



ÖĞRENCİ YÖNETİMLİ ÇEVİRİMİÇİ TARTIŞMALARA KATILIMIN YÖNETME SORUMLULUĞU VE ÖĞRENME STİLLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF PARTICIPATION IN STUDENT-LED ONLINE DISCUSSION WITH RESPECT TO MANAGEMENT RESPONSIBILITY AND LEARNING STYLES

Ferhat Kadir PALA*, Mukaddes ERDEM**

ÖZET: Bu çalışmanın amacı, öğrenci yönetimli karma öğrenme ortamının bir parçası olarak tasarlanan çevrimiçi tartışmalara katılımı, yönetme sorumluluğu ve öğrenme stilleri açısından incelemektir. Katılım, gönderilen mesaj sayısı, mesaj uzunluğu (kelime sayısı), ortama giriş sayısı, ortamda kalış süresi açılarından ve nicel veriler kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma yüz yüze ve çevrimiçi boyutları olan bir derste ve karma öğrenme biçiminde tasarlanmıştır. Tüm boyutları öğrencilerin kendi tercihleriyle oluşturdukları öğrenci takımları tarafından yönetilen öğrenme ortamının çevrimiçi boyutunun bir parçası olarak forumlar oluşturulmuş ve öğrencilerin bu ortamda tartışmalar yoluyla etkileşim kurmaları, öğrenmelerini genişletmeleri beklenmiştir. Veriler, forumlardaki tartışma kayıtlarının nicel olarak incelenmesi yoluyla elde edilmiştir. Parametrik ve non-parametrik istatistiksel tekniklerle veriler analiz edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin öğrenmeyi yönettikleri haftalardaki katılımlarıyla diğer haftalardaki katılımları arasındaki farklarla, öğrenme stiline katılım etkisi araştırılmıştır. Katılımda öğrenme stiline bağlı bir değişim gözlenmezken; yönetme sorumluluğunun tüm takımlarda katılım oranını önemli ölçüde artırdığı saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: çevrimiçi tartışma, çevrimiçi katılım, öğrenme stili, öğrenci yönetimli öğretim

ABSTRACT: This study aims to investigate participation in online discussion that is designed as a part of student-led blended learning environment with respect to management responsibility and learning styles. Participation was determined by using quantitative data regarding the number of messages sent, length of messages, login frequency, and stay time. The course was based on blended learning with face-to-face and online features. Online forums were established as a part of the online dimension of the learning environment, where all dimensions were led by student teams established by student choice. They were expected to interact in this environment via discussions and enhance their learning. Data were gathered through the quantitative examination of the forum discussion records. Parametric and non-parametric statistical techniques were used for the analyses. The difference in student participation during student-led weeks and other weeks was analyzed, as well as the effects of learning style on participation. While the effects of learning style on participation appeared to be not significant, management responsibility was observed to increase participation significantly across all teams.

Keywords: online discussion, online participation, learning style, student led teaching

1. GİRİŞ

Çevrimiçi öğrenen katılımı, çevrimiçi öğrenme ortamının bir parçası olarak ortamdaki diğer bireylerle etkileşim içine girmek olarak tanımlanabilir. Bu süreç, yapma, konuşma, düşünme, hissetme ve ait olmayı kapsayan karmaşık bir süreçtir (Hrastinski, 2009, s.79). Yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla birlikte daha da önem kazanan öğrenen katılımı bilişim teknolojilerindeki gelişmeler sonucunda çevrimiçi öğrenme ortamlarının da hedefi haline gelmiştir (Jonassen 1999; Jonassen, Peck ve Wilson, 1999; Bento ve Schuster, 2003).

Zira Masters ve Oberprieler (2004)'a göre çevrimiçi katılım yüz yüze katılımlara göre daha etkilidir. Çevrimiçi tartışmalar en içine kapanık öğrencileri bile katılım konusunda cesaretlendirir (Citera, 1998); öğrenmeye olumlu etki yapar, doyumu ve kalıcılığı artırır (Alavi ve Dufner, 2005). Çevrimiçi öğrenme ortamları en başarılı sonuçları öğrenciler katılım gösterdiklerinde ve işbirliği yaptıklarında vermektedir (Bento ve Schuster, 2003). Bu noktada, “öğrencilerin çevrimiçi ortamlara katılım dinamikleri ve bunu etkileyen faktörler nelerdir?” sorusu önemli bir soruya dönüşmektedir. Bu

* Araştırma Görevlisi, Hacettepe Üniversitesi, fkpala@hacettepe.edu.tr

** Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, erdem@hacettepe.edu.tr

soruyu çıkış noktası yapan bu çalışma, konuyu öğrenen ya da katılımcıya ilişkin faktörler açısından incelemek ve bunlardan ikisini sınamak üzere gerçekleştirilmiştir.

