

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
BİLİM DALI

ARAŞTIRMAYA DAYALI ÖĞRENME TOPLULUĞU
MODELİ İLE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME
ORTAMI OLARAK FACEBOOK KULLANIMI

ŞİRİN KÜÇÜK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
DOÇ. DR. İSMAİL ŞAHİN

KONYA-2012



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

	Adı Soyadı	Şirin KÜÇÜK
Öğrencinin	Numarası	115203001001
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Bilg. ve Öğr. Tekn. Eğitimi A.B.D./ Bilg. ve Öğr. Tekn. Eğitimi B.D.
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tezin Adı	Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Modeli İle Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ortamı Olarak Facebook Kullanımı

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


 Şirin KÜÇÜK



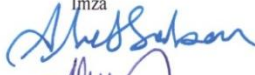
T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Şirin KÜÇÜK		
	Numarası	115203001001		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Bilg. ve Öğr. Tekn. Eğitimi A.B.D./ Bilg. ve Öğr. Tekn. Eğitimi B.D.		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora	<input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Doç.Dr. İsmail ŞAHİN		
Tezin Adı	Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Modeli İle Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ortamı Olarak Facebook Kullanımı			

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan ...Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Modeli İle Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ortamı Olarak Facebook Kullanımı... başlıklı bu çalışma ..18../.06../.2012.. tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza   
Prof.Dr. Ahmet SABAN	Üye (Asil)	
Yrd.Doç.Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR	Üye (Asil)	
Doç.Dr. İsmail ŞAHİN	Danışman	

ÖNSÖZ-TEŞEKKÜR

Araştırmamın başından itibaren, düşünceleri ve tecrübeleri ile bana yol gösteren, yardımcı olan değerli danışmanım ve bölüm başkanım Doç. Dr. İsmail ŞAHİN' e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmam boyunca desteklerini ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocalarım, Prof. Dr. Ahmet SABAN, Yrd. Doç. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR ve Dr. Aslıhan SABAN' a çok teşekkür ederim.

Lisans eğitimimden itibaren akademik hayata başlamam için beni yönlendiren ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Aytakin İŞMAN' a çok teşekkür ederim. Lisansüstü eğitimim sırasında bilgilerini benimle paylaşan ve manevi desteğini eksik etmeyen değerli hocam, Yrd. Doç. Dr. Mübin KIYICI' ya teşekkür ederim.

Son olarak, beni bugünlere getiren, maddi ve manevi desteklerini, sevgilerini her zaman yanımda hissettiğim babam İbrahim KÜÇÜK, annem İnciser KÜÇÜK ve kardeşim Kaan KÜÇÜK' e sonsuz teşekkür ederim.

Şirin KÜÇÜK

15.05.2012



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Şirin KÜÇÜK
	Numarası	115203001001
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ABD
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. İsmail ŞAHİN
Tezin Adı	Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Modeli İle Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ortamı Olarak Facebook Kullanımı	

ÖZET

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte ortaya çıkan çevrimiçi ve karma öğrenmeler, modern toplumlarda oldukça önem kazanmıştır. Son zamanlarda, bu öğrenme ortamlarının etkililiğini arttırmak amacıyla öğrenme toplulukları oluşturulması düşüncesi ortaya çıkmıştır. Bu düşünceden yola çıkarak, Garrison, Anderson ve Archer (2000), çevrimiçi ve karma öğrenme ortamlarında öğrencilerin birbirleriyle etkileşim ve işbirliği içinde olduğu, öğrenmenin eğitsel deneyimlere dayalı olarak gerçekleştiği öğrenme toplulukları meydana getirmeyi amaçlayan Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Yapısını (Community of Inquiry Framework - CoI) ortaya koymuşlardır. CoI yapısı içerisinde, sosyal bulunuşluk, bilişsel bulunuşluk ve öğretimsel bulunuşluk olmak üzere üç temel boyut yer almaktadır.

Bu araştırmanın amacı, facebook desteğiyle sağlanan karma öğrenme ortamı ile yüz yüze öğrenme ortamının, öğrencilerin, motivasyonları, memnuniyetleri, akademik başarıları, sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşlukları üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Karma öğrenme, hem facebook üzerinden hem de yüz yüze olarak yürütülmüştür. Bu çalışmada gerçek deneme modelleri kapsamına giren “Ön Test - Son Test Kontrol Gruplu Model” kullanılmıştır. Aynı zamanda,

karma öğrenme ortamında bulunan öğrencilerin, facebook üzerinden yaptıkları tartışmalardan elde edilen metinlere içerik analizi yapılmıştır. Araştırma, 2011-2012 akademik yılı bahar döneminde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde ikinci sınıfa devam eden 109 öğrenci ile “Öğretim Tasarımı ve Modelleri” dersi kapsamında yürütülmüştür.

Araştırma sonunda, karma öğrenme yaklaşımli deney grubu öğrencileri ile yüz yüze öğrenme yaklaşımli kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu iki grup arasında motivasyon, memnuniyet, sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluklarının bazı alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Son olarak, yapılan içerik analiziyle karma öğrenme ortamında bulunan öğrencilerde, üç bulunuşluğun da geliştiği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu, Çevrimiçi Öğrenme, Harmanlanmış Öğrenme



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ



Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Şirin KÜÇÜK
	Numarası	115203001001
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ABD
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. İsmail ŞAHİN
	Tezin İngilizce Adı	Examining Pre-Service Teachers' Facebook Use As A Learning Environment with Community Of Inquiry Model

SUMMARY

Online and blended learning which has developed with advances in technology has gained relative importance in modern communities. In recent years, the concept of creating learning communities has been coined in order to increase the effectiveness of these learning environments. Based on this concept, Garrison, Anderson and Archer (2000) developed the Community of Inquiry Framework (CoI), which intends to create learning communities in which students in online and blended learning environments, collaborate and interact with one another and learning is based on educational experiences. CoI framework is based on three fundamental dimensions i.e. social presence, cognitive presence and teaching presence.

The purpose of this study was to examine the development of a CoI in face to face and blended learning contexts in relation to students' academic success, satisfaction and motivation. A undergraduate course delivered online and blended format was the focus of the study. The pre-test and post-test research model was used in the study. Also, content analysis was used to analyze posting patterns in facebook. The sample of the study was 109 students in the Department of Computer and Instructional Technology Education.

According to the results of the study, there is no difference between academic success in control and experimental groups. Also, there is a significant difference in some categories of motivation, satisfaction and CoI. Finally, the content analysis shows that in the blended course students have slightly higher perceptions of each presence.

Key words: Community of Inquiry, Online Learning, Blended Learning.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	ii
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU	iii
ÖNSÖZ-TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
SUMMARY	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem	1
1.2.Araştırmanın Amacı	2
1.3.Araştırmanın Önemi	3
1.4.Sayıtlar	4
1.5.Sınırlılıklar	4
1.6.Tanımlar	4
BÖLÜM II.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Uzaktan Eğitim.....	6
2.2. Yapılandımacı Yaklaşım	9
2.3. Öğrenme Topluluğu	13
2.4. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Yapısı.....	13
2.4.1.Sosyal Bulunuşluk.....	19
2.4.2. Bilişsel Bulunuşluk.....	21
2.4.3. Öğretimsel Bulunuşluk.....	24
2.5. Memnuniyet.....	27
2.6. Motivasyon.....	28
2.7. Facebook İle Eğitim	29
2.8. İlgili Araştırmalar	33
BÖLÜM III.....	36
YÖNTEM.....	36
3.1. Araştırma Modeli	36
3.2.Çalışma Grubu.....	37

3.3. Nicel Veri Toplama Araçları.....	38
3.3.1. Başarı Testi.....	38
3.3.2. Derse Yönelik Motivasyon Ölçeği.....	39
3.3.3. Eğitim Süreci Memnuniyet Ölçeği.....	41
3.3.4. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Yapısı Ölçeği.....	42
3.4. Nitel Veri Toplama Araçları.....	45
3.5. Deneysel İşlem Süreci.....	45
3.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	54
BÖLÜM IV	56
BULGULAR	56
4.1. Çalışma Grubuna Yönelik Bulgular.....	56
4.2. Akademik Başarıya Yönelik Bulgular.....	58
4.3. Derse Yönelik Motivasyona İlişkin Bulgular.....	59
4.4. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Yapısına Yönelik Bulgular.....	60
4.5. Eğitim Süreci Memnuniyetine Yönelik Bulgular.....	62
4.6. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Modelinin İçerik Analizi Bulguları.....	63
4.6.1. Sosyal Bulunuşluk İçerik Analizi.....	64
4.6.2. Bilişsel Bulunuşluk İçerik Analizi.....	66
4.6.3. Öğretimsel Bulunuşluk İçerik Analizi.....	68
BÖLÜM V	72
TARTIŞMA VE ÖNERİLER	72
5.1. Karma Öğrenmede Akademik Başarı.....	72
5.2. Derse Yönelik Motivasyon.....	73
5.3. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Modeli.....	74
5.3.1. Sosyal Bulunuşluk.....	74
5.3.2. Bilişsel Bulunuşluk.....	75
5.3.3. Öğretimsel Bulunuşluk.....	76
5.4. Eğitim Sürecine Yönelik Memnuniyet.....	77
5.5. Öneriler.....	79
KAYNAKLAR	81
EKLER	91

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen.....	37
Tablo 4.1. Akademik Başarı Ön Test Puanları t-Testi Karşılaştırması	56
Tablo 4.2. Motivasyon Ön Test Puanları t-Testi Karşılaştırması	57
Tablo 4.3. Akademik Başarı Son-Test Puanları t-Testi Karşılaştırması.....	58
Tablo 4.4. Akademik Başarı Proje Puanları t-Testi Karşılaştırması.....	58
Tablo 4.5. Motivasyon Son Test Puanları t-Testi Karşılaştırması.....	59
Tablo 4.6. Sosyal Bulunuşluk Son Test Puanları t-Testi Karşılaştırması.....	60
Tablo 4.7. Bilişsel Bulunuşluk Son Test Puanları t-Testi Karşılaştırması.....	61
Tablo 4.8. Öğretimsel Bulunuşluk Son Test Puanları t-Testi Karşılaştırması.....	61
Tablo 4.9. Memnuniyet Son Test Puanları t-Testi Karşılaştırması.....	62
Tablo 4.10.Sosyal Bulunuşluk Boyutunun Temaları ve Örnek İfadeler.....	64
Tablo 4.11.Kodlanan Sosyal Bulunuşluk Algılarının Projelere göre Karşılaştırılması	65
Tablo 4.12.Bilişsel Bulunuşluk Boyutunun Temaları ve Örnek İfadeler	66
Tablo 4.13. Kodlanan Bilişsel Bulunuşluk Algılarının Projelere göre Karşılaştırılması	67
Tablo 4.14.Öğretimsel Bulunuşluk Boyutunun Temaları ve Örnek İfadeler	69
Tablo 4.15. Kodlanan Öğretimsel Bulunuşluk Algılarının Projelere göre Karşılaştırılması	70

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Modeli.....	15
Şekil 2.2. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Modeli-Etkileşim Çeşitleri	17
Şekil 2.3. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Modeli - Etkili Uygulama İlkeleri.....	18
Şekil 2.4. Uygulamalı Araştırma Modeli.....	23
Şekil 2.5. Facebook Kullanıcı Sayılarının Yaşlara Göre Dağılımı.....	30
Şekil 3.1. Kontrol grubu uygulama süreci	47
Şekil 3.2. Deney grubu uygulama Süreci	48
Şekil 3.3. Facebook üzerinden Proje 1 Paylaşımı.....	49
Şekil 3.4. Facebook üzerinden Öğrencilerin Proje 1 Tartışmaları.....	50
Şekil 3.5. Facebook üzerinden Proje 2 Paylaşımı.....	51
Şekil 3.6. Facebook üzerinden Öğrencilerin Proje 2 Tartışmaları.....	51
Şekil 3.7. Facebook üzerinden Proje 3 Paylaşımı.....	52
Şekil 3.8. Facebook üzerinden Öğrencilerin Proje 3 Tartışmaları.....	53
Şekil 3.9. Facebook üzerinden Öğrencilerin Proje 4 Tartışmaları.....	54
Şekil 4.1. Öğrenci İfadelerinin Boyutlara Göre Dağılımı.....	63

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmayla ilgili olan gerekli tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Günümüzde teknolojiye meydana gelen hızlı ve büyük gelişme, modern toplumların etkilenmesine neden olmuştur. Bu büyük gelişme aynı zamanda bir ihtiyacı da beraberinde getirmiştir. Bu ihtiyaç teknolojiyi kullanabilme, yönetebilme, anlayabilme ve değerlendirebilme gerekliliğidir. Bu ihtiyacı karşılamak için eğitim alanının başrol oynadığı düşünülmektedir. Bu nedenle, eğitim kurumlarından teknolojiyi kullanarak bilgiye ulaşabilen, yeni bilgiler üretebilen ve bu yeniçağa ayak uydurabilen bireyler yetiştirmeleri beklenmektedir. Uzaktan eğitim, toplumların bu beklentilerine ve ihtiyaçlarına cevap olarak karşımıza çıkmaktadır. Uzaktan eğitim ile teknolojiyle iç içe olan, kritik düşünebilen, problem çözebilen ve işbirlikli çalışabilen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Ancak, uzaktan eğitimin getirdiği bu avantajların yanında bazı sorunlar da karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci ve öğretmenin ayrı mekânlarda olması nedeniyle birbirleriyle etkileşim ve iletişim kurmada sıkıntı yaşamaları, uzaktan eğitimde giderilmesi gereken en büyük problemlerden biridir.

Moore ve Kearsley (1996) öğrenci ve öğretmenin fiziksel uzaklığın yanında potansiyel yanlış anlamalara yol açan psikolojik ve iletişimsel boşluk anlamına gelen transaksiyonel uzaklık kavramını ortaya koymuşlardır. Uzaktan eğitimde oluşan bu boşluğun giderilmesi ve öğrencilerin kendilerini gerçek bir sınıf ortamında hissetmelerini sağlamak amacıyla Garrison, Anderson ve Archer (2000) "Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu (CoI)" modelini ortaya koymuşlardır. Bu model öğrenmenin, öğrencinin; öğretmen, öğrenci ve içerik ile etkileşimi sonucunda oluşturduğu bireysel deneyimler ile gerçekleştiğini savunmaktadır. CoI, eleştirel düşünmeye ve işbirliğine oldukça önem veren, sağladığı yönergeler ile iyi yapılandırılmış bir modeldir.

Model içinde, sosyal, bilişsel, öğretimsel bulunuşluk olmak üzere üç boyut bulunmaktadır. Model içerisinde yer alan üç bulunuşluk, birbirine bağlı olarak gelişmektedir. Sosyal bulunuşluk, “öğrencinin araştırma topluluğu içerisinde kendini sosyal ve duygusal olarak yansıtabilme becerisidir“ (Rourke, Anderson, Garrison ve Archer, 2001, s.3). Bilişsel bulunuşluk, öğrencilerin yansıtma ve tartışmalar aracılığıyla bilgiyi anlamlandırma ve yapılandırmasıdır (Garrison ve Anderson ve Archer, 2000). Öğretimsel bulunuşluk ise kişisel olarak anlamlı ve eğitsel öğrenme kazanımlarını gerçekleştirmek amacıyla bilişsel ve sosyal süreçlerin yönlendirilmesi, tasarımı, kolaylaştırılması olarak tanımlanır (Anderson, Rourke, Garrison ve Archer, 2001). Karma ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında, etkili bir öğrenme gerçekleşebilmesi için öğrencinin sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluk göstermesi gerekmektedir.

Hızla gelişen internet ve teknolojiler, sanal topluluklardan oluşan sosyal ağların oluşmasına neden olmuştur. Sosyal ağ siteleri; bireyler arası iletişimi, çoklu ortam paylaşımını, işbirliğini desteklemektedir. Bu kavramlar, özellikle sosyal, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramının öğrenme sürecine yönelik önermeleriyle örtüşmektedir (Kert ve Kert, 2010). Bu çalışmada, sosyal sitelerinin sağladığı bu imkânlar ile araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modelinin sağladığı faydalar birleştirilerek etkili öğrenme toplulukları oluşturmak amaçlanmıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, facebook desteğiyle sağlanan karma öğrenme ortamı ile yüz yüze öğrenme ortamının; öğrencilerin sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşlukları, motivasyonları, memnuniyetleri ve akademik başarıları üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Karma öğrenme yaklaşımli deney grubu ile yüz yüze öğrenme yaklaşımli kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarına göre;

- a. Akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- b. Derse yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- c. Sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşlukları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- d. Memnuniyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Ayrıca, karma öğrenme yaklaşımli deney grubu öğrencilerinin facebook üzerinden yaptıkları tartışmalarda, sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluk açısından gelişmeleri nasıldır? sorusu, nitel verilerin içerik analizi yoluyla cevaplandırılmaya çalışılmıştır.

1.3.Araştırmanın Önemi

Garrison, Archer ve Anderson (2000) ortaya koydukları araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modelinde (CoI) sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluk olmak üzere üç boyut bulunmaktadır. Her boyut ayrı ayrı araştırmacılar tarafından birçok kez incelenmiş, ancak üç boyutun bir arada incelendiği çalışmanın oldukça az olduğu görülmüştür (Garrison ve Arbaugh, 2007). Bu yüzden, bu çalışmada sosyal, öğretimsel ve bilişsel bulunuşluk bir arada incelemiştir.

İlgili alan yazında araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu yapısı çoğunlukla karma ve çevrimiçi öğrenme ortamında araştırılmıştır. Bu model, birkaç araştırmada çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme ortamlarında uygulanmış olmasına rağmen (Huang, 2011) modelin karma ve yüz yüze öğrenme ortamlarında uygulandığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada, alan yazında var olan bir boşluğu doldurmak amacıyla, karma ve yüz yüze öğrenme ortamlarında CoI modelinde yer alan her bir bulunuşluk düzeyi (sosyal, bilişsel ve öğretimsel) incelenmiştir.

Bu çalışmada, bir sosyal ağ olan facebook desteğiyle karma öğrenme ortamı oluşturulmuş, yüz yüze ve karma öğrenme ortamındaki öğrencilerin bulunuşluk düzeyleri, memnuniyet, motivasyon ve akademik başarıları nitel ve nicel olarak incelenmiştir. Öğrenim-öğretim sırasında, en yeni teknolojik uygulamalardan biri olan ve uzaktan eğitim araçlarından biri olarak görülen facebook'un, araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modeli ile birlikte kullanılması çalışmanın güncel ve özgün olmasına büyük katkı sağlamaktadır.

Bu çalışmanın sağlayacağı bir diğer katkı ise, araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu yapısı ile ilgili Türkçe bir çalışma bulunmamaktadır. Bu yüzden, bu çalışmanın sonuçları uzaktan eğitim ve karma eğitim alan yazınına yeni bilgiler ekleyecek, öğretmen ve uzaktan eğitim tasarımcılarına araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu geliştirmeleri için yardımcı olabilecektir.

1.4.Sayıtlar

Yapılan araştırmanın dayandığı temel sayıtlar şunlardır:

1. Kontrol altına alınamayan değişkenler deney ve kontrol gruplarını aynı oranda etkilemiştir.
2. Deney ve kontrol grubundaki katılımcılar ölçme araçlarındaki sorulara içtenlikle yanıt vermiştir.

1.5.Sınırlılıklar

1. Araştırma 2011-2012 öğretim yılı bahar döneminde, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 109 ikinci sınıf öğrencisi ve toplam 7 hafta ile,
2. Konu alanı olarak Öğretim Tasarımı ve Modelleri dersi ile,
3. Kapsam açısından Öğretim Tasarımı ve Modelleri dersinde yer alan, öğretim tasarımının temelleri, ihtiyaç analizi, öğrenci özellikleri, öğretimsel kazanımlar ve öğretim stratejileri konuları ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Uzaktan Eğitim: Farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin, öğrenme-öğretme faaliyetlerinin iletişim teknolojileri, e-posta hizmetleriyle gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi modelini ifade eder (İşman, 1998).

Karma Öğrenme: Her türlü teknolojinin kullanılabilirdiği çevrimiçi ile yüz yüze öğrenme ortamlarının bir araya getirilerek oluşturulduğu öğrenme ortamıdır.

Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Yapısı: Çevrimiçi veya karma öğrenme ortamlarında, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim ve işbirliği içinde olduğu,

öğrenmenin eğitsel deneyimlere dayalı olarak gerçekleştiği öğrenme toplulukları meydana getirmektir (Garrison, Anderson, ve Archer, 2000).

Sosyal Bulunuşluk: Öğrencinin araştırma topluluğu içerisinde kendini sosyal ve duygusal olarak yansıtabilme becerisidir (Rourke, Anderson, Garrison ve Archer, 2001).

Bilişsel Bulunuşluk: Araştırma topluluğunda işbirlikli çalışma ve yansıtma süresince bilginin anlamının keşfedilmesi, yapılandırılması, değerlendirilmesi ve onaylanmasıdır (Garrison, 2007).

Öğretimsel Bulunuşluk: Anlamlı ve eğitici, öğrenme kazanımlarının bireyler tarafından farkına varılması için bilişsel ve sosyal süreçlere yön verilmesi, kolaylaştırılması ve tasarlanmasıdır (Akyol, 2009).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın temelini oluşturan araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modelinin daha iyi anlaşılması için; uzaktan eğitim, yapılandırmacı yaklaşım, araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modeli, memnuniyet ve motivasyon kavramları detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

2.1. Uzaktan Eğitim

Ülkemizde uzaktan eğitim yükseköğretim kurumlarında oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Uzaktan eğitim, zaman, fiziksel ve ekonomik nedenlerle eğitimine devam edemeyen kişilere sunduğu zamandan ve mekândan bağımsızlık, programda esneklik ve öğretim materyallerine kolayca ulaşım olanaklarıyla oldukça popüler ve talep edilen bir eğitim haline gelmiştir. Alanyazın incelendiğinde, uzaktan eğitim kavramının ortaya çıktığı günden bugüne, araştırmacılar tarafından birçok farklı şekilde tanımlandığı görülmektedir.

Moore ve Kearsly (1996) tarafından uzaktan eğitim, “özel organizasyonların ve uygulamaların yapılması yanında, ayrıca özel bir ders planı yapma tekniği, özel öğretme teknikleri, elektronik olan veya olmayan sistemlerin kullanıldığı, özel iletişim metotları olan normal olarak öğretme faaliyetlerini farklı ortamlarda oluşturan planlı bir öğrenme” (s.2) olarak tanımlanmıştır. Keegan (1980) uzaktan eğitimi geleneksel eğitimden ayıran 6 temel bileşeni: (a) öğretmen ve öğrenci farklı ortamlarda bulunduğu, (b) gruptan çok bireysel öğrenmenin olduğu, (c) öğrenci ve öğretmeni bir araya getirmek için teknolojik araçların kullanıldığı, (d) çift yönlü iletişimin sağlandığı, (e) kurumsal yapıda öğrenmenin olduğu (f) öğrenci değerlendirmesini içeren bir eğitim organizasyonu olarak tanımlamıştır. Schlosser and Simonson (2002) öğrenme grubunun farklı ortamlarda bulunduğu, öğrenci, öğretmen ve kaynak arasındaki iletişimin etkili iletişim sistemleriyle sağlandığı, kuruma bağlı formal bir eğitim olarak tanımlamıştır.

Uzaktan eğitimde öğrenciler ve öğretmenler farklı yerlerde dirler. Bu eğitimde öğrenciler kendi hızlarında öğrenebilirler. Öğrenciler; öğrenme yöntemlerini, öğrendiklerinin içeriğini, amaçlarını, ölçütleri kontrol edebilirler ya da şekillendirebilirler ve öğrendiklerini değerlendirebilirler. Ayrıca, uzaktan eğitim uygulamalarında öğretmenler ayrıntılı düşünmek için zaman bulur ve sınıfta ulaşılamayan kaynakları kullanabilirler (Kaya, 2002).

Uzaktan eğitim tanımları incelendiğinde, bu tanımlar arasında ortak özellikler olduğu görülmektedir. Bu ortak özellikler;

- Öğretmen ve öğrenci ayrı mekanda,
- İletişim teknolojilerinin kullanılması,
- Posta hizmetlerinin kullanılması,
- Okula devam mecburiyetinin olmaması,
- Özel öğretim yöntemlerinin kullanımı,
- Tek yönlü iletişim,
- Çift yönlü iletişim,
- Telekonferans sistemi,
- Özel programlar,
- Özel araç-gereçler (İşman, 2011).

Uzaktan eğitim dünyanın birçok ülkesinde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. 2008 yılının güz döneminde, Amerika Birleşik Devletlerinde yüksek öğretim kurumlarında yapılan araştırmada, 4.6 milyon öğrencinin en az bir tane çevrim içi derse katıldığı ve bu rakam ile uzaktan eğitimde önceki yıla göre % 17'lik büyüme olduğu saptanmıştır, bu oran yükseköğretime giden öğrenci sayısındaki %1.2'lik büyümeyi oldukça geçmiştir (Allen ve Seamon, 2010).

Uzaktan eğitimdeki büyüme, büyük ölçüde eğitimde kullanılan iletişim ve teknolojik araçlardaki ilerlemelere bağlıdır. İşman (2011) uzaktan eğitimde teknolojiye bağlı olarak meydana gelen gelişmeyi beş kuşak: mektupla öğretimden önceki dönem, mektupla öğretim dönemi, tek yönlü radyo-televizyon dönemi, çift yönlü radyo-televizyon dönemi, uydu ve modern teknolojiler dönemi olarak

belirtmiştir. Ortaya çıkan uzaktan eğitim modelleri birbirleriyle bağlantılı olup, her model varlığını hala devam ettirmektedir.

Uzaktan eğitim kuşakları mektupla öğretimden önceki dönem ile başlar. Mektupla öğretimden önceki dönemde, basılı olan öğretim materyalleri ve sınavlar öğretmen tarafından postayla öğrenciye gönderilir ve cevaplar yine posta yoluyla alınır. Öğrencilerin sınav sonuçları ve dönem sonu notları yine posta ile bildirilirdi (İşman, 2011).

Uzaktan eğitim ilk olarak 1800'lü yılların sonlarına doğru Isaac Pitman'ın posta servisi aracılığıyla yaptığı mektupla öğretim kurslarıyla ortaya çıkmıştır. 1883-1891 yılları arasında Chicago Üniversitesi en büyük mektupla öğretim programını kurmuştur. Bu modelde, öğrenme basılı öğretim materyallerine bağlı olarak yapılmıştır (Taylor, 2001). Bu nedenle, öğrenciler birbirleriyle ve öğretmenlerle yüz yüze görüşemedikleri için etkileşimin az olduğu görülmüştür. Garrison ve Anderson'a (2003) göre bu kuşakta, nesnelci (objectivism) yaklaşım benimsenmiştir.

1950' li yıllarda, ikinci kuşak olan tek yönlü radyo-televizyon modeli ortaya çıkmıştır. Bu modelde, öğretim sırasında kullanılan basılı öğretim materyalleri radyo ve televizyon kayıtları ile desteklenmiştir (Taylor, 2001). İletişim ise posta ve telefon aracılığıyla sağlanmıştır. Ancak; öğretmenin ders anlatımı, radyo- televizyon aracılığıyla ve tek yönlü olması nedeniyle, etkileşim oldukça sınırlı olmuştur. Bu kuşakta öğrenme davranışsal ve bilişsel yaklaşıma bağlı olarak sürdürülmüştür (Szapkiw, 2009).

Uzaktan eğitimin üçüncü kuşağı olan, çift yönlü radyo ve televizyon telekonferans sistemi ilk olarak 1970 yılında Wisconsin Üniversitesi tarafından sesli konferans olarak uygulanmıştır. Bu dönem boyunca, telekonferans sistemleri kullanılarak, öğrenciler ve öğretmen arasında çeşitli teknolojiler aracılığıyla iletişim kurulması sağlanmıştır. Telekonferans sistemleri içinde yer alan, audio telekonferans; yalnızca ses iletimine, audio grafik telekonferans; ses ve hareketsiz grafik sistemine, video telekonferans ise hareketli görüntü ve ses sistemine dayalı olarak çalışmaktadır. Bu sistemler iki yönlü iletişime imkân vermesiyle, öğrenci ve

öğretmen arasındaki etkileşimin artmasını sağlamıştır. Bu kuşakta da ikinci kuşakta olduğu gibi davranışsal ve bilişsel yaklaşıma göre öğrenme sağlanmaktadır (Szapkiw, 2009).

Teknolojide meydana gelen büyük gelişmeler, uzaktan eğitimin gelişmesinde de oldukça etkili olmuştur. İnternet ve bilgisayar teknolojilerinin gelişmesiyle ortaya çıkan bu dönem, uzaktan eğitim bir atılımın gerçekleşmesine neden olmuştur. Gelişen bu teknolojiler ile çevrimiçi eğitim ve e-öğrenme kavramları ön plana çıkmıştır (Taylor, 2001). Bu model, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğretmen arasında etkileşimi sağlamış ve önceki dönemlerde oldukça zor olan işbirlikli öğrenmeyi mümkün kılmıştır. Bu kuşakta, öğrenme yapılandırıcılık ve sosyal öğrenme teorilerine bağlı olarak gerçekleşmiştir (Szapkiw, 2009).

Zaman içinde gelişen teknoloji, uzaktan eğitimin öğrencilere ulaştırılması yollarında da değişiklikler olmasına sebep olmuştur. İlk olarak posta servisiyle başlayan, radyo, televizyon ve telefon sistemleriyle devam eden ve günümüzde ise bilgisayar, internet, telekonferans sistemleri gibi teknolojiler kullanılan uzaktan eğitim zaman ve mekân önemsmeden öğrencilere ulaşabilmektedir. Yeni dönem uzaktan eğitimde kullanılan teknolojilerin kendilerine özgü avantajları bulunmaktadır. Bu durum, uzaktan eğitim için farklı fırsatlar yaratmakta ve öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimin artmasını sağlamaktadır (Sherron ve Boettchler, 1997; Akt: Lazarevic, 2011).

Uzaktan eğitimin ilk dönemlerinde benimsenen bireysel öğrenme, yeni dönemlerde yerini Vygotsky ve Dewey'in ortaya koyduğu felsefi öğrenme yaklaşımı olan; sosyal etkileşim aracılığıyla bireysel öğrenmeye bırakmıştır. Bu yaklaşım, işbirlikli ve sosyal öğrenmeye önem vermektedir (Garrison ve Anderson, 2003).

2.2. Yapılandırıcı Yaklaşım

Yapılandırıcılık, bir öğrenme teorisi olup, bilginin nasıl elde edildiği veya bireyin nasıl öğrendiği ile ilgilenen bir yaklaşımdır. İlk temellerini 18.yüzyılda yaşamış olan Giambattista Vico'nun atmış olduğu yapılandırıcılık teorisi, yeni gelişen teknolojiler ve internet ile ortaya çıkmış bir yaklaşım değildir.

