

**ANADOLU ÜNİVERSİTESİ BİLGİ YÖNETİMİ ÖNLİSANS
PROGRAMI'NIN ELEŞTİREL DÜŞÜNME AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Figen Ünal

DOKTORA TEZİ

İletişim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Dursun Gökdağ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temmuz 2007

DOKTORA TEZ ÖZÜ

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ BİLGİ YÖNETİMİ ÖNLİSANS PROGRAMI'NIN ELEŞTİREL DÜŞÜNME AÇISINDAN İNCELENMESİ

Figen Ünal

İletişim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temmuz 2007

Danışman: Prof. Dr. Dursun Gökdağ

Bu araştırmanın genel amacı, tümüyle çevrimiçi olarak yürütülen Anadolu Üniversitesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı'nı eleştirel düşünme açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda; Programdaki derslerin ünitelerinin yapısı, Program'ın sunduğu olanakların öğrenciler tarafından kullanım durumu, Program'da görev yapan akademik danışmanların katkıları, Program'ın eleştirel düşünmenin gelişimini etkileyecek olanakları hakkında akademik danışman ve konu uzmanlarının görüşleri ve önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Betimsel bir çalışma olan araştırma durum çalışması desenindedir. Araştırma amacına ve desenine uygun olarak; Program'da yer alan derslerin yapısını; tasarım, işleyiş ve öğrenciyle etkileşim boyutlarında görev yapmakta olan konu uzmanları ve akademik danışmanların görüş ve deneyimlerinin eleştirel düşünme bakış açısıyla incelenmesi önem taşımaktadır. Derslerin yapısının belirlenmesi için, Program'ın İşletim Sistemleri dersinin 3 ünitesi olan 2., 12. ve 16. üniteler seçilmiş ve belge analizi yöntemiyle incelenmiştir. Akademik danışman ve konu uzmanlarının görüş ve deneyimlerinin belirlenebilmesi için; Program'da yer alan her dersin beş danışmanından en deneyimli olmak üzere 11 danışmanın ve iki konu uzmanının görüşleri yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla alınmıştır. Ayrıca Bilgi Yönetimi Önlisans Programı'nın resmi web sitesi, program tanıtım broşürü ve program yetkililerinden alınan tanıtım bilgileri gibi arşiv belgelerinden yararlanılmıştır.

Programın ünitelerinin analizi, Bloom'un Taksonomisi temel alınarak belirlenen kodlar doğrultusunda yapılmıştır. Ünitelerin “Konular” ve “Uygulamalar” bölümlerinin amaç düzeyleri ve her ünite sonunda yer alan alıştırmaya düzeyleri; Bloom'un sınıflandırmasında yer alan bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme düzeyleri açısından hazırlanan denetim listesi yardımıyla incelenmiştir. Akademik danışman ve konu uzmanlarının görüşlerinin analizi; araştırma amaçları doğrultusunda, görüşmelerin yapılmasından sonra geliştirilen görüşme kodlama anahtarı aracılığıyla yapılmıştır.

BYÖP eleştirel düşünme açısından incelendiğinde; Program'ın, çevrimiçi ünite düzeyleri, akademik danışmanların çevrimiçi öğrenmeye ilişkin bilgileri, öğrenme sürecindeki akademik danışman etkinlikleri, akademik danışman-öğrenci etkileşimi, öğrenci ödevleri ve işbirliğine dayalı öğrenme boyutlarında yetersiz kaldığı görülmektedir. Program'ın bu boyutlardaki işleyişi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekten uzaktır. Veri kaynaklarından elde edilen bulgular alanyazınla karşılaştırıldığında; öğrenciye çeşitli öğrenme ortamlarının sunulması ve etkileşim olanağının sağlanması, eleştirel düşünmenin kazandırılmasında yeterli olmamaktadır. Bunun için BYÖP'de öğrenme sürecinde uygun öğretim tasarımı ve stratejileri işe koşulmalı ve Program'ın sahip olduğu alt yapıdan yararlanılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel Düşünme, Üst Düzey Düşünme Becerileri, Çevrimiçi Öğrenme, Çevrimiçi Eğitim, Bloom'un Taksonomisi, Program Değerlendirme, Uzaktan Eğitim.

ABSTRACT

EVALUATION OF INFORMATION MANAGEMENT VOCATIONAL PROGRAM OF ANADOLU UNIVERSITY FROM THE PERSPECTIVE OF CRITICAL THINKING

Figen Ünal

Division of Communication

Anadolu University Institute of Social Sciences, July 2007

Advisor: Professor Dursun Gökdağ

General objective of this study is to evaluate Information Management Vocational Program (IMVP) offered fully online by Anadolu University using a critical thinking perspective. In parallel to this objective, the structure of the units of the courses in the program, utilization of program facilities by students, contribution of the academic facilitators and program facilities affecting critical thinking development are determined using the perspectives and experiences of the academic facilitators and subject experts of the program.

The model of this descriptive research is a case study including the unit structure analysis of the courses, and the views and experiences of the subject experts and academic facilitators regarding the structure, design and student interaction of the courses from the critical thinking perspective. In order to determine the structure of the courses, the 2nd, 12th and 16th units of "Operating System" course were chosen and document analysis method was used. In determining the views and experiences of the experts and facilitators, the most experienced facilitators of the eleven courses were interviewed using semi-structured interview technique. Furthermore, the archive documents such as the official website and the brochures of the program and presentations of the subject experts were used in the study.

Analysis of the units are done using the codes based on Bloom`s Taxonomy. The instructional objectives and drills of the units were analyzed using a checklist

including knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis and evaluation levels of Bloom`s Taxonomy. Analysis of the views of the facilitators and subject experts were done according to the interview coding form.

When IMPV is evaluated in perspective of critical thinking, the program seems insufficient in the following dimensions: the level of units delivered online, the knowledge of facilitators regarding online learning, the effectiveness of facilitators during learning process, the interaction between students and facilitators, homework assignments and online collaborative learning. Implementation of the program in these dimensions cannot meet with the requirements for the development of critical thinking skills. The comparison of the findings of the study and the related literature review reveals that offering various online learning environment and interaction facilities are not sufficient to acquire critical thinking skills. For that reason, appropriate instruction design and strategies should be put on practice and the available infrastructure should be utilized during the learning process in IMVP.

Keywords: Critical Thinking, Higher Order Thinking Skills, On-line Learning, On-line Education, Bloom's Taxonomy, Program Evaluation, Distance Education.

ÖNSÖZ

Anadolu Üniversitesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı'nın eleştirel düşünme açısından incelenmesini konu alan bu çalışma, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem, amaç, önem, sayıltı ve sınırlılıklarına; ikinci bölümde konuyla ilgili alanyazına; üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine; dördüncü bölümde araştırmanın bulgular, yorum ve tartışmasına; beşinci bölümde ise araştırmanın özet, sonuç ve önerilerine yer verilmiştir.

Bu araştırmanın başlangıcından bu yana; eleştiri, yardım ve önerilerini esirgemeyerek beni yönlendiren ve değerli görüşlerinden yararlanmamı sağlayan danışmanım Prof. Dr. Dursun Gökdağ'a; yoğun çalışma anlarında bile zaman ayırarak beni yönlendiren, güçlüklerimi paylaşan, özellikle yönetime ilişkin değerli katkılarıyla bu çalışmanın tamamlanmasındaki rolü büyük olan hocam Prof. Dr. Yıldız Uzuner'e; yapıcı yaklaşımları ve değerli görüşleriyle, yardımını ve desteğini her zaman hissettiren ve motive eden hocam Yard. Doç. Dr. Hasan Çalışkan'a; gerek resmi, gerek resmi olmayan izleme toplantılarında ve birebir görüşmelerimizdeki anlayış ve sabırlarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, bu çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için; uygun ortamı ve kolaylığı sağlayan başta Açıköğretim Fakültesi Dekan Yardımcısı Yard. Doç. Dr. M. Emin Mutlu olmak üzere, tüm Program çalışanlarına; deneyim ve görüşlerini paylaşan konu uzmanları ve akademik danışmanlara; veri toplama aşamasındaki desteğinden dolayı Yard. Doç. Dr. Jale Balaban-Salı'ya ve güvenirlilik çalışmasındaki yardımlarından dolayı Ar. Gör. Mestan Küçük'e teşekkür ederim.

Son olarak; araştırmanın başlangıcından bu yana her zaman hissettirdikleri anlayış, sevgi ve desteklerinden dolayı başta Dilek ve Alper olmak üzere aileme ve arkadaşlarıma minnettarım.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	i
ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖZGEÇMİŞ.....	vi
ÖNSÖZ.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
ÇİZELGELER VE ŞEKİLLER LİSTELERİ.....	xiii

BÖLÜMLER

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	7
1.3. Önem.....	8
1.4. Sınırlılıklar.....	8
1.5. Tanımlar.....	9
1.6. Kısaltmalar.....	9
2. ALANYAZIN TARAMASI.....	10
2.1. Eleştirel Düşünmenin Tanımı.....	10
2.2. Eleştirel Düşünmenin Tarihçesi.....	11
2.3. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri.....	12
2.4. Eleştirel Düşünmeye Duyulan Gereksinim.....	13
2.5. Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesi.....	17
2.5.1. Eğitimde Eleştirel ve Didaktik Yaklaşımlar.....	18
2.5.2. Eleştirel Düşünmeyi Geliştiren Öğrenme Çevreleri.....	22
2.5.3. Bloom'un Taksonomisi ve Eleştirel Düşünme.....	24
2.5.4. Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmeye Yönelik Yöntemler.....	29
2.5.4.1. Soru Sorma.....	30
2.5.4.2. Tartışma.....	33

2.5.4.3. Problem Çözme	34
2.5.5. İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Eleştirel Düşünme	35
2.5.6. Öğrenmeyi Birebir Destekleme ve Eleştirel Düşünme	38
2.5.7. Toplumsal Buradalık ve Eleştirel Düşünme.....	39
2.6. Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi	40
2.7. Çevrimiçi Eğitim ve Eleştirel Düşünme	43
2.8. Bilgi Yönetimi Önlisans Programı (BYÖP).....	52
2.8.1. BYÖP ile İlgili Araştırmalar	55
3. YÖNTEM.....	61
3.1. Araştırma Modeli.....	61
3.2. Çalışma Kümesi / Katılımcılar	64
3.2.1. BYÖP Derslerinin Üniteleri.....	64
3.2.2. Akademik Danışmanlar	66
3.2.3. Konu Uzmanları	67
3.3. Veriler ve Toplanması.....	68
3.3.1. Arşiv Belgeleri.....	69
3.3.2. Belgeler	70
3.3.3. Görüşmeler	70
3.4. Verilerin Analizi	73
3.4.1. Belgelerin Analizi	74
3.4.2. Görüşmelerin Analizi	75
3.4.2.1. Verilerin Dökümü	75
3.4.2.2. Görüşme Kodlama Anahtarının Oluşturulması	76
3.5. Verilerin Yorumlanması	78
3.6. Araştırmanın Güvenilirliği (Trustworthiness).....	79
4. BULGULAR YORUM VE TARTIŞMA	81
4.1. BYÖP Ünitelerinin Yapısı	81
4.2. BYÖP'ün Eleştirel Düşünmenin Gelişimini Etkileyecek Olanaklarının Öğrenciler Tarafından Kullanım Durumu	84

4.3. BYÖP’de Görev Yapan Akademik Danışmanların Eleştirel Düşünmenin Gelişimine Yönelik Katkıları	88
4.4. BYÖP’ün Eleştirel Düşünmenin Gelişimini Etkileyecek Olanakları Hakkında Akademik Danışman ve Konu Uzmanlarının Görüşleri	92
4.5. Konu Uzmanlarının ve Akademik Danışmanların Eleştirel Düşünmenin Gelişimini Etkileyecek Olanaklar Hakkındaki Görüşleri ile Ünitelerin Sunduğu Olanakların Karşılaştırılması	104
4.6. Konu Uzmanlarının ve Akademik Danışmanların Eleştirel Düşünmenin Gelişimine Yönelik Etkinliklere İlişkin Önerileri	106
5. ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER	110
5.1. Özet.....	110
5.2. Sonuç.....	112
5.3. Öneriler	112
5.3.1. Uygulamacılar İçin Öneriler.....	112
5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	114
KAYNAKLAR.....	116
EKLER.....	133
Ek 1. Ünite Denetim Listesi	134
Ek.2. Akademik Danışmanlar Görüşme Soruları	135
Ek 3. Konu Uzmanları Görüşme Soruları.....	140
Ek 4. Akademik Danışmanlar Görüşme Kılavuzu	145
Ek 5. Görüşme Sözleşmesi.....	146
Ek 6. Görüşme Kodlama Anahtarı	147

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil</u>	<u>Sayfa</u>
1. Bloom'un Taksonomisi'nin Bilişsel Alan Hiyerarşisi.....	26
2. Bloom'un Taksonomisi'nin Bilişsel Alanında Yer Alan Kategoriler.....	27

ÇİZELGELER LİSTESİ

<u>Çizelge</u>	<u>Sayfa</u>
1. BYÖP'ün Öğrenme-Öğretme Ortamları, Ünite Sayıları ve Kredi Değerleri.....	65
2. Akademik Danışmanların Sorumlu Olduğu Dersler ve Yapılan Görüşmelerin Takvimi.....	73
3. Akademik Danışmanlar Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlik Yüzdeleri.....	78

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temeli, problemi, amacı, önemi, sınırlılıklarına ve kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

İnsanoğlu için eğitimin temel gerekçelerinden biri; onun araştırma, öğrenme ve sorun çözme gereksinimidir. Yaradılışının gereği olarak çevresinde olup bitenleri sorgulamak; iyiye, güzele ve doğruya ulaşmak ister. Bireyin doğasında var olan bu öğrenme ve araştırmaya olan tutkunluk; sağlıklı düşünme, sorun çözme ve kültür yaratmasının da asıl kaynağıdır (Başaran, 1994).

Okulların kuramsal olarak sağlıklı düşünmeyi beslemesinin önemli olduğu konusunda herkes hemfikirdir. Ne var ki bunun uygulamadaki gerçekleşme düzeyi, bu beklentiyi karşılamaktan uzaktır (Dewey, 1997). Bu bağlamda okullardan beklenen, öğrencileri sadece bir şeyler “bilen” insanlar olarak değil; o bilgileri, çevresinde olup bitenleri sorgulamada, karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmede kullanabilen bireyler olarak yetiştirmektir. İlgili alan yazında (Norris, 1985; Paul ve Scriven, 2003) eleştirel düşünme olarak nitelenen bu yeterlik, eğitim uygulamalarının dışında ve ayrıca kazandırılacak bir nitelik değil; aksine öğretim programlarının bir sonucu olarak görülmelidir. Eleştirel düşünme, doğası gereği etkili öğrenme ile ilişkilidir ve buna bağlı olarak; yorumlarken, ilişki kurarken düşünebilme sürecinin de bir parçasıdır (Paul, 2005).

Eğitim programlarının özüyle ilgili olan eleştirel düşünme felsefesine göre, eğitimin görevi, bir bilgiyi benimmeden ya da işe koşmadan önce; onu gözlem deneyim ve uygulama sonuçlarıyla ilişkilendirerek değerlendiren ve karar veren bireyler yetiştirmektir.

Eleştirel düşünme köken olarak Sokrates'e dayanmaktadır. Onun soru sorarak-sorgulayarak gerçeğe ulaşma tekniği; bugün anlaşıldığı şekliyle eleştirel düşünmeyi kazandırmanın ilk tekniği olarak kabul edilmektedir. Yine "kuşkuculuk" felsefesinin savunucusu filozofların yaklaşımları da eleştirel düşünmenin kazandırılmasına yöneliktir. Bu konuda çalışan ilk bilim insanları ise Bacon ve Descartes'tır (Foundation For Critical Thinking, 2003).

Eleştirel düşünme, genel anlamıyla ele alındığında herhangi bir savın geçerliğini ve doğruluğunu sorgulamadan benimsemeyen bir düşünme biçimi olarak tanımlanabilir (Paul ve Elder, 2001). Düşünen, çözümleyen, sorgulayan özellikleri nedeniyle bilginin eleştirel tüketicileri olarak nitelenen (Burbules ve Berk, 1999) insanların çeşitli nitelikleri, neleri bilmeleri, neleri nasıl yapmaları ya da yapmamaları konularına ilişkin çeşitli çalışmalar vardır (Paul ve Elder, 2001; Fisher, 1995; Paul, Binker, Jensen ve Kreklau, 1990; Ennis, 1962). Eleştirel düşünme; kendi kendine öğrenmenin, araştırma, anlama ve değerlendirmenin ön koşullarından birisidir (Schafersman, 1991; Facione, 1998). Eleştirel düşünebilenlerin daha yüksek not ortalamasına sahip oldukları da yine araştırmalarla kanıtlanmıştır (Facione, 1998; Sigel, 1991; Costa 1999; Kazancı, 1989).

Eleştirel düşünebilenlerin çeşitli nitelikleri arasında anlamları kavrama, farklı anlatımlar arasında çelişki olup olmadığını görme, onları farklı açılardan çözümlenme ve bir ilkeye mi, yoksa gözlem ya da sayıltıya mı dayandığını anlayabilme sayılabilir (Fisher, 1995). Ayrıca kendi düşünme süreçlerini değerlendirme yeteneğine sahiptirler (Paul ve Elder, 2001). Varolan eğitim sistemlerinin –hiç istemedikleri halde- ilkokuldan başlayarak yalnızca "bilen" insanlar yetiştirdikleri söylenebilir. Öğrencilere çeşitli bilgiler aktarılmakta ancak bu bilgilerin başka alanlarla ilişkisi, nerelerde kullanılabileceği, ne işe yarayacağına ilişkin öngörü kazanmaları için gerekli öğrenme fırsatları sağlanamamaktadır. Bunun nedenlerine inildiğinde karşımıza geleneksel eğitimin bilgi aktarmaya ağırlık veren öğretim anlayışı, belirli kaynaklara aşırı bağımlılık, öğreticinin mutlak egemenliği, öğrencileri araştırmaya yöneltmeyip yalnızca

dinleyen konumunda tutarak zihinsel açıdan edilginleştiren düzenlemeler, yaratıcı ya da eleştirel düşünmeye ve kişisel görüşleri açıklamaya izin vermeyen sınıf iklimi, sunulan bilgileri anlamaya ve farklı yorumlar yapmaya olanak tanımayan öğretim yöntemleri ortaya çıkmaktadır (Deryakulu, 2000). Doğal olarak, eğitim sisteminin düşünme becerilerini kazandırmaktan yoksun oluşuyla ilgili görüşler giderek artmaktadır. Eğitim sistemi düşünmeye ve fikir üretmeye yönlendirmediği için eleştirilmekte ve eleştirel düşünme yetisinin yaygın olmadığı ifade edilmektedir (İrfaner, 2002, s.2 ; Norris, 1985, s.44). Düşünme becerilerinin, değişen dünyayla başedebilmede yaşamsal beceriler olduğu savunulmaktadır. Yirmi birinci yüzyılda yansıtıcı düşünmeyi işe koşmak; eğitilmiş bir bireyin temel özelliği olarak görülürken; demokratik toplumun gerektirdiği sorumlu vatandaşlar için bir gereklilik; çoğu iş için de istihdam edilebilirlik becerisi olarak değerlendirilmektedir (Cotton, 2001, s.1 ; Ünal, 2001, s. 63).

Eleştirel düşünme, alanlara bakılmaksızın birçok kuruluş için temel bir beceri olarak görülmektedir. Tüm öğrenenlerin içinde bulunduğu ve katkıda bulunmaları beklenen bilgi toplumu tarafından da öğrenmenin temel bir çıktısı olan eleştirel düşünmenin giderek artan öneminin altı çizilmektedir. Teknoloji ve bilgi açısından karmaşıklaşan ve zenginleşen toplum; çeşitli kaynakları, içerikleri ve bilginin niteliğini eleştirel olarak analiz edebilen ve bu bilgiyi etkili biçimde kullanabilen kişileri gerektirmektedir. Bunun için analiz, sentez ve karmaşık durumlardan sonuç çıkarma becerilerine gereksinim duyulmaktadır (Breivik, 2005). Demokratik toplum kültürünü sürdürme ve geliştirmeye duyulan gereksinim, eleştirel düşünmeye sahip bireylere de gereksinimin duyulmasına neden olmaktadır (Kazancı, 1989; Facione, 1998; Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2003).

Sonuç olarak şu söylenebilir: Eleştirel düşünme becerilerinin yokluğu yalnızca okul başarısını değil, öğrenenin iş yaşantısı da dahil olmak üzere tüm toplumsal yaşantısını olumsuz olarak etkileyecektir. Eleştirel düşünmenin bireysel ve toplumsal yaşamda bu denli önemli olması, nasıl kazandırılacağı sorusunu gündeme getirmektedir. Yanıt; öğrenme ve öğretmenin yapısı konusunda

bütünüyle farklı iki anlayışı temsil eden didaktik ve eleştirel kuramın ilkelerinden çıkarılabilir.

Eleştirel düşünmenin kazandırılmasının önündeki en önemli engel ezbere dayalı öğretimdir. Didaktik yaklaşım olarak bilinen ezbere öğrenmede, öğrencinin öğretmenin söylediklerini ya da kitaplarda yazılanları belleyerek ilerlemesi, kişisel deneyimlerini bir yana bırakması gerekir. Soru sormanın gereksiz olduğu, öğretmen ve öğrenci rollerinin belli olduğu varsayılır. Bu yaklaşımda, öğrenilenlerin transferinin kendiliğinden olabileceği varsayılır.

Eleştirel kurama göre eğitimden beklenen; bireye, hem iyi ve doğru olanı aramasına yardım edecek sistematik bir yaklaşım kazandırmak, hem varolan doğruları öğretmek, hem de bu doğruların değiştirilmeye açık olduğu bilincini kazandırmaktır. Öğrencinin ne düşüneceğini değil, nasıl düşüneceğini bilmeye gereksinimi vardır. Eleştirel kurama göre soru sormayan öğrencinin öğrenmediği varsayılır. Bu bağlamda öğretmen ve öğrenci rolleri arasındaki sınır kalkmıştır ve duruma göre değişebilmektedir. Öğrenme transferinin gerçekleşebilmesi de; öğrenmenin yaşantılarla ve gerçek durumlarla ilişkili olmasına bağlıdır.

Eğitimden ve okuldan beklenen; sorgulayıcı, iyiye, güzele ve doğruya ulaşmak isteyen ve var olan doğruların değiştirilmeye açık olduğunun bilincine sahip, bir başka deyişle eleştirel düşünebilen insanlar yetiştirmektir. İnsanoğlunun doğasına da uygun olan eleştirel düşünme öğretilerle bir beceridir (Jones, 1996, s.5). Ancak eleştirel düşünme becerilerinin eğitim süreci içinde kendi başına ayrı bir kavram olarak öğrenilemeyeceği, süreçte yer alan program etkinliklerinin bir sonucu olduğu unutulmamalıdır (İrfaner, 2002, s.6). Bir başka şekilde söylemek gerekirse; eleştirel düşünmenin kazandırılması, öğrenciye sunulan programın niteliği ve öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin yaklaşımlarla doğrudan ilişkilidir.

Öğretim programlarının geliştirilmesi ve öğrenci performansının değerlendirilmesinde yol gösterici çalışmalardan birisi Bloom tarafından gerçekleştirilmiştir. Oldukça yaygın kabul gören ve Bloom'un Taksonomisi

(Bloom, 1956) olarak bilinen bu çalışmada öğrenme alanları bilişsel, duyuşsal ve devinsel olmak üzere üç ana grup altında toplanmıştır (Paul, 1985). Taksonomi'nin bilişsel alan hiyerarşisi; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmenin yer aldığı altı düzeyden oluşmaktadır (Paul, 1985, s.36). Öğrenme-öğretme sürecinin tasarım, uygulama ve değerlendirilmesinde kılavuzluk eden bu aşamalar; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir. Bu aşamaların son üçü ise (analiz, sentez, değerlendirme), eleştirel düşünmenin bileşenleri olan üst düzey düşünme becerilerine işaret etmektedir. Bu son üç aşamaya odaklanması, eleştirel düşünmenin öğrenenlere kazandırılması sürecini kolaylaştırmaktadır (Paul, 1985, s.37). Ayrıca Ertmer ve Newby'a göre (1993), öğretim sürecinde yapıcı stratejilerin kullanılması, bireysel anlam oluşturma sürecini geliştiren, üst düzey/eleştirel düşünme becerilerinin edinimini kolaylaştırmaktadır.

Bireylerin çeşitli becerileri kazanmak üzere eğitim gereksinimlerinin çeşitlenmesi ve daha çok eğitim talep eder hale gelmeleriyle yaşam boyu öğrenme kavramı gündeme gelmiştir. Bu kavramla birlikte eğitim yalnızca örgün eğitimle sınırlı kalmamış, bireyler uzaktan eğitim olanaklarından yararlanmaya başlamışlardır.

Uzaktan eğitim uygulamaları geleneksel eğitim uygulamalarının sahip olduğu zaman ve mekan sınırlılığını ortadan kaldırmakta, değişik bireysel özelliklere sahip daha çok sayıda bireye öğrenme olanakları sunmaktadır. Ancak giderek artan ve çeşitlenen eğitim talebini geleneksel uzaktan eğitim teknolojileri de karşılayamaz duruma gelmiştir.

Geleneksel uzaktan eğitim teknolojileri; sınırlı etkileşim, güncellemede yavaşlık, değişik kaynaklara ulaşamama, istenen yerde ve zamanda hizmet alamama, bireysel farklılıklara odaklanamama gibi sınırlılıkları nedeniyle eleştirilmektedir (Aydın, 2002, s.3). Geleneksel uzaktan eğitime en çok getirilen eleştirilerden biri de, öğrenenin öğrenme sürecinde tek başına kalması, diğer öğrenenler ve öğreticiyle etkileşimde bulunamaması ve buna bağlı olarak da eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için bilgi yapılandırma ve değerlendirme olanaklarından

yoksun olmasıdır (Martin, 2002, s.1). Yaşanan bu sınırlılıkları gidermek için büyük ölçüde çevrimiçi öğrenme ortamlarından yararlanılmaya başlanmıştır.

Özellikle 1990'lı yıllardan başlayarak öğrenme-öğretme etkinliklerinde çevrimiçi öğrenme ortamlarının kullanılmasıyla uzaktan eğitimde önemli gelişmeler sağlanmıştır. Uzaktan eğitimde bilgisayar ağlarından yararlanılmasıyla çevrimiçi eğitim olanakları değişik kurum ve düzeylerde yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu uygulamalar bağımsız uzaktan eğitim programları olduğu gibi, örgün eğitimin içinde destekleyici olarak da etkinlik göstermektedir ve bu gelişme ve yaygınlaşma giderek artmaktadır.

Örgün ya da uzaktan geleneksel eğitim uygulamalarından teknolojinin sağladığı olanaklar sayesinde, başta etkileşim olmak üzere birçok üstünlüğü bulunan çevrimiçi eğitim ortamlarının bilgiyi üretme, sorgulama ve değerlendirme gibi becerileri kapsayan eleştirel düşünmenin gelişimine nasıl katkı sağladığının belirlenmesi gündeme gelmektedir.

Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Eğitim Yönetmeliği'nin 14 Aralık 1999'da Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmesiyle, çeşitli üniversiteler çevrimiçi öğrenme olanaklarını öğrenenlerin hizmetine sunmaya başlamışlardır. Anadolu Üniversitesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı (BYÖP) da bu uygulamaların içinde yer almaktadır.

Anadolu Üniversitesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı bilgisayarla ileri düzeyde tanışık orta kademe işgücü yetiştirmeye yönelik bir programdır ve 2001-2002 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bünyesinde öğretime başlamıştır. Program; çevrimiçi ortamda ders üniteleri, yardımcı kitap, yazılım, sayısal video, akademik danışmanlık, alıştırma, sınavlar, öğrenci işleri, destek ve ders arası gibi çeşitli eğitim hizmetlerini sunmaktadır.

Eleştirel düşünmenin kazandırılması amacı için -kullanılan teknoloji ne olursa olsun- çaba gösterilmesi gerekir. Bilgisayar teknolojisinin eleştirel düşünmenin

kazandırılmasına yönelik ne tür olanakları vardır? Bunlardan hangileri nasıl işe koşulmaktadır? İşleyişte ne tür sorunlar yaşanmaktadır? gibi soruların yanıtlarının verilmesi gerekmektedir.

Yukarıdaki bağlamda bu araştırmanın problemini; Anadolu Üniversitesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı'nın çevrimiçi eğitim ortamlarının sunduğu öğrenme yaşantılarının eleştirel düşünmenin gelişimine katkıda bulunabilecek olanaklarının incelenmesi oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, bütünüyle bilgisayar ağları üzerinden yürütülen Anadolu Üniversitesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı'nı (BYÖP) eleştirel düşünme açısından incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. BYÖP ders ünitelerinin yapısı eleştirel düşünmenin gelişimini etkilemesi açısından nasıldır?
2. BYÖP'ün eleştirel düşünmenin gelişimini etkileyecek olanaklarının öğrenciler tarafından kullanım durumu nedir?
3. BYÖP'de görev yapan akademik danışmanların eleştirel düşünmenin gelişimine yönelik katkıları nelerdir?
4. BYÖP'ün eleştirel düşünmenin gelişimini etkileyecek olanakları hakkında programda görev yapan akademik danışmanların ve konu uzmanlarının görüşleri nelerdir?
5. BYÖP'de görev yapan konu uzmanlarının ve akademik danışmanların eleştirel düşünmenin gelişimini etkileyecek olanaklar hakkındaki görüşleri, ünitelerin bu konuda sunduğu olanaklarla örtüşmekte midir?
6. BYÖP'de görev yapan konu uzmanlarının ve akademik danışmanların eleştirel düşünmenin gelişimine yönelik etkinliklere ilişkin önerileri nelerdir?

1.3. Önem

Çevrimiçi eğitimin gerek dünyada gerekse Türkiye’de yaygınlaşmaya başlamasıyla bu konuda yapılmış araştırmalara duyulan gereksinim de giderek artmaktadır. Yurt dışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde, çevrimiçi eğitim ve üst düzey düşünme becerileriyle ilgili sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir (Chang, 2002, s.5). Ayrıca uzaktan eğitim alanında bilginin yapılandırılması ve öğrenme ortamları arasındaki ilişkinin nitel yaklaşımlarla keşfedilmeye çalışılması gerekliliği üzerinde de durulmaktadır (McIsaac & Gunawardena, 1996, s.431).

Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde, çevrimiçi öğrenme ortamlarının eleştirel düşünme açısından sağladığı olanakların değerlendirildiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. BYÖP ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ise; araştırmaların çoğunun programın genel işleyişiyle ilgili bilgi veren araştırmalar, bir kısmının da programın bazı boyutlarıyla ilgili değerlendirme çalışmaları olduğu görülmektedir. BYÖP’ü çeşitli boyutlarıyla inceleyen nitel çalışmalar bulunmamaktadır. Programı nitel yaklaşımla ve eleştirel düşünme bakış açısıyla inceleyen araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların; alanda konuyla ilgili bir ilk adım olması nedeniyle yapılacak başka araştırmalara ışık tutacağı; başta Anadolu Üniversitesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı tasarımcıları olmak üzere öğretim tasarımcılarına, web tasarımcılarına ve üniversite yetkililerine Program geliştirme boyutlarında yol göstereceği; çevrimiçi öğrenme çevrelerinde görev yapan öğretici ve danışmanlara kendi becerilerini geliştirmeleri, öğrencilere ise öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalık kazanmaları açısından katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmada Anadolu Üniversitesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı’nın sunduğu olanaklar 2003–2004 Öğretim Yılı kapsamında değerlendirilmiştir.

1.5. Tanımlar

Eleştirel Düşünme (Critical Thinking): Amaçlı, açık ve hedef yönelimli zihinsel süreçlere işaret etmektedir. Sorun çözme, çıkarımları açık olarak belirleme, olasılıkları hesaba katma, karar verme, bilgiyi bütünleştirme ve sentez yapmayı ve düşünme sürecini değerlendirmeyi kapsamaktadır.

Yansıtıcı Düşünme (Reflective Thinking): Bir olguyu analiz etme ve yargı oluşturma sürecine açık ve kesin gönderme yapan ve eleştirel düşünme sürecinin bir parçası olan düşünme biçimi. Ne bildiğini, ne bilmeye gereksinim duyduğunu ve öğrenme boşluklarını nasıl dolduracağını değerlendirir.

Çevrimiçi Öğrenme (Online Learning): Öğrencinin içerik, öğretici ve diğer öğrenenlerle etkileşim kurması, öğrenme materyallerine erişmesi, öğrenme sürecinde destek alması, bireysel anlamlarını yapılandırabilmesi ve öğrenme yaşantılarından beslenebilmesi için Internetin kullanıldığı öğrenme çevrelerini ifade etmektedir (Ally, 2004, s.5).

Üst Düzey Düşünme Becerileri (Higher Order Thinking Skills): Bloom'un Taksonomisi'nde bilişsel alan hiyerarşisinin en üstünde yer alan üç düzeyi (analiz, sentez ve değerlendirme) işaret etmektedir (Paul, 1985, s.36).

1.6. Kısaltmalar

BYÖP: Bilgi Yönetimi Önlisans Programı.

BÖLÜM II

ALANYAZIN TARAMASI

2. ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temeline yer verilmiştir. Eleştirel düşünmenin tanımı ve kökenleri, eleştirel düşünebilen insanların sahip oldukları temel özellikler, eleştirel düşünmenin birey ve toplum yaşamındaki önemi, bu düşünme biçiminin nasıl kazandırılabileceği ve çevrimiçi öğrenme çevrelerinde eleştirel düşünme konuları üzerinde durulmaktadır.

2.1. Eleştirel Düşünmenin Tanımı

Eleştirel düşünmenin birçok tanımı yapılmıştır ancak üzerinde uzlaşılmış tek bir tanımı yoktur. Çoğu çalışmada referans gösterilen Ennis'e (1987) göre "eleştirel düşünme neye inanıldığı ya da neyin uygulandığı üzerinde odaklanmış sağduyulu yansıtıcı düşünmedir". Bir başka tanıma göre eleştirel düşünme; "etkin ve usta bir biçimde gözlem, deneyim, değişik sonuç ve iletişim sürecinden elde edilen ya da üretilen bilgileri kavramsallaştırma, uygulama, analiz/sentez yapma ve değerlendirme sürecidir" (Paul & Scriven, 2003). Bir başka tanıma göre; bilgiyi seçme, değerlendirme, olası çözümler geliştirme, bir düşüncenin güçlü yanlarını belirleme, önyargıları anlama ve sonuçlar çıkarmada kullanılan düşünme biçimidir (Martin, 2002, s.1). Norris'e göre ise eleştirel düşünme; öğrenenlerin varolan bilgilerini uygulamaya koymas ve kendi düşüncelerini değerlendirerek önceki öğrendiklerini değiştirmesi sürecidir (Norris, 1985, s. 40).

Bu tanımlara bakıldığında; çok genel anlamıyla ele alındığında eleştirel düşünme, hiçbir savın geçerliğini ve doğruluğunu sorgulamadan benimsemeyen bir düşünme biçimi olarak tanımlanabilir. Eleştirel düşünme güncel bir kavram olmasına ve çeşitli tanımlarının yapılmaya çalışılmasına karşın kökenleri Milattan önceye dayanmaktadır. Kavramın tarihçesi bir sonraki başlıkta görülmektedir.

2.2. Eleştirel Düşünmenin Tarihçesi

Eleştirel düşünmenin kökeni Sokrates'in 2500 yıl önceki uygulamalarına dayanmaktadır. Sokrates, bilmek ve bildiğinden emin olarak iddialarını haklı çıkarmak için, akıl yürütemeyen kişilere yönelik sürekli soru sorarak bilgi elde etme yöntemini keşfetmiştir. Bir bilginin bilmeye değer olduğunu kabul etmeden önceki düşünme sürecinde soru sormanın gereğini vurgulamıştır. Kanıt arama, akıl yürütme, varsayımları değerlendirme ve temel kavramları çözümleninin, yalnızca söylenenin değil, onu yapma biçiminin de önemini ortaya koymuştur. Sokrates'in "Sokratik soru sorma yöntemi" adıyla bilinen bu öğretim yöntemi, eleştirel düşünmenin öğretiminde bilinen en iyi öğretim stratejisi olarak görülmektedir. Sokrates'in yöntemi, öğrencinin belli bir konuyla ilgili varolan bilgilerinden hareketle, soru-cevap tekniğini kullanarak yeni bilgilere ulaşmalarını sağlayan, öğretici ve öğrencinin ortak etkinliğine dayalı bir yöntemdir. Sokrates'in soru sorma yönteminde, açıklık ve mantıksal tutarlılık için düşünme gereksinimi üzerinde durulmaktadır (Foundation for Critical Thinking, 2003).

Sokrates'in uygulamaları, onun öğrencisi olan Platon, Aristo ve Yunanlı Kuşkucular'ın eleştirel düşünme yaklaşımları tarafından izlenmiştir. Bu düşünürler, her şeyin görüldüğünden farklı olduğu düşüncesini vurgulamışlardır.

Rönesans Dönemi'nde 15. ve 16. yüzyıllarda Avrupa'da, aralarında Colet, Erasmus ve More'un da bulunduğu bilim adamları; sanat, din, toplum, hukuk, özgürlük ve insan yaşamıyla ilgili varsayımlara eleştirel olarak yaklaşmaya başlamışlardır. (Foundation for Critical Thinking, 2003).

Bacon, bilgiyi aramada aklın yanlış kullanıldığını, kendi doğal sürecine bırakılmadığını tartışmıştır. "The Advancement of Learning" adlı kitabında dünyanın deneysel olarak nasıl anlaşılabileceğini irdelemiştir. Bilgi toplama sürecine yaptığı vurguyla modern bilimin temellerini atmıştır. Düşünme sürecindeki kötü alışkanlıklardan bahsetmiş ve bunların yanlış inanışlara neden olacağını iddia etmiştir. Eserinde, düşünme sürecindeki kötü alışkanlıkların

okullarda işlevsiz kurallardan ve zayıf eğitimden kaynaklandığını ve bunun da düşünme sürecinde sorunlara neden olduğunu savunmuştur. Bacon'un bu eseri, eleştirel düşünme üzerine yazılmış en eski metinlerden biri olarak düşünülebilir (Foundation for Critical Thinking, 2003).

Descartes'in eseri "Rules for the Direction of the Mind", eleştirel düşünme üzerine yazılan ikinci metin olarak adlandırılabilir. Descartes eserinde yanlış düşünce ve varsayımları önlemek; açık ve sistematik düşünmeyi sağlamak için, aklın disiplinli bir eğitim sürecinden geçirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Son zamanlarda eleştirel düşünme konusundaki tartışmaların ve buna bağlı olarak farkındalığın da arttığı görülmektedir. Her şeyi olduğu gibi kabul eden ve düşünmeyen bireylerin iyi birer vatandaş olamayacağı, ancak eleştirel düşünebilenlerin ayakta kalabileceği savunulmaktadır. Bu bağlamda eleştirel düşünen bireylerin özelliklerini ele almak yerinde olacaktır.

2.3. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri

Burbules ve Berk (1999) eleştirel düşünen bireyleri, bilginin eleştirel tüketicileri olarak nitelendirmektedirler. Eleştirel bir tüketici nasıl satın alacağı bir malı, benzerleriyle karşılaştırıp karar veriyorsa; eleştirel düşünen birey de neye inanacağı ya da ne yapacağına karar vermeden önce bilgilenmeye, nedenleri ve kanıtları sorgulayarak nesnel bilgiye ulaşmaya çalışır.

Eleştirel düşünme ile ilgili olarak yazılanların artmaya başladığı 1960'larda, daha çok eleştirel düşünen bireylerin neyi bilmesi ve neleri yapabilmesi gerektiği konuları öne çıkarılmıştır. Eleştirel düşünme yaklaşımlarının öncülerinden olan Robert Ennis, eleştirel düşünmeyi "yazılı ve sözlü anlatımların belirli mantık kuralları çerçevesinde değerlendirilmesi" (aktaran Kazancı, 1989, s.38) olarak tanımlamış, eleştirel düşünen bireyin aşağıdaki 12 yeterliğe sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Buna göre eleştirel düşünenlerin aşağıdaki konularda yetkin olmaları gerekir:

- Bir ifadenin anlamını kavrama
- Akıl yürütme sürecinde belirsizlik durumunu yargılama
- İfadelerin birbiriyle çelişkili olup olmadığını yargılama
- Bir sonuca ulaşp ulaşmadığını yargılama
- Bir ifadenin yeterince kesin olup olmadığını yargılama
- Bir ifadenin herhangi bir ilkeye dayanıp dayanmadığını yargılama
- Bir gözleme dayalı olan ifadenin güvenilir olup olmadığını yargılama
- Bir ifadenin tümevarımsal bir sonucu olup olmadığını yargılama
- Bir problemin tanımlanıp tanımlanmadığını yargılama
- Bir ifadenin sayılıya dayalı olup olmadığını yargılama
- Bir tanımın yeterli olup olmadığını yargılama
- Bir ifadenin otoriteler tarafından doğru olarak kabul edilip edilmeyeceğini yargılama

Eleştirel düşünen bireylerin özellikleri ile demokratik bir vatandaşın sahip olması gereken beceriler karşılaştırıldığında ve demokrasinin önemli ön kabullerinden birisi olan insanların mantıklı, doğru kararlar alabileceği ve bağımsız düşünebileceği sayılısı göz önünde tutulduğunda, eleştirel düşünme becerilerine duyulan gereksinim gözler önüne serilmektedir.

