

**ÇEVİRİMİÇİ UYGULAMA TOPLULUKLARINDA BİLİŞSEL BİÇİMİN
ÖĞRENEN DAVRANIŞLARINA ETKİSİ**

Sezan SEZGİN

(Yüksek Lisans Tezi)

Eskişehir, 2013

**ÇEVİRİMİÇİ UYGULAMA TOPLULUKLARINDA BİLİŞSEL BİÇİMİN
ÖĞRENEN DAVRANIŞLARINA ETKİSİ**

Sezan SEZGİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Murat ATAİZİ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ağustos, 2013

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Sezan SEZGİN'in "Çevrimiçi Uygulama Topluluklarında Bilişsel Biçimin Öğrenen Davranışlarına Etkisi" başlıklı tezi 20 Ağustos 2013 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca toplanan **Uzaktan Eğitim** Anabilim Dalında, **yüksek lisans tezi** olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr.Murat ATAİZİ

Üye : Doç.Dr.Müjgan BOZKAYA

Üye : Doç.Dr.T.Volkan YÜZER

Prof.Dr.B.Zafer ERDOĞAN
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Yüksek Lisans Tez Özü

ÇEVİRİMİÇİ UYGULAMA TOPLULUKLARINDA BİLİŞSEL BİÇİMİN ÖĞRENEN DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

Sezan SEZGİN

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağustos 2013

Danışman: Doç. Dr. Murat ATAİZİ

Bu çalışma, yenilikçi eğitim uygulamalarından biri olan çevrimiçi uygulama topluluklarında, bilişsel biçimin öğrenen davranışlarına etkisini gözlemleyen bir durum çalışmasıdır. Çalışma doğrultusunda, bir ürün oluşturmaya yönelik olarak, yüz-yüze ve öğretmen merkezli olarak sürdürülen Teknoloji Tabanlı Sistem Modelleme dersi, ders yöneticisi müdahalesi olmaksızın 7 uygulama grubu ile çevrimiçi olarak sürdürülmüştür. Çevrimiçi gruplar, bireylerin bilişsel biçimini ölçen, geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış, “Gizlenmiş Şekiller Grup Testi” ile ve ölçek puanlarına göre kendi içlerinde heterojen olacak şekilde oluşturulmuştur. Çalışmanın temel amacı çevrimiçi uygulama gruplarının eğitsel bağlamda işe koşulması durumunda bilişsel biçimin öğrenen davranışlarına (sürece katılım, nitelik ve ders eğitmeniyle iletişim) etkisi ile öğrenen doyumuna etkisinin incelenmesidir. Çalışma, durumlu öğrenme ile kullanımlar ve doyumlar kuramları bağlamında ele alınmıştır. 7 hafta süren etkinliklerde çevrimiçi gruplar kendi içlerinde sosyal ağ platformu üzerinde etkileşerek bir ürün geliştirmişlerdir.

Süreç araştırmacı tarafından gözlenmiş iletiler kayıt altına alınmıştır. Oluşan web dokümanlarının analizinde betimsel istatistikler ile “web tartışmalarını değerlendirmeye yönelik puanlama cetveli” kullanılmış, katılımcı doyumları yarı yapılandırılmış görüşmelerle ortaya konulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, alan bağımlı ve alan bağımsız biçime sahip bireyler arasında, araştırma alt soruları olan çevrimiçi topluluğa katılım, ders yöneticisiyle iletişim, tartışmaların niteliği ve sürece ilişkin doyumlar bağlamında

farklılıklar olduğunu göstermektedir. Buna göre alan bağımsızlar çevrimiçi etkinliklere daha az katılım göstermekte fakat nitelikli iletiler paylaşmaktadır. Bununla beraber ders yöneticisiye daha az etkileşime girmektedirler. Alan bağımlı bireyler ise çevrimiçi sürece ilişkin daha olumlu memnuniyet ifadelerine sahiptirler.

Anahtar Kelimeler: çevrimiçi uygulama topluluğu, durumlu öğrenme, kullanımlar ve doyumlar kuramı, çevrimiçi etkileşim

Abstract

EFFECTS OF COGNITIVE STYLES TO LEARNER BEHAVIOUR IN ONLINE COMMUNITIES OF PRACTISE

Sezan SEZGİN

Department of Distance Education

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, August 2013

Advisor: Assoc. Prof. Murat ATAİZİ

This study is a case study that observes one of a postmodern educational approach; online communities of practise, with respect to cognitive styles of learners. According to this research, the “Technology Based System Design” course which is originally face to face, was continued with 7 online community of practise groups without instructor feedback during 7 weeks.

Online groups was formed with “Group Embedded Figures Test” (GEFT) which is valid and reliable. This test separates individuals as “field dependent” and “independent”. Online groups was constituted heterogeneously according to equalize the numbers of field dependents and independents. The main aim of the research is to analyse the effects of cognitive styles to learner behaviours (online participation, quality of online discussions, communication level with course instructor), and to view learner satisfaction cases about online period. This study is framed with situated learning and uses & gratifications theories. During the 7 weeks, learners attended regularly to online activities on social networking platform in order to product an educationanl material.

This period was observed by the researcher. After the course period web documents were analysed with descriptive statics and web discussion assessment rubric. Satisfaction of learners was analysed with semi-constructed interviews.

According to results, there are differences between field dependent and field independent learners with respect to online participation, quality of online discussion, communication level with course instructor and satisfaction cases. Results showed that

the field independent learners participates to online activities limitedly. Also they don't tend to communicate with course instructor. By the way field dependent learners have high satisfaction feelings for online practise.

Keywords: community of practise, situated learning, uses and gratifications theory, online interaction

Etik İlke ve Kurallara Uygunluk Beyannamesi

Bu tez çalışmasının bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Sezan SEZGİN

Önsöz

Çevrimiçi uygulama topluluklarında bilişsel biçimlerin öğrenen davranışlarına etkisini gözlemleyen bu çalışma, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, araştırmaya ilişkin sorun, amaç, sınırlılıklar ve tanımlardan oluşmaktadır. İkinci bölüm, araştırmanın alanyazını, üçüncü bölüm ise araştırmanın yöntemini içermektedir. Dördüncü bölümde, araştırmanın bulgu ve yorumlarına; beşinci bölümde ise sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmektedir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde sürecinin ilk aşamasından itibaren beni yönlendiren, görüş ve önerileriyle tezime katkı getiren değerli danışmanım sayın Doç. Dr. Murat ATAİZİ' ne teşekkürlerimi sunarım.

Fikir ve önerileriyle tez sürecinde bana yol gösteren ve destekleyen, tez çalışmamın şekillenmesine büyük katkıları olan, yüksek lisans eğitimim boyunca birlikte çalıştığım tüm hocalarıma, ayrıca araştırmaya gönüllü olarak katılan Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü öğrencilerine ve bu süreçte bana manevi desteklerini esirgemeyen Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki çalışma arkadaşlarıma ve hocalarıma teşekkür ederim.

Son olarak bugünlere gelmemde büyük pay sahibi olan anneme, babama ve ablama teşekkürlerimi sunarım.

Sezan SEZGİN

Ağustos, 2013

İçindekiler

Sayfa

Jüri ve Enstitü Onayı.....	ii
Öz	iii
Abstract.....	v
Etik İlke ve Kurallara Uygunluk Beyannamesi	vii
Önsöz	viii
Özgeçmiş	ix
Tablolar Listesi.. ..	xv
Şekiller Listesi	xviii
1. Giriş.....	1
1.1 Problem Durumu	2
1.2 Amaç	5
1.3 Önem	6
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Sayıtlar.....	8
1.6. Tanımlar	8
1.7. Kısaltmalar	9
2. Alanyazın	10
2.1. Topluluk (Gemeinschaft) ve Toplum (Gessellschaft) Kavramları.....	10

2.2. Topluluk Hissi	13
2.3. Uygulama Toplulukları	14
2.4. Çevrimiçi Uygulama Toplulukları	19
2.5. Çevrimiçi Uygulamaların Niteliği.....	21
2.5.1. Çevrimiçi ortamlarda öğrenme.....	21
2.5.2. Çevrimiçi ortamlarda memnuniyet	24
2.6. Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Bireysel Farklılıklar	26
2.6.1. Bilişsel biçim	27
2.6.2. Alan bağımlılık-alan bağımsızlık ayrımı	28
2.6.2.1. Alan bağımlı bireylerin özellikleri	29
2.6.2.2. Alan bağımsız bireylerin özellikleri.....	30
2.7. Kuramsal Altyapı.....	32
2.7.1. Durumlu öğrenme kuramı.....	32
2.7.2. Durumlu öğrenmenin bileşenleri	36
2.7.3. Kullanımlar ve doyumlar kuramı.....	42
3. Yöntem.	51
3.1. Araştırmanın Modeli	51
3.2. Araştırma Deseni.....	52
3.2.1. Araştırma alanı.....	53
3.2.2. Amaçlı örnekleme.....	54
3.2.3. Araştırmanın katılımcıları.....	55

3.2.4. Veri toplama araçları	59
3.2.4.1. Grup saklı şekiller testi (Group embedded figures test- GEFT)	60
3.2.4.2. Görüşme (Yarı yapılandırılmış görüşme formu)	61
3.2.4.3. Doküman incelemesi... ..	62
3.2.4.3.1. Web tabanlı tartışmalarda etkileşimi değerlendirmeye yönelik puanlama cetveli.....	63
3.2.5. Çalışma süreci ve verilerin analizi....	64
3.2.5.1 Betimsel analiz	67
3.2.5.2. İçerik analizi... ..	68
3.3. Araştırmanın Raporlaştırılması.....	70
3.4. Araştırmanın Güçlü ve Sınırlı Yönleri.....	70
4. Bulgular ve Yorum.....	71
4.1. Katılımcıların Çevrimiçi Uygulama Topluluklarındaki Katılım Davranışlarına İlişkin Bulgular.....	71
4.2. Çevrimiçi Uygulama Topluluklarındaki Tartışmaların Niteliğine İlişkin Bulgular.....	82
4.3. Çevrimiçi Uygulama Topluluklarındaki Katılımcıların Ders Yöneticisiyle İletişim Durumlarına İlişkin Bulgular	87
4.4. Çevrimiçi Uygulama Topluluklarında Farklı Bilişsel Biçime Sahip Katılımcıların Çevrimiçi Sürece İlişkin Memnuniyet Durumları.....	92
4.5. Çevrimiçi Uygulama Topluluklarındaki Bireylerin Çevrimiçi Süreçteki	

Memnuniyetlerine İlişkin İçerik Analizi.....	93
4.5.1. Etkileşim.....	94
4.5.1.1 Öğrenen – öğrenen Etkileşimi.....	94
4.5.1.2. Öğrenen – öğretici Etkileşimi.....	97
4.5.1.3. Öğrenen – içerik Etkileşimi.....	98
4.5.2. Kullanılan teknoloji.....	100
4.5.2.1 Kullanılan teknolojinin işlevselliği.....	100
4.5.2.2. Kullanılan teknolojinin ulaşılabilirliği	102
4.5.2.3. Teknolojinin sunduğu öğrenme İklimi.....	103
4.5.3. Çevrimiçi Uygulamanın Yapısı	104
4.5.3.1 Grup dinamikleri.....	105
4.5.3.2 Katılımcı sayısı	106
4.5.3.3 Bireysel değerlendirilebilirlik	107
4.5.3.4 Bağlam.....	109
4.5.4 Katılımcı Özellikleri.....	110
4.5.4.1 Sosyal uyum becerisi.....	110
4.5.4.2 Öğrenme istekliliği	111
4.5.4.3 İşbirlikli çalışma becerisi.....	112
5. Sonuç ve Öneriler.....	115
5.1. Sonuç....	115
5.3. Öneriler	119

Ekler.....	124
Kaynakça	126

Tablolar Listesi

Sayfa

Tablo 1. Alan Bağımlı Alan Bağımsız Bireylerin Karakteristikleri.....	32
Tablo 2. Öğrenenlerin Gizlenmiş Şekiller Grup Testi Sonuçları	57
Tablo 3. Grup Saklı Şekiller Test Puanlarına Göre Çevrimiçi Uygulama	
Grupları.....	59
Tablo 4. Öğrenenlerin İlgi Duydukları Proje veya Yazım Dili.....	65
Tablo 5. Görüşmelere İlişkin Kodlayıcı Formu	68
Tablo 6. Landis ve Koch (1977) Uyum Değerlerine İlişkin Yorumlar	69
Tablo 7. 1. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Çevrimiçi Katılım	
Davranışları.....	71
Tablo 8. 2. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Çevrimiçi Katılım	
Davranışları.....	73
Tablo 9. 3. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Çevrimiçi Katılım	
Davranışları.....	74
Tablo 10. 4. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Çevrimiçi Katılım	
Davranışları.....	75
Tablo 11. 5. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Çevrimiçi Katılım	
Davranışları.....	76
Tablo 12. 6. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Çevrimiçi Katılım	
Davranışları.....	78

Tablo 13. 7. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Çevrimiçi Katılım	
Davranışları.....	79
Tablo 14. GEFT Puan Sıralamasına Göre Genel Çevrimiçi Katılım	
Davranışları.....	81
Tablo 15. Çevrimiçi Tartışmaların Niteliğini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli	
Puanlama Anahtarı Ortalama Puanları Grup 1.....	82
Tablo 16. Çevrimiçi Tartışmaların Niteliğini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli	
Puanlama Anahtarı Ortalama Puanları Grup 2.....	83
Tablo 17. Çevrimiçi Tartışmaların Niteliğini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli	
Puanlama Anahtarı Ortalama Puanları Grup 3.....	84
Tablo 18. Çevrimiçi Tartışmaların Niteliğini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli	
Puanlama Anahtarı Ortalama Puanları Grup 4.....	84
Tablo 19. Çevrimiçi Tartışmaların Niteliğini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli	
Puanlama Anahtarı Ortalama Puanları Grup 5.....	85
Tablo 20. Çevrimiçi Tartışmaların Niteliğini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli	
Puanlama Anahtarı Ortalama Puanları Grup 6.....	86
Tablo 21. Çevrimiçi Tartışmaların Niteliğini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli	
Puanlama Anahtarı Ortalama Puanları Grup 7.....	86
Tablo 22. 1. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Öğrenen-Ders Yöneticisi	
İletişimi.....	88
Tablo 23. 2. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Öğrenen-Ders Yöneticisi	
İletişimi.....	88

Tablo 24. 3. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Öğrenen-Ders Yöneticisi	
İletişimi.....	89
Tablo 25. 4. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Öğrenen-Ders Yöneticisi	
İletişimi.....	..89
Tablo 26. 5. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Öğrenen-Ders Yöneticisi	
İletişimi.....	90
Tablo 27. 6. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Öğrenen-Ders Yöneticisi	
İletişimi	91
Tablo 28. 7. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Öğrenen-Ders Yöneticisi	
İletişimi	91
Tablo 29. Çevrimiçi Öğrenenlerin Çevrimiçi Süreçteki Memnuniyet Durumlarına	
İlişkin Kişisel Değerlendirmeleri.....	93
Tablo 30. Etkileşim Alt Temalarına İlişkin Kod Dağılımları	94
Tablo 31. Kullanılan Teknoloji Alt temalarına İlişkin Kod Dağılımları.....	100
Tablo 32. Çevrimiçi Uygulamanın Yapısı Alt Temalarına İlişkin	
Kod Dağılımları.....	104
Tablo 33. Çevrimiçi Uygulamanın Yapısı Alt Temalarına İlişkin	
Kod Dağılımları.....	110

Şekiller Listesi

Sayfa

Şekil 1. Uygulama Toplulukları.....	19
Şekil 2. Durumlu Öğrenme Süreci	35
Şekil 3. Çevrimiçi Topluluklarda Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı Modeli	49
Şekil 4. Öğrenenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı	56
Şekil 5. Örnek Bir Gizlenmiş Şekiller Grup Testi Uygulaması	60
Şekil 6. Gizlenmiş Şekiller Grup Testi Örneği	61
Şekil 7. Çevrimiçi Tartışmalara İlişkin Bir Ekran Görüntüsü	66
Şekil 8. Holsti (1969) Kodlayıcı Uyumu Formülizasyonu	69

1. Giriş

Gelişen teknolojinin etkisiyle artan bilgi kaynakları ve yaygınlaşan bilgi iletişim teknolojileri, eğitim yöntem ve stratejilerini farklılaştırmasının yanında, eğitim alma kısıtlarını da azaltmıştır. Zaman, mekân, sosyo-ekonomik durum, sağlık sorunları gibi eğitim alma sürecinde kısıt oluşturan durumlar, örgün sistemlerde daha belirginken, uzaktan eğitim uygulamalarının artmasıyla önemli ölçüde etkilerini yitirmiştir. Bahsi geçen kısıtlara bir çözüm olarak doğan uzaktan eğitim, kampüs dışında da öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilmesi düşüncesini, üniversitelerin misyonunda ana element haline getirmiştir (Harris, 1999). Bu doğrultuda birçok eğitim kurumu hızla gelişmekte olan teknoloji ile beraber, eğitim programlarının bir bölümünü uzaktan eğitim programları haline getirmiştir (Rovai, 2002). Bu kurumlar benzer veya farklı uzaktan eğitim uygulamalarını, eğitim televizyonları, sesli veya görüntülü telekonferans sistemleri, eş-zamansız öğrenme ağları/uygulamaları gibi iletişim kanallarıyla sürdürür (Rovai, 2002).

Uzaktan eğitimin unsurları göz önünde bulundurulduğunda, uzaktan eğitim kurumlarında, öğrenen ile etkileşim önemli bir noktadadır. Bu bağlamda, öğrenen ile etkileşimde kullanılacak iletişim araçlarının seçimi ve etkili kullanılmasının da, eğitim sürecinin hedefine ulaşmasında kilit rol oynayacağı düşünülebilir. Etkileşim ile birlikte uzaktan eğitim sisteminin, öğrenen, öğretene, içerik gibi tüm unsurlarıyla iyi tasarlanmış olması gerekmektedir. Yapılan çalışmalar, uzaktan eğitim programlarında yer alan öğrenenler için öğrenme güdüsünün ilgi çekici bir olgu olmasının yanında, öğrenenlerin iyi tasarlanmamış sistemlerde programa devamları ve başarı sağlamaları için yeterli olmadığını göstermektedir (Rovai, 2002; Willging ve Johnson, 2004). Bu doğrultuda uzaktan eğitim veren kurumlarda, sistemi oluşturan öğeler arasında dinamik bir bağ kurulması, sistem üzerindeki eksikliklerin görülmesini sağlayacağı gibi, öğrenen, öğretene, içerik gibi uzaktan eğitim bileşenlerinin de artan öğrenme-öğretme gereksinimleri karşısında yenilenmelerine zemin oluşturabilir.

Bu amaçla uzaktan eğitim yoluyla öğretim faaliyetlerini sürdüren veya sürdürmeyi planlayan kurumlar tarafından oluşturulacak olan ve uygulama toplulukları adı verilen sosyal oluşumların, uzaktan eğitim kurumları, uzmanları ve öğrenenleri arasında paylaşım olanağı sağlayarak uzaktan eğitim sistemleri için bahsi geçen yenilenmeye yardımcı olacağı öngörülebilmektedir.

Araştırmanın raporlaştırılmasında öncelikle araştırmanın problemi ortaya konulmuş, daha sonra sırasıyla araştırmanın amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları, önemli kavramların tanımları ve araştırmada kullanılan kısaltmaların açıklamalarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Teknolojinin hızla gelişmesiyle beraber, bireylerin çevreleriyle etkileşim olanakları fazlaşmış bunun neticesinde de öğrenme-öğretme yaklaşımlarında büyük değişimler yaşanmaya başlamıştır. Eğitim süreçlerinde meydana gelen bu değişimler; çağımızın teknoloji ve iletişim araçlarının göz ardı edilemeyeceği, sosyal olarak yapılandırılmış, öğrenenlerin birbirleriyle etkileşime girebilecekleri ve bu bağlamda yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme gibi 21. yüzyıl becerileri (Trilling ve Fadel, 2009) kazanabilecekleri yenilikçi öğretim yaklaşımlarına bir geçiş öngörmektedir. Yenilikçi öğrenme-öğretme yaklaşımlarının en önemli unsurunun ise öğrenenler olduğu söylenebilir.

Öğrenme sürecinde farklılık yaratan pek çok değişken vardır. Öğrenme ortamı, öğretmenin bilgi ve becerileri, içerik ve uygulamalar, öğretim materyalleri, birey dışında öğrenme sürecinde farklılık yaratan etkenlerdir. Bu bağlamda iyi bir öğretim süreci için yapılması gereken, eğitsel ortamlarda bazı farklılıkların gözlemlenmesidir. Bu farklılıklar bilişsel biçimler, öğrenme biçimleri, cinsiyet, kişilik özellikleri, bireysel

motivasyonlar (Kuzgun ve Deryakulu, 2004) ve teknoloji ortamlarının sunduğu yenilikler gibi faktörler olabilir.

Jonassen (1994) öğrenmeyi bireylerin deneyimleri ve zihinsel yapılarına bağlı olarak bilgiyi yapılandırma süreci olarak tanımlamıştır. Bu deneyimlerle beraber kazanılabilen ve kendi kendine problem çözebilen, eleştirel düşünme yetisine sahip, yaratıcı bireyler yetiştirilmek istenmektedir. Bireyleri bahsedilen özelliklerle yetiştirmeye amaç edinen bir öğretim programı düşünüldüğünde, öğrenenlerin, sınıf ortamında içeriği öğretmenlerinden öğrendikleri geleneksel anlayışlar yerine, farklı öğretme oluşumları içerisine girmek gerekliliği öne çıkmaktadır (Başbay, 2005). Bu oluşum, geleneksel sınıf ortamı dışında ve günümüz teknolojileri temel alındığında internet üzerinde sürdürülebilir özellikte olabilir. Buradaki asıl mesele bir öğreticinin yönlendirmesi dışında öğrenme sağlanmasıdır (Jonassen, 1994). Öğreticinin merkezde olmadığı bir öğrenme çerçevesi sağlanması, sosyal yapıcı yaklaşımın da öne sürdüğü üzere sosyal etkileşim ve işbirlikli öğrenme ile sağlanır (McDonald ve Gibson, 1998). Sosyal etkileşim ve işbirlikli öğrenme, bilginin, iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla beraber sosyal bağlamda yerleşmesi ile oluşabilir. Yenilikçi eğitim anlayışı, bilginin sosyal bağlamda yerleşmesini takiben, öğrenmenin gerçek durumlarla sağlanabileceği görüşünü öne çıkarır. Öğrenmenin gerçek durumlarla sağlanabileceği görüşü ise, durumlu öğrenme kuramı ile açıklanır. Bu kurama göre öğrenme için en önemli nokta öğrenen etkileşimidir. Etkileşim öğrenenler için güdüleyici ve motive edicidir. Öğrenen bir öğrenme konusunda aktif olmalı ve uygulama içinde yer almalıdır. Bu şekilde bilgiyi transfer eden öğrenen, diğerleriyle etkileşimi sonucu oluşan yeni bilgisini diğerlerine de aktarır (Kılıç, 2004). Bu döngüde öğrenenin, yeni bilgileri bazında uzmanlaşacağı düşünülebilir. Etkileşime dayanan eğitim süreçlerinde, bireyin öğrenme durumu önemli bir yapı taşı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu noktada eğitimin birey özeline inilerek değerlendirilmesi gerekli görülebilir. Durumlu öğrenme kuramının uzantıları olarak görülen proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, çevrimiçi uygulama toplulukları gibi yaklaşımların, eğitimde geleneksel sınıf ortamı uygulamalarına bir çözüm olarak ortaya çıktığı, aktif öğrenme bağlamında düşünüldüğünde, öngörülebilir.

Uygulama toplulukları, bir konu hakkında ortak ilgi veya tutkuyu paylaşan, düzenli olarak birbirleriyle etkileşerek, bir konu hakkında daha derin bilgi ve deneyimlere sahip olabilen insan gruplarıdır (Wenger, 2006). Bu kavram genel olarak bir amaca yönelik örnek uygulamalar ile öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Lave ve Wenger, 1991). Bu tanıma göre topluluk içerisinde yer alan üyeler uygulama temel alınarak birbirlerine yardım eder, bilgi paylaşır, tartışır. Topluluk içerisindeki bireylerin anlamlı ilişkiler yardımıyla birbirlerinden öğrenmesi esastır. Uygulama toplulukları pek çok farklı isim ve büyüklüklerde olabilir. Bununla birlikte topluluğun bir araya gelmesinde “öğrenme güdüsü” etkilidir (Wenger, 2006).

Uygulama toplulukları 3 unsurun bir araya gelmesiyle oluşur. Bu unsurlar alan, topluluk ve uygulamadır. Brown ve Duguid (1991), bir teknoloji firmasındaki çalışanlar üzerinde yaptıkları araştırmalarında, çalışanların birbirlerine anlattıkları hikâyelerin mesleki öğrenmeleri üzerinde nasıl etkili olduğunu incelemişlerdir. Araştırmada, anlatılan hikâyeler, firma içinde yaşanan teknik problemlerin çözümünü kolaylaştırmış, çalışanlar arasında mesleki ve yönetsel deneyimin artmasına yol açmıştır (Brown ve Duguid, 1991). Bu bağlamda topluluğun bilgi ve tecrübesi doğaçlama olarak anlatılan hikâyelerle, bir başka deyişle günlük hayatta karşılaşılan durumların bir problem durumu karşısında sözel olarak paylaşılmasıyla gerçekleşir (Chanal ve Kimble, 2010). Brown ve Duguid’ in (1991) çalışmasında olduğu gibi, bireylerin birbirlerine anlattıkları hikâyeler, eğitsel bağlamda geleneksel yöntemle sürdürülen sınıf içi öğrenme aktivitelerine etkili bir alternatif sağlayabilir. Ancak uygulama topluluklarında öğrenenlerin nasıl öğrendiği veya alternatif bir yapı olarak çevrimiçi uygulama topluluklarının eğitsel hedeflere varıp varmadığı ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu bağlamda araştırmaya da konu olan ve yenilikçi eğitim yaklaşımlarından biri olarak kabul edilen, çevrimiçi uygulama toplulukları gibi eğitsel yapıların, öğrenme-öğretme süreçlerinde işe koşulması, öğrenenlerin bireysel özelliklerine de uygun olarak etkili ve kalıcı bir öğrenme ile sonuçlanabilir.

Yukarıdaki bilgi ve tartışmalar çerçevesinde öğrenen farklılıklarının gözetilerek, öğrenenlerin kendi bireysel farklılıklarına göre ve çevresindeki bilgi kaynaklarıyla

etkileşime girerek aktif olarak öğrenebilecekleri öğretme yapılarının, öğrenme-öğretme süreçlerinde işe koşulması gerekliliği, bu çalışmanın ana problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu çalışmada amaç, çevrimiçi uygulama topluluklarının eğitsel bağlamda kullanılması sürecinde, öğrenenlerin bilişsel biçimlerinin öğrenen davranışlarına etkisinin gözlemlenerek ilgili sonuçların ortaya konulmasıdır.

Bu çalışma ile beraber öğrenenler, durumlu öğrenme kuramının ışığı doğrultusunda öncelikle keşfederek, etkileşerek ve yaparak öğrenmeye yönlendirilir. Araştırma grubundan beklenen; elde ettikleri bilgiler ışığında kendi bilgilerini kurmaları ve belirlenen dersin hedefleri bağlamında çaba harcamalarıdır. Öğrenenlerin, kendi aralarında öğrenme sorumlulukları doğrultusunda işbirliği sağlayarak fikirlerini paylaşmaları gerekmektedir. Böylelikle problemlere hep birlikte çözümler üretmeleri beklenir çünkü durumlu öğreniminde yaklaşımında, öğrenenlerin gerçek hayatta çeşitli problemleri tek başlarına ya da grup hâlinde çözmeleri beklenmektedir. Öğrenenler, birbirleri ile iletişim kurmak için eş zamanlı ya da eşzamanlı olmayan iletişim araçlarını kullanabilmelidirler. Bu bağlamda çalışmada uygulama toplulukları, çevrimiçi ortamda oluşturulacaktır.

Araştırma doğrultusunda, “Eğitsel bağlamda oluşan çevrimiçi uygulama topluluklarında, öğrenenlerin bilişsel biçimleri, öğrenen davranışlarına etki etmekte midir ?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki alt araştırma sorunlarına da cevap aranacaktır;

1. Çevrimiçi uygulama topluluğunu oluşturan öğrenenlerin bilişsel biçim durumu, topluluk içindeki etkileşimin sıklığını etkilemekte midir?
2. Çevrimiçi uygulama topluluğunu oluşturan öğrenenlerin bilişsel biçim durumu, topluluk içindeki etkileşimin niteliğini etkilemekte midir?

3. Çevrimiçi uygulama topluluğunu oluşturan öğrenenlerin ders yöneticisiyle iletişim düzeyleri nasıldır?
4. Çevrimiçi uygulama topluluğunu oluşturan öğrenenlerin süreçle ilgili memnuniyetleri nasıldır? Bilişsel biçime göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Önem

Bu çalışma, alternatif öğrenme-öğretme yaklaşımlarından, bireyin öğrenmedeki otonomluğunu ortaya çıkarmaya yönelik bir eğitsel yapı olan çevrimiçi uygulama toplulukları konusunda, alanyazına katkı getirmesi bakımından önemlidir. Bununla beraber bu çalışma, eğitim ortamları tasarlanırken, bireysel farklılıkların gözetilmesi konusuna vurgu yapmaktadır.

Teknoloji tabanlı öğrenme ortamları gibi yeni pedagojik modeller, dağıtılmış uzmanlık (distributed expertise) ve bunun sonucu olarak görülen bilişsel çeşitliliğin (cognitive diversity), gelişen iletişim ortamlarıyla bir araya getirilerek etkili ve kalıcı öğrenme sağlanabileceğini işaret eder. Buna göre bir uygulama topluluğunda yer alma, bireye sosyal alanla ilgili materyal, düşünce ve uygulamalara ilişkin farklı bakış açıları sağlar. Birey sosyalleşme fırsatı yakalar. Bu süreçte sosyalleşme, diğer bireylerle etkileşerek onların olası problemleri ele alış biçimleri, ilgili deneyimlerini kazanma bağlamında rol oynar (Dees, Zavota, Emens, Harper, Niesz, Devine ve Hovhannisyan, 2009). Buna göre uygulama topluluklarının eğitsel bağlamda işe koşulması ile etkili ve kalıcı öğrenme sağlanıp sağlanamayacağı test edilebilir.

İşbirlikli öğrenme ile bilgi inşası bağlamında düşünüldüğünde, bilişsel biçimlerin çeşitliliği, çeşitli becerilerin heterojenliği, öğrenmede kullanılacak deneyimlerin farklılığı, uygulama topluluğu içinde öğrenmenin güçlü yönlerini oluşturur. Buna göre bu çalışma beraberinde, öğrenenlere, esnek bir öğrenme ortamında, kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayabilecek ve özendirebilecek bir ortam sunulması sağlanabilir. Çalışma bu yönüyle önemlidir.

Uygulama topluluklarının işe koşulduğu öğrenme süreçleri, alanyazında “dağıtılmış veya dağınık uzmanlık” olarak da bilinir. Uygulama toplulukları yaklaşımı, bilimsel uygulamanın, ortak amaçlar, değerler, inançlar gibi özelliklerine odaklanmıştır. Buna göre süreç her öğrenenin kendi uzmanlığını iletmesi şeklinde devam eder. Bu ilerleme geniş bir eleştiri ortamında sosyal destek ile gerçekleşir. Yaşlıları, meslektaşları ya da öğretmenleriyle bir arada işbirlikli çalışan, bununla birlikte güçlü bilişsel ürünler gözlemleyen birey, mevcut bilişsel durumundan daha ileri bir seviyeye gelir (Brown vd., 1993). Sosyal etkileşim bireysel bilişin gelişmesi için bireylere yeni ve farklı kaynaklar sunabilir. İşbirlikli aktivitelerde yer almak, topluluk içindeki diğer bireylerin iyi bilişsel özelliklerinden yararlanabilmeye, bu sayede hızlı kişisel gelişim sağlayabilmeyi destekler özellikte olduğu söylenebilir. Bununla beraber çevrimiçi uygulama toplulukları gibi yapıların artması öğrenenlerin belli bir alandaki problemlerin çözüm aşamalarının geliştirilmesine yardımcı olabilir. Bu açıklamalar dahilinde uygulama topluluğu ile ilgili yapılan bu çalışma, çevrimiçi araçların ve etkileşimin ana unsur olduğu uygulama topluluğu yapısının, güçlü eğitsel yönlerinin gözlenmesi açısından önemlidir.

Uygulama topluluklarının belli bir alanla ilgili teknik bilgi ve aktivite vermenin haricinde sosyal gereksinimleri ve informal aktiviteleri de karşıladığı söylenebilir. Bireyler topluluk içerisinde faydalı olmayı, bunun dışında topluluğun uygulamaları, dili, bakış açısı ve davranışlarını öğrenebilir. Mevcut çalışma ile uzaktan eğitim yoluyla, aynı alanda çalışan bireyler arasında etkileşim kurularak, uygulama topluluklarının yapısının incelenmesi, bu konuda standartlar belirlenmeye çalışılması gibi konular göze çarpmaktadır. Bu konuların çalışılması, uzaktan eğitim veren kurumların geleceği için önemli olarak görülebilir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma ilgili ders kapsamınca ders döneminde öngörülen uygulama süresi (7 hafta) ile sınırlıdır.
2. Araştırma kullanılan çevrimiçi sosyal ağ platformunun etkileşim özellikleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma “Teknoloji Tabanlı Sistem Modelleme” adlı dersi alan ve bu derse katılan öğrenenler ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırma katılımcıları veri toplama sürecinde görüş ve inaçlarını yansıtan gerçekçi yanıtlar vermişlerdir.
2. Araştırma kapsamında başvuru kitap, makale, bildiri, web sayfası vb. gibi tüm kaynaklar geçerli ve güvenilirlerdir.
3. Araştırma katılımcılarının teknoloji okur yazarı olduğu kabul edilmektedir.

1.6. Tanımlar

Topluluk: Ortak değere sahip bir arada yaşayan, temel çıkarları için işbirliği yapan insan grubu (Türk Dil Kurumu [TDK], 2013).

Uygulama Topluluğu: Bir konu hakkında ortak ilgi veya tutkuyu paylaşan, düzenli olarak birbirleriyle etkileşerek konu hakkında daha derin bilgi ve deneyimlere sahip olabilen insan grupları (Wenger, 2006).

Bilişsel Biçim: Bireyin tercihleri, tutumları ya da alışkanlıkları ile algısını, hatırlamasını, düşünmesini ve sorun çözmesini etkileyen bir özelliktir (Ataizi, 1999).

Durumlu Biliş: Öğrenen bilişinin uygulama ve uygulama yapılandırılmasıyla nasıl geliştiğinin çalışması (Clancey, 1997).

Çevrimiçi Öğrenme: İnternet ortamı üzerinde eş zamanlı veya eş zamansız olarak sürdürülebilen öğrenme biçimidir.

Etkileşim: Öğrenenlerin bir web platformunda birbirleriyle, içerikle ve varsa öğreticiyle olan çift yönlü iletişimi.

Alan Bağımsız Birey: Bilişsel yapısı itibariyle çözümlemeci, yarışmacı, daha bireysel, görev-merkezli, uzamsal düşünebilen, ayrıntıcı bakış açısına sahip birey (Altun, 2003).

Alan Bağımlı Birey: Bilişsel yapısı itibariyle grup çalışmasını seven, toplumsal etkileşime duyarlı, kendilerine sunulanı alan edilgen birey (Riding ve Cheema, 1991).

Doyum: Öğrenenlerin dersle ilgili beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayıp, karşılayamamaları, memnuniyetleri.

1.7. Kısaltmalar

ÇUT : Çevrimiçi Uygulama Topluluğu

BÖTE : Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

GEFT : Gizlenmiş Şekiller Grup Testi (Group Embedded Figures Test)

WTEDC : Web Tabanlı Etkileşimi Değerlendirme Cetveli (Rubrik)

2. Alanyazın

Eğitim süreçlerinde önemli noktalardan biri de artan veri kaynakları karşısında doğru bilgiyi seçebilme ve bilgiyi organize etme biçimleridir. Bilgi organizasyonu günümüzde sadece eğitim kurumlarında değil, özel sektörde de önemli bir konuma gelmiştir. Bireysel veya kurumsal düzeydeki bilgi organizasyonu ve mesleki/kurumsal gelişim, bilgi iletişim teknolojileri ile birlikte uygulama toplulukları adı verilen sosyal yapılar yardımıyla sağlanmaktadır. Bu bölümde öncelikle topluluk ve toplum kavramlarına değinilecek, çalışmaya konu olan uygulama toplulukları ile çevrimiçi uygulama toplulukları konularına değinilecektir.

2.1. Topluluk (Gemeinschaft) ve Toplum (Gesselschaft) Kavramları

Topluluk veya toplum kavramları en genel tanımıyla ortak değerlere sahip, bir arada yaşayan, temel çıkarları için işbirliği yapan insan grubu olarak açıklanmaktadır (TDK, 2013). Ancak bu tanım çalışmada bahsi geçen öğrenme topluluğu ya da uygulama topluluğu kavramlarındaki topluluk kavramlarını tam olarak açıklamamaktadır. Bu noktada toplum ve topluluk kavramlarının incelenmesi, çalışmaya temel olan uygulama toplulukları kavramına ışık tutacaktır.

Cohen'e (1999: 9) göre topluluk oluşumu bir insan grubunun ortak değerlerinin var olması ile diğer insan gruplarından ayrılması ile gerçekleşir. Bu bağlamda topluluğun sınırı onu oluşturan ortak paydadır. Ancak bu payda başka paydalara da kapalı değildir. Toplum ortak değer ve yargılarını yenileyebilir, güncelleyebilir (Day, 2006: 19). Topluluk, kısaca sermayesi insan olan bir ilişki biçimidir. Üyelerinin tamamını kuşatan ortak amaçları barındırır.

Bellah vd. (2008:72-80), *Habits of the Heart* isimli kitaplarında, topluluk ifadesini “sosyal açıdan bağımsız, çeşitli konularda tartışan, beraber karar alabilen, ortak işlerde paylaşım gösterebilen bireyler grubu olarak tanımlamışlardır. Bununla birlikte topluluğun oluşmasının zaman aldığı, topluluğun kendi tarihi ve geçmiş tecrübelerine dair hatıraları olduğunu ifade etmişlerdir. Bir diğer tanıma göre ise topluluk kavramı ortak ilgi ve amaçlar etrafında toplanmış bireylerin etkileşip çeşitli konuları müzakere edebildikleri bir sosyal yapıyı işaret etmektedir (Westheimer ve Kahne, 1993). Bununla birlikte topluluk üyeleri ortak amaçları, değerleri paylaşırlar, ortak bir duruş geliştirirler, hem kendileri hem de topluluk için olumlu hisler yaratırlar ve karşılıklı sorumluluk geliştirirler (Bruhn, 2005: 11).

Toplum ve topluluk kavramları çoğunlukla benzer anlamlarda algılanmakta genellikle de birbirlerinin yerine kullanılmaktadır (Williams, 2006: 91). Ancak sosyolojide toplum ve topluluk kavramları farklı oluşumlar olarak bilinmektedir. Topluluk birbirlerine çeşitli özellikler bakımından yakın veya birbirini tamamlayan, sınırlı ve daha informal bir birlikteliği temsil ederken bununla birlikte ortak değerler paylaşımı ve duygudaşlığı ifade etmektedir. Buna karşın toplum ise çeşitli bireysel farklardan ileri gelen bir ayrışmayı, farklılıkları ifade eder. Toplum, farklı insan gruplarından bireylerin farklı tabakalaşmalarla bir arada bulunmasını vurgular, bununla birlikte heterojen yapıda ve topluluğa göre daha kalabalıktır. Buna karşın “topluluk kısaca, ortak ilgiler, özellikler ve kimliklerin etrafında bir araya gelen insanlardan oluşan bir yapıdır” (Crow, 2007: 617-620).

Topluluk ve toplum kavramlarını Alman toplumbilimci Tönnies (2001), "Topluluk ve Toplum" adlı eserinde incelemiş, en bilinen ifadesi ile topluluk (*Gemeinschaft*) ve toplum (*Gessellschaft*)’ u, zıt kutuplu iki oluşum olarak anlatmıştır. Buna göre *Gemeinschaft*, yani topluluk, doğal bir dayanışma duygusunun olduğu, ortak bir iradeye sahip yakın ilişkilerin hâkim olduğu toplumsal birimleri; *Gessellschaft*, yani toplum ise bireyin diğerlerine daha uzak ve yalnız olduğu bireysel iradenin ve ayrımın ön planda olduğu insan gruplarını ifade eder. *Gemeinschaft* oluşumunda, bireylerin inançları, dürtüleri, adetleri, güdeleri ve kişisel iradeleri etkilidir. Burada topluluk üyelerini bir arada tutan unsurlar; ortak mülkiyet, akrabalık veya arkadaşlık ilişkisidir. Bu oluşumlar

daha doğaldır. İnsanların doğal dayanışma güdüsünden ileri gelir. Toplulukta asıl olan işbirliği ve dayanışmadır. Bu durum, teknoloji çağını bir kenara bırakırsak topluluk üyelerinin coğrafi veya insani yakınlık ilişkileri doğrultusunda samimi olarak ve yüzyüze ilişkilere sahip olmasından ileri gelir.

