

Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Tartışma Ortamlarına Yönelik Görüşleri

Opinions of Pre-service Teachers on Online Discussion Environments

Ferhat Kadir Pala
Aksaray University, Turkey
fpala@aksaray.edu.tr

Mukaddes Erdem
Hacettepe University, Turkey
erdemm@hacettepe.edu.tr

Öz

Çevrimiçi tartışma ortamları öğretmen adaylarına verimli çalışma olanakları sağlayabilmekte midir? Daha verimli ve katılımı motive eden çevrimiçi tartışma ortamları oluşturma konusunda öğretmen adaylarının görüşleri ve beklentileri nelerdir? Bu sorulardan hareketle gerçekleştirilen bu araştırma, daha verimli ve katılımı motive eden çevrimiçi tartışma ortamları oluşturmaya rehberlik edebilecek öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada veriler, çevrimiçi öğrenme ve tartışma ortamlarında yaşantı geçirmiş öğretmen adaylarıyla yürütülen odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Çalışma grubunu 2007-2008 öğretim yılı güz döneminden 2010-2011 öğretim yılı güz dönemine kadar üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları (84 katılımcı) oluşturmaktadır. Odak grup görüşmelerinde katılımcılara; “çevrimiçi tartışma ortamlarına katılma ya da katılmama nedenleri”, “bu ortamlardan beklentileri”, “hangi özelliklere sahip ortamlarda daha iyi öğrenecekleri” gibi açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile temalara ayrılmıştır. Analiz sonucunda; Katılım Biçimleri, Hiyerarşik Yapı, Dönüt Sistemi, Tartışma Başlıkları, Yorum Takip Etme Şekli, Anlık Tepkilerin İfade Edilmesi ve Görsel Tasarım temaları oluşmuştur. Oluşan bu temalara göre geliştirilen önerilerden bazıları: Çevrimiçi tartışma ortamlarının yorumları yazılı yapabilmeyi yanı sıra görsel ve işitsel materyal ekleyerek görüntülü ve sesli yorum yapabilmeye, dolayısıyla okumanın yanında dinleyerek ve izleyerek yorumları takip edebilmeye olanak vermesi, yorumların uygun bir listeleme yöntemiyle verilmesi, katılımcı yorumlarına yapılan yorumların farklı bir renkle ve yorum sayısını gösterir şekilde verilmesidir.

Anahtar Sözcükler: Çevrimiçi öğrenme ortamları, çevrimiçi katılım, öğretmen adayı görüşleri

Abstract

Do online discussion environments provide affective opportunities to the pre-service teachers? What are the opinions and the expectations of the pre-service teachers to create more affective online discussion environments that motivated the online participation? Departing from these questions, this research aimed to present some suggestions to create more affective online discussion environments that motivated the online participation. The study data were collected from focus group interviews of pre-service teachers who have experience on online learning

environments and online discussions. The study group consisted of 84 pre-service teachers whose grade were between 3rd year and 4th year. The study had conducted between fall semester of the 2007-2008 academic year and fall semester of the 2010-2011 academic year. Open-ended questions like “what are your reasons to participate or not to online discussion environment”, “what are your expectations from these environments” and “in which environment you would learn better” were asked to participants of focus group interviews. The obtained data were divided to the themes by content analysis. As a result of this study, seven themes were formed. These themes are Participation Forms, Hierarchical Structure, Feedback System, Discussion Topics, Comment Tracking, Expression of Instant Response and Visual Design. Some of the suggestions developed from these themes are online comments would be in visual and audible formats by adding visual and audible materials as well as having done in text format, therefore comment tracing would allow listening and watching, comments would be listed in an appropriate sorting methodology, reply comments would be displayed in different color and with quantity.

Keywords: *Online learning environment, online participation, pre-service teachers' opinions*

Giriş

Çevrimiçi öğrenme ortamları; öğrenme materyallerine erişme, içerik, öğretici ve öğrenenler ile etkileşme; öğrenme sürecinde öğrenene destek olma, bilgiyi elde etmek için kişisel anlamı yapılandırma ve öğrenme deneyimini artırma olarak tanımlanabilecek olan çevrimiçi öğrenmenin (Ally, 2004) gerçekleştirilmesine olanak veren internet tabanlı ortamlardır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarının eşzamanlı ve eşzamansız iletişim, içerik yönetimi, yönetsel konular, değerlendirme, öğrenen-öğretici-içerik arasındaki etkileşim vb. boyutlarda eğitimsel düzenlemeler içermesi (Hrastinski, 2007) gerekmektedir. Bununla birlikte, Davis (2004) öğrenme çıktıları belirlemenin etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak açısından önemine vurgu yapmış ve eğer öğrenme materyalleri ve öğrenme çıktıları açıkça ve kapsamlı olarak tanımlanmışsa iyi bir öğrenme sistemi inşa etmenin daha kolay olacağını söylemiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarının metin tabanlı veya görsel tabanlı olmaları gibi yapısal özelliklerinin yanında dayandığı kuramsal temeller ve eğitimsel düzenlemeler de öğrenme ortamlarının daha etkili ve verimli olması için önemlidir.

Çevrimiçi öğrenmenin yapısından çok özellikleri üzerinde duran ve yapılandırmacı kuramının varsayımlarını temel alan Ally (2004) ise bir çevrimiçi öğrenme ortamının özelliklerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

- 1) Öğrenme aktif olmalıdır. Bunun için üst düzey düşünmeyi sağlayacak etkinlikler planlanmalıdır.
- 2) Öğrenenler, öğretici tarafından verilen bilgiyi almak yerine kendi bilgilerini yapılandırmalıdır. Böylece bilgiler kavramsallaştırılabilir ve kişiselleştirilebilir.
- 3) İşbirlikli öğrenme cesaretlendirilmelidir. Gruplandırma yapılırken deneyim seviyesi ve öğrenme stili gibi bireysel özelliklere bakılmalıdır.
- 4) Öğrenme materyallerinde kontrol öğrenene verilmelidir.
- 5) Öğrenene yeterli zaman ve fırsat verilmelidir.
- 6) Öğrenme öğrenenler için anlamlı bir şekilde oluşturulmalı ve bu süreç ilgili materyallerle desteklenmelidir.
- 7) Öğrenme, üst düzey öğrenme ve sosyal buradalığı teşvik etmek ve kişisel anlam geliştirmeye yardımcı olmak için etkileşimli olmalıdır.

