

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**AKRAN VE ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNİN UYGULANDIĞI
WEB TABANLI UZAKTAN EĞİTİM ORTAMLARINDA ARAŞTIRMAYA DAYALI
ÖĞRENME TOPLULUĞUNUN GELİŞİMİ**

KERİME YILMAZ ÖZDEMİR

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**DANIŞMAN
YRD. DOÇ. DR. TUNCAY SEVİNDİK**

İSTANBUL, 2015

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**AKRAN VE ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNİN UYGULANDIĞI
WEB TABANLI UZAKTAN EĞİTİM ORTAMLARINDA ARAŞTIRMAYA DAYALI
ÖĞRENME TOPLULUĞUNUN GELİŞİMİ**

Kerime YILMAZ ÖZDEMİR tarafından hazırlanan tez çalışması 19.11.2015 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Tuncay SEVİNDİK
Yıldız Teknik Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Yrd. Doç. Dr. Tuncay SEVİNDİK
Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Tufan ADIGÜZEL
Bahçeşehir Üniversitesi

Prof. Dr. İlhan VARANK
Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖNSÖZ

Bu çalışma, Akran ve Öğretmen Değerlendirme Yöntemlerinin Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Ortamlarında Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğunun Gelişimi üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tez çalışması olarak gerçekleşmiştir.

Süreç içerisinde görüş ve önerileri ile desteğini gördüğüm tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Tuncay SEVİNDİK'e çok teşekkür ederim. Ayrıca, tezin düzeltilmesinde ve gelişmesinde yardımlarını esirgemeyerek yol gösteren ve verdikleri geribildirimlerle büyük katkı sağlayan değerli jüri üyeleri Doç. Dr. Tufan ADIGÜZEL'e ve Prof. Dr. İlhan VARANK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Görüş ve önerileriyle bana destek sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Diler ÖNER'e, Doç. Dr. İbrahim DEMİR'e ve tezime katkı sağlayan Yrd. Doç. Dr. Ertan GÖRGÜ'ye teşekkür ederim.

Uzun yıllar süren dostluklarıyla kendimi şanslı hissettiren ve her ihtiyacım olduğunda desteklerini yanımda hissettiğim sevgili arkadaşlarım Ali SÖKEN, Cem KAF, Deniz BUĞA, Esra İŞGÖR, Hüseyin ŞİMŞEK, Ümit ASLAN ve Mutlu ŞEN'e; dostluğunun yanı sıra, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bana her türlü desteği sağlayan ve her zaman yanımda olan değerli arkadaşım İpek ORUÇOĞLU'na; farklılıkları kutsayan yaklaşımlarıyla bana ilham veren ve zenginlik katan kıymetli arkadaşlarım Sermin ÇAKMAK, Selime BÜYÜKGÖZE ve Melike EKERİM'e çok teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca beni her koşulda destekleyen ve bana inanan Annem'e, Babam'a ve büyük ve geniş AİLEM'e; onlarla her iletişim anında bana hayatın güzelliğini hatırlatan sevgi dolu yeğenlerime sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunuyorum.

Son olarak, yüksek lisans eğitimim boyunca çalışmam için uygun koşulları sağlayan, her zaman koşulsuz destek ve sevgiyle yanımda olan sevgili eşim Mehmet ÖZDEMİR'e sonsuz teşekkürler.

Kasım, 2015

Kerime YILMAZ ÖZDEMİR

İÇİNDEKİLER

| | Sayfa |
|--|-------|
| ŞEKİL LİSTESİ..... | vii |
| ÇİZELGE LİSTESİ | viii |
| ÖZET | x |
| ABSTRACT..... | xii |
| BÖLÜM 1 | |
| GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1 Literatür Özeti | 1 |
| 1.2 Tezin Amacı | 4 |
| 1.2.1 Araştırma Soruları..... | 4 |
| 1.3 Orjinal Katkı..... | 5 |
| 1.4 Tanımlar | 6 |
| BÖLÜM 2 | |
| KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 8 |
| 2.1 Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Ortamları | 8 |
| 2.2 Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu..... | 9 |
| 2.2.1 Bilişsel Bulunuşluk | 12 |
| 2.2.1.1 Tetikleyici Olay | 13 |
| 2.2.1.2 Keşif..... | 14 |
| 2.2.1.3 Bütünleştirme..... | 14 |
| 2.2.1.4 Çözüm-Karar..... | 15 |
| 2.2.2 Toplumsal Bulunuşluk..... | 15 |
| 2.2.2.1 Duyuşsal İfadeler / Kişilerarası İletişim | 18 |
| 2.2.2.2 Açık İletişim / Etkileşim | 18 |
| 2.2.2.3 Bütünleştirici / Grup Uyumu | 19 |
| 2.2.3 Öğretimsel Bulunuşluk | 20 |
| 2.2.3.1 Öğretim Tasarımı ve Yönetimi | 24 |
| 2.2.3.2 Anlamın Kurulması / Söylemin Kolaylaştırılması..... | 24 |
| 2.2.3.3 Doğrudan Öğretim | 24 |

| | | | |
|---|--|----|-----------|
| 2.3 | Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğunun Oluşumu ve Tasarım | 25 | |
| 2.4 | Akran ve Öğretmen Bulunuşluğu | 27 | |
| 2.5 | Akran ve Öğretmen Değerlendirme..... | 28 | |
| BÖLÜM 3 | | | |
| YÖNTEM..... | | | 36 |
| 3.1 | Araştırmanın Deseni | 36 | |
| 3.2 | Çalışma Grubu | 37 | |
| 3.3 | Ortam Özellikleri ve Materyaller | 39 | |
| 3.4 | Veri Toplama Araçları | 44 | |
| 3.4.1 | Araştırma Topluluğu Ölçeği | 44 | |
| 3.4.2 | Öğretimsel Bulunuşluk Kodlama Şablonu | 45 | |
| 3.4.3 | Toplumsal Bulunuşluk Değerlendirme Modeli | 47 | |
| 3.4.4 | Bilişsel Bulunuşluk Kodlama Şeması | 48 | |
| 3.5 | DeneySEL İşlem Süreci | 49 | |
| 3.6 | Verilerin Çözümlemesi | 51 | |
| 3.7 | Geçerlik ve Güvenirlik | 52 | |
| 3.8 | Sınırlılıklar..... | 53 | |
| BÖLÜM 4 | | | |
| BULGULAR..... | | | 54 |
| 4.1 | Öğrenci Katılımı..... | 54 | |
| 4.2 | Öğretimsel Bulunuşluk..... | 55 | |
| 4.2.1 | Algılanan Öğretimsel Bulunuşluk..... | 55 | |
| 4.2.2 | Yansıtılan Öğretimsel Bulunuşluk | 57 | |
| 4.3 | Toplumsal Bulunuşluk..... | 59 | |
| 4.3.1 | Algılanan Toplumsal Bulunuşluk..... | 59 | |
| 4.3.2 | Yansıtılan Toplumsal Bulunuşluk | 61 | |
| 4.4 | Bilişsel Bulunuşluk..... | 64 | |
| 4.4.1 | Algılanan Bilişsel Bulunuşluk | 64 | |
| 4.4.2 | Yansıtılan Bilişsel Bulunuşluk | 67 | |
| BÖLÜM 5 | | | |
| SONUÇLAR VE ÖNERİLER | | | 71 |
| 5.1 | Öğretimsel Bulunuşluk..... | 71 | |
| 5.2 | Toplumsal Bulunuşluk..... | 73 | |
| 5.3 | Bilişsel Bulunuşluk..... | 77 | |
| 5.4 | Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğunun Oluşumu | 79 | |
| 5.5 | Öneriler | 84 | |
| KAYNAKLAR..... | | | 86 |
| EK-A | | | |
| ARAŞTIRMA TOPLULUĞU ÖLÇEĞİ | | | 92 |

| | |
|--|-----|
| EK-B | |
| BİLİŞSEL BULUNUŞLUĞU DESTEKLEYEN KURALLAR | 93 |
| EK-C | |
| AKRAN DEĞERLENDİRME GÖRSELLERİ | 94 |
| C-1 Akran Değerlendirme Çalıştay Modülü Genel Not Raporları Örneği | 94 |
| C-2 Öğrenci Değerlendirme Aşaması Örneği | 95 |
| C-3 Öğrenci Sonuç/Kapanma Ekranı Örneği | 95 |
| C-4 Ödev ve Akran Tarafından Yapılmış Değerlendirme Örneği..... | 96 |
| C-5 Akranın Ödevi ve Yapılan Değerlendirme Örneği..... | 97 |
| EK-D | |
| ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME GÖRSELLERİ..... | 98 |
| D-1 Değerlendirilmiş Ödev Görüntüsü Öğrenci Ekranı Örneği | 98 |
| D-2 Öğretmen Değerlendirme Grubu Öğrenci Bazlı Rapor Örneği..... | 99 |
| EK-E | |
| ÖRNEK DİYALOG..... | 100 |
| EK-F | |
| İÇERİK ÇÖZÜMLEME KODLAMA ÖRNEKLERİ..... | 102 |
| F-1 Öğretimsel Bulunuşluk Göstergeleri ve Kodlama Örnekleri | 102 |
| F-2 Toplumsal Bulunuşluk Göstergeleri ve Kodlama Örnekleri | 104 |
| F-3 Bilişsel Bulunuşluk Göstergeleri ve Kodlama Örnekleri | 105 |
| ÖZGEÇMİŞ | 106 |

ŞEKİL LİSTESİ

| | Sayfa |
|-----------|--|
| Şekil 2.1 | Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modeli [4] 10 |
| Şekil 2.2 | Uygulamalı araştırma modeli [4]..... 13 |
| Şekil 4.1 | Grupların kategorilere göre yansıtılan öğretimsel bulunuşluk düzeyleri 59 |
| Şekil 4.2 | Grupların kategorilere göre yansıtılan toplumsal bulunuşluk düzeyleri 63 |
| Şekil 4.3 | Grupların bulunuşluk düzeylerine göre algılanan araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu oluşumları 66 |
| Şekil 4.4 | Grupların kategorilere göre yansıtılan bilişsel bulunuşluk düzeyleri..... 69 |
| Şekil 4.5 | Grupların bulunuşluk düzeylerine göre yansıtılan araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu oluşumları 70 |

ÇİZELGE LİSTESİ

| | Sayfa |
|--------------|---|
| Çizelge 2.1 | Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu kodlama şablonu [4]..... 11 |
| Çizelge 3.1 | Katılımcıların bölge ve illere göre dağılımı 38 |
| Çizelge 3.2 | Katılımcıların yaş dağılımları..... 38 |
| Çizelge 3.3 | Katılımcıların mezun olduğu lise türleri 39 |
| Çizelge 3.4 | Deneysel işlemlere dahil edilen makale, ödev ve tartışma konuları 41 |
| Çizelge 3.5 | Ölçme cetveli..... 42 |
| Çizelge 3.6 | Çalışma kapsamında uygulanan forum kuralları 44 |
| Çizelge 3.7 | Öğretim tasarımı ve yönetimi kodlama şablonu [41] 46 |
| Çizelge 3.8 | Söylemin kolaylaştırılması kodlama şablonu [41] 46 |
| Çizelge 3.9 | Doğrudan öğretim kodlama şablonu [41] 46 |
| Çizelge 3.10 | Toplumsal bulunuşluk değerlendirme modeli [59] 47 |
| Çizelge 3.11 | Tetikleyici olay kodlama şeması [32]..... 48 |
| Çizelge 3.12 | Keşif evresi kodlama şeması [32] 49 |
| Çizelge 3.13 | Bütünleştirme kodlama şeması [32] 49 |
| Çizelge 3.14 | Çözüm-karar kodlama şeması [32]..... 49 |
| Çizelge 3.15 | Ödev, değerlendirme ve tartışma süreçleri tarih çizelgesi 50 |
| Çizelge 4.1 | Tartışma forumlarına göre gönderilen mesaj sayılarının dağılımı 54 |
| Çizelge 4.2 | Algılanan öğretimsel bulunuşluk göstergelerinin ortalama değerleri 55 |
| Çizelge 4.3 | Algılanan öğretimsel bulunuşluk düzeyi Mann-Whitney U testi sonucu 56 |
| Çizelge 4.4 | Yansıtılan öğretimsel bulunuşluk kategorilerine göre mesaj sayılarının dağılımı 57 |
| Çizelge 4.5 | Yansıtılan öğretimsel bulunuşluk kategorilerine göre Mann-Whitney U testi sonucu 58 |
| Çizelge 4.6 | Yansıtılan öğretimsel bulunuşluk düzeyleri Mann-Whitney U testi sonucu 59 |
| Çizelge 4.7 | Algılanan toplumsal bulunuşluk göstergelerinin ortalama değerleri..... 60 |
| Çizelge 4.8 | Algılanan toplumsal bulunuşluk düzeyi Mann-Whitney U testi sonucu . 61 |
| Çizelge 4.9 | Yansıtılan toplumsal bulunuşluk kategorilerine göre mesaj sayılarının dağılımı 62 |
| Çizelge 4.10 | Yansıtılan toplumsal bulunuşluk kategorilerine göre Mann-Whitney U testi sonucu 63 |
| Çizelge 4.11 | Yansıtılan toplumsal bulunuşluk düzeyleri Mann-Whitney U testi sonucu 64 |

| | | |
|--------------|--|----|
| Çizelge 4.12 | Algılanan bilişsel bulunuşluk göstergelerinin ortalama değerleri..... | 65 |
| Çizelge 4.13 | Algılanan bilişsel bulunuşluk Mann-Whitney U testi sonucu..... | 66 |
| Çizelge 4.14 | Yansıtılan bilişsel bulunuşluk kategorilerine göre mesaj sayılarının dağılımı | 68 |
| Çizelge 4.15 | Yansıtılan bilişsel bulunuşluk kategorilerine göre Mann-Whitney U testi sonucu | 69 |
| Çizelge 4.16 | Yansıtılan bilişsel bulunuşluk düzeyleri Mann-Whitney U testi sonucu . | 70 |

**AKRAN VE ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNİN UYGULANDIĞI
WEB TABANLI UZAKTAN EĞİTİM ORTAMLARINDA ARAŞTIRMAYA DAYALI
ÖĞRENME TOPLULUĞUNUN GELİŞİMİ**

Kerime YILMAZ ÖZDEMİR

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Tuncay SEVİNDİK

Bu çalışma akran değerlendirme ve öğretmen değerlendirme yöntemlerinin araştırmaya dayalı öğrenme topluluk gelişimine katkılarını ve topluluk oluşumunda akran değerlendirme yönteminin, öğretmen değerlendirme yöntemiyle farklılaşan yönlerini algılanan ve yansıtılan öğretimsel, toplumsal ve bilişsel bulunuşluk düzeylerini belirleyerek ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Çalışmada nicel ve nitel araştırma teknikleri kullanılmış olup araştırma modeli karma yöntem olarak benimsenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri araştırma topluluğu öğeleri olan öğretimsel bulunuşluk, toplumsal bulunuşluk ve bilişsel bulunuşluk olmuştur. Bağımsız değişken ise uygulanan değerlendirme yöntemi olmuştur. Çalışma grubunu İstanbul'daki bir okulda Çocuk Gelişimi Bölümü (Uzaktan Eğitim) I. sınıfına kayıtlı olan 44 önlisans öğrencisi oluşturmaktadır. Akran değerlendirme grubu ve öğretmen değerlendirme grubu olmak üzere iki eşdeğer grup üzerinde deneysel işlemler yürütülmüştür.

Nicel verilere deneysel işlemler sonucunda deney gruplarına uygulanan "Araştırma Topluluğu Ölçeği" sonuçlarından ulaşılmıştır. Elde edilen nicel veriler ortalama tabloları düzenlenerek ve Mann Whitney-U testi uygulanarak incelenmiştir. Nitel araştırma tekniği olarak içerik çözümleme yöntemi benimsenmiştir. Nitel verilere deneysel işlemlerde kullanılan öğrenme yönetim sisteminin veri tabanına kaydedilen tartışma

forumları metinlerinin içerik çözümlemesi sonuçlarından ulaşılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesi için ise, araştırmaya dayalı öğrenme topluluğunun öğelerini oluşturan kategoriler bazında mesaj sayıları ve yüzdelik tabloları düzenlenmiştir. Ayrıca, veriler Mann Whitney-U testi uygulanarak incelenmiştir.

Araştırma sonuçları, çalışma gruplarının her ikisinde araştırmaya dayalı öğrenme topluluğunun geliştiğini göstermektedir. Ancak, sonuçlar değerlendirme yöntemine bağlı olarak araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu bulunuşluk düzeylerinde gelişimsel farklılıklar ortaya çıkarmaktadır. Algılanan toplumsal bulunuşluk kapsamındaki 'Bütünleştirici' kategorisi gruplar arasında farklılık göstermiştir ve akran değerlendirme grubunda öğretmen değerlendirme grubuna göre daha yüksek düzeyde algılanmıştır. İçerik çözümleme sonuçlarına göre, bilişsel bulunuşluğun bütünleştirme kategorisi deney gruplarında en sık kodlanan kategori olmuştur. Anket analizi sonuçları ise, deney gruplarının her ikisinde öğretimsel, toplumsal ve bilişsel bulunuşluğu algılama düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Fakat bu düzeyler öğretmen değerlendirme grubunda daha yüksek olmuştur. Deney grupları arasında algılanan toplumsal bulunuşluk açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür. Algılanan toplumsal bulunuşluk akran değerlendirme grubuna göre öğretmen değerlendirme grubunda anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu, öğretimsel bulunuşluk, toplumsal bulunuşluk, bilişsel bulunuşluk, değerlendirme yöntemi

ABSTRACT

EXAMINING THE DEVELOPMENT OF COMMUNITY OF INQUIRY IN WEB-BASED DISTANCE LEARNING ENVIRONMENTS: THE EFFECTS OF PEER AND INSTRUCTOR ASSESSMENT

Kerime YILMAZ ÖZDEMİR

Department of Computer Education and Instructional Technologies

MSc. Thesis

Adviser: Assist. Prof. Tuncay SEVİNDİK

The aim of this study was to examine the contribution of peer and instructor assessment methods in development of community of inquiry, the different effects of peer and instructor assessment in community development and to present perceived and reflected levels of teaching, social and cognitive presence.

Quantitative and qualitative research techniques were used and research model has been adopted as mixed method. The dependent variables were teaching presence, social presence and cognitive presence that are there essential elements of community of inquiry. The independent variable was the assessment method. Participants were 44 students of Department of Child Development (Distance Education). Experimental procedures were conducted on two similar groups including peer assessment group and instructor assessment group. Two undergraduate courses with delivered online in web based distance education environment was the focus of the study.

Quantitative data was collected through "Community of Inquiry Instrument". Qualitative data was collected through transcript analysis of online discussions. The data collected in this research were analyzed by using mean tables and Mann-Whitney-U test.

The results indicated that community of inquiry developed in both courses. However, the study found developmental differences in the presences regarding peer and instructor assessment. In terms of perceived social presence, group cohesion was found different. Group cohesion was higher in the course included instructor assessment regarding the course included peer assessment. The transcript analysis in this study found that integration, a category of cognitive presence, was the most frequently coded phase in both courses. Finally, the survey analysis indicated that the perceptions of each presence were high in both courses. However, the students in the course included instructor assessment had slightly higher perceptions of each presence. The only significant difference was found on social presence. The perceived social presence was found to be significantly higher in the course included instructor assessment regarding the course included peer assessment.

Keywords: Community of inquiry, teaching presence, social presence, cognitive presence, assessment methods

GİRİŞ

Bu bölümde literatür özeti, tezin amacı, araştırma soruları, orijinal katkı ve temel kavramların açıklamaları yer almaktadır.

1.1 Literatür Özeti

İletişim teknolojilerinin gelişimi her alanda birçok yenilik ve kolaylığı beraberinde getirmektedir. Bireylerin yaşamın her alanında karşılaşmış nimetlerinden faydalandıkları teknolojinin gösterdiği gelişim, eğitim alanına da oldukça hızlı bir şekilde nüfuz etmektedir. Mektup ile başlayıp ardından radyo ile hitap ettiği kitleyi arttıran uzaktan eğitim, günümüzde de teknolojik olanakları işe koşarak daha geniş kitlelere hitap edebilmektedir. Bu gelişim ve değişim ile beraber uzaktan eğitimin uygulama alanı genişlemiş, yalnızca bilgi kaynağı olma anlayışından uzaklaşarak bilgi paylaşım ve inşasının mümkün olduğu platformlara taşınmıştır. Uzaktan eğitimin bu özellikleri kazanabilmesinin en önemli aracı web tabanlı öğretim ortamları olmuştur. Web tabanlı öğretim ortamlarında bilgi inşasının mümkün hale gelmesi ile kullanıcıların bilişsel olarak ortamda var olma durumlarını doğru orantılı olarak değerlendirmek mümkündür.

Web tabanlı öğretim ortamları, web tarayıcısı kullanılarak açık veya özel bilgisayar ağı ile genellikle ders dışı kaynaklara giden linkler içeren öğretim materyallerinin dağıtıldığı ortamlar (Anohina [1]) şeklinde tanımlanmaktadır. Bunun yanı sıra, kullanıcıya mekan ve zaman kısıtı olmaksızın erişim fırsatı sağlamaktadır. Uzaktan eğitimin temel özellikleri, öğretmen ve öğrencinin zaman ve mekan bakımından ayrı olması, öğrencinin öğrenme materyallerini kendisi için uygun olan zaman, mekan ve hızda

çalışması, öğretmenin yardım, rehberlik sağlaması ve öğrenci ilerleyişini değerlendirmesi, öğrenci ve öğretmen etkileşimini sağlamak için bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması olarak sıralanmaktadır (Anohina [1]). Web tabanlı uzaktan eğitim ise, internete dayalı uzaktan eğitim adı altında kullanılan farklı tekniklerin hemen hemen tamamından yararlanan, sanal bir kampüs yaratılmasına ve eşzamanlı olmayan eğitime olanak sağlayan, böylece öğrencilerin sistem içerisindeki materyale istedikleri zaman ulaşabilmelerine ve kaynaklardan istedikleri ölçüde faydalanabilmelerine fırsat tanıyan model (Al ve Madran [2]) olarak tanımlanmaktadır. Web tabanlı uzaktan eğitim bu özellikleriyle bilgi paylaşım ve inşasının mümkün olabileceği ve öğretimsel, toplumsal ve bilişsel bulunuşluğun gelişebileceği bir ortam niteliğini taşımaktadır.

Web tabanlı uzaktan eğitim ortamlarının sunduğu olanaklar çerçevesinde, uzaktan eğitimin önemli amaçları arasında üyelerinin birbirleriyle bağlantıda hissettiği ve öğrenmede birbirlerine yardımcı olduğu öğrenme topluluğu oluşturmak (Rovai [3]) vardır. Günümüzde web tabanlı uzaktan eğitim ortamları kullanılarak bilişsel anlamda bu ortamda var olmayı ve bağlantısallığı merkeze alan geniş kitlelere yönelik çalışmalar yürütülmektedir. Bu bağlamda, anlamlı, derin ve üst düzey öğrenmeyi sağlamayı amaçlayan “Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Modeli” yoğun ilgi görmekte ve literatürde bu modeli temele alan çok sayıda çalışma yapılmaktadır. Garrison, Anderson ve Archer [4] tarafından geliştirilen “Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Modeli”, asenkron online tartışma ortamlarında katılımcıların öğretimsel, toplumsal ve bilişsel anlamda öğrenme ortamında yer almalarını sağlayacak bir model olarak tasarlanmıştır. Geniş kitlelere ulaşma imkanı veren web tabanlı uzaktan eğitim, araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modelinin bu ortamda uygulanıp değerlendirilmesini değerli kılmaktadır.

Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu Dewey’in uygulamalı araştırma modeline dayandırılan ve işbirlikçi yapılandırmacı bakış açısına sahip bir online süreç öğrenme modelidir (Swan vd. [5]). “Bilgiye erişmek ve öğrenenler arasında bağlantı kurmak için kullanılan, her yerde var olan ve uygun maliyetli teknoloji yükseköğretimdeki düşünme tarzını büyük ölçüde değiştirmiştir. Bu düşünce değişiminin merkezinde ise, öğrencilerin sürekli olarak aktif katılım göstermeleri fikri vardır” (Garrison [6]).

Dewey'in eğitim felsefesi ve uygulamasının merkezinde düşünce ve harekete geçme arasındaki ilişkiyi tanımlayan araştırma vardır [7]. Buna dayanarak, araştırma topluluğu modeli etkili, üst düzey online öğrenmenin ve etkili eleştirel düşünceye ulaşmanın topluluk oluşumu gerektirdiğini varsayar (Garrison [6]). Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modeli, topluluğun gelişimi ve araştırmanın takibi için gerekli çok boyutlu ve birbirine bağlı öğeleri barındıran dinamik bir yapıya sahiptir (Swan vd. [5]).

Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu oluşumunu sağlamak için dersin amacı, kazanımları, konu alanı, hedef kitle özelliği ve ihtiyaçları doğrultusunda tasarımda farklılaşma gerekli hale gelmektedir. Ancak, literatürde araştırmaya dayalı öğrenme topluluğunun gelişimini etkileyen faktörler ile ilgili sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Mevcut araştırmalarda akranların ve öğretmenin algılanan bulunuşluk durumunun, algılanan öğrenme ve tatmin duygularını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır [5], [8], [9], [10], [11]. Etkili öğretim ve öğrenmeyle doğrudan bağlantılı olan değerlendirme, anlamayı ve başarıyı açığa çıkarmaktadır (Garrison [6]). Değerlendirme faaliyetleri araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu oluşumu için gerekli iklimi yaratmaya yardımcı olur, özellikle akran değerlendirme öğrencinin katılımını ve topluluğu sahiplenmesini destekler (Burgh vd. [12]). Literatürde akran değerlendirmeyi araştırma merkezine alan çalışmalarda genellikle öğrenci tutum ve algıları incelenmektedir. Ayrıca, akran değerlendirme yöntemi etkililik ve güvenilirlik açısından öğretmen değerlendirme yöntemi ile karşılaştırılmaktadır. Akran değerlendirmenin öğretmen değerlendirmeyle karşılaştırıldığında etkili ve güvenilir bir yöntem olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar [13], [14] kadar, bulgularda düşük geçerlilik ve güvenilirliğe işaret eden çalışmalar da [15], [16], [17] mevcuttur. Bunun yanı sıra, öğrenciler öğretmen geribildirimini akran geribildirimine göre daha fazla benimsemektedir [18], [19]. Buna göre, değerlendirme yöntemi üzerinden akran ve öğretmen rolünü farklılaştıran bir tasarım uygulanmasının araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu oluşumu ve önlisans öğrencileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu amaç doğrultusunda akran değerlendirme ve öğretmen değerlendirme yöntemlerinin araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu oluşumuna etkileri araştırma kapsamına alınmıştır.

1.2 Tezin Amacı

Bu çalışmanın amacı, akran ve öğretmen değerlendirme yöntemlerinin araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu oluşturmaya yönelik katkılarını belirlemek ve bu değerlendirme yöntemlerinin öğretimsel bulunuşluk, toplumsal bulunuşluk ve bilişsel bulunuşluk üzerindeki etkilerini incelemektir. Çalışma ayrıca, web tabanlı uzaktan eğitim ortamlarında meydana gelen araştırmaya dayalı öğrenme topluluğunda algılanan öğretimsel, toplumsal ve bilişsel bulunuşluk düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra, gönderi yapılarını inceleyerek yansıtılan öğretimsel, toplumsal ve bilişsel bulunuşluk düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, iki farklı değerlendirme yöntemi uygulanarak araştırmaya dayalı öğrenme topluluğunu oluşturan üç temel öğenin aynı çalışma içerisinde incelenmesine ve algılanan ve yansıtılan bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesine katkıda bulunacaktır.

Elde edilen sonuçlar araştırma topluluğu modelinin önlisans çalışma grubu ile uygulanması hakkında bilgi verecektir. Önlisans öğrencilerinin araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu oluşturma ve bu topluluğun kendi ihtiyaçlarını karşılayabilme anlamında bu modelin etkililiği ve kullanılabilirliği incelenecektir. Araştırma sonuçları, yükseköğretimde çevrimiçi öğrenme ortamlarında araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu oluşumunu destekleyeceği düşünülen akran değerlendirme yönteminin öğretmen değerlendirme yönteminden farklılaşan yönleri ve önlisans öğrencileri üzerindeki etkileri hakkında bilgi verecektir.

1.2.1 Araştırma Soruları

1. Akran ve öğretmen değerlendirme yöntemlerinin uygulandığı web tabanlı uzaktan eğitim ortamlarında araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu oluşum düzeyleri arasındaki ilişki nedir?

1.1. Akran ve öğretmen değerlendirme yöntemlerinin uygulandığı web tabanlı uzaktan eğitim ortamlarında algılanan ve yansıtılan öğretimsel bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki nedir?

- 1.2. Akran ve öğretmen değerlendirme yöntemlerinin uygulandığı web tabanlı uzaktan eğitim ortamlarında algılanan ve yansıtılan toplumsal bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki nedir?
- 1.3. Akran ve öğretmen değerlendirme yöntemlerinin uygulandığı web tabanlı uzaktan eğitim ortamlarında algılanan ve yansıtılan bilişsel bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki nedir?

1.3 Orjinal Katkı

Uzaktan eğitim yöntemlerindeki eğilim, öğrencilerin aktif katılımını sağlama ve kendine yeten öğrenme toplulukları oluşturabilme yönündedir. Öğrencilerin aktif katılımı ile öğrenme ve öğretme açısından etkili öğrenme ortamları oluşturmak ve bilgi inşasını mümkün kılarak verimliliği en üst düzeye çıkarmak uzaktan eğitim ortamlarında erişilmek istenen önemli bir düzeydir. Bu düzeye erişmede önemli bir rolü olduğu düşünülen araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu oluşumunda toplulukta bulunan algılanan bulunuşluk düzeyleri ve yansıtılan bulunuşluk düzeyleri araştırmacının ilgisini çekmektedir. Uygulama alanı olarak, geniş kitlelere ulaşma fırsatı sağlayan web tabanlı uzaktan eğitim ortamı seçilmiştir. Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu web tabanlı uzaktan eğitim ortamlarında uygulanabilecek özellikte olup, modelin, web tabanlı uzaktan eğitim ortamındaki gelişimi önemli olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu oluşumu, özellikleri ve elementleri ile ilgili pek çok araştırma yapılmaktadır. Alan yazındaki çalışmalar araştırma topluluğu oluşumunda tasarımın önemini göstermektedir. Değerlendirme yöntemi ve uygulaması, tasarımın önemli öğelerinden biri olarak görülmektedir. Bu nedenle, araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu oluşumu ve topluluk öğelerinin akran ve öğretmen değerlendirme yöntemleri uygulanarak incelenmesi alan yazında değerli bir çalışma alanı olarak ilgi görmektedir.

Yapılan bu çalışmanın araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu oluşturma kriterlerinden değerlendirme yönteminin etkilerini belirlemeye katkı getireceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, bu çalışmada araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modelinin farklı çalışma grubuna (önlisans öğrencileri) uygulanması ile elde edilecek sonuçların modelin

uygulanmasına katkı getireceği düşünülmektedir. Ayrıca, araştırmaya dayalı öğrenme topluluğunun 3 ögesini gerek nicel gerekse nitel olarak aynı anda incelendiği sayılı çalışma mevcuttur [20], [21]. Buna göre, algılanan bulunuşluk düzeylerinin ve gönderi yapısının incelenerek, yansıtılan bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi gerekli görülmüştür. Bu durum algılanan ve yansıtılan öğretimsel, toplumsal ve bilişsel bulunuşluk düzeylerinin hangi seviyede gelişeceğini ortaya koyma gerekliliği doğurmaktadır. Bu nedenle, bu araştırma öğretimsel, toplumsal ve bilişsel bulunuşluğun aynı anda incelenmesi ve değerlendirilmesi açısından da önemlidir. Bu çalışma sonuçlarının farklı çalışma grubu ile araştırma topluluğu oluşumuna, bu oluşum için gerekli tasarımın çeşitlenmesine ve ayrıntılandırılmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Web tabanlı uzaktan eğitim ortamlarında araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu oluşumunu temel alan bu çalışma, iki farklı değerlendirme yönteminin araştırma topluluğu oluşumuna etkisi, algılanan ve yansıtılan bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi ve önlisans katılım grubu ile çalışılması ile özgün; işbirlikçi yapılandırmacı literatürüne dayandırılan çevrimiçi öğrenme süreç modeli uygulaması ve çevrimiçi ortamda araştırma topluluğu oluşturularak üst düzey öğrenmeyi sağlama hedefi ile günceldir.

1.4 Tanımlar

Web Tabanlı Uzaktan Eğitim: İnternete dayalı uzaktan eğitim tekniklerinin tümünden faydalanabilen, sanal kampüs yaratarak kullanıcıların sistem dahilindeki içeriğe istedikleri zaman erişebilmesine, bunlardan diledikleri ölçüde faydalanabilmesine (Al ve Madran [2]), eğitmen ve diğer kullanıcılarla etkileşimde bulunabilmesine olanak tanıyan modeldir.

Akran Değerlendirme: Benzer öğretim geçmişine sahip akranların belirtilen kriterler çerçevesinde birbirinin çalışmalarını değerlendirmesi (Sung vd. [22]) ve geribildirim vermesidir.

Öğretmen Değerlendirme: Öğrencinin, belirtilen kriterler çerçevesinde ders öğretmeni tarafından değerlendirilmesi ve geribildirim almasıdır.

Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Modeli: Garrison, Anderson ve Archer [4] tarafından geliştirilen ve üç öğeden (öğretimsel bulunuşluk, toplumsal bulunuşluk ve bilişsel bulunuşluk) oluşan bir modeldir. Geliştiricileri tarafından 'Community of Inquiry Model' olarak adlandırılan modelin Türkçe literatürde 'Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Modeli' veya 'Araştırma Topluluğu Modeli' şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Bu çalışmada model 'Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Modeli' şeklinde tanımlanmaktadır.

Öğretimsel Bulunuşluk: Belirlenen öğretim çıktılarına ulaşmak amacıyla öğretimsel deneyimin tasarımı ve anlamın yapılandırılmasının kolaylaştırılmasıdır. Öğretimsel deneyimin tasarımı; ders içeriğinin seçilmesini, organizasyonunu, sunumunu ve öğrenme aktivitelerinin geliştirilmesini kapsar.

Toplumsal Bulunuşluk: Web tabanlı uzaktan eğitim ortamındaki katılımcıların öğretim ortamındaki iletişim aracını kullanarak sosyal ve duygusal anlamda gerçek bir birey olarak kendilerini topluluğa yansıtabilme yeteneğidir.

Bilişsel Bulunuşluk: Web tabanlı uzaktan eğitim ortamındaki katılımcıların mevcut iletişim sayesinde eleştirel düşünce ile anlamı yapılandırabilme düzeyidir.

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Ortamları

Web tabanlı öğretim internetin kaynak ve niteliklerini kullanan, yapılandırmacı ve işbirlikli öğrenme ortamında, bilişsel odaklı öğretim stratejilerinin yürütüldüğü bir uygulamadır (Relan ve Gillani [23]). Web tabanlı uzaktan eğitim ortamlarında senkron ve asenkron teknolojilerden faydalanmak mümkündür. Senkron teknolojiler anlık mesajlaşma ortamları, video konferans odaları ve benzeri araçlar; asenkron teknolojiler blog, forum, wiki ortamları ve multimedya araçları olarak sıralanabilir. Uzaktan eğitimde senkron ve asenkron teknolojilerin amaca uygun olarak işe koşulması, oluşturulan ders tasarımının başarısı için gereklidir. Kullanılan her yeni ortamın tüm özelliklerinin farkında olup yeni bir ortamda bulunduğu bilincinde olmak ve buna göre ortamı eğitim amacıyla düzenlemek önemlidir. Asenkron online öğrenmeyi geleneksel yüz yüze ders anlatımına benzeterek aynı metotları kullanmaya çalışmak temel olarak kendine has özellikleri olan yeni bir ortamın kullanıldığı gerçeği ile uyuşmamaktadır (Garrison [24]). Kullanılan teknolojileri özellikleri kapsamında tam kapasite ile doğru bir şekilde kullanmak ve dersi bu bağlamda tasarlamak amaca ulaşmak için önemli ve gereklidir.

Yaygın kullanılan uzaktan eğitim teknolojilerinden biri olan asenkron online öğrenme ortamlarının özellikleri ve sağladıkları olanaklar göz önüne alınarak etkili kullanımları sağlanabilir. Garrison'a göre [24] asenkron online öğrenme bilgiye erişim aracından fazlasıdır, kalıcıdır ve eğitimcileri öğretme ve etkili öğrenmeyi sağlayan konuları bu

ortama yansıtmaya zorlayacaktır. Asenkron ortamlar genellikle öğrenme ortamında kişisel kontrol ve konsantrasyon fırsatı sağlar (Hamilton ve Cherniavsky [25]). Öğrenme ortamının ve kazanımlarının entelektüel kalitesini ciddi anlamda arttıracak potansiyeli ve üst düzey öğrenmeyi destekleyecek ve bilişsel bulunuşluk oluşturacak özellikleri vardır (Garrison [24]).

İletişim araçlarının öğretimsel, toplumsal ve bilişsel bulunuşluğa hitap edecek farklı potansiyelleri olabilir (Garrison vd. [4]). Web tabanlı asenkron öğrenme ortamları tartışma metinlerinin özellikle sonradan analiz edilebilmesi ve analizden faydalanılarak bir düşünce yapısı sağlanması konusunda yararlıdır (Hamilton ve Cherniavsky [25]). Asenkron öğrenme ağları uygun maliyetlidir ve işbirlikli topluluk oluşturma yeteneğine sahiptir (Garrison vd. [4]). Herhangi bir yerden öğrencilerin uzaktaki öğrenme kaynaklarına erişimini sağlayan ortamlar yaratmak için bireysel çalışma teknikleri ile asenkron etkileşimi birleştirir (Bhowmick vd. [26]).

Asenkron öğrenme ağları çok yönlü iletişimi mümkün kılar, yazılı metinlere dayanır ve böylece metin tabanlı iletişim sağlar. Metin tabanlı iletişim, derin düşünmeye zaman tanıdığı göz önüne alınarak üst düzey düşünmenin amaçlandığı ortamlarda tercih edilmektedir (Garrison vd. [4]). Yüz yüze sınıf ortamında yapılan tartışmalar ile karşılaştırıldığında çevrimiçi tartışmalar metin tabanlıdır, daha yapılandırılmıştır, öğrencilere düşünceyi oluşturmak ve gönderi yazmak için zaman sunar ve böylece, öğrencilerin üst düzey öğrenmelerini destekler (Aktaran Wang ve Chen [27]). Bu türden iletişim katılımın, ortak yansı süreçlerinin ve işbirlikli öğrenmenin teşviki için özellikle tercih edilmektedir (Engel vd. [28]). Asenkron online öğrenme ortamlarında işbirliği ve yansıtma olmak üzere bilişsel bulunuşluğu şekillendirecek iki özellik vardır (Garrison [24]). Bilgi inşa süreci öğrencilerin, öğretmenlerinden ve akranlarından yardım alma uyumuna, öğretme ve öğrenme süreci boyunca işbirlikli bir halde bir etkinliğe dahil olma ve katılım durumlarına bağlıdır (Engel vd. [28]).

2.2 Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu

Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modeli Garrison, Anderson ve Archer [4] tarafından geliştirilen ve öğretimsel bulunuşluk, toplumsal bulunuşluk ve bilişsel bulunuşluk olmak üzere 3 öğeden oluşan bir modeldir (Şekil 2.1).



