

Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrenci Rol ve Davranışları

Student Roles and Behaviors in Online Learning Environments

Salih BARDAKCI*, Turgay ALAKURT**, Hafize KESER***

ÖZ: Araştırmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında üstlendikleri roller ve bu roller altında ortaya koydukları davranış biçimleri betimlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, eğitim teknolojisi alanında yüksek lisans öğrenimine devam eden 11 öğrenci tarafından, bir harmanlanmış öğrenme uygulaması kapsamında, 12 hafta boyunca gerçekleştirilen çevrimiçi tartışmalara ilişkin 391 kayıt, Yeh (2010) çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci rol ve davranışları modeli çerçevesinde çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin çevrimiçi ortamda üstlendikleri roller ve bu roller altında gösterdikleri davranışların “grup işleyişini sürdürme/geliştirme ve grup çalışmalarını tamamlama” gibi iki temel amaç altında toplandığı görülmüştür. Bu iki amaç altında; yöneticilik/yönlendiricilik, atmosfer yapılandırıcılık, hatırlatıcılık, bilgi sağlayıcılık, öğreticilik/açıklayıcılık, görüş sağlayıcılık, sorun çıkarcılık ve sorun çözücülük olarak sekiz farklı rol ve bu rollere ilişkin 15 farklı davranış biçimi ortaya çıkmıştır. Ortamda en yoğun biçimde görüş sağlayıcılık ve atmosfer yapılandırıcılık rolleri gözlemlenmiştir. Yanı sıra, hem katılım durumları hem de ortaklaşa çalışma davranışları açısından öğrencilerin kendi açtıkları tartışmalarda daha etkin oldukları görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Çevrimiçi öğrenme ortamı, sosyal etkileşim, öğrencilerin çevrimiçi rol ve davranışları.

ABSTRACT: The main purpose of this study was to examine students' roles and behaviors that take place under these roles in online learning environments. The research group consisted of 11 graduate students in a blended course (i.e., they received face to face instruction in the classroom and used web-based materials). Three hundred and ninety-one messages posted by students were analyzed. According to results, in an online learning environment, students act out two basic objectives: “developing group process and implementing group works”. Under two objectives, eight roles (supervisor, atmosphere constructor, reminder, information provider, instructor, opinion provider, trouble-maker, problem solver) and fifteen behaviors related to these roles has emerged. Of eight identified roles, the most common were opinion provider and atmosphere constructor. In addition, both in terms of participation status and collaboration behaviors, students were more active in the discussions that started by them.

Keywords: Online learning environment, social interaction, students' online roles and behaviors.

1. GİRİŞ

Vygotsky (1978) zihinsel gelişimi bireyin çocuk yaştan itibaren sosyal ve kültürel çevresiyle gerçekleştirdiği etkileşimin ürünü olarak tanımlamaktadır. Pek çok araştırmacı, bu kuramsal çerçeveden hareketle, öğrenmenin niteliğini öğrenme sürecinde gerçekleşen sosyal ve kültürel etkileşimle ilişkilendirmekte ve bu bakış açısını çevrimiçi öğrenme ortamlarına taşımaktadır (örn; Kanuka ve Anderson, 1998; Jonassen ve Kwon, 2001; Stahl, 2004). Bu yaklaşıma göre, çevrimiçi öğrenme ortamı, öğrenme-öğretme sürecini zaman ve mekân sorunlarından bağımsız kılan bir alternatif olmaktan daha çok; geleneksel sınıf ortamının sağlayamadığı ortaklaşa bilgi yapılandırma süreçleriyle öne çıkmaktadır. Böyle bir öğrenme sürecinin anahtar kavramı ortaklaşalık ve temel amacı “paylaşılan bir yaratım ve anlayış” ortaya çıkartmaktır (Wolley ve Ludwig-Hardman, 2000; Yeh, 2010). Bu amaçlarla tasarlanan çevrimiçi öğrenme ortamlarında güçlü iletişim yapıları, güçlü sosyal bağlar, ortaklaşa bilgi yapılandırma süreçleri ve bu süreçlerle öğrencilerin bilişsel yetilerinin geliştirilmesi gibi boyutlar önem kazanmaktadır (Bkz: Blignat ve Troppil, 2003; Chang, Chen ve Li, 2006; Yang, Wang, Shen ve Han, 2007; Lin, Lin ve Haung, 2008; Yeh, 2010; Tseng ve Yeh, 2013).

Çevrimiçi öğrenme ortamının temel ürünü olarak, öğrenciler tarafından yürütülen ortaklaşa bilgi yapılandırma süreçleri ele alındığında; gerçekleşen sosyal ve kültürel etkileşimin

* Yrd. Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat-Türkiye, e-posta: salih.bardakci@gop.edu.tr

** Arş. Gör. Dr., Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kütahya-Türkiye, e-posta: talakurt@gmail.com

*** Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara-Türkiye, keser@ankara.edu.tr

niteliği önemli bir inceleme alanı olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, ortama ilişkin etkileşim kayıtlarını temel veri kaynakları olarak karşımıza getirmektedir (Strijbos, Matens, Prins ve Jochems, 2006; De Wever, Schellens, Valcke ve Van Keer, 2006). Blignuat ve Troppil (2003), çevrimiçi tartışma kayıtlarından ortamın niteliğine ilişkin ipucu verebilecek üç tür veri elde edilebileceği üzerinde durmaktadır: tartışma başlıkları, bu başlıklar altında gerçekleşen tartışmaların içeriği ve bireylerin katılım biçimleri. Bu kayıtların çözümlemesiyle öğrenci ve öğreticilerin çevrimiçi öğrenme ortamına katılım sıklıkları, katılım biçimleri, ortamda paylaşılan içerik, katılımcıların gösterdikleri farklı davranışlar (Örn: Şimşek, 2006; Yeh, 2010); yanı sıra öğrencilerin bilişsel ve biliş üstü düzeyde kazanımları (Örn: Henri, 1992; Bullen, 1997; Weinbrger ve Fischer, 2005; Glava ve Glava, 2011) gibi unsurlar hakkında bilgiler toplanabilmektedir. Bunlardan hareketle çevrimiçi öğrenme ortamının gerçekte üstlendiği işlev ve sağladığı kazanımlara ilişkin kestirimlerde bulunulabilmektedir (De Wever, Schellens, Valcke ve Van Keer, 2006).

Çevrimiçi tartışma kayıtlarının çözümlemesiyle ulaşılabilen önemli bir bulgu türü, katılımcı davranışlarıdır. Davranış biçimleri öğrenciler, öğreticiler gibi katılımcı grupların etkileşim sürecinde üstlendikleri rol, güttükleri amaç ve etkileşim biçimlerine; bunlardan hareketle de ortamda gerçekleşen öğrenmenin doğası ve niteliğine ilişkin temel veriler ortaya koyabilmektedir (Kneser, Pilkington ve Webb, 2000; Kneser, Pilkington ve Treasure-Jones, 2001; Beuchot ve Bullen, 2005).

