

ISSN: 2149-2360



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

**AÇIKÖĞRETİM
UYGULAMALARI
VE ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ**

Editör Kurulları / Editorial Board

Sahibi (Owner)

Prof. Dr. Fuat ERDAL (Anadolu Üniversitesi Rektörü)

Editör (Editor)

Prof. Dr. Gülsün KURUBACAK (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Hakan ALTINPULLUK (Anadolu Üniversitesi)

Editör Yardımcısı (Associated Editor)

Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Anadolu Üniversitesi)

Yayın Kurulu Üyeleri (Editorial Board Members)

Prof. Dr. Ali Ekrem ÖZKUL (Alanya HEP Üniversitesi)

Prof. Dr. Arif ALTUN (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Asaf VAROL (Fırat Üniversitesi)

Prof. Dr. Cafer ÇELİK (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Emine DEMİRAY (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Erol SAYIN (Alanya HEP Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan KARAL (Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. İbrahim KAYA (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Kürşat ÇAĞILTAY (Orta Doğu Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet KESİM (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Mesut KURULGAN (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Mukaddes ERDEM (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Murat ATAİZİ (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Murat BARKAN (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Müjgan YAZICI (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Necip Serdar SEVER (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Nurettin ŞİMŞEK (Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Selahattin GELBAL (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Simber ATAY (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Şirin KARADENİZ (Bahçeşehir Üniversitesi)

Prof. Dr. Yasemin GÜLBAHAR (Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Yücel GÜNEY (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Aras BOZKURT (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Gökhan KUŞ (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. İlker USTA (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet FIRAT (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Nilgün ÖZDAMAR (Eskişehir Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Recep OKUR (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Sinan AYDIN (Anadolu Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi. Buket KİP KAYABAŞ (Anadolu Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi. İlker KAYABAŞ (Anadolu Üniversitesi)

Arş. Gör. Dr. Hakan KILINÇ (Anadolu Üniversitesi)

Öğr. Gör. Dr. Hasan UÇAR (Anadolu Üniversitesi)

Onursal Yayın Kurulu (Honorary Editorial Board)

Prof. Dr. Ayhan Gaffar HAKAN (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Uğur DEMİRAY (Anadolu Üniversitesi)

Türk Dili Yayın Kurulu (Editorial Board Members in Turkish Language)

Doç. Dr. Alper Tolga KUMTEPE (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Gökhan TUNÇ (Anadolu Üniversitesi)

Kompozisyon ve Görseller (Composition and Visuals)

Dilek AKYEL (Anadolu Üniversitesi)

AÇIKÖĞRETİM UYGULAMALARI VE ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

AY/YIL: OCAK 2022

CİLT 8, SAYI 1

JOURNAL OF OPEN EDUCATION APPLICATIONS AND RESEARCH

MONTH/YEAR: JANUARY 2022

VOLUME 8, ISSUE 1

Dizinleme / Indexing

Dergimizin dizinlendiği veritabanları aşağıda sıralanmaktadır. (The databases in which our journal is indexed are listed below.)

- **SOBIAD**
- **ASOS Index**
- **Türk Eğitim İndeksi (TEİ)**
- **Directory of Research Journals Indexing (DRJI)**
- **Cite Factor**
- **Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)**
- **ResearchBiB**
- **Journal TOCs**
- **Scientific Indexing Services (SIS)**
- **Google Scholar**
- **I2OR**
- **Paperity**
- **Publons**
- **Academic Journal Index**
- **Journal Factor**

İçindekiler / Table of Contents

Hakan KILINÇ

Tartışma forumlarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında kullanılabilirliği
ve bir ölçme-değerlendirme kriteri olarak değerlendirilmesi.....1-31

Mustafa Çağatay TOK

Uzaktan öğrenenler tarafından üretilen YouTube videolarında ekran desteğini
keşfetmek.....32-63

Özge ÖZTUZCU, Ayşen KARAMETE

Ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik algıları ile bilişim
teknolojileri ve yazılım dersine yönelik görüşlerinin belirlenmesi.....64-86

Emin ÖZEN

Yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon: Açık ve uzaktan eğitim.....87-93

Halim GÜNER

Üniversite-okul ortaklığı94-100



Gönderim: 26.11.2021

Düzeltilme: 22.01.2022

Kabul: 31.01.2022

Tür: Araştırma Makalesi

Tartışma forumlarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında kullanılabilirliği ve bir ölçme-değerlendirme kriteri olarak değerlendirilmesi

Hakan KILINÇ^a

^a Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-4301-1370

Özet

Gerçekleştirilen bu çalışmada, çevrimiçi tartışma forumlarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında etkili bir şekilde nasıl kullanılabileceğini belirlemek ve bir ölçme-değerlendirme kriteri olarak nasıl değerlendirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda açık ve uzaktan öğrenme alanındaki uzmanların görüşlerini elde etmek amacıyla durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı bu çalışmada, katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt olarak, katılımcıların açık ve uzaktan öğrenme alanında uzman olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Bu kapsamda dokuz alan uzmanı çalışmaya katkı sağlamıştır. Çalışma sonunda elde edilen sonuçlar, tartışma forumlarında oyunlaştırma öğelerine yer vermek, tartışma sürecini yönetebilmek, katılımcıları iş birliğine teşvik etmek, akıllı sistemleri kullanmak, kullanıcı dostu ara yüz tasarlamak, duyarlı (responsive) tasarımlara yer vermek, süreç değerlendirme yaklaşımı benimsemek yönünde olmuştur. Çalışma sonunda, elde edilen bulgulardan yola çıkarak; çevrimiçi tartışma forumlarında rütbe vermek, en fazla katkı sağlayanları belirlemek gibi oyunlaştırıcı öğelere yer verilmesi, kitlesel gruplar için akıllı sistemlerin kullanılması, kullanıcı dostu duyarlı tasarımların kullanılması, süreç değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Çevrimiçi öğrenme, çevrimiçi tartışma forumları, açık ve uzak öğrenme, durum çalışması.

Usability of discussion forums in open and distance learning environments and evaluation as a measurement-evaluation criterion

Abstract

In this study, it is aimed to determine how online discussion forums can be used effectively in open and distance learning environments and to reveal how they should be evaluated as a measurement-evaluation criterion. In this context, a case study design was used to obtain the opinions of experts in the field of open and distance learning. In this study, in which a structured interview form was used as a data collection tool, criterion sampling was used to determine the participants. As a criterion, it was taken into account that the participants were experts in the field of open and distance learning. In this context, nine field experts contributed to the study. The results obtained at the end of the study were to include gamification elements in discussion forums, to manage the discussion process, to encourage the participants to cooperate, to use smart systems, to design a user-friendly interface, to include responsive designs, and to adopt a process evaluation approach. At the end of the study, some suggestions were made based on the findings obtained.

Keywords: Online learning, online discussion forums, open and distance learning, case study.

Kaynak Gösterme

Kılınç, H. (2022). Tartışma forumlarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında kullanılabilirliği ve bir ölçme-değerlendirme kriteri olarak değerlendirilmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 8(1), 1-31. <https://doi.org/10.51948/auad.1028872>

Giriş

Çevrimiçi öğrenme ortamları; öğrenme materyallerine erişme, içerik, öğretici ve öğrenenler ile etkileşme; öğrenme sürecinde öğrenene destek olma, bilgiyi elde etmek için kişisel anlamı yapılandırma ve öğrenme deneyimini artırma olarak tanımlanabilecek olan çevrimiçi öğrenmenin gerçekleştirilmesine olanak veren internet tabanlı ortamlardır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarının eşzamanlı ve eşzamansız iletişim, içerik yönetimi, yönetsel konular, değerlendirme, öğrenen-öğretici-içerik arasındaki etkileşim gibi boyutlarda eğitimsel düzenlemeler içermesi gerekmektedir (Hrastinski, 2006). Bununla birlikte, Van Alten, Phielix, Janssen ve Kester (2019) öğrenme çıktılarını belirlemenin etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak açısından önemine vurgu yapmış ve eğer öğrenme materyalleri ve öğrenme çıktıları açıkça ve kapsamlı olarak tanımlanmışsa iyi bir öğrenme sistemi inşa etmenin daha kolay olacağını ifade etmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarının metin tabanlı veya görsel tabanlı olmaları gibi yapısal özelliklerinin yanında dayandığı kuramsal temeller ve eğitimsel düzenlemeler de öğrenme ortamlarının daha etkili ve verimli olması için önemlidir. Bu noktada, en çok vurgu yapılan konulardan birinin de çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkileşimler olduğu ifade edilebilir.

Öğrenme ortamlarında gerçekleşen etkileşimler, daha zengin öğrenme çıktılarına ulaşabilme noktasında oldukça önem taşımaktadır. Vygotsky (1967)'e göre toplumsal ve bilişsel gelişme, ilk olarak öğrenen ve öğretici etkileşimlerinin olduğu toplumsal düzlemde gerçekleşmekte; bu aşamadan sonra toplumsal içerik ve bağlam, bireysel düzleme dönüştürülerek içselleştirilmektedir. Bu süreçte gerçekleştirilen diyaloglar ile birlikte görüş ve düşüncelerin açıklığa kavuşturulması, ayrıntılandırılması, savunulması ve bütünleştirilmesi gibi bilişsel süreçler işlerlik kazanmaktadır (Jonassen vd., 1995). Bir başka deyişle anlamın oluşturulması ya da bilginin yapılandırılması, düşünceler dile getirildiği, yansıtıldığı ve tartışıldığı sürece gerçekleşmektedir. Geleneksel ortamda sözlü olarak gerçekleşen bu iletişim süreci, çevrimiçi ortamların yaygınlaşması ile yazılı biçimde de yapılabilmektedir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sağlanan yazılı iletişim imkânı, bu ortamlarda gerçekleştirilen iletişim sürecinin eş zamansız bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamaktadır.

Eş-zamansız iletişim, özellikle uzaktan eğitimde en çok kullanılan ve en yararlı olan iletişim türüdür (Kalelioğlu ve Deryakulu, 2011). Eş zamansız iletişim ile birlikte, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin bilgi alışverişinde bulunmalarına, yaratıcı fikirler geliştirmelerine, daha iyi bir anlayış oluşturmalarına ve öğrenme sürecine daha etkileşimli bir şekilde katılmalarına izin veren çevrimiçi grup tartışması tekniğinin (Knowlton, 2002) uygulanmasına olanak sağlanmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen grup

tartışmaları, e-posta, tartışma forumları, konferans sistemleri, Wiki'ler ve diğer Web 2.0 teknolojileriyle gerçekleştirilebilmektedir (Black vd., 2011; Gilbert ve Dabbagh, 2005). Çevrimiçi grup tartışması sürecinde kullanılan araçlar arasında daha fazla özelliğe sahip olan tartışma forumları (Schiek ve Ullrich, 2019) bu süreçte en fazla tercih edilen öğrenme aracı olmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin öğrenme sürecinde tartışmaları ve etkileşime girmeleri istenmektedir (Loncar vd., 2014). İlkokuldan üniversiteye kadar öğrenenler, geleneksel yüz yüze öğrenme durumlarında her zaman etkili olmayan etkileşimi ve karmaşık düşünceleri teşvik etmek için çoğunlukla çevrimiçi tartışma forumlarını kullanmaktadırlar (Chen ve Wang, 2009). Öğrenenlerin, fikirlerini diğer öğrenenlere yansıtarak keşfedici öğrenmeye olanak tanıyan diyaloglar oluşturabilmelerini sağlayan tartışma forumları (Hampton vd., 2017), çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenenlerin eş zamanlı veya eş zamansız olarak bilgi oluşturma, iş birliği içinde olma ve etkileşimde bulunmalarını sağlayan bir araçtır (So, 2009). Gerosa vd. (2010), çevrimiçi tartışma forumunu, daha iyi öğrenebilmek için kullanılan eş zamansız bir metinsel iletişim aracı olarak tanımlamaktadır. Çevrimiçi tartışma forumları, kendine güveni daha az seviyede olan öğrenenlere düşüncelerini dile getirme konusunda yardımcı olurken, diğer taraftan da tüm öğrenenlere kendi fikirlerini yansıtmaları ve öğrenme sürecindeki diğer öğrenenlere yanıt vermeleri konusunda daha fazla zaman tanımaktadır (Kılınç, 2020).

Öğrenenin katılımını, iş birliğini ve daha derin öğrenmeyi teşvik etmek için çevrimiçi öğrenme süreçlerinde yaygın olarak kullanılan araçlardan biri olan çevrimiçi tartışma forumlarının (Lyons ve Evans, 2013) daha verimli olabilmesi için Hew ve Cheung (2008) tarafından şu yedi bileşenin altı çizilmiştir. Bu bileşenler;

- kendi görüşlerini veya deneyimlerini sunmak,
- soru sormak,
- takdir göstermek,
- tartışmalara zemin oluşturmak,
- tartışmalara yeni bir yön önermek,
- insanları kişisel olarak katkıda bulunmaya davet etmek,
- süreç içinde gerçekleşen tartışmaları özetlemek,

şeklinde. Bu noktada, çevrimiçi tartışma forumlarında gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinde öğretmenlerin bu unsurlara dikkat etmesi gerektiği ifade edilebilir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin işbiliğine dayalı bir şekilde birbirleriyle etkileşime geçmelerine olanak tanıyan tartışma forumları gibi öğrenme araçlarını kullanmanın yanı sıra öğrenme sürecinden alınacak olan verimi artıran bu araçların ölçme-değerlendirme

süreçlerinde de değerlendirilmesi, üzerine durulması gereken başka bir konu olarak değerlendirilmektedir.

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları

Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme türlerine ilişkin alanyazında farklı sınıflandırmalar ile karşılaşılmaktadır. Bu kapsamda en yaygın sınıflandırma, öğrenme etkinlikleri sürerken yapılan biçimlendirme (yetiştirme) amaçlı değerlendirme (formative assessment) ve öğrenme etkinlikleri sonunda gerçekleştirilen düzey belirleme (değer biçme) amaçlı yapılan değerlendirme (summative assessment) şeklindedir (Karadağ, 2016). Chaudhary (2013)'e göre, biçimlendirme (yetiştirme) amaçlı değerlendirme, çalışma materyallerinde verilen değerlendirme dışı etkinlikleri ve geribildirimleri, öğrencilerin gelişimlerini izlemelerine olanak sağlayan öz-değerlendirme testlerini, ödevlerden, akranlardan ya da öğreticilerden alınan geribildirimleri, öğretici ya da diğer öğrencilerle olan etkileşimi ve öğrencileri sınavlara hazırlayan testleri içermektedir. Düzey belirleme (değer biçme) amaçlı değerlendirme ise gözetimli dönem sonu sınavlarını, başarı notuna etki eden ödevleri ya da performans sınavlarını içermektedir. Düzey belirleme amaçlı değerlendirmenin temel amacı, öğrencilerin başarı durumlarını kayıt altına almak ve raporlaştırmaktır (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2012).

Simonson vd. (2012), açık ve uzaktan öğrenmede biçimlendirme amaçlı değerlendirme ve düzey belirleme amaçlı değerlendirmenin yanında objektif ve subjektif değerlendirme biçimlerinin de olduğunu belirtmiştir. Buna göre objektif ve subjektif değerlendirme, öğrencilerin başarısını ölçmede kullanılan araçların özellikleriyle ilgiliyken, biçimlendirme ve düzey belirleme amaçlı değerlendirme ölçme sonuçlarının nasıl kullanılacağıyla ilgilidir. Açık ve uzaktan öğrenmede objektif testler; önemli sınırlılıkları olmasına karşın, uygulama ve değerlendirmenin kolay olması, öğrenme/ders yönetim sistemlerinde kullanılabilmesi, bireyselleştirilebilmesi, kişiye uyarlanabilmesi, bilgisayarla notlandırılabilmesi ve anında geribildirim verilebilmesi açılarından avantaj sağlamaktadır. Çoktan seçmeli testler objektif testlere en iyi örnektir. Buna karşılık, araştırma makalesi, proje, çevrim içi tartışmalar, e-portfolio, kavram haritası gibi ölçme araç ve teknikleri otantik ve performansa dayalı değerlendirme açısından olanak sağlasa da subjektif değerlendirmeye yol açabilecek araçlardır.

Karadağ (2016)'a göre, açık ve uzaktan eğitimde öğrencileri değerlendirmede kullanılan biçimlendirme ve düzey belirleme amaçlı değerlendirmede objektif ve subjektif değerlendirmedeki ölçme araç ve teknikleri kullanılabilir. Bununla birlikte, biçimlendirme amaçlı değerlendirmede kullanılacak araç ve teknikler hem öğreticinin hem de öğrencilerin

öğrenim süreci boyunca gelişimlerini izlemelerini sağlayacak şekilde ve sürekli geribildirim yoluyla öğrenme yaşantılarını zenginleştirecek biçimde tasarlanmalıdır. Bu noktadan hareketle, çevrim içi tartışmaların gerçekleştirildiği tartışma forumlarının biçimlendirme amaçlı değerlendirme bağlamında kullanılabilir önemli bir araç olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte, tartışma forumlarının bir ölçme değerlendirme aracı olarak kullanılabilmesi noktasında hangi noktalara dikkat edilmesi gerektiği ve nasıl bir tasarımla işe koşulması gerektiği, cevaplanması gereken bir durum olduğu ifade edilebilir.

Çalışmanın önemi

Loncar vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, çevrimiçi öğrenme ortamlarında yüz yüze iletişimin olmaması nedeniyle ilerleyen zamanlarda bu ortamlarda çevrimiçi tartışma forumlarının daha fazla kullanılacağı ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra de Lima, Gerosa, Conte ve Netto (2019) ve Green vd. (2014) gerçekleştirdikleri bir çalışmada tartışma forumlarının, çevrimiçi öğrenme süreçlerinde yaygın olarak kullanılmakta olan öğrenme yönetim sistemlerinin en çok kullanılan bileşeni olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda, eş zamansız iletişime olanak tanıyan yapısı sayesinde öğrenenlerin daha fazla etkileşime girebilmelerini sağlayan, öğrenenlerin kendi öğrenme hızlarına göre tartışmalara katılmalarını sağlayarak utangaç ve çekingen öğrenenlerin de tartışma süreçlerinde rol almalarına imkan tanıyan tartışma forumlarının (Da Silva, Barbosa ve Gomes, 2019; Kılınç, 2020) açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında daha etkin bir şekilde kullanılabilmesi, öğrenme ortamlarının daha verimli olabilmesi açısından önem taşımaktadır. Verimli bir şekilde kullanılabilen bir çevrimiçi tartışma sürecinin, öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerine katkıda bulunduğu (Yang, 2008) göz önüne alındığında açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında tartışma forumlarının kullanımına ilişkin olarak gerçekleştirilecek olan çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir. Bu durumun yanı sıra öğrenme ortamlarında biçimlendirme amaçlı değerlendirme aracı olarak kullanılabilen tartışma forumlarının, ölçme-değerlendirme süreçlerinde etkili bir şekilde kullanılabilmesine ilişkin çıkarımlarda bulunulacak olan bu çalışmanın alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışma kapsamında çevrimiçi tartışma forumlarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında etkili bir şekilde nasıl kullanılabileceğini belirlemek ve bir ölçme-değerlendirme kriteri olarak nasıl değerlendirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında belirlenen araştırma soruları şu şekildedir:

- Çevrimiçi tartışma forumlarında öğrenenlerin katılım düzeyini artırmanın yolları neler olabilir?
- Çevrimiçi tartışma forumlarının tasarlanmasında hangi unsurlara dikkat edilmesi gerekmektedir?
- Çevrimiçi tartışma forumlarının öğrenme süreçlerinde hem öğrenenlere hem de öğreticilere olan katkısı nelerdir?
- Çevrimiçi tartışma forumlarının öğrenme ortamlarındaki sınırlılıkları nelerdir?
- Tartışma forumları, çevrimiçi öğrenme ortamlarında ölçme değerlendirme süreçlerine nasıl entegre edilebilir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni (case study) kullanılmıştır. Merriam (2013), durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Yin (1984) ise durum çalışmasını; araştırmada “nasıl” ve “niçin” sorularına odaklanıldığında, araştırmacının olaylar üzerinde çok az ya da hiç kontrolünün olmadığı, olayın ya da olgunun kendi doğal yaşam çerçevesinde çalışıldığında ve olay ve gerçek yaşam arasındaki bağın yeterince açık olmadığı zamanlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte durum çalışması deseninde, çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, doküman analizi, raporlar) da kullanılmaktadır (Creswell, 2007). Bu noktadan hareketle gerçekleştirilen bu araştırmada, çalışma konusu ile ilgili gerçekleştirilen uygulamaları içeren bir doküman analizi gerçekleştirilmiş, ardından açık ve uzaktan öğrenmede ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili dikkat edilmesi gereken unsurların neler olması gerektiğine ilişkin alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

Katılımcılar

Bu çalışmada amaçlı örneklem seçim yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi

ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada önceden hazırlanmış bir dizi ölçüt kullanılabileceği gibi ölçütler araştırmacı tarafından da geliştirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Gerçekleştirilen bu çalışma, açık ve uzaktan öğrenme alanı kapsamında ele alındığından dolayı, ölçüt olarak katılımcıların açık ve uzaktan öğrenme alanında uzman olmaları gözetilmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmaya 9 alan uzmanı katkı sağlamıştır. Katılımcıların demografik bilgileri tablo 1. de gösterilmektedir.

Tablo 1 <i>Katılımcıların Demografik Özellikleri</i>		
Katılımcı (Takma Ad)	Yaş	Kıdem Yılı
Masal	35	12
Fırat	69	42
Esra	56	36
Ali	37	11
Okan	34	7
Mustafa	31	8
Tuna	49	26
Şahin	37	4
Feride	49	27

Veri Toplama Aracı

Durum çalışması deseninde temel veri toplama tekniği görüşmedir. Bu desende kullanılan görüşme tekniği, araştırmacılara etkileşim, esneklik ve alt sorular yoluyla irdeleme olanakları sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda, gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında verilerin elde edilmesi amacıyla beş sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İçinde bulunduğumuz Covid-19 pandemi şartlarından dolayı katılımcılardan çevrimiçi ortamda veri toplanması uygun görülmüştür. Bu bağlamda kullanılabilecek en uygun araçlardan birinin yapılandırılmış görüşme formu olduğu kararlaştırılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu, katılımcılardan detaylı bir şekilde görüş alabilmek için kullanılan en yaygın tekniklerden biridir (Büyüköztürk vd., 2014). Yapılandırılmış görüşme formu kapsamında hazırlanan araştırma soruları, üç alan uzmanının görüşleri doğrultusunda şekillendirilmiştir. Bu sayede araştırma sorularının kapsam geçerliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Katılımcılara yönlendirilen araştırma soruları şu şekildedir:

- Çevrimiçi tartışma forumlarında öğrenenlerin katılım düzeyini artırmanın yolları neler olabilir?

- Çevrimiçi tartışma forumlarının tasarlanmasında hangi unsurlara dikkat edilmesi gerekmektedir?
-Çevrimiçi tartışma forumlarının kullanılabilirliğini sağlamak için nelere dikkat edilmelidir?
- Çevrimiçi tartışma forumlarının öğrenme süreçlerinde hem öğrenenlere hem de öğreticilere olan katkısı nelerdir?
-Bu süreçte öğreticilerin ve öğrenenlerin rolleri neler olmalıdır?
- Çevrimiçi tartışma forumlarının öğrenme ortamlarındaki sınırlılıkları nelerdir?
- Tartışma forumları, çevrimiçi öğrenme ortamlarında ölçme değerlendirme süreçlerine nasıl entegre edilebilir?
-Bu süreçte hangi noktalara dikkat edilmesi gerekir? Tartışma formundaki etkinlikler, ölçme değerlendirme kapsamında puanlanırken sınırlar neler olmalıdır? Bu durumun artıları ve eksileri neler olabilir?

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Veriler google formlar aracılığı ile internet üzerinden toplanmıştır. İçinde bulunduğumuz Kovid-19 pandemi sürecinden dolayı yüz yüze görüşme yapmaktan ziyade çevrimiçi ortamda veri toplama tekniğini kullanmak tercih edilmiştir. Bu süreçte amaçlı örnekleme yoluyla belirlenen katılımcılara yapılandırılmış görüşme formunun bağlantısı gönderilmiştir. Çalışmaya katılma konusunda gönüllü olan katılımcıların görüşleri bu yolla elde edilmiştir. Çevrimiçi veri toplama tekniğinin gönüllü katılımı artırdığı ve veri kaybını azalttığı göz önünde bulundurulduğunda (Kılınç ve Fırat, 2017), internet üzerinden veri toplamanın avantajlı yönlerinin olduğu ifade edilebilir.

Verilerin analizi sürecinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma kapsamında gerçekleştirilecek olan içerik analizi NVIVO 12 nitel veri analizi programı kullanılarak yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen ham verilerin içerik analizi sonucu kodlar belirlenmiştir. Gerçekleştirilen içerik analizleri, üç bağımsız araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş olup, analiz sonucunda elde edilen temaların sağlanması yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmacılar arasındaki uyuma bakılmıştır. Bu doğrultuda Miles ve Huberman'ın (1994) "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılmıştır. Buna göre araştırmacılar arasındaki güvenilirlik %90 olarak hesaplanmıştır.

Etik Konular

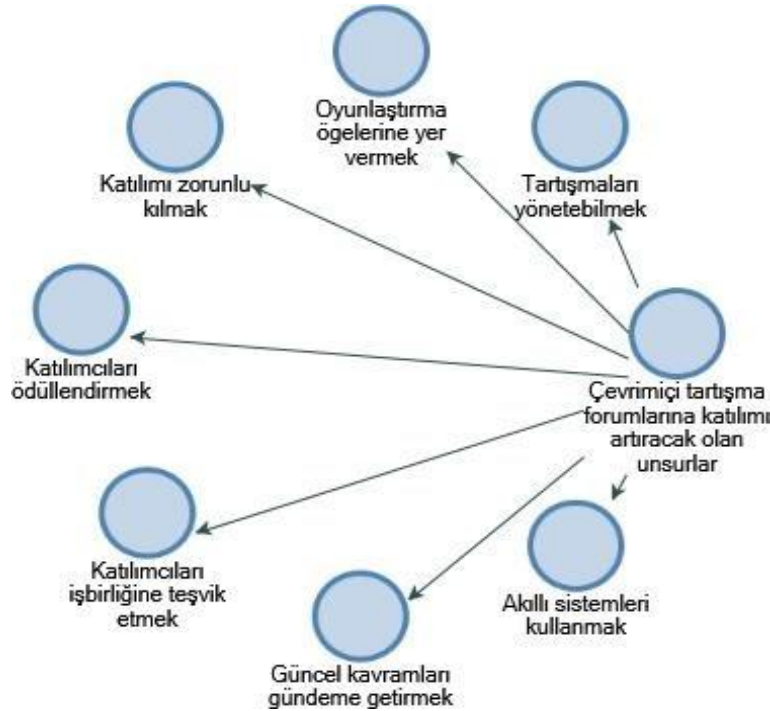
Gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında gönüllülük esası uygulanmıştır. Bu bağlamda çalışmaya katkı vermek isteyen uzmanlarla çalışılmıştır. Katılımcıların kimliklerinin gizlenmesi bağlamında çalışma grubu başlığı altında takma ad kullanılmıştır. Bunun yanı sıra Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 03.11.2020 tarihinde protokol numarası 55959 olan tarihinde etik kurul belgesi alınmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırma soruları kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Çevrimiçi Tartışma Forumlarında Katılımı Artıran Unsurlar

Çalışma kapsamında belirlenen ilk araştırma sorusu, çevrimiçi tartışma forumlarında öğrenenlerin katılımını artıracak olan unsurların belirlenmesine yönelik olmuştur. Bu kapsamda alan uzmanlarına yönlendirilen araştırma sorusu bağlamında elde edilen görüşlerden yola çıkarak ulaşılan temalar şekil 1. de gösterilmektedir.



