

**ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENENLERİN ÖĞRENME BİÇİMİ, ÖĞRENME
STRATEJİLERİ VE EŞZAMANSIZ TARTIŞMALARA KATILIMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Mestan Küçük

DOKTORA TEZİ

İletişim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Deniz Taşcı

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ocak 2010

DOKTORA TEZ ÖZÜ

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENENLERİN ÖĞRENME BİÇİMİ, ÖĞRENME
STRATEJİLERİ VE EŞZAMANSIZ TARTIŞMALARA KATILIMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Mestan Küçük
İletişim Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ocak 2010
Danışman: Prof. Dr. Deniz Taşcı

Bu çalışmanın genel amacı, çevrimiçi öğrenme çevrelerinde öğrenme biçimi, öğrenme stratejileri ve öğrencilerin eşzamansız tartışmalara katılımları arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin öğrenme biçimleri, kullandıkları öğrenme stratejileri ve eşzamansız tartışma ortamlarına katılma ve katılmama nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Nicel ve nitel yöntemin veri toplama tekniklerinin her ikisinden de araştırmada yararlanılmıştır. Nicel veriler anket ve içerik çözümlemesi tekniklerinden yararlanılarak, nitel veriler ise görüşme tekniğinden yararlanılarak, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencilerinden toplanmıştır.

Araştırma sorucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin eşzamansız tartışma ortamına çoğunlukla eğitsel destek almak amacıyla katıldıkları ancak bu desteğin gelme süresi ve niteliği konusunda bazı sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Bilgisayar aracılı iletişim ortamlarında önemi çeşitli araştırmalarla ispatlanmış olan sosyal destek konusunun göz ardı edildiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun pasif katılımı tercih ettikleri belirlenmiş, tartışma ortamlarına katılamamanın birçok farklı nedenden kaynaklandığı görülmüştür. Bunlara ek olarak öğrenme biçiminin katılım düzeyini belirleyen değişkenlerden biri olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme stratejilerinin kullanımı ile öğrenme biçimleri arasında herhangi bir ilişki bulunamazken, çevrimiçi öğrenenlerin öğrenme stratejilerini yeterli düzeyde kullandıkları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çevrimiçi Öğrenme, Uzaktan Öğrenme, Öğrenme Biçimi, Bilişsel Biçim, Öğrenme Stratejileri, Katılım, Etkileşim, Bilgisayar Aracılı İletişim

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP AMONG STUDENTS' LEARNING STYLES, LEARNING STRATEGIES AND PARTICIPATION LEVELS IN ONLINE ASYNCHRONOUS DISCUSSIONS

Mestan Küçük

Division of Communication

Anadolu University Institute of Social Sciences, January 2010

Advisor: Professor Deniz Taşcı

The main goal of this research is to examine the relationship among learners' learning styles, learning strategies and participation levels in online asynchronous learning environment. In parallel to this goal, students' learning styles, learning strategies, participation reasons and barriers to asynchronous discussion board are investigated.

In this research both quantitative and qualitative data gathering techniques were used. While survey and content analysis techniques were used to gather quantitative data, qualitative data were gathered through semi-structured interviews from third class students in Anadolu University Open Education Faculty English Language Teaching Program.

The findings show that students mostly need educational support in asynchronous discussions although there are some problems in quality and timing of the academic feedback. The program seems insufficient in regard to the social support issue. Also, the majority of students preferred lurking (vicarious interaction) during the study. Results also reveal that there are many participation barriers in online learning environment such as not needing to post, not liking the group dynamics, lack of computer and internet connection and so on. In addition, it was concluded from the findings that the learning style determines the participation level of students in asynchronous discussion. Furthermore, findings suggest that there is no correlation between learning styles and learning strategies, despite the fact that online learners use learning strategies in an adequate level.

Keywords: Online Learning, Distance Learning, Learning Style, Cognitive Style, Learning Strategies, Participation, Interaction, Computer Mediated Communication

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Mestan Küçük’ün “Çevrimiçi Öğrenenlerin Öğrenme Biçimi, Öğrenme stratejileri ve Eşzamansız Tartışmalara Katılımları Arasındaki İlişki” başlıklı tezi **9 Mart 2010** tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, **İletişim** Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı)	: Prof. Dr. Deniz TAŞCI	
Üye	: Prof. Dr. Haluk YÜKSEL	
Üye	: Prof. Dr. Şahin KARASAR	
Üye	: Doç. Dr. Cengiz Hakan AYDIN	
Üye	: Doç. Dr. Gülsün KURUBACAK	

Prof. Dr. Ramazan GEYLAN
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZGEÇMİŞ

Mestan Küçük

İletişim Anabilim Dalı
Doktora Programı

Eğitim

Yüksek Lisans	2002	Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim İletişimi ve Planlaması Yüksek Lisans Programı
Lisans	1998	Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi, Eğitim İletişimi ve Planlaması Bölümü
Lise	1992	Eskişehir Atatürk Lisesi

İş

1999-	Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi
1998-1999	Eğitim Uzmanı, Bilkent Holding, Tepe Home Mağazaları, Eğitim Departmanı

Deneyim

2002-2003	Akademik Danışman, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Bilgi Yönetimi Önlisans Programı, Kurumsal İletişim ve Birlikte Çalışma Dersi
-----------	---

Yayınlar

- Küçük, M. (2009). Teacher immediacy behaviors and participation in computer mediated communication. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 10(2), 225-235.
- Küçük, M., Ünal, F., & Balaban-Salı, J. (2008). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersinin Amaçlarının ve Etkinliklerinin Değerlendirilmesi*. VIII. Uluslar arası Eğitim Teknolojileri Konferansı; Eskişehir, Türkiye; 6-9 Mayıs.
- Küçük, M. (2008). *Çağdaş Öğrenme Çevrelerinin Tasarımlanması: Yapıcı Öğrenme Kuramı ve Web Teknolojisinin Kullanım*. II. Uluslararası Gelecek İçin Öğrenme Alanında Yenilikler Konferansı: e-Öğrenme; İstanbul, Türkiye; 27-29 Mart.
- Küçük, M.,& Erişti, B. (2006). Kuralların öğretimi. İçinde A. Şimşek (Ed.), *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim*. Ankara: Nobel.
- Küçük, M., Aydın, C. H., Çalışkan, H.& Ünal, F. (2005). (Review of the book "Encyclopedia of Distance Learning").*Turkish Online Journal of Distance Education (Tojde)*, 6 (3).
- Küçük, M. (2004). (Review of the book "Distance Learning and University Effectiveness: Changing Educational Paradigms for Online Learning.") *Turkish Online Journal of Distance Education*. 5 (2).
- Küçük, M. (2004). Araştırma ve Etik. *Kurgu, Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20, 255-266.
- Küçük, M., & Ünal,F. (2004). *Sanal Öğrenme Ortamlarında Toplumsal Varoluş*. IV. Uluslar arası Eğitim Sempozyumu; Sakarya, Türkiye; 24-26 Kasım.

Küçük, M. (2003). *Use of Internet among Faculty Members of Anadolu University in Turkey*. Surfing New Waves; Anaheim, California; October 22-26.

Ataizi, M. & Küçük, M. (2002). *Çevrimiçi Yapıcı Öğrenme Çevreleri*. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu: Eğitim İletişimi ve Teknolojisinde Yeni Ufuklar; Eskişehir, Türkiye; 23-25 Mayıs.

Küçük, M. & Ataizi, M. (2002). *Öğretim Elemanlarının İnternet Kullanımına İlişkin Algılanan Özyeterlikleri*. II. Uluslar arası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarı; Adapazarı, Türkiye; 16-18 Ekim.

Küçük, M. (2002). *Öğretim Elemanlarının İnternet'i Araştırma Amaçlı Kullanma Durumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Küçük, M. (1998). *İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Tasarımı* (Yayımlanmamış Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi.

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: E. Zagra, 1975 Cinsiyeti: Erkek Yabancı Dil: İngilizce

ÖNSÖZ

Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı öğrencilerinin öğrenme biçimleri, öğrenme stratejileri ve eşzamansız tartışmalara katılımlarının incelendiği bu çalışma, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; araştırmanın sorun, amaç, önem, sınırlılıklar ve tanımlarından oluşmuştur. İkinci bölümde; konuyla ilgili alanyazına, üçüncü bölümde; yönteme, dördüncü bölümde; araştırmanın bulgular, yorum ve tartışmasına, beşinci bölümde ise; araştırmanın sonuç ve önerilerine yer verilmiştir.

Araştırmanın başlangıcından bu yana yardım ve önerileriyle beni yönlendiren, değerli görüşlerini benimle paylaşan ve her zaman insani yaklaşımlarıyla beni güdüleyen danışmanım Prof. Dr. Deniz Taşcı'ya; yoğun programına rağmen bana zaman ayırarak eleştirileri ile değerli yardımlarını benden esirgemeyen ve bu çalışmanın tamamlanmasında önemli bir yeri olan hocam Doç. Dr. C. Hakan Aydın'a; değerli fikirleri ve yapıcı yaklaşımıyla yardımını ve desteğini her zaman hissettiren, özellikle yöntem konusunda beni sürekli yönlendiren hocam Doç. Dr. Gülsün Kurubacak'a anlayış ve yardımlarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca bu çalışmanın gerçekleşmesi ve verilerin toplanması konusunda yardımcı olan Açıköğretim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Nazmi Ulutak'a, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı İdari İşler Koordinatörü Yard. Doç. Dr. A. Nurhan Şakar'a, tüm Program çalışanlarına, görüşlerini paylaşan öğrencilere, güvenilirlik çalışmalarında yardımlarını esirgemeyen Yard. Doç Dr. Figen Ünal ve Ar. Gör. İrem Erdem Aydın'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Son olarak, çalışmanın başlangıcından bu yana uygun bir çalışma ortamı sağlayarak desteklerini hissettiren anneme ve babama, çalışmanın son zamanlarında hayatıma girerek bu çalışmanın tamamlanmasında rolü büyük olan eşime anlayışlarından dolayı minnettarım.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZ.....	i
ABSTRACT.....	ii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZGEÇMİŞ.....	iv
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
TABLolar LİSTESİ	xiii
 1. GİRİŞ.....	 1
1.1. Sorun.....	1
1.2. Amaçlar	5
1.3. Önem.....	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	7
 2. ALANYAZIN TARAMASI	 8
2.1. Neden Çevrimiçi Kavramı	8
2.2. Çevrimiçi Öğrenme.....	9
2.3. Bilgisayar Aracılı İletişim	11
2.3.1. Eşzamanlı ve Eşzamansız İletişim.	13
2.4. Çevrimiçi Öğrenme Çevrelerinde Etkileşim	14
2.4.1. İletişim Temelli Taksonomiler.....	15
2.4.2. Amaç Temelli Taksonomiler	16
2.4.3. Etkinlik Temelli Taksonomiler	16

2.4.4 Araç Temelli Taksonomiler.....	17
2.4.5. Düzey I: Öğrenen-Öz Etkileşimi	17
2.4.6 Düzey II: Öğrenen-İnsan ve İnsan Olmayan Etkileşimi.	18
2.4.6.1. Öğrenen-Arayüz Etkileşimleri.	19
2.4.6.2. Öğrenen-Öğretici Etkileşimleri.	19
2.4.6.3. Öğrenen-Öğrenen Etkileşimleri.....	21
2.4.6.4. Öğrenen-Öteki Etkileşimleri	22
2.4.6.5. Öğrenen-İçerik Etkileşimleri.....	23
2.4.6.6. Öğrenen-Araç Etkileşimleri	25
2.4.6.7. Öğrenen-Çevre Etkileşimleri	25
2.4.7. Düzey III: Öğrenen-Öğretim Etkileşimleri.....	26
2.5. Çevrimiçi Tartışma Ortamları	27
2.5.1. Öğrenenlerin Çevrimiçi Tartışmalara Katılma ve Katılmama Nedenleri.	29
2.5.1.1. Katılma Nedenleri.....	30
2.5.1.2. Katılmama Nedenleri.	32
2.5.1.2.1. Pasif Katılım/Dolaylı Etkileşim	32
2.5.1.2.2. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarındaki Engeller.....	34
2.6. Öğrenme Stratejileri.....	35
2.6.1. Temel Öğrenme Görevleri İçin Yineleme Stratejileri.....	38
2.6.2. Karmaşık Öğrenme Görevleri İçin Yineleme Stratejileri.....	39
2.6.3. Temel Öğrenme Görevleri İçin Açıklama Stratejileri.....	39
2.6.4. Karmaşık Öğrenme Görevleri İçin Açıklama Stratejileri.....	40
2.6.5. Temel Öğrenme Görevleri İçin Örgütlenme Stratejileri	40
2.6.6. Karmaşık Öğrenme Görevleri İçin Örgütlenme Stratejileri	41

2.6.7. İç Denetim Stratejileri	42
2.6.8. Güdülenme Stratejileri	43
2.6.9. Öğrenme Stratejileri İle İlgili Araştırmalar	43
2.7. Öğrenme Biçimi	52
2.7.1. Öğrenme Biçimi Sınıflamaları.....	54
2.7.2. Kolb'un Öğrenme Biçimi Sınıflaması.....	55
2.7.2.1. Tercih Edilen Öğrenme Biçimi Türünü Belirleme	57
2.7.2.2. Öğrenme Biçimi Türleri.....	59
2.7.2.3. Öğrenme Biçimi Türlerinin Özellikleri	60
2.7.3. Öğrenme Biçimiyle İlgili Araştırmalar	62
3. YÖNTEM	74
3.1. Araştırma Modeli.....	74
3.2. Çalışma Kümesi.....	74
3.2.1. Demografik Veriler	74
3.3. Veriler ve Toplanması.....	77
3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	83
4. BULGULAR VE YORUM.....	86
4.1. Öğrenenlerin Eşzamansız Tartışmalara Katılma Nedenleri	86
4.2. Öğrenenlerin Eşzamansız Tartışmalara Katılmama Nedenleri	97
4.3. Öğrenme Biçimlerine Göre Katılma ve Katılmama Nedenleri	108
4.3.1. Katılma Nedenleri	108
4.3.2. Katılmama Nedenleri	111
4.4. Bireysel Farklılıklara Göre Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı	114
4.4.1. Cinsiyete Göre Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı	116

4.4.2. Yaşı Göre Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı	118
4.4.3. Öğrenme Biçimine Göre Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı.....	119
4.5. Öğrenme Biçimleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki	123
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	126
5.1. Sonuç.....	126
5.1.1. Katılma Nedenleri	126
5.1.2. Katılmama Nedenleri	127
5.1.3. Öğrenme Biçimlerine Göre Katılma ve Katılmama Nedenleri	129
5.1.4. Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı	131
5.1.5. Öğrenme Biçimi ve Öğrenme Stratejisi Arasındaki İlişki	132
5.2. Öneriler	133
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	133
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	135
EKLER	137
KAYNAKÇA	149

ÇİZELGELER LİSTESİ

<u>Çizelge</u>	<u>Sayfa</u>
1. Katılımcıların Öğrenme Biçimlerine Göre Dağılımı.....	75
2. Katılımcıların Yaşlara Göre Dağılımı	76
3. Katılımcıların Cinsiyetlere Göre Dağılımı	76
4. Tartışma Ortamına İleti Gönderen Katılımcıların Cinsiyetlere Göre Dağılımı	77
5. Öğrenme Biçimi ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Güvenirlilik Katsayıları	81
6. Görüşülen Öğrencilerin Cinsiyetlere ve Öğrenme Biçimine Göre Dağılımı.....	83
7. Derslerdeki İletilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı.....	86
8. Eşzamansız Tartışmalara Katılma Nedenleri 1	87
9. Eşzamansız Tartışmalara Katılma Nedenleri 2	87
10. Eşzamansız Tartışma Ortamlarındaki Desteğin Niteliği	96
11. Eşzamansız Tartışma Katılmama Nedenleri 1	98
12. Eşzamansız Tartışma Katılmama Nedenleri 2	99
13. Öğrenme Biçimine Göre Tartışma Ortamına Katılma Nedenleri	109
14. Öğrenme Biçimine Göre Tartışma Ortamına Katılmama Nedenleri.....	112
15. Aralık Genişliği Çizelgesi.....	115
16. Öğrenme Stratejileri Ortalamaları	115
17. Cinsiyete Göre Öğrenme Stratejileri Ortalamaları.....	117
18. Cinsiyete Göre Öğrenme Stratejilerine İlişkin t-Testi Sonuçları	117
19. Yaşa Göre Öğrenme Stratejileri Ortalamaları.....	118
20. Yaşa Göre Bağımsız Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları ..	119
21. Öğrenme Biçimine Göre Öğrenme Stratejileri Ortalamaları	120
22. Öğrenme Biçimi ve Öğrenme Stratejilerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	120
23. Öğrenme Biçimi ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki	123
24. Öğrenme Stratejisi ve Öğrenme Biçimi Ortalamaları	124
25. Bilgiyi Algılama ve İşleme Boyutları ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki...	125

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil</u>	<u>Sayfa</u>
1. Planlı Çevrimiçi Etkileşimin Üç Düzeyi.....	18
2. Algılama ile İşleme Boyutları ve Dört Öğrenme Biçimi	56
3. Öğrenme Çemberi Grafiği	58
4. Öğrenme Tercihleri Grafiği	58
5. Öğrenme Biçimi Belirleme Cetveli	59
6. Öğrenme Biçimi Belirleme Cetveli	79

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
1. Çoklu Karşılaştırma Sonuçları	121

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın sorunu ortaya konulmuş, daha sonra sırasıyla amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve önemli kavramların tanımına yer verilmiştir.

1.1. Sorun

Nesnelcilikten yapıcılığa doğru gerçekleşen paradigma değişimi sonucunda öğrenen, sunulan bilgileri edilgin bir biçimde alan birey olmaktan çıkmış öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılarak kendi anlamını yapılandırmaya başlamıştır. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme süreçlerine öğrenenlerin daha etkin bir şekilde katılmaları gerekmektedir. Miller (1996) öğrenme sürecinde teknolojinin kullanıcının denetiminde olduğunu belirtmektedir. Gerek teknolojinin kendisi gerekse öğrenme süreçlerinde yaygın olarak kullanılmaya başlanan yapıcı kuram öğrenenin sürece etkin katılımının gerekliliğini vurgulamaktadır. Ayrıca Saba (2003) öğrenenin merkezde olmasının uzaktan eğitimi diğer eğitim biçimlerinden temelde ayıran nokta olduğunu belirtmektedir.

Bu bağlamda düşünüldüğünde uzaktan eğitimde daha etkili sonuçlar elde edebilmek için yapılacak araştırmaların öğrenen nitelikleri ya da gereksinimleri üzerine yoğunlaşması gerektiği düşünülebilir. Bu konuda çalışan uzmanlar uzaktan eğitim konusunda yapılan ilk araştırmalarda daha çok ortamların birbiri ile karşılaştırılmasına ağırlık verildiğini belirtmektedir (Gunawardena & McIsaac, 2003). Öğretimin farklı ortamlarda sunulmasına ilişkin çalışmaları inceleyen Russel (1999) öğrenme çıktıları açısından bu ortamlar arasında anlamlı bir fark bulunamadığını açıklamaktadır. Alexander (1995) ise teknolojilerin özelliklerine odaklanmak yerine öğrencilerin bu teknolojilerden nasıl öğrenebileceklerinin tartışılması ve araştırılması gerektiğini belirtmektedir. Genel olarak bu alanda çalışan uzmanlar da yeni araştırmaların uzaktan öğrenenler ve onların ihtiyaçları üzerine odaklanması gerektiğini ifade etmektedir (Gunawardena & McIsaac, 2003; Richardson & Newby, 2006). Gibson (2003) ise uzaktan öğrenme ve uzaktan öğrenenler ile ilgili araştırmaların yetersiz olduğunu belirtmektedir. Çevrimiçi öğrenme çevrelerinde öğrenenlerin yıpranma oranlarının

geleneksel yüz yüze sınıflardakinden %50 daha fazla olması da (Moore & Kearsly, 2005) bu ortamlarda öğrenenlerle ilgili çalışmaların yapılması gerekliliğinin farklı bir göstergesi olarak düşünülebilir. Teknoloji ağırlıklı öğrenme çevrelerinde öğrenme sorumluluğu daha çok öğrenene aittir. Bu durumda öğrenme sürecine etkin katılımı gerekli kılmaktadır. Öğrenci katılımı ve etkileşim çevrimiçi eğitimde başarının önemli bir ögesi olarak görülmektedir (Anderson, 2003a; Weatherly ve Ellis, 2000; Troha, 2002).

Alanyazında katılım iki özellikle nitelenmektedir (Kuboni & Martin, 2004). Bunlarda birincisinde katılım, görüşme ortamlarında mesajların karşılıklı değişimi bağlamında düşünülmektedir (Harasim, 1989). İkincisinde ise katılım niceliksel bir boyut olarak görülmektedir (Schopieray, 2003). Burada her bir üyenin tartışmaya yaptığı katkı gönderdikleri mesajların sayısı hesaplanarak ölçülmektedir. Çevrimiçi eğitimde öğrenci katılımı çoğunlukla tartışmalara verilen ağırlığın yüzdesiyle ilişkilendirilmektedir. Bu araştırmada katılım kavramıyla daha çok öğrencilerin etkileşime girme durumları ve sunulan destek hizmetlerinden yararlanma durumları kastedilmektedir.

Genel olarak öğrenme ortamlarında öğrenen ilk zamanlarda öğreneceği konuyla ilgili bir bilgi birikimine sahip değildir. Konuyla ilgili farklı bakış açılarını öğrenebilmesi için öğreticinin de desteğiyle değişik kaynaklara yönlendirilerek kişisel anlamlandırmayı yapması sağlanmalıdır. Bu nedenle çevrimiçi öğrenme çevrelerinde içerik yapılandırılırken ya da destek hizmetleri tasarılırken cinsiyet, ön bilgi, öz yeterlik, öğrenme biçimi gibi bireysel farklılıkların dikkate alınması gereklidir; çünkü öğrenme her bireyin sahip olduğu özelliklere bağlı olarak farklılaşabilmekte ya da farklı yollar izleyerek gerçekleşebilmektedir. Önceden de belirtildiği gibi uzmanlar da çalışmaların öğrenenler üzerine odaklanması gerektiğini ifade etmektedir.

Bireylerin öğrenmesini birbirinden ayıran ya da farklılaştıran bireysel özelliklerden biri öğrenme biçimidir. “Öğrenme biçimi, bireyin kendisini çevreleyen uyarıcıları algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma konusundaki karakteristik ve tutarlı yaklaşımı olarak tanımlanabilir” (Şimşek, 2004, s.95).

Öğrenme biçimi üzerine yapılan araştırmalar akademik başarı, içeriğin düzenlenmesi, öğretim stratejileri ve duyuşsal göstergeler ile ilgili olarak önemli bilgiler sunmaktadır. Shiue (2003) öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçiminin ve bilgisayara ilişkin deneyimlerinin, bilgisayar öz yeterliği üzerine etkilerini incelemiştir. Bu çalışmada, içeriğin öğrencilerin öğrenme biçimlerine göre düzenlenmesinin başarıyı arttırdığı gözlenmiştir. Ross, Drysdale ve Schulz (2001) öğrenme biçiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkilerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğrenme biçiminin başarı üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisi olduğu bulunmuştur. Dille ve Mezack (1991) uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören önlisans öğrencilerinin tehlike sınırlarında bulunma durumlarını yordamak amacıyla Kolb'un ölçeğini kullanmışlardır. Sonuç olarak somut deneyimlere gereksinim duyan ve soyut biçimde düşüneyemeyen öğrencilerin uzaktan eğitimde başarısız olma olasılıklarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu ve buna benzer araştırma sonuçları çevrimiçi öğrenme çevrelerinin tasarlanmasında öğrenme biçiminin dikkate alınması gereken bireysel farklılıklardan biri olduğunu göstermektedir. Grasha ve Yangarber-Hicks (2000) öğrenme teknolojileri ve öğrenme biçimleri arasındaki ilişkinin alanyazında çok fazla incelenmediğini belirtmektedir. Valenta, Therriault, Dieter ve Mrtek (2001) ise çevrimiçi eğitimdeki deneyimlere öğrenme biçiminin nasıl katkıda bulunduğunu anlamak için bu konuda daha birçok araştırma yapılması gerektiğini ifade etmektedir.

Öğrenme biçiminin türleri arasında tam bir uzlaşma söz konusu değildir. Messick (1984) farklı araştırmacılar tarafından yapılmış yaklaşık 19 öğrenme biçimi sınıflaması olduğunu belirtmiştir (Aktaran: Ridding ve Cheema, 1991). Ridding ve Cheema (1991) bu sayının 30 dolayında olduğunu bildirmiştir. Şimşek (2004) bu sınıflamaların bazılarının alanda büyük ölçüde benimsenip yaygınlık kazandığını bazılarının ise yazarları dışında kimse tarafından kullanılmadığını ifade etmektedir. Alanda yaygın olarak kullanılan öğrenme biçimi sınıflamalarına Witkin'in geliştirdiği alan-bağımlı ve alan-bağımsız sınıflaması ile Kolb'un geliştirdiği uyarlayıcı, ayrıştırıcı, birleştirici ve özümseyici sınıflaması örnek olarak verilebilir (Desmedt & Valcke, 2004). Öğrenme biçimi ve öğrenme tercihleri araştırmalarının çoğu Kolb'un sınıflamasını temel almaktadır (Hannafin ve diğerleri, 2003). Ayrıca Kolb'un öğrenme biçimi envanteri uzaktan eğitim araştırmalarında yaygın biçimde kullanılmaktadır (Dillon & Greene,

2003). Gerçekleştirilecek olan bu araştırmada da Kolb'un sınıflaması temel alınacaktır. Kolb'un sınıflaması bireysel olarak uygulanabilme olanağı sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir.

Richardson ve Newby (2006) çevrimiçi derslerde öğrencilerin bilişsel katılımlarını öğrenme stratejileri açısından inceleyen çok az araştırma olduğunu belirtmektedir. Hoa (2004) ise uzaktan eğitimde, öğrenen ve öğrenme materyali arasındaki etkileşimi bilişsel öğrenme kuramıyla ilişkilendirerek, iyi düzenlenmiş içeriğin öğrenenin bilişsel stratejileri kullanmasını destekleyerek bilgiyi işlemesini ve buna bağlı olarak öğrenmesini kolaylaştırdığını belirtmektedir. Alanyazında etkili öğrenme becerileri olarak da adlandırılan öğrenme stratejileri öğrenmeyi öğrenme konusunda öğrencilerin en önemli yardımcılardan biri olarak görülmektedir. Bu stratejiler bilişsel, meta-bilişsel ve duyuşsal stratejileri içermektedir. Mayer (1988) öğrenme stratejilerini, öğrencilerin öğrenme anında gösterdikleri ve kişisel kodlama süreçlerini etkilemesi beklenen davranışlar ya da düşünceler olarak tanımlamaktadır. Araştırma sonuçları, durumlara ve görevlere bağlı olarak farklılaşabilen ve toplumsal çevre içinde öğrenilen öğrenme stratejileri hakkında öğrenenlerin bilgilendirilmesinin, öğrenenlerin öğrenme stratejileri hakkındaki farkındalıklarının artırılmasının yararlı sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Bu çalışmada, Anadolu Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programına kayıtlı çevrimiçi öğrenenlerin öğrenme biçimleri, öğrenme stratejileri ve eşzamansız tartışmalara katılımları arasındaki ilişki incelenecektir. Çevrimiçi öğrenme çevrelerinde öğrencilerin sürece etkin katılımı önemlidir. Öğrenenin daha etkin olabilmesi ve öğrenmenin etkili, verimli ve çekici bir şekilde gerçekleşebilmesi için bireysel farklılıkların dikkate alınarak öğrenme çevrelerinin tasarlanması gerekmektedir. Bu farklılıklar doğrultusunda öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin neler olduğunun ve bu farklılıklara göre nasıl şekillendiğinin bilinmesinin de yararı vardır. Ayrıca bu bireysel farklılıklara göre öğrencilerin katılım düzeylerinin nasıl şekillendiğinin bilinmesinin de öğretilere ve tasarımcılara önemli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir. Bu konularla ilgili olarak alanyazın incelendiğinde öğrenme biçimi, öğrenme stratejileri ve katılım ile ilgili çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Ancak, çevrimiçi öğrenme çevrelerinde öğrenme biçimi, öğrenme stratejisi ve eşzamansız tartışmalara katılımın bir arada araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılacak olan bu çalışmada, çevrimiçi öğrenmede öğrenme biçimi, öğrenme stratejileri ve eşzamansız tartışmalara katılım konusu araştırmanın sorununu oluşturacaktır.

1.2. Amaçlar

Bu çalışmanın genel amacı, çevrimiçi öğrenme çevrelerinde öğrenme biçimi, öğrenme stratejileri ve öğrencilerin eşzamansız tartışmalara katılımları arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğrenenlerin eşzamansız tartışmalara katılma nedenleri nelerdir?
2. Öğrenenlerin eşzamansız tartışmalara katılmama nedenleri nelerdir?
3. Öğrenme biçimlerine göre katılma ve katılmama nedenleri nelerdir?
4. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri cinsiyet, yaş ve öğrenme biçimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğrenenlerin sahip oldukları öğrenme biçimleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Bu araştırma sonunda veriler çözümlendiğinde sonuçların aşağıda belirtilen konularda diğer araştırmacılara, öğrenme ortamı tasarımcılarına, eğitim teknologlarına, Web ortamında danışmanlık yapan öğreticilere, öğrencilere ve uzaktan eğitim yapan kurumlara yol gösterici bilgiler sağlayacağı umulmaktadır.

1. Farklı öğrenme biçimlerine sahip öğrencilerin eğitimden aynı düzeyde yarar sağlayabilmeleri için her gruba eşit düzeyde hitap edecek etkinliklerin belirlenmesi gerekmektedir. Farklı öğrenme biçimlerine sahip öğrencilere eşit düzeyde hitap edebilecek etkinliklerin belirlenmesi öğretim tasarımcılarının bunları dikkate alarak tasarımlarını gerçekleştirmelerini sağlayacaktır. Bu çalışmada kullanılacak iki ölçme aracı ile hangi öğrenme biçimine sahip

öğrencilerin daha çok hangi öğrenme stratejilerini yeğlediklerine ya da kullandıklarına yönelik somut bulgular sunulması hedeflenmektedir.

2. Bu bulgular farklı öğrenme biçimine sahip öğrenenlerin kendilerine yönelik öğrenme stratejileri hakkında farkındalık kazanmalarına yardımcı olacak bilgiler sağlayacaktır. Bu durum öğrenenlerin daha etkili ve verimli bir şekilde öğrenmesine katkı sağlayacak ve daha başarılı sonuçlar elde edilmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca öğretim tasarımcıları da öğrenme çevresini düzenlerken bu stratejileri pekiştirecek etkinliklere yer verebileceklerdir.
3. Farklı öğrenme biçimlerine sahip öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına katılma ya da katılmama nedenlerinin belirlenmesi öğreticilerin ve tasarımcıların buna yönelik olarak hareket etmelerine yardımcı olacaktır. Bu farklılıkların dikkate alınarak tasarımların gerçekleştirilmesi öğrenenlerin güdülenme düzeylerini ve memnuniyetlerini yükseltecektir ve bu durum yıpranma oranlarının düşmesini sağlayabilir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmanın veri toplama aşamasında, görüşlerine başvurulacak kişiler doğru ve güvenilir bilgiler vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma sonuçlarının genellenebilirliği üzerinde etkili olabileceği düşünülen bazı sınırlılıklar şunlardır:

1. Araştırma, Kolb (1985)'un geliştirdiği öğrenme biçimi envanterinden, araştırmacının geliştirdiği öğrenme stratejileri ölçeğinden ve Preece, Nonnecke ve Andrews (2004)'in ileti göndermeme nedenlerine ilişkin hazırladıkları anketten elde edilecek verilerle sınırlıdır.
2. Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında çevrimiçi dersleri izleyen üçüncü sınıf öğrencilerinden elde edilecek verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Bilişsel Biçim: Bireyin kendisini çevreleyen uyarıcıları algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma konusundaki karakteristik ve tutarlı yaklaşımıdır.

Öğrenme Stratejisi: Öğrencilerin öğrenme anında gösterdikleri ve kişisel kodlama süreçlerini etkilemesi beklenen davranış ya da düşüncelerdir.

Katılım: Bu araştırmada katılım kavramı, öğrencilerin tartışma ortamlarına gönderdikleri iletilerin sayısı ile nitelenmektedir.

2. ALANYAZIN TARAMASI

Toplumun her kesimine eşit eğitim hakkının sağlanması amacıyla başlatılan Açık ve Uzaktan Eğitim uygulamaları önceleri posta aracılığıyla gerçekleştirilirken daha sonra geliştirilen yeni teknolojilerin kullanılması ve yeni yöntemlerin denenmesi ile gelişimini sürdürmüş ve bugünlere kadar başarılı bir şekilde gelmiştir. Moore ve Kearsley (2005) açık ve uzaktan eğitim uygulamalarının geçirdiği aşamaları göz önünde bulundurarak yaptıkları grupta beşinci nesli bilgisayar teknolojileri ile birlikte kullanılan İnternet ve Web oluşturmaktadır. Bilgisayar ve bilgisayar ağlarının gelişmeye başlaması 1960'lı ve 1970'li yıllara denk düşse de, Picciano (2002) bu teknolojilerin açık ve uzaktan eğitim uygulamalarında yeni açılımlar sağlamasının 1990'lı yıllarda başladığını belirtmektedir. Moore ve Kearsley (2005) ise bu yıllarda bilgisayar ağlarının uzaktan eğitimde daha yaygın bir şekilde kullanılmasını Web teknolojisinin geliştirilmesine bağlamaktadır.

Uzaktan eğitim alanında son on yıl içinde ortaya çıkan köklü değişimlerin uzaktan eğitim alanına kazandırdığı yeni kavramlardan biri çevrimiçi (online) kavramıdır. Çevrimiçi öğrenme, çevrimiçi uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme çevreleri gibi başlıklarla, alan yazında artık sıkça karşılaşmaya başlanmıştır.

2.1. Neden Çevrimiçi Kavramı

Alanyazında İnternet'in ve Web'in öğretme-öğrenme etkinliklerinde kullanılmasına ilişkin olarak çok farklı terminolojiler bulunmaktadır. Farklı terminolojilerin kullanılması ise genel bir tanımın yapılmasını güçleştirmekte duruma özgü tanımlar yapılmasına neden olmaktadır. Elektronik(e), İnternet tabanlı, İnternet destekli, çevrimiçi, Web tabanlı, Web destekli, ağ tabanlı eğitim/öğretim/öğrenme genellikle kullanılan kavramlar olarak sıralanabilir. Kullanılan bu farklı terminolojiler aslında İnternet'in ve Web'in eğitim uygulamalarında tek bir kullanım biçiminin olmadığı bir göstergesidir. Tüm bu kavramlardaki ortak özellik öğrenenin bazı teknolojileri kullanarak (genellikle bilgisayar ve ağ teknolojisi) öğrenme materyallerine ve kaynaklarına ulaşması, diğer öğrencilerle ve öğreticiyle etkileşime girebilmek için bu teknolojileri kullanması ve kendisine sağlanan bazı desteklerden yararlanması yer

almaktadır. Öğrenen, Internet ve Web gibi öğrenme teknolojilerini kendi anlamını yapılandırmak için kullanmaktadır. Bu çalışmada, Internet ve Web, birden çok öğrenme etkinliğini ve çeşitli etkileşimleri destekleyen bir sunum modelini içerdiği için ve farklı öğrenme teknolojilerinin birlikte kullanılmasına olanak sağladığı için daha kapsayıcı olan, Internet ile Web'i içinde barındıran “çevrimiçi” kavramının kullanımı yeğlenmiştir. Bu bağlamda düşünüldüğünde uzaktan öğrenme, çevrimiçi öğrenmeyi, çevrimiçi öğrenme ise Web'e dayalı ya da Web destekli öğrenmeyi içermektedir.

Çevrimiçi öğrenme çevreleri bireylerin öğrenmesinde köklü değişikliklere neden olmuştur. Çevrimiçi öğrenmede kullanılan ağ teknolojisi farklı zamanlarda ve mekânlarda işbirliğine olanak veren etkinliklerin gerçekleştirilmesine yardımcı olurken ayrıca bilginin paylaşımını da hızlandırmıştır.

2.2. Çevrimiçi Öğrenme

Salmon (2004) önceden, çevrimiçi kavramının, iletinin elle üretilmesi yerine bir makine kullanılarak özel telefon hatları aracılığıyla gönderilmesine yarayan telgraf sistemi ile bağlantı kurma anlamında kullanıldığını belirtmiştir. Daha modern anlamda ise çevrimiçi kavramı telefon hatları aracılığıyla Internet'in bilgisayarlar arasında bağlantı kurmasını açıklamak amacıyla kullanılmaktadır.

Çevrimiçi öğrenme ise önceleri sınıf ortamında gerçekleştirilen öğretim etkinliklerini desteklemek amacıyla kullanılırken zamanla etkileşim ve bilgiye ulaşma amacıyla birincil olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Genellikle çevrimiçi öğrenme sürecinde içinde bilgisayar ağlarını barındıran çeşitli teknolojiler kullanılır. Kearsley (1998) çevrimiçi eğitimi kısaca, “bilgisayar ağları aracılığıyla gerçekleştirilen öğretme-öğrenme etkinliklerinin tümü” olarak tanımlamaktadır. Bu ağ yerel bir bülten tahtası (bulletin board) sistemi olabileceği gibi, küresel bir şekilde kullanılan Internet ve World Wide Web'de olabilir. Bu ağ ayrıca bir yerel alan ağı (local area network) olabileceği gibi belirli bir kurum içinde kullanılan intranet'te olabilmektedir.

Ally (2004) çevrimiçi öğrenme etkinliklerinde farklı uygulamalar olduğunu, bu uygulamalarda farklı teknolojilerin kullanıldığını ve çevrimiçi öğrenme için yapılan tanımların da bunları yansıttığını belirtmektedir. Dolayısıyla çevrimiçi öğrenmeye ilişkin çok fazla tanımla karşılaşmaktadır. Carliner (2002), çevrimiçi öğrenmeyi bilgisayar üzerinde sunulan eğitsel materyaller olarak tanımlamaktadır. Khan (1997) çevrimiçi öğretimi, Web ortamının kullanılarak, uzaktaki kitleye öğretimi sunan yenilikçi bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlar aslında çevrimiçi öğrenme çevrelerini eğitsel materyallerin sunumunda ve dağıtımında Web'in aracı ortam olarak kullanıldığı çevreler olarak tanımlamaktadır.

Long (2004) ise çevrimiçi öğrenmeyi basitçe elektronik ortamlar temel alınarak gerçekleştirilen her türlü öğrenme olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Long bu tanımları biraz daha açarak çevrimiçi öğrenmeyi etkileşim ve sunum için bir ağ kullanılarak gerçekleştirilen her türlü öğrenme olarak da tanımlamaktadır. Aslında diğer iki tanıma ek olarak bu tanım çevrimiçi öğrenmenin sunum ve dağıtım özelliğinin yanında etkileşimi de içermesi gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Bu bağlamda Ally (2004) çevrimiçi öğrenmeyi, öğrenme materyallerine erişmek için; içerik, öğretici ve diğer öğrenenlerle etkileşime girebilmek için ve öğrenme süreci boyunca anlamlı bilgiyi kazanmak, kendi kişisel anlamını yapılandırmak, öğrenme deneyimlerini geliştirmek amacıyla destek almak için Internet'in kullanılması olarak tanımlamaktadır. Ally bu tanımda diğer tanımlardan farklı olarak çevrimiçi öğrenmenin sunum ve dağıtım niteliğinin yanında teknoloji aracılı iletişime, öğrenme sürecine ve bu süreç boyunca öğrenenin desteklenmesine vurgu yapmaktadır.

Dabbagh ve Bannan-Ritland (2005) ise çevrimiçi öğrenmeyi, Internet ve Web'e dayalı teknolojiler aracılığı ile olanaklı hale gelen eğitsel araçları kullanarak, anlamlı etkinlikler ve etkileşim aracılığı ile öğrenmeye ve bilgi yapılandırmaya yardımcı olan açık ve dağıtık öğrenme çevreleri olarak tanımlamaktadır.

Son iki tanıma bakıldığında ise bilgisayar aracılı iletişim, etkileşim ve öğrencinin desteklenmesi, anlamlı bilginin yapılandırılması gibi kavramlar göze çarpmaktadır. Bu

kavramlar aslında çevrimiçi öğrenme çevrelerinin başarılı sonuçlar sağlayabilmesi için gerekli olan esasları işaret etmektedir.

Paulsen (2003) çevrimiçi öğrenmenin web'e dayalı öğrenme, bilgisayara dayalı öğrenme, sanal sınıflar gibi çeşitli uygulama ve süreçleri kapsadığını ayrıca internet, intranet, uydu yayını, etkileşimli TV ve CD-ROM gibi aracı teknolojilerle içeriği sunma biçimlerini de içinde barındırdığını belirtmektedir.

Rosenberg (2001) ise standart Internet teknolojisini kullanan bir bilgisayar aracılığı ile son kullanıcıya içeriğin aktarıldığı çevrimiçi öğrenmede Web TV, Palm Pilot gibi kişisel sayısal yardımcılar ve cep telefonu gibi teknolojilerinde kullanılabileceğini belirtmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar genel olarak düşünüldüğünde çevrimiçi öğrenmenin tanımında bazen bilgisayara, bazen bilgi işleme kapasitesine sahip diğer teknolojilere, bazen de Internet ve Web ile öğrenme sürecine vurgu yapıldığı görülebilmektedir. Bu açıklamalar göz önünde bulundurularak çevrimiçi öğrenme çevrelerinin üç temel bileşeni içinde barındırdığı söylenebilir. Bu bileşenler ağ teknolojisi, bilgi işleme teknolojisi ve öğrenme sürecidir. Ağ teknolojisi; Internet, Web, Yerel Bölgesel Ağlar, Intranet gibi farklı büyüklükteki ağları içinde barındırmaktadır. Bilgi işleme özelliğine sahip teknolojiler ise içinde mikro işlemci bulunan bilgisayar, cep telefonu, Web TV gibi teknolojileri içermektedir. Öğrenme süreci ise çevrimiçi öğrenme çevrelerinde anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini etkileyen teknoloji aracılı iletişim, etkileşim, öğrencinin desteklenmesi gibi pedagojik özellikleri içermektedir.

2.3. Bilgisayar Aracılı İletişim

Uzaktan eğitimde öğretme-öğrenme süreci için gerekli olan iletişimin iki yönlü değişiminin sağlanmasında ve öğrenen ile öğretici arasında bağın kurulmasında teknoloji önemli bir role sahiptir. Bu teknolojiler çoğunlukla iletişimi sağlamak amacıyla kullanıldığı için bilgisayar aracılı iletişim (computer-mediated communication) kavramı da çevrimiçi öğrenme sürecinde ayrı bir önem kazanmıştır.

Bilgisayar aracılı iletişim işbirliğinin sağlanması ve esnek öğrenme çevrelerinin oluşturulması için gereklidir.

Barnes (2004, s.4) bilgisayar aracılı iletişim(BAİ)'in elektronik yazılı iletişim biçimi olarak tanımlandığını ancak gelişmelerin bu tanımlı değiştirdiğini belirtmektedir. Bu gelişmeler ışığında BAİ'nin, bilgisayar ağı aracılığıyla hem bilginin etkileşimli değişimini hem de insan iletişimini olanaklı kılan geniş çeşitlilikteki teknolojileri tanımlamak için kullanıldığını ifade etmektedir.

Thurlow, Lengel ve Tomic (2004, s.15) BAİ'yi temelde bilgisayar teknolojileri aracılığıyla ya da yardımıyla gerçekleşen her türlü insan iletişimi olarak tanımlamaktadır.

Rocci (2007) BAİ'yi; zaman ve/veya mekanda ayrılmış bireyler veya gruplar arasında birbirine bağlı bilgisayarlar aracılığıyla gerçekleşen iletişim olarak tanımlamaktadır.

December (1996) bilgisayar aracılı iletişim'i; insanların, iletilerin kodlanması, aktarılması ve kodaçımını olanaklı kılan ağa dayalı telekomünikasyon sistemlerini (ağa dayalı iletişim teknolojilerini) kullanarak bilgiyi yaratması, karşılıklı olarak alıp vermesi (değişimi) ve algılaması süreci olarak tanımlamaktadır.

Santoro (1995, s.11) ise en geniş anlamıyla BAİ'nin tüm bilgisayar kullanımlarını kapsadığını belirtmektedir (Aktaran: Thurlow, Lengel, & Tomic, 2004).

Yukarıdaki tanımlara dikkat edildiğinde BAİ'nin geniş ölçüde bilgisayar teknolojisinin ve sayısal teknolojilerin uygulamaları ile etkilerini kapsadığı görülebilmektedir. Bu iletişim biçimi sadece teknoloji açısından düşünüldüğünde bilgiye erişimi ve bilginin değişimini içerdiği düşünülebilir. Ancak bu alanda çalışan uzmanlar uygulama sürecinde BAİ'nin çoğunlukla insanlar arasındaki bireylerarası iletişim ile ilgili olduğunu ve bu nedenle bilgisayar aracılı iletişimin sosyal boyutunun unutulmaması gerektiğini vurgulamaktadır (December, 1997; Romiszowski & Mason, 2004; Thurlow,

Lengel, & Tomic, 2004). Jonassen ve diğerleri (1995) ise BAİ tanımı içinde bilgisayar ağlarının hem eşzamanlı hem de eşzamansız olarak kullanılması sonucunda olanaklı hale gelen karmaşık etkileşimler kavramına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde süreçlerin ve teknolojilerin aracılığı sonucunda gerçekleşen insan etkileşiminin bilgisayar aracılı iletişimin önemli bir parçası olduğu söylenebilir.

2.3.1. Eşzamanlı ve Eşzamansız İletişim

Bilgisayar aracılı iletişim temelde iki farklı biçimde gerçekleşmektedir. Bu iletişim biçimleri eşzamanlı (synchronous) ve eşzamansız (asynchronous) olarak adlandırılabilir gibi gecikmeli ve gerçek zamanlı (delayed time, real time) iletişim olarak da adlandırılmaktadır. Eşzamanlı iletişim, iletişim kuran bireylerin aynı zamanda iletilerini karşılıklı olarak değişimi anlamında kullanılmaktadır. Anında ileti değişimini sağlayan birçok yazılım aracılığıyla bu iletişim biçimi olanaklı hale gelmektedir. Romiszowski ve Mason (2004) bu iletişim biçiminin öğretme-öğrenme ortamlarında bazen kullanıldığını ancak yaygın olarak eşzamansız iletişim biçiminin kullanıldığını belirtmektedir. Eşzamansız iletişim biçiminde iletinin gönderilmesi ile bu iletinin okunması arasında zaman açısından bir gecikme söz konusudur. E-posta, tartışma listeleri ve bülten panoları aracılığı ile gerçekleşen iletişim eşzamansız iletişime örnek olarak verilebilir. Bu iletişim biçiminde mekan sınırlılığı da aşılmaktadır.

Eşzamansız iletişim üç tür çevrimiçi hizmeti desteklemektedir. Bunlar e-posta, bilgisayarlı konferans ve çevrimiçi veri tabanları hizmetleridir (Gunawardena & McIsaac, 2004). E-posta öğrencilerin birbirleriyle ve öğreticiyle iletişiminde temeli oluşturmaktadır. Çevrimiçi veri tabanları öğrencilerin bilgiye erişme yeterliklerinin gelişmesine, kendi anlamlı bilgi tabanlarını yapılandırmalarına ve topluluğa katkıda bulunmalarına yardımcı olur. Bilgisayarlı konferans ise temelde ağları kullanarak, fikir değişimi ve tartışmalar aracılığıyla öğrenmenin ortaya çıktığı işbirlikçi çalışma ortamlarının sağlanmasına yardımcı olmaktadır.

Berge ve Collins (1995) bilgisayar ve telekomünikasyon teknolojilerinin geleneksel öğretime göre daha etkileşimli ve bütünleştirilmiş öğrenme çevrelerinde derslerin gerçekleştirilmesinin önünü açtığını belirtmektedir. Bilgisayar aracılı iletişim bilginin sunulmasının ya da değişiminin sağlanmasının yanında yüksek derecede etkileşim özelliğini de içinde barındırmaktadır (Rocci, 2007; Romiszowski & Mason, 2004). Bilgisayar aracılı iletişim, yazılı iletişimin kalıcı doğası ve sözlü iletişimin hızını ve dinamizmini bir araya getirerek katılımcılar arasındaki etkileşimi en üst seviyeye çıkarmaktadır. Bilgisayar aracılı iletişim bu özellikleriyle daha esnek ve potansiyeli daha yüksek bir iletişim ortamı sağlamaktadır.

2.4. Çevrimiçi Öğrenme Çevrelerinde Etkileşim

Birçok eğitimci kaliteli çevrimiçi öğrenme ortamlarının sağlanmasında etkileşimin önemine vurgu yapmaktadır. Örneğin, Garrison ve Shale (1990, s.1) etkileşimin eğitimin en temel biçimi olduğunu ifade etmektedir. Kearsley (2000) başarılı çevrimiçi eğitimin en önemli ögesi olarak katılımcılar arasındaki etkileşimi göstermektedir. Moore (1992) öğrenen ve öğretici arasındaki etkileşimin artmasının durumsal uzaklığı (transactional distance- fiziksel olarak ayrı yerlerde olmanın sonucunda ortaya çıkan psikolojik boşluk ve iletişim boşluğu) azalttığını ve daha etkili öğrenmenin gerçekleşmesini sağladığını belirtmektedir. Berge (1995) çevrimiçi ortamlarda üst düzey öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak için etkileşimin önemine değinmektedir. Bazı çalışmalarda artan etkileşimin, öğrencilerin ders memnuniyetlerinin ve öğrenme çıktılarının artmasıyla sonuçlandığını göstermektedir (Irani, 1998; Zhang & Fulford, 1994; Zirkin & Sumler, 1995).

Etkileşim, öğrenme deneyimlerinin önemli öğelerinden biridir. Uzaktan eğitim araştırmalarında incelenen ana yapılardan biri olarak tanımlanmaktadır (McIsaac & Gunawardena, 2004; Moore, 1989; Wagner, 1994). Moore (1989) etkileşimi öğrenme sürecindeki üç ögeyi ve bunların birbirleriyle ilişkilerini göz önünde bulundurarak sınıflandırmıştır. Buna göre öğrenen, öğretici ve içerik arasında şu etkileşim biçimleri ortaya çıkmaktadır: öğrenen-öğretici etkileşimi, öğrenen-içerik etkileşimi ve öğretici-içerik etkileşimi. Hillman, Willis ve Gunawardena (1994) bu üç etkileşim biçiminin

yanı sıra öğrenenlerin içeriğin sunulduğu ortamla da etkileşime girdiğini belirterek bu üç etkileşim biçimine ek olarak öğrenen-arayüz etkileşiminin de bu sınıflamaya eklenmesini önermektedir. İçerik, öğretici ve diğer öğrenenlerle etkileşimde teknolojinin aracı olması aslında bu etkileşim biçimini daha da önemli kılmaktadır. Eğer öğrenen teknolojik arayüzle etkileşimde zorluk yaşıyorsa bu durum diğer etkileşim biçimlerinin niteliğini de etkilemektedir. Hillman, Willis ve Gunawardena (1994, s.40) “öğrenenin içerik, öğretici ve diğer öğrenenlerle tam bir etkileşime girebilmesi için sunum sistemlerinin kullanımı konusundaki becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.”

