

Çevrimiçi Ortamlarda Araştırma Toplulukları: Öğretim Üyeleri İçin Bir Yol Haritası*

Ali Haydar BÜLBÜL¹, Ufuk TUĞTEKİN², Ulaş İLİC³,
Abdullah KUZU⁴, H. Ferhan ODABAŞI⁵

Geliş Tarihi: 27.12.2015

Kabul Ediliş Tarihi: 26.06.2016

ÖZ

Çevrimiçi öğrenme uygulamalarının artan bir ivmeyle eğitim ortamlarında kullanılması; çevrimiçi öğrenme ortamlarına yönelik bir teorik çerçevenin geliştirilmesi gereksinimini doğurmuştur. Garrison, Anderson ve Archer'ın (2000) buna yönelik olarak geliştirmiş olduğu Araştırma Topluluğu Modeli son yıllarda, çevrimiçi öğrenmeye yönelik araştırmacıların ve uygulayıcıların dikkatini çekmiştir (Garrison ve Arbaugh, 2007). Türkiye'de de çevrimiçi öğrenme uygulamaları formal ve formal olmayan biçimlerde eğitim hayatımıza girmiş; birçok üniversite, uzaktan eğitim programları, çeşitli sertifika programları ve kitlesele çevrimiçi açık dersler (MOOCs) geliştirmiş ve uygulamaya koymuştur. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de çevrimiçi öğrenme uygulamaları gerçekleştiren ve gerçekleştirmeyi düşünen öğretim üyeleri için Araştırma Topluluğu Modeli temelinde bir yol haritası önermektir. Bu yol haritası, Araştırma Topluluğu Modeli'nde yer alan göstergeler kullanılarak, güncel iletişim teknolojileri ile desteklenmiş ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında karşılaşılan güncel sorunlar bağlamında yapılandırılmıştır. Öğretim üyelerinin sahip olması gereken ön koşullar ve yeterliklere değinen bu çalışmanın sonunda alana ilişkin öneriler yer almaktadır.

Anahtar kelimeler: araştırma topluluğu modeli, çevrimiçi öğrenme ortamları, öğretim üyeleri, yol haritası.

Community of Inquiry in Online Environments: A Guideline for Faculty

ABSTRACT

Increasing applications of online learning in educational settings created a need for development of a theoretical framework specific for online learning environments. Community of Inquiry (CoI) Framework, developed by Garrison, Anderson and Archer (2000) in this direction, has aroused attention by researchers and practitioners of the field (Garrison & Arbaugh, 2007). Online

* Bu çalışmanın bir bölümü 20-22 Mayıs 2015 tarihleri arasında düzenlenen 9. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojiler Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, eposta: alihayrdarbulbul@gmail.com

² Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, eposta: ufuktugtekin@gmail.com

³ Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, eposta: ulasilic@gmail.com

⁴ Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, eposta: akuzu@anadolu.edu.tr

⁵ Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, eposta: fodabasi@anadolu.edu.tr

learning applications have come into our educational lives in Turkey as well, both formally and informally, and many universities have developed and put into practice distance learning programs, several certification programs and MOOCs. The aim of this study is to recommend a guide to faculty who applies/considers to apply online learning, based on CoI Framework, which may help them in the process. This guide bases on CoI indicators, current communication technologies, and actual problems faced in online learning environments. This report involves prerequisites and competencies for faculty and suggestions for the field is given at the conclusion.

Keywords: community of inquiry framework, online learning environments, faculty, guideline

GİRİŞ

Çevrimiçi öğrenme, bilgi ve iletişim teknolojilerinin özellikle son çeyrek yüzyılda ortaya koymuş olduğu hızlı gelişim doğrultusunda biçim alarak eğitim hayatına kazandırılan yeni eğitim paradigmaları arasında önemli bir konumda yer almaktadır. Geleneksel öğrenme ortamlarının sağlayamadığı esnek katılım ve zaman-mekândan bağımsız eğitim gibi olanaklar sayesinde çevrimiçi öğrenme ortamları, öğrenme süreçlerine katkı sağlayarak etkin bir öğrenme imkânı sunmaktadır (Halntunen ve Jarvelin, 2005; Miyazoe ve Anderson, 2010). İnternet teknolojilerinin de göstermiş olduğu hızlı gelişim ile birlikte web, dünya genelinde uzaktan öğretim ve öğrenme süreçleri açısından tercih edilen etkileşimli, demokratik, dinamik ve ekonomik bir ortam haline dönüşmüştür (Khan, 1997; 2005). Dolayısıyla günümüzde internetin eğitim ortamlarında tercih edilen temel araçlardan biri olması, web desteği ile birlikte eş zamanlı olmayan öğrenme ortamlarının yaygınlaşmasına zemin hazırlamıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarının sunduğu avantajların yanında birtakım dezavantajlı durumların varlığından söz etmek mümkündür. Öğrenenlerin, öğretenlerle ve diğer öğrenenlerle arasındaki etkileşim ve iletişim geleneksel öğrenme ortamlarında yüz yüze gerçekleşirken; çevrimiçi ortamlarda e-posta, forum, web destekli sohbet yazılımları gibi elektronik ortamlarda gerçekleşmektedir. Öğrenenlerin iletişim ve etkileşim için yalnızca internet teknolojilerini kullanması sonucu bireylerde yalıtılmışlık hissi, kopukluk ve ortamdan soyutlanma gibi duygu durumlarının ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır (Ouzts, 2006). Bireylerin duygu durumlarındaki olumsuz etkilenmeler öğrenme sürecini doğrudan etkilemekte ve bireylerde motivasyon kaybına neden olarak (Osguthorpe ve Graham, 2003), öğrenme kalıcılığında ciddi biçimde azalmaya yol açmaktadır (Rovai, Wighting ve Jing, 2005). Bu durum ise çevrimiçi öğrenme ortamlarında bireyler açısından dezavantajlı bir durum olarak değerlendirilmektedir. Etkileşimin ve iletişimin öğrenme ortamlarında bireylerin ortak bir bilgi tabanına erişebilmeleri açısından önemi sorgulandığında, uyumlu bir etkileşim ve iletişim ortamının sağlanması gerektiği görülmektedir (Schweizer, Weidenmann ve Bernd, 2003).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında karşılaşılan yüz yüze iletişim ve etkileşim eksikliğinin giderilebilmesi amacıyla özellikle 90'lı yılların sonlarına doğru

karma öğrenme ortamları ortaya çıkmış ve tercih edilmeye başlanmıştır. Geleneksel öğrenme ortamlarının yüz yüze öğretim imkânı ve bilgisayar tabanlı öğrenme ortamlarının birleşimi olarak değerlendirilen karma öğrenme (Graham, 2006), çevrimiçi öğrenme ortamlarının dezavantajlı olduğu durumları gidermeye yönelik tasarlanan bir öğrenme ortamı olarak tanımlanabilir. İnternet teknolojilerinin bu süreçte eğitim ortamlarıyla bütünlük bir yapıya kavuşturularak dezavantajlı durumlarının da giderilmesiyle birlikte çevrimiçi öğrenme toplulukları (Online Learning Community) olarak isimlendirilen öğrenme ortamlarının gelişiminin önü açılmıştır (Tu ve Corry, 2002). Bu aşamada Türkiye’de yaşanan gelişmelere yönelik bilgi verilmesi uygun olacaktır.