Erdem (2001) yapılandırmacılığın tanımını, “belli bir öğrenme bağlamında bireysel yaşantılar ve şemalar ile üst düzey düşünme becerilerini kullanarak bilgiyi zihinsel olarak yapılandırma” olarak belirtmiştir (s. 20). Yapılandırmacı kurama göre öğrenme, eski bilgilerimizin yeni deneyimler ve yaşantılar ile yeniden yorumlanması ve yapılandırılmasıdır (Gürol, 2002). Erdem (2001) öğrenmeyi, öğrencinin bilgiyi ezberlemesi değil, transfer etmesi, var olan bilgiyi yeniden yorumlaması ve yeni bilgiyi oluşturması olarak belirtmiştir. Karadağ ve Korkmaz (2007) ise yapılandırmacı öğrenmeyi “var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme süreci” (s.42) olarak tanımlamıştır. Öğretme ise temel olarak etkileşime dayalı olan, eski deneyimlerin ve yaşantıların kullanılmasına olanak sağlayan ortamların hazırlanması sürecidir (Gürol, 2002).

Bu yaklaşımda öğrenenin bilgiyi aktif olarak aldığı, daha önceki bilgileriyle ilişkilendirdiği ve deneyimleri aracılığıyla bu bilgiyi yorumlayarak yeni anlamlar ortaya koyduğu belirtilmektedir. Bu sayede yapılandırmacılığın en önemli hedefi olan, öğrenmenin kalıcı hale gelmesi ve üst düzey bilişsel becerilerin gelişmesi gerçekleşmektedir. Yapılandırmacı kurama göre, öğrenciler bilgiyi kendi deneyimlerine dayalı olarak yapılandırır, bu yüzden bilgi kişiye özgüdür (Merriam, Caffarella ve Baumgartner, 2007; Akt: Archibald, 2011). Bu yaklaşımda bilgi bir kişinin zihninden diğerine transfer edilemez, ancak kişi bilgiyi kendi zihninde yapılandırabilir. Bilginin yapılandırılması, kişinin tecrübelerine ve inançlarına göre farklılık gösterebilmektedir (Kanuka ve Anderson, 1998; Pantel, 1997; Akt: Colt, 2008; Cobb ve Bowers, 1999).

Bir bireyin öğrenmesi, “kendine sunulan bilgilerin ham biçimiyle değil, bu bilgilerin kendi zihninde yapılandığı biçimiyle gerçekleşir” (Saban, 2002, s.164). Yeni bilginin öğrenilmesi sürecinde, birey eski bilgileri ve deneyimleri ile yeni bilgiyi özümsemeye çalışır. Eski bilgilerinin yeterli olmadığı durumlarda ise birey yeni duruma uygun zihninde yeni kavramlar oluşturur (Özden, 2003). Yeni kavramların bireyin zihninin bütünleştirici ve yararlı bir parçası olabilmesi için eski bilgileriyle yeni bilgileri arasındaki ilişkiyi ve farklılıkları birey kendisi

oluşturmalıdır. Aksi halde önceki bilgileriyle ilişkilendirilmemiş bilgiler ezberlenmiş olacak ve hemen unutulacaktır (Arslan, 2007).

Glatthorn (1994) yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenmenin 10 temel ilkesini şu şekilde belirtmiştir (Akt: Saban, 2002:171-172):

1. Öğrenme pasif bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.
2. Öğrenme, kavramsal değişmeyi içerir. Öğrenme bireylerin çeşitli kavramlarla ilgili daha önceki anlayışlarını daha karmaşık ve daha geçerli hale getirmek için yeniden yapılandırmasıdır.
3. Öğrenme öznedir. Öğrenme, bir bireyin öğrendiği şeyleri çeşitli semboller, metaforlar, imgeler, grafikler veya modeller yoluyla içselleştirmesidir.
4. Öğrenme durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir. Öğrenciler, alıştırmayı yapmak yerine, gerçek hayatta karşılaştıktan problemlere benzer nitelikteki problemleri çözmeyi öğrenirler.
5. Öğrenme sosyaldır. Öğrenme, bireylerin perspektiflerini paylaşmak, bilgi alış verişinde bulunmak ve problemleri işbirliği içinde çözmek üzere başkaları ile olan etkileşimleri sayesinde gelişir.
6. Öğrenme duygusaldır. Zihin ve duygu birbirleriyle ilişkilidir. Dolayısıyla, öğrenmenin doğası şu unsurlardan etkilenir; bireyin kendi becerileri hakkında sahip olduğu görüşler ve farkındalıklar, öğrenme amaçlarının açıklığı, kişisel beklentiler ve motivasyon.
7. Öğrenme işinin niteliği, öğrenme sürecinde önemlidir. Öğrenme işinin zorluk bakımından öğrencinin gelişimsel düzeyine uygunluğu, öğrencinin ihtiyaçlarıyla ilişkili olup olmadığı veya gerçek hayatla bağlantılı olup olmadığı gibi.
8. Öğrenme gelişimseldir ve bireylerin sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimleri ile doğrudan ilişkilidir.
9. Öğrenme, öğrenci merkezlidir.
10. Öğrenme sürekli değildir. Öğrenme belli bir yer veya zamanda başlayıp belli bir yer ve zamanda durmaz, aksine sürekli devam eder.

Bu ilkelere dayanarak, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının; öğrenme ve bilgi odaklı, öğrenci denetimli, işbirliği ve etkileşime imkân veren etkinliklerin birlikte uygulandığı, her öğrencinin kendi gerçeğini keşfettiği, gerçek hayatla bağlantı sağlanan (problem çözmeye dayalı), biçimlendirici değerlendirmenin önem kazandığı ve bilginin sürekli keşfedildiği bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenci bilgiyi kendi etkinlikleri ve çevreyle olan etkileşimleri sonucunda anlamlı hale getirmektedir. Bu nedenle; bu yaklaşım öğrenci merkezli olup, öğrenci öğrenme sürecinde aktif rol almaktadır. Öğrenme sürecinde yapılan, gerçek durumlara dayalı problem çözme ve proje gibi öğrenme etkinlikleriyle öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu taşıması ve öğrenme süreciyle ilgili kararları kendisinin alması sağlanmaktadır (Dunlap ve Grabinger, 2003; Honebein ve diğerleri, 1993; Kanuka, 2002; Akt: Oldenburg, 2008). Aynı zamanda, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim yöntemleri öğrencilerin, yansıtma, analiz, sentez, karşılaştırma gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesinde etkindir (Kesal, 2003).

Amerikalı bir düşünür ve eğitimci olan Dewey, yapılandırmacı yaklaşıma çok büyük katkı sağlamıştır. Dewey'in eğitim felsefesi, deneyselcilik (experimentalist) ve pragmatist düşünceye dayanır (Bakır, 2007). Pragmatizm, demokrasi ve toplumla ilgili olup, değişiklik, süreç, yaşantı, gerçeklik, yansıtma kavramlarını içerir (Erdem, 2001; Şirin, 2008).

Dewey; öğrenmenin, demokratik bir toplum içinde öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimleri ve deneyimleri vasıtasıyla gerçekleştiğini savunmaktadır. Dewey'e göre sosyal bir kurum olan okul, küçük bir toplum demektir. Okul, her bireye doğumundan itibaren ait olduğu sosyal grubun sınırlarını aşma imkânı sunar. Böylelikle öğrenen daha geniş bir çevre ile etkileşim halinde olma fırsatı bulur (Dewey, 2004). Dewey öğrenci merkezli öğrenmeyi savunmuş ve eğitimin gelecek yaşama hazırlık değil yaşamın kendisi olduğunu vurgulamıştır (Dewey, 2004). Bu düşünceden yola çıkarak, okul gerçek yaşamla ilişkili olmalı ve öğrencinin günlük hayatında karşılaşabileceği problemlere hazırlıklı olmasına yardımcı olmalıdır.

2.3. Öğrenme Topluluğu

Araştırmacılar tarafından topluluk kavramının çeşitli tanımları ortaya konulmuştur. Cothrel ve Williams'a (1999) göre, topluluk kavramı "Birbirlerine gönüllü olarak yardım edebilen bir grup insan" olarak tanımlanmıştır (s.60). Jonassen, Peck ve Wilson, (1999) topluluk için "Bilgi, değer ve hedeflerin paylaşıldığı, insanlardan oluşan sosyal bir örgüt" tanımını ortaya koymuştur (s.118). "Ortak hedef paylaşımı ve sorumluluğu doğrultusunda, grup üyeleri arasında bağlılık, aitlik ve rahatlık hissinin zaman içinde gelişmesi" Conrad (2005, p.1) tarafından topluluğun tanımı olarak verilmiştir. İyi yapılandırılmış bir öğrenme topluluğunda öğrenciler, birbirleriyle olan etkileşimlerinden, objelerle olan çabalarından ve süreç boyunca kendi katılımlarından öğrenmektedirler (Riel ve Polin, 2004).

2.4. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Yapısı

(Community Of Inquiry Framework)

Garrison, Anderson, ve Archer (2000) tarafından geliştirilmiş olan Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Yapısıyla (Community of Inquiry Framework-CoI) çevrimiçi veya karma öğrenme ortamlarında, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim ve işbirliği içinde olduğu, öğrenmenin eğitsel deneyimlere dayalı olarak gerçekleştiği öğrenme toplulukları meydana getirmek amaçlanmıştır. Garrison vd., sundukları CoI modeli ile öğrencilerin başarılı bir öğrenme deneyimine sahip olmaları için gerekli olan boyutları belirtmişler ve bunlar arasındaki ilişkileri göstermişlerdir (Garrison, Anderson ve Archer, 2001). Garrison vd., (2000) CoI modeliyle, bilgisayarlar aracılığıyla yapılan telekonferanslar ile oluşan eğitsel deneyimleri desteklemek için kavramsal bir yapı ve araç ortaya koymuştur.

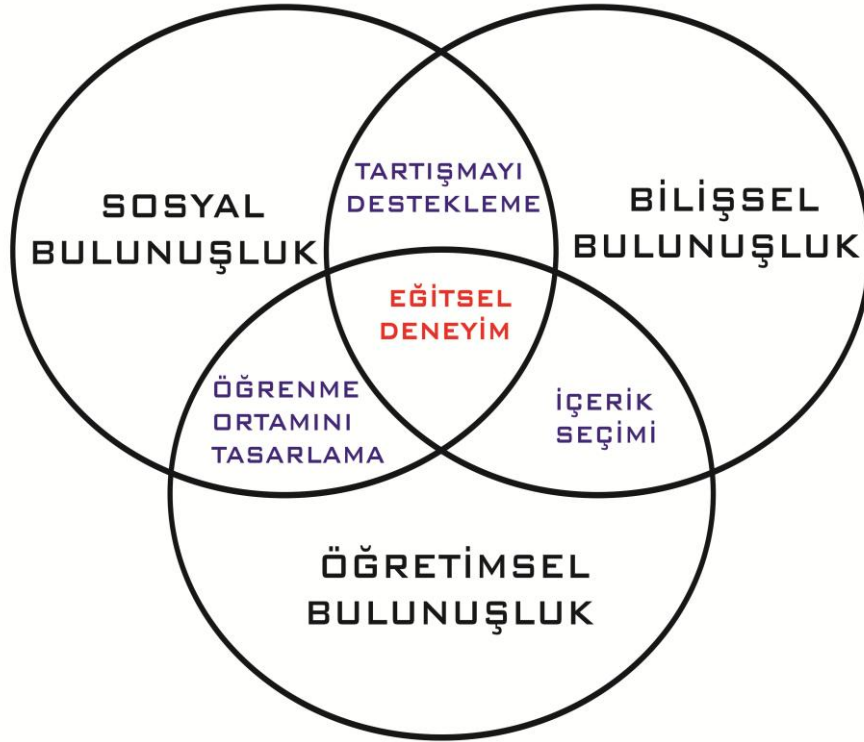
Bu model, yükseköğretimde kritik düşünmeyi desteklemesi bakımından, bilgisayar konferans sistemlerinin kullanımına yol göstermesi için tasarlanmıştır (Rourke, Garrison, Anderson ve Archer, 1999). Modelin ortaya çıkmasındaki esas amaç öğrenmenin çevrimiçi veya yüz yüze ortamda olmasına bakmadan, öğrenciler ve öğretmen arasında oluşan sosyal etkileşim sonucunda anlamlı ve kalıcı öğrenmenin meydana gelmesini sağlamaktır (Shin, 2008).

Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu yapısı, Garrison ve Vaughan tarafından bilginin tartışılması, kabul edilmesi ve yapılandırılması için birbiriyle uyum ve etkileşim içinde olan öğrenci topluluğu olarak tanımlanmıştır (Garrison ve Vaughan, 2008). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi CoI modeli, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde ortaya koyulmuştur. Bu modelin temelinde Dewey'in ortaya koyduğu işbirlikli yapılandırmacılık ve uygulamalı araştırma modeli (practical inquiry model) önemli bir yere sahiptir.

Garrison vd., (2000) ortaya koydukları modelde öğrenme ve öğretmenin, mevcut medya araçları (bilgisayar konferansları) ile zengin ve etkili etkileşim sağlandığında daha aktif hale geldiğini belirtmişlerdir. Bulunuşluk kavramı, çevrimiçi öğrenme ortamında fiziksel bir iletişimin mümkün olmamasına rağmen, öğrencilerin kendilerini derse ait hissetmeleri, aynı zamanda öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşim içinde olabilmeleri yeteneği olarak tanımlanmıştır (Picciano, 2002). Garrison vd., (2000) bilgisayar aracılığıyla sağlanan öğrenme ortamlarında bireyler arasındaki iletişimde yer alan öğelerin (boyut) birbirleriyle olan etkileşimlerinin anlaşılması için CoI yapısını ortaya koymuştur (Bentz, 2009).

CoI yapısı içerisinde, sosyal bulunuşluk, bilişsel bulunuşluk ve öğretimsel bulunuşluk olmak üzere üç temel boyut yer almaktadır (Şekil 2.1.). Bu model kuramsal bir yapı olmasıyla birlikte özellikle çevrimiçi öğrenme ortamında başarılı eğitsel deneyimlerin, CoI' nin içinde yer alan üç bulunuşluğun etkileşimi sonucunda ortaya çıktığını varsaymaktadır. Üç temel boyutun etkileşimi ile çevrimiçi öğrenme ortamlarında oluşan topluluklarda kalıcı ve anlamlı öğrenmeler gerçekleşmektedir (Tolu, 2010).

Şekil 2.1.Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Modeli (Garrison vd., 2000)



Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modeli, sosyal bir topluluktan ve öğrenciler arasındaki etkileşimden daha fazlası demektir. Bu model sosyal, öğretimsel ve bilişsel bulunuşluğun bütünleşmesidir. Öğrenme kazanımlarının niteliğinin ve öğrenciler arasındaki etkileşimin değerinin anlaşılabilmesi için öncelikle araştırmaya dayalı öğrenme topluluğunu oluşturan sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluğun nasıl bir araya geldiğinin kavranması gerekmektedir (Garrison ve Cleveland-Inness, 2005).

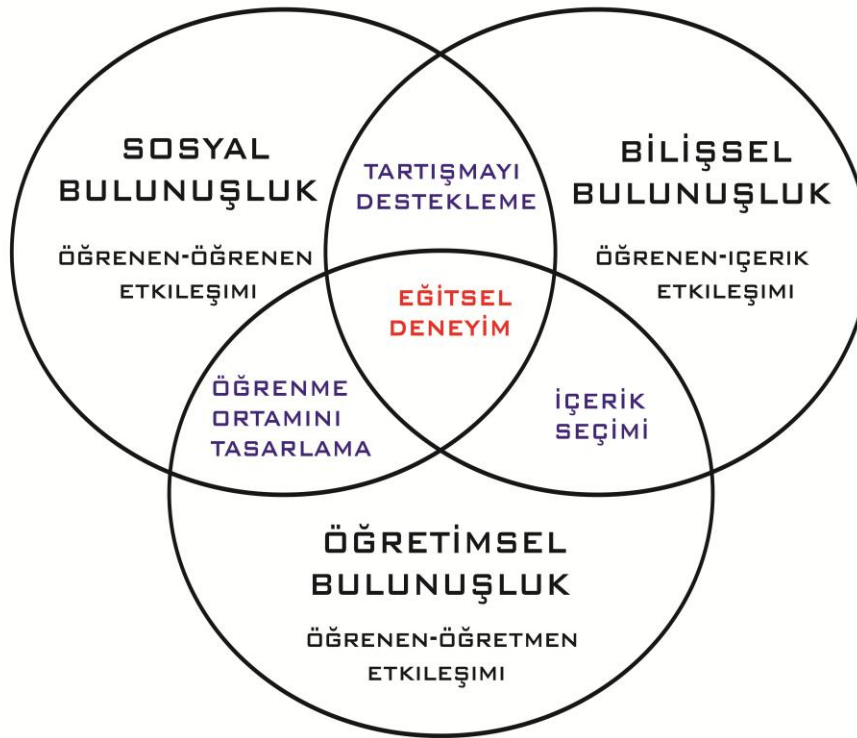
CoI modelinin boyutlarından biri olan sosyal bulunuşluk, araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu içinde yer alan öğrencilerin sosyal ve duyuşsal olarak birbirleriyle olan etkileşimlerini sağlayan ortamın oluşturulması olarak tanımlanmaktadır (Shin, 2008). Sosyal bulunuşluk; duyuşsal iletişim (affective response), açık iletişim (open communication) ve grup kohezyonu (group cohesion) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretimsel bulunuşluk boyutu ise tasarım-organizasyon, tartışmayı kolaylaştırma ve doğrudan öğretim alt boyutlarından meydana gelmiştir. Öğretimsel bulunuşlukta dersin tasarımı-organizasyonu ve konu

uzmanlığının dışında, öğrenciler arasında etkileşimin kolaylaştırılması gibi öğretmene birçok görev düşmektedir (Shin, 2008). Bilişsel bulunuşlukta ise, araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu içinde yer alan öğrencilerin birbirleriyle ve ders içerikleriyle etkileşimleri sonucunda bilgiyi ne kadar yapılandırdıklarını ölçmektedir (Shin, 2008). Bilişsel bulunuşluk boyutunda; başlangıç olay, keşfetme, bütünlendirme ve değerlendirme alt boyutları bulunmaktadır.

Moore (1989) uzaktan eğitimde meydana gelen öğrenen-içerik etkileşimi öğrenen-öğretmen etkileşim ve öğrenen-öğrenen etkileşim olmak üzere üç ayrı etkileşim çeşidi ortaya koymuştur. İlk etkileşim çeşidi olan öğrenen-içerik etkileşiminde, öğrenen ile çalışılan konu veya içerik arasında etkileşim gerçekleşmektedir. Bu etkileşim olmadan öğretim gerçekleşmesi oldukça zordur. Bu etkileşim ile birlikte öğrenenin anlaması, bakış açısı ve zihninde meydana gelen bilişsel yapılarda değişmektedir (Moore, 1989). Öğrenen-öğretmen etkileşimi, öğretmen için önemsenen, öğrenci için ise oldukça istekli olunan bir durumdur. Burada etkileşim öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak dersin tasarımını, organizasyonunu ve yürütülmesini yapan öğretmen ile öğrenci arasında gerçekleşmektedir. Öğrenci-öğrenci etkileşimi aynı zamanda akran etkileşimi olarak bilinmektedir (Garrison, 2000). Bu etkileşim, eğitim-öğretim sırasında öğretmenin bulunuşluğu olsun ya da olmasın öğrenciler arasında meydana gelmektedir.

Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu yapısının, asekron öğrenme ortamlarında meydana gelen etkileşimin analizi ve anlaşılması için oldukça yararlı olduğu bulunmuştur (Garrison ve Cleveland-Innes, 2005). Bu model, başarılı bir uzaktan eğitim gerçekleşebilmesi için üç etkileşim çeşidinin (öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğretmen, öğrenen-içerik) ve sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluğun bir arada bulunması gerektiğini savunmaktadır (Lazarevic, 2011; Spiro, 2011)-(Şekil 2.2.).

Şekil 2.2. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Modeli-Etkileşim Çeşitleri (Swan, 2004)



Swan (2001) yaptığı çalışmada araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu içinde yer alan üç bulunuşluk ile etkileşim çeşitleri arasında ilişki olduğunu belirlemiştir. Bilişsel bulunuşluk, içerik ile etkileşim; sosyal bulunuşluk, akran ile etkileşim; öğretimsel bulunuşluk ise öğretmen ile etkileşim ile eşleştirilmiştir (Swan, 2001). Etkileşim çeşitlerinin, araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modeli içine adapte edilmesi, uzaktan eğitim ortamlarında etkileşimin nasıl gerçekleştiğinin ve etkileşimin ne derece etkili olduğunun anlaşılmasını sağlamaktadır.

Chickering ve Gamson (1987) başarılı bir öğrenmeyi desteklemek için, yükseköğretime yönelik “Etkili Uygulama için 7 ilke” ortaya koymuştur. Bu ilkeler, çevrimiçi eğitimden ziyade bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak yüz yüze eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik olarak hazırlanmıştır (Uysal ve Kuzu, 2011). Bu ilkeler, etkili bir öğrenme ortamının gelişmesine rehberlik etmesi açısından önemlidir.

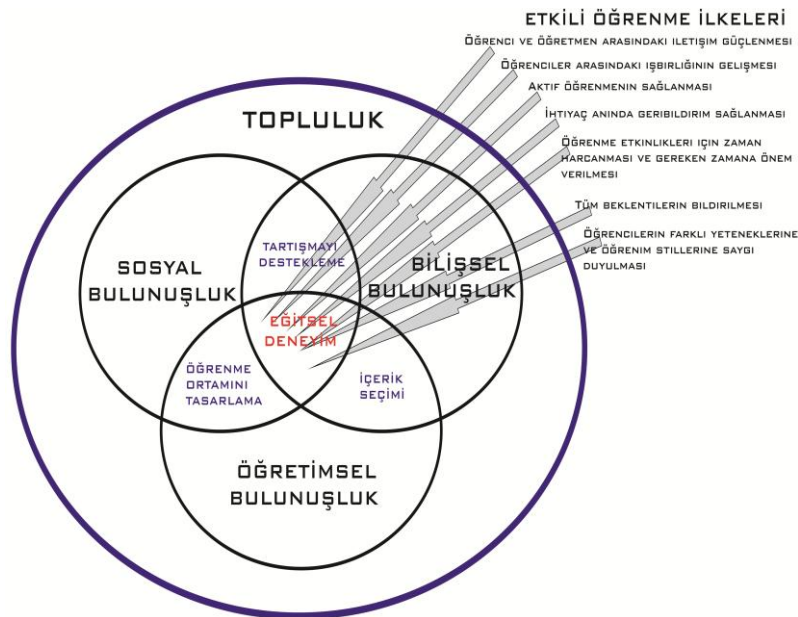
Chickering ve Gamson (1987) tarafından hazırlanan 7 ilke;

- Öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimin güçlenmesi
- Öğrenciler arasındaki işbirliğinin gelişmesi
- Aktif öğrenmenin sağlanması
- İhtiyaç anında geribildirim sağlanması
- Öğrenme etkinlikleri için harcanması gereken zamana önem verilmesi (zaman + enerji = öğrenme)
- Tüm beklentilerin bildirilmesi
- Öğrencilerin farklı yeteneklerine ve öğrenme stillerine saygı duyulması

olarak belirtilmiştir. Bu ilkelerin her biri kendi başına var olabilmektedir, ancak birlikte kullanıldığı zaman eğitim süreci daha etkili bir hale gelmektedir. Bu ilkelerin bütünleşmesiyle eğitimde 6 güçlü alan ortaya çıkmıştır. Bu alanlar, etkinlik, beklentiler, işbirliği, etkileşim, farklılıklar ve sorumluluklar olarak gösterilmektedir.

Shea, Pickett ve Pelz (2003) yaptıkları araştırmada 7 ilkenin, araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modeli (CoI) ile olan ilişkisini ortaya koymuştur (Şekil 2.3.). CoI modelinin, özellikle çevrimiçi öğrenme ortamında, bu ilkelerin ortaya çıkmasına ve tanımlanmasına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Şekil 2.3. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Modeli - Etkili Uygulama İlkeleri



Şekil 2.3’de görüldüğü gibi etkili uygulama ilkeleri, eğitsel deneyimin oluşmasında önemli bir yere sahiptir. Eğitsel deneyimin oluşmasında, sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluğun birbiriyle etkileşiminin yanında, etkili uygulama ilkelerinin de faydalı olduğu görülmektedir.

2.4.1. Sosyal Bulunuşluk

Uzaktan eğitimin sınırlılıklarından biri, birbirleriyle hiç yüz yüze görüşmemiş olan öğrencilerin kendilerini yalnız ve gruba ait hissetmemesidir. Özellikle asenkron uzaktan eğitim derslerinde öğrenciler arasında bir bağ oluşturmasını sağlamak oldukça zordur. Bu yüzden araştırmacılar ve eğitimciler, yüz yüze etkileşimin mümkün olmadığı zamanlarda öğrencilerin sosyal bulunuşluklarının nasıl oluşturulabileceğini incelemişlerdir (Akyol, 2009).

Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu yapısı içinde yer alan sosyal bulunuşluk, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci topluluklarının kurulması için temel oluşturmaktadır (Garrison, 2007). Sosyal bulunuşluk, Short, Williams ve Christie (1976) gibi birçok araştırmacının geçmişte yapmış olduğu çalışmalara dayanarak oluşturulmuş bir modeldir. Sosyal bulunuşluk, iletişimin metne bağlı asenkron olduğu öğrenme ortamlarında katılımcıların kendilerini “gerçek birey” (tüm kişiliğini) gibi nasıl yansıttıklarının anlaşılmasına dayanmaktadır (Shea, Hayes ve Vickers, 2009)

Sosyal bulunuşluk, “öğrencinin araştırma topluluğu içerisinde kendini sosyal ve duygusal olarak yansıtabilme becerisidir“ (Rourke, Anderson, Garrison ve Archer, 2001, s.3). Tu ve McIsaac (2002)’a göre sosyal bulunuşluk, bilgisayar aracılığıyla iletişimin sağlandığı ortamlarda diğer kişilerin varlığının hissedilmesi, tepki gösterilme ve algılanma derecesidir. Diğer bir tanıma göre ise öğrencilerin kendilerini toplum içinde tanımlaması, güven ortamında iletişim kurabilmesi, bireysel kişiliğini yansıtarak diğer kişiler ile olan ilişkilerini geliştirebilme becerisidir (Garrison, 2009).

Sosyal bulunuşluk yakınlık (immediacy) ve içtenlik (intimacy) olmak üzere iki önemli kavramı içermektedir. Yakınlık kavramı, iletişim kuran kişiler arasındaki

psikolojik yakınlık olarak tanımlanırken, içtenlik kavramı ise göz teması, mimikler ve gülümseme gibi sosyal davranışlar ile algılanan yakınlıktır (Short vd., 1976). Yüz yüze öğretimde iletişim içinde olan kişiler arasında, ses tonu, vücut dili, göz teması ve fiziksel yakınlık gibi işaretlerle yakınlık ve içtenlik seviyesi değişiklik gösterebilmektedir. Yüksek yakınlık, bireyin iletişim içinde olduğu kişiyi duyarlı sosyal, samimi ve anlayışlı olarak görmesini sağlamaktadır (Tolu, 2010). Yakınlık ve samimiyet sosyal bulunuşluğun gelişmesini sağlamaktadır (Akyol, 2009).

Sosyal bulunuşluk; duyuşsal iletişim, açık iletişim ve grup kohezyonu olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Duyuşsal iletişim, çevrimiçi öğrenme ortamında güven oluşturmak ve bireylerin kendilerini ifade etmesi için ilk basamaktır (Colt, 2008). Duyuşsal iletişim, toplum içindeki karşılıklı ilişkilerin çevrimiçi ortama aktarılmış hali olup anlamlı diyaloglar ve eğitsel deneyimlerin oluşmasını kolaylaştırmaktadır (Akyol, 2009). Duyuşsal iletişim, çevrim içi ortamlarda, simgeler, mizah ve kendinden bahsetme gibi unsurların kullanılarak öğrencilerin kendilerini duygusal olarak ifade etme biçimidir (Colt, 2008). Rourke vd., (2001) yaptıkları çalışmalar sonucunda çevrimiçi veya karma öğrenme ortamlarında öğrencilerin duyuşsal iletişim içinde olduklarını ifade eden 3 gösterge belirlemişlerdir. Bu göstergeler:

- Duygularını açıklama,
- Mizah kullanımı,
- Kendinden bahsetme olarak belirtilmiştir.

Açık iletişim, öğrencilerin karşılıklı ve saygılı bir biçimde düşüncelerini açıkça ifade etmesidir. Bunun için öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edecekleri kabul ve güven ortamı oluşturulur (Akyol, 2009). Açık iletişim, öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerinin doğrulanması ve karşılıklı olarak farkındalıktır. Öğrencilerin, karşılıklı olarak farkındalığı ile grup uyumu kurulur. Bu durum, öğrenenlerin çevrimiçi ortamda mesaj yazmaları ve diğerlerinin mesajlarına katkı sağlamaları ile başlamış olur (Garrison, Anderson ve Archer, 2000). Rourke vd., (2001) çevrimiçi

veya karma öğrenme ortamlarında açık iletişimin gerçekleştiğine dair 6 gösterge belirlemişlerdir. Bu göstergeler;

- Tartışmayı devam ettirme,
- Diğer kişilerin mesajlarından alıntı yapma,
- Birbirlerinin mesajlarına açıkça atıfta bulunma,
- Soru sormak,
- Takdir ettiğini belirtmek / Övgü,
- Katıldığını ifade etme olarak belirtilmiştir.

Grup kohezyonu, duyuşsal iletişim ve açık iletişimin başlamasıyla birlikte oluşmaya başlar (Akyol, 2009). Burada, çevrimiçi veya karma öğrenme ortamındaki öğrencilerin grup sorumluluğunu oluşturması ve devam ettirmesi esastır. Rourke ve diğerleri (2001) çevrimiçi veya karma öğrenme ortamlarında grup kohezyonunun gerçekleştiğine dair 3 gösterge belirlemişlerdir. Bu göstergeler;

- İsimle hitap edilmesi,
- Grubu kapsayıcı ifadeler kullanılması,
- Selamlama olarak belirtilmiştir.

