



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI**

**SORGULAMA TOPLULUĞU MODELİNE DAYALI ÇEVİRİMİÇİ
BİR DERSİN ÖĞRENCİLERİN BAĞLILIĞI, TUTUMU VE
MEMNUNİYETİNE ETKİSİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Funda CİVELEK KUTAY

**Danışman
Doç. Dr. Yiğit Emrah TURGUT**

**RİZE
2023**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında, Doç. Dr. Yiğit Emrah TURGUT danışmanlığında, Funda CİVELEK KUTAY tarafından hazırlanan *Sorgulama Topluluğu Modeline Dayalı Çevrimiçi Bir Dersin Öğrencilerin Bağlılığı, Tutumu ve Memnuniyetine Etkisi* adlı bu tez çalışması, 17/07/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Unvanı, Adı Soyadı

İmza

Başkan : Prof. Dr. Mehmet Barış HORZUM

Üye : Doç. Dr. İlknur REİSOĞLU

Üye : Doç. Dr. Yiğit Emrah TURGUT

ETİK BEYAN

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Sorgulama Topluluğu Modeline Dayalı Çevrimiçi Bir Dersin Öğrencilerin Bağlılığı, Tutumu ve Memnuniyetine Etkisi” adlı tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Tez çalışmamda, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine/kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılacak bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.

17/07/2023

Funda CİVELEK KUTAY

ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam süresince bana engin bilgi ve tecrübeleri ile yol gösteren, desteğini her an yanımda hissettiğim kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Yiğit Emrah TURGUT'a,

Araştırmamın analiz sürecinde benden desteğini esirgemeyen, bilgi ve birikimlerinden çokça yararlandığım değerli hocalarım Doç. Dr. İlknur REİSOĞLU ve Doç. Dr. Seyhan ERYILMAZ TOKSOY'a

Doğduğum günden bugüne, koşulsuz şartsız yanımda olan, beni bu günlere getiren, tüm eğitim hayatım boyunca benden maddi ve manevi desteğini esirgemeyen canım aileme,

Tüm süreç boyunca stresimi paylaşan, endişelendiğimde beni rahatlatan kıymetli arkadaşlarım ve sevgili eşime teşekkür ederim.

Funda CİVELEK KUTAY
Rize/2023

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
ETİK BEYAN.....	II
ÖN SÖZ	III
İÇİNDEKİLER	IV
TÜRKÇE ÖZET	VI
ABSTRACT.....	VII
KISALTMALAR.....	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ	IX
GİRİŞ	1
1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR	10
1.1. Sorgulama Topluluğu Modeli	10
1.1.1. Sosyal Buradalık	12
1.1.2. Bilişsel Buradalık	14
1.1.3. Öğretimsel Buradalık.....	15
1.2. Öğrenci Bağlılığı.....	17
1.2.1. Davranışsal Bağlılık	18
1.2.2. Duyuşsal Bağlılık	18
1.2.3. Bilişsel Bağlılık	18
1.3. E-Öğrenmeye Yönelik Tutum.....	19
1.4. E-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet	20
1.5. Literatür Taraması	22
1.6. Literatür Değerlendirmesi	34
2. YÖNTEM	35
2.1. Araştırma Deseni.....	35
2.2. Araştırma Grubu.....	36
2.3. Veri Toplama Araçları	38
2.3.1. Sorgulama Topluluğu Ölçeği	38
2.3.2. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrenci Bağlılık Ölçeği	38
2.3.3. E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği	39

2.3.4. E-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği	39
2.4. Deneysel Uygulama Süreci ve Aşamaları	39
2.4.1. Uygulama ve Etkinlik Örnekleri	47
2.5. Veri Analizi	55
2.6. Geçerlik ve Güvenirlik	57
3. BULGULAR	59
3.1. Sorgulama Topluluğu Algısı Puanlarına İlişkin Bulgular	59
3.1.1. Sosyal Buradalık Algısı Puanlarına İlişkin Bulgular	59
3.1.2. Bilişsel Buradalık Algısı Puanlarına İlişkin Bulgular	60
3.1.3. Öğretimsel Buradalık Algısı Puanlarına İlişkin Bulgular	60
3.2. Öğrenci Bağlılığı Puanlarına İlişkin Bulgular	61
3.2.1. Davranışsal Bağlılık Puanlarına İlişkin Bulgular	61
3.2.2. Duyuşsal Bağlılık Puanlarına İlişkin Bulgular	62
3.2.3. Bilişsel Bağlılık Puanlarına İlişkin Bulgular	62
3.3. E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular	63
3.4. E-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Puanlarına Yönelik Bulgular	63
4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	65
4.1. Öğrencilerin Sorgulama Topluluğu Düzeyleri	65
4.2. Öğrencilerin Bağlılık Düzeyleri	67
4.3. Öğrencilerin E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Düzeyleri	69
4.4. Öğrencilerin E-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Düzeyleri	71
KAYNAKÇA	74
ETİK KURUL KARARI	91

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ana Bilim Dalı : Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Tez Türü : Yüksek Lisans Tezi

Danışman : Doç. Dr. Yiğit Emrah TURGUT

Hazırlayan : Funda CİVELEK KUTAY

Yıl : 2023

Sayfa Sayısı : 91

ÖZET

**SORGULAMA TOPLULUĞU MODELİNE DAYALI ÇEVİRİMİÇİ BİR
DERSİN ÖĞRENCİLERİN BAĞLILIĞI, TUTUMU VE MEMNUNİYETİNE
ETKİSİ**

Bu araştırmanın amacı; sorgulama topluluğu modeli öğretim etkinlikleri ile yapılandırılmış medya okuryazarlığı dersinin, öğrencilerin; sorgulama topluluğu (sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık) algısı, bağlılığı (davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılık), e-öğrenmeye yönelik tutum ve e-öğrenme sürecine ilişkin memnuniyeti üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, deneysel işlem sürecinde gerçekleştirilen uygulamaların etkisini belirlemek için deneysel yöntemlerden ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen tercih edilmiştir. Araştırma, 2021-2022 akademik yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde seçmeli olarak verilen medya okuryazarlığı dersi kapsamında farklı branş ve sınıf düzeyinde eğitim gören 17 deney 17 kontrol olmak üzere toplam 34 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gurubu oluşturulurken, öğretmen adaylarının sınıf ve branşları göz önünde bulundurularak aynı sınıfta ve bölümde bulunan öğrencilerin gruplara eşit oranda dağıtılmasına dikkat edilmiştir. Deneysel işlem başlamadan önce her iki gruba da araştırma sürecinde kullanılacak ölçekler ön test olarak uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda grupların birbirine denk olduğu tespit edilmiş ve uygulama süreci başlamıştır. Deney ve kontrol grubu ile işlenen tüm dersler ZOOM platformu aracılığı ile çevrimiçi öğrenme ortamları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda dersler sorgulama topluluğu modeli öğretim etkinlikleri kullanılarak işlenmiş, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerden olan anlatım ve soru-cevap tekniğinden yararlanılmıştır. Sekiz hafta süren deneysel işlemin ardından son test uygulaması yapılarak süreç tamamlanmıştır. Son test sonucunda elde edilen veriler betimsel ve kestirimsel istatistik yöntemlerinden yararlanılarak bulgular bölümünde sunulmuştur. Normal dağılım gösteren değişkenlerde t-Testi, göstermeyen değişkenlerde ise non parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre; sorgulama topluluğu modeli öğretim etkinlikleriyle eğitim gören deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemleriyle eğitim gören kontrol grubu öğrencilerinin sorgulama topluluğu algısı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık deney grubu lehinedir. Öğrencilerin, sorgulama topluluğunun alt boyutları olan sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık algısı son test puanları incelendiğinde de deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilerek benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenci bağlılığı ve alt boyutlarına ait sonuçlar incelendiğinde ise deney grubunun; öğrenci bağlılığı, bilişsel ve duyuşsal bağlılık puanlarının kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak davranışsal bağlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Son olarak araştırma kapsamında ele alınan diğer değişkenlere ait bulgulara bakıldığında öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutum ve e-öğrenme sürecine ilişkin memnuniyet puanlarının deney grubu lehine anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sorgulama topluluğu, öğrenci bağlılığı, memnuniyet, tutum

Recep Tayyip Erdogan University Institute of Graduate Studies

Department : Computer and Instructional Technologies Education
Thesis Type : Master Thesis
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Yiğit Emrah TURGUT
Author : Funda CİVELEK KUTAY
Year : 2023
Pages : 91

ABSTRACT

**THE EFFECTS OF A COURSE BASED ON COMMUNITY OF INQUIRY
MODEL ON STUDENTS' ENGAGEMENT, ATTITUDE AND
SATISFACTION**

The aim of this study is to examine the effect of the media literacy course structured with community of inquiry model teaching activities on students' perception of community of inquiry (social, cognitive, and instructional situatedness), student engagement (behavioral, affective, and cognitive engagement), attitude towards e-learning and satisfaction with the e-learning process. In line with this purpose, a randomized design with pretest-posttest control group was preferred among the experimental methods to determine the effect of the practices carried out during the experimental process. The research was conducted with a total of 34 teacher candidates, 17 of which belonged to the experimental group and 17 of which belonged to the control group, who were studying in different branches and grades within the scope of the media literacy given as an elective course in the education faculty of a state university in the spring semester of the 2021-2022 academic year. While creating the experimental and control groups, attention was paid to the equal distribution of the students in the same grade and department, taking into account the classes and branches of the pre-service teachers. Before the experimental process started, the scales to be used in the research process were applied to both groups as a pretest. As a result of the analysis, it was determined that the groups were equal, and the implementation process started. All the lessons taught with the experimental and control groups were carried out using the ZOOM platform through online learning environments. The lessons were taught using the community of inquiry model teaching activities in the experimental group, while the traditional methods of lecture and question-answer technique were used in the control group. After the experimental process that lasted for 8 weeks, the posttest application was made, and the process was completed. The data obtained as a result of the posttest are presented in the findings section by using descriptive and predictive statistical methods. t-Test was used for normally distributed variables, and non-parametric tests were used for non-normally distributed variables. According to the results obtained from the analysis of the data, a significant difference was found between the community of inquiry post-test scores of the experimental group students who were educated with the community of inquiry model teaching activities and the control group students who were educated with traditional teaching methods. This difference is in favor of the experimental group. When the post-test scores of the students' perception of social, cognitive, and instructional presence, which are the sub-dimensions of the inquiry community, were examined, it was determined that there was a significant difference in favor of the experimental group, and similar results were obtained. When the results of student engagement and its sub-dimensions were examined, it was found that the student engagement, cognitive and affective engagement scores of the experimental group were significantly higher than the control group students. However, no significant difference was found between behavioral engagement scores. Finally, when the findings of other variables considered within the scope of the research were examined, it was concluded that the students' attitude towards e-learning and satisfaction scores regarding the e-learning process were significantly higher in favor of the experimental group.

Keywords: Community of inquiry, student engagement, satisfaction, attitude

KISALTMALAR

STM	:	Sorgulama Topluluğu Modeli
vb.	:	ve benzeri
vd.	:	ve diğerleri



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. STM bileşenleri, kategorileri ve göstergeleri	12
Tablo 2. Sosyal buradalık kategorileri ve göstergeleri.....	13
Tablo 3. Bilişsel buradalık kategorileri ve göstergeleri	15
Tablo 4. Öğretimsel buradalık kategorileri ve göstergeleri	16
Tablo 5. STM kapsamında ulusal düzeyde yapılan çalışmalara ilişkin bilgiler.....	22
Tablo 6. STM kapsamında uluslararası düzeyde yapılan çalışmalara ilişkin bilgiler	28
Tablo 7. Ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen.....	36
Tablo 8. Araştırma örnekleminin grup, program ve cinsiyetlerine göre dağılımları	36
Tablo 9. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları	37
Tablo 10. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları	37
Tablo 11. Deney sürecinde kullanılan öğretim etkinlikleri.....	41
Tablo 12. Deney sürecinde gerçekleştirilen ders etkinlikleri.....	44
Tablo 13. Profil bilgileri.....	52
Tablo 14. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	56
Tablo 15. Araştırma değişkenleri ve kullanılan veri analiz teknikleri	57
Tablo 16. Deney ve kontrol gruplarının sorgulama topluğu ölçeği son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	59
Tablo 17. Deney ve kontrol gruplarının sosyal buradalık son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	60
Tablo 18. Deney ve kontrol gruplarının bilişsel buradalık son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	60
Tablo 19. Deney ve kontrol gruplarının öğretimsel buradalık son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	61
Tablo 20. Deney ve kontrol gruplarının öğrenci bağlılık ölçeği son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	61
Tablo 21. Deney ve kontrol gruplarının davranışsal bağlılık son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	62

Tablo 22. Deney ve kontrol gruplarının duyuşsal bağıllık son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	62
Tablo 23. Deney ve kontrol gruplarının bilişsel bağıllık son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	63
Tablo 24. Deney ve kontrol gruplarının e-öğrenmeye yönelik tutum son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	63
Tablo 25. Deney ve kontrol gruplarının e-öğrenmeye sürecine ilişkin memnuniyet ölçeği son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları	64



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sorgulama topluluğu modeli	11
Şekil 2. Deneysel işlem süreci ve aşamaları.....	40
Şekil 3. Buz kırma etkinliği.....	48
Şekil 4. Örnek araştırma görevleri.....	49
Şekil 5. Öğrenciler tarafından yapılan örnek değerlendirme.....	49
Şekil 6. Öğrenciler tarafından oluşturulan örnek zihin haritası.....	50
Şekil 7. İnternet etiği örnek etkinlik	51
Şekil 8. Öğrenciler tarafından yazılan örnek senaryo.....	51
Şekil 9. Öğrenciler tarafından oluşturulan örnek profil.....	52
Şekil 10. Telif hakkı örnek senaryo.....	53
Şekil 11. Öğrenciler tarafından senaryolara verilen örnek cevap.....	54
Şekil 12. Donanımsal teknolojilerde güvenlik	54
Şekil 13. Çevrimiçi teknolojilerde güvenlik.....	55

GİRİŞ

Teknolojinin gelişimi birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da büyük değişimlerin yaşanmasına neden olmuştur. Bireylerin eğitim ihtiyaçlarının değişmesi, teknolojiye ve internete kolay ulaşması bu değişimin etkisini artırmış; çevrimiçi öğrenme ortamlarının yaygınlaşmasını sağlamıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamları, öğrencilere zaman ve mekân sınırlaması olmadan bireysel hızlarında ilerleyebilecekleri eğitim imkânları sunmaktadır. Bu imkânların sağladığı avantajlar, çevrimiçi derslerde kullanılan medya ve internet teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte çevrimiçi öğrenme ortamlarının farklı alanlar ve dersler için kullanımı zamanla ülkemizde de yaygınlaşmaya başlamıştır. Türkiye’de bulunan üniversitelerin müfredatı incelendiğinde birçok üniversitede Türk dili, İngilizce ve inkılap tarihi gibi ortak derslerin çevrimiçi öğrenme ortamları aracılığıyla verildiği görülmektedir. Ayrıca Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesinde tüm derslerin uzaktan eğitim kapsamında çevrimiçi öğrenme ortamları aracılığı ile verildiği açıköğretim fakülteleri bulunmaktadır. Öyle ki Anadolu Üniversitesine bağlı olanaçık öğretim fakültesinde uzaktan öğretim yapan üç fakültenin toplam öğrenci sayısı 2 milyonun üzerindedir (Anadolu Üniversitesi, 2021). Bu durum ülkemizde de çevrimiçi öğrenme ortamlarının yaygın olarak kullanıldığını göstermektedir. Ayrıca, Covid-19 salgını ile Türkiye dahil olmak dünyanın birçok ülkesinde, okul öncesinden yüksek öğretime kadar tüm kademelerde dersler çevrimiçi olarak işlenmiştir. Salgından dolayı hızlı bir uyum süreciyle geçilen dijital öğrenme ortamlarından elde edilen deneyimler, tüm dünyada çevrimiçi öğrenme yöntemlerinin ilerlemesine katkı sağlayacak; yakın gelecekte gelişen teknoloji ve sistemlerle birlikte işlevselliğini artırarak ana öğrenme yapısı haline gelecektir (Yamamoto ve Altun, 2020).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının yaygın olarak kullanılmaya başlanması araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Bu konuda birçok model ortaya atılmış ve birçok çalışma yapılmıştır. Garrison ve arkadaşları (1999) tarafından bilgisayar konferansı aracılığıyla gerçekleştirilen metin tabanlı iletişimde veya farklı türdeki medyalarda kullanılmak üzere geliştirilen Sorgulama Topluluğu Modeli (STM), bu modeller arasında yer almaktadır. STM, eğitim sürecinin en önemli öğeleri olan öğretmen ve öğrenci arasındaki öğrenme süreçlerinin önemine değinir; birbirleriyle yakından ilişkili olan sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık algılarının gelişmesi ile derin ve

anlamalı öğrenme deneyimlerinin gerçekleşeceğini savunur (Garrison, 2017). Bu bağlamda Garrison ve arkadaşları (1999) sosyal buradallığı, bireylerin iletişim kurmak için kullandıkları medya aracılığıyla kendilerini sosyal ve duygusal açıdan “gerçek” insanlar olarak yansıtmaları şeklinde tanımlamıştır. Richardson ve Swan (2003) gerçekleştirdikleri araştırmada, sosyal buradallığın öğrenci ve öğretim elemanının ders memnuniyetini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. STM’nin ikinci boyutu olan bilişsel buradalık, olayları başlatma, araştırma, bütünleştirme ve çözümleme olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Garrison vd., 2001). Bilişsel buradalık, sorgulama topluluğunda bulunan bireyler tarafından iş birliği ve yansıma yoluyla problemin tanımlanması, probleme yönelik bilgilerin ve fikirlerin araştırılması, çözüm için fikirlerin birleştirilmesi ve ulaşılan sonucun kullanışlılığının ve uygulanabilirliğinin doğrudan ya da dolaylı olarak test edilmesi süreci olarak tanımlanabilir (Garrison, 2006). Üçüncü boyut olan öğretimsel buradalık ise, öğrenenlerin bireysel olarak anlamlı ve eğitsel açıdan yararlı öğrenme çıktılarını gerçekleştirmek hedefiyle bilişsel ve sosyal süreçlerin tasarlanması, kolaylaştırılması ve yönlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Anderson vd., 2001). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında oluşan topluluk hissi çoğunlukla kırılgandır, iş birliğine dayalı ve tutarlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için güçlü bir öğretim varlığı gereklidir (Garrison, 2017). Bu yüzden çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders verecek öğretim elemanının; ders ortamına ait özellikleri etkili kullanması, öğrencilerin bulundukları ortamda rahat hissetmelerini sağlaması, öğrencileri tartışmaya teşvik ederek iş birliğine dayalı grup etkinlikleri yaptırması oldukça önemlidir (Kılıç vd., 2016). Özetle, STM’nin başarıya ulaşması için sorgulama topluluğunda içinde bulunan her öğrencinin; sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık algılarının her birine yönelik davranışları göstermesi gerekmektedir. Sınıftaki tüm öğrenciler; sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalıklarının gelişmesi için çeşitli sorumluluklar almalıdır (Garrison, 2017). Araştırmacılar; sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık unsurlarının birlikte geliştiği ve birbirileri ile etkileşim içinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. STM bileşenleri olan bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık algılarının birbirilerinin yordayıcısı olduğu ve birbirleriyle pozitif yönde ilişkili olduğu ulaşılan diğer sonuçlar arasındadır (Chen, 2022; Öztürk vd., 2017). Bu bağlamda, STM’ye göre geliştirilen çevrimiçi derslerin, sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık algılarını bir bütün olarak ele alıp, üç buradallığı geliştirmeye yönelik

tasarlanmasının öğrencilere verilecek eğitimin niteliği açısından önemli olduğu söylenebilir.

STM sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık unsurlarını tanımlayan ve öğrencilerin buradalıklara yönelik göstermiş oldukları davranışları sınıflandırmak için gerekli kategoriler ve davranış göstergelerinden oluşan çerçeve bir modeldir (Garrison ve Arbaugh, 2007). Ancak bu çerçeve, çevrimiçi derslerde STM'yi kullanmak isteyen öğretim elemanlarının ders sürecinde yapması gerekenlerle ilgili özel yönergeler sunmamaktadır. Fiock (2020) literatür taraması yoluyla gerçekleştirdiği araştırmasında bu eksikliği gidermek amacıyla uygulayıcıların veya öğretim elemanlarının ders öncesinde ve süresince kullanması için STM öğretim etkinliklerini sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık kategorilerinde yapılandıran bir kılavuz hazırlamıştır. Kılavuza referans oluşturan araştırmalar belirlenirken öğrencilerin öğrenmesi veya çevrimiçi topluluk algısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olan öğretim etkinliklerini içeren ve hakemli bir dergide yayınlanan güncel araştırmalar tercih edilmiştir. Ayrıca bu öneriler Skype, Facebook gibi belirli bir araca yönelik sadece o araçla ile uygulanabilecek etkinlikleri içermemektedir. Kılavuzda, STM'yi çevrimiçi derslerinde uygulamak isteyen öğretim elemanları için, birçok farklı araştırmacıya ait öneriler bulunmaktadır. Bu öneriler; ders sürecinin planlaması ve derslerin işlenmesi, grup etkinlikleri, iş birlikçi öğrenme deneyimleri, ders içerisinde kullanılacak materyallerin tasarımı, öğretim elemanının ve öğrencilerin görevleri, ders içinde veya dışında öğrenciler ile nasıl iletişim kurulması gerektiği, öğrencilerin gerçek kişiliklerini yansıtarak sınıfta bulunan diğer öğrenciler ile iletişiminin nasıl sağlanacağı gibi konuları içeren, öğrencilerin sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık düzeylerini artırmaya yönelik öğretim etkinliklerini içermektedir.

Türkiye'de gerçekleştiren STM araştırmaları incelendiğinde, bahsedilen öğretim etkinliklerini açıkça içeren çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Aslan ve Turgut, 2021; Ay ve Dağhan, 2021; Öztürk vd., 2017). Bu durumun, STM çerçevesinin uygulayıcılara yönelik etkinlikler ve yönergeler açısından kapsamlı bilgiler içermemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu doğrultuda, STM öğretim etkinliklerinin uygulama sürecini içeren bir araştırmanın, STM'yi kullanacak uygulayıcılar ve araştırmacılar için yol gösterici sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; STM öğretim etkinlikleri ile yapılandırılmış medya okuryazarlığı dersinin, öğrencilerin sorgulama topluluğu (sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık) algısı, bağlılığı (davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılık), e-öğrenmeye yönelik tutum ve e-öğrenme sürecine ilişkin memnuniyeti üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır.

1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sorgulama topluluğu algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - a) Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sosyal buradalık algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b) Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bilişsel buradalık algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - c) Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öğretimsel buradalık algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - a) Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin davranışsal bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b) Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin duyuşsal bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - c) Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bilişsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin e-öğrenme sürecine ilişkin memnuniyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında metin tabanlı iletişimde kullanılmak üzere Garrison ve arkadaşları (1999) tarafından geliştirilen STM, güncelliğini korumaya devam etmektedir. STM kapsamında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, uzaktan eğitimde karşılaşılan teknik sorunların çözülüp çevrimiçi öğrenme

ortamlarının yaygınlaşmasıyla birlikte, STM'ye yönelik eğilimlerin giderek arttığı ve araştırmacılar tarafından farklı çalışmaların yapılmaya devam edildiği görülmektedir (Cooper vd.,2020; Karakuş ve Yelken, 2020; Lee vd., 2021; Lim ve Richardson, 2021; Lowenthal ve Dunlap, 2020). Son yıllarda yapılan araştırmaların sayısındaki artış bu durumu kanıtlar niteliktedir (Saykılı, 2019). STM, bu denli popüler olmasına ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında yol gösterici olarak kullanılmasına rağmen modele yönelik öğretim etkinliklerinin nasıl uygulanacağına dair gerekli yönergeleri içermemektedir. Özetle STM, öğrencilerin; sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık düzeylerini artırmak için hangi etkinlikler yapılabilir, ders süreci ve öğrenme ortamı nasıl tasarlanabilir, hangi materyaller kullanılabilir, öğrenciler arası etkileşimi artırmak için hangi iletişim stratejilerinden yararlanılabilir gibi soruları cevaplayamamaktadır. Literatürde, STM'ye yönelik bu sınırlılığa değinen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Fiock, 2020; Hasani vd., 2022; Maranna vd., 2022; Singh vd., 2022). Hasani ve arkadaşları (2022), STM'nin etkili bir çevrimiçi iş birlikçi öğrenme ortamı tasarlamak isteyen öğretim elemanları için sınırlı kaldığını ifade etmiş, araştırmasında eş zamanlı olmayan bir çevrimiçi tartışma forumunun etkileşim tasarımı gerçekleştirmiştir. Singh ve arkadaşları (2022) araştırmasında, öğretim elemanlarının, çevrimiçi derslerde güçlü bir sorgulama topluluğu oluşturmak için yapması gerekenlerle ilgili çeşitli önerilerde bulunmuştur. Fiock (2020) ise literatür taraması yoluyla gerçekleştirdiği araştırmasında, STM öğretim etkinliklerine yönelik uygulama yönergelerinin eksikliğine değinmiştir. Bu doğrultuda çevrimiçi öğrenme ortamlarında uygulayıcılara rehberlik etmek amacıyla ders tasarlama, içerik oluşturma ve dersi kolaylaştırmaya yönelik etkili, ilgi çekici ve anlamlı bir öğretim etkinlikleri koleksiyonu sunmuştur ve bu etkinliklerin etkisinin araştırılması gerektiğini belirtmiştir (Fiock, 2020). STM kapsamında ulusal düzeyde gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde büyük bir çoğunluğunun mevcut öğrenme ortamları üzerinde gerçekleştiği, STM ile ilgili öğretim faaliyetlerini açıkça içeren araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür (Turgut ve Civelek Kutay, 2023). Bu bağlamda, araştırmada deneysel işlem sürecinde gerçekleştirilen tüm etkinler STM öğretim etkinlikleri (Fiock, 2020) referans alınarak tasarlanmıştır. Bu araştırma, alandaki eksikliği gidermesi ve STM ile uyum sağlayan öğretim faaliyetleri konusunda

uygulayıcılara rehberlik ederek öğrenenlerin sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık düzeylerini artırmaya yönelik bir kılavuz sunması açısından oldukça önemlidir.