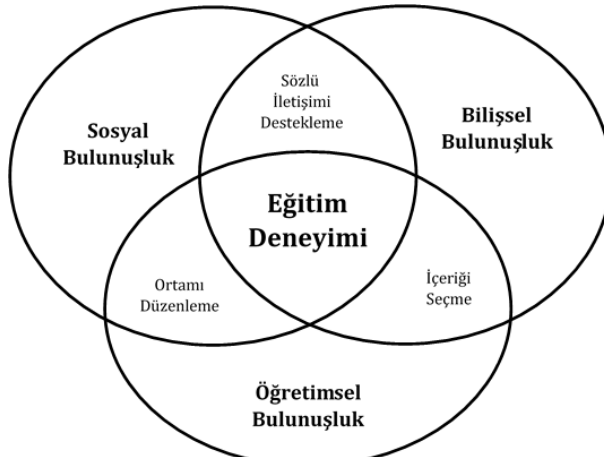
Türkiye’de Çevrimiçi Ortamlar ve Uygulamalar

Tüm dünyada hızla gelişmekte olan çevrimiçi uygulamalar Türkiye’de de son yıllarda giderek artış göstermektedir. Türkiye’de hızla artan nüfus ve bunun sonucunda karşımıza çıkan eğitim talebini karşılamaya yönelik karşılaşılan birtakım sorunlar köklü yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitim çalışmalarına yönelmesi ile sonuçlanmıştır. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2015) verilerine göre Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversitelerinde yer alan uzaktan ve açık öğretim programlarına kayıtlı öğrenci sayısı 2014-2015 öğretim yılı için üç milyona yaklaşmıştır. Bu sayının son birkaç yıldır popüler hale gelen Kitleli Çevrimiçi Açık Dersler (MOOC - Massive Open Online Courses) ve çeşitli sertifika programları ile sürekli olarak arttığı söylenebilir. Açık ve uzaktan öğretim bağlamında değerlendirildiğinde bu alanda Türkiye’de öncü 1982 yılında kurulan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi’dir. Açıköğretim Fakülteleri bağlamında Türkiye’deki durum incelendiğinde Erzurum Açıköğretim Fakültesi’nin; uzaktan eğitim bağlamında değerlendirildiğinde ise Afyon Kocatepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi ve Uşak Üniversitesi gibi çeşitli devlet üniversitelerinin Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulları ile faaliyet gösterdiği görülmektedir. Doğu Akdeniz Üniversitesi ise Uzaktan Eğitim Enstitüsü ile öğretim etkinliklerine 2002 yılında itibaren devam etmektedir. İstanbul Üniversitesi, çevrimiçi öğretim uygulamalarını Açık ve Uzaktan Öğretim Fakültesi adıyla gerçekleştirmektedir. Tüm bu kurumların birimlerine ek olarak birçok üniversitede çeşitli dersler çevrimiçi veya karma olarak yürütülmekte ve bu alanda örnekler gün geçtikçe artış göstermektedir. Genel eğilimler doğrultusunda çevrimiçi öğrenme ortamlarının özellikle yükseköğretim düzeyinde verimli kullanılması gerekliliği de göz önüne alındığında öğretim üyeleri açısından çevrimiçi öğrenme ortamlarının etkin kullanımı önem arz etmektedir. Bu etkin kullanımı gerçekleştirmede Araştırma Topluluğu Modeli içinde barındırdığı bilişsel, sosyal ve öğretimsel boyutları ile önemli bir konumda yer almaktadır. Yükseköğretimde çevrimiçi öğrenme ortamları etkin bir biçimde sunmayı amaçlayan öğretim üyeleri için Araştırma Topluluğu Modeli çerçevesinde hazırlanacak bir kılavuzun, bu hedeflerine ulaşabilmeleri doğrultusunda önem göstermekte olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı Araştırma Topluluğu Modeli kapsamında öğretim üyelerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarını nasıl daha etkin kullanacaklarına yönelik genel

bir çerçeve oluşturmaktır. Bu çalışmada, çevrimiçi öğrenme ortamlarında anlamlı ve etkili bir öğrenme deneyimi gerçekleştirmek için gerekli olan; öğretim üyelerinde olması gereken ön koşullar, öğretim üyelerinin sahip olması gereken yeterlikler ve araştırma toplulukları temelinde çevrimiçi ders süreçlerinin nasıl kurgulanması gerektiği konuları tartışılacaktır. Dolayısıyla öncelikle Araştırma Topluluğu Modeli'nin, sonrasında ise öğretim üyelerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında sahip olması gereken ön koşulların ve yeterliklerin anlaşılması gerekmektedir.

Araştırma Topluluğu Modeli

Araştırma Topluluğu Modeli (CoI - The Community of Inquiry Framework); Şekil 1' de görüldüğü üzere anlamlı ve verimli bir eğitim deneyiminin; Bilişsel bulunuşluk, Sosyal bulunuşluk ve Öğretimsel bulunuşluk boyutları ve bu boyutların birbiri ile etkileşimi ile gerçekleşen üç alt boyut (Ortamin düzenlenmesi, Sözlü iletişimin gerçekleşmesi, İçeriğin seçilmesi) sağlandığında gerçekleşebileceğini önermektedir (Garrison, Anderson ve Archer, 2000; Garrison ve Arbaugh, 2007; Garrison, Cleveland-Innes ve Fung, 2004).



Şekil 1. Araştırma Topluluğu Modeli (Garrison, Anderson ve Archer, 2000)

Araştırma Topluluğu Modeli bu boyutları temel alarak, işbirlikli ve yapılandırıcı bir öğrenme ortamına olanak sağlamaktadır. Araştırma Topluluğu Modeli incelendiğinde başarılı bir yükseköğretim dinamiğinin temelinde, çevrimiçi öğrenme ortamlarında bireylerin benzer hedefler doğrultusunda gerçekleştirdikleri araştırmalar ve tartışmalar neticesinde ortaya çıkan yeni bilginin yapılandırma sürecini ifade etmede bilişsel bulunuşluk temel boyut olarak karşımıza çıkmaktadır (Öztürk, 2012). Alanyazında modelin geçerliliğine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar, modelin doğruluğunu desteklemektedir (Arbaugh, 2007; Arbaugh ve Hwang, 2006; Garrison, Cleveland-Innes ve Fung, 2004). Araştırma Topluluğu Modeli'nin yüksek öğretim düzeyindeki etkililiğine yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda olumlu

sonuçlar elde edilmiş ve bu durum özellikle yükseköğretim alanında araştırma ve uygulama yapan araştırmacıların dikkatini çekmiştir (Arbaugh vd., 2008).

Tablo 1. *Araştırma Topluluğu Modeli Boyutları, Kategorileri (Alt Boyutları) ve Göstergeleri*

Boyutlar	Kategoriler (Alt Boyutlar)	Göstergeler
Bilişsel Bulunmuşluk	Tetikleyici Olay Keşif Bütünleştirme Çözüm-Karar	Anlaşılmazlık Hissi Bilgi Değişimi Düşüncelerin Birleştirilmesi Yeni Bir Düşünceyi Uygulamak
Sosyal Bulunmuşluk	Açık İletişim Grup Uyumu Duyuşsal İfadeler	Açık İfadeler İşbirlikli Çalışmaya Cesaretlendirmek Duygular
Öğretimsel Bulunmuşluk	Öğretim Tasarımı ve Organizasyon Söylemi Kolaylaştırma Öğretimi Yönlendirme	Öğretim Programı ve Yönteminin Ayarlanması Kişisel Anlamların Paylaşılması Tartışmaya Odaklanmak

Bilişsel bulunmuşluk, çevrimiçi öğrenme ortamlarında bireylerin benzer hedefler doğrultusunda gerçekleştirdikleri araştırmalar ve birtakım tartışmalar neticesinde kavramsal bilgiyi yapılandırma süreçlerini temsil etmektedir. Bilişsel bulunmuşluk; Tablo 1’de görüldüğü üzere tetikleyici olay (triggering event), keşif (exploratory), bütünleştirme (integration) ve çözüm-karar (resolution) evreleri olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Sosyal bulunmuşluk, çevrimiçi öğrenme platformlarında yer alan bireylerin kişisel özelliklerini yansıtmaya ve diğerleri ile olan iletişim kurabilme yeteneğini temsil etmektedir. Açık iletişim (open communication), grup uyumu (group cohesion) ve duyuşsal ifadeler (personal/affective) sosyal bulunmuşluk alt boyutlarıdır. Garrison, Anderson ve Archer’a (2000) göre, eğitsel amaçlı araştırma topluluklarında temel olan bilişsel ve sosyal boyutların tanımlanmış olduğunu belirtmektedir. Ancak, resmin tamamlanması için, bilişsel ve sosyal boyutları tasarlamayı ve bütünleştirmeyi sağlayan bağlayıcı bir yapının eklenmesini önermişlerdir: Öğretimsel Bulunmuşluk. Bu boyut ise bilişsel ve sosyal süreçlerin nasıl tasarlanacağı, bu sürecin nasıl kolaylaştırılabileceği ve tam olarak nasıl yönlendirilmesi gerektiğini temsil etmektedir (Garrison vd., 2000). Öğretimsel bulunmuşluk; Tablo 1’de gösterildiği üzere öğretim tasarımı ve organizasyon (design and organization), söylemi kolaylaştırma (facilitating discourse) ve öğretimi yönlendirme (direct instruction) olarak üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Öğretim Üyelerinde Olması Gereken Ön Koşullar