Şekil 1. Çevrimiçi tartışma forumlarında katılımı artıran unsurlar

Çevrimiçi tartışmalarda öğrenenlerin daha aktif bir şekilde yer almalarını sağlayabilme noktasında elde edilen görüşler incelendiğinde en çok vurgulanan unsurun, “oyunlaştırma öğelerine yer vermek” olduğu görülmüştür. Oyunlaştırma öğelerinin motivasyon artırıcı unsurlar olduğu (Sezgin ve Yüzer, 2020) göz önüne alındığında bu temanın, çevrimiçi

tartışmalarda öğrenenlerin katılımı yönünde önemli olduğu ifade edilebilir. Tartışma forumlarındaki aktivitelerine göre öğrenenlere çeşitli rozetler tanımlamak, grubun en aktif katılımcıları listesi yayınlamak gibi unsurlar öğrenenleri tartışma sürecine katılma konusunda güdüleyebilir. Bu tema altında elde edilen görüşler şu şekildedir:

“Oyunlaştırma öğelerine yer verilebilir. Forumlarda rütbe tarzı işlevler mevcut. Ancak içeriğe uygun olarak farklı süreçler işe koşulabilir. Yalnızca rütbeyle olabilecek bir durum değil. Bu durumu Facebook da son zamanlarda gruplar için kullanıyor. Grubun en aktifini belirleme, en çok yanıt verenleri gösterme gibi özellikler kullanılabilir.” Ali

“Öğrenenin motivasyonunu artıracak etkinlikler düzenlenmeli. Oyunlaştırma öğeleri kullanılabilir. Onları küçük te olsa bir rekabet ortamına sokmak faydalı olabilir.” Okan

“Ödüllendirme yapılmalıdır. Belki tartışma forumlarında en etkili cevap yazarlar ekstra bir puan ile ödüllendirilebilir.” Mustafa

“Öğreneni ikna etmek için, tartışma forumlarının öğrenene sağladığı katkıları vurgulayan bir küçük oyun bile tasarlanabilir.” Feride

Çevrimiçi tartışma forumlarında katılımı artıracak unsurlar bağlamında katılımcılar tarafından en fazla vurgulanan temalardan bir diğeri ise “katılımcıları işbirliğine teşvik etmek” olmuştur. Tartışma forumlarını yöneten öğretmenlerin öğrenenlere kılavuzluk yapması gerekmektedir (Kılınç, 2020). Bu kapsamda, çevrimiçi tartışma sürecinde öğretmenlerin uygulayacağı tekniklerin, katılımın yüksek olması bağlamında önemli olduğu ifade edilebilir. Bu tema altında elde edilen görüşler şu şekildedir:

“Soru sormak, tartışma başlatmak gibi unsurlar katılımcıları işbirliğini teşvik edebilmek için oldukça önemlidir. Bu bağlamda, çevrimiçi tartışmaları yöneten öğretmenlerin bu unsurlara dikkat etmesi gerekmektedir.” Fırat

“Sorular öğrenenleri öğrenmeye hareket ettirecek şekilde provokatif hazırlanmalıdır.” Okan

“Öncelikle öğreneni düşüncesini ifade etmeye alıştırmak gerekli. Bunu yapmak için de öğreneni ikna etmeliyiz.” Feride

İlgili ana tema altında vurgulanan diğer bir bulgu ise “katılımcıları ödüllendirmek” teması olmuştur. Katılımcıları ödüllendirme konusunda, aktif katılan öğrenenlere ek puan verilmesi görüşü ölçme değerlendirme anlamında sorun yaratabilecek bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu noktada bir süreç değerlendirmesi yapma gereksinimi ortaya çıkabilir. Bununla birlikte, tartışma süreci için fazladan emek harcayan öğrenenlerin ödüllendirilmesinin, katılımı artıracak bir unsur olduğu gerçeği de göz ardı edilmemelidir. Bu tema altında elde edilen görüşler şu şekildedir:

“Ödüllendirme yapılmalıdır. Belki tartışma forumlarında en etkili cevap yazarlar ekstra bir puan ile ödüllendirilebilir.” Okan

“Not vermek gibi ödüllendirmeler yapılabilir. Ancak bunun ölçme değerlendirme sürecine zarar verip vermeyeceği de tartışılmalıdır. Fazladan not vermek yerine tartışma forumlarının süreç değerlendirme yaklaşımında işe koşulması mümkün olabilir.” Mustafa

Çevrimiçi tartışmalara katılımı artıracak unsurlardan bir diğeri de “akıllı sistemleri kullanmak” olarak belirtilmiştir. Buna göre, yapay zeka temelli akıllı sistemler işe koşularak tartışma sürecine yön verilebilir. Bu sayede öğrenci sayısı bakımından çok geniş kitlelere hitap eden çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen tartışmaların daha verimli olması sağlanabilir. Akıllı sistemler sayesinde daha verimli bir şekilde yönetilebilecek olan tartışmalarla birlikte öğrenenlerin sürece daha aktif bir şekilde katılım göstereceğini söylemek mümkündür. Bu tema altında elde edilen görüşler ise şu şekildedir:

“Çevrimiçi tartışma forumlarında teknoloji, pedagoji ve psikoloji tabanlı destek verebilecek akıllı sistemler de bulunmalıdır.” Esra

“Çevrimiçi ortamlarda bulunan öğrenenlerin sayısal olarak fazla olduğu düşünüldüğünde, bu ortamların her türlü yoğunluğa cevap verebilecek akıllı sistemlerle desteklenmesi, tartışma sürecinden alınacak olan verimi artıracaktır.” Tuna

Çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilen tartışma sürecinde katılımı artırmaya yönelik olarak elde edilen diğer temalar ise; Güncel kavramları gündeme getirmek, Katılımı zorunlu kılmak ve tartışmaları yönetebilmek olarak elde edilmiştir. Bu temalar altında elde edilen görüşler ise sırasıyla şu şekildedir:

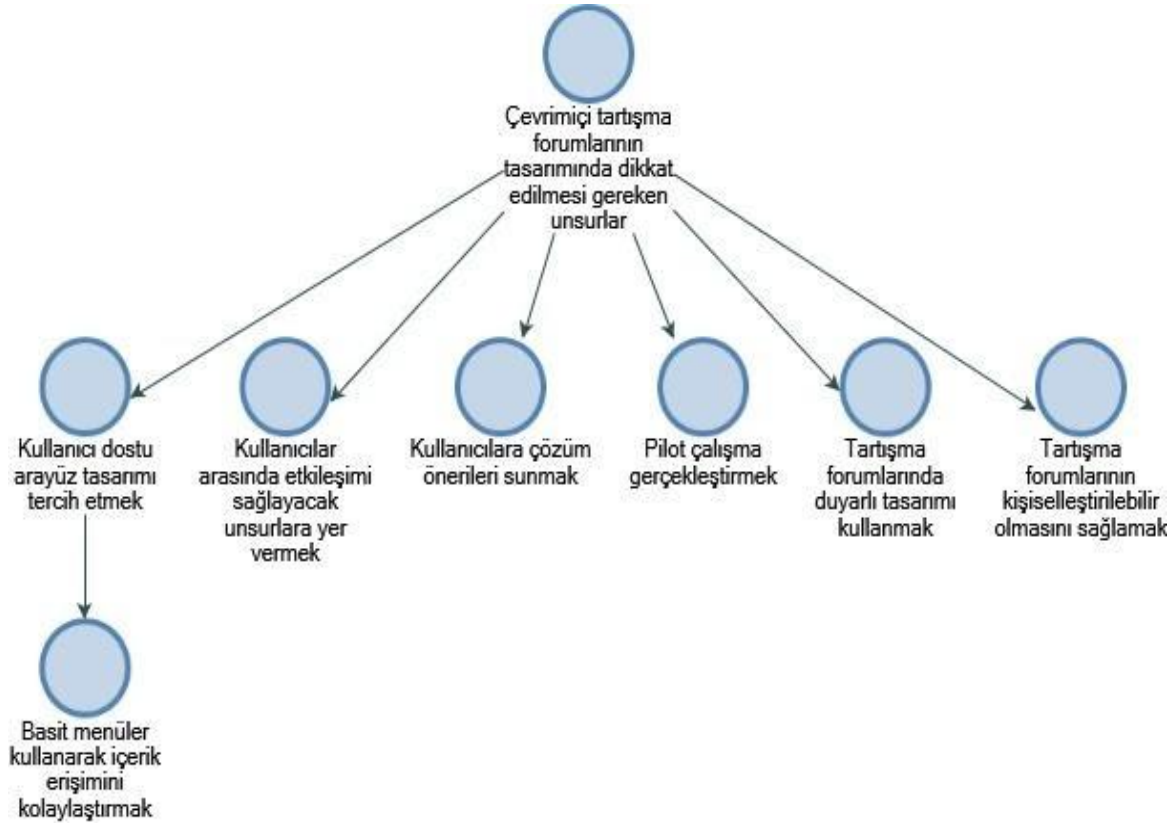
“Yeni kavramları gündeme getirmek gerekmektedir.” Fırat

“Tartışmalara katılım zorunlu tutulabilir.” Ali

“Tartışma formunu kimin/kimlerin yöneteceği önemli olan başka bir konudur.”
Esra

Çevrimiçi Tartışma Forumlarının Tasarımı

Çalışma kapsamında cevabı aranan ikinci araştırma sorusu çevrimiçi tartışma forumlarının tasarımında dikkat edilmesi gereken unsurların belirlenmesine yönelik olmuştur. Bu kapsamda alan uzmanlarına yönlendirilen araştırma sorusu bağlamında elde edilen görüşlerden yola çıkarak ulaşılan temalar şekil 2. de gösterilmektedir.



Şekil 2. Çevrimiçi tartışma forumlarının tasarımında dikkat edilmesi gereken unsurlar

Bu tema kapsamında katılımcılar tarafından en fazla vurgulanan tema “Kullanıcı dostu arayüz tasarımı tercih etmek” teması olmuştur. Ayrıca bu temaya bağlı olarak “Basit menüler kullanarak içerik erişimini kolaylaştırmak” alt teması da elde edilmiştir. Bu kapsamda, çevrimiçi ortamlarda kullanılan tartışma forumlarının kolay kullanılabilir olması, katılımcıların isteklerine cevap verebilmesi önemli bir unsur olarak görülmektedir. Bu temalar altında elde edilen görüşler şu şekildedir:

“Sadece, basit ve hantal olmayan bir tasarım önemlidir. Bu aşamada teknolojinin kullanıcıya hizmet etmesi gerekir; kullanıcının teknolojiye değil.” Esra

“Kullanılabilirlik açısından sade bir yapıda olması güzel bir durum olarak değerlendirilir.” Ali

“İhtiyacın yalın, basit, anlaşılır ama ilgi çekici bir tasarım olduğu düşüncesindeyim.” Feride

“Menü karmaşık olmamalı, erişilebilirlik yüksek olmalı, sade ve net yönlendirmeler olmalıdır.” Masal

İlgili ana tema altında vurgulanan diğer bir bulgu ise “Kullanıcılar arasında etkileşimi sağlayacak unsurlara yer vermek” teması olmuştur. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim

sağlamanın temel unsurlardan biri olduğu (Mehall, 2020) düşünüldüğünde, etkileşime olanak tanıyan önemli araçlardan biri olan tartışma forumlarında da bu unsura yer verilmesinin önemli olduğu ifade edilebilir. Bu kapsamda elde edilen görüşler şunlardır:

“Beğen butonu olmalı. Yanıtlar hiyerarşik şekilde verilecek şekilde tasarlanmalı. Soru cevapları herkes görebilmeli ancak yönetici tarafından gizleme özelliği de olmalı.” Okan

“Gif ve emoji gibi özelliklerinin olması bireyin kendini ifade edebilmesi ve etkileşim sağlanması açısından önemlidir.” Mustafa

“Görsel tasarıma önem verilmeli ve etkileşim unsurlarına yer verilmelidir.” Tuna

“Beğen butonu, etiketleme yapabilme, bildirim gönderilmesi gibi etkileşim sağlayacak unsurlara yer verilmelidir.” Esra

Tartışma forumlarının tasarımı bağlamında elde edilen diğer bir tema “Tartışma forumlarında duyarlı tasarımı kullanmak” teması olmuştur. Duyarlı (responsive) tasarımlar, kullanıcıların sahip oldukları akıllı telefonlar, tabletler, diz üstü bilgisayarlar gibi cihazların ekranlarıyla uyumlu bir şekilde çalışabilmektedir. Dolayısıyla öğrenenlerin tartışma süreçlerine daha verimli bir şekilde katılabilmeleri için duyarlı tasarımın kullanılması önemli bir unsur olarak görülebilir. Bu tema altında edilen görüşler şu şekildedir:

“Bu tasarımın Web bağlantısı olan bütün cihazlarda uyumlu ve sorunsuz çalışabilecek olması önemli bir noktadır.” Feride

“Öğrenenlerin tartışmalara daha fazla katılabilmesi için duyarlı tasarımlar büyük önem taşımaktadır.” Şahin

Tartışma forumlarının tasarımı konusunda katılımcılar tarafından ifade edilen diğer bir görüş ise “Tartışma forumlarının kişiselleştirilebilir olmasını sağlamak” teması altında toplanmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlere her anlamda destek olmak gerekmektedir (Kumtepe vd., 2019). Sağlanacak olan bu desteklerden birinin de fiziksel olarak uzakta olan çevrimiçi öğrenenlere kişiselleştirilebilir öğrenme alanları sağlamak olduğu ifade edilebilir. Bu tema altında elde edilen görüşler şu şekildedir:

“Öğrenenin tartışma forumunu kişiselleştirmesine olanak sağlayacak seçenekler sunulabilir. Ortamı kendine göre özelleştirebilen öğrenen, kendi oluşturduğu bir ortamda sevdiği renkte, sevdiği yazı stilinde tartışma forumunda yer almaktan daha çok hoşnut olabilir.” Feride

“Öğrenenlerin bu ortamları kendilerine göre düzenleyebilmesi, tartışma forumlarının kullanılabilirliğine olumlu anlamda katkı sağlayacaktır.” Masal

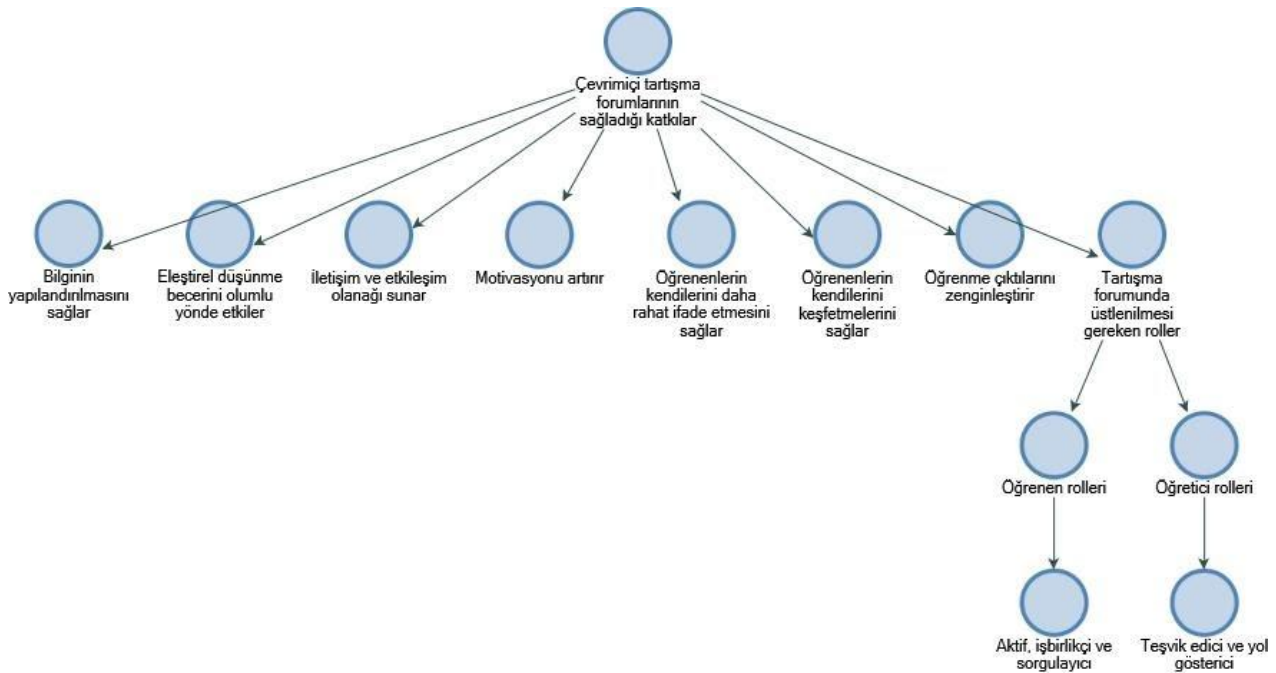
Çevrimiçi tartışma forumlarının tasarımı bağlamında elde edilen diğer temalar şu şekildedir; Kullanıcılara çözüm önerileri sunmak, Pilot çalışma gerçekleştirmek. Bu temalar altında ifade edilen görüşler ise sırasıyla şu şekildedir:

“Kullanılabilirliği sağlamak için, Sıkça Sorulan Sorular (SSS) ya da bir Yardım Merkezi, her zaman en ince ayrıntısına kadar yaşanabilecek sorunlara yönelik çözüm yollarını sunmalıdır.” Feride

“Tasarımın bütün web araçlarındaki prototiplerinin hedef kitlede yer alan gruplarla test edilmesi, gözden kaçan noktaların görünür hale gelmesine katkı sağlayabilir.” Feride

Çevrimiçi Tartışma Forumlarının Sağladığı Katkılar

Çalışma kapsamında cevabı aranan diğer bir araştırma sorusu ise çevrimiçi tartışma forumlarının sağladığı katkıları belirlemek üzerine olmuştur. Bu bağlamda elde edilen görüşlerden yola çıkarak şekil 3. de gösterilen temalara ulaşılmıştır.



Şekil 3. Çevrimiçi tartışma forumlarının sağladığı katkılar

Çevrimiçi tartışma forumlarının sağladığı katkılar bağlamında katılımcıların en fazla vurguladığı tema “İletişim ve etkileşim olanağı sunar” olmuştur. Öğrenme ortamında bulunan öğrenenler ve öğreticiler ile fiziksel olarak aynı mekanda bulunamayan çevrimiçi öğrenenler, yalnızlık duygusu yaşayabilmektedir (Kaufmann ve Vallade, 2020). Yalnızlık duygusunu en aza indirebilmek için öğrenme süreçlerinin iletişim ve etkileşime olanak tanınması gerektiği

söylenbilir. Bu kapsamda en çok tercih edilen araçlardan biri de çevrimiçi tartışma forumlarıdır (Almatrafı ve Johri, 2018). Bu tema altında elde edilen görüşler şu şekilde olmuştur:

“Tartışma forumları etkileşimi artırmaktadır ayrıca iletişim süreçlerini hızlandırmaktadır.” Okan

“Öğrenme etkileşim ile gerçekleşir. Öğrenme süreci öğreticinin de öğrenme süreci olarak görülebilir. Etkileşim olmadan öğrenme söz konusu olmaz. Etkileşimin en çok yapıldığı yerler tartışma forumlarıdır.” Mustafa

İlgili ana tema altında elde edilen diğer bir tema ise “Bilginin yapılandırılmasını sağlar” teması olmuştur. Etkileşim ve iletişimin yoğun olarak yaşandığı tartışma forumlarında, öğrenenler kendi fikirleri dışında diğer fikirler ile de karşılaşmaktadır. Bu durum bakış açısının değişmesi, bilginin yapılandırılması gibi durumları da beraberinde getirmektedir. Bilginin yapılanmasını vurgulayan bu tema altında elde edilen görüşler şu şekildedir:

“Sosyal öğrenme anlayışı ile bilginin yapılandırılması tartışma forumlarında yapılmaktadır.” Mustafa

“Tartışma forumlarını öğrenenler için, öğrenen-öğrenen etkileşimiyle farklı bilgilere ve bakış açılarına keşfedebilecekleri bir keşif ve öğrenme alanı olarak değerlendiriyorum.” Feride

Çevrimiçi tartışma forumlarının sağladığı katkılar çerçevesinde elde edilen diğer bir tema “Öğrenme çıktılarına zenginleştirir” teması olmuştur. Tartışma forumlarının öğrenme çıktılarına zenginleştirilmesi, diğer temalarda ulaşıldığı gibi iletişim ve etkileşime olanak tanınması ve farklı bakış açılarına hakim olmayı sağlamasından kaynaklı bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Bu tema altında elde edilen görüşler şu şekildedir:

“Tartışma ortamları öğrenmeyi pekiştirir. Çünkü öğrenenler sorgular, öğreticiler de konunun pekişmesi için farklı sorularla öğrenmeye katkı sunar.” Ali

“Çevrimiçi tartışma forumları, öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde kalma ve devam ettirme süreçlerinde motivasyon sağlamakta ve öğrenmelerini zenginleştirmektedir. Öğreticiler de verilen öğrenci yanıtlarından yeni şeyler öğrenmektedir. Karşılıklı bir öğrenme süreci gerçekleştirilmektedir.” Okan

İlgili ana tema altında elde edilen diğer temalar ise “Eleştirel düşünme becerini olumlu yönde etkiler”, “Motivasyonu artırır”, “Öğrenenlerin kendilerini daha rahat ifade etmesini sağlar” ve “Öğrenenlerin kendilerini keşfetmelerini sağlar” şeklinde olmuştur. Bu temalar kapsamında elde edilen görüşler sırasıyla şu şekildedir:

“Çevrimiçi tartışma forumları, öğrenenlerin eleştirel düşünce gücünün artırılması için önemli bir kaynaktır.” Esra

“Tartışma forumları, öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde kalma ve devam ettirme süreçlerinde motivasyon sağlamakta ve öğrenmelerini zenginleştirmektedir.” Okan

“Tartışma forumlarında öğrenenler kendini daha rahat ifade edebilir. Çünkü sınıf ortamında konuşurken arkadaşlarından ya da öğretmeninden çekinen öğrenenler olabilir. Bu durum ortadan kalkmış olur.” Ali

“Bu noktada öğrenenin keşfettiği sadece farklı bilgi ve bakış açıları değildir. Öğrenen kendisiyle ilgili yeterliliklerine ilişkin bir farkındalıktan yola çıkarak kendini keşfederek bir kimlik oluşturabilir. Bu bağlamda tartışma forumları öğrenenler için önemli bir keşif alanıdır.” Feride

Bununla birlikte “Çevrimiçi tartışma forumlarının sağladığı katkılar” ana teması altında öğrenenlerin ve öğreticilerin tartışma forumlarında üstlenmesi gereken görevlerin neler olduğuna yönelik bir araştırma sorusu da katılımcılara yönlendirilmiştir. Bu kapsamda öğrenen rolleri bağlamında elde edilen tema “Aktif, işbirlikçi ve sorgulayıcı” teması olmuştur. Bu tema altında elde edilen görüşler şu şekildedir:

“Tartışma forumlarında öğrenenler aktif bir katılım sergileyerek fikirlerini açıkça belirtmelidir.” Mustafa

“Tartışma forumuna katılan öğrenenler, diğer öğrenenler ile işbirliği içinde olmalı ve sorgulayıcı bir tavır sergilemelidir.” Fırat

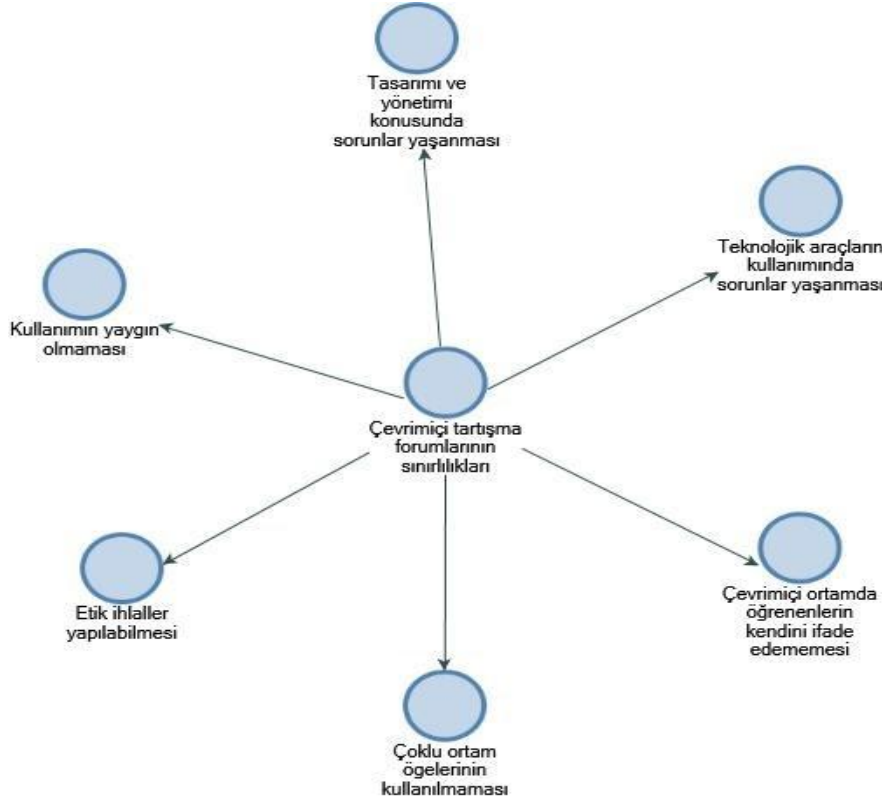
Öğreticileri rolleri kapsamında ise ulaşılan tema “Teşvik edici ve yol gösterici” teması olmuştur. Bu tema altında elde edilen görüşler ise şu şekildedir:

“Öğreticiler tartışmayı yürütücü olmalı, tartışmaya katılmayan öğrencilerin sebeplerini belirlemelidir. Bu doğrultuda öğrenenlerin tartışma sürecine katılımlarını teşvik edici önlemler almalıdır.” Şahin

“Öğreticiler açısından tartışma forumlarının öğrenenlerin bilgi, görüş ve farkındalıklarına ilişkin farklılıklarını gözlemleyerek, öğrenenlerin ihtiyaç duydukları, eksikliğini hissettikleri noktalarda öğrenenlere kılavuzluk yapabilecekleri, öğrenenlerin keşfetmelerine yönelik kolaylaştırıcı rolünü üstlenebilecekleri bir alan olduğu düşüncesindeyim.” Feride

Çevrimiçi Tartışma Forumlarının Sınırlılıkları

Çalışma kapsamında cevabı aranan diğer bir soru ise çevrimiçi tartışma forumlarının sınırlılıkları üzerine olmuştur. Bu doğrultuda elde edilen temalar şekil 4. de gösterilmektedir.



Şekil 4. Çevrimiçi tartışma forumlarının sınırlılıkları

Çevrimiçi tartışma forumlarının sınırlılıkları konusunda en fazla vurgulanan tema “Tasarımı ve yönetimi konusunda sorunlar yaşanması” teması olmuştur. Bu bağlamda özellikle geniş katılımcı kitlesine sahip öğrenen gruplarında, çevrimiçi tartışmaların yönetilebilmesinin, tartışma forumlarının amacına ulaşması noktasında önem taşıdığı (Kılınç, 2020) göz önüne alındığında, çevrimiçi tartışma forumlarının yönetilebilir bir yapıda olması gerektiği ifade edilebilir. Bu kapsamda tartışma forumlarının tasarımı aşamasında, kolay yönetilebilir bir şekilde tasarlanması gerektiği ifade edilebilir. Tartışma forumlarının tasarlanması ve yönetilebilmesi aşamalarında yaşanan sınırlılıklara ilişkin olarak alan uzmanlarından elde edilen görüşler şu şekildedir:

“Ortamın tasarlanması kullanılabilirliği doğrudan etkileyebilir. Dolayısıyla tasarım aşamasının özenle düşünülmesi ve bu doğrultuda tartışma forumlarının işe koşulması gerekmektedir.” Masal

“Görsel olarak statik olması etkileşim bakımından sınırlılık yaratmaktadır. Bazen tek yönlü bir etkileşim kanalı gibi olabilmektedir.” Okan

“Görsellik olmaması (ki bu sağlanabilir), görsel iletişim tasarımına gerekli özenin gösterilmemesi önemli sınırlılıklardır.” Tuna

“Tartışma forumları katılımcı konumundaki öğrenenlerin bilgi eksikliği nedeniyle kısır döngüye girebilir ve istenen etkiyi yaratmayabilir. Bu nedenle, tartışma sürecinin yönetilebilmesi çok önemlidir. Bu aşamada gerek tartışmalara yön verecek alan uzmanları gerekse de akıllı sistemler kullanılmalıdır.” Feride

Çevrimiçi tartışma forumlarının sınırlılıkları kapsamında ulaşılan diğer bir tema “Kullanımın yaygın olmaması” teması olmuştur. Bu bağlamda, çevrimiçi tartışma forumlarının çevrimiçi öğrenme ortamlarında sosyal bulunuşluk, aidiyet hissi gibi önemli unsurlarda olumlu bir etkiye sahip olduğu (Kılınç, 2020) unutulmamalıdır. Dolayısıyla çevrimiçi tartışma forumlarının daha sık kullanılması, öğrenenlerin tartışma forumlarına katkı sağlamaları için yönlendirilmesi, çevrimiçi öğrenme süreçlerinden daha fazla verim alınabilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu tema altında elde edilen görüşler şu şekildedir:

“Öğrenenler çevrimiçi öğrenme ortamlarında yalnızca ders içeriklerine bakabiliyor, tartışma forumlarına bakmayabiliyorlar. Tartışma forumlarına katılım az olabiliyor.” Ali

“Öğrenenler genelde tartışma forumlarına katılım sağlamayı gerekli görmezler. Bunun altında yatan nedenler ise, genelde öğrenenlerin konuyla ilgili yeterince bilgi sahibi olmaması, özgüven eksikliği, dersin notuna katkı sağlamadığı için zaman kaybı olarak algılanması olarak ifade edilebilir.” Feride

İlgili ana tema kapsamında ulaşılan diğer bir tema ise “Çevrimiçi ortamda öğrenenlerin kendini ifade edememesi” teması olmuştur. Bu noktada ilgili alan yazında farklı fikirlerin olduğu görülmektedir. Buna göre bazı kaynaklar (Alhaj ve Alwadai, 2021; Kılınç ve Altınpulluk, 2021; Mercimek ve Çaka, 2022) çevrimiçi tartışma forumları gibi eş zamansız öğrenme araçları sayesinde öğrenenlerin kendi hızında öğrenebildikleri, kendi hızında düşünebildikleri için kendilerini daha rahat ifade edebileceklerini belirtirken, bazı kaynaklar (Awofeso, 2018; Fei, 2021; Yang, Luo ve Sun, 2020) ise bunun tersine yüz yüze etkileşimde öğrenenlerin kendilerini daha rahat ifade edebileceklerini belirtmektedir. Bu tema altında elde edilen görüşler ise şu şekildedir:

“Asenkron iletişim transaksyonel uzaklık kavramını beraberinde getirebilir. Başka bir ifadeyle, yüz yüze tartışma ortamlarında bireyler aynı anda aynı ortamda iken çevrimiçi ortamda mevcut olan fiziksel uzaklık ile birlikte kendilerini psikolojik olarak da uzak hissedebilir ve tartışma ortamına katkıda bulunamayabilirler.” Masal

“Çevrimiçi ortamlarda bazı öğrenenlerin kendilerini ifade edememesi, tartışma forumları özelinde de sorun yaratabilir. Ancak bu durumu genellemek mümkün değildir.” Esra

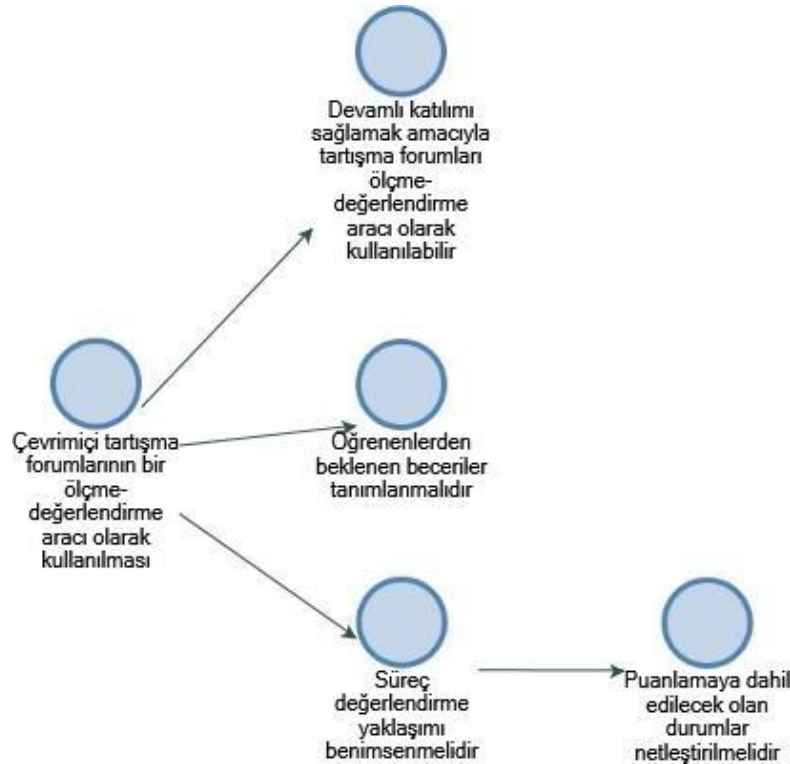
Çevrimiçi tartışma forumlarının sınırlılıkları teması kapsamında ulaşılan diğer temalar ise şunlardır; “Çoklu ortam öğelerinin kullanılmaması”, “Etik ihlaller yapılabilmesi”, “Teknolojik araçların kullanımında sorunlar yaşanması”. Bu temalar kapsamında elde edilen görüşler sırasıyla şu şekildedir.

“Ses video resim gibi nesnelere gönderilmesinde sorunlar yaşanabilmektedir. Bu sorunlar, öğrenenlerin ve öğreticilerin kendilerini ifade etmelerinde problemlere sebep olabilir.” Mustafa

“Burada paylaşılan görüş ve fikirler bireylerin aleyhine kullanılabilir.” Esra

“Bunun ötesinde, teknoloji tabanlı yaşanabilecek sorunlar bireyler arasında, teknoloji sahipliği, okuryazarlığı ve kültürü açısından, ayrımcılığa neden olabilir.” Esra

Çalışma kapsamında belirlenen son araştırma sorusu ise Çevrimiçi tartışma forumlarının bir ölçme-değerlendirme aracı olarak kullanımına yönelik olmuştur. Bu kapsamda elde edilen temalar şekil 5. te gösterilmektedir.



