleri gerektiği düşünülmektedir. Görsel 4., 5. ve 6. göz önüne alındığında, tartışma sürecini yönlendiren alan uzmanının yine sosyal yapılandırmacılık ve sorgulama toplulukları kuramları ilkeleri doğrultusunda öğrenenlere kılavuzluk yaptığı ve bu süreçte öğrenenleri sürekli düşünmeye, kendi fikirlerini ifade etmeye yönlendirdiği görülmektedir. Bu durumun da öğrenenler tarafından memnuniyet ile karşılandığı yine görsellerde görülmektedir. Alan uzmanının öğrenenleri düşündürmeye ve düşündüklerini paylaşmaya yönelik olarak uygulamış olduğu bu teknik ile birlikte, sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarım öğeleri içinde yer alan bağlamın belirlenmesi, anlamın yapılandırılması öğelerinin işe koşulduğu görülmektedir. Diğer taraftan bu teknik ile birlikte sorgulama toplulukları kuramının bileşenlerini oluşturan; sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık öğelerinde faydalandığı ifade edilebilir. Buna göre, öğrenme süreci boyunca, öğrenme hedeflerinin ve öğrenme içeriğinin belirlenmesi, işbirlikçi grupların oluşturulması, öğrenmenin etkinleştirilmesi, bilginin yansıtılması ve yansıtmanın tartışılması aşamaları faaliyete geçirilmektedir. Süreç sonunda öğrenenlere uygulanan ölçekler ve yapılandırılmış görüşme formu neticesinde öğrenme sürecinin değerlendirilmesi ve sonuçların tartışılması aşamaları da gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrenenlerin düşünmeye sevk edilmeleri ve düşündüklerini paylaşmak için cesaretlendirilmeleri neticesinde etkileşim unsurlarının işe koşulması ve bununla birlikte farklı fikirlerin paylaşılmasıyla fikir alışverişinin gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Bu sayede öğrenenlerin kendilerini ifade edebilmeleri, fikir birliği ve fikir ayrılıkları yaşamaları ve belirli konular üzerinde tartışmaya odaklanmaları mümkün olmuştur. Bu süreç sonunda öğrenenlerin ne gibi kazanımlar elde ettikleri kendilerine uygulanan veri toplama araçları sayesinde ortaya konmuştur. Bu bilgiler çalışmanın bulgular ve tartışma-sonuç kısımlarında sunulmuştur.

Forum Oluştur

→

Sil

☐	FORUM	AÇIKLAMA
☐	Ders Hakkında	Bu forum şu anda kullanılamaz.
☐	Ünite 1 Tartışma Forumu	
☐	Ünite 2 Tartışma Forumu	
☐	Ünite 3 Tartışma Forumu	
☐	Ünite 4 Tartışma Forumu	
☐	Ünite 5 Tartışma Forumu	
☐	Ünite 6 Tartışma Forumu	
☐	Ünite 7 Tartışma Forumu	
☐	Ünite 8 Tartışma Forumu	

→

Sil

Görsel 7. Kontrol grubu konu başlıkları

Görsel 7. incelendiğinde, tartışma formunun konu başlıklarının formal bir yapıda olduğu görülmektedir. Bu yapı halihazırda Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bünyesi kapsamında kullanılan öğrenme yönetim sisteminde yer alan tüm derslerin tartışma formlarında bu şekilde kullanılmaktadır. Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmadığı için bu yapının değişmesi de mümkün olmamıştır. Bu şekilde formal bir yapıda sürdürülen tartışma formlarının öğrenenlerin ilgisini çekmede eksik kalabileceği düşünülmektedir. Öğreticiler tarafından samimi bir dil kullanılması, sosyal

ilişkilerin daha sağlıklı gelişebilmesi için önemli bir nokta olarak görülmektedir (Sung ve Mayer, 2012). Dolayısıyla samimi bir dil yerine daha formal bir dilin kullanılmış olması, öğrenenlerin tartışma sürecindeki faaliyetlerini olumsuz anlamda etkileyebilecek bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Kontrol grubunda gerçekleştirilmiş olan tartışma sürecine ait diyaloglardan örnekler görsel 8. 9. 10 ve 11. de sırasıyla gösterilmektedir.



Etkinlik 03: Sınava Hazırlık

9 ay önce

Genel Derecelendirme: ★★★★★

Merhaba arkadaşlar,

Ben dersimizin tartışma forumlarından sorumlu öğretim elemanı [redacted] Sınava hazırlık amacıyla iki soru sordum. Cevaplarınızı bekliyorum.

1. Kararları kendisi veren, iş bölümünü kendisi belirleyen ve eleştirilerinde kişileri hedef alan lider tipi aşağıdakilerden hangisidir?

A) Demokratik lider
B) Otokratik lider
C) İlgisiz lider
D) Dönüşümcü lider
E) Hizmetkar lider

2. Aşağıdaki kişilerden hangisi eleştirel yaklaşıma sahip değildir?

A) Louis Althusser
B) Roland Barthes
C) Emile Durkheim
D) Michael Foucault
E) Antonio Gramsci

Yanıtla



YANIT: Etkinlik 03: Sınava Hazırlık

9 ay önce

Genel Derecelendirme: ★★★★★

1-) b 2-) d (2 den çok emin değilim()



YANIT: Etkinlik 03: Sınava Hazırlık

9 ay önce

Genel Derecelendirme: ★★★★★

1-b

Görsel 8. Kontrol grubunda gerçekleşen bir diyalog örneği



YANIT: Etkinlik 03: Sınava Hazırlık

9 ay önce

Genel Derecelendirme: ★★★★★

1-b, 2-c



YANIT: Etkinlik 03: Sınava Hazırlık

9 ay önce

Genel Derecelendirme: ★★★★★

1-A
2-C



RE: Etkinlik 03: Sınava Hazırlık

9 ay önce

Genel Derecelendirme: ★★★★★

1- b şıklı 2- c şıklı



YANIT: Etkinlik 03: Sınava Hazırlık

9 ay önce

Genel Derecelendirme: ★★★★★

Merhaba Sevgili hocam! 1. sorunun cevabı B dir. İkinci sorunun cevabı ise C olduğunu düşünüyorum. Çünkü Emile Durkheim erken(klasik) dönem sosyologlarından işlevselci Yaklaşımına sahip bir Sosyologdur. Selamlar



YANIT: Etkinlik 03: Sınava Hazırlık

9 ay önce

Genel Derecelendirme: ★★★★★

Değerli arkadaşlar,

Birçoğunuz sorulara doğru yanıtı vermiştir. Doğru yanıtlar şu şekildedir;

1. Sorunun Cevabı: Otokratik lider: Kararları kendisi veren, iş bölümünü kendisi belirleyen ve eleştirilerinde kişileri hedef alan bir lider tipidir.
2. Sorunun Cevabı: Emile Durkheim işlevselcilik yaklaşımının öncüsüdür.

Sınavınızda hepinize başarılar dilerim. :) Sağlıcakla kalın.

▲ 1 yanıt gizle

Görsel 9. Kontrol grubunda gerçekleşen bir diyalog örneği (8. görselde yer alan diyalogun devamı)

Herkese merhaba,

Kitabımızın altıncı ünitesinde doğurganlık kuramları açıklanmıştır. Buna göre, Batı ve Doğu toplumlarının doğurganlık oranlarını 'Artan Bireysellik Kuramı' üzerinden açıklayınız. Cevaplarınızı buradan bekliyorum.

Yanıtla



YANIT: Etkinlik 01: Araştır - Bul

8 ay önce

Genel
Derecelendirme: ★★★★★

Ulusal gelir düzeyinin arttığı toplumlar bireysel topluma dönüşmeye başlar. Gelişmiş toplumlarda doğurganlık hızı düşük, gelişmemiş toplumlarda yüksektir. Türkiye'deki doğu batı ayrımında da aynı şeyi görürüz.

Şimdilerde Dünya genelinde doğurganlık oranları düşmektedir. Bunda eğitim düzeyi, evlenme yaşı, besin kalitesi etkili olmaktadır. Malthus'un kuramını eleştirmek üzere ortaya atılan bu kuramı ben çok fazla ütöpik buldum. İdeal topluma ulaşmak ?

Saygılarımla

▲ 1 yanıtı gizle



YANIT: Etkinlik 01: Araştır - Bul

8 ay önce gönderildi (en son 0 dakika önce düzenlendi)

Genel
Derecelendirme: ★★★★★

Her kuramın açıkladığı veya açıklayamadığı noktalar vardır. Bilim mevhumu bilgilerin üst üste binerek geliştiği bir olgudur. Dolayısıyla bu kuramın da üstüne daha kapsamlı kuramlar ileride muhakkak ki geliştirilecektir.

Görsel 10. Kontrol grubunda gerçekleşen bir diyalog örneği



RE: Etkinlik 01: Araştır - Bul

8 ay önce

Genel Derecelendirme: 

Merhaba, mevcut toplum, üst sınıfların bireyselliğini bastırır yada üyelerinin artışına sınır koyar. Yoksulluk yüksek doğurganlığa neden olur. İdeal toplumda zenginlik dağıtılır ve sosyal damarlar artar. Zenginler arasında çocuklara 'mükemmelleştirecek yeni bir karakter' olarak bakılmakta, çünkü miktar değil kalite önemli, eğitim, kariyer için hazırlamak, çocukların aile üzerindeki yükünün artmasına neden olmaktadır. Yoksul sınıflarda ise çocuklar aile bütçesine katkıda bulunur, yoksulluk arasında yüksek doğurganlığa cehalet neden olurken, zenginlikte doğurganlık aileye artış getirmez, yük getirmektedir..

▲ 3 yanıtı gizle



YANIT: RE: Etkinlik 01: Araştır - Bul

8 ay önce

Genel Derecelendirme: 

Merhaba yanıtınız için teşekkürler. Soruda istenen bilgilere oldukça yakın bir cevap. Aşağıda daha detaylı açıklamaları yaptım.

Francesco S. Nitti (Coontz, 1957:65-67), bireyselliğin nüfus büyüklüğü üzerindeki etkisini inceleyen, yeni bir nüfus kuramı ilkesi, geliştirmiştir. Buna göre, bireyselliğin güçlü biçimde geliştiği, toplumsallaşmanın bireysel aktiviteyi ortadan kaldırmadığı, zenginliğin bölündüğü, eşitsizliğin sosyal nedeninin işbirliğinin daha üst bir formuyla ortadan kaldırıldığı toplumlarda, doğum hızı yiyecek hıza eşitlenir. Mevcut toplum, üst sınıfların bireyselliğini bastırır ya da üyelerin artışına sınır koyar. Yüksek doğurganlığın olduğu alt sınıfların durumları ise mevcut toplumsal kurumlardan kaynaklanır. Yoksulluk, yüksek doğurganlığa neden olur.

Bu bilgiler ışığında, kişi başına düşen gayri safi milli hasılanın yüksek olduğu, bireyselliğin daha fazla görüldüğü Batı toplumlarında doğurganlık düşüken; tam tersi bireyselliğin az olduğu yoksul toplumlarda doğum oranı oldukça fazladır. Buna benzer bir durumu ülkemizin doğusunda ve batısında da görmekteyiz. Doğudaki yoksulluğun dışında insanların bireyselleşmediğini de görmekteyiz. Söz gelimi, doğudaki zengin ailelerde bile doğurganlık oldukça yüksektir. Bireyselliğin, toplum dinamikleri, bireylerin kültürel/educational sermayeleriyle yakından ilgili olduğunu ifade etmek gerekir.

▲ 2 yanıtı gizle

Görsel 11. Kontrol grubunda gerçekleşen bir diyalog örneği (10. görselde yer alan diyalogun devamı)

Birbirinin devamı niteliğinde olan görsel 8., 9., 10. ve 11. incelendiğinde, tartışmayı yönlendiren öğreticinin, öğrenenler tarafından verilen yanıtlara cevap olarak öğrenenleri düşünmeye yönlendirici cevaplar vermekten ziyade öğrenenlere salt kitabi bilgilerden oluşan cevaplar verdiği görülmektedir. Bu durumun tersine direkt olarak doğru bilgiyi vermek yerine, öğrenenleri araştırmaya, düşünmeye sevk edecek olan yapılandırmacılığa yönelik cevaplar, tartışma ortamının daha verimli olması için gerekli bir unsur olarak görülmektedir. Öğrenenlere direkt olarak doğru bilginin sağlandığı öğretim tekniğinin, öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten etkileşimlerini en aza indirdiği (Shea vd., 2012) gerçeğinden yola çıkarak, öğrenenleri tartışma zemininden uzaklaştıracak olan bu tekniğin, öğrenme sürecinde sorgulama topluluklarının oluşmasına da engel teşkil edebileceği söylenebilir. Böyle bir durumda, öğrenenlerin fikirlerini rahatça paylaştığı ve verimli bir şekilde tartışma sürecine girdiği bir öğrenme süreci gerçekleştirmek zorlaşmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamları için kullanılan sosyal yapılandırmacılık kuramının, bilginin öğrenene aktarılması yerine, öğrenenin sürece aktif olarak katılarak

bilgiyi inşa etmesine olanak tanınmasına vurgu yaptığı (Fer, 2009) düşünöldüğünde, bu şekilde uygulanan bir tekniğin sosyal yapılandırmacılığın ilkeleriyle de örtüşmediğı görölmektedir. Bu durum, öğrenenlerin işbirliği içinde öğrenme etkinliklerine katılmasını engelleyecek bir ortamı da beraberinde getirmektedir. Öğrenenler arasındaki işbirliği seviyesinin, sosyal bulunuşluk ve öğrenen iletişimi üzerine olumlu etkileri olduğı göz önüne alındığında (Razak ve See, 2010), çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen grup tartışması sürecinde daha yapılandırmacı bir yaklaşımın izlenmesi gerektiğı ifade edilebilir. Bu noktada yapılandırmacı bir yaklaşımın sergilenebilmesi için öğreticilerin sorumlu oldukları grupların yönetilebilir büyüklükte olması gerektiğı ifade edilebilir. Aksi halde öğreticilerin, öğrenenlerin görüşlerine zaman ayırması ve onlara geri dönüşler yapması zorlaşmaktadır. Böyle bir durumda öğrenme sürecindeki öğrenenlerin verimli bir tartışma süreci geçirmelerini beklemek mümkün değildir. Nitekim bu durum, görsel 12. ve 13.'de gösterildiğı üzere çalışma kapsamındaki deney gruplarında da kendini göstermiştir.



YANIT: RE: Etkinlik 01: Araştır - Bul

9 ay önce

Genel Derecelendirme:

★★★★★

Sayın Hocam Merhaba, 15-05-2019

Doğu bölgelerimizde, rahmetli babamın öğretmen olması nedeniyle 1963-1966 yılları arasında 3 yıl gibi uzun bir süre ailece bulunma şansım oldu. Bu deneyimi sizlerle paylaşmamın faydalı olacağını düşündüm.

Biz üç kardeşlik ve Babı Bölgelerimizde çok fazla bile görülen bu çocuk sayısı, Doğu'da, "ÜÇ TANECİK Mİ?" diye bir ifadeyle sanki çok azmış gibi sayıyı küçümserlerdi. Çünkü kendilerinin tek ana babadan en az 7,8,9,10 hatta 14 ve daha fazla çocukları vardı. Çoğu da, kız ve erkek çocuklarının sayılarını, "6 oğlan, 4 kız" gibi bir ifadeyle söyledikleri gibi, bazılar da ayrımı tutumla kız çocuklarından hiç bahsetmez, sadece erkek çocuklarının sayısını söylerdi..

Benim oralandaki gözlemlerim, bu konudaki tutum ve gerçekleşme, tamamen geleneksel, örf, adet, aile ve toplum baskısı şeklindeki mecburiyet olarak görüldüğü şeklindedir.. Bu sebeplerden dolayı, Sizin de ifade ettiğiniz gibi, Doğu Bölgelerimizde zengin fakir, okumuş cahil herkesin çok çocuğu vardır..Nüfus Planlamasının önemli bir uygulaması olan doğum kontrol tedbirleri bile bu konularda çok az tesiri olabiliştir.

Rahmetli babam, öğretmenliğinin sadece çocuklara okuma yazma öğretmek olmadığını ve bunun dışında çocuklara ve bulunduğu toplum içindeki birey ve gruplara faydalı olabileceğini düşündüğü konulardan da bahsedirdi. Bunlardan biri de, çocuk sayısının fazla veya az olması halinde ortaya çıkan fayda ve sakıncaları da usanmadan anlatırdı. Tüm çevredekiler bu anlatılanları haklı bulmasına karşılık, yukarıda yazdığım zorunluluklardan dolayı çok çocuklu olmaya devam ederlerdi. Aynı yöreden Avrupa ya veya Babı Bölgelerimize çalışmak veya başka sebeplerle göç edenlerde çocuk sayısının göç ettikleri bölgelerdeki ortalama sayıya doğru düşüş yaptığını da gözlemlemiştim. Bilgilerinizi arz ederim..

Saygılarımla

Sosyoloji 2.Üniversite Öğrenciniz.

Yanıtla

Alıntı

Düzenle

Sil



YANIT: Etkinlik 01: Araştır - Bul

10 ay önce

Genel Derecelendirme:

★★★★★

Hocam bu soruyla ilgili yaptığınızı açıklamaya göre Nitti için Keynes tarzı sosyal liberal diyebiliriz. İşbölümü derken toplumda eşitliğin sağlandığı Sosyal devlet anlayışından mı bahsediyord?

teşekkür ederim,



YANIT: Etkinlik 01: Araştır - Bul

9 ay önce

Genel Derecelendirme:

★★★★★

Francesco Nitti'nin Artan Bireysellik Kuramı'na göre bireysel gelişime önem verildiği, bireyselliğin arttığı, zenginliğin bölündüğü ve eşitsizliklerin ortadan kaldırıldığı zaman doğum hızı yiyecek hıza erişecek, böylece demografik evrim, bir korku olmaktan çıkacaktır (İnsan ve Toplum Ünite Özeti, Demografi ve Nüfus, 6. Ünite, s.2).

Maddi açıdan kısıtlı olanaklara sahip yoksul insanların bireysel tatminleri için finansal açıdan gelir sıkıntısı yaşamayan insanlar kadar geniş alternatifleri bulunmamaktadır. Bu insanların, "bu bağlamda yıpratıcı yaşamlarının telafisi cinsellik ile karşılanmaktadır" (İnsan ve Toplum Ünite Özeti, Demografi ve Nüfus, 6. Ünite, s.2).

Günümüzde Doğu'ya yapıpı kalmış bu algının belki bu bölgelerdeki kadınların iş gücü piyasasına aktif katılımıyla belki biraz kırıldığını söyleyebilirsek de genel itibarıyla Doğu toplumlarında kadının kimliği, doğurduğu çocuk sayısı üzerinden tanımlanmakta ve kişisel gelişimi baskı altına alınıp hane içindeki ataerki otorite figürleri tarafından sürekli engellenmektedir. Kadının görevinin; erkeğin belirlediği sınırlar içinde yaşamak, ev işlerini yürütmek ve olabildiğince çok erkek çocuk doğurmak ile sınırlı tutulduğu bu toplumlarda doğurganlık oranı yüksektir. Aynı zamanda bu toplumlardaki yoksul kesimin doğurganlığı kontrol altına alınmasını sağlayacak çeşitli uygulamaların varlığından haberdar olmayışı, eğitimsizlik, bilgisizlik ve cehalet de yine doğurganlık oranlarındaki artışın başlıca nedenleri arasındadır.

Öte yandan Batı toplumları bilginin ve eğitimin gücüne inanılan, kadına birey olarak değer verilen toplumlardır. İnsanların çoğu konuda bilgi sahibi olup, kendilerini birçok açıdan donanımlı yetistirdiği Batı topraklarında doğurganlığın Doğu'ya göre düşük olmasının nedeni eğitim ve kültür düzeyi ile yakından ilişkilidir. Bunun yanı sıra kişi başına düşen milli gelirin fazla olması, sosyo-ekonomik toplum refahı, kişisel gelişime verilen önem ve kadına bireysel hareket alanı sağlayan sosyal şartların varlığı da yine Doğu-Batı toplumlarının doğurganlık oranlarındaki fark da rol oynayan önemli etmenler olarak karşımıza çıktığını söyleyebiliriz.

▲ 1 yanıt gizle (1 okunmamış)

Görsel 12. Kontrol grubunda gerçekleşen bir diyalog örneği (11. Görselde yer alan diyalogun devamı)

Görsel 12. incelendiğinde, öğrenenlerin tartışma formunda vermiş oldukları yanıtların, öğretici tarafından cevaplanmadığı görülmektedir. Bu durum kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin kitlesellik özelliği göstermesinden kaynaklanan bir durum olarak nitelendirilebilir. Diğer bir deyişle, 150 öğrenenden daha fazla öğrenenin oluşturduğu kontrol grubunda tartışma ortamının verimli bir şekilde gerçekleşmesi zor olmuştur. Bu durum, öğrenenlerin; memnuniyet durumlarını, sosyal bulunuşluk seviyelerini, motivasyonlarını, öğrenme düzeylerini de olumsuz anlamda etkileyecek bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Öğrenme yönetim sisteminde yer alan diğer tüm derslerde de halihazırda uygulanan bu yöntem, öğreticilerin verimli bir şekilde tartışma süreci geçirmelerini engelleyecek bir unsur olarak görülmektedir. Öğreticilerin verimli bir şekilde kılavuzluk yapamadığı çevrimiçi grup tartışması sürecinde, sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarım öğeleri içinde yer alan bağlamın belirlenmesi, anlamın yapılanması öğelerinin etkili bir şekilde işe koşulmadığı söylenebilir. Buna göre, öğrenme içeriğinin belirlenmesi, işbirlikçi grupların oluşturulması, çalışılacak olayların belirlenmesi, öğrenmenin etkinleştirilmesi, bilginin yansıtılması ve yansıtmanın tartışılması aşamalarında aksaklıklar yaşanacağı söylenebilir. Bu duruma benzer şekilde, öğreticilerin tartışma sürecini verimli bir şekilde yönetemediği durumda sorgulama toplulukları kuramının bileşenlerinden olan sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık bileşenlerinin de yeterli şekilde işe koşulamadığı ifade edilebilir. Buna göre, eğitimsel yaşantıların gerçekleşmesi için gerekli olan tartışmaların desteklenmesi, topluluk atmosferinin kurulması ve içerik seçimi gibi aşamaların yeterince yerine getirilemeyeceği düşünülmektedir. Böyle bir durumda ise öğrenenlerin tartışma sürecinden alacakları verimin yeterli olmayacağı ifade edilebilir. Ayrıca bu durum, öğrenenlerin tartışma formuna ilgi göstermemesini de beraberinde getirecek bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Nitekim görsel 13.'de kontrol grubu öğrenenlerinin, öğretici tarafından açılmış olan tartışma konusuna ilgi göstermediği, hiçbir öğrenenin bu başlık altında fikirlerini dile getirmediği görülmektedir.

Herkese merhaba,

Kitabımızın yedinci ünitesinde sosyolojideki farklı yaklaşımların sağlığı farklı şekillerde incelediğine ilişkin bilgiler verilmiştir. Bu yaklaşımların sağlığı nasıl ele aldıklarını, hangi yönüne odaklandıklarını ve sağlık sosyolojisi çerçevesindeki katkılarını tartışınız. Cevaplarınızı buradan bekliyorum.

[Yanıtla](#)

   8 ay önce

YANIT: Etkinlik 01: Araştır - Bul

Genel 

Derecelendirme:

İşlevselci Yaklaşım içinde sağlık sosyolojisine en önemli katkısı Talcott Parsons'ın yaptığı söylenebilir. Parsons çağdaş toplumun sadece ekonomik kısmını kapitalist olarak nitelendirmektedir. Ekonominin dışındaki kurumlar kar amacı gütmemektedir. Tıp mesleği de bunlardan biridir, der. Ayrıca, Parsons'a göre tıp mesleği piyasa ilişkilerinin rekabetçiliğini ve bencilliğini kuran özgeci bir meslektir. Tıp mesleğinin her ne kadar kar amacı gütmeye devam edebilmesi için zindelik durumunu öne sürdüğünü iddia eder. Buna göre, hastalıklar karşılama bir düzende sağlık kurumunun sorgulanması gerekir.

Marksist yaklaşım, sağlık bakımını ve tıbbi, kapitalizmin bir parçası olarak ve kapitalizmle ilişkisi üzerinden açıklar. Hastalıklar da tedaviler de kapitalist ekonomik sistemin ürünüdür. Engels "İşçi Sınıfının Durumu" adlı eserinde bazı hastalıkların kapitalist üretim ilişkilerinden kaynaklandığını ifade etmektedir. Ayrıca yaklaşım, çağdaş kapitalizm içindeki sağlık bakımı örgütlerini eleştirerek, bu örgütlerin insanların emeklerini satmaya devam edebilmeleri için zindelik durumunu öne sürdüğünü iddia eder. Buna göre, hastalıklar sigara, alkol, hareketsizliği gibi bireysel yaşam faktörlerinin sonucu gibi göstererek dikkati toplumsal, politik, ekonomik, mesleki ve çevresel nedenlerden uzaklaştırır.

Yorumlayıcı yaklaşım içinde çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlardan biri *Toplumsal İnşacılık Yaklaşımı*dir. Bu yaklaşım tıbbi bilginin toplumsal inşası üzerinde durmuş, tıbbin pozitivist paradigma içinde doğa bilimi olmasından kaynaklanan ayrıcalıklı pozisyonunu eleştirmiş, tıbbin sosyolojinin inceleme konusu olmasına katkı sağlamıştır. Yaklaşım, hastalıkların basit gerçekler olmadığını, toplumsal muhakemenin ve toplumsal pratiklerin sonucu olduğunu iddia eder. Toplumsal İnşacı Yaklaşım, tıbbi bilginin ve tıbbi teknolojilerin kullanım biçiminin toplumsal ilişkilere bağlı olduğunu savunur. Çeşitli hastalıkların, özellikle de meslek hastalıklarının, hastalık olarak kabul edilmesinin aslında işverenler, işçiler, doktorlar, sigorta şirketleri ve avukatlar arasında yaşanan bir dizi tartışma ve uzlaşmanın ürünü olduğunu göstermektedir.

Görsel 13. Kontrol grubunda gerçekleşen bir diyalog örneği

Görsel 13. incelendiğinde, öğretici tarafından açılmış olan tartışma konusuna öğrenenlerden cevap gelmediği görülmektedir. Bu durumun, yukarıda bahsedildiği üzere öğrenenlerin tartışma formlarına olan ilgisinin azalmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Özellikle ilk haftalarda açılan tartışma formlarına ilgi göstermiş olan öğrenenler, ilerleyen haftalarda bu ilgilerini kaybetmişlerdir. Bu noktada, daha önce de bahsedildiği üzere, öğreticilerin kitlelilik özelliği gösteren gruplarda gerçekleştirilen tartışmaları verimli bir şekilde yönlendiremedikleri bunun sonucunda da öğrenenlerin tartışma sürecinden yeterince fayda sağlayamadıkları söylenebilir. Deney süreci sonunda öğrenenlerin tartışma süreci boyunca sosyal bulunuşluk seviyelerinde, içsel motivasyonlarında ve algılanan öğrenme düzeylerinde nasıl bir değişim olduğu kendilerine uygulanan veri toplama araçları sayesinde ortaya konmuştur. Bu bilgiler çalışmanın bulgular ve tartışma-sonuç kısımlarında sunulmuştur.

Deney sürecine ilişkin elde edilen deneyimlerden yola çıkarak, deney gruplarını yöneten öğreticilerin kontrol grubunu yöneten öğreticiye oranla daha yönlendirici, yol gösterici bir şekilde yaklaşım sergiledikleri söylenebilir. Bu kapsamda deney gruplarını yönlendiren öğreticilerin sosyal yapılandırmacılık ve sorgulama toplulukları kurumlarının ilkeleri çerçevesinde hareket ettikleri ifade edilebilir. Yine tartışma forumunda yer alan konu başlıkları da benimsenen ğretim yöntemi kapsamında kontrol grubuna oranla farklılık göstermektedir. Bunun yanı sıra kontrol grubunda öğrenenler tarafından gerçekleştirilen yazışmalara öğreticinin yönlendirici cevaplar yerine çoğunlukla direk salt bilgiyi öğrenenlere aktardığı görölmektedir. Bununla beraber bazı modüllerde öğreticinin yönlendirmiş olduğu soruya hiçbir öğrenen tarafından cevap verilmediğı, öğreticinin de sorunun doğru yanıtını yazdığı görölmektedir. Burada, öğreticinin direkt doğru yanıtı öğrenenlere sunması, olası bir diyalogu başlamadan bitirecek bir unsur olarak görölmektedir. Forumlarda yıldız sembolü öğreticileri simgelemektedir. Gerek ğreticilerin gerekse de öğrenenlerin isimleri kişisel verilerin gizliliğı kapsamında gizli tutulmuştur. Kontrol grubuna eşlik eden ğretim elemanı, ilgili dersin editörü değildir. Bu gruba eşlik eden ğretim elemanı, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi bünyesinde halihazırda diğer tüm derslerde de işletilen bir süreç olarak, Öğrenme Teknolojileri Araştırma Geliştirme Birimi tarafından tartışma formunu yönetmesi için atanmıştır.

5. BULGULAR

Bu bölümde ilk adım olarak çalışma kapsamında katılımcılara uygulanan ölçeklerin doğrulanması işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda her bir alt amaç için belirlenmiş olan ölçekler için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucu elde edilen uyum istatistikleri her bir ölçek için bir alt başlık olarak sunulmuştur.

5.1. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları, temel olarak katılımcıların demografik özelliklerin belirlenmesine yönelik oluşturulan anket maddeleri ve ölçekler olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Gerçekleştirilen bu araştırma kapsamında üç ölçek katılımcılara uygulanmıştır.

Bir ölçekte bulunması gereken iki temel özellik geçerlik ve güvenirliktir. Geçerlik, ölçme aracının amacına hizmet etme derecesi olarak adlandırılır (Turgut ve Baykul, 2010, s.133). Amacına hizmet ettiğini kanıtlamak amacıyla ölçme aracına farklı geçerlik yöntemleri uygulanabilir. Bu araştırmadaki ölçekler, önceden geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlikleri raporlanmış ölçeklerdir. Önceden tanımı yapılmış, sınırlanmış bir yapının model olarak doğrulanması yapılırken, yapısal eşitlik modellemesi ailesinden Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılır (Çokluk vd., 2012, s.275). Bu nedenle araştırma kapsamında veri toplama amacıyla kullanılan ölçeklerin yapı geçerliği DFA ile ortaya konulmuştur. Yapısal eşitlik modellemesinde öncelikle eldeki verinin ön görülen model ile uyumu incelenir. Kay-kare (χ^2) değerinin anlamlı olmaması beklenmekle birlikte, bu değer örneklem büyüklüğünden etkilendiğinden, serbestlik derecesine (sd) bölünür ve elde edilen bu değer 5'in altında olması kabul edilebilir uyum, 2.5'in altında olması ise mükemmel uyum olarak yorumlanır (Sümer, 2000). RMSEA ve SRMR değerlerinin .05'ten küçük olması mükemmele, .08'ten küçük olması ise kabul edilebilir uyum anlamına gelirken, bu değerlerin .1'den büyük olması model veri uyumunun kötü olduğu anlamına gelir (Schermelleh-Engel vd., 2003). CFI ve TLI içinse mükemmel uyum .95 üzerindeki, iyi uyum ise .90 üzerindeki değerler içindir (Çokluk vd., 2012). Uyum istatistikleri incelenirken her zaman tüm uyum değerlerinin iyi-kabul edilebilir model-veri uyumuna işaret etmesi mümkün olmayabileceğinden, tüm değerler incelendikten sonra araştırmacının bir karara varması gerekir (Çokluk vd., 2012; Hu ve Bentler, 1999).

Güvenirlik kavramı ise kısaca ölçme aracının hatalardan arınlık derecesi olarak adlandırılır (Turgut ve Baykul, 2010, s.123). Farklı türleri olmakla birlikte araştırmalarda çoğunlukla iç tutarlık anlamındaki güvenilirliği gösteren Cronbach α katsayısı elde edilerek raporlanmıştır.

Çalışma kapsamında kullanılan ve [ek 4.](#) de sunulan ölçekler sırasıyla şu şekildedir:

İçsel Motivasyon Ölçeği: Fırat vd. (2018) tarafından geliştirilen ölçek, beş maddeden oluşan Likert tipinde tek boyutlu bir ölçektir. Araştırmacılar 1639 öğrenenden elde ettikleri veriyi kullanarak açımlayıcı faktör alanizi (AFA) uygulamışlardır. Elde edilen sonuçlara göre en düşük faktör yükü .75 olarak bulunmuş ve tek boyutun açıkladığı toplam varyansın yaklaşık %76 olduğu görülmüştür.

Sosyal Bulunuşluk Ölçeği: Çakmak vd. (2014) tarafından geliştirilen Likert tipindeki bu ölçek; etkileşim, aidiyet ve duyuşsal olmak üzere üç boyuttan oluşan 17 maddelik bir ölçektir. Araştırmacılar öncelikli olarak AFA uygulamıştır. Üç boyutun açıkladığı toplam varyansın yaklaşık %51 olduğu görülmüştür. Sonrasında başka bir gruptan elde edilen veriler üzerinde uygulanan DFA sonucu, boyutlar arasındaki korelasyonların .35 ile .66 arasında değiştiği görülmüştür. Faktör yükleri ise .19 ile .90 arasında farklılaşmaktadır. Elde edilen iç tutarlık anlamındaki güvenilirlik değerleri ise ölçeğin tamamı için .83, etkileşim boyutu için .76, aidiyet için .81 ve duyuşsal boyut için .75'tir.