Moore’un sınıflamasını biraz daha genişleten Anderson ve Garrison (1998) öğretici-öğretici, öğretici-içerik, içerik-içerik etkileşimlerinin de göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmektedir. Sutton (2001) ise “dolaylı etkileşim” olarak adlandırdığı farklı bir etkileşim biçimini önermektedir. Sutton bu etkileşim biçime göre öğrenenlerin, diğer öğrenenlerin etkileşimleri ve gözlem aracılığıyla dolaylı olarak öğrenebileceklerini ve memnuniyetin oluşabileceğini söylemektedir.

Hirumi (2006) alanyazında yayınlanmış, çevrimiçi öğrenmeye ilişkin etkileşim biçimlerinin sınıflanmasında kullanılan taksonomileri dört başlık altında incelemektedir. Bu başlıklar iletişim temelli, amaç temelli, etkinlik temelli ve araç temelli taksonomiler olarak sınıflanabilir.

2.4.1. İletişim Temelli Taksonomiler

İletişim temelli taksonomiler, etkileşimde gönderen ve alıcıya vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda Moore (1989) ile Hillman, Willis ve Gunawardena (1994)’nın etkileşim sınıflamaları bu kategori altında incelenmektedir. Aslında bu kategoriye Moore’un sınıflamasını biraz daha genişleten Anderson ve Garrison’un (1998) sınıflaması (öğretici-öğretici, öğretici-içerik, içerik-içerik) ile Sutton (2001)’in dolaylı etkileşimi de eklenebilir.

2.4.2. Amaç Temelli Taksonomiler

Etkileşimi düzenlemek için gerçekleştirilen diğer bir alternatif yaklaşım ise amacı temel olarak gerçekleştirilen sınıflamalardır. Hirumi (2006) bu başlık altında Hannafin (1989)'in ve Northrup (2001)'in sınıflamasına yer vermiştir. Hannafin (1989) bilgisayar temelli etkileşimin beş temel amacı olduğunu öne sürmüştür. Bunlar; a) onaylama, b) adım adım ilerleme (pace), c) sorgulama, d) dosya içi yüzme (navigate) ve e) açıklama'dır. Northrup (2001) ise uzaktan öğrenme çevrelerinin tasarımılanmasında uygun stratejilerin ve taktiklerin seçilmesinde rehberlik etmesi için etkileşimin beş niteliğinden bahsetmektedir. Bunlar; a) içerikle etkileşim, b) işbirlikli çalışma (collaborate), c) sohbet (converse), d) izlemeye yardımcı olma (help monitor) ve öğrenmeyi düzenleme (birey içi etkileşim), e) performansı destekleme'dir.

2.4.3. Etkinlik Temelli Taksonomiler

Etkinlik temelli taksonomilerde vurgulanmaya çalışılan öğrenenlerin etkileşim deneyimlerinin türü veya düzeyidir. Hirumi (2006) bu başlık altında Savunma Biriminin 2001'de yayınladığı Etkileşimli Çokluortam Geliştirme Rehberi'ndeki dört düzey ile Bonk ve Reynolds (1997) ve Harris (1994)'ün sınıflamalarından bahsetmektedir. Etkileşimli Çokluortam Geliştirme Rehberinde etkileşimin dört düzeyinden bahsedilerek bunlar birbirinden ayrıştırılmaktadır. Bunlar sırasıyla a) Düzey 1 - Pasif (Öğrenci sadece bilgi alıcısı olarak eylemde bulunmaktadır), b) Düzey 2 - Sınırlı Katılım (Öğrenci eğitsel ipuçlarına basit tepkiler verir), c) Düzey 3 – Karmaşık (complex) Katılım (Öğrenci eğitsel ipuçlarına karşılık çeşitli teknikler kullanarak çeşitli tepkiler verir), d) Düzey 4 – Gerçek Zamanlı Katılım (Öğrenci doğrudan yaşam benzeri karmaşık ipuçları ve tepkiler setine dahil olur)

Bonk ve Reynolds (1997) bir dizi etkinlik listesi vererek bu etkinliklerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi geliştirecek şekilde tasarlanabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Harris (1994) bilgi tarama, bilgi paylaşma ve işbirlikli problem çözme için çeşitli etkileşim biçimlerini tartışmaktadır.

2.4.4. Araç Temelli Taksonomiler

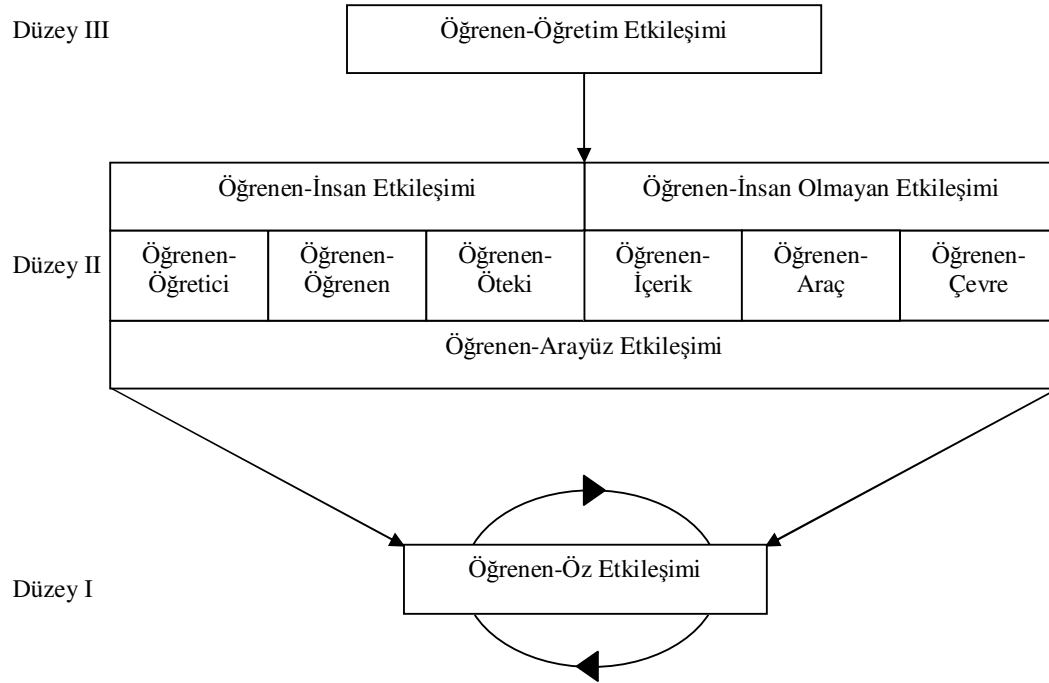
Araç temelli taksonomiler, bilgisayar aracılı iletişimde kullanılan çeşitli teknolojilerin kapasiteleri göz önünde bulundurularak yapılmış etkileşim sınıflamasını içermektedir. Bonk ve King (1998, s.7)'in İşbirlikli Yazı Taksonomisi (Collaborative Writing Taxonomy) başlığı altında inceledikleri beş düzeyli etkileşim sınıflaması bu kategori altında değerlendirilmektedir. Basitten karmaşığa doğru bu etkileşim biçimleri a) e-posta ve gecikmeli-ileti araçları, b) uzaktan erişim ve gecikmeli işbirliği araçları, c) gerçek zamanlı beyin fırtınası ve sohbet araçları, d) gerçek zamanlı metin işbirliği araçları (real-time text collaboration tools), e) gerçek zamanlı çoklu ortam ve/veya hiperortam işbirliği araçları şeklinde sıralanabilir.

Bu sınıflamalar çevrimiçi öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir etken olan etkileşimin doğasını ve kapsamını anlamada değerli bilgiler sağlamaktadır. Ancak Hirumi (2006) bu sınıflamaların etkileşimin tasarımı için uygulanabilir bir rehber sağlamadığını belirtmektedir. Bu bağlamda çevrimiçi öğrenmenin bir parçası olarak planlaması gereken etkileşim için birbiriyle ilişkili üç düzey önermektedir. Farklı bir deyişle etkileşimi üç düzeyde incelemektedir.

2.4.5. Düzey I: Öğrenen-Öz Etkileşimi (Learner-Self Interaction)

Öğrenen-öz etkileşimi öğrenme ve meta-bilişsel süreçlerin oluşturduğu bilişsel işlemleri içermektedir. Öğrenenin aklında meydana gelen belirli işlemler epistemolojik inançlara bağlı olarak farklı yorumlanabilmektedir (Hirumi, 2006. s.49). Öğrenme sürecine ilişkin farklı bakış açılarına (davranışçı, bilişsel, yapıcı) bağlı olarak öğrenenin kendiyle (özüyle) etkileşim süreci farklılaşabilmektedir. Belirli bilişsel işlemler, öğretim tasarımcılarının epistemolojik inançlarına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Buna göre davranışçı yaklaşımda sadece ikinci ve üçüncü düzey etkileşimlere odaklanılırken, bilişsel yaklaşımda öğrenen-öz etkileşimini bilgi işleme süreci oluşturmaktadır. Sosyal yapıcılıkta ise bunu bireyin sosyal ve kültürel çevresiyle etkileşimi oluşturmaktadır.

Öz-düzenlemeye (self-regulation) ilişkin ve öğrenme stratejilerine ilişkin yapılmış çalışmalar öğrenenin özüyle etkileşiminin ne kadar önemli olduğunu bir göstergesi olarak düşünülebilir. Öğrenen-öz etkileşimi düzey üçteki etkileşimin seçimini ve düzey ikideki etkileşimlerin tasarımı ve düzenlenmesini etkilemesi açısından önemlidir.



Şekil 1 Planlı çevrimiçi etkileşimin üç düzeyi.

2.4.6. Düzey II: Öğrenen-İnsan ve İnsan Olmayan Etkileşimi

Düzey iki öğrenen ile diğer insanlar ve insan barındırmayan çevrimiçi öğrenme kaynakları arasındaki etkileşimlerden oluşmaktadır. Bu düzeydeki etkileşimler altı alt sınıftan oluşmaktadır. Bu başlık altında bu etkileşim türleri kısaca açıklanmaya çalışılacaktır.

2.4.6.1. Öğrenen-Arayüz Etkileşimleri

Bu etkileşim biçimi öğretimi sunmak için kullanılan teknoloji ile öğrenenin etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Öğrenen-öğretici, öğrenen-öğrenen ve öğrenen-içerik arasındaki iletişimde artan bir şekilde teknolojinin kullanılması bu aracı teknolojilerin tasarımının önemini arttırmıştır (Hillman, Willis, & Gunawardena,1994).

Thurmond ve Wambach (2004) öğrenen-arayüz etkileşimine ilişkin yapılmış çalışmaların bilgisayar deneyimi, teknoloji algısı ve teknolojiye erişim gibi değişkenlerle ilişkilendirildiğini belirtmektedir. Bilgisayar deneyimi Web'e dayalı derslerde öğrenmeyi etkilemektedir. Derse etkin katılım için bilgisayar deneyimi gerekli ön koşul olarak görülmektedir. Öğrenenlerin teknolojiye ilişkin olumsuz algıları öğrenme sürecini de olumsuz yönde etkilemektedir. Hara ve Kling (1999) birçok öğrencinin teknolojiye erişim sorunu nedeniyle Web'e dayalı derslerde kendilerini rahatsız ve engellenmiş hissettiklerini belirtmektedir.

Hillman, Willis ve Gunawardena (1994, s.40) “öğrenenin içerik, öğretici ve diğer öğrenenlerle tam bir etkileşime girebilmesi için sunum sistemlerinin kullanımı konusundaki becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.”

2.4.6.2. Öğrenen-Öğretici Etkileşimleri

Öğrenen öğretici etkileşimi, öğretme-öğrenme süreci başlamadan önce, bu süreç bittikten sonra ya da süreç boyunca öğrenci veya öğretici tarafından başlatılan iletişim olarak tanımlanmaktadır. Bu etkileşim biçimi “birçok eğitimci tarafından temel olarak birçok öğrenci tarafından da fazlaca arzulanan bir etkileşim biçimi olarak kabul edilmektedir” (Moore, 1989, s.2). Moore (1989) öğrenen-öğretici etkileşiminin öğrenenlerin güdülenmesi ve harekete geçirilmesi için kullanılabileceğini belirtmektedir. Ayrıca bu etkileşim biçimi öğrenenlerin içeriğe ilişkin yanlış anlamalarının giderilmesi içinde kullanılmaktadır.

Araştırma sonuçları, öğreticiyle etkileşimin niteliğinin, çevrimiçi uzaktan eğitim derslerinde öğrenci başarısına en anlamlı katkıyı sağlayan öge olduğunu (Fredericksen, Pickett, Shea, Pelz, & Swan, 2000) ve ayrıca dersin niteliğine (kalitesine) ilişkin en yüksek değer alan iki göstergeden biri olduğunu göstermektedir (Swan & Shih, 2005). Carnevale (2000) çevrimiçi öğrenenlerin, aynı geleneksel sınıf ortamında olduğu gibi öğrenenle düzenli etkileşime giren öğretici beklentisi içinde olduklarını belirtmiştir. Richardson ve Swan (2003) ise yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin anında e-postalara yanıt vermesi veya hemen telefonla geri dönmesi gibi davranışlarının öğrencilerin sadece memnuniyetlerini etkilemekle kalmayıp ayrıca onların öğrenme sonuçlarını da olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır.

Dillon ve Greene (2003) öğrenenlerin kendi yaptıkları çalışmalara ilişkin yaklaşımlarını öğrenebilmek için öğrenen-öğretici etkileşimi hakkındaki kavrayışımızı geliştirmemiz gerektiğini belirtmektedir. Öğrenen-öğretici etkileşimi etkili öğrenme çevreleri yaratmak ve diğer etkileşim biçimlerini (öğrenen-öğrenen, öğrenen-içerik) olanaklı kılmak için gerekli kritik bir öge olarak görülmektedir. Dillon ve Greene (2003) ayrıca, etkili öğrenen-öğretici etkileşimini sadece öğrenciye içeriği anlamada yardımcı olmak için değil aynı zamanda onların öğrenen olarak kendilerini anlamalarına da yardımcı olacak şekilde tasarlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu ifade, öğrenen-öğretici etkileşiminde, bireysel farklılıkları hakkında öğrenenlerde farkındalık yaratılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Çevrimiçi eğitimde, öğretme-öğrenme sürecinin uzaktan gerçekleşmesi nedeniyle sınıf ortamında önemli olan bu etkileşim biçiminin uzaktan eğitimdeki önemi daha da artmaktadır. Bunun nedeni ise bu etkileşim biçiminin, öğrenenin desteklenmesi ve katılım gibi önemli öğeleri içinde barındırması ile bu öğelerin temel belirleyicisi olmasıdır.

Thach ve Murphy (1995) öğrenen-öğretici etkileşimine ilişkin yedi temel unsuru şu şekilde sıralamıştır. Öğrenme çıktılarını/amaçlarını belirlemek; zamanında ve uygun geribildirim sağlamak; bilgi sunumunu olanaklı kılmak, öğrenci performansını gözlemek ve değerlendirmek; öğrenme etkinlikleri sağlamak; tartışmaları başlatmak,

sürdürmek ve desteklemek. Tüm bu ifadeler aslında bu etkileşim biçiminde daha deneyimli olan öğreticinin daha fazla sorumluluk üstlenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu durumda çevrimiçi öğrenmede öğreticinin iş yükünün artmasıyla sonuçlanmakta ve öğretmenlerin daha nitelikli bireyler olmasını gerektirmektedir.

2.4.6.3. Öğrenen-Öğrenen Etkileşimleri

Öğrenen-öğrenen etkileşimi uzaktan eğitim teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde daha da olanaklı hale gelmiştir. Özellikle 1990'lı yıllarda yaygın kabul görmeye başlayan yapıcı yaklaşımla, öğrenmenin oluşmasında işbirliği ve diyaloga vurgu yapılması, öğrenen-öğrenen etkileşiminin değerinin görülmesini sağlamıştır. Yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış bir şekilde ders hakkında öğrenenler arasındaki diyalog, fikir ve bilgilerin karşılıklı değişimi öğrenen-öğrenen etkileşimini oluşturmaktadır. Bu etkileşim biçimi iki öğrenen arasında gerçekleşebileceği gibi birden fazla öğrenen arasında da gerçekleşebilir (Moore, 1989). Çok temel düzeydeki bilgi ve fikir paylaşımından çok karmaşık düzeydeki problemlerin çözümüne kadar çeşitlenecek düzeyde öğrenen-öğrenen etkileşimi gerçekleşebilmektedir.

Çevrimiçi öğrenmede öğrenen-öğrenen etkileşimine ilişkin yapılan çalışmalar öğrenenlerin sınıf arkadaşlarıyla bağlantı kurma gereksinimlerine vurgu yapmaktadır (Fredericksen, Pickett, Shea, Pelz, & Swan, 2000; Jiang & Ting, 1999; Muirhead, 2001; Soo & Bonk, 1998, Swan, 2001). Soo ve Bonk (1998)'un Delphi tekniği kullanarak yaptıkları çalışmada, öğretmenler, öğrenen-öğretici etkileşiminden sonra en önemli gördükleri ikinci etkileşim biçimi olarak öğrenci-öğrenci etkileşimini göstermişlerdir.

Çevrimiçi öğrenmede yüz yüze etkileşim sınırlı olmasına rağmen ağ teknolojisi kullanılarak öğrenciler arasında gerçekleştirilen etkileşimler uygun bir biçimde tasarındıklarında daha yoğun iletişim sağlanabilmektedir. Lenhart, Lytle ve Cross (2001) öğrenenlerin çevrimiçi ortamda diğer öğrenenlerle aynı sınıf ortamındaki gibi nitelikli etkileşim kurabildiklerini hatta bu etkileşimlerin bazen çevrimiçi ortamda daha da arttığını belirtmektedir. Larson ve Keiper (2002) ise bilgisayar aracılı iletişimin diyalog için etkili bir ortam sağladığını belirtmektedir. Yaptıkları çalışmada Larson ve

Keiper sınıf ortamında yüz yüze gerçekleşen tartışmalar ile elektronik ortamda ağ aracılığıyla gerçekleşen tartışmaları nitel veriler toplayarak karşılaştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda, sınıf ortamında tartışmalara çoğunlukla katılmayan bazı öğrencilerin çevrimiçi ortamda tartışmalara daha çok katıldıklarını belirtmişlerdir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin sınıf arkadaşlarıyla gerçekleştirdikleri etkileşim onların öğrenmelerine de katkı sağlamaktadır (Moore & Kearsley, 2005; Thurmond & Wambach, 2004). Fredericksen ve diğerleri (2000) eşzamansız öğrenmeye ilişkin yaptıkları çalışmada, diğer öğrenenlerle daha çok etkileşime girdiğini belirten öğrencilerin, öğrenmeye ilişkin algı düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin akademik görevleri tamamlamak için grupla ya da takımla birlikte çalıştıkları öğrenme ortamlarında öğrenen etkileşimleri ders içeriğine ilişkin kavrayışı geliştirmekte ve eleştirel düşünmeyi harekete geçirmektedir (Palloff & Pratt, 2001). Jung ve Rha (2000) çevrimiçi öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan çalışmalarda başarıyı ve güdülenmeyi arttıran önemli unsurlar arasında bireylerarası etkileşimin ve sosyal bağlılığın vurgulandığını belirtmektedir.

2.4.6.4. Öğrenen-Öteki Etkileşimleri

Bu etkileşim biçimi, sınıf duvarlarının yarattığı engelleri ortadan kaldırılarak öğrencilerin zengin dış kaynakları araştırması, bunlara erişmesi ve bunları uygulamalarında kullanması ile ilişkilidir. Hirumi (2002, s.146) bu etkileşimlerin öğrenenlerin ve diğer insan kaynaklarının bulundukları konuma bağlı olarak çevrimiçi veya yüz yüze gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Ayrıca bu etkileşim biçimi dersin bütünsel bir parçası olarak planlanabileceği gibi plansız olarak da gerçekleşebilir.

Çevrimiçi öğrenmede, öğrenen ve diğer insan etkileşimleri tasarlanırken, öğrenenlerin ihtiyaçları ve kazanmaları gereken yeterlikler göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme programında, bazı beceri, davranış ve tutumları kazanmaları hedefleniyorsa bunların uzaktan gerçekleşmesi çok da kolay olmayacağı için bu davranışların yüz yüze ortamlarda modellenmesi zorunlu olmaktadır. Bu etkinlikler (staj gibi) programın bir parçası olarak planlı bir şekilde yüz yüze

gerçekleşir. Öğrenci program kapsamında bir ödev ya da proje hazırlarken bir konu alanı uzmanına ulaşabilir ve kendi anlamını yapılandırırken bu uzmandan destek alabilir. Burada ise etkileşim plansız bir şekilde çevrimiçi ortamda gerçekleşir.

Hirumi (2006) ayrıca eğitimcilerin çevrimiçi öğrenme programlarının tasarım sürecinde, öğrencilerin, uzmanların (kütüphaneci, rehber, danışman) sunduğu destek ve hizmetlerden nasıl yararlanacaklarını, onlarla nasıl iletişim kuracaklarını göz önünde bulundurması gerektiğini belirtmektedir. Bilgisayar ve ağ teknolojilerinin yaygın kullanımı da anında teknik desteği çevrimiçi öğrenme programlarında gerekli kılmaktadır.

Bu açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda öğrenen-öteki etkileşimlerinin hem öğrenmeye ilişkin olarak gerçekleşebildiği hem de destek ve hizmetlerden yararlanmak için gerçekleşebildiği görülmektedir.

2.4.6.5. Öğrenen-İçerik Etkileşimleri

Öğrenen-içerik etkileşimleri öğrenenlerin ders içeriğini incelemesi ya da ders içeriğine çalışması (Moore & Kearsley, 2005) veya ders etkinliklerine katılmaları (Thurmond & Wambach, 2004) sonucunda ortaya çıkar. Çevrimiçi öğrenmede kullanılan ağ ve bilgisayar teknolojileri içeriğe sesli, hareketli görüntülü, metin tabanlı ve grafikli sunumlar şeklinde erişilmesini olanaklı kılmaktadır. Bu öğeler tek başına kullanılabilirdi gibi bir arada da kullanılabilir. Sutton (2001) bazen öğrencilerin öğretici, diğer öğrenenler ve arayüzle hiç etkileşime girmeden sadece içerikle etkileşime girdiğini belirtmektedir. Bu durumda öğrenen-içerik etkileşiminde içeriğin öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde tasarlanması ne kadar önemli bir konu olduğunun göstergesi olarak düşünülebilir.

Swan (2001) web'e dayalı derslerde, içerikle sürekli etkileşimle, öğrenmenin sağlanabileceğini belirtmektedir. Ayrıca ders modüllerinin yapısal tasarımında tutarlılık olduğunda öğrencilerin öğrenmeye ilişkin algılarının arttığını rapor etmektedir. Şaşırtıcı bir şekilde öğrenciler daha az modüllü derslerde daha yüksek düzeyde

öğrendiklerini belirtmektedir. Bu verilere dayalı olarak Swan (2001) ders tasarımındaki berraklığın (anlaşılabilirliğin) öğrenen-içerik etkileşiminin gelişmesinde önemli bir yeri olduğunu ifade etmektedir. Anderson (2003b) ise, otuz yılı aşkın süredir öğrenen-içerik etkileşimine ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında aracılı öğrenen-içerik etkileşiminin kullanımına ilişkin araştırmaların kesin sonuçlar sunmadığını belirtmektedir.

BAİ ile gerçekleşen öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğretici etkileşimleri aslında öğrenen-içerik etkileşiminin niteliği hakkında bilgiler sunmaktadır, çünkü öğrenen-içerik etkileşimi tartışmalarda biçimlenir. Öğrenenin içeriği özümseyip özümseyemediği ya da ne düzeyde özümseyemediği tartışma ortamlarında belirginleşir. Jiang ve Ting (1999) öğrencilerin çoğunun tartışmalara katılımın öğrenmeyi geliştirdiğine inandığını belirtmektedir. Bu nedenlerden dolayı nitelikli tartışma ortamları öğrenen-içerik etkileşiminin olumlu yönde gelişmesini sağladığı söylenebilir.

İnternet'in içeriği depolama, kataloglama ve bilgiyi ulaştırmadaki üstünlüğü bilgisayar teknolojisinin çeşitli zenginlikte içeriği sunma kapasitesiyle bütünleşince öğrenen-içerik etkileşiminin bağlamı anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yeni yeni yaygınlaşmaya başlayan çeşitli ağ hizmetleri öğrenenin içerikten (gazete ya da bir araştırma raporu) e-posta aracılığıyla haberdar olmasını sağlayabilmektedir. İçerik öğrenenle etkileşime girebilecek şekilde çeşitli düzeylerde programlanabilmekte, etkileşim öğrenenin ihtiyaçları doğrultusunda uyarlanabilmektedir (Anderson, 2003, s.136). Negatu ve Franklin (1999) içeriğin ayrıca bağımsız bir aracı (independent agent) olarak programlanabileceğini belirtmektedir. Bu şekilde programlanan içerik, öğrenme grupları ya da bireyler için haber verme, not alma, özetleme ve benzeri diğer yönetsel ve sekreteryayla ilgili görevleri üstlenebilmektedir. Thaiupathumb, Bourne ve Campbell (1999) bu gibi otomatikleşmiş ve her zaman kullanılabilir olan yardımların ders tamamlama oranlarını, öğrenci memnuniyetini ve motivasyonunu arttırmak için ümit verici sonuçlar sunduğunu belirtmektedir.

Yukarıdaki bilgilerden de anlaşılabileceği gibi öğrenen-içerik etkileşimi öğrenme sürecinde çok önemli bir yere sahiptir. Araştırmalar öğrenen-içerik etkileşimine ilişkin çok net sonuçlar vermese de içerik tasarlanırken nelere dikkat edileceği konusunda

aydınlatıcı ipuçları sunmaktadır. Özellikle çevrimiçi öğrenme gibi teknolojiye dayalı öğrenme çevrelerinde içerik çok farklı biçimlerde sunulabilmektedir. İçeriğin farklı ortamlarda sunulmasına ilişkin gerçekleştirilen karşılaştırma araştırmalarının incelenmesi sonucunda kullanılan ortamların öğrenmeyi çok fazla etkilemediği bulunmuştur (Clark, 1994; Russel, 1999). Bu sonuçlar, öğrenci başarısı üzerinde, öğretim tasarımının, öğretimi sunmak için kullanılan ortamdan daha fazla etkisi olduğunu göstermektedir. Bu nedenle içerik geliştirirken öğrenme sürecini kolaylaştıracak tasarım öğelerine odaklanılmasında yarar vardır.

2.4.6.6. Öğrenen-Araç Etkileşimleri

Öğrenme sürecinde öğrenenler bazı görevleri tamamlayabilmek için araçlarla etkileşime girmek zorundadır. Hirumi (2006) öğrenme yönetim sistemlerine yerleştirilen ve öğrenen-insan etkileşimlerini olanaklı kılan e-posta, tartışma listeleri ve sohbet programları gibi iletişim araçlarının kullanımını bu etkileşim biçimine örnek olarak göstermektedir. Çevrimiçi öğrenmeyi kolaylaştırmak için kullanılan üretkenlik araçlarıyla (kelime işlemci, hesap çizelgesi ve grafik uygulamaları) etkileşimi de bu kategori içinde değerlendirmektedir. Hirumi (2006) Öğrenenlerin öğrenme sürecinde ihtiyaç duyacağı bunlara benzer araçlara erişiminin sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca belirli araçların kullanımı için gerekli bilgi ve ön becerilere öğrenenlerin sahip olup olmadığı konusunu tasarımcıların ve öğreticilerin göz önünde bulundurması gerektiğini belirtmektedir.

2.4.6.7. Öğrenen-Çevre Etkileşimleri

Uzaktan eğitimde bazı durumlarda öğrenilecek içerik türü ve gerçekleştirilecek öğrenme görevinin niteliğine bağlı olarak öğrenenin çevrimiçi ortam dışında etkileşime girme gereksinimi ortaya çıkabilir. Bu gibi durumlarda Hirumi (2006) bu etkileşimleri uzaktan yönetmenin çok zor olacağını belirtmektedir. Bu nedenle bu gibi etkileşimlerin önceden ayrıntılı olarak planlanması gerektiğini belirtmektedir.

2.4.7. Düzey III: Öğrenen-Öğretim Etkileşimleri

Öğrenen-öğretim etkileşimi belirlenmiş hedeflere ulaşmak ve bu hedeflere ulaşırken de öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak için düzenlenmiş etkinliklerin bütünüdür. Bu bağlamda düşünüldüğünde öğrenen-öğretim etkileşimleri düzey iki etkileşimlerinin üstünde olan ve düzey ikideki etkileşimlerin ardışıklığını ile tasarımını içinde barındıran ve onları etkileyen bir öge olarak düşünülebilir (Hirumi, 2006).

Bonk ve King (1998) eğitimcilerin tasarımlarını araştırma ve kuramlara dayandırarak gerçekleştirmede başarısız olduklarını belirtmektedir. Hirumi (2002) az zamanda, az yetmişlik ve az destekle Web'e dayalı ders tasarımına giren eğitimcilerin en iyi bildikleri yöntemi (öğretici-yönlendirmeli öğretim) işe koştuklarını belirtmektedir. Bu yöntemlerde çevrimiçi öğrenmenin gerçekleştirilmesinde yetersiz kalmaktadır.

Bu etkileşim biçiminde, öğrenmeye ilişkin yapılmış araştırmalara ve geliştirilmiş kuramlara dayalı olarak izlenecek öğretim stratejileri doğrultusunda farklı etkileşim biçimlerinin işe koşulabileceği vurgulanmaya çalışılmaktadır.

Öğretim stratejisi ile ilgili olarak gerçekleştirilen her bir olay ya da etkinlik, öğrenenle diğer insanlar veya insansız kaynaklar arasında oluşan etkileşimleri temsil etmektedir. Eğitimciler öğrenme amaçları, öğrenen özellikleri, bağlam ve epistemolojik inançlara dayalı olarak bir öğretim stratejisi seçebilir, bunları anahtar etkileşimleri tasarlamak ve düzenlemek için kullanabilir. Kuram ve araştırmalara dayalı olarak öğretim stratejilerini uygulama, eğitimcilere çevrimiçi öğrenme etkileşimlerini planlamaları ve yönetmeleri için temel oluşturmaktadır (Hirumi, 2002; Hirumi, 2006).

Yukarıda verilen bilgilerden de anlaşılacağı gibi etkileşim çok farklı boyutlarda ve çeşitli şekillerde gerçekleşebilmektedir. Bu etkileşimlerin eğitim ortamlarında çeşitli işlevleri vardır. Sims (1999) bu işlevleri şu şekilde sıralamaktadır; öğrenen denetimine izin verme, öğrenen girdilerine dayalı olarak programın uyarlanmasına olanak tanıma, katılımın ve iletişimin çeşitli biçimlerde gerçekleşmesini sağlama, anlamlı öğrenmenin

gerçekleşmesi için destek sağlama. Bunlara ek olara eğitim kuramcılarını öğrenme topluluklarının yaratılmasında etkileşimin temel bir öge olduğunu belirtmektedirler. Son olarak da yapıcı kuramın destekleyicileri öğrenmenin doğası gereği toplumsal diyaloga dayandığını belirtmektedirler (Bonk & Cunningham, 1998; Duffy & Cunningham, 1996; Jonassen, 2004; Savery & Duffy, 1996). Tüm bunlar aslında çevrimiçi ortamlarda etkileşimin ne kadar önemli bir öge olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu nedenlerden dolayı çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim olanağı saylayan ortamlar da ayrı bir önem kazanmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim eşzamanlı ve eşzamansız olarak gerçekleşebilmektedir. Romizowski ve Mason (2004) eğitim ortamlarında eşzamansız etkileşim biçiminin genellikle daha baskın olarak kullanıldığını belirtmektedir.

2.5. Çevrimiçi Tartışma Ortamları

Uzaktan eğitime ilişkin derslerdeki ana etkinliklerde çevrimiçi tartışmalar öğrenme üzerinde önemli bir rol oynamaktadır (Wu & Hiltz, 2004). Murphy ve Collins (1998) çevrimiçi tartışmaların bilgisayarlı konferansın temel özelliklerinden biri olduğunu belirtmektedir. Çevrimiçi tartışma ortamları ya da başka bir ifadeyle bilgisayarlı konferans insanların fikir ve düşüncelerini aktardıkları, kaynakları ve bilgileri paylaştıkları bir grup iletişim ortamı olarak tanımlanmaktadır (Harasim, 1997).

Bu tartışma ortamları hem eşzamanlı hem de eşzamansız etkileşimlere olanak tanıyabilmektedir. Gerçek zamanlı katılım gerektiren eşzamanlı tartışmalardan ziyade bu çalışmada eşzamansız çevrimiçi tartışmalara değinilmiştir. Eşzamansız bilgisayarlı konferanslar Web'e dayalı iletişim sistemleridir. Bu sistemlerde iki veya daha fazla insan arasında metne dayalı etkileşim gerçekleşir (Rourke & Anderson, 2002).

Tartışma ortamlarının eğitsel amaçlı kullanımının temelinde yatan mantığı kavrayabilmek için konferans kavramının köküne inmek gerekmektedir. Bu kavram "fikirlere karşılaştırmak veya birlikte düşünmek için bir araya gelmek" anlamında kullanılmaktadır. Bu tür etkinlikler ise eğitsel bağlamda "tartışma" olarak adlandırılmaktadır (Rourke & Anderson, 2002). Eğitsel bağlamda ise tartışma kavramı

daha çok bireylerin kendi anlamını yapılandırması sürecinde öne çıkmaktadır. Bu ise tartışma kavramının yapıcı görüş içinde anlam kazandığını göstermektedir.

Çevrimiçi tartışmaların öğrenme üzerindeki etkileri çok net olarak ortaya konamamış olsa da (Wu & Hiltz, 2004) bazı araştırmalar çevrimiçi tartışmaların olumlu yönlerine değinmektedir. Althaus (1997) kalabalık sınıf ortamında gerçekleştirilen tartışmaların çevrimiçi tartışmalarla desteklenmesine ilişkin yaptığı çalışmada öğrencilerin akademik performanslarında artış olduğunu gözlemlemiştir. Geleneksel sınıf ortamında gerçekleştirilen tartışmalarla karşılaştırıldığında yüz-yüze ve çevrimiçi tartışmaların bir arada kullanılmasının daha iyi bir öğrenme çevresi yarattığını belirtmiştir.

Hein ve Irvine (1998) öğrencilerin fizik dersine ilişkin kavrayışlarında çevrimiçi tartışmaların etkililiğini değerlendirmek için yaptıkları pilot çalışmada öğrenciler çevrimiçi tartışmaları yararlı bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler daha sonraki derslerde de çevrimiçi tartışmaları devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Larkin-Hein (2001)'in yaptığı benzer bir çalışmadaki sonuçlar çevrimiçi tartışmaların üst düzey düşünme becerilerinin kazanılmasına olanak sağladığını göstermiştir. Buna ek olarak araştırmacı öğrencilerin sınıfta öğrendikleri bilgileri yeni durumlara uygulama ve transfer etmede daha becerikli hale geldiklerini belirtmiştir.

SUNY Öğrenme Ağlarında 264 derse kayıtlı 3800 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen anket çalışmasında elde edilen bulgular, çevrimiçi derslerde başarıyı anlamlı şekilde etkileyen üç faktörden birinin tartışmalara etkin katılım olduğunu göstermektedir. Ayrıca dersteki tartışmalara katılıma verilen değer, öğrencilerin öğrenme algılarıyla ilgili faktörlerden biri olduğu vurgulanmaktadır (Swan ve diğerleri, 2000).

Thomas (2002) çevrimiçi tartışmalara ilişkin gerçekleştirdiği araştırmada anket, durum çalışması ve içerik çözümlemesi yöntemlerini kullanarak verileri analiz etmiştir. Bu araştırma sonucunda çevrimiçi tartışmaların üst düzeyde bilişsel katılımı ve eleştirel düşünmeyi geliştirdiğini belirtmiştir.

Wu ve Hiltz (2004)'in araştırmalarında elde ettikleri sonuçlar ise çevrimiçi tartışmaların özellikle yüz-yüze ve çevrimiçi tartışmaların bir arada kullanıldığı durumlarda algılanan öğrenmeyi geliştirdiğini desteklemektedir. Ayrıca daha önceden alınan çevrimiçi derslerin ve cinsiyetin çevrimiçi tartışmalarda anlamlı bir fark yaratmadığı ancak öğreticilerin etkili çevrimiçi tartışmalarda önemli bir rol oynadıkları belirtilmiştir.

Araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı gibi çevrimiçi tartışma ortamları öğrenme sürecine ilişkin çeşitli katkılar sağlamaktadır. Alanyazında bu ortamların önceden var olan birçok engeli ortadan kaldırdığından da söz edilmektedir. Ancak çevrimiçi tartışma ortamları birçok engeli ortadan kaldırırken ortama özgü yeni engellerin ortaya çıkmasına da neden olabilmektedir.

2.5.1. Öğrenenlerin Çevrimiçi Tartışmalara Katılma ve Katılmama Nedenleri

Çevrimiçi öğrenmede öğrenen katılımı çoğunlukla tartışmalara ayrılan ağırlığın yüzdesiyle ilişkilendirilmektedir (Jiang & Ting, 2000). Aynı sınıf ortamındaki gibi çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleşen katılım da bazı öğrenenler belli öğrenme gereksinimleri doğrultusunda tartışmalara katılırken, bazıları bu tartışmalarda yarar sağlamaya çalışmakta, bazıları ise herhangi bir şekilde bu etkinlikle çok az ilgilenmekte ya da hiç ilgilenmemektedir.

Taylor (2002) çevrimiçi tartışma ortamlarındaki katılım örüntülerini incelediği çalışmasında bulduğu üç farklı grubu işçiler (workers), pasif katılımcılar-gizli meraklılar (lurkers) ve kaytarıcılar (shirkers) şeklinde adlandırmıştır. İşçiler, tartışma ortamına etkin bir şekilde katılan ve ders sitesini düzenli ziyaret eden grubu; pasif katılımcılar, ders sitesini ziyaret ederek gönderilen iletileri okuyan ancak ileti göndermeyen grubu; kaytarıcılar ise en az katılım gösteren ve ders sitesini nadiren ziyaret eden grubu oluşturmaktadır. Taylor (2002, s.213) “değişen derecelerdeki katılım nedenlerini ortaya çıkarabilmek için öğrenenlerin katılım düzeylerindeki parametrelerin tanımlanması gerektiğini” belirtmektedir. Bu tanımlamalar bazı öğrencilerin etkin bir şekilde katılırken bazılarının neden katılmadığını belirleyebilmek için önemlidir.

Vonderwell ve Zachariah (2005) yaptıkları araştırmada katımın ve katılım örüntülerinin teknoloji ve arayüz özellikleri, içerik alanı deneyimi, öğrenen rolleri ve öğretim görevleri ve bilgi yüklemesi gibi faktörlerden etkilendiğini belirtmişlerdir. Aslında bu ve benzeri faktörler öğrenenlerin bireysel farklılıklarından dolayı karşılaştıkları bazı engelleri örneklemektedir. Karşılaşılan bu engeller öğrenenlerde farklı tepkilere neden olabilmektedir. Bazı öğrenenler bu engelleri aşmak için çabalarken bazıları durumu olduğu gibi kabul edebilmektedir. Engelleri aşmak için çabalayanlar katılma eylemini gerçekleştirirken, çaba göstermek istemeyenler ya da çaba gösterecek de çözüm bulamayanlar katılmamayı tercih edebilmektedirler. Ancak öğretme-öğrenme sürecinde asıl olması gereken öğrenenleri bu tür engellerle yüzleştirmemek ya da bu tür engeller karşısında onlara destek olmaktır. Jonassen ve Grabowski (1993) engellerin öğrenmeyi bilişsel ve duyuşsal açıdan etkilediğini belirtmektedir. Engellenme sonucunda ortaya çıkan korku ve benzeri duygular çalışan hafızanın bilgi depolama ve işleme düzeyini azaltmakta ve çıkarımlarda bulunmaya engel olmaktadır. Engellenme ayrıca güdülenmeyi de olumsuz yönde etkilemektedir.

Carnwell ve Harrington (2001) uzaktan öğrenmede destek ile ilgili alanyazının genel olarak öğrenenlerin destek ihtiyacından ziyade öğrenme sürecinin kendisine odaklandığını belirtmektedir. Galusha (1997) alanyazın incelemesini temel alarak yaptığı çalışmada akademik danışmanlık, teknik yardım gibi destek hizmetlerinin eksikliğini belirtmiştir. Bunların uzaktan öğrenenlerin endişe kaynaklarından biri olduğunu ve destek eksikliğinin güdülenmeyi etkileyebileceğini ifade etmiştir. Bu nedenlerden dolayı çevrimiçi öğrenme çevrelerinde öğrenenlerin desteklenmesi ayrı bir önem kazanmaktadır.

2.5.1.1. Katılma Nedenleri (Öğrenenlerin Desteklenmesi)

Simpson (2002, s.6) öğrenen desteğini “ders materyallerinin üretilmesinin ve sunulmasının dışında öğrenenlere çalışma sürecinde yardım edilmesini içeren tüm etkinlikler” şeklinde tanımlamaktadır. Carnwell ve Harrington (2001) bu tanımın çok genel olduğunu belirterek öğrenen desteğinin öğelerini tanımlamayı yeğlemişlerdir. Buna göre (1) öğrenenlerin tatmin edici bir şekilde ilerlemelerine olanak tanıyan

etkinlikleri (2) bilişsel, meta-bilişsel, duyuşsal ve güdüleme gibi stratejileri (3) bilgilendirme, öğüt verme, danışmanlık, değerlendirme, kolaylaştırma ve geri besleme gibi becerileri destek olarak tanımlamayı tercih etmişlerdir. Bu bilgiler doğrultusunda öğrenen desteği etkinliklerin, stratejilerin ve becerilerin bir araya gelmesiyle çevrimiçi öğrenenlerin öğrenmesini kolaylaştıran bir öge olarak tanımlanabilir (Yalama & Aydın, 2004).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenler farklı konularda destek almak amacıyla katılım eylemini gerçekleştirmektedir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlere verilen destek türleri farklı isimlerle adlandırılırsalar da (Carnvell, 2000; Tait, 2000; Visser & Visser, 2000) bunlar genel olarak eğitsel destek, sosyal destek, yönetsel destek ve teknik destek başlıkları altında incelenebilir.

Berge (1995) öğrenen desteğine ilişkin bu öğeleri şu şekilde açıklamaktadır. *Eğitsel destek*; içerikle ve/veya yerine getirilmesi gereken bir görevle ilgili konularda öğrenci ve öğretici arasındaki etkileşimi nitelemektedir. *Sosyal destek*; öğrenenlerin diğer öğrenenler veya öğretmenlerle bir araya geldikleri ve çoğunlukla akademik olmayan konularla ilgi etkileşimde bulundukları bir ortamın yaratılmasını içeren destek türüdür. Bu destek türü yalıtılmışlık hissini azaltarak, toplumsal varoluş duygusunu artırmaktadır. *Yönetsel destek*; ise kayıt olma gibi örgütsel ve işlemsel görevlerle ilgili konuları içeren destek türüdür. Açık bir yönerge sunma, ders kaynaklarına nasıl ulaşılacağı hakkında bilgilendirme yapma, tartışma ortamında uyulması gereken kuralları sunma gibi öğeleri içermektedir. Öğrenenlerin yazılım ve donanım ile ilgili karşılaştıkları sorunların giderilmesiyle ilgili konularda *teknik desteği* oluşturmaktadır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler uzaktan öğrenenlerin desteklenmesine ilişkin yeni fırsatlar sunmaktadır. E-posta, sohbet ortamları ve tartışma ortamları gibi çevrimiçi teknolojiler on yılı aşkın bir zamandır öğrenenlere yardım edilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Bu konularla ilgili yapılan çalışmalar öğrenci ve öğretici arasındaki aktif etkileşimin çevrimiçi öğrenmenin niteliği üzerinde anlamlı etkileri olduğunu göstermektedir (Yalama & Aydın, 2004).

2.5.1.2. Katılmama Nedenleri

Çevrimiçi Uzaktan Eğitim ortamlarında bazı öğrenenler destek alarak karşılaştıkları engelleri ortadan kaldırmak için tartışma ortamlarına ileti gönderirken bazı öğrenciler ise farklı nedenlerden dolayı ileti göndermemeyi tercih etmektedir. Bu nedenler çevrimiçi tartışma ortamlarına katılım örüntüleriyle ilgili çalışmalardan da yararlanarak iki başlık altında incelenebilir. Bazı öğrenciler ileti göndermek yerine gönderilen iletileri okumayı (pasif katılım-dolaylı etkileşim) tercih ederken, bazı öğrenciler ise karşılaştıkları farklı engellerden dolayı ne ileti göndermeyi ne de gönderilen iletileri okumayı tercih etmemektedir. Bu nedenle çevrimiçi öğrenme çevrelerinde öğrenenlerin pasif katılım nedenleri ve karşılaştıkları engellerin bilinmesinde yarar vardır.

2.5.1.2.1. Pasif Katılım/Dolaylı Etkileşim (Lurking)

Pasif katılımcı, Çevrimiçi Jargon sözlüğünde (2001) “elektronik forum ortamlarındaki sessiz çoğunluk” olarak veya “nadir olarak ileti gönderen ya da hiç göndermeyen ancak ortama gönderilen iletileri düzenli olarak okuduğu bilinen kişi” olarak tanımlanmaktadır. Bu çoğunluk sessiz olmasının yanında tartışma ortamlarındaki çoğunluğun büyük bir kısmını da oluşturmaktadır (Katz, 1998; Nonnecke & Preece, 2000; Nonnecke & Preece, 2001). Rafaeli, Ravid ve Soroka (2004) pasif katılımın, araştırmalara çok fazla konu edilmediğini, Nonnecke ve Preece (2001) ise bu konuda derin bir kavrayış olmadan çevrimiçi toplulukların dinamiklerinin tam olarak anlaşılamayacağını belirtmektedir.

Beaudoin (2002) çevrimiçi derslerdeki öğrencileri katılım düzeylerine göre düşük, orta ve üst düzeyde etkileşime girenler şeklinde gruplandırarak bu grupların öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonuçları yüksek düzeyde etkileşime giren öğrencilerin en yüksek performansı sergilediklerini göstermiştir. Ancak düşük düzeyde etkileşime katılan öğrenciler orta düzeyde etkileşime katılan öğrencilerden daha yüksek performans sergilemişlerdir. Picciano (2002) çevrimiçi ders etkinlikleriyle ilgili birçok araştırmanın etkin katılımı öğrenci performans ve memnuniyetlerini ilişkilendirdiklerini ancak çevrimiçi dersleri

yürüten öğretim elemanlarının çevrimiçi etkileşimin gerekliliğini kanıtlamak konusunda küçük bir ikilemle karşılaştıklarını belirtmektedir çünkü bazı öğrenciler etkin bir şekilde katılmadan test ve benzeri performans ölçümlerinde başarılı sonuçlar elde edebilmektedir.

Çevrimiçi ortamlarda katılım genellikle gönderilen iletilerin sıklığına bağlı olarak değerlendirildiği için pasif katılımcılar ya da başka bir deyişle yazılı iletişim sürecine tanık olan gözlemciler göz ardı edilmektedir. Yani buzdağının sadece görünen kısmı genellikle araştırmalara konu edilmektedir. Oysaki yukarıdaki örnekler çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki bu sessiz çoğunluğun incelenmesinin de gerekliliğini göstermektedir. Bu konuda yapılan çalışmalarla pasif katılımcılar hakkında toplanacak bilgiler katılım konusundaki kavrayışımızı geliştirerek, çevrimiçi tartışma gruplarının tasarımında değerli katkılar sağlayacaktır.

Bu öğrenciler neden pasif katılımı tercih etmektedir? Anonim olmayı mı istemektedirler? Yoksa kendi kendilerine bağımsız çalışmayı mı tercih etmektedirler? Çevrimiçi yazılı iletişim daha resmi olduğu için mi ileti göndermemektedirler? Yoksa sözlü iletişimi veya okumayı yazılı iletişime tercih mi etmektedirler? Ya da kafalarında tasarladıkları ve vermek istedikleri mesaj başkası tarafından yazıldığı için mi ileti göndermekten vazgeçmektedirler? Çevrimiçi toplulukların daha etkili ve verimli kullanılabilmesi için bu gibi soruların cevaplanması, pasif katılımcılar hakkında daha fazla bilgi toplanması açısından önemlidir.

Preece, Nonnecke ve Andrews (2004) pasif katılımı ilgili gerçekleştirdikleri araştırmada elde ettikleri veriler doğrultusunda genel iki sonuca ulaşmışlardır. Bunlardan birincisi çevrimiçi tartışma ortamlarında pasif katılımın birçok nedeninin bulunduğu ve bu nedenler grup dinamiklerine bağlı olarak her grupta farklılık gösterebilir. İkincisi ve daha önemlisi ise pasif katılımcıların çoğu bencil, çıkarıcı ve sadece kendi yararını düşünen bireyler değildirler. Ayrıca araştırmacılar pasif katılımcıların topluluk deneyimleri ile ilgili memnuniyetlerinin katılanlara oranla daha düşük olduğunu da belirtmektedir. Bu da çevrimiçi topluluklarda yaşanan deneyimleri hem katılanlar hem de katılmayanlar için geliştirilmenin birçok yolu olabileceğinin bir

göstergesidir. Bazı çözümler gelişmiş yazılımları ve daha iyi araçları kullanmayı gerektirse de topluluk üyeleri arasındaki etkileşimi desteklemek anlamlı gelişmeler sağlayacaktır.

2.5.1.2.2. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarındaki Engeller

Her ne kadar çevrimiçi öğrenme ortamları öğrenenlere benzersiz öğrenme fırsatları ve olanakları sağlasa da öğrenme sürecinde öğrenenlerin çevrimiçi deneyimlere ilişkin algıları farklılıklar gösterebilmektedir. Muilenburg ve Berge (2005) bu algılardaki olumsuzlukların yüksek ders bırakma oranı, öğrenmeye ilişkin düşük motivasyon ve öğrenme deneyimlerine ilişkin düşük memnuniyetle sonuçlandığını belirtmektedir. Bunlar tüm öğrenenler için geçerli olmasa da çevrimiçi öğrenmede bu sonuçlara nelerin neden olduğunun belirlenmesi gerekmektedir.

Bu konuda çalışan uzmanlar çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin karşılaştıkları engelleri üç kaynakla ilişkilendirmektedir. Bunlar anında geribildirim eksikliği, belirsiz yönergeler ve teknik sorunlardır (Hara, 1998; Hara & Kling, 1999). Berge ve meslektaşlarının uzaktan eğitimde karşılaşılan engellere ilişkin yaptıkları çalışmalar (Berge, 1998; Berge & Mrozowski, 1999; Muilenburg & Berge, 2001; Muilenburg & Berge, 2005) bu sonuçları daha da geliştirerek farklı engellerin de belirlenmesini sağlamıştır. Son olarak Muilenburg ve Berge (2005)'nin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin öğrenenleri engelleyen etmenleri belirlemek amacıyla yaptıkları faktör analizi çalışması, karşılaşılan engellerin kapsamlı olarak incelenmesine olanak tanımıştır. Bu çalışma sonucunda karşılaşılan engelleri tanımlayan sekiz faktör belirlenmiştir. Bu faktörler aşağıdaki gibi açıklanmaktadır.

