



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA PROJELERİ KOORDİNASYON
BİRİMİ (PAUBAP)**

BİLİMSEL ARAŞTIRMA PROJESİ SONUÇ RAPORU

PROJE NO : 2010BSP001

PROJE TİPİ* : Başlangıç Seviyesi Projesi

İLGİLİ BİRİM: Fen Bilimleri Enstitüsü**

**PROJE ADI : Öğretmen Adaylarının Alan
Deneyimleri Sürecinin Etkililiğinin
Artırılmasında Çevrimiçi Öğrenme**

PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ :

Yrd.Doç. Dr. Hüseyin Özçınar Eğt. Fak

ARAŞTIRMACILAR :

Yrd. Doç. Dr. Yücel Fidan Eğt. Fak

Serkan Demirören

Adviye Öztürk

Mustafa Taylan Güvercin

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ**

**BİLİMSEL ARAŞTIRMA PROJELERİ KOORDİNASYON BİRİMİ
(PAUBAP)**

PROJE NO : 2010BSP001
PROJE TİPİ* : Başlangıç Seviyesi
Projesi
İLGİLİ BİRİM: Eğitim Fakültesi
PROJE ADI : Öğretmen Adaylarının Alan
Deneyimleri Sürecinin Etkililiğinin
Artırılmasında Çevrimiçi Öğrenme

PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ :
Yrd.Doç. Dr. Hüseyin Özçınar Eğt. Fak
ARAŞTIRMACILAR :
Yrd. Doç. Dr. Yücel Fidan Eğt. Fak
Serkan Demirören
Adviye Öztürk
Mustafa Taylan Güvercin

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	6
ÖZET	7
ABSTRACT.....	8
GİRİŞ.....	9
AMAÇ	13
ÖZGÜN DEĞER	14
YAYGIN ETKİSİ/KATMA DEĞERİ.....	15
YÖNTEM	16
KATILIMCILAR	16
UYGULAMA SÜRECİ.....	18
VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ	18
BULGULAR VE YORUM	20
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	33
KAYNAKLAR	37
EK1. YANSITICILIK DÜZEYLERİ	41
EK2. YANSITICILIK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN KODLAMA ÖRNEKLERİ	42
EK3. YAPILANDIRILMIŞ ÇEVİRİMİÇİ TARTIŞMA FORUMU	45
EK4. NORMALLİK TESTLERİ	49
Proje Özet Bilgi Formu	50

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Katılımcıların Yaş Dağılımları.....	17
Şekil 2. Katılımcıların İnternet ve Bilgisayara Ulaşma Olanakları.....	17
Şekil 3.Çevrimiçi Tartışma Forumunun Öğretmen Adayları Tarafından Kullanım Amaçları(Psikolojik Destek)	21
Şekil 4. Çevrimiçi Tartışma Forumunun Öğretmen Adayları Tarafından Kullanım Amaçları(Bilgi Alma)	22
Şekil 5. Mesaj Başlatıcıların Kullanımı	25
Şekil 6. Mesaj Başlatıcıların Tartışmacılığa Etkisi.....	25
Şekil 7. Mesaj Başlatıcıların Sınırlılıkları	26
Şekil 8. Çevrimiçi Tartışma Grubunun Yapısı	28
Şekil 9. Uygulama Öğretmeninin Çevrimiçi Tartışma Forumuna Katılımına İlişkin Öğretmen Adayı Algıları	29
Şekil 10. Haftalara ve Konulara Göre Katılım Dağılımı (İçerik Türlerine Göre).....	30
Şekil 11. İçerik Türlerine Göre Katılım Düzeyi	31

ÇİZELGELER DİZİNİ

Tablo 1. Çözümleme Birimlerinin Konulara ve Haftalara Göre Dağılımı	29
Tablo 2. Yansıtıcılık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları	32

ÖNSÖZ

Bu araştırma, yapılandırılmış çevrimiçi tartışma ortamı üzerinde gerçekleştirilen tartışmaların, öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisini incelemek ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinin yapılandırılmış çevrimiçi tartışma ortamıyla desteklenmesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE bölümünde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde katkısı bulunan PAU Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD. 'da öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersini alan öğrencilere teşekkür ederim. Öğretmenlik Uygulaması dersinde bu uygulamayı gerçekleştirmemize olanak sağlayan değerli meslektaşım Yrd. Doç. Dr. Sibel Duru'ya ve bu araştırma projesinde araştırmacı olarak katkı sağlayan arkadaşlarıma teşekkür ederim. Son olarak projenin hayata geçmesi için destek veren Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Bölümüne teşekkür ederim.

ÖZET

Alan deneyimi öğretmen yetiştirme sürecinin en önemli bileşeni olarak gösterilmektedir. Ancak alanyazında alan deneyimi sürecinde yaşanan çeşitli sorunların bu sürecin etkililiğini sınırlandırdığı hatta bazı durumlarda alan deneyiminin öğretmen adayları açısından yanlış yönlendirici olabildiği belirtilmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu sorunların kaynağı olarak alan deneyimi sürecinde öğretmen adaylarına gerek uygulama öğretmeni gerekse ilgili öğretim elemanı tarafından sağlanan rehberliğin eksikliği, sürecin diğer paydaşlarıyla öğretmen adayları arasındaki etkileşimin nicel ve nitel olarak yetersizliği, öğretmen adaylarının öğretim uygulamasının bütüncül olarak gözleme konusundaki deneyimsizlikleri gibi konular öne çıkmaktadır. Bu çalışma kapsamında bahsedilen sorunlara çözüm oluşturması amacıyla hazırlanacak çevrimiçi öğrenme ortamıyla öğretmen adaylarının akran ve sürecin diğer paydaşlarıyla etkileşiminin artırılması ve derinleştirilmesi, alan deneyimlerindeki yansıtıcılık düzeylerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamında, öğretmen adaylarının uygulamaya yönelik görüşleri anket ve görüşmeler yoluyla, uygulama gözlem ve deneyimleri ise çevrimiçi tartışma ortamındaki mesajlarından elde edilecek veriler çözümlenerek incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adaylarının Alan deneyimleri, Çevrimiçi Öğrenme Ortamı, Karar Alma Ağaçları, Mesaj Başlatıcılar

ABSTRACT

School practice is being described as the most important part of teacher training programs in teacher training literature. However, in teacher training literature, it is discussed that problems in school practice period could damage the process and even it could be misleading for student teachers. Inadequate guidance of practice teacher and practice academician, inadequate interaction between student teacher and the other parts of the process and inadequate student teachers awareness level about observing teaching situations are being shown as major reasons of these problems. This study aims to raise interaction qualitatively and quantitatively between student teachers and other parts of school practice process using an online learning environment which will be developed for this study. In this project, questionnaire and interview will be used as a data collection tool in order to examine student teachers' opinions about online learning environment. Reflective journals and online discussion messages will be used in order to examine student teachers' teaching observations and experiences.

GİRİŞ

Araştırmalar göstermektedir ki, öğretmen adayları öğretim uygulamalarını, programın diğer tüm bileşenlerinden daha önemli bulmaktadırlar (Anderson, 1997; Akt. Bencze, Hewitt ve Pedretti, 2001, Tang, 2003). Bu nedenle birçok ülkede, öğretmen yetiştirme programlarında öğretim uygulamalarının gözlemlenmesi ve doğrudan deneyimlenmesine olanak sağlayan derslere programda daha çok yer verilmesi için çaba harcanmaktadır (Barone, Berliner, Blanchard, Casanova ve McGowan, 1996). Ülkemizde de üniversiteler öğretmenlik eğitimi alan öğrencilere 'Okul Deneyimi' ve 'Öğretmenlik Uygulaması' adı altında çeşitli derslerde, öğretimi gözleme ve deneyimleme olanağı sunmaktadırlar.

Öğretmen yetiştirme programlarında 7. ve 8. dönemde yer alan "Okul Deneyimi II" ve 'Öğretmenlik Uygulaması' dersleri YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi çerçevesinde; öğretmen adaylarının kazanmış olduğu bilgi ve becerilerini bir okul ortamında deneyimleyip geliştirebilmesi ve mesleğinin gerektirdiği özellikleri kazanabilmesi için planlanan bir derstir (YÖK, 1998). Bu ders aracılığıyla öğretmen adaylarından gerçek okul ortamında gözlem yapmaları ve öğretimi deneyimlemeleri beklenmektedir.

Ancak öğretmen adaylarına öğretimi gözleme ve deneyimleme olanağı sunulan bu uygulamalarla ilgili alanyazında farklı sorunlardan bahsedilmektedir. Öğretmen adayları, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim üyesi arasındaki etkileşimin nitelik ve nicelik olarak yetersizliği, öğretmen adaylarının sınıf gözlemlerinin yüzeyselliği ve belirli konularla sınırlı kalması bu sorunlardan bazılarıdır.

Öğretmen adayları ve uygulama öğretim üyesi ve öğretmeni arasındaki etkileşim çoğu zaman sorunlu ya da dağınıktır (Borko ve Mayfield, 1995). Ülkemizde her öğretmenlik uygulaması dersi bir öğretim üyesinin sorumluluğuna verilmektedir. Dolayısıyla bir öğretim üyesinden ortalama kırk öğrenciye bu süreçte danışmanlık yapması beklenmektedir. Bu durum öğretim üyelerinin

öğretmen adaylarını yeterince gözlemleyememesine, ders sonrası çözümlerinin yüzeysel olmasına (Paker, 2005) ya da bilişsel derinlikten yoksun, duygusal destekle sınırlı kalmasına neden olmaktadır (Abell, Dillon, Hopkins, McInerney ve O'Brien, 1995; Arredondo ve Rucinski, 1998). Böyle bir çözümlerle ya da tartışma süreci öğretmen adaylarını uygulamalarını, öğretimle ilgili varolan inançlarını sorgulamaya ya da yansıtıcı düşünmeye özendirme yerine sözde bir uzlaşmayla sonuçlanmaktadır (Borko ve Mayfield, 1995). Ayrıca öğretmen adayları öğretim üyelerinden öğretim uygulamalarının planlanması aşamasında da yeterli desteği alamadıklarını belirtmektedirler (Paker, 2005). Paker'e (2005) göre öğretmen adaylarının en çok yardıma gereksinim duydukları planlama aşamasında yeterli desteği alamamaları onlarda travmaya neden olmaktadır

Benzer bir sıkıntı öğretmen adaylarının uygulama öğretmeniyle etkileşiminde de ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde öğretim uygulaması dersinde uygulama okulundaki her sınıfa en az altı öğretmen adayı gönderilmektedir. Altı öğretmen adayının aynı sınıfta yer almasının sınıf iklimini değiştirebileceği gibi öğretmen adaylarının uygulama öğretmeniyle etkileşiminin kalitesini de etkileyeceği düşünülebilir. Kiraz, (2002) , Özbek ve Aytakin (2003) ve Paker (2005) yaptıkları araştırmalarda öğretmen adaylarının uygulama öğretmeninden yeterince rehberlik ve yardım alamadıklarını ve etkili iletişim kuramadıklarını ortaya koymuşlardır.

Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, bilgisayar ağlarının eğitim ortamlarındaki kullanımını yaygınlaştırmaya başlamıştır (Hew, Cheung ve Ling, 2009; Wang, 2008; Yamada, 2009). Bu durum, eğitim uygulamalarını sınıfın fiziksel sınırlarının ötesine taşıyarak öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimin sağlanmasında "Bilgisayar Aracılı İletişim"i (BAİ) (computer-mediated communication-CMC) başka bir deyişle "çevrimiçi iletişim"i eğitimin bir parçası haline getirmiştir (De Wever, Schellens, Valcke ve Van Keer, 2006). Bunun sonucunda öğrenciler, ders öğretmenleri ve akranları ile gerek eşzamanlı (synchronous) gerekse eşzamansız (asynchronous) bilgisayar aracılı iletişim araçlarını kullanarak etkileşim kurmaya, çevrimiçi öğrenme ortamlarında tartışmaya ve bu ortamlardan öğrenmeye başlamışlardır (Lapadat, 2002; Romiszowski ve Mason, 2004; Wang, 2008). Zamandan ve

mekandan bağımsız olarak etkileşim olanağı sunan çevrimiçi öğrenme ortamlarının öğretmen adayları ile uygulama öğretim üyesi ve öğretmeni arasındaki etkileşim sorunlarının giderilmesinde önemli bir katkı sağlaması olasıdır.