Algılanan Öğrenme Ölçeği: Albayrak vd. (2014) tarafından Türkçe formu uyarlanan ölçek Rovai vd. (2009) tarafından geliştirilmiştir. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç boyuttan oluşan Likert tipindeki ölçek 9 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacılar öncelikle AFA uygulayarak üç boyutlu yapıyı ortaya koymuş, sonrasında ise ikinci dereceden DFA (second order CFA) uygulayarak, elde edilen yapıyı doğrulamışlardır. İkinci dereceden gizil değişken olan algılanan öğrenmenin; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gizil değişkenlerinde açıkladığı varyanslar yaklaşık olarak %80 civarındadır. Söz konusu üç boyut için elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlık anlamındaki güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla .65, .66 ve .72'dir.

Önceden geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiş ve bu hususlarda herhangi bir soruna rastlanmamış olan bu üç ölçeğin, gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında da geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu analizlere ait detaylar sırasıyla sunulmuştur.

5.1.1. Sosyal bulunuşluk ölçeği

Gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında belirlenmiş olan ilk alt amaç, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin yönetilebilir gruplara ayrılmasıyla uygulanan çevrimiçi grup tartışması tekniğinin öğrenenlerin, sosyal bulunuşluk seviyelerini etkileyip etkilemediğini belirlemektir. Bu kapsamda, Çakmak vd. (2014) tarafından geliştirilmiş etkileşim, aidiyet ve duyuşsal olmak üzere üç boyuttan oluşan on yedi maddelik Likert tipindeki sosyal bulunuşluk ölçeği katılımcılara uygulanmıştır. Uygulanan bu ölçeğe ilişkin Mplus 7 paket programında yapılan DFA sonucu elde edilen uyum istatistikleri Tablo 7.'de yer almaktadır.

Tablo 7. Sosyal bulunuşluk ölçeğine ait uyum istatistikleri

		χ^2/sd	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Uyum değerleri	Modifikasyon öncesi	3.03	.089	.88	.86	.060
	Modifikasyon sonrası	2.65	.080	.91	.89	.056

Uygulanan DFA sonucu olarak elde edilen sonuçlar yukarıdaki tablonun ilk satırında raporlanmıştır. İkinci satırda ise modifikasyon sonrası elde edilen değerler yer almaktadır.

Modifikasyon öncesi elde edilen değerler incelendiğinde χ^2/sd değerinin iyi uyuma işaret ettiği görülmektedir (3.03). Diğer değerler incelendiğinde ise model veri uyumu istatistiklerinde RMSEA değerinin vasat uyuma işaret ettiği görülmektedir. Bu nedenle, ilk analiz sonucunda programın önerdiği modifikasyonlardan kuramsal olarak açıklanabilir olduğuna karar verilen 14. ve 17., 10. ve 11., 1. ve 4. maddelerin hata varyansları arasındaki ilişki tanımlanmış ve Tablo 7.'de ikinci satırda yer alan değerler elde edilmiştir.

Modifikasyon sonrası elde edilen değerler incelendiğinde beklendiği gibi χ^2/sd değerinin düştüğü ve bu değer mükemmel model-veri uyumuna yaklaştığı görülmektedir (2.65). RMSEA değeri ise iyi model-veri uyumu değerine ulaşmıştır (.080). SRMR değeri de .056 olarak elde edilmiş olup, bu değer, model-veri uyumunun iyi olduğuna (.056 < .080) işaret etmektedir. CFI ve TLI değerlerinde ise CFI değeri iyi uyum (.91 > .90), TLI değeri ise iyi uyuma oldukça yakındır (.89). Tüm bu değerler

ışığında üç boyutlu ilişkili faktörler modeline göre DFA uygulanan modelin kabul edilebilir model-veri uyumu değerlerine sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Sosyal bulunuşluk ölçeğine uygulanan DFA sonucu elde edilen istatistiklerle birlikte ölçeğe ait her bir alt boyutun güvenilirliği, ortalama puanı ve standart sapması tablo 8.'de raporlanmıştır. Bunun yanı sıra her bir maddenin ortalama ve standart sapma (SS) değerleri de belirtilmiştir. DFA'da, standardize edilmiş yol katsayıları, faktör yükü olarak yorumlanabilir. Tabachnick ve Fidell (2000)'e göre faktör yüklerinin .32 ve üzerinde olması gereklidir. Elde edilen faktör yüklerinin tamamının .001 düzeyinde anlamlı olduğu ve bu değerlerin .34-.83 arasında değiştiği görülmektedir.

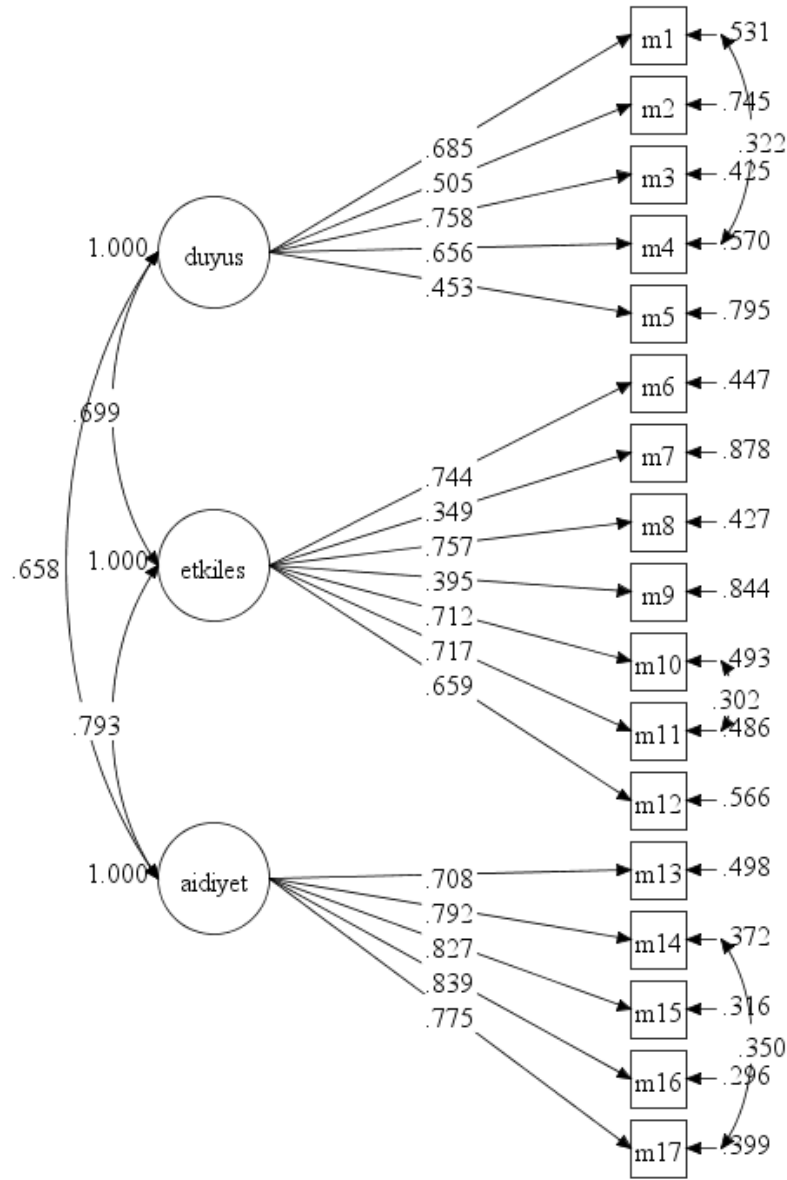
Tablo 8. Sosyal bulunuşluk ölçeğine ait istatistikler

Boyut	Madde No	$\bar{x}$	s	Faktör Yüğü	SH	t
Duyuşsal	1	3,403	1,1932	.68***	.04	15.19
	2	2,399	1,1444	.50***	.05	9.16
	3	2,895	1,1685	.75***	.04	18.97
	4	3,161	1,0524	.65***	.04	13.80
	5	2,077	1,0446	.45***	.05	7.77
Cronbach α : .75						
$\bar{X}$: 13.93						
S: 3.98						
Etkileşim	6	3,343	1,0375	.74***	.03	21.94
	7	3,363	1,0404	.34***	.05	5.91
	8	3,589	1,0221	.75***	.03	22.91
	9	3,661	1,1480	.39***	.05	6.89
	10	3,625	1,1169	.71***	.03	19.28
	11	3,879	1,1635	.71***	.03	19.40

	12	3,613	1,1073	.65***	.04	16.35
Cronbach α: .80						
$\bar{X}$: 25.07						
S: 5.20						
	13	3,569	1,0701	.70***	.03	19.80
	14	3,371	1,0720	.79***	.02	28.40
Aidiyet	15	3,165	,9984	.82***	.02	33.65
	16	3,371	1,0336	.83***	.02	35.68
	17	3,097	1,1088	.77***	.03	26.18
Cronbach α: .88						
$\bar{X}$: 16.57						
S: 4.34						
*** p<.001						

Sosyal bulunuşluk ölçeğinin iç tutarlılık anlamındaki güvenilirliğini test etmek amacıyla, her bir boyut için Cronbach α katsayısı elde edilmiştir. Elde edilen söz konusu katsayılar her bir alt boyut için sırasıyla .75, .80, .88, olarak elde edilmiştir. Cronbach α katsayısı için alt limit .70 olduğundan (Takavol ve Dennick, 2011) sosyal bulunuşluk ölçeğinin tüm alt boyutlarının iç tutarlılık anlamındaki güvenilirliklerinin sağlandığı görülmüştür.

Elde edilen tüm bu sonuçlar ışığında ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğu, bir başka ifadeyle ölçeğin doğrulandığı sonucuna varılmıştır. Sosyal bulunuşluk ölçeği için uygulanan DFA sonucu elde edilen standardize edilmiş katsayılar şekil 7. de gösterilmektedir.



Şekil 7. Sosyal bulunuşluk ölçeği için uygulanan DFA sonucu elde edilen standardize edilmiş katsayılar

Çalışma kapsamında belirlenen ikinci alt amaca ulaşmak için, katılımcılara içsel motivasyon ölçeği uygulanmıştır. İlgili ölçeğe ait DFA ve güvenilirlik analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır.

5.1.2. İçsel motivasyon ölçeği

Gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında belirlenmiş olan ikinci alt amaç, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin yönetilebilir gruplara ayrılmasıyla uygulanan çevrimiçi grup tartışması tekniğinin öğrenenlerin, içsel motivasyonlarını etkileyip etkilemediğini belirlemektir. Bu kapsamda, Fırat vd. (2018) tarafından geliştirilmiş tek boyuttan oluşan beş maddelik Likert tipindeki içsel motivasyon ölçeği katılımcılara

uygulanmıştır. Uygulanan bu ölçeğe ilişkin Mplus 7 paket programında yapılan DFA sonucu elde edilen uyum istatistikleri aşağıda tablo 9.'da yer almaktadır.

Tablo 9. İçsel motivasyon ölçeğine ait uyum istatistikleri

		χ^2/sd	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Uyum değerleri	Modifikasyon öncesi	6	.141	.96	.93	.031
	Modifikasyon sonrası	2.75	.083	.99	.97	.022

Yukarıda görülen değerler incelendiğinde, χ^2/sd değerinin modifikasyon öncesi kötü uyum gösterdiği görülmektedir. Bu nedenle, ilk analiz sonucunda programın önerdiği modifikasyon olan 2. ve 3. maddelerin hata varyansları arasındaki ilişki, kuramsal olarak açıklanabilir olduğundan tanımlanmış ve tablo 9.'da ikinci satırda yer alan değerler elde edilmiştir. Bu değerler neticesinde χ^2/sd değerinin, modifikasyon sonrası iyi model-veri uyumuna işaret ettiği (2.75) görülmektedir. SRMR değeri hem modifikasyon öncesi (.031<.050) gerekse de modifikasyon sonrası mükemmel model-veri uyumuna (.022<.050) işaret etmektedir. CFI da aynı şekilde gerek modifikasyon öncesi (.96>.95) gerekse de modifikasyon sonrası (.99>.95) mükemmel uyuma işaret ederken, modifikasyon öncesi .93'lük TLI değeri iyi uyumu (.93>.90) modifikasyon sonrası .97'lik TLI değeri mükemmel uyumu (.97>.95) göstermektedir. .141 olarak elde edilmiş RMSEA değeri modifikasyon öncesi kötü model-veri uyumuna işaret ederken, modifikasyon sonrası iyi uyuma yakın olmakla birlikte vasat düzeyde kabul edilebilir model-veri uyumu (.083) göstermiştir. İçsel motivasyon ölçeğine ait diğer istatistikler ise tablo 10.'da raporlanmıştır.

Tablo 10. İçsel motivasyon ölçeğine ait istatistikler

Madde No	$\bar{x}$	s	Faktör Yüğü	SH	t
1	3,661	1,1655	.89***	.01	45.86
2	3,089	1,2006	.75***	.03	24.62
3	2,948	1,1317	.81***	.02	32.43

4	3,383	1,0884	.88***	.02	43.38
5	3,738	1,0180	.53***	.04	11.34

Cronbach α : .87

$\bar{X}$: 16.81

S: 4.57

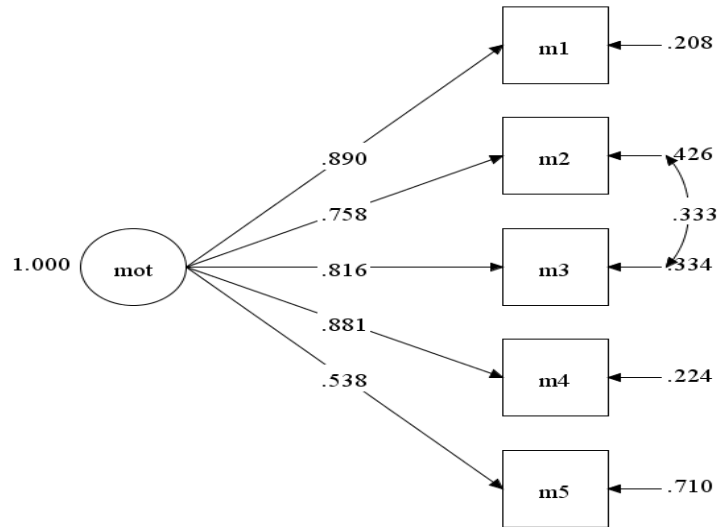
*** $p < .001$

İçsel motivasyon ölçeğine uygulanan DFA sonucu elde edilen istatistiklerle birlikte ölçeğe ait maddelerin güvenirliği, ortalama puanı ve standart sapması (SS) tablo 10.'da raporlanmıştır. İçsel motivasyon ölçeğine ait faktör yüklerinin .53-.89 arasında değiştiği ve bu değerlerin $p < .001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı oldukları görülmektedir. Faktör yüklerinin oldukça yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

İçsel motivasyon ölçeğinin iç tutarlılık anlamındaki güvenirliğini belirlemeye yönelik olarak elde edilen Cronbach α katsayısı .87'dir. Cronbach α katsayısı için alt limitin .70 olduğu (Takavol ve Dennick, 2011) düşünüldüğünde, içsel motivasyon ölçeğinin iç tutarlılık anlamındaki güvenirliliğinin sağlandığı görülmüştür.

Tüm bu veriler ve yorumları ışığında, tek boyutlu model ile veri arasındaki uyumun kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşıldığı söylenebilir. Bir başka ifadeyle tek boyutlu hipotetik yapı doğrulanmıştır.

Şekil 8. de içsel motivasyon ölçeğine uygulanan DFA sonucu elde edilen standardize edilmemiş katsayılar yer almaktadır.



Şekil 8. İçsel motivasyon ölçeği için uygulanan DFA sonucu elde edilen standardize edilmemiş katsayılar

5.1.3. Algılanan öğrenme ölçeği

Gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında belirlenmiş olan üçüncü alt amaç, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin yönetilebilir gruplara ayrılmasıyla uygulanan çevrimiçi grup tartışması tekniğinin öğrenenlerin, algılanan öğrenme düzeylerinin etkileyip etkilemediğini belirlemektir. Bu kapsamda, Albayrak vd. (2014) tarafından Türkçe formu uyarlanan, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç boyuttan ve Likert tipinde 9 maddeden oluşan algılanan öğrenme ölçeği katılımcılara uygulanmıştır. Uygulanan bu ölçeğe ilişkin Mplus 7 paket programında yapılan DFA sonucu elde edilen uyum istatistikleri aşağıda tablo 11.'de yer almaktadır.

Tablo 11. Algılanan öğrenme ölçeğine ait uyum istatistikleri

	χ^2/sd	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Uyum değerleri	3.04	.089	.95	.93	.041

Algılanan öğrenme ölçeği için gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen uyum istatistikleri neticesinde herhangi bir modifikasyona ihtiyaç duyulmamıştır. Bu kapsamda Mplus 7 paket programını önermiş olduğu modifikasyonlar uygulanmamıştır. Tablo 11.'de yer alan değerler incelendiğinde, χ^2/sd değerinin iyi model-veri uyumu gösterdiği ($3.04 < 5$) görülmüştür. Bunun yanı sıra, SRMR değeri mükemmel uyuma ($.041 < .050$) işaret etmektedir. CFI değeri ise SRMR değerinde olduğu gibi mükemmel model-veri uyumu (.95) göstermekten TLI değerinin iyi uyum ($.93 > .90$) gösterdiği görülmektedir. Uyum istatistiklerinde son olarak RMSEA değerinin ise vasat düzeyde kabul edilebilir olduğu ($.089 < .1$) görülmektedir. Tüm bu değerler ışığında üç boyutlu ilişkili faktörler modeline göre DFA uygulanan modelin kabul edilebilir model-veri uyumuna sahip olduğu söylenebilir. Algılanan öğrenme ölçeğine ait diğer istatistikler ise tablo 12.'de raporlanmıştır.

Tablo 12. Algılanan öğrenme ölçeğine ait istatistikler

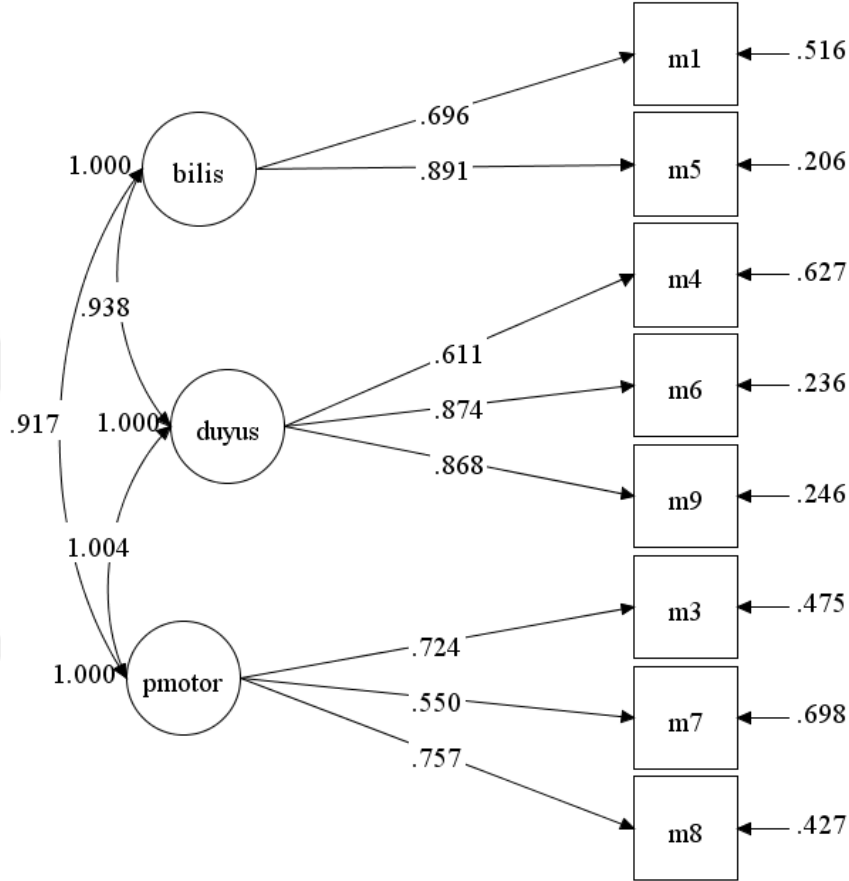
Boyut	Madde No	$\bar{x}$	s	Faktör Yüğü	SH	t
Bilişsel	1	3,669	,9196	.69***	.03	19.16
	2	3,637	,9966	.10	.06	1.54

	5	3,617	1,0311	.89***	.02	35.34
Cronbach α: .75						
$\bar{X}$: 7.28						
S: 1.75						
	4	3,444	,9841	.61***	.04	14.68
Duyuşsal	6	3,726	1,1477	.87***	.01	46.44
	9	3,573	1,2673	.86***	.02	44.46
Cronbach α: .81						
$\bar{X}$: 10.74						
S: 2.92						
	3	3,548	,9721	.72***	.03	21.10
Psikomotor	7	3,391	1,1472	.55***	.04	11.73
	8	3,242	1,2064	.75***	.03	23.33
Cronbach α: .70						
$\bar{X}$: 10.18						
S: 2.65						
*** p<.001						

Algılanan öğrenme ölçeğine ait faktör yüklerinin .10-.89 arasında değiştiği görülmektedir. Bu ölçekte 2 numaralı maddenin faktör yükünün çok düşük olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durum ilgili maddenin bu çalışmaya katılan katılımcılar bağlamında çalışmadığını göstermektedir. Faktör yükü düşük olan bu madde, çalışma kapsamında gerçekleştirilen diğer analizlere dahil edilmemiştir. Ölçeğe ait diğer maddelerin ise faktör yüklerinin .55-.89 aralığında yüksek değerlere sahip ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<.001$) görülmektedir.

Algılanan öğrenme ölçeğinin iç tutarlılık anlamındaki güvenilirliğini belirlemeye yönelik olarak elde edilen Cronbach α katsayısı tüm alt boyutlarda sırasıyla .71 ,.81 ve .70 olduğu görülmektedir.. Bu değerler .70 ve üzerinde olduğu için, iç tutarlılık anlamındaki güvenilirliğin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre algılanan öğrenme ölçeğinin, ölçeğin orjinal halinde yer alan maddelerden birinin çıkarılmasıyla sekiz madde ve üç boyuttan oluşacak biçimde doğrulandığı sonucuna varılmıştır. Şekil 9. da algılanan öğrenme ölçeğine uygulanan DFA sonucu elde edilen standardize edilmemiş katsayılar yer almaktadır.



Şekil 9. Algılanan öğrenme ölçeği için uygulanan DFA sonucu elde edilen standardize edilmiş katsayılar

5.2. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmada yapılan deneyin öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyeleri, algılanan öğrenme düzeyleri ve içsel motivasyonları üzerindeki etkilerini test etmek için MANOVA yapılmak istenmiş ve öncelikle çok değişkenli normallik şartı test edilmiştir. Buna göre algılanan öğrenme düzeyleri için çok değişkenli istatistik için Shapiro-Wilk testi işe koşulmuştur. Test sonucuna göre çok değişkenli normalliğin sağlanmadığı tespit edilmiştir (Shapiro-Wilk:0.98, $p=0.003$). Ayrıca çok değişkenli Q-Q plot incelenmiş burada varsayın ihlal edildiği görülmüştür ([ek-3](#)). Sosyal bulunuşluk seviyeleri ve içsel motivasyon için de çok değişkenli istatistik için Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Test sonucuna göre çok değişkenli normalliğin sağlanmadığı tespit edilmiştir (Shapiro-

Wilk:0.96, $p=0.001$). Ayrıca çok değişkenli Q-Q plot incelenmiş burada varsayın ihlal edildiği görölmüştür ([ek-1](#), [ek-2](#)). Bu durum MANOVA gerçekleştirilmesi için gerekli olan normalliğin sağlanamamasına neden olmaktadır.

Yapılan analiz sonucunda veri setinde çok değişkenli normalliğin sağlanmadığı göröldüğü için sosyal bulunuşluk seviyesi ve içsel motivasyon için ayrı ayrı (2X2) ANOVA uygulanmıştır. Algılanan öğrenme düzeyleri için bağımsız gruplar t testi işe koşulmuştur.

Analizler geçilmeden önce deney ve kontrol grubu sosyal bulunuşluk seviyeleri ve içsel motivasyon ön testleri arasında fark olup olmadığı test edilmiş ve sonuçlar tablo 13.'de sunulmuştur. Tablo 13.'de göröldüğü gibi içsel motivasyon deney grubu puanları kontrol grubundan anlamlı bir şekilde yüksektir ($t(248) = 2.11$, $p=.036$). Benzer şekilde sosyal bulunuşluk ölçeğinin duyussal boyutu için ise kontrol grubu puanları deney grubundan anlamlı bir şekilde yüksektir ($t(248) = -2.16$, $p=.032$). Diğer testler ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu aşamadan sonra içsel motivasyon ve duyussal boyut için yapılacak testlerde ön testlerin kontrol değişkeni yapılmasına karar verilmiştir.

Tablo 13. Deney ve kontrol grubu öğrenenlerinin sosyal bulunuşluk seviyelerini ve içsel motivasyon durumlarını üzerine gerçekleştirilen ön test bağımsız gruplar t test sonuçları

Değişkenler	Grup	n	$\bar{x}$	s	SH	t	sd	p	Cohen d
İçsel_motivasyon	Deney Grubu	129	16.45	4.26	0.37	2.111	248	0.036	0.27
	Kontrol Grubu	121	15.29	4.42	0.40				
duyussal_SB	Deney Grubu	129	12.96	3.96	0.34	-2.156	248	0.032	-0.27
	Kontrol Grubu	121	13.99	3.57	0.32				
etkilesim_SB	Deney Grubu	129	23.75	5.34	0.47	-1.827	248	0.069	-0.23
	Kontrol Grubu	121	24.91	4.69	0.42				
aidiyet_SB	Deney Grubu	129	15.47	4.37	0.38	-1.207	248	0.228	-0.15
	Kontrol Grubu	121	16.09	3.78	0.34				

Araştırmada parametrik testler kullanıldığından normallik şartları incelenmiştir. Ayrıca bütün değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler verilerek, algılanan öğrenme

düzeyleri için tablo 14. ve sosyal bulunuşluk seviyeleri ile içsel motivasyon için de tablo 15. sırası ile verilmiştir.

Tablo 14. *Algılanan öğrenme düzeyleri betimsel istatistikleri*

Algılanan öğrenme	Bilişsel AO		Duyusal AO		p_motor AO	
Grup	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Geçerli kişi sayısı	129	121	129	121	129	121
Ortalama	8.27	6.48	12.72	9.01	12.00	8.67
Standart sapma	1.34	1.68	1.94	2.68	1.96	2.28
Çarpıklık	-0.69	-0.48	-0.90	-0.04	-0.50	0.20
Çarpıklık Std. H.	0.21	0.22	0.21	0.22	0.21	0.22
Basıklık	0.88	0.65	0.65	-0.32	0.38	0.25
Basıklık std. H.	0.42	0.43	0.42	0.43	0.42	0.43
En düşük değer	3	2	6	3	6	3
En yüksek değer	10	10	15	15	15	15
%25 dilim	8	6	12	7	11	7
%50 dilim	8	7	13	9	12	8
%75 dilim	9	8	14	11	13	10

Her iki tabloda görüleceği üzere araştırmanın bütün değişkenleri hem deney grubunda hem de kontrol grubunda normal dağılım göstermektedir. Çarpıklık değerleri -0.01 ile -0.90 arasında değişirken, basıklık değerleri 0.01 ile 0.88 arasında değişmektedir. Ayrıca değişkenlere ilişkin histogramlar ve Q-Q plotlar incelenmiş normallik şartının sağlandığı tespit edilmiştir. Bu değerlerin yanı sıra değişkenlere ilişkin ortalamalar, standart sapmalar, en yüksek ve en düşük değerler son olarak yüzdelik dilimler tablo 15.'de gösterilmiştir.

Tablo 15. Sosyal bulunuşluk seviyeleri ile içsel motivasyon değerlerine ilişkin betimsel istatistikler

	İçsel motivasyon ön test		İçsel motivasyon son		On duyussal_SB		Son duyussal_SB		On etkileşim_SB		Son etkileşim_SB		On aidiyet_SB		son_aidiyet_SB	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Geçerli kişi sayısı	129	121	129	121	129	121	129	121	129	121	129	121	129	121	129	121
Ortalama	16.45	15.29	18.93	15.46	12.96	13.99	15.65	12.28	23.75	24.91	27.55	23.09	15.47	16.09	18.98	14.60
Standart sapma	4.26	4.42	4.17	4.61	3.96	3.57	3.73	3.70	5.34	4.69	4.32	5.05	4.37	3.78	3.76	4.20
Çarpıklık	-0.01	0.53	-0.55	-0.28	-0.34	-0.05	-0.07	-0.04	-0.59	-0.04	-0.49	-0.52	-0.51	-0.03	-0.05	-0.22
Çarpıklık Std. H.	0.21	0.22	0.21	0.22	0.21	0.22	0.21	0.22	0.21	0.22	0.21	0.22	0.21	0.22	0.21	0.22
Basıklık	-0.36	-0.33	0.69	-0.18	-0.40	0.56	0.12	0.72	0.65	-0.54	0.61	0.07	-0.18	-0.23	-0.50	0.01
Basıklık std. H.	0.42	0.43	0.42	0.43	0.42	0.43	0.42	0.43	0.42	0.43	0.42	0.43	0.42	0.43	0.42	0.43
En düşük değer	5	8	6	5	5	5	6	5	7	13	12	7	5	7	9	5
En yüksek değer	25	25	25	25	22	25	25	25	35	35	35	33	24	25	25	25
%25 dilim	14	12	16	13	11	12	13	10	21	21	25	20	13	13	16	12
%50 dilim	16	15	19	16	14	14	16	13	24	25	28	23	16	16	19	15
%75 dilim	19	18	22	18	16	16	18	14	27	28	31	27	19	19	22	17

5.3. Müdahale Sonrası Deney ve Kontrol Grubu Öğrenenlerinin Sosyal Bulunuşluk Seviyeleri ve İçsel Motivasyonlarına İlişkin Bulgular

Öğrenenlerin müdahale sonrası içsel motivasyon düzeylerinin ve sosyal bulunuşluk seviyelerinin deney ve kontrol grubunda farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna cevap aranmıştır. Bu içsel motivasyon düzeylerine ilişkin analizler tablo 16.'da verilmiştir. İçsel motivasyon ön test sonuçları anlamlı çıktığı için ön test kontrol değişkeni olarak kullanılmış ve tek yönlü ANCOVA gerçekleştirilmiştir. İçsel motivasyon ön test sonuçlarının anlamlı çıkmasında, çalışma sürecinde yaşanan denek kaybı ve uç örneklerin temizlenmesi gibi unsurların rol oynayabileceği söylenebilir. Analizlerde yapılan Levene testi sonucunda varyansların eşit olduğu görülmüştür ($p=0.19$). Analiz sonuçlarına göre gruplar arasında farklılaşma olduğu görülmüştür ($F(1,248)= 35.54, p<.001, \eta^2=.12$). Etki büyüklüğünün ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma da I. tip hatayı önlemek için Bonferoni protokolü işe koşulmuş anlamlılık değeri .0125 olarak belirlenmiştir.

Tablo 16. İçsel motivasyon düzeyleri tek yönlü ANCOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Grup	678.456	1	678.456	35.543	.001	0.124
İçsel motivasyon ön test	69.604	1	69.604	3.646	0.05	0.013
Hata	4.714.851	247	19.088			

Post hoc test sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 17.'de verilmiştir. Buna göre Tukey testi sonuçlarına göre, deney grubu içsel motivasyon son test puanları kontrol grubundan daha yüksek olup elde edilen etki büyüklüğü orta düzeyde olmakla birlikte büyük etki büyüklüğünün sınırındadır (cohen d: .76). Deney ve kontrol grubu ayrıca post hoc testi 1000 kişilik bir Bootstrap örneklemede test edilmiştir. Tablo 17.'de görüldüğü üzere ortalama farklı % 95 aralığı ile elde edilmiş alt ve üst limitlerinde arasında olup 0 içermemektedir. Bu sonuçların güvenilirliğine ilave katkı getirmektedir.

Tablo 17. İçsel motivasyon post hoc test sonuçları

										95% GA		
		Ortalama farkı	SH	t	Cohen d	p _{tukey}	p _{bonf}	Ortalama farkı	Yanlılık katsayısı	SH	Alt limit	Üst limit
Deney Grubu	Kontrol Grubu	3.326	0.558	5.962	0.757	.001	.001	3.311	4.820e - 4	0.562	2.285	4.436

Sosyal Bulunuşluğun duyuşsal boyutu ön test sonuçları anlamlı çıktığı için ön test kontrol değişkeni olarak kullanılmış ve tek yönlü ANCOVA gerçekleştirilmiştir. Burada da içsel motivasyon ölçeğinde yaşanan duruma benzer olarak, sosyal bulunuşluğun duyuşsal boyutu ön test sonuçlarının anlamlı çıkmasında, çalışma sürecinde yaşanan denek kaybı ve uç örneklerin temizlenmesi gibi unsurların rol oynayabileceği söylenebilir. Analizlerde yapılan Levene testi sonucunda varyansların eşit olduğu görülmüştür ($p=0.43$). Analiz sonuçlarına göre gruplar arasında farklılaşma olduğu görülmüştür ($F(1,248)= 64.09$, $p<.001$, $\eta^2=.19$). Etki büyüklüğünü ise büyük düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma da I. tip hatayı önlemek için Bonferoni protokolü işe koşulmuş anlamlılık değeri .0125 olarak belirlenmiştir. Duyuşsal boyut düzeyleri tek yönlü ANCOVA sonuçları tablo 18.'de gösterilmektedir.

