



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRETİMSEL TARTIŞMALARA KATILIM STİLLERİNE GÖRE ÇEVİRİMİÇİ
ÖĞRENMEYE YÖNELİK MOTİVASYON VE AKADEMİK BAŞARININ İNCELENMESİ

Mustafa KALINÇ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRETİMSEL TARTIŞMALARA KATILIM STİLLERİNE GÖRE ÇEVİRİMİÇİ
ÖĞRENMEYE YÖNELİK MOTİVASYON VE AKADEMİK BAŞARININ İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF ONLINE LEARNING MOTIVATION AND ACADEMIC SUCCESS
ACCORDING TO THE PARTICIPATION STYLES FOR ONLINE INSTRUCTIONAL
DISCUSSIONS

Mustafa KALINÇ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Mustafa KALINÇ'ın hazırladığı “Çevrimiçi Öğretimsel Tartışmalara Katılım Stillerine Göre Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ve Akademik Başarının İncelenmesi” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Prof. Dr. G. Alev ÖZKÖK

Jüri Üyesi (Danışman)

Doç. Dr. Gökhan DAĞHAN

Jüri Üyesi

Doç. Dr. Ferhat Kadir PALA

İkinci Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah
Yasin GÜNDÜZ

Enstitü Yönetim Kurulunun
31/05/2022 Tarihli ve 2022-
21/16 sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun gör¼lm¼ş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu çalışmada, çevrimiçi tartışmalarla desteklenmiş öğrenme ortamında çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stillerine göre, öğrencilerin akademik başarı ve çevrimiçi öğrenme motivasyonlarındaki değişim araştırılmış, çevrimiçi tartışmalarla desteklenmiş öğrenme ortamında öğrencilerin akademik başarı puanlarıyla çevrimiçi öğrenme motivasyonları arasındaki ilişki ve çevrimiçi tartışmalarla desteklenmiş öğrenme ortamına yönelik öğrenci görüşleri ele alınmıştır. Çalışma, 14 haftalık ders döneminde, lisans seviyesinde öğrenim gören 64 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin başarı göstergesi olarak, uygulamanın yapıldığı Sınıf Yönetimi dersinin konularını içeren ön test ve son testten elde edilen puanlar arasındaki fark dikkate alınmış, öğrencilerin motivasyon puanlarını, uygulanan çevrimiçi öğrenme motivasyon ölçeği puanları belirlemiş, çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stilleri ölçeği kullanılarak öğrencilerin çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stilleri belirlenmiştir. Öğrencilerin çevrimiçi öğretimsel tartışma ortamıyla ilgili görüşlerine yarı yapılandırılmış görüşmelerle ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stillerinin akademik başarıları ve çevrimiçi öğrenme motivasyonları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu, öğrencilerin akademik başarıyla çevrimiçi öğrenme motivasyonları arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler, çevrimiçi tartışma ortamlarının öğrenmelerine ilişkin motivasyonlarını yükselttiğini, akademik bilgilerine olumlu katkılar sağladığını, tartışmaların yüz yüze eğitim ortamlarıyla da desteklenmesinin, öğrenmeleri üzerinde daha kalıcı etkiler bırakabileceğini belirtmişlerdir.

Anahtar sözcükler: çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım, çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stilleri, akademik başarı, çevrimiçi öğrenme motivasyonu

Abstract

In this study, the changes in students' academic achievement and online learning motivations according to their participation for online instructional discussions in a learning environment supported by online discussions, the relationship between students' academic achievement scores and online learning motivations in a learning environment supported by online discussions, and student views on a learning environment supported by online discussions were discussed. The study was carried out with the participation of 64 university students studying at the undergraduate level during the 14-week course period. As a success indicator of the students, the difference between the scores obtained from the pre-test and post-test, which includes the topics of the Classroom Management course, in which the application was made, was taken into account, the students' motivation scores were determined by the online learning motivation scale scores, and the participation styles of the students for online instructional discussions were determined by using the online instructional discussion participation styles scale. The views of the students about the online instructional discussion environment were obtained through semi-structured interviews. According to the findings, it was observed that students' participation for online instructional discussions made a significant difference on their academic success and online learning motivation, and there was a high positive correlation between students' academic achievement and online learning motivation. The students stated that online discussion environments increased their motivation for their learning, contributed positively to their academic knowledge, and that supporting the discussions with face-to-face education environments could have a more lasting effect on their learning.

Keywords: participation to online instructional discussions, participation styles for online instructional discussions, academic achievement, online learning motivation

Teşekkür

Yüksek lisans eğitimime başlama kararını verme aşamamdan, bu çalışmanın oluşturulmasına kadar olan tüm süreçlerde, deneyimlerini ve yardımını esirgemeyen, her zaman desteğini hissettiğim, her ihtiyaç duyduğumda zaman ayıran çok değerli hocam, tez danışmanım ve arkadaşım Doç. Dr. Gökhan DAĞHAN'a sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Araştırmamın her aşamasına fikirleriyle destekte bulunan, bana cesaret ve güç veren saygıdeğer hocam, tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Yasin GÜNDÜZ'e, tez jürimde yer alan Prof. Dr. G. Alev ÖZKÖK'e ve Doç. Dr. Ferhat Kadir PALA'ya teşekkürü borç bilirim.

Çalışmamın uygulanmasında önemli yere sahip olan, uygulamaya katılan çalışmanın yürütüldüğü üniversitenin Eğitim Fakültesi öğrencilerine katkılarından dolayı minnettarım.

Her zaman olduğu gibi, araştırma sürecinde de her türlü desteği, ellerinden geldiğince sunan, bana her zaman güvenen ve motivasyonumu üst seviyede tutan aileme bir teşekkürden fazlasını borçluyum. İyi ki varsınız.

Mustafa KALINÇ

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	9
Araştırma Problemi.....	11
Sayıltılar.....	12
Sınırlılıklar.....	12
Tanımlar.....	13
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	14
Çevrimiçi Öğrenmede Katılım.....	14
Çevrimiçi Öğretimsel Tartışmalar.....	25
Çevrimiçi Motivasyon.....	36
Çevrimiçi Öğrenmede Akademik Başarı.....	47
Bölüm 3 Yöntem.....	57
Araştırmanın Türü.....	57
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	59
Veri Toplama Süreci.....	61
Veri Toplama Araçları.....	68
Çalışmanın İç ve Dış Geçerliliği.....	82
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	84

Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	99
Kaynaklar	115
EK-A: Çevrimiçi Öğrenme Motivasyon Ölçeği Kullanım İzni.....	cxxxiv
EK-B: Sınıf Yönetimi Bilgi Testi Kullanım İzni.....	cxxxv
EK-C: Çevrimiçi Öğretimsel Tartışma Forumlarına Katılım Stilleri Ölçeği Kullanım İzni.....	cxxxvi
EK-Ç: Çevrimiçi Öğretimsel Tartışmalara Konu Olan Örnek Olaylar	cxxxvii
EK-D: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	cxliv
EK-E: Etik Beyanı.....	cxlv
EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	cxlvi
EK-G: Thesis Originality Report	cxlvii
EK-Ğ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	cxlviii

Tablolar Dizini

Tablo 1 Araştırmanın Nicel Boyutunun Tasarımı	59
Tablo 2 Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Demografik Verileri.....	60
Tablo 3 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çevrimiçi Öğretimsel Tartışmalara Katılım Stillerine Göre Dağılımı	60
Tablo 4 Çevrimiçi Öğretimsel Tartışmalarda Haftalar Bazında İşlenen Konular ..	62
Tablo 5 Çevrimiçi Öğretimsel Tartışmalara Katılım Stilleri Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Katsayıları	70
Tablo 6 Çevrimiçi Öğretimsel Tartışmalara Katılım Stillerine İlişkin Alt Faktörler.	73
Tablo 7 Sınıf Yönetimi Bilgi Testine İlişkin Güvenirlik Katsayıları	75
Tablo 8 Öğretmenlere Ait Demografik Değişkenler Bazında SYBT Puanlarının Analizi.....	76
Tablo 9 Çevrimiçi Öğrenme Motivasyon Ölçeğinin Türkçe ve İngilizce Formları Arasındaki İlişkiler	78
Tablo 10 Çevrimiçi Öğrenme Motivasyon Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Katsayıları	79
Tablo 11 Çevrimiçi Ortamda Eş Zamanlı Yapılan Görüşmelere Katılım Sağlayan Öğrencilere İlişkin Bilgiler	81
Tablo 12 Araştırma Alt Problemlerinin Analizde Kullanılan Teknikler	84
Tablo 13 SYBT Ön Testlerinin Gruplara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	85
Tablo 14 SYBT Son Testlerinin Gruplara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	86
Tablo 15 SYBT Son Testine Ait Mann Whitney U Bonferroni Düzeltmeli Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 16 Motivasyon Puanlarının Gruplara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	88
Tablo 17 Çevrimiçi Öğrenme Motivasyon Testine İlişkin Mann Whitney U Bonferroni Düzeltmeli Çoklu Karşılaştırma Sonuçları	89
Tablo 18 Çevrimiçi Öğrenme Motivasyon Ölçeği ve SYBT Son Testine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	91
Tablo 19 SYBT Son Test Akademik Başarı Puanları ve Çevrimiçi Öğrenme Motivasyon Testi Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	92

Tablo 20 <i>Sınıf Yönetimi Örnek Problem Durumlarına İlişkin Sorulan Soruya Verilen Öğrenci Cevapları</i>	93
Tablo 21 <i>Çevrimiçi Öğretimsel Tartışmaların Öğrencilerde Oluşturduğu Görüşlere İlişkin Sorulan Soruya Verilen Öğrenci Cevapları</i>	94
Tablo 22 <i>Çevrimiçi Öğretimsel Tartışmaların Öğrencilerin Tartışmalarına Katılımı İsteklerine İlişkin Sorulan Soruya Verilen Öğrenci Cevapları</i>	95
Tablo 23 <i>Çevrimiçi Öğretimsel Tartışmalarda Öğrenci İletişim ve Etkileşimine İlişkin Sorulan Soruya Verilen Öğrenci Cevapları</i>	96
Tablo 24 <i>Çevrimiçi Öğretimsel Tartışma Ortamına İlişkin Öğrencilerin Görüşleri</i>	98

Şekiller Dizini

Şekil 1 Çevrimiçi Tartışma Konularının Prototip Gösterimi	28
Şekil 2 Açıklayıcı Sıralı Desen Modeli	57
Şekil 3 Çevrimiçi Öğretimsel Tartışma Ortamı Ana Sayfası	63
Şekil 4 Örnek Çevrimiçi Öğretimsel Tartışma Sayfası	65
Şekil 5 Çevrimiçi Tartışma Ortamına İlişkin Örnek Ağaç Yapısı	66
Şekil 6 Veri Toplama Araçları	68
Şekil 7 Tartışmalara Katılım Stillerinin Karakteristik Özellikleri	72

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ARCS: Attention (Dikkat) – Relevance (Uygunluk) – Confidence (Güven) – Satisfaction (Doyum) Motivasyon modeli

ARCS-V: Attention (Dikkat) – Relevance (Uygunluk) – Confidence (Güven) – Satisfaction (Doyum) – Volition (Eylem) Motivasyon Tasarım Modeli

BÖTE: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

GG-P: Görevin Gereği İçin / Pratik

İE-A: İçerikle Etkileşim İçin / Analitik katılım stili

ÖÖ-Y: Özgün Öğrenmeler İçin / Yenilikçi

SE-B: Sosyal Etkileşim için / Biçimleyen katılım stili

SYBT: Sınıf Yönetimi Bilgi Testi

TBA: Temel Bileşenler Analizi

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde problem durumu, yapılan çalışmanın amacı, çalışmanın önemi, araştırma problemi ve alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar ele alınmıştır.

Problem Durumu

Bilginin zaman içerisinde sadece yazı ve görsellerden, dinamik bir yapı kazanması ve etkileşimli hale gelmesiyle birlikte, çevrimiçi ortamdaki etkinlikler ve olanaklar da gelişmeye başlamıştır. Durum böyle olunca eğitim ve öğretim etkinliklerinin ya tümüyle çevrimiçi ortamlara aktarılmakta ya da bu ortamlardan destek alarak eğitim ve öğretim etkinliklerine devam edilmektedir. Dolayısıyla çevrimiçi ders sayısının gün geçtikçe arttığı söylenebilir. Sosyal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik alanda yaşanan hızlı gelişmeler, bilişim teknolojilerindeki değişim, gelişim ve dönüşümler, gündelik hayatın birçok kesiminde olduğu gibi eğitsel alanı da etkisi altına almakta, bu doğrultuda değişimlere zemin oluşturmaktadır. Özellikle bilim ve teknolojideki olağanüstü gelişim, toplumsal ve ekonomik olarak dikkate değer bir değişimi beraberinde getirmiş ve çağımız bilgi çağı olarak adlandırılmaya başlanmıştır. Bilgi çağı toplumlarına da “bilgi toplumu” adlandırılması yapılmaktadır (Ataş, 2017).

Geleceği net bir şekilde tahmin edilemeyen bu değişimler doğrultusunda bilgiye erişim yollarında değişimler gözlemlenmeye başlanmıştır. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızına yetişilemeyen değişim ve gelişimler, toplumsal yapıları, bilgiyi merkeze alan bir yapı haline getirmekte, dolayısıyla ekonomik, sosyal, kültürel ve toplumsal hayatın yanı sıra eğitim çevreleri de bu yönde düzenlenmektedir (Akerle ve Afolabi, 2012). Teknoloji temel alınarak eğitimin düzenlenmesi, bu alanlara yapılan yatırımlar ve ilginin artmasıyla eğitim hedef ve yönelimleri de yeniden biçimlenmeye başlamıştır. Bu kapsamda da birçok ülke özellikle son yıllarda bu değişim ve gelişimler sonucu kendi eğitim sistemlerini geliştirmek amacıyla çok sayıda yeniliği sistemlerine dâhil etme isteğiyle çalışmalar

yapmaya başlamışlardır. Doğal olarak bu durum, özellikle yeni bilimsel araştırmaların daha uygun şart ve ortamlarda yapılabilmesi için bilişsel ve psikomotor becerilere sahip, teknolojinin herhangi bir problemin çözümlünde en ideal araç olarak nasıl kullanılabileceğini bilen bireylere olan ihtiyacı gün yüzüne çıkarmıştır (Silik ve Aydın, 2021).

Eğitim alanında yaşanan gelişmelere ayak uydurma eğilimi ve 2019'un sonlarında ortaya çıkan yeni tip korona virüs gibi günlük yaşam düzeninde belirsizlik ve düzensizlik yaratan gelişmeler, dolayısıyla eğitim sistemine teknik, bilişsel ve yönetimsel anlamda meydana gelen zorluklar, geleneksel eğitimin zaman ve mekân anlamında yetersiz kalabileceği gerçeğini ortaya çıkarmıştır (Yao ve ark., 2022). Eğitimin belirli bir ortamda, belirli bir zaman ve dönemde olması gerekliliği düşüncesi bu sorunun temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda uzaktan eğitim adıyla, zaman ve mekâna bağlılığın ortadan kaldırılıp teknoloji ve eğitimin birlikteliğiyle eğitim öğretimin sürdürülebilmesini temel alan eğitim öğretim modeli doğmuştur.

Uzaktan eğitim adına verilebilecek ilk örneklere ait net bir tarih verilemiyor olsa da 18. yüzyıldan sonra nadir örnekler kullanılmaya başlanmış, 20. yüzyılın ortalarından itibaren ise yaygın kullanıma geçilmiştir. Bu yüzyılın sonlarına doğru özellikle internet ve internete bağlı teknolojilerin de gelişimiyle uzaktan eğitimde çok sayıda değişim ve gelişim gözlenmiştir. Yaşadığımız bu son dönemde ise uzaktan eğitim uygulamaları yoğunlukla çevrimiçi öğrenme ortamları aracılığıyla sürdürölmektedir (Kınık, 2014).

İnternet ağı vasıtasıyla tartişma panoları, bloglar ve podcast içerikleri, bir konuşmacı ya da yazarın ve bir dinleyici ya da okuyucunun aynı anda iletişim kurmadığı eş zamansız (asenكرون) yöntemlerle, sohbet odaları, video konferans gibi gerçek zamanlı etkileşimin kurulabildiği eş zamanlı (senكرون) yöntemler kullanılarak öğreten ve öğrenen arasındaki tüm eğitim öğretim etkinliklerinin yürütöldüğü platformlara çevrimiçi öğrenme ortamları adı verilmektedir (Ji ve ark., 2022). Öğrencilere, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin metinsel, görsel, hareketli animasyon ya da video gibi tekniklerle sunulması, bilgisayar ağları aracılığıyla, televizyon, internet ve taşınabilir elektronik cihazlarla gerçekleştirilmektedir.

Chen, Lambert ve Guidry'e (2010) göre uzaktan eğitim uygulamalarının oldukça önemli bir ögesi haline gelen çevrimiçi öğretim uygulamalarının sağladığı olumlu dönütler, çevrimiçi öğrenmeye yönelik ilgi ve yönelimi artırmaktadır. Bu sayede çevrimiçi öğretim ortamlarının sayısında bir artış eğilimi gözlenmektedir.

Kişilerin öğrenme ortamını kullanma zamanlarına göre çevrimiçi öğrenme eş zamanlı (senkron) ve eş zamansız (asenkron) olarak sınıflandırılmaktadır (Hrastinski, 2008). Eş zamanlı çevrimiçi eğitim, öğrenenler ve öğretmenler taraflarının zamana bağımlı, aynı mekânda ve yüz yüze gerçekleştirdikleri sanal sınıf sistemidir. Öğretenin ve öğrenenin aynı anda birlikte çalışıyor olmaları ile etkileşim gerçekleşmektedir. Geleneksel uygulamalarda daha fazla yer alan bu iletişim sürecine web tabanlı uygulamalar dahil edilebilmektedir. Eğitimi alan ve veren kişilerin ses ve görüntüleri internet aracılığıyla taşınmakta ve eğitim ortamı oluşmaktadır (Martin ve ark., 2022).

Eş zamansız ya da farklı zamanlı çevrimiçi eğitim ise, eğitim veren ve eğitim alan tarafların bağımsız olarak eğitime başlayıp bitirebileceği şekilde hazırlanmış olan platformlardır (Kim ve ark., 2018). Herhangi fiziksel bir öğretim ortamına ihtiyaç duyulmaz. İnternet bağlantısı bulunan bir bilişim teknolojileri cihazı bu eğitime erişim için çoğu zaman yeterli olmaktadır. Öğrenenler ihtiyaç duydukları herhangi bir zamanda eğitime tekrar katılabilmektedirler. Bununla birlikte eğitimci ve teknik bir destek elemanı süreci aktif bir şekilde yönetmektedir. Bilgiye erişen öğrenen sayısı, bilgiye erişim sayısı, erişim süreleri ve zamanları gibi birçok istatistiki bilgi depolanır ve raporlar oluşturulup eğitimin etkililiği hakkında fikir edinilebilir. Ancak ihtiyaç anında öğrenenle öğretici arasındaki iletişim hızlı olamayacağından öğrenenin içerikle etkileşiminin daha kuvvetli olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenenler süreç içerisinde öğretmene ihtiyaç duymadan kendi kendilerine de öğrenebilir hale gelebilmektedirler.

Çevrimiçi ortamlar, bireylerin çevreleriyle etkileşim içinde olmalarına, dolayısıyla bu etkileşimin bir sonucu olarak, ortamdan edindiklerine kendi öznel anlamlarını yüklemelerine olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamındaki bilgiyi

alma, hedef ve ihtiyaçlarına dönük olarak yapılandırma, kendi anlamlandırdığı ve yapılandırdığı bilgiyi problem çözmede kullanabilme açısından kişiye has sonuçların elde edilmesine olanak sağlayabilmektedir. Eğitim ortamında bir ders içeriğı ya da akademik programdan ne derece faydalanıldığıнын göstergesi akademik başarı olarak ifade edilmektedir (Demirtaş ve Güneş, 2002). Yüz yüze geleneksel eğitim ortamlarında olduğu gibi çevrimiçi öğretimsel ortamlarda da akademik başarı, ortamın etkililiğine yönelik göstergeler içermektedir.

Öğretimden öte bilgi ve öğrenme kavramlarıyla daha ilgili olan yapılandırmacılık kuramı, bilginin temelden kurulmasını esas alır (Demirel, 2000). Yapılandırmacı öğrenmede öğrenen etkindir. Hedef kazanımlar edinilirken sadece kaynağı dinlemek ya da okumak yerine, sorgulamak, hipotezler kurmak, sahip olunan fikirleri savunmak, karşılıklı fikir alışverişinde bulunmak gibi etkinliklerle öğrenenin aktif olarak sürece katılımı söz konusudur. Bu yaklaşımda öğrenenler, deneyimleri ve bu deneyimler üzerinde ürettikleri düşünceleri kendi dünya görüşlerine göre inşa ederler. Öğrenciler daha fazla bilgi oluşturmak için deney ya da problem çözme gibi aktif teknikleri kullanmaya yöneltmeye ve ardından anlayışlarının nasıl değışimlere uğradığı konusunda düşünmeye, konuşmaya ve çevresiyle etkileşim kurmaya teşvik edilmektedir (Bada ve Olusegun, 2015).

Ally'e (2004) göre çevrimiçi öğrenme, öğretim materyallerine erişimin çevrimiçi ortamlar aracılığıyla mümkün olduğu, öğretenin, öğrenenin ve içeriğinin etkileşim halinde, öğrenme için öğrenene destek ve bilgiyi edinebilme için bireysel anlamı yapılandırma ve öğrenme deneyimini geliştirmek olarak nitelendirilmektedir. Genel hatlarıyla düşünüldüğünde bu ifadeye göre geleneksel yüz yüze eğitim ortamlarında yürütülen eğitsel süreçlerin çevrimiçi ortamlara aktarılması durumu söz konusudur. Geleneksel eğitim ortamlarından farklı olarak çevrimiçi öğrenme ortamlarında, kişilerin zaman ve mekândan bağımsız olarak, metinsel, görsel, çoklu ortam özellikli çok sayıda farklı biçimde sunulabilme imkânına sahip öğretimsel içeriğe, internet desteğıyle eş zamanlı ya da eş zamansız olarak erişebilmeleri mümkündür (Anderson, 2004). Dolayısıyla çevrimiçi ortamlar öğrenenlere

çevreleriyle farklı ve zengin etkileşim imkânları sunabilmektedir. Bu durum, öğrenenlerin çevrimiçi ortamlarda öğreticiden daha çok içerikle yoğun bir etkileşim kurabilmesine ortam oluşturmaktadır. Mevcut içeriklerin farklı biçimlerde olması ve akran etkileşimi de çevrimiçi öğretim ortamlarında önemli değişkenler arasında yer almaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşım varsayımlarıyla bir çevrimiçi öğrenme ortamı özellikleri Ally'e (2004) göre şu şekilde ifade edilmiştir.

1. Öğrenme aktif bir süreç olmalıdır. Öğrencileri aktif tutmak, planlanacak üst düzey anlamlı faaliyetlerle bilginin bireysel olarak anlamının oluşturulmasını kolaylaştırır.
2. Öğrenenler, eğitmen tarafından sunulan bilgileri olduğu gibi kabul edip içselleştirmek yerine bilgilerini kendileri yapılandırmalıdır. Öğrenenlerin diğer öğrenenler ve eğitmenlerle etkileşim kurabilmeleri için almaları gereken inisiyatif ve içeriğini edinilmesindeki etkin kontrol mekanizmaları sayesinde kaliteli bir etkileşime sahip çevrimiçi öğretim ile bilginin yapılandırılması kolaylaştırılır.
3. Yapılandırmacı öğrenmelerin kolaylaştırılması amacıyla iş birlikçi öğrenmelerin teşvik edilmesi gerekmektedir. İş birlikçi gruplar belirlenirken grup üyelerinin tecrübe seviyesi ve öğrenme stilleri gibi kişisel yeterlilikleri göz önünde bulundurulmalıdır.
4. Öğrenme sürecinin kontrolü öğrenene verilmeli, yeterli miktarda rehberlik yapılarak öğrenme hedefleri hakkında karar verebilmelerini izin verilmelidir.
5. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin bilgileri içselleştirmek ve sunmak için ihtiyaç duyacakları zaman ve fırsat imkânı onlara sağlanmalıdır.
6. Öğrenmelerin öğrenenler için anlamlı hale getirilmeli, bilgiyi yapılandırabilmeleri için gereken öğrenme materyalleri ve öğrenenlerle ilgili örnekler sağlanmalıdır.
7. Sosyal buradalığın teşviki ve yüksek seviyelerde öğrenmelerin sağlanabilmesi için öğrenmeler etkileşimli olmalıdır.

Öğrenme ortamlarını etkili ve verimli olabilmesi için çevrimiçi öğrenme ortamlarının sahip oldukları yapısal özellikler, dayandıkları kuramsal temel ve öğretimsel düzenlemeler

oldukça önemlidir. Özel öğretim taleplerine yeterli cevabın verilememesi, eş zamanlı ve eş zamansız iletişime destek veremeyen ortamların varlığı, farklı biçimlere sahip içeriklerin eklenmesi, etkileşim imkânı ya da kişiselleştirme gibi olanakları sağlayamayan ortamlar, çevrimiçi öğrenme ortamlarının daha verimli kullanımı ve iyileştirilmesi önünde duran en temel sınırlılıklar arasında yer almaktadır (Pala ve Erdem, 2015).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrenenlerin hem kendi aralarında hem de öğretene aralarında kurdukları etkileşimler, öğrencilerin ortamda bulunma durumlarını etkilemekte, katılımlarını teşvik açısından fayda sağlamakla dolayısıyla merkeze öğrencinin alınmasını ve öğrenmelerin olumlu yönde etkilenmesini sağlamaktadır. Buradalık olarak da ifade edilebilen katılım kavramı genellikle etkileşim ortamında yer almak anlamında kullanılmaktadır. Katılımda aynı ortam içerisinde iletişim kurma, etkileşime girme, duygusal ifadeler kullanma, fiziksel hareketlerle destekleme gibi özellikler bulunmaktadır. Çevrimiçi ortamlar, geleneksel yüz yüze eğitim ortamlarında karşılaşılabilecek katılım özelliklerini taşımamaktadır. Dolayısıyla yüz yüze eğitim ortamlarında görülen katılımın, içeriklerin analizinde, sentezinde, geliştirilebilir aktif düşünme becerilerinde, problem çözmede, bu bağlamda zamanı daha verimli kullanmada kayda değer faydalar sağladığına dair çalışmalar bulunmaktadır. Yine de geleneksel eğitim ortamlarında görülen katılım özelliklerinin yerini çevrimiçi ortamlardaki katılım özelliklerine bırakmakta, hem bireysel hem de sosyal olarak katılım sağlanmaktadır (Hrastinski, 2009).

Çevrimiçi tartışmaların kullanımı, öğrenenlerin akranları ve öğretmenleriyle yansıtma, keşfetme ve iletişim kurma fırsatları sunan yapılandırmacı yaklaşım kuramına dayanmaktadır (Aderibigbe, 2021). Gerçek zamanlı çalışabilen uygulamalarla eş zamanlı ya da forum gibi araçlar aracılığıyla eş zamansız olarak gerçekleştirilebilen çevrimiçi tartışmalar, bireyler arasındaki farklı bakış açılarının sunulması ve iş birlikçi öğrenmeler konusunda bilginin yapılandırılmasına destek sunmaktadırlar.

Çevrimiçi tartışmalarla geleneksel yüz yüze ortamda yapılan tartışmaları karşılaştıran Campbell, Gibson, Hall, Richards ve Callery (2008) çevrimiçi ortamda yapılan

tartışmaların, en az yüz yüze ortam tartışmaları kadar başarılı olduğu, etkinlik ve akademik başarı açısından daha yüksek puanlara erişildiği, öğrenenlerin analitik düşünebilme yetilerinin kullanılması ve geliştirilmesi bakımından olumlu sonuçlar yarattığı bulgularına erişmişlerdir. Sosyal anlamda çekingen öğrencilerin yüz yüze tartışmalarda daha sessiz kalmayı tercih etmeleri ya da öğrenenlerin kendilerini çevrimiçi tartışmalarda bir rekabet ortamı içinde hissetmemeleri bu duruma sebep olarak gösterilebilmektedir.

Çevrimiçi tartışmalarla ilgili yapılan çalışmaların çoğu eş zamansız olarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların bazıları eş zamansız tartışmalara katılımın öğrenmeyi artırdığı, eş zamansız tartışmalarda öğrenenlerin birbirlerine bağlılık ve problemlere daha hızlı ve verimli çözüm üretme konularında daha olumlu sonuçlar ortaya çıkardığını göstermiştir. Eş zamansız tartışmalarda öğrenciler, diğer öğrenen ve öğreticiyle daha fazla etkileşim kurabilir ve anlık dönütler alabilirlerken, eş zamanlı tartışmalarda öğrenenlerin eğitimi alacağı yeri kendilerinin seçmesi, herhangi ekstra bir maliyet olmadan içeriğe tekrar tekrar ulaşabilmesi gibi avantajlar söz konusudur (Clark, 2015).

Clark (2015) öğretmenler açısından aynı anda çok sayıda öğrenenin değerlendirilmesi, yavaş öğrenenler için konu tekrarına gerek kalmaması gibi açılardan eş zamansız çevrimiçi tartışma etkinliklerinin kolaylaştırıcı ve esnek yapıları nedeniyle geleneksel tartışmalara nazaran öğretmenlere daha fazla imkân sağladığını belirtmiştir. Ayrıca çekingen öğrencilerin çevrimiçi tartışma ortamlarına daha rahat adapte olabilmeleri ve bu ortamlarda rekabet ortamına dönüşebilecek bir yapının olmayışı öğrenenler açısından sağlanabilecek avantajlar arasında yer almaktadır.

Etkili bir uzaktan eğitim veya çevrimiçi eğitim ortamının, öğrenen ve öğretenlerin yanı sıra öğrenme topluluğunun tamamını kapsayacak şekilde tasarlanmasını öneren Moore (1989), öğrenci-içerik etkileşimi, öğrenci-öğretmen etkileşimi ve öğrenci-öğrenci etkileşimi üzerinde durmuştur. Eğitimin olmazsa olmazı olarak gördüğü ilk etkileşim türü öğrenciyle içerik etkileşimidir. Bu etkileşim, öğrenenin bakış açısı ya da zihinsel bilişsel yapısında değişikliklerle sonuçlanan entelektüel bir etkileşim oluşturma sürecidir. Bu süreçte

kazandırılmak istenen hedef davranışa ait içerik, öğrenen tarafından incelenir ve değerlendirilir. Öğrenen, içerikle etkileşime girdikçe fikirlerinin yapılanması ve o içerikle ilgili bilgilerinin yerleşik hale gelmesi mümkündür. Moore'a (1989) göre bir diğer etkileşim türü öğrenenle öğretene arasındaki etkileşimdir. Çoğu eğitimci tarafından esas olarak görülen bu etkileşimde öğretmenler, öğrenenlere, içeriğe dair motivasyon ve ilgi sağlamaya ve sürekli olmasına çalışmaktadırlar. Öğrenenlerin müfredat ve içeriğe hâkim olabilmesi için öğretmenlerin sağlayacağı tavsiyeler, destekler ve teşviklerle süreç içinde etkileşim kurulmaktadır. Üçüncü etkileşim türünde ise herhangi bir öğretmenin fiziksel olarak varlığının olup olmamasından bağımsız olarak, öğrenenlerin tek başlarına ya da grup ortamlarında diğer öğrenenlerle aralarındaki etkileşimdir. Bu etkileşimde öğrenenler kendi aralarında yapacakları tartışmalar ve fikir alışverişleriyle öğrenmelerini sağlarlar. Türü fark etmeksizin etkileşimin katılıma teşvik ve motivasyonun yüksek tutulmasında önemli rol oynamaktadır.

Eğitim alanında motivasyon kavramı, öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için çok elzem bir faktör olarak görülmektedir. Öğrenen motivasyonunun, öğrenmelerin kalıcılığı, akademik başarı, derse olan tutum ve memnuniyet gibi birçok kavramla çok yakından ilişkili olduğuna dair çok sayıda çalışma mevcuttur (Bayındır, 2021; Delialioğlu, 2004; Fryer ve Bovee, 2016; Huang ve ark., 2014). Öznel olarak değişim gösterebilen öğrenci motivasyonu genellikle dışarıdan ya da içeriden gelen uyaranlarla artış gösteren istem durumu olarak ifade edilebilmektedir. Öğrenme süreçlerinin tamamının sorumluluğunu alma durumu oluşturan çevrimiçi öğrenme ortamları, öğrenenlerin öğrenme ortamlarını seçmeleri, düzenlemeleri, ortam ve süreci planlamaları, değerlendirme yapmaları gibi farklı zorluklarla öğreneni baş başa bırakırlar. Bu anlamda öğrenenin hedefe ulaşabilmesi, istendik davranışlar kazanabilmesi ve karşılaşılabileceği bu zorluklarla başa çıkabilmesi için kilit nokta motivasyon olmaktadır (Uçar, 2019).

Dindar'a (2016) göre eğitim araştırmacıları ve tasarımcıları, öz-belirleme kuramı, özerklik, yetkinlik gibi kavramların ele alınarak, motivasyona ilişkin durumların olumlu anlamda öğretim sürecine nasıl dâhil edilebileceği konularına daha fazla yoğunlaşmakta,

dolayısıyla karar vericilere rehberlik yapabilmektedirler. Çevrimiçi öğretimsel tartışma ortamları, kişiler ya da öğrenenler tarafından fikirlerini sunabildikleri, kendilerini anlatabildikleri sosyal bir iletişim aracı olarak görülebilmektedir. Herhangi bir tartışma konusunu ele alarak farklı açılardan yaklaşım kabiliyeti edinmek, bakış açısı kazanmak, etkili ve verimli öğrenmeler edinebilmek için oldukça avantajlı ortamlar olarak düşünülebilmektedir. Aksine, tartışmalar sonucu hiçbir şey edinmedikleri, sadece zorunluluk ya da sorumluluğu atmak gibi sebeplerle içinde buldukları herhangi bir işlevi olmayan ortamlar olarak da ele alınabiliyorken, sosyalleşmek, çevre edinmek, ilgi görmek ya da tartışılan konularla ilgili etkileşim kazanmak amaçlı olarak da düşünülebilmektedir (Pala ve Erdem, 2020). Bu çalışma, bu mantıkla çevrimiçi öğretim ortamlarındaki öğretimsel tartışmalara katılanların, katılım stillerini belirlemek, bu stillere göre akademik başarıları ve motivasyonları üzerindeki olası değişimleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, öğrenenlerin çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stillerine göre çevrimiçi öğrenmelere yönelik motivasyon ve akademik başarılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Belirlenen bir hedefe erişme ya da isteneni elde etme, başarı olarak tanımlanmaktadır. Eğitsel anlamda ele alındığında, öğrencilerin eğitim ortamındaki ders veya akademik programdan ne ölçüde faydalandığının bir göstergesidir (Özgüven, 2021). Akademik başarı ya da akademik performans, öğrenenin, öğretenin ya da eğitim kurumunun hedefler doğrultusunda eğitilmesinin sonucu olarak tanımlanmakta, eğitim programlarının etkinliğine karar verme bakımından önemli kriterlerden biri olarak kabul edilmektedir (Abolmaali ve ark., 2014). Öğretim ortamında verilen içeriklere ilişkin yapılan değerlendirmelerin not ya da puanlarla, belirlenen beceriler ya da kazanılan bilgilerin ifade edildiği akademik başarı kavramı en başat değişkenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Öğrenme ortamlarındaki çoğu düzenleme, akademik başarının yükseltilmesi amacıyla

gerçekleştirilmektedir. Akademik başarının, eğitsel anlamda arz ettiği önem, bu çalışma kapsamında ele alınan çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stilleri boyutunun, bu kavram üzerinde yaratacağı olası bir farklılaşmayı önemli kılacaktır.

Özellikle tartışma forumlarının son yıllarda kullanımının artmasıyla çevrimiçi öğretimsel tartışma ortamlarının etkili ve anlamlı bir şekilde kullanımı konusundaki anlayışın geliştirilmesi eğitsel anlamda bir gereklilik haline gelmiştir. Bu bağlamda çevrimiçi öğrenme ortamları, çevrimiçi tartışmalar, öğrenenlerin çevrimiçi tartışmalara katılım stilleri, çevrimiçi motivasyon konularıyla ilgili çok sayıda çalışma yapılmış, ancak araştırmacılar bu konularla ilişkilendirilmiş akademik başarı ya da motivasyon gibi faktörlere bağlı değişkenlerin tekrar ele alınarak çalışmaların çeşitlendirilmesi gerektiği vurgusunu yapmışlardır.

Pala ve Erdem (2020), bireylerin çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stillerinin belirlenmesiyle alakalı çevrimiçi ortamlardan etkili öğrenmeler meydana getirmeyi hedefleyen öğretmen ya da öğrenenlere katkı sağlaması amacıyla bir ölçek geliştirmişler ve uygulama sonrasında bazı bulgulara ulaşmışlardır. Çalışmanın sonuçları, ölçeğin, öğreticiler tarafından iyi düzenlenmiş tartışma ortamlarını oluşturabilmek amacıyla kullanılabilirliğini ve öğrenenlerin katılım stillerine uygun roller vererek, öğrenenlerden daha fazla verim alınabileceğini göstermiştir. Daha önce alan yazındaki herhangi bir araştırmada bu ölçeğin çıktılarının verimliliği değerlendirilmemiş, çevrimiçi öğrenme ortamlarında gösterilen performansların değerlendirilmesinde katılım stilleri referansıyla karşılaşılmamıştır. Bu çalışmayla, öğrencilere, kendi öğrenme sürecini ve tartışma biçimini daha etkili yönetme, kendi katılım stili üzerinde düşünme ve bilinç kazandırma açısından faydalı bulgular sunulabileceği düşünülmektedir.

Alan yazında çevrimiçi öğretimsel tartışmaların, öğrenme performansı üzerindeki etkilerine ilişkin sınırlı sayıda çalışmanın olması, farklı değişkenlerin, akademik başarı ve motivasyon gibi önemli faktörler üzerindeki etkilerinin eğitsel anlamda taşıdığı önem, özellikle katılım stillerine göre akademik başarı ve motivasyonun farklılaşmasına ilişkin inceleme yapan bir çalışmaya rastlanmamış olması bu çalışmanın çıkış noktası olmuştur.

Bireylerin çevrimiçi tartışmalara katılım stilleriyle çevrimiçi öğrenme motivasyon arasında bir ilişkinin olup olmadığını, aynı zamanda katılımcıların çevrimiçi tartışma ortamlarına ilişkin görüşlerini de araştırarak olan bu çalışma, konu bazında literatürdeki araştırma boşluklarını ele alarak bu alanda çalışma yapmayı planlayan araştırmacılara ve öğretim tasarımcılarına fikir verecek bulguları sağlamayı hedeflemektedir.

Araştırma Problemi

Çalışmada, öğrenenlerin çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stillerine göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik motivasyon ve akademik başarıları incelenmiştir. “Çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stilleri ile akademik başarı ve motivasyon arasındaki ilişki nedir?” sorusu, bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi ışığında şu alt problem cümlelerine yanıt aranmıştır.

1. Çevrimiçi tartışmalarla desteklenmiş öğrenme ortamında öğrencilerin akademik başarı puanları çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stillerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Çevrimiçi tartışmalarla desteklenmiş öğrenme ortamında öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyon puanları çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stillerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Çevrimiçi öğretimsel tartışmalarla desteklenmiş öğrenme ortamında öğrencilerin akademik başarı puanlarıyla çevrimiçi öğrenme motivasyon puanları arasında ilişki var mıdır?
4. Çevrimiçi öğretimsel tartışmalarla desteklenmiş öğrenme ortamına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

Sayıtlılar

Çalışma çerçevesine ilişkin sayıtlılar aşağıdaki şekilde belirtilmektedir. Bu bağlamda;

- Araştırma kapsamında çalışma grubundaki öğrenenlerin sahip oldukları teknolojik yeterlilikler, yaşantıları ve motivasyonları kişiye göre değişiklik gösterebilmektedir. Mevcut durumun, çalışmanın değişkenleri üzerinde bir etki yaratmadığı,
- Çevrimiçi öğretimsel tartışma ortamındaki paylaşımların uygulamaya katılım sağlayan öğrenenlerin bizzat kendileri tarafından yapıldığı,
- Öğrenenlerin çevrimiçi öğretimsel tartışma ortamına katılım sağlayabilmeleri için gereken asgari teknik alt yapıya sahip oldukları,

çalışmanın sayıtlıları olarak ele alınmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma kapsamında ele alınan problem durum ve amaçlar doğrultusunda edinilen veriler, bu verilerin analizleri ve değerlendirmeleri aşağıda belirtilmiş noktalarda sınırlılık teşkil edecektir.

- Araştırma, 2021-2022 öğretim yılı bahar döneminde Ankara'da bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde eğitim görmekte olan, Sınıf Yönetimi dersini alan, tartışmalara kendi öğrenci numaraları ve şifreleriyle giriş yapabildikleri Moodle ortamı aracılığıyla erişim sağlayan öğrenenlerin katılımlarıyla yapılmıştır.
- Araştırmanın çalışma grubunu 77 kişi oluşturuyor olmasına rağmen, tartışmalara katılan ancak gönüllülük esasına göre çeşitli nedenlerle testlere ya da ölçeklere veri sağlayamayan 13 kişi değerlendirmeden çıkarılmış, analizler 64 kişi üzerinden yapılmıştır. Bu bağlamda elde edilecek verilerin tüm grubu yansıtır olması ya da grubu temsil gücü sınırlıdır.

- Araştırmaya katılımcı sayısının sınırlı olması, verilerin parametrik olmayan yöntemlerle analizini gerektirmiştir. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar, analizlerdeki tekniklerin sonucu açıklayabilme yetenekleriyle sınırlıdır.

Tanımlar

Akademik Başarı: Öğrenenlerin kısa ya da uzun vadeli öğretimsel hedeflere ulaşma düzeyi.

Motivasyon: Bireyi herhangi bir hedefe yönelik harekete geçiren içsel güç.

Çevrimiçi Öğrenme: Uzaktan eğitim kavramı altında, özellikle internet tabanlı çalışan elektronik cihazlar aracılığıyla gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetleri.

Çevrimiçi Öğretimsel Tartışma: Öğrenenlerin, kazandırılmak istenen hedef davranışı, çevrimiçi öğrenme ortamlarında, birbirleriyle konuşmak, fikirleri dinlemek ya da eleştirmek suretiyle elde edebilmelerine olanak sağlayan öğretim yöntemi.

Çevrimiçi Katılım: Çevrimiçi öğretimsel tartışma ortamında yer alma, diğerleriyle ilişkileri sürdürme.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde “Çevrimiçi öğrenmede katılım”, “Çevrimiçi öğretimsel tartışmalar”, “Çevrimiçi motivasyon” ve “Çevrimiçi öğrenmede akademik başarı” başlıkları altında araştırmanın temelini oluşturan kuramsal bilgiler ele alınmış ve alan yazın taramalarıyla ulaşılmış çalışmalar incelenmiştir. Yerel ve uluslararası veri tabanları kullanılarak yapılan taramada konu başlıklarıyla alakalı çok sayıda bildiri, makale, tez, kitap bölümleri ve çevrimiçi içeriğe ulaşılmıştır. Çalışma kapsamına uygun kaynaklar ve bu kaynakların kaynakçaları aracılığıyla ilgili diğer kaynaklara erişilmiştir.

Çevrimiçi Öğrenmede Katılım

Öğretmenlerin temel hedeflerinin, bilgi nesnelерinin öğretmenden öğrenciye aktarılmasından öte, öğrencilerin öğrenme yaşantıları, dolayısıyla deneyimler kazanması gerektiğini varsayan yapılandırmacı öğretim modelleri, yönelimlerini aktif öğrenen modellere doğru kaydırmışlardır (Säljö, 2010). Yapılandırmacılık ve sosyal öğrenme kuramlarını temel alarak yapılan çoğu çevrimiçi öğrenme araştırmaları, çevrimiçi katılım kavramının bilinen diğer tüm değişkenlerden daha etkili olduğunu savunmaktadır (Hrastinski, 2009). Sosyal öğrenme kuramlarının dayandığı temele göre öğrenmeler, başkalarıyla etkileşim içinde gerçekleşmektedir. Bu sebeple öğrenenler sadece yüz yüze bir sınıf ortamında değil, sınıf içi ve sınıf dışında da birbirlerinden yeni bilgiler edinirler.

Bilgisayar ve özellikle internet destekli iletişim araçlarının kullanım sıklığı çevrimiçi öğrenme ortamlarında çevrimiçi katılımın hangi şekil ve değişkenlerle yapılması gerektiği konusunu öne çıkarmıştır. Hrastinski (2009), ait olma, hissetme, düşünme, iletişim kurma ve yapma aktivitelerini kapsayan karmaşık bir süreç olarak tanımladığı çevrimiçi katılımın yükselişte olmasının, çevrimiçi ortamlarda gerçekleşecek öğrenmelerin ilerleyebilmesi açısından oldukça kritik ve çevrimiçi öğrenmede ele alınan öğrenme değişkenleri arasında diğerlerine göre daha etkili olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda çevrimiçi katılıma,

öğrenme ortamındaki diğer öğrenenlerle etkileşimin kurulması ve öğrenmelerin bu yöntemle gerçekleştirilebilmesi denilebilmektedir.

Çevrimiçi öğrenme sürecinde, öğretimsel tartışma ortamındaki diyaloglara girmek, bu diyalogların parçası olmak olarak da ifade edilebilen çevrimiçi katılım, öğrenme ile birlikte oluşturulmuş sürecin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrenmeler ile çevrimiçi katılımın arasında doğru bir orantı vardır. Öğrenmeler üzerindeki olumlu etkileri, öğrenenlerin öğretimle ilgili genel memnuniyetleri ve öğretimin kalıcılığı gibi konularda çevrimiçi katılımın önemini artık tartışılmaz bir gerçek olduğunu belirten Hrastinski (2009), çalışmasında çevrimiçi katılımın kendine has özelliklerini farklı başlıklar altında ele almıştır. Bunlardan ilki, çevrimiçi katılımın öğrenme ortamında yer alan diğer öğrencilerle ilişkiler yaratabilme, bağlılık kurma ve bunları sürdürülebilmeyi kapsayan karmaşık bir süreç oluşudur. Çevrimiçi katılımda gruba olan bağlılık önemli bir faktördür. Wenger'ın (1998) topluluk duygusu ile örtüştüğünü belirttiği katılım, bir topluluğa katılmak, o topluluğa hissedilen bağlılık, başkalarına yardım etme isteğiyle birleşmektedir. Dolayısıyla katılım, grup bağlılığına eğilimi artırmaktadır.