Öğrencilere yalnızca birebir değil çok kişi ile etkileşim kurma olanağı sunan çevrimiçi iletişim, yüz yüze ortamlarda çekingen, güdülenmesi düşük ya da başarısız olan öğrencilere de tartışmalara katılmak için fırsat eşitliği sağlayarak, bu öğrencilerin öğretmenle iletişim kurma ve derse etkin katılım olasılıklarını arttırmaktadır (Warschauer, 1997, akt. Yodkamlue, 2008; Yamada, 2009). Bu durum, öğrencilerin çevrimiçi tartışmaları yüz yüze ortamlara göre daha demokratik ve derse katılım için daha çok fırsat eşitliği sunan bir ortam olarak algılamalarını sağlamaktadır (Levin, Kim ve Riel, 1990, akt. Swan, 2002). Dahası etkileşimli bir ortam olan çevrimiçi tartışmaların, yansıtma ve yazma için zaman ve kişisel gizlilik sağlayan doğası, bireyin içe dönüşünü, yansıtıcılığını ve iç sesinin gelişimini desteklemektedir. Bu durum, öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda kendilerini daha özgür hissetmelerini sağlamaktadır. Ayrıca çevrimiçi iletişimde yüz ve benzeri bireysel özelliklerin daha az ortaya çıkması, yüzyüze iletişimde katılım sorunu yaşayan kişilerin, çevrimiçi iletişimde daha çok yer alması için olanak sağlamaktadır. Bunun yanı sıra çevrimiçi iletişimde otoriter seslerin baskısı da daha az hissedilmektedir (Pincas,1995). Bu etkenler, çevrimiçi iletişimi, katılımın artması ve düşüncelerin açıklıkla dile getirilmesi için uygun bir ortam haline getirmektedir. Dahası çevrimiçi ortamın, yanıt vermeden önce düşünmeye zaman tanınması, bu etkilerin güçlenmesini de sağlamaktadır (Leach, 1996).

Öğretmen yetiştiricilerin öğretmenlerin sınıfta ne gözledikleri ile ilgili kontrolü oldukça sınırlıdır. Bu durum gözlemlerden edinilen sonuçların oldukça bireysel ve sınırlı kalmasına neden olmaktadır (Lampert ve Ball,1998; Feiman-Nemser ve Buchmann,1985). Bunun yanı sıra öğretmen adayları okul deneyimlerinde prosedürel ve yönetimle ilgili konuların altında ezilmektedir (Zeichner ve Tabachnick, 1981). Böyle bir sürecin içinde yer alan öğretmen adayı öğretimle ilgili yeni yaklaşımları ve kuramsal bilgilerini uygulamaya dönüştürme konusunda isteksiz davranmakta bir başka deyişle öğrencilik yaşantılarında öğretimle ilgili edindikleri izlenimler onların öğretmen olma yolunda edindikleri

bilgileri uygulamaya dönüştürmelerini engelleyici bir etki göstermektedir. Bu durum öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarını, öğretmen yetiştirme programında edindikleri bilgiler ışığında sürdürmek yerine kendi öğrenciliklerinden edindikleri izlenim bilgi ve inanışlarından yola çıkarak biçimlendirmelerine neden olmaktadır (Lortie,1975). Cochran-Smith ve Lytle'a göre (1993) bu durum aynı zamanda okul deneyimi için amaçlanan öğretimin sorgulama temelli bir biçimde incelenmesi sürecini sekteye uğratmaktadır.

Öğretmen adayları doğrudan sınıf gözlemlerine yönlendirildiklerinde öğretmenin nasıl görüldüğü, ses tonu ve vücut dili gibi öğretimle doğrudan ilgili olmayan öğelere odaklanmakta (Fuller ve Manning, 1973, akt. Santagata, Zannoni ve Stigler, 2004) dolayısıyla öğretimi gözlemlemekte güçlük çekmektedirler. Bu nedenle, bir çok öğretmen yetiştirme kurumu tarafından öğretmen adaylarına sağlanan sınıf gözlemleri, karmaşık, iyi yapılandırılmamış ve kullanışsız bir deneyime dönüşmektedir (Santagata, Zannoni ve Stigler, 2004). Dahası, okul deneyimleri öğretmen adaylarının sınırlı sayıda öğretmen ve öğrenciyi gözlemlemesine olanak tanımaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının karşılaştıkları örneklemin küçüklüğünü göz önüne almaksızın, gözlemlerini her duruma uygulanabilecek yaklaşımlar olarak genellemelerine neden olabilmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının okul gözlemlerinin öğretmen adaylarının farklı amaç ve gruplara uygulanabilir mesleki yargı geliştirmelerini sağlayamamaktadır (Feinam-Nemser ve Buchmann, 1985). Benzer gerekçelerle Kagan ve Tippins (1992) yapılandırılmamış alan gözlemlerinin öğretmen adaylarının sınıf ortamını pedagojik ilkelerle gözlemesini sağlamadığını, aksine yanlış yönlendirici olabileceğini belirtmişlerdir. Buna karşın, yapılandırılmış durumlar gözlemlerinin kullanılmasının öğrencilere durum çalışması sürecinde denetim sağlama olanağı sunmaktadır.

Durum çalışmaları, alan deneyimlerinin yerini tutamaz, ancak öğrenciler gerçek sınıf ortamıyla karşılaşmadan önce onların gerçek sınıf ortamındaki durumlarla karşılaşmalarını sağlayıp, alan deneyimlerine daha iyi hazırlanmalarını sağlayabilir (Bencze, Hewitt ve Pedretti, 2001).

AMAÇ

Öğretmen adaylarının alan deneyimlerinin niteliği öğretmen yetiştirme programlarında göz önünde bulundurulmuş temel kaygılardandır. Ülkemizde eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına sağlanan alan deneyimleri sürecinde hem uygulama öğretim üyelerinin hem de uygulama öğretmenlerinin ders yükü ve sorumlu olduğu öğretmen adayı sayısının fazlalığı, uygulama öğretmenlerinin yeterlilikleri, öğretmen adaylarının sınıf gözlemlerine yeterince hazırlanamamış olmaları ve kontrolsüz bir gözlem sürecinin gerçekleşmesi gibi nedenlerle alan deneyimi sürecinin öğretmen adaylarına istenen katkıyı sağlayamadığı belirtilmektedir.

Bu proje kapsamında geliştirilen çevrimiçi öğrenme ortamının öğretmen adaylarının akran ve sürecin diğer paydaşlarıyla etkileşiminin artırılması ve derinleştirilmesi, okul deneyimlerindeki yansıtıcılık düzeylerinin geliştirilmesine katkı sağlayıp sağlamadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının düşünme süreçlerini görselleştirmelerine olanak sağlayacak olan karar alma ağaçlarının ve mesaj başlatıcılarının alan deneyimleriyle ilgili yansıtıcı düşünme düzeylerini artırıp artırmadığına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamında, öğretmen adaylarının uygulamaya yönelik görüşleri anket ve görüşmeler yoluyla, uygulama gözlem ve deneyimleri ise çevrimiçi tartışma ortamındaki mesajlarından elde edilecek veriler çözümlenerek incelenmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek için şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmen adayları alan deneyimleri sürecinde çevrimiçi öğrenme ortamını nasıl kullanmaktadırlar?**
- Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamına ve ortamın karar alma ağaçları, mesaj başlatıcılar ve durum çözümlenmeleri gibi bileşenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?**
- Öğretmen adaylarının uygulama gözlemlerini tartıştıkları çevrimiçi tartışma mesajları hangi konulara odaklanmaktadır?**

- Uygulama sürecinde öğretmen adaylarının sınıf gözlemlerine ilişkin yansıtıcılıklarında bir artış gözlemlenmekte midir?

Bu projenin konusu öğretmen adaylarının alan deneyimlerinin, bilgisayar ortamında geliştirilecek çevrimiçi tartışma ortamı, çevrimiçi tartışmada öğretmen adaylarının düşüncelerini paylaşmalarını kolaylaştırması beklenen karar alma ağaçları, mesaj başlatıcılar gibi araçlar ve durum sunumları ile desteklenmesidir.

Proje Pamukkale Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği bölümünde 2011-2012 öğretim yılında “Okul Deneyimi II” ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersini alan öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Bir öğretim dönemi boyunca devam eden uygulama sürecinde öğretmen adaylarının alan deneyimlerini takip eden hafta boyunca o hafta ile ilgili deneyimlerini ve gözlemlerini uygulama öğretim üyesi ve öğretmenin de katılımıyla tartışmaları, karar alma ağaçlarını ve mesaj başlatıcıları da kullanarak çeşitli tartışmalar yürütmeleri istenmiştir.

Uygulama sürecinde öğretmen adaylarının daha nitelikli gözlem yapmayı öğrenebilmeleri için çevrimiçi öğrenme ortamında kendilerine sunulacak yazılı ve görsel durumları uygulama öğretim üyesinin kılavuzluğunda çözümlenmeleri istenmiştir.

ÖZGÜN DEĞER

Alanyazın incelendiğinde ülkemizde öğretmen adaylarının alan deneyimleri süreciyle ilgili eleştirilerinin temelinde uygulama öğretim üyesi ve öğretmeni ile yeterli etkileşim olanağı bulamamaları, sürecin planlama ve uygulamaya yönelik dönüt alma aşamalarında yeterli rehberlik alamamaları olduğu görülmektedir. Bu çalışma kapsamında oluşturulacak çevrimiçi öğrenme ortamının eş zamanlı ve eş zamansız iletişim olanaklarıyla öğretmen adaylarına, akranlarıyla, uygulama öğretim üyesi ve öğretmeni ile etkileşimlerini artırma, gereksinim duydukları rehberliğe ulaşma olanağı sunması beklenmektedir. Bununla birlikte çevrimiçi tartışmalarda öğrencilerin çoğu zaman düşüncelerini dayanaklarıyla birlikte tartışmakta güçlük yaşadıkları, farklı düşüncelere eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmak yerine hemfikir olma eğiliminde oldukları bu durumun da tartışmanın

retkenliğini düşürdüğü belirtilmektedir. Bu çalışmada mesaj başlatıcılar ve karar alma ağaçları ile tartışmanın üretkenliğinin artırılmasına katkı sağlayıp sağalamadığı da incelenerek alanyazına katkı sunulması hedeflenmektedir.

Alanyazında alan deneyimi süreci ile ilgili tartışılan bir diğer konu ise ğretmen adaylarının okullardaki gözlemlerinin kontrolsüz olması, bunun yanında ğretmen adaylarının ğretimi gözleme de deneyimsiz olmaları ve öğretimin sınıf yönetimi gibi belirli yönlerine odaklanmalarıdır. Çevrimiçi ğrenme ortamı gibi uygulama ğretim üyelerine daha fazla kontrol olanağı sunan bir ortamda, gerçek zamanlı sınıf gözlemleri yerine daha iyi yapılandırılmış yazılı ve görsel durumların çözümlenmesinin ğretmen adaylarını gerçek sınıf gözlemlerine hazırlayabileceği düşünülmektedir.

YAYGIN ETKİSİ/KATMA DEĞERİ

Öğretmen adaylarının alan deneyimi (ğretmenlik Uygulaması dersi) sürecinde yaşanan sorunlar, ğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine olan bakışlarını olumsuz yönde etkileyebileceği gibi ğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin eksik veya yanlış bilgiler edinmelerine, ğretmen yetiştirme programlarında edindikleri bilgiler yerine öğrencilik yıllarından edindikleri inançları uygulamaya koymalarına neden olabilir. Bu düşünceden hareketle; ğretmen adaylarının eğitim fakültelerinden nitelikli birer ğretmen olarak mezun olabilmeleri için, alan deneyimleri recinde yaşanan sorunların ortadan kaldırılmasının zorunlu olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

Bunun yanı sıra bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin yaşamın her alanında yer bulduğu rekabetçi dünyamızda böyle bir program yalnız bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin teknik yönlerinin ğretmen adayları tarafından daha iyi kavranılmasını sağlamakla kalmaz onlara bilgisayar ve iletişim teknolojilerini mesleki ve gündelik yaşantılarında kullanma konusunda bilgi sağlayıp cesaretlendirebilir. Bu nedenlerle alan deneyimi ile ilgili araştırmaların üzerine kurulan bu çalışmanın bu alanı bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin sunduğu yeni yöntem, olanak ve amaçlara genişletmesi olasıdır.

YÖNTEM

Bu projede öğretmen adaylarının alan deneyimleri sürecinde yaşadığı sorunların yapılandırılmış eş-zamansız çevrimiçi öğrenme ortamının etkililiği ve öğretmen adaylarının bu ortamla desteklenen alan deneyimi sürecine ilişkin görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için araştırma yöntemi olarak karışık desenli durum yöntemi kullanılmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamının öğretmen adaylarının alan deneyimi sürecinde içerisindeki yeri, öğretmen adaylarının uygulama sürecindeki deneyimleri, uygulamaya ilişkin görüşleri, uygulama sürecinde öğretmen adaylarının gözlem ve deneyimlerine ilişkin yansıtıcı düşünme düzeylerindeki değişim, durum çalışması yöntemiyle incelenmiştir.

