

PAPER DETAILS

TITLE: Çevrimiçi Tartışmalara İlişkin Öğrenci Görüşleri

AUTHORS: Hüseyin ÖZÇINAR,Ebru ÖZTÜRK

PAGES: 154-178

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146338>

ÇEVİRİMİÇİ TARTIŞMALARA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Arş. Gör. Hüseyin ÖZÇINAR

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
huseyinozcinar@gmail.com

Dr. Ebru ÖZTÜRK

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
eozturk@education.ankara.edu.tr

ÖZET

Öğrencilerin kendi bakış açısını, zamandan ve mekandan bağımsız olarak akranları ve kendinden daha bilgili kişilerle tartışmasına, farklı bakış açılarını inceleyip, kendi bakış açısına gelen eleştiriler ışığında anlam oluşturmalarını sağlayan çevrimiçi tartışmalar, araştırma ve uygulama alanlarında kullanılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme ile gerçekleştirilen bu çalışmada, durum çözümlemesi amacıyla yapılan çevrimiçi tartışmaları engelleyen ya da kolaylaştıran unsurlar, öğrenci görüşleri ile incelenmiştir. Görüşmelerle elde edilen verilerde yinelenen temaların belirlenmesi için sürekli karşılaştırmalı içerik çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır (Glasser ve Strauss, 1967). 15 öğrenciye ait görüşme verilerinin çözülmesi sonucundaki ana temalar şunlardır; (1) öğrenci sayısı, (2) tartışma gruplarının farklı üniversiteden oluşturulması, (3) öğretmen katılımı, (4) çevrimiçi tartışma deneyiminin olup olmaması, (5) içerikle ilgili yeterli bilginin olup-olmaması, (6) yöneticinin tartışmaya etkisi, (7) çevrimiçi tartışmaların ders-geçme notuna etkisi. Bu ana temalara ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, yöneticinin tartışmaya katılımının gerekliliği gibi bazı konularda görüş birliği olduğu ancak grup büyüklüğü gibi bazı konularda farklı öğrenci görüşleri olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Çevrimiçi tartışma, durum tartışmaları, öğrenci görüşleri.

STUDENT OPINIONS ABOUT CASE DISCUSSIONS IN ONLINE ENVIRONMENTS

ABSTRACT

Online discussions, facilitates time and place independent discussion with peers and more knowledgeable or experienced others, allows students to examine different perspectives and creating meaning in the light of critics of his/her perspective. For those reasons online discussions are being used greatly in the educational research and practise. This research used semi-structured interviews for investigating students opinions about factors which hinder or support discussions. The constant comparative method of data analysis (Glasser and Strauss, 1967) was used to construct categories and themes that captured the recurring patterns that emerged from the data. An analysis of the interviews of 15 student resulted in the following themes: (1) grup size; (2) participation from different universities; (3) experienced teacher participation; (4) experience in online discussions; (5) knowledge about content of discussions; (6) role of discussion facilitator; (7) grading or evaluating discussions. Students had agreed in some themes, like necessity of participation of discussion facilitator, but in some themes, like grup size, students explained different opinions.

Keywords: Online discussions, case discussions, student opinions.

GİRİŞ

Geleneksel öğretmen eğitimi, kuramsal bilgi ile gerçek sınıf ortamındaki karmaşık sorunlar arasında anlamlı bir bağ kuramadığı gerekçesi ile eleştirilmektedir (Perry, 2002). Çünkü kuramsal bilgilerin, kurallar biçiminde anlatıldığı geleneksel eğitim, anlatılan bu kuralların gerçek sınıf ortamında uygulanabilmesini ummaktan öteye gidememektedir (Beck, King ve Marshall, 2002; Bruner, 1986, akt. Chan, 2003). Öte yandan karmaşık bir ortam olan “sınıf”, toplumsal olaylar, bireysel farklılıklar, öğretmen yeterlikleri, sınıf düzeni ve diğer birçok değişkenden etkilenecek öğrenmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum gerçek yaşamda yer alan anlamlı ve ilişkili bilgilerin, öğretmen adaylarına kazandırılmasındaki karmaşıklık ve belirsizlik ile birleştiğinde; öğretmen adaylarının mesleki eğitimleri sırasında öğrendikleri kuramsal bilgileri, gerçek sınıflarda uygulamaları hemen hemen olanaksızlaşmaktadır (Shulman, 1992). Araştırmacılar, bilginin öğretmenden öğrenciye aktarıldığı geleneksel öğretmen eğitiminde yaşanan böylesi sorunlara çözüm olarak, öğrencinin anlayış, sezgi ve duyarlılık geliştirmesine olanak tanıyan yapılandırmacı ortamları önermektedirler (Wade ve Fauske, 2004).

Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğrencinin, etkin katılım, etkileşim ve diyalog ile yeni deneyimlerinden anlam oluştururken bilgi yapılandırma sürecine dahil olması gerekmektedir (Jonassen, Davison, Collins, Campbell ve Haag, 1995). Çünkü bu kurama göre anlam, bireyin uyarıyı yorumlamaya çalışması ile gelişmektedir (Leahey ve Harris, 1997). Bu nedenle, öğrencilerin düşüncelerini, deneyimlerini ve algılarını, akranları ve uzmanlarla tartışabilecekleri öğrenme ortamlarının tasarlanması çok önemlidir (Pena-Shaff ve Nicholls, 2004).

Vygotsky’e (1967) göre toplumsal ve bilişsel gelişme ilk olarak akran ve uzman etkileşimlerinin olduğu toplumsal düzlemde gerçekleştirmektedir; bu aşamadan sonra toplumsal içerik ve bağlam, bireysel düzleme dönüştürülerek içselleştirilmektedir. Bu süreçte diyalog bir düşünme aracı olarak iş görmektedir. Çünkü diyalog ile birlikte görüş ve düşüncelerin açıklığa kavuşturulması, ayrıntılandırılması, savunulması ve bütünleştirilmesi gibi bilişsel süreçler işlerlik kazanmaktadır (Brown ve Palincsar, 1989; Jonassen ve diğerleri, 1995). Bir başka deyişle anlamın oluşturulması ya da bilginin yapılandırılması, düşünceler dile getirildiği, yansıtıldığı ve tartışıldığı sürece

gerçekleşmektedir. Geleneksel ortamda sözlü olarak gerçekleşen bu iletişim süreci, çevrimiçi ortamların yaygınlaşması ile yazılı biçimde de yapılabilmektedir. Yazılı iletişim ile akranlar arasında gelişen etkileşim daha güçlü hale gelmektedir. Çünkü yazılı iletişim, sözlü iletişimden farklı olarak anında yanıt vermeyi gerektirmediğinden anlamın iletilmesi için görüşün daha iyi ayrıntılandırılmasına olanak tanımaktadır (Koschmann, Kelson, Feltovich ve Barrows, 1996; Jonassen ve diğerleri, 1995).

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, bilgisayar ağlarının eğitim ortamlarındaki kullanımını yaygınlaştırmaya başlamıştır (Wang, 2008). Bu durum, eğitim uygulamalarını sınıfın fiziksel sınırlarının ötesine taşıyarak öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimin sağlanmasında “Bilgisayar Aracılı İletişim”i (BAİ) (computer-mediated communication - CMC) başka bir deyişle “çevrimiçi iletişim”i eğitimin bir parçası haline getirmiştir (Caspi ve Blau, 2008; De Wever, Schellens, Valcke ve Van Keer, 2006). Bunun sonucunda öğrenciler, ders öğretmenleri ve akranları ile gerek eşzamanlı (synchronous), gerekse eşzamansız (asynchronous) çevrimiçi iletişim araçlarını kullanarak etkileşim kurmaya ve bu ortamlarda tartışmaya başlamışlardır (Lapadat, 2002; Romizowski ve Mason, 2004; Wang, 2008). Böylece sohbet (chat), e-posta ve forum, hem eğitim ortamlarının vazgeçilmez araçları olmuş hem de öğrenmenin gerçekleşmesindeki temel gerekliliğin toplumsal etkileşim olduğunu savunan yapılandırmacılar için birer fırsat haline gelmiştir (Vonderwell, Liang ve Alderman, 2007; Vygotsky, 1978, akt. Schunk, 2004).