Var olan çevrimiçi öğrenme ortamlarının en temel sınırlılığı özel öğrenme-öğretme ihtiyaçlarına cevap verememeleridir. Bazı ortamlar hem eşzamanlı hem de eşzamansız iletişime destek vermemekte, bazı ortamlar ise farklı formatlarda (ses, video) içerik eklenmesine ve bu formatları kullanarak etkileşim gerçekleştirilmesine veya kişiselleştirmeye olanak vermemektedir. Ayrıca bazı ortamlar web 2.0 teknolojilerini ve çoklu ortam etkileşimleri için AJAX gibi dilleri yeterince kullanamamaktadırlar. Bütün bu sınırlılıklar nedeniyle bu çalışmada, var olan çevrimiçi öğrenme ortamlarının daha verimli kullanılabilmesi ve iyileştirilebilmesi (tasarım, kullanılan teknoloji, kullanılabilirlik, içerik vb.) için bu ortamları kullanan öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Böylece öğretmen adaylarının istedikleri özelliklerin eklendiği iyileştirmelerin yapılması veya yeni çevrimiçi öğrenme ortamları geliştirilmesi mümkün olacaktır. Kullanıcıların isteklerine karşılık verilmesi ve çevrimiçi katılımı artırması amacıyla bazı araştırmacılar var olan öğrenme ortamlarının düzenlenmesi yerine yeni öğrenme ortamları geliştirerek bu ortamları kullanmayı tercih etmişlerdir. Örneğin; Janssen, Erkens, Kanselaar ve Jaspers (2007) birçok parçadan (sohbet, ortak yazıcı (Co-writer), kaynaklar, planlayıcı, vb.) oluşan bir sistemi, Moore ve Marra (2005) ise çalışmalarında iki farklı (rehberli, kurallı) katılım protokolü kullanan bir tartışma ortamını kullanmışlardır. Bu çalışma hem var olan çevrimiçi tartışma ortamlarının iyileştirilmesi hem de yeni geliştirilecekler için çevrimiçi katılımı artırmak üzere öneriler sunmayı amaçlamıştır.

Çevrimiçi Katılım

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının önemli parçalarından biri olan tartışma ortamları, alan yazında tartışma grupları (Anderson, 2004), mesaj panosu, tartışma panosu (Pena-Shaff ve Nicholls, 2004), forum veya çevrimiçi forum (Shaw, 2012) gibi farklı isimlerle adlandırılmaktadır. Alan yazında, öğretimsel çevrimiçi tartışma ortamlarının sağladığı yararları belirten birçok araştırmaya rastlamak mümkündür (Stefan Hrastinski, 2007; Jorgensen, 2003; Kılıç, 2010). Metin tabanlı eşzamansız çevrimiçi forumlar doğası gereği yansıtma yapmayı, analiz etmeyi ve üst düzey düşünmeyi teşvik edebilirken çevrimiçi tartışma forumları sosyal yapılandırıcılığın ilkeleriyle tutarlı olarak birçok pedagojik avantajı sunmaktadır. Bununla birlikte bu ortamların etkili olabilmesi tasarım ve kullanılabilirlik gibi konulara bağlıdır. Ayrıca, derinlemesine öğrenmeyi teşvik etmek için tartışmalar otantik olmalı, açık uçlu sorular veya problemlere odaklanmalıdır (Richards, 2009). Ancak, hem öğrenenler hem de öğretmenler için sözü edilen bu avantajların oluşabilmesi için, tartışma ortamlarının her yerden, her zaman ulaşılabilir olması ve bütün diyalogların saklanabilmesi vb. belirli özelliklere sahip olması ve aktif katılımının sağlanması gerekmektedir.

Katılım çok genel bir yaklaşımla etkileşim ortamında bulunmak, başka bir ifadeyle buradalık olarak tanımlanabilir. Bu anlamda katılımın gerçekleştiği ortam katılımın niteliğini de etkileyecektir. Örneğin, yüz-yüze ortamlardaki katılım; aynı mekân ve zamanda etkileşimde bulunma, iletişimi jest, mimik ve vücut diliyle destekleme, ses tonlamaları ile istenilen yerde vurgu yapma, duygusal ifadelerle yer verme gibi özellikler taşıırken; çevrimiçi ortamlardaki katılım bu özellikleri içeremez. Yapılan çalışmalar yüz-yüze ortamlarda katılımın, kuşkusuz yukarıda belirtilen özelliklerin de etkisiyle, konu ve fikirleri sentezleme ve birleştirme için daha fazla zaman harcama, problem çözme, eleştirel ve aktif düşünme becerilerini geliştirme (teşvik etme) gibi yararlar sağladığını göstermektedir (Brown ve Palincsar'dan akt: S. Hrastinski, 2009). Uzaktan eğitimde ise yüz-yüze öğrenmelerdeki katılımın yerini çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki katılım almaktadır. Katılım hem kişisel hem de sosyal düzeyin her ikisinde beraber meydana gelmektedir (Stefan Hrastinski, 2007). Cheong ve Cheung (2008); hem içsel hem de sosyal diyaloglar ile bilginin yapılandırılması, farklı bakış açılarının geliştirilmesi, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve daha etkili öğrenmelerin amaçlandığı tartışma ortamlarının en büyük probleminin insan faktörü olduğunu belirtmektedir. Zira

hazırlanan bu öğrenme ortamlarında etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için aktif katılım gereklidir (Weaver, 2005). Dolayısıyla katılımcıların görüşlerinin alınması, görüş ve beklentilerine göre düzenlemeler yapılması aktif katılımın sağlandığı çevrimiçi ortamlar oluşturmanın ön koşulu gibi görünmektedir. Bu düşünceden hareketle, öğretmen adayları üzerinde yürütülen bu çalışmada çevrimiçi ortamların katılımcıları olarak öğretmen adaylarının eleştiri, beklenti ve önerileri alınmış; bu görüşlere göre çevrimiçi tartışma ortamlarının tasarımına yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Yöntem

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ve tartışma ortamlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma nitel bir çalışmadır. Veriler öğretmen adaylarıyla yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilmiştir. Odak grup görüşmesi küçük bir grupta lider arasında yapılandırılmamış görüşme ve tartışma yoluyla derinlemesine bilgi edinme ve düşünce üretmeye dayalı bir süreçtir ve daha çok yüzeydeki bilgilerin ortaya çıkarılması amacı ile kullanılmaktadır. Bu anlamda nitel araştırmaların genel özelliğine uygun olarak odak grup görüşmelerinde de katılımcıların sahip oldukları bilgi, deneyim, duygu, algı, düşünce ve tutumlar önemlidir. Önemli olan genellemelere gidecek bilgilere ulaşmak değil, katılımcıların görüşlerinin ve bakış açılarının betimlenmesidir. Verilerin genellenmesi, nicel veriye dönüştürülmesi önerilmez. En uygun veri analiz yöntemi içerik analizidir (Çokluk, Oğuz ve Yılmaz, 2011). Bu çalışmada da verilerin analizi için içerik analizi tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2007-2008 öğretim yılı güz döneminden 2010-2011 öğretim yılı güz dönemine kadar BÖTE bölümünde öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf (84 katılımcı) öğretmen adayları oluşturmuştur. Çizelge 1'de çalışma grubunun sayısal dağılımı verilmiştir.