Sosyal bulunuşluğun amacı, çevrimiçi öğrenme ortamındaki öğrencilerin arasındaki iletişim ve bilgi alışverişi aracılığıyla, kritik düşünmeyi güçlendirmek ve bilişsel bulunuşluğu geliştirmektir (Lazarevic, 2011). Harrasim vd., (1996) sosyal bulunuşluğun, bilişsel bulunuşluğun yapılandırılmasında en önemli bölüm olduğunu, çünkü yeni düşüncelerin öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimleri sonucunda şekillendiğini belirtmişlerdir (Shin, 2008). Birçok araştırmacı ilk olarak sosyal bulunuşluk oluşturulmadan kritik tartışmaların gelişmesinin oldukça zor olduğunu ortaya koymuştur (Arbaugh, 2007; Garrison ve Arbaugh, 2007; Garrison ve Cleveland-Innes, 2005).

2.4.2. Bilişsel Bulunuşluk

Çevrimiçi öğrenme ortamında başarılı öğrenmenin sağlanması için araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu içinde yer alan temel boyut bilişsel bulunuşluktur. Bilişsel

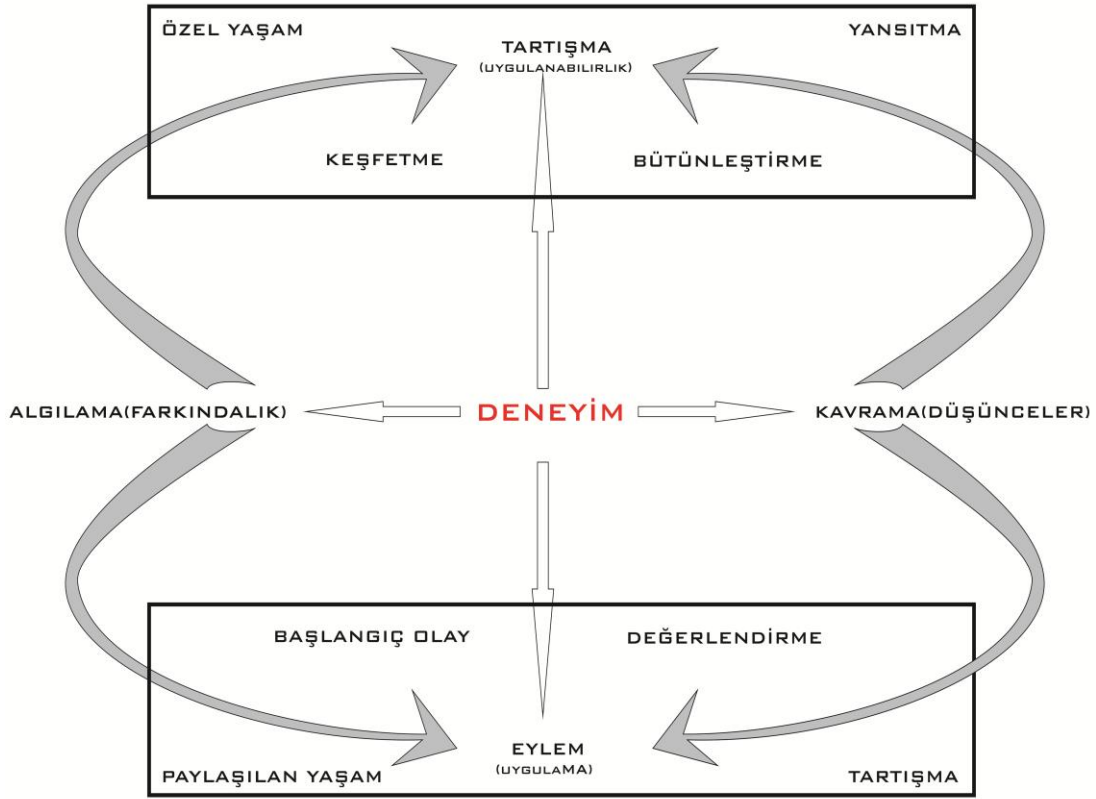
bulunuşluk, öğrencilerin yansıtma ve tartışmalar aracılığıyla bilgiyi anlamlandırma ve yapılandırmasıdır (Garrison vd., 2000). Garrison (2007) diğer bir tanımına göre bilişsel bulunuşluk, araştırma topluluğunda işbirlikli çalışma ve yansıtma süresince bilginin anlamının keşfedilmesi, yapılandırılması, değerlendirilmesi ve onaylanması olarak belirtilmiştir.

Bilişsel bulunuşluğun değerlendirilmesi için Garrison, Anderson ve Archer (2001) “Uygulamalı Araştırma Modelini (Practical Inquiry Model)” ortaya koymuşlardır. Kritik düşünme sürecini ifade eden bu model, John Dewey’in öğrenme yaklaşımına bağlı olarak geliştirilmiştir. Garrison vd., (2001) Dewey’e ait olan; *araştırma topluluğu, bireylerin ulaştığı eleştirel düşünme seviyesinin kavramsallaştırılmasında kullanılan bir yoldur* düşüncesinden yola çıkarak bu modeli oluşturmuşlardır.

Uygulamalı araştırma modeli, eleştirel düşünme sürecinin bir yansımasıdır, bilişsel bulunuşluk oluşturmak için bir araçtır (Garrison vd., 2000). Uygulamalı araştırma modeli, çevrimiçi öğrenme ortamında bilişsel bulunuşluğu değerlendirmek ve araştırmak için eleştirel düşünmenin gelişim sürecinin anlaşılması gerekliliğinden dolayı ortaya çıkmıştır (Maness-Gilliland, 2010). Şekil 2.4’te görüldüğü gibi, uygulamalı araştırma modeli iki boyut ve dört aşamadan oluşmaktadır. Dikey eksen uygulamayı yansıtır. Bu ekseninde yer alan tartışma-eylem (deliberation-action) boyutunda, işbirlikçi etkinlikler ile sorgulamanın tekrar gerektiren doğasının birleşmesinden bahsetmektedir. Yatay ekseninde yer alan algılama-kavrama (perception-conception) boyutunda ise, deneyimlerden elde edilen bilginin yapılandırılması sürecini kapsamaktadır (Tolu, 2010).

Uygulamalı araştırma modelinin içinde yer alan 4 aşamanın eğitim ortamındaki bilişsel bulunuşluğu tanımlama ve anlamada önemli olduğu görülmektedir. Modelin aşamaları; başlangıç olay, keşfetme, bütünleştirme ve değerlendirmedir (Şekil 2.4.).

Şekil 2.4. Uygulamalı Araştırma Modeli



Modelin ilk aşaması olan “başlangıç olay”, eleştirel sorgulamanın başlangıç noktası olarak düşünülmektedir (Maness-Gilliland, 2010). Bu aşama araştırma sürecinin başlangıcında, bütün öğrencilerin katılımını sağlamak için iyi tasarlanmış etkinliklerin uygulanmasıdır (Akyol, 2009). Bu aşamada öğrenme ortamında öğrenci problemi tanımlar veya farkına varır. Öğrencinin içeriği keşfetmek için motivasyonu yüksektir (Tolu, 2010).

İkinci olarak keşfetme aşamasında, ilk olarak problemin doğasını anlamak, ilgili bilgileri ve açıklamaları araştırmaya odaklanmaktadır (Akyol, 2009). Öğrenciler birbirlerine sorular sorarak, deneyim ve bilgilerini paylaşarak, fikir sunarak ve açıklanan bilgilere yenilerini ekleyerek belirli konu ve problemleri keşfederler. Öğrenciler, gerekli olan materyal ve düşünceleri araştırmayı bireysel veya işbirlikli olarak gerçekleştirebilir (Swan, Shea, Richardson, Ice, Garrison ve Cleveland-Innes, 2008). Bu aşamada, öğrenci, diğerleriyle bilgi alışverişinde

bulunmak, belirsizlikleri tartışmak ve problemleri keşfetmek için çeşitli kaynaklardan faydalanır (Tolu, 2010).

Üçüncü aşama olan bütünleştirmede, bilgiler arasında bağlantının kurulması ve çözüm önerilerinin geliştirilmesine odaklanılmaktadır (Arbaugh, 2007). Bu aşamada öğrenciler, düşünceleri arasında bağlantı kurarak ve sorunlara olası çözüm önerileri getirerek, keşfetme aşamasında paylaşılan düşünceleri bütünleştirmeye başlarlar. Keşfetme aşamasında öğrenci çalışma, deneyim ve paylaşımlardan edindiği bilgilerde değişiklik yaparken, bu aşamada öğrenci bilgilerin etkileşimi sonucunda yeni bilgiyi veya anlamı yapılandırmaya başlar (Shin, 2008).

Sonuncu aşama olan değerlendirme aşamasında, öğrenciler edindikleri yeni bilgileri uygulama ve sınavın yollarını tanımlar; aynı zamanda bu yeni fikirleri, bilgileri ve önerileri yeni durumlara uygulayabilir (Tolu, 2010).

Uygulamalı araştırma modelinde bilişsel bulunuşluk düzeyinin üst aşamalara yükselmesi oldukça zordur. Yapılan araştırmalar, bilişsel bulunuşluk seviyesinin keşfetme aşamasının ilerisindeki aşamalara (bütünleştirme-değerlendirme) nadiren geçtiğini göstermektedir (Fahy, Crawford, ve Ally, 2001; Garrison vd., 2001; Kanuka ve Anderson, 1998; Meyer, 2004; Murphy, 2004; Vaughan ve Garrison, 2005).

Bilişsel bulunuşluğun ve eleştirel düşünmenin temelinde, sosyal bulunuşluk ile öğretimsel bulunuşluk olduğu düşünüldüğünde, bu soruna çözüm getirebilmek için bu iki bulunuşluğun öğretim ortamında oluşturulması ile işe başlanmalıdır.

2.4.3. Öğretimsel Bulunuşluk

Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğunun üçüncü boyutu olan öğretimsel bulunuşluk, karma ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında, etkili öğrenme ve etkileşim için çok önemlidir. Yapılan birçok araştırmada başarılı bir çevrimiçi öğrenme için gerekli olan en önemli boyutun öğretimsel bulunuşluk olduğu ortaya çıkmıştır (Garrison ve Cleveland-Innes, 2005; Shea, Li ve Pickett, 2006). Öğretimsel bulunuşluk, kişisel olarak anlamlı ve eğitsel öğrenme kazanımlarını gerçekleştirmek amacıyla bilişsel ve sosyal süreçlerin yönlendirilmesi, tasarımı, kolaylaştırılması

olarak tanımlanır (Anderson vd., 2001; Garrison ve Anderson, 2003; Shea, Pickett ve Pelz, 2003). Anderson vd., (2001) yaptıkları araştırmada, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin de öğretimsel bulunuşlukta önemli bir rol aldığını belirtmişler ve bu yüzden “öğretmen bulunuşluğu” ifadesi yerine “öğretimsel bulunuşluk” ifadesini tercih etmişlerdir (Akyol, 2009; Jinks, 2009).

Yüz yüze öğrenme ortamında öğretmenin bulunuşluğu, fiziksel olarak sınıfa girdiği andan itibaren başlar. Ancak çevrimiçi öğrenme ortamında ise öğretmenin bulunuşluğu, yaptığı eylemlerle kendini belli eder (Jinks, 2009). Uzaktan eğitimde öğretmenin bulunuşluğu, ders resmi olarak başlamadan önce başlar ve eğitim öğretim süresince devam eder (Lazarevic, 2011).

Öğretimsel bulunuşluk; tasarım ve organizasyon, tartışmayı kolaylaştırma ve doğrudan öğretim olmak üzere üç alt boyuttan oluşur.

Öğretimin *tasarım ve organizasyonu* boyutunda, öğretmen eğitim-öğretim başlamadan önce programa bağlı olarak dersin; konularını, kazanımlarını, değerlendirme tekniklerini, teknolojilerini, beklentilerini belirleyerek süreci planlamalıdır. Çevrimiçi öğrenmede, eğitim öğretim sürecinde yer alan bütün materyaller ve etkinlikler açık ve anlaşılır olmalıdır (Tolu, 2010). Bu boyutta öğretmen öğretim başlamadan önce ders sürecini planlar ve ihtiyaç halinde süreç boyunca gerekli düzenlemeleri yapar. Öğretim tasarımı ve organizasyonu boyutunda öğretmen;

- Programa uygun konuları belirlemek,
- Dersin kaynaklarını belirtmek,
- Dersin amaç ve hedeflerini açık bir şekilde tanımlamak,
- Derste kullanacağı teknolojileri açıklamak,
- Bireysel ve grup etkinliklerini hazırlamak,
- Zaman çizelgesini hazırlamak,
- Değerlendirme tekniklerini belirlemek,
- Uygun medyayı seçmek gibi görevleri yerine getirerek dersi eğitim-öğretime hazır bir hale getirir (Garrison ve Anderson, 2003).

Anderson vd., (2001) öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında yaptıkları tartışmaların analizinde öğretimsel bulunuşluk boyutlarına ait göstergeler belirlemişlerdir. Öğretimin tasarımı ve organizasyonuna ilişkin belirledikleri göstergeler:

- Programı hazırlama,
- Yöntemi tasarlama,
- Zaman çizelgesini oluşturma,
- Öğrenme ortamından etkili faydalanma,
- Kuralların açıkça ifade edilmesi olarak belirtilmiştir.

Öğretimsel bulunuşluğun, ikinci boyutu *tartışmayı kolaylaştırmada* öğretmen, öğrencileri eleştirel düşünmeye sevk eden tartışmaların gerçekleşeceği ortamı oluşturur. Anderson, Rourke, Garrison ve Archer (2001) bu aşamanın, öğrencilerin ilgisini çekmek ve etkinliklere katılımını sağlamak için oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu yüzden öğretmen, öğrencileri tartışmalara katılmaları için cesaretlendirir, mesajlarını takip eder, hemfikir olunan ve olunmayan konuları belirler, tartışmanın dersin hedefleri doğrultusunda ilerlemesini sağlar ve tartışmaya katılmayan öğrencileri aktif kılmaya çalışır (Tolu, 2010). Bu boyutta öğretmen, çevrimiçi öğrenme toplulukları geliştirmenin yollarını arar, öğrencilerin mesajlarını sürekli takip ederek ve yorum yaparak onların etkileşim ve iletişim halinde olmalarına yardımcı olur. Anderson vd., (2001) tartışmayı kolaylaştırma boyutuna ilişkin altı gösterge belirlemişlerdir. Bu göstergeler;

- Hem fikir olunan ve olunmayan noktaları tanımlama,
- Fikir birliğine ulaşma,
- Öğrencileri derse katılımları konusunda cesaretlendirme ve takdir etme
- Öğrenme için gerekli ortamı hazırlama,
- Öğrencileri tartışmalarda aktif rol almaları için cesaretlendirme,
- Sürecin etkililiğini değerlendirme olarak belirtilmiştir.

Üçüncü boyut olan doğrudan öğretimde, öğretmen içerik uzmanıdır bu yüzden de öğrencilere zihinsel liderlik (intellectual leadership) yapmaktadır. Öğretmen içerik

ve pedagojik uzmanlığıyla, öğrencileri yönlendirir, geribildirim sağlar ve çeşitli kaynaklardan bilgiler sunar (Anderson vd., 2001). Doğrudan öğretim boyutunda öğretmen, konuyu anlatır ve sorular sorar, tartışmaların belli konulara odaklanmasını sağlar, tartışmaları özetler, bilgiyi onaylar, yanlış anlaşılmalara belirler. Anderson vd., (2001) tartışmayı kolaylaştırma boyutuna ilişkin yedi gösterge belirlemiştir. Bu göstergeler;

- İçerik/soruların sunulması,
- Belirli bir konu üzerinde tartışmaya odaklanma,
- Tartışmanın özetlenmesi,
- Değerlendirme ve geribildirim boyunca bilginin onaylanması,
- Yanlış anlamaları belirleme,
- Çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgileri aktarılması,
- Teknik problemleri cevaplanması olarak belirtilmiştir.

Öğretimsel bulunuşluk, öğrencinin eğitsel deneyimlerine sağladığı önemli katkı ile araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modeli içinde en temel boyuttur. Garrison vd., (2000) öğretimsel bulunuşluğun araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modeli içindeki önemini şu şekilde açıklamıştır; “eğitsel kazanımlara yönelik sosyal ve bilişsel bulunuşluklar arasındaki dengenin sürekli olarak sağlanmasında öğretimsel bulunuşluk esastır” (p. 101). Yapılan araştırmalarda öğretimsel bulunuşluk, öğrenci memnuniyeti ve öğrenme algısı arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya çıkmıştır (Akyol ve Garrison, 2008; Arbaugh, 2008; Shea, Pickett ve Pelz, 2003; Swan, 2001).

2.5. Memnuniyet

Memnuniyet, çevrimiçi ve karma öğrenme ortamlarında araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu oluşmasında etkisi olan önemli bir değişkendir. Duyuşsal bir sonuç olan memnuniyet, öğrenmenin ve öğrenme ortamının kalitesine karşı gösterilen olumlu duygu ve davranışlardır (Akyol, 2009). Uzaktan eğitimde, fiziksel olarak birbirlerinden ayrı olan öğrencilerin, birbirleriyle etkileşim ve iletişim içinde bulunarak, topluluk hissi geliştirmeleri oldukça önemlidir. Aksi halde, öğrenci kendini ortamdaki soyutlanmış hissedecek ve eğitim sürecine yönelik memnuniyeti oldukça azalacaktır. Yapılan birçok araştırma, öğrenci memnuniyeti ve topluluk

hissi arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Rovai, 2002; Shea, 2006; Shea, Li ve Pickett, 2006).

Allen, Bourhis, Burrell ve Mabry (2002) tarafından yapılan araştırmada, çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme ortamında bulunan öğrencilerin memnuniyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin uzaktan eğitimi, geleneksel eğitim kadar memnun edici bulmaları olarak açıklanmaktadır (So ve Brush, 2008). Swan (2001) yaptığı çalışmada, öğrenme ve memnuniyete, öğretmen- öğrenci etkileşiminin öğrenci-öğrenci etkileşiminden daha çok katkısı olduğunu bulmuştur. Shea, Pickett ve Pelz (2003) tarafından yapılan araştırmada öğretmen ve ders memnuniyetinin, öğretimsel bulunuşlukla doğrudan ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur.

Sosyal bulunuşluk ve öğrencilerin memnuniyetlerine ilişkin yapılan çalışmalar bu iki değişkenin birbiriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Gunawardena ve Zittle (1997) yaptıkları araştırmada, sosyal bulunuşluğun, öğrenci memnuniyetinin güçlü bir göstergesi olduğunu ortaya koymuştur. Richardson ve Swan (2003), sosyal bulunuşluk düzeyi yüksek olan öğrencilerin, yüksek öğrenme algısı ve yüksek öğretmen memnuniyeti içinde olduklarını belirtmektedir.

2.6. Motivasyon

Öğrencinin, öğrenmeye karşı istekli olması veya motivasyonu öğrenmeyi etkileyen önemli etkenlerden biridir. Martin (2001) motivasyon kavramını, öğrencilerin başarıya ulaşmaları, okulda sıkı çalışmaları ve öğrenmeleri için itici bir güç olarak tanımlamıştır (Yaman ve Dede, 2007). Pintrich ve Schunk (1996) ise motivasyonu, bir hedefe yönelik olarak davranışı harekete geçirme, sürdürme ve yönlendirme süreci olarak belirtmiştir.

Motivasyon, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde, öğrenme stratejilerinde ve akademik başarılarında oldukça önemli bir rol oynayan duyuşsal bir öğedir (Tuan, Chin ve Shieh, 2005). Yapılan araştırmalarda motivasyonları düşük olan öğrencilerin akademik başarılarının da düşük olduğu görülmüştür (Altun ve Erden, 2006; Pajares ve Kranzler, 1995, Schunk, 1991). Eğitim psikologları, her

öğrencinin öğrenme yeteneği bulunduğunu, fakat öğrenmeye yönelik motivasyonlarının geçmiş deneyimlerine, beklentilerine, isteklerine, aldıkları öğretime veya çevresiyle olan sosyal ilişkilerine göre değişiklik gösterebileceğini belirtmektedirler (Brophy, 1987).

Yapılan araştırmalarda, öz-yeterlilik, amaca odaklanma, görev değeri ve öğrenme ortamı gibi değişkenlerin öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarında oldukça etkili olduğu belirlenmiştir (Brophy, 1998; Pintrich ve Schunk, 1996). Araştırmacılar, öğrenme ortamını oluşturan öğretim stratejileri, öğretim yöntemi, sınıf içi etkinlikler, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimi gibi öğelerin öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarında etkili olduğunu belirtmektedir (Brophy, 1998; Hanrahan, 1998; Pintrich ve Schunk, 1996). Hampton (2001) yaptığı araştırmada ise, öğrencilerin öğretmenlerinden geribildirim aldıklarında, derse yönelik motivasyonlarının oldukça arttığını ortaya koymuştur.

2.7. Facebook İle Eğitim

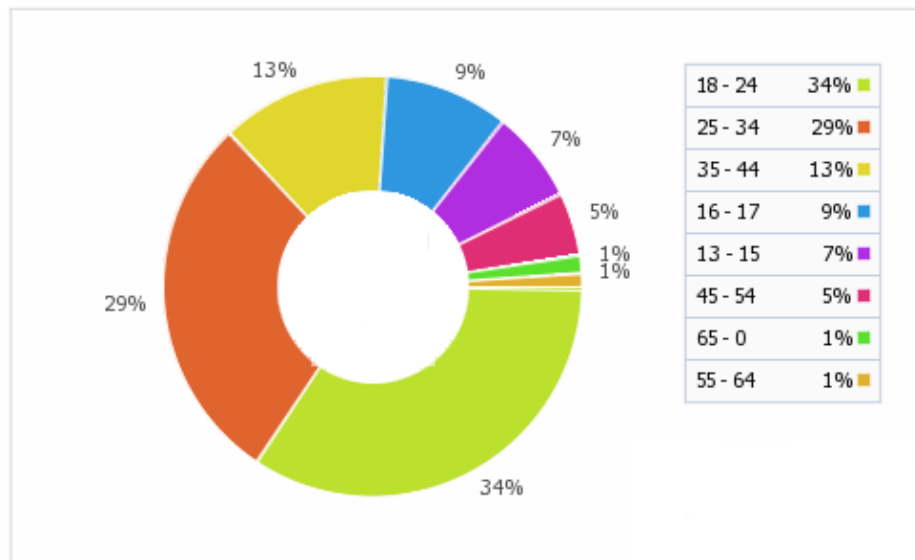
İnternette meydana gelen büyük gelişmeler Web 2.0 teknolojilerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Web 2.0 teknolojileriyle kullanıcı artık pasif okuyucu olmaktan çıkmış, aktif kullanıcılar haline gelmiştir. Bu gelişen teknolojilerle birlikte günlük hayatımızın bir parçası haline gelen ve her gün milyonlarca insanın düzenli olarak ziyaret ettiği sosyal ağ siteleri ortaya çıkmıştır. Sosyal ağ siteleri ile insanların iletişimi, etkileşimi, öğrenme biçimleri, işbirlikli çalışma ve paylaşımları yeniden şekillenmiştir. Sosyal ağ, bireylerin sosyal iletişim ve ilişkiler kurduğu, kişisel paylaşımlarda buldukları bir çevrimiçi servis, platform veya alan olarak tanımlanabilir (Tiryakioğlu ve Erzurum, 2011). Sosyal ağlar, bireylere düşüncelerini, etkinlikleri, günlük olayları ve ilgi alanlarını, diğerleriyle paylaşma imkânı vererek bireyler arası etkileşim ve iletişimin yüksek düzeyde olmasını sağlamaktadır.

Sosyal ağ siteleri ise bireylerin genel bir amaç doğrultusunda birbiriyle etkileşimde olmasını ve görüşlerini paylaşmasını kolaylaştıran, internet üzerinde oluşturulmuş topluluk biçimleri olarak tanımlanmıştır (Mahajan, 2009; Murray, 2008). İlk sosyal ağ, 1997'de kurulan SixDegrees olarak bilinmektedir. 2000' li yıllarda sosyal sitelerin ve kullanıcılarının sayısı oldukça artış göstermiştir.

Geçtiğimiz yıllarda, Facebook, Twitter, Linkendln, hi5, Friendster, Orkut, MySpace, Ning, Qzone, Habbo ve Flickr vb. gibi birçok farklı sosyal ağ ortaya çıkmıştır. Toprak vd., (2009) günümüzde ise tüm dünyada kullanımı en yaygın olan sosyal ağın Facebook olduğunu belirtmiştir.

Facebook, kullanıcıların farklı izin seviyelerinde özel veya herkese açık profiller ile birbirlerine bağlanmasını, topluluklar oluşturmasını ve bilgi paylaşımlarında bulunmasını sağlayan çevrimiçi sosyal ağ yazılımıdır (Gonzales ve Vodicka, 2010; Akt: Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010). 2011 yılında kullanıcı sayısı, 500 milyonun üzerinde olan facebook (Öztürk, 2011); 2012 yılında ise kullanıcı sayısının 860 milyonun üzerine çıkmıştır (Socialbakers, 2012). Buna bağlı olarak Facebook kullanıcı sayısında bir yıl içerisinde %72'lik bir büyüme gerçekleştiği görülmektedir. Türkiye, 31 milyonun üzerindeki kullanıcı sayısı ile dünyada Facebook kullanımının en yüksek olduğu 6. ülkedir. Türkiye' de Facebook kullanıcı sayısının yaşa göre dağılımı Şekil 2.5 ile gösterilmiştir.

Şekil 2.5. Facebook Kullanıcı Sayılarının Yaşlara Göre Dağılımı



Şekil 2.5 incelendiğinde, Türkiye'nin %34'ünü 10 milyonun üzerinde facebook kullanıcısı ile 18-24 yaş arası gençler oluşturmaktadır (Socialbakers, 2012). Madge, Meek, Wellens ve Hooley (2009) yaptıkları araştırmada İngiltere'deki üniversite öğrencilerinin % 95'inin düzenli olarak facebook kullandığını ortaya koymuştur.

Karakuş ve Varol (2012) ise Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin %52'sinin interneti sosyal ağlara bağlanmak amacıyla kullandığını ifade etmiştir. Türkiye'de ve dünyanın birçok ülkesindeki üniversite öğrencileri arasında yaygın bir şekilde kullanılan facebook'un, bir eğitim teknolojisi aracı olarak da kullanılması düşüncesi ön plana çıkmıştır.

Facebook'un eğitimde kullanılmasıyla birlikte öğrencilerin iletişim kurma becerileri gelişir, birbirleriyle olan etkileşimleri artar, bilginin yayılması kolaylaşır, öğrenmeye karşı güdüleri artar, işbirlikli çalışmanın ve dayanışmanın etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlar (Çoklar, 2012; Tiryakioğlu ve Erzurum, 2011). Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran (2010) öğrencilerin işbirlikli öğrenme, eleştirel düşünme, araştırma, sorgulama, tartışma becerilerinin ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi, ayrıca öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin arttırılması için Facebook aracılığıyla paylaşılan konulara uygun içerikler, mesajlar, ödevler, videolar, internet kaynakları, ders sunuları ve uygulamaların etkili olacağını belirtmektedir.

Yamamoto, Demiray ve Kesim (2010) sosyal ağların eğitimde bir araç olarak kullanılmasının getireceği avantajları şu şekilde belirtmişlerdir:

1. Zamandan ve mekândan bağımsız olma,
2. Eğitimde bilgisayar kullanımının eğitimin kalitesini, başarı ve verimliliği artması,
3. Bilgisayar teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde daha kısa sürede ve daha sistemli öğrenebilmenin sağlanması,
4. Öğrenmeyi bireyselleştirmesi,
5. Anında geri-bildirim alınabilmesi
6. Öğrencinin ders içeriğini istediği kadar tekrar edebilmesine olanak sağlaması,
7. İçeriğin kolay görüntülenebilmesi,
8. Görsel ve işitsel öğrenme ortamları tasarımına izin vermesi,

9. Laboratuvar gerektiren derslerin benzetim animasyon ve sanal laboratuvarlar sayesinde öğrencilere daha az maliyetle ve daha tehlikesiz olarak sunulabilmesi,
10. Ders içeriğinin ve eş-zamanlı (senkron) sınıf (sanal sınıf) uygulamalarının arşivlenebilmesi,
11. İki yönlü iletişim sağlanabilmesi,
12. Geleneksel programlara göre öğrencilerin araştırma, bilgi ve becerilerini artırmada daha gönüllü davranmalarını sağlaması,
13. Öğrenci performansını değerlendirmeye olanak vermesi,
14. Değerlendirme sonuçlarının ölçümünde hata olasılığının minimuma düşmesi,
15. Öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgiye ulaşma, değerlendirme, kullanma ve etkili olarak alıntı yapma becerilerinin gelişmesini sağlaması.

Bu avantajların yanında Çoklar (2012) yaptığı araştırmada facebook'un eğitimde kullanılmasının bilginin yayılması, merak uyandırma, güdüleme, etkileşim fırsatı sağlama ve eğitimi eğlenceye dönüştürme gibi avantajlarda sağladığını belirtmiştir.

Facebook gibi sosyal ağlarda bireysel kimlikten çok topluluk kimliği ön plana çıkmaktadır. Bireylerin, Facebook da kendileri ile ortak ilgi alanlarına ve gereksinimlere sahip bireyler ile bir araya gelerek gruplar oluşturması, kendini bu gruplara ait hissetmesi, gruplar içinde paylaşımlarda ve fikir alışverişinde bulunması bireylerde topluluk kimliğinin oluşmasını sağlamaktadır (Mazman, 2009). Eğitimciler, Facebook' da oluşturdukları öğrenci grupları ile öğrenmeyi destekleyen araştırma topluluklarının oluşmasını sağlamaktadır. Bu gruplar sayesinde öğretmen ve öğrenci arasında etkili paylaşımların, iletişimin ve etkileşimin sağlandığı bir eğitim ortamı oluşturulmaktadır. Heather Rogers, Haverback Towson Üniversitesi'nde "324 Okuma Yöntemleri Grubunun Bayanları" adıyla bir facebook grubu oluşturmuştur. Bu grup ile öğretmen adaylarına okuma dersi verilmiştir. Facebook üzerinde oluşturulmuş bu grupta öğrenciler, ödevler tartışmışlar, sorular sormuşlar, bilgiler paylaşmışlar, yeni fikirler ortaya koymuşlar ve birbirlerinin

düşüncelerini eleştirmişlerdir (Öztürk, 2011). Lockyer ve Patterson (2008) yüksek lisans öğrencileri ile yaptıkları çalışmada bir dersi sosyal ağ üzerinden yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonucunda öğrenciler arasındaki etkileşimin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Çoklar (2012) yaptığı deneysel çalışmada bilim tarihi dersi için bir facebook grubu oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, facebook üzerinden etkileşime giren öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan bu araştırmalar, facebook aracılığıyla oluşturulan grupların eğitimde etkili bir araç olduğunu göstermektedir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Garrison, Anderson ve Archer (2000) eğitsel deneyimin desteklenmesinde, bilgisayar konferansı ve bilgisayar aracılığıyla iletişimin araç olarak kullanmasında kavramsal yapı sağlamayı amaçlamıştır. Bu amaçla, çalışmanın odağını araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modeli (CoI) ve bu modelin içerisinde yer alan sosyal bulunuşluk, bilişsel bulunuşluk ve öğretimsel bulunuşluk oluşturmaktadır. Bu modele göre, öğrenme, üç temel öğenin toplum içinde etkileşimi ile meydana gelmektedir. Araştırmada, bilgisayarla yapılan görüşmelerdeki yazılı metinlerin doküman analizi sonucunda, üç bulunuşluğun oluşturduğu kategorilere ilişkin göstergeler (anahtar kelimeler) ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan göstergeler, araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modeli için temel bir şablonu ortaya koymuştur.