Yönetsel ya da öğreticiden kaynaklanan sorunlar: Öğrencilerin, öğreticilerin ve yöneticilerin denetimi ile ilgili olarak algıladıkları engellerdir. Ders materyallerinin zamanında sunulmaması, akademik danışmanlıklardaki eksilik, zamanında geribildirim vermeme gibi durumlar örnek olarak gösterilebilir.

Sosyal etkileşim: Öğrencilerin etkileşim eksikliği nedeniyle (diğer öğrenciler ve öğreticiyle) algıladıkları çevrimiçi öğrenmeye ilişkin engellerdir. Çevrimiçi işbirliğinin az olması, sosyal bağlamın ipuçlarından yoksun olması, çevrimiçi derslerde kendilerini yalıtılmış hissetmekten korkmaları gibi.

Akademik beceriler: Öğrencilerin kendi akademik becerilerindeki eksikliklerden ötürü algıladıkları engellerdir. Yazma, okuma ve iletişim alanlarıyla ilgili olabilir.

Teknik beceriler: Öğrencilerin teknik becerilerindeki eksikliklerden dolayı algıladıkları engellerdir. Çevrimiçi öğrenmedeki yeni bir araçtan korkmak gibi, yazılım kullanma becerilerindeki eksiklik, çevrimiçi öğrenme teknolojilerine aşına olmak gibi.

Öğrenen motivasyonu: Öğrencilerin çevrimiçi derslerdeki güdülenmelerini etkileyecek bazı özelliklere sahip olup olmadıklarıyla ilgilidir. Örneğin işi geciktirmek, ödevin kolay tarafını yapmayı tercih etmek, çevrimiçi öğrenme çevrelerini güdüleyici bulmamak gibi.

Zaman ve çalışma için destek: Öğrenenin zamanı yeterli bulup bulmaması veya aile ve arkadaşlarının çalışmayı destekleyip desteklemesi veya iş ortamındaki insanların destekleyip desteklememesi ile ilgili olarak algıladığı engellerdir.

Internet erişimi ve maliyeti: Internet erişimini pahalı bulma, mülkiyet haklarını, özelini ya da mahremiyetini kaybetme korkusu, internete erişimin kısıtlı olması da bu engeller arasında düşünülebilir.

Teknik sorunlar: Birbirine uygun platform, tarayıcı ve yazılımların eksikliğinden kaynaklanan engellerdir. Teknik yardım eksikliği de bu engellere neden olur (Muilenburg & Berge, 2005, s.47).

Bu ve benzeri engellerin bilinmesi ya da bu engellerin farkında olunması öğrenenlerin karşılaştıkları sorunların nasıl çözüleceğine ilişkin onlara destek sağlanabilmesi açısından önemlidir. Bu engeller öğrenenlerin derse katılımlarını olumsuz yönde etkileyebilecek nitelikte sorunlara da kaynaklık edebilmektedir. Örneğin ilk kez ortama kayıt olurken karşılaşılan teknik sorunlar motivasyonu azaltabilmekte, sosyal etkileşim eksikliği yalnızlık duygusu yaratarak öğrenenlerin bu ortamlar hakkında olumsuz tutumlar kazanmalarına neden olabilmektedir.

2.6. Öğrenme Stratejileri

Çağdaş öğrenme anlayışına dayalı eğitim uygulamalarında bilgilerin edilgen biçimde kazanılması yerine üretimci biçimde edinilmesi üzerinde durulmaktadır. Anlamlı bilginin yapılandırılması öğrenenin sürece etkin katılımına bağlıdır. Shotsberger (1997) eğitim uygulamalarında Web'in başarılı olabilmesinin öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme becerilerinin varlığına bağlı olduğunu belirtmektedir. Yapıcı öğrenmedeki üretimci etkinliklerle ve Web'te önemli olan öğrenme becerileri ile vurgulanmak istenen aslında öğrenme stratejileridir. Kendi kendine öğrenme ya da öğrenmeyi öğrenme hem Web'de gerçekleştirilen eğitim uygulamalarının gerekli bir

ögesi hem de bu uygulamaların bir sonucudur. Bireyin öğrenme konusunda kendini yönlendirmesi sadece bireyin kendi çabalarının sonucunda gerçekleşmeyebilir. Ayrıca bireyin açık bir rehberliğe de ihtiyacı vardır.

Alanyazında öğrenme stratejilerinin öğrenme sürecindeki önemine ve yararına vurgu yapılmaktadır. Ancak öğrenme stratejilerinin tanımı ve sınıflandırılması konusunda tam bir uzlaşma olduğu söylenemez. Bu nedenle alanda pek çok tanıma ve sınıflamaya rastlamak olanaklıdır (Deryakulu, 1996; Somuncuoğlu, 1998; Güven, 2004). Aşağıda öğrenme stratejileri ile ilgili bazı tanımlar sıralanmıştır.

- Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme stratejilerini, “öğrencilerin öğrenme anında gösterdikleri bilgiyi edinme, belleğe kodlama ve gereksinim duyulduğunda bu bilgilere yeniden ulaşma süreçlerini etkilemesi beklenen davranış ya da düşünceler” olarak tanımlamaktadır.
- Jones (1988) öğrenme stratejilerini, “öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için kullandıkları çeşitli zihinsel etkinlikler” olarak tanımlamaktadır
- Mayer (1988) öğrenme stratejilerini, “öğrencilerin öğrenme anında gösterdikleri ve kişisel kodlama süreçlerini etkilemesi beklenen davranışlar ya da düşünceler” olarak tanımlamaktadır.
- Arends (1997) öğrenme stratejilerini, “belleğe yerleştirme, geri çağırma gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin kullandığı, öğrenmesini etkileyen davranış ve düşünme süreçleri” olarak tanımlamaktadır.
- Katims ve Haris (1997) ise öğrenme stratejilerini, “öğrencilerin bağımsız olarak kendi öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmesine yardımcı olan teknikler, ilkeler ve alışkanlıklar” olarak tanımlar.

Bu ve bunlara benzer tanımları çoğaltmak mümkündür. Genel olarak öğrenme stratejileri, öğrencilerin, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve kalıcılığı sağlamak için kullandıkları kişisel kodlama süreçlerini ve bilginin geri çağırılmasını etkilemesi beklenen davranış ve düşünceler olarak tanımlanabilir.

Öğrenme stratejileri temelde, bilişsel, üst-bilişsel ve duyuşsal olmak üzere üç ana boyutu içermektedir. Öğrenciler, bilişsel gelişimleri için bilişsel stratejileri ve bu bilişsel gelişimleri izlemek için ise meta-bilişsel stratejileri kullanmaktadırlar. Duyuşsal stratejiler ise, öğrencilerin bilişsel ve üst-bilişsel stratejileri etkili biçimde kullanabilmek üzere kendilerini güdülemede işe koştukları stratejileri nitelemektedir (Deryakulu, 1996, s.17).

Öğrencilerin öğrenme sürecindeki önemli bilgileri anımsayabilmeleri ve kullanabilmeleri onlara sunulan ham bilgileri anlamlı bilgiye dönüştürebilmelerine bağlıdır. Öğrencilerin yeni bilgiyi anlamaları, kavramaları ve yorumlamaları için bu bilgiyle kendilerine özgü bireysel yollarla etkileşime girmelerini gerektirmektedir. İşte bu bireye özgü olan ya da öğretilen etkileşimler öğrenme stratejilerini nitelemektedir ve ham bilgilerin anlamlı bilgiye dönüştürülmesinde temel bir rol oynamaktadır.

Önceden de belirtildiği gibi alanyazında öğrenme stratejilerine ilişkin çeşitli sınıflamalar bulunmaktadır (Derry & Murphy, 1986; Levin, 1986). Bu stratejiler önemli bilginin altını çizmek gibi basit inceleme becerilerinden başlayarak, önceki bilgi birikimi ile yeni bilgi arasında bağlantı kurmaya yarayan benzetmeleri kullanmaya ve bunların işe yarayıp yaramadığını izlemeye kadar çeşitlilik göstermektedir. Weinstein ve Mayer'in (1985) sınıflamasında ise öğrenme stratejileri daha kapsamlı bir yaklaşımla incelenmiştir. Bu araştırmada öğrenme stratejileri konusunda bu sınıflama temel alınmıştır.

Bu sınıflamada bilgilerin belleğe kodlanması sürecinde önemli olan dört temel bileşen şu şekilde açıklanmaktadır.

- Seçme: Öğrencilerin dış dünyadan aldığı ham bilgilerin bazılarını dikkatini yönlendirmesi ve bunları çalışan belleğe aktarmasıdır.
- Kazanma: Öğrencinin çalışan belleğindeki bilgileri uzun dönemli belleğine aktarmasıdır.

- **Yapılandırma:** Öğrencinin çalışan belleğine ulaştırdığı bilgiler arasındaki bağlantıları etkin bir biçimde yapılandırmasıdır. İçsel bağlantıların yapılandırılması bilgileri bir arada tutan tutarlı yapıların geliştirilmesini içerir.
- **Bütünleştirme:** Öğrenci uzun dönemli belleğindeki ön bilgileri etkin bir şekilde tarar ve bu bilgileri çalışan belleğe aktarır. Daha sonra yeni gelen bilgilerle ön bilgileri arasında dışsal ilişkileri oluşturur.

Belleğe kodlama sürecinde önemli olan bu dört temel bileşen belli öğrenme hedeflerine ulaşmak için kullanılan öğrenme stratejilerinin belirleyicisidirler. Örneğin yineleme stratejileri seçme ve kazanma sürecine vurgu yaparken, açıklama ve örgütleme davranışları yapılandırma ve bütünleştirmeye vurgu yapmaktadır.

Weinstein ve Mayer (1986), öğrenme stratejilerini sekiz gruba ayırmıştır. Bunlar; temel yineleme stratejileri, karmaşık yineleme stratejileri, temel açıklama stratejileri, karmaşık açıklama stratejileri, temel örgütleme stratejileri, karmaşık örgütleme stratejileri, iç denetim stratejileri, güdülenme stratejileri şeklinde sıralanmaktadır.

2.6.1. Temel Öğrenme Görevleri İçin Yineleme Stratejileri

Yineleme öğrencilerin öğrenme sırasında sunulan bilgileri etkin olarak sıralamasını ya da adlandırmasını nitelemektedir. Bu tür etkinliklerin amacı, materyalden çalışan belleğe aktarılabilecek bilgilerin seçilmesini ve kazanılmasını sağlamaktır. Temel yineleme stratejilerine sıralı bir listedeki maddelerin adlarını tekrar etme örnek olarak verilebilir. Daha da somutlaştırmak gerekirse öğrencinin gezegenlerin güneşten uzaklıklarını sırasını hatırlaması ya da Türkiye'deki toprakların çeşitlerini yazması örnek olarak gösterilebilir.

Weinstein ve Mayer (1986) bu stratejilerin öğrenildiğini belirterek etkili biçimde kullanımının da öğrencilerin yaşlarına bağlı olduğunu açıklamaktadır. Beş yaş ve altı çocuklar bu stratejileri başarıyla kullanamazken, altı ya da yedi yaşındaki çocukların nasıl yapacakları söylendiğinde bu stratejileri kullanabildikleri ancak kendi kendilerine kullanılabilecek stratejiler türetemedikleri ifade edilmiştir. On bir ya da on iki yaşındaki öğrencilerin ise bu stratejileri etkili olarak kullanabildikleri belirtilmiştir.

2.6.2. Karmaşık Öğrenme Görevleri İçin Yineleme Stratejileri

Metinde sunulan bilgileri yüksek sesle okuma, bilgiyi değiştirmeden aynen yazma, seçilmiş bölümlerden kelimesi kelimesine not alma ve metnin önemli yerlerinin altını çizme gibi etkinlikler bu strateji kategorisinde yer almaktadır. Buradaki her bir durumda yineleme eylemi, öğrenme süresince öğrenenin etkin bir şekilde söylemesini, yazmasını ya da sunulan metindeki parçaları işaretlemesini içermektedir. Bu stratejilerin iki temel bilişsel hedefi vardır. Birincisi, metnin önemli kısımlarına öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırmalarına yardımcı olmak, ikincisi ise daha sonraki çalışmalar için bilgilerin çalışan belleğe aktarıldığından emin olmaktır. Bir öyküdeki temel olayların altının çizilmesi bu stratejiye örnek olarak gösterilebilir.

Araştırma sonuçları karmaşık yineleme stratejilerinin bilginin seçilmesi ve kazanılması konusunda öğrenciye yardımcı olduğunu destekler niteliktedir. Ancak bu stratejilerin ön bilgi ile kazanılan bilgilerin bütünleştirilmesi konusunda yetersiz kaldığı ifade edilmektedir (Weinstein & Mayer, 1986). Özellikle materyali olduğu gibi yeniden yazma ya da seçilmiş bölümlerden notlar alma gibi etkinlikler daha çok çalışma zamanı gerektirmeleri nedeniyle etkili olamamaktadır. Ayrıca altıncı sınıftan küçük olan öğrenciler, not alma ve altını çizme gibi etkinliklerde materyalin hangi bölümlerinin daha önemli olduğunu doğru olarak belirlemede güçlük çekmektedirler (Şimsek & Deryakulu, 1994).

Genel olarak yineleme stratejileri basit akademik görevler için kullanılan stratejilerdir ancak ileride daha karmaşık öğrenme görevlerini başarmada kullanılacak etkinlikler için bilgi tabanı oluşturmaktadırlar.

2.6.3. Temel Öğrenme Görevleri İçin Açıklama Stratejileri

Açıklama, iki veya daha fazla maddeyi birbirine bağlayan cümleler türetmeyi ya da zihinsel imgeler oluşturmayı içermektedir. Temel öğrenme görevleri için açıklama stratejilerinin kullanımında, birden fazla öğeyi eşleştirme ya da bu öğeler arasında sözel

ya da imgesel bağlantılar kurma çabası söz konusudur. Zihinsel imgeler oluşturma ve anahtar sözcükler kullanma bu tür stratejilere örnek olarak gösterilebilir. Bir şiirde tasvir edilen görüntünün zihinsel imgesini oluşturmak bölgelerin isimleri ve temel tarımsal ürünleri ile ilgili cümleler ya da ifadeler yazmak örnek olarak verilebilir. Bu tür etkinliklerin hedefi öğrenilecek materyaldeki iki veya daha fazla madde arasındaki içsel bağların yapılandırılmasıdır.

Araştırma sonuçları altıncı sınıftan daha küçük öğrencilerin etkili zihinsel imgeler yaratma konusunda başarısız olduğunu ifade etmektedir. Bu düzeydeki öğrenciler ancak öğretmen tarafından zihinsel imgeler sunulursa bu stratejilerden yararlanabilmektedirler (Weinstein & Mayer, 1986; Şimsek & Deryakulu, 1994).

2.6.4. Karmaşık Öğrenme Görevleri İçin Açıklama Stratejileri

Metinde sunulan bilgileri kendi sözcükleriyle yeniden ifadelendirme, özet yazma, benzetim oluşturma, türetimci not alma ve soru türetip yanıtlama gibi etkinlikler bu kategori içine girmektedir. Deryakulu (1996) bunlara ek olarak benzerlikleri ve karşıtlıkları ortaya koyma, kavram haritaları oluşturma gibi etkinlikleri de bu kategoriye sokmaktadır. Bu tür etkinliklerin ya da tekniklerin kullanılmasındaki hedef sunulan bilgilerle önbilgilerin bütünleştirilmesidir.

Araştırmalar, karmaşık açıklama stratejilerinin öğrenme düzeyini oldukça yükselttiğini, öğrencilerin kendi türettikleri açıklamaların hemen her zaman dışarıdan sağlanan açıklamalara oranla daha etkili olduğunu ve öğrencilerin etkili açıklamalar oluşturabilmelerinin içeriğe ilişkin önbilgi düzeyleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Weinstein & Mayer, 1986; Weinstein, 1988; Şimsek & Deryakulu, 1994).

2.6.5. Temel Öğrenme Görevleri İçin Örgütlenme Stratejileri

Maddelerin taksonomik kategoriler altında incelenmesi veya listeler halindeki maddelerin paylaştıkları bir özellik temelinde gruplanarak yeniden düzenlenmesi temel örgütlenme stratejilerine örnek olarak gösterilebilir. Burada sunulan bilgilerin sunuluş

biçiminin öğrenci tarafından daha anlamlı olacak şekilde düzenlenmesi söz konusudur. Osmanlı imparatorluğunun çöküşünün nedenlerini anlatan bir metindeki bilgileri öğrencinin ekonomik, toplumsal ve politik nedenler şeklinde gruplandırması örnek olarak verilebilir.

Araştırmalar, örgütleme stratejilerinin etkili biçimde kullanımının da yaşla ilgili olduğunu göstermektedir. Bu stratejilerin kendiliğinden kullanımının on ya da on bir yaşlarında olanaklı olduğu belirtilmektedir (Weinstein & Mayer, 1985; Weinstein,1988).

2.6.6. Karmaşık Öğrenme Görevleri İçin Örgütleme Stratejileri

Öğrencilere sunulan okuma metnindeki ana fikri ve bu ana fikri destekleyen önemli detayları belirlemesi ve bunları kodlamayı ve anımsamayı kolaylaştıracak şekilde birbirleriyle ilişkilendirilmesi önem kazanmaktadır. Materyalde sunulan bilgilerin ana hatlarını belirlemek, neden-sonuç ilişkilerini gösteren ya da sunulan bilgiler arasındaki ilişkileri gösteren şekil ya da tablo oluşturmak bu kategorideki etkinliklere örnek olarak gösterilebilir. Bu etkinlikler iki bilişsel hedefe hizmet etmektedir. Birincisi çalışan belleğe aktarılacak bilgilerin seçilmesi, ikincisi ise çalışan bellekte bu bilgiler arasındaki ilişkilerin yapılandırılmasıdır. Öğrencilerin belirli toprak türlerinin özelliklerini belirlemeleri ve bu topraklarda yetişecek çeşitli sebze ve meyveleri bu toprak türlerine göre sınıflamaları karmaşık örgütleme stratejilerinin kullanımına örnek olarak gösterilebilir.

İşsel bağlantıların oluşturulması olarak betimlenen bu stratejiler her eğitim düzeyinde kullanılmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, bu stratejilerin etkili bir şekilde kullanımı için genellikle öğrencilerin bu konuda özel olarak yetiştirilmesi gerekmektedir (Weinstein & Mayer, 1985; Weinstein,1988; Deryakulu, 1996; Şimşek, 2000).

2.6.7. İç Denetim Stratejileri

Bu kategorideki stratejiler hem öğrenenin kendi bilişsel süreçleriyle ilgili bilgilerini hem de bu süreçleri kendi öğrenme ürünlerine bağlı olarak düzenleme, izleme ve gerektiğinde değiştirerek denetleme yeteneğini ifade eden üst-biliş kavramına dayanmaktadır. Bu stratejiler kavramayı denetleme stratejileri olarak da bilinmektedir. Kavramayı denetleme, bir eğitim uygulamasında gerçekleştirilen etkinlikler için öğrenenin kendi hedeflerini oluşturmaları gerektirmektedir. Daha sonra öğrenci bu hedeflere ulaşp ulaşmadığı konusunda kendini değerlendirir. Bu değerlendirme sonucunda bazı hedeflere ulaşamadığını görürse kullandığı stratejileri değiştirerek bu hedeflere ulaşmaya çalışır. Örnek olarak çalışılan materyalin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için öğrencilerin kendilerine sorular sormaları ve yanıtlayamadıkları sorularla ilgili bölümleri yeni stratejiler uygulayarak öğrenmeye çalışmalarını gösterilebilir. Böylece öğrenci hem öğreneceği içeriği hem de kullandığı stratejilerin işe yarayıp yaramadığını denetlemektedir.

Öğrencilerin kendi kavramalarını denetleyebilmeleri onların en az beş tür stratejik bilgiye sahip olmasını gerektirmektedir; (a) öğrencilerin kendileri ile ilgili bilgiler, (b) farklı türlerdeki akademik görevlerle ilgili bilgiler, (c) yeni bilgileri kazanma, bütünleştirme ve uygulama için gerekli strateji ve taktiklere ilişkin bilgiler, (d) içerikle ilgili önbilgiler ve (e) bu bilgilerin hem şimdi hem de gelecekte yararlı olabileceğine ilişkin bilgiler. Bu bilgilere sahip olan öğrenciler hangi stratejiyi nasıl kullanması gerektiğine doğru olarak karar verebilir (Deryakulu, 1996, s.25).

İç denetim stratejilerine ilişkin araştırma sonuçları başarısız öğrencilerin genellikle kavramayı denetleme konusunda yetersiz kaldıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin kavramayı denetleme stratejilerini öğrenmelerinin zor ve zaman alıcı olduğu belirtilmektedir (McCarthy & Schmeck, 1988). Şimşek (2000, s.126) bu durumu yetiştirme biçimlerine ve bazı kişisel özelliklere bağlamaktadır. Bağımsız çalışmaktan hoşlanan, sorumluluk bilinci taşıyan, yaratıcı düşünen, dışadönük bir kişiliğe sahip olan, girişken davranan, özeleştiriyi yaşamın bir parçası sayan ve hata

yapmaktan korkmayan öğrencilerde bu stratejilerin daha gelişmiş bir düzeyde olacağını belirtmektedir.

2.6.8. GÜDÜLENME STRATEJİLERİ

Güdülenme stratejileri duyuşsal stratejiler olarak da adlandırılmaktadır. Dikkati odaklama, yoğunlaşmayı sürdürme, başarma kaygısını yönlendirme, kendini güdüleme ve bu güdülenmeyi sürdürme, zamanı etkili bir şekilde kullanabilme, dışsal dikkat dağıtıcıları gidermek için çalışacak sessiz bir yer seçme gibi etkinlikler bu kategorideki stratejilere örnek olarak gösterilebilir. Güven (2004) bu stratejilerin öğrenme için uygun içsel ve dışsal koşulların yaratılmasına ve sürdürülmesine yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Deryakulu (1996) öğrencilerin sınavlarda başarısız olma korkusuyla, öğrenme ve çalışmaya yönelmeleri gereken dikkatlerini kendilerini eleştirmeye yönelttiklerini belirtmektedir. Öğrenme görevlerine yöneltilen ilgi ve dikkatin azalması ise, başarısızlığı beraberinde getirmekte ve öğrencinin başarısızlık beklentileri doğrulanmaktadır. Weinstein ve Mayer (1985) ise test kaygısını azaltmaya yönelik mantıksal yapılar kurma stratejilerinin olumlu sonuçlar verdiğini belirtmektedir. McKeachie ve diğerleri (1985), bu nedenle öğrenme stratejileri konusunda verilecek eğitimlerde yalnızca bilişsel stratejiler değil aynı zamanda duyuşsal stratejilerinde kazandırılması gerektiğini belirtmektedir.

2.6.9. Öğrenme Stratejileri İle İlgili Araştırmalar

Burada öğrenme stratejileri ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiş daha sonra da bunların sonuçlarına ilişkin olarak genel bir değerlendirme yapılmıştır. Araştırmalar tarih sırasına göre dizilmiştir.

Wade ve Trathen (1989) bu çalışmada, bir metindeki fikirleri belirginleştirmenin (altını çizme, vurgulama veya not tutma) bu fikirlerin önemi ve bu fikirleri öğrenme arasında aracı bir değişken olup olmadığı araştırmıştır. Çalışmanın süreci ve ortaya konan

ürünleri etkilemesi beklenen diğer üç değişkende (yetenek, ön bilgi, metne yedirilmiş çalışma süresince belli aralarla sorulan geriye dönük inceleme soruları ve ana fikir soruları) ayrıca incelenmiştir. 160 üniversite öğrencisinden veriler toplanmıştır. Bunların 102'si kız 58'i erkektir. Araştırmada 2x2x3x2 karma faktöriyel desen kullanılmıştır. Sonuçlar bilgi ile ilgili not tutmanın bu bilginin hatırlanmasına çok az etkide bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca okuma öncesi sorularının tüm yetenek gruplarında önemsiz bilginin miktarını azalttığı belirtilmiştir. Düşük yetenekli öğrencilerin önemli bilgiyi seçme konusunda sorun yaşamadıkları ancak dikkati yeterli düzeyde odaklamada sorun yaşadıkları belirtilmiştir. Buna ek olarak okuma öncesi soruların düşük yetenek grubundaki öğrencilerin önemli bilgiyi hatırlamalarına yardımcı olduğu ifade edilmiştir. Sonuçlar genel olarak yorumlandığında, metin ve görev hakkında öğrencilere bilgi sağlandığında düşük yetenekli öğrenciler bu durumdan daha çok yararlandığı, okuma süresi boyunca sözlü olarak anlatmanın çalışma sürecini ve ürünü etkilediği belirtilebilir. Etkili çalışmanın basitçe not alma ve altını çizmenin daha ötesinde bazı şeyler içerdiği ifade edilmiştir.

Wittrock ve Alesandrini (1990) benzetme ve özet türetmenin analitik ve bütünsel yeterlikler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada 59 denek üç farklı uygulama grubuna (özet türetme, benzetim türetme, metni okuma) rasgele dağıtılmışlardır. Hatırlamayı ölçmek için 72 maddelik bir test kullanılmıştır. Sonuçlar türetimci öğrenme modelini destekler niteliktedir. Benzetim türetme grubu ve özet türetme grubunun her ikisi de metin okuma grubundan daha yüksek öğrenme puanına sahiptir. Öğrenciler kendi bilgi ve deneyimlerini metindekilerle ilişkilendirdikleri zaman öğrenmeleri artmaktadır. Benzetim türetme grubunun ortalamasının yüksek olması bu durumu desteklemektedir. Öğrenciler metindeki önermelerin birini diğeriyle ve ayrıca kendi bilgileriyle ilişkilendirdiklerinde öğrenmeleri artmaktadır. Özet türetme modelin bu parçasını kullanmak için tasarlanmıştır. Özet türetme grubunun puanının yüksek olması da modeli destekleyen bir sonuç sunmaktadır. Benzetim ve özet türetme öğrenenlerin analitik ve bütüncül becerilerini uyararak kavrama ve bilgi kazanımını kolaylaştırmaktadır. Özetlerin okuduğunu anlamayı analogilerden daha çok kolaylaştırdığı da belirtilmektedir.

Deryakulu'nun (1996) gerçekleştirdiği çalışmada türetimci öğrenme etkinlikleri ve Dikkat odaklama araçlarının öğrenci başarısı ve tutumları üzerine etkisi incelenmiştir. DeneySEL desende yürütölmüş bir çalışmadır. 2x3 faktöryel desen kullanılmıştır. 117 kişilik bir denek grubundan veriler toplanmıştır. Düz metinlerde ve zenginleştirilmiş metinlerde özet, soru ve benzetme stratejilerinin başarıya, kalıcılığa, güven düzeylerine, tutumlarına ve görevi tamamlamak için harcadıkları zamana etkileri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar türetimci etkinliklerin (özet, soru, benzetme) öğrenenlerin anımsama, kavrama, genel düzeydeki başarıları, başarılarına ilişkin kendilerine güvenleri ve öğrenmenin kalıcılığını anlamlı olarak yükselttiğini göstermiştir. Öğrencilerin türetimlerinin niteliği açısından ise düz metin ve zenginleştirilmiş metinlerin kullanımı arasında anlamlı bir fark çıkmazken kullanılan öğrenme stratejilerinden özet türetme grubu, benzetme ve soru türeten gruplara oranla daha yüksek puanlar almıştır. Bu durum özet türetme stratejisinin daha nitelikli türetimler yaratmayı sağladığının bir göstergesidir.

Braten ve Olaussen (1998) güdülenmeyle ilgili inançların öğrenme stratejilerinin kullanımı ile nasıl bir ilişki içinde olduğu incelenmiştir. Bu çalışmada öğrenme stratejilerini kullanılmasını teşvik eden güdülenmeyle ilgili inançlar iki başlık altında gruplandırılmıştır. Bunlardan birincisi hedef yönelimlilikle ilgili olan gruptur. Hedef yönelimlilik ikiye ayrılarak incelenmektedir. Bunlardan birincisi bireyin bir konuyu öğrenmek için, o alanda uzmanlaşmak için kendi kendini geliştirmeye çalışmasıyla ilgili olan boyuttur. İkincisi ise kişinin kendi egosunu tatmin etmek için başarılı olmaya çalışması yani sadece sonuca odaklanmasıyla ilgili olan boyuttur. Buradaki birinci boyut öğrenme stratejilerinin kullanılmasını daha çok desteklemektedir.

Öğrenme stratejilerini kullanmada güdülenmeyle ilgili ikinci faktör ise; bir işi yapmak için gerekli olanları başarılı bir şekilde yapabilme ile ilgili olan inançlardır. Güdülenme ile ilgili alanyazında bu terimler farklı biçimlerde (öz yeterlik, algılanan yeterlik ve güven gibi) kullanılmaktadır. Burada araştırma literatürüne dayalı olarak, bireylerin bir işi gerçekleştirebilme yeterliklerine ilişkin inançlarının, öğrenme stratejilerinin kullanımıyla olumlu bir ilişki içinde olduğu belirtilmektedir. Bir işi başarılı bir şekilde tamamlayabilmek için en temel güdülenme kaynağı olarak bireylerin

kendi akıllarına ilişkin inançları gösterilmektedir. Bazı bireyler akıllı sabit ve kontrol edilemez bir değişken olarak görürken bazı bireylerde akıllı kontrol edilebilir ve geliştirebilir bir değişken olarak görmektedirler.

Braten ve Olaussen'in çalışmasında veriler Eğitim fakültesinde okuyan 176 öğrenciden toplanmıştır. Örneklemdeki öğrencilerin 131'i kız 45'i erkektir. Öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri kullanılmıştır.

Akıllı değişebilir bir nitelik olarak düşünen öğrencilerin akıllı sabit bir nitelik olarak düşünenlere oranla daha fazla öğrenme stratejisi kullandıkları belirlenmiştir. Öz yeterlik, stratejilerin etkili kullanımında önemli güdü kaynaklarından biri olmasına karşın bu araştırmadaki bulgular zekanın geliştirilebilirliğine ilişkin inançların öz yeterlikte daha baskın çıktığını göstermektedir.

McWhaw ve Abrami (2001) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmada hedef yönelimliliğin ve ilginin bir arada öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini nasıl etkilediği incelenmiştir. On birinci sınıftaki 111 ekonomi öğrencisinden veriler toplanmıştır. Bu öğrencilerin yaş ortalamaları on altıdır. Grup 51 kız 60 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada 2x2 faktöriyel desen kullanılmıştır. İki bağımsız değişken (hedef yönelimi ve ilgi) ve üç bağımlı değişken (ana fikirler, diğer bilişsel stratejilerin kullanımı, üst-biliş) vardır. Hedef yönelimlilikte ve ilgide, ana fikirleri seçme açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. İlgisi yüksek olan öğrenciler düşük olanlara oranla daha fazla ana fikir seçmiştir. Ayrıca ilginin üst-biliş üzerinde etkisi vardır. İlgisi yüksek olan öğrenciler düşük olan öğrencilere oranla daha fazla üst-biliş stratejisi kullanmaktadırlar. Bu araştırma hedef yönelimliliğin ve ilginin öğrenme stratejilerinin kullanılmasında önemli öğeler olduklarını vurgular nitelikte sonuçlar sunmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarından öğrenme stratejilerinin kullanımını teşvik etmek için öğrencilerin ilgisini çekecek materyallerin kullanılması gerektiği gibi genel bir sonuç çıkarılabilir.

Cho ve Ahn'ın (2003) gerçekleştirdiği bu çalışmada, farklı yaştaki ve zeka düzeyindeki çocukların çalışma davranışları, hatırlama ve gruplama stratejileri karşılaştırılarak çocukların stratejiyi öğrenme ve onu alıkoyma düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada, 5

yaşında üstün zekalı çocuklarla 5 ve 7 yaşında normal çocuklar oluşan üç grup bulunmaktadır. Tüm çocuklar 5 ardışık gün boyunca gözlenmiş ve ölçümler yapılmıştır. İçinde 24 resimli kart bulunan beş ayrı deste hazırlanmıştır. Her gün farkı bir deste verilerek çocuklar test edilmiştir. Bu kartlarda genel olarak karşılaşılabilecek 120 nesnenin resimleri vardır. Resimler kendi içinde benzerlik ve basitliklerine göre gruplar oluşturmaktadır. Örneğin; vahşi hayvanlar ve sebzeler gibi. Öğrenciler her gün 30 dakika bu resimlere bakmışlardır. Öğrencilerden ilk iki gün rasgele sunulmuş 24 resimli karta bakmaları istenmiş ve bunların isimlerini bilip bilmedikleri sorulmuştur. Sonra üç dakika istedikleri şekilde bu kartlarla çalışmalarına izin verilmiş ve kartlar toplandıktan sonra sözlü olarak kartları hatırlamaları istenmiştir. Hatırlanan kartların sırası puan kartlarına sırasıyla yazılmıştır. Kısa bir aradan sonra bu süreç aynı kartlarla tekrarlanmıştır. Bu beş farklı kart destesi çalışılırken açıkça görülen stratejik davranışlar kaydedilmiştir. Böylece ilk iki gün strateji türetimi test edilmiştir. Üçüncü gün öğrencilere öğrenme stratejisi hakkında eğitim verilmiştir. Her stratejinin resimleri hatırlamaya nasıl yardım edeceği nedenleriyle açıklanmıştır. Üçüncü gün tüm öğrenciler bu stratejileri kullanmaya cesaretlendirilmiştir. Dört ve beşinci günlerde strateji öğrenme ve bunun kalıcılığı gözlenmiştir.

Sonuçlara göre gruplar arasında çeşitli farklılıklar bulunmuştur. Genellikle strateji kullanmada başarı ve stratejinin kalıcılığı açısından üstün zekalı çocukların lehine sonuçlar elde edilmiştir. Buna ek olarak beş yaşındaki üstün zekalı çocukların örgütleme stratejilerini eğitim almadan kendiliğinden kullandıkları tespit edilmiştir. Yedi yaşındaki normal çocukların örgütleme stratejilerini eğitim aldıktan sonra kullandıkları gözlenmiştir.

Eshel ve Kohavi (2003) algılanan sınıf denetimi, öğrencilerin kendi uyguladıkları stratejiler ve akademik başarı arasındaki ilişkileri altıncı sınıfta okuyan 302 kişilik örneklem üzerinde incelemiştir. Öğrenme üzerinde öğrenci ve öğretmen denetimi arasındaki denge temel alınarak dört ayrı algılanan sınıf denetim biçimi belirlenmiştir. Öğrenci ve öğretmen denetiminin yüksek düzeyde olduğu durumlarda öğrenci başarısı yüksek, her ikisine ilişkin algının düşük olduğu durumlarda öğrenci başarısının düşük olduğu ifade edilmiştir. Eğer öğretmen denetiminin seviyesi düşük, öğrenci

denetiminin seviyesi yüksek ise öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyi de buna paralel olarak artmaktadır. Öğrenci denetiminin seviyesi düşük, öğretmen denetiminin seviyesi yüksek ise öğrenme stratejilerinin kullanımı azalmaktadır. Bu sonuçlar hem başarının hem de öğrenme stratejilerinin kullanımının sınıf süreçlerine bağlı olduğunu göstermektedir.

Sizoo, Malhotra ve Bearson (2003) bu araştırmada, uzaktan eğitimdeki ve sınıf ortamındaki öğrenenlerin, öğrenme ve çalışma stratejilerini incelemiştir. Yirmi beş yaş ve üzeri işletme öğrencilerine Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri uygulanmıştır. Bu envanter sınıf ortamındaki 104'ü erkek ve 108'i kız toplam 212 öğrenciye uygulanmıştır. Uzaktan eğitim alan 192 öğrenciye envanter gönderilmiş ancak bunların 78'i geri dönmüştür. Bu öğrencilerin de 34'ü erkek ve 44'ü kızdır. Toplamda 290 kişiden veriler toplanmıştır. Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri tutum, güdülenme, zaman yönetimi, endişe, yoğunlaşma, bilgi işleme, ana fikri seçme, çalışma yardımcılarını kullanma, kendi kendini test etme ve test stratejilerini içeren 10 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların uzaktan eğitim alan öğrencilerin daha az temsil edildiği göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Ancak alanyazına dayalı olarak uzaktan eğitime katılan öğrencilerin akademik başarılarını en uygun düzeye getirmek için zayıf oldukları öğrenme ve çalışma becerilerini geliştirebildikleri ifade edilmiştir. Sonuçlara erkek öğrenciler açısından bakıldığında sınıf ortamındaki ve uzaktan eğitimdeki öğrenciler arasında öğrenme ve çalışma stratejileri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kız öğrenciler açısından bakıldığında ise bilgi işleme boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Uzaktan eğitimdeki kız öğrenciler bilgi işleme boyutunda daha yüksek puan almışlardır. Sınıf ortamında kız ve erkek öğrenciler karşılaştırıldığında sadece güdülenme boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Kızlar güdülenme boyutunda daha yüksek puan almıştır. Uzaktan öğrenenlerde bu karşılaştırma yapıldığında ise tutum, güdülenme, ana fikri seçme ve test stratejilerini kullanmada kız öğrencilerin erkeklere oranla anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar elde ettikleri belirtilmektedir. Bu sonuçlar kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla uzaktan eğitime ilişkin daha olumlu tutumlar geliştirdiklerini ve güdülenme düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Duyuşsal

alandaki ve güdülenmedeki bu olumlu etkilerin öğrenme stratejilerinin kullanılmasına (ana fikri seçme ve test stratejileri) da yansıdığı söylenebilir.

Fredricksen (2004) yürüttüğü bu araştırmada altı güdülenme ve dokuz öğrenme stratejisi ögesine ilişkin sınıfta ve çevrimiçi ortamda elde edilen puanlar arasındaki farklılığı belirlemeye çalışmıştır. Buna ek olarak daha sonra ortaya çıkarmaya çalıştığı konu ise, altı güdülenme ögesinin anlamlı bir biçimde tahmin edilmesinde yardımcı olan çevrimiçi öğrenme stratejileri ile bağdaşmasını belirlemektir. Araştırmanın evrenini on haftalık 2003 yaz döneminde Dallas Baptist üniversitesindeki çevrimiçi ortamda ve sınıfta derslere katılan tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrenme için Güdülenmiş Stratejiler (The Motivated Strategies for Learning Questionnaire-MSLQ) adında beşli Likert ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek sınıfta derse katılan öğrencilerin 463'üne çevrimiçi ortamda derse katılan öğrencilerin 176'sına uygulanmıştır. İki grup arasındaki farklılığı hesaplamak için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Daha sonra çevrimiçi öğrenme stratejilerinin öğelerinde her bir güdülenme ögesinin tahmin edilmesinde çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Dokuz öğrenme stratejisi ögesinin hepsinde ve altı güdülenme ögesinin hepsinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlar, çevrimiçi öğrencilerin çalışmalarını başarılı bir şekilde tamamlamak için daha güdülenmiş olduklarını ve daha iyi geliştirilmiş öğrenme stratejilerinden yararlandıklarını göstermiştir.

Cardinaleu bilgisayar destekli öğrenme stratejileri eğitiminin, bilgisayara dayalı öğreticilerden öğrenme üzerine etkileri incelemiştir. Old Dominion Üniversite'sindeki bilgisayara giriş dersine katılan 60 öğrenci araştırmanın deneklerini oluşturmaktadır. Bilgisayar konusunda ön bilgisi çok az olan öğrenciler denek olarak seçilmiştir. Denekler üç uygulama grubuna (kavrama stratejileri öğreticisi (tutorial), akılda tutma stratejileri öğreticisi ve kontrol grubu) yansız atamayla yerleştirilmiştir. Sonuçlar uygulama grubu ortalamalarının kontrol grubu ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek çıktığını göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları mikro bilgisayarlar aracılığıyla verilen kavramaya ilişkin öğrenme stratejileri eğitiminin aynı seviyedeki eğitimlerle karşılaştırıldığında öğrenme sürecini geliştirdiği denencesini desteklemektedir. Ayrıca bu araştırmada öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin

öğrencilerdeki bilgi işleme süreçlerinin gelişmesine yardımcı olduğunu destekleyecek sonuçlarda bulunmaktadır. Genel olarak sonuçlar bilgisayar destekli eğitimin öğrenme stratejilerine ilişkin eğitimler için kullanılabileceğini desteklemektedir.

Grabowski (1996) türetimci öğretme-öğrenme modeline ilişkin kuramsal bilgiler sunduğu çalışmasında bu modele ilişkin olarak yapılmış araştırmaları belli başlıklar altında gruplayarak sunmuştur. Bu model doğrultusunda yapılmış araştırmalarda öğrenme stratejilere yönelik bilgilerde yer almaktadır. Bu araştırmalar ve sonuçları şu şekilde sıralanabilir:

- Okuduğunu kavramaya ilişkin çalışmalarda, öğrenciler konuyla ilgili bilgilerin altını çizdiklerinde ön-teste oranla son-testte başarıları artmaktadır (Rickards & August, 1975).
- Öğrenciler not tuttuklarında uzun dönemde bunu problem çözme becerilerine transfer edebilmekte ancak not tutma olguların hatırlanmasını arttırmamaktadır (Peper & Mayer, 1986).
- Öğrencilerin anında ve gecikmeli hatırlamalarına ilişkin yapılan bir araştırmada not tutan öğrenciler not tutmayan öğrencilerden daha iyi sonuçlar elde etmişlerdir. Ancak tutulan notların açıklamalı olarak gözden geçirilmesi ve basit gözden geçirme arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Barnet, DiVesta, & Rogozenski, 1981).
- Öğrencilerin anında ve gecikmeli hatırlamalarına ilişkin yapılan başka bir araştırmada özet yazan öğrencilerin diğerlerine oranla anlamlı düzeyde yüksek sonuçlar elde ettikleri belirtilmiştir (Davis & Hult, 1997).
- Okuduğunu anlamaya ilişkin özet yazma ile yeniden okuma ve altını çizme (veya işaretleme) stratejilerinin karşılaştırıldığı bir araştırmada özet yazmanın yeniden okuma ve altını çizmeye oranla daha yüksek düzeyde kavramayı sağladığına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir (McGuire, 1999).
- Daha çok sıklıkta yardımcı sorular öğrencilerin daha iyi öğrenmesiyle sonuçlanmaktadır (Anderson & Biddle, 1975).
- Metindeki ana fikrin ve detayların hatırlanmasına ilişkin olarak yapılan bir araştırmada yardımcı soruların daha fazla ana fikrin hatırlanmasına yardımcı olduğu belirtilmiştir (Burton, Nines, Lalik, & Reed, 1986).

- Metindeki düzenleme sırasına ilişkin yapılan araştırmada, düzensiz listeleri öğrenciler kendi türettikleri sıraya göre düzenlediklerinde, onların basitçe kopya edilmesinden anlamlı düzeyde daha iyi sonuçlar elde ettikleri belirtilmiştir (Wittrock & Carter, 1975).
- Okuduğunu kavramada başlık düzenlemesi ve cümle anlamlarına ilişkin yapılan bir araştırmada öğrenciler tarafından türetilmiş cümleler ile uzmanların sunduğu başlık düzenlemelerinin birlikte kavramayı arttırdığı belirtilmiştir (Doctorow, Wittrock, & Marks, 1978).
- Anlamsal haritalar (semantic map) ile kavram haritalarının karşılaştırıldığı bir çalışmada öğrenciler tarafından türetilmiş kavram haritalarının bütüncül düşünenler için daha iyi bir strateji olduğu, öğrenciler tarafından türetilmiş anlamsal haritaların ise sadece problem çözmede sıralı düşünenleri için daha iyi bir strateji olduğu belirtilmiştir (Beissner, Jonassen, & Grabowski, 1993).
- Grafik düzenleyicilerin kullanıldığı, öğrencilerin içeriği anında ve gecikmeli hatırlamalarına ilişkin yapılan bir araştırmada kendi grafik düzenleyicilerini türeten öğrenciler hazır türetilmiş grafik düzenleyicilerin sunulduğu öğrencilerden daha zayıf performans sergilemişlerdir (Kenny, 1995).
- Açıklama örneklerinin türetilmesine ilişkin yapılan bir araştırmada kendi örneklerini türeten öğrencilerin öğretici tarafından sunulan örnekleri kullanan öğrencilere oranla öğrendikleri kavramları sonraki öğrenme görevlerine daha iyi transfer edebildikleri belirtilmiştir (DiVesta & Peverley, 1984).
- Açıklamaya ilişkin olarak yapılan açıklamaların hatırlama, kavrama ve uygulama üzerine etkilerinin araştırıldığı çalışmada sonuçlar ayrı açıklama stratejileri yerine yerleştirilmiş açıklama stratejilerinin kullanılmasını önermektedir. Ayrıca açıklama türetmenin hiç türetmemekten daha iyi sonuçlar sağladığı belirtilmiştir (Johnsey, Morrison, & Ross, 1992).
- Okuduğunu anlamada imgelerin, imgelerin sözelleştirilmesinin, özetlerin ve yardımcı soruların düşük performanslı öğrencilerin başarısını anlamlı düzeyde arttırdığı ve özellikle metne yerleştirilmiş soruların çok etkili sonuçlar verdiği belirtilmiştir (Carnine & Kinder, 1985).
- Özetlerin ve analogilerin başarı ve türetme etkilerinin araştırıldığı benzer bir çalışmada öğrencilerin türettikleri özetlerin öğrencilerin türettikleri analogilerden

daha iyi sonuçlar sağladığı belirtilmiştir. Bu çalışmada tek başına çalışan öğrenciler iki kişiden oluşan gruplarla çalışan öğrencilerden daha iyi sonuçlar elde etmişlerdir (Hooper, Sales, & Rysavy, 1994).

Yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda öğrenme stratejilerine ilişkin şunlar söylenebilir. Öğrencilerin başarısızlıkları zeka ya da yetenek yetersizliğinden değil öğrenme stratejileri konusundaki yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır. Başarılı öğrencilerin etkili öğrenme stratejilerini kullandıkları ve kendi gelişimlerini takip ettikleri, başarısız öğrencilerin ise öğrenme stratejilerini etkili olarak kullanamadıkları görülmektedir. Öğrenme stratejilerinin kullanımı yaşa bağlı olarak gelişen bir olgudur. Öğrenme stratejilerine ilişkin eğitim alan öğrencilerin almayanlara oranla başarıları olumlu düzeyde artmaktadır. Ancak sadece öğrenme stratejileri hakkında öğrenenlerin bilgilendirilmesinin yeterli olmadığı aynı zamanda bunların nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğinin de öğretilmesi gerektiği belirtilmektedir. Öğrenciler kendilerine sunulan stratejileri kullanmak yerine kendi stratejilerini geliştirdiklerinde daha başarılı olmaktadır. Öğrenci denetiminin seviyesinin yüksek olduğu durumlarda öğrenme stratejilerinin kullanımı artmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmada kendilerine ilişkin algılarının önemli bir yeri vardır. Bu bağlamda güdülenme stratejileri strateji kullanımını desteklemesi açısından önemli bir yere sahiptir. Öğrenme stratejilerinin kullanımı teşvik etmek için ilgi çekici materyallerin kullanılması önerilmektedir.

2.7. Öğrenme Biçimi

Çevrimiçi öğrenmenin gerçekleşmesi daha çok öğrenenin özerkliği ve öğrenen denetimi ile ilişkili olduğundan, burada öğrenme sorumluluğunun öğrenciye ait olduğu söylenebilir. Ancak öğrenen ilk zamanlarda öğreneceği konuyla ilgili bir uzmanlığa sahip değildir. Konuyla ilgili farklı bakış açılarını öğrenebilmesi için öğreticinin desteğiyle değişik kaynaklara yönlendirilerek kişisel anlamlandırmayı yapması sağlanmalıdır. Bu nedenle, içeriği yapılandıran bir öğretici, zeka, cinsiyet, öz yeterlik, öğrenme biçimi gibi bireysel farklılıkları da dikkate alarak bunu gerçekleştirmelidir

Çünkü ğrenme her bireyin sahip olduğu özelliklere bağlı olarak farklılaşabilmekte ya da farklı yollar izleyerek gerçekleşebilmektedir.

Bireylerin öğrenmesini birbirinden ayıran ya da farklılaştıran bireysel özelliklerden biri öğrenme biçimidir. “ğrenme biçimi, bireyin kendisini çevreleyen uyarıcıları algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma konusundaki karakteristik ve tutarlı yaklaşımı olarak” tanımlanabilir. ğrenme biçimi nitel bir değişkendir, fazla sayıllaştırılmaz ve kolayca değişim göstermez. ğrenme biçimi genel olarak öğrenmeyi etkilediği ve bazı öğrenme biçimlerinin belirli türdeki öğrenme ürünlerinin kazanılmasını kolaylaştırdığı bilinmektedir (şimşek, 2004, s.95).

ğrenme biçimi, bilişsel biçim ve öğrenme stratejileri kavramları birbirleriyle ilişkili ve yakın anlamlı kavramlar oldukları için bazı karışıklıklara neden olabilmektedir. Bu nedenle burada bu kavramlarının ne anlamda kullanıldığını açıklamakta yarar vardır. Alanyazında ğrenme biçimi ve bilişsel biçim kavramları bazen birbirlerinin yerine kullanılırken bazen de bunlara farklı anlamlar yüklenmektedir. Riding ve Cheema’ya (1991) göre öğrenme biçimi ve bilişsel biçim arasındaki temel farklardan biri aralarındaki biçim sayısıdır. Bilişsel biçim iki kutupludur ve birey bu kutuplardan birinde yer alır. ğrenme biçiminde ise ikiden fazla kutup vardır ve bu kutupları birbirine bağlayan doğrular üzerinde bir süreklilik söz konusudur. şimşek (2004) bu iki kavramın birbiriyle yakından ilişkili olduğunu ve karışıklı olarak kullanılabileceklerini belirtmekte, öğrenme biçimi kavramını eğitimcilerin, bilişsel biçim kavramını psikologların daha yaygın kullandığını ifade etmektedir.

ğrenme biçimiyle öğrenme stratejileri arasındaki farkı ise Riding ve Sadler-Smith (1992) şu şekilde açıklamaktadır. ğrenme biçimi bir bireyin oldukça sabit bir özelliğidir. ğrenme stratejisi ise durumlarla ve görevlerle uğraşırken kullanılan yöntemlerdir. ğrenme stratejileri zaman içerisinde değişebilir, öğrenilir ve geliştirilebilir. ğrenme stratejilerinin toplumsal yaşam içinde öğrenilen ve çeşitli durumlarla baş etmek için geliştirilen yaklaşımlardır. Buna karşın öğrenme biçimi kolay kolay değişemeyen ve çoğunlukla doğuştan gelen bir özelliktir. Riding (2002) ğrencilerin gerçekleştirilecek bir görevde öğrenme biçiminin işe yaramadığı

durumlarda bu sorunu ortadan kaldırmak için öğrenme stratejilerinden yararlandıklarını belirtmektedir. Kısaca bilişsel biçimle öğrenme biçimi kavramlarının birbirleriyle yakından ilişkili kavramlar oldukları ve öğrenme biçimi ile öğrenme stratejilerinin birbirlerinden belli noktalarda farklılaştıkları söylenebilir.