1.1. Alan Yazın

Çevrimiçi öğrenen katılımını katılımcı açısından ele alan çalışmaların bir kısmı, öğrenenlerin çevrimiçi tartışmalarda gösterdikleri katılım dinamiklerinden yola çıkarak bir sınıflama ve ilişki arama sürecine girmişlerdir. Örneğin Bento ve Schuster (2003, s.160-161) katılımcıları; kayıp katılımcılar (missing in action), örtük katılımcılar (witness learners), sosyal katılımcılar (social participants) ve aktif katılımcılar (active learners) olarak sınıflamışlardır. Kayıp katılımcılar çok düşük düzeyde katılım gösteren; diğer katılımcılarla ve içerikle çok az etkileşime giren bireylerdir. Örtük katılımcılar ortamda görünme açısından kayıp katılımcılara benzerler fakat, bu grupta yer alan katılımcılar iyi birer okuyucudurlar. Sosyal katılımcıların ilgisi içerikten çok diğer katılımcılara dönüktür. Çok fazla mesaj yazarlar ancak mesajların içerikle ilişkisi zayıf olabilir. Aktif öğrenenler ise hem içerikle hem de diğer katılımcılarla aktif etkileşim içine giren “nitelikli katılımcılar”dır. Yeterli ve içerikle ilişkili mesajlar yazarlar, diğerlerinin mesajlarını okurlar. Yang ve Richardson (2008) ise çalışmalarında, öğrencilerin bir kısmının ortama sürekli olarak katıldığını, soruları yanıtladığını, akranlarıyla düzenli etkileşimde kaldığını (aktif etkileşim stili); bir kısmının gözlem yapma ve gözlem yoluyla edindiği bilgi ve becerileri yeni durumlarda kullanma eğiliminde olduğunu (dolaylı etkileşim stili); bazı öğrencilerinse (karma-dengeli etkileşim stili) duruma göre farklılaşan katılım örüntüleri sergilediğini belirlemişlerdir.

Bu çalışmalar bireylerin çevrimiçi tartışma forumlarına katılım açısından farklı davranış örüntüleri gösterdiklerine işaret etmektedir. Bu noktada şu soru akla gelmektedir. Bireylerin ya da öğrenenlerin çevrimiçi tartışma forumlarına katılımları hangi faktörlerden etkilenmektedir? Bu doğrultuda bu çalışmada katılımı etkilemesi muhtemel iki temel etmen üzerinde durmuştur. Bunlardan ilki öğrenmeyi yönetme sorumluluğu (görevi), diğeri ise öğrenme stilidir.

Öğrenmeyi yönetme sorumluluğu, dersin kapsamı içinde yer alan bir konuyu öğrenme; diğerlerinin öğrenmesini sağlama amaçlı etkinlikler düzenleme, yürütme ve sonuçlandırmayı içeren oldukça kapsamlı bir görevi ifade etmektedir. Böyle bir düzenlemenin gerisinde ise öğrenmenin öğrenenin denetim ve sorumluluğunda olduğu görüşü bulunmaktadır. Bu düşüncelerin kaynağını yapılandırmacı öğrenme anlayışından aldığı söylenebilir. Zira yapılandırmacı öğrenme ortamları öğrenciler için aktif, yönlendirici, ortak bilişe katkı yapan bir kimlik tanımlar (Jonassen 1999; Jonassen vd., 1999).

Bu tür ortamlar etkileşim tabanlı ortamlar olmak durumundadır. Özellikle sosyal yapılandırmacılık tarafından vurgulanan ve bilişsel gelişimin de temel açıklayıcısı olarak görülen etkileşim, Vygotsky'nin yaklaşımından hareketle daha bilgili diğerleri (more knowledgeable others) ve yakınsal gelişim alanı (zone of proximal development) ilkeleri çerçevesinde tartışılabilir. Daha bilgili diğerleri, öğrenenin bilgiye erişebileceği bir öğretmen, yetişkin ya da akran olabilir. Yakın gelişim alanı ise öğrenenin bu bireylerin rehberliğinde problemini çözebilme potansiyeli ile bireysel olarak problemi çözebilme potansiyeli arasındaki farkı tanımlar (Ataizi, 2002). Dolayısıyla öğrenenler, farklı motivasyon düzeyleri ve öğrenme yaklaşımlarına sahip daha bilgili diğerleriyle etkileşim içinde olmalı; onların desteğiyle kendi öğrenme potansiyelini ortaya koyabildiği ortamlarda öğrenebilmelidir.

Çevrimiçi ya da karma öğrenme ortamları yukarıda tanımlanan öğrenme koşullarını oluşturmak açısından oldukça işlevseldir. Çevrimiçi tartışmalar metin-tabanlı iletişim, tartışmalarda eleştirel düşünme, odaklanma ve anlamayı; öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini artırır (Bunker ve Ellis'ten aktaran Ho, 2002). Çevrimiçi katılım ile öğrenenler diğerlerine çok daha kolay erişim fırsatı bulabilir; birbirlerinin bilgileri, deneyimleri ve becerilerinden öğrenebilirler. Crook'a göre çevrimiçi işbirlikli öğrenme ile öğrenenler düşüncelerini açıkça söylerler, akranlarının yazdıklarıyla çelişkiye düşerler ve bilgilerini yeniden yapılandırır (Crook'tan aktaran Prinsen, Volman, Terwel ve Eeden, 2009). Çevrimiçi ortamlarda öğrenmeye çalışan bireyler, çözüme zorlandıkları problem durumlarında diğer arkadaşlarından yardım isteyebilirler. Zira çevrimiçi öğrenme ortamları bireyleri soyutlamamakta aksine onları bir araya getirmektedir (Wilson ve Lowry, 2001).

Öğrenenin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu ortamlar bireylerin bireysel özelliklerinden en fazla etkilenen ortamlardır. Dolayısıyla bireysel özelliklerin bu ortamlara nasıl yansıdığını bilmeye gereksinim vardır. Bu çalışma söz konusu özelliklerden öğrenme stilleri üzerinde durmaktadır. Öğrenme stili, öğrencilerin öğrenme tercihleri, algısal ve motivasyonel özellikleri gibi bilişsel ve duyuşsal farklılıkları; bilgiyi alma ve işleme süreçlerindeki tercihleri ile ilgili bir kavramdır (Açıkgöz, 1996). Bu yaklaşım, tercih ya da eğilimler bireylerin davranışlarından gözlemlenen ya da ifadelerinden yordanan özellikler olması nedeniyle spekülâtif bir nitelik taşır (Erdem, 2009, s.156) ve öğrenme stillerinin onların belirlendiği envanterlerin tanımlamaları içinde kalınarak yorumlanması gerekir. Bu önermeden hareketle bu çalışmada Kolb öğrenme stili tanımlaması ve envanteri kullanılmıştır.