Fiock (2020), öğretim etkinliklerini belirlerken Sorgulama Topluluğu kuramcılarının ve konu hakkında çalışma yapan araştırmacıların uygulamalarını referans almıştır. Bu etkinlikler dikkate alınarak tasarlanmış olan çevrimiçi medya okuryazarlığı dersi; farklı derslerde, farklı örneklem gruplarıyla ve farklı değişkenler üzerinde çalışmalar yapmış araştırmacıların önerilerini içermektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın alanyazındaki farklı araştırmacılar tarafından önerilen STM öğretim etkinliklerinin etkililiğinin değerlendirilmesi açısından önemli sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir. Bu araştırma deneysel işlemde kullanılacak öğretim etkinliklerinin referans alındığı araştırmanın yılı bakımından incelendiğinde güncel bir çalışmadır. Ayrıca, STM kapsamında Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında öğrenci bağlılığı ve tutum değişkenlerinin daha önce araştırılmadığı tespit edilmiştir (Turgut ve Civelek Kutay, 2023).

STM ve öğrenci bağlılığı kavramları, bütüncül bir yapıda incelendiğinde; bu iki kavramın, öğrencilerin kendini bulunduğu ortama ait hissetmesi (Willms, 2004), öğrenciler arası iş birliği (Ngoyi, 2014), çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleşen iletişim ve etkileşim (Akyol ve Garrison, 2011; Karaoğlu Yılmaz vd., 2022) gibi faktörlerden önemli ölçülerde etkilendiği tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan öğretim stratejileri ve etkinlikleri incelendiğinde ilgili araştırmanın; iş birliği, iletişim, etkileşim vb. faktörleri içerdiği görülmektedir. Benzer şekilde, STM ve öğrenci bağlılığı arasında ilişki olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır (Collins vd., 2019; Chen, 2022; Doo vd., 2020; Wut vd., 2023). Bu doğrultuda STM öğretim etkinliklerinin öğrenci bağlılığı üzerindeki doğrudan etkisinin araştırılmasının uygulayıcılar için ortak ve bütüncül bir bakış açısı geliştirme açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin memnuniyet düzeylerini STM kapsamında inceleyen birçok araştırma bulunmaktadır (Bulu, 2012; Cobb, 2011; Kaban, 2021; Oyarzun vd., 2018; Patwardhan vd., 2020; Zhan ve Mei, 2013). Bu araştırmalarda öğrencilerin sorgulama topluluğu algıları ve memnuniyetleri üzerindeki ilişkileri incelenmiş ve sosyal buradalık düzeyleri yüksek olan öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Choo vd., 2020; Lee vd., 2021). Benzerlerinden farklı

olarak bu araştırma STM öğretim etkinliklerini içerdiğinden, gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenci memnuniyeti üzerindeki etkisinin incelenmesi, STM ve memnuniyet arasındaki ilişkinin yönünün belirlenmesi açısından açıklayıcı sonuçlar ortaya koyabilir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde yine memnuniyet gibi çevrimiçi öğrenme ortamlarının önemli çıktılarından biri olan tutum ile ilgili herhangi bir çalışma olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin e-öğrenme sürecine ilişkin tutumları incelendiğinde, yüksek (Kar vd., 2014; Naghavi, 2023; Sánchez ve Karaksha, 2023), orta ve düşük (Çakır, 2023; Hacıömeroğlu ve Elmalı, 2021; Köse, 2021) düzeyde farklı sonuçların elde edildiği birçok araştırma bulunmaktadır. Bu durum çevrimiçi derslerde uygulanan farklı öğretim stratejilerinden kaynaklanmış olabilir. Öğrencilerin tutumlarının belirlenmesi, öğrencilerin memnun kalacağı ve olumlu tutumlar geliştireceği öğretim stratejilerinin belirlenmesinde etkili olabilir.

Özetle, STM öğretim etkinlikleri ile tasarlanmış çevrimiçi derslerin, öğrencilerin; öğrenci bağlılığı, çevrimiçi derslere yönelik memnuniyet ve tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi STM'nin ne kadar işlevsel ve etkili olduğu konusunda bilgi sahibi olmamıza yardımcı olabilir. Bu doğrultuda, STM öğretim etkinliklerini içeren medya okuryazarlığı dersinin etkililiğinin incelenmesinin, gelecekte gerçekleştirilecek STM araştırmalarına ve çevrimiçi derslere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma, 2021-2022 akademik yılı bahar döneminde Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı branşlarda eğitim gören öğretmen adayları ile,
- Çevrimiçi formlar aracılığıyla elde edilen veriler ile,
- Medya okuryazarlığı dersinde gerçekleştirilen 8 haftalık uygulama ile sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

- Uygulama için tercih edilen medya okuryazarlığı dersinin seçmeli olması ve farklı bölümlerde bulunan öğrencilerin bir sınıfta toplanmasından dolayı katılımcıların birbirini yakinen tanımadığı varsayılmıştır.

Tanımlar

Sorgulama Topluluğu Modeli: Öğrencilerin öğrenme etkinliklerini iş birliği içerisinde gerçekleştirmesini sağlamak, bu etkinlikleri yönetmek ve gözlemlemek amacıyla, öğrenenlerin iş birliği içerisinde kişisel anlamı oluşturması sağlayan çevrimiçi öğrenme ortamlarında uygulanmak üzere geliştirilmiş bir modeldir (Garrison, 2017).

Öğretimsel Buradalık: Eğitsel yönden önemli öğrenme çıktılarının elde edilmesi için bilişsel ve sosyal süreçlerin tasarlanması, kolaylaştırılması ve yönlendirilmesidir (Anderson vd., 2001).

Sosyal Buradalık: Öğrencilerin kendi benliklerini yansıtarak bir grupta özdeşleşmesi, kendini güvende hissederek rahatlıkla iletişim kurması ve bu ilişkileri zamanla geliştirmesidir. (Garrison, 2009).

Bilişsel Buradalık: Çevrimiçi olarak gerçekleştirilen sorgulama topluluğunda iş birliği ve yansıma yoluyla anlamın keşfi, inşası, çözülmesi ve doğrulanmasıdır (Garrison, 2007).

Öğrenci Bağlılığı: Öğrencilerin sınıf içinde veya dışında anlamlı öğrenme çıktıkları elde etmesi amacıyla gerçekleştirilen akademik ve sosyal faaliyetlere katılmak için gösterdiği çabayı ve psikolojik, davranışsal, bilişsel ve duyuşsal tepkilerini içermektedir (Günüç, 2016).

Davranışsal Bağlılık: Öğrencilerin okuldaki uyumu ve başarısı için gerekli olan davranışlarını belirten davranışsal katılım, eğitsel veya eğitsel olmayan görevlerle ilgili etkinliklere gözlenebilir bir biçimde katılımı ifade etmektedir (Fredricks vd., 2004).

Duyuşsal Bağlılık: Öğrencilerin öğretim elemanına, sınıf arkadaşlarına ve okula yönelik olumlu ve olumsuz tepkilerini kapsamakta, öğrencilerin sınıftaki mutluluk, üzüntü, ilgi, can sıkıntısı ve kaygı vb. duygusal tepkilerini ifade etmektedir (Mahatmya vd., 2012).

Bilişsel Bağlılık: Öğrencilerin, kendi öğrenmelerine yatırım yaparak bilişsel çaba göstermesi ve çeşitli öğretim stratejileri kullanarak öğrenme-öğretme sürecine dahil olması olarak ifade edilmektedir (Fredricks vd., 2004).

Tutum: Var olan herhangi bir şeye karşı kendini olumlu veya olumsuz şekilde gösteren psikolojik bir yönelim olarak ifade edilmektedir (Eagly ve Chaiken, 2007).

Memnuniyet: Öğrencilerin herhangi bir derse yönelik deneyimleri ve algıları olarak ifade edilmektedir (Kuo vd., 2013).



1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

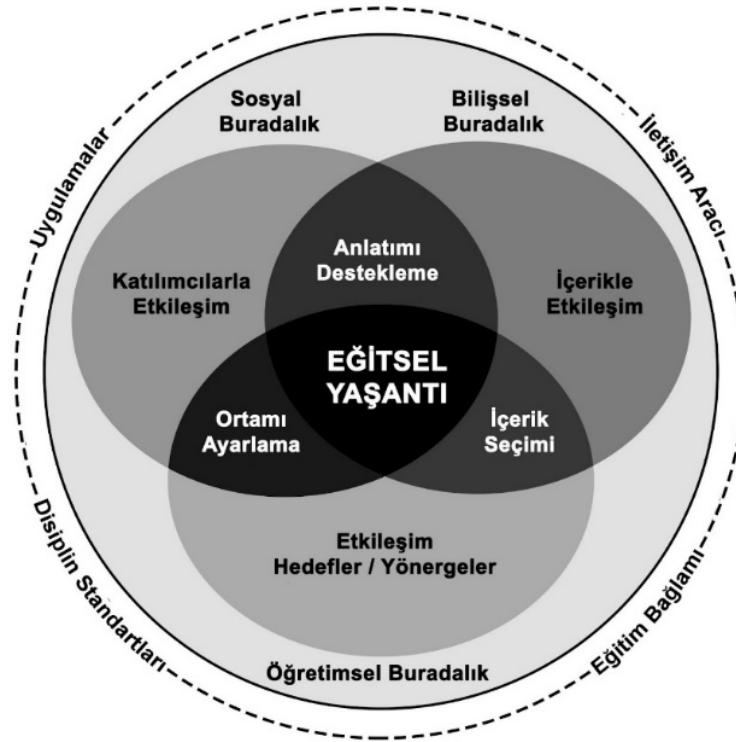
Bu bölümde, araştırmanın temelini oluşturan STM, öğrenci bağlılığı, e-öğrenme de memnuniyet ve tutum konuları ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

1.1. Sorgulama Topluluğu Modeli

Teknolojinin gelişmesi ve bireylerin eğitim ihtiyaçlarının değişmesi, çevrimiçi öğrenme ortamlarının yaygın olarak kullanılmaya başlanmasına ve bu alanda yapılan araştırma sayısının artmasına neden olmuştur. Bu artış çevrimiçi öğrenme ortamlarının uygulanması ve yönlendirilmesine ilişkin birçok modelin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Garrison ve arkadaşları (1999) tarafından geliştirilen STM bu modeller arasındadır. Türkiye’de STM kapsamında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, “sorgulama topluluğu” kavramının “araştırma topluluğu” olarak ele alındığı görülmektedir (Keskin ve Seferoğlu, 2017; Öztürk, 2012; Şahin vd., 2016). Ancak uluslararası literatürde böyle bir ayrım bulunmamakta “sorgulama topluluğu” tüm kaynaklarda “community of inquiry” şeklinde ifade edilmektedir. Türkiye’de yaşanan bu ayrımın çevirilerden kaynaklı bir farklılık olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada “community of inquiry” ifadesi “sorgulama topluluğu” şeklinde ele alınmıştır. STM, öğrenenlerin iş birliği içerisinde gerçekleştirdiği düşünme ve öğrenme etkinliklerini yönetmek ve izlemek amacıyla, eleştirel sorgulama ve kişisel anlamın inşası için çeşitli yöntemler oluşturur, derin ve anlamlı öğrenme deneyimlerinin birbirine bağlı olan bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalığın gerçekleştirilmesi ile meydana geleceğini savunur (Garrison, 2017).

Sosyal buradalık, öğrenenlerin kişiliklerini yansıtarak bir grupla özdeşleşerek, güven ortamında rahatça iletişim kurması ve kurmuş olduğu ilişkileri zamanla kademeli olarak artırma becerisidir (Garrison, 2009). Sosyal buradalığı oluşturma amacı yakınlık duygusu sağlayarak, öğrenenleri olumlu yönde destekleyecek güven ve aidiyet ortamı yaratmaktır (Garrison, 2006). Bilişsel buradalık, oluşturulan bir sorgulama topluluğunda iş birliği ve yansıma yoluyla anlamın keşfi, inşası, çözülmesi ve doğrulanmasıdır (Garrison, 2007). Öğretimsel buradalık ise anlamlı ve eğitsel açıdan değerli öğrenme çıktılarının elde edilmesi amacıyla gerçekleştirilen bilişsel ve sosyal süreçlerin tasarlanması, kolaylaştırılması ve yönlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Anderson vd., 2001).

Sorgulama topluluğunda bulunan öğrencilerin, buradalıkların her birini ortaya koyduğundan emin olunmalıdır. Tüm öğrenciler, sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalıklarını geliştirmek için çeşitli sorumluluklar almalıdır (Garrison, 2017). Çünkü, STM'nin başarılı olabilmesi için sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık unsurlarının birlikte gelişmesi gerekmektedir. STM'nin bu üç unsuru arasında pozitif yönde ilişki bulunmaktadır, bu ilişki modeli oluşturan unsurların birbirlerini etkilediğini ve desteklediğini göstermektedir (Özkaya, 2013; Chen, 2022). STM'nin yapısı Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Sorgulama topluluğu modeli (Garrison, 2017)

Alanyazında sorgulama topluluğu kavramını sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık boyutlarının yanı sıra farklı boyutlarda ele alan birçok çalışma bulunmaktadır (Bai vd., 2023; Shea vd., 2022; Stewart vd., 2020; Wertz, 2022). Stewart ve arkadaşları (2020), çevrimiçi yazma kursunda STM ölçeğinden elde ettiği bulgular doğrultusunda öğrencilerin sosyal buradalık algılarının; sosyal rahatlık, sosyal öğrenme, sosyal mevcudiyet ve tutum olarak dört faktörlü yapıda olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Shea ve arkadaşları (2022) iş birliğine dayalı çevrimiçi öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ilişkin yeni ve daha kapsamlı bir kavram olarak

“öğrenme buradallığı” boyutunun STM çerçevesine entegre edilmesini gerektiğini ifade etmiştir. Bai ve arkadaşları (2023), STM ölçeğinin uygulanabilirliğini ve potansiyel faktör yapısı modellerini keşfetmeyi amaçladığı çalışmasında STM’nin öğretimsel buradalık, sosyal buradalık, bilişsel buradalık, tasarım ve organizasyon, duygusal ifade ve çözümleme olmak üzere 6 faktörlü yapıda olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada, sorgulama topluluğu kavramı; sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık (Garrison vd., 1999) olmak üzere üç boyutlu yapıda ele alınmıştır.

STM çevrimiçi öğrenme gruplarının sahip olması gereken özellikleri ve ayrıntıları içeren çerçeve bir modeldir. Bu çerçeve sosyal, bilişsel, öğretimsel buradalık kavramlarının yanı sıra öğrenme deneyimlerini açıklamaya yönelik göstergeler ve kategoriler de içermektedir (Garrison ve Arbaugh, 2007). Tablo 1 sorgulama topluluğundaki üç temel öge arasındaki ilişkiyi ve ayrıca gerçek bir sorgulama topluluğu oluşturmak için bilgisayar konferansı veya başka bir medya aracılığı ile ortaya çıkan öğelere ait göstergeleri ve bu göstergelerin gruplandırıldığı kategorileri göstermektedir (Garrison, 2017).

Tablo 1. STM bileşenleri, kategorileri ve göstergeleri (Garrison, 2017)

Bileşenler	Kategoriler	Göstergeler
Sosyal Buradalık	İletişimi Başlatma Kişisel/Duygusal İfadeler Grup Seçimi	Öğrenme atmosferi / Özgür İfadeler Kendi görüşünü ve duygularını ifade etme Grup Tanımlama / İş Birliği
Bilişsel Buradalık	Olayları Başlatma Araştırma Bütünleştirme Çözümleme	Şaşkınlık Hissi Bilgi Değişimi Fikir Birliği Yeni Fikirleri Uygulama
Öğretimsel Buradalık	Tasarım ve Organizasyon Tartışmayı Kolaylaştırma Doğrudan Öğretim	Müfredat / Yöntem Belirleme Yapıcı olarak tartışmayı şekillendirme Sorunlara odaklanma ve çözme

1.1.1. Sosyal Buradalık

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğretmenler ve öğrenciler birbirlerinden farklı ortamlarda bulunmakta, bu yüzden çevrimiçi öğrenme ortamlarında sosyal açıdan etkili ve anlamlı bir ortamın oluşması oldukça önem taşımaktadır. Garrison ve arkadaşları (1999), sosyal buradallığı, herhangi bir sorgulama topluluğunda bulunan bireylerin iletişim kurmak için kullandıkları medya aracılığıyla, kendilerini “gerçek” insanlar olarak sosyal ve duygusal olarak yansıtmaya yeteneği olarak tanımlamıştır.

Sosyal buradalık, öğrenme topluluğunda bulunan katılımcıların çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen tartışmalarda kendi görüşlerini ve düşüncelerini aktarması ve diğer katılımcılarla iletişim kurabilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Shea ve Bidjerano, 2009). İlerleyen yıllarda STM'nin önde gelen kuramcılarında olan Garrison (2009) sosyal buradalık kavramını yeniden tanımlayarak, sorgulama topluluğunda bulunan katılımcıların toplulukla beraber kendini tanıtmayı, güvenilir bir şekilde amacına uygun olarak iletişime geçmesi ve kişiliğini yansıtarak bireyler arasında bulunan ilişkiyi geliştirmesi olarak ifade etmiştir. Sosyal buradalık, açık iletişim ve grup uyumu olarak dört kategoriden oluşmaktadır (Garrison, 2017). Sosyal buradalık davranışlarına ilişkin kategoriler ve göstergeler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Sosyal buradalık kategorileri ve göstergeleri (Garrison, 2017)

Kategoriler	Göstergeler
Duyuşsal	Duyguları ifade etme Mizah kullanımı Kendini ifade etme
Açık İletişim	Bir konuya devam ettirme Mesajlardan alıntı yapma Mesajlara açıkça atıfta bulunma Soru sorma Başkalarını takdir etmek Başkalarına iltifat etmek Başkalarıyla anlaşma
Grup Uyumu	Gruba seslenme Seslenmelere karşılık verme Grubu selamlama ve ilişki içinde olma

Sosyal buradalık kategorilerinden ilki olan duyuşsal, bireyin kendi varlığını ortaya koyması için duygularını, hislerini inançlarını yansıtacak ifadeleri kullanmasını içerir. Duyuşsal da ders içerisinde bulunan bireyin herhangi bir endişe duymadan kendisini ifade etmesi söz konusudur. Açık iletişim, öğrenenin ders içerisinde bulunan diğer bireylerle etkileşimini içerir. Grup üyelerine soru sorma, onların paylaşmış olduğu içeriklere atıfta bulunma, onları takdir etme gibi davranışları kapsamaktadır. Grup uyumu ise ders içerisinde bulunan bireylerle topluluk duygusu içerisinde bir arada hareket etmesi ve iletişim kurmasıdır. Grup uyumu sınıf içerisinde bulunan öğrencilerin birbirlerine isimleriyle hitap etmek gibi basit ifade ve davranışlarla başlar,

“biz” veya “bizim” gibi kapsayıcı söylemlerle gelişir (Garrison, 2017). Bilginin sosyal inşasını destekleyen bir ortam oluşturulmak isteniyorsa bu üç davranışın sırasıyla birbiri üzerine inşa edilmesi gerekmektedir (Swan, 2019).

Bireyler, günlük yaşamda yüz yüzeyleken bile yeni girdikleri bir ortamda kendilerini yalnız ve yabancı hissedip kaygılanabilirler. Bu durumun çevrimiçi öğrenme ortamlarında yaygın olarak yaşanması olasıdır çünkü çevrimiçi ortamlarda bulunan diğer üyelerle herhangi bir sosyal bağı olmayan bireyler kendilerini yalnız ve dışlanmış hissedip dersi bırakmak isteyebilirler (Öztürk, 2012). Çevrimiçi derslere katılan öğrencilerin sosyal buradalık algılarını artıracak öğretim faaliyetlerinin ve tekniklerinin uygulanması, öğrencilerin çevrimiçi ortamda yalnızlık hissetmelerini önleyerek, motivasyon düzeylerini ve akademik başarılarını artırmasını sağlayacaktır (Kılınç, 2020). Öğrencilerin kendi aralarında gerçekleştirecekleri faaliyetler grup uyumunu oluşturmak ve sürdürmek için kullanılan etkili yolların başında gelmektedir. Etkinlikler tasarlanırken, gruptaki öğrenciler tartışmanın odak noktası olmalı, öğretmen tartışma ortamında bulunmalı ancak merkezinde olmamalıdır. Öğrencilere yol göstermeli, birbirleriyle bağlantı kurmaları ve iş birliği içinde tartışmaları için fırsatlar sağlamalıdır (Garrison, 2006).

1.1.2. Bilişsel Buradalık

Bilişsel buradalık, öğrencilerin sürekli yansıtma ve söylem yoluyla anlamı inşa etme ve onaylama derecesi olarak tanımlanmıştır (Garrison vd., 2001). Bilişsel buradalık, öğrencilerin mevcut bir öğrenme problemine yönelik çözüm üretmeleri ve geliştirmiş oldukları çözüm önerilerini uygularken aktif olarak başarı gösterdikleri süreci ifade etmektedir (Kozan ve Richarson, 2014). Eleştirel düşünmeye dayanan bilişsel buradalık göstergeleri; tetikleyici olay, keşif, entegrasyon, çözüm olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Garrison, 2017). Bilişsel buradalığa ilişkin kategoriler ve göstergeler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Bilişsel buradalık kategorileri ve göstergeleri (Garrison, 2017)

Kategoriler	Göstergeler
Tetikleyici Olay	Şaşkınlık hissi Problemi tanımlama
Keşif	Ayrışma Öneriler Sezgisel sıçramalar
Entegrasyon	Yakınsama Sentezleme Çözüm üretme
Çözüm	Uygulama Test etme Savunma

Tablo 3’te verilen bilişsel buradalık kategorilerinden ilki olan tetikleyici olay, bir sorunun ortaya çıkması ile başlamaktadır. Bir konu veya herhangi bir sorunu kavramsallaştırmayı sağladığından yapısı gereği çağrıştırmacı ve tümevarımcıdır. İkinci kategori olan keşif, problemin çözümüne yönelik gerçekleştirilen bilgi arayışıdır. Keşif aşaması bir konu veya sorunu anlamayı kolaylaştıracak bilgilerin taranmasına yönelik gerçekleşen sorgulayıcı süreci yansıtır. Üçüncü aşama entegrasyon ise gerçekleşebilecek olası bir çözümün bulunma sürecidir. Keşif aşamasında elde edilen bilgiler birleştirilir ve geçici çözümler üretilir. Dördüncü kategori olan çözüm, elde edilen bilgileri değerlendirme sürecidir. Bu aşamada öğrenciler probleme dayalı geliştirmiş oldukları çözüm önerilerini uygulamaya koyarlar (Garrison vd., 2001). Bu açıdan bakıldığında bilişsel buradalık; problemin tanımlanması, probleme yönelik gereken bilgi ve fikirlerin araştırılması, elde edilen bilgi ve geliştirilen fikirlerin çözüm için bir araya getirilmesi ve elde edilen sonuçların kullanılabilirliğinin dolaylı ya da doğrudan olarak test edilmesi süreci olarak ifade edilebilir (Garrison, 2006).

1.1.3. Öğretimsel Buradalık

Çevrimiçi öğrenme ortamları iletişim teknolojilerini kullanarak çeşitli öğrenme imkânları ve seçenekleri sunmuş olsada değerli ve anlamlı bir öğrenme ortamı tasarlama da çeşitli zorluklar teşkil etmektedir. Öğretimsel buradalığın amacı; çevrimiçi öğrenme sürecinde karşılaşılan zorlukları en aza indirmek, ders sürecini izlemek ve yönetmek, öğrencileri derse dâhil ederek, değerli ve amaçlanan öğrenme çıktılarını zamanında ulaşma sürecinde öğrencilere iş birliği içinde rehberlik etmektir

(Garrison, 2017). Öğretimsel buradalık, öğretim elemanının, dersin tasarlanması ve öğrenciye ulaşmasındaki görevi ile hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaştıracak sosyal ve bilişsel süreçlerde rehberlik edecek öğretime odaklanmaktadır (Rourke, 2001). Öğretimsel buradalığa ilişkin kategoriler ve göstergeler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretimsel buradalık kategorileri ve göstergeleri (Garrison, 2017)

Kategoriler	Göstergeler
Tasarım ve Organizasyon	Müfredat belirleme Yöntem tasarımı Zaman değişkenlerini oluşturma Ortamı etkin kullanma Ağ oluşturma Ders içeriği hakkına minimum düzeyde yorum yapma
Tartışmayı Kolaylaştırma	Anlaşma ve anlaşmazlık alanlarını belirleme Fikir birliğine ulaşmaya çalışma Öğrenci katılımını teşvik etme Öğrenciler için olumlu ortam oluşturma Öğrencileri tartışmaya teşvik etmek Sürecin etkililiğini değerlendirmek
Doğrudan Öğretim	İçerik ve sorular sunma Tartışma konusuna odaklanma Tartışma sonucunu özetleme Değerlendirme ve geri bildirim yoluyla tartışma sonucunu doğrulama Yanlış anlaşılmalara giderme Farklı kaynaklardan alınan bilgileri sürece entegre etme Teknik kaygılara cevap verme

Öğretmenin görevlerinden ilki öğrenme faaliyetlerinin tasarlanması ve yürütülmesidir. Bu görev genel olarak, müfredatın belirlenmesi, ders içeriklerinin tasarlanması ve sürecin planlanmasını içerir. İkinci görev tartışmayı kolaylaştırma, öğretmen ve öğrencilerin bir arada gerçekleştirdiği, iş birliğini içeren etkinlikleri takip etmek ve yönetmektir. Üçüncü görev doğrudan öğretim ise, toplumun ihtiyaçlarını belirleyerek gerekli yönlendirme ve geri bildirimleri zamanında sağlayarak hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşılmasını sağlamaktır (Garrison vd. 2010).