Garrison, Anderson ve Archer (2001) ve McKlin, Harmon, Evans ve Jone (2002) yaptıkları araştırmalarda üniversite öğrencilerinin, çevrimiçi öğrenme ortamındaki bilişsel bulunuşluk düzeylerini incelemişlerdir. Bu çalışmalarda, araştırmacılar öğrencilerin çevrimiçi görüşmeleri sonucunda ortaya çıkan tartışmalar için farklı yöntemler kullanarak içerik analizi yapmışlardır. Her iki araştırmanın sonucunda, bilişsel bulunuşluğun içerisinde yer alan keşfetme kategorisinin yüksek, çözümleme kategorisinin ise düşük düzeyde kodlandığı ortaya çıkmıştır.

Akyol (2009) tarafından yapılan araştırmada, karma ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında CoI' nin gelişimine bağlı olarak öğrencilerin öğrenme ve memnuniyet algıları incelenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 12 karma ve 16 çevrimiçi

öğrenme ortamında olmak üzere 28 yüksek lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Bu araştırmada veriler, sosyal, öğretimsel ve bilişsel bulunuşluk dağılımlarını incelemek; öğrencilerin her bir bulunuşluğa, memnuniyetlerine ve öğrenmelerine yönelik algı düzeylerini ortaya çıkarmak ve bu açılardan çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme arasındaki farkları karşılaştırmak amacı ile çevrimiçi tartışmaların içerik analizi, araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu anketi ve mülakat aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, her iki öğrenme ortamında da araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu yapısının oluştuğu görülmüştür. Araştırmada yapılan içerik analizi sonucunda, bilişsel bulunuşluk kategorisinde yer alan bütünleştirme aşaması her iki öğrenme ortamında da en sık kodlanan aşama olmuştur. Anket sonuçlarına göre her iki öğrenme ortamında da öğrencilerin her bir bulunuşluğa dair algılama düzeyleri yüksek bulunmuştur. Aynı zamanda araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu içinde yer alan üç bulunuşluğun da memnuniyeti etkilediği, ancak öğrenme algılarını ise iki bulunuşluğun (öğretimsel ve bilişsel) etkilediği ortaya çıkmıştır.

Summers, Waigandt ve Whittaker (2005) yaptıkları çalışmada, yüz yüze öğrenme ortamı ile çevrimiçi öğrenme ortamındaki öğrencilerin başarı ve memnuniyetlerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda bu iki öğrenme ortamında bulunan üniversite öğrencilerinin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak, çevrim içi öğrenme ortamında bulunan öğrencilerin, yüze yüze öğrenme ortamlarına göre dersten daha az memnun oldukları ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, çevrimiçi öğrenme ortamındaki öğrencilerin, yüze yüze öğrenme ortamındaki öğrenciler kadar iyi öğrendiklerini fakat bazı sebeplerden dolayı dersten ve öğretmenlerinden daha az memnun olduklarını göstermiştir.

Yuen ve Yuen (2008) lisans öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, karma öğrenme ortamında yürütülen bir dersin, çevrimiçi olan bölümünü sosyal ağlar aracılığıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar sosyal ağ sitesinde, yalnızca o dersi alan sınıfın öğrencilerinin üye olabildiği bir alan oluşturmuşlardır. Ders ile ilgili paylaşımlar bu alan üzerinde gerçekleşmiştir. Öğretmen derse ait materyalleri- ders programını, ders çizelgesini, derse ilişkin linkleri, ödevleri ve görevleri bu alanda öğrencileri ile paylaşmıştır. Eğitim- öğretim süresince her hafta öğrenciler bu

paltformda, ders ile ilgili tartışmalar yürütmüş ve oluşturdukları gruplar ile sınıf etkinliklerini yapmışlardır. Araştırmanın sonunda, öğrenciler uygulama süresince kendilerini bir topluluğa ait hissettiklerini, işbirlikli öğrenmenin arttığını ve iletişim becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir.

Stodel, Thompson ve Mcdonald (2006) ğrencilerin evrimii öğrenme ortamında algıladıkları eksikler ve bu eksiklerin nasıl giderilebileceğini yönelik bir çalışma yapmıştır. Araştırmada, evrimii öğrenme ortamında eğitim gören 10 ğrenci ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilerden, evrimii öğrenmenin yüz yüze öğrenme ile karşılaştırıldığında ne gibi eksikleri olduğuna dair görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular, araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu (CoI) modeline bağlı olarak yorumlanmış böylece araştırmacılar öğrencilerin evrimii öğrenme deneyimlerindeki eksiklerini daha net bir şekilde ortaya koymuştur. Bulgular, sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluk çerçevesinde değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda, öğrencilerin belirttikleri evrimii öğrenme ortamında ortaya çıkan beş temel eksikliğe çözüm nerileri getirilmiştir.

Hung ve Yuen (2010) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin bir topluluğa aitlik hissini arttırmak ve uygulama topluluklarının oluşturulmasını sağlamak amacıyla sosyal ağların yüz yüze öğrenme ortamında nasıl kullanılabileceğini incelemişlerdir. Bu çalışmada, araştırmacılar uygulama platformu olarak, dikkatin daha az dağıldığına inandıkları ve öğrenme ortamı olarak daha uygun gördükleri bir sosyal ağ sitesi olan Ning'i seçmişlerdir. Araştırmanın alışma grubunu, Taiwan'da bulunan iki üniversitede, 4 farklı derste (yüz yüze) eğitim alan 67 ğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sosyal ağ üzerinden yaptıkları paylaşımlar, buldukları etkileşim firsatı ile olumlu öğrenme deneyimlerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, araştırma topluluk üyelerinin birbirlerine olan bağlılığının, birbirlerine verdikleri desteğin ve öğrencilerin derse katılımının artması sonuçları ile sosyal ağların eğitimde kullanılabilir güçlü bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grupları, veri toplama araçları, verilerin toplanması, deneysel süreç ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu araştırmanın amacı, karma öğrenme yaklaşımli deney grubu ile yüz yüze öğrenme yaklaşımli kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarına göre,

- a. Akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- b. Derse yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- c. Sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşlukları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- d. Memnuniyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Ayrıca, karma öğrenme yaklaşımli deney grubu öğrencilerinin facebook üzerinden yaptıkları tartışmalarda, sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluk açısından gelişmeleri nasıldır? sorusu, nitel verilerin içerik analizi yoluyla cevaplandırılmaya çalışılmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, karma ve yüz yüze öğrenme ortamındaki öğrencilerin akademik başarıları, bilişsel, sosyal ve öğretimsel bulunuşlukları, motivasyonları ve memnuniyetleri arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik bir çalışmadır.

Bu araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma bir çalışmadır. Nicel araştırma yöntemi olarak gerçek deneme modelleri kapsamına giren “Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu Model” kullanılmıştır. Bu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunur ve her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Büyüköztürk, 2001; Karasar, 2006). Nitel araştırma bağlamında öğrenci dokümanları içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırma 2x2'lik split-plot faktöriyel (karışık) desendir. Bu desende birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney ve kontrol) gösterirken, diğer faktör bağımlı değişkene ilişkin farklı koşullardaki tekrarlı ölçümleri (öntest, son-test) göstermektedir (Büyüköztürk, 2001). Bu araştırmanın bağımsız değişkeni yüz yüze öğrenme ortamı ve karma öğrenme ortamı olup, bağımlı değişkenler ise öğrencilerin akademik başarıları, sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunmuşlukları, derse karşı olan motivasyon ve memnuniyetleridir. Araştırmada kullanılan deneysel desenin simgesel görünümü Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen

Grup	Seçim	Ön test	Yöntem	Son test
D	R	Ö1	X KÖ	Ö3
K	R	Ö2	X YYÖ	Ö4

D: Deney grubu
K: Kontrol grubu
R: Rastlantısal seçim
X KÖ: Karma öğrenme yaklaşımı
X YYÖ: Yüz yüze öğrenme yaklaşımı
Ö1: Karma öğrenme yaklaşımındaki ön test
Ö2: Yüz yüze öğrenme yaklaşımındaki ön test
Ö3: Karma öğrenme yaklaşımındaki son test
Ö4: Yüz yüze öğrenme yaklaşımındaki son test

Bu desende tekrarlı ölçümler içeren değişken, araştırmanın deneysel işlemleri gerçekleşmeden önce yapılan bir ön ölçüm, 7 haftalık deneysel işlemler tamamlandıktan sonra yapılan son ölçümlerdir.

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmaya 2011–2012 öğretim yılının bahar yarısında, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü 2. sınıfında eğitim gören toplam 109 öğrenci katılmıştır.

Araştırmanın deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin belirlenmesinde yansız atama yapılmıştır. Öğrenciler, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan akademik başarı ölçeği ve öğrenme güduları ölçeği ile ön teste tabi tutulmuştur. Yapılan ön-testler sonucunda deney ve kontrol grubunun akademik başarıları ve

derse yönelik motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Böylece deney grubunda 55, kontrol grubunda da 54 öğrenci olmak üzere birbirine denk iki grup oluşturulmuştur.

Deneyisel araştırmalarda, uygulama öncesinde benzer özellikte gruplar oluşturularak farklı deneyisel işlem koşullarına tabi tutulmak, yapılan işlemin etkisini anlamak için oldukça önemli görölmektedir. Bu sayede, öğrencilerin önbilgilerinin deneyisel işlem sonunda ortaya çıkan puanlara aynı düzeyde etkisi olacağı için deneyisel uygulamanın etkisi daha net bir şekilde görülebilir (Horzum, 2007).

3.3. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin buldukları öğrenme ortamında elde ettikleri akademik başarı, motivasyon, memnuniyet ve sosyal, bilişsel, öğretimsel bulunuşluklarına ilişkin verilerin toplanmasında dört farklı ölçek kullanılmıştır.

3.3.1. Başarı Testi

Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi için ilk olarak "Öğretim Tasarımı ve Modelleri" dersi ile ilgili hedef ve davranışlar belirlenmiştir. Bu hedef ve davranışlara uygun olarak 25 çoktan seçmeli soru ve bu sorulara yönelik 5 seçenekli çeldiriciler geliştirilmiştir. Geliştirilen ön-test sorularının geçerliliğini sağlamak için Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünde görev yapan konu ile ilgili 3 uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler ve öneriler doğrultusunda gerekli görölen düzeltmeler yapılmış ve hazırlanan test, asıl uygulama grubuna uygun pilot bir gruba uygulanmıştır. Pilot grup, BÖTE bölümünün 3. ve 4. sınıfında okuyan 75 öğrenciden oluşmuştur. Elde edilen veriler İteman v3.5 programına girilerek, testin madde ayırt edicilik ve güçlük değerleriyle, iç tutarlılığı hesaplanmıştır.

Özgüven (2003) madde güçlük indeksi .40-.60 arasında olan maddeleri iyi, .15-.39 ve .61-.85 arasında olan maddeleri ise testte kullanılabilir olarak nitelendirilmektedir. Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç (2012),

madde ayırt edicilik indeks değerleri .40'dan büyük olan maddeleri çok iyi, .30-.39 arasında olan maddeleri iyi, .20-29 arasında olan maddelerin düzeltilerek geliştirilmesi, .20'den küçük olan maddelerin ise tamamen testten çıkartılması gerektiğini belirtmiştir. Bu bilgilere dayanarak, madde güçlük indeksi .85 üstünde olan 3 soru ile madde ayırt edicilik indeksi ise .20'nin altında olan 2 soru testten çıkarılmıştır. Bu analizden sonra başarı testi 20 sorudan oluşmuştur. Akademik başarı testinin, KR-20 güvenirlik değeri ise .80 olarak bulunmuştur. Geliştirilen bu akademik başarı testi, deney ve kontrol gruplarının akademik başarılarını ölçmek için uygulama öncesi öntest ve uygulama sonrası (7 hafta sonra) sontest olarak uygulanmıştır.

Başarı testinin yanında öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları, uygulama boyunca yaptıkları projeler ile değerlendirilmiştir. Uygulama süresince deney ve kontrol grubu öğrencileri tarafından yapılan projeler, araştırmacı tarafından geliştirilen rubrik ile değerlendirilmiştir (Ek 1).

3.3.2. Derse Yönelik Motivasyon Ölçeği

Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie'nin (1991) geliştirdikleri "*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*" (MSLQ) ölçeğinin Türkçeye uyarlanma çalışmaları Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından yapılmıştır. Türkçe uyarlaması yapılmış olan "*Öğrenme Güdülleri ve Öğrenme Stratejileri*" (GÖSÖ) ölçeği, otuz bir maddeden oluşan Güdülenme Ölçeği (GÖ) ve elli maddeden oluşan Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖSÖ) olmak üzere 2 boyuttan oluşmaktadır. İki ayrı boyutta toplam on beş alt ölçekten oluşan GÖSÖ, modüler bir yapıya sahip olmasıyla birlikte araştırmacının kullanım amacına göre alt ölçeklerden elde edilecek puanlar ayrı ayrı kullanılabilir (Pintrich ve Smith, 1993; Akt: Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004). Bu çalışmada, öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla GÖSÖ ölçeğinin, güdülenme boyutu kullanılmıştır.

GÖSÖ ölçeği, öğretmen yetiştiren programlara devam eden Ankara Üniversitesinden 476 ve Gazi Üniversitesi'nden 376 olmak üzere toplam 852 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Güdülenme ve Öğrenme Stratejilerin

ölçeklerinin yapı geçerliliği analizleri (açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri) her ölçek için ayrı ayrı yapılmıştır.

Özgün güdülenme ölçeği; içsel hedef düzenleme (4 madde), dışsal hedef düzenleme (4 madde), görev değeri (6 madde), öğrenmeye ilişkin kontrol inancı (4 madde), öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik (8 madde), sınav kaygısı (5 madde) olmak üzere toplam altı alt boyuttan oluşmaktadır.

Güdülenme ölçeğine uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, yedi faktörde toplanan ölçeğin toplam varyans miktarı %56'dır. Bu durum, altı faktörden oluşan özgün ölçeğin yapısıyla, uyarlanan ölçeğin beş faktördeki maddelerinin tam olarak örtüştüğünü sadece özgün ölçekte tek bir faktörde yer alan "Öğrenmeye İlişkin Kontrol İnancı" faktöründeki dört maddenin iki ayrı faktörde toplandığı göstermiştir.

Özgün ölçeğin yapısını sınamak amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, c^2/sd oranı 4.47, uyum indeks değerleri ise, RMSEA=0.06, GFI=0.88, AGFI=0.85, CFI=0.82, NNFI=0.80, RMR=0.18 ve SRMR=0.06 olarak bulunmuştur. χ^2/sd değerinin 3 veya altında olmasının iyi uyumu, 4-5 veya altında olmasının kabul edilebilir uyumu; RMR ve RMSEA değerinin .05 veya altında olmasının iyi uyumu, .06-.08 ve altında olmasının ise kabul edilebilir uyumu gösterdiğini belirtmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011). AGFI değerinin .90 veya büyük, GFI değerinin ise .95 veya büyük olmasının iyi uyum gösterdiğini Bayram (2010); AGFI .80 veya büyük; GFI .85 veya büyük olması kabul edilebilir uyumu gösterdiğini belirtmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). CFI ve NFI değerlerinin .90 ve üzeri olması çok iyi uyumu gösterirken, bazı araştırmacılar daha esnek olarak .80 değerini sınır olarak almaktadır (Büyüköztürk vd., 2004). Buna göre, araştırmacıların yapmış olduğu doğrulayıcı faktör analiziyle elde edilen sonuçlar, genel uyum indekslerine göre düşük çıkmış olmasına rağmen modelin karmaşıklığı ve daha iyi bir yapının saptanmamış olması nedeniyle modelin kabul edilebilir olduğu söylenmektedir.

Yapılan t-testi sonucunda tüm maddelerde grubun alt %27'lik ve üst %27'lik kısmında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu görülmüştür. Ölçeğin Türkçe formunun alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları sırasıyla 0.59, 0.63, 0.80, 0.52, 0.86, 0.69 olarak hesaplanmıştır. “Öğrenme Güduları ve Öğrenme Stratejileri” (GÖSÖ) ölçeğinin bu araştırmada kullanılması için gerekli izinler e-posta yoluyla alınmıştır. Ancak, bu ölçeğin kullanım hakkı sadece bu araştırmayla sınırlı olduğu için (telif hakları nedeniyle), ölçek ekte verilmemiştir.

3.3.3. Eğitim Süreci Memnuniyet Ölçeği

Marsh (1982, 1987) tarafından geliştirilen “*Student Evaluations of Educational Quality (SEEQ)*” ölçeğinin Türkçeye uyarlanma çalışmaları Özgüngör (2010) tarafından yapılmıştır. Özgün ölçek, Amerika Birleşik Devletleri’nde öğrencilerden geribildirim sağlamak için kullanılan çok yaygın bir şekilde kullanılan iyi geliştirilmiş ölçeklerden biridir (Schellhase, 2010) Ölçeğin geliştirme çalışmaları farklı değişkenler kullanılarak yıllarca devam etmiştir. Ölçeğin geçerliliği oldukça yüksek olup ($r= 0.88-0.97$) (Gibbs ve Coffey, 2004). İspanya, Nepal, İngiltere, Çin, Hong Kong, Yeni Zelanda, gibi pek çok farklı kültürde yaygın bir şekilde kullanılır hale gelmiştir (Marsh, 2007).

Türkçeye uyarlaması yapılan “*Eğitim Süreci Öğrenci Değerlendirmeleri Ölçeği*”(ESÖD) dokuz alt boyut ve 34 maddeden oluşmaktadır (Ek 2). Özgün ölçek, öğrenme ve akademik değer (4 madde), isteklilik (4 madde), planlılık/açıklık (4 madde), sınıf içi etkileşim (4 madde), öğrencilerle İlişkiler (4 madde), ders içeriği (4 madde) , değerlendirme (3 madde), materyal (2 madde), ders yükü (5 madde) alt boyutlarından oluşmaktadır.

Eğitim Süreci Öğrenci Değerlendirmeleri Ölçeğine uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %80,42’sini açıklayan 9 alt boyut elde edilmiştir. Dersin işlenme hızına ilişkin madde hiçbir alt boyuta yüklenmediği için sonraki analizlerde bu maddeye yer verilmemiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 9 boyutlu yapının uygunluğunu sınamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz

sonuçlarına göre ki kare (df) =1302.47 (398), $p < .001$; uyum indeksleri ise GFI=.89; CFI=.99, NFI=.99, IFI=.99, RMR=.18, RMSEA= .057 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. χ^2/sd değerinin 3 veya altında olmasının, RMR ve RMSEA değerinin .05 veya altında olmasının iyi uyumu gösterdiğini belirtmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011). Byrne (1998) ise NFI, CFI, IFI, GFI değerlerinin ise .90 üzeri olmasının iyi uyumu gösterdiğini belirtmektedir. Bu durumda, Özgüngör'ün (2010) yapmış olduğu doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen sonuçlarla, modelin iyi uyum gösterdiği söylenebilmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğine, Cronbach alfa ve test-yarı güvenilirlik katsayıları ile bakılmıştır. Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları öğrenme alt boyutu için .90, isteklilik alt boyutu için .93, planlama alt boyutu için .89, sınıf içi etkileşim alt boyutu için .95, öğrencilerle ilişkiler alt boyutu için .90, içerik alt boyutu için .87, değerlendirme alt boyutu için .84, kaynak alt boyutu için .77 ve son olarak ders yükü alt boyutu için .89' dur. Test yarı test güvenilirlik katsayıları ise öğrenme için .89, isteklilik için .90, planlama için .88, sınıf içi etkileşim için .93, öğrencilerle ilişkiler için .87, içerik için .84, değerlendirme için .70, kaynak için .77 ve son olarak ders yükü için .86 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, Eğitim Süreci Öğrenci Değerlendirmeleri Ölçeğinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.4. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Yapısı Ölçeği

Garrison, Anderson ve Archer (2000) tarafından ortaya atılan araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modeli, ilk çıktığı yıllarda öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda yaptıkları tartışmaların nitel analizi ile değerlendiriliyordu (Garrison ve Arbaugh, 2007; Rourke ve Anderson, 2004). Daha sonraki yıllarda araştırmacılar, çevrimiçi veya karma öğrenme ortamındaki öğrencilerin sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluklarının değerlendirilmesi amacıyla araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu ölçeği geliştirme çalışmaları yapmıştır.

Garrison, Cleveland-Innes ve Fung (2004) 28 sorudan oluşan araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu ölçeğini 65 öğrenciye uygulamışlardır. Açımlayıcı faktör analizi sonunda araştırmacılar maddelerin istenilen faktörlerde toplanmadığını görmüşlerdir. Bu durum öğrenci sayısının oldukça az olmasıyla açıklanmıştır.

Arbaugh (2007) 44 maddeden araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu ölçeğini, 2004-2006 yılları arasında, çevrimiçi ortamda eğitim alan 667 doktora öğrencisine uygulamıştır. Arbaugh, yaptığı açımlayıcı faktör analizi sonunda Garrison (2000) tarafından belirlenen sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluk boyutlarının yanında 4. boyut olarak ders tasarımı ve organizasyonunu bulmuştur.

Arbaugh vd., (2008) en çok kullanılan araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu ölçeğini geliştirmişlerdir. 34 maddeden oluşan bu ölçek, Canada ve Amerikada bulunan dört kurumda uygulanmıştır. Altı farklı bölümde master ve doktora seviyesinde olan 287 öğrenci bu çalışmaya katılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, üç faktörde toplanan ölçeğin toplam varyans miktarı %63'tür. Arbaugh (2007) ortaya koymuş olduğu ders tasarımı ve organizasyonu boyutu, bu çalışmada öğretimsel bulunuşluğun alt boyutu olarak yer almıştır. Bu çalışmada, Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı öğretimsel bulunuşluk boyutu için .94, sosyal bulunuşluk boyutu için .91 ve bilişsel bulunuşluk boyutu için ise .95 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada, yüz yüze ve karma öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin sosyal, öğretimsel ve bilişsel bulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla Arbaugh vd., (2008) tarafından geliştirilen araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından ölçek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak Türkçeye uyarlanmıştır (Ek 3). Uyarlama çalışmaları çerçevesinde, ölçek ilk olarak araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan çeviriden sonra özgün form ve Türkçe form uzmanlara görüş almak için dağıtılmıştır. Uzman görüşü için İngilizce (3), Türkçe (1), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE) (3), Ölçme Değerlendirme (1) alanında çalışan akademisyenlere başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve Türkçe ölçeğe son hali verilmiştir. Bu işlemin ardından özgün ölçek ile Türkçe ölçek arasında ki eşdeğerliğin kontrolü için İngilizce ve Türkçe formlar İngilizce öğretmenliği 4. sınıfta eğitim gören 26 öğrenci tarafından doldurulmuştur. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarından elde edilen puanlar arasında hesaplanan korelasyon katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur. Türkçe form, özgün form ile eşdeğer kabul edilmiştir.

İkinci aşamada ise ölçek, eğitim fakültesinde okuyan 241 öğrenciye, karma öğrenme ortamında verilen bilgisayar dersinde uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen veriler ile ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür.

Özgün ölçekte yer alan 34 madde ve üç faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. DFA'da üç faktör ve bu faktörlerle ilişkili 34 maddeden oluşan modelin uyumu test edilmiştir. Analiz sonucunda, $\chi^2/sd=2.117$ değeri başta olmak üzere uyum indekslerinin (RMSEA=0.06, GFI=0.86, AGFI=0.82, CFI=0.89, NFI=0.81) olduğu görülmüştür.

χ^2/sd değerinin 3 veya altında olmasının iyi uyumu, 4-5 veya altında olmasının kabul edilebilir uyumu; 06-.08 ve altında olmasının ise kabul edilebilir uyumu gösterdiğini belirtmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011). Bu bilgiye dayanarak, $\chi^2/sd=2.117$ değeriyle modelin iyi uyum gösterdiği söylenebilir.

RMSEA değerinin .05 veya altında olması çok iyi uyumu gösterirken, modelin karmaşıklığı dikkate alındığında 0.08 altındaki değerler kabul edilebilmektedir. (Büyüköztürk vd., 2004). Burada sınanan modelin RMSEA değerlerinin 0.05 ile 0.08 arasında olması nedeniyle çok iyi olmamakla birlikte kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir.

Bayram (2010) AGFI değerinin .90 veya büyük, GFI değerinin ise .95 veya büyük olmasının iyi uyum gösterdiğini; AGFI .80 veya büyük; GFI .85 veya büyük olması kabul edilebilir uyumu gösterdiğini belirtmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Sınanan modelin AGFI değerinin .80'den ve GFI değerinin .85' den büyük olması nedeniyle kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği görülmektedir.

CFI ve NFI değerlerinin .90 ve üzeri olması çok iyi uyumu gösterirken, bazı araştırmacılar daha esnek olarak .80 değerini sınır olarak almaktadır (Büyüköztürk vd., 2004). Son olarak, CFI değerinin .90' a çok yakın olması ve NFI değerinin de .80 üzeri olması nedeniyle uyum için kabul edilebilir oldukları söylenebilir. Modelin uyum indekslerine bakıldığında çok iyi uyum göstermiş olmamasına rağmen çok yeni ve karmaşık bir yapısı olması nedeniyle kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

Ölçeğin bütünü için Cronbach alfa değeri .95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından öğretimsel bulunuşluğun .93, sosyal bulunuşluğun .83 ve bilişsel bulunuşluğun ise .92 güvenirlik değerlerine sahip olduğu bulunmuştur. Üst %27 ile alt %27'lik grubun puanları arasında yapılan t testi sonuçları tüm maddeler ve alt ölçek aritmetik ortalama puanları için anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($t=20.28$, $p<.001$). Bu sonuçla ilgili olarak maddelerin ve alt ölçeklerin iyi bir ayırt ediciliğe sahip oldukları belirtilebilir. Ölçeğin yapısı en iyi uyum değerlerinin sağlandığı DFA sonuçları ile son halini almış ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

3.4. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında yer alan, deney grubu öğrencilerinin sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluklarının, projelere göre gelişimini incelemek amacıyla, öğrencilerin facebook üzerinden yürüttükleri tartışmalardan elde edilen metinlere içerik analizi uygulanmıştır. Nitel analizler doyurucu bir şekilde tartışma yapan ve her etkinliğe katılan 3 grup yani 13 kişi seçilerek yapılmıştır. Nitel veriler, katılımcıların facebook üzerinden tartışmaya katıldığı metinler vasıtasıyla elde edilmiştir. Elde edilen bu metinler içerik analizine tabi tutularak incelenmiştir.

Metinlerin içindeki öğrencilerin kullandıkları her ifade isimlendirilmiş yani kodlanmıştır. Birbirine yakın olan kodlar birleştirilerek alt temayı oluşturmuştur. Alt temaların incelenmesi sonucunda birbirleriyle olan ilişkileri ortaya çıkarılır ve bu ilişkiler bir üst düzey tema ile açıklanır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu çalışmada birbiriyle ilgili olan temalar, sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluk boyutları altında toplanmıştır.

3.5. Deneysel İşlem Süreci

Araştırma, 2011-2012 bahar döneminde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünün “Öğretim Tasarımı ve Modelleri” dersinde karma ve yüz yüze olmak üzere iki farklı öğrenme ortamında araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulama başlamadan önce “ÖTM” isimli bir facebook grubu oluşturulmuş ve yapılan ilk yüz yüze derste öğrencilerden bu gruba üye olmaları istenmiştir. Uygulama süresince grup etkinlikleri, ders materyalleri ve grup tartışmaları vb. deney grubu öğrencileri

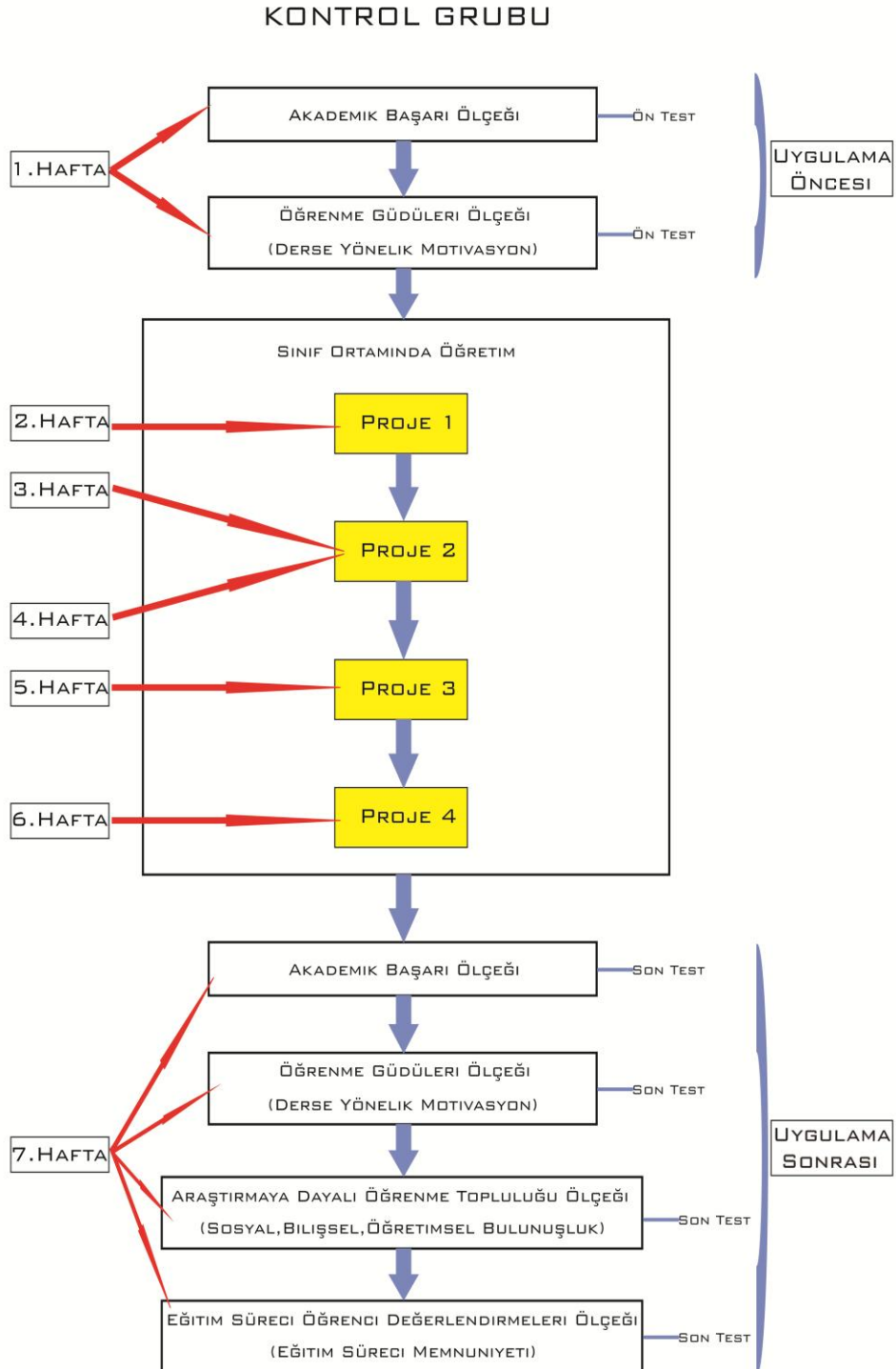
dışında başka kimsenin üye olmadığı bu grup üzerinden yürütülmüştür. Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu yapısına uygun olarak hazırlanmış olan bu derste, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kritik düşünme, yansıtma, işbirlikli çalışma ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Uygulama 7 hafta boyunca devam etmiştir. Bu süre içinde kullanılan öğretim materyalleri araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modeli yaklaşımı ve karma öğrenme ilkeleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Öğretim materyalleri iki konu alanı uzmanından görüşüne sunulmuş ve alınan dönütler ile gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Karma öğrenme ortamında, öğrenciler hem yüz yüze ve hem de facebook üzerinden çevrimiçi olarak öğrenim görmüşlerdir. Facebook üzerinden öğrenciler ders ile ilgili paylaşımları, tartışmaları ve projeleri, asenkron ve senkron olarak sürdürmüşlerdir.