Tablo 18. Duyuşsal boyut düzeyleri tek yönlü ANCOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Grup	819.677	1	819.677	64.078	.001	0.19
Duyusal_SB ön test	274.143	1	274.143	21.431	.001	
Hata	3.159.606	247	12.792			

Ortaya çıkan farkı gösterebilmek için yapılan post hoc test sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 19.'da verilmiştir. Buna göre Tukey testi sonuçlarına göre deney grubu duyuşsal son test puanları kontrol grubundan daha yüksek olup elde edilen etki büyüklüğü büyük düzeydedir (cohen d: .98). Deney ve kontrol grubu ayrıca post hoc testi 1000 kişilik bir Bootstrap örneklemede test edilmiştir. Tablo 19.'da görüleceği üzere ortalama farklı % 95 aralığı ile elde edilmiş alt ve üst limitlerinde arasında olup 0 içermemektedir. Bu sonuçların güvenilirliğine ilave katkı getirmektedir.

Tablo 19. Duyuşsal boyut post hoc test sonuçları

										95% GA		
Grup		Ortalama farkı	SH	t	Cohen d	p _{tukey}	p _{bonf}	Ortalama farkı	Yanlılık katsayısı	SH	Alt limit	Üst limit
Deney Grubu	Kontrol Grubu	3.657	0.457	8.005	0.983	< .001	< .001	3.633	-0.013	0.461	2.852	4.631

Sosyal Bulunuşluğun etkileşim boyutu deney kontrol ve ön test son test karşılaştırmaları için 2*2 ANOVA gerçekleştirilmiştir. Analizlerde yapılan Levene testi sonucunda varyansların eşit olduğu görülmüştür (ön test, $p=0.64$, son test $p=.09$). Analiz sonuçlarına göre hem ölçüm zamanı ($F(1,248)= 7.02$, $p=.008$, $\eta^2=.01$) hem de ölçüm*grup bağlamında ($F(1,248)= 58.59$, $p<.001$, $\eta^2=.08$) farklılaşma olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğünün ise ölçüm zamanı için küçük, ölçüm*grup için ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma da I. tip hatayı önlemek için Bonferoni protokolü işe koşulmuş anlamlılık değeri .0125 olarak belirlenmiştir. Etkileşim boyutu için 2*2 ANOVA sonuçları tablo 20.'de gösterilmektedir.

Tablo 20. Etkileşim boyutu 2*2 ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Grup içi						
Ölçüm zamanı	121.400	1	121.400	7.201	.008	0.009
Ölçüm zamanı * grup	987.720	1	987.720	58.587	.001	0.075
Hata	4.181.058	248	16.859			
Gruplar arası						
Grup	338.741	1	338.741	11.097	.001	0.043
Hata	7.570.101	248	30.525			

Ortaya çıkan farkı gösterebilmek için yapılan post hoc test sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 21.'de verilmiştir. Buna göre Tukey testi sonuçlarına göre deney grubu son test puanları deney grubu ön test puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olup ($p=.001$) etki büyüklüğü küçük düzeydedir. Deney grubu son test puanları kontrol grubu son test puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olup ($p=.001$) etki büyüklüğü küçük düzeydedir. Diğer yandan deney grubu son test puanları kontrol grubu ön test puanlarından yüksektir ($p=.001$).

Tablo 21. Etkileşim boyutu post hoc test sonuçları

Ölçüm zamanı ve grup		Ortalama farkı	SH	t	Cohen's d	P tukey	P bonf
Ön test, Deney Grubu	Ön test, Kontrol Grubu	-1.165	0.616	-1.892	-0.120	.118	0.355
	Son test, Deney Grubu	-3.798	0.511	-7.430	-0.470	.001	.001
Ön test, Kontrol Grubu	Son test, Deney Grubu	-2.633	0.616	-4.274	-0.270	.001	.001
	Son test, Kontrol Grubu	1.826	0.528	3.460	0.219	.002	0.004
Son test, Deney Grubu	Son test, Kontrol Grubu	4.459	0.616	7.239	0.458	.001	.001

Sosyal Bulunuşluğun aidiyet boyutu, deney-kontrol grupları ve ön test son test karşılaştırmaları için 2*2 ANOVA gerçekleştirilmiştir. Analizlerde yapılan Levene testi sonucunda varyansların eşit olduğu görülmüştür (ön test, $p=0.15$, son test $p=.37$). Analiz sonuçlarına göre hem ölçüm zamanı ($F(1,248)=11.06$, $p=.001$, $\eta^2=.013$) hem de ölçüm*grup bağlamında ($F(1,248)=68.23$, $p=.001$, $\eta^2=.08$) farklılaşma olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğünü ise ölçüm zamanı için küçük, ölçüm*grup için ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma da I. tip hatayı önlemek için Bonferoni protokolü işe koşulmuş anlamlılık değeri .0125 olarak belirlenmiştir. Aidiyet boyutu için 2*2 ANOVA sonuçları tablo 22.'de gösterilmektedir.

Tablo 22. Aidiyet boyutu 2*2 ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Grup içi						
Ölçüm zamanı	126.848	1	126.848	11.056	.001	0.013
Ölçüm zamanı * grup	782.792	1	782.792	68.231	.001	0.083
Hata	2.845.240	248	11.473			
Gruplar arası						
Grup	440.148	1	440.148	20.781	.001	0.077
Hata	5.252.652	248	21.180			

Ortaya çıkan farkı gösterebilmek için yapılan post hoc test sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 23.'de verilmiştir. Buna göre Tukey testi sonuçlarına göre deney grubu son test puanları, deney grubu ön test puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olup ($p=.001$) etki büyüklüğü orta

düzeydedir. Deney grubu son test puanları kontrol grubu son test puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olup ($p=.001$) etki büyüklüğü orta düzeydedir. Diğer yandan deney grubu son test puanları kontrol grubu ön test puanlarından yüksektir ($p=.001$).

Tablo 23. *Aidiyet boyutu post hoc test sonuçları*

Ölçüm zamanı ve grup		Ortalama farkı	SH	t	Cohen's d	p tukey	p bonf
Ön test, Deney Grubu	Ön test, Kontrol Grubu	-0.626	0.511	-1.225	-0.077	.221	1.000
	Son test, Deney Grubu	-3.512	0.422	-8.326	-0.527	.001	.001
Ön test, Kontrol Grubu	Son test, Deney Grubu	-2.885	0.511	-5.642	-0.357	.001	.001
	Son test, Kontrol Grubu	1.496	0.435	3.435	0.217	.002	.004
Son test, Deney Grubu	Son test, Kontrol Grubu	4.381	0.511	8.568	0.542	.001	.001

5.4. Müdahale Sonrası Deney ve Kontrol Grubu Algılanan Öğrenme Düzeyleri İlişkin Bulgular

Algılanan öğrenme düzeyleri olan bilişsel boyutun, duyuşsal boyutun ve psiko motor boyutun deney ve kontrol grubuna göre değişip değişmediğini tespit etmek için bağımsız gruplar t testi işe koşulmuştur. Testlerde varyansların eşleşliği kontrol edilmiş ve Levene sonuçlarının anlamlı olduğu tespit edilmiştir (bilişsel boyutu $p= .04$, duyuşsal boyut $=.001$ ve psikomotor boyut $p=.04$). Bu durumda varyansların eşleşliği sağlanamadığından dolayı Welch testi sonuçlarına bakılmıştır. Dolayısıyla, tablo 24. de yer alan değerlerden Welch testi değerleri göz önünde bulundurulmuştur. Elde edilen analizlere ilişkin sonuçlar tablo 24.'de sunulmuştur. Ayrıca bu aşamada bağımsız değişken, katılımcıların içsel motivasyonu ve sosyal bulunuşluk düzeyleri belirlenirken yapıldığı gibi tekrarlı ölçümler sürecine girmediği için I. tip hatanın meydana gelme olasılığı da oldukça düşük görülmüştür. Dolayısıyla bu noktada Bonferoni protokolü işe koşulmamıştır.

Tablo 24. *Algılanan öğrenme düzeyleri t testi sonuçları*

Değişkenler	Grup	n	$\bar{x}$	s	SH	Test	Değer	sd	p	Cohen d
Bilişsel	Deney Grubu	129	8.279	1.346	0.119	Student	9.303	248	.001	1.177
	Kontrol Grubu	121	6.488	1.689	0.154	Welch	9.237	229.30	.001	1.173
Duyusal	Deney Grubu	129	12.729	1.940	0.171	Student	12.593	248	.001	1.594
	Kontrol Grubu	121	9.017	2.683	0.244	Welch	12.467	217.47	.001	1.586
Psikomotor	Deney Grubu	129	12.008	1.967	0.173	Student	12.385	248	.001	1.567

Kontrol Grubu	121	8.678	2.281	0.207	Welch	12.327	237.44	.001	1.564
------------------	-----	-------	-------	-------	-------	--------	--------	------	-------

Tablo 24.'de görüldüğü gibi algılanan öğrenme düzeyleri olan bilişsel boyut deney grubu puanları kontrol grubundan anlamlı bir şekilde yüksek olup (Welch (229.30) = 9.24, $p=.001$) büyük etki düzeyindedir (cohen $d= 1.18$). Benzer şekilde algılanan öğrenme düzeylerinde olan duyuşsal boyut deney grubu puanları kontrol grubundan anlamlı bir şekilde yüksek olup (Welch (217.47) = 12.47, $p=.001$) büyük etki düzeydedir (cohen $d= 1.59$). Son olarak algılanan öğrenme düzeylerinden olan psikomotor boyut deney grubu puanları kontrol grubundan anlamlı bir şekilde yüksek olup (Welch (237.44) = 12.33, $p=.001$) büyük etki düzeydedir (cohen $d= 1.56$).

5.5. Öğrenme Analitiklerinin İncelenmesi Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen parametrik testlerden elde edilmiş olan bulguların desteklenmesi amacıyla katılımcıların öğrenme yönetim sisteminde gezinmeleri sonucunda oluşturdukları öğrenme analitikleri de incelenmiştir. Bu kapsam elde edilen bulgular şu şekilde olmuştur.

5.5.1. Deney grubu öğrenme analitikleri analizleri

Deney grubu öğrenenlerinin öğrenme analitikleri (Tartışma forumuna giriş süreleri, not ortalamaları ve malzeme tıklama sayıları) ile çalışma kapsamında incelenen öğrenenlerin algılanan öğrenme düzeylerine bakılmıştır. Öğrenenlerin içsel motivasyon ve sosyal bulunuşluk durumları ön-test, son-test olarak incelendiği için bu değişkenlerin öğrenme analitikleri ile incelenmesi mümkün olmamıştır. Bunun yerine içsel motivasyon ve sosyal bulunuşluk için veri görselleştirme yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda deney grubu için elde edilen bulgular şu şekildedir.

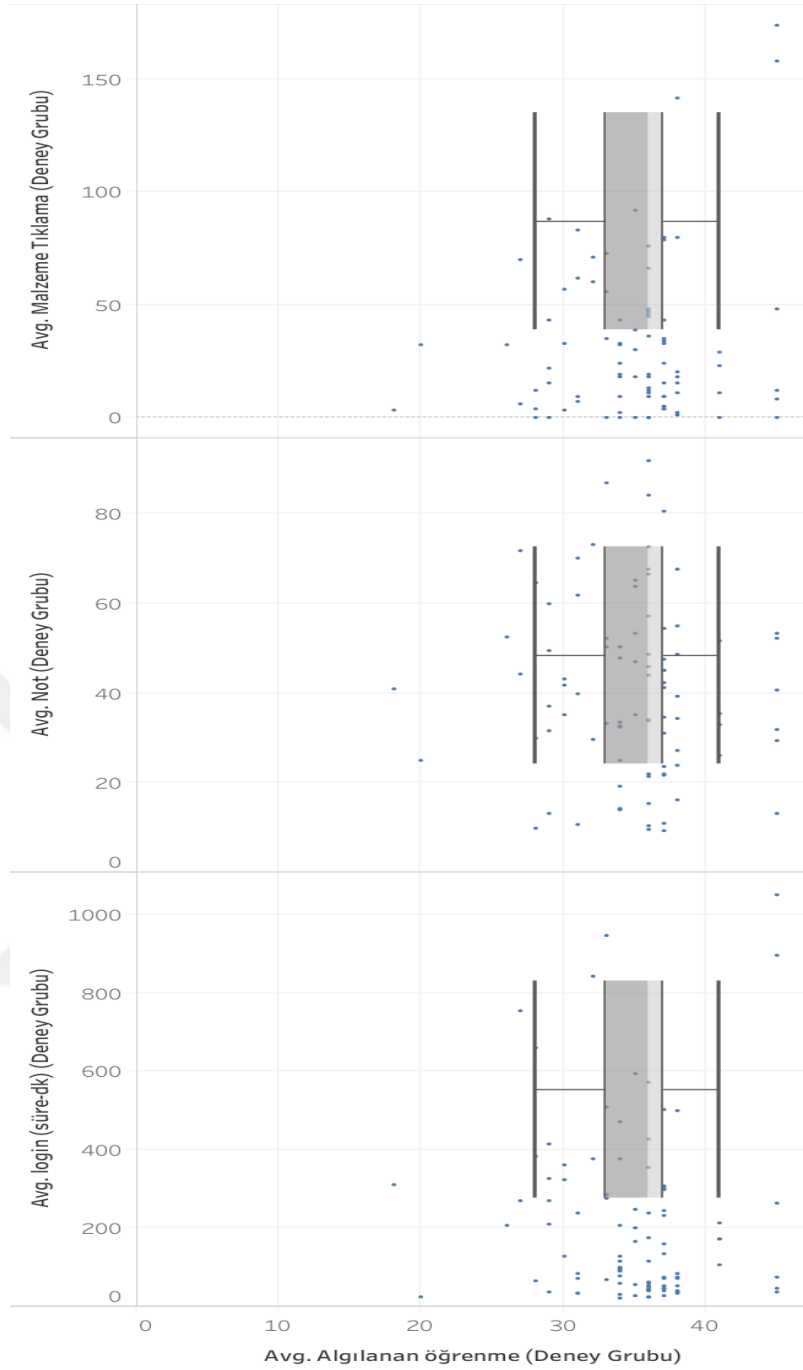
5.5.2. Deney grubu öğrenenlerinin öğrenme analitikleri ile algılanan öğrenme düzeylerinin incelenmesi

Şekil 10. da deney grubu öğrenenlerinin öğrenme analitikleri ile algılanan öğrenme düzeylerinin incelenmesi sonucu elde edilen rapor yer almaktadır. Elde edilen rapor incelendiğinde, bazı durumda malzeme tıklama sayısının artmasıyla birlikte algılanan öğrenme düzeyinin de arttığı görülmekteyken bazı durumlarda da malzeme tıklama sayısı ile algılanan öğrenme düzeyi arasında ters orantılı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bu sonuç, çok sayıda malzeme tıklama işlemi gerçekleştirmelerinin bazı öğrenenler için çok fazla anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu durum, öğrenenlerin öğrenme yönetim sisteminde gezinirken

gerekli özeni göstermemeleri ya da kullandıkları malzemelerin öğrenme ihtiyaçlarını giderememesi ile açıklanabilir.

Elde edilen rapora göre incelenen diğer bir durum ise deney grubu öğrenenlerinin not ortalamaları ile algılanan öğrenme durumu olmuştur. Buna göre, yine bazı durumlarda not ortalaması ile algılanan öğrenme düzeyi arasında doğru orantılı bir artış olduğu söylenebilir. Malzeme tıklama sayısında olduğu gibi burada da bir kısım öğrenenlerin not ortalaması ile algılanan öğrenme düzeyi arasında ters orantılı sonuçlar elde ettiği görülmektedir. Bu noktada Jiang ve Ting (2000) tarafından dile getirilen “algılanan öğrenme ile not ortalaması arasında bir ilişki bulunmamaktadır.” ifadesi elde edilen bu bulguyu destekler niteliktedir. Algılanan öğrenme, mevcut öğrenmeyle ilgili inanç ve duyguların gövdesidir. Bu nedenle öğrenme deneyiminin geriye dönük bir değerlendirmesidir (Caspi ve Blau, 2008). Not ortalaması ise ders sonunda gerçekleştirilen sınavlara dayanmaktadır. Bu noktada uygulanan sınavlar, yapı geçerliği, kapsam geçerliliği gibi değişkenlerden etkilendiği için bu iki kavramın birebir örtüşmediği ifade edilebilir. Diğer bir deyişle, algılanan öğrenmesi yüksek olan bir öğrenenin sınavın yapıldığı gün kendi durumundan kaynaklı ya da sınavın yapısından kaynaklı olarak düşük not alabilmesi muhtemeldir.

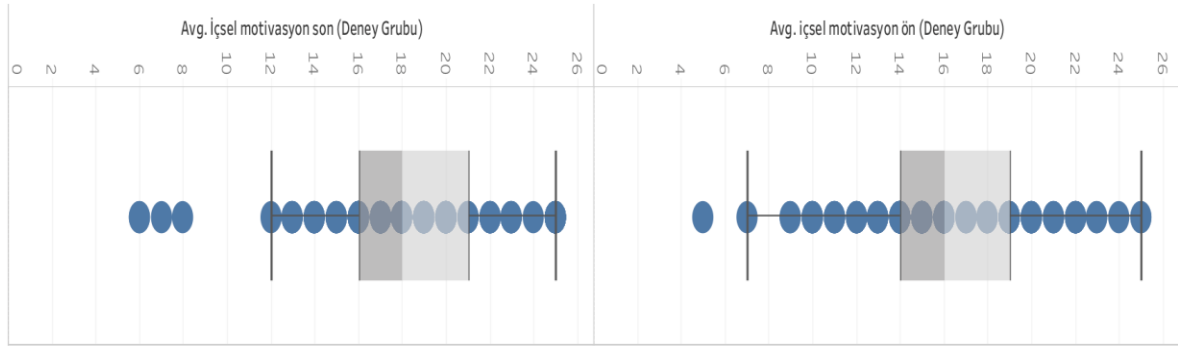
Algılanan öğrenme ile ilişkisi incelenen diğer bir değişken ise öğrenenlerin tartışma forumlarında geçirdikleri süreler olmuştur. Bu durumda elde edilen bulgular, malzeme tıklama sayısında ve not ortalamasında elde edilen bulgulara benzerlik göstermektedir. Buna göre, tartışma forumunda geçirilen süre ile algılanan öğrenme düzeyi arasında bazı durumlarda olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer incelemelerde olduğu gibi burada da bir kısım öğrenenlerin ters orantılı sonuçlar elde ettiği görülmektedir. Bu noktada öğrenme yönetim sisteminde uzun süre kalan öğrenenlerin bu süreyi nasıl değerlendirdiklerini anlamak gerekmektedir. Öğrenme yönetim sistemini açık tutarak başka işlerle meşgul olan öğrenenler bu sonucun elde edilmesinde rol oynamış olabilir. Diğer taraftan öğrenme yönetim sisteminde uzun süre kalmış fakat öğrenme içeriklerini ve uygulanan öğretim tekniklerini verimli bulmamış olan öğrenenlerin bu sonucuna ulaşmış olabileceği düşünülmektedir. Deney grubu için elde edilen bu üç bulgu genel olarak değerlendirildiğinde, algılanan öğrenme ile malzeme tıklama, süre ve not ortalaması arasında bir korelasyon olmadığı ifade edilebilir.



Şekil 10. Deney grubu öğrenenlerinin öğrenme analitikleri ile algılanan öğrenme düzeylerinin incelenmesi

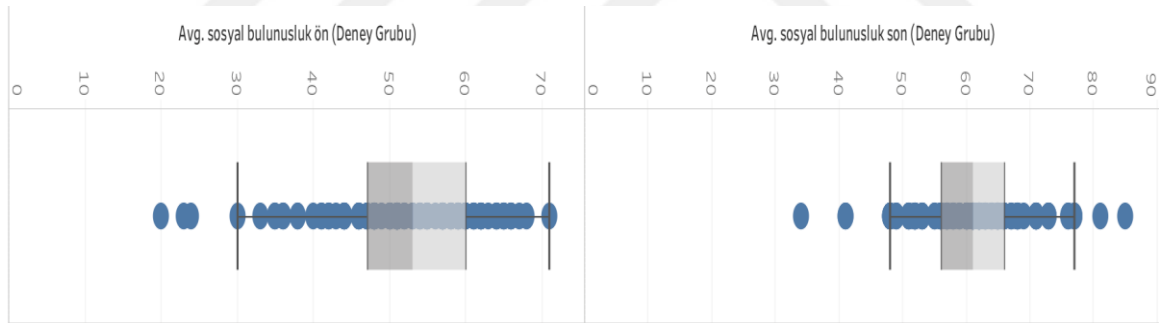
5.5.3. Deney grubu öğrenenlerinin içsel motivasyonları ve sosyal bulunuşluk seviyelerine ilişkin bulguların görselleştirilmesi

Öğrenenlerin içsel motivasyonları ve sosyal bulunuşluk seviyelerinin belirlenmesinde ön-test, son-test kontrol gruplu modelin kullanılmasından dolayı her iki ölçeğin de öğrenme analitikleri ile birleştirilememesinden kaynaklı olarak bu bulguların incelenmesinde sadece veri görselleştirilmesinden faydalanılmıştır. Buna göre elde edilen bulgular şekil 11. de sunulmuştur.



Şekil 11. Deney grubu öğrenenlerinin içsel motivasyonlarına ilişkin bulguların görselleştirilmesi

Şekil 11. incelendiğinde, deney grubu öğrenenlerinin içsel motivasyon durumlarının son testte gözle görülür bir şekilde arttığı görülmektedir. Müdahale öncesi deney grubu öğrenenlerinin ortalama motivasyon puanları 14-19 puan seviyelerinde yığılma göstermişken, bu puanlar müdahale sonrası 16-21 seviyelerinde yığılma göstermiştir. Bununla beraber, müdahale öncesi yığılmaların en düşük olduğu seviye 7 puan seviyesindeyken, müdahale sonrası bu yığılmalar 12 puan seviyesine yükselmiştir. Benzer durumlar deney grubu öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyelerinde de görülmektedir. Buna ilişkin bulgular şekil 12. de görülmektedir.

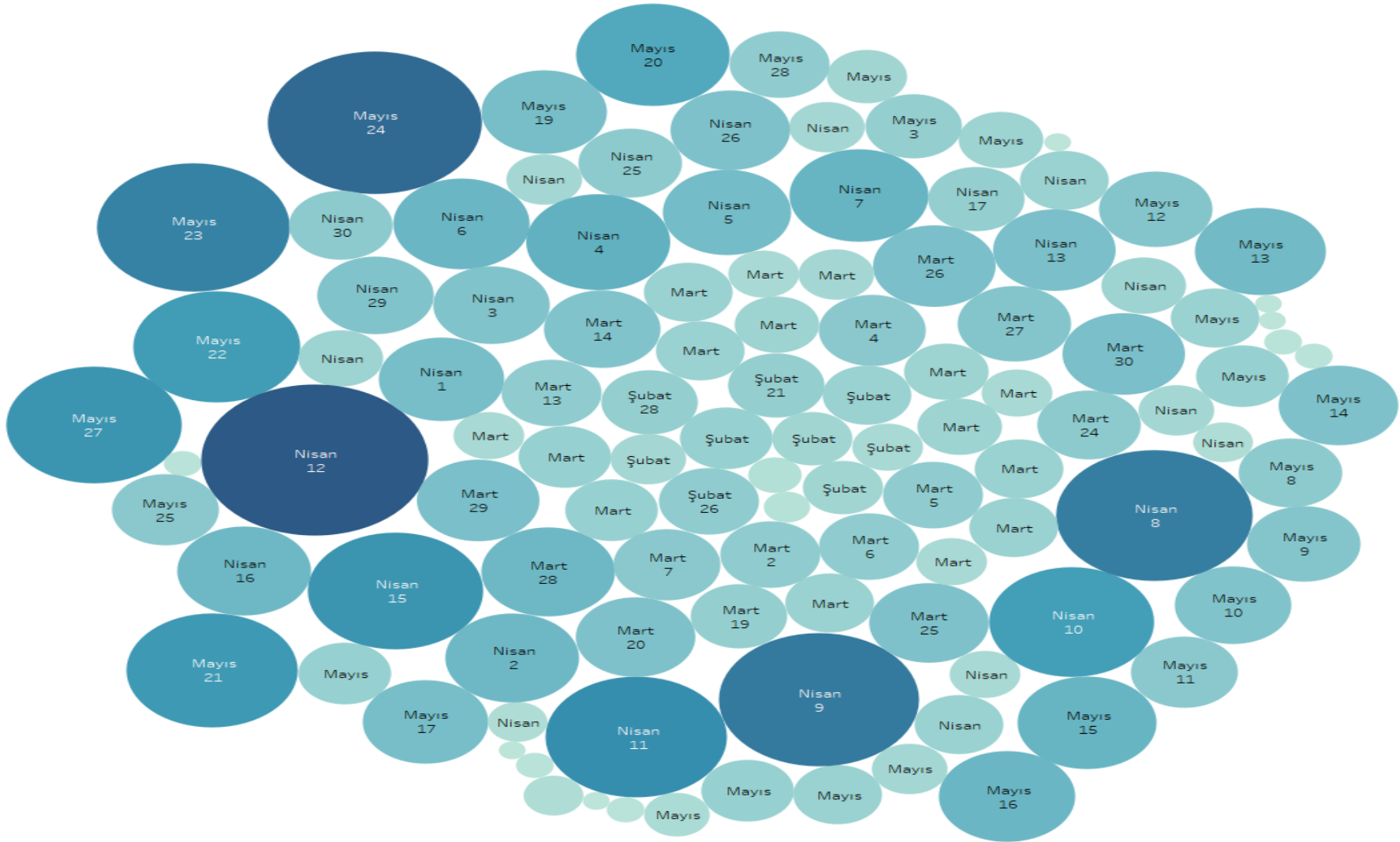


Şekil 12. Deney grubu öğrenenlerinin sosyal bulunuşluk seviyelerine ilişkin bulguların görselleştirilmesi

Şekil 12. incelendiğinde, deney grubu öğrenenlerinin müdahale sonrası sosyal bulunuşluk seviyelerinde kayda değer bir artış olduğu görülmektedir. Müdahale öncesi yığılmalar 45-60 puan aralığındayken bu yığılmalar müdahale sonrası 55-65 puan aralığına yükselmiştir. Ayrıca, müdahale öncesi yığılmaların en düşük olduğu seviye 30 puan seviyesindeyken, müdahale sonrası bu yığılmalar 45 puan seviyesine yükselmiştir. Elde edilen bu sonuçlar, çalışmanın sonuç ve tartışma kısmında yorumlanmıştır.

5.5.4. Deney grubu öğrenenlerinin öğrenme yönetim sistemine girme zamanları

Gerçekleştirilen bu çalışmada öğrenme analitikleri kapsamında incelenen diğer bir değişken öğrenenlerin öğrenme yönetim sistemi (ÖYS)'ne girdikleri zaman dilimi olmuştur. Bu bağlamda öğrenenlerin yoğun olarak hangi günler ÖYS'ne girdikleri incelenmiştir. Öğrenenlerin ÖYS'ne girme zamanlarını inceleyen rapor şekil 13.'de görülmektedir. Buna göre, öğrenenlerin en yoğun şekilde ÖYS'ne giriş zamanları Mayıs ayında olmuştur. Mayıs ayından sonra ise en yoğun girilen zaman nisan ayı olmuştur. Mart ayı da Mayıs ve Nisan kadar fazla olmamakla birlikte öğrenenlerin ÖYS'ne en fazla giriş yaptıkları ay olmuştur. Açıköğretim sistemi 2018-2019 bahar yarıyılı ara sınav tarihinin 13-14 Nisan 2019, final sınavının 25-26 Mayıs 2019 tarihlerinde olması göz önünde bulundurulduğunda, öğrenenlerin ÖYS'ne genel olarak sınavlara yakın tarihlerde giriş yaptıkları ifade edilebilir. Bu durum öğrenenlerin yaşamış oldukları sınav kaygısıyla açıklanabilir. Diğer bir deyişle, öğrenenler daha çok sınava yakın tarihlerde ders notlarını elde etmek ve sınava çalışmak için ÖYS'ne giriş yapmaktadırlar.



Şekil 13. Deney grubu öğrenenlerinin öğrenme yönetim sistemine giriş yoğunlukları

5.5.5. Kontrol grubu öğrenme analitikleri analizleri

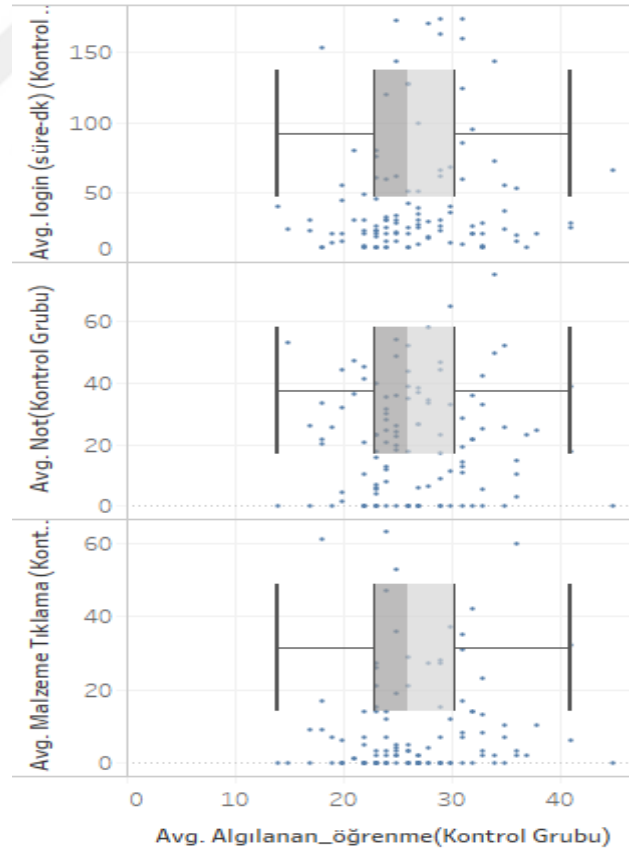
Kontrol grubu öğrenenlerinin öğrenme analitikleri (Tartışma forumuna giriş süreleri, not ortalamaları ve malzeme tıklama sayıları) ile çalışma kapsamında incelenen öğrenenlerin algılanan öğrenme düzeylerine bakılmıştır. Öğrenenlerin içsel motivasyon ve sosyal bulunuşluk durumları ön-test, son-test olarak incelendiği için bu değişkenlerin öğrenme analitikleri ile incelenmesi mümkün olmamıştır. Bunun yerine içsel motivasyon ve sosyal bulunuşluk için veri görselleştirme yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda deney grubu için elde edilen bulgular şu şekildedir.

5.5.6. Kontrol grubu öğrenenlerinin öğrenme analitikleri ile algılanan öğrenme düzeylerinin incelenmesi

Şekil 14. de kontrol grubu öğrenenlerinin öğrenme analitikleri ile algılanan öğrenme düzeylerinin incelenmesi sonucu elde edilen rapor yer almaktadır. Bu rapora göre, kontrol grubu öğrenenlerinin malzeme tıklama sayıları ile algılanan öğrenme düzeyleri arasında deney grubunda olduğu gibi yine bir kısım öğrenenler için olumlu yönde bir ilişki olduğu söylenebilir. Elde edilen rapor incelendiğinde, bazı durumda malzeme tıklama sayısının artmasıyla birlikte algılanan öğrenme düzeyinin de arttığı görülmektedir. Bu durumun aksine malzeme tıklama sayısı ile algılanan öğrenme düzeyi arasında ters orantılı sonuçlar elde eden öğrenenlerin olduğu da görülmektedir. Bu sonuç yine deney grubunda olduğu gibi öğrenenlerin çok sayıda malzeme tıklama işlemi gerçekleştirmelerinin bazı öğrenenler için çok fazla anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu durum, öğrenenlerin öğrenme yönetim sisteminde gezinirken gerekli özeni göstermemeleri ya da kullandıkları malzemelerin öğrenme ihtiyaçlarını giderememesi ile açıklanabilir.