Günümüzde özellikle eğitim alanında, bireylerin; sürekli olarak kendini yenilediği, doğru bilgiye erişebildiği, gelişmelere ve yeniliklere ayak uydurabildiği kısacası yaşam boyu öğrenme yetilerine sahip bilgi tüketicisi

konumunda bulunmaları gerekliliğinin yanı sıra benzer biçimde bilgi üreten düzeydeki bireylere de gereksinim duyulmaktadır (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003). Son çeyrek yüzyılda benimsenen eğitimin yeniden yapılandırılması sürecinde ise öğretmen ve öğrenci rolleri değişim göstermiş, öğretmen bir yol gösterici konumuna gelirken, öğrencilerin ise doğru bilgiye ulaşma hedefinde elindeki verileri etkin kullanabilen aktif katılımcılar olması yönünde biçimlenmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygın etkisi dikkate alındığında, diğer bilgi kaynaklarında da olduğu gibi, teknoloji kullanımı gerektiren yeni eğitim yapılandırması çeşitli okuryazarlık türlerini zorunluluk haline getirmiştir. Bu gelişmeler sonucunda tıpkı öğrencilerde olduğu gibi öğrencilere yol gösterici konumunda bulunan öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin de benzer okuryazarlık türlerinde istenilen düzeylerde donanımlı olma gerekliliği ön plana çıkmıştır. ISTE (International Society for Technology Education – Uluslararası Teknoloji Eğitimi Derneği, 2000) tarafından hazırlanan standartlar çerçevesinde öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler arasında bilgi ve teknoloji kullanım becerileri de yer almaktadır. Eğitim alanında yaşanan gelişmeler doğrultusunda son çeyrek yüzyılda sıklıkla karşılaşılmakta olduğumuz teknoloji kavramı, okuryazarlık çatısı altında şekillenerek “teknoloji okuryazarlığı” olarak yeni bir biçim kazanmış durumdadır. Teknolojinin ve teknoloji kullanımının günümüzde neden bu kadar önemli olduğunun ülkedeki tüm bireyler tarafından anlaşılmış olması gerekmektedir (Canbaz, 2010). Teknolojiyi sorgulayabilen bir birey, teknolojik unsurların topluma etkilerinin farkına vararak teknolojik gelişmelerin yarar ve zararlarının neler olabileceği konusunda kestirimlerde bulunabilir. Bu bakımdan bireylerin teknoloji okuryazarı olmaları büyük önem arz etmektedir. Bireylerin teknoloji okuryazarı olarak değerlendirilmesi için teknolojik süreçlere hâkim olmaları ve yenilikleri eleştirel bir bakış açısıyla sorgulamaları bu bağlamda öncelikler arasında yer almaktadır (Odabaşı, t.y.). Ders programlarında ve öğrenme-öğretme ortamlarında gerçekleştirilen reformlar sonrası istendik düzeylere ulaşabilmek için teknoloji okuryazarı olarak nitelendirebileceğimiz öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin gerek geleneksel öğrenme ortamlarında gerek çevrimiçi öğrenme ortamlarında varlığına gereksinim duyulmaktadır. Bireylerin öğrenme-öğretme ortamlarında edindikleri bilgileri sorgulamaları gerekliliği de oldukça önemlidir. Bu gereklilik “medya okuryazarlığı”na işaret etmektedir. İlk olarak 1992 yılında Ulusal Medya Okuryazarlığı Öncülük Konferansı’nda “çeşitli biçimlerde mesajlara ulaşma, mesajları analiz edip değerlendirme ve iletme yeteneği” olarak tanımlanan “medya okuryazarlığı” kavramı (Aufderheide, 1993), bir kavram olmanın da ötesine geçerek Türkiye’de 2007 yılı itibariyle seçmeli ders olarak verilmeye başlanmıştır. Özellikle eğitim ortamlarında internetin kullanımının da yaygınlaşmasıyla birlikte hayatımıza giren yeni kavramlar arasında yer alan ve bilinçli internet kullanımı olarak nitelendirebileceğimiz “dijital okuryazarlık” kavramı da “medya okuryazarlığı” kavramı ile birlikte ele alınarak değerlendirilebilir. İnternet teknolojilerinin yaygınlaşması ve bunun sonucu olarak çevrimiçi öğrenme-öğretme ortamlarının gelişimiyle birlikte tıpkı öğrencilerde olduğu gibi öğretmen ve öğretim üyeleri açısından da dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığı önemli bir konuma gelmiştir. Eğitimin

bireyleri hayata hazırlama ilkesi doğrultusunda bireylerin medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, dijital okuryazarlık gibi çeşitli okuryazarlık türlerinden haberdar edilmesi ve bireyin bu okuryazarlık türlerine ilişkin beceriler geliştirmesi büyük önem taşımaktadır (Tüzel, 2010). Son yıllarda ortaya çıkan okuryazarlık kavramlarından bir tanesi de anlama ve anlatma becerilerini adından da anlaşılacağı üzere görme ve yazma eylemiyle bünyesinde barındıran “görsel okuryazarlık” kavramıdır. Öğrenme-öğretme ortamlarında iletişim süreçleri incelendiğinde, ortaya konulan görsel mesajlardan bilinçli anlamlar üretebilme ve görsel mesajlar oluşturabilme becerisi olarak tanımlanan görsel okuryazarlık (Tüzel, 2010); geleneksel öğrenme ortamlarında olduğu gibi karma ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında da hem öğrencilerin hem de öğretmen ve öğretim üyelerinin sahip olması gereken okuryazarlık türleri arasında yer almaktadır. Öğrenme-öğretme süreçlerinde mesaj olarak aktarılan bilginin ise nasıl biçimlendiği ve elde edilen bilginin nasıl kullanılacağı önemli bir konudur. Edinilen bilginin yasal ve etik açılarından kullanılması ise “bilgi okuryazarlığı” kavramına işaret etmektedir. Kavramsal olarak net bir tanımının ortaya konulmadığı ve tanımlama tartışmalarının günümüzde bile devam ettiği “bilgi okuryazarlığı” kavramı ise yukarıda belirtilen tüm okuryazarlık türlerini bünyesinde barındırmaktadır. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini öğretmesiyle bilgi okuryazarlığı, hem diğer okuryazarlık türleri için bir öncü hem de bireyler açısından karşılaşılan sorunların çözümüne yol gösteren bir yardımcı olarak tanımlanabilir. Bilgi okuryazarlığı da diğer okuryazarlık türlerinde olduğu gibi öğrenciler ile öğretmenler ve öğretim üyeleri açısından geleneksel ve çevrimiçi öğrenme-öğretme ortamlarında öncelikli gereklilikler arasında yer almaktadır.

Öğretim Üyelerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler

Günümüz koşullarında öğretim üyelerinden beklenen çeşitli okuryazarlık özelliklerine ek olarak öğretim üyelerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında bazı temel yeterliklere de sahip olmaları gerekmektedir. Doğrudan öğretim üyelerine yönelik olarak gerçekleştirilmese de Türkiye’de öğretmenlik mesleği yeterlikleri bağlamında yapılan çalışmaların en kapsamlılarından biri olarak Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2008) tarafından hazırlanan Öğretmen Yeterlikleri kitabı örnek gösterilebilir. Öğretmen yeterliklerinin belirtildiği bu kaynağın hazırlanması için bakanlık çalışanları başta olmak üzere, konu uzmanı öğretim üyeleri, uluslararası uzmanlar ve öğretmenler ile çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan kaynakta 21. yüzyılda öğretmenden beklenen niteliğin sorgulandığı, öğretmen ve öğrencilerin hangi özelliklerde olması gerektiği gibi kapsamlı sorunların araştırıldığı düşünüldüğünde; yükseköğretim öncesi düzeyde görev yapan öğretmenlerde olması gerektiği belirtilen bu yeterliklerin yükseköğretim düzeyinde öğretim yapan öğretim üyelerinden de beklendiği söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün 2008 yılında gerçekleştirmiş olduğu çalışma sonucunda kişisel ve mesleki değerler; öğrenciyi tanıma; öğretme ve öğrenme süreci; öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme; okul, aile toplum ilişkileri ve program-içerik bilgisi

olmak üzere altı ana yeterlik belirlenmiştir (Atik Kara ve Sağlam, 2014). Bu yeterlikler Araştırma Topluluğu Modeli çerçevesinde ele alındığında öğrenciyi tanıma, öğretme-öğrenme süreci ve program-içerik bilgisi yeterliklerinin yükseköğretimdeki öğretim üyeleri açısından da gerekli olduğu vurgulanabilir. Bu bağlamda öğrenciyi ismiyle hitap etme, öğrenciyi değer verme ve onlara uygun tartışma ortamı yaratma gibi özellikler öğrenciyi tanıma yeterliği çerçevesinde değerlendirilebilir. Öğrenciyi rehberlik etme, öğrencinin gelişim özellikleri ve gereksinimleri konusunda farkında olma özelliklerine de öğrenciyi tanıma ana yeterliği kapsamında yer verilebilir. Dersi planlama, derse uygun öğrenme ortamları oluşturma ve düzenleme ile ders dışı etkinlikler düzenleme yeterlikleri öğrenme ve öğretme süreci yeterlikleri başlığı altında çevrimiçi ortamlarda öğretim üyelerinden beklenen yeterlikler kapsamında ele alınabilir. Program ve içerik bilgisi yeterliği kapsamında öğretim üyesinin kendi alanında uzman olması ve bu alanın uygulanmasında kullanacağı yöntem ve teknikleri belirlemesi özellikleri yine öğretim üyeleri bağlamında değerlendirilmesi gereken yeterliklerdendir.

