

Makale Geçmişi / Article History

Alındı/Received: 19.03.2022

Düzeltilme Alındı/Received in revised form: 13.09.2022

Kabul edildi/Accepted: 25.09.2022

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVİRİMİÇİ İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME UYGULAMALARINA YÖNELİK TUTUM VE GÖRÜŞLERİ*

Rabia Asan¹, Erkan Çalışkan²

Öz

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi işbirlikli öğrenme uygulamaları hakkındaki tutumlarını ve görüşlerini incelemektir. Bu amaç kapsamında öğretmen adaylarının tutumları farklı değişkenler açısından ele alınmıştır. Karma yöntem araştırmasının kullanıldığı bu çalışma, açıklayıcı sıralı desen ile şekillenmiştir. Araştırmanın nicel bölümünün örneklemini seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme; nitel bölümünün örneklemini ise amaçlı örnekleme kullanılarak 2021-2022 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 152 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, kişisel bilgi formu ve Korkmaz (2012) tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .904 olarak bulunmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi ve SPSS yazılımı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının tutumları, sınıf düzeylerine, kardeş sayılarına, kişisel bilgisayara sahip olma durumlarına ve çevrimiçi öğrenme uygulamalarındaki rahatlık düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken; cinsiyetlerine, bilişim teknolojilerini kullanma becerilerine, çevrimiçi oyun oynama ve sosyal projelere katılma deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda eğitimcilere çevrimiçi işbirlikli öğrenme uygulamalarındaki verimliliği artırabileceği düşünülen önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: çevrimiçi işbirlikli öğrenme; sanal ortam; sosyal bilgiler; tutum

Yasal İzinler: Etik Kurul: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Kurulu, Tarih: 26.01.2022, Sayı: E-86837521-050.99-165083.

* Bu çalışmanın bir kısmı, 4. Uluslararası Değişen Dünyada Fen, Sosyal ve Sağlık Bilimleri Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Lisansüstü Öğrenci, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, rabaasan92@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2794-340X

² Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, erkancaiskan@ohu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2309-1406

ATTITUDES AND OPINIONS OF SOCIAL STUDY TEACHERS ON ONLINE COLLABORATIVE LEARNING APPLICATIONS

Abstract

The aim of this research is to examine the attitudes and opinions of social studies teacher candidates about online cooperative learning practices. Within the scope of this purpose, the attitudes of pre-service teachers were discussed in terms of different variables. This study, in which mixed methods research was used, was shaped by an explanatory sequential design. The sample of the study consisted of 152 Social Studies teacher candidates studying at a state university in the 2021-2022 academic year by using convenient sampling, which is one of the non-random sampling methods. As data collection tools, semi-structured interview form prepared by the researchers, personal information form and attitude scale developed by Korkmaz (2012) were used. The Cronbach Alpha coefficient of the scale was found to be .904. The obtained data were analyzed using content analysis and SPSS analysis software. As a result of the research, while the attitudes of the pre-service teachers showed a statistically significant difference according to their grade level, number of siblings, having a personal computer and their level of comfort in online learning applications; It has been revealed that there is no significant difference according to their gender, their ability to use information technologies, their experience of playing online games and participating in social projects. In line with the results obtained, suggestions were made to the educators that are thought to increase the efficiency in online cooperative learning applications.

Keywords: online collaborative learning; virtual environment; social studies; attitude

Legal Permissions: Ethics Committee: Niğde Ömer Halisdemir University Ethics Committee, Date: 26.01.2022, Number: E-86837521-050.99-165083.

Summary

In today's information age, students can now access most information whenever they want and come to classes with information (Sarigöz, 2012). In parallel with the rapidly changing time, it is important that new approaches are adopted every day in the methods used in education and that we cannot catch up with the steps, and that teachers are a 'guide' showing where and how to use information. rather than presenting information to students (Çelen et al., 2011). Online education is an education and training course in which formal education is carried out through web-based software (Al & Madran, 2014; Gürbüz et al., 2001; Öztürk, 2014) and learners can access the educational content at every opportunity. is the internet independent of time and space (Shrivastava, 1999). process (NE Cagiltay & K. Cagiltay, 2001).

Especially in today's conditions, students who are digital natives of the 21st century are more exposed to information in every environment. Since the information to be taught in schools is already available on the internet and students are already knowingly coming to the classes, the duties of teachers should be revised and the students should be taught how to use the information available in daily life and evolve in a way to guide how to reach the right information. In this case, students' uncontrolled access to cursory information in online environments creates a disadvantage, causing information pollution and misconceptions. At the same time, teachers are in the position of guiding and guiding students by keeping control of the integration of technology into education and taking into account the infrastructure opportunities (Altan et al., 2021), and that the 'learning to learn' method, which is perhaps the most important learning strategy (Özer, 2008; Ünal, 1999), is effective. will enable it to be implemented. The concept of online collaborative learning (OCL) can be defined as learners sharing their knowledge and ideas in online environments in small groups for a specific purpose, and jointly working on a document simultaneously. Harasim (2012), on the other hand, defined online collaborative learning as students exploring different ways together to think and innovate, so that they search for the necessary conceptual information to solve problems instead of reciting what they think is the right answer, in short, they create knowledge.

OCL applications can be used for almost every branch. However, when the national literature is examined; It is seen that OCL practices and studies mainly focus on Informatics (Çakır & Korucu, 2015; Kuzu, 2015; Ateş Çobanoğlu et al., 2017) and Science (Korkman & Metin, 2021; Okumuş & Doymuş, 2018; Ünal et al., 2018) courses. Considering especially the Social Studies course objectives, it is thought that the use of OCL applications in this course will provide significant benefits to the learning outcomes, but there is a lack of studies on this subject in the literature. When the special objectives in the Social Studies curriculum updated by the Ministry of National Education (2018) are examined, it can be said that the use of cooperation in online education environments will play an important role in achieving the effectiveness of teaching and the objectives of the course.