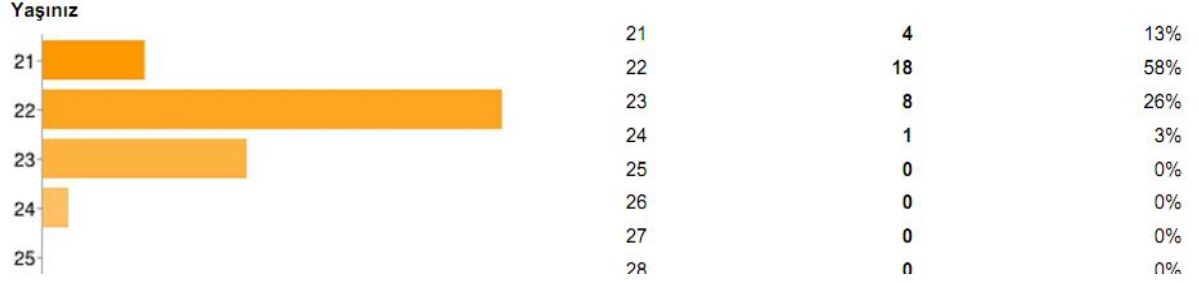
Clark ve Creswell'e (2007) göre karışık desenli durum yöntemi araştırma sorularının yanıtlanabilmesi için farklı veri toplama araçlarının kullanımına ve durumun derinlemesine anlaşılmasına olanak sağladığı için derinlemesine inceleme yapmaya uygun bir yöntemdir. Öğretmen adaylarının alan deneyimi sürecini desteklemek amacıyla bilgisayar ortamında oluşturulan çevrimiçi öğrenme ortamı, karar alma ağaçları ve mesaj başlatıcıların öğretmen adaylarının alan deneyimi sürecine katkısına yönelik öğrenci görüşleri anket ve görüşme yöntemleriyle toplanmıştır.

Uygulamanın öğretmen adaylarının, uygulama gözlem ve deneyimlerini çözümlene becerilerine etkisi ise öğretmen adayları tarafından çevrimiçi tartışma ortamına gönderilen mesajların çözümlenmesiyle elde edilmiştir. Nitel ve nicel farklı veri toplama yöntem ve veri kaynakları kullanılarak araştırma bulgularının güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

KATILIMCILAR

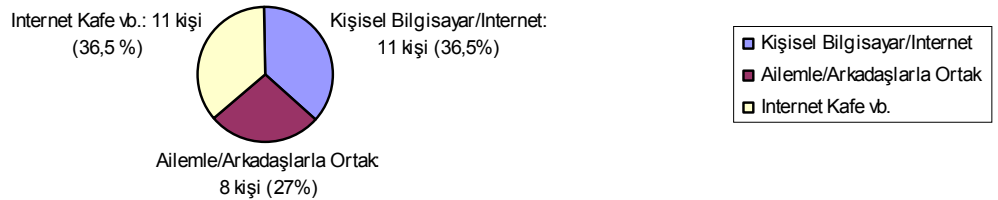
Bu araştırma projesinin katılımcılarını Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Öğretmenlik Uygulaması dersini alan 17 kız 14 erkek toplam 31 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 21-24 arasında değişmektedir(bknz. Şekil 1). Katılımcıların yaş aş ortalamaları 22,2 olup standart sapması 0.7'dir.

Şekil 1. Katılımcıların Yaş Dağılımları



Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının Bilgisayar ve internet bağlantısına ulaşma olanaklarının, çevrimiçi tartışma forumuna katılımlarını etkileyebileceği düşünülebilir. Bu nedenle, anket sorularıyla katılımcıların bilgisayar ve internete erişme olanakları belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilere göre, 11 katılımcı kişisel bilgisayar/interneti olduğunu, 11 katılımcı bilgisayar ve internete internet kafe vb. yerlerde ulaşabildiklerini, 8 katılımcı ise aile ya da arkadaşlarının bilgisayar/internet'ini kullandıklarını belirtmişlerdir(bknz Şekil 2).

Şekil 2. Katılımcıların İnternet ve Bilgisayara Ulaşma Olanakları



UYGULAMA SÜRECİ

Bu araştırma projesinde kullanılmak üzere proje araştırmacıları tarafından geliştirilen çevrimiçi öğrenme platformu (bkz. Ek3) 2010-2011 öğretim yılında geliştirilmiştir. Ancak tartışma forumunun yayınlanması aşamasında yaşanan sorunlardan dolayı platform ancak 2011-2012 güz döneminde okuldestek.pau.edu.tr:8080/Argue adresinde teste açılmış ve araştırmacılar tarafından üç hafta süreyle denenmiştir. Daha sonra proje yürütücüsü ve araştırmacılar tarafından öğretmenlik uygulaması dersini alan ve gönüllü olarak projeye katılmak isteyen 31 öğrenci belirlenmiştir. 2011-2012 Öğretim Yılı Bahar dönemi başlangıcında gerçekleştirilen toplantıda öğrencilere projenin amacı anlatılmış ve geliştirilen çevrimiçi tartışma platformu tanıtılmıştır. Daha sonra, tartışma platformuna öğrencilerin kayıtları gerçekleştirilmiş ve öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması için belirlenen okullara gitmeye başladıkları ikinci haftadan sonra çevrimiçi tartışma platformu öğrenciler ve aynı zamanda araştırmacılar tarafından kullanılmaya başlanmıştır.

Katılımcılar metin forumu ve mesaj başlatıcıları 8 haftalık tartışma süreci boyunca etkin olarak kullanmışlardır. Ancak, katılımcılar grafik forumun kullanımında zorlandıklarını, grafik forumunda görüşlerini paylaşabilmek için daha çok zaman ayırmak zorunda kaldıklarını, KPSS sınavı için de ciddi vakit ayırabilmek için görüşlerini metin forumu üzerinde paylaşmak istediklerini belirtmişlerdir. Bunun üzerine tartışmalar metin forumlarında devam etmiştir.

VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Bu araştırma projesinde veriler tartışma forumu metni, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve anket yoluyla toplanmıştır. Öğrencilerin 8 hafta boyunca çevrimiçi tartışma forumunda paylaştıkları sınıf gözlemleri ve bu gözlemlere ilişkin tartışmalar öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin ve tartışma içeriğinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Tartışma içeriklerinin belirlenmesi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

İçerik analizinin önemli aşamalarından biri çözümleme biriminin seçilmesidir. Rourke, Anderson, Garrison ve Archer'a (2000) göre çözümleme

biriminin seçiminde amaç farklı kodlayıcıların güvenilir ve eşzamanlı olarak tanımlayabilecekleri ve araştırılan konunun tamamıyla ortaya çıkarılmasını sağlayacak yapının belirlenmesidir. Çevrimiçi tartışmaların tam ve net bir resminin oluşturulabilmesi için uygun çözümlenme biriminin belirlenmesi oldukça önemlidir. Strijbos, Martens, Prins ve Jochems (2006) çevrimiçi tartışmaların çözümlenmesinde her çözümlenme biriminin farklı üstün ve zayıf yönleri olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, kelime, mesaj gibi sabit birimler nesnel olarak tanımlanabilir olduğu halde incelenen yapının tam olarak ortaya çıkmasına uygun olmayabileceği öne sürülmektedir (Rourke ve diğerleri, 2000). Bunun yanında, “anlam birimi” gibi dinamik birimler ise tartışma belgelerinde çözümlenmeye konu edilen yapıyı ortaya çıkarmada daha başarılıdır. Ancak, öznel ve tutarsız birim belirleme sorununun oluşmasına neden olabilmektedir.

Bu araştırmada çözümlenme birimi seçilirken önce kolay ayrılabilir ve nesnel olarak tanımlanabilir olduğu için mesajlar çözümlenme birimi olarak belirlenmiştir. Ancak çözümlenme aşamasında katılımcıların aynı konudaki görüşlerini çoğu zaman ardışık mesajlar biçiminde gönderdikleri gözlemlenmiştir. Örneğin bir öğretmen adayı ilk mesajında sınıfta geçen bir olayı anlatırken, ikinci mesajında durumla ilgili görüşünü paylaşmakta üçüncü mesajında da diğer görüşleri de göz önünde bulundurarak çözüm önerisi geliştirebilmektedir. Bu örnekteki katılımın yansıtıcı düşünme rubrici kullanılarak incelenmesi durumunda 1. mesaj 1 ikinci mesaj 2, üçüncü mesaj ise 5 puanla değerlendirilecektir. Bir başka anlatımla yansıtıcılık düzey $(1+2+5)/3$ olarak bulunacaktır. Oysa ki yansıtıcı düşünme araştırmalarında bireyin o konu ya da durumla ilgili çıkabildiği en yüksek yansıtıcı düşünme düzeyi temel alınır. Örneğin bu katılımcı gönderdiği üç mesajı tek bir mesaj biçiminde göndermesi durumunda yansıtıcılık düzeyi 5 olarak puanlandırılır. Bu durumun ortadan kaldırılması için bu araştırmada , katılımcıların aynı konuda gönderdiği anlam bütünlüğü taşıyan mesajlar birleştirilerek anlamsal çözümlenme birimi kullanılmıştır.

Çözümlenme birimi belirlendikten sonra, çevrimiçi tartışma metinleri proje yöneticisi tarafından anlam birimlerinin ve mesaj içeriklerinin belirlenmesi amacıyla çözümlenmiştir. Çözümlenme sürecinin ilk aşamasında tartışma metinleri, değindikleri konular temel alınarak gruplandırılmıştır(Sınıf Yönetimi->1, bireysel

farklılıklar ->2 vb.). Bu sınıflandırma ve anlam birimlerine ayırma işlemi bittikten sonra, aynı tartışma metni yeni baştan çözümlenmiş, her bir anlam birimi değinilen içerik türüne ve yansıtıcılık puanına göre etiketlenmiştir. Daha sonra MS Excel programı kullanılarak her öğrencinin tartışmaya katılımı, anlamsal çözümlene birimi temel alınarak sayısallaştırılmış, her bir çözümlene biriminin içerik türü ve yansıtıcılık düzeyi tablo haline getirilmiştir. Bu işlem bittikten sonra her bir içerik türü için, haftalara göre toplam katılım sayısı ve yansıtıcılık puanlarından oluşan tablo oluşturulmuştur. Oluşturulan tablolar MS Excel programı kullanılarak grafiğe dönüştürülmüştür. Tabloların istatistiksel incelemesi için SPSS 17 programı kullanılmıştır.

Uygulama sonunda öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamıyla desteklenen öğretmenlik uygulaması deneyimi ve çevrimiçi öğrenme ortamının bileşenleri hakkındaki görüşlerinin belirlenebilmesi için 8 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme kayıtları metne dönüştürülüp içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Öğretmen adaylarına uygulanan anket sorularının belirlenmesi amacıyla görüşme verilerinin çözümlenmesinden ve alanyazın taramasından elde edilen veriler kullanılmıştır. Oluşturulan anket internet üzerinde uygulanmış ve elde edilen sonuçlar sayısallaştırılmıştır. Görüşme ve anket verileri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması döneminde yaşadıkları sorunların, hazırlanan çevrimiçi tartışma platformunu bu sorunların giderilmesindeki yerinin, çevrimiçi tartışmalarda yaşanan sorunların ve bu ortamın nasıl iyileştirilebileceğinin anlaşılması amacıyla kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonuçlarına ilişkin bulgular paylaşılacak ve yorumlanacaktır.

Genel Sonuçlar:

Çevrimiçi tartışma metinlerinin incelenmesi sonucunda öğretmen adaylarının 8 hafta süren tartışmalarda toplam 472 mesaj gönderdiği belirlenmiştir. Öğretmen

adayları, 178 kez mesaj başlatıcı kullanırken, 154 kez mesaj bölümlene özelliğini kullanmışlardır. Yapılan içerik analizi sonucunda 472 mesaj 340 anlam birimine ayrılmıştır.

Araştırma sorusu 1: Öğretmen adayları alan deneyimleri sürecinde çevrimiçi öğrenme ortamını nasıl kullanmaktadırlar?

Bu araştırma sorusu anket, yarı yapılandırılmış görüşme ve çevrimiçi tartışma ortamında elde edilen veriler çözümlenerek yanıtlanmıştır.