Elde edilen rapora göre incelenen diğer bir durum ise deney grubu öğrenenlerinin not ortalamaları ile algılanan öğrenme durumu olmuştur. Buna göre, genel olarak not ortalaması ile algılanan öğrenme düzeyi arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu gözlenmemiştir. Aksine not ortalaması yüksek olan çoğu öğrenenin algılanan öğrenmesi diğerlerine göre daha düşük seviyede çıkmıştır. Bu sonuç algılanan öğrenmenin not ortalamasıyla doğrudan ilişkili olmadığını kanıtlar niteliktedir. Kontrol grubunda algılanan öğrenmelerin düşük çıkmasının nedeni, öğrenenlerin öğrenme süreci boyunca kullanılan malzemelerden ve öğretim tekniklerinden yeterince faydalanamamasından kaynaklı olabilir. Böyle bir durumda öğrenme sürecinde yaşanan deneyimlerin bir bütünü olan algılanan öğrenmenin (Caspı ve Blau, 2008) düşük çıkması olası bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

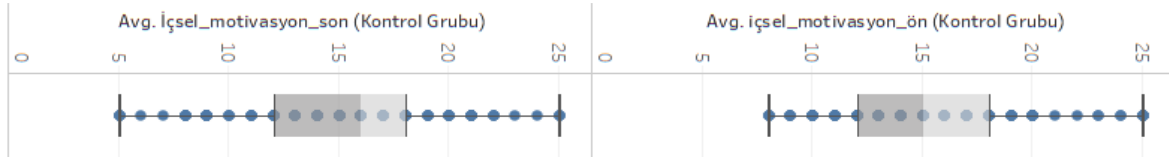
Algılanan öğrenme ile ilişkisi incelenen diğer bir değişken ise öğrenenlerin tartışma forumlarında geçirdikleri süreler olmuştur. Buna göre, tartışma forumunda geçirilen süre ile algılanan öğrenme düzeyi arasında bazı durumlarda olumlu yönde bir ilişki olmadığı görülmektedir. Tartışma forumunda geçirdiği süreler kısıtlı seviyede olan bir kısım öğrenenlerin algılanan öğrenme düzeyleri, tartışma forumunda daha fazla zaman geçiren öğrenenlere oranla daha yüksek çıkmıştır. Bu durumda yine öğrenenlerin öğrenme süreci boyunca yaşamış oldukları deneyimler ile ilişkilendirilebilir. Diğer bir değişle öğrenme sürecine katılım göstermek, öğrenenlerin bu süreçte yaşadıkları deneyimleri zenginleştirmek yerine olumsuz anlamda da etkileyebilmektedir. Öğrenenlerin yaşamış oldukları olumsuz deneyimlere çalışma kapsamında gerçekleştirilmiş olan nitel analizler aracılığı ile de ulaşılmıştır. Nitel görüşmeler sırasında elde edilen bulgulardan yola çıkarak, kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin genel anlamda süreç içinde kayboldukları, yönelttikleri sorulara doyurucu cevaplar alamadıkları ve etkili bir iletişim ve etkileşim durumu içine giremedikleri anlaşılmaktadır. Elde edilen bu sonuçlarla birlikte, kontrol grubundaki öğrenenlerin algılanan öğrenme düzeylerinin olumsuz anlamda etkilendiğini söylemek mümkündür.



Şekil 14. Kontrol grubu öğrenenlerinin öğrenme analitikleri ile algılanan öğrenme düzeylerinin incelenmesi

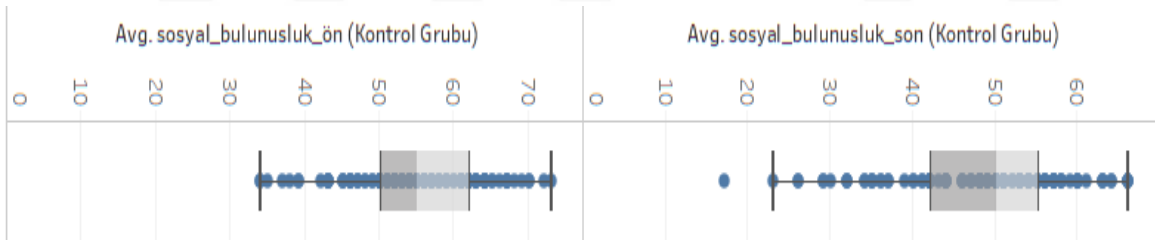
5.5.7. Kontrol grubu öğrenenlerinin içsel motivasyonları ve sosyal bulunuşluk seviyelerine ilişkin bulguların görselleştirilmesi

Öğrenenlerin içsel motivasyonları ve sosyal bulunuşluk seviyelerinin belirlenmesinde ön-test, son-test kontrol gruplu modelin kullanılmasından dolayı her iki ölçeğin de öğrenme analitikleri ile birleştirilememesinden kaynaklı olarak bu bulguların incelenmesinde sadece veri görselleştirilmesinden faydalanılmıştır. Buna göre elde edilen bulgular şekil 15.'de sunulmuştur.



Şekil 15. Kontrol grubu öğrenenlerinin içsel motivasyonlarına ilişkin bulguların görselleştirilmesi

Şekil 15. incelendiğinde, kontrol grubu öğrenenlerinin içsel motivasyon durumlarının ön testte genel anlamda daha yüksek olduğu görülmektedir. Müdahale öncesi kontrol grubu öğrenenlerinin ortalama motivasyon puanları 15.33 iken, bu ortalama puan müdahale sonrası 15.05 seviyesine düşmüştür. Ayrıca ön testte en düşük seviyeler 8 puan etrafında toplanmışken bu durum son testte 5 puana düşmüştür. Benzer durumlar kontrol grubu öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyelerinde de görülmektedir. Buna ilişkin bulgular Şekil 16. da görülmektedir.



Şekil 16. Kontrol grubu öğrenenlerinin sosyal bulunuşluk seviyelerine ilişkin bulguların görselleştirilmesi

Şekil 16. incelendiğinde, kontrol grubu öğrenenlerinin müdahale öncesi sosyal bulunuşluk seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Müdahale öncesi öğrenenlerin sosyal bulunuşluk düzeyleri ortalama 50-60 puan seviyesindeyken, müdahale sonrası öğrenenlerin ortalaması 45-55 puan seviyesine gerilemiştir. Yine burada da müdahale öncesi en düşük puanın 35 puan seviyelerindeyken, müdahale sonrası bu durum 25 puan seviyelerine düşmüştür. Elde edilen bu sonuçlar, çalışmanın sonuç ve tartışma kısmında yorumlanmıştır.

5.5.8. Kontrol grubu öğrenenlerinin öğrenme yönetim sistemine girme zamanları

Deney grubunda olduğu gibi kontrol grubunda da öğrenenlerin ÖYS'ne giriş zamanları incelenmiştir. Bu bağlamda öğrenenlerin yoğun olarak hangi günler ÖYS'ne girdikleri incelenmiştir. Öğrenenlerin ÖYS'ne girme zamanlarını inceleyen rapor şekil 17.de

görülmektedir. Şekil 17. incelendiğinde kontrol grubu öğrenenlerin ÖYS'ne giriş yoğunlukları görülmektedir. Buna göre, öğrenenlerin en yoğun şekilde ÖYS'ne giriş zamanları deney grubunda olduğu gibi Mayıs ayında olmuştur. Benzer şekilde, Mayıs ayından sonra ise en yoğun girilen zaman Nisan ayı olmuştur. Mart ayı da yine öğrenenlerin ÖYS'ne nispeten fazla giriş yaptıkları ay olmuştur. Dolayısıyla, deney grubu öğrenenlerinde olduğu gibi kontrol grubu öğrenenlerinin de genel olarak sınavlara yakın tarihlerde ÖYS'ne giriş yaptıkları ifade edilebilir. Bu durum aynı şekilde öğrenenlerin yaşamış oldukları sınav kaygısıyla açıklanabilir. Diğer bir deyişle, öğrenenler daha çok sınava yakın tarihlerde ders notlarını elde etmek ve sınava çalışmak için ÖYS'ne giriş yapmaktadırlar.

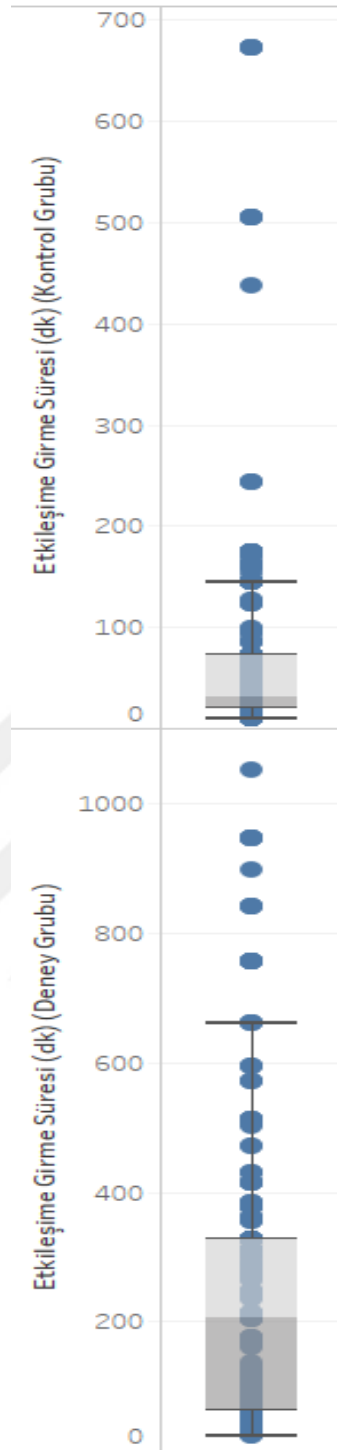




Şekil 17. Kontrol grubu öğrenenlerinin öğrenme yönetim sistemine giriş yoğunlukları

5.5.9. Deney ve kontrol gruplarının tartışma formunda etkileşime girme süreleri

Öğrenme analitikleri kapsamında gerçekleştirilen son analiz, deney ve kontrol gruplarının tartışma formlarında etkileşime girme sürelerinin kıyaslanması olmuştur. Bu kapsamda öğrenenlerin tartışma forumlarında dakika (dk) bazında ne kadar süre geçirdikleri incelenmiştir. Gerçekleştirilen analiz neticesinde öğrenenlerin her bir grupta etkileşime girme sürelerinde yığılmalar elde edilmiştir. Buna göre deney grubu öğrenenlerinin, kontrol grubu öğrenenlerine oranla daha fazla etkileşime girdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunda gerçekleşen etkileşim süresindeki yığılmalar 61-326 dk. aralığındayken, kontrol grubunda gerçekleşen etkileşim süresindeki yığılmalar 19-72 dk. aralığında olmuştur. Kontrol grubunda en fazla etkileşime geçme süresi 621 dk. iken, bu durum deney grubunda 1051 dk. olmuştur. Ayrıca deney grubunda bulunan öğrenenlerin etkileşim sürelerinde yığılmaların dışında 327-660 dk. aralığında da çok sayıda öğrenenin olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda bulunan öğrenenlerin ise etkileşim sürelerindeki yığılmalar haricinde 84-144 dk. aralığında öğrenenin olduğu görülmektedir. Uç örneklere bakıldığında ise deney grubunda sırasıyla 756 dk., 842 dk., 898 dk., 948 dk ve 1051 dk. süreye sahip öğrenenler bulunurken, kontrol grubunda sırasıyla 130 dk., 206 dk. ve 505 dk. süreye sahip öğrenenlerin bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda etkileşimlerin gözle görülür bir şekilde deney grubunda daha fazla gerçekleştiği görülmektedir. Etkileşim düzeyinin daha yüksek olması, nicel ve nitel analizler kapsamında deney grubu lehine elde edilen olumlu sonuçların bir açıklayıcısı olarak değerlendirilebilir. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin etkileşime girme süreleri şekil 18. de gösterilmektedir.



Şekil 18. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin etkileşime girme süreleri

5.6. Nitel Görüşmeler Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Gerçekleştirilen araştırma kapsamında karma araştırma yöntemlerinde kullanılan sıralı açıklayıcı desenden yararlanılmıştır. Bu kapsamda nicel veri toplama ve veri analizi yapıldıktan sonra nitel veri toplama ve veri analizi yapılarak elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu araştırmada daha önce yöntem bölümünde belirtildiği üzere katılımcılara uygulanan ölçeklere

verilen yanıtlar ve her bir katılımcının toplamda ulaştığı puanlar göz önüne alınmıştır. Bu bağlamda kendilerine sunulan ölçeklerden en yüksek puanları alan 5 katılımcı ile en düşük puanları alan 5 katılımcı belirlenmiş ve bu katılımcılara araştırma kapsamında bir dönem boyunca uygulanan müdahaleye yönelik sorular yöneltilmiştir.

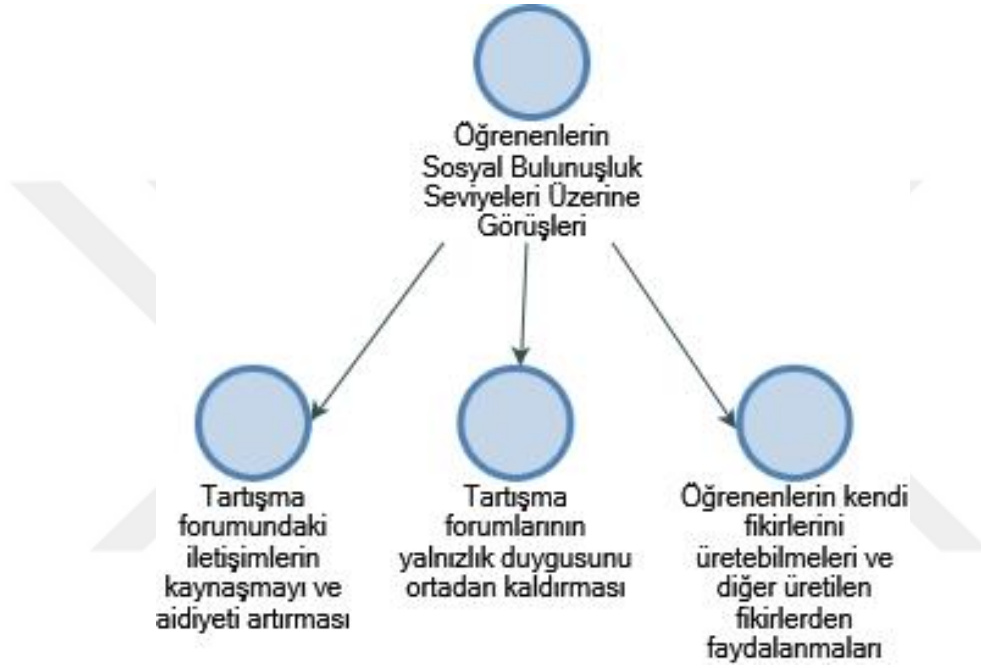
Araştırmada nitel verileri elde edebilmek için açık uçlu üç sorudan oluşan bir form katılımcılara yöneltilmiştir. Ölçeklerden en yüksek ve en düşük puanları alan öğrenenlere sırasıyla ulaşılmaya çalışılmış ve 5'er kişilik listeler tamamlandıktan sonra veri analizine geçilmiştir.

Gerçekleştirilen bu araştırmanın nicel boyutunda bir dönem boyunca tartışma forumları aracılığıyla uygulanan müdahale sonucunda öğrenenlerin; (i) sosyal bulunuşluk seviyelerinde, (ii) içsel motivasyonlarında ve (iii) algılanan öğrenme düzeylerinde görülen etkiler incelenmiştir. Aynı şekilde sıralı açıklayıcı desenin gereklilikleri doğrultusunda araştırmanın nitel boyutunda bu üç faktör üzerine öğrenenlerin neler hissettikleri, müdahale sürecini nasıl değerlendirdiklerini öğrenmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen açık uçlu soruların doğru noktayı değerlendirebilmesi için, bu sorular üç ayrı alan uzmanının onayına sunulmuştur. Bu süreçte alınan dönütler doğrultusunda sorulara son hali verilmiştir. Bu kapsamda öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyelerini değerlendirebilmeleri için onlara “Öğrenme süreci boyunca tartışma forumunda yaşamış olduğunuz deneyimlerin, diğer öğrenenler ile olan iletişiminiz üzerine yansımaları hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusu, içsel motivasyonlarını değerlendirebilmeleri için “Tartışma forumunda geçirdiğiniz süreç sonunda açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına katılma isteğinizde nasıl bir değişiklik meydana geldi?” sorusu ve algılanan öğrenme düzeylerini değerlendirebilmeleri için “İnsan ve toplum dersi kapsamında katıldığınız tartışma forumunda gerçekleştirmiş olduğunuz tartışmaların, öğrenmelerinize yansımaları hakkındaki düşüncelerinizi açıklar mısınız?” sorusu yönlendirilmiştir. Katılımcılara yönlendirilen her bir soru için deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin vermiş oldukları cevaplar ayrı ayrı içerik analizi sürecinden geçirilmiştir. Bu süreçte NVIVO 12 paket programından faydalanılmıştır. Elde edilen görüşlerin aktarılması sırasında öğrenenlerin kendi isimleri kullanılmamıştır.

5.6.1. Deney grubu öğrenenlerinin görüşlerinin incelenmesi

Çalışma kapsamında kendilerine sunulan ölçeklerden ortalama olarak aldıkları puanlara bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip öğrenenlerin deney grubunda bulunan öğrenenlerden oluştuğu gözlenmiştir. Dolayısıyla ölçeklerden alınan ortalama puan sıralamasında en yüksek beş öğrenen kapsamının tamamı deney grubu öğrenenlerinden oluşmuştur. Deney grubu

öğrenenlerine ilk olarak sosyal bulunuşluk seviyelerini değerlendirebilmeleri için “Öğrenme süreci boyunca tartışma forumunda yaşamış olduğunuz deneyimlerin, diğer öğrenenler ile olan iletişiminiz üzerine yansımaları hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar ışığında gerçekleştirilen içerik analizi sonucu elde edilen bulgular Şekil 19. de gösterilmektedir.



Şekil 19. Deney grubu öğrenenlerinin sosyal bulunuşluk seviyeleri üzerine görüşleri

Deney grubu öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyeleri üzerine görüşlerinin incelenmesi sonucu 3 ayrı alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar sırasıyla;

- Tartışma forumundaki iletişimlerin kaynaşmayı ve aidiyeti artırması,
- Tartışma forumlarının yalnızlık duygusunu ortadan kaldırması,
- Öğrenenlerin kendi fikirlerini üretebilmeleri ve diğer üretilen fikirlerden faydalanmaları,

şeklinde olmuştur.

İlk alt tema olan “Tartışma forumundaki iletişimlerin kaynaşmayı ve aidiyeti artırması” temasına yönelik elde edilen görüşler şu şekildedir:

Esra: “...Genel olarak platform da hem hocamızla ve diğer öğrenci arkadaşlarla konular üzerinde tartışma açmaya çalıştım bu durum öğrenme sürecinde bulunan diğer öğrencilerle ve hocamızla kaynaşmamızı ve sürece olan aidiyet duygumuzu olumlu anlamda etkiliyor...”

Gülây: “.....Sonuç olarak tartışma forumları diğer arkadaşlarımızla iletişim kurmak ve etkileşime geçmek için faydalı...”

Okan: “...Bu süreçteki iletişim ve etkileşimler sürecin daha faydalı geçmesini sağlıyor...”

Esmâ: “...Tartışma forumunda yaşanmış deneyimlerin yansıtılmasının değerli paylaşımlar olduğunu, diğer öğrenenler ile olan iletişime katkı sağladığını düşünüyorum...”

İkinci alt tema olarak ortaya çıkan “Tartışma forumlarının yalnızlık duygusunu ortadan kaldırması” temasına ilişkin öğrenenlerin ifadeleri şu şekilde olmuştur.

Esra: “...Tartışma formları öğrenme sürecinde bulunan diğer öğrencilerle ve hocamızla kaynaşmamızı ve onlarla samimi ilişkiler geliştirmemizi sağlıyor....”

Gülây: “...Uzaktan olunca insan kendini soyut, izole görebiliyor. Tartışma forumları ile sizin gibi gözle görünmeyen, elle tutulmayan, üstelik Anadolu'ya yayılmış bir çok insanı tanımak ayrı bir zevk veriyor.Bu durum izole olmayı da önüyor...”

Esmâ: “...Bu sayede uzaktan öğrenme ortamlarında tek kalmadığını anlıyorsun...”

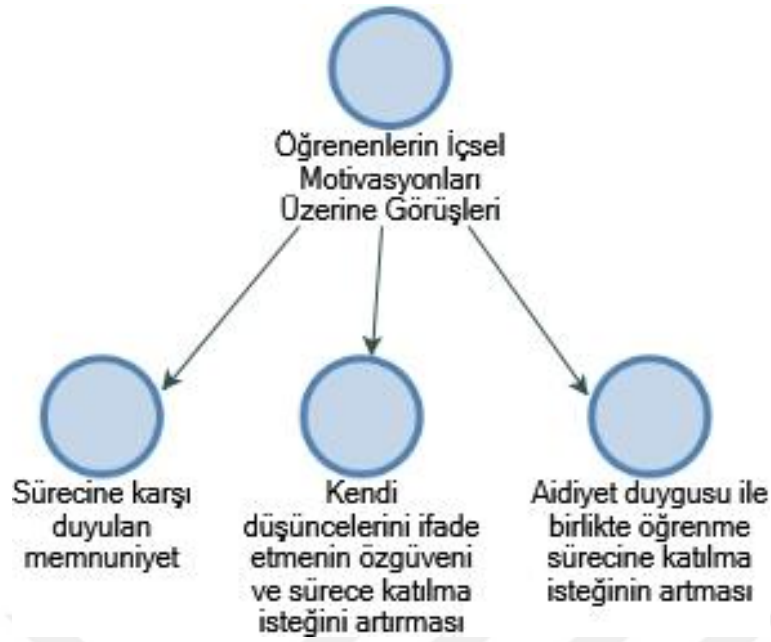
Deney grubu öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyeleri üzerine görüşlerinin incelenmesi sonucu elde edilen üçüncü alt tema “Öğrenenlerin kendi fikirlerini üretebilmeleri ve diğer üretilen fikirlerden faydalanmaları” şeklinde olmuştur. Bu alt tema altında toplanan ifadeler ise şu şekildedir:

Ali: “...Forumdaki yorumları okumak ve fikir üretmek açısından tartışma forumları fayda sağlıyor....”

Okan: “...Bu süreçte karşılıklı iletişim ve etkileşimler sayesinde fikirler one sürerken hiç aklıma gelmeyecek bakış açısı ve olgular ile düşünmemi sağladılar. Böylece hem insanların hem de olguları farklı görünmeyen yanlarını, düşüncelerini gördüm tecrübe ettim...”

Esmâ: “...Tartışma forumunda yaşanmış deneyimlerin yansıtılmasının değerli paylaşımlar olduğunu, diğer öğrenenler ile olan iletişime katkı sağladığını düşünüyorum. ...”

Deney grubu öğrenenlerine yöneltilen ikinci açık uçlu soru içsel motivasyonlarını değerlendirebilmeleri amacıyla “Tartışma forumunda geçirdiğiniz süreç sonunda açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına katılma isteğinizde nasıl bir değişiklik meydana geldi?” sorusu olmuştur. Alınan cevaplar ışığında gerçekleştirilen içerik analizi sonucu elde edilen bulgular şekil 20. da gösterilmektedir.



Şekil 20. Deney grubu öğrenenlerinin içsel motivasyonları üzerine görüşleri

Deney grubu öğrenenlerin içsel motivasyonları üzerine görüşlerinin incelenmesi sonucu 3 ayrı alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar sırasıyla;

- Sürece karşı duyulan memnuniyet,
- Kendi düşüncelerini ifade etmenin özgüveni ve sürece katılma isteğini artırması,
- Aidiyet duygusu ile birlikte öğrenme sürecine katılma isteğinin artması,

şeklinde olmuştur.

İlk alt tema olan “Sürece karşı duyulan memnuniyet” temasına yönelik elde edilen görüşler şu şekildedir:

Gülây: “...Örgünde tamam hocaların hepsi profesördüler ama ders dinlerken aynı anda anlayıp aynı anda soru soramıyordunuz...”

Okan: “...Gerek uzaktan gerek örgün olsun bu tartışma forumları insanların öğrenme ve ifade edebilme imkanlarını geliştiren faaliyetlerdir , dolayısı ile her zaman bu imkanın bulunması zordur meşekatlidir hatta pahalı bir faaliyettir. Teknoloji ve okulun mevcut insan ,ogrenci, ve diğer imkanları ile bu faaliyet ve öğrenme etkinliğini hayata geçirmesi faydalı, hatta ve hatta merak cezbettirdiği için bilimsel bilgiye ulaşma arzumu daha da kamçıladi diyebilirim...”

Esra: “...Üstelik konu üzerinde düşünüp öyle katılma imkanı yüz yüze forumda bulunmayacak bir şey. Dolayısıyla öğrenme sürecine daha falza katılmamızı sağladı...”

İkinci alt tema olan “Kendi düşüncelerini ifade etmenin özgüveni ve sürece katılma isteğini artırması” temasına yönelik elde edilen görüşler şu şekilde olmuştur:

Esra: "...Bu soru için çok şeyler söylemek lazım, konular hakkında tartışmak ve bilgi paylaşımı insanın özgüvenini artırıyor, daha kendinden emin oluyor insan ve uzaktan da olsa gerçekten üniversite öğrencisi olduğumu hissediyorum ve sürece katkı sağlamak istiyorum..."

Gülay: "...Bu bölümü bitirdikten sonra, şimdiden başka bir bölüm hayali kurmaya başladım bile..."

Okan: "...Tartışma formunda tartışmaların başlamasını dört gözle bekledim..."

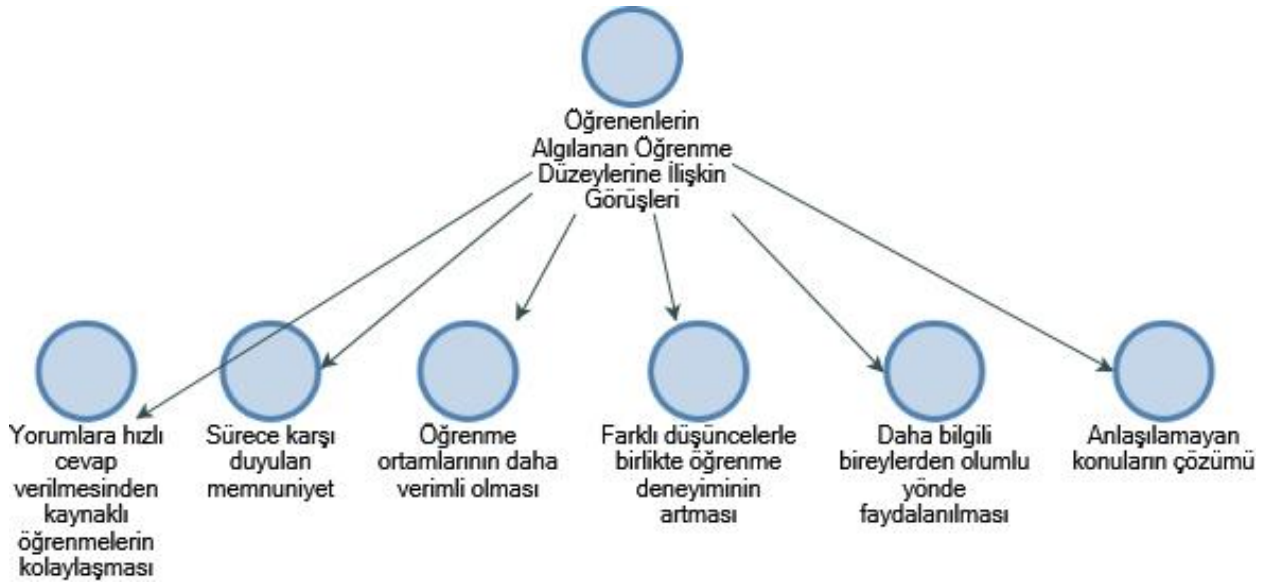
Esma: Tartışma forumunda geçirdiğim süreç sonunda zaman ayırabildiğim ölçüde fikirlerimi beyan ederek açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına daha fazla katılmayı arzu ederim.

Deney grubu öğrenenlerin içsel motivasyonları üzerine görüşlerinin incelenmesi sonucu elde edilen üçüncü alt tema "Aidiyet duygusu ile birlikte öğrenme sürecine katılma isteğinin artması" şeklinde olmuştur. Bu alt temaya ilişkin görüşler şu şekildedir:

Ali: "...Gerçekleştirilen tartışmalar katılma isteğimi artırdı. Uzaktan eğitimde öğrenme ortamında diğer arkadaşların da varlığını hissetmek aidiyet duygumuzu olumlu anlamda etkiledi..."

Okan: "...Teknoloji ve okulun mevcut insan, öğrenci, ve diğer imkanları ile bu faaliyet ve öğrenme etkinliğini hayata geçirmesi faydalı ve sürece bağımlılığımızı artıran bir durum. Hatta ve hatta merak cezbettirdiği için bilimsel bilgiye ulaşma arzumu daha fazla artırdı diyebilirim..."

Deney grubu öğrenenlerine yöneltilen üçüncü açık uçlu soru algılanan öğrenme düzeylerini değerlendirebilmeleri amacıyla "İnsan ve toplum dersi kapsamında katıldığınız tartışma forumunda gerçekleştirmiş olduğunuz tartışmaların, öğrenmelerinize yansımaları hakkındaki düşüncelerinizi açıklar mısınız?" sorusu olmuştur. Alınan cevaplar ışığında gerçekleştirilen içerik analizi sonucu elde edilen bulgular şekil 21. de gösterilmektedir.



Şekil 21. Deney grubu öğrenenlerinin algılanan öğrenme düzeylerine ilişkin görüşleri

Deney grubu öğrenenlerin algılanan öğrenme düzeyleri üzerine görüşlerinin incelenmesi sonucu 6 ayrı alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar sırasıyla;

- Yorumlara hızlı cevap verilmesinden kaynaklı öğrenmelerin kolaylaşması,
- Sürece karşı duyulan memnuniyet,
- Öğrenme ortamlarının daha verimli olması,
- Farklı düşüncelerle birlikte öğrenme deneyiminin artması,
- Daha bilgili bireylerden olumlu yönde faydalanılması,
- Anlaşılamayan konuların çözümü,

şeklinde olmuştur.

İlk alt tema olan “Yorumlara hızlı cevap verilmesinden kaynaklı öğrenmelerin kolaylaşması” temasına yönelik elde edilen görüş şu şekildedir:

Ali: “... Öğrenme açısından yorumlara hızlı cevap verilmesi güzel bir durum...”

Elde edilen ikinci alt tema ise içsel motivasyon teması altında olduğu gibi “Sürece karşı duyulan memnuniyet” teması olmuştur. Bu tema altında ifade edilen görüşler şu şekildedir:

Esra: “...Süreç içindeki katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim...”

Gülay: “...Bu dönem tartışma forumlarının açılmasını sabırsızlıkla bekledim, gelecek dönem de açılmasını umuyorum...”

Ali: “...Tartışma formu iyi bir fikir. Kendi düşüncelerimizi paylaşmak için güzel bir uygulama...”

Okan: “...Ben gerek derste öğrendiğim gerek yaşamım da tecrübe ettiğim bilgileri birleştirerek vardığım sonucu ifade etme imkanı buldum...”

Esmâ: “...tartışma formunun öğrenmeme olumlu yansımaları olduğu görüşündeyim...”

Deney grubu öğrenenlerin algılanan öğrenme düzeyleri üzerine görüşlerinin incelenmesi sonucunda elde edilen üçüncü alt tema “Öğrenme ortamlarının daha verimli olması” teması olmuştur. Bu tema altında ifade edilen görüşler şu şekildedir:

Gülay: “...Tartışma forumları öğrenme ortamına büyük bir heyecan, şevk sağlıyor...”

Esmâ: “...Tartışma forumları düşünmemizi sağlıyor. Bu durumda da içerikleri anlamak daha kolay oluyor...”

Algılanan öğrenme ana teması altında elde edilen dördüncü alt tema “Farklı düşüncelerle birlikte öğrenme deneyiminin artması” teması olmuştur. Bu tema altında toplanan görüşler şu şekildedir:

Ali: "... Daha çok fikir beyan etmeye uygun bir ortam olduğu için kendi düşüncelerinizden farklı düşüncelere de hakim oluyorsunuz. Bu durumda öğrenme sürecinde yeni ufuklar açıyor..."

Okan: "...Tartışma forumları insanların öğrenme ve ifade edebilme imkanlarını geliştiren faaliyetlerdir. Ben gerek derste öğrendiğim gerek yaşamım da tecrübe ettiğim bilgileri birleştirerek vardığım sonucu ifade etme imkanı buldum. Kendi fikrimi diğerlerine sunmuş ve deklere etmeyide tecrübe etmiş oldum. Ayrıca başkalarının düşüncelerini inceleme düşünme ve cevaplama ile bir tartışma forumu içerisinde olmayı tecrübe ettim..."

Esma: "...Tartışma forumunda yapılan tartışmalar konuya farklı bakış açısı getirmiş olmakla birlikte dersi öğrenme sürecinde önemli etkileri olmuştur. Bu bağlamda tartışma formunun öğrenmeme olumlu yansımaları olduğu görüşündeyim..."

Algılanan öğrenme ana teması altında elde dilen beşinci alt tema ise "Daha bilgili bireylerden olumlu yönde faydalanılması" teması olmuştur. Bu tema altında ifade edilen görüşler şu şekildedir:

Gülay: "...Karşınızda haliyle sizden daha bilgili, donanımlı, konusuna hakim öğretmenler olması, sorularınızı hazırlamanızı, daha doğrusu düşünmeye sevk ediyor..."