Bir diğer oluşum olan Gessellschaft ise; kentleşme, endüstriyel hayat toplumsal hareketlilik gibi sebeplerle bir araya gelen bireylerden oluşan; kişisel çıkarlara göre şekillenen, formal, yapay mekanizmalara benzeyen bir yapıyı ifade eder. Bu yapıda bireyler siyaset, ticaret veya çeşitli toplumsal meseleler gibi ortak amaçlar etrafında bir araya gelirler. İki zıt kutup olarak görülen bu sosyal yapılar dikkate alındığında, küçük toplulukların, sosyal yaşam ve paylaşım bağlamında bireyler arası uyumu daha fazla sağladığı, buna karşın sanayileşme ve kentleşmenin sosyal bir çözülmeye neden olduğu ifade edilebilir (Clark, 2001: 327-335). Tarihsel olarak incelendiğinde toplulukların toplumlardan daha önce oluştuğu görülür. İlkel insan grupları, kabileler bu türlü oluşumların somut birer örnekleridir. Ancak insanlar zamanla “gemeinschaft” tan “gesellschaft” a doğru bir yönelim göstermiştir. Bu durum modernleşme ve kentleşmenin bir sonucu olarak görülebilir.

Yukarıdaki tanımlardan da yola çıkarak insanların oluşturduğu bir grubun topluluk sayılabilmesi için bireyler arasında etkileşim, ortak amaçlar, güven ve ruh gibi bileşenlerin olması gerektiği söylenebilir (Rovai, 2002). Ancak toplulukların oluşumu mekansal ortaklığı gerektirmez. Tanımında da belirtildiği gibi toplum birtakım ortak değer ve paydalar üzerinden şekil alır, hayat bulur. Buna göre bir toplumun oluşmasını sağlayan ortak ilgi, değer, inanç, birliktelik duygusu gibi etkenler düşünüldüğünde, bu etkenlerin mekanla sınırlı olmayan türde olduğu görülmektedir.

Preece (2000), bir topluluğun taşınması gereken özellikleri “etkileşim” varlığı ile açıklamıştır. Ona göre insanlar hayatın akışı içerisinde meslek ya da statülerine göre birbirleriyle etkileşim içine girerler. Bununla beraber herhangi bir gereksinim, bilgi paylaşımı, hizmet alma-verme gibi durumlar sonucunda da etkileşim gerçekleşir. Bahsi geçen etkileşim yazılı veya yazısız kurallar tarafından yönlendirilir. Bir topluluktan

bahsedilebilmesi için ancak Preece' in de (2000) belirttiği üzere bireyler arasında “etkileşim” in var olması gerekmektedir.

Topluluk ve toplum gibi örgütlenmeler bireylerin fiziki yakınlığını ile ilişkilendirilirken, teknoloji gelişimine bağlı olarak artan iletişim olanakları ve sanal ortamlar, bahsi geçen sosyal oluşumların ölçütlerine yeni bakış açıları getirmekte olduğu öngörülebilir. Buna göre fiziksel sınırların, çoğunlukla bir ölçüt olmaktan çıktığı söylenebilir. Wellman'a (1999) göre sosyal, ekonomik ve politik değişimler sonucunda ortaya çıkan yeni örgütlenme biçimleri topluluk kavramını aşındırmaktadır. Bununla beraber coğrafi yakınlık ve dayanışma esasına dayalı olarak şekillenen topluluk yapısı, yerini sosyal ağlara bırakma eğilimindedir. Wellman' ın (1999) görüşüne göre sosyal ağlar, “sosyal kimlik ve aidiyetin bulunduğu, sosyalleşme ve bilgi paylaşımına imkan veren sosyal örgütlenmeler” dir. Bu tanım, teknolojinin, insanların birbirleriyle daha kolay iletişim kurabilmesi durumunu ifade eder. Topluluk, artık, ortak mekanı paylaşan bireylerden değil, ortak ilgi, değer ve anlayışlar etrafında, herhangi bir iletişim aracı vasıtasıyla bir araya gelebilen insan birlikteliklerinden oluşmaktadır. Kısaca değerlendirmek gerekirse F.Tönnies'in (2001) gemeinschaft ve gessellschaft kavramlarında var olan zıtlığın biraz daha silikleştiği ve teknolojinin sosyal yapılara egemen olduğu ifade edilebilir.

2.2. Topluluk Hissi

Topluluk olma hissi, öğrenme sürecinde önemli unsurlar olan, öğrenimin çeşitli yönlerden desteklenmesi, işbirliği, öğrenme hedeflerinden sapmama, süreçte sorumluluk alma, eğitim sürecine devamlılık gösterme gibi, öğrenme için önemli etkenleri desteklemektedir (Wellman, 1999). Kendini, içinde bulunduğu topluluğa ait hissetmeyen veya düşük düzeyde topluluk hissine sahip olan öğrenenlerde, eğitim sürecinde izolasyon ve öğrenim sürecine devam etmeme eğilimi gözlenir (Rovai ve Jordan, 2004). Bu açıdan incelendiğinde ortak bir amaç doğrultusunda oluşmuş ya da oluşuktan sonra ortak bir konuya eğilim/ilgi göstermiş topluluk bireyleri, aktif sorumluluklar alarak, ortak hedef doğrultusunda öğrenme değerleri geliştirebilirler.

Bunun sonucunda ise topluluk bireylerinin öğrenme gereksinimleri daha verimli olarak karşılanır (Rovai, 2002).

Topluluk olma hissine olumlu katkı yapan 7 faktör şu şekilde aktarılmaktadır (Rovai, 2002).

1. Etkileşimsel uzaklık
2. Sosyal bulunuşluk
3. Sosyal eşitlik
4. Küçük grup aktiviteleri
5. Grup içi yardımlaşma
6. Öğrenme biçimleri ve platformu
7. Topluluk büyüklüğü

Bu açıdan bakıldığında etkili bir öğrenme-öğretme süreci sağlanması için, sürecin sosyal bir organizasyona büründürülerek öğrenenler veya öğretenler arasında topluluk olma hissini oluşturulması önemli görülebilir. Ayrıca topluluk hissine olumlu katkı yapan değişkenlere önem verilmesi de, öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiği için yararlı olduğu düşünülebilir. Üniversiteler ve diğer eğitim kurumları ile özel kuruluşlar etkili ve verimli öğrenme-öğretme yapıları oluşturmak, bunun dışında mesleki ve kurumsal gelişim sağlamak için sosyal öğrenme yapıları kullanarak topluluk hissini eğitime sağladığı pozitif getirilerden faydalanmak istemişlerdir. Bu bağlamda ortaya çıkan bir olgu olan uygulama toplulukları (communities of practise), gelişen iletişim araçları yardımıyla yaygın olarak işe koşulabilir.

2.3. Uygulama Toplulukları

“Uygulama topluluğu” kavramı ilk olarak Jean Lave ve Etienne Wenger’ in (1991) "Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation" adlı kitaplarında ortaya atılmıştır. Uygulama toplulukları, bir konu hakkında ortak ilgi veya tutkuyu paylaşan, düzenli olarak birbirleriyle etkileşerek konu hakkında daha derin bilgi ve deneyimlere

sahip olabilen insan gruplarıdır (Wenger, 2006). Durumlu öğrenme kuramının bir uzantısı olan bu kavram, genel olarak bir amaca yönelik örnek uygulamalar ile öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Lave ve Wenger, 1991). Bu tanıma göre topluluk içerisinde yer alan üyeler, uygulama temel alınarak birbirlerine yardım eder, bilgi paylaşır, tartışır. Topluluk içerisindeki bireylerin anlamlı ilişkiler yardımıyla birbirlerinden öğrenmesi esastır. Benzer şekilde Hildreth ve Kimble'da (2005) uygulama topluluklarını, ortak bir niyet ve bu doğrultuda oluşan motivasyon etrafında bir araya gelmiş insan toplulukları olarak tanımlamışlardır. Onlara göre uygulama topluluklarının temel özelliği, topluluk içindeki bireyler arasında kendiliğinden gelişen ilişkilerdir. Bu açıdan bakıldığında uygulama topluluklarının kendi kendini örgütleyen öğrenme yapıları olduğu söylenebilir.

Uygulama toplulukları pek çok alanda karşımıza çıkmakla beraber genel olarak şirketler, eğitim kurumları, çeşitli vakıf ve dernekler, uluslararası gelişim yapıları (UNESCO, COL vb.), devlet yönetimi gibi alanlarda görülür. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması ile beraber web üzerinde de herhangi bir konu ile ilintili toplulukların sayısının oldukça arttığı gözlemlenebilir. “Uygulama toplulukları” dışında öğrenme toplulukları, öğrenme ağları, mesleki öğrenme toplulukları, tematik gruplar, işbirlikli öğrenme toplulukları, mesleki gelişim kulüpleri, profesyonel öğrenme toplulukları, öğrenme çemberleri gibi adlarla da anılırlar. Buradaki ortak nokta, oluşmuş grup içerisinde bireysel ve çevresel öğrenmeyi maksimize etmek, bilgiyi paylaşarak anlamayı çoğaltmaktır (Tu, 2004).

Uygulama toplulukları farklı adlarla anılabileceği gibi farklı büyüklüklerde de olabilirler. Topluluğu oluşturan üye sayısı çok az olabileceği gibi, çekirdek bir grup etrafında bir araya gelmiş çok sayıda üyeden de meydana gelebilir. Bununla beraber bazı uygulama toplulukları küçük bir işyerinde çalışan bireylerden oluşurken, bazıları dünya üzerinde birçok farklı bölgeden üyelerle oluşmuş olabilir. Bu bağlamda düşünersek bazı uygulama toplulukları yüz yüze aktivitelerde bulunurken, fiziksel uzaklık ile beraber bazıları çevrimiçi aktivitelerde bulunurlar. Uygulama topluluklarının

bir kısmı informal yapıdadır. Bunun yanında çeşitli bütçelerle desteklenen uygulama toplulukları da mevcuttur (Wenger, 2006).

Her topluluk uygulama topluluğu değildir. Apartmandaki komşular bir topluluk oluşturmalarına rağmen bir uygulama topluluğu oluşturmazlar. Topluluğun bir araya gelmesinde “öğrenme güdüsü” etkilidir ve bu bağlamda bireylerin arasında rastlantısal ilişkilerin kurulması gereklidir (Wenger, 2006). Bununla birlikte uygulama toplulukları 3 unsurun bir araya gelmesiyle oluşur (Wenger, 2006). Bu unsurlar alan, topluluk ve uygulamadır:

1.Alan: Uygulama toplulukları sıradan topluluklar olmayıp, üyeler arasında paylaşım sağlanmasına olanak veren ortak bir ilgi etrafında toplanmış bireylerden oluşan gruplardır. Bu bağlamda düşünüldüğünde topluluğun ortak ilgiye dayalı bir topluluk kimliği vardır (Wenger, 2006). Alan, etrafında toplanılan ortak ilgi anlamında kullanılan bir kavramdır.

2. Topluluk: Alanlarını bir başka deyişle ortak ilgilerini takip eden bireyler birleştirici aktiviteler ile bir araya gelerek birbirlerine çeşitli konularda yardım eder, fikir alışverişinde bulunur, tartışır ve bilgi paylaşırlar. Böylelikle birbirlerinden öğrenmelerine olanak sağlayacak ilişkiler kurarlar. Wenger, bir uygulama topluluğu unsuru olan topluluk kavramını birbirlerinden öğrenebilen insan grubu anlamında tanımlanmaktadır (Wenger, 2006). Bu noktada önemli olan kavramın etkileşim olduğu söylenebilir. Wenger’ e (2006) göre aynı işi yapan bireyler etkileşimde bulunmuyorlarsa bir uygulama topluluğu oluşturmazlar

3. Uygulama: Uygulama toplulukları sadece aynı ilgiyi paylaşan bireylerden oluşan gruplar değildir. Bir uygulama topluluğundaki üyeler sahip oldukları tecrübelerini, hikâyelerini, araçlarını, tekrarlayan problemlere karşı çözüm yollarını, aralarındaki küçük aktivitelerle paylaşır. Örneğin öğle yemeklerini birlikte yiyen hemşirelerden oluşan bir grup bu öğle yemeği aktivitelerinin, hemşirelikle ilgili deneyimlerini, hikâyelerini, bilgilerini aktardıkları bir aktivite olduğunun farkına varmayabilir. Ancak bu aktivite hemşire grubunun ortak bir uygulamasıdır (Wenger, 2006).

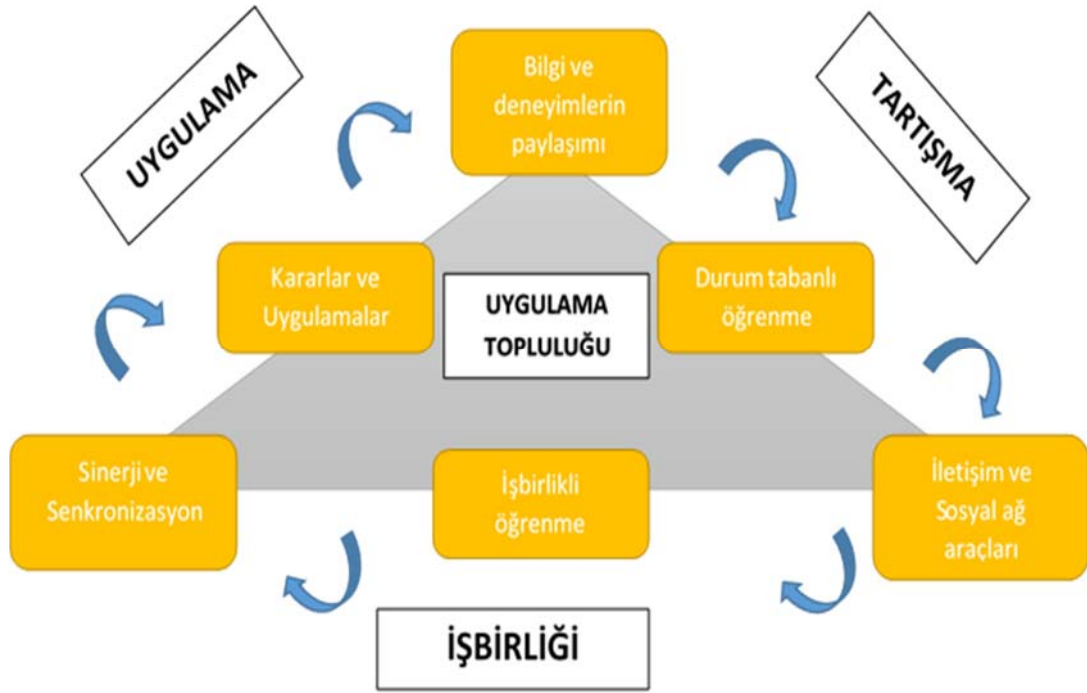
Uygulama topluluğu kavramı yaklaşık 20 yıldır tartışılmaktadır. Bu süreye göre uygulama topluluklarının yeterince çalışılmamış ve geliştirilmemiş bir kavram olduğu söylenebilir (Hislop, 2003). Yapılmış çalışmalar incelendiğinde, Lave ve Wenger (1991) uygulama topluluğu kavramını çiraklık olgusu üzerinden şekillendirmiş ve 5 ayrı uygulama topluluğunu gözlemleyerek ortaya koymuştur. Buna göre uygulama topluluklarda öğrenme, uygulama topluluğuna katılım ve gruba doğru sosyalleşme durumu ile gerçekleşmektedir. Bununla beraber gruba yeni katılan bireyler, uygulama, konuşulan ortak jargon ve düzeni öğrenerek topluluğun kabul edilmiş yeni üyesi olurlar. Uygulama topluluklarının oluşumu sırasındaki bu süreçte önemli olan unsur ise etkili ve sağlıklı etkileşimdir (Hildreth ve Kimble, 2005).

Brown ve Duguid (1991), bir teknoloji firmasındaki çalışanlar üzerinde yaptıkları araştırmalarında, çalışanların birbirlerine anlattıkları hikâyelerin mesleki öğrenmeleri üzerinde nasıl etkili olduğunu incelemişlerdir. Araştırmada anlatılan hikayeler firma içinde yaşanan teknik problemlerin çözümünü kolaylaştırmış, çalışanlar arasında mesleki ve yönetsel deneyimin artmasına yol açmıştır (Brown ve Duguid,1991). Bu bağlamda topluluğun bilgi ve tecrübesi doğaçlama olarak anlatılan hikayelerle bir başka deyişle günlük hayatta karşılaşılan durumların bir problem durumu karşısında sözel olarak paylaşılmasıyla gerçekleşir (Chanal ve Kimble, 2010).

Wenger vd. (2002)' nin "Cultivating Communities of Practice" isimli kitaplarında, uygulama topluluklarıyla ilgili odak nokta, önceki çalışmalardan farklı olarak topluluğun yönetilmesi ve bu toplulukların bir kurumda üstlenebileceği roldür. Kitapta Wenger vd. (2002), uygulama topluluklarının bilgi yönetimi ve paylaşılması konusundaki getirilerini ve bir kurumdaki mesleki gelişime etkilerini tartışmışlar, uygulama topluluklarının kurum ve çeşitli organizasyonlarda sadece bilgi ve deneyim sağlamadığını, aynı zamanda o kurum ve organizasyon için katma değer ve ürün yarattığını ortaya koymuşlardır.

Gelişen iletişim teknolojilerinin etkisiyle bilgi kaynaklarının çoğalması, gerek eğitim kurumlarında, gerekse çeşitli organizasyonlarda, kişisel ve kurumsal anlamda sahip olunması gereken yeterlilikleri arttırdığı söylenebilir. Günümüzde bir kurum veya organizasyonun küresel rekabet gücüne sahip olabilmesi çalışanlarının bilgi seviyesine, dolayısıyla kişisel gelişimlerine bağlıdır (Zboralksi, 2009). Bu gelişim süreçleri ise süregelen teknolojik değişimlerin takibinin yanında sürekli bir bilgi alışverişini gerektirir. Geçmiş bilgi ve tecrübelerin, yeni bilgiyle harmanlanabilmesi kurum ve organizasyonların başarısı için çok önemli bir noktadadır (Teigland, 2003). Bu bağlamda bilgi yönetimi ve yenilenmesi konusunda fazlaca ilgi çeken bir sosyal yapılanma olarak görülen uygulama toplulukları, birçok organizasyonda görülmeye başlamıştır (Thompson, 2005; Wenger vd., 2002). Çeşitli organizasyon ve eğitim kurumlarında oluşturulan uygulama toplulukları, içinde bulunduğu organizasyon içinde, birimler arası ortak bir ilgiye ilişkin etkileşim sağlarken, aynı zamanda bilgi ve beceri bakımından destek sağlar. Bununla beraber uygulama topluluğu, organizasyon içerisinde yeni bilgi oluşumu, yayılması ve saklanmasını sağlayarak sürekli yenilenmeye de katkı sağlar (Wenger vd., 2002).

Eğitim kurumları veya çeşitli organizasyonlar içerisinde formal ya da informal olarak uygulama toplulukları oluşturulabilmektedir. İnformal topluluklar genelde görünmez yapılardır. Formal uygulama toplulukları ise bir bütçe dâhilinde oluşturulurlar ve topluluk kontrol altındadır. Bu gibi yapılara genellikle profesyonel öğrenme toplulukları adı verilmektedir. Ortak değer, inanç, vizyon, destekleyici kanaat liderleri, kolektif öğrenme ve uygulama, kişisel uygulamalar organizasyonlarda görülen formal uygulama topluluklarının bileşenleridir (Hord ve Sommers, 2008: 8-15).



Şekil 1. Uygulama Toplulukları (www.eqavet.eu/gns/about-eqavet/mission.aspx adresinden uyarlanmıştır)

2.4. Çevrimiçi Uygulama Toplulukları

Günümüz koşullarında çok uluslu organizasyonlar, eğitim kurumları ve şirketler uygulama topluluklarını birer bilgi yönetim aracı olarak kullanmaya başlamışlardır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin zaman ve mekan kavramını ortadan kaldırmasıyla organizasyonların bilgi ve deneyim kapasitelerini arttırmak için uygulama topluluklarını daha çok desteklemeye başladığı gözlemlenebilir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla yayılması, bu doğrultuda da insanlar arasındaki iletişim kısıtlarını azaltması ve buna bağlı olarak yüzyüze görüşme zorunluluğunun büyük ölçüde ortadan kalkması, organizasyonlarda, uygulama topluluklarının oluşturulmasını normalleştirirken, oluşturulmamasını ise anormal bir durum haline getirmiştir (Ardichvili vd., 2003).

İnternet kullanımının yaygınlaşmasıyla bireylerin yaşantılarında ki pek çok olguda değişimler gözlemlendiği söylenebilir. Haber alma kaynakları, iletişim şekilleri, eğlence biçimleri, bilgi edinme hızları gibi pek çok olgu farklılaşmaktadır. Mevcut durumda fizyolojik ihtiyaçlar dışında insan yaşamı için gerekli görülen her yapı ve aktivite, çevrimiçi ortamlara taşınmaktadır. Bu bağlamda uygulama topluluklarının da çevrimiçi ortamlara taşınması öngörülebilir. Uygulama topluluklarının çevrimiçi ortamlara taşınması ile, uygulama topluluklarının en önemli unsuru olan, üyeler arasında sağlıklı iletişim ve etkileşim kurulması noktasında önemli etkilere sahip olacağı söylenebilir. Uygulama topluluklarıyla ilgili literatür incelendiğinde bir grup insanla verimli iletişim sağlayabilmek için 4 özelliğe dikkat edilmelidir. Bunlar güven, uyuma, iletişim ortamı ve etkileşim sıklığıdır (Zboralski, 2009). Çevrimiçi uygulama toplulukları, etkili iletişim sağlayabilmek adına çok çeşitli iletişim araçları sunabilmektedir. Bir uygulama topluluğu çevrimiçi ortamda işbirlikli bir çalışma alanı yaratmak için e-posta, video-konferans, forum, ortak veri tabanları, web siteleri, intranet gibi iletişim kanallarını kullanabilir (Barrett vd., 2004). Bunların dışında günümüzde sayıları giderek artan sosyal ağ yapıları da, uygulama topluluklarının yer alabildiği ortamlar sunar. Ağ tabanlı öğrenme toplulukları, işbirlikli süreçlerle sosyal bilgi inşası ve etkileşim kurabilmek için iletişim teknolojilerinin tüm olanaklarından faydalanan yapılardır (Cousin ve Deepwell, 2005; Sorensen, 2005).

Eğitim kurumları, uygulama topluluklarının işlevleri düşünüldüğünde profesyonel ve mesleki gelişimin zorunlu olduğu organizasyonlar olarak ifade edilebilir. Yapılan iş ve çalışma bağlamındaki araştırmalar, çevrimiçi öğrenme yapılarının profesyonel gelişimde destekleyici etkilere sahip olduğunu anlatmaktadır (Conrad, 2008). Bu doğrultuda Garrison ve Cleveland (2005) etkileşimli bir uygulama topluluğunun yükseköğrenim için olmazsa olmaz bir yapı olduğunu vurgulamışlardır.

Diğer araştırmalara göre, eğitim kurumlarında oluşturulan öğrenme toplulukları ile öğrenenler ortak ilgi alanı ile ilgili diğer öğrenenler, öğretmen ve farklı eğitimciler ile tartışmalarda bulunarak bilgi inşasında bulunabilirler (Dysthe, 2002). Geer'ın (2005) araştırması, uygulama topluluklarının eğitim kurumlarındaki öğrenmeyi işbirlikli

Çalışma ve etkileşim özellikleriyle desteklediğini belirtmektedir. Çevrimiçi ğrenme topluluklarında, topluluğa yeni katılan üye belli bir zamanını uygulama unsurlarını ve altyapısını öğrenerek geçirebilir. Daha sonraki aşamada ise ortak aktiviteye katılarak hem kendi öğrenmesini hem de aktiviteyi geliştirebilir (Gray, 2004). Bu anlamda evrimii ortamları kullanan uygulama topluluklarının, gruba katılım konusunda esnek olduğu söylenebilir. Bununla beraber evrimii ortamlarda faaliyet gösteren uygulama topluluklarının büyük çoğunluğunun da informal yapıda olduğu gözlemlenebilir.

2.5. Çevrimiçi Uygulamaların Niteliği

Çevrimiçi programların niteliğinin değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalar günümüzde yaygın olarak yapılmaktadır. Çevrimiçi programların niteliğini değerlendirme için alanyazın incelendiğinde, iki ana başlık ön plana çıkmaktadır. Bunlar evrimii öğrenme etkinliği, ve memnuniyettir. Araştırmacılar ve uzaktan eğitim kurumları daha etkili evrimii programlar sunabilmek için evrimii öğrenmeyi ve memnuniyeti etkileyen unsurlara ilişkin farklı yöntem ve stratejiler çalışmaya devam etmektedir (Akyol ve Garrison, 2011). Çevrimiçi uygulamaların niteliğini etkileyen faktörler ise ilgili alan yazında evrimii öğrenme etkinliği ve evrimii ortamlarda memnuniyet başlıkları ile incelenmiştir.

2.5.1. Çevrimiçi ortamlarda öğrenme

Çevrimiçi ortamlarda öğrenmenin, genellikle zaman ve mekan kısıtlarına karşı ya da harmanlanmış ğretim programlarında belirli bir müfredatı desteklemek için sunulan çözümler olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bilgisayar destekli eğitimin gelişmesi ve sosyal ağ uygulamalarının yaygınlaşmasıyla, evrimii ortamların, eğitimde önemli entegrasyon araçları haline geldiği de ifade edilebilir. Bu bağlamda evrimii ortamlarda öğrenmeyi etkileyen faktörlerin iyi tartışılmasıyla, başarılı bir uzaktan eğitim programı oluşturulabilir.

Dillon ve Gunawardena (1995), çevrimiçi ortamlarda öğrenmeyi etkileyen faktörleri; teknoloji, öğretici karakteristikleri ve öğrenen karakteristikleri olmak üzere üç başlıkta toplamışlardır. Bir başka çalışmada ise çevrimiçi ortamlardaki öğretme faaliyet ve materyalleri tasarlanırken öğrenen desteği ve öğrenen yapısının göz önünde bulundurulmasının önemi vurgulanmıştır (Ally, 2008). Bu etmenlerin dışında Dennen (2005) çevrimiçi öğretme ortamlarında gözlenen başarıyı, bu ortamlardaki öğrenen motivasyonu, çevrimiçi paylaşımlar, ders yöneticisinin tutumu ve geribildirim unsurlarına bağlamıştır. Benzer şekilde Aydın (2002a), başarılı bir çevrimiçi öğrenme ortamı için bazı faktörlerin önemine değinmiştir. Buna göre;

- Sık iletişim kurmak
- Açık etkileşim
- Sınıf dışı etkileşim
- Etkileşimi kolaylaştıracak araçlar kullanmak
- Etkileşimi yönlendirmek
- Öğretim yaklaşımları
- Destek sistemleri, çevrimiçi ortamlarda başarıyı etkileyen unsurlardır.

Uzaktan eğitim kuramcılarında Moore (2003) uzaktan eğitim ortamlarında öğrenmeyi doğrudan etkileyen faktörün etkileşim olduğunu ortaya koymuştur. Moore, çevrimiçi ortamlarda 3 çeşit etkileşim türü olduğundan bahsetmiştir. Bunlar; öğrenen-öğretici, öğrenen-öğrenen ve öğrenen-içerik etkileşimleridir.

Garrison vd. (2001), çevrimiçi öğrenme ortamlarında 3 bulunuşluk kavramının olması gerektiği vurgulamışlardır. Bunlar bilişsel, öğretimsel ve toplumsal bulunuşluktur. Çelen vd. (2011)' e göre çevrimiçi ortamlarda etkili öğrenme ders materyallerine de bağlıdır. Buna göre bu ortamlarda sunulan ders materyalleri öğrenenlerin içerikle etkileşmesini sağlayarak onları pasiflikten kurtarmalıdır. Bununla birlikte çevrimiçi ortamda yönlendirici bağlantılar konulmalıdır.

Çevrimiçi ortamlarda öğrenmeyi etkileyen unsurların biri de öğrenen özellikleridir. Dabbagh (2007) ve DeSoto (2004) çalışmalarında çevrimiçi ortamlarda başarı gösteren

öğrenenleri incelemiş, buna göre bir takım beceriler belirlemişlerdir. Bu beceriler şu şekilde sıralanmıştır;

- Çevrim-içi öğrenme teknolojilerine yatkınlık
- Sosyal etkileşime yatkınlık
- Otonom öğrenmeye yatkınlık
- İşbirlikli öğrenme becerisine sahiplik
- Öğreme hedefi koyabilme
- İçsel kontrol sağlayabilme
- Yazılı ifade konusunda net olma
- Eleştirel düşünebilme
- Güçlü sözel yapıya sahip olma
- Öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapabilme

Çevrimiçi ortamlarda öğrenmeyi etkileyen yukarıdaki faktörler incelendiğinde öne çıkan unsurların ağırlıklı olarak etkileşim faktörü etrafında toplandığı görülmektedir. Bunlarla birlikte bireysel özelliklerin de çevrimiçi ortamlarda öğrenmeyi etkileyen bir diğer faktör olduğu söylenebilir.

Çevrimiçi ortamlarda öğrenme ile ilintili araştırmalarda, etkileşimin önemi sıklıkla vurgulanmaktadır. Moore'un (2003) belirttiği çevrimiçi etkileşim türleri, çevrimiçi ortamdaki paydaşların entegrasyonunu sağlayan bu bağlamda da ortama bütünlük katan önemli unsurlardır. Bernard vd. (2009), yaptıkları meta-analiz çalışmasında da çevrimiçi ortamlarda öğrenmeyle ilgili etkileşim faktörünün öne çıkması, öğrenen, öğretici ve içerik arasındaki etkileşimin çevrimiçi öğrenmenin başarısı açısından birleştirici ve önemli olduğunun görülmesi ile açıklanır. Buna göre bu faktör tüm uzaktan eğitim araştırmacıları arasında kesin olarak kabul edilmiştir.

Etkileşim genel anlamda birbirini karşılıklı olarak etkileme (TDK, 2013) bir başka deyişle çift yönlü iletişim kurulması anlamında kavramsallaştırılmaktadır. Fredericksen vd. (2000), web tabanlı dersleri inceledikleri çalışmalarında derslerin başarısına etki eden en önemli faktörlerden biri olarak öğrenen-öğretici etkileşimini göstermişlerdir.

Buna göre, Aydın'ın (2002a)' da çalışmasını destekler şekilde çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin öğreticileriyle sıkça iletişime girmeleri ders başarısını arttırmaktadır. Öğrenen-öğrenen arasındaki etkileşim ise çevrimiçi ortamda öğrenenler arasında sosyal, duygusal ve akademik bir bağ kurar. Ortamda çeşitli konularda birbirine destek olan öğrenenler başarılı bir öğrenme sürecine katkıda bulunur (Haythornthwaite, 2001). Bunlarla beraber çevrimiçi ortamlarda sunulan öğrenme içeriğine ilişkin bilgi paylaşımı da, öğrenenlerin bilgilerini güncellemeleri ve sosyal ilişkiler kurmaları açısından önemlidir (Johnson vd., 2008).

2.5.2. Çevrimiçi ortamlarda memnuniyet

Memnuniyet genel anlamıyla bazı isteklerin giderilmesi, tatmin, hoşnutluk anlamında kullanılan bir kavramdır (TDK, 2013). Eğitsel bağlamda ise memnuniyet, bir eğitim programına maruz kalmış öğrenenlerin program süresindeki öğrenmelerine ilişkin tutum ve tepkilerinin ölçülmesi olarak tanımlanır (Feasley ve Olgren, 1998; So ve Brush, 2008: 323). Bir başka tanıma göre ise öğrenen memnuniyeti, ders yöneticisi ve öğrenen arasında ortaya çıkan önemli bir üründür (Wang, 2003). Şener ve Humbert'e (2004) göre öğrenen memnuniyeti genellikle öğrenenlerin istekleriyle orantılıdır. Bununla birlikte memnuniyet çevrimiçi ve harmanlanmış derslerin başarısının değerlendirilmesi için en önemli faktördür.

Çevrimiçi ortamlarda öğrenen memnuniyetlerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi konusunda pek çok araştırma olmakla birlikte (Şahin, 2007; So ve Brush, 2008; Johanson, 1996; Hong, 2002; Lin ve Overbaugh, 2007; Cameron vd., 2009), ilgili çalışmalarda çevrimiçi ortamda öğrenen memnuniyetine ilişkin bir görüş birliğine varılamamıştır.

Çevrimiçi eğitimde memnuniyeti gözlemleyen ilk çalışmalardan biri olan Johanson'un (1996) çalışmasında memnuniyeti etkileyen faktörler; çevrimiçi dersin tasarımı, dersteki uygulamaların öğrenen merkezli olması, kullanılan teknoloji, ders yöneticisinin tutumu, dersin esnek yapıda olması gibi faktörlerdir. Hong'a (2002) göre ise öğrenenlerin bilgisayar kullanma becerileri, ders yöneticisiyle olan etkileşimleri ve

çevrimiçi grup dinamikleri, çevrimiçi memnuniyeti etkileyen faktörlerdir. Şahin (2007) çalışmasında memnuniyete etki eden dört değişken belirlemiştir. Bunlar kişisel ilgi, yönetici desteği, derste uygulanan aktif öğrenme yaklaşımı ve otantik öğrenme konularıdır. Benzer şekilde Cameron vd. (2009) ise çalışmalarında geri bildirim ve destek, kullanılan teknoloji, ders yöneticisiyle etkileşim, aktif öğrenme ve içerik uygunluğu unsurlarını konuya ilişkin faktörler olarak belirlemiştir.

Palmer ve Holt'un (2009) çalışmasında öğrenen memnuniyeti öğrenme çıktılarıyla pozitif korelasyon göstermiştir. Çalışmada öğrenen memnuniyeti, katılımcıların iletişimsel özgüven ve becerilerine göre değişme göstermiştir. Wu vd. (2010) ise, konuyla ilgili çalışmalarında, çevrimiçi ortamda öğrenen memnuniyetini etkileyen 6 faktör bulmuşlardır. Bunlar bilgisayar özyeterliliği, performans beklentisi, kullanılan çevrimiçi platformun işlevselliği, içerik özellikleri, etkileşim ve öğrenme iklimidir. Bunların dışında sayıca daha küçük gruplarla sağlanan etkileşim (Driver, 2002) ve işbirlikli etkileşim sağlanan çevrimiçi eğitimlerde daha yüksek memnuniyet düzeylerine ulaşılmıştır (So ve Brush, 2008).

Çevrimiçi öğrenen memnuniyetlerine ilişkin verilen çalışmalarda gözlenen durum, çevrimiçi öğrenen memnuniyetine ilişkin etkenler konusunda net bir fikir birliğine varılamadığı ancak çevrimiçi etkileşim ve ders yöneticisi desteği unsurlarının ortak paydada birleştiğidir. Bu bağlamda sosyal, bilişsel ve öğretimsel yapıları barındıran ve etkileşimin ortak değer olduğu öğrenme topluluğu gibi yapıların, öğretim etkinliklerinde memnuniyetin yükseltilmesi konusunda önemli olduğu görülebilir (Pallof ve Pratt, 2005; Cleveland-Innes, 2004). Buna paralel olarak birçok araştırma (Rovai, 2002; Shea, 2006) topluluk olma duygusuna sahip çevrimiçi ortamdaki bireylerin ve bu bağlamda başarılı çevrimiçi toplulukların, yüksek akademik başarı ve memnuniyet düzeyine sahip olduklarını ortaya koymuştur.

2.6. Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Bireysel Farklılıklar

Gerek örgün eğitim, gerek uzaktan eğitim gerekse de harmanlanmış eğitim sistemlerinde, etkili ve kalıcı öğrenme sağlanabilmesi için bireysel durumların gözlenmesinin, öğretim tasarımcıları ve ders yöneticileri için önemli olduğu söylenebilir. Bireysel durumların gözlenmesine dayalı olarak teknoloji entegrasyonu sağlanmasının, yenilikçi öğretim yaklaşımlarının ana unsurlardan biri haline geldiği gözlemlenebilir. Öğretim sistemleri, öğrenenlerin gereksinim ve bireysel farklılıklarına cevap verebildiği ölçüde işlevseldir ve teknoloji tabanlı öğretim yapıları bahsi geçen işlevsellik bağlamında öğreticiler için bir fırsat olarak görülmelidir (Park ve Hannafin, 1993).

Bireysel farklılıkların öğretim tasarımı sürecinde gözetilmesinin, öğretim sonucu elde edilen çıktılar açısından da önemli olduğu söylenebilir. Kişilik özellikleri, öğretim sürecinde öğrenenlerin bilgiyi alma ve işlemede kullandığı yol ve yöntemlere etki edebilir. Bununla birlikte öğretme süreçlerine ilişkin yaklaşım ve etkileşimi etkileyecek faktörler değerlendirilirken, sürece katılan öğrenenlerin kişisel yapısının göz önünde bulundurulması öğretim süreçleri açısından oldukça gerekli görülmektedir (Lever-Duffy vd, 2003; Park ve Hannafin; 1993).

Kuzgun ve Deryakulu'na (2004) göre öğrenenlerin öğretim uygulamalarından yararlanma düzeyleri ve elde ettikleri kazanımlar, eğitim sürecinde uygulanan öğrenme-öğretme yaklaşımlarının dışında, öğrenenlerin sahip olduğu bireysel özelliklere göre farklılaşmaktadır. Benzer şekilde Şimşek'te (2002) öğrenenlerin bireysel özelliklerine göre tasarlanmış süreçlerde sahip oldukları öğrenmenin, onlar için daha kolay, kalıcı ve etkili olduğunu ifade etmektedir. Bireysel farklılıkların gözetildiği bu ortamlarda, öğrenenler otonom öğrenme sağlar, kendi öğrenme hızında ve zamanında öğrenerek bilgiyi daha kalıcı hale getirir.

Bireysel farklılıklara verilen önem ile beraber, araştırmacılar, öğrenenlerin farklı eğitim yapılarında hangi değişkenlere göre nasıl tepkiler verdiklerini yordamaya çalışan araştırmalara yönelmiştir. Bu noktada öğrenenlerin öğrenmesinde etkili olan bireysel

farklılıklar, “stratejiler” ve “biçimler” olarak adlandırılmaktadır (Dikdere, 1999). Öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili araştırmalarda biçim kavramı sıklıkla kullanılmakta ve bireyin belirli bağlamlardaki davranış biçimi, tarzı veya ilgileri anlamına gelmektedir. Bununla beraber öğrenme biçimleri, düşünme biçimleri, bilişsel biçimler vb. kavramlar özellikle son yıllarda birçok eğitim araştırmasına konu olmaktadır. Bunlardan araştırmaya konu olan bilişsel biçim terimi, 1937 yılında Allport tarafından kullanılmıştır.

2.6.1. Bilişsel biçim

Bilişsel biçim genel olarak “bireyin genel ve alışık olduğu şekilde sorun çözmesi, düşünmesi, algılaması ve hatırlaması” olarak tanımlanmaktadır (Ataizi, 1999: 32). Bir başka tanıma göre ise bilişsel biçim, bireyin bilgiyi organize etmede ve düzenlemede seçtiği yol olarak ortaya konulmuştur (Messick, 1984: 59-74). Buna göre bilişsel biçim bireyin problemlere genellikle nasıl yaklaştığını, bir sorun ile ilgili bilgi işlem süreçlerinde (bilgiyi toplama, analiz etme, değerlendirme, yorumlama) bireylerin tercih ettikleri yaklaşımları belirtir (Sternberg ve Zhang, 2001; Harrison ve Rainer, 1992: 93-111; Güven, 2007: 2-3).