Araştırma Toplulukları Temelinde Bir Yol Haritası

Çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanacak olan öğretim üyeleri şimdiye kadar söz edilen ön koşulları sağlamalı ve gerekli yeterliklere sahip olmalıdır. Bunlara ek olarak Araştırma Topluluğu Modeli çerçevesinde öğretim üyelerinin çevrimiçi ortamlarda ders öncesinde, sürecinde ve sonrasında bilişsel, sosyal ve öğretimsel bulunuşluk bağlamında izlemesi gereken çeşitli adımlar vardır. Bu bölümde şu adımlara yer verilmiştir.

Hazırlık (Planlama)

Çevrimiçi öğrenme ortamları, doğası ve kullandığı iletişim araçları gereği, yüz yüze eğitim ortamlarına göre daha fazla dinamiği ve bozucu öğeyi bir arada barındırmaktadır. Çünkü çevrimiçi öğrenme ortamları yüz yüze eğitim ortamlarındaki gibi fiziksel bir bulunurluktan yoksundur. Çevrimiçi öğrenmede, öğretimi tasarımılamak ve planlamak genellikle yüz yüze eğitimden daha yoğun emek ve zaman gerektiren bir süreçtir. Öğrenme ortamını çevrimiçi bir ortamda geliştirmek, ders sürecini, yapısını, etkileşim ve değerlendirme bileşenlerini önceden göz önünde bulundurmaya ve ön görebilmeyi gerektirir (Anderson, Rourke, Archer ve Garrison, 2001). Bu nedenle çevrimiçi öğrenme etkinliklerine başlamadan önce daha kapsamlı bir hazırlık ve planlama sürecine gereksinim duyulmaktadır.

Öğretimsel bulunuşluk, kurstan önce başlar ve kurs boyunca devam eder. Bu süreçlerde öğretmenin rolü; öğretimi tasarımılamak, ders planı ve hazırlıkları yapmak, yöntem ve değerlendirmeleri tasarlamak, zaman parametrelerini belirlemek, öğrenme ortamını işlevselleştirmek, tartışmaları yürütmek ve gerektiğinde öğretim sunmaktır (Anderson vd., 2001; Garrison vd., 2000). Bu nedenle, çevrimiçi öğretim verme eğiliminde olan öğretmenin öncelikli olarak, daha önce söz edilen önkoşulları sağlaması ve söz konusu yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Araştırma topluluklarıyla anlamlı öğrenme deneyimlerine

ulaşmada öğretmen kadar öğrenci de anahtar rol oynamaktadır (Garrison vd., 2000). Bu nedenle, öğrenciler de bazı yeterliklere sahip olmalı ve öğrenciye ilişkin önkoşullar sağlanmalıdır. Bu önkoşulların sağlanamaması durumunda, uygulama aşamasında ciddi kayıplarla ve sorunlarla karşılaşmak kaçınılmazdır. Böylesi bir durumda uygulama aşamasına geçmeden önce yetersizlikler belirlenmeli ve bu yetersizlikleri giderebilmek için ön eğitim süreçleri veya oryantasyonlar geliştirilmelidir.

- Öğrenci profilini tanıma: Araştırma topluluklarında, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-içerik iletişimi ve etkileşimi, anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için önemlidir (Garrison vd., 2000). Bu nedenle gerek öğrenci yeterliklerini belirlemede, gerek öğrenciye uygun öğrenme etkinlikleri hazırlamada, gerekse öğrenciler arasında iletişimi ve etkileşimi sağlamada, öğrencinin bilişsel özelliklerinin de ötesinde sosyal özelliklerini de tanımak anahtar rol oynamaktadır. Öğrenme ortamı ve etkinlikleri hazırlanırken, öğrencinin bilişsel ve sosyal gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması gerekir.
- Donanımsal gereksinimleri belirleme/sağlama: Önkoşulların ve yeterliklerin sağlanması uygulama aşamasına geçmek için yeterli değildir. Uygulamada gereksinim duyulacak donanımların belirlenmesi, bu donanımların var olması, yok ise karşılanıp karşılanamayacağı tartışılmalıdır. Etkin bir biçimde çevrimiçi uygulamalar üzerinden öğretimi gerçekleştirecek olan öğretim üyesi derse uygun donanım birimlerini kullanmalıdır (Kavrat, 2013).
- Çevrimiçi öğrenmeye uygun yöntem - teknik - strateji geliştirme: Yüz yüze eğitimin doğrudan çevrimiçi öğrenme ortamlarına aktarılması çok zor, hatta olanaklı değildir (Shea, Hayes ve Vickers, 2010). Yüz yüze eğitim ortamları, yüz ifadeleri, ses tonu, beden dili gibi sözsöz olmayan veya dilüstü ipuçları barındırırken; çevrimiçi öğrenme ortamları bu konuda kısır kalabilir. Bununla beraber, çevrimiçi öğrenme ortamları yüz yüze eğitim ortamlarına göre çeşitli üstünlükler de sağlamaktadır (Garrison vd., 2000). Bu nedenle çevrimiçi öğrenmeye eğilim gösteren bir öğretmen, çevrimiçi öğrenmenin doğasını iyi kavramalı ve çevrimiçi öğrenme araçlarını iyi tanımalıdır.
- Çevrimiçi öğrenme ortamını ve araçlarını belirleme: Yöntemlerin belirlenmesinin ardından, bu yöntemlerin uygulanmasını sağlayacak ortam ve araç arayışına girilmelidir. Çevrimiçi öğrenmenin yönetileceği ortam olarak, gereksinimlere göre var olan Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) kullanılabilir gibi, eldeki olanaklar doğrultusunda özgün öğrenme ortamları da geliştirilebilir. Örneğin, tartışmalar ve web konferans etkinlikleri için Skype in education (education.skype.com) kullanan bir öğretim üyesi, öğrencilerin işbirlikli çalışması ve beyin fırtınası ile bir kavram haritası üreterek probleme çözüm bulmalarını kolaylaştırması için Mindomo (www.mindomo.com) kullanırken, proje yönetimi için bir Google uygulaması olan Smartsheet, dosya saklamak ve paylaşmak için ise Google Drive, Dropbox gibi çevrimiçi veri saklama

uygulamalarına başvurabilir. Bu web 2.0 araçları gereksinimlere ve yöntemlere göre çeşitlendirilmelidir. Çünkü amaçlı ve yapılandırılmış bir öğrenme ortamında düşünülmesi gereken iki boyut bulunmaktadır: (1) öğrencinin yansıtıcı ve anlam odaklı olan kişisel dünyası ve (2) işbirliğine dayalı ve bilgi odaklı olan paylaşılan dünya (Garrison vd., 2000). İkinci boyut etkili tartışma ve konferans uygulamalarının etkin bir biçimde kullanılmasını gerektirirken; birinci boyut için öğretim üyelerinin öğrencilerine bireysel araştırma ve anlam oluşturma süreçlerini kolaylaştıracak kaynaklar ve uygulamalar önermelerine bağlıdır. Bu iki boyut anlamlı öğrenme deneyimi sağlamada kilit rol oynamaktadır.