Kolb, yaşantısal öğrenme modelinden yola çıkarak, bireylerin bilgiyi alma ve dönüştürme sürecindeki tercihlerine dayalı bir öğrenme stilleri modeli geliştirmiştir (Kolb, 1985). Model, Somut Yaşantı, Soyut Kavramsallaştırma, Aktif Yaşantı ve Yansıtıcı Gözlem olarak belirlenen 4 öğrenme biçiminden söz etmektedir. Bireyin öğrenme stili bu öğrenme biçimleri arasındaki etkileşimlerden oluşmaktadır (Kolb, 1984; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Terrell, 2002; Peker, 2003; Gencel, 2006; Erdem, 2009). Yerleştiren (accomodator), değıştiren (diverger), özümseyen (assimilator) ve ayrıştıran (converger) olarak adlandırılan öğrenme stilleri ve temel özellikleri aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.



Şekil 1: Kolb Öğrenme Stilleri ve Temel özellikleri (Kolb, 1984; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Terrell, 2002; Peker, 2003; Gencel, 2006; Erdem, 2009).

Öğrenme stilleri konusunda yapılan bazı araştırmalar, öğretim ortamlarının, öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak tasarlanması durumunda öğrenme başarısının arttığına ve tutumlarının olumlu yönde geliştiğine işaret etmektedir (Gencel, 2006; Yenice ve Saracaloğlu, 2009; Kılıç ve Karadeniz, 2004). Gerek bu sonuçlar gerekse öğrenme stili tanımlarından hareket edildiğinde farklı öğrenme stiline sahip bireylerin öğrenme ortamlarında farklı davranış örüntüleri sergilemesi beklenir. Bu beklentiyi destekleyen ve çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilen bazı araştırma sonuçları incelendiğinde, ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireylerin hypertext dokümanların çıktısını alarak okudukları (Hart, 1995); özümseyenlerin değıştirenlere göre forumlara katılımda daha aktif oldukları (Akkoyunlu ve Soylu, 2008) vb. görülmektedir. Ancak öğrenme stili katılım ilişkisine dair daha güçlü kanıtlara gereksinim vardır ve bu durum mevcut çalışmayı daha anlamlı bir çabaya dönüştürmektedir.

Bu çerçevede araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretimi yönetme sorumluluğu öğrencilerin çevrimiçi tartışmalara katılım performansını etkilemekte midir?

Öğrencilerin çevrimiçi tartışmalara katılım performansı öğrenme stillerine göre değişim göstermekte midir?

Öğretimi yönetme sorumluluğunun çevrimiçi tartışmalara katılım performansına etkisi, öğrenme stili odaklı takım profiline bağlı olarak değişim göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Araştırmada deneysel ve betimsel yöntemler kullanılmıştır. Deneysel boyutta, öğrencilere takım olarak öğretimi yönetme sorumluluğu verilmiş ve öğretimi yönetme sorumluluğunun katılım performansını nasıl etkilediğine bakılmıştır. Betimsel boyutta ise katılım performansları öğrencilerin öğrenme stillerine bağlı olarak değişmekte midir? Sorusuna yanıt aranmıştır.

Öğrenmeyi yönetme sorumluluğu, dersin kapsamı içinde yer alan bir konuyu öğrenme; diğerlerinin öğrenmesini sağlama amaçlı etkinlikler düzenleme, yürütme ve sonuçlandırmayı içeren oldukça kapsamlı bir görevi ifade etmektedir. Katılım performansını öğrencilerin tartışma ortamına yolladıkları mesaj sayıları, mesajların uzunlukları (kelime sayısı), ortama giriş sayıları ve ortamda kalış süreleri oluşturmaktadır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde, 2008–2009 öğretim yılında “Özel Öğretim Yöntemleri” dersini alan üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun uygun örnekleme yöntemiyle belirlendiği söylenebilir. Toplam 46 öğrenciden oluşan çalışma grubunda takımlar öğrencilerin kendi tercihleri ile oluşturulmuştur. Böylece takım içinde sosyal çatışmayı azaltmak amaçlanmıştır. Bu nedenle ve grubun öğrenme stili dağılımının dengeli olmaması nedeniyle takımların öğrenme stili dağılımı da dengeli değildir. Takımların, eleman sayıları ve öğrenme stili odaklı takım profilleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Takımların Eleman Sayıları ve Öğrenme Stili Odaklı Takım Profilleri Tablosu

Öğrenme Stili	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	TOPLAM
Ayrıştıran	1	4	1	3	3	2	1	3	3	21
Özümseyen	1	1	3		4	2	4	1	1	17
Değiştiren	1			1				2		4
Yerleştiren	1		2				1			4
Takım Eleman Sayısı	4	5	6	4	7	4	6	6	4	46

2.2. Uygulama Süreci

Süreç öğrencilerin kendi seçimleriyle 4–7 kişilik takımlar oluşturmasıyla başlamıştır. Her grup yine kendi seçtiği öğretim yönteminin sınıf tarafından öğrenilmesinden sorumlu tutulmuştur. Takımlar seçtikleri yöntemler konusunda araştırma yapmaya ve bir karma öğrenme ortamı geliştirmeye yönlendirilmiştir.