Therefore, it has become a necessity to conduct a study on the appropriate use of OCL environments, which is only one of the 21st-century competencies, of the 21st-century teacher candidates, their attitudes in this regard, and whether they will integrate this skill into their lessons when they become teachers.

Social studies teacher candidates towards online cooperative learning practices, answers to the following questions were sought:

Attitudes of social studies teacher candidates towards OCL practices;

- Sex
 - Grade level
 - Number of siblings
 - Personal computer ownership status
 - Experience playing online games and participating in Social projects
 - Comfort level in OCL practices
- Does using information technologies differ according to skill level variables?
- What are the reasons for the perceived positive and negative attitudes of the participants towards OCL practices?
 - Which one or which of the Social Studies subjects and acquisitions do the participants prefer to use OCL applications?
 - Do the participants think about using OCL practices when they start their professional life?

This research was carried out with explanatory sequential design, which is one of the mixed research methods. In the quantitative part of the study, to reveal the relationship of different variables with any phenomenon, the scanning design, which allows working with a large number of participants and can be measured at once, was preferred (Büyüköztürk, 2014). In the qualitative part of the study, face-to-face interviews were conducted with five pre-service teachers who have different attitudes towards OCL practices in a quiet environment they prefer. The reason why the qualitative research method was preferred in addition to the quantitative method in this study is to examine the views of social studies teacher candidates on online cooperative learning in detail in line with the quantitative data obtained from the research. "Attitude Scale Towards Online Collaborative Learning" developed by Korkmaz (2012) and a "personal information form" prepared by the researchers were used to collect the quantitative data of the research, and a semi-structured interview form was prepared by taking the expert opinion to collect the qualitative data. SPSS program was preferred in the analysis of quantitative data obtained with data collection tools. In the analysis of qualitative data, the audio recordings taken during the interviews were transcribed and analyzed with interpretive content analysis.

According to the quantitative findings obtained from the study, while the attitudes of social studies teacher candidates towards OCL applications show a statistically significant difference according to their grade level, many siblings, ability to use information technologies, having a personal computer, and their comfort level in online learning applications; It was found that there was no significant difference according to their gender, experience of playing online games and participating in social projects. According to pre-service teachers, OCL applications; can be used efficiently when factors such as infrastructure opportunity, equal opportunity, effective participation, and equal responsibility are provided. However, they also stated that it should not play an important role in every process of teaching. It is also stated by the participants that the students who use the OCL applications in the courses where the specified factors are provided get high efficiency from the lessons, and the students who use the technology correctly and reach reliable sources in cooperation with their friends have an increase in their success. In this case, while the conscious use of OCL practices increases success and motivation; Asking all students to take an active role in these practices without providing the above-mentioned factors will have the opposite effect and cause OCL practices to lose their function.

When all these results are collected; It has been revealed that technology alone is not enough, that the instructors cannot use technology and technology, content knowledge, and pedagogy factors, and as a natural result of this, they use online learning environments incorrectly or incompletely, so they cannot get efficiency in applying online cooperation. Assuming that every student participates in the education-teaching process under equal conditions, regardless of the restrictions on students' access to online learning applications, such as socio-economic situation, internal and external factors, infrastructure factors, maybe one of the most common mistakes that educators make. Educators who use online learning technologies tend to avoid responsibility in structuring learning environments that will support learning outcomes with high efficiency and increase student competence. However, technology does not support learning on its own, nor can it increase success on its own (Bates & Khasawneh, 2007). In particular, the training of teacher candidates, who should have 21st-century skills, by faculty members who are aware of these competencies in the digital age, but cannot put them into practice and cannot equip themselves according to the needs of the age, is a solid foundation for the training of laggard teachers for future generations, and the formation of a student-teacher profile who cannot speak the same language in education. prepares the ground. In particular, the fact that primary and secondary school students come to the classes with the knowledge already acquired, which is thought to increase many times in the future, changes in teacher expectations, the formation of a teacher portfolio that is new compared to the traditional and can keep up with the demands of the age, and is open to change and development, so that the faculties that train teachers can be realized. It is necessary to have faculty members who can meet these factors or evolve towards this.

Among the findings obtained from the research, it was revealed that the students who do not have a personal computer display a negative attitude towards online collaboration because they cannot easily participate in the teaching process. For this reason, it can be recommended to use it in an environment where the infrastructure and tools are sufficient to get efficiency from the OCL applications and to ensure effective participation. Educators should anticipate that the use of OCL applications will not be beneficial if the appropriate environment and conditions are not provided, taking into account the background of the students.

Introversion, asociality, fear of making mistakes, and what others will think of me may be the leading factors in the negative attitudes of pre-service teachers who do not feel comfortable in online learning practices. In this case, instead of starting the process by directly carrying out studies in the academic field in the course to be used in OCL applications; Activities to increase social communication among students can be done. Activating students' cognitive as well as social and emotional aspects are important for learning to take place. It has been biologically proven that learning experiences that do not match emotions are not permanent, and it is desired to get away from a stressful environment. Since cognitive learning can already occur on its own when the student is reading and exposed to the environment, it can be recommended to start the teaching process by observing the social and emotional effects of online cooperative learning practices and creating an environment where students can be comfortable and interact socially and emotionally.