Alanyazın incelendiğinde, çevrimiçi öğrenme ortamlarında katılımcı davranışlarını çözümlemeye dönük pek çok yapının geliştirildiği görülmektedir. Bunların bir bölümü katılımcıların gösterdikleri sosyal davranış türlerini belirlemeye yönelmektedir. Örneğin, Croncé (2001) çevrimiçi öğrenme ortamında ortaya çıkan öğretmen ve öğrenci davranışlarını sınıflamaya dönük bir araştırmayı, yüksek öğretim düzeyinde yürütülen bir çevrimiçi uygulamanın ortam kayıtları üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler ve öğretim elemanları çevrimiçi ortamda 17 tür eylem gerçekleştirmektedirler. Bunlar: bilgi verme, soru sorma, öneride bulunma/fikir ileri sürme, teşekkürlerini/takdirlerini sunma, bir sorun belirtme, cesaretlendirme, tartışma başlatma/katkı sağlama, espri ya da şaka yapma, işin nasıl yapılacağını açıklama, katılma, açıklama yapma, destek olma, komut verme, özür dileme, hatırlatmalarda bulunma, karşıt fikir ileri sürme, eleştirme. Beuchot ve Bullen de (2005) eşzamansız çevrimiçi tartışma ortamlarındaki etkileşim yapıları ve kişilerarası davranışları incelemek amacıyla eğitim bilimleri alanında doktora eğitimi almakta olan 16 katılımcıya ait 388 iletiyi incelemiş; destekleme /karşı çıkma, açığa vurma/çekinme, takdir etme/cezalandırma, espri yapma/iğneleme, soruşturma/savunma, bilgi sunma-öneri getirme/soru sorma-talep etme gibi 12 sosyal davranış türü belirlemişlerdir.

Bir grup araştırmada ise, katılımcı davranışları etkileşim sürecine katılım amacıyla birlikte çözümlemektedir. Örneğin, Blignuat ve Troppil (2003), yüksek öğretim sürecinde işe koşulan bir çevrimiçi öğrenme ortamında öğretici davranışlarını inceledikleri araştırmalarında, katılımcıların etkileşim sürecinde yer alma amaçlarını temelde akademik ve akademik olmayan amaçlar olarak sınıflamaktadırlar. Bu iki temel amaç altında katılımcılar ortamın yönetimine katkı sağlama, duygularını ifade etme, yanlış anlamaları düzeltme, bilgilendirme ve düşüncelerini yansıtmaya gibi davranışlar sergilemektedirler. Lin, Lin ve Haung da (2008) öğretmenlerin katıldığı çevrimiçi bir toplulukta katılımcı etkinlikleri altında yatan amaç ve stratejilerle ele aldıkları araştırmalarında, topluluk üyelerinin üç temel amaçla etkileşime katıldıklarını belirlemişlerdir. Bunlar: ortaklaşalığı sürdürmek, ortamda sunulan bilişim kaynaklarından yararlanmak ve bilgi paylaşmak/yaratmaktır.

Bir grup araştırmada da çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen sosyal etkileşim katılımcı rolleri ve bu roller altında gösterilen davranışlar biçiminde incelenmektedir. Böyle bir çözümleme örneği Kneser, Pilkington ve Treasure-Jones (2001) tarafından geliştirilen ESA

(Exchange Structure Analysis) modelidir. ESA çevrimiçi öğrenme ortamında öğretmen ve öğrenci gibi katılımcıların etkinliklerini yapısal ve düşünsel roller biçiminde tanımlamaya yönelmektedir. Modele göre, çevrimiçi tartışma ortamında katılımcılar başlatma, cevaplama, cevaplayıp yenileme, cevabı bitirme, cevabı bitirip yenileme ve ilgisiz kalma gibi beş farklı yapısal rol ve bunlar içerisinde açıklayan, sorgulayan, ayrıntılandıran, eleştiren, değerlendiren, aydınlatan, anlatan gibi yedi düşünsel rol sergilemektedirler (Kneser ve diğerleri, 2001; Şimşek, 2006).

Katılımcı rol ve davranışlarına odaklanan bir çözümleme yapısı da Yeh (2010) tarafından 32 öğretmen adayının katıldığı bir çevrimiçi öğrenme topluluğunun tartışma kayıtlarının çözümlemesiyle ortaya koyulmuştur. Buna göre çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenciler 13 farklı davranış sergilemektedirler: İşleyişe yönelik olumlu görüş verme (d1), grup görevlerine ilişkin olumlu görüş verme (d2), görevlere yönelik katkı sağlamayı özendirme (d3), bilgi paylaşma (d4), kavramları açıklığa kavuşturma/yanlış anlamaları giderme (d5), olumlu grup atmosferi yaratma (d6), sorulara yanıt verme (d7), görev süreçlerine ilişkin hatırlatıcılar verme (d8), kişisel sorunlar/mazeretler bildirme (d9), diğer katılımcıların mazeretlerini açıklama (d10), grup görevlerine ilişkin sorunları çözme (d11), iş takvimi belirleme (d12), görev dağıtımı yapma (d13).

Yeh (2010) rolü bireyin yaklaşımını/bakış açısını belirleyen davranış seti olarak tanımlamakta ve benzer amaca hizmet eden davranış türlerini gruplayarak rollere ulaşmaktadır. Bu doğrultuda ortamda ortaya çıkan sekiz farklı rol türü ve bu rolü üstlenen katılımcıların gösterdikleri davranışlar şu biçimdedir (Yeh, 2010): *Yönetici/Yönlendirici (r1)*: Görev süreçlerinin niteliğinin artırılması için önerilerde bulunur, iş takvimi ayarlar, grup üyelerinin görüşlerini alır ve onlara görev verir (d1, d3, d12, d13). *Bilgi sağlayıcı (r2)*: Göreve ilişkin bilgi paylaşımında bulunur (d4). *Öğretici/Açıklayıcı (r3)*: Görev ve grup işleyişiyle ilgili yanlış anlamalara açıklık getirir (d5). *Atmosfer yapılandırıcı (r4)*: Grup içi destek, ilgi ve işbirliğini artırmak ve olumlu bir ortam yaratmak için çalışır (d6). *Görüş sağlayıcı (r5)*: Tartışma sürecinde bireysel düşüncelerini ifade eder (d2). *Hatırlatıcı (r6)*: Tartışma zamanı, ödevlerin son teslim tarihi, görevler için gerekli ayrıntı bilgiler gibi hatırlatıcılar verir (d8). *Sorun çıkarıcı (r7)*: Grup çalışmalarını engelleyici sorunlar yaratır (d9). *Sorun çözücü (r8)*: Diğer üyelerin sorularını yanıtlar ya da yarattıkları sorunlara dönük çözümler üretir (d7, d10, d11).

Yeh (2010) öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin kayıtları, katılım sıklığı ve ortaklaşa çalışma durumları gibi iki boyutlu bir yaklaşımla çözümleyerek, tartışma türlerine dönük dörtlü bir sınıflama geliştirmiştir. Bu sınıflamaya göre, tartışmalar katılım ve ortaklaşa çalışma davranışlarının gösterilmesi durumlarına göre düşük/yüksek katılımlı ve düşük/yüksek ortaklaşalık olarak tanımlanmakta ve bu dört değişkenin bir araya gelme durumuna göre dört tartışma türü oluşmaktadır: 1. *Etkin-ortaklaşa tartışma*: Yüksek katılım-yüksek ortaklaşalık. 2. *Bireysel katılımlı tartışma*: Yüksek katılım-düşük ortaklaşalık. 3. *Edilgen-ortaklaşa tartışma*: Düşük katılım-yüksek ortaklaşalık. 4. *İlgisiz kalınan tartışma*: Düşük katılım-düşük ortaklaşalık.

