

Makale Geçmişi / Article History

Alındı/Received: 27.07.2018

Düzeltilme Alındı/Received in revised form: 28.11.2018

Kabul edildi/Accepted: 29.11.2018

ÇEVİRİMİÇİ ÖDEV GÖNDERME VE DÖNÜT ALMA SÜRECİNDE ÖĞRENCİ KATILIM DAVRANIŞLARI*

Özden ŞAHİN İZMİRLİ¹, Gökhan ÇALIŞKAN², Serkan İZMİRLİ³

Öz

Bu araştırmada harmanlanmış öğrenme ortamında yazılı dönüt verme sürecinin, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına katılma davranışlarına etkisi incelenmiştir. Olgu bilim olarak desenlenen çalışmaya 43 öğrenci katılmıştır. Araştırmacılar, “Eğitimde Materyal Tasarımı ve Kullanımı” dersi kapsamında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören öğrencilerden, alan bilgileri çerçevesinde belirlenen okuma parçalarını okumalarını ve ilgili konularda yansıtıcı yazılar yazmalarını istemişlerdir. Öğrenciler toplam yedi okuma parçası okumuş ve onlara ilişkin yansıtıcı yazılar yazmışlardır. Öğrenciler yansıtıcı yazılarını bir öğrenme yönetim sistemi (Moodle) üzerinden dersin öğretim elemanına göndermişlerdir. Öğretim elemanı, öğrenci yansıtma yazılarını inceleyerek onlara haftalık dönütler vermiştir. Gerçekleştirilen araştırmada öğrenci katılım davranışları; yansıtıcı yazılar, araştırmacı günlükleri, odak grup görüşmeleri ve sistem kayıt dosyaları üzerinden incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin çevrimiçi ortamında en fazla birinci ödev süresince bulunma sıklığı gösterdiği, en düşük bulunma sıklığını ise ikinci yansıtma ödevi süresince gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin ikinci yansıtma ödevinden sonraki süreçte çevrimiçi ortamda bulunma sıklıklarında artış olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara ek olarak, öğrencilerin birinci yansıtma ödevlerinde yansıtıcı bakış açısı sergileme davranışlarının (analiz, sentez, değerlendirme, eleştirel bakış, yorum yapma vb.) çok düşük seviyede olduğu görülmüştür. Ancak çevrimiçi ödev gönderme ve dönüt alma süreci boyunca öğrencilerin yansıtıcı bakış açısı sergileme durumlarında artış olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, öğrencilerin ödev tamamlama sıklıkları ile çevrimiçi ortamda bulunma sıklıkları paralellik göstermemiş, ödev tamamlama gerekçelerinin ise içsel motivasyonlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: çevrimiçi öğrenme; yansıtıcı düşünme; dönüt; öğrenci davranışı

* Bu çalışmanın ilk versiyonu Ege Üniversitesi tarafından İzmir’de düzenlenen 12. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu’nda sunulmuştur.

¹ Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, osahinizmirl@gmail.com, orcid.org/

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, caliskngokhan@gmail.com, orcid.org/

³ Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, sizmirl@gmail.com, orcid.org/

STUDENT ENGAGEMENT BEHAVIORS IN THE PROCESS OF ONLINE ASSIGNMENT AND FEEDBACK

Abstract

In this research, the effect of the online feedback process on the student engagement behaviors in the blended learning environment was investigated. 43 students were participated in the study designed as phenomenology. The researchers asked students from the Department of Computer Education and Instructional Technology in the scope of “The Design and Use of Materials in Education” course to read the reading texts from their field and write reflective writings on the related topics. The students read a total of seven reading texts and wrote reflective writings about them. The students sent their reflective writings to the instructor through a learning management system (Moodle). The instructor examined their reflections and gave them weekly feedback. In the research, student engagement behaviors were examined through reflective writings, research diaries, focus group interviews and system log files. As a result of the research, it was seen that students showed the highest frequency of students’ presence in the first assignment period in the online environment and the lowest frequency was found during the second assignment. It was determined that after the second assignment, the frequency of student presence in the online environment was increased. In addition to these results, it was determined that students' reflective perspective behaviors (analysis, synthesis, evaluation, critical review, commenting, etc.) during the first assignment were very low. However, it was seen that during the process of online assignment and feedback, students' reflective perspective behaviors were increased. In conclusion, the frequencies of students’ completing assignments were not parallel to frequency of students’ presence in the system. It was determined that the reason for students’ doing their assignments was intrinsic motivation.

Keywords: online learning; reflective thinking; feedback; student behavior

Summary

In our daily life, we use different communication channels to express ourselves. “Speaking” and “writing” are generally the most important ones of the channels. Speaking is used intensely in daily life; therefore it is a developed communication channel. On the contrary, in the writing channel, alternative ways of helping the expression such as using mimics, instant feedback or explaining in different ways may not be performed simultaneously as in the speaking channel. For this reason, it is necessary to write legibly and to express it clearly to ensure that the message is understood correctly in the writing channel (Akbaba and Türel, 2016). In this context, "giving feedback" can be an element that improves the reliability of the writing channel. In the communication process, feedback is the reaction of the receiver for the source. Therefore, the source can understand whether the message is received or whether there is a defect in this process (Ergin, 1995). In other words, in the process of receiving/giving feedback which is frequently used in the educational process, the educator can understand how close to the desired point (Smith and Ragan, 2005). It has been indicated in the literature that the teachers have a great effect on the retention of the skill by giving corrective feedback to the students according to their skill level (Tzetzis and Votsis, 2006). Feedback can be given face to face or online. With the feedback given in the online

environment, the place and time limit can be removed. It is stated that the feedback given by "writing" from the electronic media improves the writing performance of the students (Akbaba and Türel, 2016).

In the research, the effect of the online feedback process on the student engagement behaviors in the online learning environment was investigated. Research questions were as follows: In the online feedback process; (1) how did the frequency of students' presence in the online environment change? (2) how did the frequencies of students' completing assignments to the online environment change? (3) What is the qualified assignment realization status of the students in terms of the feedback they receive from the instructor? (a) What are the status in which students make the feedback given to them? (b) How did effect of the behavior of students' showing reflective thinking from feedback given to them. 43 students studying in Computer Education and Instructional Technology Department participated to the research in the scope of "Material Design and Use in Education" course. Within the research, students were asked to read the reading texts from their field and write reflective writings on the related topics. The students read a total of seven reading texts and wrote reflective writings about them. The students sent their reflective writings to the instructor through a learning management system (Moodle). The instructor examined their reflections and gave them weekly feedback. In the research conducted, student behaviors were examined through reflective writings, research diaries, focus group interviews and system log files.

The research is designed in phenomenological model. Within the research, system log files collected via online environment was analyzed through descriptive statistics. Research diaries, focus group interviews and student assignments were analyzed through content analysis and descriptive analysis. According to research findings about the frequency of students' presence in the online environment, it was seen that the students enter the system more intensively during the first assignment period and the frequency of their presence in the system decreases after the first assignment period. Beside the assignment, following the course syllabus throughout the semester showed that students were aware of their assignments and duty responsibilities. When the reasons of students' preference to be in the system were examined, it was seen that a single theme "usefulness of screen use" showed up. According to research findings about the frequencies of students' completing assignments to the system, first assignment was done most when compared to other assignments. The number of assignment uploading decreased until the fourth week, and then the number of assignment uploading increased to a certain range. It was determined that students did not fully understand what they were going to do during the first weeks, and in the following weeks, the reason was course density of the students. Despite all these negative reasons, it was seen that the reason for the students to continue to participate in the system is the contribution of the feedback process to the students' field knowledge, other courses and preparation for the lesson. On the findings of the students to apply the feedback they received in the process, it was seen that the students started to apply the face validity criteria in their assignments in a short period of time. It was observed that this situation continued to increase in the process. Although students showed low-level reflective thinking behaviors in first assignments, their tendency to show this behavior increased in the positive direction in the process. Students could not show the behavior of linking to the field at the intended level. A similar situation was observed in the behavior of supporting their assignments with other resources. Students usually indicated their own personal comments instead of giving reference. On the findings

of the behavior of students' showing reflective thinking in the process, it was seen that the behavior of the showing their reflective thinking (analysis, synthesis, evaluation, critical review, commenting, etc.) was very low level in the first reflective assignment. However, it was seen that during the process of submitting assignment and getting feedback, students had an increase in showing reflective thinking.

At the end of the research, students reached a conclusion after four weeks on how to prepare assignment, what is asked from them, and how to write reflective writings. Besides, it was observed that the frequency of presence in the system and the frequency of completing assignments were not parallel. At this point, the reason of the students to be in the system was much more related to understand the system, seeing their responsibilities and understanding what they will do. It is understood that the rate and the reason of the assignment uploading is mostly internal motivations. It was seen that the feedbacks of the assignment related to face validity were applied by many students in a shorter time than the feedbacks related to content. In addition, although the number of assignment submissions to show their reflective thinking at the beginning of the semester was small, the number of showing reflective thinking was large at the end of the semester. However, this rate decreased to half when linking assignment to the field. Students had the most difficulties in investigating, evaluating and referring to other sources.

Giriş

Bireyler, günlük hayatta kendilerini ifade etmek için farklı iletişim kanalları kullanmaktadırlar. En yoğun tercih edilen kanalların başında ise “konuşma” gelmektedir. Yoğun olarak kullanılan kanalın bu yoğunluğa paralel olarak gelişmesi beklendik bir durumdur. “Yazma” iletişim kanalı ise konuşma iletişim kanalının bazı üstün yönlerini kullanamamaktadır. Mimiklerle anlatım, anında dönüt alma, anlaşılmayan yerin tekrarı veya farklı şekilde izahı gibi anlatımı rahatlatan alternatif yollar, yazma iletişim kanalında gerçekleştirilemeyebilir veya bu kadar eş zamanlı gerçekleştirilmeyebilir. Yazma dilinde mesajın doğru anlaşılabilmesi için yazının okunaklı yazılması ve açık ifadesi kanalın güvenilirliğini oluşturur (Akbaba ve Türel, 2016). Bu bağlamda “dönüt verme” yazma kanalının güvenilirliğini geliştiren bir unsur olabilir. 1998-2014 yılları arasında gerçekleşmiş çalışmaları inceleyen Akbaba ve Türel (2016) 2009 yılından sonra yazma becerisine verilen dönütleri incelemeye yönelik çalışmaların arttığını belirtmişlerdir. Parker (2008) ise sözlü dönütün yanı sıra yazılı dönütlerin de verilmesinin öğretmen adaylarının kuramsal bilgilerini uygulamaya aktarmalarında önemli olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu noktada eğitmenlerin öğrenci davranışlarına dokunabildikleri yollardan biri de dönüt sağlamadır. Öğretim süreçlerinde dönüt sağlama akran değerlendirmesi, öğretmen değerlendirmesi ve öz değerlendirme gibi farklı biçimlerde yapılabilmektedir. Bu dönütler sözlü ve yazılı şekillerde verilebilmekte ve bilgisayar gibi teknolojik araçları kendisine araç olarak kullanabilmektedir.