Şekil 2.1 Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modeli (Garrison vd. [4])

Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu bireysel anlam inşa etmek ve ortak anlam bulmak için, amaçlı eleştirel söylem ve derin düşünce ile işbirliği halinde meşgul olan bir grup bireyden oluşur (Garrison [6]). Bu modele göre çevrimiçi bir topluluk bilişsel bağımsızlaşmayı ve toplumsal olarak karşılıklı dayanışmayı güçlendirirse “Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu” haline gelmektedir (Aktaran Öztürk [29]).

John Dewey’in çalışmalarına dayanan bu model yükseköğretimde yapılandırmacı yaklaşım ile uyumludur (Garrison ve Arbaugh [21]). Araştırma topluluğu işbirlikli ve yansıtıcı iletişim aracılığıyla mümkündür (Garrison [24]); sosyal bir topluluktan ve katılımcılar arasındaki etkileşimden fazlasıdır ve yükseköğretim idealleri ile tutarlı olan etkileşimli sorgunun nitel yapısına değinir (Garrison ve Cleveland-Innes [30]). Dewey’e göre, eğitim etkinlikleri bireyleri yansı düşüncüyü gerektiren eylemlere yönlendirilerek, işbirliği ile problem çözmeyi öğrenmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Aktaran Selvi vd. [31]). Dewey ve Lipman araştırma topluluğunun deneyimi yeniden inşa etme, konunun eleştirel analizi ve varsayımların doğruluğunu sorgulama yoluyla ulaşılan bilgiyi kapsadığını belirtmişlerdir (Aktaran Garrison vd. [32]). Araştırma, topluluk üyelerinin fikirleri sorguladığı ve açıklama için alternatif bakış açıları önerdiği kendi kendini yenileyen bir süreçtir, eleştirel ve yansı düşünce araştırma ile bir bütün halindedir (Garrison [6]).

Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğunu oluşturan öğretimsel, toplumsal ve bilişsel bulunuşluk kategorileri ve bu kategorileri tanımlayan göstergeler mevcuttur (Çizelge 2.1).

Çizelge 2.1 Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu kodlama şablonu (Garrison vd. [4])

| Bileşenler | Kategoriler | Göstergeler |
|--------------------------|---------------------|---|
| Bilişsel Bulunuşluk | • Tetikleyici Olay | • Problemin Farkına varma • Anlaşılmazlık Hissi |
| | • Keşif | • Bilgi Değişimi • Anlam Belirsizliğini Tartışma |
| | • Bütünleştirme | • Düşüncelerin Birleştirilmesi • Çözüm Üretme |
| | • Çözüm-Karar | • Yeni bir Düşünceyi Uygulamak • Eleştirel Bir Şekilde Çözümleri Değerlendirmek |
| Toplumsal Bulunuşluk | • Duyuşsal İfadeler | • Duygular (İfade) • Otobiyografik Anlatımlar |
| | • Açık İletişim | • Kendini Özgürce İfade Etme • Diğerlerini Kabullenmek • Özendirici/Teşvik Edici Olmak |
| | • Grup Uyumu | • İşbirliğinin Desteklenmesi • Yardımlaşma • Destek Verme |
| Öğretimsel Bulunuşluk | • Öğretim Yönetimi | • İçeriği Yapılandırma • Tartışma Konuları Tanımlama ve Başlatma • Tartışma Grupları Kurma |
| | • Anlamın Kurulması | • Kişilerin Anlam/Değer Paylaşımı • Anlaşmayı İfade Etme • Fikir Birliği Arama |
| | • Doğrudan Öğretim | • Tartışmalara Odaklanma • Sorulara Cevap Verme • Yanlış Anlamaları/Yorumlamaları Teşhis Etme • Öğrenme Çıktılarını ve Konuları Özetleme |

2.2.1 Bilişsel Bulunuşluk

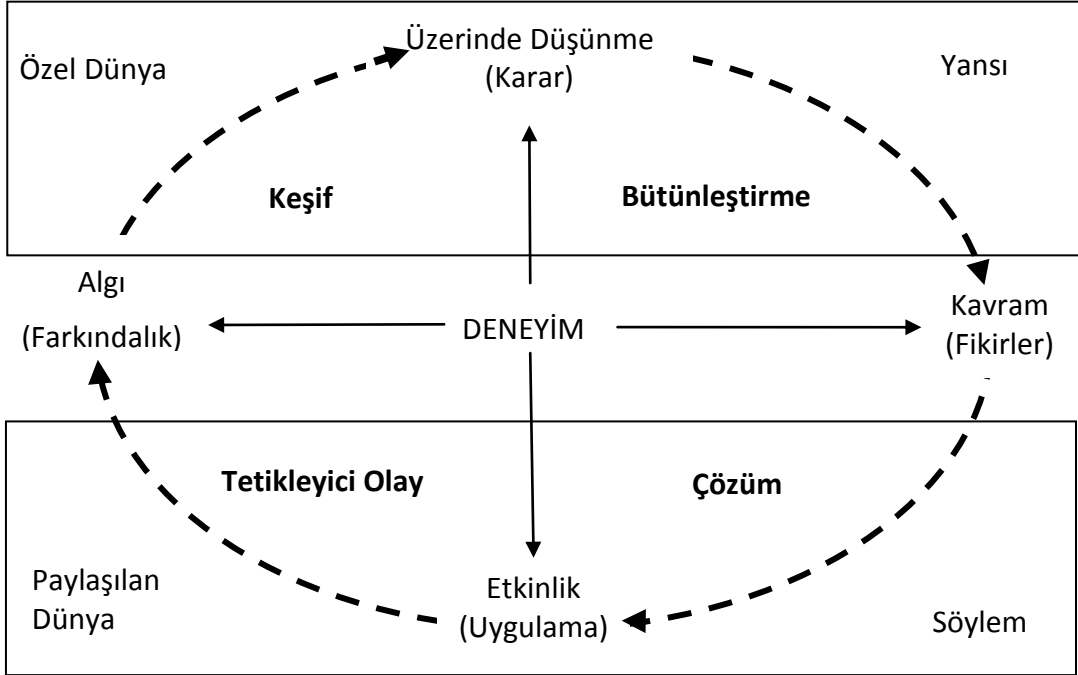
Sürdürülebilir eleştirel söylemi, üst-düzey bilgi edinmeyi ve uygulamayı destekleyen entelektüel ortam olarak tanımlanır (Garrison [6]). Topluluktaki her bir katılımcının, mevcut iletişim sayesinde anlamı yapılandırabilme durumunu vurgular (Garrison vd. [4]). Katılımcıların araştırma sürecine dahil olma durumu ve devamlı olarak derin düşünce ve söylem yoluyla ne ölçüde anlam inşa ettiği ile ilgilidir. Öğrenenlerin eleştirel araştırma topluluğundaki tartışmalarla desteklenen 'anlamı' güçlendirme ve yapılandırma yeterliğinin ölçüsüdür (Öztürk [29]).

Bilişsel bulunuşluk bireysel öğrenme kazanımlarının aksine üst-düzey düşünme süreçlerine odaklanır ve uygulama belirtir (Garrison vd. [32]); anlamın analizi, yapılandırılması ve doğrulanmasını kolaylaştırma anlamına gelir (Garrison [6]). Söylem, güven ve problem çözmeye odaklı iletişime dayanır.

Bilişsel bulunuşluk, araştırma topluluğu çerçevesinde tanımlanır ancak, eleştirel düşünme literatürüne dayanır ve Dewey'in uygulamalı araştırma modelinde (Şekil 2.2) işlevsel hale gelir (Garrison vd. [32]). Bilişsel bulunuşluk eleştirel yansı düşünce ve söylemin kolaylaştırılması ile bağdaştırılır (Garrison [24]). Dewey'e göre yansı ve eleştirel düşünce deneyimlerimizin anlamını derinleştirmektedir ve öğretimsel amacın özüdür (Aktaran Garrison [6]). Dewey yansı düşünceyi, insanın şaşkınlık ve şüpheye düşmesi ile başlayan; arama, araştırma, bulma ve sorgulama ile devam eden bir süreç olarak tanımlamıştır (Aktaran Selvi vd. [31]). Eleştirel düşünce ise, var olan bilginin gerçekliğini kanıtlamayı ve öğretimle ilişkili olan yeni bilgiyi üretmeyi (Garrison [6]) temsil eder. Eleştirel düşünce hem bir süreç hem de bir sonuçtur; bir sonuç olarak eleştirel düşünce en iyi kişisel perspektiften anlaşılır, yani, derin ve anlamlı kavrayış kadar konu bazlı eleştirel sorgu becerisi, yeteneği ve hüneridir (Garrison vd. [32]). Garrison'a göre [6],

Uygulamalı araştırma modeli bilişsel bulunuşluğun işlevsel hale getirildiği ve değerlendirildiği modeldir. Amaç, araştırma topluluğunda eleştirel yansı ve söylemin tabiatını ve kalitesini değerlendirecek uygulama araçları sağlamaktır. Amaç, uygulamalı araştırma evrelerinin gelişimine dayanarak bu göstergeleri eleştirel düşünce söylemi ile değerlendirmedir. Bunun amacı da, daha büyük bir

amaç olan üst-düzey öğrenme kazanımlarını elde etmek amacıyla söylemi kolaylaştırmaktır.



Şekil 2.2 Uygulamalı araştırma modeli (Garrison vd. [4])

Uygulamalı araştırma modeli eleştirel düşünme süreci ve bilişsel bulunuşluğu yaratmak için gerekli araçları belirtir (Garrison vd. [32]). Dolayısıyla, söylemin tabiatını değerlendirme, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin tabiatının iç yüzünü anlamayı sağlar ve nasıl bir müdahalenin uygun olabileceğine dair bilgi verir (Garrison [6]). Uygulamalı araştırma modeli 4 temel aşama tanımlamıştır. Bu aşamalar araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modelinde bilişsel bulunuşluk kategorileri olarak ele alınmıştır.

2.2.1.1 Tetikleyici Olay

Bilişsel bulunuşluğun birinci aşaması olan tetikleyici olay eleştirel sorunun başlatılma aşamasını yansıtır. Dewey'e göre, etkin öğrenmenin ilk basamağında problem durumu olmalıdır çünkü problem bir çözüm gerektirir, çözüme yönelik çabalar da araştırmaya, düşünmeye ve üretmeye zorlar (Selvi vd. [31]). Böylece, sorgu başlatılarak bilginin yapılandırılmasında ilk adım atılmış olur.

Tetikleyici olay, yeni bir konu veya problemi kavramsallaştırmak ile bağdaştırılır (Garrison [6]), bir deneyimden kaynaklanan uyumsuzluk veya huzursuzluk hissini tanımlar (Garrison vd. [4]). Bu aşamada bir mesele, ikilem veya bir deneyimden doğan bir problem tanımlanır veya karşılaştırılır (Garrison vd. [32]). Öğretmen tetikleyici olay olarak zorlukları ve görevleri bildirir. Ancak daha demokratik veya hiyerarşik olmayan bir ortamda grubun herhangi bir üyesi amaçlı veya dolaylı olarak söylemine tetikleyici olay ekleyebilir (Garrison vd. [32]). Bu aşama, sonraki aşamalarda yapılandırılacak tartışmayı ilerletecek nitelikte olmalıdır (Garrison [6]). Öğretmenin buradaki kritik rolü öğretimsel bulunuşluğu sağlamaktır. Başka bir deyişle, öğretmenin rolü tetikleyici olayları başlatmak, şekillendirmek ve bazı durumlarda dikkat dağıtan olayları tartışmadan çıkarmak ve amaçlanan öğretimsel kazanımının odakta kalmasını sağlamaktır (Garrison [32]).

2.2.1.2 Keşif

Bilişsel bulunuşluğun ikinci aşaması olan keşifte katılımcılar bireyin özel, yansıtıcı dünyası ile fikirlerin toplumsal keşfi arasında geçiş yapar (Garrison vd. [32]). Keşif, durum veya problemin anlamını kavramaya yardımcı olacak enformasyon, bilgi ve alternatif arayışdır (Garrison vd. [4]). Bu aşamanın başlangıcında öğrencilerin problemin doğasını algılamaları, idrak etmeleri ve sonrasında ilgili bilginin daha derin keşfine doğru gitmeleri gerekmektedir (Garrison vd. [32]). Keşif, ilgili bilgi ve fikir için arayış aşamasıdır, bu nedenle çok soru sorulan bir süreçtir (Garrison [6]). Beyin fırtınası, sorgulama ve bilgi paylaşımı ile nitelendirilen bu aşamanın sonunda öğrenciler nelerin konu ile ilgili olduğu hakkında seçici olmaya başlayacaklardır (Garrison vd. [32]).

2.2.1.3 Bütünleştirme

Üçüncü aşama olan bütünleştirme anlamlı bir çözüm veya açıklama yapılandırılan bir süreç olup (Garrison [6]), üretilen fikirlerden anlam inşası gerçekleştirme ile nitelendirilir (Garrison vd. [32]). Bu kategori, enformasyon ve bilginin uygun fikir veya kavramla bütünleştirilmesini içerir (Garrison vd. [4]). Keşif aşamasından bütünleştirme aşamasına geçiş sırasında öğrenciler, fikirlerin uygulanabilirliğini ve fikirlerin konuyu veya problemi nasıl tanımladığını dikkate almaya ve değerlendirmeye başlayacaklardır

(Garrison vd. [32]). Öğretimsel faaliyet bilginin bütünleştirilmesi, mantık kurma veya gerekçelendirme ve açıkça bir çözüm önermeyi içerir (Garrison [6]). Bu aşama yanlış anlamlandırmaları tanımlama ve bilişsel gelişimin devam ettiğinden emin olmak için aktif öğretimsel bulunuşluk gerektirir (Garrison vd. [32]). Öğretimsel bulunuşluk eleştirel düşünce ve bilişsel gelişimi daha ileri seviyeye taşımak için oldukça önemlidir.

2.2.1.4 Çözüm-Karar

Dördüncü aşama olan çözüm ve karar doğrudan veya dolaylı olarak bir ikilem veya problemin çözümlenmesi (Garrison vd. [32]) ve teklif edilen çözümün geçerliliğinin değerlendirilmesidir (Garrison [6]). Bu kategori bir fikir veya hipotezin uygulanması olarak tanımlanabilir (Garrison [4]). Çözüm-karar kararlı bir şekilde tümdengelim yöntemi ile çözümü test etmeyi gerektirir (Garrison [6]). Öğretimsel olarak, bu aşamanın sonunda öğrencilerin yeni ve kullanışlı bilgiyi edindiği varsayılarak yeni bir problem üzerinde yoğunlaşmak gerekebilir (Garrison vd. [32]). Uygulamanın başarısı ve fikrin uyup uymaması araştırma sürecinin devam edip etmeyeceğini belirler (Garrison vd. [4]). Gerçekçi gelişmeyen zorlama ortamlarda uygulama aşamasının sonucunda daha fazla problem ve yeni tetikleyici olayla karşılaşılabilir, dolayısıyla süreç yeniden başlayabilir (Garrison vd. [32]).

2.2.2 Toplumsal Bulunuşluk

Garrison, Anderson ve Archer [4] toplumsal bulunuşluğu katılımcıların iletişim aracı yoluyla, araştırma topluluğu içerisinde kendilerini sosyal ve duygusal anlamda tüm benlikleriyle gerçek bir birey olarak yansıtmaları ve var olmaları şeklinde tanımlamaktadır. Toplumsal bulunuşluk bir kişinin aracılı iletişimde “gerçek kişi” olarak algılandığı düzeydir (Gunawardena ve Zittle [33]). Eğitim, ortak ilgiye sahip bir grupta kabul görme ve ait olma duygusunu içeren işbirliğine dayalı bir deneyimdir (Garrison [6]). İşbirliği öğrenenleri anlamı yapılandırma ve uygulama amacıyla ortak bir deneyime sevk etmelidir (Garrison vd. [4]). Bu bağlamda toplumsal bulunuşluğun amacı, öğrenme kazanımlarını işbirlikli olarak elde etmek için sorgulama ve kaliteli etkileşimin oluşacağı koşulları yaratmaktır (Garrison ve Arbaugh [21]). Aracın yüz ifadesi, bakış, duruş, giyim, sözlü olmayan ipuçları gibi verileri iletme kapasitesi iletişim ortamlarının toplumsal

bulunuşluk düzeyine katkıda bulunur (Gunawardena ve Zittle [33]). Aşına olma, beceriler, motivasyon, örgütsel bağlılık, etkinlikler ve iletişim aracının kullanım süresi ile oluşan iletişim bağlamı toplumsal bulunuşluk durumunu doğrudan etkilemektedir (Garrison vd. [4]).

Akademik bağlamda toplumsal bulunuşluk soruları derinlemesine incelemeyi, şüpheli yaklaşımı ve açıklayıcı fikirlere katkıyı cesaretlendiren ve destekleyen bir ortam yaratmak anlamına gelir (Garrison [6]). Toplumsal bulunuşluk, tüm araştırma topluluklarında gereklidir ve sanal topluluklar için bir zorunluluktur (Garrison [24]). Toplumsal bulunuşluk, ortamdaki etkileşim potansiyeli fark edildiğinde ve katılımcılar tarafından önem verildiğinde var olur (Gunawardena ve Zittle [33]). Garrison, Anderson ve Archer'a göre [4];

Toplumsal bulunuşluk, işbirlikli araştırma topluluğu ve basit bilgi yükleme işlemi arasında niteliksel bir farklılığa işaret eder. Farklılık mesajın niteliğindedir; doğru bir araştırma topluluğunda üslup sorgulayan ama merak uyandıran, ifade eden ama cevap veren, kuşkucu ama saygılı ve meydan okuyan ama destekleyendir. Böyle bir işbirlikli öğrenenler topluluğunda, toplumsal bulunuşluk gelişir. Toplumsal bulunuşluk doğru bir öğretimsel bulunuşluk ile bir araya getirildiğinde sonuç verimli bir araştırmaya dayalı öğrenme topluluğuna ulaşmayı sağlayan üst düzey bilişsel bulunuşluk olabilir.

Joo, Lim ve Kim [34] toplumsal bulunuşluğun bağdaştırıcı etkisini ölçerek bulunuşluk değişkenleri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında toplumsal bulunuşluğun bilişsel bulunuşluk üzerinde önemli bir etkisinin olduğu; toplumsal bulunuşluğun bilişsel ve öğretimsel bulunuşluk arasında bağdaştırıcı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Toplumsal bulunuşluğun bilişsel bulunuşluk üzerinde dolaylı veya bağdaştırıcı etkisi vardır (Garrison vd. [35]) ve toplumsal bulunuşluk ciddi anlamda kurulduğunda bilişsel bulunuşluk daha kolay sürdürülebilir (Aktaran Garrison vd. [4]). Akyol ve Garrison [36] araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu çerçevesinde online eğitim deneyiminin dinamiklerini keşfetmek için yürüttükleri araştırma bulgularına göre, toplumsal bulunuşluğun öğrencinin öğrenmesi bakımından öğretimsel ve bilişsel bulunuşluk kadar önemli olmadığı sonucuna varmışlardır. Araştırmacılar, toplumsal bulunuşluğun

öğrencilerin ortama aşına olmadıkları online öğrenme, K-12 düzeyinde ve informal öğrenme ortamlarında daha etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Toplumsal bulunuşluk, araştırma topluluğu kurmada ve derin öğrenme yaklaşımını desteklemede gerekli ancak yetersiz bir ön koşuldur (Garrison ve Cleveland-Innes [30]). Öğretimsel, toplumsal ve bilişsel bulunuşluk arasındaki ilişkiyi araştıran Kozan ve Richardson'ın [37] elde ettikleri bulgulara göre; bilişsel ve toplumsal bulunuşluk arasındaki ilişki ile bilişsel ve öğretimsel bulunuşluk arasındaki ilişki üçüncü bulunuşluk ögesinden bağımsızdır. Araştırmacılar bu sonuçların, toplumsal bulunuşluğun bilişsel ve öğretimsel bulunuşluk arasındaki bağdaştırıcı bulunuşluk olduğunu belirten teorik ve deneysel varsayımlarla uyuşmadığını belirtmişlerdir.

Shih ve Swan [38] toplumsal bulunuşluğun online tartışmalardaki gelişimini inceledikleri çalışmalarında daha fazla toplumsal bulunuşluk algılayan katılımcıların kendi bulunuşluk düzeylerini arkadaşlarına yöneltmek için daha fazla toplumsal bulunuşluk göstergesi kullandığı belirlemişlerdir. Ayrıca, toplumsal bulunuşluk düzeyi yüksek olan öğrencilerin arkadaşları ile etkileşime daha fazla değer verdiğini; düşük olanların ise bunu "zaman kaybı" olarak değerlendirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç, toplumsal bulunuşluğun etkileşim açısından önemini ortaya koymaktadır.

Toplumsal bulunuşluğun tatmin üzerindeki etkilerini inceleyen Joo, Lim ve Kim [34] toplumsal bulunuşluğun tatmin üzerinde önemli bir gösterge olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın, literatürde toplumsal bulunuşluğun farklı değişkenler üzerindeki etkilerini inceleyen araştırma sonuçları toplumsal bulunuşluk ve tatmin arasında önemli bir ilişki bulunduğunu göstermektedir [11], [33], [39]. Ke [39] yaptığı çalışmada güçlü topluluk duygusuna sahip yetişkin öğrencilerin daha üst düzey öğrenme tatminine sahip olmaya yatkın olduğu sonucuna varmıştır. Gunawardena ve Zittle [33] ise, yaptıkları çalışmada toplumsal bulunuşluğun bilgisayar aracılı toplantılarda tatmin için güçlü bir belirleyici olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Swan ve Shih'in [11] toplumsal bulunuşluğun doğasını ve online ders tartışmalarında nasıl geliştiğini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarından elde ettikleri bulgular; öğrencilerin toplumsal

bulunuşluk algıları ve tatmin arasında önemli bir ilişki olduğunu, akranların algılanan toplumsal bulunuşluğu ve öğretmenin algılanan toplumsal bulunuşluğu ile algılanan öğrenme arasında güçlü bir bağ bulunduğunu, öğretmenin toplumsal bulunuşluğu ile öğretmenden tatmin arasında güçlü bir bağ bulunduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, öğretimsel bulunuşluğun toplumsal yönlerinin önemini göstermektedir.

2.2.2.1 Duyuşsal İfadeler / Kişilerarası İletişim

Toplumsal bulunuşluk göstergelerinin ilk kategorisi duyuşsal ifadelerdir. Duyuşsal ifadeler eğitim ile ilgili duyguları ifade etmedeki beceri ve güven ile belirtilir ve kendini ifade etme, duyguların, bakış açılarının, deneyimlerin ve ilgilerin paylaşımı olarak tanımlanır (Garrison vd. [4]).

Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu ile ilgili 10 yıldır yapılan araştırmalar sonucunda duyuşsal ifadelerin toplumsal bulunuşluğu tanımlayamadığı görülmüştür (Garrison [6]). Bu nedenle, kişiler arası iletişim bu kategoriye dahil edilmiştir. Duyuşsal ifadeler için mizah anlayışı ve kendini ifade etme örnektir ve katılımcıların karşılık verir hale gelmesini destekler, bunun sonucunda ise güven, destek ve ait olma duygusu artar (Garrison vd. [4]). Kişilerarası iletişimde ise, grup kimliği bireysel kimlikten önceliklidir ve kişilerarası iletişim, açık ve akademik amaçlı iletişim için bilimsel ortam düzenlemeden sorumludur (Garrison [6]).

2.2.2.2 Açık İletişim / Etkileşim

Açık iletişim karşılıklı ve saygılı söyleşimdir [4], [6]. Açık iletişim, toplulukta özsaygıyı koruyarak sorgulamaya izin veren güven ve benimseme ortamı gerektirir (Garrison [6]). Açık iletişime örnek olarak uyum ve dayanışma ile gelişen karşılıklı farkındalık ve birbirinin katkılarını doğrulama gösterilebilir (Garrison [4]).

Karşılıklı farkındalık, bir gönderiye cevap verme özelliğinin kullanımı, konferans metninden alıntı yapma, herhangi bir katılımcıdan alıntı yapma ve diğer katılımcıların mesajlarına atıfta bulunma gibi etkileşimli davranışlar ile fark edilebilir (Garrison vd.

[4]). Doğrulama, övgü, sorulara ve diğer bireylerin katkılarına cevap verme ile sağlanabilir ve böylece yansıtıcı katılım ve etkileşimi destekler (Garrison [6]).

Etkileşim, öğrenenlerin akranları ve öğretmenleri ile etkileşimde bulunduğu ve diyalog içerisinde olduğu zaman etkilidir (Zhu [40]). Online öğrenmede odağın etkileşim üzerinde olmasının sebebi, yeni teknolojilerin öğretimsel iletişimi devamlı kılmayı destekleme potansiyeli ve özellikleridir (Garrison ve Cleveland-Innes [30]).

Online eğitimin asenkron ve bağlantısallık özellikleri; yansı ve işbirlikli öğrenme olanaklarının bütünleşme potansiyelini sunar (Garrison [24]). Katılımcılar arası ilişki kurulmasını sağlamak ve güven veren bir ortam kurmak için gerekli olan kaliteli etkileşim ve söylem, derin ve anlamlı bir eğitim deneyimi sağlayacaktır (Garrison ve Cleveland-Innes [30]).

Tanımlanmış öğretim çıktılarını kazandırmak için etkileşim sosyal etkileşimin ve basit bir bilgi alış-verişinin ötesinde, yapılandırılmış ve sistematik olmalıdır [30]. Zhu [40] asenkron online ortamda yürütülen tartışmada etkileşim türleri ve öğrencilerin bilişsel katılım düzeylerini incelemeyi amaçladığı araştırmada, etkileşimin öğrenme ve öğretmeye faydalı olabilmesi için dersin amacı ve kazanımları ile uyumlu olacak şekilde düzenlenmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Swan [8] ise yaptığı çalışmada, etkileşim düzeyini yüksek olarak değerlendiren öğrencilerin ders tatmini ve algılanan öğrenmeyi yüksek düzeyde değerlendiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, derse etkileşimi dahil etmenin ders tasarım özelliği açısından önemli bir unsur olduğunu göstermektedir.

2.2.2.3 Bütünleştirici / Grup Uyumu

Toplumsal bulunuşluğun üçüncü kategorisi olan grup uyumu, gruba ait olma duygusunu geliştiren ve devamlı kılan etkinliklerle örneklendirilebilir (Garrison vd. [4]). Toplumsal bulunuşluğun ilk iki kategorisi grup uyumuna katkıda bulunur (Garrison [6]). Grup uyumu katılım ve empatiyi inşa eden işbirliği odaklı topluluktur (Garrison vd. [4]). Kişisel kimlik ile grup kimliği arasındaki hassas dengeye dayanmaktadır, başkalarına adı ile hitap etme gibi aktivitelerle başlar, “biz” ve “bizim” gibi kucaklayıcı ifadelerin kullanımı ile sonraki düzeye ulaşır (Garrison [6]).

2.2.3 Öğretimsel Bulunuşluk

Öğretimsel bulunuşluk, bireysel açıdan anlamlı ve öğretimsel açıdan değerli öğrenme çıktılarının farkına varma amacıyla bilişsel ve toplumsal süreçlerin tasarımı, kolaylaştırılması ve yönetimidir (Anderson vd. [41]). Öğretimsel deneyimin tasarımı ve deneyimin kolaylaştırılması fonksiyonlarından oluşan öğretimsel bulunuşluk (Garrison vd. [4]) eğitim topluluğunun işleyişini oluşturur ve devamlılığını sağlar (Garrison [24]). Öğretimsel deneyimin tasarımı; ders içeriğinin seçilmesini, organizasyonunu, sunumunu ve öğrenme aktivitelerinin geliştirilmesini kapsar.

Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu öğelerinin birleşimi; öğrenme deneyiminin amacına, katılımcılarına ve teknolojik bağlama dayanarak tasarlanmalı, kolaylaştırılmalı ve yönlendirilmelidir (Akyol ve Garrison [36]). Amaçlı bir öğrenme deneyimi için katılım ve etkileşimi tasarlayacak, kolaylaştıracak ve canlandıracak bir mimar ve lidere ihtiyaç vardır (Garrison [6]). Öğretimsel bulunuşluk resmi anlamda öğretmenin rolü olarak belirlenmiş öğretim önderliğinin ötesindedir. Öğrenme çıktıları, öğretmenin yanı sıra araştırmaya dayalı öğrenme topluluğunun herhangi bir üyesi tarafından sağlanabilir [4], [6]. Müfredata dahil edilecek içerik miktarının belirlenmesi ve düzenlenmesi, tartışmalarda etkili bir yönetim/özdenetim şeklinin kullanılması, grup büyüklüğüne karar verilmesi, iletişim aracının aktifleştirilmesi gibi konular ile ilgili karar ve uygulamalar sayesinde öğretmen, bilişsel ve toplumsal bulunuşluğun gelişimini etkileyebilir (Garrison vd. [4]). Dahil edici sorular, tartışmayı odaklamak, uygun ve örnek olabilecek katkılar sunmak ve söylemin ilerleyebileceğinden emin olmak önemlidir (Garrison ve Cleveland-Innes [30]). Öğretimsel bulunuşluk ile söylem ve yansıtıcı katılım kadar varsayımlara meydan okuma ve yanlış öğrenmeleri teşhis etme yoluyla üst düzey öğrenmeye doğru yönlendirme yapılmalıdır (Anderson vd. [41]).

Etkili söylem ve bilgi inşasının desteklenmesi için etkili öğretimsel bulunuşluğa ihtiyaç vardır (Garrison vd. [4]). Etkili öğrenme; öğretimsel, toplumsal ve bilişsel bulunuşluğun uygun dengesi ve entegrasyonuna bağlı olacaktır [24], [36]. Garrison ve Cleveland-Innes [30] eleştirel söylem ve öğretimsel bulunuşluğun bazı ortak özellikleri olduğunu belirtmişlerdir:

İlk olarak, yüksek düzeyde eleştirel düşünme ve bilgi inşası için etkileşim ve söylemin yapılandırılmış ve birleşmiş olması gerekmektedir. Diğer bir önemli özellik tanımlanmış rollerdir. Burada, tartışma başlatma/tetikleme, üst düzey düşünme ve bilgi inşasını kolaylaştırma konularında öğretmeni güçlü bir şekilde lider rolünde görürüz. Söylemi kolaylaştırma açısından katılım gerekliliklerini uzunluk, içerik beklentisi ve zaman aralığı açısından netleştirmek önemlidir.

Öğretimsel bulunuşluk, toplumsal ve bilişsel bulunuşluğun amaçlanan öğrenme çıktılarını dengelemede gereklidir (Garrison vd. [4]). Bu uygun dengeyi oluşturmak, öğrenme çıktılarının vaktinde kazanılmasını gözetmek ve kontrol etmekle mükelleftir (Garrison [6]). Öğretimsel bulunuşluğun sorumluluğu toplumsal ve bilişsel bulunuşluk öğelerini öğretimsel amaçlara uygun olarak tasarlamak ve entegre etmektir (Garrison vd. [4]).

Öğretimsel bulunuşluğun; toplumsal bulunuşluk, bilişsel bulunuşluk ve farklı değişkenler üzerindeki etkisini belirleyebilmek için yapılan araştırmalar dikkat çekmektedir. Garrison ve Cleveland-Innes [30] yüksek lisans öğrencilerinin belirli bir ortamda öğrenme strateji seçimlerinin öğrenme ortamındaki hangi değişkenlerden etkilendiğini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğretmenin farklı seviyelerde dahil olma durumu (düşük, orta, yüksek), etkileşim düzeyi (düşük, orta, yüksek) ve eleştirel düşünme gerekliliği (düşük, orta, yüksek) değişkenlerini incelemişlerdir. Bulgular, öğrencilerin kendi çalışma yaklaşımlarının tasarım ve öğretme stratejisinden oldukça etkilendiğini, derin öğrenme yaklaşımı için etkileşim ve öğretimsel bulunuşluğun önemli olduğunu, eleştirel söylem üzerine odaklanılan bir öğrenme ortamında derin öğrenme yaklaşımına geçiş yapılabildiğini göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre; basit bir etkileşim, tasarım ve liderlik yokluğunda yeterli değildir, beklentileri net olarak tanımlamak ve yönetilebilir içerik seçmek, uygun aktiviteler tasarlamak (bireysel ve işbirlikli) ve amaca uygun değerlendirme yapmak derin öğrenme yaklaşımını geliştirmektedir. Ke'nin [39] öğretimsel, toplumsal ve bilişsel bulunuşluğun etkileşimlerini ve doğasını incelemeyi amaçladığı çalışmasından elde ettiği sonuçlar, öğretim tasarımı ve öğretimsel öğelerin yetişkin öğrencilerin başarılı online yüksek öğrenim deneyimi için önemli birer önkoşul olduğunu göstermiştir.

Sonuçlar ayrıca, yetişkinlerin toplumsal ve bilişsel bulunuşluk durumunun tasarım, kolaylaştırma, talimatlar, ders tasarımı (özellikle online tartışma tasarımı) özelliklerine bağlı olduğunu göstermiştir. Shea ve arkadaşlarının [42] öğrenme topluluğu gelişimini destekleyen öğretmen davranışlarını incelemeyi amaçladıkları araştırma bulguları; daha güçlü öğrenme topluluğu hissine sahip olan öğrencilerin, öğretmenlerin daha güçlü öğretimsel bulunuşluk davranışı sergilediğini raporladıklarını ve etkili 'öğretim tasarımı ve organizasyonu' ile 'söylem kolaylaştırma' algılayan öğrencilerin, daha yüksek öğrenme topluluğu düzeyi raporladıklarını göstermiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenin güçlü ve aktif katılımının öğrencinin bağlantısallık ve öğrenme duyguları ile güçlü bir bağlantısı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğrencinin etkili öğretim tasarım ve organizasyon algısının, bağlantısallık ve öğrenme duygusuna katkıda bulunduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Zhu [40] ise, asenkron olarak yürütülen tartışmada etkileşim türleri ve öğrencilerin bilişsel meşguliyet düzeylerini incelemeyi amaçladığı çalışmasında, asenkron online tartışmada bilişsel meşguliyet düzeyleri ile etkileşim türleri arasında doğrudan bir ilişki bulunmadığı, ancak online tartışmada bilişsel meşguliyetin dolaylı olarak öğretim üyesinin soruları ve aldığı rol ile bağlantılı olabileceği sonucuna varmıştır. Buna göre araştırmacı, tartışmada eksik yönlendirme ve yapılandırmanın düşük seviyede bilişsel katılıma sebep olabileceğini belirtmiştir.

Öğretimsel bulunuşluk, araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu oluşturmak için yapı (tasarım) ve liderlik (kolaylaştırma ve yönlendirme) sağlar, ayrıca toplumsal ve bilişsel bulunuşluk üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Joo vd. [34]). Garrison ve arkadaşları [35] öğretimsel, toplumsal ve bilişsel bulunuşluk arasındaki nedensel ilişkiyi inceleme amacı ile yaptıkları çalışmalarında öğretimsel bulunuşluk ve toplumsal bulunuşluğun bilişsel bulunuşluk üzerinde algılanan önemli bir etkisi olduğu ve öğretimsel bulunuşluğun toplumsal bulunuşluk üzerinde algılanan önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar, öğretimsel bulunuşluğun araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu kurma ve devamlılığını sağlama açısından anahtar bir role sahip olduğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca araştırmacılar, öğrencilerin öğretimsel bulunuşluk algısının

bilişsel bulunuşluk algısına doğrudan etki ettiği, öğretimsel bulunuşluğun toplumsal bulunuşluk ile önemli düzeyde bağdaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Swan ve Shih [11] araştırmalarında öğretmenin toplumsal bulunuşluğu ile öğretmenden tatmin arasında güçlü bir bağ bulunduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca araştırmacılar, öğretmenin algılanan bulunuşluğu öğrenci tatminini belirlemede akran bulunuşluğu algısından daha etkili olabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Shea ve arkadaşları [9] ve Shea ve arkadaşları [10] ise, derslerinde öğretimsel tasarım ve organizasyonu üst düzey olarak raporlayan öğrencilerin üst düzey tatmin ve öğrenme raporladıklarını belirtmişlerdir. Akyol ve Garrison [36] online araştırma topluluğunun doğal gelişimini izlemeyi ve üç ögenin birbiri arasındaki ve algılanan öğrenme ve tatmin ile ilişkisini keşfetmeyi amaçladıkları araştırmada üst düzey öğretimsel bulunuşluk algılayan öğrencilerin bilişsel bulunuşluk, öğrenme ve tatmin düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, araştırma bulguları ve öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar öğrencilerin yeterli düzeyde öğretimsel ve bilişsel bulunuşluk algıladıklarında daha çok öğrendiklerini düşündüklerini göstermiştir.

Öğretimsel bulunuşluğun eksikliği çeşitli yapısal problemlere yol açabilmektedir. Kanuka ve Kanuka [43] forum olarak bilgisayar aracılı konferansta eleştirel düşünmeye yönlendiren eleştirel söylemi (gerekçeli münazara, tartışma) araştırmayı amaçladıkları çalışmalarında katılımcıların online tartışma hakkında neyin problemli olduğu ile ilgili ön yargılarını incelemişlerdir. Bulgular; öğrencilerin konferansa eleştirel söylem için kullanılan bir forum olarak yönlendirilmediklerini (tanıtılmadığını), eleştirileri kişisel olarak algıladıklarını ve eleştirel söylemin katılım notu elde etmek için zahmetli bir araç olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Araştırmacılar bu problemlere yönelik şu önerilerde bulunmuşlardır: (1) Öğrenme aktiviteleri iyi yapılandırılmalı, öğrenci ve öğretmen rolleri net tanımlanmalıdır; (2) öğrencilerin eleştirel söyleme katılımını sağlamak için zaman ve çabayı da ele alan bir değerlendirme yöntemi kullanılmalıdır. Buna göre, etkili öğretim tasarımı ve öğretimsel bulunuşluk araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu oluşumunda önemli bir role sahiptir.

2.2.3.1 Öğretim Tasarımı ve Yönetimi

Öğretimsel bulunuşluğun ilk kategorisi olan öğretim tasarımı ve yönetimi müfredatı düzenleme, yöntemlerin ve değerlendirmenin tasarımı, zaman planlaması ve ortam kullanımı gibi yapısal konulara değinmektedir (Garrison vd. [4]). Öğretim yönetimi dış öğrenme nesnelere oluşturmayı ve dahil etmeyi içeren müfredat oluşturulmasını içerir (Anderson vd. [41]). Ayrıca, tanımı belirgin olan ve olmayan yapısal parametreler ve organizasyon esaslarını içerir (Garrison vd. [4]). Öğretim yönetimi, ders materyallerinin amaca uygun hale getirilmesini sağlamak, ders boyunca yapılacak bireysel ve grup aktivitelerini tasarlamak ve yönetmek, yapılacak aktivite ve projelerin zaman çizelgesini görüşmek gibi tasarım ve yönetim konularını içerir (Anderson vd. [41]).

2.2.3.2 Anlamın Kurulması / Söylemin Kolaylaştırılması

Söylemin kolaylaştırılması; pedagojik, kişilerarası ve organizasyonel konuları içermektedir, derin düşünce ve anlam inşasını sağlamak amacıyla e-öğrenme deneyiminin merkezindedir (Garrison [6]). Anlamın kurulması, işbirlikli öğrenme topluluğu üyelerinin üretken ve geçerli bilgi kazanımını (Garrison vd. [4]), bireysel anlamın inşa edilmesini ve ortak anlam paylaşımını sağlamak ve desteklemekle ilgilienmektedir (Garrison [6]). Anlam paylaşımı, ortak anlaşma ve anlaşmazlık alanlarını tespit etme (Anderson vd. [41]) ve genel olarak fikir birliği ve kavrayışa ulaşma amacıyla etkili grup bilinci yaratma sürecidir (Garrison vd. [4]).