Çevrimiçi tartışmalarda bilginin yapılandırılması, öğrenciler olayları açıkladıkları, bakış açısı geliştirdikleri, bu bakış açılarını eleştirel olarak tartıştıklarında ve bakış açıları üzerinde yansıtıcı düşünüp yeniden değerlendirdiklerinde gerçekleşmektedir (Jonassen ve diğerleri, 1995). Çünkü grup iletişimi, katılımcıların birbirlerinin görüşlerini kullanarak incelenen olaya ilişkin farklı bakış açıları geliştirmelerini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca çevrimiçi tartışmalar, bireylerin görüşlerinin eleştirilmesi, bu görüşlere temel olan inançların tekrar düşünülmesi, dolayısıyla var olan bakış açılarının gözden geçirilip değiştirilmesine de olanak sağlamaktadır (Leitao, 2000). Moller (1998), özellikle eşzamansız çevrimiçi iletişimin, bilginin yapılandırılmasındaki düşünme yönünü üst düzeye çıkararak çözüm için en iyi olasılığı sunduğunu öne sürmektedir. Bununla birlikte tartışma transkriptlerini kayıt edilebilen çevrimiçi iletişim ortamlarının, önceki

konuşma metinlerinin incelenmesine olanak sağlayarak düşünme sürecini desteklediğini savunmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitimde yarattığı dönüşümün bir parçası olan çevrimiçi tartışmaların, araştırma ve uygulamadaki kullanımı gittikçe artmaktadır. Böylece öğrencilerin zaman ve mekana bağlı olmadan kendi bakış açılarını akranları ve deneyimli uzmanlarla tartışması ve farklı bakış açılarını inceleyip, kendi bakış açısına gelen eleştiriler ışığında anlam oluşturmaya olanak sağlanmaktadır. Ancak çevrimiçi uygulamaların gerçekleştirilmesinde grup büyüklüğü (Hew ve Hara, 2007), gruba sağlanan uzman katılımının tartışmalara olan etkisi (Lee, 2008), öğrencilerin çevrimiçi deneyimlerinin olmaması (Tallent-Runnels, Thomas, Lan, Cooper, Ahern, Shaw ve Liu, 2006) ve iletişim araçlarının tartışmaya olan etkilerinden kaynaklanan bir takım güçlükler yaşanmaktadır. Çevrimiçi tartışmaların gerek uzaktan eğitimde gerekse harmanlanmış öğrenme ortamlarındaki kullanımının oldukça yaygın olmasına karşın çevrimiçi ortamdaki öğrenci deneyimleri ve bu ortamda karşılaşılan güçlükler ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır (Orton-Johnson, 2007). Bu çalışmada çevrimiçi tartışmalara yönelik öğrenci görüşleri incelenerek çevrimiçi tartışmalarda yaşanan güçlüklerin saptanması ve bu güçlüklerin giderilmesine yönelik neler yapılabileceğinin araştırılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Nitel yaklaşımla tasarımılanan bu araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme tekniği ile toplanmıştır. (Karasar, 1998). Bu tekniğin kullanılmasının nedeni, araştırmanın amacına uygun olarak, görüşülen öğrencilerin çevrimiçi tartışma ortamındaki bilişsel ve toplumsal deneyimlerini gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koymalarına olanak sağlayacak bir görüşme sürecinin hedeflenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu amaçla yapılan görüşmeler, genellikle açık uçlu sorulara dayanmaktadır. Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlemesinde ise sürekli karşılaştırmalı içerik çözümlemesi yöntemi (the constant comparative method of data analysis) (Glasser ve Strauss, 1967) kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmaya, Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE) 3. sınıfında 2007-2008 ve 2008-2009 öğretim yılında öğrenim gören ve Özel Öğretim Yöntemleri I dersi kapsamında çevrimiçi tartışmalara katılan toplam 170 öğrenciden 15'i gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmanın verileri, bu öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Duruma dayalı öğretim yönteminin kullanıldığı Özel Öğretim Yöntemleri I dersinde, öğrencilere, ilköğretim bilişim teknolojileri derslerinde çekilmiş video durumlar izletilmiş ve takip eden hafta boyunca video durumları tartışmaları istenmiştir. Dönem sonunda rastgele seçilen öğrencilerden, gönüllü olanlarla belirlenen amaç kapsamında görüşmeler yapılmıştır.

Veriler, yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Çevrimiçi tartışma ortamındaki toplumsal ve bilişsel yapının öğrenciler tarafından nasıl algılandığını saptamak üzere yapılan görüşme için, eğitim teknolojisi alanında daha önce benzer çalışmalar yürütmüş deneyimli bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda 6 temel soru belirlenmiştir. Görüşme sürecinde, sorulan sorulara, karşı tarafın rahat, dürüst ve doğru bir biçimde tepkide bulunmasını sağlamak görüşmecinin temel görevidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu rahatlığın sağlanabilmesi için, yapılan görüşmelerde sorular günlük konuşma diliyle sorulmuştur. Görüşmeden toplanan verilerde herhangi bir bilgi kaybı olmaması amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Kayıt cihazının kullanılması için görüşmeye katılan her bir öğrenciden izin alınmıştır. Araştırmanın uygulama dersini, araştırmacılardan farklı öğretim üyelerinin yürütmüş olması ve görüşmelerin dönem bittikten sonra bir başka deyişle not kaygısı ortadan kalktıktan sonra yapılmasının, öğrencilerin görüşmedeki soruları yanıtlarken rahat olmalarını sağladığı düşünülmektedir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada öğrenci görüşmelerinin transkriptlerinden oluşan veriler sürekli karşılaştırmalı içerik çözümlemesi yöntemi kullanılarak (Glasser ve Strauss, 1967) çözümlenmiştir. Bu süreçte görüşmelere ilişkin transkriptler iki kodlayıcı tarafından okunmuş, ortaya çıkan örüntüler ve buna bağlı olarak her bir kodlayıcının ortaya çıkardığı ana temalar bulunmuş, transkriptler tekrar okunarak kodlayıcıların ortak temaları belirlemesi sağlanmıştır. Daha sonra kodlayıcılar veriyi bu ortak temaları göz önüne alarak tekrar incelemişler ve verileri betimlemişlerdir. Ortaya çıkan ana temalar şunlardır; (1) gruplardaki öğrenci sayısı, (2) tartışma gruplarının farklı üniversiteden olan öğrencilerden oluşması, (3) öğretmen katılımı, (4) çevrimiçi tartışma deneyiminin olup olmaması, (5) tartışılan içerikle ilgili yeterli bilginin olmaması, (6) yöneticinin tartışmaya etkisi, (7) çevrimiçi tartışmaların ders-geçme notuna etkisi.

BULGULAR ve YORUM

Araştırmada 15 öğretmen adayı ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sırasında öğretmen adaylarının kendilerine yöneltilen sorulara verdiği yanıtlardan elde edilen bulgular, temalar ve alt temalar altında öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılarak verilmiştir. Görüşmelerden doğrudan aktarılan ifadelerde, görüşme yapılan öğrencilerin adını, parantez içinde verilen rakamlar temsil etmektedir.

Çevrimiçi Tartışma Gruplarındaki Öğrenci Sayısına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Çevrimiçi tartışma ortamlarındaki grupların büyüklüğü konusunda öğrenci görüşleri farklılık göstermiştir. Bazı öğrenciler çok sayıda öğrencinin yer aldığı tartışma gruplarında, çevrimiçi ortama gönderilen ileti ve cümle sayısının arttığını belirterek, bu durumun kendilerini yazılan iletileri okumaya isteksiz hale getirdiğini vurgulamışlardır. Bu öğrenciler, kalabalık ortamlarda kendi düşüncelerini açıklamakta sıkıntı yaşadıkları gerekçesi ile çevrimiçi ortamlardaki tartışma gruplarının küçük olması (4-5 kişi) gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenci (1) bu durumu, *“Tartışma gruplarındaki öğrenci sayısı çok olduğu için okumamız gereken ileti sayısı artıyor. Bu durum da beni forum*

ortamından uzaklaştırıyordu.” biçiminde dile getirmiştir. Öğrenci (2), “Çevrimiçi tartışmalar, kalabalık olduğunda kendimi iyi ve yeteri kadar ifade edemedim.” diyerek büyük gruplarda kendisini istediği biçimde ifade edemediğini belirtmiştir.