Akran değerlendirmesi, öğretmen değerlendirmesi ve öz değerlendirme tekniklerinin bilgisayar yardımı ile yapılması durumunda; değerlendirme, esnek zamanlarda ve farklı yaklaşımlarla (sonuç değerlendirme, ara değerlendirme) yapılabilmektedir (Çalışkan, 2015). Bu imkanların oluşturduğu zeminde teknoloji kullanılarak (sosyal ağlar, öğrenme yönetim sistemleri, blog ve e-posta gibi) verilen dönütler, 2009 yılından sonra öğretim süreçlerinde daha sıklıkla kullanılmıştır (Boas, 2011). Bu çalışmada yazılı dönütler öğrenenlere öğrenme yönetim sistemi aracılığıyla sunulmuştur.

Öğretim Sürecinde Dönüt

İletişim sürecinde “dönüt” alıcıdan kaynağa yönelen tepkidir. Böylece kaynak, iletinin alınıp alınmadığını, alındıysa da süreçte bir eksikliğin olup olmadığını anlayabilir (Ergin, 1995). Eğitim öğretim sürecinde sıklıkla kullanılan dönüt alma/verme sürecinde eğitmen, istenilen noktaya ne derece yaklaşıldığını anlayabilir (Smith ve Ragan, 2005). Öte yandan öğrencilerin kaynak olduğu durumda ise eğitmenler onlara dönüt verebilir. Dönüt, öğrenme için gerekli olsa da her türlü dönüt öğrenen üzerinde arzulanan etkiye sahip değildir (Biesinger ve Crippen, 2010; Gordijn ve Nijhof, 2002). Alanyazına göre etkili dönüt sistematik, düzeltici, pozitif olmalı ve anında verilmelidir (Coulter ve Grossen, 1997; O'Reilly, Renzaglia ve Lee, 1994). Alanyazında eğitmenlerin, beceri seviyesine uygun olarak düzeltici dönüt vermelerinin beceri kalıcılığına etkisinin büyük olacağı belirtilmiştir (Tzetzis ve Votsis (2006). Bununla birlikte dönütün öğretim sürecine dahil edilmesi durumunda, öğrencilerin geleceğe yönelik yapacakları çalışmalarında yararlı olabilecek öz-yansıma ve akran değerlendirmesi gibi yeni beceriler de kazanabilecekleri belirtilmiştir (Bonnell, 2008).

Dönüt yüz yüze verilebileceği gibi çevrimiçi olarak da verilebilir. Çevrimiçi öğrenme; ders dışında eğitmen ve akranlarla iletişim kurmaya ve dönüt vermeye olanak sağlamaktadır (Yılmaz, Gümüş ve Okur, 2005). Çevrimiçi ortamda verilen dönüt ile mekan ve zaman sınırlılığı ortadan kaldırılabilir. Stone (2014) öğrenenlerin değerlendirilmesi sürecinde dönüt verme amacıyla web ortamlarının kullanımı gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde sosyal ağlar (Facebook vb.), öğrenme yönetim sistemleri (Moodle vb.), blog (Blogger vb.) ve e-posta gibi teknolojiler kullanılarak verilen dönütlerin 2009 yılından sonra öğretim süreçlerinde daha sıklıkla kullanılmaya başlandığı görülmektedir (Çiftçi, 2009). Teknoloji kullanılarak verilen dönütlerde, dönüt alan grupların hem bilişsel testte hem de beceri sergilemede daha iyi sonuçlar aldıkları görülmüştür (Kangalgil, 2013). Ayrıca elektronik ortamdan “yazarak” verilen dönütlerin öğrencilerin yazma performanslarını geliştirdiği belirtilmektedir (Akbaba, Türel, 2016). Öğrencilerin bilgisayar üzerinden almış oldukları yazılı dönütleri okumak için harcadıkları zaman, onların sürece olan motivasyonunu ve tutumlarını olumlu etkilemektedir (Kleij, Eggen, Timmers ve Veldkamp, 2012). Çevrimiçi öğrenme ortamında verilen dönüt süreci ile yüz yüze dönüt verme sürecindeki olumsuzluklar aşılmış ayrıca çevrimiçi dönüt ile öğrencilerin deneyimlerini, öğretmen performansını ve öğrenci katılımını olumlu etkilenmiştir (Stone, 2014). Colasante (2011) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adaylarının çevrimiçi ortamda aldıkları dönütlerle ilgili görüşlerinin olumlu olduğunu belirlemiştir.

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Katılım Davranışları

Yüz yüze öğrenme ortamlarında olduğu gibi çevrimiçi öğrenme ortamlarında da hem öğrencilerin hem de eğitmenlerin sahip oldukları çeşitli rol ve sorumluluklar bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile öğrenci ve eğitmenler çevrimiçi öğrenme sürecinde çeşitli katılım davranışları sergilemektedir. Cronje (2001) yaptığı çalışmada çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin ve öğretmenlerin sergiledikleri davranışları 17 maddede sınıflandırmıştır. Bunlar; (1) bilgi vermek, (2) soru sormak, (3) öneri/ fikir sunmak, (4) teşekkür etmek, (5) problem durum sunmak, (6) cesaretlendirmek, (7) tartışma başlatmak ya da katkı sunmak, (8) şaka ya da espri yapmak, (9) bir şeylerin nasıl yapılacağını açıklamak, (10) anlaşılmak, (11) açıklama yapmak, (12) destek sunmak, (13) emir vermek, (14) özür dilemek, (15) hatırlatmalar yapmak, (16) karşıt olmak/karşı çıkmak ve (17) eleştirmektir. Gerçekleştirilen bu araştırmada yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamları harmanlanmış bir öğrenme ortamı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu harmanlanmış öğrenme ortamı içerisinde, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci katılım davranışları olarak (1) sistemde bulunma sıklıkları (2) ödev tamamlama sıklıkları ve (3)

ödevlerini nitelikli gerçekleştirme durumları ele alınmıştır. Bu davranışların kendilerine verilen dönütler çerçevesinde nasıl bir şekil aldığı incelenmiştir.

İlgili Alanyazın

İlgili alanyazın incelendiğinde çevrimiçi öğrenme ortamları ile dönüt verme tekniklerinin birlikte kullanıldığı çalışmaların; dönütlerin niteliği, dönütlerin etkililiği, öğretmen/akran dönütleri ve sürece ilişkin öğrenci görüşleri gibi konularda yoğunlaştığı görülmektedir. Hatziapostolou ve Paraskakis (2010) gerçekleştirdikleri çalışmada çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkili dönütler vermenin ve öğrencilerin bu dönütlerle etkileşime girmesini sağlamanın öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve öğrenmeye teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada etkili bir dönütün zamanında verilmesi gerektiğini, motive edici, kişiselleştirilmiş, yönetilebilir ve değerlendirme kriterleriyle doğrudan ilişkili olması gerektiğini vurgulamışlardır. Benzer bir çalışmada öğrenciler etkili dönütün özelliklerini; dönütün zamanlamasının, sürecin hedeflerinin, beklentilerin ve kurallarının açık bir şekilde belirlenmesi olarak belirtmişlerdir (Getzlaf, Perry, Toffner, Lamarche ve Edwards, 2009). Stone (2014)'un gerçekleştirdiği çalışmada çevrimiçi ortamda yazılı dönüt alan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bu dönütlerin erişilebilir olduğunu ve kağıt üzerinden dönüt alma sürecine oranla daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Aynı çalışmada öğrencilerin çevrimiçi ortamdan dönüt almaya devam etme yönünde olumlu görüşlerinin olduğu da belirtilmiştir. Benzer şekilde çevrimiçi ortamlarda verilen etkili öğretmen dönütlerinin öğrenciler üzerinde olumlu sonuçlarının olduğu ifade edilmektedir (Getzlaf vd., 2009). Çevrimiçi ortamda öğretmen tarafından her öğrenciye bireysel olarak verilen dönütler, sınıfın genelini kapsayacak şekilde verilen tek bir dönüte oranla öğrencilerin memnuniyetini ve akademik başarısını daha olumlu etkilemektedir (Gallien ve Oomen-Early, 2008). Benzer bir çalışmada Kleij ve diğerleri (2012) bilgisayar destekli öğrenme ortamlarında farklı şekillerde verilen dönütlerin öğrencilerin başarısını etkilemediği, öte yandan öğrencilerin yaptıkları yanlışlara ve doğrulara yönelik bir arada aldıkları dönütlerin onların süreçteki gelişimi için daha faydalı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin aldıkları dönütleri okurken geçirdikleri zamanın onların ilgi ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği de ifade edilmiştir. Öğretim süreçlerinde kullanılan çevrimiçi ortamların öğrencilerin motivasyonlarını üzerine etkisini inceleyen başka çalışmalarda yapılmıştır. Xie, Debacker ve Ferguson (2006) yaptıkları çalışmada, öğretim sürecinde kullanılan çevrimiçi tartışma ortamının iletişim kurmak ve bilgi almak için yararlı olduğunu gören öğrencilerin içsel motivasyonlarının arttığını, bu motivasyon sayesinde ise ortama katılmaya daha fazla isteklilik duyduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir çalışmada ise Martens, Gulikers ve Bastiaens (2004) yaptıkları çalışmada çevrimiçi ortamın sistem kayıt dosyalarına bakıldığında içsel motivasyonu yüksek olan öğrencilerin çalışma merakının ve araştırmacı çalışmalar yapma davranışının arttığını belirtmiştir. Wolsey (2008) çalışmasında, çevrimiçi ortamda öğretmenler tarafından öğrencilerin yazılı ödevlerine verilen dönütleri, öğrencilerin faydalı bulduğunu ve bu dönütlerin öğrencilerin süreç içerisinde ödevlerini yaparken çeşitli düzenlemeler yapmasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Benzer bir çalışmada ise Timmers ve Veldkamp (2011) bilgisayar destekli öğrenme ortamlarında öğrencilerin onlara verilen tüm dönütlerle ilgilendiklerini ancak yaptıkları yanlışlara yönelik verilen dönütlerle daha çok ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin aldıkları dönütlere göstermiş oldukları bu ilgi farklılıklarını ise görev içeriğinin zorluğuna ve uzunluğuna göre değişebileceğini vurgulamışlardır.