Giriş

Günümüz bilgi çağındaki öğrenciler artık çoğu bilgiye istedikleri zaman ulaşabilmekte ve sınıflara bilgiyi edinmiş halde gelmektedirler (Sarıgöz, 2012). Hızla değişen ve adımlarını yakalayamadığımız geçen zamana paralel olarak eğitim-öğretimde kullanılan metotlarda da her geçen gün için yeni yaklaşımların benimsenmesi, öğretmenlerin öğrencilere bilgiyi sunan değil, bilginin nerede nasıl kullanılacağını gösteren bir 'rehber' konumuna gelmesi önemli bir husustur (Çelen vd., 2011). 21. yüzyılın dijital yerlileri olan öğrenciler, her ortamda bilgiye daha fazla maruz kalmaktadırlar. Okullarda öğretilecek bilgilerin hâlihazırda internette bulunuyor olması, öğrencilerin derslere zaten bilerek geliyor olması dolayısıyla öğretmenlere düşen görevlerin revize edilip öğrencilerde hazır bulunan bilgilerin günlük hayatta nasıl kullanılması gerektiğinin öğretilmesi ve doğru bilgiye nasıl ulaşılabileceği konusunda rehber olunacak şekilde evrilmesi gerekmektedir. Çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin kontrolsüz bir şekilde üstünkörü bilgiye ulaşmaları dezavantaj yaratarak bilgi kirliliğine ve kavram yanılgılarına sebep olabilmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin teknolojinin eğitime entegresinde kontrolü elinde bulundurarak ve altyapı imkanlarını gözeterek öğrencilere yol gösterici ve rehber konumunda olması (Altan vd., 2021), öğrenme stratejilerinden belki de en önemlisi olan 'öğrenmeyi öğrenmek' metodunun (Özer, 2008; Ünal, 1999) etkili bir şekilde hayata geçirilmesini sağlayacaktır.

Alkan (1977), eğitim teknolojisinin amacının, gerçek eğitim ihtiyaçlarını belirlediği ve bunlar üzerine eğildiği zaman bir anlam kazanacağını belirtmiştir. Bu anlamda eğitim teknolojileri, Covid-19 pandemisinde ekseriyetle önem kazanmıştır. Acil uzaktan eğitime geçişle birlikte eğitim-öğretimin nasıl sürdürüleceği hususunda görüş ayrılıkları yaşanmış, gerekli altyapı imkanları sağlanamadan çevrimiçi eğitime hızlı bir geçiş yapılmıştır (Eken vd., 2020; Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2021). Bunun sonucunda birinci tür sorun olarak; mutfak dolaplarını, yer sofralarını, evlerindeki beyaz kapıları vs. yazı tahtası olarak kullanan ve neticede 'fedakâr' olarak adlandırılan, teknolojinin sunduğu imkânlardan faydalanmayı göz ardı eden öğretmenler haberlere konu olmuştur. Ortaya çıkan bu tür sorunlara ek ve ikinci tür sorun olabilecek; video konferans yazılım ve uygulamalarını etkili kullanabilen öğretmenlerin de sınıfa hâkimiyetleri, dersin verimliliği ve özellikle ilköğretim öğrencilerinin yaşadığı odaklanma vs. problemleri ortaya çıkmıştır. Söz konusu iki sorunun sebebi olarak, yıllardır konuşulmakta olan Medya (Kozma, 1991, 1994a, 1994b) mı, Yöntem (Clark, 1983, 1994a, 1994b) mi tartışmalarının yinelenecek gündeme gelmesi ve bu hususta, kullanılan medyanın etkililiğinin öğretimdeki yöntem ve tekniğe bağlı olduğunu göstermiştir. Günümüz dünyasında eğitimde dijital dönüşüm ve kullanılan araç-gereç olarak medyanın eğitimde kullanımı elbette önemlidir fakat uygun yöntem ve tekniklerle kullanılmadığı takdirde önemini kaybedecektir (Adıgüzel & Yüksel, 2012; Çakır ve Yıldırım, 2009; Çalışkan, 2017; Taş & Düz, 2016). Harasim (2012) çalışmasında, teknolojinin sunduğu fırsatları ve 21. yüzyılın değişen sosyo-ekonomik bağlamını kullanarak pedagojiyi dönüştürmek yerine, eğitimciler arasındaki ortak eğilimin geleneksel öğretim yöntemlerine yalnızca teknolojiyi eklemek olduğunu öne sürmüştür. Dolayısıyla çevrimiçi eğitim ortamlarında kullanılacak uygun yöntem ve tekniklerin seçimi, uygulama aşaması ve değerlendirilmesi gibi hususlar, öğrenme çıktılarının istenilen düzeye yakın olmasını sağlayacaktır (Aydemir, 2018).

Çevrimiçi eğitim, formal eğitimin web tabanlı yazılımlar üzerinden yürütülmesiyle gerçekleşen (Al & Madran, 2014; Gürbüz vd., 2001; Öztürk, 2014), öğrenenlerin zamana ve mekâna bağlı kalmayarak internetin olduğu her durumda eğitim içeriklerine erişebildikleri (Shrivastava, 1999) bir eğitim öğretim sürecidir (N.E. Çağıltay & K. Çağıltay, 2001).

Harasim (2012), çevrimiçi işbirlikli öğrenmeyi, öğrencilerin düşünmek ve yenilik getirmek için birlikte farklı yollar keşfetmesi ve böylece doğru yanıt olduğunu düşündükleri şeyi ezberden söylemek yerine problemleri çözmek amacıyla gerekli kavramsal bilgiyi aramaları yani kısacası bilgiyi oluşturmaları şeklinde tanımlamıştır.