Tartışma gruplarının büyük olması gerektiğini düşünen öğrenciler, gruptaki tüm öğrenciler tartışmaya katılmasa bile bu durumun, tartışmanın devam ettirilebilmesi ve farklı düşüncelerin tartışma ortamına yansıtılabilmesi olasılığını arttırdığını belirterek büyük grupları tercih etmişlerdir. Öğrenci (4), *“Birçok arkadaşımız forumlara düzenli katılmıyordu. Çoğu zaman forumlardaki aktif öğrenci sayısı 4-5’e düşüyordu. Dolayısıyla bence grupların büyük olması daha iyi.”* diyerek büyük grubun olumlu etkisini dile getirmiştir. Öğrenci (5) ise, *“Ben farklı insanların neler düşündüğünü görmek istiyordum. Bunun için kendi grubumun yanı sıra arkadaşlarımın şifreleri ile onların gruplarında yazılanları da okudum. Bence grupların büyük olması iyi bir şey.”* diyerek grup büyüklüğünün, farklı düşüncelerin tartışma ortamına taşınmasına olanak sağlayabileceğini vurgulamıştır.

Hew ve Hara (2007) tartışma ortamı için bazen güdüleyici olan faktörlerin bazı durumlarda engel işlevi gördüğünü belirtmiştir. Çünkü büyük gruplarda, farklı görüşlerin yansıtılma olasılığı daha yüksek olsa da bu gruplardaki iletişim ve eşgüdümün sağlanması güçleşmektedir (Gunawardena, 1995; Rovai, 2007). Benzer bir biçimde Vrasidas ve McIsaac (1999), yaptıkları çalışmada öğrencilerin, küçük grupları yeterince etkileşimin ortaya çıkaramadığı ve yeterli akran geribildirim alamadıkları gerekçesiyle eleştirdiklerini belirtmişlerdir. Vrasidas ve McIsaac (1999), çevrimiçi tartışma transkriptlerini incelediklerinde de büyük gruplarda etkileşimin daha çok olduğunu ortaya koymuşlardır. Bir başka deyişle öğrenci görüşleri, çevrimiçi tartışma transkriptlerinden edinilen bulgularla desteklenmiştir.

Tartışma Gruplarının Yapısı Hakkındaki Öğrenci Görüşleri

Bu araştırmanın odak noktası olan çevrimiçi tartışma gruplarının, farklı iki üniversitenin öğrencilerinden karma olarak oluşturulması ve tartışma gruplarına öğretmen adaylarının yanı sıra deneyimli öğretmenlerin de katılması, grupların heterojen bir yapıda olmasını sağlamıştır. Bu nedenle tartışma gruplarının yapısı

hakkındaki öğrenci görüşleri adlı tema, öğretmen katılımı ve farklı üniversiteden öğrencilerin katılımı adlı iki alt başlık ile incelenmiştir.

Öğretmen Katılımı

Öğrenciler, deneyimli meslektaşlarının, çevrimiçi tartışmalarda yer almasını önemsediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, bire bir okul ortamını tanıyan ve bu konuda deneyimli olan birisi ile görüş alışverişinde bulunmanın, mesleki yaşantılarında yol gösterici olduğuna inanmaktadırlar. Bu durumu Öğrenci (5), “*Öğretmenlerin çevrimiçi ortamda bulunmaları, kendimi güvende hissettirdi. Çünkü onlar, uygulama alanından gelen kişiler olarak görüşlerimizin doğru ya da yanlışlığı konusunda bize geribildirim veriyorlardı. Bu önemliydi benim için.*” biçiminde ifade ederken; Öğrenci (2), “*Ben tartışmaya öğretmenlerin katılmasını seviyordum. Deneyimlerini bizimle paylaşmaları tartışmaya farklı bir bakış açısı katıyordu.*” diyerek görüşlerini belirtmiştir. Öğrenci (3) ise bu konu hakkındaki görüşlerini “*... öğretmenlerin bizimle paylaşacakları görüşlerinin sınıf ortamını daha iyi yansıtacağına inanıyordum.*” biçiminde açıklamıştır. Bu görüşleri destekleyen bir diğer görüş de Öğrenci (4) tarafından “*Diğer öğretmenlerin de tartışırken merak ettiklerimizi ve yanlış bildiklerimizi düzeltmeleri ... olumluydu*” biçiminde ifade edilmiştir. Ancak yapılan görüşme sonuçlarında öğretmenlerin çevrimiçi ortamda bulunmalarını, bir tehdit olarak algılayan öğrencilerin varlığı da dikkat çekmiştir. Bazı öğrenciler, deneyimli bir öğretmenin tartışmalarda yer almasını, kendi görüşlerini açıklamalarına bir engel olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenciler, çevrimiçi tartışmalarda yer alan öğretmeni, mesleki deneyimi nedeni ile bir otorite olarak gördükleri için görüş bildirirken çekimser kaldıklarını ve üretken olmayan bir tartışma ortamının oluştuğunu vurgulamışlardır. Bu durumu Öğrenci (1), “*Deneyimli bir öğretmen tartışma ortamında olduğunda ve video durumla ilgili bir görüş bildirdiğinde üstüne çok da söyleyecek bir şeyim yokmuş gibi hissettim hep. Bu nedenle de görüş bildirmedi*” biçiminde açıklamıştır.

Bu çalışma sonuçları ile benzer bulgulara ulaşan ve çevrimiçi tartışmalara mesleki açıdan deneyimli kişilerin katılımı ile ilgili bir çalışma yapan Lee (2008), grup üyelerinin farklı deneyimlere sahip olmalarının ve farklı deneyimlere sahip kişilerce görüşlerin değerlendirilmesinin, öğrenciler tarafından farklı biçimlerde algılandığını

ortaya koymuştur. Çalışma sonucunda bazı öğrenciler, farklı deneyimdeki kişilerin görüşlerini tartışma ortamına taşımasını, tartışma için önemli bulmuş ve bu durumu tartışma ortamındaki etkinliklere daha çok katılmaya özendiren bir faktör olarak değerlendirmişlerdir. Bu öğrencilere göre tartışma ortamında farklı düşüncelerin yer alması, tartışma ortamının çekiciliğini arttırmıştır. Bazı öğrencilerin ise grup içi farklılıkların farklı iletişim, katılım ve düşünme biçimlerini birlikte getirmesine karşın bu durumun, diğerlerini değerlendirmeyi ve eleştirmeyi zorlaştırdığını öne sürdüklerini belirtmiştir.

Tartışma gruplarında farklı deneyimlerdeki kişilerin yer alması, tartışılan görüşlerin çeşitlenmesini ve deneyimsiz katılımcıların desteklenmesini sağlamaktadır. Ancak tartışma gruplarında bireylerin kendilerinden daha deneyimli ya da bilgili kişiler ile birlikte yer alması bazı öğrenciler tarafından görüşlerini açıkça paylaşmalarının önünde bir engel olarak görülmektedir. Grup benzerliği, katılımcıların grup üyelerinin kendilerine ne derece benzer olduklarına ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır (Forsyth, 1999, akt. Dolen, Dabholkar ve Ruyter, 2007). Grup benzerliği katılımcıların, düşüncelerinin kesin olduğuna inanmalarına (Festinger, 1954, akt. Dolen, Dabholkar ve Ruyter, 2007), birlik hissine sahip olmalarına ve etkileşimin çatışmasız olacağına inanmalarına neden olmaktadır (Insko ve Schopler, 1972, akt. Dolen, Dabholkar ve Ruyter, 2007). Bir başka anlatımla, grupların deneyim, konu alanı bilgisi gibi faktörler açısından benzer bireylerden oluşması, bazı öğrencilerin grup üyeleriyle daha rahat etkileşim kurmalarını ve görüşlerini çekinmeden ortaya koyabilmelerini sağlamaktadır.