2.4. Eleştirel Düşünmeye Duyulan Gereksinim

Çağın gerektirdiği sorunları çözebilen, demokrat, kendine sahip olabilen, sorunlara eleştirel bakabilen ve yaratıcı insanların eğitiminin, varolan bilgilerin sorgulanmadan ezberlenmesini öngören bir yaklaşımla yapılamayacağı açıktır. Eğitimin temel amacı, “eski kuşakların yaptıklarını yalnızca tekrar eden değil, yeni şeyler yapabilme gücünde olan insanları yetiştirmektir” (Doğanay, 2000, s. 173). Bir kez daha vurgulanması gereken, her şeyi olduğu gibi kabul etmeyen, olayları ve olguları sorgulayıp onlara eleştirel bakabilen, varolanların üzerine yeni bir şeyler ekleyebilen birey olmanın gerektiğidir.

Doğanay'a göre (2000), yaşamı doğru anlamlandırabilmek için eleştirel düşünme gerekmektedir. Birbirinin tamamlayıcısı olarak görülen eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme açısından bakıldığında, "yaratıcı düşünme, bir soruna olası çözüm yollarını bulmak; eleştirel düşünme ise, olası çözümleri değerlendirmek ve test etmektir" (Aktaran: Doğanay, 2000, s.173).

Bir toplumda yaşayan bireylerin eleştirel düşüncelerini gerektiren pek çok neden arasında; belki de en önemlisi demokratik bir toplum kültürünü sürdürebilme ve geliştirebilme gerekliliğidir. Demokrasi ancak onun gereklerine uygun bilgi, beceri ve tutumlarla donatılmış insanların varlığıyla sürdürülebilir. Bu nedenle eleştirel düşünebilme becerisi, demokratik bir vatandaşın sahip olması gereken en yaşamsal becerilerden birisidir. Demokrasinin önemli ön kabullerinden biri olan insanların mantıklı, doğru kararlar alabileceği ve bağımsız düşünebileceği sayıtlısı ancak eleştirel düşünen bireyler için geçerlidir. Kazancı (1989), demokratik bir toplumun gerektirdiği vatandaşlığı; özgürce ve yeri zamanı geldiğinde yüksek sesle düşünebilen, başkalarının düşüncelerini de dikkate alarak, kendi kendine karar verebilen, yargılamalarında etki altında kalmayıp, olaylara değişik açılardan bakmayı alışkanlık haline getirmiş, çeşitli propaganda ve reklâmları körü körüne sorgulamadan kabul etmeyen bir vatandaş olarak betimlemektedir (Kazancı, 1989).

Demokrasi gereklerine uygun donanmış insanların olmaması halinde, demokratik sistemi korumak ve geliştirmek mümkün değildir. Demokratik bir toplumda politik katılımın önemi çok büyüktür. Karar verme sürecinde bilgilenmeye çalışmayan ya da edindiği bilgileri sorgulamayan, kanıt ve nedenleri hesaba katmayan, bilgilerden nasıl çıkarım yapacağını ve onları nasıl değerlendireceğini bilmeyen bir vatandaş, verdiği kararlar hem kendini, hem başkalarını, hem de demokrasiyi tehlikeye atmış olur (Facione,1998).

Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2003) eleştirel düşünmenin demokratik vatandaşlık açısından önemini bireyleşme ve yurttaşlaşma kavramları üzerine oturtmuşlar; bireyin özgün ve özgür bir birey olabilmesi için bağımsız düşünebilmesi, kendi

yaşamında en doğru kararları vererek doğru çözümler üretebilmesi gereklerini vurgulamışlardır. Yurttaşlaşma açısından eleştirel düşünmenin önemini ise şu şekilde açıklamaktadırlar (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2003, s.12):

Eğer çağdaş demokrasilerin gereksinim duyduğu bireyler, toplumsal sorunlara duyarlı, ...her türlü dogmatik düşünceden uzak, etkin, ...bilgili ve akıllı katılımı başarabilen, kendi düşüncelerini oluşturabilen, başkalarının düşüncelerini sorgulayıp değerlendirebilen, empati sahibi, tartışma ve uzlaşma kültürüne sahip kişilerse; eleştirel düşünme, birey olmak gibi yurttaş olmanın da tam odak noktasıdır.

Bireyleşme ve yurttaşlaşma boyutlarında belirtilen özellikler incelendiğinde, bu özelliklerin eleştirel düşünme olmaksızın kazanılamayacağı ve uygulanamayacağı açıktır. Dolayısıyla eleştirel düşünme, demokratik bir toplumda etkin bir vatandaş ve bağımsız bir birey olmanın temel ön koşullarından biri denilebilir.

Eleştirel vatandaşlık yalnızca politik sürecin iyi işlemesi için değil, sosyal kurumlar ve ekonomik sistemin iyi işlemesi ve gelişmesi için de gerekli bir ön koşuldur. İnsanlar hem mikro düzeyde kendi gereksinimlerini karşılamak için, hem de makro düzeyde ekonomik kararlar verebilmek için eleştirel düşünmeye gereksinim duyarlar. Hızlı teknolojik gelişmelerin yaşandığı bilgi çağında, ekonominin gerektirdiği insan gücü özellikleri, geçmiş zamanlara göre, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini daha çok gerektirmektedir. Bağımsız analiz yapabilme, esnek düşünme, işbirliğine dayalı problem çözme günümüzde birçok işin temel ön koşul becerileri arasında yer almaktadır (Mc Tighe & Schollenberger, 1991).

Günümüze damgasını vuran ve eleştirel düşünmeyi gerektiren önemli bir olgu da bilgi patlamasıdır. Öğrenme konusunda dikkate alınması gereken iki gerçek, bilginin hızla arttığı ve sürekli değişip yenilendiği gerçeğidir. Bu noktada bilimin

ortaya koyduğu bilgilerin hepsini eğitim programlarına koymak ve öğrencilere sunmak olanaksızdır, olanaklı olsa bile gereksizdir.

Gerekli ve önemli olan konu alanı ya da bilim dallarının ders programlarına yansıyan içeriği ile o içeriği anlama ve değerlendirmenin doğru yolları düşünme açısından ifade edilirse; birincisi “ne düşünmeli” ikincisi “nasıl düşünmeli” sorularına karşılık gelmektedir (Schafersman, 1991). Okullarda birinci sorunun yani konu alanı bilgilerinin aktarımı, her zaman bu bilgileri öğrencinin nasıl daha iyi anlayacağı, değerlendireceği gibi konular; eleştirel düşünmenin geliştirilmesi kaygısının önünde gitmektedir.

Ders kitaplarının olgusal bilgilerle dolu olması, buna karşılık bu bilgileri araştırmanın, anlamının ve değerlendirmenin yollarının öğretilmemesi, eğitim uygulamalarını anlamsızlaştırmaktadır. Belleklere depolanan, ancak anlaşılmayan ve kullanılmayan bilgilerin fazlaca bir yararının olmadığı söylenebilir. Günümüzde bilginin hızla çoğalması, daha fazla bilginin öğrenilmesini değil, bu bilgileri araştırma, anlama ve değerlendirme yollarının öğretilmesini daha önemli hale getirmektedir. Bu ise eleştirel düşünmenin ta kendisidir. Facione (1998), eleştirel düşünme beceri ve yönelimine (disposition) sahip olmayan insanların hangi akademik beceriye sahip olurlarsa olsunlar, özgün bir şekilde eğitilmiş olmayacaklarını bildirmektedir.

Birey açısından eleştirel düşünmeyi gerekli kılan nedenlerden biri de, eleştirel düşünme becerileri ile okul başarısı arasındaki olumlu ilişkidir. Birçok araştırma (Facione 1998, Sigel 1991, Costa 1991, Kazancı 1989), eleştirel düşünme becerilerine sahip olan öğrencilerin daha yüksek not ortalamalarına sahip olduklarını göstermektedir. Buradan çıkan sonuç, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin aslında bir düşünme ve değerlendirme süreci gerektirdiği, dolayısıyla eleştirel düşünmenin öğrenme için vazgeçilmez olduğudur.

Buraya kadar yapılan açıklamalar hem bireysel hem toplumsal başarı ve gönenc için eleştirel düşünmenin yaşamsal olduğunu; okulların bu yaşamsal beceriyi

geliştirecek öğrenme-öğretme çevreleri yaratmaları gerektiğini göstermektedir. Bireyleri eleştirel düşünme açısından donatmak ve gerekli yeterlikleri kazandırmak için kuşkusuz eleştirel yaklaşımlar benimsenmelidir. Aşağıda eleştirel düşünmenin nasıl kazandırılacağı ve nasıl geliştirileceğine ilişkin konular yer almaktadır.

2.5. Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesi

Gittikçe karmaşıklaşan ve değişerek çoğalan bilginin önemli bir güç haline geldiği günümüz dünyasında eleştirel düşünen bireylere olan gereksinimin arttığı, demokratik hak ve sorumluluklarını özgürce yaşayabilecek yurttaşların en çok gereksinim duydukları becerilerden birinin eleştirel düşünme olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünen bireylere artarak duyulan bu gereksinim, eleştirel düşünmenin nasıl kazandırılacağı sorusunun önemini de doğal olarak artırmaktadır.

Bilginin kullanılabilir hale gelmesi, anlaşılabilmesi nasıl öğrenildiği ile yakından ilişkilidir. Bilgi üretir bir duruma gelmesi için öğrenenin kendisine söylenenleri sorgulaması, ayrıştırılması, önceki bilgilerle ilişkilendirmesi ve yeni bir bilgi yapısı oluşturması gerekmektedir (Resnick ve Klopher, 1989). Zihnin bu şekilde işletilmesi eleştirel düşünme sürecinin işe koşulmasıdır. Bu şekilde kazanılan bir bilgi daha sonraki öğrenmeleri ve o bilginin kullanılmasını kolaylaştırmaktadır.

Eğitimi eleştirel düşünmenin edinim süreci olarak algılayan ve değer veren eğitimciler bazı sayıtlardan hareket etmektedirler. Bu sayıtlar, bilginin eleştirel bir bakış açısıyla öğrenilmesini, dolayısıyla anlaşılmasını gerektirir. Bu sayıtları anlamak, eleştirel ve didaktik yaklaşımları karşılaştırmak, eleştirel düşünmenin nasıl kazandırılacağı konusunda ışık tutmaktadır.

2.5.1. Eğitimde Eleştirel ve Didaktik Yaklaşımlar

Yukarıdaki açıklamalar toplumsal ve bireysel başarı açısından eleştirel düşünmenin önemini göstermektedir. Eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesinde birinci derecedeki sorumluluk ise eğitim kurumlarındadır. Bu bağlamda eğitim kurumlarının bilgiye ve bilginin kazandırılmasına bakışı ve bilginin kazandırılmasında hangi yaklaşımları benimsediği temel belirleyici olmaktadır.

Eleştirel ve didaktik yaklaşımların eğitim sürecinin temel öğeleri olan bilgiye ve öğrenmeye bakışlarını karşılaştırmak, iki farklı kuramın eğitime nasıl yaklaştıkları konusunda açık göstergeler sunmaktadır (Paul, 1993, p.126).

Didaktik kuramda bilgi, onu üreten, düzenleyen ve uygulayan düşünme sürecinden bağımsızdır. Bilgi ve gerçekler yığınsal olmaları nedeniyle öğelere ayrılarak ve aşamalı olarak öğretilir. Eleştirel kurama göre ise “içeriğin” bütün bilgisi düşünceyle üretilir, düzenlenir, uygulanır, analiz-sentez yapılır ve değerlendirilir. Düşünmeyi işe koşmaksızın bilgi toplamak anlaşılır değildir. Bilgi ve gerçek bütüncüldür ve sentez yaparak bütünden parçaya gidişlerle, deneysel kavrayışlarla, parçalar arasındaki bütünü aydınlatacak ilişkilere odaklanarak öğrenilebilir. Eleştirel kuramda içerik olmadan düşünülemez ya da bu içeriği oluşturan her şeyin aynı derecede önemli olmadığı varsayılmaktadır. Buna göre bir bilgi alanının başka bilgi alanlarıyla ilişkili boyutları kavranmadan derinlemesine öğrenmenin gerçekleşmesi güçtür. Her öğrenen, bilgiyi kendisi yaratmaktadır.

Didaktik kuram bakış açısına göre bilginin niceliği, niteliğinden daha önemlidir. Bu nedenle didaktik yaklaşıma göre, çok miktarda bilginin yüzeysel olarak öğrenilmesi, az miktarda bilginin derinlemesine öğrenilmesinden daha üstündür. Öğrenciler, öğrendiklerinin mantığını ya da temellerini anlama gereği duymazlar. Eleştirel kuramda ise az miktarda bilginin derinlemesine öğrenilmesi ve irdelenmesi, fazla miktarda yüzeysel bilgiden daha önemlidir. Temel kavram ve

ilkelerin enine-boyuna anlaşılması, gerçek öğrenmelerin temeli olan ussal kavram ve olgular için esastır.

Didaktik yaklaşımda öğrenenler, kendi çıkardıkları anlamı yalnızca olguların anlaşılmasından sonra tartışabilir. Düşünceleri uyarıcı tartışmalar yalnızca yetenekli ve ileri düzeydeki öğrenciler içindir. Öğretici, öğrencilerin yanlışlarını, onlara neyi bilmediklerini söyleyerek düzeltmelidir. Eleştirel kurama göre ise tüm öğrenciler öğrendiklerinin önemini ve doğruluğunu irdeleyebilirler ve bildiklerini bilmediklerinden ayırt etmeyi becerisine gereksinim duyarlar. Öğrenci gerçekten bilmediği ya da kavrayamadığı bilgilerin ya da yalnızca ezberlediklerinin farkına varmalıdır. Kendi bilgisinin düzeyinin farkına varmak öğrenmek için gereklidir.

Öğrenci başarısını değerlendirmede didaktik yaklaşımın bakışı şudur: Öğrenci konunun ayrıntılarını anlamış olduğunu; sınavda soruları doğru yanıtlayarak, tanım yaparak ya da formülleri uygulayarak gösterir. Didaktik yaklaşım varsayma eğiliminde olduğu için (örneğin, bir sözcüğü bilmek onun tanımını ve bir örneğini bilmektir), öğrencilerin becerileri alıştırmalar yoluyla uygulaması, becerinin kazanılması olarak kabul edilir. Eleştirel yaklaşıma göre ise öğrenci çoğu zaman soruları doğru yanıtlayabilir, tanımları tekrarlayabilir ve formülleri uygulayabilir ancak bunlar soru, tanım ve formüllerin anlaşıldığını göstermez. Bilmenin ya da anlamının kanıtı; öğrencinin kendi sözcükleriyle açıklama düzeyinde, verdiği örneklerde, bilginin ondaki anlamında, kurduğu nedensel ilişkilerde, kendiliğinden hatırlanmasında ve gerekli durumlarda kullanılmasında kendini gösterir.

Didaktik kuramda bilgisizlik bir boşluk olarak kabul edilir. Didaktik yaklaşımda öğrenenlerin eğilimleri, önyargıları, yanlış fikirleri ve bilgi eksikliklerinin; bilgiyi edindiklerinde otomatik olarak değişeceği temel sayıltı olarak kabul edilmektedir. Eleştirel kuramda ise önyargı, eğilim ve yanlış fikirler; öğrenme yaşantısına yerleştirilmiş ve etkin biçimde yapılandırılmış çıkarımlar sonucu oluşmaktadır. Öğrenciler önyargı, eğilim ve yanlış fikirleri ve bunların sonuçlarını da diyaloga dayalı ve diyalektik biçimde düşünmek durumundadır.

Didaktik kuramın bakış açısına göre öğrenenlerin temel gereksinimi; nasıl düşüneceklerinin değil, neyi ne kadar düşüneceklerinin öğretilmesidir. Bu yaklaşımda öğrencilerin ne düşüneceklerini akıllarına getirebildiklerinde, nasıl düşüneceklerini de öğrenecekleri varsayılmaktadır. Eleştirel yaklaşımda bu durumun tam tersi savunulmaktadır. Öğrencilerin düşünme süreçleri; bilgi toplama, analiz etme ve değerlendirme becerilerini uyaracak canlı konularla geliştirilebilir.

Didaktik kurama göre bilgiler, gerçekler ve yaklaşımlar düzenlatım biçiminde sözlü ifadelerle bir kişiden başka birine aktarılabilir. Öğrenme, bir uzmanın rehberliğinde; öğrencinin bilinen gerçeklere az çok yaklaştığı monoloğa dayalı özel bir süreçtir. Bu özel süreçte öğretmenin yetkin yanıtları öğrencinin öğrenmesini değerlendirmede temel ölçüt olarak kabul edilmektedir. Eleştirel yaklaşıma göre ise bir kişi, öğrendiği bir şeyi doğrudan başkasına veremez. Ancak kişilerin anlayarak ve düşünerek öğrendikleri şeyler, bir başkasının öğrenme koşullarını kolaylaştırabilir. Eleştirel kuramda öğrenme, öğrencilerin gerçeğe dolaylı olarak ilerlediği, geri dönüşler yaşadığı, yanlış fikirler yürüttüğü, kendisiyle çeliştiği, hatta hayal kırıklığı yaşadığı toplumsal ve diyaloga dayalı bir süreçtir.

Didaktik ve eleştirel kuramların kişisel deneyimlere bakış açıları da farklıdır. Didaktik kuramda öğrenci deneyimlerinin öğrenme sürecinde temel bir rolü yoktur ve göz ardı edilmektedir. Eleştirel kuramda ise öğrencinin kişisel deneyimleri tüm düzeylerde ve öğrenmenin her aşamasında temel rol oynar. Deneyim, öğrenci tarafından ele alınan herhangi bir konunun yaşamsal bir parçasıdır.

Eleştirel kuramda temel beceriler olan okuma ve yazmaya bakış da didaktik kuramdan farklıdır. Didaktik kurama göre okuma ve yazmanın üst düzey eleştirel düşünme vurgusu olmaksızın öğretilebileceği savunulmaktadır. Eleştirel kurama göre ise temel beceriler olan okuma ve yazma eleştirel düşünmeyi gerekli kılar. Bunları bilmeyen öğrenciler etkisiz okuyucu ve yazarlardır. Eleştirel okuma ve

yazma, irdeleyici eleştirel soruların yer aldığı ve bu soruların yanıtladığı diyaloga dayalı bir süreçtir.

Eleştirel kuramda hiç soru sormayan öğrencinin öğrenmediği düşünülmektedir. Belirli sorular sormak ve bazı noktalara dikkat çekmek öğrenmenin önemli bir işaretidir. Kuşku ve soru sorma, anlayışı derinleştirerek inançları sağlam temellere oturtup güçlendirmektedir. Didaktik kuramda ise çok soru soran öğrencilerin öğrenme gücü çektikleri, soru sormayan öğrencilerin ise iyi öğrendikleri kabul edilmektedir. Dolayısıyla, didaktik kuramda öğrencilerin çoğunun konuştuğu sınıflar öğrenme sürecinde bir zenginlik değil bir sınırlılık olarak görülmektedir. Eleştirel yaklaşımda, öğrencilerin konuşarak güncel konulara odaklandığı sınıflar öğrenmenin göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Didaktik ve eleştirel kuramlar öğrenci ve öğretmen rollerine de farklı açılardan yaklaşmaktadır. Didaktik kurama göre öğretene ve öğrenenin rolleri açıktır ve birbirine karışmamalıdır. Eleştirel yaklaşım öğrenci ve öğretmen rolleri arasındaki sınırı kaldırmaktadır. Öğrenci zaman zaman öğretene, öğretmen de zaman zaman öğrenene konumunda olabilir. Didaktik kuramda öğrencinin öğrenmesinin asıl sorumlusu öğretmendir. Öğretmenler ve düz metinler bilgiyi, çeşitli soruları ve alıştırmaları sağlarlar. Buna karşın eleştirel kuramda öğrenciye giderek artan bir öğrenme sorumluluğu verilmelidir. Öğrenciler yalnızca kendileri için öğrenebileceklerinin ve kendilerini etkin olarak sürecin içine katmadıkça bunu gerçekleştiremeyeceklerinin farkına varmaktadır.

Öğrenciler, didaktik olarak işlenen derslerde öğrendikleri bilgilerin transferini ilgili gerçek yaşam durumlarına otomatik olarak yaparlar. Didaktik kuram bu sayıltıdan hareket etmektedir. Eleştirel kuramda öğrencilerin, -dersler didaktik olarak işlendiğinde- edindikleri bilgiyi unuttukları ve bu bilgilerin atıl olarak kaldığı sayıltısı bulunmaktadır. Bu yaklaşımda en önemli öğrenme transferi, öğrencilere anlamlı gelen ve doğrudan hedeflenen yaşantılara odaklanmış öğrenmeyle gerçekleştirilir.

Didaktik ve eleştirel kuramın eğitilmiş insan modeli karşılaştırıldığında; didaktik kurama göre eğitilmiş insan içeriğin depoları gibidir. Tamamen biçimlendirilmiş olgularla durumları doğrudan karşılaştıran bir ansiklopedi ya da veri bankasına benzetilebilir. Buna karşın, eleştirel kuramın eğitilmiş insan modeline göre; eğitilmiş, okuyucu insan temel olarak parçalara ayrılmış gerçeklerden çok düşünme sürecine yerleştirilmiş strateji, ilke, kavramların ve algılama yetisinin birer temsilcisidir. Bilinenlerin çoğu, düşünen kişi tarafından gerektiğinde bağlamdan bağlama yapılandırılır. Eğitilmiş insan, gerçeklere inanmaktan çok araştırmacı ve soru soran durumundadır.

Didaktik ve eleştirel yaklaşımların bilgiye ve eğitime bakışları karşılaştırıldığında; çağdaş demokratik toplumların gereksinim duyduğu eleştirel düşünen bireylerin sahip olduğu özelliklerin didaktik yaklaşımlarla kazandırılmayacağı; yalnızca tek bir alanın bileşeni olmayıp tüm disiplinlerde gereksinim duyulan eleştirel düşünmenin, çeşitli yöntem ve teknikleri kapsayan eleştirel yaklaşımlarla kazandırılabilmesi açıkça görülmektedir.

2.5.2. Eleştirel Düşünmeyi Geliştiren Öğrenme Çevreleri

Eleştirel düşünme tek bir dersin ya da bir alanın konusu değildir ve buna bağlı olarak üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek ve disiplinler arası uygulayabilmek için öğrenenlerin yaşantılarını ortaya koymada tüm programda yer alacak bir bileşen olmalıdır (Paul & Nosich, 1993). Hunt (2002) araştırmasında, sınıf ortamında eleştirel düşünmeyi etkileyen öğeleri çözümlenmek amacıyla üniversite öğrencilerine farklı öğretim uygulamaları kullanmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin sınıf ortamında eleştirel düşünme becerilerini kendiliğinden geliştirmede ve bu becerileri kavramaları, anlamaları ve kullanmaları için eleştirel düşünmeyi kazandıran öğrenme yaklaşımlarına gereksinim duydukları ortaya konulmuştur. Benzer biçimde Yeşil (2004), araştırmasının sonuçları doğrultusunda üst düzey düşünme becerilerinin öğretilmesinde alıştırmanın ve etkin rehberliğin önemli olduğunu dile getirmektedir. Eleştirel düşünmenin geliştirilmesini özendirilecek öğrenme çevreleri, öğrenenlerin varolan bilgi

yapılarını ve birbirleriyle etkileşimlerini uyarmak için destekleme ve soru sorma yoluyla etkin öğrenmenin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Browne & Freeman, 2000).

Eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine yapılan vurgu öğrenme süreçlerine olumlu etkide bulunmaktadır. Eleştirel düşünmeyi besleyen öğrenme yaşantılarına sahip olan öğrenciler kendilerini öğrenme sürecinin etkin katılımcısı ve katkı sahibi olarak görmekte, sorunlara akranlarıyla çözüm bulduklarında ve öğreticinin sunduğunun yanı sıra kendi bilgilerini yapılandırdıklarında, üst düzey düşünme süreçlerine ve konuya ilişkin uzmanlık geliştirebilmektedirler (UMUC, 2006, s. 8).

Astleitner (2002) eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik programların sahip olması gereken özelliklerden bazılarını aşağıdaki biçimde açıklamaktadır (s. 55):

- Eleştirel düşünmeye yönelik bir yönelim geliştirmeyi vurgulamalıdır.
- Eleştirel düşünmeyi değişik konu ya da bağlamlarda derinleştirilmesi gereken genel bir beceri olarak ele almalıdır.
- Belirli becerilere ilişkin iyi tasarlanmış ve aşamalandırılmış öğretim süreçleri sunmalıdır.
- Eleştirel düşünmenin kapsadığı alt becerilere odaklanmalı ve onlarla bütünleşmelidir.
- Bilginin aktarımını uyarıcı çeşitli parçalar içermelidir.
- Öğrenenin kendi düzenleyebileceği öğrenme etkinlikleri için üst bilişsel becerileri desteklemelidir.
- Biçimsel ya da matematiksel sorunları değil günlük yaşama ilişkin sorunları içermelidir.

Eleştirel düşünmenin geliştirilebilmesi için, eğitim kurumları da öğrenmenin bir ölçüsü olarak eleştirel düşünmenin önemini vurgulamalıdır. Bu nedenle, eleştirel düşünmenin değerlendirilmesinde kavramın işe vuruk tanımları esas alınmalı ve buna bağlı olarak; eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde temel olan program ve

ders amaçları, değerlendirme sürecinde olduğu kadar program geliştirme sürecinde de kilit bileşen olarak rol oynamalıdır (Giancarlo & Facione, 2001).

Eleştirel düşünmenin öğrenilmesi bu özelliklerin işe koşulduğu bir öğrenme-öğretme ortamı gerektirir. Öğrenme ve öğretme bir süreç olduğuna göre, eleştirel düşünmenin bu süreçteki yerinin, nasıl bir önkoşul gerektirdiğinin ya da nasıl bir temel üzerine kurulabileceğinin ortaya konulması gerekir. Bu konu, eleştirel düşünmenin öğretimi sürecinde yararlanılagelmiş ve üzerinde yaygın bir uzlaşma sağlanmış olan Bloom'un Taksonomisi temel alınarak ele alınmıştır.

2.5.3. Bloom'un Taksonomisi ve Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmenin tek bir alanın konusu olmadığı ve tüm derslerde ve alanlarda önemli olduğundan daha önce bahsedilmişti. Buna bağlı olarak eleştirel düşünme becerileri; daha çok, belirli bir konuyu öğretme sürecinde kazandırılmaktadır. Buna göre eleştirel düşünme; öğretici, öğrenci, etkinlik, içerik ve etkileşimler ile ilişkilendirilip bütünleştirilmelidir. Çeşitli konu ve alanlara uygulanabilir olduğundan, öğretim amaçlarıyla da yakından ilgilidir (National Council for Excellence in Critical Thinking Instruction, 2006). Bunun için, öğreticilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye ilişkin amaçlarını dersin öğretim amaçlarında da tanımlamaları gerekmektedir.

Çoğu eğitimci öğretim amaçlarının tanımlanmasında Bloom'un Taksonomisi (Bloom, 1956)'nden yararlanmaktadır. Bloom'un Taksonomisi alt düzey düşünme becerileri ile üst düzey/eleştirel düşünme becerilerini birbirinden ayırma konusunda kullanışlı bir rehber görevi üstlenmektedir. Ayrıca çoğu deneysel araştırmada eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesi gerektiğinde de yine Bloom'un Taksonomisi yardımcı olmaktadır (Alavi, Wheeler & Valacich, 1995). Harrison (1984) da araştırmasında, Bloom'un Taksonomisi'nin eleştirel düşünme sürecini geliştirmeye ve desteklemeye yönelik bir çerçeve sunabileceği sonucuna varmıştır.

Bloom'un önderliğinde içinde psikolog, öğretmen ve değerlendirme uzmanlarının bulunduğu bir çalışma grubu eğitimde amaç, yaşantı, öğrenme ve değerlendirme süreçlerini sınıflandıran bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bloom'un Taksonomisi (Bloom, 1956) olarak bilinen sınıflama, eğitim alanında güçlü ve sözü geçen bir çalışma olagelmıştır. Bloom'un Taksonomisi özellikle program geliştirme, öğretim ve değerlendirme alanlarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Bloom'un Taksonomisi, öğrenme çıktılarının öğrenci performansından anlaşılacağı anlayışına dayandığı için, özellikle öğretim amaçlarını performans koşulları açısından ifade etmeye çalışan öğretmenler için yararlıdır.

Taksonomi'ye göre tüm öğrenilenler Bilişsel Alan, Duyuşsal Alan ve Devinsel Alan olmak üzere üç öğrenme alanından birine girmektedir. Bilişsel alan; bilgi, anlama ve düşünme becerileri gibi zihinsel çıktıları; duyuşsal alan, ilgi, tutum, beğeni gibi duyuşsal çıktıları; devinsel alan ise yüzme, bir makineyi çalıştırma gibi devinsel becerileri kapsamaktadır. Eleştirel düşünme öğrenmenin bilişsel alanıyla ilgilidir.

Bilişsel Alan'da yer alan sınıf ve alt sınıflar başlıca dört amacı kapsamaktadır. Bunlar (Bloom, 1956, s.2):

“eğitim sisteminin hedeflerinin sınıflandırılmasını sağlamak... tüm öğretmenlere, yöneticilere, eğitim uzmanlarına, eğitim programları ve değerlendirme sorunlarıyla ilgili çalışmalar yapan araştırmacılara genel olarak yardımcı olmak... bu sorunları daha açık ve net biçimde tartışmaları konusunda yardımcı olmak”.

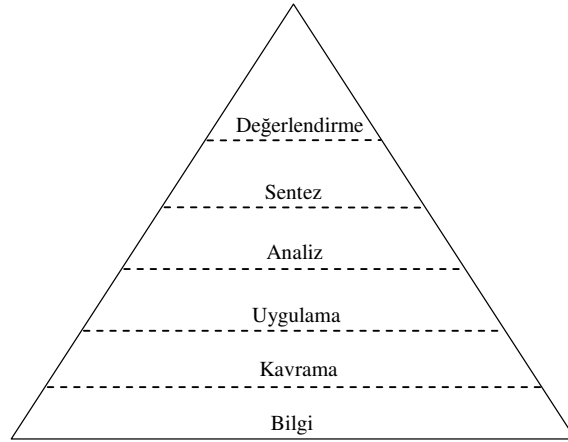
“öğretim programlarının geliştirilmesinde... yapıcı bir kaynak olarak yardımcı olmak...”.

“belirli davranışlara yapılan vurguya ilişkin bakış açısı kazandırmaya yardımcı olmak”.

“öğrenme yaşantılarını planlamayı ve değerlendirme araçlarını hazırlamayı daha kolay hale getirmek için amaçları belirlemek”.

Bilişsel alanda yer alan sınıf ve alt sınıflar hiyerarşik bir yapıda basitten karmaşığa doğru düzenlenmiştir. Temel bilgilerin akılda tutulmasından başlayıp daha karmaşık olan kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerine ilerlemektedir. Taksonomi'de her bir düzeyin kendi altındaki davranışları içerdiği varsayılmaktadır. Örneğin; kavrama kategorisi bilgi kategorisindeki davranışları içerirken, uygulama kategorisi bilgi ve kavrama kategorilerinin her ikisini de içermektedir.

Bu çalışmanın konusu olan eleştirel düşünme bilişsel alanda yer alan bir yeterlidir. Bilişsel alan kendi içinde altı alt sınıfa ayrılmaktadır. Bu basamakların hiyerarşik gösterimi Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Bloom'un Taksonomisi'nin Bilişsel Alan Hiyerarşisi

Taksonomiye ortaya koyan araştırmacılar, taksonominin eğitsel süreci ve sürecin işleyip işlemediğini anlamak ve ayrıca öğretici başarısını analiz etmek için genel bir çerçeve oluşturmak açısından kullanılabilmesine dikkat çekmiştir (Paul, 1985, sf. 36). Bloom'un Taksonomisi'nde Bilişsel Alan bölümünde yer alan bilgi, kavrama, uygulama ve eleştirel düşünmenin bileşenleri olan üst düzey düşünme becerilerine işaret eden analiz, sentez ve değerlendirme (Paul, 1985, s.37) kategorilerinin kısa açıklamaları Şekil 2'de görülmektedir.

1. Bilgi	Bilgi, önceden öğrenilmiş olanların hatırlanması olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bilgi düzeyindeki öğrenme, öğrenilmiş olanların büyük oranda zihinde geri çağırılması demektir ve tüm bunlar uygun bilginin akla getirilmesini gerektirmektedir. Bilgi, bilişsel alanda en düşük düzeydeki öğrenme çıktısını temsil etmektedir.
2. Kavrama	Kavrama, öğrenilenleri anlama yetisi olarak tanımlanmaktadır. Bir öğrenme nesnesinin kavrandığı, onu bir başkasına dönüştürerek (örn. sözcükleri sayılara), yorumlayarak (açıklama ya da özetleme) ya da eğilimleri kestirerek (sonuç ya da etkileri tahmin etme) gösterilebilir. Kavramayı simgeleyen bu öğrenme çıktıları, öğrenilenlerin temel olarak hatırlanmasının bir adım önüne geçer ve anlamının en düşük düzeyini temsil etmektedir.
3. Uygulama	Uygulama, öğrenilenleri yeni ve sonsuz bir durumda kullanabilme yetisine işaret etmektedir. Kurallar, yöntemler, kavramlar, ilkeler, yasa ve kuramlar gibi belirlenmiş çerçevelerin uygulanmasını içermektedir. Bu düzeydeki öğrenme çıktıları, kavrama düzeyindekinden daha üst düzeyde anlama ve kavrayış gerektirmektedir.
4. Analiz	Analiz, bilgi yapısının anlaşılabilmesi amacıyla öğrenilenleri öğelerine ayırabilme yetisi anlamına gelmektedir. Öğelerin belirlenmesi, parçalar arasındaki ilişkinin ve gerekli ilkelerin farkındalığını içermektedir. Bu kategorideki öğrenme çıktıları, öğrenilenlerin hem içeriğinin hem de yapısının anlaşılmasını gerektirdiği için kavrama ve uygulama kategorilerinden daha üst zihinsel düzeyde yer almaktadır.
5. Sentez	Sentez, parçaların bir araya getirilip yeni bir bütün oluşturması anlamına gelmektedir. Bu, özgün bir iletişim ürünü (örn. tema ya da konuşma), bir işletim planı ya da bir dizi soyut ilişkiyi (örn. bilgiyi sınıflamak için oluşturulan düzen) ortaya koymayı gerektirebilir. Bu alandaki öğrenme çıktıları, yapının yeni örüntüsünün formüle edilmesine verilen önem ile birlikte yaratıcı davranışları vurgulamaktadır.
6. Değerlendirme	Değerlendirme, amaç doğrultusunda öğrenilen materyalin (örn. demeç, roman, şiir, araştırma raporu) değeri hakkında yargıda bulunabilme yetisiyle ilgilidir. Yargılar, tanımlanmış ölçütler temelinde dayanmaktadır. Bu ölçütler, içsel ölçütler (örgütsel) ya da dışsal ölçütler (amaçlarla ilişkili) olabilir. Ölçütleri öğrenciler kendileri oluşturabilecekleri gibi, onlara dışarıdan da verilebilir. Bu alandaki öğrenme çıktıları, öteki tüm kategorilerdeki öğeleri kapsadığı ve açıkça tanımlanmış ölçütlere dayanan bilinçli değer yargılarına dayandığı için bilişsel hiyerarşide en üst düzeyi temsil etmektedir.

Şekil 2. Bloom'un Taksonomisi'nin Bilişsel Alanında Yer Alan Kategoriler

Kaynak: N. E. Gronlund. (1985). Stating objectives for classroom instruction (3rd ed.). New York: Macmillan, p. 36.

Eleştirel düşünmenin başarıyla öğretiminin önemli bir koşulu; öğreticilerin bilişsel süreçlere ilişkin geniş bir anlayışa sahip olmaları, ussal öğrenmenin ürün yönelimli olmaktan çok, bir süreç olduğunu kavramalarıdır. Bu süreç, aklın her türlü eyleminin analiz, sentez ve değerlendirme açısından kavrayışını getirmektedir.

Analiz, sentez ve değerlendirme becerileri eğitimin her aşamasında üst düzey düşünme becerileri olarak tanımlanmakta, eleştirel düşünme becerileri de gerekli ve temel beceriler olarak görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, eleştirel düşünmenin öğretimi sürecine; analiz, sentez ve değerlendirmeye ilişkin soruların nasıl sorulup yanıtladığı ve öğretim programına nasıl yansıtıldığı konularında ışık tutulabilir. Eleştirel düşünmenin kazandırılması temelde öğretim programı ile programda yer alan durumların analiz, sentez ve değerlendirilmesini sağlayacak soruların sorulup yanıtlanmasıyla ilişkilidir.

Eleştirel düşünme öğretimi için taksonomide yer alan bilişsel alan eleştirel düşünme öğretiminde zengin olanaklar sunmaktadır. Bilişsel alanda yer alan tüm aşamaların öğrenme sürecinde önemli yeri bulunmaktadır; ancak son üç aşama, eleştirel düşünmenin bileşenleri olan üst düzey düşünme becerilerine işaret etmektedir. Özellikle bu son üç aşamaya odaklanması eleştirel düşünmenin öğrenenlere kazandırılması sürecinin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır (Paul, 1985, s.37). Ancak daha önce bu taksonomiye getirilen birkaç noktadaki eleştiriye de bakmak gerekir.

Bloom'un Taksonomisi yararlı ve kullanışlı olmasının yanı sıra tek yönlü bir hiyerarşiye dayanması açısından eleştirilmektedir. Örneğin, taksonomiye göre; kavrama, bilgi üzerine yapılanmakta ve onu kapsamaktadır ancak bilgi kavramanın üzerine yapılmamaktadır. Taksonomiye göre bilişsel süreç tek yönlü hiyerarşiye dayandığı için, bilgi kavramadan daha basit bir davranış, kavrama uygulamadan daha basit bir davranış, uygulama analizden, analiz sentezden ve sentez de değerlendirmeden daha basit bir davranıştır. Ancak Paul (1985)'e göre, herhangi bir bilgiye ulaşmak bir miktar kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme üzerine yapılmaktadır (Paul, 1985, p. 37).

Bloom'un Taksonomisinin amacı, bilişsel becerileri eğitsel amaçların hiyerarşisi doğrultusunda basitten karmaşığa doğru düzenlemektir. Taksonomiye ilişkin değerlendirme ve sentez düzeylerinin yer değiştirmesi gerektiği konusunda tartışmalar bulunmaktadır. Yapılan eleştiriye göre sentez değerlendirmeden daha

zordur ya da farklı bilişsel süreçleri kullanmaları dışında değerlendirme ve sentez eşit düzeydedir. Sentezin daha sezgisel, duygusal ve görsel yönelimli olmasına karşın, değerlendirmenin daha yapılandırılmış, ussal ve hedef yönelimli bilişsel bir süreç olduğu savunulmaktadır. Bu eleştirilere karşın, son 45 yılda yapılan araştırmalar, Taksonomi'nin hiyerarşisini doğrulamaktadır (Castle, 2003, s.369).

Bloom'un Taksonomisine getirilen çeşitli eleştirilere Bloom'un verdiği yanıt "Bloom'un Taksonomisi ve Eleştirel Düşünme" adlı makalede yayınlanmıştır (Aktaran: Paul, 1985, p.38). Yanıt şu şekildedir:

"Biz Taksonomiye eğitim amaçlarını, eğitim yaşantılarını, öğrenme süreçlerini, değerlendirme soru ve sorunlarını sınıflayan bir yöntem olarak tasarladık. Taksonomiye eğitim felsefelerine, öğretim yöntemlerine ya da program geliştirme yaklaşımlarına kısıtlama getirmek için planlamadık."

Bloom, Taksonomiye getirilen eleştirilere verdiği yanıtta, Taksonominin hazırlanma amacı olan eğitimin amaç, yaşantı ve değerlendirme süreçlerinin sınıflanmasına hizmet ettiğini ama Taksonominin eğitimin her alanında kullanılmasının bazı sınırlılıklar getirebileceğini söylemeye çalışmıştır. Buna göre Taksonomi aslında amacına hizmet etmektedir. Getirilen çeşitli eleştirilere karşın, bu eleştirilerin anlaşılması ve kesin eleştiriler olmadığı, Taksonominin alt düzey düşünme ve eleştirel düşünme konusunda yaygın olarak referans gösterilen üst düzey düşünme ve bilme arasındaki ayrımı ortaya koymada ve öğretimi iyileştirmede yararlı bir araç olduğu görüşünde birleşilmektedir (Allen & Taner, 2002; Chyung & Stepich, 2003, p. 319).

2.5.4. Eleştirel Düşünmenin Gelişimini Destekleyen Yöntemler

Burada açıklanan yöntemler, Bloom'un Taksonomisi'nde bilişsel alanda yer alan analiz, sentez, ve değerlendirme becerilerini; yani eleştirel düşünmenin geliştirilmesini kolaylaştırma işlevi görmektedirler. Bu yöntemler; soru sorma, tartışma ve problem çözme başlıkları altında incelenmektedir.

2.5.4.1. Soru Sorma

Didaktik ve eleştirel yaklaşımlar karşılaştırıldığında, iki yaklaşımın birbirinden ayrıldığı en temel noktalardan birinin eleştirel yaklaşımda soru sormaya verilen önem olduğu görülmüştü. Soru sorma, didaktik yaklaşımda çoğu zaman bilgisizliğin ve eksikliğin bir göstergesiyken, eleştirel yaklaşımda soru sorulmayan öğrenme çevrelerinde öğrenmenin gerçekleşmediği vurgusu yapılmıştı. Aynı şekilde Neil ve Kari (2000) de, eleştirel düşünmenin öğretildiği sınıfların en önemli ayırt edici özelliklerinden birinin, sürekli sorular sorulması olduğunu belirtmektedir.