Çizelge 1

Çalışma Grubu

Dönem	3. Sınıf	4. Sınıf	Toplam
2007-2008	0	22	22
2008-2009	0	19	19
2009-2010	23	0	23
2010-2011	20	0	20
Toplam	43	41	84

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler odak grubu görüşmeleriyle toplanmıştır. Çalışma BÖTE Lisans programında yer alan Özel Öğretim Yöntemleri II Dersinde gözlemlenen çevrimiçi tartışmalara katılım farklılığından dolayı gerçekleştirilmiştir. Derste yöntemlerin işlenmesi öğrenci takımlarının sorumluluğuna bırakılmıştır. Süreç her takımın yüz yüze ortamda yöntemi işlenmesi ve sonraki bir hafta boyunca çevrimiçi ortamda tartışarak öğrenmeleri zenginleştirilmesi biçiminde düzenlenmiştir. Çevrimiçi tartışmalara katılımın başarıdaki ağırlığı ise %20 olarak belirlenmiştir. Süreç içinde ve sonucunda katılım oranlarına bakıldığında önemli ölçüde farklılaşmalar gözlenmiştir. Sınıfta çok aktif olduğu halde çevrimiçi tartışmalara hiç katılmamış ya da yüz yüze ortamda hiç konuşmadığı halde çevrimiçi ortamda kuram olabilecek nitelikte tartışmalar yapan öğrenciler olduğu görülmüştür. Gözlemler bir odak grup görüşmesini zorunlu kılmıştır. Böylece başlayan odak grup görüşmeleri, öğrencilerin gönüllülük esasına göre davet edildiği görüşmeler şeklinde oluşturulmuş ve sürdürülmüştür. Gruplarda üst, orta ve alt katılım gruplarını temsil eden öğrencinin bulunmasına dikkat edilmiştir.

Dört yıl süren veri toplama sürecinde her yıl bir grup ile görüşülmüştür. Her görüşme öncesi katılımcılara görüşmelerin amacına yönelik bilgilendirme yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinde katılımcılara “bu ortamlara neden katılım gösterdikleri ya da göstermedikleri”, “bu ortamlardan beklentileri”, “hangi olası sistemlerde daha iyi

öğrenecekleri” gibi açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 60 dakika sürmüştür ve katılımcıların izniyle tüm odak grubu görüşmeleri videoya kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Her yıl veri toplama sürecinin sonunda videoya kaydedilen odak grup görüşmeleri tek tek izlenip yazılı kayıtları oluşturulmuştur. Yazılı kayıtlardan rasgele seçilen bazı kayıtlar ilgili katılımcılara gösterilip ifadelerinin doğruluğu teyit edilmiştir. Yazılı kayıtlar, sık karşılaşılan ifadeler ve çevrimiçi katılım oranını etkileyen görüşler dikkate alınarak veri yığınının ayrılmış ve gruplandırılmıştır. Elde edilen gruplar alan yazından da faydalanılarak temalandırılmıştır. Temalandırma sürecinde yer alan iki uzmanın görüşleri arasındaki tutarlılık bu çalışmada ölçüt olarak benimsenmiştir. Her iki uzmanın ortak görüşüyle temalar belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Çalışma kapsamında öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda yedi tema oluşturulmuştur. Bu temalar; katılım biçimleri, hiyerarşik yapı, dönüt sistemi, tartışma başlıkları, yorum takip etme şekli, anlık tepkilerin ifade edilmesi ve görsel tasarım temalarıdır. Katılımcılar; K1, K84 gibi adlandırılarak belirtilmiştir. Elde edilen temalar ve temalara dayanak oluşturan bazı katılımcı görüşleri aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Tema 1: Katılım Biçimleri

Bu temada öğretmen adaylarının nasıl katılımında buldukları ele alınmıştır. Katılım biçimleri teması iki başlıkta incelenmiştir. Bunlar yorum yaparak ve yorumları takip ederek katılım göstermedir. Yorum yapma biçimine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Yazmak yerine konuşarak kendimi daha iyi ifade ediyorum.” (K1)

“Ben yazmayı seven biri değilim. Ama bölümde her şey yazmaya dayalı, kendi adıma bıkmış durumdayım. Kendim yazmıyorum ama sayfalarca yazarlara özeniyorum. Onlar gibi toparlayamıyorum. Dolayısıyla bana göre değil.” (K37)

“Yazarak ben kendimi çok iyi ifade edemiyorum. Bu da benim hoşuma gitmiyor. Zoraki iş oluyor yani.”(K82)

“Ben konuşmaktan nefret ediyorum. Yazmayı tercih ediyorum. Tartışma sitelerini okuyorum. Girebildiğim kadar girmeye çalışıyorum.”(K53)

“Aslında ben varım o ortamda. Her akşam veya iki akşamda bir bakıyorum ama ben görüşlerimi yazarak belirtemiyorum.” (K41)

“Yazdığım yanlışları düzeltmek için zaman ayırmıyorum. O sırada odaklanmışım, o fikri unutabilirim dikkat etmem yani imla kurallarına.”(K17)

İfadelerden de görüldüğü gibi katılımcıların yorum yapma biçimine ilişkin tercihleri farklılık göstermektedir. Bazı öğretmen adayları kendilerini yazarak bazıları ise konuşarak ifade etmeyi tercih etmektedir. Oysa çevrimiçi tartışma ortamlarında görüşler yazılı olarak belirtilmektedir. Bu durum en azından bazı katılımdan kaçma davranışlarını açıklar görünmektedir.

Katılım biçimleri temasında ele alınan diğer başlık ise yorumları takip etme yolları üzerinedir. Öğretmen adayları yorumları sadece okuyarak takip etmenin sıkıntılılarına yönelik bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Ortam eğlenceli hale getirilmeli. İlgimi ve dikkatimi çekmeli. Masa başındaki dersten farklılığı belli olmalı. Kısa ve görsel olursa daha iyi. Sadece yazıyla ilgi çekilmiyor.” (K14)

“Çevrimiçi karşılıklı konuşma ortamı olsa daha iyi.” (K55)

“Normal konuşma ortamında bir şeyler unutuluyor, bazen mantıksal süzgeçten geçmeyen şeyler de söyleniyor ve söylendikten sonra hemen unutuluyor.” (K71)

“Çözümüne ulaşamayan bir sorumuz vardı onu ortama yazdım üç kişi cevap yazdı. Ama derste yaptığımız tartışmaya herkes katıldı.” (K68)

“...forum ortamları benim defterim gibidir. Baktığım zaman ne konuşulduğunu, tartışıldığını hatırlarım.” (K29)

Çevrimiçi tartışma ortamları yorum yapma kadar yorumları takip etmenin de önemli olduğu, öğrenmenin bu yolla desteklendiği ortamlardır. Nasıl öğrendiğimiz başka bir ifadeyle öğrenme stilimiz bu noktada oldukça belirleyici olabilir. Yukarıdaki katılımcı ifadeleri bu konudaki tercih farklılığına dikkat çekmektedir. Bazı öğrenciler görsel yorumlar isterken, bazıları konuşarak tartışmayı tercih etmektedir. Yazılı tartışmayı tercih eden ve tartışma kayıtlarının yararına vurgu yapan K29’un görüşü de öğrenmede bireysel farklılıklara işaret etmesi açısından önemli görünmektedir.

Gerbic’e (2006) göre düşüncelerin daha fazla istenen ve bilişsel bir yol olan konuşma yerine yazıyla yapılması ve bu işlemin uzun zaman almasının yanında yazılı mesajların daha resmi ve kusursuz yazılması gerekliliği çevrimiçi etkileşimi ve katılımı etkileyen

faktörlerdendir. K17'nin imla kuralları ile ilgili görüşü de burada hatırlanmalıdır. Tartışma ortamlarına yorum yapmak için yazma zorunluluğu olması yazma becerisi olmayan veya yazmaktan hoşlanmayan öğrencilerin katılım oranının düşmesine neden olmaktadır. Bilgisayar tabanlı iletişim araçlarının en önemli dezavantajlarından biri görsel ve işitsel ipuçlarının olmamasıdır. Bu eksiklik iletişimde sınırlılığa sebep olmaktadır (Vrasidas ve McIsaac, 2000). Sadece yazmayı gerektiren ortamlarda, yazmayı tercih etmeyen ya da yazma becerilerine güvenmeyen öğrenciler ortamdaki uzaklaşmaktadırlar. Ayrıca çevrimiçi tartışmalarda yazma becerisi düşük fakat konuşma becerisi yüksek öğrenciler kendi görüşlerini net olarak yansıtamamaktadır (McIsaac, Blocher, Mahes ve Vrasidas, 1999).