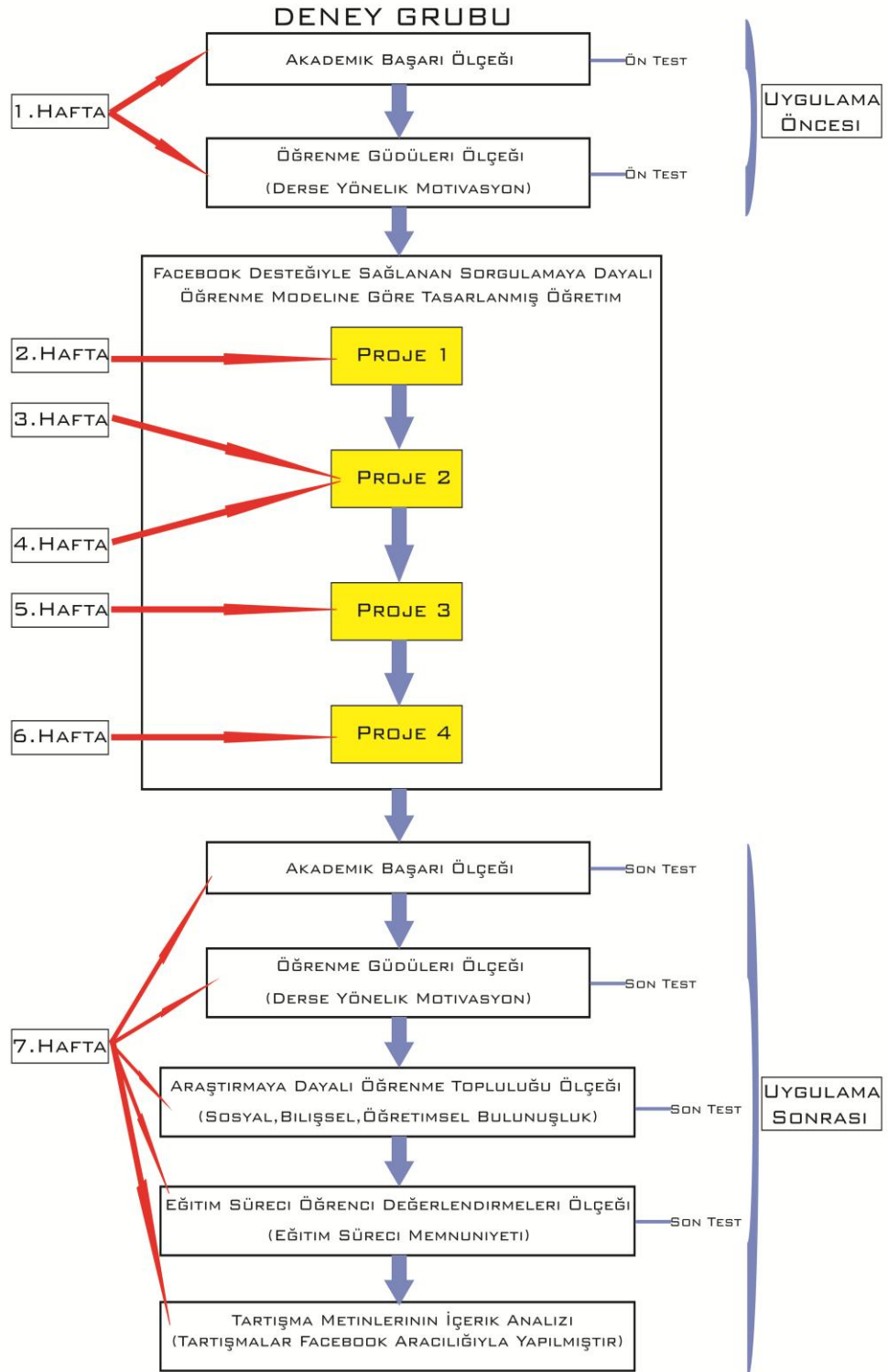
Uygulamanın ilk haftasında deney ve kontrol grubu öğrencilerine dersin amaçları, hedefleri, yöntemi, projeler ve değerlendirme ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca, dersin aşamalarını içeren bir plan verilmiştir (Ek 4). Dersin öğrenme aktiviteleri, değerlendirme teknikleri ve öğretim stratejileri öğrencilerin sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluklarının gelişmesine fırsat verecek şekilde belirlenmiştir.

Uygulamanın ilk haftasında, öğrencilerden projeler için gruplar oluşturmaları istenmiştir. Projeler için deney grubu öğrencileri en fazla 5 kişiden oluşan 12 grup oluştururken, kontrol grubu öğrencileri de en fazla 5 kişiden oluşan 11 grup oluşturmuştur. Gruplardaki öğrenciler her proje için aynı kalmıştır. Uygulama boyunca deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine konu ile ilgili dört proje verilmiştir. Deney grubu öğrencilerinden bu projeleri, grup arkadaşları ile facebook üzerinden paylaşımında bulunarak ve tartışarak hazırlamaları istenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinden de önceden belirledikleri grup arkadaşları ile aynı projeleri hazırlamaları istenmiştir. Bu proje ödevleriyle, öğrencilerin işbirlikli çalışma becerilerinin geliştirilmesi ve birbirleriyle olan etkileşimlerinin artırılması amaçlanmıştır. Deney ve kontrol grupları için deneysel süreç Şekil 3.1’de özetlenmiştir.

Şekil 3.1. Kontrol Grubu Uygulama Süreci



Şekil 3.2. Deney Grubu Uygulama Süreci



Şekil 3.1-Şekil 3.2’de verilen deneysel süreçte bahsedilen projeler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Proje 1: Dersin konusunun “Öğretim Tasarımı ve Teknolojilerinin Temelleri” olduğu ikinci haftada öğrencilerden ilk proje ödevlerini hazırlamaları istenmiş, proje facebook üzerinden paylaşılmış ve verilen son tarihe kadar e-posta ile göndermeleri bildirilmiştir. Birinci projeye ait ekran görüntüsü (Şekil 3.3.):

Şekil 3.3. Facebook Üzerinden Proje 1 Paylaşımına Ait Ekran Görüntüsü



İkinci hafta projesinde öğrencilerden, 6-7-8. sınıf Bilgisayar dersi ünite planından bir kazanım seçerek, genel öğretim tasarımı modelinde yer alan öğelere göre, 1 ders saatinin öğretim tasarımını oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin bu tasarım sürecinde yapmaları gereken adımları, düşüncelerini, buldukları kaynakları, öğretim materyallerini, facebook üzerinden diğer arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmiştir. Aşağıda öğrencilerin ilk projelerine dair tartışmaları gösteren ekran görüntüsü bulunmaktadır (Şekil 3.4.).

Şekil 3.4. Facebook Üzerinden Öğrencilerin Proje 1 Tartışmalarına Ait Ekran Görüntüsü



İlk proje için öğrencilere 1 haftalık süre verilmiş ve projenin son halini e-posta ile göndermeleri istenmiştir. Öğrencilerin tartışmaları araştırmacı tarafından sürekli takip edilmiştir. Araştırmacı gerek gördüğünde veya öğrenciler ihtiyaç duyduğunda tartışmalara katılmış, grupların tartışmasının sonunda gerekli dönütler vermiştir. Öğrencilerin teslim ettikleri birinci projenin değerlendirilmesi araştırmacı tarafından grupların projeye ilgili yaptıkları tartışmaların altına eklenmiştir.

Proje 2: Dersin konusunun, “İhtiyaç Belirleme ve Analizi” olduğu üçüncü haftada öğrencilerden ikinci proje ödevlerini hazırlamaları istenmiş, proje facebook üzerinden paylaşılmış ve verilen son tarihe kadar göndermeleri bildirilmiştir. İkinci projeye ait ekran görüntüsü (Şekil 3.5.):

Şekil 3.5. Facebook Üzerinden Proje 2 Paylaşımına Ait Ekran Görüntüsü



Öğrencilerden bir problem durumu belirleyerek, bu problemin analizinin yapıldığı ve çözüm önerilerinin getirildiği bir rapor hazırlamaları istenmiştir. Her grup birbirinden farklı problemler belirleyerek, ihtiyaç analizi basamaklarını facebook üzerinden tartışmıştır. Bu tartışmalar sırasında öğrenciler farklı kaynaklardan edindikleri proje ile ilgili bilgileri, facebook üzerinden adres linki, video ve resim gibi değişik yöntemlerle paylaşmayı tercih etmişlerdir. Aşağıda öğrencilerin ikinci projelerine dair tartışmaları gösteren ekran görüntüsü bulunmaktadır (Şekil 3.6.).

Şekil 3.6. Facebook Üzerinden Öğrencilerin Proje 2 Tartışmalarına Ait Ekran Görüntüsü



İkinci proje için öğrencilere 2 haftalık süre verilmiş ve projenin son halini e-posta ile göndermeleri istenmiştir. Tartışma boyunca araştırmacı gerekli zamanlarda

öğrencilere dönüt sağlamıştır. Öğrencilerin teslim ettikleri ikinci projenin değerlendirilmesi araştırmacı tarafından grupların projeye ilgili yaptıkları tartışmaların altına eklenmiştir.

Proje 3: Dersin konusunun, “Öğrenme Ortamında Öğrenenin Özellikleri” olduğu beşinci haftada öğrencilerden üçüncü proje ödevlerini hazırlamaları istenmiş, proje facebook üzerinden paylaşılmıştır. Üçüncü projeye ait bir ekran görüntüsü şu şekildedir (Şekil 3.7.):

Şekil 3.7. Facebook Üzerinden Proje 3 Paylaşımına Ait Ekran Görüntüsü



Üçüncü projede, araştırmacı tarafından her gruba iki farklı öğrenen özelliği verilmiştir. Öğrencilerden bu öğrenen özelliklerini tasarım sürecinde nasıl göz önünde bulunduracaklarını ve dikkat edilmesi gereken noktaları belirten bir rapor hazırlamaları istenmiştir. Diğer projelerde olduğu gibi bu projede de, tartışmalar aracılığıyla öğrenciler birbirleriyle bilgi ve fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Aşağıda öğrencilerin üçüncü projelerine ilişkin tartışmalarını gösteren bir ekran görüntüsü bulunmaktadır (Şekil 3.8.).

Şekil 3.8. Facebook Üzerinden Öğrencilerin Proje 3 Tartışmalarına Ait Ekran Görüntüsü



Öğrencilere üçüncü proje için 1 haftalık süre verilmiş, projenin son halini son tarihten önce e-posta ile araştırmacıya göndermeleri istenmiştir. Tartışma boyunca geribildirim sağlanmıştır. Öğrencilerin teslim ettikleri üçüncü projenin değerlendirilmesi araştırmacı tarafından grupların projeye ilgili yaptıkları tartışmaların altına eklenmiştir.

Proje 4: Dersin konusunun, “Öğrenme Ortamında Öğretim Hedefleri” olduğu altıncı haftada öğrencilerden dördüncü proje ödevlerini hazırlamaları istenmiştir. Bu projede öğrencilerden öncelikle bir ders ve sınıf belirlemeleri istenmiştir. Bu ders ve sınıfa uygun öğretim programlarından yararlanarak bir konu belirlemeleri gerekmektedir. Proje 4’te asıl istenen nokta, öğrencilerin konularıyla ilgili bilişsel, psikomotor ve duyuşsal hedef alanlarına uygun hedefler yazmaları olmuştur. Öğrenciler birbirleriyle facebook üzerinden iletişime geçerek konularını belirlemişler ve alanlara uygun hedefleri tartışmışlardır. Aşağıda, öğrencilerin dördüncü projelerine ilişkin tartışmalarını gösteren bir ekran görüntüsü bulunmaktadır (Şekil 3.9.).

Şekil 3.9. Facebook Üzerinden Öğrencilerin Proje 4 Tartışmalarına Ait Ekran Görüntüsü



Öğrencilere, dördüncü proje için 1 haftalık süre verilmiş ve projenin son halini belirlenen teslim tarihinden önce e-posta ile araştırmacıya göndermeleri istenmiştir. Öğrencilerin teslim ettikleri dördüncü projenin değerlendirilmesi araştırmacı tarafından grupların projeye ilgili yaptıkları tartışmaların altına eklenmiştir. Uygulama süresince öğrencilerden istenen bu projelerle, öğrencilerin problemleri keşfetme, sorular sorma, belirsizlikleri tartışma, eleştirel düşünme, bilgi alışverişinde bulunma, öğrendiği yeni bilgiyi yapılandırma ve değerlendirme gibi üst düzey becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

3.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada toplanan veriler, bilgisayar ortamında SPSS 19.0 (Statistical Package for the Social Science) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarılarını, derse yönelik motivasyonlarını ön-test puanlarına göre grup denkliliğini değerlendirmek için t-testi yapılmış, sonuçlar $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarılarını, derse yönelik motivasyonlarını, eğitim süreci memnuniyetlerini, sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluklarını son-test puanlarına göre değerlendirmek için t-testi yapılmış, sonuçlar $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Öğrencilerin

facebook üzerinden yaptıkları tartişmalardan elde edilen metinler doküman kabul edilip içerik analizi ile yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, karma ve yüz yüze öğrenme ortamlarının, öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına, memnuniyetlerine, sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluk düzeylerine olan etkisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Aynı zamanda, öğrencilerin facebook üzerinden yaptıkları tartışmalardan elde edilen metinlere uygulanan içerik analizine ilişkin bulgular bulunmaktadır.

4.1. Çalışma Grubuna Yönelik Bulgular

Deneyel uygulama öncesi karma öğrenme yaklaşımı (deney grubu) ile yüz yüze öğrenme yaklaşımı (kontrol grubu) yoluyla öğrenim gören öğrencilerin, akademik başarı ölçeği ön-test puanlarına göre akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Akademik Başarı Ön Test Puanları t-Testi Karşılaştırması

Grup	n	\bar{x}	s	t	p
Kontrol	54	11.75	2.870	1.307	.194
Deney	55	12.39	2.214		

Tablo 4.1 incelendiğinde, karma öğrenme ortamında öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin deneyel uygulama öncesindeki ön-test akademik başarı puanları ortalaması 12.39’dur. Yüz yüze öğrenme ortamında öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön-test puanları ortalaması ise 11.75’tir. Öğrenme yöntemine göre öğrencilerin akademik başarı ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t=1.307$, $p=.194$). Bu sonuca göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneyel uygulama öncesinde akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve grupların derse yönelik önbilgilerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deneysel uygulama öncesi karma öğrenme yaklaşımı (deney grubu) ile yüz yüze öğrenme yaklaşımı (kontrol grubu) yoluyla öğrenim gören öğrencilerin, öğrenme güduları ölçeği ön-test puanlarına göre derse yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Motivasyon Ön Test Puanları t-Testi Karşılaştırması

Güdülenme Ölçeği Alt Boyutları	Grup	n	\bar{x}	s	t	p
İçsel Hedef Düzenleme	Kontrol	54	20,67	3,606	.502	.617
	Deney	55	21,06	4,451		
Öğrenmeye İlişkin Kontrol İnancı	Kontrol	54	19,82	3,886	.663	.509
	Deney	55	20,28	3,291		
Dışsal Hedef Düzenleme	Kontrol	54	20,73	4,604	.605	.546
	Deney	55	20,23	3,904		
Öğrenme ve Performansla İlgili Özyeterlik	Kontrol	54	41,80	6,297	.214	.831
	Deney	55	41,52	7,360		
Görev Değeri	Kontrol	54	29,65	4,596	1.876	.063
	Deney	55	27,91	5,044		
Sınav Kaygısı	Kontrol	54	22,44	4,806	.545	.587
	Deney	55	23,00	5,868		

Tablo 4.2 incelendiğinde, motivasyon ölçeğinin *içsel hedef düzenleme*, *öğrenmeye ilişkin kontrol inancı*, *dışsal hedef düzenleme*, *öğrenme ve performansla ilgili özyeterlik*, *görev değeri* ve *sınav kaygısı* alt boyutları için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel uygulama öncesinde derse yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ve grupların denk olduğu söylenebilir.

4.2. Akademik Başarıya Yönelik Bulgular

Araştırmada, karma öğrenme yaklaşımı (deney grubu) ile yüz yüze öğrenme yaklaşımı (kontrol grubu) yoluyla öğrenim gören öğrencilerin, başarı ölçeği son-test puanlarına ve proje puanlarına göre akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.3–Tablo 4.4 ile gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Akademik Başarı Son-Test Puanları t-Testi Karşılaştırması

Grup	n	\bar{x}	s	t	p
Kontrol	54	13.98	2.734	.700	.485
Deney	55	14.29	1.838		

Tablo 4.3 incelendiğinde, karma öğrenme ortamındaki (deney grubu) öğrencilerin akademik başarı puanları ortalaması 14.29 iken yüz yüze öğrenme ortamındaki (kontrol grubu) öğrencilerin akademik başarı puanları ortalaması ise 13.98 olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucuna göre deney ve kontrol grubunun akademik başarı son-test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t=.700$, $p=.485$).

Tablo 4.4. Akademik Başarı Proje Puanları t-Testi Karşılaştırması

Öğrenci Projeleri	Grup	n	\bar{x}	s	t	p
Proje-1	Kontrol	54	80.77	7.86	2.369	.020
	Deney	55	84.85	9.99		
Proje-2	Kontrol	54	76.77	20.10	4.181	<.001
	Deney	55	88.92	7.25		
Proje-3	Kontrol	54	73.42	15.08	6.413	<.001
	Deney	55	89.41	10.49		
Proje-4	Kontrol	54	70.74	8.04	2.830	<.001
	Deney	55	77.09	14.52		

Tablo 4.4 incelendiğinde, karma öğrenme ortamı (deney grubu) ve yüz yüze öğrenme ortamında (kontrol grubu) bulunan öğrencilerin, deneysel uygulama süresince yürütmüş oldukları projeler arasında, deney grubu lehine anlamlı farklılık

bulunmaktadır (proje 1 için $t=2.369$, $p=.020$; proje 2 için $t=4.181$ $p<.001$; proje 3 için $t=6.413$, $p<.001$; proje 4 için $t=2.830$, $p<.001$). Deney grubunun bütün proje puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3. Derse Yönelik Motivasyona İlişkin Bulgular

Araştırmada, karma öğrenme yaklaşımı (deney grubu) ile yüz yüze öğrenme yaklaşımı (kontrol grubu) yoluyla öğrenim gören öğrencilerin, öğrenme güduları ölçeği son-test puanlarına göre derse yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.5’de gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Motivasyon Son Test Puanları t-Testi Karşılaştırması

Güdülenme Ölçeği Alt Boyutları	Grup	n	\bar{x}	s	t	p
İçsel Hedef Düzenleme	Kontrol	54	21.10	3.332	1.435	.154
	Deney	55	20.11	3.853		
Öğrenmeye İlişkin Kontrol İnancı	Kontrol	54	20.59	3.705	.214	.831
	Deney	55	20.45	3.453		
Dışsal Hedef Düzenleme	Kontrol	54	20.57	5.100	1.728	.087
	Deney	55	19.07	3.926		
Öğrenme ve Performansla İlgili Özyeterlik	Kontrol	54	42.45	6.298	2.356	.020
	Deney	55	39.06	8.592		
Görev Değeri	Kontrol	54	30.09	5.989	1.839	.069
	Deney	55	27.85	6.692		
Sınav Kaygısı	Kontrol	54	22.25	6.124	1.162	.248
	Deney	55	23.59	5.916		

Tablo 4.5 incelendiğinde, öğrenme güduları ölçeğinin *içsel hedef düzenleme*, *öğrenmeye ilişkin kontrol inancı*, *dışsal hedef düzenleme*, *görev değeri* ve *sınav kaygısı* alt boyutları için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Ancak, öğrenme güduları ölçeğinin, *öğrenme ve performansla ilgili özyeterlik* alt boyutu için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t=2.356$, $p=.020$). Kontrol grubunun, *öğrenme ve*

performansla ilgili özyeterlik puanlarının ($\bar{X}=42.45$), deney gurubuna ($\bar{X}=39.06$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.4. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Yapısına Yönelik Bulgular

Araştırmada, karma öğrenme yaklaşımı (deney grubu) ile yüz yüze öğrenme yaklaşımı (kontrol grubu) yoluyla öğrenim gören öğrencilerin araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu ölçeği son-test puanlarına göre sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşlukları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır.

Sosyal bulunuşluk için elde edilen bulgular Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Sosyal B. Alt Boyutları	Grup	n	\bar{X}	S	t	p
Duyuşsal İletişim	Kontrol	54	11.36	1.801	1.328	.187
	Deney	55	10.83	2.343		
Açık İletişim	Kontrol	54	11.25	2.201	.861	.391
	Deney	55	11.60	2.025		
Grup Kohezyonu	Kontrol	54	10.74	2.369	2.064	.042
	Deney	55	11.57	1.756		

Tablo 4.6 incelendiğinde, araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu ölçeğinin, sosyal bulunuşluk boyutunun, *duyuşsal iletişim ve açık iletişim* alt boyutları için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Ancak, sosyal bulunuşluk boyutunun, *grup kohezyonu* alt boyutu için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t=2.064$, $p=.042$). Deney grubunun *grup kohezyonu* puanlarının ($\bar{X}=11,57$), kontrol gurubuna ($\bar{X}=10.74$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bilişsel bulunuşluk için elde edilen bulgular Tablo 4.7'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Bilişsel Bulunuşluk Son Test Puanları t-Testi Karşılaştırması

Bilişsel B. Alt Boyutları	Grup	n	\bar{X}	s	t	p
Başlangıç Olay	Kontrol	54	11.05	2.664	1.109	.270
	Deney	55	10.48	2.689		
Keşfetme	Kontrol	54	11.43	2.357	2.030	.045
	Deney	55	12.29	2.066		
Bütünleştirme	Kontrol	54	11.83	1.618	.057	.954
	Deney	55	11.81	1.728		
Değerlendirme	Kontrol	54	10.63	2.024	.665	.508
	Deney	55	10.35	2.289		

Tablo 4.7 incelendiğinde, araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu ölçeğinin, bilişsel bulunuşluk boyutunun, *başlangıç olay*, *bütünleştirme* ve *değerlendirme* alt boyutları için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Ancak, bilişsel bulunuşluk boyutunun *keşfetme* alt boyutu için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t=2.030$, $p=.045$). Deney grubunun *keşfetme* puanlarının ($\bar{X}=12.29$), kontrol grubuna ($\bar{X}=11.43$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretimsel bulunuşluk için elde edilen bulgular Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretimsel Bulunuşluk Son Test Puanları t-Testi Karşılaştırması

Öğretimsel B. Alt Boyutları	Grup	n	\bar{X}	s	t	p
Tasarım ve Organizasyon	Kontrol	54	16.88	2.629	.926	.356
	Deney	55	17.30	2.104		
Tartışmayı Kolaylaştırma	Kontrol	54	23.44	4.150	.885	.378
	Deney	55	22.78	3.632		
Doğrudan Öğretim	Kontrol	54	11.11	2.517	.791	.431
	Deney	55	11.45	2.065		

Tablo 4.8 incelendiğinde, araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu ölçeğinin, öğretimsel bulunuşluk boyutunun, *tasarım ve organizasyon*, *tartışmayı kolaylaştırma*

ve doğrudan öğretim alt boyutları için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir.

4.5. Eğitim Süreci Memnuniyetine Yönelik Bulgular

Araştırmada, karma öğrenme yaklaşımı (deney grubu) ile yüz yüze öğrenme yaklaşımı (kontrol grubu) yoluyla öğrenim gören öğrencilerin, eğitim süreci öğrenci değerlendirmeleri ölçeği son-test puanlarına göre derse yönelik memnuniyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Memnuniyet Son Test Puanları t-Testi Karşılaştırması

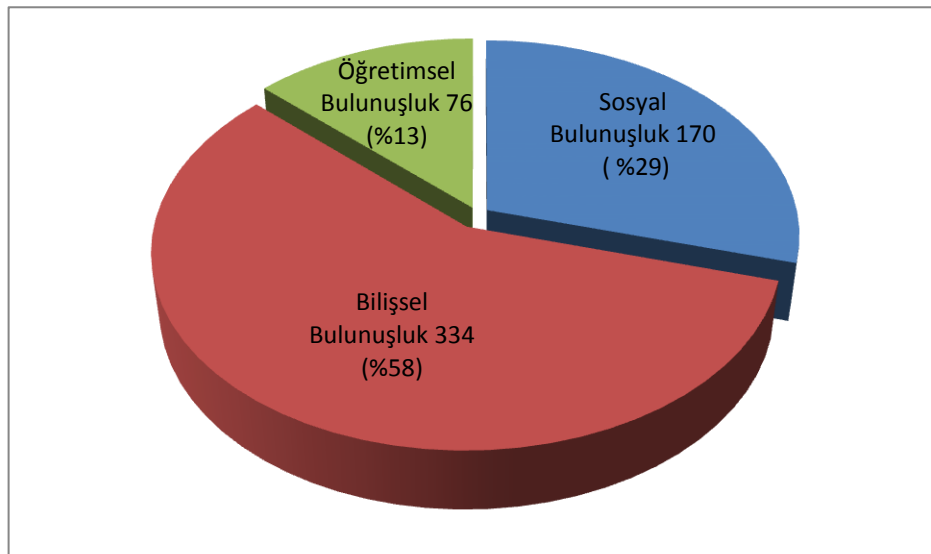
Memnuniyet Ölçeği Alt Boyutları	Grup	n	\bar{x}	s	t	p
Öğrenme ve Akademik Değer	Kontrol	54	14.27	2.477	1.383	.169
	Deney	55	13.55	2.903		
İsteklilik	Kontrol	54	16.09	2.582	3.075	.003
	Deney	55	14.59	2.526		
Planlılık/Açıklık	Kontrol	54	15.36	2.783	2.475	.015
	Deney	55	14.13	2.384		
Sınıf içi etkileşim	Kontrol	54	16.85	2.334	.684	.496
	Deney	55	17.15	2.147		
Öğrencilerle ilişkiler	Kontrol	54	16.67	2.998	.524	.601
	Deney	55	16.41	2.035		
Ders içeriği	Kontrol	54	14.90	2.248	.587	.559
	Deney	55	14.64	2.323		
Değerlendirme	Kontrol	54	12.16	2.228	2.162	.033
	Deney	55	11.35	1.617		
Materyal	Kontrol	54	8.04	1.325	1.269	.207
	Deney	55	7.71	1.391		
Ders Yüğü	Kontrol	54	15.07	2.737	.995	.322
	Deney	55	14.58	2.459		

Tablo 4.9 incelendiğinde, eğitim süreci öğrenci değerlendirmeleri ölçeğinin *öğrenme ve akademik değer, sınıf içi etkileşim, öğrencilerle ilişkiler, ders içeriği materyal ve ders yükü* alt boyutları için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Ancak, eğitim süreci öğrenci değerlendirmeleri ölçeğinin, *isteklilik* ($t=3.075$, $p=.003$), *planlılık/açıklık* ($t=2.475$, $p=.015$), *değerlendirme* ($t=2.162$, $p=.033$) alt boyutu için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kontrol grubunun *isteklilik* puanlarının ($\bar{x}=16.09$), deney grubuna ($\bar{x}=14.59$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun *planlılık/açıklık* puanlarının ($\bar{x}=15.36$), deney grubuna ($\bar{x}=14.13$) göre daha yüksek olduğu, aynı zamanda kontrol grubunun *değerlendirme* puanlarının ($\bar{x}=12.16$), deney grubuna ($\bar{x}=11.35$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.6. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Modelinin İçerik Analizi Bulguları

Karma öğrenme yaklaşımli deney grubu öğrencilerinin sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluklarının, projelere göre gelişimini incelemek amacıyla, öğrencilerin facebook üzerinden yürüttükleri tartışmalardan elde edilen metinlere içerik analizi uygulanmıştır. Bu analize göre, 580 öğrenci ifadesi sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluk boyutları bakımından kodlanmıştır. Kodlanan öğrenci ifadelerinin bu üç boyuta göre dağılımı Şekil 4.1’de gösterilmiştir. Detaylı örnek öğrenci ifadeleri Ek 5’te verilmiştir.