Ancak varolan çoğu uygulamada, ders programlarından ya da öğretici yetersizliklerinden kaynaklanan nedenlerle ezbere dayalı sorular sorulduğu görülmektedir. Örneğin; Gelen (1999) tarafından yapılan araştırmada; ilköğretim dördüncü sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini hangi düzeyde kazandırdıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Sonuçlara göre; öğretmenler düşünme becerilerini uygulama düzeyinde kazandırmada kendilerini yeterli bulduklarını ifade ederken, yapılan gözlemler sonucu bu konuda aslında yetersiz oldukları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıflarında ezbere dayalı sorular sordukları, üst düzey düşünmeyi gerektiren soruları çok az sordukları ya da hiç sormadıkları gözlenmiştir.

Eleştirel düşünen birey özellikleri de göz önüne alındığında; eleştirel düşünenlerin duyduklarını, gördüklerini, okuduklarını, yaşadıklarını sürekli sorgulayarak analiz ettikleri, onları daha önce bildikleriyle karşılaştırarak anlamaya çalıştıkları görülmektedir. İçinde yaşadıkları dünyayı anlamak için sürekli bunlara benzer sorular sormaktadırlar: Bu ne anlama gelmektedir? Bunun doğası nedir? Buna başka türlü bakmanın yolları var mıdır? Bu niçin böyle oluyor? Bunun kanıtları nelerdir? Bunun doğruluğundan nasıl emin olabilirim? (King, 1995).

Bir öğrenme çevresindeki eleştirel düşünmenin düzeyi, o çevrede sorulan soruların düzeyinden etkilenmektedir (Bloom, 1956). Sorular iyi hazırlandığında

eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde önemli katkılar sağlamaktadır. Soru sormaya verilen önemin yanı sıra soruların niteliği ve program içindeki yeri de önemlidir. Olgusal bir soru, öğrencileri hatırlamaya ve ezberlemeye yöneltirken, üst düzey düşünme gerektiren bir soru, öğrencileri bilgileri kullanmaya ve onlarla düşünmeye yönlendirir. O halde sınıfta sorunun varlığından çok niteliği önem kazanmaktadır.

Beyer (1998) ve Fisher (1995) düşünmeyi sağlayıcı iyi bir sorunun, düşünmeyi cesaretlendiren ve yeni sorulara yol açan bir soru olduğunu belirtmektedir. Böyle bir soru; açık uçlu, olasılıklar ve problem durumları içeren, öğrencilerin terimleri tanımlamaya, denenceler kurmaya, bilgi aramaya, kontrol etmeye, çıkarım yapma ve test etmeye, sonuçları genellemeye çalışmalarını sağlayan bir sorudur. Bu tür sorular sınıfta yalnızca öğretici tarafından öğrencilere sorulmamalı, öğrencilerin kendi kendilerine de bu tür sorular sorabilmeleri sağlanmalıdır. Aşağıda King (1995, s.14) tarafından önerilen eleştirel düşünmeyi uyaran soru kalıpları ve bunların hangi eleştirel düşünme becerilerini sağladığına ilişkin bir liste sunulmuştur:

Soru Kalıbı	İlgili Eleştirel Düşünme Becerisi
• Niçin böyledir?	Analiz
• doğası nedir?	Analiz
• Bu ne anlama gelmektedir?	Analiz
•nın güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?	Analiz/çıkarım
• niçin olmaktadır?	Analiz/çıkarım
• doğurguları neler olabilir?	Analiz/çıkarım
• yı nasıl etkiler?	İlişkilerin analizi
• niçin önemlidir?	Önemin analizi
• nın nedeni ne olabilir?	Neden sonuç ilişkisi analizi
• ile..... arasındaki fark nedir?	Karşılaştırma
• ve birbirlerine nasıl benzer?	Karşılaştırma
• neler benzer?	Benzerlik ve mecazi anlamların saptanması

- ya nasıl farklı bir şekilde bakabilirsiniz? Farklı bakış açılarıyla bakma
- Şayet olursa ne olur? Yordama/denence
- için yeni bir örnek nedir? Uygulama
- nasıl kullanılır? Uygulama
- günlük yaşamda nasıl uygulanabilir? Gerçek yaşama uygulama
- hakkında ne biliyoruz? Ön bilginin uyarılması
- daha önce bildiklerimizle nasıl ilişkilidir? Ön bilginin uyarılması
- Bunun karşı tezi nedir? Karşı tez arama
- için en iyi kanıt nedir ve niçin? Kanıtların değerlendirilmesi
- söylemine katılıyor musunuz? Kanıtların değerlendirilmesi
- Bu probleme çözüm yolu ne olabilir? Düşüncelerin sentezi

Bu soru kalıpları, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik sorular için örnekler olarak düşünülebilir. Sorulara bakıldığında Bloom'un Taksonomisi'nde üst düzey düşünme becerileri olarak yer alan analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini uyardırmaya yönelik oldukları, eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada Bloom'un Taksonomisi'nden yalnızca öğretim amaçlarında değil, öğrenme-öğretme sürecinin tamamında ve değerlendirme aşamasında da yararlanılması gerektiği görülmektedir.

Öğrenme sürecinde iyi sorular sorabilmek, yanıt vermektense daha önemlidir. Bu yüzden eleştirel düşünmenin kazandırılması sürecinde öğrencilere soru sorma becerilerini de kazandırmak gerekir. Burada önemli olan nokta, öğreticinin sorgulayan bir zihnin örneğini model olarak göstermesidir. Soruların kullanılmasında dikkat edilmesi gereken başka önemli bir nokta da, bekleme süresidir. Düşünme sağlayıcı sorular sorulduktan sonra öğrencilere belirli bir miktar bekleme süresinin verilmesi, hem onların yanıtlarını daha ayrıntılı ve düzenli vermesini sağlayacak, hem de öğrencilerin yanıt verme isteğini ve katılımını artıracaktır (Fisher, 1995; Walker, 2003; Ruggiero, 1988).

Sokratik soru sorma yöntemi, öğretim sürecinde öğrencileri düşünmeye yönelten, öğrencilerin üst düzey sorular sormaları için rehber ve eleştirel düşünme

becerilerini geliştirmede destekleyici olan, en bilinen ve güçlü yaklaşımlardan biridir (Maiorana, 1990). Sokratik soru sorma, öğrenci-öğretici arasında ve öğrencilerin kendi aralarında kurdukları etkileşim yoluyla; fikirlerin, bakış açılarının paylaşılması, içeriğe yeni anlamlar verme, problem çözme yolları keşfetme ve gerçek yaşam durumlarıyla ilişki kurma konularında sağladığı yararlarla öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini kolaylaştırır (Maiorana, 1990).

2.5.4.2. Tartışma

Tartışma yöntemi, herhangi bir konuyu değişik bakış açılarından irdeleme ilkesini temel almaktadır. Özellikle yetişkin eğitiminde kullanılmasına karşın, çocukların ve gençlerin eğitiminde de kullanılan tartışmada önemli olan nokta, farklı görüşlerin olması ve bunların serbestçe ifade edilebilmesidir (Şimşek, 2000).

Tartışma yönteminin; öğrenme sürecinde ilgi ve dikkati canlı tutma, değişik görüşlerin paylaşılması, eleştirel düşünmenin uyarılması, demokratik değerlerin kazandırılması ve bireylerarası iletişimin güçlendirilmesi gibi çeşitli yararları vardır (Şimşek, 2000).

Tartışma yönteminin yararları göz önünde tutulduğunda; doğası gereği eleştirel düşünmenin kazandırılmasında kullanılacak temel yöntemlerden biri olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğreticinin etkili bir tartışma lideri olması gerekir. Tartışmanın amacı; problem çözme, karar verme ya da olayları aydınlığa kavuşturmak için birlikte düşünme sürecini işletmektir. Etkili bir grup tartışması, eleştirel düşünme açısından önemli becerilerin kazandırılmasına katkıda bulunmaktadır.

Dynneson ve Gross (1999) tartışmaların bazı yeterlikleri kazandırmada etkili olduğuna dikkat çekmiş ve tartışma sürecinde üzerinde durulması gerektiğini vurgulamıştır. Bu yeterlikler; konuşmadan önce düşünme, nedenler gösterebilme, örnekler verebilme, görüşlerinin kaynağını belirtme, eleştiri ve farklı görüşleri

kabullenme ve sorumluluğu alma, açık fikirli olma ve hepsinden önemlisi etkili ve eleştirel dinlemedir. Buna göre tartışma, birçok beceriyi ve kişisel özelliği de kullanmayı gerektiren, düşünmeyi uyaran çok boyutlu bir yöntemdir.

Herhangi bir konuda tartışma süreci planlanırken; öncelikle tartışılacak konu ve hangi boyutların ele alınacağı belirlenir, tartışma sırasında ortaya atılacak temel sorular ve gerektiği yerde izleme ve geliştirme soruları sorulur. Tartışma süreci, düşünme ve görüş paylaşımının yanı sıra sorular sorulmasını da gerektiren ve sorularla geliştirilen bir yöntemdir. Eleştirel düşünme açısından bakıldığında soru-sorma yönteminin üstünlüklerinden de yararlanmaktadır.

2.5.4.3. Problem Çözme

Kişiler eğitimleri süresince, günlük yaşam koşullarında ya da mesleki konularda sürekli problem çözmektedirler. Bu nedenle problem çözme etkinlikleri, öğrenilenlerin gerçek yaşamla bağlantısının kurulması açısından gerekli ve önemlidir. Jonassen, Howland, Moore ve Marra (2003), öğrenenlerin kişisel anlamları oluşturabilmeleri için anlamlı (meaningful) öğrenmeye yöneltilmesinin, öğretimin başlıca ve en yararlı amacı olması gerektiğini savunmaktadırlar. Anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme etkinliklerinin bir problem temelinde; yapıcı, işbirliğine dayalı, gerçek yaşama uygun, amaçlı ve etkin olması gerektiğini belirtmektedirler. Öğrenme etkinliklerinde bu niteliklere sahip problemlerin tasarlanması, üst düzey/eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine de katkıda bulunacaktır.

Court (1991), eleştirel düşünmenin öğretiminde, problem çözme yönteminin sıklıkla, etkili bir şekilde kullanılan yöntemlerden biri olduğunu belirtmektedir. Bu yöntemde, öğrenciler bir seri adımı izleyerek problemlere sistematik ve mantıklı çözümler geliştirirler. Bu adımlar: (1) soruyu ya da problemi tanımlama, (2) problem ya da soruya ilişkin denenceler kurma, (3) denenceler hakkında bilgi toplama ve kanıtları test etme, (4) denenceyi kabul ya da reddetme. Bu süreçte öğrenciler, problemi tanımlama, bilgi toplama, bilgilerin geçerliğini kontrol etme,

çıkarımda bulunma, bilgileri analiz etme ve değerlendirme gibi eleştirel düşünme açısından önemli becerileri kazanabilirler.

Öğrenci merkezli öğrenme çevrelerinde gerçek yaşamla bağlantılı tam olarak yapılandırılmamış problemlerden yararlanılması gerekmektedir. Çevrimiçi eğitimde, öğrenenlere içerik bilgisinin kazandırılmasının yanı sıra, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerinin kazandırılabilmesi için de öğrenenin yaşamında anlamlı ve bir bağlam içinde çözülmesi gereken problemler kullanılmalıdır (Brickell & Herrington, 2006).

2.5.5. İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Eleştirel Düşünme

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin kendilerinin ve akranlarının öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için birlikte çalışmaları ve bu süreçte küçük grupların öğretim amaçlı kullanımınıdır (Johnson, Johnson & Smith, 1991). Öğrenme hedeflerine ulaşmak için küçük gruplarda birlikte çalışan öğrenciler birbirlerinin gücünü artırır ve görevi tamamlamada birbirlerine yardımcı olurlar.

İşbirliğine dayalı öğrenme, bilginin bir kişiden bir başka kişiye aktarılarak gerçekleştiği inancından çok, öğrenenin kendi öğrenmesini, kendi yaşantıları ve önbilgisi aracılığıyla yapılandırması inancına dayanmaktadır. Öğrenenler küçük gruplarda birbirlerine ortaklık ilişkisiyle bağlıdır ve belirlenen hedeflere ulaşmak için tüm kaynak ve çabalarını birleştirmektedirler (Şimşek, 1993). İşbirliğine dayalı öğrenme takımlarında, tipik küme çalışmalarındaki işbölümü yapılarak birlikte çalışılmasından farklı olarak; “birlikte batmak ya da çıkmak” ilkesi vardır. İşbölümü yapılır ancak takımın her üyesi ortak ürün ya da performanstan tümüyle sorumludur. Bu yönüyle takımın her üyesi, yapılan çalışmaya en üst düzeyde katkıda bulunmak zorundadır (Şimşek, 1994).

İşbirliğine dayalı öğrenme, bilginin toplumsal olarak yapılandırıldığını ve buna bağlı olarak da öğrenme sürecinde öğrenenlerin etkileşim kurması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna bağlı olarak, öğrenme çevreleri öğretici merkezli değil

öğrenci merkezlidir ve öğreticinin rolü “bilgiyi sunan kişi”den “öğrenmeyi kolaylaştırıcı kişi”ye kadar değişen bir yelpaze içinde yer almaktadır.

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrenene, tipik bir geleneksel sınıf ortamının sunmadığı birçok öğrenme fırsatı sağlamaktadır. Ortak hedeflere erişmek için öğrenenler birbirlerine güvenmeli, birbirleriyle açık iletişim kurmalı ve uyuşmazlıkları yapıcı biçimde çözmelidirler (Johnson, 1993).

Bu öğrenme yaklaşımını öteki öğrenme yöntemlerinden üstün kılan beş temel öge bulunmaktadır. Bunlar; olumlu bağımlılık, bireysel katkının ölçülebilirliği, yüzyüze etkileşim, toplumsal becerilerin kullanımı ve küme işleyişinin değerlendirilmesidir (Johnson, Johnson & Holubec, 1990). Bunlar, etkileşimli çevrelerin tamamında temel ögeler olarak düşünülebilir. Gruplar, öğrenenlerin özellikleri doğrultusunda heterojen ve 2-6 kişiden oluşan küçük gruplardır. Grup üyeleri, ekibin öğrenme hedeflerine ulaşabilmesi için birbirine bağımlıdır ve bu amaç doğrultusunda çeşitli roller üstlenmektedir. Öğrenme görevi asıl görev olmakla birlikte öğrenenler grubun uyumunun sürdürülmesini ve bireysel bakış açılarına saygı duymayı da öğrenmektedirler.

İşbirliğine dayalı öğrenme, bireysel ya da yarışmacı öğrenme ile karşılaştırıldığında birçok üstünlüğe sahip olmasının (Lee, 2003; Çalışkan, 1999) yanı sıra, öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında da olumlu etkiye sahiptir. Eleştirel düşünme ne öğrenildiğine değil nasıl öğrenildiğine bağlı olarak geliştirilebildiği için, öğrenenler işbirliğine dayalı öğrenme çevrelerinde öğrenme yaklaşımlarını ve problem çözme davranışlarını değiştirebilmektedirler (Bridgman, 1981). Çeşitli araştırmalar (Gabbert, Johnson & Johnson, 1986; Skon, Johnson & Johnson, 1981), işbirliğine dayalı öğrenmenin üst düzey düşünme stratejilerinin kullanımını geliştirmede, bireysel öğrenme ile karşılaştırıldığında daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalara göre işbirliğine dayalı öğrenme, eleştirel düşünmenin kazandırılmasında olumlu etkilerine ek olarak, öğrenci katılımını özendirme, öğrenciler arasında etkileşimi

artırması ve öğreticinin öğrenme sürecinde destekleyici rol oynaması gibi özellikleriyle de eleştirel düşünmenin gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Çalışkan (1999) bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğrenme konusuna ilişkin araştırmalarında, bu öğrenme türünün bilgisayar destekli öğretim ortamlarında etkili biçimde uygulanabildiğini, bilgisayarın bireyleri yalnızlığa itmesi ve çevresinden soyutlamasına ilişkin eleştirileri ortadan kaldırabileceğini ve karşılıklı etkileşen öğrencilerin bireysel çalışanlara oranla öğrenme süreçlerine daha olumlu yaklaştıklarını vurgulamıştır. Çevrimiçi öğrenme çevreleri için de bu olumlu özellikler geçerlidir.

Çevrimiçi işbirliğine dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinin bilgisayar ağları üzerinde gerçekleştiği öğrenme çevreleri olarak tanımlanmaktadır. Bu öğrenme çevresinde, bilgisayarların ağlar aracılığıyla bağlantıları geleneksel ortamlarda varolan yüz-yüze etkileşimin yerini almaktadır. E-posta, eşzamanlı (chat odaları vb.) ve eşzamansız (tartışma forumları vb.) bilgisayar konferansı, e-posta grupları ve dosya transfer olanakları gibi çevrimiçi iletişim ortamlarını kullanarak teknolojiden yararlanmaktadır. Bu çevrimiçi iletişim teknolojileri, öğretim amaçlarına ulaşmak için öğrenme deneyimlerinin paylaşımını ve etkileşimi desteklemekte ve gelişmesine yardımcı olmaktadır (Lee, 2003).

Çevrimiçi işbirliğine dayalı öğrenme; öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi bakımından büyük potansiyele sahiptir. Zaman ve coğrafik sınırlılıklardan bağımsız oluşu, bireysel olmayışı, metin tabanlı iletişime olanak sağlaması, eşzamansız iletişime olanak sağlaması, çift yönlü iletişim kurma, çoklu iletişim kurma, veri tabanlarıyla bağlantı kurma, ve tartışmaları düzenleme gibi üstün özellikleri vardır (Lee, 2003).

2.5.6. Öğrenmeyi Birebir Destekleme (Scaffolding) ve Eleştirel Düşünme

Öğrenmeyi birebir destekleme yaklaşımını yakınsak gelişim alanı (zone of proximal development) kavramı doğrultusunda açıklamak yerinde olacaktır. Yakınsak gelişim alanı kavramı, Vygotsky'nin alanyazına kazandırdığı bir kavramdır. Bir öğrenenin bağımsız olarak bir problemi çözmesiyle belirlenen gerçek gelişimsel seviyesi ile; bir akranıyla işbirliği içinde veya bir yetişkinin rehberliği altında bir problemi çözmesiyle belirlenen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafe yakınsak gelişim alanı olarak tanımlanmaktadır (Dennen, 1996, p. 815).

Duffy ve Cunningham (1996) ise yakınsak gelişim alanını bireyin anlamlı bilgi ve beceriyi kazanıncaya ve kendi kullanımı için bilincinin denetimi altına alıncaya kadar öğreticinin birebir destek sağladığı ortak biliş biçimi olarak tanımlamaktadır. Burada öğretici verdiği desteği aşamalı olarak azaltırken, öğrenci problem çözme sürecinde gittikçe artan bir biçimde daha fazla sorumluluk alır.

Bu kavramın savunduğu temel düşünceye göre, öğrenciler içinde buldukları sosyal çevrede (okul, aile, akran... vb.) kendilerinden daha deneyimli olan kişilerin birebir desteğiyle anlamadıkları ya da anlamakta zorlandıkları konuları daha kolay öğrenebileceklerdir.

Öğrenmeyi birebir destekleme çevrimiçi öğrenme ortamlarında söz konusu olduğunda öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevre bu defa, birbirlerine ağlarla bağlı öğrenenlerden oluşmaktadır. Bu süreçte öğrenenler; kaynaklara ulaşma, öğrenme görevlerini tamamlama gibi konularda desteğe gereksinim duymaktadır.

Çevrimiçi ortamlarda birebir destekleme öğrenmeye olumlu etkilerinin yanı sıra eleştirel düşünmenin gelişimine de katkıda bulunmaktadır. Slotta ve Linn (2000),

öğrenmeyi birbir destekleme süreçlerinin öğrencilerin eleştirel bakma ve eleştirel soru sorma becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir.

2.5.7. Toplumsal Buradalık (Social Presence) ve Eleştirel Düşünme

Short ve arkadaşları (1976) bir iletişim ortamında toplumsal buradalığı yaşamsal bir öge olarak değerlendirmişler, “etkileşim sürecinde bir başkasını farkındalık derecesi” (Aktaran: Gunawardena, 2002) olarak tanımlamışlardır. Buna göre toplumsal buradalık, bir ortam aracılığıyla gerçekleşen iletişim sürecinde bir kişinin bir başkasını “gerçek kişi” (Gunawardena, 2002) olarak algılama derecesidir.

Yüz-yüze ortamlarda toplumsal buradalık derecesine katkıda bulunan unsurlar yüz ifadesi, duruş, giyim, sözsüz öğeler, bakış, tonlama gibi öğelerdir. Çevrimiçi öğrenme çevrelerinde bir öğrenenin yaşadığı topluluk duygusunun temel bir ölçütü olan toplumsal buradalık algısı ise, kullanıcılar tarafından ortamın bir katkısı ve ortamın sahip olduğu özelliklere bağlı bir nitelik olarak görülmektedir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında geleneksel sınıf ortamında bulunan iletişim öğeleri bulunmadığı için araştırmacılar toplumsal buradalığın iki temel bileşenini çevrimiçi öğrenme ortamlarında artırma konusuna eğilmişlerdir. Bu iki temel bileşen *yakınlık* ve *anındalık* (Tu & McIsaac, 2002). *Yakınlık*; göz teması, fiziksel yakınlık ve sohbet edilen konu gibi unsurların bir bileşenidir. Sıkı iletişim anlamına gelmektedir. Çevrimiçi öğrenme çevrelerinde katılımcının yalıtılmışlık duygusu sağlanan yakınlık duygusuyla giderilebilir. *Anındalık*, konuşma ve onu çevreleyen sözlü ve sözsüz öğeler yoluyla ortaya çıkmaktadır. İletişim ortamının bilgiyi iletme kapasitesi anındalığı etkilemektedir. Öğrenme ortamının sahip olduğu iletişim kanalları az ise kullanıcı tarafından başka katılımcıların varlığına daha az dikkat çekilmektedir. Buna göre öğrenme ortamının iletişim kanalları çeşitlendiği ölçüde toplumsal buradalık algısı da olumlu etkilenmektedir.

Tu (2001) toplumsal buradalığın üç boyutunu da *toplumsal bağlam*, *çevrimiçi iletişim* ve *etkileşim* olarak açıklamıştır. *Toplumsal bağlam*; kullanıcıların özelliklerini ve bilgisayar temelli öğrenme çevrelerine ilişkin algılarını kapsamaktadır. Ortak görev yönelimi, mahremiyet, ortak konular, toplumsal ilişkiler ve toplumsal süreçler gibi çeşitli toplumsal bağlamlar toplumsal buradalığın derecesini etkiler. *Çevrimiçi iletişim*; çevrimiçi ortamda kullanılan dilin nitelikleriyle ve uygulamalarıyla ilgilidir. Çevrimiçi ortamda metin tabanlı iletişim bilgisayar destekli iletişim kullanıcılarının ilgili becerilere sahip olmalarını gerektirir. Çevrimiçi eğitimde tartışma grubunda algılanan toplumsal buradalık, etkileşimli kullanıcılar tarafından etkileşimi daha az olanlara göre daha yüksek algılanmaktadır (Tu & McIsaac, 2002). *Etkileşim*; bilgisayar destekli iletişim kullanıcılarının işe koştukları etkinlikleri ve kullandıkları iletişim biçimlerini içermektedir. Eşzamansız bilgisayar destekli iletişimde tepkiler gecikmeli olarak alındığı için düşük bir etkileşim duygusu toplumsal buradalık algısını azaltabileceği için gerekli önlemler alınmalıdır.

Gunavardena (1995) çalışmasında toplumsal buradalık kuramı üzerine yapılan araştırmaları ve bu araştırmaların etkileşim, iletişim, işbirliğine dayalı öğrenme ve bilgisayar tabanlı iletişimin sosyal bağlamına ilişkin doğurguları açısından incelemiştir. Sonuçlara göre, bilgisayar tabanlı iletişim sosyal bağlam açısından düşük özelliklere sahip olarak algılanmasına karşın; etkileşimli, etkin, ilgi çekici ve etkinlikleri uyarıcı olarak algılanmıştır. Öğrenenler ve moderatörler arasında kurulan bilgisayar tabanlı iletişim, bir topluluk duygusu sağlamakta, etkileşim ve işbirliğine dayalı öğrenme süreçlerini uyarmaktadır.

2.6. Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi

Eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini izlemek ve bu becerilerin gelişimine katkıda bulunmak için çeşitli değerlendirme yaklaşımları kullanmak gerekmektedir. Öğrenciler değişik ölçme türlerine farklı tepkiler verdikleri için öğrencilerin düşünme becerilerini değerlendirmede kullanılan yaklaşımların çeşitlendirilmesi değerlendirmeyi daha sağlıklı kılacaktır. Örneğin, tartışma ve

yazma her ikisi de düşünmeyi değerlendirmede zengin veriler sunar. Ancak bu durumu değerlendirilecek kişilerin çocuk olması söz konusuysa karmaşık bir hal alabilir. Bazı öğrenciler açık biçimde düşünebilirken yazmada güçlük çekebilir. Öte yandan bazı öğrenciler yazmada güçlüyken başkalarının yanında kendilerini ifade etmede ve tartışmada çekingen kalabilir. Bu tür bireysel farklılıklar düşünme becerilerini değerlendirmede farklı yaklaşımlar kullanmayı gerekli kılmaktadır.

Eleştirel düşünmenin değerlendirilmesinde kullanılacak herhangi bir yaklaşımın başka yaklaşımlarla desteklenmesi gerekmektedir. Angelo (1995) eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini izlemek ve bu becerilerin gelişimine yardımcı olmak için sınıf içi değerlendirmelerin sürekli yapılmasını önermektedir. Örneğin, “Karar tutanağı” olarak adlandırdığı etkinlikte öğrenciler, ders içinde öğrendikleri en önemli şeyi ve derse ilişkin akıllarına takılan en önemli soruyu bir kâğıda yazarak öğretmene vermektedirler. Öğretmen öğrencilerin yazdıklarını inceleyerek sonraki derste değerlendirmelerini sınıfta açıklamaktadır.

Yazma, düşünme becerilerini değerlendirmek ve desteklemek için zengin fırsatlar sağlar. Yazılı sınavlar öğrencilerin bir konuda düşüncelerini açıklamalarına ve kendi çıkardıkları sonuçları ifade etmelerine izin verir. Öğretmenler bu değerlendirmeleri öğrencilerin sonuç çıkarma süreçlerine ilişkin anlayış geliştirmek ve onların hatalarını tanılamak için kullanabilirler.

Sınıf içi tartışmalarda ise “tartışma” ile “yeniden anlatma”nın ayrımının yapılmasına dikkat çekilmektedir (Baron, 1986). Yeniden anlatma, öğrencinin sahip olduğu bilgiyi soru sorulduğunda açıklaması; tartışma ise bir konuda bilgi, anlayış ve yargı geliştirmek için kullanılmaktadır. Bu ayrımın yapılabilmesi ve sınıf içi tartışmaların değerlendirilmesi için bazı ölçütler kullanılabilir. Öğrenciler tartıştıkları arkadaşlarından örnek ve gerekçe istemeli, tartışılan konuda karşı örnekler ve karşı savlar sunmalı, birbirlerinin yorumları konusunda net olmalıdırlar. (Örn: A konusunda yorumum şu, B konusunda bu ve C’ye katılmıyorum). Öğrencilerin kendilerini yararlı konularda tartışan bilginler olarak görmeleri ve tartışmayı ciddiye almaları, tartıştıkları konuya ilişkin başka konular

ya da yaşam deneyimleri arasında ilişki kurmaları, konuyu daha genel ilkelerle ilişkilendirmeleri, bahsedilen konuda açıklık ve ayrıntı istemeleri gibi noktalara dikkat edilmeli ve tartışmalar bu açılardan değerlendirilmelidir.

Eleştirel düşünmenin değerlendirilmesinde yazma ve tartışma etkinliklerinin yanı sıra bu konuda geliştirilmiş testler de kullanılmaktadır. Testler öğrencilere nelerin önemli olduğuna ilişkin açık işaretler sunmaktadır. Çoğu öğretmen çoktan seçmeli testlerin düşünme becerilerini ölçmede etkili olup olmadığı konusunda endişelidir. Ancak bu sorunun yanıtı evettir. Tümdengelimsel uslamlamayı değerlendirmede çoktan seçmeli testlerin her yönüyle yeterli olduğu iddia edilmektedir (Baron, 1986). Yalnızca bir tek doğru yanıtı olan birçok soru türü çoktan seçmeli testlerle değerlendirilebilir.

Bireylerin eleştirel düşünme becerilerini farklı boyutlarıyla ölçmek amacıyla geliştirilmiş testlerin bulunduğunu belirtmek gerekir. Eleştirel düşünme konusunda geliştirilmiş çoktan seçmeli testlerden yaygın olarak kullanılanları şunlardır:

Basic Skills for Critical Thinking (1979) (Temel Eleştirel Düşünme Becerileri Testi)

Cornell Critical Thinking Test (1985) (Cornell Eleştirel Düşünme Testi)

New Jersey Test of Reasoning Skills (1983) (New Jersey Usamlama Becerileri Testi)

Ross Test of Higher Cognitive Processes (1976) (Ross Üst Düzey Bilişsel Süreçler Testi)

Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (1980) (Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Gücü Ölçeği)

California Critical Thinking Disposition Inventory (1992) California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Bu testler tümevarım, tündengelim, güvenilirlik, önyargı ve nedenler, tanımlamalar, kestirim, varsayım, benzetim, yorumlama, ilişkilendirme gibi konularda öğrencilerin becerilerini ölçmeye yönelik çoktan seçmeli testlerdir.

2.7. Çevrimiçi Eğitim ve Eleştirel Düşünme

Çevrimiçi eğitim için farklı tanımlamalar kullanılması nedeniyle genel bir tanım ortaya koymak güç olabilmektedir. Çevrimiçi eğitim yerine; e-öğrenme, İnternet yoluyla öğrenme, dağıtım (distributed) öğrenme, ağa dayalı öğrenme, sanal öğrenme, tele-öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, web tabanlı öğrenme ve uzaktan öğrenme gibi çeşitli terimler kullanılmaktadır. Tüm bu terimler; öğrenenin öğreticiden uzakta olduğu, öğrenenlerin genellikle bilgisayar olmak üzere teknolojiye yararlandıkları, öğretici ve öteki öğrenenlerle etkileşim kurmak için teknolojiyi kullandıkları ve öğrenenlere değişik biçimlerde destek sağlanan çevreleri kapsamaktadır (Ally, 2004, sf. 4.). Buna göre çevrimiçi öğrenme; öğrencinin içerik, öğretici ve diğer öğrenenlerle etkileşim kurması, öğrenme materyallerine erişmesi, öğrenme sürecinde destek alması, bireysel anlamlarını yapılandırabilmesi ve öğrenme yaşantılarından beslenebilmesi için İnternetin kullanıldığı öğrenme çevrelerini ifade etmektedir (Ally, 2004, s.5).

Çevrimiçi eğitimde eşzamansız ve eşzamanlı olmak üzere iki iletişim biçimi bulunmaktadır. Eşzamansız çevrimiçi öğrenmede, öğrenenler materyallere herhangi bir zamanda ulaşabildikleri gibi, e-posta, tartışma forumu gibi ortamlarla da istedikleri zamanda öğretici ya da diğer öğrenenlerle iletişim kurabilmektedirler. Eşzamanlı çevrimiçi öğrenme ise öğretici ve öğrenenlere gerçek zamanlı etkileşim kurma olanağı tanımaktadır. Çevrimiçi öğrenmenin sunduğu çeşitli olanaklar yoluyla öğrenenler, kendi yaşam koşullarında öğrenme süreçlerini düzenleyebilmekte ve öğrenmeyi kendi bağlamlarına taşıyabilmektedirler.

Sunduğu olanaklarla sınıf ortamından ve geleneksel uzaktan eğitim çevrelerinden farklılaşan çevrimiçi eğitimde öğretici rolleri de değişmekte ve çeşitlenmektedir.

Çeşitli çalışmalarda öğreticinin rollerine ilişkin tartışmalarda bu rollerin benzerlik gösterdiği; öğreticinin genel olarak; planlayıcı, rol modeli, çalıştırıcı, kolaylaştırıcı, iletişimci, düzenleyici, rehber, denetleyici (Heuer & King, 2004) öğrenme sürecini izleyici, öğrenme sürecinin yöneticisi, öğretimi geliştirici (Peters, 1988) gibi çeşitli rolleri üstlenmesi gerektiği konusunda uzlaşma sağlanmaktadır. Bu temel rollerin yanı sıra ayrıca öğreticilerin öğrenme ortamını oluşturmak, eleştirel düşünmeyi kolaylaştırmak ve öğrenenleri işbirliğine teşvik etmek gibi görevleri bulunduğu belirtilmektedir.

Geleneksel uzaktan eğitimle karşılaştırıldığında çevrimiçi öğrenmenin, bilgiye erişimde sağladığı esneklik, zaman ve mekândan bağımsızlık gibi çeşitli üstünlükleri vardır ve sahip olduğu tüm bu özellikler nedeniyle öğrenmeye etkili çözümler sunmaktadır. Ancak bu üstünlükler, amaca uygun öğretim tasarımı yapıldığında en yüksek yararı sunacaktır. Çevrimiçi ortamlar öğrenme süreçlerinde oldukça geniş potansiyele sahiptir ancak bu potansiyeli kullanmak çevrimiçi ortamdan nasıl yararlandırıldığına ve içeriğin nasıl tasarmlandığına bağlıdır. Clark (1983), teknolojilerin öğretimin sunulması için yalnızca bir araç olduğunu, teknolojinin kendisinin öğrenenlere belirli bilgi ve becerileri kazandırmada tek başına etkili olmadığını savunmaktadır. Clark ayrıca konuyla ilgili meta-analiz sonuçları doğrultusunda; öğrenenlerin geleneksel öğretim ortamlarıyla karşılaştırıldığında çevrimiçi teknolojilerden öğrenme sürecinde yarar sağladıklarını, ancak aynı araştırmaların bu yararın nedenlerinin doğrudan öğretim ortamı değil, öğrenme ortamında yapılandırılan çeşitli öğretim stratejileri olduğu sonucunu verdiğini belirtmektedir.

Benzer biçimde Bonk ve Reynolds (1997), çevrimiçi öğrenmenin üst düzey düşünmeyi geliştirmede; öğrenenlerin eski ve yeni bilgileri arasında bağlantı kurmalarını, anlamlı bilgi edinmelerini ve üst bilişsel yetilerini geliştirmelerini sağladığını belirtmekte, bu sürecin niteliğinin de doğrudan ortamın kendisinin değil, kullanılan öğretim stratejilerinin geliştirilmesiyle artacağını belirtmektedir. Çevrimiçi öğrenmenin sağladığı yararların üst düzeyde olabilmesi için,

öğrenenlere gerçek yaşantılar, etkileşim ve işbirliği sağlaması gerekmektedir (Ring & Mathieux, 2002).

Eleştirel düşünme açısından bakıldığında, çevrimiçi öğrenme sahip olduğu özelliklerle elverişli öğrenme çevreleri sunmaktadır. Dill (2003) araştırmasında, çevrimiçi olarak yürütülen bilgi yönetimi dersinde, lisans düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine ilişkin algılarını belirlemiştir. Araştırma bulgularına göre çevrimiçi ders, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için çok iyi bir öğrenme çevresi sağlayabilir. Öğrenciye serbestlik ve özgürlük tanınması, ödevlerden yararlanılması, deneme (essay) biçiminde sınavların uygulanması, etkileşim, araştırma ve analizin işe koşulduğu bir çevrimiçi ders öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine olumlu katkıda bulunmaktadır. İletişimin yokluğu ya da eksikliği, zaman yönetiminde sıkıntı yaşanması, öğrencilerin yeterli ön bilgiye sahip olmaması ve iyi tasarlanmamış kısa sınavlar ise eleştirel düşünmenin gelişimini engellemektedir. Buna göre çeşitli olanaklar sunan çevrimiçi öğrenmenin eleştirel düşünmenin kazandırılabilmesi için uygun biçimde tasarlanması gerekmektedir. Bu noktada eleştirel düşünme ile eşzamanlı ve eşzamansız çevrimiçi öğrenmeye ilişkin yapılmış bir dizi araştırmanın sonuçlarına bakmak yerinde olacaktır.

Martin (2002) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde bilgisayar konferansı ortamında yetiştirilmenin etkisi araştırılmıştır. Araştırma, ikinci sınıf psikoloji dersine kayıtlı 32 öğrenci üzerinde yapılmış, öğrenciler 3 gruba ayrılmıştır. Üç gruba farklı düzeylerde eğitim verilmiştir. En üst düzeyde eğitim verilen gruba eleştirel düşünme, eleştirel düşünmede çevrimiçi eğitime yönelik öğretim, moderatör desteği ve geribildirim sağlanmıştır. Araştırma denemesi, en fazla eğitim alan grubun öteki gruplara göre daha yüksek puanlar alacağı yönündedir. Ancak araştırma sonunda bu yönde bir sonuç ortaya çıkmamıştır. Etkileşim sürecinde moderatör müdahalesinin, katılımcıların birbirleriyle etkileşimlerini olumsuz etkilemiş ve becerilerin gelişimini engellemiş olabileceği tartışılmaktadır. Bir moderatör olmaksızın

katılımcıların birbirleriyle etkileşim kurdukları görülmüş, bilgisayar konferansı süresince alıştırma yapabilen grup eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili bulunan grup olmuştur.

Reimann ve Bosnjak (1998), eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için bilgisayar ortamını kullanmışlardır. Eleştirel düşünmeyi uyarmak ve bu düşünme biçimine rehber olmak için bir araç olarak hipermetinlerden yararlanmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre hipermetinlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde bir etkisi olmadığı ve amacına ulaşmadığı görülmüştür. Buna göre araştırmacılar, eleştirel düşünmenin geliştirilebilmesi için bir ortamı kullanarak içeriği sunmanın yeterli olmadığını, öğretim sürecinin çeşitli yaklaşımlarla tasarlanması ve desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Benzer biçimde Scarce (1997) araştırmasında, eleştirel düşünmenin geliştirilmesi amacıyla e-postadan yararlanmıştır. Eleştirel düşünmenin geliştirilmesi sürecinde e-posta ve geleneksel sınıf ortamını karşılaştırmıştır. Ancak eleştirel düşünmeyi geliştirmede herhangi bir öğretim desteği olmaksızın e-postanın geleneksel bir sınıf ortamından farkı olmadığı ve etkisiz olduğu sonucuna varmıştır.

Santos ve DeOliveira (1999)'nın araştırması da bu sonuçları doğrular niteliktedir. Fizik dersi kapsamında laboratuvar etkinliklerinde kullanmak üzere İnternette yararlanmışlar ve eleştirel düşünmenin gelişimi bakımından incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre, İnternet yoluyla yalnızca iletişim kurmak, eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için yeterli değildir. Ayrıca bilgisayarın ve İnternet bağlantısının bulunmasının da öğrencilerin birbirleriyle bu yolla iletişim kurmalarını sağlamada yeterli olmadığı, tüm bu süreçler için planlı yaklaşımlar uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bullen (1998)'in yaptığı araştırmada İnternet tabanlı tartışma forumunda yer alan öğrenci mesajları içerik çözümleme yöntemiyle incelemiş; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmadıklarını ve belirli öğretim amaçlarıyla ilgili öğrenme etkinliklerinin de farkına varmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Araştırmacı,

bu sonucun nedenlerinden biri olarak öğrencilerin, bazı konuları tartışabilmek için anında etkileşim yani eşzamanlı iletişim kurma olanağına gereksinim duymalarını göstermiştir.

Deloach ve Greenlaw (1999), tartışma forumlarına yapılan katkı açısından eleştirel düşünme sürecini incelemiştir. Eleştirel düşünmenin; tartışma sürecinin sürekliliğine, doğruluğuna, yeni bilgiler sunmasına ve çok yönlülüğüne dayalı olarak geliştiğini ortaya koymuşlardır. Buna göre eleştirel düşünme, belirli bir öğrenme amacı doğrultusunda olmayan bir uzaktan öğrenme çevresinde başarıya ulaşmıştır. Ancak foruma katılımda bulunan öğrencilerin çoğunun katkılarının, tartışma sürecinin temel konularıyla ilgili olmadığı da ortaya çıkmıştır.

McLoughlin ve Luca (2000), bir WebCT ortamını incelemişler ve bu öğrenme çevresinde; öğrencilerin akranlarının katkılarını eleştirel olarak değerlendirmediklerini ve ortamda yalnızca kendi katkılarını paylaştıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun nedenlerinden biri olarak, eleştirel düşünmeye uygun tasarlanmış görevler bulunmayışını ve öğrencilerin öğrenme rehberliği almamalarını göstermiştir.

Chang (2002), lisansüstü eğitim gören öğrencilerde eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde eşzamansız çevrimiçi öğrenmenin yararlarının belirlenmesine ilişkin araştırmasında, öğreticiler tarafından kullanılan araç ve stratejilerin belirlenmesi ve çevrimiçi öğretim ve öğrenmenin sağladığı yarar durumuna derinlemesine bir bakış sağlamak amaçlanmıştır. Lisansüstü düzeyde eşzamansız olarak yürütülen çevrimiçi üç ders durum çalışması yöntemiyle incelenmiş ve derslerin yürütülmesi sürecinde öğreticilerin eleştirel düşünmeyi nasıl geliştirdikleri değerlendirilmiştir. Çalışmada eşzamansız çevrimiçi öğrenmede eleştirel düşünmenin geliştirilebilmesi için dört anahtar gösterge belirlenmiştir. Gerçek bağlam, öğrenme topluluğu, yansıtma ve çoklu bakış açısı sunmadan oluşan bu dört gösterge, incelenen derslerde çeşitli düzeylerde görülmüştür. Araştırma sonucuna göre çevrimiçi eşzamansız öğrenme ortamı; yapıcı öğrenme yaklaşımından kullanılarak yapılan öğretim tasarımı, işbirliğine dayalı öğrenme,

yansıtıcı öğrenme stratejileri ve öğrenciye sunulan çeşitli bakış açıları aracılığıyla eleştirel düşünmeyi desteklemektedir.