Şekil 5. Çevrimiçi tartışma forumlarının bir ölçme-değerlendirme aracı olarak kullanılması

Çevrimiçi tartışma forumlarının ölçme-değerlendirme süreçlerine dahil edilebilmesine yönelik olarak en çok vurgulanan tema “Süreç değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir” teması olmuştur. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sonuç değerlendirmesi yapmak yerine süreç değerlendirilmesi yapmanın çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilecek olan öğrenme etkinliklerine daha fazla anlam yüklenmesi, daha adil bir ölçme sisteminin uygulanması açısından önem arz eden bir konudur (Kılınç, Okur ve Usta, 2021). Bu bağlamda tartışma forumlarındaki aktivitelerin süreç değerlendirme yaklaşımına dahil edilmesi olumlu bir katkı sağlayacaktır. Süreç değerlendirme yaklaşımına yönelik olarak elde edilen görüşler şu şekildedir:

“Çevrimiçi tartışma forumlarında, süreç değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir.” Esra

“Proje temelli öğrenme, e-Portföy oluşturma gibi süreç değerlendirme yaklaşımının benimseneceği alanlardan biri de çevrimiçi tartışma forumlarıdır.” Fırat

“Tartışma forumlarını yapılandırırken kısa yanıtli tartışma sorularından kaçınmak gerekir. Sorgulamayı teşvik edici tartışmalar başlatılmalı ve bu tartışmalara katılım ölçme değerlendirme sürecinde dikkate alınmalıdır.” Masal

“Bunun yanında ölçme-değerlendirme süreçlerinin bir amacı da biçimlendirmeye dönük durum belirlemedir (assessment for learning). Yani, değerlendirme sadece öğrencinin başarı düzeyine yönelik bir değer biçme işi değil, aynı zamanda öğrenme yaşantılarını iyileştiren, süreç temelli bir geri bildirim yöntemi olarak da görülmektedir. Bu açıdan tartışma forumlarında öğrenenlere verilecek geri bildirimlerin, öğrenme yaşantılarını iyileştirmek için katkı sunacağı söylenebilir.” Şahin

“Tartışma forumları çevrimiçi ortamlarda ölçme değerlendirme sürecinin bir parçası olarak kullanılabilir. Böylece sonuç odaklı bir yaklaşımın önüne geçmek ve süreç içinde öğrenene kendini iyi hissetmediği veya sıkıntılı bir zaman diliminde bulunduğu için başarısız olma ihtimali bertaraf edilebilir.” Feride

Çevrimiçi tartışma forumlarının ölçme-değerlendirme sürecine dahil edilmesine ilişkin olarak elde edilen “Süreç değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir” temasının bir alt teması olarak ortaya çıkan bir başka tema ise “Puanlamaya dahil edilecek olan durumlar netleştirilmelidir” teması olmuştur. Bu noktada bir öğrenme aracının ölçme-değerlendirme süreçlerine dahil edilebilmesi için hangi kriterlerin gözetileceğinin belirlenmesinin ve bunun öğrenenlere duyurulmasının önem taşıdığı ifade edilebilir. Bu tema altında elde edilen görüşler şu şekildedir:

“Tartışma forumlarına katılım bile puanlanabilir. Böylelikle öğrenilenlerin pekişmesi sağlanabilir. Ölçme değerlendirme için açık uçlu sorular sorulabilir. Bu sayede öğrenenlerin kendilerini ifade edebilmeleri sağlandığı gibi kopya davranışı olmadan sürece katılmış olurlar. Çoktan seçmeli sorular da sorulabilir. Ancak kopya çekme davranışı göz önünde bulundurulurken puan olarak az bir puan olması sağlanabilir.” Ali

“Öğrenenlerin puanlarında etki edebilir. Özellikle aktif öğrenenlere ek puanlar verilebilir. En çok sistemde kalan ve zaman harcayan öğrenenlere değerlendirme süreçlerinde ayrıcalık verilebilir. En çok katılım gösteren ve en iyi cevapları veren öğrenenlere ödüllendirme yapılabilir.” Okan

“Öğrencilerin tartışma formlarında kullandıkları ifadeler incelenebilir derse ilişkin yapılan yorumların yoğunlukları bakılarak derecelendirilebilir ve bu yöntemle puanlanabilir. Dersle ilgili olması, gerçekten değerli olması ve tartışmayla ilişkili olması olabilir. Aksi halde öğrenmeye hizmet etmeyen mesajlar olacaktır.” Mustafa

“Öğrenenin gerçekten tartışmaya katılıp katılmadığı öğrenen tarafından değerlendirilmelidir. Yoksa sadece sisteme girmek ve not almak için mi girdiği araştırılmalıdır?” Tuna

“Sadece katılımı özendirmek-teşvik etmek amacıyla tartışmalara katılımın puanlamaya hesapsızca dahil edilmesi, beklenmeyen durumlar yaratabilir. “ Şahin

Çevrimiçi tartışma forumlarının ölçme-değerlendirme sürecine dahil edilmesine ilişkin olarak elde edilen diğer bir tema ise “Devamlı katılımı sağlamak amacıyla tartışma forumları ölçme-değerlendirme aracı olarak kullanılabilir” teması olmuştur. Süreç değerlendirme yaklaşımının belirleneceği bir çevrimiçi öğrenme sürecinde, öğrenenler tartışma forumlarına daha sık katılmak isteyebilirler. Bu durum tartışma forumlarının daha etkin bir şekilde kullanılabilmesine olanak tanıyacak bir unsur olarak değerlendirilebilir. Devamlı katılımı sağlamak amacıyla tartışma forumları ölçme-değerlendirme aracı olarak kullanılabilmesine yönelik temaya ilişkin elde edilen görüşler şu şekildedir:

“Çevrimiçi öğrenme ortamlarına öğrenenlerin aktif bir şekilde katılımını sağlamak zorlayıcı olabilir. Katılımı sağlamak/desteklemek amacıyla tartışma forumlarının süreç değerlendirme yaklaşımıyla birlikte mutlaka kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Böylece öğrenenler, kendileri dışında öğrenenler olduğunu, onlarla etkileşim kurabileceklerini ve öğrenme sürecinde onlara rehberlik yapabilecek bir öğreticinin varlığını hissedebilirler. Bu da öğrenim sürecini destekler.” Masal

“Süreç değerlendirmesi yaklaşımı tartışma forumlarının öğrenenin ihtiyacına uygun şekilde tartışmalara katılımıyla ders notuna katkı sağlayabileceği ve kendini ifade edebileceği bir alan olarak algılanmasına neden olabilir. Böylece öğrenen öğrenmede diğer öğrenenlerin paylaşımlarını okuyup, anlayıp, analiz edip, değerlendirip, yeniden oluşturma yoluna gidebilir.” Feride

Çevrimiçi tartışma forumlarının ölçme-değerlendirme süreçlerinde işe koşulmasına yönelik olarak elde edilen son tema “Öğrenenlerden beklenen beceriler tanımlanmalıdır” teması olmuştur. Bu kapsamda çevrimiçi tartışma forumlarının etkin bir ölçme-değerlendirme aracı olarak kullanılması için, tartışma ortamlarında öğrenenlerden beklenenlerin açıkça ifade edilmesi gerektiği söylenebilir. Bu tema altında elde edilen görüş ise şu şekildedir:

“Eğer bu ortamlara katılımında öğrenciden ortaya konması beklenen becerinin (konu hakkında ders içeriğine dayalı eleştirel düşünme, analiz, vb. üst düzey düşünme becerileri için) tartışma forumlarında ortaya konulması mümkünse, yani ölçülecek özellik forumdaki tartışmalarda ortaya konulabilecekse, bu yöntem efektif olabilir.” Şahin

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çevrimiçi tartışma forumları, çevrimiçi öğrenme ortamlarında fiziksel olarak birbirinden ayrı olan öğrenenlerin iletişime ve etkileşime geçebilmelerine olanak tanıyan önemli bir öğrenme malzemesidir. Bu noktadan hareketle gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında, çevrimiçi tartışma forumlarının etkin bir şekilde kullanılabilmesi ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde işe koşulabilmesi noktasında yapılması gerekenler üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu kapsamda vurgulanan en önemli noktalardan biri çevrimiçi tartışma sürecine katılımın artırılması olmuştur. Bu bağlamda ulaşılan sonuçlardan ilki oyunlaştırma öğelerinin kullanılması gerektiği olmuştur. Çevrimiçi tartışma sürecine katılım durumuna göre öğrenenlere rütbelere vermek, grubun en aktifleri listesi yayınlamak gibi oyunlaştırmaya yönelik unsurlar, öğrenenlerin tartışma sürecine katılım göstermeleri konusunda kendilerine bir motivasyon kaynağı sağlayabilir. Ulaşılan bu sonuç ile benzer olarak Ozcinar vd. (2021) ve Şahin vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da, çevrimiçi öğrenme süreçlerinde oyunlaştırıcı öğeler kullanmanın öğrenenlerin süreçlere katılımları noktasından önem taşıdığı belirtilmektedir.

Çevrimiçi tartışma forumlarının etkin bir şekilde kullanılabilmesi için dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan biri tartışmaların yönetilmesidir (Kılınç, 2020). Çevrimiçi tartışmaların yaşandığı tartışma forumlarının bir moderatör tarafından yönetilebilmesi ve bu süreçte öğrenenlere kılavuzluk edilmesi önem taşımaktadır. Bu noktada, tartışmaları yönetenler bazen alan uzmanlarından oluşan öğreticiler olabilirken bazen de yapay zeka algoritmalarının işe kolulduğu akıllı sistemler de olabilmektedir. Bununla bağlantılı olarak bu çalışma kapsamında da akıllı sistemlerin kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Tartışma forumlarında tartışmaların sürekli devam edebilmesi için tartışmaları yöneten öğreticilerin ya da akıllı sistemlerin sosyal yapılandırıcılık kuramı doğrultusunda hareket etmeleri gerektiğidir (Kılınç, 2020). Sosyal yapılandırıcılık kuramında Vygotsky (1980) tarafından

öğrenme için sosyal olarak zengin bir çevreye ihtiyaç olduğu ve bireyin daha deneyimli akranları ve yetişkinlerle çalışırken bilişsel fonksiyonlarının daha fazla geliştiği ifade edilmektedir. Bireyler arası etkileşimi önemseyen sosyal yapılandırmacı yaklaşım öğrenmede işbirliğinin oldukça büyük bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır (Özdemir ve Yalın, 2007). Öğretme öğrenme süreci içerisinde anlamın yapılandırılması, sosyal bağlamda bireylerin bilgiyi birbirleriyle paylaşmalarıyla gerçekleşmektedir. Bu süreçte öğrenen, oluşturduğu anlamı paylaşarak diğer öğrenenlerin fikirlerini etkilemekte ve onların fikirlerinden de etkilenmektedir (Fer ve Cırık, 2007). Bu anlamda öğrenme ortamının da öğrenme ve etkileşim bağlamında bir sosyal topluluk haline getirilmesi oldukça önemli görülmektedir (Kalina ve Powell, 2009). Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenler, tıpkı gerçek hayatta olduğu gibi çevresindeki kişilerle sosyal etkileşimlere girmekte, onlarla konuşmakta, tartışmakta, paylaşmakta, işbirliği yapmakta ve diyaloglar kurmaktadır (Jaramillo, 1996; Jonassen, 1999). Dolayısıyla, çevrimiçi tartışma süreçlerinde sosyal yapılandırmacı kuramın gereklilikleri doğrultusunda hareket etmenin önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında işbirliğine dayalı bir şekilde öğrenme etkinliklerinin düzenlenebildiği çevrimiçi tartışma forumlarından alınacak olan verimi artırabilmek için dikkat edilmesi gereken unsurlardan biri de tartışma forumlarının tasarımıdır. Bu aşamada kullanıcı dostu bir tasarım gerçekleştirilmesi ve kullanımının yaygınlaşabilmesi için duyarlı (native) tasarımlar tercih edilmesi önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu sonuç Kumtepe vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Buna göre, çevrimiçi tartışma forumlarının kullanımının kolay olması ve erişilebilir olması gerekmektedir. Bu durumun yanı sıra tartışma sürecinde beğen butonu olması, gifler ve emojielerin kullanılabilmesi ve etiketleme yapılabilmesi, bu ortamların tasarımı açısından önem taşıyan diğer unsurlar olarak göze çarpmaktadır. Ayrıca öğrenenlerin tartışma forumlarını istedikleri renkte ve yazı tipinde kullanabilmesi gibi kişiselleştirme olanaklarına yer verilmesinin de tasarım açısından önemli görülen diğer bir unsur olduğu ifade edilebilir.

Çalışma kapsamında elde edilen diğer sonuçlar, çevrimiçi tartışma forumlarının sağladığı avantajlara yönelik olmuştur. Bu kapsamda tartışma forumlarının; iletişim ve etkileşim olanağı sunması, öğrenme çıktılarını zenginleştirilmesi, eleştirel düşünme becerisine katkı sağlaması gibi önemli katkılar ön plana çıkmıştır. Bu durum, çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılan tartışma forumlarının, öğrenenlerin gelişimleri açısından önemli bir öğrenme malzemesi olduğunu göstermektedir. Bu görüş ile benzer olarak, Hernández-Lara ve Serradell-López (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, çevrimiçi tartışma forumlarının daha kalıcı öğrenme süreçlerinin gerçekleştirilebilmesi açısından önem taşıdığı vurgulanmıştır.

Çevrimiçi tartışma forumlarının avantajların yanı sıra sahip olduğu sınırlılıklar da çalışma kapsamında değinilen başka bir konu olmuştur. Buna göre; tasarımı ve yönetimi konusunda sınırlılıklar yaşanması, kullanımının yaygın olmaması, bazı öğrenenlerin tartışma forumlarında kendilerini ifade edememeleri ve yine bazı öğrenenlerin teknolojik araçları kullanmada sorunlar yaşaması gibi konular vurgulanmıştır. Bu bağlamda değinilmesi gereken diğer bir durumun da dijital uçurum konusu olduğu ifade edilebilir. Buna göre her öğrenin eşit şartlarda teknolojik araçlara ve internet alt yapısına ulaşamaması, çevrimiçi tartışma forumlarınının kullanımı noktasında bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Bu konu üzerine gerçekleştirilen bir çalışmada Yuhanna, Alexander ve Kachik (2020), iyi bir şekilde yönetilemeyen tartışma forumlarında öğrenenlerin devamlılık sağlamalarının zor olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte tartışma sürecindeki etkinliklerin kontrol altına alınamaması, bazı öğrenenlerin uygunsuz içerikler paylaşması ve nefret söylemlerine yol açmasına zemin hazırlayabilmektedir (Alshamrani, 2019).

Çevrimiçi tartışma forumlarının ölçme-değerlendirme aracı olarak kullanılması noktasında ulaşılan en önemli sonuçlardan biri, süreç değerlendirmesi aşamasında tartışma forumlarında gösterilen etkinliklerin bir değerlendirme kriteri olarak benimsenebilecek olmasıdır. Bu bağlamda tartışma forumlarında öğrenenlerin tartışılan konulara sağladıkları katkılar, kendilerine bir değerlendirme notu olarak dönebilmelidir. Bu sayede öğrenme süreçlerinde gerçekleştirilen tartışma etkinliklerinin daha fazla önem kazanması mümkün olabilir. Öğrenenlerin, not alacaklarını bildikleri bir sürece daha aktif ve daha istekli bir şekilde katılabilmeleri de mümkün olabilir. Bu durum, daha zengin öğrenme çıktılarını da beraberinde getirecek bir unsur olarak değerlendirilebilir. Tartışma etkinliklerinin, süreç değerlendirme yaklaşımında kullanılabileceği Alhan ve Şimşek (2020) tarafından da vurgulanmaktadır. Çalışma kapsamında elde edilen diğer bir sonuç ise süreç değerlendirmesinde kullanılabilecek olan tartışma forumlarında puanlamaya dahil edilecek olan durumların belirlenmesi gerektiği olmuştur. Bu bağlamda bir derecelendirme ölçeğinin hazırlanarak öğrenenlere sunulması gerektiği ifade edilebilir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Katılımcı olarak 9 alan uzmanı ile ve konu olarak çevrimiçi tartışma forumları ile sınırlı tutulan bu çalışma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı olarak şu önerilerde bulunulmuştur:

Çevrimiçi tartışma forumlarında, rütbe vermek, en fazla katkı sağlayanları belirlemek gibi oyunlaştırıcı öğelere yer verilmesi, bu ortamlarında daha ilgi çekici olması için önemli bir nokta olarak görülmektedir. Bu sayede öğrenenlerin kendi içlerinde bir rekabete de girmeleri de sağlanabilir. Bu durum, aktif katılımın artmasını sağlayabilecek bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Çevrimiçi tartışma sürecini kontrol altına alabilmek ve bu süreci verimli bir şekilde yönetebilmek için özellikle de öğrenen sayısı 150'yi geçen kitlesel gruplar için akıllı sistemler işe koşulabilir. Bu sayede tartışmaların sürekliliği sağlanabilir.

Çevrimiçi tartışma forumlarının tasarım aşamasında kullanıcı dostu duyarlı tasarımlar seçilmelidir. Bu noktada insan-bilgisayar etkileşimi disiplininden faydalanılabilir. Bunun yanı sıra beğenme butonu, etiketleme yapma gibi etkileşime olanak sağlayacak unsurlar da işe koşulmalıdır.

Çevrimiçi öğrenme süreçlerinde işe koşulabilecek ölçme-değerlendirme yaklaşımlarından biri olan süreç değerlendirme yaklaşımının benimsendiği öğrenme ortamlarında, çevrimiçi tartışma forumlarında gerçekleştirilen etkinliklerin de puanlanması gerekmektedir. Bu sayede çevrimiçi tartışma forumlarına gösterilen ilginin artacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Alhaj, A. A. M. & Alwadai, M. A. M. (2021). Utilizing Online Discussion Forums to Improve Graduate Students' Cognitive Skills at King Khalid University: The University Faculty's Perspectives. *Language & Translation*, 9(3), 15-23.
- Alhan, S. S. ve Şimşek, Ü. (2020). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri Üzerine Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Etkisi: Özel Öğretim Yöntemleri-II. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2305-2318. Doi: 10.24106/kefdergi.704381
- Almatrafi, O. & Johri, A. (2018). Systematic review of discussion forums in massive open online courses (MOOCs). *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 12(3), 413-428. Doi: 10.1109/TLT.2018.2859304
- Alshamrani, M. (2019). *An Investigation of the Advantages and Disadvantages of Online Education*, Doctoral dissertation, Auckland University of Technology.
- Awofeso, N. (2018). Utilizing Question and Answer Discussion Forums to Enhance Learning in University Health Courses: Q&A Online Discussion Forums for Efficient E-Learning. C.N. Stevenson (Ed.), *Enhancing Education Through Open Degree Programs and Prior Learning Assessment* içinde (ss. 235-251). IGI Global.
- Black, L. W., Wesler, H. T., Cosley, D. & DeGroot, J. M. (2011). Self-governance through group discussion in Wikipedia: Measuring deliberation in online groups. *Small Group Research*, 42(5), 595–634. Doi: 10.1177/1046496411406137
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Chaudhary, S.V.S. & Dey, N. (2013). Assessment in open and distance learning system (ODL): A challenge. *Open Praxis*, 5(3), 207-216.
- Chen, F. C. & Wang, T. C. (2009). Social conversation and effective discussion in online group learning. *Educational Technology Research and Development*, 57(5), 587-612. Doi: 10.1007/s11423-009-9121-1
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). USA: SAGE Publications.
- Da Silva, L. F. C., Barbosa, M. W. & Gomes, R. R. (2019). Measuring participation in distance education online discussion forums using social network analysis. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 70(2), 140-150. Doi: 10.1002/asi.24080

- de Lima, D. P., Gerosa, M. A., Conte, T. U. & Netto, J. F. D. M. (2019). What to expect, and how to improve online discussion forums: the instructors' perspective. *Journal of Internet Services and Applications*, 10(1), 1-15. Doi: 10.1186/s13174-019-0120-0
- Fei, Q. (2021). Noise from online discussion forums: Evidence from IPOs in China. *China Journal of Accounting Research*, 14(3). 231-255. Doi: 10.1016/j.cjar.2021.05.001
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları
- Gerosa, M. A., Filippo, D., Pimentel, M., Fuks, H. & Lucena, C. J. P. (2010). Is the unfolding of the group discussion off-pattern? Improving coordination support in educational forums using mobile devices. *Computers & Education*, 54(2), 528-544. Doi: 10.1016/j.compedu.2009.09.004.
- Gilbert, P. K. & Dabbagh, N. (2005). How to structure online discussions for meaningful discourse: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 36(1), 5-18. Doi: 10.1111/j.1467-8535.2005.00434.x
- Green, R. A., Farchione, D., Hughes, D. L. & Chan, S. P. (2014). Participation in asynchronous online discussion forums does improve student learning of gross anatomy. *Anatomical sciences education*, 7(1), 71-76. Doi: 10.1002/ase.1376
- Hampton, D., Pearce, P. F. & Moser, D. K. (2017). Preferred methods of learning for nursing students in an online degree program. *Journal of Professional Nursing*, 33(1), 27-37. Doi: 10.1016/j.profnurs.2016.08.004
- Hernández-Lara, A. B. & Serradell-López, E. (2018). Student interactions in online discussion forums: their perception on learning with business simulation games. *Behaviour & Information Technology*, 37(4), 419-429. Doi: 10.1080/0144929X.2018.1534715
- Hew, K. F. & Cheung, W. S. (2008). Attracting student participation in asynchronous online discussions: A case study of peer facilitation. *Computers & Education*, 51(3), 1111-1124. Doi: 10.1016/j.compedu.2007.11.002
- Hrastinski, S. (2006). The relationship between adopting a synchronous medium and participation in online group work: An explorative study. *Interactive Learning Environments*, 14(2), 137-152. Doi: 10.1080/10494820600800240
- Jonassen, D. H., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J. & B. B. Haag. (1995) Constructivism and computermediated communication in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 9(2), 7-26. Doi: 10.1080/08923649509526885
- Kalelioğlu, F. ve Deryakulu, D. (2011). *Çevrimiçi tartışma yapısının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile gerçek ve yansıyan eleştirel düşünme performanslarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Kalina, C. & Powell, K. C. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education, 130*(2), 241-250.
- Karadağ, N. (2016). *Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: Mega üniversitelerdeki uygulamalar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaufmann, R. & Vallade, J. I. (2020). Exploring connections in the online learning environment: student perceptions of rapport, climate, and loneliness. *Interactive Learning Environments, 28*(6), 1-15. Doi: 10.1080/10494820.2020.1749670
- Kılınç, H. (2020). *Çevrimiçi Grup Tartışmalarının Öğrenenler Üzerindeki Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Örneği*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kılınç, H. ve Altınpulluk, H. (2021). Discussion Forums as a Learning Material in Higher Education Institutions. *International Journal of Higher Education Pedagogies, 2*(1), 1-9. Doi: 10.33422/ijhep.v2i1.25
- Kılınç, H., & Fırat, M. (2017). Opinions of expert academicians on online data collection and voluntary participation in social sciences research. *Educational Sciences: Theory & Practice, 17*(5), 1461–1486. Doi: 10.12738/estp.2017.5.0261
- Kılınç, H., Okur, M. R. ve Usta, İ. (2021). The Opinions of Field Experts on Online Test Applications and Test Security During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Assessment Tools in Education, 8*(4), 975-990. Doi: 10.21449/ijate.875293
- Knowlton, D. S. (2002). Promoting liberal arts thinking through online discussion: A practical application and its theoretical basis. *Educational Technology & Society, 5*(3), 189–194.
- Kumtepe, E. G., Toprak, E., Öztürk, A., Tuna Büyükköse, G., Kılınç, H. ve Menderis, İ. A. (2019). Açık ve uzaktan öğrenmede destek hizmetleri: Yerelden küresele bir model önerisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 5*(3), 41-80.
- Loncar, M., Barrett, N. E. & Liu, G. Z. (2014). Towards the refinement of forum and asynchronous online discussion in educational contexts worldwide: Trends and investigative approaches within a dominant research paradigm. *Computers & Education, 73*(2014), 93-110. Doi: 10.1016/j.compedu.2013.12.007
- Lyons, T. & Evans, M. M. (2013). Blended learning to increase student satisfaction: An exploratory study. *Internet Reference Services Quarterly, 18*(1), 43-53. Doi: 10.1080/10875301.2013.800626
- Mehall, S. (2020). Purposeful Interpersonal Interaction in Online Learning: What Is It and How Is It Measured?. *Online Learning, 24*(1), 182-204. Doi: 10.24059/olj.v24i1.2002

- Mercimek, B. & Çaka, C. (2022). Asynchronous Environments in Online Courses: Advantages, Limitations, and Recommendations. G. Durak ve S. Çankaya (Eds.) In *Handbook of Research on Managing and Designing Online Courses in Synchronous and Asynchronous Environments* (pp. 96-116). IGI Global.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publication.
- Ozcinar, Z., Orekhovskaya, N., Svintsova, M., Panov, E., Zamaraeva, E. & Khuziakhmetov, A. (2021). University Students' Views on the Application of Gamification in Distance Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(19), 4-15. Doi: 10.3991/ijet.v16i19.26019
- Özdemir, S. ve Yalın, A. İ. (2007). Web Tabanlı Asenkron Öğrenme Ortamında Bireysel ve İşbirlikli Problem Temelli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 79-94.
- Schiek, D. & Ullrich, C. G. (2019). Using Web Forums for Qualitative Inquiries: Empirical Findings on the Conditions and Techniques for Asynchronous Online Group Discussions. *The Qualitative Report*, 24(13), 5-16.
- Sezgin, S. & Yüzer, T. V. (2020). Analysing adaptive gamification design principles for online courses. *Behaviour & Information Technology*, 39(10), 1-17. Doi: 10.1080/0144929X.2020.1817559
- So, H. J. (2009). When groups decide to use asynchronous online discussions: collaborative learning and social presence under a voluntary participation structure. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(2), 143-160. Doi: 10.1111/j.1365-2729.2008.00293.x
- Şahin, Y. L., Karadağ, N., Bozkurt, A., Doğan, E., Kılınç, H, Uğur, S., ... ve Güler, C. (2017). The use of gamification in distance education: A web-based gamified quiz application. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(4), 372-395. Doi: 10.17569/tojqi.329742
- van Alten, D. C., Phielix, C., Janssen, J. & Kester, L. (2019). Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28(2019), 1-18. Doi: 10.1016/j.edurev.2019.05.003
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.

- Yang, T., Luo, H. & Sun, D. (2020). Investigating the combined effects of group size and group composition in online discussion. *Active Learning in Higher Education*, 1-14. Doi: 10.1177/1469787420938524
- Yang, Y. C. (2008). A Catalyst for Teaching Critical Thinking in a Large University Class in Taiwan: Asynchronous Online Discussions with the Facilitation of Teaching Assistants. *Education Technology Research and Development*, 56(2008), 241–264. Doi: 10.1007/s11423-007-9054-5
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods* (3rd ed.). California: Sage Publications.
- Yuhanna, I., Alexander, A. & Kachik, A. (2020). Advantages and disadvantages of Online Learning. *Journal Educational Verkenning*, 1(2), 13-19.

Yazar Hakkında

Arş. Gör. Dr. Hakan KILINÇ



Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Uzaktan Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi doktor olarak çalışmaktadır. 2013 yılında Anadolu Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği lisans eğitimini tamamlamıştır. Yüksek lisans ve doktora eğitimlerini ise sırasıyla 2016 ve 2020 yıllarında tamamlamıştır. Öğrenme teknolojileri, mobil öğrenme, dijital öyküleme, çevrimiçi veri toplama, sosyal ağ analizi, içerik üreten öğrenenler, çevrimiçi tartışma forumları, öğrenen motivasyonu, destek hizmetleri, öğrenenlerin sistemi bırakma davranışları alanlarında çalışmalar yapmıştır.

Tel (İş): +90 222 335 05 80/2773

Eposta: hakankilinc@anadolu.edu.tr

URL: <https://www.researchgate.net/profile/Hakan-Kilinc>

<https://scholar.google.com.tr/citations?user=Bucpce0AAAAJ&hl=tr>

<https://akademik.anadolu.edu.tr/hakankilinc/ogrenim-bilgisi>



Gönderim: 22.09.2021

Düzeltilme: 03.11.2021

Kabul: 31.01.2022

Tür: Araştırma Makalesi

Uzaktan öğrenenler tarafından üretilen YouTube videolarında akran desteğini keşfetmek

Mustafa Çağatay TOK^a

^a Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi, Ömer Seyfettin Uygulamalı Bilimler Fakültesi, ORCID: 0000-0002-0509-2368

Özet

Öğrenme sürecinde güçlüklerle karşılaşan uzaktan öğrenenlerin başvurdukları destek kaynaklarından biri de akranlarıdır. Bilgi ve deneyim sahibi öğrenenlerin arkadaşlarına çeşitli konularda yardım etmesiyle gerçekleşen akran desteği, öğrenme deneyimini olumlu yönde etkilemektedir. Akran desteğinin öğrenenler arası etkileşim ve iş birliğinden doğduğunu söylemek mümkündür. Teknolojinin gelişmesi, öğrenenlerin etkileşim kanallarını zenginleştirmektedir. Uzaktan öğrenenler, gerekli gördükleri konular hakkında kendi ürettikleri içerikleri YouTube üzerinden yayımlayarak akranlarına destek olmaktadır. Bu çalışmanın amacı, uzaktan öğrenenlerin YouTube videolarında hangi stratejileri kullanarak akranlarına destek olduklarını keşfetmektir. Durum çalışması olarak desenlenen araştırma kapsamında, uzaktan öğrenenler tarafından üretilmiş ve en az 30 bin izlenme sayısına ulaşmış 10 video içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Çalışma sonunda uzaktan öğrenenlerin videolarında akranlarına destek olurken şu stratejilerden yararlandıkları tespit edilmiştir: Kişisel deneyimlerle anlatma, çalışma yöntemi önerme, konuşma dili kullanma, teşvik etme ve uygulamalı anlatma.

Anahtar Sözcükler: Akran Desteği, Kullanıcılar Tarafından Üretilen İçerik, Uzaktan Öğrenenlerin YouTube Videoları

Exploring peer support in distance learners' YouTube videos

Abstract

One of the sources of support that distance learners who face difficulties in the learning process turn to is their peers. Peer support, which is realized by the assistance of learners who have knowledge and experience in various subjects, affects the learning experience positively. It is possible to say that peer support arises from interaction and cooperation between learners. Technological developments enrich the channels of interaction between learners. Distance learners support their peers by sharing their own content on YouTube about the topics they deem necessary. The purpose of this study is to explore which strategies distance learners use in their YouTube videos to support their peers. Within the scope of this research, which was designed as a case study, 10 videos produced by distance learners and which had at least 30 thousand views were analyzed by content analysis method. The study has revealed that the distance learners benefited from the following strategies while supporting their peers in their videos: Personalizing, suggesting study methods, using informal language, encouraging peers and utilising an applied approach.

Keywords: Peer Support, User Generated Content, Distance Learners' YouTube Videos

Kaynak Gösterme

Tok, M. Ç. (2022). Uzaktan öğrenenler tarafından üretilen YouTube videolarında akran desteğini keşfetmek. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 8(1), 32-63. <https://doi.org/10.51948/auad.999006>

Giriş

Uzaktan öğrenenlerin ihtiyaç duydukları desteği arama ve bulma yöntemleri yüz yüze öğrenenlerin izledikleri yöntemlerden farklılık sergilemektedir. Açık ve uzaktan öğrenmeye özgü etkileşim sınırlılıklarının öğrenenlerin destek arama süreçleri üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Taplin vd. 2001). Bilgi-iletişim teknolojilerinin gelişmesi; öğrenme kaynaklarına ve destek hizmetlerine ulaşmayı kolaylaştırdığı kadar öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten etkileşimini de olumlu yönde etkilemektedir. Bu etkinin izleri, dijital teknolojiler üzerinden iletilen metin, görüntü ve çokluortam biçimlerinde belirginleşmektedir. Öğrenenler arası etkileşim kanallarının çeşitlenmesinin öğrenenlerin ihtiyaç duydukları desteğe ulaşma imkânlarını zenginleştirdiğini söylemek mümkündür. Asbee ve Simpson (1998), akranların öğrenenlerin önemli destek kaynakları arasında bulduklarını belirtmektedirler. Uzaktan öğrenenlerin video paylaşım siteleri aracılığıyla yayınladıkları videolarda, akran desteği kapsamında değerlendirilebilecek uygulamalar göze çarpmaktadır. Öğrenenlerin sınavlar, ders çalışma, kayıt olma, kayıt yenileme, öğrenme malzemelerine yönelik bilgilendirme ve benzeri konular üzerine çektikleri videoların akranları tarafından bilgi edinmek amacıyla izlendiği gözlenmektedir.