Şekil 4.1. Öğrenci İfadelerinin Boyutlara Göre Dağılımı



Şekil 4.1 incelendiğinde, karma öğrenme yaklaşımli deney grubu öğrencilerinin facebook üzerinden yürüttükleri tartışmalardan elde edilen 580 ifadenin, 76'sının (%13) öğretimsel bulunuşluk, 170'inin (%29) sosyal bulunuşluk ve 334'ünün (%58) ise bilişsel bulunuşluk boyutlarına ait olduğu görülmektedir. Aşağıda, bu üç boyuta ait öğrenci ifadeleri ayrı ayrı analiz edilmektedir.

4.6.1. Sosyal Bulunuşluk İçerik Analizi

Öğrencilerin facebook üzerinden yürüttükleri tartışmalardan elde edilen metinlere uygulanan içerik analizinde, sosyal bulunuşluk boyutu; duyuşsal iletişim, açık iletişim ve grup kohezyonu olmak üzere üç tema ile incelenmiştir.

Tablo 4.10. Sosyal Bulunuşluk Boyutunun Temaları ve Örnek İfadeler

SOSYAL BULUNUŞLUK			
Temalar	Kodlar	Alt Temalar	Örnek Öğrenci İfadeleri
Duyuşsal İletişim	SB-Dİ-1	Duyularını İfade Etme	Çok mutluyum, heyecanlıyım
	SB-Dİ-2	Mizah Kullanımı	Ahmet bir çay yap da içelim ya
	SB-Dİ-3	Kendi Hayatından Bahsetme	Evet, lisede çok yapıyorduk biz.
	SB-Dİ-4	Duyularını Simgelerle İfade Etme	Kıskandığım tek grup☺
Açık İletişim	SB-Aİ-1	Tartışmayı Devam Ettirme	Eee ne düşünüyorsunuz
	SB-Aİ-2	Diğer Mesajlardan Alıntı	“ ” açıkladığım bu kavramda..
	SB-Aİ-3	Diğer Kişilerin Mesajlarından Açıkça Bahsetme	Mehmetin bahsettikleri için..
	SB-Aİ-4	Sorular İfadelerinin Kullanılması	Ne yapıyoruz şimdi?
	SB-Aİ-5	Övmek-Takdir Etme	İyi fikir gizemcim..
	SB-Aİ-6	Katıldığı-Katılmadığı Noktaları Belirtmek	Kesinlikle haklısı Betülcüm..
Grup Kohezyonu	SB-GK-1	İsimle Hitap Etmek	Hadi Merve..
	SB-GK-2	Grubu Kapsayıcı İfadeler	Bu anketler bulgular kısmında da yardımcı olur bize..
	SB-GK-3	Selamlama	Hoşgeldin..

Bu temaları oluşturan alt temalar ve tartışmalardan elde edilen örnek öğrenci ifadeleri Tablo 4.10 ile gösterilmiştir. İçerik analizi sırasında, bu tabloda verilen

ifadelere benzer olan öğrenci ifadeleri kodlanmış ve kodlar birleştirilerek alt temalar oluşturulmuştur (Ek 5).

Tablo 4.11 deneysel uygulama boyunca öğrencilerin yaptıkları projelerin, sosyal bulunuşluk boyutunun temalarına göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.11. Kodlanan Sosyal Bulunuşluk Algılarının Projelere göre Karşılaştırılması

SOSYAL BULUNUŞLUK		Proje 1	Proje 2	Proje 3	Proje 4	Alt Boyutlara Göre Toplam
Duyuşsal İletişim	Kod Sayısı	17	17	11	16	61
	Kod Yüzdesi	%30.3	%42.5	%36.6	%36.3	%35.8
Açık İletişim	Kod Sayısı	31	17	13	25	86
	Kod Yüzdesi	%55.3	%42.5	%43.3	%56.8	%50.5
Grup Kohezyonu	Kod Sayısı	8	6	6	3	23
	Kod Yüzdesi	%14.2	%15	%20	%6.8	%13.5
Projelere Göre Toplam	Kod Sayısı	56	40	30	44	170
	Kod Yüzdesi	%32.9	%23.5	%17.6	%25.8	%100

Tablo 4.11 incelendiğinde, toplamda 170 adet kodun 3 tema altında toplandığı görülmektedir. *Duyuşsal iletişim* temasında, 1. projeden 17 (%30.3), 2. projeden 17 (%42.5), 3. projeden 11 (%36.6), 4. projeden 16 (%36.3) kod vardır. *Açık iletişim* temasında, 1. projeden 31 (%55.3), 2. projeden 17 (%42.5), 3. projeden 13 (%43.3), 4. projeden 25 (%56.8) kod bulunmaktadır. *Grup kohezyonu* temasında ise 1. projeden 8 (%14.2), 2. projeden 6 (%15), 3. projeden 6 (%20), 4. projeden 3 (6.8) kod bulunduğu görülmektedir.

Tüm projeler göz önünde bulundurulduğunda öğrenci ifadeleri en çok, sosyal bulunuşluk boyutunun açık iletişim temasında kümelenmektedir (%50.5) (Tablo 4.11). Projeler ayrı ayrı incelendiğinde ise öğrenci ifadelerinin 1., 3. ve 4. projelerde

açık iletişim temasında yoğunlaştığı görülürken, 2. projede ise duyuşsal ve açık iletişim temalarında kümelenmediği görülmektedir.

Duyuşsal iletişim temasına ait öğrenci ifadelerinin projeler bakımından hemen hemen eşit oranlarda dağılmaktadır. *Açık iletişim* temasına ait öğrenci ifadelerinin, 1. projeden sonra azalmaya başladığı ve 4. projede tekrar artış gösterdiği dikkat çekmektedir. *Grup kohezyonu* temasına ait öğrenci ifadelerinin ise 1. projeden sonra azaldığı görülmektedir.

4.6.2. Bilişsel Bulunuşluk İçerik Analizi

Tablo 4.12. Bilişsel Bulunuşluk Boyutunun Temaları ve Örnek İfadeler

BİLİŞSEL BULUNUŞLUK			
Temalar	Kodlar	Alt Temalar	Öğrenci İfadeleri
Başlangıç Olay	BB-BO-1	Problemi Kabul Etmek /Tanımak	Geçmiş derslerde ihtiyaç analizini nasıl yapmıştık?
	BB-BO -2	Konuyu Anlamaya Çalışmak	Bu söylediğim analiz sırasında kullanılacak metoda mı giriyor?
Keşfetmek	BB -K-1	Ayrışma-Topluluk İçinde	Ben kesinlikle bu fikri desteklemiyorum
	BB -K-2	Ayrışma-Bir Mesaj İçinde	
	BB -K-3	Bilgi Değişimi	Arkadaşlar internetten ... anketini buldum, buyurun inceleyin.
	BB -K-4	Düşünmek İçin Öneriler	Bence internet okur-yazarlığı adına bir müfredat koyulmalı siz ne diyorsunuz?
	BB -K-5	Beyin Fırtınası	
	BB -K-6	Sonuç Çıkarma	Bence bu soruna çözüm olur.
Bütünleştirme	BB -B-1	Grup Üyeleri Arasında Bütünlük	Kesinlikle haklısın, bizim amacımız.
	BB -B-2	Tek Mesaj İçinde Bütünlük	
	BB -B-3	Fikirlerin Bütünleştirilmesi-Sentezi	Bu makalenin sonuçları benim düşüncelerimi doğruluyor.
	BB -B-4	Çözümler Yaratmak	Bu duruma çözüm olarak.
Değerlendirme	BB -D-1	Edindiği Bilgiyi Günlük Hayatında Dolaylı Olarak Kullanma	Kavga ve kötü alışkanlıklar için emniyetten ve sağlık müdürlüklerinden.
	BB -D-2	Çözümleri Savunmak	Problemlerin niçin bu şekilde çözüldüğünün açıklanması

Öğrencilerin facebook üzerinden yürüttükleri tartışmalardan elde edilen metinlere uygulanan içerik analizinde, bilişsel bulunuşluk boyutu; başlangıç olay, keşfetme, bütünleştirme ve değerlendirme olmak üzere 4 tema ile incelenmiştir. Bu temaları oluşturan alt temalar ve tartışmalardan elde edilen örnek öğrenci ifadeleri Tablo 4.12 ile gösterilmiştir. Bu tabloda verilen ifadelere benzer olan öğrenci ifadeleri kodlanmış ve kodlar birleştirilerek alt temaları oluşturmuştur (Ek 5).

Tablo 4.13 deneysel uygulama boyunca öğrencilerin yaptıkları projelerin, bilişsel bulunuşluk boyutunun temalarına göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.13. Kodlanan Bilişsel Bulunuşluk Algularının Projelere göre Karşılaştırılması

BİLİŞSEL BULUNUŞLUK		Proje 1	Proje 2	Proje 3	Proje 4	Alt Boyutlara Göre Toplamı
Başlangıç Olay	Kod Sayısı	31	11	9	7	58
	Kod Yüzdesi	%41.8	%10.6	%10.3	%10	%17.3
Keşfetme	Kod Sayısı	33	47	55	62	197
	Kod Yüzdesi	%44.5	%45.6	%63.2	%88.5	%58.9
Bütünleştirme	Kod Sayısı	10	29	21	1	61
	Kod Yüzdesi	%13.5	%28.1	%24.1	%1.4	%18.2
Değerlendirme	Kod Sayısı	0	16	2	0	18
	Kod Yüzdesi	%0	%15.5	%2.2	%0	%5.3
Projelere Göre Toplam	Kod Sayısı	74	103	87	70	334
	Kod Yüzdesi	%22.1	%30.8	%26	%20.9	%100

Tablo 4.13 incelendiğinde, toplamda 336 adet kodun 4 tema altında toplandığı görülmektedir. *Başlangıç olay* temasında, 1. projeden 31 (%41.8), 2. projeden 11 (%10.6), 3. projeden 9 (%10.3), 4. projeden 7 (%10) kod vardır. *Keşfetme* temasında, 1. projeden 33 (%44.5), 2. projeden 47 (%45.6), 3. projeden 55 (%63.2), 4. projeden 62 (%88.5) kod bulunmaktadır. *Bütünleştirme* temasında, 1. projeden 10 (%13.5), 2. projeden 29 (%28.1), 3. projeden 21 (%24.1), 4. projeden 1 (%1.4) kod vardır. *Değerlendirme* temasında ise, 1. projeden 0 (%0), 2. projeden 16 (%15.5), 3. projeden 2 (%2.2), 4. projeden 0 (%0) kod bulunduğu görülmektedir.

Tüm projeler göz önünde bulundurulduğunda öğrenci ifadeleri en çok, bilişsel bulunuşluk boyutunun keşfetme temasında kümelenmektedir (%58.9) (Tablo 4.13). Projeler ayrı ayrı incelendiğinde ise; öğrenci ifadelerinin projelerin tümünde keşfetme temasında kümelendiği görülmektedir.

Başlangıç olay temasına ait öğrenci ifadelerinin 1. projeden sonra oldukça azaldığı görülmektedir. *Keşfetme* temasına ait öğrenci ifadeleri, 1. projeden sonra artış göstermektedir. *Bütünleştirme* temasına ait öğrenci ifadeleri 1. projeden sonra, 2. ve 3. projelerde artmış olmasına rağmen 4. projede çok ciddi bir düşme göstermiştir. *Değerlendirme* temasına ait öğrenci ifadeleri ise, 2. projede düşüğe olsa belli bir orana sahip olmasına rağmen diğer projelerde 0 veya 0'a yakın değerler göstermiştir.

4.6.3. Öğretimsel Bulunuşluk İçerik Analizi

Öğrencilerin facebook üzerinden yürüttükleri tartışmalardan elde edilen metinlere uygulanan içerik analizinde, öğretimsel bulunuşluk boyutu; tasarım ve organizasyon, tartışmayı kolaylaştırma ve doğrudan öğretim olmak üzere 3 tema ile incelenmiştir. Bu temaları oluşturan alt temalar ve tartışmalardan elde edilen örnek öğrenci ifadeleri Tablo 4.14 ile gösterilmiştir. Bu tabloda verilen ifadelere benzer olan öğrenci ifadeleri kodlanmış ve kodlar birleştirilerek alt temaları oluşturmuştur (Ek 5).

Tablo 4.14. Öğretimsel Bulunuşluk Boyutunun Temaları ve Örnek İfadeler

ÖĞRETİMSEL BULUNUŞLUK			
Temalar	Kodlar	Alt Temalar	Öğrenci İfadeleri
Tasarım ve Organizasyon	ÖB-TO-1	Müfredatın Hazırlanması	
	ÖB -TO-2	Yöntemin Tasarlanması	Neden öğrenemiyorlar önce bunları belirleyelim..
	ÖB -TO-3	Zaman Çizelgesi	Projenin son tarihi 15 Nisan Cuma günü..
	ÖB -TO-4	Ortamdan Etkili Faydalanma	Facebook'u etkili şekilde kullanmak
	ÖB -TO-5	İnternet Ortamında Ki Görgü Kuralları	Online eğitime uygun ifadeler kullanılması
Tartışmayı Kolaylaştırma	ÖB -TK-1	Hem Fikir Olunan Veya Olunmayan Nok. Tanımlanması	Zeynep'in senin düşüncene karşıt bir düşüncesi var
	ÖB -TK-2	Fikir Birliğine Varmaya Yönelme	Aslında aynı şeyleri söylüyoruz
	ÖB -TK-3	Öğrencileri Derse Katılımları Konusunda Takdir, Övme	Çok güzel arkadaşlar
	ÖB -TK-4	Öğrencileri Kavramları Açıklamaları İçin Cesaretlendirme	Çok değişik fikirler, tartışmaya devam..
	ÖB -TK-5	Katılımcıların Tartışma Yapmasını Sağlamak	Görsel okuryazarlığın tasarımda ne gibi etkisi var bunlardan bahsedebilirsiniz
	ÖB -TK-6	Sürecin Etkililiğinin Değerlendirilmesi	Güzel noktalara değinilmiş..
Doğrudan Öğretim	ÖB-DÖ-1	İçerik Ve Soruların Sunulması	Bence konu...Siz ne düşünüyorsunuz..
	ÖB-DÖ-2	Bir Konu Üzerinde Tartışma	Bu açıdan düşünmenizi öneriyorum.
	ÖB-DÖ-3	Tartışmanın Özetlenmesi	Bugün sosyoekonomik durumun öğretim tasarımına etkisini tartıştık.
	ÖB-DÖ-4	Değerlendirme Ve Geribildirimlerden Çıkan İfadenin Anlaşılması	Yorumun çok doğru.
	ÖB-DÖ-5	Yanlış Anlamaların Tanımlanması	Bu konuda kavram kargaşası oluşmuş..
	ÖB-DÖ-6	Kaynaklardan Elde Edilen Bilgileri Yazmak (Kaynakça Gös.)	Çocukların bilgisayar kullanımı.... (www.bilgisayar.com)
	ÖB-DÖ-7	Teknik Problemleri Cevaplamak	Word dosyanızı jpeg formatına dönüştürerek paylaşabilirsiniz.

Tablo 4.15 deneysel uygulama boyunca öğrencilerin yaptıkları projelerin, bilişsel bulunuşluk boyutunun temalarına göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.15. Kodlanan Öğretimsel Bulunuşluk Algılarının Projelere göre Karşılaştırılması

ÖĞRETİMSEL BULUNUŞLUK		Proje 1	Proje 2	Proje 3	Proje 4	Alt Boyutlara Göre Toplam
Tasarım ve Organizasyon	Kod Sayısı	7	2	3	3	15
	Kod Yüzdesi	%29.1	%10.5	%20	%16.6	%19.7
Tartışmayı Kolaylaştırma	Kod Sayısı	7	5	8	8	28
	Kod Yüzdesi	%29.1	%26.3	%53.3	%44.4	%36.8
Doğrudan Öğretim	Kod Sayısı	10	12	4	7	33
	Kod Yüzdesi	%41.6	%63.1	%26.6	%38.8	%43.4
Projelere Göre Toplam	Kod Sayısı	24	19	15	18	76
	Kod Yüzdesi	%31.5	%25	%19.7	%23.6	%100

Tablo 4.15 incelendiğinde, toplamda 76 adet kodun 3 tema altında toplandığı görülmektedir. *Tasarım ve organizasyon* temasında, 1. projeden 7 (%29.1), 2. projeden 2 (%10.5), 3. projeden 3 (%20), 4. projeden 3 (%16.6) kod vardır. *Tartışmayı kolaylaştırma* temasında, 1. projeden 7 (%29.1), 2. projeden 5 (%26.3), 3. projeden 8 (%53.3), 4. projeden 8 (%44.4) kod bulunmaktadır. *Doğrudan öğretim* temasında ise 1. projeden 10 (%41.6), 2. projeden 12 (%63.1), 3. projeden 4 (%26.6), 4. projeden 7 (%38.8) kod bulunduğu görülmektedir.

Tüm projeler göz önünde bulundurulduğunda öğrenci ifadelerinin en çok, öğretimsel bulunuşluk boyutunun doğrudan öğretim temasında kümelendiği görülmektedir (%43.4) (Tablo 4.15). Projeler ayrı ayrı incelendiğinde ise öğrenci ifadelerinin 1. ve 2. projelerde doğrudan öğretim temasında yoğunlaştığı görülürken, 3. ve 4. projelerde ise tartışmayı kolaylaştırma temalarında kümelendiği

görülmektedir. *Tasarım ve organizasyon* temasına ait öğrenci ifadeleri 1. projeden sonra azalmaktadır. *Tartışmayı kolaylaştırma* temasına ait öğrenci ifadelerinin, 1. ve 2. projelerde hemen hemen eşit oranlarda dağılmış, 2. projeden sonra ise oldukça artış göstermektedir. *Doğrudan Öğretim* temasına ait öğrenci ifadeleri ise 1. ve 2. projelerde oldukça yüksek bir orana sahip olmasına rağmen bu oran 3. projeden sonra ciddi bir azalma göstermektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, karma ve yüz yüze öğrenme ortamlarının, öğrencilerin motivasyon, memnuniyet, akademik başarı, sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluklarına olan etkisinin ve bulunuşlukların eğitim-öğretim sürecine göre gelişimlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilere akademik başarı, memnuniyet, motivasyon ve araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu ölçekleri uygulanmış, ayrıca öğrencilerin facebook üzerinden yürüttüğü tartışmalar incelenmiştir. Bu bölümde, araştırma sorularına göre bulunan bulgular, ilgili araştırmalar ışığında incelenmiş ve gelecek çalışmalara öneriler sunulmuştur.

5.1. Karma Öğrenmede Akademik Başarı

Deneysel uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puanlarının anlamlı bir farklılık göstermemesi ve grupların denk olması nedeniyle deneysel işlemin uygulanmasında herhangi bir engel görülmemiştir.

Bu çalışmada akademik başarı değişkeni, yüz yüze (kontrol grubu) ve karma öğrenme (deney grubu) ortamlarında bulunan öğrencilerin, son-test ve proje puanları temel alınarak incelenmiştir. Akademik başarı ölçeği son-test puanlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin hazırlamış oldukları projeler ise araştırmacı tarafından hazırlanmış rubrik ile değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının, akademik başarı son-test puanları arasında anlamlı farklılık çıkmamasının nedeni “Öğretim Tasarımı ve Modelleri” dersinin daha çok teorik bilgilerden oluşmasından kaynaklanmış olabilir. Öğrencilerin uygulamaya yönelik hazırlamış oldukları projelerde ise deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Proje puanları arasında farklılık olması ve içerik analizi sonuçları, deney grubu öğrencilerinin bilişsel bulunuşluğun içinde yer alan uygulamalı araştırma modelinin üst düzey aşamalarından olan

bütünleştirme ve değerlendirme aşamasına ulaştıklarını göstermektedir. Bütünleştirme aşamasına ulaşmış öğrenciler, bilgiler arasında bağlantı kurma, yeni fikirler oluşturarak bir ürün ortaya koyabilmektedir (Arbaugh, 2007; Shin, 2008). Değerlendirme aşamasına ulaşmış öğrenciler ise yeni öğrendikleri bilgileri günlük hayatlarında ve uygulamada kullanabilmektedir (Tolu, 2010). Bu durum öğrencilerin akademik başarıları ile bilişsel bulunuşlukları (uygulamalı araştırma modeli) arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Akyol, 2009).

Demirer (2009) yaptığı benzer bir deneysel çalışmada, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son-test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığını, ancak öğrencilerin geliştirmiş oldukları eğitim materyalleri açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Garrison ve Kanuka (2004) karma öğrenme ortamları ile ilgili araştırmalarında karma öğrenmenin öğrenci başarısını arttırdığı ve zengin öğrenme ortamları sağlayarak kalıcı öğrenme deneyimleri kazandırdığını ortaya koymuşlardır. Horzum ve Balta (2008) karma öğrenme ortamında ve yüz yüze öğrenme ortamında bulunan öğrencileri farklı değişkenler açısından inceledikleri çalışmada, karma ortamlarının diğer ortamlara göre daha fazla ve kalıcı öğrenmeler meydana getirdiğini belirtmektedirler.

5.2. Derse Yönelik Motivasyon

Deneysel uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derse yönelik motivasyon puanlarının anlamlı bir farklılık göstermemesi ve grupların denk olması nedeniyle deneysel işlemin uygulanmasında herhangi bir engel görülmemiştir. Bu çalışmada, derse yönelik motivasyon değişkeni, yüz yüze (kontrol grubu) ve karma öğrenme (deney grubu) ortamlarında bulunan öğrencilerin, öğrenme güduları ölçeğinin son-test puanlarına göre incelenmiştir. Elde edilen veriler, güdülenme ölçeğinin, *içsel hedef düzenleme*, *öğrenmeye ilişkin kontrol inancı*, *dışsal hedef düzenleme*, *görev değeri* ve *sınav kaygısı* alt boyutları için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı göstermiştir. Ancak, öğrenme güduları ölçeğinin, *öğrenme ve performansla ilgili özyeterlik* alt boyutu için kontrol grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Kontrol grubunun özyeterlik algılarının daha yüksek çıkması, deney grubu öğrencilerinin uygulamanın başında facebook'un eğitimde kullanılmasına ve karma eğitime karşı kaygılı olmaları ile açıklanabilir. Kurbanoğlu ve Takunyacı (2012) derse yönelik kaygıları düşük olan öğrencilerin öz yeterliliklerinin daha yüksek olacağını belirtmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesinde uzaktan eğitim deneyimi olmaması, sürece adapte olmalarında sıkıntı yaşamalarına neden olmuştur. Öğrenciler facebook üzerinden yapmış oldukları tartışmalarda, "*Hocam, ... derken ne demek istediniz, ne yapmamız gerekiyor*", "*Proje 1'i nasıl yapıyoruz?*" şeklinde ifadeler kullanarak uygulamanın başlangıcında belli düzeyde kaygılar taşıdıklarını göstermişlerdir. Bu çalışmada, öğretmenin uygulama ile ilgili yapmış olduğu açık ve kesin açıklamalar, bu kaygıyı bir nebze olsa gidersede tam anlamıyla ortadan kaldırılamamıştır. Bu nedenle, deney grubu öğrencilerinin sürece yönelik kaygılarının bu sonucu etkilediği söylenebilir.

5.3. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Modeli

5.3.1. Sosyal Bulunuşluk

Bu çalışmada, yüz yüze (kontrol grubu) ve karma öğrenme (deney grubu) ortamlarında bulunan öğrencilerin sosyal bulunuşluk düzeyleri, araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu ölçeğinin sosyal bulunuşluk boyutunun son-test puanlarına göre incelenmiştir. Ayrıca, deney grubunun facebook üzerinden yürüttükleri tartışma metinlerine, içerik analizi yapılarak bu grup için sosyal bulunuşluk gelişimlerine bakılmıştır. Son-test sonuçlarına göre yüz yüze (kontrol grubu) ve karma öğrenme (deney grubu) ortamlarında bulunan öğrencilerin, sosyal bulunuşluğun; *duyuşsal iletişim* ve *açık iletişim* alt boyutları arasında bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç, karma öğrenme ortamında bulunan öğrencilerin, yüz yüze öğrenme ortamında da öğrenim gördükleri ve birbirlerini hakkında yeterince bilgi sahibi oldukları için, iletişim kurmaktan çekinmediklerini göstermektedir.

Son-testlerden elde edilen diğer bir sonuç ise sosyal bulunuşluğun alt boyutlarından olan *grup kohezyonu* boyutu deney ve kontrol grupları arasında farklılık göstermiştir. Deney grubunun grup kohezyonu puanları kontrol grubuna göre daha yüksek bulunmuştur. Çevrimiçi ve karma öğrenme ortamlarında

başlangıçta düşük olan grup olma hissi, zaman geçtikçe bireyler arasında daha kuvvetli hissedilmeye başlamaktadır (Akyol, 2009). Deney grubu öğrencilerinin, facebook üzerinden yürüttükleri tartışmalar öğrencilerin etkileşim ve iletişim becerilerinin oldukça artmasına ve grup arkadaşlarının bir bütün olarak hissetmesine neden olmuştur. Moore (1989)'un ifade ettiği sosyal bulunuşluğu sağlayan öğrenci-öğrenci etkileşimi, facebook sayesinde oldukça artış göstermiştir. Facebook aracılığıyla öğrenciler istedikleri zaman grup arkadaşları ile iletişime geçip ders ile ilgili tartışma fırsatı bulmuştur.

Nitel verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre, karma öğrenme ortamında beş hafta boyunca yapılan her projede öğrencilerin sosyal bulunuşluk gösterdiği görülmüştür. Facebook üzerinden yapılan tartışmalarda sosyal bulunuşlukla ilgili olarak öğrenciler, dört projede toplam 170 adet kod kullanmıştır yani bir öğrenci ortalama 12 ifadede bulunmuştur. Bu durum sosyal paylaşımın ve bulunuşluğun bir yordayıcısı olarak görülebilir.

5.3.2. Bilişsel Bulunuşluk

Bu çalışmada, yüz yüze (kontrol grubu) ve karma öğrenme (deney grubu) ortamlarında bulunan öğrencilerin bilişsel bulunuşluk düzeyleri, araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu ölçeğinin bilişsel bulunuşluk boyutunun son-test puanlarına göre incelenmiştir. Ayrıca, deney grubunun facebook üzerinden yürüttükleri tartışma metinlerine içerik analizi yapılarak bu grup için bilişsel bulunuşluk gelişimleri bakılmıştır.

Son-test sonuçlarına göre, yüz yüze (kontrol grubu) ve karma öğrenme (deney grubu) ortamlarında bulunan öğrencilerin, bilişsel bulunuşluğun; *başlangıç olay*, *bütünleştirme* ve *değerlendirme* alt boyutları arasında bir fark bulunamamıştır. Yapılan araştırmalar, bilişsel bulunuşluk seviyesinin keşfetme aşamasının ilerisindeki aşamalara (bütünleştirme-değerlendirme) nadiren geçtiğini göstermektedir (Garrison vd., 2001; Fahy, Crawford, ve Ally, 2001; Kanuka ve Anderson, 1998; Meyer, 2004; Murphy, 2004; Vaughan ve Garrison, 2005).

Son-testlerden elde edilen diğerk bir sonuç ise bilişsel bulunuşluğun alt boyutlarından olan *keşfetme* boyutu deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık göstermiştir. Deney grubunun *keşfetme* boyutu puanları kontrol grubuna göre daha yüksek bulunmuştur. İnternetin ve sosyal medyanın getirmiş olduğı yenilikler ve kolaylıklar oldukça açıktır. Öğrenciler artık istedikleri bilgiye kolayca ve en kısa sürede ulaşma imkânına sahiptir. Deney grubu öğrencilerinin projeleri facebook üzerinden yürütmesi onların kontrol grubuna göre keşfetme becerilerinin gelişmesine oldukça gelişmesine neden olmuştur. Öğrenciler, gerekli olan materyal ve düşünceleri araştırmayı bireysel veya işbirlikli olarak gerçekleştirmiştir (Swan vd., 2008). Öğrenciler paylaşılan bu bilgi ve kaynaklarla ilgili fikirlerini, deneyimlerini paylaşarak yeni bilgilere ulaşmışlardır.

Nitel verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre, karma öğrenme ortamında beş hafta boyunca yapılan her projede öğrencilerin bilişsel bulunuşluk gösterdiği görülmüştür. Facebook üzerinden yapılan tartışmalarda, bilişsel bulunuşlukla ilgili olarak öğrenciler, dört projede toplam 336 adet kod kullanmıştır, yani bir öğrenci ortalama 24 ifade de bulunmuştur. Mazman (2009) facebook'un eğitsel kullanımı oluşturan boyutlarında birisinin "kaynak/materyal paylaşımı" olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan içerik analizi sonuçlarında, bilişsel bulunuşluk boyutunun keşfetme temasının oldukça yüksek oranda çıkması, öğrencilerin facebook'un eğitsel kullanımının boyutlarından biri olan bilgi ve materyal paylaşımında bulduklarının, birbirlerinin paylaşımlarından yararlandıklarının bir göstergesidir.

5.3.3. Öğretimsel Bulunuşluk

Bu çalışmada, yüz yüze (kontrol grubu) ve karma öğrenme (deney grubu) ortamlarında bulunan öğrencilerin öğretimsel bulunuşluk düzeyleri, araştırmaya dayalı öğrenme topluluğı ölçeğinin öğretimsel bulunuşluk boyutunun son-test puanlarına göre incelenmiştir. Ayrıca, deney grubunun facebook üzerinden yürüttükleri tartışma metinlerine içerik analizi yapılarak bu grup için öğretimsel bulunuşluk gelişimleri bakılmıştır.

Son-test sonuçlarına göre, yüz yüze (kontrol grubu) ve karma öğrenme (deney grubu) ortamlarında bulunan öğrencilerin, öğretimsel bulunuşluğun; *tasarım ve organizasyon, tartışmayı kolaylaştırma ve doğrudan öğretim* alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretimsel bulunuşluk, eğitim-öğretimin resmi olarak başlangıcı öncesi ve süreci boyunca devam etmektedir (Lazarevic, 2011). Öğretmen tarafından ders konuları aynı öğretim teknikleri kullanılarak her iki öğrenme grubuna da, sınıf ortamında aktarılmıştır. Bu durum, yüz yüze ve karma öğrenme ortamlarında uygulanan, araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modeline uygun olarak belirlenen öğretim stratejilerinin, yöntemin, öğrenme aktivitelerinin, etkili ve başarılı olduğunu göstermektedir. Öğretmen, her iki öğrenme ortamının hazırlanması ve uygulanması sürecinde rolünü aynı düzeyde yerine getirmektedir. Bu nedenle her iki grup içinde öğretimsel bulunuşluğun hemen hemen aynı düzeylerde olmasına neden olmuştur. Öğretimsel bulunuşluk, öğretim tasarımı ile yakından ilgilidir. Öğretim tasarımı, uzaktan eğitim sürecinin başarılı olmasında ve öğretimsel bulunuşluğun gerçekleşmesinde oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Winfield, Mealy ve Scheibel, 1998). Bu yüzden, başarılı bir öğretim tasarımı ile yapılan bir çevrimiçi öğrenme ortamının, yüzyüze öğrenme ortamı kadar etkili olduğu görülmektedir (So ve Brush, 2008).