Hrastinski (2009) çalışmasının ikinci başlığını, katılımın fiziksel ve psikolojik araçlarla desteklenmesi olarak vurgulamıştır. Bilgisayar gibi fiziksel araçların, insanların iletişim hedeflerine ulaşabilmek için kullandıkları dil gibi psikolojik araçlarla beraber kullanılarak sürece dâhil olmalarını, bilgisayar destekli iletişimi mümkün kılan yazılım ve donanımlarla, öğrenen ve öğretenlerin daha sık etkileşime girmelerinin mümkün olduğu belirtilmiştir. Böylelikle öğreten ve öğrenenlerin daha fazla katılımı daha fazla bilgi ve deneyim paylaşımı mümkün hale gelmiştir. Katılımın konuşmak ya da yazmakla eş bir anlam taşımadığını belirten bir diğer başlıkta, etkileşim olmadan da dış dünya ile sosyal ilişkiler kurulabileceği, fiziksel olarak olmasa da yapılan faaliyetlerin kişilerin aslında hem kişisel hem de sosyal düzeyde çevrimiçi katılımın mümkün olabileceği ele alınmaktadır. Hrastinski'ye (2009) göre çevrimiçi katılımın analizi oldukça karmaşıktır ve katılım sadece konuşmak ve yazmakla eş anlama gelmemektedir. Çalışmanın, çevrimiçi katılımın

karakteristik özelliklerinin sunulduğu son başlığı ise katılımın akranlarla iş birliğinin içerilebilmesi ancak yine de esas olanın katılımın her türlü ilişkiyi içerebilmesidir.

Anlamalı öğrenmelerin gerçekleşmesine yardımcı olabilen ve farklı katılım ve iletişim şekillerine olanak sağlayan etkileşim kavramı, Anderson (2004) tarafından iki nesne ya da aktivite gerektiren ve bu nesne ya da aktivitelerin birbirlerini karşılıklı olarak etkileyebilmesi durumları olarak ele alınmaktadır. Katılım için etkileşim oldukça önemlidir. Etkileşimi, öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğretici ve öğrenen-içerik başlıklarıyla ele alan Moore'a (1989) karşılık Berge (1998) kişilerin birbirleriyle olan etkileşimi ve içerikle olan etkileşimi şeklinde iki gruba ayırmıştır.

Etkileşimi merkeze alan birçok çevrimiçi öğrenmede katılım çalışmasında esas olarak kabul edilen konu, etkileşimin niceliğinin değil, niteliğinin ön planda olmasıdır. Bu bağlamda etkileşim biçimi, çevrimiçi katılımın kalitesini etkilemekte ve dolayısıyla da öğrenme ve başarı üzerinde farklı sonuçlar oluşturabilmekte, çevrimiçi katılımın nasıl ya da neden oluştuğunun yapılandırılması gereğini ortaya çıkarmaktadır.

Cheong ve Cheung (2008), çevrimiçi katılım ve etkileşimin, çevrimiçi öğretimsel tartışma ortamlarında bilgilerin yapılandırılması, kritik düşünme yapısının geliştirilmesi, bakış açılarının geliştirilmesi ya da değiştirilmesi gibi çok sayıda fayda sağlıyor olmasına rağmen, öğrenmelerin sağlanması, etkililiği ve kalıcılığı açısından önemli sorunlar teşkil ettiğini belirtmektedir. Bu bağlamda öğretimsel ortamların tasarımında katılımın teşviki oldukça büyük önem kazanmaktadır. Katılım teşvikinin sağlanabilmesi için çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılımın şekilleri, sistemsel dönüt yapısı, ortamdaki konu başlıkları, başlıkları takip sistemi, bireysel ifadelerin sunum şekilleri, ortamın görsel açıdan tasarımı gibi çok sayıda kavramın ele alınmasını gerektirmektedir. Bununla birlikte öğrenenlerin, karmaşık bir süreç olan çevrimiçi katılım davranışları, öğretimsel beklentileri, hedefleri ve diğer bireylerle kuracakları etkileşim şekilleri gibi kişisel özellikleri de bu ortamlardaki öğrenmeler üzerinde etki yaratacak diğer kavramlar arasındadır (Pala ve Erdem, 2020).

Çevrimiçi tartışma ortamına iletilen mesaj sayısı, öğrenenlerin çevrimiçi öğretimsel tartışma ortamına erişimi ve ortamda kalma süresi ile ilgili bilgiler, ortamdaki nitelikli mesaj sayısı, paylaşımı yapılan iletilerin okunma sayısı, toplam ileti sayısı, iletilerin uzunluğu, tartışma başlıkları sayısı gibi çevrimiçi öğrenmeye katılımın belirlenmesinde etkileşim temelli birçok gösterge kullanılmaktadır (Pala, 2014). Öğrenme ortamının yapısı, özellikleri, öğretmenler ve öğrenenler çevrimiçi katılım konusunda en büyük etkiyi yaratan kavramlardır. Alan yazında çevrimiçi öğretim ortamına katılıma tesir eden faktörler, öğrenenin diğer öğrenenlerle olan etkileşimi ve katılım seviyesi, öğrenmeleri yönetme bilinci, iş birliği öğrenmede etkileşimler, ortama iletilen mesaj ve ortamda okunan sayfa sayıları, tartışma başlıklarının öğrenenler tarafından incelenme süreleri, etkileşim miktarı, öğrenenlerin önceki bilgileri, öğreticinin ders içerisinde sağladığı geri bildirimleri, ortamda kurulan etkileşim şekilleri, öğrenenlerin kendi aralarındaki sosyal etkileşimleri, eğitim kapsamı, öğrenenlerin bireysel farklılıkları, teknolojik altyapı, yeterlilik ve ara yüze ilişkin teknik kapsam, öğretimsel konu içeriğiyle sağlanabilen deneyim ve öğretmenlerin aktiflik durumları olarak ele alınmaktadır (Fredericksen ve ark., 2000; Gerbic, 2006; Heo ve ark., 2010; Hew ve Cheung, 2008; Hrastinski, 2009; Morris ve ark., 2005; Pala, 2011; Vonderwell ve Zachariah, 2005).

Çevrimiçi öğretimsel tartışma ortamlarına katılıma etki eden faktörleri, öğrenme ortamı, müfredat ve öğrenen faktörleri olarak üç kategoride inceleyen Pala (2014), öğrenme ortamı kategorisine, teknolojiye erişim ortamını, bilgisayar yazılım ve donanımına kontrol edebilecek kadar yetkin olmayı, tartışma ortamındaki öğrenen sayısını, olası teknik problemleri, katılım oranının düşmesine sebep olan öğrenene ait içsel nedenleri, öğretimsel içeriğin önemini, konuşma yerine yazının kullanılmasını, yazım kurallarına uygun, resmi bir dil kullanılma gereksinim ve zorunluluğunu ve katılımı zorunlu olarak yapma endişesini dâhil ederken, tartışma konusunun öğrenen tarafından ilginç bulunmaması, tartışmanın değerlendirilmesi kısmına ilgi çekilememesi, tartışmanın bir zorunluluk sonucu mu yoksa istemli bir davranış olarak mı yapıldığının tespitinin zor olması, mevcut tartışmaların ders

içeriğiyle ilişkisi, ders yükünün ağırlığı gibi faktörler müfredat kategorisine, tartışmaya yönelik sahip olunan bilgi miktarı, konuya karşı uzmanlık, tartışma ortamlarının basılı ortamlara tercih edilmeyebilmesi, zaman sıkıntısı, motivasyon ve disiplin, doğru planlama gerekliliği, fazladan iş yükü, tartışmanın önemi ve değerinin kavranamaması gibi faktörleri ise öğrenen ile ilgili faktörler olarak nitelendirmiştir (Pala, 2014).

Khlaif'e (2017) göre eş zamansız çevrimiçi tartışmaların eleştirel düşüncüyü geliştirme, okuma ve anlama becerilerini artırma, öğrenen-öğreten ve öğrenen-öğrenen etkileşimlerini yükseltme gibi etkilerinin biliniyor olmasının yanı sıra, Wut ve Lee (2022) dijital ortamda yazarak iletişim kurmayı tercih etmeyen ya da tercihen ya da zorunlu olarak sadece yazma ve okuma yoluyla öğrenenlerin sürece katılmalarını sağlamasının ve dinleme yoluyla ya da düşüncelerini söyleyerek kendilerini ifade etmeyi tercih eden öğrenenler tarafından duyulan gereksinimleri karşılayamaması durumunun bu ortamlara katılım ve etkinlik anlamında olumsuz etkiler oluşturduğunu belirtmiştir.

Seethamraju (2014) duruma ve konuya uygun bir tasarım ortamı ve sunum şekliyle yapılan tartışmaların, sorunlarla başa çıkma, problem çözme, kritik düşünme ve daha verimli ve etkili öğrenmelerin sağlanabilmesi için gerekli ve önemli olduğunu belirtmiştir. Çevrimiçi öğrenmenin ve çevrimiçi tartışma ortamlarının kayda değer bir hızla yükselen kullanım oranı ve bu kullanım durumuna duyulan zorunluluktan dolayı istenen verim ve etkinliğin kazanılabilmesi, çevrimiçi öğrenmelere katılımın sağlanmasıyla olasıdır. Bunun gerçekleşmesi ise duruma göre özelleştirilebilme yeteneğine sahip, kişisel farklara uyum sağlayabilme kapasitesi bulunan öğretimsel ortamların tasarlanmasıyla mümkündür.

Çevrimiçi Öğrenmede Katılım ile İlgili Araştırmalar

Chiu, Yang, Liang ve Chen (2010), ilköğretim seviyesindeki öğrenenlerin akran grupları şeklinde ayrıldıktan sonra eşleriyle olan çevrimiçi tartışmalarını analiz ettikleri çalışmalarında eş zamanlı çevrimiçi işbirlikçi öğrenmeye hangi farklı şekillerde katılım sağladıklarını araştırmışlardır. 278 katılımcının dâhil olduğu bu çalışmada öğrenciler rastgele atanmış üçer kişilik gruplara ayrılmış, işbirlikçi öğrenme sistemiyle kavram

haritaları oluşturup paylaşarak bir gruba ait ödevi tartışmış ve tamamlamışlardır. Her bir öğrenciye ait tartışma verileri toplanmış, kategorilere ayrılmış ve biriktirildikten sonra analiz edilmiştir. Öğrenciler tartışma özelliklerine göre istatistiksel olarak sınıflandırılmış ve az katkı sunan, koordinasyona önem veren, iletişimsel ve görev odaklı olmak üzere dört farklı kategori elde etmişlerdir. Bu kategoriler arasından örüntüleri görev odaklı olan ve ağırlıklı olarak iletişimsel davranışlar gösteren öğrenenlerin, koordinasyona önem veren ve grupla iş birliğine daha az katkılar sunan öğrenenlere göre daha yüksek öğrenme performansları sergiledikleri ve bilgilerinin kalıcılığının daha fazla olduğu bulgusuna erişmişlerdir.

Kim ve Ketenci (2019) çalışmalarında çevrimiçi eş zamansız tartışma ortamında öğrenci katılımı modeli önermeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar iki aşamalı yürüttükleri çalışmanın ilk aşamasında, çevresel katılımcılar (peripheral participants), gelen katılımcılar (inbound participants) ve tam katılımcılar (full participants) olarak üç düzeyde öğrenci katılımını modellemişler her bir katılım profilinden elde edilen doğrulama testleri sonuçları, modellerin, mesaj kalitesi ve başarı puanları açısından anlamlı bir şekilde birbirlerinden ayrıldığını göstermiştir. İkinci aşama ise profil oluşturma tekniklerinin çevrimiçi işbirlikçi öğrenme yaklaşımına göre bir tekrar niteliği taşımaktadır. Öğrenenler bilişsel, davranışsal ve duygusal boyutlarında üç farklı katılım düzeyinde yer almışlardır. En fazla katılım tam katılımcılar tarafından, sonrasında ise gelen katılımcılar ve çevresel katılımcılar tarafından sağlanmıştır. Öğrencileri yorum yapma ve diğer öğrenenlerle etkileşim kurmaya teşvik etmenin performansları üzerinde olumlu etkiler yaratabileceği vurgulanmıştır.

Vonderwell ve Zachariah (2005), çevrimiçi ortam aracılığıyla iki lisansüstü seviyedeki sınıfa verdikleri çevrimiçi ders içeriğinde, öğrenene sunulan fazla bilgi yükünü, teknolojinin ve kullanılan ara yüzün yapı ve özelliklerini, öğretmenin konusu üzerindeki teknik ve eğitsel yeterliliğini, öğrenenlere atanan kolaylaştırıcı ve özetleyici gibi öğretimsel roller ve görevleri katılıma etki eden faktörler olarak belirtmişlerdir. Öğrenenlerin kendi aralarında ve öğretmenlerle kuracakları karşılıklı bağımlılığın, toplulukta ortak öğrenme hedeflerinin anlaşılabilir olması açısından etkili öğrenmeler için önemli olduğunu, öğreticilerin öğrenen

gereksinimlerini belirleme ve buna göre öğrenmeyi geliştirmesine yardımcı olabilmesi bağlamında öğrenenlerin katılımının ve katılım stillerinin yakından takip edilmesi gerekliliğini ortaya koymuşlardır.

Zuckerman, Blau ve Monroy-Hernández (2009), katılımcı stillerini, proje üreticiler ve sosyal katılımcılar olarak ikiye ayırdıkları çalışmalarında çevrimiçi katılımı duyulan ihtiyaca göre incelemişlerdir. Scratch uygulamasının çevrimiçi ortamında aktif olarak görev alan İsraili öğrencilerin ortama katılım şekillerini, sağladıkları katkıları ve bunlardan edindikleri tatmini araştırdıkları çalışmada edindikleri bulgulara göre üyelerin cinsiyetlerinin katılım stili ya da proje içeriğine herhangi bir etkide bulunmadığı, tartışma ortamındaki çok sayıda geri bildirim her iki katılımcı grubunu da tatmin ettiğini, ancak sosyal katılımcı öğrencilerin kendi grubundaki diğer öğrenenlerle daha fazla ve öncelikli etkileşime girmesi, onlara daha fazla geri bildirim sunmaları nedeniyle geri bildirimlerin bu grupta proje üreticiler grubuna nazaran daha fazla etki sağladığını belirtmişlerdir.

Çevrimiçi öğrenme ortamına katılımı ele alan Rafaeli ve Ariel (2008), katılımcıları, öğretimsel içeriğe katkı sağlayanlar, toplulukla etkileşim kuranlar ve sessiz katılımcılar şeklinde üçe ayırmışlardır. Vikipedistler olarak adlandırdıkları katılımcıların, katılım ve ortama sağladıkları katkıların araştırılması ve bu durumla alakalı motivasyonlarının ölçülebilmesi için tek bir perspektif ya da tek boyutlu ölçeklerle sınırlandırılmaması gerektiğini, profesyonel/profesyonel olmayan, yapıcı, çatışmacı, sürekli/tek seferlik katılım, anonim/tanınabilir katılım, içeriğe sunulan katkı, topluluk katılım ve sessiz katılım gibi boyutlarında ele alınarak araştırmaların genişletilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bento ve Schuster (2003) katılım tiplerini, içerikle ve kişiler arasındaki etkileşim çeşitlerine göre isteksiz katılımcılar, örtük katılımcılar, sosyal katılımcılar ve aktif katılımcılar olarak dört gruba ayırmıştır. Çalışmadaki bu gruplama, öğrenenlerin çevrimiçi tartışma ortamlarındaki katılım performanslarına dayalı şekilde oluşturulmuştur. Ortamdaki diğer öğrenenlerle ve içerikle mümkün olabildiğince aktif bir şekilde, kalifiye katılımcılar olarak etkileşime giren öğrenenler *aktif katılımcılar*, çevrimiçi tartışma ortamındaki hedef içerikten

ziyade diğer öğrenenlerle daha fazla etkileşim kurabilen, paylaştıkları fikirlerin nicelik olarak sayısının fazla olduğu ancak nitelik olarak konuyla ilişkisinin zayıf olduğu öğrenenler *sosyal katılımcılar*, çevrimiçi ortamdaki tartışmalarda çok fazla fikir paylaşmayı tercih etmeyen fakat içeriklere büyük oranda hakim olan öğrenenler *örtük kullanıcılar*, çevrimiçi ortamdaki tartışmalara katılmaktan haz almayan, katılımı zorunluluk gibi hislerle olması gerektiğini düşündüğü oranda yapan, diğer katılımcılar ve konu içerikleriyle mümkün olduğunca az ya da hiç etkileşime girmeyen öğrenenler ise *isteksiz katılımcılar* olarak adlandırılmıştır.

Gerbic (2006), örtük katılım, yansıtıcı monolog ve çok seslilik olarak isimlendirdiği katılım şekillerinde öğrenenlerin çevrimiçi öğretimsel tartışma ortamındaki stillerini kategorize etmiştir. Örtük katılımcılar, kendine güven eksikliği gibi olası sebeplerle tartışma ortamlarına aktif olarak katılım sağlamamaktadırlar. Sadece ortamdaki iletileri takip etmenin yanı sıra tartışmaları okumak ve diğerlerinin fikirlerini sahiplenmek, yer yer çıkar sağlamak amaçlı ortama katılmaktadırlar. Yansıtıcı monolog katılımcıları ise önce tartışma ortamındaki fikirleri okumakta ve sonrasında ortamı bir duyuru panosu şeklinde değerlendirerek kendi fikirlerini sunmaktadırlar. Etkileşimli ve diyalojik katılımı ise bilgisayar destekli öğrenmenin öğrenme potansiyeli bakımında hem bireysel hem de iş birlikçi öğrenme açısından gerçekleştirilme ihtimali oldukça yüksektir.

Knowlton (2005), eş zamansız tartışmalar üzerinden öğrenmeler üzerine kurduğu taksonomide pasif, gelişimsel, üretici, diyalojik ve üst bilişsel katılım olmak üzere beş basamaklı bir yapıdan söz etmektedir. Her bir katılım basamağıyla alakalı yapılandırmacı yaklaşımın bilgiyi yapılandırma, ortamın öğretimsel kullanışlılığı ve işbirliği olan üç temel ilkesi esas alınmış olmakla beraber, kontrollü bir şekilde kendi öğrenmelerine katkı sağlamak amacıyla en yüksek katılımı gösteren katılımcılara üst bilişsel katılımcılar, bireylerle etkileşimi ön planda tutan, tartışma topluluğun değerini, rolünü ve önemini kavrayarak bu topluluğun bir parçası olmuş, bilgiyi oluşturabilmek için iş birliğine önem veren katılımcılara diyalojik katılımcılar, iş birliği yapmayı biraz daha arka plana atıp, öğretimsel içerikle ilgili katılımı yönelik fikirlerini sunmayı daha önemli sayan, bilgiyi bireysel

olarak yapılandırmayı hedefleyen katılımcılara üretici katılımcılar, nispeten aktif katılım sağlayan ancak yeterince iş birliği kuramayan, dolayısıyla da bilgi yapılandırması bazında çok verim elde edemeyen katılımcılara gelişimsel katılımcılar, tartışmalara katılmaktan çok sadece yazılanları okuyan, iş birliğine önem vermeyen ve dolayısıyla bilgi yapılandırma basamağında zayıf kalan katılımcılara ise pasif katılımcılar adını vermiştir.

Du, Wang, Wang ve Xiao'nun (2022) çevrimiçi ortamlardaki tartışmalara zorunlu katılımın, gönüllü katılımlarını teşvik ve öğrenmelerini artırmak üzerindeki rolünü önermek ve incelemek amacıyla yaptıkları ampirik çalışma, bir kitlesel açık çevrimiçi kurs platformundaki 27767 öğrenciden oluşan geniş çalışma grubundan elde ettikleri veriler kullanılarak yürütülmüştür. Elde edilen bulgulara göre öğrenenlerin tartışma ortamlarına zorunlu katılımları, gönüllü katılımları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmuştur. Bunun yanında öğrenme performanslarıyla zorunlu katılım arasında pozitif bir ilişki saptanmış ve zorunlu katılımın öğrenmelerine olumlu etkiler sağladığı, öğrenenlerin öğrenme performanslarının arttığı gözlemlenmiştir. Zorunlu katılımın gönüllü katılım üzerindeki, tartışmaya katılım zamanı bakımından geç katılım sağlayanlara ve yarı zamanlı öğrenenlere göre tam zamanlı öğrenenler üzerinde daha belirgin etkiler yarattığı da gözlemlenmiş, bu sayede kitlesel açık çevrimiçi kurs platformlarının çevrimiçi öğrenmede zorunlu katılım mekanizmasını etkinleştiren ve kolaylaştıran yeni tasarımsal özelliklerinin kullanılması gerekliliği konusunda kanıtlar elde edilmiştir.

Davidson-Shivers, Muilenburg ve Tanner (2001), çevrimiçi tartışmaların faydalarını belirlemek için 14 lisansüstü öğrencisinin katılımıyla yaptıkları çalışmada öğrenenlerin iki haftalık süreçte çevrimiçi tartışmalara nasıl katılım sağladıklarını araştırmışlardır. Kendilerinin geliştirdikleri bir kodlama şemasıyla katılım sağlayan öğrenenlerin sohbetlerde ve tartışmalarda kurdukları iletişimin şekilleri ve miktarları analiz edilmiş, kadınların erkeklere oranla daha fazla ileti gönderdikleri, tüm katılımcıların genel olarak tartışmalardaki etkileşimlerden keyif aldıkları, sohbet ve tartışmaların öğrenenlerin yansıtıcı düşüncelerine fırsat sağladığı, uygulanan tartışma türlerinin çevrimiçi öğrenme topluluklarında

uygulanabilir seçenekler arasında görülmesi gerektiği bulgularını edinmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda kadınların erkeklere göre çevrimiçi tartışma ortamlarının genelinde daha fazla etkileşime sahip olduğu, bazı çalışmalarda varılan sonuçlara göre sadece çevrimiçi eş zamanlı tartışmaların değil, eş zamansız tartışmaların da öğrenme ortamlarında kullanılmasının önemli ve değerli olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Davies ve Graff (2005), çevrimiçi öğretimsel tartışmaların merkeze öğreneni alan öğrenmeleri teşvik ettiğini raporladıkları araştırmalarında çevrimiçi öğretimsel tartışmaların sağladığı faydaların artan öğrenci performansına dönüşmesi gerektiğini önermişlerdir. Blackboard yazılımı kullanılarak içerik, iletişim miktarı, grup kayıtları gibi çok sayıda işlem verisi kaydedilmiş ve analiz edilmiştir. Yukarıdaki çalışmalara benzer şekilde öğrenenlerin tartışmalara erişim ve katılım niceliklerinden öte içeriğin kalitesinin önemli olduğunu vurgulaya araştırmaya katılan lisans seviyesindeki 122 öğrencinin çevrimiçi öğretimsel tartışma ortamlarındaki etkileşim sıklıklarıyla sene sonunda elde ettikleri başarı notları karşılaştırılmış, etkileşim sıklığı yüksek olan öğrencilerin aldıkları puanların önemli derecede yüksek akademik başarılar elde etmekte faydalı olabileceğine dair herhangi bir bulguya ulaşamamışlardır. Bu bağlamda elde ettikleri diğer bir sonuç ise akademik başarısı düşük olan öğrenenlerin katılım ve etkileşim düzeylerinin daha düşük olmasıdır.

Goggins ve Xing'in (2016) önceki çalışmalardan farklı olarak sosyal bilişsel teoriye dayanan çalışmalarında, çevrimiçi diyalogda iki dinamik yapıli öğrenci katılım modeli önermekte ve kolektif yeterlik, sosyal yetenek, okuma davranışı ve katılımdaki zaman boyutu gibi nispeten daha az çalışılmış faktörleri ve bunlar arasındaki nedensel ilişkileri incelenmiştir. Çalışmada geliştirilen iki öğrenci katılım davranışı modelinin öğrenenlerin öğrenme performanslarını nasıl etkilediği araştırılmış, özellikle okuma davranışı ve katılımın zaman boyutunun gözden kaçan etkileri vurgulanmış, bu modellerin çevrimiçi tartışmalarda kolektif yeterlik, sosyal yetenek, sistem işlevselliğinin rolü ve bu yapıların öğrenci öğrenmeleri üzerinde önemli bir etki yaratmak için katılım davranışıyla nasıl etkileşime girdiğini üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin aktif olarak tartışma ortamlarına sağladıkları

katılım ile gösterdikleri öğrenme performansları arasında doğrusal bir ilişki olduğu belirtilmiş, öğrencilerin, başkalarının gönderileri üzerinde harcadıkları zamanla öğrenme performansları arasında bir paralellik olduğu vurgulanmış, bu bağlamda katılımın zaman boyutunun, öğrencilerin öğrenmesini tahmin etmede, gönderme ve okuma eylemlerinden daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Yükseltürk (2010), çalışmasında anket ve görüşmeler aracılığıyla 196 öğrenenden veri toplamış ve çevrimiçi öğretimsel ortama katılım durumlarını etkileyen faktörleri incelemiştir. Öğrenenlerin bir haftalık süreçte ne kadar süre internette kaldığı, katılım sağladığı dersi geçip geçememe durumu (akademik başarı) ve öğrenenin cinsiyeti gibi değişkenleri çevrimiçi öğretimsel tartışma ortamına katılımı etkileyen faktörler olarak ele aldığı çalışmada bu değişkenlerle katılım düzeyi arasında anlamlı bir ilişki elde edilirken, öğrenenin eğitim durumu, içerikte sunulan konu ve alanına hakim olması, öğrenenin yaşı ve aktif olarak çalışıyor olup olmaması ve çevrimiçi uygulamaya devam edip etmemesi ile katılım düzeyi arasında herhangi anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Araştırmacı, öğrenenlerin ortama gönderdikleri ileti sayısına göre katılım durumunu aktif, orta ve pasif olarak üç grupta ele almıştır. Aktif grupta yoğunlukla akademik başarısı yüksek öğrenenler ve haftalık 14 saat ve daha kısa süreli internet kullananlar, pasif grupta ise haftalık 15-30 saat arası internet kullananlar yer almıştır. Cinsiyete göre sınıflandırmada kadınların erkeklere göre daha aktif katılımcılar olduğu bulgusuna erişilmiştir. İnternette geçirilen zamanla tartışma ortamlarına katılım arasında ters bir ilişki olduğu, dolayısıyla aktif katılımcıların aslında internette daha az vakit geçirdikleri ancak bu vakti aktif öğrenmeler konusunda daha verimli kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca gönderilen mesaj sayısından çok, mesaj içeriğinin kalitesi, öğrenmeler üzerinde daha etkili olmuştur.

Yapılan alan yazın taramasında çevrimiçi katılım çerçevesinde yapılmış çalışmaların elde ettikleri sonuçlar değerlendirildiğinde etkileşim kavramının katılım üzerinde büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir. Aynı zamanda öğrenen motivasyonu üzerinde de etkili olan etkileşim, kişilerin tartışma ortamlarına katılım şekillerinde önemli rol

oyunmaktadır. Katılım biçimlerinin oluşturulması noktasında dayanak noktası olan etkileşim, motivasyon, teknolojik yeterlilik, ihtiyaç ve katılım davranışlarına ilişkin örüntüler, farklı çalışmalarda farklı özellikler açısından ele alınmış olup, bir sınıflama ve stilleri davranışlarla ilişkilendirme sürecine dahil edildiği gözlemlenmiştir.

Çevrimiçi Öğretimsel Tartışmalar

Tartışma kavramı, iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımının en önemli esaslarından biridir. Öğrenenlerinin fikirlerini birbirlerine aktarabilmeleri, bir duruma birden fazla bakış açısıyla yaklaşabilmeleri ve farklı düşünceler üretme ve bu düşünceleri derinlemesine ele alabilmeleri için uygun zemin sağlar (Dunlap, 2005). Tartışmaların, öğrenenlerin farkındalıklarının artmasına, olaylara daha hoşgörülü yaklaşabilmelerine ve daha fazla takdir toplamalarına yardımcı olmanın yanı sıra, öğrenmeleri için en çok fayda gördüklerini belirttikleri etkinliklerden biri olduğu vurgulanmaktadır (Richardson ve Swan, 2019).

Jonassen ve arkadaşları (1995), öğrenenlerin, katılım, etkileşim ya da diyaloglar vasıtasıyla yeni yaşantılardan anlamlar çıkarmaları sırasında, yapılandırmacılık yaklaşımına göre bilme, bilgi oluşturma ve yapılandırma sürecine dâhil olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun sebebi ise öğrenenin uyarıcı veriyi yorumlaması ile anlamın gelişmesidir. Bu bağlamda öğretim ortamlarının tasarımı sürecinde öğrenenlerin öğrenme geçmişlerini dile getirebilecekleri, konu ile ilgili düşüncelerini diğer öğrenenlerle ve konu uzmanlarıyla tartışabilecekleri yapıların oluşturulması kritik değer taşımaktadır.

Öğretimsel tartışmalar genellikle, geleneksel yüz yüze eğitim ortamları olan sınıf ya da laboratuvarlarda gerçekleşmektedir. Geleneksel tartışmalar, eğiticinin tartışmayı başlatması, öğrenenlere bir soru yöneltmesi, öğrenenlerin soruyu yanıtlaması ve ortamdaki tüm katılımcıların bu yanıtı değerlendirilmesi (genellikle doğruluk ya da yanlışlık bazında geri dönütlerle) şeklinde bir etkileşim içermektedir (Ng, 2011). Bu tartışma ortamlarında öğrenenlerin sordukları soruların sayısı oldukça azdır. Bununla birlikte öğrenenlerin birbirleriyle kurdukları iletişim ve etkileşimin niteliği de tartışmaya açıktır. Üstelik mevcut

derslerin zamansal kısıtlamaya tabi tutulması da öğrenenlerin çoğunluğunun bu etkileşime dâhil olması, konuya ilişkin fikirler üretip paylaşabilmesinin önünde büyük bir engel teşkil etmektedir. Burada ortaya çıkan zaman kısıtlamasından kaynaklı problemin çözümünün, tartışmaların öğrenciler tarafından ders saatleri dışında da devam ettirilebilmesi olmakla beraber bunun gerçekleşmesini sağlamak imkânsız olmasa da oldukça zordur (Cheung ve ark., 2011). Clark, (2015) daha içe dönük ve sosyal olmayan öğrencilerin, tartışma ortamına ayak uydurmak, içerikle etkileşim sağlamak, fikir üretmek ve paylaşmak anlamında yetersiz kaldıkları için kendilerini huzursuz hissettiklerini ve onlar için öğretimsel tartışmaların hedefinden şaşmasına neden olduğunu belirtmiştir. Bu durum geleneksel ortamdaki tartışmaların başarısı yüksek ve dışa dönük öğrencilere daha uyumlu olması sonucunu doğurmaktadır.

Bilişim teknolojilerinin eğitim alanındaki kullanımının yaygınlaşmasıyla beraber eğitsel içeriklerin sunumu, fiziksel sınıf ortamlarına ait sınırların ötesine geçerek eğitimin önemli bir parçası haline gelen Bilgisayar Aracılı İletişim (BAİ) (Computer-Mediated Communication – CMC), bilgisayarlar aracılığıyla insanlar arasındaki iletişim olarak tanımlanmaktadır (Gambo ve Özad, 2020). Böylelikle artık öğrenenler, diğer öğrenen ve öğreticilerle çevrimiçi iletişim araçları vasıtasıyla öğretimsel ortamlar oluşturmaya, bilgileri paylaşmaya ve tartışmaya başlamışlardır. Bu bağlamda dijital teknolojilerle, çevrimiçi tartışmaların tasarımı, dijital öğrenme aktivitelerinin önemli araçları haline gelmiştir (Öberg ve ark., 2019). Geleneksel yüz yüze eğitim ortamlarındaki tartışmalarda ele alınan bu sınırlılıkların aşılmasında, bilgisayar aracılı iletişim araçlarının kullanılmasının, eğitimcilere ve öğretim tasarımcılarına yardımcı olabileceği düşünülmektedir (Chih-Ming ve Ying-You, 2020).

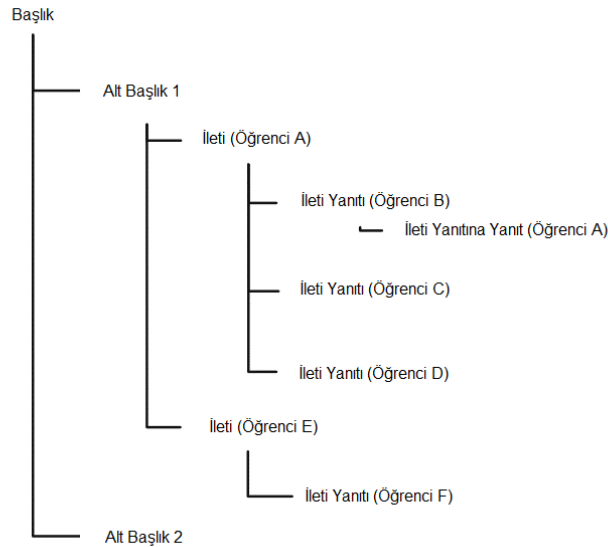
E-öğrenme perspektifinden bakıldığında eş zamanlı ve eş zamansız olmak üzere, her ikisinin de internet tabanını kullandığı iki tip çevrimiçi tartışmadan bahsetmek mümkündür. Zamana bağlı olan, hedeflenen etkileşimi ortaya çıkarabilmek için öğrenenlerin ve öğretenlerin çevrimiçi bir öğretimsel ortamda aynı zaman aralığında

bulunmalarını gerektiren eş zamanlı iletişim teknolojileri ile, zaman ve ortamdaki bağımsız, bu değişkenlerin getirdiği kısıtlamalardan etkilenmeyen, yoğunlukla metin tabanlı yapıya sahip ve öğrenen merkezli bir ortamda soru sorma ve sorulara cevap verme şeklinde yansıtıcı düşünceler gerektiren eş zamansız iletişim teknolojileri, öğretici ve öğrenenlerin tercih ettikleri bu çevrimiçi öğretimsel tartışma araçlarındandır. Eş zamanlı ve eş zamansız tartışma kategorileri kapsamında çok sayıda bilgisayar aracılı iletişim aracı mevcuttur. Kimisi video konferans, kimisi sesli konferans, kimisi ise metin tabanlı tartışma araçları olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Skype gibi araçlarla çevrimiçi tartışmaların ve öğrenciler arasında etkileşimini oluşturabilmesi, katılımcıların aynı anda oturum açmalarıyla mümkündür. Moodle, Blackboard, sanal kampüsler, web uygulamaları gibi genellikle Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) kategorisi altında yer alan araçlarda ise böyle bir oturum açma uygulaması gerekliliği yoktur. Eş zamanlı çalışabilen web konferans araçları, eş zamansız metin tabanlı çevrimiçi tartışma forumları ya da eş zamansız ses ya da video destekli tartışma yöntemleriyle gerçekleştirilebilen çevrimiçi öğretimsel tartışmalar, seviye fark etmeksizin çoğu eğitim kurumunun ve öğreticinin sıklıkla kullandıkları araçlar haline gelmiştir.

Eş zamansız yazışmalarda bir çevrimiçi öğretimsel tartışmaya gönderilen mesajlar dizi halinde iletilmektedir. Tartışma dizileri, zincirler halinde birbirlerine gönderilen yanıt mesajlarıdır. Bu sayede katılımcılar, sırayla okumak vesilesiyle konuşmaları kolayca takip sağlayabilmektedirler. Şekil 1'de prototipi görülen yapı sayesinde bir tartışma dizisine ait temel başlık ve yanıtların görüntülenmesi öğrenenlere kolaylık sağlamaktadır. Bu yapıya göre bir tartışma konusuna ait alt başlıklar, bu alt başlıklara ise öğrencilerin paylaşımları yer almaktadır. Her bir öğrencinin paylaşımına diğer öğrencilerden dönütler gelebildiği gibi gerektiğinde paylaşımı yapan öğrenci, diğer öğrencilerden dönütlere de cevap verebilmektedir (Hew ve Cheung, 2012).

Şekil 1

Çevrimiçi Tartışma Konularının Prototip Gösterimi



Grimes (2021), çevrimiçi öğretimsel tartışmalarda, öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini kullanma ihtimallerinin daha yüksek olduğunu, bunun sebebinin ise tartışma ortamlarının yansıtıcı düşüncüyü desteklediğini, dolayısıyla katılımcıların diğer öğrenenlerin görüş ve fikirlerini okumaya ve bu konuyla alakalı düşünmeye zorladığını belirtmiştir. Daha düzenli katılım sağlayan ve daha düşünceli hareket eden öğrenenler, çevrimiçi tartışma ortamında yüz yüze tartışma ortamlarına göre daha rahat, kaygı duymaksızın, etkin davranışlar sergilemektedirler. Öğrenenlerin daha güçlü tartışma toplulukları oluşturmaları, ortamda birbirleriyle daha sıkı bağlar kurabilecekleri etkileşimler oluşmasını sağlamaktadır. Tartışma topluluklarında gerçekleşen olumlu gelişmeler, katılımcılar arasındaki uyumu, güven duygusunu artırmakta, daha fazla etkileşimle beraber, grubun ihtiyacı olan öğrenme ihtiyaçlarına daha hızlı ve daha etkili cevap verebilmelerine olanak sağlamaktadır. Öğrenenler çevrimiçi tartışma ortamlarında ele aldıkları çalışmalara ait daha fazla okuma yapmaları, dolayısıyla daha fazla atıfta bulunmaları, bu ortamların katılımcılara düşüncelerini açısından daha fazla zaman tanıması, kullanılan kaynakların yazılı ve daha kolay ulaşılabilir olması ise açıklanabilmektedir. Daha hacimli bilişsel ve keyif sonuçlu öğrenmelere

erişebilen öğrenenler, aktif öğrenme imkânlarına sahip oldukları için daha kalıcı ve iyi öğrenmeler edinmektedirler. Öğreticilerin ortamdaki konulara ilişkin öğrenenlere yöneteceği soruların sayısı geleneksel öğretim ortamlarına göre daha azdır. Bu durum öğreticinin zamanını daha verimli kullanabilmesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca katılımcılar arasındaki bireysel farklılıklar çevrimiçi tartışma ortamlarında en aza indirildiği için, öğrenenlerin eşitlik konusunda daha rahat olacakları bilinmektedir.

Alan yazındaki bazı araştırmalarda çevrimiçi tartışmalar için yoğunlukla metin tabanlı çevrimiçi tartışma forumlarının kullanıldığı, bu forumların metinsel olmayan ipuçlarını barındırması nedeniyle etkileşim kurmanın zaman alıcı ve bazen oldukça karmaşık olabileceği vurgulanmıştır (Clark, 2015; Rovai, 2001). Bunun yanı sıra metin tabanlı tartışma ortamlarının her zaman etkili ve düşündürmeye meyilli iletişim imkânlarını sağlamadığı, bu ortamlarda gösterilen davranışların, uzun süreçte gözlemlenebilmesinin zor olmasının bu sonuca zemin oluşturduğu belirtilmektedir (Chiu ve ark., 2010; Wang ve Woo, 2007; Zhang ve ark., 2013).

Shearer ve Park (2018), çevrimiçi tartışmaların dâhil edilebileceği iyi bir öğretim tasarımı yapabilmek için çevrimiçi öğretimsel tartışmanın, öğrenenlerin ihtiyaç duyduğu öğrenme çıktılarına karşılık vermesi ve bilgi ve bilginin içselleştirilmesini sağlayabilmesi için çok iyi organize edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. MacKnight (2000) çevrimiçi öğretimsel tartışmaların her ne kadar geri bildirim, bilgileri içselleştirmeyi ve yansıtıcı düşüncüyü mümkün kılıyor olsa da öğrenenlerin ortamlardaki konulara verdikleri cevapların önemini farkındalığı ve hem kendileri hem de başkalarıyla alakalı, iyi tasarlanmış kaliteli sorular sormanın da önemli olduğunu belirtmiştir. Bu sayede çevrimiçi tartışmalar kullanılarak eleştirel ve analitik düşünmenin temelleri sağlanabilecektir. Öğrenenlerin geçmiş bilgilerini hatırlamalarını teşvik, fikirlerini yansıtabilmelerini sağlama, yaşadıkları öğrenme güçlüklerini tespit etme ve dikkatlerini odaklama gibi hedeflerin göz önünde bulundurularak geliştirilmesi gereken çevrimiçi öğretimsel tartışma ortamlarında kullanılacak sorular genellikle ders ve öğrenme modülünün hedeflerine dayanmaktadır. Ayrıca rol oynama, vaka araştırmaları,

kritik olay ya da problemler, zorlu senaryolar, makale tartışmalar gibi farklı biçimlerde öğrenenlerin karşısına çıkan çevrimiçi öğretimsel tartışmalar, farklı yapılandırılmış iş birlikçi öğrenme ve eleştirel düşünme etkinlikleridir (Richardson ve Ice, 2010).

Rovai'ye (2001) göre etkili pedagojik stratejilerden biri olarak görülen çevrimiçi öğretimsel tartışmalarda çevrimiçi öğrenme ortamındaki tartışmalara katılan öğrenenlerin iletilerine verilen cevap için gerekli bekleme süresinin uzaması, öğrenenlerin beklentilerini karşılamada yetersiz kalmakta, onaylanma ihtiyaçlarına zarar vermekte ve tartışmadan ayrılmaya ya da tartışmaya ilgilerinin azalmasına sebep olmaktadır. Tartışılan konuların sürekli ve hızla birikiyor olması, konuların iç içe geçmiş düzensiz bir yapıya bürünmesi, takiplerinin zorlaşmasına ve anlam oluşturma ya da amacını yerine getirme adına işlevi olmayan, kopuk ve yüzeysel tartışmalar haline gelmesine zemin oluşturmaktadır.

Cheong ve Cheung (2008), tartışma ortamlarının her zaman ve her yerden ulaşılabilir olması gerektiğini, bütün diyalogların saklanarak tekrar analiz edilebilme özelliğinin hem öğrenenler hem de öğretmenler için avantaj sağlayabilecek yapıda olması gerektiğini, dolayısıyla hem içsel hem de sosyal diyaloglar ile bilginin yapılandırılması, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi, farklı bakış açılarının geliştirilmesi ve daha etkili öğrenmeleri amaçlandığı tartışma ortamlarının en büyük probleminin insan faktörü olduğunu belirtmiştir. Çünkü bu ortamlarda aktif katılımın sağlanması etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için olmazsa olmazdır. Ayrıca çevrimiçi öğretimsel tartışmaların başlatılması da bazı özel güçlükler oluşturmaktadır. Öğrenenlerin geleneksel yüz yüze eğitim ortamlarından alışkın oldukları bazı beklentileri, çevrimiçi öğretimsel tartışmaların ders içeriğine dâhil edilme sebebi ya da öğrenene kazandıracaklarından haberdar olmaması da bu tartışmaların hedefine ulaşması önünde gözlemlenen diğer zorluklardandır (Gerbic, 2006).

Çevrimiçi Öğretimsel Tartışmalar ile İlgili Araştırmalar

Koszalka, Pavlov ve Wu (2021) çalışmalarında öğrencilerin eş zamansız çevrimiçi tartışmalara katılımını, etkileşimini ve öğrenme düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır.

Öğrencilerin bu ortamda birbirleriyle fikir alışverişinde bulunma, ders içeriklerini tartışma durumlarını belirlemek ve derin öğrenmelere ilişkin herhangi bir kanıta ulaşabilmek amacıyla öğrencilerin gönderilerini incelemiştir. 49 öğrencilerin ortamdaki çekilen verilerinin analizi sonrasında öğrenenlerin hem öğretmenleri hem de diğer öğrenenlerle sıkı bir etkileşim kurdukları, bu bağlamda işbirlikçi öğrenmelere ilişkin ileti gönderme ve yanıtlamanın önemli uygulamalar olduğu belirtilmiştir. Bazı öğrencilerin katılımlarının çok sınırlı olduğunu, bu öğrencilerin zaman içerisinde katılımlarının arttığını belirten araştırmacılar, bu duruma ilişkin öğrencilerin uygulamanın başında inisiyatif almamayı tercih ettikleri yönünde bulgular elde ettiklerini vurgulamışlardır. Ayrıca öğrenme ortamında öğrencilerin çok büyük çoğunluğunun dersle ilgili içerikleri tartıştıklarını, ancak azınlıkta kalan ve katılım sağlamayan öğrencilerin durumlarına ilişkin eksik olan sosyal buradalık bilincinin kazandırılması hususunda çalışmalar yapılabileceği önerileri de sunulmuştur.

Angeli, Valanides ve Bonk (2003), Web'de Konferans adını verdikleri bir iletişim sisteminin kullanılarak oluşturulacak bir çevrimiçi öğretimsel tartışma ortamında, öğretmen adaylarının karşılaşabilecekleri örnek olayları sınıf ortamı dışında ne ölçüde kolaylaştırabildiğini araştırmışlardır. Çalışmada elde edilen nicel verilerin analizi sonrasında araştırmacıların etkisini ölçmeye çalıştıkları Web'de Konferans sisteminin çevrimiçi öğretimsel tartışma ortamına katılan öğrenenler arasında kapsamlı bir iletişim ve etkileşimi teşvik etmediği bulgularına erişilmiştir. Gerek tartışmalara rehberlik yapan mentörler olsun gerekse öğrenenler olsun, ortama gönderilen iletilerin sayısı oldukça düşük olmuştur. Bunun yanı sıra katılımcıların tartışmaların devam ettiği süreçte katılımlarının büyük bir hızla düştüğü gözlemlenmiştir. Çalışmada çok sayıda katılımcının sadece görevi tamamlamak üzere, dersi başarıyla geçebilmek adına mekanik bir işlev olarak katılım sağladıkları görülmüştür. Araştırmacılar bu durumun olası sebepleri arasında öğrencilerin, kullanılan sistemin kendilerinde herhangi bir öğretimsel kazanım sağlamayacağını düşünmeleri, uygulamayı değerli hissetmemeleri, çevrimiçi ortam haricinde yüz yüze

ortamlarda, çevrimiçi ortamlardaki tartışmaları daha yüksek etkileşimle tartışmayı planlayıp sisteme dâhil olmak istememeleri olarak raporlamışlardır.