Okan: "...Başkalarının düşüncelerini inceleme düşünme ve cevaplama ile bir tartışma forumu içerisinde olmayı tecrübe ettim..."

Esma: "...Tartışma forumunda yapılan tartışmalar konuya farklı bakış açısı getirmiş olmakla birlikte dersi öğrenme sürecinde önemli etkileri olmuştur..."

Algılanan öğrenme ana temasına bağlı olan altıncı ve son alt tema ise "Anlaşılamayan konuların çözümü" teması olmuştur. Bu tema altında ifade edilen görüşler şu şekildedir:

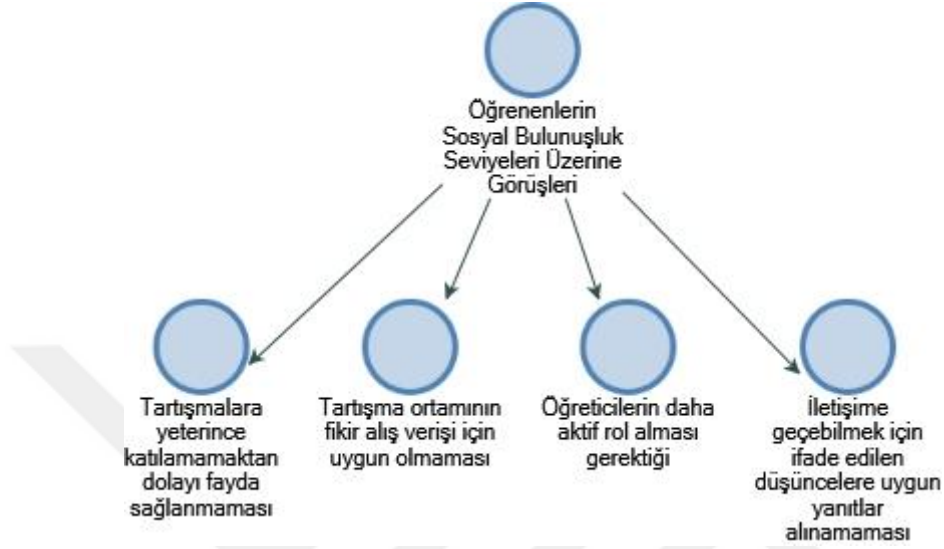
Esra: "...Çok verimli oldu benim için takıldığım ve anlayamadığım konuları hocamın dikkati sayesinde daha anlaşılır buldum..."

Esma: "... Çoğu dersde olduğu gibi insan ve toplum dersi kapsamındaki tartışmaların hayatıma katkılarını ifade etmekte güçlük çekiyorum, kısacası bilmediğim konularda çok şey öğrendim..."

5.6.2. Kontrol grubu öğrenenlerinin görüşlerinin incelenmesi

Çalışma kapsamında kendilerine sunulan ölçeklerden ortalama olarak aldıkları puanlara bakıldığında en düşük ortalamaya sahip öğrenenlerin kontrol grubunda bulunan öğrenenlerden olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla ölçeklerden alınan ortalama puan sıralamasında en düşük beş öğrenen kapsamının tamamı kontrol grubu öğrenenlerinden oluşmuştur. Kontrol grubu öğrenenlerine de deney grubu öğrenenlerinde olduğu gibi ilk olarak sosyal bulunuşluk seviyelerini değerlendirebilmeleri için "Öğrenme süreci boyunca tartışma forumunda yaşamış olduğunuz deneyimlerin, diğer öğrenenler ile olan iletişiminiz üzerine yansımaları hakkında

neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar ışığında gerçekleştirilen içerik analizi sonucu elde edilen bulgular şekil 22. de gösterilmektedir.



Şekil 22. Kontrol grubu öğrenenlerinin sosyal bulunuşluk seviyeleri üzerine görüşleri

Kontrol grubu öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyeleri üzerine görüşlerinin incelenmesi sonucu 4 ayrı alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar sırasıyla;

- Tartışmalara yeterince katılamamaktan dolayı fayda sağlanmaması,
- Tartışma ortamının fikir alış veriş için uygun olmaması,
- Öğreticilerin daha aktif rol alması gerektiği,
- İletişime geçebilmek için ifade edilen düşüncelere uygun yanıtlar alınamaması,

şeklinde olmuştur.

İlk alt tema olan “Tartışmalara yeterince katılamamaktan dolayı fayda sağlanmaması” temasına yönelik elde edilen görüşler şu şekildedir:

Mustafa: “...Tartışma forumunda yeterince zaman geçirmedeği için çok fazla iletişime girme şansı bulamadım...”

Resul: “...çok kullanmadığım için iletişime geçme fırsatı da bulamadım...”

Sosyal bulunuşluk ana teması altında elde edilen ikinci alt tema “Tartışma ortamının fikir alış veriş için uygun olmaması” şeklinde olmuştur. Bu alt temaya ilişkin öğrenenlerin görüşleri şu şekildedir:

Emine: “... Fikir alış veriş için bana uygun olduğunu düşünmüyorum...”

Tuna: "...Şüphesiz tartışma forumlarında öğrenenlerin fikirleri birbirlerini etkiler. Fakat yazışmalar arasında kaybolduğum için ben pek bir etkisini göremedim..."

Elde edilen üçüncü alt tema "Öğreticilerin daha aktif rol alması gerektiği" şeklinde olmuştur. Bu alt temaya ilişkin öğrenen görüşü şu şekilde olmuştur:

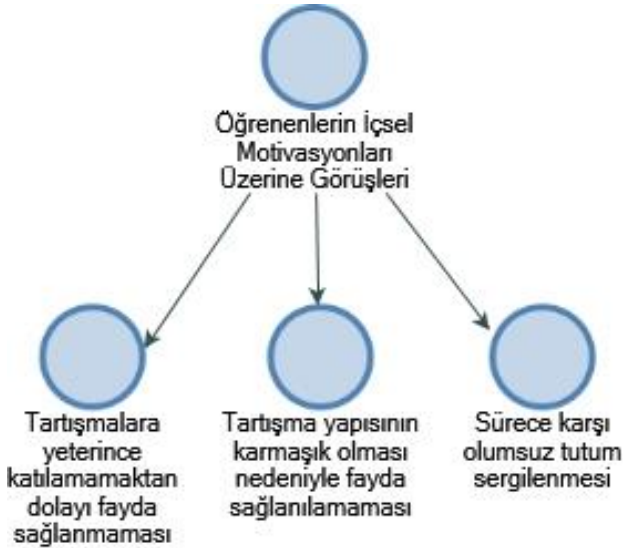
Burak: "...Tartışma forumunda öğretim elemanının daha aktif olması gerekir. Aksi halde iletişime geçme durumu pek yaşanmıyor..."

Sosyal bulunuşluk ana teması altında elde edilen dördüncü alt tema ise "İletişime geçebilmek için ifade edilen düşüncelere uygun yanıtlar alınamaması" olmuştur. Bu kapsamda elde edilen görüşler şu şekildedir:

Burak: "...Tartışma forumunda diğer katılımcılar ile iletişime geçme imkanı bulunuyor. Ancak genelde yazdığın ifadeye beklediğin cevabı alamıyorsun..."

Tuna: "...Yazışmalar arasında kaybolduğum için kendimi ifade edemiyorum ve tatminkar cevaplar da alamıyorum..."

Kontrol grubu öğrenenlerine yöneltilen ikinci açık uçlu soru içsel motivasyonlarını değerlendirebilmeleri amacıyla "Tartışma forumunda geçirdiğiniz süreç sonunda açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına katılma isteğinizde nasıl bir değişiklik meydana geldi?" sorusu olmuştur. Alınan cevaplar ışığında gerçekleştirilen içerik analizi sonucu elde edilen bulgular şekil 23. de gösterilmektedir.



Şekil 23. Kontrol grubu öğrenenlerinin içsel motivasyonları üzerine görüşleri

Kontrol grubu öğrenenlerin içsel motivasyonları üzerine görüşlerinin incelenmesi sonucu 3 ayrı alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar sırasıyla;

- Tartışmalara yeterince katılamamaktan dolayı fayda sağlanmaması,

- Tartışma yapısının karmaşık olması nedeniyle fayda sağlanılamaması,
- Sürece karşı olumsuz tutum sergilenmesi,

şeklinde olmuştur.

İlk alt tema, sosyal bulunuşluk ana temasında da olduğu gibi “Tartışmalara yeterince katılamamaktan dolayı fayda sağlanmaması,” teması olmuştur. Bu temaya yönelik elde edilen görüşler şu şekildedir:

Mustafa: “...Ekampüsü sadece ders konularını çalışmak için kullanmaktayım. Onun haricinde yoğun bir iş çalışma hayatımın olması sebebiyle zaman ayırma konusunda sıkıntılar yaşamakta yada o anda konulara odaklanma sorunu yaşamaktayım. Dolayısıyla tartışma forumlarına da çok fazla zaman ayıramıyorum...”

Burak: “...Tartışma forumunda yeterince zaman geçirmediği için öğrenme sürecine katılma durumumda çok etki yapmadı...”

Elde edilen ikinci alt tema “Tartışma yapısının karmaşık olması nedeniyle fayda sağlanılamaması” şeklinde olmuştur. Bu alt tema kapsamında ifade edilen görüşler şu şekildedir:

Resul: “...Çok karmaşık bir ortam olduğu için tartışma forumları benim sürece katılmam konusunda olumlu bir etkiye sahip olmadı...”

Tuna: “...Fikirlerin çarpışmasından hakikat doğar.” Ancak tartışma forumlarının düzgün yönetilmediğini düşünüyorum. Böyle olunca da diğer öğrenci arkadaşlarımızla sağlıklı bir tartışma ortamı geçiremedik...”

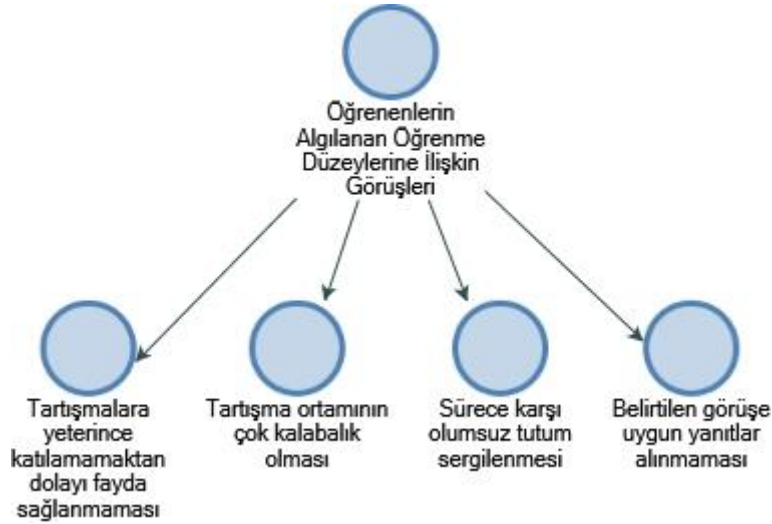
İşsel motivasyon ana teması altında elde edilen üçüncü ve son alt tema “Sürece karşı olumsuz tutum sergilenmesi” olmuştur. Bu tema altında ifade edilen görüşler şu şekildedir:

Resul: “...Tartışma formunun çok karmaşık bir yapısı var...”

Emine: “...Açıkcası diğer materyallerden daha fazla fayda gördüm. Tartışma forumunun önemli bir katkısı bulunmadı...”

Tuna: “...Tartışma forumlarının düzgün yönetilmediğini düşünüyorum...”

Kontrol grubu öğrenenlerine yöneltilen üçüncü açık uçlu soru algılanan öğrenme düzeylerini değerlendirebilmeleri amacıyla “İnsan ve toplum dersi kapsamında katıldığınız tartışma forumunda gerçekleştirmiş olduğunuz tartışmaların, öğrenmelerinize yansımaları hakkındaki düşüncelerinizi açıklar mısınız?” sorusu olmuştur. Alınan cevaplar ışığında gerçekleştirilen içerik analizi sonucu elde edilen bulgular şekil 24. de gösterilmektedir.



Şekil 24. Kontrol grubu öğrenenlerinin algılanan öğrenme düzeylerine ilişkin görüşleri

Deney grubu öğrenenlerin algılanan öğrenme düzeyleri üzerine görüşlerinin incelenmesi sonucu 4 ayrı alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar sırasıyla;

- Tartışmalara yeterince katılamamaktan dolayı fayda sağlanmaması,
- Tartışma ortamının çok kalabalık olması,
- Sürece karşı olumsuz tutum sergilenmesi,
- Belirtilen görüşe uygun yanıtlar alınmaması,

şeklinde olmuştur.

İlk alt tema olan “Tartışmalara yeterince katılamamaktan dolayı fayda sağlanmaması” temasına yönelik elde edilen görüşler şu şekildedir:

Mustafa: “...Tartışma forumuna çok fazla girmedığım için bu ortamların benim için çok etkisi olmamıştır...”

Resul: “...Çok fazla kullanmadığım için değerlendirme yapamıyorum...”

Tuna: “...Tartışma forumlarına çok fazla katılmadım. Çünkü ekampüs programını sıklıkla kullanmıyorum. E-kampüsü kullandığım dönemlerde de çok fazla dikkatimi ve ilgimi çekmedi...”

Algılanan öğrenme ana teması altında ulaşılan ikinci alt tema “Tartışma ortamının çok kalabalık olması” şeklinde olmuştur. Bu alt tema altında ifade edilen görüş şu şekildedir:

Burak: “...Tartışma forumları bana çok fazla kalabalık geliyor...”

Elde edilen üçüncü alt tema içsel motivasyonda olduğu gibi “Sürece karşı olumsuz tutum sergilenmesi” teması olmuştur. Bu tema altında ifade edilen görüşler şu şekildedir:

Burak: “...Aradığım cevapları bulamıyorum...”

Emine: “...Forumlara katılmayı pek sıcak karşılamıyorum. Laf kalabalığı olduğunu düşünüyorum...”

Tuna: “...E-kampüsü kullandığım dönemlerde tartışma forumları çok fazla dikkatimi ve ilgimi çekmedi...”

Algılanan öğrenme ana teması altında ulaşılan dördüncü ve son alt tema “Belirtilen görüşe uygun yanıtlar alınmaması” şeklinde olmuştur. Bu alt temaya ilişkin görüşler şu şekildedir:

Burak: “...Yazılan bir görüşe ilişkin yeterli cevabı alamıyorsun...”

Emine: “...Forumlarda laf kalabalığı yapılıyor. Net cevap veren kimse yok...”



6. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin yönetilebilir gruplara ayrılmasıyla uygulanan çevrimiçi grup tartışması tekniğinin öğrenenlerin; sosyal bulunuşluk seviyelerine, içsel motivasyonlarına ve algılanan öğrenme düzeylerine olan etkileri incelenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Sosyoloji Lisans Programı'nda okutulan insan ve toplum dersini alan öğrenenlerden oluşan deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubunda yer alan öğrenenler çevrimiçi ortamlarda yönetilebilecek en fazla birey sayısı olan 150 sayısı göz önünde bulundurularak, 87 öğrenenden oluşan 2 gruba ayrılmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrenenler ise Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bünyesinde kullanılan tartışma forumlarının hali hazırda uygulandığı şekliyle öğrenme süreçlerini tamamlamışlardır. Buna göre, kontrol grubu 186 öğrenenin oluşturduğu tek bir gruptan oluşmuştur. Deney grubu kapsamında oluşturulan iki gruba da alan uzmanı olan iki öğretim elemanı atanmıştır. Deney gruplarına atanan öğretim elamanları bu süreçte işlenen tartışma forumlarına kılavuzluk etmiş ve bu süreçte araştırmanın kuramsal alt yapısını oluşturan sorgulama toplulukları kuramı ve sosyal yapılandırmacılık kuramının ilkeleri doğrultusunda hareket etmişlerdir. Tek bir gruptan oluşan kontrol grubu öğrenenlerine ise hali hazırda uygulandığı şekliyle tartışma formundan sorumlu olan öğretim üyesi/elemanı eşlik etmiştir. Dolayısıyla 186 öğrenenin tamamı bir dönem boyunca bir öğretim elemanının kılavuzluğunda tartışma formunu sürdürmüştür. Bu süreç doğal akışına bırakılmış ve herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Bir eğitim-öğretim dönemi boyunca yukarıda anlatıldığı gibi oluşturulan gruplar tartışma forumlarını kullanmışlardır. Dönemin sonunda tüm öğrenenlere son testler uygulanmıştır. Bu süreçte son test olarak uygulanan ölçeklere cevap veren 250 öğrenenden alınan sonuçlar neticesinde analizler yapılmıştır. Gerçekleştirilen nicel analizlerde ön-test son-test kontrol gruplu modelden faydalanılmıştır. Bu sürecin ardından kendilerine uygulanan ölçeklerden ortalama olarak en yüksek ve en düşük puanları alan 5'er öğrenen ile yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu haliyle gerçekleştirilen bu araştırma kapsamında karma araştırma yöntemlerinde kullanılan sıralı açıklayıcı desenden yararlanılmıştır.

Bu bölümde öncelikle her bir araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular ayrı başlıklar altında ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır. Sonrasında araştırmanın tüm sonuçları bir bütün olarak değerlendirilmiş, gelecekteki araştırmalar ve öğretim uygulamaları için öneriler sunulmuştur.

6.1. Yönetilebilir gruplara ayrılarak gerçekleştirilen çevrimiçi grup tartışmalarının sosyal bulunuşluğa olan etkisi

Öğrenenlere ön-test ve son-test olarak uygulanan sosyal bulunuşluk ölçeği sonucunda elde edilen veriler analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda duyuşşsal, etkileşim ve aidiyet olmak üzere üç alt boyuttan oluşan sosyal bulunuşluk ölçeğinin duyuşşsal boyutunda ön test sonuçları anlamlı çıkmıştır. Bu bağlamda sosyal bulunuşluğun duyuşşsal boyutu üzerine gerçekleştirilen analizlerde ön test kontrol değişkeni olarak kullanılmış ve tek yönlü ANCOVA gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu analiz sonucunda deney ve kontrol grupları arasında farklılaşma olduğu ($F(1,248)= 64.09$, $p<.001$, $\eta^2=.19$) görülmüştür. Bu bulguya yönelik etki büyüklüğünün büyük etki büyüklüğü (cohen d: .98) düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda deney grubu öğrenenlerinin sosyal bulunuşluğun duyuşşsal boyutu için kontrol grubuna oranla daha yüksek seviyelere ulaştığı söylenebilir.

Sosyal Bulunuşluğun etkileşim boyutu üzerine gerçekleştirilen analizde 2*2 ANOVA'dan faydalanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre hem ölçüm zamanı ($F(1,248)= 7.02$, $p=.008$, $\eta^2=.01$) hem de ölçüm*grup bağlamında ($F(1,248)= 58.59$, $p<.001$, $\eta^2=.08$) farklılaşma olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğünü ise ölçüm zamanı için küçük, ölçüm*grup için ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Sosyal bulunuşluğun etkileşim boyutunda ortaya çıkan farkı gösterebilmek için sunulan post hoc test sonuçlarına bakıldığında, deney grubunun son test puanlarının, ön test puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu ($p=.001$) ve etki büyüklüğünün de küçük düzeyde (.47) olduğu görülmüştür. Diğer taraftan deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ($p=.001$) ve etki büyüklüğü küçük düzeyde (.45) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda elde edilen başka bir sonuç ise kontrol grubu öğrenenlerinin son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı bir şekilde (.002) daha düşük olduğu ve bu durumun küçük etki büyüklüğüne (.21) sahip olduğu olmuştur.

Sosyal bulunuşluğun son alt boyutu olan aidiyet boyutuna ilişkin gerçekleştirilen analizlerde de yine 2*2 ANOVA gerçekleştirilmiştir. Buna göre, hem ölçüm zamanı ($F(1,248)= 11.06$, $p=.001$, $\eta^2=.013$) hem de ölçüm*grup bağlamında ($F(1,248)= 68.23$, $p=.001$, $\eta^2=.08$) farklılaşma olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğünü ise ölçüm zamanı için küçük, ölçüm*grup için ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan farkı gösterebilmek için yapılan post hoc testi, deney grubu son test puanlarının, deney grubu ön test puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ($p=.001$) ve etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu (.52) sonucunu göstermektedir. Aynı zamanda yapılan post hoc testi, deney grubu son test puanlarının, kontrol grubu son test puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu ($p=.001$)

ve etki büyüklüğünün orta düzeyde (.54) olduğunu göstermektedir. Sosyal bulunuşluğun etkileşim alt boyutunda olduğu gibi aidiyet alt boyutunda da kontrol grubunun ön test sonuçlarının, son test sonuçlarından anlamlı bir şekilde ($p = .002$) daha yüksek olduğu ve etki büyüklüğünün düşük olduğu (.21) sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenenlerin sosyal bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen analizler sonucunda, yönetilebilir gruplara ayrılan ve her bir grubu bir alan uzmanının yönettiği deney grubunun elde ettiği sonuçların anlamlı bir şekilde kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Whiteside (2015) tarafından tanımlanan sosyal bulunuşluğun beş ögesi (bilgi ve deneyim, etkileşim yoğunluğu, öğreticinin ilgisi, topluluk uyumu, duygusal birlik) göz önünde bulundurulduğunda, yönetilebilir gruplardan oluşan ve her bir gruba bir alan uzmanının kılavuz rolüyle atandığı deney gruplarının sosyal bulunuşluk seviyelerinin daha yüksek olmasının nedeni açıklanabilmektedir. 150 öğrenenden fazla öğrenenin olduğu kitlesellik özelliği gösteren bir öğrenen grubuna tek bir alan uzmanının verimli bir şekilde müdahale edebilmesi ve bu gruba kılavuzluk yapabilmesi zor olmuştur. Bu durum, bilgi ve deneyimlerin aktarılamaması, etkileşimin zayıflaması, öğreticinin ilgisiz kalması, topluluk uyumunun olmadığı ve duygusal birliğin yaşanmadığı bir oluşumu da beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin hem eğitim-öğretim süreci içinde hem de ölçüm*grup sürecinde sosyal bulunuşluk seviyelerinin düşmesi olağan karşılanmaktadır.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrenenler arasında rahatlık ve duygusal bağlantıları teşvik eden sosyal bulunuşluğun (Aragon, 2003), çevrimiçi öğrenme bağlamlarının tasarımından ve özelliklerinden etkilendiği (Kreijns vd., 2007) düşünüldüğünde, her bir yönetilebilir gruba bir alan uzmanının atanmasıyla farklı bir tasarımın uygulandığı deney ortamının, sosyal bulunuşluk seviyesini artırdığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle deney ortamı öğrenenler ve öğretici arasındaki sosyal etkileşimlerin daha fazla olmasını sağlamıştır.

Öğrenme sürecinin merkezinde sosyal etkileşimlerin yer aldığı çevrimiçi öğrenme ortamlarında (Rovai, 2002; Sung ve Mayer, 2012) grupların büyüklüğü, öğrenenlerin katılımını ve diğer öğrenenler ile iletişim ve etkileşim içine girmelerini etkileyebilir (Aragon, 2003). Bu noktada kontrol grubunun yönetilebilir şekilde alt gruplara ayrılması, her bir alt gruba tek bir alan uzmanının bakmasından dolayı beklenen etkiyi gösterememiştir. Sonuç olarak kontrol grubunda yer alan 186 öğrenenden bir alan uzmanı sorumlu tutulmuştur. Bu durum, kontrol grubunun kitlesellik özelliği göstermesini ve yönetiminin zor olmasını beraberinde getirmiştir. Hali hazırda Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bünyesinde kullanılan öğrenme yönetim sistemi içinde yer alan diğer tüm derslerde bu şekilde uygulanan grup tartışması tekniği ile birlikte oluşan grup büyüklüğünün, öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyelerini yükseltecek

şekilde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer şekilde Bertucci vd. (2010), Lowry vd. (2006) ve Akcaoglu ve Lee (2016) gerçekleştirdikleri çalışmalarda, grup büyüklüğünün grup uyumu üzerine olumsuz bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen bu sonuçlarla aynı doğrultuda olarak Hamann vd. (2012), büyük gruplarda öğrenenler arasındaki diyalogların yetersiz kaldığını ve öğrenenlerin birbirleriyle daha az tartışmaya girdiklerini ifade etmiştir. Diğer taraftan bu çalışmada da görüldüğü üzere, daha küçük grupların öğrenenlerin iletişim ve etkileşim içine girebilmeleri ve daha aktif bir şekilde öğrenme süreçlerine katılabilmeleri için daha fazla fırsat sunduğu (Lowry vd, 2006) bu durumunda sosyal bulunuşluğu olumlu etkilediği (Kotturi vd., 2015; Rovai, 2002) ifade edilebilir. Benzer şekilde etkileşim ile sosyal bulunuşluk arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu (Murphy ve Rodríguez-Manzanares, 2008; Richardson ve Swan, 2003) gerçeğinden hareketle, daha küçük grupların oluşturulması ve bu gruplara kılavuzluk edecek bir alan uzmanının atanması öğrenenlerin sosyal bulunuşluk düzeylerini artıracak bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu noktadan hareketle sağlıklı bir öğrenme topluluğu yaratmanın sosyal bulunuşluk için önemli olduğu (Garrison ve Arbaugh, 2007; Kehrwald, 2008; Swan ve Shih, 2005) gerçeğinin göz ardı edilmemesi gerektiği söylenebilir.

Sosyal bulunuşluk düzeyini artıran diğer bir unsur ise öğrenenlerin etkileşim içine girmesine olanak tanıyan esnek ders yapısı olarak görülmektedir (Horzum, 2015). Bu kapsamda deney ortamında oluşturulan öğrenme sürecinde sosyal yapılandırıcılık ve sorgulama toplulukları kuramlarının ilkelerinin benimsendiği ve bu doğrultuda daha esnek bir yapıda öğrenme sürecinin gerçekleştiği göz önüne alındığında, bu ortama dahil olan deney grubu öğrenenlerinin sosyal bulunuşluk seviyelerinin daha yüksek olması, beklenen bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyeleri üzerine kendileriyle gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular da nicel analizler sonucu elde edilen bulguları destekler nitelikte olmuştur. Bu kapsamda kontrol grubu öğrenenlerinin “[tartışmalara yeterince katılamamaktan dolayı fayda sağlanmaması](#)” alt teması altında dile getirdikleri görüşler, bu grupta yer alan öğrenenlerin öğrenme sürecinde yeterince iletişim imkanı bulamadıklarını ve bu doğrultuda sosyal bulunuşluk seviyelerinde azalma meydana geldiğini destekler niteliktedir. Elde edilen bu sonuçla aynı doğrultuda olarak Horzum (2015), “Öğrenenler çevrimiçi grup tartışması sürecinde tartışmaları önemsemediklerinde ve tartışmalara zamanında katılmadıklarında, iletişim ve etkileşim kalitesi düşecek ve bunun sonucunda sosyal bulunuşluk seviyeleri olumsuz anlamda etkilenecektir” ifadesini dile getirmiştir.

Kontrol grubu öğrenenlerinin “[tartışma ortamının fikir alış veriş için uygun olmaması](#)” alt teması altında dile getirdikleri görüşler, kontrol grubunun verimli bir şekilde yönetilememesinin bir sonucu olarak karşımıza çıkmıştır. Elde edilen bu sonuç, Hamann vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada elde edilen, “büyük gruplarda öğrenler arasındaki diyaloglar yetersiz kalmakta ve öğrenenler birbirleriyle daha az tartışmaktadır” sonucuyla örtüşmektedir.

Kontrol grubu öğrenenlerinden “[öğreticilerin daha aktif rol alması gerektiği](#)” alt teması altında elde edilen görüş de, kitlesellik özelliği gösteren gruplarda verimli bir şekilde kılavuzluk yapılamadığının bir göstergesi olmuştur. Bu durumda Whiteside (2015) tarafından sosyal bulunuşluğun önemli öğelerinden biri olan “öğreticinin ilgisi” öğesini göz ardı edilmektedir. Bu durum beraberinde iletışim ve etkileşim yetersizliğini de getirmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin yeterince ilgilenemediği bu tür ortamlarda öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyelerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubunda yer alan öğrenenlerin görüşleri incelendiğinde, elde edilen bulguların kontrol grubunda olduğu gibi nicel analizler sonucu elde edilen bulgular ile örtüştüğü görülmektedir. Bu kapsamda “[tartışma forumundaki iletışimlerin kaynaşmayı ve aidiyeti artırması](#)” alt teması altında elde edilen görüşler, deney grubunda yer alan öğrenenlerin birbirleri arasında iletışim ve etkileşim konusunda bir sıkıntı çekmediklerinin birer göstergesi olmuştur. Bu durum öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyelerinin artmasına katkı sağlamaktadır. Elde edilen bu sonuç Whiteside (2015) tarafından belirtilen sosyal bulunuşluğun öğeleri arasında yer alan etkileşim yoğunluğu ve topluluk uyumu öğeleriyle örtüşmektedir. Sosyal bulunuşluk seviyeleri artan öğrenenlerin etkileşime girme düzeylerinin de arttığı (Boston vd., 2009; Liu vd., 2009; Reio ve Crim, 2013) düşünüldüğünde deney grubu öğrenenlerinin etkileşim ve iletışime girme konusunda bir sıkıntı yaşamadıkları söylenebilir. Bu durum Lowry vd. (2006) tarafından dile getirilen “daha küçük gruplar öğrenenlerin iletışim ve etkileşim içine girebilmeleri ve daha aktif bir şekilde öğrenme süreçlerine katılabilmeleri için daha fazla fırsat sunmaktadır” ifadesiyle de örtüşmektedir. Benzer şekilde etkileşim ve iletışim içinde olan öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyelerinin artması, Murphy ve Rodríguez-Manzanares, (2008); Richardson ve Swan (2003) tarafından belirtilen “etkileşim ile sosyal bulunuşluk arasında pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur” ifadesiyle aynı doğrultudadır.

Deney grubu öğrenenlerinden “[tartışma forumlarının yalnızlık duygusunu ortadan kaldırması](#)” alt teması altında elde edilen görüşler ise Whiteside (2015) tarafından belirtilen ve sosyal bulunuşluğun öğeleri altında yer alan “topluluk uyumu” ve “duygusal birlik” öğeleri ile

örtüşmektedir. Bu bağlamda topluluk uyumu ve duygusal birliğin sağlandığı öğrenme ortamlarında sosyal bulunuşluk seviyesinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Yönetilebilir gruplara ayrılarak gerçekleştirilen çevrimiçi grup tartışmalarının içsel motivasyona olan etkisi

Öğrenenlere ön-test ve son-test olarak uygulanan içsel motivasyon ölçeği sonucunda elde edilen veriler analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda içsel motivasyon ön test sonuçları anlamlı çıkmıştır. Bu durumdan dolayı ön test kontrol değişkeni olarak kullanılmış ve tek yönlü ANCOVA gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu analiz sonucunda gruplar arasında farklılaşma olduğu görülmüştür ($F(1,248)=35.54, p<.001, \eta^2=.12$). Etki büyüklüğünün ise orta düzeyde olduğu (.76) görülmektedir. Bu kapsamda deney grubu öğrenenlerinin içsel motivasyonlarının kontrol grubuna oranla daha yüksek seviyelere ulaştığı söylenebilir.

Öğrenenlerin içsel motivasyonlarının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen analizler sonucunda, yönetilebilir gruplara ayrılan ve her bir grubu bir alan uzmanının yönettiği deney grubunun elde ettiği sonuçların anlamlı bir şekilde kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Geri bildirim, iletişim ve adil davranma gibi unsurların, içsel motivasyonu olumlu etkileyen faktörler olduğu (Ryan ve Deci, 2000) düşünüldüğünde, öğreticilerin öğrenenlere daha fazla zaman ayırdığı, daha fazla geri bildirimde bulunarak daha fazla iletişime geçtiği deney grubunda içsel motivasyonun daha yüksek olması anlaşılabilir bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle, daha fazla ilgi gören ve paylaştıkları düşünceler önemsenerek karşılığında yapıcı geri bildirimler alan öğrenenlerin içsel motivasyonu diğer öğrenenlere kıyasla daha fazla çıkmıştır.

Litt ve Moore (2013), gerçekleştirdikleri bir çalışmada öğrenenlerin motivasyonlarını engelleyen veya azaltan nedenler arasında; içerik, iletişim ve etkileşim eksikliği, öğretim elemanının ilgisizliği gibi unsurlarında olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda kitlesellik özelliği gösteren kontrol grubunda, öğretim elemanlarının öğrenenlerin paylaştıkları fikirler ile yeterince ilgilenememesi, beraberinde iletişim ve etkileşim eksikliğini de getirdiği ifade edilebilir. Bu durumda öğrenenlerin içsel motivasyonlarını azaltan bir neden olarak düşünülmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışmada kontrol grubunda yer alan öğrenenler iletişim ve etkileşimin eksik olduğunu [“Tartışma yapısının karmaşık olması nedeniyle fayda sağlanılamaması”](#) alt teması altında dile getirmişlerdir. Öğrenenlerden elde edilen bu görüşler ışığında, öğrenenlerin içsel motivasyonlarında azalmaya sebep olacak iletişim ve etkileşim eksikliğini yaşadıkları görülmektedir.