Araştırmalarda da görüldüğü gibi öğrenciler çevrimiçi öğrenme ortamlarında sorumlu oldukları konu ve görevlere dair öğretmenler tarafından dönüt verilmesine olumlu

bakmaktadırlar. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında dönüt verme sürecine ilişkin tüm görev ve sorumlulukların önceden belirlenmesi verilen dönütün etkililiğini arttırabilmektedir. Bununla birlikte çevrimiçi ortamlarda öğretmenler tarafından verilen dönütler öğrencilerin sürece olan ilgisini, motivasyonu ve performansını olumlu yönde etkileme potansiyeline sahiptir. Ayrıca süreç içerisinde öğretmenler tarafından verilen dönütlerin niteliği (doğrulara ve yanlışlara yönelik vb.) de öğrencilerin süreçten olumlu ya da olumsuz yönde etkilenmesini sağlamaktadır.

Amaç

Gerçekleştirilen araştırmada çevrimiçi ortamda yazılı dönüt verme sürecinin, öğrencilerin derse destek amaçlı kullanılan çevrimiçi öğrenme ortamına katılma davranışlarına etkisi incelenmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde alt araştırma soruları şöyledir:

1. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında bulunma sıklığı dönüt verme süreci boyunca nasıl değişmektedir?
2. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında ödev tamamlama sıklığı dönüt verme süreci boyunca nasıl değişmektedir?
3. Öğrencilerin eğitmenlerden aldıkları dönütler çerçevesinde ödevi nitelikli gerçekleştirme durumu nasıldır?
 - a. Öğrencilerin kendisine verilen dönütleri ödevlerinde gerçekleştirme durumları nasıldır?
 - b. Öğrencilere verilen dönütler, ödevlerinde yansıtıcı düşünme davranışı sergilemelerini nasıl etkilemektedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma olgubilim modelinde desenlenmiştir. Olgubilim, araştırmacıların farklı bireyler tarafından deneyimlenen bir olguya karşı, bireylerin tepki veya görüşlerini, bireylerle derinlemesine görüşmeler yaparak belirlemesine fırsat veren bir araştırma modelidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırmada çevrimiçi öğrenme ortamında “öğrenci katılım davranışları” araştırma olgusu olarak ele alınmıştır. Bu noktada çalışma, araştırma olgusunun öğretim elemanının öğrencilere verdiği dönütler çerçevesinde nasıl şekil aldığına odaklanmaktadır. Araştırmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında “öğrenci katılım davranışı” ile (1) öğrenme yönetim sistemi (ÖYS) ortamında bulunma sıklığı (2) öğrencinin ödev tamamlama sıklığı ve (3) ödevini nitelikli gerçekleştirme durumu ifade edilmektedir.

Olgubilim çalışmalarında veri çeşitlemesi ile olguların derinlemesine incelemesi yapılabilir. Bu araştırma kapsamında da eğitmen dönütlerinin, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına katılım davranışlarını nasıl etkilediği; öğrencilerin yansıtıcı yazıları, araştırmacı günlükleri, odak grup görüşmeleri ve sistem kayıt dosyaları ile derinlemesine incelenmiştir.

Araştırma Bağlamı

Araştırma, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü’nde (BÖTE) verilen “Eğitimde Materyal Tasarımı ve Kullanımı” (EMTK) dersi kapsamında 10 hafta süresince

gerçekleştirilmiştir. EMTK dersi, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmenin bir arada kullanılması olarak tanımlanan harmanlanmış öğrenme (blended learning) (So ve Bonk, 2010) şeklinde yürütülmüştür. Harmanlama; etkinlik, ders, program ve kurum düzeyinde yapılabilir. Bu araştırmada ders düzeyinde harmanlama yapılmaktadır. Ders düzeyinde harmanlama, bir dersin parçası olarak yüz yüze ve bilgisayar aracılı etkinliklerin kombinasyona şeklinde gerçekleşmektedir (Graham, 2006). Harmanlanmış öğrenme; çalışma ve iletişimde esneklik ve etkililik sağlamanın (So ve Bonk, 2010) yanı sıra dönüt verme sürecini kolaylaştırabilir (Poon, 2013). Sağladığı yararlar göz önünde bulundurulduğunda, yoğun dönüt verme süreci içeren bu çalışmada harmanlanmış öğrenme kullanılmıştır.

Araştırmada EMTK dersinin yürütülmesi sürecinde öğretim elemanı, dersin ilgili konusu çerçevesinde belirlediği okuma metinlerini öğrencileri ile ÖYS üzerinden paylaşmıştır. Öğrencilerin metni okumasını ve metin üzerinden dersin konusu ile ilgili yansıtıcı yazı yazmasını istemiştir. Öğrencilerin yansıtıcı yazıları yazarken nelere dikkat edecekleri ve onlardan nelerin beklendiği önceden belirtilmiştir. Yazılarını yazarken dikkat edecekleri durumlar; okuduklarını yaşamla ilişkilendirmeleri, düşündüklerini şekletmeleri, analiz, sentez, değerlendirme seviyelerinde çıkarımlara varmaları, sonuca ulaşmaları, neden-sonuç ilişkisini ifade etmeleri, okudukları ile gözlem yoluyla elde ettiklerini karşılaştırmaları, okuduklarına eleştirel bakış ile yaklaşmaları ve bunu ifade etmeleri, ifade edilenlerin ötesinde bir öngörüye ulaşmaları ve bunu yorumlayabilmeleri şeklindedir.

Öğrencilere her bir metni okuma ve metin ile ilgili yansıtıcı yazı yazmaları için ortalama beş gün süre verilmiştir. Öğretim elemanı öğrencilere dönüt vermek için ise kendisine iki gün süre vermiştir. Bu süreçte toplam yedi okuma parçası okunmuş ve bunlar hakkında her hafta yansıtıcı yazılar yazılmıştır. Öğrencilere her hafta okumaları için verilen makalelerin konuları ya ilgili hafta içinde ya da bir önceki haftalar içerisinde işlenmiş konular ile ilişkili olacak şekilde belirlenmiştir. Her hafta ÖYS üzerinden öğrencilerin yansıtıcı yazılarına dönütler verilmiştir. Öğrencilerin bir haftalık ders konusu- okuma metni- yansıtıcı yazı içeriği-dönüt başlıkları örneği Tablo 1’ de verilmiştir.

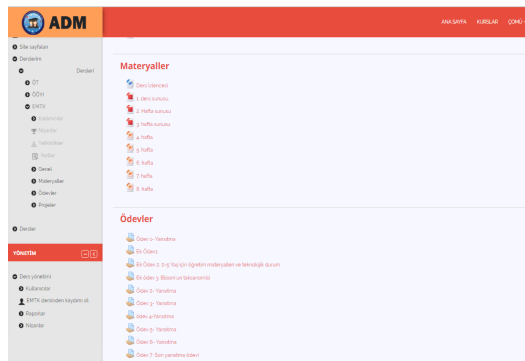
Tablo 1. Haftalık Konu-Okuma Metni ve Dönüt Başlıkları Örneği

Hafta	Haftalık ders konusu	Okuma metni ismi ve kaynağı	Yansıtıcı yazı içeriği	Dönüt başlıkları
1.hafta	- Öğretim Teknolojisi - Eğitimde teknoloji entegrasyonuna ilişkin temel kavramlar	- Bilgi ve iletişim teknolojilerinin okullarda yayılımı Kaynak: Koçak Usluel Y. ve Aşkar, P. (2015). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin okullarda yayılımı. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H.F. Odabaşı (Ed.), <i>Eğitim teknolojileri okumaları 2015</i> içinde (s. 25-39). Ankara: Ayrıntı Basım Yayın.	Okuma parçası içeriğine uygun okuyucu tarafından yaşamsal deneyimleriyle bağlantılı yansıtıcı yazılar	Yansıtıcı düşünce yazımı kurallarına uyma (dil bilgisi kuralları, metin uzunluğu, kaynakça belirtme vb.) Yansıtıcı düşünceyi yansıtan metinlerin yazılması.

Öğrencilerin hangi hafta hangi metni okuyacakları ve hangi konu ile ilişki kuracakları dönem başında ÖYS’de yayınlanan ders izlencesinde belirtilmiştir. Her hafta dersin başında öğrencilere dönütlerin özeti aktarılmış, genel değerlendirmeler belirtilmiş ve onların görüşleri sorulmuştur. Dönem sonunda iki ayrı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Ortamı

Araştırmada uygulama ortamı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi bünyesinde geliştirilmiş bir ÖYS olan kitlesel açık çevrimiçi ders sistemidir (ADM - <http://adm.comu.edu.tr>). Kitlesel açık ders sistemleri internet bağlantısına sahip olan her öğrenciye, sistemde var olan derslere katılabilme, sistemde bulunan eğitmen ve öğrencilerle etkileşime geçebilme ve öğrendiklerini sistem üzerinden paylaşmasına fırsat vermektedir (Kop ve Hill, 2008). Bu bağlamda, bu çalışmada kullanılan ÖYS; öğrencilere ödevlerinden haberdar olma, ders kaynaklarını paylaşma, paydaşlarla iletişime geçme, ders duyurularını takip etme, ödev yükleme, konu dahilinde tartışma odalarına katılma ve ödevine dönüt almada fırsat sunmaktadır. Bu ortam, bu ders kapsamında ise öğrencilerin sisteme dahil edilmesiyle birlikte ders kaynaklarını paylaşma, ders duyurularını paylaşma ve ağırlıklı olarak ödev yükleme ve dönüt verme alanı olarak kullanılmıştır. ÖYS’de EMTK dersi için açılan ders arayüzü Şekil 1’de verilmiştir.

**Şekil 1.** EMTK Dersi İçin Açılan Ders Arayüzü

Çalışma Grubu

Araştırma katılımcılarını Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE bölümünde öğrenim gören EMTK dersini alan 43 öğretmen adayından oluşmuştur. Başlangıçta üçüncü sınıf A grubunda 28, B grubunda 18 olmak üzere toplamda 46 öğretmen adayı çalışmaya dahil edilmiştir. Ancak süreç içerisinde bölüme dikey geçiş ile gelen iki öğretmen adayı EMTK ders saatinin diğer derslerinin saatleri ile çakışması nedeni ile derse katılım göstermemiş, bir öğretmen adayı ise dersi seçmesine rağmen derse katılım göstermemiştir. Bu bağlamda, üç öğretmen adayı çalışmanın dışında tutulmuş ve çalışmaya A ve B grubundan toplamda 43 öğretmen adayı ile devam edilmiştir. Katılımcıların 23'ü erkek, 20'si ise kadındır (A grubu: 15 erkek, 10 kadın; B grubu: Sekiz erkek, 10 kadın).