Şekil 3.Çevrimiçi Tartışma Forumunun Öğretmen Adayları Tarafından Kullanım Amaçları(Psikolojik Destek)



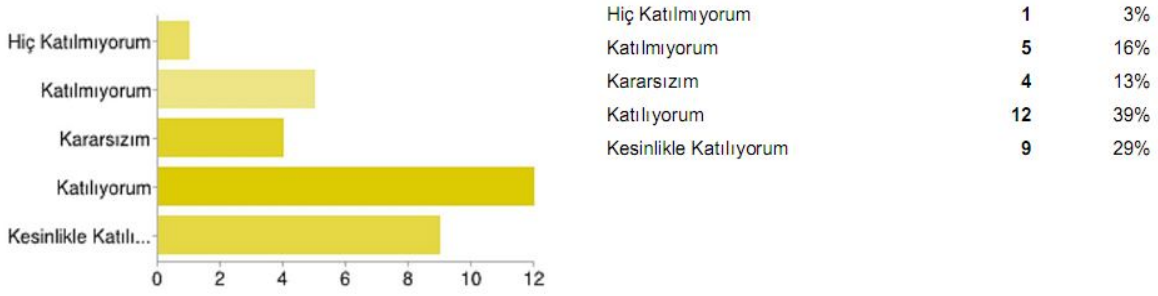
Öğretmen adaylarının %77'si (24 öğrenci) (bkz. Şekil 3) çevrimiçi tartışma forumunda, öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşadıkları sorunları konuştuklarını ve bu durumun onları psikolojik olarak rahatlattığını öne sürmektedirler. Bu durum öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerle desteklenmektedir. Öğretmen adayları, sınıfta yaşadıkları aksaklıkların, olumsuz öğretmen geri bildirimlerinin ve öğrenci tutumlarının kendilerini çok üzdüğünü ancak tartışma ortamında benzer sorunları yaşayan arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunları konuşmanın kendilerini rahatlattığını, durumu normalleştirmelerine olanak sağladığını öne sürmektedirler. Örneğin öğrenci 4;

“Aslında görmediğimiz açılırları, benzer durumdaki arkadaşlarım neler yaşadı o durumlarda ne yaptılar benim yaptıklarım normal mi benden mi kaynaklandı? Örneğin aynı sınıfa giren başka arkadaşlarla konuşabiliyorsun onlarda yaşadıysa benzeri sorunlar demek ki sınıfla ilgili diyorsun ya da eğer sadece sen sorun yaşadıysan nedenini düşünmeye başlıyorsun. Yüz yüze bu imkan çok sınırlı oluyor okula fazla gelemiyoruz kpss dersane vs. derken birçok arkadaşımız da çok az ders

alıyor konuşma fırsatı bulsak bile ayak üstü konuşuyoruz onda da çoğu zaman sıra buralara gelmiyor ya da yüzeysel kalıyor.”

Şekil 4. Çevrimiçi Tartışma Forumunun Öğretmen Adayları Tarafından Kullanım Amaçları(Bilgi Alma)

Çevrimiçi tartışma forumu ders anlatacağım sınıflar hakkında bilgi sahibi olmamı sağladı



Öğretmen adaylarının 21'i (%68)(bknz. Şekil 4) çevrimiçi tartışma forumunu ders anlatacağı sınıflar hakkında bilgi edinmek amacıyla kullandıklarını öne sürmüşlerdir. Çevrimiçi öğrenme ortamını ders anlatacağı sınıflar hakkında bilgi almak amacıyla kullanmadığını belirten Öğretmen adaylarının oranı ise % 19'dur (6 öğrenci). Bu bulgu Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerle desteklenmektedir. Çalışma grubunda yer alan Öğretmen adayları üst üste sadece iki hafta aynı sınıfta ders anlattıkları için çoğunlukla ders anlatacakları öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmadan ders anlatmaya çalışmaktadırlar. Görüşme yapılan Öğretmen adaylarından 7'si öğrencilerle ilgili bu bilgi eksikliğini çevrimiçi tartışma ortamında daha önce o sınıfta ders anlatan Öğretmen adaylarıyla görüşerek giderdiklerini öne sürmüşlerdir.

“Staj sürecinde 15 öğrenciydik. Her sınıfa yalnız bir öğrenci giriyordu, iki haftalığına o yüzden aslında sınıflar hakkında en çok bilgiyi arkadaşlarımızdan alıyorduk. Forum bu açıdan çok işimize yaradı orada gözlemlerin tartışılmasına ilişkin başlıkların yanında, sınıflar ve öğretmenler hakkında bilgi almaya yönelik mesajlarda çok paylaşıldı, açıkçası biraz orada öğrendik hangi sınıfta neyle karşılaşacağımızı.”(Öğrenci 2)

“Bu yöntem forum arkadaşlarımla bakış açısından da sorunlarımda haberdar olmamı sağladı bu yönden çok faydalı oldu. Örneğin bazı

arkadaşların sorunları bana fikir verdi, o sorunların çözümü için yardım aldık ya da verdik bu konuda çok yardımcı oldu.”

Bir başka anlatımla, Öğretmen adayları çevrimiçi öğrenme ortamını sınıf içi olayları derinlemesine tartışarak, öğretimle ilgili varsayımlarını sorgulamaktan çok öğretmenlik uygulaması ile ilgili bilgi gereksinimlerini gidermek, süreçle ilgili dertleşmek ve psikolojik destek sağlamak amacıyla kullanılmaktadırlar. Bu bulgu alanyazındaki araştırmalarla da desteklenmedir. Örneğin Hawkey (1995) ve McIntyre ve Tlusty (1995) öğrencilerin çevrimiçi tartışma ortamlarını, arkadaşlarıyla iletişim kurmalarına ve öğretim süreci ile ilgili duygusal destek almalarına olanak sağlayan bir araç olarak algıladıklarını belirtmektedirler.

Görüşmelerden elde edilen bir diğer sonuç, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması ya da 4. sınıftaki diğer derslerinden çok KPSS ile ilgilendikleri ve zaman planlamalarını bu sınav için yürüttükleri hazırlık çalışmalarına göre yaptıklarıdır. Yapılan görüşmelerde Öğretmen adaylarının temel kaygılarının KPSS sınavında iyi bir puan almak olduğunu, diğer meslekleriyle ilgili diğer uğraşlarının ancak KPSS sınavında atanmaları durumunda anlam kazanacağını belirtmişlerdir. Bir başka anlatımla, öğretmenlik eğitimlerinin son yıllarında öğretmen adaylarının temel kaygıları, ders içi ve ders dışı etkinliklerle öğretmenlik mesleği için hazır hale gelmekten çok, iş bulmaları için başarılı olmaları gereken sınavlara nasıl hazırlanacaklarıdır. Dolayısıyla, öğretmenlik uygulaması sürecinin başarımını artırmak üzere gerçekleştirilecek her türlü öğretim tasarımı bu gerçeklikten etkilenmek durumunda kalacaktır. Bu bulgu, alanyazındaki farklı araştırmalarla da desteklenmektedir. Örneğin Eraslan (2009), ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının yoğun bir biçim KPSS için hazırlık yaptığı bir döneme gelmesinin, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yeterince zaman ayıramamalarına neden olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin istihdamı için yapılan KPSS ülkemize özgü bir durum olsa da öğretmen adaylarının çevrimiçi tartışmalara katılım konusundaki isteksizliklerinin genel bir durum olduğu söylenebilir. Yapılan bazı araştırmalar (Hew ve Cheung,

2003; Stephens ve Hartmann, 2004), öğretmen adaylarının not gibi özendirici bir koşul olmadığında, çevrimiçi tartışmalara katılma ya da bu tartışmalarda derinlemesine görüşlerini sorgulama eğilimlerinin düşük düzeyde kaldığını göstermiştir. Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde de bu durumun altı çizilmiştir.

Araştırma Sorusu 2: Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamına ve ortamın karar alma ağaçları ve mesaj başlatıcılar gibi bileşenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu araştırma sorusu anket, yarı yapılandırılmış görüşme ve çevrimiçi tartışma ortamında elde edilen veriler çözümlenerek yanıtlanmıştır.

Katılımcıların mesaj başlatıcılarla birlikte mesaj bölümünün üç parçaya ayrılmış olmasına ilişkin görüşleri önemli oranda benzerlik göstermektedir. Katılımcıların % 54'ü (17 kişi), Çevrimiçi tartışma forumundaki mesaj başlatıcıları etkin olarak kullandığını düşünürken, mesaj başlatıcıları kullanmadığını belirtenlerin oranı % 25'dir (8 kişi) (bkz. Şekil 5). Benzer bir biçimde mesaj başlatıcıların çevrimiçi tartışma forumundaki tartışmacılığın artırılmasına katkıda bulunduğunu düşünenlerin oranı %64 (20 kişi) iken, bu görüşe katılmayanların oranı % 9'dur (3 kişi)(bkz şekil 6). Çevrimiçi tartışma forumundaki mesaj başlatıcılarla ilgili öğrenci görüşlerini sorgulamak üzere oluşturulan anket sorusunda öğrencilerin %71 "mesaj başlatıcıların fikirlerin paylaşılmasını kısıtladığı ve tartışma kalitesini düşürdüğü" görüşünü reddetmiştir (bkz Şekil 7). Buna karşın bu görüşü destekleyenlerin oranı % 23'tür.

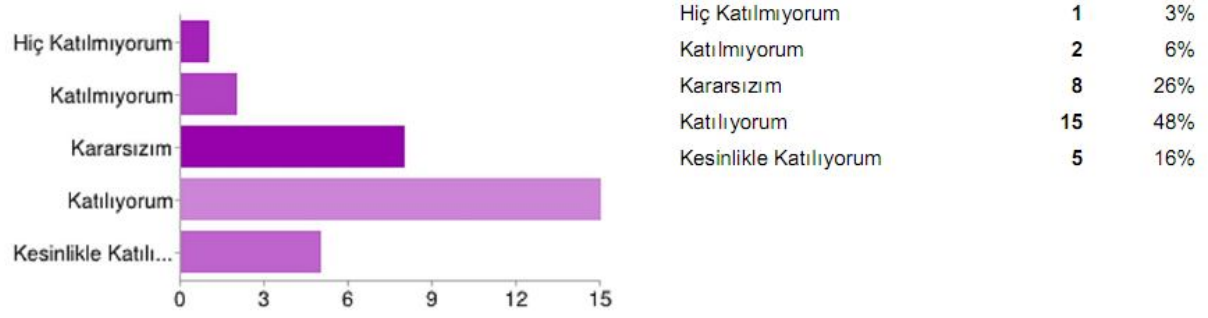
Şekil 5. Mesaj Başlatıcıların Kullanımı

Çevrimiçi tartışma forumundaki mesaj başlatıcıları (mesaj başlarındaki bence, katılıyorum ancak gibi tümceler) etkili olarak kullandım



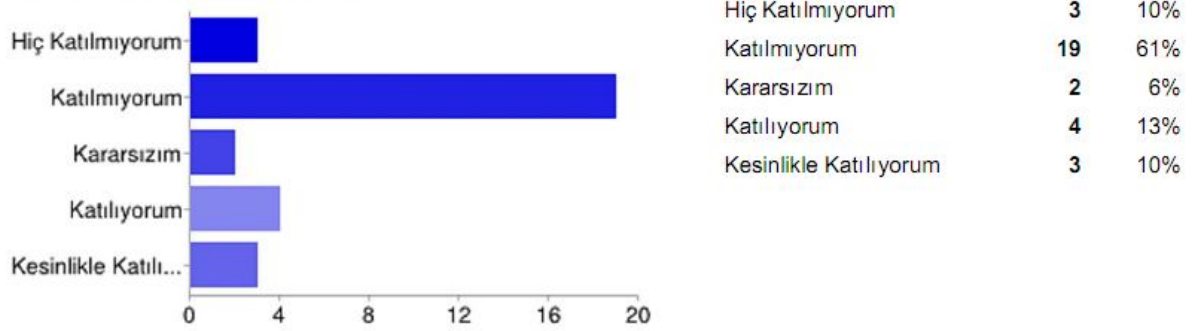
Şekil 6. Mesaj Başlatıcıların Tartışmacılığa Etkisi

Çevrimiçi tartışma forumundaki mesaj başlatıcıların fikirlerin daha tartışmacı biçimde paylaşılmasına katkı sağladığını düşünüyorum



Şekil 7. Mesaj Başlatıcıların Sınırlılıkları

Çevrimiçi tartışma forumundaki mesaj başlatıcıların fikirlerin paylaşımını kısıtladığını ve tartışma kalitesini olumsuz etkilediğini düşünüyorum



Bu sonuçlar göstermektedir ki, katılımcıların çoğunluğu mesaj başlatıcıların forum ortamındaki iletişimin tartışmacılığını artırdığını düşünmektedirler. Bu görüşle paralel olarak, katılımcıların çoğunluğu (% 54) bu süreçte mesaj başlatıcıları kullandığını belirtmişlerdir. Ancak çevrimiçi tartışma metinleri incelendiğinde mesajların sadece % 38’inde mesaj başlatıcı kullanıldığı görülmektedir. Bu durumu daha iyi anlayabilmek için öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmeler incelendiğinde, katılımcıların önemli bir kısmının mesaj başlatıcılarının ve mesajların bölümlenmesinin etkililiği konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Buna karşın, katılımcılar mesaj başlatıcıların bazen kendi yazım biçimlerini kısıtlayabildiğini belirtmektedirler. Örneğin Öğrenci 7;

“Ben mesela kafamda bir şey oluşturuyorum onu yazmak istiyorum ama mesaj başlatıcılarla o görüşü yazmaya başlamam zor olabiliyor, ben böyle durumlarda mesaj başlatıcıları kullanmamayı tercih ediyorum”

Öğrenci 8; ise

“Ben mesaj başlatıcıları pek kullanmadım açıkçası, bana uygulamak biraz zor geldi açıkçası istediğim gibi yazmak daha kolayıma geldi.”