Bilişsel biçim, öğrenme ile ilintili durumlar karşısında bireylerin işe koştukları yöntem olarak da bilinmektedir. Bu yöntem öğrenme sürecindeki algılama, anımsama, muhakeme yapma eylemlerinin gerçekleşme çeşidi ile ilgili bireye aitleşen karakteristiktir (Saracho, 1997: 3-4; Çelik, 2010). Bu karakteristik zaman ile değişmez ya da anlamsız miktarda değişebilir (Riding ve Rayner, 1998). Bilgi işlemi ve öğrenme ile ilgili süreçlerle bağdaştırılan bilişsel biçim kavramı bu yönüyle öğrenme biçimi olarak da bilinir (Entwistle, 1981). Ancak bazı araştırmacılar bu kavramlara farklı tanımlar getirmiş, bilişsel biçimleri bireyin bilişsel işlem sürecine yönelik karakteristik özellikleri olarak belirtmişlerdir. Buna göre öğrenme biçimleri ise öğrenme sürecine ilişkin en genel davranış biçimidir (Ataizi, 1999; Kyriacou vd., 1996’dan aktaran Çakan, 2002: 86-95). Hunt’a (2006) göre ise bilişsel biçimler, çevredeki uyaranlar ve veri kaynaklarının bireyce yapılandırılması konusunda zihinsel bir yönlendirme ve içsel

rehberlik sağlarken, öğrenme biçimleri, bireylerin belirli bir durumdaki öğrenme tercihlerini temsil etmektedir. Witkin vd., (1977)' ye göre bilişsel biçimler geleneksel olarak “kişilik” diye adlandırılan mesajları taşırlar. Bu noktada bireyi merkeze alan yenilikçi öğretim yaklaşımlarında, bireylerin bilişsel biçimlerinin belirlenerek süreçte göz önünde bulundurulması, verimli bir eğitim için önemli olabilir. Öğrenenlerin bireysel özelliklerinin denetlenerek, bilişsel biçimlerine göre, öğretim süreçlerinin yapılandırılmasıyla sağlanabilecek olası kazanımlar aşağıdaki şekilde ifade edilebilir (Given,1996; Şimşek,2002; Boydak, 2001). Buna göre;

- Öğrenenlerin tercih ettiği öğrenme biçimlerine göre öğretim yöntemleri kullanıldığında öğrenenler daha iyi ve daha kolay öğrenmektedirler.
- Öğrenme arttığında kişisel saygı da artmakta, bu da öğrenme üzerine pozitif etki yapmaktadır.
- Öğrenmeden sıkılan öğrenenler için öğrenme daha ilgi çekici hale gelmektedir.
- Öğrenen daha başarılı ve öğrenmeyle daha ilgili olduğu için öğrenen-öğretici iletişimi artabilmektedir.

Alanyazında farklı bilişsel biçim türleri üzerinde çalışılmış olsa da (Kaminski, 2002; Kagan ve Messick, 1976), bunlar arasında en bilineni ve kabul göreni Witkin vd (1977) tarafından geliştirilen alan bağımlılık - alan bağımsızlık yaklaşımıdır. Bu yaklaşım kişinin algılamasını, anımsama ve düşünmesini içermesinden ötürü eğitim ile ilgili konularda geniş bir uygulama alanına sahiptir (Messick, 1976).

2.6.2. Alan bağımlılık-alan bağımsızlık ayrımı

Yenilikçi öğretim yaklaşımlarında, bireyin, öğrenme ortamındaki bireysel etkinliğinin önemi, bu yaklaşımlara uygun olarak hazırlanan birey merkezli öğretme ortamlarında, bireysel farklılıkların gözetilmesi hususunu ön plana taşıdığı gözlemlenebilir. Bahsi geçen bireysel farklılıklardan olan bilişsel biçim, bireylerin algılamadaki eğilimlerine ve tercihlerine göre alan-bağımlı ve alan-bağımsız olmak üzere iki gruba ayrılmıştır (Çakan, 2002). Alan bağımlılık ve alan bağımsızlık genel olarak bireyin çevresinden

aldığı veriyi nasıl bir bilişsel sürece tabi tuttuğunu açıklamaya çalışır (Howard vd., 1993; Ataizi, 1999: 33). Witkin vd. (1977) tarafından geliştirilen alan bağımlılık- alan bağımsızlık ayırımına göre bireyler, bilişsel işleme soktukları bir olayda çoğunlukla öncekilerle tutarlı bazı strateji özellikleri gösterir. Bu strateji özelliklerinin alan bağımlılık ya da alan bağımsızlık kutuplaşmasının doğmasına neden olduğu söylenebilir. Alan bağımlılık ve alan bağımsızlık kavramları, bireylerin ortamla ilişkilerini yansıtır. Buna göre bireyler çevrelerinde meydana gelen olayları benzer şekilde algılamazlar. Bu ayırmda bazı bireyler olayları çevrelerinden soyutlayarak ele alırlarken, bazıları ise olayları bulundukları çevre bağlamında değerlendirirler (Bacanlı, 2003). Eğitimciler göre çevre ile ilgili var olan veya olmayan zihinsel bağ, öğrenmeyle ilgili algı, bilişsel süreçler ve diğer bazı değişkenleri etkileyebilir (Daniels, 1996).

Alan bağımlılık ve alan bağımsızlık ayırımı bireylerin diğer bireylerle olan ilişkisi ve belirli durumlar karşısındaki davranışları bağlamında önem taşımaktadır (Liu ve Ginther, 1999: 1-17). Eğitimsel eylemlerde bireylerin sahip oldukları farklı özelliklerin öğrenme süreçlerini etkilediği düşünüldüğünde, alan bağımlılık-alan bağımsızlık ayırımı, etkin bir öğrenme-öğretme süreci sağlamaya yönelik hazırlanan ortamın yapılandırılması için fayda sağlayabilir. Öğretim ortamlarında alan bağımlı-alan bağımsız biçime sahip öğrenenler bulunması, olağandır. Ancak bu bilişsel biçim bulunuşlukları zeka ile ilintili değildir. Bilişsel biçimleri belirlemeye yönelik uygulanan testler zekâyı veya üstün bir yeteneği ölçmez, yalnızca bireyin tercihlerini belirlemeye yönelik bir öngöründe bulunur (Morgan, 1997'den aktaran Kabadayı,2011). Alan bağımlılık veya alan bağımsızlık bu anlamda bireylerde “iyi” veya “kötüyü” belirlemez (Witkin ve Goodenough, 1986: 59).

Genel anlamda alan-bağımlılık, bir durum, obje veya olayı gösterildiği biçimiyle algılama, alan-bağımsızlık ise çözümleme için gerekli olanın sağlanması ve düzenlenmesi olarak tanımlanabilir. Bir başka deyişle alan bağımsız bireyler bilgiyi bölüp bunlar arasındaki ilişkileri inceleyerek yorumlarlar. Alan bağımlılar ise bilgiyi bütüncül ve bununla beraber zihinsel olarak detaylandırmadan incelerler (Coffey ve Canas, 2001).

2.6.2.1. Alan bağımlı bireylerin özellikleri

Witkin vd.'nin (1977) geliştirdiği alan bağımlılık ve alan bağımsızlık yaklaşımında bireyler bir olay, problem veya durum karşısında geleneksel olarak gösterdikleri davranış biçimleri ve algı yapılarına göre ayrışır. Alan bağımlı bireyler bütüncül algıya sahip, algılamaları gereken durum veya problemin parçalarını gören ancak birleştiremeyen bireyler olarak tasvir edilmektedir (Hsiao, 1997). Alan-bağımlı bireyler, eğitsel içeriklerde kendilerine sunulan bir materyalin parçalarını bir bütün olarak algırlar ve bütüne ait parçaları ayrı ayrı algılamakta zorlanırlar.

Buna paralel olarak Witkin vd. (1977) alan-bağımlı bireylere sunulan sistemlerin onlar için bir bütün olduğunu ve ancak bu şekilde sistemi kavrayabildiklerini belirtmişler, parçaları görselerde çözümleyemediklerini ortaya koymuşlardır. Alan bağımlı biçime sahip bireyler kendilerine sağlanan bilgiyi pasif olarak alır, kendilerine sunulan kavramları olduğu gibi öğrenirler (Riding ve Cheema, 1991). Dolayısıyla anlam oluşturma ve tümevarımcı yöntem kullanma konusunda başarısız oldukları söylenebilir. Alan bağımlı bireylerin sosyal yönleri incelendiğinde, bu bireylerin diğer bireylerle olan ilişkilerinde oldukça dışa dönük ve sosyal birlikteliğe daha uyumlu oldukları görülebilir. Bu bireyler, grup halinde çalışmayı sevdiğikleri gibi topluluk etkileşimine de açıktırlar. Bununla beraber eğitsel ortamlar düşünüldüğünde, bir eğitime bağımlıdırlar (Riding ve Cheema, 1991). Alan bağımlılar ders öğretmenleriyle etkileşime girmeyi tercih ederler. Bu bireyler eğitimsel yapılar düşünüldüğünde hazır bilgi, materyal, içerik aktarımı ile edilgen olarak daha iyi öğrenirler (Canino ve Cichelli, 1988).

2.6.2.2. Alan bağımsız bireylerin özellikleri

Witkin vd. (1977), alan-bağımsız bireyleri olaylar karşısında sistematik ve çözümleyici yaklaşıma sahip bireyler olarak tanımlamışlardır. Buna göre alan bağımsız bireyler karşı karşıya kaldıkları bir durum ya da problemi bütün olarak görür. Bununla beraber bu bilişsel biçime sahip bireyler bütünün içindeki farklı yapı ve elemanları da görüp

değerlendirebilirler. Bu parçaları ayrı ayrı değerlendirmek suretiyle yeni bir bütün tasarlayabilirler. Bu durum en önemli özellikleri olan çözümleyiciliklerinden ileri gelmektedir. Alan bağımsız bireyler, genel olarak daha analitik yollarla problem çözüm yolları öngören, sayısal alanlardaki gibi yapılandırılmamış yada yapılandırılmaya müsait öğrenme ortamlarından hoşlanırlar (Çakan, 2002).

Thompson'a (1988) göre alan bağımsız biçime sahip bireyler kendilerine sunulan bilgi, karmaşık ve yapılandırılmamış olsa bile, onu seçebilirler ve yorumlayabilirler. Kendileri için yeni olan kavramları, kavramın ileri geldiği kuram veya yaklaşımı inceleyerek hızlı bir şekilde öğrenebilirler. Bunun nedeni genelleyebilme ve tümevarım becerilerinin yüksek olmasıdır. Eğitsel bağlamlarda bu bireyler etkin öğrenmelerine neden olacak düzenlemeyi kendileri için sağlayabilir. Böylelikle öğrenme süreci içerisinde etkin rol alabilirler. Genel anlamda, alan-bağımsız biçime sahip bireyler, çözümlemeci, problemler karşısında mücadeleci, bireysel çalışmayı seven, görev odaklı, içsel güdülenmesi yüksek, uzamsal düşünebilen, ayrıntıcı bir bakış açısına sahip bireyler olarak tasvir edilmektedir (Altun, 2003).

Bilişsel biçimleri belirlemeye yönelik kullanılan ölçme araçları genellikle şekil-zemin, parça-bütün bağlamlıdır. Bu araçlarda alan bağımsız bireyler, şekilleri arka plandan daha rahat ayırt edebilirler, bütün parça ilişkisini gözlemleyip yorumlayabilirler. Bu bireyler problem durumlarında oldukça otonom davranışlar gösterirler. Problem çözmek zorunda olduklarında, kendi stratejilerini geliştirmelerine izin verildiğinde daha iyi öğrenirler (Canino ve Cichelli, 1988). Hsiao'ya (1997) göre alan bağımsız bireylerin problem çözme süreçlerinde, içsel harekete geçiricileri vardır. Alan-bağımlı bireylerin aksine alan bağımsızlar tek başlarına çalışmaktan hoşlanırlar ve toplumsal ilişkileri zayıftır (Çakan, 2002).

Tablo 1. Alan bağımlı alan bağımsız bireylerin karakteristikleri (Saracho, 1997)

Alan Bağımlı Bireyler	Alan Bağımsız Bireyler
Bütüncüdür	Analitiktir
Aynı tür problemleri çözmeleri uzun sürer	Farklı tür problemleri yapılandırarak daha kısa sürede çözerler
Gelişmiş sosyal becerilere sahiptirler ve çoğunlukla sosyal ortamlara uyum sağlarlar	Sosyal becerileri daha az gelişmiştir, çoğunlukla toplumdan bağımsızdırlar
Bir sistemi olduğu gibi kabul edebilirler	Bir sistemde kusur bulabilirler
Eğitmen ya da akranlarıyla etkileşime daha fazla ihtiyaç duyarlar	Eğitmen ya da akranlarıyla etkileşime fazla ihtiyaç duymazlar
Kendilerini tanımlamak için dışsal kaynaklara ihtiyaçları vardır	İçsel değer ve standartlarına bağlıdırlar
İnsan ilişkilerine önem verir, çevrelerinde insanlar bulunmasını isterler	Sosyal olarak yalıtılmış durumda bulunmaktan rahatsız olmazlar
Öğretmenlik, pazarlamacılık vb. sözel iletişim becerisi isteyen işlerde başarılı olurlar	Fizik ve matematik gibi sayısal beceri isteyen işlerde başarılı olurlar
Grup halinde çalışarak daha iyi öğrenir	Kendi başına çalışarak iyi öğrenir

2.7. Kuramsal Altyapı

Bu bölümde çalışmanın çerçevesini oluşturan kuramsal yapılara vurgu yapılacaktır.

2.7.1. Durumlu öğrenme kuramı

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili farklı kuramlar mevcuttur. Davranışçı kuram, bilişsel kuram ve yapıcı kuram 3 ana öğrenme kuramıdır. Bunlardan davranışçı kurama göre öğrenme, etki-tepki süreçlerinin tekrarlanmasıyla oluşur. Bilişsel kurama göre ise öğrenme mental bir aktivitedir ve bilgi öğrenenin içsel kodlamaları ile oluşur. Buna göre öğrenme düşünsel ve duygusal etkilerle değişebilir. Yapıcılık ise öğrenmeyi bireyin deneyimleri ve etkileşimleri sonucu kişisel deneyimlerini inşa etmesi ile açıklar (Ertmer ve Newby; 1993: 63).

Durumlu öğrenme kuramı, yapıcı öğrenme kuramının uygulamaya dönüştürülme yollarından biridir (Alkan vd. 1995'den aktaran Özerbaş, 2004). Bu bağlamda durumlu öğrenme kuramından önce yapıcı öğrenme kuramı incelenmelidir (Ataizi, 1999). Yapıcı kuram; öğrenenler belirli bir öğrenme konusuyla ilgili anlam yaratma sürecinde kendi deneyimlerini kullandığını ve ilgili süreçte bilginin öğrenen tarafından yapılandırıldığını savunur. Bununla beraber bilginin doğası ve yapılandırma sürecinin nasıl olduğu ve nelerden etkilendiği gibi sorulara yanıt bulmaya çalışır. Yapıcı kurama göre öğrenme, bir anlam yapılandırma sürecidir (Ersanlı ve Uzman, 2007). Bu bağlamda yapıcı kuram öğretici merkezli davranışçı eğitim anlayışından, bilginin öğrenen tarafından yapılandırıldığı, öğrenen merkezli bir eğitime doğru yön değiştiren bir paradigma sunmaktadır (Özerbaş, 2004). Yapıcılık genel olarak öğrenme süreçleri ile ilgilenir. Buna göre öğrenenler pasif alıcılar değildir. Birey yeni bilgileri ön bilgileri ile karşılaştırarak süzer ve yeni duruma transfer eder. Öğrenmenin gerçekleşmesi zihinsel ve fiziksel olarak öğrenenin aktif olmasını gerektirmektedir (Ersanlı ve Uzman 2007: 361).

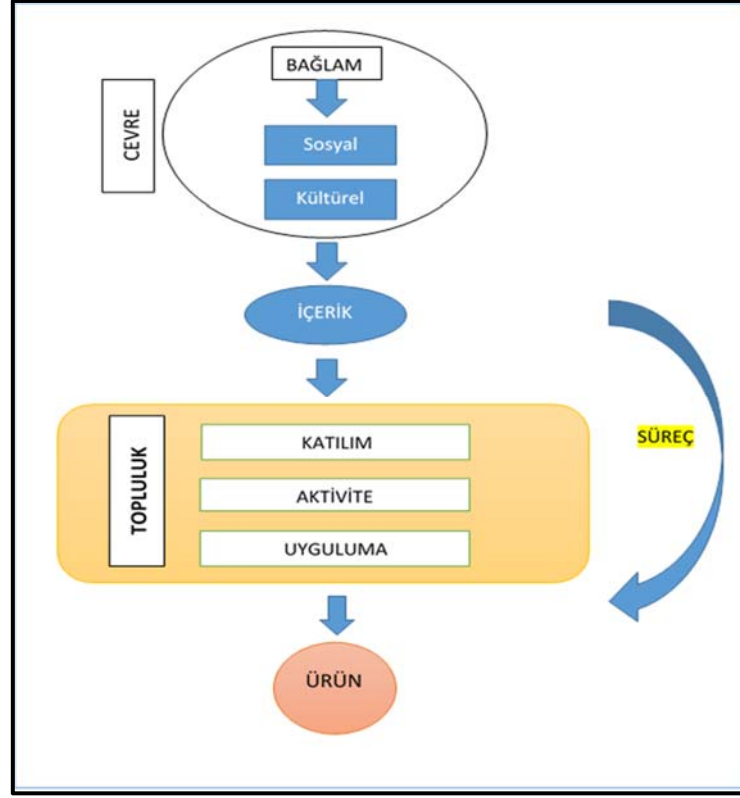
Cunningham (1991), yapıcı öğrenme sürecinin belli özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Buna göre yapıcı öğrenme bilgi yapılandırma sürecinde deneyimler oluşturma, farklı açılardan bakmaya yönlendirme, öğrenmeyi gerçek bağlamlarda sunabilme, paylaşımına açık olma, sosyal deneyimler sunma, teknolojik ortamları destekleme gibi özelliklere sahip olmalıdır. Buna paralel şekilde Jonassen (1999) yapıcı öğrenmeyi, öğrenenin yaşantısıyla ilgili deneyimlerini, yorumlarına dayalı olarak bireysel ve sosyal olarak yapılandırması olarak tanımlamıştır. Merrill (1991) yapıcı öğrenmeye ilişkin aşağıdaki özellikleri vurgulamıştır;

- Öğrenme, öğrenen deneyimlere bağlı olarak geliştirilen aktif bir anlamlandırma sürecidir.
- Bilgi yaşantı sonucu oluşan deneyimlerle yapılandırılır.
- Öğrenme, kişisel bir yoruma dayanır.
- Öğrenme gerçek durumlara göre belirlenmelidir ve durumlar değerlendirilirken bütüncül olarak bakılmalıdır.
- Öğrenme geliştirilmelidir. Bunda farklı bakış açıları geliştirilmesi ve işbirlikçi öğrenme bağlamları önemlidir.

Merill' in yapıcı öğrenmeye ilişkin bu görüşleri ve ilgili alanyazın incelendiğinde yapıcı öğrenme kuramında önemli bir unsurun öğrenen olduğu görülebilir. Yapıcı öğrenme kuramına göre öğrenme rollerini Perkins (1999) şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Aktiflik
2. Sosyallik
3. Yaratıcılık

Buna göre bilgi aktif olarak kazanılır. Yapıcı kuram öğrenme sürecinde bireyin pasifliğini reddeder. Bununla birlikte bilgi bu kurama göre diğer bilgilerle harmanlanarak yaratılır ve sosyal olarak yapılandırılır. Bu özellikler etkili bir öğrenme süreci için gereklidir. Yapıcı kuram bu özellikler doğrultusunda gelenekçi yaklaşım ve buna bağlı olarak gözlemlenen öğretim sorunlarına alternatif olarak sunulmaktadır (Göktaş, 2003: 24). Yapıcı kuram, türetimci öğrenme, buluş yoluyla öğrenme ve durumlu öğrenme kuramlarının toplamının bir ifadesidir (Ataizi, 1999). Bir başka görüşe göre ise türetimci öğrenme, buluş yoluyla öğrenme ve durumlu öğrenme, yapıcı kuramın uygulanması konusunda işe koşulan yaklaşımlardır (Alkan vd., 1995). Durumlu öğrenme kuramına göre, bilgi durumludur ve geliştirildiği, kullanıldığı kültürün, bağlamın ve uygulamanın bir parçasıdır. Bu kurama göre öğrenme için en önemli noktalardan biri etkileşimdir ve öğrenen mutlaka uygulama içinde yer almalıdır. Birey sosyal bir grup içerisinde çemberin dışından merkezine doğru hareket edebilir ve o konuda deneyim sahibi olabilir (Brown vd., 1989). Durumlu öğrenme yaklaşımı, yapıcı kuramın öğrenme bağlamında işe koşulması sonucu ortaya çıkmıştır. Durumlu öğrenme, problem çözme, yorumlama, yaratıcılık, anlama, transfer gibi zihinsel süreçleri içeren biliş durumunu açıklar (Tretyakov ve Tretyakov, 2003). Kuram, çıraklık sistemindeki buluşları ve gerçek dünya uygulamalarında bağlam içerisinde öğrenmenin önemini vurgular (Brown vd., 1989). Durumlu öğrenme, davranışçı yaklaşımın tersine öğrenenleri öğrenme sürecinin merkezinde tutan bir kuramdır.



Şekil 2. Durumlu Öğrenme Süreci

Bu süreçte, sosyal ve kültürel çevre dahilinde oluşan durum, değerler ve inançları içeren bir bağlam, bağlam doğrultusunda görevleri ve ilgili durumları yansıtan içerik; içeriği alan kişilere ait bir ortam ve topluluk, topluluk yapısıyla ortaya çıkan etkileşim, öğrenme konusuyla ilgili aktivite ve gerçek hayata ilişkin problemlerin çözümüne ilişkin uygulama yer alır (Brown vd., 1989).

Jonassen'a (1991) göre, en etkili öğrenme, eğitimle ilgili gerçek hayata transfer edilecek bağlamların, durum temelli olarak sunulması yoluyla gerçekleşir. Buna göre öğrenen karşılaştığı yeni problem konusunda zorluk çekmez, sunulan durumun içerisinde problemin çözümü için gerekli bilgi ve beceriyi tespit eder. Öğrenmenin bağlamdan ayrılması halinde ise, verilen bilginin öğrenene uygunluğu azalır (Duffy ve Cunningham, 1996), öğrenme süreci öğrenen için güçleşir.

Durumlu öğrenme, durumlu bilişin bir uzantısı olarak yapıcı öğrenmeden ileri gelen bir kuramdır. Durumlu biliş, bilme ve yapma arasındaki ilişkiyi tanımlamakta ve öğrenme etkinlikleri ile bu etkinliklerin yapıldığı bağlamın öğrenilmesindeki etkiyi tartışmaktadır (Brown vd., 1989).

Durumlu bilişe göre bir bilginin var olduğu bağlam içerisinde anlam kazanabilmesi, öğrenme etkinliklerinin yaşanılan kültürle ve çevreyle bağdaştırılmasına bağlıdır. Durumlu bilişten ileri gelen öğrenme kuramı, otantik ve somut görevler ile öğrenmenin başarılı olarak sürdürülebileceğini iddaa eder. Buna göre otantik görevlerin yer aldığı uygulama toplulukları içerisinde durumlu öğrenme sağlıklı çalışır (Evans ve Heidegerd, 1999). Durumlu öğrenmede gerçek öğrenme yani otantik öğrenme durumları, etkin öğrenme sağlar (Kılıç, 2004).

2.7.2. Durumlu öğrenmenin bileşenleri

Durumlu öğrenme kuramının temel bileşenleri sekiz ana başlıkta ortaya konulmuştur (McLellan, 1996);

1. Öyküler
2. Bilişsel Çıraklık
3. İşbirliği
4. Yansıma
5. Yetiştirme
6. Çoklu bakış açısı
7. Öğrenme becerilerinin eklenmesi
8. Teknoloji

Öyküler

Bu kuram doğrultusunda durumlu öğrenme ortamlarında öğrenenlerin otantik bağlamda etkinliklere katılımı gözlemlenir. Öyküler, bilgini keşfi, öğrenilen bilgilerin hatırlanması ve anlamlı bir bütünlük oluşturmaları açısından önemli bir araçtır. Bu bağlamda öyküler bilgiyi dinamik bir öğrenme şekline yönlendirir (Brown vd., 1989; Ataizi, 1999). Bransford ve meslektaşları tarafından geliştirilen Jasper serisi öyküler, durumlu öğrenme bağlamında verilebilecek en iyi örneklerden olup bu öykü serisinde Jasper adında bir karakter yer almaktadır. Bu hikâyelerde bahsi geçen karakter öykü akışı içerisinde bazı problemlerle karşılaşır ve bu durumlarda öğrenenler ona yardım etmeye davet edilir. Kısa video filmlerden oluşan bu öykülerde asıl olan hikâyenin kendisi değil, zengin bir bağlam içerisinde sunulan durumlar ve bu durumların ortaya koyduğu problemlerdir. Öğrenenler bu zengin durumlar içerisinde ikilemlere çözüm üretmeye çalışır (Ünlü, 2009; Ataizi, 1999). Buna göre öğrenenler doğal bağlam içerisinde problemle karşılaşmış, sahip olduğu bilgilerle yenilerini karşılaştırarak çözüm konusuna adapte etmişlerdir.

Bilişsel Çıracılık

Brown vd. (1991'den aktaran Ataizi, 1999)' e göre bilişsel çıracılık, çeşitli öğrenme durumlarında öğrenenlerin etkinlik temelli olarak veya toplumsal etkileşim ile kültürlenmesidir, Buna göre çıracılıkta öğrenme belirli bir bağlamda tecrübe (Özerbaş, 2004) ve yaşantı yoluyla gerçekleşir. Bilişsel çıracılık öğrenme-öğretme sürecinde öğreticinin rolüne farklı bir yorum getirmektedir. Bu yaklaşıma göre öğretici bilgiyi direk veren bilgi kaynağı olmaktan, öğrenmeyi destekleyici rehber konumuna gelmektedir (Tretyakov ve Tretyakov, 2003).

Bilişsel çıracılık yaklaşımının açıklanmasında modelleme (modelling), destek (scaffolding), rehberlik (coaching), yansıtma (reflection), bitleştirme (articulation) gibi

görevler kullanılır (Oliver, 1999; Colins, 1991). Buna göre öğretici öğrenme-öğretme süreçlerinde, öğrenenlere çeşitli öğrenme stratejileri konusunda rehberlik yapar, onlara model olur. Bu doğrultuda öğrenenler önceki bilgi ve becerilerini problem çözümüne yönelik bitirir, bununla beraber öğrendiklerini yansıtmada konusunda da teşvik edilirler. Tüm bu süreçlerde öğrenenlerin kurmaya başladıkları öğrenme çatısı öğretici tarafından desteklenmelidir.

İşbirliği

Bu çalışmada temel olan durumlu öğrenmenin eğitim alanına etkin yansıması olan uygulama topluluklarıdır. Uygulama topluluklarında öğrenmenin en önemli şartı işbirlikli faaliyetlerdir (Duffy ve Cunningham, 1996). Brown vd. (1991'den aktaran Ataizi, 1999) göre işbirliği; ortaklaşa sorun çözme, farklı görevler üstlenebilme, anlam ve yapıca kendi özelliklerine uygun olmayan kavramlara ve stratejilere karşı direnme, yardımlaşma içinde çalışma becerileri sağlama gibi öğeleri barındırır. Durumlu öğrenme, bilginin yapılandırılmasının ve anlamlandırılmasının işbirliği ile gerçekleşebileceği bir yapıyı işaret eder (Herrington ve Oliver, 1995'ten aktaran Ünlü, 2009). Durumlu öğrenme uygulamalarında genellikle grupla çalışma tekniği işe koşulur. Grupla çalışmanın etkileşim ve işbirliği avantajları bu uygulamalarda önemli görülebilir. Burada dikkat edilebilecek nokta, bu grupların birey sayısıdır. Bu gruplar, büyük gruplar yerine sayıca küçük gruplar şeklinde tasarlanabilir. Bunun nedeni grup içindeki rol ve görev dağılımı olarak görülebilir. Rol dağılımı ne kadar az olursa grubun ve bireyin öğrenme sorumluluğu o kadar fazla olur (Özerbaş, 2004).

Yansıma

Yansıma durumlu öğrenme süreçlerinde öğrenenin kendinde meydana gelen değişimleri farketmesi ve tanımlayabilmesi olarak açıklanır (Özerbaş, 2004). Bir başka görüşe göre ise yansıma, herhangi bir bağlam sayesinde bilgiye ulaşan öğrenenin, bu bilgiyi

içselleştirip, kendine göre açıklamaya çalışmasıdır (Göktaş 2003: 35). Yansıma unsuru genellikle topluluk yapılarında kendini gösterir. Bilgisini açıklamaya çalışan öğrenen, topluluk içindeki etkileşimleri sonucunda bilgi yapılandırma sürecinde zihinsel olarak daha berrak bir duruma ulaşır.

Yetiştirme

Durumlu öğrenmenin yetiştirme unsuruna göre öğrenenler öğretici tarafından gözlem altındadır, ancak gerekmedikçe onlara müdahale etmemek önemlidir. Öğrenenlere bazı özel durumlarda bir rehber gibi yardım edilmelidir (Ataizi: 1999). Öğreticinin öğrenenle ilişkisi, bilgi aktarımı ile değil, gözlem, işbirlikli çalışmalarda sorunları çözme ve rehberlik ile ilgili konulardan oluşur.

Çoklu bakış açısı

Çoklu bakış açısı uygulamalarındaki amaç öğrenenlerin aldıkları bilgiyle ön bilgilerini karşılaştırıp karşılaştıkları problemlere transfer etmeleri sürecinde, probleme farklı bakış açılarıyla bakıp, bu bakış açılarına göre gerekli yapılandırmayı gerçekleştirmelerini sağlamaktır. Bu uygulamalarda öğrenenler herhangi bir desteğe ihtiyaç duymaksızın sorumlu oldukları işi kendileri yapabilirler (McLellan, 1996).

Öğrenme becerilerinin eklemlenmesi

Öğrenenlerin bilgiyi yapılandırabilmesi için, düşüncelerini ve öğrendiklerini bitiştirebilme becerisine sahip olmaları gerekebilir. Bu açılama durumlu öğrenmenin biliş ile ilintili kısmında tanımlanmaktadır. Öğrenenler, öğrenme becerilerini harmanlama aşamasında iki yol kullanabilirler. Birincisi, becerilerin kademeli olarak basamak basamak öğretilmesi esnasındadır. Buna göre öğretilecek öğrenme becerileri

öğrenme sürecinin belirli bölümlerinde ayrıştırılıp sonra tekrar birleştirilirler (McLellan 1996; Ataizi, 1999). Öğrenenlerin, öğrenme becerilerini harmanlama aşamasında kullandıkları ikinci yol ise, öğrenenlerin ön bilgi ve becerilerini yeni bir problem durumunda bitştirerek kullanabilmelerinden ileri gelir. Bunun bir sonucu olarak öğrenenler çeşitli durumlar ve nesneleri diğer insanlara ve kendilerine daha iyi açıklar hale gelirler (Ataizi; 1999).

Teknoloji

Teknolojik araçlar durumlu öğrenme kuramının işe koşulmasında çok önemli bir yer tutar. Teknoloji araçlarının etkileşim olanakları, zaman ve mekan esnekliği, üzerinde karmaşık ve uzun sürecek işlemlerin kısa sürede yapılabilmesine olanak sağlaması, görsel öğeler sunması.. vb birçok özelliğiyle öğrenmeyi destekleyici olarak eğitimcilerin karşısına çıkmaktadır. Durumlu öğrenme modelinde de (şekil 2) sunulmuş olan topluluk yapısının ve bu bağlamda gerçekleşen etkileşimin, özellikle sosyal ağ araçlarının gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla daha kolay hale gelerek durumlu öğrenme uygulamalarını kolaylaştırdığı söylenebilir. Teknoloji araçları sayesinde öğrenenler gündelik yaşam bağlamında veya ileriki yaşamlarında karşılaçakları, ancak içinde bulundukları zaman dilimi içerisinde bulunmayan bağlamların benzerlerini gözlemlene fırsatı bulabilmektedir (Özerbaş, 2004). Bu, durumlu öğrenmenin bağlam temelli sürecini destekler ve kolaylaştırır, ayrıca durumlu öğrenmenin yukarıda bahsi geçen sekiz özelliğini de destekler. Bunun nedeni, sözü edilmiş özelliklerin temelinde etkileşim unsuru olmasıdır (Özerbaş, 2004).

Uygulama toplulukları, davranışçı kuram, bilişsel kuram ve yapıcı kuram gibi kuramların yerine oluşturulan yeni bir kuram değildir (Lave ve Wenger, 1991). Aksine uygulama toplulukları sosyal yapıcılık, bilişsel süreçler ve işbirlikli davranış barındıran farklı bir yapıyı işaret eder. Uygulama topluluğu kavramını antropolojist Jean Lave ve Etienne Wenger, bir öğrenme modeli olarak çıraklık olgusu üzerinde çalışırken ortaya atmışlardır (Lave ve Wenger, 1991).

Çıraklık kavramı genellikle bir usta ve bir öğrenen arasındaki ilişki ve bu ilişki sonucu meydana gelen öğrenme olarak görülmüştür. Bu noktadan yola çıkan araştırmacılar diyaloga dayalı sosyal bir öğrenme süreci olarak uygulama topluluğu kavramını ortaya koymuşlardır. Uygulama topluluklarında öğrenme, benzer ilgi alanına sahip bireylerden oluşan bir topluluğa doğru sosyalleşme sürecini işaret eder. Bu bağlamda sosyal öğrenme kuramlarının bir uzantısı olarak görülse de uygulama topluluklarının ana düşüncesi sosyal bir ortamda öğretene ve öğrenen grubu arasındaki paylaşımdır (Johnson, 2001).

Lave ve Wenger'in (1991) uygulama toplulukları ile ilgili tanımları, durumlu öğrenmenin bir uygulama içinde nasıl harekete geçirilmiş olduğunu anlatır. Buna göre öğrenme ve uygulama tekrar eden bir sosyal süreç olarak birbirlerini şekillendiren kavramlardır. Durumlu öğrenme, bilişsel öğrenme kuramına radikal bir eleştiri getirir. Bununla beraber durumlu öğrenme geleneksel kuramların bireysel öğrenmeye dayalı varsayımlarının aksine, uygulama topluluklarıyla öğrenmenin, ilişkiye dayalı, sosyal bakış açılarını vurgular (Handley vd., 2006).

Uygulama topluluklarında yapıcı yaklaşımın temel olduğu bir bilgi inşası süreci de vardır. Bu sosyal bilgi inşası olarak adlandırılır. Sosyal bilgi inşası, sosyokültürel kuramlar doğrultusunda (Vygotsky, 1978), öğrenme sonucu kazanılan bilginin, sosyal tabanda diğerleriyle paylaşılan aktiviteler ile yapılandırıldığı bir süreci tanımlar. Bu bağlamda uygulama toplulukları genellikle disiplinler arası çalışmalar ve eleştirel düşünme üzerinde durur ve çoğunlukla işbirlikçi öğrenme yaklaşımlarıyla ilgilidir. Öğrenme ortamı çalışması bireylerin çevrelerini değiştirme gücü olduğu inancına dayanır (Smith, 2009). Bunlara ek olarak konnektivist perspektiften bakıldığında uygulama topluluklarının, profesyonellerin çalışma alanlarından kendi ilgi alanındaki bireylere, bunun dışında üniversitelerdeki akademisyen ve aydınlara nasıl ulaştığı gözlemlenebilir (Mackey ve Evans, 2011).

2.7.3. Kullanımlar ve doyumlar kuramı

Teknoloji ve beraberinde getirdiği inovasyon anlayışı iletişim ortamlarında farklılaşmaya yol açmıştır. Teknolojik araçların artan iletişim ve etkileşim özellikleri farklı birçok iletişim aracının doğmasına neden olmuş, bu araçların kullanımı bağlamında düşünüldüğünde ise seçimini zorlaştırmıştır. Çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan yaklaşımlardan olan kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı geleneksel kitle iletişim araçları konusunda araştırmacılara, ilgili araçları kullananların, o aracı nasıl seçtiğini ve kendi amaçları doğrultusunda iletmek isteneni nasıl belirledikleri hakkında çalışma fırsatı verir (Katz vd., 1974). Bu yaklaşıma göre kullanıcılar kendi beklenti ve amaçları doğrultusunda kendisini en çok tatmin edecek iletişim aracını ayırt eder (Katz vd., 1973; Perse ve Courtright, 1993). Kullanımlar ve doyumlar araştırmaları genel olarak bireylerin bilişsel ve etkisel (kişisel, eğlencesel vb.) ihtiyaçlarının doyumunu sağlamak için iletişim araçlarının nasıl kullanıldığını gözlemler (Rubin, 2002). Yapılan bir diğer tanıma göre ise kullanımlar ve doyumlar kuramı öncelikli olarak yenilik kabulünü barındırır. Bu yaklaşım bireysel kullanıcıların bir teknolojiyi kullanması veya kullanmaya devam etmesi motivasyonu ile ilgilenir (Ruggiero, 2000; Stafford vd., 2004).

Kullanımlar ve doyumlar kuramı, kitle iletişim araçlarının etkisini, bireylerin o araçları kullanıp kullanmadığı veya araçların ilettiği mesajla etkileşip etkileşmediğine dayandırır (Rubin, 2002). Genellikle televizyon, web siteleri, sosyal ağlar gibi iletişim araçlarının kullanımında etkili olduğu düşünülen motivasyon etkenlerini belirlemek amacıyla işe koşulan kullanımlar ve doyumlar çerçevesi, kullanıcıların algıları, geri dönüşleri ve davranışlarını açıklamaya çalışır. (Papacharissi ve Mendelson, 2011; Raacke ve Bonds-Raacke, 2008).

Kullanımlar ve doyumlar kuramına göre iletişim araçlarının kullanılmasında, bu araçların seçimi için, kullanıcıları etkileyen sosyal ve psikolojik faktörler etkilidir. Bununla birlikte kitle iletişim aracının yapısı, araçla aynı işlevi görebilecek alternatifler, iletişim davranışı ve özel durumlarda gösterilebilecek davranışlar da önem arz etmektedir (Rosengren 1974; Rubin, 1994: 419). Bir başka deyişle bir bireyin bir

iletişim aracını kullanıp kullanmayacağı içsel ve çevresel durumuna göre değişebilir. Bireyler, ihtiyaçlarına vereceği cevaba göre farklı iletişim araçları arasında seçim yapabilir (Katz vd., 1973; Katz vd., 1974). Bu bağlamda düşünölürse iletişim araçlarının seçimi bireyler için stratejik bir süreçtir. Bu kurama göre iletişim aracı seçimini kullanıcıların ihtiyaçları belirler. Bu ihtiyaçlar; eğlence, zaman geçirme, sosyal bağ kurma isteği, kişilik, bilgi ve beğenilerden kaynaklanıyor olabilir (Alemdar ve Erdogan, 1990: 111). Söz konusu yaklaşımın ana bileşenleri Katz vd. (1974) ile Rosengren (1974) tarafından tanımlanmıştır. Katz vd. (1974: 20) kullanımlar ve doyumlar yaklaşımının ilgilendiği süreci şöyle ifade etmektedir:

“Gereksinimlerin toplumsal ve psikolojik temelleri vardır. Bu gereksinimler, kitle iletişim araçlarından ve diğer kaynaklardan beklentiler ortaya çıkarır. Bu beklentiler bireyi kitle iletişim araçlarına yönelmenin farklılaşan biçimlerine (ya da diğer etkinliklere) yöneltir. Sonuç olarak doyum gereksinimleri karşılanır ve belki de çoğu zaman amaçlanmamış diğer doyumlar elde edilir.”

Benzer biçimde Rosengren’de (1974’den aktaran Rubin 1986: 285) kullanımlar ve doyumlar yaklaşımının birçok unsur ve bunlar arasındaki ilişkileri ele aldığını ileri sürmüştür: Bunlar;

- temel biyolojik ve psikolojik insan ihtiyaçları;
- bireylerin kişilik ve toplumsal özellikleri;
- toplumun yapısı;
- kişisel sorunlar;
- akla gelen sorun çözümleri;
- problem çözümünde veya tatmin aramadaki güdüler;
- medya tüketimi;
- diğer davranışlar;
- tatmin kalıpları ve tatmin dışı kalıplar;

- bireysel özellikler üzerindeki etkiler ve toplumun yapısı üzerindeki etkilerdir (örneğin; medya yapıları, toplumsal yapılar, siyasal, kültürel ve ekonomik yapılar).

Kullanımlar ve doyumlar kuramı öğrenenlerin kendi kendine öğrenme ihtiyaçları ve motivasyon değişkenlerine odaklıdır ve öğrenenlerin eğitsel medya ile ne yapacağı ile ilgilenir (Littlejohn, 1996). Kullanımlar ve doyumlar kuramına göre insanlar ihtiyaçlarını karşılamak için motive olur ve diğerleriyle iletişime geçerler. Bu öğrenme ihtiyacı ve beraberinde gelen güdülenme, kiminle konuşulduğu, nasıl konuşulduğu, neyle ilgili konuşulduğu, öğrenme hedeflerine ulaşma başarısı ve iletişim doyumu gibi noktalarda etkilidir (Graham vd., 1993; Martin ve Anderson, 1995; Rubin, 1993; Rubin vd., 1988).

Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı, insanların medyadan gidermeye çalıştıkları birtakım sosyolojik ve psikolojik gereksinimleri bulunduğu iddiasında olsa da (Rosengren 1974; McQuail 2005: 426); daha çok kitle iletişim sürecini açıklamak için geliştirilmiş bir kuramdır. Bu bağlamda düşünüldüğünde bu araştırmada katılımcıların oluşturduğu çevrimiçi uygulama topluluklarının iletişim süreçlerinin açıklanması, kullanımlar ve doyumlar çerçevesinde gerçekleşecektir.

Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı, iletinin göndericinin niyet ettiği şeyi değil, izleyicinin ona yüklediği anlamı ön plana çıkarır (Fiske 1990: 151). Bu bağlamda izleyicinin edilgen değil, aksine sürece aktif olarak katılan bilgi işleyicileri olduğunu savunan bu yaklaşım (Katz vd. 1995: 164; Rosengren 2003: 21; McQuail 1994: 318); iletişim sürecinin merkezine, bireylerin durumu anlama etkinliğini yerleştirir (Erdoğan ve Alemdar 2002: 188-189). Bu söylem bağlamında kullanımlar ve doyumlar, izleyiciyi merkeze alan bir yaklaşımdır. İzleyiciyi merkeze alan yaklaşımların temel iddiası; izleyicinin kitle iletişim gönderilerine karşı seçici olduğu, ileti ve kanalları seçerken de bireysel durumundan hareketle, beğenisinin, düşüncelerinin ve gereksinimlerinin uygunluğuna göre tercihte bulunduğu (McQuail ve Windahl 1997: 153- 154). Bu bakış açısı öğrenmenin aktif bir süreç olarak görüldüğü yapılandırılmış öğrenme

durumlarına uygun gözükmetedir. Bu süreçlerde öğrenme, öğrenenin anlamlı içerik sağladığı otantik öğrenme ortamlarında daha etkili olarak gerçekleştirilir (Heinich vd., 1996: 18). Bu noktada, çalışmada, geleneksel öğrenme durumlarına alternatif olarak işe koşulan çevrimiçi uygulama topluluklarının öğrenen merkezli anlayışı ve iletişim sürecini açıklama isteği, kullanımlar ve doyumlar yaklaşımıyla oldukça paralel gözükmetedir.

Öte yandan kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı, internetin sağladığı yeni iletişim teknolojilerinin rolünü incelemeye uygulandığında, önemli bir kuramsal perspektif sunmaktadır. Özellikle internetin güçlü yönlerinden birinin “onun etkileşime uygun yapısı” olması nedeniyle izleyici aktifliğini/etkinliğini temel kavram olarak alan kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı, söz konusu aracı ve onu altyapı olarak kullanan yapıların incelenmesinde en etkili kavramsal temellerden birisi olarak kabul edilmektedir (Siraj 2007: 403).

Kitle iletişiminin sunduğu içerikleri alanlar, bu içerikleri değerlendirebilecek yeterliliğe sahiptir. Çalışmada çevrimiçi uygulama toplulukları bir öğreticinin müdahalesine maruz kalmadan topluluk içindeki paylaşımları görmekte ve gerektiğinde tartışmaktadır. Bu bağlamda bir kitle iletişim aracı vasıtasıyla çeşitlilik içerisinde birlik sağlanmaya çalışılmakta, ürün geliştirme sürecinde öğrenenler kendi yeterliliklerini yansıtmaya çalışmaktadır. Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı da, bireysel farklılıkların ve seçimin iletişim sürecine sosyal ve psikolojik olarak yapılanmış olarak yansımaları ele almaktadır. Kişilik, sosyal bağlam, motivasyon, hazır bulunuşluk, kültür, ekonomik, politik ve sosyal yapı temelinde medya mesajlarının algılanmasını etkilemektedir (Rubin, 2002: 538-539). Bununla beraber, kitle iletişim araçları kullanımıyla bağlantılı olarak beş gereksinimin olduğunu belirtilmektedir (Katz vd., 1973: 166-167):

1. Bilişsel gereksinimler (meraktan kaynaklanan çevreyi anlama ve kontrol etme gereksinimi);
2. Duygusal gereksinimler (zevk ve duygusal tatmin amacıyla medya kullanımı);
3. Kişisel uyum gereksinimi (kişisel güven, saygıyı geliştirme);

4. Sosyal uyum gereksinimi (sosyal bağlantıları, diğer gruplarla olan ilişkileri geliştirme gereksinimi);
5. Kaçış gereksinimi (gündelik yaşamın baskı ve sıkıntısından, gerginlikten kaçma).

Bu gereksinimler incelendiğinde internet gibi kitle iletişim araçlarının eğitsel yordamlar ile kullanılmasının da, bu gereksinimlerden ileri geldiği söylenebilir.

Kitle iletişim araçlarının en geniş olarak kabul gören internetin, diğer kitle iletişim araçları ve kullanıcılar arasında da bir bağ kurduğu söylenebilir. Bu bağlamda kitle iletişim kavramı denilince akla gelen ilk araç internet haline gelmektedir. Bu sebeple kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı işe koşulmaya başlanmış, bu kuram internet araştırmalarının çerçevesini oluşturmaya başlamıştır. Bu çalışmalara göre, internet içeriği ve yapısından çok, araştırmacılar, internet kullanıcılarının interneti hangi güdü ve amaçlarla kullandığını belirlemeye çalışmışlardır. Buna göre bireyler interneti zaman geçirme, eğlence, gündelik hayattan kaçış ve sosyal etkileşim için kullanmaktadır. Bununla birlikte internet ortamındaki çeşitli araçlar (forum, sohbet araçları, e-posta vb.) bireylerin gereksinimleri olan sosyalleşme, bilgi edinimi, gözetim, merak, eğlence gibi ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Bu gereksinimler bireylerin interneti kullanma motivasyonlarını ortaya koymaktadır (Kaye, 2005).

Kullanımlar ve doyumlar çerçevesi kullanılarak yapılan ilgili çalışmalardan Kayahara ve Wellman'ın (2007) çalışmasında, kullanımlar ve doyumlar, "işlem ve içerik" olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Bunlardan işlem doyumları, bir aktivitedeki performanstan ileri gelir. Önceden planlanmamış bir web gezisi veya bir profil düzenleme işlemi, işlem doyumunu olarak ele alınırken, içerik doyumunu ise bilgiye ulaşım ile ilintilidir (Kayahara ve Wellman, 2007). Stafford ve Gonier (2004) yaptıkları çalışmada internet kullanım davranışını etkileyen bazı doyumlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre web araması, bilgiye ulaşabilme, diğerleriyle iletişim kurabilme ve işbirlikli çalışabilme bu doyumlardan bazılarıdır. Bu noktada dikkat edilmesi gereken, bu doyumlardan bazılarının, yüz yüze etkileşimin, iletişim ortamlarına taşınmış hali olmalarıdır.

Sosyal medya araçlarının giderek yaygınlaşmasının, internetle beraber sosyal medya çalışmalarının da artmasına zemin hazırladığı söylenebilir. Genel internet kullanımı, sosyal medya platformları ve çevrimiçi uygulamaların kullanımına ilişkin araştırmalarda da kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı, bireylerin psikolojik ve sosyal gereksinimlerine odaklandığı için oldukça uygun bir perspektif sunmaktadır (Chen, 2011). Lampe vd. (2010), kullanımlar ve doyumlar yaklaşımını bir çevrimiçi topluluktaki motivasyonları açıklamak için kullanmışlar bu doğrultuda farklı dürtülerin farklı kullanım katkısı sağladığını tespit etmişlerdir. Bununla beraber yapılan diğer çalışmalarda araştırmacılar kullanıcıların değişik ihtiyaç ve amaçlarının sosyal ağ kullanımıyla karşılanıp karşılanmadığı konusunu daha iyi anlayabilmek adına da kullanımlar ve doyumlar yaklaşımını işe koşmuşlardır. Bu ve benzeri çalışmalar sosyal ağların genel kullanımıyla ilgili farklı motivasyonları ortaya çıkarır (Bumgarner, 2007; Foregger, 2008; Papacharissi ve Mendelson, 2011).

Benzer şekilde Raacke ve Bonds-Raacke (2008)' nin gerçekleştirdiği çalışma, Facebook sosyal ağ sitesinin belirli özelliklerinin kullanımına ilişkin kullanıcı motivasyonlarını keşfetmek için yapılmıştır. Bu doğrultuda bu sosyal ağ sitesinin genel kullanım boyutlarının dışına çıkılarak kullanıcı motivasyonları ile, bu ve benzeri teknik sistemlerinin sosyal etkileşimi destekleyen özellikleri arasındaki bağ açıklanmaya çalışılmıştır. Günümüzün sosyal medyasının etkileşime ve katılıma izin veren yapısıyla, kullanıcıların da içeriklerin üretimi sürecine dâhil olmalarını mümkün kıldığı söylenebilir.

Kullanımlar ve doyumlar kuramı e-öğrenme kaynak ve araçlarının, öğrenenlerin öğrenme gereksinimlerini karşılaması ve öğrenme doyumunu sağlama bağlamında, diğer bilgi kaynakları ile karşılaştırılabileceğini öngörür. Kuramın ortaya koyduğu paradigma, öğrenme süreçlerinde pasif konumdan aktif konuma geçişi işaret eder. Süreçlerde aktif olan öğrenen e-öğrenme kaynak ve araçlarını kullanma nedenlerini gözden geçirerek diğer eğitsel kaynaklarla birleştirebilir ya da ayrı tutabilir (Severin ve Tankard, 1997).

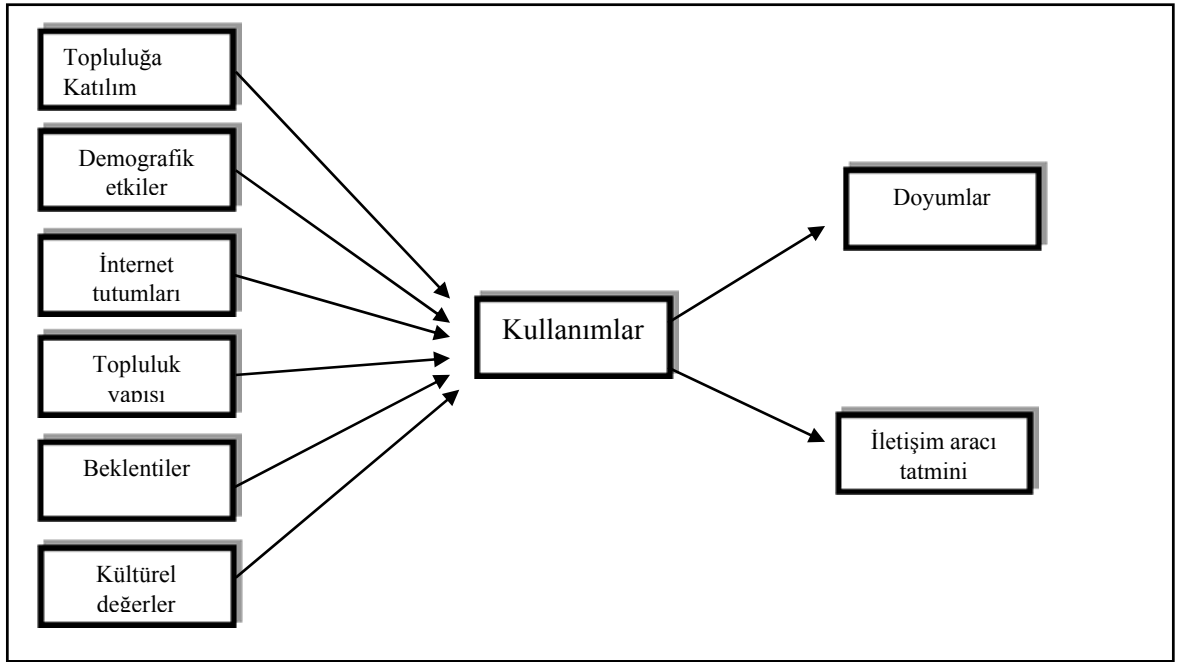
Kullanımlar ve doyumlar kuramı öğrenenlerin kendi öğrenmelerinde ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve doyum sağlayabilecek iletişim aracını kendi nedenlerine göre seçebileceklerini varsayan bir yaklaşımdır. Kittinger'in (2007) web 2.0 araçları bağlamında yaptığı çalışma kullanıcıların sosyal ve psikolojik kullanma nedenlerini araştırmıştır. Buna göre kullanıcıların bu araçları kullanımını etkileyen 3 faktör vardır. Bunlar;

- Motivasyon
- Analiz ve seçim
- Ürün veya fikir üretimidir.

Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımın son yıllarda çok daha sık olarak sosyal medya gibi çevrimiçi uygulamaların kullanımını araştırmak için işe koşulduğu gözlenmekte (Quan-Haase ve Young, 2010; Raacke ve Raacke, 2008; Chen, 2011), ancak bu yaklaşımın çevrimiçi uygulama topluluklarıyla ilişkisini belirten, bireylerin bir çevrimiçi topluluğa nasıl gereksinimlerle dâhil olduklarını belirten çalışmalara rastlanmamaktadır.

Bireyler, web araçlarını kullanırken iki tür motivasyona sahiptir. Bunlardan içsel motivasyonlar bireyin kendi dünyasında duyduğu gereksinimlerden ileri gelir. Dışsal motivasyonlar ise genelde çevreseldir. Bunlardan en önemlileri akran baskısı ve çevrimiçi topluluk baskısıdır (Kittinger, 2007). Çevrimiçi uygulama topluluklarında aktif katılım sonucunda, kullanıcılar web kullanımlarından pozitif sosyal fayda beklerken, kullanım sonucunda bazı doyum ve değerlerde değişimler gözlenebilir. Bu bağlamda yapılan ilgili çalışmada web kullanımından doğan sosyal dinamikler, çevrimiçi bir topluluğun kullanımlar ve doyumlar kuramı çerçevesine göre incelenmesi ile ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çevrimiçi topluluklar artan veri kaynakları ve teknolojileri düşünüldüğünde dinamik koşullar altında gelişen organik sistemlere (Burns ve Stalker, 1994) benzetilebilir. Her bir topluluk üyesi ortak problemlerin çözümünde bilgisini yansıtmaya bakımından serbesttir ve bu süreçte davranışsal kısıtlamalara maruz kalmaz. Bu organik oluşumlarda üyelerin devinimsel olarak inanç ve değerlerini paylaşması, uzayan süreçte o toplulukta çekirdek değer yargıları ve prensiplerin oluşmasına neden olur.



Şekil 3. Çevrimiçi topluluklarda kullanımlar ve doyumlar kuramı modeli

Bu çalışmadaki amaç sanal bir uygulama topluluğundaki bireylerin doyumlarını etkileyen çeşitli bağımsız değişkenleri sınıflandırmak ve gözlemektir. Bu gözlem, kullanımlar ve doyumlar çerçevesinde gerçekleşmiştir. Çalışmaya göre topluluktaki bireylerin katılımı ve aktivitesi ihtiyaçlarına ve kullanım doyumlarına göredir (Katz vd.'den aktaran Sangwan, 2005). Çalışmaya göre çevrimiçi topluluktaki bireylerin tutumları işlevsel, duyuşsal ve bağlamsal ihtiyaçlarından etkilenir.

Tatmin veya tutum bireylerin çevrimiçi topluluktaki yaşantılarından doğan ve alanyazında pozitif veya negatif yönde değişmiş ya da hiç değişmemiş durumları olarak ifade edilmiştir (Anderson, 1977'den aktaran Sangwan, 2005). Bu açıdan bakıldığında bir çevrimiçi uygulama topluluğunun başarısı kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı çerçevesinde incelenebilir. Bu çerçeve, bireylerin, çevrimiçi topluluktaki ihtiyaç doyumlarının giderilme düzeyi ile çevrimiçi topluluğun başarısını yordar. Yapılan ilgili

araştırmalarda bilgi kazanımıyla ilgili bilişsel ihtiyaç doyumlarının, evrimii topluluk kullanımı için önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur (Stafford vd, 2004)

Kullanımlar ve doyumlar kuramı bireylerin aktif ve amaç odaklı olduğunu, bilginin pasif olarak alınmadığı varsayımında bulunur. Çevrimiçi uygulama toplulukları da ortak bir amaç ve ilgi doğrultusunda hedef yönelimli, aktif alıcı konumundaki bireylerden oluşur. Kurama göre topluluğu oluşturan bireyler, topluluğun yapısı ve iletişim imknlarıyla beraber alternatif doyum araçlarına kolayca ulaşabilir (Katz vd.'den aktaran Sangwan, 2005). Bu bağlamda topluluk bireyleri evrimii topluluğu kullanmaya devam etme noktasında en iyi bilgi ve içeriği alabileceğine inanmalıdır. Topluluktaki içerik üretimi ve bunun kalitesi uzmanlarla, kanaat önderleriyle, varsa topluluk sahibiyle ve diğer üyelerle olan etkileşime bağlıdır (McWilliam, 2000). Sangwan'ın (2005) alışmasında, bir öğrenme topluluğuna ye olma ve katılma aşamasında bireyleri etkileyen motivasyonlar incelenmeye ve bu bağlamda da kullanımlar ve doyumlar kuramına göre bir evrimii topluluk yönetimiyle ilgili perspektif sunulmaya çalışılmıştır. Çalışmaya göre bir evrimii uygulama topluluğuna katılımda 3 anahtar güdüleyici bulunmuştur. Bunlar işlevsel, duyuşsal ve içeriksel faktörlerdir. Başarılı bir sanal topluluğun amacı üyelerinin ihtiyaçlarını ve öğrenme gereksinimlerini gidermektir. Bununla beraber üyeler başarılı topluluklarda oluşturulan ortak bir değer etrafında birleşir. Bu durum üyelerin öğrenme sürecinde aktif katılımlarını sağlar. Topluluğun başarısı katılım ile belirlenir (Sangwan, 2005).

3. Yöntem

Çalışmanın bu bölümü araştırma modeli, araştırma deseni, araştırmanın raporlaştırılması, araştırmanın güçlü ve sınırlı yönleri olmak üzere 4 ana başlıktan oluşmuştur. Bununla beraber araştırma deseni; araştırma alanı, örneklem, katılımcılar, veri toplama araçları ve çalışma süreci - verilerin analizi olmak üzere 5 başlıkta incelenmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma çevrimiçi uygulama topluluklarının eğitsel bağlamda kullanılmasını inceleyen nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmaların herkes tarafından kabul gören bir tanımını yapmak güç olsa da genel olarak gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya konulduğu araştırma biçimi olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 35-37). Nitel araştırmalar çeşitli olgu ve davranışların derinlemesine anlaşılmasını sağlayacak detaylı betimlemeler sunar, bu olgu ve davranışların nasıl ve neden gerçekleştiğine odaklanır. Bu araştırmalarda verilerin sentezlenmesi doğrultusunda, ikna edici genellemeler yapılmaya çalışılır. Bu süreçler katılımcıların anlaması ve anlamlandırması odaklıdır (Fraenkel ve Wallen, 2006; McMillan, 2004). Nitel araştırmalarda bir konunun “ne kadar” ya da “ne kadar iyi” olduğunun öğrenilmesinden ziyade konuyla ilgili daha geniş bir bakış açısı elde edilmek istenir. Örneğin bir dersin nasıl öğretildiği, bu ders için nasıl hazırlandığı, öğrenenlerin neler yaptıkları, ne tür etkinliklerin işe koşulduğu, öğrenme etkinliklerini olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlerin neler olduğu araştırılır. Bunların gerçekleştirilebilmesi için de öğrenen ve öğreticinin deneyimleri doğal ortamında gözlenmeye ya da raporlanmaya çalışılır. Verilen örnek, bu tür çalışmaları yapan araştırmacıların, bir olayın ya da olgunun hangi sıklıkta ortaya çıktığını sorgulamak yerine, belli bir etkinliğin niteliği üzerine odaklandıklarını göstermektedir. Fraenkel ve Wallen (2006:117) ilişkilerin, etkinliklerin, durumların ya da materyallerin niteliğinin incelendiği bu tür çalışmaları nitel araştırmalar olarak tanımlamışlardır.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında bu araştırma, eğitsel bağlamda çeşitli ilişkilerin gözlemlendiği nitel bir durum çalışmasıdır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Durum çalışmalarında amaç, belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 77).

Durum çalışması nitel araştırmanın doğasına uygun olarak toplanılan katılımcı gözlemleri, derinlemesine görüşmeler, doküman toplama gibi yöntemlerle elde edilen verilerin, derinlemesine ve boylamsal olarak incelenmesini içerir. Birden fazla durumun düzenli bir biçimde karşılaştırılması ve olası ilişkilerin aranması süreci olsa da durum çalışmaları genelde tematikten ziyade betimsel ve bütüncüdür (Glesne,2012:30). McMillan (2000), durum çalışmalarını bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır. Tanıma da uygun olarak, çalışmada, çevrimiçi ortamda oluşturulmuş olan uygulama topluluklarının bir ürün oluşturma süreci, bilişsel farklılıklar baz alınarak incelenmiştir. Bu bağlam ve tanımlara da uygun olarak, çalışmanın sosyal oluşumlarda çeşitli ilişkilerin gözlemlendiği betimsel bir durum çalışması olduğu görülmektedir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda, çevrimiçi uygulama topluluklarının eğitsel bağlamda kullanılması ve bu doğrultuda da gözetilen bireysel farklılıklara ilişkin durumun incelenmesi ve ortaya konulması, gelecekte uzaktan eğitimde kullanılabilecek olası uygulamalarda işe koşulması amacını gözetmektedir.

3.2. Araştırma Deseni

Çalışmanın araştırma deseni kısmı Araştırma Alanı, Amaçlı Örneklem, Araştırma Katılımcıları, Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi olmak üzere beş başlıkta ele alınmıştır.

3.2.1. Araştırma alanı

Bu araştırma çevrimiçi uygulama topluluklarının bireysel farklılıklar gözetilerek eğitsel kullanım işlevselliğini incelemektedir. Bu bağlamda araştırma Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde sürdürülen “Teknoloji Tabanlı Sistem Modelleme” dersi kapsamında işe koşulmuştur. Teknoloji tabanlı sistem modelleme dersi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü sekizinci yarıyılında seçmeli olarak okutulmaktadır.

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümleri ilk kez 1998 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çerçevesinde Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından açılmıştır. Bölümün amacı; 2000' li yıllarda ilk ve orta öğretim öğrenenlerine yol gösterecek bilgisayar öğretmeni adaylarına eğitim kurumlarının gereksinim duyduğu öğretim teknolojisi ürünlerinin işlevsel kullanımı için gerekli olan güncel yöntem ve teknikler hakkında bilgi vermek, meslekle ilgili temel bilgi ve becerileri kazandırmak ve yeni teknolojilerin kullanıldığı öğretim ortamları ile tanıştırmaktır. BÖTE bölümünde; hızla gelişen bilgi teknolojilerinin okullarda kullanılması ve öğretimin en etkili biçimde yapılması için gerekli olan materyallerin geliştirilmesini hedefleyen dersler aracılığıyla öğrenenlerin bilgisayar, internet, çoklu ortam, televizyon, video, projektör makineleri gibi çeşitli teknolojileri tanımaları ve öğretimde kullanmaları amaçlanmaktadır. Böylelikle bilgisayar öğretmenlerinin, teknolojiyi tanımaları ve öğretimde en etkili şekilde kullanabilecek nitelikte yetiştirilmeleri sağlanmış olacaktır. Bölümün bir diğer amacı ise kurumlarda kullanılacak eğitim teknolojisi ürünlerinin etkili ve verimli kullanımı için metod geliştirmek, öğretim yazılımı hazırlamak ve bu yazılımlarının eğitimsel niteliğini geliştirici eleman yetiştirmektir. Bu araştırma kapsamında bu bölümdeki bir dersin araştırma alanı olarak seçilmesi, hem öğrenenlerin ilgili birimdeki diğer bölümlere göre ilk yarıyıldan itibaren sayıca fazla teknoloji dersi alması, hem de araştırmacının alana ulaşabilirliği kapsamında uygun görünmektedir.

Araştırma alanında yer edinen teknoloji tabanlı sistem modelleme dersi öncelikli olarak sistem anlayışı ve basit modelleme ile öğretim tasarım modellerinin tanıtılmasıyla ilgilenir. Bununla birlikte teknoloji tabanlı sistem modelleme ile ilintili kavramlar olan ihtiyaç ve problem analizi, ortam analizi, konu-içerik ve görev analizi, öncelik ve koşulların belirlenmesi, varsa eğitim amaçlarının belirlenmesi ve buna bağlı olarak öğretimsel hedeflerin yazımı, değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi, ilgili kuram ve stratejiler, hedeflere-içeriğe ve ortama uygun materyal seçimi veya geliştirilmesi, öğretimin sistem tasarımı, öğretim tasarımı teorileri ve modelleri kullanarak eğitsel bir materyal geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi ile proje yönetimi, teknoloji tabanlı sistem modelleme dersinin öğretim konularını oluşturur. Bu ders kapsamında dersin sonunda öğrenenlerden çalışan bir eğitsel ürün veya sistem oluşturması beklenir.

3.2.2. Amaçlı örnekleme

Nicel araştırmalarda sıklıkla kullanılan, nitel araştırmalarda ise daha sınırlı biçimde kullanılan olasılık temelli örnekleme yöntemleri incelendiğinde, amaçlı örnekleme yöntemleri, tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içinde uygun görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:107). Amaçlı örnekleme, olasılık dışı ve seçime dayalı bir örnekleme yaklaşımı olup, bu yaklaşım, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların (information rich cases) ilgili araştırma bağlamında derinlemesine gözlenmesi ve incelenmesine olanak tanımlanır. Araştırmacı seçilen durumlar bağlamında doğa ve toplum olaylarını ya da olgularını anlamaya, bunlar arasındaki ilişkileri keşfetmeye ve açıklamaya çalışır (Patton, 2002: 230; Büyüköztürk vd., 2012: 249-252). Benzer şekilde Yıldırım ve Şimşek'te (2006: 107), amaçlı örnekleme yaklaşımının işe koşulmasının, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verdiğinden söz etmektedir

Nitel çalışmalarda katılımcılar, genellikle yukarıda bahsedildiği üzere, zengin bilgi durumlarını karşılayabilecek yeterlilik veya ilgili araştırma konusuna ilintili bir amaç doğrultusunda seçilirler. Araştırma sorularına en iyi şekilde cevap alınabilmesi katılımcıların araştırma sorunsalına veya alanına uygun olarak seçilmesini gerektirir. Bu noktada araştırmacı araştırılacak durumun derinlemesine incelenmesine olanak

sağlayacak şekilde örneklemini belirlemelidir (Patton, 2002: 230-235). Amaçlı örnekleme yaklaşımında araştırmacı, belirli bireyleri konu hakkında özellikle bilgilendirici olabilecekleri için seçmektedir (McMillan, 2004: 113).

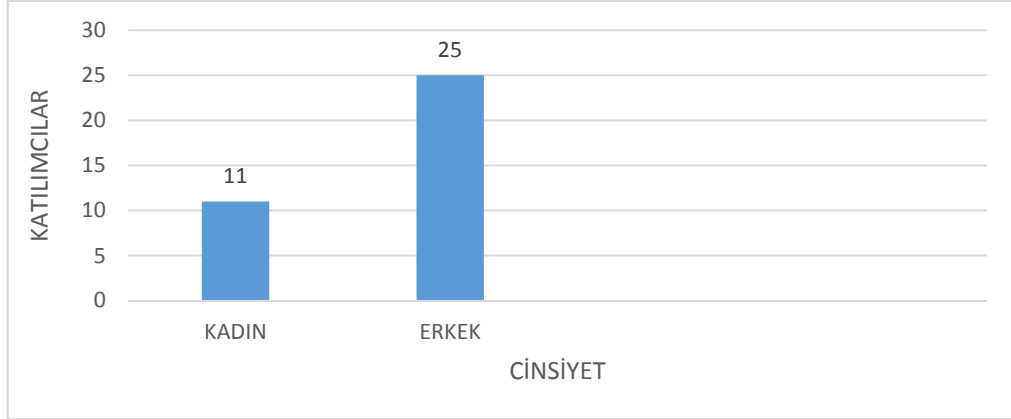
McMillan'a (2004: 117) göre amaçlı örnekleme yaklaşımı yapılan araştırmanın süreci göz önüne alındığında, yönetilmesi daha kolay yapıdadır. Bu durum, örneklemin alana uygun seçilmesinden ileri gelmektedir. Bununla beraber genellikle sayıca daha az örneklemeler üzerinde çalışılması, ilgili araştırmaya yüksek katılım sağlanmasına neden olur. Bu örnekleme yaklaşımı nitel araştırmaya inanırılık katar. McMillan (2004: 117) amaçlı örnekleme ile yapılan çalışmaların benzer konulara genellenebilir olduğunu ifade etmiştir. Bunu destekler şekilde Patton'da (2002:230-241) olasılık temelli örnekleme yönteminin nitel araştırmalarda evrene geçerli genellemeler yapma konusunda faydalılığından söz etmektedir.

Amaçlı örnekleme yaklaşımının yukarıda açıklanan özellikleri, bu çalışma bağlamında da ilgili yaklaşımın kullanılmasına zemin hazırlamıştır. Çevrimiçi uygulama topluluklarının eğitsel bağlamda kullanılmasına ilişkin çeşitli betimsel veri ve görüşleri inceleyen bu çalışmada, amaçlı örnekleme kullanılmış, katılımcılar sosyal ağ ve eğitsel teknoloji üretimi konularında bilgi ve deneyimlerine göre seçilmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın örneklemini Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğrenenleri oluşturmuştur. Çalışmada amaçlı örnekleme kullanılmasında, çalışmaya konu olan durumun, araştırmacı tarafından derinlemesine incelenmesi ve bu doğrultuda ilerideki araştırmalar için bir referans oluşturabilecek olması etkili olmuştur.

3.2.3. Araştırmanın katılımcıları

Nitel araştırmalar nicel araştırmalarla kıyaslandığında daha küçük örneklemeler üzerinde gerçekleştirilmekte, hatta bazı durumlarda tekil örnekler üzerinden sürdürülmektedir. (Patton; 2002: 46). Buna göre bu çalışmanın katılımcılarını Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 36 öğrenen oluşturmaktadır. Katılımcılar, bahsi geçen bölümde Teknoloji Tabanlı Sistem Modelleme dersi alan dördüncü sınıf öğrenenlerinden oluşmakta, bununla birlikte dersi üçüncü sınıf olarak alan dört öğrenen bulunmaktadır.

Şekil 4 ‘de de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrenenlerin 11’i kadın 25’i ise erkektir.



Şekil 4. Öğrenenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Araştırma katılımcıları bireysel farklılıklarına göre ve çalışmanın temelini oluşturan ilgili kuram bağlamında ders hedefleri de gözetilerek kendi içlerinde heterojen gruplara ayrılmıştır. Bu gruplarda gözetilen öncelik, bireyler arasındaki bilişsel biçimin farklılığıdır. Öğrenenlerin bilişsel biçimleri belirlemek için dönem başında öğrenenlere “Gizlenmiş Şekiller Grup Testi” uygulanmıştır. Bu test öğrenenleri veri toplama araçları bölümünde de detaylı anlatılacağı üzere “Alan bağımlı” ve “ Alan bağımsız” olarak ayırmaktadır. Gizlenmiş Şekiller Grup Testi, üç bölümden oluşmakta, ilk bölüm teste hazırlık bölümü olduğundan test puanı olara dikkate alınmamaktadır. Test toplam puanı ikinci ve üçüncü bölümlerin puanlarının toplamıyla ortaya konulmaktadır. Katılımcıların test puanları tablo 2’ de sunulmuştur. İlgili tabloda katılımcıların isimleri, nitel araştırmadaki gizlilik esası nedeniyle gerçek isimleriyle değil, takma isimlerle yer almaktadır.

Tablo2. Öğrenenlerin Gizlenmiş Şekiller Grup Testi Sonuçları

Sıra	Ad	İkinci Bölüm (9/9)	Üçüncü Bölüm (9/9)	Final Puanı (18/18)
1	AHMET	3	6	9
2	MEHMET	6	9	15
3	ALİ	2	1	3
4	MUSTAFA	8	8	16
5	HÜSEYİN	8	9	17
6	SADIK	8	8	16
7	ÖZDEN	4	6	10
8	YUSUF	8	9	17
9	UMUT	0	5	5
10	SU	1	1	2
11	LEVENT	6	9	15
12	MELDA	6	6	12
13	DİNÇ	9	9	18
14	İSMAİL	5	4	9
15	TARIK	1	1	2
16	HAKKI	5	8	13
17	MERT	9	9	18
18	BAHA	6	6	12
19	ASIM	4	8	12
20	ASLI	8	9	17
21	ZİYA	8	9	17
22	SERCAN	6	6	12
23	HAKAN	9	9	18
24	EMEL	3	6	9
25	ÖZLEM	2	6	8
26	EMRE	1	4	5
27	MUHAMMED	6	6	12
28	BURCU	8	9	17
29	ENGİN	7	7	14
30	CAN	2	4	6
31	METEHAH	5	8	13
32	NİLGÜN	2	9	11
33	MELEK	9	9	18
34	AYLA	6	8	14
35	SELİN	8	9	17
36	SERDAR	5	6	11

Katılımcılar, Gizlenmiş Şekiller Grup Testi'nden aldıkları puanlara göre 7 gruba ayrılmışlardır. Gruplar daha öncede belirtildiği üzere kendi içlerinde heterojendir. Toplam katılımcı sayısına göre 6 grup beşer öğrenenden, 1 grup ise altı öğrenenden oluşmuştur.

Katılımcılar bu gruplara ayrılırken öncelikle Grup Saklı Şekiller Test toplam puanları gözetilmiştir. Araştırmadaki uygulama süreci çevrimiçi ortamda süreceğinden, yüz yüze bir aradalığın etkisi en aza indirilmek istenmiş bu bağlamda gündelik hayatlarında aynı barınma yerini (ev, apart, öğrenen yurdu vb.) paylaşanlar farklı gruplara atanmışlardır. Bunlara ek olarak araştırmacı, grupların oluşturulma aşamasında tüm katılımcılarla bir öngörüşme yapmış, bu görüşmeler sonucunda öğrenenlerin çevrimiçi ortamda etkileşimlerini etkileyebilecek herhangi kişisel ya da kişiler arası engellerinin olup olmadığı sorulmuştur. Elde edilen durumlar da gözetilerek gruplar test toplam puanlarına göre seçkisiz olarak atanmıştır. Oluşan gruplar tablo 3' de sunulmuştur.

Katılımcılar 7 hafta süren uygulama sürecinde Facebook sosyal ağ platformu üzerinde ders hedefi olan teknoloji tabanlı eğitsel bir sistem tasarımı üzerinde çalışmışlar, sürecin sonunda ise ortaya bir ürün çıkarmışlardır. Sürecin sonunda araştırmacı katılımcılarla süreci değerlendiren yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşmeler yüzyüze gerçekleştirilmiş olup, sesli olarak kayıt altına alınmıştır.

Tablo 3. Grup Saklı Şekiller Test Puanlarına göre çevrimiçi uygulama grupları

Grup 1	Test Puanı	Grup 2	Test Puanı	Grup 3	Test Puanı
MERT	18	HAKAN	18	MELEK	18
MEHMET	15	LEVENT	15	SELİN	17
HAKKI	13	SERCAN	12	METEHAN	13
NİLGÜN	11	EMEL	9	SERDAR	11
UMUT	5	İSMAİL	9	EMRE	5
TOPLAM	62	TOPLAM	63	TOPLAM	64

Grup 4	Test Puanı	Grup 5	Test Puanı	Grup 6	Test Puanı
HÜSEYİN	17	YUSUF	17	ASLI	17
ZİYA	17	BURCU	17	ENGİN	16
AYLA	14	ASIM	12	SADIK	14
MUHAMMED	12	ÖZDEN	10	AHMET	9
TARIK	2	CAN	6	ÖZLEM	8
TOPLAM	62	TOPLAM	62	TOPLAM	64

Grup 7	Test Puanı
DİNÇ	18
MUSTAFA	16
MELDA	12
BAHA	12
ALİ	3
SU	2
TOPLAM	63

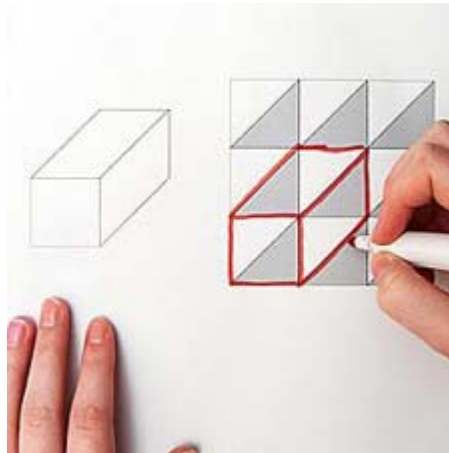
3.2.4. Veri toplama araçları

Nitel bir durum çalışması olan bu araştırmada, verilerin elde edilmesi sürecinde görüşme ve doküman analizi teknikleri kullanılmış, katılımcıların bilişsel biçimlerini belirlememek amacıyla da “Gizlenmiş Şekiller Grup Testi” kullanılmıştır. Sonraki aşamada veriler üzerinde betimsel ve içerik analizi yöntemleri işe koşulmuştur.

Durum çalışmalarında doküman analizi ile birlikte çoğunlukla görüşme ve gözlem teknikleri kullanılır. Burada amaç araştırmaya konu olan duruma ilişkin kesin ve detaylı tanımlamaların yapılmasıdır. Bu bağlamda birden fazla veri toplama aracının kullanılmasında fayda vardır (Büyüköztürk vd., 2012). Çalışmada kullanılan ana veri toplama yolları ve kullanılan araçlar aşağıda belirtilmiştir.

3.2.4.1. Gizlenmiş şekiller grup testi (Group embedded figures test)

Araştırmada katılımcıların bilişsel biçimlerini belirlemek amacıyla dersin uygulama süreci öncesinde katılımcılara, Witkin vd. (1971) tarafından geliştirilen ve Okman-Fişek'in (1979) Türkçe'ye uyarlayarak güvenilirlik çalışmasını yaptığı “Gizlenmiş Şekiller Grup Testi” (The Group Embedded Figures Test – GEFT) uygulanmıştır. “Gizlenmiş Şekiller Grup Testi”nin Spearman-Brown testi güvenilirliği 0.82 olarak bulunmuştur. Test üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde 7, ikinci ve üçüncü bölümlerde ise 9’ ar soru bulunmaktadır. Testin ilk bölümünde olan 7 soru katılımcıların testi anlamaları ve alışabilmeleri için kullanılmakta olup değerlendirilmeye alınmamaktadır. Testte katılımcının görevi, her soruda verilen süre içerisinde, önceden soruda belirtilen basit şekli, içine saklanmış olduğu daha büyük ve karmaşık olan, bununla beraber fark edilmeyi güçleştiren zemin-şekilden ayırt etmektir. Bu amaçla katılımcı, referans şekle bakıp karmaşık şeklin içinden basit şekli bularak işaretler.



Şekil 5. Örnek Bir Gizlenmiş Şekiller Grup Testi Uygulaması

Katılımcının basit şekli bulabilmesi ya da bulamaması, onun bilişsel durumunu göstermektedir. Bilişsel durum ayrılırken verilen süre içerisinde ikinci ve üçüncü bölümlerdeki toplam 18 sorunun doğru yanıtları değerlendirmeye alınır. Özetle gizlenmiş şekiller grup testinden alınan puanlar, algısal açığa çıkarma (fark etme) yeteneğinin derecesini yansıtır ve bireyin bir maddeyi algılamasının içinde bulunduğu yapıdan nasıl etkilendiğini ortaya koyar (Küpcü ve Özdemir, 2012). Şekil 6’ da gizlenmiş şekiller grup testinden örnek bir soru görülmektedir.



Şekil 6. Gizlenmiş Şekiller Grup Testi Örneği

3.2.4.2. Görüşme (Yarı yapılandırılmış görüşme formu)

Çalışmada çevrimiçi uygulama topluluklarında yer alan katılımcıların araştırmaya konu olan süreç ile ilgili doyumları, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle belirlenmeye çalışılmıştır. Gillham’a (2000) göre, durum çalışmalarında gerekli noktalara dikkat edildiği takdirde, yarı-yapılandırılmış görüşmeler en önemli veri kaynaklarından biridir. Bu görüşmeler ile katılımcılardan hem standart cevaplar alınabilir, hem de esnek yapısı sayesinde ilgili konunun üzerine derinlemesine gidilebilir (Büyüköztürk vd., 2012:151-153). Bir başka deyişle yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcıların düşünce ve görüşlerini ortaya çıkarmak için yanıtlarını genişletmesine izin verir niteliktedir (Gray, 2004).

Çalışmada katılımcılara yöneltilen görüşme soruları; uygulama toplulukları konusuyla ilintili alanyazının gözden geçirilmesi yoluyla belirlenmiştir. Bununla birlikte sorular

belirlenirken uzaktan eğitim ve eğitim teknolojisi alanında uzman ve benzer çalışmalar yürütmüş deneyimli bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Bu aşamada araştırmanın kuramsal altyapısını oluşturan durumlu öğrenme ile kullanımlar ve doyumlar kuramları da referans alınmış, katılımcılara süreç ve dersle ilgili doyumlarını yordamaya çalışan 6 açık uçlu soru yöneltilmiştir (Ek 2).