Öğretmenlerin öğrencilere fikir birliğini açıkça ifade etmelerine ve anlamı paylaşımlarına yardımcı olmaları gerekmektedir (Anderson vd. [41]). Aktif müdahale yöntemi ile öğretmen daha az katılım sağlayanları sürecin içine çeker, kişisel katkıları tasdik eder, uygun katkıları destekler, tartışmanın doğru odaklanmasını sağlar ve genel olarak eğitim anlamında alış verışı kolaylaştırır [4], [41].

2.2.3.3 Doğrudan Öğretim

Doğrudan öğretim söylemi ve sürecinin etkililiğini değerlendiren göstergeleri içerir (Garrison vd. [4]). Öğretmenlerin konu uzmanlığını ve pedagojik uzmanlıklarını kullanmalarını gerektiren bu kategoride öğretmenler, entelektüel ve bilimsel liderlik

yapar (Anderson vd. [41]). Doğrudan öğretim kolaylaştırıcı rolünün ötesindedir ve genellikle belirli konuların içeriğiyle ilişkilendirilmektedir (Garrison [6]). Öğretmenlerin sorumluluğu içerik sunup ve sorular sorarak fikir beyanı ve söylemi kolaylaştırmayı, proaktif olarak tartışmayı yönlendirmeyi, toparlamayı ve çeşitli değerlendirme ve geribildirim araçları ile anlamayı sağlamayı kapsamaktadır (Garrison vd. [4]). Doğrudan öğretim teknik konuları da içerebilir (Anderson vd. [41]).

2.3 Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğunun Oluşumu ve Tasarım

Literatürde araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modeli için farklı uygulamalar ve tasarım önerilerinde bulunan araştırmalar bulunmaktadır. Üst düzey öğrenmeye erişmede zaman, öğrenme aktivitelerinin tasarımı ve ortam önemli faktörlerdir (Akyol vd. [44]). Bilgisayar aracılı asenkron konferansın kolaylaştırılması ve tasarımı üzerinde durduğu çalışmasında Rovai [3] literatüre ve kendi deneyimlerine dayanarak online tartışma tasarımı ve kolaylaştırma önerilerinde bulunmuştur. Tasarım ile ilgili önerilerde; motivasyon, net beklenti belirleme, sosyo-duygusal, esas konu ve görev odaklı tartışmalara imkan sağlama konularına değinilmiştir. Kolaylaştırma ile ilgili önerilerde ise, sanal sınıfta toplumsal bulunuşluk gelişimini sağlama, tartışmanın merkezi olmaktan kaçınma, öğrenci-öğrenci etkileşimini vurgulama, farklı kültürlere ait iletişim yapılarına dayalı sosyal eşitlik konularıyla ilgilenme, farklı cinsiyetlere yönelik iletişim yapılarına dayalı sosyal eşitlik konularıyla ilgilenme ve adil bir işbirliğini teşvik etmek amacıyla düşük seviyedeki öğrencinin seviyesini yükseltme konularına yer verilmiştir.

Wang ve Chen [27] bilişsel bulunuşluğu destekleyecek bazı forum kuralları belirlemek için, literatür taraması yapmış ve bilişsel bulunuşluğu etkileyen faktörleri listelemişlerdir: katılımın olmaması, eleştirel düşüncüyü yansıtmayan gönderiler, katılımcılar arasındaki sınırlı etkileşim ve odaktan uzaklaşan konular. Bu sorunları göz önüne alarak bilişsel bulunuşluğu geliştirecek kurallar tasarlamışlardır. Bu kurallar, başlama - bitiş tarihlerinin belirlenmesi, minimum gönderi sayısının belirlenmesi, gönderilerle ilgili talimatların belirlenmesi ve etkileşimi sürdürecekt kuralların belirlenmesi olarak sıralanmıştır. Tasarımın deneysel araştırmasının sonuçları değerlendirildiğinde, tasarlanan kuralların tartışmanın her safhasında bilişsel

bulunuşluğu geliştirmekte etkili olduğunu görülmüş ve sık görülen problemlerle bu çalışmada karşılaşılmadığı raporlanmıştır.

Akyol ve arkadaşları [45] araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu gelişimi üzerinde ders süresinin etkisini araştırdıkları çalışmalarında lisansüstü öğrencilerin kayıtlı olduğu biri 13 hafta, diğeri 6 hafta süren ve aynı eğitmen tarafından yürütülen 2 dersi incelemişlerdir. Bulgular, her iki ders tasarımında da her bir bulunuşluğun geliştiğini göstermiştir. Ayrıca bulgular, öğrenme topluluğu duygusunun dersin süre uzunluğu ile ilgili olmadığını ve araştırma topluluğu oluşturmak için amaçlı ders tasarımının oldukça önemli olduğunu göstermiştir. Algılanan öğrenme ve tatmin iki derste de yüksek, ancak kısa süreli derste daha yüksek olmuştur. Sonuç olarak, ders süresi daha uzun süreli dersler daha yüksek öğrenme topluluğu duygusu ile sonuçlanmamaktadır [42].

Haşlaman ve arkadaşları [46] yaptıkları araştırmada çevrimiçi ortamda yapılan tartışmada öğrencilerin ne tür iletişim örüntüleri gösterdiklerini incelemişlerdir. Araştırma bulgular, öğrencilerin doğrudan görevi nasıl yapacaklarına odaklandıklarını, grup üyelerinin tartışma konusuyla ilgili araştırma yapmadıklarını, kendi bilgi ve deneyimleriyle tartışmayı sürdürdüklerini göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin ortak bilgi paylaşma sürecini yaşadıkları ancak yeni bilgi oluşturma sürecini gerçekleştirmedikleri görülmüştür. Diğer yandan, grup üyelerinin kişisel değerlendirmeleri incelendiğinde tartışma sürecinin öğrencilerin var olan bilgilerinde değişim yarattığı görülmüştür.

Lambert & Fisher [47] yaptıkları çalışmada amaçlı olarak uygulamalı bir alana dahil olan 'Eğitim Teknolojileri Programı' dahilinde uzaktan eğitim olarak tasarlanan lisans düzeyindeki derste araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modeli öğelerinin varlığını araştırmışlardır. Bulgular araştırma topluluğu modelinin 3 öğesinin bu araştırma tasarımında meydana geldiğini göstermiştir. Buna göre, uygulamalı bir alan olan eğitim teknolojileri alanında araştırmaya dayalı öğrenme modelinin ve öğelerinin online ders tasarımında rehber olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, araştırma sonuçları, öğrencilerin topluluk hissini tercih ettiklerini ancak işbirliği gerektiren çalışmalara pek hevesli olmadıklarını göstermiştir.

Garrison ve arkadaşları [35] cinsiyet ve program tasarımı değişkenlerinin her bir bulunuşluk ile bağdaşma durumunu inceledikleri çalışmalarında cinsiyetin 3 bulunuşluk

üzerinde bir etkisinin bulunmadığı, program tasarımının ise, bilişsel bulunuşluk üzerinde doğrudan önemli bir etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Cinsiyet, yaş, iş durumu, kampüsten fiziksel uzaklık ile ilgili küçük farklar görülmüş olsa da, bu değişkenlerle ilgili öğrencilerin öğrenme topluluğu duygusunu etkileyen önemli bir fark bulunmamıştır (Shea vd. [42]).

2.4 Akran ve Öğretmen Bulunuşluğu

Garrison, Anderson ve Archer [4] tarafından geliştirilen araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modeli oldukça ilgi görmüş ve bu model ve öğeleri ile ilgili pek çok araştırma yürütülmüştür. Araştırmaya dayalı öğretme topluluğu oluşumunda algılanan akran ve algılanan öğretmen bulunuşluğu ve topluluk oluşumuna etkileri ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Akran ve öğretmen ile algılanan etkileşim düzeyi hakkında bilgiler sunan bu çalışmalar, ders tasarım faktörleri ve etkileşim hakkında önemli sonuçlar ortaya koymaktadır.

Swan [8] araştırmasında ders tasarım faktörleri ile öğrenci algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve araştırma sonuçlarını etkileşimin 3 çeşidi ile ilişkilendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları; tatmin, algılanan öğrenme, öğretmen ile algılanan etkileşim ve akranlar ile algılanan etkileşimin birbiri ile ilişkili ancak özdeş olmadığını göstermiştir. Ayrıca, tatmin ve algılanan öğrenme arasında yüksek korelasyon bulunmuştur. Sonuçlar, öğrencilerin hocaları ile sahip olduklarını düşündükleri etkileşim, ders tatmini ve algılanan öğrenme arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermiştir. Benzer bir şekilde, akranları ile etkileşimi yüksek olarak değerlendiren öğrenciler ders tatmini ve öğrenmeyi de yüksek olarak değerlendirmiştir. Ancak, 'öğretmen ile algılanan etkileşim' 'akranlar ile algılanan etkileşim'e göre tatmin ve algılanan öğrenme üzerinde daha etkili bulunmuştur. Öğretmenin faaliyetleri online öğrenmenin başarısı için önemlidir. Ek olarak bulgular, öğrencinin öğretmeni ile algıladığı etkileşimin öğretmenin geribildirimi ile ilişkili olduğunu vermiştir. Bu da, öğrenciler arasında ve öğrencilerle öğretmenler arasında paylaşılan söylemin öğrencilerin dersten tatmini ile bağdaştığını göstermektedir.

Shea ve arkadaşları [9] çalışmalarında SUNY öğrenme ağında pedagoji, öğretim geliştirme, öğrenci tatmini ve raporlanan öğrenmeyi incelemiştir. Araştırmacılar bilgi

inşasını sağlayan, online davranış ve süreçlerini belirleyen ve asenkron öğrenme ortamında meydana gelen etkileşimi araştırıp tanımlamışlardır. Bulgulara göre, söylemi kolaylaştırma ve doğrudan öğretim hem öğretmenlerle etkileşim hem de akranlarla etkileşimin ölçütüdür. Ancak, öğrencilerin öğretmen davranış algılarının tatmin ve öğrenmeyle ilgili ilişkisi akranlar ile ilgili algılarından daha yüksek olmuştur. Buna göre tatmin ve öğrenme, algılanan öğretmen davranışları ile daha fazla ilişkilidir.

Shea ve arkadaşları [10] önceki çalışmalarının devamı niteliğinde olan araştırmalarında SUNY öğrenme ağında pedagoji, öğretim geliştirme, öğrenci tatmini arasındaki ilişki ve raporlanan öğrenme ile ilgilenmişlerdir. Bulgular, öğretmenleri tarafından yapılan söylem kolaylaştırmayı etkili olarak raporlayan öğrencilerin yüksek düzeyde tatmin ve öğrenme algıladığını göstermiştir. Öğretmenlerinin doğrudan öğretimini etkili bulduğunu raporlayanların, tatmin ve öğrenme düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Oransal olarak, akranlarının doğrudan öğretimini daha etkili bulan öğrencilerin tatmin ve öğrenmeleri diğer katılımcılar kadar yüksek bulunmamıştır. Buna göre, eğitmen davranışlarının akranların öğretimsel bulunuşluk davranışlarına göre tatmin ve öğrenme ile daha yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda yer verilen araştırma sonuçlarında ifade edildiği gibi, araştırmalar öğretmenlerle etkileşimin tatmin düzeyi ve algılanan öğrenme üzerinde akranlarla etkileşimden çok daha büyük bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır [8], [9], [10]. Bunun en önemli nedeni öğretmenlerin etkileşim ihtiyaçlarını karşılamada daha ilgili olmalarıdır (Garrison ve Cleveland-Innes [30]). Online bir dersin başarısı için; belirli ve tutarlı bir ders yapısı, öğrencilerle sık sık ve yapılandırılmış bir şekilde etkileşimde bulunan bir öğretmen ve dinamik bir tartışma gereklidir (Swan [8]).

2.5 Akran ve Öğretmen Değerlendirme

Topping'e göre, akran değerlendirme eş düzeydeki öğrencilerin nitel rapor veya puanlama cetveli ile akranlarının performansını değerlendirdikleri bir düzenlemedir (Aktaran Strijbos vd. [48]). Falchikov'a göre [49] ise akran değerlendirme; aynı sınıftaki öğrencilerin belirlenmiş kriterleri kullanarak birbirlerinin ödev ve performanslarını değerlendirmeleridir, öğrencilerin birbirlerine geribildirim vermelerini de içerebilir. Bu tanımlara göre, akran değerlendirmenin öğrencileri sorumluluğu paylaşmaya, yansı

düşünce, tartışma ve akranlarla işbirliği yapmaya teşvik etmesi beklenmektedir (Aktaran Strijbos vd. [48]).

Pek çok uygulayıcı için akran değerlendirmenin ana sebebi eğitimin kalitesini arttırmaktır (Falchikov [49]). Üst düzey öğrenme sağlamayı amaçlayan araştırmaya dayalı öğrenme modelinde akran değerlendirme önemli bir yer tutmaktadır. Burgh, Field ve Freakley [12] akran değerlendirme ile araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu arasındaki ilişki şöyle açıklamaktadır:

Kendini yönlendirme ve kendini düzeltme araştırmaya dayalı öğrenme topluluğunun bütünleşik parçalarıdır. Bu nedenle, öğrencilerin düşündükleri ve diğerleriyle birlikte katıldıkları yöntemlerin farkına varmayı ve değerlendirmeyi öğrenmesi önemlidir. Temelde, katılımcılar araştırma becerileri geliştikçe kendilerinin kolaylaştırıcısı olmalıdır. Değerlendirme faaliyetleri grubunun işleyen bireysel sorumluluklarını desteklemek ve böylece araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu için gerekli iklimi yaratmak için yardımcı olur. Öz ve akran değerlendirme öğrencinin katılımını ve araştırma topluluğunu sahiplenmesini sağlayan ek araçlar sağlamaktadır.

Literatürde akran değerlendirmenin etkililiğini inceleyen ve akran değerlendirmeyi etkililik ve güvenilirlik açısından öğretmen değerlendirmeyle karşılaştıran çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar akran ve öğretmen değerlendirme yöntem, uygulama ve sonuçları hakkında bilgi sağlamaktadır.

Falchikov ve Goldfinch yaptıkları meta analiz çalışmasında öğretmen not vermesi ile nicel akran değerlendirme çalışmalarını karşılaştırmışlardır. Analiz sonuçlarına göre, kesin ve net kriterlere dayanan genel kararlar vermeleri gerektiğinde öğrenciler kriterlere aşına ve kriterleri sahipleniyor ise, öğretmenin değerlendirmesine çok yakın değerlendirmeler yapmaktadırlar. Bu çalışmada, akran ve öğretmen değerlendirme benzerliğinin iyi tasarlanmış çalışmalarda, zayıf tasarlananlara göre daha yüksek olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır (Aktaran Falchikov [49]).

Li ve arkadaşları [50] ise, yaptıkları meta analiz çalışmasında akran değerlendirme ile öğretmen değerlendirmenin yüksek korelasyon gösterdiği durumları sıralamışlardır. Buna göre, akran değerlendirme bilgisayar aracılığıyla değil kağıt üstünde olduğunda, ders K-12 veya lisans düzeyinde değil lisansüstü eğitimde olduğunda, grup çalışmaları

değil bireysel çalışmalar değerlendirildiğinde, değerlendiren ve değerlendirilen rastgele atandığında, akran değerlendirme zorunlu değil isteğe bağlı olduğunda, akran değerlendirme anonim olmadığında, değerlendirme sadece puan değil hem puan hem de yorum içerdiğinde, katılımcılar akran değerlendirme kriterlerinin oluşumuna katkıda bulunduğunda akran değerlendirme ile öğretmen değerlendirme yüksek korelasyon göstermektedir.

Tseng ve Tsai [13] çalışmalarında online akran değerlendirmenin lise düzeyinde etki ve geçerliliğini ve akran geribildirimini öğrenciler üzerindeki etkisini analiz etmişlerdir. 10. Sınıf düzeyinde 184 öğrenciyle yapılan çalışmada öğrenciler hem yazan hem de değerlendiren olarak görev almışlardır. Araştırma verileri, öğrencilerin akran değerlendirme ile aldıkları geribildirimi kullanarak projelerini geliştirdiklerini göstermiştir. Ayrıca, akranların verdiği puanlar uzmanlar tarafından verilenlerle yüksek düzeyde korelasyon göstermiştir. Online akran değerlendirme sistemi küçük öğrenme topluluğu oluşumunu sağlamıştır ve akran değerlendirme ve geribildirim alma sonucunda, öğrencilerin aşamalı olarak çalışmalarını daha iyi bir kaliteye çıkardıkları görülmüştür. Böylece, sosyal etkileşim yoluyla sanal bir toplulukta bilgi inşası sağlanmıştır.

Asikainen ve arkadaşları [14] yaptıkları çalışmada akran değerlendirmenin geçerliliğini ve öğrencilerin akran değerlendirme deneyimlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Uygulama “Biyolojik Bilim” isimli bir derste 79 öğrencinin katılımı ile akran değerlendirme uygulanmıştır. Ders 7 hafta sürmüştür. Akran değerlendirmeden sonra öğrenciler geribildirim vermişlerdir. Sonuçlar, öğrencilerin konuyu anlamalarının uygun/düzenli değerlendirme uygulaması ile desteklenebileceğini göstermiştir. Akran değerlendirmede yandal ve anadal öğrenciler başarılı olmuştur ve çoğu öğrenci akran değerlendirme yöntemini, öğrenmelerine destek sağlayan bir faktör olarak deneyimlediklerini belirtmiştir. Araştırma bulguları şöyle olmuştur: (1) öğretmen ve akranlar tarafından verilen notlar yüksek korelasyon göstermiştir; (2) yandal ve anadal öğrencilerin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır; (3) pek çok öğrenci akran değerlendirmeyi iyi bir değerlendirme uygulaması olarak değerlendirmiştir. Akran değerlendirme metodunu öğrencilerin %90’ı iyi veya mükemmel olarak, %39’u ise öğrenmelerini destekleyen bir unsur olarak

değerlendirmiştir. Ayrıca sonuç olarak, çalışmada akran değerlendirmenin güvenilirliği yüksek olarak bulunmuştur.

Literatürde akran değerlendirmeye yönelik eleştiriler de mevcuttur. Akran değerlendirmeye yönelik birincil eleştiri güvenilirliği ile ilgilidir ve öğretmen değerlendirmesine göre güvenilirliği sorgulanmaktadır (Strijbos vd. [48]). Akran değerlendirme yönteminin öğretmen ve uzman değerlendirme ile yüksek korelasyon gösterdiği sonucuna ulaşan çalışmalar olduğu gibi [13], [14], bu çalışmalarda elde edilen verilerin aksine akran değerlendirmenin öğretmen/uzman değerlendirme ile farklılık gösterdiği ve düşük geçerlilik ve güvenilirliğe işaret eden çalışmalar mevcuttur [15], [16], [17]. Falchikov [49] yaptığı nitel ve nicel araştırmaların akran ve öz değerlendirmenin pek çok yararının yanı sıra bazı problemleri olduğuna işaret ettiğini belirtmiştir. Buna göre, öğrenciler, özellikle arkadaş olduklarında akranlarını değerlendirmede isteksiz olabilmektedirler. Çalışmaya katılan öğrenciler, başka birinin çalışmasına not vermenin zor olduğunu, çünkü değerlendiren sebebiyle notun düşmesi değerlendirilen kişiyi kızdırabileceğini belirtmişlerdir (Aktaran Falchikov [49]). Franco ve arkadaşlarına göre [18], bir eğitimci, kitap, anne-baba veya bilgisayar yetkili bir kaynak olarak kabul edilmesine karşın, bir akran okul arkadaşları tarafından hali hazırda geribildirim için güvenilir bir kaynak olarak görülmemektedir.

Chang, Tseng ve Lou [15] çalışmalarında web tabanlı portfolyo değerlendirme ortamında öğretmen değerlendirme, öz değerlendirme ve akran değerlendirme arasındaki tutarlılık ve farklılıkları incelemiştir. 72 lise öğrencisi ile yaptıkları çalışma sonuçlarına göre; akranların ve öğretmenin verdiği notlar arasında anlamlı bir bağlantılı bulunmamıştır, bu da iki değerlendirme yöntemi arasındaki tutarsızlığa işaret etmektedir. Bu durumda, çalışma kapsamında akran değerlendirme kabul edilebilir geçerlilik gösterememiş ve güvenilir bir hale gelememiştir. Araştırmacılar tarafından bunun sebebi; öğrencilerin farklı eğitim seviyesi, değerlendirme cetveli, değerlendirme ortamı veya değerlendirme eğitimi, lise öğrencilerinin akran değerlendirme yapabilmek için yeterli beceriyi ortaya koyamaması vb. olabileceği şeklinde değerlendirilmiştir. Benzer sonuçlara Chang ve arkadaşları [16] web tabanlı portfolyo akran değerlendirmenin geçerliliği ve güvenilirliğini incelemek için yaptıkları çalışmada ulaşımlardır. Chang ve arkadaşları, bilgisayar dersi alan 72 lise 2. sınıf öğrencisi ile

çalışmışlardır. Araştırma sonuçları, akran değerlendirme puanlarının öğretmen değerlendirme puanları ile tutarlı olmadığını göstermiştir. Ayrıca, akran değerlendirme puanları ile ders sonu sınav puanları arasında büyük farklılık görülmüştür, bu da web tabanlı portfolyo akran değerlendirmenin öğrenme aktivitelerini yansıtmada başarısız olduğu anlamına gelmektedir. Kısaca, araştırmada web tabanlı portfolyonun akran değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir yöntem olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hovardas, Tsivitanidou ve Zacharia [17] yaptıkları çalışmada akran değerlendirmenin kalitesini ve uzman veya akran geribildiriminden hangisinin öğrencinin çalışmasını revize etmesine yol açtığını incelemeyi amaçlamışlardır. Nicel geribildirim akran değerlendiren ile uzman değerlendiren arasında farklılık olduğunu göstermiş, bu da düşük geçerlilik ve güvenilirlik ile sonuçlanmıştır. Nitel yazılı geribildirim ise, akran ve uzman geribildiriminde yapısal bileşenlerin aynı olduğu görülmüştür. Ancak, akranlar değerlendirilenin becerilerine daha az vurgu yapmış, değişim için daha az öneride bulunmuş, daha pozitif yargılarda bulunmuş ve daha kanıta dayamayan negatif/eleştirel yargılarda bulunmuşlardır. Sonuç olarak, akran değerlendirilenler tarafından önerilen değişikliklerin çoğu kesin ifadeler içermektedir ve değerlendirmeye alınan gruplar akran ve uzman geribildirimini taramak ve işlemek için karar verme stratejileri uygulamışlardır.

İşbirlikli öğrenmede akran değerlendirme uygulamaları ile ilgili fikir edinme çabasıyla Strijbos ve arkadaşları [48] işbirlikli öğrenmede akran değerlendirme ile ilgili 15 çalışmayı incelemişlerdir. Neredeyse bütün çalışmalarda akran değerlendirmenin grup puanlarından bireysel puanlar oluşturmak için bir araç olarak uygulandığı sonucuna varmışlardır. Akran değerlendirme genellikle puanlama cetveli içerir ve özellikle çok sayıda öğrencinin öğretimi için çekici görünür. Akran değerlendirmenin bu formatı, işbirlikli öğrenme sırasındaki etkileşimin zayıf uyumu gibi, akran değerlendirmenin yararları ve uygulaması üzerinde dar bir bakış açısını yansıtır. Ancak, akran değerlendirmeyi işbirlikli öğrenme ile uyumlu bir şekilde interaktif ve formative potansiyelini kullanmak, mevcut akran değerlendirme uygulamalarında bahsedilen 3 önemli eksikliği gerektirir: (a) öğrenci yeteneğine yeterli dikkati vermeme, (b) formative geribildirimde yeterli dikkati vermeme, (c) kişiler arası değişkenlere yeterli

dikkati vermeme. Araştırmacılar ayrıca, eşleştirme yapılırken değerlendiren ve değerlendirmeye alınan kişilerin becerinin sürece dahil edilmediğini belirtmişlerdir.

Geribildirim otomatik olarak olumlu sonuçlar üretmez, olumlu sonuçlar elde etmek için değerlendirme yöntemi ve bağlantılı yansımalarına dikkati vermek gerekmektedir (Franco vd. [18]). Gikandi, Morrow ve Davis [51] yükseköğretimde online formative değerlendirme ile ilgili yaptıkları literatür inceleme çalışmasında şu bulguları elde etmişlerdir:

- Öğretmenler, öğrenenler ve akranlar formative değerlendirmenin bileşenleridir ve öğrenme sürecine aktif olarak dahil edilmelidir.
- Öğrenme ve öğretmenin etkililiği öğrenciler ve öğretmenlerin hareket ve tepkileri (cevapları) ile belirlenmektedir.
- Formative değerlendirme etkililiği teknolojik kaynağın tasarımı ve kullanımından etkilenebilir.
- Öğrenme ilerleyişini izleme, kullanışlı ve zamanında geribildirim, anlamlı aktiviteler, yansıtıcı uygulama, sorumluluk paylaşımı, öz-yönetimli öğrenmeye yönelimler, kendini destekleme müdahaleleri, rehberlik ve öğrenme hedeflerinin netliği gibi formative değerlendirme için anahtar fırsatlar teknolojik kaynaklarla zenginleştirilebilir ve geliştirilebilir.
- Sık, dinamik ve anlamlı etkileşim katılımcılar arası (öğretmen ve öğrenci) aktif katılımı, güçlü öğrenme topluluğunu ve işbirlikli öğrenmeyi desteklemek için gereklidir.

Miao, Badger ve Zhen [19] akran ve öğretmen geribildirimini karşılaştırdıkları çalışmalarında öğrencilerin, öğretmen geribildirimini akran geribildiriminden daha çok benimsediği sonucuna ulaşmışlardır. Öğrenciler, öğretmenin akranlarından daha profesyonel, deneyimli ve güvenilir olduğunu belirtmişlerdir. Akran geribildirimini benimsememiş olanlar bunun sebebini yazılanların onlara “doğru gelmemesi” olarak göstermişlerdir. Ancak, öğrencilerin akran geribildirimini benimsediklerinde ve buna göre çalışmalarını düzenlediklerinde başarı oranının %98 olduğu, öğretmenin değerlendirme yaptığı grupta ise bu oranın %87 olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmen

geribildiriminin kullanılabilirliği kesinlikle onaylanırken akran geribildirimini tereddütlerle 'kullanışsız' olarak tanımlanmıştır. Bunun yanı sıra, akran geribildiriminin öneminin dikkate alındığı görülmüştür. Akran geribildiriminin dikkate alındığında öğretmen geribildiriminden daha etkili olduğu, daha çok gelişime yol açtığı ve öğrenci özerkliğini desteklediği görülmüştür. Bu nedenle, öğretmen geribildirimine kullanışlı bir ek olarak değerlendirilebilir.

Dominguez ve arkadaşları [52], inşaat mühendisliği lisans dersinde keşif amaçlı vaka çalışmalarından elde edilen verilerin nitel ve nicel analizine dayanarak araştırma sonuçlarını sunmuşlardır. Nicel analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin %100'ünün akran ve öğretmen tarafından değerlendirilmek ve akranlarını değerlendirmek hoşuna gitmiştir. Öğrencilerin çoğu, öğretmen ve akran değerlendirmelerinin değerini kabul etme konusunda istekli olsa da, öğrencilerin yarısından çoğu çalışmalarını geliştirmek için geribildirimlerden faydalanmamaktadır. Tamamlayıcı nitel analizde 4 açık uçlu soru sorularak öğrencilerin akranları veya öğretmenlerinden aldıkları geribildirimini takdir etme durumu ve geribildirim kullanımını belirlemek amaçlanmıştır. Buna göre:

- Akran değerlendirmede alınan geribildirim önemli veya önemsiz bulunmasının sebebi %44 oranında "geribildirim türü" olarak belirlenmiştir. Ek olarak, 'zaman, düzenleme ve motivasyon', 'geribildirim eksikliği' ve 'genel algı' gibi sebepler oluşmuştur.
- İkinci kategori olan 'Öğretmen Geribildirim' ise, takdir ve kullanılabilirlik olarak iki alt kategoriye ayrılmıştır. İlk soru "Öğretmeninizin geribildirimini neden önemli buldunuz/ ya da bulmadınız?" olmuştur. "Geribildirim türü" ana sebep olarak gösterilmiştir, ancak %48 oranla pozitif takdir ile ilişkilendirilmiştir. %31 oranında ise 'öğretmenin statüsü' sebep olarak belirtilmiştir. Öğretmenin bilgi ve deneyimi sorgulanmamış ve öğrencilerin öğretmen geribildirim algıları pozitif olarak belirtilmiştir.

Sonuç olarak, çalışmada geribildirim verilen önemin ve geribildirim kullanımının büyük oranda geribildirim türüne bağlı olduğu ve öğretmenin statüsünün etkili olduğu belirlenmiştir.

Lin, Liu ve Yuan [53] geribildirim formatı (spesifik & holistik) ve yönetsel düşünme biçiminin (yüksek vs. düşük) web tabanlı akran değerlendirmeye etkilerini inceledikleri çalışmalarına “İşletim Sistemleri” dersini alan 58 bilgisayar bilimleri öğrencisini dahil etmişlerdir. Öğrenciler rastgele olarak spesifik ve holistik geribildirim yapmak üzere 2 gruba ayrılmıştır. ‘Düşünme Stili Envanteri’ uygulanıp her grup yüksek yönetsel düşünme stili ve düşük yönetsel düşünme stili olarak 2 ye ayrılmıştır. 4 gruptaki denekler ilk turda (geribildirim almadan önce) benzer akran değerlendirme puanları almışlardır. Yüksek yönetsel öğrenciler 2. turda akran değerlendirmelerini geliştirmişlerdir, ancak düşük yönetsel öğrencilerde bir gelişme olmamıştır. Kuralları yerine getirmede daha istekli olan yüksek yönetsel öğrenciler düşük yönetsel öğrencilere göre daha iyi geribildirim kalitesi sunmuşlardır. Çalışmanın sonucu, öğrencilerin web-tabanlı akran değerlendirmeyi etkili bir öğretim stratejisi olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Akran değerlendirmenin etkili görülen yanları: bilişsel modelleme, kendini geliştirme, yansıtıcı düşünme ve eleştirel geribildirim olmuştur. Negatif olarak değerlendirilen etkileri ise; zaman gerekliliği, akranların düşünme değerlendirme kapasitesi, etkisiz geribildirim ve akran değerlendirme bütünlüğü olmuştur.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, çalışma grubu, deneysel işlemlerin yürütüldüğü ortam özellikleri ve materyaller, veri toplama araçları, deneysel işlem süreci ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, akran ve öğretmen değerlendirme yöntemlerinin araştırma topluluğu oluşturmaya yönelik katkılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda algılanan ve yansıtılan bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi için nicel ve nitel araştırma teknikleri kullanılmış olup ve araştırma modeli karma yöntem olarak benimsenmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu öğeleri olan öğretimsel bulunuşluk, toplumsal bulunuşluk ve bilişsel bulunuşluk olmuştur. Bu değişkenler üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken, araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu oluşumuna katkı sağlayan ve bağımsız değişkenler üzerinde etkili olduğu düşünülen 'değerlendirme yöntemi' olmuştur. Değerlendirme yöntemi, iki grup üzerinde; 1. grupta 'akran değerlendirme yöntemi' ve 2. grupta 'öğretmen değerlendirme yöntemi' olacak şekilde uygulanmıştır.

Nicel veriler, deneysel işlemler sonrasında Arbaugh ve arkadaşları [54] tarafından geliştirilen ve Öztürk [29] tarafından Türkçe'ye çevrilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan "Araştırma Topluluğu Ölçeği"nin çalışma grubuna uygulanmasıyla

elde edilmiştir (EK-A). Bu ölçekten elde edilen veriler analiz edilerek algılanan öğretimsel, toplumsal ve bilişsel bulunuşluk belirlenmiştir.

Bu çalışmada, nitel araştırma tekniği olarak içerik çözümleme yöntemi benimsenmiştir. İçerik çözümlemede temel işlem, benzer verileri belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve anlamlı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek [55]). İçerik çözümleme, çevrimiçi metin tabanlı bir ortamda eğitsel söylemi anlamak için gözleme dayalı ve görece yeni bir tekniktir (Garrison vd. [56]). “İçerik çözümlemesi, mevcut verileri özetleme, standardize etme, karşılaştırma ya da başka bir biçime dönüştürme araçlarıdır” (Aktaran Öğülmüş [57]). Keşfedici ve niteliksel bir metodoloji olan içerik çözümleme nitel araştırma geleneğine dahildir, aynı zamanda veri (metin) ve analiz (sürekli karşılaştırma yoluyla seçici kodlama) nitel analiz uygulamaları ile kesinlikle tutarlıdır (Garrison vd. [56]). İçerik çözümleme; öğretimsel, toplumsal ve bilişsel bulunuşluğu temele alan çevrimiçi tartışmaların niteliğini değerlendirmek amacıyla sık kullanılan bir yöntemdir [11], [36], [39], [40], [41], [44], [45], [59], [56], [58]. Metinleri kategorilendirmeyi ve yorumlamayı amaçlayan bu çalışmada deneysel işlemler sonucunda elde edilen forum tartışmaları içerik çözümleme yöntemi ile çözümlenmiştir. Öğretimsel bulunuşluk, Anderson ve diğerleri [41] tarafından geliştirilen “Öğretimsel Bulunuşluk Kodlama Şablonu” kullanılarak çözümlenmiştir. Toplumsal bulunuşluk, Rourke ve diğerleri [59] tarafından geliştirilen “Toplumsal Bulunuşluk Kodlama Şablonu” kullanılarak çözümlenmiştir. Bilişsel bulunuşluk ise, Garrison, Anderson ve Archer [32] tarafından geliştirilen “Bilişsel Bulunuşluk Kodlama Göstergeleri” kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik çözümlemesi ile elde edilen veriler analiz edilerek yansıtılan öğretimsel, toplumsal ve bilişsel bulunuşluk düzeyleri belirlenmiştir.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırma, İstanbul’da 1889 öğrencisi olan bir meslek yüksekokulunda 2012-2013 eğitim öğretim yılında Çocuk Gelişimi Bölümü (Uzaktan Eğitim) 1. sınıfında öğrenim gören 112 öğrenciden genel not ortalaması 2.50 üzerinde olan toplam 52 önlisans öğrencisi ile yürütülmüştür. 52 öğrenci iki denk gruba basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak atanmıştır. Katılımcıların 8’i çalışmayı tamamlamamıştır. Bu

nedenle, çalışma 44 öğrenci ve dersin öğretmeni ile tamamlanmıştır. Çalışma grubu Türkiye'nin 17 farklı ilinde yaşayan (Çizelge 3.1) ve yaş ortalaması 28,6 olan (Çizelge 3.2) uzaktan eğitim ile öğrenim görmeyi tercih eden öğrencilerden oluşmaktadır.

Çizelge 3.1 Katılımcıların bölge ve illere göre dağılımı

| | | | |
|----------------------------|-----------|----|----|
| Akdeniz Bölgesi | Adana | 2 | 4 |
| | Hatay | 2 | |
| Ege Bölgesi | Aydın | 1 | 8 |
| | İzmir | 6 | |
| | Muğla | 1 | |
| Marmara Bölgesi | Bursa | 1 | 15 |
| | İstanbul | 13 | |
| | Tekirdağ | 1 | |
| Karadeniz Bölgesi | Rize | 1 | 4 |
| | Samsun | 2 | |
| | Trabzon | 1 | |
| İç Anadolu Bölgesi | Ankara | 7 | 11 |
| | Kırıkkale | 1 | |
| | Konya | 2 | |
| | Yozgat | 1 | |
| Doğu Anadolu Bölgesi | Malatya | 1 | 1 |
| Güney Doğu Anadolu Bölgesi | Gaziantep | 1 | 1 |

Çizelge 3.2 Katılımcıların yaş dağılımları

| Yaş Aralığı | Öğrenci Sayısı | Ortalama | Genel Yaş Ortalama |
|-------------|----------------|----------|--------------------|
| 19-24 | 12 | 21,58 | 28,6 |
| 25-30 | 14 | 27,57 | |
| 31-36 | 16 | 33,25 | |
| 37-42 | 2 | 41 | |

Öğrencilerin %75'i meslek lisesi, %15,9'u düz lise, %9,1'i ise diğer lise türlerinden mezundur (Çizelge 3.3).

Çizelge 3.3 Katılımcıların mezun olduğu lise türleri

| | | | |
|---------------|----------------------|----|------------|
| Meslek Lisesi | Kız Meslek Lisesi | 29 | 33 (% 75) |
| | Meslek Lisesi | 1 | |
| | Teknik Meslek Lisesi | 1 | |
| | Çok Programlı Lise | 2 | |
| Düz Lise | | 7 | 7 (% 15,9) |
| Diğer | Açıköğretim Lisesi | 1 | 4 (% 9,1) |
| | Anadolu Lisesi | 1 | |
| | İmam Hatip Lisesi | 2 | |

Çalışma grubunun tümünün evinde internet bağlantısı vardır ve %80'inin kendine ait bilgisayar vardır.

3.3 Ortam Özellikleri ve Materyaller

Araştırma Çocuk Gelişimi (Uzaktan Eğitim) Bölümüne kayıtlı 1. sınıf öğrencilerinin bahar döneminde aldığı "Gelişim Teorileri: 3 Yaş ve Sonrası" isimli ders kapsamında yürütülmüştür. Deneysel işlemlerin yürütüldüğü ders çalışma grubuna dahil edilen öğrencilerin güz döneminde aldığı "Gelişim Teorileri: 0-3 Yaş" isimli dersin devamı niteliğindedir.

- a. Dersin Amacı: 3-8 yaş arasındaki gelişimi açıklayan ana modelleri; fiziksel, sosyal, duygusal, duyuşal, dil, kişilik ve bilişsel gelişimin bu dönemde nasıl oluştuğunu; değerlendirme yöntemlerini ve destekleme tekniklerini tanıtmaktır.
- b. Dersin Kazanımları:
 - Planlanan Öğrenme Çıktıları ve Alt Beceriler: Dersin sonunda öğrencilerin şu konularda yetkin olmaları beklenmektedir:
 - 1) 3-8 yaş arasındaki çocukların sosyal, dil, bilişsel ve motor gelişimlerini açıklayabilme.
 - 2) 3-8 yaş gelişimini açıklayan teorisyenleri açıklayabilme.
 - 3) Teorisyenleri karşılaştırabilme.
 - 4) Teorisyenlerin bugünkü programa etkilerini açıklayabilme.
 - Genel Yeterlilikler:

- 1) Sorgulayan bir yaklaşıma sahip olma.
- 2) Etik kurallara uyma.
- 3) Farklı durumlara ve sosyal rollere uyum ve farklılıklara saygı gösterme.
- 4) Takım halinde çalışabilen ve zamanı etkili kullanabilme.

Deneysel işlem sürecine hazırlık aşamasında çalışma grubu senkron ortamda anlatım ve asenkron içeriklerle deneysel süreç ile ilgili bilgilendirilmiş ve uygulama ile ilgili eğitimler verilmiştir.