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi öğrenenlerinin kendi çabalarıyla diğer öğrenenlere rehberlik etmek için üretilen YouTube'a yükledikleri videolarda hangi konuları ele aldıklarının, hangi stratejileri kullandıklarının, diğer öğrenenlere nasıl hitap ettiklerinin incelenmesi akran desteği kavramı çerçevesinde önemli görülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı; YouTube videoları ile akranlarına destek olan uzaktan öğrenenlerin hangi stratejileri tercih ettiklerini keşfetmektir. Bu nitel çalışmanın çıkış noktasını oluşturan araştırma sorusu; uzaktan öğrenenler, açık ve uzaktan öğrenme sistemi ile ilgili ürettikleri YouTube videolarında, hangi yaklaşımları kullanarak akranlarına destek olmaktadır, şeklinde belirlenmiştir.

İlgili Alanyazın

Öğrenen Desteği

Kendi kendine çalışmanın ayırt edici olduğu uzaktan öğrenmede, karşılaştıkları sorunlara kişisel bilgi ve donanımlarıyla çözüm üretmekte zorlanan öğrenenlerin çeşitli yollardan destek bulmaya çalıştıkları bilinmektedir. Açık ve uzaktan öğrenme alanında öğrenen desteği olarak adlandırılan bu olgu çeşitli bakış açılarıyla tanımlanmıştır. Öğrenen desteği düzenlemelerini ve çalışmalarını etkileyen faktörleri ele aldığı çalışmasında Tait (2000), öğrenen desteğini; tekil veya grup halindeki öğrenenlere sunulan öğrenme malzemelerini ve öğrenme kaynaklarını destekleyici hizmetlerin tamamı şeklinde tanımlamaktadır. Thorpe (2002) ise öğrenenin iyi olma ve memnuniyet duyma halinin devamlılığını temin etmek amacıyla öğrenenin yararına yapılan çalışmaları öğrenen desteği kapsamına almaktadır. Bu kapsamda danışma masasından başlayarak öğrenme materyalinin arayüzünün kalitesine kadar kurumun çalışmalarının tamamının nitelikli öğrenmeyi destekleyici olması gerektiğini ifade etmektedir. Sewart (1993) ise destek sağlayıcılarının öğrenene ulaşabilmesinin önemine işaret ederek; öğrenenlerin, kurumun kendilerine sunduğu hizmetlerden en iyi şekilde yararlanabilmelerini sağlayan araçları öğrenen desteği başlığı altında ele almaktadır. Öğrenen destekçilerini ise öğrenenlerin ‘dilini’ konuşabilen ve karmaşık bürokratik yapının prosedürlerini, işlemlerini onların ‘diline’ tercüme edebilen araçlar olarak kabul etmektedir.

Öğrenmeyi destekleyen, öğrenme deneyiminden duyulan memnuniyeti artıran destek unsurunun yararları yadsınamayacağı gibi desteğin kaynağı ve niteliği de önem taşımaktadır. Uzaktan öğrenenlerin ihtiyaç duyduklarında vakit kaybetmeden desteğe ulaşabilmeyi arzu ettiklerini belirten Westera ve Wagemans’a (2007) göre öğrenenler tek başlarına destek bulmaya çalıştıklarında zaman kaybı ve yanlış bilgi edinme olasılığı da yükselmektedir. Açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarının verimli çalışması ve öngörülen hedefe ulaşmasında öğrenen desteğinin önemi ise çeşitli araştırmacılar tarafından sıklıkla vurgulanmıştır (Keegan, 1996; Moore ve Kearsley, 1996). Dolayısıyla öğrenenler ile kurum arasındaki “arayüz” olarak tanımlanan (Sewart, 1993, s.13) öğrenen desteğinin kurum hizmetlerinin kalitesi ve öğrenen deneyiminin niteliğinin artırılması bakımından da dikkatle ele alınması gerektiğini vurgulamak yerinde olacaktır.

Destek konusu, öğrenme deneyiminin tatmin ediciliği ve sürekliliği ile de yakından ilişkilidir. Uzaktan öğrenenlerin devamlılık durumları ya da kayıt sildirmeleri ile ilgili olarak

pek çok değişken ilişkilendirilmiştir. Bourdages ve Delmotte (2001), bu değişkenleri şu şekilde sınıflandırmaktadır:

1. Nüfusbilime ilişkin değişkenler: Cinsiyet, yaş, meslekî durum, medeni hal, eğitim seviyesi
2. Çevreye ilişkin değişkenler: Ailenin etkisi, zaman sınırlılıkları, yaşam şekli değişimleri, coğrafya kaynaklı etkiler (Powell, Conway, Ross vd, 1990)
3. Kuruma ilişkin değişkenler: Dersler, öğrenme malzemeleri ve öğrenen desteği uygulamaları, değerlendirmeler (Roberts, 1984; Rekkedal, 1985; Taylor, 1986; Garrison, 1987)
4. Öğrenenin kişisel özellikleri ile ilgili değişkenler: Öğrenme biçimi, eğitim seviyesi, derslere yönelik algısı, zamanı yönetme becerisi, motivasyon (Coldeway, 1986; Sweet, 1986; Coggins, 1988; Kember, 1989; Powell, vd. 1990).

Burada sıralanan değişkenlerden yola çıkarak öğrenen desteğinin geniş bir perspektifte öğrenen memnuniyeti ve devamlılık üzerinde etkili olabileceğini bu sebepten öğrenme malzemelerinin hazırlığına verilen dikkate eşdeğer bir dikkati hakettiğini ileri sürmek mümkündür.

Thorpe ise (2002) konuyu iki bağlama oturtarak öğrenenlerin kuruma ilişkin konular ve ders çalışma süreci ile ilgili desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Kurum bağlamında; diploma, sertifika gibi imkanlardan öğrenenlerin haberdar olmasının yanısıra başvuru, kayıt olma, kayıt yenileme, ücret yatırma vb. işlemlerde öğrenenlerin desteğe ihtiyaç duyması açıklanmaktadır. İkinci bağlam ise öğrenenlerin çalışmaları ile ilgili konulara dikkat çekmektedir. Öğrenenleri ödevlerini en doğru şekilde nasıl yapabilecekleri, gerektiğinde diğer öğrenenlerle nasıl etkileşim kurabilecekleri, ders malzemelerinden en iyi şekilde nasıl yararlanabilecekleri, ders içeriklerinden anlayamadıkları konuları nasıl kavrayabilecekleri, öğretmenlerin geri dönüşlerini nasıl yorumlayabilecekleri gibi konular bu kapsamda değerlendirilmektedir.

Öğrenenlerin destek arama yolları ve destek edindikleri kaynaklar da araştırmacıların ilgisini çeken konular arasında yerini almıştır. Öğrenenlerin kimlerden destek edindikleri konusunu inceleyen Asbee ve Simpson (1998), önemli destek kaynaklarının aile, eşler ve akranlar olduğunu belirtmektedirler. Öğrenenlerin destek arama stratejileri bağlamında hangi konularda kimlerden destek aradıklarına eğilen Taplin vd. (2001) ise öğrenme malzemeleri gibi bir tür ‘uzmanlık ve deneyim’ gerektiren konularda öğrenenlerin sırasıyla; öğretmenlerden, akran öğrenenlerden ve dersi önceden alan eski öğrenenlerden destek aldıklarını belirtmektedirler.

Aynı çalışmada öğrenme süreci ile ilgili çalışmaların yaşamla ilgili diğer zorunlu görevlerle bir arada yürütülebilmesi, sorumlulukları yönetme ve benzeri konularla ilgili öğrenenlerin öncelikle akran ve aile üyelerinden destek aldıkları sonrasında ise daha düşük oranda öğretmenlere başvurdukları belirtilmektedir. Sınav kaygısıyla başa çıkma, ders çalışmaya zaman ayıramama gibi kişisel meselelerde akranlar ve aile en çok başvurulan destek kaynakları olurken danışmanlar gibi kurum çalışanları bu konuda en az destek alınan grup olarak nitelenmektedir. Burada yer verilen bulgular ışığında açık ve uzaktan öğrenme alanında yadsınamaz önemde olan öğrenen desteğinin öne çıkan kaynaklarından birinin akranlar olduğu sonucunu çıkarmak mümkündür.

Akran Desteği

Öğrenen desteği başlığı altında yapılan açıklamalarda değinildiği üzere, öğrenenlerin destek almaktan memnun oldukları, kendilerine verilen desteği yararlı buldukları ve daha fazlasına ulaşmak istedikleri bilinmektedir (Tait, 2014). Burada öğrenenlerin destek buldukları tek kaynağın öğretmenler veya kurumun destek sağlayıcıları olmadığını, akranların da gerektiğinde destekçi olabildikleri hatırlanmalıdır. Öğrenenin ihtiyaç duyduğu desteği her zaman yakın çevresinden edinemeyeceğini tahmin etmek güç değildir. Teknoloji aracılığıyla, öğrenenler birbirlerine destek verebilecekleri ortamlarda buluşabildiğinde, yakın çevreden destek alamayan öğrenenlerin akranlarından yardım alabileceği belirtilmektedir (Poellhuber vd, 2008).

Akran desteğinin, öğrenenlerin birbirlerine çeşitli güçlükleri aşmalarında yardımcı olmalarını, birbirlerini cesaretlendirmelerini, yol göstermelerini, çalışmalarındaki eksiklerini beraber gidermelerini kapsayan, öğrenme deneyimine olumlu katkısı olan, öğrenenler arası etkileşim ve iş birliğinden doğan bir işlev olduğunu söylemek mümkündür. Akran desteğinin, öğrenenler arası etkileşime dayanarak geliştiği bilinmektedir. Burada tek taraflı bir yardım verme değil karşılıklı etkileşim içinde şekillenen bir destek alışverişi gözlenmektedir (Fetter vd, 2010; Hsiao vd, 2009; Roscoe ve Chi, 2007; Wong vd, 2003). Akran desteğinin öğrenene sağladığı faydaya bakıldığında ise temel olarak; etkileşime elverişli bir ortamda, akranlardan gelen yapıcı görüş ve katkılı geribildirimlerin uzaktan öğrenenin ihtiyaç duyduğu desteği şekillendiren önemli sac ayaklardan sayıldığı görülmektedir (McLoughlin, 2002). Etkileşim imkânı bulabilen öğrenenler ve öğrenen adayları, diğer adaylar, diğer öğrenenler ve mezunlardan destek edinme kaynağı olarak yararlanabilmektedirler. “Derslerin öğrenen

gözüyle gerçekte neye benzediği” ve benzeri öğrenenlerin ya da mezunların cevaplayabileceği sorular, bilgi paylaşma ve teklifsiz sosyalleşme kaynağı olabilen akranlar tarafından cevaplanabilmektedir (Thorpe, 2002, s.111). Öğrenme sürecine katkıda bulunan yol gösterici akran desteğinin yararlarını gösteren uygulama örnekleri ise çeşitli çalışmalarda ele alınmıştır (Collis vd, 2000; McLoughlin, 2002).

Uzaktan öğrenenlerin kendi aralarında, kendi seçtikleri kanallar üzerinde, kendi üsluplarında kurdukları etkileşim akran desteğinin doğuşuna zemin hazırlamaktadır. Öğrenenler bu zemin üzerinde kendileri ile benzer deneyimleri yaşayan, bu yaşantı sırasında benzer sorunlarla, güçlüklerle karşılaşan öğrenenlerin yol gösterici paylaşımlarından faydalanmaktadır. Diğer akranlarca denenen yaklaşımlar, başkalarınınca geliştirilen farklı çözüm yolları etkileşim içinde paylaşılırken akran desteği gerçekleşmekte böylece öğrenme deneyimi akran desteği ile güçlenmektedir. Bu aşamada akran desteğinin gerçekleşebilmesi için akran etkileşiminin vazgeçilmez olduğunu belirtmek yerinde olacaktır.

Açık ve uzaktan öğrenme bağlamında akran etkileşiminin ve iş birliğinin öğrenenlerin öz-yeterlilik ve devamlılık durumlarına etkilerini inceleyen Poellhuber vd (2008), öğrenenlerin, desteğe ihtiyaç duyduklarında birbirleriyle etkileşim kurmalarına olanak tanıyacak, onların temas etmelerini kolaylaştıracak şekilde teknolojiyi kullanmanın yararlarından bahsetmektedirler. Akranların çalışmalarını değerlendirme, fikir verme, yorum yapma zemininin teknoloji aracılığıyla sunulması akran desteğinin doğuşunu kolaylaştırmaktadır. Yüzyüze öğrenme ortamlarında sınıf üyeleri arasında gerçekleşen akran desteğinin teknolojinin doğru biçimde kullanıldığı çevrimiçi ortamlarda kendine özgü boyutlarda gerçekleşebileceği vurgulanmaktadır (Hall ve Davison, 2007).

Öğretenlerin ve diğer destek sorumlularının öğrenenlerin tamamına eşit biçimde destek olamayacağı veya öğrenenlerin aynı oranda öğretene etkileşimi kurmaya hazır ve istekli olmayabileceği düşünülürse akran desteğinin yararı biraz daha iyi anlaşılabilir. Öğrenenler, akranlarıyla kurdukları etkileşimin doğurduğu iş birliğinden yararlanarak öğrenmeyi güçlendirebilir, mevcut birikimlerini derinleştirebilir ve kurumsal konularda yaşadıkları sorunları akranlarının deneyimleriyle aşabilirler. Akran desteğini doğuran iş birliği, çeşitli yoğunluk düzeylerinde seyredebilir. En düşük düzeyde herhangi bir iş birliğinden söz etmek mümkün değildir. Öğretenlerin veya kurumun diğer destek temsilcilerinin dahil olmadığı ya da sınırlı bir katkıda bulunabildikleri bir ortamda da akran desteğinin gerçekleşebildiği bilinmektedir (Poellhuber vd, 2008; Tait, 2014).

Öğrenen iş birliğinden doğan destek kadar desteğin iskeletini oluşturacak yapı elemanlarının da erişilebilir olması önemlidir (Thorpe, 2002, Poellhuber vd, 2008). Bu noktada, gelişen sosyal ağlar, öğrenen desteği açısından bazı yenilikler getirmektedir. Öyle ki öğrenenlerin destek alabilecekleri akranlarıyla temas ettikleri zemin günümüzde sosyal ağlar iken en büyük video paylaşım platformu olan YouTube bu ağlar arasında öne çıkmaktadır.

YouTube

YouTube günümüzde dünyanın 100'den fazla ülkesinde yerel versiyonu olan, 80 farklı dilde taranabilen bir platform haline gelmiştir. YouTube'a aylık 2 milyardan fazla tekil kullanıcı erişmekte, her gün 1 milyar saatten fazla uzunlukta video izlenmekte ve yine milyarlarca yorum yapılmaktadır (YouTube, 2020). Sürekli gelişen bir platform olarak; video paylaşımının ötesinde, kullanıcılarına birbirlerine video tavsiye etme ve izlediği videoyu yorumlayabilme imkânı sunması nedeniyle YouTube'un sosyal ağ özellikleri taşıdığını bilinmektedir (Lee vd. 2017).

Videoların aracısı olduğu etkileşim, kullanıcılara video izleme ve yorum yapma dışında farklı boyutları olan bir deneyim yaşatmaktadır. Burada, YouTube ve benzeri platformların içerik paylaşımı konusunu köklü biçimde değiştirdiğini vurgulamak yerinde olacaktır. YouTube'un en göze çarpan farklılığının çevrimiçi video ile web 2.0 olanaklarını buluşturarak dünyanın her köşesine yayılmış milyonlarca kullanıcıya içeriklerini paylaşma imkanı sunması olduğu vurgulanmalıdır. Bu paylaşım kapsamında; kullanıcılar, zahmetsizce içeriklerini yüklerken içeriklerini etiketleyebilir; içeriklerinin bağlantılarını farklı platformlarda diğer kullanıcılarla paylaşabilirler. Ayrıca kullanıcılar, izledikleri videoları yorum yapabilir veya puan verebilirler. Bu unsurlar video izleme deneyimine eklenmiş yeni boyutlar olarak görülmektedir (Cheng vd. 2008). İzlenme sayıları ve puanlara göre popüler olan videolar anasayfada üst sıralarda listelenmektedir. YouTube'da yer alan ağ yapısı kullanıcıları birbirleriyle ilişkili kıldığı gibi içerikler de bu süreçte birbirlerinden kopuk değildir.

Farklı ilgi alanlarına yönelik içerikler barındıran YouTube, eğlenme, haber alma, tartışma, sosyalleşme ve öğrenme gibi farklı kullanımlara cevap verebilen bir video paylaşım ortamıdır. Bilgisayar programlamadan, dansa, otomobil tamirinden yemek yapmaya kadar her türlü konuda amatör veya profesyonel içeriği barındıran YouTube'un; eğitici içerikler bağlamında da dikkat çektiği gözlenmektedir (Alston ve Ellis-Herwey, 2015). Başta

üniversiteler olmak üzere birçok eğitim kurumu hazırladıkları eğitici video içeriklerini ya da eşzamanlı derslerinin video kayıtlarını YouTube üzerinden kullanıcılara sunmaktadırlar. Yapılan araştırmalar, hergün bir milyardan fazla öğrenme ile ilişkili video izlendiğini göstermektedir (YouTube, 2020).

Kullanıcıların günlük hayat, eğitim, iş yaşamı gibi çeşitli bağlamlarda karşılaştıkları problemleri çözmek, bilgi eksikliklerini gidermek ve benzeri amaçlarla YouTube’da başvurdukları içerikler ‘how-to’ (nasıl yapılır) sınıflandırması altında ele alınmaktadır. Bu sınıflandırmayı, eğitici içerik ile işe yarar, pratik bilginin bir bileşimi olarak tanımlamak mümkün görünmektedir. YouTube video içeriği tüketimi ile ilgili bir çalışmada en çok izlenen kategoriler; komedi, müzik, eğlence-popüler kültür ve ‘nasıl yapılır’ şeklinde sıralanmaktadır (Think with Google, 2016). Görüldüğü gibi belirli bir konuda problem çözmeyi, bir işin nasıl yapılacağını, bir becerinin nasıl kazanılacağını gösteren içerikler en çok tüketilenler arasında yer almaktadır. Tüketilen içerik türleri bu şekilde bir tablo çizerken kullanıcıların YouTube’u neden ziyaret ettiklerine ilişkin yapılan çalışmalar; gülme, iyi vakit geçirme ve eğlenmenin ötesinde birtakım sonuçlar ortaya koymaktadır. 18-54 yaş aralığındaki kullanıcılarla yapılan bir araştırmada, her 10 YouTube kullanıcısından 7’sinin işiyle, okuluyla ya da hobileri ile ilgili bir güçlük yaşadığında kendisine yardımcı olabilecek içeriği bulma ümidiyle bu platforma başvurduğu sonucuna varılmıştır (Think with Google, 2017).

YouTube ve benzeri video paylaşım platformlarının ayırt edici özelliklerinden en belirgin olanı içerik üreticisinin kim olduğu çerçevesinde karşımıza çıkmaktadır. Bu platformlarda sadece profesyonellerin içerikleri değil kullanıcılar tarafından üretilen içeriklerin öne çıktığı gözlenmektedir. Öyle ki yeni nesil video paylaşım platformları, aynı zamanda kullanıcı tarafından üretilen içerik ile özdeşleşmiş olarak kabul edilirler (Cha vd, 2007; Krumm vd, 2008; Cheng vd, 2008; Chau, 2010). Kullanıcıların tüketici konumunu terk edip birer içerik üreticisine dönüşmelerini ifade eden bu kavram bir sonraki bölümde ele alınacaktır.

Kullanıcı tarafından üretilen içerikler (User generated content):

“Alelade insanların” gönüllü olarak katkıda bulunduğu veya ürettiği; ürün değerlendirme yazılarından çevrimiçi ansiklopedi maddelerine, blog yazılarından videolara kadar çeşitlilik gösteren; veri, bilgi ya da her türden medya’nın web üzerinden, izleyicilere çoğu zaman eğlenceli ya da işe yarar biçimde sunulması, kullanıcı tarafından üretilen içerikler

kavramının (User Generated Content-UGC) doğuşuna zemin hazırlamıştır (Krumm vd, 2008: s.10).

Yirmibirinci yüzyılda yüz milyonlarca internet kullanıcısının kendi içeriğini de üreten ve yayınlayan tüketicilere doğru evrilmekte olduğunu, kullanıcıların sosyal ağlarda paylaşım yaparken daha katılımcı roller üstlendiklerini söylemek mümkündür. Web 2.0'ın, metin tabanlı gerçekleştirilebilen pek çok etkinliği çoklu ortamlarla bezenmiş hale getirdiği de hatırlandığında söz konusu içerik hareketliliğinin önemli bir kısmını videoların oluşturduğu gerçeği karşımıza çıkmaktadır. YouTube, bu dönemde dünyanın en büyük kullanıcı tarafından üretilen içerik yayımlanan platformu olarak kabul edilmektedir (Wattenhofer vd., 2012; Van Dijk, 2013).

Kullanıcı tarafından üretilen içerik kavramı, YouTube ve video özelinde yeniden değerlendirildiğinde video paylaşım platformlarında yayınlamak üzere, kullanıcıların kendi imkanlarıyla, kendi belirledikleri hedefler doğrultusunda sıfırdan ürettikleri videolar anlaşılmaktadır. 2010 yılından sonra hızla yaygınlaşan kullanıcılar tarafından üretilen içerik kavramının bu şekilde alan kazanmasının altında üretiminin kolaylıkla yapılabilmesi yatmaktadır. Açıklamak gerekirse; sayısal teknolojiler daha önce profesyoneller tarafından yapılabilen pek çok işi günlük hayatta genel kitlenin kolayca çözebileceği hale getirmiştir. Örneğin sadece yapım ekipleri tarafından gerçekleştirilebilen video üretimi artık kullanıcının mobil telefonuyla hemen hiç maliyetle karşılaşmadan kolayca yapabildiği bir iş haline gelmiştir. Üretim kolaylığının yanında maliyetin düşük oluşu ise içerik sağlayan kullanıcıların yayıncı platformlardan başlangıçta ücret talep etmemelerinden ileri gelmektedir. İçerik üretimi yapan kullanıcıların katkılarında dolayı elde ettikleri fayda; sosyal ağlar üzerinde tanınırlık kazanmaktır (Cha vd, 2007; Krumm vd, 2008).

Reklam ve tanıtım, ürün inceleme, müzik-eğlence, günlük alışkanlıklar, mutfak ve akla gelebilecek pek çok konu ile ilgili video üretmek ya da izlemek web kullanıcılarının daimi faaliyetinin önemli bir bölümünü teşkil etmektedir. Kullanıcılara kendi içeriklerini üretme ve geniş kitleyle paylaşma imkanı sunan web, zaman içinde çokluortam paylaşımının temel iletim kanalı ve zemini haline gelirken bu değişimi olanaklı kılan etkenler araştırıldığında kullanıcıların tüketici konumundan üretici konumuna geçmesine yapılan vurgu dikkati çekmektedir (Benevenuto vd, 2008). Kullanıcıların elde ettikleri bu yeni konumu daha iyi açıklayabilmek için Cha vd (2007)'nin hesaplamasından yararlanmakta yarar vardır. Dünyanın en büyük film veritabanı olan IMDB'ye başvurulduğunda 1888 yılından 2020 yılına kadar 1.216.786 sinema filmi, televizyon filmi ve kısa film çekildiği verisi elde edilmektedir. YouTube'a günlük yüklenen video sayısı ise henüz ikinci yılında 65 bindir. Bu hesaplardan

yola çıkılarak YouTube'a kısa sürede yüklenen video sayısının şimdiye kadar çekilen bütün filmlerin toplam sayısından fazla olduğu görülmektedir.

İnternet kullanıcılarının teknolojik olanaklar sayesinde daha üretken olabilmelerinin yol açtığı paylaşım çeşitliliğinin altında yatan diğer nedenlerin de ele alınması gerekmektedir. Kullanıcılar tarafından üretilen içeriklere yönelik tutumlar ve bu içeriklerin neden üretildiklerine yönelik motivasyon üzerine yaptıkları çalışmada Daugherty vd. (2008), insanların kendilerini güvensizlik duygusuna sürükleyen birtakım eksikliklerini gidermek ve diğerleriyle birlikte bir topluluğa ait olmanın verdiği güven duygusunu hissetmek amacıyla içerik ürettiklerini belirtmektedirler. Söz konusu topluluğun içinde popülerleşen kullanıcıların 'yıldızlaştığı' bilinmektedir (Luscombe, 2015).

Burada söz konusu popülerliğin pazarlama ve benzeri faaliyetlerin odağından ayrılması farklı bir pencere açılmasına yol açacaktır. Maddi ilişkilerin ötesinde; herhangi bir videonun, paylaşıldığı sosyal ağ üzerindeki diğer kullanıcıların yaratıcı etkinliklerine kendi bakış açılarından daha ileri düzeyde katkıda bulunduğu sürece kullanıcıların yaptıkları üretimin de bu durumdan besleneceği kabul edilmektedir (Burgess, 2008). Kullanıcı tarafından üretilen içeriğin merkezî olmayan yapısı, büyük boyutlara ulaşan üretim hacmi, önceden belirlenmiş kurallar ve sınırlılıklara göre hazırlanmamış olması gibi kendine özgü dinamiklerinin yeni bir dönemin başlangıcına işaret ettiğini öne sürmek makul görünmektedir.

Teknolojinin daha üretken ve katılımcı olanaklarla donattığı sosyal ağlar üzerinde kullanıcı deneyimleri zenginleşirken, etkileşimin güçlenen yapısı uzaktan öğrenenler için de çeşitli imkanlar sunmaktadır. Sosyal ilişkiler kurma, sosyalleşme vaadiyle hayatımıza giren, metin, fotoğraf, video gibi araçlarla etkileşimin yeni boyutlar kazanmasına olanak sağlayan sosyal ağlar, zaman içinde öğrenmeyi destekleyici kimlikler kazanmışlardır (Reid, 2010; Alston ve Ellis-Herwey, 2015; Lee vd. 2017). Sosyal ağların bu yönde ilerlemeleri, insanların öğrenmek için ziyaret ettikleri veya öğrenme yolculuğunda ihtiyaç duydukları desteği kendileriyle beraber aynı yolda olan akranlarıyla kurdukları etkileşim aracılığıyla bulabildikleri yeni düzlemlerin habercisi olarak değerlendirilebilir. Bu aşamada sosyal ağlarda kullanıcı tarafından üretilen içeriğin video özelinde kaydettiği ilerlemenin, öğrenenlerin yararlanabilecekleri içeriklere dönüşmesi ve bir anlamda akran desteği unsuru haline gelmesi konusunun incelenmesi yerinde olacaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden örnek olay araştırması şeklinde desenlenmiştir. Açık ve net bilgilere sahip olunmayan bir olgunun keşfedilmesinin amaçlandığı çalışma, yapısına göre keşfedici örnek olay araştırması niteliği taşımaktadır. Özellikle araştırmacının üzerinde etkisinin olmadığı konular hakkında örnek olay çalışması uygun bir araştırma yöntemi olarak kabul edilmektedir (Yin, 2009). Bu araştırma yönteminde amaç, olguyu derinlemesine keşfetmektir (Güçlü, 2019). Bu çalışmada da toplanan verilerden temalar ve yapılar ayırt edilerek uzaktan öğrenenlerin YouTube videolarında akranlarına destek olurken uyguladıkları stratejiler ortaya çıkarılmaktadır.

Araştırma Alanı ve Katılımcılar

YouTube'da üniversiteler tarafından yüklenenler de dahil olmak üzere açık ve uzaktan öğrenme sisteminin çeşitli boyutları hakkında yüzbinleri aşan sayıda video bulunmaktadır. Temmuz 2020 tarihinde YouTube'da açıköğretim terimi ile yapılan tarama sonucunda bulunan video sayısı 315 bin kadardır. Merriam'a (2009) göre amaçlı örnekleme; belirli bir durumun derinlemesine incelenmesine ve anlaşılmasına imkân tanımaktadır. Dolayısıyla çalışmanın örneklemini, açık ve uzaktan öğrenme ile ilgili 2017-2020 yılları arasında yayınlanmış en az 30 bin görüntülemeyi aşmış 10 video oluşturmaktadır. Seçilen videoların yayınlandığı kanal isimleri; K1, K2, K3... şeklinde kodlanmıştır. Sadece kullanıcılar tarafından üretilen içeriklerin incelendiği bu çalışmaya, açık ve uzaktan öğrenme ile ilgili resmi ve özel kurumların içerikleri, reklam sponsorluk desteği alan kanalların içerikleri, gelir getirici profesyonel amaçla üretilmiş videolar ve bu videoları kopyalayarak kendi kanalında yayınlayan kullanıcıların içerikleri dahil edilmemiştir. Videoların yayınlandığı kanallara ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 <i>Çalışmada İncelenen Videolar</i>		
YouTube Kanal Adı	Video Başlığı*	Video Görüntüleme Sayısı**
K1	2020 Açıköğretim ATM Harç Yatırma İşlemleri	364.390
K2	AÖF İKTİSADA GİRİŞ 1 Arz - Talep - Piyasa Dengesi	347.687
K3	aöf geçme yöntemi	128.390
K4	AÇIKÖĞRETİM FAKÜLTESİ GEÇME GARANTİ TAKTİK 2019 / AÖF İŞLETME KOLAY BAŞARILI OLMA SIRLARI RoseVaari	110.709
K5	AÖF HARCİ ZİRAAT BANKASI ATM'SİNDEN NASIL YATIRILIR?	100.055
K6	5 Dakikada AÖF Geçme Taktikleri Nasıl Mezun Oldum? AÖF Nasıl Çalışılır? Yüzde Yüz Sonuç 2019	58.534
K7	AÖF GEÇME GARANTİ 3 TAKTİK - Yüksek puanlarla nasıl ders geçilir? Aöf Sınav Taktikler RoseVaari 2020	42.586
K8	AÖF ONLİNE SINAVI CANLI OLARAK BAŞTAN SONA KENDİ SINAVIMDAN GÖSTERDİM AZ DAHA SINAVIMDAN OLUYORDUM	40.814
K9	AÖF Yeni Kayıt İşlemi	34.988
K10	Ozan pişkin-Aöf Sorularını Basit Yöntemlerle Çözüyoruz	32.894

*Kullanıcı tarafından yazıldığı şekliyle alınmıştır. **Temmuz 2020 sayılarıdır.

Veri Analizi

Çalışma kapsamına alınan videolar nitel içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Veri analizine geçilmeden önce veriler, NVivo 10 Nitel Veri Analizi Yazılımı kullanılarak düzenlenmiştir. NVivo, videoların üzerine doğrudan kodlama yapılmasına olanak vermektedir. Videonun yazıya dökümü, deşifresi yapılmadan veriler zaman bilgisi kullanılarak kodlanabilmiştir. Örneğin: ‘14d:16s-Çalışma Yöntemi Önerme’ gibi. Verilerin bu şekilde kodlanarak düzenlenmesi geriye dönük analiz yapılırken yararlı olmuştur.