Chen ve Huang (2019) çalışmalarında eş zamansız tartışma ortamına katılım sağlayan lisans seviyesindeki öğrencilerin tartışma etkinliklerini incelemişlerdir. Öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimlerine göre *ağ prestij seviyeleri* oluşturmuşlar, prestij seviyelerine göre iki gruba ayrılan öğrencilerin gruplarının özellikleri bağlamında tartışma ortamına yansıttıkları katılıma ilişkin davranışlarını ve bu davranışların ortaya çıkmasına etki eden faktörleri araştırmışlardır. Prestij düzeyi düşük olan öğrencilerin diğer öğrenenlerle etkileşim kurma çabasında, yüksek olan gruba göre benzer seviyelerde olmasına rağmen bu grubun tartışma ortamında bulunduğu karşılığın daha düşük olduğu sonucu elde edilmiş, bu durumun öğrencilerin katılımının daha az zamanlı ve geçici nitelik taşımalarına neden olduğu belirtilmiştir. Yüksek prestijli grupta yer alan öğrencilerin derinlemesine analiz ve etkileşimin nitelik ve niceliği bakımından, ortamdaki daha fazla avantaj elde ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Fabrizi (2018) yaptığı çalışmada öğrenciler arasındaki etkileşim için çevrimiçi öğretimsel bir tartışma forumunun kullanımını incelemiştir. Öğrenme topluluklarına katılarak önemli bilgilerin kazanılabileceği, katılımcıların ortama sunacakları görüşler sayesinde bireysel öğrenmelerin artacağı, yansıtıcı düşüncelerin teşvik edileceği bir ortam olarak eğitsel alanda forumların kullanılabileceği hipotezlerine dayanan araştırmanın sonuçları, hedeflere ulaşma açısından başarılı olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda çevrimiçi tartışma ortamlarının yeni bilgiler edinme ve mevcut bilgilerin genişletilmesi ve bütünleştirilmesinde öğrenenlere avantaj sağlayacağı, eş zamansız çevrimiçi öğrenmelerin bireylerin hem kendi fikirleri hem de akranlarının görüşleriyle alakalı bilişsel esneklik yaratacağı bir öğretim aracı olarak kullanılabileceği vurgulanmıştır.

De Wever, Schellens, Van Keer ve Valcke (2008), eş zamansız metin tabanlı öğretimsel tartışmalardaki öğrenen rollerini inceledikleri çalışmada, öğrenenlere, kaynak araştırmacı, teorisyen, özetleyici, tartışma yöneticisi ve tartışma başlatıcı olarak beş farklı

görev tanımlamışlardır. 200 lisans seviyesindeki öğrencinin çalışma grubunu oluşturduğu bu araştırmada öğrencilerin gönderim yaptığı iletilerden nicel analizler yapılmış, tartışmalarda öğrenciler kendilerine atanan rolleri canlandırmışlar ve tartışmalarda bu görevlerin gereğine göre paylaşımlar yapmışlardır. Araştırmacılar başarılı bir yapılandırma müdahalesi olarak gördükleri rol atama desteğinin, öğrenenlerin bilgi yapılandırmaları sürecinde onlara olumlu katkılar sunduğunu vurgulamaktadırlar.

Cheong ve Cheung'un (2008), bir durum çalışması olarak çevrimiçi öğretimsel tartışmalarının öğrenenlerin kritik düşünme yetenekleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bir kısmı daha önce çevrimiçi tartışma ortamlarıyla ilgili deneyime sahip lise seviyesindeki 35 öğrenciyle yürüttükleri çalışmada katılımcılar altı gruba ayrılmış ve her farklı grup için yapılandırılmış tartışma başlıkları atanmış, iki haftalık süreçte bu konular çevrimiçi bir forum ortamında tartışmaya açılmıştır. Süreç sonunda elde edilen anket verileri ve tartışma kayıtları analiz edilmiş ve öğrencilerin derin düşünme kabiliyetleri, etkileşim düzeyleri ve katılım durumları araştırılmıştır. Analizler sonucu deneyimli öğrencilerin derin düşüncelerine ait orandan yola çıkarak öğrenenlerin, çevrimiçi tartışma ortamındaki diğer fikirleri içselleştirdikten sonra kendi fikirlerini araştırıp yeterli destek sağlayacak kanıtları edindikten sonra paylaştıkları gözlemlenmiştir. Deneyimsiz öğrencilerin ise çevrimiçi tartışmaların öğrenmeleri için olumlu yönde eğilimlerinin olmasının yanında araştırma yapma ve bilgi edinme konularında yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Halabi ve Larkins (2016) çalışmalarında çevrimiçi tartışma ortamı kullanımının öğrenme performansı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonunda ortama gönderilen iletilerin genel olarak öğrenenler üzerinde akademik yetenek ve motivasyon anlamında olumlu etkiler yarattığını görmüşler, eş zamansız çevrimiçi tartışma ortamlarının aktif olarak kullanımının gelişmiş bilgi yapısı ve daha fazla etkileşim kurmada, dolayısıyla da daha yüksek akademik başarı elde etmede fayda sağlayacağını belirtmişlerdir. Ortamda bulunacak öğrenci sayısının artırılması ve gönüllü katılıma teşvikin bu sonuçları geliştirilmesini etkileyebilecek bir faktör olabileceğini belirten araştırmacılar, iletişimi ve

etkileşimi geliştirmek, öğrenmeleri kolaylaştırma amacıyla farklı stratejiler kullanmanın, ortamın amacına uygun hizmet etmesinde önemli rol oynayabileceğini belirtmişlerdir.

Çevrimiçi öğrenme ortamında bilginin birlikte yapılandırmasını araştıran Lai (2015) sosyo-kültürel ve sosyal yapılandırmacı yaklaşımlar benimsenerek hazırladığı programı 12 doktora öğrencisi üzerinde uygulamıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarının bilişsel yönüne odaklandıkları çalışmanın sonuçlarına göre, öğrenciler ilgili ortamları fikir paylaşmak ve anlamsal yapılandırmalarını ortamdaki diğer öğrenenlerle paylaşmak konusunda birbirlerini teşvik etmişler, bu teşvik öğrencilerin motivasyonlarının yükselmesini sağlamıştır. Uygulama sonunda elde edilen başarı puanını oldukça tatmin edici bulan araştırmacı, öğrenme stratejilerinin nasıl tasarlandığı, ortamdaki bilgi miktarının tartışmanın akışını nasıl kolaylaştırdığı dolayısıyla öğrenme görevlerinin kapsam ve kalitesini artırmada etkili bir araç olarak faydalanılabileceğini vurgulamıştır.

Gilbert ve Dabbagh (2005), en az, az, orta ve yüksek yapılandırılmış tartışma ortamı yapısı kullandığı araştırmalarında katılımcıların tartışma ortamında paylaştığı fikir paylaşımlarının bilişsel boyutunu incelemişlerdir. Yüksek lisans seviyesindeki 87 katılımcıyla 12 tane tartışma konusu dört öğretim dönemi boyunca analiz edilmiş, tartışma kurallarının ve değerlendirme kurallarının en az olandan yüksek olana doğru gidildikçe artırıldığı bu tartışma yapılarında öğrencilerin verilen kurallara uygun olarak tartışmaya katılması istenmiştir. Fikir paylaşım kuralları, değerlendirme ve yönlendirme yönergeleri ve değerlendirme de kullanılan kriterlerin katılımcılara sunulması, anlamlı fikir paylaşımı yapılmasını etkilemiştir. Çevrimiçi tartışma ortamındaki kolaylaştırıcı yönergelerin öğrenenlerin gönderi sayısının ve türünün artmasında önemli bir kolaylaştırıcı faktör olduğu, bu sayede öğrenenlerin daha ayrıntılı tartışmalar yaparak daha anlamlı tartışmalar ortaya çıkarabildikleri bulgusuna erişilmiştir. Ayrıca ortama dâhil edilen gönderilerin uzunluğunu sınırlayan ve yapılan alıntıların okunmasını zorunlu tutan protokollerin çevrimiçi tartışmanın akıcılığı üzerinde olumsuz etkiler yarattığı, katılımı düşürdüğü, katılımcıların öğrenme çıktılarında daha düşük bilişsel kazanımlar yarattığı sonucu elde edilmiştir.

Fitzgerald, Mitchem, Hollingsead, Miller ve Koury (2005), üç farklı üniversitede serbest, yönlendirmiş ve yapılandırılmış tartışma yapılarıyla yapılan araştırmada sınıf yönetimiyle ilgili durumların tartışılmasını istemişlerdir. Katılımcılara işbirlikçi ve sosyal öğrenmeler için olanaklar sağlanmış, her sohbetlere hem de tartışmalara katılımları konusunda olumlu yaklaşım sergileyebilmelerine ortam hazırlanmıştır. Tartışmaların yapılandırılması ve yapılanma sayısı ile ilgili görüş ayrılıkları gözlemlenmiş, tartışmaların daha büyük bir yapılandırma ortamında daha kısa ve daha odaklı, dolayısıyla daha zengin bir içeriğe kavuşacağı düşüncesi öğrenenler arasında yerleşmiştir. Araştırmaların sonunda öğrencilerin kendilerinden beklenenlerin açık ve net olarak belirtildiği yapılandırılmış tartışma ortamına katılmaktan mutlu oldukları sonucu çıkmıştır. Ortamların düzenli ve yapılandırılmış olmaları, tartışmaların da o kadar kısa ve daha fazla duruma odaklı olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca her ne kadar öğretimsel tartışmaya katılım gereklilikleri karşılanırsa da bazı öğrenenlerin katılım sağlamadığı, gerçek durumlarla karşılaşan öğrenenlerin ise tartışmaları anlamlı ve gerçekçi bulunduğu vurgulanmıştır.

Çalışmalarında çevrimiçi tartışma ortamının kullanımına ilişkin mümkün olan en az yönetici denetiminin sunularak öğrenme performansının belirlenmesini inceleyen Delaney, Kummer ve Singh (2019), ortamdaki öğrenci etkileşimi ve performans arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmadan elde edilen bulgular çevrimiçi tartışma ortamına katılımın öğrenme performansı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu, karşılıklı etkileşim yoluyla öğrenme sürecine katılım için, sunulan teşviklerin öğrenme motivasyonunu artırdığını göstermiştir. Araştırmacılar öğretimsel çevrimiçi tartışma ortamlarında eş zamansız iletişimin etkisinin artırılması için etkileşimin yüksek tutulması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca asgari düzeyde tutulan gözetmen denetiminin olduğu çevrimiçi öğretimsel ortamlarda sürekli etkileşim ve teşvik edici sosyal bir bağlam oluşturmak açısından değerlendirme şeklinin ve tartışma ortamının seçiminin oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır.

Moore ve Marra (2005), 37 lisansüstü eğitim öğrencisinin çalışma gruplarını oluşturdukları araştırmalarında, iki farklı çevrimiçi tartışma ortamı hazırlamışlar ve bu

şekilde öğrenenlerin bilgilerini aktarma ve anlamlı öğrenmelerini sağlamalarını hedeflemişlerdir. Oluşturulan iki tartışma ortamından biri yapılandırılmış, diğeri ise nispeten daha az yapılandırılmış özelliğindedir. Elde edilen verilerin analiziyle tartışma ortamlarının her ikisine de katılan tüm öğrencilerin bilgilerinin yapılandırılmasında başarılı oldukları görülmüş ancak diğeri göre daha az yapılandırılmış tartışma ortamında öğrenenlerin bilgilerini yapılandırmada daha yüksek aşamalar kaydettikleri gözlemlenmiştir. Dolayısıyla daha az yapılandırılmış tartışmalar bilginin yapılandırılmasında daha etkili olmuştur. Bununla birlikte araştırmacılar çevrimiçi tartışmaların görev odaklı özelliği öğrenenlerin aralarında kuracağı etkileşimi ve beraber yapılandıracakları bilgileri de etkilediğini belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmalar, çevrimiçi tartışmaların üst düzey düşünme becerilerinin kazanılmasına yönelik öğrenme ortamı oluşturmak ve çok yönlü etkileşim imkânlarına sahip olmasından dolayı öğrenen bireylerin değişik bakış açılarını fark etmesini sağlayarak öğrenme motivasyonunu artırmak bakımından eğitsel ortamlarda tercih edilen tekniklerden olduğu anlaşılmaktadır. Bilginin transferi ve sınıf yönetiminin düzenli bir şekilde ilerlemesini, mekâna bağımlı kalmadan öğrenenin istediği yerden öğrenme ortamına katılım yapmasını, zamana bağımlı olmadığından öğrenenlerin paylaşılan fikirleri detaylı bir şekilde inceleyip yorumlayarak bilgiyi yapılandırmalarını ve üstünkörü sonuçlar yerine üzerinde düşünülmüş detaylı sonuçların ortaya çıkmasını sağlamak gibi avantajlar sunan çevrimiçi tartışmalar, yapılan fikir paylaşımlarıyla farklı fikirlerin irdelenerek araştırılmasına, fikirlerin yeniden düzenlenerek, yeni fikirlerin ortaya çıkmasına imkân vermek, yapılan fikir paylaşımlarının bilginin yeniden yapılandırılması ve öğrenme sürecinin sürekli olmasını sağlamaktadırlar.

Çevrimiçi Motivasyon

Türkçe karşılığının “güdüleme” olduğu da söylenebilen “motivasyon” sözcüğü, öğrenme öğretme sürecinin etkililiğinde büyük role sahiptir. Motivasyon, harekete geçirme, harekete yönlendirici içsel güç, bireyleri bilinçli ve amaçlı eylemleri yapmaya iten dürtü veya

dürtüler, bireylerin topluluk içindeki davranış şeklini, çabasını ve zor durumlar karşısında dayanma seviyesini belirleyen içsel güç olarak da tanımlanmaktadır (Bacanlı, 2003).

Davranışa yönlendirilen bireysel eğilimler, yönlendirmeler ya da istemler olarak ifade edilmekle beraber kişilerin yaratıcılığını ve dolayısıyla başarılarını etkilemesi için, bilgi birikimlerini ve sahip oldukları becerileri daha verimli kullanmalarına ortam sağlayan motivasyonun iki türü bulunmaktadır; içsel motivasyon ve dışsal motivasyon. Collins ve Amabile'a (2007) göre herhangi bir uyarana ilgi ya da ihtiyaç hissi gibi içten gelen duygusal uyarıcılarla oluşan motivasyonun içsel kaynaklı, ödül ya da ceza gibi dış kaynaklı uyarıcıların kişilerde oluşturduğu tesir ile ortaya çıkan, dışa yönelik hedeflerin gerçekleşmesi amacıyla oluşan motivasyonun dışsal kaynaklı olduğu belirtilmiştir. Burada sağlanan desteğin bireyin kendi hedeflerine güdümlü olmalıdır. Yani bireyin dış etkiler sebebiyle güdülenmesi, örneğin öğretmenin övgü ve beğenisini kazanmak için ya da tam tersine öğretmeninden herhangi bir olumsuz tepki almamak için verilen görevi yerine getirme durumuna *dışsal motivasyon* adı verilirken, yeterli olma, anlama ya da hedeflerini gerçekleştirebilme gibi bireysel ihtiyaçlara karşı geliştirilen, örneğin kendini alanında daha ileri seviyeye taşıyabilmek için yüksek lisans eğitimi alma gibi doğal durumlara *içsel motivasyon* adı verilmektedir.

Geçmişten günümüze motivasyon, eğitim kuramcıları tarafından çalışılan önemli bir çalışma alanı olmuştur. Geliştirilen çeşitli kuramlarla, öğrenme öğretme süreçlerinde motivasyonun işlevinin ve etkisinin araştırıldığı bilinmektedir (Uçar, 2016). Öğrenme kuramları açısından motivasyon farklı şekillerde ele alınmıştır. Davranışçı öğrenme kuramları, uyarıcı tepki ilişkisi ile öğrenmenin gerçekleştiğini ve dışsal motivasyon uyarıcılarıyla öğrenmenin pekiştirildiğini belirtmektedirler. Sonucun önemli olduğu bu kuramda desteklenen ve pekiştirilen davranışların ileride tekrarlanma olasılığının arttığı belirtilmiştir (Ertmer ve Newby, 2013). Bu durum motivasyon tasarım modelinde yer alan doyum faktörüne benzetilmektedir. Davranışçı öğrenme kuramında bireylerin davranışları ya desteklenmekte ya da ortadan kaldırılmaktadır. Bu öğrenme kuramında öğrenme

ortamının ortasında öğreten yer almakla birlikte ödül ve cezanın vericisi konumundadır. Öğrenen bireyler ise sadece bilgiyi alan pasif tarafta yer almaktadır. Bu sebeple dış ortamdaki müdahaleler öğrenen bireylerin motivasyonuna etki etmektedir (Snowman ve ark., 2012).

Vygotsky'e (1966) göre sosyal çevrenin rolünün önemli olduğu sosyokültürel yaklaşımda motivasyon önemli bir yere sahiptir. Bireyler, çevresinde yer alan diğer bireylerin ve onların sosyal çevrelerinden öğrenmeye başlamaktadırlar. Bununla birlikte bilişsel gelişimde, insan ve kültür arasında gerçekleşen etkileşimden etkilenmektedir. Bu bağlamdan bakıldığında sosyokültürel yaklaşım ve motivasyon tasarımı yaklaşımı, öğreten ve öğrenen etkileşiminin önemi, öğrenme sürecinde dikkatin sağlanarak öğrenme amaçlarıyla bağlantı kurma gibi yüksek düzeyde benzerlikler göstermektedirler.

Yapılandırmacı kuramlara göre her bir öğrenen, öğrenme sürecine farklı bilgi ve deneyimler sağlamakta, gerçek dünyada karşılaştığı durumları kendine özgü şekillerde anlamlandırmaktadır. Bu nedenle öğrenme, bilgileri kaynaktan hedefe aktarmaktan ziyade, bireylerin kendi bilgi veya anlayışlarını, kendi yöntemleriyle inşa etmeleriyle ilgilidir. Bu sayede öğrenmeler, kişisel olarak önem taşımaktadır. Bir başka ifadeyle her birey kendi şemasına göre öğrenmekte, bu nedenle de her öğrenme kişiye göre farklılaşmaktadır. Bu bağlamda öğrenmenin, öğrenenlerin deneyimine dayalı aktif bir bilgi inşa süreci olduğu ve bu bilginin öznel ve üstbilişsel olarak inşa edildiği varsayılmaktadır (Dindar, 2016). Motivasyona yapılandırmacı açıdan bakıldığında, bireyler kendilerine özgü yöntemlerle motive edilebilmektedirler (Palmer, 2005). Bireyler kendilerine çevresel etkilerden, kendileri için bireysel olarak anlam ifade eden çıkarımlar yapmakta, sergileyecekleri eylemleri de yine kendilerine anlamlı gelen şekillerde kendi tercihleriyle yapmaktadırlar. Bu nedenle, öğrenenler için yapılacak eğitsel anlamdaki yatırımların, onların çevrelerindeki etkileri nasıl anlamlandırdıklarını ve bu bağlamdaki davranışlarının nasıl olabileceğini tahmin ederek yapmak önem arz etmektedir.

Öğrenen akademik başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri olan öğrenci motivasyonunun önemine vurgu yapan araştırmalarda, başarı, süreklilik, akılda tutma ve kurs memnuniyetine yönelik kalıcı öğrenme çıktıları ön planda tutulmaktadır (Lim, 2004; Lindberg, 2021; Rafaeli ve Ariel, 2008; Vallerand ve Bissonnette, 1992). Bu durumda öğrenmeler üzerinde motivasyon faktörünün çok büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir. Eğitimde kaliteyi artıran unsurlardan biri olan motivasyon, bireyden istenilen davranış için enerji ve isteklilik sağlamaktadır. Öğrencilerin derslerine karşı duyduğu merak, ilgi ve isteklerinin artması motivasyon düzeylerinin yükseldiğini göstermekte olup, onların öğrenmelerini kolaylaştırmanın yanı sıra başarı durumlarını da artırmaktadır. Öğrenme ortamlarında etkin motivasyon stratejileri kullanılmadığında, en iyi öğretim tasarımlarında dahi başarının az olacağı belirtilmiştir. Öğrenci başarısını yükseltmesi için akademik motivasyon ile ilgili problemlerin belirlenmesi ve giderilmeye çalışılması etkin bir unsurdur. Bu durumda, akademik başarının yordanmasını etkileyen önemli faktörlerden birinin motivasyon olduğu söylenebilmektedir (Karagüven, 2012).

Song ve Keller (2001), öğrenen bireylerin motivasyon durumlarının, öğrenme öğretme süreçleri içerisinde çok önemli bir yere sahip olduğunu ve öğrenen bireylerin başarı ya da başarısızlık durumlarının motivasyon ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında, öğrenen bireylerin neyi, nasıl, ne zaman öğreneceklerini motivasyonun etkilediği belirtilmiştir. Motivasyonu yüksek olan bireylerin zor öğrenme koşullarında başarıyı yakaladıkları, öğrenme faaliyetinden keyif alarak katılım sağladıkları, derin bir öğrenme gerçekleştirerek, yaratıcı ve kararlı oldukları vurgulanmaktadır.

Yıldız (2020) çevrimiçi eğitim ortamları, geleneksel öğrenim ve öğretimin dijital dünyadaki etkileşimsel bir kopyası niteliğinde olduğu belirtmiştir. Bu ortamların iletişim kolaylığı, akademik destek, teknoloji okuryazarlığı kazanma, maliyetin düşüklüğü çevrimiçi eğitim ortamlarının sağladığı faydalar arasında olmasının yanı sıra motivasyon eksikliği veya dijital yorgunluk gibi önemli ölçüdeki sorunlara da neden olabilmektedir. Bu bağlamda

öğrenen başarısı ve yüksek motivasyon, çevrimiçi öğretimin öğrenenler üzerinde hedeflediği temel unsurlardandır.

Uçar'a (2019) göre derse katılımın yeterli düzeyde olması, topluluğun bilgi birikiminden faydalanılması, öğrenmelerin sağlanabilmesi için yeterli çabanın ve özverinin gösterilmesi, motivasyonu yüksek bir öğrenen için çevrimiçi öğretimsel ortamlarda içsel motivasyonun önemini ortaya koymaktadır. Çevrimiçi öğretim ortamlarında içsel motivasyonun ve devamlılığının sağlanması öğrenenlerin öğrenmelerine yönelik ortaya koydukları öz düzenlemeyle yüksek ilişkilere sahiptir. Bu bağlamda meta bilişsel stratejileri de bünyesinde barındıran öz düzenleme, öğrenenlerin motivasyonlarını kendi kendilerine yükseltebilmeleri, yüksek seviyede tutmaları, akademik başarılar için gösterecekleri azim düzeyi, bu azim ve teşvikin kontrolü gibi unsurları içermektedir.

Geleneksel eğitim sisteminde öğretmenin görevi ders müfredatını öğretmek, öğrencilerin görevinin ise kendi öğrenmelerinden, ilerlemelerinden ve derse karşı içsel motivasyonlarından kendilerinin sorumlu olması şeklinde bir bakış açısının hâkim olduğu görülmektedir (Song ve Keller, 2001). Bilgi iletişim teknolojileri günümüz öğrenme ortamlarını baştan inşa etmekte, motivasyonla ilgili durumları, öğrenenler için öğrenmeyi kolaylaştıracak yöntemleri öğrenme tasarımlarına uygulama noktasında kolaylık sağlamaktadır. Yüz yüze eğitim ortamlarında dahi öğrencilerin motivasyonlarının yüksek tutulması ve motivasyonun devamının sağlanması zor bir süreçken uzaktan eğitim ortamlarında motivasyon ile ilgili olan bu durum daha zor ve karmaşık bir süreçtir (Kim ve diğerleri, 2004). İyi yapılandırılmış öğretim tasarımı ve etkinlik planlamasıyla öğrenen bireylerin ilgisi çekilerek motivasyonlarının en üst düzeye çıkması amaçlanmaktadır.

Alan bazında yapılan araştırmalara bakılarak, değişen ve gelişen bilişim teknolojileri ve uzaktan eğitim alanında yapılan uygulamalar göz önüne alındığında, başarının en önemli etkenlerinden biri olan motivasyon değişkeni ön plana çıkarılarak yapılacak olan öğretim tasarımlarının ve motivasyon incelemelerinin çevrimiçi eğitim uygulamalarına fayda sağlayacağı düşünülmektedir (Uçar, 2019). Bu bağlamda, geleneksel öğretim tasarımlarıyla

birlikte Keller'in (2010) ARCS, yenilenen adıyla ARCS-V motivasyon modelinin uzaktan eğitim ortamlarında karşılaşılan motivasyon sorunlarını iyileştireceği düşünülmektedir. ARCS-V motivasyon tasarım modelinin (İngilizcede Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction ve Volition [Dikkat, Alaka, Güven, Doyum, Eylem]) kelimelerinin baş harflerinin kısaltmasından oluşmaktadır. ARCS-V modelinde kullanılan motivasyon strateji ve yöntemlerinin, yüz yüze öğrenme ortamlarının yanı sıra açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında da motivasyonu artırma konusunda yol gösterici olacağı düşünülmektedir. ARCS-V motivasyon tasarım modelinin, rehber olan ve sorunları çözmeye odaklanan bir yaklaşım olduğu belirtilmektedir. ARCS-V tasarım modelinin amacı, derslerde etkileşimli strateji ve yöntemlerin kullanımı konusunda öğrenen bireylere rehberlik yaparak motivasyon artışını sağlamaktır (Keller, 2010). Bu bağlamda çevrimiçi öğrenme ortamlarında motivasyona dayalı öğretim tasarımlarının ve stratejilerinin kullanılmasının, öğrenenlerin ders başarılarını ve derse karşı memnuniyet seviyelerini artıracak ve eğitim ortamını terk etme gibi süregelen sorunlara çözüm bulabileceği belirtilmektedir.

Litt ve Moore (2013), çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin motivasyonlarını engelleyen ya da zayıflatan, bu sebeple öğrenmelerin etkililiği ve verimine de olumsuz katkılar sağlayan faktörleri teknoloji yetersizliği, içerik zayıflığı, iletişim ve etkileşim eksikliği, gündelik hayattaki problemler, öğretici sayısının düşüklüğü, öğretimde kişiselleştirme eksikliği olarak belirtmiştir. Bu etmenler, öğrenenler ve öğretmenler göz önüne alınarak düzenlendiğinde motivasyon artışının sağlanabileceği dolayısıyla öğrenmenin de kolaylaşacağı belirtilmiştir. Ayrıca araştırmacılar, etkileşimli olma, dönüt, çeşitlilik ve teknolojik araçlardan oluşan dört alanda, yapılandırılmış strateji ve yöntemler kullanıldığında motivasyon artışının olacağını belirtmişlerdir.

Çevrimiçi Motivasyon ile İlgili Araştırmalar

Bayındır (2021) çalışmasında çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki motivasyon faktörlerini belirlemeyi amaçlamış ve sonuç olarak en önemli motivasyon faktörünün ders süresi olduğu, azalan yüz yüze iletişim ve olması gerektiği gibi işlemeyen sınıf yönetim

kurallarının ortamdaki edinilmesi gereken öğrenme yaşantılarının istenen düzeyde olmasını engelleyebildiği, öğrenenlerin yüz yüze eğitime göre çevrimiçi ortamlardan eğitsel kazanım bakımından beklentilerinin daha az olduğu bulgularını edinmiştir. Bu bağlamda çevrimiçi öğretimsel ortamlarda yaşanan motivasyon düşüklüğü, teknik altyapı zayıflığı ya da eksikliği, fırsat eşitsizliği, yetersiz etkileşim düzeyi ve sosyalleşme eksikliği öğrenmeler üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır. Socrative, Quizizz, Kahoot vb. uygulamalar sayesinde ders etkinliklerinin daha zengin olduğu, dolayısıyla bu uygulamaların etkili kullanımlarının öğrenenlerin motivasyonları üzerinde olumlu etkiler yarattığı ve motive olan öğrencilerin daha etkili ve kalıcı öğrenmeler sağlamaktadır.

Delialioğlu'nun (2004) çalışması karma yapıdaki çevrimiçi bir kursta öğrenmeye yönelik motivasyon kaynaklarını araştırmıştır. 25 Bilgisayar Eğitimi Kursu öğrencisinin katılımcılarını oluşturduğu bu araştırmada, öğrencilerin motivasyon kaynağına ilişkin cevaplarını ortaya çıkaran bir görüşme formu kullanılmış ve öğrencilerle bire bir görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonunda dışsal motivasyona sahip öğrenenlerin motivasyonlarını kaybetmeye daha yatkın oldukları sonucuna ulaşılmış, dış etkenlerden etkilenen öğrencilerin akademik başarılarının da bu doğrultuda düşüş gösterdiği gözlemlenmiştir. Diğer yandan içsel motivasyona sahip öğrencileri ise çevrimiçi ortamda verilen içeriklerden genel anlamda daha fazla haberdar olmuş ve kendi öğrenmelerini planlama ve değerlendirme becerisine sahip olmuşlardır. Bu bağlamda motivasyon kaynaklarının derinlemesine analizine göre yapılacak genel bir değerlendirmeyle öğrenenlerin çevrimiçi ortamlardaki içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarından daha önemli bir rol oynamaktadır.

Selvi (2010), çalışmasında çevrimiçi bir derste öğrencilerin motivasyonunu artıran faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çerçevede öğrenenlerden motivasyonlarını artırmak için neler yapılabileceğine dair görüşler açıklamaları istenmiştir. Araştırmanın sonuçları, çevrimiçi derslerde öğrenme öğretme süreci öğretim elemanlarının yeterlilikleri, katılımcıların dikkati, çevrimiçi öğrenme ortamı, ortamın teknik altyapısı ve zaman

yönetiminin motivasyonunu etkilediğini göstermektedir. Genel anlamda öğrencilerin sundukları, esneklik faktörü altında incelenebilecek tüm veriler çevrimiçi dersler için motivasyonun ana unsuru olarak vurgulanmıştır. Bağımsızlık, öğrenme özgürlüğü, ders materyallerinin uygunluğu, iyi planlanmış ve organize edilmiş sınıf oturumları, sınıf içi öğrenmelere aktif katılım, farklı öğretim tekniklerinin kullanılması, gerçek ve somut örnekler öğrenenlerin motive olabilmeleri adına önemli kavramlar olarak dile getirilmiştir. Ayrıca çevrimiçi öğrenme ortamının sağladığı iletişim ve etkileşim unsuru öğrenenlerin sorumluluk duyguları üzerindeki etkili bir faktör olarak belirtilmiş, çevrimiçi öğretim ortamının teknik altyapısı, öğrenme öğretme süreci, ölçme ve değerlendirmenin de motivasyonlarını artıracak şekilde yapılandırılması gerekliliği vurgulanmıştır.

Preto, Beluce ve Oliveira (2015), çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin motivasyonunu araştırdıkları çalışmalarında, öz yeterlik kuramı önerilerine dayalı, içsel motivasyon, kontrollü motivasyon ve motivasyon kaybı değişkenlerini ölçmeyi amaçlayan bir öğrenme motivasyonu ölçeğini 572 lisans seviyesindeki öğrenciye uygulamışlardır. Çalışma sonunda, öz belirleme kuramının ortaya koyduğu varsayımlarla uyumlu olarak, önemli sayıda katılımcının kendilerini çevrimiçi öğrenme ortamlarında önerilen öğrenme içeriklerini edinmek ve bu ortamlara katılım sağlamak için içsel olarak motive olduklarını algılamının mümkün olduğu belirtilmiştir. Özerk olarak motive olmuş öğrencilerin özellikle tartışma ortamlarında kendilerini ifade etmek için kullandıkları cümle yapılarından ve kendilerini yansıtmaya şekillerinden yüksek motivasyona sahip olduklarını, dolayısıyla da bu tür öğretim ortamlarından ayrılma, ara verme ya da uzaklaşma gibi davranışların nicelik olarak düşüş eğilimi gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanı sıra öğrenenlerin sahip oldukları içsel motivasyonla beraber motivasyonlarının sürekliliğinde de yüksek oranda özdeşlik gözlemlenmiş, yine de hangi durumlarda hangi tip öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyonu düzeyinde düşüklük olduğunu gösteren analiz verilerinin kontrol edilip, gerekirse nitel odaklı çalışmaların da yapılarak gereken önlemlerin alınması gerektiği hususunda tavsiyelerde bulunulmuştur.

Gustiani (2020), Covid-19 salgını döneminde çevrimiçi öğrenmeye yönelik motivasyonları aydınlatmak amacıyla yaptığı çalışmada, kartopu örnekleme kullanarak sekiz öğrenciyle bireysel görüşme, on dört öğrenciyle odak grup görüşmeleri yapmış, her iki görüşmeden elde ettiği verileri analiz ederek elde ettiği bulgularla öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yeni bilgi edinme hırslarında ve yeni öğrenme yöntemini deneyimlemekten aldıkları keyif dolayısıyla içsel olarak daha fazla etkilendiklerini belirtmiştir. Dışarıdan verilen öğretimsel destek eksikliklerden dolayı motivasyonsuzluk ya da motivasyon eksikliği durumlarının da oluştuğunu belirten araştırmacı, öğrenenlerin motivasyonunun iç faktörler tarafından yüksek oranda motive edildiğini keşfettiğini vurgulamıştır. Çalışma sonuçlarının, öğrenenlerin çevrimiçi öğretim ortamına katılımının, çevrimiçi öğrenmenin öğrenenlerin kendi farkındalıklarını gerektirmesi, öz belirleme, kişisel ilgiler, inançlar ve içsel motivasyonları şeklinde oluşan hırslarının bir sonucu olarak oluşması ve öğrenme deneyimleri ve öğrenme konusundaki heyecan durumlarıyla durumsal olarak ilgili olması bakımından benzer değişkenlerle yapılan başka çalışmalarla da ilişkilendirilebileceğini dile getirmiştir.

Reber (2005), 19 öğrenciyle bir internet sitesi tasarımı kursu yapma olayı üzerinden çevrimiçi öğretimsel ortamlardaki motivasyon faktörlerini değerlendirmeyi amaçladığı çalışmada, öğrencilerinin tasarımı yapmalarını istediği internet sitesi için hem çevrimiçi kurslar hem de yüz yüze geleneksel dersler almalarını sağlamış, içerik olarak aynı yoğunluktaki bilgiyi edinmelerini ve ödevlerini tamamlamalarını beklemiştir. Geleneksel yöntemlerle verilen kurslardaki görevler öğrencilerin daha fazla vaktini aldığı görülmüştür. Çalışma bulgularına göre öğrenenlerin çevrimiçi ortamdaki etkinlikleri, geleneksel ortamdakilere göre daha motive edici, daha eğlenceli ve daha az sıkıcı olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda bir dersin gereği olarak çevrimiçi ortamda bir internet sitesi oluşturmak, geleneksel yaklaşımlarla karşılaştırıldığında, bilgisayar okuryazarlığı dışında, içeriğin miktarını ve derinliğini, dersin yapısını ve öğrenme miktarını değiştirmese de öğrenenleri daha fazla motive etmekte ve daha fazla ilgiyle daha eğlenceli öğrenmeler

yaşatmaktadır. Bunun olası sebebi olarak da çevrimiçi ortamda bir internet sitesi oluşturmak geleneksel ortama göre daha fazla özerklik sağlaması dolayısıyla öğrenmeler üzerinde daha olumlu etkiler yaratıyor olması olarak vurgulanmıştır.

Fryer ve Bovee (2016) çalışmalarında eğitici desteğinin, öğrenenlerin farklı çevrimiçi öğrenme faktörleri ve motivasyonları üzerinde uzun vadeli etkilerini test etmeye çalışmışlardır. 975 kişiden oluşan ve yabancı dil eğitimi alan lisans seviyesindeki öğrencinin katılımıyla yapılmış bu çalışma verilerinin analizi sonrasında, çevrimiçi öğrenme ortamlarında motivasyonel kritik eksikliklerle eğitime başlayan öğrenenlerin zamanla motivasyonlarının daha da düştüğü gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerine eğitimlerinin önemini açık bir şekilde aktararak farklı motivasyonel eksikliklerini tespit etme ve telafi için tedbirler alma anlamında gerekli güç ve sorumluluğa sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca elde edilen kanıtlar, öğretim yılının başlarında öğrenenlerin motivasyonel durumlarının sağlamlığında öğretmenlerin çabalarının önemini desteklemektedir. Bu süreçte öğretmenden alacağı güçlü destekle, öğrenenler daha uzun ve önemli etkiler yaratabilecek motivasyonel güce sahip olabilmektedirler.

Kim ve Frick (2011), genellikle erişimin özgür olduğu kendi kendine çevrimiçi öğrenme adı verilen, akran öğrenenlerin veya eğiticilerin olmadığı elektronik öğrenme ortamlarını ifade eden ve bu ortamlardaki motivasyonel değişikliklerin neler olduğunu ve nelerden etkilendiğini inceledikleri çalışmalarında, kendi kendine çevrimiçi öğrenme ortamına başlama motivasyonunun en iyi yordayıcılarının algılanan uygunluk, bildirilen teknolojik yeterlilik ve yaş olduğunu ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla motivasyonda oluşacak olumlu gelişmeler, kendi kendine çevrimiçi öğrenme ortamına katılım sağlayan öğrenenlerin memnuniyetini artırmaktadır. Araştırmacılara göre öğrenenlere kendileriyle alakalı ve faydalı içerikler sağlamak, ortama ilgi çekici çoklu ortam sunumları eklemek, öğrenenleri gerçek dünyaya uygun ve kendi seviyelerinde zorluklar içeren öğrenme etkinliklerine yönlendirmek, öğrenenlere performansları ile ilgili geri bildirimler sağlamak, kolay ve anlaşılır tasarıma sahip, yer yer bir eğitmen ya da pedagojik ajan içeren

etkileşimlerle uygulamaları öğrenenleri ilgisini çeken bir yapı haline getirmek, onların motivasyonlarını artıracak ve daha etkili öğrenmeler sağlayacaktır.

Hu (2008), kullanılabilirliği artırma ve motivasyonel tasarımın, öğrenenlerin kendi hızında, çevrimiçi bir öğrenme ortamında motivasyonu ve öğrenme performansını nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla ele aldığı çalışmada yaygın olarak kullanılan kullanılabilirlik ölçütleri ile motivasyon ölçütleri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Toplam 72 lisans öğrencisinin katılımıyla yapılan çalışmada önerilmiştir. Kullanılabilirlik veya motivasyon ölçütlerinin hiçbirinin öğrenenlerin öğrenme performansları üzerinde yordayıcılık özelliği taşımadığı sonucuna ulaşan araştırmacı, kadınların genel motivasyon, dikkat, alaka düzeyi, güven ve memnuniyet olmak üzere ele alınan tüm ölçeklerde erkeklere göre daha yüksek puanlar aldıkları bulgusunu paylaşmıştır. Ara yüz tasarımının motivasyon üzerinde olumlu etkisi olmasına rağmen öğrenen başarısına herhangi anlamlı bir etkisine rastlanmamış olması da elde edilen önemli bulgulardan biri olmuş, çevrimiçi öğrenme ortamı ve kullanılabilirlik, motivasyon ve öğretim tasarımı ve teknolojisinin entegrasyonu ile ilgili tavsiyelerde bulunulmuştur.

Huang, Hood ve Yoo'nun (2014) son yıllarda özellikle yüksek öğretimde sıklıkla kullanılan Web 2.0 uygulamalarının öğrenme motivasyonu ve öğrenci performansı üzerindeki potansiyel etkileri araştırdıkları çalışmada 224 üniversite öğrencisinin motivasyon, irade ve performans etkilerini incelemişlerdir. Katılımcıların bir ders projesi için Web 2.0 uygulamalarını kullandıktan sonra çevrimiçi anketler aracılığıyla algılarının ne olduğunu bildirmelerinden sonra elde edilen vakaya dayalı veriler, Web 2.0 uygulamalarının öğrenenlerin dikkatini çekmede ve öğrenme süreçlerinde güvenlerini destek açısından etkili olabileceğini göstermiştir. Ayrıca öğrenenlerin motivasyonel destekleri için, öğrenmelerin sağlanması amacıyla kullanılacak Web 2.0 uygulamalarının, eğer öğrenenlerin motivasyonu üzerinde dikkat dağınıklığı ve alakasız zihinsel iş yükleri gibi potansiyel olumsuz etki yaratacak ya da öğrenme sürecini kesintiye uğratabilecek unsurlardan arındırılarak tasarlanırsa, etkili olabileceği vurgulanmıştır.

Çevrimiçi motivasyon kapsamında ele alınan çalışmaların özünde çevrimiçi öğrenmeye motive etmeye çalışan, öğrenenlerin katılıma ihtiyaç duymasını sağlamaya özen gösterme, bu bağlamda içsel motivasyonu artıran niteliklere sahip ideal öğretim tasarımlarının yapılması gibi öğretimsel stratejilerin neler olduğu ele alınmıştır. Ayrıca öğrenenlerde rahatlık hissi, güven ve aidiyet duygusu yaratma, öğrenmelere teşvik, destek ve pekiştireçlerin kullanımları, derse karşı ilgi uyandırma, özerklik ve fırsatlar sunma, etkileşimli ortamlar oluşturma, öğrenmeye heyecanı sağlama gibi öğrenen motivasyonunu artıran temel faktörlerin çevrimiçi ortamlardaki kullanımlarına ilişkin incelemeler yapılmıştır.

Çevrimiçi Öğrenmede Akademik Başarı

Eğitim kurumları, değerli insan gücünün, ihtiyaç duyulan bilimsel düşünme becerisine sahip, üretici, yaratıcı kişiliğe sahip ve üst düzey problem çözme becerisine sahip bireylere dönüştürüldüğü kurumlardır (Sarier, 2016). Bu dönüşüm sürecinde hedeflenen nitelikli bireyler yetiştirmek için gerekli kriterlere ulaşma ya da isteneni elde etme durumu *başarı* olarak ifade edilebilmektedir.

Eğitsel anlamda başarı, öğretimsel çerçevede belirlenen programa ilişkin hedeflerle tutarlı olan davranışların bütünü olarak ele alınmaktadır (Demirtaş ve Güneş, 2002). Eğitim ortamlarında verilen bilgilerin, öğretmenlerin takdiriyle oluşturulmuş notlar, puanlar ya da bunların ikisinin de kullanımıyla belirlenmiş beceriler ya da kazanımların ifadesi olarak *akademik başarı* kavramı kullanılmaktadır (Sarier, 2016). Ayrıca bireylerin mesleki yaşantılarına hazırlıklarında ve sosyal hayatta deneyimleyecekleri davranışların da okullarda şekillendiriliyor oluşu, akademik başarının hem bireysel hem de toplumsal açıdan önemini göstermektedir. Eğitim programların etkililiğine karar vermek için kullanılan önemli bir kriterdir. Bu bağlamda eğitim sisteminin değerlendirilmesi aşamasında da akademik başarı göz önünde bulundurulur ve akademik başarıya etki eden faktörler belirlenir.

Yapılan çalışmalar, akademik başarıyı etkileyen fiziksel, ruhsal, ekonomik, coğrafi, çevre gibi çok sayıda faktör olduğunu belirlemiştir. Öğrenenlerin akademik anlamda başarılı

olabilmeleri için bu faktörlerden olumsuz şekillerde etkilenmemeleri gerekmektedir (Jacobs ve ark., 2017; Karaman ve Yelgün, 2015; Mocan ve Yu, 2018; Rençber, 2012). Bu kapsamda öğrenme ortamından bağımsız, öğrenci ve çevresiyle olan etkileşiminin öğrenmeler üzerinde etkili olacağı, dolayısıyla hedefler gözetilerek eğitim ortamlarının düzenlenmesinin bir zorunluluk olduğu ifade edilmiştir (Uzunöz ve Aktepe, 2019).

Öğrenen açısından, akademik başarı üzerinde etkili olan ve öğrenenden kaynaklanan faktörler benlik saygısı, öz yeterlik, motivasyon ve ders çalışma alışkanlığı olarak belirtilmektedir (Dadlı, 2015; Klomegah, 2007; Özkan ve Anıl, 2011). Bireyin kendi benlikleriyle barışık olmasının, benimsemesinin, onaylamasının bilişsel ve akademik yaşantısı üzerindeki etkisi *benlik saygısı* (Choi, 2005); bir konuya ilişkin karşılaşılabilecek zorlukların üstesinden gelebilmek konusunda kendine inanç ise *öz yeterlik* (Yokoyama, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Kişilerin başarmaya yönelik içsel motivasyonlarını ve zorluklara direnç göstermeleri gerektiği güdüsünü sağlamakta, analitik düşünme becerilerini etkilemektedir. Bu bağlamda bu algının akademik başarı ile pozitif yönde ilişki içerisinde olduğuna yönelik çalışmalar da mevcuttur (Klomegah, 2007; Liu ve Koirala, 2009).

Sosyal bilişsel kuramın kurucularından Bandura tarafından ortaya konan öz düzenleme kavramı bireylerin öğrenme süreçlerinde kullanabilecekleri stratejilerden biri olarak ele alınmaktadır. Öz düzenleme, kişinin kendi öğrenmelerinde doğru olan öğrenme yöntemlerini diğerlerinden ayırt edebilmesi, yaptığı seçimi diğerleriyle karşılaştırıp gerekli gördüğünde kendi öğrenme stilini değerlendirerek düzenlemelere gitmesi ve motivasyon anlamında öğrenme süreci boyunca bu motivasyon üzerinde odaklanabilmesi olarak ifade edilmektedir (Pintrich, 2000). Bu bağlamda değerlendirildiğinde farklı eğitim ortamlarında hedeflenen akademik başarıya ulaşmak açısından öz düzenleme oldukça önemli bir yere sahiptir (Yavuzalp ve Özdemir, 2020). Öğrenenin, etkileşimin söz konusu olacağı ev, okul ya da dijital eğitim ortamı gibi her türlü öğrenme ortamında bu durum göz önünde bulundurulmalı, özellikle öğretim kontrolünün öğrenen tarafından sağlanacağı çevrimiçi öğretimsel ortamlarda akademik başarıya etki eden faktörler göz ardı edilmemelidir.

Bilgiye erişebilen, eriştiği bilgiyi gerektiğinde en etkili şekilde kullanabilen ve bu durumu kendi öğrenmeleri için kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi günümüzde hedeflenen eğitsel amaçlar arasındadır. Geleneksel yüz yüze eğitim ortamlarının, bireylerin ve genel anlamda eğitimin, teknoloji doğrultusundaki hızlı değişim sürecine uyum sağlayabilmesi yetersiz kalabilmekte, bu durum doğrultusunda süreklilik arzına uygun bir eğitim ihtiyacı doğmaktadır. Bu ihtiyacın karşılanmasına yönelik geleneksel yüz yüze öğrenme ortamlarına bir alternatif olarak çevrimiçi öğrenme ortamları tercih edilebilmektedir (Yavuzalp ve Özdemir, 2020).

Günümüz eğitim sistemlerinde karşımıza çıkan en dinamik ve zenginleştirilmiş öğrenme biçimlerinden biri çevrimiçi öğrenmedir. Uzaktan eğitim kavramının bir dalı olarak değerlendirilebilen çevrimiçi öğrenme, öğrenen ve öğretenlerin, bilişim teknolojilerinden yararlanılarak zaman ve ortamdaki bağımsız şekilde gerçekleştirdikleri bir öğretim şeklidir (Hanham ve ark., 2021). Bu bağlamda ele alındığında, çevrimiçi öğrenme ortamlarının, ihtiyaç duyulan sürekli eğitime cevap verecek niteliklere sahip olduğu söylenebilmektedir. Çevrimiçi öğrenmede öğrenenler sürecin merkezindedirler ve kendi öğrenmelerinin kontrolünü sağlarlar, yansıtıcı öğrenmeler geliştirirler ve öğrendiklerini yapılandırabilirler. Dolayısıyla öğrenenlerin birbirleriyle, öğreticileriyle ve ders materyalleriyle iletişimleri sonucu eş zamanlı veya eş zamansız şekillerde öğretimin gerçekleştirildiği deneyimler olarak tanımlanabilmektedir (Hartnett, 2016).