- Senkron Anlatım: Dersin ilk haftası senkron bir ortamda çalışma grubuna dersin kazanımları, ödevler, öğrenci sorumlulukları ve değerlendirme stratejileri ile ilgili bilgi verilmiştir. Ayrıca, süreç ile ilgili öğrenci sorularına cevap verilmiştir.
- Asenkron İçerik: Çalışma grubuna deneysel süreç ile ilgili ihtiyaç duyacakları akademik ve teknik konular ile ilgili asenkron içerikler hazırlanarak eğitim verilmiştir.
 - Ödev ile ilgili ayrıntılar ve beklentiler, dikkat edilecek hususlar, okunan makaleye veya faydalanılan diğer kaynaklara atıfta bulunma gibi akademik konular hakkında bilgi verilmiştir.
 - Süreç hakkında genel bilgi, ödev, değerlendirme ve tartışma aşamaları, akran değerlendirmenin nasıl yapılacağı, geribildirimlerin görüntülemesi, forum kullanımı ve tartışmaya katılım gibi teknik konular hakkında bilgi verilmiştir.

Deneysel işlemler, senkron ve asenkron iletişimin mümkün olduğu ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Eşzamanlı iletişim aracı olarak, Adobe Connect Sanal Sınıf uygulaması kullanılmıştır. Adobe Connect Sanal Sınıf uygulaması, eğitmen ve öğrencinin aynı zamanda çevrimiçi ortamda bulunup görüntü, ses, sunum veya uygulama paylaşım ve sohbet alanıyla yazılı iletişim olanağı sağlamaktadır. Asenkron iletişim ise, açık kaynak kodlu bir sistem olan MOODLE Eğitim Yönetim Sistemi aracılığıyla sağlanmıştır. Asenkron iletişimin yanı sıra, derse kayıt ve yönetimsel işlemler MOODLE üzerinden yürütülmüştür. Akran değerlendirme ise, MOODLE için

geliştirilen ve açık kaynak kodlu olan “Çalıştay” isimli eklenti yüklenip kullanılarak MOODLE üzerinden yapılmıştır.

Çalışma grubunun 1. sınıf 1. dönem kayıtlı oldukları dersler Adobe Connect Sanal Sınıf Uygulaması ve MOODLE Öğrenme Yönetim Sistemi üzerinden yürütülmüştür. Bu nedenle, öğrenciler deneysel işlemlerde kullanılan ortamlara aşinadır. Deneysel süreç içinde daha önce kullanılmayan tek uygulama ‘Çalıştay’ isimli eklentidir. Bu uygulamayı kullanacak gruba kullanım eğitimi verilmiştir.

Ders içeriğine dahil edilen okuma parçaları (makale) ve ödevler dersin öğretmeni tarafından önerilmiş ve öğrencilerin seviyesine uygunluğu konusuna özen gösterilmiştir. Tartışma konuları ise, seçilen makale ve yapılan ödevin konusu çerçevesinde belirlenmiştir. Deneysel işleme dahil edilen makale, ödev ve tartışma konuları Çizelge 3.4’te gösterilmiştir.

Çizelge 3.4 Deneysel işlemlere dahil edilen makale, ödev ve tartışma konuları

| Makale | Ödev | Tartışma Konusu |
|--|--|---|
| Kişilik Gelişimi | Makaleyi okuyunuz ve inceleme yazısı yazınız. İnceleme yazınız aşağıdaki kriterleri kapsayacak şekilde olmalıdır: 1. Daha önce derste öğrenmiş olduğunuz bilgiler ile makalede verilen bilgilerin kesiştiği yerleri belirleyiniz. Bunlardan ödevinizde bahsediniz. 2. Makalede verilen bilgilerin önceki bilgilerinize neler kattığını ve bakış açınızda nasıl bir değişiklik yaptığını belirtiniz. 3. Bu katkı ve değişiklikleri yorumlayınız. 4. Yazdığınız inceleme yazısında yazı bütünlüğünün sağlanmış olmasına dikkat ediniz. *İnceleme yazınızı yazarken okuduğunuz makaleye atıfta bulununuz. **Farklı kaynaklardan yaptığınız alıntılara mutlaka kaynak gösteriniz. | <ul style="list-style-type: none">• Kişiliğin Gelişiminde Anne Baba Etkisi• Freud’un Psikoseksüel Gelişim Kuramı• Ericson’un Gelişim Kuramı• Bowlby ve Bağlanma Kuramı |
| Vygotsky’nin Kuramına Dayanan Kendine Yönelik Konuşma Davranışının Okul Öncesi Dönemdeki Gelişimi ve Uygulamalarda Kullanımı | | Kendine Yönelik Konuşma |
| Kohlberg’in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi | ***Ödeviniz en az 200 – en fazla 1000 kelimedenden oluşmalıdır. | Ahlak Gelişimi |

Yapılan ödevlerin öğrenciler ve öğretmen tarafından değerlendirilmesi için ölçme cetveli geliştirilmiştir. Araştırmalara göre, bir çevrimiçi dersin başında öğrencilerin güdülenmesi ve üretken tartışmaların gerçekleştirilmesi için öğrencilerden neyin beklendiğinin açıkça belirtildiği ve tartışma ölçütlerinin yer aldığı değerlendirme cetvelinin hazırlanması önemli bir tasarım unsurudur (Öztürk [29]). Geliştirilen ölçme cetvelinin birinci versiyonu görüş almak üzere uzmanlara gönderilmiş ve 4 uzmandan geri dönüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan geri dönüşler ve tavsiyeler dikkate alınarak ölçme cetveli düzenlenmiş ve son hali oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçme cetveli her bir makalenin içerdiği konular çerçevesinde düzenlenerek kullanılmıştır (Çizelge 3.5). Ayrıca, akran değerlendirme yapılan grupta değerlendirmelerin anonim olarak yapılması sağlanmıştır. Anonim olarak yapılan değerlendirmelerin geçerli bir metodoloji olduğu doğrulanmıştır, ayrıca anonim olmayan değerlendirmelere göre daha olumludur ve daha az akran baskısı ve onaylanmama endişesine neden olmaktadır (Vanderhoven vd. [60]).

Çizelge 3.5 Ölçme cetveli

| Kriterler | 1 puan | 2 puan | 3 puan |
|-----------------------------------|---|---|--|
| Önceki bilgiler | Önceki bilgilerinden çok az bahsedilmiştir. | Önceki bilgilerinden kısmen bahsedilmiştir. | Önceki bilgilerin tümünden bahsedilmiştir. |
| Edinilen Yeni Bilgiler | Makaleden edinilen bilgilerden çok az bahsedilmiştir. | Makaleden edinilen bilgilerden kısmen bahsedilmiştir. | Makaleden edinilen bilgilerin tümünden bahsedilmiştir. |
| Bakış Açısı | Konu ile ilgili kendi bakış açısına çok az yer vermiştir. | Konu ile ilgili kendi bakış açısına kısmen yer vermiştir. | Konu ile ilgili kendi bakış açısına tümüyle yer vermiştir. |
| Düşüncelerini İfade Etme | Konu ile ilgili düşüncelerini kendi ifadeleriyle çok az belirtmiştir. | Konu ile ilgili düşüncelerini kendi ifadeleriyle kısmen belirtmiştir. | Konu ile ilgili düşüncelerini kendi ifadeleriyle tümüyle belirtmiştir. |
| Makalenin Bakış Açısına Katkıları | Bakış açısında meydana gelen değişikliklerden çok az bahsedilmiştir. | Bakış açısında meydana gelen değişikliklerden kısmen bahsedilmiştir. | Bakış açısında meydana gelen değişikliklerden tümüyle bahsedilmiştir. |

Çizelge 3.5 Ölçme cetveli (devamı)

| | | | | |
|----------|--------------|---|---|--|
| Bütünlük | Konu Başlığı | Yazının konu başlığı yazıyı çok az özetliyor. | Yazının konu başlığı yazıyı kısmen özetliyor. | Yazının konu başlığı yazıyı tümüyle özetliyor. |
| | Giriş | Yazının giriş kısmı yazının diğer kısımları ile çok az uyumludur. | Yazının giriş kısmı yazının diğer kısımları ile kısmen uyumludur. | Yazının giriş kısmı yazının diğer kısımları ile tümüyle uyumludur. |
| | Gelişme | Yazının gelişme kısmı yazının diğer kısımları ile çok az uyumludur. | Yazının gelişme kısmı yazının diğer kısımları ile kısmen uyumludur. | Yazının gelişme kısmı yazının diğer kısımları ile tümüyle uyumludur. |
| | Sonuç | Yazının sonuç kısmı yazının diğer kısımları ile çok az uyumludur. | Yazının sonuç kısmı yazının diğer kısımları ile kısmen uyumludur. | Yazının sonuç kısmı yazının diğer kısımları ile tümüyle uyumludur. |

Ödev ve değerlendirmelerin yapılmasından sonra ilgili konuda forumda tartışma alanı açılmıştır. Tartışmanın devamını ve ilerlemesini sağlayabilmek için bazı forum kuralları belirlenmiştir. Wang ve Chen [27] bilişsel bulunuşluğu destekleyecek bazı forum kuralları belirlemek için yaptıkları çalışmada kuralları belirlemek için, literatür taraması yapmış ve bilişsel bulunuşluğu etkileyen faktörleri göz önüne alarak kurallar tasarlamışlardır. Araştırmanın deneysel sonuçları, bu kuralların her birinin bilişsel bulunuşluğun bir safhasına denk geldiğini ve bilişsel bulunuşluğu desteklemede ve geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir (EK-B). Ayrıca, kazanım ve kurallar öğrencilerin öğrenmesi için rehber ve yapı sağlamıştır. Bu çalışmaya dahil edilen tartışma kurallarının belirlenmesinde Wang ve Chen'in [27] oluşturduğu ve EK-B'de verilen kurallardan faydalanılmıştır. Ayıca, kuralların belirlenmesinde hedef kitle özellikleri ve dersin yapısı dikkate alınmıştır. Çalışma kapsamında uygulanan forum kuralları Çizelge 3.6'de gösterilmiştir:

Çizelge 3.6 Çalışma kapsamında uygulanan forum kuralları

Online (Forum) Tartışma

Okuduğunuz makale, yaptığınız ödev ve aldığınız geribildirimi dikkate alarak öğrendiğiniz veya pekiştirdiğiniz bir konuyu seçip yorumlayınız. Yorumlamalarınızda deneyimlerinizden ve okuduğunuz makaleden yararlanabilirsiniz.

Forum kuralları

- Her bir öğrenci foruma en az 2 defa yorum yazmalıdır. (“Arkadaşıma katılıyorum.”, “Ben de öyle düşünüyorum.” ve benzeri yorumlar açıklama getirilmedikçe kabul edilmemektedir.)
- Sizden önce yorum yazan arkadaşlarınızın yorumlarını mutlaka okuyup, tekrarlardan kaçınınız.
- Okuduğunuz gönderilere yorum yazabilir ve soru sorabilirsiniz.
- Gönderilen 2 mesajdan en az 1 tanesi forumda bir başka öğrenci tarafından yazılan bir gönderiye yönelik olmalıdır. Eğer forumda gönderilmiş bir yazı yoksa ilkinizi siz yazabilirsiniz. Mesajlar farklı zamanlarda gönderilebilir.
- Gündelik hayatınızda karşılaştığınız olaylardan örnekler vererek açıklamalar yapabilirsiniz. Ayrıca, farklı kaynaklardan faydalanabilirsiniz.
- Size soru soran arkadaşlarınıza mutlaka cevap veriniz.

3.4 Veri Toplama Araçları

Deneysel işlemler sürecinin öncesinde öğrencilerin demografik bilgilerini elde etmek üzere bir anket uygulanmıştır. Deneysel işlemler sonrasında, Arbaugh ve arkadaşları [54] tarafından geliştirilen ve Öztürk [29] tarafından Türkçe’ye çevrilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Araştırma Topluluğu Ölçeği” uygulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin deneyimledikleri süreci yorumlayabilmeleri için açık uçlu bir soru eklenmiştir.

Deneysel sürecin bitiminde tartışma forumlarından elde edilen metinlerin içerik çözümlemesi, Anderson ve diğerleri [41] tarafından geliştirilen “Öğretimsel Bulunuşluk Kodlama Şablonları”, Rourke ve diğerleri [59] tarafından geliştirilen ‘Toplumsal Bulunuşluk Kodlama Şablonu’ ve Garrison, Anderson ve Archer [32] tarafından geliştirilen “Bilişsel Bulunuşluk Kodlama Göstergeleri” kullanılarak yapılmıştır.

3.4.1 Araştırma Topluluğu Ölçeği

Bu çalışmada, Arbaugh ve arkadaşları [54] tarafından geliştirilmiş “Araştırma Topluluğu Ölçeği” kullanılmıştır (EK A). Swan ve arkadaşları [61] ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik

çalışmasını yapmış ve temel bileşen analizinde modelin teorik altyapısı ile paralel olarak 3 öğenin model içinde var olduğu, bu 3 bulunuşluğun birbirinden farklı olduğu ancak örtüştüğü sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,94; Öğretimsel Bulunuşluk için 0.94; Toplumsal Bulunuşluk için 0.91; Bilişsel Bulunuşluk için 0.95 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmıştır.

Öztürk [29] ise, “Araştırma Topluluğu Ölçeği”ni Türkçe’ye uyarlayarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonuçları ölçeğin 3 faktörden oluştuğunu doğrulamış ve ölçeğin uyum indeksinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Çalışmada, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı Öğretimsel Bulunuşluk için 0.92; Toplumsal Bulunuşluk için 0.88; Bilişsel Bulunuşluk için 0.75 ve ölçeğin tümü için 0.97 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışmada “Araştırma Topluluğu Ölçeği” 5’li derecelendirme ile uygulanmıştır. Buna göre derecelendirme, Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle Katılmıyorum (1) şeklinde belirlenmiştir. Araştırma topluluğu ölçeğine ek olarak, öğrencilerin ders boyunca deneyimledikleri süreci değerlendirmelerini sağlamak amacıyla yapılandırılmamış bir soru dahil edilmiştir.

3.4.2 Öğretimsel Bulunuşluk Kodlama Şablonu

Bu araştırmada öğretimsel bulunuşluk, Anderson ve diğerleri [41] tarafından geliştirilen “Öğretimsel Bulunuşluk Kodlama Şablonu” kullanılarak belirlenmiştir. Bu araştırmacılar, Garrison, Anderson ve Archer’ın [4] çalışmasına dayanarak yaptıkları analizde öğretimsel bulunuşluğun değerlendirme şablonunu 3 kategori olarak geliştirmişlerdir. Bu kategoriler, ‘Öğretim Tasarımı ve Yönetimi’, ‘Söylemin Kolaylaştırılması’ ve ‘Doğrudan Öğretim’ olarak belirlenmiştir. Bu model geliştirilirken, toplanan iletilerin çözümlemesinde kodlama birimi ‘mesaj’ olarak belirlenmiştir. Model 13 hafta süreli 2 derste deneysel çalışmalarla denenmiştir. Toplamda 171 ileti çözümlenmiştir. Kodlama birimi güvenilirliği %100 olarak belirlenmiştir. İki kodlayıcı arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenilirliğini hesaplamak için Cohen Kappa katsayısına bakılmıştır. Cohen’in Kappa katsayısı; 1. derste $k=0.77$, 2. derste $k=0.84$ olarak hesaplanmıştır. Öğretimsel bulunuşluk için geliştirilmiş içerik kodlama şablonlarına Çizelge 3.7, Çizelge 3.8 ve Çizelge 3.9’de yer verilmiştir.

Çizelge 3.7 Öğretim tasarımı ve yönetimi kodlama şablonu (Anderson vd. [41])

| Göstergeler | Örnekler |
|----------------------------------|--|
| Müfredat düzenleme | "Bu hafta tartışacağımız konu..." |
| Yöntem tasarımı | "Sizi 2 gruba ayıracağım ve tartışacaksınız" |
| Zaman parametrelerinin kurulması | "Lütfen Cumaya kadar iletinizi gönderiniz..." |
| Ortamı etkili kullanma | "Gönderilerinizde başkalarının açtığı konulara değinin." |
| İnternet etiği oluşturma | "Mesajlarınızı kısa tutun." |

Çizelge 3.8 Söylemin kolaylaştırılması kodlama şablonu (Anderson vd. [41])

| Göstergeler | Örnekler |
|---|---|
| Anlaşma/anlaşmazlık alanlarının belirlenmesi | "Joe, Mary hipotezine ilgi çekici/zorlayıcı bir örnek vermiştir. Cevap vermek ister misin?" |
| Uzlaşmaya/anlaşmaya ulaşma arayışı | "Bence Joe ve Mary'nin söyledikleri esasen aynı şey." |
| Öğrenci katılımını teşvik etme, kabul etme ve güçlendirme | "Bilgili yorumlar için teşekkürler" |
| Öğrenme için ortamı düzenleme | "Forumda "yüksek sesle düşünme" konusunda çekinmeyin. Bu ortam, fikirleri sınamak için vardır." |
| Katılımcıları dahil edin, tartışmaya teşvik edin. | "Bu konuda fikri olan?" "Yorum yazmak isteyen?" |
| Sürecin etkililiğini değerlendirme | "Burada biraz kaybolduğumuzu düşünüyorum." |

Çizelge 3.9 Doğrudan öğretim kodlama şablonu (Anderson vd. [41])

| Göstergeler | Örnekler |
|---|--|
| İçerik/soru sunma | "Bates'e göre Siz ne düşünüyorsunuz?" |
| Tartışmayı belli bir konu üzerinde odaklama | "Bence bu nokta çıkışsız. Sizden şunu dikkate almanızı isteyeceğim." |
| Tartışmayı toplama | "Orijinal soru idi. Joe dedi. Mary dedi ve şu sonuca vardık: Henüz değinmediğimiz konu" |
| Değerlendirme ve açıklayıcı geribildirim yoluyla anlamayı onaylama | "Yaklaştın, ama nedenini açıklamadın. Bu önemli, çünkü ..." |
| Yanlış anlamlandırmaları tanımla | "Hatırlayın, Bates yönetsel perspektiften bahsediyordu, bu yüzden söylerken dikkatli olun." |
| Çeşitli kaynaklardan, örneğin, ders kitabı, makale, internet, kişisel deneyimleri (kaynaklara işaret etme dahil) bilgiyi dahil etme | "Bir defasında Bates ile konferanstaydım ve o dedi. Bildirileri konferansın sitesinden bulabilirsiniz: http://www.... " |
| Teknik konulara cevap verme | "Eğer gönderinize bağlantı/köprü eklemek istiyorsanız," |

3.4.3 Toplumsal Bulunuşluk Değerlendirme Modeli

Bu araştırmada toplumsal bulunuşluk, Rourke ve diğerleri [59] tarafından geliştirilen “Toplumsal Bulunuşluk Değerlendirme Modeli” kullanılarak belirlenmiştir. Bu modelde ‘Duygusal’, ‘Etkileşim’ ve ‘Bütünleştirici’ olmak üzere üç ana kategori bulunmaktadır. Model deneysel olarak 2 çalışmada denenmiş olup kodlayıcılar arası güvenilirlik Hosti’nin uyum yüzdesi ile belirlenmiştir. Araştırmacılar, bu şablona ait Hosti’nin uyum yüzdesi 1. ders için .91, 2. ders için .95 olarak belirlemişlerdir. Toplumsal bulunuşluk için geliştirilmiş değerlendirme modeli Çizelge 3.10’te gösterilmiştir.

Çizelge 3.10 Toplumsal bulunuşluk değerlendirme modeli (Rourke vd. [59])

| Kategori | Göstergeler | Tanım | Örnek |
|-----------|--|---|---|
| Duygusal | Duyguların ifadesi | Duyguların geleneksel ifadesi ya da duyguların geleneksel olmayan ifadesi; defalarca noktalamadan oluşan ya da göze çarpan büyük harf kullanımı ve duygu ifade eden imgeler | “ORDA KİMSE OLMADIĞI ZAMAN..... Kalamam. “ |
| | Mizahın kullanılması | Sataşma, ikna etmek, ince alay, anlatmada yetersiz kalan ifade, küçümseme | “Edmonton’daki muz mahsulü bu yıla iyi bakıyor. |
| | Kendi kendini açıklama | Kendi ile ilgili kişisel ve savunmasız bilgilerini sınıfın dışında paylaşma | “Burada ne için bulunuyorum ve ne yapıyorum... Bu sorunun cevabını bilmiyorum.” |
| Etkileşim | Bağlantının devam ettirilmesi | Bilgisayar yazılımının tekrar yanıtlama özelliğinin kullanımı | “Yazılıma bağımlı. |
| | Diğerlerinin mesajlarından alıntı yapma | Bilgisayar yazılımının tekrar yanıtlama özelliğinin kullanımı | “Yazılıma bağımlı. |
| | Açıklığa kavuşturmak için diğerlerinin mesajlarına başvurma | Diğerlerinin postaladıkları mesajların içeriğini doğrudan kaynak göstermek | “İletinde Moore ile arasındaki ayırmadan bahsetmişsin.” |
| | Soru sorma | Katılımcıların diğer öğrencilere ya da moderatöre soru yöneltmesi | “WEBCT ile ilgili deneyimi olan var mı?” |
| | Övgü ifadeleri, Değer verme ve takdir etme ifadeleri, Aynı düşüncede olduğunu açıklama | Diğerlerinin mesajları hakkında övücü olan ifadeler, Diğerleri ya da diğerlerinin mesajlarının içeriği ile ilgili aynı düşüncede olduğunu belirten ifadeler | “Okuma ile ilgili yorumunu gerçekten çok beğendim” “Aynı şeyi düşünüyoruz.” |

Çizelge 3.10 Toplumsal bulunuşluk değerlendirme modeli [59] (devamı)

| | | | |
|-----------------------|---|--|--|
| Bütünleştirici | Seslenme | Katılımcılara isimleri ile çağrıda bulunma | “Bence John iyi bir noktada. Sen ne düşünüyorsun?” |
| | Grup adlarını kullanarak grubun tümünü dahil etme | Biz, bize, bizim gibi zamirlerin kullanımı | “Herkes merhaba!” “Bugün burada” |

3.4.4 Bilişsel Bulunuşluk Kodlama Şeması

Bu araştırmada bilişsel bulunuşluk Garrison, Anderson ve Archer [32] tarafından geliştirilen “Bilişsel Bulunuşluk Kodlama Şeması” kullanılarak belirlenmiştir. Bu şemada yer alan kategoriler uygulamalı araştırma modelinin evreleri olup ‘Tetikleyici Olay’, ‘Keşif’, ‘Bütünleştirme’ ve ‘Çözüm-Karar’dır. Model; biri 3 hafta, diğeri 13 hafta süreli olan 2 ders üzerinde deneysel çalışmalarla denenmiştir. Araştırmacılar, bu şablona ait Hosti’nin katsayısını .45-.84; Cohen’in kapa katsayısını ise .35-.74 olarak belirlemiştir. Bilişsel bulunuşluk kategorileri için geliştirilmiş içerik kodlama şablonlarına Çizelge 3.11, Çizelge 3.12, Çizelge 3.13 ve Çizelge 3.14’de yer verilmiştir.

Çizelge 3.11 Tetikleyici olay kodlama şeması (Garrison vd. [32])

| Tanımlayıcı Sözcük | Göstergeler | Toplumsal-Bilişsel Süreçler |
|--------------------|-------------------------|--|
| Hatırlatıcı | Problemin farkına varma | Bir soruda sonuçlanan bilginin geçmişinin tanıtımı |
| | Anlaşılmazlık hissi | Sorular sorma, tartışmayı yeni bir noktaya yönlendirme |

Çizelge 3.12 Keşif evresi kodlama şeması (Garrison vd. [32])

| Tanımlayıcı Sözcük | Göstergeler | Toplumsal-Bilişsel Süreçler |
|---------------------------------|--|--|
| Meraklı/ Araştırmacı | Çevrimiçi topluluğun içinde ayrılığa düşme | Önceki çelişkileri ispatlanmamış düşünceler |
| | Tek bir mesajda ayrılığa düşme | Bir iletide tanımlanan farklı pek çok konu ve düşünceler |
| | Bilgi değişimi | Kişisel anlatılar, tanımlamalar, olaylar (Bir sonuç için kanıt olarak kullanılmayan) |
| | Dikkate alınması için öneriler | Yazar mesajını açıkça araştırır. "yaklaşık doğru olarak görünüyor mu?"; "Hedefe yakın mıyım?" |
| | Beyin fırtınası | Anlamları geliştirmek için katkıda bulunmaktadır. Ancak yapılan bu katkıları geliştirmek için sistematik bir savunma ya da ispat çalışmaları yoktur. |
| | Sonuç için atılım yapmak, sıçramak | Destegi olmayan düşünceler önermek |

Çizelge 3.13 Bütünleştirme kodlama şeması (Garrison vd. [32])

| Tanımlayıcı Sözcük | Göstergeler | Toplumsal-Bilişsel Süreçler |
|--------------------|--------------------------------------|---|
| Geçici | Grup üyeleri arasında uyum yakınsama | Önceki mesajları kaynak göstererek devamında aynı düşüncede olduğunu belirtme (Aynı düşüncedeyim çünkü...) Diğerlerinin düşüncelerine eklemeler yaparak düşünce inşa etme |
| | Bir ileti üzerinde uyum | Açıklayıcı, gelişmiş ve savunabilir ancak halen geçici olan hipotezlerdir. |
| | İlişkili düşünceler, birleştirme | Çeşitli kaynaklardan olan bilgilerin kaynaştırılması (ders kitapları, makaleler, kişisel deneyimler) |
| | Çözümler yaratma | Bir katılımcı tarafından bir mesajın çözüm olarak açık bir şekilde tanımlanması |

Çizelge 3.14 Çözüm-karar kodlama şeması (Garrison vd. [32])

| Tanımlayıcı Sözcük | Göstergeler | Toplumsal-Bilişsel Süreçler |
|--------------------|--------------------------------------|-----------------------------|
| Bağlılık | Gerçek dünya dolaylı olarak uygulama | Kodlanmadı |
| | Çözümlerin test edilmesi | |
| | Çözümlerin savunulması | |

3.5 Deneysel İşlem Süreci

Deneysel işlemlerin öncesinde öğrencilerin yöntem, ortam ve materyallere aşina olması için bir hazırlık (pilot) çalışması yapılmıştır. Bu çalışma ödev, değerlendirme ve tartışma süreçlerinin tümünü içermektedir. Bu çalışmanın sonuçları araştırma

verilerine dahil edilmemiştir. Hazırlık çalışmasında bir katılımcı tarafından gönderilen ve beklentileri karşılayan uygun bir ödev 'örnek çalışma' olarak paylaşılmıştır.

Deneysel çalışma süreci yaklaşık 10 hafta devam etmiştir. Araştırmaya 3 makale inceleme ödevi, akran/öğretmen değerlendirme ve tartışmalar dahil edilmiştir. Tartışmalar, forum üzerinden yürütülmüştür. Aynı konuda büyük sayıda gönderi oluşumundan kaçınmak için tartışma konuları bir veya en fazla iki hafta sürmelidir (Garrison vd. [4]). Bu nedenle, tartışmalar 8 ile 11 gün arasında sınırlı tutulmuştur. Ödev, değerlendirme ve tartışma süreçlerinin zaman çizelgesi Çizelge 3.15'da gösterilmiştir.

Çizelge 3.15 Ödev, değerlendirme ve tartışma süreçleri tarih çizelgesi

| | Ödev Süreci | | Değerlendirme Süreci | | Tartışma Süreci | |
|---------------|---------------------|---------------------|----------------------|---------------------|---------------------|----------------------|
| | Başlama | Bitiş | Başlama | Bitiş | Başlama | Bitiş |
| Ödev 1 | 4 Nisan (10.00) | 15 Nisan (10.00) | 15 Nisan (22.00) | 20 Nisan (22.00) | 22 Nisan (22.00) | 30 Nisan (10.00) |
| Ödev 2 | 26 Nisan (10.00) | 6 Mayıs (10.00) | 6 Mayıs (22.00) | 11 Mayıs (22.00) | 9 Mayıs (22.00) | 18 Mayıs (10.00) |
| Ödev 3 | 16 Mayıs (22.00) | 26 Mayıs (10.00) | 26 Mayıs (10.00) | 30 Mayıs (22.00) | 27 Mayıs (22.00) | 8 Haziran (10.00) |

- Değerlendirme Süreci:

- Akran Değerlendirme Grubu: Akran değerlendirme grubu katılımcıları, geliştirilen ölçme cetvelinde bulunan kriterler çerçevesinde 2 arkadaşının ödevini değerlendirmiş ve geribildirim vermiştir. Bu şekilde her bir öğrenci ödevi ile ilgili 2 değerlendirme ve geribildirim almıştır (EK-C). Akran değerlendirmenin yapıldığı grupta öğretmen, akran değerlendirme sürecini, verilen puan ve yapılan değerlendirmeleri izleyerek değerlendiricilere yaptıkları değerlendirmeler için geribildirim vermiştir. Akran değerlendirme süresince yönlendirme gereklidir, öğretmen kontrolü yüksek not vermeyi önlemek için önemlidir ve öğrenciler öğretmenin not verme tecrübesine güvendiği için daha güven verici olmaktadır (Vanderhoven vd. [60]).
- Öğretmen Değerlendirme Grubu: Öğretmenin değerlendirme grubu katılımcıları ile geliştirilen ölçme cetveli paylaşılmış ve değerlendirmenin

ölçme cetvelinde bulunan kriterler çerçevesinde yapılacağı bilgisi verilmiştir. Böylece grup katılımcılarının değerlendirme kriterlerinden haberdar olmaları sağlanmıştır. Her bir katılımcıya ödevi ile ilgili ölçme cetvelinde bulunan kriterler çerçevesinde öğretmen tarafından geribildirim verilmiştir (EK-D).

- Tartışma Süreci: Forumda yapılan tartışmalar belirlenen kurallar çerçevesinde gerçekleşmiştir. Kurallar öğrencilere bildirilmiş ve dönemin başında yapılan hazırlık çalışmasının tartışma forumunda geçen uygun bir diyalog seçilerek 'örnek diyalog' olarak her iki grubun erişimine açılmıştır. Örnek diyaloga EK-E'de yer verilmiştir.

3.6 Verilerin Çözümlemesi

Sayısal verilerin çözümü için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen verilere göre ortalama tabloları düzenlenerek algılanan bulunuşluk düzeyleri belirlenmiştir. Ölçek sonuçlarına göre ulaşılan öğretimsel, toplumsal ve bilişsel bulunuşluk düzeylerinin parametrik istatistik yöntemlerle incelenmeye uygun olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov testi ile normallik açısından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre, algılanan öğretimsel, toplumsal ve bilişsel bulunuşluk değerlerinin gruplara göre bazı alt düzeylerde normallik varsayımını karşılamadığı görülmüştür. Bu nedenle, gruplar arasında istatistiksel bir farklılıkları belirlemek amacıyla, non-parametrik bir istatistik teknik olan Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Ortalama değerler ve test sonuçları gruplar bazında gösterge, kategori ve bulunuşluk düzeylerine göre yorumlanmıştır. Ayrıca, veriler grafiklere aktarılarak görsel olarak temsil edilmiştir.

İçerik çözümleme ile verilerin elde edilmesi için çözümleme birimi olarak 'mesaj' belirlenmiştir. Rourke ve arkadaşları [62] bilgisayar aracılı konferans metinlerinin nicel içerik analiz yöntemi kullanılarak yapılan incelemesinde karşılaşılabilecek potansiyel ve metodolojik zorlukları analiz edip, tartışmışlardır. Tartışılan konulardan biri olan analiz biriminin farklı çeşitleri incelenmiştir. Çalışma, literatürde sık referans gösterilen 19 çalışma ile desteklenmiştir. İncelenen araştırmalar karşılaştırılarak en güvenilir analiz

birimin 'mesaj' birimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Birimin 'mesaj' olarak belirlenmesinin önemli avantajları; birimin nesnel olarak belirlenebilmesi, mesajın alt kategorilere bölünmesini gerektirmemesi, böylece yönetilebilir durumlar sağlaması ve birim parametrelerinin yazar tarafından belirlenmesi olarak belirtilmiştir. Ayrıca, Garrison ve arkadaşları [56] kodlamanın güvenilir olması için kodlama biriminin kolay yönetilebilir olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle, literatürde bulunan benzer çalışmalara paralel olarak kodlama birimi 'mesaj' olarak belirlenmiştir.

İçerik çözümleme ile elde edilen verilerin analizi için her bir kategoride gönderilen mesaj sayıları belirlenmiş ve yüzde tabloları düzenlenerek yansıtılan bulunuşluk düzeyleri temsil edilmiştir. İçerik çözümleme yönteminde sıklığın belirlenmesi, deseni anlamak için nicel bir anlam kazandırmaya yardımcı olacaktır, bu içerik çözümlemenin nicel bir analiz yöntemi olduğu gerçeğini değiştirmemektedir (Garrison vd. [56]). İçerik çözümleme sonuçlarına göre, ulaşılan yansıtılan öğretimsel, toplumsal ve bilişsel bulunuşluk düzeylerinin parametrik istatistik yöntemlerle incelenmeye uygun olup olmadığı Kolmogorov-Simirnov testi ile normallik açısından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre, yansıtılan öğretimsel, toplumsal ve bilişsel bulunuşluk değerlerinin gruplara göre bazı alt düzeylerde normallik varsayımını karşılamadığı görülmüştür. Bu nedenle, gruplar arasındaki istatistiksel farklılıkları belirlemek amacıyla non-parametrik bir istatistik teknik olan Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Test sonuçları gruplar bazında kategorilerine ve bulunuşluk düzeylerine göre yorumlanmıştır. Ayrıca, veriler grafiklere aktarılarak görsel olarak temsil edilmiştir.

3.7 Geçerlik ve Güvenirlik

Dersin öğretmeni; deneysel işlemlerin yürütüldüğü 2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar dönemi itibariyle, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümünde lisans, Okul Öncesi Eğitimi Programında yüksek lisans derecesine sahip olup, 2010 yılında başladığı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programında eğitimine devam etmektedir. Dersin öğretmeni konu alanına hakim, geribildirim verme ve değerlendirme konusunda yetkindir.

İçerik çözümlemesi önceki çalışmalarda geçerlilik ve güvenilirliği test edilen "Öğretimsel Bulunuşluk Kodlama Şablonu" (Anderson vd. [41]), "Toplumsal Bulunuşluk Değerlendirme Modeli" (Rourke vd. [59]) ve "Bilişsel Bulunuşluk Kodlama Şeması"

(Garrison vd. [32]) kullanılarak yapılmıştır. “Bir içerik çözümlemesinin, kullanılan kategorilerin uygunluğu ve geçerliliği oranında geçerli olduğu kabul edilir” (Öğülmüş [57]). Ayrıca, çeşitli eğitim bağlamlarında pek çok çalışmada araştırmaya dayalı öğrenme modeli kategorileri, yani kodlama şemaları stabil kalmıştır (Garrison vd. [56]). Bu nedenle, kodlama şablonlar aracılığıyla yapılmış olup güvenilir olduğu düşünülmektedir.

3.8 Sınırlılıklar

Çalışma, örneklem açısından 2012-2013 bahar döneminde, İstanbul’da bulunan bir meslek yüksekokulunda Çocuk Gelişimi Bölümü (Uzaktan Eğitim) ‘Gelişim Teorileri: 3 Yaş ve Sonrası’ dersini alan ve genel not ortalaması 2.50’nin üzerinde olan önlisans öğrencileri ile sınırlıdır. Aynı zamanda bu çalışma, konu alanı açısından sınırlandırılmıştır ve belli bir bağlamı kapsamaktadır.

Çalışmada incelenen yansıtılan bulunuşluk düzeyleri “Öğretimsel Bulunuşluk Kodlama Şablonu”, “Toplumsal Bulunuşluk Değerlendirme Modeli” ile “Bilişsel Bulunuşluk Kodlama Şeması”nın kapsadığı niteliklerle sınırlıdır. Ayrıca, çalışmada incelenen algılanan bulunuşluk düzeyleri “Araştırma Topluluğu Ölçeği”nin kapsadığı niteliklerle sınırlıdır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sorularına yönelik araştırma bulguları ve bu bulgulara yönelik yorumlar sunulmaktadır. Sunulan bulgular “Araştırma Topluluğu Ölçeği” sonuçlarından ve online forum tartışmalarının içerik çözümlemesinden elde edilen verilerin analizine dayanmaktadır.

4.1 Öğrenci Katılımı

10 hafta boyunca devam eden çalışmada 3 ayrı konu hakkında 3 ayrı forumda tartışma gerçekleşmiştir. Öğrencilerin her bir forum için gönderdikleri mesaj sayısı Çizelge 4.1’de sunulmuştur. Bu verilere göre, grupların her bir forum için gönderdiği mesaj sayıları birbirine oldukça yakındır. İki grupta da 2. ve 3. foruma gönderilen mesaj sayıları 1. foruma gönderilen mesaj sayısından oldukça düşüktür. 1. forum konularının daha yoğun olması bunun sebebi olarak düşünülmektedir.

Çizelge 4.1 Tartışma forumlarına göre gönderilen mesaj sayılarının dağılımı

| | 1. Forum | 2. Forum | 3. Forum | TOPLAM |
|------------------------------|----------|----------|----------|--------|
| Akran Değerlendirme Grubu | 62 | 31 | 34 | 127 |
| Öğretmen Değerlendirme Grubu | 64 | 33 | 34 | 131 |

4.2 Öğretimsel Bulunuşluk

4.2.1 Algılanan Öğretimsel Bulunuşluk

Öğretimsel bulunuşluk göstergelerini her iki grup katılımcıları yüksek düzeyde algılamışlardır. Algılanan öğretimsel bulunuşluk göstergelerinin ortalama değerleri Çizelge 4.2’de sunulmuştur. Ortalama değerler incelendiğinde, genel olarak tüm göstergelerde öğretmen değerlendirme grubu ortalamalarının akran değerlendirme grubu ortalamalarından biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, her iki grup göstergelerinin ortalamaları çoğunlukla katılıyorum(4) ile kesinlikle katılıyorum(5) arasında bir değere sahip olmuştur. Yalnızca doğrudan öğretim kategorisini temsil eden “Öğretmen, derse katılan öğrencileri dersle ilgili yeni kavramları/fikirleri keşfetmeleri için cesaretlendirmiştir.” ve “Öğretmen, derse katılan öğrenciler arasındaki “biz” hissini gelişmesini güçlendirmiştir.” göstergelerinin akran değerlendirme grubu ortalaması katılıyorum(4)’a oldukça yakın olmakla birlikte kararsızım(3) ile katılıyorum(4) arasında bir değere sahiptir.