Videolarda geçen ifadeler ve kullanıcıların uyguladıkları stratejiler tekrarlayan şekilde kodlanarak elde edilen verinin yakından tanınmasına çalışılmıştır. Daha sonra geliştirilebilecek olası sonuçlara temel oluşturacak kelimeler, ifadeler, cümleler, iletişim stratejileri arasında yakınlık kurulmaya çalışılmıştır. Nitel analizde amaç; veri grupları içindeki çeşitliliği yansıtabilecek, konuya özgü niteliklerin nasıl şekillendiğini ortaya çıkarabilecek şekilde veriyi analiz edebilmektir (Miethe ve Drass, 1999). Bu nedenle videolar incelenirken anlam ifade eden, tutumları, düşünceleri, görüşleri yansıtan, kullanıcının yaklaşımını ortaya koyan ifadeler belirlenerek gruplanmıştır. Video içerikleri “yoğun ve zengin” veri kaynağı teşkil ettiği için gerekli görüldüğünde verilerin “ayıklanması” yoluna gidilmiştir (Guest vd., 2012). Bu sayede sayı bakımından sınırlı fakat daha açıklayıcı temalar elde edilebilmektedir (Creswell, 2017). Bulgular ortaya konulmadan önce analiz aşamasında birden fazla uzman görüşünden yararlanılarak veri güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Etik Konular

Bu çalışmada yararlanılan videolar genele açık şekilde paylaşıldığından yayıncılardan ayrıca izin alınmasına gerek duyulmamıştır. Aynı şekilde YouTube’den da herhangi bir izin alınmamıştır. Çünkü çalışmaya dahil edilen videolar kopyalanmamış, çoğaltılmamış ve farklı platformlarda yeniden yayınlanmamıştır.

Bulgular

Veri analizi sonucunda, Şu beş ana tema ortaya çıkmıştır:

- a. Kişisel deneyimlerle anlatma
- b. Ders alıŐma yöntemi önerme
- c. Konuşma dili kullanma
- d. Teşvik etme
- e. Uygulamalı anlatma

Kişisel deneyimlerle anlatma

Açıköğretim sistemi ğreneni YouTube kullanıcıları, akranlarına destek olmak için paylaştıkları videolarında ele aldıkları konuyu kişisel bir temel üzerine inşa etmektedirler. İncelenen videoları üreten kullanıcılar; hangi konuda video çektiklerini açıklarken, video paylaşma nedenlerini anlatırken, videoda önerdikleri ders çalışma yönteminin işe yaradığını ispatlarken kişisel bilgi ve deneyimlerini kaynak göstermektedirler. Akranları için paylaştıkları destekleyici videolarda gözlenen baskın anlatım biçimi ise hikayeleŐtirmedir. Örneğın bir kullanıcı;

“İŞletme okuyorum, bir tane ilk dönemden bir tane ikinci dönemden dersim kaldı.” sözleri ile bir diğeri ise ‘Ben n lisans bitirdim DGS sınavına hazırlanıyorum.’ diyerek anlatacağı konuya kişisel durumunu belirterek giriş yapmaktadır.

Videosunun başında kendini tanıtan bir başka kullanıcı ise,

“Aıkğretime ilk baŐladığımda niversitedeydim ve ikinci niversite olarak okumaya baŐlamıŐtım. İŞe baŐladıktan sonra benim açıköğretim maceram baŐlıyor.” cümleleri ile kişisel hikayesine değınmektedir.

Bir kullanıcı, videoda ele aldığı konuya başlamadan önce aktaracağı bilgilerin kaynağını Şu Şekilde ifade etmektedir:

“Bu paylaŐacağım bilgiler tamamen kendi tecrübelerime dayanır. BaŐkalarından alıntı değıldir. Başka yerlerde göremedim arkadaşlar.”

Video paylaşma amacını açıklayan bir kullanıcı;

“Ders çalışmaya vakti olmayan, ne bileyim dıŐarıda günlük iŐlerini yapan, ekmek parası peŐinde koŐup ders çalışmaya vakit ayıramayan ama bir yandan da ben bu dersi

geçmeliyim, ben bu okulu bitirmeliyim diyen benim gibi insanlara yardımcı olmak için video çekeceğim.”

Başka bir kullanıcı;

“Keşke diyorum biraz daha ders çalışsaydım ve bu şekilde taktikleri verebilecek, anlatabilecek bir video anlatımı ben de bulabilseydim.” sözleri ile kişisel hikayesi üzerinden video çekme amacını belirtmektedir.

Bir diğeri, video paylaşma gerekçesini;

“İnternette kayıtların nasıl yapılacağı ile ilgili herhangi bir bilgiye ulaşamadım. Bu nedenle böyle bir video çekmeyi düşündüm ve herkese yardımcı olacağını umuyorum.” cümleleri ile açıklamaktadır.

Sınav geçme yöntemi anlatan bir kullanıcı;

“Ben bu yöntemle geçtim. Ben geçtiysem herkes geçebilir.” sözlerini sarfettmektedir. “Geçme garantili” bir ders çalışma yöntemi öneren başka bir kullanıcı ise “Sınavlara nasıl hazırlandığımı ve nasıl mezun olduğumu anlatmak istiyorum.” sözleri ile amacını kişisel hikayesi bağlamında açıklamaktadır. Aynı konuda video paylaşan bir kullanıcı ise ‘Bu bir sistem değil bu benim yöntemim ben bu şekilde yaptım.’ diyerek akranlarına aktardığı bilgileri kendi deneyimlerine dayandığını ifade etmektedir.

Bir diğeri kullanıcı akranlarına ders çalışma konusunda destek olmaktadır;

“Benim için en önemlisi, hayat kurtaranlardan bir tanesi, Açıköğretim fakültesi çıkmış sınav soruları.” Ders malzemeleri konusunda ise “Benim meğsersem öğrenme tarzımın en yükseldiği an videolu eğitimmiş. Belki sizinki de böyledir.” cümleleri ile akranlarına tavsiyelerde bulunurken kişisel hikayesinden yararlanmaktadır.

Önerdiği ders çalışma yöntemini kendi deneyimlerinden hareketle aktaran bir kullanıcı;

“Mesela ben matematik dersimi buradaki (ekampüs sistemi) hocaların anlattığı dersleri dinleyerek geçmişim. Çok hoşuma gitmişti ve çok iyi bir notla geçmişim.”

Akranları için çektiği videoda açıkladığı ders çalışma yönteminin faydalı olduğunu notlarını açıklayarak belirten bir başka kullanıcı kendisine yararlı olan bu yöntemi paylaşma nedenini şu sözlerle dile getirmektedir:

“Şimdi öncelikle ben bunu (çalışma yöntemi) iki tane dersimde uyguladım. Ne kadar verimli olur diyerek denemek istedim. Sizlere notlarımı söylüyorum. (Notlarını okuyor). Şimdi demek ki bu yöntem iyi tuttu. Bu sebepten ötürü hemen sizinle paylaşıyorum.” Aynı bağlamda akranları için video paylaşan bir diğer kullanıcı ise “Peki ben ne almışım genel muhasebeden” dedikten sonra kendi not ortalamasını göstererek akranlarına önerdiği çalışma yönteminin işe yarar olduğunu kişisel hikayesi aracılığıyla desteklemektedir.

Ders Çalışma Yöntemi Önerme

Uzaktan öğrenenlerin YouTube’da paylaştıkları videolarda akranlarına destek olurken uyguladıkları stratejilerden bir diğerinin ise ders çalışma yöntemi önerme olduğu görülmektedir. Ders çalışma ve sınava hazırlık konusunda destek içerikli video paylaşan öğrenenlerin, farklı öğrenme malzemeleri hakkındaki deneyimlerinden yararlanarak ders çalışma yöntemlerini paylaştıkları anlaşılmaktadır.

Bir kullanıcı, akranlarına sınavlarını nasıl geçtiğini açıkladığı videosunda notlarını ekrana getirdikten sonra şunları söylemektedir:

“Ben bu 81 ve 82 notlarını almak için üç şey yaptım: 1 - özet notları okudum. 2 - özet video izledim. 3 - çıkmış soru baktım.”

“Geçme garantili taktik” veren bir başka kullanıcı ise video ders anlatımlarını, nasıl izlenmesi gerektiğini de ekleyerek, akranlarına tavsiye etmektedir;

“...neden, özet anlatımlar o kadar faydalı ki bu özet anlatımlarda anlattığı her şey bahsettiği her tanım geçen her madde madde şey birer sınav sorusu olarak karşınıza çıkıyor... Ben şu şekilde yapıyorum videoları her zaman iki katı hızda izliyorum. Videonun altından oynatma hızını ayarlayın.”

Sınava hazırlanma konusunda akranları için video paylaşan bir kullanıcı ise ders kitaplarının önemini vurgulamaktadır;

“Öncelikle açıköğretim ders kitapları bizim için çok önemli ...onlara göz gezdirmenizi kesinlikle tavsiye ediyorum.”

Açıköğretim sınavlarına hazırlık konusunda akranlarına çalışma yöntemi anlatan bir başka kullanıcı, videosunda şunları dile getirmektedir:

“...yüksek notlar olmasa bile sadece çıkmış sınav sorularına çalışarak en azından geçer notla okulu bitirebilirsiniz.”

Sınav geçme ‘taktikleri’ üzerine video çeken bir başka kullanıcı ise akranların şu önerilerde bulunmaktadır:

“Sizlere tavsiyem özet notları okuyun. Özet videoları izleyin. Çıkmış sorulara bakın. Bunların sonucunda eğer dikkatinizi vererek, anlayarak çalışabilirsiniz iyi bir puan almamanız mümkün değil.”

Açıköğretimden “nasıl mezun olunacağını” anlatan bir kullanıcı ise akranlarına şu tavsiyelerde bulunmaktadır:

“...çalışan insanlar olduğumuz için son dakikaya kadar bekliyoruz. O yüzden bu dediklerimin hepsini dikkate alın. Sınavlara ne kadar çok çalışırsanız o kadar işinize yarayacaktır...keşke biraz daha çalışsaydım diyorum.”

Konuşma Dili Kullanma

İncelenen videolarda öne çıktığı saptanan temalardan biri de kullanıcıların konuşma dili kullanmalarıdır. Açıköğretim sisteminin çeşitli boyutları hakkında video paylaşan kullanıcıların akranlarına hitap ederken konuşma dili kullandıkları, ele aldıkları konuları kolay anlaşılabilen ve şekle bağlı olmayan bir üslupta anlatmayı tercih ettikleri görülmektedir. Bir kullanıcı, videosuna şaka yollu bir başlangıç yapmaktadır:

“Mesela ilk on sorunun bir üç beş yedi dokuzuncu sorularını nasıl çözeceğimizi göreceğiz. O piti piti karamela sepeti demiyoruz tabi ki böyle bir stratejimiz yok.”

Açıköğretim sorularının “basit yöntemlerle” çözümünü anlatan bir videoda ise öğrenenlere sorulara şu şekilde yaklaşmaları tavsiye edilmektedir:

“Soruyla alakalı hiçbir fikrin yok. O soruyu daha önce hiç görmedin. Hiç okumadın. Sana bir şeyin ilkelerini soruyor bakıyorsun seçeneklere bir tanesi iki seçenekle çelişiyor. Şimdi iki tane yanlış olmayacağına göre demek ki o çelişen yanlış kardeşim.”

İktisada Giriş dersinin arz-talep, piyasa dengesi konusunda akranlarına doğrudan dersi anlatan bir kullanıcı ise bir kavramı şöyle açıklamaktadır:

“Asgari ücretle geçiniyoruz. Bir anda bizim gelirimiz üç katından fazlaya çıktı neredeyse. Biz ne yaparız, artık (ucuz olan) S. sigarası içmeyiz yani. (Pahalı olan) P. sigarası içeriz veya M. sigarası içeriz S. sigarası gibi olan mallara düşük mal diyoruz.”

Aynı kullanıcı iktisat alanında ikame malları kavramını açıklamaktadır:

“İkame mallar nelerdir, birbiri yerine kullanılabilen, geçebilen mallardır. Mesela biz bir yerden bir yere dolmuşla gidiyorsak dolmuşu kaçırdığımızda ya da dolmuşçuyla kavga ettiğimizde artık biz ona binmeyip otobüse binip aynı yere gidebiliriz.”

Teşvik Etme

Açıköğretim öğreneni YouTube kullanıcıları tarafından üretilen videolar incelendiğinde öne çıkan temalardan birinin de teşvik etme olduğu görülmektedir. Destek amaçlı video paylaşan kullanıcıların akranlarına cesaret verdikleri, onları ders çalışmaya teşvik ettikleri ve sınav kaygılarını gidermeye çalıştıkları gözlenmektedir.

Sınav geçme konusunda video çeken bir kullanıcı, akranlarına şu şekilde seslenmektedir:

“Siz, her şeyle birlikte bunları yapmaya çalışan insanlar olarak, öncelikle size çok saygı duyuyorum. Bravo sizlere bravo bizlere. Bravo yani hakikaten. Kendinizi lütfen dar sınırlara hapsedmeyin. Kendinizi küçümsemeyin ... Yeter ki vaktiniz olsun. Yeter ki isteğiniz olsun hepsini başarabilirsiniz. Umarım çok başarılı olursunuz. Umarım o çok zor dediğiniz dersi bu kez başarılı bir şekilde halledersiniz. Ben size inanıyorum. Siz de kendinize inanın.”

Ders çalışma konusunda video çeken bir kullanıcı ise akranlarını anlayabildiğini ifade etmektedir:

“Biliyorum ki siz, dertli, mustarip bir halde birazcık da yaklaşan sınavdan ötürü nasıl daha başarılı olabilirim, nasıl hızlı bir şekilde bir şeyleri kolaylıkla halledebilirim kaygısıyla bu videoya tıklıyorsunuz.”

Kayıt olma işlemlerini ele alan bir başka kullanıcı ise videosunu şu sözlerle sonlandırmaktadır:

“İnşallah anlattıklarım faydalı olur. Herkes kaydını kolay bir şekilde gerçekleştirir. Anadolu Üniversitesinde öğrenci olmaya başlar. Okumanın yaşı yok 70-80 yaşına

kadar okuyan insanlar var. İnşallah iki-üç üniversite açıktan bitirip eğitimli toplum haline geliriz.”

Uygulamalı Anlatma

YouTube kullanıcısı açıköğretim öğrenenlerinin videolarında öne çıkan son tema ise uygulamalı anlatım tekniği kullanımudur. Bu bağlamda, kullanıcıların akranlarına uygulama örnekleri sundukları, kimi zaman da bir öğretene gibi davrandıkları görülmektedir.

Açıköğretim sınavlarında çıkmış soruların çözümleri üzerinde video paylaşan bir kullanıcı izleyeceği yolu şu şekilde ifade etmektedir:

“Çözeceğim soruların hepsi çıkmış sorular. Sizlere ne demek istediğimi sorular üzerinde anlatacağım.”

Bir başka kullanıcı ise kayıt harcı yatırma işlemlerini ATM önünde adım adım kaydederek, konuşmadan, akranlarına uygulamalı şekilde bu işlemi göstermektedir. Bir başka kullanıcı da akranlarına kayıt işlemlerini açıklamaktadır:

“Yerleştirmemiz oldu. Açıköğretim sistemini kazandık. Anadolu Üniversitesi'ni kazandık. Öncelikle takip edeceğimiz şey kayıt tarihleri...Fotoğraf gerekir mi diye soru geliyor forumlarda arkadaşlar, fotoğrafa kesinlikle gerek yok.”

Öğretene rolü üstlenme yöntemini benimseyen bir başka kullanıcı ise videosunu “ders” olarak adlandırmaktadır:

“Şu dört grafiği iyi anlamak lazım. Tekrar dinleyerek çok iyi oturtun. İyi bir iktisat bölümü öğrencisiyim, iktisat mezunuyum diyebilmeniz için bunları anlamanız şart. Bunları bilmeniz gerçekten önemli. Bu dersimiz bu kadar arkadaşlar. Diğer videolarımızda iktisat anlatmaya devam edeceğiz. Herkese iyi çalışmalar.”

Tartışma

Bu bölümde ortaya çıkan temalar başlıklar halinde literatür ile ilişkilendirilerek anlamlandırılmaktadır.

Kişisel Deneyimlerle Anlatma

Ürettikleri videoları YouTube’da yayınlamaya destek olan öğrenenlerin, kişisel hikayelerinden yararlanmayı tercih ettikleri, kendi öğrenme yaşantılarına sıklıkla atıf yaptıkları görülmektedir. YouTube’un video paylaşım platformu olmanın ötesinde; kullanıcılarının ilgi alanları doğrultusunda topluluklar oluşturabildikleri bir takım sosyal ağ özellikleri taşıdığı bilinmektedir (Cheng vd. 2008; Wattenhofer vd. 2012; Susarla vd. 2012). Sosyal ağ yapısının bir parçası oluşu ile değerlendirildiğinde; öğrenenlerin hazırladıkları içeriklerde kişisel hikayelerini ön plana çıkarma stratejisini tercih etmeleri daha iyi anlaşılabilir.

Sosyal ağ özellikleri söz konusu olduğunda değinilmesi gereken bir başka konu ise topluluk olma halidir. Öğrenme ortamlarında aynı amaç etrafında şekillenmiş bir topluluğun üyesi olmanın önemi ise altı çizilen bir konudur (Beldarrain, 2006). Aynı bağlamda, topluluk üyelerinin kişisel yönlerini yansıtabilmeleri sosyal bulunurluğun önemli bir göstergesi olarak ele alınmaktadır (Garrison, Anderson ve Archer, 2010). Kişisel olanın grubun diğer üyeleri ile çekinmeden paylaşılabilmesinin aidiyeti pekiştiren yararlarının yanında öğrenme ortamlarında kişisel hikayelere yer verilmesinin öğrenmeyi kolaylaştırdığına değinilmektedir (Rossiter ve Garcia, 2010).

Bir araç olarak videonun öğrenen-öğrenen iş birliğini desteklediği, yeni nesil çevrimiçi araçların ise etkileşimi daha ileri bir aşamaya taşıdığı ayrıca vurgulanmaktadır (Beldarrain, 2006). Çevrimiçi araçlar tarafından kullanıcılara sunulan katılım olanaklarının tipik bir örneği olarak amatör çekimlerle günlük yaşama dair kişisel hikaye anlatımı videoları gösterilmektedir (Androutopoulos, 2013). Buradan hareketle YouTube’da paylaştıkları videolarla akranlarına destek olan öğrenenlerin konuyu kişisel bağlamda hikayeleştirerek ele almalarının öğrenen-öğrenen etkileşimini desteklediği, iş birliği ve sosyal bulunurluğu teşvik ettiği söylenebilir. Öğrenenlerin not ortalamaları, günlük yaşantıları, ders çalışma biçimleri gibi bir bütün olarak kişisel hikayelerini oluşturan parçalara yer vermeleri videolarını güçlendiren, inandırıcılığını artıran bir strateji olarak değerlendirilebilir.

Ders Çalışma Yöntemi Önerme

Öğrenenlerin videolarında aktardıkları kişisel hikayelerinin önemli bir kısmını uzaktan öğrenen olma ile ilgili anlatıları oluşturmaktadır. Öğrenme yaşantısı içinde ders çalışmanın öne çıkması ise şaşırtıcı değildir. Uzaktan öğrenenlerin yüzyüze öğrenenlerden farklı yükümlülüklerle karşı karşıya oldukları bilinmektedir. Kendi kendine öğrenme düzeninin kurulması, ders çalışma programının oturtulması, öğrenenin kendine uygun çalışma şeklini belirlemesi uzaktan öğrenenin sorumlulukları arasında yer almaktadır (Bothma ve Monteith, 2004). Bununla ilişkili olarak öğrenenlerin YouTube videolarında akranlarına ders çalışma yöntemlerini açıklamaları ve onlara sınava hazırlık taktikleri vermeleri doğal karşılanmaktadır.

Öğrenenlerin videolarını paylaştıkları platformdan yola çıkarak bir değerlendirme yapmak gerekirse, YouTube’da en çok izlenen videolar arasında nasıl yapılır türü videoların yer aldığı görülmektedir (Think with Google 2016; Brown, 2018). Video türü olarak nasıl yapılır türünün çalışmanın konusu bağlamında nasıl ders çalışılır şeklinde yorumlanması mümkün görünmektedir. Bu konuda akranlarına destek olmayı hedefleyen video üreticisi öğrenenler yeri geldiğinde verdikleri taktiklerin işe yaradığını not ortalamalarını göstererek kanıtlamaktadırlar. İnanırcılığı artıran bu unsur diğer yandan öğrenen desteği literatüründe karşılık bulmaktadır. İlgili çalışmalarda öğrenenlerin ders çalışma ve öğrenme malzemelerinden nasıl daha iyi yararlanılabileceği konusunda desteğe ihtiyaç duydukları gösterilmektedir (Tait, 2000; Thorpe, 2002). YouTube videolarıyla akranlarına destek olan öğrenenlerin, bir strateji olarak, başarılı oldukları sınavlara nasıl hazırlandıklarını anlatmayı benimsemeleri, ders çalışma yöntemlerini akranlarıyla paylaşmaları, akran öğretimi kavramı ile açıklık kazanmaktadır. De Smet vd. (2008), tecrübeli bir öğrenenin uygun etkileşim koşullarında öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rol üstelenebileceğini belirtmektedir. Gelişen etkileşim kanallarının uzaktan öğrenenlerin akranlarından faydalanma düzeyi üzerindeki olumlu etkisi ve teknolojinin bu konuda üstlendiği rolün değeri ise Evans ve Moore (2013) tarafından vurgulanmaktadır.

Konuşma Dili Kullanma

YouTube videoları ile akranlarına uzaktan öğrenen olmanın çeşitli alanları ile ilgili destek veren öğrenenlerin benimsedikleri bir diğer strateji ise konuşma dili kullanmadır. Burada anlaşılması gereken; önceden yazılmış bir metne dayanmayan, şekle bağlı olmayan, anlık gelişebilen, resmîlikten arınmış, karşılıklı konuşma üzerine inşa edilmiş bir iletişimdir. Bu şekilde çerçevesini çizebileceğimiz iletişim biçimi YouTube özelinde ele alındığında Burgess ve Green'in (2009, s.54); YouTube'da video paylaşmanın ayırt edici özelliğinin karşılıklı konuşmaya dayalı yapısı olduğu ve bu yapının "yüz yüze iletişimi akla getirdiği" yönündeki saptamaları karşımıza çıkmaktadır. Görüntülü konuşma kullanılarak uzaktan yabancı dil öğrenme üzerine yaptığı çalışmada Sindoni (2011, s. 254), videonun çeşitli stratejiler kullanılarak "yüz-yüze konuşmayla hemen hemen her zaman benzetim kurabildiğini" belirtmektedir. Benson (2015), farklılıklar barındırmakla birlikte, YouTube videoları ekseninde gerçekleşen etkileşimin konuşma dili çözümleme araçlarıyla incelenebileceğini belirtmektedir. Bu da YouTube videolarında saptanan konuşma dili kullanımı bulgusunu açıklar niteliktedir. Video yayınlayan öğrenenlerin kamera kullanımları ile konuşma biçimleri de dinleyicileri ile karşılıklı konuşma halinde oldukları izlenimini uyandırmaktadır. Yamada ve Akahori (2009) videokonferans bağlamında yaptıkları araştırmada, katılımcı görüntüsünün yüz-yüze öğrenme ortamını hatırlatan bir benzerlik sağladığı sonucuna varmışlardır. Tolson'a göre (2010), videoyu çeken kullanıcının doğrudan kameraya bakarak izleyiciye hitaben konuşması ve izleyenlerin video üzerine yaptıkları yorumlar karşılıklı konuşmaya dayalı bir etkileşim içinde olma halini belirgin kılmaktadır. Bou Franch vd. (2012) videolara yapılan yorumların da etkileşimi desteklediği, yorum yapan kullanıcıların metne dayalı iletişim aracılığıyla birbirlerinin katkılarını anlamlandırdığı görüşünü ileri sürmektedir. Bu tespitler ışığında YouTube'da destek içerikli video paylaşan öğrenenlerin akranlarıyla daha iyi etkileşim kurmak için yüz yüze iletişim temelinde konuşma dili kullanmayı bir strateji olarak benimsedikleri görülmektedir.

Teşvik Etme

YouTube'da destek içerikli video yayınlayan öğrenenlerin seçtikleri konu hakkındaki bilgi ve deneyimlerini paylaşırken bir taraftan da akranlarını teşvik ettikleri görülmektedir. Uzaktan öğrenenlerin sorumluluk yükünün fazla olduğu bilinmektedir (Bothma ve Monteith, 2004). Öğrenme için yerine getirilmesi gereken görevlerin yanında aile ve iş hayatının getirdiği

diğer sorumluluklar uzaktan öğrenenin yükünü ağırlaştırmaktadır (Sampson, 2003). Sınav kaygısıyla başa çıkma, ders çalışmaya zaman ayıramama, ailevî yükümlülükleri yerine getirme gibi kişisel meselelerde güçlük yaşayan öğrenenlerin akran ve yakınlarından destek aradıkları bilinmektedir (Taplin, 2001). Özellikle kadın öğrenenlerin sosyo-ekonomik nedenlerle daha fazla psikolojik desteğe ihtiyaç duydukları, Asya ülkelerindeki uzaktan öğrenenler üzerine yapılan bir çalışmada vurgulanmaktadır (Jung ve Hong, 2014). Öğrenenlerin yayınladıkları videolarda akranlarını teşvik etme stratejisini tercih etmeleri buna verilmiş bir karşılık olarak kabul edilebilir. Ek olarak resmi çerçevenin dışındaki öğrenen-öğrenen etkileşiminin öğrenenlerin yalıtılmışlık duygusunu azalttığı, ders malzemelerinden daha iyi yararlanmalarına yardımcı olduğu bilinmektedir (Contreras-Castillo vd., 2004). YouTube videolarında öğrenenlerin akranlarına doğrudan seslenmeleri, videoların kullanıcılar tarafından amatörce çekildiğinin hissedilmesi, videolar hakkında yapılan yorumlarla birlikte karşılıklı konuşma yapısının ortaya çıkması videolara belirli sınırlılıkları olmakla birlikte sahicilik unsuru katmaktadır (Tolson, 2010). Öğrenenlerin uyguladığı teşvik etme stratejisi ile birlikte değerlendirildiğinde sahicilik algısının da desteğe ihtiyaç duyan öğrenenlerin destek bulma konusunda doğru yerde bulduklarını hissetmelerine yol açtığı düşünülebilir.

Uygulamalı Anlatma

Bu çalışma kapsamında incelenen videolarda, öğrenenlerin akranlarına destek oldukları konunun gerekliliklerine göre uygulamalı anlatımı bir strateji olarak benimsedikleri görülmektedir. Öğrenenlerin uygulamalı problem çözerek anlatmayı seçtikleri konular; bankamatik kullanarak Açıköğretim sistemi kayıt ücreti yatırma işlemlerinin bankamatik üzerinde gösterilmesinden, sınavda çıkmış soru çözümüne kadar çeşitlilik gösterebilmektedir. Bir öğrenen, videosunda öğretici rolü üstlenerek İktisada Giriş dersini anlatmaktadır. Öğrenenlerin bu şekilde öğretici rolü üstlenmeleri akran öğretimi kavramıyla açıklanmaktadır. Yüz yüze öğrenme bağlamında yapılan tanıma göre akran öğretimi aracılığıyla, yararlı bilgiler, etkili problem çözme stratejileri ve hatta olumlu tutumların öğrenciler arasında paylaşılması mümkündür (Falchikov, 2003). Açık ve uzaktan öğrenme bağlamında ise akran öğretiminin öğrenenler arası uyum ve dayanışmayı geliştirerek mesafeleri aşan bir topluluk inşasına katkıda bulunabileceği belirtilmektedir (Evans ve Moore, 2013). Öğrenenlerin, kendi deneyimleri ile edindikleri bilgiyi yayınladıkları videolar aracılığıyla akranlarına aktarma çabaları bilgi paylaşımı kavramı ile tanımlanmaktadır. Profesyonel yapılarda bilginin grup üyeleri arasında etkili biçimde paylaşılması üzerine yaptıkları araştırmada Gaal ve arkadaşları (2015)

YouTube'un da aralarında bulunduğu sosyal medya araçlarının bilgi paylaşımını kolaylaştırdığını vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda YouTube'da yayınlanan videolar türlerine göre sınıflandırıldığında 'nasıl yapılır' türündeki videoların yoğunluğu göze çarptığı hatırlanmaktadır (Brown, 2018). Nasıl öğrenci olunur, kayıt ücreti bankamatikten nasıl yatırılır içerikli videoları nasıl yapılır kategorisinde değerlendirmek mümkündür. YouTube'da çeşitli konularda video paylaşmanın videoyu üreten kullanıcılara bir tür "alelade uzmanlık" vasfı kazandırdığı bilinmektedir (Tolson, 2010, s.284). Alelade uzmanlığın kapsadığı konu çeşitliliği ise tüketim ürünü değerlendirmelerinden zamanı etkili kullanma becerilerinin aktarımına kadar zenginlik sergilemektedir. Burada belirleyici olan uzman kimliği kazananların deyim yerindeyse sıradan insanlar olmalarıdır. Bu durum, öğrenenlerin kendi deneyimleri ile kazandıkları 'uzmanlığı' yine kendi inisiyatifleri ile akranlarına yararlı olmak amacıyla gerektiğinde uygulamalı biçimde açıklayarak paylaşımları şeklinde yorumlanabilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

YouTube bütün internet kullanıcıları için olduğu gibi uzaktan öğrenenler için de popüler ve kullanışlı bir bilgi paylaşım platformudur. Uzaktan öğrenenler, öğrenme sürecinin çeşitli aşamalarında yaşadıkları sorunların üstesinden gelmek için çevrimiçi videoyu, kurumsal olanın dışında, alternatif bir destek arama ve edinme ortamı olarak kullanmaktadırlar. Öğrenenlerin YouTube'u kullanarak aradıkları desteğin kaynaklarından birinin kendi akranları olduğu görülmektedir. Aynı zamanda YouTube kullanıcısı olan uzaktan öğrenenler, desteğe ihtiyaç duyulduğunu düşündükleri konular hakkında kendiliğinden harekete geçerek paylaştıkları videolarla akranlarına destek olmaktadır. Uzaktan öğrenenler, akranlarına destek olma amacıyla paylaştıkları videolarında kendilerine özgü yaklaşım ve stratejilerden yararlanmaktadırlar. Bu stratejiler; kişisel deneyimlerle anlatma, ders çalışma yöntemi önerme, konuşma dili kullanma, teşvik etme ve uygulamalı anlatma şeklinde sıralanmaktadır.

Destek veren uzaktan öğrenenlerin tercihlerine göre konuyu, kişisel hikayeleri ile şekillendirerek, kendi öğrenme deneyimlerinden kesitlerle destekleyerek anlattıkları, sınavlarında başarılı olmak isteyen akranlarına ise ders çalışma yöntemi önerdikleri görülmektedir. Akranlarına destek olma amacıyla video paylaşan uzaktan öğrenenlerin videolarında resmiliikten uzak, konuşma dilini tercih ettikleri, hayatın diğer yükümlülükleri ile başa çıkmaya çalışan akranlarını zorlukları aşabileceklerine inandırarak teşvik ettikleri ve zor bir ders ya da harç yatırma gibi işlemleri problem çözme yaklaşımıyla uygulamalı biçimde açıkladıkları sonucuna varılmaktadır. İncelenen videolardan elde edilen bulgular öğrenenlerin

ele aldıkları konuların sınava hazırlık, ders çalışma yöntemleri ve zorlukları aşma ile kayıt yenileme, harç yatırma konuları üzerinde ortaklaştığını göstermektedir. Sonuç olarak, çevrimiçi video paylaşım platformu olarak Youtube, uzaktan öğrenenlere resmîlikten uzak, sahici, kendi çizdikleri stratejilerine göre şekillendirdikleri destek içeriklerini paylaşabilecekleri popüler bir ortam sunmaktadır. Bu ortamdan yararlanan 21. yüzyıl becerileriyle donanmış uzaktan öğrenenler, deneyimlerinden yola çıkarak desteğe ihtiyaç duyduklarını bildikleri akranlarına kendi belirledikleri konu ve kapsamda, kendilerine özgü yaklaşımlarla ürettikleri çevrimiçi videoları aracılığıyla akran desteği vermektedirler.