Davranışları başlatan ve sürdüren bir süreç olarak tanımlanan motivasyon (McMillan ve Forsyth, 1991), öğrenenlerin bilgi edinmelerine, sosyal nitelikler geliştirmelerine, girişimi artırmalarına, aktivitelerde ısrar etmelerine, performanslarını geliştirmelerine ve disiplin duygusu geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Singh vd., 2012). Bu noktadan hareketle motivasyon düzeyleri daha yukarıda olan deney grubu öğrenenlerinin, grup tartışması sürecinde daha fazla iletişime girerek daha fazla sosyal nitelikler geliştirmeleri olağan bir durum olarak nitelendirilmektedir. Başka bir ifadeyle daha fazla iletişim ve etkileşime girme olanağı bulan öğrenenlerin süreçte karşı olan motivasyonları da yükselmektedir.

Öğrenenlerin motivasyonlarında azalmaya neden olacak olan unsurları açıklayan Litt ve Moore (2013), aynı zamanda öğrenenlerin motivasyon düzeylerini artıracak unsurları da belirtmişlerdir. Buna göre etkileşimlilik ve geri bildirim öğrenenlerin motivasyonlarını yükseltecek unsurlar olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, gerçekleştirilen bu çalışmada çevrimiçi öğrenme ortamlarında yönetilebilir gruplar ile öğrenme sürecine devam edildiğinde gerekli olan etkileşimlilik ve geri bildirim unsurlarını sağlamanın daha mümkün olduğu görülmüştür. Bu durum öğrenenlerin motivasyon seviyelerinin daha yüksek olmasını da beraberinde getirmiştir. Çalışma kapsamında öğrenenlerden elde edilen görüşler de nicel analizler yoluyla ulaşılan bulguları destekler nitelikte olmuştur.

Kontrol grubu öğrenenlerinden elde edilen görüşler sonucunda ulaşılan “[tartışma yapısının karmaşık olması nedeniyle fayda sağlanılamaması](#)” ve “[sürece karşı olumsuz tutum sergilenmesi](#)” alt teması altında belirtilen ifadelerden yola çıkarak, öğrenenlerin dahil oldukları öğrenme sürecinin yönetiminde sıkıntılar olduğu ve bu durumdan kaynaklı olarak öğrenenlerin iletişim ve etkileşim konusunda yetersiz kaldıkları ifade edilebilir. Bu bağlamda, kitlesellik özelliği taşıyan grupların, öğrenenler tarafından karmaşık bir yapı olarak algılandığı ve bu durumun öğrenme sürecindeki motivasyonu olumsuz bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Hollingsead vd. (2006) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada elde edilen “büyük gruplar öğrenenler tarafından karmaşık ve sorunlu olarak görülüyordu” bulgusuyla da örtüşmektedir.

Deney grubu öğrenenlerinden elde edilen görüşler sonucunda ulaşılan “[sürece karşı duyulan memnuniyet](#)”, “[kendi düşüncelerini ifade etmenin özgüveni ve sürece katılma isteğini artırması](#)” ve “[aidiyet duygusu ile birlikte öğrenme sürecine katılma isteğinin artması](#)” alt temaları altında belirtilen ifadeler, öğrenme süreci boyunca öğrenenlerin iletişim ve etkileşime geçme durumlarında bir sıkıntı yaşamadıklarını göstermektedir. Böyle bir durumda da öğrenenlerin sürece katılma istekleri artmış, dolayısıyla sürece karşı olan motivasyonları

yükselmiştir. Bu bağlamda, elde edilen nitel bulguların, araştırma kapsamında gerçekleştirilen nicel analizler sonucunda elde edilen bulgular ile örtüştüğü söylenebilir.

6.3. Yönetilebilir gruplara ayrılarak gerçekleştirilen çevrimiçi grup tartışmalarının algılanan öğrenme düzeylerine olan etkisi

Kendi doğasından kaynaklı olarak öğrenenlere son test olarak uygulanan algılanan öğrenme ölçeği sonucunda elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu bağlamda, algılanan öğrenme düzeyleri olan bilişsel boyutun, duyuşsal boyutun ve psiko motor boyutun deney ve kontrol grubuna göre değişip değişmediğini tespit etmek için bağımsız gruplar t testi işe koşulmuştur. Testlerde varyansların eşleşliği kontrol edilmiş ve Levene sonuçlarının anlamlı olduğu tespit edilmiştir (bilişsel boyutu $p = .04$, duyuşsal boyut $p = .001$ ve psikomotor boyut $p = .04$). Ölçümde güvenirliği sağlamak için Welch istatistiği sonuçlarında hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda algılanan öğrenme ölçeğinin alt boyutlarından biri olan bilişsel boyut kapsamında deney grubu puanlarının kontrol grubundan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu (Welch (229.30) = 9.24, $p = .001$) ve bu durumun büyük etki düzeyine (1.18) sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Algılanan öğrenmenin diğer bir alt boyutu olan duyuşsal boyut kapsamında gerçekleştirilen analizler neticesinde ise deney grubu puanlarının kontrol grubundan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu (Welch (217.47) = 12.47, $p = .001$) ve bu durumun büyük etki düzeyine (1.57). sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Algılanan öğrenme ölçeğinin son alt boyutu olan psikomotor boyutu kapsamında gerçekleştirilen analizler de diğer alt boyutlarda ulaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Buna göre, deney grubu puanlarının kontrol grubundan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu (Welch (237.44) = 12.33, $p = .001$) ve bu durumun büyük etki düzeyine (1.56) sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenenlerin algılanan öğrenme düzeylerinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen analizler sonucunda, yönetilebilir gruplara ayrılan ve her bir grubu bir alan uzmanının yönettiği deney grubunun elde ettiği sonuçların anlamlı bir şekilde kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, deney grubunda yer alan öğrenenlerin süreçten daha memnun olmaları ve etkileşime geçme durumlarının daha fazla olmasıyla açıklanabilmektedir. Bu görüş, Baturay (2011) tarafından belirtilen “öğrenenlerin algılanan öğrenme düzeyleri, öğrenme sürecinden duydukları memnuniyet durumlarıyla ve öğrenen-içerik etkileşimleriyle çok güçlü bir ilişki içindedir” ifadesiyle de örtüşmektedir. Dolayısıyla, sürecin memnuniyet verici olması ve öğrenenlerin etkileşime geçmeleri, deney grubunda algılanan öğrenme düzeyini artıran unsurlardan olmuştur. Deney grubu öğrenenlerinin, öğrenme sürecinden duydukları

memnuniyet, kendilerinden alınan görüşler neticesinde ulaşılan “[süreçe karşı duyulan memnuniyet](#)” alt teması altında dile getirilmiştir. Deney grubu öğrenenlerinden elde edilen bu görüşler neticesinde, yönetilebilir gruplara ayrılarak gerçekleştirilen çevrimiçi grup tartışması tekniğinin, öğrenenlerin algılanan öğrenme düzeyleri üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğunu söylemek mümkündür.

Trespacios ve Perkins (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, algılanan öğrenme ile kurs tasarımı arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim unsurlarının gerçekleşmesine olanak tanıyan tasarımlar, öğrenenlerin algılanan öğrenme düzeylerini yükseltmektedir. Ulaşılan bu sonuç Garrison (2007); Swan ve Shih (2005); Swan (2001) ve Wu ve Hiltz (2004) tarafından da desteklenmektedir. Gerçekleştirilen bu araştırmada da bu sonuç ile örtüşen bir sonuca ulaşılmıştır. Bu bağlamda, çevrimiçi öğrenme ortamının yönetilebilir gruplara ayrılması ve bu ortamlarda sosyal yapılandırıcılık ve sorgulama toplulukları kuramlarının ilkeleri çerçevesinde hareket edilmesi sonucu öğrenenlerin etkileşime geçmelerine olanak tanınması, öğrenenlerin algılanan öğrenme düzeylerinde olumlu bir etki yaratmıştır. Bu durumunun yanı sıra ilgili alan yazında gerçekleştirilen çalışmalar (Costley ve Lange, 2016; Menzel ve Carrell, 1999), öğreticilerin öğrenenlerle ilgilenme derecesinin yüksek olmasını sağlayan tasarımların, algılanan öğrenmeyi olumlu anlamda etkilemekte olduğunu belirtmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında, öğreticilerin öğrenenlerle daha fazla ilgilenmesine olanak tanıyan deney ortamı sonucunda, öğrenenlerin algılanan öğrenme düzeylerinin anlamlı şekilde daha yüksek çıkması, ilgili alan yazında gerçekleştirilen çalışmalar sonucu elde edilen bulgularla bire bir örtüşmektedir.

Algılanan öğrenme üzerine gerçekleştirilmiş olan diğer çalışmalarda Richardson ve Swan (2003) ve Wighting vd., (2013), öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyelerinin arttıkça algılanan öğrenme düzeylerinin de arttığı belirtilmiştir. Bu durumun yanı sıra Ferreira vd. (2011); Fredericksen vd. (1999) ve Wu ve Hiltz (2004)’e göre ise öğrenenlerin öğrenme süreçlerine karşı olan motivasyonları ile algılanan öğrenme arasında pozitif ve yüksek bir ilişki bulunmaktadır. İlgili alan yazında elde edilen bu bulgular, gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular ile aynı doğrultudadır. Bu çalışma kapsamında içsel motivasyon ve sosyal bulunuşluk anlamında anlamlı derecede daha yüksek puanlara sahip olan deney grubunun, algılanan öğrenme düzeyi bağlamında da anlamlı derecede daha yüksek puanlara sahip olması, alan yazındaki bulgularla örtüşen bir durumdur. Dolayısıyla, yönetilebilir gruplara ayrılarak gerçekleştirilen çevrimiçi grup tartışması sürecinin,

öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyelerini ve içsel motivasyonlarını artırması, aynı zamanda algılanan öğrenme düzeylerinin de artması ile sonuçlanmıştır.

Çalışma kapsamında öğrenenler ile gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular, nicel analizler sonucu elde edilen bulguları destekler nitelikte olmuştur. Buna göre, algılanan öğrenme bağlamında nicel analizler sonucu daha yüksek puanlara ulaşan deney grubu öğrenenlerinin görüşleri, deney sürecinin algılanan öğrenmelerine olumlu katkı yaptığı şeklinde olmuştur. Deney grubu öğrenenlerinin algılanan öğrenme düzeylerine yönelik kendilerine yöneltilen soruya verdikleri cevaplar sonucu elde edilen temalar; yorumlara hızlı cevap verilmesinden kaynaklı öğrenmelerin kolaylaşması, sürece karşı duyulan memnuniyet, öğrenme ortamlarının daha verimli olması, farklı düşüncelerle birlikte öğrenme deneyiminin artması, daha bilgili bireylerden olumlu yönde faydalanılması, anlaşılamayan konuların çözümü şeklinde olmuştur. Bu temalardan yola çıkarak, deney grubu öğrenenlerinin deney süresi boyunca algılanan öğrenme düzeylerini yükseltecek olan; öğretici ilgisi (Costley ve Lange, 2016), memnuniyet duyulması (Baturay, 2011), etkileşimlerin gerçekleşmesi (Trespacios ve Perkins, 2016) gibi unsurları deneyimledikleri ifade edilebilir. [Algılanan öğrenme ana teması](#) altında öğrenenlerden alınan ifadeler, yine nicel analizler sonucu elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Elde edilen bu görüşler, öğrenenlerin deney süreci boyunca sürece karşı duydukları memnuniyetleri, öğretici desteğini ve karşılıklı bilgi alışverişi gerçekleştirmek yoluyla öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğretici, ve öğrenen-içerik etkileşimlerinin gerçekleştiğini göstermektedir. Bu durum, nicel analizler sonucunda ulaşıldığı gibi öğrenenlerin algılanan öğrenme düzeylerine olumlu bir etkiye sahip olmalarını da beraberinde getirmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen tüm sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde, yönetilebilir gruplara ayrılan ve her bir gruba bir alan uzmanının kılavuzluk etmesiyle uygulanan çevrimiçi grup tartışması tekniğinin, öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyelerini, içsel motivasyonlarını ve algılanan öğrenme düzeylerini olumlu bir şekilde etkilediği ifade edilebilir. Bu durum çevrimiçi öğrenme ortamlarında 150 öğrenenden fazla öğrenenin bulunduğu kitlesellik özelliği gösteren grupların öğrenme süreçlerine etkili bir şekilde dahil olamadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla, kitlesellik özelliği gösteren gruplarda bulunan öğrenenlerin, öğrenme süreçlerinde iletişim ve etkileşim unsurlarını gerçekleştirmekten ziyade yalnız kalmakta oldukları söylenebilir. Bu durum, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında yalnızlık hissi yaşamalarını ve öğrenme süreçlerinden verim alamamalarını da beraberinde getirmektedir. Elde edilen bu sonuçlar, Fitzgerald vd. (2005), Jahnke (2010), Kalelioğlu ve Deryakulu (2011), Hollingsead vd. (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Çevrimiçi grup tartışmaları üzerine gerçekleştirilmiş

olan bu çalışmalarda da yönetilebilir grupların olması gerektiği ve öğreticilerin verimli bir şekilde öğrenenlere kılavuzluk etmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Çevrimiçi tartışma gruplarının verimli bir şekilde yönetilemediği durumlarda, Harasim (2017) tarafından dile getirilen çevrimiçi grup tartışmalarının olumsuz özelliklerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Buna göre; işbirliği içinde çalışmanın tüm öğrenenler için aynı derecede verimli olmaması, bazı durumlarda tartışmalar ile senkronize olunamaması, tartışma gruplarında bulunan öğrenen sayısının iyi ayarlanamaması, giderek artan yazışmaların takibinin zor olması gibi olumsuz durumların yaşandığı bu çalışma kapsamında da görülmüştür. Bu durumun aksine verimli bir şekilde yönetilmiş olan çevrimiçi grup tartışmaları, Harasim (2017) tarafından çevrimiçi grup tartışmalarının olumlu özellikleri kapsamında vurgulanan; işbirliğine dayalı öğrenmeyi teşvik etmesi, etkileşim unsurlarını sağlaması, öğrenen merkezli olması, farklı bakış açıları sağlaması, öğrenme sürecinden alınan verimin artırılması ve hızlı erişim sağlanmasıyla birlikte fikirlerin kağıt üstünde kaybedilmesi durumunun olmaması gibi çevrimiçi grup tartışmasının olumlu özellikleri bu çalışma kapsamında da kendine yer bulmuştur.

Çevrimiçi grup tartışmalarının verimli bir şekilde yönetilebilmesi sonucu ortaya çıkan olumlu yönlerle birlikte, öğrenme sürecinde sorgulama toplulukları oluşturulmasının da daha kolay bir hale geldiği görülmüştür. Bu bağlamda, sorgulama toplulukları kuramının; öğretimsel, sosyal ve bilişsel buradalık alt bileşenlerinin birbirleriyle ilişkisi sonucu ortaya çıkan ve Kılıç (2016) tarafından dile getirilen; aktif katılımın sağlanması, etkileşimin artması, sürece karşı duyulan memnuniyetin artması, topluluk hissinin oluşması ve öğrenmenin kolaylaşması gibi unsurların da işe koşulduğu ifade edilebilir.

Gerek nicel analizler kapsamında gerekse de nitel analizler kapsamında elde edilen bu sonuçlar, öğrenme yönetim sisteminden çekilen öğrenme analitikleri ile de desteklenmektedir. Öğrenme analitiklerine göre kontrol grubu öğrenenleri, deney grubu öğrenenlerine oranla daha az sisteme girmekte, daha az öğrenme malzemesi kullanmakta ve daha düşük notlara sahip olmaktadır. Bu durum yalnızlık duygusu yaşayan öğrenenlerin öğrenme sürecine karşı aidiyet duygularının zayıflamasıyla (Boud, 2001; Bartley ve Golek, 2004) ilişkilendirilebilir. Benzer şekilde, kontrol grubunda bulunan öğrenenlerin tartışma forumlarındaki aktivitesi de deney grubundaki öğrenenlere oranla daha az seviyede kalmıştır. Araştırma kapsamında sadece son test olarak uygulanan algılanan öğrenme ölçeğinin öğrenme analitikleri kapsamında incelenmesi de gerçekleştirilmiştir. Bu durum, sosyal bulunuşluk ve içsel motivasyon ölçeklerinde veri görselleştirmesiyle sınırlı tutulmuştur. Söz konusu iki ölçek te ön-test, son-test olarak uygulandığı için elimizde tek bir sonucun olmamasından kaynaklı olarak algılanan öğrenme ölçeğindeki gibi bir süreç işletilememiştir. Algılanan öğrenme ölçeğinin öğrenme

analitikleri kapsamında incelenmesi sonucunda, kontrol grubu öğrenenlerinin deney grubu öğrenenlerinin aksine tartışma forumlarında geçirdikleri süreler ve dönem sonunda elde ettikleri not ortalaması değerlerinin algılanan öğrenme düzeyleri ile anlamlı bir ilişki içinde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Malzeme tıklama durumları her iki grupta da algılanan öğrenme düzeyleriyle olumlu bir ilişki içinde bulunmuştur.



7. ÖNERİLER

Bu başlık altında gelecekte gerçekleştirilecek olan araştırmalara yönelik ve öğretim uygulamalarına yönelik öneriler sunulmuştur.

7.1. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler

Çalışma kapsamında belirlenen araştırma soruları ele alındığında, çevrimiçi öğrenme ortamlarında grup tartışmasına yönelik olarak gerçekleştirilen deneysel çalışmaların yetersiz olması (Gilbert ve Dabbagh, 2005; Gokhale ve Machina, 2018; Hudson, 2014; Luppigini, 2007; Nandi vd., 2012; Orton-Johnson, 2007; Thomas, 2013) gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Bu ortamlarda öğrenenlerin özellikle sorgulama toplulukları ve sosyal yapılandırıcılık kuramları ilkesinde öğrenme sürecini gerçekleştirmelerini sağlayacak olan grup tartışması tekniğinin daha fazla kullanılması ve daha fazla bilimsel çalışmaya konu edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu durumun yanı sıra, çevrimiçi grup tartışması sürecinde öğrenenlerin sosyal bulunuşlukları, içsel motivasyonları ve algılanan öğrenme düzeylerini bir arada çalışan bir akademik çalışma olmaması, gerçekleştirilen bu çalışmanın özgünlüğünü göstermektedir. Doktora tez çalışması olarak gerçekleştirilen bu özgün çalışma, incelediği değişkenler açısından alandaki boşluğun doldurulmasına da katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın yanı sıra, çevrimiçi öğrenme ortamlarında incelenmesi gereken; topluluk hissi, öğrenen memnuniyeti, etkileşimsel uzaklık, öğrenen tutumu, öz-yönetimli öğrenme becerileri gibi daha birçok değişkenin çevrimiçi grup tartışması sürecinde işe koşulması gerekmektedir. Bu sayede çevrimiçi grup tartışması sürecinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında bulunan öğrenenlere hangi yönlerden fayda sağladığı, hangi yönlerden fayda sağlamadığı belirlenmiş olacaktır. Bu araştırmalar gerçekleştirilirken alanda var olan karma araştırma yönteminin eksikliği (Razak ve See, 2010) de göz önünde bulundurularak, daha güçlü bir desen olan karma araştırma yöntemleri desenlerinden faydalanılması gerektiği düşünülmektedir. Bu sayede deney sürecine giren öğrenenlerin bireysel olarak da ne düşündükleri elde edilebilir ve daha sağlıklı bir şekilde yorumlar gerçekleştirilebilir. İleride gerçekleştirilecek olan araştırmalar için diğer bir öneri olarak, araştırmalarda mümkünse öğrenme yönetim sistemlerinden çekilebilecek olan öğrenme analitiklerinin işe koşulması gerektiği ifade edilebilir. Bu sayede öğrenenlerin, öğrenme süreçlerinde bıraktıkları izler ile birlikte araştırma kapsamında gerek nicel analizler gerekse de nitel analizler sırasında vermiş oldukları cevaplar birlikte yorumlanabilir ve böylelikle elde edilen bulgular güçlendirilebilir. Bunun yanı sıra, öğrenme analitikleri kapsamında elde edilen verilerle, araştırmacılar tarafından belirlenecek olan hipotez tezleri arasındaki korelasyonlara da bakılabilir. Diğer taraftan büyük kitlelerin dahil olduğu çevrimiçi öğrenme ortamlarında

kullanılan grup tartışması tekniğinin nasıl bir tasarım sonucu uygulanması gerektiğine yönelik araştırmaların da çoğalması gerektiği düşünülmektedir. İleride bu konu üzerine gerçekleştirilecek olan çalışmalar, bu araştırmada elde edilen bulgular ile birlikte tartışılabilir ve çevrimiçi grup tartışmasında daha başka nasıl tasarımlar olması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Bu durumda çok sayıda öğrenenin dahil olduğu çevrimiçi öğrenme ortamlarında uygulanan etkili bir öğretim tekniği olan çevrimiçi grup tartışması tekniğinden alınacak olan verimin artması sağlanabilir. Bunun yanı sıra, çevrimiçi öğrenme ortamları üzerine ileride gerçekleştirilecek olan araştırmalar, daha çok öğrenen odaklı olmalı ve öğrenenleri ön planda tutacak olan öğretim tekniklerinden nasıl verim alınabilir sorusunun cevapları aranmalıdır. Ayrıca çevrimiçi öğrenme ortamları üzerine gerçekleştirilecek olan çalışmalarda öğrenenleri merkeze alan kuramsal alt yapılardan faydalanılmalı ve bu kuramsal ilkeler doğrultusunda öğrenme süreci tasarlanmalıdır.

7.2. Öğretim Uygulamalarına Yönelik Öneriler

Bu bölümde, gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda elde edilen sonuçlardan yola çıkarak, çevrimiçi öğrenme süreçlerinde çevrimiçi grup tartışması süreci ile ilgili olarak bu sürecin nasıl gerçekleştirilmesine yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur. İlk olarak, çevrimiçi öğrenme hizmeti veren eğitim-öğretim kurumlarının bu ortamlarda öğrenenleri merkeze alan ve etkili bir öğretim tekniği olan çevrimiçi grup tartışması tekniği işe koşmaları gerektiği düşünülmektedir. Burada önemli olan husus, bu süreçten alınacak olan verimi artıracak tasarımların gerçekleşmesi gerektiğidir. Bu noktadan hareketle gerçekleştirilen bu çalışmada, sayısı binlerle ifade edilebilen çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin yönetilebilir gruplara ayrılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu aşamada alan yazında sıkça altı çizilen ve “Dunbar Sayısı” olarak bilinen 150 sayısı kritik bir değeri ifade etmektedir. 150 öğrenenden daha fazla öğrenenin bulunduğu bir öğrenme ortamı artık kitlesellik özelliği göstermekte ve bu süreçte öğrenenlerin öğrenme ortamına katılmaları en alt seviyeye inmektedir. Dolayısıyla gerçekleştirilecek olan çevrimiçi grup tartışması tekniğinde öğrenenlerin en fazla 150 öğrenenden oluşan gruplara ayrılması gerektiği ifade edilebilir. Bu süreçte kullanılacak en etkili öğrenme materyali ise öğrenme yönetim sistemlerine entegre bir şekilde çalışabilen tartışma forumlarıdır. Tartışma forumları bünyesinde en fazla 150 öğrenenden oluşan öğrenen gruplarına ise birer alan uzmanının kılavuzluk etmesi süreçten alınacak olan verimi artıracaktır. Bu durum, gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçları ile birlikte daha belirgin bir hale gelmiştir. Tartışma gruplarına kılavuzluk edecek olan öğretim üyelerinin de öğrenen merkezli bir öğretim anlayışını belirlemeleri ve bu duruma ışık tutacak olan sosyal yapılandırmacılık kuramı,

sorgulama toplulukları kuramı gibi kuramların ilkeleri doğrultusunda hareket etmeleri gerekmektedir. Öğretim elemanının sayısal olarak yetersiz kalabileceği durumlar düşünüldüğünde ise karşımıza makine öğrenmesi gibi teknolojik yaklaşımlar çıkmaktadır. Çevrimiçi grup tartışması tekniğini işe koştan kurumların öğretim sürecinde gruplara ayrılan öğrenenlere yetecek kadar öğretim elemanı desteği olmaması durumunda yapay zekanın bir alt kolu olan makine öğrenmesi tekniğinden faydalanılmalıdır. Bu kapsamda geliştirilecek olan projeler üretilmeli ve bu projeler bilimsel araştırma projeleri ya da TÜBİTAK projeleri kapsamında değerlendirilmelidir. Bu projeler kapsamında makine öğrenmesi algoritmaları kullanılarak tartışma formuna entegre edilecek yazılım tabanlı bir sistemin tıpkı bir öğretim üyesi gibi davranması sağlanabilir. Dolayısıyla makine öğrenmesi algoritmalarıyla yazılacak olan bu sistem tartışma forumlarında öğrenenlere kılavuzluk ederek grup tartışması tekniğini işe koşabilir. Sonuç olarak çevrimiçi grup tartışması tekniğinin nasıl verimli bir şekilde uygulanabileceğine yönelik gerçekleştirilmiş olan bilimsel çalışmalara bakılmalı ve bu bilimsel çalışmalar ışığında bu öğretim tekniği kullanılmalıdır. Bu noktada yukarıda da bahsedildiği üzere bilimsel çalışmalar gerçekleştirecek olan akademisyenlere fazlasıyla sorumluluk düşmektedir. Çevrimiçi grup tartışması tekniğinin başka hangi değişkenleri etkilediği ve başka hangi tasarımlarla verimli olabileceğini araştırmak ve araştırma sonucu elde edilen sonuçları eğitim-öğretim kurumlarıyla paylaşmak gerekmektedir. Bu sürecin ardından çevrimiçi öğrenme hizmeti veren eğitim-öğretim kurumlarını yöneten bireylerin çevrimiçi grup tartışması tekniğinden faydalanmaları gerektiği düşünülmektedir. Böylelikle, öğrenen merkezli bir öğrenme ortamı olan çevrimiçi öğrenme ortamlarında bulunan öğrenenlerin, etkileşime geçme düzeylerinin ve memnuniyet düzeylerinin artacağı bununla birlikte de öğrenme süreçlerinden alınacak olan verimin artacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abell, C. and Williams, D. (2014). Attitudes of RN-to-BSN students regarding teaching strategies utilized in online courses. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, 32(9), 437-439.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akcaoglu, M. and Lee, E. (2016). Increasing social presence in online learning through small group discussions. *The international review of research in open and distributed learning*, 17(3).
- Akyol, Z. ve Garrison, D. R. (2011). Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: Assessing outcomes and processes for deep approaches to learning. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 233-250.
- Akyol, Z., Garrison, D. R., and Özden, Y. (2009). Online and blended communities of inquiry: Exploring the developmental and perceptual differences. *International Review Of Research In Open And Distance Learning*, 10(6), 65-83.
- Alavi, M. (1994). Computer-mediated collaborative learning: An empirical evaluation. *MIS Quarterly*, 18(2), 159-174.
- Alavi, M. and Dufner, D. (2005). Technology-mediated collaborative learning: A research perspective. *Learning together online: Research on Asynchronous Learning Networks*, 191-213.
- Albayrak, E. Güngören, Ö. C. ve Horzum, M. B. (2014). Algılanan öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlaması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 1-14.
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. T. Anderson and F. Elloumi (Eds.), *Theory and practice of online learning* içinde (s. 3-31). Athabasca, Canada: Athabasca University.
- Altman, D. G. and Bland, J. M. (1999). How to randomise. *British Medical Journal*. 319, 703-704.
- Anadolu Üniversitesi (2019). *Anadolu Üniversitesi 2019 - 2023 stratejik planı*. <https://sgdb.anadolu.edu.tr/sites/sgdb.anadolu.edu.tr/files/2019-2023%20Stratejik%20Plan.pdf> adresinden 19.12.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R. and Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 5(2), 1-17.
- Andresen, M. A. (2009). Asynchronous discussion forums: Success factors, outcomes, assessments, and limitations. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(1).
- Annand, D. (2011). Social presence within the community of inquiry framework. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(5), 40-56.
- Aragon, S. R. (2003). Creating social presence in online environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 100, 57-68.

- Arbaugh, B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S., Garrison, R., Ice, P., Richardson, J., Shea, P. and Swan, K. (2008). Community of Inquiry Framework: Validation and instrument development. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i2.573>
- Arend, B. (2009). Encouraging critical thinking in online threaded discussions. *Journal of Educators Online*, 6(1).
- Artino, A. R. (2008). Motivational beliefs and perceptions of instructional quality: Predicting satisfaction with online training. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(3), 260-270. doi: 10.1111/j.1365-2729.2007.00258.x
- Aydın, C. H. (2011). *Açık ve Uzaktan Öğrenme: Öğrenci Adaylarının Bakış Açısı*. Ankara: İşkur Matbaacılık.
- Aydın, H. (2012). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baker, B. D. (2004). An investigation of relationships among instructor immediacy and affective and cognitive learning in the online classroom. *Internet and Higher Education*, 7, 1-13.
- Barab, S., Hay, K. and Duffy, T. (1998). Grounded constructions and how technology can help. *Technology Trends*, 43(2), 15-23.
- Barak, M., Watted, A. and Haick, H. (2016). Motivation to learn in massive open online courses: Examining aspects of language and social engagement. *Computers & Education*, 94, 49–60. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.010>
- Barr, R. B. and Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12.
- Bartley, S. J. and Golek, J. H. (2004). Evaluating the cost effectiveness of online and face-to-face instruction. *Journal of Educational Technology & Society*, 7(4), 167-175.
- Batista, I. V. C. and Cornachione, E. B. (2005). Learning styles influences on satisfaction and perceived learning: Analysis of an online business game. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 32, 22-30.
- Baturay, M. H. (2011). Relationships among sense of classroomcommunity, perceived cognitive learning and satisfaction of students at an e-learning course. *Interactive Learning Environments*, 19(5), 563–575.
- Baym, N. K. (2000). *Tune in, log on: soaps, fandom, and online community*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Beaudin, B. P. (1999). Keeping online asynchronous discussions on topic. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 3(2), 41-53.
- Bekele, T. A. (2010). Motivation and satisfaction in internet-supported learning environments: A review. *Educational Technology & Society*, 13 (2), 116-127.
- Bender, T. (2003). *Discussion-based online teaching to enhance student learning*. Sterling, VA: Stylus.
- Benfield, G. (2002). *Designing and managing effective online discussion: learning and teaching briefing paper series*. In Oxford Centre for Staff and Learning Development. Oxford Brookes University Oxford..
- Bento, R. and Schuster, C. (2003). *Participation: The online challenge*. In *Web-based education: Learning from experience*. IGI Global, s. 156-164.

- Benware, C. and Deci, E. L. (1984). The quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755–765. doi:10.3102/00028312021004755
- Bertucci, A., Conte, S., Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (2010). The impact of size of cooperative group on achievement, social support, and self-esteem. *The Journal of General Psychology: Experimental, Psychological, and Comparative Psychology*, 137(3), 256–272.
- Black, L. W., Wesler, H. T., Cosley, D. and DeGroot, J. M. (2011). Self-governance through group discussion in Wikipedia: Measuring deliberation in online groups. *Small Group Research*, 42, 595–634.
- Boeglin, J. and Campbell, K. (2002). Effects of learners' readiness on their perceived learning outcomes. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 28(2).
- Bonk, C. J. and Khoo, E. (2014). *Adding some TEC-VARIETY: 100+ Activities for Motivating and Retaining Learners Online*. Bloomington, IN: Open World Books.
- Borup, J., West, R. E. and Graham, C. R. (2012). Improving online social presence through asynchronous video. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 195–203.
- Boston, W., Díaz, S. R., Gibson, A. M., Ice, P., Richardson, J. and Swan, K. (2009). An exploration of the relationship between indicators of the community of inquiry framework and retention in online programs. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(3).
- Boud, D. (2001). Making the move to peer learning. Boud, D., Cohen, R. and Sampson, J. (Eds.) *Peer learning in higher education: Learning from and with each other* içinde (s. 1-21).
- Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı kitleli açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğrenenlerin rollerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı. Eskişehir.
- Bozkurt, A. (2017). Açık ve uzaktan öğrenme kapsamında dijital bölünme. T.V. Yüzer (ed.) *Açık ve Uzaktan Öğrenmede Bireysel Farklılıklar* içinde (s.23-42). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn* (3rd ed.). New York, NY: Routledge
- Brown, A.L. and Palinscar, A. (1989). Guided, cooperative learning and individualized knowledge acquisition. L. Resnick (ed.), *Knowing, learning and instruction: essays in honour of robert Glaser* içinde (s. 393–451). Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, NJ
- Bughin, J. and Chui, M. (2010). The rise of the networked enterprise: Web 2.0 finds its payday. *McKinsey quarterly*, 4, 3-8.
- Burgoon, J. K., Bonito, J., Ramirez, A., Kam, K., Dunbar, N. E. and Fischer, J. (2002). Testing the interactivity principle: Effects of mediation, propinquity, and verbal and nonverbal modalities in interpersonal interaction. *Journal of Communication*, 52(3), 657–677.
- Butler, B. S. (2001). Membership size, communication activity, and sustainability: A resource-based model of online social structures. *Information Systems Research*, 12, 346–362.