Bulgular ve alan yazın incelemeleri çevrimiçi tartışma ortamlarına katılım biçimlerinin çeşitlenmesinin gereğine işaret etmektedir. Farklı yollarla kendini ifade etme ve öğrenme tercihi olan öğrenenler için seçeneklerin artırılması, görsel, ses, video gibi formatların sisteme eklenmesi anlamlı görünmektedir.

Tema 2: Hiyerarşik Yapı

Tartışmanın hiyerarşik yapısı temasında var olan tartışmaları takip ederken yaşanan güçlükler; tartışmanın başlığına ve ilk veya son yoruma göre hiyerarşik yapının oluşturulması vb. konular belirtilmiştir. Bu temayla ilgili görüşlerden bazıları aşağıda ifade edilmiştir.

“En büyük sorun en altta yazılana göre bir şeyler yazılması. Üstte yer alanlar okunmuyor. Ana başlık ve en altta ne yazılmış ona bakıyorsun.” (K4)

“Tartışmanın ortalarındaki sorular dikkate alınmıyor. Çünkü o geçmiş. En alttaki daha fazla dikkat çekiyor. Dolayısıyla fark edilmek için en sondaki soruya cevap veriyorlar.” (K46)

“Forumda yazdıklarımız araya kayıyor, o yüzden bire bir iletişime geçmeyi tercih ediyoruz. Çünkü oraya yazdığımı konu alanında uzman kişi görmüyor. Foruma yazmak yerine direk kendine sormayı tercih ediyorum.” (K35)

“Ortamın hiyerarşik yapısından dolayı bazen yorumları kaçırıyorum.” (K38)

“...kimisi ilk soruya kimisi ikinci soruya cevap yazıyor. Dolayısıyla ben aşağıya yorum yapsam çok mantıksız. Moodle'da sorun oluyor. Direk kişiye cevap vermeye olanak tanımıyor ve hiyerarşik olarak kaymalar oluyor. Karışıklıklar oluyor.” (K21)

Yukarıda belirtilen katılımcı ifadelerine göre katılımcıların tartışma ortamlarında farklı hiyerarşik yapılar istediği görülmektedir. Örneğin; K4 ve K46 benzer ifadelerle alttaki

soruları ve yorumları dikkate aldığını, ortalarda yer alan yorumlara dikkat etmediklerini belirtirken, K21 ise tartışma ortamının tasarımsal sorunları yüzünden ortama yorum yapmak yerine kişi odaklı yorum yapmayı tercih ettiğini belirtmektedir. Harasim'in (1987) oldukça eski tarihli bir çalışmasında bilgisayar tabanlı lisans derslerinde öğretme ve öğrenme konularında öğrencilerden görüş alınmış ve bu çalışmada yer alan katılımcıların görüşlerine benzer şekilde hiyerarşik yapının önemine değinilmiştir. Harasim'in (1987) çalışmasında belirtilen altı dezavantajdan biri de tartışmaları takip etmenin güçlüğüdür. Bu güçlüğü öğrenciler iki şekilde belirtmiştir. Bunlar; devam etmekte olan tartışmaları takip etmede yaşanan sorunlar ve ne zaman cevap verileceğinin kestirilememesidir. "Bütün yorumları okuduktan sonra mı cevap vermeli, yoksa sadece belirli yorumlara mı cevap verilmeli" sorularının yanıtları net olarak verilememektedir. Alan yazın da dikkate alındığında katılımcıların tartışma ortamlarında tartışmanın başlığına veya son cevaba odaklanma eğiliminde olduğu görünmektedir. Dolayısıyla bu katılımcıların tartışmada diğerlerinin yorumlarına dikkat etmedikleri sonucu çıkarılabilir.

Tema 3: Dönüt Sistemi

Öğrenmen adayları, odak grup görüşmelerinde yorumlarının ortamda nasıl tepki gördüğü, yorumuna kimlerin cevap verdiği, yeni yapılan yorumlar, yeni açılan tartışma konuları ve ortamda yer alan değişikliklerden haberdar olmak istedikleri belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının bu temayla ilgili bazı görüşleri aşağıda paylaşılmıştır.

"Ortamda güncel mesajlar belirten bir şey olsa daha iyi olur. Moodle bunu belirtiyor yanda ama dikkat edilmiyor." (K8)

"Facebook'ta bir değişiklik olduğunda bize hemen mail geliyor veya bir şekilde bizi haberdar ediyor ama moodle'da böyle değil. Bu yüzden baştan aşağı okumak gerekiyor." (K83)

"Başlık eklendiğinde bana bilgi vermiyor. Benim yorumlarıma verilen cevaplar bana bildirilsin." (K62)

"Yazdığım yorumun altına gelmiyor yorumlar. Yeni yorum yazılmış ama ben takip edemiyorum. Tekrar bütün yorumları okumam lazım. Göremiyorum ve zaman kaybı benim için. Yeni yorum yapıldığında haber gelmeli. Geri bildirim olmuyor ortamda. Zamana göre sıralama da yok." (K29)

"Ortam tartışmaya cevap gelince beni uyarmıyor." (K73)

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde tartışma ortamlarında var olan dönüt sisteminin ihtiyaçlara cevap veremediği görünmektedir. K8 ve K73, güncel mesajlardan haberdar olmak isterken, K62 ve K29 kendi yorumlarına gelen cevaplardan haberdar

olmak istemekte, K83 ise ortamdaki her güncellemeden haberdar olmak istemektedir. Araştırmalar etkili ve açık bir dönüt sisteminin katılımı artırdığını göstermektedir (Berge, 1998; Bilal, 2002; Swan, 2001; Vrasidas ve McIsaac, 1999). Katılımcılar, yorumlarının ortamda nasıl tepki gördüğünü, yorumuna kimlerin cevap verdiğini, yeni yapılan yorumları, yeni açılan tartışma konularını, ortamda yer alan değişiklikleri takip etmek istedikleri görünmektedir.

Tema 4: Tartışma Başlıkları

Tartışma başlıkları temasında, tartışma konusunun ilgi çekip çekmemesi, tartışma konusuyla ilgili olarak bilginin miktarı veya konuya aşinalık gibi tartışmayı tetikleyici unsurlar belirtilmiştir. Aşağıda, öğretmen adaylarının bu temayla ilgili bazı görüşlerine yer verilmiştir.