Sorular tüm katılımcılara arkadaşça bir yaklaşım içerisinde günlük konuşma dilinde ve aynı sırada olmak üzere sorulmuştur. Bu durumun katılımcılara daha rahat bir şekilde açıkca fikirlerini ortaya koyma fırsatı vermiş olduğu düşünülmektedir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde süre sınırı konulmamış, katılımcıların ifadeleri kendi istedikleri uzunlukta oluşmuştur. Katılımcıların görüşme sırasındaki rahatlığı sağlamak, içten ve dürüst cevaplar almak araştırma kapsamında araştırmacının görevidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:119-135). Bu doğrultuda araştırmacılara yöneltilecek sorular görüşme öncesinde araştırmacılara dağıtılmıştır. Görüşmeler katılımcıların da bilgisi ve izinleri dahilinde ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler en az 10, en fazla ise 22 dakika sürmüştür.

3.2.4.3. Doküman incelemesi

Araştırma kapsamında katılımcılar, oluşan çevrimiçi uygulama topluluklarında ve Facebook sosyal ağ platformu üzerinde ders hedefleri doğrultusunda ve araştırmanın kuramsal altyapısının öngördüğü şekilde 8 haftalık ders süreci geçirmişler, bu süreçte çevrimiçi tartışmalarda bulunarak bir ürün geliştirmeye çalışmışlardır. Facebook web ortamı üzerinde gerçekleştirilen tartışmaların analizinde doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman genel olarak herhangi bir platformda kayıtlı yazılı, görsel ve sembolik işaretlerin toplamı olarak ifade edilmektedir. Facebook sosyal ağ platformu üzerinde kaydedilen tartışmalar web dokümanları olarak görülmüş bununla beraber herhangi bir veri kaybı olmaması adına web ortamından bilgisayar ortamına da taşınmıştır.

Araştırma alt sorularının biri olan çevrimiçi gruplardaki alan bağımlı ve alan bağımsız bireylerin çevrimiçi tartışmalara katılım sıklıkları betimsel istatistikler (frekans, yüzde)

ile belirlenmiştir. Bununla beraber araştırmanın bir diğer alt sorusu olan çevrimiçi uygulama gruplarındaki katılımcıların bilişsel biçimlerinin (alan bağımlı-alan bağımsız) tartışmaların niteliğini etkileyip etkilemediği ise Kızılkaya ve Usluel (2008) tarafından geliştirilmiş olan “Web tabanlı tartışma tahtalarında etkileşimi değerlendirme” dereceli puanlama anahtarı ile belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2.4.3.1. Web tabanlı tartışmalarda etkileşimi değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarı (rubrik)

Çalışmada katılımcıların Facebook sosyal ağ platformu üzerindeki etkileşimin niteliğini değerlendirmek için Kızılkaya ve Usluel (2008) tarafından geliştirilmiş olan “Web tabanlı tartışma tahtalarında etkileşimi değerlendirme” ye ilişkin dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarı, toplam 8 maddeden oluşmaktadır. Bunlar ;

- Ders konusu hakkında görüş bildirme,
- Yeni konu ile eski konunun ilişkisini kurma,
- Bilgi paylaşma,
- Haber paylaşma,
- Soru sorma, yanıtlama
- Ders konusuna eleştirel yaklaşma,
- Kendi özgün düşüncesini oluşturma
- Benimsediği veya karşı olduğu düşüncüyü tartışma, görüş paylaşma

Rubrik olarak da bilinen dereceli puanlama anahtarı, alanyazında görev paylaşımı bulunan herhangi bir ortamda ya da eğitsel bağlamda ölçülen bir durum için ölçütlerin listelendiği ve katılımcılardan beklenen durumların listesini sunan, bunları puanlayan ölçme ve değerlendirme araçları olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte dereceli puanlama anahtarları, öğretmenler veya diğer değerlendiriciler rehberliğinde geliştirilen, öğrenenlerin çalışmalarını ve ürünlerini analiz etmek amacıyla kullanılan bir puanlama tasarımıdır (Goodrich, 2001’den aktaran Hızarcıoğlu, 2013). Dereceli puanlama

anahtarları, davranışın veya durumun hangi düzeyde ve mükemmellikte olduğunu gösterir (Alıcı, 2008).

Kızılkaya ve Usluel (2008) tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarı (Ek 1) 5 düzeyli bir dereceli puanlama anahtarı olup, öğrenen mesajlarını “Katkı getirmemiş”, “Yetersiz”, “Orta”, “İyi”, “Çok iyi” olarak derecelendirmektedir. 5 düzeyli bir dereceli puanlama anahtarında 4 ve 5 genelde yüksek, 3 orta, 2 ve 1 ise düşük düzeyleri ifade eder. 1’den 5’ e kadar olan puanlar toplanarak bir katılımcı için toplam nota dönüştürülür. Öğrenen mesajları dereceli puanlama anahtarı çerçevesinde değerlendirilirken, tek bir mesaj aynı anda birkaç maddeyi kapsayabilecek nitelik gösterebilmektedir. Örneğin yazılmış bir mesaj hem eleştirel düşünme ögesi barındırırken hem de özgün bir paylaşım olabilir (Kızılkaya ve Usluel, 2008). Bahsi geçen özellikleriyle beraber alanyazına sunulmuş olan “web tabanlı etkileşimi değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarı” nın, web tabanlı öğrenmede tartışma ortamlarına katılımı ve niteliği değerlendirmek için kullanılabilir nitelikte olduğu ifade edilebilir.

3.2.5. Çalışma süreci ve verilerin analizi

Çevrimiçi uygulama topluluklarının eğitsel bağlamda kullanılmasını bireysel farklılıklar özelinde inceleyen bu çalışma, çevrimiçi topluluğun işleyişini ve öğrenenlerin uzaktan eğitim süreciyle ilgili memnuniyetlerini gözlemlemektedir. Bu bağlamda Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE bölümünden 36 öğrenen, ilgili ders döneminde Teknoloji Tabanlı Sistem Modelleme Dersini, çevrimiçi şekilde uygulama toplulukları yapısıyla sürdürmüşlerdir. Ders süreci 7 hafta sürmüştür. Grupların kurulma aşamasında her gruptaki birey sayısına dikkat edilmiştir. Durumlu öğrenme kuramı çevrimiçi gruplarda ideal kişi sayısını net olarak tayin etmese de kişi sayısının az olması gerektiğini, böylelikle grup içi öğrenme sorumluluğunun arttığını savunmaktadır (Özerbaş, 2004). Bu bağlamda çevrimiçi gruplar tablo 3’de verildiği üzere beşerli gruplardan oluşmuştur. Gruplar, gizlenmiş şekiller grup testinden, öğrenenlerin aldıkları puanlara göre alan bağımlı ve alan bağımsızlardan olmak üzere oluşturulmuş, toplam test puanlarına göre grupların denkliği sağlanmıştır. Çevrimiçi süreç başlamadan önceki iki haftada gerçekleştirilen grup oluşturma işlemini takiben, gruplar,

oluşturulmuş konu havuzu içinden proje konularını seçmişler, grup içinde tartışarak karara bağlamışlardır. Gruplar Facebook sosyal ağ platformu üzerinde oluşturulmuştur. Konu havuzu öğrenenlerin istek ve önerilerine göre belirlenmiştir. (Tablo 4). Grupların Facebook üzerinde kurulmasında, bu platformun grup oluşumu ve toplu etkileşime elveren yapısı ile grup duvarı ve özel mesaj özellikleri belirleyici olmuştur. Ders süresince seçtikleri konu bağlamında çalışan öğrenenler çevrimiçi ortama uygun olarak 7 hafta süresince dersin ilgili hedefleri doğrultusunda çalışan bir eğitsel yazılım gerçekleştirmişlerdir. Bu süreç içerisinde ders yöneticisi olan araştırmacı aktiviteleri gözlemlemiş, gerekmedikçe müdahalede bulunmamıştır. Ürün oluşumu, sıfır noktasından itibaren grup içi fikir alışverişine dayalı olarak öğrenenler tarafından yürütülmüştür.

Tablo 4. Öğrenenlerin ilgi duydukları proje veya yazım dili

Çalışılmak istenen konu	Frekans
Photoshop	15
Delphi	1
Java	2
Power Director	1
Captivate	5
Sosyal ağ / Online alışveriş site tasarımı	1
After Effects	5
C++	2
3D Modelleme	1
Uzaktan Eğitim Modülleri (LMS)	1
Yapay zeka	4
Mikrosistem tasarımı / Robotik	2
İşletim sistemleri	1
Fireworks	1
Php	1
Excel	2
Dreamweaver	1
V.Basic	1
Yazılım geliştirme	1
ASP.NET	1
Oyun yazma	1
Grafik programları	1
Flash	1
Akıllı tahta	1
Maya	3
AutoCad, CorelDraw, Solidworks	1
Animasyon programları	1
Sketch up	1

Çevrimiçi uygulama topluluğu kavramına göre, uygulama topluluklarını oluşturan bireylerin (Wenger, 2006), belirli periyotlarda yüzyüze bir araya gelmeleri de önemlidir. Bu bağlamda araştırmacı tüm gruplar ile 3'er haftalık aralıklarla yüz yüze toplantılar gerçekleştirmiş. Bireylerin dersle ilgili yaşantı ve sorunları dinlenmiştir. Öğrenenler 7 hafta süresince bir ürün gelişimine yönelik aşamaları birebir çevrimiçi olarak gerçekleştirmiş bu sürecin sonunda oluşturdukları ürünü web üzerinde bir alana yüklemiştir.



Şekil 7. Çevrimiçi tartışmalara ilişkin ekran bir görüntüsü

Araştırmacı bir akıllı telefon ve facebook gruplarının bildiri özelliği yardımıyla günün 24 saati grup aktivitelerini gözlemlemiş, öğrenenlerin tartışmalar üzerindeki ileti değişikliklerini izlemiştir. Dersin bitimini takiben her katılımcıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, bunlar kayıt altına alınmıştır. Verilerin analiz aşamasında betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri işe koşulmuştur.

3.2.5.1 Betimsel analiz

Araştırmada yer alan 7 çevrimiçi uygulama topluluğundaki katılımcılar, teknoloji tabanlı sistem modelleme dersi kapsamında 7 hafta süresince Facebook sosyal ağ platformunun sohbet özelliklerini kullanarak grup içi tartışmalarda bulunmuşlardır. Bu tartışmaların analizinde öncelikli olarak tümce ve kelime sayıları dikkate alınmıştır. Her çevrimiçi grubun Facebook tartışmaları incelenmiş, tartışmalara katılım sıklığı katılımcıların kullandığı ileti ve kelime sayılarına göre belirlenmiştir. Bununla beraber gruplardaki bireylerin ders yöneticisine bağlılık durumları da ders yöneticisine direk iletilerinin (e-posta, özel facebook mesajı, etiketleme) sayısına göre incelenmiştir. Sonraki aşamada bu sayılar tablollaştırılarak frekans ve ortalama değerlerine göre alan bağımlı ve alan bağımsız ayrımı da göz önünde bulundurularak betimlenmiştir.

Katılımcıların bilişsel biçimlerinin facebook iletilerinin niteliğine olan etkisinin belirlenmesi için “web tabanlı tartışmalarda eğitimi değerlendirme” puanlama anahtarı kullanılmış, bu dereceli puanlama anahtarında bulunan değerlendirme esaslarına göre web dokümanları analiz edilmiştir. 5 düzeyli olan puanlama ölçeğinde her düzey 1 puanı ifade edecek şekilde dokümanlar incelenmiş, katılımcıların web etkinlikleri puanlanmıştır. Bu aşamada geçerlik güvenirlik unsurları göz önünde bulundurularak aynı işlem eğitim teknolojileri alanında uzman bir başka puanlayıcı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Puanlayıcılar arasındaki uyum, içerik analizi bölümünde detayları verilmiş olan Holsti’nin (1969) uyum formülü ile hesaplanmış ve .82 olarak bulunmuştur. Bu durum kodlayıcılar arası uyumun olduğunu göstermektedir.

3.2.5.2. İçerik analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme yolu ile (Ek 2) araştırmaya katılan 36 katılımcıdan elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür (transkript). Bu aşamada herhangi bir veri kaybı veya hata olup olmadığının kontrolü için daha önce benzer çalışmalar yapmış bir öğretim elemanının yardımına başvurulmuş yazıya dökülen verilerin kontrolü sağlanmıştır. Verilerin kolay okunabilmesi ve ilgili temaların kolay incelenebilmesi için kayıtlar bilgisayar ortamında Microsoft Office Excel programına aktarılmış, her görüşme sorusuna ilişkin cevaplar excel hücrelerinde tutulmuştur. Daha sonraki aşamada ilgili dökümler iki kodlayıcı tarafından incelenmiş, bu doğrultuda görüşmelere ilişkin temalar bulunmuştur. Bunu takip eden süreçte transkriptler tekrar okunarak kodlayıcılar tarafından ortak temalara ulaşmaya çalışılmıştır. Araştırmacı çıkan ortak temalara göre veriyi yorumlamıştır. İçerik analizinde kodlayıcılar tarafından kullanılmış olan form örneği tablo 5’ de sunulmuştur.

Tablo 5. Görüşmelere ilişkin kodlayıcı formu

Görüşme Sorusu 1						
Ad	İfade	Yeri	Frekans	Kod	Tema	Ana Tema

İçerik analizinin güvenilirliği, kodlayıcılar arası uyuma (interrater reliability) bakılarak Holsti'nin (1969) uyum formülü ile belirlenmiştir. Buna göre bağımsız iki kodlayıcının oluşturduğu temaların uyumuna bakılmıştır. İlgili güvenilirlik formülü aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir;

$$CR = 2 M / N1 + N2$$

Şekil 8. Holsti (1969) Kodlayıcı Uyumu Formülizasyonu

Formülde M iki kodlayıcı için ortak belirlenmiş toplam uyum niceliği, N1 birinci kodlayıcının toplam inceleme sayısını benzer şekilde N2 de ikinci kodlayıcının toplam inceleme sayısını ifade eder. Bu ve benzeri çalışmalarda kodlayıcı uyumu konusunda en az % 70 düzeyinde bir güvenilirlik yüzdesine ulaşmak gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bahsi geçen formüle göre hesaplanmış içerik analiz güvenilirliği bu çalışma için .88 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda kodlayıcılar arası uyumunun olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Landis ve Koch (1977). Uyum Değerlerine İlişkin Yorumlar

Kappa sayısı	Yorum
< 0	Hiç uyuşma olmaması
0.0 — 0.20	Önemsiz uyuşma olması
0.21 — 0.40	Orta derecede uyuşma olması
0.41 — 0.60	Ekseriyetle uyuşma olması
0.61 — 0.80	Önemli derecede uyuşma olması
0.81 — 1.00	Neredeyse mükemmel uyuşma olması

3.3. Araştırmanın Raporlaştırılması

Araştırmanın içeriğinde yer alan tüm veriler, Microsoft Office Word 2010 yazılımıyla bilgisayar ortamına aktarılmış, Mayıs-Ağustos 2013 tarihleri arasında, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Yönergesi (2010) kurallarına uygun bir biçimde yapılandırılmıştır.

3.4. Araştırmanın Güçlü ve Sınırlı Yönleri

Durum çalışmalarının çoğunluğunda alışık olunmayan bir durumun derinlemesine incelenmesi söz konusudur (Gall vd. 1996'dan aktaran Büyüköztürk vd., 2012). Bu çalışma da, eğitsel bağlamlarda, ilgili alanyazın da incelendiğinde, alışık olunmayan bir eğitim uygulamasına ilişkin gözlemlerden oluşmaktadır. Bu durum, çalışmanın güçlü bir yönünü oluşturmaktadır. Çalışmada uygulanan veri toplama sürecinde katılımcılara herhangi bir müdahalede bulunulmamış, veriler genellikle konuya ilişkin doğal ortamlarda toplanmıştır. Ayrıca kullanılan katılımcı görüşlerini belirlemek için kullanılan açık uçlu ve yarı yapılandırılmış sorular bir anadil konuşmacısı uzman tarafından kontrol edilmiştir. Bununla birlikte araştırmacının araştırma grubuyla, bahsi geçen fakülte içerisinde araştırma öncesinde de bulunan yakın ilişkileri, araştırma sorularına alınan cevapların içten, samimi ve gerçek olması bağlamında önemlidir. Bu durum çalışmanın bir diğer güçlü yönünü oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan katılımcıların geçirdikleri eğitsel süreçle ilgili görüşlerinin zaman içerisinde değişiklik gösterebilecek olmasından dolayı, çalışmadan elde edilen sonuçlar bu çalışma ile sınırlı kalacaktır.

4. Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada, çevrimiçi uygulama topluluklarının eğitsel bağlamda kullanılması bireylerin bilişsel stillerine (alan bağımlı – alan bağımsız) göre incelenmiş, bununla birlikte katılımcıların çevrimiçi süreçle ilgili memnuniyet durumları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu inceleme sonucunda çalışmanın amaç ve alt amaçlarına ilişkin bulgu ve yorumlar sırasıyla aşağıda incelenmektedir

4.1. Katılımcıların Çevrimiçi Uygulama Topluluklarındaki Katılım Davranışlarına İlişkin Bulgular

Birinci alt araştırma sorusuna göre, çevrimiçi uygulama topluluklarındaki alan bağımlı ve alan bağımsız bireylerin, çevrimiçi ders aktivitelerine katılım durumları, çevrimiçi tartışmalardaki ileti ve kelime sayılarına göre incelenmektedir. Çevrimiçi gruplara ait ilgili bulgular aşağıda sunulmuştur. Tablo 7’ de, 1. Çevrimiçi uygulama topluluğuna ait sayısal veriler sunulurken, takip eden tablolarda ise diğer çevrimiçi uygulama gruplarına ilişkin bulgular ortaya konulmuştur.

Tablo 7. 1. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Çevrimiçi Katılım Davranışları

Grup 1	Test Puanı	İleti Sayısı	Kelime Sayısı
MERT	18	15	111
MEHMET	15	23	196
HAKKI	13	50	1018
NİLGÜN	11	31	380
UMUT	5	41	786
TOPLAM	62	160	2491
ORTALAMA	--	32	498

Tablo 7'ye göre birinci çevrimiçi uygulama topluluğunu oluşturan bireylerden, grup saklı şekiller testine göre Mert'in 18, Mehmet'in 15, Hakkı'nın 13, Nilgün'ün 11 ve Umut'un 5 puan aldığı görülmektedir. Buna göre bu katılımcılardan Mert, alan bağımsız, 15 ve daha düşük puan alan diğer katılımcılar ise alan bağımlı bireylerdir. Alan bağımsız olan Mert, 7 hafta süren çevrimiçi tartışmalarda toplam 15 ileti (%9) gerçekleştirmiştir. Alan bağımlı katılımcılardan Mehmet 23 ileti (%14), Hakkı 50 ileti (%31), Nilgün 31 ileti (%19) ve Umut 41 ileti (%27) gerçekleştirmiştir. Çevrimiçi süreçte tüm bireyler tarafından toplam 160 ileti gerçekleştirilmiştir. Bu iletilerin kişi sayısına göre ortalaması ise 32' dir. Kelime sayılarına göre değerlendirme yapıldığında da ileti sayılarına benzer sayısal durum ortaya çıkmaktadır.

Buna göre alan bağımsız katılımcı olan Mert iletilerinde toplam 111 kelime kullanırken (%4), alan bağımlı katılımcılardan Mehmet iletilerinde toplam 196 kelime (%8), Hakkı 1018 kelime (%41), Nilgün 380 kelime (%15) ve Umut 786 kelime (%32) kullanmışlardır. Çevrimiçi süreçte ortaya çıkan iletilerde tüm bireyler tarafından toplam 2491 kelime kullanılmıştır. Kelimelerin kişi sayısına göre ortalaması ise 498' dir. Bulgular ışığında birinci çevrimiçi uygulama grubunda, alan bağımsız bireylerin çevrimiçi tartışma ve etkinliklere alan bağımlılara göre daha az sıklıkta katıldıkları gözlenmiştir. Tabloya göre bilişsel biçim testinden yüksek puan alanlardan düşük puan alanlara doğru çevrimiçi tartışmalara katılımının artış gösterdiği gözlenmektedir. Bu durumun, alan bağımlı ve alan bağımsız bireylerin alanyazınca belirtilmiş olan sosyal etkileşime yatkınlık ve otonomluk özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Buna göre alan bağımlı bireyler sosyal etkileşime daha yatkındırlar, alan bağımsızlar ise bireysel çalışmayı tercih ederler (Saracho, 1997).

Tablo 7'ye göre dikkat çeken nokta, alan bağımlı katılımcı olan Hakkı'nın, çevrimiçi tartışmalardaki ileti ve kelime sayılarının yukarıda bahsi geçen artış durumuna uymamasıdır. Buna göre bilişsel biçim testine göre 13 puan alan Hakkı, çevrimiçi tartışmalara sayıca diğerlerinden daha fazla katılım göstermiştir. Facebook üzerinde tartışmaların yürütüldüğü grubu, Hakkı adlı katılımcı oluşturmuştur. Bu duruma

Hakkı'nın grubu oluřturması nedeniyle geliřtirmiş olabileceđi sorumluluk hissini neden olabileceđi dűřünülebilir.

Tablo 8. 2. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Çevrimiçi Katılım Davranışları

Grup 2	Test Puanı	İleti Sayısı	Kelime Sayısı
HAKAN	18	7	42
LEVENT	15	12	84
SERCAN	12	12	301
EMEL	9	35	976
İSMAİL	9	41	1270
TOPLAM	63	107	2673
ORTALAMA	--	21	535

Tablo 8'e göre ikinci çevrimiçi uygulama topluluğunu oluşturan bireylerden, grup saklı şekiller testine göre 18 puanı olan Hakan, alan bağımsız, 15 ve daha düşük puan alan diğer katılımcılar ise alan bağımlı katılımcılardır. Alan bağımsız olan Hakan, çevrimiçi tartışmalarda toplam 7 ileti (%7), alan bağımlı katılımcılardan Levent 12 ileti (%11), Sercan 12 ileti (%11), Emel 35 ileti (%33) ve İsmail 41 ileti (%38) gerçekleştirmiştir. Çevrimiçi süreçte tüm bireyler tarafından toplam 107 ileti gerçekleştirilmiştir. Bu iletilerin kişi sayısına göre ortalaması ise 21' dir. Kelime sayılarına göre değerlendirme yapıldığında da ileti sayılarına benzer sayısal durum ortaya çıkmaktadır. Buna göre alan bağımsız katılımcı olan Hakan iletilerinde toplam 42 kelime kullanırken (%2), alan bağımlı katılımcılardan Levent iletilerinde toplam 84 kelime (%3), Sercan 301 kelime (%11), Emel 976 kelime (%37) ve İsmail 1270 kelime (%47) kullanmışlardır. Çevrimiçi süreçte ortaya çıkan iletilerde tüm bireyler tarafından toplam 2673 kelime kullanılmıştır. Kelimelerin kişi sayısına göre ortalaması ise 535'tir.

Bulgular ışığında ikinci çevrimiçi uygulama grubunda, alan bağımsız bireylerin çevrimiçi tartışma ve etkinliklere alan bağımlılara göre daha az sıklıkta katıldıkları gözlenmiştir. Tabloya göre bilişsel biçim testinden yüksek puan alanlardan düşük puan alanlara doğru çevrimiçi tartışmalara katılımının artış gösterdiği gözlenmektedir. Bu

durumun, alan bağımlı ve alan bağımsız bireylerin alanyazınca belirtilmiş olan sosyal etkileşime yatkınlık ve otonomluk özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Buna göre alan bağımlı bireyler sosyal etkileşime daha yatkındırlar, alan bağımsızlar ise bireysel çalışmayı tercih ederler (Saracho, 1997). Facebook üzerinde tartışmaların yürütüldüğü gruba, İsmail adlı katılımcı oluşturmuştur.

Tablo 9. 3. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Çevrimiçi Katılım Davranışları

Grup 3	Test Puanı	İleti Sayısı	Kelime Sayısı
MELEK	18	17	248
SELİN	17	31	1378
METEHAN	13	31	591
SERDAR	11	40	988
EMRE	5	49	2017
TOPLAM	64	168	5222
ORTALAMA	--	34	1044

Tablo 9' a göre üçüncü çevrimiçi uygulama topluluğunu oluşturan bireylerden, grup saklı şekiller testine göre 18 puanı olan Melek ve 17 puanı olan Selin, alan bağımsız, 15 ve daha düşük puan alan diğer katılımcılar ise alan bağımlı katılımcılardır. Alan bağımsız katılımcılardan Melek, çevrimiçi tartışmalarda toplam 17 ileti (%10), Selin ise 31 ileti (%16) gerçekleştirmiştir. Alan bağımlı katılımcılardan Metehan 31 ileti (%16), Serdar 40 ileti (%24), Emre ise 49 ileti (%34) gerçekleştirmiştir. Çevrimiçi süreçte tüm bireyler tarafından toplam 168 ileti gerçekleştirilmiştir. Bu iletilerin kişi sayısına göre ortalaması ise 34'tür. Kelime sayılarına göre değerlendirme yapıldığında da ileti sayılarına benzer sayısal durum ortaya çıkmaktadır. Buna göre alan bağımsız katılımcılardan Melek iletilerinde toplam 248 (%5) kelime kullanırken, Selin 1378 (%26), kelime kullanmıştır. Alan bağımlı katılımcılardan Metehan iletilerinde toplam 591 kelime (%11), Serdar 988 kelime (%19), Emre 2017 kelime (%39) kullanmışlardır. Çevrimiçi süreçte ortaya çıkan iletilerde tüm bireyler tarafından toplam 5222 kelime kullanılmıştır. Kelimelerin kişi sayısına göre ortalaması ise 1044' dür.

Bulgular ışığında üçüncü çevrimiçi uygulama grubunda, alan bağımsız Melek'in çevrimiçi tartışma ve etkinliklere alan bağımlılara göre daha az sıklıkta katıldığı gözlenmiştir. Tabloya göre genel olarak bilişsel biçim testinden yüksek puan alanlardan düşük puan alanlara doğru çevrimiçi tartışmalara katılımının artış gösterdiği gözlenmektedir. Bu durumun, alan bağımlı ve alan bağımsız bireylerin alanyazınca belirtilmiş olan sosyal etkileşime yatkınlık ve otonomluk özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Buna göre alan bağımlı bireyler sosyal etkileşime daha yatkındırlar, alan bağımsızlar ise bireysel çalışmayı tercih ederler (Saracho, 1997). Diğer alan bağımsız katılımcı olan Selin bu genel duruma uymamış ve alan bağımsız olmasına rağmen çevrimiçi tartışmalara, sayıca, çoğu katılımcıdan daha fazla katılım göstermiştir. Facebook üzerinde tartışmaların yürütüldüğü grubu, Selin adlı katılımcı oluşturmuştur. Bu duruma Selin'in grubu oluşturması nedeniyle geliştirmiş olabileceği sorumluluk hissini neden olabileceği düşünülebilir.

Tablo 10. 4. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Çevrimiçi Katılım Davranışları

Grup 4	Test Puanı	İleti Sayısı	Kelime Sayısı
HÜSEYİN	17	18	1012
ZİYA	17	7	188
AYLA	14	15	731
MUHAMMED	12	27	1001
TARIK	2	41	1314
TOPLAM	62	108	4246
ORTALAMA	--	22	849

Tablo 10'a göre dördüncü çevrimiçi uygulama topluluğunu oluşturan bireylerden, grup saklı şekiller testine göre 17'şer puanı olan Hüseyin ve Ziya, alan bağımsız, 15 ve daha düşük puan alan diğer katılımcılar ise alan bağımlı katılımcılardır. Alan bağımsız katılımcılardan Hüseyin, çevrimiçi tartışmalarda toplam 1012 kelime (%24) kullanarak 18 ileti (%17), Ziya ise 188 (%4) kelime kullanarak 7 ileti (%6) gerçekleştirmiştir. Alan bağımlı katılımcılardan Ayla 731 kelimedenden (%17) oluşan 15 ileti (%14), Muhammed 1001 kelimedenden (%24) oluşan 27 ileti (%25), Tarık ise 1314 kelimedenden (%31) oluşan

41 ileti (%38) gerçekleştirmiştir. Çevrimiçi süreçte tüm bireyler tarafından toplam 108 ileti gerçekleştirilmiştir. Bu iletilerin kişi sayısına göre ortalaması ise 22' dir. Çevrimiçi süreçte ortaya çıkan iletilerde tüm bireyler tarafından toplam 4246 kelime kullanılmıştır. Kelimelerin kişi sayısına göre ortalaması ise 849'dur. Bulgular ışığında dördüncü çevrimiçi uygulama grubunda, alan bağımsız Ziya' nın çevrimiçi tartışma ve etkinliklere alan bağımlılara göre daha az sıklıkta katıldığı gözlenmiştir. Tabloya göre genel olarak bilişsel biçim testinden yüksek puan alanlardan düşük puan alanlara doğru çevrimiçi tartışmalara katılımının artış gösterdiği gözlenmektedir. Bu durumun, alan bağımlı ve alan bağımsız bireylerin alanyazınca belirtilmiş olan sosyal etkileşime yatkınlık ve otonomluk özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Buna göre alan bağımlı bireyler sosyal etkileşime daha yatkındırlar, alan bağımsızlar ise bireysel çalışmayı tercih ederler (Saracho, 1997). Diğer alan bağımsız katılımcı olan Hüseyin bahsi geçen duruma uymamış ve alan bağımsız olmasına rağmen çevrimiçi tartışmalara, sayıca, çoğu katılımcıdan daha fazla katılım göstermiştir. Facebook üzerinde tartışmaların yürütüldüğü grubu, Hüseyin adlı katılımcı oluşturmuştur. Bu duruma Selin'in grubu oluşturması nedeniyle geliştirmiş olabileceği sorumluluk hissinin neden olabileceği düşünülebilir.

Tablo 11. 5. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Çevrimiçi Katılım Davranışları

Grup 5	Test Puanı	İleti Sayısı	Kelime Sayısı
YUSUF	17	12	314
BURCU	17	16	371
ASIM	12	34	1613
ÖZDEN	10	23	899
CAN	6	35	1212
TOPLAM	62	120	4409
ORTALAMA	--	24	882

Tablo 11'e göre beşinci çevrimiçi uygulama topluluğunu oluşturan bireylerden, grup saklı şekiller testine göre 17' şer puanı olan Yusuf ve Burcu, alan bağımsız, 15 ve daha düşük puan alan diğer katılımcılar ise alan bağımlı katılımcılardır. Alan bağımsız

katılımcılardan Yusuf, çevrimiçi tartışmalarda toplam 314 kelime (%7) kullanarak 12 ileti (%10), Burcu ise 371 (%8) kelime kullanarak 16 ileti (%13) gerçekleştirmiştir. Alan bağımlı katılımcılardan Asım 1613 kelimedenden (%37) oluşan 34 ileti (%28), Özden 899 kelimedenden (%20) oluşan 23 ileti (%19), Can ise 1212 kelimedenden (%28) oluşan 35 ileti (%30) gerçekleştirmiştir. Çevrimiçi süreçte tüm bireyler tarafından toplam 120 ileti gerçekleştirilmiştir. Bu iletilerin kişi sayısına göre ortalaması ise 24'tür. Çevrimiçi süreçte ortaya çıkan iletilerde tüm bireyler tarafından toplam 4409 kelime kullanılmıştır. Kelimelerin kişi sayısına göre ortalaması ise 882'dir.

Bulgular ışığında beşinci çevrimiçi uygulama grubunda, alan bağımsız bireylerin çevrimiçi tartışma ve etkinliklere alan bağımlılara göre daha az sıklıkta katıldıkları gözlenmiştir. Tabloya göre bilişsel biçim testinden yüksek puan alanlardan düşük puan alanlara doğru çevrimiçi tartışmalara katılımının artış gösterdiği gözlenmektedir. Bu durumun, alan bağımlı ve alan bağımsız bireylerin alanyazınca belirtilmiş olan sosyal etkileşime yatkınlık ve otonomluk özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Buna göre alan bağımlı bireyler sosyal etkileşime daha yatkındırlar, alan bağımsızlar ise bireysel çalışmayı tercih ederler (Saracho, 1997). Bu durumun, alan bağımlı ve alan bağımsız bireylerin alanyazınca belirtilmiş olan özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 11'e göre dikkat çeken nokta, alan bağımlı katılımcı olan Asım'ın, çevrimiçi tartışmalardaki ileti ve kelime sayılarının yukarıda bahsi geçen artış durumuna uymamasıdır. Buna göre bilişsel biçim testine göre 12 puan alan Asım, çevrimiçi tartışmalara sayıca diğerlerinden daha fazla katılım göstermiştir. Facebook üzerinde tartışmaların yürütüldüğü grubu, Asım adlı katılımcı oluşturmuştur. Bu duruma Hakkı'nın grubu oluşturması nedeniyle geliştirmiş olabileceği sorumluluk hissinin neden olabileceği düşünülebilir.

Tablo 12. 6. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Çevrimiçi Katılım Davranışları

Grup 6	Test Puanı	İleti Sayısı	Kelime Sayısı
ASLI	17	14	298
ENGİN	16	15	412
SADIK	14	21	712
AHMET	9	24	1009
ÖZLEM	8	33	1909
TOPLAM	64	107	4340
ORTALAMA	--	21	868

Tablo 12’ye göre altıncı çevrimiçi uygulama topluluğunu oluşturan bireylerden, grup saklı şekiller testine göre 17 puanı olan Aslı ve 16 puanı olan Engin, alan bağımsız, 15 ve daha düşük puan alan diğer katılımcılar ise alan bağımlı katılımcılardır. Alan bağımsız katılımcılardan Aslı, çevrimiçi tartışmalarda toplam 298 kelime (%7) kullanarak 14 ileti (%13), Engin ise 412 (%9) kelime kullanarak 15 ileti (%14) gerçekleştirmiştir. Alan bağımlı katılımcılardan Sadık 712 kelimedenden (%16) oluşan 21 ileti (%20), Ahmet 1009 kelimedenden (%23) oluşan 23 ileti (%21), Özlem ise 1909 kelimedenden (%44) oluşan 33 ileti (%31) gerçekleştirmiştir. Çevrimiçi süreçte tüm bireyler tarafından toplam 107 ileti gerçekleştirilmiştir. Bu iletilerin kişi sayısına göre ortalaması ise 21’dir.

Çevrimiçi süreçte ortaya çıkan iletilerde tüm bireyler tarafından toplam 4340 kelime kullanılmıştır. Kelimelerin kişi sayısına göre ortalaması ise 868’ dir.

Bulgular ışığında altıncı çevrimiçi uygulama grubunda, alan bağımsız bireylerin çevrimiçi tartışma ve etkinliklere alan bağımlılara göre daha az sıklıkta katıldıkları gözlenmiştir. Tabloya göre bilişsel biçim testinden yüksek puan alanlardan düşük puan alanlara doğru çevrimiçi tartışmalara katılımının artış gösterdiği gözlenmektedir. Bu durumun, alan bağımlı ve alan bağımsız bireylerin alanyazınca belirtilmiş olan sosyal etkileşime yatkınlık ve otonomluk özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Buna göre alan bağımlı bireyler sosyal etkileşime daha yatkındırlar, alan bağımsızlar ise bireysel çalışmayı tercih ederler (Saracho, 1997). Facebook üzerinde tartışmaların yürütüldüğü grubu, Özlem adlı katılımcı oluşturmuştur.

Tablo 13. 7. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Çevrimiçi Katılım Davranışları

Grup 7	Test Puanı	İleti Sayısı	Kelime Sayısı
DİNÇ	18	12	180
MUSTAFA	16	9	231
MELDA	12	22	812
BAHA	12	26	999
ALİ	3	50	1354
SU	2	72	4597
TOPLAM	63	191	8173
ORTALAMA	--	32	1362

Tablo 13'e göre yedinci çevrimiçi uygulama topluluğunu oluşturan bireylerden, grup saklı şekiller testine göre 18 puanı olan Dinç ve 16 puanı olan Mustafa, alan bağımsız, 15 ve daha düşük puan alan diğer katılımcılar ise alan bağımlı katılımcılardır. Alan bağımsız katılımcılardan Dinç, çevrimiçi tartışmalarda toplam 180 kelime (%2) kullanarak 12 ileti (%6), Mustafa ise 231 (%3) kelime kullanarak 9 ileti (%5) gerçekleştirmiştir. Alan bağımlı katılımcılardan Melda 812 kelimedenden (%10) oluşan 22 ileti (%12), Baha 999 kelimedenden (%12) oluşan 26 ileti (%14), Ali 1354 kelimedenden (%17) oluşan 50 ileti (%26), Su ise 4597 kelimedenden (%56) oluşan 72 ileti (%38) gerçekleştirmiştir. Çevrimiçi süreçte tüm bireyler tarafından toplam 191 ileti gerçekleştirilmiştir. Bu iletilerin kişi sayısına göre ortalaması ise 32'dir. Çevrimiçi süreçte ortaya çıkan iletilerde tüm bireyler tarafından toplam 8173 kelime kullanılmıştır. Kelimelerin kişi sayısına göre ortalaması ise 1362'dir.

Bulgular ışığında yedinci çevrimiçi uygulama grubunda, alan bağımsız bireylerin çevrimiçi tartışma ve etkinliklere alan bağımlılara göre daha az sıklıkta katıldıkları gözlenmiştir.

Tabloya göre bilişsel biçim testinden yüksek puan alanlardan düşük puan alanlara doğru çevrimiçi tartışmalara katılımının artış gösterdiği gözlenmektedir. Bu durumun, alan

bağımlı ve alan bağımsız bireylerin alanyazınca belirtilmiş olan sosyal etkileşime yatkınlık ve otonomluk özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Buna göre alan bağımlı bireyler sosyal etkileşime daha yatkındırlar, alan bağımsızlar ise bireysel çalışmayı tercih ederler (Saracho, 1997). Facebook üzerinde tartışmaların yürütüldüğü grubu, Su adlı katılımcı oluşturmuştur.

Çevrimiçi uygulama topluluğuna ilişkin çevrimiçi katılım bulgularına genel olarak bakıldığında (tablo 14) tüm katılımcıların bilişsel biçim puanlarının (yüksekten düşüğe doğru) sıralanması durumunda ileti ve kelime sayılarının gruplardaki gibi belirli bir düzende değişmediği gözlenmiştir. Örneğin, düşük bilişsel biçim puanına sahip bir birey, yüksek bilişsel biçim puanına sahip bir bireyden daha az katılım göstermiş yada tersi bir durum gözlenmiştir. Bunun nedeninin durumlu öğrenme kuramında bahsi geçtiği üzere öğrenme etkinliğinin her grupta farklı bir bağlam içinde olmasından kaynaklanıyor olması muhtemeldir.

Tablo 14. GEFT Puan Sıralamasına Göre Genel Çevrimiçi Katılım Davranışları

Ad	GEFT puanı (18/18)	İleti Sayısı	Kelime Sayısı
DİNÇ	18	12	180
MERT	18	15	111
HAKAN	18	7	42
MELEK	18	17	248
HÜSEYİN	17	18	1012
YUSUF	17	12	314
ASLI	17	14	298
ZİYA	17	7	188
BURCU	17	16	371
SELİN	17	31	1378
MUSTAFA	16	9	231
SADIK	16	21	712
MEHMET	15	23	196
LEVENT	15	12	84
ENGİN	14	15	412
AYLA	14	15	731
HAKKI	13	50	1018
METEHAN	13	31	591
MELDA	12	22	812
BAHA	12	26	999
ASIM	12	34	1613
SERCAN	12	12	301
MUHAMMED	12	27	1001
NİLGÜN	11	31	380
SERDAR	11	40	988
ÖZDEN	10	23	899
AHMET	9	24	1009
İSMAİL	9	41	1270
EMEL	9	35	976
ÖZLEM	8	33	1909
CAN	6	35	1212
UMUT	5	41	786
EMRE	5	49	2017
ALİ	3	50	1354
SU	2	72	4597
TARIK	2	41	1314
Toplam	--	817	31.554

4.2. Çevrimiçi Uygulama Topluluklarındaki Tartışmaların Niteliğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt araştırma sorusu olan, çevrimiçi uygulama topluluğunu oluşturan öğrenenlerin bilişsel biçim durumunun (alan bağımlı-alan bağımsız), topluluk içindeki etkileşimin niteliğine etkisi katılımcıların web etkinliklerinin dereceli puanlama anahtarı vasıtasıyla puanlanması yoluyla incelenmiştir. 5 dereceli bir dereceli puanlama anahtarı olan web tartışmalarını değerlendirme dereceli puanlama anahtarından alınabilecek minimum puan 8 iken, en yüksek puan ise 40 olmaktadır. Dereceli puanlama anahtarı vasıtasıyla, katılımcıların iletileri bir araya toplanarak her ileti için ayrı ayrı puanlanmış, toplam puan, katılımcının ileti sayısına bölünerek, her katılımcı için bir dereceli puanlama anahtarı ortalama puanı ortaya çıkarılmıştır. Dereceli puanlama anahtarı ortalama puanlarının değerlendirilmesinde 8-14,4 arası çok yetersiz, 14,4-20,8 arası yetersiz, 20,8-27,2 arası orta, 27,2-33,6 arası iyi, 33,6-40 arası ise çok iyi olarak nitelendirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarı puanlayıcı güvenilirliği .82 olarak bulunmuştur.