ÇiÖ uygulamaları neredeyse her branş için kullanılabilir niteliktedir. Ancak ulusal alanyazın incelendiğinde; ÇiÖ uygulamalarının ve çalışmalarının ağırlıklı olarak Bilişim (Çakır & Korucu, 2015; Kuzu, 2015; Ateş Çobanoğlu vd., 2017) ve Fen (Korkman & Metin, 2021; Okumuş & Doymuş, 2018; Ünal vd., 2018) dersleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle Sosyal Bilgiler ders hedefleri göz önüne alındığında, ÇiÖ uygulamalarının bu derste kullanılmasının öğrenme çıktılarına önemli ölçüde fayda sağlayacağı düşünüldürken alanyazında bu konu hakkındaki yapılan çalışmaların eksikliği (Korkmaz, 2012) göze çarpmaktadır. Nitekim öğretmen adaylarının ÇiÖ uygulamalarına yönelik tutum ve görüşlerinin incelendiği bu çalışmanın problem durumunu da bu eksiklikler oluşturmuştur.

Amaç

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi işbirlikli öğrenme uygulamalarına yönelik tutum ve görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÇiÖ uygulamalarına yönelik tutumları;
 - a. Cinsiyet
 - b. Sınıf düzeyi
 - c. Kardeş sayısı
 - d. Kişisel bilgisayara sahiplik durumu
 - e. Çevrimiçi oyun oynama ve Sosyal projelere katılma deneyimi
 - f. ÇiÖ uygulamalarındaki rahatlık düzeyi
 - g. Bilişim teknolojilerini kullanma beceri düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 2- Katılımcıların ÇiÖ uygulamalarına yönelik algılanan olumlu ve olumsuz tutumlarının nedenleri nelerdir?
- 3- Katılımcılar, ÇiÖ uygulamalarını kullanmak amacıyla Sosyal Bilgiler konu ve kazanımlarından hangisi ya da hangilerini tercih ediyorlar?
- 4- Katılımcılar, ÇiÖ uygulamalarını meslek hayatlarına başladıklarında kullanmayı düşünüyorlar mı?

Araştırmanın Önemi

Günümüzde önemi artan ve ilerleyen süreçlerde de eğitim-öğretimin belli bir oranda vazgeçilmez bir parçası olabileceği düşünülen eğitimde çevrimiçi öğrenme ve işbirliğinin kullanımında bazı önemli problemler göze çarpmaktadır. Bu hususla ilgili, çok fazla çalışmaya rastlandığı ancak branş bazında, özellikle sosyal bilgilerin ele alınmadığı ve yetkin çalışmaların alana sunulmadığı görülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı ([MEB] 2018)'nin Sosyal Bilgiler öğretim programında belirlediği dersin özel amaçları da ÇiÖ uygulamalarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasının uygunluğunu destekler nitelikte olduğu söylenilebilir:

“Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri, bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları, bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetmeleri, toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri, katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri” (s. 8).

Hanaylı ve diğerleri (2020)'nin Sosyal Bilgilerin Doğası, Anlamı ve Nasıl Öğretildiği Üzerine yaptıkları durum çalışmasında ettikleri bulgular sonucunda şu sözleri dile getirmişlerdir: “Sosyal Bilgiler dersinin amacına ulaşmadığı yönündeki cevaplarda bu duruma neden olan etmenlerin arasında konuların derste anlatıldığı, ancak teoriden öteye gidilemediği; elde içeriğin yoğun, öğrencinin ise isteksiz oluşu ile ilişkili olabileceği vurgulanmıştır.” (s. 232). Yine aynı çalışmada, derslerinde geleneksel yöntemleri kullanmaktan vazgeçmeyen katılımcıların ağırlıkta olduğu belirtilmiştir.

Dolayısıyla, 21. yüzyıl öğretmen adaylarının, 21. yüzyıl yetkinliklerinden sadece birisi olan ÇİÖ ortamlarının uygun kullanımı, bu husustaki tutumları ve öğretmen olduklarında bu beceriyi derslerine entegre edip etmeyecekleri hakkında çalışma yapılması bir gereklilik haline gelmiştir. Ancak bu araştırma yalnızca alanyazındaki bahsedilen boşluğu doldurmak için yapılmamıştır. Bu araştırmanın hayata geçirilmesindeki asıl amaç, Sosyal Bilgiler dersinde ÇİÖ uygulamalarının neden kullanılıp kullanılmadığını ve oluşmuş önyargıları irdeleyerek buna yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Dolayısıyla bu araştırma, literatüre yeni bir bakış açısı getirmeyi, yapılacak olan bilimsel araştırmalara köprü olmayı hedeflediğinden dolayı önemlidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ÇİÖ uygulamalarına yönelik tutumlarının incelendiği bu araştırma, karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralayıcı desenle yürütülmüştür. Karma yöntem, bir araştırmada nicel ve nitel veri toplama ile analiz yöntemlerinin aynı anda ya da birbiri ardına devam eden süreçte kullanılarak sonuçlarının güçlü bir şekilde yorumlandığı, her iki yöntemin de birbirini desteklemesi sağlanarak derin analiz çıktılarının temin edildiği araştırmalardır (M.M. Mazlum & A.A. Mazlum, 2017; Tunalı vd., 2016). Açıklayıcı sıralayıcı desen ise araştırmanın ilk safhasında nicel bulgular doğrultusunda nitel çalışmaların gerçekleştiği, nicel analiz çıktılarının derinlemesine incelenerek nedenlerin ortaya konulduğu ve sonuç olarak araştırmanın bütünü ve çıktılarını güçlü yönleriyle çıkarım yapılmasını sağlayan desendir (Creswell ve Clark, 2007; Creswell, 2014).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada nicel verilere ulaşmak için seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme kullanılarak seçilen bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan 152 öğretmen adayıyla çalışılmıştır. Nitel verileri elde etmek amacıyla gönüllü olarak katılan 16 öğretmen adayı ile görüşmeler yapılmış olup bu

öğretmen adaylarından düşük, orta ve yüksek düzeye sahip tutuma sahip kişiler kişi amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu seçim sonucunda toplamda altı öğretmen adayıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu çerçevesinde tekrar yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