Bu araştırmada, bir çevrimiçi öğrenme ortamında 12 hafta boyunca gerçekleşen tartışma kayıtları Yeh (2010) sınıflamasını temele alan bir yaklaşımla çözümlenmeye çalışılmıştır. Böylece, ortamda ortaya çıkan öğrenci-öğrenci etkileşiminin bir rol ve davranış yapısı üzerinden anlamlandırılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır: Çevrimiçi öğrenme ortamında ortaya çıkan katılımcı davranışları nelerdir? Bu davranış türleri katılımcıların ortamda hangi tür rolleri üstlendiklerine işaret etmektedir? Bu rollerin de üzerinde güdülen genel amaçlar söz konusu mudur? Ortaya çıkan rol ve davranışların yoğunlukları ve bunlar ışığında ortamda ortaya çıkan tartışma türleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Grubu

Araştırmada Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Eğitim Teknolojisi Yüksek Lisans Programı'na devam etmekte olan 11 öğrencinin 2010-2011 öğretim yılı güz döneminde Eğitim Araştırmalarında Bilgisayar Kullanımı dersi kapsamında yürüttüğü çevrimiçi tartışmalara ait kayıtlardan yararlanılmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları 7 kadın (% 63.64), 4 erkek (%36.36) biçimindedir.

2.2. Ortam

Araştırma kapsamında 12 haftalık bir harmanlanmış öğrenme uygulaması yürütülmüştür. Öğrenme ortamının çevrimiçi boyutu, MOODLE Öğrenme Yönetim Sistemi üzerinde geliştirilmiştir. Bu yapıda öğretim elemanı ve öğrenciler arasında bilgi paylaşım olanaklarının sunulduğu araçların yanı sıra; eş zamansız tartışma araçları da işe koşulmuş ve öğrencilerin de tartışma başlıkları açmalarına izin verilmiştir. Uygulama boyunca öğrencilerle sınıf ortamında 10 kez bir araya gelinmiştir.

Yüz yüze oturumlarda ilgili ders kapsamında sınıf içi etkinlikler gerçekleştirildikten sonra, çevrimiçi ortamda tartışmaları için öğrencilerin de katılımıyla *“Farklı bilgi türleri arasındaki farklar nelerdir? Bilişsel stil nedir ve niçin öğretim tasarımlarında dikkate alınan bir değişken olmaktadır? Bilişim kaynaklarından bilgiye erişirken karşılaşılan erişim sorunları ve etik sorunlar nelerdir? Nitel ve nicel araştırma türleri ne zaman işe koşulmalıdır? İnternet bağımlılığı nedir, nasıl ortaya çıkar?”* biçiminde beş araştırma başlığı belirlenmiştir.

Her bir başlığa ilişkin olarak, katılımcılar çevrimiçi öğrenme ortamında ikişer haftalık tartışmalar yürütmüşler ve öğretim elemanı da zaman zaman tartışmalara katılarak grubu yönlendirmiş ve güdülemiştir. Bunun yanında, katılımcılar tarafından çevrimiçi ortamda ders sorumluluklarına ilişkin beş (ortak ödev ve sunum şablonları, final ödevi) ve ders dışı konulara ilişkin iki tartışma başlığı (bilişim teknolojilerine ilişkin gelişmeler, mesleki sorunlar) açılmıştır. Çözümleme sürecinde tüm bu tartışmalara ilişkin kayıtlar dikkate alınmıştır.

2.3. Çözümleme

Tartışma kayıtları, Yeh (2010) modeli temelinde içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bu süreçte öncelikle katılımcı davranışları ve bunlardan hareketle roller tanımlanmıştır. Sonrasında, Blignuat ve Troppil (2003) ve Lin ve diğerleri (2008) çözümlemelerine benzer bir yaklaşımla rol ve davranışlar üzerinden genel amaçlara ulaşmaya çalışılmıştır. Araştırmada 12 tartışma başlığı altında 391 ileti kaydı incelenmiştir. Çözümleme çalışmaları hem her bir tartışma başlığına ilişkin kayıtlar hem de ortamda paylaşılan içeriğe göre belirlenen “öğretim elemanı ile birlikte belirlenen araştırma sorunlarına ilişkin tartışmalar (TAS), “öğrenciler tarafından açılan, ders sorumluluklarına ilişkin tartışmalar (TDS)” ve “öğrenciler tarafından açılan ders dışı tartışmalar (TDD)” gibi üç içerik alanı üzerinde yürütülmüştür. İncelenen tartışmalar altında ortaya çıkan ileti yoğunlukları Tablo 1’de ifade edilmektedir.

Çözümleme işlemleri tek bir araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte geçerliği güçlendirmek amacıyla, eğitim teknolojisi alanında nitel araştırmalar yürütmüş iki farklı araştırmacıdan; ayrıca araştırma grubunda yer alan ve tartışmalara etkin biçimde katılan iki katılımcıdan çözümleme süreci ve erişilen temalara ilişkin olarak görüş alınmıştır.

Tablo 1: Tartışma Kayıtları İçerisinde İncelenen İleti Yoğunlukları

İçerik Alanı	Tartışma	f	%
TAS-Öğretim elemanı ile birlikte belirlenen araştırma sorularına ilişkin tartışmalar	t2	5	1.28
	t3	11	2.81
	t7	14	3.58
	t8	15	3.84
	t11	49	12.53
Toplam		94	24.04
TDS-Öğrenciler tarafından açılan, ders sorumluluklarına ilişkin tartışmalar	t1	69	17.65
	t5	32	8.18
	t6	22	5.63
	t9	27	6.91
	t10	13	3.32
Toplam		163	41.69
TDD-Öğrenciler tarafından açılan, ders dışı tartışmalar	t4	8	2.05
	t12	126	32.23
Toplam		134	34.27
Genel Toplam		391	100

3. BULGULAR

3.1. Öğrenci Davranışları

Tartışma kayıtları incelendiğinde, öğrencilerin sergilediği 15 farklı davranış türünün ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlardan 11'i Yeh (2010) çözümleme modelinde tanımlanan davranışlarla uyushurken; aynı modelde yer alan d10 (diğer katılımcıların mazeretlerini açıklama) ve d12'ye (iş takvimi belirleme) incelenen kayıtlarda rastlanmamıştır. Ayrıca, ortam kayıtlarında Yeh (2010) sınıflamasında yer almayan dört yeni davranış türü gözlemlenmiştir. Bu davranışları şu biçimde tanımlamak olanaklıdır: *Önceki katılımcıların düşüncelerini destekleme (d14)*: Diğer katılımcıların düşüncelerini destekleyici görüş bildirme. *Soru sorma (d15)*: Diğer katılımcılara ifade ettikleri düşüncelere ya da aktardıkları bilgilere ilişkin sorular sorma. *Eleştirel/karşıt görüş ileri sürme (d16)*: Diğer katılımcıların ifadelerini sorgulayan, eleştiren ya da karşı çıkan görüş bildirme. *Arkadaşlarına takılma, şakalaşma (d17)*: Arkadaşlarının ders içerisinde ya da çevrimiçi ortamdaki hareket ve ifadelerine şaka yollu göndermeler yaparak tartışmalara katılımı artırma. Tablo 2'de öğrencilerin bu davranışları gösterme sıklıkları ifade edilmektedir.