- Bülbül, A. H., Tuğtekin, U., İlic, U., Kuzu, A., Odabaşı, H. F. (2016). Çevrimiçi Ortamlarda Araştırma Toplulukları: Öğretim Üyeleri İçin Bir Yol Haritası. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(2), 171-190.
- Büyük, K., Kumtepe, A. T., Uça Güneş, E. P., Koçdar, S., Karadeniz, A., Özkeskin, E. E., Güneş, İ., Kara, Y. ve Öztürk A. (2018). Uzaktan Öğrenenler ve Öğrenme Malzemesi Tercihleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Büyükoztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, L. (2009a). Assessing online discussions and forums. *Proceedings of the 2009 European LAMS & Learning Design Conference: Opening Up Learning Design* (s. 43-49).
- Cameron, L. (2009b). Using LAMS chat and forum to promote quality conversations. *Teaching English with Technology*, 9(3), 18-26.
- Campbell, D. T., Stanley, J. C. (1963). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Campbell, M., Gibson, W., Hall, A., Richards, D. and Callery, P. (2008). Online vs. face-to-face discussion in a Web-based research methods course for postgraduate nursing students: A quasi-experimental study. *International Journal of Nursing Studies*, 45(5), 750-759.
- Cantor, J. A. (1992). *Delivering Instruction to Adult Learners*. Wall & Emerson, Toronto
- Caspi, A. and Blau, I. (2008). Social presence in online discussion groups: testing three conceptions and their relations to perceived learning. *Social Psychology of Education*, 11, 323-346.
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M. and Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40- year meta- analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980–1008. <https://doi.org/10.1037/a0035661>
- Chaiprasurt, C. and Esichaikul, V. (2013). Enhancing motivation in online courses with mobile communication tool support: A comparative study. *The international review of research in open and distributed learning*, 14(3), 377-401.
- Chau, M. and Xu, J. (2012). Business intelligence in blogs: Understanding consumer interactions and communities. *MIS quarterly*, 36(4).
- Chen, F. C. and Wang, T. C. (2009). Social conversation and effective discussion in online group learning. *Educational Technology Research and Development*, 57(5), 587-612.
- Chen, K. C. and Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self- determination theory. *Computers in Human Behaviour*, 26(4), 741–752. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.01.011>
- Cheong, C.M. and Cheung, W.S. (2008). Online discussion and critical thinking skills: A case study in a Singapore secondary school. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4), 556-573.
- Choi, H. J. and Park, J. H. (2018). Testing a path-analytic model of adult dropout in online degree programs. *Computers & Education*, 116, 130-138
- Chou, S. W. and Min, H. T. (2009). The impact of media on collaborative learning in virtual settings: The perspective of social construction. *Computers & Education*, 52(2), 417–431

- Choy, J. L. F. and Quek, C. L. (2016). Modelling relationships between students' academic achievement and community of inquiry in an online learning environment for a blended course. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(4).
- Citera, M. (1998). Distributed teamwork: The impact of communication media on influence and decision quality. *Journal of the American Society for Information Science*, 49(9), 792-800.
- Cobb, S. C. (2009). Social presence and online learning: A current view from a research perspective. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(3), 241-254.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Costley, J. and Lange, C. (2016). The effects of instructor control of online learning environments on satisfaction and perceived learning. *Electronic Journal of e-Learning*, 14(3), 169-180.
- Cotton, K. (2001). *Classroom questioning. School Improvement Research Series Close up*. <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/3/cu5.html> (Erişim tarihi: 15.08.2019).
- Creswell J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson.
- Crook, C. (1994). *Computers and the collaborative experiences of learning*. London: Routledge
- Csikszentmihalyi, M. and Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. J. E. Jacobs (Ed.). *Current theory and research in motivation* içinde (s. 57-97). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Çakmak, E. K., Çebi, A. ve Kan, A. (2014). E-öğrenme ortamlarına yönelik sosyal bulunuşluk ölçeği geliştirme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 755-768.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş., (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Darabi, A., Arrastia, M. C., Nelson, D. W., Cornille, T. and Liang, X. (2011). Cognitive presence in asynchronous online learning: A comparison of four discussion strategies. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(3), 216-227.
- de Oliveira, M. M. S., Penedo, A. S. T. and Pereira, V. S. (2018). Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, (29), 139-152.
- De Paepe, L., Zhu, C. and DePryck, K. (2018). Drop-out, Retention, Satisfaction and Attainment of Online Learners of Dutch in Adult Education. *International Journal on E-Learning*, 17(3), 303-323.
- De Wever, B., Schellens, T., Van Keer, H. and 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. and 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.
- Deci, E. L., Koestner, R. and Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of educational research*, 71(1), 1-27
- Deci, E. L., Nezlek, J. and Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10.
- Deimann, M. and Bastiaens, T. (2010). The role of volition in distance education: An exploration of its capacities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(1). <https://doi.org/10.19173/irrodl.V11i1.778>
- DeWert, M. H., Babinski, L. M. and Jones, B. D. (2006). Providing online support to beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 311–320.
- Downes, S. (2013). What makes MOOCs massive? <https://halfanhour.blogspot.com/2013/01/what-makes-mooc-massive.html> (Erişim tarihi: 1.06.2019).
- Driscoll, J. (2000). *Practising clinical supervision*. London: Balliere Tindall
- Dunbar, R. I. (1992). Neocortex size as a constraint on group size in primates. *Journal of Human Evolution*, 22(6), 469-493.
- Dysthe, O. (2002). The learning potential of a web-mediated discussion in a university course. *Studies in Higher Education*, 27(3), 339 – 352.
- Entwistle, N.J. (1968). Academic motivation and school attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 38(2), 181-188.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel Araştırma Sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. and Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191.
- Fer, S. (2009). Social constructivism and social constructivist curricula in Turkey for the needs of differences of young people: Overview in light of the PROMISE project. T. Tajmel and S. Klaus (Eds.), *Science education unlimited: Approaches to equal opportunity in learning science* içinde (s. 179-199). Munster: Waxmann Verlag co. Publisher.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Ferguson, J. M. and DeFelice, A. E. (2010). Length of online course and student satisfaction, perceived learning, and academic performance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(2), 73-84.
- Ferreira, M., Cardoso, A. P. and Abrantes, J. L. (2011). Motivation and relationship of the student with the school as factors involved in the perceived learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1707-1714.

- Firat, M., Kılınç, H. and Yüzer, T. V. (2018). Level of intrinsic motivation of distance education students in e-learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(1), 63-70.
- Fitzgerald, G., Mitchem, K., Hollingsead, C., Miller, K. and Koury, K. (2005). Enhancing case-based learning using online discussion groups: Diversity of practice. *Proceedings of International Special Education Conference*, Glasgow, Scotland.
- Flink, C., Boggiano, A. K. and Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 916-924.
- Fraenkel, J., W, Norman. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education*, (7.nd edition), New York: The McGraw Hill Companies.
- Fredericksen, E., Swan, K., Pelz, W., Pickett, A. and Shea, P. (1999). Student satisfaction and perceived learning with online courses. *Principles and examples from the suny learning network*.
- Fryer, L. K. and Bovee, H. N. (2016). Supporting students' motivation for e- learning: Teachers matter on and offline. *Intenet and Higher Education*, 30, 21–29. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.03.003>
- Frymier, J.R., Norris, L., Henning, M. J., Henning, W. Jr. and West, S. C. (1975). A longitudinal study of academic motivation. *The Journal of Educational Research*, 69(2).
- Gao, F., Zhang, T. and Franklin, T. (2013). Designing asynchronous online discussion environments: Recent progress and possible future directions. *British Journal of Educational Technology*, 44(3), 469-483.
- Garrison, D. R. (2009). Communities of inquiry in online learning. P. L. Rogers (Ed.), *Encyclopedia of distance learning* içinde (s. 352–355), 2nd ed. Hershey, PA: IG Global.
- Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Routledge.
- Garrison, D. R. and Akyol, Z. (2013). The community of inquiry theoretical framework. G. M. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* içinde(s. 104–120). New York, NY: Routledge.
- Garrison, D. R. and Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Garrison, D. R. and Arbaugh, J. B. (2007). *Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions*. Elsevier Inc.
- Garrison, D. R., Anderson, T. and Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The internet and higher education*, 2(2-3), 87-105.
- Garrison, D. R., Anderson, T. and Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15, 7–23.
- Garrison, D. R., Anderson, T. and Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The internet and higher education*, 13(1-2), 5-9.
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M. and Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 31-36.

- Garrison, D. R. (2007). Online Community of Inquiry Review: Social, Cognitive, and Teaching Presence Issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72.
- Gaspar, A., Langevin, S., Boyer, N. and Armitage, W. (2010). Students' Activity Focus in Online Asynchronous Peer Learning Forums. *Informatics in Education*, 9(1), 19-36.
- Geer, R. (2005). Imprinting and its impact on online learning communities. H. Goss (Ed.), *Balance, Fidelity, Mobility: Proceedings of the 22nd ASCILITE Conference* (s. 231-240).
- Geer, R. and Barnes, A. (2001). E-mail discussion and student learning outcomes: A case study. *International Educational Journal*, 2(4).
- George, D. and Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gerosa, M. A., Filippo, D., Pimentel, M., Fuks, H. and Lucena, C. J. P. (2010). Is the unfolding of the group discussion off-pattern? Improving coordination support in educational forums using mobile devices. *Computers & Education*, 54, 528–544. doi: 10.1016/j.compedu.2009.09.004.
- Giesbers, B., Rienties, B., Tempelaar, D. and Gijssels, W. (2014). A dynamic analysis of the interplay between asynchronous and synchronous communication in online learning: The impact of motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(1), 30–50. <https://doi.org/10.1111/jcal.12020>.
- Gilbert L. and Moore, D. R. (1998). Building Interactivity in Web Courses: Tools for Social and Interaction, *Educational Technology*, 38(3).
- Gilbert, P. K. and Dabbagh, N. (2005). How to structure online discussions for meaningful discourse: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 36(1), 5-18.
- Glaser, J. P. (2006). Back to basics 2. The role of the board in the IT discussion. *Trustee: the journal for hospital governing boards*, 59(6), 17.
- Glass, J. and Sue, V. (2008). Student preferences, satisfaction, and perceived learning in an online mathematics class. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 4(3), 325-338.
- Gokhale, A. and Machina, K. (2018). Guided Online Group Discussion Enhances Student Critical Thinking Skills. *International Journal on E-Learning*, 17(2), 157-173.
- Green, R. A., Farchione, D., Hughes, D. L. and Chan, S. P. (2014). Participation in asynchronous online discussion forums does improve student learning of gross anatomy. *Anatomical sciences education*, 7(1), 71-76.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255–274.
- Guldborg, K. and Pilkington, R.M. (2007). Tutor roles in facilitating reflection on practice through online discussion. *Educational Technology & Society*, 10(1), 61–72.
- Hamann, K., Pollock, P. H. and Wilson, B. M. (2012). Assessing student perceptions of the benefits of discussions in small-group, large-class, and online learning contexts. *College Teaching*, 60(2), 65–75.
- Hampton, D., Pearce, P. F. and Moser, D. K. (2017). Preferred methods of learning for nursing students in an online degree program. *Journal of Professional Nursing*, 33(1), 27-37.

- Hara, N., Bonk, C. J. and Angeli, C. (2000). Content analysis of online discussion in an applied educational psychology course. *Instructional science*, 28(2), 115-152.
- Harari, Y. N. (2012). *Hayvanlardan tanrılara sapiens*. Kolektif Kitap, İstanbul.
- Harasim, L. (2017). *Learning theory and online technologies*. Routledge.
- Hartnett, M., George, A. S. and Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted and situation-dependent. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(6), 20–38.
- Haşlamam, T., Demiraslan, Y., Mumcu, F. K., Dönmez, O. ve Aşkar, P. (2008). Çevrimiçi ortamda yapılan grup tartışmasındaki iletişim örüntülerinin söylem çözümlemesi yoluyla incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 162-174.
- Havard, B., Du, J. and Olinzock, A. (2005). Deep learning: the knowledge, methods, and cognition process in instructor-led online discussion. *Quarterly Review of Distance Education*, 6(2), 125–135.
- Haverila, M. (2010). Factors related to perceived learning outcomes in an undergraduate e-learning course. *International Journal of Knowledge and Learning*, 6(4), 308-328
- Hawkes, M. (2006). Linguistic discourse variables as indicators of reflective online interaction. *American Journal of Distance Education*, 20(4), 231–244.
- Hayward, M. (2004). Integrating web-enhanced instruction into a research methods course: examination of student experiences and perceived learning. *Journal of Physical Therapy Education*, 8(2), 54-53.
- Hew, K. F. and Cheung, W. S. (2008). Attracting student participation in asynchronous online discussions: A case study of peer facilitation. *Computers & Education*, 51(3), 1111-1124.
- Hew, K. F. and Hara, N. (2007). Empirical study of motivators and barriers of teacher online knowledge sharing. *Educational Technology Research and Development*, 55(6), 573-595
- Ho, S. (2002). Evaluating students' participation in on-line discussions. In *The Eighth Australian World Wide Web Conference* (AusWeb 2002). Sunshine Coast, Queensland.
- Hodges, C. (2004). Designing to motivate: Motivational techniques to incorporate in e-learning experiences. *The Journal of Interactive Online Learning*, 2(3), 1-7.
- Hollingsead, C., Mitchem, K., Koury, K., Miller, K., Fitzgerald, G. and Tsai, H. H. (2006). Asynchronous online discussions within multi-media case based instruction. *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (s. 582-589). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Hong, S. H., Lai, K. W. and Holton, D. (2003). Students' satisfaction and perceived learning with a web-based course. *Educational Technology & Society*, 6(1).
- Horzum, M. B. (2015). Interaction, Structure, Social Presence, and Satisfaction in Online Learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(3).

- Horzum, M. B., Kaymak, Z. D. and Gungoren, O. C. (2015). Structural equation modeling towards online learning readiness, academic motivations, and perceived learning. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 759-770.
- Hostetter, C. (2013). Community matters: Social presence and learning outcomes. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(1), 77-86.
- Hostetter, C. and Busch, M. (2006). Measuring up online: The relationship between social presence and student learning satisfaction. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 1-12.
- Hrastinski, S. (2007) The Potential of Synchronous Communication to Enhance Participation in Online Discussions. *28th International Conference on Information Systems*, Montreal, Canada, December 9–12
- Hsu, C. L. and Liao, Y. C. (2014). Exploring the linkages between perceived information accessibility and microblog stickiness: The moderating role of a sense of community. *Information & Management*, 51(7), 833-844.
- Hu, L. T. and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling. A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hudson, K. A. (2014). Teaching nursing concepts through an online discussion board. *Journal of Nursing Education*, 53(9), 531-536.
- Huffaker, D. A. (2011). The impact of group attributes on communication activity and shared language in online communities. *First Monday*. <https://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/download/3450/2856> (Erişim tarihi: 06.07.2019).
- Hughes, M., Ventura, S. and Dando, M. (2007). Assessing social presence in online discussion groups: a replication study. *Innovations in Education and teaching International*, 44(1), 17-29.
- Hytti, U., Stenholm, P., Heinonen, J. and Seikkula-Leino, J. (2010). Perceived learning outcomes in entrepreneurship education: The impact of student motivation and team behaviour. *Education Training*, 52(8-9), 587-606
- Iley, K., McNulty, L., Jones, I., Yorke, J. and Johnson, M. (2011). Developing competence in cardiac care through the use of blended learning: Course members' and mentors' accounts. *Nurse education today*, 31(4), 323-327.
- Ilgaz, H. ve Aşkar, P. (2009). Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamında topluluk hissi ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(1), 27-35.
- Inside Higher ED. (2013). *Measuring the MOOC Dropout Rate*. <https://immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/GENPRESS/> (Erişim tarihi: 25.09.2019).
- Jahnke, J. (2010). Student Perceptions of the Impact of Online Discussion Forum Participation on Learning Outcomes. *Journal of Learning Design*, 3(2), 27-34.
- Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curriculum. *Education*, 117, 133-140.

- Jensen, L. P. (2017). Emphasizing peer learning in a virtually flipped classroom. *45th Sefi Annual Conference European Society for Engineering Education*. Annual Conference proceedings (s. 1385-1392). SEFI: European Association for Engineering Education.
- Jiang, M. and Ting, E. (2000). A study of factors influencing students' perceived learning in a Web-based course environment. *International Journal of Educational Telecommunication*, 6(4), 317-338.
- Joeng, A. (2003). Sequential analysis of group interaction and critical thinking in threaded discussions. *American Journal of Distance Education*, 17(4), 397-413.
- Johnson, G. M. (2006). College student psycho- educational functioning and satisfaction with online study groups. *Educational Psychology*, 26(5), 677-688.
- Joksimović, S., Gašević, D., Kovanović, V., Riecke, B. E. and Hatala, M. (2015). Social presence in online discussions as a process predictor of academic performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(6), 638-654.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. Reigeluth, C. M. (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* içinde (s. 215-239). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Jonassen, D. H., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J. and B. B. Haag. (1995) Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 9(2), 7-26.
- Jones, Q., Ravid, G., and Rafaeli, S. (2004). Information overload and the message dynamics of online interaction spaces: a theoretical model and empirical exploration. *Information Systems Research*, 15, 194-210
- Jorge, I. (2010). Social presence and cognitive presence in an online training program for teachers of Portuguese: Relation and methodological issues. *IODL and ICEM 2010 Joint Conference and Media Days*, (s.427-435).
- Joyce, K. M. and Brown, A. (2009). Enhancing social presence in online learning: Mediation strategies applied to social networking tools. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 12(4).
- Kahyar, S. (2018). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sorgulama topluluğu gerçekleşme düzeyinin öğrenme analitikleri ile belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kala, S., Isaramalai, S. A. and Pohthong, A. (2010). Electronic learning and constructivism: A model for nursing education. *Nurse Education Today*, 30(1), 61-66.
- Kalelioğlu, F. ve Deryakulu, D. (2011). *Çevrimiçi tartışma yapısının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile gerçek ve yansıyan eleştirel düşünme performanslarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kang, M. and Im, T. (2013). Factors of learner-instructor interaction which predict perceived learning outcomes in online learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(3), 292-301.
- Kang, M., Choi, H. and Park, S. (2007). Construction and validation of a social presence scale for measuring online learners' involvement. *EdMedia+ Innovate Learning* (s. 1829-1833). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Kaya, Z. ve Gelbal, S. (2007). Eğitim bilimlerinde yöntem. Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (editörler), *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem-a Yayıncılık.
- Ke, F. (2010). Examining online teaching, cognitive, and social presence for adult students. *Computers and Education*, 55, 808–820. Doi: 10.1016/j.compedu.2010.03.013
- Kehrwald, B. (2008). Understanding social presence in text based online learning environments. *Distance Education*, 29(1), 89–106.
- Keller, J. M. (1979). Motivation and instructional design: A theoretical perspective. *Journal of Instructional Development*, 2(4), 26–34. <https://doi.org/10.1007/BF02904345>
- Keller, J. M. (2008a). First principles of motivation to learn and e-learning. *Distance Education*, 29(2), 175–185.
- Keller, J. M. (2008b). An integrative theory of motivation, volition, and performance. *Technology, Instruction, Cognition, and Learning*, 6(2), 79-104.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. New York, NY: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1250-3>
- Keppell, M., Suddaby, G. ve Hard, N. (2011). Good practice report: Technology-enhanced learning and teaching. *Australian Learning and Teaching Council*.
- Kılıç, S. (2016). *Eşzamanlı çevrimiçi öğretimde sorgulama topluluğu modeli çerçevesinde bilişsel buradalık ile akademik başarı ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, S., Çakıroğlu, Ü. ve Horzum, M. B. (2016). Investigating teaching, social and cognitive presence of students in synchronous online environments. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(2), 350-364.
- Kılınç, H. (2019). Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında çevrimiçi grup tartışması tekniğinin kullanılması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 86-106.
- Kim, K. and Frick, T. W. (2011). Changes in student motivation during online learning. *Journal of Educational Computing Research*, 44(1).
- Knowlton, D. S. (2002). Promoting liberal arts thinking through online discussion: A practical application and its theoretical basis. *Educational Technology & Society*, 5(3), 189–194.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Koriat, A. and Bjork, R. A. (2006). Mending metacognitive illusions: A comparison of mnemonic-based and theory-based procedures. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 32(5), 1133–1145.
- Koschmann, T., Kelson, A.C., Feltovich, P.J. and Barrows, H.S. (1996). Computersupported problem-based learning: a principled approach to the use of computers in collaborative learning. T.D. Koschmann (Ed.), *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm* içinde (s. 83–124). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Kotturi, Y., Kulkarni, C. E., Bernstein, M. S. and Klemmer, S. (2015). Structure and messaging techniques for online peer learning systems that increase stickiness. *ACM Conference on Learning@ Scale* (s. 31-38). ACM.
- Kozan, K. and Richardson, J. C. (2014). Interrelationships between and among social, teaching, and cognitive presence. *The Internet and Higher Education*, 21, 68-73.
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., Jochems, W. and Van Buuren, H. (2007). Measuring perceived sociability of computer-supported collaborative learning environments. *Computers & Education*, 49(2), 176– 192.
- Kreijns, K., Van Acker, F., Vermeulen, M. and Van Buuren, H. (2014). Community of inquiry: Social presence revisited. *E-learning and Digital Media*, 11(1), 5-18.
- Krejcie, R. V. and Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Lander, J. (2015). Building community in online discussion: A case study of moderator strategies. *Linguistics and Education*, 29, 107-120.
- Lapadat, J. S. (2002). Written interaction: a key component in online learning. *Journal of Computer Mediated Communication*, 7(4).
- Leahey, T.H. and Harris, R.J. (1997). *Learning and cognition* (4. th edition.). New Jersey: Prentice Hall.
- Lee, H. (2008). Students' perceptions of peer and self assessment in a higher online knowledge sharing. *Education Tech Research Dev*, 55, 573–595.
- Lee, S.-H., Lee, J., Liu, X., Bonk, C. J. and 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.
- Litt, S. and Moore A. (2013). *Motivating the distance learning student*. <https://www.slideshare.net/fscjopen/motivating-the-distance-learning-student> (Erişim tarihi: 02.06.2019).
- Liu, S. Y., Gomez, J. and Yen, C. J. (2009). Community college online course retention and final grade: Predictability of social presence. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(2).
- Loncar, M., Barrett, N. E. and Liu, G. Z. (2014). Towards the refinement of forum and asynchronous online discussion in educational contexts worldwide: Trends and investigative approaches within a dominant research paradigm. *Computers & Education*, 73, 93-110.
- Lowenthal, P. R. (2010). The Evolution and Influence of Social Presence Theory on Online Learning. T. T. Kidd (Ed.), *Online education and adult learning: New frontiers for teaching practices*. Hershey, PA: IGI Global.
- Lowry, P. B., Roberts, T. L., Romano, N. C., Cheney, P. D. and Hightower, R. T. (2006). The impact of group size and social presence on small-group communication: Does computer-mediated communication make a difference?. *Small Group Research*, 37(6), 631–661. R
- Luppici, R. (2007). Review of computer mediated communication research for education. *Instructional science*, 35(2), 141-185.
- Lyons, T. and Evans, M. M. (2013). Blended learning to increase student satisfaction: An exploratory study. *Internet Reference Services Quarterly*, 18(1), 43-53.

- Marques J. (2013). *What is a Massive Open Online Course Anyway? MN+R Attempts a Definition*. <http://moocnewsandreviews.com/what-is-a-massive-open-online-course-anyway-attempting-definition/> (Erişim tarihi: 01.06.2019).
- Martens, R., Gulikers, J. and Bastiaens, T. (2004). The impact of intrinsic motivation on e- learning in authentic computer tasks. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(5), 368–376. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2004.00096.x>
- Masters, K. and Oberprieler, G. (2004). Encouraging equitable online participation through curriculum articulation. *Computers & Education*, 42(4), 319-332.
- McGarry, B. J., Theobald, K., Lewis, P. A. and Coyer, F. (2015). Flexible learning design in curriculum delivery promotes student engagement and develops metacognitive learners: An integrated review. *Nurse education today*, 35(9), 966-973.
- McLuckie, J. and Topping, K. J. (2004). Transferable skills for online peer learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(5), 563-584.
- McMillan, J. H. and Forsyth, D. R. (1991). What theories of motivation say about why learners learn. *New Directions for Teaching and Learning*, 1991(45), 39–52. <https://doi.org/10.1002/tl.37219914507>
- Menzel, K. E. and Carrell, L. J. (1999). The impact of gender and immediacy on willingness to talk and perceived learning. *Communication Education*, 48(1), 31-40.
- Meyer, K. (2004). Evaluating online discussions: Four different frames of analysis. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(2), 101–114.
- Miles, B. M., Huberman A. M., (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2.nd edition). California: Sage Publications.
- Miltiadou, M. and Savenye, W. C. (2003). Applying social cognitive constructs of motivation to enhance student success in online distance education. *AACE Journal*, 11(1), 78–95
- Minocha, S. (2009). *A study on the effective use of social software by further and higher education in the UK to support student learning and engagement (final report)*. Acronym: SOCIAL-SW, Version, 1.
- Mitchell, J. (2003). On-line writing: A link to learning in a teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 127-143.
- Moore, J. L. and Marra, R.M. (2005). A comparative analysis of online discussion participation protocols. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(2), 191-212.
- Moore, M. G. (1993). 2 theory of transactional distance. *Theoretical Principles of Distance Education*, 1, 22–38.
- Moore, M. G. and Kearsley, G. (2005). *Distance Education: A Systems View*. Canada: Wadsworth.
- Morris, K. V., Finnegan, C. and Sz-Shyan, W. (2005). Tracking student behavior, persistence, and achievement in online courses. *Internet and Higher Education*, 8, 3, 221–231.
- Morueta, R. T., López, P. M., Gómez, Á. H. and Harris, V. W. (2016). Exploring social and cognitive presences in communities of inquiry to perform higher cognitive tasks. *The Internet and Higher Education*, 31, 122-131.

- Muilenburg, L. Y. and Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29–48. <https://doi.org/10.1080/01587910500081269>
- Murphy, D., Walker, R. and Webb, G. (2013). *Online learning and teaching with technology: case studies, experience and practice*. Routledge.
- Murphy, E. and Rodríguez-Manzanares, M. A. (2008). Revisiting transactional distance theory in a context of web-based high-school distance education. *Journal of Distance Education*, 22(2), 1-14.
- Nandi, D., Hamilton, M. and Harland, J. (2012). Evaluating the quality of interaction in asynchronous discussion forums in fully online courses. *Distance Education*, 33(1), 5-30.
- Nasseh, B. (1997). A Brief History of Distance Education. <https://www.seniornet.org/edu/art/history.html> (Erişim tarihi: 18.07.2019).
- Onah, D. F., Sinclair, J. and Boyatt, R. (2014). Dropout rates of massive open online courses: behavioural patterns. *EDULEARN14 proceedings*, 1, 5825-5834.
- Orton-Johnson, K. (2007). The online student: lurking, chatting, flaming and joking. *Sociological Research Online*, 12(6).
- Osborne, D. M., Byrne, J. H., Massey, D. L. and Johnston, A. N. (2018). Use of online asynchronous discussion boards to engage students, enhance critical thinking, and foster staff-student/student-student collaboration: A mixed method study. *Nurse education today*, 70, 40-46.
- Osguthorpe, R.T. and Graham, C.R. (2003). Blended learning environments. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233.
- Osman, G. and Herring, S. C. (2007). Interaction, facilitation, and deep learning in cross-cultural chat: A case study. *The Internet and Higher Education*, 10, 125–141.
- Ouzts, K. (2006). Sense of community in online courses. *Quarterly Review of Distance Education*, 7(3), 285-296.
- Ozan, Ö. (2008). *Öğrenme yönetim sistemlerinin (learning management systems-lms) değerlendirilmesi*. <http://my.beykoz.edu.tr/serkang/files/2010/12/LMS.pdf> (Erişim tarihi: 06.08.2019).
- Ozan, Ö., Yamamoto, G. T. and Demiray, U. (2010). Mobile learning technologies & educational applications. *The International Symposium on Open and Distance Learning and International Council of Educational Media 2010 Joint Conference and Media Days*. Eskişehir: Anadolu University.
- Oztok, M. and Brett, C. (2011). Social presence and online learning: A review of research. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 25(3).
- Özçınar, A. G. H. ve Öztürk, E. (2008). Çevrimiçi tartışmalara ilişkin öğrenci görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 154-178.
- Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (2007). Web tabanlı asenkron öğrenme ortamında bireysel ve işbirlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerilerine etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 79-94.

- Pala, F. K. ve Erdem, M. (2011). Öğrenci yönetimli çevrimiçi tartışmalara katılımın yönetme sorumluluğu ve öğrenme stilleri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41).
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows*. New York: Open University Press.
- Paloff, R. M. and Pratt, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the Online Classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Paloff, R. M. and Pratt, K. (2001). *Lessons from the Cyberspace Classroom: The Realities of Online Teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Park, J. H. and Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 207-217.
- Pena-Shaff, J. and Nicholls, C. (2004). Analyzing student interactions and meaning construction in Computer Bulletin Board (BBS) discussions. *Computers and Education*, 42, 243-265.
- Peters, O. (1992). Some observations on dropping out in distance education. *Distance Education*, 13(2), 234-269.
- Picciano, A.G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1), 21-40.
- Planas, C. C. (2004). The role of the community of inquiry in the process of knowing. *Analytic Teaching*, 23(2), 84-96.
- Powell, K. C. and Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241-250.
- Rabbany, R., ElAtia, S., Takaffoli, M. and Zaiane, O. R. (2014). Collaborative learning of students in online discussion forums: A social network analysis perspective. A. Alaya (Ed), *Educational data mining içinde* (s. 441-466). Springer, Cham.
- Razak, R. A. and See, Y. C. (2010). Improving academic achievement and motivation through online peer learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 358-362.
- Reio, T. G. and Crim, S. J. (2013). Social presence and student satisfaction as predictors of online enrollment intent. *American Journal of Distance Education*, 27(2), 122-133.
- Rice, R.E. (1987). New patterns of social structure in an information society. J. R. Schement and L. A. Lievrouw (Eds.), *Competing visions, complex realities: social aspects of the information society içinde* (s. 107-120). Norwood, NJ: Ablex
- Richardson, J. and Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 7(1), 68-88.
- Rockinson-Szapkiw, A. J., Wendt, J., Whighting, M. and Nisbet, D. (2016). The predictive relationship among the community of inquiry framework, perceived learning and online, and graduate students' course grades in online synchronous and asynchronous courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 18-35.

- Rolls, K., Hansen, M., Jackson, D. and Elliott, D. (2016). How health care professionals use social media to create virtual communities: an integrative review. *Journal of Medical Internet Research*, 18(6).
- Romiszowski, A. and Mason, R. (2004). Computer-mediated communication. D. H. Jonassen. (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* içinde (s. 397-431). (2nd ed.). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Roschelle, J. A. (1992). Learning by collaborating: convergent conceptual change. *Journal of the Learning Sciences*, 2(3), 235–276.
- Rourke, L. (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 51-70.
- Rourke, L. and Kanuka, H. (2009). Learning in communities of inquiry: A review of the literature. *Journal of Distance Education*, 23(1), 19–48.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R. and Archer, W. (2007). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *International Journal of Elearning & Distance Education*, 14(2), 50-71.
- Rovai, A. P. (2001). Classroom community at a distance: A comparative analysis of two ALN-based university programs. *The Internet and Higher Education*, 4(2), 105-118.
- Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1).
- Rovai, A. P. (2007). Facilitating online discussions effectively. *Internet and Higher Education*, 10, 77–88.
- Rovai, A.P., Wighting, M.J. and Jing, L. (2005). School climate. *Quarterly Review of Distance Education*, 6(4), 361-374
- Rowntree, D. (1995). Teaching and learning online: a correspondence education for the 21st century? *British Journal of Educational Technology*, 26(3), 205-215.
- Rubin, B., Fernandes, R. and Avgerinou, M. D. (2013). The effects of technology on the community of Inquiry and satisfaction with online courses. *Internet and Higher Education*, 17, 48–57.
- Russo, T. C. and Benson, S. (2005). Learning with invisible others: Perceptions of online presence and their relationship to cognitive and affective learning. *International Forum of Educational Technology and Society*. 8(1), 54-62.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397–427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000b). Self- determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well- being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Sakulwichitsintu, S., Colbeck, D., Ellis, L. and Turner, P. (2015). Online Peer Learning: What Influences the Students' Learning Experience. *Advanced Learning Technologies (ICALT), 2015 IEEE 15th International Conference* (s. 205-207). IEEE.
- Salas, E., Kosarzycki, M. P., Burke, C. S., Fiore, S. M. and Stone, D. L. (2002). Emerging themes in distance learning research and practice: some food for thought. *International Journal of Management Reviews*, 4(2), 135-153.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating: The key to Teaching and Learning Online*. London: Kogan Page.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74
- Schiek, D. and Ullrich, C. G. (2019). Using Web Forums for Qualitative Inquiries: Empirical Findings on the Conditions and Techniques for Asynchronous Online Group Discussions. *The Qualitative Report*, 24(13), 5-16.
- Schlosser, L.A. and Simonson, M.R. (2006). *Distance Education: Definition and Glossary of Terms*. Information Age Publishing.
- Schunk, D. H. (2004). *Learning theories: An educational perspective*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. and Meece, J. L. (2008). *Motivation in education. Theory, research, and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Schweizer, K., Weidenmann, M. and Bernd, P. (2003). Blended learning as a strategy to improve collaborative task performance. *Journal of Educational Media*, 28(2/3), 211-224.
- Semmar, Y. (2006). Distance learners and academic achievement: The roles of selfefficacy, self- regulation and motivation. *Journal of Adult and Continuing Education*, 12(2), 244-256. <https://doi.org/10.7227/JACE.12.2.9>
- Shea, P. J., Pickett, A. M. and Pelz, W. E. (2003). A follow-up investigation of “teaching presence” in the SUNY Learning Network. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(2), 61-80.
- Shea, P., Hayes, S., Smith, S. U., Vickers, J., Bidjerano, T., Pickett, A., Gozza-Cohen, M., Wilde, J. and Jian, S. (2012). Learning presence: Additional research on a new conceptual element within the Community of Inquiry (CoI) framework. *Internet and Higher Education*, 15, 89-95.
- Shea, P., Hayes, S., Vickers, J., Gozza-Cohen, M., Uzuner, S., Mehta, R., Valchova, A., Rangan, P. (2010). A re-examination of the community of inquiry framework: Social network and content analysis. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 10-21.
- Simonson, M.R., Smaldino, S.E., Albright, M. and Zvacek, S. (2003). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education* (2nd Edition). USA: Prentice Hall.
- Singh, S., Singh, A. and Singh, K. (2012). Motivation levels among traditional and open learning undergraduate students in India. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(3), 19-40.