Öğretimsel buradalığın sağlanması sorgulama topluluklarının gelişimi için oldukça önemlidir çünkü öğretimsel buradalık olmadan bilişsel ve sosyal buradalığın gelişemeyeceği ifade edilmektedir (Swan, 2019). Sonuç olarak, bir sorgulama topluluğunda pedagojik açıdan anlamlı öğrenme çıktılarının ortaya çıkması için

öğretimsel, bilişsel ve sosyal buradalıkların bir arada ve denge içinde gelişmesi gerekmektedir.

1.2. Öğrenci Bağlılığı

Öğrenci bağlılığı kavramı geçmişten günümüze incelendiğinde bu kavramın birçok araştırmacı tarafından araştırıldığı (Reeve, 2012; Shernoff vd., 2003; Zepke ve Leach, 2010) ve günceliğini korumaya devam ettiği görülmektedir (Lewis, 2022; Bond ve Bergdahl, 2022; Chu, 2022). Ancak öğrenci bağlılığının çok boyutlu bir kavram olması ve birçok araştırmacı tarafından farklı boyutlarının incelenmesinden dolayı kavramın tanımlanmasında ortak bir karar alınamadığı görülmektedir (Günüç, 2013). Literatürde birçok farklı isimle anılan öğrenci bağlılığı uluslararası kaynaklarda “student engagement” veya sıklıkla “involvement”, “participation” ve “engagement” olarak Türkiye’de ise “bağlılık”, “katılım” ve “meşguliyet” şeklinde adlandırılmaktadır (Kokoç, 2019). Öğrenci bağlılığı, öğrencilerin öğrenme ortamında öğrenmek için harcadıkları çaba ve zaman olarak tanımlanmaktadır (Kuh, 2009). Kuh (2009), öğrenci bağlılığını ders dışı bağlılık ve akademik bağlılık olmak üzere iki boyutlu bir yapıda incelemiştir. Ders dışı bağlılık öğrencilerin eğitim hayatına katkı sağlayacak ders dışı etkinliklere katılımını, akademik bağlılık ise öğrencilerin ders süresince sınıf içerisinde gerçekleşen etkinliklere katılımını ifade etmektedir. Willms’e göre (2003) öğrenci bağlılığı, davranışsal ve psikolojik olmak üzere iki türden oluşmaktadır. Davranışsal bağlılık öğrenenin, öğrenme ortamı ile ilgili tüm etkinliklere katılması, psikolojik bağlılık ise öğrenenin kendisini ortama ait hissetmesi olarak tanımlanmaktadır. Fredricks ve arkadaşları (2004) ise, öğrenci bağlılığının davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üç farklı boyutta ele almıştır. Öğrenci bağlılığını dört boyutlu yapıda inceleyen araştırmacılar da bulunmaktadır (Klassen vd., 2013; Reeve ve Tseng, 2011). Reeve ve Tseng (2011) davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılık boyutlarına dördüncü bir boyut olan veli bağlılığını, Klassen vd. (2013) ise sosyal bağlılığı eklemiştir. Alan yazın incelendiğinde bağlılık kavramının araştırmacılar tarafından farklı boyutlarda ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmada, öğrenci bağlılığı; davranışsal, duyuşsal ve bilişsel (Fredricks vd., 2004) olmak üzere üç boyutlu bir yapıda ele alınmıştır.

1.2.1. Davranışsal Bağlılık

Davranışsal bağlılık, öğrencilerin okul içerisindeki başarısı ve uyumu için gerçekleştirilen, eğitsel olan veya olmayan tüm faaliyetlere gözlenebilir bir biçimde katılması olarak tanımlanmaktadır (Archambault vd., 2009; Fredricks vd., 2004). Davranışsal bağlılık dışarıdan gözlemlenebildiğinden, öğrenci bağlılığının en kolay ölçülebilen boyutu olarak ifade edilmektedir (Appleton vd., 2006). Özetle, tüm eğitim öğretim etkinliklerine katılımı içerir.

1.2.2. Duyuşsal Bağlılık

Öğrencilerin; eğitim ortamına, öğrencilere, öğretmene ve bir bütün olarak okulun tamamına karşı geliştirdikleri olumlu ve olumsuz duygular olarak ifade edilmektedir (Fredricks vd., 2004). Kısaca öğrencilerin derse yönelik ilgili, mutluluk veya üzüntü gibi tüm duygusal tepkilerden oluşmaktadır. Bu boyut olumsuz duyguların yanı sıra coşku, heyecan duyma, merak, sevmeye, eğlenme, bağlanma vb. olumlu duyguları içermektedir (Furlong vd., 2003).

1.2.3. Bilişsel Bağlılık

Öğrencilerin ders süresince öğrenmek için bilişsel çaba göstermesi ve eğitim sürecine öğrenme stratejilerini kullanarak istekli bir şekilde dahil olmasını olarak tanımlanmaktadır (Fredricks vd., 2004). Eryılmaz (2014) ise bilişsel bağlılığı öğrencilerin önceden belirlenen bir amaç doğrultusunda eski ve yeni edindiği bilgileri eşleştirmesi ve bu bilgileri de kendine ait bilişsel süreçlere dâhil etmesi olarak ifade etmektedir. Özetle, bilişsel bağlılık, öğrencilerin ders içeriklerini kavramak için gösterdiği çaba anlamına gelmektedir.

STM'ye göre çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki sosyal gruplar ve öğrenme topluluklarında bulunan öğrenciler arasındaki duygusal atmosfer ve iletişim, öğrencilerin öğrenme bağlılığını etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Akyol ve Garrison, 2011). Sosyal buradallığın çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı üzerindeki etkisi, derin ve anlamlı öğrenme çıktıları, yüksek ders notları ve iş birliği ile gerçekleştirilen etkinlikler sonucunda teşvik edici bir ortam oluşturmaktadır (Ascough, 2007). Bundan dolayı, öğretim elemanının, güçlü bir topluluk duygusu yaratmak ve öğrencilerin çevrimiçi derslerde öğrenme sürecine aktif katılımı için,

öğrencilerin birbirleriyle ve öğretim elemanı ile güçlü bir bağ kurmalarına sağlayacak yollar bulması gerekir (Ngoyi, 2014). Öğrenci bağlılığının gelişmesine katkı sağlayan öğretim elemanları, öğrenci memnuniyeti üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Liu vd., 2007). Öğrenciler, diğer öğrenciler ile iletişimde olduklarında, çevrimiçi öğrenmeye aktif bir şekilde dâhil olurlar ve iş birliği içerisinde sınıftaki diğer öğrenciler ve öğretim elemanı ile eleştirel düşünme ve yararlı geri bildirimler yoluyla bağlılık düzeylerini artırabilirler (Ngoyi, 2014).

1.3. E-Öğrenmeye Yönelik Tutum

Yüz yüze eğitim ortamlarında anlamlı öğrenme çıktılarına elde edebilmek için öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini tespit etmek her ne kadar önemli ise e-öğrenme ortamlarında da aynı durum geçerlidir (Biçer, 2019). E-öğrenmenin başarılı olabilmesi için çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleşen uygulamaların başarısını etkileyen faktörler incelenmelidir. Bu faktörlerin başında öğrenme ortamlarının en önemli unsurlardan biri olan, öğrencilerin tutumları gelmektedir (Biçer ve Korucu, 2020). Duyuşsal bir özellik olarak nitelendirilen tutum; bireylerin bir kişiye, duruma veya nesneye yönelik algılarını ve tercihlerini etkilemektedir (Berkant, 2013). Öğrencilerin, çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarımı sürecinde e-öğrenmeye yönelik tutumlarının bilinmesi, öğrenenlerin bireysel özelliklerine yönelik ortam hazırlanmasına ve planlama yapılmasına imkân sağlamaktadır (Biçer ve Korucu, 2020; Haznedar ve Baran, 2012). Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sürecine ilişkin tutumları, sınıf düzeyi, teknolojik yeterlilikler, öğrenmenin önemi gibi birçok faktörden etkilenmektedir (Rasheed vd., 2020; Zuo vd., 2021). Bunun yanı sıra, öğrenci çevrimiçi derslerde etkileşim halinde değilse, çevrimiçi öğrenmeye karşı olumsuz bir tutum geliştirebilir (Ehrenberg vd., 2001). Gerçekleştirilen araştırmalar, ders içerisinde yapılan farklı uygulamaların ve öğrencilerin bu uygulamalara yönelik fikirlerinin öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Örneğin; Arslan ve Kurbanoglu (2018) öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumları ile iş birlikçi öğrenme tutumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmasında, iş birlikçi öğrenme tutum puanları ile e-öğrenmeye yönelik tutum puanları arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, iş birlikçi öğrenme tutum puanları artan öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutum puanlarının da

arttığını göstermektedir. İş birliği, sorgulama topluluğunda bulunması gereken en önemli bileşendir. STM, kişisel ve ortak anlamın oluşturulması için iş birliği içerisinde yansıtıcı ve eleştirel biçimde tartışan eğitsel grupları ifade etmektedir (Özkaya, 2013). Öğrenciler, kendilerine verilen etkinlikler ve materyaller üzerinde bireysel olarak düşünmesi, düşüncelerini paylaşabilecek ve iş birliği içinde onaylanabilecek kişisel bir anlama dönüştürmesi için teşvik ve motive edilmelidir (Garrison, 2006). Bu bağlamda, öğrencilerin etkileşim düzeylerini artıracak, iş birliği içerisinde gerçekleştirecekleri grup etkinliklerinin öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik olumsuz tutumları üzerinde etkisi olabilir.

1.4. E-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin memnuniyetini belirlemek, gerçekleştirilen derslerin ve uygulanan çeşitli programların etkisini ve başarısını belirleme de önemli bir faktördür (Bolliger ve Martindale, 2004). Çevrimiçi öğrenme ortamında bulunan öğrencilerin sürece yönelik motivasyonları yüksek olursa hedeflerine ulaşma konusundaki başarılarının da o düzeyde artacağı beklenmektedir (Wang, 2003). Memnuniyet, öğrencilerin herhangi bir derse yönelik deneyimleri ve algıları olarak ifade edilir (Kuo vd., 2013). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında memnuniyet kavramı, farklı araştırmacılar tarafından, öğretmen ve öğrenci etkileşimi, teknik destek, teknoloji, kullanılan öğretim yönetim sistemine ait arayüz, ders ortamlarının tasarlanması ve içerikler, ders sürecinde kullanılan materyaller ve iletişim araçları, çevresel faktörler, kullanışlılık, değerlendirme gibi farklı boyutlarda ele alınmıştır (Chua ve Montalbo, 2014; Gülbahar, 2012, Ilgaz, 2008; Sun vd., 2018; Swan, 2001; Wang, 2003). Bu boyutların değerlendirilmesi ders sürecinin planlanması ve yeniden düzenlenmesi konusunda uygulayıcılara yol gösterici sonuçlar sunabilir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme deneyimleri sonucunda geliştirdikleri memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi; uygulayıcılar, eğitimci ve diğer paydaşlar için verilen programın değerlendirilerek gerekirse tekrar düzenlenerek öğrenme ortamlarının daha etkili bir hale gelmesine katkı sağlayacaktır (Adnan ve Yaman, 2017). Gülbahar (2012), memnuniyetin öğrencilerin sürece yönelik düşüncelerini bütüncül bir şekilde ortaya koymasından dolayı, belirli aralıklarla sürekli kontrol edilmesi ve programların öğrencilerin memnuniyet düzeylerine göre

güncellenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamında ders için gereken teknolojileri sorunsuz bir şekilde kullanabilen, süreç içinde karşılaştığı güçlüklerle baş etmesini bilen ve ders öğretmenleri ile rahatlıkla iletişim kurabilen öğrencilerin memnuniyet düzeyleri diğer öğrencilere göre yüksek olmaktadır (Bray vd., 2008). Öğretmen ve öğrenenlerin teknik yeterlilikleri, çevrimiçi öğrenme etkinliklerine yönelik tutum, öğrencilerin birbirileri ve öğretmenleri ile etkileşimi ve ders sürecinde kullanılan öğrenme yönetim sistemlerinin öğrenciler açısından kullanışlı olmasının memnuniyeti olumlu yönde etkilediği söylenebilir (İlgaz ve Gülbahar, 2015). Cole ve arkadaşları (2015) gerçekleştirdikleri araştırmada katılımcılar çevrimiçi öğrenme ortamlarında şikâyetçi oldukları faktörlerin başında öğretim elemanı ve diğer öğrencilerle etkileşim eksikliğinin geldiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri yapılandırmak için sınıfta bulunan diğer öğrencilerle iletişim kurması ve ders süresince iş birliği yapması e-öğrenme deneyimlerinin ve memnuniyetlerinin artmasına katkı sağlamaktadır (Lee vd., 2021). Alanyazında sosyal buradallığın, öğrenme çıktılarından biri olan memnuniyeti etkilediğine dair sonuçlar içeren çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Horzum, 2017; Xiu ve Thompson, 2020). Sosyal buradallık, öğrencilerin kendi kişiliklerini yansıtarak sınıfta bulunan diğer öğrenciler ile özdeşleşmesi, çevrimiçi sınıf ortamında kendini güvende hissetmesi, rahatlıkla iletişim kurması ve bu ilişkileri zamanla geliştirmesi olarak ifade edilmektedir (Garrison, 2009). İş birliği içerisinde gerçekleştirilen grup etkinlikleri, öğrencilerin sorgulama topluluğu algısının gelişmesini sağlamakta ve öğrencilerin sosyal buradallık algısını desteklemektedir (Richardson ve Swan, 2003). Bu kapsamda gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradallığın, öğrencilerin e-öğrenme memnuniyeti ile önemli ölçüde ilişkili olduğu görülmektedir (Choo vd., 2020; Kaban, 2021; Küçük, 2012; Lee vd., 2021; Şahin Kızıl, 2021;)

1.5. Literatür Taraması

Bu bölümde, STM kapsamında yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Araştırmalar, ulusal ve uluslararası çalışmalar olmak üzere Tablo 5 ve Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 5. STM kapsamında ulusal düzeyde yapılan çalışmalara ilişkin bilgiler

Yazar/Yazarlar ve Yıl	Örneklem-Değişkenler	Yöntem - Veri Toplama Aracı	Amaç	Sonuç
Ay ve Dağhan (2022)	4 lisans öğrencisi -	Durum Çalışması - Görüşme Formu	STM kapsamında geliştirilmiş öğrenme ortamında öğrenim gören farklı temel motivasyon kaynaklarına sahip öğrencilerin görüşlerini incelemek.	Öğrencilerin öğrenme ortamını ve süreci etkili buldukları, öğrenme ortamının ve kullanılan öğrenme yaklaşımının farklı temel motivasyon kaynaklarına sahip öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır.
Kılıç ve Gökoğlu (2021)	38 lisans öğrencisi - bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık	Durum Çalışması - Ölçek ve görüşme formu	Eşzamanlı çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci ve öğretmen merkezli olarak uygulanan farklı iki öğretim stratejisinin sorgulama topluluğu oluşumlarına etkisini incelemek.	Öğrenci merkezli öğretim stratejisi sorgulama topluluğu düzeyini artırmıştır. Ders içerisinde soru-cevap tekniğinin kullanılması, tartışma ortamlarının oluşması ve öğrencilerin farklı kaynaklardan bilgi edinmeye çalışmaları bilişsel buradalığı olumlu yönde etkilemiştir. Öğrencilerin iş birliğine dayalı grup çalışmalarının sosyal buradalığın gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5 (Devam). STM kapsamında ulusal düzeyde yapılan çalışmalara ilişkin bilgiler

Aslan ve Turgut (2021)	81 lisans öğrencisi - bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık	Deneysel- Ön test - Son test Ölçek	Sorgulama topluluğu modeline dayalı olarak tasarlanmış çevrimiçi öğrenme etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin araştırma topluluğu algılarını incelemek.	Sorgulama topluluğu modeline dayalı eğitim gören deney grubundaki öğrencilerin, soru/cevap tekniği ile eğitim gören kontrol grubundaki öğrencilere göre bilişsel ve öğretimsel buradalık açısından anlamlı derecede daha yüksek puanlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Kaban (2021)	48 yüksek lisans öğrencisi - bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık, memnuniyet	Kesitsel Tarama - Ölçek	Öğretimsel, sosyal ve bilişsel buradalık olarak kategorize edilen çevrimiçi öğrenme buradalıkları ile öğrenen memnuniyeti arasındaki ilişkiyi analiz etmek.	Bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalığın öğrenci memnuniyeti üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Aslan (2021)	59 lisans öğrencisi - bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık	Yarı Deneysel- Ön test - Son test Ölçek	Öğrencilerin STM algıları (bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık) ve etkileşim düzeyleri açısından iş birlikli eşzamanlı bir öğrenme ortamını araştırmak.	İşbirlikli eşzamanlı öğrenme deneyimlerinin deney grubundaki öğrencilerin "sorgulama topluluğu algıları ve etkileşim düzeylerini" olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
Şahin Kızıl (2021)	156 üniversite öğrencisi - bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık, memnuniyet, algılanan öğrenme, akademik başarı,	Belirtilmemiş - Ölçek	Akademik başarı üzerinde etkisi olan olası faktörler olarak sorgulama topluluğu algısı, algılanan öğrenme ve öğrenci memnuniyetinin yordayıcı gücünü araştırmak.	Öğretimsel ve bilişsel buradalığın, algılanan öğrenmenin, memnuniyetin, akademik başarının önemli yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5 (Devam). STM kapsamında ulusal düzeyde yapılan çalışmalara ilişkin bilgiler

Kılınç (2020)	250 lisans öğrencisi - sosyal buradalık, algılanan öğrenme, içsel motivasyon	Karma Yöntem-Sıralı Açıklayıcı Desen – Ölçek, yapılandırılmış görüşme	Çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılan farklı çevrimiçi grup tartışması tekniğinin öğrenenlerin; sosyal bulunuşluk seviyelerine, algılanan öğrenme düzeylerine ve içsel motivasyonlarına etkisini incelemek.	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.
Kilis ve Yıldırım (2019)	91 ön lisans öğrencisi - bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık	Durum Çalışması – Tartışma etkinlikleri ve açık uçlu sorular	Çevrimiçi bir öğrenme ortamında öğrencilerin sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık algılarına ilişkin paylaşım kalıplarını araştırmak.	Öğrencilerin sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık davranışlarının önemli ölçüde yüksek düzeyde olduğu ve arkasındaki en önemli nedenin, gerçek hayattaki olgu ve senaryolara ve yansıtıcı ders etkinliklerine dayanan ders etkinlikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Kahyar (2018)	49 ön lisans öğrencisi -	İlişkisel Tarama – Ölçek, öğrenme analitikleri, uzman görüş formu	Sorgulama topluluğu gerçekleştirme düzeyini, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki etkileşimleri üzerinden öğrenme analitikleri ile belirlemek.	Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamındaki etkileşimlerine ilişkin sistem kayıtlarından elde edilen verilerin STM bileşenleriyle ilişkilendirilmesinin mümkün olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.
Öztürk, Erdem ve Deryakulu (2017)	228 lisans öğrencisi - bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık	Yarı Deneysel - Ölçek	Sorgulama topluluğu modeline göre oluşturulan Facebook gruplarındaki toplumsal ve öğretimsel buradalık algısının bilişsel buradalık algısını yordayıp yordamadığını incelemek.	Sosyal ve öğretimsel buradalığın, bilişsel buradalığı anlamlı olarak yordadığı ve toplumsal buradalığın bilişsel buradalıkta oluşan varyansın oldukça önemli bir bölümünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5 (Devam). STM kapsamında ulusal düzeyde yapılan çalışmalara ilişkin bilgiler

Kılıç (2016)	40 lisans öğrencisi - bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık, akademik başarı	Özel Durum Çalışması - Ölçek, gözlem ve tartışma kayıtları	Çevrimiçi eşzamanlı öğretimde bilişsel buradalık ile akademik başarı ilişkisinin sorgulama topluluğu bileşenleri çerçevesinde incelemek.	Öğrencilerin bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık algıları yüksek denilebilecek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Ödemir (2015)	44 lisans öğrencisi - bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık	Karma Yöntem – Ölçek ve tartışma kayıtları	Akran değerlendirme ve öğretmen değerlendirme yöntemlerinin sorgulama topluluğunun gelişimine katkılarını belirlemek.	Çalışma gruplarının her ikisinde sorgulama topluluğu algısının geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.
Reisoğlu (2014)	103 ortaokul öğrencisi – bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık, akademik başarı	Karma Yöntem – Anket, gözlem, görüşme formu ve akademik başarı testi	3B sanal öğrenme ortamlarında öğretimsel, sosyal ve bilişsel buradalığın cinsiyet, sınıf deneyimi, bilgisayar kullanım ve 3B oyun deneyimine göre değişim gösterip göstermediğini, bu bileşenleri etkileyen faktörleri ve akademik başarıyla aralarındaki ilişkiyi belirlemek.	Sosyal ve bilişsel buradalığın cinsiyete, sınıf düzeyine, bilgisayar oyun deneyimine göre anlamlı farklılık göstermediği, 3B oyun deneyimine göre ise anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarının öğretimsel buradalık ve bilişsel buradalık düzeyleriyle anlamlı zayıf düzeyde ilişkili olduğu, sosyal buradalık düzeyleriyle ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5 (Devam). STM kapsamında ulusal düzeyde yapılan çalışmalara ilişkin bilgiler

Olpak (2013)	41 lisans öğrencisi - bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık, akademik başarı, memnuniyet	Açıklayıcı Desen – Ölçek, başarı testi ve görevler, görüş formu	Sorgulama topluluğu stratejileri dikkate alınarak tasarlanan çevrimiçi öğrenme ortamlarında farklı geribildirim stratejilerinin öğrencilerin sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık algıları ile akademik başarılarına etkisini ortaya koymak.	Öğrencilerin akademik başarıları, sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık algıları ile araştırma topluluğu ölçeğinin genelinden aldıkları puanlar, uygulanan geribildirim stratejisine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
Küçük (2012)	109 lisans öğrencisi – bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık akademik başarı, motivasyon, memnuniyet	Karma Ön test - Son test Ölçek- Ders içerikleri	Facebook desteğiyle sağlanan karma öğrenme ortamı ile yüz yüze öğrenme ortamının, öğrencilerin, motivasyonları, memnuniyetleri, akademik başarıları, sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalıkları üzerindeki etkilerini incelediği	Karma öğrenme yaklaşımli deney grubu öğrencileri ile yüz yüze öğrenme yaklaşımli kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Motivasyon, memnuniyet, sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalıkların bazı alt boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmüştür

STM kapsamında gerçekleştirilen ulusal düzeydeki araştırmalar incelendiğinde bu araştırmaların büyük bir çoğunluğunun lisans düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Türkiye’de gerçekleştirilen evrimii dersler genellikle yükseköğretimde olduğundan lisans düzeyindeki ğrencilerin STM araştırmaları için uygun ve kolay ulaşılabilir bir örneklem grubu olduğu söylenebilir. Çalışmalarda ele alınan değişkenler incelendiğinde ise en çok araştırılan değişkenlerin sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık algısı olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarı yaygın olarak araştırılan diğer bir değişkendir. Araştırma yöntemleri ve veri toplama araçları incelendiğinde araştırmacıların, araştırmaların amacına uygun olarak farklı araştırma yöntemleri ve veri toplama araçlarını tercih ettiği görülmektedir. Araştırmaların genelinde, sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık unsurlarının birlikte geliştiği ve birbirileri ile etkileşim içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca iş birliği içerisinde gerçekleştirilen tartışma ve grup etkinliklerinin öğrencilerin sorgulama topluluğu algısını geliştirdiği belirtilmiştir.