Gelecekte yapılacak çalışmalarda, akran desteği içerikli videoların hedef kitle tarafından nasıl karşılandığı, nasıl algılandığı videolara yapılan yorumlardan yararlanılarak incelenmesi önerilmektedir. Diğer yandan her ne kadar video paylaşan kullanıcılar uzaktan öğrenen olsalar da videolarda verdikleri bilgilerin doğruluğu ve güncelliği incelenmesi gereken bir başka konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenen destek hizmetleri ve akademik danışmanlık sorumluları, öğrenenlerin YouTube kanallarından yayınladıkları videolarda yer verdikleri konulardan yola çıkarak destek ihtiyacı duyulan konuları tespit edebilir; kendi destek içeriklerini şekillendirirken öğrenenlerin stratejilerinden yararlanabilirler.

Kaynakça

- Alston, G. D., & Ellis-Hervey, N. (2015). Exploring the nonformal adult educator in twenty-first century contexts using qualitative video data analysis techniques. *Learning, Media and Technology*, 40(4), 502-513. <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.968168>
- Androutsopoulos, J. (2013). Participatory culture and metalinguistic discourse: Performing and negotiating German dialects on YouTube. *Discourse*, 2(0), 47-71.
- Asbee, D. S., & Simpson, O. (1998). Partners, families and friends: Student support of the closest kind. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 13(3), 56-59. <https://doi.org/10.1080/0268051980130309>
- Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance education*, 27(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/01587910600789498>
- Benevenuto, F., Duarte, F., Rodrigues, T., Almeida, V. A., Almeida, J. M., & Ross, K. W. (2008). Understanding video interactions in youtube. *Proceedings of the 16th ACM international conference on Multimedia* (pp. 761-764).
- Benson, P. (2015). Commenting to learn: Evidence of language and intercultural learning in comments on YouTube videos. *Language Learning & Technology*, 19(3), 88-105.
- Bothma, F., & Monteith, J. D. (2004). Self-regulated learning as a prerequisite for successful distance learning. *South African Journal of Education*, 24(2), 141-147.
- Bourdages, L., & Delmotte, C. (2001). La persistance aux études universitaires à distance. *Journal of Distance Education*, 16(2), 23-36.
- Burgess, J. (2008). 'All your chocolate rain are belong to us?': Viral video, YouTube and the dynamics of participatory culture. *Video vortex reader: Responses to YouTube*, 101-109.
- Burgess, J., & Green, J. (2009). *The entrepreneurial vlogger: Participatory culture beyond the professional/amateur divide* (pp. 89-107). National Library of Sweden.
- Contreras-Castillo, J., Favela, J., Pérez-Fragoso, C., & Santamaría-del-Angel, E. (2004). Informal interactions and their implications for online courses. *Computers & Education*, 42(2), 149-168. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(03\)00069-1](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(03)00069-1)

- Cha, M., Kwak, H., Rodriguez, P., Ahn, Y. Y., & Moon, S. (2007). I tube, you tube, everybody tubes: analyzing the world's largest user generated content video system. *Proceedings of the 7th ACM SIGCOMM conference on Internet measurement* (pp. 1-14).
- Chau, C. (2010). YouTube as a participatory culture. *New directions for youth development*, 2010(128), 65-74.
- Cheng, X., Dale, C., & Liu, J. (2008). Statistics and social network of YouTube videos. In *2008 16th International Workshop on Quality of Service* (pp. 229-238). IEEE.
- Coggins, C. C. (1988). Learner: Preferred learning styles and their impact on completion of external degree programs. *American Journal of Distance Education*, 2(1), 25-37.
- Coldeway, D. O. (1986). Learner characteristics and success. *Distance education in Canada*, 46, 81-87.
- Collis, B., Winnips, K., & Moonen, J. (2000). Structured support versus learner choice via the World Wide Web (WWW): Where is the payoff? *Journal of Interactive Learning Research*, 11(2), 163–196.
- Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Daugherty, T., Eastin, M. S., & Bright, L. (2008). Exploring consumer motivations for creating user-generated content. *Journal of interactive advertising*, 8(2), 16-25. <https://doi.org/10.1080/15252019.2008.10722139>
- De Smet, M., Van Keer, H., & Valcke, M. (2008). Blending asynchronous discussion groups and peer tutoring in higher education: An exploratory study of online peer tutoring behaviour. *Computers & Education*, 50(1), 207-223. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.05.001>
- Evans, M. J., & Moore, J. S. (2013). Peer tutoring with the aid of the Internet. *British Journal of Educational Technology*, 44(1), 144-155. doi:10.1111/j.1467-8535.2011.01280.x
- Falchikov, N. (2003). *Learning together: Peer tutoring in higher education*. Routledge.
- Fetter, S., Berlanga, A. J., & Sloep, P. (2010). Fostering social capital in a learning network: laying the groundwork for a peer-support Service. *International Journal of Learning Technology*, 5(4), 388-400.

- Garrison, D. R. (1987). Researching dropout in distance education. *Distance education*, 8(1), 95-101.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The internet and higher education*, 13(1-2), 5-9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003>
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). Introduction to applied thematic analysis. *Applied thematic analysis*, 3(20), 1-21. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483384436>
- Güçlü, İ. (2019). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri teknik-yaklaşım-uygulama. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hall, H., & Davison, B. (2007). Social software as support in hybrid learning environments: The value of the blog as a tool for reflective learning and peer support. *Library & information science research*, 29(2), 163-187. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2007.04.007>
- Hsiao, Y. P., Brouns, F., Kester, L., & Sloep, P. B. (2009). Optimizing knowledge sharing in learning networks through peer tutoring. *IADIS International Conference Cognition and Exploratory Learning in Digital Age*, Springer.
- Jung, I., & Hong, S. (2014). An elaborated model of student support to allow for gender considerations in Asian distance education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(2), 170-188. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1604>
- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education* (3rd edition). London Routledge.
- Kember, D. (1989). A longitudinal-process model of drop-out from distance education. *The Journal of Higher Education*, 60(3), 278-301.
- Krumm, J., Davies, N., & Narayanaswami, C. (2008). User-generated content. *IEEE Pervasive Computing*, 7(4), 10-11.
- Lee, C. S., Osop, H., Goh, D. H. L., & Kelni, G. (2017). Making sense of comments on YouTube educational videos: a self-directed learning perspective. *Online Information Review*. <https://doi.org/10.1108/OIR-09-2016-0274>
- Luscombe, B. (2015). You Tube's view master. *Time*, 186(9/10), 70-75.

- Merriam, Sharan B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- McLoughlin, C. (2002). Learner support in distance and networked learning environments: Ten dimensions for successful design. *Distance Education*, 23(2), 149-162. <https://doi.org/10.1080/0158791022000009178>
- Miethe, T. D., & Drass, K. A. (1999). Exploring the social context of instrumental and expressive homicides: An application of qualitative comparative analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 15(1), 1-21.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. G. (1996). *Distance education: A system view*. Wadsworth.
- Poellhuber, B., Chomienne, M., & Karsenti, T. (2008). The effect of peer collaboration and collaborative learning on self-efficacy and persistence in a learner-paced continuous intake model. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 22(3), 41-62.
- Powell, R., Conway, C., & Ross, L. (1990). Effects of student predisposing characteristics on student success. *Journal of Distance Education*, 5(1), 20-37.
- Reid, A. (2010). Social media, public pedagogy, and the end of private learning. *Handbook of Public Pedagogy. Education and Learning Beyond Schooling*. New York: Routledge, 194-200.
- Rekkedal, T. (1985). *Introducing the Personal Tutor/Counsellor in the System of Distance Education. Project Report 2*. Stabek.
- Roberts, D. (1984). Ways and means of reducing early student drop-out rates. *Distance Education*, 5(1), 50-71.
- Roscoe, R. D., & Chi, M. T. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of educational research*, 77(4), 534-574. 10.3102/0034654307309920
- Rossiter, M., & Garcia, P. A. (2010). Digital storytelling: A new player on the narrative field. *New directions for adult and continuing education*, 126, 37-48.
- Sampson, N. (2003). Meeting the needs of distance learners. *Language learning & technology*, 7(3), 103-118.

- Sindoni, M. G. (2011). Online conversations: A sociolinguistic investigation into young adults' use of videochats. *Classroom Discourse*, 2(2), 219-235. <https://doi.org/10.1080/19463014.2011.614055>
- Susarla, A., Oh, J. H., & Tan, Y. (2012). Social networks and the diffusion of user-generated content: Evidence from YouTube. *Information systems research*, 23(1), 23-41. <http://dx.doi.org/10.1287/isre.1100.0339>
- Sweet, R. (1986). Student dropout in distance education: An application of Tinto's model. *Distance education*, 7(2), 201-213.
- Tait, A. (2000). Planning student support for open and distance learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 15(3), 287-299.
- Tait, A. (2014). From place to virtual space: Reconfiguring student support for distance and e-learning in the digital age. *Open Praxis*, 6(1), 5-16. <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.6.1.102>
- Taplin, M., Yum, J. C., Jegede, O., Fan, R. Y., & Chan, M. S. C. (2001). Help-seeking strategies used by high-achieving and low-achieving distance education students. *Journal of Distance Education*, 16(1), 56-69.
- Taylor, M. (1986). Learning for self-direction in the classroom: The pattern of a transition process. *Studies in Higher Education*, 11(1), 55-72.
- Think with Google. (2017). The Values of YouTube Study. <https://www.thinkwithgoogle.com/marketing-strategies/video/self-directed-learning-youtube/> Erişim tarihi: 28.06.2021
- Thorpe, M. (2002). Rethinking learner support: The challenge of collaborative online learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 17(2), 105-119. <https://doi.org/10.1080/02680510220146887a>
- Tolson, A. (2010). A new authenticity? Communicative practices on YouTube. *Critical discourse studies*, 7(4), 277-289. <https://doi.org/10.1080/17405904.2010.511834>
- Wattenhofer, M., Wattenhofer, R., & Zhu, Z. (2012). The YouTube social network. In *Sixth international AAAI conference on weblogs and social media*.
- Westera, W., & Wagemans, L. (2007). Help me! Online learner support through the self-organised allocation of peer tutors. *13th International Conference on Technology*

Supported Learning & Training, 105-107.

[https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.573.5896&rep=rep1&type](https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.573.5896&rep=rep1&type=pdf)

[=pdf](#) Erişim tarihi: 28.06.2021

Wong, W. K., Chan, T. W., Chou, C. Y., Heh, J. S., & Tung, S. H. (2003). Reciprocal tutoring using cognitive tools. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 416-428.

Yamada, M., & Akahori, K. (2009). Awareness and performance through self-and partner's image in videoconferencing. *Calico Journal*, 27(1), 1-25.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). Sage.

Yazar Hakkında

Dr. Öğr. Üyesi. Mustafa Çağatay TOK



2009 yılında Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Sinema ve Televizyon Bölümü'nden mezun oldu. 2019 yılında Anadolu Üniversitesi Sinema ve Televizyon Anabilim Dalında "Açık Ve Uzaktan Öğrenmede Yararlanılan Etkileşimli E-Kitaplarda Yer Alan Videoların İncelenmesi" başlıklı çalışmasıyla bütünlük doktora'sını tamamladı. 2011-2021 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nde Araştırma Görevlisi olarak çalıştı. Bu süre zarfında açık ve uzaktan öğrenme üzerine çalışmalar gerçekleştirdi. Aynı fakültenin Öğrenme Teknolojileri Ar-Ge Biriminde çeşitli görevler üstlendi. İlgi alanları arasında Uzaktan Öğrenme, Öğrenme Teknolojileri, Görsel-İşitsel Teknikler, Materyal Geliştirme, Video bulunmaktadır. Hâlen, Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi Ömer Seyfettin Uygulamalı Bilimler Fakültesi'nde Dr. Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır.

Posta adresi: Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi, Ömer Seyfettin Uygulamalı Bilimler Fakültesi.
Tel (İş): +902667170117/4029
Eposta: mtok@bandirma.edu.tr



Gönderim: 05.10.2021

Düzeltilme: 18.12.2021

Kabul: 31.01.2022

Tür: Araştırma Makalesi

Ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik algıları ile bilişim teknolojileri ve yazılım dersine yönelik görüşlerinin belirlenmesi

Özge ÖZTUZCU^a
Ayşen KARAMETE^b

^a Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0003-2836-073X

^b Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, ORCID: 0000-0001-8442-2080

Özet

Günümüz çocukları teknoloji ile çok küçük yaşlarda tanışmaya başlamış olmalarına rağmen teknoloji kullanımları günlük kullanım becerileri ile sınırlı kalmaktadır. Türkiye’de 2013 yılından itibaren beşinci ve altıncı sınıflarda zorunlu, yedinci ve sekizinci sınıflarda ise seçmeli olarak Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (BTY) dersi verilmektedir. Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin BTY dersine ilişkin öz-yeterliklerini ve görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Balıkesir ilinde yer alan okullarda öğrenimine devam eden 200 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma karma araştırma deseni ile tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin BTY dersine ilişkin öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu, baba eğitim düzeyi ve kendine ait bilgisayara sahip olma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin BTY dersine ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Bilişim teknolojileri ve yazılım, ortaokul öğrencileri, öz-yeterlik, görüş, Covid-19.

Determination of middle school students' perceptions of information technology self-efficacy and their opinions about information technology and software courses

Abstract

Even though today's youngsters have been exposed to technology since they were very young, their usage of technology is limited to their everyday skills. Since 2013, Information Technology and Software (ITS) courses have been taught in Turkey in the fifth and sixth grades as compulsory courses and in the seventh and eighth grades as elective courses. The research aims to examine secondary school students' self-efficacy and opinions on the ITS course. The research's working group consists of 200 students who continue their education at Balıkesir province schools in the 2020-2021 academic year. The study used a mixed research design. As a result of this research, it was found that students' self-efficacy for the ITS course was moderate, with a substantial variation depending on father's educational level, and own computer ownership. The students' opinions regarding the BTY course were found to be positive.

Keywords: Information technologies and software, middle school students, self-efficacy, opinion, Covid-19.

Kaynak Gösterme

Öztuzcu, Ö. ve Karamete, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik algıları ile bilişim teknolojileri ve yazılım dersine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 8(1), 64-86.
<https://doi.org/10.51948/auad.1004830>

Giriş

Günümüzde çocuklar, teknoloji ile çok küçük yaşlarda tanışmaktadır ve teknoloji kullanımının arttığı evlerde büyümektedirler. Bilişim Teknolojileri [BT] hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. BT kavramı ilk olarak 1960'lı yıllarda ortaya çıkmıştır ve BT'nin yaygınlaşması ile gelişmeye devam etmiştir. BT bilginin toplanmasını, işlenmesini, depolanmasını sağlayan teknolojiler iken öz-yeterlik ise bireyin bir işi yapmak için gereken becerileri gerçekleştirme konusunda kendine olan inancıdır (Bandura, 1997; Zimmerman, 1995). Öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler her zaman başarıya odaklıdır (İnanç ve Yerlikaya, 2011) ve öğrencilerin; dosya uzantılarını bilmesi, sunu hazırlama ve düzenleme programlarında bir konu hakkında sunu hazırlayabilmesi, bilgisayarın iç donanım ve dış donanım parçalarını sıralayabilmesi, bulut depolama araçlarını kullanabilmesi Bilişim Teknolojileri ve Yazılım [BTY] öz-yeterlikleri arasında yer almaktadır. Alanyazında yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin BTY dersine ilişkin öz-yeterlikleri ve BTY dersine yönelik görüşlerini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrencilerinin BTY dersine ilişkin öz-yeterliklerinin ve BTY dersi ile ilgili görüşlerinin birlikte ele alınmasının alana katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Araştırma Sorunsalı

Çocuklar eğitim hayatlarına başlamadan birçok teknolojik ürünü kullanabilirler ancak bu durum teknolojiyi günlük hayatta kullanma becerileri ile sınırlı kalmaktadır. Teknolojinin hayatımızda yoğun bir şekilde yer alması teknoloji eğitimini hayatımızda zorunlu hale getirmiştir (EDUCAUSE, 2021). Bu nedenle Türkiye'de 5. sınıftan itibaren zorunlu olarak BTY dersi verilmeye başlanmıştır (Göçer ve Türkoğlu, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı [MEB](2019) tarafından hazırlanan program içerisinde yer alan kazanımlar, öğrencilerin teknolojinin sosyal hayatla olan ilişkisine yönelik farkındalıklarını artırma ve teknolojinin teknik boyutlarına yönelik becerilerini geliştirme konusunda güçlü bir içerik oluşturulmasını sağlamıştır. BTY dersinde “Bilişim Teknolojileri”, “İletişim, Araştırma ve İşbirliği”, “Etik ve Güvenlik”, “Problem Çözme ve Programlama” ve “Dijital Ürün Oluşturma” üniteleri yer almaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanan programda yer alan kazanımlarına göre öğrenciler ilk dönemde BT kavramlarını öğrenecekler ve önemli sosyal konularda farkındalıklarını artıracaklardır. İkinci dönemde ise programlama becerileri başta olmak üzere kazandırılacak teknik beceriler, onları, teknolojiyi tüketen değil, teknoloji üreten bir konuma getirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2019). Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin Covid-19 sürecinde yaşadıkları olumlu/olumsuz durumlara yönelik görüşlerinin alınması açısından güncel; ortaokul öğrencilerin BTY dersine ilişkin öz-

yeterlikleri ile BTY dersine yönelik görüşlerini ele alan herhangi bir çalışma bulunmaması açısından özgün; BTY dersinde zorlanılan konuların öğrenilmesinin BY öğretmenlerinin farkındalık kazanmaları ve bu konularda materyal tasarlayacak olan araştırmacılar için konu tespiti yapılması yönlerinden gerekli olarak görülmektedir. Buradan hareket ile bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin BTY dersine ilişkin öz-yeterliklerini ve BTY dersine yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğrencilerin BTY dersine ilişkin öz-yeterlikleri ne düzeydedir?
 - Öğrencilerin BTY dersine ilişkin öz-yeterlikleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - Öğrencilerin BTY dersine ilişkin öz-yeterlikleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
 - Öğrencilerin BTY dersine ilişkin öz-yeterlikleri anne eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
 - Öğrencilerin BTY dersine ilişkin öz-yeterlikleri baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
 - Öğrencilerin BTY dersine ilişkin öz-yeterlikleri bilgisayara sahip olma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - Öğrencilerin BTY dersine ilişkin öz-yeterlikleri internet erişim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin BTY dersine yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin Covid-19 pandemisi sürecinde yaşadıkları olumlu ve olumsuz durumlar nelerdir?

İlgili Alanyazın

BT'nin hayatımızda yer alması ve BTY dersinin zorunlu olarak verilmeye başlaması ile BTY dersi ile ilgili araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Yapılan alanyazın taraması sonucunda öğrencilerin; bilgisayar kullanım öz-yeterliklerinin, BTY dersinde öğrendikleri bilgileri diğer derslere göre kullanma becerilerinin, BTY dersine yönelik kavram yanlışlarının ve görüşlerinin incelendiği çalışmalara rastlanılmıştır. Aynı zamanda alanyazında öğrencilerin; BTY dersi ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi, internet bağımlılıklarını ve öğrencilerin BT'den yararlanma seviyelerini inceleyen çeşitli çalışmalar da bulunmaktadır.

Çalışmayla Doğrudan İlişkili Araştırmalar

Vekiri ve Chronaki (2008) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin okul dışı bilgisayar deneyimleri, bilgisayar öğrenmeye yönelik öz-yeterlikleri ve değer inançları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir ve araştırma sonucunda tüm öğrencilerin okul dışında bilgisayar kullanıyor olmalarına rağmen, bilgisayar kullanım sıklıkları açısından cinsiyetler arasında farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Solmaz (2015) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin BTY dersinde öğrendiklerini diğer derslerde kullanma becerilerini incelemiştir ve kız öğrencilerin BTY ders yeterliklerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Usta ve diğerleri (2016) yapmış oldukları çalışmada ortaokul öğrencilerinin BTY dersi kapsamındaki kavram yanlışlarını belirlemeyi amaçlamışlardır ve araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin BTY dersi kapsamındaki kavramlara dair eksik öğrenmelerinin olduğuna ve kavram yanlışlarına sahip olduklarına ulaşmışlardır. Göksoy ve Yılmaz (2018) robotik kodlama dersi alan öğrencilerin ve dersi veren BT öğretmenlerinin robotik kodlama dersi hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır ve araştırma sonucunda BT öğretmenlerinin ve ortaokul öğrencilerinin, robotik ve kodlama dersinin öğrencilere problem çözme, yaratıcı düşünme gibi kazanımlar sağladığı ve öğrencilerin sayısal derslerde akademik başarılarının arttığı görüşünde olduklarına ulaşmışlardır. Alanyazında öğrencilerin BTY dersi ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Özgenel ve diğerleri, 2018; Özkan ve Şahin, 2019). Özgenel ve diğerleri (2018) öğrencilerin BTY dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlarken Özkan ve Şahin (2019) BT dersine yönelik öğrenme stratejilerini ve kullanım sıklıklarını farklı değişkenler açısından incelemeyi ve inceleme sonucunda öğrenim stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin BTY dersine yönelik tutumları ve öğrenim stratejileri arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında öğrencilerin internet bağımlılıklarını inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Ulaş-Karaahmetoğlu, 2020; Eryılmaz ve diğerleri, 2020). Ulaş-Karaahmetoğlu (2020) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin bilgisayar kullanımları ile internet bağımlılıklarının düzeylerini belirlemeyi amaçlarken Eryılmaz ve diğerleri (2020) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin BT öz-yeterlik algıları ve internet bağımlılıkları arasındaki ilişkiyi farklı demografik özelliklere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Yapılan çalışmalar sonucunda Ulaş-Karaahmetoğlu (2020) öğrencilerin bilgisayar kullanımları ve internet bağımlılıklarının farklı değişkenlere göre değiştiği sonucuna ulaşırken Eryılmaz ve diğerleri (2020) öğrencilerin BT öz-yeterlikleri ile internet bağımlılıkları arasında orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bilgin (2021) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin

BT'den yararlanma seviyelerini belirlemeyi amaçlamıştır ve araştırma sonucunda öğrencilerin BT'den yararlanma seviyelerinin farklı değişkenlere göre değişiklik gösterdiği gözlemlenmiştir.

Alanyazında yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin; okul dışı bilgisayar deneyimleri ve bilgisayar öğrenmeye yönelik öz-yeterlikleri ve değer inançları arasındaki ilişkilerini, BTY dersinde öğrendiklerini diğer derslerde kullanma becerilerini, BTY dersi kapsamındaki kavram yanlışlarını, robotik kodlama dersi hakkındaki görüşlerini, BTY dersi ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi, internet bağımlılıklarını ve BT'den yararlanma seviyelerini inceleyen çalışmalara rastlanırken ortaokul öğrencilerin BTY dersine yönelik öz-yeterlilikleri ile BTY dersine ilişkin görüşlerini birlikte ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Öğrencilerin bir derse ilişkin görüşlerinin olumlu yönde ise o dersin kazanımlarına ilişkin öz-yeterlilik düzeylerinin de yüksek olduğu düşünülmektedir ve öğrencilerin BTY dersine ilişkin öz-yeterlilikleri ile BTY dersine ilişkin görüşlerinin ele alınmasının alana katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi desenlerinden paralel karma yöntem deseni kullanılmıştır. Nitel ve nicel verilerin eş zamanlı olarak toplandığı paralel karma yöntem deseninde nitel ve nicel veriler eşit öneme sahiptir. (Creswell, 2008). Yapılan çalışmada nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır ve veriler eşit derecede öneme sahiptir.

Araştırma Alanı ve Katılımcılar

Araştırmanın evreni Balıkesir ilindeki ortaokullarda öğrenimine devam eden beşinci sınıf ve altıncı sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 2020-2021 eğitim öğretim yılında Balıkesir ilindeki ortaokullarda öğrenimine devam eden 200 beşinci ve altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan 200 öğrenciden hem öz-yeterlilik verileri hem de görüş verileri toplanmıştır. Uygun örnekleme yöntemi Büyüköztürk ve diğerleri (2016) tarafından çalışmacının kolaylıkla ulaşabildiği örneklemden veri toplaması olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin demografik özelliklerinden cinsiyet ve sınıf düzeyine ilişkin dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1				
<i>Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Dağılımları</i>				
Cinsiyet / Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	Toplam Öğrenci Sayısı	%
Kız	48	47	95	47,5
Erkek	60	45	105	52,5
Toplam	108	92	200	100

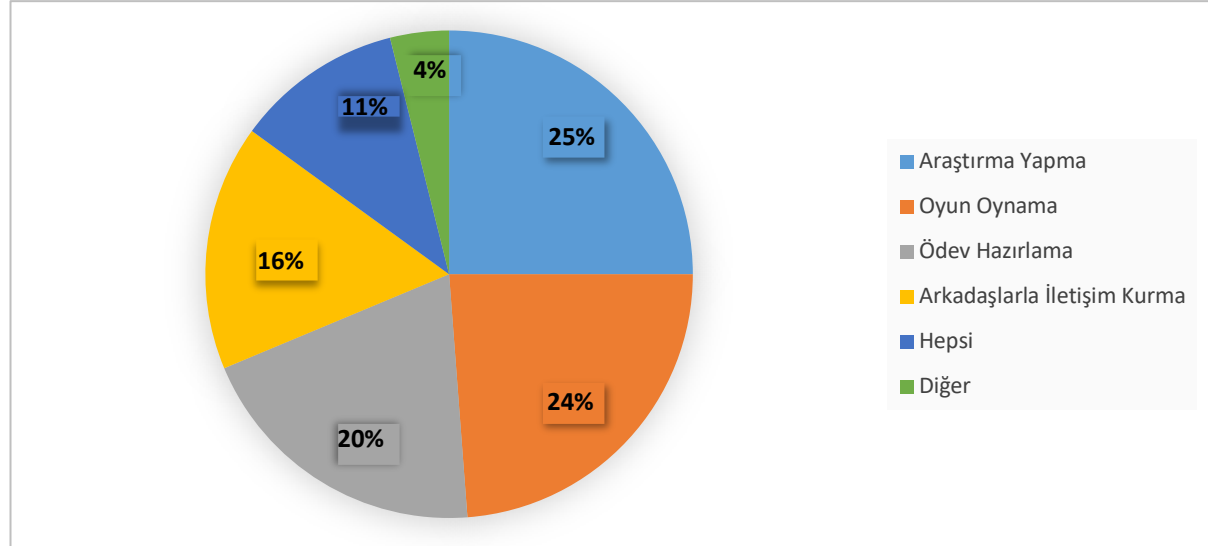
Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %52,5'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan 200 öğrencinin %54'ünün beşinci sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Tablo 2			
<i>Öğrencilerin Anne ve Babalarının Eğitim Düzeyi Dağılımları</i>			
	Değişken	f	%
Anne Eğitim Düzeyi	Lise	66	33
	İlkokul	58	29
	Ortaokul	41	20,5
	Üniversite	35	17,5
	Lisansüstü	0	0
Baba Eğitim Düzeyi	Lise	80	40
	Üniversite	46	23
	Ortaokul	41	20,5
	İlkokul	28	14
	Lisansüstü	5	2,5
Toplam		200	100

Tablo 2'de yer alan verilerde öğrencilerin anne eğitim düzeylerinin; %33'ünün lise, %29'unun ilkokul, %20,5'inin ortaokul, %17,5'inin lisans eğitim düzeyinde olduğu görülürken lisansüstü eğitim düzeyinde anne veli profiline rastlanılmamıştır. Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri incelendiğinde ise; %40'ının lise, %23'ünün üniversite, %20,5'inin ortaokul, %14'ünün ilkokul ve %2,5'inin lisansüstü eğitim düzeyinde olduğu görülmüştür.

Tablo 3			
<i>Öğrencilerin Bilgisayar ve İnternet Erişim Durumları</i>			
	Değişken	f	%
Bilgisayara Sahip Olma	Evet	122	61
	Hayır	78	39
İnternet Erişimi	Evet	168	84
	Hayır	32	16
Toplam		200	100

Tablo 3’te yer alan veriler incelendiğinde öğrencilerin %61’inin (N=122) bilgisayara sahip olduğu %39’unun (N=78) bilgisayara sahip olmadığı; öğrencilerin %84’ünün (N=168) internet erişimine olduğu görülürken %16’sının (N=32) internet erişimine sahip olmadığı görülmüştür.



Grafik 1. Öğrencilerin Bilgisayar ve İnternet Kullanım Amaç Dağılımları

Öğrencinin bilgisayar ve internet kullanım amaçlarını belirlemek amacıyla öğrencilere “Araştırma Yapma”, “Oyun Oynama”, “Ödev Hazırlama”, “Arkadaşlarla İletişim Kurma” gibi seçenekler verilmiştir ve öğrenciler birden fazla seçim yapabilmektedir. Grafik 1’de yer alan veriler incelendiğinde öğrencilerin %25’i (N=83) bilgisayar ve interneti araştırma yapmak için kullandığını, %24’ü (N=79) oyun oynamak için kullandığını, %20’si (N=66) ödev hazırlamak için kullandığını, %16’sı (N=54) arkadaşları ile iletişim kurmak için kullandığını, %11’i (N=37) hepsi için kullandığını belirtirken %4’ü (N=13) ise film/video izlemek vb. aktiviteler için kullandıklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin BTY dersine ilişkin öz-yeterlikleri belirlemek amacıyla “Ortaokul Öğrencileri İçin Bilişim Teknolojileri Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” [OÖBTÖA] kullanılmıştır. Göçer ve Türkoğlu (2018) tarafından geliştirilen OÖBTÖA ölçeği toplam 30 maddeden oluşan 5’li likert tipinde bir ölçektir. Ölçekte, “Bana hiç uymuyor” (1), “Bana çok

az uyuyor” (2), “Bana uyuyor” (3), “Bana oldukça uyuyor” (4) ve “Bana tamamen uyuyor” (5) olmak üzere beş seçenek yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 30 ile 150 puan arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,90 olarak hesaplanmıştır ve Alpar’a (2020) göre Cronbach Alpha değerinin 0,80 ile 1,00 arasında değer alıyor olması geliştirilen ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu gösterir.

Öğrencilerin BTY dersine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Görüş Formu” [BTYG] hazırlanmıştır. Görüşme tekniği, araştırma konusu ile ilgili araştırmacının derinlemesine bilgi elde etmesine olanak sağlar. Araştırmacı ile katılımcılar arasında güven sağlanması ile karmaşık konuların ifade edilmesine olanak sağlaması görüşme tekniğinin avantajlarından biridir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Araştırma planlanırken hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, veri toplama sürecinde eğitimin uzaktan eğitim olarak devam etmesi nedeniyle yazılı görüş alma formu olarak kullanılmıştır. Araştırma soruları ele alınarak hazırlanan form 10 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan 8 soru öğrencilerin BTY dersine ilişkin görüşleri ile ilgili iken 2 soru ise öğrencilerin Covid-19 süreci ile ilgili görüşleri ile ilgilidir. Hazırlanan anket için ölçek geliştirme konusunda deneyimli ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi anabilim dalında görev yapmakta olan 2 öğretim üyesinden uzman görüşün alınmıştır. Uzmanlardan alınan geri dönüşlere göre sorularda gerekli düzenlemeler yapılmıştır ve uzmanlar tarafından kontrol edilip onaylanmıştır. Öğrencilerin Covid-19 pandemisi sürecinde eğitime uzaktan eğitim olarak devam etmesi üzerine bu süreçte yaşadıkları olumlu/olumsuz durumlara ilişkin görüşleri de incelenmiştir. BTYG ile öğrencilerden BTY dersinin faydaları, BTY ders konularının zorluk dereceleri, Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin yaşadıkları olumlu ve olumsuz durumlar ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

2020-2021 eğitim öğretim yılında Covid-19 pandemi sürecinde okullarda eğitimin uzaktan eğitim olarak devam etmesi üzerine araştırma verileri Balıkesir ilinde öğrenimine devam etmekte olan ortaokul öğrencilerinden Google Forms aracılığı ile toplanmıştır. Öğrenciler formda yer alan ölçekleri gönüllü olarak cevaplandırmışlardır. Veriler 2021 yılının Haziran ayı içerisinde yaklaşık iki hafta süren bir süre içinde toplanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada OÖBTÖA ölçeğinden elde edilen veriler istatistiksel analiz paket programı (IBM SPSS Statistics) kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin BTY dersine ilişkin öz-yeterliklerine ilişkin puanlarının cinsiyet değişkenine, sınıf düzeyi değişkenine, kendine ait bilgisayara sahip olma değişkenine ve internete erişim değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem için T-testi kullanılmıştır. T-testi, iki ortalama arasındaki farkları test etmek için kullanılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Öğrencilerin BTY dersine ilişkin öz-yeterliklerine ilişkin puanlarının anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem ANOVA kullanılmıştır. ANOVA, iki ya da daha çok örneklem arasındaki ortalamaların anlamlı farkını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2020). Araştırmada BTYG formundan elde edilen veriler düzenlenerek yorumlanmıştır.