Ertmer ve Newby (1993) davranışçı, bilişsel ve yapıcı yaklaşımları öğretim tasarımı açısından karşılaştırdıkları çalışmalarında; davranışçı stratejilerin olguları, bilişsel stratejilerin süreç ve ilkeleri öğretmekte, yapıcı stratejilerin ise bireysel anlamları ve bağlamsal öğrenmeyi geliştiren üst düzey düşünme becerilerini kazandırmada elverişli olduğunu belirtmektedirler.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin eleştirel düşünme üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirten Gokhale (1995)'a göre, tüm aşamaları titizlikle tasarlanmış işbirliğine dayalı öğrenme süreçleri; farklı bakış açıları ve öğrenme yaşantıları sunmakta ve buna bağlı olarak süreç içinde çok yönlü öğrenme desteği sağlamaktadır. Gokhale (1995), alıştırma (drill and practice) ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede bireysel ve işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımlarının etkililiğini incelemiştir. Üniversite düzeyinde öğrencilere verilen dersin konusu paralel ve seri elektrik devreleridir. Dersin sonunda öğrencilere Bloom'un Taksonomisi'nden yararlanarak hazırlanan 15 maddelik alıştırma ve 15 maddelik eleştirel düşünme becerilerine yönelik test verilmiştir. Alıştırma maddeleri Bloom'un Taksonomisi'nin bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerinde, eleştirel düşünme maddeleri ise taksonominin analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde hazırlanmıştır. Uygulanan test sonuçlarına göre eleştirel düşünme becerileri testinde, işbirliğine dayalı öğrenme katılımcısı öğrenciler, bireysel olarak çalışanlardan istatistiksel olarak anlamlı ölçüde daha iyi performans göstermişlerdir. Bu sonuca göre işbirliğine dayalı öğrenme ortamı öğrencilere ortaklaşa olarak fikirleri analiz, sentez yapma ve değerlendirme olanağı sağlamıştır.

So ve Brush (2006), nitel ve nicel verilerden yararlandıkları çalışmalarında, çevrimiçi öğrenme çevresinde işbirliğine dayalı öğrenme ile toplumsal buradalık arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Araştırma sonucu; işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin toplumsal buradalık algılarını ve tatmin düzeylerini

olumlu yönde etkilediğini; toplumsal buradalığa ilişkin algılarının yokluğu ya da azlığı durumunda, öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme süreçlerine katılım konusunda da isteksiz davrandıklarını ortaya koymuştur. Benzer biçimde Ou, LeDoux ve Crooks (2004) ve Hu ve Yang (2005) da çevrimiçi eşzamansız tartışma ortamında öğrencilerin toplumsal buradalık algılarının eleştirel düşünmeye olumlu katkıları olduğunu belirtmişlerdir.

Sloffer, Dueber ve Duffy (1999) eleştirel düşünmeyi geliştirmek amacıyla eşzamanlı ve eşzamansız iletişim ortamlarını kullanmıştır. Programda, yalnızca kendisine verilen etkinliği tamamlayan öğrencilere öteki öğrencilerin mesajlarını okuyabilme yetkisi verilmiş ve bir öğretici, süreç içinde öğrencileri yönlendirme ve güdüleme görevi üstlenmiştir. Araştırma sonuçları; neredeyse öğrencilerin tamamının görevlerini tamamlayarak öteki öğrencilerin mesajlarını okuduklarını, öğrencilerin çoğunun tartışmalara üst düzeyde katkıda bulduklarını ve eleştirel düşünme becerilerini sergilediklerini göstermektedir.

Wang (2005)'in çalışması, etkili soru sorma becerilerinin, öğrencilerin zihinsel gelişmelerini ve bilgiyi yapılandırma süreçlerini çevrimiçi eşzamanlı tartışma çevrelerinde kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır. Açık uçlu sorular öğrencilere, çeşitli bakış açılarını içeren tartışma ve paylaşım sağladığı gibi; eşzamanlı gerçekleştirilerek öğrenenlerin tartışmanın akışının kesintiye uğraması konusundaki endişelerini de ortadan kaldırmaktadır. Ayrıca analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik üst düzey sorular da öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir. Bu sonuçlara göre çevrimiçi eşzamanlı tartışma uygun sorularla düzenlendiğinde eleştirel düşünme becerileri konusunda etkilidir.

Bullen (1997), bilgisayar konferansı ile sunulan üniversite düzeyindeki bir derste, katılım ve eleştirel düşünme olanaklarını incelemiştir. Araştırmada, bilgisayar konferansı ortamı sahip olduğu eşzamansız iletişim ortamlarının özelliklerine ek olarak, etkileşim olanağı sağlaması, bilgiyi yapılandırma ve eleştirel düşünme olanakları sunması potansiyeline sahip olması nedeniyle seçilmiştir. İncelenen

çevrimiçi derste, öğrenci katılımının nicelik ve niteliği, öğrencilerin tartışma konusuna eleştirel katkıları ile öğrenci katılımı ve eleştirel düşünmeyi hangi faktörlerin etkilediği ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, dinamik ve etkileşimli bir öğretim süreci eleştirel düşünmeyi kolaylaştırmaktadır. Sistemde ders tasarımı, öğretici rolü, içerik ve öğrenci öğelerinin birbirine uygunluğu göz önünde tutularak gerçekleştirilen bilgisayarlı konferans ortamının uzaktan eğitimde etkileşimi ve eleştirel düşünmeyi kolaylaştırıcı rol oynadığı ortaya çıkmıştır.

Bernard ve Lundgren-Cayrol (2001) bilgisayar konferans sisteminin sınıf öğretimini destekleyici ve geliştirici bir yönü olduğunu belirtmektedirler. Bilgisayar konferansı yoluyla iletişim kurmanın yazmayı, iletişim ve organizasyon becerilerini geliştirmeye yardımcı bir yol olduğunu, buna ek olarak bilgisayarlı konferans ortamının daha yansıtmacı ve üst düzey düşünme düzeyi gerektiren iletişimi desteklediğini savunmaktadırlar.

Newman, Johnson, Cochrane ve Webb (1996) işbirliğine dayalı öğrenmeyi desteklemek için tartışma forumu içeren bir çevrimiçi dersle sınıf ortamında yürütülen bir dersi karşılaştırmıştır. Araştırma sonunda, tartışma forumunun yer aldığı çevrimiçi derste öğrencilerin eleştirel düşünmeye ilişkin daha iyi sonuçlar aldıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar bunun sebebi olarak öğrencilerin çevrimiçi derste, sınıf ortamında yürütülen derse oranla daha fazla öğrenme materyali ve konuyla ilgili birbirleriyle tartışma olanağı bulmalarını göstermiştir.

Sharma (2001)'nin çalışması teknoloji temelli bir ortamda eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde öğrenmeye birebir destek vermenin (scaffolding) etkisini belirlemeye dönüktür. Araştırmada, çevrimiçi bir derste dönem boyunca her bir katılımcının eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi ve bu gelişimin nelerden etkilendiği belirlenmeye çalışılmıştır. Dönem süresince öğrencilere belirli ödevlerde destek sağlanmış ve bu dereceli olarak azaltılmıştır. Öğrencilerle değişik zamanlarda yapılan görüşmeler sonunda eleştirel düşünmenin gelişimini etkileyen öğeler; ön bilgi, yansıtma, geribildirim, gerçekleştirilen projelerin

bağlamı ve öğrenenin kendini bir öğrenen olarak algılayışı olarak ortaya çıkmıştır. Buna göre; geribildirim istemenin ve geribildirime tepki vermenin de eleştirel düşünmeyi destekleyici olduğu görülmektedir. Geribildirim farklı bakış açıları görebilme ve farklı yaklaşımlar edinebilmenin bir yolu, düşünceleri uyarmak ve sınamak için temel bir yöntem olduğu savunulmaktadır. Öğrenenlerin yürütmekte olduğu projelerin bağlamı da eleştirel düşünmenin gelişimini etkilemektedir. Üzerinde çalışılan problemin bağlamı ne kadar gerçeğe yakın ve tamamıyla yapılandırılmamış ise, öğrenenlerin eleştirel düşünme sürecine katılma olasılıkları o denli artmaktadır. Eleştirel düşünme tamamen yapılandırılmış problemlerden çok, az yapılandırılmış ve öğrenene serbestlik sağlayan problem durumlarıyla uyarılmaktadır.

Oxley, Deen ve Clawson (2003) çevrimiçi öğrenci tartışmalarını; öğrenci etkileşimi, ders materyaliyle paralelliği ve yazma yoluyla eleştirel düşünmenin gelişimine ilişkin katkıları açısından incelemiş ve çevrimiçi tartışmalarda hangi öğelerin eleştirel düşünmeyi desteklediği ortaya koymuştur. Öğrencilerin tartışma grubuna ilişkin algıları eleştirel düşünme becerilerini kullanıp kullanmamalarını önemli ölçüde etkilemektedir. Araştırmacılar sonuç olarak, çevrimiçi bir tartışma grubuna katılımın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme fırsatı sağladığını, öğrenci merkezli öğrenmeyi ve öğrencilerin kendi fikirlerini keşfetmelerini, geliştirmelerini ve fikirlerine açıklık getirmelerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Dixcon (1991), eleştirel düşünmeyi kolaylaştırmada uygulanabilir bir alternatif olarak, küçük gruplarda tartışma modelini önermektedir. Küçük gruplarda tartışma yöntemini başka yöntemlerle karşılaştırarak tartışan araştırmacı, bu yöntemin eleştirel düşünmenin öğretiminde en uygun yöntem olduğunu belirtmektedir.

Yukarıdaki sonuçlara bakıldığında; geleneksel sınıf ortamına destek ya da alternatif olarak yararlanılan ortamların, öğretim süreçleri tasarılanmaksızın kullanılmasının eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde başarılı olmadığı ve

İnternette yararlanmanın eleştirel düşünmeyi garantilemediği görülmektedir. Aynı şekilde herhangi bir çevrimiçi öğrenme çevresinin, eleştirel düşünmeyi geliştirmede tek başına bir katkısının olmadığı ve ancak gerekli öğretim tasarımı süreci işe koşulduğunda yararlı olduğu ortaya çıkmaktadır. Eşzamanlı ve eşzamansız çevrimiçi öğrenme çevrelerinde işbirliğine dayalı öğrenmenin, eleştirel düşünmeyi geliştirmede katkıda bulunduğu ve bu katkının da iyi tasarlanmış öğretim süreçlerinde, öğrencilerin soru sorma ve tartışmaya dayalı öğrenme görevleriyle geliştirilebildiği görülmektedir. Eleştirel düşünme, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileriyle donandığı ve ilgili öğrenme etkinliklerinden yararlandıkları sürece geliştirilebilmektedir.

2.8. Bilgi Yönetimi Önlisans Programı (BYÖP)

Anadolu Üniversitesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı bilgisayarla ileri düzeyde tanışık orta kademe işgücü yetiştirmeye yönelik bir programdır. Programda yetiştirilecek işgücü bilgi işçisi olarak nitelendirilmektedir. Bilgi işçilerinin etkinlikleri yaptıkları işe bakılmaksızın bilgiyi oluşturmak, bilgiye erişmek, bilgiyi işlemek ve dönüştürmek, bilgiyi iletmek ve bilgiyi saklamak olarak belirtilmektedir.

Bilgi Yönetimi Önlisans Programı'nın web sitesinde belirtildiği üzere (<http://bilgi.aof.edu.tr>) programın amacı öğrencilerine;

- İşletmelerde güncel yazılımları etkin ve verimli kullanma becerisi kazandırmak,
- İşletmelerde bilgi yönetimi kavramları ve deneyimini kazandırmak,
- İnternet ortamında kurumsal iletişim ve birlikte çalışma deneyimi kazandırmak,
- İnternet ortamında girişim ve yönetim için gerekli deneyimleri kazandırmak olarak açıklanmaktadır.

Bilgi Yönetimi Önlisans Programı uzaktan eğitime dayalı olarak iki yıllık eğitim sunmakta ve toplam 16 dersi içermektedir. Programda, İnternet’te okutulan her ders 6 krediliktir. Dersler, bir öğretim yılında her haftaya bir ünite karşı gelecek biçimde 25 üniteden oluşmaktadır. Bu dersler aşağıda görülmektedir.

1. Sınıf Dersleri

Bilgi Sistemlerine Giriş

İşletim Sistemleri

Masaüstü Yayıncılık

İşlem Tabloları

Kurumsal İletişim ve Birlikte Çalışma

Çoklu Ortam Uygulamaları

İngilizce

2. Sınıf Dersleri

Kurumsal Bilgi Yönetimi

Planlama ve Denetleme Araçları

İnternet Bilişim Hizmetleri

Veri Tabanı Yönetim Sistemleri

Tanıtım ve Pazarlama Araçları

Grafik Uygulamaları

Ofis Uygulamaları Geliştirme

Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi

Türk Dili

Programda birinci sınıfın ana teması *İşletme Deneyimi* olarak vurgulanmaktadır. Öğrenciler bu sınıfta;

- İşletme ortamındaki değişik rolleri üstlenmekte,
- Çok sayıda uygulamayla işletmelerdeki bilgi problemlerine güncel yazılımlarla çözüm getirme deneyimi kazanmakta,

- Kazanılan becerileri benzeri problemlere uygulayabilme becerisi kazanmaktadırlar.

İkinci sınıfın ana teması ise *Takım Çalışması*dır. Bu sınıfta öğrenciler takımlara ayrılmaktadır ve;

- Her takımın kendisine ait bir portalı bulunmakta ve ödevler grup çalışmasıyla yapılmakta,
- Kapsamlı Intranet uygulamaları geliştirilmekte,
- Kurumsal Bilgi Yönetiminde çağdaş yazılımları kullanma becerisi kazandırılmaktadır.

Dersler, kuramsal dersler ve uygulamalı dersler olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Uygulamalı derslerin içeriklerinin tamamı İnternet üzerinden yayınlanmaktadır. Uygulamalı derslerde öğrencilere en yaygın ve güncel yazılımların kullanımlarına yönelik bilgiler verilmektedir. Ders içerikleri her hafta İnternet ortamından yayınlanarak bütünleme sınavları sonuna kadar öğrencilerin erişimine açık olmaktadır. Ayrıca öğrencilere her hafta içeriğe yönelik rol tabanlı uygulamalar yaptırılmakta ve ödevler verilmektedir. Uygulamalı derslerde öğrencilere eğitim malzemesi olarak lisanslı yazılımlar, kitaplar ve sayısal video içeren CD-ROM'lar gönderilmektedir. Kuramsal dersler İngilizce, Temel Bilgi Teknolojileri, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi ve Türk Dili derslerinden oluşmaktadır ve Açıköğretim yöntemi ile işlenmektedir.

Uygulamalı derslerin her biri için İnternet üzerinden canlı akademik danışmanlık hizmeti sunulmaktadır. Bu dersler için hafta içi her gün 4'er saat İnternet üzerindeki sanal sınıf ortamında, soru cevap yöntemiyle akademik danışmanlık hizmeti verilmektedir. Öğrenciler günün diğer saatlerinde akademik danışmanlarına e-posta ve forum yoluyla da ulaşabilmektedir. Uygulamalı derslerde öğrencilere verilen ödevler akademik danışmanlar tarafından değerlendirilerek, ödev notları verilmektedir.

Her dersin kapsamında yer alan her bir ünitenin yapısı da aşağıdaki gibidir:

Örnek:

Ünite 11 Programların Düzenlenmesi

Çalışma Koşulları

Konular

Konu 1

Konu 2

Konu 3

.....

Uygulamalar

Uygulama 1

Uygulama 2

Uygulama 3

.....

Alıştırmalar

Sözlük

Öğrencilerin, yazılım kurulumu, bağlantı ayarları, virüs temizleme gibi teknik problemlerine çözüm getirmek amacıyla destek hizmeti verilmektedir. Bu hizmet, Genel ve Destek e-posta adresleri, Canlı Destek kanalı, Genel ve Destek haber grupları ve MSN Messenger aracılığıyla sunulmaktadır. Destek hizmetleri haftanın yedi günü 8:00 - 23:00 saatleri arasında sürdürülmektedir.

2.8.1. Bilgi Yönetimi Önlisans Programı ile İlgili Araştırmalar

Mutlu, Erorta ve Gümüş (2005), Mutlu (2005), Mutlu (2004a), Mutlu (2004b), Mutlu ve arkadaşları (2003) çalışmalarında BYÖP tanıtılmış, BYÖP'ün özellikleri ve genel işleyişi hakkında bilgi verilmiştir.

Özkul, Mutlu ve Öztürk (2003)'ün çalışmalarında yapıcı yaklaşımın çeşitli özelliklerinin kavramsal çerçevesinden ve bu özelliklerin çevrimiçi olarak

yürütülen BYÖP'de yer aldığından bahsedilmiş ve BYÖP, öğrenene yapıcı yaklaşım deneyimi sağlayan bir program olarak ele alınmıştır.

Çetinöz, Dinçer ve Uğur (2004), çalışmalarında BYÖP'de sistemin bir parçası olan ekip ödevlerini, genel işleyişini, bu süreçte karşılaşılan sorunları ve çözüm önerilerini ele almışlardır. Bu çalışmaya benzer olarak Mutlu ve Öztürk (2003), çalışmalarında, BYÖP'ün ekip ödevleri, İnternet ortamında takım çalışmasına dayalı eğitim deneyimi olarak tanıtılmakta ve ekip ödevlerinin işleyişi çeşitli boyutlarıyla açıklanmaktadır.

Erorta, Gümüş ve Okur (2005) çalışmalarında BYÖP'de yer alan, öğrencilere sanal şirket deneyimi sağlayan Anadolu Yayıncılık A.Ş.'yi incelemiştir. Çalışmada Anayay.com tanıtılmış ve öğrenenlerin gerçek yaşamdaki çalışma süreçlerini tanımlarına ve işletme ortamında yaşayabilecekleri problemlere çözüm bulma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu dile getirilmiştir.

Bir başka çalışmada Mutlu, Özögüt ve Avdan (2002) yine Anadolu Yayıncılık A.Ş.'yi ele almışlardır. BYÖP öğrencilerine yazılım kullanımı öğretimi ve işletme deneyimi kazandırmak amacıyla programın içinde kurgulanan Anadolu Yayıncılık adındaki işletme ortamı anlatmaktadır. Öğrencilerin sanal işletme ortamında yaşadığı sorunlar, bu sorunları çözmeye verilen rollerin uygunluğu ve işletme deneyimi kazandırmadaki etkisini ölçmek amacıyla hazırlanan anket çalışmasının değerlendirme sonuçları da çalışmada yer almaktadır. Bu araştırma kapsamında hazırlanan anket 158 öğrenciye uygulanmıştır. Sonuçlara göre; öğrencilerin %24'ü bilgi işlem çalışanı, %13'ü reklam tanıtım uzmanı, %10'u yönetim kurulu üyesi rolleriyle, geri kalanı ise tanımlanan diğer rollerle kendilerini özdeşleştirmiştir. Öğrencilere ayrıca hangi rollere ağırlık verilmesini istedikleri de sorulmuştur. Öğrencilerin %45'i derslerin uygulamalarını gerçekleştirirken, %49'u ödevleri yaparken kendilerini Anadolu Yayıncılık A.Ş. çalışanı olarak hissettiklerini söylemişlerdir. Grubun %58'i derslerin uygulamalarında tanımlanan rolleri, %54'ü de derslerin ödevlerinde tanımlanan rolleri gerçekçi bulmaktadır. Grubun %66'sı derslerde verilen uygulamaların işletmelerde yaşanan

problemlere benzer olduğunu düşünürken, %64'ü ödevleri yaparak belli bir işletme deneyimi yaşadığına inanmaktadır.

Öztürk, Mutlu ve Çetinöz (2002) çalışmasında BYÖP'ün sunduğu öğrenme çevreleri alternatif eğitim araçları olarak tanıtılmıştır. Ayrıca programda kayıtlı öğrencilere yapılan anket çalışmasının sonuçları sunulmuştur. Öğrencilerin yaş, cinsiyet, ön bilgi, erişim profilleri ve programı tercih nedenleri gibi bilgilere yer verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin %69'u 2-10 yıllık bilgisayar kullanma deneyimine sahiptir. Öğrencilerin toplam %37'si uzmanlaşmak amacıyla, %15'i bilgisayara olan ilgisi nedeniyle, %10'u ise MS Office programlarını öğrenmek nedeniyle BYÖP'ü tercih etmişlerdir. Öğrencilerin ders bileşenlerini takiplerine ait sonuçlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin çok az bir bölümü kitabı takip etmeyi tercih ederken yarıya yakını ve hatta fazlası uygulama bölümünü, videoları ve alıştırmaları takip etmektedir. Öğrencilerin ancak dörtte biri ise akademik danışmanlarıyla bağlantıda bulunmaktadır.

Mutlu, Gümüş ve Dinçer (2005)'in çalışmasında, BYÖP'de uygulanmakta olan akademik danışmanlık hizmetinde kullanılan teknolojiden kaynaklanan iletişim ve uygulama eksiklikleri olduğu program yöneticileri tarafından belirtilmiş ve bu eksiklikleri gidermek amacıyla, yeni sesli ve görüntülü akademik danışmanlık hizmetinin tasarımı ve kullanımı hakkında bilgi verilmiştir. Görüntü olanağı da tanıyan ve uygulamaya geçirilecek olan yeni sistem genel hatlarıyla tanıtılmıştır.

Öztürk ve Mutlu (2005)'nin çalışmasının amacı, öğrencilerin BYÖP'de yer alan Ders Arası sitesini nasıl kullandıklarını ortaya koymaktır. Öğrencilerin gönderdikleri mesaj kayıtlarının içerik çözümlemesi yapılarak; ne tür mesajlar gönderildiği, siteyi kullanma sıklığı, öteki öğrencilerin mesajlarının takip edilip edilmediği ve mesajlara yanıt gönderme durumu incelenmiş ve öğrenenler arasındaki etkileşim durumuna bakılmıştır. Ders Arası sitesi çevrimiçi bir öğrenme ortamında iletişim ve sosyal ilişki kurma aracı olarak incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğrenciler görev ya da içerikten daha çok sosyal konularda mesaj göndermektedirler. Ayrıca kayıt ve sınav dönemlerinde

öğrencilerin daha çok mesaj gönderdikleri ve öğrencilerin Ders Arası ortamını kendilerine ait bir sosyal çevre olarak algıladıkları ortaya konmuştur.

Mutlu, Beyaz ve İşeri (2004)'nin çalışmasında BYÖP'ün öğrencilere sağladığı destek hizmetleri; e-posta, haber grubu, çevrimiçi sohbet, telefonla iletişim, AÖF bürolarının sağladığı hizmetler, çalışma kılavuzu, duyurular, TV ders yayınları, danışmanlar ve sesli ve görüntülü iletişim kurma desteği olarak tanıtılmıştır. Destek hizmetleri, eğitsel içerikle ilgili akademik danışmanlık hizmetlerinden farklı olarak, daha çok teknik konularla ilgili danışmanlık hizmetleridir. Çalışmada ayrıca öğrencilerin destek hizmetlerinden ne kadar yararlandıkları değerlendirilmiştir. Öğrencilerin destek hizmetlerini genel olarak kullanma durumlarına bakıldığında; öğrencilerin %24'ünün çevrimiçi sohbeti, % 27'sinin e-postayı, %74'ünün telefonu hiç kullanmadıkları görülmektedir. Öğrenciler; %48 oranında çevrimiçi sohbetten, %40 oranında e-postadan, %24 oranında ise telefondan 1-5 defa yararlanmışlardır. Sonuçlara bakıldığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu hizmetlerden yararlanmadıkları ya da nadiren yararlandıkları ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın sonucunda; bilgisayar konusunda deneyimli öğrencilerin teknik destek ihtiyacı hiç olmayabilirken, bilgisayar okuryazarlığı zayıf öğrencilerin danışmanlık taleplerinin daha yüksek olduğu vurgulanmıştır.

Mutlu, Kip ve Kayabaş (2005)'in çalışmasında, Açıköğretim Fakültesi e-öğrenme sisteminde öğrencilerin yaşadıkları teknik sorunları daha hızlı algılayarak çözüm geliştirebilmek amacıyla tasarımılanan e-destek hizmetleri anlatılmaktadır. Öteki e-öğrenme çevrelerinde duyulan gereksinimin yanı sıra, Açıköğretim Fakültesi e-öğrenme sisteminin bir parçası olan BYÖP'de, canlı yardım masası hizmeti verilmesine karşın öğrencilerden gelen; açılmayan sayfalar, çalışmayan bağlantılar, ilgisiz olduğu düşünülen ders içerikleri gibi teknik sorunların kayda geçmesi ve raporlanabilmesi amacıyla merkezi bir teknik destek hizmetine ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir.

Mutlu, Beyaz ve İşeri'nin (2005) araştırmasında; Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı'nda öğrenciler arası sohbet aracı ve BYÖP'de

öğrenci destek hizmeti olarak kullanılan sesli-görüntülü iletişim ortamlarının tasarımı, gerçekleştirilmesi ve uygulama süreçleri hakkında bilgi verilmiştir. Bir öğretim yılı süresince gerçekleştirilen uygulama öğrenciler, destek görevlileri ve sistem sorumlularının görüşleri açısından değerlendirilmiştir. Bu programlarda destek ve sohbet araçlarının yetersizlikleri, uygulamada karşılaşılan sorunlar ve çeşitli çözüm önerileri ele alınmıştır.

Yalama ve Aydın (2004)'ın araştırmasında, programda görev yapan akademik danışmanların BYÖP'ün öğrencilere sağladığı destek hizmetleri konusundaki görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Öğrencilere verilen eğitsel, sosyal, örgütsel ve teknolojik destek hizmetleri konusundaki görüşleri anket yardımıyla belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; akademik danışmanlar, örgütsel destek hizmetlerinin geliştirilmesi gerektiğini, öteki destek hizmetlerinin ise tatmin edici düzeyde olduğunu düşünmektedirler.

BYÖP'ün sağladığı destek hizmetleri konusundaki bir başka araştırma da Aydın (2004) tarafından yapılmıştır. Aydın (2004)'ın çalışmasında, programda görev yapan akademik danışmanların BYÖP'ün kendilerine sağladığı destek hizmetleri konusundaki görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Akademik danışmanların kendilerine verilen teknik, sosyal, örgütsel ve içeriğe ilişkin destek hizmetleri konusundaki görüşleri anket yardımıyla belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre program tasarımcıları, akademik danışmanların daha çok teknik ve içeriğe ilişkin gereksinimlerine odaklanmıştır. Akademik danışmanların teknik ve içeriğe ilişkin destek hizmetleri konusunda daha olumlu görüş bildirdikleri, sosyal destek konusundaki görüşlerinin ise daha olumsuz olduğu görülmektedir. Çalışmada ayrıca her yıl akademik danışmanların çoğunluğunun değiştiği ve her dönem yeni bir grubun görev yaptığı vurgulanmış, bu durumun sosyal destek eksikliğinden kaynaklanabileceğine, akademik danışmanlara verilen sosyal desteğin gözden geçirilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir.

2001-2002 öğretim yılında öğrenci almaya başlayan BYÖP ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında; yapılan çalışmaların hemen hepsi başından itibaren

programın değişik süreçlerinde çalışanlar tarafından yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Araştırmaların çoğunun programın genel işleyişiyle ilgili bilgi veren araştırmalar olduğu, genellikle BYÖP’de yer alan öğrenme-öğretme süreçlerinin tanıtımı, öğrencilerin bunları nasıl kullandıkları, yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin bilgilere yer verildiği görülmektedir. Yapılan araştırmalar arasında BYÖP’ü çeşitli boyutlarıyla inceleyen nitel çalışmalara ise rastlanmamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma kümesi, araştırma verilerinin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada Anadolu Üniversitesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı'nda yer alan öğrenme çevrelerinin eleştirel düşünme açısından varolduğu haliyle incelenebilmesi için betimsel bir desen tasarlanmıştır. Araştırmada "ne" sorusuna olduğu kadar "neden" ve "nasıl" sorularına da yanıt bulmaya çalışacak bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir. Değişik veri kaynaklarından veri toplanması ve veri çeşitliliği (data triangulation) bunu olanaklı kılmaktadır (Bogdan & Biklen, 1998).

Durum çalışması şu şekilde tanımlanabilir: Durum çalışması; (1) güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam bağlamı içinde inceleyen, (2) özellikle olgu ve içinde yer aldığı bağlamın sınırlarının kesin hatlarıyla belirgin olmadığı, (3) birden fazla kanıt ya da veri kaynağının varolduğu, (4) teknik olarak diğerlerinden ayrılan ve veri noktalarından çok değişkenlerin ilgi odağı olduğu, (5) veri toplama ve çözümlenmeye rehber olmak için kuramsal önermelerden beslenen durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 2003, s.13).

Durum çalışmasının özünde bir karar ya da karar setini aydınlatmak vardır. O kararın neden alındığı, nasıl uygulandığı ve nasıl sonuçlandığına ilişkin konular açığa çıkarılır. Bu tanım, "karar" içeriğini örnek olarak almakla birlikte, benzer biçimde "bireyler", "örgütler", "süreçler", "programlar", "komşuluk", "kurumlar" ve "olaylar"ı da içeren başka konular için de geçerlidir ve daha birçok konu eklenebilir (Yin, 2003, s.12).

Durum çalışmasına ilişkin başka tanımlar da bulunmaktadır. Durum çalışmaları; "bir durumu önyargılı olmaksızın inceleyen, biçimsel olmayan araştırmalar", "belirli bir çevredeki birbiriyle ilişkili koşulların, daha geniş bir evrene genelleme girişimi bulunmaksızın incelenmesi" ya da "karmaşık bir durumun kendisi ve içinde bulunduğu bağlama ilişkin kapsamlı tanımlara ve analizlere dayalı bir öğrenme yöntemi" olarak da tanımlanabilir (GAO, 1990, http://www.gao.gov/special.pubs/10_1_9.pdf, s. 14).

Durum çalışmaları, tanıdık olmayan bağlamları daha tanıdık hale getirir ve temsili deneyimler sağlar. Konu hakkında okuyucuya ortak bir dil sunan durum çalışmalarının desenlenmesinde, önemli farklılık ve değişimlerin, temsili ya da tipik olanları seçilir (GAO, 1990, http://www.gao.gov/special.pubs/10_1_9.pdf).

Durum çalışmasının yukarıda verilen tanımları doğrultusunda bu araştırmada, çevrimiçi olarak yürütülen Anadolu Üniversitesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı'nın öğrenme çevreleri, eleştirel düşünmeye ilişkin sağladığı olanaklar açısından incelenmiştir. Programda görev yapmakta olan konu uzmanı ve akademik danışmanlarla gerçekleştirilen görüşmeler ve programın ünite ve belgelerinin incelenmesiyle ayrıntılı bilgiler edinilmesi sağlanmış ve temaların oluşturulmasında eleştirel düşünmeye odaklanılmıştır. Araştırmada ortaya konulmaya çalışılan programın işleyişi ve sahip olduğu öğrenme çevrelerinin eleştirel düşünme açısından incelenmesi durum çalışması olarak tanımlanabilir.

Araştırma, Yıldırım ve Şimşek (2006)'in durum çalışması sınıflamasındaki bütüncül tek durum desenine girmektedir. Bütüncül tek durum deseninde, adından da anlaşılacağı gibi, tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul vb.) bulunmaktadır. Bir kuramın çürütülmesi ya da teyit edilmesi durumlarında, genel standartlara pek uymayan kendine özgü durumlarda ve daha önce ulaşılamamış ve üzerinde çalışılmamış durumlarda bütüncül tek durum deseni uygundur (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 290-291). Bütüncül tek durum deseni göz önüne alındığında, bu araştırmada, bir "durum" olarak alınan BYÖP çeşitli boyutlarıyla incelenmiştir.

Araştırma United States General Accounting Office (GAO) tarafından yapılan sınıflandırmada ise betimleyici (illustrative) durum çalışmaları modeline uygundur. Bu tür durum çalışmaları betimseldir ve bir program ya da politika hakkındaki bilgilere gerçekçilik katmak ve derinlemesine örnekler eklemek amacındadır (U.S.General Accounting Office, 1990, http://www.gao.gov/special.pubs/10_1_9.pdf). Betimleyici durum çalışmaları, bir “durum”un nasıl olduğunu göstermek için bir ya da iki örnekte ne olduğunu ve neden olduğunu betimler. Bu, özellikle bir program ya da bir durum hakkında az şey biliniyorsa, başka yöntemlerle edinilen bilgiden daha fazla şey anlayabilmek için diğer verileri yorumlamaya yardımcı olabilir (U.S.General Accounting Office, 1990, http://www.gao.gov/special.pubs/10_1_9.pdf). Bu araştırma ile BYÖP’ün işleyişinin nasıl olduğu anlaşılmaya ve gerçekçi bilgilerle örneklendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın modeli; akademik danışmanlar ve konu uzmanlarının BYÖP’e ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmaya yönelik olduğu için, olgubilim (fenomenoloji) yaklaşımıyla da örtüşmektedir. Bireylerin görüş ve deneyimlerinin görüşme yoluyla ortaya konulması ve konuya ilişkin yaşantılarının betimlenmesi, farkında olunan ancak derinlemesine bir anlayışın bulunmadığı olgulara odaklanmayı sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu çalışmada odaklanılan, BYÖP çerçevesinde eleştirel düşünme olgusudur. Veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve buna ilişkin yaşantılarını dışarı vurabilecek akademik danışmanlar ve konu uzmanlarıdır. Elde edilen verilerin analizinde durum temelli bir yaklaşım benimsenmiş ve her bireyin olguya ilişkin yaşantıları durum temelinde, başka veri kaynakları ile de desteklenerek yorumlanmıştır.

Araştırma ayrıca, tarama modelleri arasında yer alan bir örnekölçü tarama modeli çalışması olarak da adlandırılabilir. Tarama modelleri geçmişte ya da halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle araştırmayı amaçlamaktadır (Karasar, 2005, s.77). Örnekölçü tarama modelleri ise evrendeki belli bir ünitenin derinliğine ve genişliğine, kendisi ve çevresi ile olan ilişkilerini belirleyerek o

ünite hakkında bir yargıya varmayı amaçlayan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005, s.86). Bu araştırmada da araştırma ünitesi BYÖP'dür ve araştırmanın amacı eleştirel düşünme konusuna odaklanarak, programın işleyişini çeşitli boyutlarıyla ortaya koymaktır.

3.2. Çalışma Kümesi / Katılımcılar

Amaçlarda belirtildiği üzere araştırma, Anadolu Üniversitesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı'nın öğrenme-öğretme ortamlarını eleştirel düşünme açısından incelemeye dönüktür. Araştırma amacına uygun olarak programda yer alan derslerin öğretim tasarımı açısından özellikleri ve programda tasarım, işleyiş ve öğrenciyle etkileşim boyutlarında görev yapmakta olan konu uzmanları ve akademik danışmanların görüş ve deneyimleri önem taşımaktadır. İncelemede programda yer alan derslerin tasarımlarını gerçekleştiren konu uzmanları ve sistemde öğrenciye eş zamanlı danışmanlık yapan akademik danışmanların görüşleri esas alınmıştır. Bunların her biri aşağıdaki alt başlıklarda ayrıntılı olarak tanıtılmaktadır.

Araştırmacının araştırmaya başlamadan önce BYÖP'de bir öğretim yılı süresince akademik danışman olarak görev yapmış olması, görüşlerine başvurulacak katılımcılara karar verme ve ünitelerin seçimi konularında etkili olmuştur. Aynı nedenle katılımcılarla iletişim kurma ve gerekli izinlerin alınması konularında araştırma süresince güçlük yaşanmamıştır.

3.2.1. BYÖP Derslerinin Üniteleri

Bilgi Yönetimi Önlisans Programı'nda yer alan derslere ilişkin bilgiler Çizelge 1'de sunulmaktadır. Çizelge listelenen birinci ve ikinci sınıf derslerinin sunduğu ortamlar incelendiğinde; Bilgi Sistemlerine Giriş, Kurumsal Bilgi Yönetimi ile Ofis Uygulamaları Geliştirme derslerinin dışındaki derslerde öğrencilere sanal ortam, CD-Rom, kitap, yazılım ve danışmanlık olanaklarının sunulduğu görülmektedir. Bu derslerin tamamı 25 üniteden oluşan 6 kredilik derslerdir.

Çizelge 1.

BYÖP'ün Öğrenme-Öğretme Ortamları, Ünite Sayıları ve Kredi Değerleri

	Sanal ortam	CD-ROM	Kitap	Yazılım	Danışmanlık	Ünite Sayısı	Kredi
1. Sınıf Dersleri							
Bilgi Sistemlerine Giriş	✓	---	---	---	---	25	6
İşletim Sistemleri	✓	✓	✓	✓	✓	25	6
Masaüstü Yayıncılık	✓	✓	✓	✓	✓	25	6
İşlem Tabloları	✓	✓	✓	✓	✓	25	6
Kurumsal İletişim ve Birlikte Çalışma	✓	✓	✓	✓	✓	25	6
Çoklu Ortam Uygulamaları	✓	✓	✓	✓	✓	25	6
İngilizce	---	✓	✓	---	---	30	4
2. Sınıf Dersleri							
Kurumsal Bilgi Yönetimi	✓	---	---	---	---	25	6
Planlama ve Denetleme Araçları	✓	✓	✓	✓	✓	25	6
İnternet Bilişim Hizmetleri	✓	✓	✓	✓	✓	25	6
Veri Tabanı Yönetim Sistemleri	✓	✓	✓	✓	✓	25	6
Tanıtım ve Pazarlama Araçları	✓	✓	✓	✓	✓	25	6
Grafik Uygulamaları	✓	✓	✓	✓	✓	25	6
Ofis Uygulamaları Geliştirme	✓	✓	✓	---	✓	25	6
AİİT	---	✓	✓	---	---	28	4
Türk Dili	---	✓	✓	---	---	15	4

Araştırmanın başında konu uzmanlarıyla yapılan ön görüşmelerde CD-Rom, kitap, yazılım ve danışmanlık hizmeti olan derslerin yapı olarak bütünüyle birbirinin aynı olduğu öğrenilmiştir. Araştırmacının Programda akademik danışmanlık yapmış olması da, bu bilginin doğrulanmasını sağlamıştır. Bunun üzerine araştırma kapsamında incelemek için sanal ortam, CD-Rom, kitap, yazılım ve danışmanlık olanaklarına sahip derslerden biri olan İşletim Sistemleri dersinin 3 ünitesi alınmış ve üniteleri incelenmiştir. Dersin konu uzmanından alınan öneri doğrultusunda bu üç ünite 2., 12. ve 16. ünitelerdir.

3.2.2. Akademik Danışmanlar

Akademik danışmanlık hizmeti verilen 11 dersin her birinde beş danışman olmak üzere toplam 55 akademik danışman programda görev yapmaktadır. Danışmanlık hizmeti sunulan her dersin beş danışmanından, programdaki görev süresi açısından en deneyimli seçilmiş ve toplam 11 akademik danışmanla görüşme yapılmıştır. Amaçlı olarak seçilen akademik danışmanların sayısı, toplam sayının %20'sine karşılık gelmektedir ve yeterli sayıda kişinin görüşüne başvurulmuştur (Gay, Mills & Airasian; 2006). Burada amaç, birinci ve ikinci sınıfta farklı derslerde görev yapan akademik danışmanların programa ilişkin deneyimlerinden yararlanmaktır. Ayrıca görüşlerine başvuru alan akademik danışmanların BYÖP'de önceki yıllarda başka derslerde de danışmanlık yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum akademik danışmanların karşılaştırmalar yapmalarını ve örnekler vermelerini olanaklı kılmıştır.

Araştırmaya katılan 11 akademik danışmanın üçü kadın, sekizi erkektir. Yaşları 27 ile 39 arasında değişen akademik danışmanlar, Anadolu Üniversitesi'nin çeşitli birimlerinde görev yapan öğretim görevlileridir. Danışmanların lisans öğrenimleri matematik, fizik, istatistik, bilgisayar ve öğretim teknolojileri, iletişim, güzel sanatlar, mühendislik gibi çeşitli alanlardan olup, on akademik danışman istatistik, bilişim, tasarım, bilgisayar teknolojileri gibi alanlardan yüksek lisans derecesine de sahiptir. Dört akademik danışman aynı zamanda doktora eğitimi almaktadır. Mesleki deneyimleri, üniversitede verdikleri hizmet sürelerinin 5 ile 15 yıl arasında değişmekte olduğunu göstermektedir. Ayrıca akademik danışmanlardan bazıları, üniversitede çalışmaya başlamadan önce eğitim ya da bilgisayar sektöründe çalışmıştır.

Akademik danışmanların tamamı Program'da "bilgisayar alanındaki yeterlikleri" nedeniyle görev almışlardır. Ayrıca bir akademik danışman daha önce akademik danışmanlık yapmış olduğu için görev almıştır. Akademik danışmanların bilgisayar alanındaki yeterlikleri; bilgisayar okur-yazarı olma, bilgisayar alanında

deneyim sahibi olma, bilgisayar programlarına ilişkin lisans sahibi olma ve örgün eğitimde bilgisayar dersleri veriyor olmayı kapsamaktadır.

Akademik danışmanların altısı çalıştığı birime gelen çağrı aracılığıyla, üçü zaten AÖF çalışanı olduğu için, ikisi ise programda görev yapan öğretim elemanı arkadaşları aracılığıyla Program'da görev almaya başlamıştır. Bir akademik danışman ise programdan haberdar olup görev almak için başvurmuş ve bu şekilde katılmıştır.