Bazı katılımcılar ise, mesaj başlatıcı sayısının sınırlı olmasının kendilerini zorladığını, öğrencilere de mesaj başlatıcı oluşturma yetkisi verilmesi gerektiğini öne sürmektedirler.

“Aslında bölümlenmiş ve başlatıcıların olması bence mesajın nedenlerini sonuçlarını bakış açılarını ayırmak için daha faydalıydı. Mesaj başlatıcılarda bazen biraz zorluyordu yazımı ama bence daha eleştirel

bakmayı sağlıyordu. Ama bence mesaj başlatıcılara bizim de ekleme yapmamıza olanak sağlanmalıydı bence...”

Benzer bir biçimde öğrenci 3'te mesaj başlatıcıların sayısının artırılması ve kendilerinde mesaj başlatıcı oluşturma yetkisi olmadı gerektiğini öne sürmüştür:

“Bence mesaj başlatıcı sayısı artırılmalı hatta öğrencilere kendi mesaj başlatıcısını ekleme olanağı sunulmalı böyle olmadığında onları kullanmakta zorlanıyoruz. Buda bizi zorluyor açıkçası”

Çalışmaya katılan öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bir diğer bulgu, Öğretmen adaylarının çevrimiçi tartışma ortamından öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşadıkları sorunların çözümünde kendilerine ışık tutabilecek kaynaklara ya da konu hakkında kendilerinden daha bilgili ve deneyimli kişilerle iletişim kurma olanağına ulaşma olanağının sağlanması gerektiğini düşündükleridir.

Araştırma bulgularından bir diğeri de öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunları anlamlandırmada çözüm üretmede ve ürettikleri çözümlerin doğruluğu konusunda desteğe gereksinim duyduklarıdır. Görüşme verileri incelendiğinde, öğrencilerin problemle karşılaştığında, üniversitede o problemin ilgili olduğu dersi veren öğretim üyesi ile iletişim kurma gereksinimi duydukları ortaya çıkmaktadır. Bu durum farklı öğrenciler tarafından şu şekilde dile getirilmektedir.

“Mesela haftanın belli bir vaktinde forumda üniversiteden bir hoca olsa biz ona danışsak çok iyi olur bence. Örneğin sınıf yönetimi ile ilgili okuldaki öğretmenin bir tavrı oluyor, bu bazen bize çok yanlış geliyor. Ama emin de olamıyoruz kendi görüşümüzden, böyle durumlarda insan, o dersi aldığı hocaya danışmak istiyor. Bu belki biraz lüks ama olsa çok iyi olabilir bence”(Öğrenci 7)

“Bence okuldaki hocalarımız bilmiyorum ne kadar mümkün ama birleşse mesela o forumdan herkese ulaşabilsek çok daha iyi olur. Yani en azından bir hoca olmalı” (Öğrenci 4)

Görüşmelerden elde edilen bu bulgu ışığında oluşturulan “Çevrimiçi tartışma forumunda sınıf yönetimi, matematik öğretimi vb. alanlarda uzman olan öğretim üyelerine ulaşabilmek isterdim” cümlesine öğrencilerin %90'nın katıldığı görülmektedir (bknz. Şekil 8).

Şekil 8. Çevrimiçi Tartışma Grubunun Yapısı



Öğretmen adaylarının çevrimiçi tartışma forumunda bulunmasını istedikleri bir diğer katılımcı ise sınıf öğretmenleridir. Görüşme gerçekleştirilen 8 öğretmen adayından 5'i sınıf öğretmenin tartışma ortamında bulunmasının faydalı olacağını savunmuştur. Toplam öğretmen adayları içerisinde ise bu oran % 68'dir (21 öğrenci(bknz. Şekil)). Ancak öğretmen adayları bu isteklerini farklı gerekçelerle açıklamışlardır. Sınıf öğretmenin çevrimiçi tartışma ortamında yer alması bazı öğretmen adayları tarafından ders anlatacakları sınıf hakkında bilgi alma yolu olarak görülmektedir (Öğrenci 1, Öğrenci 5).

“Okuldaki hoca staj hocası forumda olsa o da çok iyi olur mesela her iki haftada bir yeni bir sınıfa giriyoruz. Ders hazırlıyoruz ama hiçbir öğrenciyi tanımadan, kimin ön bilgisi ne düzeydedir, hangi konularda iyiler, ne ilgilerini çeker kısacası hiçbirşey bilmeden yapıyoruz bunu”
(Öğrenci 5)

Bazı öğretmen adayları ise öğretmenlik uygulaması sürecinde ders anlatımları sonrasında öğretmenlerle yeterince vakit geçiremediklerini belirtmektedirler. Bu öğretmen adaylarına göre çevrimiçi tartışma ortamında sınıf öğretmenin yer alması, öğretmen adaylarına ders anlatımları üzerine daha ayrıntılı konuşma olanağı sunabilir.

“Anlattığımız derslerden sonra, öğretmenle en fazla 5 dakika görüşebiliyoruz. O da şanslıysak, bir sürü öğrenci gelen giden derken onunda vakti olmuyor. Bu kadarlık bir zamanda öğretmen geri bildirimde bulunsa da yüzeysel kalıyor. Bence onlarda tartışmalara katılrsa çok daha detaylı konuşabiliriz. Bizde görüşlerimizi onlara söyleriz. Daha iyi olur yani”(Öğrenci 2)

Şekil 9. Uygulama Öğretmeninin Çevrimiçi Tartışma Forumuna Katılımına İlişkin Öğretmen Adayı Algıları



Araştırma Sorusu 3: Öğretmen adaylarının uygulama gözlemlerini tartıştıkları çevrimiçi tartışma mesajları hangi konulara odaklanmaktadır?

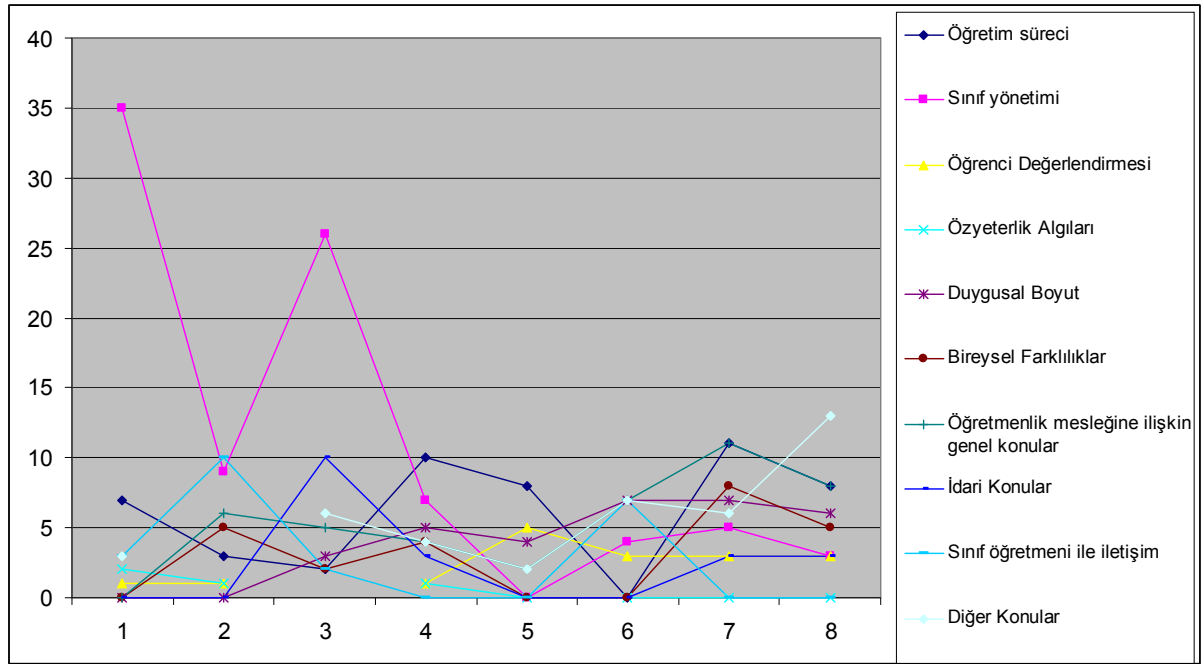
Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulardan biri çevrimiçi tartışmaların içerisinde sınıf yönetimine ilişkin konuların önemli bir yer kapladığıdır. Çevrimiçi tartışma forumundaki mesajlardan oluşan inceleme birimlerinin % 26'sı sınıf yönetimi ile ilgili konuları kapsamaktadır (Bknz. Tablo 1). Bu sonuç alanyazın tarafından da desteklenmektedir. Araştırmacılar mesleğe yeni başlayan öğretmenler ve öğretmen adayları için sınıf yönetiminin önemli bir sorun olduğunu ortaya koymaktadırlar (Berliner, 1988; Güven, 2004; Şahin, Şenel ve İpek, 2007).

Tablo 1. Çözümleme Birimlerinin Konulara ve Haftalara Göre Dağılımı

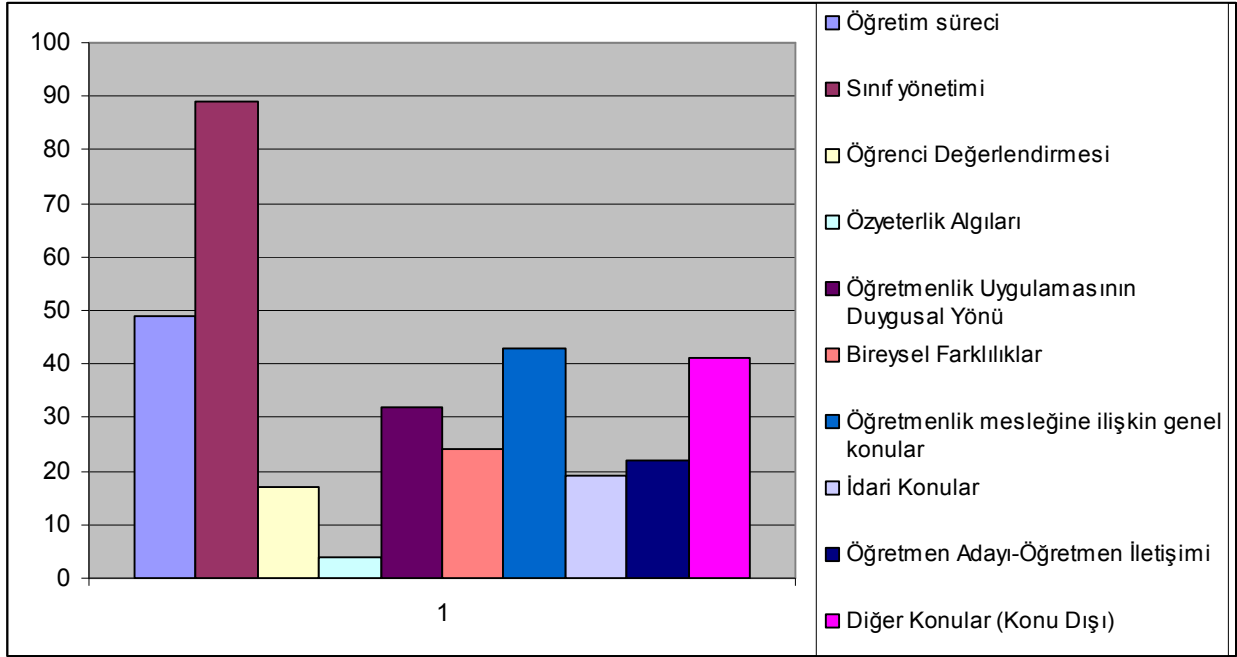
Konular	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	7. Hafta	8. Hafta	Toplam	Yüzde
Öğretim süreci	7	3	2	10	8	0	11	8	49	0,14
Sınıf yönetimi (öğrenci-öğretmen iletişimi, öğretmen tutumları)	35	9	26	7	0	4	5	3	89	0,26
Öğrenci Değerlendirmesi	1	1		1	5	3	3	3	17	0,05
Özyeterlik Algıları	2	1		1	0	0	0	0	4	0,01
Duygusal	0	0	3	5	4	7	7	6	32	0,09
Bireysel Farklılıklar	0	5	2	4	0	0	8	5	24	0,07
Öğretmenlik mesleğine ilişkin genel konular	0	6	5	4	2	7	11	8	43	0,13
idari	0	0	10	3	0	0	3	3	19	0,06
stajyer-öğretmen iletişimi	3	10	2	0	0	7	0	0	22	0,06
Diğer Konular	3		6	4	2	7	6	13	41	0,12

Sınıf yönetiminden sonra çevrimiçi tartışmalara en çok konu olan alan öğretim sürecidir(%14). Bu alanı %13 ile öğretmenlik mesleğiyle ilgili genel konular izlemektedir. Çevrimiçi tartışma forumunda paylaşılan ve öğretmenlik uygulaması ile ilişkisi bulunmayan inceleme birimlerinin oranı ise % 12'dir. Bu sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarının toplam iletişiminin ancak % 14 gibi küçük bir kısmının öğretim süreci ile ilgili olduğu görülebilir. Bu bulgu alanyazındaki diğer araştırmalarla da desteklenmektedir. Araştırmalar göstermektedir ki, öğretmen adayları çevrimiçi tartışma ortamlarını yaşadıkları öğretim deneyimi üzerine yansıtıcı düşünmek yerine ortaya çıkan gündelik sorunlarla ilgili iletişim kurmak amacıyla kullanmaktadırlar.