Rourke (2000), öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda çözüm önerilerini paylaşmaları, akranlarını değerlendirmeleri, kendine yöneltilen eleştirileri kişisel hakareten çok değerli katkılar olarak görmeleri için belirli koşulların sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Rourke, bu koşulların ortaya çıkarılması için öğrencilerde karşılıklı güven, sıcaklık ait olma ve yakınlık hislerinin oluşması gerektiğini öne sürmektedir. Görülen odur ki, deneyimli öğretmenlerin tartışma gruplarında yer alması genel olarak, farklı düşüncelerin tartışılmasına olanak tanıdığı için olumlu bir durum olarak algılansa da bazı öğrenciler tarafından görüşlerini rahatça açıklamalarını engelleyen bir faktör olarak tanımlanmaktadır.

Öte yandan çevrimiçi tartışma gruplarında öğretmen adaylarının yanı sıra deneyimli öğretmenlerin yer alması öğretmen adaylarına, deneyimli öğretmenlerin

video-durumları yorumlama sürecini gözlemlene ve modelleme olanağı sunmaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarını kendi çözümlemelerini oluşturma ve kendi çözümlemelerini diğerlerinininkilerle karşılaştırmaya özendirilmektedir (McLoughlin ve Luca, 2001).

Farklı Üniversitelerden Öğrencilerin Katılımı

Bu araştırmanın tartışma grupları, iki farklı üniversitede aynı dersi alan öğrencilerden oluşturulmuştur. Dolayısıyla gruplarda yer alan öğrencilerin, grubun yarısıyla yüz yüze iletişim olanakları varken diğer yarısıyla yüz yüze iletişimleri olmamıştır. Görüşme sonuçları, farklı üniversiteden olan öğrencilerin tartışma gruplarını oluşturmalarının, öğrenciler tarafından gruplaşmalara neden olduğu ve bu durumun ders tartışmalarının etkin bir biçimde yürütmesine engel olarak algılandığını göstermiştir.

Öğrenci (6) bu sorunu, *“Çevrimiçi ortamda yapılan tartışmalardaki katılımcıların bir kısmı zaten her gün konuşup sohbet ettiğim arkadaşlarımdı ve onlarla konuşmalarında baştan beri çok rahattım. Ancak diğer üniversiteden olan arkadaşlarla çok da rahat iletişim kuramıyorduk.”* diyerek açıklamıştır.

Rovai’e (2002) göre öğrencilerin çevrimiçi ortamda belli bir görev ile ilgili tartışabilmeleri için öncelikle kendilerini o topluluğa ya da gruba bağlı hissetmeleri gerekmektedir. Çevrimiçi ortamın toplumsal ilişki yapısını da desteklemesi gerektiğini savunan öğrenciler, bu araştırmacıların bakış açılarını destekleyen görüşler ortaya koymuşlardır. Bu konu hakkındaki görüşünü Öğrenci (7), *“Çevrimiçi tartışmalarda derste izlediğimiz videolar dışında farklı konuların yazılması istenmedi. Bu da sosyal etkileşimin gelişimini engelledi. Bu nedenle böylesi etkileşimler için ortamda özel bir alan ayrılabilirdi. Böylece karşı üniversiteden olan öğrencilerle de kaynaşma şansımız olabilirdi.”* biçiminde açıklamıştır.

Tartışma gruplarında farklı üniversitelerden öğrencilerin olması, öğrencilerin bazıları tarafından sorun olarak algılanmıştır. Buna karşın bazı öğrenciler, gruplarda farklı iki üniversiteden olan öğrencilerin yer almasını, farklı görüşlerin farklı biçimlerde açıklanmasına olanak sağlayan dolayısıyla anlamın yapılandırılmasını olumlu etkileyen bir faktör olarak açıklamışlardır. Bu durum hakkındaki görüşlerini Öğrenci (6), *“Kendi sınıf arkadaşlarımdan önerileri veya ortaya koydukları düşünceler bana çok daha yakın*

geliyordu. Çünkü benzer öneriler sınıf ortamında bahsi geçmiş konular oluyordu. Ama Hacettepeli arkadaşların önerileri daha farklı geliyordu ve onların üretmiş oldukları çözüm yolları, benim açımdan daha geniş bilgi sahibi olmamı sağladı.” biçiminde dile getirirken; Öğrenci (2), “Çalışmada iki farklı üniversitenin olması, gruplaşmaya neden oldu zaman zaman. Ama yine de farklı görüşlerin ve bakış açılarının ortaya çıkması da yine iki farklı üniversiteden olan öğrenciler sayesinde olabildi.” biçimde dile getirmiştir. Bu durum hakkındaki görüşlerini Öğrenci (9), “Çevrimiçi ortamda farklı altyapılardan gelen farklı katılımcıların bulunması çok daha zengin bir sentez yapılabilmesine olanak sağladı. Birbirimize farklı bakış açıları kazandırdığımızı hissettim. Derslerde de çevrimiçi ortamdan taşıdığımız farklı yaklaşımlar, kendilerine önemli yer buldular. Önceki yıllara kıyasla bu yıl sınıftaki tartışmalarımızın daha zengin ve daha üretken olmasında, gelişimimizle birlikte katıldığımız ortamın da, yadsınamaz bir etkisi olduğunu düşünüyorum.” biçiminde dile getirmiştir.

Öğrencilerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde farklı üniversitelerden olan öğrencilerin, farklı bakış açılarını tartışma ortamına taşıdıkları; böylece yeni fikirlerin ortaya çıkma olasılığının arttığı ve böylece öğrencilerin çevrimiçi tartışmaları daha nitelikli algıladıkları görülebilmektedir. Bu çalışma bulgularını destekler sonuçlara ulaşan Lee (2008), tartışma gruplarındaki bireylerin farklılığının, tartışma ortamına katılan öğrencilerin deneyimlerine zenginlik kattığını ortaya koymuştur. Bir başka deyişle, öğrenciler, katılımcıların farklı deneyim ve uzmanlıklara sahip olmalarını, öğrenmeleri açısından olumlu bir katkı olarak nitelendirmişlerdir.

Benzer eğitim ve yaşam deneyimlerine sahip bireylerin durum tartışması sırasında ortaya koydukları bakış açıları benzer olmakta, bu durumda öğretmen adaylarının farklı bakış açıları edinmeleri, gerekçeli karar alma ve eleştirel yansıtma becerileri kazanmaları sağlanamamaktadır (Powel, 2000). Bu durum, çevrimiçi tartışmalarda farklı görüşlerin ortaya konulmasını engelleyerek, tartışmaların amacından uzaklaşmasına neden olabileceği gibi, öğrencilerin tartışmaya katılma isteklerini de azaltabilir. Buna karşın, daha önce de belirtildiği gibi, bazı çevrimiçi iletişim araştırmaları, etkileşimde bulunacakları akranlarını kendilerine benzer olarak algılayan katılımcıların, çevrimiçi ortamı değerlendirmeleri istendiğinde daha iyi olarak notlandırdıkları görülmüştür (Burgoon ve diğerleri, 2000, akt. Dolen, Dabholkar ve Ruyter, 2007). Dolayısıyla algılanan benzerliğin, öğrenme üzerinde etkili olduğu bilinen

“doyum”u (Gunawerdana, 1995), olumlu yönde etkileyen bir değişken olduğu anlaşılmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ve konuyla ilgili diğer araştırmalar incelendiğinde grup içi benzerliğin az olması, farklı görüşlerin tartışılmasına olanak sağlayarak bazı öğrencilerin tartışmalara katılmalarını özendirilmektedir. Ancak bu durum, bazı öğrenciler tarafından görüşlerini rahatça açıklamalarının önünde bir engel olarak görülmektedir. Bu algının ortadan kaldırılabilmesi için gruplardaki bireylerin yüz yüze ortamlarda bir araya getirilmeleri ve birbirlerini bir tehdit olarak görmemeleri sağlanabilir.