Tablo 15. Çevrimiçi Tartışmaların Niteliğini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli puanlama anahtarı Ortalama Puanları Grup 1

Grup 1	GEFT Test Puanı	İleti Sayısı	Dereceli puanlama anahtarı Toplam Puanı	Dereceli puanlama anahtarı Ortalama Puanı
MERT	18	15	450	30
MEHMET	15	23	424	18,4
HAKKI	13	50	740	14,8
NİLGÜN	11	31	341	11
UMUT	5	41	419	10,2
ORTALAMA	-	32	-	16,8

Tablo 15'e göre alan bağımsız katılımcı Mert'in 15 iletisinin dereceli puanlama anahtarı ortalama puanı 30 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte alan bağımsız katılımcılardan Mehmet'in 23 iletisinin ortalama puanı 18,4 , Hakkı'nın 50 iletisinin ortalama puanı

14,8, Nilgün’ün 31 iletisinin ortalama puanı 11 ve Umut’un 41 iletisinin ortalama puanı 10,2’dir. Buna göre alan bağımsız olan Mert’in çevrimiçi tartışmalardaki iletilerinin niteliği “iyi”, alan bağımlılardan Mehmet ve Hakkı’nın “yetersiz”, Nilgün ve Umut’un ise “çok yetersiz” dir. Grubun dereceli puanlama anahtarı puan ortalamaların orta noktası 16,8’dir. Buna göre grup içi tartışmaların nitelik bakımından genel olarak “yetersiz” olduğu söylenebilir.

Tablo 16. Çevrimiçi Tartışmaların Niteliğini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli puanlama anahtarı Ortalama Puanları Grup 2

Grup 2	GEFT Test Puanı	İleti Sayısı	Dereceli puanlama anahtarı Toplam Puanı	Dereceli puanlama anahtarı Ortalama Puanı
HAKAN	18	7	192	27,4
LEVENT	15	12	262	21,8
SERCAN	12	12	206	17,1
EMEL	9	35	525	15
İSMAİL	9	41	665	16,2
ORTALAMA	-	21	-	19,5

Tablo 16’ya göre alan bağımsız katılımcı Hakan’ın 7 iletisinin dereceli puanlama anahtarı ortalama puanı 27,4 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte alan bağımsız katılımcılardan Levent’in 12 iletisinin ortalama puanı 21,8, Sercan’ın 12 iletisinin ortalama puanı 17,1, Emel’in 35 iletisinin ortalama puanı 15 ve İsmail’in 41 iletisinin ortalama puanı 16,2’dir. Buna göre alan bağımsız olan Hakan’ın çevrimiçi tartışmalardaki iletilerinin niteliği “iyi”, alan bağımlılardan Levent’in “orta”, Sercan, Emel ve İsmail’in ise “yetersiz” dir. Grubun dereceli puanlama anahtarı puan ortalamaların orta noktası 19,5’tir. Buna göre grup içi tartışmaların nitelik bakımından genel olarak “yetersiz” olduğu söylenebilir.

Tablo 17. Çevrimiçi Tartışmaların Niteliğini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli puanlama anahtarı Ortalama Puanları Grup 3

Grup 3	GEFT Test Puanı	İleti Sayısı	Dereceli puanlama anahtarı Toplam Puanı	Dereceli puanlama anahtarı Ortalama Puanı
MELEK	18	17	543	31,9
SELİN	17	31	1002	32,3
METEHAN	13	31	577	18,6
SERDAR	11	40	720	18
EMRE	5	49	500	10,2
ORTALAMA	-	34	-	22,2

Tablo 17’ye göre alan bağımsız katılımcılardan Melek’in 17 iletisinin dereceli puanlama anahtarı ortalama puanı 31,9, Selin’in ise 31 iletisinin ortalama puanı 32,3 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte alan bağımsız katılımcılardan Metehan’ın 31 iletisinin ortalama puanı 18,6, Serdar’ın 40 iletisinin ortalama puanı 18, Emre’nin 49 iletisinin ortalama puanı ise 10,2’dir. Buna göre alan bağımsız katılımcılar olan Melek ve Selin’in çevrimiçi tartışmalardaki iletilerinin niteliği “iyi”, alan bağımlılardan Metehan ve Serdar’ın “yetersiz”, Emre’nin ise “çok yetersiz” dir. Grubun dereceli puanlama anahtarı puan ortalamaların orta noktası 22,2’dir. Buna göre grup içi tartışmaların nitelik bakımından genel olarak “orta” olduğu söylenebilir.

Tablo 18. Çevrimiçi Tartışmaların Niteliğini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli puanlama anahtarı Ortalama Puanları Grup 4

Grup 4	GEFT Test Puanı	İleti Sayısı	Dereceli puanlama anahtarı Toplam Puanı	Dereceli puanlama anahtarı Ortalama Puanı
HÜSEYİN	17	18	564	31,3
ZİYA	17	7	197	28,1
AYLA	14	15	270	18
MUHAMMED	12	27	478	17,7
TARIK	2	41	447	10,9
ORTALAMA	-	22	-	21,2

Tablo 18'e göre alan bağımsız katılımcılardan Hüseyin'in 18 iletisinin dereceli puanlama anahtarı ortalama puanı 31,3, Ziya'nın ise 7 iletisinin ortalama puanı 28,1 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte alan bağımsız katılımcılardan Ayla' nın 15 iletisinin ortalama puanı 18, Muhammed'in 27 iletisinin ortalama puanı 17,7, Tarık'ın 41 iletisinin ortalama puanı ise 10,9'dur. Buna göre alan bağımsız katılımcılar olan Hüseyin ve Ziya'nın çevrimiçi tartışmalardaki iletilerinin niteliği "iyi", alan bağımlılardan Ayla ve Muhammed'in "yetersiz", Tarık' ın ise "çok yetersiz" dir. Grubun dereceli puanlama anahtarı puan ortalamaların orta noktası 21,2'dir. Buna göre grup içi tartışmaların nitelik bakımından genel olarak "orta" olduğu söylenebilir.

Tablo 19. Çevrimiçi Tartışmaların Niteliğini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli puanlama anahtarı Ortalama Puanları Grup 5

Grup 5	GEFT Test Puanı	İleti Sayısı	Dereceli puanlama anahtarı Toplam Puanı	Dereceli puanlama anahtarı Ortalama Puanı
YUSUF	17	12	342	28,5
BURCU	17	16	470	29,3
ASIM	12	34	602	17,7
ÖZDEN	10	23	391	17
CAN	6	35	421	12
ORTALAMA	-	24	-	20,9

Tablo 19'a göre alan bağımsız katılımcılardan Yusuf'un 12 iletisinin dereceli puanlama anahtarı ortalama puanı 28,5, Burcu'nun ise 16 iletisinin ortalama puanı 29,3 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte alan bağımsız katılımcılardan Asım'ın 34 iletisinin ortalama puanı 17,7, Özden'in 23 iletisinin ortalama puanı 17, Can'ın 35 iletisinin ortalama puanı ise 12'dir. Buna göre alan bağımsız katılımcılar olan Yusuf ve Burcu'nun çevrimiçi tartışmalardaki iletilerinin niteliği "iyi", alan bağımlılardan Asım ve Özden'in "yetersiz", Can'ın ise "çok yetersiz" dir. Grubun dereceli puanlama anahtarı puan ortalamaların orta noktası 20,9'dur. Buna göre grup içi tartışmaların nitelik bakımından genel olarak "orta" olduğu söylenebilir.

Tablo 20. Çevrimiçi Tartışmaların Niteliğini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli puanlama anahtarı Ortalama Puanları Grup 6

Grup 6	GEFT Test Puanı	İleti Sayısı	Dereceli puanlama anahtarı Toplam Puanı	Dereceli puanlama anahtarı Ortalama Puanı
ASLI	17	14	392	28
ENGİN	16	15	414	27,6
SADIK	14	21	508	24,2
AHMET	9	24	265	11
ÖZLEM	8	33	360	10,9
ORTALAMA	-	21	-	20,3

Tablo 20'ye göre alan bağımsız katılımcılardan Aslı'nın 14 iletişinin dereceli puanlama anahtarı ortalama puanı 28, Engin'in ise 15 iletişinin ortalama puanı 27,6 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte alan bağımsız katılımcılardan Sadık'ın 21 iletişinin ortalama puanı 24,2, Ahmet'in 24 iletişinin ortalama puanı 11, Özlem'in 33 iletişinin ortalama puanı ise 10,9'dur. Buna göre alan bağımsız katılımcılar olan Aslı ve Engin'in çevrimiçi tartışmalardaki iletilerinin niteliği "iyi", alan bağımlılardan Sadık'ın "orta", Ahmet ve Özlem'in ise "çok yetersiz" dir. Grubun dereceli puanlama anahtarı puan ortalamaların orta noktası 20,3'tür.

Tablo 21. Çevrimiçi Tartışmaların Niteliğini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli puanlama anahtarı Ortalama Puanları Grup 7

Grup 7	GEFT Test Puanı	İleti Sayısı	Dereceli puanlama anahtarı Toplam Puanı	Dereceli puanlama anahtarı Ortalama Puanı
DİNÇ	18	12	408	34
MUSTAFA	16	9	273	30,3
MELDA	12	22	385	17,5
BAHA	12	26	380	14,6
ALİ	3	50	680	13,6
SU	2	72	814	11,3
ORTALAMA	-	32	-	20,2

Tablo 21'e göre alan bağımsız katılımcılardan Dinç'in 12 iletisinin dereceli puanlama anahtarı ortalama puanı 34, Mustafa'nın 9 iletisinin ortalama puanı 30,3 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte alan bağımsız katılımcılardan Melda'nın 22 iletisinin ortalama puanı 17,5, Baha'nın 26 iletisinin ortalama puanı 14,6, Ali'nin 50 iletisinin ortalama puanı 13,6 ve Su'nun 72 iletisinin ortalama puanı 11,3'tür. Buna göre alan bağımsız katılımcılardan Dinç' in çevrimiçi tartışmalardaki iletilerinin niteliği "çok iyi", Mustafa'nın ise "iyi"dir. Alan bağımlılardan Melda ve Baha'nın iletilerinin niteliği "yetersiz", Ali ve Su'nun ise "çok yetersiz" dir. Grubun dereceli puanlama anahtarı puan ortalamaların orta noktası 20,2'dir. Buna göre grup içi tartışmaların nitelik bakımından genel olarak "yetersiz" olduğu söylenebilir.

Tüm gruplar bilişsel ayırım referans alınarak incelendiğinde, alan bağımsız toplam 12 katılımcıdan 11 tanesinin, çevrimiçi tartışmalarının niteliği "iyi", 1 tanesinin ise "çok iyi" olarak gözlenmiştir. Alan bağımsız katılımcıların ise 2 tanesinin çevrimiçi tartışmalarının niteliği "orta", diğerlerinin ise "yetersiz" ve "çok yetersiz" olarak değişmektedir. Bu bulgulara göre alan bağımsız bireylerin sayıca daha az, ancak alan bağımlılara göre daha nitelikli ifadelerle sahip oldukları söylenebilir.

4.3. Çevrimiçi Uygulama Topluluklarındaki Katılımcıların Ders Yöneticisiyle İletişim Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt araştırma sorusu olan, çevrimiçi uygulama topluluğunu oluşturan öğrenenlerin ders yöneticisine bağlılık durumları, öğrenenlerin ders yöneticisine attıkları e-posta, gizli mesaj ve etiketleme sayılarına bağlı olarak incelenmiştir.

Buna göre Tablo 22'de birinci çevrimiçi uygulama topluluğundaki katılımcılara ilişkin sayısal bulgular sunulmaktadır.

Tablo 22. 1. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Öğrenen-Ders Yöneticisi İletişimi

Grup 1	Test Puanı	E-posta	Gizli Mesaj	Etiketleme	Toplam	Yüzde
MERT	18	0	2	0	2	% 5
MEHMET	15	1	4	2	7	% 16
HAKKI	13	0	4	5	9	% 20
NİLGÜN	11	2	3	6	11	% 25
UMUT	5	2	2	11	15	% 34
TOPLAM	62	4	15	24	44	%100

Tablo 22’ye göre alan bağımsız Mert, ders yöneticisiyle 2 kez (%5) iletişime geçmek istemiştir. Alan bağımlılardan Mehmet 7 kez (%17), Hakkı 9 kez (%20), Nilgün 11 kez (%25) ve Umut 15 kez (%34) ders yöneticisine ulaşmak istemiştir. Bu bulgulara göre çevrimiçi uygulama topluluklarında alan bağımsız bireylerin ders yöneticisine daha az ihtiyaç duyarken, alan bağımlıların ise daha çok ihtiyaç duydukları sonucu çıkarılabilir. Buna bağlantılı olarak tablo incelendiğinde bilişsel biçim testinden alınan puanlar azaldıkça, buna ters orantılı olarak ders yöneticisiyle iletişim sıklığı artmaktadır.

Tablo 23. 2. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Öğrenen-Ders Yöneticisi İletişimi

Grup 2	Test Puanı	E-posta	Gizli Mesaj	Etiketleme	Toplam	Yüzde
HAKAN	18	1	0	0	1	% 2
LEVENT	15	0	2	3	5	% 12
SERCAN	12	0	4	4	8	% 18
EMEL	9	2	2	8	12	% 29
İSMAİL	9	2	7	7	16	% 39
TOPLAM	63	5	15	22	42	%100

Tablo 23’e göre alan bağımsız Hakan, ders yöneticisiyle 1 kez (%2) iletişime geçmek istemiştir. Alan bağımlılardan Levent 5 kez (%12), Sercan 8 kez (%18), Emel 12 kez (%29) ve İsmail 16 kez (%39) ders yöneticisine ulaşmak istemiştir. Bu bulgulara göre çevrimiçi uygulama topluluklarında alan bağımsız bireylerin ders yöneticisine daha az ihtiyaç duyarken, alan bağımlıların ise daha çok ihtiyaç duydukları sonucu çıkarılabilir.

Buna bağlantılı olarak tablo incelendiğinde bilişsel biçim testinden alınan puanlar azaldıkça, buna ters orantılı olarak ders yöneticisiyle iletişim sıklığı artmaktadır.

Tablo 24. 3. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Öğrenen-Ders Yöneticisi İletişimi

Grup 3	Test Puanı	E-posta	Gizli Mesaj	Etiketleme	Toplam	Yüzde
MELEK	18	1	1	0	2	% 4
SELİN	17	4	6	1	11	% 21
METEHAN	13	0	5	5	10	% 19
SERDAR	11	4	2	7	13	% 25
EMRE	5	0	3	13	16	% 31
TOPLAM	64	9	15	26	52	%100

Tablo 24'e göre alan bağımsız Melek, ders yöneticisiyle 2 kez (%4), Selin ise 11 kez (%21) iletişime geçmek istemiştir. Alan bağımlılardan Metehan 10 kez (%19), Serdar 13 kez (%25) ve Emre 16 kez (%31) ders yöneticisine ulaşmak istemiştir.

Bu bulgulara göre çevrimiçi uygulama topluluklarında, alan bağımsız bireylerin ders yöneticisine daha az ihtiyaç duydukları, alan bağımlıların ise daha çok ihtiyaç duydukları sonucu çıkarılabilir. Buna bağlantılı olarak tablo incelendiğinde bilişsel biçim testinden alınan puanlar azaldıkça, buna ters orantılı olarak ders yöneticisiyle iletişim sıklığı artmaktadır. Alan bağımsız Selin, bilişsel biçim puanına göre görece fazla iletişim sıklığı göstermiştir. Bu durum Selin'in gruba sahiplik hissi beslemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 25. 4. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Öğrenen-Ders Yöneticisi İletişimi

Grup 4	Test Puanı	E-posta	Gizli Mesaj	Etiketleme	Toplam	Yüzde
HÜSEYİN	17	6	4	0	10	% 20
ZİYA	17	0	1	0	1	% 2
AYLA	14	4	4	1	9	% 18
MUHAMMED	12	2	5	6	13	% 25
TARIK	2	3	3	12	18	% 35
TOPLAM	62	15	17	19	51	%100

Tablo 25’e göre alan bağımsız Hüseyin, ders yöneticisiyle 10 kez (%20), Ziya ise 1 kez (%2) iletişime geçmek istemiştir. Alan bağımlılardan Ayla 9 kez (%18), Muhammed 13 kez (%25) ve Tarık 18 kez (%35) ders yöneticisine ulaşmak istemiştir. Bu bulgulara göre çevrimiçi uygulama topluluklarında, alan bağımsız bireylerin ders yöneticisine daha az ihtiyaç duydukları, alan bağımlıların ise daha çok ihtiyaç duydukları sonucu çıkarılabilir. Buna bağlantılı olarak tablo incelendiğinde bilişsel biçim testinden alınan puanlar azaldıkça, buna ters orantılı olarak ders yöneticisiyle iletişim sıklığı artmaktadır. Alan bağımsız Hüseyin, bilişsel biçim puanına göre görece fazla iletişim sıklığında bulunmuştur. Bu durum Hüseyin’ in önceden de belirtildiği üzere gruba sahiplik hissi beslemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 26. 5. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Öğrenen-Ders Yöneticisi İletişimi

Grup 5	Test Puanı	E-posta	Gizli Mesaj	Etiketleme	Toplam	Yüzde
YUSUF	17	0	1	1	2	% 5
BURCU	17	2	0	0	2	% 5
ASIM	12	1	4	5	10	% 23
ÖZDEN	10	0	6	6	12	% 28
CAN	6	3	4	10	17	% 39
TOPLAM	62	6	15	22	43	%100

Tablo 26’ya göre alan bağımsız Yusuf, ders yöneticisiyle 2 kez (%5), Burcu ise 2 kez (%5) iletişime geçmek istemiştir. Alan bağımlılardan Asım 10 kez (%23), Özden 12 kez (%28) ve Can 17 kez (%39) ders yöneticisine ulaşmak istemiştir.

Bu bulgulara göre çevrimiçi uygulama topluluklarında, alan bağımsız bireylerin ders yöneticisine daha az ihtiyaç duydukları, alan bağımlıların ise daha çok ihtiyaç duydukları sonucu çıkarılabilir. Buna bağlantılı olarak tablo incelendiğinde bilişsel biçim testinden alınan puanlar azaldıkça, buna ters orantılı olarak ders yöneticisiyle iletişim sıklığı artmaktadır.

Tablo 27. 6. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Öğrenen-Ders Yöneticisi İletişimi

Grup 6	Test Puanı	E-posta	Gizli Mesaj	Etiketleme	Toplam	Yüzde
ASLI	17	2	0	0	2	% 4
ENGİN	16	0	2	2	4	% 7
SADIK	14	3	4	2	9	% 16
AHMET	9	5	3	12	24	% 43
ÖZLEM	8	5	6	6	17	% 30
TOPLAM	64	15	15	22	56	%100

Tablo 27'ye göre alan bağımsız Aslı, ders yöneticisiyle 2 kez (%4), Engin ise 4 kez (%7) iletişime geçmek istemiştir. Alan bağımlılardan Sadık 9 kez (%16), Ahmet 24 kez (%43) ve Özlem 17 kez (%30) ders yöneticisine ulaşmak istemiştir.

Bu bulgulara göre çevrimiçi uygulama topluluklarında, alan bağımsız bireylerin ders yöneticisine daha az ihtiyaç duydukları, alan bağımlıların ise daha çok ihtiyaç duydukları sonucu çıkarılabilir. Buna bağlantılı olarak tablo incelendiğinde bilişsel biçim testinden alınan puanlar azaldıkça, buna ters orantılı olarak ders yöneticisiyle iletişim sıklığı artmaktadır. Ahmet adlı katılımcının bu durumu bozması diğer gruplarda olduğu üzere gruba sahiplik hissi beslemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 28. 7. Çevrimiçi Uygulama Topluluğuna İlişkin Öğrenen-Ders Yöneticisi İletişimi

Grup 7	Test Puanı	E-posta	Gizli Mesaj	Etiketleme	Toplam	Yüzde
DİNÇ	18	1	0	0	1	% 1
MUSTAFA	16	0	0	4	4	% 5
MELDA	12	3	1	9	13	% 17
BAHA	12	0	9	6	15	% 20
ALİ	3	4	4	12	20	% 26
SU	2	2	8	14	24	% 31
TOPLAM	63	10	22	45	76	%100

Tablo 28'e göre alan bağımsız Dinç, ders yöneticisiyle 1 kez (%4), Mustafa ise 4 kez (%5) iletişime geçmek istemiştir. Alan bağımlılardan Melda 13 kez (%17), Baha 15 kez (%20), Ali 20 kez (%26) ve Su 24 kez (%31) ders yöneticisine ulaşmak istemiştir. Bu bulgulara göre çevrimiçi uygulama topluluklarında, alan bağımsız bireylerin ders yöneticisine daha az ihtiyaç duydukları, alan bağımlıların ise daha çok ihtiyaç duydukları sonucu çıkarılabilir. Buna bağlantılı olarak tablo incelendiğinde bilişsel biçim testinden alınan puanlar azaldıkça, buna ters orantılı olarak ders yöneticisiyle iletişim sıklığı artmaktadır.

Tüm gruplar incelendiğinde alan bağımsız bireylerin ders yöneticisine daha az ihtiyaç duyduğu ve bu bağlamda da öğrenme sorumluluklarını kendi üzerlerine alma eğiliminde oldukları söylenebilir. Bununla beraber alan bağımlı bireyler ise daha çok ders yöneticisiyle iletişim kurma çabası içindedirler. Bu bağlamda alan bağımlıların kendi öğrenme sorumlulukları konusunda otonom davranmadıkları, bir öğreticiye bağımlı oldukları sonucu çıkarılabilir. Gruplar incelendiğinde katılımcıların alan bağımsız olmasına rağmen, eğer grubu kendileri kurmuşlar ise, iletişim sıklığı bakımından alan bağımsız özellik göstermedikleri gözlenmiştir.

4.4. Çevrimiçi Uygulama Topluluklarında Farklı Bilişsel Biçime Sahip Katılımcıların Çevrimiçi Sürece İlişkin Memnuniyet Durumları

Çevrimiçi uygulama topluluklarında farklı bilişsel biçime sahip katılımcıların çevrimiçi sürece ilişkin memnuniyet durumlarının belirlenebilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Ek (1)'de yer alan görüşme sorularının birincisini “Bu dersi işleniş bakımından değerlendirerseniz gerekse (ders ile ilgili beklenti ve hedefleriniz, öğrenme durumu, ders aktivitesi vb) 5 üzerinden kaç verirdiniz” sorusu oluşturmaktadır. Buna göre katılımcıların verdikleri cevaplar ve içerik analizinde katılımcılar yerine kullanılan kodlar tablo 29 'da sunulmuştur.

Tablo 29 incelendiği zaman bilişsel biçim puanları yüksek olan, alan bağımsız adayların çevrimiçi memnuniyetlerine ilişkin değerlendirmeleri olumsuzdur. Bununla beraber

alan bağımlı bireyler ise çevrimiçi sürece ilişkin daha olumlu ve yüksek memnuniyet puanlarına sahiptirler. Bu bulgular alan yazında belirtilen bilişsel biçim farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir. Buna göre alan bağımsız bireyler otonom çalışmayı seveni dışı kapalı genellikle asosyal bireylerdir (Saracho,1997).

Tablo 29. Çevrimiçi Öğrenenlerin Çevrimiçi Süreçteki Memnuniyet Durumlarına İlişkin Kişisel Değerlendirmeleri

Ad	GEFT puanı (18/18)	Kod Adı	Kişisel Değerlendirme	Ad	GEFT puanı (18/18)	Kod Adı	Kişisel Değerlendirme
DİNÇ	18	A1	2	ASIM	12	K9	3
MERT	18	A2	2	SERCAN	12	K10	4
HAKAN	18	A3	1	MUHAMMED	12	K11	5
MELEK	18	A4	1	NİLGÜN	11	K12	3
HÜSEYİN	17	A5	2	SERDAR	11	K13	4
YUSUF	17	A6	2	ÖZDEN	10	K14	5
ASLI	17	A7	2	AHMET	9	K15	4
ZİYA	17	A8	1	İSMAİL	9	K16	5
BURCU	17	A9	1	EMEL	9	K17	5
SELİN	17	A10	3	ÖZLEM	8	K18	5
MUSTAFA	16	A11	3	CAN	6	K19	5
SADIK	16	A12	2	UMUT	5	K20	4
MEHMET	15	K1	3	EMRE	5	K21	5
LEVENT	15	K2	3	ALİ	3	K22	4
ENGİN	14	K3	3	SU	2	K23	5
AYLA	14	K4	3	TARIK	2	K24	4
HAKKI	13	K5	4				
METEHAN	13	K6	3				
MELDA	12	K7	2				
BAHA	12	K8	3				

4.5. Çevrimiçi Uygulama Topluluklarındaki Bireylerin Çevrimiçi Süreçteki Memnuniyetlerine İlişkin İçerik Analizi

Çevrimiçi uygulama topluluklarındaki bireylerin çevrimiçi süreçteki memnuniyetlerine ilişkin yapılan içerik analizi sonuçlarına göre, çevrimiçi süreçte üzerinde durulması gereken 4 adet temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; etkileşim, kullanılan teknoloji, çevrimiçi

uygulama yapısı ve katılımcı özellikleridir. Aşağıda bu temalara ilişkin elde edilen alt temalar ortaya konularak bunlarla ilgili katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

4.5.1. Etkileşim

Etkileşim temasının altında 3 alt temaya rastlanmıştır. Buna göre çevrimiçi ortamda memnuniyeti etkileyen durumlardan olan etkileşim, araştırma katılımcıları tarafından 3 farklı şekilde yorumlanmıştır. Bu konuyla ilgili bulgular, alanyazın tarafından da desteklenir nitelikte olup (Moore, 2003) çevrimiçi ortamda memnuniyeti etkileyen etkileşimler öğrenen – öğrenen, öğrenen – içerik, öğrenen – öğretici etkileşimleridir.

Tablo 30. Etkileşim alt temalarına ilişkin kod dağılımları

ETKİLEŞİM				
	Öğrenen-öğrenen	Öğrenen-içerik	Öğrenen-öğretici	Toplam
Kod sayısı	64	11	14	89
Kod Yüzdesi	% 72	% 12	% 16	% 100

Tablo 30 incelendiğinde etkileşim ile ilişkilendirilen 89 kodun 64 tanesi (%72) öğrenen-öğrenen etkileşiminin, 14 tanesi ise (%16) öğrenen-öğretici etkileşiminin, 11 tanesi (%12) ise öğrenen-içerik etkileşiminin üzerinde kümelenmiştir.

4.5.1.1. Öğrenen – öğrenen etkileşimi

Araştırma katılımcılarının etkileşim temasını oluşturan ifadeleri, çoğunluklu olarak (%72) öğrenen-öğrenen etkileşimi üzerinde kümelenmiştir. Bu kümelenme, çevrimiçi gruplardaki katılımcıların, diğer katılımcılarla olan iletişim durumlarının ortaya konulmasına bağlı olarak gözlenmiştir. Katılımcıların çevrimiçi süreçlerdeki diğer öğrenenlerle etkileşimi; birbirlerinden öğrenme, diğer düşünceyi merak etme, tartışmayı

devam ettirme, diğer kişilerden bahsetme, topluluk hissi besleme ve diğerlerini takip etme gibi unsurlarla ortaya konulmuştur.

Katılımcıların çevrimiçi uygulama topluluğu içinde öğrenmeleri, birbirlerinden öğrenme şeklinde gerçekleşebilir. Alan bağımlı bir katılımcı olan K1 bunu; “ Bu süreçte aslında bana en çok yardımı dokunan konu Facebook’ta grup arkadaşlarımın üzerinde uğraştığımız programla ilgili bilmediklerimi anlatması oldu. Çünkü programı daha önce çok kullanmışlığım yoktu. Ben de araştırıp öğrenmeye başladıkça kendimce önemli şeyleri elimden geldiğince gruptakilere anlatmaya çalıştım..” şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde K8 “..grupta özellikle tartışmanın yoğun olduğu zamanlarda yaptığımız projeyi bayağı bayağı oturttuk. Birbirimizin eksikliklerini konuşarak kapattık..” ifadesiyle grup içi bireylerin öğrenme bağlamında birbirleri açısından önemli olduklarını belirtmişlerdir. Bir diğer katılımcı olan K6 ise kendi öğrenmesini diğer katılımcılara dayandırarak “..Yapacağımız konuyu tartışırken grupça seçtiğimiz konu hoşuma gitmişti ama heralde arkadaşlarımın katkıları olmasaydı ve tek başıma olsaydım yapamazdım..” şeklinde ifade etmiştir. Alan bağımlı olan K1,K8 ve K6 isimli katılımcılara göre alan bağımsız olan A2 ve A1 isimli katılımcılar grup içinde birbirinden öğrenme boyutunun önemine değinmişler ancak olumsuz ifadeler kullanmışlardır. A2’ ye göre grup içinde birbirinden öğrenme boyutu; “..bu tarz çevrimiçi projelerde herkesin birbirine bişeyler katması önemli bence ama uygulamada öyle olmuyor tabiki. Çoğu şey bir kişinin üstüne yıkıldı..” şeklinde ifade edilirken, A1 ise “.. yine çevrimiçi çalışsaydık ama herkes kendi bildiği bir programla proje üretseydi..” olarak açıklanmıştır.

Katılımcılardan sağlanan, öğrenen-öğrenen etkileşimine ilişkin bir diğer bulgu ise bireylerin çevrimiçi toplulukta diğerlerinin düşüncelerini merak etmesidir. K7 adlı katılımcı bunu “..Facebook’a çok sık giriyorum. Her girdiğimde bildirim işareti görünce merak ediyorum kim ne paylaşmış diye ve bu beni diğer arkadaşların yazdıklarını okumaya itiyor..”. Alan bağımsız bireylerden olan A6 ise diğerlerini merak etme ile ilgili kendi yeterliliğini öne sürmüştür. Bu durumu “..açıkçası çoğu zaman arkadaşların grupta ne söylediğine çok fazla dikkat etmedim. Zaten görevlerimiz aşağı yukarı belliydi. Ne yapmam gerekiyorsa yaptım ve yolladım..” şeklinde açıklamıştır.

Tartışmayı devam ettirme boyutu çevrimiçi öğrenme aktivitesinin önemli bir unsuru olarak öngörülürken katılımcılardan K11 bu unsuru “.. projeyi yaparken bir sorun çıktığında bunu genelde facebook’ ta grup üzerinde çözdük. Çözüm bulana kadar uzunca yazıştığımız oldu..” ifadesiyle ortaya koymuştur. Benzer şekilde K5 ise “..mesela bazen anlamsız iletiler de oldu konudan uzaklaştık. Bazı arkadaşlar ortamı laubalileştirdi ama yine uğraşmaya devam ettik. Bu derste olsaydı ders süresi biterdi ama çevrimiçi ortamda olmamız işimizi kolaylaştırdı..” olarak yaşadığı durumu ifade etmiştir. Alan bağımsız katılımcı olan A3 çevrimiçi ortamda tartışmaların devamını sağlama konusunda çekimser kalmış ve bunu şu şekilde ifade etmiştir : “..Facebook’ taki tartışmaların ders için önemli olduğunu biliyorduk ama bazen konuşma o kadar anlamsız yerlere gittiki oraya bişey yazmak içimden gelmedi..” Topluluk hissi, bireylerin gerek normal hayatta gerekse de çevrimiçi ortamlarda bir değer geliştirme ve işbirlikli çalışmalarına destek olan önemli bir unsurdur (Rovai,2002). Öğrenen-öğrenen etkileşimi bağlamında kodlaşan topluluk hissi unsurunun çevrimiçi gruplar için önemini K12 şu şekilde ifade etmiştir:

“Bizim sınıfta özellikle bu sene daha çok yardımlaşma var hocam. Bunda sanırım artık son sınıfın son döneminde olmamız ve KPSS’ye girip bir daha belki de görüşemeyecek olmamızın etkisi var. Dersle ilgili kısma dönersek Facebook’taki gruplarda da herkes birbirine yardım etmeye çalıştı bence. Aslında çok muhabbeti olmayan arkadaşlar vardı mesela bizim grupta, hatta çok hoşlaşmayanlar, ama sonuçta herkes bir şekilde diğerini idare etti elinden geldiğince olayı anlatmaya çalıştı..”

Alan bağımsız A8’e göre ise topluluk hissi çevrimiçi ortamda fark edilmemektedir : “.. yüzyüze ortamda biraz daha sınıf gibiyiz ama Facebook’ ta çok pek hissetmedim..”.

Öğrenen-öğrenen etkileşimi bağlamında önemli gözüken bir diğer nokta da çevrimiçi gruplarda katılımcıların birbirlerini takip etmesi ve birbirlerinden bahsetmesi olarak gözlenmiştir. K1’e göre “..hocam arkadaşlar tartışmayı sulandırdığımı söylediler birkaç kere ama ben aslında diğer arkadaşıma sataşmadım. Fikrini merak ettim, onun bazen böyle ilginç fikirleri olur..”. Benzer şekilde K13’te “..hocam bazen tartışmalardan uzak kalan arkadaşlar olabiliyordu. Mesela öyle olduğu zaman arkadaşın adını tam yazdığımızda ona Facebook’ tan bildirim gidiyor. Bu şekilde arkadaşları tartışmaya

dahil ettiğimiz oldu..” görüşünü ortaya koymuştur. K4 ise çevrimiçi grupça yaptıkları proje kapsamında bazı bireylerin özellikle izlendiğini dile getirmiştir. Bunu K4; “..bazen benim yapabileceğimi aşan durumlarda bazı diğer arkadaşların özellikle ne yazdıklarına baktım. Onların çözebileceğini düşündüm bu yüzden fazla da kafa yormadım..”. Alan bağımsız A8 ‘e göre diğer grup üyeleri yapılması gerekenler konusunda fazla hassas ama işlevsiz davranmaktadır: “..hocam ben diğer arkadaşların her yazdıklarını okuyordum, sürekli ortaya yeni bir şey atıyorlardı ama yapılması söz konusu oldumu hemen benim görüşüme başvuruyorlardı. O zaman orda tartışmanın çok anlamı kalmıyor..!”

Çevrimiçi uygulama topluluklarında öğrenen-öğrenen etkileşimi konusunda, öğrenen ifadeleri irdelendiğinde, çevrimiçi öğrenenlerin genelde birbirleri arasındaki etkileşime önem verdikleri görülmektedir. Ancak bu noktada dikkat çeken ise alan bağımlıların konuyla ilgili genellikle olumlu ifadeleri varken, alan bağımsızların ise olumsuz ifadeleri bulunmaktadır.

4.5.1.2. Öğrenen – öğretici etkileşimi

Araştırma katılımcılarının etkileşim temasını oluşturan ifadelerinin bir kısmı (%16) öğrenen-öğretici etkileşimi üzerinde kümelenmiştir. Bu kümelenmeye göre katılımcıların çevrimiçi süreçlerdeki öğretici ile etkileşimi; motivasyon, geri dönüt, rehberlik ve kolaylaştırma gibi unsurlarla ortaya konulmuştur. Katılımcılardan bazıları öğrenen-öğretici etkileşiminde motivasyon ögesini dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. K21’e göre gerek çevrimiçi ortamlarda gerekse de sınıf ortamında ders yöneticisi öğrenenin derse karşı durumunda farklılık yaratabilir. Bu durum şu şekilde ifade edilmiştir: “..hocam izlediğinizi hissediyorduk ama gruptaki tartışmalara neredeyse katılmadınız veya çok az katıldınız. Bu, kendim için söylemiyorum ama bazı arkadaşların biraz boşvermesine neden oldu sanki..”. Bir diğer katılımcı olan A7 ise grupça yapılan tartışmaların ve oluşturulan ürünlerin ders yöneticisinin bunlar üzerinde bir geri dönütü olmadan anlamsız olacağını savunmuş ve bunu şu şekilde ifade etmiştir:

“..ben, diğer arkadaşlarımı bilmiyorum ama, derste eksikliğinizi hissettim. Grupça seçtiğimiz konu ile ilgili çok bilgili olmadığımızın farkına varınca sizin yorumlarınıza da yönlendirmelerinize de ihtiyaç duyduk. Açıkçası yaptığımız bazı kısımlardan emin olamadık..”

Alan bağımsız olan A7’nin ifadesi incelenirse öğrenen-öğretici etkileşiminde geri dönüt ve rehberlik konuları katılımcılar tarafından dikkate değer öğelerdir. Bunlarla birlikte katılımcılar geliştirdikleri ürün sürecinde öğreticinin katkısının süreci kolaylaştıracağını ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şu şekildedir:

A3 : “..hocam sizde grupta bulunsaydınız işler benim üzerime o kadar yıkılmazdı..”

K5: “..sizin karışmadığınızı görünce tartışmalar laubalileşti, uzadıkça uzadı..”
Açıkçası daha kısa sürede bitirebilirdik..”

K1: “..bazı zamanlarda özellikle çalışmanın ortasında bazı sorulara cevap bulmamız zaman aldı. Siz olsaydınız daha kolay olurdu..”

K9: “..Grupta herkes çaba gösterdi ama sizde katkıda bulunsaydınız heralde daha az zorlanırdık..”

A7: “..hocam ben biraz uzak kaldığımı hissettim Facebook’ a. Bir şekilde tamamladık projeyi ama siz de olmayınca işin içinde zor oldu..”

Öğrenen-öğretici alt teması incelendiğinde alan bağımlı ve alan bağımsız katılımcıların fark göstermeksizin büyük çoğunluğu çevrimiçi ortamda bir moderatör ya da ders yöneticisinin süreçte aktif olarak rol alması gerektiğini belirtmişlerdir.

4.5.1.3. Öğrenen – içerik etkileşimi

Araştırma katılımcılarının etkileşim temasını oluşturan ifadelerinin bir kısmı (%12) öğrenen-içerik etkileşimi üzerinde kümelenmiştir. Bu kümelenmeye göre katılımcıların çevrimiçi süreçlerdeki içerik ile etkileşimi; öğrenen anlayışı, hatalı ifadeleri düzeltme,

içeriğin uygunluğu gibi unsurlarla ortaya konulmuştur. Öğrenenler bazen dersin yöneticisiyle ya da diğer katılımcılarla etkileşime girmeden sadece içerikle etkileşebilirler (Milton, 1998). Bu bağlamda çevrimiçi uygulama gruplarında içerikle etkileşim, çevrimiçi tartışmalardaki iletilere verilen tepkiler bağlamında gözlenmiştir.

Katılımcılardan A5, grup içi yazışmalar konusunda öğrenen anlayışının önemli olduğunu şu ifade ile ifade etmiştir: “..hocam bu yüzden birçok kez arkadaşların yazdıklarını yanlış anlamışım. O yüzden bende onlarla farklı şeyler paylaştım. Herkes doğru düzgün Türkçe konuşsaydı bu kadar farklı şeyler ortaya çıkmayacaktı..” . Bununla birlikte A10 grupta yazılanların kontrolü ve doğruluğuna değinmiş, “..Bірçok şey yazmışlar ama saçmalayan da olmuş. Bir akşam oturup bildiğimce doğrularını yazdım..” ifadesini kullanmıştır. Benzer şekilde A3: “.. Aslında bazı paylaşımlar sinirimi bozdu onlarla ilgili çok sivrilik yapmadan doğruluğu konusunda arkadaşları uyardım..” ifadesini kullanmıştır.

İçeriğin uygunluğu çeşitli eğitim yazılımlarında sunulan teknoloji ile öğrenme hedefi arasındaki uyumu işaret etmektedir. Bu çalışma bağlamında düşünüldüğünde çevrimiçi grupların Facebook iletilerinin, ders hedeflerine uyumluluğu ön plana çıkmıştır. K19’ a göre grubun sayfasında gereksiz paylaşımlar olmakta bu durum grubu hedeften uzaklaştırmaktadır: “..hocam mesela web sitesinin kuruluşunda eklenti olarak kullandığımız bir program hakkında birşeyler yazarken, adını vermiyim X arkadaşımız derbi maçla ilgili birşeyler yazıyor. Bir bakıyoruz maç muhabbeti başlamış..”. A1 ise bazı yazılanların gruptakiler tarafından anlanmadığını ve anlaşılması güç şeyler olduğunu söylemiş, bunu “..hocam biz konuyu bilmiyor olabiliriz, yazılan teknik ifadeler grup etkileşimini bozuyor..” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrenen-içerik etkileşimi bahsi geçen kodlar bağlamında incelendiğinde alan bağımsız katılımcıların içerikle daha çok etkileştiği gözlenmektedir. Öğrenen-içerik etkileşimi alt temasındaki kodlar çoğunlukla alan bağımsız bireylerin ifadelerinden elde edilmiştir.

4.5.2. Kullanılan teknoloji

Kullanılan teknoloji temasının altında 3 alt temaya rastlanmıştır. Buna göre çevrimiçi ortamda memnuniyeti etkileyen durumlardan biri olarak tespit edilen teknoloji faktörü, araştırma katılımcıları tarafından 3 farklı şekilde yorumlanmıştır. Bunlar platformun işlevselliği, platformun ulaşılabilirliği ve platformun sağladığı öğrenme iklimidir.