Dönem sonunda, ÖYS üzerinden gerçekleştirilen bu sürecin ve eğitmen dönütlerinin onların çevrimiçi ortamda katılım davranışlarını nasıl şekillendirdiğini belirlemek amacıyla iki odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Gönüllü katılım göz önüne alınarak amaçlı örneklem yöntemiyle odak grup görüşmesi katılımcıları belirlenmiştir. Örneklem seçiminde “öğretmen adayının ÖYS’ye yansıtma ödevi yükleme sıklığı” ve “yansıtma yazma sürecindeki gelişim düzeyi” ölçütleri göz önüne alınarak maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda altı ve daha fazla ödev gönderen ve gelişimi iyi düzeyde olan sekiz öğretmen adayı, üç-beş arası ödev gönderen ve gelişimi az olan beş öğretmen adayı ve iki ve daha az ödev gönderen ve gelişim göstermeyen beş öğretmen adayı olmak üzere toplam 18 öğretmen adayı ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi iki oturumda A ve B grupları için ayrı ayrı gerçekleştirilmiş ve her bir oturumda dokuz katılımcı yer almıştır.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmanın verileri ÖYS üzerinden “sistem kayıt dosyaları”, araştırmacıların haftalık olarak tuttukları “araştırmacı günlükleri”, araştırmacılar tarafından geliştirilen “odak grup görüşme formu” ve “öğrenci ödevleri (yansıtıcı yazılar)” aracılığıyla toplanmıştır. ÖYS üzerinden sistem kayıt dosyalarında takip edilen etkileşim verileri ve öğrenci davranışları açısından hangi verilerin toplandığına ilişkin bilgi Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. ÖYS Üzerinden Toplanan Sistem Kayıt Dosyası Verileri

Çevrimiçi Ortamda Davranış Sergileme Alanı Kategorileri	ÖYS İçerisinde Öğrenci Davranışı	
	Bulunma Sıklığı (Görüntüledi/Görüntülemedi)	Ödev Tamamlama Sıklığı (Yaptı/Yapmadı)
Puanlanan Ödevler	✓	✓
İzlenice	✓	

Tablo 2’de görüldüğü gibi sistem kayıt dosyaları ile öğrencilerin ÖYS içerisinde bulunma sıklıkları ve ödev tamamlama sıklığı bilgilerine ulaşılmıştır. Öğrencilerin ÖYS içerisinde bulunma sıklıkları ile ödevleri görüntüleme ve izleniceyi açma sıklıkları incelenmiştir. Ödev tamamlama sıklığı olarak ise ödevleri tamamlayarak sisteme yükleme durumları ele alınmıştır.

Öğretmen adaylarının BÖTE alanında okudukları yedi okuma parçası hakkında yazdıkları yansıtma yazılarına (ödevlerine) dair araştırmacılar tarafından her hafta ödevlerin ilgili bölümlerine notlar eklemesi yapılarak öğrencilere sistem üzerinden dönütler verilmiştir. Araştırmacı tarafından öğrenci ödevlerine; (1) yüz görünüş “ödev formatı, yazım dili, kurgusal bütünlük”, (2) yansıtıcı düşünme sergileme, (3) alanla ilişkilendirme ve (4) diğer kaynaklarla

destekleme kriterleri çerçevesinde dönütler verilmiştir. Araştırmacı tarafından dönütler verilirken öğrencilerin ilgili kriterleri uygulama düzeylerindeki gelişim dikkate alınarak dönütler verilmiştir.

Araştırmacılar dönüt verme işlemini tamamladıktan sonra haftalık olarak öğretmen adaylarının yansıtma yazma süreçlerine dair görüşlerini araştırmacı günlükleri olarak tutmuşlardır. Araştırmacı günlüklerine dair bilgiler Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmacı Günlükleri ve Öğrenci Davranışları

Araştırmacı Günlük Bilgileri			Belirlenen Öğrenci Davranışları	
Araştırmacı Günlük Numarası	Tarih	Günlüklerde Öne Çıkan Temalar	Önceki Eğitim Dönütleri Uygulanıyor mu?	Öğrenciler Yansıtıcı Düşünme Sergileyebiliyorlar mı?
1	02.10.2017	Motivasyon düşüklüğü ve ne istendiğini anlama		✓
2	09.10.2017	Kriterlere uygun ödev hazırlama	✓	✓
3	16.10.2017	Kriterlere uygun ödev hazırlama	✓	✓
4	23.10.2017	Bazıları ödev göndermeme nedeni	✓	✓
5	20.11.2017	Yansıtıcı bakış açısını yakalama	✓	✓
6	27.11.2017	Ödevlerde yol kat edilmesi	✓	✓
7	04.12.2017	Ödev yapma isteklerinin artması	✓	✓

ÖYS üzerinden gerçekleştirilen yansıtma yazma ve dönüt verme sürecinde öğretmen adaylarının davranışlarının dayanakları, bu sürecin üstün yönlerinin neler olduğu ve bu yönlerin öğrencilere kazandırdıkları ile süreçte etkili, yürümeyen olumsuz durumlar ve bu durumların sonuçları odak grup görüşmesi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Odak grup görüşmesi, belli bir konu hakkında önceden belirlenmiş olan katılımcı grubunun tecrübelerinden yola çıkarak konu hakkında görüş bildirdikleri, araştırmacılara zengin veriler sunan tartışma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda, araştırmacılar tarafından altı ana soru ve altı yardımcı (sonda) sorudan oluşan odak grup görüşme formu geliştirilmiştir. Geliştirilen odak grup görüşme formu hakkında iki BÖTE alan uzmanından görüş alınmış, sorular düzenlenerek odak grup görüşme formuna son şekli verilmiştir (Örnek düzeltme: Uzman görüşleri doğrultusunda iki sorunun soru kökleri değiştirilmiştir). Odak grup görüşme formunun son şeklinde yedi ana soru ve dokuz yardımcı (sonda) soru yer almaktadır. Odak grup görüşme formunda yer alan bazı sorular şunlardır:

1. ÖYS üzerinden yansıtma ödevlerinize dönüt alma sürecinde ne tür kolaylıklar veya zorluklar yaşadınız?
Sonda 1: Bu durumlar sizin ÖYS'ye katılımınızı/görevleri gerçekleştirmenizi nasıl etkiledi?
2. ÖYS'ye yansıtma ödevlerinizi yükleme sıklığınızı etkileyen (diğer) etmenler nelerdi?
3. Sizce ÖYS üzerinden yansıtma ödevlerinize verilen dönütlerin ne gibi kriterleri olmalı?

Sonda 1: Aldığınız dönütlerdeki kriterler dışında başka ne tür kriterler eklenebilir?

Geliştirilen odak grup görüşme formu daha önceden belirlenen 18 öğretmen adayı ile iki farklı oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir ve her iki görüşmede katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Gerçekleştirilen odak grup görüşmelerine ilişkin bilgiler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Odak Grup Görüşmelerine İlişkin Bilgiler

No	Grup	Tarih / Süre
Odak Grup Görüşmesi 1	B	06.12.2017 / 1:24:52
Odak Grup Görüşmesi 2	A	07.12.2017 / 1:05:40

Son olarak araştırma amaçlarından olan öğrencilerin nitelikli ödev gerçekleştirme durumunu belirlemek amacıyla öğrenci ödevleri de (yansıtıcı yazılar) araştırma verileri kapsamında ele alınmıştır. Öğrenci ödevleri “önceki eğitmen dönütleri uygulanıyor mu?”, “öğrenciler yansıtıcı düşünme sergileyebiliyorlar mı?” temaları çerçevesinde incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında ÖYS üzerinden alınan kayıt dosyalarının betimsel istatistikleri (frekans ve yüzde) verilmiştir. Araştırmacı günlükleri, odak grup görüşmeleri ve öğrenci ödevlerinden elde edilen nitel veriler ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde NVivo programından yararlanılmıştır. İçerik analizi sürecinde ağırlıklı olarak veri toplayan iki araştırmacı verilerin analizinde de ağırlıklı sorumluluk almıştır. Analiz aşamasında araştırmacılar örüntü ve ilişki keşif, durumu net ortaya koyma ve betimleme amaçlı kanıt arama süreci olarak analize başlamışlardır. Araştırmacılar, verileri veri kaynaklarına göre (yansıtıcı yazıları, araştırmacı günlükleri ve odak grup görüşmeleri) ve düzenlenme tarihlerine göre kategorilemişler bu sırada incelemişlerdir. Araştırmacılar öncelikle tüm verileri değişken ve kavramları rafine etme amaçlı baştan sona dinlemişlerdir. İlk oluşturdukları kodları ve kategorilerini birbirleriyle tartışarak incelemişlerdir. Araştırmacı devam eden analiz sürecinde yeni temalar yaratma ve başlangıç kodlarını değiştirmeye açıktır. Bu esneklik sürecine kuramsal çerçeve de yardımcı olmaktadır (Neuman, 2010). Başlangıç kodlama ile araştırmacılar bütünü görme imkanı edinmişlerdir. Kendilerince bir formüle etme işlemi geliştirip derinlemesine analiz işlemine geçmişlerdir. Oluşturulan temalar ve tema kaynaklarının araştırmacılar arasında uyumlu olup olmama durumuna göre bir tablo oluşturulup, tablo gözleri uyumlu(+)/uyumsuz(-) olarak doldurulmuştur. Uyumsuz olabileceği düşünülen temalar ve kodlar, araştırmacılar arasında tartışılarak karara bağlanmıştır. Böylece araştırmacılar verileri düzenleyip/sınıflamışlar, açık kodlama ile bütüne hakim olmaya çalışmışlar, kodlama işlemleri gerçekleştirip, yorum ve ayrıntılandırma ile süreci tamamlamışlardır. İçerik analizi ile çevrimiçi ortamlarda, dönüt verme/alma sürecine ilişkin öğrenci davranışları analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analizleme işlemleri sonucunda bulgularda katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verirken, katılımcılar kod isimleri ile sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