Akademik danışmanların sekizi kendi alanında çevrimiçi eğitim deneyimi edinmek, iki akademik danışman bilgisayarla ilgili bir görevi üstlenmek, dört danışman süreç içinde kendi eksikliklerini programda tamamlamak için Program'da görev almıştır. Akademik danışmanların diğer katılma nedenleri; maddi kazanç sağlamak, üniversite içinde farklı birimlerde çalışan personelle iletişim kurmak ve ders verme deneyimi edinmektir.

Akademik danışmanların dokuzu danışmanlık görevine ilişkin herhangi bir hizmet-içi eğitim almadıklarını, ikisi ise eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Hizmet-içi eğitim almadığını söyleyen danışmanlar, programın başında bir bilgilendirme toplantısı yapıldığını, bu toplantıda programın nasıl işleyeceğine ve onlardan ne beklendiğinin açıklandığını belirtmişlerdir.

3.2.3. Konu Uzmanları

Konu uzmanları, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Bilgisayar Destekli Eğitim Birimi'nde görevli öğretim elemanlarıdır. BYÖP'de başlangıcından itibaren görev yapmaktadırlar. Ders tasarımına uygun olarak programda yer alan derslerin ünite senaryolarını hazırlamakta ve sorumlu oldukları dersin genel işleyişini izlemektedirler. Konu uzmanlarının özellikleri homojenlik göstermektedir. BYÖP'de yer alan derslerden sorumlu sekiz konu uzmanından ikisinin görüşleri yapılan görüşmeler yoluyla alınmıştır. Sekiz konu uzmanından ikisinin görüşüne başvurulduğunda, bu toplam sayının %25'ine

karşılık gelmekte ve yeterli sayıda kişinin görüşüne başvurulduğunu göstermektedir (Gay, Mills & Airasian; 2006). Ayrıca, görüşülen uzmanlardan her biri iki dersin konu uzmanı olarak görev yaptıkları için dört dersin konu uzmanının deneyim ve görüşlerine de ulaşılmış olmaktadır.

Bu iki konu uzmanından biri, araştırmanın başlangıcında bir yetkili olarak programla ilgili tanıtım bilgisini veren öğretim elemanıdır. Ayrıca belge analizi için seçilen dersin de konu uzmanlığını yürütmektedir. Görüşüne başvurulana öteki konu uzmanı ise araştırmacının daha önce BYÖP’de akademik danışmanlık yaptığı dersin konu uzmanıdır. İletişim kurma kolaylığı nedeniyle kendisine başvurulmuştur. Her iki konu uzmanı da görüş ve deneyimlerini paylaşmayı ve araştırma için zaman ayırmayı kabul etmişlerdir.

Biri kadın diğeri erkek olan konu uzmanları, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Bilgisayar Destekli Eğitim Birimi’nde 12 yıldan fazla deneyime sahiptirler. Her iki konu uzmanı da BYÖP’de ikişer dersin konu uzmanlığını yürütmektedir. Biri lisans, diğeri lisansüstü derecesine sahiptir. Konu uzmanlarının eğitim alanında formasyonları olup, BYÖP’de başlangıcından bu yana görev yapmaktadırlar.

Konu uzmanlarının Program’daki görevleri arasında; programda hangi derslerin yer alacağına karar vermek, dersleri ve ders materyallerini tasarlamak, dersleri dönem boyunca izlemek, gerekirse düzeltmeler yapmak/güncellemek ve ödevleri hazırlamak yer almaktadır. Burada belirtilen görevleri üstlenmektedirler ve Programda “konu uzmanı” unvanıyla görev yapmaktadırlar. Üstlendikleri görevler, bilinen anlamıyla konu uzmanı (subject matter expert) tanımından farklıdır ve BYÖP’deki ders sorumlularının görevlerini tanımlamaktadır.

3.3. Veriler ve Toplanması

Bu çalışmada, BYÖP’deki derslerde yer alan ünitelerin yapısı, BYÖP’ün eleştirel düşünmeye ilişkin kazanımları etkileyebilecek olanaklarının öğrenci tarafından

kullanımına, akademik danışmanların programdaki rollerine ve eleştirel düşünmenin gelişimine olan katkıları ile ilgili veriler toplanmıştır. Bu veriler arşiv bilgileri, belge inceleme ve görüşme teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasının önemi nedeniyle, araştırmada farklı tekniklerle farklı türden veriler toplanmış, böylelikle veri çeşitliliği (triangulation) sağlanmıştır (Bogdan & Biklen, 1998, Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu bölümde verilerin toplanmasına ilişkin aşamalar yer almaktadır.

3.3.1. Arşiv Belgeleri

Fotoğraf, video, film, kısa notlar, mektup, günlük, klinik kayıtları, yaşam öyküleri gibi arşiv belgeleri (Mills, 2003), durum çalışmalarına destek ve katılımcı gözlem ya da görüşme tekniklerinin ek materyali olarak kullanılabilir. Çoğunlukla öteki verileri destekleme amaçlı kullanılmalarına karşın, araştırmalarda temel belgeler olarak kullanımları da artmaktadır (Bogdan & Biklen, 1998).

Arşiv niteliği olan örgütsel belgeler; örgüt içi ve örgüt dışı iletişime yönelik belgeler olabilir. Örgüt dışı iletişime yönelik belgeler, örgüt tarafından üretilen ve herkese açık bilgilerin yer aldığı bültenler, yıllıklar, örgütsel felsefe ve genel bilgilerin bulunduğu broşür ve belgeler olabileceği gibi (Bogdan & Biklen, 1998), herhangi bir kuruma yönelik bilgi toplayan bir araştırmacı halkla ilişkiler dokümanlarını, basın açıklamalarını, misyon tanımlarını, stratejik planları ve iş tanımları gibi bilgileri veri olarak kullanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Örgütlere yönelik bilgiler, programlara ilişkin bakış açısını, yönetsel yapıyı ve örgütün başka yönlerini anlamada araştırmacıya kolaylık sağlar ve bu tür belgeleri kimlerin ve hangi amaçla ürettiği -başka deyişle sosyal bağlamı- bilirse araştırma verisi olarak daha yararlı olabilir (Bogdan & Biklen, 1998).

Bu araştırmada arşiv belgesi olarak Bilgi Yönetimi Önlisans Programı'nın resmi web sitesi (<http://www.bilgi.aof.edu.tr>), program tanıtım broşürü ve program yetkililerinden alınan tanıtım bilgileri kullanılmıştır. Araştırmanın en başında,

araştırma verilerinin toplanması için izin alma sürecinde program yetkilileriyle görüşülmüş ve bunun devamında yetkililerce programı tanıtıcı, içerik ve işleyiş sürecine ilişkin bilgilendirici bir toplantıya katılmıştır ve arşiv verisi olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın en başında alınan tüm bu bilgiler öteki veri toplama teknikleri olan belge analizi ve görüşmeler için araştırmacıya bakış açısı sağlamıştır.

3.3.2. Belgeler

Belge analizi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 187). Hangi belgelerin önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilceği araştırma problemiyle ilgilidir. Eğitim ile ilgili bir araştırmada; ders kitapları, program yönergeleri, yazışmalar, kayıtlar, ders ve ünite planları ve eğitimle ilgili çeşitli belgeler veri kaynağı olarak kullanılabilir (Bogdan & Biklen, 1998).

Belge analizi yöntemiyle BYÖP’de yer alan ve sanal ortamda yürütülen derslerin ünite yapısı eleştirel düşünmeyi geliştirici nitelikleri açısından incelenmiştir. Bunun için alandaki literatürden yola çıkılarak bir denetim listesi geliştirilmiştir. Bu veri toplama aracı kullanılarak dersler amaç, etkinlik ve değerlendirme açılarından incelenmiştir. Belge analizinden yararlanarak elde edilemeyen bilgiler ise yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla akademik danışman ve konu uzmanlarından edinilmiştir.

3.3.3. Görüşme

Araştırma verilerinin toplanmasında yararlanılan tekniklerden biri de görüşme tekniğidir. Özaktarım araştırma tekniklerinden biri olan görüşme, katılımcılara önceden belirlenmiş soruların sözel olarak yöneltmesi ve karşılığında katılımcıların yanıtlarının yine sözel olarak alınması olarak tanımlanabilir. Görüşme tekniği, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılmaktadır (Karasar, 2005, s. 166). Görüşme tekniği, sosyal bilimler

alanında kullanılan en yaygın veri toplama tekniğidir. Görüşme yoluyla bireyin iç dünyasına girmek, konuya ilişkin bakış açısını anlamak, deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygu ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmek, düşüncelerini, niyetini, yorumlarını, zihinsel algı ve tepkilerini öğrenmek mümkündür (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 93). Görüşmenin üstün yönleri; görüşmeciye esneklik sağlaması, görüşülen kişinin sözel olmayan davranışlarını ve anlık tepkilerini gözlemlene olanağı tanınması, konuyla ilgili derinlemesine bilgiye ulaşılabilmesi, buna bağlı olarak yanıt oranının yüksek olması ve sorulara tam yanıtlar alınabilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Bu çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. En çok kullanılan görüşme tekniği olan yarı-yapılandırılmış görüşmeler (Karasar, 2005, s. 168), belli bir konuda açık uçlu soruların yöneltildiği görüşmelerdir (Bogdan & Biklen, 1998, s.95). Bu görüşme türünde, tüm görüşülenlere sorulmak üzere sorular hazırlanır. Hazırlanan sorular görüşülen kişilere aynı sırayla sorulur, ancak görüşmeci, görüşmenin yapıldığı kişiye gerektiğinde açıklamalar yapabilmekte ve bir sorunun yanıtını başka bir sorunun yanıtı içinde aldığı anda o soruyu sormayabilmektedir. Görüşmeciye esneklik sağlamanın yanı sıra belirli bir yapılandırmayı da gerektirmektedir. Yapılandırmadaki amaç, görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 120).

Bu araştırmada görüşmelerin bir kısmı araştırmacı tarafından, bir kısmı da görüşmenin nasıl yapılacağı konusunda bilgi sahibi ve kendisine BYÖP'le ilgili bilgi verilmiş bir öğretim üyesi tarafından gerçekleştirilmiştir. Akademik danışmanlarla yapılan 11 görüşmenin üçü araştırmacı tarafından, sekizi de öteki görüşmeci tarafından gerçekleştirilmiştir. Konu uzmanlarıyla görüşmeleri yine araştırmacının kendisi yürütmüştür. Araştırmacı gerçekleştirilen her görüşme öncesinde, görüşülecek akademik danışman ya da konu uzmanına ulaşarak, araştırmacının amacını açıklamış ve randevu almıştır. Ayrıca, görüşme sırasında akıcılığın bozulmaması, görüşme sorularının daha ayrıntılı değerlendirilebilmesi ve söylediklerinin eksiksiz kaydedilebilmesi için görüşmelerin ses kaydının

alnacağını belirtmiş ve konu ile ilgili izin almıştır. Görüşmelerin ses kayıtlarının ve bu kayıtların dökümlerinin uzlaşma çalışmasında yardımcı olacak uzman dışında hiç kimse tarafından dinlenmeyeceği ve okunmayacağı belirtilerek; görüşmelerde, görüşmeci ve görüşülen kişi arasında, araştırmacının verdiği sözleri tutacağına ilişkin bir sözleşme imzalanmıştır. Akademik danışmanlarla yapılan görüşme soruları formu, konu uzmanlarıyla yapılan görüşme soruları formu, görüşme kılavuzu ve görüşme sözleşmesi sırasıyla Ek 2, Ek 3, Ek 4 ve Ek 5’de sunulmuştur.

Görüşmeler öncesinde, akademik danışmanlar ve konu uzmanları telefonla aranarak yüz yüze görüşme randevusu istenmiştir. Görüşme zamanı görüşlerine başvurulacak kişiler tarafından, görüşülecek yer ise ortak kararlar belirlenmiştir. Akademik danışmanlarla yapılan görüşmeler çoğunlukla program hizmetlerinin sürdürüldüğü ve akademik danışmanların program dışındaki çalışma zamanlarını da geçirdikleri binada gerçekleştirilmiştir. Odalarını iş arkadaşlarıyla paylaştıkları için; görüşmeler sırasında ses kaydı alınabilmesi, görüşmelerin akışının bozulmaması ve başkalarını rahatsız etmemek amacıyla aynı binada BYÖP yetkililerince gösterilen boş bir odada görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Şehir dışından gelen bir akademik danışmanla araştırmacının kendi odasında, bir diğeriyle de araştırmacının görev yaptığı binada boş bir salonda görüşme yapılmıştır. Konu uzmanlarıyla yapılan görüşmeler ise kendi istekleri doğrultusunda kendi odalarında gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan her iki odada da görüşme sırasında başka kişiler bulunmamış ve ses kaydı alınabilmiştir.

Akademik danışman olarak görüşülenlerin danışmanlık yaptıkları dersler ve gerçekleştirilen görüşmelerin tarih, saat ve süreleri Çizelge 2’de sunulmaktadır. Çizelgede danışmanların gerçek isimleri yerine kod isimleri kullanılmıştır.

Çizelge 2 incelendiğinde, akademik danışmanlarla yapılan görüşmelerin süresi yarım saat ile bir saati aşkın süreler arasında değişmektedir. Programda daha uzun süre çalışmış olan akademik danışmanlarla yapılan görüşmelerin diğerlerine oranla daha uzun sürdüğü gözle çarpılmaktadır.

Çizelge 2.

Akademik Danışmanların Sorumlu Olduğu Dersler ve Yapılan Görüşmelerin
Takvimi

Akademik danışman	Ders	Tarih	Saat	Süre (dk./sn.)
Orhan	İşletim Sistemleri	7.6.2004	11:00	47' 11"
Aygün	İşlem Tabloları	7.6.2004	14:30	52' 58"
Kadriye	Tanıtım ve Pazarlama Araçları	9.6.2004	10:00	43' 21"
Kezban	Masaüstü Yayıncılık	9.6.2004	11:00	37' 24"
Ayhan	Ofis Uygulamaları Geliştirme	9.6.2004	16:30	47' 26"
Kaya	Veri Tabanı Yönetim Sistemleri	14.6.2004	16:00	63' 13"
Gökhan	Kurumsal İletiş. ve Birlikte Çalışma	21.6.2004	15:00	41' 22"
Galip	Grafik Uygulamaları	22.6.2004	14:00	37' 22"
Burcu	Çokluortam Uygulamaları	1.7.2004	14:00	29' 52"
Kemal	Planlama ve Denetleme Araçları	3.7.2004	13:00	40' 18"
Alp	İnternet Bilişim Hizmetleri	8.7.2004	15:30	62' 31"

Görüşülen konu uzmanlarının biri İşletim Sistemleri ve Planlama ve Denetleme Araçları, diğeri ise Çokluortam Uygulamaları ve Grafik Uygulamaları derslerinin tasarımcısıdır. Bu konu uzmanlarıyla 2004 yılının son ayında görüşülmüş ve görüşmelerin biri 73, diğeri yaklaşık 64 dakika sürmüştür.

Akademik danışmanlar ve konu uzmanlarıyla yapılan görüşmeler, araştırma verilerinin toplandığı ve Program'a ilişkin belgelerin incelendiği 2003-2004 öğretim yılının bitiminde gerçekleştirilmiştir.

3.4.Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analiz yöntemlerinin standartlaştırılmayacağı, sürecin standart hale getirilmesinin araştırmacıyı sınırlandıracağı dile getirilmektedir. Veri analiz süreci için önerilen farklı yaklaşımlar olmasına karşın süreçte vurgulanan

üç temel aşama görülmektedir. Bunlar; betimleme, analiz ve yorumlamadır (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 157).

Veri analiz sürecinin *betimleme* aşamasında, toplanan verilerin neler söylediği ve hangi sonuçları ortaya koyduğu gösterilir. Görüşülen bireylerin ne söyledikleri betimleme aşamasında belirlenmektedir. Araştırmacı bu aşamada; okuyucuya, verilere ilişkin ilk elden bilgi sunar. Betimleme aşamasında “ne” sorusuna yanıt aranır.

Analiz aşamasında; veri setinde doğrudan görülmeyen, ancak kodlama ve sınıflama yapılarak ortaya çıkan temalar ve veriler arasında anlamlı ilişkiler kurulur. “Neden” ve “nasıl” sorularına yanıt aranır.

Yorumlama aşamasında ise söylenenlerin ne anlama geldiği sorusuna yanıt aranır. Elde edilen bulguların kendi bağlamı içinde yorumlanmasıyla anlam ön plana çıkarılır. Araştırmacı, yorum yaparak ulaştığı sonuçları ortaya koyar ve okuyucuya, araştırma sorularının yanıtına ilişkin ek perspektif sunmaya çalışır.

Bu bölümde belgeler ve görüşmeler yoluyla toplanan verilerin analiziyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.4.1. Belgelerin Analizi

Daha önce de değinildiği gibi bu araştırmada İşletim Sistemleri dersinin 3 ünitesi seçilmiş ve incelenmiştir. Bunlar 2., 12. ve 16. ünitelerdir. Belirlenen ünitelerde yer alan konuların ve uygulamaların amaç düzeyleri ve her ünite sonunda yer alan çoktan seçmeli alıştırma sorularının eleştirel düşünmenin gelişimine ilişkin katkı düzeyleri bir denetim listesinden yararlanarak incelenmiştir. Bu denetim süreci aşağıda açıklanmaktadır.

Program’ın ünitelerinin analizi, Bloom’un Taksonomisi temel alınarak belirlenen kodlar doğrultusunda yapılmıştır. Ünitelerin “Konular” ve “Uygulamalar”

bölümlerinin amaç düzeyleri ve her ünite sonunda yer alan alıştırma düzeyleri; Bloom'un sınıflandırmasında yer alan bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme açısından, hazırlanan denetim listesi yardımıyla araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından bağımsız olarak incelenmiştir. Araştırmacı ve alan uzmanı analiz birimi olarak seçilen amaç ve alıştırma düzeylerini belirlemek için, her bir amaç ve alıştırmaların Bloom'un sınıflandırmasında hangi düzeyde yer aldığını bağımsız olarak denetim listesinde ilgili bölüme işaretlemişlerdir. İnceleme sonucunda iki değerlendirmecinin de tamamen aynı kategorileri işaretlediği görülmüş ve tutarlılık %100 olarak bulunmuştur. İlgili denetim listesi Ek 1'de yer almaktadır.

3.4.2. Görüşmelerin Analizi

Görüşmelerin çözümlenmesinde öncelikle ses kayıtlarının yazılı dökümleri yapılmıştır. Yazılı hale getirilen görüşmeler tek tek değerlendirilerek verilen yanıtlara dayalı bir görüşme kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Görüşmelerin analizi; betimleme, analiz ve yorumlama süreci (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 157) işe koşularak aşağıdaki aşamalarda gerçekleştirilmiştir. Betimleme aşamasında, görüşme verilerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak için herhangi bir değişiklik yapılmaksızın dökümleri alınmış; analiz aşamasında veriler kodlanarak sınıflandırılmış; son aşamada ise araştırma amaçları doğrultusunda birbirleriyle ilişkilendirilerek kendi bağlamları içinde değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

3.4.2.1. Verilerin Dökümü

Akademik danışman ve konu uzmanlarıyla yapılan görüşmeler tamamlandıktan sonra, ses kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Bu işlem yapılırken söylenen her şey söylendiği haliyle ve her görüşmede görüşen-görüşülen sıralaması biçiminde diyalog halinde yazıya geçirilmiştir.

Görüşme kayıtlarının dökümü tamamlandıktan sonra akademik danışmanlar ile yapılan görüşmelerin ses kayıtları ile onların yazılı dökümleri arasındaki tutarlılığı

doğrulamak amacıyla rastsal olarak dört görüşme seçilmiştir. Gerçekleştirilen toplam 13 görüşmeden dördünün gözden geçirilmesi, görüşmelerin %30'una karşılık gelmektedir. Alınan dört görüşme dökümünün ikisi araştırmacı tarafından, diğer ikisi de bu çalışmada yararlanılan görüşmecinin yaptığı görüşmeler arasından seçilmiştir.

Tutarlılık çalışması için seçilen dört görüşmenin ses kayıtları ve yazılı dökümleri, görüşmelerin bir kısmını da gerçekleştirmiş olan alan uzmanına verilmiş ve tutarlılık için gözden geçirmesi ve sorunlu gördüğü kısımlarda not alması istenmiştir. Alan uzmanı, ses kayıtlarını dinlerken eş zamanlı olarak yazılı dökümleri okumuştur. Alan uzmanı genel olarak sesleri ve yazıyı tutarlı bulduğunu belirtmiş, gerekli gördüğü yerlerde ses kaydının dakika ve saniyesini not almıştır. Daha sonra aldığı notlar doğrultusunda alan uzmanı ve araştırmacı tarafından kayıtlar birlikte yeniden dinlenmiş ve uzlaşma sağlanmıştır.

3.4.2.2. Görüşme Kodlama Anahtarının Oluşturulması

Yazılı hale getirilen görüşmelerin tamamı tek tek okunarak değerlendirilmiştir. Görüşmelerde verilen yanıtlar, ayrı ayrı her görüşme metninden taranıp her soru ve alt soruları için biriktirilerek gruplandırılmıştır. Bu aktarma sırasında yanıtlar, herhangi bir değişiklik yapılmadan söylendiği biçimiyle yazılmıştır. Böylece her görüşme sorusuna yanıt olacak bütün ifadelerin bir dökümü elde edilmiştir.

Kategoriler altında toplanan verilerin daha sonra anlamlı parçaları seçilerek sadeleştirilmiş ve araştırma soruları dışında kalan veriler analiz dışı bırakılarak kodlanmıştır. Bu kodlama işlemi, Miles ve Huberman'a (1994, s.56) göre analiz aşamasıdır. Bu aşamada sadeleştirilen ve anlamlı parçalar haline getirilen verilere isim verilerek görüşme kodlama anahtarı oluşturulmuştur.

Görüşme kodlama anahtarında yer alan kavram ya da ifadelerin uygunluğunun belirlenmesi için de şöyle bir yol izlenmiştir. Seçilen görüşme formları, araştırmacının kendisi ve bir alan uzmanı tarafından birbirlerinden bağımsız

olarak kodlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme, akademik danışmanların sorulara verdiği yanıtlar için uygun olan kategorinin işaretlenmesi biçiminde yapılmıştır. Daha sonra yapılan işaretlemelerin birbiriyle uygunluğunu belirlemek amacıyla görüşme kodlama anahtarları karşılaştırılmıştır. İki değerlendiricinin ayrı işaretlemeler yaptığı iki madde için uzlaşma sağlanmış ve o maddeler için kategoriler azaltılmıştır. Gerekli değişikliklerin yapılmasıyla tutarlılık sağlanmış ve görüşme kodlama anahtarına son biçimi verilmiştir.

Değerlendiriciler arası güvenilirliğin belirlenmesi için son biçimini alan görüşme kodlama anahtarı, görüşme sayısı kadar çoğaltılmıştır. Araştırmacı ve alan uzmanı birbirlerinden bağımsız olarak görüşme formlarını okuyarak, görüşme kodlama anahtarında yer alan uygun kategoriye işaretlemişlerdir. Bu çalışma için rastsal olarak seçilen beş görüşmede yer alan soruların tamamının güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir.

Karşılaştırmalar sırasında, yapılan kodlamalar kontrol edilerek *görüş birliği* ya da *görüş ayrılığı* şeklinde işaretlemeler yapılmıştır. Araştırmacı ve uzman verilen bir yanıtı aynı kod altında işaretlemişse bu görüş birliği, işaretlememişlerse görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Yapılan kodlamalar sırasında araştırmacı ve uzman tarafından soruyla ilgili kategorilerde hiçbir işaretleme yapılmamışsa, yine uzmanlar arası görüş birliği olarak kabul edilmiştir. Güvenirlik hesaplaması şu formül kullanılarak yapılmıştır (Miles ve Huberman, 1994, s. 64): $\text{Görüş Birliği} / \text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı} \times 100$. Görüş birliği / ayrılığı formülü sonucunda bulunan güvenilirlik yüzdeleri Çizelge 3'de yer almaktadır.

Çizelge 3'de görüşme kodlama anahtarında bulunan soruların güvenilirlik yüzdeleri, güvenilirliği en yüksek olan sorudan en düşük olan soruya doğru sıralanmış olarak sunulmaktadır. Buna göre değerlendiriciler arası güvenilirliğin % 100 ile % 80 arasında değiştiği görülmektedir. Güvenirlik değerlerinin ortalaması alındığında % 94 olarak belirlenmiştir.

Çizelge 3.

Akademik Danışmanlar Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların
Güvenirlilik Yüzdeleri

Sorular	Güvenirlilik Yüzdeleri
Soru 4, 5, 6, 7, 11, 12, 19, 20, 21, 24	% 100
Soru 25, 27B	% 98
Soru 22, 23	% 96
Soru 8, 9, 17	% 93
Soru 16, 27A	% 90
Soru 13, 26	% 88
Soru 10	% 87
Soru 14, 15, 18	% 80

Görüşme kodlama anahtarında yer alan Soru 21'in değeri, yapılan ilk güvenirlilik çalışmasında %67 olarak bulunmuştur. Öteki maddelere oranla düşük çıkan bu oran nedeniyle sorunun görüşme kodlama anahtarında bulunan maddeleri yeniden incelenmiştir. Görüşme kodlama anahtarında Soru 21'in altında 3 madde bulunduğu ve güvenirlilik oranının düşük çıkmasının nedeninin bu maddelerdeki belirsizlikten kaynaklandığı görülmüştür. İki madde birbirini kapsayan maddeler olduğu ve belirsizlik yarattığı için soruya ait maddeler 2'ye düşürülmüştür. Daha sonra yine aynı süreç işletilerek araştırmacı ve alan uzmanı birbirinden bağımsız olarak bu soru için yeniden kodlama yapmıştır. Maddelerin düzeltilmiş haliyle yapılan kodlama sonucunda Soru 21'in güvenirlilik yüzdesi %100 olarak bulunmuştur. Görüşme kodlama anahtarı Ek 6'da sunulmaktadır.

3.5. Verilerin Yorumlanması

Kodlama sürecinde veriler ayrıştırılmış ve birbirleriyle ilişkilendirilmiştir. Verilerin farklı bölümlerinde benzer anlamlara sahip veri parçaları aynı adlı kodlarla isimlendirilmiş ve bu şekilde farklı bölümlerde yer alan ve anlam bakımından ilişkili olan veriler bir araya getirilerek aynı temalar altına toplanmıştır.

Tematik çerçevenin oluşturulabilmesi için, kodlanan veriler birkaç defa okunmuş, ortaya çıkan kodların benzer ve farklı yönleri bulunmuştur. Bu çalışmadan sonra anlamlı bir bütün oluşturabilecek ilişkili veriler bir araya getirilmiştir. Daha sonra ortaya çıkan tematik çerçevede yer alan verilerden çıkan sonuçlar literatür ile karşılaştırılarak ve araştırma sorularıyla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

3.6. Araştırmanın Güvenilirliği (Trustworthiness)

Araştırmanın güvenilirliği (trustworthiness), araştırmanın geçerliği (validity) ve güvenilirliği (reliability) ile ilgili sorgulama için şemsiye bir kavram olarak kullanılmaktadır. Nitel araştırmaların bulgularının güvenilirliği için dört faktörün göz önünde tutulması gerekmektedir. Bunlar: inandırıcılık (credibility), aktarılabilirlik (transferability), tutarlılık (dependability) ve doğrulanabilirlik (confirmability)dir (Denzin & Lincoln, 2000).

Bu gerekleri yerine getirmek ve araştırmalarda güvenilirliği sağlamak için; veri kaynaklarıyla uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, veri, araştırmacı ve değerlendirmeci çeşitlemesi (triangulation), katılımcı teyidi, verileri ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme, olumsuz örneklere yer verme, araştırmacının rolünü açık biçimde ifade etme, araştırmanın desenlenmesinde ve araştırma süreci boyunca başka araştırmacılarla ortak çalışma, araştırma sürecinin başka araştırmacılarla paylaşılması ve izlenmesi, veri kaynaklarından doğrudan alıntılar yapma, görüşmelerin kayıtları için yeterli donanıma sahip olma, katılımcıların raporda adil temsili, araştırmaya uygun belgeler toplama, belgeleri dikkatli toplama ve saklama, sonuçları sistematik biçimde sunma gibi önlemler alınması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2006; Brantlinger ve arkadaşları, 2005).

Bu araştırmanın deseni, bu gereklerin yerine getirilmesini belirlemektedir. Araştırmada nitel bulguların geçerlik ve güvenilirlik sorunlarını gidermek ve araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için şu önlemler alınmıştır. Araştırma süresince; (a) Değişik veri toplama yöntemleri ve kaynakları kullanılarak ve veri

toplama sürecinde başka araştırmacıdan da yararlanarak çeşitleme (triangulation) yapılmıştır. (b) İzlenen yöntem başka araştırmalarla karşılaştırma yapabilecek biçimde ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. (c) Belge analizi için yetkili kişilerin görüş ve önerileri doğrultusunda “tipik” üniteler, görüşmeler için ise yeterli temsil gücüne sahip sayıda ve deneyimde akademik danışman ve konu uzmanları seçilmiş ve gerekçeleriyle açıklanmıştır (d) Ünite denetim listesi ile görüşme soruları, ayrıntılı ve açık olarak hazırlanmış, geçerlikleri uzman görüşleri alınarak denetlenmiştir. (e) Görüşmelerde veri kaybını önlemek için dijital ve analog ses kaydı alınmış, sözcüğü sözcüğüne dökümleri yapılmış ve dökümlerin doğruluğunu teyit etmek için bir başka uzman tarafından dinlenerek denetlenmesi sağlanmıştır. (f) Veri kaynaklarından elde edilen ham veriler arşivlenmiştir. (g) Veri toplama sürecinde araştırmacının rolü ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. (h) Temaları oluşturan kavram ya da söz öbeklerinin kendi aralarında ve her bir temanın bir diğerisiyle tutarlılığı denetlenmiştir. (i) Veri setlerinin kodlanması öncelikle araştırmacı tarafından yapılmış, daha sonra bir başka uzmanın aynı verileri benzer biçimde kodlayıp kodlamadığı denetlenmiştir. (j) Veri analizinde izlenen yol ayrıntılı olarak açıklanmıştır. (k) Veriler öncelikle yorum katılmadan sunulmuş ve veri kaynaklarının tümünden alıntılara yer verilmiştir. (l) Verilerden elde edilen sonuçlar birbirleriyle ve alanyazınla ilişkilendirilerek raporlanmıştır. (m) Araştırmanın desenlenmesinde ve araştırma süreci boyunca uzmanların görüşleri alınmış ve izleme çalışmaları yapılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın bulgularına, bulgularla ilgili yorumlara ve elde edilen bulguların alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmasına yer verilmiştir.

4.1. BYÖP Ünitelerinin Yapısı

Araştırma kapsamında BYÖP İşletim Sistemleri dersinin belirlenen üç ünitesinde yer alan konuların ve uygulamaların amaç düzeyleri ile her ünite sonunda yer alan alıştırmaların düzeyleri incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Ünite 2 “Bilgisayarda çalışma ortamını kişiselleştirme ve özelleştirme” başlığını taşımaktadır. Ünitenin konular bölümünde üç, uygulamalar bölümünde dört amaç yer almaktadır. Bu amaçlar incelendiğinde tamamının uygulama düzeyinde olduğu görülmektedir. Örneğin; bu ünite de konular bölümünde “İsteddiğiniz ya da ihtiyaç duyduğunuz programların masaüstünde yer almasını sağlayabilecek ya da bazı programlar için kısayol tuşları yerleştireceksiniz” öğretim amacı yer almaktadır. Uygulamalar bölümünde yer alan amaçlardan birine örnek ise, “Başlat menüsünün Hızlı Başlat bölümüne yeni bir program ekleyebileceksiniz” ifadesidir. Ayrıca ünitenin sonunda yer alan 10 tane çoktan seçmeli alıştırmanın tamamının bilgi düzeyinde hazırlanmış oldukları görülmüştür. Bu alıştırmalardan biri şu şekildedir:

Örnek: Aşağıdakilerden hangisi masaüstünde kısayol yaratmamızı sağlamaz?

- a. Öğe, Başlat Menüsünden seçilir, sürüklenerek Kısayol oluşturmak üzere masaüstüne bırakılır.
- b. Öğe, Kopyala ve Yapıştır yöntemi kullanılarak Kısayol oluşturulur.
- c. Öğe, üzerinde Sağ tuş tıklanınca açılan menüden Kısayol Oluştur seçeneği seçilir ve yaratılan Kısayol öğesi istenen yere taşınır.

- d. Masaüstünde sağ tuş tıklanığında açılan menüde, Yeni seçilir, yeni alt menüsünde yer alan Kısayol seçeneğine tıklanığında açılan Kısayol ekleme sihirbazı kullanılır.
- e. Öğe, Program klasörü içinden sürüklenerek Masaüstüne yerleştirilir.

Ünite 12 “E-posta, haber grubu ve adres defteri kullanma” başlığını taşımaktadır. Ünitenin konular bölümünde sekiz, uygulamalar bölümünde iki amaç yer almaktadır. Amaç ifadeleri incelendiğinde, konular bölümünde yer alan üç amacın bilgi düzeyinde olduğu, geriye kalan tüm amaç ifadelerinin uygulama düzeyinde olduğu görülmektedir. Örneğin; bu ünite de konular bölümünde bilgi düzeyinde, “Outlook Express programının ana sayfasında yer alan öğeler hakkında bilgi edineceksiniz”, uygulama düzeyinde ise “Outlook Express programında gönderilecek iletileri düzenleyebileceksiniz” amaç ifadeleri yer almaktadır. Uygulamalar bölümünde yer alan amaçlara örnek olarak, “Adres Defterine veri yüklemeyi yapabileceksiniz” ifadesi gösterilebilir. Ünitenin sonunda yer alan 10 tane çoktan seçmeli alıştırmaların tamamının bilgi düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu alıştırmalardan biri şu şekildedir:

Örnek: Aşağıdakilerden hangisi bir iletiye yüklenebilecek özellikler arasında yer almaz?

- a. Öncelik
- b. Çevrimiçi
- c. Şifrele
- d. Çevrimdışı
- e. İmza

Ünite 16 “Yazı tiplerinin kullanımı” başlığını taşımaktadır. Ünitenin uygulamalar bölümünde amaç ifadeleri bulunmamakta, konular bölümünde ise dört amaç yer almaktadır. Bu amaç ifadelerinde, konular bölümünde yer alan iki amacın bilgi

düzeyinde, öteki ikisinin uygulama düzeyinde olduğu görülmektedir. Örneğin; bu ünite de konular bölümünde bilgi düzeyinde, “Karakter Eşlem programının kullanım özelliklerini öğrenebileceksiniz”, uygulama düzeyinde ise “Yazı tiplerini görüntüleyebileceksiniz” amaç ifadeleri yer almaktadır. Ünitenin sonunda yer alan 10 tane çoktan seçmeli alıştırmanın tamamının bilgi düzeyinde hazırlanmış oldukları görülmüştür. Bu alışırmalardan biri şu şekildedir:

Örnek: Aşağıdakilerden hangisi Anahat yazı tiplerinin özellikleri arasında yer alır?

- a. Matematiksel bir modelden oluşturulurlar.
- b. Dosyalarda bit eşlem resimleri olarak saklanırlar.
- c. Ölçeklendirilebilir veya döndürülebilir özellik taşırlar.
- d. Bit eşlem üretemeyen aygıtlar için yararlıdırlar.
- e. Ekranda seri halinde noktalar görüntüleyerek oluşturulurlar.

İncelenen ünitelerin bütünü göz önünde tutulduğunda, ünitelerin konular bölümündeki amaçların bilgi ve uygulama düzeylerinde oldukları görülmektedir. Ünitelerden birinde uygulamalar bölümünde amaç ifadelerinin yer almadığı, uygulamalar bölümünde yer alan diğer tüm amaçların da uygulama düzeyinde olduğu ortaya çıkmaktadır. Her ünitenin sonunda yer alan ve öğrencilerin kendilerini denemelerine yönelik hazırlanmış test biçimindeki alıştırmaların da tamamının bilgi düzeyinde kaldığı görülmektedir.

Derslerin öğretim amaçlarının bilgi ve uygulama düzeyinde olması; derslerin tasarımının Bloom’un Taksonomisi (Bloom, 1956)’nde yer alan alt beceriler (bilgi, kavrama, uygulama) düzeyinde kaldığını, Taksonomideki üst düzey/eleştirel becerileri (analiz, sentez, değerlendirme) geliştirmeye dönük olmaktan uzak olduğunu göstermektedir. Alıştırma sorularının tamamının bilgi düzeyinde olması, uygulama düzeyindeki amaçlarla karşılaştırıldığında öğretim tasarımı açısından doğru olmamasının yanı sıra, alıştırmaların Taksonominin en

alt düzeyinde kaldığını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik alıştırma soruları olmadıklarını göstermektedir.

4.2. BYÖP'ün Eleştirel Düşünmenin Gelişimini Etkileyecek Olanaklarının Öğrenciler Tarafından Kullanım Durumu

BYÖP'ün sunduğu çeşitli etkinlikler ve olanakların öğrenciler tarafından kullanım durumları süreçte öğrencilerle etkileşim kuran akademik danışmanların görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir.

Öğrencilerin akademik danışmanlarla Program'ın hangi ortamlarını kullanarak iletişim kurdukları sorulduğunda, akademik danışmanların tamamı öğrencilerin e-posta ve chat ortamlarını kullanarak kendileriyle iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Sekiz akademik danışman öğrencilerin en çok chat ortamını tercih ettiklerini söylemiştir. Görüş bildiren bir danışman e-posta ortamında yoğunluğun daha fazla olduğunu, bir danışman iki ortamın da fazlaca tercih edilmediğini, bir danışman da iki ortamın da aynı yoğunlukta kullanıldığını belirtmiştir.

Yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin akademik danışmanlarla iletişim kurmak için Program'ın eşzamanlı ve eşzamansız olanaklarını kullandıkları, ancak bunlardan daha çok eşzamanlı iletişimi sağlayan chat ortamını tercih ettikleri görülmektedir. Program, eşzamanlı ve eşzamansız iletişim olanaklarını sunmaktadır ancak bu sonuca göre, her iki iletişim türünü kullanma konusunda öğrencilerin serbest bırakıldığı ve öğretimin, öğrencileri bunları kullanmayı teşvik etmeye dönük olarak tasarılanmadığı söylenebilir.

Bernard ve Lundgren-Cayrol (2001), eşzamansız çevrimiçi öğrenme çevrelerinin yazma, iletişim kurma ve organizasyon becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu, daha yansıtmacı ve üst düzey düşünme düzeyi gerektiren iletişimi desteklediğini savunmaktadırlar. Ayrıca öğrenen-öğretici etkileşiminde, soru ve tartışmalarda öğrencilere belirli bir miktar zaman tanınması, yanıtlarını daha ayrıntılı ve düzenli vermelerini sağlamakta, hem de öğrencilerin yanıt verme

isteğini ve katılımını artırmaktadır (Fisher, 1995; Walker, 2003; Ruggiero, 1988). Bu sonuçlara göre, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için öğrencilerin eşzamansız çevrimiçi iletişim ortamlarını kullanmaları da teşvik edilmelidir.

Eşzamanlı iletişim sağlayan chat ortamının kullanımı özellikle ödev teslim tarihlerinin öncesinde artmaktadır. Bir akademik danışman, bu programa başvuranların çoğunlukla çalışan kişiler olduğunu ve derse ayırabildikleri zamanın yetmediğini belirterek “...ödev yaparken takıldığı noktalarda cevap alması gerekiyor. Ödev zamanını geçirmemek, ödevi zamanında teslim etmek...” için en kolay ve hızlı sonuç verecek olan chat ortamını kullandıklarını ifade etmektedir. Bu açıklamaya göre öğrencilerin eşzamanlı chat ortamını tercih etmelerinin nedeni, çalışan kişiler olmaları nedeniyle ödevlerini hazırlayacak yeterli zamanlarının olmaması; ödev teslim zamanı geldiğinde de ödev için gerekli bilgileri chat aracılığıyla akademik danışmanlardan anında almak istemeleridir. Eşzamanlı çevrimiçi iletişim ortamı, öğrenenlerin etkileşimin kesintiye uğraması endişelerini ortadan kaldırmaktadır (Wang , 2005). Kesintisiz etkileşim sağlayan bu yönüyle öğrenenlerin katılımını da artırmaktadır. Eşzamanlı iletişim ayrıca aynı anda birden fazla kişiyle tartışmaya, görüş paylaşmaya ve kaynak paylaşımına (Newman, Johnson, Cochrane ve Webb; 1996) ve sağladığı anıdalık duygusuyla toplumsal buradalık algısını artırmaya (Tu & McIsaac, 2002) olanak tanımaktadır. Ancak, bahsedilen yönleriyle eleştirel düşünmenin gelişiminde kolaylaştırıcı rolü olan eşzamanlı öğrenme ortamının, yalnızca ödev teslim zamanları öncesinde kullanılıyor olması, öğrencilerin bu ortamı kullanmaları konusunda teşvik edilmediğini, öğretim tasarımının bu ortamı kullanmaya yönelik etkinliklere sahip olmadığını, ortamı kullanımın isteğe bağlı hatta zorunluluk nedeniyle gerçekleştiğini söylemek mümkündür.

Akademik danışmanların tamamı öğrencilerin ödevlerle ilgili sorular sorduklarını söylemişlerdir. Sorular; ödevin içeriği, ödev yönergesinin anlaşılabilmesi ya da ödev süresinin uzatılması gibi konularla ilgilidir. Altı danışman, öğrencilerin ünitelerde anlamadıkları yerlerle ilgili, Programdaki başka derslerle ve

yapamadıkları uygulamalarla ilgili sorular sorduklarını; üç danışman ise Internet bağlantısı, bilgisayar donanım ve ayarlarına ilişkin teknik konularda soru aldıklarını belirtmişlerdir.