İlk takım ders için gerekli ön çalışmayı yaptıktan sonra moodle ortamında dersi düzenlemiştir. Ortamdan da yararlanarak yüz yüze dersi işleyen takım, izleyen bir hafta boyunca çevrimiçi forum ortamında arkadaşlarıyla öğretim yöntemi hakkında tartışmıştır. Çevrimiçi forum ortamı, dersin öğrenme ortamına (moodle) ekli ve yönetime ilişkin her tür tartışmanın yapılabildiği bir ortamdır. Takım sonraki bir hafta boyunca çalıştığı yönetime ilişkin hazırladığı çalışma yaprağını sınıfa getirip uygulamış ve izleyen hafta boyunca da, geliştirdiği ölçütler uyarınca değerlendirip; arkadaşlarının

performansını belirlemiştir. Süreç boyunca moodle ortamında takım elemanlarına “öğretici” rolü verilmiştir. İlk takımın çalışma yapraklarını uygulamaya koyduğu hafta ikinci takım yüz yüze dersini yapmıştır. Bu süreç tüm takımlar öğretimi yönetme sorumluluğunu yerine getirinceye değin (dönem boyunca) sürmüştür.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği: Kolb’un 1985 yılında geliştirdiği, Aşkar ve Akkoyunlu’nun 1993 yılında Türkçeleştirerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yaptığı Kolb Öğrenme Stili Envanteri (ÖSE) kullanılmıştır. Toplam 12 maddeden oluşan ölçeğin Türkçe formunun güvenilirlik değerleri, Somut Yaşantı için .82, Yansıtıcı Gözlem için .73, Soyut Kavramsallaştırma için .83, Aktif Yaşantı için .78 olarak hesaplanmıştır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

2.3.2. Çevrimiçi Öğrenme Ortamı Forum Kayıtları: Bireylerin forum ortamlarına hafta hafta giriş sayılarının, ortamda geçirdikleri sürenin, gönderdikleri mesaj sayılarının ve mesaj uzunluklarının belirlenmesi için çevrimiçi ortam kayıtlarına bakılmıştır. Giriş sayısı ortama giriş çıkışlar, mesaj sayısı ortama yollanan mesajlar, mesaj uzunluğu mesajlardaki kelimeler sayılarak; kalış süreleri ise öğrencilerin ortamda aktif olduğu zamanın dakika cinsinden toplanmasıyla belirlenmiştir. Kayıtlar 4 uzman tarafından kodlanmış ve kodlamalar arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Her bir değişken için değerler, öğrencilerin öğretimi yönetme sorumluluğu almadan önceki haftalar, öğretimi yönettikleri hafta ve yönetme sorumluluklarını yerine getirdikten sonraki haftalar için ayrı ayrı, dönem performansının dönemdeki hafta sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir. İstatistiksel analizler kapsamında öncelikle, öğrencilerin öğretimi yönetme sorumluluğu almadan önceki katılım değerleri, öğretimi yönettikleri haftalardaki katılım değerleri ve yönetme sorumluluklarını yerine getirdikten sonraki katılım değerleri arasında tekrarlı ölçümler için, 3x4 faktöriyel desende varyans analizi yapılmıştır. Takımlar arasındaki performans farklılıklarının ve öğrenme stillerin karşılaştırılmasında Kruskal Wallis Testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca, ilk takımın yönetimli hafta öncesi verileri ve son takımın yönetimli hafta sonrası verileri olmadığından bu takımlara ait kayıp verilere o haftaya ait aritmetik ortalama değeri atanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizinden elde edilen sonuçlar alt problemlere göre sunulmaktadır.

3.1. Öğretimi Yönetme Sorumluluğunun Öğrencilerin Çevrimiçi Tartışmalara Katılım Performansına Etkisini belirlemek üzere her takımın öğretimi yönetme görevinden önce, öğretimi yönettiği hafta ve öğretimi yönetme görevini tamamladıktan sonra tartışma forumlarına katılım durumları incelenmiştir. Elde edilen betimsel değerler ve analiz sonuçları Tablo 2 ve 3’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretimi Yönetme Sorumluluğu ve Katılıma İlişkin Değerler

		Ortalama	Standart Sapma
Mesaj Sayısı	Önce_ÖYH	2.29	1.89
	ÖYH	7.04	7.74
	Sonra_ÖYH	1.43	1.83
Mesaj Uzunluğu	Önce_ÖYH	109.33	107.98
	ÖYH	340.87	429.86
	Sonra_ÖYH	66.89	93.06
Giriş Sayısı	Önce_ÖYH	6.33	3.80
	ÖYH	19.74	15.00
	Sonra_ÖYH	3.34	2.75

Kalış Süresi	Önce_ÖYH	39.39	31.85
	ÖYH	142.02	150.74
	Sonra_ÖYH	16.78	17.76

N= 46, ÖYH: Öğrenci Yönetimli Hafta

Tablo 3: Öğretimi Yönetme Sorumluluğu ve Katılıma İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Mesaj Sayısı	Denekler arası	1319.67	45	29.32	22.62	.000*	M2-M1
	Ölçüm	847.53	2	473.76			
	Hata	1685.47	90	18.72			M2-M3
	Toplam	3852.67	137				
Mesaj Uzunluğu	Denekler arası	4056472.44	45	90143.83	17.40	.000*	M2-M1
	Ölçüm	2000627.48	2	1000313.74			
	Hata	5172872.37	90	57476.36			M2-M3
	Toplam	11229972.28	137				
Giriş Sayısı	Denekler arası	5459.91	45	121.33	55.80	.000*	M2-M1
	Ölçüm	7017.14	2	3508.57			
	Hata	5659.46	90	62.88			M2-M3
	Toplam	18136.52	137				
Kalış Süresi	Denekler arası	506659.91	45	11259.11	32.04	.000*	M2-M1
	Ölçüm	409871.56	2	204935.78			
	Hata	575709.34	90	6396.77			M2-M3
	Toplam	1492240.81	137				