Yöneticinin Tartışmaya Olan Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrenciler, tartışmalar sürerken bir tartışma yöneticisinin çevrimiçi ortamda olması durumunda kendilerini güvende hissettiklerini belirtmişlerdir. Çünkü yöneticinin herhangi bir sorun durumunda ortaya müdahale ederek sorunu engelleyebileceğini düşündükleri için görüşlerini daha rahat dile getirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, tartışma yöneticisinin ortamda yer almasının diğer olumlu yanlarını, öğrencilere verdiği geribildirimler ve yönlendirici sorular olarak açıklamışlardır. Bu durumu Öğrenci (4), *“Yönlendirmeler, arada sorularla düşünmeye sevk edilmemiz olumluydu. Bu durum, düşündüklerimizi serbestçe yazmamıza engel olabilecek (hakaret, saygısızlık) durumlarda müdahale edileceğini de hissettirdi. Ancak böyle bir durum olmadı. Ama olsaydı müdahale edilirdi. Ayrıca çalışmaya başlamadan önce bilgilendirmemiz de güzeldi.”* diyerek açıklamıştır. Bu durum hakkındaki görüşlerini Öğrenci (8), *“... yazdığım yazılara arkadaşlarımın ve yöneticinin olumlu tepkileri, bu güveni daha da tetikledi.”*; Öğrenci (9), *“Böyle bir ortamda mutlaka bir yönlendirici rolün bulunmasını ve yönetme-yönlendirme işlevi gerçekleştirilirken katılımcılara güven telkin edilmesini, ortamın verimliliği açısından en önemli etken olarak görüyorum. Esneklik ile konsantrasyon, samimiyet ve saygı arasındaki dengeler doğru kurulduğunda, bu tür bir ortamın gerçekten çok etkili olduğunu gördüm.”* biçiminde dile getirmiştir. Öğrenci (2), ise *“yönlendirmeler çok önemliydi ve sorularla ortamın yapılandırılması oldukça olumluydu.”* biçiminde açıklamıştır.

Tartışmaların sürdürülebilmesi ve anlamın yapılandırılabilmesi için katılımın düşmemesi, tartışmanın konu dışına çıkmaması ve beklenmedik sorunların

giderilmesine özen gösterilmelidir. Bu nedenle araştırmacılar tartışma yöneticisinin, sorunları gidermek amacıyla etkinlik planları yapması, gerekli önlemleri alması ve yüksek düzeyli düşünme için gerekli koşulları hazırlaması gerektiğini düşünmektedirler (Walker, 2005, akt. Bratitsis ve Dimitracopoulou, 2008)

Gerek bu çalışmada gerekse alanyazında öğrenciler, yöneticinin tartışma ortamına katılımının gerekliliği düşüncesinde birleşmektedirler. Öğitmenin yönetici olarak, tartışma ortamında bulunması ve öğrencilere yakın davranmasının, öğrenciler üstünde duyuşsal olarak oldukça olumlu bir etki bıraktığı ve bilişsel öğrenmelerini de olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan Baker (2004), bu bulguyu desteklemektedir.

Ancak yöneticinin, tartışmalara katılım biçimi, düzeyi ve sıklığına ilişkin görüşler farklılaşmaktadır. Bu durum alanyazında yer bulan görüşlerde de kendini göstermektedir (Mazzolini ve Maddison, 2007). Berge (1995), Salmon (2000) ve Salmon ve Giles (1997), tartışma yöneticisinin etkin ve görünür bir şekilde tartışmalara katılmasını savunurken; bazı araştırmacılar bu rolün, bağlama göre değişebileceğini vurgulamaktadırlar (Mazzolini ve Maddison, 2003). Bu sonuçları ortaya koyan benzer bir çalışmada da öğrenciler, öğretmenin çevrimiçi tartışmalarda yer almasını, olumlu bir öğrenme çıktısı için gerekli bulurken; bazıları öğretmenin sürekli katılmasını ancak küçük katkılarda bulunmasını, bazıları ise daha çok katılmasını istemektedirler (Lee, 2008).

Görülen odur ki, yöneticinin katılımı hem öğrenciler tarafından olumlu algılanmakta hem de araştırmacılar tarafından çevrimiçi tartışmaların etkililiğini artıran bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Ancak tartışma yöneticisinin, tartışma ortamındaki rolünün baskınlık düzeyi ile ilgili ne bu araştırmaya katılan öğrenciler ne de alan yazında ki görüşler arasında bir fikir birliği yoktur.

Öğrencilerin Çevrimiçi Tartışmalara Katılımını Engelleyen Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerle yapılan görüşme sonucunda, çevrimiçi tartışmalara katılımı engelleyen faktörlerin, öğrencilerin çevrimiçi iletişim deneyimlerinin olup olmaması, düşüncelerini doğru ifade etmede yaşanan güçlükler ve öğrencilerin tartışma konuları ile ilgili bilgi eksikliği alt başlıkları ile incelenebileceğine karar verilmiştir.

Öğrencilerin çevrimiçi iletişim deneyimlerinin olup olmaması

Öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda nasıl tartışılması gerektiğini bilmiyor olmaları, çevrimiçi tartışmalardan sıkılmalarına ve diğerlerinin yazdıklarını gerek üslup gerekse gönderilen iletilerin içerik özellikleri açısından (uzunluk-kısalık, kullanılan dilin açıklığı vb.) eleştirmelerine neden olmuştur. Öğrenciler bu durumu, çevrimiçi ortamda iletişim kurarken nelere dikkat etmeleri gerektiği ve yazılı iletişimin ne gibi sınırlılıklarının olduğunu bilmediklerini gerekçe göstererek açıklamışlardır. Ayrıca bu durumun, çevrimiçi tartışmalarda yanlış anlaşılmalara neden olduğu ve öğrenciler arasında iletişim sorunlarını ortaya çıkardığını da görüşlerine eklemiştir. Alanyazın, öğrencilerin, yaşanan böylesi sorunların çözümü için çevrimiçi ortamda iletişim kurarken nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda gerek basılı materyaller ile gerekse yüz yüze ortamda bilgilendirilmeleri gerektiğini önermektedir (Rovai, 2007). Öğrenci (10) *“Ben ilk defa görüşlerimi yazılı olarak dile getirdiğimi anladım. Bu çok ilginçti”*, Öğrenci (3) *“Açıkçası böyle bir ortamda nasıl konuşulur ne konuşulur bilmiyordum. Bu yüzden başlangıçta çok da girmek istemedim tartışma ortamına.”* diyerek bu konudaki görüşlerini dile getirmiştir.

Ayrıca eşzamansız çevrimiçi ortamlarda daha resmi bir dil ile yazılması gerektiğini düşünen öğrenciler, bu ortamda kendilerini ifade ederken bilimsel bir dil ile yazmaları gerektiğini düşündüklerinden, kendilerini baskı altında hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu konu hakkındaki düşüncelerini Öğrenci (1), *“Yazarken sadece bilimsel kavramlarla iletişim kurmamız gerektiği algısı, bu ortamda görüş bildirmemizi engelledi. Ben bu durumu bir baskı olarak hissettim.”* biçiminde dile getirmiştir. Öğrenci (7) ise bu konu hakkındaki görüşlerini *“Forum ortamı daha ciddi algılandığı için söylemek istediklerimizi çok rahat ifade edemedik.”* biçiminde dile getirmiştir. Öğrencilerin belirttiği bu kaygının nedeni, alanyazında eşzamansız ortamdaki tartışmaların daha biçimsel ve formal olan yazılı iletişime benzer olması ve eşzamanlı tartışmalardaki toplumsal iletişim örüntülerinin tersine ders açısından daha anlamlı ve konu odaklı bir etkileşimin gerçekleşmesi ile açıklanmaktadır (Lapadat, 2002; Mabrito, 2006). Lee (2008) de benzer olarak bu kaygının, çevrimiçi iletişimin metin temelli olması ve öğrencilerin daha önce bu yönde bir deneyim yaşamamış olmalarından kaynaklanmış olabileceğini belirtmiştir. Araştırma bulguları, çevrimiçi iletişim deneyimi yüksek öğrencilerin, çevrimiçi ortamdaki öğrenme deneyimlerinde kendilerini

daha rahat hissettiklerini ve daha yüksek doyum sağladıklarını ortaya koymuştur (Tallent-Runnels ve diğerleri, 2006).