		N	%
Cinsiyet	Kadın	107	70,4
	Erkek	45	29,6
Sınıf Düzeyi	1	40	26,3
	2	34	22,4
	3	28	18,4
	4	50	32,9
Kardeş Sayısı	1 ve 2	49	32,2
	3 ve üstü	92	60,5
Pc Sahiplik Durumu	Var	90	59,2
	Yok	60	39,5
Çevrimiçi Oyun Deneyimi	Var	94	61,8
	Yok	57	37,5
Sosyal Proje Deneyimi	Var	83	54,6
	Yok	67	44,1
ÇÖU Rahatlık Düzeyi	Düşük	28	18,4
	Orta	99	65,1
	Yüksek	24	15,8
BT Beceri Düzeyi	Düşük	22	14,5
	Orta	101	66,4
	Yüksek	29	19,1
Toplam		152	100,0

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmanın nicel verilerini toplamak için Korkmaz (2012) tarafından geliştirilen “Çevrimiçi İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği (ÇİÖTÖ)” ve araştırmacılar tarafından hazırlanan ‘kişisel bilgi formu’, nitel verileri toplamak için ise uzman görüşü alınarak hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda adaylardan cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, PC sahiplik durumu, çevrimiçi oyun deneyimi, sosyal proje deneyimi, çevrimiçi öğrenme uygulamalarındaki rahatlık düzeyi ve bilişim teknolojileri kullanma beceri düzeyi bilgilerini doldurmaları istenmiştir.

Çevrimiçi İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği (ÇİÖTÖ)

Korkmaz (2012) tarafından geliştirilen ölçek, iki alt boyut (pozitif ve negatif tutum) ve 17 maddeden oluşmakta olup 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. “Hiçbir zaman” (1), “nadiren” (2), “bazen” (3), “genellikle” (4), “her zaman” (5) şeklinde derecelendirilmiştir.

Ölçeğin iki uyumlu yarı korelasyonu ,655; Sperman-Brown güvenirlik katsayısı ,792; Guttman yarı yarıya değeri .786 ve Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .904 olarak

bulunmuştur. Öte yandan, faktörlerin uyumlu yarı korelasyonlarının ,789 ve ,700; Sperman-Brown değerleri ,882 ve ,823; Guttman iki yarım değerleri ,878 ve ,823 ve Cronbach's Alpha değerleri ,899 ve ,822 idi. Bu bağlamda hem faktörlerin hem de genel ölçeğin tutarlı ölçümler yapabildiği söylenebilir (Korkmaz, 2012).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme, nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen yöntemlerden biridir (Karataş, 2015). Bu çalışma kapsamında, araştırmacılar tarafından geliştirilen, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÇİÖ uygulamalarına yönelik tutumlarını detaylı olarak irdelemek amacıyla beş soruluk görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, literatür taraması yapıldıktan sonra günümüzde kullanılan güncel çevrimiçi işbirlikli ortamlar değerlendirilerek oluşturulmuştur. Taslak halindeki yarı yapılandırılmış sorular çerçevesinde hazırlanan bu form, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ana bilim dalında görev yapan iki farklı alan uzmanının değerlendirmesine sunulmuştur. İlk etapta geliştirilen form dört sorudan oluşuyorken düzenlemelerden sonra konuyu daha açıklayıcı bir soru daha eklenerek beşe çıkarılmıştır. Ayrıca formdaki imlalarda da düzeltmeler yapılarak araştırmanın katılımcıları dışındaki öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen pilot görüşmelerle formun anlaşılabilirliği test edilmiştir, böylece alan uzmanları tarafından yapılan geri dönütler doğrultusunda revize edilip son halini almıştır.

Veri toplama süreci, katılımcıların tercih ettikleri sessiz ve rahatsız olmayan bir ortamda 15-20 dakika süren görüşmelerle tamamlanmıştır. Yapılan yüz yüze görüşmeler gönüllük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlanmadan önce katılımcılara araştırma ve yapılacak görüşme hakkında ön bilgilendirme sağlanmış olup onayları alınmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış ve süreç tamamlandıktan sonra transkripsiyonları yapılmıştır.

Veri Analizi

Veri toplama araçları ile elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 26.0 paket programı tercih edilmiştir. Hangi testlerin kullanılacağını belirlemek amacıyla verilerin normallik varsayımlarına bakılmıştır. Normallik varsayımlarının kontrolünde çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Test incelemesi sonucunda verilerin basıklık (skewness) ve çarpıklık (kurtosis) katsayıları -1 ile +1 arasında çıkmıştır; normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden dolayı parametrik testler kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının ÇİÖ uygulamalarına yönelik tutumlarının cinsiyetlerine, kardeş sayılarına, kişisel bilgisayara sahip olma durumlarına, çevrimiçi oyun oynama ve sosyal projelere katılma deneyimlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak amacıyla bağımsız örneklem t testi sonuçlarına; sınıf düzeylerine, çevrimiçi öğrenme uygulamalarındaki rahatlık düzeylerine ve bilişim teknolojileri kullanma beceri düzeylerine göre ise tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) sonuçlarına bakılmıştır.