Çevrimiçi öğrenmenin, istenilen çıktılar elde edilmesi hususunda, yüz yüze eğitimin çevrimiçi ortama aktarılmasından farklılaşması adına kendine özgü kuramları ve uygulama şekilleri bulunmaktadır (Horzum, 2011). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenen ve öğretenlerin geleneksel ortamlara göre farklı öğretimsel rolleri bulunmaktadır. Öğrenenler kendi öğrenmelerine ilişkin sorumluluklar üstlenirken, öğretenler süreci yönlendiren ve rehber konumundaki kişilerdir.

Günlük hayatın her alanını etkileyen bilgi ve iletişim teknolojileri, eğitim alanında da aktif olarak yer almaktadır. Özellikle son gelişmelerle birlikte eğitimde teknoloji kullanımı

gerek kişisel gerekse toplumsal nedenlerle kaçınılmaz hale gelmiş, salgın gibi durumlar çevrimiçi eğitim konusuna yönelim için nitelikli sebepler ortaya çıkarmıştır (Ulum, 2022). Bunun yanında Ally (2004) öğrenme sürecinde öğrenmelere ilişkin kaynaklara erişim, içerik, öğretici ve diğer öğrencilerle etkileşim ve öğrenme süreci boyunca destek sağlanması gibi sebeplerden dolayı çevrimiçi öğrenme internetin, eğitim amaçlı kullanımının yollarından biri olarak tanımlanmaktadır. Çevrimiçi öğrenme, herhangi bir zaman ve yerde bağımsız öğrenmelerin sağlanması, nispeten kolaylık sağlama, esneklik, öz düzenleme becerileri, iş birlikçi öğrenmeler ve kendi kendine öğrenme sürecini planlama fırsatı sunmak gibi avantajlara sahiptir (Charalambos ve Mcisaac, 2000; Chizmar ve Walbert, 1999; Poole, 2000; Yavuzalp ve Özdemir, 2020).

Covid-19 salgının ortaya çıkmasıyla birlikte yüz yüze eğitim neredeyse durma noktasına gelmiş, çevrimiçi eğitim büyük önem kazanmıştır. Microsoft yönetimi, salgın öncesinde sıradan bir günde çevrimiçi eğitim faaliyetlerine katılım sağlayan 750 kullanıcı varken, salgının patlak vermesinden hemen sonra, 15 gün kadar kısa bir süre içerisinde kullanıcı sayısının önemli ölçüde arttığını ve bu süreçte 140 bine yakın kullanıcı sayısına ulaştıklarını rapor etmişlerdir (De, 2020). Bu durum özelinde öğrencilerin yüz yüze eğitim alma imkânlarının olmadığı durumlarda çevrimiçi eğitimin çok iyi ve kullanışlı bir alternatif olduğu görüşünü desteklemektedir. Salgının ortaya çıktığı dönemde uzun bir süre yüz yüze eğitime ara verilmiş, 850 milyondan fazla öğrenci durumdan etkilenmiştir. Bu dönemde eğitim sürecinin devam ettirilebilmesi için çeşitli öneriler sunulmuş, okullar müfredatlarını değiştirmek zorunda kalmış, birçok ülke salgın sonrası çevrimiçi eğitim uygulamalarıyla eğitimlerini sürdürmüşlerdir (UNESCO, 2020). Bu gibi acil önlem alınması gereken durumlar dışında çevrimiçi eğitim yaklaşımlarının son zamanlardaki kadar kapsamlı kullanımıyla karşılaşılmıyor olsa da teknolojik gelişmeler ve paralelinde internet ve bilgisayar kullanımının artması dolayısıyla çevrimiçi eğitim uzun bir süre eğitimde alternatif bir öğrenme yaklaşımı olarak kullanılmıştır (Ulum, 2022).

Eğitimin çevrimiçi ortamlarda yapıldığı durumlarda da akademik başarı kavramı bireysel ve toplumsal açıdan önemini sürdürmektedir. Bu bağlamda öğrenenlerin akademik başarılarının çevrimiçi eğitim ortamlarında da yükseltilmesi amacıyla gerek eğitim yöneticileri, gerek karar vericiler, gerekse araştırmacılar tarafından çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (Chiao ve ark., 2018).

Özellikle salgın sonrası süreçte çevrimiçi eğitim uygulamalarının artması, yeni teknolojilerin çevrimiçi eğitim süreçlerine entegrasyonu ile öğrenme içeriklerinin zenginleşeceği düşünülmektedir (Lubis ve Dasopang, 2021). Bu entegrasyon süreci ve öğrenme içeriklerinin zenginleşmesi, öğrenenlerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkiler yaratacak faktörler olarak görülmektedir. Çevrimiçi öğretim ortamında faydalanılan dijital öğretimsel materyalleri çeşitliliği çevrimiçi öğrenmenin etkinliğini ve kalitesini artırmaktadır (Rahayu ve ark., 2017). Bu bağlamda çevrimiçi öğrenmeler, öğrencilerin çeşitli bilgilere erişim için farklı öğrenme kaynaklarını kullanmalarını sağlayacak, sorgulayıcı ve aktif öğrenmelerin gerçekleşmesine ortam hazırlayacaktır.

Ulum'a (2022) göre özellikle eş zamanlı çevrimiçi öğrenme ortamlarında zamanlama kısıtlamalarına tabi olarak çalışmak zorunda olmak hem öğrenenlerin hem de öğretmenlerin aynı anda çevrimiçi olmaları zorunluluğu çevrimiçi öğrenme ortamlarının bireylere zaman yönetimi hususunda yeterli esnekliği tanımamaktadır. Ayrıca çevrimiçi öğrenme ortamlarının öğrenenler tarafından benimsenmesi, teknik olduğu kadar pedagojik anlamda da bir sorun teşkil etmektedir. Bu durum dolaylı yönde akademik başarı üzerinde bir baskı oluşturmakta, bu nedenle çevrimiçi eğitimde öğretim materyallerinin, müfredatın ve değerlendirmenin kapsamlı bir şekilde hazırlanması hayati bir önem taşımaktadır.

Çevrimiçi Öğrenmede Akademik Başarı ile İlgili Araştırmalar

Atıcı ve Çevik (2010) çevrimiçi araçların öğretimsel kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve görüşlerine etkisini belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında, Fen ve Teknoloji dersine ait bir ünitenin ders sunumlarını, etkinliklerini, videolarını, görsellerini ve sorularını, hazırladıkları çevrimiçi eş zamansız öğrenme ortamı aracılığıyla öğrencilerine

ulaştırmışlardır. Deneysel nitelikteki bu çalışmanın sonunda evrimii araçlar kullanarak öğrenmeler edinen deney grubu ğrencilerinin test sonuçlarından aldıkları puanların, geleneksel yöntemle öğrenme ortamına katılan kontrol grubunda yer alan öğrencilerin testlerden aldıkları puanlara göre daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ancak bununla birlikte hem evrimii ortama hem de geleneksel ortama birlikte katılan bir diğer deney grubunun ise her iki gruptan daha yüksek akademik başarı gösterdiklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulguları ğretim ortamına ilişkin öğrencilerle yapılan görüşmelerle de güçlendiren araştırmacılar, evrimii ğretim uygulamalarının akademik başarıyı artırmak anlamında, geleneksel eğitim uygulamalarıyla birlikte kullanımının daha etkili sonuçlar yaratacağını vurgulamışlardır.

Carreon (2018) gerçekleştirdiği yarı deneysel çalışmada öğrencilerin öğrenme ıktıları için harmanlanmış bir öğrenme aracı olarak Facebook'un etkisini keşfetmeye çalışmıştır. Teknoloji ve Geçim Eğitim isimli ders kapsamında 30 kişilik araştırma grubundan elde ettiği verilerin analizi sonrasında, harmanlanmış öğrenme aracına katılım sağlayan deney grubundaki öğrencilerin keşfedici öğrenme yetenekleri açısından daha yüksek başarı elde ettiğini belirten araştırmacı, Facebook'un etkili bir öğrenme öğretme entegrasyonu ve tamamlayıcı nitelikte öğretimsel özellikler taşıdığını vurgulamıştır. Harmanlanmış ğrenme entegrasyonu olarak Facebook, ğrenciler arasındaki motivasyon ve güveni teşvik etmekte, öğrencilerin kendi hızlarına, zamanlarına ve buldukları ortama göre öğrenmelerini sağlayan, ders içeriği kapsamında yeni keşifler elde etmelerine olanak tanıyan etkili bir ğretim aracı görevi görmektedir.

Rahayu, Setyohadi ve Palyama (2017), farklı türde yazılımların evrimii öğrenmenin etkinliğini ve kalitesini artırdığını savunmaktadır. Bu bağlamda evrimii öğrenmenin uygulanması, öğrencilerin çeşitli bilgilere erişim için farklı öğrenme kaynaklarını kullanmalarını sağlayacak, sorgulayıcı ve aktif öğrenmelerin gerçekleşmesine ortam hazırlayacaktır. Teknik ve finansal sorunların yanı sıra, öğrencilerin eğitmenle olan etkileşim eksikliği, yanıt verme süresi ve geleneksel sınıf ortamında grılmeyen sosyalleşme eksikliği

gibi zorlukların ortadan kaldırılması durumunda çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı üzerindeki etki düzeyi artırılacaktır.

Ceylan ve Elitok Kesici'nin 2017'de yaptıkları çalışmada çevrimiçi harmanlanmış öğrenmenin ortaokul öğrencilerinin akademik başarı düzeylerine ve ürün değerlendirme puanlarına etkisi araştırılmıştır. Deney ve kontrol grubundan oluşan toplam 53 öğrenciyle gerçekleştirilen araştırmada yedi haftalık süreçte Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinde yer alan hedef kazanımlara ait bir ders ünitesi harmanlanmış ortamda işlenmiştir. Web teknolojileriyle desteklenmiş ortamlar kullanılarak deney grubuna yapılan müdahaleler sonunda elde edilen veriler, müdahalelerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin gösterdikleri akademik başarının, herhangi bir müdahalenin yapılmadığı kontrol grubundaki öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklı olduğunu göstermiştir. Çalışmada, çevrimiçi harmanlanmış öğretim ortamlarının etkileşimlerinin nitelik ve niceliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını, öğrenme deneyimlerini ve üst düzey öğrenme becerilerinin doğrudan etkilediği sonucu vurgulanmaktadır.

Hangi öğretim stillerinin, öğrencilerin bir e-öğrenme hizmetinden, akademik katılımdan ve başarıdan memnuniyetini önemli ölçüde yordadığını bulmayı amaçlayan Chae ve Shin (2016) çalışmalarında bir e-öğrenme programına kayıtlı 818 ortaokul öğrencisine ders verme stili ve akademik memnuniyet değerlendirme anketlerini uygulamıştır. Öğrencilerin akademik katılımları, programda oturma açma ve ileti göndermek sıklıklarıyla ölçülmüş ve verilerin analizi sonrasında ders verme stilleriyle akademik başarı arasında bir miktar ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ortama katılımlarını artıran ders verme stillerinin, öğrencilerin ortamı kullanmasını kolaylaştırıcı ve teşvik eden türleri, akademik başarının olumlu yönde etkilenmesini sağlamıştır. Ayrıca öğrenci ve öğretmen arasındaki anlamlı etkileşimler, öğrencilerin ortama ilettikleri gönderi sayısının artmasına, dolayısıyla ortamdaki hedeflenen kazanımların edinilmesine katkı sağlamıştır. Diğer yandan öğretmenin konu alanı ve öğrenme ortamıyla öğrenciler arasındaki ilişkilerin, öğrenenlerin sınıflarıyla olan memnuniyetlerini önemli ölçüde farklılaştırdığı belirtilmiştir.

Baltacı ve Akpınar (2011) öğrencilerin akademik başarıları üzerinde web tabanlı öğretimin etkisini inceledikleri, altı haftalık süreci kapsayan deneysel çalışmada deney grubuna web tabanlı öğretim programı, kontrol grubuna ise geleneksel anlatım, soru-cevap ve gösterip yaptırma yöntemleriyle, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin bir ünitesinin içeriğini sunmuşlardır. Çalışmadan elde edilen verilerin analizi sonrasında deney grubu ve çalışma grubunun uygulanan müdahale kapsamında akademik başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarında grupların kendi içlerinde artışlar gözlemlenmiştir. Bu artışlar kapsamında kayda değer olmasa da web tabanlı öğretimin geleneksel yöntemle göre daha fazla akademik başarı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Ercan ve Bilen (2014) yarı deneysel araştırma modeli kullanarak, altı şapka düşünce tekniği ile desteklenen web tabanlı eğitim yönetiminin öğrenci akademik başarısına ve öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumlarına ve fen derslerinde bilgisayar kullanımına yönelik etkisini inceledikleri çalışmada ortaokul seviyesindeki 50 öğrenciyi rastgele olarak kontrol ve deney gruplarına ayırmış, deney grubuna müdahalede bulunmuşlardır. Müdahalenin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiş, altı şapka tekniğiyle desteklenmiş web tabanlı eğitimin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkiler sağladığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra çözüm üretme sürecinde de benzer bir etki bulgusuna ulaşan araştırmacılar, uyguladıkları müdahalenin öğrencilerin kalıcı öğrenmeleri üzerinde de etkili olduğunu vurgulamışlardır. Sınıf ortamında daha sessiz kalmayı tercih eden öğrencilerin katılımlarında artış gözlemlenmiş, dijital ortam aracılığıyla kazandıkları özgüven sayesinde bilgisayar kullanımına karşı tutumlarının da arttığı belirtilmiştir.

Hwang, Wu ve Chen (2012) çevrimiçi öğrenme ortamında problem çözme etkinliklerinin yürütülmesi için bir çevrimiçi oyun yaklaşımı önerdikleri çalışmalarında öğrencilerin akademik başarısının değerlendirilmesi, problem çözme becerilerinin etkili ve eğlenceli bir şekilde oyunlar aracılığıyla artırılması, oyun tabanlı öğrenmelerin araştırılması

ve öğrenme motivasyonuna deneysel sonuçlarla bir yaklaşım getirmeye çalışmışlardır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre çevrimiçi öğrenme ortamında ödül, puan ya da benzeri herhangi bir dışsal motivasyon sağlanmamış olmasına rağmen, öğrencilerin problem çözme görevlerine oldukça motive oldukları, içsel motivasyonlarının desteklendiği ortamda gösterdikleri öğrenme performanslarının yükseldiği gözlemlenmiştir.

Karadeniz ve Akpınar (2015) ortaokul seviyesinde 102 öğrencinin katılımıyla Fen ve Teknoloji dersinin bir ünitesini çevrimiçi öğrenme ortamının kullanıldığı çoklu ortam destekli öğretim materyaliyle öğrencilere sunmuşlar ve materyalin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemeyi hedeflemişlerdir. Yaptıkları deneysel çalışmada uygulama öncesinde ve uygulamadan sonra deney ve kontrol gruplarına uyguladıkları başarı testleri ve açık uçlu sorulardan elde ettikleri verilerin analizi sonucunda deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda yapılan uygulamanın öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiş, çevrimiçi ortamdaki yazılımlarla hem kontrol hem deney grubundaki öğrencilerde, ortam sebebiyle oluşan kavram yanlışlarının önüne geçilebileceğine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Polat ve Özan, (2018) çalışmalarında çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen sınıf yönetimi stratejilerinin, öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini bulmayı amaçlamışlardır. Deneysel desenin kullanıldığı çalışmanın sonucunda yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamında bulunan öğrencilerin başarılarını ve derse yönelik tutumlarının aynı düzeyde arttığı belirlenmiştir. Araştırma boyunca çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleştirilen sınıf yönetimi stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları ve yürütülen derse yönelik tutumlarında yüz yüze geleneksel öğretimden çok büyük bir farklılık gözlemlenmemiş, aynı etkiyi sağladığı belirtilmiştir. Bu bağlamda yüz yüze öğrenme ortamlarındaki sınıf yönetimi stratejilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında da aynı etkiyi yaratacağı vurgulanmıştır.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı üzerine etkisi konusu üzerine yapılan çalışmalar orta düzeyde bir etki bulgusuna ulaşmışlardır. Özellikle salgın gibi acil

önlem gerektiren durumlar sebebiyle ön plana alınan bu ortamlar, teknolojinin gelişim süreci ve eğitim alanına etkileri de göz önünde bulundurulduğunda daha esnek ve erişilebilir öğrenme fırsatları yakalanmasına ve bu sayede yaşam boyu öğrenme süreçlerinin güçlendirilmesine imkân sağlayacaktır. Etkileşim, teknik ve finansal sorunların bertaraf edilebilmesi durumunda, çevrimiçi öğrenmenin alternatif ve destekleyici bir işleve kavuşması, eğitimin temel dayanağı haline gelmesine olanak sağlayacak, öğretimsel içeriğin geliştirilmesi, bireysel öğrenmelerin desteklenmesi, öğrenenlerin süreci kontrol edebilmeleri, aktif öğrenmelerin gerçekleşmesi gibi sebepler yardımıyla öğrenenlerin akademik başarısında da önemli etkiler yaratacaktır.

Bölüm 3

Yöntem

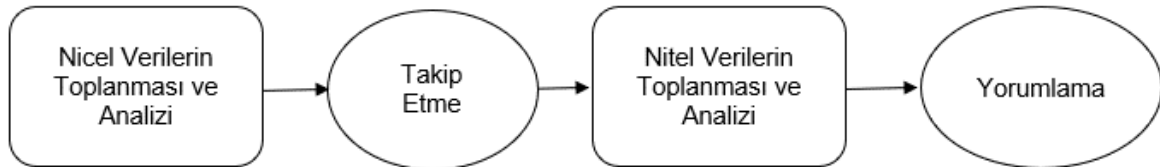
Bu bölümde araştırmanın türü, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Türü

Araştırmada, problemi anlamak için nitel ve nicel verileri toplama, her iki veri setinin birbirleriyle bütünleştirilmesi ve sonrasında bütünleştirmenin sağladığı avantajları kullanarak sonuçlar çıkarılmasına olanak sağlayan karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın deseni ise karma yöntem araştırma desenlerinden, araştırmacının nicel yöntemle bir aşamayı yöneterek başlayıp ikinci aşamada nitel araştırmayla derinlemesine sonuçlar aramaya başladığı bir desen olan açıklayıcı sıralı desendir (Creswell ve Clark, 2017). Şekil 2'de açıklayıcı sıralı desen modeline ait aşamalar gösterilmiştir.

Şekil 2

Açıklayıcı Sıralı Desen Modeli



Sosyal ve beşeri bilimlere ait araştırma sorularına verilebilecek yanıtların nitel ve nicel yöntemler ve bakış açılarının birlikte değerlendirilerek daha geniş açıyla ve güvenilirlik ve geçerliği daha yüksek neticelere ulaşılabileceğini düşünen araştırmacıların önderliğinde başlatılan karma yöntem araştırmaları (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004), hem nitel hem de nicel araştırmaların doğalarından gelen prosedür kaynaklı sınırlılıklarını en aza indirmek ve daha doğru sonuçlar elde edebilmek amacıyla doğmuştur (Teddlie ve Tashakkori, 2009).

Karma yöntem araştırmalarında araştırmacılar çalışmalarını tasarlarken, yakınsayan paralel, açıklayıcı sıralı, keşfedici sıralı, iç içe karma, dönüştürücü ve çok

aşamalı karma olmak üzere farklı desenlerden birini, hangi desenin daha işlevsel olacağına ve nicel ve nitel verilerin nasıl ve nerede birleşeceğini belirlemesine dair karar aşamasında etkileşim, öncelik, zamanlama ve birleştirmeyi yansıtabilecek şekilde seçmektedirler (Creswell ve Clark, 2011). Bu çalışmadaki açıklayıcı sıralı desen, araştırma sorusuna birincil öncelikle karşılık veren nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle başlar. Bu ilk aşamanın ardından nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi gelir. Nitel aşamanın gerçekleştiği ikinci aşama, ilk aşamanın sonuçlarının takip edilmesiyle gerçekleşir. Sonra, nitel sonuçların ilk aşamadaki nicel sonuçların açıklanmasına nasıl yardımcı olduğu yorumlanır. Açıklayıcı sıralı desende araştırmacının öncelikle araştırma konusuyla ilgili nicel verileri toplayıp süreç içerisinde nitel veriler için tekrar çalışma grubu katılımcılarına ulaşması ve araştırmanın her iki veri toplama sürecini de yürütebilecek kadar yeterli zaman ve imkânlarla sahip olması gerekmektedir (Creswell ve Clark, 2017).

Bu çalışmanın, açıklayıcı sıralı desenin kullanılma gerekçelerinden, çok sayıda yapı hakkındaki verilerle bir teoriyi test etmek ve daha derinlemesine bir bakış açısı sağlamak açısından *tamamlayıcılık*, nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre nitel verilerin şekillendirilebilmesi açısından *gelişim* hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanılması açısından *genişletme* gerekçesine sahip olduğu ifade edilebilmektedir.

Araştırmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, birlikte gösterilen değişim durumunu ya da bu değişimin düzeyini belirlemeyi hedefleyen araştırma modelleridir. Aralarında olası bir ilişkinin tarandığı değişkenler ayrı ayrı sembolleştirilmektedirler. Değerler tanımlama ya da ölçme olarak ifade edilen bu sembolleştirme işlemi, ilişkisel bir çözümlenme imkânı sağlamak durumundadır (Karasar, 2012). İlişkisel tarama modeli, tekil tarama araştırmalarından farklı olarak betimlemenin ötesine geçmektedir ve var olan durumlardan yola çıkıp değişkenler arasındaki ilişkileri detaylı olarak ortaya koymakla ilgilenmektedir. İlişkisel araştırma yöntemi kullanılarak değişkenler arasındaki karmaşıklık daha anlaşılabilir hale getirilerek ilişkilerin açıklanması hedeflenmektedir (Creswell ve Clark, 2017). İlişkisel araştırma yönteminin keşfedici ve

yordayıcı olmak üzere iki farklı deseni bulunmaktadır. Bu çalışmada faydalanılan keşfedici ilişkiyel araştırma deseninde amaç, değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlayarak önemli bir durumu veya olayı anlamaya çalışmaktır (Fraenkel ve ark., 2012).

Çalışmanın nicel boyutu için ele alınan süreç Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Nicel Boyutunun Tasarımı

Çalışma Grubu	Uygulama Öncesi	Gruplar	Uygulama	Uygulama Sonrası
64 Öğrenci	Sınıf Yönetimi Bilgi Testi	Özgün Öğrenmeler İçin / Yenilikçi (ÖÖ-Y)	Çevrimiçi Öğretimsel Tartışma Ortamı	Çevrimiçi Öğrenme Motivasyon Ölçeği
		Sosyal Etkileşim İçin / Biçimleyen (SE-B)		
	Çevrimiçi Öğretimsel Tartışmalara Katılım Stilleri Ölçeği	İçerikle Etkileşim İçin / Analitik (İE-A)		Sınıf Yönetimi Bilgi Testi
		Görevin Gereği İçin / Pratik (GG-P)		

Araştırmanın nitel boyutunda durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda, yaşantılar doğrultusunda ortaya çıkan durumları nasıl yorumlandığı ve bu yaşantılara nasıl anlam yüklendiği anlaşılmasına çalışılır (Merriam, 1998). Nitel araştırma yöntemlerinin kullanılarak, tek bir sosyal olgunun derinlemesine, çok boyutlu araştırılması durum çalışması olarak tanımlanabilmektedir (Feagin ve ark., 1991). Bir örneğin ya da sosyal birimin üzerine eğilerek bir bütün halinde tanımlanması ve analizi şeklinde de ele alınan durum çalışmasıyla sınırlandırılmış bir olgu belirlenmiş bir zamanda ya da zamana yayılmış biçimde incelenebilmektedir (Merriam, 1998).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışmaya, 2021-2022 öğretim yılı bahar döneminde Ankara'da bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesindeki farklı programlarda eğitim gören ve Sınıf Yönetimi dersini alan 77 öğrenci katılmıştır. Gönüllülük esasına göre katılımın beklendiği araştırma

başında uygulanan ölçeğe, ön teste, çevrimiçi ortamdaki tartışmalara, çevrimiçi motivasyon ölçeğine ve son teste çeşitli sebeplerle katılmamış toplam 13 öğrenci süreçten çıkarılmış, sürece devam eden 64 öğrenci ile çalışma tamamlanmıştır. Tablo 2, çalışma grubundaki öğrencilerin demografik verilerini göstermektedir.

Tablo 2

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Demografik Verileri

PROGRAM	2. Sınıf		3. Sınıf		Toplam
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2		34	4	40
Biyoloji Öğretmenliği			7	2	9
Özel Eğitim Öğretmenliği				2	2
Fen Bilgisi Öğretmenliği			11	1	12
Okul Öncesi Öğretmenliği	1				1
Toplam	3		52	9	64

Çalışma grubunda yer alan toplam 64 öğrencinin 55'i kadın (%85,9), 9'u erkek (%14,1) olduğu görülmektedir. Ayrıca tüm gruptan sadece 3 öğrencinin 2. sınıf öğrencisi (%4,6), 61 öğrencinin ise 3. sınıf öğrencisi (%95,4) olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenci sayısının en yüksek olduğu program Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (%62,5) iken, en az olduğu program ise Okul Öncesi Öğretmenliği'dir (%1,5).

Çevrimiçi tartışmalara katılım stilleri ölçeğinin uygulanması sonucu elde edilen ve çalışma geneline dâhil edilen gruplardaki öğrenci sayısı dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çevrimiçi Öğretimsel Tartışmalara Katılım Stillerine Göre Dağılımı

Çevrimiçi Öğretimsel Tartışmalara Katılım Stili	Öğrenci Sayısı
Sosyal Etkileşim İçin / Biçimleyen	10
İçerikle Etkileşim İçin / Analitik	27
Özgün Öğrenmeler İçin / Yenilikçi	15
Görevin Gereği İçin / Pratik	12
Toplam	64

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında hem nicel hem nitel veriler toplanmıştır. Nicel veriler çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stilleri ölçeği, ön test ve son test olarak akademik başarı testi ve çevrimiçi öğrenme motivasyon ölçeği aracılığıyla, nitel veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile çevrimiçi toplantıda yüz yüze görüşme metoduyla toplanmıştır. Çevrimiçi toplantılar katılımcıların izniyle kayıt altına alınmıştır.

Araştırmanın etik açıdan herhangi bir sorun teşkil edip etmeyeceği konusunda Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonuna başvuru yapılmış ve onay alınmıştır (EK-D).

2021-2022 öğretim yılı bahar döneminde Ankara'da bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesindeki farklı programlarda eğitim görmekte olan ve Sınıf Yönetimi dersini alan öğrencilere, Pala ve Erdem'in (2020) geliştirdikleri çevrimiçi öğretimsel tartışma ortamlarına katılım stilleri ölçeği uygulanmıştır. Google Forms kullanılarak uygulanan bu ölçekten elde edilen verilerin analizi sonunda, dört farklı katılım stili grubu oluşturulmuş, çalışmanın diğer aşamalarında katılım sağlayamayan öğrencilerin verileri çıkarıldıktan sonra, gruplara dağılmış öğrencilerin sayıları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla Güner'in (2011) geliştirdiği Sınıf Yönetimi Bilgi Testi (SYBT), çalışmanın ön test ve son test uygulamalarında kullanılmıştır. 71 katılımcıya uygulanan ön test verilerinin toplanmasından sonra, öğrenenlerin yüz yüze aldıkları Sınıf Yönetimi dersi içeriğine paralel olarak, çoğunlukla Okutan (2015) ve Okutan'ın (2021) "Sınıf Yönetiminde Örnek Olaylar" kitabında yer alan örnek olayların yanı sıra, Atasoy ve Altun'un (2018) çalışmalarında yer alan örnek olaylar ve tartışma konuları, öğrenenlerin kendi öğrenci numaraları ve şifreleriyle giriş yaptıkları çevrimiçi öğretim sisteminde, her hafta değişen sayılarda olmak üzere, 14 haftalık süreçte öğrencilerin tartışmalarına açılmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin tartışmaları için açılan konu başlıkları Tablo 4'te gösterilmektedir. Konu başlıkları verilen her tartışmaya ilişkin örnek olaylar EK-Ç'de sunulmuştur.

Tablo 4*Çevrimiçi Öğretimsel Tartışmalarda Haftalar Bazında İşlenen Konular*

Hafta	Tartışma Konusu
1. Hafta	• Benden Sonra Derse Girilmeyeceğini Bilmiyor Musun?
2. Hafta	• Bahçede Terleyen Öğrenciyi Ders Boyunca Tahtada Bekletmek • Sınıfta "İmdat" Diye Bağırın Öğretmen
3. Hafta	• Bunu Da Bil De Görelim
4. Hafta	• Kimin çıkarı?
5. Hafta	• El Becerimi Geliştiren Öğretmen
6. Hafta	• Derste Telefonuyla Oynayan Öğrenci
7. Hafta	• Öğrencinin Hayatını Karartan Öğretmen
8. Hafta	• İlham Kaynağı
9. Hafta	• Öğretmenin Düzeyli Düzeysizliği
10. Hafta	• Farklı Olmak
11. Hafta	• Hırkanın Altındaki Yırtık Süveter Forum • Öğrencinin Yanlış Davranışına Uygun Bir Üslupla Yöneten Öğretmen
12. Hafta	• Sınıfta Kraker Yemek Forum • Sevgi ile Neler Olmaz Ki
13. Hafta	• Sana Güveniyorum Diyen Öğretmen Forum • Rehber Olabilmek • Bileler Öğretmeni Forum
14. Hafta	• Öğrencinin Verdiği Cevaba Karşı Aciz Kalan Öğretmen Forum • Sen De Bir Sandalye Çek

Şekil 3'te çevrimiçi öğretimsel tartışma ortamının ana sayfa görüntüsü verilmiştir. Üniversite tarafından ücretsiz hizmet veren, Türkçe dil desteğine sahip, çeşitli istatistiksel verileri saklama ve güçlü raporlama özelliklerine sahip bu ortamda öğrenenler, içinde buldukları dönemde aldıkları derslere ilişkin, yapılandırılabilir sayfalara ulaşmaktadırlar. Öğretim elemanının ya da ilgili yöneticinin yetki tanımlayabileceği herhangi birinin bu sayfalarda bilgi paylaşımı ya da paylaşılan bilgilere, dosyalara, kullanıcılara, akademik takvime, kontrol paneline, içerik bankasına ve diğer derslere erişimi mümkün olmaktadır.

Şekil 3

Çevrimiçi Öğretimsel Tartışma Ortamı Ana Sayfası

The screenshot shows the LMS interface for the course 'EGT304_1_2122B - SINIF YÖNETİMİ'. The user is identified as MUSTAFA KALINÇ. The interface includes a sidebar with navigation options such as 'Katılımcılar', 'Notlar', 'Genel', and a calendar for February 2022. The main content area displays a '11 Şubat 2022 Cuma' section with a '1. Ders' announcement. The announcement text is partially obscured by a grey box, but it mentions a survey and a link to a form.

Çevrimiçi öğretimsel tartışmaların başlatıldığı bu sayfadan tartışma başlıklarına erişebilen öğrencilerin tartışmalara katılımlarını teşvik amacıyla çevrimiçi öğretim ortamının açılış sayfasına araştırmayla ilgili genel bilgiler sunulmuş, öğrencilerden, tartışmalara “Evet”, “Hayır”, “Arkadaşıma katılıyorum.”, “Arkadaşıma katılmıyorum.” gibi kısa ve yüzeysel iletilerden öte, konularla alakalı daha yapıcı, daha yaratıcı paylaşımlarda bulunmaları, gerçek bir tartışma ortamının kısa sürede yakalanabilmesi için “Bu duruma benzer bir olayla karşılaştığınız tepkiniz ne olurdu?” ya da “Bu hikâyedeki sorunlu davranış nedir?” gibi teşvik edici sorularla yer yer müdahalelerde bulunulmuştur. Böylece öğrencilerin örnek olaya

ilişkin olarak daha derinlemesine düşünmeleri sağlanmış, teorik derslerde de alınan konuların ve öğrenilenlerin, tartışma ortamına taşınması beklenmiştir.

Öğrenciler, Şekil 4'te bir örneği görülen çevrimiçi öğretimsel tartışma ortamı olan foruma, araştırmacı tarafından belirlenmiş konu başlıkları kapsamında paylaşımlar yapmışlar ve ortamın ağaç yapısını kullanarak konu başlıklarının altına doğrudan fikirlerini beyan edebilmenin yanı sıra, beyan edilen diğer fikirler üzerindeki görüşlerini de doğrudan o başlığın altında tartışma olanağı edinmişlerdir. Öğretim yılının ilgili dönemi süresince bu tartışmaları sürdürmüşler ve kendilerinin de öğretmen adayı olmaları dolayısıyla, tartıştıkları örnek olaylarla ilgili arkadaşlarının düşüncelerini öğrenebilme, kendi fikirlerini arkadaşlarıyla paylaşma ve olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşabilme fırsatı yakalamışlardır.

Şekil 4

Örnek Çevrimiçi Öğretimsel Tartışma Sayfası

Kimin çıkarı?
Pazartesi, 7 Mart 2022, 2:16 ÖS

İlkokulda, sınıfımızda hafif zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisi olan bir arkadaşımız vardı. Engelli olmasından dolayı sınıftakiler onunla dalga geçerlerdi. Başlarda sesini çıkarmıyordu fakat bir süre sonra çok hırçınlaştı ve kimseye rahat vermeyip herkesin huzurunu bozuyordu. Öğretmen de bu durumda rahat ders işleyemediği için onu en arka sraya oturtuyor ya da dışarı çıkarıp ders bittikten sonra tekrar sınıfa alıyordu. Her zaman düşünürüm, öğretmenin yerinde ben olsam ne yapardım?

[Kalıcı bağlantı](#) [Düzeltil](#) [Yanıtla](#)

Re: Kimin çıkarı?
yazan A - Pazartesi, 7 Mart 2022, 7:01 ÖS

Öğrencilerin hafif zihinsel engelli sınıf arkadaşıyla dalga geçmeleri istenmedik bir davranıştır ve öğretmenin -kaynaştırmanın da maksadına ulaşması için- bu alaycı davranışların olabildiğince önüne geçmesi gerekir. Önlenmesi gereken ve hafif zihinsel engelli öğrencinin hırçınlaşmasına neden olan asıl davranış onunla dalga geçilmesidir ancak öğretmen buna yönelik bir hamle yapmaktansa haliyle huysuzlanan öğrencinin dersin de işleyişine olumsuz etkisinden ötürü yine istenmedik bir davranış çözüm olarak uygulamıştır. Bulduğu arka sraya oturma ya da dersten uzaklaştırma davranışının pek de etkili bir çözüm olduğu söylenemez. Burada hafif zihinsel engelli öğrencinin eğitim hakkından mahrum edilmesi, öğretmeni tarafından dersten uzaklaştırılması hiç hoş değildir. Öğretmen kendi sınıf yönetimini kolaylaştırmak için hafif zihinsel engelli öğrencinin faydasını göz ardı ederek kendi çıkarına yönelik bir hamlede bulunmuştur. Bana kalırsa vicdani açıdan da pek rahatlatıcı bir uygulama değildir. Hangi eğitim kademesinde olursa olsun hoş karşılanmayacak bu davranış, bir de ilkokul gibi kritik bir eğitim döneminde görülünce işler daha da vahimleşir. Diğer yandan öğrencilerin engelli bireylerdeki engel durumlarının dalga geçilecek bir şey olmadığını öğrenmesi, bilmesi önemlidir ama burada onların engel durumuyla dalga geçmelerinin öğretmenin tutumuna bağlı bir nevi pekiştirildiği bile söylenebilir.

[Kalıcı bağlantı](#) [Üstünü göster](#) [Düzeltil](#) [Sil](#) [Yanıtla](#)

Ynt: Re: Kimin çıkarı?
yazan İ - Pazartesi, 7 Mart 2022, 8:52 ÖS

Ben Asiyeye katılıyorum. Özellikle öğretmenin bunu öğrencilerinin gözleri önünde açıkça yapıyor olması öğrencilerin doğrudan böyle bir davranış sergilemelerinin önünü açar. Çözüm açısından ise öğrencinin engel durumuna göre bir öğretim yöntemi seçilmesi, gerekirse o öğrencinin arkadaşlarıyla eşit düzeye gelebilmesi için daha fazla emek harcanmalıdır.

[Kalıcı bağlantı](#) [Üstünü göster](#) [Düzeltil](#) [Sil](#) [Yanıtla](#)

Re: Ynt: Re: Kimin çıkarı?
yazan RL - Cuma, 25 Mart 2022, 1:02 ÖÖ

İrem arkadaşımın da dediği gibi öncelikle öğretmenin öğrenciyi olan yanlış tutum sınıftaki diğer öğrencilerin de tutumlarına karşı kendilerini sorgulamalarına yaptıklarının yanlış olduğunu düşünmelerine engel olmuştur. Bunu sağlayacak olan örnek davranışlarıyla öğretmen olmalıdır. Öğrencilerin engelli bireylerle toplumun herhangi başka alanda paydaş olarak yaşamaları gereken vatandaşlar olarak bu aslında onların engelli bireylerle karşı olan genel tutumlarını da etkileyecektir. Okulda kaynaştırma öğrencilere yönelik okulun her bir paydaşı tarafından gerçekleştirilen örnek ve doğru davranışlar engelli bireylerle karşı temel oluşturmaktadır. Zaten bu da aslında kaynaştırma öğrenci uygulamasının amaçlarından biri değil midir?

[Kalıcı bağlantı](#) [Üstünü göster](#) [Düzeltil](#) [Sil](#) [Yanıtla](#)

Ynt: Re: Kimin çıkarı?
yazan BL - Pazartesi, 7 Mart 2022, 8:57 ÖS

Asiyee arkadaşımın söylediklerine katılıyorum. İstenmeyen davranış olan hırçınlığı çözmenin yolu kaynaştırma öğrencisinin diğer arkadaşlarıyla geçinebilmesine yardımcı olmaktır. Öğrenciyi dersten çıkarma hareketi; hem öğrencinin dersten geri kalmasına, hem de diğer arkadaşlarının yaptığı hareketi doğru zannetmesine sebep olacaktır. Bu durumun sonunda öğrenci daha çok hırçınlaşacak ve okula gitmek istemeyecektir. Ben olsaydım; öğrencimi öne oturtur sınıf içerisinde grupla yapılacak etkinlikler planlar öğrencimi de onu hoşgörüle karşılayacak bir gruba seçerek arkadaşlarıyla kaynaşmasına yardımcı olurum. Bu sırada çalışmalar da takip edeceğim için olumsuz bir durum olmasına karşı tedbir alınmış olurdu.

[Kalıcı bağlantı](#) [Üstünü göster](#) [Düzeltil](#) [Sil](#) [Yanıtla](#)

Re: Ynt: Re: Kimin çıkarı?
yazan BI - Salı, 8 Mart 2022, 12:32 ÖS

Ben de bu görüşe katılıyorum çünkü öğretmenlerin esas öğrencilerinin öğrencilerinin durumu ne olursa olsun yapması ve onları davranışları. Özellikle de

Çevrimiçi tartışma ortamındaki tartışma başlıkları ve bu başlıklara yazılan iletiler, iç içe girintili forum ağaç yapısını kullanmaktadırlar. Bu yapı sayesinde en üst seviyedeki konu başlığından, bu başlığa en son yapılan yoruma kadar tüm gönderimler görüntülenebilmekte, başlık, ileti ve gönderen bazında hızlı erişim mümkün olabilmektedir. Soldan sağa doğru girintiler hiyerarşik bir yapıyla aynı düzlemde takip edilerek, konu başlığına yapılmış alt

yorumlara ve sırasıyla bu alt yorumlara cevap niteliği taşıyan alt iletilere ulaşılabilir. Şekil 5, bu ağaç yapısına ait tartışma ortamından alınmış görseli içermektedir.

Şekil 5

Çevrimiçi Tartışma Ortamına İlişkin Örnek Ağaç Yapısı

Kimin çıkarı?
Pazartesi, 7 Mart 2022, 2:16 ÖS

İlkokulda, sınıfımızda hafif zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisi olan bir arkadaşımız vardı. Engelli olmasından dolayı sınıftakiler onunla dalga geçerlerdi. Başlarda sesini çıkarmıyordu fakat bir süre sonra çok hırçınlaştı ve kimseye rahat vermeyip herkesin huzurunu bozuyordu. Öğretmen de bu durumda rahat ders işleyemediği için onu en arka sıraya oturtuyor ya da dışarı çıkarıp ders bittikten sonra tekrar sınıfa alıyordu. Her zaman düşünürüm, öğretmenin yerinde ben olsam ne yapardım?

[Kalıcı bağlantı](#) [Düzeltil](#) [Yanıtla](#)

- Re: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Pazartesi, 7 Mart 2022, 7:01 ÖS
 Ynt: Re: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Pazartesi, 7 Mart 2022, 8:52 ÖS
 Re: Ynt: Re: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Cuma, 25 Mart 2022, 1:02 ÖÖ
 Ynt: Re: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Pazartesi, 7 Mart 2022, 8:57 ÖS
 Re: Ynt: Re: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Salı, 8 Mart 2022, 12:32 ÖS
 Ynt: Re: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Çarşamba, 9 Mart 2022, 10:14 ÖS
 Ynt: Re: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Cuma, 11 Mart 2022, 10:12 ÖÖ
 Ynt: Re: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Pazartesi, 7 Mart 2022, 9:15 ÖS
 Re: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Perşembe, 10 Mart 2022, 3:42 ÖS
 Re: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Pazar, 13 Mart 2022, 8:00 ÖS
 Re: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Cuma, 27 Mayıs 2022, 5:02 ÖS
 Ynt: Re: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Perşembe, 10 Mart 2022, 9:31 ÖS
 Ynt: Re: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Pazar, 3 Nisan 2022, 2:14 ÖÖ
 Ynt: Re: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Salı, 3 Mayıs 2022, 12:41 ÖS
 Ynt: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Pazartesi, 7 Mart 2022, 7:22 ÖS
 Re: Ynt: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Salı, 8 Mart 2022, 9:44 ÖS
 Ynt: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Cuma, 11 Mart 2022, 10:18 ÖÖ
 Ynt: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Salı, 8 Mart 2022, 3:37 ÖS
 Ynt: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Perşembe, 10 Mart 2022, 8:01 ÖS
 Re: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Salı, 8 Mart 2022, 7:36 ÖS
 Ynt: Re: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Salı, 8 Mart 2022, 11:15 ÖS
 Re: Ynt: Re: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Çarşamba, 9 Mart 2022, 11:56 ÖS
 Ynt: Re: Ynt: Re: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Cumartesi, 2 Nisan 2022, 12:37 ÖS
 Re: Ynt: Re: Ynt: Re: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Perşembe, 5 Mayıs 2022, 1:38 ÖÖ
 Ynt: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Çarşamba, 9 Mart 2022, 12:32 ÖÖ
 Re: Ynt: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Çarşamba, 9 Mart 2022, 9:37 ÖS
 Ynt: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Çarşamba, 9 Mart 2022, 11:48 ÖÖ
 Re: Ynt: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Çarşamba, 9 Mart 2022, 9:09 ÖS
 Re: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Çarşamba, 9 Mart 2022, 6:42 ÖS
 Ynt: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Çarşamba, 9 Mart 2022, 8:37 ÖS
 Re: Ynt: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Perşembe, 10 Mart 2022, 1:48 ÖS
 Re: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Çarşamba, 9 Mart 2022, 9:32 ÖS
 Re: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Perşembe, 10 Mart 2022, 11:09 ÖS
 Ynt: Re: Kimin çıkarı? yazan [kullanıcı] - Cumartesi, 12 Mart 2022, 4:48 ÖS

Araştırmada, Özbaşı, Cevahir ve Özdemir'in (2018) geliştirdikleri çevrimiçi öğrenme motivasyon ölçeği uygulaması yapılmış ve öğrencilerin çevrimiçi öğretimsel tartışmalara ilişkin motivasyonlarıyla ilgili veriler toplanmıştır.

Öğretimsel tartışma süreci boyunca araştırmacı ve Sınıf Yönetimi dersini teorik olarak veren öğretim elemanı, öğrencilerin ortamda yaptıkları tartışmalara birkaç ufak müdahalede bulunmayı denemiş, tartışma başlıklarına gerçek hayatta deneyimlediği benzer örnek olaylara ilişkin görüşlerini sunmuş ve tartışmalara yer yer katılım sağlamıştır. Ancak bu katılım ve yeni fikir paylaşımı, tartışmalarda farklı bakış açıları oluşmasına katkı sağlamak ve öğrencilere yeni ufuklar kazandırma noktasında beklenen etkiyi yaratmamıştır. İlgili tartışma konusuna ilişkin öğretim elemanının yorum yaptığı, paylaşımda bulunduğu başlıklardaki tartışmalar o an itibarıyla etkileşime kapanmış, öğrenciler konunun artık tamamıyla çözüme kavuştuğu noktasında geliştirdikleri içsel bir yaklaşımla, kendi görüşlerini iletmeyi bırakmış, yeni konulara geçmişlerdir. Dolayısıyla bu durumun yaşanmaya devam etmesi tartışmanın doğasına aykırı bir durum oluşturduğu için, öğretmenler süreç boyunca tartışmalara girmekten kaçınmayı tercih etmişlerdir.