“Tartışma başlıkları en fazla iki tane oluyor. İki farklı konudan da ne kadar farklı fikir çıkabilir ki.” (K46)

“Açtığımız konu başlığı o kadar geniş ki al bu konuyu fizana git. ...Sorduğumuz sorular daha özel olmalı. Görüş ve önerileriniz gibi bir başlık atınca yaz yazabildiğin kadar.” (K13)

Tartışma konusunun ilgi çekip çekmemesi, tartışma konusuyla ilgili olarak bilginin miktarı veya konuya aşinalık (Gerbic, 2006) ve tartışmanın konusu gibi tetikleyici olayların (Pawan, Paulus, Yalcin ve Chang, 2003) iyi düzenlenmesi katılımı artırmaktadır. Benzer şekilde katılımcılar odak grup görüşmelerinde tartışma konularının tetikleyici olmadığı konusunda hemfikirdirler. Bu bulgular alan yazın ile paralellik göstermektedir. Ancak, bu fikir birliği farklı şekilde oluşmuştur. Örneğin; K46 tartışma konularının azlığından yakınırken K13 ise tam tersi şekilde konu başlığının sayıca az olmasının sınırlılıklarından bahsetmektedir. Bulgular ve alan yazın dikkate alındığında tartışma konularının daha iyi düzenlenmesine ve daha fazla katılımcı için ilgi çekici olmasına yönelik adımlar atılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Tema 5: Yorum Takip Etme Şekli

Yorum takip etme temasında yorumların kişi veya konu odaklı olarak incelenmek istediği belirtilmiştir. Bu tema, Katılım biçimi temasından farklı olarak çevrimiçi katılımın

biçimsel olarak nasıl yapıldığını değil öğrenenleri motive eden yorum kaynaklarını ele almıştır. Bu temayla ilgili öğretmen adaylarının bazı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Belli başlı kişileri okuyorum. Önceki deneyimlerime göre belirli kişileri okuyorum.” (K62)

“Konuya göre öncelikle izlediğim kişiler var.” (K22)

“Ben belli başlı kişilerin yorumlarını seçiyorum. Derste etkin olanların yorumlarını okuyorum. Kendimi yazılı olarak kendimi ifade edemiyorum. Yüz-yüze konuşmayı tercih ediyorum.” (K31)

“Ben isimlere bakmadan direk yorumları okuyorum.” (K63)

“Ortamda içerikle alakalı olarak bulunuyorum. Ortamın kullanılabilirliği veya kullanılabilirliği benim için önemli değil.” (K11)

Alan yazında sıkça rastlanan ve sosyal katılımcılar (Bento, Brownstein, Kemery ve Zacur, 2005; Bento ve Schuster, 2003) olarak tanımlanan katılımcıların diğerleriyle iletişim kurmak için veya K62, K22 ve K31 gibi bazı katılımcıların tartışma konusuna göre o konuda daha bilgili olduğunu düşündüğü bireylerin mesajlarına odaklandığı görülmektedir (Vygotsky, 1978). K63 ve K11 ise kişilere değil yorumlara odaklandığı (Beaudoin, 2002; Dennen, 2008; Küçük, 2010; Nonnecke ve Peece, 2001; Schultz ve Beach, 2004) fark edilmektedir. Odak grup görüşmelerinden elde edilen bilgiler ve alan yazından faydalanarak öğretmen adaylarının kişiler veya yorumlar üzerine odaklandığı söylenebilir. Bu ikilemden hareketle tartışma ortamının iki farklı birey özelliğine göre düzenlenmesi gerekmektedir. Kişi odaklı bireyler için diğer öğrencilerin yazdıklarını toplu olarak görebilme imkânı verilmesi, içerik odaklı bireylere ise tartışmanın akışını bozmadan kronolojik olarak tartışmanın sunulması önem kazanmaktadır.

Tema 6: Anlık Tepkilerin İfade Edilmesi

Anlık tepkilerin ifade edilmesi temasında öğretmen adaylarının tartışma veya yorumlar için beğen veya beğenme gibi anlık tepkilerini ifade etmeleri ele alınmıştır. Aşağıdaki görüş bu durumu ifade etmektedir.

“Açıyorum bakıyorum bazen öyle güzel fikirler görüyorum ki beğen tuşu arıyorum yani.” (K25)

Odak grup görüşmelerine katılan bir katılımcı, K25, mevcut tartışma ortamlarında hoşuna giden fikirler için Facebook vb. sosyal ağlardaki beğen tuşu gibi bir tuşla bildirmek

istediğini belirtmiştir. Sosyal ağlardaki katılımcılar “beğen tuşu” ile arkadaşlarının paylaşımlarına ilgili olduklarını ve desteklediklerini göstermektedirler. Beğen tuşu katılımcıların birbirlerine olan güvenini artırmakta olup duygularını, düşüncelerini açıklamak ve sosyal buradalığın oluşması için iyi bir fırsattır (Yamada ve Goda, 2012). Aynı zamanda katılımcılar arası doğrudan etkileşimin de göstergesidir (Burke, Kraut ve Marlow, 2011). Dolayısıyla eğitsel içeriklerin yer aldığı tartışma ortamlarının daha çekici hale gelebilmesi için sosyal buradalığı sağlayacak bazı eklentilerin ilave edilmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

Tema 7: Görsel Tasarım

Görsel tasarım temasında öğretmen adaylarının çevrimiçi katılımını sağlamak için bu ortamların kullanılabilirlik ve görsel tasarımın iyileştirilmesine yönelik görüşleri belirtilmiştir. Aşağıda, öğretmen adaylarının bu temayla ilgili bazı görüşlerine yer verilmiştir.

“Facebook ortamı daha iyiydi.” (K53)

“Ortamın arayüzü itici olmamalı. Bunun dışında ortam kullanılabilir olmalı. Facebook kullanımı ile moodle kullanımı arasında işlev olarak fark yok ancak kullanım olarak farklar var. Moodle’da daha çok foruma kayıyoruz.” (K17)

“Eğitim sıkıcı o yüzden facebook daha çekici.” (K81)

Öğretmen adayları tartışma ortamlarının sosyal ağlarda olduğu gibi daha fazla öğrenen özelliklerine dikkat edilerek tasarlanması gerektiğini belirtmişlerdir. K53, K17 ve K81 tartışma ortamlarının arayüzlerinin sıkıcılığını ve kullanıcı dostu olmamasını ifade etmişlerdir. Çünkü öğretimsel tartışma ortamlarında sosyalleşme olanakları sınırlıdır, bu ortamların görsel arayüzleri öğrencilere çekici gelmemektedir (Agosto, 2004), tartışmalar öğrencilerin aradığını bulamadığı bir düzen içerisinde işlenmektedir (Harasim, 1987), öğrenenler öğretimsel materyalleri kontrol edememektedirler, tekrar tekrar izleyebileceği veya dinleyebileceği çoklu ortam özellikleri taşıyan materyallerin olmaması kendi hızlarında öğrenmeler gerçekleştirmesine engel teşkil etmektedir (Vrasidas ve McIsaac, 1999). Dolayısıyla, belki de tartışmaların en önemli özelliği olan öğrenenlerin kendi hızlarında (Althaus, 1996) tekrarlayabileceği görsel ve işitsel materyalleri içeren daha çekici ve etkili ortamların tasarlanması alan yazına önemli katkılar sağlayabilir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının çevrimiçi tartışma ortamlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada veriler odak grup görüşmeleriyle toplanmıştır. Çevrimiçi tartışma ortamları katılımcıların mesaj bırakabildiği, verilen cevapları gördüğü veya gönderilen mesajları okuduğu ortamlardır. Katılımcılar bilgilerini, kaynaklarını veya düşüncelerini bu ortamlarda paylaşabilmekte ve tartışabilmektedir. Ancak belirtilen faydaların sağlanması için katılımcıların bu ortamlarda aktif olarak yer almaları kısaca çevrimiçi katılım sağlamaları gerekmektedir.