*p < .001, M1= Önce_ÖYH, M2=ÖYH, M3=Sonra ÖYH, ÖYH: Öğrenci Yönetimli Hafta

Tablo 2 ve Tablo 3'e bakıldığında öğrencilerin öğrenmeyi yönettikleri haftalardaki; mesaj sayısı, kelime uzunluğu, ortama giriş sayısı ve ortamda kalma süresiyle temsil edilen katılım performansının diğer haftalardakinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, yönetme sorumluluğunun çevrimiçi katılımı artıran bir faktör olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğrenmeyi yönettikleri haftadan önceki ve sonraki haftalardaki katılım performansları karşılaştırıldığında önceki haftalardaki durum lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık, öğrencilerin öğretimi yönetme sorumluluklarının bitmesiyle; çevrimiçi ortama girip düzenleme yapma, tartışmaları yönetme, yeni tartışma konuları ekleme, diğerlerine cevap verme v.b. zorunluluğunun da ortadan kalkmasına bağlanabilir. Bu da yönetme sorumluluğunun katılımı artırıcı bir faktör olduğuna ilişkin görüşü güçlendirici bir durum olarak değerlendirilebilir.

3.2. Öğrencilerin Çevrimiçi Tartışmalara Katılım Performanslarının Öğrenme Stillere Göre Değişim Gösterip Göstermediğini belirlemek üzere, öğrencilerin çevrimiçi tartışmalara katılım performansları öğrenme stillerine göre incelenmiştir. Betimsel değerler ve Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 4 ve 5'de verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerin tüm boyutlarda benzer bir katılım performansı gösterdiği söylenebilir. Özümseyenler ortama giriş ve kalış süresi boyutlarında mesaj sayısı ve mesaj uzunluğu boyutlarına oranla daha yüksek performans gösterirken; değiştirenler ve yerleştirenler mesaj sayısı ve mesaj uzunluğu boyutlarında daha yüksek performans göstermişlerdir.

Gözlenen değerler arasındaki farkın anlamlılığı Kruskal-Wallis Testi kullanılarak test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 4: Öğrenme Stilleri ve Katılıma İlişkin Değerler

		Öğrenme Stilleri			
		Ayrıştıran	Özümseyen	Değiştiren	Yerleştiren
Mesaj Sayısı	Önce_ÖYH	27.05	18.38	29.13	21.00
	ÖYH	28.55	17.59	25.50	20.13
	Sonra_ÖYH	28.60	18.00	25.88	17.75
Mesaj Uzunluğu	Önce_ÖYH	26.57	18.44	29.88	22.50
	ÖYH	27.57	19.41	19.13	23.88
	Sonra_ÖYH	28.57	17.79	25.38	19.25
Giriş Sayısı	Önce_ÖYH	26.19	23.68	17.88	14.25
	ÖYH	25.90	22.82	21.00	16.25
	Sonra_ÖYH	27.38	21.38	16.50	19.13
Kalış Süresi	Önce_ÖYH	25.40	23.15	19.13	19.38
	ÖYH	27.36	21.91	14.00	19.50
	Sonra_ÖYH	29.69	18.21	19.00	18.00

N=46, ÖYH: Öğrenci Yönetimli Hafta

Tablo 5: Öğrenme Stilleri ve Katılıma İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonucu

		Ki Kare	Serbestlik Derecesi	P*
Mesaj Sayısı	Önce_ÖYH	4.80	3	.187
	ÖYH	6.67	3	.083
	Sonra_ÖYH	7.17	3	.067
Mesaj Uzunluğu	Önce_ÖYH	4.44	3	.217
	ÖYH	3.94	3	.268
	Sonra_ÖYH	6.97	3	.073
Giriş Sayısı	Önce_ÖYH	3.45	3	.327
	ÖYH	2.03	3	.567
	Sonra_ÖYH	3.70	3	.296
Kalış Süresi	Önce_ÖYH	1.24	3	.744
	ÖYH	4.33	3	.228
	Sonra_ÖYH	8.24	3	.041*

*p<.05

Tablo 5’de görüldüğü üzere öğrenme stillerine göre sadece öğretimin yönetildiği hafta sonrası ortamda kalma sürelerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi öğrenme stilleri lehine olduğunu saptamak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları yalnızca ayrıştıranlarla özümseyenler arasında ve ayrıştıranlar lehine (U= 88.00 ve p= .008) anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir. Bu farklılık yukarıda da belirtildiği gibi öğrencilerin öğrenmeyi yönettikleri haftadan sonraki haftalarda gösterdikleri performansa ilişkindir.

3.3. Öğretimi Yönetme Sorumluluğunun Çevrimiçi Tartışmalara Katılım Performansına Etkisinin, Öğrenme Stili Odaklı Takım Profiline Bağlı Olarak Değişim Gösterip Göstermediğini belirlemek üzere, takımlar (Tablo 1) arası farklılığı test etmek için çevrimiçi tartışmalara katılım performansını gösterir değişkenlerle ilgili olarak öğrencilerin öğretimi yönettikleri haftanın verileri incelenmiştir. Betimsel istatistikler ve Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6: Öğretimi Yönetme Sorumluluğu ve Öğrenme Stili Odaklı Takım Profiline Katılma Etkisine İlişkin Değerler