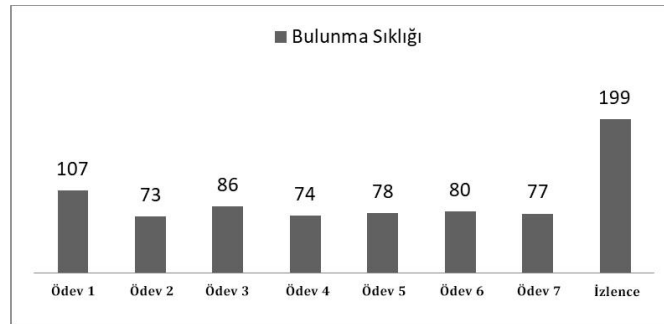
Nitel araştırmaların inandırıcılığını desteklemek için alanyazında belirtilen bazı iç/dış geçerlik ve güvenilirlik yöntemleri bulunmaktadır. Bu yöntemler sayesinde nitel araştırmalarda değerli bulunan inanırılık, sonuçların doğruluğu ve araştırmacı/uzman yeterlikleri net ortaya

koyulmalı, böylece araştırmaların bilimsel yönleri geliştirilmelidir (Krefting, 1991). Bu çerçevede gerçekleştirilen araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama araçları, araştırma ekibi dışından ve ilgili alanda uzman diğer kişiler tarafından incelenmiş ve önerileri göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma bir eğitim öğretim dönemi süresince gerçekleştirilmiştir. Böylece araştırma bağlamı, katılımcıları ve süreci, araştırma ekibiyle uzun süreli etkileşim içerisinde bulunabilmişlerdir. Odak grup görüşmesi, öğrenci ödevleri, sistem kayıt dosyaları ve araştırmacı günlükleri aracılığıyla veri toplama aracı çeşitliliği yapılarak farklı veri toplama süreçleri işe koşulmuştur. Katılımcılar ve bağlam araştırma içerisinde detaylı tanıtılarak çalışmanın şartları net bir şekilde ortaya koyulmuştur. Araştırmanın bulguları da bu çerçevede değerlendirilerek sonuçlar sunulmuştur. Böylece alanyazında belirtilen stratejilerden birden fazlası işe koşularak bulguların doğruluğu kontrol altına (Creswell, 2003) alınmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Bulunma Sıklıklarının Dönüt Verme Süreci Boyunca Değişimi

Bir dönem boyunca çevrimiçi öğrenme ortamı aracılığıyla öğrenciler ödevlerini eğitmene göndermiş, ödev dönütlerine sistem üzerinden ulaşmıştır. Dönem boyunca öğrencilere yedi ayrı zamanda ödev yüklemesi görevi verilmiş ve yedi ayrı dönüt dosyası her bir öğrenci için sisteme yüklenmiştir. Öğrencilerin “çevrimiçi öğrenme ortamında bulunma sıklığı” olarak sistemde bulunma sıklıkları ve öğrencilerin sistemde bulunmayı tercih etme gerekçeleri ele alınmıştır. Öncelikle öğrencilerin ilgili ödev süresince bu çevrimiçi sistemde bulunma sıklıkları Şekil 2’te sunulmuştur.



Şekil 2. Öğrencilerin Ödev Bazında Sistemde Bulunma Sıklıkları

Şekil 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin ilk ödev dönemlerinde daha yoğun bir şekilde sisteme giriş yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin sistemde bulunma sıklıklarının ilk ödev döneminden ($f=107$) sonra azaldığı ($f=73$) görülmektedir. Devam eden süreçte ise öğrencilerin sistemde bulunma sıklıklarının daha yakın aralıklarda ($f_{\min}=73$; $f_{\max}=86$) yer aldığı görülmektedir. İzleneyi incelemek için ise ağırlıklı dönem başında sistemde bulunma durumu görülmüş ancak dönem boyunca izlencenin kontrol edildiği belirlenmiştir. Toplam izleneye bakılma sıklığı ise $f=199$ ’dır.

Öğrencilerin ilk ödev esnasında durumu ve sorumluluklarını detaylı anlama amaçlı sisteme daha yoğun girdikleri söylenebilir. Özellikle ilk ödevden sonra öğrencilerin “ödevin yoğunluğu ve zorluğundan şikayetçi oldukları” (*Araştırmacı Günlüğü 1, 02.10.2017*) bilinmektedir. Bu şikayetçi olma durumlarının onların ikinci ödev sırasında çevrimiçi ortamda

bulunma sıklıklarının olumsuz etkilediği ifade edilebilir. İlk ödev bir anlamda “ilk şok” olarak da değerlendirilebilir. İkinci ödev için çevrimiçi ortamda bulunma sıklığı, ödevlere girme sıklıkları arasında en düşük olanıdır. İkinci ödevden sonra öğrenciler ödev olarak kendilerinden beklenen sorumluluğu anlamış, tepkiler vermiş ve tekrar ödevde giriş sıklığı yükselmiştir ($f=86$). Bu noktadan sonra ödev sayfalarında bulunma sıklığı birbirine yakın değerlerde izlemiştir. Öğrencilerin şikayetleri içerisinde “*daha önce yansıtma yazısı yazmamış olma*”, “*yansıtma yazısı yazmayı bilmeme*”, “*yansıtma yazısı yazmanın zorluğu*” gibi ifadeler yer almıştır. Dersin öğretim elemanı bu sorulara tekrar açıklık getirip ve yansıtma yazı yazma ile kazanabilecekleri becerileri onlara açıkladıktan sonra çevrimiçi ortamda bulunma sıklığı bilinçli bir şekilde ilerlediği görülmüştür (*Araştırmacı Günlüğü 3, 16.10.2017*). Bu durum, öğrencinin sorumluluklarının ve sorumluluklarının kendisine katkısının farkında olduğu anlamında kullanılmıştır.

Ödevlerin yanı sıra izlencenin tüm dönem boyunca takip edilmesi, ödev ve görev sorumluluğunun farkında olan öğrencilere işaret ettiği düşünülmektedir. Bir sonraki haftayı planlama veya şuna kadar yapılanların izlenmesi için yardımcı olan izlenceye bakılma sıklığı $f=199$ 'dur. Bu rakamın büyük bir oranı ($f=138$) ilk iki ödev süresince dir. Vize döneminde izlenceye bakma sıklığı $f=20$; final sınavı döneminde bu oran $f=3$ 'dür. Geriye kalan 38 kez izlencenin bakılma sıklığı ise döneme yayılmış durumdadır. Bu noktada öğrenci sayısı göz önüne alındığında ($N=43$) bir sonraki haftayı ya da geçmiş haftaları inceleyen diğer bir ifade ile ödev ve görev sorumluluğunun farkında olan öğrenci sayısının çok az olduğu söylenebilir. Öte yandan öğrenciler izlenceyi ilk hafta bilgisayarlarına indirmiş olabilirler ve sistemden tekrar bakmamış olabilirler. Öğrenciler izlenceyi sıklıkla dönem başında kullanmaktadırlar. Öğrenciler dönem sonuna doğru öğretim elemanına şu soruları sormuşlardır: “*...Hocam bu haftaki okuyacağımız metin neydi?, Hocam o kitaba nerden ulaşabilirdik?*” (*Araştırmacı günlüğü 5, 20.11.2017, Araştırmacı günlüğü 6, 27.11.2017*). Öğrencilerin izlence içerisinden bulabilecekleri bu bilgileri eğitime sormaları izlenceyi kullanmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin sistemde bulunmayı tercih etme gerekçeleri incelendiğinde ise “ekran kullanımının kullanışlılığı” olarak tek bir temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğrencilerden biri “*... hızlı iletişim sağlayabildik, ayrıca bir sonraki ödevde eski ödevleri açıp hatalarımızı tekrar hatırlayabildik... Son tarih, saat herkes için aynı ve aynı şartlar herkes için geçerliydi... Bu benim için önemli...*” (*Odak grup görüşmesi 2, Ayten, 36:49*) diyerek ortamın kendince kullanışlı yönlerini belirtirken bir diğer öğrenci, “*... Tüm ödevlerimi hangi tarihte ne zaman yapacağımı planlayabildim. Zaten sistemi açınca ‘yapılmayı bekleyen ödevleriniz var’ diye uyarı veriyor... Eğer sisteme belli aralıklarla giriyorsanız o size zaten hatırlatıyor...*” (*Odak grup görüşmesi 2, Aslı, 51:28*) şeklinde görüşlerini açıklamıştır. Katılımcıların belirttikleri bu durum aslında çevrimiçi ortamın üstün yönleri şeklinde de düşünülebilir. Bu noktada araştırma bulguları alanyazınla örtüşmektedir (örn. Colasante, 2011; Çalışkan, 2015; Getzlaf vd., 2009; Stone, 2014). Bunun yanı sıra bu araştırmada da öğrenciler alanyazına (Stone, 2014) benzer şekilde kağıt üzerinde verilecek dönütlerden ziyade çevrimiçi ortamlardan verilen dönütlerin kullanışlı olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Ödev Tamamlama Sıklıklarının Dönüt Verme Süreci Boyunca Değişimi

Öğrenciler her bir ödev dönemi sürecinde ödevlerini yapmaları için verilen sürede ödevleri yaptıktan sonra ilgili hafta sonunda dönütlerini sistem üzerinden almışlardır. Bu

aşamadan sonra da yeni bir ödev dönemi başlamıştır. Öğrencilerin “ödev tamamlama sıklığı” olarak sisteme ödev gerçekleştirme durumları ve öğrencilerin sisteme ödev yükleme gerekçeleri ele alınmıştır. Öğrencilerin yedi ayrı ödev dönemi süresince sisteme ödev yükleme durumları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.Öğrencilerin Ödev Gerçekleştirme Durumları

Ödev No	Gerçekleştirme Durumu	n	%
Ö1	Yaptı	37	86,0
	Yapmadı	6	14,0
	Toplam	43	100,0
Ö2	Yaptı	35	81,4
	Yapmadı	8	18,6
	Toplam	43	100,0
Ö3	Yaptı	31	72,0
	Yapmadı	12	28,0
	Toplam	43	100,0
Ö4	Yaptı	29	67,4
	Yapmadı	14	32,6
	Toplam	43	100,0
Ö5	Yaptı	31	72,0
	Yapmadı	12	28,0
	Toplam	43	100,0
Ö6	Yaptı	33	76,7
	Yapmadı	10	23,3
	Toplam	43	100,0
Ö7	Yaptı	32	74,4
	Yapmadı	11	25,6
	Toplam	43	100,0

Tablo 5 incelendiğinde en çok ödev yapılma durumunun (n=37) ilk ödevde olduğu görülmektedir. Ödev yapan sayısı azalarak devam etmiş ve dördüncü ödev gönderimi ise süreçteki en az gönderim (n=29) olmuştur. Dördüncü ödevden sonra gönderim sayısının bir miktar artarak ödev gönderim durumunun (f=32) rakam aralığında toplandığı görülmektedir.