Çevrimiçi katılım, etkileşimden bağımsız değildir. Örneğin; S. Hrastinski (2009), Wenger'in (1998) katılıma ilişkin, "diğerleriyle bir etkinlik içinde, bir teşebbüste, paylaşımında bulunma veya bir sürecin parçası olma veya sahip olma" tanımından yola çıkmış ve çevrimiçi katılımı; yapma, konuşma, düşünme, hissetme ve ait olmayı içeren karmaşık bir süreç olarak tanımlamıştır. Başka bir deyişle çevrimiçi öğrenen katılımı ortamda yer alma ve diğerleriyle ilişkileri sürdürme olarak tanımlanan bir öğrenme sürecidir (Stefan Hrastinski, 2006, 2008). Dolayısıyla öğretmen adaylarının bu süreçten etkili bir şekilde faydalanabilmeleri ve daha verimli öğrenmeler gerçekleştirmeleri için görüşlerini almak ve bu görüşlere göre düzenlemeler yapmak önem kazanmıştır. Bu çerçevede, odak grup görüşmeleriyle gerçekleştirilen süreçte öğrenenlere "bu ortamlara neden katılım gösterdikleri ya da göstermedikleri", "çevrimiçi ortamlardan beklentileri", "hangi olası sistemlerde daha iyi öğreneceklerini düşündükleri" gibi açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen veriler, içerik analiziyle incelenerek alan yazının da desteğiyle yedi temada ele alınmıştır. Bunlar; katılım biçimleri, hiyerarşik yapı, dönüt sistemi, tartışma başlıkları, yorum takip etme şekli, anlık tepkilerin ifade edilmesi ve görsel tasarım temalarıdır.

Katılım biçimleri temasında yorum yapma ve yorumları takip etmeyle ilgili görüşler ifade edilmiştir. Bazı öğrenenler, bilgilerini ve düşüncelerini sadece yazarak değil işitsel ve görsel olarak da paylaşmak; bazı öğrenenler ise yorumları takip ederken sadece okuyarak değil aynı zamanda dinleyerek ve izleyerek de takip etmek istediklerini belirtmişlerdir. Buradan hareketle; var olan veya yeni geliştirilecek tartışma ortamlarında kaynak ekleme, yorum yapma, ek açıklama yapma vb. tüm içerik alanları katılımcıların paylaşımlarını

sadece yazılı olarak değil, ayrıca video, ses, resim, animasyon gibi farklı formlarda gerçekleştirilebilmelerine olanak veren bir yapıda düzenlenmelidir.

Hiyerarşik yapı ve yorum takip etme şekli temaları birbirleriyle ilişkili temalardır. Tartışmanın hiyerarşik yapısı ve yorumları takip etme şekilleri bireyden bireye değişiklik göstermektedir. Bazı öğrenenler tartışma ortamlarında tartışmanın başlığına veya son cevaba odaklanma eğilimindeyken bazıları kişilere veya ilk mesajlara odaklanmaktadır. Bu eğilimler dikkate alınarak; mesajların tarihe göre (kronolojik olarak azalan veya artan) veya yorum yapma şekline göre (görsel, işitsel, yazılı veya dosya ekleyerek) listelenmesi yararlı olabilir. Aynı kapsamda, kişi odaklı öğrenenlere diğerlerinin yazdıklarını toplu olarak görebilme imkânı verilmesi, içerik odaklı öğrenenlere ise tartışmaların akış bozulmadan kronolojik olarak sunulması tartışmaların takibinin bireysel tercihlere uygun bir yapı oluşturmasını sağlayabilir.

Dönüt sistemi teması kapsamında öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde tartışma ortamlarında var olan dönüt sisteminin ihtiyaçlara cevap vermediği sonucu çıkarılmıştır. Hâlbuki çevrimiçi katılımcılar için dönütlerin ve desteğin zamanında verilmesi çok önemlidir (Gao, Zhang ve Franklin, 2013). Katılımcılar, yorumlarının ortamda nasıl tepki gördüğünü, yorumuna kimlerin cevap verdiğini, yeni yapılan yorumları, yeni açılan tartışma konularını, ortamda yer alan değişiklikleri takip etmek istemektedirler. Bu görüşler temel alındığında öğretmen adaylarının tüm mesajlarının ve mesajlarına karşılık aldıkları mesajların sayısının karşıt renkler kullanılarak belirtilmesi hem dikkat çekebilir hem de katılımı artırabilir.

Tartışma konularının niteliğiyle ilgili olan bir diğer tema kapsamında elde edilen görüşler ise şöyledir. Öğretmen adaylarının hemen hepsi tartışma konularının çekici, harekete geçirici olmadığını düşünmektedirler. Bir kısmı tartışma konularının çok fazla oluşunun yarattığı zihinsel karmaşaya dikkat çekerken bir kısmı tartışma konularının az olması nedeniyle farklı görüş geliştirmede yaşadığı sıkıntıdan söz etmiştir. Bu noktadan hareketle; çevrimiçi tartışma konusunun istenildiğinde daha fazla tartışma açılmasına olanak verecek ve bu tartışmalar arasında kolayca geçiş sağlayacak biçimde düzenlenmesi önerilebilir. Ayrıca öğrenenlere kendi istedikleri oranda tartışma konusu açma, yönetme vb. yetkiler sistem tarafından varsayılan olarak verilirse ortamı kendi tercihlerine göre şekillendirme olanağı sağlanabilir. Tartışma konusunun tartışmaya elverişli bir konudan seçilmesi, evet-

hayır gibi kısa veya net cevaplı olmaması, öğrencileri araştırmaya ve düşünmeye teşvik eden bir yapıda olması gibi etmenler (Jonassen, 1999) tartışmaya katılım oranını artırabilir.

Günümüzde sosyal ağların yaygın kullanılmasından dolayı katılımcıların anlık tepkilerine olanak veren eklentilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına entegre edilmesi belirtilen bir diğer temadır. Öğretmen adaylarının aşına oldukları beğen tuşu gibi tercih edilen özelliklerin tartışma ortamlarında kullanılmasının katılım oranını artıracığı düşünülmektedir.

Çevrimiçi öğrenme ve tartışma ortamları tasarımına ilişkin katılımcı görüşlerine dayalı temalar ve öneriler Çizelge 2’ de özetlenmiştir.