Tablo 2. Öğrenci Davranışlarının Tartışmalar İçerisindeki Yoğunlukları

	t1	t2	t3	t4	t5	t6	t7	T8	t9	t10	t11	t12	TAS	TDS	TDD	Toplam
d1	3	-	-	-	-	-	2	3	2	-	2	6	7	5	6	18
d2	7	-	5	-	14	2	-	-	7	2	3	24	8	32	24	64
d3	2	-	1	1	1	3	-	-	2	-	3	2	4	8	3	15
d4	16	2	1	1	2	7	1	-	9	11	4	1	8	45	2	55
d5	6	-	-	-	1	-	2	-	-	-	3	-	5	7	-	12
d6	3	1	2	2	1	1	2	3	6	-	11	16	19	11	18	48
d7	-	-	-	-	-	1	1	1	-	-	4	16	6	1	16	23
d8	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	2	-	2	14
d9	2	-	1	-	-	1	-	3	-	-	10	15	14	3	15	32
d11	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	-	2
d13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-	2
d14	14	-	1	4	6	1	2	2	1	-	1	8	6	22	12	40
d15	4	1	-	-	1	-	2	1	-	-	3	14	7	5	14	26
d16	2	-	-	-	6	3	1	-	-	-	1	1	2	11	1	14
d17	9	-	-	-	-	3	1	2	-	-	-	21	3	12	21	36

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin ortamda en yoğun biçimde d2 (grup görevlerine ilişkin görüş verme), d4 (bilgi paylaşma) ve d6 (olumlu grup atmosferi yaratma) davranışını gösterdikleri görülmektedir. Bu davranışların tartışmalar içerisindeki yoğunlukları incelendiğine, d2'nin yoğun biçimde TDS (ders sorumluluklarına ilişkin olarak öğrenciler tarafından açılan

tartışmalar) ve TDD’de (ders dışı tartışmalar) gösterildiği görülmektedir. Bu davranış altında paylaşılan içerik incelendiğinde, katılımcıların ders görevlerine ilişkin tartışmalarda daha çok ortak çalışma şablonlarının boyutları, sunum tarihleri, rapor biçimleri; ders dışı tartışmalarda ise ödevlerin niteliği, içeriği ve kapsamı gibi konuları tartıştıkları gözlemlenmektedir.

D4 yoğun olarak TDS ve TAS (öğretim elemanı ile birlikte belirlenen araştırma sorularına ilişkin tartışmalar) içerisinde ortaya çıkmaktadır. Bu davranış altında grup görevlerine ilişkin bilgiler, çevrimiçi kaynaklar ya da öğretim elemanından alınan bilgilerin yanı sıra, ders dışı tartışmalarda bilişim teknolojilerinde yaşanan son gelişmeler ve bilişim teknolojileri öğretmenliği alanındaki mesleki gelişmeleri kapsayan bir içeriğin paylaşıldığı görülmektedir.

D6 incelendiğinde, en yoğun biçimde TAS içerisinde ortaya çıktığı ve bunu TDD ve TDS’nin izlediği görülmektedir. Bu davranış altında, diğer katılımcıları cesaretlendirme, fikirlerini açıkladıkları ya da sorulara yanıt yazdıkları için teşekkür etme, kişisel takdirlerini ve övgülerini bildirme gibi ifadeler gözlemlenmektedir.

İncelenen kayıtlarda en az rastlanan davranışlar d11 (grup görevlerine ilişkin sorunları çözmeye) ve d13’tür (görev dağıtımını yapma). D11’e TDS ve TAS içerisinde rastlanırken; d13 sadece TAS grubu tartışmalarda görülmektedir.

3.2. Öğrenci Roller

Tartışma kayıtları içerisinde ortaya çıkan roller incelendiğinde, Yeh (2010) sınıflamasında yer alan sekiz rol türünün tamamının ortamda gösterildiği görülmektedir. Araştırmada ortaya çıkan dört yeni davranış türü incelendiğinde, bunlardan d14, 15 ve 16’nın r5 (görüş sağlayıcı) ve d17’nin r4’ün (atmosfer yapılandırıcı) altına yerleştirilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Ortam kayıtlarında gözlemlenen öğrenci rolleri Tablo 3’te ifade edilmektedir.

Tablo 3. Öğrenci Rollerinin Tartışma Kayıtları İçerisindeki Yoğunlukları

	t1	t2	t3	t4	t5	T6	T7	T8	T9	t10	t11	T12	TAS	TDS	TDD	Toplam
r1	5	-	1	1	1	3	2	3	4	-	7	8	13	13	9	35
r2	16	2	1	1	2	7	1	-	9	11	4	1	8	45	2	55
r3	6	-	-	-	1	-	2	-	-	-	3	-	5	7	-	12
r4	12	1	2	2	1	4	3	5	6	-	11	37	22	23	39	84
r5	27	1	6	4	27	6	5	3	8	2	8	47	23	70	51	144
r6	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	2	-	2	4
r7	2	-	1	-	-	1	-	3	-	-	10	15	14	3	15	32
r8	1	-	-	-	-	1	1	1	-	-	5	16	7	2	16	25

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin ortamda en çok r5 (görüş sağlayıcı) rolünü üstlendikleri görülmektedir. Bunu r4 (atmosfer yapılandırıcı) ve r2 (bilgi sağlayıcı) izlemektedir. Bu rollerin içerik alanları içerisindeki yoğunluklarına bakıldığında r5’in en yoğun biçimde TDS (ders sorumluluklarına ilişkin olarak öğrenciler tarafından açılan tartışmalar) içerisinde gösterildiği anlaşılmaktadır. Bunu TDD (ders dışı tartışmalar) ve TAS (öğretim elemanı ile birlikte belirlenen araştırma sorularına ilişkin tartışmalar) izlemektedir. R4 en yoğun biçimde TDD içerisinde gösterilmekte, bunu TDS ve TAS izlemektedir. R2 ile ise en yoğun biçimde TDS içerisinde karşılaşılmakta, sonrasında TAS ve TDD gelmektedir.

Kayıtlarda en az gözlemlenen rol r6’dır (hatırlatıcı). Farklı içerik alanlarında ortaya çıkma durumuna bakıldığında bu rolün TDS (ders sorumluluklarına ilişkin olarak öğrenciler tarafından açılan tartışmalar) içerisinde hiç gösterilmediği görülmektedir.

3.3. Öğrenci Rol ve Davranışları Altındaki Genel Amaçlar

Etkileşim sürecinde güdülen genel amaçlar, bu amaçlar altında gösterilen rol ve davranışlar doğrultusunda araştırmada ortaya çıkan amaç, rol ve davranış modeli Tablo 4’te özet biçimde sunulmaktadır.