Öğrenenlere, 14 haftalık sürecin sonunda toplam 20 farklı konuda tartışma başlığı sunulmuş ve süreç sonunda öğrenenlerden 22371 ileti görüntüleme, 1252 ileti gönderimi verisi sağlanmıştır. Öğretim döneminin sonunda yapılan Güner'e (2011) ait başarı testinin son test olarak tekrar uygulanmasıyla araştırmanın nicel veri toplama süreci sona ermiş ve verilerin analizine geçilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile, tartışma ve etkileşime imkân sağlayacak nitelikte hazırlanmış soruların tartışılmasıyla toplanmıştır. Her bir tartışma stili grubundan rastgele seçilmiş birer öğrenci olmak üzere toplam dört öğrenciyle iletişime geçilmiş, ortaklaşa belirlenen gün ve saatte, bir çevrimiçi görüşme platformu kullanılarak eş zamanlı çevrimiçi toplantılarla görüşmeler yapılmıştır. Görüşme süreleri 10-25 dakika arasında değişim göstermiştir. Çevrimiçi ortamda eş zamanlı yapılan bu görüşmeler öğrencilerin de rızası alınarak kayıt altına

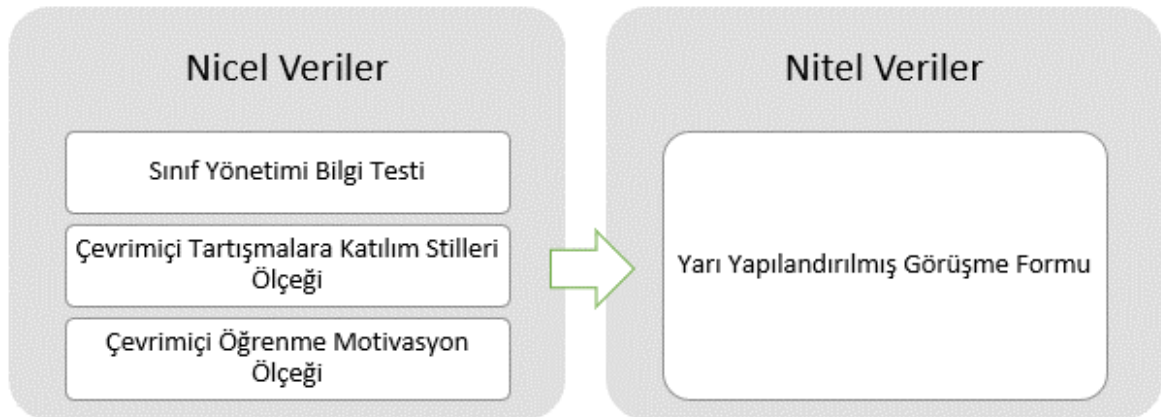
alınmıştır. Görüşmelerde tartışılan, araştırmacının geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu altı sorudan oluşmaktadır. Sorular nicel verilerden elde edilen bulguları desteklemek amacıyla çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılımın eğitsel anlamda öğrencilere katkısı ve onlarda yarattığı değişimlerin anlaşılmasına dönük olarak hazırlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanmıştır. Nicel boyutta çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım ölçeği, akademik başarı testi ve çevrimiçi öğrenme motivasyon ölçeği ile, nitel boyutta ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Şekil 6, kullanılan nicel ve nitel veri araçlarını göstermektedir.

Şekil 6

Veri Toplama Araçları



Çevrimiçi Öğretimsel Tartışmalara Katılım Stilleri Ölçeği

Bu çalışmada öğrenenlerin çevrimiçi tartışmalara katılım stillerinin ne olduğunun belirlenmesi için Pala ve Erdem (2020) tarafından geliştirilen çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stilleri ölçeğinden faydalanılmıştır. İlgili ölçeğin kullanım izni için araştırmacılarla iletişime geçilmiş ve onayları alınmıştır (EK-C).

“Neden” ve “Nasıl” olarak iki boyuta sahip bu ölçeğin “Neden” boyutunda öğrencilerin çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılmalarındaki nedenin ya da katılımlarıyla ilgili

motivasyonlarının ne olduğu ele alınmaktadır. “Nasıl” boyutunda ise ele alınan kavramlar öğrenenlerin katılım şekilleri ya da davranışlarıdır. Alan yazında irdelenen katılım türlerinin incelenmesi, nasıl oluşturuldukları ve bu süreçte hangi değişkenlerin ele alındığının araştırılması sonrasında çalışmaların yarattığı boşluklardan yola çıkılarak, genel anlamda bu iki boyutun beraber ele alındığında katılım stillerinin meydana geldiği kabul edilmektedir.

Ölçeğin dört tane “Neden”, dört tane “Nasıl” boyutuyla ilişkili toplamda sekiz tane alt faktöre sahip olması, ölçeğin oluşturulma sürecinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonunda ortaya çıkarılmıştır. Katılım stilleri ise bu iki faktöre ait alt faktörlerin birbirleriyle beraber ele alındıklarında ortaya çıkmaktadır.

Açımlayıcı faktör analizi ölçeğin “Neden” ve “Nasıl” boyutları için ayrı ayrı yapılmış, “Neden” boyutuna ilişkin 4 alt faktördeki 14 madde, “Nasıl” boyutuna ilişkin 4 alt faktördeki 18 madde KMO örneklem uygunluğu testi ve Bartlett küresellik testine tabi tutulmuştur. Sonuçlar doğrultusunda örneklemin faktör analizine uygunluğu görülmüştür. Her iki boyutta da oluşan 4 faktörlü yapılar gözlemlenmiş, analiz sonunda elde edilen verilerin, “Neden” boyutunun toplam varyansın %60,53’ünü, “Nasıl” boyutunun ise toplam varyansın %57,56’sını açıkladığı belirtilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda “Neden” boyutu için 4 faktör, “Nasıl” boyutu için 4 faktör olmak üzere toplam 8 faktörlü yapı, bir üst kavram olarak katılım değişkenini temsil edecek biçimde ilişkilendirilip ilişkileneceğini belirlemek amacıyla ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve analiz verilerine göre katılım stilleri ölçeğinin kabul edilebilir değerlere sahip olduğu belirtilmiştir.

Çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stilleri ölçeğine ait yapı geçerliği, açımlayıcı ve doğrulayıcı analizler aracılığıyla elde edilmiş, iç tutarlık güvenilirliği Cronbach Alfa (α) katsayısı ile incelenmiştir. Ölçeğe ait güvenilirlik katsayıları Tablo 5’te verilmiştir. Bu bağlamda ölçeğin genel Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur.

Tablo 5

Çevrimiçi Öğretimsel Tartışmalara Katılım Stilleri Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Katsayıları

FAKTÖR	Cronbach Alfa (α)
Sosyal Etkileşim İçin / Biçimleyen (SE-B)	0.81
İçerikle Etkileşim İçin / Analitik (İE-A)	0.83
Özgün Öğrenmeler İçin / Yenilikçi (ÖÖ-Y)	0.85
Görevin Gereği İçin / Pratik (GG-P)	0.70
Çevrimiçi Öğretimsel Tartışmalara Katılım Stilleri Ölçeği	0.89

Sosyal etkileşim için ortama katılım sağlayan öğrenenlerin, öğretimsel ortamı nasıl etkiledikleri ya da biçimlendirdiklerine dair duydukları merak, güdüleyici iletiler göndermeleri, başkalarının iletilerinden alıntı yapmaları gibi *biçimleyen* özellikler taşıdıklarını göstermektedir. Ortama aktif olarak katılım sağlamalarının sebebi, ilgi görmek, ortama sundukları fikirlere sağlanan geri bildirimler, sahip oldukları görüşlerin başkalarının doğrulanması gibi motivasyonlardır. Diğer katılımcıların fikirlerini kayda değer görmekte, bu fikirlerden alıntılar yapmakta ve grubu güdüleyen iletiler göndermektedirler (Kim ve Ketenci, 2019). İletilerin içeriklerinden daha çok diğer katılımcıların gönderdikleri iletiler bu gruptaki öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Diğer kullanıcıları etkileyip yönlendirmek gibi özellikler taşıyan bu katılımcılar, ortamdaki etkileşimi artırmakta oldukça etkilidirler. Tartışma ortamlarında sıklıkla karşılaşılan katılımcılardır (Bento ve ark., 2005; Zuckerman ve ark., 2009).

İçerikle etkileşim kurmak isteyen öğrenenler tamamen içeriğe odaklı olduklarından dolayı, zamanlarının çoğunu yorumları incelemeye ve yoğun bir düşünce süreci yaşamaya, analizler yapmaya, *Analitik* olarak katılım sağlamaya eğilimlidirler. Bu öğrenciler ciddi okumalar yapmakta (Poellhuber ve Roy, 2019), analitik yaklaşımlar sergileyerek tartışmalardaki sorular ve bu soruların kavramsal yorumlarıyla ilgilenmektedirler. Diğer katılımcıların yorumlarının içerikle ilişkili olması, değerli olmaları için ön koşuldur. Kendi fikirlerini paylaşmadan önce konuyu çok iyi anlamaya, ayrıntılı şekilde düşünmeye ve anlaşılabilir olmaya özen göstermektedirler. Bu bağlamda hata yapma endişesi sebebiyle daha az ileti gönderme eğilimi gösterebilmektedirler. Grup etkileşiminden çok öğrenci ile

öğretici arasındaki etkileşimlere önem vermektedirler (Moore, 1989). Bento ve Schuster (2003) ve Gerbic'in (2006) çalışmalarında belirttikleri örtük katılımcılarla benzer özellikler gösterebilen bu katılımcılar, çevrimiçi tartışmadaki etkileşimi etkileyebilme özellikleri açısından kontrol altında tutulması gerekebilmektedir.

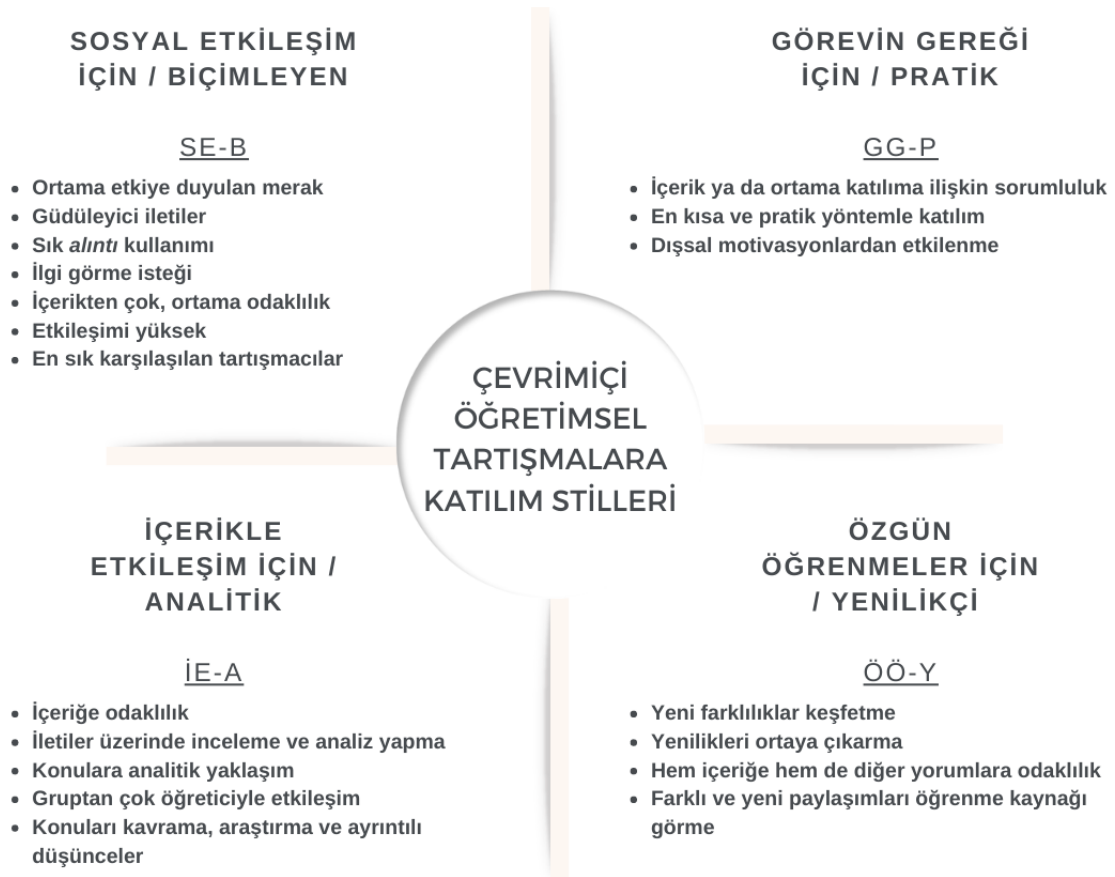
Özgün öğrenmeler edinmek için ortamda bulunanlar, bir farklılık keşfettiklerinde ya da bir farklılık, *yenilik* ortaya çıkarabilmek için katılım sağlamaktadırlar. Bu bireylerin ilgisini hem içerik hem de diğer katılımcıların yorumları çekmektedir. İlgilenme şekilleri ve ortamdaki beklenenleri, onları birer şartlı katılımcı olarak göstermeye sebebiyet verse de bu gruptaki katılımcıların tartışma konularına bir açıklama isteği duymaları, görüşlerinin paylaşılanlardan farklı olması, tartışmanın onlara gerçek anlamda bir fayda sağlayacağını ve bunu bir öğrenme kaynağı olarak düşünmeleri (Sansone ve ark., 2018) ya da soracakları soruyla tartışmanın tetikleneceğini düşünmeleri tartışma ortamına katılma eğilimi göstermelerine ortam sağlamaktadır. Kişisel çözümler, farklı görüş ve yorumlar, kendi yaşanmışlıklarını ortama farklı bir durum olarak katmaya çalışan bu grupta yer alan bireylerin, özellikle içeriğin birbirini tekrar edebileceği ortamlarda, bu tekrarın sonlandırılabilmesi amacıyla faydalanılabilmektedir. Bu durum aynı zamanda, bu gruptaki öğrencilerin bu tarz ortamlara katılım sağlamamalarına da sebep olabilmektedir.

Görevin gereği için ortamda bulunan öğrenenler ise derse veya arkadaşlarına karşı sorumluluk duyduklarından dolayı katılım sağladıkları için mümkün olan en *pratik* yoldan, orada olduklarını göstermek isteyeceklerdir. Bu durum, bu gruptaki bireylerin istekli oldukları ya da belirledikleri amaçlar doğrultusunda katıldıklarını değil, dış motivasyon kaynakları sebebiyle katılım sağladıklarını göstermektedir. Katılımlarının nedeni tamamıyla bir görev özelliği taşımaktadır. Katılımın zorunlu olmaması durumunda bile bu grup üyelerinin derse, arkadaşlarına ya da öğreticiye karşı hissettikleri sorumluluk, tartışmaya katılmaları için yeterli sebep teşkil etmektedir. Hatta bazı katılımcılar bu gibi sebeplerle katılım sağlayamadıkları tartışmalar için suçluluk duyabilmektedirler (Mason, 2011).

Çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stillerine ilişkin karakteristik özellikler Şekil 7'de gösterilmektedir.

Şekil 7

Tartışmalara Katılım Stillerinin Karakteristik Özellikleri



Ölçeğin “Neden” ve “Nasıl” boyutlarını oluşturan faktörlerin ve maddelerin, katılım stilinin yapısıyla paralellik gösterdiği görülmüştür. Katılım nedeni ve biçimi arasındaki ilişkiden yola çıkarak elde edilen katılım stilleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6*Çevrimiçi Öğretimsel Tartışmalara Katılım Stillerine İlişkin Alt Faktörler*

NEDEN	NASIL	KATILIM STİLİ
Sosyal Etkileşim İçin	Biçimleyen	Sosyal Etkileşim İçin / Biçimleyen
İçerikle Etkileşim İçin	Analitik	İçerikle Etkileşim İçin / Analitik
Özgün Öğrenmeler İçin	Yenilikçi	Özgün Öğrenmeler İçin / Yenilikçi
Görevin Gereği İçin	Pratik	Görevin Gereği İçin / Pratik

Sınıf Yönetimi Bilgi Testi

Bu çalışmada öğrenenlerin sınıf yönetimine ilişkin akademik bilgilerinin tespit edilebilmesi için Güner (2011) tarafından geliştirilmiş Sınıf Yönetimi Bilgi Testi (SYBT) kullanılmıştır. İlgili testin kullanım izni için araştırmacıyla iletişime geçilmiş ve onayı alınmıştır (EK-B).

Ölçek, Türkiye'nin dört farklı şehrindeki devlet okullarında görev yapan 481 öğretmenin katılımı ile SYBT'nin öğretmenlere dağıtılıp, alan yazın taramaları, öğretimsel sınıf yönetimi programları ve önleyici sınıf yönetimi gözlem formlarına ait maddeler göz önünde tutularak bilgi testi kapsamında ölçmelerin hedeflendiği içerikler netleştirilmiş, kategoriler 10 konu başlığında sınıflandırılarak verilerin elde edilmesi amaçlanmıştır. Uzmanlarca öğretmenlerin bilmesi gerektiğinin düşünüldüğü bu konular, fiziksel ortam düzenleri, ders materyalleri, sınıf içi kuralların yürütülmesi, ödül ve pekiştireç verme durumları, sınıf içi öğrenci davranışlarının kontrolü, öğrencilerde sorumluluğu artırmak için yapılabilecekler, öğrencileri tanıma ve ilişkileri sıkı tutma ve eğitimin genel kalitesini yükseltmedir. Her bir konu başlığı için kaynaklardaki önem ve ağırlıklandırma göz önüne alınarak kavrama ve uygulama seviyesinde 35 soru oluşturulmuştur.

35 soruluk SYBT'nin kapsam geçerliliğini sınamak amaçlı uzman görüşlerine başvurulmuş, görüşler neticesinde bazı soruların köklerinde bazı soruların ise seçeneklerinde küçük değişikliklere gidilmiş, bu düzeltmeler sonunda bilgi testinin öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgilerini ölçmeye hazır olduğuna kanaat getirilmiştir.

Testin geçerlik güvenirlik çalışmalarının yürütülebilmesi, 439 öğretmene yapılan uygulamada her bir doğru yanıt için 1 puan, yanlış yanıtlar için ise 0 puan verilmiş, toplam 35 puan alınabilecek sınav için öğretmenler en yüksek 34, en düşük 4 puan alabilmişlerdir. Bu bağlamda ortalama 15.55, standart sapma ise 4.85 bulunmuştur. İlk olarak yapılan Temel Bileşenler Analizi (TBA), ölçülen yapıyı belirlemek ve bu duruma ilişki geçerlik kanıtlarını elde etmeye yardımcı olmuş, yapılan analiz neticesinde 13 faktörün öz değerlerinin 1'den büyük ve genel varyansın %54'ünü açıklayabilen yapıda olduğu gözlemlenmiştir. Alan yazın temel alınarak soruların kavramsal olarak 3 boyutta toplanabileceği kararıyla 3 faktöre sınırlanmış şekli tekrar analiz edilmiş, testin kapsam geçerliğine yük olan dört adet soru testten çıkarılmış ve bu üç faktörün açıkladığı varyans %21,5 olarak açıklanmıştır. Bu üç faktör, öğretim süreci, sınıf kuralları ve öğrencilerin izlenmesi ve özel gereksinimli öğrencilerle çalışma olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin derse katılmaları, hedeflenen davranışı edinmeye yönelik içeriği daha iyi anlama ve öğrenmelerini sağlayabilmek adına öğretmenin ders içinde gösterdiği davranışlara ilişkin bilgileri ölçen *öğretim süreci* faktörü toplam 15 sorudan oluşmakta ve açıkladığı varyans değeri %8,01 olarak belirtilmiştir.

Sınıfta uyulması gereken kuralların netleştirilmesi, bu kuralların öğrencilere öğretilme süreci, kurallara uyulup uyulmadığının denetimi ve öğrenci davranışlarının kontrolü ile ilgili bilgilerin ölçüldüğü ve 9 sorudan oluşan *sınıf kuralları ve öğrencilerin izlenmesi* faktörünün varyans değeri %6,88 olarak belirtilmiştir.

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışma faktöründe ise farklı gereksinime sahip öğrencilerle alakalı genel uyarılma süreçleri ve stratejileri içeren 7 soru bulunmaktadır. Bu faktör ise %6,67'lik varyansı açıklamaktadır.

Tablo 7, SYBT'nin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarını göstermektedir.

Tablo 7*Sınıf Yönetimi Bilgi Testine İlişkin Güvenirlik Katsayıları*

FAKTÖR	Cronbach Alfa(α)
Öğretim Süreci	0.62
Sınıf Kuralları ve Öğrencilerin İzlenmesi	0.55
Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışma	0.50
Sınıf Yönetimi Bilgi Testi	0.69

Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, ölçeği güvenilirliğinin yeterli seviyede olmadığını göstermiştir. Fakat öğretmenlerin testlerden aldıkları sonuçlar, puan ortalamasının 15.55, standart sapmanın 4.85, 25'ten yüksek alan 13 kişi, 30'dan yüksek alan 2 kişinin olması, öğretmenlerin sınıf yönetimi alanındaki genel bilgilerinin yeterli olmadığını, aralarındaki başarı farkının düşük olmasının grubun homojen yapıda olduğunu göstermektedir. Homojen yapıdaki gruplar güvenilirlik katsayısını düşürmektedirler (Crocker ve Algina, 2006). Bu bağlamda güvenilirlikle ilgili böyle bir etkinin varlığı doğrultusunda SYBT'nin hedeflediği bilgi düzeyini ölçme konusunda yeterli olacağı kabul edilmiştir.

SYBT'den alınan puanların analizi sonrasında puanların ortalamasının 12.86, medyanın 13, mod değerinin ise 11 olduğu gözlemlenmiştir. Bu ölçümde standart sapma değeri 3.77, çarpıklık 0.32 ve basıklık ise 0.13 olarak hesaplanmıştır. En küçük puan 4, en yüksek 25'tir. Bu bağlamda dağılım normallik göstermektedir. Öğretmenlerin demografik verileri doğrultusunda bilgi düzeyleri arasında bir değişiklik olup olmadığının anlaşılabilmesi adına SYBT'den alınan puanların normalliği test edilmiş ve normal dağılım özellikleri gözlemlenmiştir.

Tablo 8, öğretmenlerin SYBT'den aldıkları puanlar ile sahip olunan demografik özelliklere ilişkin yapılan analizlerin sonucunu göstermektedir.

Tablo 8*Öğretmenlere Ait Demografik Değişkenler Bazında SYBT Puanlarının Analizi*

Demografik Değişken	Gruplar	n	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Cinsiyet	Kadın	189	13.12	3.98	1.32	,19
	Erkek	190	12.61	3.55		
Yaş	25-45	193	13.74	3.48	-4.76	,00
	46-59	186	11.95	3.85		
Deneyim	1-20 yıl	166	13.54	3.56	3.14	,00
	21-42 yıl	213	12.33	3.85		
Mezun Olunan Bölüm	Öğretmenlik Bölümü	330	12.67	3.79	-2.61	,01
	Öğretmenlik Bölümü Dışı	49	14.16	3.41		

Öğretmenlerin cinsiyeti değişkeninin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri üzerinde etkileyici özellik taşıyabilmesi düşüncesiyle yapılan t-testi sonuçları, kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Öğretmenlerin yaşlarına göre sınıf yönetimi bilgi seviyelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını anlayabilmek adına yapılan t-testi analizinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir değişim gözlemlenmiştir. 45 yaş ve altındaki öğretmenlerin SYBT'den aldıkları puanlara ait ortalamanın, bu yaşın üzerindeki öğretmenlerin aldıkları puanlara ait ortalamalardan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüş, orta düzeyde bir etki büyüklüğü ($\eta^2 = ,056$) elde edilmiştir.

SYBT'den alınan veriler üzerinde etki sağlayabileceği düşünülen bir diğer değişken olan öğretmen deneyimi ile ilgili yapılan t-testi analizlerinde, deneyimi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin, 21 yıldan daha az deneyimi olan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği, ortalamalara bakıldığında deneyimi yüksek olan öğretmenlerin puanlarının da aynı derecede yüksek olduğu verisine ulaşılmıştır. Burada ise düşük düzeyde bir etki büyüklüğünden ($\eta^2 = ,025$) bahsedilmiştir.

Son olarak mezun olunan bölüm ile sınıf yönetimi bilgi düzeyi arasında bir farklılık olup olmadığına dair yapılan t-testi analizleri sonunda, farklı bölümlerden mezun olup, aldıkları sertifikalarla öğretmenlik yapan öğretmenlerin puanlarının ortalamasının,

öğretmenlik bölümü mezunlarının puanları ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu bulgusuna erişilmiştir. Etki büyüklüğü ise düşük ($\eta^2 = ,017$) olarak belirtilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimiyle alakalı bilgilerinin sınırlı olduğunu gösteren araştırma sonuçları, alan yazında öğretmenlerin sınıf yönetimiyle alakalı yeterli, işe yarar ve pratik bilgileri kazanamadıklarını belirten bazı araştırmalarla (Kher ve ark., 2000; Long ve ark., 1999) paralellik göstermektedir. Sınıf yönetimi derslerinin genellikle kredisinin düşük olması, içeriklerinin yetersizliği, sınıf yönetimi kitaplarının içeriklerinde, gerçek sınıf ortamlarındaki yönetimsel sorunlara çare olacak kapsamın olmaması, sınıf yönetiminin, öğretmenler için önemli endişe kaynaklarından biri olması öğretmenlerin bu test sonrasında aldıkları puanlara yapılabilecek yorumlar arasına girmektedir. Bu bağlamda sınıf yönetimi dersi veren fakültelerin ders içeriklerinin kapsam genişliğinin artırılması, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin hizmet içi eğitimlerle güçlendirilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır.

Çevrimiçi Öğrenme Motivasyon Ölçeği

Çalışmada öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmelerine ilişkin motivasyonlarının ölçülmesi için Chen ve Jang (2010) tarafından İngilizce geliştirilmiş, Özbaşı, Cevahir ve Özdemir (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmış çevrimiçi öğrenme motivasyon ölçeği kullanılmıştır. İlgili testin kullanım izni için araştırmacılarla iletişime geçilmiş ve onayları alınmıştır (EK-A).

Ölçeğin geliştirilme sürecinde, öncelikle yabancı bir kültüre ait verilerle geliştirilen bir ölçeğin Türk kültürüne uyarlama işlemi yapılmış, sonrasındaki ise ilişkisel tarama modeli kullanılarak orijinal faktör yapının korunma durumunun tespiti için incelemeler yapılmıştır. Çalışma grubunu 5 uzman grup, 70 İngilizce öğretmenliği lisans öğrencisi ve 437 diğer bölümlerde okuyan lisans öğrencisinin oluşturduğu çalışmada, Vallerand ve arkadaşlarının (1993) geliştirdiği akademik motivasyon ölçeğini, çevrimiçi motivasyon ölçeğine uyarlayan Chen ve Jang'a (2010) ait ölçek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Motivasyonun eğitimdeki yerine ilişkin yapılan araştırmalarda genellikle içsel motivasyon kavramı üzerinde durulduğunu ancak içsel motivasyon dışındaki başka bileşenlerin de motivasyona etki ettiğini belirten Vallerand ve diğerlerinin (1993) fikirlerinden

yola çıkan araştırmacılar, Deci ve Ryan'a (2000) göre bireylerin kendi kendilerine tercih yapabilmesi, kendi yeteneklerinin farkında olup kullanabilmesi ve bu yetenekleri geliştirebilmesi ve kendini çevresiyle etkileşim halinde tutarak toplumun bir parçası olarak nitelendirebilmesi olarak adlandırılan öz belirleme teorisini esas alarak bir akademik motivasyon ölçeği geliştirmişlerdir.

Motivasyonsuzluk, dış düzenleme, içe yansıyan düzenleme, belirlenmiş düzenleme, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon ve bilmeye yönelik içsel motivasyon alt boyutlarından oluşan Chen ve Jang'e (2010) ait akademik motivasyon ölçeği, toplam 28 madde içermekte ve bu maddelerin Cronbach Alfa değerleri 0.77 – 0.96 arasında değişim göstermektedir. Ölçeğin tüm maddelerinin faktör yükleri ise 0.40 değerinden yüksektir.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarılama sürecinde diller arası tercüme işlemi önce beş dil uzmanınca kontrol edilmiş, sonrasında ise formlar 20 gün ara ile Türkçe ve İngilizceye hâkim İngilizce Öğretmenliği bölümünün üçüncü sınıfında eğitim gören öğrencilere uygulanmıştır. Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu kullanılarak ölçekteki alt boyutlar ve puanlar arasındaki ilişki incelenmiş, tüm alt boyutlardaki puanlar arasında anlamlı ve pozitif korelasyonlar elde edildiği görülmüştür ($p < ,01$). Tablo 9, yapılan analiz sonunda alt faktörler arasındaki korelasyonel ilişkileri göstermektedir.

Tablo 9

Çevrimiçi Öğrenme Motivasyon Ölçeğinin Türkçe ve İngilizce Formları Arasındaki İlişkiler

ALT BOYUT	Tr-İng Korelasyon Değeri (r)
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	0.62**
Başarmaya Yönelik İçsel Motivasyon	0.60**
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	0.43**
Belirlenmiş Düzenleme	0.68**
İçe Yansıyan Düzenleme	0.59**
Dış Düzenleme	0.55**
Motivasyonsuzluk	0.60**
Çevrimiçi Öğrenme Motivasyon Ölçeği (Tüm test)	0.63**

Tablo verilerine göre tüm alt boyutların Türkçe ve İngilizce formları arasında değerleri 0.43 ile 0.68 arasında değişen orta düzeyde pozitif yönde korelasyonlar elde

edilmiştir. Benzer şekilde iki ölçek formunun toplam puanları arasında da orta düzeyli pozitif korelasyon görülmüştür ($r = ,63$).

Geliştirilen ölçeğin Türkçe formu ve İngilizce formu arasındaki benzerliğin ne olduğunu belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, analiz sonunda, incelenen uyum değerlerinden Karşılaştırmalı Uyum İndeksi, Uyum İyiliği İndeksi, Artan Uyum İndeksi, Normlaştırılmış Uyum İndeksi, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü ve Standartlaştırılmış Hata Kareler Ortalamasının Karekökü'nün kabul edilebilir değerlere sahip olduğu ancak χ^2/sd ve Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi verilerinin kabul değerler sınırının dışında olduğu görülmüştür. χ^2 değerinin örneklemden etkilenmesi ve diğer uyum modellerinden elde edilen verilerin kabul edilebilirliği, ölçeğin faktör yapısının orijinaliyle benzer özellikte olduğu kabulünü sağlamıştır. Ayrıca ölçeğin Türkçe formundan edinilmiş puanlarla yapılmış doğrulayıcı faktör analizindeki her bir maddenin t-değerleri incelendiğinde verilerin 5.98 ile 13.23 arasında değerler almış olmasından dolayı modelden madde çıkarılmasına gerek olmadığı sonucunu doğurmuştur. Türkçe formu ölçeğin güvenirliği için elde edilmiş Cronbach Alfa değerleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Çevrimiçi Öğrenme Motivasyon Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Katsayıları

BOYUT	Cronbach Alfa (α)
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	0.80
Başarmaya Yönelik İçsel Motivasyon	0.90
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	0.81
Belirlenmiş Düzenleme	0.84
İçe Yansıyan Düzenleme	0.83
Dış Düzenleme	0.60
Motivasyonsuzluk	0.78
Çevrimiçi Öğrenme Motivasyon Ölçeği (Toplam)	0.94

Tablodaki verilere göre bu araştırmanın bir ölçek uyarlama çalışması olduğu gerçeği dikkate alınarak, elde edilmiş güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğine destek vermek ve ölçek maddelerinin alt ve üst gruptaki ayırt edicilik değerlerini belirlemek amacıyla her bir madde için ayrı ayrı toplam korelasyon hesaplanmış, maddeler %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarına tabi tutulmuştur. Elde edilen madde toplam

korelasyon değerlerinden ve %27'lik alt-üst gruplara ait toplam madde puanları farklarından elde edilen bulgular, maddelerin ayırt edilebilirliğini sağlamaktadır sonucuna ulaştırmıştır.

Oluşturulan uyarlama ölçek yedi boyutlu ve toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Yedili likert tipe sahip ölçekteki bazı maddelerin (5-12-19-26) ters kodlanması gerekliliği mevcut olmakla beraber ölçekten alınabilecek puanlar 28 ile 196 arasında değişmektedir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacının belirli kriterler doğrultusunda seçtiği ve sormayı planladığı soruları içeren görüşme formu kullanılmıştır. Ancak görüşmenin ilerleyişine göre araştırmacı, konu akışından çıkmadan, farklı alt sorularla akışı etkileyebilmekte ve kişilerin verdikleri cevapları daha derinlemesine analiz edebilecek şekilde detaylandırmasını sağlayabilmektedir (Smith, 2003).

Araştırmanın nitel verileri, araştırmacı tarafından geliştirilmiş, nicel verilerden elde edilecek bulguları desteklemeye yönelik oluşturulmuş altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Oluşturulan sorular öğrencilerin çevrimiçi öğretimsel tartışma ortamına ilişkin görüşleri, akademik başarıları ve çevrimiçi öğrenme motivasyonlarını ifade edebilmelerine olanak sağlayacak çerçevede içeriklere sahiptir.

- Sınıf yönetimi dersinin uzaktan eğitimle işlenen bölümünde kullandığımız örnek problem durumları hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Katılım sağladığınız çevrimiçi öğretimsel tartışmaların farklı bağlamlarda size ne tür katkılar sağladığını düşünüyorsunuz? Yapılan tartışmaların eğitsel anlamda sizde oluşturduğu görüş nedir?
- Katıldığınız tartışma ortamında paylaştıklarınız ve paylaşımlarınıza gelen yorumlar, sınıf yönetimi stratejileriniz üzerinde nasıl değişimler yarattı?
- Katıldığınız tartışma ortamlarında paylaştıklarınız ve paylaşımlarınıza gelen yorumlar, sonraki tartışmalara katılım isteğiniz üzerinde nasıl etkiler oluşturdu?

- Çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılmanın, çevrimiçi öğrenmeye ilişkin motivasyonunuz üzerinde ne tür etkileri oldu?
- Çevrimiçi öğretimsel tartışmaların eğitsel bağlamda kullanılmasına ilişkin ilerleyen süreçlere dair öneriniz var mı?

Öğrencilere yöneltilen yukarıdaki sorulara ek olarak, yarı yapılandırılmış görüşmelerin doğası gereği, öğrencilerden gelen cevaplara göre ihtiyaç duyulduğu anda ifadelerin derinleştirilmesine yönelik yeni sorular yöneltilmiş, öğrencinin ne demek istediği irdelenmiş ve katılımcı teyidi alınmıştır.

Her bir çevrimiçi öğretimsel ortama katılım stili grubundan rastgele bir öğrenci seçilmiştir. SE-B katılım stili grubundan rastgele seçilmiş olan öğrenciye Ö1, İE-A katılım stili grubundan rastgele seçilmiş olan öğrenciye Ö2, ÖÖ-Y katılım stili grubundan rastgele seçilmiş olan öğrenciye Ö3 ve GG-P katılım stili grubundan rastgele seçilmiş olan öğrenciye Ö4 kodları verilmiştir. Tablo 11, yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapıldığı öğrencilere ilişkin bilgileri yansıtmaktadır.

Tablo 11

Çevrimiçi Ortamda Eş Zamanlı Yapılan Görüşmelere Katılım Sağlayan Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Öğrenci Kodu	Çevrimiçi Tartışmalara Katılım Stili	Cinsiyet	Yaş	Program	Sınıfı	Görüşme Süresi
Ö1	SE-B	Kadın	22	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	3	17 dakika
Ö2	İE-A	Kadın	20	Fen Bilgisi Öğretmenliği	3	15 dakika
Ö3	ÖÖ-Y	Kadın	20	Fen Bilgisi Öğretmenliği	3	23 dakika
Ö4	GG-P	Kadın	21	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	3	10 dakika

Ö1 ile 17 dakika, Ö2 ile 15 dakika, Ö3 ile 23 dakika ve Ö4 ile 10 dakika süren görüşmeler yapılmış, öğrencilerin hazırlanan sorulara verdikleri cevaplar kayıt altına alınmış, görüşmelerden elde edilen cevaplar yorumlanmış ve nicel bulgularla birleştirilmiştir.

Çalışmanın İç ve Dış Geçerliliği

Creswell ve Clark (2017) geçerliliği, karma yöntem araştırmalarında verilerin toplanması, analizi, nicel ve nitel bölümlerin birleştirilmesi ya da birbirleri arasında ilişkinin kurulması ile karara varılabilen yorumlar ve elde edilen sonuçlardaki durumları tanımlayan stratejileri kullanmak olarak tanımlamaktadırlar. İç geçerlik nicel araştırmalarda bağımlı değişkende gözlemlenen değişimlerin bağımsız değişkenle açıklanabilme düzeyi (Büyüköztürk ve ark., 2017) şeklinde ifade edilirken, nitel araştırmalarda verilerin ayrıntılı şekilde raporlaştırılması ve araştırma sürecinin eleştirel bir gözle sorgulanması, elde edilen bulgu ve sonuçların gerçeği yansıtıp yansıtmadığının denetlenmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2021) olarak görülmektedir. Dış geçerlik ise araştırmadaki örneklemden elde edilen bulgu ve sonuçların evrene genellenebilirliğini ifade etmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2017).

Bu bağlamda çalışmanın iç ve dış geçerliliğinin sağlanabilmesi için göz önünde bulundurulmuş hususlar şu şekildedir:

- Nicel boyuta ilişkin verilerin toplanması sürecinde öğrencilerin tamamı aynı ders kapsamında yapılan öğretimsel tartışmalara katılmışlardır ve araştırma verisi bu öğrencilerden toplanmıştır. Katılımda gönüllülük esası gözetilmiş, veri toplama süreci çok kısa ya da çok uzun sürelerle yayılmamış ve dolayısıyla yanıt alınamama gibi bir durumla karşılaşılmamıştır.
- Araştırma sürecinde çalışma grubunun geçmişlerinin ders içeriğine ve uygulamaya yakınlık açısından bir iç geçerlik tehdidi yaratmadığı düşünülmektedir. Ayrıca analizi yapılan verilerin kaynağı olan öğrencilerin, kullanılan tüm veri toplama araçlarında çalışma kapsamında kullanılan verileri mevcuttur. Bu bağlamda bir denek kaybı durumu söz konusu olmamıştır. Derste yeterli sayıda öğrenci bulunmuş ve istatistiksel analizler açısından söz konusu sayı yeterli görülmüştür.
- Çalışma grubundaki tüm öğrencilerden aynı ölçme aracı kullanılarak veriler toplanmış ve çalışma boyunca aynı zaman dilimleri içerisinde süreçte bulunmuşlardır.

- Veri toplama araçları kendi iç geçerlik ve güvenilirlikleri açısından yeterli seviyede görülmüşler, süreç içerisinde hiçbir veri toplama aracı üzerinde değişiklik yapılmamıştır. Dolayısıyla veri toplama araçlarında bir bozulma durumu meydana gelmemiştir.
- Nitel görüşmeler için katılım stili gruplarından rastgele seçilen öğrencilerin aldıkları motivasyon ve başarı puanları ile grupların genel başarı ve motivasyon puan ortalamaları kontrol edilmiş, öğrencilerin kendi gruplarını temsil edebilme yetisine sahip oldukları gözlemlenmiştir.
- Veriler tek bir araştırmacı tarafından toplandığından dolayı kişilik ve ön yargılara ilişkin herhangi bir müdahale ile karşılaşılmamıştır.
- Çalışmanın nitel bulgularını sağlayan görüşmelerde öğrencilerin, araştırmacının beklentileri doğrultusunda bir yönlendirme yapılmamıştır.
- Çalışmanın veri toplama grubu evrenden örneklem seçimi yoluyla belirlenmemiştir. Dolayısıyla herhangi bir genelleme kaygısı güdülmemekle birlikte, sonuçların ancak benzer gruplar için geçerli olabileceği söylenebilir.
- Nitel boyutun inandırıcılığı ve dürüstlüğü bağlamında görüşmelerden elde edilen ifadeler mümkün olduğunca örüntüler şekline getirilmiş ve bulgular ve sonuçlar kısmında ilgili ifadelere doğrudan alıntılar şeklinde yer verilmiştir.
- Görüşmeler, her iki taraf için de uygun olan zaman aralıklarında gerçekleştirilmiş, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmaya ilişkin bulgular ve bu bulgularla alakalı değerlendirmeler, alt problem sırasına göre verilmiştir. Nicel ve nitel bulgularla desteklenerek karma araştırma deseni doğrultusunda sunulmuştur. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler önce Microsoft Excel programı ile düzenlenmiş, ayrıntılı veri analizlerinin tamamı Sosyal Bilimler için İstatistik Programı (Statistical Package for the Social Sciences – SPSS) (Versiyon 25.0) ile yapılmıştır. Araştırmanın alt problemleri ve analizlerde kullanılan teknikler Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Araştırma Alt Problemlerinin Analizde Kullanılan Teknikler

Alt Problem	Yapılan Analiz
<p>1. Çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stillerine göre çevrimiçi tartışmalarla desteklenmiş öğrenme ortamında öğrencilerin akademik başarı puanları farklılaşmakta mıdır?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Öğrencilerin akademik başarı puanları hangi çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stili grupları arasında farklılaşma göstermiştir?</i> 	<p>Kruskal Wallis H</p> <p><i>Mann Whitney U Çoklu Karşılaştırma Testi</i></p>
<p>2. Çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stillerine göre çevrimiçi tartışmalarla desteklenmiş öğrenme ortamında öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyon puanları farklılaşmakta mıdır?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyon puanları hangi çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stili grupları arasında farklılaşma göstermiştir?</i> 	<p>Kruskal Wallis H</p> <p><i>Mann Whitney U Çoklu Karşılaştırma Testi</i></p>
<p>3. Çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stillerine göre çevrimiçi tartışmalarla desteklenmiş öğrenme ortamında öğrencilerin akademik başarı puanlarıyla çevrimiçi öğrenme motivasyon puanları arasında ilişki var mıdır?</p>	<p>Pearson Korelasyon Analizi</p>
<p>4. Çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stillerine göre çevrimiçi tartışmalarla desteklenmiş öğrenme ortamına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?</p>	<p>Betimsel Analiz</p>

Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

1. Çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stillerine göre çevrimiçi tartışmalarla desteklenmiş öğrenme ortamında öğrencilerin akademik başarı puanları farklılaşmakta mıdır?

Çalışmanın başında çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stillerine göre oluşturulmuş gruplardaki öğrenci sayıları Tablo 2’de gösterilmiş olmakla beraber, SE-B: 10, İE-A: 27, ÖÖ-Y: 15, GG-P: 12 şeklinde bulunmuştur.

Gruplanmış öğrencilere uygulanan SYBT’nin ön test sonuçları arasında bir farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla, gruplardaki öğrenci sayılarının az olması nedeniyle normallik varsayımını gerektirmeyen Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi, az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplar arası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede kullanılır. Bu işlem, parametrik bir test olan tek yönlü ANOVA’nın normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda önerilir (Büyüköztürk ve ark., 2017). Bu bağlamda, öncelikle farklı katılım stillerine sahip öğrencilerin SYBT ön testlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis H testi yapılmış, analizin çıktıları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

SYBT Ön Testlerinin Gruplara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi

Sonuçları

	Katılım Stili	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Ön test	SE-B	10	34.95	3	,231	,973
	İE-A	27	32.41			
	ÖÖ-Y	15	31.87			
	GG-P	12	31.46			
	Toplam	64				

Analiz sonuçları, öğrencilerin çevrimiçi tartışma ortamlarına katılmadan önce, SYBT ön testinden aldıkları puanların, farklı çevrimiçi öğretimsel ortamlara katılım stillerine göre anlamlı bir farklılaşma yaratmadığını göstermektedir. (χ^2 (sd=3, n=64) = ,231, p<,05).

Çalışma sonunda, farklı katılım stiline sahip öğrenenlerin SYBT son testlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Kruskal Wallis H testinin analiz sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

SYBT Son Testlerinin Gruplara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi

Sonuçları

	Katılım Stili	n	Ort.	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
SYBT	SE-B	10	19.20	18.70	3	32.532	,000	İE-A > SE-B
Son	İE-A	27	27.37	44.87				İE-A > ÖÖ-Y
Test	ÖÖ-Y	15	17.67	14.70				GG-P > ÖÖ-Y
	GG-P	12	26.08	38.42				
	Toplam	64						

Yapılan analiz sonrasında elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin çevrimiçi tartışma ortamlarına katılım sağladıktan sonra, SYBT son testinden aldıkları puanların, farklı çevrimiçi öğretimsel ortamlara katılım stillerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterdiği gözlemlenmiştir. (χ^2 (sd=3, n=64) = 32.532, p<,05). Bu bulgu doğrultusunda sıra ortalamaları dikkate alındığında uygulama sonrası en yüksek akademik başarıyı İçerikle Etkileşim İçin / Analitik katılım stiline sahip olan öğrencilerin gösterdiği, sonrasında sırasıyla Görevin Gereği İçin / Pratik katılım stiline sahip olan öğrencilerin, Sosyal Etkileşim İçin / Biçimleyen katılım stiline sahip olan öğrencilerin ve Özgün Öğrenmeler İçin / Yenilikçi katılım stiline sahip olan öğrencilerin takip ettiği görülmektedir.

Analizlerin, öğrenenlerin sahip oldukları çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stilleriyle, SYBT son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermesi, bu farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunun da tespitini gerektirmektedir. Mevcut dört farklı gruptaki tüm karşılaştırmaların yapılması ve kıyaslamalar arasında farklılık yaratan grup eşleşmelerinin tespiti için ise Mann Whitney U Bonferroni düzeltmeli çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Yapılan analize ait sonuçlar Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

SYBT Son Testine Ait Mann Whitney U Bonferroni Düzeltmeli Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

Grup 1 – Grup 2	Test İstatistiği	Standart Hata	Standart Test İstatistiği	p	Düzeltilmiş p değeri
ÖÖ-Y SE-B	4.000	7.578	.528	,598	1,000
ÖÖ-Y GG-P	-23.717	7.189	-3.299	,001	,006
ÖÖ-Y İE-A	30.170	5.978	5.047	,000	,000
SE-B GG-P	-19.717	7.948	-2.481	,013	,079
SE-B İE-A	-26.170	6.871	-3.809	,000	,001
GG-P İE-A	6.454	6.440	1.002	,316	1,000

Gruplar arası SYBT son test başarı puanları arasında fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan Mann Whitney U Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre 4 grupta yapılan 6 kıyaslama sonunda grupların SYBT son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlemlenmiştir.

Analizlerden elde edilen bulgular ışığında çevrimiçi öğretimsel tartışma ortamlarına;

- Özgün Öğrenmeler İçin / Yenilikçi katılım stiline sahip öğrenciler ve Sosyal Etkileşim İçin / Biçimleyen katılım stiline sahip öğrenciler arasında akademik başarı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
- Özgün Öğrenmeler İçin / Yenilikçi katılım stiline sahip öğrenciler ve Görevin Gereği İçin / Pratik katılım stiline sahip öğrenciler arasında akademik başarı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Özgün Öğrenmeler İçin / Yenilikçi katılım stiline sahip öğrenciler ve İçerikle Etkileşim İçin / Analitik katılım stiline sahip öğrenciler arasında akademik başarı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Sosyal Etkileşim İçin / Biçimleyen katılım stiline sahip öğrenciler ve Görevin Gereği İçin / Pratik katılım stiline sahip öğrenciler arasında akademik başarı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

- Sosyal Etkileşim İçin / Biçimleyen katılım stiline sahip öğrenciler ve İçerikle Etkileşim İçin / Analitik katılım stiline sahip öğrenciler arasında akademik başarı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Görevin Gereği İçin / Pratik katılım stiline sahip öğrenciler ve İçerikle Etkileşim İçin / Analitik katılım stiline sahip öğrenciler arasında akademik başarı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bu bağlamda sıra ortalamaları dikkate alındığında, İçerikle Etkileşim İçin / Analitik katılım stiline sahip öğrenciler, Sosyal Etkileşim İçin / Biçimleyen katılım stiline sahip öğrencilerden akademik başarı olarak daha yüksek puanlar elde etmişler, İçerikle Etkileşim İçin / Analitik katılım stiline sahip öğrenciler, Özgün Öğrenmeler İçin / Yenilikçi katılım stiline sahip öğrencilerden akademik başarı olarak daha yüksek puanlar elde etmişler, Görevin Gereği İçin / Pratik katılım stiline sahip öğrenciler, Özgün Öğrenmeler İçin / Yenilikçi katılım stiline sahip öğrencilerden akademik başarı olarak daha yüksek puanlar elde etmişlerdir.

2. Çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stillerine göre çevrimiçi tartışmalarla desteklenmiş öğrenme ortamında öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyon puanları farklılaşmakta mıdır?

Çalışmada Çevrimiçi Öğrenme Motivasyon Ölçeği aracılığıyla elde edilen verilerin toplanması sonrasında, farklı katılım stiline sahip öğrenenlerin motivasyon puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Kruskal Wallis H testinin analiz sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Motivasyon Puanlarının Gruplara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi

Sonuçları

	Katılım Stili	n	Ort.	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Çevrimiçi Öğrenme Motivasyonu	SE-B	10	4.12	15.60	3	40.996	,000	İE-A > SE-B
	İE-A	27	5.98	46.39				İE-A > ÖÖ-Y
	ÖÖ-Y	15	3.96	13.23				GG-P > ÖÖ-Y
	GG-P	12	5.71	39.42				GG-P > SE-B
	Toplam	64						

Yapılan analiz sonrasında elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyon puanlarının, farklı çevrimiçi öğretimsel ortamlara katılım stillerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterdiği gözlemlenmiştir (χ^2 ($sd=3$, $n=64$) = 40.996, $p<.05$). Bu bulgu doğrultusunda sıra ortalamaları dikkate alındığında çevrimiçi öğretimsel tartışmalarda en yüksek çevrimiçi öğretimsel motivasyonu, İçerikle Etkileşim İçin / Analitik katılım stiline sahip olan öğrencilerin gösterdiği, sonrasında sırasıyla Görevin Gereği İçin / Pratik katılım stiline sahip olan öğrencilerin, Sosyal Etkileşim İçin / Biçimleyen katılım stiline sahip olan öğrencilerin ve Özgün Öğrenmeler İçin / Yenilikçi katılım stiline sahip olan öğrencilerin takip ettiği görülmektedir.

Analizlerin, öğrenenlerin sahip oldukları çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stilleriyle, çevrimiçi öğrenme motivasyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermesi, bu farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunun da tespitini gerektirmektedir. Mevcut dört farklı gruptaki tüm karşılaştırmaların yapılması ve kıyaslamalar arasında farklılık yaratan grup eşleşmelerinin tespiti için ise Mann Whitney U Bonferroni düzeltmeli çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Yapılan analize ait sonuçlar Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17

Çevrimiçi Öğrenme Motivasyon Testine İlişkin Mann Whitney U Bonferroni Düzeltmeli Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

Grup 1 – Grup 2	Test İstatistiği	Standart Hata	Standart Test İstatistiği	p	Düzeltilmiş p değeri
ÖÖ-Y SE-B	2.367	7.600	.311	,755	1,000
ÖÖ-Y GG-P	-26.183	7.210	-3.632	,000	,002
ÖÖ-Y İE-A	33.156	5.995	5.531	,000	,000
SE-B GG-P	-23.817	7.971	-2.988	,003	,017
SE-B İE-A	-30.789	6.891	-4.468	,000	,000
GG-P İE-A	6.972	6.458	1.080	,280	1,000

Çevrimiçi öğrenme motivasyon puanları arasında fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan Mann Whitney U Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre 4 grupla

yapılan 6 kıyaslama sonunda grupların çevrimiçi öğrenme motivasyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlemlenmiştir.

Analizlerden elde edilen bulgular ışığında çevrimiçi öğretimsel tartışma ortamlarına;

- Özgün Öğrenmeler İçin / Yenilikçi stiline sahip öğrenciler ve Sosyal Etkileşim İçin / Biçimleyen stiline sahip öğrenciler arasında çevrimiçi öğrenme motivasyon puanı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
- Özgün Öğrenmeler İçin / Yenilikçi stiline sahip öğrenciler ve Görevin Gereği İçin / Pratik stiline sahip öğrenciler arasında çevrimiçi öğrenme motivasyon puanı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Özgün Öğrenmeler İçin / Yenilikçi stiline sahip öğrenciler ve İçerikle Etkileşim İçin / Analitik stiline sahip öğrenciler arasında çevrimiçi öğrenme motivasyon puanı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Sosyal Etkileşim İçin / Biçimleyen stiline sahip öğrenciler ve Görevin Gereği İçin / Pratik stiline sahip öğrenciler arasında çevrimiçi öğrenme motivasyon puanı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Sosyal Etkileşim İçin / Biçimleyen stiline sahip öğrenciler ve İçerikle Etkileşim İçin / Analitik stiline sahip öğrenciler arasında çevrimiçi öğrenme motivasyon puanı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Görevin Gereği İçin / Pratik stiline sahip öğrenciler ve İçerikle Etkileşim İçin / Analitik stiline sahip öğrenciler arasında çevrimiçi öğrenme motivasyon puanı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bu bağlamda sıra ortalamaları dikkate alındığında, İçerikle Etkileşim İçin / Analitik katılım stiline sahip öğrenciler, Sosyal Etkileşim İçin / Biçimleyen katılım stiline sahip öğrencilerden çevrimiçi öğrenme motivasyonu olarak daha yüksek puanlar elde etmişler, İçerikle Etkileşim İçin / Analitik katılım stiline sahip öğrenciler, Özgün Öğrenmeler İçin / Yenilikçi katılım stiline sahip öğrencilerden çevrimiçi öğrenme motivasyonu olarak daha yüksek puanlar elde etmişler, Görevin Gereği İçin / Pratik katılım stiline sahip öğrenciler,

Özgün Öğrenmeler İçin / Yenilikçi katılım stiline sahip öğrencilerden çevrimiçi öğrenme motivasyonu olarak daha yüksek puanlar elde etmişlerdir.

3. Çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stillerine göre çevrimiçi tartışmalarla desteklenmiş öğrenme ortamında öğrencilerin akademik başarı puanlarıyla çevrimiçi öğrenme motivasyon puanları arasında ilişki var mıdır?

Çalışmada uygulanan çevrimiçi öğrenme motivasyonu ölçeğinden elde edilen puanlarla, dönem sonunda uygulanan SYBT son testi öğrencilerin akademik başarı puanları arasındaki ilişkinin tespit edilebilmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi, değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü, derecesini ve önemini ortaya koyan istatistiksel yöntemdir.

Tablo 18, SYBT son test puanları ve çevrimiçi öğrenme motivasyon puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri göstermektedir.

Tablo 18

Çevrimiçi Öğrenme Motivasyon Ölçeği ve SYBT Son Testine İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	Ortalama	En Küçük	En Büyük	Std. Sap.	Basıklık	Çarpıklık
SYBT Son Test	64	23.58	8	31	5.712	-0.725	-0.313
Motivasyon	64	5.1670	3.25	6.71	1.09041	-0.287	-1.386

Tablo 18'deki veriler ve SYBT son test puanları ve çevrimiçi öğrenme motivasyon puanları kullanılarak yapılan normallik testi sonunda her iki değişkenin de normal dağılım özelliği gösterdiği gözlemlenmektedir. Verinin normal dağılım özelliği göstermesi için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ve +1,5 arasında bulunması gereklidir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu doğrultuda yapılan Pearson korelasyon analizinden elde edilen -1 ile 1 arasındaki katsayı (r), çalışmanın değişkenleri olan akademik başarı ve çevrimiçi öğrenme motivasyon puanları arasındaki ilişkiyi tanımlamaktadır.

Tablo 19, SYBT son test akademik başarı puanları ve çevrimiçi öğrenme motivasyon puanları kullanılarak yapılmış Pearson korelasyon analizi verilerini göstermektedir.

Tablo 19

SYBT Son Test Akademik Başarı Puanları ve Çevrimiçi Öğrenme Motivasyon Testi Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Motivasyon	SYBT Son test
Motivasyon	Pearson Korelasyon	1,000	,784**
	Anlamlılık Derecesi (2-kuyruklu)		,000
	N	64	64
Son test	Pearson Korelasyon	,784**	1,000
	Anlamlılık Derecesi (2-kuyruklu)	,000	
	N	64	64

** . Korelasyon anlamlılık derecesi 0.01 (2-kuyruklu).

Yapılan analiz sonunda %99 güven düzeyinde, SYBT son test akademik başarı puanları ile çevrimiçi öğrenme motivasyon testi puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde, anlamlı ve oldukça güçlü bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda değişkenlerden herhangi birinin artışı, diğer değişkenden de artış meydana getirmektedir.

4. Çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stillerine göre çevrimiçi tartışmalarla desteklenmiş öğrenme ortamına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

Çalışmanın yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen nitel verilerinden edilen bulgular araştırmancının son alt problemine cevap oluşturacak bulgular sağlamıştır. Oluşturulan görüşme formu aracılığıyla elde edilen öğrenci görüşleri düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Öğrenci görüşlerindeki neden ve sonuç ilişkileri irdelenmiş ve çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stillerine göre çevrimiçi tartışmalarla desteklenmiş öğrenme ortamına yönelik öğrenci görüşlerinin neler olduğu açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 20 incelendiğinde öğrencilerin örnek problem durumlarına ilişkin sundukları görüşler sonrası, Ö1, Ö2 ve Ö3, çevrimiçi öğretimsel tartışmaları, farklı bakış açılarını görmeleri, kendi görüşlerini düzenleme olanağı bulmaları, yer yer değiştirebilmeleri, mesleki ve eğitsel anlamda kendilerine deneyim kazanabilecekleri bir ortam olarak görmeleri açısından faydalı buldukları düşünülebilirken, Ö4 bu bağlamda diğerlerinden ayrışmakta,

ortamdaki fikir alışverişlerini, sunulan örnek olaylara yeni bir çözüm olabilecek nitelikte bulmadığını belirtmiştir.

Tablo 20

Sınıf Yönetimi Örnek Problem Durumlarına İlişkin Sorulan Soruya Verilen Öğrenci

Cevapları

SORU: Sınıf yönetimi dersinin çevrimiçi öğretimsel ortamda işlenen bölümünde kullanılan örnek problem durumlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?	
Ö1	<i>“Bir Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü öğrencisi olarak sahadan örnek olaylar göreceğimizi bilmek, yaşanmış olaylar üzerinden farklı görüş ve bakış açılarına hâkim olabilme fırsatına erişmek kendi adıma büyük şans.”</i>
Ö2	<i>“Bazı örnek olayların gerçek olup olmadığı konusunda şüphelerim oldu ancak genel olarak, mesleki yaşantımda karşıma çıkma ihtimali yüksek senaryolarla karşılaşmak, her öğretmen adayının farklı bakış açılarıyla olaylara yaklaşıyor olması ve olayların farklı boyutlarıyla ele alınıyor olması ve bu farklılıkların benim görüşlerim üzerindeki etkilerini düşündüğümde bana büyük faydalar sağladı diyebilirim.”</i>
Cevaplar	
Ö3	<i>“Örnek durumlar, bizi gerçeklerine hazırlamış oldu. Kendime göre doğru yaklaşımları sergilediğim bir yorum yazdıktan sonra, arkadaşlarımdan yaptığı diğer yorumları da incelediğimde, daha önce düşünmediğim, olayın farklı yönleriyle de ele alındığı diğer bakış açılarını görüyorum. Çevrimiçi bir ortamda kendi içimizde sadece yorumlarımızla ele alındığımızdan dolayı hata yapabileceğimiz var. Böylelikle bu senaryolara göre yaptığımız tartışmalar, gerçek olaylarla karşılaşmadan önce bize, olayları farklı yönleriyle de düşünmemiz gerektiğini öğretti.”</i>
Ö4	<i>“Örnek olayların daha kapsamlı ve detaylı cevaplar verilebilecek nitelikte olması gerektiğini, Sınıf Yönetimi dersini almayan birinin de bu olaylara aslında çok da benzer cevaplar verebileceğini düşünüyorum. Bu bölümü okuyan ve ileride bu mesleği yapacak biri olarak, olaylara daha farklı cevaplar verebildiğimi düşünmüyorum. Aldığım teorik derslerin, yaptığım yorumlar üzerinde büyük etkisi olduğunu sanmıyorum.”</i>

Yapılan çevrimiçi öğretimsel tartışmaların eğitsel anlamda öğrencilerde oluşturduğu görüşleri sorgulayan bir diğer soruya verilen cevaplar Tablo 21’de verilmiştir. Çevrimiçi öğretimsel tartışmalara gönderdikleri mesaj sayıları açısından oldukça yoğun bir katılım sağlayan Ö1 ve katılım stili grubunun sahip olduğu farklılıklara ve yeniliklere açık olma özelliğini bu soruya verdiği cevapla oldukça iyi yansıttığı gözlemlenen Ö3’ün, eğitsel açıdan

çevrimiçi tartışma ortamlarıyla alakalı, yoğunlukla bakış açısı ve farklı görüşler üzerinden elde edilen bilgilere dayalı olarak memnuniyetlerinden bahsedilebilmektedir.

İE-A katılım stiline sahip öğrenciler gerek hata yapma endişesi gerekse konuyu anlamak ve detaylı bilgilendirmeler yapabilmek adına paylaşımlarını çok kontrollü ve ciddi bir araştırma ile mümkün olduğunca doğruluğundan emin oldukları şekilde yapmaya meyilli olduklarından, Ö2'nin özellikle bu soruya verdiği cevapla, katılım stili grubunun birçok özelliğini oldukça iyi yansıttığı, bu nedenle de eğitsel bağlamda çevrimiçi tartışma ortamından azami seviyede faydalandığı görülmektedir. Benzer şekilde, duyduğu sorumluluktan dolayı katılımı mümkün olan en pratik şekilde sağlayan GG-P katılım stiline sahip Ö4'ün ifadesi doğrultusunda öğrencinin katılımı, dış motivasyon kaynakları nedeniyle sağladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 21

Çevrimiçi Öğretimsel Tartışmaların Öğrencilerde Oluşturduğu Görüşlere İlişkin Sorulan Soruya Verilen Öğrenci Cevapları

SORU: Katılım sağladığınız çevrimiçi öğretimsel tartışmaların farklı bağlamlarda size ne tür katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?	
Cevaplar	<p>Ö1 <i>“Örnek durumlar, kendi içimizde öğretmenlerin niteliklerini sorgulayabildiğimiz özelliklerdi. Her öğretmenin kendi tarzıyla çözüm üretebileceği durumları. Yapılan yorumları okurken de bunu keşfedebilmiş olduk. Her öğretmenin söyledikleriyle olaylara bakış açısının farklılığını gözlemleyebildik. Bir öğretmenin bir öğrencinin geleceğine nasıl yön verebileceğini, duruma göre ne yaparsa engel ne yaparsa önünü açmaya yönelik bir hareket olacağını gördük. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin kendimiz açısından kime nasıl dokunabileceğimizi görmemiz anlamında faydalı bir uygulama olduğunu söyleyebilirim. Karşılaştığımız farklı bakış açıları sayesinde dersimize ve dolayısıyla mesleğimize ait edinimlerimiz, bu bakış açılarını değerlendirme şeklimize göre değişecektir. Sadece okuyup kendi yanıtını verip geçmek de bir alternatif olabilirdi ancak bu kendi görüşlerini pekiştirmek amaçlı olurdu.”</i></p>
	<p>Ö2 <i>“Yorum yaparken uzun uzun düşündüğüm anlar oldu. Mümkün olduğunca empati kurarak mesajlar oluşturmaya çalıştım. Yazacağım mesajların, derste öğrendiklerimle paralel olup olmadığını daha fazla gözden geçirme ihtiyacı hissettim, bu da bilgilerimi pekiştirdiğim hissi uyandırdı bende. Her farklı yorumu gördükçe, kendi yapacağım yorumlara da mümkün olduğunca farklı açılardan bakmaya çalışıyor, ilk aklıma geleni değil de başka ne yapabilirim diye kendi kendime yaptığım sorgulamalardan sonra daha etkili olabileceğini düşündüğüm farklı</i></p>

çözümler de üretebiliyordum. Bu da mesleki ve eğitsel anlamda kendimi daha hazır hissettirdi.”

Ö3 *“Gerçek sınıf ortamında görebileceğimiz durumlara karşı önceden hazırlıklı olabilme şansı yakaladığımı düşünüyorum. Bu sene uygulamalı staj dersinde de buna benzer durumlarla karşılaşacağız zaten. Çevrimiçi öğretimsel tartışmalardan edindiklerim sayesinde, sahip olduğum alternatif bakış açılarıyla da hem staj ortamında hem de gerçek hayatta benzer durumlarla karşılaşmam halinde, çözüme ulaşabilmek için uygulamaya koyabileceğim çok sayıda bilgi olacak.”*

Ö4 *“Bu uygulamayı yapmam gerektiğini düşündüm. Bir mecburiyet gibi değil, bir sorumluluk olarak değerlendirdim ve sadece kendi görüşlerimi belirterek katılım sağlamayı tercih ettim. Çoğu zaman arkadaşlarımla yorumlarını bile okumadım.”*

Çevrimiçi öğretimsel tartışma konularının sürekliliği ve uygulanabilirliği konusunda SE-B katılım stiline sahip Ö1’in beyanı esas alınır, ortama katılım şeklinin, içerikten faydalanmaktan çok, sosyal etkileşimden olabildiğince faydalanmak ve etkileşimi geliştirmek, başkalarına ait fikirleri önemsemek ve onlara geri bildirimler sağlamak olduğu gözlemlenmektedir. Aynı soruya ilişkin Ö3’ün düşüncelerinden yola çıkarak, çevrimiçi tartışma ortamlarındaki etkileşimin düştüğü, fikir olarak yaratıcılığın zayıfladığı durumlarda bazı öğrencilerin katılımlarında düşüş olabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Konuya ilişkin öğrenci ifadeleri Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Çevrimiçi Öğretimsel Tartışmaların Öğrencilerin Tartışmalarına Katılımı İsteklerine İlişkin Sorulan Soruya Verilen Öğrenci Cevapları

SORU: Katıldığınız tartışma ortamlarında paylaştıklarınız ve paylaşımlarınıza gelen yorumlar, sonraki tartışmalara katılım isteğiniz üzerinde nasıl etkiler oluşturdu?

Cevaplar Ö1 *“Bir süre sonra, örnek durumların sayısının artması, bazı durumlara aynı ya da benzer şeyleri yazmamıza neden oldu. Birbirimizden gördüğümüz yorumlardan etkilenerken farklı fikirler üretmemizin zorlaştığını hissettim. Başlangıçta yeni fikirler, yaratıcı eleştiriler yöneltmek adına çaba sarf etmeye çalışıyordum ancak bir noktadan sonra bu durum tersine dönmeye başladı kendi adıma. Artık yeni yorumlar üretmiyorum, sadece başkalarına ait olan görüşlere katılıp katılmadığımı belirtiyordum. Cevaplarım daha kısaydı. Ancak yine de ortamdan uzaklaşmak yerine, başkalarının görüşleriyle kendi fikirlerimi pekiştirmeyi tercih ettim. Bu konuda benimle aynı fikri paylaşan arkadaşlarımla da var.”*

Ö3 *“Bazı konu başlıklarına yazılan yorumların yer yer birbirlerini tekrar ettiğini görmeye başladım. Belki bazı arkadaşlar sadece bu görevi yerine getirmiş olmak adına başkalarının fikirleri üzerinde ufak değişiklikler yaparak kendi fikirleri şeklinde sunuyor olabilirler, emin değilim. Ancak tartışma başlıklarının artık fikirlerin tekrarı şekline gelmeye başladığını gördüğümde, ilgili konulara sadece katılıyorum ya da katılmıyorum şeklinde kısa cevaplar vererek tartışmayı orada bıraktığım zamanlar da oldu.”*

Ö1, Ö3 ve Ö4'ün çevrimiçi tartışma ortamında sundukları fikirlerin, ilgili dersi farklı ana bilim dallarında okuyan öğrencilerin alıyor olmasından kaynaklı, olumsuz yönde etkilediğine dair görüşleri ortaya çıkmıştır. Ö2'nin yorumu, diğer öğrencilerin konuya ilişkin fikirlerinden ayrışıyor olsa da diğer öğrencilerin düşüncelerinden yola çıkarak öğrencilerin günlük hayattaki ilişkilerinin, çevrimiçi ortamdaki paylaşımları üzerinde etki yarattığı sonucuna varılabilmektedir. Bu bağlamda, çevrimiçi ortamdaki etkileşim üzerinde, öğrencilerin birebir ilişkilerinin oldukça etkili olduğu söylenebilmektedir.

Çevrimiçi öğretimsel tartışmalarda ortamdaki iletişim ve etkileşim üzerine sorulan soruya ilişkin verilen öğrenci ifadeleri Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23

Çevrimiçi Öğretimsel Tartışmalarda Öğrenci İletişim ve Etkileşimine İlişkin Sorulan Soruya Verilen Öğrenci Cevapları

SORU: Tartışmalar sırasında öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimin paylaşımlar üzerinde nasıl etkiler yarattığını düşünüyorsun?

Cevaplar

Ö1 *“Aslında hepimizin gelecekte, farklı branşlarda da olsak, aynı mesleği yapacağımız düşünülürse, birbirimizin fikirlerine, bölüm ayırt etmeksizin ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum. Farklı bölümlerde okuyor olmamız bu durumu etkiledi bence. Ama olmamalıydı. Sonuçta hepimiz aynı durumlarla karşılaşacağız. Farklı bölümlerde okuyan arkadaşlarımızın spesifik durumlar haricinde çok da farklı olaylarla yüzleşeceğini sanmıyorum. Bu nedenle sorunlara üreteceğimiz çözümlerde bir fikir ortaklığı kurabilmeliydik. Ancak gerek çevrimiçi ortamdaki paylaşımlardan hissettiklerim gerekse yüz yüze görüşmelerimizde konuştuklarımızdan anladıklarım kadarıyla, farklı bölümlerde olmanın paylaşımlarımız üzerinde etkisi olduğunu hissettim.”*

Ö2 *“Her başlıkla ilgili tüm yorumları okumaya çalıştım. Herhangi bir konuyla ilgili bir paylaşıma yorum yapma kararı vermişsem, fikir sahibinin kim olduğuna, benimle doğrudan ya da dolaylı bir iletişimi olduğuna pek bakmadım. Arkadaşım olsun ya da olmasın, konuyla ilgili fikirlerimin*

yeterli olduğunu düşündükten ve gereken araştırmaları yaptıktan sonra görüşümü sundum.”

Ö3 “Kendi sınıfımdaki arkadaşlarla daha fazla vakit geçiriyor olmam, onları daha iyi tanıyor olmam, onların fikirlerini daha fazla merak etmeme neden oldu. Bu nedenle onların fikirlerini okurken ya da herhangi bir konuya mesaj atarken öncelikle kendi arkadaşlarımla neler düşündüğünü merak ettim. Sonrasında da bazen onların fikirlerini kendi fikirlerimle birleştirerek mesajlar gönderdim. Çoğu zaman da onların mesajlarına cevap gönderdim. Farklı fikirde olduğum kişilerle birebir tanışıklığım yoksa, eleştiri anlamında çok da girişken davranmadım. Tanıdık olduğum kişilere gönderdiğim mesajlar, tanımadıklarıma nazaran daha fazladır.”

Ö4 “Yaptığım fikir paylaşımlarını genellikle takip etmedim. Herhangi bir yoruma ilişkin fikir beyan etmek istediğimde ise, o fikrin sahibinin arkadaşım olmasına dikkat etmeye çalıştım. Genellikle arkadaşlarımla paylaşımlarına yorum yaptığımı söylemek yanlış olmaz. Verilen örnek durumlar basit olduğu için yapılan yorumlar da genellikle birbirine benziyordu. Çoğu konuda arkadaşlarımla aynı şeyleri düşündüğümü ve paylaştığımı gördüm. Bu durum biraz paylaşımlarımı etkilemiş olabilir.”

Çevrimiçi öğretimsel tartışma ortamının genel yapısına ilişkin sorulara, Jonassen ve arkadaşlarının (1995), Guo ve arkadaşlarının (2019) ve Rovai'nin (2001) çalışmalarındaki sadece yazı yazarak fikirlerin yeterince ifade edilememesi, farklı çoklu ortam özelliklerinin de tartışmalara dâhil edilmesi ve iletilere verilen cevapların bekleme süresinin uzun olmasına ilişkin bulgularına paralel düşünceleri ile Ö4 ve Ö3'ün verdikleri cevaplar doğrultusunda, öğrencilerin tartışma ortamındaki etkileşim bazında çevrimiçi ortamları yeterli buldukları ancak yine de eğitsel bazdaki etkinliğin artırılabilmesi ve daha fazla verim elde edilebilmesi için çevrimiçi ortamlarda yapılan tartışmaların sürekliliğini oluşturabilmek adına yüz yüze tartışmalarla da desteklenmesi gerektiği, gerek öğrencilerin gerekse öğretmenin birbirlerine karşı kullanabilecekleri jest ve mimiklerden uzak, sadece yazı yoluyla kurulan ortamda birebir etkileşimin zayıf kaldığı, dolayısıyla da özellikle öğretici ile öğrenci arasındaki iletişimin kuvvetlenebilmesi için çevrimiçi tartışmaların bir alternatif yöntem olarak ele alınması, tartışmaların yüz yüze yapılmasının yer yer daha etkili olabileceği bulguları elde edilmiştir.

Çevrimiçi öğretimsel tartışma ortamına ilişkin öğrencilerin ifadeleri Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24

Çevrimiçi Öğretimsel Tartışma Ortamına İlişkin Öğrencilerin Görüşleri

SORU: Tartışma ortamına ilişkin eklemek istediğin başka görüşler var mı?	
Ö1	<i>“Sistemle ilgili geri bildirimlerin daha hissedilebilir olması gerekirdi. Herkes kendi yorumunu yaparken, daha deneyimli bir başka elin bize katkı da bulunacak farklı dönütler vermesi çok daha etkili olabilirdi. Elbette tüm öğrencilere cevap verilmesini beklemiyorum ancak ortamdaki etkili bir mesaja vurgu yapmak, o fikrin öne çıkan öğelerini daha net göstermek eğitsel anlamda daha faydalı olabilirdi”</i>
Ö2	<i>“Bu tarz etkinliklerin sıklıkla yapılmasını isterim.”</i>
Ö3	<i>“Bu tür etkinlikler devam ettirilmeli. Tartışmaların sınıf ortamında, çevrimiçi senkron gruplar oluşturularak ya da çevrimiçi ortamlarda münazaralar şeklinde yapılmasının daha etkili olacağını düşünüyorum.”</i>
Ö4	<i>“Bu sistem anlık şekilde olabilir. Ben bir tartışma başlığına yorum yazıyorum. Arkadaşım iki gün sonra okuyor. Onun yazdığı cevaba anında okuyup cevap verebilecek vakti bulamayabiliyorum. Bu nedenle anlık mesajlaşma gibi anlık etkileşime girilebilecek bir ortamda bu etkinliğin daha faydalı olabileceğini düşünüyorum. Her ne kadar bildirimler geliyor olsa da o an yazdıma cevap verebilecek kişilerin olduğunu bilerek gireceğim tartışma ortamlarının daha fazla etki yaratabileceği kanaatindeyim. Buradan yola çıkarak yüz yüze yapılacak tartışmaların eğitsel anlamda daha faydalı olabileceğini düşünüyorum. Yazı yazmaya tercih edilebilir başka bir yöntem kullanılabilir.”</i>

Ö1, Ö2 ve Ö3, çevrimiçi öğretimsel tartışmaların devam ettirilmesi ve bu yöntemin uygulandığı ders sayısının artırılması gerektiği ancak bu tarz ortamlarda öğrencilere rehber olabilmesi adına, öğretmenlerin daha fazla geri dönüt vermesi gerekliliğini vurgulamışlardır. Bu konuda yapılan yorumlar doğrultusunda, daha etkili ve verimli çevrimiçi tartışmaların oluşabilmesi için, her ne kadar bazı öğrenciler için, bir öğretmenin yaptığı yorum sonrasında, öğretmenin o fikrine karşı duran ya da destek veren başka bir yorumu sunmak nadiren karşılaşılan bir durum olmuş olsa da tartışmaların akışını tamamen öğrencilere bırakmamak gerektiği, gerçek durumlarla birebir karşılaşmış olan ve mesleğini aktif olarak sürdüren bir öğretmenin tartışmalara yön verebilmesinin öğrencilerin fikirlerinin dikkate alındığının bir göstergesi olarak değerlendirildiği, bunun da öğrencilerin tartışmalara katılımları üzerinde oldukça etkili olduğu bulgusu edinilmiştir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, çevrimiçi öğretimsel tartışmalarla desteklenmiş öğretim ortamlarında tartışmalara katılım stillerinin, öğrenenlerin akademik başarıları ve çevrimiçi öğrenme motivasyonlarındaki değişimi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın yapıldığı dersin içeriğine yönelik hazırlanmış ön test ve son test arasındaki puan farkı akademik başarı göstergesi olarak değerlendirilmiş, çevrimiçi öğrenme motivasyon ölçeğinden elde edilen veriler, öğrencilerin motivasyon puanlarını oluşturmuş, çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stilleri ölçeği aracılığı ile öğrencilerin tartışmalara katılım stilleri belirlenmiştir. Öğrencilerle çevrimiçi ortamda yüz yüze yapılmış yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla çevrimiçi tartışma ortamına ilişkin görüşleri elde edilmiştir.

Son zamanlarda öğrenci merkezli ve yapılandırmacı eğitsel yaklaşımların revaçta olması, sınıf ortamında yapılan tartışmaların, sadece öğrenciler için farklı bir kazanım elde edebilmeleri adına uygulanan bir teknik olmaktan öte artık öğrenme öğretme sürecinin de önemli bir parçası olarak görülmesine neden olmaktadır. Geleneksel yüz yüze sınıf ortamlarından sanal eğitim ortamlarına geçiş sürecinde bu tür tekniklerin, öğrenenlere mümkün olan en fazla faydayı sağlayabilmesi de eğitimciler ve öğretim tasarımcıları için dikkate alınması gereken önemli hususlardan biri haline gelmektedir (Yücel, 2013).

Tartışma forumları, çevrimiçi öğrenmelerin sağlanabilmesi amacıyla kullanılan en bilindik ortamlardan biridir. Genellikle eş zamansız iletişime dayalı olarak, metin, ses ve görüntülü konferans yöntemlerinden farklı olarak, tüm katılımcıların zaman ve mekândan bağımsız olarak kullanabildikleri bir teknolojidir. Bireysel öğrenmelere uygun olması ve öğrenenlerin öğrenmelerini planlamalarına uyumlu özellikte olmaları, tartışma forumlarının güçlü yönlerinden biri olarak bilinmektedir (Hrastinski, 2008).

Uzaktan eğitimdeki hızlı büyüme ve gelişme beraberinde pedagojik anlamda bazı zorlukları da beraberinde getirmiştir. Özellikle çevrimiçi öğretimsel ortamlarda karşılaşılan temel zorluklardan biri öğrenci katılımını anlayabilmek ve katılımı teşvik edebilmektir (Bento

ve Schuster, 2003). Öğrencilerin ve yönetici rolüyle öğreticilerin oluşturduğu çevrimiçi tartışmalar, katılımcılar arasında etkileşim kurulmasına olanak tanımaktadır. Çevrimiçi öğretimsel tartışma forumlarında kurulan etkileşimin öğrenen merkezli öğrenmelere katkıda bulunduğu, daha yüksek düzeyde öğrenci katılımını teşvik ettiği ve geleneksel yüz yüze öğretim ortamlarına nazaran daha derinlemesine ve üst düzey düşünceleri sağlayarak daha mantıklı tartışmalar ürettiği öne sürülmüştür (Karayan ve Crowe, 1997; D. Smith ve Hardaker, 2000).

Alan yazındaki bazı araştırmalar, iyi düzenlenmiş bilgisayar destekli tartışma forumları aracılığıyla yapılan tartışmaların öğrenmelere ilişkin katkılar sağladığını ortaya koymaktadır (Charalambos ve Mcisaac, 2009; Garrison ve ark., 2001; Jonassen ve ark., 1995). Burada ele alınan *iyi düzenlenmiş olma* koşulu içerisinde, katılımcılar açısından bakıldığında, öğrenenlerin tartışmalara katılım yönünden tercihleri, katılım şekilleri, öğrenme motivasyonları gibi faktörler yer almaktadır. Her bir öğrenene göre farklı özellikler gözlemlenebilen bu faktörler, gösterdikleri özelliklere göre alt dallara ayrılıp kategorize edilebilmektedir. Bu kategorilerden biri öğrenenlerin çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stilleridir.

Ortama katılım sağlandıktan sonra öğrenenlerin süreç içindeki davranışları, etkileşim türleri, hedefleri, beklentileri, ilgileri ve konuya ilişkin tutumları gibi kendilerine özgü özellikler sergilemeleri, öğrenmeleri üzerinde etki yaratabilecek faktörlerdir. Çevrimiçi tartışmalara katılım stillerini belli bazı özellikler ve boyutlarla gruplamaya çalışan ve çoğunlukla bulunulan ortamla ilişkili analizleri ön plana çıkaran çalışmalardan (Ahmed ve Weber, 2009; Bento ve Schuster, 2003; Chiu ve ark., 2010; Knowlton, 2005; Zuckerman ve ark., 2009) ayrı düşünülmemekle beraber, katılımın neden ve nasıl boyutlarını inceleyen Pala ve Erdem (2020), öğrenenler için *Sosyal etkileşim için / Biçimleyen, İçerikle etkileşim için / Analitik, Özgün öğrenmeler için / Yenilikçi ve Görevin gereği için / Pratik* olmak üzere dört farklı katılım stili oluşturmuşlardır.

Bu çalışmada, çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, Pala ve Erdem'in (2020) oluşturdukları çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stilleri ölçeği aracılığıyla dört farklı kategoriye ayrılmış, her bir kategoriye aynı şekilde uygulanan Güner'e (2011) ait SYBT ile akademik başarılarına dair, Özbaşı ve diğerlerinin (2018) oluşturduğu çevrimiçi öğrenme motivasyon ölçeğiyle çevrimiçi öğrenme motivasyonlarına dair bulgular elde edilmiştir. Öğrenenlerin çevrimiçi tartışmalara katılım stillerine göre akademik başarılarının ve çevrimiçi öğrenme motivasyonlarının farklılaşıp farklılaşmadığı, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme motivasyonlarıyla akademik başarıları arasındaki bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ve öğrencilerin çevrimiçi tartışma ortamına ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir.

Çalışmada öncelikle çalışma grubu öğrencilerinin SYBT ön testi sonuçları arasında herhangi bir fark olup olmadığının tespiti için yapılan analizler sonucu elde edilen bulgulara göre farklı katılım stillerine göre öğrencilerin akademik ön test puanlarının farklılaşmadığı görülmüştür. Dolayısıyla farklı katılım stilleri gruplarında yer alan öğrenenlerin uygulama başlangıcında akademik başarı anlamında aynı seviyede oldukları söylenebilmektedir.

Çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stillerine göre dört grupta toplanmış öğrencilerin akademik başarılarındaki farklılığın araştırılmasına yönelik yapılan analizler sonunda, farklı katılım stillerinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir farklılaşma gösterdiği sonucuna erişilmiş, ÖÖ-Y ve GG-P katılım stiline sahip öğrenciler arasında, ÖÖ-Y ve İE-A katılım stiline sahip öğrenciler arasında ve SE-B ve İE-A katılım stiline sahip öğrenciler arasında akademik başarı yönünden anlamlı bir fark bulunmuştur. Chiu ve diğerlerinin (2010) çalışmalarında oluşturdukları katılımcı kategorilerinin uygulanan müdahaleler sonunda elde edilen sonuçlara benzer şekilde, görev ve içerik odaklı grupların yüksek akademik başarı gösterdikleri görülmüştür.

Bulgulara göre en yüksek akademik başarıyı, İE-A katılım stilindeki öğrencilerin gösterdiği, sonrasında ise sırasıyla GG-P, SE-B ve ÖÖ-Y katılım stillerine sahip öğrencilerin takip ettiği gözlemlenmiştir. Akademik başarıya ilişkin nitel verilere bakıldığında, oldukça aktif bir katılımcı olan İE-A katılım stiline sahip Ö2 ile yapılan görüşmede, "*Farklı bakış*

açılırlarıyla karşılaşmak, bunları değerlendirmek ve gerçek hayata uyarlayabilme imkânı bulmak, hem üniversitede aldığım dersteki başarıyı etkileyecek hem de mesleğimi icra ederken bu deneyimlerden faydalanacağım.” ifadesinin akademik başarıya olumlu yönde etki ettiği şeklinde yorumlanabilirken, bu kapsamda elde edilen bu bulguların uygun bir ortam ve sunum şekliyle yapılan çevrimiçi tartışmaların etkili ve yaratıcı problem çözme becerilerinin edinilmesi konusunda önemli olduğunu belirten Seethamraju'nun (2014) çalışmasından elde edilen bulgularla ilişkili olduğu söylenebilmektedir.

Çevrimiçi tartışma ortamlarına katılımın artması, ortamdaki etkileşim sonucunda, tartışmalarda içeriğe odaklanmak ve iletiler üzerinde detaylı düşünceler geliştirmek, bilginin yapılandırılması, bakış açılarının genişletilmesi ya da tamamıyla değiştirilmesi gibi durumların oluşmasını sağlayacaktır. Aktif katılımın öğrencilerin öğrenme performanslarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğunu belirten Goggins ve Xing'e (2016) ait çalışmanın bulguları da bu verilerle tutarlıdır. Benzer şekilde bu bulguları, çalışmasında, içerikle etkileşimi yüksek olan öğrencilerin öğrenme performanslarının da yüksek olduğu bulgusuna ulaşan Cheng ve arkadaşlarının (2011) çalışmalarıyla da ilişkilendirmek mümkün görülmektedir.

ÖÖ-Y katılım stiline sahip Ö3'ün aynı konuya ilişkin *“Katılımcılarının çoğunun kendine özgü fikirleri vardı ancak çoğunun benim fikirlerim üzerinde etkisinin olmadığını düşünüyorum. Kendi yaptığım çözüm önerilerinin büyük çoğunluğu bana göre en mantıklı çözümler arasında. Tartışmalar sonrası fikirlerim çok da değişmedi.”* şeklindeki cümlelerinin ve SE-B katılım stiline sahip Ö1'in, zaman içerisinde, örnek durumların farklı kişiler tarafından verilen benzer yorumlarla çözüme ulaştırılabileceği düşüncesiyle kendi katılımının sadece kısa cevaplar vermekten ibaret hale gelmeye başlaması dolayısıyla yeterli verimi alamadığını belirten ifadeleri, bu iki katılım stiline akademik başarı üzerinde çok da kayda değer bir etki yaratmıyor şeklinde yorumlanabilmesine zemin oluşturmaktadır. Bu durum, Davies ve Graff'ın (2005) çalışmalarında, sosyal etkileşimi yüksek öğrencilerin, yüksek akademik başarılar elde etmesine ilişkin herhangi bir bulguya erişemedikleri sonucuyla paralellik gösterirken, Zuckerman ve arkadaşlarının (2009) çalışmalarındaki

sosyal katılımcılar ve proje üreticiler grupları arasında, eğitsel anlamda daha fazla verimin sosyal katılımcılardan alınmış olması bulgusuna karşıt bir sonuç elde edildiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Zuckerman ve arkadaşlarının (2009) çalışmalarında ele aldığı katılımcı gruplarından sosyal katılımcılar ile bu çalışmadaki SE-B katılım stili grubu sahip oldukları özellikler itibari ile benzerlikler gösterse de meydana gelen farklılığın ortamdaki aldıkları dönüt nitelik ve niceliğindeki farklılıklar olarak görülmektedir.

İE-A ve GG-P katılım stiline sahip öğrencilerin özellikle çevrimiçi öğretimsel tartışmaların, öğrencilerin sınıf yönetimi stratejilerine etkisine ilişkin sorulara verdikleri yanıtlarda, çevrimiçi tartışmalardan edindikleri farklı görüş ve bakış açıları sayesinde gelecekteki mesleklerine ilişkin yeni öğrenmeler yaşadıkları, öngörü kazandıkları, hiç düşünmedikleri ya da akıllarına daha önce gelmeyen fikirleri, başkaları aracılığıyla içselleştirerek gerek eğitsel anlamda gerekse mesleki stratejilerinin geliştirilmesi anlamında fayda sağladığını belirtmişlerdir. İE-A katılım stiline sahip öğrencilerin karakteristik özellikleri gereği ortamdaki en fazla faydalanan grup olması beklentiler dahilindedir. Çalışma genelinde ortama uyum sağlamışlar, aktif katılım göstermişler, tartışma başlıklarına mümkün olduğunca detaylı ve üzerinde çalışılmış görüşler iletilmişler, dolayısıyla bu onlara motivasyon ve akademik başarı olarak geri dönmüştür. Burada GG-P katılım stili sahibi öğrencilerin gösterdikleri performansın, katılım sağlayanlara verilecek olan notla değerlendirme faktörünün etkisi olduğu düşünülmektedir. Keza bu yoruma destek olacak nitel veriler, öğrenciyle yapılan görüşmelerden öğrenci ifadesi olarak edinilmiştir.

GG-P katılım stiline sahip öğrencinin, *“Yapılan tartışmaların, olaylara çözüm üretmek konusunda bana çok katkı sağlayan özellikte olduğunu düşünmüyorum.”* şeklinde bir ifadesi olsa da bazı öğrenciler özellikle sınıf yönetimi ile ilgili uygulamalarla birebir karşılaşacakları staj döneminde, örnek olay durumlarından elde ettikleri sanal deneyimlerin, gerçek hayattaki benzerlerini yaşama olanağı bulacaklarını, gelişen ve yer yer farklılaşan görüşlerinin bu alanda hem eğitim yaşantılarını hem de mesleki yaşantılarını olumlu yönde

etkileyeceğini vurgulamışlardır. Dolayısıyla akademik başarıların katılım stili gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıyor olması, nitel verilerle de desteklenmektedir.

Çevrimiçi öğrenme motivasyon ölçeği ile elde edilen veriler kullanılarak, farklı katılım stiline sahip öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyon puanlarının anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin yapılan analizler sonunda elde edilen bulgular, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme motivasyon puanlarının, farklı katılım stillerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterdiğini ortaya koymuştur. ÖÖ-Y ve GG-P katılım stiline sahip öğrenciler arasında, ÖÖ-Y ve İE-A katılım stiline sahip öğrenciler arasında, SE-B ve GG-P katılım stiline sahip öğrenciler arasında ve SE-B ve İE-A katılım stiline sahip öğrenciler arasında çevrimiçi öğrenme motivasyon puanı yönünden anlamlı farklılaşmalar gözlemlenmiş, en yüksek çevrimiçi öğretimsel motivasyonu İE-A katılım stiline sahip öğrencilerin gösterdiği, sonrasında ise sırasıyla GG-P, SE-B ve ÖÖ-Y katılım stiline sahip öğrencilerin takip ettiği görülmüştür.

İE-A katılım stiline sahip Ö2, *“Farklı fikirleri görmek düşüncelerimi olumlu anlamda değiştirdi ve geliştirdi. Daha iyi fikirler gördüğümde, gerçek hayatta kendi çözüm yolumu kullanarak makul bir sonuca ulaşamayacağımı anladım. Bir başka fikri benimseyerek daha kesin ve doğru sonuçlar elde edebileceğimi görme şansım oldu.”* demiş ve bu durumun kendi bakış açısını geliştirmek ve geliştirmek konusunda kendisini zorlaması gerektiği yönünde bir istek ve heves uyandırdığını belirtmiştir. Ayrıca, *“Kendimde her örnek durumdan sonra gördüğüm gelişme, bir sonraki tartışma konularını merakla beklememe sebep oldu. Her yeni senaryo, benim konulara daha fazla ilgi duymamı sağladı. İlgilendiğim her konuyla ilgili de sürekli paylaşımlar yapmaya ve yeni şeyler öğrenmeye devam ettim.”* diyerek ortamın, motivasyonu üzerindeki etkisini belirtmiştir.

Öğrencinin ifadeleri ile alan yazındaki öz-yeterlik kuramı varsayımlarına uyumlu, güçlü içsel motivasyona sahip bireylerin daha derin bilgi işleme ve başarı performanslarının artmasına ilişkin yapılmış çalışmaların (Gustiani, 2020; Hoskins ve van Hooff, 2005; Preto ve diğerleri, 2015; Rovai ve diğerleri, 2007; Visser ve diğerleri, 2002) bulgularına uyum

sağladığı sonucuna erişilebilmektedir. Bu bağlamda özellikle Delialioğlu'nun (2004) ve Gustiani'nin (2020) de dile getirdiği gibi içsel motivasyonun çevrimiçi öğretimsel tartışmalarda oldukça önemli bir rol oynadığı sonucuna varılabilmektedir.

Ö2'nin bu ifadelerine karşılık Ö3 ise, *“Yapılan bu çalışmanın motivasyonum üzerinde olumlu katkılar sağladığını söyleyebilirim ancak herkesin kendi fikrini yazıp, başkalarının yorumlarına cevap vermeden ya da sadece kendi arkadaşlarına cevap vererek tartışmaları sürdürüyor olduklarını gördükten sonra ben de sadece katılıyorum ya da katılmıyorum şeklinde katılım sağladım.”* diyerek ortamda arkadaşlar arasında oluşan gruplaşmadan ve bunun kendisi ve kendi gibi düşünen diğer arkadaşlarının motivasyonları üzerindeki etkisine vurgu yapmıştır. Bununla birlikte *“Katılım sağlayan öğrencilerin farklı bölümlerde olması, çoğunluğun sadece kendi arkadaşlarına cevap vermesine neden oluyordu. Tanıdığım arkadaşlarımdan düşüncelerini eleştirmek bazen gereksiz geldi, tanımadığım birinin fikrine yorum yapmak yerine kendi içimde doğru ya da yanlış şeklinde düşünceler üretebilmem benim açımdan yeterli oldu.”* şeklinde kendini ifade etmesi, çevrimiçi öğrenme ortamındaki etkileşimin motivasyon üzerindeki etkisine vurgu yapmaktadır. Bu durum Bayındır'ın (2021) vurguladığı, yetersiz etkileşim ve sosyalleşme eksikliğinin motivasyon ve öğrenmeler üzerinde oluşturduğu olumsuz etkiyle ilişkilendirilebilmektedir.