Sistemde bulunma sıklığı (Şekil 2) ile ödev gönderme durumları (Tablo 5) beraber değerlendirildiğinde birinci ödevin en yüksek gönderim sayısına ulaştığı ve buna paralel olarak birinci ödev döneminde en çok sistemde bulunma sıklığı görülmektedir. Diğer haftalarda bu paralelliğin devam etmediği söylenebilir. Sistemde bulunma sıklığının ilk haftadan sonra 107’den 73’e sert bir azalma ile dönemin en az bulunma sıklığını gösterdiği görülürken ödev gerçekleştirme durumunda böylesine bir sert düşüş görülmemektedir. Bu durum, ilk hafta olduğu için öğrencilerin sistemi ve sorumluluklarını öğrenmek için sık sık sistemde bulundukları şeklinde yorumlanabilir. Sistemde bulunma sıklığı haftalar bazında inişli-çıkışlı bir tablo çizerken, ödev tamamlama sıklığı dördüncü haftaya kadar azalarak yol almış (37’den 29’a) sonrasında ödev yükleme sıklığı yükselip belli bir aralıkta (n=31-33) kalmıştır. Bu durum, ödev tamamlama sıklığı ve sistemde bulunma sıklığı arasında bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler esnasında bir öğrencinin “bizden ne istendiğini anlamadık... düşünmek ve yorumlamak alışık olduğumuz bir şey olmadığından ödev bize zor geldi... Sonrasında o bakışımız gelişti, anladık ve ödev yapmak keyifli bile gelmeye başladı...” (Odak grup görüşmesi 2, Yasemin, 21:52) ifadesi bir çok öğrenci tarafından

onaylanan ve belirtilen bir durumdur. Bu noktada onların aşına olmadıkları veya daha önce gerçekleştirmedikleri bir şey istendiğinde bir miktar zamana ihtiyaçlarının olduğu ve sonrasında görevi anlayarak yapabilecekleri ve ödev gerçekleştirme durumuna ilişkin de olumlu duygularının gelişebileceği söylenebilir. Belirtilen bir miktar zaman bu çalışmada dört hafta olarak görülmektedir. Sonuç olarak da 43 öğrenciden ortalama 32 kişisi ödevi sisteme düzenli olarak yüklemeye başlamıştır. Öte yandan bir araştırmacı günlüğünde öğrencilerin belirttiği bir durumu şu şekilde ifade etmiştir: *“Öğrencilerin dönem ortasıyla birlikte diğer derslerinin de ödevlerinin biriktiği ve bu ders için zaman ayıramadıklarını belirttikleri görülüyor. Ders çıkışlarında devamlı şunlar söyleniyor dersin öğretmenine: Hocam çok ödevimiz var, bu ders dışında yapmamız gereken çok ödev var. Bu okumalar yetişmiyor... Diğer derslerden zaman bulsak yapıcaz gerçekten...”* (Araştırmacı Günlüğü 6, 27.11.2017). Öğrencilerin dönem içi yoğunluklarının ödev tamamlama sıklıklarını etkilediği ifade edilebilir. Dönem başında ödev yoğunluklarının daha az olduğu düşünüldüğünde artan dönem içi yoğunlukları ile birlikte bu ders kapsamında ödev tamamlama sıklıklarının olumsuz etkilenebildiği söylenebilir. Bununla ilgili olarak bir öğrenci *“hocam bu ödevler bize çok faydalı ancak inanın 8-9 tane ders alıyoruz. Hepsinin birer ödevi oluyor. Her hafta her hafta okuma yapmaya ve bunu yazmaya vaktimiz kalmıyor. İki haftada bire dönse yetiştiririz aslında...”* (Odak grup görüşmesi 1, Engin, 19:05). Bu durumda öğrencilerin ödev tamamlama sıklıklarını dışardan etkileyebilecek bazı durumlarında olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ödev tamamlama sıklıklarının gerekçeleri incelendiğinde ise gerekçelerin “Ödev tamamladım” ve “Bazı ödevleri tamamladım” ana temaları altında olduğu görülmüştür (Tablo 6).

Tablo 6. Öğrencilerin Ödev Tamamlama Sıklıklarının Gerekçeleri

Ödev Tamamlama	Gerekçesi
Ödev tamamladım	Alan bilgim gelişti Derse hazırlanmamı sağladı Diğer derslere de katkı sağladı
Bazı ödevleri tamamladım	Ödevler çok sıkı Tüm ödevleri yapsaydım gelişim gösterebilirdim

Sisteme ödev yükleyen öğrencilerin içsel motivasyonlarını oluşturan durumların ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrenciler “alan bilgilerine katkı sağladığı”, “derse hazırlanmalarını sağladığı” ya da “diğer derslerine yardımcı olduğu” için dönem boyunca ödev yükleme sürecine devam ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durumlara ilişkin bir öğrenci *“... kesinlikle alanımı bu okumalar süresince tanıdım. Yoksa sadece aldığım derslerden öte bir şey anlamıyordum...”* (Odak grup görüşmesi 1, Kübra, 01:03:25) şeklinde ifade ederken bir diğer öğrenci, *“... ben çok memnundum, bu ders için ekstradan bir hazırlık yapmama gerek kalmıyordu. Okumalarım aslında sadece bu derse de değil, diğer derslerimize de katkı sağladı...”* (Odak grup görüşmesi 1, Hasret, 01:05:05) şeklinde görüşlerini açıklamışlardır. Bu bulgu alanyazın ile örtüşmektedir (örn. Kleijve ark., 2012; Martens, Gulikers ve Bastiaens, 2004; Xie, Debacker ve Ferguson, 2006). Bunun yanı sıra alanyazında etkili dönütlerin öğrenci memnuniyetini arttırdığı (Hatziapostolou ve Paraskakis, 2010) bilinmektedir. Bu çalışmada da bazı öğrencilerin motive oldukları görülmektedir ancak dönütün etkililiği burada incelenmemiştir. İleriki çalışmalarda etkili dönütün nasıl ve hangi özellikler içerebileceği öğretmen ve öğrenci gözünden incelenebilir.

Ödevlerin bazılarını tamamladığını belirten öğrencilerin görüşmenin başında ödevlerin sıklığından şikayetçi oldukları görülmüştür. Bununla ilgili olarak bir öğrenci *“Hocam ödevler çoktu... Şimdi her hafta hem okuyup hem yazacak vaktimiz olmuyordu. Zaten bir yerde koptuktan sonra da toparlayamadık...”* (Odak grup görüşmesi 2, Yusuf, 10:53) şeklinde görüşünü açıklamıştır. Ancak ödevlerin bazılarını tamamladığını belirten öğrenciler odak grup görüşmesinin sonlarında fikirlerini şu şekilde belirtmişlerdir: *“... keşke bende hepsini tamamlasaydım, o zaman bende bir şeyler öğrenirdim belki...”* (Odak grup görüşmesi 1, Ongun, 01:09:43). Bu bulgu ile araştırma kapsamında öğrencilere kendilerini akranlarıyla karşılaştırmalarına yönelik her hangi bir bilgi verilmemesine rağmen, öğrencilerin kendilerini akranları ile karşılaştırdıkları ve sürece dönük öz-yansıma gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bonnel’da (2008) dönüt verme/alma süreçlerinde öğrenciler öz-yansıma becerisi kazanabileceklerini vurgulamıştır.

Öğrencilerin Eğitimden Aldıkları Dönütleri Ödevlerinde Gerçekleştirme Durumları Dönüt Verme Süreci Boyunca Değişimi

Öğrencilerin hazırladığı ilk ödev, onlara ÖYS üzerinden verilen bilgilendirmeler ışığında hazırlanmıştır. Öğrencilere yedi ayrı yansıtma yazısı için eğitmen tarafından yedi dönüt verilmiştir. Bu dönütlerin ilki, öğrencilerin ikinci yansıtma ödevini hazırlaması aşamasında iletilmiştir. Benzer şekilde her bir yansıtma ödevinin dönütü, bir sonraki ödev hazırlanırken öğrencilere iletilmiştir. Yedinci dönütten sonra ise öğrenci ödevi hazırlanmamıştır.

Öğrencilerin eğitmenin verdiği dönütleri ödevlerinde gerçekleştirme durumu öncelikle gerçekleştirdikleri ödevler (yansıtıcı ödevler) üzerinden incelenmiştir. Durumu ve bağlamı detaylı anlama aşamasında ise odak grup görüşmeleri ve araştırmacı günlüklerden yararlanılmıştır. Bu süreçte eğitmen değerlendirme kriterlerine öğrencilerin uyma durumlarını incelemiştir. Öğrencilerin değerlendirme kriterlerine uyma durumları (dönütleri uygulama davranışları) Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Değerlendirme Kriterlerine Uyma Durumları (Dönütleri Uygulama Davranışları)

Değerlendirme Kriteri	Kritere Uyma Durumu						
	1. Ödev	2. Ödev	3. Ödev	4. Ödev	5. Ödev	6. Ödev	7. Ödev
1. Yüz görünüş açısından							
1.1. Ödev formatı	10	22	25	28	31	32	32
1.2. Yazım dili	15	25	28	28	29	32	32
1.3. Giriş / gelişme / sonuç bölümleri	10	20	28	28	31	32	32
2. Yansıtıcı düşünme sergileme	4	8	12	18	24	29	31
3. Alanla ilişkilendirme	2	1	4	10	12	16	15
4. Diğer kaynaklarla destekleme	0	1	3	5	3	10	11
Ödevi Teslim Eden Öğrenci Sayısı	N=37	N=35	N=31	N=29	N=31	N=33	N=32