Tablo 31. Kullanılan Teknoloji alt temalarına ilişkin kod dağılımları

KULLANILAN TEKNOLOJİ				
	İşlevsellik	Ulaşılabilirlik	Öğrenme İklimi	Toplam
Kod sayısı	89	77	17	183
Kod Yüzdesi	% 49	% 42	% 9	% 100

Tablo 31 incelendiğinde teknoloji ile ilişkilendirilen 183 kodun 89 tanesi (%49) kullanılan teknolojinin işlevselliği, 77 tanesi (%42) kullanılan teknolojinin ulaşılabilirliği, 17 tanesi (% 9) ise kullanılan teknolojinin sağladığı öğrenme iklimi, alt temaları üzerinde kümelenmiştir.

4.5.2.1 Kullanılan teknolojinin işlevselliği

Araştırma katılımcılarının kullanılan teknoloji temasını oluşturan ifadeleri çoğunluklu olarak (%49) işlevsellik özelliği üzerinde kümelenmiştir. Katılımcıların çevrimiçi uygulama bağlamında yer aldıkları çevrimiçi ortamın işlevselliği; fayda görme, hız, paylaşma izin verme, ihtiyaca cevap verme, öğretimsel uygunluk, gizlilik, arayüz gibi unsurlarla ortaya konulmuştur. İşlevsellik genel olarak bir nesne veya kimsenin gördüğü iş, iş görme yetisi, görev, fonksiyon (TDK,2013) olarak tanımlanır. Araştırmada Facebook sosyal ağ platformu çevrimiçi uygulama gruplarına alan sağlamıştır. Katılımcılar genellikle kullandıkları teknolojinin işlevselliğiyle ilgili olumlu ifadeler kullanmışlardır. Bunlardan K18'e göre kullanılan teknoloji yaptıkları çalışmaya birçok

olumlu katkı sağlamıştır. Bunu bahsi geçen kullanıcı; “..Facebook olmasaydı bu içinde bulunduğum grupla bir şey ortaya çıkarmak çok zorlaşırdı heralde..” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde A3 : “..Facebook’ un birçok özelliği var. Grup çalışmasında orada dosya paylaşılabildiğini bilmiyordum mesela. Çok iyiymiş..” ifadesini kullanmıştır.

Alan bağımsız bir katılımcı olan A8 ise Facebook üzerindeki sohbet aracının gereksiz kullanılabildiğini bunun engellemesi halinde bu iletişim aracının ders hedefine katkı sağladığını belirtmiştir:

“..hocam Facebook’u çok sık kullanmıyorum normalde ama ders ile ilgili açmam gerektiği söylendi. Uzun süredir kendi kendime Facebook, Twitter bağımlısı olanları düşünerek ne işe yarıyor bunlar diye kafa yoruyordum. Derste kullanan hocaları duyuyordum. Bizde kullanınca biraz baktım gerçekten grupça çalışmalarda haberleşme açısından bayağı faydası oldu..”

Katılımcılardan K15 kullandıkları platformun hızlı dosya paylaşımı özelliğinden bahsetmiştir: “..hocam özellikle yaptığımızı anında paylaşp, olmuşmu olmamışmı değerlendirmesini almak oldukça önemliydi. Herkes birşeyler öğrendi bu sayede..”. Katılımcılar çevrimiçi uygulama grupları gibi toplu çalışmalarda ve özellikle uygulamaya yönelik olan proje derslerinde çalışmada kullanılan aracın öğretimsel olarak uygun olması gerektiğini belirtmişlerdir. K5 bu durumu; “..hocam projeye dönük bizim ders gibi derslerde Facebook veya... işte neyse benzer araçlar kullanılmasının çok uygun olduğunu düşünüyorum. Proje derslerinde hoca başta konuyu verir bizde hocayı görmeden yapardık. Şimdi hiç olmazsa siz izliyorsunuz..” şeklinde anlatmıştır. Benzer şekilde A6; “..grup çalışmalarında beklenen beyin fırtınası ya da fikir alış verişi gibi öğretim etkinlikleri için Facebook bence çok uygun..” ifadesini kullanmıştır. A3 adlı kullanıcı Kullanılan teknolojinin mesaj özelliklerine değinmiş, gizli mesaj özelliğinin kendisi için öneminden bahsetmiştir: “..hocam olur ya bazen çok basit bişey hakkında arkadaşınızla konuşamazsınız. Böyle bir durum oldu ben ona yazamadım. Size yazdım..”.

Benzer şekilde A9 bu kodu kapsayan ifadesinde; grup sohbeti güzel ama her yazıştığımızda sohbet bölümü herkes için açılıyormuş. Diğerlerinin yazdığımızı görmemesini istesek yandık. Mesajla durumu kurtarıyoruz..” demiştir. Buna göre hem alan bağımlı hem alan bağımsız katılımcılar çevrimiçi topluluklarda kullanılan teknolojinin işlevsel olmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir.

4.5.2.2. Kullanılan teknolojinin ulaşılabilirliği

Araştırma katılımcılarının kullanılan teknoloji temasını oluşturan ifadelerinin bir bölümü (%42) işlevsellik özelliği üzerinde kümelenmiştir. Katılımcıların çevrimiçi uygulama bağlamında yer aldıkları çevrimiçi ortamın ulaşılabilirliği; mobilite, zaman-kısıtını kaldırma, sürekli erişim sağlama gibi unsurlarla ortaya konulmuştur.

Çevrimiçi süreç dahilinde kullanılan teknolojinin ulaşılabilirliği konusunda ön plana çıkan unsur mobilite olarak görünmektedir. Buna göre çevrimiçi gruplara katılımcıların ulaşması her yerde mümkün olmalıdır. Bu durumla ilgili K1;“..çalışmanın en beğendiğim yönü sınıf duvarlarına sıkışmamamız oldu. Birçok arkadaşımızın akıllı telefonları var. Mesela geçen gün sinema arasında gruptaki bir iletiye cevap verdim ben..” söyleminde bulunmuştur. Benzer şekilde A7 mobilitenin çevrimiçi sürece etkisini; “..hocam artık herkes mobil internet kullanıyor. Facebook’ un anında bildirim özelliği var. Gruba biri bir şey yazdığında cep telefonu uyarı veriyor. Bu sayede tartışmaların çok renklendiği anlar oldu..” şeklinde ifade etmiştir. Kullanılan teknolojinin ulaşılabilirliği bağlamında mobilite koduyla ilgili olumsuz bir ifadeye rastlanmamıştır. Çevrimiçi sürece ev sahipliği yapan platform, çevrimiçi öğrenmenin doğası gereği zaman kısıtlarını ortadan kaldırmalıdır. Bu bağlamda çalışmada kullanılan sosyal ağ platformunun zaman kısıtını kaldırmasıyla ilgili görüşler bulunmaktadır. Bu görüşler olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Konuyla ilgili K16’ nın ifadesi şu şekildedir:

“..yüzyüze laboratuarda yaptığımız dersler arayla birlikte en fazla 3 saat sürüyor. Mesela akşamları veya okul çıkışında herhangi bir saatte dersle alakamız olmuyor. Dersin Facebook üzerinde olması bence katılımı da arttırdı. Gece canı sıkılan ders sayfasına bakabiliyor..”

A1 ise konuyla ilgili görüşünü, “..herkesin kendine göre daha yaratıcı olduğu bir zaman vardır. Bu derste en azından zaman kısıtı olmuyor..” şeklinde ortaya koymuştur. Alt temayla ilgili bir diğer kod olan “sürekli erişim sağlama” hususunda K14; “..birde genellikle Facebook insanlarda bağımlılık yarattı bence. İkide bir bağlanıp kim ne yapmış ne olmuş bakıyoruz. Bu durum derse ilgiyi de etkiler..” ifadesini kullanmıştır.

4.5.2.3. Teknolojinin sunduğu öğrenme iklimi

Araştırma katılımcılarının kullanılan teknoloji temasını oluşturan ifadelerinin küçük bir bölümü (%9) öğrenme iklimi özelliği üzerinde kümelenmiştir. Öğrenme iklimi, genel anlamda öğretimsel uygulamaların ve öğrenen davranış biçimlerinin (Bama, 1999), sosyal bağlamda ve belirli bir platformda yansımaları ifade eder. Katılımcıların çevrimiçi uygulama bağlamında yer aldıkları çevrimiçi ortamın kendileri için sağladığı öğrenme iklimi; teknolojiye uyum, grup arkadaşı uyumu, öğrenme baskısı görmeme gibi unsurlarla ele alınmıştır. Bu konuda K3’ün görüşü çevrimiçi grup atmosferinin öğrenmeye etkisini ifade etmektedir : “..mesela grubumuzda olumsuz, ters hareket eden hiç kimse yoktu. Bu yüzden herkes istekliydi. Zaten herkes Facebook kullanıyordu. Normalde de arkadaş olmanın verdiği samimiyetle herkes zorlanmadan konuya katkıda bulundu..”

Buna benzer fakat tam tersi bir ifadede, alan bağımsız A9 şu söylemde bulunmuştur :

“..grupta samimi olmadığım arkadaşlar vardı bundan biraz çekindim başlarda. Bir de Facebook’ ta fazla zaman geçirmediğim için bazı özelliklerini bilmiyordum. Bu beni biraz zorladı. Ama dersin gerekliliği sonucu ilerleyen zamanlarda hem arkadaşlarıma hem de Facebook’a uyum sağladım..”.

Bir başka görüşte K12; “.. gruptaki arkadaşların çok samimi olmaması bence faydalı oldu. Evde dışarda yemekte sürekli beraber olan arkadaşlar aynı grupta olsaydı gruptaki dikkatler farklı yere kayabilirdi..”. Benzer şekilde A2’ de, kullanılan çevrimiçi platformda grup üyeleriyle olan durumunu değerlendirmiş grup üyelerinin bu ortamda

uyumuna dikkat çekmiştir: “..normalde bu kadar uğraşmazdım KPSS’den dolayı ama arkadaşlar çok özenli yaklaşıncı bende karşılık vermek istedim..”.

Bu görüşlere göre teknolojinin sağladığı öğrenme iklimi, özellikle çevrimiçi aktivitelerin yapıldığı öğrenme ortamlarında bireyin diğerlerine ve teknolojiye karşı durumuyla yakından ilgilidir. Bu unsurda, alan bağımlı ve alan bağımsız bireylerin görüşleri ise genel olarak benzeşmektedir.

4.5.3. Çevrimiçi uygulamanın yapısı

Çevrimiçi uygulamanın yapısı temasının altında 4 alt temaya rastlanmıştır. Buna göre çevrimiçi ortamda memnuniyeti etkileyen durumlardan olan çevrimiçi uygulamanın yapısı; grup dinamikleri, katılımcı sayısı, bağlam, bireysel değerlendirilebilirlik unsurlarıyla açıklanmıştır.

Tablo 32. Çevrimiçi uygulamanın yapısı alt temalarına ilişkin kod dağılımları

ÇEVİRİMİÇİ UYGULAMANIN YAPISI					
	Grup dinamikleri	Katılımcı Sayısı	Bireysel Değerlendirilebilirlik	Bağlam	Toplam
Kod sayısı	42	41	36	22	141
Kod Yüzdesi	% 30	% 29	% 26	% 15	% 100

Tablo 32 incelendiğinde çevrimiçi uygulama ile ilişkilendirilen 141 kodun 42 tanesi (%30) uygulamanın sağladığı grup dinamikleri, 41 tanesi (%29) katılımcı sayısı, 36 tanesi (% 26) bireysel değerlendirilebilirlik, 22 tanesi (%15) ise uygulamadaki bağlam unsuru üzerinde kümelenmiştir.

4.5.3.1 Grup dinamikleri

Araştırma katılımcılarının çevrimiçi uygulamanın yapısı temasını oluşturan ifadeleri çoğunluklu olarak (%30) grup dinamikleri alt teması üzerinde kümelenmiştir. Katılımcıların çevrimiçi uygulama bağlamında yer aldıkları çevrimiçi grupların dinamikliği; ortak anlayış geliştirme, benzer dil kullanımı, zamansal öngörü oluşturma, huzur ortamı yaratma gibi unsurlarla ortaya konulmuştur.

Katılımcılara göre, çevrimiçi ortamda içinde bulunulan sosyal yapının durumu önem arz etmektedir. Buna göre sosyal yapıda yakalanan uyum ve sinerji öğrenme aktivitesinde memnuniyet oluşturmaktadır. Katılımcılardan K14 grup yazışmalarında ortak anlayış geliştirmenin grupta sağlıklı bir öğrenme süreci geçirmelerine olanak sağladığına değinmiştir;

“..hocam ilk başlarda çok tanıımıyorduk o yüzden grupta pek yazışma olmuyordu. Sonradan baya bir geyik ortamı da oldu ama tabi nолursa olsun bazı arkadaşlarla çok kaynaşamadık. Ama geyiğe de bağlasak zamanla herkes birbirinin aslında ne dediğini anladı. Küskünlük falan pek olmadı..”

A3 ise ortak anlayış geliştirmenin kendini grup içerisinde rahatlattığını belirtmiştir: “..Hocam sizde belki farketmişsinizdir normalde bizim gruptakilerle çok muhabbetim yoktur. İlk haftalarda pek bişey yazmadım bu yüzden ama sonra biraz tanıma fırsatım oldu paylaşımlardan. Sonra her tartışmada projeyle ilgili hemfikir olmaya başladık..”. Grup iletilerinin yapısına bakıldığında grup içinde benzer bir dil kullanıldığı görülmektedir. Bunu destekler şekilde K3 grup iletilerinin kendi yaş gruplarına uygun bir kullandığını belirtmiş, bu dil sayesinde grup içindeki uyum ve samimiyetin geliştiğini ileri sürmüştür : “..hocam sürekli projeyle ilgili konuşmalar olmadı ki. Bazı arkadaşlar saçmaladı hatta biraz cıvıttı. Resmen karşılıklı aşık atışmasına döndü bazen tartışmalar. Ama kimse ne diyor bunlar demedi katılım oldu. Kaynaştık böyle olunca ..”.

Zamansal öngörü oluşturma kodu genel olarak çevrimiçi gruplardaki katılımcıların, grupta yoğunlukla bir araya geldikleri zaman dilimlerini kavraması şeklinde ifade edilmiştir. K6 : “..Hocam bir iki hafta sonra herkes kimin ne zaman online olacağını

aşağı-yukarı bilir hale geliyor zaten. Mesala akşam bizim grupta genelde herkes 22.00-00.00 arası online oluyordu..”. Benzer şekilde bununla ilgili A6: “..istemeyerekte olsa her akşam 22.00-00.00 arası çevrimiçi oluyorum. Bizimkiler o saatlerde Face’de oluyor genelde..” ifadesinde bulunmuştur.

Katılımcıların bir kısmı çevrimiçi gruplarında yaşanan tartışmalardan dolayı huzursuz olduklarını bu doğrultuda daha sağlıklı bir grup dinamiği olması hususunda grup içerisinde bunları engellemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda K19; “..valla hocam bazen sürtüşmeler oldu hatta bunlar okula kadar yansıdı ama espri şaka falan yapa yapa arayı bulduk... çünkü tedirgin olduk sonuçta beraber bir proje yapıyoruz. Face’ de olaylar tatlıya bağlanınca daha bir istekli olunuyor hemen bitirelim diye..”. A8’ göre grup halinde yapılan projede bireyler arasında sıkıntıların yaşanması süreci olumsuz etkilemekte ve uzatmaktadır:

“..hocam sıkıntılı zamanlar oldu Facebook’ ta, biraz böyle bir atışma oldu arkadaşlar arasında. Korkttuk projeyi bitiremiyoruz diye. Ben çok fazla karışmadım ama tatlıya bağlamaya çalıştık halloldu bir şekilde. Tabi bu arada biz projede ilerleyemedik. Yani hocam anlatmak istediğimiz, faydası olur belki. Çevrimiçi de olsa sınıfta da olsa ikili ilişkilerin güzel olması yapılan işi direk etkiliyor..”

Görüşmeler incelendiğinde alan bağımlı ve alan bağımsız bireyler arasında grup dinamikleri alt temasına ilişkin ifadelerin farklılaşma göstermediği görülmektedir.

4.5.3.2 Katılımcı sayısı

Araştırma katılımcılarının çevrimiçi uygulamanın yapısı temasını oluşturan ifadeleri, grup dinamikleri temasına yakın olmakla birlikte (%29) katılımcı sayısı teması üzerinde kümелendiği görülmektedir. Katılımcıların çevrimiçi uygulama bağlamında yer aldıkları çevrimiçi grupların katılımcı sayısı; iletilerin sıklığı, iletilerin yoğunluğu, daha çok katılım sağlama gibi unsurlarla ortaya konulmuştur.

Katılımcıların, çevrimiçi gruplardaki iletilerin sıklığı ve yoğunluğuna ilişkin görüşleri şu şekildedir:

K6: “..hocam grupların sayısı mesela çok iyiydi. Benzer şekilde çevrimiçi ders grubumuz vardı geçen sene. Tüm sınıf vardı. O kadar çok paylaşım oluyordu ki takip etmekte zorlanıyordum..”

K8: “..valla hocam ne yalan söyliyim arkadaşın biri bir ileti yazmış manas destanı gibi. Okuyamadım çok uzun geldi... Kitap falan da okuyamıyorum..”

K12: “..herkes kendi yakın arkadaşıyla olsaydı gruplarda daha iyi olurdu ama en azından grubu takip etmek kolaydı az kişi olduğu için..”

A1: “..hocam grup sayısı idealdi ilerde bu şekilde ders uygulatırsam bende 3-5 kişiyi geçirmem. Daha sağlıklı oluyor yazışmalar için..”

A10: “..Geçen sene benzer şekilde Face üzerinden tartışma grubu oluşturduk. Hocam telefonuma gelen bildirimlerden bıktım bir ara. İyi gibi gözükse de fazla katılım okumayı zorlaştırıyor..”

Katılımcılardan K11 gruptaki kişi sayısının tartışmalara daha fazla katılması hususunda önemli bir etken olduğunu belirtmiş bu konuyla ilgili; “.. hocam şimdi kişi sayısı azdı grupta bu yüzden daha fazla katılım göstermeliyim gibi hissettim tartışmalara..” söyleminde bulunmuştur. A7 ise grup etkinliklerine daha fazla katılım sağlamasını çevrimiçi gruptaki kişi sayısına bağlamıştır: “..daha fazla katılım göstermeye başlamamın sebebi kişi sayısının azlığı..”.

Görüşmeler incelendiğinde alan bağımlı ve alan bağımsız bireyler arasında katılımcı sayısına ilişkin ifadelerinin farklılaşma göstermediği görülmektedir.

4.5.3.3 Bireysel değerlendirilebilirlik

Araştırma katılımcılarının çevrimiçi uygulamanın yapısı, temasını oluşturan ifadelerinin bir bölümü (%26) bireysel değerlendirilebilirlik alt teması üzerinde kümelenmiştir. Katılımcıların çevrimiçi uygulama bağlamında bireysel değerlendirilebilirlikleri; öz

değerlendirme yapabilme, akran değerlendirmesi yapabilme ürün değerlendirmesi yapabilme gibi unsurlarla ortaya konulmuştur.

K13 adlı kullanıcı çevrimiçi grubun karakteristikleri gereği kişinin öncelikle kendi değerlendirmesini yapması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda konuyla ilgili olarak; “..hocam önce herkes bir dönüp ben acaba projeye ilgili ne yaptım diye sormalı..” söylemini kullanmıştır. A2 ise; “..herkes kendi sorumluluğunu bilir neyi ne kadar yapabileceğini düşünürse diğerleri ona mutlaka yardım eder. Yoksa ne anlamı kaldı çevrimiçi grupların..”.

A5’e göre çevrimiçi ders sürecinin önemli bir noktası akran değerlendirmesi yapabilmidir. Buna göre çevrimiçi ortamda yapılan bu uygulamada ders yöneticisi zaten sürece aktif olarak katılmamaktadır. Buna çözüm olarak çevrimiçi yapıda katılımcılar birbirlerini değerlendirebilmelidir:

“..biz bir şekilde facebooktaki grubumuzda iyi niyetli olarak projemizi gerçekleştirmeye çalıştık ama sanmıyorum hocam herkes aynı özveriyi gösterebilir. Sonuçta siz bizim gerekli sorumlulukta olduğumuz fikrine göre bizi serbest bıraktınız ama sorumluluk hissetmeyenler de olabilir. Bence bizim de yaptığımız gibi grup içinde herkes karşısındakini değerlendirmeli. Yüzyüze olunca bu gizli kalıyor ve etkisi olmuyor. Değerlendirme herkesin gözü önünde olmalı. Ee facebooktaki gruplarımızda buna müsait bence..”

Öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapabilmenin dışında katılımcı ifadelerine göre, çevrimiçi uygulama topluluklarının ürün değerlendirmesi yapabilme konusunda da dikkate değer yararları bulunmaktadır. Bu unsurun toplam çevrimiçi süreç bağlamında memnuniyete katkı yaptığı düşünülmektedir. K19’ a göre;

“..mesala daha önceden de sınıf ortamında proje yapmıştık benzer şekilde ama orda projeyi herkes parça parça birbirinden habersiz olarak yapardı. Haftada biri geçtim bazen iki haftada bir falan biraraya gelip konuşurduk. Kime birbirinin yaptığı parçayı bilmedi. Çevrimiçinde ise herkes birbirini

sürekli takip edebildiğinden yapılanlar takip edilebiliyordu. Zaten tartışmalar genelde ürün değerlendirmesiyle ilgili oldu..”

A4 ifadesinde ürün değerlendirmenin sürekli bir iş olduğunu çevrimiçi ortamın yapısı gereği buna yardımcı olacağını belirtmiştir: “..hocam tübitak projelerinde bile yapılan proje her adımında kontrol ediliyor düzenli toplantılarda...bence böyle olmalı yanlış sürdürmek olmaz sürekli yapılan iş değerlendirilmeli. Çevrimçi ortamda grup olma buna yardımcı olabilecek bir şey..”. Görüşmeler incelendiğinde alan bağımlı ve alan bağımsız bireyler arasında bireysel değerlendirilebilirlik alt temasına ilişkin ifadelerin farklılaşma göstermediği görülmektedir.

4.5.3.4 Bağlam

Araştırma katılımcılarının çevrimiçi uygulamanın yapısı, temasını oluşturan ifadelerinin bir bölümü (%15) bağlam alt teması üzerinde kümelenmiştir. Çevrimiçi uygulama yapısının bağlam teması; durumları uygun şekilde açıklayabilme, ilişkileri uygun olarak belirleyebilme, konuyu uygun örneklendirme gibi unsurlarla ortaya konulmuştur. Bağlam, herhangi bir olguda olaylar, durumlar, ilişkiler örgüsü veya bağlantısı olarak tanımlanmaktadır (TDK,2013).

A4 adlı katılımcı, çevrimiçi ortamda grup yapısının, elde edilmeye çalışılan ürünün aşamalarına ilişkin problem yada durumların uygun şekilde açıklanmasında yardımcı özellikte olduğunu ifade etmiştir: “..projenin yapamadığımız kısımları oldu zaman zaman hocam siz de biliyorsunuz. Günün farklı saatlerinde farklı fikirler gelebildi problemleri açıklamaya yönelik. Face’de olmasaydık çoğu şey konuşulmadan kalırdı eminim..” K12 ise ilişkileri uygun olarak belirleyebilme ve uygun örneklendirmeyeyle ilgili olarak şu ifadeyi kullanmıştır: “..hocam çok afedersiniz programı yazarken kod tuvalette aklıma geldi. Konudaki ilişkişel durumu dış macununa ve dış fırçasına bakarken çözdüm. Telefon cebimdeydi hemen ordan yazdım gruba..”. Uç bir ifade olsa da, bu ifade çevrimiçi uygulama topluluğu yapısında olayların bir bağlam içinde sunulduğunun ve anlık çözümlemelerden oluşan yapının gözlemlendiği ilginç bir ifade olarak göze çarpmaktadır.

Görüşmeler incelendiğinde alan bağımlı ve alan bağımsız bireyler arasında bağlam alt temasına ilişkin ifadelerin benzer olduğu bu anlamda farklılaşma göstermediği belirlenmiştir.

4.5.4 Katılımcı özellikleri

Katılımcı özellikleri temasının altında 4 alt temaya rastlanmıştır. Buna göre çevrimiçi ortamda memnuniyeti etkileyen durumlardan biri olarak tespit edilen katılımcı özellikleri; sosyal uyum becerisi, öğrenme istekliliği, işbirlikçi çalışma becerisi, özgüven unsurlarıyla açıklanmıştır.

Tablo 33. Çevrimiçi uygulamanın yapısı alt temalarına ilişkin kod dağılımları

KATILIMCI ÖZELLİKLERİ				
	Sosyal uyum becerisi	Öğrenme istekliliği	İşbirlikçi çalışma becerisi	Toplam
Kod sayısı	44	35	35	114
Kod Yüzdesi	% 38	% 31	% 31	% 100

Tablo 33 incelendiğinde katılımcı özellikleri ile ilişkilendirilen 114 kodun 44 tanesi (%38) sosyal uyum becerisi, 35 tanesi (%31) öğrenme istekliliği, 35 tanesi (% 31) işbirlikçi çalışma becerisi alt temaları üzerinde kümelenmiştir.

4.5.4.1 Sosyal uyum becerisi

Araştırmada, katılımcı özellikleri temasını oluşturan ifadelerle ilişkin kodların sosyal uyum becerisi (%38) alt teması üzerinde daha yoğun olarak kümelendiği görülmektedir. Sosyal uyum becerisi teması; yakın ilişkiler kurabilme, kendini gerçekleştirme, ortama uyum sağlama, gibi unsurlarla ortaya konulmuştur.

Çevrimiçi uygulama toplulukları sosyal bağlamda yer edinen bir kavram olmakla beraber, toplulukları oluşturan bireylerin sosyal uyum becerilerinin, topluluk süreci için önemli olduğu öngörülebilir. Çalışmada çevrimiçi uygulama gruplarında farklı bireysel özellikte (alan bağımlı-alan bağımsız) katılımcılar olduğu bilinmekle birlikte yarı yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen ifadeler bu farklılığa sahip bireylerin alan yazındaki özelliklerini desteklemektedir. Alan bağımlı bireyler olan K2, K19 ve K8'in sosyal uyum becerileri kendileri tarafından sırasıyla şu şekilde ifade edilmiştir:

K2: “..hocam ben gruptakilerle fazla zaman geçirememiştim normal hayatta ama Face’ de hemen kaynaşabildim. Zaten sıcak yapılı olduğumu söylerler..”

K19: “..ben sıcak kanlı biriyimdir hocam kaynaşıverdik grupta hiç sorun yaşamadık..”

K8: “..sorun olmadı hocam ben işaret diliyle turistlere rehberlik yapıp bide bundan para kazanmış adamım..”

Alan bağımsız bireyler olan A9 ve A1’ in ifadeleri ise sırasıyla şu şekildedir:

A9: “..sınıftan arkadaşları tanıyor olsamda Facebook’ta insanlar değişebiliyor hocam. Tereddüt yaşadım derste biraz samimiyetsiz gelen gözüme batan paylaşımlar oldu..”

A1: “..hocam ben genel olarak sakın biriyimdir öyle hemen samimi olamam insanlarla..”

Verilere göre alan bağımsız katılımcıların sosyal uyum becerilerinin genel olarak düşük olduğu gözlenmektedir.

4.5.4.2 Öğrenme istekliliği

Araştırmada, katılımcı özellikleri temasını oluşturan ifadelere ilişkin kodların önemli bir bölümünün öğrenme istekliliği (%31) alt teması üzerinde kümелendiği görülmektedir. Öğrenme istekliliği teması; bireysel çaba gösterme, içsel hedef belirleme, kişisel merak gibi unsurlarla ortaya konulmuştur.

Öğrenme istekliliği alt temasında, bireysel çaba gösterme kodu daha yoğunluklu olarak gözlenmiş, katılımcılardan A7 tarafından şu şekilde ifade edilmiştir: “..çevrimiçi grup etkinliği ile proje geliştirme bence iyi bir fikir değildi. Grupta yaratıcı hiçbir şey çıkmadı hocam. Şikayet etmek gibi oluyor ama benim kişisel çabamla gerçekleştirdik projeyi..”

Bir diğer katılımcı olan K7 daha olumlu bir ifade kullanmış A7’ nin tersine grupta bireysel çabaya gerek olmadığını, süreçte projenin beraberce, bir şekilde yapıldığını ileri sürmüştür. Buna göre K7; “..grupta öyle ekstra çaba sarfeden olmadı hocam herkes üzerine düşeni yaptı. Beraberce çok sıkıntı yaşamadan bitirdik çok şükür projeyi..” söyleminde bulunmuştur. Bireysel çaba gösterme bağlamında alan bağımlı ve alan bağımsız bireylerin tersi ifadelere sahip oldukları gözlenmektedir. Bunlara ek olarak içsel hedef belirleme konusunda K15’in görüşü; “..projeyle ilgili hırslı değildim açıkçası zaten ortada hırs yapılacak bir durum yok grupça çalıştık..” şeklindedir. A1’de; “..dersin sonunda şunu bunu öğrenirim gibi bir hedef belirlememiştim ama bu siteyi yaparken birçok yeni eklenti öğrendim..” ifadesini kullanmıştır. Katılımcılar kişisel merakla ilgili olarak, ders sürecinin etkin devamı konusunda önemli bir unsur olduğuna değinmişlerdir. K3’e göre eğer kişisel merak olmazsa çalışmada uygulanan çevrimiçi yapının bir anlamı olmaz: “..hocam zaten insan merak etmediği bir konuyu çok öğrenemiyor. Doğal olarak kişisel olarak konuya merakım olmasaydı fazla katılım göstermezdim bence olay bu..”.

İçsel hedef belirleme ve kişisel merak kodlarını içeren ifadelere göre alan bağımlı ve alan bağımsız bireyler benzer görüşlere sahiptir.

4.5.4.3 İşbirlikli çalışma becerisi

Araştırmada, katılımcı özellikleri temasını oluşturan ifadelere ilişkin kodların önemli bir bölümünün de işbirlikli çalışma becerisi (%31) alt teması üzerinde kümелendiği görülmektedir. İşbirlikli çalışma becerisi; iletişim yetkinliği, saygı duyma, destek olma, sorumluluk alma gibi unsurlarla ortaya konulmuştur. Çalışmada daha önce de belirtildiği üzere, çevrimiçi uygulama gruplarında farklı bireysel özellikte (alan bağımlı-

alan bağımsız) katılımcılar olduğu bilinmektedir. Bu alt temadaki ifadeler alan yazında çalışmaya temel olan alan bağımlı ve alan bağımsız bireylerin işbirlikli çalışma özellikleriyle uyuma göstermektedir. Alan bağımlı bireyler işbirlikli çalışmaya yatkın olup alan bağımsızlar ise otonom çalışma eğilimindedirler (Saracho,1997)

Alan bağımlı katılımcılardan K11, işbirlikli çalışma da iletişimin önemine değinmiş, çevrimiçi gruptaki bireylerin diğerleriyle iletişim kurma yeterliliğine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Buna göre K11; “..sonuç olarak facebook üzerinde çalışıyoruz ve bir şekilde diğerleriyle bağlantı kurmamız gerek. Ekrana bakmakla proje yapılmıyor..” ifadesini kullanmıştır. Benzer şekilde K16; “..hocam çevrimiçi uygulamalar iki lafı bir araya getirmeye üşenen arkadaşlara göre değil..” söyleminde bulunmuştur. Bunlara zıt şekilde alan bağımsız bireyler olan A8 ve A10’un ifadeleri ise sırasıyla şu şekildedir:

A8: “..bizim bu dönem yaptığımız uygulamada insan iletişimi konusunda bence başarısız arkadaşlar dahi başarılı oldular. Aslında bende çok konuşmayı sevmem..”

A10: “..grupça çalışmak bence zaman kaybı oluyor hocam. Çünkü biz sınıfça iyi iletişime sahip değiliz..”

İşbirlikli çalışma becerisini oluşturan diğer unsurlardan saygı duyma ve destek olma, konusunda neredeyse tüm katılımcılar benzer görüşlere sahiptir. Sorumluluk alma kodu ile ilgili ise alan bağımlı ve alan bağımsız bireylerin zıt ifadeleri mevcuttur. Alan bağımlı katılımcılar olan K6 ve K12’nin ifadeleri sırasıyla şu şekildedir:

K6: “..yoğun katılım göstererek projeye ilgili yeteri kadar sorumluluk aldığımı düşünüyorum. Bazı arkadaşlar pek umursamadı bile..”

K12: “..başlarda o kadar çok paylaşım yaptımki hocam. Karşılığını görmeyince biraz geri çekildim açıkça söyleyeyim..”

Alan bağımsız bireyler ise daha fazla sorumluluk aldıklarını ifade etmektedir. A5 bunu; “..kuru gürültü vardı ama ortada program yoktu. Baktım olmuyor neredeyse tek başıma yaptım..” şeklinde ifade etmiştir. A7’ye göre ise birçok grup üyesi aktif katılım gösterse de projeye ilgili somut adım atmamıştır : “..valla hocam ben anlamadım. Konuşuldu

tartışıldı ama bir hafta kala hala ortalıkta bir şey yoktu. Sonra yine A8 ile beraber yapmak zorunda kaldık. Sözde grubuz..”

5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ile çevrimiçi uygulama topluluklarında, bilişsel biçimin, öğrenen davranışlarına etkisi, 7 hafta süren bir çevrimiçi süreç sonunda belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiş, çalışma kapsamında varılan sonuçlar alanyazındaki diğer çalışmalarla ilişkilendirilerek ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öneriler kısmında ise çalışma sonuçları doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç

Bu çalışma çevrimiçi uygulama topluluklarında bilişsel biçimin öğrenen davranışlarına etkisini gözlemlemeyi amaçlamıştır. Bu amaca göre, katılımcıların çevrimiçi uygulama topluluklarındaki etkileşimlerinin sıklığını belirlemek için 7 hafta süresince Facebook üzerinde gerçekleştirdikleri tartışmalar gözlenmiş, ileti ve kullandıkları kelime sayıları incelenmiştir. Çevrimiçi 7 uygulama grubundan 5 tanesinde alan bağımsız katılımcılar çevrimiçi tartışmalara diğerlerine göre daha az katılım göstermiştir. Çevrimiçi uygulama topluluklarında, gizlenmiş şekiller grup testi puanlarına göre tartışmalara katılım sıklığı değişmektedir. Buna göre GEFT puanı yüksek olan alan bağımsız bireylerden GEFT puanı düşük olan alan bağımlı bireylere doğru etkileşimin sıklığı genel olarak artış göstermektedir. Çakan'a (2002) göre, bilişsel biçimleri alan bağımsız olan bireyler tek başına çalışmaktan hoşlanırlar ve toplumsal ilişkileri alan-bağımlı bireylerin aksine zayıftır. Bu çalışma sonuçları da Çakan'ın (2002) çalışmasını destekler niteliktedir. Zboralski' nin (2009) çalışmasında ise, bir insan grubuyla verimli ve nitelikli iletişim sağlayabilmek için etkileşim sıklığı yüksek olmalıdır. Ancak bu çalışma sonucuna göre etkileşim sıklığı iletişimin niteliği ile ilişkili bulunmamıştır. Çalışmaya göre alan bağımsız bireyler ders yöneticisi ve diğer arkadaşlarıyla etkileşim konusunda isteksizdirler. Ancak daha nitelikli iletişim göstergelerine sahiptirler. Alan bağımlılar ise çevrimiçi süreçte daha fazla etkinliğe katıldıkları gibi ders yöneticisiyle de daha fazla iletişim kurma ihtiyacı hissetmişler, görece daha niteliksiz iletişimde bulunmuşlardır.

“GEFT puanı yüksek olan alan bağımsız bireylerden GEFT puanı düşük olan alan bağımlı bireylere doğru etkileşimin sıklığı genel olarak artış göstermektedir” ifadesindeki “genel olarak artış” söyleminin nedeni ise 2 alan bağımsız ve 2 alan bağımlı katılımcıdan elde edilen bulguların bahsi geçen artışa uymamasıdır. Bu 4 katılımcı çevrimiçi grup sayfalarını Facebook sosyal ağı üzerinde kuran ve etkinleştiren bireylerdir. Buna göre bu katılımcıların uygulama topluluğuna ilişkin bireysel sorumluluk duygusu geliştirdikleri öne sürülebilir. Çevrimiçi ortamlarda bireysel sorumluluk unsuruna ilişkin alanyazında çok az çalışma gözlenmiştir. Yeşilyurt (2010)’ un çalışmasına göre bireysel sorumluluk, işbirlikli bir öğrenme yapısındaki aktiviteler için önemli bir değişkendir. Bu bağlamda, çevrimiçi uygulama toplulukları için bireysel sorumluluk unsuru, önemli bir değişken olarak bu çalışmada ortaya çıkmaktadır.

Farklı çevrimiçi uygulama topluluklarında bulunan katılımcılar GEFT puanları yakın veya aynı olsa da tartışmalara katılım sıklıkları benzeşmemektedir. Bu benzeşimsizliğin nedeni, durumlu öğrenme kuramında belirtildiği üzere, öğretimin bağlam temelli (Duffy ve Cunningham, 1996) olmasıyla ilişkilendirilebilir. Durumlu öğrenmede otantik öğrenme durumları, etkin öğrenme sağlar. Etkin öğrenme ise etkileşim sonucu ortaya çıkar (Kılıç, 2004). Çevrimiçi grupların farklı otantik öğrenme konuları belirlemesi sonucu, belirledikleri konuların güçlüğüne, uygulama gruplarındaki etkileşim sıklığında farklılaşmaya sebebiyet verdiği söylenebilir. Araştırmada otantik öğrenme konularının zorluğu da bu bağlamda etkileşim sıklıklarına etki etmiş olabilir.

Katılımcıların çevrimiçi uygulama topluluklarındaki etkileşimlerinin niteliğini belirlemek için dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre alan bağımsız bireyler diğerlerine göre daha az sayıda ileti paylaşmış olmalarına rağmen puanlama anahtarından daha yüksek puanlar almışlardır. Buna göre alan bağımsız katılımcıların çevrimiçi tartışmalarda daha nitelikli iletilere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Dereceli puanlama anahtarından alınan ortalama puanlara göre GEFT puanı yüksek olanlardan düşük olanlara göre ileti niteliklerinin azaldığı gözlenmiştir. Çalışmadaki sonuçlara göre alan bağımsız bireylerin çevrimiçi etkinliklere daha az katılırken alan bağımlılara göre daha nitelikli iletiler yazması, alan bağımsız biçime

sahip bireylerin Altun'un (2003) çalışmasına paralel şekilde, bireysel çalışmayı seven, görev odaklı, içsel güdülenmesi yüksek bireyler olmalarından ileri geliyor olabilir.

Katılımcıların çevrimiçi uygulama topluluklarında ders yöneticisine karşı olan iletişim davranışları katılımcıların ders yöneticisine attıkları e-posta, gizli mesaj ve etiketlenme sayıları ile tespit edilmiştir. Mevcut çalışmaya göre alan bağımsız katılımcılar, alan bağımlı katılımcılara göre ders yöneticisi ile daha az iletişimde bulunmuşlardır. Bu yönüyle çalışma alanyazın ile benzer sonuçlara ulaşmıştır. İlgili alanyazına göre, Riding ve Cheema (1991) alan bağımsız bilişsel biçime sahip bireylerin eğitsel ortamlarda bir eğitmene bağımlı olduğunu belirtmişlerdir. Yine, Canino ve Cichelli'de (1988), alan bağımlı bilişsel biçime sahip öğrenenlerin öğreticileriyle etkileşime girmeyi daha fazla tercih ettiklerini saptamışlardır. Çünkü bu bireyler eğitsel yapılar düşünüldüğünde hazır içerik aktarımı ile pasif olarak daha iyi öğrenirler (Saracho,1997). Aydın' ın (2002a) çalışmasına göre ise çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin öğreticileriyle sıkça iletişime girmeleri, öğrenme aktivitesi için olumlu etkilere sahiptir. Ancak bu çalışma bulgularına göre çevrimiçi derste ürün oluşturma aşamasında alan bağımsız bireyler hazırlanan ürünün oluşması süresince daha nitelikli katkılar getirmişlerdir. Ancak alan bağımsız bireyler bu çalışmada öğreticileriyle etkileşime girme konusunda istekli değildir.

Katılımcıların, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla, çevrimiçi uygulama topluluklarında geçirdikleri sürece ilişkin memnuniyet durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Birinci görüşme sorusunda katılımcıların çevrimiçi süreçteki memnuniyetler durumlarını 1-5 arası puanlamaları istenmektedir. Çalışma sonucuna göre çevrimiçi uygulama topluluklarıyla geçirilen çevrimiçi süreçte, alan bağımlılar alan bağımsızlara göre daha yüksek memnuniyete sahip olmuşlardır. Alanyazında bireysel farklılıkların çevrimiçi memnuniyete etkisini gözlemleyen çalışmalara rastlanmamıştır.