2.7.1. Öğrenme Biçimi Sınıflamaları

Alanyazına bakıldığında, öğrenme biçimi türleri arasında tam bir uzlaşma görülmemektedir. Messick (1984) farklı araştırmacılar tarafından yapılmış yaklaşık 19 öğrenme biçimi sınıflaması olduğunu belirtmiştir (Aktaran: Ridding ve Cheema, 1991). Ridding ve Cheema (1991) bu sayının 30 dolayında olduğunu bildirmiştir. Genellikle araştırma sonuçları doğrultusunda elde edilen bulgulardan yararlanılarak öğrenme biçimleri sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflamalar daha çok bireylerin öğrenmelerine yön veren bireysel öğrenme tercihleri, bu öğrenme tercihleri sonucunda sergiledikleri davranışlar, karar verme hızları, bilgiyi özümseme biçimleri, sorunları çözerken kullandıkları stratejiler, öğrenme deneyimlerinin türü ve düzeyi, bireylerin kişilik özellikleri, öğrenmenin toplumsal ve duyuşsal boyutla olan ilişkisi göz önünde bulundurularak yapılmıştır. En temelde ise bu sınıflamalar yapılırken bilgiyi işleme ve algılama biçimleri dikkate alınmaktadır.

Bu kadar çok sınıflama olmasına rağmen, Şimşek (2004) bu sınıflamaların bazılarının alanda büyük ölçüde benimsenip yaygınlık kazandığını bazılarının ise yazarları dışında kimse tarafından kullanılmadığını ifade etmektedir. Alanda yaygın olarak kullanılan öğrenme biçimi sınıflamalarına Witkin'in geliştirdiği alan-bağımlı ve alan-bağımsız sınıflaması ile Kolb'un geliştirdiği uyarlayıcı, ayrıştırıcı, birleştirici ve özümseyici sınıflaması örnek olarak verilebilir (Desmedt & Valcke, 2004). Öğrenme biçimi ve öğrenme tercihleri araştırmalarının çoğu Kolb'un sınıflamasını temel almaktadır (Hannafin ve diğerleri, 2003). Ayrıca Kolb'un öğrenme biçimi envanteri uzaktan eğitim araştırmalarında da yaygın biçimde kullanılmaktadır (Dillon & Grene, 2003). Gerçekleştirilecek olan bu araştırmada da Kolb'un sınıflaması temel alınacaktır. Kolb'un sınıflaması bireysel olarak uygulanabilme olanağı sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir.

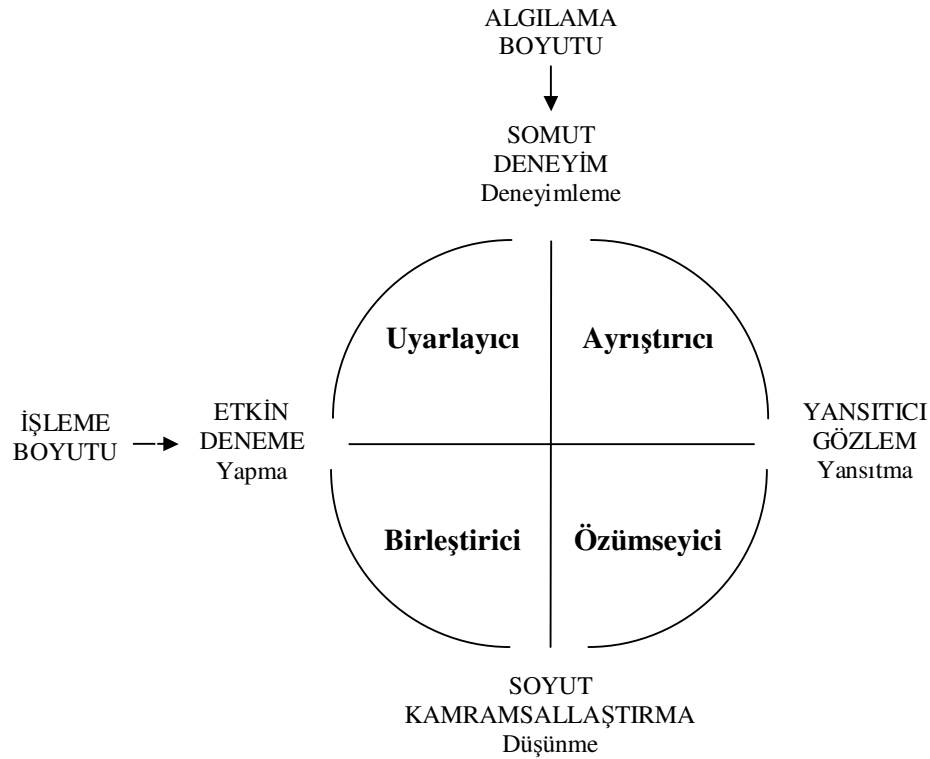
2.7.2. Kolb'un Öğrenme Biçimi Sınıflaması

Kolb, öğrenme biçimini, bilginin algılanması ve işlenmesi için tercih edilen yöntemler olarak tanımlamaktadır. Bu tanım onun dört aşamalı deneyimsel öğrenme çemberinden geliştirilmiştir.

- Somut deneyim (SD)
- Yansıtıcı gözlem (YG)
- Soyut kavramsallaştırma (SK)
- Etkin deneme (ED)

Somut deneyim ve soyut kavramsallaştırma bir doğrunun iki ucunda konumlanmaktadır. Bunlar bireyin dünyadaki deneyimlerini nasıl kavradığını ya da çevrelerini algılamadaki tercihlerini temsil etmektedir. İkinci doğrunun uçlarında yansıtıcı gözlem ve etkin deneme bulunmaktadır. Bunlarda bireyin gelen bilgileri işlemedeki ya da dönüştürmedeki tercihlerini temsil etmektedir (Loo, 2004).

Soyut bireyler bilgileri kavramsal ve simgesel olarak kavrarlar. Somut bireyler, anında yaşanan hissedilebilir deneyimler, gerçekler (elle tutulabilir deneyimler) aracılığıyla kavrarlar. Etkin bireyler dışsal müdahaleler aracılığıyla (manipulation) çevreyi genişletirler. Yansıtıcı bireyler ise içsel yansımaları dış dünyaya aktararak niyetlerini (amaçlarını) ortaya koyarlar. Bu algı ve işleme doğrularının kesişmesi aracılığıyla dört öğrenme biçimi ortaya çıkar (Jonassen & Grabowski, 1993). Şekil 2'de görüldüğü gibi bu iki boyutun kesişimi dört öğrenme biçimini (ayrıştırıcı, özümseyici, birleştirici ve uyarlayıcı) ortaya çıkarır.



Şekil 2 Algılama ile İşleme Boyutları ve Dört Öğrenme Biçimi

Bu farklı öğrenme modları yani somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve etkin deneme dört aşamalı öğrenme çemberini oluşturur. Farklı öğrenenler bu çemberin farklı noktalarında yer almaktadır. Etkili öğrenme bu dört aşamayı da içermektedir.

Somut deneyim boyutundaki bireyler yaşantıları aracılığıyla öğrenirler. Deneyimler ve insanlarla ilişkiler bu boyuttaki bireyler için önemlidir. İnsanlara karşı ve onların hislerine karşı duyarlıdırlar.

Etkin deneme boyutundaki bireyler yaparak öğrenirler. Bir şeyleri tamamlama becerisi gösterirler. Risk alırlar. Eylemler aracılığıyla olayları ve kişileri etkilerler.

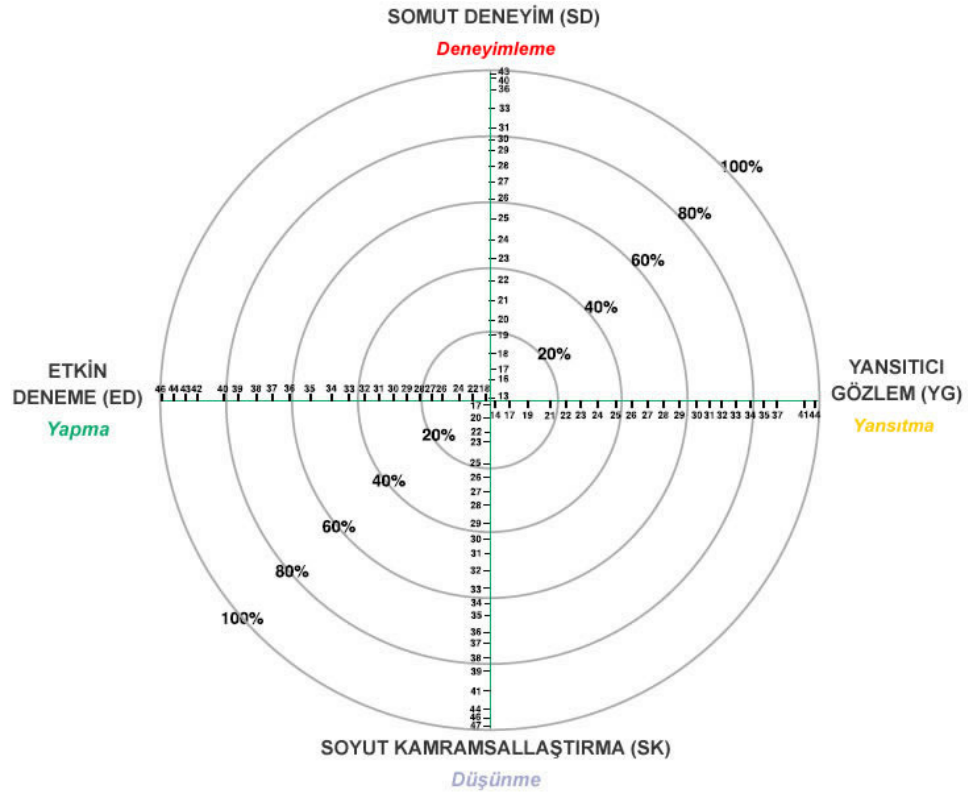
Soyut kavramsallaştırma boyutundaki bireyler düşünerek öğrenirler. Fikirleri mantıklı bir şekilde analiz edebilirler. Sistematiik planlar yapabilirler. Durumun gerektirdiğı zihinsel bir kavrayışla hareket ederler.

Yansıtıcı gözlem boyutundaki bireyler yansıtma aracılığıyla öğrenirler. Karar vermeden önce dikkatli bir şekilde gözlem yaparlar. Farklı bakış açıları kullanarak konuların her yönünü görebilirler. Her şeyin anlamını ararlar (Hay Group, 2005).

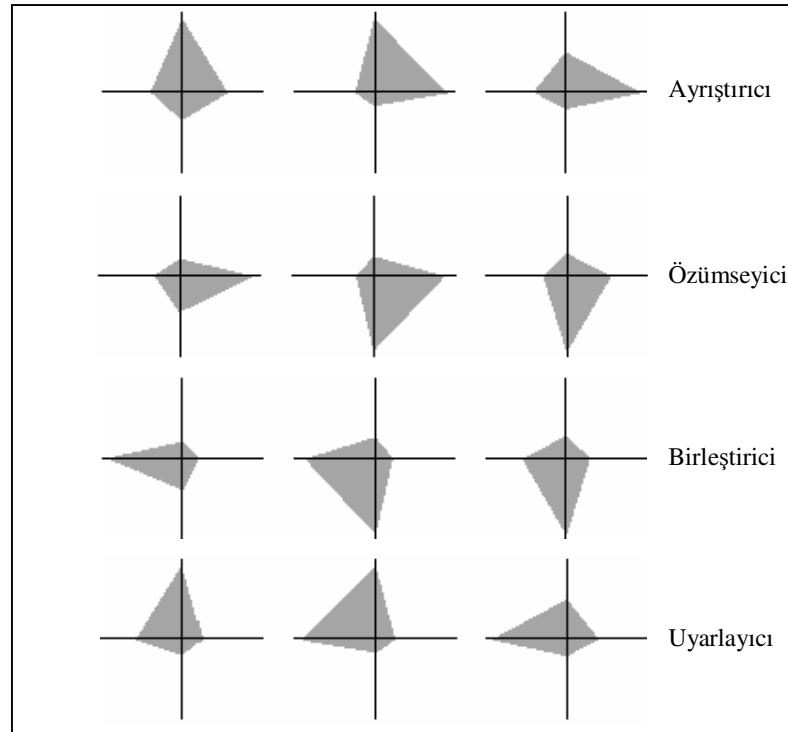
2.7.2.1. Tercih Edilen Öğrenme Biçimi Türünü Belirleme

Öğrenme biçimi belirlenirken somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve etkin denemenin her biriyle ilgili olarak 12 maddeye verilen puanlar toplanmaktadır. Toplanan bu puanların Öğrenme Çemberi Grafiğı' nde (Şekil 3) işaretlenerek birleştirilmesi sonucunda farklı biçimler alabilen bir dörtgen (Şekil 4) şekli ortaya çıkmaktadır. Her cevaplayıcının puanlaması öğrenme tercihlerinin farklı boyutlarına bağı olarak değıştiğı için her bireye özgü benzersiz bir öğrenme biçimi şekli oluşmaktadır.

Örneğın, hem somut deneyim hem de yansıtıcı gözlem öğrenme tercihlerini kullanmayı yeğliyorsanız, ayrıştırıcı öğrenme biçimine sahipsiniz demektir. Öğrenme biçimi çemberinde verdiğiniz yanıtların toplamda elde ettikleri puan işaretlenip, bunların kesiştikleri noktalar birleştirildiğinde Şekil 4' teki ayrıştırıcı grafiklerine benzer bir sonuç elde edilecektir.



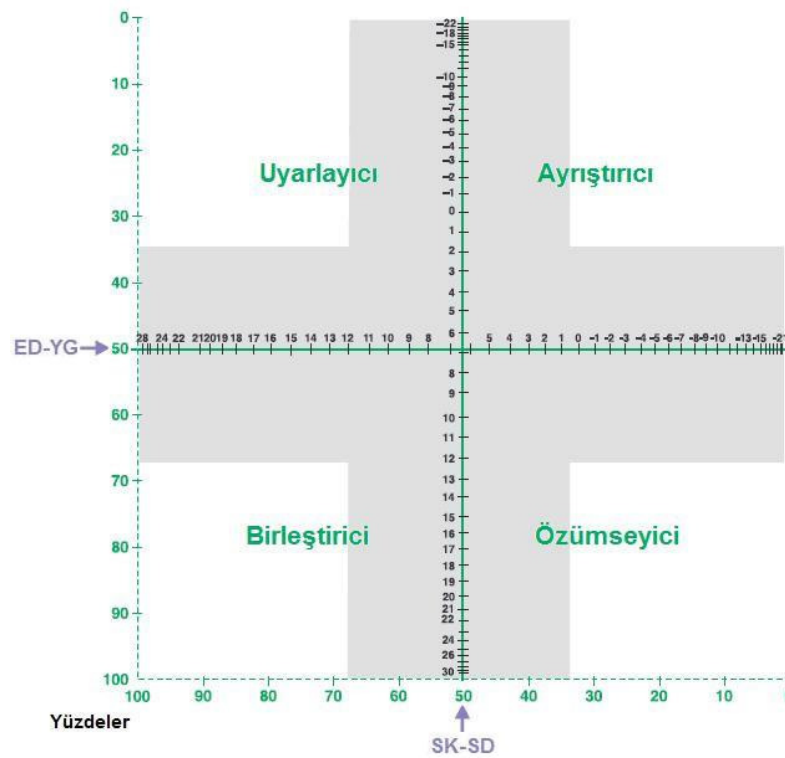
Şekil 3 Öğrenme Çemberi Grafiği



Şekil 4 Öğrenme Tercihleri Grafiği

2.7.2.2. Öğrenme Biçimi Türleri

Yukarıdaki gölgelendirilmiş şekiller öğrenme çemberindeki dört aşamada cevaplayanların göreceli tercihlerini açıklarken birleştirilmiş puanların elde edilerek bunların Öğrenme Biçimi Belirleme Cetveli'nde (Şekil 5) kesiştikleri noktanın belirlenmesi ise bu dört öğrenme biçiminden baskın olarak bireyi en iyi tanımlayanın belirlenmesini sağlar.



Şekil 5 Öğrenme Biçimi Belirleme Cetveli

Cevaplama sonucu elde edilen veri noktası cetvelin merkezine doğru yaklaştıkça öğrenme biçimi tercihleri o kadar dengeli olur. Eğer veri noktası cetvelin uzak köşelerine denk gelirse bu cevaplayanın belli bir öğrenme biçimi türünü baskın bir şekilde yeğlediğini gösterir. Eğer veri noktası cetvelin gölgelendirilmemiş alanındaki yakın bir köşeye denk gelirse cevaplayanın o öğrenme biçimi türünü baskın bir şekilde yeğliyor demektir. Eğer veri noktası gölgelendirilmiş bir alana denk gelirse öğrenme

biçimi, bitişik iki öğrenme biçiminin birleşimi şeklinde tanımlanır. Örneğin; Veri noktası uyarlayıcı ve ayrıştırıcı arasındaki gölgeli alana denk gelirse, cevaplayanın öğrenme biçimi somut deneyime ilişkin güçlü bir uyum gösterirken, etkin deneme ve yansıtıcı gözleme dengeli bir şekilde önem verdiği söylenebilir. Soyut kavramsallaştırmaya da çok az önem verdiği belirtilebilir. Eğer veri noktası ortadaki kutu şeklindeki gölgeli alana denk gelirse cevaplayanın dört ayrı öğrenme biçimini dengelediği söylenebilir (Hay Group, 2005).

2.7.2.3. Öğrenme Biçimi Türlerinin Özellikleri

Kolb' un sınıflamasındaki dört temel öğrenme biçimi türünün özellikleri aşağıda açıklanmaktadır. Bu sınıflamadaki öğrenme biçimi türlerinin adları çeşitli düşünme ve yaratıcılık kuramlarına dayanarak konmuştur. Özümseme ve uyarlama J. Piaget' nin dış dünyaya uygun olan kavramları uyarlama (Uyarlama) süreci ile dışsal gözlemlerin varolan kavramlara uydurulması (Özümseme) arasındaki denge olarak tanımlanan zeka kavramında yer almaktadır. Birleştirme ve ayrıştırma ise J.P. Guilford' un zekan yapısı modelinde ve diğer yaratıcılık kuramlarında yar alan iki temel yaratıcılık sürecidir (Hay Group, 2005).

Aşağıda dört temel öğrenme biçimine ilişkin belirtilen özellikler hem araştırmalara ve klinik gözlemlere (Kolb, 1984; Kolb, 1999a; 1999b) hem de alanyazındaki kaynaklara (Jonassen & Grabowski, 1993; Adams, Kayes & Kolb, 2005; Hay Group, 2005) dayalı olarak yazılmıştır.

Ayrıştırıcılar (divergers):

Deneyimler, somut olarak duygularla (ilksezierle) kavranır, düşünce ya da amaçlarla işlenir/dönüştürülür.

- Yeni durumlara yansız ve dirençsiz bir biçimde katılırlar.
- Gözlem yaparak ya da tasarlayarak çoklu bakış açısı geliştirebilirler.
- Somut kavramsallaştırmayı kullanma ve yansıtıcı işlem yapma eğilimi gösterirler.

- Aynı konuda birçok fikir üretmeyi gerektiren beyin fırtınası gibi durumlardan hoşlanırlar.
- Genel kültürel eğilimlere sahip olma ve bilgi toplama çabası içindedirler.
- Hayal güçleri kuvvetlidir ve duygusaldırlar.
- Somut durumlara farklı açılardan bakmayı becerebilirler.
- Olaylara karşı eyleme geçmekten çok gözlem yapmayı yeğlerler.
- Öğrenci olarak izleme ve gözlem yapmaya olanak tanıyan anlatım, okuma gösterim gibi somut örnekler sunmaya olanak veren durumları yeğlerler. Grupla birlikte çalışmayı tercih ederler, açık fikirli bir şekilde dinler ve kişisel geribildirim almak isterler.

Özümseyiciler (assimilators):

Deneyimler, soyut anlama (düşünce oluşturma) aracılığıyla kavranır. Düşünce ya da amaçlarla işlenir/dönüştürülür.

- Gözlemlerini kavramsallaştırmakta, mantıksal kuramlara dayalı açıklamalar geliştirmekte, gözleyerek ya da tasarlayarak çoklu bakış açısı oluşturmaktadırlar. Başka bir deyişle, soyut kavramlara ve yansıtıcı işlemlere dayanırlar, soyutlamaları kullanmakla birlikte bilgiyi etkin biçimde işlerler.
- Çeşitli türlerdeki bilgileri alabilir ve onları belirgin ya da mantıksal biçime sokabilirler.
- İnsanlarla daha az ilgilenir, soyut fikir ve kavramlara daha çok yoğunlaşırlar.
- Öğretim durumunda düzenli ve yapılandırılmış öğretimi yeğlerler, okumayı ve kuram geliştirmeyi severler. Bir şeyler üzerinde düşünmek için zamana sahip olmak isterler.

Birleştiriciler (convergers):

Deneyimler, soyut anlama (düşünce oluşturma) aracılığıyla kavranır. Eylemler aracılığıyla işlenir.

- Mantıksal olarak kuramsallaştırmakta, gözlemlerini kavramsal biçimde bütünleştirmekte ve karar vererek ya da sorun çözerek davranmaktadırlar. Bunun içinde, soyutlamaları kullanma ve bilgiyi etkin biçimde işlemeye eğilim göstermektedirler.

- Bu kategorideki bireyler fikirlerin ve kuramların uygulama değerini bulabilirler, sorun çözme ve sorulara yanıt bulmada yetkindirler.
- Toplumsal konular yerine teknik görev sorunlarla uğraşmayı severler.
- Doğru cevabı ya da en iyi cevabı seçebilme becerisine sahiptirler.
- Öğretim durumlarında, uygulama yapma ve sorun çözme şansı verecek yaklaşımları yeğlerler. Yeni fikirleri denemeyi, laboratuvar ortamlarında çalışmayı ve benzetimleri tercih ederler.

Uyarlayıcılar (accomodators):

Deneyimleri, duyguları aracılığıyla kavrayarak eylemler aracılığıyla işlerler.

- Yeni durumlara herhangi bir yanlılık ya da direnç göstermeden katılabilmektedirler. Katılarak deneyimlemeyi tercih etmektedirler.
- Karar verme ve sorun çözme yetenekleriyle hareket ederler.
- Etkin işlemcilerdir ve somut kavramlara dayanırlar.
- Sorunları çözmede mantıksal çözümlemeler yerine duygularıyla hareket etme eğilimi gösterirler.
- Bilgi konusunda kendi teknik becerilerinden çok öteki insanlara güvenirler.
- Öğretim durumlarında, kişisel deneyimlerini ve planlarını gerçekleştirmeyi düşünür, yeni ve meydan okuyucu durumlara katılmayı yeğlerler.
- Ödevleri ya da görevleri yaparken başkalarıyla çalışmayı tercih ederler. Hedefler koyarlar, alanda çalışmayı tercih ederler ve bir projeyi tamamlamak için farklı yaklaşımları test ederler.

2.7.3 Öğrenme Biçimiyle İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında öğrenme biçimi ilgili ulaşılan çalışmalar tarihlerine göre sıralanmıştır. Ayrıca genel olarak öğrenme biçiminin öğretme-öğrenme süreci üzerindeki yansımalarını tam olarak gösterebilmek için farklı sınıflamalarla ilgili ulaşılmış araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmaların sunduğu sonuçlar en sonda genel olarak değerlendirilmiştir.

Abouserie, Moss ve Barasi (1992) bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin bilişsel biçim, cinsiyet, akademik başarı ve bilgisayar-destekli öğrenmeye ilişkin tutumlarını incelemiştir. Birinci sınıfta okuyan 143 tıp öğrencisinden veriler toplanmıştır. Öğrencilerin bilişsel biçimlerini belirlemek amacıyla Gizlenmiş Şekiller Grup Testi kullanılmıştır. Öğrencilerin bilgisayar-destekli öğrenmeye ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla bir soru formu kullanılmıştır. Akademik yılın sonunda dersten aldıkları notlarda akademik başarının belirlenmesinde kullanılmıştır. Sonuçlar öğrencilerin bilgisayar-destekli öğrenmeye karşı olumlu tutuma sahip olduklarını ancak bilgisayar-destekli öğrenmeye güvenmeye hazır olmadıklarını göstermektedir. Erkek öğrenciler bilgisayar-destekli öğrenmeyi kullanmayı anlamlı düzeyde kız öğrencilerden daha fazla tercih etmektedirler. Alan bağımlı öğrenciler alan bağımsız öğrencilere oranla bilgisayar-destekli eğitime güvenmeye daha hazırdırlar. Diğer taraftan erkek ve kız öğrencilerin başarı puanları arasında erkeklerin lehine anlamlı farklılıklar vardır. Başarı açısından alan bağımlı ve alan bağımsızlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ayrıca bilgisayar-destekli öğrenmeye karşı tutumlarla bu derslerdeki başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Riding ve Sadler-Smith (1992) beraber yürüttükleri bu çalışmada bilişsel biçimle içeriği sunuş biçiminin öğrenme performansı üzerine etkisini araştırmıştır. Bilgisayar ortamında üç farklı biçimde sunulan içerikteki başarı düzeyi karşılaştırılarak hangi sunuş biçimin hangi bilişsel biçime en iyi şekilde uyduğu bulunmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin bilişsel biçimlerini belirlemek amacıyla Riding ve Cheema (1991)'nın geliştirdiği “Bütüncü-Çözümleyici, Sözel-İmgeci sınıflaması” kullanılmıştır. On dört ile on dokuz yaş arasındaki 129 öğrenciden veriler toplanmıştır. Öğrencilerin bilişsel biçimler belirlendikten sonra, evdeki sıcak su sistemi ile ilgili olarak hazırlanmış üç farklı öğretim paketine öğrenciler rasgele atanmışlardır. Paketlerin her biri yapı (büyüğe karşı küçük adımlar), ön düzenleyiciler (var veya yok), sözel vurgu (fazla veya az), diyagram tipi (soyuta karşı resimli) açısından farklılıklar göstermektedir. Birinci pakette büyük adımlar, fazla sözel içerik, soyut diyagramlar vardır. Ön düzenleyiciler yoktur. İkinci pakette küçük adımlar, az sözel içerik, resimli diyagramlar vardır. Ön düzenleyiciler yoktur. Üçüncü paket düzenleyiciler dışında ikinci paketin özdeşidir. Burada düzenleyiciler beş konunun hepsinin tanıtıldığı ayrıntılı olarak işlenmiş bir giriş

biçiminde hazırlanmıştır. Her bölüm bir gözden geçirmeyle başlamış ve bir özetle bitmiştir. Son yöntem, çözümlemeci-sözelci ve bütüncü-imgeci öğrenme biçime sahip öğrencilerin başarısını biraz arttırmıştır. Çözümlemeci-imgeci ve bütüncü-sözelci öğrencilerin başarısı düşmüştür. Anımsama üzerine etkileri açısından bilişsel biçimle farklı paketler arasında anlamlı bir etkileşim bulunmuştur. Bilişsel biçimin, hem performansı hem de sunuş tarzı açısından tercihleri etkilediği belirtilmiştir.

Ataizi (1999) bu çalışmada bilgisayar destekli durumlu öğrenmede öğrenme biçimive içeriğin gerçeklik düzeyinin sorun çözme becerilerinin gelişmesine etkisini araştırmıştır. Ayrıca öğrencilerin güven düzeyleri, tutumları, kullandıkları süre ve edindikleri bilgilerin kalıcılığı bağımlı değişken olarak incelenmiştir. Deneysel desende yürütülmüş bir çalışmadır. Sonuçlar, başarı, güven düzeyi ve kalıcılıkta alan bağımsız ve alan bağımlı öğrencilerin aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Alan bağımsız öğrenciler başarı, güven düzeyi ve kalıcılıkta daha yüksek puanlar almışlardır. Tutumlarda ve kullanılan sürede bu iki öğrenme biçimi açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışmanın sonucunda bilgisayar destekli durumlu öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin sorun çözme becerilerinin gelişmesine, güvenlerine ve öğrenmelerinin kalıcılığına anlamlı katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Tüm denekler, öğretim materyaline, durumlu öğrenmeye ve bilgisayar destekli öğretime karşı olumlu bir tutum sergilemişlerdir.

Riding ve Grimley (1999) bu çalışmada fen eğitiminde çok ortamlı ve geleneksel yöntemi kullanarak öğrencilerin başarılarını karşılaştırmış ve farklı bilişsel biçimlere sahip çocukların çok ortamlı sunumlarda nasıl bir başarıyı sergilediklerini incelemişlerdir. On bir yaşında 40 erkek 40 kızdan oluşan toplam 80 öğrenci üzerinde bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin bilişsel biçimlerini belirlemek amacıyla Riding ve Cheema (1991)'nın geliştirdiği “Bütüncü-Çözümleyici, Sözel-İmgeci sınıflaması” kullanılmıştır. Öğrencilerin bilişsel biçimleri belirlendikten sonra fenle ilgili konular içeren üç CD’lik çok ortamlı bir paket öğrencilere verilmiş ve buradan çalışmaları istenmiştir. Her bir CD’den sonra çoktan seçmeli sorular içeren hatırlama testi uygulanmıştır. Geleneksel olarak gerçekleştirilen fen dersindeki performanslarının göstergesi olarak 11 yıllık başarı düzeyleri alınmıştır. Geleneksel yöntem ve çok

ortamalı sunumlar karşılaştırıldığında (a) her iki yöntemde de bütüncü-imgeci ve çözümleyici-sözelcilerin bütüncü-sözelci ve çözümleyici-imgecilerden daha yüksek başarı göstermişlerdir, (b) çözümleyiciler geleneksel eğitimde, bütüncüler ise çok ortamalı eğitimde daha başarılı olmuşlardır. Çok ortamalı materyallerde üç sunum biçimi kullanılmıştır (Resim ve Ses; Resim ve Metin; Resim, Metin ve Ses). Bütüncü-imgeci ve çözümleyici-sözelci kızlar resim ve sesin kullanıldığı materyalde resim ve metnin kullanıldığı materyalden daha iyi sonuçlar elde etmişlerdir. Bunun tam tersinde ise bütüncü-sözelciler ve çözümleyici imgeciler daha iyi sonuçlar elde etmişlerdir. Resim, metin ve sesin bir arada kullanıldığı materyalde ise tüm öğrenme biçimive cinsiyet grupları için en iyi sonuçlar elde edilmiştir.

Bu çalışmanın sonuçları Riding'in daha önce bilişsel biçimle ilgili yaptığı çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir (Riding ve Ashmore, 1980; Riding ve Sadler-Smith, 1992; Riding ve Douglas, 1993; Riding ve Watts, 1997). Bu çalışmaların genel sonucu olarak, içerik bireylerin sahip oldukları bilişsel biçime göre düzenlendiğinde başarı düzeyinin arttığı söylenebilir. Öğrenciler daha çok kendi bilişsel biçimlerine uygun içerikleri tercih etme eğilimindedirler. İçerik tüm bilişsel biçimlere hitap edecek şekilde düzenlendiğinde farklı bilişsel biçimlere sahip öğrenciler aynı düzeyde başarı sergileyebilmektedirler.

Cohen (2001) bu araştırmada lise öğrencilerinin öğrenme biçimleri ile karşılaştıkları zengin öğrenme çevreleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Başka bir ifadeyle belirtmek gerekirse yapıcı öğrenme yaklaşımıyla desteklenmiş teknolojiye dayalı zengin öğrenme çevrelerinin liseye yeni başlayan öğrencilerin öğrenme biçimleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla seçilmiş iki lisedeki birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme biçimleri Dunn ve Dunn'ın geliştirdiği Öğrenme Biçimi Envanteri kullanılarak belirlenmiştir. Bu okullardan biri teknolojiye dayalı zengin öğrenme çevrelerini kullanarak projeye dayalı bir eğitim gerçekleştirmektedir. Diğeri ise daha geleneksel bir öğretim programı uygulamaktadır. Bu çalışmada Öğrenme Biçimi Envanteri'nde yer alan altı değişken göz önünde bulundurularak analizler gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar işbirlikli ve projeye dayalı öğrenme etkinlikleriyle desteklenen teknolojiye dayalı zengin öğrenme çevrelerinin öğrenme

biçimi üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Bu sonuçta çevrenin öğrenme biçimi üzerinde etkisi olduğunu destekler niteliktedir.

Ross, Drysdale ve Schulz'un (2001) birlikte gerçekleştirdikleri bu araştırmada üniversite düzeyindeki iki bilgisayar uygulamaları dersinde öğrencilerin bilişsel öğrenme biçimlerinin akademik başarıları üzerine etkisi araştırılmıştır. Öğrencilerin öğrenme biçimlerini belirlemek için Gregorc'un (1982) geliştirdiği "Somut-Soyut, Sıralı-Tesadüf sınıflaması" kullanılmıştır. Dört yıllık bir zaman süreci içinde 974 öğrenciden veriler toplanmıştır. Her iki derste de bilişsel öğrenme biçimlerinin akademik başarı üzerine anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada sonuçlar her iki derste de sıralı bilişsel öğrenme biçimine sahip öğrencilerin tesadüfi bilişsel öğrenme biçime sahip öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek başarı gösterdikleri belirtilmiştir. Ayrıca bu çalışmanın sonunda öğretmenlerle farklı bilişsel biçimlere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarının nasıl karşılanabileceğine yönelik bazı tavsiyelerde yer almaktadır. Bilgisayar derslerinde içerik sıralı bir şekilde ilerlediğinden sıralı bilişsel öğrenme biçimine sahip öğrencilerin daha başarılı oldukları belirtilmektedir. Bu durumda bu derslerin diğer bilişsel öğrenme biçimine sahip öğrencilere hitap edecek şekilde düzenlenmediği görülebilmektedir.

Graff (2003) gerçekleştirdiği bu çalışmanın iki amacı olduğunu belirtmektedir. Birincisi bilginin parçalara ayrılmasının farklı bilişsel biçimlere sahip olan bireylerin öğrenme performansına hangi boyutta yardımcı olduğunu araştırmaktır. İkinci amacı ise Web'te bir tanıtım hazırlamanın farklı bilişsel biçimlere sahip öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayıp sağlamadığını sorgulamaktır. Bu amaçla içeriği farklı yapıda aktaran iki Web sayfası hazırlanmıştır. Bunlardan bir tanesi 23 sayfadan oluşan kısa sayfa biçimidir. Diğeri ise 11 sayfadan oluşan uzun sayfa biçimidir. Uzun sayfa biçiminde sayfada daha fazla kelime yer almaktadır. Okuyan tüm bilgiyi görebilmek için sayfayı yukarı aşağı oynatmak zorundadır. Öğrencilerin bilişsel biçimlerini belirlemek için Riding ve Cheema (1991)'nin geliştirdiği "Bütüncü-Çözümleyici, Sözel-İmgeci sınıflaması" kullanılmıştır. Araştırmanın denekleri birinci sınıftaki 50 psikoloji öğrencisidir. Bunların 9'u erkek 41'i kızdır. 2x2 deneysel desen

kullanılmıştır. Öğrencilerin başarıları hatırlama soruları ve kısa cevaplı yazılı soruları ile belirlenmiştir.

Bütüncül-analitik bilişsel biçimle Web'in yapısı arasında yazılı notlarındaki başarı açısından anlamlı bir etki gözlenmiştir. Kısa sayfa yapısında analitik bilişsel biçime sahip öğrenciler bütüncül öğrencilere oranla daha düşük başarı göstermişlerdir. Bu bulgu Riding ve Grimley (1999)'nin yaptığı çalışmada elde ettiği sonucu desteklemektedir. Analitik bilişsel biçime sahip öğrenciler parçalı bilgilerden etkili bir şekilde öğrenemezler. Diğer taraftan bütüncüller bilginin kesin bir şekilde yapılandırıldığı kısa sayfa yapısından etkili bir şekilde öğrenmektedirler. Hatırlama sorularında sözelci ve imgeciler arasında uzun sayfa yapısında çok az fark olmasına karşın, kısa sayfa yapısında imgeciler sözelcilerden daha iyi bir performans sergilemişlerdir. Bu sonuçta imgecilerin Web'teki uzamsal alanda izleri takip etmede daha başarılı oldukları sonucunu desteklemektedir. Yazılı puanları açısından bakıldığında sözelciler, imgecilerden hem kısa hem de uzun sayfa yapısında daha yüksek başarı göstermişlerdir. Derse ilişkin bir tanıtım hazırlanma açısından bakıldığında ise bilişsel biçimler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin sahip oldukları farklı bilişsel biçimlerin özellikleri göz önünde bulundurularak bilginin bunlara uygun seviyelerde parçalara ayrılmasının daha etkili öğrenmeye yardımcı olduğu söylenebilir.

Redmond, Walsh ve Parkinson (2003) bu çalışmada, daha önce başka bir araştırmada kullanılmış olan iki tür eğitim ortamı (Düz metin ve Web) Witkin'in alan bağımlı ve Riding'in imgeci bilişsel biçimleri özellikler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Bilgi Sistemleri bölümünde öğrenci olan 96 kişi, bilişsel biçimleri belirlenerek bu iki ortama yansız olarak atanmıştır. Öğrencilerden yapay zekaya ilişkin olarak yapılandırılan içeriği her hafta bir saat çalışacak şekilde altı haftada tamamlamaları istenmiştir. Bu çalışma sırasında isterlerse not alabilecekleri belirtilmiştir. Ancak notlar çalışmadan sonra toplanmıştır. Sonuçlar alan bağımlı öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış her iki ortamda da alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin başarılarının benzer olduğunu göstermektedir. Ancak imgecilere yönelik hazırlanmış

içerikte imgeçiler sözelcilerden daha düşük başarı göstermişlerdir. Metne dayalı ortamda çalışan öğrenciler Web ortamında çalışan öğrencilerden daha yüksek başarı göstermişlerdir.

Woolhouse ve Blaire (2003) bu araştırmada, öğrenme ve öğretme biçimleriyle okul başarısı ve okula devam etme arasındaki ilişki boylamsal bir çalışma yapılarak ortaya konmaya çalışmıştır. İlk yıl 126 öğrenciye Honey ve Mumford'un (1986) geliştirdiği öğrenme biçimi anketi uygulanmış öğrencilerin öğrenme biçimleri eylemci, yansıtıcı, kuramcı, yararcı sınıflaması olarak kaydedilmiştir. Aynı zamanda öğreticilerine de (n=37) Honey ve Mumford'un öğrenme biçimi anketi temel alınarak Dixon ve Woolhouse (1996) tarafından geliştirilen öğretme biçimi anketi uygulanmıştır. Bu ilk aşamada öğretmen ve öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçimlerinin aynı olup olmadığı, bu durumda okuldan ayrılmayı etkileyip etkilemediği saptanmaya çalışılmıştır. İlk yıl sonunda okuldan ayrılan ve görüşmenin yapılması mümkün olan 11 öğrenci ile ikinci yılın sonunda ise okuldan ayrılan 10 öğrenci telefon aracılığıyla görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerde okuldan ayrılma nedenleri sorgulanmıştır. İkinci yılın sonunda öğrenme ve öğretme biçimlerini belirlemek amacıyla bu anketler tekrar uygulanmıştır. Bu anketlerin tekrar uygulanmasının nedeni öğrencilerin öğrenme biçimlerinde eğer bir değişiklik görülürse bu değişikliğin öğreticilerin öğretme biçimini yansıtıp yansıtmadığını belirlemektir.

Öğrencilerin ve öğreticilerin çoğunun yansıtıcı öğrenme biçimine sahip oldukları görülmüştür. Okuldan ayrılan öğrencilerin çoğunun sahip olduğu öğrenme biçimi ise eylemci öğrenme biçimi olarak belirlenmiştir. Öğreticilerin sadece %8'i eylemci öğretme biçimine sahiptir. Bu sonuçlara bakılarak öğretmenleriyle benzer öğrenme biçimine sahip olmayan öğrencilerin okuldan ayrılma oranlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Başarı açısından bakıldığında ise yüksek not alan öğrencilerde eylemcilerin oranı çok düşüktür. Başarı düzeyi düştükçe eylemci öğrenme biçimine sahip öğrencilerin oranı artmaktadır. Yüksek not alan öğrencilerde yansıtıcıların oranı yüksektir ancak diğer notlarda da bu oran birbirine yakın düzeylerde seyretmektedir. Bu sonuçlarda genel

olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin ve öğrencilerin bilişsel biçimlerinin farklılaşmasının başarıyı da olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Shiue (2003) bu araştırmada, öğrencilerin öğrenme biçimleriyle bilgisayar kullanımı hakkındaki önceki deneyimlerinin bilgisayar özyeterliği üzerindeki etkisini incelemiştir. Bahar 2001 döneminde bilgisayara giriş dersini alan öğrencilerin öğrenme biçimleri, önceki bilgisayar dersi deneyimleri ve bilgisayar özyeterlikleri öntest uygulanarak belirlenmiş ve daha sonra bu dersi tamamlayan öğrencilere bilgisayar özyeterliğindeki gelişme düzeyini belirlemek için özyeterlik testi tekrar uygulanmıştır. Öğrenme biçimlerini belirlemek için Kolb'un öğrenme biçimi envanteri (Uyarlayıcı, Ayrıştırıcı, Birleştirici, Özümseyici sınıflaması) kullanılmıştır. Toplam 78 öğrenciden bilgiler toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğrenme biçimi ile bilgisayar dersine ilişkin önceki deneyimlerin bilgisayar özyeterliği üzerine istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Bunu takip eden istatistiksel analizler birleştirici öğrenme biçime sahip öğrencilerin (soyut öğrenenler) diğer öğrenme biçimine sahip (somut öğrenenler) öğrencilere oranla daha başarılı olduklarını göstermiştir. Bununla birlikte bilgisayar özyeterliği ile önceki bilgisayar dersi deneyimleri arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Birleştirici öğrenme biçimine sahip olan öğrencilerin daha başarılı olmalarının nedeni olarak bu derslerdeki içerik düzeninin bu öğrenme biçimine sahip olan öğrencilere daha fazla hitap etmesi gösterilmiştir.

Spevak (2004) bu araştırmada, çevrimiçi fen eğitimi alan öğrencilerin öğrenme biçimi, öğrenme stratejileri ve güdülenmelerini betimlemeye çalışmıştır. Sınıf ortamında gerçekleştirilen geleneksel eğitimde bu konulara ilişkin yeterli bilgi bulunmasına karşın özellikle internete dayalı çevrelerde bu konularda çok fazla çalışma yapılmadığı belirtilmektedir. Bu araştırmada anket, envanter, telefon görüşmeleri ve belgelerin bir arada kullanıldığı bir örnek olay çalışması yürütülmüştür. Sadece internet aracılığıyla eş zamansız olarak yürütülen fen dersine katılan 9 öğrenciden bilgiler toplanmıştır. Örnek olayın ve çapraz örnek olayların karşılıklı analizi sonucunda bu öğrenme çevrelerinde öğrenme biçimlerinde ve öğrenme stratejilerinde çeşitli kategoriler sergilenmiştir. Ayrıca öğrencilerin iç ve dış güdülenme seviyelerinin yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin öğrenme biçimleri ile öğrenme çevreleri

arasındaki uygunsuzluğu çeşitli stratejileri birlikte kullanarak dengeledikleri belirtilmiştir.

Cameron (2004) gerçekleştirdiği bu çalışmada farklı öğrenme amaçlarının kazanılmasında oyun, öğrenme biçimi ve geribildirim türünün etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanın amaçlarından biri, seçilmiş geribildirim türünün oyun yöntemlerinin çevrimiçi öğretimde hatırlama üzerine etkilerinin deneysel olarak araştırılması ve seçili öğretim amaçlı oyun çevrelerinde en uygun geribildirim yöntemini belirlemek için beş farklı ölçme ölçütünde (çizim, tanıma, kavramlar, kavrama, karma test sonuçları) öğrenenlerin başarımlarının kanıtı olarak farklı öğretim amaçlarının değerlendirilmesidir. Bu çalışmanın ikinci amacı ise öğrencilerin öğrenme biçimleri ile eğitsel oyunların kullanımı arasında bir ilişki olup olmadığını farklı geribildirim biçimleri kullanılarak belirlemektir. Çalışmaya 422 denek katılmıştır. İlk olarak katılımcılara Gizlenmiş Şekiller Grup Testi uygulanarak bilişsel biçimleri belirlenmiştir. Test sonuçları doğrultusunda denekler dört gruba tabakalı örnekleme kullanılarak atanmışlardır. Alan bağımlı ve alan bağımsız deneklerin oluşturduğu dört grup şu şekildedir. (A) Eğitsel oyun verilmeyen grup, (B) Sadece sorulu eğitsel oyunların verildiği, geribildirim verilmediği grup, (C) Sorulu eğitsel oyunların ve bunların yanıtlarına ilişkin geribildirim verildiği grup, (D) Sorulu eğitsel oyunların ve açıklamalı geribildirim verildiği grup. Aynı zamanda tüm katılımcılar insan kalbini, parçalarını ve işlevlerini anlatan ve adım adım ilerleyen çevrimiçi bir programa katılmıştır.

Farklı ölçme ölçütlerinin kazanılmasında dört grupta da öğrenme biçim ve öğretim stratejilerinin kullanılması açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca farklı eğitsel amaçları ölçen testlerde alan bağımlı ve alan bağımsız öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırma bulguları öğrencilerin sorulara açıklamalı yanıtlar içeren eğitsel oyunlara ilişkin yöntemleri tercih ettiklerini ve bu gibi yineleme yöntemlerini çok etkileyici ve güdüleyici bulduklarını göstermektedir. Ayrıca açıklayıcı geribildirim alan öğrencilerin çalışma memnuniyetlerinin diğer sunuş biçimlerine göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Cunningham, Powell, Moore, Hobbs ve Sharp'ın (2004) birlikte yürüttüğü bu çalışmada öğrencilerin sahip oldukları bilişsel biçimlerin eğitsel metne dayalı bilgisayar aracılı konferans sistemlerinde işe yarar şekilde kullanımı üzerine etkileri araştırılmıştır. Araştırma İngiliz Açık Üniversite'sinde devam eden üç dersteki öğrenciler üzerinde deneysel yöntem kullanılarak yürütülmüştür. Verilerin istatistiksel analizi, bilişsel biçimin öğrencilerin derse katılımında güçlü bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Ancak imgeci bilişsel biçime sahip öğrencilerin sözel bilişsel biçime sahip öğrencilerden daha fazla mesaj gönderdiği gözlenmiştir. Sözelcilerden dersi tamamlayanları sayısı diğerine göre daha az olmuştur. Ayrıca, grup içinde farklı bilişsel biçimlere sahip öğrencilerin yer almasının etkinliğin seviyesini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir

Fahy ve Ally (2005) öğrenme biçimleri ile eşzamansız bilgisayar aracılı konferans ortamlarındaki etkileşimler arasında ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında Kolb'un öğrenme biçimi envanterini kullanmışlardır. İki dersteki tartışma ortamlarına gönderilen beşbin dokuzyüz cümlelerin analiz edilmesi sonucunda özellikle Kolb'un zıt öğrenme biçimlerine (birleştirici-ayrıştırıcı, özümseyici-uyarlayıcı) ilişkin tahminleri destekleyen sonuçlar elde etmişlerdir. Araştırmacılar birleştiriciler ve ayrıştırıcıların gönderdikleri iletileri kıyasladıklarında birleştiricilerin, ayrıştırıcılara oranla daha fazla ve daha uzun iletiler gönderdiklerini tespit etmişlerdir. Uyarlayıcılar ve özümseyiciler kutbunda ise uyarlayıcıların özümseyicilere oranla daha çok destekleyici ve katılımcı cümleler türettikleri belirlenmiştir.

Literatüre bakıldığında öğrenme biçimi konusunda çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Ancak ele alınan konularda belli bir bütünlük görülmemektedir. Şimşek (2004) öğrenme biçimleri ilgili yaptığı bir çalışmada bu konudaki araştırmaları ayrıntılı bir biçimde incelemiş ve araştırmaları akademik başarı, öğrenme materyallerinin yapısı, öğretim stratejileri, duyuşsal göstergeler ve öteki bireysel farklılıklarla etkileşim şeklinde gruplandırmıştır. Yukarıda kısaca anlatılmaya çalışılan araştırmalar ve sonuçları bu başlıklar dikkate alınarak şu şekilde şu şekilde özetlenebilir.

Akademik başarı ile ilgili araştırma sonuçları öğrenme biçimi konusunda eğitim alan ve bunları besleyecek stratejiler hakkında farkındalık kazanan öğrencilerin, bu konuda

eğitime katılmayanlardan daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Ancak belirli bir başarı düzeyini temsil eden öğrencilerin bilişsel biçimine ilişkin tercihlerinin aynı olduğu varsayımı yanlıştır. İçerik öğrencilerin bilişsel biçimlerine uygun olarak sunulduğunda başarı ve kalıcılık artmaktadır. Yüz yüze ve uzaktan eğitim ortamlarında gerçekleştirilen eğitimlerde de öğrencilerin başarısında öğrenme biçimi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak öğrenme biçiminin başarı üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu ifade edilmiştir.

Öğrenme materyallerinin yapısı ile öğrenme biçimi arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalarda genelde Riding ve meslektaşlarının çalışmaları dikkat çekmektedir. Riding ve Ashmore (1980) yaptıkları bir araştırmada sözelci öğrencilerin sözlü sunumlardan, imgeci öğrencilerin resimli sunumlardan daha çok yararlandıkları ortaya çıkarmışlardır. Bu konu ile ilgili araştırmaların sonuçlarına genel olarak bakıldığında öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerine uygun olmayan yapıdaki bir içeriğı öğrenmekte zorlandıkları görölmektedir.

Öğretim stratejileri konusunda yapılan çalışmalar genel olarak, geliştirilen öğrenme materyallerinin ve izlenen öğretim stratejilerinin, öğrencilerin öğrenme biçimlerine uygun olduğu durumlarda en iyi öğrenme sonuçlarına ulaştırdığını belirtmektedir. Öğrencilerin öğrenme biçimlerine uygun geribildirim verilmesi çalışma memnuniyetlerini arttırmaktadır. Öğrencilerle öğreticilerin öğrenme biçimlerinin uyup uymamasına ilişkin olarak araştırmalar farklı sonuçlar sunmaktadır. Bu farklı sonuçların nedeni farklı öğrenme biçimi sınıflamalarının araştırmalarda kullanılması olabilir. Alan bağımlı ve alan bağımsız öğrenme biçimiyle ilgili olarak her iki öğrenme biçimine sahip öğrencilerin alan bağımsız bilişsel biçime sahip öğretmenlerden daha iyi sonuçlar elde ettikleri belirtilmektedir. Ancak Honey ve Mumford'un öğrenme biçimi sınıflamasının kullanıldığı bir araştırmada her öğrenci grubunun kendileriyle aynı öğrenme biçimine sahip öğretmenlerden daha iyi öğrendikleri belirtilmektedir. Öğretmenleriyle öğrenme biçimleri uymayan öğrencilerin okuldan ayrılma oranlarının daha yüksek olduğu da ayrıca belirtilmiştir. Bazı araştırmalar farklı öğrenme biçimlerine sahip öğrencilerin bir arada çalışmasının yararlı sonuçlar vereceğini belirtmektedir.