Tablo 4. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrenci Amaç, Rol ve Davranışları

Grup işleyişini sürdürme/geliştirme (f=123 , %31.46)			Grup çalışmalarını tamamlama (f= 268, %68.54)				
r1 Yönetici/ Yönlendirici (f=35, %8.95)	r4 Atmosfer Yapılandırıcı (f=84, 21.48)	r6 Hatırlatıcı (f=4 , %1.02)	r2 Bilgi Sağlayıcı (f=55, %14.06)	r3 Öğretici/ Açıklayıcı (f=12, %3.07)	r5 Görüş Sağlayıcı (f=144, %36.83)	r7 Sorun Çıkarıcı (f=32, %8.18)	r8 Sorun Çözücü (f=25 , %6.39)
d1 (f=18, %4.60)	d6 (f=48 , %12.28)	d8 (f=4 , %1.02)	d4 (f=55,%14.06)	d5 (f=12,%3.07)	d2 (f=64, %16.37)	d9 (f=32,%8.18)	d7 (f=23 ,%5.88)
d3 (f=15 , %3.84)	d17 (f=36 , %9.21)				d14 (f=40 ,%10.23)		d11 (f=2 , %0.51)
d13 (f=2 , %0.51)					d15 (f=26,%6.65)		
					d16 (f=14,%3.58)		

Ortamda ortaya çıkan öğrenci rolleri incelendiğinde, bunların bir kısmının tartışma süreçlerine katılımı artırma ve tartışmalarda devamlılığı sağlamaya; bir kısmının da doğrudan grup görevlerinin gerçekleştirilmesine yöneldiği görülmüştür. Buradan hareketle, öğrencilerin etkileşim sürecine “grup işleyişini sürdürme/geliştirme” ve “grup çalışmalarını tamamlama” gibi iki temel amaçla katıldıkları düşünülebilir. Buna göre, r1 (yönetici/yönlendirici), r2 (atmosfer yapılandırıcı) ve r6 (hatırlatıcı) grup işleyişini sürdürme ve geliştirme amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla gösterilen davranışlar ortamda gerçekleşen etkileşimin %31.6’sını (f=123) oluşturmaktadır. R3 (öğretici/açıklayıcı), r5 (görüş sağlayıcı), r7 (sorun çıkarıcı) ve r8 (sorun çözücü) ise grup çalışmalarını tamamlama amacına hizmet etmektedirler. Bu amaçla gerçekleştirilen etkileşim toplam etkileşimin %68.54’ünü (f=268) oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğrenenler çevrimiçi tartışma ortamına daha çok grup görevlerini tamamlamak için etkinlik göstermişlerdir.

3.4. Tartışma Türleri

Araştırmada tartışma türlerini ortaya çıkarabilmek amacıyla, Yeh (2010) modeli temele alınarak incelen kayıtlar üzerinde katılım ve ortaklaşalık rollerinin gösterilme sıklıklarına göre iki boyutlu bir sınıflamaya gidilmiştir. Yeh (2010) ortaklaşalık rollerini r7 (sorun çıkarıcı) dışındaki roller olarak nitelemektedir. Bu amaçla, gerek 12 tartışma başlığı gerekse bunların toplandığı üç içerik alanı için katılım durumları ve gösterilen ortaklaşalık rollerinin ortalamaları hesaplanmış; elde edilen ortalamalardan kesme puanı olarak yararlanılarak, düşük/yüksek katılım ve düşük/yüksek ortaklaşalık durumlarına karar verilmiştir. Tablo 5’te katılım durumları ve Tablo 6’da ortaklaşalık rollerine ilişkin ortalama değerler sunulmaktadır.

Tablo 5: Katılım Durumları

Tartışma	n	Min.	Max.	Toplam	M	Ss
t1	10	1	14	69	6.90	4.41
t2	3	1	3	5	1.67	1.15
t3	6	1	3	11	1.83	0.75
t4	5	1	3	8	1.60	0.89
t5	10	1	8	32	3.20	2.49
t6	10	1	4	22	2.20	1.14
t7	5	1	5	14	2.80	1.48
t8	6	1	4	15	2.50	1.05
t9	8	1	7	27	3.38	1.96
t10	7	1	5	13	1.85	1.46
t11	7	1	11	49	7.00	3.61
t12	8	6	35	126	15.75	1.06
Ortalama (t1...t13)					4.22	
TAS	9	1	21	94	10.44	7.42
TDS	11	4	32	163	14.82	8.80
TDD	9	1	35	134	14.89	1.09
Ortalama (TAS, TDS, TDD)					13.83	

Katılım durumları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip tartışmaların t12, t11 ve t1 olduğu görülmektedir. Tartışma başı ortalama etkileşim yoğunluğu 4.22 düzeyindedir. Bu değer eşik olarak kabul edildiğinde t1, t11 ve t12 yüksek etkileşimli; t2, t3, t4, t5, t6, t7, t8 ve t9 düşük etkileşimli tartışmalar olarak sınıflandırılabilir.

İçerik alanlarına bakıldığında, en yoğun katılımın TDD’de (ders dışı konulara ilişkin tartışmalar) gerçekleştiği görülmekte, bunu TDS (ders sorumluluklarına ilişkin olarak öğrenciler tarafından açılan tartışmalar) izlemektedir. TAS’a (öğretim elemanı ile birlikte belirlenen araştırma sorularına ilişkin tartışmalar) katılım bu iki gruba göre düşüktür. Üç içerik alanını için ortalama katılım yoğunluğu 13.83 düzeyindedir. Bu eşik değer göz önünde bulundurulduğunda TDD ve TDS yüksek katılımlı; TAS düşük katılımlı olarak nitelenebilir.

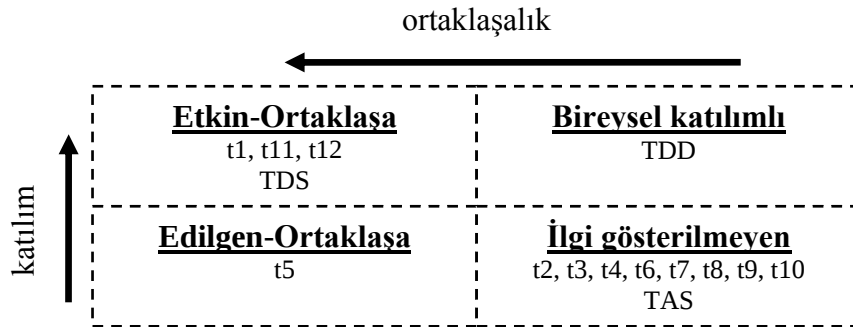
Tablo 6: Ortaklaşalık Roller

Tartışma	n	Min.	Max.	Toplam	M	Ss
t1	11	0	13	67	6.09	4.46
t2	11	0	3	5	0.46	0.94
t3	11	0	2	10	0.91	0.94
t4	11	0	3	8	0.73	1.01
t5	11	0	8	32	2.91	2.55
t6	11	0	4	21	1.91	1.37
t7	11	0	5	14	1.27	1.74
t8	11	0	3	12	1.09	1.22
t9	11	0	7	27	2.46	2.30
t10	11	0	5	13	1.18	1.47
t11	11	0	10	39	3.55	3.91
t12	11	0	34	111	10.09	10.56
Ortalama (t1...t13)					2.72	
TAS	11	0	17	80	7.27	6.65
TDS	11	4	31	160	14.55	8.45
TDD	11	0	34	129	10.82	1.05
Ortalama (TAS, TDS, TDD)					10.88	

Tablo 6 incelendiğinde, ortaklaşalık rollerinin en sık ortaya çıktığı tartışmaların sırasıyla t12, t1 ve t11 olduğu görülmektedir. Tartışma başı ortalama ortaklaşalık rolü gerçekleşme düzeyi 2.72’dir. Bu eşik değere göre t1, t5, t11 ve t12 yüksek ortaklaşalıklı; t2, t3, t4, t6, t7, t8, t9 ve t10 düşük ortaklaşalıklı tartışmalar olarak sınıflanabilir.

İçerik alanları incelendiğinde, ortaklaşalık rollerinin en yoğun biçimde TDS’de (ders sorumluluklarına ilişkin olarak öğrenciler tarafından açılan tartışmalar) ortaya çıktığı görülmektedir. Bunu TDD (ders dışı tartışmalar) ve TAS (öğretim elemanı ile birlikte belirlenen

araştırma sorularına ilişkin tartışmalar) izlemektedir. Üç içerik alanı için ortalama ortaklaşalık rolü yoğunluğu 10.88 düzeyindedir. Bu eşik değer dikkate alınarak, TDS yüksek ortaklaşlıklı, TDD ve TAS düşük ortaklaşlıklı olarak nitelenebilir. Bulgulardan hareketle, incelenen tartışmalar, Yeh (2010) tartışma türü modeline göre, Şekil 1’de ifade edildiği biçimde sınıflandırılabilir.