Tablo 6. STM kapsamında uluslararası düzeyde yapılan çalışmalara ilişkin bilgiler

Yazar/Yazarlar ve Yıl	Örneklem-Değişkenler	Yöntem - Veri Toplama Aracı	Amaç	Sonuç
Hasani, Santoso ve Junus (2022)	26 öğrenci ve 11 öğretim görevlisi -	Durum Çalışması - Anket ve görüşme formu	STM kapsamında tasarlanmış, öğrenme merkezli tasarım yaklaşımını benimseyen kullanıcı merkezli eşzamansız bir çevrimiçi tartışma forumunun etkileşim tasarımını geliştirmek.	Tasarlanan çevrimiçi tartışma forumunun, bilişsel ve öğretimsel buradalık kategorilerinden bazılarını teşvik ettiği ve desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.
Purwandari, Junus ve Santoso (2022)	187 lisans öğrencisi - bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık	Nicel- Ölçek	İşbirliğini ve eleştirel düşünmeyi teşvik etmek için sosyal, öğretim ve bilişsel buradalığı bütünleştiren sorgulama topluluğu çerçevesindeki mühendislik öğrencilerinin öğrenme deneyimlerini araştırmak.	Mühendislik eğitimi için öğretimsel buradalığın, bilişsel buradalığa, sosyal buradalığa göre daha yüksek bir katkı sağladığı, öğrencilerin e-öğrenmede sorgulama topluluğunu oluşturmaya hazır olduğunu ve öğrencilerin STM'nin değerlendirmesi için olumlu geri bildirimlere sahip olduğun sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6 (Devam). STM kapsamında uluslararası düzeyde yapılan çalışmalara ilişkin bilgiler

Chen (2022)	67 lisans öğrencisi – sorgulama topluluğu algısı, bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık, algılanan öğrenme, özgüven, öğrenci katılımı	Eylem Araştırması – Ölçek	İngilizce (EFL) öğrencilerinin öğrenme performanslarını ve katılımlarını geliştirmek için çevrimiçi öğrenme topluluklarını uygulamak ve karma öğrenme bağlamında kasıtlı uygulamaları incelemek.	Sorgulama topluluğu, algılanan öğrenme ve öğrenme katılımının üç boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretimsel ve bilişsel buradalık algılarının, öğrencilerin algılanan öğrenmelerini daha fazla yordadığı sonucuna ulaşmıştır.
Yin ve Yuan (2022)	2016 lisans öğrencisi - bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık, öğrenme performansı, öz yeterlilik	Nicel – Ölçek	Sorgulama topluluğu ve öz yeterliliğin üç tür varlığı kullanılarak harmanlanmış öğrenme performansının etki mekanizmasını keşfetmek.	Sonuçlar, öğretimsel buradalığın öğrenme performansının tahmin edilmesinde büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ek olarak, öğretimsel buradalık ile bilişsel ve sosyal buradalık arasında pozitif bir ilişki vardır. Ayrıca, bilişsel buradalık ve sosyal buradalık, öğrenme performansı ile pozitif olarak ilişkilidir.

Tablo 6 (Devam). STM kapsamında uluslararası düzeyde yapılan çalışmalara ilişkin bilgiler

Tiedt, Owens ve Boysen (2021)	33 yüksek lisans - bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık	Nicel – Ölçek ve form	Çevrimiçi kurs uzunluğunun hemşire eğitimci öğrencilerin öğrenme deneyimi algıları üzerindeki etkisini incelemek ve 8 haftalık ve 16 haftalık çevrimiçi lisansüstü hemşirelik kursunda bir sorgulama topluluğunun gelişimini incelemektir.	Haftalardan bağımsız olarak her iki grupta da sorgulama topluluğu algısının geliştiği görülmüştür ancak 16 haftalık kursta bulunan öğrencilerin kursa ve sürece yönelik daha olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, grupların sosyal ve öğretimsel buradalık algıları arasında farklılıklar vardı, ancak bilişsel buradalık algıları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.
Lee, Hoe Looi, Faulkner ve Neale (2021)	Lisans - Algılanan kullanım kolaylığı, e-öğrenme memnuniyeti, bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık	Belirtilmemiş-Ölçek	STM'den yararlanarak, öğrencilerin e-öğrenme deneyimlerinden memnuniyetlerini destekleyen faktörleri belirlemeye çalışmak.	Sosyal buradalık ve bilişsel buradalığın, öğrencilerin e-öğrenme memnuniyeti ile önemli ölçüde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6 (Devam). STM kapsamında uluslararası düzeyde yapılan çalışmalara ilişkin bilgiler

Choo, Bakir, Scagnoli, Ju ve Tong (2020)	223 lisans öğrencisi - bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık, memnuniyet	Nicel	Çevrimiçi lisans işletme derslerinde öğrencilerin bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık algılarını ve bu üç buradalığın ders memnuniyeti ile ilişkisini incelemek.	Çevrimiçi kurs memnuniyetinin öğretimsel buradalık ve bilişsel buradalık ile yakından ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Miller, Newton, Stover, Miller B ve Buttolph (2020)	143 lisans öğrencisi - bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık, final notları	Nicel- Ölçek	Araştırma topluluğu (COI) çerçevesini kullanarak çevrimiçi ve yüz yüze beslenme kurslarının öğrenci algılarını ve final notlarını karşılaştırmak.	Gruplar arasında final notları, sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
Hilliard ve Stewart (2019)	229 kurs öğrencisi - bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık	Belirtilmemiş – Ölçek, Gözlem Formları	Harmanlanmış öğrenme ortamındaki öğrencilerin sorgulama toplulukları olarak işlev görüp görmeyeceğini incelemek.	Yüksek düzeyde harmanlanmış (%50 çevrimiçi) sınıflardaki öğrencilerin, orta düzeyde harmanlanmış (%33 çevrimiçi) sınıflardaki öğrencilere göre daha yüksek derecelerde öğretimsel, sosyal ve bilişsel varlık algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.
Kazanidis, Pellas, Fotaris ve Tsinakos (2018)	97 öğrenci - bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık	Yarı Deneysel- Ön test - Son test Ölçek	Moodle (kontrol grubu) ve Facebook (deney grubu) kullanan öğrencilerin öğrenme deneyimlerini, bilişsel, öğretimsel ve sosyal buradalık açısından karşılaştırmak.	Öğrenme platformu olarak Moodle veya Facebook kullanan öğrencilerin benzer öğretimsel ve bilişsel buradalık algılarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6 (Devam). STM kapsamında uluslararası düzeyde yapılan çalışmalara ilişkin bilgiler

Maddrell, Morrison ve Watson (2017)	51 lisans öğrencisi – bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık, öğrenci başarısı, memnuniyet ve algılanan öğrenme	Karma – Ders çıktıları ve ölçek	Öğrencilerin bir uzaktan eğitim topluluğuna katılımlarına ve kimliklerine ilişkin algılarının (CoI sosyal, öğretim ve bilişsel buradalık yapıları tarafından ölçülen) öğrencilerin ders öğrenme çıktılarıyla ilişkisini incelemek.	Proje puanı ile bilişsel buradalık arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuş, diğer iki öğrenme başarısı ölçümü ile bilişsel, öğretme veya sosyal buradalık alt ölçekleri arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.
Cho, Kim ve Choi (2017)	180 lisans öğrencisi – öz düzenleyici öğrenme, tutum, bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık,	Belirtilmemiş- Ölçek	Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme düzeylerinin onların STM algıları ve duyuşsal çıktıları (göreve özel tutumlar ve öz yeterlilik) üzerindeki etkilerini incelemek.	Öz düzenlemesi yüksek olan öğrencilerin, düşük öz düzenlemeye sahip öğrencilere kıyasla daha güçlü bir sorgulama topluluğu duygusu sergilediği ve daha yüksek duygusal sonuçlar elde ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.
Cho ve Tobias (2016)	82 lisans öğrencisi – memnuniyet, öğrenci başarısı, süre, bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık	Belirtilmemiş – Ölçek	Sorgulama topluluğu, öğrenci süresi, memnuniyet ve başarı ile ölçülen öğrenci öğrenme deneyimlerinde çevrimiçi tartışmanın rolünü incelemek.	Farklı koşullarda tartışma etkinliği gerçekleştirilen gruplar arasında bilişsel ve öğretimsel buradalık, yazı tahtasında geçirilen süre, ders memnuniyeti ve öğrenci başarısı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin sosyal buradalık algılarının gruplar arasında farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6 (Devam). STM kapsamında uluslararası düzeyde yapılan çalışmalara ilişkin bilgiler

Garrison, Cleveland-Innes ve Fung (2010)	287 yüksek lisans öğrencisi - bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık	Tarama - Ölçek	STM çerçevesindeki üç buradalık arasındaki nedensel ilişkileri belirlemek.	Öğretimsel buradalığın, sorgulama topluluğunu oluşturma ve devam ettirmede önemli rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Arbaugh, Cleveland-Innes, Diaz, Garrison, D. Ice, Richardson ve Swan (2008)	287 yüksek lisans öğrencisi - bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık	Tarama - Ölçek	STM çerçevesini işlevsel hale getirmeye çalışan bir ölçeğin gelişimi ve onaylanması hakkında rapor vermek.	Ölçeğin sosyal buradalık ve bilişsel buradalık boyutlarının geçerli, güvenilir ve verimli bir ölçüsü olduğunu ve böylece etkili çevrimiçi öğrenme ortamları oluşturmak için bir çerçeve olarak STM'nin geçerliliği için ek destek sağladığını göstermektedir.

STM kapsamında gerçekleştirilen uluslararası araştırmalar incelendiğinde Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalarla benzer sonuçların ortaya çıktığı söylenebilir. Araştırmalarda tercih edilen örneklem grubunun çoğunlukla yükseköğretim düzeyinde olduğu görülmüştür. Araştırma değişkenleri incelendiğinde yaygın olarak bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık değişkenleri ön plana çıkmaktadır. Sonuçlar STM çerçevesinin, çevrimiçi öğrenme ortamları için etkili bir yöntem ortaya koyduğunu göstermektedir. STM bileşenleri bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık algılarının birbirilerinin yordayıcısı ve pozitif yönde ilişkili olduğu ulaşılan sonuçlar arasındadır.

1.6. Literatür Değerlendirmesi

Literatür, araştırmanın amacına bağlı olarak sorgulama topluluğu, öğrenci bağlılığı, memnuniyet ve tutum değişkenleri kapsamında, ulusal ve uluslararası olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin, çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık algılarını belirlemeye yönelik yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğunun doğrudan STM öğretim etkinliklerini içermediği tespit edilmiştir. Bu araştırmaların, STM öğretim etkinlikleri dışında farklı tekniklerin veya geleneksel yöntemlerin uygulandığı çevrimiçi sınıfların sorgulama topluluğu algısını belirlemeye yönelik olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, STM öğretim etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık algıları üzerindeki doğrudan etkisini belirlenmesine ihtiyaç olduğu görülmüştür. Ayrıca, STM öğretim etkinlerini içeren medya okuryazarlığı dersinin etkililiğinin incelenmesinin, gelecekte gerçekleştirilecek STM araştırmalarına ve çevrimiçi derslere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

STM kapsamında gerçekleştirilen araştırmaların değişkenleri incelendiğinde ise çevrimiçi öğrenme ortamlarının başarısı hakkında yol gösterici olabilecek tutum ve bağlılık değişkenlerinin alanyazındaki çalışmalarda ele alınmadığı görülmüştür. STM öğretim etkinlikleri kullanılarak tasarlanan çevrimiçi derslerin, öğrencilerin bağlılık, tutum ve memnuniyetleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi STM öğretim etkinliklerinin ne kadar işlevsel ve etkili olduğu konusunda bilgi sahibi olmamıza yardımcı olabilir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırma grubu, veri toplama araçları, deneysel sürecin tasarımı ve uygulanması, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin konular bulunmaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmanın amacı; STM öğretim etkinlikleri ile yapılandırılmış medya okuryazarlığı dersinin, öğrencilerin sorgulama topluluğu (sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık) algısı, bağlılığı (davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılık), e-öğrenmeye yönelik tutum ve e-öğrenme sürecine ilişkin memnuniyeti üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, araştırma sürecinde gerçekleştirilen uygulamaların etkililiğini belirlemek için deneysel yöntemlerden biri olan ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen tercih edilmiştir. Deneysel desenin iki temel koşulu bulunmaktadır: Birincisi, bağımsız değişkeni tanımlayan en az iki farklı koşulun olması ve bu koşulların bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması; ikincisi ise araştırmacı tarafından bağımsız değişkenlerin doğrudan manipüle edilmesidir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu araştırma kapsamında, eğitim fakültesinde seçmeli olarak verilen medya okuryazarlığı dersini tercih eden öğrencilerden seçkisiz olarak iki farklı grup oluşturulmuş ve gruplar deney ve kontrol olmak üzere seçkisiz olarak belirlenmiştir. Uygulama öncesi, deney ve kontrol grubuyla bağımlı değişkenlere ait ölçümler gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkenlere ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiş ve uygulama sürecine geçilmiştir. Deney grubuna müdahale edilerek, STM öğretim etkinlikleri içeren deneysel işlem gerçekleştirildikten sonra her iki gruba bağımlı değişkenlere ait ölçümler tekrar yapılmıştır. Veri toplama sürecinin ardından bağımlı değişkenlere yönelik analizler gerçekleştirilmiş ve STM öğretim etkinlikleri kullanılan deney grubu ile geleneksel öğretim yönetimleri kullanılan kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanlarının nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Desenin simgesel gösterimi Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen

	Grup	Ön test	İşlem	Son test
R	D (Deney)	O1	X	O3
R	K (Kontrol)	O2		O4

2.2. Araştırma Grubu

Bu araştırma, 2021-2022 akademik yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde seçmeli olarak verilen medya okuryazarlığı dersi kapsamında farklı branş ve sınıf düzeyindeki 34 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma öncesinde öğrenciler, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Gruplar oluşturulurken, öğrencilerin sınıf ve branşları göz önünde bulundurularak aynı sınıfta ve bölümde bulunan öğrencilerin gruplara eşit oranda dağıtılmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Araştırma örnekleminin grup, program ve cinsiyetlerine göre dağılımları

Program	Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğr.	Kız	4	44.44	5	55.55	9	100
	Erkek	1	33.3	2	66.3	3	100
İlköğretim Matematik Öğr.	Kız	4	57.15	3	42.85	7	100
	Erkek	1	33.3	2	66.3	3	100
Rehber Öğr.	Kız	4	50	4	50	8	100
	Erkek	0	0	0	0	0	0
Fen Bilgisi Öğr.	Kız	0	0	1	100	1	100
	Erkek	2	100	0	0	2	100
Sosyal Bilgiler Öğr.	Kız	0	0	0	0	0	0
	Erkek	1	100	0	0	1	100
Toplam		17	50	17	50	34	100

Deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olup olmadığını belirlemek amacıyla, araştırma süresince veri toplamak için kullanılan ölçekler deneysel işlem öncesi ön test olarak uygulanmıştır. Gruplar arasındaki anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla sosyal buradalık, öğrenci bağlılığı, duyuşsal bağlılık, tutum ve memnuniyet

değişkenleri için t-testi, normallik varsayımlarını sağlamadığından sorgulama topluluğu algısı, bilişsel buradalık, öğretimsel buradalık, davranışsal bağlılık ve bilişsel bağlılık değişkenleri için ise Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Değişkenlere ilişkin analiz sonuçları Tablo 9 ve Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 9. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	sd	T	p
Sosyal buradalık	Deney	17	3.55	.84	32	.33	.74
	Kontrol	17	3.44	.98			
Öğrenci bağlılığı	Deney	17	3.67	.67	32	-.93	.35
	Kontrol	17	3.46	.61			
Duyuşsal bağlılık	Deney	17	3.00	1.21	32	-.10	.91
	Kontrol	17	2.97	.96			
Tutum	Deney	17	2.98	.79	32	-.54	.59
	Kontrol	17	3.13	.82			
Memnuniyet	Deney	17	4.10	.58	32	4.22	.18
	Kontrol	17	3.77	.81			

Tablo 10. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Değişken	Grup	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	p	z
Sorgulama topluluğu	Deney	17	18.50	314.50	127,5	.558	-.58
	Kontrol	17	16.50	280.50			
Bilişsel buradalık	Deney	17	19.15	325.50	116,5	.332	-.96
	Kontrol	17	15.85	269.50			
Öğretimsel buradalık	Deney	17	18.00	306	136	.769	-.29
	Kontrol	17	17.00	289			
Davranışsal bağlılık	Deney	17	16.44	279.50	126.5	.531	-.62
	Kontrol	17	18.56	315.50			
Bilişsel bağlılık	Deney	17	15.29	260	107	.195	-1.29
	Kontrol	17	19.71	335			

Yapılan testler sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılıklar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$). Bu durum grupların birbirine denk olduğu anlamına gelmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda deneysel işlem 19 kontrol ve 20 deney grubu olmak üzere toplam 39 öğrenci ile başlamıştır. Ancak 5 öğrenci uygulama süresince 2 haftadan fazla devamsızlık yaptığı için, veriler 17 kontrol 17 deney olmak

üzere 34 öğrenci üzerinden toplanmıştır. Analizler mevcut öğrenci grupları üzerinden gerçekleştirilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla Sorgulama Topluluğu Ölçeği (Olpak ve Kılıç Çakmak, 2018), E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği (Haznedar ve Baran, 2012), E-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği (Gülbahar, 2012) ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrenci Bağlılık Ölçeği (Ergün ve Usluel, 2015) kullanılmıştır. Deneysel işlem öncesi ölçeklere ait maddeler tek tek incelenerek bu ölçeklerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılmaya uygun olduğu tespit edilmiş ve veri toplamak amacıyla bu araştırmada kullanmasına karar verilmiştir.

2.3.1. Sorgulama Topluluğu Ölçeği

Bu araştırmada, öğrencilerin sorgulama topluluğu algılarını belirlemek amacıyla Arbaugh ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen Olpak ve Kılıç Çakmak (2018) tarafından Türkçeye çevrilen Sorgulama Topluluğu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 34 madde ve 3 alt faktörlü yapıdan oluşmaktadır. 9 maddeden oluşan sosyal buradalık faktöründen alınabilecek en yüksek puan 45 en düşük puan 9'dur. 12 maddeden oluşan “bilişsel buradalık faktöründen alınabilecek en yüksek puan 60 en düşük puan 12'dir. Son olarak 13 maddeden oluşan öğretimsel buradalık faktöründen alınabilecek en yüksek puan 65 en düşük puan 13'tür. Toplamda en yüksek 170 en düşük 34 puanın alınabileceği ölçekte katılımcılar her bir maddeye ilişkin görüşlerini, “tamamen katılmıyorum (1)” ile “tamamen katılıyorum (5)” seçenekleri arasından birini işaretleyerek belirtmektedir.

2.3.2. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrenci Bağlılık Ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin bağlılık düzeylerini ölçmek amacıyla Sun ve Rueda (2012) tarafından geliştirilen, Ergün ve Usluel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrenci Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılık olmak üzere 3 faktörlü yapıdan oluşmaktadır. Davranışsal bağlılık beş madde, duyuşsal bağlılık altı madde, bilişsel bağlılık ise sekiz maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipinde hazırlanan ölçekten; Davranışsal bağlılık

faktöründen alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 25; Duyuşsal bağıllık faktöründen alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 30; Bilişsel bağıllık faktöründen alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 40'tır.

2.3.3. E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği

Bu araştırmada, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Haznedar ve Baran (2012) tarafından geliştirilen E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. E-öğrenmeye yatkınlık ve e-öğrenmeden kaçış olmak üzere 2 boyuttan oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. Tutum maddelerine verilecek cevaplar için araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılan 5'li likert tipi dereceleme tercih edilmiştir. Buna göre; dereceleme “Kesinlikle Katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “İki aradayım” (3), “Katılıyorum” (4) ve “Kesinlikle Katılıyorum” (5) şeklindedir.

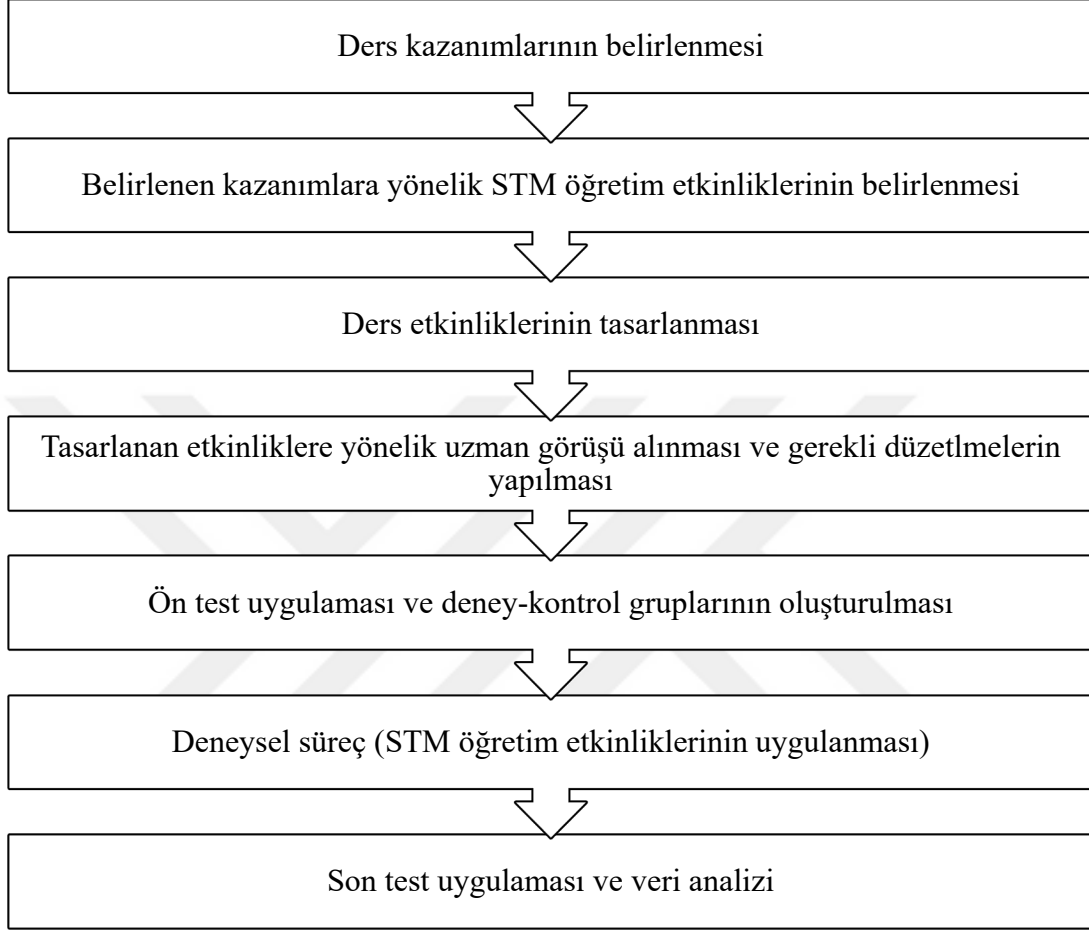
2.3.4. E-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği

Bu araştırmada, öğrencilerin STM öğretim stratejileri ile yapılandırılmış medya okuryazarlığı dersinden ne düzeyde memnun kaldıklarını belirlemek amacıyla Gülbahar (2012) tarafından geliştirilen E-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, iletim ve kullanışlılık, öğretim süreci, öğretim içeriği, etkileşim ve değerlendirme olmak üzere 4 faktör ve 29 madden oluşmaktadır. Katılımcıların ölçeği doldururken “5-Hemen hemen her zaman”, “4-Sık sık”, “3-Zaman zaman”, “2-Nadiren” ve “1-Hemen hemen hiçbir zaman” olmak üzere 5'li likert seçeneklerinden birini işaretlemeleri gerekmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 145 en düşük puan ise 29'dur.

2.4. Deneysel Uygulama Süreci ve Aşamaları

Bu araştırma, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde çevrimiçi olarak verilen seçmeli medya okuryazarlığı dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda gerçekleştirilen dersler STM öğretim etkinlikleri kullanılarak işlenmiştir. Kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerden olan anlatım ve soru-cevap tekniğinden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubu ile işlenen tüm dersler çevrimiçi öğrenme

ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Deneysel uygulama ve hazırlık sürecine ilişkin izlenen adımlar Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Deneysel işlem süreci ve aşamaları

STM öğretim faaliyetlerini içeren medya okuryazarlığı dersinin tasarımı yapılırken, Fiock (2020) tarafından hazırlanan kılavuz referans alınmıştır. Bu kılavuz STM’yi derslerinde uygulamak isteyen öğretim elemanları için çeşitli yöntemler, etkinlikler ve öneriler içermektedir. Fiock (2020), kılavuzu hazırlarken, araştırma kapsamına aldığı çalışmalarda hakemli bir dergide yayınlanan ampirik bir çalışma olma ve araştırmaların içerdiği öğretim etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmesi veya çevrimiçi topluluk algısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olması şartlarını aramıştır. Bu bağlamda Fiock (2020) tarafından STM’ye yönelik geliştirilen ve bu araştırma kapsamında öğrencilerin sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık algılarını artırmaya yönelik kullanılan öğretim etkinlikleri Tablo 11’de sunulmuştur. Deney sürecinde işlenen dersler bu etkinlikler referans olarak tasarlanmıştır.