Yapılan içerik analizine göre çevrimiçi süreçle ilgili memnuniyete etki eden 4 temaya rastlanmıştır. Bunlar etkileşim, teknoloji, uygulama yapısı ve katılımcı özellikleridir. Bunlardan en yoğun kod kümelenmesi etkileşim teması üzerinde gözlenmiştir. Buradan çıkan sonuçlara göre eğitsel bağlamlarda çevrimiçi uygulama toplulukları işe

koşulurken, etkili ve tatmin edici bir öğrenme sağlanmasında önemli bir unsur olan öğrenen memnuniyetini sağlamak için, çevrimiçi uygulamada etkileşim, teknoloji, yapı ve katılımcı özellikleri gibi unsurların ön plana çıktığı söylenebilir. İçerik analizinden elde edilen bulgular, etkileşim temasında, uzaktan eğitim kuramcısı Moore'un (2003) çalışmasına benzer bulgular sunmuştur. Moore' a (2003) göre uzaktan eğitim ortamlarında öğrenmeyi doğrudan etkileyen faktör etkileşimdir. Buna göre çevrimiçi ortamlarda 3 çeşit etkileşim türü bulunmaktadır. Bunlar; öğrenen-öğretici, öğrenen-öğrenen ve öğrenen-içerik etkileşimleridir. Bu etkileşim türleri, bu araştırmanın sonuçlarına göre de başarılı ve etkili bir çevrimiçi süreci etkileyen öğrenen memnuniyeti unsurunun (Wang, 2003) önemli bileşenleri olarak, çalışma sonucunda ortaya çıkmıştır. Alanyazında bunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Aydın' ın (2002a) çalışması, başarılı bir çevrimiçi öğrenme ortamı için sık iletişim kurmak, açık etkileşim, sınıf dışı etkileşim, etkileşimi kolaylaştıracak araçlar kullanmak, etkileşimi yönlendirmek ve destek sistemleri sağlamak gibi unsurları, çevrimiçi ortamlarda başarıyı etkileyen unsurlar olarak ortaya koymuştur. Bu unsurların ortak paydası ise etkileşimdir. Hildreth ve Kimble'da (2005), uygulama topluluklarında en önemli unsurun etkili ve sağlıklı etkileşim olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bernard vd. (2009) yaptığı çalışmada da çevrimiçi ortamlarda öğrenmeyle ilgili en önemli faktörün etkileşim olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazında da çevrimiçi süreçlerde önemli bir özelliğin etkileşim olduğunu vurgulayan bu kanı, bu çalışmada da öğrenenler tarafından ifade edilmiştir. Buna göre çevrimiçi memnuniyeti etkileyen en önemli unsurun etkileşim olduğu söylenebilir. Bununla ilgili dikkat çekici bir öğrenen ifadesi şu şekildedir:

“..Sınıfta birbirimizden öğrenmek gerçekten çok zor. Sürekli şamata, bir kargaşa, gürültü. Aslında geçen sene çevrimiçi ortamda sürdürdüğümüz derste de çok fazla şamata oldu facebookta ama bu sefer grupta gerçekten, kendi adıma söyleyeyim, öğrenebildik. Herkes az yada çok birbirine yardımcı oldu. Paldır küldür yapmadık yani projeyi. Bu sefer dört senedir ilk kez tartışarak birşey geliştirebildik. Bu beni şahsen motive etti. Birşeyler katmanın mutluluğu farklıymış..”

Dillon ve Gunawardena (1992) nın çalışmasında, çevrimiçi ortamlarda öğrenmeyi etkileyen önemli faktörlerden ikisi; teknoloji ve öğrenen özellikleri olarak ortaya konulmuştur. Dabbagh (2007) ve DeSoto (2004)' nun çalışmalarında da benzer şekilde öğrenen özelliklerinin çevrimiçi öğrenmede başarıyı etkileyen önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre de, çevrimiçi uygulama topluluklarında yer almış katılımcıların ifadeleri katılımcı özellikleri ve teknoloji unsurlarını çevrimiçi süreçler için önemli değişkenler olarak ortaya koymuştur.

5.2. Öneriler

Bu çalışmaya dayanak olan yapı çevrimiçi uygulama topluluklarıdır. Bu bağlamda çalışma sonuçlarına ilişkin tartışmalarda çevrimiçi uygulama topluluklarının işe koşulmasıyla alanyazın ve uygulamada elde edilebilecek kazanımlarda belirtilmelidir. Buna göre bu kazanımlardan biri öğrenme-öğretme süreçlerinin geleneksel anlayıştan sıyrılmasıdır. Teknolojinin hızla gelişmesiyle beraber, bireylerin çevreleriyle etkileşim olanakları fazlalaşmış bunun neticesinde de öğrenme-öğretme yaklaşımlarıyla büyük değişimler yaşanmaya başlamıştır. Eğitimde süreçlerinde meydana gelen bu değişimler; çağımızın teknoloji ve iletişim araçlarının göz ardı edilemeyeceği, sosyal olarak yapılandırılmış, öğrenenlerin birbirleriyle etkileşime girebilecekleri ve bu bağlamda yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme gibi 21. yüzyıl becerileri (Trilling ve Fadel, 2009) kazanabilecekleri yenilikçi öğretim yaklaşımlarına bir geçiş öngörmektedir. Bu durumda geleneksel davranışçı yaklaşıma göre düzenlenen öğrenme-öğretme süreçleri revize edilerek, mevcut yenilikçi çizgide yapıcı yaklaşıma göre tekrar düzenlenmelidir (Yurdakul, 2005). Bu yapıcı yaklaşımlardan biri olarak çevrimiçi uygulama toplulukları işe koşulabilir.

Bilginin artık kitaplar yerine web üzerinde ve sosyal ağlar vasıtasıyla insanlarda depolandığı, günümüz sosyal ağ platformları çağında, yapıcılık, bireyin özne olduğu sosyal bağlamda incelenmekte, öğretim programları kalıplaşmış bilgiler yerine, durumsal çözümlemelerden oluşmakta olduğu söylenebilir. Bu noktada durumlu öğrenme yaklaşımları önemli gözükmektedir. Olması gereken sosyal yapılandırılmış yenilikçi öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretim eylemi pasif alıcı konumundaki öğrenenlere

direk bilgi aktarma şeklinde değil, öğrenenin aktif olarak katıldığı problem çözme ve etkileşim biçiminde gerçekleştirilmelidir (Akpınar ve Gezer, 2010). Buna göre öğrenme-öğretme süreçlerinde, çevrimiçi uygulama toplulukları gibi sosyal ağ yapıları üzerinde çalışılması, etkili ve verimli öğrenme ortamları sağlanması için yardımcı olabilir.

Çevrimiçi uygulama topluluklarının eğitsel olarak işe koşulmasıyla elde edilebilecek bir diğer kazanım, geleneksel öğretmen etkisinin çevrimiçi süreçlerden izole edilmesi şeklide ifade edilebilir. Çağın gereksinimlerine uygun bireyler yetiştirilmesi için ders öğreticilerinin alternatif öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini bilme ve uygulama becerisine sahip olma, teknolojiyi etkili kullanma, etkili beden dili ve iletişime sahip olma gibi özellikleri göstermesi beklenmeli (Şenatalar, 2004) ya da öğreticiden bağımsız olarak etkili öğrenme sağlayabilecek yeni öğretim stratejileri belirlenmelidir. Aynı şekilde uzaktan eğitimde de yüksek teknik uzmanlık ve bilgi birikimi gerekmektedir (Cho ve Berge, 2002). Bu durumda bahsi geçen öğretmen yeterliklerini sağlamanın güçlüğüne bağlı olarak geleneksel öğretici etkisi öğrenme-öğretme süreçlerinden durumlu öğrenme kuramının etkin öğrenme yaklaşımıyla izole edilebilir.

Yeni eğitim anlayışı, öğrenenlerin nasıl öğrendikleri hakkındaki gözlem ve çalışmalara dayanan, bireysel öğrenmenin dolayısıyla öğrenenin merkezde olduğu, öğretmenin öğrenme sürecinde moderatörlük görevini üstlendiği bununla birlikte fiziksel ortamlardan bağımsız yürütülebilir bir yapıda olmalıdır (Tuncer ve Taşpınar, 2008). Çevrimiçi uygulama toplulukları, Tuncer ve Taşpınar' ın (2008) belirttiği yapıyı sağlayabilecek oluşumlar olarak eğitimde işe koşulabilir.

Geleneksel öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenme merkezindeki öğretmenler tarafından kullanılan anlatım tekniğinin eğitimdeki etkisi %5 olarak belirlenmiştir (Lazarowitz, 1995'den aktaran Şahinel, 2003). Günümüzde, öğretmenlerin anlatım yöntemini kullanmaya devam etmesi, “okullarımız rutinlerini yaşamaya devam etmekte” şeklinde ifade edilmektedir (Çağlar, 2001'den aktaran Tuncer ve Taşpınar, 2008). Bu durum tek tip bireylerin yetişmesine neden olabilir, bunun yanında bilgi çağının yeterliliklerinin sağlanamamasına da sebebiyet verebilir. Bu anlayış, yerini öğrenen merkezli anlayışa bırakmalıdır (Tuncer ve Taşpınar, 2008). Çevrimiçi

uygulama toplulukları bu bağlamda öğrenen merkezli yapısı nedeniyle bilgi çağının yeterliliklerinin sağlanmasına yardımcı eğitsel yapılar olarak eğitim süreçlerinde kullanılabilir.

Çevrimiçi uygulama topluluklarının eğitsel olarak işe koşulmasıyla elde edilebilecek kazanımlardan biri de, uygulamaya dönük bir çevrimiçi eğitim ortamı sunması olarak görülebilir. Sağlanan ortam, iletişim engelleri en aza indirgenmiş, verimli etkileşime yardımcı web tabanlı platformlar üzerinde bulunabilir. Bu platformlar üzerinde, öğrenenler diğer öğrenenlerle işbirlikli öğrenme sağlayabilir, tartışma ve beyin fırtınaları gerçekleştirebilir, akranları ile sosyal olarak öğrenebilir. Oluşturulacak bu gibi ortamlarda öğrenenler kendi öğrenme sorumluluklarını alır ve fazla miktarda etkileşimle diğerlerine öğrenme durumunu aktarabilir. Oysa geleneksel sınıflarda sunulan bilgi, sahip olduğu bağlamdan soyutlanarak öğrenenlere aktarılmaktadır. Uygulama topluluklarıyla birlikte öğrenene sunulan bilginin gerçek bir problem durumuyla karşılaşıldığında geri getirilip kullanılmasını (Kılıç, 2004) kolaylaştırabilir. Bu açıdan uygulama topluluklarının işe koşulması öğrenme kalıcılığının sağlanması konusunda da öğretim tasarımcılarına avantaj sağlayabilir.

Özmen'in (2005) çalışmasında, çevrimiçi ortamlarda sürdürülen eğitim süreçlerinde geleneksel ortamda sürdürülenlere göre sınıf içi tartışmalara katılımın daha yüksek, öğrenim etkinliğinin daha fazla olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde Tosun ve Taşkesenligil'in (2011) çalışmasında çevrimiçi eğitim ortamlarının geleneksel ortamlara göre öğrenenleri daha fazla cezbediği ve bu bağlamda daha fazla aktif katılım sağlandığı ortaya konulmuştur. Bu çalışmalar incelendiğinde sınıf ortamında öğretici merkezli olarak sürdürülen ve süreç sonunda ortaya bir ürün ortaya konulmasına yönelik derslerde, sosyal tabana oturtulmuş çevrimiçi uygulama yapılarının etkili bir alternatif sunabileceği söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında çevrimiçi uygulama toplulukları sınıf ortamlarına yardımcı ya da alternatif olarak eğitim ortamlarında kullanılabilir.

Bir diğer açıdan bakıldığında geleneksel örgün sistemlerde öğrenen desteği ve derslerle ilgili akademik danışmanlığın, dersi veren öğretim elemanına veya konuya hâkim bir

diğer öğrenene ulaşılabilceği sürece mümkün olduğu söylenebilir. Çevrimiçi ortamlarda oluşturulan özellikle uygulama toplulukları gibi yapılar eğitsel danışmanlık sorunlarına çözüm sunabilir.

Yaparak öğrenme yaklaşımları eğitim süreçlerinde görülen ve eğitsel amaçları doğrultusunda örgün derslerde sıkça kullanılan uygulama süreçleridir. Ancak geleneksel sınıf ortamında ve bir ürün ortaya konulmasına yönelik derslerde ortaya çıkan ürünlerin niteliği yaratıcılık, işlevsellik ve eleştirel düşünme süzgeçlerinden yeteri kadar geçmemekte bunun da ürünün ve öğrenme sürecinin niteliğini etkilediği düşünülebilir. Bu doğrultuda yaratıcılık, işlevsellik ve eleştirel düşünme gibi özelliklerin kullanılabileceği, etkileşim yolu ile iyileştirilebilek öğrenme ortamları oluşturulmasının derslerdeki verimi arttırılabileceği söylenebilir.

Bu çalışma da 7 haftalık bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda çevrimiçi uygulama topluluklarının farklı özelliklerinin gözlenmesi süre kısıtına takılmış olabilir. Dolayısıyla daha uzun süreyle veri toplanan benzer çalışmalar alan yazına katkı getirebilir.

Çalışmada çevrimiçi uygulama topluluklarında bilişsel biçim değışkeni gözlenmiştir. Çevrimiçi uygulama topluluklarında bilişsel biçimin yanında farklı bireysel farklılıkların gözetildiği çalışmalar, eğitsel süreçler için yeni görüşler sağlayabilir.

Çalışmanın temelini oluşturan çevrimiçi uygulama toplulukları, uzmanların farklı görüş ve deneyimlerinin, eğitim kurumlarında paylaşılması adına önemli bir yapı olarak ifade edilebilir. Ayrıca öğrenenlerin de ilgilendikleri alandaki uzmanlarla etkileşim halinde olabilmelerinin sağlanması, akademik gelişim anlamında etkili bir yöntem olabilir. Bu açıdan bakıldığında uygulama topluluklarının akademik ortamda, bireylerin mesleklerinin detaylarını anlamalarına, yaptıkları işin önemini kavramalarına, çalıştıkları kurumların imajını inşa etmelerine ve iş alanlarıyla ilgili profesyonel bir duygu geliştirmelerine etken olacağı söylenebilir. Bu bağlamda araştırmacıların ve özellikle eğitim veren kurumların konuyla ilgili yapacakları olası çalışmalar ilgili alan yazına ciddi katkılar getirebilecektir.

Öğretme süreçlerine ilişkin yaklaşım ve etkileşimi etkileyecek faktörler değerlendirilirken, sürece katılan öğrenenlerin kişisel yapısının göz önünde bulundurulması öğretim süreçleri açısından zaruri gözükmektedir (McDonald ve Mizell, 2003, Park ve Hannafin;1993). Öğrenme başarısı sağlanması için sayılan özellikler, aynı zamanda çalışmada yer alan alan bağımlı ve alan bağımsız birey özelliklerini yansıtmaktadır. Bu bağlamda başarılı bir çevrimiçi uygulama yapısı için bu özellikler dikkate alınabilir.

Ekler Listesi

Ek 1. Web Tartışmalarını Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Cetveli

	Katkı getirmemiş	Yetersiz	Orta	İyi	Çok iyi
Ders konusu hakkında görüş bildirme					
Yeni konu ile eski konunun ilişkisini kurma					
Bilgi paylaşma					
Haber paylaşma					
Soru sorma / Yanıtlama					
Ders konusuna eleştirel yaklaşma					
Kendi özgün düşüncesini oluşturma					
Benimsediği veya karşı olduğu düşünceyi tartışma, görüş paylaşma					

Ek 2. Yarı Yapılandırılmış Açık Uçlu Anket Formu

Değerli katılımcı;

Bu görüşme formu çevrimiçi eğitim faaliyetlerinde uygulama toplulukları vasıtasıyla yapılan derslerin işleyişine katkı sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.

Görüşme esnasında verecek olduğunuz **cevaplar ses kayıt cihazı ile kaydedilecek ve araştırma kapsamı dışında kesinlikle kullanılmayacaktır**. Bu bağlamda vereceğiniz cevapları açık, net ve özgür bir şekilde ifade etmeniz istenmektedir. Görüşme esnasında konu ile ilgili merak ettiğiniz bir durum olursa sorabilirsiniz. Konu ile ilgisi olmayan sorularınızı ise görüşme sona erdiğinde sorabilirsiniz.

Görüşme süresi vereceğiniz cevaplara bağlı olarak yaklaşık 25 dakikadır.

Arş. Gör. Sezan SEZGİN

1. Bu ders işleniş bakımından değerlendirmeniz gerekse (ders ile ilgili beklenti ve hedefleriniz, öğrenme durumu, ders aktivitesi vb.) 5 üzerinden kaç verirdiniz? Açıklayınız
2. Bu dersin işleniş süreci ile ilgili sizin için en yararlı durum neydi (Etkileşim olanakları, ders aktiviteleri, sosyal bağlar vb.)
3. Dersteki öğrenci ve ders sorumlusu arasındaki etkileşimi düşündüğünüzde kullandığınız çevrimiçi ortam, dersteki öğrenci sayısı, arkadaşlarınızla iletişiminiz, ders sorumlusuyla olan ilişkiniz sizi memnun etti mi? Açıklayınız
4. Ders sonucu ortaya çıkan ürün ve katılımınız sizi memnun etti mi? Açıklayınız
5. Benzer işlenişte bir dersi tekrar almak ister miydiniz? Neden?

Kaynakça

- Akpınar, B. ve Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12.
- Akyol, Z. ve Garrison, D. R. (2011). Assessing metacognition in an online community of inquiry. *The Internet and Higher Education*, 14(3), 183-190.
- Alıcı, D. (2008). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. S. Tekindal. *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, 127-170.
- Ally, M. (2008). *Foundations of educational theory for online learning*. Theory and practice of online learning. Athabasca University, Athabasca, Canada, ss. 16-44.
- Altun, A. (2003). Öğretmen adaylarının bilişsel stilleri ile bilgisayara yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1).
- Ardichvili, A., Page, T. ve Wentling, V., (2003). Motivation and barriers to participation in virtual knowledge-sharing communities of practice. *Journal of knowledge management*, 7(1) 2003, pp. 64-77,
- Ataizi, M. (1999). *Bilgisayar destekli durumlu öğrenmede bilişsel biçim ve içeriğin gerçeklik düzeyinin sorun çözme becerilerinin gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, C. H. (2002a). *Çevrimiçi (Online) öğrenme toplulukları*. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu. Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir
- Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Barrett, M., Cappelman, S., Shoib, G. ve Walsham, G. (2004). Learning in knowledge communities: Managing technology and context. *European Management Journal*, 22(1), 1-11.
- Başbay, A. (2005). Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 95-116.
- Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A. ve Tipton, S.M. (2008). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. University of California Press
- Bernard, R.M., Abrami, P.C., Borokhovski, E., Wade, A.C., Tamim, R.M., Surkes, M.A. ve Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243-1289
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme stilleri*, İstanbul, Beyaz Yayınevi
- Brown, A. L., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A. ve Campione, J. C. (1993). Distributed expertise in the classroom. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognition* (ss. 188–228). New York: Cambridge University Press.
- Brown, J.S. ve Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2(1), 40-57.
- Brown, J. S., Collins, A., ve Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42
- Bruhn, John G. (2005). *The sociology of community connections*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Bumgarner, B. A. (2007). You have been poked: Exploring the uses and gratifications of Facebook among emerging adults. *First Monday*, 12 (11). <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2026/1897> (erişim tarihi: 12.04.2013)
- Burns, T. ve Stalker, G. M. (1994). Mechanistic and organic systems of management. *Organizations and Identities: Text and readings in organizational behaviour*, 331.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cameron, B. A., Morgan, K., Williams, K.C. ve Kostecky, K.L. (2009). Group projects: Student perceptions of the relationship between social tasks and a sense of community in online group work. *The American Journal of Distance Education*, 23(1), 20-33.
- Canino, C. ve Cichelli, T. (1988). Cognitive styles, computerized treatments on mathematics achievement and reaction to treatments. *Journal of Educational Computing Research*, 4(3), 253-264.
- Chanal, V. ve Kimble, C. (2010). Born to be wild: Using communities of practice as a tool for knowledge management. *Ethcomp 2010: The 'Backwards, Forwards and Sideways' changes of ICT*. Tarragona, Spain ss. 71-80.
- Chen, G.M. (2011). Tweet this: a uses and gratifications perspective on how active Twitter use gratifies a need to connect with others. *Computers in Human Behavior*, 27, 755-762.
- Cho, S. K., Berge, Z. L. (2002). Overcoming barriers to distance training and education. *USDLA Journal*, 16(1), 16-34.

- Clark, R. E. (2001). What is next in the media and methods debate?. *Learning from media: Arguments, analysis, and evidence*. IAP
- Clancey, W. J. (1997). *Situated cognition: On human knowledge and computer representations*. Cambridge University Press.
- Coffey J. W., ve Canas, A. J. (2001). Tools to foster course and content reuse in online instructional systems. *Proceedings of WebNet 2001: World Conference on the www and interne*. Orlando, FL. ss. 223-227
- Cohen, A. P. (1999). *Toplulugun Simgesel Kurulusu*. (Çeviren: Mehmet Küçük). Ankara: Dost Kitapevi Yayınları.
- Collins, A. (1991). Cognitive apprenticeship and instructional technology. *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform*. New Jersey: Erbalium ss. 121-138
- Conrad, D. L. (2008). From community to community of practice: Exploring the connection of online learners to informal learning in the workplace. *American Journal of Distance Education*, 22, 3–23.
- Cousin, G., ve Deepwell, F. (2005). Designs for network learning: A communities of practice perspective. *Studies in Higher Education*, 30(1), 57-66.
- Crow, G. (2007). Community, *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, (Edt. George Ritzer), Massachusetts: Blackwell Publishing, ss. 617-620.
- Cunningham, D. J. (1991). Assessing constructions and constructing assessments: A dialogue . *Educational Technology*, 13-17.
- Çakan, M. (2002). Bilişsel stil ile zeka kavramlarının öğrenci başarısı açısından irdelenmesi ve taşıdıkları önem. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 86-95.

- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim 2011*. Malatya: İnönü Üniversitesi, ss.2-4.
- Çelik, Ö. (2010). *Uzaktan öğrenme ortamının öğrencilerin bilişsel stillerine göre bilişsel senaryo oluşturma becerilerine, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Dabbagh, N. (2007). The online learner: Characteristics and pedagogical implications. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(3), 217- 226.
- Daniels, H. L. (1996). *Interaction of Cognitive Style and Learner Control of Presentation Mode in Hypermedia Environment*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Blacksburg, Virginia: Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Day, G. (2006). *Community And Everyday Life*. London: Routledge.
- Dees, D. M., Zavota, G., Emens, S., Harper, M., Kan, K. H., Niesz, T., Tu, T.H., Devine, M. A. ve Hovhannisyan, G. (2009). Shifting professional identities: Reflections on a faculty learning community experience. *Learning Communities Journal*, 1 (2), 49-73.
- Dennen, V. P. (2005). From message posting to learning dialogues: Factors affecting learner participation in asynchronous discussion. *Distance Education*, 26 (1), 127-148.
- DeSoto, M. (2004). Characteristics of the successful online student. <http://www.gc.maricopa.edu/English/onlinestudent.htm>. (Erişim tarihi: 01.10.2012)

- Dikdere, M. (1999). *A study on the communication strategies used by field dependent and independent Turkish EFL learners to express lexical meaning*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Dillon, C. ve Gunawardena, C. (1992) Evaluation research in distance education. *British Journal of Education*, 23(3), 181-194.
- Driver, M. (2002). Exploring student perceptions of group interaction and class satisfaction in the web-enhanced classroom. *The Internet and Higher Education*, 5(1), 35 –45.
- Duffy, T. M. ve Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. *Handbook of research for educational communications and technology*, ss.170-198
- Dysthe, O. (2002). The learning potential of a web-mediated discussion in a university course. *Studies in Higher Education*, 27(3), 339–352
- Entwistle, N. J. (1981). *Styles of learning and teaching: An integrated outline of educational psychology for students, teachers and lecturers*. Chichester: Wiley.
- Erdoğan, İ., ve Alemdar, K. (1990). *İletişim ve toplum*. Bilgi Yayınevi, Ankara.
- Ertmer, P. A. ve Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 73-91.
- Ersanlı, K. ve Uzman, E (2007). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul, Lisans Yayıncılık.

- Evans, K., ve Heidegger, G. (1999). Situated learning and re-integration initiatives for young people: policies and practices. *European Conference on Educational Research*’ da sunulan bildiri. Finlandiya, Lahti
- Feasely, C. ve Olgren, C. (1998). *Evaluation for distance education*. Madison, WI: University of Wisconsin-Madison.
- Fiske, J. (1990). *Introduction to Communication Studies*. London: Routledge
- Foregger, S. (2008). *Uses and gratifications of Facebook.com*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Michigan: Michigan State University
- Fraenkel, T. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York. Mc Graw-Hill (6th ed.).
- Fredericksen, E., Pickett, A., Shea, P., Pelz, W. ve Swan, K. (2000). Student satisfaction and perceived learning with online courses: Principles and examples from the SUNY learning network. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 4(2), 7-41.
- Garrison, D. R., Anderson, T. ve Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7–23
- Garrison, D. R. ve Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148.
- Geer, R. (2005). Imprinting and its impact on online learning environments. *Ascilite 2005: Balance, Fidelity and Mobility and Maintaining the Momentum*’ da sunulan bildiri. QUT. Brisbane, Queensland.

- Gillham, B. (2000). *Developing a questionnaire*. London: Continuum
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Edt: Ersoy ve Yalçınoglu). Anı Yayıncılık
Ankara
- Graham, E. E., Barbato, C. A. ve Perse, E. M. (1993). The interpersonal communication motives model. *Communication Quarterly*, 41, 172-186.
- Gray,B. (2004). Informal learning in an online community of practice. *Journal of Distance Education*, 19(1), 20-35
- Göktaş, İ. (2003). *Bilgisayar ve sınıf ortamına dayalı durumlu öğrenmenin öğrenci başarısı, tutum ve transfere etkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Güven, B. (2007). Öğretimde bireysel farklılıklara bakış : Bilişsel stiller. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 2-3.
- Harris, D.A. (1999). Online distance education in the United States, *IEEE Communications Magazine*, 37(3), p. 87-91
- Harrison, A. W. ve Rainer Jr, R. K. (1992). The influence of individual differences on skill in end-user computing. *Journal of Management Information Systems*, 9(1), 93-112.
- Haythornthwaite, C. (2001). Exploring multiplexity: social network structures in a computer-supported distance learning class. *The Information Society*, 17(3), 211–226.

- Hong, K.-S. (2002). Relationships between students' and instructional variables with satisfaction and learning from a Web-based course. *The Internet and Higher Education*, 5(3), 267 – 281.
- Hızarcıoğlu, B. Ö. (2013). *Problem çözme sürecinde dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanımında puanlayıcı uyumunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hsiao, Y. (1997). *The effects of cognitive styles and learning strategies in a hypermedia environment: a review of literature*. <http://www.edb.utexas.edu/mmresearch/Students97/Hsiao/LS.html> (erişim tarihi: 21.12.2012)
- Hildreth, P. ve Kimble, C. (2002). The duality of knowledge. *Information Research*, 8 (11), 8-1
- Holsti, O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Don Mills, ON: Addison- Wesley.
- Hord, S. M. ve Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Howard, J. R., Watson, J. A., ve Allen, J. (1993). Cognitive style and the selection of Logo problem-solving strategies by young black children. *Journal of Educational Computing Research*, 9(3), 339-354.
- Hunt, S. (2006). Learning and Cognitive Styles, What are Learning and Cognitive Styles? my.ilstu.edu/~skhunt2/com392/downloads/learning.pdf (erişim tarihi: 17.05.2012).

- Garrison, D. R. ve Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 133–148.
- Given, B. K. (1996). Learning Styles; A Synthesized Model. *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, 21, 11- 44
- Johanson, T.L. (1996). *The virtual community of an online classroom: Participant's interactions in a community college writing class by computer mediated communication*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Oregon State University.
- Johnson, C. M. (2001). A survey of current research on online communities of practice. *Internet and Higher Education*, 4, 45-60.
- Johnson, R. D., Hornik, S. ve Salas, E. (2008). An empirical examination of factors contributing to the creation of successful e-learning environments. *International Journal of Human-Computer Studies*, 66(5), 356-369.
- Jonassen, D. H. (1994). Thinking technology: Toward a constructivist design model. *Educational technology*, 34(4), 34-37.
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 2, 215-239.
- Kaminski, C. W. (2002). Formative use of select and fill in concept in online instruction: Implications for students of different learning style. *Association for The Education of Teachers in Science' da sunulan bildiri*. Columbus, OH
- Karaağaçlı, M. ve Erden, O. (2010). İnternet destekli uzaktan eğitimde dokuz aşamalı öğretim durumunun tasarımı. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2).

- Kayahara, J. ve Wellman, B. (2007). Searching for culture high and low. *Journal of Computer Mediated Communication*, 12(3), 824-845.
- Kagan, J. ve Messick, F. (1976). Group embedded figures test: Normative data for male automative mechanical apprentice tradesman. *Preceptual and Motor Skills*, 60, 803-806.
- Katz, E., Blumler, G. ve Gurevich, M. (1974). Utilization of mass communication by the individual. *The uses of mass communication: Current perspectives on gratifications research*. Beverly Hills, CA: Sage, ss.19-32
- Katz, E., Gurevith, M. ve Haas, H. (1973). On the use of the mass media for important things. *American Sociological Review*, 38, 164–181.
- Kaye, B.K. (2005). It's a blog, blog, blog world: users and uses of weblogs. *Atlantic Journal of Communication*, 13(2), 73-95.
- Kılıç, E. (2004). Durumlu öğrenme kuramının eğitimdeki eeri ve önemi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24 (3), 307-320
- Kızılkaya, G. ve Usluel, Y. K. (2008). Web tabanlı öğrenme ortamlarında etkileşim. *International Educational Technology Conference*. Eskişehir:Anadolu Üniversitesi, ss.445-450
- Kimble, C. ve Hildreth, P. (2005). Dualities, distributed communities of practice and knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 9 (4), 102-13.
- Kittinger, R. (2007). Social behavior of internet users. http://www.auburnmedia.com/pdf/kittinger_web_2.0.pdf (erişim tarihi:03.12.2012)

- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004). *Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küpcü, A. R. ve Özdemir, A. Ş. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilişsel stil, cinsiyet ve orantısal düşünme seviyelerine göre orantı ilişkili problem çözme başarıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2 (20), 51-472
- Lampe, C., Wash, R., Velasquez, A. ve Özkaya, E. (2010). Motivations to participate in online communities. *28th international conference on human factors in computing systems*. New York: ACM, ss.1927–1936
- Landis J.R. ve Koch G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-74.
- Lave,J. ve Wenger,E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lever-Duffy, J., McDonald, J. B. ve Mizell, A. P. (2003). *Teaching and learning with technology*. Boston. Pearson Education, Inc
- Lin, S. ve Overbaugh, R. C. (2007). The effect of student choice of online discussion format on tiered achievement and student satisfaction. *Journal of Research on Technology in education*, 39(4), 399-415.
- Littlejohn, S. W. (1996). *Theories of human communication*, New York: Wadsworth
- Liu, Y. ve Ginther, D. (1999). Cognitive styles and distance education. *Online journal of distance learning administration*, 2(3).
- Mackey,J. ve Evans,T. (2011) Interconnecting networks of practice for professional learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3)

- Martin, M. M. ve Anderson, C. M. (1995). Roommate similarity: Are roommates who are similar in their communication traits more satisfied? *Communication Research Reports*, 12, 46-52.
- McDonald, J. ve Gibson, C. C. (1998). Interpersonal dynamics and group development in computer conferencing. *American Journal of Distance Education*, 12(1), 7-25.
- McLellan, H. (Ed.). (1996). *Situated learning perspectives*. Educational Technology.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research fundamentals for the consumer* (4.baskı). U.S.A.Pearson Education.
- McQuail, D. (1994). *Mass communicaion theory: An introduction*. London: Sage Publications.
- McQuail, D. ve Windahl, S. (1997). *Kitle iletişim modelleri*. (Çev: Konca Yumlu) Ankara: İmge Kitabevi.
- McQuail, D. (2005). *McQuail's mass communication theory*. 5th, London: Sage.
- McWilliam, G. (2000). Building stronger brands through online communities. *Sloan Management Review*, 41 (3), ss. 43-54.
- Merrill, M. D. (1991). Constructivism and instructional design. *Educational Technology*, 31(5), 45-53.
- Messick, S. (1976). *Individuality in learning: Implications of cognitive styles and creativity for human development*. San Francisco, CA. Jossey Bass
- Messick, S. (1984). The nature of cognitive styles: Problems and promises in educational research. *Educational Psychologist* , 19 (2), 59-74

- Moore, M. G. (2003). Handbook of distance education. *The American Journal of Distance Education*, 17(2), 73–75
- Kabadayı, E. T. (2011). İşletmelerdeki üretim performans ölçütlerinin gelişimi, özellikleri ve sürekli iyileştirme ile ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 3(2), 61-75.
- Okman-Fisek, G. (1979). *Saklı şekiller grup testi*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Oliver, R. L.(1999). Whence consumer loyalty. *Journal of Marketing*, 63, s.33-44.
- Özerbaş, D.H.S (2004). *Durumlu öğrenmenin duygusal zeka yeterliliklerinin geliştirilmesine etkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Özmen, Ş. (2005). Eğitimde sanal sınıf uygulamaları <http://www.ido.sakarya.edu.tr>, (erişim tarihi: 26.07.2012).
- Palloff, R. M. ve Pratt, K. (2001). *Lessons from the cyberspace classroom: The realities of online teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Palmer, S. R. ve Holt, D. M. (2009). Examining student satisfaction with wholly online learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(2), 101-113.
- Papacharissi, Z. ve Mendelson, A. (2011). Toward a new(er) sociability: Uses, gratifications and social capital on Facebook. *Media perspectives for the 21st century*. New York: Routledge, ss.212-230
- Park, I. ve Hannafin, M. J. (1993). Empirically based guidelines for the design of interactive multimedia. *Educational Technology Research and Development*, 41(3), 63-85.

- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. In Newbury Park: CA.Sage Publication.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. baskı). Londra: Sage Publications.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational leadership*, 57 (3), 6-11.
- Perse, E. M. ve Courtright, J. A. (1993). Normative images of communication media: Mass and interpersonal channels in the new media environment. *Human Communication Research*, 19, 485–503.
- Preece, J. (2000). *Online communities: Designing usability, supporting sociability*. New York: Wiley & Sons
- Quan-Haase, A. ve Young, A. L. (2010). Uses and gratifications of social media: A comparison of Facebook and instant messaging. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 30 (5), 350-361.
- Raacke, J. D. ve Bonds-Raacke, J. M. (2008). MySpace & Facebook: Applying the uses and gratifications theory to exploring friend networking sites. *CyberPsychology and Behavior*, 11, 169-174.
- Riding, R. ve Cheema, I. (1991). Cognitive style: An overview and integration. *Educational Psychology*, 11 (3/4), 193-215.
- Riding, R. ve Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behaviour*. D. Fulton Publishers.
- Rovai, A (2002). Building sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distance* 3 (1)

- Rovai, A. ve Jordan, M. (2004) Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses, *International Review of Research in Open and Distance Learning* 5 (2).
- Rosengren, K.E. (2003). *Communication: An Introduction*. London: Sage Publications.
- Rubin, A.M. (1986). Uses, gratifications and media effects research. *Perspectives on media effects*. (Edt: Jennings Bryant ve Dolf Zillmann). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. ss.281-301
- Ruggiero, T.E. (2000). Uses and gratifications theory in the 21st century, *Mass Communication & Society*, 3 (1), ss. 3-37.
- Rubin, A. M. (1993). The effect of locus of control on communication motivation, anxiety, and satisfaction. *Communication Quarterly*, 41, 161-171
- Rubin, A. M. (2002). Media uses and effects: A uses and gratifications perspective. *Media effects: Advances in theory and research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 525-544.
- Sangwan, S. (2005). Virtual community success: A uses and gratifications perspective. *38th Annual Hawaii International Conference*, ss. 193c-193c
- Saracho, O. N. (1997). *Teachers' and students' cognitive styles in early childhood education*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, Inc.
- Severin, J. ve Tankard, W. (1994). *İletişim Kuramları: Kökenleri, Yöntemleri ve Kitle İletişim Araçlarında Kullanımları* (Çev: Ali Atıf Bir, Serdar Sever), Eskişehir
- Shea, P. (2006). A Study of Students' Sense of Learning Community in Online Environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 35-44.

- Siraj, S.A. (2007). Synthesis of the structure and functions of the uses and gratification model. *European Journal of Scientific Research*. 17 (3), 399-408
- Smith, B. L. (2009). *Creating learning communities*, http://www.evergreen.edu/washcenter/natlcdocs/u_docs/creatingLCs.doc (erişim tarihi: 10.09.2011)
- So, H. J. ve Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51(1), 318-336.
- Sorensen, E. K. (2005). Networked e-Learning and collaborative knowledge building: Design and facilitation. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(4), 446-455.
- Stafford, T. F. ve Gonier, D. (2004). What Americans like about being online. *Communications of the ACM*, 47(11), 107-112.
- Stafford, T. F., Stafford, M. R. ve Schkade, L. L. (2004). Determining uses and gratifications for the Internet. *Decision Sciences*. 35, (2), 259-288.
- Sternberg, R. J. ve Zhang, L. F. (2005). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. *Theory into Practice*, 44 (3), 245-253.
- Şahin, I. (2007). Predicting student satisfaction in distance education and learning environments. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(2), 113-119.
- Şahinel, M. (2003). *Etkin öğrenme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şenatalar, B. (2004). *Öğretim etiği, araştırma etiği ve yönetim etiği. Nasıl bir üniversite*. İstanbul: Değişim Yayınları

- Şimşek, N. (2002). BİG 16 Öğrenme biçimleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1, 34-47
- Tosun, C. ve Taşkesenligil, Y. (2011). Using the moodle learning management system in problem based learning method. *International Online Journal of Educational Sciences (IOJES)*, 3 (3), 1021-1045.
- Teigland, R. (2003). *Knowledge Networking: Structure and Performance in Networks of Practice*. Institute of International Business, Stockholm School of Business, Stockholm
- Thompson, M. E. (1988). Field articulation and the design of information for microcomputers. *About visuals: research, teaching and applications*. Corsicana, TX:International Visual Literacy Association, 429-434.
- Thompson, M. (2005). Structural and epistemic parameters in communities of practice. *Organization Science*, 16 (2), 151-164
- Tönnies, F. (2001), *Community and Civil Society*, Cambridge: Cambridge University Press,
- Tretiakov, A. ve Tretiakov, T. (2003). Designing multimedia support for situated learning. In advanced learning technologies. *The 3rd IEEE International Conference on IEEE*, ss. 32-36
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons
- Tu, C.H. (2004). *Online collaborative learning communities*. Westport, CT.
- Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1), 125-144.

Türk Dil Kurumu. (2013). Genel Türkçe Sözlük: <http://tdk.gov.tr> (erişim: 20.10.2013)

Uzman, E. (2007). Eğitim Psikolojisi . (Edt: Kurtman Ersanlı ve Ersin Uzman), *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Lisans Yayınları, ss. 299-230.

Ünlü, İ. (2009). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli sınıf ortamında durumlu öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısına, tutumuna ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA. Harvard University Press

Wang, R. (2003). *Statistical theory*. Xian Jiaotong University Press, China.

Wellman, B. (1999). The network community: An introduction to networks in the global village. *Networks in the global village*. Boulder, CO. Westview Press, ss.1-4

Wenger, E. (2001). *Supporting communities of practice: A survey of community oriented Technologies*.
http://go.webassistant.com/wa/upload/users/u1000057/cop_technology_2001.pdf
(erişim tarihi:27.08.2011)

Wenger, E.C., McDermott, R. and Snyder, W.M. (2002), *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*, Harvard Business School Press, Boston, MA

Wenger, E. (2006). *Communities of practise: A brief introduction*
<http://www.ewenger.com/theory> (erişim tarihi:07.07.2011)

Westheimer, J. ve Kahne, J. (1993). Building school communities: An experience based model. *Phi Delta Kappan*, 75(4), ss. 324-328.

- Willging, P. A. ve Johnson, S. D. (2004). Factors that influence students' decision to drop out of online courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8 (4), 2.
- Williams, R. (2006). *Anahtar Sözcükler: Kültür ve Toplumun Söz Varlığı*. (Çev: Savaş Kılıç). İstanbul İletişim Yayınları.
- Witkin, H. A., Oltman, P. K., Raskin, E. ve Karp, S. A. (1971). *The Group Embedded Figures Test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychological Press.
- Witkin, H.A., Moore, C.A., Goodenough, D.R. ve Cox, R.W. (1977). Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implication. *Review of Educational Research*, 47(1), 1-64.
- Witkin, H. A. ve Goodenough, D. R. (1986). *Cognitive styles: essence and origins of field dependence and field independence*. Madison: International Universities Press, Inc.
- Yeşilyurt, E. (2010). Evaluation of the suitability of teacher candidates' qualities to cooperative learning method. *Journal of Ziya Gökalp Educational Faculty*, 14, 25-37.
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık (Edt:Özcan Demirel). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss.39-65
- Zboralski,K. (2009), Antecedents of knowledge sharing in communities of practice, *Journal of Knowledge Management*,13 (2), 90-101