Düşüncelerini doğru ifade etmede yaşanan güçlükler

Öğrenciler, daha önce kendi düşüncelerinin çok da önemsenmediği bir eğitim sürecinden geçtiklerini belirterek, eğitim yaşantılarında bu tip bir beceri geliştiremediklerini, bu nedenle de doğrudan kendi görüşlerinin sorulduğu çevrimiçi tartışmalarda görüşlerini ifade ederken güçlükler yaşadıklarını söylemişlerdir. Bu durumla ilgili yaşadığı kaygıları Öğrenci (11), *“Daha önce böyle bir şey yaşamadığım için ya da daha önce kendi fikirlerimiz sorulmadığı için, fikirlerimi açıklarken hep korku vardı içimde.”* diyerek açıklarken; Öğrenci (12), *“Kendi düşüncemizi ifade etmek üzere yetiştirilmediğimiz için ve sadece kitaplardaki ya da dersteki doğruları kabul edip onları istedikleri için böylesi ortamlarda kendi düşüncelerimizin farkına varmak bile çok zor.”* diyerek yaşadığı kaygılara değinmiştir.

Şu anda üniversitelerde eğitim gören öğretmen adayları, öğrenimleri süresince geleneksel eğitim anlayışı ile düzenlenmiş programlara göre eğitim görmüşlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının, doğru bilgiyi sürekli olarak öğretmenden dinleme ve doğru yanıtı söyleme üzerine geliştirilen geleneksel eğitim alışkanlıklarının kökleşmesine neden olmuştur. Çevrimiçi iletişim ile ilgili alanyazının da vurgulandığı gibi öğretmen adayları, çevrimiçi ortamlarda düzenlenen ve tek bir doğrunun olmadığı, herkesin görüşlerini kendi bakış açısı ile ortaya koymasını gerektiren çevrimiçi öğrenme ortamlarını, öğretime ilişkin bilgi ve inançlarını sorgulamada kullanılan bir araç olarak değerlendirmek yerine, bilgilerini göstermenin bir yolu olarak görmektedirler. Kiefer (2006), benzer bir biçimde çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin varsayımlarını sınamalarının istendiğini; ancak bu etkinliklerin yine temel yaklaşımı öğrencilere ödev verip, daha sonra kontrol ederek not verilen geleneksel eğitim sistemi içerisinde gerçekleştiğini belirtmektedir. Dolayısıyla geleneksel öğrenme bakış açısıyla yapılandırmacı etkinliklerin yürütülmeye çalışılması da öğrencilerin, kendi görüşlerini açıklamaya ve varsayımlarını bu ortamlarda sınamaya isteksiz hale getirmektedir.

Öğrencilerin tartışma konuları ile ilgili bilgi eksikliği

Öğrenciler, tartışmalarda farklı bakış açılarının ortaya çıkmamasını “söyleyecek yeni bir şey bulamamalarına” bağlamışlardır. Öğrenci (1), bu konudaki düşüncelerini “*Ben tartışma ortamına girdiğimde yazacak yeni bir şey bulamıyorum. Çünkü bakıyorum birileri internete girmiş o konuda söylenebilecekleri oradan alıp yazmış. Ben o andan sonra ne yazabilirim ki?*” diyerek ortaya koymuştur. Öğrenci (7) ise bu konudaki kaygısını” .. *yıllardır kitaplardan bilgi ezberleyerek bir şeyler öğrenmeye çalışıyoruz. Şimdi böyle önüme alışıktı olmadığım soyut bir şey çıkınca söyleyecek bir şey bulamıyorum*” biçiminde ifade etmiştir. Öğrenci görüşleri ele alındığında, öğrencilerin tartışma ortamında kendi bakış açılarını oluşturacak bilgi ve birikime sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin video-durumları değerlendirecek bilgi birikimine ve deneyime sahip olmamalarından kaynaklanabileceği gibi; geleneksel eğitimde kazandıkları alışkanlıklar nedeni ile yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir öğrenme yaklaşımı olan durumların, çoklu bakış açıları kullanılarak tartışılmasında gereken becerileri edinememiş olmalarından da kaynaklanıyor olabilir.

Alanyazın tarandığında, öğrencilerin tartışma ortamlarına katılmalarındaki temel engellerden birinin, bilgi eksikliği olduğu görülmektedir. Hew ve Hara (2007), öğretmenleri çevrimiçi tartışma ortamlarına katılımlarıyla ilgili yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin söyleyecek farklı bir fikirleri olmadığı için ya da tartışılan konu ile ilgili bilgileri olmadığı için tartışmaya katılmadıklarını belirttiklerini rapor etmiştir. Buna ek olarak araştırmalar, uzmanlık seviyelerin yeterli olmadığını düşünen katılımcıların bilgilerinin doğruluğundan emin olmadıkları için diğerlerini yanlış yönlendirebileceği kaygısıyla görüşlerini paylaşmakta çekimser kaldığını göstermektedir (Wasko ve Faraj, 2000).

Çevrimiçi Tartışmaların Dersin Geçme Notuna Olan Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşme yapılan öğrenciler, çevrimiçi tartışmaların mutlaka değerlendirilmesi gerektiğine inandıklarını belirtmişlerdir. Ancak yapılan değerlendirmedeki ölçütün, katılım mı, yoksa içeriğin niteliği mi olması gerektiği konusunda bir görüş birliğine varılamamıştır. Çünkü öğrenciler, çevrimiçi tartışmalar değerlendirilirken ölçütün ne olması gerektiği konusunda karar vermenin, oldukça güç bir iş olduğunu

düşünmektedirler. Bu konudaki görüşünü Öğrenci (13), “Çevrimiçi tartışmalar geçme notumuza mı etki etmeli onu bilmiyorum. Ama bir biçimde bir değerlendirme olmalı. Ama katılım yönünden değerlendirilirse; sırf not için, yazmış olmak için saçma sapan yazanlar olacaktır. Kişinin görüşünün doğru ya da yanlışlığına göre (ortam yöneticisinin görüşüne göre doğru- yanlış) değerlendirilirse; katılımcıları kasan bir durum olur ve tartışmaların gelişmesi için istenen özgür ortam yaratılamaz. Ancak gerçekten bu çalışmaya özen gösterene yüksek not verilmeli. Bunu anlamak biraz zor galiba.” biçiminde dile getirmiştir.

Çevrimiçi tartışmaların, dersin bir parçası ve derste yerine getirilmesi gereken bir görev olması gerektiğini düşünen öğrenciler; bu etkinliklerin, geçme notuna da etki etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Böyle düşünen öğrenciler, çevrimiçi tartışmaların, dersin bir gerekliliği ve dersin geçme notuna herhangi bir katkısı olmasaydı çevrimiçi tartışmalara girmeyeceklerini de görüşlerine eklemişlerdir. Çevrimiçi tartışmaların dersin geçme notunu etkilemesi gerektiği yönünde görüş bildiren Öğrenci (15), “not olmazsa bu ortamda tartışır mıydım? Hayır. Bence dersin geçme notuna etkisi olmazsa kimse gelmezdi.” diyerek notlandırmanın gerekli olduğunu düşünen öğrencilerin görüşlerini özetlemiştir. Bu çalışmadaki öğrencilerin görüşleri ile benzer bulgulara ulaşan Lee (2008), katılımın zorunlu olması durumunun, herkesin çevrimiçi ortamda kendine bir yer edinmesi zorunluluğu doğurduğunu belirtmiştir. Böylece çevrimiçi ortamın geleneksel ortamdaki daha fazla sesin duyulmasına olanak sağladığını ortaya koymuştur (Lee, 2008). Beklenileceği gibi çevrimiçi tartışmaları dersin bir koşulu olarak öğrencilerine duyuran araştırmacılar, çevrimiçi tartışmaları isteğe bağlı bırakan araştırmacılara göre daha yüksek katılım bildirmişlerdir. Daha çok ileti okuyup daha çok yazdığını söyleyen öğrencilerin de büyük çoğunluğu çevrimiçi tartışmalara katılımın zorunlu olduğu gruptadır (Williams ve Purry, 2002).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Gruplarda yer alan katılımcı sayısına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin eşzamansız iletişimde olabildiğince çok sayıda farklı bakış açısından haberdar olmak, iletilerine daha kısa sürede yanıt almak gibi gerekçelerle tartışmaların büyük gruplarda gerçekleştirilmesini destekledikleri ortaya çıkmıştır. Ancak eşzamansız iletişim ortamında katılımcı sayısı arttığında öğrencilerin tartışmayı takip edebilmesi

için okumaları gereken ileti sayısı da artmaktadır. Bu durum bazı öğrenciler tarafından büyük grupların olumsuz yönü olarak öne sürülmektedir. Eşzamanlı iletişimde gruplardaki katılımcı çokluğunun, ileti akım hızını arttırdığı; dolayısıyla tartışılan konusunun takip edilmesinde zorluklar yaşandığı ve küçük gruplarla tartışmanın daha verimli geçeceği belirtilmiştir. Grup büyüklüğü konusunda hem farklı görüşleri görmek isteyen hem de büyük gruplarda tartışmanın, ek yük getirdiğini savunan öğrencilerin gereksinimleri göz önüne alınmalıdır. Bu nedenle çevrimiçi tartışmalar için küçük grupların oluşturulduğu ancak ortamın, öğrencilerin farklı gruplardaki tartışmaları takip etmelerine olanak sağlayacak biçimde tasarlanması, bir çözüm olabilir. Bu doğrultuda Rovai'nin (2007), önerdiği uygun grup büyüklüğü olan on kişi ile tartışma gruplarının büyüklüğü sınırlandırılabilir.