Duyuşsal göstergeler konusundan yapılan çalışmalar da genel olarak öğretimin öğrencilerin öğrenme biçimlerine uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Aksi takdirde öğrenciler kendi öğrenme biçimlerinin pek dikkate alınmadığını ya da yeterince beslenmediğini düşünmektedir. Bu durumda beraberinde düşük başarıyı, güdülenme eksikliğini ve olumsuz tutumları getirmektedir (Şimşek, 2004).

Tüm bunlarla birlikte öğrenme biçiminin zeka, uzmanlık alanı, kimlik duygusu, savunma mekanizması ve birçok psikolojik değişkenle etkileşimi araştırılmıştır. Zeka konusunda öğrenme biçimi açısından herhangi bir fark bulunamamıştır.

Bu araştırmalardan çıkarılabilecek olan genel sonuç şu şekilde ifade edilebilir. Öğrencilerin, öğrenim hayatına başlamadan önce öğrenme biçimleri belirlenmelidir. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçimi hakkında bilgilendirilecek eğitimler verilmelidir. Dersler öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçimleri göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir. Farklı öğrenme biçimlerine sahip öğrencilere aynı düzeyde hitap edecek etkinlikler belirlenmeli ve bunlara daha fazla yer verilmelidir. Öğreticiler kendi öğrenme biçimleri hakkında bilgilendirilmeli bu bağlamda kendilerinden farklı öğrenme biçimlerine sahip öğrencilere hitap edecek etkinlikler hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, verilerin çözümlemesi ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

3.1. Araştırma Modeli

Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında çevrimiçi derslere devam eden öğrencilerin öğrenme biçimleri, öğrenme stratejileri ve eşzamansız tartışmalara katılımları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 1999). Bu çalışmada nicel ve nitel yöntemin veri toplama tekniklerinin her ikisinden de yararlanılmıştır. Böylece her iki yöntemin özellikle geçerlik, güvenirlik konularında birbirine göre zayıf ve güçlü yönlerinden faydalanarak daha ayrıntılı veriler toplamak amaçlanmaktadır.

3.2. Çalışma Kümesi

Araştırmanın çalışma kümesini, Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında çevrimiçi derslere devam eden üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çevrimiçi derslerin altıncı yarıyılıda başlaması nedeniyle üçüncü sınıf öğrencileri çalışma kümesi olarak seçilmiştir. 2006-2007 öğretim döneminde üçüncü sınıftaki öğrenciler 2767 kişidir.

3.2.1. Demografik Veriler

Hazırlanan ölçme aracı, hem İnternet ortamında yayınlanarak hem de 81 ildeki öğrencilere Açıköğretim Fakültesi aracılığıyla gönderilerek veriler toplanmıştır. 81 il merkezindeki 1586 öğrenciye gönderilen ölçme aracının 1198'i geri dönmüştür. Kolb'un Öğrenme Biçimi Envanterine göre öğrenme biçimini sağlıklı bir şekilde belirleyebilmek için tüm soruların tam olarak ve doğru bir şekilde işaretlenmesi

gerektiği için yanlış ve eksik işaretlenmiş olanlar değerlendirmeye katılmamıştır. Geri dönen ölçme aracında 953 kişi öğrenme biçimi envanterini tam olarak ve doğru bir şekilde işaretlemiştir. İnternet üzerinden doldurulan ölçme aracında ise 86 kişi öğrenme biçimi envanterini tam olarak ve doğru bir şekilde işaretlemiştir. Toplamda 1039 kişiden öğrenme biçimine ilişkin sağlıklı veri elde edilmiştir. Öğrenme biçimi ve kullanılan öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bu 1039 kişinin verileri esas alınmıştır.

Hem posta yoluyla hem de İnternet üzerinden öğrenme stratejilerine ilişkin toplamda 1310 kişiden veri elde edilirken, katılmama nedenlerine ilişkin toplamda 1078 kişiden veri elde edilmiştir. 111 kişi ise listelenen katılmama nedenleri dışındaki nedenlerini belirtmek için “Diğer” seçeneğine kendi ifadelerini yazmışlardır.

Ölçme aracından elde edilen veriler dışında öğrencilerin tartışma ortamlarına katılma nedenlerini belirlemek için 1662 mesaj incelenerek içerik çözümlemesi yapılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme biçimlerini, kullandıkları öğrenme stratejilerini ve eşzamansız tartışmalara katılma ve katılmama nedenlerini daha da somutlaştırmak için 13 öğrenciyle görüşme yapılmıştır.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda ölçme aracından elde edilen demografik bilgiler aşağıdaki gibi ifade edilebilir. Katılımcıların öğrenme biçimlerine göre dağılımı Çizelge 1’de görülmektedir. Özümseyici öğrenme biçimine sahip öğrenciler katılımcıların % 43’ünü oluştururken, % 25’ini ayrıştırıcı öğrenciler, % 20’sini birleştirici öğrenciler, % 12’sini ise uyarlayıcı öğrenciler oluşturmaktadır.

Çizelge 1
Katılımcıların Öğrenme Biçimlerine Göre Dağılımı

Öğrenme Biçimi	N	%
Ayrıştırıcı	258	24,8
Uyarlayıcı	129	12,4
Özümseyici	443	42,6
Birleştirici	209	20,1
Toplam	1039	100,0

Katılımcıların yaşlara göre dağılımına bakıldığında ise öğrencilerin çoğunluğunun en çok 22 yaş civarında olduğu görülmektedir. En az öğrencinin de 26 ve üstü civarında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin % 19'u ise yaşları hakkında herhangi bir bilgi vermemiştir. Öğrencilerin yaşlara göre dağılımına ilişkin frekans ve yüzdelere Çizelge 2'de sunulmuştur.

Çizelge 2
Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	n	%
21 ve altı	162	15,6
22	204	19,6
23	194	18,7
24	139	13,4
25	86	8,3
26 ve üstü	56	5,4
Toplam	841	80,9
Eksik Veri	198	19,1
Genel Toplam	1039	100,0

Katılımcıların cinsiyetlere göre dağılımı ise Çizelge 3'de görülmektedir. Buna göre katılımcıların % 65'ini kız öğrenciler oluştururken, % 26'sını erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin % 9'u ise cinsiyetleri konusunda herhangi bir bilgi vermemiştir.

Çizelge 3
Katılımcıların Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kız	680	65,4
Erkek	269	25,9
Toplam	954	91,8
Eksik Veri	90	8,7
Genel Toplam	1039	100,0

İçerik çözümlemesi yapılan 1662 iletiyi gönderen öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımı ise aşağıdaki Çizelge 4'de gösterilmektedir.

Çizelge 4
Tartışma Ortamına İleti Gönderen Katılımcıların Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kız	88	63,3
Erkek	51	36,7
Toplam	139	100

Bu verilere göre incelenen derslerde tartışma ortamına mesaj gönderen öğrencilerin % 63'ünü kız öğrenciler oluşturmakta, % 37'sini ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Ayrıca Öğrenme biçimleri sağlıklı bir şekilde belirlenmiş 7 erkek ve 6 kız öğrenciyle görüşme yapılmıştır.

Genel olarak bakıldığında hem ölçme aracında hem de içerik çözümlemesinde elde edilen verilerin % 60'tan fazlasının kız öğrencilerden elde edildiği görülmektedir. Erkek öğrencilerden elde edilen veriler ise % 30 civarlarındadır. Yaşlara bakıldığında ise 21, 22, 23 ve 24 yaşlarında bir yığılma olduğu, yaş arttıkça frekansın azalma eğilimine girdiği görülebilmektedir.

3.3. Veriler ve Toplanması

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenme biçimi, öğrenme stratejileri ve katılım arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışacak olan bu araştırmada kavramsal çerçevenin oluşturulması amacıyla belge tarama, bu konuyla ilgili verileri toplamak amacıyla anket, görüşme ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bu amaçla hazırlanan ölçme aracında, öğrencilerin öğrenme biçimlerini belirlemek amacıyla bir envanterden ve öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla ise bir ölçekten yararlanılmıştır. Öğrenme biçimlerini belirlemek amacıyla Kolb'un geliştirdiği ve yaygın olarak kullanılan Kolb Öğrenme Biçimleri Envanteri (Kolb Learning Style Inventory; LSI, 1985)'nin 3.1. sürümü kullanılmıştır. Bu ölçme aracı, yanıtlayıcıların kişisel tercihlerini betimlemelerine dayanan 12 maddeli bir envanteredir. Her madde yanıtlayıcıya dört seçenek vermektedir. Maddelerdeki dört seçeneğin her biri dört

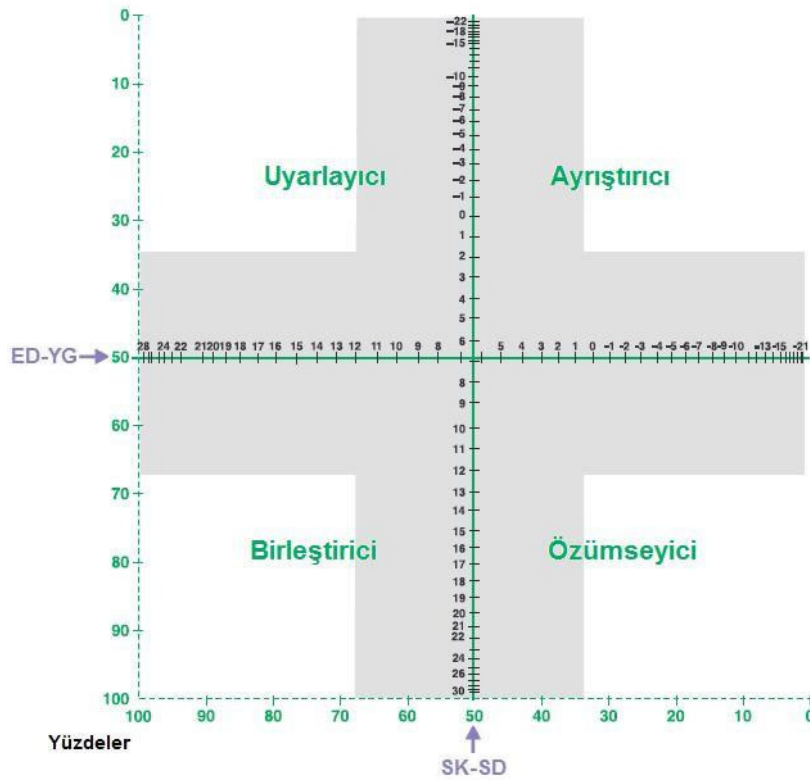
öğrenme biçimini temsil etmektedir. Bireyden kendi yeğlediği öğrenme biçimini betimleme durumuna göre bu seçenekleri sıralaması istenmektedir. En uygun olan seçeneğe 4 puan, en az uygun olana ise 1 puan verilmektedir. Ardından, dört temel öğrenme biçiminin yani somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve etkin denemenin her biriyle ilgili olarak 12 maddeye verilen puanlar toplanmaktadır. Cevaplayanların her bir seçeneğe verdiği puanların sonucunda 12 ile 48 arasında bir puan elde edilmektedir. Öğrenme biçimin belirlenmesi için yapılması gereken daha sonraki adım birleştirilmiş puanların elde edilmesidir. Bu ise

SK-SD : Soyut Kavramsallaştırma – Soyut Deneyim

ED-YG : Etkin Denem – Yansıtıcı Gözlem

şeklinde elde edilir.

Bu çıkarma işleminden elde edilen puanlarda -36 ile +36 arasında değişir. SK-SD’ den elde edilen pozitif puan öğrenmenin soyut, negatif puan ise öğrenmenin somut olduğunu gösterir. Aynı şekilde ED-YG’ den elde edilen pozitif puan öğrenmenin etkin, negatif puan ise öğrenmenin yansıtıcı olduğunu gösterir (Kolb, 1985). Birleştirilmiş puanların (SK-SD, ED-YG) Öğrenme Biçimi Belirleme Cetveli’ ndeki (Şekil 5) kesiştiği nokta bireyin öğrenme biçimini göstermektedir.



Şekil 5 Öğrenme Biçimi Belirleme Cetveli

Uygulama sonunda bireyler uyarlayıcı, ayrıştırıcı, birleştirici ya da özümseyici kategorilerinden birinde yer almaktadır. Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından bu ölçek Türkçe'ye çevrilmiş ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar envanterin Türkiye'de kullanılabilecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacının 1039 kişiden elde ettiği veriler doğrultusunda bulunduğu güvenirlik sonuçları Çizelge 5'de verilmiştir.

Araştırmacı öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş ölçeklere ulaşarak bunları incelemiştir. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla alanyazında yaygın olarak iki farklı ölçme aracı kullanılmaktadır. Bunlardan ilki Weinstein, Palmer ve Schulte (1987)'nin geliştirdiği "Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri (Learning and Study Strategies Inventory-LASSI)"dir. İkincisi ise Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991)'nin geliştirdiği "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (The Motivated Strategies for Learning Questionnaire-MSLQ)"dir. Öğrenme ve çalışma stratejileri envanteri öğrencilerin genel olarak kullandıkları

öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir. GÜDÜLENME ve öğrenme stratejileri ölçeği ise öğrencilerin tek bir derste kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Bu ölçme araçları birbirinden bazı noktalarda farklılaşsa da genel olarak öğrenme stratejilerine ilişkin farklı sınıflamalar dikkate alınarak geliştirildikleri gözlenmiştir. Genel olarak öğrenme stratejilerine ilişkin yapı düşünüldüğünde ölçeklerde benzer ifadelerin bulunduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırmacı, alanyazında kullanılan bu ölçekleri de göz önünde bulundurarak, öğrenme stratejileri kapsamlı bir yaklaşımla inceleyen Weinstein ve Mayer'in (1986) sınıflamasını dikkate alan yeni bir ölçek hazırlamıştır.

Öğrenme stratejileri temelde, bilişsel, üst-bilişsel (meta-bilişsel) ve duyuşsal olmak üzere üç ana boyutu içermektedir. Araştırmacı bu çalışmada araştırmanın sınırlılıklarını da göz önünde bulundurarak sadece bilişsel ve meta-bilişsel stratejileri kapsayan ve 48 maddeden oluşan bir ölçek hazırlamıştır. Hazırlanan ölçek bu alanla ilgili çalışan üç uzmana gösterilerek ifadeler hakkındaki görüş ve önerileri alınmıştır. Uzmanlardan alınan geribildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçek tekrar uzmanlara gösterilerek onayları alınmıştır. Ardından, ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma Anadolu Üniversitesi, İletişim Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 50 kişilik bir öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiştir. Güvenirliğin hesaplamasında Cronbach Alfa analizi kullanılmıştır. Cronbach Alfa aynı amaca yönelik olarak oluşturulan bir grup değişkenin iç tutarlılığını ölçmeye yönelik olarak kullanılan bir istatistiktir. DeVellis (1991, s.85) kabul edilebilir iç tutarlık alfa katsayısının .60 ile .90 aralığında olması gerektiğini belirtmiştir. Pilot çalışma sonucunda hazırlanan ölçeğin tümünde ve alt kategorilerinde kabul edilebilir güvenirlilik değeri bu aralık içinde yer aldığından ölçeğin araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir. Uygulamadan elde edilen güvenirlilik analizi ile ilgili sonuçlar Çizelge 5'de verilmiştir.

Çizelge 5
Öğrenme Biçimi Envanteri ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

Öğrenme Biçimi Envanteri		Öğrenme Stratejileri Ölçeği	
Somut Deneyim	.61	Yineleme	.73
Yansıtıcı Gözlem	.64	Açıklama	.84
Soyut Kavramsallaştırma	.62	Örgütlenme	.80
Etkin Deneme	.63	Öğrenmeyi İzleme	.85
		Ölçeğin Tümü	.92

Veri toplama aracına, yukarıda belirtilen bu iki ölçme aracı dışında öğrenenlerin eşzamansız tartışmalara katılmama (ileti göndermeme) nedenlerini belirlemek amacıyla Preece, Nonnecke ve Andrews (2004)'in araştırmalarında kullandıkları ifadeler Türkçe'ye çevrilerek eklenmiştir. Bunlar denetim listesi şeklinde birden fazla cümlelerin işaretlenebileceği türden ifadelerdir.

Öğrenenlerin eşzamansız tartışmalara katılma nedenlerini belirlemek amacıyla içerik çözümlemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Öğrenenlerin derse katılma nedenlerini belirlemek için en çok (n=1335) ve en az (n=327) ileti gönderilen iki ders seçilmiş ve dönem boyunca elektronik ortama gönderdikleri toplam 1662 iletinin içerik çözümlemesi yapılmıştır. İçerik çözümlemesi yönteminde iletişimin belirgin özelliklerinden belirgin olmayan içerik özelliklerine yönelik çıkarımlar yapmak amaçlanmaktadır (Gökçe, 2001, s.25). İçerik çözümlemesinde bir takım nitel ve nicel göstergelerden hareketle mantıksal bir biçimde yapılan çıkarımlar sayesinde iletinin/içeriğin nedenleri veya iletiye yol açan etkenler ve durum ile iletinin olası sonuçları hakkında bir karara ulaşmak amaçlanmaktadır (Gökçe, 2001, s.26). Öğrenenlerin derse katılma nedenleri alan yazın incelenerek belirlenmiş ve bunlar belli başlıklar (eğitsel, sosyal, teknik ve yönetsel) altında sınıflandırılmıştır. Sonra bu sınıflamanın işleyip işlemediğini belirlemek amacıyla en çok ileti gönderilen iki ünite ile en az ileti gönderilen iki ünite belirlenmiş ve toplamda 271 ileti üzerinde gözlemciler arası güvenilirliği belirlemek amacıyla ön deneme yapılmıştır. Bu ön deneme sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda gözlemciler arası güvenilirlik (G.A.G) "G.A.G = Görüş

Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı * 100” formülünden yararlanarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda gözlemciler arası güvenirlik .94 olarak bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda kodlama cetvelinin içerik çözümlemesinde kullanılmasına karar verilmiş ve iletiler bu cetvel kullanılarak çözümlenmiştir.

Bunlara ek olarak, öğrenme biçimi, öğrenme stratejileri konusunda daha fazla bilgi toplamak ve öğrenenlerin eşzamansız tartışmalara katılma ve katılmama nedenlerini daha da somutlaştırmak için görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Katılımlı öğrencilerin bakış açısından değerlendirmek, ayrıntılı bilgi toplamak amacıyla görüşme yapılması tercih edilmiştir. Özaktarım araştırma tekniklerinden biri olan görüşme, katılımcılara önceden belirlenmiş soruların sözel olarak yöneltmesi ve karşılığında katılımcıların yanıtlarının yine sözel olarak alınması olarak tanımlanabilir. Görüşme tekniği, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılmaktadır (Karasar, 1999, s. 166). Görüşme yoluyla bireyin iç dünyasına girmek ve konuya ilişkin bakış açısını anlamak mümkün olabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2000, s. 93).

Bu çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. En çok kullanılan görüşme tekniği olan yarı-yapılandırılmış görüşmeler (Karasar, 1999, s. 168), belli bir konuda açık uçlu soruların yöneltildiği görüşmelerdir (Bogdan & Biklen, 1998, s.95). Bu görüşme türünde, tüm görüşülenlere sorulmak üzere sorular hazırlanır. Hazırlanan sorular görüşülen kişilere aynı sırayla sorulur, ancak görüşmeci, görüşmenin yapıldığı kişiye gerektiğinde açıklamalar yapabilmekte ve bir sorunun yanıtını başka bir sorunun yanıtı içinde aldığında o soruyu sormayabilmektedir.

Biri kız biri erkek olmak üzere uyarlayıcı, ayırıştırıcı, birleştirici ve özümseyici öğrenme biçimlerine sahip çevrimiçi tartışma ortamına katılan ve katılmayan ikişer öğrenci ile yani 16 öğrenci ile görüşmelerin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Ancak tartışma ortamına ileti göndererek katılan ayırıştırıcı ve özümseyici kız öğrenci ile uyarlayıcı erkek öğrenci bulunamadığı için toplamda 13 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çizelge 6’da görüşülen öğrencilerin cinsiyetlere ve öğrenme biçimlerine göre dağılımı görülebilir.

Çizelge 6
Görüşme Yapılan Öğrencilerin Cinsiyetlere ve
Öğrenme Biçimlerine Göre Dağılımı

Öğrenme Biçimi	Katılan	Katılmayan
<u>Ayrıştırıcı</u>		
Erkek	YG	YE
Kız	-	MM
<u>Birleştirici</u>		
Erkek	EC	NK
Kız	NÖ	EP
<u>Özümseyici</u>		
Erkek	AÇ	KY
Kız	-	BS
<u>Uyarlayıcı</u>		
Erkek	-	SE
Kız	ZD	PB

Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacı gerçekleştirilen her görüşme öncesinde, görüşülecek kişilere ulaşarak, araştırmanın amacını açıklamış ve randevu almıştır. Ayrıca, görüşme sırasında akıcılığın bozulmaması, görüşme sorularının daha ayrıntılı değerlendirilebilmesi ve söylediklerinin eksiksiz kaydedilebilmesi için görüşmelerin ses kaydının alınacağı belirtilmiş ve konu ile ilgili izin alınmıştır. Görüşmelerin ses kayıtlarının ve bu kayıtların dökümlerinin uzlaşma çalışmasında yardımcı olacak uzmanlar dışında hiç kimse tarafından dinlenmeyeceği ve okunmayacağı katılımcılara belirtilmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Anketten, görüşme ve içerik analizlerinden elde edilen verileri analiz etmek için nicel ve nitel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Verilerin çözümlemesinde öncelikle betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ise Eta ve Pearson r korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. İstatistiksel işlemlerin çoğu Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi (Statistical Package for the Social Sciences-SPSS) programı kullanılarak işlenmiştir. Bu çalışmada, tüm istatistiksel

özmler için .05 anlamlılık düzeyi temel alınmış, eğer istatistiksel çözümler sonunda .01 düzeyinde anlamlılık çıktıysa bu sonuçlarda belirtilmiştir.

Bunun yanında öğrenenlerin eşzamansız tartışmalara katılma nedenlerini belirlemek için dökümlerin içerik analizleri yapılmıştır. Burada içerik çözümleri tekniklerinden biri olan “konu analizi tekniğı”nden yararlanılmıştır. Konu analizi tekniğı sınıflandırmalara dayanan bir tekniktir. Sınıflandırmalar ise amaca yönelik ve seçici işlemlerdir. Bir bütünü oluşturan öğeler belli ölçütlere göre birbirinden farklılaştırılarak gruplanır (Gökçe, 2001, s.48).

Görüşmelerin çözümlenmesinde öncelikle ses kayıtlarının yazılı dökümleri yapılmıştır. Yazılı hale getirilen görüşmeler tek tek değerlendirilerek verilen yanıtlara dayalı bir görüşme kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Görüşme kodlama anahtarının güvenilirlik çalışması, yine araştırmacı ve alandan bir uzman tarafından yapılmış ve birbirleriyle tutarlılığı değerlendirilmiştir.

Nitel araştırmalarda veri analiz yöntemlerinin standartlaştırılamayacağı, sürecin standart hale getirilmesinin araştırmacıyı sınırlandıracağı dile getirilmektedir. Veri analiz süreci için önerilen farklı yaklaşımlar olmasına karşın süreçte vurgulanan üç temel aşama görölmektedir. Bunlar; betimleme, analiz ve yorumlamadır (Yıldırım & Şimşek, 2000, s. 157).

Veri analiz sürecinin *betimleme* aşamasında, toplanan verilerin neler söylediğı ve hangi sonuçları ortaya koyduğı gösterilir. Görüşülen bireylerin ne söyledikleri betimleme aşamasında belirlenmektedir. Araştırmacı bu aşamada; okuyucuya, verilere ilişkin ilk elden bilgi sunar. Betimleme aşamasında “ne” sorusuna yanıt aranır.

Analiz aşamasında; veri setinde doğrudan görölmeyen, ancak kodlama ve sınıflama yapılarak ortaya çıkan temalar ve veriler arasında anlamlı ilişkiler kurulur. “Neden” ve “nasıl” sorularına yanıt aranır.

Yorumlama aşamasında ise söylenenlerin ne anlama geldiği sorusuna yanıt aranır. Elde edilen bulguların kendi bağlamı içinde yorumlanmasıyla anlam ön plana çıkarılır. Araştırmacı, yorum yaparak ulaştığı sonuçları ortaya koyar ve okuyucuya, araştırma sorularının yanıtına ilişkin ek perspektif sunmaya çalışır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin çözümlemelerine ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Verilerin sunulması ve bunlara ilişkin yorumlar yapılmasında araştırmanın amaçlarındaki sıra dikkate alınmıştır.

4.1. Öğrenenlerin Eşzamansız Tartışmalara Katılma Nedenleri

(Bu başlık altındaki veriler İçerik Çözümlemesi ve Görüşme teknikleri kullanılarak elde edilmiştir.)

Çevrimiçi tartışma ortamındaki her ders için ayrı ayrı gönderilen iletiler incelendiğinde arada farklı öğrenciler olsa da genellikle aynı öğrencilerin tartışma ortamına katıldığı gözlenmiştir. İçerik çözümlemesi yapılan iki derse bakıldığında 1662 iletinin toplamda 139 öğrenci tarafından gönderildiği görülmektedir. Üçüncü sınıftaki öğrenci sayısı (n=2767) göz önünde bulundurulduğunda, bu iki derste öğrencilerin % 5'inin çevrimiçi tartışma ortamına katıldığı söylenebilir. Bu sonuç öğrencilerin çok büyük bir kısmının yani % 95'inin çevrimiçi tartışma ortamına ileti göndermediğini göstermektedir. Tek tek ders bazında elde edilen veriler Çizelge 7'de verilmiştir. Bu iki derse gönderilen iletilerin toplamı tüm derslere gönderilen iletilerin (n=3242) toplamının % 51'ini oluşturmaktadır. Bu çizelgeye göre en çok ileti gönderilen derse öğrencilerin % 5'i en az ileti gönderilen derse ise öğrencilerin %2'sinin katıldığı görülebilmektedir. Bu iki derse katılan öğrenci yüzdelerinin toplamının en çok ileti gönderilen dersin toplam yüzdesini aşmaması farklı derslere aynı öğrencilerin ileti gönderdiğinin farklı bir kanıtı olarak gösterilebilir. Ayrıca görüşme yapılan öğrenciler de tartışma ortamına genellikle aynı öğrencilerin ileti gönderdiğini doğrulamışlardır.

Çizelge 7
Derslerdeki İletilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Dersler	Kız		Erkek		Toplam İleti Sayısı	
	n	%	n	%	n	%
Dilbilime Giriş (Introduction to Linguistic)	76	3	48	2	1335	41
İngilizce Öğretim Yöntemleri (English Language Teaching Methodology)	37	1	20	1	327	10
İki Ders Birleştirildiğinde	88	3	51	2	1662	51

Tartışma ortamına gelen 1662 iletinin 1049 (% 63)'u öğrenciler tarafından gönderilirken 613 (% 37)'ü ise öğretmenler tarafından gönderilmiştir. Çizelge 8'de de görülebileceği gibi her iki derse gönderilen iletilerin çoğunluğunun eğitsel içerikli olduğu, bunu sosyal, yönetsel ve teknik içerikli iletilerin izlediği gözlenmektedir. Bu sınıflamanın dışında kalan iletiler ise tüm iletilerin % 11'ini oluşturmaktadır.

Çizelge 8
Eşzamansız Tartışmalara Katılma Nedenleri 1

	Destek Türü									
	Eğitsel		Sosyal		Teknik		Yönetsel		Diğer	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kız Öğrenci	423	25,5	147	8,8	11	0,7	33	2,0	66	4,0
Erkek Öğrenci	228	13,7	95	5,7	10	0,6	13	0,8	49	2,9
Öğretici	427	25,7	90	5,4	14	0,8	70	4,2	59	3,5
Toplam	1078	64,9	332	20,0	35	2,1	116	7,0	174	10,5

Etkin katılımında bulunan öğrencilerin hangi konularda destek almak amacıyla ileti gönderdikleri ise Çizelge 9'da gösterilmektedir. Burada öğretici ve öğrenci iletileri kendi içinde değerlendirilerek yüzdeler belirlenmiştir. Buna göre öğrenci iletilerinin % 62'lik kısmını eğitsel destek içerikli iletiler oluştururken, % 23'lük kısmını sosyal destek içerikli iletiler, % 4'lük kısmını yönetsel destek içerikli iletiler % 2'lik kısmını teknik destek içerikli iletiler oluşturmaktadır. Öğrenci iletilerinin % 11'lik kısmı ise bu sınıflamalar dışında kalan iletilerden oluşmaktadır. Öğreticilerin iletilerinin %70'inin eğitsel destek vermekle ilgili olduğu, bunu sosyal (%15), yönetsel (%11) ve teknik (%2) destekle ilgili iletilerin izlediği görülmektedir.

Çizelge 9
Eşzamansız Tartışmalara Katılma Nedenleri 2

	Destek Türü														
	Eğitsel			Sosyal			Teknik			Yönetsel			Diğer		
	n	$\bar{X}$	%	n	$\bar{X}$	%	n	$\bar{X}$	%	n	$\bar{X}$	%	n	$\bar{X}$	%
Kız Öğrenci	423	4,8	40,3	147	1,7	14,0	11	0,1	1,0	33	0,4	3,1	66	0,8	6,3
Erkek Öğrenci	228	4,5	21,7	95	1,9	9,1	10	0,2	1,0	13	0,3	1,2	49	1,0	4,7
Öğretici	427	47,4	69,7	90	10,0	14,7	14	1,6	2,3	70	7,8	11,4	59	6,6	9,6
Toplam	1078			332			35			116			174		

Destek türlerine ilişkin gönderilen iletilerin ortalamalarına cinsiyet açısından bakıldığında ise destek türlerinin kendi içinde çok büyük farklar görülmemektedir. Yani farklı destek türlerine ilişkin gönderilen iletilerde cinsiyete bağlı bir farklılaşma gözlenmemektedir.

Eğitsel destek ile ilgili iletilerde öğrenciler genellikle sorun yaşadıkları yerlerde ya da doğru anlayıp anlamadıklarını onaylatmak amacıyla öğreticilerden yardım istemektedirler. Tartışma ortamında yardım isteyen öğrencilere öncelikle öğrenci arkadaşlarının yanıt vermesi beklenmekte, daha sonra öğreticiler yanıt vermektedir. Bu kural her tartışma ortamında genellikle uygulanmaya çalışılmakta ancak bazı durumlarda doğrudan öğreticilerde yanıt verebilmektedir. Eğitsel destek istemeye ilişkin durumlara aşağıdaki gibi örnekler verilebilir.

T.D: dear teacher i read your answer but there is a bit differences between your explanation and mine,isn't it? is my explanation wrong or right? i mentioned the paragraph including onomatopoeic.

(Sevgili hocam, yanıtınızı okudum ancak sizin açıklamanız ile benimki arasında biraz farklılık var öyle değil mi? Benim açıklamam yanlış mı yoksa doğru mu? Ben yansımayı içeren paragraftan bahsediyorum.)

Y.K: can you explain syllabic writing explicitly with examples please? thanks a lot....

(Heceli yazmayı örneklerle açıklayabilir misiniz? Çok teşekkürler...)

A.Ç: hello teacher,i couldnt understand the word of neanderthal.i searched about it at online. but i couldnt find any information about it.please help me teacher what s the meaning of neanderthal?thanks alot for your helping.....

(Merhaba hocam, neanderthal kelimesini anlayamadım. Çevrimiçinde aradım. Ancak onun hakkında herhangi bir bilgi bulamadım. Lütfen neanderthal'in ne anlama geldiği konusunda bana yardımcı olun hocam. Yardımınız için çok teşekkürler...)

E.C: I HAVE DIFFICULTY IN UNDERSTANDING "THE INTERACTIONS AND TRANSACTIONS" PART. CAN YOU PLEASE HELP ME UNDERSTAND THAT PART BETTER

(Interactions ve Transactions bölümünü anlamakta zorlanıyorum. Bu bölümü daha iyi anlamamda lütfen bana yardımcı olun.)

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerde içerik çözümlemesi verilerini destekler niteliktedir. Tartışma ortamına ileti gönderen öğrencilerin hepsi “Tartışma ortamına ne amaçla katılıyorsunuz” sorusuna anlamadığımız ya da sorun yaşadığımız yerde yardım almak amacıyla kullanıyoruz yanıtını vermiştir. Bu yanıt öğrencilerin tartışma ortamını çoğunlukla eğitsel destek almak amacıyla kullandıklarını desteklemektedir. Tartışma ortamına katılan öğrenciler soru sormadıkları zamanlar dışında da bu ortamı takip ettiklerini belirtmişlerdir. Özellikle, konunun önemli

noktaları belirleyebilmek için, diğerlerinin farklı olarak ne sorduklarını görebilmek için tartışma ortamını izlediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu konudaki bazı ifadeleri şöyledir.

Ahmet: Mesela dil edinimi dersi diyelim örnek veriyim. Önce gidiyorum evde çalışıyorum kitaptan okuyorum anlıyorum daha sonra acaba internette arkadaşlar farklı bir şeyler demişler mi farklı bir şey söylemişler mi diye gidip internetten bakıyorum. Discussion (Tartışma) bölümüne gidiyorum genelde sorulara bakıyorum kim ne sormuş acaba neyi öğrenmeye çalışmış diye hani önemli noktalar neresi onları görmeye çalışıyorum.

Zerrin: İşte bakıyodum. Hangi sorular sorulmuş ne şekilde sorulmuş yani ben o konuyu anlayım anlamayayım soruları muhakkak okuyodum. Belki bişeyler öğrenirim diye bakıyodum sonra cevaplarını okuyodum. İnsanların tartışıklarını bire bir okuyodum.

Tartışma ortamına eğitsel destek almak amacıyla katılan öğrencilere sordukları sorulara verilen yanıtların niteliği sorulduğunda ise öğrenciler şu yanıtları vermişlerdir.

Ahmet: Ellerinden geldikleri kadar açıklayıcı cevaplar vermeye çalışıyorlar zaten. Eğer ilk seferde verdikleri cevap net değilse zaten. Mesela ben bir şey soruyorum net olarak cevap alamamışsam tekrardan şu konuyu anlayamadım diyorum hocaya... Anlayana kadar zaten orda cevap veriyolar.

Nazan: Yani bazen hani tatmin edici cevaplar alıyoduk hani açıklamaları iyiye ama bazen de şey yapıyolardı mesela kitaptakinin aynısını bize yazıyolardı, e dolayısıyla yine anlamıyoduk zaten.

Yunus: Hocalarımız ellerinden geldiğince cevap vermeye çalışıyo bazen vermedikleride oluyo tabi.

Zerrin: Hocaların verdikleri cevaplar benim içi şimdiye kadar hep açık oldu.

Zerrin öğreticilerin verdikleri yanıtların açık olduğunu düşünürken Ahmet ise anlayana kadar öğreticilerin yardımcı oluşunu belirtmiştir. Nazan ve Yunus ise bazen tatmin edici cevap aldıklarını bazense cevabın olduğu yer söylenerek yanıt verildiğini bazen de hiç yanıt alamadıklarını belirtmiştir. Bu ifadeler tartışma ortamına katılan öğrencilerin sordukları sorulara nitelikli yanıtlar alma konusunda az da olsa sorun yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Görüşme yapılan öğrenciler ayrıca diğer öğrenci arkadaşlarının da öğreticiler kadar soruları yanıtlama konusunda yardımcı olduklarını belirtmektedir. Bu öğrencilerden biri olan Zeynep *“Aslında yani birbirimizden de çok fazla şey öğrenebiliyoruz. Yani ben şöyledir diyorum o böyledir diyo, sonra onun söylediğini düşünüyorum. Acaba haklı olabilir mi o benim söylediğimi düşünüyö işte en sonunda işte son noktayı öğretim elemanı koyuyor”* diyerek tartışma ortamındaki süreci özetlemektedir. Zeynep’in bu ifadesi uzaktan eğitimde öğrenme konusunda öğrenci-öğrenci etkileşiminin ne kadar önemli olduğunu da ayrıca vurgulamaktadır.

Çevrimiçi derslerde yardım almak sizin için ne kadar önemli sorusuna ise öğrencilerin hepsi ağız birliği yapmış gibi bu derslerde yardım almak bizim için çok önemli yanıtını vermişlerdir. Tartışma ortamının bu anlamda çok işe yaradığını ve başarılarını bu yardımlara borçlu olduklarını söylemişlerdir.

Tartışma ortamında yanıtların gelme süresi konusunda ne söyleyebilirsin sorusuna ise öğrenciler şu yanıtları vermişlerdir.

Ahmet: Belli olmuyo çok değişiy o bazen hemen cevap geliyo bazen aynı gün içersinde gelmediği de oluyo ama bi şekilde cevap geliyo.

Erhan: İşte o konuda öğrenciler gerçekten büyük öğrenciler çok tartışma yapıyor mesela yani geçen sınavdan önce girmiştim işte çok şey yapmışlar işte sınava bir hafta kala hocalar nerelerde falan gibi hocalar işte dediğimiz gibi bizim tartışmamızı istiyorlar adı üstünde tartışma ortamı soru cevap şeyi değil yani sen sor ben söyleyim hocalar öyle istemiy o öğrenciler yazsın kendi aralarında tartışsın ondan sonra hani biz eksikleri olursa tamamlayalım yada soruları cevaplayalım bu yüzden hocalarımız üç beş gün bekliyorlar yani bende onu doğal karşılıyorum.

Nazan: Hani mesela bi hafta bi konu işleniyodu. Ondan sonra biz o soruyu soruyoduk yani kimi hocalar erken gönderiyodu. Hani iki gün içinde falan gönderebiliyodu hani bazende uzunda sürebiliyodu. O zamanda bekliyoduk mecburen.

Yunus: bazen mesela bir saat içinde falanda geliyodu. Bazen bir iki gün içinde geldiği de oluyodu yani.

Zerrin: Bi dönem böyle bir sorun yaşandı. Çok fazla yani hani böyle çok yani gerçekten acil yardıma ihtiyaçları vardı. Belki 4. sınıfta staj hakkında çok böyle acil cevaplara ihtiyacımız olduğu dönemler oluyo. Bakıyoruz hiç kimse cevap vermemiş. Sonra ne oluyo birden herkes tepki göstermeye başlıyo ya nerde işte bu bölümün işte sorumlusu niye vermiyosunuz. Şöylemi böylemi böyle bir baskı yapıyoruz. Ondan sonra birisi çıkıyo cevap yazmaya başlıyo.

Tartışma ortamına katılan öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtlar göz önünde bulundurulduğunda soruların yanıtlanma süresi konusunda belli bir istikrarın olmadığı görülebilmektedir. Bazen sorular kısa bir süre içinde yanıtlanırken, bazen de soruların yanıtlaması çok uzun zaman alabilmektedir. Bu sorunun ardından siz ne kadar süre içerisinde yanıtlanmasını istersiniz sorusuna ise Erhan dışındaki diğer öğrenciler tabi ki hemen yanıtlanmasını isteriz cevabını vermişlerdir. Erhan ise öğrencilerin yaptığını doğal karşıladığını ve böyle devam edebileceğini belirtmiştir. Bu verilerin dışında araştırmacı bu soruda öğrencilerin algısına ilişkin farklı bir durum gözlemlemiştir. Bu soruda araştırmacı yanıtların gelme süresi konusunda ne söyleyebilirsin derken hem öğrencileri hem de diğer öğrencileri kastetmiştir. Ancak soru yöneltilen öğrenciler

öğreticilerin yanıt verme süresine bağlı olarak bu soruyu yanıtlamıştır. Bu durum tartışma ortamına ileti gönderen öğrencilerin diğer öğrenci arkadaşlarının iletilerinden çok öğreticilerin iletilerine odaklandıkları ve onların verecekleri yanıtları bekledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonuçları, öğreticiyle etkileşimin niteliğinin, çevrimiçi uzaktan eğitim derslerinde öğrenci başarısına en anlamlı katkıyı sağlayan öge olduğunu (Fredericksen, Pickett, Shea, Pelz, & Swan, 2000) ve ayrıca dersin kalitesine ilişkin en yüksek değer alan iki göstergeden biri olduğunu göstermektedir (Swan & Shih, 2005). Carnevale (2000) çevrimiçi öğrenenlerin, aynı geleneksel sınıf ortamında olduğu gibi öğrenenle düzenli etkileşime giren öğretici beklentisi içinde olduklarını belirtmiştir. Richardson ve Swan (2003) ise yaptıkları araştırmada, öğrencilerin anında e-postalara yanıt vermesi veya hemen telefonla geri dönmesi gibi davranışlarının öğrencilerin sadece memnuniyetlerini etkilemekle kalmayıp ayrıca onların öğrenme sonuçlarını da olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır. Öğrencilerin tartışma ortamına daha çok eğitsel destek almak amacıyla katıldıkları göz önünde bulundurulduğunda ve öğrenci-öğretici etkileşiminin niteliğinin öğrenci başarısına en anlamlı katkıyı sağlayan öge olduğu düşünüldüğünde İ.Ö.L.P. tartışma ortamında bu bağlamda bazı sorunlar yaşandığı söylenebilir. Düzenli etkileşim, geribildirim düzenli verilmesi ve geribildirim niteliği konusunda bazı sorunlar göze çarpmaktadır.

Sosyal destekle ilgili iletilerde ise aslında sosyal destekten daha çok etkili sosyal iletişim kurmaya yönelik iletiler yer almaktadır. Bu kategorideki iletilerin çoğunu “Teşekkür ederim, Yardımlarınız için teşekkürler, Bana zaman ayırarak sorularımı cevapladığınız için teşekkürler, Umarım yardım edebilmişimdir, Anlamadığın bir yer olursa sor tekrar açıklayayım, Sınavlarda herkese başarılar dilerim, Öğretmenler günümüz kutlu olsun” gibi iletiler oluşturmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin desteklenmesiyle ilgili olarak sosyal desteği tekrar hatırlamak gerekirse, *Sosyal destek*; öğrenenlerin diğer öğrenenler veya öğretmenlerle bir araya geldikleri ve çoğunlukla akademik olmayan konularla ilgili etkileşimde bulundukları bir ortamın yaratılmasını içeren destek türüdür. Yukarıdaki iletiler Rourke ve meslektaşlarının (2001) bilgisayar aracılı iletişim ortamlarında toplumsal varoluş (social presence)

algısını oluşturan üç farklı yanıt (duygusal, etkileşimli, bağlılık oluşturan) türünden bağlılık oluşturan yanıtlar grubunda değerlendirilebilir. Bu çalışmada ise bu iletiler etkili bir sosyal ortam yaratılmasında önemli olduğu için sosyal destek kategorisinde değerlendirilmiştir. Ancak İÖLP'nin çevrimiçi derslerindeki tartışma ortamlarında sosyal desteğe yönelik olarak ders dışı konularda iletişimin kurulmasına izin verilmemekte tartışma ortamı daha çok anlaşılmayan konularda soruların sorulması için kullanılacak bir yer olarak görülmektedir. Hatta öğrenciler sosyal etkileşime yönelik iletiler gönderdiklerinde öğretmenler tarafından uyarılmaktadır. Öğrencilerden İÖLP sayfasındaki sohbet ortamlarında sosyal etkileşim ihtiyaçlarını gidermeleri istenmektedir. Örneğin; eğitsel destek isteyen bir arkadaşına kendi yaşadığı şehirden örnekler vererek açıklama yapan Selma ile bu örnekli açıklamayı beğenerek ona teşekkür eden ve aynı şehirden olduklarını belirten Reyhan arasında sosyal etkileşime yönelik başlayan diyalog üç gün (5-7 Aralık 2006) belli aralarla devam ettikten sonra 8 Aralık 2006 tarihinde tartışma ortamının özel konuşmalar için kullanılmaması gerektiğini belirten öğretici iletilisiyle sonlandırılmıştır. Bu nedenle İÖLP'nin çevrimiçi derslerindeki tartışma ortamlarında sosyal desteğe yönelik iletilere çok nadiren rastlanmaktadır.

Görüşmelerde öğrencilerin sosyal desteğe ihtiyaç duyup duymadıklarını belirlemek amacıyla sorulan “Öğreticilerle sorulara yanıt vermenin dışında iletişim kurma ihtiyacı hissediyor musunuz?” sorusunu üç öğrenci hayır hissetmiyorum şeklinde yanıtlarken iki öğrenci ise evet farklı konularda iletişim kurma ihtiyacı hissediyorum şeklinde yanıt vermiştir. Farklı konularda iletişim kurma ihtiyacı hisseden öğrencilerden biri (Ahmet) mesleğe yönelik olarak öğretmenlerle konuşmak tecrübelerinden faydalanmak isterdim derken diğeri (Zeynep) ise dışlandıklarını ve hor görüldüklerini belirterek bu konularda öğretmenlerle konuşup onlardan destek görsek daha iyi olurdu şeklinde bir ifade kullanmıştır.

İ.Ö.L.P.'nin tartışma ortamında sosyal desteğe yönelik etkileşime çok fazla izin verilmediği için öğrencilerin diğer öğrenci arkadaşlarıyla sosyal etkileşime girme ihtiyacı hissedip hissetmediklerini belirleyebilmek için İ.Ö.L.P.'nin tartışma ortamı dışında üye olduğunuz forumlar var mı? Varsa ne amaçla kullanıyorsunuz? soruları

öğrencilere sorulmuştur. Erhan gördüğünü ancak ilgisini çekmediğini belirtirken, Nazan üye olmadığını söylemiştir. Ahmet Yunus ve Zeynep ise okulun dışında başka forumlara üye olduğunu ve buralarda ders notlarının paylaşıldığını belirtmiştir. Bu forumlar kaynak paylaşımı dışında ne amaçla kullanıyor sorusuna Ahmet

“Kaynak dışında ...zaten orda bir süre sonra arkadaşlıklar oluşuyo onla ilgili genel olarak da muhabbetler oluyo yani. Okulunkinde genelde muhabbet amaçlı kullanılmıyo. Hani sonuçta belli bir amaç var orda. Genelde derslerle ilgili amaç olduğu için orda genelde muhabbet amaçlı kullanılmıyo. Ama orası bir forum sitesi olduğu için arkadaşlar kendi aralarında öyle muhabbet oluyo veya konularla ilgili sadece derslerle ilgili değil mesela dördüncü sınıf hakkındaki genel düşünceniz ne gibisinden bu şekilde paylaşımlarda oluyo” şeklinde yanıt vermiştir.

Zeynep ise

“Orda güncel konulardan yani bir dersle ilgili bir şey olabilir yada işte okulla ilgili bir sorun olabilir bunlar tartışılıyo. Rahat rahat tartışılıyo. Tabi ki o forumlarında kuralları var ama yani onlar daha çok dikkatimi yani ilk önce ilgimi çekiyo aslında... Yani kendimi böyle haksızlığa uğramış gibi hissettiğim zamanlar oluyo bazen. Uzaktan eğitimden dolayı işte. Böyle durumlarda çok bunalıyorsunuz. Bi tuhaf hissediyosunuz paylaşma ihtiyacı duyuyorsunuz. O tarz forumlara başvuruyorsunuz. Yani destek olan arkadaşlarım çok oldu bende kullandım o forumları yani sorunlarımı anlattım. Yani gerçekten herkes anlamaya çalışıyo. Yani çözüm yolu bulmaya çalışıyo. ... çok fazla faydasını görüyorum. Ama ben aynı şikayetimi diğer tarafta belirtemiyorum. Çünkü yasak belirtsen bile kimse ilgilenmiycek.” şeklinde yanıtlamıştır.

Ahmet ve Zeynep’in yanıtları aslında öğrencilerin gerek öğreticilerle gerekse öğrenci arkadaşlarıyla sosyal etkileşime girme ihtiyacı hissettiklerini ve bu ihtiyaçlarını farklı ortamlarda gidermeye çalıştıklarını göstermektedir.

Sosyal destek kategorisindeki iletiler ise daha çok etkili sosyal iletişim kurmaya yönelik iletilerden oluşmaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde sosyal destek konusunda sınırlı bir iletişimin olduğu söylenebilir. Gunawardena (1995) bilgisayarlı konferans ortamlarında gözlemlediği olumsuz deneyimleri açıklarken sorunların teknik boyuttan öte daha çok sosyal boyutta ortaya çıktığını belirtmektedir. Hobough (1997) uzaktan eğitim ortamlarında öğrenciler arasındaki sosyal dinamiklerdeki sorunların etkisiz grup eylemlerinin ana nedeni olduğunu ifade etmektedir. Wegerif (1998) çevrimiçi ders tasarımlarının sosyal boyutu dikkate alarak gerçekleştirilmesi gerektiğini ve eşzamansız tartışma ortamlarının etkililiğinde sosyal boyutun önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. Wegerif gerçekleştirdiği araştırma sonucunda öğrencilerin çevrimiçi topluluklarda kendilerini grubun içinde ya da dışında hissetmelerine bağlı olarak

dersteki bireysel başarı ya da başarısızlıklarının şekillendiğini ortaya çıkarmıştır. Liaw ve Huang (2000) bireylerarası ve sosyal etkileşimin içerik ve öğretim arasındaki etkileşimi doğrudan beslediğini bulmuştur. Zhang ve Fulford (1994) ve Northrup (2001) sosyal etkileşimin etkililiğine ilişkin öğrenci algılarının öğrenme çıktıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Yüz-yüze, akran ya da öğretici ile etkileşimin yokluğunun sosyal yalıtılmışlık duygusu yaratması nedeniyle olumsuz eğitsel deneyimlere neden olduğu (Hughes & Hewson, 1998) ve bu durumda sonuçta öğrenciler arasında ders bırakma oranının artmasına neden olduğu (Muirhead, 2000) ifade edilmektedir. Muilenburg ve Berge (2005) çevrimiçi öğrenmede öğrenenlerin karşılaştıkları engelleri belirlemek için yaptıkları araştırmada sosyal etkileşim eksikliğinin en kritik engellerden biri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde özellikle uzaktan eğitim ortamlarında eğitsel desteğin başarı üzerinde tek başına etkili olamayacağı, eğitsel desteğin yanında öğrenmenin sosyal boyutunun da uzaktan eğitim ortamlarının tasarımıyla dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

Teknik desteğe yönelik iletilere bakıldığında ise en az iletinin bu alanda gönderildiği görülebilmektedir. Teknik desteğe yönelik gönderilen iletilerin çoğunu ise sayfaların görüntülenememesinden kaynaklanan sorunlar oluşturmaktadır. Bunun dışında verilen linklerin açılmaması ve bir öğrencinin şifresi çalınarak tartışma ortamına ileti gönderilmesi gibi teknik sorunlarla da azda olsa karşılaşmaktadır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de bunları doğrular nitelikte veriler elde edilmiştir. Bu sonuçlar teknik destek konusunda azda olsa sorunlar yaşandığını ancak bu sorunların çok kritik boyutlara ulaşmadığını göstermektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar, teknik sorunların çevrimiçi öğrenmede dikkate alınması gereken kritik engellerden biri oluşturduğunu göstermektedir (Berge, 1998; Berge & Mrozowski, 1999; Berge & Muilenburg, 2001; Muilenburg & Berge, 2001; Muilenburg & Berge, 2005). Bu bağlamda düşünüldüğünde, çok fazla teknik sorun yaşanmaması nedeniyle teknik desteğin etkili bir şekilde işletildiği ve öğrenmenin önündeki önemli engellerden birinin engel olmaktan çıktığı söylenebilir.