Takımlar	N	Ortalama Sıralamaları			
		Mesaj Sayısı	Mesaj Uzunluğu	Giriş Sayısı	Kalış Süresi
T1	4	13.50	13.50	4.63	11.25
T2	5	21.30	22.20	13.50	29.80
T3	6	20.42	21.83	18.25	25.25
T4	4	33.13	30.13	27.75	31.88
T5	7	14.64	16.86	18.57	17.64
T6	4	26.63	26.38	31.13	28.63
T7	6	32.42	30.58	36.17	31.83
T8	6	24.33	21.67	24.00	17.25
T9	4	29.00	31.88	39.75	18.88

Tablo 7: Öğretimi Yönetme Sorumluluğu ve Öğrenme Stili Odaklı Takım Profiline Katılma Etkisine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonucu

	Mesaj Sayısı	Mesaj Uzunluğu	Giriş Sayısı	Kalış Süresi
Ki Kare	11.437	8.574	25.512	12.101
Serbestlik Derecesi	8	8	8	8
p*	.178	.379	.001*	.147

*p<.001

Test sonuçlarına göre yalnızca ortama giriş oranı açısından takımlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer üç değişken olan mesaj sayısı, mesaj uzunluğu ve ortamda kalış süreleri arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Giriş sayısı değişkeninde hangi takımlar arasında farklılık olduğunu test etmek için Mann Whitney-U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretimi Yönetme Sorumluluğu ve Öğrenme Stili Odaklı Takım Profiline Katılma Etkisine İlişkin Mann Whitney - U Testi Sonuçları

Takımlar	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9	
	U	p*	U	p*	U	p*	U	p*	U	p*	U	p*	U	p*	U	p*	U	p*
T1	-	-	2.00	0.05			0.00	0.02	3.50	0.05	0.00	0.02	0.00	0.01	0.00	0.01	0.00	0.02
T2	2.00	0.05	-	-							1.50	0.04	0.00	0.01	2.50	0.02	0.00	0.01
T3					-	-							5.00	0.04			2.00	0.03
T4	0.00	0.02					-	-										
T5	3.50	0.05							-	-			5.00	0.02			2.00	0.02
T6	0.00	0.02	1.50	0.04							-	-						
T7	0.00	0.01	0.00	0.01	5.00	0.04			5.00	0.02			-	-	1.50	0.01		
T8	0.00	0.01	2.50	0.02									1.50	0.01	-	-	1.00	0.02
T9	0.00	0.02	0.00	0.01	2.00	0.03			2.00	0.02					1.00	0.02	-	-

*p<.05, T=Takım

Tablo 8 incelendiğinde, T1'in T3 hariç diğer takımlardan; T2'nin T6, T7, T8 ve T9'dan; T3, T5 ve T8'in T7 ve T9'dan anlamlı derecede daha düşük ortama giriş sayısına sahip olduğu görülmektedir. T7 ve T9 ise T4 ve T6 hariç diğer takımlardan anlamlı olarak daha yüksek giriş sayısına sahiptir. Bu durum takımların ortama giriş sayısı açısından farklı performanslar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak bu farklılığı öğrenme stili profiline bağlı açıklamak olanaklı görünmemektedir. Zira benzer takım profiline rağmen ortama giriş sayısı açısından oldukça farklı performans gösteren takımlar (T2-T9) olduğu gibi; takım profili açısından farklı özellikler gösterdiği halde benzer ortama giriş performansı sahip takımlar (T7-T9) da söz konusudur.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, öğrenci yönetimli karma öğrenme ortamının bir parçası olarak tasarlanan çevrimiçi tartışmalara katılım performansını, öğretimi yönetme sorumluluğu ve öğrenme stilleri açısından incelemektir. Çalışmada öğrenci takımlarına öğrenme ortamını düzenleme ve akranlarının öğrenmesini sağlama sorumluluğu verilmiştir. Sürecin çevrimiçi boyutunda forum tartışmaları gerçekleştirilmiş ve öğrenmeyi yönetme sorumluluğunun forumlara katılıma etkisi incelenmiştir. Katılım performansının tartışma forumlarındaki mesajların sayısı, uzunluğu, ortama giriş sayısı ve ortamda kalış süresi ile sınırlandığı çalışmada; öğrenme stilleri de bir diğer değişken olarak alınmıştır.

Çalışmada takımlar öğrencilerin kendi tercihleri ile oluşturulmuştur. Böylece takım içinde sosyal çatışmayı azaltmak amaçlanmıştır. Ayrıca çalışma grubunun öğrenme stili dağılımı dengeli değildir (Ayrıştıran: 21, Özümseyen: 17, Değiştiren: 4, Yerleştiren: 4). Bu iki nedenle takımlar, eleman sayısı ve öğrenme stili profili açısından farklılık göstermektedir. Bulgular bu Bu durum ve çalışmanın yürütüldüğü grubun küçüklüğü gibi sınırlılıklar içinde bulgular tartışılmaya çalışılmıştır.

Çalışma, öğrenmeyi yönetme sorumluluğunun çevrimiçi tartışmalara katılımı önemli bir değişken olduğunu ortaya koymuştur. Çevrimiçi forumlarda tartışmaların başlatılması, katılımın artırılması, dönüt verilmesi, tartışmanın özetlenmesi, gerekli yerlerde açıklamalar yapılması vb. sorumluluklar verilen takımlar, bu sorumlulukları yerine getirebilmek için yoğun bir katılım göstermişlerdir. Öğrenciler öğrenmeyi yönetecekleri haftaya kadar ve öğrenmeyi yönettikleri hafta etkin katılım gösterirken, yönetme sorumluluklarını tamamladıktan sonra katılımlarında düşüş gözlenmiştir. Öğrenmeyi yönettikleri haftadan önceki ve sonraki haftalardaki katılım performansları karşılaştırıldığında ise önceki haftalar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık da, yönetme sorumluluğunun katılımı artırıcı bir etmen olduğu görüşünü destekler niteliktedir.