Not: Bir ödevde birden çok değerlendirme kriterine uyma durumu olabilmektedir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğrencilerin birinci kriter olan “yüz görünüş” bağlamında kısa sürede istenilenleri sundukları söylenebilir (Hemen ikinci ödevden sonra). Bu rakamların giderek hep arttığı ve dönemin sonlarına doğru (4. ödevden itibaren) ödev gönderenlerin

hemen hemen hepsinin yüz görünüş açısından uygun ödev hazırladıkları görülmektedir. İkinci kriter olan “yansıtıcı düşünme” kriterinde ise birden fazla unsur bulunmaktadır. Bu kriterler bireyin okuduklarını yaşamla ilişkilendirmesi, şekil çizerek anlatması, analiz, sentez, değerlendirme, çıkarımda bulunma, neden sonuç ilişkisi sunma ya da eleştirel değerlendirme gibi üst düzey düşünce süzgeçlerinden geçirmesi, bir sonuca varması, öngörü ya da yorum yapabilmesi şeklinde belirtilmiştir. Bu unsurlardan en az birinin olması durumunda bu kriterin o ödevde sağlandığı düşünülmüştür. Yansıtıcı düşünme kriteri ilk ödevde az sayıda öğrenci (n=4) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu sayı son ödevde kadar sürekli artış göstermiştir. Son ödev ile bu sayı oldukça yüksek bir noktaya çıkmıştır (n=31, 7. ödev). Üçüncü kriter olan “alanla ilişkilendirme” kriteri de ikinci kritere benzer şekilde az sayıda öğrenci tarafından yapılarak başlanmıştır (n=2). Bu kriteri gerçekleştirme durumu artarak devam etmiştir. Ancak ikinci kriterden farklı olarak son ödevde bu kriteri yerine getirenler ödev gönderlerin yarısı kadar olabilmıştır (n=15, 7. ödev). Öğrencilere bu kriterle ilgili görüşleri sorulduğunda bu kriteri zorunlu bir kriter gibi anlamadıkları görülmektedir. Öğrencilerden biri “*okuduğumuz metinler zaten hep bizim alanımızla ilgiliydi... biz de ayrıca ilişki mi kuracaktık dersle?...*” (Odak grup görüşmesi 2, Mehmet, 12:08) şeklinde ifade etmiştir. Son kriter olan “diğer kaynaklarla destekleme” durumu ise diğer kriterlere göre daha az sayıda öğrenci tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin hazırladıkları ödevlerde yorum yapmaları istendikçe şahsi yorumlar yapmaya başladıkları görülmüştür (Araştırmacı günlüğü 3, 16.10.2017). Eğitim dönütleri ile yapacakları yorumların dayanaklara göre yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Burada öğrencilerin dayanaksız ilişkilendirme davranışları, alanını tanımama ya da netleştirmeme, disiplinler arası ilişki kurma gibi davranış ve becerilerde eksik oldukları ifade edilebilir. Bu durumların başka araştırmalarla incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin çevrimiçi ortamda alanyazına (örn. Cronje, 2001) benzer şekilde “bilgi vermek”, “fikir sunmak” ve “durum açıklamak” gibi davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Bunların yanı sıra öğrencilerin “kararsızlığa düşmek”, “cesareti kırılmak”, “deneyim paylaşmak”, “görüş açıklamak” ve “ilişki kurmak” gibi davranışlar da sergiledikleri görülmektedir.

Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Sergileme Davranışlarının Dönüt Verme Süreci Boyunca Değişimi

Öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini sergileme davranışları öncelikle gerçekleştirdikleri ödevler (yansıtıcı ödevler) üzerinden incelenmiştir. Durumu ve bağlamı detaylı anlama aşamasında ise odak grup görüşmeleri ve araştırmacı günlüklerden yararlanılmıştır. Bu süreçte eğitmenin dayanak olarak aldığı Kember vd., (2000) göre yansıtıcı düşünme becerileri alışkanlık, bireysel anlam kazandırma, yansıtma ve eleştirel yansıtma olarak dört ana kategoride toplanmıştır. Bu kategorilere göre eğitmenin dönütleri şu temalarda toplanmaktadır:

1. Bireyin okuduklarını yaşamla ilişkilendirmesi,
2. Şekil çizerek anlatması,
3. Analiz, sentez, değerlendirme, çıkarımda bulunma, neden sonuç ilişkisi sunma ya da eleştirel değerlendirme gibi üst düzey düşünce süzgeçlerinden geçirmesi,
4. Bir sonuca varması, öngörü ya da yorum yapabilmesi

Araştırmacılar öncelikle bu temalara göre öğrenci ödevlerinin uyum gösterme durumlarını incelemiştir (Tablo 8).

Tablo 8. Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünmeyi Sergileme Davranışlarının Dönüt Verme Süreci Boyunca Değişimi

	Ödev 1	Ödev 2	Ödev 3	Ödev 4	Ödev 5	Ödev 6	Ödev 7
Yaşamla	2	1	3	3	7	11	12
İlişkilendirme							
Şekletme	1	-	-	1	4	2	-
Analiz	-	-	-	2	3	3	5
Sentez	-	-	-	1	-	2	3
Değerlendirme	-	-	-	-	1	1	2
Sonuç çıkarma	-	-	1	1	4	8	11
Çıkarımda	-	-	3	3	6	6	8
bulunabilme							
Neden-sonuç	-	-	-	2	5	6	6
Gözlem paylaşma	-	-	1	-	-	1	1
Eleştirel bakış	-	-	-	2	3	-	1
Öngörü	-	-	-	-	-	-	2
Yorum yapabilme	6	4	4	5	4	9	11
Ödevi Teslim Eden Öğrenci Sayısı	N=37	N=35	N=31	N=29	N=31	N=33	N=32

Not: Bir ödevde birden çok yansıtıcı düşünmeyi sergileme davranışı olabilmektedir.

Öğrencilerin yükledikleri ilk iki ödevde yansıtıcı düşünmenin alt maddelerinden birçoğunu karşılamadıkları görülmektedir. İlk ödevlerinde, iki öğrencinin kendi yaşantısından örnek verdiği, bir öğrencinin anlatımını şekille gösterdiğini ve altı öğrencinin de yorum yaptığı belirlenmiştir. Ancak yapılan yorumların dayanaksız ve kişisel görüş bağlamında kaldığı dikkat çekmektedir. Şöyle ki bir öğrenci *“Sorun giderilmediği takdirde aşamalar tekrar. Tekrar ve tekrar... Ben olsam öyle yapmazdım.”* (Öğrenci yansıtma ödevi 1, 11) şeklinde yorumunu belirtmiştir. Kişisel yorum yapan bir diğer öğrenci ise *“Yol mühendisliği ve öğretmenliğin birbirine benzer meslekler olduğuna katılıyorum... İkisi de bu hayatta önümüze çıkabilecek engelleri kaldırır... Yol mühendisi ne kadar planlı ve programlı çalışırsa yol o kadar hızlı ve güvenli olur. Öğretmen de ne kadar planlı ve programlı işlerse dersini öğrenme o kadar hızlı ve kalıcı olur.”*(Öğrenci yansıtma ödevi 2, 5) şeklindeki yorumlarını kişisel görüş bağlamında tutmuştur. Burada onlardan beklenen yorumların bir kaynak veya kuramsal bir görüş çerçevesinde yorumlamalarıdır. Ancak yine de yorumları kabul edilmiştir.

İkinci ödevde ise yansıtıcı düşünmeyi ilk ödevde olduğu kadar bile sergileyemedikleri görülmüştür. Bir öğrenci yaşamla ilişkilendirirken, dört öğrencide yorum katarak yansıtıcı ödevini yüklemiştir. Bu durum bir öğrencinin şu ifadesi ile ilişkilendirilmektedir: *“Hocam daha önce hiç yazmadık yansıtıcı bişeyler... Sizde bir sürü yeri çizmişsiniz, olmamış diye, yani ben içimi mi yansıtıcam, anlamadım ki...”* (Odak grup görüşmesi 2, Mehmet, 22:19). Bu durumu anlatan bir araştırmacı notu ise *“Öğrencilerin çok kafası karışmış durumda. Dersin başında ödevlerini yaptıkları için içleri rahat gibi görünürken, az önce aldıkları dönütlerle birlikte motivasyonlarının azaldığını düşünüyorum. Birçoğunun suratı düştü. Kafaları çok karışmış gibi olmasına rağmen, soru da sormuyorlar...”* (Araştırmacı günlüğü 1, 02.10.2017) şeklindedir. Öğrencilerin kuralları anlamaya çalışmaları, bu süreçte yapamayacağım, bilmiyorum kaygıları hatta yanlış yapmaktan kaçınırken hiç yapmama durumlarının gerçekleştiği odak grup görüşmeleri ve araştırmacı günlüklerinden anlaşılmaktadır.

Devam eden ödev haftalarında ise bazı alt yansıtıcı düşünme boyutlarında öğrenci davranışları görülürken bazı alt boyutlarda nadir ödevlerde davranışlar görülmüştür. Dönem sonunda yansıtıcı düşünmeyi sergileme kriterinde ödevlerin en fazla “yaşamla ilişkilendirme” yaparak (n=12), “sonuç çıkarma” gerçekleştirerek (n=11) veya “yorum yapma” (n=11) ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Diğer alt maddelere ise 8 veya daha az öğrencinin dikkat ettiği görülmektedir. Bunun yanı sıra “gözlem paylaşma”nın ise dönem boyunca en az sayıda (dönem boyunca 3 kez) ödevde gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğrencilerin bazı davranışları gerçekleştirmede daha başarıyla, bazı davranışlarda nispeten başarısız olmalarının gerekçeleri incelenmelidir. Ayrıca öğrencilerin özellikle hangi dönütlere dikkat ettikleri ve hangi yaklaşımdaki dönütleri gerçekleştirme durumlarının yüksek olduğu araştırılabilir.

Sonuç

Bu araştırmada çevrimiçi öğrenme ortamında aldıkları dönütlerin öğrencilerin çevrimiçi ortamdaki davranışlarını nasıl etkilediği incelenmiştir. Öğrenci davranışı olarak öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında bulunma sıklıkları, bulunma gerekçeleri, ödev gönderme sıklıkları ve gerekçeleri, aldıkları dönütleri ödevlerinde gerçekleştirme durumları ve yansıtıcı düşüncelerini sergileme durumları ele alınmıştır.

Öğrencilerin çevrimiçi ortamda bulunma sıklıkları incelendiğinde bulunma sıklığının en yüksek ilk ödev süresince olduğu görülmüştür. Sistemde bulunma gerekçeleri ve ödev tamamlama sıklıkları incelendiğinde ise bu durum tekrar değerlendirilmiş ve bulunma sıklığının başta fazla olması öğrencilerin durumu ve sorumluluklarını anlama amaçlı sistemi yoğun kullanmaları ile ilişkilendirilmiştir. Bulunma sıklığı en fazla birinci ödevde gerçekleşirken en az da ikinci ödev gönderimi sırasında olmuştur. Bu durum, öğrencilerin yaptıkları ödevlerinden aldıkları dönütlerle süreci anlamadıklarını ve yapamayacaklarını düşünmeleri ile ilişkilendirilmiştir. Sürecin devamında ise bulunma sıklığının nispeten birbirine yakın sayılabilecek frekanslarda kaldığı görülmüştür. Ödevlerin yanı sıra öğrencilerin izleneyi takip etme sıklıklarının da ilk haftalarda yoğun olduğu belirlenmiştir. Bu durum da öğrencilerin dönem başından sonra izleneyi aktif kullanmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında bulunma gerekçeleri ise ortamın kullanılabilirliği ile ilişkilendirilmiştir. Öğrenciler böyle bir ortam ile öğretmenle hızlı iletişim içinde olmaları, geçmiş ödev ve dönütlere çabuk ulaşabilmeleri ve sorumluluklarını hatırlatması gibi sebeplerle kullanışlı bulmuşlardır.