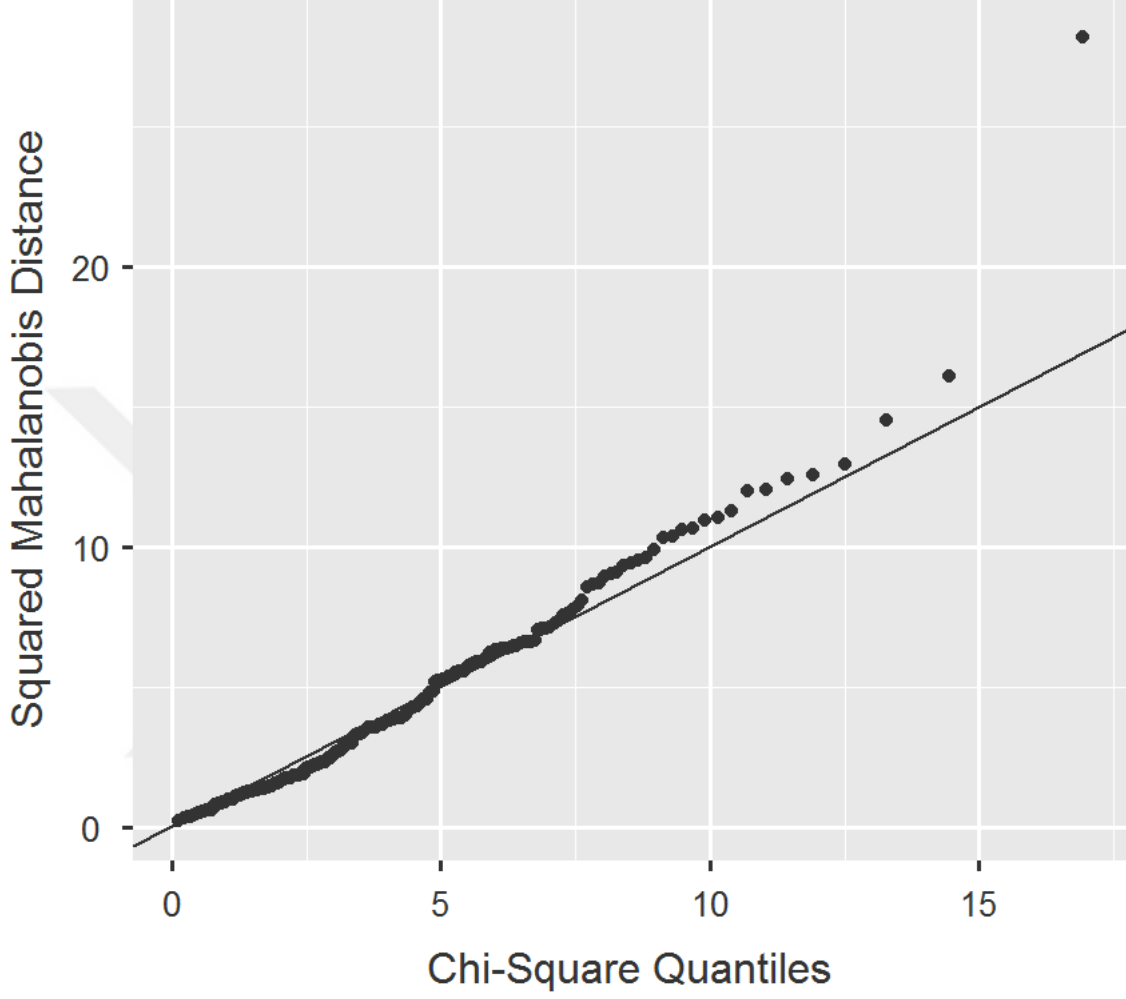
- Smaldino, S., Albright, M. and Zvacek, S. (2000). Teaching and learning at a distance. M. Simonson (Ed.), *Upper Saddle River, NJ: Merrill*.
- Smith, H. (2008). Assessing student contributions to online discussion boards. *Practitioner Research in Higher Education*, 2(1), 22-28.
- Smith, P. L. and Ragan, T. J. (2005). *Instructional Design* (3rd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- So, H. J. (2009). When groups decide to use asynchronous online discussions: collaborative learning and social presence under a voluntary participation structure. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(2), 143-160.
- SoLAR, (2014). Society for Learning Analytics Research. <http://www.solaresearch.org> (Erişim tarihi: 10.09.2019).
- Stein, D. and Wheaton, J. (2002). On-line learning communities and higher education: Factors supporting collaborative knowledge-building (Research Report). *Research Center on Educational Technology*.
- Strong, R., Irby, T. L., Wynn, J. T. and McClure, M. M. (2012). Investigating Students' Satisfaction with eLearning Courses: The Effect of Learning Environment and Social Presence. *Journal of Agricultural Education*, 53(3), 98-110.
- Sung, E. and Mayer, R. E. (2012). Five facets of social presence in online distance education. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1738–1747.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49–74.
- Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22(2).
- Swan, K. and Shih, L.F. (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(3).
- Swan, K., Garrison, D. R. and Richardson, J. C. (2009). A constructivist approach to online learning: the Community of Inquiry framework. C. Payne (Ed), *Information technology and constructivism in higher education: Progressive learning frameworks içinde* (s. 43-57). IGI Global.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2000). *Using Multivariate Statistics* (4.th edition). New York: Allyn and Bacon, Inc.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2014). *Using Multivariate Statistics* (6.th edition). Edinburgh: Pearson.
- Takavol, M. and Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's α . *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55.
- Tallent-Runnels, M. K., Thomas, J. A., Lan, W. Y., Cooper, S., Ahern, T. C., Shaw, S. M., and Liu, X. (2006). Teaching courses online: A review of the research. *Review of Educational Research*, 76, 93-135.
- Terwell, J. (1999). Constructivism and implication for curriculum theory and practice. *Journal of Curriculum Studies*. 31(2), 195-199
- Thomas, J. (2013). Exploring the use of asynchronous online discussion in health care education: A literature review. *Computers & Education*, 69, 199–215.

- Tiene, D. (2000). Online discussions: A survey of advantages and disadvantages compared to face-to-face discussions. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 9(4), 369-382.
- Tirado, R., Hernando, Á. and Aguaded, J. I. (2015). The effect of centralization and cohesion on the social construction of knowledge in discussion forums. *Interactive Learning Environments*, 23(3), 293-316.
- Trespalcacios, J. and Perkins, R. (2016). Sense of community, perceived learning, and achievement relationships in an online graduate course. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(3).
- Tsai, H., Ruzhitskaya, L. and Shen, D. (2006). Effect of Different Discussion Structures in Online Case-Based Instruction. T. Reeves and S. Yamashita (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2006* içinde (s. 2442-2447). Chesapeake, VA: AACE.
- Tse, J., Wise, L. (2005). Peer learning, lectures and online learning-putting it all together. *Australian Family Physician*, 34(12).
- Tu, C. H. and McIsaac, M. (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. *The American Journal of Distance Education*, 16(3), 131-150.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PegemA.
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırmaları Kurumu [TÜBİTAK] (2004). *Ulusal bilim ve teknoloji politikaları 2003-2023 strateji belgesi*.
https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/Vizyon2023_Strateji_Belgesi.pdf (Erişim tarihi: 29.10.2019).
- Uçar, H. ve Kumtepe, A. T. (2016). Uzaktan eğitimde ARCS-V motivasyon tasarımı modelinin kullanımı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 37-54.
- Van Vugt, M, Jepson, S.F., Hart, C.M. and De Cremer, D. (2004). Autocratic leadership in social dilemmas: a threat to group stability. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 1-13.
- Verduin, J. R., Jr. and Clark, T. A. (1991). *Distance education: the foundations of effective practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Vogel, C., Hochberg, J., Hackstein, S., Bockschecker, A., Bastiaens, T. J. and Baumöl, U. (2018). Dropout in Distance Education and how to Prevent it. *EdMedia+ Innovate Learning* (s. 1788-1799). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Vonderwell, S., Liang, X. and Alderman, K. (2007). Asynchronous discussion and assesment in online learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(3), 309-328.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Yang, D., Sinha, T., Adamson, D. and Rosé, C. P. (2013). Turn on, tune in, drop out: Anticipating student dropouts in massive open online courses. *NIPS Data-Driven Education Workshop*.

- Yang, S. J. H. (2006). Context aware ubiquitous learning environments for peer-to-peer collaborative learning. *Educational Technology & Society*, 9(1), 188-201.
- Yang, Y., Yeh, H. and Wong, W. (2010). The influence of social interaction on meaning construction in a virtual community. *British Journal of Educational Technology*, 41, 2, 287-306. doi: 10.1111/j.1467-8535.2009.00934.x.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, H. ve Özkaynak, E. (2012). İnternet Temelli Eğitimde Bir Motivasyon Aracı: Buz Kırıcılar. XIV. *Akademik Bilişim Konferansı*, Uşak.
- Yüzer, T.V. (2013). *Uzaktan Öğrenmede Etkileşimlilik: Ortaya Çıkışı, Kullanılan Teknolojiler ve Bilgi Akışı*. Ankara: Kültür
- Zydney, J. M. and Seo, K. K. J. (2012). Creating a community of inquiry in online environments: An exploratory study on the effect of a protocol on interactions within asynchronous discussions. *Computers & Education*, 58(1), 77-87.
- Walker, S. L. and Fraser, B. J. (2005). Development and validation of an instrument for assessing distance education learning environments in higher education: The Distance Education Learning Environments Survey (DELES). *Learning Environments Research: An International Journal*, 8(3), 289-308.
- Wang, F-K. and Bonk, C.J. (2001). A design framework for electronic cognitive apprenticeship. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5, 131-151.
- Wang, L., Lui, M., Kim, S. N., Nivre, J. and Baldwin, T. (2011). Predicting thread discourse structure over technical web forums. *Proceedings of the Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing* (s. 13-25). Association for Computational Linguistics.
- Wang, S. K. (2008). The effects of a synchronous communication tool (yahoo messenger) on online learners' sense of community and their multimedia authoring skills. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(1), 59-74.
- Weinel, M., Bannert, M., Zumbach, J., Hoppe, H. U. and Malzahn, N. (2011). A closer look on social presence as a causing factor in computer-mediated collaboration. *Computers in Human Behavior*, 27, 513-521.
- Whiteside, A. L. (2015). Introducing the social presence model to explore online and blended learning experiences. *Online Learning*, 19(2).
- Wicks, D. A., Craft, B. B., Mason, G. N., Gritter, K. and Bolding, K. (2015). An investigation into the community of inquiry of blended classrooms by a faculty learning community. *The Internet and Higher Education*, 25, 53-62.
- Wighting, M., Nisbet, D. and Rockinson-Szapkiw, A. J. (2013). Measuring sense of community and academic learning in graduate education. *Interdisciplinary Educational Studies*, 7(1), 1-8.
- Wilson, B. and Lowry, M. (2000). Constructivist learning on the web. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2000(88), 79-88.
- Wu, D. and Hiltz, S. R. (2004). Predicting learning from asynchronous online discussions. *Journal of asynchronous learning networks*, 8(2), 139-152.

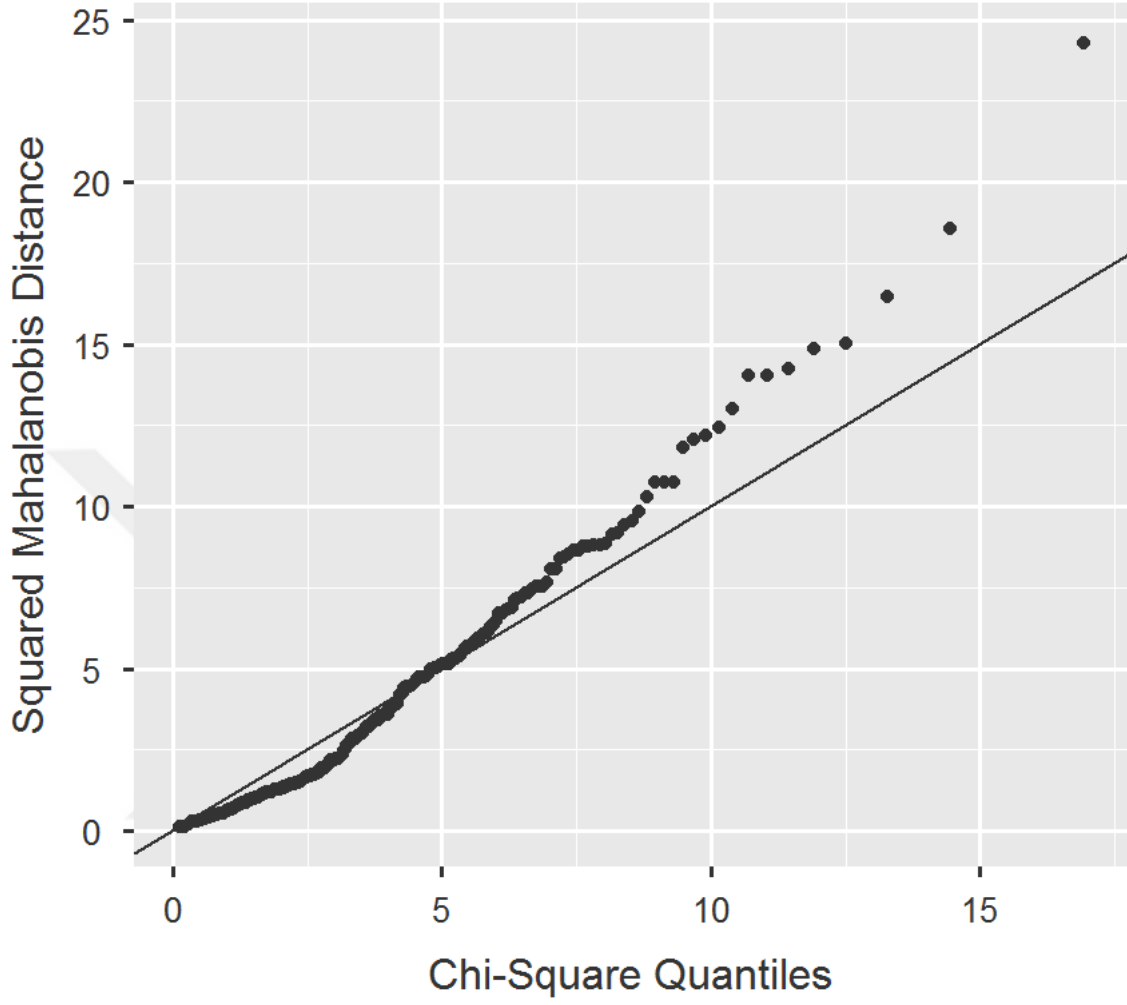
EKLER

Ek 1. Öğrenenlerin Sosyal bulunuşluk seviyeleri ve içsel motivasyonlarına yönelik gerçekleştirilen ön test sonucu



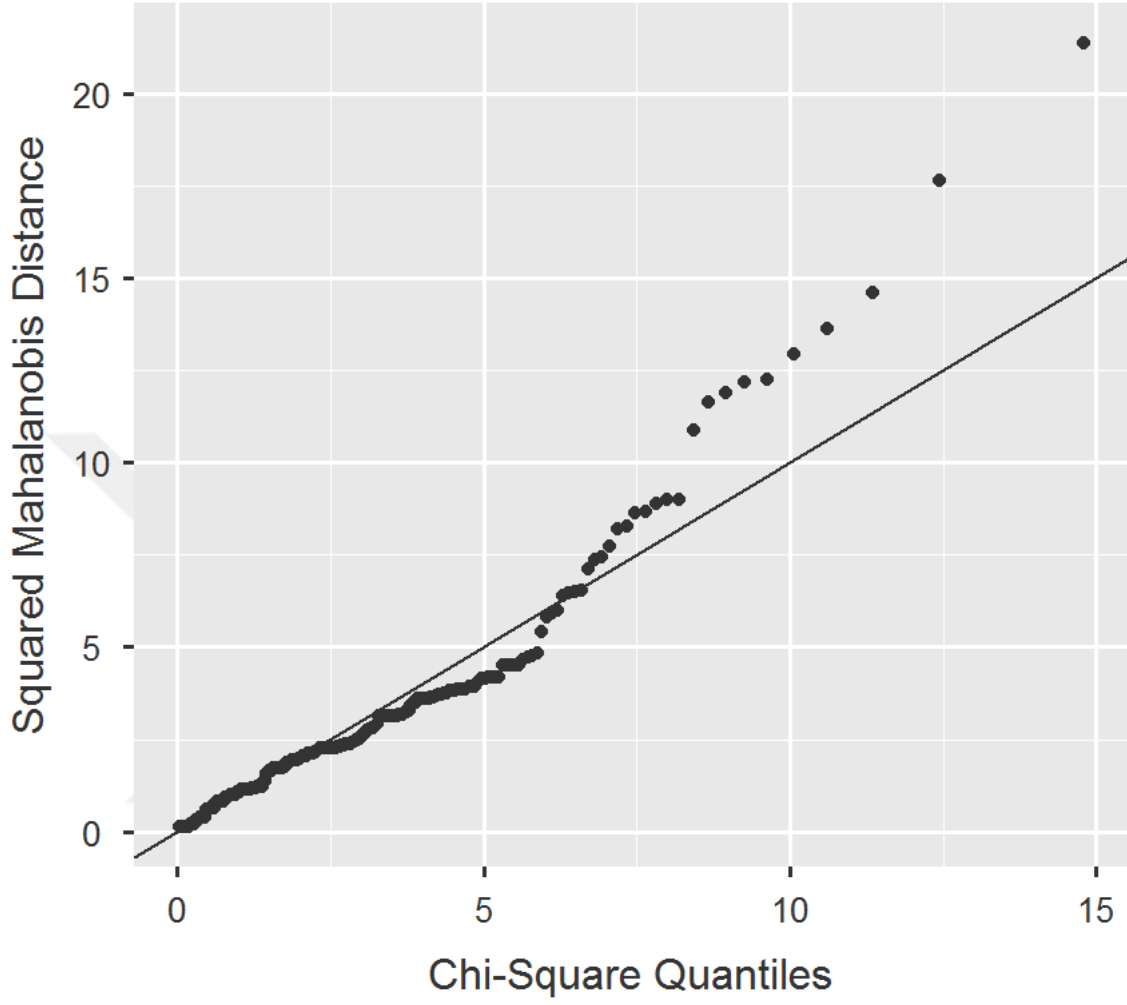
Ek 1. Öğrenenlerin Sosyal bulunuşluk seviyeleri ve içsel motivasyonlarına yönelik gerçekleştirilen ön test sonucu elde edilen çok değişkenli Q-Q plot

Ek 2. Öğrenenlerin Sosyal bulunuşluk seviyeleri ve içsel motivasyonlarına yönelik gerçekleştirilen son testlerin sonucu



Ek 2. Öğrenenlerin Sosyal bulunuşluk seviyeleri ve içsel motivasyonlarına yönelik gerçekleştirilen son test sonucu elde edilen çok değişkenli Q-Q plot

Ek 3. Öğrenenlerin algılanan öğrenme düzeylerine yönelik gerçekleştirilen testin sonucu



Ek 3. Öğrenenlerin algılanan öğrenme düzeylerine yönelik gerçekleştirilen test sonucu elde edilen çok değişkenli Q-Q plot

Ek 4. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçek Maddeleri

Ek 4.1. E-Öğrenme Ortamlarına Yönelik Sosyal Bulunuşluk Ölçeği

1. Sohbet ortamında yazışırken duygularımı ifade etmek için gülen yüz gibi ifade ikonları [:), :), :P] kullanırım.
2. Sohbet ortamında yazışırken duygularımı [kızgınlık, şaşırma...vb] ifade etmek için büyük harfleri kullanırım.
3. Sohbet ortamında farklı renkler kullanarak duygularımı ifade ederim.
4. Sanal ortamda diğer öğrencilerle iletişimimde mizahi öğeler kullanırım.
5. Sanal ortamdaki arkadaşlarımla kişisel konularım hakkında konuşurum.
6. Sanal ortamda belirtilen fikirlere katılıp katılmadığıma ilişkin görüşlerimi bildiririm.
7. Sanal ortamdaki yazışmalara hiç bir tepkide bulunmam.
8. Fikirlerimi diğer öğrencilere açıkça ifade ederim.
9. Sanal ortamda diğer kişilere soru sormaktan çekinirim.
10. Sanal ortama girdiğimde, ortamdaki diğer kişileri selamlarım.
11. Sanal ortamdan ayrılırken diğer kişilere ayrılacağımı belirten ifadeler kullanırım [iyi akşamlar, yarın görüşmek üzere, ben çıkıyorum..vb.]
12. Sanal ortamda diğer kişilere hitap ederken isimlerini kullanırım.
13. Ortamda bulunan diğer kişilerle bilgi paylaşımında bulunurum.
14. Grup arkadaşlarımla birlikte anılmaktan mutlu olurum.
15. Kendimi diğer öğrencilere yakın hissedirim.
16. Kendimi ekibin/takımın bir parçası gibi hissedirim.
17. Sanal ortamdaki arkadaşlarımdan bahsederken “biz, bizimkiler, bizim grup..vb.” ifadeler kullanırım.

Ek 4.1. E-Öğrenme Ortamlarına Yönelik Sosyal Bulunuşluk Ölçeğinin Maddeleri

Ek 4.2. E-Öğrenmede İçsel Motivasyon Ölçeği

1. e-öğrenme ortamlarında çalışmaktan hoşlanırım.
2. Basılı materyallerim olsa bile e-öğrenme ortamlarında çalışmayı tercih ederim.
3. e-öğrenme ortamlarında çalışmak için sabırsızlanırım.
4. e-öğrenme ortamlarındaki çalışmalarımın memnunum.
5. Kendi öğrenme ihtiyaçlarımı kendim belirlerim.

Ek 4.2. E-Öğrenmede İçsel Motivasyon Ölçeğinin Maddeleri



Ek 4.3. Algılanan Öğrenme Ölçeği

1. Eğitim materyallerini mantıksal bir yapıda organize edebilirim.
2. Gelecekteki öğrencilere bu eğitim için bir çalışma rehberi üretemem.
3. Günlük hayatımda, bu eğitimde öğrendiğim fiziksel becerileri kullanabilirim.
4. Bu eğitimin sonucunda konular hakkındaki tutumum değişti.
5. Bu eğitimde kullanılan metinleri mantıklı bir şekilde kritik edebilirim.
6. Öğrendiğim konular sayesinde kendime daha çok güvenirim.
7. Bu eğitimin sonucunda sahip olduğum fiziksel becerilerimi geliştiremedim.
8. Bu eğitimde öğrendiğim fiziksel becerilerimi diğerlerine gösterebilirim.
9. Bu eğitim sonucunda daha entelektüel düşünen bir insan olduğumu hissediyorum.

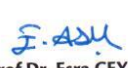
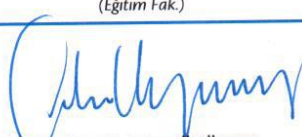
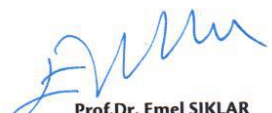
Ek 4.3. Algılanan Öğrenme Ölçeğinin Maddeleri

Ek 5. Etik Kurul Raporu



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	Çevrimiçi Grup Tartışmasının Öğrenenler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Örneği
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Köksal BÜYÜK
TEZ YAZARI:	Hakan KILINÇ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

 Prof.Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)	
 Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof.Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof.Dr. M. Erkan UYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof.Dr. Hândan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

Ek 5. Etik Kurul Raporu (*Etik kurul raporu alındıktan sonra gerçekleştirilen tez izleme aşamalarında çalışmanın başlığı kısmen değiştirilmiştir.)

Ek 6. İçsel Motivasyon Ölçeği İçin Alınan İzin

Sayın Hakan Kılınç,

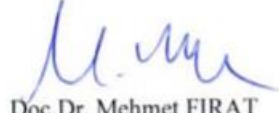
"Level of intrinsic motivation of distance education students in e-learning environments" adlı ve DOI: 10.1111/jcal.12214 nolu makalede geliştirilen IMeL ölçeğinin Türkçe maddeleri aşağıda yer almaktadır.

- e-öğrenme ortamlarında çalışmaktan hoşlanırım.
- Basılı materyallerim olsa bile e-öğrenme ortamlarında çalışmayı tercih ederim.
- e-öğrenme ortamlarında çalışmak için sabırsızlanırım.
- e-öğrenme ortamlarındaki çalışmalarımın memnunum.
- Kendi öğrenme ihtiyaçlarımı kendim belirlerim.

Ölçek 5'li likert tipi olup geçerlik ve güvenirlik sonuçları makalede yer almaktadır.

IMeL ölçeğini uygun atıfta bulunmak koşuluyla çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Başarılar,



Doç.Dr. Mehmet FIRAT
Anadolu Üniversitesi
Açıköğretim Fakültesi
Dahili: 2450

Ek 6. İçsel Motivasyon Ölçeği İçin Alınan İzin

Ek 7. Sosyal Bulunuşluk Ölçeği İçin Alınan İzin



Ebru Kılıç <ebrukilic@gmail.com>
19.10.2018 (Cum), 15:25
Hakan KILINÇ

Tümünü yanıtla



İndir

Hakan merhaba,

E-öğrenme Ortamlarına Yönelik Sosyal Bulunuşluk Ölçeği'ni çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçek maddeleri makalede yer almaktadır. Sıkıntı olmaması adına ekte gönderiyorum.

Kolaylıklar ve iyi çalışmalar dilerim.

Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
ebrukilic@gmail.com, ekilic@gazi.edu.tr

Hakan KILINÇ <hakankilinc@anadolu.edu.tr>, 19 Eki 2018 Cum, 12:05 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Hocam Merhaba,

Gerçekleştirmeyi planladığımız bir çalışmada sizin 2014 yılında Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri dergisinde yayınlanmış olan <E-öğrenme Ortamlarına Yönelik "Sosyal Bulunuşluk Ölçeği" Geliştirme Çalışması> sürecinde geliştirmiş olduğunuz sosyal bulunuşluk ölçeğini kullanmak istiyoruz. Eğer sizin için de sakıncası yok ise ölçeği bizimle paylaşabilir misiniz?

İyi Çalışmalar,

Saygılarımla.

Arş. Gör. Hakan KILINÇ
Anadolu Üniversitesi,
Açıköğretim Fakültesi,
Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Ek 7. Sosyal Bulunuşluk Ölçeği İçin Alınan İzin

Ek 8. Algılana Öğrenme Ölçeği İçin Alınan İzin



Ebru ALBAYRAK ÖZER <ealbayrak@sakarya.edu.tr>
18.10.2018 (Per), 15:27
Hakan KILINÇ

🔒 Tümünü yanıtla | ▼

Bu iletiyi 31.10.2018 16:51 tarihinde iletiniz

Merhaba Hocam, ölçeğimizi referans vererek tabiki kullanabilirsiniz.

1. Eğitim materyallerini mantıksal bir yapıda organize edebiliyim.
2. Gelecekteki öğrencilere bu eğitim için bir çalışma rehberi üretemem.
3. Günlük hayatımda, bu eğitimde öğrendiğim fiziksel becerileri kullanabiliyim.
4. Bu eğitimin sonucunda konular hakkındaki tutumum değişti.
5. Bu eğitimde kullanılan metinleri mantıklı bir şekilde kritik edebiliyim.
6. Öğrendiğim konular sayesinde kendime daha çok güvenirim.
7. Bu eğitimin sonucunda sahip olduğum fiziksel becerilerimi geliştiremedim.
8. Bu eğitimde öğrendiğim fiziksel becerilerimi diğerlerine gösterebilirim.
9. Bu eğitim sonucunda daha entelektüel düşünen bir insan olduğumu hissediyorum.

Hakan KILINÇ <hakankilinc@anadolu.edu.tr>, 16 Eki 2018 Sal, 16:53 tarihinde şunu yazdı:
Sayın Hocam Merhaba,

Gerçekleştirmeyi planladığımız bir çalışmada sizin 2014 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi dergisinde yayınlanmış olan "Algılanan Öğrenme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlaması" sürecinde geliştirmiş olduğunuz algılanan öğrenme ölçeğini kullanmak istiyoruz. Eğer sizin için de sakıncası yok ise ölçeği bizimle paylaşabilir misiniz?

İyi çalışmalar,

Saygılarımla.

Arş. Gör. Hakan KILINÇ
Anadolu Üniversitesi,
Açıköğretim Fakültesi,
Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Ek 8. Algılanan Öğrenme Ölçeği İçin Alınan İzin

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Hakan Kılınç

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı : Melikgazi/1991

E-Posta : hakankilinc@anadolu.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2009-2010, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (Lisans)
- 2010-2013, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (Lisans-Yatay Geçiş)
- 2014-2016, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı (Tezli Yüksek Lisans)
- 2016-2020, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı (Doktora)
- 2014, Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Yayınları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

- Altınpulluk, H., Kılınç, H., Fırat, M. ve Yumurtacı, O. (2019). The influence of segmented and complete educational videos on the cognitive load, satisfaction, engagement, and academic achievement levels of learners. *Journal of Computers in Education*, 2019, 1-28.
- Fırat, M., Kılınç, H. ve Yüzer, T.V. (2018). Level of intrinsic motivation of distance education students in e-learning environments. *Journal Of Computer Assisted Learning*, 34(1), 63-70.
- Yıldız, H. S., Kılınç, H., İbileme, A.İ. ve Fırat, M. (2017). Türkiye Ulusal Eğitim Düzeylerinin 2010-2015 Yılları Arasındaki Değişiminin İncelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 601-610.
- Kılınç, H. ve Fırat, M. (2017). Opinions of Expert Academicians on Online Data Collection and Voluntary Participation in Social Sciences Research. *Educational Sciences: Theory Practice*. 17(5), 1461-1486.
- Kılınç, H. (2017). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi öğrenenlerinin Anadolukampüs öğrenme yönetim sistemine ilişkin görüşlerinin kuşaklar

bağlamında incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 3(3), 104-124.

- Fırat, M., Altınpulluk, H., Kılınç, H. ve Büyük, K. (2017). Determining Open Education Related Social Media Usage Trends in Turkey Using a Holistic Social Network Analysis. *Educational Sciences: Theory Practice*, 17(4), 1361-1382.
- Kılınç, H., Fırat, M. ve Yüzer, T.V. (2017). Trends of video use in distance education A research synthesis. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 7(1), 55-82.
- Genç Kumtepe, E., Toprak, E., Öztürk, A., Tuna Büyükköse, G., Kılınç, H. ve Aydın Menderis, İ. (2019). Açık ve uzaktan öğrenmede destek hizmetleri: Yerelden küresele bir model önerisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 41-80.
- Kılınç, H. ve Altınpulluk, H. (2018). Leadership in Open and Distance Learning Institutions Within the Scope of 21st Century Skills. In *Administrative Leadership in Open and Distance Learning Programs* (pp. 34-62). IGI Global.
- Altınpulluk, H. ve Kılınç, H. (2018). Administrative Factors in Design and Delivery of Open and Distance Learning Course Materials: Within the Scope of Universal Design for Instruction. In *Administrative Leadership in Open and Distance Learning Programs* (pp. 117-145). IGI Global.
- Şahin, Y. L., Karadağ, N., Bozkurt, A., Doğan, E., Kılınç, H., Uğur, S., ... ve Güler, C. (2017). The use of gamification in distance education: A web-based gamified quiz application. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(4), 372-395.
- Kılınç, H. ve Yüzer, T. V. (2015). Context aware ubiquitous learning milieus in Distance learning. *International Journal on New Trends in Education & Their Implications (IJONTE)*, 6(3).
- Yüzer, T. V. ve Kılınç, H. (2015). Açık öğrenme sistemlerinde dijital öykülemekten faydalanmak. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 243-250.
- Keskin, N. Ö. ve Kılınç, H. (2015). Mobil öğrenme uygulamalarına yönelik geliştirme platformlarının karşılaştırılması ve örnek uygulamalar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 68-90.

Ödülleri:

- 2017, Doktora Kapsamında Verilen Başarı Bursu, TÜBİTAK
- 2018, Yayın Teşvik Ödülü, TÜBİTAK
- 2018, Makale Teşvik Ödülü, Anadolu Üniversitesi
- 2019, Makale Teşvik Ödülü, Anadolu Üniversitesi