Çizelge 4.2 Algılanan öğretimsel bulunuşluk göstergelerinin ortalama değerleri

| ÖĞRETİMSEL BULUNUŞLUK | | Akran D. | Öğretmen D. |
|------------------------------|--|----------------|----------------|
| | | Ortalama | Ortalama |
| Öğretim Tasarımı ve Yönetimi | Öğretmen, dersin önemli konularını açıkça belirtmiştir. | 4.27 (SD=1.12) | 4.50 (SD=0.59) |
| | Öğretmen, dersin önemli hedeflerini açıkça belirtmiştir. | 4.22 (SD=1.10) | 4.36 (SD=0.65) |
| | Öğretmen, ders etkinliklerine nasıl katılacağımıza ilişkin açık bir yönerge sunmuştur. | 4.27 (SD=1.12) | 4.40 (SD=1.05) |
| | Öğretmen, öğrenme etkinlikleri için önemli olan tarihleri/takvimi açık olarak belirtmiştir. | 4.36 (SD=1.09) | 4.40 (SD=1.00) |
| Söylemin Kolaylaştırılması | Öğretmen, öğrenmeye yardım eden ders konularına ilişkin fikir birliği ve fikir ayrılığı olan noktaları belirterek öğrenmeye yardım etmiştir. | 4.22 (SD=1.06) | 4.36 (SD=0.65) |
| | Öğretmenin ders konularının anlaşılmasındaki rehberliği, görüşlerimin netleşmesinde yardımcı oldu. | 4.40 (SD=0.73) | 4.45 (SD=0.80) |
| | Öğretmen derse katılan öğrencilerin derse katılımına ve üretken bir iletişim sürecini devam ettirmelerine yardımcı oldu. | 4.09 (SD=1.15) | 4.36 (SD=1.00) |
| | Öğretmenin sınıfın dersle ilgili çalışmalara odaklanmasını sağlaması öğrenmeye yardımcı oldu. | 4.13 (SD=1.12) | 4.18 (SD=1.13) |

Çizelge 4.2 Algılanan öğretimsel bulunuşluk göstergelerinin ortalama değerleri (devamı)

| ÖĞRETİMSEL BULUNUŞLUK | | Akran | Öğretmen |
|-----------------------|--|----------------|----------------|
| | | Ortalama | Ortalama |
| Doğrudan Öğretim | Öğretmen, derse katılan öğrencileri dersle ilgili yeni kavramları/fikirleri keşfetmeleri için cesaretlendirmiştir. | 3.95 (SD=1.13) | 4.50 (SD=0.67) |
| | Öğretmen, derse katılan öğrenciler arasındaki “biz” hissinin gelişmesini güçlendirmiştir. | 3.95 (SD=1.09) | 4.40 (SD=0.95) |
| | Öğretmen, dersle ilgili konuları tartışmaya odaklanmamızda yardımcı olmuştur. | 4.18 (SD=1.00) | 4.40 (SD=1.05) |
| | Öğretmen, dersin hedeflerine ilişkin güçlü ve zayıf yanlarımı anlamamda yardımcı olarak bana geri bildirimler vermiştir. | 4.00 (SD=1.02) | 4.40 (SD=0.90) |
| | Ders öğretmeni zamanlaması iyi geribildirimler vermiştir. | 4.09 (SD=1.10) | 4.45 (SD=0.73) |

Öğretimsel bulunuşluk göstergelerine ait değerler ayrıca, algılanan öğretimsel bulunuşluk düzeyini belirlemek için analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, akran değerlendirme grubu ($\bar{x}=4.16$) ve öğretmen değerlendirme grubu ($\bar{x}=4.40$) düzeylerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür. Gruplar arasında istatistiksel bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Çizelge 4.3 de sunulan veriler algılanan öğretimsel bulunuşluk açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa işaret etmemektedir ($U=213.00$, $p>.05$).

Çizelge 4.3 Algılanan öğretimsel bulunuşluk düzeyi Mann-Whitney U testi sonucu

| | Akran Değerlendirme Yapılan Grup (N=22) | | Öğretmen Değerlendirme Yapılan Grup (N=22) | | U | p |
|-----------------------|---|--------------|--|--------------|--------|------|
| | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | | |
| Öğretimsel Bulunuşluk | 21.18 | 466.00 | 23.82 | 524.00 | 213.00 | .489 |

4.2.2 Yansıtılan Öğretimsel Bulunuşluk

Forum gönderileri öğretimsel bulunuşluk açısından 'Öğretim Tasarımı ve Yönetimi', 'Söylemin Kolaylaştırılması' ve 'Doğrudan Öğretim' olmak üzere 3 kategoride çözümlenmiştir. İçerik çözümlenmesinde "Öğretimsel Bulunuşluk Kodlama Şablonu" (Anderson vd. [41]) kullanılmıştır. Öğretimsel bulunuşluk göstergeleri ve içerik çözümlenmesinden elde edilen kodlama örneklerine EK-F-1'de yer verilmiştir. Çözümleme sonuçları, öğretimsel bulunuşluk kategorileri gruplar baz alınarak Çizelge 4.4'te forumlara göre düzenlenmiştir. Veriler incelendiğinde, her iki grupta hiçbir mesajın 'Öğretim Tasarımı ve Yönetimi' kategorisi dahilinde kodlanmadığı görülmektedir. 'Söylemin kolaylaştırılması' ve 'Doğrudan Öğretim' olarak kodlanan mesajlar incelendiğinde mesaj yüzdelerinin öğretmenin değerlendirme yaptığı grupta daha yüksek olduğu görülmektedir. 'Söylemin Kolaylaştırılması' kategorisi akran değerlendirme yapan grup için özellikle 1. forumdan sonra düşmüştür. Öğretmen değerlendirme grubunda ise, 'Söylemin Kolaylaştırılması' kategorisinde önce artış sonrasında düşüş görülmüştür. Doğrudan öğretim kategorisi deneysel grupların her ikisinde en yüksek yüzdeye sahiptir.

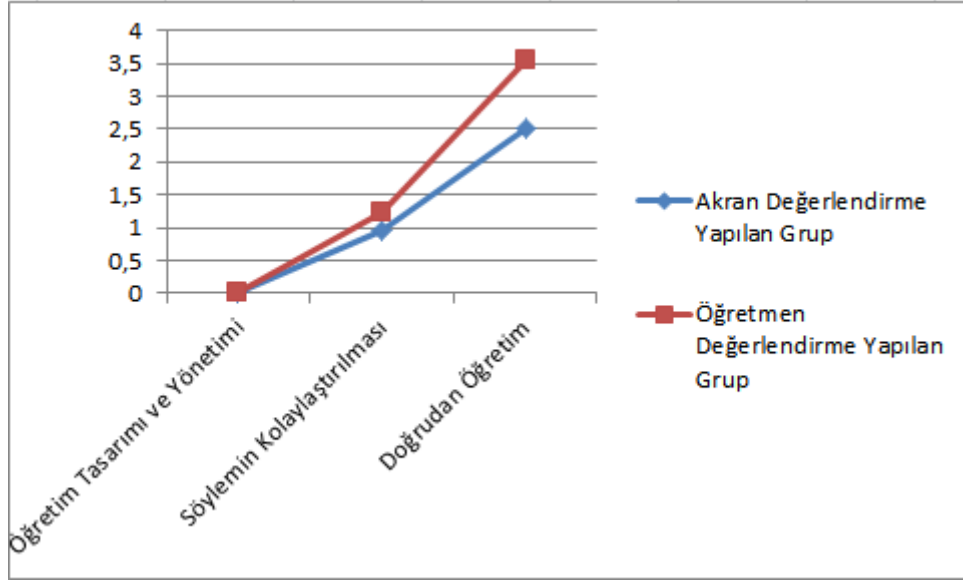
Çizelge 4.4 Yansıtılan öğretimsel bulunuşluk kategorilerine göre mesaj sayılarının dağılımı

| ÖĞRETİMSEL BULUNUŞLUK | 1. Forum | | 2. Forum | | 3. Forum | | TOPLAM ORTALAMA DEĞERLER | |
|------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|--|--|
| | Akran Değ. Grubu | Öğrt. Değ. Grubu | Akran Değ. Grubu | Öğrt. Değ. Grubu | Akran Değ. Grubu | Öğrt. Değ. Grubu | Akran Değ. Grubu | Öğrt. Değ. Grubu |
| Öğretim Tasarımı ve Yönetimi | 0 %0 | 0 %0 | 0 %0 | 0 %0 | 0 %0 | 0 %0 | 0 (%0) (\bar{X} =.00; SD=.00) | 0 (%0) (\bar{X} =.00; SD=.00) |
| Söylemin Kolaylaştırılması | 15 %24.2 | 13 %20.3 | 4 %12.9 | 11 %33.3 | 2 %5.9 | 3 %8.8 | 7 (%14.3) (\bar{X} =.95; SD=1.17) | 9 (%20.8) (\bar{X} =1.22; SD=1.10) |
| Doğrudan Öğretim | 28 %45.2 | 43 %67.2 | 13 %41.9 | 17 %51.5 | 14 %41.2 | 18 %52.9 | 18.3 (%42.8) (\bar{X} =2.50; SD=1.79) | 26 (%57.2) (\bar{X} =3.54; SD=2.40) |
| Kodlanmadı | 19 %30.6 | 8 %12.5 | 14 %45.2 | 5 %15.2 | 18 %52.9 | 13 %38.2 | 17 %42.9 | 8.6 %22 |

İçerik çözümlemesi sonucunda ulaşılan öğretimsel bulunuşluk düzeylerine göre gruplar arasında istatistiksel bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Çizelge 4.5'te görülen veriler öğretimsel bulunuşluk kategorileri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Şekil 4.1'de verilerin görsel hali temsil edilmektedir. Şekilde 'Söylemin Kolaylaştırılması' ve 'Doğrudan Öğretim' öğretmenin değerlendirme yaptığı grup için daha yüksek düzeyde olduğu görülse de istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğretimsel bulunuşluğun gruplar arasında benzer bir şekilde geliştiği görülmektedir.

Çizelge 4.5 Yansıtılan öğretimsel bulunuşluk kategorilerine göre Mann-Whitney U testi sonucu

| YANSITILAN ÖĞRETİMSEL BULUNUŞLUK | Akran Değerlendirme Grubu (N=22) | | Öğretmen Değerlendirme Grubu (N=22) | | U | p |
|--|-------------------------------------|-----------------|---|-----------------|--------|-------|
| | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | | |
| Öğretim Tasarımı ve Yönetimi | 22.50 | 495 | 22.50 | 495 | 242.00 | 1.000 |
| Söylemin Kolaylaştırılması | 20.61 | 453.5 | 24.39 | 536.5 | 200.50 | .307 |
| Doğrudan Öğretim | 19.75 | 434.5 | 25.25 | 555.5 | 181.50 | .150 |



Şekil 4.1 Grupların kategorilere göre yansıtılan öğretimsel bulunuşluk düzeyleri içerik çözümlemesi sonucunda ulaşılan veriler ayrıca, yansıtılan öğretimsel bulunuşluk düzeyini belirlemek amacıyla analiz edilmiştir (Çizelge 4.6). Veriler gruplar arasında yansıtılan öğretimsel bulunuşluk açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığını göstermektedir ($U=174.50$, $p>.05$).

Çizelge 4.6 Yansıtılan öğretimsel bulunuşluk düzeyleri Mann-Whitney U testi sonucu

| | Akran Değerlendirme Yapılan Grup (N=22) | | Öğretmen Değerlendirme Yapılan Grup (N=22) | | U | p |
|-----------------------|---|--------------|--|--------------|--------|------|
| | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | | |
| Öğretimsel Bulunuşluk | 19.43 | 427.50 | 25.57 | 562.50 | 174.50 | .109 |

4.3 Toplumsal Bulunuşluk

4.3.1 Algılanan Toplumsal Bulunuşluk

Toplumsal bulunuşluk göstergelerine ait ortalama değerler Çizelge 4.7’de verilmiştir. Çizelge 4.7 incelendiğinde, genel olarak tüm göstergelerde öğretmenin değerlendirme yaptığı grup verilerinin ortalamaları akran değerlendirme grup verilerinin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen değerlendirme

grubuna ait gösterge ortalamaları katılıyorum(4) ile kesinlikle katılıyorum(5) arasında bir değere sahip olmuştur. Akran değerlendirme grubuna ait gösterge ortalamalarının ise, büyük oranda kararsızım(3) ile katılıyorum(4) arasında bir değere sahip olduğu görülmektedir. Özellikle akran değerlendirme grubu için, ‘Duygusal İfadeler’ kategorisinin “Çevrimiçi ya da web-temelli iletişim, sosyal etkileşim için mükemmel bir ortamdır.” göstergesinin ortalaması ($\bar{x}=3.54$), ‘Etkileşim’ ve ‘Bütünleştirici’ kategorilerine dahil olan gösterge ortalamalarının öğretmen değerlendirme grubu ortalamalarına göre dikkat çekici bir şekilde düşük olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.7 Algılanan toplumsal bulunuşluk göstergelerinin ortalama değerleri

| TOPLUMSAL BULUNUŞLUK | | Akran | Öğretmen |
|----------------------|---|----------------|----------------|
| | | Ortalama | Ortalama |
| Duygusal | Dersin diğer katılımcılarının olduğunu bilmek, kendimi bu derse ait hissetmemi sağlamıştır. | 4.09 (SD=1.01) | 4.54 (SD=0.59) |
| | Derse katılan bazı öğrencilerle ilgili belirgin izlenimler edindim. | 4.09 (SD=1.06) | 4.22 (SD=0.97) |
| | Çevrimiçi ya da web-temelli iletişim, sosyal etkileşim için mükemmel bir ortamdır. | 3.54 (SD=1.05) | 4.31 (SD=0.94) |
| Etkileşim | Çevrimiçi ortamlar yoluyla konuşurken kendimi çok rahat hissettim. | 3.77 (SD=1.02) | 4.50 (SD=0.59) |
| | Ders tartışmalarına katılırken kendimi çok rahat hissettim. | 3.81 (SD=1.00) | 4.50 (SD=0.59) |
| | Dersin diğer öğrencileri ile etkileşim kurarken kendimi rahat hissettim. | 3.90 (SD=1.06) | 4.54 (SD=0.50) |
| Bütünleştirici | Dersin diğer katılımcılarının görüşlerine katılmadığımda bile kendimi rahat hissettim, üstelik bu durumda bile gruba karşı güvenim sürmekteydi. | 3.54 (SD=1.10) | 4.50 (SD=0.59) |
| | Kendi bakış açımın dersin diğer katılımcıları tarafından kabul edildiğini hissettim. | 3.77 (SD=0.97) | 4.36 (SD=0.78) |
| | Çevrimiçi tartışmalar, başkalarıyla işbirliği yaptığım hissini gelişmesine yardımcı oldu. | 3.86 (SD=1.08) | 4.40 (SD=0.79) |

Toplumsal bulunuşluk göstergelerine ait değerler ayrıca, algılanan toplumsal bulunuşluk düzeyini belirlemek için analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, akran değerlendirme grubunun ($\bar{x}=3.82$) öğretmen değerlendirme grubuna ($\bar{x}=4.43$) göre

daha düşük toplumsal bulunuşluk algıladığı görülmektedir. Anket sonuçlarından elde edilen verilere göre, gruplar arasında istatistiksel bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Çizelge 4.8’de sunulan veriler algılanan toplumsal bulunuşluk açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa işaret etmektedir (U=126.00, p<.05). Toplumsal bulunuşluk düzeyleri; öğretmen değerlendirme grubunda, akran değerlendirme grubuna göre daha yüksek olmuştur. Bu sonuç, öğretmenin değerlendirme yaptığı grubun akran değerlendirme yapan gruba göre daha yüksek düzeyde toplumsal bulunuşluk algıladığını göstermektedir.

Çizelge 4.8 Algılanan toplumsal bulunuşluk düzeyi Mann-Whitney U testi sonucu

| | Akran Değerlendirme Yapılan Grup (N=22) | | Öğretmen Değerlendirme Yapılan Grup (N=22) | | U | p |
|----------------------|---|--------------|--|--------------|--------|------|
| | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | | |
| Toplumsal Bulunuşluk | 17.23 | 379.00 | 27.77 | 611.00 | 126.00 | .006 |

4.3.2 Yansıtılan Toplumsal Bulunuşluk

Forum gönderileri toplumsal bulunuşluk açısından ‘Duygusal’, ‘Etkileşim’ ve ‘Bütünleştirici’ olmak üzere 3 kategoride çözümlenmiştir. İçerik çözümlemesinde “Toplumsal Bulunuşluk Değerlendirme Modeli” (Rourke vd. [59]) kullanılmıştır. Toplumsal bulunuşluk göstergeleri ve içerik çözümlemesinden elde edilen kodlama örneklerine EK-F-2’de yer verilmiştir. Çözümleme sonuçları, toplumsal bulunuşluk öğeleri çalışma grupları baz alınarak forumlara göre düzenlenmiştir (Çizelge 4.9). Veriler incelendiğinde, ‘Duygusal İfadeler’ kategorisinde akran ve öğretmen değerlendirme yapılan gruplarda süreç boyunca düşüş olduğu görülmektedir. Ancak, akran değerlendirme grubundaki düşüş sürece yayılmışken, öğretmen değerlendirme grubundaki düşüş özellikle 3. forumda gözlenmektedir. ‘Etkileşim’ kategorisi mesaj yoğunluğunu en yüksek olduğu kategori olmuştur. Her iki grupta da önce düşüş ardından yükselme görülmektedir. Ancak, öğretmen değerlendirme grubunda mesaj

yüzdesi daha yüksektir. 'Bütünleştirici' kategorisinde ise, öğretmen değerlendirme grubunda bütünleştirici ifadelerin daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Akran değerlendirme grubunda ise, bütünleştirici ifadeler sürecin başında düşük olmasına rağmen sonrasında ciddi bir yükseliş göstermiş ve ardından yeniden düşmüştür. Toplama bakıldığında ise, gruplar arasında fark olduğu ve öğretmen değerlendirme grubunun daha fazla bütünleştirici ifadeler kullandığı görülmektedir.

Çizelge 4.9 Yansıtılan toplumsal bulunuşluk kategorilerine göre mesaj sayılarının dağılımı

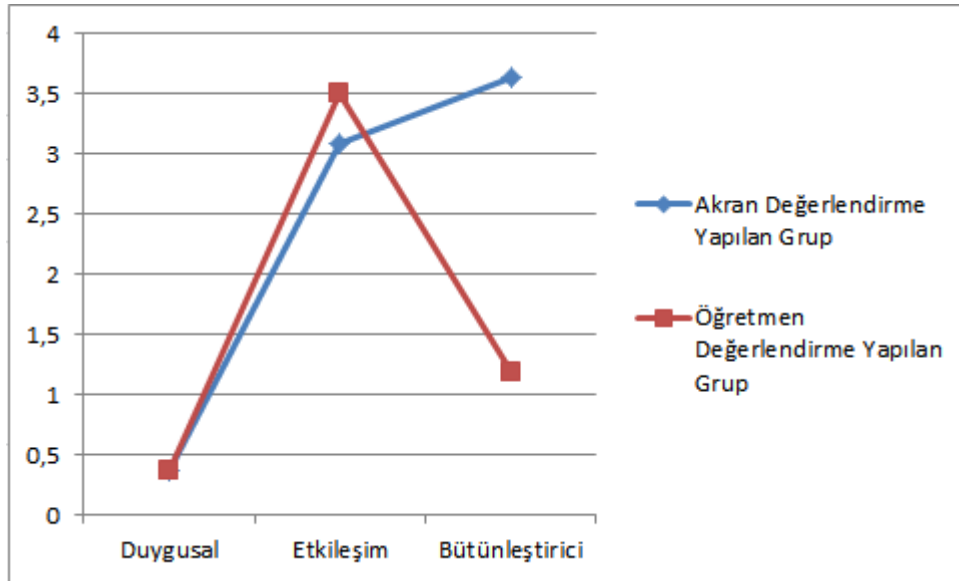
| YANSITILAN TOPLUMSAL BULUNUŞLUK | 1. Forum | | 2. Forum | | 3. Forum | | TOPLAM ORTALAMA DEĞERLERİ | |
|---------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|--|--|
| | Akran Değ. Grubu | Öğrt. Değ. Grubu | Akran Değ. Grubu | Öğrt. Değ. Grubu | Akran Değ. Grubu | Öğrt. Değ. Grubu | Akran Değ. Grubu | Öğrt. Değ. Grubu |
| Duygusal | 7 %11.3 | 7 %10.9 | 1 %3.2 | 3 %9.1 | 0 %0 | 0 %0 | 2.6 (%4.8) (\bar{X} =.36; SD=.95) | 3.3 (%6.7) (\bar{X} =.36; SD=.78) |
| Etkileşim | 37 59.7 | 38 %59.4 | 12 %38.7 | 18 %54.5 | 19 %55.9 | 21 %61.8 | 22.6 (%51.4) (\bar{X} =3.09; SD=1.99) | 25.6 (%58.6) (\bar{X} =3.50; SD=2.17) |
| Bütünleştirici | 4 %6.5 | 10 %15.6 | 7 %22.6 | 9 %27.3 | 1 %2.9 | 8 %23.5 | 4 (%10.7) (\bar{X} =3.63; SD=2.30) | 9 (%22.1) (\bar{X} =1.18; SD=1.86) |
| Kodlanmadı | 14 22.6 | 9 %14.1 | 11 %35.5 | 3 %9.1 | 14 %41.2 | 5 %14.7 | 13 %33.1 | 5.6 %12.6 |

İçerik çözümlemesi sonucunda ulaşılan verilere göre, gruplar arasında istatistiksel bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için non-parametrik bir istatistik teknik olan Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Çizelge 4.10'da gösterilen verilere göre bütünleştirici kategorisi için (U=96, p<.05) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. 'Bütünleştirici' kategorisinin ortalama verileri akran değerlendirme grubunda (\bar{x} =3.63) öğretmen değerlendirme grubuna (\bar{x} =1.18) göre daha fazla bütünleştirici ifadeler kullanıldığını göstermektedir. Veriler 'Duygusal' (U= 232.5, p>.05) ve 'Etkileşim' (U=220, p>.05) kategorileri için gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Şekil 4.2'de veriler görsel olarak

temsil edilmektedir. Şekil 4.2’de duygusal ve etkileşim kategorilerinin gruplar arasında benzer bir şekilde geliştiği ancak, bütünleştirici kategorisinin gruplar arasında farklılaştığı görülmektedir.

Çizelge 4.10 Yansıtılan toplumsal bulunuşluk kategorilerine göre Mann-Whitney U testi sonucu

| YANSITILAN TOPLUMSAL BULUNUŞLUK | Akran Değerlendirme Yapılan Grup (N=22) | | Öğretmen Değerlendirme Yapılan Grup (N=22) | | U | p |
|---------------------------------|---|--------------|--|--------------|--------|------|
| | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | | |
| Duygusal | 22.07 | 485.50 | 22.93 | 504.50 | 232.50 | .751 |
| Etkileşim | 21.50 | 473.00 | 23.50 | 517.00 | 220.00 | .601 |
| Bütünleştirici | 29.14 | 641.00 | 15.86 | 349.00 | 96.00 | .000 |



Şekil 4.2 Grupların kategorilere göre yansıtılan toplumsal bulunuşluk düzeyleri

İçerik çözümlemesi sonucunda ulaşılan veriler ayrıca, yansıtılan toplumsal bulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla analiz edilmiştir (Çizelge 4.11). Veriler gruplar arasında yansıtılan toplumsal bulunuşluk açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığını göstermektedir ($U=168.00$, $p>.05$).

Çizelge 4.11 Yansıtılan toplumsal bulunuşluk düzeyleri Mann-Whitney U testi sonucu

| | Akran Değerlendirme Yapılan Grup (N=22) | | Öğretmen Değerlendirme Yapılan Grup (N=22) | | U | p |
|----------------------|---|--------------|--|--------------|--------|------|
| | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | | |
| Toplumsal Bulunuşluk | 25.86 | 569.00 | 19.14 | 421.00 | 168.00 | .081 |

4.4 Bilişsel Bulunuşluk

4.4.1 Algılanan Bilişsel Bulunuşluk

Bilişsel bulunuşluk göstergelerine ait ortalama değerler Çizelge 4.12’de gösterilmektedir. Çizelge 4.12 incelendiğinde, genel olarak tüm göstergelerde öğretmen değerlendirme grubu verileri ortalamalarının akran değerlendirme grubu verileri ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Her iki grubun verilerinin ortalaması göstergelerin tümünde katılıyorum(4) ile kesinlikle katılıyorum(5) arasında bir değere sahip olmuştur. ‘Çözüm’ kategorisi göstergelerinden “Derste ele alınan sorunlara, gerçek yaşamda uygulayabileceğim çözümler geliştirdim.” akran değerlendirme grubu ($\bar{x}=4.27$) ile öğretmenin değerlendirme yaptığı grup ($\bar{x}=4.68$) ortalamaları arasında dikkat çekici bir fark vardır. Öğretmen değerlendirme grubu bu göstergelyi kesinlikle katılıyorum(5)’a oldukça yakın bir düzeyde değerlendirmiştir. Aynı şekilde, “Bu derste oluşturulan bilgileri, ileride işimde ya da dersle ilgili olmayan diğer etkinlerde kullanabilirim.” göstergesinde akran değerlendirme grubu ($\bar{x}=4.27$) ile öğretmenin değerlendirme yaptığı grup ($\bar{x}=4.77$) ortalamaları arasında dikkat çekici bir fark vardır. Öğretmen değerlendirme grubu bu göstergelyi kesinlikle katılıyorum(5)’a oldukça yakın bir düzeyde değerlendirmiştir.

Çizelge 4.12 Algılanan bilişsel bulunuşluk göstergelerinin ortalama değerleri

| | | Akran | Öğretmen |
|---|--|----------------|----------------|
| | | Ortalama | Ortalama |
| BİLİŞSEL BULUNUŞLUK | | | |
| Tetikleyici Olay (Hatırlatıcı) | Ortaya atılan soru/sorunlar ders konularına olan ilgilimi arttırdı. | 4.04 (SD=1.09) | 4.59 (SD=0.59) |
| | Ders etkinlikleri beni meraklandırdı. | 4.04 (SD=1.04) | 4.50 (SD=0.59) |
| | Dersle ilgili soruların yanıtlarını bulmak için kendimi güdülenmiş hissettim. | 4.22 (SD=1.02) | 4.40 (SD=0.95) |
| Keşif Evresi (Meraklı/Araştırmacı) | Bu dersle ilgili soru/sorunları çözmek için çeşitli bilgi kaynaklarını kullandım. | 4.31 (SD=1.04) | 4.59 (SD=0.50) |
| | Beyin fırtınası yapmak ve ilgili bilgileri bulmaya çalışmak içerikle ilgili soruları yanıtlamamda yardımcı oldu. | 4.18 (SD=1.22) | 4.36 (SD=0.95) |
| | Çevrimiçi tartışmalar, farklı görüşleri anlamama yardım ederek değerli bir katkı sağladı. | 4.22 (SD=1.15) | 4.36 (SD=0.95) |
| Bütünleştirme (Geçici) | Karşılaştığım yeni bilgi/fikirler ders etkinliklerindeki soruları yanıtlamamda bana yardım etti. | 4.36 (SD=1.13) | 4.31 (SD=1.04) |
| | Öğrenme etkinlikleri, açıklamalar ve çözümler oluşturmamda bana yardım etti. | 4.22 (SD=1.10) | 4.45 (SD=0.67) |
| | Ders kapsamındaki tartışmalar ve ders içeriğine ilişkin düşüncelerim bu dersteki temel fikirleri anlamama yardım etti. | 4.31 (SD=1.04) | 4.36 (SD=0.95) |
| Çözüm | Bu derste oluşturulan bilgileri uygulamak ve sınamak (test etmek) için çeşitli yollar tanımlayabilirim. | 4.22 (SD=1.10) | 4.40 (SD=0.73) |
| | Derste ele alınan sorunlara, gerçek yaşamda uygulayabileceğim çözümler geliştirdim. | 4.27 (SD=1.03) | 4.68 (SD=0.56) |
| | Bu derste oluşturulan bilgileri, ilerde işimde ya da dersle ilgili olmayan diğer etkinliklerde kullanabilirim. | 4.27 (SD=1.12) | 4.77 (SD=0.42) |

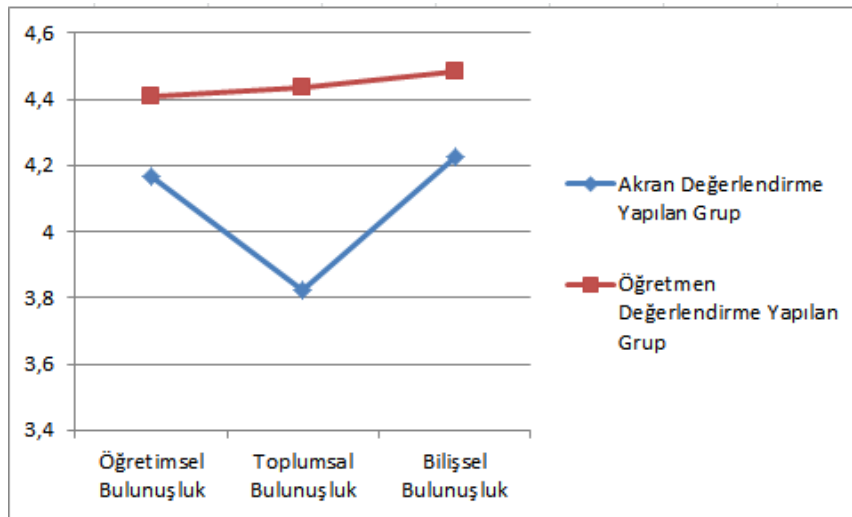
Bilişsel bulunuşluğu temsil eden göstergelere ait değerler algılanan bilişsel bulunuşluğun düzeyini belirlemek için analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, akran değerlendirme grubu ($\bar{x}=4.22$) ve öğretmen değerlendirme grubu ($\bar{x}=4.48$) düzeylerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür. Anket sonuçlarından elde edilen verilere göre, gruplar arasında istatistiksel bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için non-parametrik bir istatistik teknik olan Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Çizelge

4.13'te sunulan veriler algılanan bilişsel bulunuşluk açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa işaret etmemektedir ($U=211.00$, $p>.05$).

Çizelge 4.13 Algılanan bilişsel bulunuşluk Mann-Whitney U testi sonucu

| | Akran Değerlendirme Yapılan Grup (N=22) | | Öğretmen Değerlendirme Yapılan Grup (N=22) | | U | p |
|---------------------|---|--------------|--|--------------|--------|------|
| | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | | |
| Bilişsel Bulunuşluk | 21.09 | 464.00 | 23.91 | 526.00 | 211.00 | .457 |

Şekil 4.3'te veriler görsel olarak gruplar arasında öğretimsel, toplumsal ve bilişsel bulunuşluk oluşum düzeyleri temsil edilmektedir.



Şekil 4.3 Grupların bulunuşluk düzeylerine göre algılanan araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu oluşumları

“Araştırma Topluluğu Ölçeği”ne ek olarak öğrencilerden ders boyunca deneyimledikleri süreci değerlendirmeleri için eklenen açık uçlu soruyu; akran değerlendirme grubunda 15, öğretmen değerlendirme grubunda 17 kişi yanıtlamıştır. Verilen yanıtlar genel olarak araştırmaya dayalı öğrenme topluluğuna yaklaşımının olumlu (%72,8) ancak zaman alıcı ve zorlayıcı (%37,5) olduğunu göstermektedir.

Akran değerlendirme grubunda öğrencilerin %60'ı süreci olumlu ve faydalı olarak değerlendirmiştir. Öğrencilerin %60'ı akran değerlendirmeyi adil bulmamış ve geribildirimlerin faydalı olmadığını belirtmiştir, %20'si ise akran değerlendirmeyi başarılı bir yöntem olarak tanımlamış ve akranların ödevlerini değerlendirerek bilgi çeşitliliği sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %40'si ise deneyimledikleri süreci zaman alıcı, yorucu ve zorlayıcı olarak nitelendirmişlerdir.

Öğretmen değerlendirme grubunda ise, öğrencilerin %82,3'ü süreci olumlu ve faydalı olarak değerlendirmiştir. Öğrencilerin %23,5'i aldıkları geribildirim aydınlatıcı ve geliştirici olduğunu, % 11,7'si ise açıklayıcı ve net olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin %35,2'si ise deneyimledikleri süreci zaman alıcı, yorucu ve zorlayıcı olarak nitelendirmişlerdir.

4.4.2 Yansıtılan Bilişsel Bulunuşluk

Forum gönderileri bilişsel bulunuşluk açısından; 'Tetikleyici Olay', 'Keşif', 'Bütünleştirme' ve 'Çözüm' olmak üzere 4 kategoride çözümlenmiştir. İçerik çözümlemede "Bilişsel Bulunuşluk Kodlama Göstergeleri" (Garrison vd. [32]) kullanılmıştır. Bilişsel bulunuşluk göstergeleri ve içerik çözümlemeden elde edilen kodlama örneklerine EK-F-3'te yer verilmiştir. Çözümleme sonuçları, çalışma grupları baz alınarak forumlara göre bilişsel bulunuşluk öğeleri açısından düzenlenmiş ve Çizelge 4.14'te gösterilmiştir. Veriler incelendiğinde, tetikleyici olay kategorisinde süreç içerisinde akran değerlendirme grubunda mesaj yüzdesinin arttığı, öğretmen değerlendirme grubunda ise, mesaj yüzdesinin azaldığı görülmektedir. Ayrıca, tetikleyici olay mesaj yüzdesinin her iki grupta da düşük olduğu gözlemiştir. Keşif evresinde ise, grupların ortalama mesaj yüzdelerinin birbirine oldukça yakın olduğu gözlenmektedir. En yüksek mesaj yüzdeliğine sahip bütünleştirme evresinde; akran değerlendirme grubunda süreç içerisinde düşüş, öğretmen değerlendirme grubunda ise, önce düşüş sonrasında yükselme görülmektedir. Ayrıca, bütünleştirme evresinde gruplar arasındaki toplam ortalama mesaj yüzdelerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. En düşük mesaj yüzdeliğine sahip olan çözüm evresinde gruplar arasındaki yüzdeler birbirine oldukça yakındır.

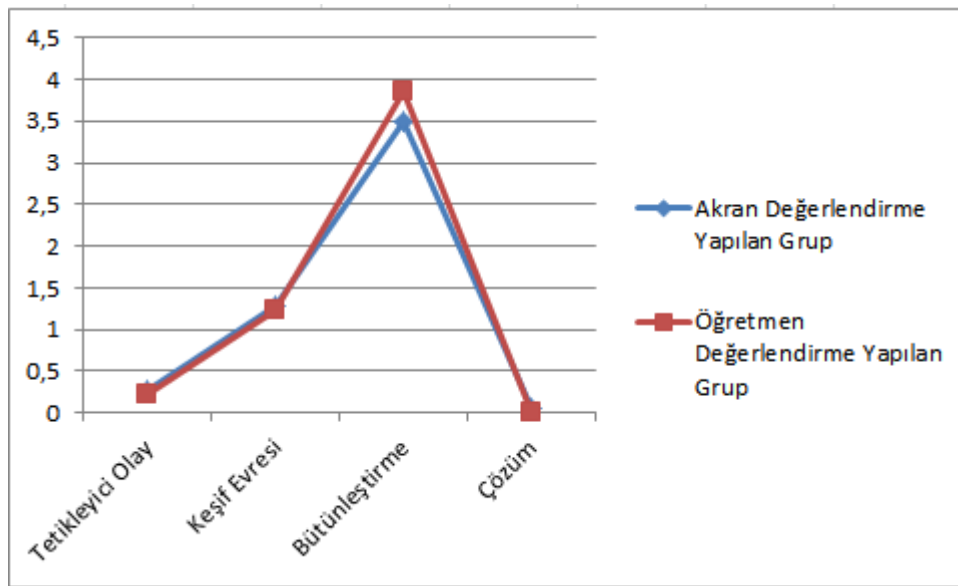
Çizelge 4.14 Yansıtılan bilişsel bulunuşluk kategorilerine göre mesaj sayılarının dağılımı

| YANSITILAN BİLİŞSEL BULUNUŞLUK | 1. Forum | | 2. Forum | | 3. Forum | | TOPLAM ORTALAMA DEĞERLERİ | |
|--------------------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|--|--|
| | Akran Değ. Grubu | Öğrt. Değ. Grubu | Akran Değ. Grubu | Öğrt. Değ. Grubu | Akran Değ. Grubu | Öğrt. Değ. Grubu | Akran Değ. Grubu | Öğrt. Değ. Grubu |
| Tetikleyici Olay | 2 %3.2 | 3 %4.7 | 1 %3.2 | 1 %3.0 | 3 %8.8 | 1 %2.9 | 2 (%5.1) (\bar{X} =.27; SD=.55) | 1.66 (%3.6) (\bar{X} =.22; SD=.42) |
| Keşif | 14 %22.6 | 10 %15.6 | 7 %22.6 | 9 %27.3 | 7 %20.6 | 8 %23.5 | 9.3 (%21.9) (\bar{X} =1.27; SD=1.24) | 9 (%22.1) (\bar{X} =1.22; SD=1.19) |
| Bütünleştirme | 39 %62.9 | 41 %64.1 | 19 %61.3 | 20 %60.6 | 19 %55.9 | 24 %70.6 | 25.6 (%60.0) (\bar{X} =3.50; SD=2.36) | 28.3 (%65.1) (\bar{X} =3.86; SD=2.07) |
| Çözüm | 1 %1.6 | 0 %0 | 0 %0 | 0 %0 | 0 %0 | 0 %0 | 0.3 (%0.5) (\bar{X} =.04; SD=.21) | %0 (\bar{X} =.00; SD=.00) |
| Kodlanmadı | 6 %9.7 | 10 %15.6 | 4 %12.9 | 3 %9.1 | 5 %14.7 | 1 %2.9 | 5 (%12.4) | 4.6 (%9.2) |

İçerik çözümlemesi sonucunda ulaşılan verilere göre, gruplar arasında istatistiksel bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Çizelge 4.15'te sunulan veriler bilişsel bulunuşluk öğeleri için gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığını göstermektedir: 'Tetikleyici Olay' (U=239.50, p>.05), 'Keşif' (U=239.50, p>.05), 'Bütünleştirme' (U=219.50, p>.05), 'Çözüm' (U=231, p>.05). Şekil 4.4'te veriler görsel olarak temsil edilmiştir. Bilişsel bulunuşluğun gruplar arasında benzer bir şekilde geliştiği görülmektedir.

Çizelge 4.15 Yansıtılan bilişsel bulunuşluk kategorilerine göre Mann-Whitney U testi sonucu

| YANSITILAN BİLİŞSEL BULUNUŞLUK | Akran Değerlendirme Yapılan Grup (N=22) | | Öğretmen Değerlendirme Yapılan Grup (N=22) | | U | P |
|--------------------------------------|--|-----------------|--|-----------------|--------|------|
| | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | | |
| Tetikleyici Olay | 22.61 | 497.50 | 22.39 | 492.50 | 239.50 | .936 |
| Keşif | 22.61 | 497.50 | 22.39 | 492.50 | 239.50 | .951 |
| Bütünleştirme | 21.48 | 472.50 | 23.52 | 517.50 | 219.50 | .594 |
| Çözüm | 23.00 | 506.00 | 22.00 | 484.00 | 231.00 | .317 |



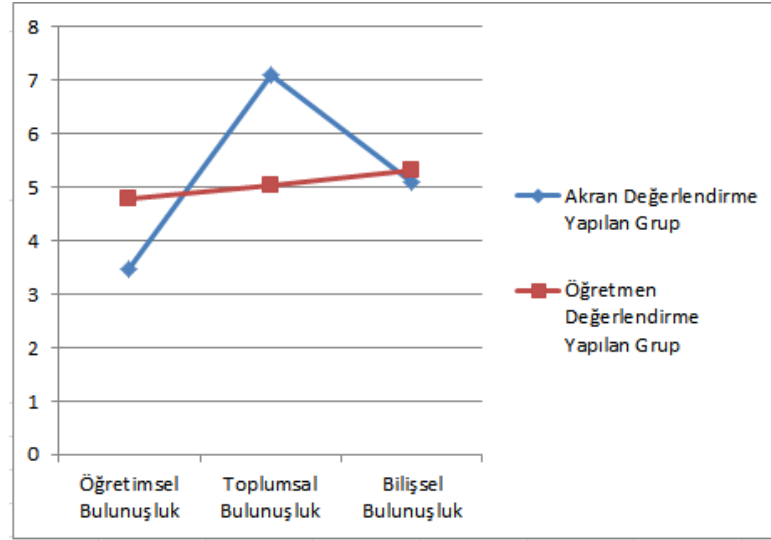
Şekil 4.4 Grupların kategorilere göre yansıtılan bilişsel bulunuşluk düzeyleri

İçerik çözümlemesi sonucunda ulaşılan veriler ayrıca, yansıtılan bilişsel bulunuşluk düzeyini belirlemek amacıyla analiz edilmiştir (Çizelge 4.16). Veriler gruplar arasında yansıtılan bilişsel bulunuşluk açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığını göstermektedir ($U=230.50$, $p>.05$).