Çizelge 2

Çevrimiçi Öğrenme ve Tartışma Ortamları Tasarımına İlişkin Katılımcı Görüşlerine Dayalı Temalar ve Öneriler

Temalar	Öneriler
Katılım biçimleri	Paylaşımların sadece yazılı olarak değil, ayrıca video, ses, resim, animasyon gibi farklı formlarda gerçekleştirebilmelerine olanak veren bir yapıda düzenlenmelidir.
Hiyerarşik yapı ve Yorumları Takip Şekli	Mesajların tarihe göre (kronolojik olarak azalan veya artan) veya yorum yapma şekline göre (görsel, işitsel, yazılı veya dosya ekleyerek) listelenmesi yararlı olabilir. Aynı kapsamda, kişi odaklı öğrenenlere diğerlerinin yazdıklarını toplu olarak görebilme imkânı verilmesi, içerik odaklı öğrenenlere ise tartışmaların akış bozulmadan kronolojik olarak sunulması tartışmaların takibinin bireysel tercihlere uygun bir yapı oluşturmasını sağlayabilir.
Dönüt sistemi	Tüm mesajların ve mesajlara karşılık alınan mesajların sayısının karşıt renklerle kullanılarak belirtilmesi hem dikkat çekebilir hem de katılımı artırabilir.
Tartışma başlıkları	Çevrimiçi tartışma konusunun istenildiğinde daha fazla tartışma açılmasına olanak verecek ve bu tartışmalar arasında kolayca geçiş sağlayacak biçimde düzenlenmesi önerilebilir. Ayrıca öğrenenlere kendi istedikleri oranda tartışma konusu açma, yönetme vb. yetkiler sistem tarafından varsayılan olarak verilirse ortamı kendi tercihlerine göre şekillendirme olanağı sağlanabilir. Tartışma konusunun tartışmaya elverişli bir konudan seçilmesi, evet-hayır gibi kısa veya net cevaplı olmaması, öğrencileri araştırmaya ve düşünmeye teşvik eden bir yapıda olması gibi etmenler tartışmaya katılım oranını artırabilir.
Anlık tepkilerin edilmesi	Kullanıcıların aşına oldukları “beğen tuşu” gibi tercih edilen özelliklerin tartışma ortamlarında kullanılmasının katılım oranını artıracığı düşünülmektedir.
Görsel tasarım	Kolay kullanılabilir, renkli ara yüzleri olan, öğrenenlerin kendi hızlarında tekrarlayabileceği görsel ve işitsel materyaller içeren ortamların tasarlanması katılımı artırabilir.

Sonuç olarak denilebilir ki; kullanım zorunluluğu ve oranı giderek artan çevrimiçi öğrenme ve tartışma ortamlarının istenen verimliliğe erişmesi için öncelikle katılımın sağlanması gerekmektedir. Uygun tasarım ve sunum teknikleri ve anlaşılabilir tartışma konuları öğrenenlerin daha iyi öğrenmelerini ve sorunlarla başa çıkmalarını sağlamaktadır (Seethamraju, 2014). Bunun yolu ise bireysel farklılıklara uygun, çok seçenekli, özelleştirilebilir ortamlar olarak tasarlanmalarıdır. Bu çalışmanın bulguları bu gerekliliğe kullanıcı görüşleriyle açıklık getirmesi açısından önemlidir. Ayrıca çalışma grubunun öğretmen yetiştiren bir bölümüm üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden, öğretmen adaylarından oluşması nedeniyle bulgular önemlidir. Çalışma grubu hem öğrenme ve öğretme ilkeleri konusunda belli düzeyde eğitim almış hem de kısa bir süre sonra kendisi çevrimiçi öğrenme ortamlarını öğretimde kullanmak durumunda olacak bir gruptur. Bu nedenle görüşleri dikkatle ve sonraki düzenlemelere rehberlik edecek biçimde ele alınmalıdır. Bu çerçevede öğretmen adayı olan kullanıcılarla diğer kullanıcıların çevrimiçi öğrenme ve tartışma ortamlarına ilişkin görüşleri, katılımlarını etkileyen faktörlerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi ilginç bulgular sağlayabilir.

Acknowledgement

Not: Bu çalışma, Trakya Üniversitesi tarafından Edirne, Türkiye’de düzenlenen 8. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (ICITS2014)’nda sunulmuştur.

Kaynakça

- Agosto, D. E. (2004). Design vs. content: A study of adolescent girls' website design preferences. *International Journal of Technology and Design Education*, 14(3), 245-260.
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. T. Anderson ve F. Elloumi (Ed.), *Theory and practice of online learning* içinde (ss. 3-31). Athabasca, Canada: Athabasca University.
- Althaus, S. (1996). Computer-mediated communication in the university classroom: An experiment with on-line discussions. *Communication Education*, 46(3), 158-174.
- Anderson, T. (2004). Teaching in an Online Learning Context. T. Anderson & F. Elloumi (Ed.), *Theory and practice of online learning* içinde (ss. 271-294). Athabasca, Kanada: Athabasca University.
- Beaudoin, M. F. (2002). Learning or lurking? Tracking the 'Invisible' online student. *The Internet and Higher Education*, 5(2), 147-155.
- Bento, R., Brownstein, B., Kemery, E., ve Zacur, S. R. (2005). A taxonomy of participation in online courses. *Journal of College Teaching & Learning*, 2(12), 79-86.
- Bento, R., ve Schuster, C. (2003). Participation: The online challenge. A. K. Aggarwal (Ed.), *Web-Based Education: Learning from Experience* içinde (ss. 156-164). ABD: IRM Press.
- Berge, Z. L. (1998). Guiding principles in Web-based instructional design. *Educational Media International*, 35(2), 72-76. doi: 10.1080/0952398980350203
- Bilal, D. (2002). *Children design their interfaces for Web search engines: A participatory approach*. CAIS/ACSI Conference [CAIS/ACSI Konferansı]'nda sunulan bildiri. Kanada: Toronto.
- Burke, M., Kraut, R., ve Marlow, C. (2011). *Social capital on Facebook: Differentiating uses and users*. SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems bildiri kitabı içinde (ss.571-580). Kanada: Vancouver, BC.
- Cheong, C. M., ve Cheung, W. S. (2008). Online discussion and critical thinking skills: A case study in a Singapore secondary school. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(5), 556-573.

- Dennen, V. P. (2008). Pedagogical lurking: Student engagement in non-posting discussion behavior. *Computers in Human Behavior*, 24(4), 1624-1633. doi: 10.1016/j.chb.2007.06.003
- Gao, F., Zhang, T., ve Franklin, T. (2013). Designing asynchronous online discussion environments: Recent progress and possible future directions. *British Journal of Educational Technology*, 44(3), 469-483. doi: 10.1111/j.1467-8535.2012.01330.x
- Gerbic, P. (2006). *To post or not to post: Undergraduate student perceptions about participating in online discussions*. ASCILITE - Who's learning? Whose technology?'nde sunulan bildiri. Avusturalya: Sydney.
- Harasim, L. (1987). Teaching and learning on-line: Issues in computer-mediated graduate courses. *Canadian Journal of Educational Communication*, 16(2), 117-135.
- Hrastinski, S. (2006). The relationship between adopting a synchronous medium and participation in online group work: An explorative study. *Interactive Learning Environments*, 14(2), 137-152. doi: 10.1080/10494820600800240
- Hrastinski, S. (2007). *Participating in Synchronous Online Education*.
- Hrastinski, S. (2008). The potential of synchronous communication to enhance participation in online discussions: A case study of two e-learning courses. *Information & Management*, 45(7), 499-506. doi: 10.1016/j.im.2008.07.005
- Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers & Education*, 52(1), 78-82. doi: 10.1016/j.compedu.2008.06.009
- Janssen, J., Erkens, G., Kanselaar, G., ve Jaspers, J. (2007). Visualization of participation: Does it contribute to successful computer-supported collaborative learning? *Computers & Education*, 49(4), 1037-1065. doi: 10.1016/j.compedu.2006.01.004
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory* içinde (ss. 215-239). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jorgensen, D. (2003). The challenges and benefits of asynchronous learning networks. *The Reference Librarian*, 37(77), 3-16. doi: 10.1300/J120v37n77_02
- Kılıç, Y. (2010). *Eşzamanlı ve eşzamansız uzaktan eğitim ortamlarındaki çevrimiçi etkileşimlerin yapısal çözümlemesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Küçük, M. (2010). Lurking in online asynchronous discussion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2260-2263. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.319