Tablo 11. Deney sürecinde kullanılan öğretim etkinlikleri

Öğretim Etkinlikleri	
Soysal Buradalık	1. Sınıf içi güven ortamının hızla gelişmesi için ilk derste buz kırma etkinlikleri gerçekleştirin (Peacock ve Cowan, 2016; Richardson vd., 2009). 2. Öğrencileri, ders içerisinde gerçekleştirdikleri çevrimiçi tartışmalarda deneyimlerini ve inançlarını paylaşmaya teşvik edin (Richardson vd, 2009). 3. Öğrencileri, sohbet, paylaşılabilen beyaz tahta, etkileşimli video, metin veya sanal mesajlaşma gibi uygulamaları kullanarak gerçek zamanlı iletişime dahil etmeyi düşünün (Lowenthal ve Dunlap, 2018; Richardson vd., 2009; Seckman, 2018). 4. Web 2.0 uygulamalarını, özellikle bloglar, wikiler vb. gibi sosyal yazılımları ders etkinliklerine dahil etmeyi düşünün (Richardson vd., 2009; Stephens ve Roberts, 2017). 5. Takımlar içinde çalışın ancak öğrenciler arasındaki rolleri değiştirin (Richardson vd., 2009). 6. Öğrencilere öğrenci-öğrenci etkileşiminin önemini açıkça anlatın (Stewart, 2017). 7. Öğrencilere isimleriyle hitap edin (Lowenthal ve Parscal, 2008). 8. Tartışmalarda, öğrencilerin sınıf arkadaşlarının gönderilerine ve/veya kendi gönderilerine verilen tüm yanıtlara yanıt vermesini isteyin (Richardson vd., 2009). 9. Problem çözme görevleri, projeler, küçük grup tartışmaları gibi iş birlikçi etkinlikler tasarlayın (Richardson vd., 2009). 10. Öğrenme deneyimlerinin geliştirilmesine katkıda bulunan grup içi ve gruplar arası iletişim için uygun bir sosyal iklim oluşturun (Stephens ve Roberts, 2017; Szeto, 2015) 11. Öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurabilecekleri alanlar oluşturun (sınıf e-postası, öğrenci tartışma sekmesi vb.) (Stewart, 2017).

Tablo 11 (Devam). Deney sürecinde kullanılan öğretim etkinlikleri

Bilişsel Buradalık	1. Kışkırtıcı, açık uçlu sorular aracılığıyla çevrimiçi tartışmalarda deney yapmayı, farklı düşünmeyi ve çoklu bakış açılarını teşvik edin (Richardson vd., 2009). 2. Öğrencileri video, vaka çalışmaları, laboratuvarlar, hikayeler, simülasyonlar ve oyunlarla dahil edin (Dunlap vd., 2016). 3. Öğrenci veya öğretmen liderliğindeki tartışma grupları, münazaralar, projeler ve iş birlikçi öğrenme grupları geliştirin (Rovai, 2000). 4. Öğrencilerin materyal oluşturmaya ve yayınlamasına, kaynakları araştırmasına ve yayınlamasına izin verin (Dunlap ve Lowenthal, 2018). 5. Öğrencilerin bilgilerini araştıran soruları sık sık sorarak üst düzey düşünmeyi modelleyin (Rovai, 2000). 6. Kelimeleri sözlü olarak sunun, kavramları açıklamak için kelimeleri ve resimleri aynı anda kullanın (Richardson vd., 2009). 7. Öğrencilerin birbirleriyle alternatif bakış açılarını paylaşabilecekleri iş birlikçi çalışmayı düşünün (Rovai, 2000). 8. Öğrenci-öğretmen etkileşimlerini düşünün (Redmond, 2014).
Öğretimsel Buradalık	1. E-posta, sohbet veya tartışmada ödevlerin zamanında geri dönüşüne ve öğrencilere hızlı yanıt vermeye hazırlanın (Watson vd., 2017). 2. Tartışma panolarında aktif olun; ancak eğitmen fikirlerini çok erken yayınlamanın öğrenci tartışmasını durdurabileceğini unutmayın (Watson vd., 2017). 3. Çevrimiçi tartışmalarda aşırı “mevcut” olmaktan kaçının, bunun yerine öğrenci etkileşimini kolaylaştırın (Richardson vd., 2009). 4. Grup çalışması stratejilerini kullanın (Lowenthal ve Parscal, 2008). 5. Açıkça ders hedeflerini ve öğretim beklentilerini belirtin (Richardson vd., 2009). 6. Öğrencilere zamanında ve destekleyici geri bildirim, kişiselleştirilmiş geri bildirim, bire bir e-postalar sağlayın (Lowenthal ve Dunlap, 2018; Richardson vd., 2009). 7. Tüm ders gerekliliklerini önceden planlayın, böylece siz ve öğrencileriniz dersin başlangıcındaki iş yükünü planlayabilirsiniz (Dunlap ve Lowenthal, 2018). 8. Öğrencilerinizin kaybolmamasını sağlayın; beklentilerinizi ne yapmaları gerektiğini ne zaman yapılması gerektiğini ve kursa ilişkin beklentilerinizi bildiklerinden emin olun (Dunlap ve Lowenthal, 2018).

STM öğretim faaliyetlerini içeren ders planları ve etkinlikleri, Tablo 11’de verilen öğretim etkinlikleri ve medya okuryazarlığı dersi hedefleri doğrultusunda 8 hafta sürecek şekilde tasarlanmıştır. Deneysel işlem öncesi dersin hedefleri, öğretim faaliyetleri ve planları 3 farklı uzmana gönderilmiş ve görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda ders planları ve etkinliklere son hali verilmiş ve uygulama sürecine geçilmiştir. Medya okuryazarlığı dersi, eğitim fakültesinde seçmeli olarak okutulmaktadır. Dersin çevrimiçi ve seçmeli olması farklı bölümlerde ve sınıflarda bulunan öğrencilerin bir arada ders almasına ve oluşturulan deney ve kontrol gruplarının seçkisiz olarak atanmasına imkân sağlamıştır. Medya okuryazarlığı dersi, içeriği ve hedefleri bakımından ele alındığında grup, proje ve tartışma gibi STM öğretim faaliyetleri için uygun konular içerdiğinden tercih edilmiştir. Tüm dersler ZOOM platformu üzerinden çevrimiçi olarak işlenmiş, ders sürecine ilişkin bilgilendirmeler ve haberleşme e-posta ve Google Classroom üzerinden sağlanmıştır. Ders içerisinde gerçekleştirilen etkinliklerin çoğunluğu grup çalışmalarından oluşmaktadır. Öğrenciler arası iletişimi güçlendirmek amacıyla oluşturulan gruplar, farklı öğrencilerden üçer veya dörder kişilik olacak şekilde belirlenmiştir. Gruplar ZOOM üzerinden “Ekip Odaları” özelliği kullanılarak öğrencilerin birbirini tanımalarını sağlamak ve sınıf içi etkileşimi artırmak amacıyla her hafta farklı öğrencilerden olacak şekilde rastgele oluşturulmuştur. Her öğrenci, grubuna ait etkinliği grup arkadaşlarıyla birlikte ayrı bir ekip odasında gerçekleştirmiştir. Grup etkinlikleri ile ilgili içerikler ve dosyalar Google Classroom üzerinden paylaşılmıştır. Her grubun ortak hedefe yönelik farklı etkinlikler yapması sağlanmıştır. Etkinlik süresince, öğrenciler kendilerine verilerin görevleri yerine getirmiş ve konulara yönelik tartışmalar yapmıştır. Öğretim elemanı etkinlik ve tartışma süresince, grupları sırasıyla dolaşarak öğrencilerin sorularını cevaplamış, gereken bölümlerde öğrencilere rehberlik etmiştir. Gerçekleştirilen her grup etkinliği sonunda çalışmasını tamamlayan öğrenciler, ana odaya tekrar dönmüş, tüm gruplar etkinliği tamamladıktan sonra grup liderleri aracılığıyla sınıfın geri kalanına çalışmaları ile ilgili kısa bir sunum yapmıştır.

Öğretim elemanı, ders süresince gerçekleştirilen etkinliklerde aktif olmaktan kaçınmış, öğrencileri yönlendirerek etkinliklere katılmaları konusunda onları cesaretlendirmeye çalışmıştır. Uygulamalar süresince grupları tek tek gezerek gözlem

yapmış, ihtiyaç dahilinde geri bildirimde bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin dersten kopmaması için Google Classroom üzerinden gerekli bilgilendirmeleri yapmış, öğrencilerin ders dışındaki sorularını e-posta aracılığıyla kısa sürede cevaplamıştır. 8 haftalık deneysel işlem süreci Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Deney sürecinde gerçekleştirilen ders etkinlikleri

Hafta/Konu	Ders Etkinlikleri	Öğretim Etkinlikleri
1.Hafta: - Bilgi veri ve içeriğin aranması, taranması ve filtrelenmesi	1. Bölüm: Tanışma ve Buz Kırma Etkinliği Öğrencilerin birbirlerini ve öğretim elemanının tanımaları amacıyla buz kırma etkinliği yapılmıştır. Tanışmanın ardından, öğrenciler öğretim elemanı tarafından, dersin içeriği ve nasıl işleneceği, süreç içerisinde öğrencilere düşen görevler hakkında bilgilendirilmiştir. 2. Bölüm: Konu Anlatımı ve İçerik Sunumu Konuya ait teorik bilgiler sunu ve içeriklerden yararlanılarak öğrencilere verilmiş, konunun sunumu yapılırken soru-cevap tekniğinden yararlanılmıştır.	SB – 1, 4, 6, 7, 11, 12 BB – 5, 6, 8 ÖB – 1, 5, 6, 7, 8
2.Hafta: - Bilgi, veri ve dijital içeriğin değerlendirilmesi - Bilgi, veri ve dijital içeriğin yönetilmesi ve organize edilmesi	1. Bölüm: İnternette Arama Yapma ve Raporlama Rastgele oluşturulmuş öğrenci gruplarına önceden hazırlanmış araştırma içerikleri olan farklı görevler verilmiş ve elde ettikleri bilgileri içeren bir rapor hazırlamaları istenmiştir. 2. Bölüm: Araştırma Sürecini ve Bilgi İçeriklerini Değerlendirme Gruplar raporlarını düzenlerken kullanmış oldukları içerikleri ve web sitelerini kendilerine verilen değerlendirme formunu kullanarak değerlendirmiş ve sınıfın tamamına sunmuştur.	SB – 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 BB – 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ÖB – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

Tablo 12 (Devam). Deney sürecinde gerçekleştirilen ders etkinlikleri

3.Hafta: - İletişim kurma - Dijital ortamlarda iletişim ve iş birliği - İletişimde dijital vatandaşlık	1. Bölüm: Konu Anlatımı ve İçerik Sunumu Konuya ait teorik bilgiler sunu ve içeriklerden yararlanılarak öğrencilere verilmiş, konunun sunumu yapılırken soru-cevap tekniğinden yararlanılmıştır. 2. Bölüm: Zihin Haritası Oluşturma Rastgele oluşturulmuş öğrenci gruplarından dijital vatandaşlık konusunu ve boyutlarını internet aracılığı ile araştırması ve elde etmiş oldukları bilgilerden yararlanarak Mindmap uygulaması aracılığı ile bir zihin haritası oluşturması istenmiştir. Öğrenciler hazırlamış oldukları zihin haritalarını sınıfta paylaşmış ve sınıfın diğer üyeleri arkadaşlarının zihin haritaları hakkında görüş belirtmişlerdir.	SB – 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 BB – 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ÖB – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
4.Hafta: - İletişimde etik davranma - İletişimde dijital kimlik yönetimi - Dijital kimlik oluşturma ve yönetimi	1. Bölüm: Senaryo Yazma Rastgele oluşturulmuş öğrenci gruplarına internette uyulması gereken etik kurallardan birisi verilmiş ve öğrencilerden bu kurallara uyulmaması durumunda insanların başlarına gelebilecek olaylara yönelik bir senaryo yazması istenmiştir. Öğrencilerin yazmış oldukları senaryolar grup liderleri tarafından sınıfta paylaşılmıştır. 2. Bölüm: Dijital Kimlik Oluşturma Öğrencilere hayali olarak tasarlanmış bir kişiye ait kişisel bilgilerin olduğu bir içerik verilmiş ve öğrencilerden bu kişiye ait farklı sosyal medya ortamlarına yönelik profil oluşturmaları istenir. Öğrencilerin oluşturmuş oldukları profil grup liderleri tarafından sınıfta paylaşılmıştır.	SB – 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 BB – 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ÖB – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

Tablo 12 (Devam). Deney sürecinde gerçekleştirilen ders etkinlikleri

5.Hafta: - Telif hakları ve lisanslama - Dijital içerik ve telif hakkı - Dijital hak yönetimi - Lisanslama - Telif hakkı nasıl alınır?	1. Bölüm: Konu Anlatımı ve İçerik Sunumu Konuya ait teorik bilgiler sunu ve içeriklerden yararlanılarak öğrencilere verilmiş, konunun sunumu yapılırken soru-cevap tekniğinden yararlanılmıştır. 2. Bölüm: Senaryoların Tartışılması Rastgele oluşturulmuş öğrenci gruplarına telif hakkı ile ilgili birer senaryo verilmiş ve senaryolardaki problem durumuna yönelik çözüm üretmeleri istenmiştir. Öğrencilerin senaryolara yönelik geliştirmiş oldukları çözüm önerileri sınıf içerisinde grup liderleri tarafından paylaşılmıştır.	SB – 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 BB – 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ÖB – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
6. Hafta: - Çevrimiçi tehditler	1. Bölüm: Konu Anlatımı ve İçerik Sunumu Dijital Güvenlik- Donanımsal Teknolojilerde ve Çevrimiçi Ortamlarda Güvenlik sunusundan yararlanılarak konuya yönelik ilk bilgiler sunuş yoluyla öğrencilere verilir. Konunun sunumu yapılırken soru-cevap tekniğinden yararlanılır. 2.Bölüm: Donanımsal Teknolojilerde Güvenlik Önlemleri Rastgele oluşturulmuş öğrenci gruplarına donanımsal teknolojilerde güvenlik önlemi alınması için yapılması gerekenlerle ilgili bir görev verilmiştir. Gruplar kendilerine verilen görevi nasıl yapacakları konusunda tartışıp kısa bir sunum hazırlayıp sınıfın geri kalanına sunmuştur.	SB – 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 BB –3, 4, 5, 6, 7, 8 ÖB – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
7.Hafta: - Dijital Güvenliğin Sağlanması	1.Bölüm: Çevrimiçi Ortamlarda Güvenlik Rastgele oluşturulmuş öğrenci gruplarına çevrimiçi ortamlarda güvenlik önlemi alınması için yapılması gerekenlerle ilgili bir görev verilmiştir. Gruplar kendilerine verilen görevi nasıl yapacakları konusunda tartışıp kısa bir sunum hazırlayıp sınıfın geri kalanına sunmuştur.	SB – 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 BB –3, 4, 5, 6, 7, 8 ÖB – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

Tablo 12 (Devam). Deney sürecinde gerçekleştirilen ders etkinlikleri

8.Hafta: - Psikolojik sağlığa yönelik çevrimiçi Riskler - Fiziksel sağlığa yönelik çevrimiçi Riskler	Ödev: Öğrencilerden derse gelmeden önce Cyberbully (2015) filmini izlemesi ve ekte verilen sorular üzerinde bireysel olarak düşünmesi istenmiştir. 1.Bölüm: Örnek Olay Tartışması Öğrenciler rastgele gruplara ayrıldıktan sonra grupta bulunan öğrenciler kendi araların aşağıda verilen sorulara yönelik tartışmıştır. 1. Filmdeki başrol oyuncusu açısından yaşanan siber zorbalığın fiziksel, duygusal ve sosyal etkilerini değerlendiriniz. 2. Filmdeki başrol oyuncusu yaşanan siber zorbalığın fiziksel, duygusal ve sosyal sonuçlarıyla başa çıkmak için neler yapabilir? - Tartışma sonuçları grup liderleri tarafından sınıfta paylaşılmış, ekleme yapmak isteyen öğrenciler dinlendikten sonra ders sonlandırılmıştır. 3.Bölüm: Konu Anlatımı ve İçerik Sunumu - İnternet Bağımlılığı, Şiddet, Müstehcen ve Nefret Dolu İçerikler ve Fiziksel Sağlığa Yönelik Çevrimiçi Riskler konusu sınıf içerisinde öğretim elemanı tarafından tamamlanmış ve ders bitirilmiştir.	SB – 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 BB – 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8 ÖB – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
---	---	--

Öğretim etkinlikleri bölümünde bulunan sayılar Tablo 11’de bulunan öğretim etkinliklerini ifade etmektedir. Örneğin; birinci haftada BB – 1 yazıyorsa o haftaya yönelik tasarlanan etkinliklerden bilişsel buradalığı artırmaya yönelik önerilerden birincisinin kullanıldığı anlamına gelmektedir. (BB: Bilişsel Buradalık, SB: Sosyal Buradalık, ÖB: Öğretimsel Buradalık)

2.4.1. Uygulama ve Etkinlik Örnekleri

Medya okuryazarlığı dersi kapsamında öğrencilerin, bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık düzeylerini artırmak amacıyla gerçekleştirilen etkinlik örnekleri aşağıda verilmiştir. Etkinlikler tasarlanırken öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini artıracak, bireysel ve grup olarak aktif çalışacakları ortamların oluşturulmasına dikkat edilmiştir.

Birinci Hafta: Derse başlamadan önce öğrencilerin ve öğretim elemanının birbirlerini tanımasını sağlamak ve sınıf içi iletişim ve etkileşimi artırmak amacıyla

buz kırma etkinliği yapılmıştır. Öğrencilere Mentimeter web 2.0 uygulaması aracılığı ile oluşturulan etkileşimli alana ait kod gönderilmiş ve öğrencilerden numarayı girdiklerinde adını, soyadını, bölümünü, nereli olduğunu ve eğitim hayatını etkileyen bir kamyon arkası sözü yazması istenmiştir. Öğrenciler yazmayı tamamladığında paylaşılan içerikler sınıf ortamında paylaşılmıştır. Her öğrenci söz hakkı alarak kendisinden bahsetmiş ve öğrencilerin birbirlerini tanınması sağlanmıştır. Buz kırma etkinliğine ile ilgili örnek görüntüler Şüçerekil 3’te verilmiştir.

Adınızı, soyadınızı, bölümünüzü, sınıfınızı ,memleketinizi ve ve eğitim hayatınızı özetleyen bir kamyon arkası sözü yazınız :)
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü 3/A sınıfı Erzurum/İspir kamyon arkası söz aklıma gelmedi 😊
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık 2. sınıf Van "Başarı merdivenleri elleri cebinde çıkılmazmış :D"
İlköğretim matematik 3. Sınıf Rize matematik aşkıyla yola devam
Öğretim Teknolojileri, RİZE, Rampada yavaş, düzlükte savaş :)
Fen Bilgisi Öğretmenliği, 3. Sınıf, Rize, Yıkılmadık ama ayakta da değiliz...
Rehberlik ve Psikolojik danışmanlık okuyorum 2.sınıfım,memleketim Azerbaycan. Tümünden gelim Tüme varım senden (pdrden) gidim kime varım
İlköğretim Matematik Öğr. / 2. SınıfKahramanmaraşYıkılmadık, ayakta yız.
Sınıf Öğretmenliği, Malatya, Hukuk okumasak da her mevzuyla hakimiz.
Sınıf Öğretmenliği 2/A "Babam sağ olsun."

Şekil 3. Buz kırma etkinliği

İkinci Hafta: Rastgele seçimle üçer veya dörder kişilik oluşturulan öğrenci gruplarına Şekil 4’te örnekleri verilen araştırma görevlerinden biri verilmiş ve arama motoru kullanarak bu görevlere yönelik araştırma yapması istenmiştir. Gruplar, kendilerine verilen görevlerden yola çıkarak elde ettikleri bilgileri içeren bir rapor hazırlamıştır. Raporlama işleminden sonra gruplardan, raporlarını düzenlerken kullanmış oldukları içerikleri ve web sitelerini Şekil 5’ te verilen formu kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir. Grup liderleri, gerçekleştirmiş oldukları araştırmaların adımlarını, araştırma sürecinde nelere dikkat ettiklerini ve doldurmuş olduğu formu sınıfta paylaşmıştır. Dersin sonunda kısmında sınıfın diğer üyeleri arkadaşlarının arama stratejileri ve yapmış oldukları işlemler hakkında görüş belirtmiştir.

Araştırma Görevi 1: Dijital yeterlik kavramını ve dijital yeterlik çerçeveleri konularını arama motorlarından yararlanarak araştırınız ve kısaca raporlayınız.

Bilgi, Veri, Dijital İçeriği Değerlendirme Formunu kullanarak içeriklerinizi ve arama sürecinizi değerlendiriniz.

Araştırma Görevi 2: “Dijital yeterlik” anahtar kelimelerini Google Akademik aracılığıyla taratınız. 2015-2022 yıllarında gerçekleştirilen makaleleri araştırıp erişime açık olanlardan 5 tanesini indiriniz.

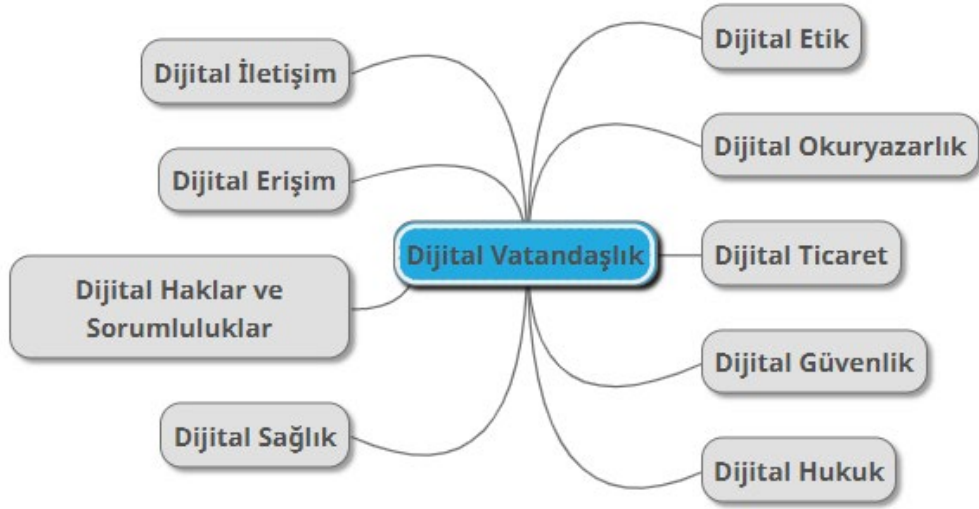
Bilgi, Veri, Dijital İçeriği Değerlendirme Formunu kullanarak içeriklerinizi ve arama sürecinizi değerlendiriniz.

Şekil 4. Örnek araştırma görevleri

Grup 3			
Bilgi, Veri, Dijital İçeriği Değerlendirme Formu			
		Evet	Hayır
1	Sitenin adresindeki alan uzantısı ile içeriği uyumlu mu? (Alan Uzantısı: '.org', '.edu', '.info', vb...)	evet	
2	Yazılarda dil bilgisi, yazım ve cümle yapıları doğru biçimde kullanılıyor mu?	evet	
3	İçerik herhangi bir sosyal medyadan mı alındı? (Instagram, Youtube, Twitter vb.)		hayır
4	İçerik herhangi bir bilimsel kaynaktan mı alındı? (Tez, Makale, Kitap Bölümü, Bildiri vb.)	evet	
5	İçeriğin kaynağı belirtilmiş mi? (Kaynakça var mı? Alıntılama yapılmış mı?)	evet	
6	İçerik tam olarak konuyla ilgili mi?	evet	
7	İçerik konuyu kapsamlı bir şekilde ele almış mı?	evet	
8	İçerik objektif mi? (Yazarın kişisel görüşleri içeriği etkilemiş mi?)	evet	
9	İçeriği kimin yazdığı açık mı?	evet	
10	Yazarın eğitim bilgilerine ulaşılabilir mi?	evet	
11	Yazar içerik konusu hakkında uzman mı?	evet	
12	İçeriğin ne zaman oluşturulduğunu gösteren bir tarih var mı?	evet	
13	Eğer varsa, içeriğin oluşturulma tarihi güncel mi?	evet	
14	Eğer varsa, fotoğraflar gerçek mi?		
15	Sitedeki bütün bağlantılar çalışıyor mu?	evet	
16	Ulaşabileceğin bir iletişim bilgisi var mı?	evet	
17	Web sitesi bildiğin bir şirkete, kuruluşa veya kişiye mi ait? (Değilse "Hakkımızda" bölümüne bir göz atın.)	evet	

Şekil 5. Öğrenciler tarafından yapılan örnek değerlendirme (Gülbahar Güven, 2018)

Üçüncü hafta: Rastgele seçimle oluşturulan üçer veya dörder kişilik öğrenci gruplarından dijital vatandaşlık konusunu ve boyutlarını internette araştırması ve elde ettikleri bilgilerden yararlanarak Mindmup uygulaması aracılığı ile bir zihin haritası oluşturması istenmiştir. Grup liderleri gerçekleştirdikleri araştırmalar sonucunda oluşturdukları zihin haritalarını sınıfta paylaşmış ve sınıfta bulunan diğer öğrenciler arkadaşlarının zihin haritaları hakkında görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından hazırlanan örnek zihin haritası Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Öğrenciler tarafından oluşturulan örnek zihin haritası

Dördüncü Hafta: Rastgele seçimle oluşturulan öğrenci gruplarına internette uyulması gereken etik kurallardan birisi verilmiş ve öğrencilerden bu kurallara uyulmaması durumunda insanların başlarına gelebilecek olaylara yönelik bir senaryo yazması istenmiştir. Öğrenciler kendilerine ait ekip odasına katıldıktan sonra grup arkadaşlarıyla birlikte yazdıkları senaryoları tüm sınıfla paylaşmıştır. Öğretim elemanı, “Siz olsaydınız bu durumda nasıl davranırdınız?” diye sorarak öğrencilerin senaryolarda gerçekleşen durumlar karşısında nasıl davranacağını paylaşmasını istemiştir. Öğrencilerden görüşlerini paylaşmak isteyenlere söz hakkı verildikten sonra ders sonlandırılmıştır. Örnek etkinlik Şekil 7’de verilmiştir.