Çizelge 4.16 Yansıtılan bilişsel bulunuşluk düzeyleri Mann-Whitney U testi sonucu

| | Akran Değerlendirme Yapılan Grup (N=22) | | Öğretmen Değerlendirme Yapılan Grup (N=22) | | U | p |
|---------------------|---|--------------|--|--------------|--------|------|
| | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | | |
| Bilişsel Bulunuşluk | 21.98 | 483.50 | 23.02 | 506.50 | 230.50 | .785 |

Çalışma gruplarının 'Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu' gelişimini bir bütün olarak değerlendirebilmek için öğretimsel, toplumsal ve bilişsel bulunuşluk için içerik çözümlemesi verilerinden elde edilen düzeylerin ortalama değerleri kullanılarak Şekil 4.5 elde edilmiştir. Şekil 4.5'te gruplar arasında öğretimsel, toplumsal ve bilişsel bulunuşluk oluşumları görsel olarak temsil edilmektedir.



Şekil 4.5 Grupların bulunuşluk düzeylerine göre yansıtılan araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu oluşumları

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, 'Akran ve Öğretmen Değerlendirme Yöntemlerinin Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Ortamlarında Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğunun Gelişimi' üzerindeki katkılarını belirlemektir. Bu bağlamda, değerlendirme yönteminin öğretimsel, toplumsal ve bilişsel bulunuşluk üzerindeki etkilerini incelemek ve yansıtılan ve algılanan bulunuşluk düzeylerini belirleyerek ortaya koymaktır. Bu amaçla bu bölümde, içerik çözümlene ve anketten elde edilen veriler araştırma sorularına yönelik cevaplar oluşturacak şekilde yorumlanarak tartışılmıştır.

5.1 Öğretimsel Bulunuşluk

Öğretimsel deneyimin tasarımı ve kolaylaştırılması süreçlerini içeren öğretimsel bulunuşluğun, içerik çözümlene ve anketten edinilen verilere göre her iki grupta da geliştiği görülmektedir. İçerik çözümlene sonuçlarına göre, her iki grupta öğretim tasarımı ve yönetimi kategorisi kapsamında kodlanan mesaj bulunmamaktadır. Ancak, anket sonuçlarından elde edilen veriler 'Öğretim Tasarımı ve Yönetimi' kategorisinin iki grupta da yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretim tasarımı ve yönetiminin başarılı olduğunu göstermekle beraber bu kategoriye dahil olacak nitelikte forumlara herhangi bir mesaj gönderilmemesi, öğrencilerin öğretim tasarımı ve yönetimini öğretmenin görevi olarak benimsemiş olduğunu göstermektedir. Shea [63] yüksek sayıda katılımcı içeren çalışmalarında öğretimsel bulunuşluk kategorilerinin, özellikle öğretim tasarım ve yönetiminin, öğrenciler tarafından öğretmenin görevi olarak görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır. Arbaugh & Hwang [64] ise, öğretim tasarım

ve yönetiminin öğrencilerin uzaktan öğrenme ortamı ile verimli bir şekilde etkileşimde bulunmasına yardım etmek için öğretmen tarafından yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada elde edilen veriler, müfredat düzenleme, yöntem ve değerlendirmenin tasarımı, zaman planlaması ve ortam kullanımı gibi süreçleri içeren öğretim tasarımı ve yönetiminin katılımcılar tarafından başarılı olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

İçerik çözümlene sonuçları, ortak anlaşma ve anlaşmazlık alanlarının belirlenmesi, katkıyı onaylama, destekleme gibi göstergeleri içeren 'Söylemin Kolaylaştırılması' kategorisinin öğretmen değerlendirme grubuna ait mesaj yüzdesinin, akran değerlendirme grubuna ait mesaj yüzdesinden yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer bir şekilde kodlanmış mesajların büyük bir çoğunluğunu oluşturan ve konu ile ilgili bilgi paylaşımı, entelektüel ve bilimsel liderliği içeren 'Doğrudan Öğretim' kategorisi ile ilgili bulgular; öğretmen değerlendirme grubu mesaj yüzdesinin, akran değerlendirme grubuna ait mesaj yüzdesinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Anket sonuçları ise, öğretmen değerlendirme grubuna ait söylemin kolaylaştırılması ve doğrudan öğretim düzeylerinin akran değerlendirme grubuna ait düzeylerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuçların, öğretmen değerlendirme grubunda öğretmenin öğretimsel bulunuşluk davranışının daha güçlü algılanması ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Shea ve arkadaşları [42] öğretmenlerin daha güçlü öğretimsel bulunuşluk davranışı sergilediğini, öğretim tasarımı ve organizasyonu ve söylem kolaylaştırmanın etkili olduğunu belirten öğrencilerin daha güçlü öğrenme topluluğu hissine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre, öğretmen değerlendirme grubu katılımcılarının daha güçlü öğretimsel bulunuşluk algıladığı ve bu nedenle daha yüksek öğrenme topluluğu düzeyi raporladığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenin algılanan bulunuşluğu öğrenci tatminini belirlemede akran bulunuşluğu algısından daha etkili olabilmektedir [5], [8], [9], [10], [11]. Buna göre, öğrencilerin öğretmen tarafından değerlendirilmesinin öğretmen bulunuşluğu algısını etkilediği düşünülmektedir. Demografik bilgiler bazında değerlendirildiğinde ise, çalışma grubunun %75'ini oluşturan öğrenciler meslek lisesi mezunudur ve meslek lisesi mezunu öğrencilerden öğretmen değerlendirme grubuna dahil olanlar (n=17; $\bar{X}=4,61$) doğrudan öğretim kategorisini akran değerlendirme grubunda bulunanlara

(n=16; \bar{X} =4,02) göre daha yüksek düzeyde algılamıştır. Buna göre, doğrudan öğretim kategorisi ile ilgili bulgular özellikle meslek lisesi mezunu öğrenci grubunu kapsamaktadır. Bu bağlamda, bu özelliklere sahip çalışma grubu için öğretmen rolü ve öğretmenin bulunuşluk durumunun, algılanan öğretimsel bulunuşluk üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, öğretimsel bulunuşluk kategorilerinin düzeyleri arasında bazı farklılıkların gözlenmesiyle beraber, gruplar arasındaki bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, gruplar arasındaki öğretimsel bulunuşluk düzeyinin küçük farklar dışında benzer bir şekilde geliştiği görülmektedir. Bu benzerlik ders tasarımının başarılı olduğunu ve iki grup için benzer etkiler yarattığını göstermektedir.

5.2 Toplumsal Bulunuşluk

Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu içerisinde, katılımcıların kendilerini sosyal ve duygusal anlamda gerçek birey olarak yansıtmalarını ve var olmalarını temsil eden toplumsal bulunuşluk elde edilen verilere göre her iki grupta da gelişmiştir. Bu gelişim ders tasarımının başarılı olmasına ithaf edilebilir (Swan ve Shih [11]).

Toplumsal bulunuşluk öğelerinden 'Duygusal İfadeler' kategorisinde iki grupta da süreç içerisinde gönderilen mesaj sayısında düşüş gözlenmiştir. Buna göre, katılımcılar süreç içerisinde ortamı sosyal etkileşim için daha az tercih etmektedir. Katılımcıların %40'ı sürecin zaman alıcı, zorlayıcı ve yorucu olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sebeple katılımcıların süreç içerisinde duygusal ifadelerden daha az faydalanmış olabilecekleri düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, forumlar daha akademik konuların ifadesi için uygun bir ortam olarak görülüyor ve duygusal ifadelerin yapılan senkron derslerde kullanılıyor olabileceği düşünülmektedir. Akyol, Garrison ve Özden [44], araştırmalarında karma öğretim yapılan derste kullanılan duygusal ifadelerin online derste kullanılan ifadelerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar bu sonucu, karma öğretim gören öğrencilerin online öğretim gören öğrencilere göre daha az duygusal ifadelere ihtiyaç duyması şeklinde yorumlamışlardır. Bu çalışmada yüz yüze derslerin yerini senkron derslerin tutmuş olabileceği ve öğrencilerin senkron dersler

nedeniyle forumlarda duygusal ifadeler daha az ihtiyaç duymuş olabileceği düşünülmektedir.

Duygusal ifadeler kategorisinde, süreç içerisindeki düşünüş akran değerlendirme grubu için sürecin ortalarından itibaren başlamışken, öğretmen değerlendirme yaptığı grupta düşünüş sürecin sonlarında yaşanmıştır. Ayrıca, akran değerlendirme yapılan grupta, duygusal ifadeler kategorisinin “Çevrimiçi ya da web-temelli iletişim, sosyal etkileşim için mükemmel bir ortamdır.” göstergesinin ($\bar{X}=3.54$) kararsızım(3)’a yakın olduğu, öğretmen değerlendirme yaptığı grup ortalamasından ($\bar{X}=4,31$) dikkat çekici şekilde düşük olduğu görülmektedir. Buna göre, akran değerlendirme grubunda katılımcılarının, kişiler arası iletişim ve açık ve akademik amaçlı iletişim açısından süreç içerisinde düşünüş yaşandığı ve bunun gönderilen mesaj ve anket sonuçlarına yansıtıldığı görülmektedir. Öğretmen değerlendirme grubunda ise, içerik çözümlene sonuçlarına göre süreç içerisinde düşünüş olmuştur ancak, anket sonuçlarına bu düşünüşün yansıtılmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar, akran değerlendirme grubunun öğretmen değerlendirme grubuna göre ‘Duygusal İfadeler’ algı düzeyinin daha düşük olduğunu göstermektedir. Ek olarak, meslek lisesi mezunu olup akran değerlendirme grubuna dahil olan öğrencilerin ($\bar{X}=3,83$) duygusal ifadeler kategorisi için algı düzeyleri öğretmen değerlendirme grubuna dahil olanlara ($\bar{X}=4,51$) göre daha düşük olmuştur. Bu durum, yukarıda yer verilen sonuçların özellikle meslek lisesi mezunu olan katılımcılar için geçerli olduğunu göstermektedir.

Mesajların en yoğun olduğu ‘Etkileşim’ kategorisinde; öğretmen değerlendirme grubuna ait ortalama, akran değerlendirme grubuna ait ortalamaya göre daha yüksektir. Aynı şekilde, ankette elde edilen veriler göstermektedir ki; akran değerlendirme grubu etkileşim kategorisine ait göstergelerin ortalamaları, öğretmen değerlendirme grubu ortalamalarına göre daha düşüktür. Bu sonuçlar, akran değerlendirme grubunun öğretmen değerlendirme grubuna göre algılanan etkileşim düzeyinin daha düşük olduğunu göstermektedir. Swan’a [8] göre, öğrencinin öğretmeni ile algıladığı etkileşimin öğretmenin geribildirim ile ilişkilidir. Buna göre, akran değerlendirme grubu öğrencilerinin ödevleri ile ilgili doğrudan öğretmenden geribildirim almaması etkileşim algı düzeylerini etkilemiştir. Ayrıca, Kanuka ve

Kanuka'nın [43] yaptığı çalışma sonuçları, öğrencilerin akran değerlendirmede yapılan eleştirileri kişisel olarak algıladıklarını ve eleştirel söylemin katılım notu elde etmek için zahmetli bir araç olduğunu düşündüklerini göstermiştir.

Çözümleme sonuçlarına göre, süreç içerisinde 'Bütünleştirici' kategorisinde her iki grupta, ilk etapta yükselme sonrasında ise düşüş görülmüştür. Swan [8] çalışmasında süreç boyunca bütünleştirici evresinde bir düşüş gözlemlemiş ve aynı zamanda etkileşim kategorisi artarken bütünleştirici kategorisindeki yüzdelerin düştüğünü raporlamıştır. Bu durumu, sınıf topluluğu geliştikçe bütünleştirici ifadeler daha az ihtiyaç duyulmuş olabileceği şeklinde yorumlamıştır. Akyol, Garrison ve Özden [44] ise, çalışmalarında online ders yapılan grubun bütünleştirici öğesinin sürecin başlangıcında düşük olduğunu ancak zaman içerisinde arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun online ortamda öğrencilerin grup kimliği ve güveni oluşturmak için zamana ihtiyaçları duymaları ile ilgili olabileceğini düşünmüşlerdir. Bu çalışmada ise, bütünleştirici kategorisinin süreç içinde gösterdiği değişim ilk etapta öğrencilerin grup kimliği ve güveni oluşturmak için zamana ihtiyaç duymuş olabilecekleri, öğrenme topluluğu geliştikçe bütünleştirici ifadeler daha az ihtiyaç duymuş olabilecekleri düşünülmektedir.

Çözümleme sonuçları 'Bütünleştirici' kategorisinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir. Veriler öğretmen değerlendirme grubunda daha fazla bütünleştirici ifadeler kullanıldığını göstermektedir. Benzer şekilde anket sonuçları, akran değerlendirme grubunun bütünleştirici kategorisi gösterge ortalamalarının, öğretmen değerlendirme grubuna göre dikkat çekici bir şekilde düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, yaş gruplarına göre, 19-24 yaş grubu öğrencilerinden akran değerlendirme grubuna dahil olan katılımcıların bütünleştirici kategorisi algı düzeyleri ($\bar{X}=3,23$) öğretmen değerlendirme grubuna dahil olan katılımcılara göre ($\bar{X}=4,53$) daha düşük bulunmuştur. Diğer yandan, meslek lisesi ve düz liselerden mezun olup akran değerlendirme grubuna dahil katılımcıların bütünleştirici algı düzeyleri, öğretmen değerlendirme grubuna dahil olanlara göre daha düşük düzeyde olmuştur. Bu durum öğretmen değerlendirme grubunun daha fazla bütünleştirici ifadeler kullandığını göstermektedir. Bunun sebebi akran değerlendirme yapan öğrencilerin %60'ının değerlendirme konusunda akranlarına güven duymama, akran

değerlendirmeyi adil bulmama ve akranlardan alınan geribildirimleri faydalı bulmama durumları ile ilgili olabilir. Literatürde öğrencilerin, öğretmen geribildiriminin kullanışlılığını kesinlikle onaylarken akran geribildirimini tereddütle kullanışsız olarak değerlendirdiği (Miao vd. [19]) belirtilmiştir. Aşına olma, motivasyon, etkinlikler ve oluşan iletişim bağlamı toplumsal bulunuşluk durumunu doğrudan etkilemektedir (Garrison vd. [4]). Ayrıca, Ke [39] yaptığı çalışma sonucunda yetişkinlerin toplumsal ve bilişsel bulunuşluk durumunun tasarım, kolaylaştırma, talimatlar ve ders tasarımı özelliklerine bağlı olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Garrison, Cleveland-Innes ve Fung [35] ise öğretimsel bulunuşluğun, toplumsal bulunuşluk üzerinde algılanan önemli bir etkisi olduğu sonucuna varmışlardır. Buna göre, akran değerlendirme grubu üyelerinin, algılanan ve yansıtılan bütünleştirici düzeyinin akran değerlendirme yöntemi ile ilgili algılarından etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Toplumsal bulunuşluğu etkileyen bir diğer faktör katılımcı sayısıdır. Akran değerlendirme grubunun, algılanan toplumsal bulunuşluk düzeyinin öğretmen değerlendirme grubuna göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmen değerlendirme grubunun katılımcı sayısından etkilenmediği ancak akran değerlendirme grubunun katılımcı sayısından etkilenmiş olabileceği şeklinde yorumlanmaktadır. Gruba dahil olan katılımcı sayısının küçük olması daha yüksek sosyal bulunuşluk düzeyi yaratabilir [44], [65], tüm katılımcılardan ziyade, üçlü gruplarda daha sık karşılıklı etkileşim kurulmaktadır (Stodel vd. [66]). Bu sonuçlar, üst düzey etkileşimi sağlamak için akran değerlendirme yapılacak çalışmalarda grupların daha az sayıda katılımcıdan oluşturulması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Öğretmen değerlendirme grubunda ise, değerlendirme konusunda öğrenciler arasında doğrudan bir etkileşim bulunmadığı için etkileşim durumunu akran değerlendirme grubu öğrencilerinden daha farklı yorumlamış olabilecekleri ve akranlarıyla daha farklı bir iletişim kurmuş olabilecekleri düşünülmektedir.

Sonuç olarak, toplumsal bulunuşluk her iki grupta oluşmuştur. Toplumsal bulunuşluk öğelerinden gruplar arasında 'Duygusal İfadeler' ve 'Etkileşim' kategorileri arasında farklılıklar olsa da benzer şekilde gelişmiş oldukları görülmektedir. 'Bütünleştirici' kategorisinde ise, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş ve grupların bu anlamda ayrıştığı gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin %60'ının akran

değerlendirmeyi adil ve geribildirimleri faydalı bulmaması, bu nedenle de akranlarıyla gruba ait olma bağlılığını daha alt düzeyde geliştirmiş olması ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca, anket verileri göstermektedir ki, toplumsal bulunuşluk göstergelerinin tümü akran değerlendirme grubu tarafından kararsızım ile katılıyorum arasında bir düzeyde değerlendirilirken, öğretmenin değerlendirme yaptığı grup tarafından katılıyorum ile kesinlikle katılıyorum arasında bir düzeyde değerlendirilmiştir.

5.3 Bilişsel Bulunuşluk

İçerik çözümlene ve anketten elde edilen veriler her iki grupta da bilişsel bulunuşluğun geliştiğini göstermektedir. Bununla beraber, gruplar arasında bazı benzerlik ve farklılıklar dikkat çekmektedir. Anketten edinilen veriler, genel olarak tüm göstergelerde öğretmenin değerlendirme yaptığı grup verilerinin ortalamalarının, akran değerlendirme grup verilerinin ortalamalarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretimsel ve toplumsal bulunuşluk düzeylerinde de aynı sonuç elde edilmiş olup bilişsel bulunuşluk düzeyinin algılanan öğretimsel ve toplumsal bulunuşluk düzeylerinden etkilendiği söylenebilir. Garrison, Cleveland-Innes ve Fung [35] çalışmalarında; öğretimsel bulunuşluk ve toplumsal bulunuşluğun bilişsel bulunuşluk üzerinde algılanan önemli bir etkisi olduğu, Akyol ve Garrison [36] ise, üst düzey öğretimsel bulunuşluk algılayan öğrencilerin; bilişsel bulunuşluk düzeyi, öğrenme ve tatmin düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çözümlene verileri ise, grupların bilişsel bulunuşluk düzeylerinde istatistiksel olarak gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Bu durum hem algılanan hem de yansıtılan bulunuşluk düzeylerinde grupların benzer şekilde gelişim gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır.

İçerik çözümlene ile elde edilen bulgular incelendiğinde eleştirel sorgunun başlatılma aşaması olan 'Tetikleyici Olay' kategorisinde kodlanan mesaj yüzdelerinin her iki grupta da düşük seviyede olduğu görülmektedir. Bunun sebebi, tetikleyici olayların eşzamanlı derslerde başlatılması olabilir. Ayrıca, öğretmen tarafından tartışmanın başlatılması için gönderilen mesajların öğrenciler tarafından tetikleyici unsur olarak değerlendirildiği düşünülmektedir. Öğretmenin katılımcı olmaktan ziyade otorite olarak bulunduğu derste rolü 'tetikleyici' olarak algılanmaktadır (Pawan vd. [67]). Tetikleyici olay

öğesinde süreç içerisinde akran değerlendirme grubunun mesaj yüzdesinin arttığı, öğretmen değerlendirme grubunun ise mesaj yüzdesinin azaldığı görülmektedir. Anketten elde edilen veriler ise, öğretmen değerlendirme grubuna ait tetikleyici olay gösterge ortalamalarının, akran değerlendirme grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Keşif evresinde ise, grupların ortalama mesaj yüzdelerinin birbirine oldukça yakın olduğu gözlenmiştir. İlgili evreye ait anket göstergeleri de aynı sonucu vermektedir. Buna göre, ilgili bilgi ve fikir için arayış aşaması olan 'Keşif' evresinde her iki grubun benzer bir şekilde gelişim gösterdiği sonucuna varılabilmektedir. İçerik çözümleme verileri göstermektedir ki, öğretmenin değerlendirme yaptığı grupta süreç içerisinde 'Tetikleyici Olay' yüzdesi düşerken 'Keşif' evresinde yükselme olmuştur. Akran değerlendirme yapılan grupta ise, 'Tetikleyici Olay' kategorisi süreç içerisinde yükselirken, 'Keşif' ve 'Bütünleştirme' kategorilerinde az seviyede düşüşler görülmektedir. Pawan ve diğerleri [67] araştırmalarında mesajların çoğunun tetikleyici olay ve keşif evrelerine ait olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar, tetikleyici olay içeren mesajların yüksek olmasının tartışmanın öğrenci ilgilerine göre pek çok yöne dağılmasına sebep olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle, tetikleyici olayların az sayıda olması tartışmanın konu üzerinde odaklanması konusunda topluluk içerisinde sıkıntı yaşanmaması olarak değerlendirilebilir.

Akyol, Garrison ve Özden'in [44] çalışma sonuçları ile tutarlı olarak en yüksek mesaj oranı 'Bütünleştirme' kategorisinde görülmüştür. Bütünleştirme evresinde gruplar arasındaki ortalama mesaj yüzdelerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Aynı şekilde ilgili kategoriye ait anket gösterge ortalamaları da birbirine oldukça yakındır. Bu durumda, ilgili bilgiyi uygun fikir veya kavramla bütünleştirme evresinde her iki grubun benzer bir şekilde gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılabilmektedir. Ayrıca, öğretmenin tartışmayı yönlendirmede önemli bir rol almadığı durumlarda tartışmanın keşiften bütünleştirmeye geçtiği görülmüştür (Pawan vd. [67]). Bu durum, öğretmen bulunuşluğu olmadan anlamlı tartışmalar yapılabileceğini göstermektedir. Ayrıca, çalışma grubunda 25-30 yaş aralığı katılımcılardan akran değerlendirme grubunda bulunanların ($\bar{X}=4,66$) bütünleştirme algı düzeyi, öğretmen değerlendirme grubunda bulunanlardan ($\bar{X}=4,09$) bulunanlardan daha yüksek olmuştur. Buna göre, 25-30 yaş grubu için akran

değerlendirme yönteminin bütünleştirici etkisinin diğer yaş gruplarına göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Önceki çalışma bulgularıyla (Akyol vd. [44]) tutarlı olarak 'Çözüm' kategorisi en az mesaj gönderilen kategori olmuştur. İçerik çözümleme sonuçlarına göre, problemin çözülmesi, teklif edilen çözümün geçerliliğini değerlendirme aşamalarını içeren 'çözüm' kategorisine dahil olan neredeyse hiç mesaj bulunmamaktadır. Anket verileri ise, çözüm kategorisine ait göstergelerin; katılıyorum (4) ile kesinlikle katılıyorum (5) arasında bir ortalamaya sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrencilerin bilişsel olarak çözüm evresinde belli bir düzeye ulaştıklarını ancak forum ortamına yansıtmadıklarını göstermektedir. Bu durum bazı bilişsel süreçlerin asenkron ortalamalara yansıtılmaması ile ilgili olabilmektedir. Öğrenciler etkileşimde bulunmadan veya açıkça dahil olmadan bilişsel olarak bulunabilirler (Garrison ve Cleveland-Innes [30]). Öğrencilerin öğrenme aktiviteleri onlinedan çok offline olabilmekte ve bu nedenle içerik analizi, öğrenme aktivitelerini ölçmede yeterli olmamaktadır (Ke [39]). Ayrıca, gruplar arasında çözüm kategorisine ait göstergelerden "Derste ele alınan sorunlara, gerçek yaşamda uygulayabileceğim çözümler geliştirdim." akran değerlendirme grubu ($\bar{X}=4.27$) ile öğretmen değerlendirme grubu ($\bar{X}=4.68$) ortalamaları arasında dikkat çekici bir fark vardır. Aynı şekilde, "Bu derste oluşturulan bilgileri, ilerde işimde ya da dersle ilgili olmayan diğer etkinliklerde kullanabilirim." göstergesinde akran değerlendirme grubu ($\bar{X}=4.27$) ile öğretmen değerlendirme grubu ($\bar{X}=4.77$) ortalamaları arasında dikkat çekici bir fark vardır. Öğretmen değerlendirme grubu bu iki göstergelyi kesinlikle katılıyorum(5)'a oldukça yakın bir düzeyde değerlendirmiştir. Bu durumda, öğretmenin değerlendirme yaptığı grubun çözüm kategorisi ile ilgili akran değerlendirme yapan gruba göre daha yüksek güven duygusu geliştirdikleri söylenebilir.

5.4 Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğunun Oluşumu

Anketten edinilen veriler; algılanan araştırmaya dayalı öğrenme topluluğunun gruplar arasında öğretimsel ve bilişsel bulunuşluk açısından benzer, ancak toplumsal bulunuşluk açısından farklı şekilde geliştiğini göstermektedir.

Veriler, algılanan toplumsal bulunuşluk açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa işaret etmektedir ($p=.012$). Toplumsal bulunuşluk düzeyleri, öğretmen değerlendirme grubunda ($\bar{x}=4.43$) akran değerlendirme grubuna ($\bar{x}=3.82$) göre daha yüksek olmuştur. Bu da, öğretmen değerlendirme grubunun akran değerlendirme grubuna göre daha yüksek düzeyde toplumsal bulunuşluk algıladığını göstermektedir. Bu sonuçlar, akran değerlendirme grubunun %60'ının akran değerlendirmeyi adil bulmaması ve %40'ının ise deneyimledikleri süreci zaman alıcı, yorucu ve zorlayıcı olarak nitelendirmiş olmaları ve toplumsal bulunuşluk düzeyini değerlendirirken bu durumu dikkate almaları ile ilgili görülmektedir. Swan [8] çalışmasında değerlendirme ve öğrenci algısı arasında var olan tek ilişkinin tartışma üzerinden verilen not ve işbirlikli çalışma üzerinden verilen not olduğu sonucuna ulaşmıştır. Swan bu çalışmasında, algılanan öğrenme ve işbirliği veya grup çalışması gerektiren not yüzdesi arasında ters yönde bir ilişki bulmuştur. Bu bulgu, öğrenciler arası etkileşimin online öğrenmeyi desteklediği görüşüne aykırıdır. Ancak, sonuçların genel olarak online derste öğrenciler arasındaki etkileşimin önemini gösterdiğini belirtmiştir. Lambert ve Fisher [47] ise, çalışmalarında öğrencilerin topluluk hissini tercih ettikleri ancak işbirliği gerektiren çalışmalara pek hevesli olmadıklarını gözlemlemişlerdir.

Akran değerlendirme grubunda, algılanan bulunuşluk düzeyleri incelendiğinde toplumsal bulunuşluğun en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak, katılımcıların toplumsal bulunuşluk düzeyini değerlendirirken akran değerlendirme yöntemini ve bu yöntem ile ilgili hissettikleri adil olmama ve geribildirim faydalı bulmama durumunu dikkate aldıkları düşünülmektedir. Öğrencilerin, öğretmen ve akranlarından yardım alma uyumu ve süreç boyunca işbirlikli bir halde etkinliğe dahil olmaları bilgi inşa süreci için önemlidir (Engel vd. [28]). Yardım alma uyumunun öğrencilerin akran değerlendirmeyi 'adil bulmama' durumu ile azaldığı düşünülmektedir. Ayrıca, mezun olunan lise türü bakımından; meslek lisesi, düz lise ve diğer lise mezunlarının toplumsal bulunuşluk düzeylerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, akran değerlendirmenin toplumsal bulunuşluk üzerinde etkili olduğu ve bu etkinin mezun olunan lise türünden bağımsız olduğunu göstermektedir.

Algılanan öğretimsel ve bilişsel bulunuşluk ise, gruplar arasında benzer bir şekilde gelişmiştir, ancak öğretimsel ve bilişsel bulunuşluk düzeylerinin ortalamaları tüm ögeler için öğretmen değerlendirme grubunda daha yüksek olmuştur. Algılanan bulunuşluk düzeyleri arasındaki farklılığın öğrencilerin öğretmenin bulunuşluk algısı ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Öğretmen ile algılanan etkileşim, tatmin ve algılanan öğrenme üzerinde akranlar ile algılanan etkileşimden daha etkilidir [8], [9]. Eğitimci davranışlarının, akranların öğretimsel bulunuşluk davranışlarına göre tatmin ve öğrenme ile daha yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Shea vd. [10]). Bu durum, akran değerlendirme grubuna ait algılanan bulunuşluk düzeyleri ortalamalarının, öğretmen değerlendirme grubuna ait ortalamalara göre biraz daha düşük olmasının sebebi olarak düşünülmektedir. Bunun en önemli nedeni, öğretmenlerin etkileşim ihtiyaçlarını karşılamada daha ilgili olmalarıdır (Garrison ve Cleveland-Innes [30]); ve bir eğitimci, kitap, anne-baba veya bilgisayarın yetkili bir kaynak olarak kabul edilmesine karşın, bir akranın okul arkadaşları tarafından hali hazırda geribildirim için güvenilir bir kaynak olarak görülmemesidir (Franco vd. [18]). Bununla beraber, öğretimsel ve toplumsal bulunuşluk öğelerinin bilişsel bulunuşluk ile bağlantılı olduğunu doğrulanmıştır (Shea ve Bidjerano [68]). Toplumsal bulunuşluğun bilişsel bulunuşluk üzerinde önemli bir etkisinin olduğu ve toplumsal bulunuşluğun bilişsel ve öğretimsel bulunuşluk arasında bağdaştırıcı etkisinin olduğu doğrulanmıştır (Joo vd. [34]). Buna göre, akran değerlendirme grubu için algılanan toplumsal bulunuşluğun düşük olmasının algılanan öğretimsel ve bilişsel bulunuşluk üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Algılanan bilişsel bulunuşluk düzeyinin; akran değerlendirme grubu için, öğretmen değerlendirme grubundan biraz daha düşük olmasının sebebi, online tartışmadaki konfor seviyesi ile bilişsel bulunuşluğun güçlü bir bağa sahip olması (Shea ve Bidjerano [68]) ile ilişkilendirilmektedir. Dolayısıyla, bu durum öğrencilerin öğretmenin değerlendirme yapmasına alışkın olmaları ve böyle bir ortamda kendilerini daha rahat hissetmeleri ve ifade etmeleri durumu ile açıklanabilir. Ayrıca, Li ve arkadaşları [50] yaptıkları meta analiz çalışmalarında; ders, K-12 veya lisans düzeyinde değil lisansüstü eğitimde olduğunda akran değerlendirme ile öğretmen değerlendirmenin yüksek korelasyon gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre, benzer bir çalışma grubu ile

akran değerlendirme uygulaması, katılım grubunun becerileri göz önüne alınarak, akran değerlendirme yapabilmek için yeterli beceriyi ortaya koymaları sağlanacak şekilde tasarlanmalıdır.

Çalışma grubu özellikleri dikkate alınarak veriler değerlendirildiğinde, akran değerlendirme grubunda bulunan 19-24 ile 31-36 yaş grubuna dahil katılımcıların algılanan öğretimsel, toplumsal ve bilişsel bulunuşluk düzeyleri, öğretmen değerlendirme grubunda bulunan aynı yaş grubuna dahil katılımcılara göre daha düşüktür. Benzer şekilde, akran değerlendirme grubunda bulunan meslek lisesi mezunu katılımcıların öğretimsel, toplumsal ve bilişsel bulunuşluk düzeyleri, öğretmen değerlendirme grubunda olup meslek lisesi mezunu olan katılımcılardan daha düşüktür. Buna göre, akran değerlendirme yöntemi uygulanacak çalışmalarda yaş aralığı ve mezun olunan lise türü dikkate alınarak bulunuşluk düzeylerini arttıracak destekleyici ek etkinlikler yapılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca, akran değerlendirme grubunda düz lise mezunu olan 25-30 yaş aralığında olan öğrencilerin toplumsal bulunuşluk düzeyleri, öğretmen değerlendirme grubunda olanlara göre daha düşük olmuştur. Bu durum akran değerlendirme grubunda, toplumsal bulunuşluğun yaş ve mezun olunan lise türünden bağımsız olarak düşük algılandığını göstermektedir. Buna göre, akran değerlendirme yönteminin çalışma grubunun tümü için benzer etkiler yarattığı söylenebilir.

Sonuç olarak; algılanan topluluk oluşumu, gruplar arasında toplumsal bulunuşluk açısından farklı, öğretimsel ve bilişsel bulunuşluk açısından benzer olarak gelişmiştir. Ayrıca, öğretmen değerlendirme grubuna ait algılanan bulunuşluk düzeylerinin, akran değerlendirme grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun, öğrencilerin akran değerlendirme yöntemini tam olarak benimsememiş olmaları, değerlendirme yapan kişinin aynı zamanda belli bir otoriteye sahip olması gerektiğini düşünmeleri ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Miao, Badger ve Zhen [19] çalışmalarında öğrencilerin, öğretmen geribildirimini akran geribildiriminden daha çok benimsemiş olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar ayrıca, öğrencilerin öğretmenlerini akranlarından daha profesyonel, deneyimli ve güvenilir bulduklarını belirtmişlerdir (Miao vd. [19]). Ayrıca, öğrenciler öğretmenin puanlandırma tecrübesine güvendiği için öğretmenin yaptığı değerlendirme daha güven verici

olmakta (Vanderhoven vd. [60]) ve öğretmenin bilgi ve deneyimi sorgulanmamaktadır (Dominguez vd. [52]).

Yansıtılan araştırmaya dayalı öğrenme topluluğunun gelişimi ise, içerik çözümleme sonucunda edinilen veriler ışığında gruplar bazında değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Bulgular, topluluk gelişiminin her iki grupta benzer bir şekilde meydana geldiğini göstermekte ve yansıtılan topluluk oluşumu açısından değerlendirme yönteminin ayırt edici bir özelliğe sahip olmadığı sonucuna götürmektedir. Özellikle üst-düzyer bilgiye erişebilme ve anlamları yapılandırabilmeyi temsil eden bilişsel bulunuşluk düzeyleri iki grupta birbirlerine oldukça yakındır ($p=.769$).

Yansıtılan toplumsal bulunuşluk düzeyleri değerlendirildiğinde, akran değerlendirme grubuna ait ortalamanın daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu veriler, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa işaret etmemekle beraber yansıtılan toplumsal bulunuşluğun; akran değerlendirme grubunda, öğretmen değerlendirme grubuna göre biraz daha yoğun olduğunu göstermektedir. Akran değerlendirme grubunda, öğretmen değerlendirme grubuna oranla toplumsal bulunuşluğun yüksek olması akran değerlendirme grubundaki öğrencilerin daha fazla bütünleştirici ifadeler kullanmasından kaynaklanmaktadır. Bu da, akran değerlendirme grubunun daha fazla "biz" hissi geliştirdiğini göstermektedir.

Yansıtılan öğretimsel bulunuşluk ise; öğretmen değerlendirme grubuna göre, akran değerlendirme grubunda daha düşük bir ortalamaya sahiptir. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamasına karşın bu farklılığın, akran değerlendirme grubundaki mesajların ortalama %42,9'unun herhangi bir öğretimsel bulunuşluk ögesine dahil olmaması ve kategorilendirilememiş olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu durumun, akran değerlendirme grubunda öğretimsel bulunuşluğun 'öğretmenin görevi' olarak algılanmış olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, yansıtılan bulunuşluk düzeyleri bazı farklılıklar göstermekle beraber istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa işaret etmemektedir. Bu durum, değerlendirme yöntemi kapsamında akran değerlendirme ve öğretmen değerlendirme şeklindeki farklı

tasarım uygulamalarının yansıtılan topluluk oluşumunda herhangi bir farklılığa sebep olmadığını göstermektedir.

5.5 Öneriler

Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğunda amaç, üst düzey düşünme ve öğrenmeyi mümkün kılacak bilişsel bulunuşluğun sağlanması olarak ifade edilebilir. Bu çalışmada, bu amaca erişmek için değerlendirme yöntemi farklılaştırılmış ve etkileri incelenmiştir.

Önlisans öğrencilerinin ilk etapta kendi ihtiyaçlarını karşılayabilen bir topluluk oluşturmak için ek desteğe ihtiyaç duyduğu, özellikle değerlendirme metotları konusunda öğrencilerle ek çalışma ve uygulamalar yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut öğretmen odaklı değerlendirme göz önüne alındığında akran değerlendirme ve geribildirim ile akran ve öğretmen değerlendirme arasındaki katı ayrımı geride bırakıp üçgenleme değerlendirme ve geribildirim kaynaklarının zenginliği kabul edilmeli (Vanderhoven vd. [60]) ve öğrencilere tanıtılıp bu kaynaklardan faydalanılmalıdır (Hovardas vd. [17]).

Çalışmada akran değerlendirme yapan öğrencilerin algılanan toplumsal bulunuşluk düzeylerinin, öğretmen değerlendirme grubuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu sonuç, öğrencilerin akran değerlendirme yöntemini algılama durumlarından ve öğretmeni değerlendirme konusunda otorite olarak görmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu durum, geleneksel yöntemin dışına çıkılmadığını da göstermektedir. Bu sonuca göre, katılım grubu için yapılmış olan hazırlık çalışmalarının, verilen eğitim ve sunulan araçların yeterli olmadığı düşünülmektedir. Benzer şekilde Hovardas, Tsivitanidou ve Zacharia'nın [17] yaptıkları çalışma sonuçları göstermiştir ki; değerlendirme kriterleri yeterli olmamaktadır, eğitim sağlanmalı ve akran geribildirim nitel tarafı için geliştirilme çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalar yalnızca içerikle ilgili değil beceri ile ilgili de olmalıdır.

Yansıtılan toplumsal bulunuşluk düzeyinin öğretmen değerlendirme grubunda akran değerlendirme grubuna göre düşük olduğu görülmüştür. Bu durumun, öğretmen değerlendirme grubunda 'Bütünleştirici' kategorisindeki mesajların az olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu nedenle, öğretmen değerlendirme grubu için

bütünleştirmeyi sağlayacak ve “biz” hissi yaratacak ek aktivitelerin yapılması önerilmektedir.

Çalışmaya katılan tüm öğrencilerin % 37,5'i süreci zaman alıcı olarak değerlendirmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin eleştirel söyleme katılımını sağlamak için zaman ve çabayı da ele alan bir değerlendirme yöntemi kullanılması (Kanuka ve Kanuka [43]) gerektiği düşünülmektedir. Bu şekilde öğrenci motivasyonu ve katılımının arttırılabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- [1] Anohina, A., (2005). "Analysis of the Terminology Used in the Field of Virtual Learning", *Educational Technology & Society*, 8(3): 91-102.
- [2] Al, U. ve Madran, O., (2004). "Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemleri: Sahip Olması Gereken Özellikler ve Standartlar", *Bilgi Dünyası*, 5(2): 259-271.
- [3] Rovai, A.P., (2007). "Facilitating Online Discussions Effectively", *Internet and Higher Education*, 10: 77-88.
- [4] Garrison, D.R., Anderson, T. ve Archer, W., (2000). "Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education", *The Internet and Higher Education*, 2(2-3): 87-105.
- [5] Swan, K., Garrison, D.R. ve Richardson, J. C., (2009). "A Constructivist Approach to Online Learning: The Community of Inquiry Framework", 43-57; Derleyen: In Payne, C.R., *Information Technology and Constructivism in Higher Education: Progressive Learning Frameworks*, IGI Global, Hershey PA.
- [6] Garrison, D.R., (2011). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*, 9780415885829, Second Edition, Routledge, New York.
- [7] Dewey, J., (2011). *Democracy and Education*, 9781613820957, Simon & Brown, United States.
- [8] Swan, K., (2002). "Building Learning Communities in Online Course: The Importance of Interaction. Education", *Communication & Information*, 2(1): 23-49.
- [9] Shea, P. J., Fredericksen, E. E., Pickett, A. M. ve Pelz, W. E. (2003). "A Preliminary Investigation of Teaching Presence in the SUNY Learning Network", 4:279-312; Derleyen: Bourne, J. ve Moore, J. C., *Elements of Quality Online Education: Practice and Direction*, Sloan-Consortium, Needham, MA.
- [10] Shea, P. J., Pickett, A. M. ve Pelz, W. E., (2003). "A Follow-up Investigation of "Teaching Presence" in the SUNY Learning Network", *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(2): 61-80.
- [11] Swan, K., ve Shih, L., (2005). "On the Nature and Development of Social Presence in Online Course Discussions", *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(3): 115-136.