Nitel verilerin analizinde ise görüşmeler esnasında alınan ses kayıtları yazıya dökülerek yorumlayıcı içerik analiziyle çözümlenmiştir. Yorumlayıcı içerik analizleri kelime sayımları ve diğer nicel analitik yöntemlerden ziyade araştırmacı tarafından oluşturulan özetleri ve yorumları kullanarak tipik olarak tümevarımsal şekilde oluşturulmuş kod listelerini işleyerek hem açık hem de gizli veya bağlamsal iletişim içeriğini kodlayan yaklaşımlardan biridir (Drisko ve Maschi, 2016)

Bulgular

Bu bölümde, çalışmadan ulaşılmak istenen amaçlar doğrultusunda öncelikle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi işbirlikli öğrenme tutum ölçeğine ve kişisel bilgi formuna verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen nicel bulgulara ve ilişkili nitel bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre ÇİÖ Uygulamalarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	T	sd	p
Kadın	107	3,38	,86	,43	150	,66
Erkek	45	3,31	,85			

Tablo 2’den elde edilen bulgulara göre; kadın öğretmen adaylarının tutum puanlarının ortalaması $\bar{x} = 3,38$; erkek öğretmen adaylarının tutum puanlarının ortalaması ise $\bar{x} = 3,31$ olduğu görülmektedir. T-testi analizi sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre ÇİÖ uygulamalarına yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > ,05$).

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Çevrimiçi İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Test Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	\bar{x}	SS	f	p	Anlamlılık
1	40	3,21	,90	2,708	,047*	2-1, 3, 4
2	34	3,72	,77			
3	28	3,24	,97			
4	50	3,30	,77			

$p < ,05$

Tablo 3 incelendiğinde; farklı sınıf düzeyindeki sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÇİÖ uygulamalarına yönelik tutumlarında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($f = 2,708$; $p < ,05$).

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ÇİÖ uygulamalarına yönelik tutumlarının hangi sınıf düzeyleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla uygulanan LSD testi sonuçlarına göre; 2. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının tutumları ($\bar{x} = 3,72$); 1. sınıf ($\bar{x} = 3,21$), 3. sınıf ($\bar{x} = 3,24$) ve 4. sınıfta ($\bar{x} = 3,30$) öğrenim görmekte olan diğer öğretmen adaylarının tutumlarından istatistiksel olarak daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

ÖA1, ‘çevrimiçi işbirlikli öğrenmeyi nasıl tanımlarsınız sorusuna, “Eskiden bizim bir araya gelip de topluca yüz yüze yaptığımız ödevlerin bilgisayar ortamında yapılması olarak

tanımlayabilirim” demiştir; konuyla alakalı olarak da ÖA7, “Çevrimiçi işbirlikli öğrenmeyi uzaktan eğitimdeki gibi ders kapsamında internet ortamının kullanılması, ders sonrasında arkadaşlarla karşılıklı bilgi alışverişi yapmamız diyebilirim” şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca 3. sınıf öğrencisi olan ÖA12, “ev ortamında derslerin çevrimiçi olarak işlenmesi okul bilincini ortadan kaldırıyor. Evde rahat bir ortamda olduğumuz için yani alışık olduğumuzun dışında bir ders işlendiği için odaklanma problemi oldu, ders okulda işlenmeli, okul ortamı olduğunun farkında olmalıyız” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kardeş Sayılarına Göre Çevrimiçi İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Kardeş Sayısı	N	\bar{x}	SS	T	sd	p
1 ve 2	49	3,56	,79			
3 ve üstü	92	3,21	,88	2,32	139	,021

$p < ,05$

Tablo 4’te yer alan veriler incelendiğinde; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kardeş sayılarına göre ÇİÖ uygulamalarına yönelik tutumları arasında anlamlı derecede farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < ,05$). Buna göre, bir ve iki kardeşe sahip olan öğretmen adaylarının tutumları ($\bar{x} = 3,56$), üç ve üstü kardeşe sahip olan öğretmen adaylarının tutumlarından ($\bar{x} = 3,21$) yüksek çıkmıştır.

Üç kardeşe sahip ve ortanca çocuk olan ÖA2 konuyla ilgili şöyle bir ifadeye bulunmuştur: “...işbirliğine karşıyım, grup içerisinde fark edilmeme durumu oluyor, ortaya güzel bir çalışma çıkarsam bile adaletli sonuç alamıyorum...”

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumlarına Göre ÇİÖ Uygulamalarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Pc Sahiplik	N	\bar{x}	SS	T	sd	p
Evet	90	3,55	,78			
Hayır	60	3,10	,90	3,26	148	,00

$p < ,05$

Tablo 5’e göre; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kişisel bilgisayara sahip olma durumlarına göre ÇİÖ uygulamalarına yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p < ,05$). Buna göre; kişisel bilgisayara sahip olan öğretmen adaylarının tutumları ($\bar{x} = 3,55$), kişisel bilgisayara sahip olmayan öğretmen adaylarının tutumlarından ($\bar{x} = 3,10$) anlamlı derecede yüksektir.

Bu bulgular çerçevesinde ‘çevrimiçi derslerde işbirliği deneyimleri, katkıları ve yaşanan zorluklar’ sorusuna öğretmen adaylarından bazıları ise şu cevapları vermişlerdir:

ÖA2: “Çevrimiçi derslerde yüz yüze olduğumuzdaki gibi bir verim alınamıyor. Çünkü bu verimi her türlü şey engelleyebiliyor. Mesela ev ortamı, internet ortamı... Sorunlarla

karşılaştığımız oluyordu; altyapı sorunları ve iletişim kopukluğu yüzünden asla verim alamadık.”

ÖA10: “Çevrimiçi olarak ortak bir çalışma yapmamız istenmişti ve pdf üzerinden ortaklaşa çalışma yapmıştık ve düzenlenmesi gerekiyordu, herkes o ödev üzerinde yoğunlaşarak fikirlerini söyledi ve ortaya güzel bir ödev çıkmıştı ve herkes katılabildiği için çok faydalı olmuştu.”

ÖA11: “Online’da 4-5 kişilik bir grup oluşturarak ödevler yapıp yüklememiz istenmişti. Herkes kendinden bir şeyler katmıştı ve farklı fikirlerle ortaya güzel bir sonuç çıkarmıştık çok da başarılı olmuştuk. Ancak bizim kadar şanslı olmayan gruplar da vardı; bazıları katılım sağlayamadı, bilgisayarı olmayan çok arkadaşımız vardı telefonda katılmaya çalışanlar oldu... Bu sorunlar bu yöntemin eksileri olabilir.”