Dijital iletişim sürecinde doğruluk oldukça önemlidir. Doğru bilgiler verilmediği takdirde iletişim sorunları yaşanmakta ve istenmeyen sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Örneğin, dijital ortamlarda, özellikle sosyal medyada tanınmayan kişilerle iletişim kurulurken, karşıdaki kişinin söylediklerine bireyler inanmakta, verilen bilgilerin doğruluğu sorgulanmamaktadır.

Yukarıda verilen olayların yaşanması durumunda ortaya çıkabilecek durumlara yönelik bir senaryo yazınız.

Şekil 7. İnternet etiği örnek etkinlik

Şekil 7’de verilen örnek etkinlik için öğrenciler tarafından yazılan senaryo Şekil 8’de verilmiştir.

Grup 3:

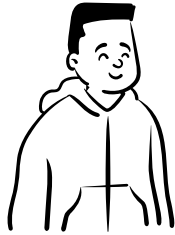
Mehmet Amca'nın Kara Bahtı

Mehmet Amca, sosyalleşmek amacıyla facebook hesabı açmıştır. Gökhan ise Merve kullanıcı adına sahip bir fake hesap açarak insanları kandırıp dolandırmayı planlamaktadır. Gökhan açtığı hesaptan bazı kadın fotoğrafları paylaşarak hesabı daha inandırıcı bir hale getirmiştir. O akşam Mehmet amca facebook hesabına girer ve kendine bir arkadaş aramaya başlar. Merve kullanıcı adında bir hesabın profil fotoğrafı dikkatini çekince arkadaşlık isteği gönderir. Gökhan bu arkadaşlık teklifini fırsat bilip Mehmet Amcaya mesaj atar. Birkaç saat konuştuktan sonra iyice samimi olurlar, ve Merve yani Gökhan, Mehmet amcayla buluşmak istediğini ama Mehmet Amcanın memleketi olan Ankara'ya biraz uzakta olan Artvin'de yaşadığını söyler. Ankara'ya gitmek için ise bilet parasının olmadığını da ekler. Bunun üzerine Mehmet Amcadan para ister. Mehmet Amca parayı gönderir. Ama parayı gönderdikten sonra Merveden bir türlü haber alamaz. Bir kaç saat sonra dolandırıldığını farkedir. Ve bir daha facebooktan arkadaş edineceği zaman 2 kere düşünmeye karar verir.

Şekil 8. Öğrenciler tarafından yazılan örnek senaryo

Dersin devamında, rastgele oluşturulan öğrenci gruplarına, hayali olarak tasarlanmış bir kişiye ait kişisel bilgilerin olduğu bir içerik verilmiştir. Gruplardan, bu bilgilerden yararlanarak kendilerine verilen sosyal medya platformuna (Her öğrenci grubuna farklı bir sosyal medya ağı verilir: Instagram, Twitter, Facebook, LinkedIn, Pinterest, Gmail, Youtube) yönelik bir dijital kimlik oluşturması istenmiştir. Grup liderleri oluşturdukları dijital kimlikleri sınıf içerisinde paylaşmıştır. Diğer öğrencilerden dijital kimliklere yönelik yorum yapması istenmiş ve ders tamamlanmıştır. Hayali profil bilgileri Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Profil bilgileri

Adı	Mehmet	
Soyadı	Yılmaz	
Doğum Tarihi	12.03.2000	
Doğum Yeri	Bursa	
Lise	Nilüfer İMKB Fen Lisesi	
Üniversite	İstanbul Üniversitesi	
Bölüm	Bilgisayar Mühendisliği	
Adres	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Mühendislik Fakültesi Bilgisayar Mühendisliği Bölümü Üniversite Mahallesi Bağlar içi Caddesi No:7, 34320 Avcılar/İstanbul	
Hakkında	Mehmet, 12.03. 2000 Bursa doğumludur. Babası Ali Yılmaz, annesi ise Gülnur Yılmaz'dır. İlk ve ortaöğretimi Bursa'da tamamlamıştır. Şu an İstanbul Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği bölümü 4.sınıfta öğrenim görmektedir. PHP ve Html programlama dillerini ileri seviyede kullanan Mehmet bunun yanı sıra görsel tasarıma da oldukça ilgi duymaktadır. Şu sıralar bir grafik tasarım kursuna giden Mehmet Photoshop ve Illustrator programlarını öğrenmektedir. Mehmet film izlemeyi ve kitap okumayı çok sevmektedir. En sevdiği filmler ve kitaplar Harry Potter serisidir. Mehmet Harry Potter serisini o kadar çok sevmektedir, bu yüzden çok sevdiği köpeğine Dobby ismini vermiştir. Mehmet ayrıca sıkı bir Galatasaray taraftarıdır. Hiçbir maçı kaçırmayan Mehmet okula giderken Galatasaray atkısını da takmayı ihmal etmemektedir.	

Tablo 13'te verilen bilgilerden yararlanılarak öğrenciler tarafından oluşturulan Gmail profili Şekil 9'da verilmiştir.


Profil fotoğrafı :
Şifre : 0312.yilmazz
Kullanıcı adı: mehmetyilmaz@gmail.com
Hakkında: İstanbul Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği / PHP ve Html programlama dillerini ileri seviyede kullanmaktayım. /Photoshop ve Illustrator programlarını öğrenmekteyim.

Şekil 9. Öğrenciler tarafından oluşturulan örnek profil

Beşinci Hafta: Rastgele seçimle oluşturulan üçer veya dörder kişilik gruplara, telif hakkı ile ilgili birer senaryo verilmiştir ve öğrencilerden senaryolardaki problem durumuna yönelik çözüm üretmeleri istenmiştir. Grupların senaryolara yönelik geliştirmiş oldukları çözüm önerileri sınıf içerisinde grup liderleri tarafından paylaşılmış ve diğer öğrencilere siz olsaydınız ne yapardınız? gibi sorular sorularak görüşleri alınmıştır. Ders içerisinde öğrencilerle paylaşılan örnek senaryolardan biri Şekil 10’da verilmiştir.

Grup 1: Ali’nin uzun zamandır hayata geçirmeyi planladığı, yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik özgün bir projesi vardır. Yakın çevresiyle proje hakkında sürekli konuşup neler yapabileceği konusunda fikir alışverişi yapmaktadır. Ali bir gün yerel bir kanalda izlemiş olduğu haber programında kendi projesinin bir başkası tarafından uygulandığını görmüş ve çok şaşırılmıştır. Bu kişi Ali’nin karşı mahalleden arkadaşı Selim’dir. Selim’in kendisi ile röportaj yapan haber spikerine, *“bu proje için uzun zamandır çalışıyorum ve proje fikri bizzat bana aittir, benzerini bile başka yerlerde göremezsiniz”* dediğini duyunca Ali’nin şaşkınlığı iyice artmıştır. Büyük hayal kırıklığına uğrayan Ali Selim’in kendi projesini izinsiz kullanıp bir de kendisine aitmiş gibi göstermesine çok sinirlenmiştir ve Selim’i projesini çaldığı için şikâyet etmeyi düşünmektedir.

Aşağıdaki soruları yukarı metinden yararlanarak cevaplandırınız.

1. Ali proje fikrinin kendisine ait olduğunu kanıtlamak için ne yapabilir?
2. Ali fikri çalınmadan önce fikrini korumak için ne yapabilirdi?
3. Siz Ali’nin yerinde olsaydınız ne yapardınız?

Şekil 10. Telif hakkı örnek senaryo

Şekil 10’da verilen senaryodan yararlanılarak öğrenciler tarafından verilen cevaplar Şekil 11’de verilmiştir.

Grup 1

- 1-) Fikrini herhangi bir sonuca ulaşılamadığı için kanıtlayamaz. Bir bardak soğuk su içse daha iyi olur.
- 2-) Proje Ali'nin kafasında oluşmaya başladıkça adım adım tarihiyle beraber taslak haline getirip not alarak herhangi bir dijital ortamda saklayabilirdi.
- 3-) İlk başta Selim ile yüzleşip hayal kırıklığımlı anlatırdım. Eğer yaptığı yanlıştan vazgeçmezse hukukî yollara başvururdum.

Şekil 11. Öğrenciler tarafından senaryolara verilen örnek cevap

Altıncı ve Yedinci Hafta: Rastgele seçimle üçer veya dörder kişilik oluşturulan öğrenci gruplarına donanımsal teknolojilerde güvenlik ve çevrimiçi ortamlarda güvenlik önlemi alınması için yapılması gerekenlerle ilgili bir görev verilmiştir. Öğrencilere verilen görevlere ilişkin örnekler Şekil 12 ve Şekil 13'te verilmiştir. Öğrenciler kendilerine ait ekip odasına katıldıktan sonra grup arkadaşlarıyla birlikte araştırma yaparak uygulama adımları ile ilgili kısa bir sunum hazırlamıştır. Hazırlanan içerikler, grup liderleri tarafından tüm sınıfa sunulmuştur.

Görev 1: Teknolojik cihazları korurken neden parola kullanmalıyız? Kişisel bilgisayarınızı ve cep telefonunuzu parola ile koruma adımları nelerdir? kısaca gösteriniz.

1. Adımları gösterirken sunumlardan ve ekran görüntülerinden yararlanabilirsiniz.
2. Dilerseniz ekranınızı paylaşp bizzat uygulama yaparak adımları gösterebilirsiniz.
3. Hazırlık için 30, sunum için 5 dakikanız vardır.
4. Sunum için aşağıda verilen adımlardan yardım alabilirsiniz.

Şekil 12. Donanımsal teknolojilerde güvenlik

Görev 1: Kişisel Verilerin Korunmasına Yönelik Gizlilik Sözleşmelerinden birini inceleyiniz. Önemli gördüğünüz maddelerden kısaca bahsediniz.

1. Gizlilik Sözleşmesi örneği popüler sosyal medya platformlarından herhangi birine ait olmalıdır. (Instagram, Facebook, Youtube vb.)
2. Adımları gösterirken sunulardan yararlanabilirsiniz (Google Slaytları kullanabilirsiniz).
3. Hazırlık için 70, sunum için 7 dakikanız vardır.

Şekil 13. Çevrimiçi teknolojilerde güvenlik

Sekizinci Hafta: Öğrencilerden derse gelmeden önce Cyberbully (2015) filmini izlemesi ve verilen sorular üzerinde bireysel olarak düşünmesi istenmiştir. Ders başladıktan sonra rastgele öğrenci grupları oluşturulmuş ve öğrenciler kendilerine verilen sorular doğrultusunda tartışmıştır. Tartışma sonunda elde edilen ortak görüşler grup liderleri tarafından tüm sınıf ile paylaşılmıştır.

2.5. Veri Analizi

Bu araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi için SPSS Statistic 25 paket programı kullanılmıştır. Deneysel işlem 19 kontrol ve 20 deney grubu olmak üzere toplam 39 öğrenci ile başlamıştır. Ancak 5 öğrenci uygulama süresince 2 haftadan fazla devamsızlık yaptığı için, veriler 17 kontrol 17 deney olmak üzere 34 öğrenci üzerinden toplanmıştır. Analizler mevcut öğrenci grupları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde kullanılan ölçekler Google Form kullanılarak dijital ortama aktarılmış elde edilen verilerin analizinde kullanılacak testleri belirlemek amacıyla öncelikle normallik testleri yapılmıştır. Ardından basıklık ve çarpıklık değerleri, Kolmogorov Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları, Q-Q plot, box-plot, steam-leaf grafikleri incelenerek gerekli varsayımların sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Normallik testlerine ilişkin basıklık çarpıklık değerleri Tablo 14’ de sunulmuştur

Tablo 14. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek	Alt Boyutlar	Test	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
			Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Sorgulama topluluğu algısı		Ön test	-.31	-.73	-.98	2,52
		Son test	-.71	-.02	-.46	-.32
	Sosyal	Ön test	.05	-1.25	-.10	-.75
	Buradalık	Son test	.10	-.19	-.27	-.83
	Bilişsel	Ön test	-.84	1.45	-1.20	2.64
	Buradalık	Son test	-.94	-.10	-.50	-.14
Öğrenci bağlılığı		Ön test	-.59	-.20	-1.73	4.24
		Son test	-1.51	1.69	-.49	-.21
		Ön test	-.01	-.79	-1.19	1.33
		Son test	.14	-.65	-.19	-.05
	Davranışsal	Ön test	-1.30	2.68	-1.33	1.68
	Bağlılık	Son test	-.25	.81	-.86	.17
E-Öğrenme sürecine yönelik tutum		Ön test	.11	-.65	-.17	.15
		Son test	.70	-.21	-.62	-.00
	Bilişsel	Ön test	-.35	-1.35	-.16	4.66
	Bağlılık	Son test	-.29	-.70	-.30	-.78
		Ön test	-.10	-.33	-.39	-.12
		Son test	.21	-.69	-.00	-.28
E-Öğrenme sürecine ilişkin memnuniyet		Ön test	-.08	-.59	-1.66	4.07
		Son test	-2.38	7.33	-.50	.14

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda basıklık ve çarpıklık değerleri +2 ve -2 arasında yer alan (George ve Mallery, 2016), Shapiro-Wilk ve Kolmogorov Smirnov normallik testlerinden elde edilen p değeri 0.05'ten büyük olan ve incelenen grafiklerde uygun dağılımı gösteren değişkenlerde t-Testi kullanılmasına karar verilmiştir. Normallik varsayımlarını sağlamayan veri setlerinde ise non parametrik testler kullanılmıştır. Bu doğrultuda kullanılan veri analiz tekniklerine ilişkin bilgiler Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Araştırma değişkenleri ve kullanılan veri analiz teknikleri

Değişken	Veri analiz tekniği
Sorgulama topluluğu algısı	t-Testi
Sosyal buradalık algısı	t-Testi
Bilişsel buradalık algısı	t-Testi
Öğretimsel buradalık algısı	t-Testi
Öğrenci Bağlılığı	t-Testi
Davranışsal Bağlılık	t-Testi
Duyuşsal Bağlılık	t-Testi
Bilişsel Bağlılık	t-Testi
E-öğrenmeye yönelik tutum	t-Testi
E-öğrenme sürecine ilişkin memnuniyet	Mann Whitney U testi

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerli ve güvenilir olması için aşağıda verilen önlemler alınmıştır (Fraenkel vd., 2012).

- Tüm veriler, lisans düzeyinde öğrenim gören katılımcılardan veri toplamak amacıyla geliştirilmiş geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları yapılmış ölçekler aracılığıyla toplanmıştır.
- Deneysel işlem öncesi ölçeklere ait maddeler tek tek incelenmiş, ölçeklerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılmaya uygun olduğu tespit edilmiştir.
- Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak için kullanılan yöntem, çalışma grubunun özellikleri, veri toplama aracı, veri analiz süreci, deneysel işlem süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.
- Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak için,
 - STM öğretim etkinliklerinin etkisinin en doğru şekilde belirlenebilmesi için deney ve kontrol grubu, medya okuryazarlığı dersi kapsamında farklı branş ve sınıflarda bulunan öğrenciler arasından seçilmiştir.
 - Seçim yanlılığı oluşmaması için öğrenciler gruplara seçkisiz atama yöntemi kullanılarak atanmıştır.
 - Deneysel işlem sonucunda denek kaybı olduğundan öğrenciler araştırma grubundan çıkartılarak ön test analizi tekrar gerçekleştirilmiş ve grupların birbirine denk olduğu teyit edilmiştir.
 - Deneysel ortamın değişmesinden kaynaklı sonuçlarda hata oluşmaması için dersler her iki grupta da çevrimiçi öğrenme ortamlarında işlenmiştir.

- Öğrencilerin uygulanan teste aşına olmaması ve test etkisine maruz kalmaması için veriler, 9 haftalık ara ile ön test ve son test olmak üzere iki seferde toplanmıştır.
- Dersler farklı kişiler tarafından işlendiğinde deneysel işlem dışında farklı durumlar ve tutumlar gelişebileceğinden deney ve kontrol grubunda dersler aynı öğretim elamanı ile yürütölmüştür.
- Deney grubu ve kontrol grubunda uygulamadan farklı problem oluşmaması için tüm konular, aynı hedefler doğrultusunda farklı etkinliklerden yararlanılarak verilmiştir.



3. BULGULAR

Bu bölümde, STM öğretim etkinlikleri ile yapılandırılmış medya okuryazarlığı dersinin, öğrencilerin sorgulama topluluğu (sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık) algısı, bağlılığı (davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılık), e-öğrenmeye yönelik tutum ve e-öğrenme sürecine ilişkin memnuniyeti üzerindeki etkisine yönelik analizler yer almaktadır. Analiz sonuçları araştırma soruları doğrultusunda uygun tablolar kullanılarak sunulmuştur.

3.1. Sorgulama Topluluğu Algısı Puanlarına İlişkin Bulgular

STM öğretim etkinlikleri kullanılan deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemleri kullanılan kontrol grubu öğrencilerinin, sorgulama topluluğu algısı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Deney ve kontrol gruplarının sorgulama topluluğu ölçeği son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	Ss	sd	T	p	r
Deney	17	4.43	.42	32	2.66	.012	.91
Kontrol	17	3.96	.58				

Tablo 16 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sorgulama topluluğu algısı son test puanlarının [$t_{(32)}=2.669$, $p<.05$, $r=.91$] anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farkın deney grubu lehine [$\bar{x}_{(\text{deney})}=4.43$, $Ss=.42$ ve $\bar{x}_{(\text{kontrol})}=3.96$, $Ss=.58$] olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğü ise yüksek düzeydedir.

3.1.1. Sosyal Buradalık Algısı Puanlarına İlişkin Bulgular

STM öğretim etkinlikleri kullanılan deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemleri kullanılan kontrol grubu öğrencilerinin, sosyal buradalık algısı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Deney ve kontrol gruplarının sosyal buradalık son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	Ss	sd	T	p	r
Deney	17	4.09	.49	24.87	2.21	.036	.75
Kontrol	17	3.54	.89				

Tablo 17 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sosyal buradalık son test puanlarının [$\bar{x}_{(\text{deney})}=4.09$, $Ss=.49$ ve $\bar{x}_{(\text{kontrol})}=3.54$, $Ss=.89$] deney grubu lehine [$t_{(24.87)}=2.214$, $p<.05$, $r=.75$] anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü ise orta düzeydedir.

3.1.2. Bilişsel Buradalık Algısı Puanlarına İlişkin Bulgular

STM öğretim etkinlikleri kullanılan deney grubu ile geleneksel öğretim yönetimleri kullanılan kontrol grubu öğrencilerinin, bilişsel buradalık algısı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Deney ve kontrol gruplarının bilişsel buradalık son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	Ss	sd	T	p	r
Deney	17	4.42	.55	32	2.17	.038	.74
Kontrol	17	3.99	.61				

Tablo 18 incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerin bilişsel buradalık puanlarının [$t_{(32)}=2.169$, $p<.05$, $r=.74$] anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farkın deney grubu lehine [$\bar{x}_{(\text{deney})}=4.42$, $Ss=.55$ ve $\bar{x}_{(\text{kontrol})}=3.99$, $Ss=.61$] olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğü ise orta düzeydedir.

3.1.3. Öğretimsel Buradalık Algısı Puanlarına İlişkin Bulgular

STM öğretim etkinlikleri kullanılan deney grubu ile geleneksel öğretim yönetimleri kullanılan kontrol grubu öğrencilerinin, öğretimsel buradalık algısı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Deney ve kontrol gruplarının öğretimsel buradalık son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	Ss	sd	T	p	r
Deney	17	4.67	.40	32	2.73	.010	.93
Kontrol	17	4.22	.53				

Tablo 19 incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerin sorgulama topluluğu algısı puanlarının [$t_{(32)}=2.735$, $p<.05$, $r=.93$] anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farkın deney grubu lehine [$\bar{x}_{(\text{deney})}=4.67$, $Ss=.40$ ve $\bar{x}_{(\text{kontrol})}=4.22$, $Ss=.53$] olduğu görülmektedir Etki büyüklüğü ise yüksek düzeydedir.

3.2. Öğrenci Bağlılığı Puanlarına İlişkin Bulgular

STM öğretim etkinlikleri kullanılan deney grubu ile geleneksel öğretim yönetimleri kullanılan kontrol grubu öğrencilerinin, öğrenci bağlılığı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Deney ve kontrol gruplarının öğrenci bağlılık ölçeği son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	Ss	sd	T	p	r
Deney	17	3.79	.63	32	-2.585	.015	.88
Kontrol	17	3.23	.63				

Tablo 20 incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerin bağlılık puanlarının [$t_{(32)}=-2.585$, $p<.05$, $r=.88$] anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farkın deney grubu lehine [$\bar{x}_{(\text{deney})}=3.79$, $Ss=.63$ ve $\bar{x}_{(\text{kontrol})}=3.23$, $Ss=.63$] olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğü ise yüksek düzeydedir.

3.2.1. Davranışsal Bağlılık Puanlarına İlişkin Bulgular

STM öğretim etkinlikleri kullanılan deney grubu ile geleneksel öğretim yönetimleri kullanılan kontrol grubu öğrencilerinin, davranışsal bağlılık son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Deney ve kontrol gruplarının davranışsal bağlılık son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	Ss	sd	T	p	r
Deney	17	4.00	.55	31.963	-.689	.496	.23
Kontrol	17	3.87	.53				

Tablo 21 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin davranışsal bağlılık puanları arasında [$t_{(31.963)}=-.689$, $p>.05$, $r=1.07$] anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

3.2.2. Duyuşsal Bağlılık Puanlarına İlişkin Bulgular

STM öğretim etkinlikleri kullanılan deney grubu ile geleneksel öğretim yönetimleri kullanılan kontrol grubu öğrencilerinin, duyuşsal bağlılık son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Deney ve kontrol gruplarının duyuşsal bağlılık son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	Ss	sd	T	p	r
Deney	17	3.63	.87	32	-2.850	.008	.97
Kontrol	17	2.64	1.11				

Tablo 22 incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerin duyuşsal bağlılık puanlarının [$t_{(32)}=-2.850$, $p<.05$, $r=.97$] anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farkın deney grubu lehine [$\bar{x}_{(\text{deney})}=3.63$, $Ss=.87$ ve $\bar{x}_{(\text{kontrol})}=2.64$, $Ss=1.11$] olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğü ise yüksek düzeydedir.

3.2.3. Bilişsel Bağlılık Puanlarına İlişkin Bulgular

STM öğretim etkinlikleri kullanılan deney grubu ile geleneksel öğretim yönetimleri kullanılan kontrol grubu öğrencilerinin, bilişsel bağlılık son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23. Deney ve kontrol gruplarının bilişsel bağlılık son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	Ss	sd	T	p	r
Deney	17	3.79	.78	32	2.166	0.38	0.75
Kontrol	17	3.27	.58				

Tablo 23 incelendiğinde deney grubunda bulunan bilişsel bağlılık puanlarının [$t_{(32)}=2.166$, $p<.05$, $r=.75$] anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farkın deney grubu lehine [$\bar{x}_{(\text{deney})}=3.79$, $Ss=.78$ ve $\bar{x}_{(\text{kontrol})}=3.27$, $Ss=.58$] olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğü ise orta düzeydedir.

3.3. E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular

STM öğretim etkinlikleri kullanılan deney grubu ile geleneksel öğretim yönetimleri kullanılan kontrol grubu öğrencilerinin, e-öğrenmeye yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24. Deney ve kontrol gruplarının e-öğrenmeye yönelik tutum son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	Ss	sd	T	p	r
Deney	17	3.58	.71	32	-2.369	.025	.81
Kontrol	17	2.86	1.03				

Tablo 24 incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutum puanlarının [$t_{(32)}=-2.369$, $p<.05$, $r=.81$] anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farkın deney grubu lehine [$\bar{x}_{(\text{deney})}=3.58$, $Ss=.71$ ve $\bar{x}_{(\text{kontrol})}=2.86$, $Ss=1.03$] olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğü ise yüksek düzeydedir.

3.4. E-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Puanlarına Yönelik Bulgular

STM öğretim etkinlikleri kullanılan deney grubu ile geleneksel öğretim yönetimleri kullanılan kontrol grubu öğrencilerinin, e-öğrenme sürecine ilişkin memnuniyet son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25. Deney ve kontrol gruplarının e-öğrenmeye sürecine ilişkin memnuniyet ölçeği son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	p	z
Deney	17	23.50	399.5	42.5	.00	-3.518
Kontrol	17	11.50	195.5			

Tablo 25 incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerin memnuniyet puanlarının ($U= 42.5$, $z=-3.518$, $p<.05$) anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun memnuniyet puanının (23.50), kontrol grubunun puanından (11.50) yüksek olduğu görülmüştür.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, STM öğretim etkinlikleri ile yapılandırılmış medya okuryazarlığı dersinin, öğrencilerin sorgulama topluluğu (sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık) algısı, bağlılığı, e-öğrenmeye yönelik tutum ve e-öğrenme sürecine ilişkin memnuniyeti üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma verileri, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde seçmeli olarak verilen medya okuryazarlığı dersini alan farklı branş ve sınıf düzeyinde 34 öğretmen adayından elde edilmiştir. Veriler; Sorgulama Topluluğu Ölçeği (Öztürk, 2012), E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği (Haznedar ve Baran, 2012), E-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği (Gülbahar, 2012) ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrenci Bağlılık Ölçeği (Ergün ve Usluel, 2015) kullanılarak toplanmıştır. Gerçekleştirilen analizlerden elde edilen sonuçlar, araştırma soruları doğrultusunda başlıklar halinde literatür ile tartışılarak sunulmuştur.