Ö1'in, *“Uygulamanın başında yeni bir örnek olayı merakla bekliyordum. Fakat bir süre sonra, eski hevesimi yitirdiğimi söyleyebilirim. Başlarda gösterdiğim performans ve verimlilik anlamında biraz daha düşüş hissettim kendimde. Bunun sebebi derslerimiz ve programımızdaki yoğunluk olmasının yanı sıra, yorumların birbirini etkilemeye başlamasıydı.”* şeklinde motive olma durumunu belirttikten sonra etkileşim konusunda *“Kendime özgü fikrimi belirtmek adına bir başlık açmadan önce bir süre sadece başka arkadaşlarımdan yorumlarına cevap vermeyi denedim. Bunu benimle beraber yapan başka arkadaşlarıma da rastladım. Ancak devamını getiremedim.”* ifadesi, Huang ve diğerlerinin (2014) çalışmalarında elde ettikleri, ortamda öğrencilerin dikkatini çeken öğeleri az olması ya da dikkat dağınıklığına sebep verecek unsurların varlığı, çevrimiçi öğretimsel motivasyon

üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir bulgusunu destekler niteliktedir. Buradan yola çıkarak çevrimiçi ortamlardaki iletişim süreci öğrenme öğretme etkinliklerini doğrudan etkilemekte, motivasyona etki eden unsurların çevrimiçi tartışma ortamlarının tasarımında ön planda tutulması gerektiğini göstermektedir.

Öğrenenlerin akademik başarıları üzerindeki etkilerine benzer şekilde, İE-A ve GG-P katılım stillerinin, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyonlarını artıran bir yapıya sahip olduğu söylenebilmektedir. Buna karşın ÖÖ-Y ve SE-B katılım stillerinin ise öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyonları üzerinde sınırlı etkisi olduğu yorumuna varılabilmektedir. Çevrimiçi motivasyon puanlarının yüksek olduğu katılım stillerine sahip öğrencilerin görüşmelerinden, çevrimiçi öğretimsel tartışmalar aracılığıyla, şu an öğrenci olarak eğitimi alınan bir dersle ilgili yapılan örnek senaryolar kullanılarak, gelecekteki mesleği hakkında ona uygulama şansı verdiği, her ne kadar staj gibi uygulama ortamlarında birebir karşılaşacak olsa da çevrimiçi eğitim ortamında gerçek bir öğretmen olarak düşünüp, kararlar alabilmesi gerektiği için mesleki anlamda motivasyonunu oldukça artırdığı verisi elde edilmiştir. Farklı gruplarda yer alan öğrencilerle yapılan görüşmelerde tüm öğrencilerin, yapılan çevrimiçi tartışmaların, onların çevrimiçi öğrenme motivasyonlarını değişken oranlarda artırdığı görüşü hakimdir.

Pala ve Erdem (2020) de çevrimiçi katılım davranışlarının, öğrencilerin öğretimsel beklentileri ve hedeflerinin bu ortamlardaki öğrenmeler üzerinde etki yaratan kavramlar olduğunu belirtmişlerdir. SE-B katılım stiline sahip öğrencilerin genel karakteristikleri itibarıyla girişken, aktif katılımcı, tartışmaları yönlendirebilme kapasitesine sahip ve etkileşimi yüksek öğrenciler olduğu bilinmektedir. Diğer yandan ÖÖ-Y katılım stiline sahip öğrenciler ise yenilik peşinde koşan, tartışmaların yeni fikirlerle zenginleşmiş olmasının ortamlardaki etkileşimlerini artırdığı ve bu yenilikleri öğrenme kaynağı olarak görmektedirler. Özellikleri itibarıyla ele alındığında bu grupların akademik başarı ve çevrimiçi öğrenme motivasyonu açısından nispeten düşük puanlara sahip olmaları, katılım

stili bazında ayrı ayrı ele alınabilmekle beraber, güdüleyici olarak görülen faktörlerin bazı durumlarda öğrenenler için engel işlevi görebildiği şeklinde açıklanabilmektedir.

Ortamdaki iletilerine akranları tarafından yeterli geri dönütün verilmemesi, öğreticinin tartışma ortamına dahil olduğunda tartışmanın doğasına aykırı bir şekilde genel olarak öğrenciler tarafından fikirlerini içeren iletilerin o başlık altında artık paylaşılmıyor olması, tartışmalara katılan öğrenci sayısının gönderdikleri ileti sayısı açısından ele alındığında, yeni fikirlerin üretilebilmesi için yeterli gönderinin ortamda bulunmuyor olması yeni fikirler arayışındaki ÖÖ-Y katılım stiline sahip öğrencilerin motivasyonlarına ve dolayısıyla akademik başarılarına olumsuz yönde etkide bulunduğu düşünülmektedir. Etkileşim temelli özelliklere sahip SE-B katılım stiline sahip öğrencilerin ortamdaki etkileşimi yeterli bulmamış olması, öğreticinin ortama katılımı sonrasında bazı öğrencilerin görüşlerini rahatça dile getirememiş olması ve farklı bölümlerdeki öğrencilerin kendi aralarındaki arkadaşlık ilişkileri sonunda tartışmaların gruplaşmalar oluşturması gibi durumların başarı ve motivasyonları üzerinde olumsuz etki yarattığı düşünülmektedir.

SE-B ve ÖÖ-Y katılım stiline sahip öğrencilerin karşılaştıkları, ortama ilişkin durumların, yüksek akademik başarı ve motivasyon önünde engel teşkil ediyor olması, konuya ilişkin bazı tedbirlerin alınmasıyla engellenebilir. Tartışma ortamındaki paylaşım sayısının artması, yeni fikirlerin oluşması ihtimalini yükseltebilir, dolayısıyla da etkileşimin artmasına zemin hazırlayabilir. Bu bağlamda tartışma ortamında daha fazla sayıda öğrencinin olması, öğrenenlerin kendi isimleriyle tartışma ortamında görülmeleri yerine, takma isimler kullanabilmeleri, daha uzman bir öğreticinin sadece bu gruplar bazında tartışma ortamıyla etkileşimin kısıtlanması bu tedbirlerden bazıları olarak değerlendirilebilir.

Çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stillerine göre öğrencilerin akademik başarı ile çevrimiçi öğrenme motivasyonları arasındaki ilişki incelendiğinde elde edilen sonuçlar, bu iki değişken arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu değişkenlerden birindeki artış, diğerine de artış olarak yansımaktadır. Nicel bulgular incelendiğinde, çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım

stillerinin hem akademik başarı hem de çevrimiçi öğrenme motivasyon puanları üzerinde yarattığı farklılaşmalara bakarak, gruplar arasındaki akademik başarı sıralamasıyla çevrimiçi öğrenme motivasyon puanları sıralamasının aynı şekilde gözlemlenmiş olması, bu ilişkiyi doğrular nitelikte görülmektedir. Bu durum, Kim ve Frick (2011), Song ve Keller (2001) ve Waschull'un (2005) çalışmalarında vurguladıkları, çevrimiçi öğretimsel ortamlarda başarı ve çevrimiçi motivasyon arasındaki olumlu ilişkiye de işaret etmektedir.

İE-A katılım stiline sahip öğrenciyle yapılan görüşmeden, öğrencinin hem akademik başarı anlamında hem de çevrimiçi motivasyon anlamında fayda sağlayan kazanımlar elde ettiğini belirtmesi, örnek olaylara yapılan farklı yorumların bakış açısını geliştirdiğini hatta bazen kendi görüşlerini değiştirdiğini, alternatif görüşlerin varlığından haberdar olduğunu ve bu farklı görüşlerin tamamına fikir olarak katılıyor olmasa bile, farklı düşünce tarzlarıyla ilişkilendirilebilecek farklı örnek olay durumlarının da yaşanabileceğini, bu durumun onu olaylara daha merakla yaklaştırdığını, ilgisini daha fazla çektiğini, ilgilendiği konularla ilgili çevrimiçi tartışmalardan elde ettiği farklı fikirler sebebiyle de gerek gelecekteki öğretmenlik stratejilerini belirlemede gerekse Sınıf Yönetimi dersindeki başarısında katkılar sağladığını söylemesi, araştırmanın nitel verilerinin de bu duruma destek olduğu görüşünü hakim kılmıştır. Aynı şekilde bir başka öğrencinin, her örnek senaryoda karşısına çıkan görüşlerden sağladığı faydanın onu bir sonraki tartışma başlığını merakla beklemeye yönelttiğini belirtmesi de bu duruma destek veren başka bir durum olarak kabul edilebilmektedir. Bu duruma karşıt olarak, her ne kadar motivasyon bakımından olumlu etkiler hissettiğini belirtse de GG-P katılım stiline sahip öğrencinin motivasyon kaynağının dışsal etmenler olduğu gözlemlenmiştir. Bu duruma öğrencinin genel olarak uygulamaya bakış açısı ya da ön yargıları kabul edilebilir nedenlerden biri olarak varsayılabilir.

Ö4 ve Ö1'in çevrimiçi öğretimsel tartışma uygulamasını eş zamansız bir ortam yerine eş zamanlı çalışan, karşılıklı iletişimin anlık sağlandığı, öğrencilerin birbirlerini sanal bir şekilde de olsa görebildikleri ve tartışmalar esnasında jest ve mimiklerini görebildikleri, tartışmalara katılımları doğrultusunda paylaşımlarına hemen tepki alabildikleri ve aynı

şekilde verebildikleri bir zeminde uygulanmasının daha faydalı olabileceği şeklindeki yorumu, alan yazında bu konuyla ilişkili yapılmış bazı çalışmaların (Charalambos ve Mcisaac, 2009; D. R. Garrison, Anderson ve Archer, 2001; Jonassen, Davidson, Collins, Campbell ve Haag, 1995) elde ettiği bulgularla örtüşmektedir. Bu durum, çevrimiçi öğretimsel tartışmaların yazıyla ifadeden daha çok kendini sözel olarak ifade etmeyi tercih eden öğrencilerin duydukları gereksinimlere yeterli cevap verememesi dolayısıyla katılımın düşmesi ve öğrenmelerin etkinliği ve yeterliliği konusunda yarattığı olumsuz etkilerin eğiticiler tarafından daha fazla dikkat edilmesi gerektiğini göstermektedir.

Ö4'ün *“Bu tartışmalar üzerinden notlandırılacağımızı bildiğim için mümkün olduğunca katılım sağlamaya çalıştım. Görüşlerimizi belirtmemizin, başkalarında yeni fikirler oluşturabilme ihtimalimizin, notla değerlendirileceğini bilmek beni güdüledi diyebilirim. Zaten herkesin paylaşım yapıyor olması benim de derse katılım sağlamam konusunda bir etmen oldu.”* ifadeleri ve içerisinde bulunduğu grubun akademik başarılarına ilişkin nicel verileri, Du ve arkadaşlarının (2022) çevrimiçi ortamlardaki tartışmalara zorunlu katılımın, gönüllü katılımı olumlu etkilediğini ve öğrenme performanslarını artırdığını vurguladıkları çalışmalarına destek olan kanıtlar olarak kabul edilebilmektedir. Dolayısıyla çevrimiçi tartışmalara katılımın zorlanması akademik başarı ve katılıma olumlu etkiler yaratmaktadır. Bu bağlamda tartışma ortamlarında katılımın düşük seviyede kaldığı, yeterli etkileşimin kurulamayıp amacına hizmet eden bir eğitim ortamının oluşturulamadığı durumlarda dışsal motivasyon faktörlerinin kullanılması gerekebilir.

Araştırmanın çalışma grubunu, farklı bölümlerde eğitim gören ancak aynı dersi ortak olarak alan öğrenciler oluşturmaktadır. Yapılan görüşmelerde bazı öğrencilerin tartışma başlıklarına yorum yazarken ya da bir yoruma cevap yazarken genellikle birebir iletişimde olduğu arkadaşıyla etkileşime geçmeyi daha uygun gördüğü, kendi yakın çevresinin fikirlerine daha fazla değer vermesi sebebiyle diğer öğrencilerin paylaşımlarına ilişkin yeterli özeni göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Çevrimiçi ortamda belli bir konu ile ilgili

tartışmaların sağlanması öğrencilerin öncelikle kendilerini o topluluğa ya da gruba bağlı hissedebilmeleriyle mümkündür.

Farklı bakış açılarının bir ortamda toplanması, yeni fikirlerin ortaya çıkma olasılığını yükselten bir faktördür. Bireysel farklılıklar bazında gerek birbirini destekleyen fikirler gerekse birbirine karşıt fikirlerin tartışılmasıyla tartışma ortamı zenginleşmekte, bu durumun öğrenmeler açısından olumlu katkılar yaratması beklenmektedir. Grupların deneyim ve konu bilgisi gibi faktörler açısından birbirlerine benzer bireylerden oluşması, etkileşimin daha rahat oluşmasını, görüşlerini çekinmeden paylaşabilmelerini sağlamaktadır. Ancak bazı öğrenci görüşlerinden de anlaşılacağı üzere, oluşabilecek gruplaşmalar bazı öğrencilerin tartışmalardan uzaklaşmasına, katılım isteklerinin düşmesine sebep olabilmektedir. Paylaşılan fikir ağının genişlemesinin, farklı görüşlerin öğrenenler için yeni ufuklar açmasının önüne bir engel teşkil edebilmektedir. Grup içi benzerliğin az olması ve etkileşime olan etkinin azaltılması amacıyla öğrencilerin bireysel ilişkilerini maskeleyebilecek yapıların tartışma ortamlarına entegre edilmesi, bu tehdidin ortadan kaldırılmasına yardımcı olabilecek, daha sağlıklı veriler elde edilmesini sağlayabilecek, ortamın amacına uygun çalışması hususunda hedeflenen verim elde edilebilecektir.

Bu çalışmadaki çevrimiçi tartışma ortamındaki eğiticinin ortamla olan etkileşimi oldukça sınırlı tutulmuştur. Yine de bu etkiye ilişkin bazı öğrenciler, ortamda daha deneyimli birinin bulunmasının kendilerini güvende hissettirdiğini belirtmişlerdir. Çünkü olası bir sorun oluşması durumunda ortama müdahale edebilecek bir yönetici, bu gibi sorunların oluşması ihtimalini de düşürecektir. Ayrıca farklı deneyimlere sahip birinin ortamda bulunması, ortamın çekiciliğini artıracak, görüşlerin çeşitlenmesini ve dolayısıyla deneyimsiz öğrencilerin katılımını artıracaktır. Ancak tam tersi etkilerin olduğu da çalışma kapsamında gözlemlenmiştir. Bu bağlamda öğreticinin tartışma ortamındaki rolüne ilişkin bir görüş birliği olmamakla beraber, tartışmaların sürdürülebilmesi ve anlamın yapılandırılabilmesi, katılım düzeyinin yüksek tutulması, konu bazında biz tartışma çizgisinin seyredilebilmesi ve yeni

fikirlerin önüne geçilmemesi gibi sebeplerden dolayı öğreticinin, ortama katılımı biçimi, düzeyi ve sıklığına ilişkin ince bir çizgi yakalaması elzem görülmektedir.

Öğrencilerin çevrimiçi iletişim ve tartışma deneyimlerinin olup olmaması, yazım dilleri ve görüşlerini ifade edebilmek konusundaki yeterlilikleri, tartışma konuları kapsamında içeriğe ilişkin bilgilerinin düzeyi, ortama katılımın sağlanması adına sağlanan dışsal motivasyonlara bakış açıları, genel anlamda çevrimiçi öğretimsel tartışmalar konusuna etki eden faktörlerdir. Bu bağlamda nitel verilerin çoğunlukla nicel verileri destekler şekilde sonuçlar vermiş olmasına karşın yine de katılım stili gruplarında yer alan öğrencilerin görüşmelerdeki sorulara verdikleri cevaplara çok keskin ve herhangi iki grubu birbirinden net bir şekilde ayıran cevaplar vermesi beklenmemiştir. Bu duruma ilişkin farklı gruplarda yer alan öğrenciler arasında nitel veri anlamında çok belirgin bir motivasyon farklılığı beyanının gözlenememesinin sebebinin, yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapılacağı öğrencilerin her bir gruptan rastgele seçilmesi, seçilen öğrencinin birebir yapılan görüşmede yanlı cevap vermeyi tercih etmesi, katılım stili gruplarının oluşturulması esnasında öğrencilerin katılım stili ölçeği puanları arasındaki farkların birbirlerine yakın olması, dolayısıyla birbirlerinden çok belirgin farklarla ayrılmalarını gerektirecek net özellikler göstermiyor olmaları düşünülmektedir.

Nitel verilerin toplanmasında sadece bir öğrenciyle görüşmelerin grubu kesinlikle temsil edecek veriler sağlayacağı beklentisi olmamakla beraber aynı grupta yer alan daha fazla sayıda öğrenciyle yapılacak uzun soluklu görüşmeler, gruplar arasında oluşan ayrışmalar hususunda daha net fikirler edinilmesine ortam oluşturabilecektir. Uygulanacak farklı veri toplama kanallarından faydalanarak elde edilecek veriler ya da geliştirilecek farklı ölçeklerle elde edilecek veriler, nitel anlamda daha net sonuçlara ulaştırabilecek bulgulara ulaşılmasını sağlayabilecektir.

Bulgular, çevrimiçi tartışma ortamlarının, öğrencilerin genelinde akademik başarı ve çevrimiçi öğrenme motivasyonu açısından olumlu etkiler yarattığı sonucuna ışık tutmaktadır. Cheong ve Cheung (2008) çevrimiçi tartışma ortamlarının tasarımında

etkileşim üzerinde etkili olan katılım şekli, konu başlıkları, öğrencilerin birbirlerini takip şekilleri, dönüt sistemi, ortamın görsel tasarımı gibi bazı kavramların ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Farklı bakış açılarından haberdar olmak, yeni kavramlar öğrenmek, bu bağlamda gerek öğrenenler gerek öğretenler gerekse içerikle sıkı etkileşimler yaratmak için grup büyüklüğünü artırmak gerekmektedir. Bu kavramlarda karşılaşılan sorunların, öğrenmelerin sağlanması, etkililiği ve kalıcılığı bağlamında olumsuzluklar yaratacaktır.

Çevrimiçi tartışma ortamlarının etkili ve anlamlı bir şekilde nasıl kullanılacağına ilişkin bir standardın, teoriye dayalı bir ölçütün yokluğu, bu ortamların eğitsel olarak etkililiğinin ölçülmesi için daha fazla değişkenin dâhil edildiği farklı ve kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulmasına neden olmaktadır. Bu açıdan, gerek nicel veriler gerekse öğrencilerin eş zamanlı yapılan görüşmelerle ilettikleri görüşler doğrultusunda, çevrimiçi tartışma ortamlarında öğretmen-öğrenci etkileşimini yüksek düzeyde tutacak unsurların sürece dâhil edilmesi, tartışmaların sadece çevrimiçi eş zamansız ortamlarla sınırlandırılmaması, tartışma ortamlarının genişletilmesi, çevrimiçi tartışmaların yüz yüze tartışmalarla da desteklenmesi, öğrencilerin sağlayacakları geri bildirimlerin daha aktif ve verimli şekilde sunulması, tartışma başlıklarının, birbirini tekrar eden yorumlar içeren yapılara dönüşmesinin engellenmesi, benzer tartışma uygulamalarının eğitsel anlamda daha fazla içeriğe yönelik hazırlanması öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerine fırsat verecek, gerçek hayatta yaşama ihtimalleri bulunan olaylara karşı çok önceden bir öngörü oluşturmalarına olanak sağlayacak, bu sayede hem eğitsel anlamda hem de tartışmaların içeriklerini oluşturan konu alanları bazında bireylere olumlu katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlara dayanarak geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- Bu araştırmada çevrimiçi öğretimsel tartışmalarla desteklenen öğretim süreci sonunda en yüksek akademik başarıyı İE-A katılım stiline sahip olan öğrencilerin gösterdiği, bu stili sırasıyla GGP katılım stiline sahip olan öğrencilerin, SE-B katılım stiline sahip olan öğrencilerin ve ÖÖ-Y katılım stiline sahip olan öğrencilerin takip ettiği sonucuna

ulaşımıştır. Bu sonuçtan hareketle, öğretimsel tartışmalara katılımı ile ilgili olarak ileride gerçekleştirilecek çalışmalarda akademik başarıya ilişkin olarak özellikle ÖÖ-Y ve SE-B katılım stiline sahip öğrenciler için ek akademik destek sağlanabileceği değerlendirilmektedir.

- ÖÖ-Y katılım stiline sahip öğrencilerin, stilin doğası gereği tartışmaların kendilerine fayda sağlayacağını düşünmelerine ve bunu bir öğrenme kaynağı olarak görmelerine, tartışmaları tetikleyerek katılma eğilimi göstermelerine rağmen, bu davranış biçimlerinin neden akademik başarıya doğru evrilmediği ileride daha derinlemesine araştırılabilir.
- Bu çalışmada çevrimiçi öğretimsel tartışmalarda en yüksek çevrimiçi öğretimsel motivasyonu, İE-A katılım stiline sahip olan öğrencilerin gösterdiği, bu stili sırasıyla GG-P katılım stiline sahip olan öğrencilerin, SE-B katılım stiline sahip olan öğrencilerin ve ÖÖ-Y katılım stiline sahip olan öğrencilerin takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, öğretimsel tartışmalara katılımı ile ilgili olarak ileride gerçekleştirilecek çalışmalarda çevrimiçi öğretimsel motivasyona ilişkin olarak özellikle ÖÖ-Y ve SE-B katılım stiline sahip öğrenciler için motivasyonu artırıcı desteklere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.
- ÖÖ-Y katılım stiline sahip öğrencilerin çevrimiçi öğretimsel motivasyonlarının diğer stillere kıyasla daha düşük olmasının nedenleri araştırılabilir.
- Gerek akademik başarı gerekse de çevrimiçi öğretimsel motivasyona ilişkin olarak çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stili gruplarının puan sıralamaları birbiriyle paralellik göstermiştir. Her iki değişken için de puan sıralamaları İE-A, GG-P, SE-B ve ÖÖ-Y katılım stiline sahip olan öğrenciler şeklinde gerçekleşmiştir. Ayrıca akademik başarı puanları ile çevrimiçi öğrenme motivasyon testi puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı ve oldukça güçlü bir ilişkinin varlığı da bu araştırmanın sonuçları arasındadır. Buradan hareketle ileride yapılacak araştırmalar için çevrimiçi öğretimsel motivasyonu daha yüksek öğrencilerin akademik başarılarının da daha

yüksek olacağı söylenebilir. Bu ilişki, neden sonuç ilişkisi şeklinde yorumlanmamalıdır. Akademik başarıdaki artışın kaynağının çevrimiçi öğretimsel motivasyon olup olmadığı konusunda deneysel araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

- Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencileri ortama katılıma teşvik edebilecek diğer bazı önlemlerin (örneğin bilişsel, öğretimsel ve sosyal buradalığın artırılmasının), çevrimiçi öğrenme motivasyonunu artırıp artırmayacağı araştırılabilir.
- ÖÖ-Y katılım stiline sahip öğrenciler, etkileşimi yüksek, ortamı ve tartışmaları güdüleyen iletiler göndererek tartışma sürecini yönetebilen, dolayısıyla tartışma ortamlarının biçimlendirilmesi ve aktif çalışabilmesi bağlamında önemli katkılar sunabilecek karakteristik özelliklere sahiptirler. Öğreticilerin ortamlara, konuya hâkim ve deneyimli kişiler olarak katılım sağlamalarının, ÖÖ-Y katılım stiline sahip öğrencilerin paylaşımları ve ortama bakış açıları üzerinde nasıl etkiler yarattığı, akademik başarı ve çevrimiçi öğrenme motivasyonu açısından nispeten düşük puanlar elde etmeleri üzerinde bu durumun etkileri olup olmadığı araştırılabilir.
- İE-A katılım stiline sahip öğrenciler, grupta etkileşimden çok öğreticiyle etkileşime önem vermektedirler. Bu çalışmada öğretim elemanı öğretimsel tartışma ortamına çok fazla müdahalede bulunmamıştır. İE-A katılım stilinin özelliklerine uyumsuz gibi görünen bu davranış şeklinin, bu katılım stiline sahip öğrencilerin özellikle tartışma ortamına bakış açıları üzerinde nasıl etkiler yarattığının anlaşılmasına yönelik yapılacak araştırmalar, katılım stillerinin karakteristik özellikleri bağlamında yeni bulgular elde edilmesine olanak sağlayabilir.
- Öğretim elemanının ortamda varlığının ve tartışmalara yön vermesinin, katılım stillerinde, çevrimiçi öğretimsel motivasyonda ve akademik başarıda bir değişikliği beraberinde getirip getirmeyeceğinin araştırılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Abolmaali, K., Rashedi, M., ve Ajilchi, B. (2014). Explanation of academic achievement based on personality characteristics psycho-social climate of the classroom and students' academic engagement in mathematics. *Open Journal of Applied Sciences*, 04(05), 225–233. <https://doi.org/10.4236/ojapps.2014.45022>
- Aderibigbe, S. A. (2021). Can online discussions facilitate deep learning for students in General Education. *Heliyon*, 7(3), e06414. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06414>
- Ahmed, I., ve Weber, I. (2009). Toward a theory of online learner behavior: An environmental model for participation, interaction, and collaboration. *2nd International Conference of Teaching and Learning (ICTL 2009)*.
- Akerele, J., ve Afolabi, A. (2012). Effect of video on the teaching of library studies among undergraduates in adeyemi college of education, ondo. *Library Philosophy and Practice (LPP-e-Journal)*, 1.
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. In T. Anderson ve F. Elloumi (Ed.), *Theory and practice of online learning* (pp. 3–31). Athabasca University.
- Anderson, T. (2004). Teaching in an online learning context. In T. Anderson ve F. Elloumi (Ed.), *Theory and practice of online learning* (pp. 271–294). Athabasca University.
- Angeli, C., Valanides, N., ve Bonk, C. J. (2003). Communication in a web-based conferencing system: the quality of computer-mediated interactions. *British Journal of Educational Technology*, 34(1), 31–43. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.d01-4>
- Ataş, B. (2017). *Açık ve uzaktan yükseköğretimde öğrenme ortamlarında videonun kullanımı: Türkiye'deki uygulamalara ilişkin değerlendirmeler*. Anadolu Üniversitesi.
- Atasoy, M., ve Altun, M. (2018). Sınıf yönetiminde karşılaşılan bazı örnek olaylar. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 42–51.

- Atıcı, B., ve Çevik, Ö. (2010). Influence of the online learning environments and tools on the student achievement and opinions. *Educational Research & Reviews*, 5(8), 455–464.
- Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Bada, S. O., ve Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 5(6), 66–70.
- Baltacı, M., ve Akpınar, B. (2011). Web tabanlı öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 77–88.
- Bayındır, N. (2021). Çevrimiçi öğretim sürelerinde motivasyon faktörü. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 291–303.
- Bento, R., Brownstein, B., Kemery, E., ve Zacur, S. R. (2005). A taxonomy of participation in online courses. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 2(12). <https://doi.org/10.19030/tlc.v2i12.1896>
- Bento, R., ve Schuster, C. (2003). Participation: The online challenge. In Anil K. Aggarwal (Ed.), *Web-Based Education: Learning from Experience* (pp. 156–164). IRM Press.
- Berge, Z. L. (1998). Guiding principles in web-based instructional design. *Educational Media International*, 35(2), 72–76. <https://doi.org/10.1080/0952398980350203>
- Bissonnette, R. J., ve Vallerand, R. J. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599–620. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23rd ed.). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Campbell, M., Gibson, W., Hall, A., Richards, D., ve Callery, P. (2008). Online vs. face-to-face discussion in a web-based research methods course for postgraduate nursing students: A quasi-experimental study. *International Journal of Nursing Studies*, 45(5),

750–759. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2006.12.011>

- Carreon, J. (2018). Facebook as integrated blended learning tool in technology and 2 livelihood education exploratory. *International Journal of Educational Technology*, 5(2), 19–25.
- Ceylan, V. K., ve Elitok Kesici, A. (2017). Effect of blended learning to academic achievement. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 308. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4141>
- Chae, S. E., ve Shin, J.-H. (2016). Tutoring styles that encourage learner satisfaction, academic engagement, and achievement in an online environment. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1371–1385. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1009472>
- Charalambos, V., ve Mcisaac, M. (2000). Principles of pedagogy and evaluation for web-based learning. *Educational Media International*, 37, 105–111. <https://doi.org/10.1080/095239800410405>
- Charalambos, V., ve Mcisaac, M. (2009). Factors influencing interaction in an online course. *American Journal of Distance Education*, 13, 22–36. <https://doi.org/10.1080/08923649909527033>
- Chen, B., ve Huang, T. (2019). It is about timing: Network prestige in asynchronous online discussions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(4), 503–515. <https://doi.org/10.1111/jcal.12355>
- Chen, K.-C., ve Jang, S.-J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 741–752. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.01.011>
- Chen, P.-S. D., Lambert, A. D., ve Guidry, K. R. (2010). Engaging online learners: The impact of Web-based learning technology on college student engagement. *Computers & Education*, 54(4), 1222–1232. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.008>

- Cheng, C. K., Paré, D. E., Collimore, L.-M., ve Joordens, S. (2011). Assessing the effectiveness of a voluntary online discussion forum on improving students' course performance. *Computers & Education*, 56(1), 253–261. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.024>
- Cheong, C. M., ve Cheung, W. S. (2008). Online discussion and critical thinking skills: A case study in a Singapore secondary school. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(5). <https://doi.org/10.14742/ajet.1191>
- Cheung, W. S., Hew, K. F., ve Lim, S. C. R. (2011). Critical thinking in asynchronous online discussion: an investigation of student facilitation techniques. *New Horizons in Education*, 59(1), 52–65.
- Chiao, H.-M., Chen, Y.-L., ve Huang, W.-H. (2018). Examining the usability of an online virtual tour-guiding platform for cultural tourism education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 23, 29–38. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2018.05.002>
- Chih-Ming, C., ve Ying-You, L. (2020). Developing a computer-mediated communication competence forecasting model based on learning behavior features. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 1, 100004. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100004>
- Chiu, C. H., Yang, H. Y., Liang, T. H., ve Chen, H. P. (2010). Elementary students' participation style in synchronous online communication and collaboration. *Behaviour & Information Technology*, 29(6), 571–586. <https://doi.org/10.1080/01449291003686195>
- Chizmar, J. F., ve Walbert, M. S. (1999). Web-based learning environments guided by principles of good teaching practice. *The Journal of Economic Education*, 30(3), 248–259. <https://doi.org/10.1080/00220489909595985>
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic

- performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197–205.
<https://doi.org/10.1002/pits.20048>
- Clark, C. (2015). Comparing Asynchronous and Synchronous Video versus Text Based Discussions in an Online Teacher Education Course. *Online Learning*, 19(3).
<https://doi.org/10.24059/olj.v19i3.668>
- Collins, M., ve Amabile, T. (2007). Motivation and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 297–312). Cambridge University Press.
- Creswell, J. W., ve Clark, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., ve Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications Inc.
- Crocker, L. M., ve Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory*. Cengage Learning.
- Dadlı, G. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz düzenleme becerileri ve öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Davidson-Shivers, G. V., Muilenburg, L. Y., ve Tanner, E. J. (2001). How do students participate in synchronous and asynchronous online discussions? *Journal of Educational Computing Research*, 25(4), 351–366. <https://doi.org/10.2190/6DCH-BEN3-V7CF-QK47>
- Davies, J., ve Graff, M. (2005). Performance in e-learning: online participation and student grades. *British Journal of Educational Technology*, 36(4), 657–663.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00542.x>
- De, S. (2020). Impacts of the Covid-19 pandemic on global education. In *COVID-19 Pandemic update 2020* (pp. 84–94). Royal Book Publishing.
<https://doi.org/10.26524/royal.37.6>

- De Wever, B., Schellens, T., Van Keer, H., ve Valcke, M. (2008). Structuring asynchronous discussion groups by introducing roles. *Small Group Research*, 39(6), 770–794. <https://doi.org/10.1177/1046496408323227>
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Delaney, D., Kummer, T.-F., ve Singh, K. (2019). Evaluating the impact of online discussion boards on student engagement with group work. *British Journal of Educational Technology*, 50(2), 902–920. <https://doi.org/10.1111/bjet.12614>
- Delialioğlu, Ö. (2004). Investigation of source of motivation in a hybrid course. *AECT 2004 Conference*, 265–273.
- Demirel, Ö. (2000). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, H., ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Anı Yayıncılık.
- Dindar, A. Ç. (2016). Student motivation in constructivist learning environment. *International Society of Educational Research*, 12(2), 233–247.
- Du, Z., Wang, F., Wang, S., ve Xiao, X. (2022). Enhancing learner participation in online discussion forums in massive open online courses: The role of mandatory participation. In *Frontiers in Psychology* (Vol. 13).
- Dunlap, J. C. (2005). Workload reduction in online courses: Getting some shuteye. *Performance Improvement*, 44(5), 18–25. <https://doi.org/10.1002/pfi.4140440507>
- Ercan, O., ve Bilen, K. (2014). Effect of web assisted education supported by six thinking hats on students' academic achievement in science and technology classes. *European Journal of Educational Research*, 3(1), 9–23.
- Ertmer, P. A., ve Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement*

- Quarterly*, 26(2), 43–71. <https://doi.org/10.1002/piq.21143>
- Fabbri, M. (2018). Forums as a tool for negotiating knowledge in higher education. *Research on Education & Media*, 10(1), 9–19. <https://doi.org/10.1515/rem-2018-0003>
- Feagin, J. R., Orum, A. M., ve Sjoberg, G. (Eds.). (1991). *A case for the case study*. University of North Carolina Press.
- Fitzgerald, G., Mitchem, K. J., Hollingsead, C., Miller, K., ve Koury, K. (2005, January 1). Enhancing case-based learning using online discussion groups: Diversity of practice. *International Special Education Conference*.
- Fraenkel, J., Wallen, N., ve Hyun, H. (2012). How to design and evaluate research in education. In *Journal of American Optometric Association* (8th ed., Vol. 60). Mc Graw Hill.
- Fredericksen, E., Swan, K., Pelz, W., Pickett, A., ve Shea, P. (2000). Student satisfaction and perceived learning with online courses: Principles and examples from the SUNY learning network. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 4. <https://doi.org/10.24059/olj.v4i2.1899>
- Fryer, L. K., ve Bovee, H. N. (2016). Supporting students' motivation for e-learning: Teachers matter on and off line. *The Internet and Higher Education*, 30, 21–29. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.03.003>
- Gambo, S., ve Özad, B. O. (2020). The demographics of computer-mediated communication: A review of social media demographic trends among social networking site giants. *Computers in Human Behavior Reports*, 2, 100016. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100016>
- 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. <https://doi.org/10.1080/08923640109527071>
- Gerbic, P. (2006). To post or not to post: Undergraduate student perceptions about

participating in online discussions. *The Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education*, 1.

Gilbert, P. K., ve Dabbagh, N. (2005). How to structure online discussions for meaningful discourse: a case study. *British Journal of Educational Technology*, 36(1), 5–18.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00434.x>

Goggins, S., ve Xing, W. (2016). Building models explaining student participation behavior in asynchronous online discussion. *Computers & Education*, 94, 241–251.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.002>

Grimes, M. (2021). *Benefits of discussion boards*. Georgia Southwestern State University.
https://www.gsw.edu/faculty-resources/teaching-learning/files/GCheokas_CTL-Benefits-of-Online-Discussion-Board_pr-brief-7.pdf

Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 691–708.

Guo, C., Chen, X., ve Hou, Y. (2019). A case study of students' participation and knowledge construction in two online discussion settings. *Proceedings of the 2019 4th International Conference on Distance Education and Learning*, 45–49.
<https://doi.org/10.1145/3338147.3338177>

Gustiani, S. (2020). Students' motivation in online learning during Covid-19 pandemic era: A case study. *Holistics Journal Hospitality And Linguistics*, 12(2).

Halabi, A. K., ve Larkins, J. (2016). The impact of discussion board usage on overall performance in an introductory accounting subject. *Pacific Accounting Review*, 28(3).

Hanham, J., Lee, C. B., ve Teo, T. (2021). The influence of technology acceptance, academic self-efficacy, and gender on academic achievement through online tutoring. *Computers & Education*, 172, 104252.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104252>

Hartnett, M. (2016). *Motivation in online education*. Springer Singapore.

<https://doi.org/10.1007/978-981-10-0700-2>

- Heo, H., Lim, K. Y., ve Kim, Y. (2010). Exploratory study on the patterns of online interaction and knowledge co-construction in project-based learning. *Computers & Education*, 55, 1383–1392. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.06.012>
- Hew, K. F., ve Cheung, W. S. (2008). Attracting student participation in asynchronous online discussions: A case study of peer facilitation. *Computers & Education*, 51(3), 1111–1124. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.11.002>
- Hew, K. F., ve Cheung, W. S. (2012). *Student participation in online discussions*. Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2370-6>
- Horzum, M. B. (2011). Transaksiyonel uzaklık algısı ölçeğinin geliştirilmesi ve karma öğrenme öğrencilerinin transaksiyonel uzaklık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1571–1587.
- Hoskins, S. L., ve van Hooff, J. C. (2005). Motivation and ability: which students use online learning and what influence does it have on their achievement? *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 177–192. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00451.x>
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 4.
- Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers & Education*, 52(1), 78–82. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.009>
- Hu, Y. (2008). *Motivation, usability and their interrelationships in a self-paced online learning environment*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Huang, W.-H. D., Hood, D. W., ve Yoo, S. J. (2014). Motivational support in Web 2.0 learning environments: a regression analysis based on the integrative theory of motivation, volition and performance. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(6), 631–641. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.796718>

- Hwang, G.-J., Wu, P.-H., ve Chen, C.-C. (2012). An online game approach for improving students' learning performance in web-based problem-solving activities. *Computers & Education*, 59(4), 1246–1256. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.05.009>
- Jacobs, K., Kweon, B.-S., Ellis, C., ve Lee, J. (2017). The link between school environments and student academic performance. *Urban Forestry & Urban Greening*, 23. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2017.02.002>
- Ji, H., Park, S., ve Shin, H. W. (2022). Investigating the link between engagement, readiness, and satisfaction in a synchronous online second language learning environment. *System*, 105, 102720. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102720>
- Johnson, R. B., ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J., ve Haag, B. B. (1995). Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *American Journal of Distance Education*, 9(2), 7–26. <https://doi.org/10.1080/08923649509526885>
- Karadeniz, A., ve Akpınar, E. (2015). The effect of web-based instruction on elementary students' academic achievement. *TED EĞİTİM VE BİLİM*, 40(177). <https://doi.org/10.15390/EB.2015.2702>
- Karagüven, H. Ü. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599–2620.
- Karaman, I., ve Yelgün, A. (2015). What are the factors reducing the academic achievement in a primary school located in a neighborhood with a low socioeconomic status? *Ted Eğitim ve Bilim*, 40. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.2331>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Karayan, S. S., ve Crowe, J. A. (1997). Student perceptions of electronic discussion groups. *Technological Horizons in Education*, 24(9), 69–71.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. Springer New York.
- Kher, N., Lorna, L.-G., ve Sonya, Y. (2000). *Preservice teachers' knowledge of effective classroom management strategies: Defiant behavior*.
- Khlaif, Z. (2017). Types of interaction in online discussion forums: A case study. *Journal of Educational Issues*, 3(1), 155–169.
- Kim, D., Yoon, M., Jo, I.-H., ve Branch, R. M. (2018). Learning analytics to support self-regulated learning in asynchronous online courses: A case study at a women's university in South Korea. *Computers ve Education*, 127, 233–251. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.023>
- Kim, K.-J., ve Frick, T. W. (2011). Changes in student motivation during online learning. *Journal of Educational Computing Research*, 44(1), 1–23. <https://doi.org/10.2190/EC.44.1.a>
- Kim, K.-J., Lu, X., Lee, S., Bonk, C., Magjuka, R., Liu, S., Zhai, M., Su, B., ve Wise, A. (2004). Online facilitation and motivation in online MBA courses. *Association for Educational Communications and Technology*, 8.
- Kim, M., ve Ketenci, T. (2019). Learner participation profiles in an asynchronous online collaboration context. *The Internet and Higher Education*, 41, 62–76. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.02.002>
- Kınık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73–94.
- Klomegah, R. (2007). Predictors of academic performance of university students: An application of the goal efficacy model. *College Student Journal*, 41, 407–415.

- Knowlton, D. S. (2005). A taxonomy of learning through asynchronous discussion. *Journal of Interactive Learning Research*, 16, 155–177.
- Koszalka, T. A., Pavlov, Y., ve Wu, Y. (2021). The informed use of pre-work activities in collaborative asynchronous online discussions: The exploration of idea exchange, content focus, and deep learning. *Computers & Education*, 161, 104067. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104067>
- Lai, K.-W. (2015). Knowledge construction in online learning communities: a case study of a doctoral course. *Studies in Higher Education*, 40(4), 561–579.
- Lim, D. (2004). Cross cultural differences in online learning motivation. *Educational Media International*, 41, 163–175. <https://doi.org/10.1080/09523980410001685784>
- Lindberg, R. (2021). Relationships between asynchronous online discussion design and undergraduate student perceptions of community, participation and motivation. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 82(3-A).
- Litt, S., ve Moore, A. (2013). *Motivating the distance learning student*. Open Campus. <https://www.slideshare.net/fscjopen/motivating-the-distance-learning-student>
- Liu, X., ve Koirala, H. (2009). The effect of mathematics self-efficacy on mathematics achievement of high school students. *NERA Conference Proceedings 2009*.
- Long, J. D., Biggs, J. C., ve Hinson, J. T. (1999). Perceptions of education majors and experienced teachers regarding factors that contribute to successful classroom management. *Journal of Instructional Psychology*, 26(2), 105.
- Lubis, A. H., ve Dasopang, M. D. (2021). Online learning during the covid-19 pandemic: How is it implemented in elementary schools? *Premiere Educandum: Jurnal Pendidikan Dasar Dan Pembelajaran*, 11(1), 120. <https://doi.org/10.25273/pe.v11i1.8618>
- MacKnight, C. (2000). Teaching critical thinking through online discussions. *Educause*

- Quarterly*, 4, 38–41.
- Martin, F., Kumar, S., Ritzhaupt, A. D., ve Polly, D. (2022). Bichronous online learning: Award-winning online instructor practices of blending asynchronous and synchronous online modalities. *The Internet and Higher Education*, 56, 100879. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100879>
- Mason, R. (2011). Student engagement with, and participation in, an e-forum. *Educational Technology & Society*, 14, 258–268.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Mocan, N., ve Yu, H. (2018). The impact of high school curriculum on confidence, academic success, and mental and physical well-being of university students. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series*, No. 24573. <https://doi.org/10.3386/w24573>
- Moore, J. L., ve Marra, R. M. (2005). A comparative analysis of online discussion participation protocols. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(2), 191–212. <https://doi.org/10.1080/15391523.2005.10782456>
- Moore, M. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–7. <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>
- Morris, L., Finnegan, C., ve Wu, S.-S. (2005). Tracking student behavior, persistence, and achievement in online courses. *The Internet and Higher Education*, 8, 221–231. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2005.06.009>
- Ng, S. L. C. (2011). *The influence of peer facilitation techniques and other factors on online forum interaction in blended learning environments: a cross-case comparison study*.
- Öberg, L., Nyström, C., Hrastinski, S., Mozelius, P., ve Söderback, J. (2019). Interaction and group work in blended synchronous higher education: Exploring effects on learning outcomes, satisfaction and retention. *Proceedings of the 18th ECEL*, 420–

428.

- Okutan, M. (2015). *Sınıf yönetiminde örnek olaylar*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Okutan, M. (2021). *Sınıf yönetiminde örnek olaylar 2*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özbaşı, D., Cevahir, H., ve Özdemir, M. (2018). Çevrimiçi öğrenme motivasyon ölçeğinin Türkçe uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 352–364. <https://doi.org/10.24315/trkefd.331973>
- Özgüven, İ. E. (2021). *Bireyi tanıma teknikleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Özkan, Y. Ö., ve Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313–324.
- Pala, F. K. (2011). Öğrenci yönetimli çevrimiçi tartışmalara katılımın yönetme sorumluluğu ve öğrenme stilleri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 360–371.
- Pala, F. K. (2014). *Çoklu ortam tabanlı tartışmalarla desteklenmiş çevrimiçi öğrenme ortamının geliştirilmesi ve etkililiğinin sınanması*. Hacettepe Üniversitesi.
- Pala, F. K., ve Erdem, M. (2015). Öğretmen adaylarının çevrimiçi tartışma ortamlarına yönelik görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 24. <https://doi.org/10.17569/tojqi.12373>
- Pala, F. K., ve Erdem, M. (2020). Development of a participation style scale for online instructional discussions. *Educational Technology Research and Development*, 68(6), 3213–3233. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09817-x>
- Palmer, D. (2005). A motivational view of constructivist-informed teaching. *International Journal of Science Education*, 27(15), 1853–1881.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. B. T.-H. of S.-R. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp.

- 451–502). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Poellhuber, B., ve Roy, N. (2019). Understanding participant's behaviour in massively open online courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 20, 222–242. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i1.3709>
- Polat, H., ve Özan, M. B. (2018). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen sınıf yönetimi stratejilerinin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Turkish Studies*, 13(11), 1093–1112.
- Poole, D. (2000). Student participation in a discussion-oriented online course: A case study. *Journal of Research on Computing in Education*, 33. <https://doi.org/10.1080/08886504.2000.10782307>
- Preto, P. R., Beluce, A., ve Oliveira, K. (2015). Students' motivation for learning in virtual learning environments. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 25, 105–113. <https://doi.org/10.1590/1982-43272560201513>
- Rafaeli, S., ve Ariel, Y. (2008). Online motivational factors: Incentives for participation and contribution in Wikipedia. In *Psychological Aspects of Cyberspace* (pp. 243–267). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813740.012>
- Rahayu, F., Setyohadi, D., ve Palyama, D. (2017). Analisis penerimaan e-learning menggunakan technology acceptance model (Tam) (Studi kasus: Universitas atma jaya yogyakarta). *Jurnal Terapan Teknologi Informasi*, 1, 87–98. <https://doi.org/10.21460/jutei.2017.12.20>
- Reber, R. (2005). Assessing motivational factors in educational technology: the case of building a web site as course assignment. *British Journal of Educational Technology*, 36(1), 93–95. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2004.00441.x>
- Rençber, B. A. (2012). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler. In *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (Vol. 3, Issue 1, pp. 191–198). Çankırı Karatekin Üniversitesi.