Şekil 10. Haftalara ve Konulara Göre Katılım Dağılımı (İçerik Türlerine Göre)



Şekil 11. İçerik Türlerine Göre Katılım Düzeyi



Araştırma bulguları incelendiğinde ortaya çıkan şaşırtıcı sonuçlardan biri öğretmen adaylarının, alanyazındaki bulguların aksine, çevrimiçi tartışmalarda dersin planlanması süreci ile ilgili hiçbir tartışma üretmemiş olmalarıdır. Bu durumun nedeni, öğretmen adaylarının hazır planlar kullanmaları olabilir.

Araştırma Sorusu 4: Uygulama sürecinde öğretmen adaylarının sınıf gözlemlerine ilişkin yansıtıcılıklarında bir artış gözlemlenmekte midir?

Araştırma sorusu 4.'ün yanıtlanması için öğretmen adaylarının uygulamanın ilk iki haftasındaki çevrimiçi tartışma forumundaki mesajlarının yansıtıcılık düzeyleri (öntest), son iki haftadaki çevrimiçi tartışma forumundaki mesajlarının yansıtıcılık düzeyleri(sontest) ile karşılaştırılmıştır.

Verilerin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığının belirlenebilmesi için SPSS 17 programı kullanılarak kolmogrov-smirnov testi uygulanmıştır. Test sonuçlarının (bkz. EK4) verilerin normallik varsayımlarını karşıladığını göstermesi üzerine eşleştirilmiş örneklem t-testi kullanılarak ilk iki hafta- son iki hafta yansıtıcılık düzeyleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 2. Yansıtıcılık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları

Ölçüm	N	X	SS	Sd	t	p
Öntest	31	2.38	0.90	31	4.73	.000
Sontest	31	3.02	0.88			

Yapılan t-testi sonucunda öğretmen adaylarının son iki hafta mesajlarının yansıtıcılık düzeylerinin(3.02) ilk iki haftaki mesajlarının yansıtıcılık düzeylerinden(2.38) anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 2). Buradan yola çıkarak çevrimiçi tartışma ortamı ile desteklenen öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının yansıtıcılık düzeylerin arttığı söylenebilir.

Çevrimiçi tartışma etkinliklerinin yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisi konusunda araştırma sonuçları tek bir sonuç ortaya koymaktan uzaktır. Bazı araştırma sonuçlarında çevrimiçi tartışmaların yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşırken bazı araştırmalarda çevrimiçi tartışma etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyini artırdığı öne sürülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlardan biri, öğrencilerin öğretmenlik uygulaması sürecinde, sürecin diğer paydaşları olan uygulama öğretmeni, dersle ilgili öğretim elemanı ve üniversitedeki diğer öğretim elemanlarıyla iletişim kurma gereksinimi duydukları ancak bu gereksinimin yeterince karşılanmadığıdır. Öğretmen adayları bu süreçte uygulama öğretmeninden dönüt verme için daha fazla zaman ayırmasını ve daha ayrıntılı dönüt vermesini beklemektedir. Dersin planlanması ve öğretmen adayının anlatacağı konunun belirlenmesi öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ile iletişim kurmak istedikleri bir diğer konudur. Çevrimiçi iletişim ortamının öğretmen adayı-uygulama öğretmeni iletişimini kurmada sürece katkı sağlaması olasıdır. Ancak, öğretmen adaylarının uygulamaları nesnel olarak değerlendirebilmeleri ve deneyimleri üzerine özgür bir ortamda yansıtmada bulunabilmeleri için bu çalışmada çevrimiçi tartışma ortamına uygulama öğretmenleri dahil edilmemiştir.

Öğretmen adaylarının daha fazla iletişim kurma gereksinimi hissettiği bir diğer aktör, dersle ilgili uygulama öğretim elemanıdır. Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması sürecince karşılaştıkları bütün sorunlarda ilk olarak ilgili öğretim elemanı ile iletişim kurmak istemektedirler. Bu çalışma kapsamında çevrimiçi tartışma ortamına dersle ilgili öğretim üyesinin katılımı sağlanmıştır. Ancak çevrimiçi tartışma ortamının eş zamansız yapısı öğretmen adaylarının gereksinim duydukları danışmanlığı gereksinim duydukları anda alamamalarına neden olmuş olabilir. Bu durumun giderilebilmesi için dersin öğretim elemanı ile öğretmen adaylarının eş-zamanlı çevrimiçi tartışma ortamı bileşenleri üzerinden iletişim kurmalara sağlanabilir.

Öğretmen adayları sınıf yönetimi, öğretim etkinlikleri gibi alanlarda herhangi bir sorun yaşadıklarında, konu ile ilgili ders aldıkları öğretim üyesine danışma gereksinimi duymaktadırlar. Ancak varolan düzenlemelere göre bu durumun sağlanması oldukça güçtür.

Bu araştırmanın ortaya koyduğu bir diğer sonuç, öğretmenlik uygulaması dersi için tasarlanmış olan çevrimiçi tartışma ortamının öğretmen adayları tarafından yararlı olarak algılandığıdır. Öğretmen adaylarına göre çevrimiçi tartışma ortamının kendilerine sağladıkları olanaklardan biri öğretmenlik uygulamasında yaşanan sorunları paylaşarak diğer öğretmen adaylarından psikolojik ve duygusal destek almalarına olanak sağlamasıdır. Bunun yanında öğretmenlik uygulamasında öğretim gerçekleştirilecek sınıf hakkında daha önce o sınıfta öğretim gerçekleştiren öğretmen adaylarından bilgi alma olanağı sunması, öğrenciler tarafından çevrimiçi tartışma ortamının kendilerine sağladığı önemli bir olanak olarak algılanmaktadır. Öğretmen adaylarına göre çevrimiçi tartışma ortamının öğretmenlik uygulaması sürecine bir diğer katkısı, öğretimle ilgili görüşlerini tartışma, farklı görüşlerden haberdar olma olanağı sunmasıdır. Kısacası, çevrimiçi tartışma ortamı öğretmen adayları tarafından yansıtıcı düşünmek için bir araç olmanın ötesinde süreçte yaşanan sorunlarla ilgili destek almak, bilgi toplamak ve farklı görüşlerden haberdar olmaya olanak sağlayan bir iletişim ortamı olarak algılanmaktadır.

Bu çalışmada elde edilen bir diğer sonuç, öğretmen adaylarının deneyimlerini eleştirel ve tartışmacı bir biçimde değerlendirmesine olanak sağlamak amacıyla çevrimiçi tartışma ortamının yapılandırılmasında kullanılan mesaj başlatıcıların öğretmen adayları tarafından görüşleri daha tartışmacı biçimde incelemelerine katkı sağlayan bir araç olarak algılandığıdır. Bununla birlikte, öğretmen adayları sınırlı sayıdaki mesaj başlatıcıların yazımlarını zorlaştırdığını ve sınırlandırdığını belirtmektedirler. Bir başka anlatımla mesaj başlatıcılar, mesajların tartışmacılığını artıran ancak daha fazla zaman ve çaba harcanmasına neden olan yapılandırma araçları olarak algılanmaktadır.

Çevrimiçi tartışma forumunda paylaşılan mesajlarda değinilen konular içerik bakımından incelendiğinde en çok sınıf yönetimi ile ilgili konuların tartışıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin en çok sınıf yönetimi ile ilgili konularda sorun yaşadıkları alanyazında da oldukça sık rastlanan bir bulgudur (Şahin, Şenel ve İpek, 2007; Güven, 2004).

Öğretmen adaylarının deneyimlerine ilişkin mesajlarının yansıtıcılık düzeyleri bakımından incelendiğinde, uygulama süreci sonunda yansıtıcılık düzeylerinin anlamlı oranda arttığı görülmektedir. Ancak araştırmada herhangi bir kontrol grubu kullanılmadığı için bu etkinin doğrudan yapılandırılmış çevrimiçi tartışma forumu ile gerçekleştirilen uygulamadan kaynaklandığı öne sürülemez.

Bu araştırmanın sonuçları yorumlanırken, araştırmanın sınırlılıklarını göz önünde bulundurmak doğru bir yaklaşım olacaktır. Bu sınırlılıklardan ilki çalışmada kontrol grubu kullanılmamış olmasıdır. Bir diğer sınırlılık çalışmaya katılan öğrencilerin önemli bir kısmının internet erişimlerinin olmamasıdır. Bu durum öğretmen adaylarının gereksinim duyduklarında yapılandırılmış tartışma forumuna katılmalarını etkilemiş olabilir. Ayrıca ülkemizde uygulanan KPSS sınavı öğretmen adayları üzerinde büyük bir zaman baskısı yaratmakta ve öncelik sıralamalarını değiştirmektedir. Dolayısıyla araştırma bulgularının uluslar arası düzeyde yorumlanmasında bu durumun dikkate alınması gerekmektedir. Türkiye’de uygulanan öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının haftanın yalnızca bir gününde uygulama okulunda bulunmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlik uygulaması süreci daha dağınıktır. Bu durumun da araştırma sonuçlarının uluslar arası düzeyde yorumlanmasını etkileyebilecek bir diğer konu olduğu öne sürülebilir.

Bu sonuçlar ışığında uygulama için getirilebilecek öneriler:

- 1. Uygulama öğretmeni, öğretim üyesi ve öğretmen adayı iletişiminin geliştirilmesi için eş zamanlı ve eş zamansız çevrimiçi iletişim olanakları harmanlanabilir.**
- 2. Çevrimiçi tartışma forumunda belirli zamanlarda sınıf yönetimi, özel öğretim yöntemleri vb. alanlarda uzmanlar davet edilerek öğretmen adaylarının uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlar konusunda yardım almaları sağlanabilir.**
- 3. Çevrimiçi tartışma ortamına öğretmen rehber kitabı, diğer öğretmen adaylarının ders planları, farklı etkinlikler üretmede kullanabilecekleri kaynaklar eklenebilir.**

4. Öğretmen adaylarının mesaj başlatıcı oluşturmalarına olanak sağlanabilir. Böylece öğretmen adaylarının görüşlerini daha rahat dile getirmelerine olanak sağlarken mesaj başlatıcıların kullanılma oranı da artırılabilir.

Bu sonuçlar ışığında araştırmalar için getirilebilecek öneriler:

1. Benzeri çalışmalar kontrol gruplu deneysel desende tasarlanarak çevrimiçi tartışma ortamı ile ve mesaj başlatıcılarla yapılandırılmış çevrimiçi tartışma ortamının öğretmen adaylarının yansıtıcılık düzeylerine etkisi araştırılabilir.
2. Bu araştırmada ve alanyazındaki pek çok araştırmada çevrimiçi tartışma forumu kullanımı incelenilirken zaman boyutu araştırma dışında tutulmaktadır. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması sürecinde yansıtıcılıklarının ve çevrimiçi tartışma ortamı kullanımlarının zamana dayalı çözümlenmesi uygulamacı ve araştırmacılara ışık tutabilir.