- McIsaac, M. S., Blocher, J. M., Mahes, V., ve Vrasidas, C. (1999). Student and teacher perceptions of interaction in online computer-mediated communication. *Education Media International*, 36(2), 121-131.
- Moore, J. L., ve Marra, R. M. (2005). A comparative analysis of online discussion participation protocols. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(2), 191-212.
- Nonnecke, B., ve Peece, J. (2001). *Why lurkers lurk*. Americas Conference on Information Systems'de sunulan bildiri. ABD: Boston.
- Pawan, F., Paulus, T. M., Yalcin, S., ve Chang, C.-F. (2003). Online learning: Patterns of engagement and interaction among in-service teachers. *Language Learning & Technology*, 7(3), 119-140.
- Pena-Shaff, J. B., ve Nicholls, C. (2004). Analyzing student interactions and meaning construction in computer bulletin board discussions. *Computers & Education*, 42(3), 243-265. doi: 10.1016/j.compedu.2003.08.003
- Richards, I. G. (2009). *Effective use of online discussion forums: The importance of assessment*. <http://www.usq.edu.au/users/richards/forums/ForumUse.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Schultz, N., ve Beach, B. (2004). From lurkers to posters. *Australian National Training Authority*.
https://sielearning.tafensw.edu.au/toolboxes/Toolbox808/toolbox/resources/e_space/e_sources/documents/docs/lurkerstoposters.pdf adresinden erişilmiştir.
- Seethamraju, R. (2014). Effectiveness of using online discussion forum for case study analysis. *Education Research International*, 2014, 10. doi: 10.1155/2014/589860
- Shaw, R.-S. (2012). A study of the relationships among learning styles, participation types, and performance in programming language learning supported by online forums. *Computers & Education*, 58(1), 111-120. doi: 10.1016/j.compedu.2011.08.013
- Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22(2), 306-331. doi: 10.1080/0158791010220208
- Vrasidas, C., ve McIsaac, M. S. (1999). Factors influencing interaction in an online course. *American Journal of Distance Education*, 13(3), 22-36. doi: 10.1080/08923649909527033

Vrasidas, C., ve McIsaac, M. S. (2000). Principles of pedagogy and evaluation for web-based learning. *Educational Media International*, 37(2), 105-111.

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

Weaver, C. M. (2005). *What encourages student participation in online discussions*. (Doktora tezi.). Avustralya: University of Southern Queensland.

Yamada, M., ve Goda, Y. (2012). Application of social presence principles to CSCL design for quality interactions. J. Jia (Ed.), *Educational stages and interactive learning: From kindergarden to workplace training içinde* (ss. 31-48). doi: 10.4018/978-1-4666-0137-6

Extended Summary

Online learning environments are defined as the use of the Internet to access learning materials; to interact with the content, instructor, and other learners; and to obtain support during the learning process, in order to acquire knowledge, to construct personal meaning, and to grow from the learning experience (Ally, 2004). They have structural properties such as text based or visual based. They have also theoretical and educational basis that are important for modifying or creating more affective and fertile learning environments.

Existing online learning environments have limitations for answering some specific learning and teaching needs. For example, some of them are not support both asynchronous and synchronous interactions. Some of them can't allow to add content in different formats (ie. sound, video, image etc.), to interact with these formats or to personalize according to individual's preferences. This study aimed to improve existing online learning environments and discussions, and to make suggestions for increasing participation rate of environments that planned to be developed.

As we know, active participation has important role on affective discussions. So, pre-service teachers' participation should be provided. Therefore, pre-service teachers' opinions and expectations should be gathered, and the modifications on environments can be arranged according to them. In the shed light of these information, pre-service teachers' opinions and expectations were collected in this study, and according to the opinions and expectations, varied suggestions for increasing participation rate and improvements on usability and content were presented.

This study is a qualitative study and content analysis method were used. The study data were collected from focus group interviews of pre-service teachers who have experience on online learning environments and online discussions. The study group consisted of 84 pre-service teachers whose grade were between 3rd year and 4th year. The study had conducted between fall semester of the 2007-2008 academic year and fall semester of the 2010-2011 academic year. Open-ended questions like "what are your reasons to participate or not to online discussion environment", "what are your expectations from these environments" and "in which environment you would learn better" were asked to

participants of focus group interviews. The obtained data were divided to the themes by content analysis.

As a result of this study, seven themes were formed. These themes are Participation Forms, Hierarchical Structure, Feedback System, Discussion Topics, Comment Tracking, Expression of Instant Response and Visual Design.

The problems on making and tracking comment were expressed in Participation Forms Theme. Some of the participants said that they wanted to share their knowledge and thoughts not only in text format but also in audiovisual formats. Some of them wanted to follow the comments not only by reading but also by listening and watching. Departing from this point, all of the content area such as resources, comments or additional explanation areas of existing or developing discussion environments should have the opportunities to add different content formats like text, video, sound, animation, and image.

Hierarchical Structure and Comment Tracking themes are relevant to each other. They differs from person to person. Some of them focused on the topic of discussion or last comment of debate, some of them have tendency to follow specific person or first message of debate. According to these tendencies, if the comments would sorted by chronological order or by form of comment (visual, auditory, text, image etc.), online participation rate of participants can be increased. In addition, if the learners who focuses on specific persons could see comment in a whole part and the learners who focused on the content could see whole discussion without breaking the chronological order, comment tracking can provide an appropriate structure for individuals' preferences.

According to the opinions of pre-service teachers, the inference is that existing Feedback Systems of discussion environments are not responsiveness to the participants needs. Participants are curious about the effect of their comments, who replied them, new comments, new threats and what changed in an environment. On the basis of these opinions, if all comments of participant and the information of who replied them could be displayed in a different manner, it can be attractive, take attention and increase participation rate.

Another theme is Discussion Topics. In this theme, the participants said that the topics are not attractive and incentive. Some of them thought that there are so many topics, so they are confused. However, some of them thought that there are so few topics, so they cannot offer a different view or an idea. According to these, participants can open a new threat in discussions and there is an easy transition between them. Participants can also manage their threats. So, they can modify the environment by their preferences. Besides, the topic of threat must be appropriate to argue. It cannot be answered, just typing yes or no. It must be ill-structured and be encouraging learners to think and research (Jonassen, 1999).

Nowadays, social networks are used so common. Pre-service teachers represent that Expression of Instant Response is an important way to show their feelings. According to the Expression of Instant Response theme, there must be an add-on for feelings in discussions such as “Like” button. It can increase online participation.

The last theme is Visual Design. In this theme, participant said that educational environment can be attractive like social media by using visual cues and designs. According to them, educational environments especially online discussions are boring mediums. Therefore, discussions environments must be evaluated via usability tests to make them more attractive and efficient, and must be include audiovisual materials.