Katılım performansı öğrenme stilleri açısından incelendiğinde ise öğrenme stillerinin katılıma etkisi konusunda çok az bulgu elde edilmiştir. Yalnızca öğretimin yönetildiği haftadan sonraki haftalarda ortamda kalma süresi açısından, ayrıştıranlarla özümseyenler arasında ve ayrıştıranlar lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Farklı öğrenme stili profiline sahip takımlar, öğrenmeyi yönettikleri haftalardaki katılım performansları açısından karşılaştırıldığında ise yalnızca ortama giriş değişkenine göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Öncelikle ortama giriş açısından belirgin değerlere sahip olan T1 (çok düşük), T7 (oldukça yüksek) ve T9 (çok yüksek) takım profili açısından incelenmiştir. Söz konusu üç takım öğrenme stili profili açısından ele alındığında T1' de her öğrenme stiline sahip bir birey bulunmaktadır. T7 1 ayrıştıran, 4 özümseyen ve 1 yerleştiren öğrenme stilinden; T9 ise 3 ayrıştıran ve 1 özümseyen öğrenme stilinden oluşmaktadır. En dengeli profile sahip T1'in en yüksek performansı göstermesi beklenmiş, ancak oldukça düşük bir performans gözlenmiştir. Bu noktada, Von Cranach (1996)'ın orta düzeyde çatışma yaşayan takımların, çatışma yaşamayan ya da üst düzeyde çatışma yaşayan takımlardan daha verimli çalıştıkları yönündeki görüş ve bulguları bir açıklama dayanağı oluşturabilir gibi görünmektedir. Zira Kolb öğrenme stillerini tanımlarken, ayrıştıran öğrenme stiline değiştirenlerle; yerleştiren öğrenme stiline ise özümseyenlerle karşıt olduğunu belirtmiştir (Kolb 1985, s.77-78). Bu iki kuramsal dayanaktan hareketle birinci takımın diğer takımlardan daha fazla çatışma yaşadığı düşünülebilir. T7 ve T9'un diğer takımlara oranla ortama daha fazla giriş yapmasının nedeni ise bu takımlarda sırasıyla 4 özümseyen ve 3 ayrıştıran öğrenme stiline sahip birey olması

olabilir. Bu sonuç, Lu, Jia, Gong ve Clark (2007)'in özümseyen ve ayırıştırıcıların çevrimiçi öğrenme ortamlarına daha fazla giriş yaptığına dair araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Öte yandan bu çalışmanın kapsamında takım profili büyük ölçüde ayırıştırıcı ve özümseyen ağırlıklı başka takımlar da bulunmaktadır ve bu takımların ortama giriş oranları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Sonuç olarak denilebilir ki, öğretimi yönetme sorumluluğu çevrim içi tartışma forumlarına katılım performansını artıran önemli bir faktördür. Öğrenme stillerinin katılım performansına etkisine ilişkin kanıtlar ise tutarlı ve yeterli değildir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası
- Akkoyunlu, B., & Soylu, M. Y. (2008). A study of students' perceptions in a blended learning environment based on different learning styles. *Educational Technology & Society, 11 (1)*, 183-193.
- Alavi, M., & Dufner, D. (2005). Technology-mediated collaborative learning: a research perspective. In S. R. Hiltz & R. Goldman (Eds.), *Learning together online: research on asynchronous learning networks* (pp. 191-213). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ataizi, M. (2002, Mayıs). Yapıcı Öğrenme Çevreleri. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Yunussemre Kampüsü, Eskişehir, http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Murat_Ataizi.doc
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim, 87*, s.37-47.
- Bento, R., & Schuster, C. (2003). Participation: The online challenge. In A. Aggarwal (Ed.), *Web-based education: Learning from experience* (pp. 156-164). Hershey, Pennsylvania: Idea Group Publishing.
- Citera, M. (1998). Distributed teamwork: the impact of communication media on influence and decision quality. *Journal of the American Society for Information Science, 49, 9*, 792-800.
- Erdem, M. (2009). Effects of learning style profile of team on quality of materials developed in collaborative learning processes. *Active Learning in Higher Education, 10 (2)*, 154-171.
- Gencil Evin, İ. (2006). *Öğrenme stilleri, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitim ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2006). Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hart, G. (1995, December). *Learning styles and hypertext: Exploring user attitude*. Paper presented at the ASCILITE 1995 Conference, Melbourne, Australia.
- Ho, S. (2002, July). *Evaluating students' participation in on-line discussions*. Paper presented at the Australian World Wide Web Conference (AUSWEB), Sunshine Coast, Queensland, Australia. <http://ausweb.scu.edu.au/aw02/papers/refereed/ho/paper.html>
- Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers & Education, 52*, 78-82.
- Jonassen, D. H., Peck K. L., & Wilson B. G. (1999). *Learning with technology, a constructivist Perspective*. Prentice Hall
- Jonassen, D. H. (1999) *Designing constructivist learning environments*. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models, A New Paradigm of Instructional Theory, Volume II* (pp. 215-239). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Kılıç, E., ve Karadeniz, Ş. (2004). Cinsiyet ve öğrenme stiline göre öğrenme stratejisi ve başarıya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24 (3)*, 129-146.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.
- Kolb, D.A. (1985). *LSI learning-style inventory*. McBer & Company, Training Resources Group, 116 Huntington Avenue, Boston, MA, 02116.
- Lu, H., Jia, L., Gong, S.H., & Clark, B. (2007). The relationship of kolb learning styles, online learning behaviors and learning outcomes. *Educational Technology & Society, 10 (4)*, 187-196.
- Masters, K., & Oberprieler, G. (2004). Encouraging equitable online participation through curriculum articulation. *Computers & Education, 42 (4)*, 319-332.
- Peker, M. (2003). Kolb öğrenme stili modeli. *Milli Eğitim Dergisi, 157*, 185-192.
- Prinsen, F. R., Volman, M.L.L., Terwel, J. & van den Eeden P. (2009). Effects on participation of an experimental CSCL-programme to support elaboration: do all students benefit? *Computers & Education, 52*, 113-125.
- Terrell, S.R. (2002). The effect of learning style on doctoral course completion in a web-based learning environment. *Internet and Higher Education, 5*, 345-352.
- Wilson, B., Lowry, M., (2001). Constructivist learning on the web, in Burge, E. J., (Ed). *The strategic use of learning technologies*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Yang, D. & Richardson, J.C. (2008). Students' online interaction styles: can they change? *Journal of Educational Technology Development and Exchange, 1 (1)*, 1-11