- Richardson, J. C., ve Ice, P. (2010). Investigating students' level of critical thinking across instructional strategies in online discussions. *The Internet and Higher Education*, 13(1–2), 52–59. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.009>
- Richardson, J. C., ve Swan, K. (2019). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Online Learning*, 7(1). <https://doi.org/10.24059/olj.v7i1.1864>
- Rovai, A. P. (2001). Building classroom community at a distance: A case study. *Educational Technology Research and Development*, 49(4), 33–48. <https://doi.org/10.1007/BF02504946>
- Rovai, A., Ponton, M., Wighting, M., ve Baker, J. (2007). A comparative analysis of student motivation in traditional classroom and e-learning courses. *International Journal on E-Learning*, 6(3), 93–96.
- Säljö, R. (2010). Learning in a sociocultural perspective. In *International Encyclopedia of Education* (pp. 498–502). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00471-1>
- Sansone, N., Ligorio, M. B., ve Buglass, S. L. (2018). Peer e-tutoring: Effects on students' participation and interaction style in online courses. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(1), 13–22. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1190296>
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler. *Hacettepe University Journal of Education*, 31(3). <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015868>
- Seethamraju, R. (2014). Effectiveness of using online discussion forum for case study analysis. *Education Research International*, 2014, 1–10.
- Selvi, K. (2010). Motivating factors in online courses. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 819–824. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.110>
- Shearer, R., ve Park, E. (2018). Theory to practice in instructional design. In R. Moore (Ed.), *Handbook of Distance Education* (pp. 251–267). Taylor And Francis Social

Construction of Knowledge and Social Networks.

- Silik, Y., ve Aydın, F. (2021). Dijital okuryazarlık ve teknoloji okuryazarlığı: Karşılaştırmalı bir inceleme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(4), 17–34.
- Smith, D., ve Hardaker, G. (2000). e-Learning innovation through the implementation of an internet supported learning environment. *Journal of Educational Technology & Society*, 3(3), 422–432.
- Smith, J. A. (2003). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (J. A. Smith (Ed.)). SAGE Publications.
- Snowman, J., McCown, R., ve Biehler, R. F. (2012). *Psychology applied to teaching*. Wadsworth.
- Song, S. H., ve Keller, J. M. (2001). Effectiveness of motivationally adaptive computer-assisted instruction on the dynamic aspects of motivation. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 5–22. <https://doi.org/10.1007/BF02504925>
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.
- Teddlie, C., ve Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. SAGE Publications.
- Uçar, H. (2016). *Uzaktan eğitimde motivasyon stratejilerinin öğrenenlerin ilgileri, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve başarıları üzerine etkisi*. Anadolu Üniversitesi.
- Uçar, H. (2019). Çevrimiçi eğitimde motivasyon. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 107–113.
- Ulum, H. (2022). The effects of online education on academic success: A meta-analysis study. *Education and Information Technologies*, 27(1), 429–450. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10740-8>

- UNESCO. (2020). *COVID-19 educational disruption and response*.
<https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response>
- Uzunöz, A., ve Aktepe, V. (2019). *Özel öğretim yöntemleri* (A. Uzunöz ve V. Aktepe (Ed.)). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C., ve Vallieres, E. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159–172.
<https://doi.org/10.1177/0013164493053001018>
- Visser, L., Plomp, T., Amirault, R. J., ve Kuiper, W. (2002). Motivating students at a distance: The case of an international audience. *Educational Technology Research and Development*, 50(2), 94–110. <https://doi.org/10.1007/BF02504998>
- Vonderwell, S., ve Zachariah, S. (2005). Factors that influence participation in online learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(2), 213–230.
- Vygotsky, L. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18.
- Wang, Q., ve Woo, H. L. (2007). Comparing asynchronous online discussions and face-to-face discussions in a classroom setting. *British Journal of Educational Technology*, 38(2), 272–286. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00621.x>
- Waschull, S. B. (2005). Predicting success in online psychology courses: Self-discipline and motivation. *Teaching of Psychology*, 32(3), 190–192.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wut, T. M., ve Lee, S. W. (2022). Factors affecting students' online behavioral intention in using discussion forum. *Interactive Technology and Smart Education*, 19(3), 300–318.
<https://doi.org/10.1108/ITSE-02-2021-0034>

- Yao, Y., Wang, P., Jiang, Y., Li, Q., ve Li, Y. (2022). Innovative online learning strategies for the successful construction of student self-awareness during the COVID-19 pandemic: Merging TAM with TPB. *Journal of Innovation & Knowledge*, 7(4), 100252. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2022.100252>
- Yavuzalp, N., ve Özdemir, Y. (2020). Öz-düzenlemeli çevrimiçi öğrenme ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(3), 269–278.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12th ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2020). Investigation of factors affecting the sense of community of distance education learners in online learning environments. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 180–205. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.9m>
- Yokoyama, S. (2019). Academic self-efficacy and academic performance in online learning: A mini review. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02794>
- Yücel, Ü. A. (2013). *Çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamlarında gerçekleşen bilgi yapılandırma süreçlerinde etkileşim ve katılım*. Hacettepe Üniversitesi.
- Yükseltürk, E. (2010). An investigation of factors affecting student participation level in an online discussion forum. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 24–32.
- Zhang, T., Franklin, T., ve Gao, F. (2013). Designing asynchronous online discussion environments: Recent progress and possible future directions. *British Journal of Educational Technology*, 44(3), 469–483.
- Zuckerman, O., Blau, I., ve Monroy-Hernández, A. (2009). Children's participation patterns in online communities: An analysis of Israeli learners in the Scratch online community. *Interdisciplinary Journal of E-Learning & Learning Objects*, 5, 263–274.

EK-A: Çevrimiçi Öğrenme Motivasyon Ölçeği Kullanım İzni

Subject: Ynt: Çevrimiçi Öğrenme Motivasyon Ölçeği Kullanım İzni Hk. Date: 12/13/21 07:52 AM
To: MUSTAFA KALINÇ From: Hakan Cevahir

cevrimicogrenme mot... (749kB)* Çevrimiçi Öğrenme Mo... (733kB)*

Sayın Mustafa KALINÇ,

Durmuş Özbaşı ve Muzaffer Özdemir ile birlikte Türkçe ye uyarlamasını yapmış olduğumuz Cevrimici Oğrenme Motivasyon Ölçeğini çalışmanız kapsamında kullanabilirsiniz. Ölçeğin Türkçe formu ve yayınlandığı makaleyi ekte gönderiyorum. Makaleye veya ölçeği kullandığınız takdirde aşağıda belirtildiği gibi etik kurallar çerçevesinde atf yaparak çalışmanızda yer verebilirsiniz.

Künye:

Özbaşı, D., Cevahir, H. & Özdemir, M. (2018). Çevrimiçi Öğrenme Motivasyon Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 352-368. DOI: [10.24315/trkefd.331973](https://doi.org/10.24315/trkefd.331973)

Saygılarımızla,

Durmuş ÖZBAŞI
Hakan Cevahir
Muzaffer Özdemir

Gönderen: MUSTAFA KALINÇ <
Gönderildi: 10 Aralık 2021 Cuma 14:37
Kime:

Bilgi:
Konu: Çevrimiçi Öğrenme Motivasyon Ölçeği Kullanım İzni Hk.

Hocalarım merhaba,

Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Bilgisayar Eğitimi Bölümü, Bilgisayar Öğretmenliği Programı mezunuyum ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi A.B.D. yüksek lisans öğrencisiyim. Tezimi Doç. Dr. Gökhan DAĞHAN hocamla çalışıyorum. Tezim kapsamında, Türk kültürüne uyarlanmış olduğunuz Çevrimiçi Öğrenme Motivasyon Ölçeği'ne ihtiyaç duyuyor ve kullanmak istiyoruz.

Eğer sizin için de bir mahsuru yoksa kullanım izninizi alabilir miyim?

En derin saygılarımla.

Mustafa KALINÇ

EK-B: Sınıf Yönetimi Bilgi Testi Kullanım İzni

Subject: Re: Sınıf Yönetimi Bilgi Testi Hk. To: MUSTAFA KALINÇ	Date: 02/26/22 01:13 PM From: GÜNER
SYBilgiTesti.doc (85kB)* Cevaplar.doc (53kB)* Cevap kağıdı.doc (55kB)*	

Merhaba,
Testi çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Kolay gelsin.

Nevin GÜNER YILDIZ
Doç. Dr. / Associate Professor
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Eskişehir Osmangazi University
Eğitim Fakültesi / Faculty of Education
Özel Eğitim Bölümü / Department of Special Education
0 222

MUSTAFA KALINÇ

26 Şub 2022 Cmt, 12:59 tarihinde şunu yazdı:

Hocam merhaba,

Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Bilgisayar Eğitimi Bölümü, Bilgisayar Öğretmenliği Programı mezunuyum ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi A.B.D. yüksek lisans öğrencisiyim. Tezimi Doç. Dr. Gökhan DAĞHAN hocamla çalışıyorum. Tezim kapsamında, Kastamonu Eğitim Dergisi'nin Eylül 2011'de yayımlanan 19. cilt 3. sayısında çıkan "Kaynaştırma Sınıflarında Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı makalenizde geliştirmiş olduğunuz Sınıf Yönetimi Bilgi Testi'ne ihtiyaç duyuyor ve kullanmak istiyoruz. Uzun süredir "Sınıf Yönetimi" dersi için geliştirilmiş bir bilgi testi arayışındayken çalışmanıza ulaştım ve danışmanımın da önerisiyle sizinle iletişime geçtim.

Eğer sizin için de bir mahsuru yoksa kullanım izninizi ve bilgi testinin maddelerini alabilir miyim?

En derin saygılarımla.

Mustafa KALINÇ

EK-C: Çevrimiçi Öğretimsel Tartışma Forumlarına Katılım Stilleri Ölçeği Kullanım İzni

Subject: Re: Öğretimsel Çevrimiçi Tartışma Forumlarına Katılım Stilleri Ölçeği Kullanım İzni Hk.
To: MUSTAFA KALINÇ

Date: 12/10/21 02:02 PM
From: Ferhat Kadir Pala

Merhaba Mustafa,
Öğretimsel Çevrimiçi Tartışma Forumlarına Katılım Stilleri Ölçeği'ni kullanabilirsiniz.
Çalışma sonunda elde ettiğiniz verileri paylaşırsanız benimle sevinirim.

Gökhan hocama selamlar.
Kolaylıklar diliyorum.

Doç. Dr. Ferhat Kadir Pala
Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, B Blok, Oda 113,
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
Tel: +90 382

Assoc. Prof. Dr. Ferhat Kadir Pala
Aksaray University, Faculty of Education, B Blok, Room 113,
Computer Education and Instructional Technology Dept.
Tel: +90 382

"Ash nazg durbatulûk, ash nazg gimbatul, ash nazg thrakatulûk, agh burzum-ishi krimpatul."
"One Ring to rule them all, One ring to find them; One ring to bring them all and in the darkness bind them"

MUSTAFA KALINÇ < >, 10 Ara 2021 Cum, 13:53 tarihinde şunu yazdı:
Ferhat hocam merhaba,

Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Bilgisayar Eğitimi Bölümü, Bilgisayar Öğretmenliği Programı mezunuyum ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi A.B.D. yüksek lisans öğrencisiyim. Tezimi Doç. Dr. Gökhan DAĞHAN hocamla çalışıyorum. Tezim kapsamında, Öğretimsel Çevrimiçi Tartışma Forumlarına Katılım Stilleri Ölçeği'ne ihtiyaç duyuyorum ve kullanmak istiyorum.

Eğer sizin için de bir mahsuru yoksa kullanım izninizi alabilir miyim?

En derin saygılarımla.

Mustafa KALINÇ

EK-Ç: Çevrimiçi Öğretimsel Tartışmalara Konu Olan Örnek Olaylar

Örnek Olay 1: Benden Sonra Derse Girilmeyeceğini Bilmiyor Musun?

Lise üçüncü sınıfta geometri öğretmenimizle aramızda geçen bir olay kısaca şöyle: Bir çarşamba günü geometri dersimizin olduğu ikinci dersten sonra benim sıra arkadaşım baygınlık geçirdi. Onu müdür yardımcılarının odasına taşıdık. Odadaki öğretmenler onu ayıltmaya çalıştılar. Başaramadılar. Bunun üzerine bana, "Sınıftan arkadaşının montunu getir, onu hastaneye götürelim." dediler. Üçüncü ders geometri dersimiz vardı ve zil çalmıştı; öğretmen derse girmişti. Kapıyı çaldım ve içeri girdim. Öğretmenimiz yoklama alıyordu. Yüzüme bile bakmadan, "Dışarı çık!" diye bağırdı. Ben bir adım atarak, "Bir dakika dinler misiniz?" dedim yavaşça. Öğretmen, bir öncekinden daha yüksek bir sesle, "Dışarı çık!" emrini tekrarladı. Ben, "Bari arkadaşın montunu alayım." dedim. Öğretmen, bu kez masadan kalkarak, "Sana dışarı çık demedim mi? Benden sonra sınıfa girilmeyeceğini söylemedim mi?" diye bağırmağa devam etti. Ben hem korktuğum hem de arkadaşı merak ettiğim için, aceleyle oradan uzaklaşmak istedim. Kapı da zaten kapanırken kendiliğinden bir ses çıkarıyordu. Biraz da hızlı kapatınca daha fazla ses çıkardı. Öğretmen, kapıyı yüzüne kapattığını sandı. Ben koridorda koşarak uzaklaşmaya çalışırken, öğretmen de koşarak arkamdan geldi. Beni omzumdan tuttu, yüzüne çevirdi ve bir yumruk attı. Ben iki üç adım geriye doğru sendeledim. Öğretmen, hiçbir şey olmamış gibi, arkasını döndü ve sınıfa gitti. Bense, ağlayarak müdür yardımcılarının odasına gittim. Odadaki öğretmenlere olayı ağlayarak anlattım. Müdür yardımcılarında biri, beni alarak ders arasında sınıfa götürdü. Müdür yardımcısı, öğrenciyi sınıfa kendisinin gönderdiğini, nedenini belirterek söyledi. Geometri öğretmenimiz dayak olayının kendisini çok rahatsız ettiğini söyledi. Bir sonraki derse beni yanına alarak girdi. Asetatlarını ve sınavlarda soracağı soruları yazdığı defteri bana verdi. Bütün sınıf bir sonraki sınavdan 90'ın üzerinde notlar aldı. Artık biraz daha ılımlı olmaya başlamıştı.

Örnek Olay 2: Bahçede Terleyen Öğrenciyi Ders Boyunca Tahtada Bekletmek

O, ilkokul boyunca, hep parmak kaldırmaktan, sorulara cevap vermekten ve teneffüslerde oyun oynamaktan korktu. Çünkü, öğretmene her derse girişte, içeri girer girmez, yüzlerine bakar, yüzü terlemiş veya kızarmış bir öğrenci arardı. Tabii ki, bu aradığı öğrenci zengin bir ailenin çocuğu olamazdı. Bir keresinde, yan sırada oturan öğrenci "yakalamaç" oynadığı için terlemişti. Sınıfta onun gibi terleyen başka 3 öğrenci daha vardı. Ama bu 3 öğrenci, varlıklı ailelerin çocukları olduğu için, öğretmen bunları görmezden geldi ve yan sıradaki arkadaşı tahtaya kaldırdı. Avazı çıktığı kadar bağırdı ve onu bir ders saati boyunca tahtada bekletti. Üstüne üstlük, ağlayan öğrenciyi ağlamaması gerektiğini, yoksa aynı duruma tekrar düşeceğini yüksek sesle ihtar ediyordu.

Örnek Olay 3: Sınıfta "İmdat" Diye Bağırın Öğretmen

Ortaokuldayken bir müzik öğretmeni vardı. Çok anlayışlı bir kadındı. Fazlaca anlayışlı olması, çoğu zaman öğrenciler tarafından kötüye kullanılıyordu. Öğrencileri, öğretmenin iyi niyetini kötüye kullanıyordu. Yine öğrencilerin öğretmenin iyi niyetini suistimal ettikleri bir gün, öğretmen sınıfı susturmaya çalışırken, canına tak etmiş olacak ki, "Yeter artık. İmdat!" diyerek avazı çıktığı kadar bağırması ve sınıfı terk etmişti.

Örnek Olay 4: Bunu Da Bil De Görelim

İlkokul dördüncü sınıfa kadar Ankara'da okudu. Beşinci sınıfa geçtiği yaz Tokat'a taşındılar ve oradaki bir ilkokula naklen kaydoldu. Tokat'ta ilk gün okula gitti, müdür yardımcısı onu sınıfına götürdü ve sınıfla tanıştırdı. Öğretmen başta olmak üzere bütün sınıf onu geldiği şehir itibarı ile yargısız infaz ettiler. Öğretmen

okulun ikinci günü, "gel bakalım büyük şehir çocuğu, şu sınıftakilerden ne kadar zekisin bir bakalım" dedi. Öğrencinin bilemediği sorular karşısında hem öğretmen hem öğrencilerin yüzünde alaycı bir gülümseme oluşuyordu. Bildiği sorular sonrasında ise nefes almasına bile fırsat vermeden hemen başka bir soruya geçip "bunu da bil de görelim" diyordu. Bu durum 5-6 ay devam etti. Bu süre içerisinde öğrenci okuldan hep nefret etti. Okula gitmek istemiyordu. Bu olaydan sonra hep ailesinin zoru ile okula gitmeye devam etti. Sonrasında bu öğrenci, öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirine neden önyargılı yaklaştıklarını hep merak etmeye başlamış ama hiçbir şekilde cevabını bulamamıştı. Bugün bile bu sorunun net bir cevabını bulabilmiş değil.

Örnek Olay 5: Kimin çıkarı?

İlkokulda, sınıfımızda hafif zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisi olan bir arkadaşımız vardı. Engelli olmasından dolayı sınıftakiler onunla dalga geçerlerdi. Başlarda sesini çıkarmıyordu fakat bir süre sonra çok hırçınlaştı ve kimseye rahat vermeyip herkesin huzurunu bozuyordu. Öğretmen de bu durumda rahat ders işleyemediği için onu en arka sıraya oturtuyor ya da dışarı çıkarıp ders bittikten sonra tekrar sınıfa alıyordu. Her zaman düşünürüm, öğretmenin yerinde ben olsam ne yapardım?

Örnek Olay 6: El Becerimi Geliştiren Öğretmen

Ortaokul üçüncü sınıf öğrencisi iken o zamana kadar resim ya da el becerisi konusunda hiç de iyi bir noktada değildim. Ama ev ekonomisi dersimize gelen Pınar Öğretmen bu derste yaptığımız bütün işlerimizi beğeniyor ve destekliyordu. Bu da bizim resim ya da el becerisinde gelişmemize katkı sağlıyordu. Bundan dolayı bütün öğrenciler onu seviyordu. Pınar Öğretmen hiçbir öğrencisini yapamadığı bir şey için küçümsemiyor, daha çok destek oluyor ve gerçekten de her ne kadar kötü yapsak da çok güzel olduğunu iddia ederek tam not veriyordu. O yıllarda da şimdiki gibi düşünüyordum, önemli olan bize verdiği rakamsal notlar değil verdiği değeri. Pınar Öğretmen öğrencileri teşvik eder, olumsuz konuşarak öğrencilerin motivasyonunu düşürmemeye çok özen gösterirdi.

Örnek Olay 7: Derste Telefonuyla Oynayan Öğrenci

Lise üçüncü sınıftaydım. Felsefe derslerini çok ilgisizdim ilk sınavdan da düşük aldığımı hatırlıyorum. Bunun sebebi felsefe hocamdı sanırım. 45 yaşlarında huysuz bir insandı. Daha önceden dersine girmemiştım, felsefe dersinde derse ilğim olmadığı için telefonla ilgileniyordum. Felsefe hocası o derste beni sadece uyanmıştı. Haftaya yine aynı derste yine telefonla oynadım hoca yanıma geldi ve bağırarak telefonumu elimden aldığı gibi müdür beyin odasına koştı. Müdür bey yerinde olmadığı için rehber öğretmenin odasına gitmiş, beni ona şikâyet etmiş ve telefonumu da orada bırakmış. Sınıfa geldiğinde "Teneffüste rehber hocanın yanına gideceksin, seni disipline vereceğim." gibi tehditler savuruyordu. Rehber hocamız İbrahim hocayla aram çok iyiydi. Öğretmen öğrenci ilişkisinden ziyade adeta arkadaş gibiydik. Bana çok olgun bir öğrenci olduğumu her fırsatta söylerdi. Hocanın yanına gittiğimde telefon masasının üstünde duruyordu. İbrahim hoca "O öğrenci sen miydin?" diyerek bana gülümsedi. Biraz sohbet ettik ve hocam telefonumu bana geri verdi. Teneffüste hiçbir şey olmamış gibi elimde telefonumla beni o şekilde gören felsefe hocamın iyice sinirlendiğine şahit olduk. Benden adeta nefret ediyor gibiydi. Ben de bu konuda daha dikkatli olmam gerektiğini fark etmişim. Hoca ile ilgili bir problemim yoktu, sadece o dersi sevmiyordum. Diğer derslerde başarılı bir öğrenciydim. Sonraki hafta aynı derste ydik, saatimin kordonu koptu için saati kalemlliğime koymuştum. Arada saate bakıyordum. Bunu fark eden felsefe hocam yanıma geldi. Muhtemelen kalemlüğün içindeki telefona baktığımı düşünmüştü. Kalemlüğü kafama vurdu, sınıfın ortasına fırlattı ve bana

bağırmağa başladı. Gidip kalemligi yerden alıp içindeki hocaya gösterdim. Rezil olduğunun ve bana haksızlık ettiğinin farkındaydı ama yine de "dışarı çık!" demekle yetindi. Ben buna rağmen teneffüste gidip hocamdan özür dilemiştim.

Örnek Olay 8: Öğrencinin Hayatını Karartan Öğretmen

Liseye gidiyorduk bir Arapça öğretmenimiz vardı. Bu öğretmen öğrencinin omuzuna hafif sert arası bir yumru kurması ile ünlüydü. Bu yumruk vurma işi öğretmende adeta sürekli hale gelmişti. Kız erkek öğrenci fark etmeksizin yanlış bir davranış gördüğünde yumruğunu öğrencinin omzuna vururdu. Üst sınıflarda Arapça dersini işlerken hoca, bir erkek öğrencinin sorulan soruya cevap vermemesi üzerine her zamanki gibi yumruğunu omuzuna vurur. Fakat tahmin edemediği bir şey vardır. Öğrencinin hoşlandığı kız da o sınıftaydı. Bu yumruk öğrenciye psikolojik olarak ağır gelmişti ki o zamana kadar gerçekleşmemiş farklı bir olay meydana geldi. Öğrenci yediği yumruğun ardından kalkıp bu sefer öğretmenin burnuna yumruk attı ve öğretmenim burnunu kırdı. Sonra olay disipline gitti, öğrenci hemen başka bir okula gönderildi. Öğretmen de bir sene ilgili okulda kalıp sonra tayin istedi.

Örnek Olay 9: İlham Kaynağı

Sosyal Bilgiler dersinde öğretmen konu anlatırken konu sınıftaki bir öğrencinin ilgisini çekmiştir. Öğrenci konuya meraklı bir şekilde yaklaşıyor ve sürekli soru soruyor, öğretmen bu ilginin geçici olduğu düşüncesiyle üzerine düşmüyordu. Fakat öğrencinin aynı şekilde ilgili davranışlarının devamı, öğretmenin öğrenci ile birebir ilgilenmeye başlaması ve onunla birlikte tarih kitapları okumaya, müzeleri gezmeye başlamalarıyla devam etmiştir. Öğretmen bu durumu avantaja çevirmek amacıyla öğrenciyi bir yarışmaya yönlendirir. Yarışmaya katılan öğrenci yarışma sonunda birinciliği alır. Bu durum öğrencinin tarihe olan ilgisini ortaya çıkarır. Tarihle hep iç içe olmaya, kitapları okumaya, tarihi araştırmalara yönelmesine neden olur. Bu öğrenci öğretmenden almış olduğu ilhamla şu an tarih bölümünde okumaktadır.

Örnek Olay 10: Öğretmenin Düzeyli Düzeysizliği

Okulumuzda 6. sınıflar arası sınıf belirleme sınavı yapıldı. Bu sınavla A Şubesi çalışkan, B Şubesi orta, C Şubesi tembel sınıfları olarak belirlendi. Büşra sınıf belirleme sınavıyla son kişi olarak da olsa, B şubesinden A şubesine geçmişti. Sınıfa uyum sağlamada zorlanan Büşra, "yine de mutluyum çünkü B şubesinde arkadaş olabilecek kimse yoktu." diye düşünüyordu. Yeni sınıfında sokaktan arkadaşları vardı ve iyi bir arkadaşlık kurmaya başlamak istiyordu. Yavaş yavaş uyum sağlamaya başlamıştı da. Derslere uyum sağlıyor, ders notlarını düzeltiyordu ama sadece Türkçe dersinin notları düzelmeyordu. Sınavdan hemen sonraki hafta Türkçe dersinde Ayşe Öğretmenin hiddetli bir şekilde sınıfa girerek Büşra'ya "sen bu sınıfa nasıl geçtin!" diye seslenmesi hala kulaklarımdadır. Büşra bu tavrı beklemiyordu, şaşırıp, susup kalmıştı. Arkadaşların önünde rezil olmuş hissine kapıldı, büyük bir hevesle girdiği derste öğretmenin bu davranışı Büşra'nın içine kapanmasına ve özgüven eksikliği yaşamasına neden olmuştu. Bir gün yolda giderken öğretmeniyle karşılaştı. Ondan çok korkuyordu. Bütün cesaretini toplayarak zorla bir "merhaba" diyebildi öğretmene. Ama öğretmen bu merhabaya karşılık bile vermemiş, onunla konuşmamış, yüzünü değiştirip gitmişti.

Örnek Olay 11: Farklı Olmak

Lisedeydik. Elif benim lise ikiden lise sona kadar sıra arkadaşım oldu. Elif'in dersleri hep çok kötüydü. Ben ona kıyasla daha başarılı bir öğrenci sayılırdım. Ne kadar uğraştımsa da Elif'i derslerine ilgi duymak konusunda başarılı

olamadım. Lise ikinin ikinci döneminde Edebiyat hocamız değişmişti. Derse ilk gelişinde diğer hocalara benzemediğini belli etmişti, kalıpların dışında, genel hoca profiline çok aykırıydı. Öğretmenler odasına gitmez, bütün teneffüslerde elindeki çay bardağıyla sınıfları dolaşarak geçirirdi. Bize sadece Edebiyat dersini sevdirmekle de kalmadı, bütün hayatımıza ışık tutacak bilgiler de verdi. Ufkumuzu açmaya çalıştı. Önümüzde farklı yolların olduğunu, salt bir doğrunun olmadığını, sorgulamamız gerektiğini öğretti. Bütün bunların yanında bir ağabey gibi herkesin problemi ile ilgilenmeye çalışır, mutlaka bir çözüm bulurdu. Fakat bir tek Elif'in ders başarısını etkileme konusunda başarılı olamamıştı. Elif yine derslerle ilgilenmiyor, çalışmıyor, sınavlara girmiyordu. Daha sonra hasbelkader öğrendim ki Elif'in hayatında biri vardı. Sınıf arkadaşım onca vakit bunu benden gizlemeyi başarmıştı. Üstelik ben bunu kendisinden değil tesadüfen öğrenmişim. Bir gün edebiyat dersinde Elif masanın altında telefonuyla meşgul olurken hocamız fark etti ve Elif'i uyardı. Elif ders esnasında tepki vermedi fakat teneffüste bana sayıp döktü. Neticede o benim en sevdiğim hocamdı ve en yakın arkadaşımı bütün sınıfın önünde rencide etmişti. Bu hareketiyle hoca Elif'in gözünde kötü bir hocaydı ve bugüne kadar yaptığı bütün güzel işler sıfırlanmıştı. Günün birinde Elif'in babası okula geldi. Müdür yardımcısı Elif'i boş bir sınıfta telefonla konuşurken yakalanmış ve babasını durumdan haberdar etmişti. Babası olup biteni öğrenmek için okula gelmişti ve öğretmenler odasında Edebiyat hocamızla konuşmuştu. Edebiyat hocamız Elif'in babasına durumun çoktan beri farkında olduğunu, müdahale etmek için doğru zamanı beklediğini söylemişti. Elif bunları babasından duyunca daha çok öfkelenmiş ve bilenmişti. Elif artık derslerden iyice soğumuş, okula bile daha az gelmeye başlamıştı. Okula geldiği günlerden birinde okulu bırakıp evleneceğini söyledi. Elif kaçarak evlenmeye karar vermişti. Ne kadar uğraştımsa da ikna edemedim. Ailesine ulaşamadığım için durumu hocamıza bildirdim. Hocamız evvela Elif ile, ardından ailesiyle konuşup orta yol bulmaya çalıştı. Ailesi evlenmesine müsaade etmişti. Kaçmasındansa kendileri evlendirmeyi tercih ettiler. Elif durumu hayatındaki kişi aktarınca olaylar tersine işlemeye başladı. Çocuk bu tarz bir evliliği kabul etmediği, eğer evleneceklerse Elif'in kaçıp yanına giderek evlenebilecekleri konusunda ısrar ediyordu. Elif artık bir terslik olduğunu anlamış saf değiştirmişti. Hayatındaki kişi hakkındaki bütün bilgileri hocamıza verdi. Hocamız mesele ile ilgilendi ve o kişinin evli bir çocuk sahibi olduğunu öğrenmişti. Elif kısa bir dönem sıkıntı yaşamıştı fakat neticede toparlandı liseyi bitirdi. Şimdi tarih bölümü son sınıf öğrencisi.

Örnek Olay 12: Hırkanın Altındaki Yırtık Süveter

Lise birinci sınıfa yeni başladığımız dönemde herkes birbiriyle kaynaşma aşamasındaydı. Dönemin henüz başları olduğu için de ne öğrenciler arkadaşları ile ilgili bir duruma hâkimdi ne de öğretmenler öğrencilerin maddi durumlarını ve hassas noktalarını biliyordu. Pazartesi günü ilk derste İstiklal Marşı'nı okuduktan sonra birkaç öğretmenin kontrolünden geçen öğrenciler sınıflara giriyordu. Kontrol, kılık kıyafet, renkli çorap, kızlarda makyaj erkeklerde ise saç uzunluğu olarak değişiyordu. Kılık kıyafeti istenildiği gibi olanlar içeri giriyor, diğerleri eve geri gönderiliyordu. İlk ders başlamıştı. Dersin ortalarına doğru kapı çalındı ve Ahmet isimli arkadaş öğretmenden izin alarak içeri girmek istedi. Okulun formasını üzerine okula ait olmayan bir hırka giymişti. Dersin öğretmeni oldukça despot bir insandı. Önce arkadaşını içeri aldı, daha sonra tahtada üzerindeki hırkayı çıkarmasını sadece okula ait formayla kalmasını istedi. Arkadaşımız Ahmet ısrarla çıkarmak istemediğini belirtti. Hatta neredeyse öğretmene yalvarıyordu. Fakat buna rağmen öğretmen hırkayı çıkartmakta kararlıydı. Bunun üzerine daha fazla dayanamayan Ahmet hırkasını yukarı kaldırdı ve okulun formasında gömleğin eski ve süveterinin yırtık olduğunu gösterdi. "İşte bunun için çıkarmıyordum anladınız mı?" diye ağlayarak sınıftan çıktı. O an bütün sınıfta şaşkınlıktan ziyade üzüntü hakimdi. Hepimiz böyle bir şeye arkadaşımızı zorladığımız için öğretmenimize

karşı o kadar sinirliydik ki... Ahmet sınıftan çıktıktan hemen sonra neredeyse hepimiz arkadaşımızın peşinden çıktık ve onu teselli ettik. Bize ablasının eski kıyafetlerini giymek zorunda olduğundan bahsetti. Arkadaşlık olarak bizim aramızda asla kopmayacak bir bağ oluşurken öğretmenimize karşı da bir o kadar uzaklaştık.

Örnek Olay 13: Öğrencinin Yanlış Davranışına Uygun Bir Üslupla Yöneten Öğretmen

Ortaokulda çok fazla ders çalışmaktan hoşlanmayan bir öğrenciydim. Tüm derslerinden ideal bir puan alarak geçirdim. Yine bir gün öğretmen yazılı kağıtlarıyla sınıfa girerek kitap ve defterlerimizi kaldırmamızı söyledi. Tüm eşyalarımı masadan kaldırdım. Öğretmen yer değişikliği yaparak yazılı kağıtlarını dağıttı, sınav başladı. Bildiğim tüm soruları yaptım ama hala kâğıtta 2-3 sorum boş kalmıştı. Sınavlardan 60 puan almak benim için bir gelenek haline gelmişti. Yine aynı puanı alacağım diye hayıflanırken kafamı kaldırdım ve önümdeki arkadaşın sınıfın en çalışkan öğrencisi olduğunu fark ettim. Onun yazılı kâğıdı ise bulunduğum sıradan ay gibi parlıyordu. Önce aklıma gelen şeyi yapmaktan çekindim. Sonra “Bir kerede ben tam puan alsam ne olur?” diyerek gördüğüm kadarıyla çözümleri sınav kâğıdına tek tek yazdım. Bir soruyu hoca anlamasın diye boş bırakacaktım ancak içim el vermedi ve tüm soruları eksiksiz doldurdum. Ders sonunda sınav kâğıdımı hocaya teslim ederek teneffüye çıktım. Sınavda tüm soruları kopya çekerek de olsa yaptığım için çok mutluydum. Hocanın kopya çektiğimi anlama ihtimalini aklıma getirmemeye çalışıyordum. Bir hafta sonra hoca sınavları okuduğunu duyurdu. Çok heyecanlıyım. Sınıftan iki kişinin tam puan aldığını ifade etti biri sınıfın en çalışkanıydı. Buna kimse şaşırmadı ancak diğer tam puan alan öğrenci ise beğendim. Benim tam puan almam hoca dâhil herkesi şaşırtmışa benziyordu. Hatta hocanın manidar bakışlarını üzerimde hissediyordum. Ders zili çaldı ve teneffüye çıktık. Yavaş yavaş yürüyordum. Arkamda bir ses işittim. Bu matematik hocasının sesiydi ve bana “Biraz konuşabilir miyiz?” diye sordu. Önce aldığım puan için beni tebrik etti. Bundan dolayı utandım çünkü hak etmeden almış olduğum gerçeği beynimi kemiriyordu. Sonra öğretmenim, insanın kendi emeğiyle bir şeyleri başarmasının ne kadar da önemli olduğunu vurgulayarak bana kısa bir konuşma yaptı. Sözlerini bitirdiğinde anlamıştı kopya çektiğimi. Ben de bu yüzden itiraf ettim. Beni yadırgamadı. Gelecek ders beni yeniden sınav yapacağını söyledi. Sınavımı oldum. Olduğunda aldığım not yine 60'tı ama tek değişen bir şey vardı. O da bu puanı hak ederek almış olmamdı.

Örnek Olay 14: Sınıfta Kraker Yemek

Bu anlatacağım olay altıncı sınıfta geçti. Dersimiz Türkçeydi ve ben cam kenarı en arka sırada oturmaktaydım. Ders bitmeye yaklaşmıştı ancak hoca sınıftan çıkmamıştı. Çok acıktığım için sıranın altında açık bulunan kraker paketinden yarım bir çubuk attım ağızıma. Öğretmenimiz bir anda çığlık atıp, bağırmağa başladı. “Terbiyesiz sen nasıl yemek yersin ders bitmeden, utanmıyor musun? Saygısız.” gibi pek çok cümle sıraladı. Herkesin içinde rezil olmuşum. Ağlamamak için kendimi zor tutuyordum. Bunu yapan sınıf öğretmenimizdi.

Örnek Olay 15: Sevgi ile Neler Olmaz Ki

Sınıfta hiç sevilmeyen bir arkadaşımız vardı. Çok kendini beğenmiş ve değişik bir insan olarak görürdük onu. Sürekli yaramazlık yapan problemlisiydi. Bundan dolayı biz öğrenciler onu oyunlarımıza almayarak da sürekli dışlardık. Bu arkadaşımız aynı zamanda yuvada kalıyordu. Onun yuvada kalması bizim onu daha çok dışlamamıza neden oluyordu. Bir anneler gününde sınıf öğretmenimiz onu öğretmen masasının yanına çağırdı ve ona sevgiyle sarıldı. Anladığımız kadarıyla o arkadaşımızın annesi vefat etmiş ve bundan dolayı da öğretmenimiz özellikle o gün ona ayrı bir sevgi göstermişti. Öğretmenimizin ona

karşı ayrı bir ilgisi olduğu için onu bir başka türlü seviyordu. Bugünden sonra sınıfça o öğrenciyi sevmeye başladık. Artık onu oyunlarımıza dâhil eder olduk. O da artık sınıfta aktif olarak yerini almaya başladı.

Örnek Olay 16: Sana Güveniyorum Diyen Öğretmen

İlkokul ikinci sınıftaydım. Çok çekingen bir öğrenciydim. Özgüven sorunu yaşıyordum. Sınıf öğretmenimiz değişti o yılda. Yeni gelen öğretmen diğerinden çok farklıydı. Herkesle teker teker ilgileniyor, derse katılmasını sağlıyordu. Ben ne olursa olsun bu çekingenliğim atamıyordum. Bildiğim sorulara dahi cevap vermek benim için imkânsız gibiydi ama yeni öğretmenimiz her ders bana “Bu konuda ne düşünüyorsun?”, “Sana güveniyorum.”, “Bunu yapabilirsin ve benim için önemlisin.” gibi sözler söyleyerek özgüvenimi yerine getiriyordu. Kesinlikle öğrenciler arasında ayırım yapmıyordu. O sene sonunda sınıf birincisi oldum. Artık sorulara korkmadan cevap verebiliyor ve çekemeden insanların içinde konuşabiliyordum. Ailem de dâhil herkes bu duruma şaşırıyor. Çünkü bir önceki öğretmenim benim için aileme derslerde “Patates çuvalı gibi oturuyor.” diyordu.

Örnek Olay 17: Rehber Olabilmek

Birinci sınıfın ikinci dönemi idi. Türkçe dersindeydik. Öğretmenimiz bize okuma yazma yaptırıyordu. Arkadaşlarım, öğretmenimize dışarı çıkıp 23 Nisan gösterisi için sahada çalışan büyük sınıfları izlemek istediklerini söylemişlerdi. Öğretmenimiz de dergideki iki kıtalık şiir ezberleyen arkadaşları dışarı çıkarıp onları ödüllendireceğini söylemişti. Ben de bunu duydum ve ablamı izlemek için şiir ezberlemeye çalıştım fakat ne kadar ezberlemek için çabalasam da bir türlü başaramadım. Birkaç arkadaş şiiri ezbere okuyup öğretmenden izinli olarak çalışmalarını izlemeye çıktı. Ezber yapamayanlara da öğretmenimiz “O arkadaşlarınız çalışkan her şeyi başarır fakat sizin gibi tembeller hiçbir şey başaramaz, elindeki fırsatı kaybeder.” dedi. Bu duruma çok üzüldüm. O günden sonra şiir ezberleyemedim. Şiirler ilgimi çekmiyordu ve şu anda da şiirleri sevmiyorum. Şiir dinlemekten de okumaktan da nefret ediyorum.

Örnek Olay 18: Bileler Öğretmeni

Bir kasabada öğrenciydim. Fazla konuşkan, derslerde de çok olmasa da başarılıydim. Babam rahatsız olduğu için o aralar maddi durumumuz pek de iyi değildi. Okula önlüğüm eski, belki biraz bakımsız, yırtık ayakkabıyla gitmek zorundaydım. İlkokul 6. sınıftayken yeni gelen fen bilgisi öğretmeni aşırı soğuk, asık suratlı, sürekli bağırarak bir öğretmendi. Bütün derslerde konuşan ben korkudan onun dersinde ağızımı bile açamazdım. İlk sınavda gayet iyi bir not aldım. Öğretmenim bu duruma çok şaşırıyor, belki sınavı kendisi yapmasa kopya çektiğimi bile düşünebilirdi ama şaşkınlığını ifade ederken öyle bir şey yaptı ki o an yerin dibine girmek istedim. Sınıfta gayet temiz, bakımlı bir arkadaş sınıfta benden daha düşük not almıştı. Öğretmen ona döndü ve dedi ki “Bak, görüyor musun Sümeyye bile senden yüksek not aldı.” İşte o an gözlerim doldu, yok olmak istedim; hâlâ bile yazarken canımı yanıyor. O “bile”, beni arkadaşlarım arasında küçük düşürmüştü. Öyle nefret ettim ki öğretmenden, onu görmek dahi istemiyordum; derslerine gitmemek için elimden geleni yapıyordum. İşte tam o zaman öğretmen olmaya karar verdim ama bir şartla. Ben asla “bileler” öğretmeni olmayacaktım; öğrencilerim hangi tabakadan olursa olsun onlara eşit tutmak için elimden geleni yapacaktım.

Örnek Olay 19: Öğrencinin Verdiği Cevaba Karşı Aciz Kalan Öğretmen

Bir deneyim kazanmak için aklımdan “keşke çalışma şansım olsa da bir şeyler edinsem” diye geçirirken kendimi arkadaşım aracılığıyla bir etüt merkezinde çalışırken buldum. O kadar heyecanlı ve acemiydim ki anlatamam.

Ne yapacağımı düşünüp duruyordum. Nasıl etkili bir eğitim verileceğini öğrenmek için öğrenci rolü yaptığımız dersler dışında ilk defa gerçek öğrencilerle karşılaşacaktım. Yeni işimin ilk günleri hele ki ilk dersim çok endişeli geçmişti. Onları gördüğümde, bana heyecanla, sevgiyle bakan o gözlerini gördüğümde çok mutlu olmuştum. İşte o an bu mesleğin hiçbir mesleğe değişilmeyeceğini anladım. Onlara bir şeyler öğretmeye başladığımda, onları öğrenmek için çabaladıklarını ve başarılı olduklarını görmek, onların hayatına bir katkı olması muhteşem bir duyguydu. Çünkü biliyordum ki onların başarısı benim de başarımdı. Daha sonra ilk zamanlarımda beşinci sınıflara İngilizce dersim vardı. Küçük ve hiperaktif oldukları için onlara karşı her zaman toleransım fazlaydı. Aslında benim her öğrencime toleransım fazlaydı. O gün onların dersine girdiğimde yine en güzel derslerimden birini geçiriyordum. Fakat bir öğrencim sürekli konuşmaya başlamıştı. İlk dakikalarda kendi haline bırakıp enerjisini atmasını beklemeyi tercih ettim ve konuşmasını kesmedim. Sonra da hiçbir şekilde beni dinlemeyeceğini fark ettiğimde ona "Biraz sessiz olur musun canım?" diye seslendim ve aldığım cevap beni şok etmişti. Öğrencinin bana cevabı "Öğretmenim susmak bir sanattır, ben sanatçı değilim" olmuştu. Gerçekten ilk defa karşılaştığım bu durum karşısında diyebilecek hiçbir şey bulamamıştım. Sadece "Bir şeyler öğrenmek istiyorsan, beni dinlemen gerekiyor." diyebilmişim. Daha sonra öğrencimi bir şekilde ikna ederek ders derse katılımını sağladım. Az da olsa neredeyse yarım dönemlik tecrübeme rağmen tekrar öyle bir cevapla karşılaşsam ne yaparım ya da tam olarak ne söylerim bilemiyorum.

Örnek Olay 20: Sen De Bir Sandalye Çek

Stajyer öğretmenlik günlerimden bir gündü. Danışman hocamız tecrübeli ve işinin ehli öğretmenlerden biriydi. Bu beni çok mutlu ediyordu. İşin mutfağında olmak çok daha farklıydı. Her gün farklı sınıflar, farklı sınıflar, farklı beyinlerle karşılaşmak kaçınılmazdı. Ders esnasında öğretmen öğrenci ilişkileri oldukça iyiydi. Öğrenciler saygılı, öğretmenler de sanatçı edasında öğretmenlerdi. Açıkçası bu durum beni meraklandırıyor. Meraklanıyordum ders dışında da böyle miydi? Yoksa statüler mi belirliyordu öğretmen öğrenci ilişkilerini? Bunu gözlemlemeliydim. Teneffüs saatiydi ve fırsat ayağıma gelmişti. Hangi sınıftan olduğunu bilmediğim bir öğrenci öğretmenler odasında yanımıza yaklaşıyordu. Öğretmenini görür görmez ceketinin önüne gitmişti elleri. Ceketini ilikleyip selam verip yanımıza yaklaştı. Mehmet hocamız boş bir sandalyeyi çekip öğrencisinin yanına oturdu. Oysaki benim bu zamana kadar karşılaştığım öğretmenler öğrencilerin sorularını ayaküstü cevaplar hatta öğretmenler odasının kapısında "öğrenciler giremez" yazardı. Bu durum öğrenciyken bile beni üzerdi ama bu okulda işler böyle ilerlemiyordu. Belli ki bu okul prestijli bir okuldu. Saygın, başarılı bir kimliğe ve geçmişe sahipti. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinden de anlıyordum ki okulun kimliği gibi duran başarı ve saygınlık, öğretmenlerin her birinin kimliğiydi aslında.

EK-D: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Tarih: 14/01/2022
Sayı: E-35853172-300-00001976812
00001976812



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00001976812
Konu : Mustafa KALINÇ (Etik Komisyon İzni)

14.01.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 04.01.2022 tarihli ve E-51944218-300-00001952243 sayılı yazınız.

Enstitünüz Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden **Mustafa KALINÇ**'in **Doç. Dr. Gökhan DAĞHAN** danışmanlığında yürüttüğü "**Çevrimiçi Öğretimsel Tartışmalara Katılım Stillerine Göre Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Motivasyon, Akademik Başarı ve Kalıcılığın İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **11 Ocak 2022** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 2AD8CEB1-09CD-4901-BA17-4D7ABEE81029

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Sevda TOPAL

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: 03123051008

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-E: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

Mustafa KALINÇ

EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

13/09/2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Çevrimiçi Öğretimsel Tartışmalara Katılım Stillerine Göre Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ve Akademik Başarının İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
13/09/2022	162	37502	09/09/2022	%7	1898813077

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Mustafa KALINÇ

Öğrenci No.: N20138342

Ana Bilim Dalı: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Programı: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Gökhan DAĞHAN

EK-G: Thesis Originality Report

13/09/2022

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Computer Education and Instructional Technology

Thesis Title: Investigation Of Online Learning Motivation And Academic Success According To The Participation Styles For Online Instructional Discussions

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
13/09/2022	162	37502	09/09/2022	7%	1898813077

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Mustafa KALINÇ
Student No.: N20138342
Department: Computer Education and Instructional Technology
Program: Computer Education and Instructional Technology
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Assoc. Prof. Dr. Gökhan DAĞHAN

EK-Ğ: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

Mustafa KALINÇ

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezini erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