Yönetsel destek ile ilgili iletilere bakıldığında ise öğretmenlerin öğrencilerden daha fazla bu alanla ilgili ileti gönderdikleri görülmektedir. Öğreticilerin yönetsel destek vermek

amacıyla gönderdikleri iletilerin büyük bir çoğunluğu tartışma ortamında uyulması gereken kurallarla ilgilidir. Örneğin, tartışma ortamına Türkçe ileti gönderilmemesi gerekmektedir. Ancak bazı öğrenciler iletilerini Türkçe yazarak yardım istemektedirler. Öğrenciler ise daha çok sınav tarihleri, sınavda sorumlu oldukları konular, bazı ünitelerin ve soruların yanıtlarının daha erken yayınlanması, nasıl kayıt olacağını bilememe gibi konularda yönetsel destek istemektedirler. Görüşmeler sonucunda tartışma ortamına katılan öğrencilerin yönetsel destek konusunda çok fazla sorun yaşamadıkları, bir dönem boyunca yapılması gereken her şeyin yönerge kitaplarında ayrıntılı bir şekilde verildiği öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Muilenburg ve Berge (2005) sosyal etkileşim eksikliğinden sonra en yüksek ikinci ortalama yönetsel sorunlara ilişkin maddelerin aldığı bu nedenle de yönetsel sorunların çevrimiçi öğrenmede odaklanması gereken kritik engellerden biri olduğunu belirtmektedir. İçerik çözümlemesi yapılan iletilerin % 7'lik kısmının yönetsel desteğe ilişkin iletilerden oluşması teknik destekten sonra yönetsel destek konusunda da çok fazla sorun yaşanmadığının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Bu sınıflamanın dışında kalan iletiler ise tüm iletilerin % 11'ini oluşturmaktadır. Diğer kategorisindeki iletilerin çoğu ise öğrencilerin ne istediklerini tam olarak anlatamadıkları iletilerden oluşturmaktadır. Başka bir deyişle yazılı iletişimi sağlıklı kullanamamalarından kaynaklanan iletişim sorunlarının göstergesi niteliğinde iletilerden oluşmaktadır. Bu duruma ilişkin olarak tartışma ortamından aşağıdaki örnek gösterilebilir.

Author (Yazar) : Student (Öğrenci)

Date (Tarih): Tuesday, February 13, 2007 16:15 (13 Şubat 2007, Salı, 16:15)

Subject (Konu) : Re: schwa (Vurgusuz Ünlü)

Thank You for Your exPLAnation and examples.ı READ that sentence in my course book(page:59).I understOOD what assimilation and schwa are but ı cannot realize if there is an assimilation in a sentence or not.I don't pay attention to my prononciation;do I?
(Açıklamalarınız ve örnekleriniz için teşekkür ederim. O cümleyi ders kitabımdan okudum (sayfa:59). Vurgusuz ünlü ve benzetmenin ne olduğunu anladım ancak farkına varamadım eğer benzetim varsa ya da yoksa. Telaffuzuma dikkat etmeyebilirim değil mi?)

Author (Yazar): Instructor I (Öğretici I)

Date (Tarih): Wednesday, February 14, 2007 15:02 (14 Şubat 2007, Çarşamba, 15:02)

Subject (Konu) : Re: schwa (Vurgusuz Ünlü)

Eda, are you trying to ask a question? If you are, please try again as it is not clear enough.
(Eda, bir soru sormaya mı çalışıyorsun? Eğer öyleyse, lütfen tekrar dene, bu şekilde yeterince açık değil.)

Author (Yazar): Instructor II (Öğretici II)

Date (Tarih): Monday, February 19, 2007 11:16 (19 Şubat 2007, Pazartesi, 11:16)

Subject (Konu) : Re: schwa (Vurgusuz Ünlü)

I agree with Aysel Hoca :))
(Aysel hoca ile aynı fikirdeyim.)

Tartışma ortamına gönderilen iletilerin tümü göz önünde bulundurularak yardım isteme ve yardım etme ile ilgili Çizelge 10'a bakıldığında ise iletilerin %31'inin öğrencilerin yardım istemek amacıyla gönderdikleri iletilerden oluştuğu %40'ının ise yardım etmek amacıyla gönderilen iletilerden oluştuğu görülmektedir. Yardım etmek amacıyla gönderilen iletilerin %11'ini öğrencilerin %29'unu ise öğretmenlerin gönderdiği görülebilmektedir. Bu değerler, öğretmenlerin öğrencilerin yardım taleplerinin bir kısmını azda olsa yanıtsız bıraktıklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Çizelge 10
Eşzamansız Tartışma Ortamlarındaki Desteğin Niteliği

	Yardım İsteme		Yardım Etme	
	n	%	n	%
Öğrenci	509	31	177	11
Öğretici	0	0	482	29
Toplam	509	31	659	40

Özet

İçerik çözümlemesi ve görüşme sonuçları doğrultusunda öğrencilerin eşzamansız tartışma ortamlarına katılma nedenlerine ilişkin olarak elde edilen bilgileri özetlemek gerekirse öğrenciler tartışma ortamına çoğunlukla eğitsel destek almak amacıyla katılmaktadır. Öğreticilerle tek iletişim kurabilecekleri ortamın tartışma ortamı olduğunu belirten öğrenciler çevrimiçi yürütülen derslerde yardım almanın onlar için çok önemli olduğunu da belirtmektedirler. Öğrenciler ayrıca yardımların niteliği ve gelme süresinde istikrarsızlıkların olduğunu söylerken eğitsel desteğin en kısa sürede öğretmenler tarafından verilmesini tercih etmektedirler.

Teknik ve yönetsel destek konularında ise öğrencilerin çok fazla ileti göndermediği özellikle yönetsel konularda öğreticilerin öğrencileri uyarma amaçlı iletileri daha çok gönderdikleri belirtilebilir. Bu kategoriler dışındaki iletilerin çoğu ise yazılı iletişimi sağlıklı kullanamamaktan kaynaklanan iletişim sorunlarından oluşmaktadır.

4.2. Öğrenenlerin Eşzamansız Tartışmalara Katılmama Nedenleri

(Bu başlık altındaki veriler Ölçme Aracı ve Görüşme teknikleri kullanılarak elde edilmiştir.)

Çevrimiçi Uzaktan Eğitim ortamlarında bazı öğrenenler destek olarak karşılaştıkları engelleri ortadan kaldırmak için tartışma ortamlarına ileti gönderirken bazı öğrenciler ise farklı nedenlerden dolayı ileti göndermemeyi tercih etmektedir. Katılmama nedenleri olarak adlandırılan bu maddeleri toplamda 1078 öğrenci işaretlemiştir. Çizelge 11’de en çok işaretlenen ilk beş nedene bakıldığında ilk sırayı “İletileri sadece okumak ya da gözden geçirmek benim için yeterli. (n=521)” seçeneğinin aldığı görülmektedir. Bu sonuç, yaklaşık olarak bu maddeleri işaretleyenlerin yarısını temsil etmektedir. İkinci sırada “Diğerleri benim cevabıma benzer bir şekilde cevaplamış oluyor. (n=386)” ifadesi yer almaktadır. Bu maddeyi işaretleyenler cevaplayıcıların %35’ini temsil etmektedir. Üçüncü sırada ise “İleti gönderme ihtiyacı duymuyorum. (n=335)” ifadesi yer almakta bu da cevaplayıcıların %30’unu temsil etmektedir. Bu maddeyi de sırasıyla “Yeterli zamanım yok. (n=291 - %26)” ve “Başlangıçtan beri ileti göndermek gibi herhangi bir niyetim yoktu. (n=194 - %18)” maddeleri takip etmektedir. Diğer maddelerin işaretlenme oranı ise %2 ile %14 arasında değişiklik göstermektedir.

Çizelge 11
Eşzamansız Tartışmalara Katılmama Nedenleri 1

Katılmama Nedenleri	n	%
kn1 İletileri sadece okumak ya da gözden geçirmek benim için yeterli.	521	47
kn2 Anonim/gizli kalmak istiyorum.	71	6
kn3 İleti göndermeye çekiniyorum.	65	6
kn4 Diğerleri benim cevabıma benzer bir şekilde cevaplamış oluyor.	386	35
kn5 Başlangıçtan beri ileti göndermek gibi herhangi bir niyetim yoktu.	194	18
kn6 Eğer ileti gönderirsem sorumluluk üstlenmiş olacağım.	34	3
kn7 Önerceğim bir şey yok.	88	8
kn8 Benim için yanlış bir topluluk.	21	2
kn9 Nasıl ileti göndereceğimi bilmiyorum.	99	9
kn10 Grup takileri tanımaya çalışıyorum.	42	4
kn11 Bir sürü ileti var.	153	14
kn12 Gönderilen iletiler çok nitelikli değil.	88	8
kn13 İleti gönderme ihtiyacı duymuyorum.	335	30
kn14 Saldırgan ya da düşmanca yanıtlar veriliyor.	43	4
kn15 Gönderilen iletilerin yanıtları çok geç geliyor.	149	14
kn16 Benim için hiçbir değeri yok.	61	6
kn17 Çalışma ortamım ileti göndermemi engelliyor.	104	9
kn18 Yeterli zamanım yok.	291	26

Çevrimiçi tartışma ortamına hiç ileti göndermeme nedenleri konusunda işaretlenen seçeneklere bakıldığında bazı öğrencilerin neden pasif katılımcı oldukları daha net bir şekilde görülebilmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğu gönderilmiş iletilerden yararlanmayı tercih etmektedir. Bunlardan farklı olarak öğrencilerin %18'i en başından beri ileti göndermek gibi bir niyetlerinin olmadığını belirtmiştir. Bu sonuç öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun toplulukla sonradan yaşadıkları deneyimler ve etkileşimler sonucunda pasif katılımcı (dolaylı etkileşim) olmayı tercih ettiklerini göstermektedir. Bento ve diğerleri (2005) pasif katılımcıların (dolaylı etkileşimi tercih edenlerin) çeşitli nedenlerden dolayı pasif katılımı yeğleyebileceklerini belirtmektedir. Özellikle yazılı iletişimin kullanıldığı tartışma ortamlarında anadilleri dışındaki bir dili kullanmak zorunda olan öğrencilerin düşüncelerini ifade etme konusunda kendilerini rahat hissetmeyecekleri belirtilmektedir. Bununla birlikte bilgisayar ortamında iletişim kurma konusunda kaygısı olan bireylerde iletişimi kısa kesme, mümkün olduğunca iletişim kurmamayı tercih etme gibi tepkiler vermektedirler (Laura, 2004).

Çevrimiçi tartışma ortamlarında öğrencileri dolaylı etkileşime sürükleyen ya da katılmaktan caydıran nedenler nelerdir? Preece, Nonnecke ve Andrews (2004) yukarıdaki Çizelge 11’de verilen katılmama nedenlerini beş kategoride birleştirmişlerdir. Bu kategoriler ileti göndermeye ihtiyaç duymama (kn1, kn5, kn13), katılmadan önce grubu tanıma ihtiyacı hissetme (kn10), başkalarının yardımcı olduğunu düşünme (kn4, kn7), yazılımı işe koşamama / zayıf kullanışlılık (kn9, kn11, kn17, kn18), gruptan hoşlanmama, zayıf dinamikler/uyum (kn2, kn3, kn6, kn8, kn12, kn14, kn15, kn16) şeklinde ifadelendirilebilir. Çizelge 12’de bu kategoriler ve aldıkları değerler görülebilmektedir.

Çizelge 12
Eşzamansız Tartışmalara Katılmama Nedenleri 2

	Katılmama Nedenleri	n	%
İleti gönderme ihtiyacı hissetmeme			
kn1	İletileri sadece okumak ya da gözden geçirmek benim için yeterli.	521	47
kn13	İleti gönderme ihtiyacı duymuyorum.	335	30
kn5	Başlangıçtan beri ileti göndermek gibi herhangi bir niyetim yoktu.	194	18
Gruptan hoşlanmama (zayıf dinamikler/uyum)			
kn15	Gönderilen iletilerin yanıtları çok geç geliyor.	149	14
kn12	Gönderilen iletiler çok nitelikli değil.	88	8
kn2	Anonim/gizli kalmak istiyorum.	71	6
kn3	İleti göndermeye çekiniyorum.	65	6
kn16	Benim için hiçbir değeri yok.	61	6
kn14	Saldırgan ya da düşmanca yanıtlar veriliyor.	43	4
kn6	Eğer ileti gönderirsem sorumluluk üstlenmiş olacağım.	34	3
kn8	Benim için yanlış bir topluluk.	21	2
Yazılımı işe koşamama			
kn18	Yeterli zamanım yok.	291	26
kn11	Bir sürü ileti var.	153	14
kn17	Çalışma ortamım ileti göndermemi engelliyor.	104	9
kn9	Nasıl ileti göndereceğimi bilmiyorum.	99	9
Başkalarının yardımcı olduğu düşüncesi			
kn4	Diğerleri benim cevabıma benzer bir şekilde cevaplamış oluyor.	386	35
kn7	Önereceğim bir şey yok.	88	8
Grubu tanıma ihtiyacı duyma			
kn10	Gruptakileri tanımaya çalışıyorum.	42	4

Üçüncü sınıftaki öğrenci sayısı düşünüldüğünde (n=2767) katılmama nedenleri ile ilgili bölümü öğrencilerin %39’unun yanıtladığı görülebilmektedir. Bu öğrencilerin ise

neredeyse yarıya yakını tartışma ortamlarına ileti gönderme ihtiyacı hissetmemektedir. Bu öğrencilerin büyük bir kısmı ihtiyaç duydukları bilgileri gönderilen iletileri okuyarak almakta ve karşılıklı iletişim kurma ihtiyacı hissetmemektedir. Gruptan hoşlanmama ya da zayıf uyum ile ilgili maddeler göz önünde bulundurulduğunda ise öğrencilerin %14'ünün yanıtların geç gelmesinde şikayetçi oldukları ve bunun da katılımlarını olumsuz etkilediği görülmektedir. Öğrencilerin %8'i ise gönderilen iletileri nitelikli bulmamaktadır. Öğrencilerin %2'sinin tartışma ortamındakilerin kendileri için yanlış bir topluluk olduğunu düşünmesi ise diğer çarpıcı sonuçlardan bir tanesidir. Bu sonuçlar öğrencilerin topluluğa ilişkin aidiyetlerinde çok fazla bir sorun olmadığını ancak tartışma ortamının işleyişinin çok etkin bir şekilde gerçekleştirilemediğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Yazılımı işe koşamama ile ilgili maddelere bakıldığında ise bir sürü iletinin olması ve yeterli zaman olmaması nedeniyle öğrencilerin tartışma ortamına katılamadıkları görülmektedir. Bu sonuçlar öğrencilerin zaman yönetimi ile bilgisayar ve internet kullanımı konusunda bilgi ve beceri eksikliklerinin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

“Diğerleri benim cevabıma benzer bir şekilde cevaplamış oluyor.” maddesinin en çok işaretlenen ikinci madde olması tartışma ortamının çoğunlukla soru-yanıt amaçlı kullanılmasının bir sonucu olarak görülebilir. Ayrıca bu sonuca göre sorularında çoğunlukla bilgi ve kavrama düzeyindeki sorulardan oluşmasının öğrencilerin katılımının az olmasına neden olduğu söylenebilir. Çünkü bu düzeydeki sorular genellikle tek doğrudan ibarettir. Bu nedenle öğrencilerin bir çoğu aynı cevabı tekrar vermek istememektedir ya da bu durum önerecekleri bir şeyin olmamasıyla sonuçlanmaktadır. Bunlarda dolaylı olarak katılımı azaltmaktadır.

Gruptakileri tanıma ihtiyacı hissetme ile ilgili maddeyi, yanıtlayanların %4'ünün işaretlemiş olması aslında bu sanal topluluğun etkili ve verimli bir şekilde işleyebileceğinin (gerekli koşullar sağlansaydı eğer) bir göstergesi olarak düşünülebilir. Tanıma ya da tanışık olma eylemi iletişim kurmak için gerekli temel koşullardan biridir. Bu aşamanın öğrencilerin büyük bir çoğunluğu tarafından daha önceden halledilmiş olması İÖLP'deki tartışma ortamları için bir üstünlük olarak görülebilir ancak burada

önemli olan tartışma ortamının etkin bir şekilde işlemesi için gerekli olan diğer unsurlarında (yanıtların kısa zamanda verilmesi, sosyal etkileşimin artırılması, vb.) iyileştirilmesidir

Yukarıda listelenen 18 seçenek dışındaki açık uçlu “Diğer” seçeneğini ise 111 öğrenci kendi ifadelerini kullanarak doldurmuştur. Buradaki ifadelerin çoğu yukarıdaki beş kategoriye destekleyecek nitelikte biraz daha ayrıntılı ifadelerdir. Bu kategorilerde ve bunların dışında değerlendirilecek ifadeler şu şekilde örneklenebilir. Buradaki ifadeler aynen öğrencilerin yazdığı şekilde aktarılmıştır.

4.2.1. İleti Gönderme İhtiyacı Hissetmeme

Daha önceden de belirtildiği gibi öğrencilerin büyük bir kısmı ileti gönderme ihtiyacı hissetmemektedir. Bazıları ihtiyaç duydukları bilgiyi tartışma ortamına bakarak almakta bazıları ise böyle bir ihtiyaç dahi hissetmemektedir. Bu konuda gönderilen ifadelere ilişkin aşağıdaki örnekler verilebilir:

“gerek yok”

“gerek duymuyorum”

“İleti göndermeyi gerekli görmedim”

“Bizim bölümde olay öğrencide bitiyor. Gereksiz...”

“İhtiyacım yok”

“Ordakileri değerlendiriyorum bu bana yetiyor.”

“Zaten benim sormak istediğim sorular orda yer alıyor. Ordan cevaplarını okumak yeterli oluyor.”

“Çevrimiçi dersleri takip etmiyorum.”

“Merak ettiğim soru cevapları rahatlıkla tartışma ortamında bulabiliyorum.O yüzden gerek kalmıyor.”

“Sormam gerekecek yerleri genelde arkadaşlar soruyorlar ve tatmin edici cevaplar da aldığımdan dolayı bana gerek kalmıyor.”

4.2.2. Gruptan Hoşlanmama (Zayıf Dinamikler ve Uyum)

Zayıf grup dinamiklerinin göstergesi olarak bu kısımda pek çok ifade yer almaktadır. Bu grupta yer alan ifadeler çoğunlukla yanıtların nitelikli olmaması ve geç gelmesiyle ilgilidir. Bu konuda gönderilen ifadelerle ilişkin aşağıdaki örnekler verilebilir:

“verilen cevaplar hiç yapıcı değil.bu nedenle bir yere varamayız.”

“Daha önce ileti gönderdim ama hiçbir şekilde cevap gelmedi.2 sorunun cevabı yanlış yazılmıştı ben de düzeltilmesini istemiştım ama ne cevaplar değışti ne de iletıme cevap geldi.O zamandan beri ileti göndermiyorum.”

“Bence çok tatmin edici cevaplar gelmiyor bir de amacı için kullanılmıyor.”

“Gönderiyorum fakat yanlış sorular var.Cevaplar geç geliyor.Ayrıca açıklamalar kısa kesiliyor.İyi açıklanmıyor.Tatmin edici değil.”

“İletiler gönderildiğinde cevaplar yeerince aydınlatıcı olmayabiliyor.”

“Cevaplanana iletilerin açıklamaları yeterli değil.”

“Açıklamalar kitaptakilerin aynı ya da benzeri olduğu için yetersiz oluyor. Sürekli kitabın belli sayfalarına yönlendiriliyor fakat sorun zaten o sayfaları okuyup anlamamış olmamızdan kaynaklanıyor.”

“İletilere tatmin edici cevap verilmiyor.”

“Zaman kaybı oluşturuyor. Anında yanıt alamadığım için.”

“Hiçbiri sonuç vermiyor. Sorunları çözmiyor.”

“bazı öğrencilerin iletileri aklı karıştıncı”*

“iletilere çoğu zaman öğretim görevlileri cevap vermiyor, öğrenciler cevap veriyor.”

“Bu bölümden faydalanabileceğimi sanmıyorum ortam sıcak gelmiyor.”

“İleti göndemek istesam bile, gelen cevabın kitaptaki örneklerden farklı olmadığını görünce vazgeçiyorum. Farklı bir açıklamayla cevaplandırılacağımı bilsem göndermek isterim.”

“Bir kere ileti gönderdim. Aldığım cevap benzer soru soran arkadaşlarıinkiyle aynıydı. Ben o cevapları zaten okuduğum ve anlamadığım için farklı bir yöntemle anlatılmasını istedim. Bu şevkimi kırdı. Bir daha göndermek istemedim.”

“Cevaplar yeterince açıklayıcı değil,kitaptaki bilgiler aynı şekilde sunuluyor.”

“İleti gönderiyorum fakat cevaplar çok geç geliyor.Yüzeysel anlatılıyor.Sorularda ve konularda hatalar var.”

“İletilerimize pek önem veriliyor sanki.”

“Yanıtların geç gelmesine yanı sıra genelde cevaplara yetersiz ve çelişkili buluyoruz. Ayrıca her konuda tam destek ve yardım bekliyoruz.”*

“İletilerim yeterince dikkate alınıp değerlendirileceğini düşünmüyorum.”

“AÖF kuralları var bu yüzden öğrenci için bu kuralları zaten değiştiremeyeceklerini biliyorum.Pek değeri yok.”

“Açıklamalar kitapla aynı daha açıklayıcı ve sınava yardımcı şekilde yapılmıyor.Açıklamalar yüzeysel sadece yapılmış olmak için yapılıyor.Bugüne kadar bu bölümden hiçbirşey öğrenmediğim gibi bildiklerimi de karıştırıyor.Hatta iyi bir sonav notu yerine daha düşük almamı sağladı diyebilirim.Arkadaşların gönderdiklerini okuduğumda bu bölümdeki işler yardımcı olmak değil ayak bağı olmak için ypılıyor genelde açıklamalarla ve okula güvenim sıfır olduğundan ilgilenmiyorum.”

“Üyeler çok ukala tavırlar sergiliyor.Böyle insanların bulunduğu ortamda bulunmak bile istemiyorum.”

“Gereksiz soru soruluyo ya da hayat hikayelerini yazıyorlar endişeleniyorum. Ör: okulumuzda 7 senedir okuyolar gibi.”

“Geç cevap veriyorlar. Bir de şu var lütfen bir search box koyun neyi nerede aradığımızı bulamıyoruz.”

“Ne kadar zor ve yanlış da olsa uzaktan kimseyle koordine olmadan çalışmayı öğrenmek zorunda kaldım ve discussions bölümleri benim için zaten yetersiz ona vakit ayırıp ve cevap beklerken geçireceğim zamanda sorunu defalarca çözebilirim.”

Zayıf dinamikler ve uyumla ilgili olarak öğrencilerin yazdıkları ifadeler göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin çoğunlukla cevapların niteliği ve geç gelmesi ile ilgili olarak söyledikleri göze çarpmaktadır. Öğrenciler, açıklamalar kısa kesildiği ve aydınlatıcı olmadığı için verilen cevaplardan tatmin olmamaktadır. Özellikle cevapların kitaptaki ifadelerle aynı olduğu belirtilmektedir. Oysa öğrenciler zaten kitaptaki anlatım biçimi nedeniyle konuyu kavrayamadıkları için soru sormaktadır. Tekrar benzer bir anlatım biçimiyle cevap verilmesi ya da konunun geçtiği yere ilişkin sayfa numaralarının referans verilmesi sorunlara neden olmaktadır. Bu tür cevaplar öğrencilerin iletilerine önem verilmediğini düşünmelerini, tartışma ortamına ve kuruma karşı olumsuz düşünce, tutum ve inançlara sahip olmalarını tetiklemektedir. Hallet ve Cummings (1997) öğrencilerin siber alanda kayboldukları için ileti gönderme konusunda olumsuz düşüncelere sahip olduğunu belirtmektedir. Anında geribildirim eksikliği ve görsel ipuçlarının yokluğu bu olumsuz düşüncelerin oluşmasında rol oynamaktadır. Özellikle çevrimiçi ortamlarda öğrenenler, daha hızlı ve kişisel geribildirim beklentisi içindedirler (Çalışkan, 2002). Ayrıca çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğretici davranışları öğretme-öğrenme sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesi için hayati bir önem taşırken (Burge, 1994) öğreticinin iletişim davranışlarının ise öğrenenlerin güdülenme düzeyleri üzerinde olumlu ya da olumsuz, oldukça etkili bir öge olduğu dile getirilmektedir (Allen & diğerleri, 2006).

4.2.3. Yazılımlı İşe Koşamama

Bazı öğrenciler İnternet aracılığıyla iletişimi hantal ve zaman kaybı olarak görmekte ya da farklı nedenlerden dolayı yeterli zaman bulamamaktadır. Bazıları ileti göndermeyi beceremediklerini belirtirken bazıları da böyle bir ortamdan haberdar olmadıklarını

ifade etmektedir. Bazı öğrenciler ise iletilerin çokluğundan şikayet etmektedir. Yazılımı işe koşamama grubuna giren diğer ifadelere ilişkin aşağıdaki örnekler verilebilir:

“açıktan aldığımız son 2 yılın derslerinin her biri için ya da sınavlarda çıkan soruların herbiri için ileti gönderip tartışmaya kalksam zamanımın büyük bir bölümünü bilgisayar başında harcamam gerekir”

“internete çok sık giremiyorum”

“derslerin yoğunluğundan bilgisayarla uğraşacak vakit kalmıyor.”

“Doğrusu internette çevrimiçi dersler gibi bir kolaylığı geçen yıl öğrendim. Ama sadece derslerle ilgili kısma girip çıkıyorum. Bu da yeterince vaktimi alıyor. Bu nedenle discussion kısmına giremiyorum, girmekte aklıma gelmiyor.”

“Site yapısı çok karmaşık, gerektiği zaman kullanıyorum.”

“Her zaman fırsatım olup internete gitme şansım yok.”

“İnternet kullanmaktan hoşlanmıyorum”

“Tartışma ortamının olduğunu bilmiyorum.Çevrim içi dersleri takip etmemiş olduğum için sanırım.”

“Çoğunda ileti göndermeyi beceremedim sonra soru cevapları okumayı yeterli gördüm.”

“Böyle bir ortam mı var :S”

“İleti göndermek için ilk önce yazılanlara ve benim soracağım sorunun sorulup sorulmadığına bakarken daha çok kafam karışıyor, moralim bozuluyor.”

“Fazlasıyla ayrıntılı çalışan bir kişi olduğum açıkçası kitabı çalışıp değerlendirmeye anca vaktim oluyor.Fırsat bulamıyorum ve internet cafede sürekli bulunma fırsatım olmuyor.”

“Yeni haberim oldu.”

4.2.4. Olumsuz düşünce, tutum ve inançlar

Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar olumsuz düşünce, tutum ve inançlar geliştirmelerine neden olmaktadır. Bunlarda öğrencilerin sunulan olanaklardan yararlanmamaları ile sonuçlanmaktadır. Bu konuda gönderilen ifadelere ilişkin aşağıdaki örnekler verilebilir:

“Problemlere karşı kesin çözümler sunulacağına inanmıyorum.”

“Bu tartışma ortamının hiçbir sorunumuzu çözebileceğine inanmıyorum.”

“Değişen bir şey olacağını düşünmüyorum.”

“Ne kadar ileti göndersem de bizim istediğimiz gibi düzeltmeler yapılmıyor.”

“Bir fayda sağlayacağına inanmıyorum.”

“Okulumdan gelecek hiçbir yardımı istemiyorum, kabul da etmiyorum.Discussion board açmak yerine biraz önümüzü açsınlar yeter.Onlardan gelecek olan Allah'tan gelsin.”

“Okulumdan nefret ediyorum.Nefret ettirildim bu yüzden hiçbir ortamına dahi el sürmek istemiyorum.Daha da yazarsam küfredicem.”

“Göndersem de birşeyin değişeceğine pek inanmıyorum açıkçası”

“Çok fazla internete giremiyorum ve bir-iki puanla derslerimin kalıp bir üst sınıftan ders alamamam beni artık kusturdu soğuttu herşeyden mezun olmak istiyorum artık orda dakonuşulanlar hep yakınma herkes hemen hemen aynı durumda artık bu beni sıkmaya başladı.Neden herkes 1 puanla kalıyor asıl discussionda bu tartışılmalı ama öğrencilerle değil yada bizlere hatalarımız gösterilmeli.”

“Ben artık kesinlikle bitirmek istiyorum.5 yıldır öğretmenlik yapıyorum ve okulum hala bitmedi artık kurtulmak istiyorum bu okuldan.”

“İleti göndersek ne geçişecek ki para için herşeyi yapan insanlardan ne bekleyelim ki baraj 70 hem de kendi kendimize çalışıp da alacağız bu notu saçmalık.Ne içilmiş baraj kaliteli öğrenci yetiştirsin diyeymiş.Niye 1. ve 2. öğretimlerin barajı 60? Onlar kalitesiz öğrenci mi yetiştiriyor?Yetkililere sesleniyorum çok mu hoşunuza gidiyor o kadar çalıştığımız halde sınıf sene ve ders tekrarı yaptırıp da paramızı yemek.Doğru dürüst mezununuz bile yok utanın.Allah çok büyük çıkarır bunun acısını sizden.”

4.2.5. Bilgisayar ve İnternet Bağlantısı Eksikliği

Diğer katılmama nedenleri içinde yoğun bir şekilde belirtilen konulardan biri ise bilgisayar ve internet bağlantısı eksikliği konusudur. Öğrencilerin katılmama nedeni olarak belirttikleri bu konudaki ifadeleri şu şekilde sıralanabilir.

“paramızın büyük bir kısmını aöf'ye verdiğimiz için bilgisayar yok, internet yok, e-posta da yok, SORAN DA YOK!!!”

“Evimde bilgisayarım yok.”

“İnternet bağlantım yok.”

“Bilgisayarım yok.Zaten internet cafe ortamında verimli bir şekilde dersleri bile zor takip ediyorum.”

“Daha önce hiç ileti göndermedim.Bilgisayar ve internet ulaşımım yoktu”

“İnternet ortamım yok.”

“Erişim olanağım kısıtlı.”

“Herkesin evinde bilgisayar olmayabilir.”

“internet kullanımıyla yeni aktif oldum”

“internetim olmadığı için çok fazla tartışma ortamına giremiyorum sadece derslere bakabiliyorum”

“evimdeki bilgisayar internete bağlı değil süreklicafelerde gidemiyorum İ.Ö.L.P nin sitesinden dahi yeterince faydalanamıyorum”

“bilgisayarım olmadığı için”

“bilgisayarım yok”

“Önceleri bilgisayarım ve internet yoktu şimdi artık katılmayı düşünüyorum.”

“İnternetim yok.”

“İnternet bağlantım ve bilgisayarım yok.”

“Bilgisayarım olmadığı için ileti gönderemiyorum.”

“internet bağlantım yok”

“evde internet imkanım olmadığı için ancak 2 kez gönderebildim.”

“Herkesin internete ulaşım olanağı yok.Benim bilgisayarım yok.İnternet kafeye de gitmeyi sevmiyorum.Bilgisayardan ders çalışmayı sevmiyorum.Kitaba dokunmalı, altını çizmeliyim.O zaman ders çalıştığımı hissediyorum.”

“Evimde internet bağlantım yok.”

4.2.6. Ortamın öğrenme biçimini desteklememesi

Bazı öğrenciler ise tartışma ortamının işleyişi öğrenme biçimlerine hitap etmediği için tartışma ortamına katılmamayı yeğlemektedir. Bu konuda gönderilen ifadelere ilişkin aşağıdaki örnekler verilebilir:

“sanal ortamda değil de, yüzyüze sorular sorup cevaplar almak istiyorum bu yüzden de internet üzerinden iletiyolamak beni tatmin etmiyor.”

“Anlamadığım konuları kafamda kavramsal nitelikte anlamama yardımcı olacak şekilde yada İngilizce bi açıklamada takıldığım konu üzerinde yeterli somutlaştırma olmadığı için ileti göndermekten vazgeçtim.”

“Yazılı kaynaklardan çalışıyorum ve anlamadığım bir şeyi anlamak için ya Türkçe yada sınıf ortamındaki (görsel, duysal vb.) anlatımlara ihtiyaç duyuyorum.Bu çeşitlilik de olmadığı için tartışma ortamlarına katılmıyorum.”

Tartışma ortamına katılamayan sekiz öğrenci ile yapılan görüşmeler sonucunda belirlenen katılmama nedenleri ise şu şekilde sıralanabilir. Dershaneye gitme, dershanelerden internette sunulan bilgilere ulaşabildiği için gerek duymama, gruba ilişkin olumsuz algı, geribildirimini hemen alamama, çevrimiçi dersleri yararlı bulmayıp kitaptan çalışmayı tercih etme, zaman sorunu, tartışma ortamının çok verimli ve nitelikli olmadığını düşünme, internette sunulan hizmetin ciddiyetle yapılmadığını düşünme. Görüşme sonuçları göz önünde bulundurularak katılmama nedenleri düşünüldüğünde dershaneye gitme dışındaki nedenlerin yukarıdaki katılmama nedenleriyle benzer olduğu görülebilmektedir.

Bu öğrencilere ayrıca İ.Ö.L.P.’nin tartışma ortamı dışında üye olduğunuz forumlar var mı? Varsa ne amaçla kullanıyorsunuz? sorusu yöneltilmiştir. Bu öğrencilerin beşi okulun sunduğu çevrimiçi ortamlara katılmazken okul dışında oluşturulmuş bazı

forumlara üye olduklarını belirtmiştir. Öğrenciler bu forumları çoğunlukla eğitsel destek almak (ders notu alış-verişi, sınav sorusu paylaşımı, mezunların deneyimlerinden yararlanmak) ve sosyal etkileşim kurmak (sosyal bir ortama girebilmek, tanıdık birilerini görebilmek, sohbet etmek, parti ve toplantı haberlerine bakmak) amacıyla kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Özet

Ölçme aracından elde edilen verilere göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğu tartışma ortamına gönderilmiş iletilerden yararlanmayı tercih etmektedir. Öğrencilerin pasif katılımı ya da hiç katılmamayı tercih etme nedenleri elde edilen bulgular doğrultusunda sekiz kategoride değerlendirilebilir. Bu nedenler

1. İleti gönderme ihtiyacı hissetmeme,
2. Gruptan hoşlanmama,
3. Yazılımı işe koşamama,
4. Başkalarının yardımcı olduğunu düşünme,
5. Grubu tanıma ihtiyacı hissetme,
6. Olumsuz düşünce tutum ve inançlar,
7. Bilgisayar ve internet bağlantısı eksikliği,
8. Ortamın öğrenme biçimini desteklememesi şeklinde sıralanabilir.

Pasif katılımcılar ya da hiç katılmayanlar ileti gönderme ihtiyacı hissetmemektedir. Hiç katılma ihtiyacı hissetmeyenlerin oranının düşük olması öğrencilerin daha sonradan yaşadıkları deneyimler sonucunda pasif katılımı ya da hiç katılmamayı tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Gruptan hoşlanmama (zayıf uyum ve dinamikler) kategorisinde ise öğrencilerin yanıtların geç gelmesinden ve niteliğinden olumsuz yönde etkilendikleri görülmektedir. Özellikle geribildirimlerin çok açıklayıcı olmaması ve cevap olarak kitap sayfası verilmesi ya da kitaptaki ifadelerle aynı şekilde verilmesi öğrencilerin gruptan hoşlanmamasına ve grubun onlara bir yarar sağlamayacağına düşünmelerine neden olmaktadır. Bu da sonrasında dolayısıyla tartışma ortamına katılmamayı beraberinde getirmektedir.

Yazılımı işe koşamama kategorisinde ise öğrenciler çoğunlukla yeterli zaman bulamadıklarından ve iletilerin çokluğundan olumsuz etkilendiklerini ifade etmektedirler.

Başkalarının yardımcı olduğunu düşünme kategorisine bakıldığında ise tartışma ortamının çoğunlukla soru-yanıt amaçlı kullanılmasının bu durumu ortaya çıkardığı söylenebilir. Aslında bu sonucun tartışma ortamının gerçek anlamda tartışma ve yönlendirme amacıyla değil de sorulara cevap alma amacıyla kullanılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Gruptakileri tanıma ihtiyacı hissetme kategorisinde ise öğrencilerin çok fazla sorun yaşamadıkları görülmektedir. Bu sonuç ise gerekli koşullar sağlanırsa sanal topluluğun etkili ve verimli bir şekilde işleyebileceğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir

Ölçme aracı dışında öğrencilerin ifadelerinden çıkan diğer kategorilerden ilkinin ise Olumsuz düşünce, tutum ve inançlar kategorisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar olumsuz düşünce, tutum ve inançlar geliştirmelerine neden olmaktadır. İkinci katılmama nedeni ise donanım ve internet bağlantısı eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Üçüncü neden ise ortamın öğrenme biçimini desteklemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tüm bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda tartışma ortamına pasif katılımın ya da hiç katılmamanın birçok nedenden kaynaklanabileceği bunun da kendi içinde karmaşık bir olgu olduğu görülmektedir.

4.3. Öğrenme Biçimlerine Göre Katılma ve Katılmama Nedenleri

(Bu başlık altındaki veriler Ölçme Aracı ve İçerik Çözümlemesi teknikleri kullanılarak elde edilmiştir.)

4.3.1. Katılma Nedenleri

Öğrenme biçimine göre öğrencilerin katılma nedenlerini belirleyebilmek için yapılan incelemede ancak 43 öğrenciden veri toplanabilmiştir. Bu sayının az olmasının nedeni,

hem tartışma ortamına ileti gönderen hem de öğrenme biçimi envanterini eksiksiz ve doğru olarak dolduran öğrencilerin eşlenmesi sonucunda değerlendirmenin yapılmış olmasıdır. Kısaca, tartışma ortamına ileti gönderen 139 öğrencinin sadece 43'ü öğrenme biçimi envanterini eksiksiz ve doğru olarak doldurmuştur. Geriye kalan 96 öğrenci ya ölçme aracını yanlış doldurmuş ya da araştırmacıya göndermemiştir.

Öğrenme biçimine göre öğrencilerin katılma nedenleri belirlenirken bir öğrencinin en çok hangi amaçla ileti gönderdiği belirlenmiş ve buda öğrencinin katılma nedeni olarak kabul edilmiştir. Örneğin tartışma ortamına tüm dönem boyunca toplamda 45 ileti göndermiş bir öğrencinin, bu iletilerin 30'unu eğitsel destek, 7'sini sosyal, 5'ini yönetsel ve 3'ünü teknik destek almak amacıyla gönderdiğini varsayarsak, bu öğrencinin tartışma ortamına katılma nedeni eğitsel destek kategorisinde değerlendirilmiştir. Buna göre hazırlanan Çizelge 13'de öğrenme biçimlerine göre katılma nedenlerinin neler olduğu görülebilmektedir.

Çizelge 13
Öğrenme Biçimlerine Göre Öğrencilerin Tartışma Ortamına Katılma Nedenleri

Öğrenme Biçimi	n	Yİ	YE	E	S	T	Y	İleti Sayısı	X
Ayrıştırıcı	12	9	3	11	-	-	1	102	9
Birleştirici	15	9	6	14	1	-	-	229	15
Özümseyici	10	6	4	8	1	-	1	89	9
Uyarlayıcı	6	3	3	5	1	-	-	46	8
Toplam	43	27	16	38	3	0	2	466	11

* Yİ:Yardım İsteme, YE:Yardım Etme,
E:Eğitsel Destek, S:Sosyal Destek, T:Teknik Destek, Y: Yönetsel Destek

Öğrenme biçimleri göz önünde bulundurularak katılma nedenlerine bakıldığında çoğunlukla eğitsel destek almak ya da vermek amacıyla öğrencilerin tartışma ortamına katıldıkları, öğrenme biçimine bağlı olarak katılım nedenlerinde farklılaşmanın gözlenemediği söylenebilir. Ancak öğrenme biçimine bağlı olarak gönderilen iletilerin ortalamasına bakıldığında birleştirici öğrenenlerin tartışma ortamına diğerlerinden daha fazla katıldıkları görülebilmektedir. Bu durumun birleştirici öğrenenlerin deneyerek ya da yaparak öğrenme ihtiyaçlarından kaynaklandığı söylenebilir. Sınıf ortamında aldığı bilgiyi birebir öğreticiyle etkileşime girerek sınavabilme olanağına sahip olan bu öğrenciler uzaktan eğitimde bu ihtiyaçlarını tam olarak doyuramadıkları için tartışma ortamına katılarak bu ihtiyaçlarını gidermeye çalışmaktadır. Bu sonuçlar Fahy ve Ally

(2005)'in elde ettikleri sonuçları da desteklemektedir. Fahy ve Ally birleştirici öğrenenlerin tartışma ortamına diğerlerine göre daha çok sayıda ve daha uzun iletiler gönderdiklerini belirtmektedir. Atkins ve diğerleri (2004) ise bilgisayar aracılı iletişim ortamlarının kullanımında tercih edilen öğrenme biçiminin etkisini araştırdıkları çalışmalarında, öğrenme biçiminin öğrencilerin tartışma ortamlarına katılmalarında güçlü bir etkiye sahip olmadığını bulmuşlardır. Ancak bu araştırmada beklenin aksine imgecilerin sözelcilerden daha fazla ileti gönderdikleri tespit edilmiştir.

Ayrıştırıcı öğrenenlerin tartışma ortamını diğerlerine göre daha fazla yardım istemek amacıyla kullandıkları söylenebilir. Bu durum ise üç ve dördüncü sınıftaki derslerin kuramsal ağırlıklı olmasına bağlanabilir. Kuramsal dersler daha çok soyut kavramlardan oluşmaktadır. Ayrıştırıcı öğrenenler soyut düşünceden çok somut deneyimi yeğlemektedir. Bu nedenle karşılaştıkları eğitsel sorunları gidermek amacıyla diğerlerinden daha fazla yardıma ihtiyaç duydukları söylenebilir. French ve diğerleri (1999) eşzamansız bilgisayar aracılı iletişim ortamlarının yansıtma etkinliği için yeterli zaman sunduğunu belirtmektedir. Ancak tartışma ortamı yansıtma etkinliği için böyle bir üstünlük sunmasına karşın ayrıştırıcı öğrenenlerin tartışma ortamına katılımlarında diğerlerine oranla bir üstünlük ya da bir farklılaşma gözlenememektedir. Bu sonuçta, Atkins ve diğerlerinin (2004) elde ettiği sonuçlar gibi beklenenin dışında gerçekleşen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Ayrıca, görüşme sonuçlarında elde edilen verilerde Kolb'un kuramıyla ilgili tutarlı bilgiler sunmaktadır. Katılma nedenlerini sınamak amacıyla yapılan görüşmede öğrencilerin sosyal etkileşim ihtiyacı hissedip hissetmediklerini belirleyebilmek için bazı sorular yöneltilmiştir. Bu sorular doğrultusunda, bireysel çalışmayı seven, insanlara ve onların duygularına daha az odaklanan birleştirici (Nazan) ve özümseyici (Erhan) öğrencilerin böyle bir ihtiyaç hissetmedikleri, grup çalışmasını seven ve insan yönelimli ayrıştırıcı (Ahmet, Yunus) ve uyarlayıcı (Zerrin) öğrencilerin ise farklı konularda iletişim kurma ihtiyacı duydukları tespit edilmiştir.

4.3.2. Katılmama Nedenleri

Öğrenme biçimlerine göre katılmama nedenlerini belirlemek için yapılan çalışmada toplam 831 öğrenciden veri toplanmıştır. Bu öğrencilerin % 42'sini özümseyici (n=351) öğrenciler oluştururken, %25'ini ayrıştırıcılar (n=209), % 21'ini birleştiriciler (n=170), %12'si ise uyarlayıcılar (n=101) oluşturmaktadır.

Öğrencilerin öğrenme biçimlerine göre tartışma ortamına katılmama nedenlerine ilişkin veriler Çizelge 14'de verilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında öğrenme biçimlerine göre katılmama nedenlerinde en çok işaretlenen ilk beş maddenin katılmama nedenlerindeki en çok işaretlenen ilk beş maddeyle aynı olduğu görülebilmektedir. Ayrıca en çok işaretlenen ifadelerden üçü (1.,3.,5.) ileti gönderme ihtiyacı hissetmeme grubunda yer almaktadır.

Çizelge 14
Öğrenme Biçimlerine Göre Öğrencilerin Tartışma Ortamına Katılmama Nedenleri

	A		B		Ö		U		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
İleti gönderme ihtiyacı hissetmeme										
İletileri sadece okumak ya da gözden geçirmek benim için yeterli.	83	40	85	50	173	49	46	46	387	47
Başlangıçtan beri ileti göndermek gibi herhangi bir niyetim yoktu	35	17	32	19	67	19	17	*17	151	18
İleti gönderme ihtiyacı duymuyorum.	65	31	53	31	113	32	35	35	266	32
Gruptan hoşlanmama (zayıf dinamikler/uyum)										
Anonim/gizli kalmak istiyorum.	11	5	6	4	26	7	7	7	50	6
İleti göndermeye çekiniyorum.	9	4	7	4	25	7	3	3	44	5
Eğer ileti gönderirsem sorumluluk üstlenmiş olacağım.	3	1	6	4	11	3	7	7	27	3
Benim için yanlış bir topluluk.	5	2	1	1	4	1	2	2	12	1
Gönderilen iletiler çok nitelikli değil.	10	5	18	11	30	9	10	10	68	8
Saldırgan ya da düşmanca yanıtlar veriliyor.	8	4	6	4	8	2	8	8	30	4
Gönderilen iletilerin yanıtları çok geç geliyor.	25	12	26	15	44	13	17	*17	112	13
Benim için hiçbir değeri yok.	11	5	6	4	20	6	11	11	48	6
Yazılımı işe koşamama										
Nasıl ileti göndereceğimi bilmiyorum.	24	11	4	2	32	9	11	11	71	9
Bir sürü ileti var.	25	12	23	14	48	14	13	13	109	13
Çalışma ortamım ileti göndermemi engelliyor.	19	9	10	6	35	10	10	10	74	9
Yeterli zamanım yok.	60	29	40	24	82	23	28	28	210	25
Başkalarının yardımcı olduğu düşüncesi										
Diğerleri benim cevabıma benzer bir şekilde cevaplamış oluyor.	56	27	65	38	143	41	32	32	296	36
Önereceğim bir şey yok.	13	6	12	7	36	10	9	9	70	8
Grubu tanıma ihtiyacı duyma										
Gruptakileri tanımaya çalışıyorum.	2	1	7	4	15	4	4	4	28	3

* A: Ayırıştırıcı, B: Birleştirici, Ö: Özümseyici, U: Uyarlayıcı

“İletileri sadece okumak ya da gözden geçirmek benim için yeterli.” ifadesi ile ilgili sonuçlara göre tartışma ortamının katılmama nedenlerini işaretleyen yaklaşık iki öğrenciden birinin bu ifadeyi işaretlediği söylenebilir. Bu sonuçlar ayrıca pasif katılıma/dolaylı etkileşime ilişkin olarak öğrenme biçimi değişkeni açısından bir farklılaşma olmadığını göstermektedir. Öğrenme biçimi ne olursa olsun öğrencilerin neredeyse yarıya yakını pasif katılımı/dolaylı etkileşimi tercih etmektedir. Sonuçlara biraz daha ayrıntılı bakıldığında birleştirici ve özümseyici öğrencilerin ayırıştırıcı ve uyarlayıcı öğrencilere oranla pasif katılımı/dolaylı etkileşimi biraz daha fazla tercih ettikleri söylenebilir.

“İleti gönderme ihtiyacı duymuyorum.” ve “Başlangıçtan beri ileti göndermek gibi herhangi bir niyetim yoktu” ifadelerine bakıldığında öğrenme biçimine göre bu ifadelerin işaretlenme oranında çok büyük farklılıklar görülmemektedir. Bu sonuçlara göre tartışma ortamına katılmayan öğrencilerin 1/3’ünün öğrenme biçimi fark etmeksizin kendi eğitsel ihtiyaçlarını ileti göndermeden giderebildikleri, 1/5’inin ise zaten ileti göndermek gibi bir niyetlerinin olmadığı söylenebilir.

Gruptan hoşlanma ve zayıf uyum ile ilgili maddeler bir bütün halinde değerlendirildiğinde uyarlayıcı öğrenenlerin bu gruptaki maddeleri ayrıştırıcı, birleştirici ve özümseyici öğrencilere oranla daha fazla işaretledikleri görülebilmektedir. Bu sonuç uyarlayıcıların bilgiyi somut olarak algılayıp etkin deneme aracılığıyla işlemeyi tercih etmelerine bağlanabilir.

Yazılımı işe koşamama ile ilgili veriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise katılmama nedenlerini işaretleyen her dört öğrenciden birinin zaman konusunda sıkıntı yaşadığı görülmektedir. Yazılımı işe koşamama ile ilgili öteki ifadelerde göz önünde bulundurulduğunda birleştirici öğrenenlerin diğerlerine göre daha az sorun yaşadıkları söylenebilir. Birleştiricilere bu üstünlüğü “Nasıl ileti göndereceğimi bilmiyorum.” ifadesini en az işaretlemiş olmaları kazandırmaktadır. Bu sonuç ise birleştirici öğrenenlerin teknik konularda becerikli olmalarına bağlanabilir. Bu nedenle bu öğrenciler ileti gönderme konusunda çok fazla sorunla karşılaşmadıkları söylenebilir.

Başkalarının yardımcı olduğu düşüncesiyle ilgili verilere bakıldığında ise diğerlerine oranla ayrıştırıcıların bu maddeleri daha az işaretledikleri görülmektedir. Bu sonuç ise ayrıştırıcıların fikirleri ve düşünceleri çeşitlendirebilme özelliklerine bağlanabilir. Yani ayrıştırıcılar bir sorunun ya da fikrin farklı yönlerini bularak farklı yanıtlar verebilirler. Grubu tanıma ihtiyacı duyma konusunda ise öğrenme biçimi açısından çok büyük bir farklılaşma görülmemektedir.

Tüm bu sonuçlar genel olarak yorumlandığında öğrenme biçimi açısından katılmama nedenlerinin işaretlenme oranlarında fazlaca bir farklılaşmanın görülmediği ancak bazı konularda az da olsa tek bir öğrenme biçiminde değişimlerin görüldüğü söylenebilir.

Özet

Öğrenme biçimine göre katılma nedenlerine ilişkin çok fazla öğrenciden veri toplanamamasına karşın elde edilen bulgular bazı aydınlatıcı ipuçları sunmaktadır. Bu sonuçlara göre öğrenme biçimine göre katılma nedenleri çok farklılaşmasa da gönderilen ileti sayıları göz önünde bulundurulduğunda birleştirici öğrencilerin diğerlerine göre daha fazla ileti gönderdikleri görülmektedir. Buna ek olarak ayrıştırıcı öğrencilerin ise tartışma ortamını diğerlerine göre daha fazla yardım istemek amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir. Görüşme sonuçlarına göre ise ayrıştırıcı ve uyarlayıcı öğrenciler sosyal etkileşim ihtiyacı hissederken birleştirici ve özümseyici öğrencilerin böyle bir ihtiyaç hissetmedikleri belirlenmiştir.