Bu çalışmadaki grup yapıları, hem deneyimli öğretmenlerin katılımı hem de farklı üniversitelerden öğrenci katılımı ile heterojen bir yapıda oluşturulmuştur. Bazı öğrenciler, bu durumun tartışma ortamına taşınan fikir zenginliğini beraberinde getirdiğini; bunun yanında öğretmen katılımının kendilerini uygulamadan haberdar ettiğini ve öğretmenlerin eleştirilerinin kendileri için değerli olduğunu belirterek desteklemişlerdir. Siva Kumari (2001), yaptığı benzer bir çalışmada öğretmen katılımının, öğrencilerin derse ve tartışma konularına yüksek düzeyde ilgi göstermelerini sağladığını bulmuştur. Buna karşın bazı öğrenciler ise tanımadıkları katılımcılarla görüşlerini istedikleri gibi tartışamadıklarını, öğretmenlerin ise kendilerinden daha deneyimli olduğu için tartışma grubunda bir otorite figürüne dönüştüğünü ve bu durumun, görüşlerini açıklarken çekinmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Caspi ve diğerlerinin (2006) de vurguladığı gibi bu durum, öğrencilerin birini toplumsal olarak daha üst bir statüde algıladıkları zaman, o kişinin konuşmasına daha fazla öncelik verdikleri; deneyimli konukların yanında düşüncelerini açıkça ortaya koymaktan çekindikleri ya da doğru yanıt / bilgiye konuk yardımıyla ulaşmayı tercih etmiş oldukları anlamına da gelebilir. Bu çalışma sonucunda öğrencilerin öğretmen katılımına ilişkin olarak bir görüş birliğine varamadıkları görülmüştür. Buna karşın yapılandırmacı yaklaşımın savunduğu uzman katılımı (öğretmen eğitimi bağlamında düşündüğümüzde deneyimli öğretmenlerin tartışmalara katılımı), öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamları ile ilgili durumları tartışırken, bu ortamları ve sınıfta yaşanan sorunları daha iyi bilen bir öğretmenin bakış açısıyla değerlendirme fırsatı

vereceğinden, çevrimiçi tartışmalarda etkin çözüm önerileri üretilmesi için kullanılabilir. Benzer olarak Hemphill ve Hemphill de (2007), deneyimli öğretmenlerin olduğu öğrenme ortamında, öğrenci katılımının yüksek olduğu ve üst düzey düşünme becerilerinin oluştuğunu ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle öğretmen eğitimi ile ilgili tartışma gruplarına, deneyimli öğretmen katılımının sağlanması ile çevrimiçi tartışmaların niteliğinin geliştirebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Alanyazında önemi sıkça vurgulanan tartışma yöneticiliği bu çalışmada da öğrencilerin önemi ve gerekliliği konusunda ortak görüşler öne sürdükleri bir diğer konudur (Hemphill, 2007; Lee, 2008). Öğrencilere göre tartışma yöneticisinin önemi, ortamda oluşabilecek çatışma durumlarında üslubun kişiliğe yönelik hakaret içeren bir hal almasını önlemesi, öğrencilere geribildirim sağlaması, sorularıyla tartışmayı yönlendirmesi ve yeni görüşlerin ortaya çıkmasına olanak sağlaması biçimince diler getirilmiştir. Bu nedenle tasarımı yapılacak çevrimiçi tartışmalarda bir yöneticinin bulunması sağlanmalıdır. Ancak yönetici, bu tartışmaları yürütürken tartışmaların odağı olmaktan kaçınarak öğrenciler arasındaki etkileşimi vurgulamalı ve öğrencileri yarışma yerine işbirliğine özendirmeye dikkat etmelidir (Rovai, 2007). Ayrıca öğrencilerin gerek duygusal gerekse de toplumsal olarak kendilerini gerçek bir insan gibi çevrimiçi bir topluluğa yansıtabilme düzeylerinin ne kadar yüksek ise bilişsel öğrenmelerinin de o kadar etkin olacağı görüşü dikkate alınmalıdır. Bu doğrultuda yönetici, öğrencilerin çevrimiçi tartışmalarda toplumsal etkileşimlerine olanak tanıyan bir süreç de izin vermelidir (Garrison, Anderson ve Archer, 2001; Rovai, 2007). Ayrıca tartışma yöneticisi, tartışma ortamındaki öğrencilerin rahat bir biçimde kendilerini ifade etmesi için öğrencilere isimleri ile hitap etmeye özen göstermeli ve günlük konuşma dili ile iletişim kurmaya çalışmalıdır (Baker, 2004; Hughes ve Dando, 2007).

Öğrencilerin çevrimiçi tartışma ortamlarına katılmalarını engelleyen faktörler araştırıldığında genel olarak alanyazında da sıkça belirtildiği gibi tartışılan konu içeriği ile ilgili bilgi eksikliği, tartışmaların ders dışında da öğrencilerin zaman ayırmasını gerektirmesi bir başka deyişle ek yük yaratması öğrenciler tarafından en sık dile getirilen konulardır (Lee, 2008, Levinsen, 2006; Williams ve Purry, 2002). Öğrenciler bunun yanında uygulanan bu öğretim yönteminin, alışık oldukları geleneksel öğrenme yöntemlerinden farklı olduğunu; dolayısıyla kendi bakış açılarını oluşturmaları ve farklı bakış açılarını eleştirmeleri istendiğinde zorlandıklarını belirtmektedirler. Ancak bu

durum bir kısıtlılık olarak düşünülmemeli yapılandırmacı yaklaşımın eğitime getirdiği kökten dönüşümün gerçekleşmesinde bir aşama olarak algılanmalıdır. Sonuç olarak öğrencilerin, kendi görüşlerini oluşturup tartışabilmeleri amacı ile farklı destekleme (scaffolding) yöntemleri bu tür ortamlara dahil edilmali ve öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uyumları sağlanmalıdır. Bu nedenle öğrencilerin, yapıcı yaklaşımla öğrenmeye alışmalarının, kendiliğinden ve birdenbire olamayacağı gerçeğinden hareketle, yapıcı yaklaşımla tasarlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilere daha sık sunulması yararlı olabilir.

Bu çalışma sonucunda öğrencilerin, çevrimiçi tartışmaların dersin geçme notuna etki edip etmemesi gerektiği konusunda bir görüş birliğine varamadıkları görülmüştür. Ancak alanyazın incelendiğinde, çevrimiçi tartışmaların dersin bir koşulu olduğu çalışmalardaki öğrenci katılımının, çevrimiçi tartışmaların isteğe bağlı olduğu durumlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Katılımın zorunlu tutulduğu araştırmalardaki öğrencilerin katılımın zorunlu olmadığı gruptaki öğrencilere göre, tartışmalara daha çok katıldıkları, daha çok ileti okudukları ve daha çok yazdıkları ortaya konmuştur (Williams ve Purry, 2002). Bu nedenle çevrimiçi tartışmalara başlamadan önce tartışmalardaki içerik, üslup, katılım sıklığı, kullanılan dil gibi özellikler ile ilgili nasıl bir performansın beklendiği ve bunların her birine ait not değerinin neler olacağını belirten bir değerlendirme ölçütünün (rubric) verilmesi faydalı olacaktır (Rovai, 2007).