Günün hangi saatlerinde öğrenci sorularında yoğunluk olduğunu öğrenmek için yöneltilen soruyu yanıtlarken; akademik danışmanların tamamı öğrencilerin daha çok ödev teslimi öncesinde soru sorduklarını vurgulayarak söze başlamışlardır. Devamında dört akademik danışman öğrencilerin sordukları soruların günün belli saatlerinde yoğunlaşmasının söz konusu olmadığını söylemiştir. Buna karşılık iki akademik danışman gün içinde öğlenleri, bir tanesi akşamüzeri yoğunluk olduğunu, bir danışman da cuma ve pazartesi günler değil hafta içi diğer günlerde daha fazla soru alındığını gözlemlediğini belirtmiştir.

Bir danışmana göre, bu konu günlerle ya da gün içindeki zaman dilimleriyle ilgili değildir. Akademik danışman bu düşüncesini şu ifadelerle açıklamıştır: “Çok sıkıştıklarında soruyorlar. Bu, danışmanlık günüyle çok alakalı bir şey, yani geçen yıl benim danışmanlık günüm ödev teslim edilmesinden bir gün önceydi ya da ödevlerin teslim edileceği gündü. O zaman çok daha fazla soru geliyor ödevle ilgili”. Bu durumu öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumlarını göz önünde tutarak değerlendiren aynı akademik danışman “...ödev tesliminden bir gün sonra danışmanlık gününüz varsa hiç soru almıyorsunuz. Çünkü genelde eğitim sistemimiz zorunluluklar üzerine kurulmuş. Eğer ödevlerde zamanla ilgili bir şey olmasaydı ya da not kaygısı olmasa ya da devam kaygısı olmasa belki ödevlerde de o tepkiyi alamayacağız biz. Ama o ödevi vermek zorunda hissediyor öğrenci kendisini. Eğer onu yapamıyorsa soruyor.” ifadelerini kullanmıştır.

Bu açıklamalara göre, öğrenciler sorun yaşadıklarında danışmanlarla iletişim kurmaktadırlar. Teknik sorunların yanı sıra içeriğe ilişkin onlara zor gelen bir konuyu anlayabilmek için ya da ödevleri tamamlayabilmek için yanıt istemektedirler. Öğrencilerin en çok ödevlerle ilgili soru sormalarının ve sordukları soruların yoğunluğunun ödev teslimi öncesinde artmasının nedeninin;

devam durumunun bir göstergesi olan ödevleri yapmak, dolayısıyla program zorunluluklarını tamamlamak olduğu düşünülebilir.

Eleştirel düşünme açısından soru sorulması kadar, sorulan soruların nitelikleri de önemlidir. Görüşme yapılan 11 akademik danışmandan sadece ikisi öğrencilerin programdaki konuların ötesinde daha fazlasını öğrenmek için soru sorduklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin çoğunun bilmekle sorumlu olduğu çerçevenin dışına çıkmadığının, çıkmak istemediğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Beş akademik danışman öğrencilerin sorduğu soruların önceki konularla ilgili olduğunu söylemiştir. Bu yanıt, öğrenci sorularındaki yoğunluğun ödev teslim tarihinin hemen öncesinde yoğunlaştığı bulgusuyla ilişkilendirildiğinde; soruların geçmiş konularda verilen, ama ödevde kullanılması gereken bilgilerle ilişkili olabileceğinin muhtemel olduğu söylenebilir. Ayrıca iki danışman; öğrencilerin sorduğu kimi soruların, bildiklerini göstermeye ve danışmanları zorlamaya yönelik olduğunu belirtmiştir.

Öğrenme ortamı ne olursa olsun eleştirel düşünmeyi geliştirmek için soru sormanın önemi büyüktür. Eleştirel yaklaşımda soru sorulmayan öğrenme çevrelerinde öğrenmenin gerçekleşmediği varsayılmaktadır. Neil ve Kari (2000)'ye göre de, eleştirel düşünmenin öğretildiği sınıfların en önemli ayırt edici özelliklerinden biri sürekli sorular sorulmasıdır. Soru sormaya verilen önemin yanında, sorulan soruların üst düzey düşünme becerilerini uyarıcı ve konuyu analiz eder nitelikte olması gerekmektedir. Oysa Programdaki durum, öğrencilerin bu tür sorular sormak bir yana, bilmekle sorumlu oldukları çerçevenin dışına çıkmadıklarını ortaya koymaktadır.

Akademik danışmanlara forum (ders arası) ortamında öğrencilerin hangi konuları gündeme getirdikleri sorulmuştur. Bu soruya iki danışman bilgisinin olmadığını söyleyerek yanıt vermiştir. Geriye kalan dokuz danışmanın verdiği 20'yi aşkın yanıtın dağılımı ise şöyledir: Verilen yanıtların altısında ders dışı etkinlikler, beşinde güncel konular, dördünde öğretim programıyla, üçünde de dersler ve sektörle ilgili konuların konuşulduğu belirtilmiştir. İki akademik danışmanın

konuyla ilgili bilgisinin olmadığını söylemesi, tüm danışmanların bu ortama katılmadığının ve öğrenciyle bu yolla iletişim kurmadığının bir göstergesidir. Öğrencilere istedikleri konularda etkileşim kurma, tartışma ve görüş paylaşma olanakları tanıyan bir eşzamansız çevrimiçi öğrenme ortamı olan forumda akademik danışmanların etkin görev almadıkları ya da Program'da sağlanan öğrenci-öğretici etkileşimi olanağının yalnızca ders içerikleriyle sınırlı tutulduğu söylenebilir.

4.3. BYÖP’de Görev Yapan Akademik Danışmanların Eleştirel Düşünmenin Gelişimine Yönelik Katkıları

BYÖP’deki rollerini nasıl algıladıklarıyla ilgili soruyu akademik danışmanların tamamı, “öğrencilerin sorularını yanıtlama” olarak belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra beş akademik danışman Programda ödev değerlendirme, bir kişi de ödev sonuçlarıyla ilgili geribildirim verme rolleri olduğunu söylemişlerdir. Danışmanlar, kendilerine ayrılan danışmanlık saatlerinde bilgisayarlarının başında olmak ve öğrencilerden gelecek soruları yanıtlamakla sorumludurlar. Ancak ek olarak, öğrencinin zorunlu olarak hazırlayıp kendisine gönderdiği ödevleri inceleyip değerlendirmek ve sonuçları açıklamak da danışmanların temel görevlerinden biridir. Bu gerçeğe karşın, danışmanların rollerini nasıl algıladıklarıyla ilgili soruda yarıdan fazlasının ödev değerlendirme konusuna değinmemeleri ilginç bulunmuştur.

Bir akademik danışman, Program’da üstlendiği rol ve bu rolün yerine getiriliş biçiminden mutlu olmadığını şu şekilde belirtmiştir: “...İlk başladığımda çok ciddiye almıştım. Derse gelmeden mutlaka üniteleri okuyordum, mutlaka alıştırmaları çözüyordum. Sonra chatde bekliyordum ama bizim beklediğimiz yoğunlukta bir chat ortamı hiç olmadı. Asıl rol ödev okumaya dönüşmeye başladı. Yani online danışmanlık çok az oluyor, çok az talep görüyorsunuz karşınızdand ve çoğunlukla dersle ilgili değil programla ilgili, işte ben notumu öğrenemedim, bilgisayarımı açamadım. Yani dersinden daha çok öğrencinin bilgisayar okuryazarlığıyla ilgili sorun yaşıyorsunuz. Temel sorunları çözmeye

çalışıyorsunuz”. Aynı akademik danışman, “...programda formal olarak ne işe yararım onu soruyorsanız ödevleri okuyorum. Yani bir şekilde devamsızlığı ödevle takip ediyor program. Ödevleri okuyoruz. Bir de çok nadir de olsa öğrenciler posta atıyor bir konuda, bir dersle ilgili. Postalara cevap veriyoruz. Ama bugün ilk başladığım ciddiyette değilim. Diyorum ya ilk başladığımda çok daha heyecanlıydım. Öğrenciler beni zorlayacak diye bekliyordum ama öyle olmadı.” ifadeleriyle programda genel olarak neler yaptığını, rolüne ilişkin zaman içinde bakış açısının nasıl değiştiğini açıklamıştır.

Akademik danışmanların rollerine ilişkin verdikleri yanıtlarda, danışmanların tamamının rollerine ilişkin algıları "öğrencilerin sorularını yanıtlama" şeklindedir. Bu yanıt Program'ın akademik danışmanlara verdiği görevi de açıklamaktadır. Program'da akademik danışmanların birincil görevi öğrencilerden gelen soruları yanıtlamak, ikinci olarak ise ders kapsamında öğrencilerin yaptıkları ödevleri değerlendirmektir. Öğrencilerden gelen soruları yanıtlamak danışmanları öğrenci karşısında edilgen bir konuma itmektir. Öğrencilerden genellikle ödev teslim zamanlarında gelen soruları yanıtlama ve ödevleri değerlendirme dışında Program'da akademik danışmanların herhangi bir etkinliklerinin bulunmadığı görülmektedir. Buna göre zamanlarının büyük bölümünün öğrencilerden gelebilecek soruları bekleyerek geçtiği söylenebilir. Bu duruma karşıt olarak çevrimiçi eğitimde danışmanların rolleri çeşitlenmektedir. Alanyazında genel olarak; planlayıcı, rol modeli, çalıştırıcı, kolaylaştırıcı, iletişimci, düzenleyici, rehber, denetleyici (Heuer & King, 2004), öğrenme sürecini izleyici, öğrenme sürecinin yöneticisi, öğretimi geliştirici (Peters, 1988) gibi çeşitli rollerden bahsedilmektedir. Bahsedilen bu roller elbette değişik öğrenme çevrelerinde farklılık gösterebilmektedir ancak bir danışmanın eşzamanlı ve eşzamansız iletişim olanakları sunan bir programda edilgin değil etkin olması, öğrenme sürecini destekleyici roller üstlenmesi esastır. Zaman içinde Program'daki rolüne ilişkin bakışının değiştiğini söyleyen danışman da, öğrenme sürecinin bir parçası olarak kendisinden beklenenlerin azalmasıyla, başlangıçta kendisinden beklenmediği halde gösterdiği çabayı da azalttığını açıklamaktadır.

Akademik danışmanlar, öğrencilerin sordukları sorulara değişik biçimlerde yanıtlar vermektedirler. Görüşmede bu konuyla ilgili soruya verilen yanıtlarda danışmanlardan yedisi çözüm yöntemini açıklayarak, dördü öğrenciyi ilgili kaynağa yönlendirerek, beşi de sorunun çözümünü öğrenciyle birlikte aşamalı olarak gerçekleştirerek yanıt verdiğini belirtmiştir.

Soru sorulduğunda öğrenciye izlenecek yolu gösterdiğini söyleyen bir akademik danışman; bir öğrenci ilgili yazılımda kodları kullanarak yapmak istediği bir durumu gerçekleştiremediği ve kendisinden yardım istediğinde bunu nasıl yaptığını bir örnek üzerinde şöyle açıklamıştır: "... Ben de dedim help dosyasını aç... bazı keywordları sorgulayarak onun hakkında bilgi edinmeye çalış. Aynı zamanda ikimiz de Internet'te o konuyu taramaya başladık. O benden daha önce buldu. ... Sadece dersle ilgili değil yöntem konusunda da bilgi vermek gerekiyor."

Bir başka danışman, soru aldığı anda öğrenciyle birlikte ve aşamalı olarak nasıl yanıt verdiğini, Excel programının kullanımıyla ilgili bir örnek vererek şu şekilde açıklamıştır. "... Chat yardımıyla ona hücrelere formülleri nasıl gireceğini, aynı anda ikimiz birden makine başında yapıyoruz. Yani öğrencinin sorusunu yanıtlarken ben de kendi bilgisayarında Excel üzerinde yapıyorum. Ona yazdıracağım formülleri ilk önce kendim yazıyorum, aynı zamanda ona chatde yazıyorum. Kendi bilgisayarında o da aynı anda yazıyor, bu şekilde ona yardımım oluyor. Yoksa mümkün değil."

Akademik danışmanların öğrenci sorularını nasıl yanıtladıklarıyla ilgili açıklamaları, çözümü açıklamak ve ilgili kaynağa yönlendirmek gibi yollar seçtiklerini göstermektedir. Öğrencilere bu şekilde yanıt vermek, öğrencilerin yanıtı aldıktan sonra nasıl bir yol izlediklerini ve ilgili konuya ilişkin öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği konularını belirsiz bırakmaktadır. Hatta bir akademik danışmanın yaptığı şu açıklama konuya ilişkin bakış açısını göstermektedir: "... Program'da öğrenciye her şey sunuluyor. Öğrenci konuları okusa zaten uygulamayı yapacak. Okumadıkları için yapamıyorlar ve soruyorlar." Bu açıklama danışmanların rolleri konusunda belirsizlik yaşadıklarını ya da

programın kendilerine biçtiği rolün ya da onlar için tanımlanan görevin dışına çıkmak istemediklerini göstermektedir. Ancak buna karşıt olarak bazı danışmanların soru aldıklarında problem durumunu, öğrencilerle birlikte çözüme aşamalı olarak ulaştırmayı tercih ettikleri görülmektedir. Bu durum, akademik danışmanların olması gereken rollerine ilişkin bilinçli ya da bilinçsiz kişisel çabalarını göstermektedir.

Akademik danışmanların tamamı e-postalarını sürekli kontrol ettiklerini, öğrencilerin chat ortamında yönelttikleri sorulara aynı biçimde anında yanıt verdiklerini bildirmişlerdir. Buna göre akademik danışmanlar, eşzamanlı çevrimiçi ortamda olduğu gibi, eşzamansız ortamda da onlardan beklenen, öğrenciye en kısa sürede yanıt verme konusunda dikkatli olduklarını belirtmişlerdir.

Akademik danışmanların iletişim kurdukları öğrenci sayısı ödev teslim zamanlarında artmaktadır. Bu olgu, bir oturumda yaklaşık kaç öğrenciyle görüşebildikleri sorusuna alınan yanıtlarda bir kez daha ortaya çıkmıştır. Bu soruyu “sadece birkaç öğrenciyle” diyerek yanıtlayan dokuz danışmandan birisi “...Ödev teslim edecekleri hafta daha yoğun oluyor. Ben üç senedir giriyorum bu Program’a, bu sene çok yoğun bir öğrenci talebi yoktu. Bu sene yaptığım chat sayısı da bir elin beş parmağını geçmez. Ama ödev zamanlarında daha çok oldu bu.” biçiminde yanıtlamış ve bu durumun sonucunu şu şekilde değerlendirmiştir: “... Hep ödev zamanlarında oldu, birkaç soru yanıtladım. Bunun haricinde çok fazla bir şey benden alamadılar.” Devamında durumun geçen yıla göre daha kötü olduğunu “...daha önceki senelerde daha yoğundu da bu sene daha azdı. Ortalama 5 ya da 6 öğrenci diyebilirim. Ama bu her zaman için değil. Ödev zamanlarında daha yoğun özellikle. Bazen hiç öğrencinin olmadığı zamanlar da oluyor.” diyerek belirtmiştir.

Çevrimiçi öğrenmede akademik danışmanlık gibi bir öğrenci destek hizmetinin olması çeşitli açılardan önemlidir. Akademik danışmanlar, sistemdeki öğrencinin uzakta ve bir başına olması nedeniyle yaşayabileceği öğrenme sorunlarını

paylaşarak, öğrenenin gelişimini birebir destekleyebileceği gibi (Duffy & Cunningham, 1996), sağladığı yakınlık ve anımsalılık duygusu ve buna bağlı olarak yarattığı toplumsal buradalık algısıyla (Tu & McIsaac, 2002) öğrencinin katılımına da destek olmaktadır. Akademik danışmanlığın bir başka önemi de; soru sorma, tartışma ve problem çözme konularında üstlendiği rollerle öğrencinin öğrenme ve eleştirel düşünme sürecine desteğidir.

Ancak BYÖP'deki temel işlevlerinden biri öğrencilerden gelen soruları yanıtlamak olan akademik danışmanların yukarıda açıklanan görüşlerine göre; öğrencilerden gelen soruların öğrenme amacıyla kullanılma biçimi, eleştirel düşünmeyi desteklemekten uzaktır. Gelen soruların ödev tesliminin öncesinde yoğunlaşması ve sadece ödevle sınırlı kalması bu durumu ortaya koymaktadır. Öğrencilerden gelen soruları yanıtlamanın dışında akademik danışmanların soru sorma ve tartışma sürecinde varlık göstermeyişleri de eleştirel düşünme sürecini destekleyici roller üstlenmediklerini göstermektedir. Aşağıdaki bulgular da bu bakışı destekler niteliktedir.

4.4. BYÖP'ün Eleştirel Düşünmenin Gelişimini Etkileyecek Olanakları Hakkında Akademik Danışman ve Konu Uzmanlarının Görüşleri

Akademik danışmanlara soru-yanıt yöntemini öğrencilerin öğrenmeleri açısından nasıl buldukları sorulmuştur. Akademik danışmanların yedisi öğrencilerle kurdukları soru-yanıt biçimindeki iletişimi öğrencilerin öğrenme süreçleri için yararlı bulduklarını söylemişlerdir. Buna karşın altı danışman bu yöntemin bekleneni vermediğini ve değişik çözümler denenmesi gerektiğini belirtmiş ve yöntemi olumsuz bulduğunu söylemişlerdir. Kendi başına ya da; tartışma, sorun çözme, işbirliğine dayalı öğrenme gibi başka yöntemlerin bir bileşeni olarak kullanıldığında eleştirel düşünmeyi ve öğrenmeyi destekleyici olan soru sorma yönteminin varolan uygulama şekliyle, sahip olduğu asıl potansiyeli sergilemekten uzak olduğu söylenebilir.

Yöntemin bekleneni neden veremediği ve değişik çözümlerin neler olabileceği konusunda, yalnızca bir danışman sorunun, öğrencinin uzaktan öğretime bakışıyla ilgili olduğunu “Türk eğitim sistemi uzaktan eğitim sistemine çok yabancı, çok kötü bakıyor” diyerek öğrenciyi kendi kendine öğrenmesi konusunda desteklemek gerektiğini önermiştir. Bu sorunu yüz yüze yaptığı danışmanlıklarda da yaşadığını “... onlar formal lisede gördükleri gibi derste tahtaya kalkıp soru çözmek istiyor... aslında öğrenci takıldığı yerde bana bir soru sormalı ben de onun danışmanı olmalıyım... Ben orada ders anlatmamalıyım. O dersi öğrenmeli. Öğrenemediği bir yerde ben ona yardımcı olmalıyım.” diyerek dile getirmiştir. Bu görüşler, öğrenmenin gerektiği zaman ve gerektiği yerde desteklenmesi gerektiğini savunmaktadır. Çevrimiçi öğrenme çevrelerinde danışman, geleneksel ortamlardaki öğretici rollerinden uzaklaşmalı; öğrencilerin öğrenme süreçlerini izleyen, rehberlik eden, süreci kolaylaştırıcı bir role sahip olmalıdır.

Konu uzmanları ise soru-yanıt yöntemini öğrencilerin öğrenmeleri açısından yararlı bulduklarını, ancak öğrencileri bu sürecin içine çekmek gerektiğini dile getirmişlerdir. Ancak bunun nasıl gerçekleştirilebileceği konusunda uygulanabilir somut herhangi bir öneri getirmemişlerdir. Buna göre bazı akademik danışmanların ve konu uzmanlarının soru-yanıt yöntemini yararlı bulmakla birlikte, varolan haliyle yetersiz olduğunu ve öğrenci katılımının artırılmasına ilişkin önlemler alınması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. İşleyişin geliştirilmesine, öğrenci katılımının ve öğrenci-öğretici etkileşiminin artırılmasına yönelik önlemler alınması gerekmektedir.

Öğrenciyle kurulan etkileşim sürecinde yaşanan sorunlar konusunda, akademik danışmanlar da konu uzmanları da daha çok öğrencilerden kaynaklanan sorunlar yaşadığını dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra etkileşim sürecinde akademik danışmanların kendilerinden ve teknik nedenlerden kaynaklanan sorunlar yaşadığını belirtmişlerdir. Anılan teknik sorunlar İnternet bağlantısındaki aksamalardan kaynaklanmaktadır. Üç akademik danışman bu konuda sorun yaşadığını belirtmiştir. Beş danışman kendileriyle ilgili sorun yaşadığını ve bunun da kendilerinin danışman olarak yetersizliğinden kaynaklandığını

belirtmişlerdir. Danışmanlardan biri buna ilişkin öz-değerlendirme yaparak bazen konuyu anlatmakta güçlük çektiğini ve bu nedenle iletişim sorunu yaşadığını dile getirmiştir. Bir başka akademik danışman öğrencilerin sorularına anında ve net yanıt alamadıkları konularında şikâyetçi olduklarını ifade etmiştir. Bu görüş, akademik danışmanların zaman zaman öğrencilere yanıt verme konusunda dakik davranmadıklarını, özensiz olabildiklerini göstermektedir.

Akademik danışmanlardan biri öğrencilerin düzeysiz davranışlarından kaynaklanan sorunları; “Bir sınıf ortamında bir saygı vardır. Ama karşısında görmediği, duymadığı, karakterini bilmediği bir insan var. Orda hitap şekilleri falan farklı olabiliyor. ...üslup farklı oluyor.” diyerek açıklamıştır. Aynı danışman Program’ın teknik boyutunda yetkilendirmenin (authorization) de çok sağlıklı olmadığını şu ifadelerle belirtmiştir: “...Ben karşımdakinin öğrencim olduğunu çok iyi bilmiyorum, o da benim hoca olduğumu çok iyi bilmiyor. Yani herhangi bir kişi olabilir... Onun gerçekten benim öğrencim olup olmadığından, Program’ın öğrencisi olup olmadığından emin değilim. O da bence benim öğretim görevlisi olduğumdan bu işi çok iyi bildiğimden ona yardımcı olabileceğimden emin değil.” Bu ifadelerle, ayrıca ağ üzerinden yürütülen iletişimde yaşanabilen tedirginlik de dile getirilmiştir. Buradaki görüş, programın teknik boyutuyla daha çok ilgilidir ancak belirtilen sorun, öğrenme sürecinde toplumsal buradalık algısının sağlanmasıyla azaltılabilir.

Öğrencilerle gerçekleşen iletişimde yaşanan sorunlar konusunda konu uzmanlarından biri çoğunlukla sorun yaşanmadığını, yaşanan sorunların öğrencinin ödev gönderememesiyle ilgili teknik sorunlar olduğunu belirtmiştir. Öteki konu uzmanı ise akademik danışmanların da vurguladığı gibi öğrencilerin düzeysiz davranışlarından kaynaklanan sorunlar yaşanabildiğini dile getirmiş, sorunun kaynağının çevrimiçi öğrenme ortamı olabileceğini, öğrenciyle yüz yüze gelinemediği için bu tür sorunlar olabildiğini belirtmiştir. Belirli merkezlerde yapılan sınavlarda, sınav merkezlerine dönüşümlü olarak gitmeleriyle öğrencilerle yüz yüze gelme fırsatı elde edildiğini ve yüz yüze geldikten sonra öğrencilerin daha saygılı davrandığını gözlemlediğini söylemiştir.

Benzer biçimde, bir konu uzmanı, akademik danışmanların danışmanlık saatleri dışında öğrencilerden gelen e-postaları bazen kontrol etmemeleri nedeniyle öğrencilerin danışmanlardan yanıt alamadığını ve bu nedenle de kendileriyle iletişim kurduklarını belirtmiştir.

Akademik danışman-öğrenci etkileşiminde üç başlık altında toplanabilecek sorunlar yaşanmaktadır. Bunlardan birisi teknik bir sorundur. İnternet bağlantısında çeşitli nedenlerle zaman zaman yaşanan kesintiler iletişim kurmayı engellemektedir. Bu sorunun öteki ikisine oranla daha az yaşandığını, teknoloji ve altyapıdaki gelişmelere koşut olarak daha da azalacağını söylemek olasıdır. İkinci sorun, öğrencilerden kaynaklanan sorunlardır. Öğrenci sistemin özelliklerini ya bilmemekte ya da bildiği halde uygulamamaktadır. Öğrenci uzaktan öğretimde asıl önemli olan kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmenin gereğini yerine getirmemektedir. Bu, ders çalışma tekniklerini yeterince bilmeme, konulara zamanında ve yeterince çalışmama biçiminde ortaya çıkmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak; öğrenci, konuları bilmediği için irdeleyici, değerlendirci, bilgiyi günlük yaşamla ya da olgularla ilişkilendirici sorular soramamaktadır. Öğrencinin chat yoluyla eşzamanlı iletişim kurması, ödev teslim zamanlarında ve genellikle yalnızca ödev konularıyla ilgili sınırlı kalmaktadır. Hatta akademik danışmanların yanıtlarından, fazlaca zorlanmadan şu yargıya ulaşılabilir. Ünitelerde açık seçik olan bilgiler bile öğrenciler tarafından akademik danışmanlara sorularak öğrenilmek istenmektedir.

Üçüncü sorun, akademik danışmanlardan kaynaklanmaktadır. Danışmanlar, farklı nedenlerden dolayı öğrencilerle iletişim kuramamaktadırlar. Danışmanlardan kaynaklanan sorunların en temel nedeninin danışmanların bilgi eksikliği olduğu söylenebilir. Bu sorunların biri danışmanın alan bilgisindeki yetersizlikten kaynaklanmaktadır. İdeal olan, akademik danışman olarak öğrencinin karşısında bulunduğu kişinin konuyu derinlemesine bilmesidir. Bunun için çaba göstermek, hazırlık yapmak danışmanların temel bir sorumluluğudur. Üzerinde durulması gereken bir başka nokta da bazı danışmanların öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin yeterlikleri konusudur. Alınan görüşlere göre, danışmanların süreç içinde

sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Bu durum, akademik danışmanların kendi yaşadıkları sıkıntıları belirtmeleri ve gözlemleri doğrultusunda birbirlerini değerlendirmelerine ilişkin görüşler sonucunda ortaya çıkmıştır. Bir akademik danışman bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “...sorun bence (öğrencilerin) net cevap alamamaları. ...danışmanların da suçu var bu konuda. Yani yeterli olmayan danışmanların spontane cevaplar vermeleri ya da o anda bazı çözümler araması öğrenciyi tabi ki zorluğa itebiliyor. Yani o konuda yeterli olan danışman zaten işi çok çabuk çözüp öğrenciyi çok net bilgi verebiliyor. ...yetersiz insanlar kesinlikle var. Kesinlikle olmalı çünkü öğrenciler bu konuda çok şikayet ettiler.” Aynı danışman ek olarak, öğrencilerin bir akademik danışmandan yanıt alamadığı durumlarda nasıl bir yol izlediklerine şöyle bir örnek vermiştir: “...Mesela X kişisine geçende şöyle bir soru sordum cevap alamadım sizden alabilir miyim diye bize de sorular yöneltiyorlar. ...Yani o dersteki sorusunu siz yanıtlıyorsunuz ve ondan çok mutlu oluyor ve sizin yetkinliğinize inanıyor. Direkt size sormaya başlıyor bu sefer.” Bu durum, akademik danışmanların sorumlu oldukları dersin dışında da sorular alabildiklerini, bazılarının zaman zaman alan bilgileri konusunda yetersiz kaldığını ve yetkinlik düzeylerinin birbirlerinden farklılıklar gösterdiğini ortaya çıkarmaktadır.

Akademik danışmanların öğrenciyle yakın ve anında etkileşim kurabilmesi, soruları yanıtlayıp problemleri öğrenciyle birlikte çözebilmesi ve hatta gerektiğinde birden fazla öğrenciyle eşzamanlı etkileşim kurabilmesi için; alan bilgisine sahip oluşlarının dışında, bilgisayar okuryazarlığı ve öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin olarak da yetkin olmaları gerekir. Program'da tanımlanan akademik danışman rolleri de çevrimiçi eğitim ve eleştirel düşünme çevrelerinin etkin biçimde yürütülebilmesi için yeterli değildir ve bu durumun temel nedenlerinden biri olarak düşünülebilir. Bunun için öğrenme-öğretme süreçlerinin ağ üzerinden yapılan eğitim iletişimi nasıl işe koşulabileceğine ilişkin bilgi ve becerilerin danışmanlara kazandırılması gerekmektedir.

Akademik danışmanlara ve konu uzmanlarına öğrencilerin ders çalışırken hangi öğrenme ortamlarını kullandıkları sorusuna; akademik danışmanların tamamı cd ortamındaki video görüntüleri ve kitap yanıtını vermişlerdir. On akademik danışman öğrencilerin Programda bulunan bilgisayar ortamındaki ünitelerden; iki kişi de öğrencilerin öğrenme sürecinde akademik danışmanlardan yararlandıklarını söylemişlerdir.

Görüşülen konu uzmanları da akademik danışmanların görüşlerine benzer şekilde öğrencilerin Programdaki ünitelerden, kitaplardan ve uygulama CD'lerinden yararlandıklarını söylemişlerdir. Akademik danışmanlar ve konu uzmanlarının genel kanı olarak öğrencilerin onlara sunulan öğrenme ortamlarından yararlandıklarını düşündükleri görülmektedir.

Öğrencilerin ünitelere çalışmaları sırasında ne tür etkinlikler gerçekleştirdikleri sorusuna akademik danışman ve konu uzmanları benzer yanıtlar vermişlerdir. Akademik danışmanlar öğrencilerin çalışmaları sırasında daha çok cd ortamındaki uygulamaları gerçekleştirdiklerini söylemişlerdir. Danışmanların üçü öğrencilerin ünite sonlarındaki alıştırmaları yaptıklarını, ikisi rol tabanlı etkinliklerde bulduklarını dile getirmiştir. İki akademik danışman öğrencilerin tamamladıkları ekip ödevlerini etkinlik olarak değerlendirmiş ve grup ödevleri yaptıklarını söylemiştir. Danışmanların rol tabanlı etkinlikler olarak ifade ettikleri ise yine ekip ödevleri ve bireysel ödevlerdir.

Akademik danışman ve konu uzmanlarına BYÖP'de öğrencilere sunulan içerik ve uygulamaların gerçek yaşama uygun olup olmadığı konusundaki düşünceleri sorulmuştur. İki konu uzmanı ve biri dışındaki akademik danışmanlar, Program'da sunulan içerik ve uygulamaların gerçek yaşama uygun olarak düzenlendiğini düşünmektedir. Bir akademik danışman bu konuyla ilgili soruya olumsuz yanıt vermiş ve içeriğin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Görüşme yapılan sekiz akademik danışman Program'da yer alan Anayay uygulamasının öğrencilere gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri etkinlikler

sunduğunu, üç danışman öğrencilere çalıştıkları ortamlarla ilişki kurmaya yardımcı olduğunu, iki danışman rol tabanlı öğrenmelerini sağladığını, bir danışman da yaptıkları işi kafalarında somutlaştırmaya yardımcı olduğunu söylemiştir.

Görüşülen iki konu uzmanı da Anayay uygulamasının, öğrencileri gerçek yaşamdakine benzer durumlarla karşı karşıya getirdiğini, üstlendikleri görevleri gerçekleştirerek rol tabanlı öğrenmenin gerçekleştiğini ve halen çalışmayan öğrencileri iş yaşamına hazırladığını dile getirmiştir. Konu uzmanlarından biri Anayay uygulaması ile öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri bir sorunu bireysel ödevler aracılığıyla bireysel olarak, tek başlarına gidemeyecekleri bir sorunu da ekip ödevleri aracılığıyla ekip halinde çözdüklerini ifade ederek Anayay uygulamasının çok yönlü yararı olduğunu belirtmiştir. Program'da yer alan içerik ve uygulamaların gerçek yaşama uygun olması, öğrencilerin bireysel ya da ekip olarak sorun çözme etkinlikleri gerçekleştirmesi; eleştirel düşünmeye ilişkin alanyazında yer alan, eleştirel düşünme ve sorun çözme becerilerinin kazandırılabilmesi için öğrenenin yaşamında anlamlı ve bir bağlam içinde çözülmesi gereken problemler kullanılması gerekliliğiyle (Brickell & Herrington, 2006) ve işbirliğine dayalı öğrenme çevrelerinde sorun çözme etkinliklerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği (Bridgman, 1981; Gabbert, Johnson & Johnson, 1986; Skon, Johnson & Johnson, 1981) konusundaki araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Bireysel ödevlerde sorun yaşanıp yaşanmadığına ilişkin soruya beş farklı konuda toplam 16 yanıt alınmıştır. Beş danışman ödev açıklamalarının net ve anlaşılır olmamasının sorun yarattığını; "...ödevin açıklanma aşaması hala çok karmaşık. Ödev çok net açıklanmıyor öğrencilere yani çok teknik anlatıldığı için öğrencinin yine kafası karışıyor." şeklindeki anlatımlarla dile getirmiştir. Dört danışman öğrencilerden kaynaklanan sorunlar olduğunu, üç danışman ödev değerlendirme sürecinde sorun yaşadıklarını söylemiştir. Ödev değerlendirme ölçütlerini konu uzmanlarının belirlemesi ve öğrencilerin aldıkları notlara itiraz etmeleri nedeniyle sorunlar yaşandığı ifade edilmiştir. Bireysel ödevlerle ilgili olarak ayrıca,

öğrencilere ilişkin sorunların, bazı öğrencilerin yalnızca ödev zamanlarında çalışması nedeniyle ödev konusuna hâkim olmaması ve birbirlerinden kopyaladıkları ödevleri değerlendirilmek üzere danışmanlarına göndermelerinden kaynaklandığını dile getirmişlerdir. Danışmanların ikisi teknik altyapıdan kaynaklanan sorunlar yaşandığını belirtmiş, üç danışman da herhangi bir sorun yaşamadıklarını söylemiştir.

Konu uzmanlarından biri öğrencilerin ödev açıklamalarını anlayamamalarından kaynaklanan sorunlar olduğunu, bu sorunların bazen ilgili programdan ya da yazım hatalarından kaynaklanabildiğini ancak öğrencilerin çoğunlukla onlara sunulan hizmetleri kullanmadıkları ya da okumadıkları için sorun yaşadıklarını dile getirmiştir. Diğer konu uzmanı kopya ödev sorunu yaşandığını ve bazen de teknik nedenlerden dolayı öğrencilerin ödevlerini gönderemediklerini belirtmiştir.

Bu konuda akademik danışman ve konu uzmanlarının görüşler incelendiğinde; öğrenciyle birebir iletişim halinde olan danışmanların bireysel ödevlere ilişkin daha çok sorun gündeme getirdikleri, konu uzmanlarının dile getirdikleri sorunların daha az olduğu görülmektedir. Konu uzmanları, ödev yönergelerinin anlaşılmasından kaynaklanan sorunların öğrencilerin kendilerine sunulan hizmetleri kullanmamaları ve gerekli içeriği okumamalarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ancak akademik danışmanların dile getirdiği nedenler sorunların daha çok Program'ın içeriği ve işleyişinden kaynaklandığını işaret etmektedir. Öğrencilerin ödev yönergelerini anlamamaları ve teknik jargon kullanıldığının dile getirilmesi, ödevlerin gerçek yaşam uygulamalarına benzer niteliklerde hazırlandığı bilgisiyle de çelişmektedir. Bireysel ödevlerde dikkat çeken bir başka konu da ödevlerin değerlendirme ölçütlerinin, ödevleri değerlendiren danışmanlar tarafından değil konu uzmanları tarafından belirlenmesidir. Buna göre, ödevleri değerlendirme sürecinde öğrenciyle birebir etkileşimde olan akademik danışmanların belirli bir kalıbın dışına çıkmadıkları, değerlendirme konusundaki rollerinin yalnızca şablona göre puan verip açıklamak olduğu görülmektedir. Bu durumun, danışmanların öğrenme sürecinde esnek davranmalarını engellediği söylenebilir.

Ekip ödevlerinde sorun yaşanıp yaşanmadığına ilişkin olarak; dokuz akademik danışman daha çok öğrencilerden kaynaklanan sorunlar yaşandığını ifade etmiştir. İki danışman teknik sorunlar yaşandığını, bir danışman da ödev açıklamalarının net olmadığını sorun olarak dile getirmiştir. Bir danışman ise herhangi bir sorun yaşanmadığını söylemiştir.

Yaşanan teknik sorunların Internet bağlantısında ya da ekip ödev sitelerinde yaşandığını dile getirmişlerdir. Öğrencilere ilişkin sorunların en çok, aynı ekipte bulunan öğrencilerin birbirleriyle iletişim kuramamalarından ve buna bağlı olarak bazı öğrencilerin ekip ödevini tek başına yapmayı tercih etmelerinden, bazı öğrencilerin hiç çalışmamlarından, bazı öğrencilerin aynı ekipte olmak istememesi ve ekip liderinin ekip çalışmasını iyi organize edememesinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin iki konu uzmanı da ekip ödevlerinde yaşanan sorunların, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kuramaları ya da kuramamaları ve buna bağlı olarak ekipteki her öğrencinin ekip çalışmasına yeterli ve eşit derecede katkıda bulunmamları olduğunu, bazen de teknik sorunlar nedeniyle öğrencilerin ödevlerini geç gönderdiklerini belirtmişlerdir.

Ekip ödevlerinde yaşanan tüm sorunlar; süreç iyi yapılandırılmadığında işbirliğine dayalı öğrenme ekiplerinde ortaya çıkan sorunların neredeyse tamamının yaşandığını göstermektedir. İşbirliğine dayalı öğrenmede ekipler iyi yapılandırılmadığında; ekipte kaybolma çabası, başkalarından geçinme eğilimi, ekip içinde başat ya da belirleyici olma isteği, yeterince çalışmayanlar yüzünden ekipte ortak amaç için çalışanların da bireysel katkılarını esirgemesi ve işlevsel olmayan işbölümü gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır (Şimşek, 2000, s.79). Bu tür sorunların çözümü çok zor değildir ve etkili çözümler geliştirmek olasıdır. Varolduğu haliyle sorunlar incelendiğinde, öğrencilerin ekiplere atanarak birlikte çalışmaları beklendiği ve sürecin çok fazla izlenmediği, olumlu bağımlılık, bireysel katkının ölçülebilirliği, yüzyüze etkileşim, toplumsal becerilerin kullanımı ve küme işleyişinin değerlendirilmesinden (Johnson, Johnson &

Holubec, 1990) oluşan işbirliğine dayalı öğrenme gerekliliklerinin yerine getirilmediği görülmektedir.

Ödev hazırlama sürecinde öğrencilere inisiyatif tanınıp tanınmadığı sorulduğunda, akademik danışmanların sekizi inisiyatif tanınmadığını ifade etmiştir. Danışmanların beşi ödevlerin inisiyatif gerektiren ödevler olmadığını belirtmiş, iki danışman da ödev hazırlamaları için öğrencilere yeterli zaman verildiğini belirtmiştir. Bu yanıtlar doğrultusunda ödev yapımlarında öğrencilere yeterli zaman verilmesinin dışında esneklik tanınmadığı görülmektedir.

Bir akademik danışman ödevlerin özgün ödevler olmadığını şu şekilde açıklamıştır: “... bu ödevler standardı belli, bir yönergesi var bu yönerge dışına çıkılmayan biraz bence adet yerini bulsun bu iş tamamlansın diye yapılan şeyler. Yoksa öğrencinin yaratıcı kabiliyetini ortaya çıkarmıyor. ...Ödevlerin en kötü yanı insanların hayal güçlerini kullanabilecekleri, kendilerini geliştirebilecekleri, fikir yürütecekleri ödevler değil, klasik ödev. Yani ... sanki size bir anket formu veriliyor da bu anket formunu dolduruyorsunuz. ...Yaratıcı olmanıza gerek yok. Zekânızı çok fazla kullanmanıza gerek yok. Bu yönergeye göre bu işi yaparsanız takıldığınız noktalar da bir şekilde çözülür.”

Aynı konuya ilişkin başka bir akademik danışman da örnek vererek açıklamıştır. “Bir ödev yapılıyorsa o ödevin bütün dizaynı öğrenci tarafından yapılmalı ki standart işler çıkmamalı... Ödevler standart ve standarda yakın. O yüzden bence o programı çok iyi kullanmış, çok doğru kullanmış olmuyorlar. Ama özgür olduklarında çok daha farklı şeyler yapabiliyorlar. ...bir yazı tipinin sadece tahoma olabileceği, yazıların 16 puntoyla ve mavi yazılması gerektiği gibi. ...bir web sayfası için konuşursak üst taraftaki framede dizaynın sağ tarafında logo sol tarafında menülerin olması gerektiği gibi.”

Konu uzmanları da öğrencilere ödevlere ilişkin esneklik tanınmadığını, ödevlerin inisiyatif gerektiren ödevler olmadığını, öğrencilerden istenen ölçütlerin standart olduğunu dile getirmişlerdir.

Konu uzmanlarından biri, konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: “...uzaktan eğitimde çok da fazla inisiyatif ya da subjektif değerlendirmeye açık şeyler yapamıyorsun. Herkesi ortak değerlendirmeye almak zorundasın. Zaten bir değerlendirme tutanağının varlığı herkese aynı davranmanızı gerektiriyor. Bunun için çok fazla esneklik tanınmıyor. Belki sadece içerik kısmında bir esneklik tanınabiliyor. Mesela bir web sayfası hazırlayacaklar. Belki kendi sevdikleri konuları seçebiliyorlar”.

Aynı konuya ilişkin benzer biçimde öteki konu uzmanı da “İstediğimiz şeyi yapması yeterli bizim için. Şu an bir değerlendirme kriteri koymadığımız için bir şey yapamıyoruz. Ama bizim istediğimizi yapmış oluyor bizim öğrenciler. Bazı öğrenciler farkında, bazıları da ben isteneni yaparım, estetik kaygıya düşmem gerisi önemli değil diye düşünüyor. Bu tür ödevler de var özellikle grafik ağırlıklı derslerde.” diyerek görüşlerini dile getirmiştir.