- Öğrenme ortamını ve araçlarını tanıma: Öğretmenin kullanacağı ortamları ve araçları iyi tanınması çevrimiçi öğrenme etkinliklerini ve çevrimiçi tartışmaları etkili bir biçimde sürdürebilmesi ve olası aksaklıkları hızlıca çözebilmesi açısından önemlidir. Diğer taraftan, öğretmen öğrencilerin teknik kaygılarına da hızlı ve etkili bir biçimde cevap verebilmelidir (Shea vd., 2010). Buna ek olarak ÖYS içerisinde öğrencilerin teknik sorunlarına cevap verebilecek tartışma ve soru-cevap süreci gibi ortamları oluşturmalı ve yönetmelidir.
- İçeriği geliştirme: Araştırma topluluklarında öğretmen, konulara yönelik farklı türde kaynaklar sunmalı ve konulara ilişkin görseller, gösterimler ve benzetimler hazırlamalıdır (Shea vd., 2010). Bunun yanında, tartışmaları yönetmek, öğrencileri konuya odaklamak, tartışmalara açıklık getirmek, bunun için gerektiğinde sondalar sunmak ve tartışmaları anlamlı bir sonuca bağlamak, öğretmenlerin çevrimiçi tartışmalarda üstlendiği en önemli görevlerdir (Garrison vd., 2000; Shea vd., 2010). Buradan hareketle, öğrenme etkinliklerinin ve tartışmaların düzenli ve etkili bir biçimde sürdürülebilmesi için, tartışma konularının ve sondaların, öğrenme materyallerinin, konulara ilişkin görsellerin, gösterimlerin ve benzetimlerin uygulama öncesinde belirlenmesi veya geliştirilmesi önemlidir.
- Riskler ve zaman yönetimi: Çevrimiçi öğrenmenin en önemli sınırlılıklarından biri de zaman yönetimidir. Uygulama sürecinde öngörülen gecikmelerin yanında, öngörülemeyen birçok sorunla da karşılaşılabilir. Ders planı hazırlanırken, öğrencilerin ortama uyum sağlama/ortamı tanıma süresi, öğrencilerin, öğretmenin veya diğer paydaşların etkinliklere tepki süresi, öğrencilerin konuya ilişkin araştırma yapması için gereksinim duyduğu zamanın uzunluğu, tartışmaların uzaması, sonuca bağlanamaması gibi beklendik etkenlerin yanı sıra, ağ bağlantısının veya elektriğin kesilmesi, ses, görüntü vb. çoklu ortam öğelerinde veya donanımlarında karşılaşılabilecek sorunlar, diğer donanım sorunları gibi aksaklıkların da göz önünde bulundurulması gerekir. Bunun için önlemler en baştan alınmalı, kritik durumlar için farklı planlar hazırlanmalı ve önemli etkinlikler için zaman çizelgesi oluşturulmalıdır (Küçük, 2012).
- İzlenice oluşturma: Öğretim üyesinin uygulamaya başlamadan önce öğrencilere dönem başlangıcında sunmak üzere bir izlenicinin

oluşturulması gerekmektedir (Shea vd., 2010). Gereksinimlere yönelik hazırlanan bir izlençe, hem izlencenin etkili bir biçimde uygulanması hem de öğrencilerin güdülenmesi açısından önemlidir (Basturkmen, 2006). Bu bağlamda, aynı dersi yürüten öğretim üyelerinin de gereksinim belirleme ve izlençe oluşturma süreçlerinde işbirlikli çalışmaları gerekir.

- Pilot uygulama ve gözden geçirme: Asıl uygulamaya başlamadan önce gerçekleştirilecek bir pilot uygulama, gerçek uygulamanın etkililiğine yönelik değerli deneyimler sunacaktır. Bunun yanında uygulama sürecinde karşılaşılabilecek teknik veya yönetsel aksaklıkların baştan belirlenmesinde ve bu aksaklıkların giderilmesinde veya bunlara karşı önlem alınmasında yardımcı olabilir. Pilot uygulama sırasında gerçekleştirilen etkinliklere yönelik alınan öğrenci görüşleri de asıl uygulamanın başarıya ulaşmasında öğretim üyelerine öneriler sunabilir. Bunlara ek olarak, planlama, gereksinim belirleme, yöntem-teknik belirleme, ortam seçimi, içerik seçimi ve pilot uygulama aşamalarının her birinde, meslektaşların görüşlerine başvurmak, etkili bir öğrenme ortamı oluşturmada öğretim üyelerine yarar sağlayacaktır.

Ortamı Sunma

Çevrimiçi öğrenmeye başlarken öğrenme sürecinin etkililiğini, paydaşlarla ve içerikle olan iletişimi ve etkileşimi arttırmaya yönelik son birkaç adımı daha izlemek yararlı olacaktır.

- Oryantasyon: Öğrencilerin öğrenme ortamına uyum sağlaması ve kullanılacak araçları tanınması, öğrenme sürecinin etkili bir biçimde ilerleyebilmesi açısından önemlidir. Bunun için ortamın kullanımına ve hangi aracın ne amaçla kullanılacağına yönelik kullanıcı kılavuzları, gösterimler, videolar vb. hazırlanabilir. Bunlara ek olarak dersin geneline ilişkin kapsamlı yorumlarda bulunulmalı ve ders izlencesi öğrencilere sunulmalıdır (Shea vd., 2010).
- Çeşitli kaynakları paylaşma: Öğrenme etkinliklerinde kullanılacak her türlü kaynak (kitap, dergi, çokluortam, web sitesi vs.) öğrencilerle paylaşılmalıdır (Shea vd., 2010). Bir ÖYS ortamında çevrimiçi olarak dersini yürütecek olan bir öğretim üyesinin derse başlamadan önce kullanacağı tüm kaynakların isimlerini bu ÖYS’de paylaşması ve bu ortama kaynakları yükleyerek öğrencilerin bu kaynaklara erişimini sağlaması bu bağlamda örnek olarak sunulabilir.
- Etik durumları sunma: Öğrencilerin öğrenme ortamında ve tartışmalarda nasıl davranması gerektiği önceden belirlenmeli, ödevlerin ve görevlerin yerine getirilmesinde dikkat edilmesi gereken durumlar ortaya koyulmalı ve öğrenci bu konularda bilgilendirilmelidir (Shea vd., 2010). Çünkü saygı ve etik çerçevesinde bir güven ortamı yaratmak sosyal bulunuşluğu gerçekleştirmede önemlidir (Garrison vd., 2000). Sosyal bulunuşluğun etkin biçimde gerçekleştirilmesi için öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini eleştirmeleri sağlanmalıdır.

Ders Süreci

Öğretimsel bulunuşluğun sağlanması için öğretmenin tasarım ve planlama yapmasının ve içeriği hazırlamasının yanı sıra içeriği sunması, öğrenme etkinliklerini ve tartışmaları da yürütmesi, yönlendirmesi ve teşvik etmesi beklenmektedir (Garrison vd., 2000). Bu bölümde ders sürecinde öğretmenin dikkat etmesi ve uygulanması gereken noktalara yer verilmiştir.