Şekil 1. Katılım ve Ortaklaşalık Durumlarına Göre Tartışma Türleri

Tartışma türlerine göre rol dağılımları incelendiğinde, etkin-ortaklaşa tartışmalarda r5, r2, r4; bireysel katılımlı tartışmalarda r4, r5, r8; edilgen-ortaklaşa tartışmalarda r5 ve ilgi gösterilmeyen tartışmalarda r5, r4 ve r7 yoğun olarak gözlemlenmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada bir çevrimiçi öğrenme ortamında oluşan öğrenci-öğrenci etkileşimi, davranış-rol ve genel amaç boyutlarıyla çözümlenmeye ve bunlardan hareketle farklı tartışmalarda ortaya çıkan etkileşim örüntüleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu süreçte ortamda gelişen 12 tartışma hem tek, tek hem de paylaşılan içeriğe göre ortaya çıkan TAS (öğretim elemanı ile birlikte belirlenen araştırma konularına ilişkin tartışmalar), TDS (öğrenciler tarafından açılan, ders sorumluluklarına ilişkin olarak yürütülen tartışmalar) ve TDD (ders dışı tartışmalar) gibi üç içerik alanı altında ele alınmıştır. Bulgulara göre, katılımcılar ortamda işleyişi sürdürmek/geliştirmek ve görevleri tamamlamak gibi iki temel amaçla hareket etmektedirler. Bu amaçlar altında yönetici/yönlendirici, bilgi sağlayıcı, öğretici/açıklayıcı, atmosfer yapılandırıcı, görüş sağlayıcı, hatırlatıcı, sorun çıkarıcı, sorun çözücü gibi sekiz rol ortaya çıkmaktadır. Bu roller altında ise; işleyişe yönelik olumlu görüş verme, görevlere ilişkin görüş verme, görevlere yönelik katkı sağlamayı teşvik etme, bilgi paylaşma, kavramları açığa kavuşturma/yanlış anlaşılmalara giderme, olumlu grup atmosferi yaratma, sorulara yanıt verme, görev süreçlerine ilişkin hatırlatıcılar verme, kişisel sorunlar/mazeretler bildirme, grup görevlerine ilişkin sorunları çözme, görev dağıtımını yapma, önceki katılımcıların düşüncelerini destekleme, soru sorma, eleştirel/karşıt görüş ileri sürme ve arkadaşlarına takılma/şakalaşma gibi 15 davranış türü gözlemlenmektedir. Bu rol ve davranışlar ışığında, Yeh (2010) tartışma türleri çerçevesinde, incelenen tartışmalar içerisinde etkin-ortaklaşa, edilgen-ortaklaşa, bireysel katılımlı ve ilgi gösterilmeyen tartışmalar ortaya çıkmaktadır.

Ortamda en sık görülen katılımcı rolü görüş sağlayıcılıktır (r5) (f=144, %36.83). Bu rol altında en çok gözlemlenen davranış ise grup görevlerine ilişkin görüş vermedir (d2) (f=64; %16.37). Bunu atmosfer yapılandırma (f=84, %21.48) ve bilgi sağlama rolleri (f=55, %14.06) izlemektedir. Genel amaçlara bakıldığında, katılımcıların ağırlıklı olarak görevleri tamamlamak amacıyla etkileşim sürecine katıldıkları görülmektedir (f=268, %68.54). Alanyazın incelendiğinde, görev süreçlerine ilişkin kişisel görüş verme, bu doğrultuda bilgi sağlama ve diğer katılımcıları tartışmalara katılmaya teşvik etmenin çevrimiçi tartışmalarda yoğunlukla rastlanan davranışlar olduğu görülmektedir (Bakınız: Cronc , 2001; Blignuat ve Tropil, 2003; Beuchout ve Bullen, 2005; Lin ve diğ erleri, 2008). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ağırlıklı

olarak paylaşılan içeriğin, topluluğun kültürüne ilişkin de ipuçları ortaya koyabileceği düşünülmektedir. Walls (1994) bu yönüyle çevrimiçi sosyal etkileşimi ilişki odaklı ve görev odaklı olarak sınıflandırmaktadır. Bu noktadan hareketle, bu çalışmada incelenen tartışmaların daha çok görev odaklı olduğu ifade edilebilir.

McLoughlin (1999), çevrimiçi toplulukta oluşan paylaşım kültürünün önemli bir bileşeni olarak da öğrencilerin içerisinde yetiştikleri kültürü ele almaktadır. Buna göre, öğrenen çevrimiçi öğrenme ortamında kültürel arka planı, akademik ve bilişim teknolojilerine ilişkin becerilerinin etkilediği bir çoklu öğrenme alanı içerisinde bilişsel gelişimini sürdürmektedir. Sosyal davranışlar üzerine gerçekleştirilen araştırmalar iletişim ve kültürü karşılıklı olarak birbirini etkileyen iki süreç olarak ele almaktadırlar (Gudykunstve Ting-Toomey, 1996). Kültür, sosyal davranışları gerek gösterilme biçimi gerekse içerik bakımından etkilemektedir. Bu etki doğrultusunda, dünya kültürleri iletişim biçimlerine göre bireyci ve toplulukçu olarak iki grupta toplanmaktadır. Bireyci kültür daha çok Kuzey Amerika ve Batı Avrupa gibi toplumlara hakimdir. Bu kültürde birey değerlidir, iletişim sürecinde bağımsızlığa ve başarıya önem verilir. İletisi açık, kesin ve anlaşılardır. Toplulukçu kültür ise daha çok Asya toplumlarında yaygındır. Bu kültürde bireyler arası ilişkiler değerlidir, iletişim sürecinde uyum ve dayanışmaya önem verilmektedir. Bireyler düşüncelerini net biçimde açığa vurmak yerine imalar, üstü kapalı sözler, vurgu, jest ve mimiklerden yararlanmaktadırlar (Gudykunstve Ting-Toomey, 1996; Goodwin, 1999). Bu noktada, kültürün çevrimiçi öğrenci davranışları üzerindeki etkisi, temel bir merak konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmalar, bu etkinin çevrimiçi öğrenme ortamındaki katılımcı davranışları üzerinde de benzer biçimde ortaya çıktığını göstermektedir. Örneğin; Kim ve Bonk (2006) farklı kültürlerden katılımcıların çevrimiçi davranışlarını ele aldıkları araştırmalarında, Koreli öğrencilerin sosyal etkileşime ve ilişki geliştirmeye dönük davranışları, Amerikalı ya da Fin öğrencilere göre daha yüksek düzeyde gösterdiklerini ortaya koymuştur. Ardichvili, Maurer, Li, Wentling ve Studemann (2006) tarafından Amerikan, Rus, Brezilyalı ve Çinli öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen benzer bir çalışmada ise, Amerikan öğrencilerin bilgi paylaşım sürecinde diğer üç ülke öğrencilerinden açık biçimde ayrıldığını ve daha görev odaklı, açık ve anlaşılır bir içerik paylaştığını ortaya koymaktadır. Bu noktada, Yeh (2010) tarafından, bu araştırma bulgularıyla benzer bir grup üzerinde ve aynı çözümleme şablonuyla Tayvan kültüründe gerçekleştirilen araştırmanın bulgularının karşılaştırılmasının, iki kültürde ortaya çıkan çevrimiçi rol ve davranış farklarını ortaya koymak açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Yeh (2010) çalışması incelendiğinde, en yoğun biçimde ortaya çıkan katılımcı rolünün atmosfer yapılandırıcılık olduğu, bunu hatırlatıcılık ve bilgi sağlayıcılığın izlediği görülmektedir. Bu çalışmada ise görüş sağlayıcılık açık farkla öne çıkarken, hatırlatıcılık en az gösterilen roldür. Yine Yeh (2010) çalışmasında, altıncı sırada çıkan bilgi sağlayıcılık rolü, bu çalışmada üçüncü en yoğun roldür. Bu araştırmanın katılımcı grubu Yeh (2010) çalışmasında incelenen gruba göre daha görev ve bilgi paylaşımı odaklı tartışmalar yürütmüş, diğer katılımcıları övmeye ve takdir etmeye daha az yer vermiş; dolayısıyla görece daha bireyci bir kültür ortaya koymuştur. Bununla birlikte, incelenen kayıtlarda atmosfer yapılandırıcılık rolünün ikinci en yoğun rol olarak öne çıkması ve rol altında rastlanan övgü, takdir ve teşekkür ifadeleri; yanı sıra düşünceleri imalar, şakalarla ve diğer katılımcılara takılmalarla ifade etme davranışları toplulukçu kültürün bir uzantısı olarak ele alınabilir. Bu doğrultuda çalışmada incelenen Türk kültürünün hakim olduğu çevrimiçi toplulukta, Asya toplumlarına görece düşük yoğunlukta olmakla birlikte toplulukçu kültür etkilerinin varlığından söz edilebilir.