Öğrenme biçimine göre katılmama nedenlerine bakıldığında ise ifadelerin işaretlenme oranlarında ayırt edici bir farklılaşma görülmediği ancak bazı konularda az da olsa tek bir öğrenme biçiminde değişimlerin görüldüğü söylenebilir.

4.4. Bireysel Farklılıklara Göre Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı

(Bu başlık altındaki veriler Ölçme Aracından elde edilmiştir.)

Burada uzaktan eğitimde öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları özelliklere göre öğrenme stratejilerini kullanımlarının farklılaşıp farklılaşmadığı, eğer farklılaşıyorsa da bu farklılaşmanın hangi boyutlarda olduğu ve farkın anlamlı olup olmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek için 5 dereceli Likert Ölçeği kullanılmıştır. Bu nedenle, istatistiksel çözümlemeler yapılırken yararlanılacak olan aralık genişliğini belirlerken, seri genişliği ölçeğin düzey sayısına bölünmüş ve aralık genişliği bulunmuştur. Beş dereceli ölçek için aralık genişliği $4/5 = 0.8$ olarak

hesaplanmıştır. Böylece beş dereceli ölçeğin birim aralıklarının alt ve üst sınırları aşağıdaki gibi çıkmaktadır.

Çizelge 15
Aralık Genişliği Çizelgesi

Beş Dereceli
$1,00 - 1,80 = 1$
$1,81 - 2,60 = 2$
$2,61 - 3,40 = 3$
$3,41 - 4,20 = 4$
$4,21 - 5,00 = 5$

Beş dereceli ölçeklerde kabul edilebilirlik (kullanma düzeyi) ortalaması 3,41 olarak alınmış ve yorumlamalar buna göre yapılmıştır. Aşağıdaki Çizelge 16’da öğrenme stratejilerine ilişkin ortalamalar görülmektedir. Bu ortalamalara göre öğrencilerin en çok öğrenmeyi izleme stratejilerini kullandıkları ($\bar{X}=3,92$), bunu yineleme($\bar{X}=3,79$), örgütleme ($\bar{X}=3,68$) ve açıklama ($\bar{X}=3,64$) stratejilerinin izlediği belirtilebilir. Bu sonuçlara göre ayrıca öğrencilerin bilişsel ve meta-bilişsel stratejileri yeterli düzeyde kullandıkları da söylenebilir.

Çizelge 16
Öğrenme Stratejileri Ortalamaları

	n	$\bar{X}$	S
Yineleme	1039	3,79	,475
Açıklama	1039	3,64	,622
Örgütleme	1039	3,68	,654
Öğrenmeyi İzleme	1039	3,92	,640

Bu bulgular Eshel ve Kohavi (2003)’nin bulgularını destekler niteliktedir. Eshel ve Kohavi öğretmen denetiminin seviyesinin düşük, öğrenci denetiminin seviyesinin yüksek olduğu durumlarda öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyi de buna paralel olarak arttığını tespit etmiştir. Çevrimiçi Uzaktan Eğitimdeki öğrencilerin üzerinde böyle bir öğretici denetimin olmaması öğrenme konusundaki sorunların giderilmesi için öğrenme stratejilerinin kullanımını pekiştirmiş olabilir. Elde edilen veriler göz önünde

bulundurulduğunda öğrenmeyi izleme stratejilerinin en üst düzeyde kullanılması da bu yorumu destekleyen bir bulgu olarak düşünülebilir. Ayrıca Sizoo, Malhotra ve Bearson (2003)'da alanyazına dayalı olarak uzaktan eğitime katılan öğrencilerin akademik başarılarını en uygun düzeye getirmek için zayıf oldukları öğrenme ve çalışma becerilerini geliştirebildikleri belirtmektedir.

Son zamanlarda yapılan araştırmalar (Azevedo & Cromley, 2004; Kramarski & Gutman, 2006) öz-düzenleme becerileri ve akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. En yüksek ortalamayı öğrenmeyi izleme stratejilerinin alması nedeniyle bu durumun öğrenciler açısından olumlu bir sonuç olduğu söylenebilir.

4.4.1. Cinsiyete Göre Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı

Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Örneklem t-Testi (Independent Samples t-Test) kullanılmıştır. t-Testi sonucunda elde edilen grup istatistikleri (Cinsiyete göre öğrenme stratejileri ortalamaları ve standart sapmaları) Çizelge 17'de görülmektedir. Bu sonuçlara göre cinsiyete ilişkin öğrenme stratejileri ortalamalara bakıldığında kız öğrencilerin ortalamalarının hepsinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca ortalamaların hepsi 3,41 sınırının üzerindedir. Bu sonuçlar öğrencilerin hepsinin bu stratejileri yeterli düzeyde kullandıklarını göstermektedir. Çizelge 18'de verilen t-Testi sonuçlarına bakıldığında ise sadece yineleme stratejisinde ve toplam strateji puanında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Kız öğrenciler yineleme stratejilerini ($\bar{X} = 3,84$; $S = 0,487$) erkek öğrencilere oranla ($\bar{X} = 3,69$; $S = 0,419$) anlamlı düzeyde daha fazla kullanmaktadır.

Çizelge 17
Cinsiyete Göre Öğrenme Stratejileri Ortalamaları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S
Yineleme	Kız	680	3,84	,487
	Erkek	269	3,69	,419
Açıklama	Kız	680	3,66	,642
	Erkek	269	3,62	,581
Örgütlenme	Kız	680	3,70	,675
	Erkek	269	3,64	,605
Öğrenmeyi İzleme	Kız	680	3,94	,655
	Erkek	269	3,88	,577
Toplam Strateji Puanı	Kız	680	185,51	24,489
	Erkek	269	181,46	21,049

Ayrıca yine kız öğrencilerin toplam strateji puanı ($\bar{X} = 185,51$; $S = 24,489$) ile erkek öğrencilerin toplam strateji puanı ($\bar{X} = 181,46$; $S = 21,049$) arasındaki farkta anlamlıdır. Bu sonuca göre kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla öğrenme stratejilerini daha fazla kullandığı söylenebilir.

Çizelge 18
Cinsiyete Göre Öğrenme Stratejilerine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Yineleme	Kız	680	3,84	,487	4,276	947	,000
	Erkek	269	3,69	,419			
Toplam Strateji Puanı	Kız	680	185,51	24,489	2,386	947	,017
	Erkek	269	181,46	21,049			

Her bir bağımsız t-testinde karşılaştırılan grupların varyansları eşit kabul edilmiştir.

Sizoo, Malhotra ve Bearson (2003) uzaktan eğitimdeki ve sınıf ortamındaki öğrenenlerin, öğrenme ve çalışma stratejilerini inceledikleri araştırmalarında sonuçlara erkek öğrenciler açısından baktıklarında sınıf ortamındaki ve uzaktan eğitimdeki öğrenciler arasında öğrenme ve çalışma stratejileri açısından anlamlı bir fark bulamazken kız öğrenciler açısından baktıklarında ise bilgi işleme boyutunda anlamlı bir fark bulmuşlardır. Ayrıca uzaktan öğrenen kız ve erkek öğrenciler karşılaştırıldığında ise tutum, güdülenme, ana fikri seçme ve test stratejilerini kullanmada kız öğrencilerin erkeklere oranla anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar elde ettiklerini belirtmişlerdir. Wadsworth ve diğerleri (2007)' de kız öğrencilerin

güdülenme stratejilerini erkeklere oranla anlamlı düzeyde daha fazla kullandıklarını belirtmektedir. Yapılan bu çalışmada da benzer sonuçların elde edilmesi kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla uzaktan eğitime ilişkin daha olumlu tutumlar geliştirdikleri ve güdülenme düzeylerinin yüksek olduğu ve bu olumlu etkilerin öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yansıdığı söylenebilir.

4.4.2. Yaşa Göre Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı

Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır.

Çizelge 19
Yaşa Göre Öğrenme Stratejileri Ortalamaları

		n	$\bar{X}$	S
Yineleme	21 ve altı	162	3,80	,391
	22	204	3,85	,487
	23	194	3,82	,405
	24	139	3,80	,411
	25	86	3,81	,417
	26 ve üstü	56	3,75	,412
Açıklama	21 ve altı	162	3,63	,563
	22	204	3,70	,561
	23	194	3,68	,578
	24	139	3,68	,594
	25	86	3,65	,499
	26 ve üstü	56	3,54	,480
Örgütlenme	21 ve altı	162	3,74	,552
	22	204	3,79	,578
	23	194	3,68	,602
	24	139	3,63	,607
	25	86	3,72	,591
	26 ve üstü	56	3,61	,592
Öğrenmeyi İzleme	21 ve altı	162	3,96	,566
	22	204	4,03	,507
	23	194	3,90	,559
	24	139	3,96	,552
	25	86	3,83	,584
	26 ve üstü	56	3,83	,534
Toplam Strateji Puanı	21 ve altı	162	185,21	19,611
	22	204	188,00	20,222
	23	194	185,05	19,749
	24	139	184,85	21,351
	25	86	183,94	18,751
	26 ve üstü	56	180,62	18,009

Çizelge 19'daki sonuçlara göre ortalamalara bakıldığında 22 yaşındaki öğrencilerin ortalamalarının diğer yaşlardaki öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca ortalamaların hepsi 3,41 sınırının üzerindedir. Çizelge 20'deki Bağımsız Örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi sonuçları ise sadece öğrenmeyi izleme stratejilerinin kullanımında yaşa göre anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle öğrenmeyi izleme stratejilerinin kullanımı yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Çizelge 20
Yaşa Göre Bağımsız Örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenmeyi İzleme	Gruplararası	4,202	5	,840	2,768	,017	22-23, 22-25, 22-26 ve üstü
	Gruplarıçi	247,475	815	,304			

KT: Kareler Toplamı, sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması,
F: F oranı, p: Anlamlılık

Öğrenmeyi izleme stratejilerinin kullanımındaki farkın hangi yaş gruplarından kaynaklandığını belirleyebilmek amacıyla yapılan LSD izleme testi sonuçlarına göre 22 yaşındaki ($\bar{X} = 4,03$; $S = 0,507$) öğrencilerin 23 ($\bar{X} = 3,90$; $S = 0,559$), 25 ($\bar{X} = 3,83$; $S = 0,584$) ve 26 yaş ve üstündeki ($\bar{X} = 3,83$; $S = 0,534$) öğrencilerden bu stratejiyi anlamlı düzeyde daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca izleme testi sonuçlarında 22 yaş grubundaki öğrencilerin örgütlenme stratejilerinde 23, 24, 26 ve üzerindeki öğrencilerin ortalamaları arasında; toplam strateji puanında ise 26 yaş ve üstündeki öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

4.4.3. Öğrenme Biçimine Göre Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı

Öğrenme biçimlerine göre öğrenme stratejilerinin kullanımına ilişkin ortalamalar Çizelge 21'de verilmiştir. Buradaki sonuçlarına bakıldığında öğrenme stratejilerine ilişkin tüm kategorilerde en yüksek ortalamanın birleştirici öğrenme biçimine sahip öğrencilerde olduğu ve bunu da sırasıyla uyarlayıcı, özümseyici ve ayrıştırıcı öğrenme biçimine sahip öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Çizelge 21
Öğrenme Biçimine Göre Öğrenme Stratejileri Ortalamaları

Öğrenme Stratejileri	Öğrenme Biçimi	n	$\bar{X}$	S
Yineleme	Ayrıştırıcı	258	3,70	,501
	Birleştirici	209	3,86	,469
	Özümseyici	443	3,78	,482
	Uyarlayıcı	129	3,88	,370
Açıklama	Ayrıştırıcı	258	3,52	,641
	Birleştirici	209	3,75	,602
	Özümseyici	443	3,61	,633
	Uyarlayıcı	129	3,77	,523
Örgütlenme	Ayrıştırıcı	258	3,60	,696
	Birleştirici	209	3,72	,639
	Özümseyici	443	3,68	,647
	Uyarlayıcı	129	3,72	,606
Öğrenmeyi İzleme	Ayrıştırıcı	258	3,79	,748
	Birleştirici	209	4,05	,603
	Özümseyici	443	3,91	,601
	Uyarlayıcı	129	3,98	,545
Toplam Strateji Puanı	Ayrıştırıcı	258	179,09	25,882
	Birleştirici	209	188,39	23,001
	Özümseyici	443	183,49	23,033
	Uyarlayıcı	129	188,27	18,637

Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi sonuçları Çizelge 22’de verilmiştir.

Çizelge 22
Öğrenme Biçimi ve Öğrenme Stratejilerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark*
Yineleme	Gruplararası	4,299	3	1,433	6,440	,000	B-A, B-Ö, Ö-A, U-A, U-Ö
	Gruplariçi	230,281	1035	,222			
Açıklama	Gruplararası	8,928	3	2,976	7,843	,000	B-A, B-Ö, U-A, U-Ö
	Gruplariçi	392,741	1035	,379			
Öğrenmeyi İzleme	Gruplararası	8,442	3	2,814	6,981	,000	B-A, B-Ö, Ö-A, U-A
	Gruplariçi	417,227	1035	,403			
Toplam Strateji Puanı	Gruplararası	12712,514	3	4237,505	7,816	,000	B-A, B-Ö, Ö-A, U-A, U-Ö
	Gruplariçi	561140,246	1035	542,164			

KT: Kareler Toplamı, sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması,

F: F oranı, p: Anlamlılık

*Grupların ortalamaları arası farklar için Tablo 1’e bakınız.

Tablo 1
Çoklu Karşılaştırma Sonuçları (İzleme Testi)

Bağımlı Değişken	(I)Öğrenme Biçimi	(J)Öğrenme Biçimi	Ortalamalar Farkı (I-J)	Std. Hata	p
Yineleme	Ayrıştırıcı	Birleştirici	-,1622(*)	,04390	,000
		Özümseyici	-,0827(*)	,03694	,025
		Uyarlayıcı	-,1822(*)	,05086	,000
	Birleştirici	Ayrıştırıcı	,1622(*)	,04390	,000
		Özümseyici	,0795(*)	,03958	,045
		Uyarlayıcı	-,0200	,05281	,705
	Özümseyici	Ayrıştırıcı	,0827(*)	,03694	,025
		Birleştirici	-,0795(*)	,03958	,045
		Uyarlayıcı	-,0995(*)	,04719	,035
	Uyarlayıcı	Ayrıştırıcı	,1822(*)	,05086	,000
		Birleştirici	,0200	,05281	,705
		Özümseyici	,0995(*)	,04719	,035
Açıklama	Ayrıştırıcı	Birleştirici	-,2312(*)	,05733	,000
		Özümseyici	-,0863	,04824	,074
		Uyarlayıcı	-,2495(*)	,06643	,000
	Birleştirici	Ayrıştırıcı	,2312(*)	,05733	,000
		Özümseyici	,1448(*)	,05169	,005
		Uyarlayıcı	-,0183	,06897	,791
	Özümseyici	Ayrıştırıcı	,0863	,04824	,074
		Birleştirici	-,1448(*)	,05169	,005
		Uyarlayıcı	-,1631(*)	,06163	,008
	Uyarlayıcı	Ayrıştırıcı	,2495(*)	,06643	,000
		Birleştirici	,0183	,06897	,791
		Özümseyici	,1631(*)	,06163	,008
Öğrenmeyi İzleme	Ayrıştırıcı	Birleştirici	-,2615(*)	,05909	,000
		Özümseyici	-,1205(*)	,04972	,016
		Uyarlayıcı	-,1881(*)	,06846	,006
	Birleştirici	Ayrıştırıcı	,2615(*)	,05909	,000
		Özümseyici	,1410(*)	,05328	,008
		Uyarlayıcı	,0734	,07109	,302
	Özümseyici	Ayrıştırıcı	,1205(*)	,04972	,016
		Birleştirici	-,1410(*)	,05328	,008
		Uyarlayıcı	-,0676	,06352	,287
	Uyarlayıcı	Ayrıştırıcı	,1881(*)	,06846	,006
		Birleştirici	-,0734	,07109	,302
		Özümseyici	,0676	,06352	,287
Toplam Strateji Puanı	Ayrıştırıcı	Birleştirici	-9,2982(*)	2,16691	,000
		Özümseyici	-4,4037(*)	1,82353	,016
		Uyarlayıcı	-9,1827(*)	2,51082	,000
	Birleştirici	Ayrıştırıcı	9,2982(*)	2,16691	,000
		Özümseyici	4,8945(*)	1,95395	,012
		Uyarlayıcı	,1156	2,60709	,965
	Özümseyici	Ayrıştırıcı	4,4037(*)	1,82353	,016
		Birleştirici	-4,8945(*)	1,95395	,012
		Uyarlayıcı	-4,7790(*)	2,32952	,040
	Uyarlayıcı	Ayrıştırıcı	9,1827(*)	2,51082	,000
		Birleştirici	-,1156	2,60709	,965
		Özümseyici	4,7790(*)	2,32952	,040

* Ortalama farkları .05 düzeyinde anlamlıdır.

Varyans analizi sonuçları örgütlenme stratejileri hariç diğer stratejilerin kullanımında öğrenme biçimine göre anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle yineleme, açıklama ve öğrenmeyi izleme stratejilerinin kullanımı öğrenme biçimine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yineleme, açıklama ve öğrenmeyi izleme stratejilerinin kullanımındaki farkın öğrenme biçimine ilişkin hangi gruplarından kaynaklandığını belirleyebilmek amacıyla yapılan LSD izleme testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

İzleme testi sonuçlarına göre yineleme ve toplam strateji puanında aynı öğrenme biçimlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu stratejileri, birleştirici ve uyarlayıcı öğrencilerin ayrıştırıcı ve özümseyici öğrencilerden; özümseyici öğrencilerin ise ayrıştırıcı öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla kullandıkları belirlenmiştir.

Açıklama stratejilerinde ise birleştirici ve uyarlayıcı öğrencilerin, ayrıştırıcı ve özümseyicilere göre anlamlı düzeyde daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrenmeyi izleme stratejileri göz önünde bulundurulduğunda ise birleştirici öğrenciler öğrenme stratejilerini ayrıştırıcı ve özümseyici öğrenenlere göre anlamlı düzeyde daha fazla kullandıkları görülmektedir. Ayrıca özümseyici ve uyarlayıcı öğrenenlerin öğrenme stratejilerini kullanım düzeyi ayrıştırıcı öğrenenlere göre daha fazladır ve aradaki fark anlamlıdır.

Özet

Ölçme aracından elde edilen veriler İ.Ö.L.P.’deki öğrencilerin bilişsel ve meta-bilişsel öğrenme stratejilerini yeterli düzeyde kullandıklarını göstermektedir. Öğrenciler en üst düzeyde öğrenmeyi izleme (meta-bilişsel) stratejileri kullanırken bunu yineleme, örgütlenme ve açıklama stratejileri takip etmektedir.

Cinsiyetlere göre öğrenme stratejileri kullanımına bakıldığında kız ve erkek öğrencileri öğrenme stratejilerini yeterli düzeyde kullandıkları ancak kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanımları yaş gruplarına göre incelendiğinde ise yine her yaş grubundaki öğrencilerin öğrenme stratejilerini yeterli düzeyde kullandıkları ancak özellikle 22 yaş grubundaki öğrencilerin 23, 25, 26 ve üstü yaş grubundaki öğrencilere oranla öğrenmeyi izleme stratejilerini daha fazla kullandıkları bulunmuştur.

Öğrenme biçimi açısından bir farklılık olup olmadığı incelendiğinde ise örgütlenme stratejileri hariç diğer stratejilerin kullanımında öğrenme biçimine göre anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle yineleme, açıklama ve öğrenmeyi izleme stratejilerinin kullanımı öğrenme biçimine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

4.5. Öğrenme Biçimleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki

(Bu başlık altındaki veriler Ölçme Aracından elde edilmiştir.)

Burada öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçimi ve ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında bir ilişkinin olup olmadığı belirlemek amacıyla ölçme araçlarından elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Öğrenme biçimine ilişkin olarak elde edilen birleştirilmiş puanlar sonucunda öğrenme biçimi belirlendiği için öğrenme biçimi verileri sınıflama ölçeğine dönüşmektedir. Bu nedenle öğrenme biçimiyle öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Eta korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu istatistiğe ilişkin sonuçlar Çizelge 23’de verilmiştir.

Çizelge 23
Öğrenme Biçimleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki

	R	R Kare	Eta	Eta Kare
Yineleme	,089**	,008	,135	,018
Açıklama	,081**	,007	,149	,022
Örgütlenme	,051	,003	,070	,005
Öğrenmeyi İzleme	,069*	,005	,141	,020
Toplam Strateji Puanı	,089**	,008	,149	,022

** İlişki 0.01 düzeyinde anlamlıdır. (p<.01)

* İlişki 0.05 düzeyinde anlamlıdır. (p<.05)

Bu çizelgeye göre öğrenme biçimi ile öğrenme stratejileri arasındaki eta katsayıları 0,00-0,30 arasında yer almaktadır. Bu sonuçlarda öğrenme biçimi ile öğrenme stratejileri arasında düşük bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2003). Eta kare

değerlerine bakıldığında yineleme, açıklama öğrenmeyi izleme stratejilerinin kullanımındaki ve toplam strateji puanındaki varyansın (değişkenliğin) % 2'sinin öğrenme biçiminden kaynaklandığı söylenebilir.

Bu sonuçlar dışında ayrıca öğrenme biçimini oluşturan dört boyut (bilgiyi algılama ve işleme boyutları) ile öğrenme stratejilerinin kullanımı arasındaki ilişkinin boyutu da Pearson Korelasyon Katsayısı (Pearson Correlation Coefficient) hesaplanarak belirlenmiştir. Çizelge 24'de öğrencilerin öğrenme stratejileri ile bilgiyi algılama ve işleme tercihleriyle ilgili ortalamalar görülmektedir. Bu çizelgeye göre öğrencilerin en çok öğrenmeyi izleme stratejilerini kullandıkları bunu yineleme, örgütleme ve açıklama stratejilerinin izlediği söylenebilir. Öğrenme biçimi tercihlerine ilişkin ortalamalara bakıldığında ise öğrencilerin daha çok yaparak (etkin deneme) öğrenmeyi tercih ettikleri bunu da düşünerek (soyut kavramsallaştırma), yansıtarak (yansıtıcı gözlem) ve deneyimleyerek (somut deneyim) öğrenmeye ilişkin tercihlerin izlediği belirtilebilir.

Çizelge 24
Öğrenme Stratejisi ve Öğrenme Biçimi Ortalamaları

ÖS/ÖB	$\bar{X}$	S	n
Yineleme	3,79	,475	1039
Açıklama	3,64	,622	1039
Örgütleme	3,68	,654	1039
Öğrenmeyi İzleme	3,92	,640	1039
Toplam Strateji Puanı	183,97	23,513	1039
Somut Deneyim	23,31	4,960	1039
Yansıtıcı Gözlem	31,40	5,430	1039
Soyut Kavramsallaştırma	31,85	5,137	1039
Etkin Deneme	33,45	5,494	1039

Bu sonuçlar doğrultusunda öğrenme biçimi ile öğrenme stratejileri arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını belirlemek için hesaplanan korelasyon katsayısına ilişkin sonuçlar Çizelge 25'de verilmiştir.

Çizelge 25
Bilgiyi Algılama ve İşleme Boyutları ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki

Öğrenme Biçimi	Yineleme	Açıklama	Örgütlenme	Öğrenmeyi İzleme	Toplam Strateji Puanı
Somut Deneyim	-,102(**)	-,070(*)	-,075(*)	-,123(**)	-,109(**)
Yansıtıcı Gözlem	-,053	-,105(**)	-,031	-,053	-,075(*)
Soyut Kavramsallaştırma	-,041	,002	-,013	,009	-,014
Etkin Deneme	,183(**)	,164(**)	,109(**)	,155(**)	,186(**)

** İlişki 0.01 düzeyinde anlamlıdır. (p<.01)

* İlişki 0.05 düzeyinde anlamlıdır. (p<.05)

Bu sonuçlar doğrultusunda bilgiyi algılama boyutlarında biri olan somut deneyim ile öğrenme stratejileri arasında negatif, düşük ancak anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Determinasyon katsayısı (r^2) değerleri öğrenme stratejilerinin kullanımındaki varyansın % 1'ini somut deneyim boyutunun açıkladığını göstermektedir. Bilgiyi algılamaya ilişkin diğer boyut olan soyut kavramsallaştırma ile öğrenme stratejileri arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Bilgiyi işleme boyutlarından etkin deneme ile öğrenme stratejileri arasında ise pozitif yönde düşük ancak anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Determinasyon katsayısı değerleri öğrenme stratejilerinin kullanımındaki varyansın % 3'ünü etkin deneme boyutunun açıkladığını göstermektedir. Bilgiyi işlemeye ilişkin diğer boyut olan yansıtıcı gözlem ile açıklama stratejisinde ve toplam strateji puanında negatif yönde düşük ancak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Korelasyon katsayısı değerleri göz önünde bulundurulduğunda, değerler sıfıra çok yakın olduğu için ilişki yokmuş gibi de yorumlanabilir.

Özet

Genel olarak öğrenme biçimi ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki sonuçları değerlendirildiğinde bu iki değişken arasındaki ilişki düzeyinin çok düşük olduğu, öğrenme biçiminin strateji kullanımına ilişkin çok küçük bir yüzdeyi açıkladığı söylenebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmayla ilgili elde edilen sonuçlara ve gerçekleştirilecek uygulamalar ile bundan sonra yapılacak araştırmalara ilişkin önerilere yer verilecektir.

5.1. Sonuç

5.1.1. Katılma Nedenleri

Çevrimiçi tartışma ortamına katılma nedenleri ya da başka bir deyişle çevrimiçi öğrenenlerin destek ihtiyacı hissettikleri alanlar göz önünde bulundurulduğunda bu alanların dört kategoride incelendiği görülmektedir. Bunlar eğitsel, sosyal, yönetsel ve teknik destek kategorileridir. Gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin teknik ve yönetsel destek konusunda çok fazla sorun yaşamadıkları görülmektedir. Ancak eğitsel destek ve sosyal destek kategorilerine gelindiğinde ise bir çok sorunun göze çarptığı söylenebilir. Öğrencilerin gönderdikleri iletilerin büyük bir çoğunluğunu bu alanlarda gönderilen iletilerden oluşması ise bu sorunları daha da önemli yapmaktadır. Özellikle, öğrenenin desteklenmesi konusunun uzaktan eğitim programlarının başarısını belirleyen en kritik öğelerden biri olması nedeniyle bu sorunların önemi bir kat daha artmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler daha çok eğitsel destek almak amacıyla tartışma ortamına ileti göndermektedir. Ancak araştırmada elde edilen diğer bulgulara bakıldığında bu eğitsel destek ihtiyacının çeşitli nedenlerle tam olarak giderilemediği görülmektedir. Öğrenciler özellikle yanıtların niteliği ve gelme süresi konusunda sorun yaşadıklarını belirtmektedir. Oysa araştırma sonuçları çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendi iletileri ile ilgili zamanında geribildirim veren ve onlarla düzenli etkileşime giren öğreticileri tercih ettiklerini göstermektedir. Öğrenen-öğretici etkileşimi ile ilgili yaşanan bu sorunlar doğal olarak tartışma ortamlarına katılımın az olmasıyla sonuçlanmaktadır.

Sosyal destek konusunda ise tartışma ortamının yapılandırılmasında en başta hata yapıldığı göze çarpmaktadır. İ.Ö.L.P. tartışma ortamında, eğitsel sorunlar dışında kaldığı düşünülen sosyal etkileşime yönelik iletilerin gönderilmesi yasaklanmıştır. Oysaki bilginin edinilmesi ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli olan zihinsel süreçlerin diyalog aracılığıyla ortaya çıktığına ilişkin yeterli düzeyde deneysel kanıt bulunmaktadır. Başka bir deyişle diyalog anlamlı öğrenmenin temel yapıtaşlarından biridir. Bu alanda çalışan uzmanlar uygulama sürecinde bilgisayar aracılı iletişimin çoğunlukla insanlar arasındaki bireylerarası iletişim ile ilgili olduğunu ve bu nedenle bilgisayar aracılı iletişimin sosyal boyutunun unutulmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Eşzamansız tartışma ortamlarının etkililiğinde sosyal etkileşim önemli bir yere sahiptir. Sosyal etkileşimin ya da başka bir deyişle sosyal desteğin yokluğunun sosyal yalıtılmışlık duygusu yaratması nedeniyle olumsuz eğitsel deneyimlere neden olduğu ve bu durumunda sonuçta öğrenciler arasında ders bırakma oranının artmasına neden olduğu bilinmektedir. Tüm bunlar düşünüldüğünde sosyal etkileşim çevrimiçi tartışma ortamlarında kendiliğinden gerçekleşecek bir olgu olarak düşünülmemeli aksine planlı bir etkinlik olarak öğreticiler tarafından yönlendirilmelidir.

Katılma nedenlerini belirlemek için yapılan içerik çözümlemesinde ortaya çıkan diğer bir çarpıcı sonuç ise bu kategoriler dışında kalan iletilerin çoğunun yazılı iletişimi sağlıklı kullanamamaktan kaynaklanan iletişim sorunları ile ilgili iletilerden oluşmasıdır. Oysa çevrimiçi tartışma ortamları büyük ölçüde yazılı iletişime dayanmaktadır.

5.1.2. Katılmama Nedenleri

Katılmama nedenlerine ilişkin toplanan verilere bakıldığında ölçme aracını dolduran öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ileti gönderme ihtiyacı hissetmedikleri görülmektedir. Bu öğrencilerin neredeyse yarıya yakını ihtiyaç duydukları bilgileri gönderilen iletileri okuyarak almakta ve karşılıklı iletişim kurma ihtiyacı hissetmemektedir. Başka bir deyişle bu öğrencilerin yarıya yakını pasif katılımı/dolaylı etkileşimi tercih etmektedir. Ayrıca tartışma ortamına katılan öğrencilerde ileti göndermedikleri zamanlarda önemli noktaları belirlemek ve farklı bakış açılarını

görebilmek için tartışma ortamına gönderilen iletileri okuduklarını belirtmişlerdir. Tartışma ortamına katılan öğrencilerde katılmayan öğrencilerde yazma etkinliğine oranla okuma etkinliğini daha çok tercih etmektedirler. Okuma etkinliğini tercih etmedeki ortak amaç ise tartışılan konu ya da gönderilen ileti hakkında kavrayışı geliştirmektir. Tartışma ortamına ileti gönderme niyeti olmayan öğrencilerin oranının düşük olması ise öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun toplulukla sonradan yaşadıkları deneyimler ve etkileşimler sonucunda pasif katılımcı (dolaylı etkileşim) olmayı tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin gönderdikleri iletilere verilen cevapların nitelikli olmaması ve geç gelmesi ise gruptan hoşlanmama ve zayıf uyum ile sonuçlanmaktadır. Bu gibi durumlar öğrencilerin çok fazla dikkate alınmadıklarını ve kendilerine önem verilmediğini düşünmelerine neden olmaktadır. Oysa çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin hızlı ve kişisel geribildirim beklentisi içinde oldukları ve ayrıca öğretici davranışlarının öğretme-öğrenme sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesi için hayati bir önem taşıdığı bilinmektedir. Bu koşulların sağlanmaması pasif katılımı ya da hiç katılmamayı beraberinde getirmektedir.

Bir başka pasif katılım ya da hiç katılmama nedeni ise yazılımı işe koşamamadır. Bazı öğrenciler İnternet aracılığıyla iletişimi hantal ve zaman kaybı olarak görmekte ya da farklı nedenlerden dolayı yeterli zaman bulamamaktadır. Bazı öğrenciler iletilerin çokluğundan şikâyet ederken bazı öğrenciler ise nasıl ileti göndereceklerini bilmediklerini belirtmektedirler. Tüm bunlar öğrencilerin etkin katılım için gerekli olan yazılımı kullanamamalarıyla sonuçlanmaktadır.

Çevrimiçi tartışma ortamlarında başkalarının yardımcı olduğu düşüncesi de diğer bir pasif katılım ya da katılmama nedeni olarak göze çarpmaktadır. Özellikle öğrencilerin “Diğerleri benim cevabıma benzer bir şekilde cevaplamış oluyor.” İfadesinin en çok işaretlenen ikinci ifade olması tartışma ortamının çoğunlukla soru-yanıt amaçlı kullanıldığının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Ayrıca bu sonuca göre sorularında çoğunlukla bilgi ve kavrama düzeyindeki sorulardan oluşmasının öğrencilerin katılımının az olmasına neden olduğu söylenebilir. Çünkü bu düzeydeki sorular

genellikle tek doğrudan ibarettir. Bu nedenle öğrencilerin bir çoğu aynı cevabı tekrar vermek istememektedir ya da bu durum önerecekleri bir şeyin olmamasıyla sonuçlanmaktadır. Bunlarda dolaylı olarak katılımı azaltmaktadır.

Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar olumsuz düşünce, tutum ve inançlar geliştirmelerine neden olmaktadır. Ayrıca bilgisayar ve internet bağlantısı eksikliği ile ortamın öğrenme biçimini desteklemesi de öğrencilerin tartışma ortamlarından hiç yararlanmamaları ile sonuçlanmaktadır.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin tartışma ortamlarına ileti göndermemelerine neden olan bu faktörlerden ilk beşi (İleti gönderme ihtiyacı hissetmeme, Grup tanınmama, Yazılımı işe koşturamama, Başkalarının yardımcı olduğunu düşünme, Grubu tanıma ihtiyacı hissetme) çoğunlukla pasif katılımı/dolaylı etkileşimi tetikleyen nedenler olarak düşünülebilecekken, son üçü (Olumsuz düşünce tutum ve inançlar, Bilgisayar ve internet bağlantısı eksikliği, Ortamın öğrenme biçimini desteklememesi) hiç katılmama ile sonuçlanan nedenler olarak düşünülebilir. Tüm bunlardan çıkarılacak olan genel sonuç tartışma ortamına pasif katılımın ya da hiç katılmamanın birçok nedenden kaynaklanabileceği ve katılmama nedenlerinin kendi içinde karmaşık bir olgu olduğudur. Diğer bir sonuç ise pasif katılımcıların sanal topluluklarda büyük bir çoğunluğu oluşturduğu ve bu sessiz çoğunluğun dikkate alınarak tartışma ortamlarının tasarımı gerektirir. Yapılandırılmamış çevrimiçi tartışma ortamlarında pasif katılımın çok fazla sorun yaratmayacağı düşünülebilir. Ancak anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi amacıyla planlı olarak belli hedefler doğrultusunda hareket edilmesi gereken yapılandırılmış çevrimiçi tartışma ortamlarında emci etkisi, otostopçu etkisi ve toplumsal çekilme gibi bazı olumsuzluklara neden olabileceği unutulmamalıdır.

5.1.3. Öğrenme Biçimlerine Göre Katılma ve Katılmama Nedenleri

Öncelikle, öğrenme biçimine göre katılma nedenlerine ilişkin elde edilen sonuçlar değerlendirilirken bu konudaki verilerin az sayıda öğrenciden (n=43) elde edildiği göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenme biçimlerine göre öğrencilerin katılma nedenlerine

bakıldığında çoğunlukla eğitsel destek almak ya da vermek amacıyla tartışma ortamına katıldıkları, öğrenme biçimine bağlı olarak katılım nedenlerinde bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Bu konudaki araştırmalarda bilgisayar aracılı iletişim ortamlarının kullanımında tercih edilen öğrenme biçiminin öğrencilerin tartışma ortamlarına katılmalarında güçlü bir etkiye sahip olmadığını belirtmektedir. Ancak öğrenme biçimine bağlı olarak gönderilen iletilerin ortalamasına bakıldığında birleştirici öğrenenlerin tartışma ortamına diğerlerinden daha fazla katıldıkları görülebilmektedir. Benzer bir araştırmada da aynı sonucun elde edilmesi öğrenme biçiminin katılım düzeyini etkileyen faktörlerden biri olarak görülmesi gerektiğini göstermektedir. Ancak burada önemli olan farklı öğrenme biçimine sahip olan öğrencilerinde eşit düzeyde katılımını sağlamaktır.

Öğrenme biçimine göre katılmama nedenlerine ilişkin elde edilen veriler göz önünde bulundurulduğunda ise genel olarak öğrenme biçimi açısından katılmama nedenlerinin işaretlenme oranlarında fazlaca bir farklılaşmanın görülmediği ancak bazı konularda az da olsa tek bir öğrenme biçiminde değişimlerin görüldüğü belirlenmiştir. Örneğin; Başkalarının yardımcı olduğu düşüncesiyle ilgili verilere bakıldığında diğerlerine oranla ayrıştırıcıların bu maddeleri daha az işaretledikleri görülmektedir. Bu sonuç ayrıştırıcıların fikirleri ve düşünceleri çeşitlendirebilme özelliklerine bağlanabilir. Yani ayrıştırıcılar bir sorunun ya da fikrin farklı yönlerini bularak farklı yanıtlar verebilirler. Yazılımı işe koşamama ile ilgili ifadeler göz önünde bulundurulduğunda ise birleştirici öğrenenlerin diğerlerine göre daha az sorun yaşadıkları görülebilmektedir. Tüm bu sonuçlar aslında işaretlenme oranlarında çok fazla farklılaşma olmasa da öğrenme biçiminin katılmama nedenleri konusunda belirleyici bir faktör olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Öğrenme biçimine göre katılma ve katılmama nedenleri genel olarak değerlendirildiğinde çevrimiçi tartışma ortamlarında katılma ilişkin yapılacak araştırmalarda öğrenme biçiminin dikkate alınması gereken önemli değişkenlerden biri olduğu görülebilmektedir. Bu nedenle çevrimiçi tartışma ortamlarının etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi için hem öğreticilerin hem de öğrencilerin öğrenme biçimi hakkındaki farkındalıkları arttırılmalıdır.

5.1.4. Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı

Hem geleneksel hem de çevrimiçi öğrenme ortamlarında işe yarar öğrenme stratejilerini geliştiren ve bunları esnek bir şekilde etkili olarak kullanabilen öğrenciler öğretme-öğrenme sürecinde etkin öğrenciler olarak adlandırılmaktadır. Araştırma sonuçları, öğrenme ortamlarındaki öğrenci başarısını, farklı durumlara uygulanabilecek geniş ve esnek öğrenme stratejisi repertuarı ile ilişkilendirmektedir. Öğrenme stratejilerinin kullanılmasında önemli olan içeriği öğrenme konusunda öğrencinin güdülenmiş olması ve başarı için uygun stratejileri harekete geçirmesidir.

Araştırmacının gerçekleştirdiği bu çalışmada öğrencilerin bilişsel ve meta-bilişsel öğrenme stratejilerini yeterli düzeyde kullandıkları ve özellikle öğrenmede önemli bir yere sahip olan kendi kavrayışlarını denetlemeye yönelik öğrenme stratejileri en üst düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç öğrenme konusundan öğrencilerin kendilerine hedefler koyduklarının ve bu hedeflere ulaşip ulaşmadıklarını kontrol ettiklerinin bir göstergesidir. Ölçme aracından elde edilen verilerden yola çıkarak, öğrenme stratejilerine ilişkin elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde İ.Ö.L.P.’deki öğrencilerin etkin öğrenme konusundaki becerilere sahip oldukları belirtilebilir. Ancak eğitsel destek almak amacıyla gönderdikleri iletiler ve görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde bu öğrencilerin çoğunlukla pragmatik hareket ettikleri görülmektedir. Özellikle görüşmede sorulan nasıl öğreniyorsunuz sorusunda, öğrencilerin çoğunluğunun yineleme stratejilerinin kullanımına ilişkin bilgiler vermesi öğrencilerin aslında ders geçmek amacına hizmet edecek stratejileri kullandıklarını göstermektedir. Yineleme stratejileri bilginin kısa dönemli belleğe kodlanmasına yardımcı olan stratejileridir. Açıklama, örgütleme ve öğrenmeyi izleme stratejileri ise kalıcı öğrenmeyi destekleyecek nitelikteki stratejilerdir. Bu bağlamda düşünüldüğünde görüşme verilerinin ölçme aracından elde edilen verileri desteklemediği söylenebilir.

Bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğrenme stratejileri kullanımına ilişkin elde edilen verilere bakıldığında ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar öz-düzenleme ve etkin öğrenci

olma konusunda kız öğrencilerin kendilerini daha iyi bir şekilde geliştirdiklerini göstermektedir. Çevrimiçi dersleri ilk kez alacak olan 22 yaşındaki öğrencilerin öğrenmeyi izleme stratejilerini anlamlı düzeyde diğerlerinden daha fazla kullandıkları da görülmektedir.

Öğrenme biçimine göre öğrenme stratejilerinin kullanımlarına ilişkin veriler genel olarak değerlendirildiğinde ise birleştirici ve uyarlayıcı öğrencilerin öğrenme stratejilerini ayrıştırıcı ve özümseyici öğrencilere oranla anlamlı düzeyde daha fazla kullandıkları görülmektedir. Bu dört öğrenme biçimi içerisinde öğrenme stratejilerini kullanma ortalaması en düşük olan öğrenme biçimi ayrıştırıcı öğrenme biçimidir. Ancak ayrıştırıcıların öğrenme stratejisi ortalamalarına bakıldığında bilişsel ve meta-bilişsel öğrenme stratejilerini yeterli düzeyde kullandıkları görülmektedir. Öğrenciler farklı öğrenme biçimlerine sahip olsalar da öğrenme stratejilerini yeterli düzeyde kullanmaktadırlar. Öğrenme biçimini oluşturan bilginin algılanma ve işlenme boyutları göz önünde bulundurularak öğrenme stratejilerinin kullanımı incelendiğinde ise bilgiyi işleme boyutunun stratejilerin kullanım düzeyinde belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre etkin deneme yoluyla bilgiyi işlemeyi tercih eden öğrenenler (birleştirici ve uyarlayıcı), bilgiyi yansıtıcı gözlem aracılığıyla işlemeyi tercih eden öğrenenlere (ayrıştırıcı ve özümseyici) oranla öğrenme stratejilerini daha fazla kullanmayı tercih etmektedirler. Bu sonuç da öğrencilerin gerçekleştirilecek bir görevde öğrenme biçiminin işe yaramadığı durumlarda bu sorunu ortadan kaldırmak için öğrenme stratejilerinden yararlandıkları savını desteklemektedir.

5.1.5. Öğrenme Biçimi ve Öğrenme Stratejisi Arasındaki İlişki

Tercih edilen öğrenme biçimleri ile kullanılan öğrenme stratejileri arasında bir ilişkinin var olup olmadığını belirlemek için yapılan işlemlerde, bu iki değişken arasında anlamlı düzeyde ancak çok düşük bir ilişki olduğu bulunmuştur. Toplam strateji puanındaki varyansın (değişkenliğin) % 2'sinin öğrenme biçiminden kaynaklandığı belirlenmiştir.

Ayrıca öğrenme biçimini oluşturan dört boyut (bilgiyi algılama ve işleme boyutları) ile öğrenme stratejilerinin kullanımı arasındaki ilişki incelendiğinde bilgiyi algılama

boyutlarında biri olan somut deneyim ile öğrenme stratejileri arasında negatif, düşük ancak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bilgiyi algılamaya ilişkin diğer boyut olan soyut kavramsallaştırma ile öğrenme stratejileri arasında ise bir ilişki bulunamamıştır.

Bilgiyi işleme boyutlarından etkin deneme ile öğrenme stratejileri arasında ise pozitif yönde düşük ancak anlamlı bir ilişki tespit edilirken bilgiyi işlemeye ilişkin diğer bir boyut olan yansıtıcı gözlem ile açıklama stratejisinde ve toplam strateji puanında negatif yönde düşük ancak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde öğrenme stratejilerinin kullanımının daha çok öğrenme biçimi dışındaki değişkenlerden etkilendiği belirtilebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulardan ve alanyazından elde edilen bilgilerden hareketle, öğretilere, öğrencilere, yöneticilere ve öğretim tasarımcılarına yönelik öneriler sunulmaktadır.

- Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin desteklenmesine ilişkin sistemler tasarlanırken anıdan ve kişisel geribildirim vermeye yönelik tasarımların yapılmasına dikkat edilmelidir. Aksi takdirde öğrenenler ortama yönelik olumsuz düşünce, tutum ve inançlar geliştirmekte ve öğrenme ortamı inanılabilirliğini ve güvenilirliğini yitirmektedir. Bu durumda öğrenme ortamlarının işleyişini sekteye uğratmaktadır.
- Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenin ve ortamın başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olan etkileşimlerin (öğrenen-öğretici, öğrenen-öğrenen, öğrenen-içerik) kendiliğinden gerçekleşmesi beklenmemeli, öğrenciye kazandırılmak istenen bilgi bütünleri düşünülerek gerçekleştirilecek etkileşim etkinlikleri önceden planlanmalıdır.

- Çevrimiçi tartışma ortamlarındaki etkinlikler sadece bilişsel süreçler göz önünde bulundurularak planlanmamalı, bu bilişsel süreçlerin daha etkili bir şekilde işlemesine olanak sağladığı çeşitli araştırmalarla desteklenen sosyal etkileşime yönelik etkinliklerde planlanmalıdır. Ancak bu şekilde sanal toplulukların daha etkili bir şekilde işleyebileceği ve kalıcı yararlar sağlayabileceği unutulmamalıdır.
- Tartışma ortamlarına katılımı arttırmak için öğrenme takımları oluşturulmalıdır. işbirliğine dayalı öğrenmenin üstünlükleri bir çok araştırma tarafından belgelenmiştir. Bilgisayar aracılı iletişim ortamları da işbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli her türlü donanıma sahiptir. Oluşturulan öğrenme takımları öğrencilere zengin etkileşim olanakları sunarken aynı zamanda yapılandırılan fikirlerin başkalarıyla paylaşımına güdüsünü arttırabilir.
- Bilgisayar aracılı iletişim ortamlarında çoğunlukla yazılı iletişim kullanılması nedeniyle öğrencilerin bu ortamlarda sorun yaşamaması için yazılı iletişim becerileri konusunda öğrencilere yönelik seminerler düzenlenmelidir.
- Çevrimiçi öğrenme ortamlarında eşzamanlı ve eşzamansız iletişim araçları bir plan doğrultusunda eşgüdümlü olarak kullanılmalıdır. Bu iletişim ortamlarını kullanma planı içerik türlerinin niteliğine bağlı olarak düzenlenmelidir. Örneğin, eleştirel düşünmeye yönelik içerik türlerinde eşzamansız iletişim tercih edilebilecekken, öğreticinin anında müdahalesini gerektiren uygulamaya yönelik bir etkinlikte eşzamanlı iletişim tercih edilebilir.
- Öğreticiler, çevrimiçi öğrenme ortamlarında özellikle etkileşim ve destek konusunda çok önemli bir rol üstlendiklerini anlamalıdır. Yöneticilerin ise çevrimiçi öğrenmede öğreticilerin daha fazla çaba harcamalarını gerektiğini görerek onlar üzerindeki ders dışı yükümlülükleri azaltmaları gerekmektedir.
- Öğrencilerin çevrimiçi tartışma ortamlarına katılmama nedenlerinin çok farklı değişkenlerden kaynaklanabileceği bilinerek, öğrencileri katılmamaya sevk eden bu engellerin en aza indirgenmesine çalışılmalıdır. Örneğin çevrimiçi öğrenmenin sağlıklı işleyebilmesi için gerekli olan öğrenci yeterlikleri belirlenmeli ve öğrencilerin bu konulardaki eksiklikleri çeşitli yetiştirme programlarıyla giderilmeye çalışılmalıdır.

- Tartışma ortamlarında farklı öğrenme biçimine sahip öğrencilerin öğrenme tercihleri dikkate alınarak çeşitli tartışma etkinlikleri düzenlenmelidir. Örneğin ayrıştırıcı ve uyarlayıcı öğrenenler için tartışma ortamlarında sosyal etkileşim etkinliklerine de yer verilmelidir. Ayrıca bazen öğrencilerin oluşturdukları grupların tartışılan konuya ilişkin uzlaştıkları ortak düşünceleri bildirmeleri istenebilir. Başka bir deyişle bazı konular oluşturulan gruplar aracılığıyla tartışılabilir. Böylece tartışma ortamlarında farklı öğrenme biçimine sahip öğrencilerin özellikleri doğrultusunda tartışmalar gerçekleştirilebilir.
- Uzaktan eğitim konusunda çalışan uzmanlar, tercih edilen öğrenme biçimlerinin ders bırakma ve ders tamamlama oranları üzerinde etkili olduğunu, etkili öğrenme stratejileri kullanma konusundaki yetersizliğin ise öğrencilerden beklenen başarıyı gösterememeleriyle sonuçlandığını belirtmektedirler. Bu nedenle uzaktan eğitim alan öğrencilerin öğrenme biçimi, öğrenme stratejileri, vb. bireysel farklılıkları belirlenmeli ve öğretme-öğrenme sürecinde etkinlikler ile öğretim tasarımı bu doğrultuda gerçekleştirilmelidir.
- Araştırma sonuçları öğrencilerin başarısızlıklarının zeka ya da yetenek yetersizliğinden değil öğrenme stratejileri konusundaki yetersizliklerinden kaynaklandığını, başarılı öğrencilerin etkili öğrenme stratejilerini kullandıklarını ve kendi gelişimlerini takip ettiklerini, başarısız öğrencilerin ise öğrenme stratejilerini etkili olarak kullanamadıklarını göstermektedir. Bu nedenle uzaktan eğitim programlarında öğrenciler öğrenme stratejilerinin kullanımı konusunda yetiştirilmelidir. Ancak sadece öğrenme stratejileri hakkında öğrenenlerin bilgilendirilmesi yeterli olmayacaktır aynı zamanda bunların nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğinin de öğretilmesi gerekmektedir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu bölümde, bu araştırmadan elde edilen ve alanyazından toplanan bilgilerden yola çıkılarak gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmaktadır.

- Bu araştırmada, öğrencilerin tartışma ortamına katılma nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda ise gönderilen iletilerin niteliği ve

bunların öğrenciler tarafından algılanışı konusunda çalışmalar yapılabilir. Örneğin, Bloom'un taksonomisi temel alınarak çevrimiçi öğrenenlerin daha çok hangi düzeyde eğitsel destek istediklerin belirlenmeye çalışılmalıdır.

- Çevrimiçi tartışma ortamlarında sosyal etkileşim göstergeleri ile toplumsal varoluş algısı ve algılanan etkileşim kalitesi arasındaki ilişki incelenmelidir.
- Bilgisayar aracılı iletişim ortamlarında öğrencilerin iletişim kaygıları ile katılım düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmalıdır.
- Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçimleri ile iletişime girme istekliliği ve iletişim kaygısı arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmelidir.
- Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına katılım düzeyleri ile çevrimiçi derslere ilişkin memnuniyetleri karşılaştırılabilir.
- Öğrenme biçimi ile çevrimiçi tartışma ortamlarına katılımın niceliği ve niteliği arasındaki ilişki incelenmelidir.
- Öğreticilerin anıdalık/yakınlık davranışı ile toplumsal varoluş algısı ve katılım arasındaki ilişki incelenmelidir.
- Çevrimiçi öğrenenlerin çoğunlukla kullanmayı tercih ettikleri ya da geleneksel öğretimden farklı olarak çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi için nitel araştırma teknikleri kullanılarak derinlemesine incelemeler yapılmalıdır.
- Farklı öğrenme biçimlerine sahip öğrencilerin uzaktan eğitimde kullanılan ortamlara ilişkin tercihleri nicel ve nitel araştırma tekniklerinden yararlanılarak belirlenmelidir.
- Sosyal etkileşim her ne kadar etkili ve verimli sanal öğrenme toplulukları yaratmak için önemli ve gerekli bir öge olarak görülse de öğrenme biçimleri göz önünde bulundurularak öğrencilerin sosyal etkileşim ihtiyaçlarında bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmalıdır.
- Çevrimiçi öğrenme ortamlarında başarılı ve başarısız öğrenenlerin öğrenme biçimleri ve kullandıkları öğrenme stratejileri belirlenmelidir.
- Uzaktan eğitime ilişkin sahip olunan olumlu ve olumsuz tutumlar ile algılanan memnuniyet düzeyinin öğrenme biçimine yönelik öğretim yapılıp yapılmamasından ne düzeyde etkilendiği incelenmelidir.