- **Derse sohbet ile başlama/şakalaşma:** Sosyal bulunuşluğun sağlanabilmesi, öğrencilerin öğrenme ortamında rahat olmalarına, güvende hissetmelerine ve nihayetinde kendilerini ifade etmelerine bağlıdır (Garrison vd., 2000). Etkili iletişimin ve sosyal ilişkilerin kurulması, ancak güven ortamı ve açık iletişim ile olanaklı olabilmektedir (Garrison, 2007). Duygular, motivasyonun ve devamlılığın sağlanmasıyla ve böylece eleştirel sorgulamanın gerçekleşmesiyle yakından ilişkilidir (Garrison vd., 2000). Swan ve Shih (2005), grup bütünlüğünün sosyal bulunuşluk ve öğrenme hedefleri ile bağdaşık olduğunu, bu nedenle araştırma topluluklarının amaçlı ilişkiler oluşturması gerektiğini vurgulamıştır. Öğrenci, kendini bulunduğu topluluğa ne kadar ait hisseder ve bireysellikten ne kadar sıyrırlırlarsa, eleştirel sorgulama ve tartışmaların kalitesi de o kadar artmaktadır (Garrison vd., 2000). Sonuç olarak, bilişsel bulunuşluğun sağlanmasında ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinde, sosyal bulunuşluk tetikleyici ve destekleyici roldedir. Hatta duyuşsal hedefleri olan öğrenme etkinliklerinde öğrenme deneyimine doğrudan katkıda bulunabilir (Garrison vd., 2000). Bir toplulukta insanları bir araya getiren ve sosyal bulunuşluğu gerçekleştiren temel iki duygusal ifade biçimi vardır: mizah ve kendini açma (Garrison vd., 2000). Bu açıdan, öğrenciyi ortama ısıtmak ve tartışma ortamına çekmek için ders başlangıcından önce öğrenme ortamında bulunarak, öğrencilerle günlük konularda arkadaşça sohbet etmek, şakalaşmak ve kişisel yaşantılara ilişkin konular hakkında konuşmak, öğrencilerin dersin ilerleyen kısımlarında anlamlı öğrenme deneyimi yaşayabilmelerinde etkili olacaktır. Bu sohbetlerde ve devam eden tartışma ortamlarında, öğrencilere isimleriyle hitap etmek de sağlam ilişkilerin kurulması açısından önemlidir.
- **Ders gündemini ve işleyişini bildirme:** Öğrenme etkinliklerine başlamadan önce, öğrencileri o derste yapılacaklara ilişkin bilgilendirmek, öğrencilerin dikkatini toplaması ve derse güdülenmesi açısından önemlidir. Bu aşamada tartışılacak konu, dersin işlenişi, görev dağılımı, zaman parametreleri ve ortamın etkin kullanımını sağlayacak yönergeler verilmelidir (Anderson vd., 2001).
- **Konuya giriş yapma:** Bağımsız veya öz yönlendirmeli çalışmaya dayalı bireysel öğrenme her ne kadar kendi başına güçlü bir öğrenme tarzı olsa da; öğretmenin güçlü iletişim araçları kullanarak derse aktif olarak müdahale etmesi etkili ve kullanışlı bir kaynak olarak görülmektedir (Anderson vd., 2001). Bu bağlamda, öğretmen içeriği baştan sona anlatmasa da kritik noktalarda anlatımlar, gösterimler ve benzetimlerle derse aktif olarak dahil olmalıdır (Shea vd., 2010). Bunun yanında,

kaynaklar ve materyaller vererek, okumalar ve alıştırmalar sunarak veya web araştırma görevleri vererek de öğretimsel bulunuşluk desteklenmelidir (Anderson vd., 2001; Shea vd., 2010).

- Soru/belirsizlik sunarak tartışmayı başlatma: Garrison ve diğerleri (2000), bilişsel bulunuşluğun eleştirel düşünmeden geçtiğini belirtmişler ve bu süreci pratik sorgulama (practical inquiry) modeli ile açıklamışlardır. Bu modele göre eleştirel sorgulama süreci tetikleyici bir olay ile başlamakta, araştırma, bütünleştirme ve çözümleme ile tamamlanmaktadır. Araştırma topluluklarında ise bu eleştirel sorgulama, öğretmenin veya daha demokratik bir çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin bir soru veya belirsizlik sunması ile başlamaktadır (Garrison, Anderson ve Archer, 2001a). Böylece öğrencinin bilgisi değerlendirilebileceği gibi derse dahil olması ve fikir üretmesi de kolaylaştırılabilmektedir (Akyol ve Garrison, 2011). Tartışmayı başlatan soru, belirsizlik veya görev, öğrencilerden gelen yanıtların seviyesini etkilemektedir (Meyer, 2004). Öğrenciyi uygulamaya yönlendiren sorular ile başlayan tartışmalar çözümleme aşamasına ulaşmada daha başarılı olmaktadır (Arnold ve Ducate, 2006).
- Araştırmaya olanak tanıma: Soru/belirsizlik sunulduktan sonra öğrenciye araştırarak, okuyarak ve tartışarak sorunun doğasını anlaması ve ilgili enformasyona ulaşması için zaman tanınmalıdır. Bu araştırma öğrencinin özel (eleştirel düşünme) ve paylaşılan (tartışma) dünya arasında, dögüsel bir biçimde gidip gelmesi ile gerçekleşmektedir (Garrison vd., 2001a).
- Tartışmayı takip etme/odaklama/yönlendirme: Araştırma aşamasından bütünleştirme aşamasına geçişte, öğrenciler araştırma aşamasında kalmaya daha eğilimli olduklarından, öğretimsel bulunuşluğun etkin bir biçimde işe koşulması gerekmektedir. Bütünleştirme aşaması, araştırma aşamasında ortaya atılan fikir ve düşüncelerden anlam çıkarma çabası ile gerçekleşmektedir. Bu aşamada ortaya atılan fikirlerin ve düşüncelerin uygulanabilirliği değerlendirilir (Garrison vd., 2001a). Bu süreçte öğretmenin görevi, yanlış anlaşılmaları belirlemek; bilişsel gelişimin devamlılığını sağlamak için sorular, sondalar, yorumlar sunmak; tartışma içerisinden ya da dışarıdan kaynaklar, atıflar ve kanıtlar kullanarak ek bilgiler vermektir (Anderson vd., 2001; Garrison vd., 2001a). Bu halde öğretmen, tartışma ortamında yalnız sosyal etkinlikleri yürütmenin ötesinde, anlam oluşturma ve mutabakata varma peşinde olmalıdır (Anderson vd., 2001). Bu nedenlerle, öğretmenin tartışmayı yakından ve derinden takip etmesi hayati önem taşımaktadır. Olası yanlış anlaşılmaların tespiti ve farklı ve aynı görüşlerin belirlenmesi, öğretmenin hangi noktalarda, ne zaman ve ne biçimde müdahale edeceğinin belirleyicileridir. Ancak bu tespitler yapıldıktan sonra öğretmen, öğrencilerin konuşmalarına atıflar da yaparak, konuya açıklık getirecek bilgiler, sondalar, kaynaklar ve kanıtlar sunmalıdır. Bütünleştirme aşamasında da öğrencilerin bireysel ve paylaşılan dünyaları arasında geçişleri, dolayısıyla sorgulama süreci ve tartışmaları devam etmektedir. Bu noktada öğretmenin diğer bir sorumluluğu, her bir öğrencinin tartışmaya katılımını teşvik etmek, açık veya özel iletişim kanallarıyla

öğrenci iletişimini ve etkileşimini güçlendirmek, tartışmayı konuya odaklamak, anlam oluşturma çabasıyla tartışmayı yönlendirmek ve böylece tartışma iklimi hazırlamak olarak sıralanabilir (Anderson vd., 2001). Çünkü eleştirel düşünme ve öğrenme yapılandırılmış ve tutarlı etkileşime ve tartışmaya bağlıdır (Garrison ve Cleveland-Innes, 2005). Gerçek bir araştırma topluluğunda, mesajların tonu sorgulayıcı ama bağlayıcı; anlatımcı ama esnek; kuşkucu ama saygılı ve zorlayıcı ama destekleyici olmalıdır (Garrison vd., 2000). Bilişsel bulunuşluğun gerçekleştirilmesinde, öğrencinin düşünsel sürecini ve gelişimini gözlemlemek zordur. Eleştirel düşünmeyi değerlendirmek için tartışma kayıtlarının tümevarımsal bir bakış açısıyla analiz edilmesi ve öğrenci projelerinin derinlemesine incelenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda öğrenciler arası farklı görüşlere yönelik değerlendirmeler de dikkate alınmalıdır (Garrison, Anderson ve Archer, 2001b).

- Tartışmayı anlamlandırma/sonuca bağlama: Eleştirel sorgulama, çözümleme aşamasında sorunun veya ikilemin çözümlenmesiyle döngüsünü tamamlamaktadır. Bu aşama öğrenme ortamlarında mutabakata varma ve öğrencilerin yararlı bilgiler kazandığı varsayımıyla, yeni bir soruyla ya da aynı sorunun daha ilerisinde bir durumla yeni bir tetikleyici olaya yönelme biçiminde gerçekleşmektedir (Garrison vd., 2000). Bu aşamada öğretmenin rolü görüş birliği sağlayarak tartışmayı anlamlandırma ve tartışmayı özetleyerek sonuca bağlamaktır. Ancak araştırma topluluklarında genellikle araştırma sürecinin ötesine geçmede büyük sorunlar yaşanmakta ve çözümleme sürecine genelde geçilememektedir (Garrison, 2007). Meyer (2003), bu durumu, bütünleştirme ve çözümleme süreçlerinin daha zorlu olmasına bağlamakta, yansıtma için ayrılan zamanın genişletilmesini önermektedir. Tartışmaların sorgulamada en üst seviyeye ulaşamaması açıkça öğretmene bağlıdır ve öğretmenin verdiği görevlerde daha yönlendirici olması gerekmektedir (Garrison vd., 2001a; Luebeck ve Bice, 2005; Meyer, 2003).