Tartışma kayıtları paylaşılan içeriğe göre gruplandırıldığında, katılımcıların en yoğun biçimde katıldığı ve en çok ortaklaşalık rolü üstlendiği tartışmaların ders sorumluluklarına ilişkin olarak kendi açtıkları tartışmalar olduğu görülmektedir. Elbette, toplulukta ortaya çıkan etkileşimin görev odaklı olması bu durumu bir ölçüde açıklayabilmektedir. Bununla birlikte, öğretim elemanı ile birlikte belirlenen araştırma sorularına ilişkin tartışmalar toplam tartışma kayıtları

içerisinde en düşük yoğunluğa sahiptir ve ilgi gösterilmeyen tartışmalar grubunda yer almaktadır. Bu ikilem, topluluğun yeni bir konuyu tartışarak yeni kazanımlar elde etmekten daha çok, ders sorumluluklarında takıldıkları noktaları aydınlatmak ve ortak görevleri tamamlamak için tartışmalara katıldığını göstermektedir. Şimşek’de (2006) araştırmasında benzer biçimde öğrencilerin çevrimiçi ortamda ağırlıklı olarak ders içeriklerini konuştuklarını ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçları, genellenebilirlik açısından sınırlılıkları olsa da, çevrimiçi tartışmalarda ortaya çıkan katılımcı rol ve davranışlarının paylaşılan içeriğe ve topluluğun ait olduğu kültüre göre farklılaşmalar gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Ancak, katılım ve ortaklaşalık durumlarının yüksek ve düşük çıkmasının katılımcıların birtakım bireysel özelliklerinden ya da ortamda gösterilen belirli davranışlardan etkilenip etkilenmediği üzerinde durulmamıştır. Gelecek araştırmalarda özellikle katılım ve ortaklaşalık açısından uç durumda olan tartışmaların ileti ve katılımcı profillerinin incelenmesinin çevrimiçi ortamda öğrenen-öğrenen etkileşiminin geliştirilmesi sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrenen rol ve davranışlarının kültürel farklılıklara göre değişim gösterebiliyor olması, kültürü öğretim tasarımı sürecinde dikkate alınması gereken bir değişken olarak karşımıza getirmektedir. Bu durumda, Türk kültürünün çevrimiçi ortamlarda öğrenci rol ve davranışları üzerine etkilerini daha açık ve genellenebilir biçimde ortaya koymak amacıyla, benzer araştırmaların katılımcı sayısı geniş topluluklarda gerçekleştirilmesi diğer bir öneri olarak ifade edilebilir.

5. KAYNAKLAR

- Ardichvili, A.S., Maurer, M., Li, W., Wentling, T., & Stuedemann, R. (2006). Cultural influences on knowledge sharing through online communities of practice. *Journal of Knowledge Management*, 10(1), 94-107.
- Beuchot, A., & Bullen, M. (2005). Interaction and interpersonalitv in online discussion forums. *Distance Education*, 26(1), 67-87.
- Blignuat, S., & Troppil, S. R. (2003). Developing a taxonomy of faculty participation in asynchronous learning environments:an exploratory investigation. *Computers & Education*, 41, 149-172.
- Bullen, M. (1997). *A case study of participation and critical thinking in a university-level course delivered by computer conferencing* (Unpublishing doctoral dissertation). University of British Columbia, Vacouver, Canada.
- Chang, C. K., Chen, G. D., & Li, L. Y. (2006). Constructing a community of practice to improve coursework activity. *Computers & Education*, 50,235-247.
- Croncé, J. C. (2001). Metaphors and models in internet-based learning. *Computers & Education*, 37, 241-256.
- De Wever, B., Schellens, T., Valcke, Van Keer, H. (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers & Education*, 46, 6-28.
- Glava, C., & Glava, A. (2011). Development of metacognitive behavior of future teacher students through electronic learning diaries as means of self reflection. *Procedia Computer Science* 3, 649-653.
- Goodwin, R. (1999). *Personal relationships across cultures*. London : Routledge.
- Gudykunst, W. B., & Ting-Toomey, S. (1996). Communication in personal relationships across cultures: An introduction. In W. B.Gudykunst, S.Ting-Toomey, & T.Nishida (Eds.), *Communication in personal relationships across cultures* (pp. 3-16). Thousand Oaks , CA : Sage.
- Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In A. R. Kaye (Ed.). *Collaborative learning through computer conferencing*. The Najadan Papers (pp.117-136). London: Springer-Verlag.
- Ingram, A. L., Hathorn, L. G., & Evans, A. (2000). Beyond chat on the internet. *Computers & Education*, 35, 21–35.
- Jin, Q. (2002). Design of a virtual community based interactive learning environment. *Information Sciences*, 140, 171-191.
- Jonassen, D. H., & Known, H. I. (2001). Communication patterns in the computer-mediated and face-to-face group problem solving. *Educational Technology Research & Development*, 49, 35-51.
- Kanuka, H., & Anderson, T. (1998). On-line interchange, discord, and knowledge contruction. *Journal of Distance Education*, 13(1), 57-74.