Nitel verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre, karma öğrenme ortamında beş hafta boyunca yapılan her projede öğrencilerin öğretimsel bulunuşluk gösterdiği görülmüştür. Facebook üzerinden yapılan tartışmalarda, öğretimsel bulunuşlukla ilgili olarak öğrenciler, dört projede toplam 76 adet kod kullanmıştır yani bir öğrenci ortalama 5 ifade de bulunmuştur. Yapılan birçok araştırmada, öğretimsel bulunuşluğun diğer bulunuşluklara göre az kodlanmasının sebebi olarak öğrencilerin öğretimsel bulunuşluğu sadece öğretmenin sorumluluğu ve görevi olarak görmesi olduğu belirtilmiştir (Akyol, 2009; Rourke ve Anderson, 2002; Shea vd., 2006).

5.4. Eğitim Sürecine Yönelik Memnuniyet

Bu çalışmada, yüz yüze (kontrol grubu) ve karma öğrenme (deney grubu) ortamlarında bulunan öğrencilerin memnuniyeti, eğitim süreci öğrenci

değerlendirmeleri ölçeğinin son-test puanlarına göre incelenmiştir. Elde edilen veriler, ölçeğin *öğrenme ve akademik değer, sınıf içi etkileşim, öğrencilerle ilişkiler, ders içeriği materyal ve ders yükü* alt boyutları için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı göstermiştir. Ancak, ölçeğin *isteklilik, planlılık/açıklık, değerlendirme* alt boyutları için kontrol grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modeline uygun olarak hazırlanan “Öğretim Tasarımı ve Modelleri” dersinde, modelin temelinde yer alan yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşıma göre öğrenci merkezde yer almakta, bilgiyi kendi etkinlikleri ve çevreyle olan etkileşimleri sonucunda anlamlı hale getirmektedir. Bu yüzden öğretmen rehber ve yol gösterici rolüyle, öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına yardım etmektedir. İşman (2011) uzaktan eğitimde öğrenci rollerinden biri olarak gösterdiği öğretici rolünde, öğretim sürecinde öğrencilerin birbirleriyle iletişim içinde olarak diğerlerinin öğrenmelerine yardımcı ve destek olduklarını belirtmiştir. Bu çalışmada yapılan nitel verilerin analizi, öğrencilerin öğretimsel bulunuşluğu sadece öğretmenin rolü ve sorumluluğu olarak düşündüklerini göstermektedir. Bu nedenle deneysel uygulama süresince öğrencilerin, öğretmenin tartışmalarda aktif olarak rol alması yönünde bir beklentiye sahip oldukları söylenebilir. Bu durum, deney grubu öğrencilerinin facebook üzerinden yürüttükleri tartışmalara sadece rehberlik eden ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyen öğretmeni, daha az istekli olarak görmüş olmalarının sebebi olarak görülebilir.

Deney grubu öğrencilerin deneysel uygulama sürecinin başlangıcında kaygı düzeylerinin oldukça yüksek olması ve uzaktan eğitim deneyimlerinin olmaması facebook üzerinden verilen eğitime önyargılı olmalarına neden olmuştur. Dersin bütün detaylarının ayrıntılı olarak verilmesi ve her şeyin plan dâhilinde ilerlemiş olmasına rağmen öğrencilerin bu kaygıları tam olarak giderilememiştir. Bu durum deney grubu öğrencilerinin, dersin içeriğinin, materyallerinin ve organizasyonunun açıklık düzeyini ölçen planlılık/ açıklık memnuniyetlerini olumsuz yönde etkilemiş olabilir.

Bu çalışmada öğrenciler, verilen projeleri facebook üzerinden ayrıntılı olarak grup içinde tartışmışlar ve son olarak da bir rapor halinde e-posta aracılığıyla öğretmene göndermişlerdir. Öğrencilerin kaygı sebeplerinden biri olan ve facebook üzerinden öğretmene sormuş oldukları “*ama yazdıklarımı herkes görür, o zaman bilenle bilmeyeni nasıl ayıracaksınız*” sorusu öğrencilerin değerlendirme ile ilgili endişelerini açıkça ortaya koymaktadır. Öğrenciler kullanılan yöntemin adil olmadığını düşünmüşlerdir. Öğretmenin dönem başında değerlendirme hakkında yapmış olduğu tüm açıklamalar rağmen bu endişelerin tam anlamıyla giderilmesini sağlanamamıştır. Bu durum öğrencilerin değerlendirme memnuniyetlerine olumsuz yönde etki etmiştir.

5.5. Öneriler

Araştırmada, karma öğrenme ortamında bulunan deney grubu öğrencilerinin facebook üzerinden yürüttükleri tartışmalar ve işbirlikli çalışmalar sonucunda ortaya koydukları projelerde akademik başarılarının arttığı görülmüştür. Buna benzer yapılan araştırmalarda, farklı testler kullanılarak öğrenci bilgilerinin kalıcılığı incelenebilir. Aynı zamanda, deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan başarı testi yerine farklı bir ölçme aracının kullanılması, proje puanlarında olduğu gibi iki grup arasında akademik başarı açısından farklı sonuçlar çıkmasına neden olabilir.

Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modelinin önem verdiği nokta öğrencilerin sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluklarını geliştirerek göre etkili öğrenme toplulukları yaratmaktır. Bu topluluklar ile öğrencilerin derse karşı olan memnuniyet, motivasyon ve başarılarının artacağı düşünülmektedir. Bunun için öncelikle öğretmenler başarılı bir öğretim tasarımı yaparak öğrencilerin birbirleriyle iletişim, işbirliği ve etkileşim içinde olabileceği öğrenme ortamları oluşturmalıdır. Yapılan iyi bir öğretim tasarımı öğrencilerin kaygı düzeylerini de düşürerek, onların karma ve çevrimiçi öğrenmeye karşı olumlu tutum sergilemelerine yol açacaktır. Bu çalışmada, öğrencilerin facebook üzerinden yaptıkları projeler onların sosyal bilişsel ve öğretimsel bulunuşluklarının gelişmesini sağlamıştır. Karma ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında bulunan öğretmenler de öğrencilere verdikleri etkinlikler ve materyaller ile onların dersin her aşamasında aktif olarak bulunmasını sağlayacaktır.

Bu çalışmada, öğrenciler yalnızca karma ve yüz yüze öğrenme ortamlarında bulunmuşlardır. Sonraki çalışmalarda çevrimiçi öğrenme ortamı kullanılarak da bu ortamın yüz yüz öğrenme ortamı ve karma öğrenme ortamı ile karşılaştırması yapılabilir. Bu deneysel çalışma eğitim-öğretimin sadece belli bir periyodunda uygulanmıştır. Yapılacak olan çalışmalarda, deneysel uygulama süresinin daha uzun tutulması ile uygulama sonuçlarının daha farklı olabileceği düşünölmektedir.

Ayrıca, sonraki araştırmalarda öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum ve kaygılarının araştırılıp, bu değişkenlerin sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluğa etkilerinin incelenmesinin faydalı olabileceği düşünölmektedir.

KAYNAKLAR

- Akyol, Z. ve Garrison, D. R. (2008). The Development Of A Community Of Inquiry Over Time In An Online Course: Understanding The Progression And Integration Of Social, Cognitive and Teaching Presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(3), 3-22.
- Akyol, Z. (2009). *Examining Teaching Presence, Social Presence, Cognitive Presence, Satisfaction And Learning In Online And Blended Course Contexts*. (Ph.D Thesis, Middle East Technical University).
- Allen, I. E. ve Seaman, J. (2010). Learning on demand: Online education in the United States, 2009. Babson Survey Research Group.
<<http://sloanconsortium.org/publications/survey/pdf/learningondemand.pdf>> adresinden 20.03.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N. ve Mabry, E. (2002). Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: A meta-analysis. *American Journal of Distance Education*, 16(2), 83–97.
- Altun, S. ve Erden, M. (2006). Öğrenme Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Yeditepe Üniversitesi. Edu7*, 2(1), 1-16.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R. ve Archer, W. (2001). Assessing Teaching Presence in Computer Conferencing Context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17.
- Arbaugh, J. B. (2007). An empirical verification of the community of inquiry framework. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 11(1), 73-85.
- Arbaugh, J. B. (2008). Does the community of inquiry framework predict outcomes in online MBA courses? *The International Review of research in Open and Distance Learning*, 9(2).
- Arbaugh, J.B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S.R., Garrison, D.R., Ice, P., Richardson, J. ve Swan, K. (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.
- Archibald, D. (2011). *Fostering Cognitive Presence in Higher Education through the Authentic Design, Delivery, and Evaluation of an Online Learning Resource: A Mixed Methods Study*. (Ph.D Thesis, The University of Ottawa).
- Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40, 41-61.
- Bakır, K. (2007) *John Dewey ve Demokratik Eğitim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Bayram, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş (Amos Uygulamaları)*. Ezgi Kitapevi.
- Bentz, D. T. (2009). *Online and face-to-face classes: A comparative analysis of teaching presence and instructor satisfaction*. (Ph.D Thesis, The University of Nebraska-Lincoln). *ProQuest Dissertations and Theses*, <http://search.proquest.com/docview/304941846?accountid=13654>
- Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45,40-48.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Madison, WI: McGraw Hill.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11.Baskı). Ankara: Pegem Akademi yayımları.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel Desenler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 4(2) Kasım/November 2004. s. 207-239.
- Cobb, P. ve Bowers, J. (1999). Cognitive and Situated Learning Perspectives in Theory and Practice. *Educational Researcher*, 28 (2), 4-15.
- Colt, D. L. (2008). *Cognitive Presence Among Mathematics Teachers: An Analysis Of Tasks And Discussions In An Asynchronous Online Graduate Course*. (Ph.D Thesis, Montana State University). *ProQuest Dissertations and Theses*, <http://search.proquest.com/docview/304535210/137302FE93639B6CD9/1?accountid=13654>
- Conrad, D. (2005). Building and maintaining community in cohort-based online learning. *Journal of Distance Education*, 20 (1), 1-21.
- Cothrel, J.ve Williams, R. L. (1999). Online communities: Helping them form and grow. *Journal of Learning Management*,3(1), 54-60.
- Çoklar, A. N. (2012). Evaluations of Students on Facebook as an Educational Environment. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(2), 42-53
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010), *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirer, V.(2009). *Eğitim Materyali Geliştirilmesinde Karma Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarı, Bilgi Transferi, Tutum Ve Öz-Yeterlik Algısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve eğitim*. (Çev. Tufan Göbekçin). Ankara: Yeryüzü Yayınevi
- Erdem, E. (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fahy, P. J., Crawford, G. ve Ally, M. (2001). Patterns of interaction in a computer conference transcript. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2(1).
- Garrison, D. R. ve Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, principles and Guidelines*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Garrison, D. R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st Century: A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1), 1-17.
- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72.
- Garrison, D. R. (2009). Communities of inquiry in online learning. In P. L. Rogers et al. (Eds.), *Encyclopedia of distance learning* (2nd ed.) (pp. 352-355). Hershey, PA: IGI Global.
- Garrison, D. R. ve Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.
- Garrison, D. R. ve Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge/Falmer.
- Garrison, D. R., Anderson, T. ve Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2, 87-105.
- Garrison, D. R., Anderson, T. ve Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
- Garrison, D. R. ve Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157-172
- Garrison, D. R. ve Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction Is Not Enough. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148.

- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M. ve Fung, T. (2004). Student role Adjustment in Online Communities of Inquiry: Model and Instrument Validation. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(2), 61-74.
- Garrison, R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century: a shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*
- Gibbs, G. ve Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learn in Higher Education*, 5:87.
- Gunawardena, C. N. ve Zittle, F. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8-25.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, R. O. (2010). Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı. *İnet-tr 2010 Türkiye'de İnternet Konferansı*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi.
http://orcun.madran.net/yayinlar/sosyal_aglarin_egitim_amacli_kullanimi.pdf
- Gürol, M. (2002). Eğitim Teknolojisinde Yeni Paradigma: Oluşturmacılık. *F.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 143-158.
- Hampton, S. E. (2001). *Student ratings feedback and consultation on instructional practices: Effects on teaching, learning and motivation*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Florida State University, Tallahassee.
- Hanrahan, M. (1998). The effect of learning environment factors on students' motivation and learning. *International Journal of Science Education*, 20(6), 737-757.
- Horzum, M. B. (2007). *İnternet Tabanlı Eğitimde Transaksyonel Uzaklığın Öğrenci Başarısı, Doyumunu ve Özyeterlilik Algısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Horzum, M. B. ve Balta, Ö. (2008). Farklı Web Tabanlı Öğretim Ortamlarında Öğrencilerin Başarı, Motivasyon Ve Bilgisayar Kaygı Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 140-154.
- Huang, H. (2011). *Assessing student perceptions of the community of inquiry model through group collaboration via online and face-to-face instruction*. (Ph.D Thesis, University of Idaho). *ProQuest Dissertations and Theses*, <http://search.proquest.com/docview/867097290?accountid=13654>
- Hung, H. ve Yuen, S. C. (2010). Educational use of social networking technology in higher education. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 703-714.
- İşman, A. (1998), *Uzaktan Eğitim*. Değişim Yayınları, Adapazarı.

- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim* (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Jinks, S. E. (2009). *An examination of teaching presence and the sense of community on perceived student learning*. University of Florida). *ProQuest Dissertations and Theses*, <http://search.proquest.com/docview/304880530?accountid=13654>
- Jonassen, D. H., Peck, K. L. ve Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kanuka, H. ve Anderson, T. (1998). On-line social interchange, discord, and knowledge construction. *Journal of Distance Education*, 13(1), 57-74.
- Karadağ, E. ve Korkmaz, T. (Ed.) (2007). *Kuramdan uygulamaya yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Karakuş, S. ve Varol, A. (2012). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (Böte) Bölümü Öğrencilerinin Sosyal Ağ Kullanım Profillerinin Belirlenmesi. *Akademik Bilişim Konferansı 2012*. <<http://ab.org.tr/ab12/bildiri/163.pdf>> 12.04.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Keegan, D. J. (1980). On defining distance education. *Distance Education*, 1(1), 13-36.
- Kert, S. B. ve Kert. A. (2010). The Usage Potential of Social Network Sites for Educational Purposes. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 486-507
- Kesal, F. (2003). *An Investigation On Constructivist Classroom Characteristics In Elt Methodology II Courses*. (Ph.D Thesis, Middle East Technical University).
- Kurbanoglu, N. İ. ve Takunyacı, M. (2012). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1).
- Lazarevic, B. K. (2011). *Examining the role of the introductory video in the development of teaching presence in online instruction*. (Ph.D Thesis, The University of Nebraska-Lincoln). *ProQuest Dissertations and Theses*, <http://search.proquest.com/docview/863490403?accountid=13654>
- Lockyer, L. ve Patterson, J. (2008). Integrating Social Networking Technologies in Education: A Case Study of a Formal Learning Environment. *Advanced Learning Technologies Konferansı 2008*.

- Madge, C., Meek, J., Wellens, J. ve Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work'. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 141-155.
- Mahajan, P. (2009). Use of social networking in a linguistically and culturally rich India. *The International Information & Library Review*, 41, 129-136.
- Maness-Gilliland, A. (2010). *Influence of learning styles on cognitive presence in an online learning environment*. (Ph.D Thesis, Capella University). *ProQuest Dissertations and Theses*, <http://search.proquest.com/docview/839826033?accountid=13654>
- Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. In R. P. Perry & J C. Smart (Ed.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp.319-384). New York: Springer.
- Mazman, S. G. (2009). *Sosyal Ağların Benimsenme Süreci ve Eğitsel Bağlamda Kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modeli Amos Uygulaması*. Detay Yayıncılık.
- Meyer, K. A. (2004). Evaluating online discussions: Four different frames of analysis. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(2), 101-114.
- Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Moore, M. G. ve Kearsley, I.G. (1996). *Distance education: a systems view*. Wadsworth Publishing Company, 1996.
- Murphy, E. (2004). Recognizing and promoting collaboration in an online asynchronous discussion. *British Journal of Educational Technology*, 35(4), 421 - 431.
- Murray, C. (2008). Schools and Social Networking: Fear or Education. *Synergy Perspectives*, 6 (1), 8-12.
- Oldenburg, N. L. (2008). *An analysis of the problem-solving experience of students in an online problem-based learning environment*. (Ph.D Thesis, Northern Illinois University). *ProQuest Dissertations and Theses*, <http://search.proquest.com/docview/304541346?accountid=13654>
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Önder Matbaacılık, Ankara.

- Özgüngör, S. (2010). *Öğrenci Özelliklerine Göre ``En İyi`` ve ``En Kötü`` Öğretim Elemanlarını Yordayan Öğretim Etkinliği Alt Boyutları*. 19.Eğitim Bilimleri Kurultayı.
- Özguven, İ. E. (2003). *Psikolojik Testler*. PDREM Yayınları.
- Öztürk, M. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Paylaşım Sitelerini Kullanma Amaçları ve Eğitimde Kullanımıyla İlgili Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Pajares, F. ve Kranzler, J. (1995). Self-Efficacy Beliefs and General Mental Ability in Mathematical Problem-Solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20: 426-443.
- Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 6(1), 21-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. ve McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the use of the motivated strategies for learning*. Michigan: School of Education Building, The University of Michigan. (ERIC Document Reproduction Service No. ED338122).
- Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill Company.
- Richardson, J. C. ve 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.
- Riel, M. ve Polin, L. (2004). Learning Communities: Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Support. In S. A. Barab, R. Kling ve J. H. Gray (Eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (pp. 16-50). New York: Cambridge University Press.
- Rourke, L. ve Anderson, T. (2004). Validity in quantitative content analysis. *Educational Technology Research and Development*, 52 (1), 5-18.
- Rourke, L., Anderson, T. Garrison, D. R. ve Archer, W. (2001). Assessing social presence in asynchronous, text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 51-70.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D.R. ve Archer, W. (1999). Assessing social presence in asynchronous, text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(3), 51-70.
- Rourke, L. ve Anderson, T. (2002). Exploring Social communication in Computer Conferencing. *Journal of Interactive Learning Research*, 13(3), 259-275.

- Rovai, A. P. (2002). Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks. *The Internet and Higher Education*, 5(4), 319-332.
- Saban, A. (2000, 2002, 2004, 2005, 2010). *Öğrenme-Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schellhase K. C. (2010). The relationship between student evaluation of instruction scores and faculty formal educational coursework. *Athletic Training Education Journal*, 5(4),156-164.
- Schlosser, L. A. ve Simonson, M. (2002). *Distance education: Definition and glossary of terms*. Bloomington, IN: Association for Educational Communications and Technology.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26: 207-231.
- Shea, P. (2006). A Study of Students' Sense of Learning Community in Online Environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 35-44.
- Shea, P., Hayes, S. ve Vickers, J. (2009). *A re-examination of the community of inquiry framework: Social and content analysis*. American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego, CA.
- Shea, P., Li, C. S. ve Pickett, A. (2006). A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses. *The Internet and Higher Education*, 9(3), 175–190.
- Shea, P.J., Pickett, A.M. ve Pelz, W.E. (2003). A Flow-up investigation of “teaching presence” in the Suny Learning Network. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(2), 61–80.
- Shin, J. K. (2008). *Building an effective international community of inquiry for EFL professionals in an asynchronous online discussion board*. (Ph.D Thesis, University of Maryland, Baltimore County). *ProQuest Dissertations and Theses*, <http://search.proquest.com/docview/194075880?accountid=13654>
- Short, J., Williams, E. ve Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. Toronto: John Wiley & Sons.
- So, H. J. ve Brush, T. A. (2008). Student Perceptions of Collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51(1), 318-336.
- Socialbakers (2012). Turkey Facebook Statistics.
<<http://www.socialbakers.com/facebook-statistics/turkey>> adresinden 10.05.2012 tarihinde erişilmiştir.

- Spiro, D. (2011). *Examining instructor and student perspectives of online interaction through the community of inquiry model*. (Ph.D Thesis, Nova Southeastern University). *ProQuest Dissertations and Theses*, <http://search.proquest.com/docview/917923591?accountid=13654>
- Stodel, E.J., Thompson, T.L. ve MacDonald, C. J. (2006). Learner's Perspectives on What is Missing from Online Learning: Interpretations through the Community of Inquiry. *International Review of Research in Open and distance Learning*, 7(3). <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/325/743>
- Summers, J. J., Waigandt, A. ve Whittaker, T. A. (2005). A Comparison of Student Achievement and Satisfaction in an Online Versus a Traditional Face-to-Face Statistics Class. *Innovative Higher Education*, 29(3), 233–250.
- Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22, 306-331.
- Swan, K. (2004). Relationships between interactions and learning in online environments. <<http://www.sloanconsortium.org/publications/155/freedownloads.asp>> adresinden 10.03.2011 tarihinde erişilmiştir.
- Swan, K., Shea, P., Richardson, J., Ice, P., Garrison, D.R. ve Cleveland-Innes, M. (2008). Validating a measurement tool of presence in online communities of inquiry. *E-Mentor*, 2 (24), 1-12.
- Szapkiw, A. (2009). *The Impact Of Asynchronous And Synchronous Instruction And Discussion On Cognitive Presence, Social Presence, Teaching Presence, And Learning*. (Ph.D Thesis, Regent University). *ProQuest Dissertations and Theses*, <http://search.proquest.com/docview/250918726?accountid=13654>
- Şirin, A. (2008). Oluşturmacılığın Kuramsal Temelleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 17, 196–207.
- Taylor, J. C. (2001). Fifth Generation Distance Education. *Higher Education Series*, 40.<<http://www.dest.gov.au/archive/highered/hes/hes40/hes40.pdf>> adresinden 20.03.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Tiryakioglu, F. ve Erzurum, F. (2011). Use of Social Networks as an Education Tool. *Contemporary Educational Technology*, 2(2), 135-150.
- Tolu, T. A. (2010). *An exploration of synchronous communication in an online preservice ESOL course: Community of inquiry perspective*. (Ph.D Thesis, University of South Florida). *ProQuest Dissertations and Theses*, <http://search.proquest.com/docview/822619990?accountid=13654>
- Toprak, A., Yıldırım, A., Aygöl, E., Binark, M., Börekçi, S. ve Çomu, T. (2009). *Toplumsal Paylaşım Ağı Facebook: "Görülüyorum Öyleyse Varım!"*, Kalkedon Yayıncılık, Ankara.

- Tuan, H. L., Chin, C. C. ve Shieh, S. H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education*, 27:6, 639-654
- Tu, C.H. ve McIsaac, M. (2002). The Relationship of Social Presence and Interaction in Online Classes. *The American Journal of Distance Education*, 16(3), 131-150.
- Uysal, Ö. ve Kuzu, A. (2011). Çevrimiçi Eğitimde Kalite Standartları: Amerika Örnekleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI)*, 1(1), 49-74.
- Vaughan, N. ve Garrison, D. R. (2005). Creating cognitive presence in a blended faculty development community. *Internet and Higher Education*, 8, 1-12.
- Yamamoto, G. T., Demiray, U. ve Kesim, M.. (2010). *Türkiye''de E-öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar*. Ankara: Cem Web Ofset.
- Yaman, S. ve Dede, Y. (2007). Öğrencilerin Fen ve Teknoloji ve Matematik Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 615-638.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yuen, S. ve Yuen, P. (2008). Social Networks in Education. In G. Richards (Ed.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare and Higher Education*. 1408-1412. Chesapeake, VA: AACE.
- Winfield, W., Mealy, M. ve Scheibel, P. (1998). *Design Considerations for Enhancing Confidence and Participation in Web Based Courses*. Paper presented at the Annual Conference on Distance Teaching and Learning. Madison, WI.

Ek 2. Eğitim Süreci Öğrenci Değerlendirmeleri Ölçeği

Öğrenme ve akademik değer

1. Ders zihinsel olarak zorlayıcı ve geliştiriciydi.
2. Derste değerli olduğunu düşündüğüm şeyler öğrendim.
3. Bu dersin sayesinde konuya ilişkin ilgi düzeyim arttı.
4. Bu dersin içeriğini anladım ve öğrendim.

İsteklilik

5. Öğretim üyesi konuyu anlatırken istekliydi.
6. Öğretim üyesi ders sırasında dinamik ve enerjikti.
7. Öğretim üyesi sunumunu espiyle daha etkili hale getirdi.
8. Öğretim üyesinin konuyu sunuş tarzı derse ilgiyi çekiciydi.

Plan ve açıklık

9. Öğretim üyesinin açıklamaları anlaşılırdı.
10. Ders materyalleri iyi hazırlanmıştı ve dikkatlice açıklandı.
11. Derste sunulan amaçlar ile gerçekten derste sunulanlar uyduğu için kursun ne yönde ilerlediğini biliyordum.
12. Öğretim üyesi not tutmayı kolaylaştırıcı sunumlarda bulundu.

Sınıf içi etkileşim

13. Öğrencilerin sınıf tartışmalarına katılımı teşvik edildi.
14. Öğrenciler düşünce ve bilgilerini paylaşmaya yönlendirildiler.
15. Öğrenciler soru sormaya cesaretlendirildiler ve anlamlı cevaplar aldılar.
16. Öğrenciler kendi fikir ve/veya sorularını ifade etmeye teşvik edildiler.

Öğrencilerle ilişkiler

17. Öğretim üyesi bireysel olarak öğrencilere karşı saygılıydı.
18. Öğretim üyesi dersin dışında yardım yada tavsiye arayan öğrencileri memnuniyetle karşıladı.
19. Öğretim üyesi bireysel olarak öğrencilerle gerçekten ilgiliydi.
20. Danışmanlık saatleri ve ders dışı saatlerde uygun şekilde ulaşılabilirdi.

Ders içeriği

21. Öğretim üyesi farklı kuramların çıkarımlarını kıyasladı.
22. Öğretim üyesi fikir/kavramların kökenlerini ya da temellerini sınıfa sundu.
23. Gerekli durumlarda öğretim üyesi kendi bakış açısından çok farklı bakış açılarını sundu.
24. Alandaki güncel gelişmeleri yeterli bir şekilde tartıştı.

Değerlendirme

25. Sınav ve notlara ilişkin faydalı geri bildirim sundu.
26. Değerlendirme yöntemi adil ve uygundu.
27. Sınav ve ödevlerin içeriği öğretim üyesinin vurguladığı konulardan oluşmaktaydı.

Derste sunulan kaynakların niteliği

28. Zorunlu kaynak ve kitaplar faydalıydı.
29. Verilen ödevler okuma parçaları vesaire konuyu anlama ve önemsememe faydalı oldu.
30. Bu dersin zorluğu diğer derslere kıyasla ; Çok kolay Kolay ortalama Zor gerçekten çok zor
31. Bu derste yük diğer derslere kıyasla; Çok az Az ortalama Fazla gerçekten çok fazla
32. Dersin işlenme hızı ; Çok yavaş yavaş ortalama hızlı gerçekten çok hızlı
33. Bir bütün olarak değerlendirdiğinizde, fakülteadaki diğer derslerle kıyaslandığında bu ders; Çok zayıf Zayıf ortalama iyi gerçekten çok iyi
34. Bir bütün olarak değerlendirdiğinizde, diğer öğretim elemanlarına kıyaslandığında bu öğretim elemanı : Çok zayıf Zayıf ortalama iyi gerçekten çok iyi

Ek 3. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Modeli Ölçeği

Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Anketi	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Öğretimsel Bulunuşluk					
Öğretim elemanı, ders içerisinde yer alacak önemli konuları açıkladı.					
Öğretim elemanı, önemli ders hedeflerini açıkladı.					
Öğretim elemanı, derste öğretilen faaliyetlerine nasıl katılınması gerektiği hakkında net yönergeler verdi.					
Öğretim elemanı, öğrenme etkinlikleri için önemli olan zaman çizelgesini ve son tarihleri belirtti.					
Öğretim elemanı, öğrenmeye katkı sağlamak için ders konularında anladığım ve anlamadığım noktaları belirlemede yardımcı oldu.					
Öğretim elemanı, düşüncelerimin netleşmesine yardımcı olacak dersle ilgili konuları anlamamda bana rehberlik etti.					
Öğretim elemanı, öğrencilerin verimli tartışmalara katılmalarına ve katkı sağlamalarına yardımcı oldu					
Öğretim elemanı, öğrenmemizi kolaylaştırmak için konuya odaklanmamıza yardımcı oldu.					
Öğretim elemanı, öğrencilerini derste yeni fikirler keşfetmeleri konusunda cesaretlendirdi.					
Öğretim elemanının davranışları öğrencilerin derse ait olma duygusunun gelişmesini arttırdı.					
Öğretim elemanı, öğrenmemi kolaylaştıran ders konusu odaklı tartışmalar yapılmasına yardım etti.					
Öğretim elemanı, güçlü ve zayıf yönlerimi anlayabilmem için geribildirim sağladı.					
Öğretim elemanı, zamanında geribildirim sağladı.					
Sosyal Bulunuşluk					
Sınıftaki diğer arkadaşlarımı tanımak bana derse ait olma hissi veriyor.					
Sınıftaki bazı arkadaşlarım hakkında farklı izlenimler edinebildim.					
Çevrimiçi ya da web tabanlı iletişim, sosyal etkileşim için mükemmel bir araçtır.					
Çevrimiçi ortamlarda sohbet ederken kendimi rahat hissettim.					
Derste yapılan tartışmalara katılırken kendimi rahat hissettim.					
Sınıf arkadaşlarım ile etkileşime girerken kendimi rahat hissettim.					
Grup çalışmalarında, arkadaşlarıma katılmadığım noktaları sınıftaki güven ortamından dolayı rahatlıkla ifade edebildim.					
Görüşlerimin arkadaşlarım tarafından benimsendiğini hissettim.					
Çevrimiçi tartışmalar, işbirliği duygusunu geliştirmemde yardımcı oluyor.					
Bilişsel Bulunuşluk					
Konularla ilgili ortaya atılan problemler derse olan ilgimi arttırdı.					
Etkinlikler, derse olan ilgimi arttırdı.					
İçerik ile ilgili soruları keşfetmek beni derse motive etti.					
Derste ortaya atılan problemlerin çözümleri için çeşitli bilgi kaynaklarından faydalandım.					
Beyin fırtınası ve araştırma yapmak, konuyla ilgili soruları çözmemde yardımcı oldu.					
Çevrimiçi tartışmalar, farklı bakış açılarına saygı gösterme ortamı yarattığı için değerlidir.					
Ders sırasında edindiğim yeni bilgiler, ders faaliyetlerinde oluşan sorulara cevap bulmama yardımcı oldu.					
Öğrenme etkinlikleri, konu ile ilgili açıklamalar/çözümleri bulmama yardımcı oldu.					
Dersin içeriği ile ilgili yapılan tartışmalar ve değerlendirmeler, temel kavramları anlamama yardımcı oldu.					
Bu derste anlatılan bilgiyi sınamak ve uygulamak için kullanılan yöntemleri tanımlayabilirim.					
Derste problemlere, pratikte de uygulanabilir çözümler geliştirdim.					
Derste öğrendiğim bilgileri diğer ders dışı etkinliklerde veya kendi işimde uygulayabilirim.					