Etik Konular

Araştırma Balıkesir Üniversitesi ve Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından 21.05.2021 tarihinde onaylanmıştır. Araştırmada veriler tamamen gönüllülük esasına dayanarak toplanmıştır. Öğrencilere ulaştırılan formun başında araştırmanın kapsamı, amacı ifade edilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin verdikleri bilgilerin araştırma amacı dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacağı belirtilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci problemi “Öğrencilerin BTY dersine ilişkin öz-yeterlikleri ne düzeydedir?” sorusu ile ilgili bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

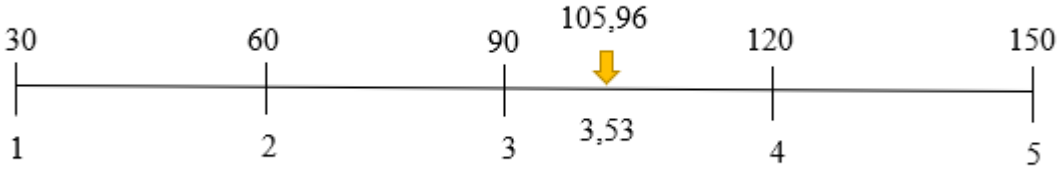
Tablo 4

Öğrencilerin BTY Dersine İlişkin Öz-Yeterliklerine Yönelik Veriler

OÖBTÖA	N	Ranj	Min	Max	Ortalama	Medyan	Standart Sapma	Skewness	Kurtosis
	200	119	31	150	105,96	109	28,19	-,474	-,290

Tablo 4 verilerine göre öğrencilerin (N=200) OÖBTÖA ölçeğinden aldıkları ortalama puan 105,96’dır. Öğrencilerin ortalama puanları olan 105,96 beş üzerinden değerlendirildiğinde 3,53 puan yapmaktadır. Elde edilen puanlara göre öğrencilerin BTY öz-yeterliklerinin orta seviyede olduğu görülmektedir. Araştırmada öğrencilerin verilerinin

normal dağılım gösterip göstermediği için Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmıştır. Elde edilen veriler için Kurtosis değerinin -,290, Skewness değerinin ise -,474 olduğu görülmüştür. Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında değer alması normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).



Grafik 2. Öz-Yeterlik Toplam Puanlarının Ortalaması

Ortaokul öğrencilerinin BTY dersine ilişkin öz-yeterliklerinin bazı değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, bilgisayara sahip olma ve internet erişim durumlarına) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş, bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin BTY dersine ilişkin öz-yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek için t-testi yapılmıştır ve analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5						
<i>BTY Öz-Yeterlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları</i>						
Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	105	106,22	28,38	198	,136	,892
Kız	95	105,67	28,11			

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin BTY dersine yönelik öz-yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(198) = ,136, p = ,89 > 0,05$. Öğrencilerin BTY dersine yönelik öz-yeterlik ortalamaları incelendiğinde erkek öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=106,22$) kız öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X}=105,67$) yüksek olduğu ancak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin BTY dersine ilişkin öz-yeterliklerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek için t-testi yapılmıştır ve analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6						
<i>BTY Öz-Yeterlik Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre T-Testi Sonuçları</i>						
Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
5. Sınıf	108	104,47	26,42	198	,808	,420
6. Sınıf	92	107,71	30,18			

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin BTY dersine yönelik öz-yeterlikleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(198)=,808$, $p=,42>0,05$. Öğrencilerin BTY dersine yönelik öz-yeterlik ortalamaları incelendiğinde altıncı sınıf öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}=107,71$) beşinci sınıf öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X}=104,47$) yüksek olduğu ancak öğrencilerin BTY dersine yönelik öz-yeterliklerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin BTY dersine ilişkin öz-yeterliklerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek için ANOVA yapılmıştır ve betimsel istatistiksel analiz sonuçları ve anne eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7									
<i>Öz-Yeterlik Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları</i>									
Anne Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İlkokul	58	104,03	29,46	Gruplar arası	1061,366	3	353,789	,441	,724
Ortaokul	41	103,63	28,15	Gruplar içi	157090,314	196	801,481		
Lise	66	106,98	28,68	Toplam	158151,680	199			
Üniversite	35	109,94	25,67						
Toplam	200	105,96	28,19						

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin BTY dersine yönelik öz-yeterlikleri anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $F(3, 196) = ,441$, $p=,72>0,05$. Anne eğitim düzeyleri arasında farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre anne eğitim düzeyi Üniversite eğitim düzeyinde olan öğrencilerin ($\bar{X}=109,94$) BTY öz-yeterlik düzeyleri anne eğitim düzeyi ilkokul ($\bar{X}=104,03$), ortaokul ($\bar{X}=103,63$) ve lise ($\bar{X}=106,98$) olan öğrencilerden daha yüksektir.

Ortaokul öğrencilerinin BTY dersine ilişkin öz-yeterliklerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek için ANOVA

yapılmıştır ve betimsel istatistiksel analiz sonuçları ve baba eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8									
<i>Öz-Yeterlik Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları</i>									
Baba Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İlkokul	28	96,32	31,15	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	10002,803	3	3334,268	4,41	,005
Ortaokul	41	113,27	22,53		148148,878	196	755,862		
Lise	80	100,70	30,89		158151,680	199			
Üniversite ve Lisansüstü	51	113,63	22,89						
Toplam	200	105,96	28,19						

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin BTY dersine yönelik öz-yeterlikleri baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $F(3,196)=4,41$, $p=,005= 0,05$. Bu anlamlı farklılık baba eğitim düzeyi Üniversite ve Lisansüstü olan öğrencilerin BTY dersine yönelik öz-yeterliklerinin ($\bar{X}=113,63$) baba eğitim düzeyi İlkokul olan öğrencilerin BTY dersine yönelik öz-yeterliklerinden ($\bar{X}=96,32$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Baba eğitim düzeyleri arasında farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre baba eğitim düzeyi Üniversite- Lisansüstü eğitim düzeyinde olan öğrencilerin ($\bar{X}=113,63$) ve baba eğitim düzeyi Ortaokul düzeyinde olan öğrencilerin ($\bar{X}=113,27$) BTY öz-yeterlik düzeyleri, baba eğitim düzeyi Lise düzeyinde olan öğrencilerin ($\bar{X}=100,70$) ve baba eğitim düzeyi İlkokul olan öğrencilerin ($\bar{X}=96,32$) BTY öz-yeterlik düzeylerinden yüksektir.

Ortaokul öğrencilerinin BTY dersine ilişkin öz-yeterliklerinin bilgisayara sahip olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek için T-testi yapılmıştır ve analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9						
<i>BTY Öz-Yeterlik Ölçeği Puanlarının Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları</i>						
Bilgisayara Sahip Olma	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	122	110,55	27,64	198	2,93	,004
Hayır	78	98,78	27,70			

Tablo 9’da yer alan veriler incelendiğinde öğrencilerin BTY dersine yönelik öz-yeterlikleri bilgisayara sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(198)=2,93$, $p=,004<0,05$. Öğrencilerin BTY dersine yönelik öz-yeterlik ortalamaları incelendiğinde bilgisayara sahip olan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=110,55$) bilgisayara sahip olmayan öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X}=98,78$) yüksek olduğu ve öğrencilerin BTY dersine yönelik öz-yeterliklerinin bilgisayara sahip olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerininin BTY dersine ilişkin öz-yeterliklerinin internet erişimine sahip olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek için T-testi yapılmıştır ve analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10						
<i>BTY Öz-yeterlik Ölçeği Puanlarınının İnternet Erişimine Sahip Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları</i>						
İnternet Erişimine Sahip Olma	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	168	105,69	28,56	198	,309	,758
Hayır	32	107,38	26,50			

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin BTY dersine yönelik öz-yeterlikleri internet erişim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(198)=,309$, $p=,78>0,05$. Öğrencilerin BTY dersine yönelik öz-yeterlik ortalamaları incelendiğinde internet erişimine sahip olmayan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=107,38$) internet erişimine sahip olan öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X}=105,69$) yüksek olduğu ancak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Araştırmanın ikinci problemi olan “Öğrencilerin BTY dersine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna için öğrencilerin BTY dersine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan BTYG formunda öğrencilere; BTY dersinde en eğlenceli buldukları konular, en zorlandıkları konular, BTY dersinde yer alan konuları günlük hayatta kullanımları ve Covid-19 pandemisinin hayatımıza girmesi ile yaşadıkları olumlu/olumsuz durumların yer aldığı 10 soru sorulmuştur. Katılımcıların gizliliği gereği öğrenciler “Ö” olarak kodlanmış ve öğrencilere “Ö1, Ö2, Ö3,...” olmak üzere sıra numaraları verilmiştir. Araştırmaya katılan 200 öğrencinin 11’i görüşme formunda yer alan sorulara nitelikli cevap vermediği için 189 öğrencinin yanıtları incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerden elde edilen veriler düzenlenerek gruplandırılmış ve yorumlanmıştır.

Öğrencilerin BTY dersini faydalı bulup bulmadıklarını belirlemek amacıyla sorulan soruya, Ö54: *“Evet düşünüyorum. Benim kodlamaya ilgim var, HTML, CSS, JS gibi konulara merakım var kodlama konusunun benim için faydalı olduğunu düşünüyorum.”* ve Ö191: *“Evet faydalı bir ders olduğunu düşünüyorum. Office programlarının (Excel, PowerPoint, Word) benim için faydalı olduğunu düşünüyorum.”* yanıtlarını verirken Ö165 ise *“Pek faydalı olduğunu düşünmüyorum”* yanıtını vermiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin tamamına yakınının (N=179) BTY dersini faydalı bulduğu, öğrencilerin kodlama (N=32), Office programları (N=11) ve algoritma (N=10) konularını daha faydalı buldukları görülmüştür.

Öğrencilerin BTY dersi içinde yer alan konulardan hangilerini daha fazla sevdiklerini belirlemek amacıyla sorulan soruya; Ö55: *“Kodlamayı işlemek bana daha çok eğlenceli geldi. 1- Kodlama 2- Excel İşlem 3- Programları Öğrenme PowerPoint vb.”* ve Ö157: *“Bilişim teknolojileri dersini çok sevdim çünkü bilgisayar sistemleri ve elektronik belgelerin uzantılarını öğrendim ve Excel ve PowerPoint gibi uygulamaları öğrendik.”* yanıtlarını verirken Ö57 ise *“Hayır sevmedim. Çünkü bilişim teknolojileri bana göre çok akıcı geçmiyor diğer dersler gibi.”* yanıtını vermiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin tamamına yakını (N=173) BTY dersinin konularını sevdiklerini ve BTY dersini işlerken eğlendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin en çok sevdiği konular incelendiğinde öğrencilerin Office programları (N=37), Scratch (N=46), algoritma (N=14) konularını daha çok sevdikleri görülmüştür.

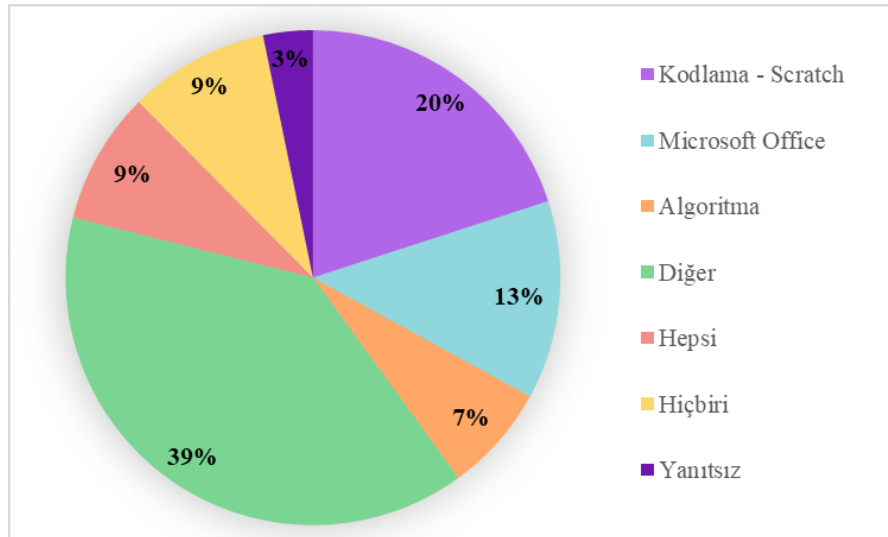
Öğrencilerin BTY dersi içinde yer alan konulardan hangilerinde zorlandıklarını belirlemek amacıyla sorulan soruya; Ö28: *“Sadece yazılım konusunda zorlanıyorum.”* ve Ö62 : *“Çok zorlandığım bir konu olmadı ama kodlamadaki hataları ayıklamakta biraz zorlandım onun dışında yok.”* yanıtlarını verirken Ö34 ise *“Hiçbir konuda zorlanmadım öğretmenlerim sayesinde konuları güzelce anladım ve öğrendim.”* yanıtını vermiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğu (N=108) BTY dersinde zorlandıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin en çok zorlandığı konular incelendiğinde öğrencilerin Scratch'te (N=31), Word (N=8) ve Excel'de (N=12) zorlandıkları görülmüştür.

Öğrencilerin blok tabanlı programlama kendilerini nasıl bulduklarını ve ders dışında blok tabanlı kodlama etkinlikleri yapıp yapmadıklarını belirlemek amacıyla sorulan soruya; Ö95: *“Yetenekli olduğumu düşünüyorum. Ders dışında Scratch etkinliği yapıyorum. Animasyon yapıyorum.”* ve Ö129: *“Yetenekli olduğumu düşünüyorum ders dışında yardım alarak araba yarışı oyunu geliştirdim.”* yanıtlarını verirken Ö150: *“Pek yetenekli olduğumu düşünmüyorum fakat, derslerde işledikçe daha başarılı olacağımı düşünüyorum.”* ve Ö155: *“Hayır,*

bilgisayarım olmadığı için etkinlikleri uygulayamıyorum.” yanıtlarını vermişlerdir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğu (N=105) blok tabanlı programlamada kendini yetersiz bulmaktadır ve bu nedenle ders dışında blok tabanlı programlama etkinlikleri yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin BTY dersinde öğrendikleri bilgileri evde tekrar edip etmediklerini belirlemek amacıyla sorulan soruya; Ö23: *“Tekrar yapıyorum en çok Paint ve algoritma konularını seviyorum.”*, Ö33: *“Evet pratiğe dayalı derslere evde çalışıyorum. Örneğin zamanım oldukça Scratch uygulamasında etkinlikler yapıyorum.”* ve Ö95: *“Evet, derste öğrendiğim bilgileri evde tekrar ediyorum. En çok sunu programları konusuna çalışmayı seviyorum.”* yanıtlarını verirken Ö58: *“Hayır, çünkü ben bilişim teknolojileri ve yazılım dersini pek fazla sevmiyorum.”* ve Ö103: *“Fazla tekrar etmiyorum çünkü derste hemen konuyu anında anlayabildiğini düşünüyorum.”* yanıtlarını vermişlerdir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğu (N=112) BTY ders konularını ders dışında da tekrar ettiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin BTY dersinde öğrendikleri konulardan günlük hayatta en çok hangilerini kullandıklarını belirlemek amacıyla sorulan soruya; Ö36: *“Hepsini kullanıyorum. Ama en çok işime yarayan kelime işlemci programlar.”* yanıtını verirken Ö133: *“En çok Paint gibi uygulamaların kullanışlarını öğrenmiştik. En çok bu uygulamaları kullanıyorum.”* yanıtını vermiştir.

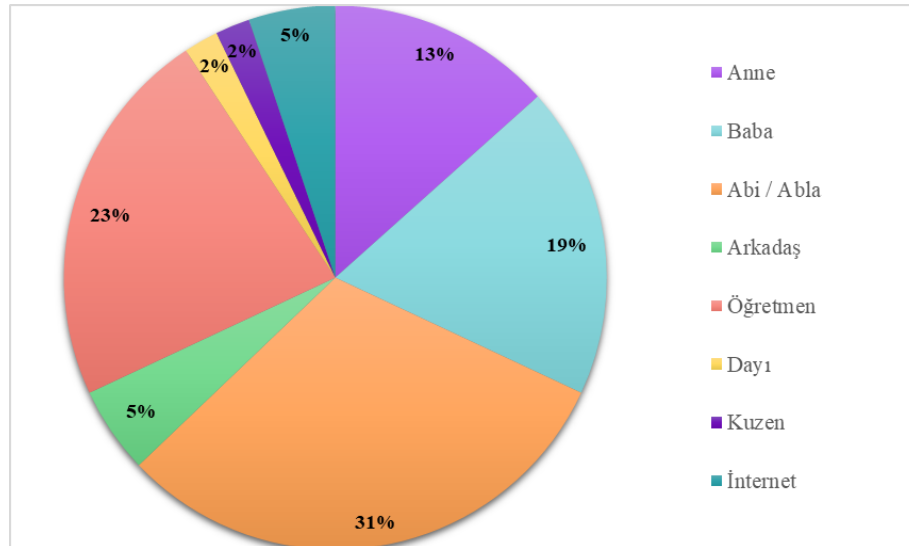


Grafik 3. Öğrencilerin BTY Konularından En Çok Kullandıkları Bilgiler

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin %20'si Scratch, Code.org gibi blok temelli programlama etkinliklerinden öğrendiklerini uyguladıklarını belirtirken

%13'ü Microsoft Office programlarından öğrendiklerini uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %39'u siber güvenlik, Paint ve dosya işlemleri gibi konularında öğrendiklerini uyguladıklarını belirtirken, öğrencilerin %9'u tüm öğrendiklerini uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %9'u ise BTY dersi konularından öğrendikleri bilgileri uygulamadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin BTY dersinde öğrendiklerini uygularken yardım alıp almadıklarını belirlemek amacıyla sorulan soruya; Ö24: “Yardım almadan yapamıyorum en çok ablam yardımcı oluyor.”, Ö58: “Evet alıyorum. Sınıfta bir arkadaşım çok iyi biliyor bilişim teknolojileri ve yazılım dersini ondan yardım alıyorum ve derste öğretmeninden yardım alıyorum.”, Ö62: “Uygulayabiliyorum ama çok zorlanırsam babamdan yardım alıyorum.” ve Ö149: “Yardım almadan uygulaya biliyorum.” yanıtlarını vermişlerdir. Öğrencilerin yarısına yakını (N=81) BTY dersinde öğrendiklerini yardım almadan uygulayamadığını belirtmişlerdir.



Grafik 4. Öğrencilerin Yardım Aldıkları Kişiler

BTY dersinde öğrendiklerini yardım almadan uygulayamadığını belirten 81 öğrencinin yardım aldıkları kişiler incelendiğinde öğrencilerin %31'i abisi ya da ablasından yardım aldığını belirtirken, %23'ü öğretmeninden, %19'u babasından, %13'ü ise annesinden yardım aldığını belirtmiştir.

Öğrencilerin BTY dersinde öğrendikleri konuların günlük hayatta hangi konularda yararlı olabileceği hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla sorulan soruya; Ö33: “Algoritmayı bir problemi çözmeye çalışırken kullanabilirim, Word gibi programları öğrendiğim için ileride kolayca bir ödevimi ya da araştırmamı yapabilirim.”, Ö53: “İleride

bilgisayar kullanmam gerektiğinde rahatça kullanabileceğim, Bilgisayar üzerinden bir görüşme yapacağım zaman kimseden yardım almam gerekmeyecek ve istediğim zaman kodlama kullanarak bir program geliştirebileceğim.”, Ö54: “Büyüyünce yazılımcı olmak istiyorum yardım edeceğini düşünüyorum. İşlem yapmanın yardım edeceğini düşünüyorum. Algoritmanın yardım edeceğini düşünüyorum.”, Ö72: “Bilgisayar mühendisi olursam kodlama içime yarayabilir ya da bir program veya oyun yaparsam yine kodlama işime yarayacaktır.”, Ö150: “Eğer ileride teknolojik aletlerle ilgili bir meslek sahibi olursam benim için çok yararlı olacağını düşünüyorum.”, Ö160: “Bilişim güvenliğini, hayalindeki meslek için kodlama yapmamı ve sunum hazırlamama yardımcı olacağını düşünüyorum.”, Ö191: “Öğretmenlerim ödev verdiği zaman slayt olarak sunabilirim, Excel programıyla verilen görevleri yerine getirebilirim (hesap yapabilirim), Word belgesiyle notlar çıkartıp yazdırabilirim.” ve Ö196: “Gelecekteki mesleğim de işime yarayabilir bilgisayarda bir işlem yapacağım zaman yararlı olabilir ve ödev yaparken yararlı olabilir.” yanıtlarını verirken Ö165 ise “Pek yararlı olacağını düşünmüyorum.” yanıtını vermiştir.

Araştırmanın son problemi olan “Öğrencilerin Covid-19 pandemisi sürecinde yaşadıkları olumlu ve olumsuz durumlar nelerdir?” sorusu ile ilgili bulgular şu şekildedir:

Öğrencilerin Covid-19 pandemisi sürecinde yaşadıkları olumlu durumları belirlemek amacıyla sorulan soruya; Ö4: “Sabahları uyanıp giyinmeme ardından okula gitmeme gerek kalmıyor, Bazen çok acıktığımda derste bir şeyler atıştırabiliyorum, Öğretmenin yazın dediği şeyleri ekran görüntüsü alıp sonradan yazabiliyorum.”, Ö35: “Özel ders yapar gibi tek başıma işliyormuş gibi hissediyorum. Anlamadığım konuları daha iyi anlıyorum.”, Ö94: “Ailem ile daha fazla vakit geçirmek ve dinlenmek.”, Ö105: “Derslerimizden geri kalmadık, konuları gayet iyi anladık, okulun önemli olduğunu anladık.” ve Ö151: “Evde daha çok vakit geçirdim ve evde daha çok ders çalıştım. Evde çok etkinlikler yaptım.” yanıtlarını verirken Ö17: “Hiçbir olumlu yanı yok.” ve Ö54; “Bence çok olumlu bir yanı olmadı fakat söylemem gerekirse İngilizce dersi güzel geçti. Bilgisayar dersini bilgisayardan işlemek beni mutlu etti. Bu kadar akluma geliyor.” yanıtlarını vermişlerdir.

Öğrencilerin Covid-19 pandemisi sürecinde yaşadıkları olumsuz durumları belirlemek amacıyla sorulan soruya; Ö4: “Çok çabuk dikkatim dağılıyor, bazı etkinlikleri yapamıyoruz ve iletişim kurması zorlaşıyor.”, Ö11: “Bazen derse giremedim, arkadaşlarımızla görüşmedik, dışarıya çıkamadık.”, Ö22: “Bazen soru çözen birinin veya öğretmenin sesi gelmeyebiliyor bu yüzden dersimiz kötü geçiyor. Bazen internet gidip geliyor bizi dersten atıyor veya derse bağlanamıyoruz.” ve Ö35: “Arkadaşlarımla görüşemiyorum. Öğretmenlerimi gerçekte hiç

göremedim hep online olarak işledik. Ses veya kamera sıkıntısı ve İnternet sorunları yaşayabiliyorum.” yanıtlarını verirken Ö1: *“Negatif bir yanı yok.”* ve Ö33: *“Çok olumsuz bir durum ile karşılaşmadım fakat bazen elektrik, internet kesintisi gibi durumlar yaşadığım için derslere katılmadım fakat eksiklerimi öğretmenim sayesinde kolayca tamamladım.”* yanıtlarını vermişlerdir.

Sonuçlar

Teknolojinin her geçen gün hayatımızda önem kazanması ile teknoloji eğitimi önem arz etmeye başlamıştır ve Türkiye’de beşinci sınıftan itibaren BTY dersi zorunlu olarak verilmeye başlanmıştır (Göçer ve Türkoğlu, 2018). Bu araştırmanın amacı BTY dersi alan ortaokul öğrencilerinin BTY dersine ilişkin öz-yeterliklerini ve görüşlerini belirlemektir. Öğrencilerin BTY dersine ilişkin öz-yeterlikleri incelendiğinde; öğrencilerin öz-yeterliklerinin baba eğitim düzeyine ve kendine ait bilgisayara sahip olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Baba eğitim düzeyi üniversite-lisansüstü olan öğrencilerin öz-yeterliklerinin baba eğitim düzeyi ilkökul düzeyinde olan öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinden yüksek olduğu, kendine ait bilgisayara sahip olan öğrencilerin öz-yeterliklerinin bilgisayara sahip olmayan öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinden yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin kendilerine ait bilgisayarlarının olması öğrencilere derste yapılan çeşitli etkinlikleri tekrar etme imkanı sunmaktadır. Öğrencilerin derste yapılan etkinlikleri tekrar etmeleri derse ilişkin öz-yeterliklerinin artmasında yardımcı olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin BTY dersine ilişkin öz-yeterliklerinin öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve internet erişimine sahip olma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen sonucun aksine Solmaz’ın (2015) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin BTY dersine ilişkin yeterliklerinin cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Solmaz (2015) yapmış olduğu çalışmada kız öğrencilerin BTY dersine ilişkin yeterliklerinin erkek öğrencilerin yeterliklerinden yüksek seviyede olduğu, öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyi azaldıkça öğrencilerin BTY ders yeterliklerinin azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin BTY dersine yönelik görüşleri incelendiğinde öğrencilerin görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen bu sonucun aksine BTY dersine ilişkin görüşleri incelenen öğrencilerin tamamına yakını BTY dersinin BTY dersinin faydalı bir ders olduğunu düşünmektedir ve öğrenciler BTY ders konularını sevdiklerini, BTY dersi işlenirken eğlendiklerini belirtmişlerdir. BTY dersinin

uygulamalı bir ders olmasının öğrencilerin dersi eğlenceli bulmasına etkisi olduğu düşünülmektedir. Göksoy ve Yılmaz (2018) da yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin robotik ve kodlama dersine yönelik görüşlerini incelemişlerdir ve araştırma sonucunda öğrencilerin robotik ve kodlama dersi işlenirken eğlendikleri sonucuna ulaşımlardır. Öğrencilerin BTY dersinde zorlanma durumları incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun BTY dersinde zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin en çok zorlandığı konular incelendiğinde ise Scratch'te belirli kod bloklarında, Word ve Excel'de zorlandıkları görülmüştür aynı zamanda öğrencilerin çoğunluğunun blok tabanlı programlamada kendini yetersiz bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin BTY dersinde öğrendiklerini ders dışında tekrar etme durumları incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun BTY ders konularını ders dışında da tekrar ettiğini sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin BTY konularından en çok kullandıkları bilgiler incelendiğinde öğrencilerin %39'unun siber güvenlik, Paint ve dosya işlemlerinden öğrendiklerini ders dışında da uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin BTY dersinde öğrendiklerini ders dışında da uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin BTY dersinde öğrendiklerini uygularken yardım alma durumları incelendiğinde ise öğrencilerin %42,9'u yardım aldığını, %42,9'u yardım almadığını ve %11,6'sı bazen yardım aldığını ifade etmiştir. Öğrencilerin yardım aldıkları kişiler incelendiğinde ise öğrencilerin çoğunluğunun abisi ya da ablasından yardım aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerinin en çok yardım aldıkları kişilerin abi ya da ablalarının olmasının nedeninin öğrencilerin abi-ablalarının da BTY dersi almış olabileceğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmada öğrencilerin bilgisayar kullanım amaçları incelenmiştir ve elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çoğunluğunun bilgisayarı araştırma yapmak ve oyun oynamak için kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Solmaz'ın (2015) yapmış olduğu çalışmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Solmaz (2015) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin çoğunun bilgisayarı araştırma yapmak ve oyun oynamak için kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Vekiri ve Chronaki (2008) ise yapmış oldukları çalışmada da öğrencilerin bilgisayarı farklı amaçlar için kullandıkları sonucuna ve öğrencilerin en fazla bilgisayarı oyun oynamak için kullandıkları sonucuna ulaşımlardır. Aynı zamanda araştırmada öğrencilerin Covid-19 pandemisi sürecinde yaşadıkları olumlu-olumsuz durumlar incelenmiştir ve öğrencilerin çoğunluğu evde aileleri ile zaman geçirmiş olmalarını ve derslerinden geri kalmamış olmalarını pandeminin olumlu yanları olarak değerlendirirken arkadaşları ile görüşmemiş olmalarını ve canlı derslerde yaşanan internet erişiminin kopması, ses sorunu gibi teknik sorunları pandeminin olumsuz yanları olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Öneriler

Altıncı sınıf düzeyinde olan öğrencilerin BTY dersine ilişkin öz-yeterliklerinin beşinci sınıf düzeyinde yer alan öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Beşinci sınıf öğrencilerinin öz-yeterliklerinin neden düşük olduğu araştırılmalı ve çözümler üretilerek öz-yeterliklerinin artırılması sağlanmalıdır.

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde kendine ait bilgisayarı olan öğrencilerin BTY ders öz-yeterliklerinin kendine ait bilgisayarı olmayan öğrencilere göre daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Kendine ait bilgisayarı olmayan öğrencilerin BTY ders öz-yeterliklerini arttırmak için ders dışı etkinlikler gerçekleştirilebilir ve öğrencilerin bilgisayar ile daha fazla zaman geçirmesi sağlanabilir.

Öğrencilerin çoğu Word ve Excel programlarında zorlandığını belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin Word ve Excel programlarında kendilerini geliştirmeleri için diğer branş öğretmenleri ile iş birliği yapılarak çeşitli etkinlikler planlanabilir.

Öğrencilerin Scratch'te zorlandığını belirttikleri görülmüştür. Blok temelli kodlamada zorlanmadığını belirten öğrenciler ile zorlandığını belirten öğrencileri bir araya getirip gruplara ayırarak öğretmen rehberliğinde blok temelli kodlamada kendilerini geliştirmeleri için çeşitli etkinlikler planlanabilir.

Öğrencilerin çoğunun BTY dersinde zorlandığı özellikle de blok temelli programlama da kendilerini yetersiz hissettikleri görülmüştür. Öğrencilerin blok temelli programlamada kendilerini geliştirmeleri için çeşitli görevler verilebilir ve sınıf içi – okul içi çeşitli blok temelli programlama etkinlikleri planlanabilir.