Değerlendirme

Araştırma topluluklarında öğrenciye dönüt vermek ve öğrenciden dönüt istemek anlamlı bir öğrenme deneyimi sağlamada önemlidir. Çevrimiçi tartışmalarda, öğretmenin diğer bir rolü de, öğrencinin paylaşımlarına yönelik yapılandırıcı ve özetleyici dönütler vermektir. Bu durum öğrencinin tartışma içerisinde veya ders dışında yapması gereken görevler ve ödevler için de geçerlidir (Shea vd., 2010). Ancak araştırma topluluklarında değerlendirme yalnız öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi biçiminde gerçekleşmez. Öğretmen, öğrenciden ve çevrimiçi öğrenme ortamının diğer katılımcılarından, dersin geneline yönelik yapılandırıcı ve özetleyici dönütler de istemelidir (Shea vd., 2010). Örnek olarak çevrimiçi ortamda öğrencilerin öğretim üyelerine ders anında direkt olarak soru sorabilmeleri ve ders dışında öğretim üyesine yine kullanılan ÖYS gibi ortamlar kanalıyla ulaşarak soru sorabilmeleri verilebilir. Ayrıca her etkinlik sonunda ve/veya belli periyotlar halinde öğrencilerden çevrimiçi ortamda işlenen derse

yönelik görüşleri de alınabilir. Çevrimiçi öğrenme söz konusu olduğunda; öğrenme ortamı, öğretim tasarımı, planlama, öğrenme materyali, öğretim yöntem ve teknikleri hiçbir zaman mükemmel değildir. Bu konularda karşılaşılabilecek aksaklıklar, sorunlar ve hatalar ne kadar aza indirilirse anlamlı öğrenme deneyimi o kadar olanaklıdır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Zaman ve mekân bağlamında öğrenenlere kolaylık sağlama amacıyla ortaya çıkan uzaktan öğretim uygulamaları, dünya genelinde küreselleşme dinamiklerinde yaşanan değişimler ve bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişimler sonucunda dönüşüm geçirmeye başlamıştır (Çetinsaya, 2014). Bu dönüşümde, MOOC gibi çevrimiçi uygulamaların öncü olduğu görülmektedir. Son yıllarda MOOC'lar dünya genelinde yükseköğretim kurumlarında önem kazanmış, uygulama ve araştırma bağlamında daha çok tercih edilir hale gelmiştir (Aydagül, 2014; Baker, Evans, Greenberg ve Dee, 2014). Bu durum mektup, radyo ve televizyon gibi araçlarla gerçekleştirilen uzaktan eğitim yapısının çevrimiçi öğrenme ortamlarına doğru yakınsak bir ilerleme gösterdiğinin kanıtıdır. Öğrenme ortamlarının da zamanla bilgisayar teknolojisine doğru yönelmesiyle birlikte mektupla öğrenme yerini mail ile bilgilendirmeye bırakmış, radyo ve televizyon aracılı öğrenme ise bilgisayar aracılı öğrenme üzerinde işlevsellik kazanmıştır. Günümüzde internet erişimi bulunan bir bilgisayarın, mektupla öğrenme, radyo ve televizyon aracılı öğrenme rolünü tek başına üstlendiği ve bilgiye erişimi kolaylaştırdığı; bunun sonucunda ise uzaktan eğitim kavramının günümüz koşullarında çevrimiçi öğrenme olarak tanımlandığı söylenebilir. Dünyada yaşanan bu dönüşüm Türkiye'yi de etkilemiş ve 1960 ve 1970'li yıllarda radyo ve mektup aracılığıyla gerçekleştirilen uzaktan öğretim uygulamaları (Reisoğlu, Kocaman Karoğlu, Gedik, Göktaş ve Çağıltay, 2013), internet teknolojilerinin yaygınlık kazanmasıyla birlikte çevrimiçi ortamlarda daha çok uygulanır hale gelmiştir. Son yıllarda çevrimiçi ortamlarının yükseköğretimde kullanımı Türkiye'de de artış göstermekte olup bu artış sonucunda çevrimiçi öğrenme ortamları uzaktan ve açık öğretim sistemleri arasında öncü konuma gelmiştir. Gerçekleştirilen araştırma ve uygulamaların etkililiğinin artırılabilmesi ve güçlendirilebilmesi için söz konusu sürecin çevrimiçi öğrenme ortamlarına yönelik kuram ve modeller temelinde tasarlanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bilişsel, sosyal ve öğretimsel boyutları sayesinde Araştırma Topluluğu Modeli, çevrimiçi öğrenme ortamlarının etkililiğini sağlamada kilit bir rol oynamaktadır. Yükseköğretimde sunulan derslerde anahtar roller alan öğretim üyelerinin, Araştırma Topluluğu Modeli çerçevesinde çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirdikleri derslere yönelik bir kılavuz hazırlamanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada, öğretim üyelerine çevrimiçi öğrenme uygulamalarında yardımcı olabilecek, araştırma toplulukları temelinde bir yol haritası çizmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda, öncelikli olarak çevrimiçi öğretim ortamlarında ders yürütecek olan öğretim üyelerinin sahip olması gereken ön koşullar ve yeterliklere yer verilmiştir. Bu ön koşulların ve yeterliklerin çevrimiçi ortamlarda

ders yürütmek için tek başlarına yeterli olmadığına önemi vurgulanarak, araştırma topluluğu çerçevesinde öğretim üyesinin ders öncesinde, ders sürecinde ve dersin değerlendirmesinde izleyebileceği adımlar açıklanarak örneklendirilmiştir. Araştırma Topluluğu Modeli'nin yükseköğretimde çevrimiçi öğrenme ortamlarını değerlendirme açısından önemi düşünüldüğünde, bu araştırmada önerilen yol haritasının çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders yürüten ve ders yürütmeyi düşünen öğretim üyelerine kılavuzluk edeceği düşünülmektedir. Ayrıca bu yol haritasını temel alacak nitel ve nicel çalışmalardan elde edilen sonuçların tartışılması, önerilerin güvenilirliğinin sınanması açısından önemlidir. Gerçekleştirilecek olan çalışmalar sonucunda öğretim üyelerine yönelik olarak ortaya konulan bu yol haritası bağlamında çeşitli hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Tüm bunlara ek olarak, araştırma topluluğunda yer alan bilişsel, sosyal ve öğretimsel bulunuşluk boyutlarını sağlamaya yönelik gerçekleştirilecek çalışmaların öğretim üyeleri bağlamında tartışılmasına da gereksinim duyulmaktadır.

KAYNAKLAR

- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24).
- Akyol, Z. ve Garrison, D. R. (2011). Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: Assessing outcomes and processes for deep approaches to learning. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 233-250.
- Anderson, T., Rourke, L., Archer, W. ve Garrison, R. (2001). Assessing teaching presence in computer conferencing transcripts. *Journal of the Asynchronous Learning Network* 5(2).
- Arnold, N. ve L. Ducate. (2006). Future foreign language teachers' social and cognitive collaboration in an online environment. *Language Learning & Technology* 10(1), 42-66. Erişim: 21 Haziran 2015, <http://ilt.msu.edu/vol10num1/pdf/arnoldducate.pdf>
- Arbaugh, J. B. (2007). An empirical verification of the community of inquiry framework. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 73-85.
- Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. R., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J. C. ve Swan, K. P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the community of inquiry framework using a multi-institutional sample. *The Internet and Higher Education*, 11(3), 133-136.
- Arbaugh, J. B. ve Hwang, A. (2006). Does "teaching presence" exist in online MBA courses?. *The Internet and Higher Education*, 9(1), 9-21.
- Atik Kara, D. ve Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterliklerinin kazandırılması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 28-86. Erişim: 10 Haziran 2015, <http://www.enadonline.com>. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2c3s2m
- Aufderheide, P. (1993). Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Aspen Institute, Communications and Society Program, 1755 Massachusetts Avenue, NW, Suite 501, Washington, DC 20036.