Ek 4. Dersin Aşamalarını İçeren Ders Planı



Konya Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi BÖLÜMÜ (BÖTE)



Dersin Adı	Öğretim Tasarımı
Saati/Kredisi	3
Dönemi	Bahar Yarıyılı (2.Dönem)
Öğretim Elemanları	Arş.Gör.Şirin KÜÇÜK Facebook Grubu: ÖTM-Öğretim Tasarımı ve Modelleri

Dersin Tanımı	Öğretim tasarımı ile ilgili temel kavramlar, Öğretim ihtiyacının belirlenmesi, Öğrenenin özellikleri, İş analizi, Öğretim hedefleri, Öğretimin tasarlanması: Konunun bölümlere ayrılması ve sunulması, Öğretimin tasarlanması: Stratejiler, Değerlendirme, Öğretim tasarımı sürecinin rolünü belirlemektir.
----------------------	---

Ders Kazanımları	<p>Bu ders sonunda katılımcılardan;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğretim tasarımı ve teknolojilerini tanımlayıp tanıyabilme, • İhtiyaç belirleme ve analizini yapabileme, • Öğretim tasarımı için gerekli olan öğrenen özelliklerini belirleyip analiz edebileme, • Öğretim tasarımı için gerekli olan öğretsel kazanımları belirleyip yazabilme, • İş analizini yapabileme, • Öğretsel tasarım modellerini tanıyabilme, • Öğretsel tasarım stratejilerini kullanabilme, • Öğretsel tasarımı değerlendirebilme, kazanımlarını elde etmeleri beklenmektedir.
-------------------------	---

Kaynak: Akkoyunlu, B., Altun, A., Yılmaz-Soylu, M. (2008). *Öğretim Tasarımı*, Maya Akademi

Hafta 1 28.02.2012	Ders (Kitap 1.Bölüm-Öğretim Tasarımı ve Teknolojilerin Temelleri) Etkinlik 1: Öğrenme Yağantısı Etkinliği- Facebook üzerinden paylaşılıp-toplanacaktır.Konu ile ilgili tartışma. Etkinlik için Son Tarih: 05.03.2012
Hafta 2 - 3 06.03.2012 13.03.2012	Ders (Kitap 2.Bölüm-İhtiyaç Belirleme ve Analizi) Etkinlik 2: İhtiyaç Analizi ile İlgili Rapor- Facebook üzerinden paylaşılıp-toplanacaktır. Konu ile ilgili tartışma. Etkinlik için Son Tarih: 16.03.2012
Hafta 4 20.03.2012	Ders (Kitap 3.Bölüm-Öğrenme Ortamında Öğrenenin Özellikleri) Etkinlik 3: Konu ile ilgili tartışma
Hafta 5-6 27.03.2012 03.04.2012	Ders (Kitap 4.Bölüm-Öğrenme Ortamında Öğretim Hedefleri) Etkinlik 4: Alanlara göre Hedef Belirlenmesi Etkinliği- Facebook üzerinden paylaşılıp-toplanacaktır. Konu ile ilgili tartışma. Etkinlik için Son Tarih: 30.03.2012
Hafta 7 10.04.2012	Ders (Kitap 5.Bölüm-Görev Analizi) Etkinlik 5: Konu ile ilgili tartışma
16-24 Nisan 2012 ARA SINAV	
Hafta 9-10 01.05.2012 08.05.2012	Ders (Kitap 6.Bölüm-Öğretim Tasarım Modelleri) Final Projesi: Öğretim Modellerine Göre Ders Planlanlama- Facebook üzerinden paylaşılıp-toplanacaktır. Konu ile ilgili tartışma. Final Projesi için Son Tarih: 11.05.2012
Hafta 11-12-13 15.05.2012 22.05.2012 29.05.2012	PROJELERİN SUNUMU
30.05.2012-10.06.2012 GENEL SINAV	

	Bu ders eş ve ayrı zamanlı olmak üzere iki farklı zamanda devam edecektir.	
Dersin İşleniş Süreci	Eş zamanlı boyut yüz yüze eğitim şeklinde belirtilen yer ve saatte gerçekleştirilecektir. Öğrenciler bu derslere kendilerine verilen ödevleri yaparak geleceklerdir. Dersin ayrı zamanlı boyutu sosyal medya aracı olan facebook ile yürütülecektir. Facebook üzerinden ders ile ilgili her hafta tartışma ve bazı haftalar grup çalışmaları sürdürülecektir. Bu yüzden düzenli olarak ders için açmış olduğumuz grubun takip edilmesi gerekmektedir. Öğretim elemanlarının yönlendirmeleri doğrultusunda gereken paylaşım ve işbirliği bu ortamda da sağlanabilecektir. Bu sayfanın kullanımı ve neler yapmanız gerektiği size detaylı olarak bildirilecektir.	
	Tüm derslere katılımınız beklenmektedir. Derste ki ve facebook üzerinden yapılan uygulamalara katılımınız ve etkinliğiniz dönem sonunda ki başarılarınızı etkileyecektir.	
Derse Devam	<i>Derse ve uygulamalara devam zorunludur. Kuramsal (Teorik) saatlerin %30'undan, uygulama saatlerinin de %20'sinden fazlasına katılmayan öğrenci o dersin genel sınavına alınmaz.</i> Bu duruma göre bu derste toplam devamsızlık sayınız 4'ten fazla olamaz.	
Ders Etkinlikleri / Değerlendirme	Bu ders için bireysel ve grup olarak etkinlikler yapmanız beklenmektedir. Bu etkinlikler, dönem boyunca facebook üzerinden erişiminize sunulacak ve tartışmaya açık olacaktır. Teslim tarihinden sonra gönderilecek çalışmalar kabul edilmeyecektir. Bu nedenle son gönderme tarihine titizlikle uymanız önerilmektedir. Dersin değerlendirilmesi için aşağıdaki oranlar kullanılacaktır. Ara sınav : %30 Tartışma -Grup etkinlikleri : %30 Final projesi+Sınav : %40	
Grup Etkinlikleri	1. Öğrenme Yaşantısı Etkinliği 2. İhtiyaç Analizi ile İlgili Rapor 3. Alanlara göre Hedef Belirlenmesi Etkinliği 4. Öğretim Modellerine Göre Ders Planlanama	
Değerlendirme Ölçeği	Puanlar	Notlar
	90-100	AA
	85-89	BA
	75-84	BB
	70-74	CB
	60-69	CC
	55-59	DC
	50-54	DD
	40-49	FD
	0-39	FF
	---	F
		FD, FF: Başarısız
		F: Devamsızlık veya uygulamadan başarısız olması nedeniyle genel sınava girme hakkı yok.

Ek 5. Deney Grubu Öğrencilerinden Bir Grubun Facebook Üzerinden Yürüttükleri 2. Proje ile İlgili Tartışmanın Örneği

Facebook üzerinden yapılan tartışmalardan elde edilen öğrenci ifadelerinin nasıl kodlandığını göstermek amacıyla 4. Grubun ikinci projeye ile ilgili ifadeleri aşağıda örnek olarak verilmiştir. Bu ifadeler şu şekilde kodlanmıştır:

- SB-Dİ:** Sosyal bulunuşluk – Duyuşsal İletişim
- SB-Aİ:** Sosyal bulunuşluk – Açık İletişim
- SB-GK:** Sosyal bulunuşluk – Grup Kohezyonu
- ÖB-TO:** Öğretimsel Bulunuşluk – Tasarım ve Organizasyon
- ÖB-TK:** Öğretimsel Bulunuşluk – Tartışmayı Kolaylaştırma
- ÖB-DÖ:** Öğretimsel Bulunuşluk – Doğrudan Öğretim
- BB-BO:** Bilişsel Bulunuşluk – Başlangıç Olay
- BB-K:** Bilişsel Bulunuşluk – Keşfetme
- BB-B:** Bilişsel Bulunuşluk – Bütünleştirme
- BB-D:** Bilişsel Bulunuşluk - Değerlendirme

Betül1 Arkadaşlar bizde 4.grup olarak ilköğretim çocuklarımızı bilgisayar ve interneti bilinçsiz bir şekilde kullanmaları problemini ele alalım diyoruz.

Gizem Çocuklar okullarda ki bilgisayar derslerinde bile başka yönlere dağılıyorlar.

Betül2 Evet bu konu çok yerinde çocuklar derste dersi dinlemek yerine oyun oynayabiliyor, birçok sosyal paylaşım sitesinde vakit öldürebiliyor ve bunun gibi bir sürü şey bunun bi şekilde engellenmesi gerekiyor. Ayrıca internet kullanımı dersle sınırlanamaz. Günümüzde hemen herkesin evinde artık net var nete ödev yapmak için giren masum bir çocuk karşısında birçok bilgi yığımla karşılaşabiliyor. Neyi nerde arayacağını bilmiyorsa eğer hem vakit kaybı yaşamış olur hem de sakıncalı sitelere girebilir. (BB-K)

Betül2 Arkadaşlar bu günlerde güvenli internet diye birşey duymuşsunuzdur yasalaşma yolunda önemli adımlar atılıyor. güvenli nete başvuru sayısı belli bir sayıya ulaşırsa eğer yasa olması muhtemel lütfen hepimiz başvuru yapalım. (BB-K)

Betül2 Bence internet okur yazarlığı adında bir ders müfredata konulmalı ve bu dersler 4 ve 5. sınıflardan başlamalı ne dersiniz arkadaşlar (BB-K)

Gizem Konu hakkınsa çocuklara internetten gelebilecek zararları da önlemek amaç.

Betül2 Tabi dersten kastım bu zaten

Betül1 Evet arkadaşlar çok haklısınız. Okullarda bilgisayar derslerinde çocuklar dersi dinlemekten çok internete giriyorlar bu da yetmezmiş gibi güvenli olmayan sitelere zararlı sitelere bilinçsizce kullanıyorlar bunun için güvenli internet şart.

(BB-B)

Betül1 Aslında bilgisayar dersinde ilköğretimde seçmeli değil zorunlu bir ders olması gerekir. Böylece öğrenciler daha iyi bilinçlendirilmeli, bilgisayar ve internetin nasıl doğru kullanılması gerektiğini öğrencilere anlatılmalıdır.

Betül1 Bilgisayar dersi çocukların sanal alemlerde, yanlış sitelerde kaybolmasını değil, bilgi birikimi yüksek, teknolojiyi doğru amaçlar için kullanan, bilişimde, teknolojiye üreten bir nesil yetiştirilmesini amaçlamalı. (BB-K)

Betül1 Arkadaşlar internetten " İlköğretim Öğrencileri Arasında İnternet Kullanımının İncelenmesine Yönelik Anket Çalışması" adlı anket buldum buyurun inceleyin. (BB-K)

Betül1 http://www.emo.org.tr/ekler/a3ab9ab93998aad_ek.pdf

Gizem Evet Betül1 bilgisayar öğretmenleri öğrencilerin bilinçlenmesinde bir faktör ama. Bir diğer faktörde Öncelikle anne babalar, çocuklarının bilgisayarla ve internetle kaç yaşında tanıştırmalarının uygun olacağını bilmeliler. 3 yaşından küçük bir çocuk için bilgisayar hiç de anlamlı olmaz, çünkü bedensel ve zihinsel gelişimi buna uygun değildir. 4 yaşından itibaren yavaş yavaş tanışabilir ama bir büyüğünün gözetiminde ve haftanın seçilmiş günlerinde 10-15 dakika gibi çok kısa sürelerde olmalıdır ve sosyal gelişimi ağır basan bu grupta akran iletişime her zaman öncelik verilmelidir. Bu yüzden aile bazında da düşünülmesi.(BB-K)

Gizem Analiz basamağında ilköğretim 4. sınıf ta olup aynı sınıfta okuyan çocukların en çok hangi siteleri ziyaret ettiklerini ve bilgisayarla ne şekilde irtibatta oldukları hakkında bir anket düşündüm ne dersiniz? (BB-BO)

Gizem Bu söylediğim analiz sırasında kullanılacak metoda giriyor dimi? (BB-BO)

Gizem bu anket bulgular kısmında da yardımcı olur bize:) (SB-GK)

Betül2 Anket yapma iyi fikir gizemcim (SP-Aİ)

Betül1 Gizem dediklerin doğru canım ama biz okullarda öğretim de ele alacağımız için öyle düşündüm ankete de gerek yokmuş zaten biz bu elimizdeki anketi ele alabiliriz bence. hoca ya soralım ona göre yaparız. (BB-K)

Betül1 evet arkadaşlar problemi belirledik şimdi de amacı hedefi bulguları ve çözümlerini tartışalım. (ÖB-TO)

Gizem Evet evet. Anket yine de elimizde bir somut örnek teşkil ediyor sadece. Ben bulgularında başında bizden önceki kuşakların bilgisayarı iyi bilmediğini bu yüzden çocuklarını bu yüzden doğru bilgisayar kullanmaya yönlentmediğini buldum. (BB-B)

Betül1 Ne bekliyorsun ki sonuçta teknoloji yeni yeni gelişme gösteriyor bizden önceki kuşaklardaki insanların çoğu bilgisayar kullanmasını internete girmesini bilmiyor bilenler de belli sayfalara giriyor sadece günümüz de ilköğretim öğrencilerine bunları doğru şekilde anlatan öğretim tasarımı yapılmalı ve elbette önemli olan unsurlardan biri de aile. Ailenin de bilinçli olarak bilgilendirilmesi gerekir.

Gizem Kesinlikle haklısın betülcüm aile sonuçta ilk etapta yönlendiriyor çocuklarını. (BB-B)

Betül2 Aile bu konuda çok büyük rol model çocuk eğitimi ailede başlar. Aile bu konuya çok dikkat etmeli

Gizem İhtiyaç analizi olarak ne yapılabiliriz peki arkadaşlar? Nerden başlayabiliriz. (BB-BO)

Gizem 4. sınıf olan kardeşimin sınıfına gittim ve o yaştaki çocukların hangi siteleri ziyaret ettiklerini nelerle haşır neşir olduğunu tespit ettim. Çocuklar daha çok %40 oyunlar1.com gibi oyun sitelerinde %5 www.dersizlesene.com gibi daha çok

öğretmen tavsiyeli video anlatımlı derslerle ilgileniyor ve %55 ise facebook.com gibi çoklu ortam sitelerinde hâlbuki 18 yaş sınırı olmasına rağmen. (SB-Dİ)

[Betül2](#) Bu konuda ne tür bir müdahale ile başlanmalı öncelikle bu belirlenmeli. (BB-K)

[Betül1](#) Öncelikle hedefimiz ilköğretim sınıflarında bilgisayar dersinde ilgiyi öğretmenin çekmesi ve öğrencilere bilgisayar dersini anlayabileceği şekilde önemli yerlerini vurgulayarak anlatmalı, internet konusunda bilinçlendirmeli.

[Süheyla](#) Ben internet işini halledene kadar ne çok şey yazmışsınız :) Dur başlıyorum okumaya tek tek cevap vercem:) (SB-Dİ)

[Betül2](#) Okul yönetimini ele alabiliriz mesela bir müdür veya öğretmen yaşanan çevrede öğrencilerin internet hakkında nasıl bir hazır bulunuşluğa sahip olduklarını ön görebiliyorlardır hazır bulunuşluk dikkate alınmalı ve yeni eğitim yılına öyle başlanılmalı bence

[Betül2](#) Değişen yaşam şartları ve teknolojik gelişmeler, kuramsal olarak bazı değişiklikler yapmamızı gerektirir.

[Betül2](#) Hadi Süheyla çabuk ol canım (SB-GK)

[Süheyla](#) Bence bu problemin ihtiyaç analizini yaparken üç önemli unsuru göz önünde tutalım. Problemin öğretmen açısından durumu, öğrenci açısından durumu, teknik durumu. Öğretmen ve öğrenci açısından güzel şeyler paylaşmışsınız arkadaşlar, bunlara katılıyorum. Teknik açıdan da öğretim tasarımı anlamında çok fazla bizim yapabileceğimiz bir şey yok.Ama bazı sistemler var ki bilgisayarların ana bilgisayardan kontrol edilmesi ve öğretmen derse gelene kadar ya da teneffüs aralarında öğrencilerin internette başıboş dolaşmaması ve aklında birşeyler takılı kalmadan derse odaklanabilmesi açısından. Bu tarz sistemler katı gibi dursa da internet konusunda bilinçsiz olan ilköğretim öğrencilerinin en azından derse odaklanmaları açısından faydalı olabilir diye düşünüyorum. Zaten ilköğretim öğrencileri arasında internetle tanışmış öğrenci sayısı çok fazla. Mutlaka zararlı içeriklerle karşılaşmış oluyorlar. Ama en azından eğitim yuvalarımızda internet gibi

düzgün kullanıldığında çok yararlı, yanlış kullanıldığında ise çok zararlı bir sistem kontrollü olarak verilmelidir. Zarar yüzde yüz engellenemese bile minimuma indirilmesi için çabalamalıdır. Benim de aklıma işin bu kısmı geldi :) (ÖB-DÖ)

[Betül2](#) Bir okul müdürü, bir sonraki eğitim-öğretim yılı için yeni öğretim tekniklerinin uygulanmasına karar verebilir. Burada, ihtiyaç öğretmenin yeni teknikler hakkında bilgi sahibi olması ve bunu sınıfta etkili olarak kullanabilmesidir.

[Süheyla](#) Betülcüm konu geniş bi konu yani çocukları nasıl koruyabiliriz açısından bakıldığında. Bu konuda öğretmene, aileye hatta bence medyaya bile iş düşüyor. Ama bizim raporumuz kısmından bakarsak daha çok öğretmene ve öğrenciye yönelik düşünmeliyiz. Müdür için ne yapabiliriz ki derse davet edecek değiliz ya:)

[Betül2](#) Farklı bir açıdan yaklaşmak istemiştin:-)

[Süheyla](#) Arkadaşlar beğendiğim yorumların hepsine katılıyorum. Hepsini yazmayım şimdi. @Gizem anket işi iyi olur bence çocukların ilgisinin neye yönelik olduğunu bilirsek çözümü de ona göre yönlendiririz. Mesela bir ilköğretim öğrencisi daha çok nette oyun oynamaya meraklı iken lise öğrencileri tabi oyunla da beraber ama daha çok MSN, Facebook gibi sitelere ilgi gösteriyorlar. Benim düşüncem olarak. Bizim zamanımızda öyleydi yani :) (SB-Dİ)-(BB-B)

[Betül2](#) Veri toplama yöntemi olarak gözlem yerinde olur

[Süheyla](#) Açık çok güzel de rapor daha da uzayacak die demiştin :)

[Betül2](#) Hımm peki gözlem olayına ne diyosun canım (SP-Aİ)

[Süheyla](#) Gözlem olayı analiz açısından tabi ki iyi ama uygulamasını nasıl düşünüyorsun onu biraz açar mısın? (SP-Aİ)

[Betül2](#) Gözlem ile gerçeğe yakın verilere ulaşılabilir bence

[Betül2](#) Gizem yukarıda paylaşmış kardeşinin sınıfını orayı değerlendirebiliriz.

[Betül](#) Bilemiyorum başka nasıl olur

[Süheyla](#) hmm yani canlı uygulamasını yapalım mı diyosun. Şirin hocaya soralım zaten ödevin teslim tarihi 18 Mart'a ertelenmiş uygulanabilir bence. Tüm fikirleri toplayıp bi yön verelim rapora. (SP-Dİ)

[Betül2](#) Ciddi misin neden ertelenmiş

[Betül2](#) Yani olabilir

[Süheyla](#) Bilmiyorum ama Şirin hoca grupta paylaşmış ya. Betülün paylaştığı sitedeki anket verilerine baktın mı bence değerlendirmede kullanmalıyız. (SP-Dİ)

[Betül2](#) Canlısı zor olur tabi ama bi bakalım sabah ola hayrola (SP-Dİ)

[Betül1](#) Bence de bir anket yapmak uzun zaman alır biz bu anketi ele alalım... (SP-Dİ)

[Gizem](#) Daha ne anketinden bahsediyorsunuz gençler:)) yüzdelerle dilimleriyle açıkladım daha ne diyeyim. (SP-Dİ)

[Gizem](#) Bu arada teknik açısından ele aldığımızda acaba ne gibi şeyler elimizde? (CP-TO)

[Gizem Düzgün](#) bu konuda kafa patlattım ama düşündüğüm şeyler pek teknik açıdan veriler değil.

[Gizem](#) Bilgisayarı bozulan bir çocuk teknik açıdan bilgisayarı tamir edebileceğini düşünüyor bunu içinde hem kendine hem bilgisayara zarar veriyooo. çok ayrıntı biliyorum ama gerçekler.

[Betül1](#) Çok haklısın gizem. Öğrenciler bilgisayarda bir sorun oldu mu hocalara danışmadan kafalarına göre bilinçsiz bir şekilde bir şeyler yapmaya çalışıyorlar bunlar ile ilgilide çözüm önerileri bulunmalı... (SP-Aİ)

[Betül2](#) Haklısınız arkadaşlar teknik açıdan incelerken birçok çözüm önerisi bulunabilir. (SP-Aİ)

[Şirin Küçük](#) Arkadaşlar çok güzel, sizin tartışmanız da dikkatimi çeken bazı noktaları yazıyorum: 1.Anket ve gözlem her ikisi de veri toplama aracıdır. İsterseniz

her ikisini de kullanabilirsiniz ama sizin konunuz çok geniş kapsamlı olduğu için anket kullanmak daha çok veriye ulaşmanızı sağlar.

2.Örneklem olarak kolay ulaşabileceğiniz gizemin kardeşinin sınıfını ve yine aynı okulda başka sınıflara anketinizi uygulayabilirsiniz.

3.Anket yapmak ve uygulamak kavramları arasında sıkıntınız var gördüğüm kadarıyla, sizin şu an itibarıyla anket geliştirmeniz mümkün değil arkadaşlar. O is ciddi bir istatistik bilgi gerektiriyor:) O yüzden siz sadece daha önce kullanılmış anketleri kendi çalışmanızda uygulayabilirsiniz.

4.Aynı zamanda, yaptığımız çalışmada aileleri de işin içine katmak hatta okul yönetimini çok iyi sonuçlar elde edebilirsiniz. Tabii bunun içinde bu iki grup için onlara ve konunuza uygun anketler kullanmanız gerekir. Bu fikre olumlu bakarsanız raporunuzda belirtiniz. Bulduğunuz anketlerin linkini raporunuzda da verin.

Kısacası burada tartıştığımız her şeyi raporunuza düzgün bir şekilde aktarmanız gerekiyor. Güzel paylaşımlar yapılmış arkadaşlar devam edin:) (TP-DÖ)

[Süheyla](#) Teşekkür ederiz hocam yorumunuz için.

[Gizem](#) Canım teknik açıdan çok fazla bişey yok zaten az bi kısım o kısmı da ben araştırıyorum. (SP-GK)

[Betül2](#) Teknik açıdan çok sorun var tabi ama konumuz açısından ve giderilebilir yani çözüm üretilebilir sorunlar açısından bakmalıyız (SP-Aİ)

[Betül1](#) http://www.arem.gov.tr/makale/ic_guvenlik/blincli_int_kull.htm

[Betül1](#) Arkadaşlar bir makale buldum inceleyelim. (CP-K)

[Betül1](#) Bilinçli internet kullanımı; çocukların yaşadıkları deneyimleri yönlendirmelerine, hızlarını ayarlamalarına ve bilgi toplarken okuma, yazma, seçme, sınıflandırma gibi çeşitli becerilerini kullanmalarına yardımcı olmalı. Bilinçsiz internet kullanımı ise çocuğun fiziksel, psikolojik, sosyal ve bilişsel gelişimini olumsuz yönde etkiliyor.

Betül1 BİLGİSAYAR ve İNTERNETİN OLUMSUZLUKLARINDAN ÇOCUĞU KORUMAK İÇİN...

- En iyisi, internet kullanımını konusunda en başından itibaren işi sıkı tutmak... Küçük
- En iyisi, internet kullanımını konusunda en başından itibaren işi sıkı tutmak... Küçük yaşlarda özellikle okul öncesi dönemde, hatta ilköğretimin ilk yıllarına da çocuk interneti hiç kullanmasa da olur. Ama bu küçük yaşlarda bilgisayar başında zaman geçirmek, çocuğun duygusal gelişimini olumsuz etkileyebilir.
- Ebeveynler çocuklarına internette meydana gelen tehlikelerden korumak için internet ve bilgisayar kullanımını en azından “ev içi koruma” yapabilecek seviyede öğrenmeliler. Ve çocuğun evdeki interneti bilinçsiz kullanmaması için; “yaşına uygun olmayan sitelere” girmesini engelleyecek şekilde bilgisayara programlar yüklenmeli.
- Çocukların, bilgisayar ve internet ile hangi yaşta tanışmaları, hangi yaşta ne kadar süreyle internet başında kalmaları gerektiği ve hangi program ve oyunların onların gelişimine olumlu etki yaptığı eğitimcilerle işbirliği içinde araştırılarak bir karara bağlanmalı ve buna göre bir yol izlenmeli.
- Ergenler ve çocuklar için, internete giriş ve çıkış saatleri takip çizelgesi yapılmalı. Çocuğun tüm uğraşı sadece bilgisayar ve internet olmamalı.
- Çocukların arkadaşlarıyla özellikle doğal yollardan görüşmesi sağlanmalı. Sanal kütüphaneler kullanılırken gerçek kütüphaneler rafa kaldırılmamalı ve kitap okuma alışkanlığı kaybedilmemeli.
- Ebeveynler, bilgisayar oyunlarını; çocuğun evde yaramazlık yapmaması, kendilerini rahatsız etmemesi ve onları oyalaması için gerekli bir araç olarak görmemeli. Zaman zaman çocuklarıyla bilgisayar oyunlarını birlikte oynamalıdır.
- Oyun zamanları belirlenmeli ve çocukların bu süreleri uymasını sağlamalı. Çocuklarına internette vakit geçirme ve internet kafe ziyaretlerini azaltma konusunda katı kısıtlamalar ve cezalar vermek yerine, onlarla karşılıklı konuşma ve ikna yolu tercih edilmeli. (CP-K)

Betül2 Betülcüm yine güzel bir link paylaşmışsın okudum işimize yaracak veriler var içinde

Betül1 Teşekkür ettim inş. bu bilgileri rapora da yansıtırsınız...

[Betül2](#) Okul teknoloji bölümleri çocukları güvende tutacak uygun altyapıyı sağlamalı. Saldırlara karşı kabul edilebilir bir kullanım politikası okul yönetimi tarafından belirlenmelidir. Aslında bu ancak veliler, yönetim ve e BT bölümünün bir araya gelerek işbirliğine gitmesi sonucunda ortaya çıkabilir. Herkesin kişisel bilgisinin çalınma riski taşıdığı gibi okullarda barındırılan çocuk verileri de çalınma ya da kötü kullanıma maruz kalma riski altındadır. (CP-K)

[Gizem](#) Ailelere belki bu konuda da eğitim verilmeli. Belki bu konuda kurslar açılmalı hem bu sayede aile bilgisayarını daha iyi kullanmış ve öğrenmiş olur...

[Betül2](#) Hocam okul yönetiminden bahsetmiştik ben elle tutulur bir veriye ulaşamadım yardımcı olur musunuz

[Betül2](#) <http://www.kadinlaricin.net/cocuk/cocuklarin-internet-kullanimi-hakkinda-onemli-tavsiyeler.htm>



[Çocukların internet kullanımı hakkında önemli tavsiyeler](#)

www.kadinlaricin.net

Çocukların internet kullanımı hakkında önemli tavsiyeler Dünyanın hiçbir yerinde internette güvenli gezinmek ve çocukları zararlı sitelerden korumak için hazırlanan yazılımlar yüzde yüz güvenli değildir. (CP-K)

[Betül2](#) Arkadaşlar paylaştığım bu linkte internet kullanımı hakkında her açıdan tavsiyeler bulabilirsiniz

[Betül2](#) İnternetin doğru kullanımı konusunda okullarda da eğitim verilmesi gerektiği vurgulanmalı, "Uygun programların yazılımının üretilmesi gerekiyor. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığı'na çok büyük iş düşüyor". Türkçe içerikli yayınların artırılması gerekiyor. Türkçe içerikli yayın bulmakta zorlanan çocuk ve gençlerin

görsel ve oyun ortamlarına kaydığı yapılan araştırmalarda elde edilen veriler arasında. (CP-B)

[Şirin Küçük](#) Arkadaşlar güzel bir çalışma yaptınız, tebrikler. Bu fikirlerinizi raporunuza da en iyi şekilde yansıtmanızı bekliyorum. (TP-TK)

[Betül1](#) Teşekkür ettik hocam. inş yansıtabiliriz...

[Gizem](#) İnş hocam. Teşekkür ederiz

[Şirin Küçük](#) Arkadaşlar yapmış olduğunuz etkinlik 2 için; Genel hatlarıyla projenizi çok beğendim, güzel araştırmış ve çalışmışsınız. Ancak projenizde analiz yöntemi olarak altı şapkalı düşünme tekniğini kullandığımızı yazmışsınız Bu teknik, analiz yöntemi değildir. Bu teknik, daha çok grup çalışmalarında kullanılan ve herkesin konuya farklı bir bakış açısıyla bakmasını, farklı düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir tekniktir. Analiz yöntemi olarak balık kılçığı, yüzde frekans vb. gibi yöntemler kullanılabilirdi. (TP-DÖ)

[Betül2](#) Hocam farklı bir teknik kullanmak istemiştik ama galiba istediğimizi yapamadık inş. Diğer çalışmalarda daha verimli olabiliriz.



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Şirin KÜÇÜK			
Doğum Yeri:	Manisa-Turgutlu			
Doğum Tarihi:	10.08.1987			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
Lise	Turgutlu Anadolu Lisesi		Manisa	2005
Lisans	Doğu Akdeniz Üniversitesi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Kıbrıs	2010
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Konya	2012
İş Deneyimi:	Mart 2011 tarihinden itibaren Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi BÖTE bölümünde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktayım.			
Tel:	0 332 323 82 20 / 5626			
E-Posta:	sirinkucuk@selcuk.edu.tr-sirinkucuk@gmail.com			
Adres	Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Meram / KONYA			