ÖA14: “Pandemi döneminde yaptık; ödev hazırladık ve sınavlara birlikte hazırlandık ancak herkesin olanakları el vermedi; herkes bilgisayara veya telefona erişim sağlayamadı, köyde yaşayanlar ise bilgisayarı olsa bile internet ve altyapı sorunları yaşadı.”

ÖA16: “... eğitim çevrimiçi de olsa yüz yüze de olsa ben ödevlerimi arkadaşlarımla birlikte hep bilgisayardan yapıyorum. Bu benim sorumluluğumda ve gönüllü olarak yaptığım bir şey olduğu için çok fazla verim alabiliyorum, çünkü yeterince imkânım var ve arkadaşlarım da dahil olmak üzere hiçbirimizin bu tür uygulamalara ulaşmama gibi bir problemi yok.”

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Oyun Oynama Durumlarına Göre ÇİÖ Uygulamalarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Çevrimiçi Oyun	N	\bar{x}	SS	T	sd	p
Evet	94	3,45	,89	1,47	149	,14
Hayır	57	3,24	,78			

Tablo 6’den elde edilen bulgulara göre; çevrimiçi oyun oynama deneyimine sahip olan öğretmen adaylarının tutum puanlarının ortalaması $\bar{x} = 3.45$ iken, çevrimiçi oyun oynama tecrübesi olmayan öğretmen adaylarının tutumlarının puan ortalaması $\bar{x} = 3,24$ olarak bulunmuştur. Ancak öğretmen adaylarının çevrimiçi oyun oynama deneyimi değişkenine göre tutumları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p >,05$).

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Projelere Katılma Durumlarına Göre Çevrimiçi İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Sosyal Proje	N	\bar{x}	SS	T	sd	p
Evet	83	3,47	,87	1,42	148	,15
Hayır	67	3,27	,83			

Tablo 7 verilerine göre; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından sosyal projelere katılma deneyimine sahip olan öğretmen adaylarının tutumları ($\bar{x} = 3,47$) ile sosyal projelere katılma deneyimi bulunmayan öğretmen adaylarının tutumları ($\bar{x} = 3,27$) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p >,05$).

Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Uygulamalarındaki Rahatlık Düzeylerine Göre Çevrimiçi İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumlarına İlişkin ANOVA Test Sonuçları

Rahatlık Düzeyi	N	\bar{x}	SS	f	p	Anlamlılık
Düşük	36	2,67	,78			
Orta	83	3,53	,72	19,728	.00*	Orta- Düşük
Yüksek	32	3,71	,89			Yüksek- Düşük

$p <,05$

Tablo 8, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme uygulamalarındaki rahatlık düzeylerine göre ÇİÖ uygulamalarına yönelik tutumlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlandığını göstermektedir ($p <,05$).

Buna göre; çevrimiçi öğrenme uygulamalarındaki rahatlık düzeyi düşük olan öğretmen adaylarının ($\bar{x} = 2,67$), orta ($\bar{x} = 3,53$) ve yüksek ($\bar{x} = 3,71$) olan öğretmen adaylarına göre ÇİÖ uygulamalarına yönelik tutumlarının anlamlı derecede daha düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmen adaylarının da yaptığı dönütler ise şu şekildedir:

ÖA4: "...çevrimiçi işbirlikli öğrenmede farklı grupların baskısına maruz kalmadan bir amaç için rahatlıkla görüş belirtebiliyoruz." ÖA9: "...çevrimiçi eğitimde kişilerin birbirlerini destekleyici iletişimleri ve karşılıklı bilgi alışverişi yapmaları etkililiği arttırabilir."

Tablo 9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilişim Teknolojileri Kullanma Beceri Düzeylerine Göre Çevrimiçi İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumlarına İlişkin ANOVA Test Sonuçları

Beceri Düzeyi	N	\bar{x}	SS	f	p	Anlamlılık
Düşük	46	3,42	,85			
Orta	62	3,16	,95	3,490	,033*	Orta- Yüksek
Yüksek	43	3,60	,67			

$p <,05$

Tablo 9'daki ortaya çıkan bulgular ele alındığında; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri kullanma beceri düzeylerine göre ÇİÖ uygulamalarına yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p >,05$). Çıkan anlamlılığın hangi

gruplar arasında olduğunu saptamak için post hoc testlerden games-howell testi kullanılmıştır. Games-howell testinin tercih edilmesinin sebebi, varyansların homojenliğinin sağlanamamış olmasıdır. Yapılan analiz doğrultusunda, beceri düzeyi orta seviye olan öğretmen adaylarının ($\bar{x} = 3,16$), yüksek seviye beceri düzeyine sahip öğretmen adaylarına ($\bar{x} = 3,60$) göre ÇİÖ uygulamalarına yönelik tutumlarının daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda bilişim teknolojilerini kullanma becerisine yönelik bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

ÖA6: "... bir de bilgisayar ortamını çok iyi kullanamayabiliyoruz. Bu eksiklik her açıdan olumsuzluk yaratabiliyor." ÖA11: "Teknoloji açısından bakacak olursak ileri düzey kullanma becerisi gerektirmese bile hala bunu kullanamayanlar var. Çok iyi kullanabilenler ödevlerinde çok üst düzey sonuçlar gösterebilirken bizler iyi bilmediğimiz için ben geri kaldığımı düşünüyorum."