EKLER

Ek 1. Ölçme Aracı

Ek 2. İçerik Analizi Tablosu

Ek 3. Görüşme Soruları

Ek 4. Görüşme Kılavuzu

Ek 5. Görüşme Sözleşmesi

Ek 6. Kolb'un Öğrenme Biçimi Envanterini Kullanma ve
Türkçeye Çevirme İzni

Ek 1. Ölçme Aracı

Değerli Öğrenenler,

Bu ölçme aracında, üç farklı konuda veri toplamak için hazırlanmış ifadeler bulunmaktadır. Bu ifade gruplarından ikisi sizlerin öğrenme biçimlerinizi ve kullandığınız öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Üçüncüsü ise çevrimiçi tartışma ortamlarına ileti göndermeme nedenlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu ifadelerin herkes için geçerli tek bir doğru yanıtı bulunmamaktadır. Bu nedenle lütfen aşağıda verilen tüm ifadeleri dikkatle okuyarak yanıtlayınız. Ölçekte yer alan ifadelere verdiğiniz yanıtlar kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu ölçme aracının ortalama yanıtlama süresi on dakikadır. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Ar. Gör. Mestan KÜÇÜK
İletişim Bilimleri Fakültesi
İletişim Bölümü
İç hat tel: 2531
mekucuk@anadolu.edu.tr

Öğrenme Biçimi

Öğrenme biçimi envanteri, hayatınızdaki günlük durumlarla ve fikirlerle nasıl uğraştığınızı ve öğrenme şeklinizi tanımlar. Aşağıda her birinde dörder cümle bulunan on iki tane durum verilmektedir. Bu cümleleri, bir şeyi öğrenmeye çalıştığınız durumu düşünerek size en uygun olandan, uygun olmayana doğru sıralayınız. Bunu yaparken de son zamanlarda işyerinde, okulda veya evde yeni bir şey öğrenmeye çabaladığınız durumları hatırlamaya çalışınız. Sonra her durum için size en uygun gelen cümleye 4, ikinci uygun olana 3, üçüncü uygun olana 2, en az uygun olana ise 1 yazınız. Lütfen her bir ifade için bu rakamlardan (4,3,2,1) sadece birini kullanınız ve boş ifade bırakmayınız.

Örnek

Öğrenirken | 4 | mutluyum. | 1 | hızlıyım. | 3 | mantıklıyım. | 2 | dikkatliyim.

Hatırlatma:

4 = en uygun olan, 3 = ikinci uygun olan, 2 = üçüncü uygun olan, 1 = en az uygun olan

	A	B	C	D
1. Öğrenirken	duygularıyla hareket etmeyi severim.	fikirler hakkında düşünmeyi severim.	bir şeyler yapmayı severim.	izlemeyi ve dinlemeyi severim.
2. En iyi	dikkatlice dinlediğimde ve izlediğimde öğrenirim.	mantıksal düşündüğümde öğrenirim.	duygularıma ve önsezilerime güvendiğimde öğrenirim.	bir şeyi tamamlamak için çok çalıştığımında öğrenirim.
3. Öğrenme sürecinde	akıl yürütmeye çalışırım.	sorumluluğu üstlenirim.	sessiz ve çekingen olurum.	güçlü duygularım ve tepkilerim vardır.
4. Herhangi bir konuyu	hissederek öğrenirim.	yaparak öğrenirim.	izleyerek öğrenirim.	düşünerek öğrenirim.
5. Öğrenirken	yeni deneyimlere açık olurum.	konunun her yönüne bakarım.	analiz etmeyi ve parçalarına ayırmayı severim.	denemeyi severim.
6. Öğrenme sürecinde	gözleyen bir insanım.	aktif bir insanım.	sezgisel bir insanım.	mantıklı bir insanım.
7. En iyi	gözlemlerden öğrenirim.	kişisel ilişkilerden öğrenirim.	akılcı kuramlardan öğrenirim.	deneme ve uygulamalardan öğrenirim.
8. Öğrenirken	çalışmamın sonuçlarını görmeyi severim.	fikirleri ve kuramları severim.	eyleme geçmeden önce düşünürüm.	kişisel olarak o işin bir parçası olduğumu hissederim.
9. En iyi	gözlemlerimi temel aldığımında öğrenirim.	duygularımı temel aldığımında öğrenirim.	kendi kendime uygulama yaptığımında öğrenirim.	fikirlerimi temel aldığımında öğrenirim.
10. Öğrenme sürecinde	çekingen bir kişiyim.	onaylayıcı bir kişiyim.	sorumluluk sahibi bir kişiyim.	akılcı bir kişiyim.
11. Öğrenirken	katılırım.	gözlemlemeyi severim.	değerlendirme yaparım.	aktif olmayı severim.
12. En iyi	fikirleri analiz ettiğimde öğrenirim.	alıcı ve fikirlere açık olduğumda öğrenirim.	dikkatli olduğumda öğrenirim.	uygulayıcı olduğumda öğrenirim.

Öğrenme Stratejileri

Bu ölçek, ders çalışırken kullandığınız bilişsel öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte toplam 48 ifade bulunmaktadır. Her ifadenin sonunda “Hiç uygun değil (1), Uygun değil (2), Kararsızım (3), Oldukça uygun (4), Tümüyle uygun (5)” seçenekleri bulunmaktadır. Her ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra, size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Lütfen işaretlenmemiş ifade bırakmayınız. Verdiğiniz bilgiler araştırma amacı dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Değerli katkılarınız ve ayırdığınız zaman için teşekkürler.

Örnek

Okumam için verilen en zor konuları bile anlayacağımdan eminim. 1 2 3 **4** 5

	Hiç uygun değil	Uygun değil	Kararsızım	Oldukça uygun	Tümüyle uygun
1- Çalıştığım konuyla ilgili bilgilerin önem derecesini ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
2- Metinlerde vurgulanmış yazıların (<i>italik</i> , koyu , <u>altı çizili</u> vb.) olduğu yerlere dikkat ederim.	1	2	3	4	5
3- Not tutmam gereken yerlere kolaylıkla karar verebilirim.	1	2	3	4	5
4- Sınavlarda soru olarak çıkabilecek yerleri belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
5- Çalışırken detaylar arasında kaybolurum ve önemli bilgileri kaçıırım.	1	2	3	4	5
6- Dersteki tartışmalarda not etmem gereken önemli bilgileri belirlemede sorun yaşarım.	1	2	3	4	5
7- Şekil ve çizelgelerin açıklamalarına dikkat ederim.	1	2	3	4	5
8- Ders çalışırken konuyu kendi kendime tekrar ederim.	1	2	3	4	5
9- Çalışırken aldığım notları ve okunacak kaynakları tekrar tekrar okurum.	1	2	3	4	5
10- Ders çalışırken temel kavramları belirler ve bunları ezberlerim.	1	2	3	4	5
11- Çalışırken önemli bilgilerin altını çizerim.	1	2	3	4	5
12- Önemli yerleri yüksek sesle tekrarlayarak okurum.	1	2	3	4	5
13- Önemli bilgileri yazarak çalışırım.	1	2	3	4	5
14- Önemli bilgileri çeşitli sembollerle işaretlerim.	1	2	3	4	5
15- Hatırlamak istediğim bilgileri içeren kısa cümleler/öyküler yazarım.	1	2	3	4	5
16- Anımsamak istediğim bilgilerin ilk harflerinden yeni bir cümle/sözcük oluştururum.	1	2	3	4	5
17- Çalışırken farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri ilişkilendiririm.	1	2	3	4	5
18- Farklı derslerde öğrendiklerimi ilişkilendirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
19- Bildiklerimle okuduklarım arasında ilişki kurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5

20- Konuyu anlamama yardımcı olacak farklı örnekler bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
21- Okuyarak edindiğim fikirleri anlatım, sohbet veya tartışma gibi etkinliklerde kullanmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
22- Önemli gördüğüm yerlere ilişkin kendi cümlelerimle notlar alırım.	1	2	3	4	5
23- Öğrenmeye çalıştığım kavramlarla ilgili cümleler yazarım.	1	2	3	4	5
24- Çalıştığım konuya ilişkin zihinsel imgeler yaratarak konuyu kafamda canlandırım.	1	2	3	4	5
25- Önemli bilgileri kendi cümlelerimle yeniden ifadelendiririm.	1	2	3	4	5
26- Sözel ya da görsel imgeler oluşturarak birden fazla öğeyi birbiriyle eşleştiririm (Örnek: İngilizcede yılan anlamına gelen “Snake” kelimesini öğrenmek için yılanın üstüne konmuş sineği zihinde canlandırma).	1	2	3	4	5
27- Yeni bilginin, iyi bildiğim somut bir durumla benzerliğini kurarım (Örnek: Ormanın işlevini akciğerin işlevine benzetme).	1	2	3	4	5
28- Çalışırken konuyla ilgili işlevsel sorular türetip onları yanıtlarım.	1	2	3	4	5
29- Konuları çalışırken kendi sözcüklerimle özet çıkarırım.	1	2	3	4	5
30- Ders çalışırken konuların ana hatlarını çıkarırım.	1	2	3	4	5
31- Çalışırken basit şekiller, çizelgeler ya da şemalar oluştururum.	1	2	3	4	5
32- Çalıştığım konudaki kavramlar arasındaki ilişkileri gösteren kavram haritaları oluştururum.	1	2	3	4	5
33- Bilgileri belli özellikleri çerçevesinde gruplamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
34- Okuduğum metnin ana fikrini ve bunu destekleyen fikirleri belirlerim.	1	2	3	4	5
35- Konuyu parçalara ayırarak anlamamı kolaylaştıracak şekilde yeniden düzenlerim.	1	2	3	4	5
36- Çalıştığım içerikteki önemli bilgileri ilişkilere dayalı olarak sınıflandırırım.	1	2	3	4	5
37- Konuları basitten karmaşığa doğru düzenlerim.	1	2	3	4	5
38- Öğreneceğim konunun ana başlık ve alt başlıklarını çıkarırım.	1	2	3	4	5
39- Çalışırken neler yapacağımı belirlemek için kendime hedefler koyarım.	1	2	3	4	5
40- Çalışırken çelişkiye düştüğümde bu durumu çözmek için uğraşırım.	1	2	3	4	5
41- Konuyu öğrenmekte zorluk yaşarsam yeni öğrenme yolları ararım.	1	2	3	4	5
42- Kendime sorular sorarak konuyu anlayıp anlamadığımı test ederim.	1	2	3	4	5
43- Dersin içeriğine uygun olacak şekilde ders çalışma yöntemimi belirlerim.	1	2	3	4	5
44- Çalışırken materyal üzerinde düşünür ve benden ne öğrenmem beklendiğine karar veririm.	1	2	3	4	5
45- Çalışırken hangi kavramları iyi anlayamadığımı belirlerim.	1	2	3	4	5
46- Öğrenme sürecindeki güçlü ve zayıf yönlerimi belirlemeye çalışırım.	1	2	3	4	5
47- Başarısız olduğumda nedenlerini öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
48- Yaptığım ödevlerle ve etkinliklerle ilgili geribildirim isterim.	1	2	3	4	5

Katılmama Nedenleri

Bu bölümdeki sorular, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında yürütülen çevrimiçi derslerdeki tartışma ortamına (discussions) hiç ileti (mesaj) göndermemiş olan kişilerle ilgilidir. Eğer tartışma ortamına hiç ileti göndermediyseniz bunun nedenlerini aşağıda verilen ifadeleri işaretleyerek ya da diğer kısmında kendi cümlelerinizle yazarak belirtiniz. Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.

İleti göndermiyorum çünkü

- ☐ İletileri sadece okumak ya da gözden geçirmek benim için yeterli.
- ☐ Anonim/gizli kalmak istiyorum.
- ☐ İleti göndermeye çekiniyorum.
- ☐ Diğerleri benim cevabıma benzer bir şekilde cevaplamış oluyor.
- ☐ Başlangıçtan beri ileti göndermek gibi herhangi bir niyetim yoktu.
- ☐ Eğer ileti gönderirsem sorumluluk üstlenmiş olacağım.
- ☐ Önerceğim bir şey yok.
- ☐ Benim için yanlış bir topluluk.
- ☐ Nasıl ileti göndereceğimi bilmiyorum.
- ☐ Grup takileri tanımaya çalışıyorum.
- ☐ Zaten bir sürü ileti var.
- ☐ Gönderilen iletiler çok nitelikli değil.
- ☐ İleti gönderme ihtiyacı duymuyorum.
- ☐ Saldırgan ya da düşmanca yanıtlar veriliyor.
- ☐ Gönderilen iletilerin yanıtları çok geç geliyor.
- ☐ Benim için hiçbir değeri yok.
- ☐ Çalışma ortamım ileti göndermemi engelliyor.
- ☐ Yeterli zamanım yok.
- ☐ Diğer _____

Demografik Bilgiler

Yaşınız:

Cinsiyetiniz:

Adınız, Soyadınız:

E-posta Adresiniz:

(Araştırmaların sonuçları öğrenenlerin sahip oldukları öğrenme biçiminin ve kullandıkları öğrenme stratejilerinin farkında olduklarında daha başarılı sonuçlar elde ettiklerini göstermektedir. Ad, soyad ve e-posta bilgileri, öğrenme biçiminiz ve kullandığınız öğrenme stratejileri hakkında bilgi almak istediğinizde size geribildirim vermek amacıyla kullanılacaktır. Buna gerek duymuyorsanız bu bilgileri yazmayabilirsiniz. Verdiğiniz tüm bilgiler etik kurallar çerçevesinde gizli tutulacaktır.)

Katılımınız için teşekkürler.

Ek 2. İçerik Analizi Tablosu

[illegible]

Ek 3. Görüşme Soruları

Görüşme Soruları

- 1- Kısaca kendini tanıtabilir misin?
- 2- İÖLP'ni neden tercih ettin?
- 3- Nasıl Öğreniyorsun? Öğrenmek için neler yapıyorsun?
- 4- Genel olarak derslerine nasıl çalışıyorsun?
- 5- 3. ve 4. sınıftaki ders işleniş biçimine ilişkin neler düşünüyorsun? (Bu konudaki görüşlerin neler?)
- 6- 3.ve 4. sınıf derslerinin uzaktan yürütülecek olması sende nasıl duygular oluşmasına neden oldu?

Katılanlara Ayrıca Sorulacak Sorular

- 7- İnternette sunulan hizmeti nasıl kullanıyorsun?
- 8- Tartışma ortamı ne amaçla kullanılıyor? (Tartışma ortamına neden mesaj gönderiyorsun?)
 - Ne tür sorular soruluyor?
 - Bu sorulara kimler yanıt veriyor?
 - Öğreticilerin sorulara verdikleri yanıtlar hakkında ne söyleyebilirsiniz?
 - Öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar hakkında ne söyleyebilirsiniz?
 - Bu yanıtları (hem miktar hem de kalite açısından kıyaslasanız) ne söylersiniz?
 - Öğreticilerle tek iletişim kurma aracınız tartışma ortamı mı?
 - Öğreticilerden (sorulara yanıt vermenin dışında) ne tür yardımlar (destekler) bekliyorsunuz? Ne tür beklentileriniz var?
 - Bu derslerde yardım almak sizin için ne kadar önemli?
- 9- Yanıtların gelme süresi konusunda ne söyleyebilirsin?
- 10- Tartışma ortamında uyulması gereken kurallar hakkında ne düşünüyorsun?
- 11- Bu tartışma ortamı dışında (İÖLP ile ilgili) üye olduğun forumlar nelerdir?
- 12- Derslerle ilgili açık bir yönerge var mı?
- 13- Çevrimiçi derslerde teknik sorunlar yaşıyor musunuz?

Katılmayanlara Ayrıca Sorulacak Sorular

- 14- İnternette sunulan bu hizmeti nasıl kullanıyorsun?
- 15- Tartışma ortamına gönderilen iletileri okuyor musun?
 - İleti göndermek yerine neden okumayı tercih ediyorsun?
- 16- Tartışma ortamına mesaj göndermeme nedenlerin neler?
- 17- Okulun sunduğu tartışma ortamı dışında İÖLP ile ilgili üye olduğun forumlar nelerdir?

Ek 4. Görüşme Kılavuzu**Görüşme Kılavuzu**

Yapacağımız bu görüşme doktora tez çalışmasının verilerini oluşturacağı için önemlidir. Bu nedenle size bazı açıklamalar yapmak istiyorum.

- Size sorulan soruları duymadığınızda tekrarlamamı isteyebilirsiniz.
- Sorularda size açık gelmeyen bir şeyler olursa açıklamamı isteyebilirsiniz.
- Sorulan soruları süreç içerisindeki deneyimlerinizi göz önünde bulundurarak örneklerle açıklayabilirsiniz.

Ek 5. Görüşme Sözleşmesi

SÖZLEŞME

Tarih:

Sayın Katılımcı,

Öncelikle araştırmama gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için çok teşekkür ederim. Bu araştırma Açıköğretim Fakültesi yetkililerinden alınan izin doğrultusunda, öğrenenlerin bireysel farklılıklarını belirlemek ve bu farklılıklar doğrultusunda tartışma ortamlarına katılma ve katılmama nedenlerini saptamak amacıyla yapılmaktadır. Bu nedenle sizin görüş ve deneyimlerinize de başvurulması gerekmektedir.

Yapacağımız görüşme sırasında konuşmamızın bölünmemesi, not almanın doğurabileceği sıkıntıları önlemek ve araştırmada toplanan verilerin güvenilirliğini ve geçerliğini sağlamak amacıyla ses kaydı almak istiyorum. Ses kaydında yer alan görüş ve deneyimleriniz yalnızca araştırma verisi olarak kullanılacak ve araştırmada kimliğinizi ortaya çıkaracak herhangi bir bilgiye yer verilmeyecektir. Ses kayıtları sadece güvenilirlik çalışması için alan uzmanı iki araştırmacı tarafından dinlenecektir. Ses kayıtları verilere dönüştürüldükten sonra isteğiniz doğrultusunda silinebilecektir.

Araştırmada size sorulan sorularla ilgili herhangi bir rahatsızlık hissederseniz şikayetlerinizi bu e-posta (gkurubac@anadolu.edu.tr) adresine gönderebilirsiniz. Bu açıklamaları okuduğunuz ve araştırmaya katıldığınız için teşekkür eder, araştırmadan istediğiniz zaman çekilebileceğinizi bildiririm. Araştırmaya katıldığınıza ve benimde size verdiğim sözleri tutacağıma ilişkin bu sözleşmeyi imzalamamızı uygun görüyorum.

Görüşmeci:

Ar. Gör. Mestan Küçük

Görüşülen:

Danışman:

Prof. Dr. Deniz Taşcı

Ek 6. Kolb'un Öğrenme Biçimi Envanterini Kullanma ve Türkçeye Çevirme İzni

Mestan Küçük
Anadolu University
Communication Sciences Faculty
Eskişehir, Turkey 26470

01/25/07

Re: The Kolb Learning Style Inventory

Dear Mestan Küçük,

You may have permission to translate the 12 questions from the Kolb Learning Style Inventory (LSI), Version 3.1 into Turkish. This is for use in your research project **“The relationship among online learners' learning styles, learning strategies and participation to the asynchronous discussion.”**

You must agree to the following terms:

- You will only use the translation with the 2767 students in your research sample population.
- You will not provide the sample population with LSI results and interpretative information.
- You will provide the Hay Group with a copy of your translation.

If you are in agreement with the above, please sign below.

Mestan Küçük

Signature: _____

Title: _____

Date: _____

Hay Group, Inc.

Signature: _____

Title: _____

Date: _____

Mestan Küçük
Anadolu Üniversitesi
İletişim Bilimleri Fakültesi
Eskişehir, Türkiye 26470

01/25/07

Ynt: Kolb'un Öğrenme Biçimi Envanteri

Sayın Mestan Küçük,

Kolb'un Öğrenme Biçimi Envanteri (KÖBE)'nin 3.1 sürümündeki 12 soruyu Türkçe'ye çevirme iznine sahipsiniz. Bu izin sadece “**Çevrimiçi Öğrenenlerin Öğrenme Biçimi, Öğrenme Stratejileri ve Eşzamansız Tartışmalara Katılımları Arasındaki İlişki**” adlı araştırma projesi için geçerlidir.

Ayrıca aşağıdaki şartlara da uymalısınız

- Yaptığınız çeviriyi sadece 2767 kişilik araştırma örnekleminizde kullanacaksınız.
- KÖBE sonuçlarını ve buna ilişkin yorumsal bilgileri örneklemdaki kişilere aktarmayacaksınız.
- Çevirinizin bir kopyasını Hay Group'a göndereceksiniz.

Eğer yukarıdaki koşulları kabul ediyorsanız, lütfen aşağıyı imzalayınız.

Mestan Küçük

İmza: _____

Ünvan: _____

Tarih: _____

Hay Group

İmza: _____

Ünvan: _____

Tarih: _____

KAYNAKÇA

- Abouserie, R., Moss, D., & Barasi, S. (1992). Cognitive style, gender, attitude toward computer-assisted learning and academic achievement. *Educational Studies*, 18(2), 151-160.
- Adams, A.B., Kayes, D.C., & Kolb, D.A. (2005). Experiential learning in teams. *Simulation and Gaming*, 36(3), 330-354.
- Alexander, S. (1995). *Teaching and learning on the world wide web*. 13.10.2006 tarihinde <http://ausweb.scu.edu.au/aw95/education2/alexander/index.html> adresinden erişilmiştir.
- Allen, M., Bourish, J. & Bauman, I. (2006). Communication apprehension: Issues to consider in the classroom. In B.M.Gayle (Ed.). *Classroom communication and instructional processes. Advances Through Meta-Analysis*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum
- Ally, M. (2004). Foundation of educational theory for online learning. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), *Theory and practice of online learning* (pp. 3-31). Athabasca: Athabasca University
- Althaus, S. (July, 1997). Computer mediated communication in the university classroom: An experiment with on-line discussions. *Communication Education*, 46, 158-174.
- Anderson, T. (2003a). *Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction*. 4.7.2005 tarihinde <http://www.irrodl.org/content/v4.2/anderson.html> adresinden erişilmiştir.
- Anderson, T. (2003b). Modes of interaction in distance education: Recent developments and research questions. In M.G. Moore, & W.G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 129-144). Mahwah, N.J. : L. Erlbaum.

- Anderson, T., & Garrison, D.R. (1998). Learning in a networked world: New roles and responsibilities. In C. Gibson (Ed.), *Distance Learners in Higher Education*. (p. 97-112). Madison, WI.: Atwood.
- Arends, R. I. (1997). *Classroom instruction and management*. New York: McGraw-Hill.
- Aşkar, P., & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87(17), 37-47.
- Ataizi, M. (1999). *Bilgisayar destekli durumlu öğrenmede bilişsel biçim ve içeriğin gerçeklik düzeyinin sorun çözme becerilerinin gelişimine etkisi*. Basılmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Atkins, H.C., Powell, N., Moore, D., Hobbs, D. & Sharp, S. (2004). The role of cognitive style in educational computer conferencing. *British Journal of Educational Technology*, 35(1), 69-80.
- Azevedo, R., & Cromley, J.G. (2004). Does training of self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96, 523-535.
- Barnes, S.B. (2004). *Computer-mediated communication: Human-to-human communication across the internet*. Boston: A and B.
- Beaudoin, M. (2002). Learning or lurking? Tracking the “invisible” online student. *Internet & Higher Education*, 5(2), 147-155.
- Bento, R., Brownstein, B., Kemery, E., & Zacur, S. (2005). A Taxonomy of participation in online courses. *Journal of College Teaching and Learning*, 2 (12), 79-86.

- Berge, Z.L. (1998). Barriers to online teaching in post-secondary institutions. *Online Journal of Distance Education Administration*. 1(2). Summer. 15 Haziran 2007 tarihinde <http://www.westga.edu/~distance/Berge12.html> adresinden erişilmiştir.
- Berge, Z. L. & Collins, M. P. (Eds.) (1995). *Computer-mediated communication and the online classroom: Volumes 1-3*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Berge, Z.L. & Mrozowski, S. (1999) Barriers to Online Teaching in Elementary, Secondary, And Teacher Education. *Canadian Journal of Educational Communication*, 27(2), 59-72.
- Berge, Z.L. & Muilenburg, L.Y. (2001). Obstacles faced at various stages of capability regarding distance education in institutions of higher learning. *Tech Trends* 46(4), 40-45.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1998). *Qualitative research for education : An introduction to theory and methods (3rd edition)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bonk, K.J., & Cunningham, D.J. (1998). Searching for learner-centered, constructivist, and sociocultural components of collaborative educational learning tools. In K.J. Bonk, & K.S. King (Eds.), *Electronic collaborators: Learner centered technologies for literacy, apprenticeship and discourse* (pp. 25-50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bonk, C.J., & Reynolds, T.H. (1997). Learner centered web instruction for higher-order thinking, teamwork and apprenticeship. In B. Khan (Ed.) *Web-based instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Braten, I., & Olaussen, B.S. (1998). The relationship between motivational beliefs and learning strategy use among Norwegian college students. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 182–194.

- Burge, E.J. (1994). Learning in a computer conference contexts: The learners' perspective. *Journal of Distance Education*, 9(1), 19-43.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (3.Baskı)*. Ankara: Pegem.
- Cameron, B.H. (2004). *The effect of gaming, cognitive style and feedback type in facilitating delayed achievement of different learning objectives*. Unpublished doctoral thesis, The Pennsylvania State University,
- Cardinale, L.A. (n.d.). *The effect of computer assisted learning-strategy training on the achievement of learning objectices*.
- Carliner, S. (2002). *Designing e-learning*. Alexandria, VA : ASTD
- Carnevale, D. (2000). Study assesses what participants look for in high-quality online courses. *Chronicle of Higher Education*, 47(9), pA46
- Carnwell, R., & Harrington, C. (2001). Diagnosing student support needs for distance learning. Paper presented at the *41st Annual Meeting of the Association for Institutional Research*. Long Beach, June 3-6. ERIC documents: ED457735.
- Cho,S., & Ahn, D. (2003). Strategy acquisition and maintenance of gifted and nongifted young children. *Council for Exceptional Children*, 69(4), 497-505.
- Clark R. (1994). Media will never influence learning. *Educational Technology Research and Development*, 42(3), 21-29.
- Cohen, V.L. (2001). Learning style and technology in a ninth-grade high school population. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(4), 355-366.

- Cunningham-Atkins, H., Powell, N., Moore, D., Hobbs, D., & Sharp, S. (2004). The role of cognitive style in educational computer conferencing. *British Journal of Educational Technology*, 35(1), 69-80.
- Çalışkan, H. (2002). Online (Çevrimiçi) Eğitimde Öğrenci Etkileşimi. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 23-25 Mayıs.
- Dabbagh, N. & Bannan-Ritland, B. (2005). *Online learning: Concepts, strategies, and application*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, Inc.
- December, J. (1997). Notes on defining of computer-mediated communication. *Computer-Mediated Communication Magazine*, (3):1.
<http://www.december.com/cmc/mag/1997/jan/december.html>
- Deryakulu, D. (1996). *Türetimci öğrenme etkinlikleri ve dikkat odaklama araçlarının öğrenci başarıları ve tutumları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Derry, S.J. & Murphy, D.A. (1986). Designing systems that train learning ability: From theory to practice. *Review of Educational Research* 56(1), 1-39
- Desmedt, E. & Valcke, M. (2004). Mapping the Learning Styles "Jungle": An overview of the literature based on citation analysis. *Educational Psychology*, 24, (4), 445 – 464.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development*. Newbury Park, NJ: Sage.
- Dille, B., & Mezack, M. (1991). Identifying predictors of high risk among community college telecourse students. *The American Journal of Distance Education*, 5(1), 24-35.

- Dillon, C., & Greene, B. (2003). Learner differences in distance learning: Finding differences that matter. In M. G. Moore and W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 235-244). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duffy, T.M., & Cunningham, D.J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communication and technology* (pp. 170-198). NY: Macmillan.
- Eshel, Y., & Kohavi, R. (2003). Perceived classroom control, self-regulated learning strategies, and academic achievement. *Educational Psychology*, 23(3), 249-260.
- Fahy, P.J., Ally, M. (2005). Student learning style and asynchronous computer-mediated conferencing interactions. *The American Journal of Distance Education*, 19(1), 5-22.
- Fredricksen, D.E. (2004). *A study of the on-line learning strategy predictors of motivation, as well as the difference between in-class and on-line learning strategy and motivation scores, among students enrolled in undergraduate courses at Dallas Baptist University.*
- Fredericksen, E., Pickett, A., Shea, P., Pelz, W., & Swan, K. (2000). Student satisfaction and perceived learning with online courses: Principles and examples from the SUNY learning network. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 4(2). 9 Kasım 2007 tarihinde http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v4n2/v4n2_fredericksen.asp adresinden erişilmiştir.
- French, D., Hale, C., Johnson, C., & Farr, G. (Eds.). (1999). *Internet-based learning*. London: Kogan Page.
- Galusha, J. M. (1997). *Barriers to learning in distance education*. University of Mississippi, 4 Mart 2007 tarihinde <http://www.infrastructure.com/barriers.htm>.

adresinden erişilmiştir.

Garrison, D.R. & Shale, D. (1990). *Education at a distance*. Malabar, FL: Robert E. Krieger.

Gibson, C.C. (2003). Learners and learning: The need for theory. In M.G. Moore, & W.G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 147-160). NJ: Lawrence Erlbaum.

Gökçe, O. (2001). *İçerik çözümlemesi: Teori-metod-uygulama (3.baskı)*. Konya: Selçuk Üniversitesi.

Grabowski, B. L. (1996). Generative learning: Past, present and future. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 897-918). New York, NY: MacMillan Library.

Graff, M. (2003). Learning from web-based instructional systems and cognitive style. *British Journal of Educational Technology*, 34(4), 407-418.

Grasha, A., & Yangarber-Hicks, N. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College Teaching*, 48(1), 2-11.

Gunawardena, C.,N. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2/3), 147-166.

Gunawardena, C.N., & McIsaac, M.S. (2004). Distance education. In D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 355-395). NJ: Lawrence Erlbaum.

Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 91

- Hannafin, M.J.(1989). Interaction strategies and emerging instructional technologies: Psychological perspectives. *Canadian Journal of Educaitonl Communicaiton*, 18(3), 67-79.
- Hannafin, M., Oliver, K., Hill, J.R., Glazer, E., & Sharma, P. (2003). Cognitive and learning factors in web-based distance environments. In M.G. Moore, & W.G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 129-144). Mahwah, N.J. : L. Erlbaum.
- Hara, N., &R. Kling. (1999). Students' frustrations with a Web-based distance education course. *First Monday* 4 (12). 18 Agustos 2006 tarihinde http://www.firstmonday.dk/issues/issue4_12/hara/ adresinden erişilmiştir.
- Harasim, L. (1989). Online education: A new domain. In R.Mason & A. Kaye (Eds.), *Mindweave: Communicaiton, computers and distance education* (pp.50-62). Oxford: Pergamon.
- Harasim, L.M. (1997). Teaching and learning on-line: Issues in computer-mediated graduate courses. *Canadian Journal of Educational Communication*, 16(2), 117-135.
- Hallet, K. & Cummings, J. (1997). The virtual classroom as authentic experience: Collaborative problem-based learning in a WWW environment. *Competition-Connection-Collaboration: Proceeding of the Annual Conference on Distance Teaching and Learning*, (pp. 103-107) Madison, WI: University of Wisconsin-Madison.
- Hay Group (2005). *Experince based learning systems*. Distributed by the Hay Group.
- Hein, T.L., & Irvine, E.S. (1998). Assessment of student understanding using online discussion groups. *Proceedings of Frontiers in Educational Conference*, Temper, Arizona, USA, 130-135. 19 Haziran 2007 tarihinde <http://ieeexplore.ieee.org/iel4/5943/15885/00736819.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Hillman, D. C., Willis, D. J. & Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42.
- Hirumi, A. (2002). A framework for analyzing, designing, and sequencing planned e-learning interaction. *The Quarterly Review Distance Education*, 3(2), 141-160.
- Hirumi, A. (2006). Analysing and designing e-learning interactions. In C. Juwah (Ed.). *Interactions in online education :Implications for theory and practice* (pp. 46-71). London : Routledge.
- Hoa, Y.W. (2004). *Students' attitudes toward interaction in online learning: Exploring the relationship between attitudes, learning styles, and course satisfaction*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas at Austin.
- Hobaugh, C.F. (1997). Interactive strategies for collaborative learning. In *Proceedings of Annual Conference on Distance Teaching and Learning: Competition-Connection-Collaboration: Proceeding of the Annual Conference on Distance Teaching and Learning*, (pp. 121-125). Madison, WI: University of Wisconsin-Madison.
- Hughes, C. & Hewson, L. (1998). Online interactions: Developing a neglected aspect of the virtual classroom. *Educational Technology*, 38(4), 48-55.
- Irani, T. (1998). Communication potential, information richness and attitude: A study of computer mediated communication in the ALN classroom. *Asynchronous Learning Network Magazine*, 2 (1). 15 Temmuz 2006 tarihinde http://www.aln.org/alnweb/magazine/vol12_issue1/irani.htm adresinden erişilmiştir.
- Jiang, M., & Ting, E. (1999, December 24-30). *A study of students' perceived learning in a Web-based online environment*. Paper presented at the WebNet 99 World

Conference on the WWW and Internet, Honolulu, Hawaii. (ERIC Document
Reproduction Service No. ED 448721)

Jonassen, D.H. (2004). *Thinking technology: Toward a constructivist design model*.

2.4.2004 tarihinde <http://ouray.cudenver.edu/~slsonfor/cnstdm.txt> adresinden
alınmıştır.

Jonassen, D., Davidson, M., Campbel, J., & Haag, B.B. (1995). Constructivism and
computer-mediated communication in distance education. *The American Journal of
Distance Education*, 9(2), 7-26.

Jonassen, D.H., & Grabowski, B.L. (1993). *Handbook of individual differences,
learning, and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Jones, R. (1988). Qualities of faculty members who are successful teachers and advisors
of international students. Doctoral dissertation, Columbia University Teachers
College, New York.

Jung, I., & Rha, I. (2000). Effectiveness and cost effectiveness of online education: A
review of literature. *Educational Technology*, 40(5), 57-60.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi (9.basım)*. Ankara: Nobel

Katims, D.S., & Haris, S.(1997). Improving the reading comprehension of middle
school students in inclusive classrooms. *Journal of Adolescent&Adult
Literacy*, 41 (2), 689-703.

Katz, J. (1998). *Luring the lurkers*. 10 Ocak 2008 tarihinde
http://features.slashdot.org/article.pl?no_d2=1&sid=98/12/28/1745252 adresinden
erişilmiştir.

Kearsley, G. (1998). A guide to online education. 5 Mart 2006 tarihinde
<http://home.sprynet.com/~gkearsley/online.htm> adresinden erişilmiştir.

- Kearsley, G. (2000). *Online education: Learning and teaching in cyberspace*. Wadsworth, Belmont: CA.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education (3rd ed.)*. London : Routledge
- Khan, B.H. (1997). Web based instruction: What is it and why is it? In B.H. Khan (Ed.), *Web-based instruction* (pp. 5-19). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, D.A. (1985). *Learning style inventory*. Boston, MA: McBer and Company.
- Kolb, D. A. (1999a). *Learning style inventory, version 3*. Boston: TRG Hay/McBer TrainingResources Group.
- Kolb, D. A. (1999b). *Learning Style Inventory, version 3: Technical specifications*. Boston: TRG Hay/McBer Training Resources Group.
- Kramarski, B. & Gutman, M. (2006). How can self-regulated learning be supported in mathematical e-learning environments? *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(1), 24-33.
- Kuboni, O., & Martin, A. (2004). An assesment of support strategies used to facilitate distance students' participation in a web-based learning evironment in the university of the west indines. *Distance Education*, 25(1), 7-29.
- Larkin-Hein, T. (2001). Online discussions: A key to enhancing student motivation and understanding. *31th SEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Rno, NV, F2G-6 to F2G-12*. 18 Haziran 2007 tarihinde <http://ieeexplore.ieee.org/iel4/5943/15885/00736819.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Larson, B.E., & Keiper, T.A. (2002), "Classroom discussion and threaded electronic discussion: learning in two arenas", *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2 (1) 18 Augustos 2007 tarihinde <http://www.citejournal.org/vol2/iss1/socialstudies/article1.cfm> adresinden erişilmiştir.
- Laura. (2004). Understanding speech rights: Defensive and empowering approaches to the first amendment. *Media Culture & Society*, 26(1). 103-120.
- Lenhart, K.A., Lytle, J.S., & Cross, C. (2001). Analysis of Large Web-based courses at the University of Central Florida. *Paper presented at the Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, 2001* (1), 1117-1119
- Levin, J.R. (1986). Four cognitive principles of learning strategy instruction. *Educational Psychologist* 21(1), 3-17
- Liaw, S., & Huang, H. (2000). Enhancing interactivity in web-based instruction: A review of the literature. *Educational Technology*, 40(3), 41-45.
- Long, H.B. (2004). E-learning: An introduction. In G.M. Piskurich (Ed.), *Getting the most from online learning* (pp. 7-23). San Francisco: Pfeiffer.
- Loo, R. (2004). Kolb's learning styles and learning preferences: Is there a linkage? *Educational Psychology*, 24(1), 99–108.
- Mayer, R.E. (1988). Learning strategies: An overview. In C.E. Weinstein, E.T. Goetz, & P.A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies* (pp. 11-22). NY: Academic.
- Mccarthy, P. & Scdmeck, R. (1988) Students' self concept and the quality of learning in public schools and universities. In R. Schmeck (Ed.) *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum.

- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., & Lin, Y.G. (1985). Teaching learning strategies. *Educational Psychologist*, 20(3), 153-160.
- McWhaw, K., & Abrami, P.C. (2001). Student goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 311–329
- Miller, G. (1996). Technology, the curriculum and the learner: Opportunities open and distance education. In R. Miller & A. Tait (Eds.), *Supporting the learner in open and distance learning* (pp.34-42). London: Pitman.
- Muilenburg, L.Y. & Berge, Z.L. (2001). [Barriers to distance education: A factor analytic study](#). *The American Journal of Distance Education*, 11(2), 39-54.
- Muilenburg, L.Y. & Berge, Z.L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29-48.
- Moore, M.G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7.
- Moore, M. G. (1992). Distance education theory. *American Journal of Distance Education*, 5(3), 1-6.
- Moore, M.G., & Kearsley, G. (2005). *Distance education : A systems view*. Australia: Thomson / Wadsworth
- Muirhead, B. (2000). Enhancing social interaction in computer-mediated distance education. *Educational Technology & Society* 3(4), 1-11.
- Muirhead, B. (2001). Interactivity research studies. *Educational Technology and Society*, 4(3), 1-7.

Murphy, K.L., & Collins, M.P. (1998). Development of communication conventions in instructional electronic chats. *Journal of Distance Education*, 12(1/2), 177-200.

Negatu, A., & Franklin, S. (1999). Behavioral learning for adaptive software agents. *In the ISCA Fifth International Conference*. Raleigh, NC: International Society for Computers and Their Application. 5 Aralık 2007 tarihinde <http://csrg.cs.memphis.edu/csrg/assets/papers/Behavioral%20learning%20for%20adaptive%20software.doc> adresinden erişilmiştir.

Nonnecke, B., & Preece, J.(2000). Lurker demographics: Counting the silent. *Proceedings of CHI'2000*, Hague, The Netherlands, 73-80. 5 Ocak 2008 tarihinde <http://www.cis.uoguelph.ca/~nonnecke/research/demographics.pdf> adresinden erişilmiştir.

Nonnecke, B., & Preece, J.(2001). Why lurkers lurk. *Americas Conference on Information Systems, 2001*. 5 Ocak 2008 tarihinde <http://www.ifsm.umbc.edu/~preece/Papers/AMCISlurker.01.pdf> adresinden erişilmiştir.

Nortrup, P. (2001). A framework for designing interactivity for web-based instruction. *Educational Technology*, 4(2), 31-39.

Online Jargon Dictionary (2001). Lurker definition. 31 Ocak 2008 tarihinde <http://dictionary.die.net/lurker> adresinden erişilmiştir.

Palloff, R.M. & Pratt, K. (2001). *Lessons from the cyberspace classroom: The realities of online teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

Paulsen, M.F.(2003). *Online education*. Norway: NKI Forlaget.

- Picciano, A.G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1). 15
Aralık 2007 tarihinde
http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v6n1/v6n1_picciano.asp adresinden erişilmiştir.
- Pintrich, R., Smith, D.A., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1991). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Preece, J., Nonnecke, B., Andrews, D. (2004) [The top 5 reasons for lurking: Improving community experiences for everyone](#). *Computers in Human Behavior*, 20(1), 201-223.
- Rafaeli, S., Ravid, D., & Soroka, V. (2004). De-Lurking in virtual communities: A social communication network approach to measuring the effects of social and cultural capital, *Proceedings of the 37th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'04)*. 15 Ekim 2007 tarihinde
<http://www2.computer.org/portal/web/csdl/abs/proceedings/hicss/2004/2056/07/205670203.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Redmond, J.A., Walsh, C., Parkinson, A. (2003). *Equilibrating instructional media for cognitive styles*.
- Richardson, J.C., & Newby, T. (2006). The role of students' cognitive engagement in online learning. *The American Journal of Distance Education*, 20(1), 23-37.
- Riding, R. (2002). *School learning and cognitive style*. London: David Fulton
- Riding, R., & Ashmore, J. (1980). Verbaliser-imager learning style and children's recall of information presented in pictorial versus written form. *Educational Studies*, 6, 141-145.

- Riding, R., & Cheema, I. (1991). Cognitive styles: An overview and integration. *Educational Psychology, 11*(3-4), 193-215.
- Riding, R. & Grimley, M. (1999). Cognitive style, gender and learning from multi-media materials in 11-year-old children. *British Journal of Educational Technology, 30*(1), 43-45.
- Riding, R., & Sadler-Smith, E. (1992). Type of instructional material, cognitive style and learning performance. *Educational Studies, (18)*3, 323-339.
- Rocci, L. (2007). Review of computer mediated communication research for education. *Instructional Science, 35*(2), 141-185.
- Romizowski, A.J., & Mason, R. (2004). Computer-mediated communication. In D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 438-456). New York: Simon & Shuster Macmillan.
- Rosenberg, M.J. (2001). *E-learning*. NY: McGraw-Hill.
- Ross, J.L., Drysdale, M.T.B., & Schulz, R.A. (2001). Cognitive learning styles and academic performance in two postsecondary computer application course. *Journal of Research on Computing in Education, 33*(4), 400-412.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D.R. & Archer, W. (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education, 14*, (2).
- Rourke, L., & Anderson, T. (2002). Using peer teams to lead online discussions. *Journal of Interactive Media in Education, 1*. 18 Haziran 2007 tarihinde [www-jime.open.ac.uk/2002/1](http://www.jime.open.ac.uk/2002/1) adresinden erişilmiştir.

- Russel, T.L. (1999). *The “no significant difference” phenomenon*. 13.10.2006 tarihinde <http://tenb.mta.ca/phenom/phenom.html> adresinden erişilmiştir.
- Saba, F. (2003). Research in distance education: A status report. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1), 1-9.
- Salmon, G. (2004). *E-moderating : The key to teaching and learning online* (2nd ed.). New York : RoutledgeFalmer.
- Savery, J.R., & Duffy, T.M. (1996). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. In B.G. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 135-148). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Schopieray, S. (2003, October). Exploring collaboration and cooperation in the online classroom. *Paper presented at the conference of the Mid-western Educational Research Association*, Columbus, Ohio. 17.10.2006 tarihinde http://www.msu.edu/~schopie1/research/schopieray_mwera03.pdf adresinden erişilmiştir.
- Shiue, Y. (2003). The effect of cognitive learning style and prior computer experiences on Taiwanese college students’ computer self-efficacy in computer literacy courses. *Educational Technology Systems*, 31(4), 393-409.
- Shotsberger, P.G. (1997). Emerging roles for instructors and learners in the web-based instruction classroom. . In B.H. Khan (Ed.), *Web-based instruction* (pp. 101-106). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Simpson, O. (2002). *Supporting students in online, open and distance learning* (2 nd edition), London : Kogan Page.
- Sims, R. (1999). Interactivity on stage: Strategies for learner-designer communication. *Australian Journal of Educational Technology*, 15(3), 257-272. 5 Mart 2007 tarihinde <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet15/sims.html> adresinden erişilmiştir.

Şimşek, A. (2000). *Eğitim iletisimi*. Eskisehir: Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi (Yayın No:1251/39).

Şimşek , A (2004). Öğrenme biçimi. İçinde Y. Kuzgun, & D. Deryakulu (Editörler), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (ss.95-137). Ankara: Nobel.

Şimşek, A. & Deryakulu, D. (1994). Kubaşık kümelerde akran etkileşimini artırmanın bir yolu olarak türetimci öğrenme. *Çukurova Üniversitesi, I. Eğitim Bilimleri Kongresi, Adana, Türkiye, 2,* 461-469

Sizoo, S., Malhotra, N.K., & Bearson, J.M. (2003). Preparing students for a distance learning environment: A comparison of learning strategies of in-class and distance learners. *Educational Technology Systems, 31*(3), 261-273.

Soo, K., & Bonk, C.J. (1998, June 20-25). Interaction: What does it mean in online distance education? *Paper presented at the ED-MEDIA/ED-TELECOM 98 World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia and Hypermedia & World Conference on Educational Telecommunications (10th)*, Freiburg, Germany. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 428724)

Somuncuoğlu, Y. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim, 22*(110), 31-39

Spevak, A.J. (2004). *Describing the on-line graduate science student: An examination of learning style, learning strategy, and motivation*. Unpublished doctoral thesis, Temple University,

Sutton, L.A. (2001). The principle of vicarious interaction in computer-mediated communications. *International Journal of Educational Telecommunicaitons, 7*(3), 223-242.

- Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22(2), 306-331.
- Swan, K., Shea, P., Fredericksen, E., Pickett, A., Pelz, V., & Maher, G. (2000). Building knowledge building communities: Consistency, contact, and communication in the virtual classroom. *Journal of Educational Computing Research*, 23(4), 389-413.
- Swan, K. & Shih, L.F. (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 4(2). 11
Kasım 2007 tarihinde http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v9n3/v9n3_swan.asp adresinden erişilmiştir.
- Tait, A. (2000). Planning student support for open and distance learning. *Open Learning*, 15(3), 288-299.
- Taylor, J.C.(2002). Teaching and learning online: The workers, the lurkers and the shirkers. *Keynote address presented at the 2nd Conference on Research in Distance & Adult Learning in Asia: CRIDALA, Hong Kong, 5–7 June.*
- Thach, E.C., & Murphy, K.L. (1995). Competencies for distance education professionals. *Educational Technology Research and Development*, 4 (1), 57-79.
- Thaiupathump, C., Bourne, J., & Campbell, O. (1999). Intelligent agents for online learning. *Journal of the Asynchronous Learning Network*, 3(2). 6 Aralık 2007 tarihinde http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v3n2/pdf/v3n2_choon.pdf adresinden erişilmiştir.
- Thomas, M.J.W. (2002). Learning within incoherent structures: The space of online discussion forums. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18 351-366.

- Thurlow, C., Lengel, L., & Tomic A. (2004). Computer mediated communication: social interaction and the internet [electronic resource]. London : Sage.
- Thurmond, V., & Wambach, K. (2004, January). Understanding interaction in distance education: A review of the literature. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, Vol.1, No.1. 9 Kasım 2007 tarihinde http://www.itdl.org/journal/Jan_04/article02.htm adresinden erişilmiştir.
- Troha, F.J. (2002). Research reveals imperatives for effective web-based instruction. *Networker Newsletter*, 18(11). 5.10.2006 tarihinde www.svispi.org/networker/2002/1102a1.htm adresinden erişilmiştir.
- Valenta, A., Therriault, D., Dieter, M., & Mrtek, R. (2001). Identifying student attitudes and learning styles in distance education, *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 5(2). 3.10.2006 tarihinde <http://www.aln.org/alnweb/journal/jaln-vol5issue2v2.htm> adresinden erişilmiştir.
- Visser, L., & Visser, Y.L. (2000). Perceived and actual student support needs in distance education. *The quarterly Review of Distance Education*, 1(2). 109-117.
- Vonderwell, S., & Zachariah, S. (2005). Factors that influence participation in online learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(2), 213-230.
- Wade, S.E., & Trathen, W. (1989). Effect of self-selected study methods on learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 40-47.
- Wadsworth, L.M., Husman, J., Duggan, M.A., & Pennington, M.N. (2007). Online mathematics achievement: Effects of learning strategies and self-efficacy. *Journal of Developmental Education*, 30(3), 6-14.
- Wagner, E.D. (1994). In support of a functional definition of interaction. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 6-26.

- Weatherley, R., & Ellis, A. (2000). Online learning: What do teachers need to know about communicating online. *Proceedings of the NaWeb 2000 Conference*. 24.10.2006 tarihinde <http://unb.ca/newweb/proceedings/2000/weatherley-ellis.htm> adresinden erişilmiştir.
- Weinstein, C.E.(1988). Assesment and training of student learning strategies. In Schmeck R.R. (Ed.). *Learning Strategies and Learning Styles*, New York, Plenum
- Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). NY: Macmillan.
- Weinstein, C.E., Palmer, D.R., & Schulte, A.C. (1987). *Learning and study strategies inventory*. Clearwater, FL: H&H.
- Wegerif, R. (1998). The social dimension of asynchronous learning networks. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2(1), 34-39.
- Wittrock, M.C., & Alesandrini, K. (1990). Generation of summaries and analogies and analitic and holistic abilities. *American Educational Research Journal*, 27(3), 489-502.
- Woolhouse, M. & Blaire, T. (2003). Learning style and retention and achievement on a two-year a-level programme in a further education college. *Journal of Further and Higher Education*, 27(3), 257-269.
- Wu, D., & Hiltz, S.R. (2004). Predicting learning from asynchronous online discussions. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 8(2). 11 Aralık 2007 tarihinde http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v8n2/pdf/v8n2_wu.pdf adresinden erişilmiştir.
- Yalama, N., & Aydın, C.H. (2004). Effectiveness of the Student Support for Online Learners: The Facilitators' Point of Views, *The Eleventh Annual Distance Education Conference*, Texas A&M Universty, Houston, 20-23 Ocak.

- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Sözkese Matbaacılık,.
- Zhang, S., & Fulford, C.P. (1994). Are interaction time and psychological interactivity the same thing in the distance learning television classroom. *Educational Technology*, 34(6), 58-64.
- Zirkin, B., & Sumler, D. (1995). Interactive or non-interactive? That is the question! An annotated bibliography. *Journal of Distance Education*, 10, 95-112