- Yenice N., Saracaloğlu A.S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile fen başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1, 162-173.
- Von Cranach, M. (1996). Toward a theory of the acting group, in E. H. Witte and J. H. Davis (eds) *Understanding Group Behavior: Small Group Processes and Interpersonal Relations*. 2:147–88, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Extended Abstract

Online learner participation may be defined as a part of the online learning environment and learning through interaction. There are many different research results about the effectiveness of online participation. Masters and Oberprieler (2004) found that online participation was more effective than traditional face-to-face participation. Online discussion encourages even the most timid student to participate (Citera, 1998). The main question here is the following: Under what conditions do students participate in online environments. Taking this question as its starting point, this study focused on two main factors: learning management responsibility (task) and learning style and, answers to the following questions were sought:

- Does responsibility for management of teaching affect student participation performance in online discussions?
- Do students' online discussion participation performances vary with respect to their learning styles?
- Does the effect of responsibility for management of teaching on online discussion participation performance vary with respect to teams' learning styles profile?

The study made use of both experimental and descriptive methods. In the experimental dimension, the students were given responsibility for management of learning in teams and its effects on participation performance were measured. In the descriptive dimension, the main aim was to see whether student participation performance varied with learning styles. Participation performance included the number of messages sent by students to the discussion environment, length of these messages, number of entries to the environment, duration of staying in the environment.

The study group consisted of 46 3rd year students who were studying at the Department of Computer Education and Educational Technologies. The study was carried out with 9 teams. The teams in the study were established on student preference and the learning style distribution of the study group was not balanced (Converging: 21, Assimilating: 17, Diverging: 4, Accommodating: 4). Due to these two reasons, teams varied with respect to the number of members and learning style profile.

The process started by students forming teams of 4-7 members with their own choice. Each team was responsible for their chosen instructional method to be learned by their classmates. They were encouraged to research the methods of their choice and develop a hybrid learning environment. After completing the preliminary work, the first team developed a lesson in moodle. After a face-to-face class making use of this environment, the team held discussions for a week on the forum. During the following week, they brought worksheets to class about their method and implemented them. During the same week as the first team's face-to-face class, the second team started their work.

In this study was used Kolb's Learning Style Inventory (LSI) was developed in 1985 by Kolb and tested for validity and reliability in the Turkish context by Aşkar and Akkoyunlu in 1993 and, Online Learning Environment Forum Records

As for statistical analyses, 3x4 factorial analysis of variance was performed for repeated measurements between student participation before taking responsibility for learning management, their participation during the student-led week, and that after meeting their management responsibilities. The Kruskal Wallis and Mann-Whitney U tests were utilized to compare the performance and learning styles of teams. As the first team did not have data before their student-led

week and the last team did not have data after it, the arithmetic mean values of those weeks were used in lieu of the missing data for these teams.

The results showed that, regarding the first subproblem, students were observed to have meaningfully higher participation performance in student-led weeks than others. This is not surprising given the fact that students become more active when they are given responsibility in situations that increase participation performance, such as starting discussion topics in online learning environments, increasing participation, giving feedback, summarizing topics, offering links at proper points to expand people's perspectives, making explanations when necessary, monitoring the process. This finding suggests that management responsibility is a factor that increases online participation. When student performance before and after the student-led week was compared, a meaningful difference was found in favor of the weeks before. This difference may be attributed to the fact that once student management responsibility was over, so was the necessity to enter and organize the online environment, manage discussions, etc.

Regarding the second subproblem, the effects of learning styles on participation performance were studied. When student participation performance was examined in relation to learning styles, a significant difference only existed between convergers and assimilators with respect to stay time in the environment after the student-led week. Therefore, learning styles do not seem to be a factor that affects participation performance.

Regarding the third subproblem, the meaningful difference among teams during the student-led weeks was analyzed and a meaningful difference was found concerning entry to the environment. To begin with, T1, T7 and T9 which had significant values were examined with respect to team profile in order to explain the reasons. T1 seemed to have all four learning styles. While a good participation performance would be expected owing to this balanced distribution, they actually displayed a weaker performance than others. Von Cranach (1996), stated that teams with a moderate level of conflict worked more efficiently than those who had less or more conflict. Seen from this perspective, the first team is thought to have a conflict level that stopped them from working efficiently. In addition, the better participation performance in T7 and T9 may be a result of the fact that these teams had 4 assimilators and 3 convergers. This finding is in line with those of Lu et al. (2007) that assimilating and converging individuals entered online learning environments more often.

On the other hand, there were other teams in this study that had a largely converging and assimilating team profile. For instance, T7 had a meaningfully higher number of entries to the environment than T3 which had a similar learning style profile, and similarly T9 had a meaningfully higher number of entries than T2. The lack of a meaningful difference between the participation rate of these teams undermines the inference above.