4.1. Öğrencilerin Sorgulama Topluluğu Düzeyleri

Araştırmada, STM öğretim etkinlikleri ile yapılandırılmış medya okuryazarlığı dersini gören deney grubu öğrencilerinin sorgulama topluluğu algısı puanlarının, geleneksel öğretim yöntemleriyle eğitim gören kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık puanlarının deney grubu lehine anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Bu araştırma kapsamında deney grubunda uygulanan tüm öğretim etkinlikleri STM referans alınarak öğrencilerin; sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık algılarını artırmaya yönelik tasarlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin sosyal buradalık algılarını artırmak için ders işlenişinde; grup etkinlikleri, öğrencilerin birbirleriyle iletişim halinde olacağı aynı zamanda da süreçte aktif katılım sağlayacağı etkileşimli senaryolar ve çeşitli görevler kullanılmıştır. Benzer şekilde bilişsel buradalık algılarını artırmak amacıyla tartışma etkinlikleri, gerçek yaşam senaryoları ve vaka çalışmalarından yararlanılmıştır. Öğretimsel buradalık algılarını artırmak için ise bu çalışma kapsamında çeşitli planlamalar süreç başlamadan önce ayrıntılı bir şekilde yapılmıştır. Bu planlamalar doğrultusunda öğretim elemanı, öğrencilerden beklentilerini dersin başında net bir şekilde ifade etmiş; ihtiyaç duyulduğunda öğrencileri tekrar bilgilendirmiştir. Öğrencilere ders

içinde veya dışında yardıma ihtiyaç duydukları anlarda e-posta, çevrimiçi oturumlar veya telefon gibi çeşitli kanallar ile en kısa sürede destek olunmuştur. Bu yolla öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin artması sağlanmıştır. STM öğretim etkinliklerinin detaylıca planlanması ve süreçte sunulan anlık bilgilendirmeler ile etkileşimlerin (öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci, öğrenci-içerik) artmasının bir sonucu olarak öğrencilerin sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık algısı puanlarının deney grubu lehine yüksek çıkması beklenen bir durumdur. Aslan ve Turgut (2021), STM kapsamında gerçekleştirdikleri deneysel çalışmada deney grubundaki öğrencilerin lehine benzer sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmacılar, STM'ye dayalı eğitim gören deney grubundaki öğrencilerin soru/cevap tekniği ile eğitim gören kontrol grubundaki öğrencilere göre bilişsel ve öğretimsel buradalık açısından anlamlı derecede daha yüksek puanlara sahip olduğunu belirtmişlerdir (Aslan ve Turgut, 2021). Bu çalışmada ders etkinlikleri planlanırken senaryoların ve öğrenci görevlerinin gerçek yaşam bağlamında şekillendirilmesine özellikle dikkat edilmiştir. Kilis ve Yıldırım (2019), STM çerçevesini kullanarak gerçekleştirdikleri vaka çalışmasında öğrencilerin; sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık algılarının önemli ölçüde yüksek olduğu sonucuna ulaşmış ve bunun arkasındaki en önemli nedenin, gerçek hayattaki olgu ve senaryolara dayanan ders etkinlikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırma sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler incelendiğinde benzer yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Deney grubunda gerçekleştirilen etkinliklerin genelinde öğrencilerin bireysel sorumluluk aldığı grup etkinlikleri, senaryolar ve vaka çalışmaları tercih edilmiştir. Öğretim elemanı ders içerisinde Varlığını aşırı şekilde sunmaktan kaçınmış, etkinliklerin uygulamasını öğrencilere bırakmıştır. Bu durumun öğrencilerin bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık algılarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Benzer şekilde STM kapsamında tasarlanmış, öğrenme merkezli tasarım yaklaşımını benimseyen, öğrenciyi merkeze alan, eşzamansız bir çevrimiçi tartışma forumunun bilişsel ve öğretimsel buradalık algılarını teşvik ettiği ve desteklediği görülmüştür (Hasani vd., 2020). Kılıç ve Gökoğlu (2021), eş zamanlı çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci ve öğretmen merkezli olarak uygulanan iki farklı öğretim stratejisinin sorgulama topluluğu algısı üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, öğrenci merkezli öğretim stratejisiyle ders alan öğrencilerin sorgulama topluluğu düzeylerinin arttığını tespit etmiştir. Tartışma etkinliklerinin, öğrencilerin

bilişsel buradalık düzeyinin gelişimine; iş birliğine dayalı grup etkinliklerinin ise sosyal buradalık düzeyinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır (Kılıç ve Gökoğlu, 2021). Benzer şekilde Aslan (2021), öğrencilerin sorgulama topluluğu algıları (bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık) ve etkileşim düzeyleri açısından iş birlikçi bir eşzamanlı öğrenme ortamının etkisini araştırmıştır. Sonuçlar iş birlikli eşzamanlı öğrenme deneyimlerinin, öğrencilerin sorgulama topluluğu algılarını ve etkileşim düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Özetle, STM öğretim etkinlikleri referans alınarak tasarlanan grup çalışmaları ve iletişimi artırmaya yönelik etkinlikler içeren medya okuryazarlığı dersinin öğrencilerin; sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık algılarını olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir.

4.2. Öğrencilerin Bağlılık Düzeyleri

Öğrenci bağlılığı ölçeğinden elde edilen bulgular incelendiğinde, STM öğretim etkinlikleriyle eğitim gören deney grubu öğrencilerinin, geleneksel öğretim yöntemleriyle eğitim gören kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrenci bağlılığına ait alt boyutlardan bilişsel ve duyuşsal bağlılık puanlarının deney grubu lehine anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilirken davranışsal bağlılık puanları arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin davranışsal bağlılık puanları arasında fark olmaması derslerin, her iki grupta da çevrimiçi öğrenme ortamları aracılığıyla işlenmesinden kaynaklanmış olabilir. Çünkü, davranışsal bağlılık; öğrencilerin okul ortamına uyumu için akademik olan veya olmayan, ders içi veya dışı tüm faaliyetlere gözlenebilir bir biçimde katılması olarak ifade edilmektedir (Archambault vd., 2009; Fredricks vd., 2004). Çevrimiçi öğrenme ortamları, her ne kadar teknoloji ve haberleşme ağlarının gelişmesiyle birlikte ders sürecine aktif katılım için çeşitli imkânlar sağlasa da sosyalleşmek gibi ders dışı faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde yüz yüze eğitime kıyasla sınırlı kalmaktadır. Bu çalışmada, STM kapsamında yapılan etkinlikler öğrencilerin iletişimini ve derse katılımını artırmaya yönelik gerçekleştirilmiştir. Ancak, ders dışı etkinliklere katılımdaki sınırlılığın öğrencilerin davranışsal bağlılık düzeylerine olumsuz etki ettiği düşünülmektedir. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal bağlılık düzeylerinin deney grubu lehine yüksek çıkması, bağlılık boyutlarının yapısal olarak STM boyutları ile kısmen

benzerlik göstermesinden kaynaklanmış olabilir. Sosyal buradalık algısı yüksek, kendini çevrimiçi ortamda bulunduğu sınıfa ait hisseden bireylerin; kendilerini okullarıyla özdeşleştirerek olumlu bir öğrenme tutumu sergileyebileceği, karmaşık bilgileri anlamak ve zor becerilerde ustalaşmak için gerekli çabayı göstereceği düşünülmektedir. Nitekim gerçekleştirilen araştırmalar da STM ve bağlılık arasındaki bu ilişkiyi ortaya koymaktadır (Collins vd., 2019; Chen, 2022; Doo vd., 2020; Wut vd., 2023) STM'ye göre öğrenciler arasındaki duygusal ortam ve iletişim, öğrencilerin öğrenme bağlılığını etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Akyol ve Garrison, 2011). Çevrimiçi öğrenme ortamları, öğrencilerin derslere yönelik dikkat süreleri ve talepleri bakımından geleneksel derslerden farklı olduğundan öğrencilerin aktif olarak ders sürecine katılımını sağlamak oldukça önemlidir ve yüz yüze eğitime göre daha çok çaba gerektirir (Meyer, 2014). Öğrenci katılımını sağlamak ve sosyal buradalığı artırmak için öğrencilerin, öğretim elemanı tarafından herhangi bir sorunla karşı karşıya kalmadan sorular sormaya ve çevrimiçi ortamlara katılmaya teşvik edilmesi gerekmektedir (Ngoyi vd., 2014). Tüm bunlar göz önünde bulundurularak tasarlanan medya okuryazarlığı dersi etkinliklerinin büyük bir kısmı grup çalışmalarından oluşmaktadır. Öğrenciler arası iletişimi güçlendirmek amacıyla oluşturulan gruplar, her hafta farklı öğrencilerden oluşacak şekilde planlama yapılmıştır. Bu durumun, deney grubu öğrencilerinin sosyal buradalığı ve öğrenci bağlılığı üzerinde olumlu etki gösterdiği savunulabilir. Wut ve arkadaşları (2023), üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme bağlılığını etkileyen faktörleri incelediği araştırmasında sosyal buradalığın; bağlılığın üç boyutu olan davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılığı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır (Wut vd., 2023). Benzer şekilde Doo ve arkadaşları (2020), ters yüz edilmiş öğrenme modelin kullanıldığı bir sınıfta, öz yeterlik, öz düzenleme ve sosyal buradalığın bağlılık üzerindeki etkilerini incelemiş; sosyal buradalığın bağlılık üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan STM ile yürütülen öğretim süreçlerinin öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyonunu da artırdığı bilinmektedir (Zuo vd., 2022). Bu çerçevede, Güleç (2021) gerçekleştirdiği araştırmada çevrimiçi öğrenme ortamlarında akademik motivasyon düzeyleri yüksek olan öğrencilerin öğrenci bağlılığı düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer çalışmada, Chen (2022) yabancı dil öğrencilerinin öğrenme performanslarını ve katılımlarını geliştirmek için çevrimiçi

öğrenme topluluklarının uygulama sürecini incelemiş; sorgulama topluluğu ve bağlılığın üç boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca çevrimiçi derslere katılım oranı arttıkça öğrencilerin bağlılık düzeyleri de artmaktadır (Ergün ve Kurnaz, 2017). İncelenen bu çalışmaların sonuçlarından hareketle, STM'nin öğrenci bağlılığı üzerindeki doğrudan etkisinin yanı sıra dolaylı etkisinin de olduğu sonucuna ulaşılabilir. Özetle, sorgulama topluluğu algısı yüksek, kendini çevrimiçi ders ortamına ait gerçek kişiler olarak hisseden, ders içi ve dışında süreç ile ilgili sürekli destek alan, iş birliği içerisinde ders faaliyetlerini gerçekleştiren bireylerin ders sürecinde öğrenmek için gösterdiği çabanın artacağı çıkarımında bulunulabilir.

4.3. Öğrencilerin E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Düzeyleri

Araştırmada, STM öğretim etkinlikleriyle eğitim gören deney grubu öğrencilerinin, geleneksel öğretim yöntemleriyle eğitim gören kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek puanlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde lisans öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını araştıran birçok çalışma olduğu görülmektedir (Biçer ve Korucu, 2020; Kılıç, 2022; Şahin, 2021; Şükrü vd., 2021). Bu araştırmaların genellikle tarama yöntemiyle sürdürüldüğü (Çoban ve Tezci, 2019) ve çalışmaların odak noktasının ise tutum değişkeninin daha çok cinsiyet (Bahadır, 2021; Tarım ve Uyandıran, 2021) ve deneyim (Yakar ve Yakar, 2021) gibi katılımcı özellikleri açısından incelenmesi olduğu görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında mevcut araştırmanın tam deneysel yöntemle kurgulanmış olması ve tutum değişkeninin deney-kontrol grupları özelinde incelenmiş olması bu çalışmayı tutum değişkeninin incelenmesi açısından mevcutlarından farklılaştırmaktadır. Mevcut araştırmaların sonuçları incelendiğinde, araştırmaların bir kısmında öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının yüksek düzeyde (Kar vd., 2014; Naghavi, 2023; Sánchez ve Karaksha, 2023) olduğu vurgulanırken bazı araştırmalarda ise tam tersi bulgulara ulaşılarak öğrencilerin tutum düzeylerinin düşük ve orta düzeyde (Çakır, 2023; Hacıömeroğlu ve Elmalı, 2021; Köse, 2021;) olduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarında tutum değişkeninin düşük veya orta düzeyde olduğu çalışmalarda (Çakır, 2023; Hacıömeroğlu ve Elmalı, 2021; Köse, 2021; Tarım ve Uyandıran, 2021) bu sonuca süreçte yer alan çeşitli

etkenlerin sebep olduğu belirtilmektedir. Bu noktada, Çakır (2023) öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının yetersiz düzeyde kaldığını ifade ettiği çalışmada bu duruma öğrencilerin çevrimiçi dersleri görmeye alışık olmaması, zamanı etkili bir şekilde yönetememeleri, öğrenciler arasındaki etkileşim ve iletişimin yetersiz kalması gibi etkenlerin sebep olduğunun altını çizmiştir. Köse (2021), çevrimiçi dersleri yüksek oranda takip eden ve ders sürecini verimli bulan öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumunun arttığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir araştırmada Ay ve Dağhan (2022) STM kapsamında geliştirilmiş öğrenme ortamında; başarı, güç, düşünme ve bağlanma ihtiyaçları gibi farklı temel motivasyon kaynaklarına sahip öğrencilerin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin STM ile yapılandırılmış öğrenme ortamını etkili buldukları, kullanılan öğrenme yaklaşımının farklı temel motivasyon kaynaklarına sahip öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşıladığı sonucuna ulaşmışlardır (Ay ve Dağhan, 2022). Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen medya okuryazarlığı dersine katılan tüm öğrencilerin zamanı etkili kullanmasını sağlamak amacıyla gerçekleştirilecek etkinlikler Google Classroom üzerinden ders öncesinde paylaşılmıştır. Ayrıca etkileşim ve iletişimi artırmak için tüm etkinlikler her hafta farklı öğrencilerden oluşan grup etkinlikleri şeklinde planlanmıştır. Bu bağlamda, STM öğretim etkinlikleri kullanılarak gerçekleştirilen grup etkinliklerinin ve detaylı planlamanın öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumu üzerinde olumlu bir etkisi olduğu savunulabilir. Öte yandan literatür incelendiğinde STM'nin, e-öğrenmeye yönelik tutum üzerinde etkisini inceleyen araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Tutum ile ilgili araştırmaların STM'yi daha çok öğrenme çıktıları ile ilişkilendirdiği dikkat çekmektedir (Maddrell vd., 2021; Stewart vd., 2020). Bu kapsamda Maddrell ve arkadaşları (2021) STM algısı ölçeğine dayalı yürüttükleri araştırmada; STM ölçeğinden elde edilen sonuçların öğrencilerin derse yönelik tutumunu yordayabileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde bir diğer çalışmada Stewart ve arkadaşları (2020) çevrimiçi yazma kursunda STM ölçeğinden elde ettiği bulgular doğrultusunda öğrencilerin sosyal buradalık algılarının; sosyal rahatlık, sosyal öğrenme, sosyal mevcudiyet ve tutum olarak dört faktörlü yapıda olabileceği sonucuna ulaşmışlardır (Stewart vd., 2020). Bu bağlamda STM etkinlikleri ile gerçekleştirilen çevrimiçi derslerin öğrencilerin sosyal buradalık algılarının yanı sıra tutumları üzerinde de etkisi olduğu ifade edilebilir. Bu araştırmada STM öğretim etkinliklerinin

e-öğrenmeye yönelik tutum üzerindeki etkisi ele alındığından araştırma sonuçlarının araştırmacılar ve uygulayıcılar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

4.4. Öğrencilerin E-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Düzeyleri

Öğrencilerin e-öğrenme sürecine ilişkin memnuniyet puanları incelendiğinde STM öğretim etkinlikleriyle eğitim gören deney grubu öğrencilerinin, geleneksel öğretim yöntemleriyle eğitim gören kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek puanlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada STM kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin birçoğu, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimini ve iletişimini artırmaya yönelik tasarlandığından etkinliklerin, öğrencilerin memnuniyet puanlarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Memnuniyetin etkileşimden yüksek oranda etkilendiği bilinmektedir (Aşkar vd., 2005). Buna karşın sanal öğrenme ortamları, öğretim elemanı ve öğrenciler arasındaki iletişimin ve etkileşimin sınırlı olmasına neden olmaktadır. Etkileşim, çevrimiçi öğrenme ortamlarının etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için önemli bir bileşendir ve etkileşimin artmasının öğrencilerin, e-öğrenme memnuniyeti üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür (Aşkar vd., 2005). Çevrimiçi ders ortamlarında etkili iletişim ve etkileşim ortamının oluşturulması, öğrencilerin sosyal buradalık algılarını ve bununla ilişkili olarak derse ait memnuniyetlerini de artırmaktadır (Akgün ve Akça, 2022). Lee ve arkadaşları (2021) öğrencilerin e-öğrenme memnuniyetlerini destekleyen faktörleri belirlemeye çalıştıkları araştırmasında, sosyal ve bilişsel buradalığın, öğrencilerin e-öğrenme memnuniyeti ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Choo ve arkadaşları (2020), çevrimiçi lisans işletme derslerinde öğrencilerin bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık algılarını ve bu üç buradalığın ders memnuniyeti ile ilişkisini incelemiş; çevrimiçi kurs memnuniyetinin öğretimsel buradalık ve bilişsel buradalık ile yakından ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazın incelendiğinde, STM boyutlarının e-öğrenme ortamlarındaki memnuniyet düzeyine etkisine yönelik birçok çalışma bulunmaktadır (Bulu, 2012; Cobb, 2011; Kaban, 2021; Oyarzun vd., 2018; Patwardhan vd., 2020; Zhan ve Mei, 2013). Bu bağlamda, öğrencilerin sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalıklarını artırmaya yönelik kullanılan STM öğretim etkinliklerinin öğrencilerin memnuniyet düzeylerini de artırdığı söylenebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma kapsamına alınan STM öğretim etkinlikleri, medya okuryazarlığı dersi hedefleri doğrultusunda belirlenmiş ve sınırlı sayıdadır. Farklı derslerde, farklı öğretim etkinliklerinin uygulanması uygulayıcılar ve araştırmacılar için daha kapsamlı sonuçlar sunabilir.
- Araştırma örnekleme, seçmeli medya okuryazarlığı dersini seçen öğrenciler ile yapıldığından 34 kişi ile sınırlı kalmıştır. Daha büyük örneklem sayıları ile çalışma yapılabilir.
- Çalışma, deneysel desende nicel veriler toplanarak gerçekleştirilmiştir. Gelecekteki araştırmalarda nitel veriler eklenerek araştırma bulguları derinlemesine incelenerek genişletilebilir.
- STM öğretim etkinliklerini içeren derslerin akademik başarı üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- STM'nin önemli bir ögesi olan uygulayıcılar ile yapılan araştırmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Öğretim faaliyetlerinin başarısı ile ilgili uygulayıcıların görüşleri alınabilir.
- STM ve bağlılık arasındaki ilişkinin daha net bir şekilde ortaya koyulması için boyutlar arası ilişkiler incelenebilir.
- Öğrencilerin deneysel işlem süresince gerçekleşen uygulamalara yönelik memnuniyet ve tutumlarını etkileyen faktörleri derinlemesine incelemek amacıyla katılımcılar ile yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilebilir.

STM'nin Uygulanmasına Yönelik Öneriler

- Uygulayıcılar, araştırmacılar tarafından uygulanmış ve başarılı olmuş STM öğretim etkinliklerini derslerinde uygulayabilirler.
- Uygulayıcılar öğrencilerin sosyal buradalık düzeylerini artırmak için;
 - Dersin başında öğrencilerin birbirlerini tanımaları için web 2.0 araçlarını kullanarak çeşitli buz kırma etkinlikleri yapılabilir.

- Öğrenciler için sosyal ağlar üzerinden ortak bir haberleşme alanı kurabilir ve öğrencilerin birbirleriyle haberleşmesini sağlayabilir.
- Uygulayıcılar öğrencilerin bilişsel buradalık düzeylerini artırmak için;
 - Öğrencilerin bilişsel süreçlerini harekete geçirmek için tartışma, münazara ve grup etkinlikleri planlayabilir.
 - Ders sürecinde gerçek yaşam senaryoları, örnek olay ve vaka etkinliklerinden yararlanabilir.
- Uygulayıcılar öğrencilerin öğretimsel buradalık düzeylerini artırmak için;
 - Öğrencilere ders sürecinin başında ulaşılacak hedefler, yapılması gerekenler ve zamanlama hakkında bilgi verebilir. Ders içerisinde ihtiyaç halinde bu bilgileri hatırlatabilir.
 - Ders içinde veya dışında öğrencilerin ihtiyaç duyduğu anlarda zamanında ve etkili dönütler vererek öğrencilerin ders ve okul ortamından kopmamasını sağlayabilir.
- Uygulayıcılar gerçekleştirmiş oldukları çevrimiçi ders sürecine yönelik öğrenci görüşlerini, memnuniyetlerini ve derse yönelik tutumlarını belirli aralıklarla ölçebilir. Öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda çevrimiçi derslerini tekrar düzenleyebilir.

KAYNAKÇA

- Adnan, M., ve Boz-Yaman, B. (2017). Mühendislik öğrencilerinin e-öğrenmeye dair beklenti, hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeyleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(2), 218-243. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkbilmat/article/280165>
- Akgün, E. ve Akça, G. (2022). Çevrimiçi Tartışma Forumuna Yapılan Katkı ve Katılımlarının Sosyal Buradalığa Etkisinin İncelenmesi. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 6 (2), 140-159. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bestdergi/issue/72561/1026068>
- Akyol, Z., and Garrison, D. R. (2011). Assessing metacognition in an online community of inquiry. *The Internet and Higher Education*, 14(3), 183–190. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.01.005>
- Anadolu Üniversitesi. (2021, Kasım 11). 2021-2022-Öğretim Yılı Ekim Öğrenci Sayıları. <https://www.anadolu.edu.tr/universitemiz/sayilarla-universitemiz/ogrenci-sayilari/2021-2022/2021-ekim>
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., and Archer, W. (2001). Assessing teacher presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1–17. Retrieved from <https://auspace.athabascau.ca/handle/2149/725>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., and Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. R., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J. C., and Swan, K. P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the community of inquiry framework using a multi-institutional sample. *The internet and higher education*, 11(3-4), 133-136. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.06.003>
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., and Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651–670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Armellini, A. and De Stefani, M. (2016). Social presence in the 21st century: An adjustment to the Community of Inquiry framework. *British Journal of Educational Technology*, 47(6), 1202–1216. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/bjet.12302>
- Arslan, S., and Kurbanoglu, İ. (2018). Investigation of the Relationship between ELearning and Cooperative Learning Attitudes of High School Students.