İki konu uzmanının görüşleri, değerlendirmenin daha kolay yapılabilmesi için ödev değerlendirme ölçütlerinin standartlaştırılmış olduğunu, öğrencinin ancak istenen standartları yerine getirdiği sürece içerik ya da görüntü açısından serbestliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ancak bu durum konu uzmanlarından birinin dile getirdiği üzere görüşleri aynı olmayan, biri diğerinden daha üstün olan iki ödevin aynı notu alabilmesi sorununu ortaya çıkarmaktadır. Sharma (2001)’nin çalışması, öğrencilere ödev üzerinde çalışmaları sürecinde sunulan geribildirim ve gerçekleştirilen ödevin bağlamının eleştirel düşünmeye olan etkisini ortaya koymuştur. Çalışmada her ödevde öğrenciler birebir olarak desteklenmiştir ve inisiyatifleri zamanla artırılmıştır. Buna göre BYÖP’de yapılan ödevlerde öğrenciye yalnızca zaman tanınmasının dışında içerikle ilgili olarak da serbestlik tanınması, buna uygun olarak katı değerlendirme ölçütlerinin değiştirilmesi gerekmektedir. Dill (2003)’in çalışması da bu görüşleri destekler niteliktedir. Çevrimiçi olarak yürütülen bilgi yönetimi dersinde gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları da, iyi tasarlanmamış sınavların eleştirel düşünmenin gelişimini engellediğini ve öğrenciye serbestlik tanınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Akademik danışmanlara çevrimiçi eğitimin onlara göre en olumlu yanlarının neler olduğu sorusu yöneltilmiştir. Konuyla ilgili çeşitli yanıtlar vermişlerdir. Akademik danışmanların yedisi zaman ve mekan sınırlılığını ortadan kaldırması, beşi etkileşim olanağı sunması, üçü çalışan insanlara üniversite olanağı sunması biçiminde ifade etmişlerdir. İki danışman yüz-yüze eğitimde yer alan tüm olanakları sunmasını, iki danışman da bilgiye anında erişim sağlanmasını olumlu bir özellik olarak dile getirmiştir. Danışmanlardan biri Program'ı AÖF'nin gerçekleştirmiş olmasını, bir diğeri öğrenilenlerin uygulamaya dökülebilmesini olumlu olarak değerlendirmiştir. Ayrıca Program'ın akademik danışmanların yetişmelerine katkıda bulunduğunu, yaşam boyu eğitim sağladığını ve örgün eğitime katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Konu uzmanlarının her ikisi de çevrimiçi eğitimin olumlu yanları olarak, zaman ve yer sınırı olmaksızın eğitim gereksinimini karşılayabilme olduğunu, bu durumun farklı yerlerde yaşayan ve çalışan ya da çalışmayan insanlara fırsat eşitliği sağladığını belirtmişlerdir.

Akademik danışmanlara çevrimiçi eğitimin onlara göre en olumsuz yanlarının neler olduğu sorusu yöneltildiğinde iki akademik danışman olumsuz bir yanını görmediklerini ifade etmişlerdir. Çevrimiçi eğitimin olumsuz yanları olarak üç akademik danışman yüz yüze ortamdaki gibi iletişim kurulamamasını, Programda yalnızca çalışma saatleri içinde eşzamanlı iletişim kurulmasını göstermiştir. İki danışman öğrenmenin tam anlamıyla denetlenememesini ve akademik danışmanlarla ilgili yetersizlikleri olumsuzluk olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca danışmanlar öğrenmeyi öğrenme kültürünün yerleştirilememiş olmasını, bir öğrenme sürecindeki olumsuzluğun sonrakileri de etkilemesini, teknik yetersizlikleri, değerlendirmenin yalnızca kağıt üzerinde yapılmasını, öğrencilerin üniversite ortamını yaşayamamasını olumsuzluk olarak ifade etmişlerdir.

Konu uzmanlarından biri çevrimiçi eğitimin en olumsuz yönünün insanların yüz yüze iletişim kuramaması ve bu nedenle uzaklık duygusu yaşamaları olduğunu

dile getirmiştir. BYÖP’de yer alan sohbet odaları ve forum gibi olanakların bu duyguyu engellemek için tasarmlandığını ancak ne kadar başarılı olduklarını bilmediklerini ifade etmiştir. Öteki konu uzmanı çevrimiçi eğitimin en olumsuz yönlerinin, sınavların uygulamalı olarak gerçekleştirilememesi ve herkesin bu tür eğitimi alması için gerekli altyapıya sahip olmasının güç olması olduğunu belirtmiştir.

4.5. Konu Uzmanlarının ve Akademik Danışmanların Eleştirel Düşünmenin Gelişimini Etkileyecek Olanaklar Hakkındaki Görüşleri ile Ünitelerin Sunduğu Olanakların Karşılaştırılması

Akademik danışmanların üçü ünitelerin yapısı ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Bu danışmanların Açıköğretim Fakültesi’nin Test Araştırma Birimi’nde çalıştıkları ve konuya ilişkin uzmanlık bilgisine sahip oldukları görülmektedir. Görüş bildiren akademik danışmanlar BYÖP sınavlarında yer alan soruların ve etkinliklerin analiz ve sentez düzeylerine çıkmadığını, buna yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Akademik danışmanlardan biri, sınav sorularının günlük yaşama ilişkin güncel sorular olmadığını ve soruların düzeyinin düşük kaldığını şu şekilde ifade etmiştir: “...daha güncel şeyler sorabiliriz. Daha yoruma açık sorular sorabiliriz. Ama Açıköğretim sisteminde bu mümkün olmuyor, yoruma dayalı soru soramıyoruz. Bizim sorduğumuz soruların aşamaları var. 5 aşamada oluyor. Bilgi düzeyinden başlayıp, kavrama, örnek, analiz, sentez diye gidiyor bu soruların aşamaları. Biz ancak onlara ikinci ya da üçüncü aşamayı verebiliyoruz. Bilgi ve kavrama düzeyinde kalıyor. Dördü ve beşi yani analiz ve sentezi çok zor veriyoruz.” Bu ifadelerle akademik danışman, soruların Bloom’un Taksonomisi’nin (Bloom, 1956) alt becerileri olan bilgi ve kavrama düzeyinde yer aldığını belirtmektedir.

Aynı akademik danışmana uygulamalı olarak yapılan ödevlerin düzeyini nasıl bulduğuna ilişkin soru sorulduğunda “...en azından uygulama yapıyorlar. Gene de analiz ve sentezin çok fazla olduğunu düşünmüyorum ama en azından üçüncü

aşamaya gelmiş oluyorlar.” biçiminde yanıtlamıştır. Program’ın ünitelerinde sunulan bilginin de daha çok bilgi düzeyinde kaldığını ifade etmiştir. Akademik danışman, bu sözleriyle Program’ın öğretim süreçlerinin daha çok bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde kaldığını ifade etmektedir. Bu görüşler, Program üniteleri incelendiğinde ortaya çıkan sonuçla da örtüşmektedir. Programın ünite amaçlarının ve alıştırmalarının bilgi düzeyinde, uygulama amaçlarının ise uygulama düzeyinde olduğu belge analizi sonuçları doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Akademik danışman görüşleri ile belge analizi sonuçlarının örtüştüğünü, derslerin tasarımının Bloom’un Taksonomisi (Bloom, 1956)’nde yer alan alt beceriler (bilgi, kavrama, uygulama) düzeyinde kaldığını, eleştirel becerileri (analiz, sentez, değerlendirme) geliştirmeye dönük olmaktan uzak olduğunu söylemek mümkündür.

Akademik danışmanlardan bir diğeri de, sınavlarda uygulama boyutu olmamasının eksiklik olduğunu dile getirmiş, soruların bilgiyi ölçtüğünü, hatırlatma ve uygulama sorularının bulunduğunu ancak sınavların uygulama yeteneğini ölçmekten uzak olduğunu söylemiştir. Bir başka akademik danışman da bu iki akademik danışman arkadaşını doğrulamakta ve görüşlerini şu şekilde bildirmektedir. “...analiz ve sentez pek fazla soramıyoruz. Uygulama da olmuyor biliyorsunuz. Bilgi düzeyinde oluyor genelde sorular.” Buna göre akademik danışmanlar, öğrencilerin uygulama yapabilmelerine karşın, sınavlarda bu düzeye de çıkamadığını ve soruların en alt düzey olan bilgi düzeyinde kaldığını belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre; yıl sonunda öğrencileri değerlendirmek üzere kullanılan çoktan seçmeli test sorularının, ünitelerin amaç ve alıştırma düzeylerinin ve ödevlerin bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerinde kaldıkları ve üst düzey düşünme becerileri olan analiz, sentez ve değerlendirme düzeyine çıkamadıkları görülmektedir.

4.6. Konu Uzmanlarının ve Akademik Danışmanların Eleştirel Düşünmenin Gelişimine Yönelik Etkinliklere İlişkin Önerileri

Akademik danışmanlara öğrencilerin Program dahilinde gerçekleştirdikleri etkinlikleri yeterli bulup bulmadıkları sorulmuştur. Danışmanların dokuzu etkinlikleri yeterli bulduğunu, ikisi yetersiz bulduğunu söylemiştir. Görüşlerine başvuru alan üç akademik danışman da etkinliklerin zenginleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Konu uzmanlarının her ikisi de öğrencilerin gerçekleştirdikleri etkinlikleri yeterli bulduklarını söylemişlerdir. Konu uzmanlarından birisi, görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “...biz öğrenciye gerekli olanları sunduk. Öğrencinin biraz istekli olması gerekiyor. Onu bu ortama çekmek gerekiyor. Ama bu öğrenciden kaynaklanabiliyor.”. Bu görüş, konu uzmanlarının Program’ın öğrenciye gerekli olan etkinlikleri sunduğunu, ancak çeşitli nedenlerle öğrenci katılımının az olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Akademik danışmanlara varolanların dışında başka ne türde öğrenme etkinlikleri düzenlenebileceği sorulduğunda iki danışman görüş belirtmemiştir. Danışmanların beşi varolan uygulamaların geliştirilmeleri gerektiğini söylemiştir. Üç danışman, akademik danışmanlık saatlerine öğrencilerin katılımlarının artırma yolları bulunması gerektiğini, iki danışman da sisteme görsel boyut eklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Akademik danışmanlar varolan uygulamaların geliştirilebilmesi için uygulamaların güncelleştirilebileceğini, çeşitli cdler geliştirilebileceğini, öğrencilerin daha fazla uygulamaya yönlendirilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Öğrencilerin danışmanlık saatlerine katılımlarının artırılabilmesi için öğrencilere belirli bir süre danışmanlarla etkileşim kurma zorunluluğu getirilebileceğini ifade etmişlerdir. Sisteme görsel boyut eklenmesi konusunda TRT4’de AÖF derslerinde olduğu gibi programlar yapılabileceğini, destekleyici olarak videokonferans sistemi uygulanabileceğini ya da akademik danışmanın bilgisayar ortamında

yaptıklarını öğrencilerin de aynı anda görebileceği bir sistem geliştirilebileceğini dile getirmişlerdir.

Görüşülen iki konu uzmanı öğrencilere sunulan etkinliklerin yeterli olduğunu, öğrenciyi Program'a çekmek ve katılımı artırmak gerektiğini belirtmişlerdir. Akademik danışmanların ve konu uzmanlarının önerileri genellikle teknik konulardadır ve öğretim ortamlarının özelliklerinin geliştirilmesine yöneliktir. Ayrıca, öğrenci katılımının artırılması gerekliliği de vurgulanmıştır. Katılımın artırılmasına ilişkin olarak, öğrencilere akademik danışmanlarla etkileşim kurma zorunluluğu getirilmesi önerisi, ancak öğrencinin sisteme zorunlu olarak girmesi ve katılımın niteliğinin değil, niceliğinin artması sonucunu getirebilir. Özellikle eleştirel düşünmenin geliştirilmesi açısından öğrenci katılımında; öğrenenlerin birbirleriyle, Program içeriğiyle ve akademik danışmanlarla etkileşim kurmaları sözkonusudur. Akademik danışmanlarla kurdukları etkileşimin de zorunluluğa dayalı olmamasını ve akademik danışmanların da etkin rol oynadığı bir süreci gerektirmektedir. Eleştirel düşünmenin geliştirilebilmesi için öğrenme ortamlarının yalnızca varolmaları ve öğrenciye sunulmaları yeterli olmamaktadır. Öğretim süreçleri tasarlanmaksızın çeşitli öğretim ortamlarının kullanılmasının eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde başarılı olmadığı ve Internet'ten yararlanmanın eleştirel düşünmeyi garantilemediği çeşitli araştırmalarca da desteklenmektedir (Martin, 2002; Reimann & Bosnjak, 1998; Scarce, 1997; Santos & DeOliveira, 1999; McLoughlin & Luca, 2000). Eleştirel düşünme, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileriyle donandığı ve ilgili öğrenme etkinliklerinden yararlandıkları sürece geliştirilebilmektedir.

Akademik danışmanlara Program'ın değerlendirme sürecine yönelik görüşleri ve önerileri sorulmuştur. Danışmanlardan altı kişi yapılan sınavın Internet ortamında uygulamalı olarak yapılması gerektiğini, bir danışman da uygulamalı sınavın bir merkezde yapılması gerektiğini önermiştir. Beş danışman bireysel ödevlerde öğrencilerin kopya konusunda takip edilmesi gerektiğini önermiştir. Ödev çeşidini artırma, ödev çözümlerinin daha detaylı verilmesi, ekip ödevlerinde öğrencileri bireysel değerlendirmenin tam olarak yapılması ve bu tür ödevlerde öğrenciler

arasındaki iletişimin artırılması ve akademik danışmanlara daha fazla inisiyatif tanınması konularında ikişer akademik danışman görüş bildirmiştir. Öğrencilerin özgün ödevler yapabilmeleri için akademik danışman sayısının artırılması, akademik danışmanların alanlarında yetkin olmaları gerekliliği, akademik danışmanların ekipleri yönlendirmesi gerektiği gibi akademik danışmanlarla ilgili; ödev değerlendirme ölçütlerinin artırılması, sınavda yoruma dayalı sorular sorulması, ödev açıklamalarında fazla teknik bir dil kullanılmaması gibi ödev ve sınavlarla ilgili ve ayrıca İnternet altyapısının geliştirilmesi ve belirli AÖF merkezlerinde uygulamalı sınavlar yapılması gibi öneriler akademik danışmanlar tarafından sunulmuştur. Ödev açıklamalarında teknik bir dil kullanılmaması gerektiği, akademik danışmanların, öğrencilerin ödev yönergelerini anlamamalarıyla ilgili şikayetlerinin giderilmesine ilişkin bir öneridir. Teknik bir dil kullanılması, yönergelerde daha çok programlara ve menulere ilişkin jargon kullanılmasını ifade etmektedir. Bu da ödevlerin teknik olarak iyi tanımlandığını, ancak öğrenene uygulama sürecinde esneklik tanımadığını ortaya koymaktadır.

Sunulan öneriler genel olarak incelendiğinde; akademik danışmanlardan gelen toplam on yedi önerinin bireysel ve ekip ödevlerine ilişkin öneriler olduğu, dört önerinin değerlendirmenin öğrencilerin analiz, sentez ve yorumlama becerilerine dönük olması gerekliliğine ilişkin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek, öğrencilerin yaptıkları ödevlerde serbestlik tanınması, uygulamalı ve belirli bir zaman alan ödevler gerçekleştirmeleri ve bu süreçte birbir desteklenmeleri ile mümkün olabilecektir (Sharma, 2001). Danışmanların Program'ın teknik alt yapısının geliştirilmesi ve değerlendirmede akademik danışmanların rollerine ilişkin önerilerinin bulunduğu da görülmektedir.

Görüşülen konu uzmanlarının her ikisi de öğrencilerin uygulamalı sınavlarla değerlendirilmesi gerektiğini ancak sınav yönetmeliğinin bu konuda serbestlik tanımadığını dile getirmişlerdir. Konu uzmanlarından biri ödevlerin genel değerlendirmeye katkısının daha fazla olması gerektiğini ama sistemin buna izin vermediğini belirtmiştir. Diğer konu uzmanı da en azından sınavlardan birinin

uygulamalı olarak yapılabileceğini, bilgisayar ortamında ödevlerde olduğu gibi sınav yapılabileceğini öneri olarak getirmiştir.

BÖLÜM V

5. ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Özet

Bu araştırmanın genel amacı, tümüyle çevrimiçi olarak yürütülen Anadolu Üniversitesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı'nı eleştirel düşünme açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda; Programdaki derslerin ünitelerinin yapısı, Program'ın sunduğu olanakların öğrenciler tarafından kullanım durumu, Program'da görev yapan akademik danışmanların katkıları, Program'ın eleştirel düşünmenin gelişimini etkileyecek olanakları hakkında akademik danışman ve konu uzmanlarının görüşleri ve önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Betimsel bir çalışma olan araştırma durum çalışması desenindedir. Araştırma amacına ve desenine uygun olarak; Program'da yer alan derslerin yapısını; tasarım, işleyiş ve öğrenciyle etkileşim boyutlarında görev yapmakta olan konu uzmanları ve akademik danışmanların görüş ve deneyimlerinin eleştirel düşünme bakış açısıyla incelenmesi önem taşımaktadır. Derslerin yapısının belirlenmesi için, Program'ın İşletim Sistemleri dersinin 3 ünitesi olan 2., 12. ve 16. üniteler seçilmiş ve belge analizi yöntemiyle incelenmiştir. Akademik danışman ve konu uzmanlarının görüş ve deneyimlerinin belirlenebilmesi için; Program'da yer alan her dersin beş danışmanından en deneyimli olmak üzere 11 danışmanın ve iki konu uzmanının görüşleri yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla alınmıştır. Ayrıca Bilgi Yönetimi Önlisans Programı'nın resmi web sitesi, program tanıtım broşürü ve program yetkililerinden alınan tanıtım bilgileri gibi arşiv belgelerinden yararlanılmıştır.

Programın ünitelerinin analizi, Bloom'un Taksonomisi temel alınarak belirlenen kodlar doğrultusunda yapılmıştır. Ünitelerin "Konular" ve "Uygulamalar" bölümlerinin amaç düzeyleri ve her ünite sonunda yer alan alıştırmalar düzeyleri; Bloom'un sınıflandırmasında yer alan bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez,

değerlendirme düzeyleri açısından hazırlanan denetim listesi yardımıyla incelenmiştir. Akademik danışman ve konu uzmanlarının görüşlerinin analizi; araştırma amaçları doğrultusunda, görüşmelerin yapılmasından sonra geliştirilen görüşme kodlama anahtarı aracılığıyla yapılmıştır.

Sonuçlara göre; BYÖP derslerinin ünitelerinin tasarımı, alt düzey becerileri geliştirmeye dönüktür ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekten uzaktır. Akademik danışmanlar ve konu uzmanlarının görüşleri de bu sonucu doğrulamaktadır. Akademik danışman ve konu uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan diğer sonuçlar da şöyledir: Öğrenciler, akademik danışmanlarla iletişim kurmak için daha çok eşzamanlı çevrimiçi öğrenme ortamını tercih etmekte, ancak eşzamansız ve eşzamanlı çevrimiçi ortamların her ikisini de çoğunlukla Program gereklerini yerine getirmek için ödev teslimi dönemlerinde kullanmaktadırlar. Öğrencilerin danışmanlarına yönelttikleri sorular da, çoğunlukla teslim edecekleri ödevlerde yaşadıkları sorunlarla ilgilidir. Başlıca rollerini “öğrencilerden gelen soruları yanıtlamak” olarak açıklayan akademik danışmanlar, benimsedikleri bu rol doğrultusunda öğrencilerden soru aldıkları zaman soruları yanıtlamakta, bunun dışında kalan zamanlarda ise öğrencilerin öğrenme ve katılımlarına yönelik herhangi bir etkinlikte bulunmamaktadırlar. Akademik danışmanlar, öğrencilerin sorularını yanıtlamada kişisel deneyimlerine dayalı kendi tercihleri doğrultusunda bir yaklaşım izlemekte, bunun dışında herhangi bir ortak yaklaşımları bulunmamaktadır.

Ödev değerlendirme sürecinde standart ölçütler kullanılmakta, akademik danışmanlara ve öğrencilere esneklik tanınmamaktadır. Program'da öğrencilere, etkinlik ve ödevlerde gerçek yaşamdakine benzer durumlar sunulmakta ancak bireysel ödevlerde ve ekip ödevlerinde ortaya çıkan bazı sorunlar göze çarpmaktadır. Bireysel ödevlerde en çok ödev yönergelerinin anlaşılmasından kaynaklanan, ekip ödevlerinde ise iyi yapılandırılmamış işbirliğine dayalı öğrenme ekiplerinde ortaya çıkan sorunlar yaşanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sisteme yeterince katılımında bulunmamaları ve akademik danışmanların çevrimiçi

öğrenme yaklaşımlarına ilişkin bilgilerinin yetersiz oluşu akademik danışman – öğrenci etkileşiminde sorunlara yol açmaktadır.

5.2. Sonuç

Anadolu Üniversitesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı; eşzamanlı ve eşzamansız çevrimiçi öğrenme ortamları, akademik danışmanlık, çevrimiçi ünite ve uygulamalar, yardımcı öğrenme materyalleri gibi öğrenme yaşantılarıyla öğrenene çok boyutlu ve çeşitli öğrenme yaşantıları sağlamaktadır. Buna karşın, süreçte yaşanan sorunlar işleyişin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. BYÖP eleştirel düşünme açısından incelendiğinde; Program'ın, çevrimiçi ünite düzeyleri, akademik danışmanların çevrimiçi öğrenmeye ilişkin bilgileri, öğrenme sürecindeki akademik danışman etkinlikleri, akademik danışman-öğrenci etkileşimi, öğrenci ödevleri ve işbirliğine dayalı öğrenme boyutlarında yetersiz kaldığı görülmektedir. Program'ın bu boyutlardaki işleyişi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekten uzaktır. Veri kaynaklarından elde edilen bulgular alanyazınla karşılaştırıldığında; öğrenciye çeşitli öğrenme ortamlarının sunulması ve etkileşim olanağının sağlanması, eleştirel düşünmenin kazandırılmasında yeterli olmamaktadır. Bunun için BYÖP'de öğrenme sürecinde uygun öğretim tasarımı ve stratejileri işe koşulmalı ve Program'ın sahip olduğu alt yapıdan yararlanılmalıdır.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

Bu bölümde, araştırma bulgularından ve alanyazından elde edilen bilgiler doğrultusunda, eleştirel düşünmenin geliştirilebilmesi için öğretim tasarımcılarına ve akademik danışmanlara yönelik öneriler sunulmaktadır.

- Program'da, eleştirel düşünmenin geliştirilebilmesi için dersler üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye dönük olarak

tasarımlandırılmalıdır. Her bir ders; amaç, etkinlik ve değerlendirme açısından öncelikle öğretim tasarımı kurallarına uygun olmalı; analiz, sentez ve değerlendirme düzeyleri tasarım sürecinde göz önünde tutulmalıdır.

- Program’da derslerin tasarımının olduğu kadar, öğrenci-danışman etkileşiminde sorulan soruların da üst düzey düşünmeyi uyarmaya yönelik sorular olmasına dikkat edilmelidir.
- Eşzamansız ve eşzamanlı çevrimiçi öğrenme ortamları, yalnızca birer iletişim kanalı olarak kalmamalı, öğrenme sürecinin bir parçası haline gelebilmesi için uygun öğrenme görevleriyle yapılandırılmalıdır.
- Öğrenciyle doğrudan etkileşimde bulunan akademik danışmanlar, öğrenme sürecinde daha çok varlık göstermeli ve değerlendirme sürecindeki inisiyatifleri artırılmalıdır. Varolan haliyle, başlıca görevleri öğrencilerin sorularını yanıtlama olan akademik danışmanlar; planlayıcı, rol modeli, kolaylaştırıcı, düzenleyici, rehber, denetleyici, öğrenme sürecini izleyici gibi çeşitli etkin roller üstlenmelidir.
- Akademik danışmanlar, öncelikle alan bilgisi konusunda yeterli kişiler arasından seçilmeli ve öğrenciyle bire-bir etkileşimde bulunmadan önce, çevrimiçi eğitim ve öğretim sürecindeki rolleri konusunda yetiştirilmelidir.
- Öğrencilerin ödevlerde üzerinde çalıştıkları gerçek yaşam bağlamına benzer problemler, tam yapılandırılmış ve katı olmamalıdır. Ödevler, yapılandırılmamış ve esnek sorunlar yapılandırılarak tasarımılandırılmalıdır. Buna uygun olarak, değerlendirme süreci standart olmamalı, öğrencilerin çözümü -bireysel ya da ekip halinde-kendilerinin oluşturmaları ve özgün ödevler yapmaları sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin katılımlarını artırabilmek ve toplumsal buradalık algısı yaratabilmek için çeşitli stratejiler kullanılmalıdır. Öğrenciler ve akademik danışmanların birbirleri hakkında yeterince bilgiye sahip olmaları sağlanmalıdır. Öğrenenlerin birbirlerini farkındalıklarını sağlamak için işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri iyi

yapılandırılmalıdır. Akademik danışmanlar, eşzamanlı ve eşzamansız çevrimiçi tartışmalara etkin katılımında bulunmalıdırlar.

- Çevrimiçi işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri iyi yapılandırılmalıdır. Ortak öğrenme görevi doğrultusunda çalışmalarını sağlayabilmek ve işbirliğine dayalı öğrenme ekiplerindeki sorunların yaşanmaması için; çevrimiçi öğrenme ekipleri; olumlu bağlılık, ekip üyelerinin bireysel katkılarını ölçme, yüzyüze etkileşim, toplumsal becerilerin kullanımı ve ekip işleyişinin değerlendirilmesi gibi temel öğeler doğrultusunda yapılandırılmalıdır.
- Öğrencilerin öğrenme süreçleri bire-bir desteklenmelidir. Öğrencilerin kendi öğrenme amaçlarını yapılandırmalarına yardımcı olunmalı, bu amaçlara nasıl ulaşacaklarını belirleyebilmeleri için; uygun öğrenme materyallerini, etkinlikleri ve değerlendirme sürecindeki kararları seçmeleri sürecinde destek verilmelidir. Öğrencilerin neden ve nasıl öğrendiklerini anlamaları ve kendi öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalığa sahip olmaları sağlanmalıdır.

5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu bölümde, bu çalışma sonunda elde edilen bulgulardan ve alanyazındaki verilerden yola çıkılarak, gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmaktadır.

- Bu çalışmada; BYÖP eleştirel düşünme açısından belge analizi ve görüşmeler yoluyla, akademik danışman ve konu uzmanlarından alınan bilgiler doğrultusunda incelenmiştir. Öğrencilerin de süreçteki deneyimleri ve içinde buldukları koşullar araştırılmalıdır.
- Bu çalışmada; bireysel ve ekip ödevlerinin işleyişi, eleştirel düşünme bakış açısıyla genel olarak incelenmiştir. Bireysel ödevler ve ekip ödevlerinin işleyişleri; ödevlerin niteliği, yönergeleri, ödev hazırlama sürecinde öğrencilerin birbirleriyle ve akademik danışmanlarla kurdukları etkileşimin niteliği gibi konular, öğrenci-materyal-danışman

üçgeninde nitel arařtırmalarla eleřtirel dűřünme açısından derinlemesine bir bakıřla incelenmelidir.

- Program'da akademik danışman-öğrenci etkileşimi, ders temelinde nicel ve nitel yaklaşımlar kullanılarak derinlemesine incelenmelidir. Bu konuda eylem araştırmalarından yararlanılabilir.
- Öğrencilerin toplumsal varoluş algıları ve bilişsel farkındalıkları nicel ve nitel yöntemlerle araştırılmalıdır.
- Akademik danışman ve öğrencilerin eşzamanlı ve eşzamansız çevrimiçi ortamlarda kurdukları etkileşim sürecindeki eşzamanlı ve eşzamansız iletiler nitel ve nicel yaklaşımlarla incelenmelidir.
- Öğrenci katılımının geliştirilebilmesi için öğretim tasarımı etkinlikleri eylem araştırmalarından yararlanılarak incelenmelidir.

KAYNAKLAR

- Alavi, M., Wheeler, B. C. & Valacich, J. S. (1995). Using IT to reengineer business education: An exploratory investigation of collaborative telelearning. **MIS Quarterly**, **19** (3), pp. 293-312.
- Allen, D. & Taner, K. (2002). Approach to cell biology teaching: Questions about questions. **Cell Biology Education**, **1** (3), p. 63-67.
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), **Theory and Practice of Online Learning** (pp. 3-60). Canada: Athabasca University.
- Angelo, T. A. (1995). Beginning the dialogue: Thoughts on promoting critical thinking: Classroom assessment for critical thinking. **Teaching of Psychology**, **22** (1), 6-7.
- Astleitner, H. (2002). Teaching critical thinking online. **Journal of Instructional Psychology**, **29** (2), p. 53-76.
- Aydın, C.H. (2004). Facilitators' satisfaction from support services provided them in online programs: The case of Anadolu University, Turkey. **Paper Presented at AECT 2004 International Conference**, Chicago: October 19-23, 2004.
- Aydın, C. H. (2002). Uzaktan eğitimin geleceğine ilişkin eğilimler. **Anadolu Üniversitesi AÖF Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu'nda sunulan bildiri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Hakan_Aydin2.doc adresinden ulaşılabilir.

- Baron, J. B. (1986). Evaluating thinking skills. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.) **Teaching Thinking Skills** (p. 219-247). New York: W.H. Freeman & Company.
- Başaran, İ. E. (1994). **Eğitime giriş**. (4. basım). Ankara: İ. E. Başaran.
- Bernard, R. M. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). Computer conferencing: An environment for collaborative project-based learning in distance learning. **Educational Research and Evaluation**, 7 (2-3), 241-261.
- Beyer, B. (1998). Improving student thinking. **Clearing House**, 7 (5), 262-268.
- Bloom, B. S. (1956). **Taxonomy of educational objectives, Handbook 1: Cognitive domain**. New York: Longmans Green.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1998). **Qualitative research for education: An introduction to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon.
- Bonk, C. J. & Reynolds, T. H. (1997). Learner-centered web instruction for higher-order thinking, teamwork, and apprenticeship. In B. H. Khan (Ed.) **Web based instruction** (pp. 167-178). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. **Exceptional Children**, 71(2), p. 195-207.
- Breivik, P. S. (2005). 21st Century learning and information literacy. **Change**, March/April, p. 21-29.

- Brickell, G. & Herrington, J. (2006). Scaffolding learners in authentic, problem based e-learning environments: The geography challenge. **Australasian Journal of Educational Technology**, **22** (4), p. 531-547.
- Bridgman, D. (1981). Enhanced role-taking through cooperative interdependence: A field study. **Child Development**, **52** (4), pp. 1231-1238.
- Browne, M. N. & Freeman, K. (2000). Distinguishing features of critical thinking classrooms. **Teaching in Higher Education**, **5** (3), pp. 301-309.
- Bullen, M. (1998). **Participation and critical thinking in online university distance education**. 12 Ağustos 2006 tarihinde <http://cade.athabascau.ca/vol13.2/bullen.html> adresine erişildi.
- Bullen, M. (1997). **A case study of participation and critical thinking in a university-level course delivered by computer conferencing**. Unpublished doctoral thesis. Vancouver: The University of British Columbia.
- Burbules, N. C. & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. In T. S. Popkewitz and L. Fendler (Eds). **Critical theories in education**. (pp. 45-65). New York: Routledge.
- Castle, A. (2003). Demonstrating critical evaluation skills using Bloom's taxonomy. **International Journal of Therapy and Rehabilitation**, **10** (8), p. 369-373.
- Chang, E. A. (2002). **The efficacy of asynchronous online learning in the promotion of critical thinking in graduate education**. Unpublished doctoral dissertation. Columbia University.

- Chyung, S. & Stepich, D. (2003). Applying the “congruence” principle of Bloom’s taxonomy to designing online instruction. **Quarterly Review of Distance Education**, 4 (3), p. 317-330.
- Clark, R. E. (1983). Reconsidering research on learning from media. **Review of Educational Research**, 53 (4), p. 445-459.
- Costa, A. L. (1991). Teachers behaviors that enable students thinking. A. Costa (Editör). **Developing minds, Vol. 1**. Alexandria: Virginia. ASCD.
- Cotton, K. (2001). **Teaching thinking skills**. School Improvement Research *Series* (SIRS) (on-line serial from NW Regional Educational Laboratory). 18 Mayıs 2004 tarihinde <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu11.html> adresine erişildi.
- Court, D. (1991). Teaching critical thinking: What do we know? **Social Studies**, 82 (3), 115-120.
- Çalışkan, H. (1999). **Bilgisayar destekli kubaşık öğrenmede geribildirim türü ve öğrenme bağlamının akademik başarı ve tutumlar üzerindeki etkisi**. Yayımlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Çetinöz, N., Dinçer, G.D. & Uğur, S. Ş. (2004). E-öğrenmede ekip ödevleri. **IV. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu’nda sunulan bildiri**. Sakarya: 24-26 Kasım 2004.
- Deloach, S. B. & Greenlaw, S. A. (1999). **Critical thinking and electronic discussions in upper-level economic courses**. 20 Kasım 2006 tarihinde <http://199.111.95.15/econ/www/paper-eea99a.html> adresine erişildi.

- Dennen, V. P. (1996). Cognitive apprenticeship in educational practice: Research on scaffolding, modeling, mentoring, and coaching as instructional strategies. In D. H. Jonassen (Ed.), **Handbook of Research for Educational Communications and Technology**. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Denzin, N. K., & Lincoln Y. S. (2000). Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), **Handbook of qualitative research** (2nd ed.). (pp. 1-17). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. In A. Şimşek (Ed.), **Sınıfta Demokrasi** (s. 53-77). Ankara: Eğitim-Sen.
- Dewey, J. (1997). **Democracy and education**. New York: The Free Pres.
- Dill, J. C. (2003). **Student perceptions of critical thinking skills development in an online learning environment**. Unpublished doctoral thesis. Texas: A & M University-Commerce.
- Dixcon, M. D. (1991). Group Discussion and Individual Critical Thinking Processes: An Interactive Perspective. **Paper presented at the Annual Meeting of the Central States Communication Association** (Chicago, April 11-14, 1991).
- Doğanay, A. (2000). Yaratıcı öğrenme. In A. Şimşek (Ed.), **Sınıfta Demokrasi** (s. 171-210). Ankara: Eğitim-Sen.
- Duffy, T.M., & Cunningham, D.J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. H. Jonassen (Ed.), **Handbook of Research for Educational Communications and Technology**. New York: Simon & Schuster Macmillan.

- Dynneson, T. L & Gross, R. E. (1999). **Designing effective instruction for secondary social studies**. (2nd ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Ennis, R.H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J.B. Baron & R.J. Sternberg (Eds.), **Teaching thinking skills: Theory and practice** (pp. 9-26). New York: Freeman.
- Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. **Harvard Educational Review**, **32**, p. 81-111.
- Erorta, Ö.Ö., Gümüş, S. & Okur, R. (2005). E-öğrenmede sanal şirket uygulaması: Anayay.com örneği. **3. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi'nde sunulan bildiri**. Eskişehir: 25-26 Kasım 2005.
- Ertmer, P. A. & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. **Performance Improvement Quarterly**, **6** (4), p. 50-70.
- Facione, P. A. (1998). **Critical thinking: What it is and why it counts**. 9 Nisan 2004 tarihinde www.insightassessment.com/pdf adresine erişildi.
- Ferrett, S. (1997). **Peak performance: Success in college and beyond** (2nd ed.) New York: Glencoe McGraw-Hill.
- Fisher, R. (1995). **Teaching children to think**. United Kingdom: Stanley Thornes Publishers Ltd.
- Foundation for Critical Thinking (2003). **A brief history of the idea of critical thinking**. 9 Eylül 2003 tarihinde <http://www.criticalthinking.org/University/cthistory.html> adresine erişildi.

- Gabbert, B., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1986). Cooperative learning, group-to-individual transfer, progress gain and the acquisition of cognitive reasoning strategies. **Journal of Psychology**, **120** (3), pp. 265-278.
- GAO (1990). **Case study evaluations**. U. S. General Accounting Office, Program Evaluation and Methodology Division. 10 Şubat 2007 tarihinde http://www.gao.gov/special_pubs/10_1_9.pdf adresine erişildi.
- Gay, L. R., Mills, G. E. & Airasian, P. (2006). **Educational research: Competencies for analysis and applications**, (8th ed.). Upper Saddle River, N.J. : Pearson Merrill Prentice Hall.
- Gelen, İ. (1999). **İlköğretim okulları 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Giancarlo, C. A. & Facione, P. A. (2001). A look across four years at the disposition toward critical thinking among undergraduate students. **The Journal of General Education**, **50** (1), pp. 29-54.
- Gokhale, A. A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. **Journal of Technology Education**, **7** (1), pp. 22-30.
- Gronlund, N. E. (1985). **Stating objectives for classroom instruction** (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Gunawardena, C. L. (2002). Social presence and the sociocultural context of online education. **Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu: Eğitim İletişimi ve Teknolojisinde Yeni Ufuklar Sempozyumu'nda sunulan bildiri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 23-25 Mayıs 2002.

- Gunawardena, C. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. **International Journal of Educational Telecommunications**. 1 (2), pp. 147-166.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. & Gülgöz, S. (2003). **Eleştirel düşünme**. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Harrison, J. M. (1984). **The relationship between Bloom's Taxonomy and critical thinking skills**. Unpublished doctoral thesis. Tennessee: Peabody College for Teachers of Vanderbilt University.
- Heuer, B. P. & King, K. P. (2004). Leading the band: The role of the instructor in online learning for educators. **The journal of interactive online learning**, 3 (1), p. 1-11.
- Hunt, C. A. (2002). **Promoting critical thinking: An analysis of instructional techniques with undergraduates in a university setting**. Unpublished doctoral thesis. Kansas: Kansas State University.
- Hu, B. & Yang, J. (2005). Analyzing critical thinking and factors influencing interactions in online discussion forum. **Proceedings of the 5th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, ICALT 2005, 05-08 July 2005**. Available at: <http://ieeexplore.ieee.org/iel5/10084/32317/01508644.pdf?arnumber=1508644>.
- İrfaner, S. (2002). **Implementation of the components of critical thinking in an English 101 course in the first year English Program at Bilkent University**. Unpublished master thesis. Ankara: Bilkent University.
- Johnson, D. W. (1993). **Reaching out: Interpersonal effectiveness and self-actualization (5th ed.)**. New Jersey: Englewood Cliffs.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A. (1991). **Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity**. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4. Washington, DC: The George Washington University.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (1990). **Circles of learning: Cooperation in the classroom**. Edina, MN: Interaction Book Co.
- Jonassen, D., Howland, J., Moore, J., & Marra, R. (2003). **Learning to solve problems with technology: A constructivist perspective** (2nd Edition). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Jonassen, D. H. (1996). **Computers in the classroom: Mindtools for critical thinking**. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Jones, D. (1996). **Critical thinking in an online world**. 20 Mart 2003 tarihinde <http://www.library.ucsb.edu/untangle/jones.html> adresine erişildi.
- Karasar, N. (2005). **Bilimsel araştırma yöntemi**. (15. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kazancı, O. (1989). **Eğitimde eleştirel düşünme ve öğretimi**. Ankara: Kazancı Kitap AŞ.
- King, A. (1995). Designing the instructional process to enhance critical thinking across the curriculum: Inquiring minds really do want to know. Using questioning to teach critical thinking. **Teaching of Psychology**, **22** (1), 13-17.
- Lee, M. C. (2003). **Impacts of cognitive structuring methods on students' critical thinking enhancement in on-line collaborative learning**. Unpublished doctoral thesis. Chicago: University of Illinois.

- Maiorana, V. P. (1990). The road from rote to critical thinking. **Community Review**, 11 (1), p. 53-63.
- Martin, C. L. (2002). **The effect of training on students' critical thinking skills in computer conferences over time**. Unpublished doctoral thesis. Florida: The Florida State University.
- McIsaac, S. M. & Gunawardena, S. L. (1996). Distance education. In D. Jonassen, (Ed.). **Handbook of research in educational communication and technology**. New York: Macmillan, p. 403-437.
- McLoughlin, C. & Luca, J. (2000). **Cognitive engagement and higher order thinking through computer conferencing. We know why but do we know how?** 20 Kasım 2006 tarihinde <http://cleo.murdoch.edu.au/confs/tlf/tlf2000/mcloughlin.html> adresine erişildi.
- McTighe, J. & Schollenberger, J. (1991). Why teach thinking? A statement of rationale. A. Costa (Editör). **Developing minds, Vol. 1**. Alexandria: Virginia. ASCD.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). **Qualitative data analysis: An expanded sourcebook**. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mills, G. E. (2003). **Action research: A guide for the teacher researcher**. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Mutlu, M. E., Erorta, Ö. Ö. & Gümüş, S. (2005). **İnternet ortamında bilgi yönetimi eğitimi: AÖF Bilgi Yönetimi Önlisans Programı örneği**. BİLTEK 2005 Uluslararası Bilişim Kongresi'nde sunulan bildiri. Eskişehir: 10-12 Haziran 2005.