- [12] Burgh, G., Field, T. ve Freakley, M., (2006). *Ethics and the Community of Inquiry: Education for Deliberative Democracy*, Thomson Social Science Press, Victoria.
- [13] Tseng, S.-C. ve Tsai, C.-C., (2007). "On-line Peer Assessment and the Role of the Peer Feedback: A Study of High School Computer Course", *Computers & Education*, 49: 1161–1174.
- [14] Asikainen, H., Virtanen, V., Postareff, L. ve Heino, P., (2014). "The Validity and Students' Experiences of Peer Assessment in a Large Introductory Class of Gene Technology", *Studies in Educational Evaluation*, 43: 197–205.
- [15] Chang, C.-C., Tseng, K.-H. ve Lou, S.-J., (2012). "A Comparative Analysis of the Consistency and Difference Among Teacher-Assessment, Student Self-Assessment and Peer-Assessment in a Web-Based Portfolio Assessment Environment for High School Students", *Computers & Education*, 58: 303-320.
- [16] Chang, C.-C., Tseng, K.-H., Chou, P.-N. ve Chen, Y.-H., (2011). "Reliability and Validity of Web-Based Portfolio Peer Assessment: A Case Study for a Senior High School's Students Taking Computer Course", *Computers & Education*, 57: 1306–1316.
- [17] Hovardas, T., Tsivitanidou, O. ve Zacharia, Z., (2014). "Peer versus Expert Feedback: An Investigation of the Quality of Peer Feedback Among Secondary School Students" *Computers & Education*, 71: 133–152.
- [18] Franco, J., Ficheman, I., Zuffo, M.K., Venancio, V., Lopes, R., Moreno, M., da Silva Freitas, M., Leite, A., Almeida, G., da Cruz, S., Matias ve M.A., Franco, N.F., (2009). "Enhancing Individuals' Cognition, Intelligence and Sharing Digital/Web-Based Knowledge Using Virtual Reality and Information Visualization Techniques and Tools within K-12 Education and its Impact on Democratizing the Society", 245-319; Derleyen: Mourlas, C., Tsianos, N. ve Germanakos, P., *Cognitive and Emotional Processes in Web-based Education: Integrating Human Factors and Personalization*, IGI Global, Hershey, PA.
- [19] Miao, Y., Badger, R. ve Zhen, Y., (2006). "A Comparative Study of Peer and Teacher Feedback in a Chinese EFL Writing Class", *Journal of Second Language Writing*, 15: 179–200.
- [20] Arbaugh, J., (2007). "An Empirical Verification of the Community of Inquiry Framework", *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1): 73-85.
- [21] Garrison, D. R., ve Arbaugh, J., (2007). "Researching the Community of Inquiry Framework: Review, Issues, and Future Directions", *Internet and Higher Education*, 10: 157-172.
- [22] Sung, Y.-T., Chang, K.-E., Chiou, S.-K. ve Hou, H.-T., (2005). "The Design and Application of a Web-Based Self- and Peer-Assessment System", *Computers & Education*, 45: 187–202.
- [23] Relan, A. ve Gillani, B., (1997). "Web-Based Instruction and the Traditional Classroom: Similarities and Differences", 41-46; Derleyen: Khan, B. H., *Web-Based Instruction* Englewood Cliffs, Educational Technology Publications, NJ.

- [24] Garrison, D.R., (2003). "Cognitive Presence for Effective Asynchronous Online Learning: The Role of Reflective Inquiry, Self-Direction and Metacognition", 4:47-58; Derleyen: Bourne, J. ve Moore, J. C., Elements of Quality Online Education: Practice and Direction, Sloan-Consortium, Needham, MA.
- [25] Hamilton, E. ve Cherniavsky, J., (2006). "Issues in Synchronous versus Asynchronous E-Learning", 87-105; Derleyen: O'Neil, H.F. ve Perez R.S., Web Based Learning: Theory, Research and Practice, Lawrence Erlbaum, Manwah, New Jersey.
- [26] Bhowmick, A., Khasawneh, M. T., Bowling, S. R., Gramopadhye, A. K. ve Melloy, B. J., (2007). "Evaluation of Alternate Multimedia for Web-Based Asynchronous Learning", International Journal of Industrial Ergonomics, 37: 615-629.
- [27] Wang, Y.-m. ve Chen, V.D.-T., (2008). "Essential Elements in Designing Online Discussions to Promote Cognitive Presence - A Practical Experience", Journal of Asynchronous Learning Networks, 12(3-4): 157-177.
- [28] Engel, A., Coll, C. ve Bustos, A., (2013). "Distributed Teaching Presence and Communicative Patterns in Asynchronous Learning: Name versus Reply Networks", Computers & Education, 60:184-196.
- [29] Öztürk, E., (2012). "Araştırma Topluluğu Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", İlköğretim Online, 11(2): 408-422.
- [30] Garrison, D. R. ve Cleveland-Innes, M., (2005). "Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction Is Not Enough", The American Journal of Distance Education, 19(3): 133-148.
- [31] Selvi, K., Sönmez, B. ve Özüdoğru, F., (2014). "John Dewey: Okul, Toplum ve Eğitim", Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25-34.
- [32] 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.
- [33] Gunawardena, C. N. ve Zittle, F. J., (1997). "Social Presence as a Predictor of Satisfaction within a Computer-Mediated Conferencing Environment", American Journal of Distance Education, 11(3): 8-26.
- [34] Joo, Y., Lim, K. ve Kim, E., (2011). "Online University Students' Satisfaction and Persistence: Examining Perceived Level of Presence, Usefulness and Ease of Use as Predictors in a Structural Model", Computers & Education, 57: 1654-1664.
- [35] Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M. Ve Fung, T. S., (2010). "Exploring Causal Relationships Among Teaching, Cognitive and Social Presence: Student Perceptions of the Community of Inquiry Framework", Internet and Higher Education, 13: 31-36.
- [36] Akyol, Z. ve Garrison, D.R., (2008). "The Development of a Community of Inquiry Over Time in an Online Course: Understanding the Progression and

- Integration of Social, Cognitive and Teaching Presence”, *Journal of Asynchronous Learning Network*, 12(3-4): 3-22.
- [37] Kozan, K. ve Richardson, J., (2014). “Interrelationships Between and Among Social, Teaching, and Cognitive Presence”, *Internet and Higher Education*, 21: 68-73.
- [38] Shih, L. ve Swan, K., (2005). “Fostering Social Presence in Asynchronous Online Class Discussions”, *International Conference on Computer Supported Collaborative Learning*, May 30-June 4, 2005, Taipei, 602-606.
- [39] Ke, F., (2010). “Examining Online Teaching, Cognitive, and Social Presence for Adult Students”, *Computers & Education*, 55: 808-820.
- [40] Zhu, E., (2006). “Interaction and Cognitive Engagement: An Analysis of Four Asynchronous Online Discussions”, *Instructional Science*, 34: 451-480.
- [41] Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D.R. ve Archer, W., (2001). “Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context”, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2): 1-17.
- [42] Shea, P., Swan, K., Li, C. S. ve Pickett, A., (2002). “Developing Learning Community in Online Asynchronous College Courses: The Role of Teaching Presence”, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(4): 59-82.
- [43] Kanuka, L. & Kanuka, H., (2007). “Barriers to Online Critical Discourse”, *Computer-Supported Collaborative Learning*, 2: 105-126.
- [44] Akyol, Z., Garrison, D. ve Özden, Y., (2009). “Online and Blended Communities of Inquiry: Exploring the Developmental and Perceptual Differences”, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(6): 65-83.
- [45] Akyol, Z., Vaughan, N. ve Garrison, D., (2011). “The Impact of Course Duration on the Development of a Community of Inquiry”, *Interactive Learning Environments*, 19(3): 231-246.
- [46] Haşlamam, T., Demiraslan, Y., Kuşkaya Mumcu, F., Dönmez, O. ve Aşkar, P., (2008). “Çevrimiçi Ortamda Yapılan Grup Tartışmasındaki İletişim Örüntülerinin Söylem Çözümlemesi Yoluyla İncelenmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35: 162-174.
- [47] Lambert, J.L. ve Fisher, J.L., (2013). “Community of Inquiry Framework: Establishing Community in an Online Course”, *Journal of Interactive Online Learning*, 12(1): 1-16.
- [48] Strijbos, J.-W., Ochoa, T., Sluismans, D., Segers, M. ve Tillema, H., (2009). “Fostering Interactivity through Formative Peer Assessment in (Web-based) Collaborative Learning Environments”, 375-395; Derleyen: Mourlas, C., Tsianos, N. ve Germanakos P., *Cognitive and Emotional Processes in Web-based Education: Integrating Human Factors and Personalization*, IGI Global, Hershey, PA.
- [49] Falchikov, N., (2001). *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education*, Psychology Press, London.

- [50] Li, H., Yao, X., Zang, X., Kornhaber, M., Lyu, Y., Chung, K. ve Suen, H., (2015). "Peer Assessment in the Digital Age: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Ratings", *Assessment & Evaluation in Higher Education*.
- [51] Gikandi, J., Morrow, D. ve Davis, N. (2011). "Online Formative Assessment in Higher Education: A Review of the Literature", *Computers & Education*, 57: 2333–2351.
- [52] Dominguez, C., Cruz, G., Maia, A., Pedrosa, D. ve Grams, G. (2012). "Online Peer Assessment: An Exploratory Case Study in a Higher Education Civil Engineering Course", 15th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL), 26-28 Sep 2012, Villach, Austria, 1-8.
- [53] Lin, S., Liu, E. ve Yuan, S., (2001). "Web-Based Peer Assessment: Feedback for Students with Various Thinking-Styles", *Journal of Computer Assisted Learning*, 17: 420-432.
- [54] Arbaugh, J., Cleveland-Innes, M., Diaz, S., Garrison, D., Ice, P., Richardson, J. ve Swan, K., (2008). "Developing a Community of Inquiry Instrument: Testing a Measure of the Community of Inquiry Framework Using a Multi-Institutional Sample", *The Internet and Higher Education*, 11(3-4): 133-136.
- [55] Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 8. Baskı, Seçkin Yayınları, Ankara.
- [56] Garrison, D.R., Cleveland-Innes, M., Koole, M., Kappelman, J., (2006). "Revisiting Methodological Issues in Transcript Analysis: Negotiated Coding and Reliability", *Internet and Higher Education*, 9: 1-8.
- [57] Öğülmüş, S., (1991). "İçerik Çözümlemesi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24(1): 213-228.
- [58] Öztürk, E., Deryakulu, D., (2012). "Çevrimiçi Öğrenme Topluluklarında İletişim Aracı Türünün Bilişsel ve Toplumsal Buradalık Üzerindeki Etkisi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41: 349-359.
- [59] Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. ve Archer, W., (2001). "Assessing Social Presence in Asynchronous Text-based Computer Conferencing", *Journal of Distance*, 14(2): 51-70.
- [60] Vanderhoven, E., Raes, A., Montrieux, H., Rotsaert, T. ve Schellens, T., (2015). "What If Pupils Can Assess Their Peers Anonymously? A Quasi-Experimental Study", *Computers & Education*, 81: 123-132.
- [61] Swan, K., Richardson, J., Ice, P., Garrison, D., Cleveland-Innes, M. ve Arbaugh, J., (2008). "Validating a Measurement Tool of Presence in Online Communities of Inquiry", *E-mentor*, 2(24): 1-12.
- [62] Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. ve Archer, W., (2001). "Methodological Issues in the Content Analysis of Computer Conference Transcripts", *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12: 8-22.
- [63] Shea, P., (2006). "A Study of Students' Sense of Learning Community in Online Environments", *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1): 35-44.

- [64] Arbaugh, J. ve Hwang, A., (2006). "Does "Teaching Presence" Exist in Online MBA Courses?", *Internet and Higher Education*, 9: 9-21.
- [65] Russo, T. Ve Campbell, S., (2004). "Perceptions of Mediated Presence in an Asynchronous Online Course: Interplay of Communication Behaviors and Medium", *Distance Education*, 25(2): 215-232.
- [66] Stodel, E., Thompson, T. ve MacDonald, C., (2006). "Learners' Perspectives on What is Missing from Online Learning: Interpretations Through the Community of Inquiry Framework", *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7(3): 1-24.
- [67] Pawan, F., Paulus, T., Yalcin, S. ve Chang, C.-F., (2003). "Online Learning: Patterns of Engagement and Interaction Among In-Service Teachers", *Language Learning & Technology*, 7(3): 119-140.
- [68] Shea, P. ve Bidjerano, T., (2009). "Community of Inquiry as a Theoretical Framework to Foster "Epistemic Engagement" and "Cognitive Presence" in Online Education", *Computers & Education*, 52: 543–553.

ARAŞTIRMA TOPLULUĞU ÖLÇEĞİ

| Öğretimsel Bulunuşluk | |
|------------------------------|---|
| 1. | Öğretmen, dersin önemli konularını açıkça belirtmiştir. |
| 2. | Öğretmen, dersin önemli hedeflerini açıkça belirtmiştir. |
| 3. | Öğretmen, ders etkinliklerine nasıl katılacağımıza ilişkin açık bir yönerge sunmuştur. |
| 4. | Öğretmen, öğrenme etkinlikleri için önemli olan tarihleri/takvimi açık olarak belirtmiştir. |
| 5. | Öğretmen, öğrenmeye yardım eden ders konularına ilişkin fikir birliği ve fikir ayrılığı olan noktaları belirterek öğrenmeye yardım etmiştir. |
| 6. | Öğretmenin ders konularının anlaşılmasındaki rehberliği, görüşlerimin netleşmesinde yardımcı oldu. |
| 7. | Öğretmen derse katılan öğrencilerin derse katılımına ve üretken bir iletişim sürecini devam ettirmelerine yardımcı oldu. |
| 8. | Öğretmenin sınıfın dersle ilgili çalışmalara odaklanmasını sağlaması öğrenmeye yardımcı oldu. |
| 9. | Öğretmen, derse katılan öğrencileri dersle ilgili yeni kavramları/fikirleri keşfetmeleri için cesaretlendirmiştir. |
| 10. | Öğretmen, derse katılan öğrenciler arasındaki "biz" hissinin gelişmesini güçlendirmiştir. |
| 11. | Öğretmen, dersle ilgili konuları tartışmaya odaklanmamızda yardımcı olmuştur. |
| 12. | Öğretmen, dersin hedeflerine ilişkin güçlü ve zayıf yanlarımızı anlamamda yardımcı olarak bana geri bildirimler vermiştir. |
| 13. | Ders öğretmeni zamanlaması iyi geribildirimler vermiştir. |
| Toplumsal Bulunuşluk | |
| 14. | Dersin diğer katılımcılarının olduğunu bilmek, kendimi bu derse ait hissetmemi sağlamıştır. |
| 15. | Derse katılan bazı öğrencilerle ilgili belirgin izlenimler edindim. |
| 16. | Çevrimiçi ya da web-temelli iletişim, sosyal etkileşim için mükemmel bir ortamdır. |
| 17. | Çevrimiçi ortamlar yoluyla konuşurken kendimi çok rahat hissettim. |
| 18. | Ders tartışmalarına katılırken kendimi çok rahat hissettim. |
| 19. | Dersin diğer öğrencileri ile etkileşim kurarken kendimi rahat hissettim. |
| 20. | Dersin diğer katılımcılarının görüşlerine katılmadığımda bile kendimi rahat hissettim, üstelik bu durumda bile gruba karşı güvenim sürmekteydi. |
| 21. | Kendi bakış açımın dersin diğer katılımcıları tarafından kabul edildiğini hissettim. |
| 22. | Çevrimiçi tartışmalar, başkalarıyla işbirliği yaptığım hissinin gelişmesine yardımcı oldu. |
| Bilişsel Bulunuşluk | |
| 23. | Ortaya atılan soru/sorunlar ders konularına olan ilgimi arttırdı. |
| 24. | Ders etkinlikleri beni meraklandırdı. |
| 25. | Dersle ilgili soruların yanıtlarını bulmak için kendimi güdülenmiş hissettim. |
| 26. | Bu dersle ilgili soru/sorunları çözmek için çeşitli bilgi kaynaklarını kullandım. |
| 27. | Beyin fırtınası yapmak ve ilgili bilgileri bulmaya çalışmak içerikle ilgili soruları yanıtlamamda yardımcı oldu. |
| 28. | Çevrimiçi tartışmalar, farklı görüşleri anlamama yardım ederek değerli bir katkı sağladı. |
| 29. | Karşılaştığım yeni bilgi/fikirler ders etkinliklerindeki soruları yanıtlamamda bana yardım etti. |
| 30. | Öğrenme etkinlikleri, açıklamalar ve çözümler oluşturmamda bana yardım etti. |
| 31. | Ders kapsamındaki tartışmalar ve ders içeriğine ilişkin düşüncelerim bu derste temel fikirleri anlamama yardım etti. |
| 32. | Bu derste oluşturulan bilgileri uygulamak ve sınamak (test etmek) için çeşitli yollar tanımlayabilirim. |
| 33. | Derste ele alınan sorunlara, gerçek yaşamda uygulayabileceğim çözümler geliştirdim. |
| 34. | Bu derste oluşturulan bilgileri, ileride işimde ya da dersle ilgili olmayan diğer etkinliklerde kullanabilirim. |

BİLİŞSEL BULUNUŞLUĞU DESTEKLEYEN KURALLAR

Bilişsel bulunuşluğu destekleyen kurallar (Wang ve Chen [27])

| Kurallar | Gerekçe | Tetikleyici | Keşif | Bütünleştirme |
|--|--|-------------|-------|---------------|
| Başlama Tarihleri Bitiş Tarihleri | Oyun alanını düzenlemek Öğrenci planlamasını kolaylaştırma | * | | |
| Minimum Gönderi Sayısı (en az 2 yorum) | Gönderi sayısını arttırma Kritik yoğunluk | * | * | |
| Argümanlarınızı kanıtlarla destekleyin (teoriler, deneysel veriler, düşünce deneyleri vb.) | Değersiz gönderileri önleme Anlamlı bilişsel katılımı teşvik etme Gönderi kalitesini arttırma | | * | * |
| Gönderiler kısa ve bir noktaya odaklı olsun. (Her kısa gönderide bir noktaya değinin) | Gönderi yapısının netliğini sağlama | * | * | * |
| Gönderinizi kimse cevaplamazsa 3 öğrenciye cevaplaması için davetiye gönderebilirsiniz. | Cevap için meşruiyet Bekleme süresini azaltma | * | | |
| Verilen ikinci tarihten sonra yorum yazma izniniz yoktur. | Gözlemlemeyi sağlamak için gecikme Özenilmiş gönderileri arttırma | * | * | |
| Başkaları tarafından yazılmış mesajlardan alıntı yaparak veya yorumlayarak mevcut fikirleri geliştirmeniz desteklenmektedir. | Birbirlerinin fikirleri üzerine inşa Sanal "beden dili" Tartışılan konuların perspektifini genişletme Aktif ve gözlemleyen katılımcılar arasındaki gerilimi azaltma | | * | * |
| Gönderilerinize yapılan yorumları her zaman mutlaka cevaplamalısınız. | Etkileşimi arttırma Tartışmayı daha fazla sahiplenme | * | * | * |
| Eğer ekleyecek başka bir şey yoksa konuyu kısaca özetleyip bitirin. | Her mesaj önemlidir Uygun kapanış Fikirleri netleştirme Öğrencinin sentez becerisini arttırma Tartışmaya yeni yönler katma | | | * |

AKRAN DEĞERLENDİRME GÖRSELLERİ

C-1 Akran Değerlendirme Çalıştay Modülü Genel Not Raporları Örneği

| İnceleme Ödevi 2 ? | | | | | |
|--|--|---|--|---------|--|
| Kurulum aşaması | Ödev Gönderme Aşaması | Değerlendirme aşaması | Notların değerlendirilme aşaması | Kapandı | |
| <ul style="list-style-type: none"> Çalıştay açıklamasını ayarlayın Ödevler için yönergelet belirleyin Değerlendime formunu güncelle | <ul style="list-style-type: none"> Değerlendime için yönergeletinizi belirleyin Gönderilen ödevleri ayarın Beklenen: 24 gönderilen: 23 ayrılmış: 0 Ödevini henüz göndermeyen en az bir kişi var Gönderimin başlama tarihi 4 Nisan 2013, Perşembe, 10:00 (643 gün önce) Gönderimin bitiş tarihi: 16 Nisan 2013, Salı, 10:00 (631 gün önce) Zaman kısıtı size uygulanmamaktadır | <ul style="list-style-type: none"> Değerlendiminin başlama tarihi 16 Nisan 2013, Salı, 10:00 (631 gün önce) Değerlendiminin bitiş tarihi Zaman kısıtı size uygulanmamaktadır | <ul style="list-style-type: none"> Gönderilen ödev notlarının hesaplanması beklenen: 24 hesaplanan: 23 Değerlendime puanlarını hesapla beklenen: 24 hesaplanan: 23 Etkinliği sonlandırdım | | |

Çalıştay modülü not raporu

Sayfa: 1 2 3 (Sonraki)

| Ad / Soyad | Gönderim | Alınan notlar | Ödev gönderim puanı (%) | Verilen notlar | Değerlendirme puanları (% 40) |
|------------|--|-------------------------|-------------------------|----------------|-------------------------------|
| [İsim] | Kişilik Gelişimi | - (1) Öğretim Görevlisi | 36 | 43 (40 / 32) | 30 |
| | | 36 (46 / 32) | 45 | 38 (40 / 28) | |
| | | 34 (46 / 32) | | | |
| [İsim] | Kişilik Gelişimi | 42 (46 / 34) | 36 | 47 (40 / 40) | 39 |
| | | 30 (46 / 40) | 50 | 42 (40 / 32) | |
| | | | | | |
| [İsim] | KİŞİLİK GELİŞİMİ | 41 (46 / 30) | 50 | 43 (40 / 34) | 34 |
| | | 59 (46 / 40) | 53 | 46 (40 / 34) | |
| | | | | | |
| [İsim] | Kişilik Gelişimin İlerleyişi | 34 (46 / 38) | 47 | 37 (40 / 40) | 40 |
| | | 60 (46 / 38) | 55 | 40 (40 / 40) | |
| | | | | | |
| [İsim] | Kişilik Gelişimi İnceleme Ödevi | 43 (46 / 34) | 36 | 46 (40 / 38) | 38 |
| | | 27 (46 / 30) | 50 | 50 (40 / 32) | |
| | | | | | |
| [İsim] | KİŞİLİK GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER | 27 (46 / 38) | 33 | 42 (40 / 34) | 33 |
| | | 38 (46 / 33) | 37 | 44 (40 / 32) | |
| | | | | | |
| [İsim] | KİŞİLİK GELİŞİMİ | 31 (46 / 36) | 40 | 54 (40 / 38) | 40 |
| | | 48 (46 / 40) | 48 | 46 (40 / 40) | |
| | | | | | |
| [İsim] | KİŞİLİK GELİŞİMİ | 40 (46 / 32) | 36 | 34 (40 / 38) | 39 |
| | | 30 (46 / 40) | 49 | 33 (40 / 40) | |
| | | | | | |
| [İsim] | Kişiliği Etkileyen Faktörler | 35 (46 / 38) | 46 | 30 (40 / 40) | 39 |
| | | 57 (46 / 40) | 54 | 56 (40 / 32) | |
| | | | | | |
| [İsim] | Kişilik gelişimi makalesi inceleme ödevi | 43 (46 / 32) | 45 | 36 (40 / 32) | 37 |
| | | 47 (46 / 40) | 52 | 40 (40 / 32) | |
| | | | | | |

Sayfa: 1 2 3 (Sonraki)

C-2 Öğrenci Değerlendirme Aşaması Örneği

İnceleme Ödevi ?

| Kurulum aşaması | Ödev Gönderme Aşaması | Değerlendirme aşaması | Notların değerlendirilme aşaması | Kapandı |
|-----------------|---|--|---|---------|
| | <p>✓ Çalışmanızı gönderin</p> <p>🕒 Gönderimin başlama tarihi: 14 Mart 2013, Perşembe, 09:00 (964 gün önce)</p> <p>🕒 Gönderimin bitiş tarihi: 19 Mart 2013, Salı, 22:00 (959 gün önce)</p> | <p>✓ Akranları değerlendirin toplam: 2 pending: 0</p> <p>🕒 Değerlendirmenin başlama tarihi: 20 Mart 2013, Çarşamba, 08:00 (958 gün önce)</p> <p>🕒 Değerlendirmenin bitiş tarihi:</p> | <p>🕒 Lütfen değerlendirmeler yapılmaya ve notlar hesaplanana kadar bekleyiniz</p> | |

Göndermiş olduğunuz ödev ▼

Piaget'in korum ilkesi inceleme ödevi by [Nispet Tamer Kaplan](#)
gönderildiği tarih: 19 Mart 2013, Salı, 00:00
düzenlendiği tarih: 19 Mart 2013, Salı, 00:06

Değerlendirmeniz için atanan ödevler ▼

[PIAGETİN KORUNUM İLKESİNİN ÇOCUKLAR ÜZERİNDE ETKİLERİ](#)
gönderildiği tarih: 18 Mart 2013, Pazartesi, 19:43

[Piaget'in Korunum İlkesi](#)
gönderildiği tarih: 18 Mart 2013, Pazartesi, 22:50

C-3 Öğrenci Sonuç/Kapanma Ekranı Örneği

Gelişim Teorileri 3 Yaş ve Sonrası - A1 [Öğretim Görevlisi] Nilüfer Tescer Laçın olarak giriş yaptınız (Çıkış yap)

Ana Sayfa ► Derslerim ► Miscellaneous ► GT A1 ► 1 Nisan - 7 Nisan ► İnceleme Ödevi 2

Gezinme

- Ana Sayfa
- Benim sayfam
- Site sayfaları
- Profilim
- Mevcut ders
- GT A1
 - Katılımcılar
 - Nişanlar
 - Genel
 - 18 Şubat - 24 Şubat
 - 25 Şubat - 3 Mart
 - 4 Mart - 10 Mart
 - 11 Mart - 17 Mart
 - 18 Mart - 24 Mart
 - 25 Mart - 31 Mart
 - 1 Nisan - 7 Nisan
 - Kişilik Gelişimi
 - İnceleme Ödevi 2**
 - My submission
 - 8 Nisan - 14 Nisan
 - 15 Nisan - 21 Nisan
 - 22 Nisan - 28 Nisan
 - 29 Nisan - 5 Mayıs
 - 6 Mayıs - 12 Mayıs
 - 13 Mayıs - 19 Mayıs
 - 20 Mayıs - 26 Mayıs
- Derslerim

- Yönetim
- Kurs yönetimi
- Profil ayarlarım

İnceleme Ödevi 2 ?

| Kurulum aşaması | Ödev Gönderme Aşaması | Değerlendirme aşaması | Notların değerlendirilme aşaması | Kapandı |
|-----------------|--|---|----------------------------------|---------|
| | <p>✓ Çalışmanızı gönderin</p> <p>🕒 Gönderimin başlama tarihi: 4 Nisan 2013, Perşembe, 10:00 (943 gün önce)</p> <p>🕒 Gönderimin bitiş tarihi: 19 Nisan 2013, Salı, 10:00 (931 gün önce)</p> | <p>✓ Akranları değerlendirin toplam: 2 pending: 0</p> <p>🕒 Değerlendirmenin başlama tarihi: 16 Nisan 2013, Salı, 10:00 (931 gün önce)</p> <p>🕒 Değerlendirmenin bitiş tarihi:</p> | | |

sınıflandırmaların ▼

Ödev gönderim puanı: **53,00 / 60,00**

Notlandırma: **40,00 / 40,00**

Göndermiş olduğunuz ödev ▼

Kişilik gelişimi ve kişilik gelişimine etki eden etmenler by [Nispet Tamer Kaplan](#)
gönderildiği tarih: 14 Nisan 2013, Pazartesi, 21:18
düzenlendiği tarih: 14 Nisan 2013, Pazartesi, 21:19

Değerlendirmeniz için atanan ödevler ▼

[KİŞİLİK GELİŞİMİNDE ETKENLER](#)
gönderildiği tarih: 14 Nisan 2013, Pazartesi, 14:56
düzenlendiği tarih: 14 Nisan 2013, Pazartesi, 14:56

Gebildirim yazan Öğretim Görevlisi

Güzel bir değerlendirme yapmışsın. Teşekkürler.

[kişilik gelişimi](#)
gönderildiği tarih: 15 Nisan 2013, Pazartesi, 20:49

Gebildirim yazan Öğretim Görevlisi

Yaptığın yorumları arkadaşın okuyabilecek bu nedenle doğrudan ona hitaben yazabilirsin yorumlarını.
Güzel bir değerlendirme yapmışsın. Teşekkürler.

[Öğretim Görevlisi] Nilüfer Tescer Laçın olarak giriş yaptınız (Çıkış yap)

GT A1

C-4 Ödev ve Akran Tarafından Yapılmış Değerlendirme Örneği

İnceleme Ödevi 3

Yönergeler >

Kendine Yönelik Konuşma

gönderildiği tarih: 7 Mayıs 2013, Saat: 10:42

Kendine yönelik konuşma özellikle 6 yaş çocuklarında görülmektedir ve bu durum çocukların 10 yaşlarına doğru kaybolmaktadır. Kendine yönelik konuşma çocuğun görevini yerine getirmesi, promtleri çözmesi ve kendini kontrol etebilmesi, gelişimini desteklemek için etkili bir yöntemdir. Ancak çocuklar kendine yönelik konuşmayı tam olarak bilemedikleri için öğretmenlerin çocukları yönlendirmesi gerekir. Ayrıca çocukların öğrenmelerine yardımcı olmak için kendine yönelik konuşma kullanmasına teşvik etmek çocuklar için faydalı olacaktır.

Örneğin çocuk kendi kendine konuşup diğer taraftan da görevini yaparsa çocuğun engellenmemesi gerekir. Eğer konuşmaları onun yaptığı görevi yardımcı olmasına yetkinliği onu yönlendirmesi ve cesaretlendirmesi yardımcı olması gerekir. Çocukların bu teknik kullanmasını sağlamak, sahip olduğu eski bilgileri sağlamlaştırmak ya da onlara yeni bilgiler kazandırmak istediğinde çok etkili olacaktır. Çocuk bir sayı ile ilgili kendi kendine nasıl söyleyebileceğini konusunda öğretmen tarafından yönlendirilme yapabilir.

Örneğin ştaç yaptığımız dönemde öğretmenimiz çocuklara matematik işlemleri yaptırırken öğretmenimiz çocukların zihninde nasıl düşünceleri gerektiğini kendisi sesli bir şekilde söyledi. Şöyle söyledi: "acaba bu elmaların birini yemesi için arkadaşımıza vensem derseniz de ben yemem elimde kay tane elmanın kalır" diye söyledi. Diğer bir örnekte de öğretmenimiz çocuklara yapmaları gereken bir şeyi unutmamaları konusunda bileklerine süsü paket takmaları bekledi. Yarn herkes 23 nisan etkinliği için kıyafetlerini getiriyor bileklerini bunun için takıyor. Bunu görünce aklınıza kıyafetleriniz gelecek dersi. Ve çocuklar bileklerini gördükçe "hemmm yann kıyafetlerimi getireceğim" dersi. Burada da öğretmenimiz zihne yerleştirme metoduyla kendine yönelik konuşmayı bir arada etkili bir biçimde kullanıldı.

Sonuç olarak aslında ben burun bir yöntem olduğunu biliyorum. Ama şimdi düşününce ben bile farkında olmadan çocuklara bu tekniği uygulamışım. Dikkat ederek te kendine yönelik konuşmayı günlük hayatımızda da rahatlıkla gözetimleyebiliriz. Sınıfta bu tekniği bilecek uygulamamız zevki daha farklı olacak. Bunun birliği bir şekilde yapmak çocuklara nasıl öğreteceğiz konusunda ve çocuklara nasıl faydalar sağlayacağız konusunda bizlere geri bildirim konusunda daha olumlu sonuçlar verecektir. Bu şekilde çocukları daha rahat anlayabileceğiz ve onların kendilerini nasıl kontrol edebilecekleri konusunda yönlendirebileceğiz.

Değerlendirme
Puan: 51 / 60

Değerlendirme formu >

Değerlendirme
Puan: 42 / 60

Değerlendirme formu =

Kriter 1
Önceki bilgilerinin neler olduğu net olarak belirtilmiş mi?

| Kriterler | 1/3 puan(grade) | 2/3 puan(grade) | 3/3 puan(grade) |
|-----------------|---|---|--|
| Önceki bilgiler | Kendine yönelik konuşma konusundaki önceki bilgilerden çok az bahsedilmiştir. | Kendine yönelik konuşma konusundaki önceki bilgilerden kısmen bahsedilmiştir. | Kendine yönelik konuşma konusundaki önceki bilgilerin tümünden bahsedilmiştir. |

seviye 1 / 3
açıklama Bilgilerden çok az bahsetmiş. Bu bizim önceki derslerde ertan hocamla bahsettiğimiz yerler için geçerli. Ama şu varki beğendiğim bir kısım oldu, oda öğretmeninin ona uyguladığı şeyleri mukayese ederek yorumlaması...

Kriter 2
Makaleden edinilen bilgiler net olarak belirtilmiş mi?

| Kriterler | 1/3 puan(grade) | 2/3 puan(grade) | 3/3 puan(grade) |
|------------------------|---|---|--|
| Edinilen Yeni Bilgiler | Kendine yönelik konuşma konusunda makaleden edinilen bilgilerden çok az bahsedilmiştir. | Kendine yönelik konuşma konusunda makaleden edinilen bilgilerden kısmen bahsedilmiştir. | Kendine yönelik konuşma konusunda makaleden edinilen bilgilerin tümünden bahsedilmiştir. |

seviye 2 / 3
açıklama Makalede edindiği bilgilerden kısmen bahsetmiş. Birde en önemlisi bunlara değinmiş daha çok eskiden öğretmeninin yaptığı uygulamalardan etkilenildiği kısmından hep vurgulamış. Oysa ki makalede değinilen örneklerde güzel. Bunun yorumlayıp sonra bu örnekleri yer yer vermiş. Bu güzel olurdu arkadaşım...

Kriter 3
Bakış Açısı

| Kriterler | 1/3 puan(grade) | 2/3 puan(grade) | 3/3 puan(grade) |
|-------------|---|---|--|
| Bakış Açısı | Kendine yönelik konuşma konusu ile ilgili kendi bakış açısına çok az yer vermiştir. | Kendine yönelik konuşma konusu ile ilgili kendi bakış açısına kısmen yer vermiştir. | Kendine yönelik konuşma konusu ile ilgili kendi bakış açısına tümüyle yer vermiştir. |

seviye 2 / 3
açıklama Bakış açındaki değişikliklere yer vermiş. Bunları seni bilinclendirdiğinde bahsetmişsin. Fakat bu bilinclenmelerin ve bu makaleden sonra gözlemlerinde de seni nasıl etkilediğinden bahsetseydin daha güzel olurdu...

Kriter 4
Doğruncilerin ifade Etme

| Kriterler | 1/3 puan(grade) | 2/3 puan(grade) | 3/3 puan(grade) |
|--------------------------|---|---|--|
| Doğruncilerin ifade Etme | Kendine yönelik konuşma konusu ile ilgili düşüncelerini kendi ifadeleriyle çok az belirtmiştir. | Kendine yönelik konuşma konusu ile ilgili düşüncelerini kendi ifadeleriyle kısmen belirtmiştir. | Kendine yönelik konuşma konusu ile ilgili düşüncelerini kendi ifadeleriyle tümüyle belirtmiştir. |

seviye 3 / 3
açıklama Kendi ifadeleriyle yer vermişsin. Ama yazdığın örneklemeleri ifadelerin az ve geçişlerinde bağlantı kopukluğu var.

Kriter 5
Makalenin Bakış Açısına Katkıları

| Kriterler | 1/3 puan(grade) | 2/3 puan(grade) | 3/3 puan(grade) |
|-----------------------------------|---|---|--|
| Makalenin Bakış Açısına Katkıları | Kendine yönelik konuşma ile ilgili bakış açısında meydana gelen değişikliklerden çok az bahsedilmiştir. | Kendine yönelik konuşma ile ilgili bakış açısında meydana gelen değişikliklerden kısmen bahsedilmiştir. | Kendine yönelik konuşma ile ilgili bakış açısında meydana gelen değişikliklerden tümüyle bahsedilmiştir. |

seviye 2 / 3
açıklama Meydana gelen değişiklikler kısmen ifade edilmiş. Ama örnekleme ve yorum devamı öğretmeninden ve onun yöntemlerinden...

Kriter 6
Yazıda bütünlük sağlanmış mı?

| Kriterler | 1/3 puan(grade) | 2/3 puan(grade) | 3/3 puan(grade) |
|-----------|---|---|--|
| Bütünlük | Yazının konu başlığı yazıyı çok az özeltiyor. | Yazının konu başlığı yazıyı kısmen özeltiyor. | Yazının konu başlığı yazıyı tümüyle özeltiyor. |

seviye 3 / 3
açıklama Özeltiyor ama benim nazıca ne bunun yerine daha can alıcı daha ilgi çekici bir başlık yazdı buldun.

Kriter 7
Yazıda bütünlük sağlanmış mı?

| Kriterler | 1/3 puan(grade) | 2/3 puan(grade) | 3/3 puan(grade) |
|-----------|---|---|--|
| Bütünlük | Yazının giriş kısmı yazının diğer kısımları ile çok az uyumludur. | Yazının giriş kısmı yazının diğer kısımları ile kısmen uyumludur. | Yazının giriş kısmı yazının diğer kısımları ile tümüyle uyumludur. |

seviye 2 / 3
açıklama Giriş güzel ama 6 yaş çocukları diye başlayıp sonradan hemen "çocuklar kendine yönelik konuşmayı tam olarak bilemedikleri için öğretmenlerin çocukları yönlendirmesi gerekir" cümlesini yazman güzel olmazmış.

Kriter 8
Yazıda bütünlük sağlanmış mı?

| Kriterler | 1/3 puan(grade) | 2/3 puan(grade) | 3/3 puan(grade) |
|-----------|--|--|---|
| Bütünlük | Yazının gelişime kısmı yazının diğer kısımları ile çok az uyumludur. | Yazının gelişime kısmı yazının diğer kısımları ile kısmen uyumludur. | Yazının gelişime kısmı yazının diğer kısımları ile tümüyle uyumludur. |

seviye 1 / 3
açıklama Örneğin deyiş başlamışsin ama arkadan gelen bir daha örneğin arasındaki geçiş güzel olmamış. Yazı bütünlüğünde kopukluk olmuş...