- Journal of Education and Future*, (14), 107-117.
<https://doi.org/10.30786/jef.379588>
- Ascough, R. S. (2007). Welcoming design–hosting a hospitable online course. *Teaching Theology & Religion*, 10(3), 131-136.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9647.2007.00340.x>
- Aslan, A. (2021). The Evaluation of Collaborative Synchronous Learning Environment within the Framework of Interaction and Community of Inquiry: An Experimental Study. *Journal of Pedagogical Research*, 5(2), 72-87. <https://doi.org/10.33902/JPR.2021269326>
- Aslan, S. A., and Turgut, Y. E. (2021). Effectiveness of community of inquiry based online course: Cognitive, social and teaching presence. *Journal of Pedagogical Research*, 5(3), 187-197.
<https://doi.org/10.33902/JPR.2021371365>
- Aşkar, P., Dönmez O., Kızılkaya G., Çevik V. and Gültekin K. (2005). *The dimension of student satisfaction on onlline learning programs*. Encyclopedia of Distance Learning Vol 4 (editors: Howard C et al) Idea-Group Reference: USA. P 585-590
- Ay, K., ve Dağhan, G. (2022). Sorgulama Topluluğu Modeli ile Desteklenmiş Bir Dönüştürülmüş Öğrenme Ortamına İlişkin Öğrenci Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *Education Technology Theory & Practice*, 12(1).
<https://doi.org/10.17943/etku.998332>
- Bahadır, F. (2021) Eğitim fakültesi öğrencilerinin başarı yönelimleri ve e-öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 62-73. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejedus/issue/62791/927285>
- Bai, X., Gu, X., & Guo, R. (2023). More factors, better understanding: model verification and construct validity study on the community of inquiry in MOOC. *Education and Information Technologies*, 1-24.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-023-11604-z>
- Berkant, H. G. (2013). Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumlarının ve Öz-Yeterlik Algılarının ve Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 2(2). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jitte/issue/25081/264698>
- Biçer, H. (2019). *E-öğrenmeye yönelik tutum: Ölçek uyarlama çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 557168)

- Biçer, H., ve Korucu, A. T. (2020). E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 237-256. <https://doi.org/10.17943/etku.632178>
- Bolliger, D. U., and Martindale, T. (2004). Key factors for determining student satisfaction in online courses. *International Journal on E-Learning*, 3(1), 61-67. <https://www.learntechlib.org/primary/p/2226/>
- Bond, M., and Bergdahl, N. (2022). Student engagement in open, distance, and digital education. In Olaf Zawacki-Richter, Insung Jung (Eds.), *Handbook of open, distance and digital education* (pp. 1–16). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9_79-1
- Bray, E., Aoki, K., and Dlugosh, L. (2008). Predictors of learning satisfaction in Japanese online distance learners. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 9(3), 1-24. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i3.525>
- Bulu, S. T. (2012). Place presence, social presence, co-presence, and satisfaction in virtual worlds. *Computers & Education*, 58(1), 154–161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.024>
- Chen, R. H. (2022). Effects of deliberate practice on blended learning sustainability: A community of inquiry perspective. *Sustainability*, 14(3), 1785. <https://doi.org/10.3390/su14031785>
- Cho, M. H., and Tobias, S. (2016). Should instructors require discussion in online courses? Effects of online discussion on community of inquiry, learner time, satisfaction, and achievement. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(2), 123-140. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i2.2342>
- Cho, M. H., Kim, Y., and Choi, D. (2017). The effect of self-regulated learning on college students' perceptions of community of inquiry and affective outcomes in online learning. *The Internet and Higher Education*, 34, 10-17. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.04.001>
- Choo, J., Bakir, N., Scagnoli, N. I., Ju, B., and Tong, X. (2020). Using the Community of Inquiry framework to understand students' learning experience in online undergraduate business courses. *TechTrends*, 64(1), 172-181. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00444-9>
- Chu, T. L. A. (2022). Applying positive psychology to foster student engagement and classroom community amid the COVID-19 pandemic and beyond. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 8(2), 154-163. <https://doi.org/10.1037/stl0000238>
- Chua, C., and Montalbo, J. (2014). Assessing students' satisfaction on the use of virtual learning environment (VLE): An input to a campus-wide e-learning

- design and implementation. *Information and Knowledge Management*, 3(4), 108-116. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/IKM/article/view/109433>
- Cobb, S. C. (2011). Social presence, satisfaction, and perceived learning of RN-to-BSN students in web-based nursing courses. *Nursing Education Perspectives*, 32(2), 115–119. <https://doi.org/10.5480/1536-5026-32.2.115>
- Collins, K., Groff, S., Mathena, C., and Kupczynski, L. (2019). Asynchronous video and the development of instructor social presence and student engagement. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(1), 53-70. <https://doi.org/10.17718/tojde.522378>
- Cooper, V. A., Forino, G., Kanjanabootra, S., and von Meding, J. (2020). Leveraging the community of inquiry framework to support web based simulations in disaster studies. *The Internet and Higher Education*, 47, 100757. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100757>
- Cole, M. T., Shelley, D. J., and Swartz, L. B. (2014). Online instruction, e-learning, and student satisfaction: A three year study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(6). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i6.1748>
- Çakır, B. (2023). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları ile E-öğrenmeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Master's thesis, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü). <https://dspace.trakya.edu.tr/xmlui/handle/trakya/8288>
- Çoban, H., ve Tezci, E. (2019). Farklı değişkenler açısından öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *ICHES ULUSLARARASI İNSANİ BİLİMLER VE EĞİTİM BİLİMLERİ KONGRESİ (8-10 KASIM 2019/İZMİR/TÜRKİYE)*, 130. https://www.researchgate.net/profile/Erdal-Oezer-3/publication/338124192_ICHES_2019_BILDIRI_KITABI_TAM_METIN/links/5e00e2144585159aa4959729/ICHES-2019-BILDIRI-KITABI-TAM-METIN.pdf#page=142
- Doo, M. Y., and Bonk, C. J. (2020). The effects of self-efficacy, self-regulation and social presence on learning engagement in a large university class using flipped Learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(6), 997-1010. <https://doi.org/10.1111/jcal.12455>
- Dunlap, J. C. and Lowenthal, P. R. (2018). Online educators' recommendations for teaching online: Crowdsourcing in action. *Open Praxis*, 10(1), 79-89. Retrieved from <https://openpraxis.org/index.php/OpenPraxis/article/view/721/421>

- Dunlap, J. C., Verma, G., and Johnson, H. L. (2016). Presence + experience: A framework for the purposeful design of presence in online courses. *TechTrends*, 60, 145-151. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0029-4>
- Eagly, A. H. and Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582-602. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.582>
- Ehrenberg, R. G., Brewer, D. J., Gamoran, A., and Willms, J. D. (2001). Class size and student achievement. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(1), 1-30. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.003>
- Ergün, E., ve Kurnaz, F. B. (2017). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf topluluğu hissi ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1515-1532. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/30766/332498>
- Ergün, E., ve Usluel, Y. K. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılık ölçeği'nin türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 18-33. <https://doi.org/10.17943/etku.64661>
- Eryılmaz, A. (2014). Üniversite Öğrencileri İçin Derse Katılım Ölçeklerinin Geliştirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 203-214. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21638/232562>
- Fiock, H. (2020). Designing a community of inquiry in online courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(1), 135-153. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.3985>
- Frankel, J. R., and Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education. (6 th ed.). New York: McGrawHill Book Company
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (Vol. 7, p. 429). New York: McGraw-hill.
- Fredricks, J., A., Blumenfeld, P., C. and Paris, A., H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., and Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8(1), 99-113. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03340899>

- Garrison, D. R. (2006). Online collaboration principles. *Journal of Synchronous Learning Networks*, 10(1). <http://www.sloan-c-wiki.org/wiki/index.php?title=Category:JALN>
- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842688.pdf>
- Garrison, D. R. (2009). Communities of inquiry in online learning. In P. Rogers, G. Berg, J. Boettcher, C. Howard, L. Justice & K. Schenk et al. (Eds.), *Encyclopedia of distance learning* (2nd ed.) (pp. 352–355). Hershey, PA: IGI Global.
- Garrison, D. R. (2017). *E-Learning in the 21st Century: A Community of Inquiry framework for research and practice* (3b.). New York, NY: Routledge.
- Garrison, D. R., and Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and higher education*, 10(3), 157-172. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.04.001>
- 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. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- 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(1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/08923640109527071>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.002>
- George, D., and Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gülbahar Güven, Y., (Ed.), (2018), *Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi 5. Sınıf Öğretmen Rehberi*. <https://tegm.meb.gov.tr/www/bilisim-teknolojileri-ve-yazilim-dersi-icin-hazirlanan-materyaller-ogretmen-ile-ogrencilerimiz-kullanimina-sunulmustur/icerik/476>
- Gülbahar, Y. (2012). Study of developing scales for assessment of the levels of readiness and satisfaction of participants in e-learning environments. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 45(2), 119-138. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001256

- Güleç, E. (2021). *Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamında bağlılığı ile öğrenmeye hazır bulunuşluk, sosyal olabilme algısı ve akademik motivasyonlarının ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 772634)
- Günüç, S. (2013). İnternet bağımlılığını yordayan bazı değişkenlerin cart ve chaid analizleri ile incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 28(71), 88. Retrieved from <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/14732>
- Günüç, S. (2016). Üniversitelerde öğrenci bağlılığı. Ankara: Nobel Akademi.
- Hacıömeroğlu, G., ve Elmalı, Ö. (2021). Öğretmen adaylarının uzaktan öğrenmeye yönelik tutum, öz yeterlik ve öğrenme ortamı algıları: Bir karma yöntem çalışması. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 5(3), 65-87. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jmse/issue/65161/912347>
- Hasani, L. M., Santoso, H. B., and Junus, K. (2022). Designing Asynchronous Online Discussion Forum Interface and Interaction Based on the Community of Inquiry Framework. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23(2), 191–213. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v23i2.6016>
- Haznedar, Ö., ve Baran, B. (2012). Eğitim fakültesi öğrencileri için e-öğrenmeye yönelik genel bir tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 42-59. <https://doi.org/10.17943/etku.84225>
- Hilliard, L. P., and Stewart, M. K. (2019). Time well spent: Creating a community of inquiry in blended first-year writing courses. *The Internet and Higher Education*, 41, 11-24. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.11.002>
- Horton, W. (2006). E-Learning by Design. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Horzum, M. B. (2017). Interaction, structure, social presence, and satisfaction in online learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(3), 505-512. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1324a>
- Ilgaz, H. (2008). *Uzaktan eğitimde teknoloji kabulünün ve topluluk hissinin öğrenen memnuniyetine katkısı* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 244862)
- Liman Kaban, A. (2021). The Influence of Online Presence on Learner Satisfaction and Learning in Higher Education. *Asian Journal of Distance Education*, 16(1), 230-246. Retrieved from <http://asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/549>
- Kahyar, S. (2018). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sorgulama topluluğu gerçekleştirme düzeyinin öğrenme analitikleri ile belirlenmesi* (Yüksek Lisans

Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 509385)

Kar, D., Saha, B., and Mondal, B. C. (2014). Attitude of university students towards e-learning in west Bengal. *American Journal of Educational Research*, 2(8), 669-673. <https://doi.org/10.12691/education-2-8-16>

Karakuş, İ., ve Yelken, T. Y. (2020). Uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin sosyal bulunuşluk ile işlemsel uzaklıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 186-201. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3506>

Karaoglan-Yilmaz, FG., Zhang, K., Ustun, AB., and Yilmaz, R. (2022). Transactional distance perceptions, student engagement, and course satisfaction in flipped learning: a correlational study. *Interact Learn Environ*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2091603>

Kazanidis, I., Pellas, N., Fotaris, P., and Tsinakos, A. (2018). Facebook and Moodle integration into instructional media design courses: A comparative analysis of students' learning experiences using the Community of Inquiry (CoI) model. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 34(10), 932-942. <https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1471574>

Kerem, A. Y., ve Dağhan, G. (2021). Sorgulama topluluğu modeli ile desteklenmiş bir dönüştürülmüş öğrenme ortamına ilişkin öğrenci görüşleri bir durum çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 12(1), 221-260. <https://doi.org/10.17943/etku.998332>

Keskin, S., ve Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmen adaylarının aidiyet duyguları ve araştırma topluluğu algılarıyla ilgili bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 90-114. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.309133>

Kılıç, M. Y. (2022). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Öz Yeterlik Algılarının ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Düzeylerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 239-272. <https://doi.org/10.17152/gefad.942359>

Kılıç, S. (2016). *Eşzamanlı çevrimiçi öğretimde sorgulama topluluğu modeli çerçevesinde bilişsel buradalık ile akademik başarı ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 423163)

Kılıç, S., ve Gökoğlu, S. (2021). Öğrenci ve Öğretmen Merkezli Eşzamanlı Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Sorgulama Topluluğu Oluşumlarının İncelenmesi: İki Durum Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2165-2187. <https://doi.org/10.17679/inuefd.973266>

- Kılıç, S., Horzum, M. B., ve Çakıroğlu, Ü. (2016). Çevrimiçi Eşzamanlı Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Öğretimsel, Sosyal ve Bilişsel Buradalık Algılarının Belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(2), 350. <https://doi.org/10.16949/turcomat.35549>
- Kılınç, H. (2020). *Çevrimiçi grup tartışmalarının öğrenenler üzerindeki etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi örneği* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 627077)
- Kilis, S., and Yildirim, Z. (2019). Posting patterns of students' social presence, cognitive presence, and teaching presence in online learning. *Online Learning*, 23(2), 179–195. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i2.1460>
- Klassen R. M., Yerdelen S., and Durksen, T. L. (2013). Measuring teacher engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 2, 33–52. <https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.44>
- Kokoç, M. (2019). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin bağımlılık düzeylerinin akıllı telefon bağımlılıkları, öz-düzenleme ve öz-yeterlik becerileri ile ilişkisinin modellenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 600515)
- Kozan, K., and Richardson, J. C. (2014). Interrelationships between and among social, teaching, and cognitive presence. *Internet and Higher Education*, 21, 68-73. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.007>
- Köse, K. N. (2021). *Covid-19 pandemi sürecinde hemşirelik öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 681741)
- Kuh G. D. (2009) What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50, 683–706. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0099>
- Kuo, Y.C., Walker, A.E., Belland, B.R., and Schroder, K.E. (2013). A predictive study of student satisfaction in online education programs, *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(1), 16-39. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i1.1338>
- Küçük, Ş. (2012). *Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modeli ile öğretmen adaylarının öğrenme ortamı olarak Facebook kullanımı* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 681741)
- Lee, R., Hoe Looi, K., Faulkner, M., and Neale, L. (2021). The moderating influence of environment factors in an extended community of inquiry model of e-

- learning. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(1), 1-15.
<https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1758032>
- Lewis, D. (2022). Modeling student engagement using optimal control theory. *Journal of Geometric Mechanics*, 14(1), 131.
- Ilgaz, H., and Gülbahar, Y. (2015). A snapshot of online learners: e-readiness, e-satisfaction and expectations. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(2), 171-187.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i2.2117> Copied An error has occurred
- Lim, J., and Richardson, J. C. (2021). Predictive effects of undergraduate students' perceptions of social, cognitive, and teaching presence on affective learning outcomes according to disciplines. *Computers & Education*, 161, 104063.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104063>
- Liu, X., Magjuka, R.J., Bonk, C.J., and Lee, S.h. (2006). Does Sense of Community Matter? An Examination of Participants' Perspectives in Online Courses. In T. Reeves & S. Yamashita (Eds.), *Proceedings of E-Learn 2006--World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 2615-2621). Honolulu, Hawaii, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved August 24, 2023 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/24101/>.
- Lowenthal, P. R., and Dunlap, J. C. (2020). Social presence and online discussions: a mixed method investigation. *Distance Education*, 41(4), 490-514.
<https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1821603>
- Lowenthal, P. R., and Parscal, T. (2008). Teaching presence online facilitates meaningful learning. *The Learning Curve*, 3(4), 1-2. Retrieved from <http://www.patricklowenthal.com/publications/TeachingPresenceFacilitatesLearning.pdf>
- Lowenthal, P., and Dunlap, J. (2018). Investigating students' perceptions of instructional strategies to establish social presence. *Distance Education*, 39(3), 281-298. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1476844>
- Maddrell, J. A., Morrison, G. R., and Watson, G. S. (2011, November). Community of inquiry framework and learner achievement. In *annual meeting of the Association of Educational Communications & Technology, Jacksonville, FL*. Retrieved from <http://www.jennifermaddrell.com/wpcontent/uploads/2011/11/maddrell-morrisonwatson-aect-featured-researchpaper-final-20111110>
- Maddrell, J. A., Morrison, G. R., and Watson, G. S. (2017). Presence and learning in a community of inquiry. *Distance Education*, 38(2), 245-258.
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., and Farb, A. F. (2012). Engagement across developmental periods. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C.

- Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*, (pp. 45–63). Boston: Springer US Retrieved from http://link.springer.com/10.1007/978-1-4614-2018-7_3
- Maranna, S., Willison, J., Joksimovic, S., Parange, N., and Costabile, M. (2022). Factors that influence cognitive presence: A scoping review. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(4), 95–111. <https://doi.org/10.14742/ajet.7878>
- Meyer, K. A. (2014). J-B ASHE higher education report series (AEHE): Student engagement online: What works and why: ASHE higher education report, 40:6 (1). Somerset, US: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/aehe.20018>
- Miller, M. E., Newton, K., Stover, S., Miller, B., and Buttolph, J. (2020). Comparing delivery methods of an introductory nutrition course using the community of inquiry. *Journal of nutrition education and behavior*, 52(4), 401-406. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2019.09.007>
- Naghavi, M. A. (2023). Study of Teachers and Students Attitude toward E-learning: Surveying in Iranâ s E-learning Universities. *Research and Planning in Higher Education*, 13(1), 157-176. https://journal.irphe.ac.ir/article_702557.html?lang=en
- Ngoyi, L., Mpanga, S., Ngoyi, A., Sudhir, V. V., Murthy, A. S. N., Rani, D. E., and Vikram, P. (2014). The relationship between student engagement and social presence in online learning. *International Journal*, 3(4), 242-247. Retrieved from <http://warse.org/pdfs/2014/ijacst01342014.pdf>
- Olpak, Y.Z., and Kiliç Çakmak, E. (2018). Examining the reliability and validity of a Turkish version of the community of inquiry survey. *Online Learning*, 22(1), 147-161. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.990>
- Olpak, YZ. (2013). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında farklı geribildirim stratejilerinin öğrencilerin sosyal bilişsel ve öğretimsel bulunuşluk algıları ile akademik başarılarına etkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 349050)
- Oyazun, B., Barreto, D., and Conklin, S. (2018). Instructor social presence effects on learner social presence, achievement, and satisfaction. *TechTrends*, 62(6), 625-634. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-018-0299-0>
- Özdemir, K. Y. (2015). *Akran ve öğretmen değerlendirme yöntemlerinin uygulandığı web tabanlı uzaktan eğitim ortamlarında araştırmaya dayalı öğrenme topluluğunun gelişimi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 414187)
- Özkaya, M. (2013). *Çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin transaksiyonel uzaklık algısı, sorgulama topluluğu algısı ve öğrenme yaklaşımlarının akademik başarıları*

üzerindeki etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 336017)

- Öztürk, E. (2012). Araştırma Topluluğu Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 408-422. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8589/106743>
- Öztürk, E., Erdem, M., ve Deryakulu, D. (2017). Toplumsal buradalık ve öğretimsel buradalığın bilişsel buradalığı yordama gücü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1319-1336. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/30766/332463>
- Patwardhan, V., Rao, S., and Prabhu, N. (2020). Community of Inquiry (CoI) framework and course design as predictors of satisfaction in emergency remote teaching: Perspectives of hospitality management students. *Journal of e-learning and knowledge society*, 16(4), 94-103. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135315>
- Peacock, S., and Cowan, J. (2016). From presences to linked influences within communities of inquiry. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 17(5), 267-283. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1117447>
- Philp, J., and Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36(1), 50-72. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000094>
- Purwandari, E. P., Junus, K., and Santoso, H. B. (2022). Exploring E-Learning Community of Inquiry Framework for Engineering Education. *International Journal of Instruction*, 15(1), 619-632. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1331349>
- Rasheed, R. A., Kamsin, A., and Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, 144(1), 103701. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701>
- Redmond, P. (2014). Reflection as an indicator of cognitive presence. *E-Learning and Digital Media*, 11(1), 46-58. <https://doi.org/10.2304/elea.2014.11.1.46>
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer, Boston, MA.
- Reeve, J., and Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>

- Reisoğlu, İ. (2014). *3B sanal öğrenme ortamlarında öğretimsel, sosyal ve bilişsel buradalık* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 356844)
- Richardson, J. C., 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. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.001>
- Richardson, J. C., Ice, P., and Swan, K. (2009). Tips and techniques for integrating social, teaching, & cognitive presence into your courses. *Poster session presented at the Conference on Distance Teaching & Learning*, Madison, WI.
- Rourke, L. (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 51-70.
- Rovai, A. P. (2000). Building and sustaining community in asynchronous learning networks. *Internet and Higher Education*, 3, 285-297. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(01\)00037-9](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(01)00037-9)
- Sánchez, A. D. L. M. M., and Karaksha, A. (2023). Nursing student' s attitudes toward e-learning: a quantitative approach. *Education and Information Technologies*, 28(2), 2129-2143. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-022-11226-x>
- Saykılı, A. (2019). 21. yüzyılda e-öğrenme: sorgulayıcı öğrenme toplulukları kuramına dayalı araştırma ve uygulama (e-learning in the 21st century a community of inquiry framework for research and practice) [Kitap tanıtım e-Learning in the 21st century a community of inquiry framework for research and practice by D. Randy Garrison (Ed.)]. *AUAd*, 5(1), 117-125. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/44098/543497>
- Seckman, C. (2018). Impact of interactive video communication versus text-based feedback on teaching, social, and cognitive presence in online learning communities. *Nurse Educator*, 43(1), 18-22. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000448>
- Shea, P., and Bidjerano, T. (2009). Community of inquiry as a theoretical framework to foster "epistemic engagement" and "cognitive presence" in online education. *Computers & Education*, 52(3), 543-553. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.10.007>
- Shea, P., Richardson, J., & Swan, K. (2022). Building bridges to advance the community of inquiry framework for online learning. *Educational Psychologist*, 57(3), 148-161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2089989>

- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B., and Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158–176. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.158.21860>
- Singh, J., Singh, L., and Matthees, B. (2022). Establishing social, cognitive, and teaching presence in online learning—A panacea in COVID-19 pandemic, post vaccine and post pandemic times. *Journal of Educational Technology Systems*, 51(1), 28-45. <https://doi.org/10.1177/0047239522109516>
- Stephens, G. E., and Roberts, K. L. (2017). Facilitating collaboration in online groups. *Journal of Educators Online*, 14(1), 1-16. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1133614>
- Stewart, M. K. (2017). Communities of inquiry: A heuristic for designing and assessing interactive learning activities in technology-mediated FYC. *Computers and Composition*, 45, 67-84. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2017.06.004>
- Stewart, M. K., Hilliard, L., Stillman-Webb, N., and Cunningham, J. M. (2021). The Community of Inquiry in Writing Studies Survey: Interpreting Social Presence in Disciplinary Contexts. *Online Learning*, 25(2), 73-94. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1301627>
- Sun, J. C.-Y. and Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and selfregulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 191-204. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x>
- Sun, P., Tsai, J. R., Finger, G., Chen, Y., and Yeh, D. (2008). What drives a successful e- learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50(4), 1183–1202. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.11.007>
- Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22(2), 306 – 331. <https://doi.org/10.1080/01587910102202088>
- Swan, K. (2019). Social construction of knowledge and the community of inquiry framework. *Open and distance education theory revisited: Implications for the digital era*, 57-65. Retrieved from https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-13-7740-2_7
- Szeto, E. (2015). Community of inquiry as an instructional approach: What effects of teaching, social, and cognitive presences are there in blended synchronous learning and teaching? *Computers and Education*, 81, 191-201. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.015>

- Şahin, A. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 3496-3525. <https://doi.org/10.15869/itobiad.937532>
- Şahin Kızıl, A. (2021). Predicting achievement in distance language learning: a structural equation model. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 36(1), 88-104. <https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1787819>
- Şahin, F., Çaka, C., Yaman, N. D., Odabaşı, H. F., ve Kuzu, A. (2016). Mesleki gelişim ve araştırma toplulukları bağlamında bir model önerisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 128-151. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/24690/261079>
- Şükrü, A. D. A., Gültekin, S., ve Gönenç, H. (2021). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(4), 1738-1761. <https://doi.org/10.53487/ataunisobil.971183>
- Tarım, K., ve Uyandıran, A. (2021). Öğretmenlerin ve Üniversite Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 5(2), 41-64. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jmse/issue/62413/895746>
- Tiedt, J. A., Owens, J. M., and Boysen, S. (2021). The effects of online course duration on graduate nurse educator student engagement in the community of inquiry. *Nurse Education in Practice*, 55, 103164. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103164>
- Turgut, Y. E., ve Civelek Kutay, F. (2023). Türkiye’de sorgulama topluluğu modeline yönelik araştırmaların eğilimleri: Bir içerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 13(2), 328-351. <https://doi.org/10.17943/etku.1188016>
- 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. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Shiangkwei-Wang/publication/255576499_The_Effects_of_a_Synchronous_Communication_Tool_Yahoo_Messenger_on_Online_Learners'_Sense_of_Community_and_their_Multimedia_Authoring_Skills/links/546c7030cf21e510f61a882/The-Effects-of-a-Synchronous-Communication-Tool-Yahoo-Messenger-on-Online-Learners-Sense-of-Community-and-their-Multimedia-Authoring-Skills.pdf

- Wang, Y. S. (2003). Assessment of learner satisfaction with asynchronous electronic learning systems. *Information & Management*, 41, 75–86. [https://doi.org/10.1016/S0378-7206\(03\)00028-4](https://doi.org/10.1016/S0378-7206(03)00028-4)
- Watson, F. F., Bishop, M. C., and Ferdinand-James, D. (2017). Instructional strategies to help online students learn: Feedback from online students. *TechTrends*, 61, 420-427. <https://doi.org/10.1007/s11528-017-0216-y>
- Wertz, R. E. (2022). Learning presence within the Community of Inquiry framework: An alternative measurement survey for a four-factor model. *The internet and higher education*, 52, 100832. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2021.100832>
- Willms, J.D. (2003). Student Engagement at School: a sense of belonging and participation: Results from PISA 2000. *Organisation for Economic Co-operation and Development*. 09.10.2014
- Wut, T. M., Ng, P. M. L., and Low, M. P. (2023). Engaging university students in online learning: a regional comparative study from the perspective of social presence theory. *Journal of Computers in Education*, 1-27. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s40692-023-00278-8>
- Xiu, Y., and Thompson, P. (2020). Effects of video discussion posts on social presence and course satisfaction. *Electronic Journal of e-Learning*, 18(5), 449-459. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1276352>
- Yakar, L., ve Yakar, Z. Y. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1-21. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.781097>
- Yamamoto, G.T. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi(online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.32329/uad.711110>
- Yin, B., and Yuan, C. H. (2022). Blended learning performance influence mechanism based on community of inquiry. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2061912>
- Zepke, N., and Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active learning in higher education*, 11(3), 167-177. <https://doi.org/10.1177/1469787410379680>
- Zhan, Z., and Mei, H. (2013). Academic self-concept and social presence in face-to-face and online learning: Perceptions and effects on students' learning achievement and satisfaction across environments. *Computers & Education*, 69, 131-138. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.002>

Zuo, M., Ma, Y., Hu, Y., and Luo, H. (2021). K-12 students' online learning experiences during COVID-19: Lessons from China. *Frontiers of Education in China*, 16(1), 1-30. <https://doi.org/10.1007/s11516-021-0001-8>

Zuo, M., Hu, Y., Luo, H., Ouyang, H., and Zhang, Y. (2022). K-12 students' online learning motivation in China: An integrated model based on community of inquiry and technology acceptance theory. *Education and Information Technologies*, 27(4), 4599-4620. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10791-x>



ETİK KURUL KARARI



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU**

DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 18/01/2022
Toplantı K. Sayısı : 2022/17

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitimi Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Funda CİVELEK KUTAY “Sorgulama Topluluğu Modeli Öğretim Etkinliklerine Dayanan Bir Çevrimiçi Ders Tasarımı” isimli projesi kapsamında yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
- ☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
- ☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.



Prof. Dr. Ahmet İshak DEMİR

Başkan