KAYNAKLAR

- Baker, B. D. (2004). An investigation of relationships among instructor immediacy and affective and cognitive learning in the online classroom. *Internet and Higher Education*, 7, 1-13.
- Berge, Z. (1995). The role of the online instructor/facilitator. *Educational Technology*, 35 (1), 22-30.
- Beck, R. J., King, A & Marshall, S. K. (2002). Effects of Videocase Construction on Preservice Teachers' Observations of Teaching. *The Journal of Experimental Education*, 70 (4), 345-361.

- Bratitsis T., & Dimitracopoulou, A. (2008). Interaction analysis as a multi-support approach of social computing for learning, in the “Collaborative Era”: Lessons learned by using the DIAS system. In P. Diaz, Kinshuk, I. Aedo, E. Mora (eds) the 8th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2008), IEEE Computer Society, 536-538.
- Brown, A.L. & Palinscar, A. (1989). Guided, cooperative learning and individualized knowledge acquisition. In L. Resnick, eds., Knowing, learning and instruction: essays in honour of robert Glaeser, pp. 393–451. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, NJ.
- Chan, Y. K. B (2003). *A Qualitative study of teachers’ cognitive activities when interacting with video ethnography*. Yayınlanmamış doktora tezi, Brigham Young University, Brigham.
- Caspi, A., & Blau, I. (2008). Social presence in online discussion groups: Testing three conceptions and their relations to perceived learning. *Social Psychology of Education*, 11, 323–346.
- De Wever, B., Schellens, T., Valcke, M., & Van Keer, H. (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers & Education*, 46, 6–28.
- Dolen, W.M. van, Dabholkar, P.A., & Ruyter, J. (2007) . Satisfaction with online commercial group chat: the influence of perceived technology attributes, chat group characteristics, and advisor communication style, *Journal of Retailing*, 83, (3), 339-358.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15, 7–23. 15 Ocak 2007 tarihinde ulaşıldı.
http://communitiesofinquiry.com/documents/CogPresPaper_June30_.pdf
- Glasser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research, Weidenfeld and Nicolson, London.
- Gunawardena, C. N., & Zittle, F. J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *The American Journal of Distance Education*, 11(3), 8-26.

- Gunawardena, C.N. (1995). Social Presence Theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications 1*, 147–166.
- Hemphill, L. S., & Hemphill, H. H. (2007). Evaluating the impact of the guest speaker posting in online discussions. *British Journal of educational technology*, 38(2), 287-293.
- Hew, K. F., & Hara, N. (2007). Empirical study of motivators and barriers of teacher online knowledge sharing. *Educational Technology Research and Development*, 55, (6), 573-595.
- Hughes, M., Ventura, S., & Dando, M. (2007). Assessing social presence in online discussion groups: a replication study. *Innovations in Education and teaching International*, 44(1), 17-29.
- Jonassen, D. H., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J., & B. B. Haag. (1995) Constructivism and computer-mediated communication in distance Education. *The American Journal of Distance Education*. 9(2), 7-26.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (8. Basım). Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Kiefer, K. (2006). Complexity, class dynamics, and distance learning, *Computers and Composition*. 23, 125–138.
- Koschmann, T., Kelson, A.C., Feltovich, P.J., & Barrows, H.S. (1996). Computer-supported problem-based learning: a principled approach to the use of computers in collaborative learning. In T.D. Koschmann (Ed.), *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm* (pp. 83–124). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lai, M. (2006, February). *Scaffolding at the inter-group level: an international collaboration experience between hong kong and canada students* CITE Research Symposium 2006, Hong Kong, China, 205-213
- Lapadat, J. S. (2002). Written interaction: a key component in online learning. *Journal of Computer Mediated Communication*. 27 Ocak 2007 tarihinde ulaşıldı. www.ascusc.org/jcmc/vol7/issue4/lapadat.html.
- Leahey, T.H., & Harris, R.J. (1997). *Learning and cognition* (4th ed.). New Jersey: Prentice Hall.

- Lee, H. (2008). Students' perceptions of peer and self assessment in a higher online knowledge sharing. *Education Tech Research Dev.*55:573–595
- Leitao, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, 43, 332–360.
- Levinson K.T. (2006). Qualifying online teachers--Communicative skills and their impact on e-learning quality. *Education and Information Technologies*.12 (1).41-51.
- Mabrito, M. (2006). A study of synchronous versus asynchronous collaboration in an online business writing class. *The American Journal of Distance Education*, 20(2), 93-107.
- Mazzolini, M., & Maddison, S. (2007) . When to jump in: the role of the instructor in online discussion forums. *Computers&Education*. (49),2, 193-213
- McCroskey, J. C. (1977). Oral communication apprehension: a summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, 4, 78–96.
- McLoughlin, C., & Luca, J. (2001). Cognitive engagement and higher order thinking through computer conferencing: we know why but do we know how? *Teaching & Learning Forum 2000*, Curtin University of Technology, Australia.
<http://cea.curtin.edu.au/tlf2000/abstracts/mcloughlinc2.html>
- Moller, L. (1998, March). *Designing communities of learners for asynchronous distance education*. Paper presented at the annual meeting of. The American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Orton-Johnson, K. (2007). The online student: lurking, chatting, flaming and joking. *Sociological Research Online*, 12(6).
- Pena-Shaff, J., & Nicholls, C. (2004). Analyzing student interactions and meaning construction in Computer Bulletin Board (BBS) discussions. *Computers and Education*, 42, 243-265.
- Perry, G. (2002). *The use fo online video case studies and teacher education*. Yayınlanmamış doktora tezi, Pepperdine University.
- Powell, R. (2000). Case based teaching in homogeneous teacher education context. a study of pre-service teachers' situative cognition. *Teaching and Teacher Education*. 16, 389-410

- Romiszowski, A., & Mason, R. (2004). Computer-mediated communication. In D. H. Jonassen. (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 397-431). (2nd ed.). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Rourke, L. (2000). Operationalizing social interaction in computer conferencing. In Proceedings of the 16th Annual conference of the Canadian Association for Distance Education. Quebec City. 27 Ocak 2007 tarihinde ulaşıldı.
- Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *International review of research in open and distance learning*. 3,(1). 18 Kasım 2006 tarihinde ulaşıldı.
<http://www.icaap.org/iuicode?149.3.1.x>
- Rovai, A. P. (2007). Facilitating online discussions effectively. *Internet and Higher Education*, 10, 77–88.
- Salmon, G. (2000). E-moderating: the key to teaching and learning online. Kagan-Page, London
- Salmon, G., & Giles, K. (1997, October). Moderating online. presented to the online education, Berlin. 17 Ocak 2008 tarihinde ulaşıldı.
<http://www.emoderators.com/moderators/gilly/MOD.html>
- Schunk, D. H. (2004). *Learning theories: an educational perspective* (4th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Siva Kumari, D. (2001). Connecting graduate students to virtual guests through asynchronous discussions - analysis of an experience. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 53-63.
- Shulman, J. H. (1992). Toward a pedagogy of cases. In J. Shulman (Ed.), *Case Methods in Teacher Education* (p. 50–63). New York: Teachers College Press.
- Tallent-Runnels, M. K., Thomas, J. A., Lan, W. Y., Cooper, S., Ahern, T. C., Shaw, S. M., & Liu, X. (2006). Teaching courses online: A review of the research. *Review of Educational Research*, 76, 93-135.
- Vonderwell, S., Liang, X., & Alderman, K. (2007). Asynchronous discussion and assesment in online learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(3), 309-328.
- Vrasidas, C., & McIsaac, M. S. (1999). Factors influencing interaction in an online course. *American Journal of Distance Education*, 13(3), 22–36.

- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.
- Wade, S. E., & Fauske, J. R. (2004). *Dialogue online: Prospective teachers' discourse strategies in computer-mediated discussions*. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 134-160.
- Wang, S. K. (2008). The effects of a synchronous communication tool (yahoo messenger) on online learners' sense of community and their multimedia authoring skills. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(1), 59-74.
- Wasko, M., & Faraj, S. (2000). It is what one does: Why people participate and help others in electronic communities of practice. *Journal of Strategic Information Systems*, 9 (2- 3), 155-173.
- Williams, S. & Pury, C. (2002). Student attitudes toward and participation in electronic discussions. *International Journal of Educational Technology*. 3 (1)
- Yıldırım, A. Y. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.