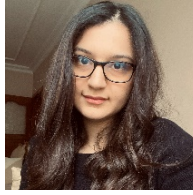
Kaynakça

- Alpar, R. (2020). *Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik - Güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.
- Bilgin, Enes A. (2021) Ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities* 5(2), 178-188. <https://doi.org/10.46291/ISPECIJSSHvol5iss2pp178-188>
- Büyüköztürk, Ş. (2020) *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2020) *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. International Pearson Merrill Prentice Hall.
- EDUCAUSE. (2021). 2021 EDUCAUSE Horizon Report Teaching and Learning Edition. EDUCAUSE. <https://www.learntechlib.org/p/219489/>
- Eryılmaz, S., Sarıçayır, D., ve Yıldız, G. (2020). Öğrencilerin bilişim teknolojileri özyeterlik algısı ile internet bağımlılığının incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi* 7(2), 609-638. <https://dergipark.org.tr/en/pub/etad/issue/58757/815166>
- Göçer, G., ve Türkoğlu, A. (2018). Ortaokul öğrencilerine yönelik bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 46,223–238. DOI: 10.21764/maeuefd.394086
- Göksoy, S., ve Yılmaz, İ. (2018). Bilişim teknolojileri öğretmenleri ve öğrencilerinin robotik ve kodlama dersine ilişkin görüşleri. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 178–196. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dusbed/issue/38695/449771>
- İnanç, Y. B., ve Yerlikaya, E. E. (2011). *Kişilik Kuramları (6. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

- McMillan, J. H. (2000). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer (3th Ed.)*. New York: Longman.
- MEB. (2019). 5. Sınıflar Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretmen Rehberi. 1–5. http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_10/03105825_Ogretmen-Rehberi_compressed.pdf
- Özgenel, M., Baydar, F., ve Çalışkan Yılmaz, F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojileri ve yazılım dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 13(6), 111–128. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.12962>
- Özkan, M. A., ve Şahin, H. (2019). 5. ve 6. sınıf bilişim teknolojileri dersinde öğrencilerin öğrenme stratejileri ile akademik başarılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 394–415. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.590710>
- Solmaz, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde öğrendikleri bilgileri diğer derslerde kullanabilme becerileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tabachnick, B. G. And Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.
- Ulaş-Karaahmetoğlu, G. (2020). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar kullanımı ve internet bağımlılığı düzeylerinin incelenmesi. *ERÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*; 7(2): 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusaglik/issue/59791/798438>
- Usta, E., Arslankara, V. B., ve Özarslan, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojileri ve yazılım dersine ilişkin kavram yanlışlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 31–50. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/419763>
- Vekiri, I., ve Chronaki, A. (2008). Gender issues in technology use: perceived social support , computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school. *Computers & Education*, 51(3), 1392–1404. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.01.003>
- Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and educational development. in a. Bandura (ed.). Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press (pp. 202 -231).

Yazarlar Hakkında

Özge ÖZTUZCU



Lisans eğitimini Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri anabilim dalında 2019 yılında tamamlamıştır. Bir yıl özel kurumda öğretmenlik deneyiminin ardından 2020 yılında Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri anabilim dalında yüksek lisans eğitimine başlamıştır ve yüksek lisans eğitimine devam etmektedir.

Eposta: oztuzcuo@gmail.com
URL: <https://orcid.org/0000-0003-2836-073X>

Dr. Öğr. Üyesi Ayşen KARAMETE



Lisans eğitimini, Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği, yüksek lisans ve doktora eğitimlerini Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik Eğitimi Programında tamamlamıştır. Necatibey Eğitim Fakültesi Matematik Eğitimi ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi [BÖTE] Bölümlerinde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmıştır. Halen Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Eposta: karamete@balikesir.edu.tr
URL: <https://orcid.org/0000-0001-8442-2080>



Gönderim: 13.12.2021

Düzeltilme: 18.01.2022

Kabul: 31.01.2022

Tür: Editöre Mektup

Yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon: Açık ve uzaktan eğitim

Emin ÖZEN^a

^aAnadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Bölümü ORCID: 0000-0001-7026-1503

Özet

21. yüzyılda bilgi ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler ve değişimler toplumu her alanda değişime zorlamaktadır. Dijital dönem olarak adlandırılabilen bu dönemde toplumların kendilerini geliştirmeleri elzem görülmektedir. Toplumların gelişim ve değişim göstermesinde en önemli faktörlerden birinin eğitim olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde eğitim sistemlerinin geliştirilmesinden Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) sorumludur. Yükseköğretimde çağın gereksinimlerine ayak uydurabilmek için Kalite Güvencesi ve Akreditasyon sistemleri kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca günden güne gelişen teknolojilere, artan öğrenci sayısına, zaman ve mekandan bağımsız eğitime ve öğrenmeye artan ilgiye paralel olarak açık ve uzaktan eğitimin ve uzaktan eğitim programlarının akreditasyon süreçleri gitgide daha fazla önem kazanmaktadır. Çalışmanın amacını; Türkiye’de yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmalarının uzaktan eğitime yansımalarının belirlenen sorular ekseninde değerlendirmek oluşturmaktadır. Sonuç olarak açık ve uzaktan eğitim kurumlarının belirli kalite standartlarına sahip olması ve akredite olarak bunu güvence altına alması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan Eğitim, Kalite güvencesi ve Akreditasyon, Açık ve Uzaktan Eğitim, Akreditasyon

Quality assurance and accreditation in higher education: open and distance education

Abstract

In the 21st century, rapid developments and changes in the field of information and technology force the society to change in every field. In this period, which can be called the digital era, it seems essential for societies to improve themselves. It is thought that one of the most important factors in the development and change of societies is education. The Ministry of National Education (MEB) and the Council of Higher Education (YÖK) are responsible for the development of education systems in our country. Quality Assurance and Accreditation systems have started to be used in higher education in order to keep up with the needs of the age. In addition, the accreditation processes of open and distance education and distance education programs are gaining more and more importance in parallel with the developing technologies, the increasing number of students, the increasing interest in education and learning independent of time and place. The purpose of the study; It consists of evaluating the reflections of quality assurance and accreditation studies in higher education in Turkey on distance education in the axis of the determined questions. As a result, it is thought that open and distance education institutions should have certain quality standards and ensure this by being accredited.

Keywords: Distance Education, Quality Assurance and Accreditation, Open and Distance Education, Accreditation

Kaynak Gösterme

Özen, E. (2022). Yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon: Açık ve uzaktan eğitim [Editöre Mektup]. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 8(1), 87-93.

Ülkemizde eğitim sistemlerinin yapılandırılması ve şekillendirilmesi Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) işbirliği içerisinde yürütülmektedir (Şişman, 2005). Yükseköğretim Kurulunun çağın gerektirdiği eğitim seviyesini yakalamak ve ayak uydurmak amacıyla birtakım çözümler üretmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda devreye kalite güvence sistemleri ve akreditasyon kavramları girmektedir (Bakioğlu, 2009). Çalışmada, son yıllarda Türkiye yükseköğretiminde de sıklıkla çalışılmaya başlanan ‘‘kalite güvencesi ve akreditasyon’’ konusunun Türkiye ve dünyadaki gelişmeler ışığında açık ve uzaktan eğitim açısından da ele alınması gerekmektedir. Çünkü açık ve uzaktan eğitime talep tüm dünyada artarak devam etmektedir. Bunun nedenleri; artan nüfusa paralel olarak yükseköğretime talebin artması, örgün eğitim veren kurumların bu talebi karşılamakta yetersiz kalması, teknolojinin gelişmesiyle birlikte eğitim ortamlarında aktif olarak kullanılması, esnek öğrenme ortamları sunması ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının yaygınlaşması olarak gösterilebilir (Özen, 2021). Ayrıca içerisinde bulunduğumuz Covid-19 pandemisi bu talebin artmasında önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmalarının uzaktan eğitime yansımalarını aşağıdaki sorular ekseninde değerlendirmek önem arz etmektedir:

1. Açık ve uzaktan eğitimde kalite güvencesi ve akreditasyonun amaçları nelerdir?
2. Açık ve uzaktan eğitimde kalite güvencesi ve akreditasyonun yararları nelerdir?

Kalite ve kalite güvence sistemleri bir bütün olarak görev yapmakta ve akreditasyon kavramı ile yakından ilişki içerisinde bulunmaktadır. Akreditasyon; bir programın, kurumun ya da kuruluşun belirli bir uzmanlar grubu tarafından daha önceden belirlenmiş kalite kriterleri doğrultusunda resmi olarak onaylanmasını hedefleyen bir değerlendirme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Bakioğlu ve Ülker, 2015). Akreditasyon sistemlerinin başarısı, yükseköğretime ayrılan kaynakların ve sürece ait girdilerin kalitesine bağlı olarak değişim göstermektedir (Turan, 2013).

Kalite güvencesi ve akreditasyon sadece örgün eğitimde değil, açık ve uzaktan öğrenme alanında da dünyada yükseköğretim gündeminin ilk sıralarında yer alan konulardan biridir (YÖK, 2004). Uluslararası öğrenci hareketliliği, sınır ötesi üniversiteler ve küreselleşen dünyada hizmetlerin serbest dolaşımı nedeniyle açık ve uzaktan eğitimde diplomaların tanınması, kalite güvencesi ve akreditasyon uygulamaları ülkeler arasındaki ikili veya çok taraflı ilişkilerde önemli gündem maddelerinden biri haline gelmiştir (YÖK, 2007). Bu gelişmelere paralel olarak, uzaktan eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda eğitim gören öğrenci sayılarının hızlı bir şekilde artması, kalite konusunda endişelere yol açmaktadır (Belawati, 2010).

Açık ve uzaktan öğrenme kurumlarının ve programlarının akreditasyonu ile ilgili uygulamalar incelendiğinde, birçok ülkede bu kurumların ve programlarının yüz yüze eğitimdeki akreditasyon kuruluşları bünyesinde akredite edildiği; bu yapı içerisinde bazı kuruluşların açık ve uzaktan öğrenmeyi değerlendirirken farklı yöntemler kullandığı, bazı kuruluşların ise açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarını yüz yüze eğitimle aynı biçimde akredite ettiği görülmektedir (Jung ve Latchem, 2012).

Bu uygulamaların yanı sıra, birkaç ülkede (ABD, Hindistan, İngiltere, Avustralya) sadece açık ve uzaktan öğrenme kurumlarının veya programlarının akreditasyonu için faaliyet gösteren akreditasyon kuruluşları bulunmaktadır. Türkiye’ de ise 2017 yılında yükseköğretim alanı öncelikli olmak üzere açık ve uzaktan öğretim veren kurumlara yönetim ve organizasyon konularında bilgilendirme yapmak, kurum veya kurumun ilgili programlarını değerlendirmek ve akreditasyon çalışmalarını yürütmek amacıyla AUDAK (Açık ve Uzaktan Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği) faaliyete başlamıştır (AUDAK, 2017). Bu bağlamda akreditasyon sistemlerinin kuruluşunda ulusal bağlam ve akreditasyon mekanizmasının kuruluş amacı önemli olduğundan, bu sistemlerin özellikleri buldukları ülkenin kültürü, altyapısı ve eğitim sistemine göre farklılık göstermektedir (Jung vd., 2011).

Sonuç olarak; yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon, kurumun veya kurum içinden uygulanmakta olan herhangi bir programın belirli standartlara sahip olduğunu ve değerlendirme kuruluşları tarafından bu standartlara ne derece uygun olduğunu ortaya koyan süreçler bütünü olarak tanımlanabilmektedir. Bu çalışmanın sonucunda uzaktan eğitim alanında kalite güvencesi ve akreditasyonun amaçlarının ve sağlayacağı yararların neler olabileceği hakkında bir tablo oluşturulmuştur.

Tablo 1	
<i>Açık ve Uzaktan Eğitimde Kalite Güvencesi ve Akreditasyonun Amaçları ve Yararları</i> (Bakioğlu ve Ülker, 2015; Koçdar, 2011; Daniel, 2006; Demirel, 2016; YÖK, 2007)	
Kalite Güvencesi ve Akreditasyonun Amaçları	
<ul style="list-style-type: none"> ● Uzaktan eğitim programlarında kaliteyi güvence altına almak, ● Uzaktan eğitim programlarının ve uygulamalarının nitelikli olmasını sağlamak, ● Uzaktan eğitim kurum ve programlarından mezun olanların iş hayatına girişlerindeki standartları sağlamak, ● Dünyada açık ve uzaktan Eğitim kurumlarının birbirlerini tanımalarını sağlamak ve karşılıklı öğrenci değişimini kabul etmek, ● Uzaktan eğitim mezunlarının diplomalarının her yerde geçerliğini ve karşılaştırılabilirliğini sağlamak, ● Uzaktan eğitim Programlarına kayıt olmak isteyen öğrenenler için programın özellikleri, program çıktıları, programın avantaj ve dezavantajları hakkında çerçeve oluşturmak. 	
Kalite Güvencesi ve Akreditasyonun Yararları	
<ul style="list-style-type: none"> ● Paydaşlar kurum ya da programın hangi standartları ne ölçüde sağladığı hakkında bilgi sahibi olurlar. ● İşverenler eleman tercihinde bulunurken adayların kurum ve programlardan hangi yeterlilikte mezun oldukları hakkında bilgi sahibi olabilirler. ● Uzaktan Eğitim Kurumlarının saygın bir kuruluş tarafından akredite edilmesi kurumun popülaritesini artırabilir, ayrıca diğer kurumlarla işbirliğini geliştirebilir. ● Paydaşların yaşadığı sorunlara çözüm önerileri sunmalarına fırsat sağlayabilir ve kurum içi iletişimi artırabilir. ● Uzaktan eğitim kurumlarına geleceğe yönelik planlar yapma olanağı sağlayabilir. ● Yöneticilere kurumun veya programın vizyon ve misyonunun belirlemede yardımcı olabilir. ● Kurumda tutarlı, kapsamlı uygulamalar yapıp program açılmasına olanak sağlayabilir. 	

Son olarak açık ve uzaktan eğitim kurumlarının belirli kalite standartlarına sahip olması ve akredite olarak bunu güvence altına alması gerektiği düşünülmekte ve önerilmektedir. Kaliteli açık ve uzaktan eğitim hizmeti sunmak için akreditasyonun ciddi yararlar sağlayacağı öngörülmektedir. Bu sayede ilgili kurumun ya da programın ulusal ve uluslararası tanınırlığının artacağı, öğrenenler, öğretim elemanları ve diğer paydaşlar tarafından tercih edilen öncelikli kurumlar olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- AUDAK, (2017). *Açık ve Uzaktan Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği hakkında*. <http://audak.org/hakkinda/> 10.10.2021 tarihinde alınmıştır.
- Bakioğlu, A.(2009). *Çağdaş sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakioğlu, A. ve Ülker N. (2015). *Üniversitede akreditasyon*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Belawati, T. (2010). Quality assurance. In T.Belawati & J.Baggaley (Eds.), *Policy and practice in Asian distance education* (pp. 49-60). New Delhi: SAGE.
- Daniel, J.S. (2006). *Preface*. In B. N. Koul & A. Kanwar (Eds.), *Perspectives on distance education: towards a culture of quality* (pp. vii-viii). Vancouver: Commonwealth of Learning.
- Demirel, E. (2016). Accreditation of Distance Learning. *Universal Journal of Educational Research* 4(10): 2469-2476, 2016. DOI: 10.13189/ujer.2016.041026.
- Jung, I., & Latchem, C. (2012). Quality assurance and accreditation in open and distance learning. In I. Jung & C. Latchem (Eds.), *Quality assurance and accreditation in distance education and e-learning: models, policies and research* (pp. 13-22). New York, NY: Routledge.
- Jung, I., Wong, T. M., Li, C., Baigaltugs, S., & Belawati, T. (2011). Quality assurance in Asian distance education: diverse approaches and common culture. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(6), 63-83.
- Koçdar, S. (2011), *Açık ve Uzaktan Öğrenme Programlarında ve Akreditasyon: Türkiye İçin Bir Model Önerisi*, Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özen, E. (2021). Açık ve uzaktan öğrenmede bireysel farklılık olarak öğrenme hızı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 1-5.
- Şişman, M. (2005). *Eğitim bilimlerine giriş*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Turan, E. Z. (2013). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi*, Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- YÖK, (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. http://www.yok.gov.tr/content/view/full/557/238/lang.tr_TR/. 03.01.2019 tarihinde alınmıştır.
- YÖK, (2004). *Türk yükseköğretiminin bugünkü durumu*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu. http://www2.yok.gov.tr/component/option,com_docman/task,cat_view/gid,179/Itemid,215/lang,tr/ 18.12.2020 tarihinde erişildi

YÖKAK (2017). *Yükseköğretim Kalite Kurulu hakkında*. <http://yokak.gov.tr/hakkinda>.
03.01.2019 tarihinde alınmıştır.

Yazar Hakkında

Emin ÖZEN



Lisans eğitimini 2008 yılında Osmangazi Üniversitesi /Eğitim Fakültesi /Matematik Eğitimi (İlköğretim) alanında, yüksek lisans eğitimini 2013 yılında Osmangazi Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü /Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında tamamlamıştır. 2008 yılından beri Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul ve kurumlarda matematik öğretmenliği ve yöneticilik görevlerini sürdürmektedir. Eğitimde dijital dönüşüm, teknolojik pedagojik alan bilgisi, uzaktan eğitimde tutum, eğilimler, çevrimiçi uzaktan eğitimde kalite, öğrenen destek hizmetleri gibi konularda çalışmaları bulunmaktadır. Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim alanında doktora eğitimine devam etmektedir.

GSM: +90 506 689 2582
Eposta: eminozen@anadolu.edu.tr
eminozen00@gmail.com
URL: <http://www.researchgate.net/profile/Emin-Oezen>
<https://scholar.google.com.tr/citations?user=30MKri8AAAAJ&hl=tr>



Gönderim: 08.10.2021

Düzeltilme: 28.12.2021

Kabul: 31.01.2022

Tür: Kitap İncelemesi

Üniversite-okul ortaklığı

Halim GÜNER^a

^a Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: h.guner@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1537-7655

Özet

Öğretmenlerin profesyonel gelişiminin bir ayağı olan üniversite okul ortaklığı ülkemizde az değinilen ve pratik olarak az uygulanan bir konudur. Değerlendirmeye konu olan kitap tam da bu noktaya eğilmektedir. Öğretmenlerin profesyonel gelişimini farklı ülke örneklerinden geniş bir çerçevede ele alan kitap, sonraki bölümlerde üniversite okul ortaklığı uygulamalarını ele alarak konuyu derinleştirmiştir. Türkiye örneklerine de değinen kitap hali hazırda uygulanan bir örneğe dahil olan öğretmenler ile yapılan kapsamlı görüşmeler ile uygulamanın tüm yönlerini gözler önüne sermiştir. Kitap ülkemizde eksik olan üniversite okul ortaklığının nasıl olması gerektiği yönünde verilen değerli öneriler ile son bulmuştur. Sonuç olarak kitap ciddi bir açığı kapatmak ve ileride olabilecek üniversite okul ortaklıklarına rehber olmak yönlerinden faydalı ve önemli bir katkı sağlamıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, profesyonel gelişme, üniversite-okul ortaklığı.

University-school partnership

Abstract

University-school partnership, which is one of the pillars of the professional development of teachers, is a subject that is rarely mentioned and practically applied in our country. The book that is the subject of the review addresses exactly this point. The book, which deals with the professional development of teachers in a wide range of examples from different countries, has deepened the subject by addressing university-school partnership practices in the following chapters. The book, which also touches on the examples of Turkey, revealed all aspects of the practice through extensive interviews with teachers who were included in an already applied example. The book ended with valuable suggestions on how the university-school partnership should be, which is missing in our country. As a result, the book made a useful and important contribution in closing a serious gap and guiding future university-school partnerships.

Keywords: Teacher, Professional development, university-school partnership

Kaynak Gösterme

Güner, H. (2022). Üniversite-okul ortaklığı [Kitap İncelemesi]. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 8(1), 94-100.

Giriş

Günümüzde tek başına ayakta kalabilmek, tek başına ilerleyebilmek, çağa ayak uydurmak, yenilikleri takip edebilmek, bu yenilik ve gelişmelerden kendisi için yararlı olanı fark ederek bunları benimseyebilmek, hayatına adapte edebilmek, uyum sağlayabilmek ve bütün bunları sürdürülebilir kılmak ne derece mümkündür? Tıpkı insanoğlu bir arada ve birbirine destek vererek daha güçlü ve üretken olabiliyorsa, kurumlar da birlikte ve birbirlerine destek vererek daha güçlü, üretken, daha vizyoner, daha yaratıcı ve daha başarılı olabilmektedir. Sağlam temellere dayanan, iyi planlanmış, görev tanımları ve iş akışları iyi çizilmiş, iletişim kanalları doğru şekillendirilmiş, karşılıklı yarar ilişkisi azami gözetilmiş ortaklıklar, adeta “birlikten kuvvet doğar” sözünün hakkını verircesine birbirlerine destek olmakta, yeri geldiğinde birbirlerine mentorluk yapmakta, yenilikleri birlikte kovalayarak birbirlerini ileriye taşımaktadır.

Son yıllarda hem dünyada hem de ülkemizde eğitim sektöründeki işbirliklerine yoğun ilgi gösterilmektedir. Bakioğlu ve Kirişçi Sarıkaya, *Üniversite-Okul Ortaklıkları* kitabını bu yoğun ilginin teorik temellere oturtulabilmesi ve Türkiye bağlamında üniversite-okul ortaklıklarının temel bileşenlerinin sistematik ve açık bir şekilde ortaya konulabilmesi amacı ile kaleme almıştır. Bu açıdan literatürde ciddi bir boşluğu doldurmakta olduğu rahatlıkla söylenebilen bu kitap, aynı zamanda öğretmen mesleki gelişim modelleri arasında sıralanan üniversite-okul ortaklığı modelini de detaylı olarak incelemektedir.

Kitap akıcı ve anlaşılır bir dil kullanarak yazılmış, yeri geldiğinde tablo ve şekillere yer verilerek konular daha açık ve sade bir şekilde ele alınmaya çalışılmıştır. Temel olarak beş bölümden oluşan kitabın ilk iki bölümü teori, üçüncü bölümü yazarların konu ile ilgili yürüttüğü bir araştırma, dördüncü bölümü tartışma ve beşinci bölümü öneriler şeklinde tasarlanmıştır.

“Profesyonel Gelişim Kavramı” başlığını taşıyan birinci bölümde bu kavram, öğretmenlerin profesyonel gelişimi bağlamında oldukça detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Kitapta profesyonel gelişim kavramı ve mesleki gelişim kavramı değişimli olarak kullanılmış ve aynı şeyi ifade etmiştir. Literatürde görüş birliğine varılmış, belli açılardan sınırları çizilmiş bir tanımı bulunmayan öğretmenlerin profesyonel gelişimi; farklı kaynaklarda kariyer geliştirme, insan kaynakları geliştirme, sürekli profesyonel gelişim, mesleki gelişim, yaşamboyu eğitim gibi farklı terimler ile karşılanmaya çalışılmıştır. Kitabın birinci bölümünde bu karmaşaya dikkat çekilmiş, kavramın daha iyi anlaşılabilmesi için alanın belli başlı teorisyenlerinden alıntılar verilerek kavram derinlemesine ele alınmıştır.

“Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi ve Öğrencilerin Etkili Öğrenmesi” başlığı taşıyan kısımda 21. yüzyılın insanını yetiştiren ve bu yüzyılın beklentilerine cevap sunabilen “yüksek kalitede ve yeterlikte” öğretmenlerin öğrenci ve kendi gelişimlerini devamlı olarak sorgulaması ve bu doğrultuda sürekli olarak öğrenmeyi ve yaşamboyu gelişmeyi temel prensip haline getirmesi gerektiği belirtilerek profesyonel gelişim ile öğrenci öğrenmesi arasındaki ilişki açık bir şekilde sunulmaktadır. “Profesyonel Gelişimi Değerlendirebilmek”, başlığı altında bu değerlendirmenin sadece mesleki gelişimin etkisini değerlendirmek için değil aynı zamanda çeşitli kanallar aracılığıyla sunulan, belli bir bütçe ayrılan, emek ve zaman harcanan mesleki gelişim aktivitelerinin daha etkili ve verimli olacak şekilde geliştirilmesi için veri sağlayan bir süreç olarak bakılması gerektiği belirtilmektedir. “Profesyonel Gelişim Modelleri” başlıklı kısımda örgütsel ortaklık modelleri ile bireysel modeller detaylı bir şekilde ele alınmış ve modeller tek tek tanıtılmıştır. Örgütsel ortaklık modellerinden profesyonel gelişim okulları, kurumlar arası işbirlikler, okul ağları, öğretmen ağları, uzaktan eğitim ve üniversite-okul ortaklıkları ele (Villegas-Reimer, 2003) alınmıştır. “Üniversite-Okul Ortaklığı Modeli” başlığı altında farklı şekillerde tasarlanabilen ortaklık modellerine değinilmekte; yapısal olarak tek katmanlı, çok katmanlı ve karmaşık üniversite-okul ortaklıklarına (Baker, 2011) açıklamalar getirilmektedir. Üniversite-okul ortaklıklarının başarılı olabilmesinin önemli bir faktörü olarak eşit statüdeki kurumların karşılıklı yarar ilişkisi içerisinde, kazan-kazan prensibi ile bir araya gelmesinin önemi vurgulanmaktadır. Bu bölümde ayrıca Türkiye’de yürütülmüş üniversite-okul ortaklığı uygulama örneklerine ve araştırmalarına yer verilmektedir. Örneğin; üniversiteyi öğretmenlik mesleğinin uygulandığı gerçek ortam olan okula taşıyarak meslek eğitiminde teori ve uygulamayı birleştiren “Okulda Üniversite” (Özcan, 2012) modeli ve öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerinin gelişimini desteklemek hem de ortaokul öğrencilerinin matematik ilgisini ve başarısını artırmak amacıyla planlanmış “Matematik Atölyesi Fakülte-Okul İşbirliği” (Gönüllü Bir Çalışmadan “Fakülte-Okul İşbirliği Modeli” Projesine Uzanan Yolculuk, 2019) modeli uygulanmış örneklerden ikisidir.

Birinci bölümün son kısmında bir tür eğitim hastanesi analogisi ile kurgulanan ve 1980’li yıllarda ABD’de kurulmuş ve yıllar içinde özellikle ABD, Kanada, İngiltere ve Avustralya’da yaygınlık kazanan profesyonel gelişim okullarına ve bu okulların özelliklerine yer verilmiştir. Bu kısımda aday öğretmenlerin teorik bilgilerini pratiğe dönüştürebileceği, deneyim kazanabileceği; hizmet içi öğretmenlerin aday öğretmenlerden ve ortaklık süreci içinde yer aldığı eğitim fakültesi öğretim üyelerinden öğrenebileceği ve gelişebileceği; öğretim üyelerinin ise K-12 öğretmenlerin uygulamalarından yararlanabileceği bu örgütler arası ortaklık yapısının akreditasyonu ve akreditasyon standartlarına detaylı olarak yer verilmiştir. Bu standartlar,

Türkiye’de yürütülmekte olan üniversite-okul ortaklıkları uygulamalarını daha verimli ve işlevsel kılmak için kılavuz olarak görülebilir.

2. bölüm “Örgütler Arası İşbirliği Teorisi” temel başlığı altında sunulmaktadır ve bu bölümde işbirliği kavramı; “İşbirliği Dinamikleri”, “İşbirliği süreçleri”, “İşbirliği İçin Anahtar Boyutlar” alt başlıkları ile detaylı olarak incelenmiştir. Bu bölümde sunulan işbirliği çerçevesinin, üniversite-okul ortaklığı sürecinin aşamalarının ve bağlamının ele alması açısından incelenmesi önemli görülmektedir. Gray’in (1989) problemi belirlemek, yön belirlemek ve uygulamak aşamaları tanımlanan işbirliği teorilerinden birisidir.

3. bölüm “Bir Araştırma” başlığı altında üniversite-okul ortaklığı modelinin Türkiye bağlamında incelenmesi amacı ile yazarların İstanbul’da uygulanan bir modelin paydaşları ile yüz yüze görüşmeler yaparak 2016-2017 yıllarında yürüttüğü çalışmaya yer verilmiştir. Fenomenoloji araştırması olarak gerçekleştirilen araştırmanın amacı model içinde yer alan paydaşların deneyim ve görüşleri olarak belirtilmiştir. Bulgular “etkileşim”, “süreç”, “yapısal özellikler”, “durum-bağlam”, ve “geribildirim-değerlendirme” olmak üzere beş tema altında toplanmıştır.

4. bölüm “Tartışma”da üniversite-okul ortaklığı, yazarlar tarafından yürütülen araştırmanın güncel ve ilgi çekici bulgularından yararlanılarak literatür çerçevesinde oldukça detaylı ve derin olarak tartışılmıştır. Bu bölüm üniversite-okul ortaklıklarının yürütülmesinin ne kadar zor, çetrefilli ve çatışmalara açık bir yapıda olduğunu kanıtlara dayalı olarak çarpıcı bir şekilde sunmaktadır. Araştırmada elde edilen en çarpıcı sonuç etkileşim teması altında görülen iletişim, ilişki ile ilgili duygular, ilişki ile ilgili tutumlar ve kopukluk ile ilgili görüşlerdir.

“Öneriler” başlıklı son bölümde ise uygulayıcılara, araştırmacılara ve politika yapıcılara kitap boyunca ele alınan kavramsal tartışmalar ve 3. bölümde sunulan araştırmanın bulguları doğrultusunda çeşitli öneriler sıralanmaktadır. Öneriler maddeler halinde açık olarak sunulmuştur ve ilgi çekmektedir. Örneğin öğretmenler, akademisyenler ve öğrenciler arasında etkileşim ve iletişim artması için uygun ortam ve mekânların oluşturulması birçok önemli öneriden bir tanesidir.

Sonuç olarak *Üniversite-Okul Ortaklığı* kitabı; hem modern bir öğretmen mesleki gelişim modelini tanıtmayı, hem de üniversite ve okulun çeşitli amaçlar için bir araya gelerek ortak bir paydada buluşması ve karşılıklı yarar ilişkisi içerisinde işbirliğine dayanan düzenlemeler yapması olgusunu temel bileşenleri ile birlikte oldukça detaylı olarak okuyucuya sunması açısından son yıllarda alana kazandırılmış önemli bir eser olarak görülmektedir. Yalın ve akıcı bir dille kaleme alınan eserin; alanın uzmanları, yükseköğretim ve okul yöneticileri,

öğretim elemanları, öğretmenler, öğretmen eğitimcileri ve aday öğretmenler gibi farklı çevrelerden okuyucuların ilgisini çekebileceği ve keyifle okunabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Baker, M. E., Peel, H. A., & Peel, B. B. (2002). School/university partnerships: A viable model. *International Journal of Educational Management*, 16(7), 319-325.

Gönüllü Bir Çalışmadan “Fakülte-Okul İşbirliği Modeli” Projesine Uzanan Yolculuk. 20.11.2021 tarihinde <https://www.yeditepe.edu.tr/tr/haber/gonullu-bir-calismadanfakulte-okul-isbirligi-modeli-projesine-uzanan-yolculuk> adresinden erişildi.

Gray, B. (1989). *Collaborating: Finding common ground for multiparty problems*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Özcan, M. (2012). Okulda üniversite modelinde kavramsal çerçeve: Eylemdeki vizyon. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(1), 107-132.

Villegas-Reimer, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning

Yazar Hakkında

Dr. Öğretim Üyesi Halim GÜNER



Lisans eğitimini Ortadoğu Teknik Üniversitesinde İlköğretim Matematik Öğretmenliği ana bilim dalında tamamlamıştır. 2018 yılında Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD'nda öğretim üyesi olarak çalışmaya başlamış ve halen çalışmaya devam etmektedir. Yükseköğretim, Lisans Eğitimi, Eğitim Politikası alanlarında Halim GÜNER'in çalışmaları bulunmaktadır.

Posta adresi: Kulp Yolu 7. Km. Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.
Muş-Merkez
Tel (İş): +90 436 249 49 49
GSM: +90 505 732 39 94
Eposta: h.guner@alparslan.edu.tr