- Kear, K. (2001). Following the thread in computer conferences. *Computers & Education*, 37, 81-99.
- Kim, K., & Bonk, C.J. (2006). Cross-cultural comparisons of online collaboration. *Journal of Computer-mediated Communication*, 8(1). [Available online at: <http://jcmc.indiana.edu/vol8/issue1/kimandbonk.html>], Retrieved on December 20, 2012.
- Kneser, C., & Pilkington, R., & Tresasure-Jones, T. (2001). The tutor's role: An investigation of the power of exchange structure analysis to identify different roles in cmc seminars. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12, 63-84.
- Lin, F., Lin, S., & Haung, T. (2008). Knowledge sharing and creation in a teachers' professional virtual community. *Computers & Education*, 50, 742-756.
- Lin, F., Lin, S., & Huang, T. (2008). Knowledge sharing and creation in a teachers' professional virtual community. *Computers & Education* 50, 742-756.
- Ludwig-Hardman, S., & Wooley, S. (2000). Online learning communities: Vehicles for collaboration and learning in online learning environments. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunication*, 1556-1558.
- McLoughlin, C. (1999). Culturally responsive technology use: developing an on-line community of learners. *British Journal of Educational Technology*, 30(3), 231-243.
- Selwyn, N. (2000). Creating a "connected" community? Teachers' use of an electronic discussion group. *Teachers College Record*, 102(4), 750-778.
- Stahl, G. (2004). Building collaborative knowing: contributions to a social theory of CSCL. In J. W. Strijbos, P. Kichner, & R.L. Martens (Eds.). *What we know about CSCL in higher education*. Amsterdam: Kluwer.
- Strijbos, J., Martens, R. L., Prins, F.J., & Jochems, W.M.G. (2006). Content analysis: What are they talking about? *Computers & Education* 46, 29-48.
- Şimşek, N. (2006). Uzaktan öğretim sistemlerindeki çevrimiçi etkileşimlerin yapısal çözümleme yoluyla modellenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 5(9), 3-18.
- Tseng, H. W., Yeh, H. (2013). Team members' perceptions of online teamwork learning experiences and building teamwork trust: A qualitative study. *Computer & Education*, 63, 1-9.
- Walls, J. (1994). Global networking for local development: Task focus and relationship focus in cross-cultural communication. In L. M. Harrasim (Ed). *Global Networks: Computers and international communication* (pp.153-166) Cambridge, Ma: Global Networks MIT Press.
- Weinberger, A., & Fischer, F. (2005). A framework to analyze argumentative knowledge construction in computer-supported collaborative learning. *Computer & Education*, 46(1), 71-95.
- Woolley, S. & Ludwig-Hardman, S. (2000). Online learning communities: Vehicles for collaboration and learning in online learning environments. In J. Bourdeau & R. Heller (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (pp. 1556-1558). Chesapeake, VA: AACE.
- Yang, F., Wang, M., Shen, R., & Han, P. (2007). Community-organizing agent: An artificial intelligent system for building learning communities among large number of learners. *Computers & Education*, 49, 131-147.
- Yeh, Y. (2010). Analyzing online behaviors, roles, and learning communities via online discussions. *Educational Technology & Society*, 13(1), 140-151.

Extended Abstract

Collaborative knowledge construction process in which mutual exchange between group members are encouraged via online discussion is an integral part of the online learning environments. Social and cultural interactions are also important determinants of the interaction patterns. Some studies focused on frequency and types of participation, shared information, various behaviors of participants (e.g., Yeh, 2010; Şimşek, 2006), level of learner cognitive and metacognitive skill acquisition (e.g., Henri, 1992; Bullen, 1997; Weinbrger & Fischer, 2005; Glava & Glava, 2011) in the online discussions.

In this study, we aimed to identify student to student interaction patterns via online roles and behaviours. The following research questions were considered: What online behaviours are exhibited by graduate students in online discussions? What roles do graduate students take on in online discussions? What are graduate students' primary purposes for behaving in that manner? What are the number and

frequency of online roles and behaviours through discussions? What types of discussions take place in the learning environment?

Eleven graduate students who were enrolled in an on campus MA program in Educational Technology Program offered by the same department (7 female and 4 male) participated to the research. We used a blended learning environment. Moodle was used as a course management platform. A 12-week instruction period was developed during the fall semester of the 2010 – 2011 academic years. The instructional design of this study required that students engage in several online discussions. During the study period, they received face to face instructions in which five discussion topics were determined by the participation of students and used web-based tools for synchronous and asynchronous classroom discussions on these topics. In addition to that, students were also asked to discuss the class responsibilities (i.e., joint assignments, presentation templates and final paper) and extracurricular issues (i. e., future developments in ICT, professional issues). Online discussions were analysed using Yeh's (2010) content analysis model to investigate the depth of the graduate students' postings. We also aimed to reveal the main purposes of the participants via online roles and behaviors. In this study, we analyzed 12 discussion topics with a total of 391 messages.

To achieve the goals of this study, in the first phase, we clustered discussions into three major categories. These are (1) discussions about research topics (TAS), (2) student-managed discussions about class responsibilities (TDS) and (3) extracurricular discussions (TDD).

In the second phase, we analyzed online discussions using Yeh's (2010) content analysis model. Based on the data obtained in this study, we identified 4 new types of online behaviors in the discussions related to Yeh's (2010) model. These were identified in the following:

Providing supportive opinions for others (d14): Such behaviors referred to supportive personal responses to member opinions or ideas.

Ask question (d15): Such behaviors included asking other participants questions about their opinions or content knowledge on the discussion board.

Opposing argument (d16): Such behaviors included criticizing and inquiring as well as opposing argument.

Joke with (d17): Such behaviors helped students increase participation and collaboration in the discussion.

Analyses of interactions in the discussions showed that the main purposes of students were to enhance group functioning and complete tasks. Finally, we identified the following 15 online discussion behaviors: providing opinions for group functioning, providing opinions for group assignments, encouraging opinions about/responses to group assignments, sharing information, clarifying concepts, constructing a positive atmosphere, answering questions, providing reminders of assignment-related work, explaining personal problems, explaining the problems of others, solving problems, setting schedules, assigning work, providing supportive opinions for others, ask question, opposing argument and joke with. Similar to Yeh's (2010) study, we also identified the following online roles: supervisors, information providers, group instructors, atmosphere constructors, opinion providers, reminders, trouble-makers and problem solvers. Furthermore, our results showed that active collaboration was typically high on TDİ (t1, t11 and t12); the passive collaboration was high on t5; the individualized participation was high on TDD; and the indifference was high on TAS (t2, t3, t4, t6, t7, t8, t9 and t10).

It is also found in this study that the most frequently used role is opinion provider. The most frequently utilized behavior within this role is providing opinions for group assignments. When examining the main purposes of students, it is determined that students are participating in class discussions to complete tasks ($f=268$, %68.54). The literature indicates that expressing personal opinions, knowledge construction and encouraging others to participate in the discussions are the most frequently utilized behaviors related with group assignments. (Cronc , 2001; Beuchout ve Bullen, 2005; Blignuat ve Tropil, 2003; Lin ve diğ erleri, 2008). We argue that types of knowledge shared in online environments have the potential to give clues about the culture. In his study, Walls (1994) classified online social interaction into two categories: relationship focus and task focus. Based on the findings, we might conclude that online discussions in this study are task focus.

The present study also had various limitations. First, the number of participants in the blended learning environment was relatively small. On the other hand, results from this study have provided valuable information with regard to cultural elements and types of knowledge shared in the discussions. There is need for ongoing research to examine the effects of individual differences and participant profiles in online roles and online behaviors. Also, the study should be replicated, using broader, larger and more diverse population to determine the effects of culture on discussion patterns via online roles and behaviors.

Kaynakça Bilgisi

Bardakçı, S., Alakurt, T. ve Keser, H. (2014). Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci rol ve davranışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 29(1), 47-60.

Citation Information

Bardakçı, S., Alakurt, T., & Keser, H. (2014). Student roles and behaviors in online learning environments [in Turkish]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 29(1), 47-60.