KAYNAKLAR

- Abell, S.K. , Dillon, D.R., Hopkins, C.J. , McInerney, W.D. & O'Brien, D.G. (1995). Somebody to count on: mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program, *Teaching and Teacher Education* 11 (2), 173–188
- Arredondo, D.E. & Rucinski, T.T. (1998). Using structured interactions in conferences and journals to promote cognitive development among mentors and mentees. *Journal of Curriculum and Supervision*, 13(4), 300-327.
- Barone, T., Berliner, D. C., Blanchard, J., Casanova, U., & McGowan, T. (1996). A future for teacher education. In J. Siluka (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 1108-1149). New York: Macmillan.
- Bencze, L., Hewitt, J., & Pedretti, E. (2001). Multi-media case methods in pre-service science education: Enabling an apprenticeship for praxis. *Science Education*, 31, 191-209.
- Berliner, D. C. (1988). Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. In *New directions for teacher assessment*. (Proceedings of the 1988 ETS International Conference, pp. 39 - 68). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching & Teacher Education*, 11, 501-518.
- Creswell, J.& Clark, V. (2007) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks CA: Sage
- Cochran-Smith, M, & Lytle, S. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York, NY: Teachers College Press.
- De Wever, B., Schellens, T., Valcke, M., & Van Keer, H. (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers & Education*, 46, 6–28.
- Feimam-Nemser, S., & Buchman, M. (1985). Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teachers College Record*, 87(1), 53-65.

- Güven, İ. (2004). Sosyal Bilgiler Alanı Öğretmen Adaylarının Okul Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Nitel Bir Araştırma, *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4/2.
- Hawkey, K. (1995). Learning from peers: The experience of student teachers in school-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 46, 175-183.
- Hew, K. F. & Cheung, W. S. (2003). Models to evaluate online learning communities of asynchronous discussion forums. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(2), 241-259.
- Hew, K. F., Cheung, W. S., & Ling, C. S. (2009). Student contribution in asynchronous online discussion: A review of the research and empirical exploration. *Instructional Science*. Online first.
- Işıkoğlu, N., İvrendi, A. ve Şahin, A. (2007). Öğretmenlik Uygulaması Sürecine Öğretmen Adaylarının Gözüyle Derinlemesine Bir Bakış, *Eğitim Araştırmaları*, 26, 131-142.
- Kagan, D. M., & Tippins, D. J. (1992). The evolution of functional lesson plans among twelve elementary and secondary school teachers. *Elementary School Journal*, 92(4), 477-489.
- Kiraz, E. (2002). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki gelişiminde uygulama öğretmenlerinin işlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(1), 183-196.
- Lampert, M., & Ball, D. (July 1990). *Using hypermedia technology to support a new pedagogy of teacher education*. National Center for Research on Teacher Education, Michigan State University.
- Lapadat, J. S. (2002). Written interaction: a key component in online learning. *Journal of Computer Mediated Communication*. 27 Ocak 2007 tarihinde ulaşıldı. www.ascusc.org/jcmc/vol7/issue4/lapadat.html.
- Leach, J. (1997, Eylül) . *Changing discourse, transforming pedagogy: Developing an on-line community for teacher education*. Third Conference of the European Research Association'da sunulan bildiri, 24-27, Frankfurt, Almanya.
- Lortie, S. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

- McIntyre, S. R., & Tlusty, R. H. (1995.) Computer-Mediated Discourse. Presented at the American Educational Research Association conference, (ED 385 232)
- Özbek, T. Z., ve AYTEKİN, F. (2003). Eğitim fakültesi öğrencilerin öğretmenlik mesleğine bakış açıları ve öğretmenlik uygulaması dersinde memnuniyet durumları üzerinde bir araştırma. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 284(2), 31-39.
- Paker, T. (2005, Eylül). *Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri.
- Pincas, A. (1995, Temmuz). *Why computer conferencing may help students more than face-to-face teaching*, Altıncı Cambridge International Conference on Open and Distance Learning konferansında sunulan bildiri. 20 Mayıs 2009 tarihinde ulaşıldı, <http://icdlit.open.ac.uk/icdlbrowse1.php?a=00009317>
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12, 8–22.
- Romiszowski, A., & Mason, R. (2004). Computer-mediated communication. In D. H. Jonassen. (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 397-431). (2nd ed.). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Santagata, R., Zannoni, C., & Stigler, J. (2007). The role of lesson analysis in pre-service teacher education: An empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience. *Journal of Mathematics Teacher Education*. 10(2), 123-140.
- Schunk, D. H. (2004). *Learning theories: an educational perspective* (4th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Stephens, A. C. & Hartmann, C. E. (2004). A successful professional development project's failure to promote online discussion about teaching mathematics with technology. *Journal of Technology and Teacher Education*, 12(1), 57-73.
- Strijbos, J. W., Martens, R. L., Prins, F. J., & Jochems, W. M. G. (2006) Content analysis: What are they talking about? *Computers and Education*, 46, 29-48.

- Swan, K. (2002). Building communities in online courses: the importance of interaction. *Education, Communication and Information*, 2 (1), 23-49.
- Şahin. Ç., Şenel, T. & İpek, H. (2007, Eylül). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarında Karşılaştıkları Problemlerin Belirlenmesi. XVI Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Tang S. Y. F. (2003) . Challenge and support: the dynamics of student teachers' Professional learning in the field experience. *Teaching and Teacher Education*, 19, 483–498
- Vonderwell, S., Liang, X., & Alderman, K. (2007). Asynchronous discussion and assesment in online learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(3), 309-328.
- Wang, S. K. (2008). The effects of a synchronous communication tool (yahoo messenger) on online learners' sense of community and their multimedia authoring skills. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(1), 59-74.
- Yamada, M. (2009). The role of social presence in learner-centered communicative language learning using synchronous computer-mediated communication: experimental study. *Computers & Education*, 52, 820–833.
- Yodkamlue, B. (2008). *Online texts of non-native speakers in an L2 electronic discussion forum: an analysis of social presence and cognitive presence*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of South Carilona.
- Yükseköğretim Kurulu. (1998). *YÖK Dünya Bankası Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuzu*. Ankara: Öğretmen Eğitimi Dizisi.
- Zeichner, K., & Tabachnick, R. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32(3),3-11.

EK1. YANSITICILIK DÜZEYLERİ

Yansıtıcılık Düzeyleri

Düzy	Tanımy
1. Anlatma	Sınıfta gerçekleşen olayı yorumlamadan aktarır
2. Açıklama	Olayın olası nedenlerini ya da öğrencilerin düşüncelerini tartışır
3. Kuramsallaştırma	Çözümlemesini desteklemek için araştırma sonuçlarını, derste öğrendiği kuramsal bilgileri ya da herhangi bir kuramsal yaklaşımı kullanır
4. Farklı bakış açılarının göz önünde bulundurulması	Olayın nedeniyle ilgili farklı açıklamaları ve/ve ya diğerlerinin görüşlerini göz önünde bulundurur. Öğretimle ilgili temel varsayımları sorgulamaya başlar
5. Deneyimin yeniden yapılandırılması	Öğrenme etkinliğini daha iyi hale getirmek için ya da olası sorunları çözmek için deneyimi yeniden biçimlendirmeye odaklanır. Yeniden yapılandırma ya da çözüm önerilerini ortaya koyma sürecinde öne sürdüğü düşünceleri kuramsallaştırması ve farklı bakış açılarını göz önünde bulundurması beklenir.

EK2. YANSITICILIK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN KODLAMA ÖRNEKLERİ

Mesaj yazan öğrencilerin isimleri ve mesaj içerisinde geçen diğer öğrenci isimleri etik ilkeler gereği gizlenmiştir.

1. Düzey (Anlatma- Sınıfta gerçekleşen olayı yorumlamadan aktarır)

1 12, Çarşamba, 12:47

birleştirilmiş sınıf gezimize dair gözlemlerim şöyle; okulun bulunduğu köy merkeze yakın olduğu için ulaşım sorunu yok.ayrıca okulun bahçesi çok geniş ve her yer çiçek ve ağaçlarla dolu.çocukların okula gelme sevinci gözlerinden okunuyordu.köy çocukları bir başka oluyor gerçekten. bize karşı olan bakışları gülüşleri davranışları çok hoştu.okulda 1. 2. 3. sınıflar ile ana sınıfı vardı. 4. ve 5. sınıflar taşınmalı olarak başaka okula gidiyorlarmış. sınıf öğretmeni bizimle anılarını paylaştı.bu günlere nasıl geldiğinden bahsetti.

gerçekten okulda herhangi bir eksik göremedim.çok sıcak bir sınıf bulduk o köyde. 2-3 tane bilgisayar vardı.öğrenciler 1. 2. ve 3. sınıflar olarak küme şeklinde oturuyorlardı.öğretmenlerinin söylediklerini hemen yapıyorlardı. merkezdeki sınıfların gürültüsünden eser yoktu.ne birbirleriyle kavga eden ne de birbirini şikayet eden çocuklar gördüm.

23 nisan da okudukları şiirleri bize de okudu çocuklar. ayrıca tiyatro da oynadılar. çok keyifliydi. çocuklar okulda olmaktan mutlu görünüyorlardı. ders bitince fotoğraf çekildik hep birlikte. güzel bir gözlem fırsatıydı bizim için. derste teorik olarak gördüğümüz birleştirilmiş sınıfı 2-3 saatliğine de olsa hissetmiş olduk. tabi bu kadar kısa sürede olumsuz yanlarını fark etmek mümkün değildi. onu da yaşayıp göreceğiz eğer birleştirilmiş bir okula atanırsak...

Sil | Yanıtla

2. Düzey (Açıklama- Olayın olası nedenlerini ya da öğrencilerin düşüncelerini tartışır)

2 Salı, 18:43

öğrenciler bizim staj için geldiğimizi bildiklerinden pek önemsemiyorlar dinlememe nedenleri de o bence.birde öğretmenleri biz konuşurken bazen bizim söz verdiğimiz öğrenci konuşurken başka öğrenciye söz veriyor.

Sil | Yanıtla

3. Düzey (Kuramsallaştırma- Çözümlemesini desteklemek için araştırma sonuçlarını, derste öğrendiği kuramsal bilgileri ya da herhangi bir kuramsal yaklaşımı kullanır)

3

11 Ocak 2012, Pazar, 17:56

bence;

sınıfın derse katılımının olumlu bir atmosfer yaratıcı düşünülebilir.

fakat sınıfın başarılı olduğu yorumu için tabii ki de yetersizdir. biz davranışçı kuramın izinde olsak

performans değerlendirmeye bakmak olası olur. fakat süreç olarak değerlendirildiğinde bence kendini en çok geliştiren,

özgün düşünceler ileri süren, yeni düşüncelere açık olan sınıf başarılı sınıftır. öğretmene çok iş düşmektedir bu konuda.

demokratik ortam yaratabilmeli, ve her düşünceye saygı duymalıdır.

;

ayrıca her insanın farklı zeka alanların baskın olduğunu düşündüğümüz de her derste tüm sınıfın katılımının maksimum

düzeyde olmasını bekleyemeyiz. ama diğer alanlarını da geliştirmek için de çaba harcamalıyız. eğer sınıfın farklı alanlarda

ki etkinliklerde eleştirel bakıyorsa, yaratıcı öneriler sunuyorsa. o durumda başarıdan söz edilebilir.

Sil | Yanıtla

4. Düzey (Farklı bakış açılarının göz önünde bulundurulması -Olayın nedeniyle ilgili farklı açıklamaları ve/ve ya diğerlerinin görüşlerini göz önünde bulundurur. Öğretimle ilgili temel varsayımları sorgulamaya başlar)

4

11 Ocak 2012, Cuma, 16:12

;

Bu tarz durumlarla okullarda çok fazla karşılaşılabilir.

ama;

bu durumda bütün sorumluluğu öğretmene yüklemek haksızlık olur diye düşünüyorum. Çünkü; öğrencinin bu durumda olmasında ailenin de söylediği gibi birçok etken söz konusu olabilir. Aile ise bu etkenlerin en önemlisi. Eğitimi aile desteği olmadan yürütmek çok zor.

Bunun yanında;

her ne kadar bu durumun bütün sorumluluğunun öğretmene verilmemesi gerektiğini düşünsem de bazen öğretmenlerimiz de bu tarz öğrencilerin başarısız olmalarında etken olabilir. Birincisi; nedense öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler hep en arkalarda bir yerde oturuyor. Bu duruma anlam veremiyorum. Sınıfta asıl ilgiye muhtaç öğrenciler onlar değil mi? Öyleyse o öğrencilerin öğretmenin hemen yanı başında olması gerektiğini düşünüyorum. Bu durumla hemen hemen girdiğim bütün sınıflarda karşılaştım. İkinci durum ise bazı öğretmenlerimiz, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere karşı o kadar ön yargılı olabiliyorlar ki adeta o öğrenciler sınıfta damgalanıyorlar. Kendilerinin diğer arkadaşlarından farklı olduğunu hissediyorlar. En ufak hatalarında bile karşılaşacakları tepkiyi bildikleri için hata yapmaktan korkuyorlar. Bunun üzerine ilgisiz de bir aile eklenince öğrencinin başarılı olmasını beklemek çok zor.