- Mutlu, M. E., Kip, B. & Kayabaş, İ. (2005). Açıköğretim e-öğrenme sisteminde öğrenci-içerik etkileşimi. **V. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı'nda sunulan bildiri**. Sakarya: 21-23 Eylül 2005.
- Mutlu, M. E., Beyaz, M. & İşeri, P. (2005). İnternete dayalı ve İnternet destekli açıköğretim programlarında sesli ve görüntülü iletişim ortamlarının kullanımı. **X. Türkiye'de İnternet Konferansı (Inet-tr '05)'nda sunulan bildiri**. İstanbul: 9-11 Aralık 2005.
- Mutlu, M. E. (2005). Uzaktan önlisans programlarının değerlendirilmesi. **Süleyman Demirel Üniversitesi Uzaktan Eğitim Çalıştayı'nda gerçekleştirilen panelde sunulan bildiri**. Isparta: 29 Nisan 2005.
- Mutlu, M. E., Gümüş, S. & Dinçer D.G. (2005). İnternete dayalı açıköğretim sisteminde akademik danışmanlık derslerinin yeniden tasarımı. **22. TBD Ulusal Bilişim Kurultayı (Bilişim'05)'nda sunulan bildiri**. Ankara: 9-11 Kasım 2005.
- Mutlu, M. E. (2004a). Information Management Associate Degree Program: The first Internet-based distance education experience in Turkey, **Paper presented at The Eleventh Annual Distance Education Conference.**, Texas A&M University. Houston: January 20-23, 2004.
- Mutlu, M. E. (2004b). Türkiye'de e-öğrenme. **Osmangazi Üniversitesi İnternet Haftası Etkinlikleri'nde sunulan bildiri**. Eskişehir: 13 Nisan 2004.
- Mutlu, M. E., Beyaz, M. & İşeri, P. (2004). E-öğrenmede öğrenci destek hizmetleri. **Akademik Bilişim 2004 Kongresi'nde sunulan bildiri**. Trabzon, 11-13 Şubat 2004.
- Mutlu, M. E. & Öztürk, C. (2003). İnternet ortamında takım çalışmasına dayalı eğitim. **III. International Educational Technologies Symposium and Fair'de sunulan bildiri**. Gazi Magusa: 28-30 Mayıs 2003.

- Mutlu, M. E., Öztürk, C., Özöğüt, Ö., Yılmaz, R. & Çetinöz, N. (2003).
Açıköğretimde e-öğrenme. **20. Ulusal Bilişim Kurultayı'nda sunulan bildiri**. İstanbul: 2-5 Eylül 2003.
- Mutlu, M. E., Özöğüt, Ö. & Avdan, H. (2002). İnternet ortamında rol tabanlı işletme eğitimi ve Anayay.com. **Açıköğretim Fakültesi Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu'nda sunulan bildiri**. Eskişehir, 23-25 Mayıs 2002.
- National Council for Excellence in Critical Thinking Instruction (2006). 27 Şubat 2006 tarihinde <http://www.criticalthinking.org> adresine erişildi.
- Neil, B. M. & Kari, F. (2000). Distinguishing features of critical thinking classrooms. **Teaching in Higher Education**, **5** (3), 301-310.
- Newman, D. R., Johnson, C., Cochran, C., & Webb, B. (1996). An experiment in group learning technology: Evaluating critical thinking in face-to-face and computer-supported seminars. **Interpersonal Computing and Technology**, **4** (1), p. 57-74.
- Norris, P. S. (1985). Synthesis of research on critical thinking. **Educational Leadership**, **42** (8), p. 40-45.
- Ou, C., LeDoux, T. & Crooks, S. (2004). The Effects of Instructor Presence on Critical Thinking in Asynchronous Online Discussion. In C. Crawford et al. (Eds.), **Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2004** (pp. 2989-2993). Chesapeake, VA: AACE.
- Oxley, Z. M., Deen, R. E. & Clawson, R. A. (2003). "Talk amongst yourselves": On-line discussions across three universities. **Paper presented at the 2003 annual meeting of the Midwest Political Science Association**. Chicago, Illinois.

- Özkul, A. E., Mutlu, M. E. & Öztürk, C. (2003). Interneteye dayalı eğitimde oluşturmacı yaklaşım deneyimi. **BilgiTehnolojileri Işığında Eğitim (BTIE) Sempozyumu'nda sunulan bildiri**. Ankara, 21-23 Mayıs 2003.
- Öztürk, C. & Mutlu, M. E. (2005). An investigation of social interactivity in computer mediated communication. **Paper presented at Communication in the Millennium: A Dialogue Between Communication Scholars**. Chapel Hill: May, 11-13 2005.
- Öztürk, M. C., Mutlu, M. E. & Çetinöz, N. (2002). Alternatif eğitim araçlarıyla zenginleştirilmiş İnternet'e dayalı eğitim modeli. **Açıköğretim Fakültesi Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu'nda sunulan bildiri**. Eskişehir, 23-25 Mayıs 2002.
- Paul, R. W. (2005). The state of critical thinking today. **New Directions for Community Colleges, 130**, p. 27-40.
- Paul, R. W. & Scriven, M. (2003). **Defining critical thinking: A draft statement by Michael Scriven and Richard Paul for the National Council for Excellence in Critical Thinking**. 10 Mart 2003 tarihinde <http://www.criticalthinking.org/University/univclass/Defining.html> adresine erişildi.
- Paul, R. W. (1993). **Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world**. Santa Rosa, CA : Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. W. & Nosich, G. M. (1993). **A model for the national assessment of higher order thinking**. 20 Kasım 2006 tarihinde <http://www.criticalthinking.org/resources/articles/a-model-national-assessment-hot.shtml> adresine erişildi.

- Paul, R. W., Binker, A. J. A., Jensen, K., & Kreklau, H. (1990). **Critical thinking handbook: 4th-6th grades**. CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. W. (1985). Bloom's taxonomy and critical thinking instruction. **Educational Leadership**, 42 (8), p. 36-39.
- Peters, R. (1988). **Teacher Roles in the Process of Critical Thinking/Decision Making Skills Development among Elementary/Secondary Students in the Social Studies Curriculum**. (ERIC Document Reproduction Service No. ED305291)
- Reimann, P. & Bosnjak, M. (1998). **Supporting hypertext-based argumentation skills**. 20 Kasım 2006 tarihinde <http://www.or.zuma.mannheim.de/bosnjak/publications/edmedia98/default.htm> adresine erişildi.
- Resnick, L. ve Klopher, L. (1989). **Toward the thinking curriculum**. Current cognitive research. Alexandria, VA: ASCD.
- Ring, G. & Mathieux, G. (2002). The key components of quality learning. **Paper presented at the ASTD Techknowledge 2002 Conference**, Las Vegas, February 2002.
- Ruggiero, V.R. (1988). **Teaching thinking across the curriculum**. New York: Harper and Row Publications.
- Santos, L. M. & DeOliveira, M. (1999). **Internet as a freeway to foster critical thinking in lab-activities**. 20 Kasım 2006 tarihinde <http://www.narst.org/conference/santosdeoliveira/santosdeoliveira.htm> adresine erişildi.

- Scarce, R. (1997). **Using electronic mail discussions groups to enhance students' critical thinking skills**. 20 Kasım 2006 tarihinde <http://horizon.unc.edu/TS/> adresine erişildi.
- Schafersman, S. D. (1991). **An introduction to critical thinking**. 12 Haziran 2006 tarihinde <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html> adresine erişildi.
- Sharma, P. (2001). **The evolution of critical thinking and use of scaffolding in a technology-mediated learning environment: An exploratory study**. Athens: University of Georgia. 27 Şubat 2006 tarihinde Proquest elektronik tez veritabanına erişildi.
- Short, J. A., Williams, E. & Christie, B. (1976). **The social psychology of telecommunications**. London: Wiley.
- Sigel, I. E. (1991). Parents' influence on their children's thinking. A. Costa (Editör). **Developing minds, Vol. 1**. Alexandria: Virginia. ASCD.
- Skon, L., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1981). Cooperative peer interaction versus individual competition and individualistic efforts: Effects on the acquisition of cognitive reasoning strategies. **Journal of Educational Psychology**, 73 (1), pp. 83-92.
- Sloffer, S. J., Dueber, B., & Duffy, T. M. (1999). **Using asynchronous conferencing to promote critical thinking: Two implications in higher education** (CRLT Technical Report No. 8-99). Bloomington, IN: Center for Research on Learning and Technology, Indiana University.
- Slotta, J. D., & Linn, M. C. (2000). The knowledge intergration environment: Helping students use the Internet effectively. In M. J. Jacobson & R. B. Kozma (Eds.), **Innovations in Science and Mathematics Education:**

Advanced Designs for Technologies of Learning (pp. 193-226). Mahwah, NJ: Erlbaum.

So, H. J., & Brush, T. (2006, April). Student perceptions of cooperative learning in a distance learning environment: Relationships with social presence and satisfaction. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)**, San Francisco, California.

Şimşek, A. (2002). Designing virtual learning environments. **Paper presented at Eastern Mediterranean University Faculty of Education International Educational Technology Symposium “Changing Times Changing Needs”**. Gazi Magusa: 8-10 Mayıs 2002.

Şimşek, A. (2000). **Eğitim iletişimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1251.

Şimşek, A. (1994). Etkileşimli teknolojilerin verimli kullanılması için kubaşık öğrenme. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Birinci Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri**. Adana, Nisan 1994.

Tu, C. H. & McIsaac, M. (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. **The American Journal of Distance Education, 16** (3), 131-150.

Tu, C. H. (2001). How Chinese perceive social presence: An examination of an online learning environment. **Educational Media International, 38** (1), 45-60.

UMUC (2006). **Critical thinking as a core academic skill: A review of literature**. Office of Outcomes Assessment, University of Maryland University College. 20 Kasım 2006 tarihinde

[http://www.umuc.edu/outcomes/pdfs/ CRITICAL%20 THINKING %20LITERATURE %20REVIEW.pdf](http://www.umuc.edu/outcomes/pdfs/CRITICAL%20THINKING%20LITERATURE%20REVIEW.pdf) adresine erişildi.

- Ünal, F. (2001). **İstihdam edilebilirlik becerileri ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik eğitsel bir model önerisi.**
Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Walker, S. E. (2003). Active learning strategies to promote critical thinking. **Journal of Athletic Training, 38** (3), 263-267.
- Wang, C. H. (2005). Questioning skills facilitate online synchronous discussions. **Journal of Computer Assisted Learning, 21** (4), p. 303-313.
- Yalama, N. & Aydın, C.H. (2004). Effectiveness of the student support for online learners: The facilitators' point of views. **Paper presented at The Eleventh Annual Distance Education Conference.**, Texas A&M University. Houston: January 20-23, 2004.
- Yeşil, N. (2004). **Teachers' perceptions of teaching thinking skills in low-level English classes at Bilkent University School of English language.**
Unpublished master thesis. Ankara: Bilkent University.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.** (5. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). **Case study research: Design and methods** (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

EKLER

Ek 1. Ünite Denetim Listesi

Ek 2. Akademik Danışmanlar Görüşme Soruları

Ek 3. Konu Uzmanları Görüşme Soruları

Ek 4. Akademik Danışmanlar Görüşme Kılavuzu

Ek 5. Görüşme Sözleşmesi

Ek 6. Görüşme Kodlama Anahtarı

Ek 2. Akademik Danışmanlar Görüşme Soruları

AKADEMİK DANIŞMANLAR GÖRÜŞME FORMU

Ad- Soyad:

Unvan:

Cinsiyet:

Yaş:

Eğitim düzeyi:

Çalıştığı birim:

Mesleki deneyim:

İlgili olduğu BYÖP dersi:

Akademik Danışmanlar Görüşme Soruları

1. Bu programa nasıl katıldınız?
 - Bilgi Yönetimi'nde kaç yıldır akademik danışmanlık yapıyorsunuz?
 - Hangi yeterlikleriniz bu programa katılmanıza neden oldu?
 - Akademik danışmanlıkla ilgili herhangi bir hizmet-içi eğitim aldınız mı?
 - Daha önce danışmanlık yaptığınız başka dersler var mı?
2. BYÖP'deki rolünüz nedir? (Program işleyişi içindeki rolünüz nedir?)
 - BYÖP'e akademik danışman olarak ayırdığımız zamanda program için neler yapıyorsunuz?
3. Öğrenciler sizinle iletişim kurmak için programın hangi olanaklarını kullanıyorlar?
 - En çok hangisini tercih ediyorlar?
 - E-mail yoluyla ne tür bir etkileşim içindesiniz? (Örnek verebilir misiniz?)
 - Chat yoluyla ne tür bir etkileşim içindesiniz? (Örnek verebilir misiniz?)

- Öğrenciler size ne tür sorular soruyorlar? (Örnek verebilir misiniz?)
 - Öğrenciler daha çok hangi zamanlarda soru soruyorlar?
 - Öğrencilere nasıl yanıtlar veriyorsunuz? (Örnek verebilir misiniz?)
 - Öğrencilere ne zaman yanıt veriyorsunuz? (Anında mı, daha sonra mı?)
 - Öğrenciler önceden bildikleri ya da bilmeleri gereken (önceki konular) konularla ilgili sorular soruyorlar mı?
 - Bir oturumda ortalama kaç öğrenciyle iletişim kuruyorsunuz?
 - Sizce soru-yanıt yöntemi öğrencilerin öğrenmelerini nasıl etkiliyor?
 - Öğrencilerle kurduğunuz etkileşim sürecinde sorunlar yaşanıyor mu? (Ne tür sorunlar örnek verebilir misiniz?)
4. Öğrenciler birbirleriyle iletişim kuruyorlar mı?
- Öğrenciler birbirleriyle nasıl iletişim kuruyorlar?
 - Öğrenciler ne amaçla (ne konuda) iletişim kuruyorlar? (Program bunu gerektiriyor mu?)
 - Öğrenciler birbirleriyle kurdukları iletişimde sorun yaşıyorlar mı? (Örnek verebilir misiniz?)
 - Sizce öğrencilerin birbirleriyle kurdukları iletişim öğrenmelerini nasıl etkiliyor?
5. Öğrencilere nasıl bir içerik sunuluyor?
- Öğrenciler ünitelere nasıl çalışıyorlar?
 - Çevrimiçi olarak nasıl bir çalışma sistemi sunuluyor?
 - Öğrenciler hangi öğrenme materyallerinden çalışıyorlar?
 - Ünitelere çalışmaları sırasında ne tür etkinlikleri gerçekleştiriyorlar?
 - Öğrenciler için hazırlanan içerik/uygulamalar sizce gerçek yaşamda kullanabilecekleri yeterliklere göre düzenlenmiş mi?
 - Sizce sanal firma (ANAYAY) uygulaması öğrencilerin öğrenme sürecinde nasıl bir rol oynuyor?

- Öğrencilerin gerçekleştirdikleri tüm bu öğrenme etkinliklerini yeterli buluyor musunuz? Neden?
- Size göre başka ne tür öğrenme etkinlikleri düzenlenebilir?

6. Öğrenciler nasıl değerlendiriliyor?

- Ne tür sınavlar ya da ödevler kullanılıyor? (Örnek verebilir misiniz?)
 - Bireysel ödevler nasıl işliyor?
 - Bu ödevleri kimler değerlendiriyor?
 - Bireysel ödevleri yaparken öğrenciler kendi aralarında iletişim kuruyorlar mı?
 - Bireysel ödevlerin işleyişi izleniyor mu? Nasıl yapılıyor?
 - Bireysel ödevlerde sorun yaşanıyor mu? Ne gibi sorunlar yaşanıyor?
 - Sizce bireysel ödevler nasıl uygulanmalı?
 - Ekip ödevleri nasıl işliyor?
 - Ekipleri kimler belirliyor?
 - Ekipler neye göre belirleniyor?
 - Ekiplerde işbölümü nasıl yapılıyor?
 - Ekipler nasıl değerlendiriliyor? Bireysel katkılar değerlendiriliyor mu?
 - Ekip ödevlerini kimler değerlendiriyor?
 - Ekip ödevlerinde öğrenciler arasında etkileşim kuruluyor mu?
 - Ekiplerin işleyişi izleniyor mu? Nasıl yapılıyor?
 - Ekip ödevlerinde sorun yaşanıyor mu? Ne gibi sorunlar yaşanıyor?
 - Sizce ekip ödevleri nasıl uygulanmalı?
- Değerlendirme ölçütlerini kimler geliştiriyor?

- Bireysel ve ekip ödevlerinde değerlendirme sonuçları hakkında öğrenciye bilgi veriliyor mu? Hangi yolla ve nasıl açıklama yapılıyor?
- Öğrencilerin ödevlerini hazırlayabilmeleri için indirebildikleri dosyalar ne tür dosyalar? Sizce öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde nasıl bir etkisi var?
- Öğrencilerin yaptıkları ödevler sizce gerçek yaşamda yaptıkları işlere benziyor mu?
- Sizce öğrencilerin gerçekleştirdikleri ödevler onlara sunulan içerikle tutarlı mı? Neden?
- Öğrencilere ödevleri gerçekleştirme sürecinde inisiyatif tanınıyor mu?
- Öğrenciler kendilerini değerlendirebiliyor mu?
- Öğrenciler birbirlerini değerlendirebiliyor mu?
- Öğrencilerin tamamladıkları ödevleri nasıl buluyorsunuz?
- Öğrencilere uygulanan sınav hakkında bilgi verebilir misiniz?
 - Sınavı kim hazırlıyor?
 - Kimler değerlendiriyor?
- Size göre değerlendirme sisteminde sorun yaşıyor mu? Ne gibi sorunlar yaşıyor?
- Siz değerlendirme sistemini nasıl buluyorsunuz? (Sizce nasıl yapılabilir?)

7. Öğrencilere programda başka ne tür olanaklar sunuluyor?

- Öğrenciler forum (ders arası) olanağına nasıl katılımında bulunuyorlar? (Öğrenmelerinde nasıl bir rol oynuyor?)
- Ders arası forum ortamında hangi konuları gündeme getiriyorlar?
- Öğrencilere sunulan kişisel web sayfası olanağı nasıl işliyor?

8. Siz de sürecin içinde yer alan biri olarak düşünüldüğünüzde sizce on-line eğitimin en olumlu ve en olumsuz yanları nelerdir? (Örnek istenebilir, ne yapılması gerektiği sorulabilir)

9. Bu programa katılma nedeniniz nedir? (Sizi motive eden nedir?)

- Yaptığınız işlerden memnun musunuz?
- Tekrar aynı görevi yapmak ister misiniz?

Size tekrar başvurmamız gerekirse yine yardımcı olabilir misiniz?

Ek 3. Konu Uzmanları Görüşme Soruları

KONU UZMANLARI GÖRÜŞME FORMU

Ad- Soyad:

Yaş:

Eğitim düzeyi:

Mesleki deneyim:

İlgili olduğu BYÖP dersi:

BYÖP görevi:

BYÖP görev süresi:

Konu Uzmanları Görüşme Soruları

1. Bu program nasıl başladı?

- Siz programa nasıl katıldınız?

2. Bilgi Yönetimi'nde program işleyişi içindeki rolünüz nedir?

- Bilgi Yönetimi'ne konu uzmanı olarak ayırdığınız zamanda program için neler yapıyorsunuz?
- Bu programdan önce bir online eğitim deneyiminiz olmuş muydu?
- Daha önce bir öğretme deneyiminiz oldu mu?
- Bilgi Yönetimi Programı'na başlarken ne gibi hazırlıklar yaptınız?

3. Bilgi Yönetimi Önlisans Programı'nda öğrencilere neler sunuluyor?

- Öğrenciler hangi öğrenme materyallerinden çalışıyorlar?
- Öğrenciler ünitelere nasıl çalışıyorlar?
- Ünitelere çalışmalarını sırasında ne tür etkinlikler ya da uygulamalar gerçekleştiriyorlar?
- Öğrenciler için hazırlanan içerik ya da uygulamalar sizce gerçek yaşamda kullanabilecekleri yeterliklere göre düzenlenmiş mi?
- Sizce sanal firma (ANAYAY) uygulaması öğrencilerin öğrenme sürecinde nasıl bir rol oynuyor?
- Öğrencilerin gerçekleştirdikleri tüm bu öğrenme etkinliklerini yeterli buluyor musunuz? Neden?

- Sizce başka ne tür öğrenme etkinlikleri düzenlenebilir?

4. Öğrenciler sizinle iletişim kuruyorlar mı?

- İletişim kurmak için en çok hangi yolu tercih ediyorlar?
- E-mail yoluyla ne tür bir etkileşim içindesiniz? (Örnek verebilir misin?)
- Chat yoluyla ne tür bir etkileşim içindesiniz? (Örnek verebilir misin?)
- Öğrenciler size ne tür sorular soruyorlar? (Örnek verebilir misin?)
- Öğrenciler daha çok hangi zamanlarda soru soruyorlar?
- Öğrencilere nasıl yanıtlar veriyorsunuz? (Örnek verebilir misin?)
 - Öğrencilere ne zaman yanıt veriyorsunuz? (Anında mı, daha sonra mı?)
- Size göre soru-yanıt yöntemi öğrencilerin öğrenmelerini nasıl etkiliyor?
- Öğrencilerle kurduğunuz etkileşim sürecinde sorunlar yaşanıyor mu? (Ne tür sorunlar örnek verebilir misin?)

5. Öğrenciler birbirleriyle iletişim kuruyorlar mı?

- Öğrenciler birbirleriyle nasıl iletişim kuruyorlar?
- Öğrenciler ne amaçla (ne konuda) iletişim kuruyorlar?
- Öğrenciler birbirleriyle kurdukları iletişimde sorun yaşıyorlar mı? (Örnek verebilir misin?)
- Sizce öğrencilerin birbirleriyle kurdukları iletişim öğrenmelerini nasıl etkiliyor?

6. Öğrenciler nasıl değerlendiriliyor?

- Ne tür sınavlar ya da ödevler kullanılıyor? (Örnek verebilir misiniz?)
 - Bireysel ödevler nasıl işliyor?
 - Bu ödevleri kimler değerlendiriyor?
 - Bireysel ödevleri yaparken öğrenciler kendi aralarında iletişim kuruyorlar mı?

- Bireysel ödevlerin işleyişi izleniyor mu? Nasıl yapılıyor?
- Bireysel ödevlerde sorun yaşanıyor mu? Ne gibi sorunlar yaşanıyor?
- Sizce bireysel ödevler nasıl uygulanmalı?
- Ekip ödevleri nasıl işliyor?
 - Ekipleri kimler belirliyor?
 - Ekipler neye göre belirleniyor?
 - Ekiplerde işbölümü nasıl yapılıyor?
 - Ekipler nasıl değerlendiriliyor? Bireysel katkılar değerlendiriliyor mu?
 - Ekip ödevlerini kimler değerlendiriyor?
 - Ekip ödevlerinde öğrenciler arasında etkileşim kuruluyor mu?
 - Ekiplerin işleyişi izleniyor mu? Nasıl yapılıyor?
 - Ekip ödevlerinde sorun yaşanıyor mu? Ne gibi sorunlar yaşanıyor?
 - Sizce ekip ödevleri nasıl uygulanmalı?
- Değerlendirme ölçütlerini kimler geliştiriyor?
- Bireysel ve ekip ödevlerinde değerlendirme sonuçları hakkında öğrenciye bilgi veriyor musunuz? Hangi yolla ve nasıl açıklama yapıyorsunuz?
- Öğrencilerin ödevlerini hazırlayabilmeleri için indirebildikleri dosyalar ne tür dosyalar? Sizce öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde nasıl bir etkisi var?
- Öğrencilerin yaptıkları ödevler gerçek yaşamda yaptıkları işlere benziyor mu?
- Öğrencilere ödevleri gerçekleştirme sürecinde özgürlük (inisiyatif) tanınıyor mu?
- Öğrenciler kendilerini değerlendirebiliyor mu?
- Öğrenciler birbirlerini değerlendiriyorlar mı?

- Öğrencilerin tamamladıkları ödevleri nasıl buluyorsunuz?
- Öğrencilere uygulanan sınav hakkında (test sınavı) bilgi verebilir misin?
 - Sınavı kim hazırlıyor?
 - Kimler değerlendiriyor?
- Sence değerlendirme sisteminde sorun yaşanıyor mu? Ne gibi sorunlar yaşanıyor?
- Değerlendirme sisteminizi nasıl buluyorsunuz? Sence nasıl yapılabilir?)

7. Öğrenciler nasıl değerlendiriliyor?

- Ne tür sınavlar ya da ödevler kullanılıyor? (Örnek verebilir misiniz?)
 - Bireysel ödevler nasıl işliyor?
 - Ekip ödevleri nasıl işliyor?
 - Ekipleri kimler belirliyor?
 - Ekipler neye göre belirleniyor?
 - Ekiplerde işbölümü nasıl yapılıyor?
 - Olumlu bağımlılık
 - Ekipler nasıl değerlendiriliyor? Bireysel katkılar değerlendiriliyor mu?
 - Ekip ödevlerinde öğrenciler arasında etkileşim kuruluyor mu?
 - Ekiplerin işleyişi izleniyor mu? Nasıl yapılıyor?
- Öğrencileri kimler değerlendiriyor?
- Değerlendirme ölçütlerini kimler geliştiriyor?
- Değerlendirme sonuçları hakkında öğrenciye bilgi veriliyor mu? Nasıl açıklama yapılıyor?
- Öğrencilerin yaptıkları ödevler sizce gerçek yaşamda yaptıkları işlere benziyor mu?
- Sizce öğrencilerin gerçekleştirdikleri ödevler onlara sunulan içerikle tutarlı mı? Neden?

- Öğrencilere ödevleri gerçekleştirme sürecinde inisiyatif tanınıyor mu?
- Öğrencilerin tamamladıkları ödevleri nasıl buluyorsunuz?
- Öğrencilere uygulanan sınav hakkında bilgi verebilir misiniz?
 - Sınavı kim hazırlıyor?
 - Kimler değerlendiriyor?
- Öğrencilere kendilerini değerlendirebiliyor mu?
- Öğrenciler birbirlerini değerlendirebiliyor mu?
- Siz değerlendirme sisteminizi nasıl buluyorsunuz? (Sizce nasıl yapılabilir?)

8. Öğrencilere programda başka ne tür olanaklar sunuluyor?

- Öğrenciler forum (ders arası) olanağına nasıl katılımında bulunuyorlar? (Öğrenmelerinde nasıl bir rol oynuyor?)
- “Ders arası” forum ortamında hangi konuları gündeme getiriyorlar?
- Öğrencilere sunulan kişisel web sayfası olanağı nasıl işliyor?

9. Siz de sürecin içinde yer alan biri olarak düşünüldüğünüzde size göre online eğitimin en olumlu ve en olumsuz yanları nelerdir? (Örnek verebilir misiniz, sizce ne yapılabilir).

Son olarak eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Size tekrar başvurmamız gerekirse yine yardımcı olabilir misiniz?

Ek 4. Akademik Danışmanlar Görüşme Kılavuzu

AKADEMİK DANIŞMANLAR GÖRÜŞME KILAVUZU

Sizinle daha önce arkadaşım Ar. Gör. Figen Ünal bir ön görüşme yapmıştı. Gerçekleştireceğimiz bu görüşme bir doktora tez çalışmasının verilerini oluşturacağı için önem taşımaktadır. Önceki görüşmede de bildirildiği gibi, bugün sizinle Bilgi Yönetimi Önlisans Programı'nın sunduğu öğrenme yaşantılarına ilişkin görüş ve deneyimlerinizi öğrenmek amacıyla bir görüşme yapacağız. Bu nedenle özellikle size yapacağımız görüşme hakkında açıklayıcı birtakım bilgiler vermek istiyorum.

Görüşme soruları size benim tarafımdan birinci sorudan başlanarak sırasıyla sorulacaktır. Eğer sorularda anlayamadığınız ya da size açık gelmeyen herhangi bir şey varsa ya da sorunun tekrar sorulmasını istiyorsanız lütfen belirtin ve açıklama yapılmasını isteyin. Sorulara vereceğiniz yanıtların açık ve anlaşılır olması araştırma için oldukça önem taşımaktadır. Soruları yanıtlarken deneyimlerinize dayanarak örnekler verebilirsiniz.

Görüşme sırasında konuşmamızın bölünmemesi ve konuşma hızında tam ve eksiksiz not tutamayacağım için görüşmemizin ses kaydını almak istiyorum. Eğer sizin için de uygunsa bu sözleşmeyi okuyarak imzalamanızı rica ediyorum. (Sözleşme verilerek imzalaması beklenir.)

(Tüm bu açıklamalardan sonra görüşülen kişiye ait kimlik bilgileri sorularak görüşme formu doldurulur ve görüşmeye başlanır.)

Ek 5. Görüşme Sözleşmesi

SÖZLEŞME

Tarih:

Sayın Meslektaşım,

Öncelikle araştırmama gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için çok teşekkür ederim. Bu araştırma Bilgi Yönetimi Önlisans Programı yetkililerinden alınan izin doğrultusunda, programın incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle sizin görüş ve deneyimlerinize de başvurulmaktadır.

Yapacağımız görüşme sırasında konuşmamızın bölünmemesi, not almanın neden olabileceği sıkıntıları önlemek ve araştırma verilerinin geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla ses kaydı almak istiyorum. Ses kayıtlarında yer alan görüş ve deneyimleriniz yalnızca bilimsel veri olarak kullanılacak ve araştırmada gerçek adlarınıza yer verilmeyecektir. Ses kayıtları yalnızca güvenilirlik çalışması için alan uzmanı iki araştırmacı tarafından dinlenecektir. Ses kayıtları verilere dönüştürüldükten sonra isteğiniz doğrultusunda silinebilecektir. Ayrıca araştırmada adınız belirtilmeyecektir.

Bu açıklamaları okuduğunuz ve araştırmaya gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür eder, araştırmadan istediğiniz zaman çekilebileceğinizi bildiririm. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve benim de size verdiğim sözleri tutacağıma ilişkin bu sözleşmeyi imzalamamızı uygun görüyorum. Saygılarımla.

Araştırmacı:

Ar. Gör. Figen Ünal

Görüşülen:

.....

Görüşmeci:

Yard. Doç. Dr. Jale Balaban

Ek 6. Görüşme Kodlama Anahtarı

GÖRÜŞME KODLAMA ANAHTARI

Görüşme No:

Kodlamalar, ilgili seçenekler (a, b, c...) yuvarlak içine alarak yapılır.

1. Programa nasıl katıldınız?

- a. Çalıştığı birime gelen çağrı aracılığıyla
- b. Öğretim elemanı arkadaşları aracılığıyla
- c. AÖF çalışanı olduğu için
- d. Programdan haberdar olup başvurarak
- e. Diğer

2. Hangi yeterlikleriniz bu programa katılmanıza neden oldu?

- a. Bilgisayar alanındaki yeterliği
- b. Akademik danışmanlık yapmış olma
- c. Diğer

(Birden fazla işaretleme yapılabilir)

3. Bu programdan önce bir on-line eğitim deneyiminiz olmuş muydu?

- a. Evet
- b. Hayır

4. Akademik danışmanlıkla ilgili herhangi bir hizmet-içi eğitim aldınız mı?

- a. Almadım
- b. Aldım

5. BYÖP'ndeki rolünüz nedir?

- a. Öğrencilerin sorularını yanıtlama
- b. Ödevlere not verme /değerlendirme
- c. Ödevlerle sonuçlarıyla ilgili geribildirim verme
- d. Diğer

(Birden fazla işaretleme yapılabilir)

6. Öğrenciler sizinle iletişim kurmak için programın hangi olanaklarını kullanıyorlar?

- a. E-mail yoluyla
- b. Chat yoluyla
- c. Telefon yoluyla
- d. Diğer

(Birden fazla işaretleme yapılabilir)

7. En çok hangi ortamı tercih ediyorlar?

- a. En çok chat ortamı
- b. En çok e-mail
- c. İkisini de çok tercih etmiyorlar
- d. İkisi de aynı yoğunlukta
- e. Diğer

(Birden fazla işaretleme yapılabilir)

8. Öğrenciler size ne tür sorular soruyorlar?

- a. Ödevlerle ilgili sorular
- b. Genel yardım isteme
- c. Teknik konularla ilgili
- d. Diğer

(Birden fazla işaretleme yapılabilir)

9. Öğrenciler daha çok hangi zamanlarda soru soruyorlar?

- a. Ödev teslimi öncesindeki birkaç gün
- b. Gün içinde öğlenleri
- c. Belirli bir yoğunluk yok
- d. Hafta içinde
- e. Gün içinde akşamüzeri
- f. Diğer

(Birden fazla işaretleme yapılabilir)

10. Öğrencilere nasıl yanıtlar veriyorsunuz?

- a.** Öğrenciyle birlikte aşamalı gerçekleştirerek
 - b.** Yöntemi açıklayarak
 - c.** İlgili kaynağa yönlendirme yaparak
 - d.** Diğer
- (Birden fazla işaretleme yapılabilir)

11. Öğrencilere ne zaman yanıt veriyorsunuz?

- a.** Chat ortamında anında
 - b.** E-mailleri gördüğü anda
 - c.** Diğer
- (Birden fazla işaretleme yapılabilir)

12. Öğrenciler önceden bildikleri ya da bilmeleri gereken (önceki konular) konularla ilgili sorular soruyorlar mı?

- a.** Bilmeleri gereken konularla ilgili sorular
 - b.** Daha fazlasını öğrenmeye yönelik sorular
 - c.** Bildiğini göstermeye çalışan sorular
 - d.** Diğer
- (Birden fazla işaretleme yapılabilir)

13. Bir oturumda ortalama kaç öğrenciyle iletişim kuruyorsunuz?

- a.** Hiç öğrenci olmuyor
 - b.** Ödev zamanı öğrenci sayısı artıyor
 - c.** Geçen yıllara orana azalma var
 - d.** Birkaç öğrenci oluyor
 - e.** Değişkenlik gösteriyor
 - f.** Diğer
- (Birden fazla işaretleme yapılabilir)

14. Sizce soru-yanıt yöntemi öğrencilerin öğrenmelerini nasıl etkiliyor?

- a. Yararlı buluyorum
- b. Bekleneni vermiyor
- c. Elimizde yeterli kanıt yok
- d. Değişik çözümler denenmeli
- e. Diğer

(Birden fazla işaretleme yapılabilir)

15. Öğrencilerle kurduğunuz etkileşim sürecinde sorunlar yaşanıyor mu?

- a. Teknik sorunlar
- b. Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar
- c. Danışmanlardan kaynaklanan sorunlar
- d. Diğer

(Birden fazla işaretleme yapılabilir)

16. Öğrenciler hangi öğrenme materyallerinden çalışıyorlar?

- a. Bilgisayar ortamında üniteler
- b. Kitaplar
- c. CD ortamında video görüntüleri
- d. Akademik danışmanlar
- e. Diğer

(Birden fazla işaretleme yapılabilir)

17. Ünitelere çalışmaları sırasında ne tür etkinlikleri gerçekleştiriyorlar?

- a. Test biçiminde alıştırmalar
- b. Uygulamalar
- c. Grup ödevleri
- d. Bireysel ödevler
- e. Rol tabanlı etkinlikler (Anayay)
- f. Denetleyemeyiz
- g. Diğer

(Birden fazla işaretleme yapılabilir)

18. Öğrenciler için hazırlanan içerik/uygulamalar sizce gerçek yaşamda kullanabilecekleri yeterliklere göre düzenlenmiş mi?

- a. Gerçek yaşama uygun
- b. Gerçek yaşama yeterince uygun değil

19. Sizce sanal firma (ANAYAY) uygulaması öğrencilerin öğrenmelerinde nasıl bir rol oynuyor?

- a. Gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri etkinlikler sunuluyor
 - b. Öğrencilerin çalıştıkları ortamlarla daha sıcak ilişkiler kurmalarına yardımcı
 - c. Rol tabanlı öğrenmelerini sağlıyor
 - d. Öğrencinin kafasında yaptığı işi somutlaştırıyor
 - e. Diğer
- (Birden fazla işaretleme yapılabilir)

20. Öğrencilerin gerçekleştirdikleri tüm bu öğrenme etkinliklerini yeterli buluyor musunuz?

- a. Yeterli buluyorum
 - b. Yetersiz buluyorum
 - c. Zenginleştirilmeli
 - d. On-line olduğu için sınırlı kalıyor
 - e. Diğer
- (Birden fazla işaretleme yapılabilir)

21. Size göre başka ne tür öğrenme etkinlikleri düzenlenebilir?

- a. Danışmanlık derslerine katılımı artırma yolları bulunmalı
 - b. Sisteme görsel boyut eklenmeli
 - c. Varolan uygulamalar geliştirilmeli
 - d. Diğer
- (Birden fazla işaretleme yapılabilir)

22. Bireysel ödevlerde sorun yaşıyor mu? Ne gibi sorunlar yaşıyor?

- a. Değerlendirme süreci ile ilgili sorunlar
- b. Bir sorun yaşanmıyor
- c. Ödev açıklamalarının net olmaması
- d. Teknik alt yapıyla ilgili sorunlar
- e. Öğrenciden kaynaklanan sorunlar
- f. Diğer

(Birden fazla işaretleme yapılabilir)

23. Ekip ödevlerinde sorun yaşıyor mu? Ne gibi sorunlar yaşıyor?

- a. Teknik sorunlar
- b. Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar
- c. Ödev açıklamalarının net yapılmaması
- d. Bir sorun olmuyor
- e. Danışmanlardan kaynaklanan sorunlar
- f. Diğer

(Birden fazla işaretleme yapılabilir)

24. Öğrencilere ödevleri gerçekleştirme sürecinde inisiyatif tanınıyor mu?

- a. Yeterli zaman veriliyor
- b. İnisiyatif gerektiren ödevler değil
- c. İnisiyatif tanınmıyor
- d. Diğer

(Birden fazla işaretleme yapılabilir)

25. Siz değerlendirme sisteminizi nasıl buluyorsunuz? (Sizce nasıl yapılabilir?)

- a. Bireysel ödevlerde öğrenciler kopya konusunda takip edilmeli
- b. Ekip ödevlerinde öğrenciler arasındaki iletişim artırılmalı
- c. Akademik danışmanlara daha fazla inisiyatif tanınmalı
- d. Belirli AÖF merkezlerinde uygulamalı sınav yapılmalı
- e. İnternet ortamında uygulamalı sınav yapılmalı

- f.** Ekiplerde bireysel değerlendirme tam olarak yapılmalı
- g.** Ödev açıklamaları daha net olmalı
- h.** Ödev çözümleri daha detaylı verilmeli
- i.** Ödev açıklamalarında teknik bir dil kullanılmamalı
- j.** Akademik danışmanlar ekipleri yönlendirmeli
- k.** Sınavda yoruma dayalı sorular olmalı
- l.** Ödevleri değerlendirme ölçütleri artırılmalı
- m.** Ödev çeşidi artırılmalı
- n.** Ödevlerde özgünlük olmalı /öğrencilere serbestlik tanınmalı
- o.** Öğrencilerin yapacakları özgün ödevler için akademik danışman sayısı artırılmalı
- p.** İnternet altyapısı geliştirilmeli
- q.** Öğrencilerin analiz, sentez becerilerine yönelik olmalı
- r.** Akademik danışmanların alanlarında yetkin olması gerekli
- s.** Diğer
(Birden fazla işaretleme yapılabilir)

26. Ders arası (forum) ortamında hangi konuları gündeme getiriyorlar?

- a.** Güncel konular
- b.** Derslerle ilgili sorunlar
- c.** Ders dışı etkinlikler
- d.** Programla ilgili tartışmalar
- e.** Sektörle ilgili bilgiler
- f.** Diğer

(Birden fazla işaretleme yapılabilir)

27. Siz de sürecin içinde yer alan biri olarak düşünüldüğünüzde sizce on-line eğitimin en olumlu ve en olumsuz yanları nelerdir?

- A.** En olumlu yanları
 - a.** Programın yüz yüze eğitimde sunulan her şeyi sunması
 - b.** Zaman ve mekandan bağımsız olması

- c. Etkileşim olanağı sunması
- d. Çalışanlara aktif üniversite olanağı sunması
- e. Çağın gerektirdiği yaşam boyu eğitim sağlaması
- f. Bilgiye anında erişim sağlaması
- g. Örgün eğitime katkı sağlayabilmesi
- h. Danışmanlık yapanların yetişmesine katkıda bulunması
- i. Öğrenilenlerin uygulamaya dökülebilmesi
- j. Programı AÖF'nin gerçekleştirmiş olması
- k. Diğer
(Birden fazla işaretleme yapılabilir)

- B. En olumsuz yanları
 - a. Akademik danışmanlıkla ilgili sıkıntılar
 - b. Bir günkü öğrenme sürecindeki olumsuz bir durumun sonraki öğrenme süreçlerini etkilemesi
 - c. Öğrenmeyi öğrenme kültürünü yerleştirememenin sınırlılık yaratması
 - d. Yüzyüze ortamdaki gibi iletişim kurulamaması
 - e. Olumsuz yanını görmüyorum
 - f. Teknik yetersizliklerin olumsuzluk yaratması
 - g. Değerlendirmenin kağıt üzerinde yapılması (sınav)
 - h. Öğrenmenin tam anlamıyla denetlenememesi
 - i. Öğrencinin üniversite ortamını yaşayamaması
 - j. Programda yalnızca çalışma saatlerinde chat olanağı sunulması
 - k. Diğer
(Birden fazla işaretleme yapılabilir)

28. Bu programa katılma nedeniniz nedir?

- a. Kendi alanında online deneyim kazanmak
- b. Süreçte bilmediği konuları öğrenmek / eksiklerini tamamlamak
- c. Sistemin işleyişini görmek
- d. Maddi kazanç sağlamak amacıyla

- e. Birimler (çalışılan birimler) arası iletişimi sağlamak için
 - f. Ders verme deneyimi yaşamak için
 - g. Bilgisayarla ilgili bir iş olduğu için
 - h. Diğer
- (Birden fazla işaretleme yapılabilir)

29. Yaptığınız işlerden memnun musunuz?

- a. Evet
- b. Hayır

30. Tekrar aynı görevi yapmak ister misiniz?

- a. Evet
- b. Evet ama farklı bir derste.
- c. Seneye yapmak istemiyorum