Öğrencilerin ödev tamamlama sıklığına bakıldığında ilk dört haftaya kadar devamlı azalan sayıda ödevin sisteme yüklendiği görülmüştür. Dördüncü haftadan sonra ise artış yaşanmış ve bu seviyede devam etmiştir. Öğrenciler dört haftanın sonunda nasıl ödev hazırlayacakları, kendilerinden ne istendiği, yansıtıcı yazıların nasıl yazılacağı konularında bir yargıya varmışlardır. Bu aşamadan sonra 43 kişiden yaklaşık 32 (%74) kişi ödevini düzenli göndermiştir. Bunun yanı sıra sistemde bulunma sıklığı oranları ile ödev tamamlama sıklıkları paralellik göstermediği de görülmüştür. Bu noktada öğrencilerin sistemde bulunma gerekçeleri ödev yüklemekten ziyade daha çok sistemi anlama, sorumluluklarını görme, ne yapacağını anlama durumlarıyla ilişkilidir. Öğrencilerin ödev yüklemesinin gerekçesinin ise daha çok içsel motivasyon olduğu anlaşılmıştır. Öğrenciler ödevlerini, alan bilgilerini geliştirmesi, derse hazırlanmalarını sağlaması ve diğer derslerine de katkı sağlaması gibi içsel motivasyonu oluşturan unsurlardan dolayı yaptıklarını belirtmişlerdir. Hatta odak grup görüşmelerinde düzenli ödev yapanların ifadelerinden etkilenen nispeten sisteme daha az ödev yükleyen öğrenciler ise arkadaşlarının bahsettikleri durumlardan etkilenmişlerdir. Hatta onlar da “*keşke hepsini yapsaydım o zaman gelişim gösterebilirdim*” şeklinde bu durumu ifade

etmişlerdir. Buradan öğrencilerin ödev yapma davranışlarını esas içsel motivasyonlarının yönlendirdiği görülmektedir.

Öğrencilerin eğitmen dönütlerini ödevlerinde gerçekleştirme davranışları incelendiğinde yüz-görünüş gibi içerikten ziyade ödevin dışsal görünüş ve duruşuyla ilgili dönütlerin daha kısa sürede daha çok öğrenci tarafından gerçekleştirildiği görülmüştür. Ayrıca her ne kadar dönem başında yansıtıcı düşüncelerini sergileyecek ödev gönderim sayısı az olsa da dönem sonunda yüksek sayıda öğrencinin (ödev gönderenlerin %97'si, n=31) ödevlerinde yansıtıcı düşüncelerini sunduğu belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin ilişki kurma, eleştirel düşünme, analiz-sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerilerinin beklendiği ödevlerin alanla ilişkilendirilmesine yönelik dönütlerin gerçekleştirilmesinde bu oran yarı yarıya düşmüştür. Diğer bir ifade ile öğrenciler ödevlerinde alanla ilişkilendirmede zorlanmışlardır. Dönem sonunda bunu gerçekleştirebilen öğrenci sayısı 15 (ödev gönderenlerin %47'si) olmuştur. Öğrencilerin dönütleri gerçekleştirmede en zorlandıkları ve gerçekleştiren sayısının en az olduğu konu ise diğer kaynakları araştırıp, değerlendirme yapmak ve kaynak göstermek olmuştur. Öğrencilerin okuma metinlerinin dışına çıkmadıkları, diğer kaynakları araştırmada yetersiz oldukları, bu araştırmalarla bilgilerini karşılaştırıp değerlendirme yapma ve etik kurallara uyararak kaynak göstermede eksik kaldıkları görülmüştür.

Son olarak öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini sergileme davranışları incelendiğinde en zayıf bu davranışları sergiledikleri görülmüştür. Yansıtıcı düşünce kategorisinde dönem başında en fazla altı ödevde (ödev gönderenlerin %16'sı) "yorum yapabilme"nin gerçekleştiği, dönem sonunda ise yine aynı kategoride 11 ödevde (ödev gönderenlerin %34'ü) bu davranışın gerçekleştiği görülmüştür. Dönem sonunda en fazla "yaşamla ilişkilendirme" (12 kişi, ödev gönderenlerin %37,5'i), "sonuç çıkarma" (11 kişi, ödev gönderenlerin %34'ü) ve "yorum yapabilme" (11 kişi, ödev gönderenlerin %34'ü) kategorilerinde davranışlar sergilenmiştir. Dönem boyunca küçük dalgalanmalar (1-3 kişi arası) olsa bile öğrencilerin davranış sergilemede en zorlandıkları kategoriler "eleştirel bakış" (1 kişi), "gözlem paylaşma" (1 kişi) ve "değerlendirme yapma" (2 kişi) olmuştur.

Gerçekleştirilen bu çalışmanın kendi sınırlılıkları çerçevesinde incelenmesi ve değerlendirilmesi doğru olacaktır. Araştırmada kullanılan veriler, katılımcıların lisanstan mezun olabilmeleri için gerekli ve zorunlu olan bir ders statüsünde olan "Eğitimde Materyal Tasarımı ve Kullanımı" dersi kapsamında toplanmıştır. Öğrencilerin zorunlu dersi olması nedeniyle çevrimiçi ortama katılımları, ödev yüklemeleri, dönütleri gerçekleştirmeleri gibi tüm davranışları bu durumdan etkilenmiş olabilir. Ayrıca öğrenciler yaptıkları ödevlerden dönem sonu notlarının bir bölümünü oluşturacak puanlar almışlardır. Dolayısıyla öğrenci davranışları, alacakları bu puanlar nedeniyle değişmiş ya da bu durumdan etkilenmiş olabilir. Bulgu ve sonuçlar bu sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Çevrimiçi öğrenme ortamında aldıkları dönütlerin öğrencilerin çevrimiçi ortamdaki katılım davranışlarını etkileme durumuna ilişkin burada belirtilen sınırlılıkların aşıldığı daha çok çalışmanın yapılmasına gereksinim duyulmaktadır.

Kaynakça

- Akbaba, R. S., & Türel, Y. K. (2016). Yazma becerisinde dönüt ve dönüt aracı olarak kullanılan bilgisayara ilişkin bir derleme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2023-2040.
- Biesinger, K., & Crippen, K. (2010). The effects of feedback protocol on self-regulated learning in a web-based worked example learning environment. *Computers & Education*, 55(4), 1470-1482.
- Boas, I. V. (2011). Process writing and the internet: Blogs and Ning networks in the classroom. *English Teaching Forum*, 49(2), 26-33.
- Bonnel, W. (2008). Improving feedback to students in online courses. *Nursing Education Perspectives*, 29(5), 290-294.
- Colasante, M. (2011). Using video annotation to reflect on and evaluate physical education pre-service teaching practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(1), 66-88.
- Coulter, G. A., & Grossen, B. (1997). The effectiveness of in-class instructive feedback versus after- class instructive feedback for teachers learning direct instruction teaching behaviors. *Effective School Practices*, 16(4), 21-35.
- Creswell, J. W. (2003). *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. CA: Sage Publications.
- Cronje, J. C. (2001). Metaphors and models in Internet-based learning. *Computers & Education*, 37(3-4), 241-256.
- Çalışkan, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarını düzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Social Studies Education Research*, 6(1), 49- 83.
- Çiftçi, H. (2009). *The Effect of Blog Peer Feedback on Turkish EFL Students' Writing Performance and Their Perceptions*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ergin, A. (1995). *Öğretim teknolojisi, iletişim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gallien, T., & Oomen-Early, J. (2008). Personalized versus collective instructor feedback in the online courseroom: Does type of feedback affect student satisfaction, academic performance and perceived connectedness with the instructor?. *International Journal on E-learning*, 7(3), 463-476.
- Getzlaf, B., Perry, B., Toffner, G., Lamarche, K., & Edwards, M. (2009). Effective instructor feedback: Perceptions of online Graduate students. *Journal of Educators Online*, 6(2), n2.
- Gordijn, J., ve Nijhof, W. J. (2002). Effects of complex feedback on computer-assisted modular instruction. *Computers & Education*, 39(2), 183-200.

- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3–21). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Hatzia Apostolou, T., & Paraskakis, I. (2010). Enhancing the impact of formative feedback on student learning through an online feedback system. *Electronic Journal of e-Learning*, 8(2), 111-122.
- Kangalgil, F. (2013). The differential transform method for solving one-dimensional burger's equation and k (m, p, 1) equation. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 34(3), 29-40.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 49-71.
- Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M., ve Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381-395.
- Kop, R., & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(3), 1-13.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.
- Martens, R., Gulikers, J., & Bastiaens, T. (2004). The impact of intrinsic motivation on e-learning in authentic computer tasks. *Journal of computer assisted learning*, 20(5), 368-376.
- Neuman, W. L. (2010). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar I-II*. (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayın Odası Yay.
- O'Reilly, M. F., Renzaglia, A., & Lee, S. (1994). An analysis of acquisition, generalization and maintenance of systematic instruction competencies by preservice teachers using behavioral supervision techniques. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29(1), 22–33.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 132-139.
- Poon, J. (2013). Blended learning: an institutional approach for enhancing students' learning experiences. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2), 271-288.
- Smith, P.L., & Ragan, T.J. (2005). *Instructional design* (3rd ed). New York: Merrill.
- So, H.-J., & Bonk, C. J. (2010). Examining the roles of blended learning approaches in computer-supported collaborative learning (CSCL) environments: A delphi study. *Educational Technology & Society*, 13 (3), 189–200.
- Stone, A. (2014). Online assessment: what influences students to engage with feedback?. *The clinical teacher*, 11(4), 284-289.

- Timmers, C., & Veldkamp, B. (2011). Attention paid to feedback provided by a computer-based assessment for learning on information literacy. *Computers & Education*, 56(3), 923-930.
- Tzetzis, G., & Votsis, E. (2006). The effect of different feedback methods on badminton skills acquisition and retention. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 275-284.
- Van der Kleij, F. M., Eggen, T. J., Timmers, C. F., & Veldkamp, B. P. (2012). Effects of feedback in a computer-based assessment for learning. *Computers & Education*, 58(1), 263-272.
- Wolsey, T. (2008). Efficacy of instructor feedback on written work in an online program. *International Journal on E-learning*, 7(2), 311-329.
- Xie, K. U. I., Debacker, T. K., & Ferguson, C. (2006). Extending the traditional classroom through online discussion: The role of student motivation. *Journal of Educational Computing Research*, 34(1), 67-89.
- Yıldırım A., & Şimşek H. (2012). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, R., Gümüş, S., & Okur, M.R. (2005). Türkiye’de yüksek örgün öğrenimde çevrimiçi öğrenme. Paper presented at 5th International Educational Technology Conference, Sakarya University, Adapazarı, September 21-23, 2005.