- Aydağül, B. (2014). Eğitimde yeni bir paradigma tartışması için bazı başlıklar. Mutlu Dinçer (Ed.) *Yeni paradigma* içinde (ss.191-212). İstanbul: Optimist Yayım, Dağıtım.
- Baker, R., Evans, B., Greenberg, E., ve Dee, T. (2014). Understanding persistence in moocs (massive open online courses): Descriptive & experimental evidence. *EMOOCs*, 5-10.
- Basturkmen, H. (2006). *Ideas and Options in ESP*. New Jersey: The University of Auckland, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Canbaz, N. (2010). *Yetişkin eğitimi kurslarına devam eden kadın kursiyerlerin teknoloji okuryazarlığı eğitim ihtiyacını belirleme*. Yüksek lisans tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası*. (2. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü.
- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72.
- Garrison, D. R., Anderson, T. ve Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment. *The Internet and Higher Education*, 2, (2-3), 87-105.
- Garrison, D. R., Anderson, T. ve Archer, W. (2001a). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of distance education*, 15(1), 7-23.
- Garrison, D. R., Anderson, T. ve Archer, W. (2001b). Critical thinking and computer conferencing: A model and tool to assess cognitive presence.
- Garrison, D. R. ve Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148.
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M. ve Fung, T. (2004). Student role adjustment in online communities of inquiry: Model and instrument validation. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(2), 61-74.
- Garrison, D. R. ve Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157-172.
- Graham, C.R. (2006). Blended Learning Systems. Definition, Current Trends, and Future Directions. C. J. Bonk, ve C. R. Graham (Ed.). *The Handbook of Blended Learning*. San Fransisco: Pfeiffer: 3-21.
- Halttunen, K. ve Jarvelin, K. (2005). Assessing learning outcomes in two information retrieval learning environments. *Information Processing and Management*, 41, 949-972.
- International Society for Technology Education. (2000). National educational technology standards for teachers. Eugene: ISTE.
- Kavrat, B. (2013). *Çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretici yeterliklerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Khan, B. H. (1997). Web-based instruction: What is it and why is it? B.H. Khan (Ed.). *Webbased instruction* (ss. 5-18). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Khan, B. H. (2005). *Managing e-learning: Design, delivery, implementation, and evaluation*. Hershey, PA: Information Science Publishing.
- Küçük, Ş. (2012). *Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Modeli ile Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ortamı Olarak Facebook Kullanımı*. Yayınlanmamış

- Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2008). *Öğretmen Yeterlikleri Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri* (1. Baskı). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Luebeck, J. L. ve Bice L. R. (2005). Online discussion as a mechanism of conceptual change among mathematics and science teachers. *Journal of Distance Education* 20(2), 21–39.
- Meyer, K. A. (2003) Face-to-face versus threaded discussions: The role of time and higher-order thinking. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(3), 55–65.
- Meyer, K. A.(2004). Evaluating online discussions: Four different frames of analysis. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(2), 101-114.
- Miyazoe, T. ve Anderson, T. (2010). Learning outcomes and students' perceptions of online writing: Simultaneous implementation of a forum, blog, and wiki in an EFL blended learning setting. *System*, 38, 185-199.
- Odabaşı, F. (t.y.). *Toplumsal Etkiler ve Teknoloji Okuryazarlığı*. Erişim: 20 Haziran 2015, <http://home.anadolu.edu.tr/~fodabasi/doc/ty2.swf>.
- Osguthorpe, R.T. ve Graham, C.R. (2003). Blended learning environments. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233.
- Ouzts, K. (2006). Sense of community in online courses. *Quarterly Review of Distance Education*, 7(3), 285-296.
- Öztürk, E. (2012). An adaptation of the community of inquiry index: The study of validity and reliability. *Elementary Education Online*, 11(2), 408-422.
- Reisoğlu, İ., Kocaman Karoğlu, A., Gedik, N., Göktaş, Y. ve Çağıltay, K. (2013) Öğretim Teknolojisinin Türkiye Tarihine Bir Bakış 1920-1984 Dönemi. Çağıltay, K. ve Göktaş, Y. (Ed.). *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler* (ss. 23-39). Ankara: Pegem Akademi.
- Rovai, A.P., Wighting, M.J. ve Jing, L. (2005). School climate. *Quarterly Review of Distance Education*, 6(4), 361-374.
- Schweizer, K., Weidenmann, M. ve Bernd, P. (2003). Blended learning as a strategy to improve collaborative task performance. *Journal of Educational Media*, 28(2/3), 211-224.
- Shea, P., Hayes, S. ve Vickers, J. (2010). Online instructional effort measured through the lens of teaching presence in the community of inquiry framework: A re-examination of measures and approach. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(3), 127-154.
- Swan, K. ve Shih, L. F. (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(3), 115-136.
- Tu, C. ve Corry, M. (2002). Research in online learning community. *E-Journal of Instructional Science and Technology*, 5(1). Erişim: 10 Mayıs 2015, <http://learnatics.sydneyinstitute.wikispaces.net/file/view/chtu.pdf>.
- Tüzel, M. S. (2010). Görsel okuryazarlık. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 691-705.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2015). *Fakülteler / Enstitüler / Yüksekokullar / Meslek Yüksekokulları Hakkında Genel Bilgiler*. Erişim: 28 Haziran 2015, <https://istatistik.yok.gov.tr>.

SUMMARY

Increasing applications of online learning in educational settings created a need for development of a theoretical framework specific for online learning environments. Community of Inquiry (CoI) Framework, developed by Garrison, Anderson and Archer (2000) in this direction, has aroused attention by researchers and practitioners of the field (Garrison & Arbaugh, 2007). Community of Inquiry Framework suggest that a meaningful and worthwhile educational experience is accomplishable through cognitive, teaching and social presence, and the composition of these.

As it is in the worldwide, online learning applications have come into our educational lives in Turkey as well, both formally and informally, and many universities have developed and put into practice distance learning programs, several certification programs and MOOCs (Massive Open Online Courses). So, it is crucial to base these applications on a trustworthy theoretical framework, such as Community of Inquiry.

The aim of this study is to recommend a guide to faculty who applies/considers to apply online learning, based on community of Inquiry Framework, which may help them in the process. This guide bases on up-to-date cognitive, teaching and social presence indicators, current communication technologies, and actual problems faced in online learning environments. Otherwise, this page provides prerequisites and competencies for faculty and suggestions for the field is given at the conclusion as well.

Conducting online learning applications requires several competencies and prerequisites for faculty such as information literacy, technology literacy, media literacy, digital literacy, visual literacy; professional qualifications, teacher qualifications, professional values etc. One should reconsider these before applying online learning. Having these competencies, faculty is not fully ready to conduct online learning activities. As it is in traditional settings, accomplishing meaningful learning experiences requires a good planning and preparation in online settings as well. However, it is more difficult to plan online activities because of its nature, the communication channels it uses and so its having more dynamics and distractive elements inside.

A deep (but not complete) Preparation and Planning process involves these steps: (1) Analyzing student profile, needs and competencies, (2) Defining/Supplying hardware needs, (3) Constructing methods, techniques and strategies proper for online learning, (4) Specifying online learning environments and tools, (5) Familiarization of online learning environment and tools, (6) Developing content, (7) Identifying risks and time management, (8) Preparing syllabus, (9) Conducting pilot and review.

Considering all of the above would make one closer for a meaningful and worthwhile educational experience. However, it is important to follow some more steps before starting learning activities in order to increase the effectiveness of the process, and the communication and interaction between the shareholders and the content: Presenting the environment, which involves (1) Orientation of the students, (2) Sharing resources, (3) Presenting ethical concerns. After following these steps, both students and the faculty are almost ready for the learning activities. It is almost because even if the learning activities begin, faculty must ensure the social presence and support students in this way.

In Learning process, faculty should first try to (1) establish a friendly and safe environment by starting daily (even private in some limits) conversations and making/accepting jokes and humour. Maintaining this friendly environment, these steps should be followed: (2) Present the course agenda, (3) Introduce the topic, (4) Start discussion by presenting a question or problem, (5) Give time for research, (6) Follow, focus and direct discussion, (7) Bring discussion to a conclusion, summarize the discussion, build understanding.

In Community of Inquiry, giving and seeking feedbacks to/from student is crucial for a meaningful learning experience. In this case, one of the most important role of the faculty is giving formative and summative feedbacks to students in the discussions. The case is the same for students assignments. However, in Community of Inquiry, assesment and evaluation is a mutual process. The faculty should seek formative and summative feedbacks from the shareholders as well.

This study should be considered as a guide to a meaningful learning experiences in online learning environments for faculty who already delivers online courses and who wants to start online courses but does not know where to start. It is crucial to discuss findings of qualitative and quantitative researchs that bases this guide, in order to improve the reliability of suggestions. It is believed that using the key points of this guide, in-service trainings might be delivered to faculty in order to improve online learning experiences. Additionally, there is felt a need within the context of academic researchers to discuss the studies which will be conducted to provide cognitive, social and teaching readiness which exist in community of inquiry framework.