Kriter 9
Yazıda bütünlük sağlanmış mı?

| Kriterler | 1/3 puan(grade) | 2/3 puan(grade) | 3/3 puan(grade) |
|-----------|---|---|--|
| Bütünlük | Yazının sonuç kısmı yazının diğer kısımları ile çok az uyumludur. | Yazının sonuç kısmı yazının diğer kısımları ile kısmen uyumludur. | Yazının sonuç kısmı yazının diğer kısımları ile tümüyle uyumludur. |

seviye 3 / 3
açıklama Sonuç gayet iyi olmuş. Burada ne istediğini ve yazıda bize neler anlattığını istediğini bütünlüyle ifade etmişsin...

C-5 Akranın Ödevi ve Yapılan Değerlendirme Örneği

İnceleme Ödevi 3

Yönergeler

gösterildiği tarih 8 Mayıs 2013, Pazartesi, 19:22 | düzenlendiği tarih 6 Mayıs 2013, Pazartesi, 19:22

İÇSEL KONUSMA

Okul bilgisi kişisel bilgilere dönüştürmek için Vygotsky tarafından önerilen düzenli metinlerimize içsel konuşmadır. İçsel konuşma özellikle zor bir işle karşı karşıya kaldıklarında, suk sık kendilerini konuşan küçük çocuklarda görülür. Daha sonraki yıllarda içsel konuşma sessizleşir ancak hala çok önemlidir. Araştırmalar göstermiştir ki içsel konuşma yetisini kapsamlı bir biçimde kullanan çocuklar karmaşık işleri diğer çocuklardan daha etkili bir biçimde öğrenmektedirler. Vygotsky diğer insanların konuşmalarını öğrenip daha sonra bu konuşmaları kendilerine yardım etmek için kullanan çocukların problemleri çözebilmelerine öne sürmüştür. Bunun en önemli sonucu de öğrenmeştir.

Okuduğumuz makalede gördüğümüz gibi kendi kendine konuşmanın çocuklarda zihinsel gelişime faydası çok büyüktür. Makalede adan geçen **Luta** ve **David** kendi kendine konuşan çocukların davranışlarını kontrol edebilmelerine istenilen davranışı daha rahat uygulayabildiklerini çalışmalarında ispat etmişlerdir.

Vygotsky kuramında dilin ilgili olarak benmerkezi konuşmadan sonra gelişen ve çoğunun aklî yürütme sonuçlarında dili kullanmaya başladığını gösteren içsel konuşmadır. Vygotsky, Piaget dışından ve dil gelişimi üzerine çok eleştirmişler Vygotsky ve Piaget'in araştırmaları farklı sonuçlardır.

1. Piaget'e göre benmerkezi konuşma belli bir yaştan sonra kaybolur. Fakat Vygotsky e göre benmerkezi konuşma kaybolmaz sadece içsel bir konuşmaya dönüşür.

2. Piaget'in yerine Vygotsky dışından ve konuşma gelişim modelinde bireyselleştikten sosyalleştiği değil sosyalleşten bireyselleştiği doğru bir görüş vardır. Bunun **desteklenmiş** öğrenmeştir.

Kendi kendine konuşmanın çocuklarda önemli derslerimiz ve okuduğum bu makale sayesinde daha iyi kavradım. Daha önceki bilgilerimi geliştirmiş oldum. Önemli versem, çocuklar yakınlıkla bağcıklarını bağlayan yaptıkları hareketleri kendi kendilerine konuşarak tekrar ettiklerinde bu işi daha rahat karayabiliyorlar. Sonuç olarak okuduğum **makaleden ve derslerden** öğrendiğimiz bilgilere göre şunları söyleyebiliriz:

1. Kendi kendine konuşma zihinsel gelişim için çok önemlidir. Okul öncesi dönemde önemli daha büyüktür.
2. Çocuklara yaptığımız etkileşimler daha fazla konuşmalarını sağlanmalıdır.
3. Adaları kendi kendine konuşmanın önemini anlatmalıdır.
4. Çocuklar yaptıkları işlerde konuşmaları zaman zaman kalıcı bilgiler ediniriyorlar ve kendi davranışlarını kontrol edebiliyorlar.
5. Çocukları yaptıkları konuşmaları düşünmelerinde teşvik etmeliyiz.
6. Herhangi bir soruyu sınıfta çözerken sessiz düşünerek çocuklarımızda bu yönde alıştırmalıdır.

Değerlendirme

Yazan İsmi: **Ömer Fauk**
Puan: 47 / 60

Değerlendirme formu

Kriter 1
Önceki bilgilerinin neler olduğu net olarak belirtilmiş mi?

| Kriterler | 1/3 puan(grade) | 2/3 puan(grade) | 3/3 puan(grade) |
|-----------------|---|---|---|
| Önceki bilgiler | Kendine yönelik konuşma konusunda önceki bilgilerden çok az bahsedilmiştir. | Kendine yönelik konuşma konusunda önceki bilgilerden kısmen bahsedilmiştir. | Kendine yönelik konuşma konusunda önceki bilgilerden tümünden bahsedilmiştir. |

seviye 1 / 3
açıklama Mehaba önceki edindiğin bilgilerden bahsetmişsin. Ancak ilk paragrafın Ömer Fauk'ın stayı sunusundan alıntı yapmışsin. İntihale yer vermemek adına yeniden alıntı yaptığın belirtmişdin daha iyi olurdu. Kuramcılarının pekişmesi yönünde değerinmişsin. Fakat cümleleri anlattığında bir iki kelime değişmiş olabuda burada da bir alıntı yapmışsin ve yaptığın alıntıyı belirtmişsin. Üzünüm ancak amacım senin makaledeki kusurları işaretlemek değil. Bende bu konu hakkında daha fazla bilgi edinmek için araştırıştımda bu yazılan okumuştum.

Kriter 2
Makaleden edinilen bilgiler net olarak belirtilmiş mi?

| Kriterler | 1/3 puan(grade) | 2/3 puan(grade) | 3/3 puan(grade) |
|------------------------|---|---|---|
| Edinilen Yeni Bilgiler | Kendine yönelik konuşma konusunda makaleden edinilen bilgilerden çok az bahsedilmiştir. | Kendine yönelik konuşma konusunda makaleden edinilen bilgilerden kısmen bahsedilmiştir. | Kendine yönelik konuşma konusunda makaleden edinilen bilgilerden tümünden bahsedilmiştir. |

seviye 2 / 3
açıklama Makaleden edindiğin bilgiler belirtmişsin. Kendine yönelik konuşmanın çocuklar üzerinde nasıl etkiler yaratıldığına değerinmişsin. Edindiğin bilgiler biraz daha açarak yazabilirdin. Mesela çocukların bunu nelerle kullandığına öğretilenleri bu konuda neler yapması gerektiğinde değerebilirdin.

Kriter 3
Bakış Açısı

| Kriterler | 1/3 puan(grade) | 2/3 puan(grade) | 3/3 puan(grade) |
|-------------|---|---|--|
| Bakış Açısı | Kendine yönelik konuşma konusu ile ilgili kendi bakış açısına çok az yer vermiştir. | Kendine yönelik konuşma konusu ile ilgili kendi bakış açısına kısmen yer vermiştir. | Kendine yönelik konuşma konusu ile ilgili kendi bakış açısına tümüyle yer vermiştir. |

seviye 3 / 3
açıklama Kendi kendine konuşmanın çocuklar için önemli olduğunu değerinisten genel bir örnek vermişsin. Verdğin örnek sonucunda kendi kendine konuşma sonucunda çocukların bir işi daha rahat karayabilmelerine değerinmişsin. Sana kaliteli yorum.

Kriter 4
Düşüncelerini İfade Etme

| Kriterler | 1/3 puan(grade) | 2/3 puan(grade) | 3/3 puan(grade) |
|--------------------------|---|---|--|
| Düşüncelerini İfade Etme | Kendine yönelik konuşma konusu ile ilgili düşüncelerini kendi ifadeleriyle çok az belirtmiştir. | Kendine yönelik konuşma konusu ile ilgili düşüncelerini kendi ifadeleriyle kısmen belirtmiştir. | Kendine yönelik konuşma konusu ile ilgili düşüncelerini kendi ifadeleriyle tümüyle belirtmiştir. |

seviye 2 / 3
açıklama Genel olarak alıntı yapmış olmana rağmen paragrafın sonlarına doğru kendi düşüncelerini ifade etmişsin. Yazdığın örnekle ve sana neler kattığı konusundaki düşüncelerini yer vermişsin.

Kriter 5
Makalenin Bakış Açısına Katkıları

| Kriterler | 1/3 puan(grade) | 2/3 puan(grade) | 3/3 puan(grade) |
|-----------------------------------|---|---|--|
| Makalenin Bakış Açısına Katkıları | Kendine yönelik konuşma ile ilgili bakış açısında meydana gelen değişikliklerden çok az bahsedilmiştir. | Kendine yönelik konuşma ile ilgili bakış açısında meydana gelen değişikliklerden kısmen bahsedilmiştir. | Kendine yönelik konuşma ile ilgili bakış açısında meydana gelen değişikliklerden tümüyle bahsedilmiştir. |

seviye 3 / 3
açıklama Makalenin bakış açısına katkılarını maddeler halinde yazarak güzel anlatmış bir şekilde ifade etmişsin. Ayrıca verdğin güzel bilgiler için teşekkür ederim.

Kriter 6
Yazıda Bütünlük Sağlanmış mı?

| Kriterler | 1/3 puan(grade) | 2/3 puan(grade) | 3/3 puan(grade) |
|-----------|--|--|---|
| Bütünlük | Yazının konu başlığı yazdığı çok az özettiyor. | Yazının konu başlığı yazdığı kısmen özettiyor. | Yazının konu başlığı yazdığı tümüyle özettiyor. |

seviye 2 / 3
açıklama Makalenin tümüne baktığımda içsel konuşmadan ve kendine yönelik konuşmadan bahsetmiş. Aslında konu başlığı yazdığı özeltiyor ama kendine yönelik konuşmaya ilgili bir bakış seçseydin daha iyi olabilir diye düşünüyorum. Çünkü verdğin örnek ve bakış açısında ilgili maddelerin burada ilgili.

Kriter 7
Yazıda Bütünlük Sağlanmış mı?

| Kriterler | 1/3 puan(grade) | 2/3 puan(grade) | 3/3 puan(grade) |
|-----------|---|---|--|
| Bütünlük | Yazının giriş kısmı yazının diğer kısımları ile çok az uyumludur. | Yazının giriş kısmı yazının diğer kısımları ile kısmen uyumludur. | Yazının giriş kısmı yazının diğer kısımları ile tümüyle uyumludur. |

seviye 2 / 3
açıklama Yazının giriş kısmında içsel konuşmadan bahsetmişsin diğer kısımlarda kendine yönelik konuşmadan bahsetmişsin. Bunlar tabiki birbiriyle ilgili konular ama kesin bir geçiş yaptığın için giriş paragrafın diğer bölümlerden biraz ayrı düşüyor.

Kriter 8
Yazıda Bütünlük Sağlanmış mı?

| Kriterler | 1/3 puan(grade) | 2/3 puan(grade) | 3/3 puan(grade) |
|-----------|---|---|--|
| Bütünlük | Yazının gelişme kısmı yazının diğer kısımları ile çok az uyumludur. | Yazının gelişme kısmı yazının diğer kısımları ile kısmen uyumludur. | Yazının gelişme kısmı yazının diğer kısımları ile tümüyle uyumludur. |

seviye 3 / 3
açıklama Gelişme bölümünde kuramcılarının görüş ayrılıklarından bahsetmişsin makaleden edindiğin diğer bilgilere yer vermişsin diğer bölümlere genel olarak uyumlu.

Kriter 9
Yazıda Bütünlük Sağlanmış mı?

| Kriterler | 1/3 puan(grade) | 2/3 puan(grade) | 3/3 puan(grade) |
|-----------|---|---|--|
| Bütünlük | Yazının sonuç kısmı yazının diğer kısımları ile çok az uyumludur. | Yazının sonuç kısmı yazının diğer kısımları ile kısmen uyumludur. | Yazının sonuç kısmı yazının diğer kısımları ile tümüyle uyumludur. |

seviye 3 / 3
açıklama Yazının sonuç kısmında edindiğin tüm bilgileri bir de değerlendirmişsin yapmışsin. Sana olan katkılardan bahsetmişsin. Makalenin tümüne baktığımda güzel bilgilendirici konulara değerinmişsin. Teşekkür ederim.

ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME GÖRSELLERİ

D-1 Değerlendirilmiş Ödev Görüntüsü Öğrenci Ekranı Örneği

Inceleme Ödevi

Sevgili Öğrenciler,

Bu ödevinizde öncelikle bir "Korunum İlkesi" adlı videoyu izleyecek ardından verilen talimatlara göre bir inceleme yazısı yazacaksınız. İnceleme yazınız belirli kriterlere göre değerlendirilecektir. Bu nedenle ödevinizi bu kriterlere bağlı kalarak yapmanız oldukça önemlidir. İlk adım olarak yapmanız gereken dersin sayfasında verilen "Korunum İlkesi" adlı videoyu izleyip inceleme yazısı yazmaktır. İnceleme yazısının nasıl yazılması gerektiği "İnceleme Ödevi Hakkında Ayarlar" adlı dosyada verilmiştir. Burada yapılan anlatımı dikkatlice dinleyiniz. Ödeviniz ve değerlendirileceği kriterler şöyle:

Inceleme yazınız aşağıdaki soruların cevaplarını içermelidir:

- Daha önce derste öğrenmiş olduğunuz bilgiler ile makalede verilen bilgilerin kestiği yerleri belirleyiniz. Bunlardan ödevinizde bahsediniz.
- Makalede verilen bilgilerin önceki bilgilerinize neler kattığını ve bakış açınızda nasıl bir değişiklik yaptığını belirtiniz.
- Bu katkı ve değişiklikleri yorumlayınız.
- Yazdığınız inceleme yazısında yazı bütünlüğünün sağlanmış olmasına dikkat ediniz.

Inceleme yazınızı yazarken okuduğunuz makaleye atıfta bulununuz. Makaleye nasıl atıfta bulunacağınızı görmek için "İnceleme Ödevi Hakkında Ayarlar" isimli dosyayı inceleyiniz.

Ödeviniz en az 200 kelimeden oluşmalıdır.

Belirlenen ödev gönderim tarihinden sonra aşağıdaki "Submit" butonuna tıklayarak ödevinizi gönderebilirsiniz. Bitiş tarihinden sonra ödev kabul edilmeyecektir.

Ödeviniz aşağıdaki kriterlere ve puan tablosuna göre notlandırılacaktır:

| Kriterler | 1 puan | 2 puan | 3 puan |
|------------------------|---|--|---|
| Önceki bilgiler | Önceki bilgilerinden çok az bahsedilmiştir. | Önceki bilgilerinden kısmen bahsedilmiştir. | Önceki bilgilerin tümünden bahsedilmiştir. |
| Edinilen Yeni Bilgiler | Makaleden edinilen bilgilerden çok az bahsedilmiştir. | Makaleden edinilen bilgilerden kısmen bahsedilmiştir. | Makaleden edinilen bilgilerin tümünden bahsedilmiştir. |
| Yorumlama | Önceki bilgiler, edinilen yeni bilgiler ışığında çok az yorumlanmıştır. | Önceki bilgiler, edinilen yeni bilgiler ışığında yorumlanmış ancak katkılardan yeterince bahsedilmemiştir. | Önceki bilgiler, edinilen yeni bilgiler ışığında yorumlanmış ve katkılardan yeterince bahsedilmiştir. |
| Bütünlük | Yazıda çok az bütünlük sağlanmıştır. | Yazıda kısmen bütünlük sağlanmıştır. | Yazıda tam anlamıyla bütünlük sağlanmıştır. |

İyi Çalışmalar







Gönderim durumu

| | |
|--------------------|--|
| Gönderim durumu | Notlandırılması için gönderildi |
| Puan durumu | Notlandırıldı |
| Son teslim tarihi | 19 Mart 2013, Salı, 23:00 |
| Kalan süre | Ödev 20 saat 32 dk erken teslim edildi |
| Son düzenleme | 19 Mart 2013, Salı, 02:27 |
| Çevrimiçi metin | <input type="checkbox"/> |
| Gönderim yorumları | Yorumlar (0) |

Geribildirim

| | |
|-------------------------|--|
| Not | 90,00 / 100,00 |
| Notlandırıldığı tarih | 24 Mart 2013, Pazar, 13:00 |
| Geribildirim yoruntları | <input type="checkbox"/> Öğretim Görevlisi |
| | <input type="checkbox"/> Öncelikle ödev için teşekkürler. Ödevinde çok güzel bilgilere yer verilmiş. Ancak, ödevin ilk kısımlarında çok fazla kitap dili ... |

D-2 Öğretmen Değerlendirme Grubu Öğrenci Bazlı Rapor Örneği

| Not ögesi | Başarı notu | Fark | Yüzde | Geribildirim |
|--|-------------|-------|----------|--|
| Gelişim Teorileri 3 Yaş ve Sonrası | | | | |
|  İnceleme Ödevi Hakkında Ayrıntılar | 1,00 | 0-1 | 100,00 % | |
|  İnceleme Ödevi | 90,00 | 0-100 | 90,00 % | Öncelikle ödev için teşekkürler. Ödevinde çok güzel bilgilere yer verilmiş. Ancak, ödevin ilk kısımlarında çok fazla kitap dili kullanılmış. Bu ödevin asıl amacı sizin var olan bilgilerinizi ifade etmeniz ve yorumlamanız ve farklı kaynakla kullanarak bu bilgilerinizi zenginleştirmeniz. Bu nedenle ödevin ilk kısımlarında bilgi vermenin yanısıra Kendi bilgi ve yorumlamlarına biraz daha fazla ağırlık vermiş olsaydın çok daha güzel bir metin olurdu. Ödevinde şöyle bir alıntı yapmışsın: Ancak bu dönemin sonlarına doğru, somut nesnelere küçük sayıları toplayabilir ve çıkartabilirler. (Kaynakça: http://pedagogi.blogspot.com/2008/05/2-tem-noesi-dnem-2-7-ya-pilgel.html) Burada kaynakça yazmana gerek yok.Nokta parantezden önce değil sonra gelmeli ve parantez içinde web sayfasına eriştiğin tarihi yazmalısın. Son olarak bu şekilde gösterdiğin kaynak yukarıdaki tüm bilgilere değil sadece son cümleye referans alır. Bilimsel metinlerde bu kadar uzun alıntı yapılması doğru olmaz. |
|  İnceleme Ödevi 2 | 95,00 | 0-100 | 95,00 % | Merhaba, çok güzel bir ödev olmuş teşekkür ederim. Kuramlardan biraz daha bahsetmek metne zenginlik katabilirdi. Teşekkürler. |
|  İnceleme Ödevi 3 | 92,00 | 0-100 | 92,00 % | Merhaba, güzel ödev için teşekkür ederim. Ödevin giriş kısmında yaptığınız alıntıları bir kaç cümle ile yorumlayarak daha güzel bir giriş yazısı elde etmiş olurdunuz. Bunun dışında verdiğiniz menekşe örneğinde soruyu şu şekilde soruyu kendinize sorar gibi somut öğrencilere model olmak açısından daha etkili olacaktır sanıyorum: "Peki menekşeyi toprağa dikerken nelere ihtiyacın olacak?". Teşekkürler. |
|  İnceleme Ödevi 4 | 95,00 | 0-100 | 95,00 % | Ödev için teşekkürler. Ahlak Gelişimi isimli forumdaki tartışmaya katılmayı unutma lütfen. Başarılar. |
|  Ders toplamı | 93,02 | 0-100 | 93,02 % | |

ÖRNEK DİYALOG

Önceki Forum Tartışmasında Güzel Bir Örnek

yazan G. A. - 29 Mart 2013, Cuma, 19:08

Çocuk bu dönemde dünyanın kendi etrafında döndüğünü zanneder. Kendinin bildiği bir şeyi herkesin bildiğini zanneder. Ya da kendinin gördüğünü herkesin gördüğünü zanneder ve her istediğinin olmasını isterler. Henüz sözden anlamadıkları ve kural tanımadıkları bir dönemdir.

Ebeveynler olarak, bu dönemdeki çocuklara, onların bazı aşırılıklarına çok tepki göstermemiz gerekir. Bu dönemin çocukların geçirmesi gereken normal bir süreç olduğunu bilmeliyiz. Çocuklara bir takım kurallar ve yaptırımlar uygulamak yanlış olur çünkü henüz bilişsel olgunlaşmaya erişmemişlerdir.

Örneğin, bir gün yeğenimle dışarı çıkacaktık, kış zamanıydı ve yazlık kıyafetlerini giyeceğim diye ağlamaya başladı. Annesi ona kışın yazlık kıyafetler giyilmez demesine rağmen sorunu bir türlü çözemedi. Ben yeğenimi aldım. Hadi gel sana kıyafet seçelim dedim ve önüne 3-4 tane seçenek koydum bunlardan hangisini giymek istersin dedim. Ve yeğenim benim seçtiklerim arasından bir kıyafet seçerekten problemi çözdük :)

Yani bu durumda çocuklarla inatlaşmamak gerekir. Eğer inatlaşırsak çocuğa inatlaşma kavramını öğretmiş oluruz. Bunun yerine kendimiz bir sınırlama koyarak çocukların önüne bir seçenek sunarız ve çocuğunda tercih yapma özgürlüğünü de elinden almamış oluruz.

Ynt: Ben Merkezilik

yazan Ş. T. - 2 Nisan 2013, Salı, 20:24

Yazına bütünlük sağlayacak şekilde derslerde bize anlatılan seçenek sunma deneyini yeğeninde başarıyla uygulayabildiğin için tebrikler. Çünkü artık bunun geçerliliğinin zor olduğunu düşünüyorum. Yaşadığımız çağda çok fazla uyarıcılar bulunmakta ve çocuklar bu ortamlarda yaşadıklarından algı ve farkındalıklarında bazı değişiklikler olduğunu söyleyebilirim. Örneğin senin uygulamayı başardığın seçenek sunma konusunda kendi giymek istediği elbiseye odaklanıp bırakmak istemeyen ve direten çocukların çoğunluk olduğunu söylersek nasıl bir uygulama sunabiliriz dersiniz?

yazan G. A. - 3 Nisan 2013, Çarşamba, 11:01

Öncelikle yazdığın güzel yorum için teşekkür ederim.

Senin de dediğin gibi etrafta çok fazla uyarıcılar varken çocuklara hakim olmak daha da güçleşiyor. Ancak bu dönemdeki çocuklar keşfetmeye eğilimli oldukları için sürekli merak içerisindedirler. Çocuklara sürekli engelleme koymak ya da hayır demek onlar için önemli değildir. Peki neler yapabiliriz? Maria Montessori eğitiminde olduğu gibi çocuklara tehlikesiz bir ortam sunabiliriz. Bırakalım çocuklar özgürce keşfetmenin tadına varsınlar. Onların oyunlarına karışmadan onları uzaktan izlememiz yeterli olacaktır.

Ynt: Ben Merkezilik

yazan G. A. - 3 Nisan 2013, Çarşamba, 11:06

Ayrıca çocuğun bir şeye odaklanma konusuna da değinmek istiyorum.

Çocuğun odaklandığı bir şeyi yapmak istemiyorsak, bu dönemdeki çocukların dikkat süresi çok kısa olduğundan, onun ilgisini başka bir şeyle hemen dağıtabiliriz.

Çocuklara şu şekilde bir uygulama yapabiliriz: Örneğin, çocuk ısrarla yemeğini yemek istemiyorsa çocuğa bir portakal ya da elmayı sevimli hale getirip verebiliriz. Örneğin, bunları birbirine iplerle bağlayıp kukla gibi yapabiliriz. Hatta bu meyvelere isim bile takıp konuşturabiliriz. Bu şekilde yemek yemeyi çocuk için eğlenceli bir hale dönüştürebiliriz.

Ynt: Ben Merkezilik

yazan Ş. T. - 3 April 2013, Çarşamba, 13:25

"Tehlikeden uzak özgür ortamlar" bu cümle çok etkileyici. Eğitimde önem verdiğim bir özelliktir.

Çocukların odaklanma konusunda dikkat sürelerinin kısa olduğunu ilgilerini dağıtabileceğimizi söylemen mantıklı yalnız, bu yaş grubunun inatçılık dönemi içinde olduğunu da bildiğimize göre bir sonraki davranışın ne olduğunu tahmin ederek ona göre önceden önlemimizi almamız gerekir ki engelleyici değil yol gösterici olabilelim.

Yemek yemeyi sevmeyen bir çocuğa sunulabilecek güzel örneklerin için ayrıca teşekkür ederim.

İÇERİK ÇÖZÜMLEME KODLAMA ÖRNEKLERİ

F-1 Öğretimsel Bulunuşluk Göstergeleri ve Kodlama Örnekleri

| Öğretimsel Bulunuşluk | | |
|------------------------------|---|---|
| Kategoriler | Göstergeler | Örnekler |
| Öğretim Tasarımı ve Yönetimi | Müfredat düzenleme | -- |
| | Yöntem tasarımı | -- |
| | Zaman parametrelerinin kurulması | -- |
| | Ortamı etkili kullanma | -- |
| | İnternet etiği oluşturma | -- |
| Söylemin Kolaylaştırılması | Anlaşma/anlaşmazlık alanlarının belirlenmesi | 1. "... olarak görebiliriz fakat senin de dediğin ... baz alarak açıklamak ne kadar gerçekçi ve mantıklıdır bilemiyorum yani ... pek mantıklı gelmiyor çünkü ... bence..." 2. "... katılıyorum. Ama şu ifadelerine katılmıyorum: ... Bence ..." |
| | Uzlaşmaya/anlaşmaya ulaşma arayışı | "Yazımın giriş bölümünde ... demek istedim. ... diyerek direkt Freud'un yaş dönemlerine girmedim. Şu şekilde açıklayayım:....." |
| | Öğrenci katılımını teşvik etme, kabul etme ve güçlendirme | 1. "Bu bilgileri bizimle paylaştığın için teşekkür ediyorum." 2. "...arkadaşım sınıfındaki öğrencisinin sorununa çok güzel bir çözüm yolu üretmiş" 3. "Verilen örnekler hayatın içindeki örnekler bu noktada da arkadaşların yaşadıkları ve gözlemledikleri olayları bu şekilde foruma yazıp paylaşmaları da şahsım adına doyurucu oluyor." |
| | Öğrenme için ortamı düzenleme | "Lütfen beni mazur görün ama bunun bilincinde olarak, not için değil de, geleceğimiz olan çocuklarımız ve ülkemizin iyilik ve güzelliği adına, derslerde bizlere anlatılanları ve kitaplarda okuduklarımızı özümseye/içselleştirmeye çalışalım." |
| | Katılımcıları dahil edin, tartışmaya teşvik edin. | 1. "Sizin yaşadığınız olaylar varsa benimle paylaşır mısınız? Örneklerle hem konuyu pekiştiriyor. Hem de çocuklara nasıl yardımcı olabiliriz onu öğreniyoruz." 2. "Arkadaşlar sizler bu konuda hakkında ne düşünüyorsunuz?" |
| | Sürecin etkililiğini değerlendirme | "... arkadaşlarımdan düşüncelerine katılıyorum ... hakkında fikrimi söylemiştim. Fakat ek olarak arkadaşımın önemli bir nokta üzerinde durduğunu düşünüyorum ..." |
| Doğrudan Öğretim | İçerik/soru sunma | 1. "..... Bu bağlamda bir değerlendirme yapacak olursak hangi isim size daha yakındır, neden? Düşüncelerinizi paylaşırsanız sevinirim." 2. "Sizce hem aşırı sevgi gösterip hem de aşırı tutarsız davranan bir ailenin çocuğunun kişiliği nasıl olur?" |

| | | |
|--|---|---|
| | | 3. “... Ancak ... ise, yada tam tersi ... ise , sizce çocuğun kişilik gelişimi nasıl yön alır?” |
| | Tartışmayı belli bir konu üzerinde odaklama | “Her birimiz yaşadıklarımızdan örnekler verdik, biz bu değerlerin neresindeyiz? Ne kadarını yaşamımıza geçirebildik? Bence bunu da bir süzgeçten geçirmemiz gerekiyor.” |
| | Tartışmayı toplarlama | 1. “Öncelikle ... arkadaşımız ... çok güzel bir noktaya değinmiş. Peki ya ... ne şekildedir? ... arkadaşımızın ise ... fakat Aslında ikisinin de bakış açılarında ... fakat bu sefer akla bir soru daha geliyor: ... ?” 2. “Arkadaşlar verdiğiniz olumsuz örnekleri çoğaltacak olursak Yazdıklarınızı şöyle bir düşündüğümde kendimce şunu çıkarıyorum;” 3. “Hepimiz çok iyi biliyoruz ki Özellikle ... Kısaca demem o dur ki; Benim şahsi kanaatim, ...” 4. “Arkadaşlar aslında hepimizin söylediği şeyler aynı noktada kesiliyor.” |
| | Değerlendirme ve açıklayıcı geribildirim yoluyla anlamayı onaylama | 1. “Öncelikle olarak arkadaşımın yazdıklarına katılıyorum. Çünkü Bu durumda” 2. “Arkadaşımın ... dair ilk satırlarda yapmış olduğu açıklamaları Gerçekten de ...” 3. “Bu tür konular ... çok yaralı olacağını düşünüyorum. Değerli arkadaşım senin de dediğin gibi , yani senin de dediğin gibi Fakat Ayrıca senin de dediğin gibi Örneğin:Sonuç olarak, ...” |
| | Yanlış anlamlandırmaları tanımla | “Forumda ... hakkında takıldığım nokta; ... olarak nitelendirilmesi oldu. Derste de hocamızın dediği üzere ... olarak nitelendirilmemelidir.” |
| | Çeşitli kaynaklardan, örneğin, ders kitabı, makale, internet, kişisel deneyimleri (kaynaklara işaret etme dahil) bilgiyi dahil etme | 1. “Şimdi sınıftaki ...den bahsedelim. Örneğin; ...” 2. “Üstün Dökmen bir yazısında derki; ...” 3. “Sizlerle kısa bir öykü paylaşmak istiyorum: ...” 4. “Ahlak gelişim kuramcısı Caroll Gilligan kadın ahlakı ile erkek ahlakının ... olduğunu söyler.” 5. “Quintilianus'un şu sözünde söylediği gibi; ...” 6. “Örneğin daha önce işlediğimiz derslerde ... olduğunu öğrenmiştik” 7. “Erikson’un, bir sözü vardır:... “ |
| | Teknik konulara cevap verme | -- |

F-2 Toplumsal Bulunuşluk Göstergeleri ve Kodlama Örnekleri

| Toplumsal Bulunuşluk | | |
|----------------------|--|---|
| Kategoriler | Göstergeler | Örnekler |
| Duygusal | Duyguların ifadesi | <ol style="list-style-type: none"> 1. "Okurken öğrencin ... adına gerçekten üzüldüm. Maalesef..." 2. "Teşekkür ederim ☺" 3. "Bence öncelikle ... fakat ... için çok geç kalınmış.:(" 4. "Sizinle ... ile ilgili samimi bir düşüncemi paylaşma fırsatı bulduğum için mutluyum." |
| | Mizahın kullanılması | -- |
| | Kendi kendini açıklama | <ol style="list-style-type: none"> 1. "Burada bir özeleştiri yapmak istiyorum. Bunun iyi bir şey olmadığını biliyorsun amaBilemiyorum belki de...." 2. "Bir an çocuğumun bebeklik dönemi geldi gözümün önüne. Ben oğlum bir yaşına basınca ..." |
| Etkileşim | Bağlantının devam ettirilmesi | <ol style="list-style-type: none"> 1. "... arkadaşımızın sorduğu soruyu yanıtlamak istiyorum ..." 2. "Arkadaşımın paylaştığı öyküye göre bence" 3. "Sormuş olduğun soruya cevaben..." |
| | Diğerlerinin mesajlarından alıntı yapma | -- |
| | Açıklığa kavuşturmak için diğerlerinin mesajlarına başvurma | <ol style="list-style-type: none"> 1. "... Bu ifadelerimden sonra diğer arkadaşımın yazdığı ... Bunlara ben de katılıyorum" 2. "Vermiş olduğun bu bilgi bir genellemedir evet ama benim yorumum şöyle...." 3. "Yalnız yazının giriş bölümünde yapmış olduğun şu açıklaman da diyerek ... yazına devam etmişsin. Fakat açıklamalarında gördüğüm üzere..." |
| | Soru sorma | <ol style="list-style-type: none"> 1. "Arkadaşlar size sorum ...?" 2. "Siz bu konu hakkında ne söyleyebilirsiniz? Yorumlarınızı bekliyorum." 3. "Peki siz bu konu hakkında neler düşünüyorsunuz? Sizin katmak istediğiniz bilgiler nelerdir?" 4. "Şimdi arkadaşlar size soruyorum, bu örneklere katılıyor musunuz? Sizin bu örneklere bakış açılarınızı öğrenmek istiyorum?" 5. "Bu bağlamda bir değerlendirme yapacak olursak ...?" |
| | Övgü ifadeleri, Değer verme ve takdir etme ifadeleri, Aynı düşüncede olduğunu açıklama | <ol style="list-style-type: none"> 1. "Arkadaşım yazmış olduğun yazının doğruluğuna kesinlikle katılıyorum." 2. "Sizin düşüncelerinize katılıyorum." 3. "Arkadaşım çok güzel bir soru sormuşsun ..." 4. "Bu sorunun cevabı diğer arkadaşımızın belirttiği gibi bence de ..." |
| Bütünleştirici | Seslenme | <ol style="list-style-type: none"> 1. "...çım verdiğin örnekle de görülüyor ki ..." 2. "Sevgili Arkadaşım ..." 3. "Sen bu konuda ne düşünüyorsun arkadaşım?" |
| | Grup adılarını kullanarak grubun tamamını dahil etme | <ol style="list-style-type: none"> 1. "Evet arkadaşlar şimdi sizlere ..." 2. "Arkadaşlar bazılarımız..." 3. "Merhaba arkadaşlar. Mesleğimizi yakından ilgilendiren..." 4. "Bizler ilerde karşılaşacağımız bu gibi problemlerin çözümlerinde ... kullanarak doğru sonuca ulaşabiliriz. Sizce de öyle değil mi?" |

F-3 Bilişsel Bulunuşluk Göstergeleri ve Kodlama Örnekleri

| Bilişsel Bulunuşluk | | |
|---------------------|---|--|
| Kategoriler | Göstergeler | Örnekler |
| Tetikleyici Olay | Problemin farkına varma Anlaşılmazlık hissi | <ol style="list-style-type: none"> 1. "Her birey bu aşamaların... Çoğunlukla bireyler, ... Örneğin Fakat ... Peki sizce bunun sonucunda çocuklarda ne gibi davranışlar gözlenir?" 2. "1-Ahlak gelişimi toplumdan topluma neden fark eder? 2-Bireyin ahlak gelişim düzeyini bilmek sizce önemli midir?" 3. "Size göre ... açısından farklılıkları olur mu? Olursa ne tür farklılıklar oluşur?" 4. "Biyolojik olarak ... var mı diye de düşündüm, yani ... var mıdır acaba? Sonuçta ... olduğunu biliyoruz yani dolayısıyla ... olabilir." 5. "Sizce ... katkısı var mıdır? ... arasında nasıl bir ilişki kurabiliriz?" 6. "Nedir ... sağlayan? Yoksa ..." |
| Keşif | Çevrimiçi topluluğun içinde ayrılığa düşme Tek bir mesajda ayrılığa düşme Bilgi değişimi Dikkate alınması için öneriler Beyin fırtınası Sonuç için atılım yapmak, sıçramak | <ol style="list-style-type: none"> 1. "Örneğin, binamızda bulunan şuan 8 yaşında bir kız çocuğu var. Bu kız çocuğu 4 yaşlarındayken... Şuan 8 yaşında ve..." 2. "Burada bir özeleştirme yapmak istiyorum. Benim ..." 3. "Dün yaşamış olduğum bir olayı sizlere aktarmak isterim. Yeğenim..." 4. "Ahlak gelişimini kendime göre yorumlayacak olursam öncelikle Toplumsal kurallara ... Bunlarla birlikte asıl önemli olan nokta, ... Özellikle... bence çok önemlidir. Bu konuda ..." 5. "Bu konuda ben şöyle düşünüyorum. ... Örnek verecek olursam ... Çünkü ... Yani ... olabilir." 6. "Daha evrensel değerler olan toplum içindeki davranışlarımızı kontrol edebilmek şeklinde ideolojik fikirler üzerinden ilerlemeliyiz diye düşünüyorum" 7. "Tabii ki ... yanı sıra ... da unutulmamalı. Çünkü ... Örneğin bir toplumda Bu değerler ..." 8. "Sonuç olarak konuyu genel çerçeve de özetleyecek olursak eğer: ... En önemlisi de ..." |
| Bütünleştirme | Grup üyeleri arasında uyum yakınsama Bir ileti üzerinde uyum İlişkili düşünceler, birleştirme Çözümler yaratma | <ol style="list-style-type: none"> 1. "... sana katılıyorum gerçekten Aksi durumda" 2. "... ben de sana katılıyorum. Benim fark ettiğim şu ki, ÇünküBu yüzden ..." 3. "Arkadaşlar verdiğiniz olumsuz örnekleri çoğaltacak olursak ... Ve yazdıklarınızı şöyle bir düşündüğümde kendimce şunu çıkarıyorum: ..." 4. "Belirttiğin bu ... düşünüyorum. ÇünküVe bu nedenden dolayı ..." 5. "... ileri sürülmektedir. ... olduğu bildirilmektedir. Bu durumda, Bu noktada, Eğer Sonuç olarak..." 6. "Arkadaşımızın sorusuna da dayanarak yaptığım bir araştırmada; Olumlu yanı, Araştırmalar, ... ortaya koymaktadır. Yine benzeri çalışmalar, ... ortaya koymuştur. Ayrıca Aynı şekilde Bunun yanında ..." 7. "... düşünüyorum. Forumda paylaşılan örneklerde de ... gördüm. ... daha etkili olacaktır. Nihayetinde ... gerekiyor. Bilhassa Bu konuda Bence ..." 8. "Sonuç olarak, ... sağlayamayız. ... için de ..." 9. "Kısaca demem o ki; Benim şahsi kanaatim, Yoksa ..." |
| Çözüm | Gerçek dünya dolaylı olarak uygulama Çözümlerin test edilmesi Çözümlerin savunulması | "Aslında okulumuzun adına bir seminer grubu kurup ... bizlerin de katılımıyla ... hazırlayıp ... her neredeyse, öğrendiği ne varsa ... paylaşma, ... şeklinde yapabiliriz. Bu sadece ... fayda sağlamak olur. Bu konuda ben Eğer sizlerde de bu konular hakkında ... sevinirim. Çünkü evet burada tartışıyoruz yazıyoruz örnekliyoruz ama bunu herkesle paylaşmalıyız bence..." |

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı :Kerime YILMAZ ÖZDEMİR
Doğum Tarihi ve Yeri :20.02.1986 - ANTAKYA
Yabancı Dili :İngilizce
E-posta :kerimey@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

| Derece | Alan | Okul/Üniversite | Mezuniyet Yılı |
|--------|---|-----------------------------------|----------------|
| Lisans | Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi | Boğaziçi Üniversitesi | 2010 |
| Lise | Bilgisayar | Antakya Anadolu Kız Meslek Lisesi | 2004 |

İŞ TECRÜBESİ

| Yıl | Firma/Kurum | Görevi |
|-------------|--------------------------|-------------------|
| 2010 / 2015 | Plato Meslek Yüksekokulu | Öğretim Görevlisi |