Sil | Yanıtla

5. Düzey (Deneyimin yeniden yapılandırılması- Öğrenme etkinliğini daha iyi hale getirmek için ya da olası sorunları çözmek için deneyimi yeniden biçimlendirmeye odaklanır. Yeniden yapılandırma ya da çözüm önerilerini ortaya koyma sürecinde öne sürdüğü düşünceleri kuramsallaştırması ve farklı bakış açılarını göz önünde bulundurması beklenir.)

Yans. Düzeyi 5

2012, Cuma, 15:50

■ sen de kusura bakma ama bende sana kesinlikle ama kesinlikle katılmıyorum.

çünkü;

evet söylediğin doğru üniversitelerde bizim şuanda aldığımız eğitim daha farklı ve daha ileri düzeyde. Bu da gelecekte daha iyi ve daha kaliteli öğretmenlerin eğitim vereceğini gösteriyor. Bu ülkemiz adına sevindirici. Tabi ki birkaç tane yanlış davranışı tüm öğretmenlerimize genellememeliyiz. Bende bu haftaki staj hocamdan çok memnundum. Şimdiye kadar girmiş olduğum tüm sınıflarda da böyle yanlış davranışlarla karşılaşmadım.

ancak;

yanlış davranışları görüp de o da bir insan demek bana pek doğru gelmiyor. Asıl o da bir insan olduğu için bu tarz davranışları sergilememeli diye düşünüyorum. Ben kendi adıma konuşayım. İleride öğretmenliğe başladığımda ben hiç bir sorunla karşılaşmayacak mıyım ya da sınıfta her şey yolunda mı gidecek? Hayır. Elbette öğretmenlik mesleğinin zorluklarını ben de yaşayacağım. Ancak şunun da farkındayım ki ben iki öğrencinin kafasını birbirine vurarak bu zorlukların üstünden gelmeye çalışmayacağım. Ayrıca öğretmen yetiştirme açısından geçmiş ve bugünü programın içeriği bakımından kıyaslayabiliriz. Ancak insana saygı ve sevgi açısından kıyaslayamayız bence. Neticede geçmişte de öğretmenlerimize insana olan sevgisinin ve saygının önemi vurgulanıyordu, şimdi de. Yani bu tamamen öğretmende bitiyor. Tüm mesele aldığın eğitimin hakkını verebilmek. Ramazan sen de gösterilen bu davranışların yanlış olduğunu vurgulamışsın ve öğretmenlerin olumlu yönlerini görmemizi istemişsin belki ama yine de konuşmalıyız bence bu olumsuzlukları da.

EK3. YAPILANDIRILMIŞ ÇEVİRİMİÇİ TARTIŞMA FORUMU

Pamukkale Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Mesleğe ilişkin derslerde verilen teorik bilgiler laboratuvar çalışmalar ile desteklenmektedir. Pamukkale Üniversitesi On Lisans, Lisans, Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre programdan mezun olabilmek için ortak zorunlu dersler dışında en az 140 ve en çok 162 kredi/saatlik dersleri ders almak zorundadır.

Kullanıcı Girişi

Kullanıcı Adı:

Şifre:

Proje Argue Pamukkale Üniversitesi 2010

Pamukkale Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Mesleğe ilişkin derslerde verilen teorik bilgiler laboratuvar çalışmalar ile desteklenmektedir. Pamukkale Üniversitesi On Lisans, Lisans, Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre programdan mezun olabilmek için ortak zorunlu dersler dışında en az 140 ve en çok 162 kredi/saatlik dersleri ders almak zorundadır.

Uygulamaya Hoşgeldin

KULLANICI BİLGİLERİ

Huseyin OZCINAR

1

:: Kullanıcı İşlemleri

- Şifre Değiştir
- Çıkış Yap

:: Yönetici İşlemleri

- Kullanıcı Tanımlama
- Grup Tanımlama
- Forum Tanımlama
- Forum Seçenek Tanımlama

Proje Argue Pamukkale Üniversitesi 2010

- * Başlangıç Seviyesi Projesi
- ** Eğitim Fakültesi

KULLANICI BİLGİLERİ

Huseyin OZCINAR

1

:: Kullanıcı İşlemleri

* Şifre Değiştir

* Çıkış Yap

:: Yönetici İşlemleri

* Kullanıcı Tanımlama

* Grup Tanımlama

* Forum Tanımlama

* Forum Seçenek Tanımlama

Forumları Göster

Forum Kayıt

FORUM BAŞLIK:

Türü :

Seçiniz

KONU :

Kaydet Reset

KULLANICI BİLGİLERİ

Huseyin OZCINAR

1

:: Kullanıcı İşlemleri

* Şifre Değiştir

* Çıkış Yap

:: Yönetici İşlemleri

* Kullanıcı Tanımlama

* Grup Tanımlama

* Forum Tanımlama

* Forum Seçenek Tanımlama

Seçenekleri Yükle

Secenek 1

<input type="text"/>	<input type="button" value="Çıkar"/>
<input type="text"/>	<input type="button" value="Ekle"/>

Secenek 2

<input type="text"/>	<input type="button" value="Çıkar"/>
<input type="text"/>	<input type="button" value="Ekle"/>

Secenek 3

<input type="text"/>	<input type="button" value="Çıkar"/>
<input type="text"/>	<input type="button" value="Ekle"/>

* Başlangıç Seviyesi Projesi
** Eğitim Fakültesi

KULLANICI BİLGİLERİ

Huseyin OZCINAR

1

:: Kullanıcı İşlemleri

* Şifre Değiştir

* Çıkış Yap

:: Yönetici İşlemleri

* Kullanıcı Tanımlama

* Grup Tanımlama

* Forum Tanımlama

* Forum Seçenek Tanımlama

Yeni Kullanıcı Tanımla

Kullanıcı Arama

Kullanıcı Adı :

Ad :

Soyad :

Ara

KULLANICI BİLGİLERİ

huseyin özçınar

1

:: Kullanıcı İşlemleri

* Şifre Değiştir

* Çıkış Yap

:: Öğrenci İşlemleri

* Forumlar

* Tartışma Haritaları

Forumlar

TARTIŞMA	KONU	
28.03.2012 haftası	28.03.2012 haftası gözlemlerin...	Seç
22.02.2012 Ders Gözlemleriniz...	Bu haftaki ders gözlemlerinizi...	Seç
07.03.2012	Bu haftanın gözlemlerini burad...	Seç
14.03.2012		Seç
29.02.2012 Ders değerlendirmeleriniz	Bu haftaya ilişkin gözlemlerin...	Seç
29.02.2012 Ders değerlendirmeleriniz	Bu haftaya ilişkin gözlemlerin...	Seç
11.04.2012 Haftası	Arkadaşlar bu hafta öncekilere...	Seç
Birleştirilmiş sınıf gözlemleriniz	Arkadaşlar gerçekleştirmiş old...	Seç

KULLANICI BİLGİLERİ

huseyin özçınar

1

Kullanıcı İşlemleri

Sıfre Değiştir

Çıkış Yap

Öğrenci İşlemleri

Forumlar

Tartışma Haritaları

Son Durumu Güncelle

Birleştirilmiş sınıf gözlemlerinizi.

Arkadaşlar gerçekleştirmiş olduğunuz birleştirilmiş sınıf gözlemlerinizi, görüşlerinizi ve sorularınızı burada paylaşabilirsiniz.

Yanıtla

yazan [kullanıcı adı] - 4 Mayıs 2012, Cuma, 16:35

o sınıfa birleştirilmiş sınıf demeye dilim varmıyor:) çok güzeldi gerek mevcut gerek olanaklar olarak. hiç tahmin ettiğim gibi bir okulla karşılaşmadım.

Sil | Yanıtla

yazan [kullanıcı adı] - 4 Mayıs 2012, Cuma, 18:55

O okul benimde birleştirilmiş sınıflara karşı bircok olumsuz onyargimi kirdi. Bize bugune kadar universitede birlestirilmis sinifların hep negatif yonlerinden bahsettiler ama gorduk ki aslında durum pek de oyle degilmis. Tabi bunda gittigimiz okulun fiziki yapısında payi var.

Sil | Yanıtla

yazan [kullanıcı adı] - 7 Mayıs 2012, Pazartesi, 00:58

bence:

gittigimiz okul küçük olması ve üç sınıfın bir arada olması bakımından birleştirilmiş sınıfa uygundu. Ama sınıfta öğrencilere bir çok olanak sağlanması bakımından normal sınıftan farkı yok gibiydi. öğretmen 1. sınıf öğrencileriyle teker teker ilgilenebildiğini söyledi çünkü mevcut çok azdı. Ayrıca internet, bilgisayar, projeksiyon gibi teknolojik imkanlar bakımından da şanslı bir sınıftı.

Sil | Yanıtla

yazan [kullanıcı adı] - 10 Mayıs 2012, Perşembe, 11:58

birleştirilmiş sınıf olarak imkanları gayet güzeldi. öğrenci sayısının az olmasında hem öğrenciler hem de öğretmen açısından bir avantaj diye düşünüyorum

Sil | Yanıtla

yazan [kullanıcı adı] - 10 Mayıs 2012, Perşembe, 17:14

birleştirilmiş sınıf güzeldi.. gezimiz de öyle kafamıza göre yücel beyle beraber gezdik eğlendik.... halka karşıtk deyim yerindeyse... köy halkı çok sıcak kanlı ... cana yakınlar... erikler de öyle.. ayrıca bakkala gittiğimizde bize ikramlarda bulunması köy halkı hakkında bir takım izlenimler edinmeye yardımcı oldu.. köyde neden kahve yok çözemedim... bir ikincisi okulda görev yapan kadın ne iş yapıyordu? (çok cana yakın birisi) Sınıf içinde atmosfer hoştu güzeldi.. çocuklar çaba içerisinde... öğretmeninde öyle kendini adanmış işine... sorsak halin nasıl diye ben yine halimden memnunum diyor.. Sizce dünya üzerinde kaç kişi bu paraya köy de bu işe katlanır bilemiyorum... Ama öğretmenliğin gönlü meselesi olduğu su götürmez bir gerçek.. Allah hepimize sabır versin.. meslek hayatımızda da başarıyı... Muhakkakki hepimiz bu işe muhtacı ve hiç birimiz dünya zengini değiliz.. belki gönlü zengin olmak bize de nasip olur

Sil | Yanıtla

yazan [kullanıcı adı] - 11 Mayıs 2012, Cuma, 15:44

Gittiğimiz okul gerçekten çok güzel bir okul hatta şehir merkezinden de çok avantajlı ama gerçek o kadar masum değil arkadaşlar. atandığımız yer muhtemelen uzak bir köy okulu olacak. verecekler elinize kırk tane türkçe bilmeyen çocuk, sonra okulun camları bile olmayacak kırık dökük bir okulu siz onaracaksınız. muhtemel köyün çobanları lojmanı ahır niyetine

* Başlangıç Seviyesi Projesi
** Eğitim Fakültesi

EK4. NORMALLİK TESTLERİ

Normallik Testleri

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ilk	,103	31	,200*	,954	31	,204
son	,128	31	,200*	,956	31	,231

* Başlangıç Seviyesi Projesi

** Eğitim Fakültesi

Proje Özet Bilgi Formu

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA PROJELERİ KOORDİNASYON BİRİMİ

Proje No:2010BSP001
Proje Başlığı: Öğretmen Adaylarının Alan Deneyimleri Sürecinin Etkililiğinin Artırılmasında Çevrimiçi Öğrenme Ortamının Rolü.
PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ : Yrd.Doç. Dr. Hüseyin Özçınar Eğt. Fak ARAŞTIRMACILAR : Yrd. Doç. Dr. Yücel Fidan Eğt. Fak Serkan Demirören Adviye Öztürk Mustafa Taylan Güvercin
Projenin Yürütüldüğü Birim:PAÜ Eğitim Fakültesi
Varsa, Destekleyen Kuruluş(ların) Adı ve Adresi:
Projenin Başlangıç ve Bitiş Tarihleri:2010-2012
Özet Bu çalışma öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm oluşturması amacıyla hazırlanacak çevrimiçi öğrenme ortamıyla öğretmen adaylarının akran ve sürecin diğer paydaşlarıyla etkileşiminin artırılması ve derinleştirilmesi, alan deneyimlerindeki farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında, öğretmen adaylarının uygulamaya yönelik görüşleri anket ve görüşmeler yoluyla, uygulama gözlem ve deneyimleri ise çevrimiçi tartışma ortamındaki mesajları çözümlenerek incelenmiştir
Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adaylarının Alan deneyimleri, Çevrimiçi Öğrenme Ortamı, Karar Alma Ağaçları, Mesaj Başlatıcılar
Varsa, Projeden Yapılan Yayınlar: Özçınar, H. (2011). Investigating Students Online Discussion Behaviours From Perspective of Individual Differences. International Journal of Multiple Thoughts, (1) 4.

* Başlangıç Seviyesi Projesi

** Eğitim Fakültesi