Ayrıca katılımcıların çevrimiçi işbirlikli öğrenme uygulamalarına yönelik görüşleri incelendiğinde sekiz öğretmen adayı gelecekteki derslerinde ÇİÖ uygulamalarını kullanmayı düşünürken iki öğretmen adayı ÇİÖ uygulamalarını derslerinde kesinlikle kullanmayacağını belirtmiştir. Örneğin konuyla alakalı olumlu görüş belirten ÖA11, "öğretmen olduğumda kesinlikle kullanmayı düşünürüm, kendimi de bu konuda geliştirmeye çalışıyorum. Çünkü çocuklara sadece ders kitabı üzerinden bir şeyler anlatmak onlarda soyut kalabilir ve etkili olmayabilir. Ancak arkadaşlarıyla işbirliği içerisinde ve etkili olmayabilir. Ancak arkadaşlarıyla işbirliği içerisinde konuya çalışırken çevrimiçi uygulamalardan da faydalanarak soyut olan şeyleri somutlaştırılabilir ve kendilerini yansıtabilirler." demiştir. Olumsuz tutum sergileyen ÖA2 ise "kullanmayı düşünmem çünkü yüz yüze anlattığım bir derste öğrencilere duygularımı da aktarabilirim, onları görebilirim ve onlara dokunabilirim. Ama uzaktan olduğunda muhakkak bir kopukluk oluyor bu nedenle kullanmak istemem." şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler doğrultusunda katılımcıların ÇİÖ uygulamalarına yönelik çok fazla bilgiye sahip olmadıkları, kavram yanılgıları yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan ÖA13 bu durumu şöyle özetlemiştir: "...ilk defa duydum ama öncesinden bu tür çalışmalar yaptığımız halde ne yaptığımızı bilmiyorduk."; benzer bir ifadeyle ÖA11, "...dediğim gibi gerek pandemide gerek ise daha öncesinde bu tür çalışmalar yapmıştık ancak adını bilmiyorduk..." demiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi işbirlikli öğrenme uygulamalarına yönelik tutum ve görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma, karma araştırmalardan açıklayıcı sıralı desenle şekillenmiştir. Araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgular ışığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÇİÖ uygulamalarına yönelik tutumları, sınıf düzeylerine, kardeş sayılarına, bilişim teknolojilerini kullanma becerilerine, kişisel bilgisayara sahip olma durumlarına ve çevrimiçi öğrenme uygulamalarındaki rahatlık düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken; cinsiyetlerine, çevrimiçi oyun oynama ve sosyal projelere katılma deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerinin tutumlarına olan etkisindeki başlıca sebeplerden biri olarak Covid- 19 pandemisi ileri sürülebilir; 2019- 2020 eğitim öğretim yılında üniversiteye yeni başlayan öğretmen adaylarının tutumlarının diğer sınıf düzeylerine göre anlamlı derecede yüksek çıkması ($f=2,708$; $p<,05$; $\bar{x}=3,72$) öğretime ilk olarak çevrimiçi

ortamda başlanmasından ve dolayısıyla çevrimiçi eğitim uygulamalarına yabancı olmamalarından kaynaklanıyor olabilir. 2. sınıf öğretmen adaylarından alınan görüşlerin, Covid-19 küresel salgınında eğitim kurumlarının da acil uzaktan eğitime geçişiyle birlikte, üniversite hayatlarına ilk olarak çevrimiçi ortamlarda başlayan öğrencilerin ÇİÖ uygulamalarına yönelik pozitif tutumlarındaki etki olarak çevrimiçi öğrenme uygulamalarına yabancı olmamaları gösterilebilir.

3. sınıf öğrencileri verdikleri cevaplarda alışlagelmiş yüz yüze eğitimin birdenbire çevrimiçi ortamlarda yürütülmesine ayak uyduramadığını belirtmişlerdir. Özellikle 3. ve 4. sınıf olan öğretmen adaylarının negatif tutum sergilemelerinin altında yatan faktörler arasında, üniversitede aldıkları yüz yüze eğitimin acil uzaktan eğitim ile birlikte gerekli altyapı imkanları sağlanamadan çevrimiçi ortamlara taşınması, öğrenci tarafından adaptasyonun sağlanamaması, öğretim üyelerinin yüz yüze işledikleri derslerini yine aynı yöntem ve teknikleri kullanarak geleneksel yöntemlerden kopmadan ve kendilerini yenilemeden çevrimiçi ortamlarda aktarmaya çalışması, öğretim üyelerinin çevrimiçi eğitim uygulamalarını bilmemesi veya yetkin kullanamaması, bazı öğrencilerin sosyal çevresi ve yaşantısı vs. gösterilebilir. Ulusal alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde; farklı yıllarda yapılan çeşitli çalışmalarda sınıf düzeyi faktörünün bağımlı değişken üzerindeki etkisi de değişmektedir. Örneğin Ateş & Altun (2008)'un 'Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi' adlı çalışmasında öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılrken; Karadaş ve diğerlerinin (2020) yaptıkları 'Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi İşbirlikli Öğrenme, İnternet ve Dijital Teknolojilere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi' adlı çalışmada üçüncü sınıf öğrencilerinin çevrimiçi işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarının diğer sınıf düzeylerine göre en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu, birinci sınıf öğrencilerinin ise en düşük tutum puanına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İki kardeş veya evdeki tek çocuk olan öğretmen adaylarının tutumlarının ($\bar{x}=3,56$), üç ve üstü kardeşe sahip olan öğretmen adaylarının tutumlarından ($\bar{x}=3,21$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda daha minimal aile yapısına sahip öğretmen adaylarının ÇİÖ uygulamalarına yönelik tutumlarındaki etkiye sebep olarak işbirliğine daha yatkın olmaları gösterilebilir. Ayrıca, nispeten daha kalabalık aile yapısına sahip öğretmen adaylarının negatif tutum sergilemelerinin altta yatan sebepleri arasında, kalabalıktan kaçınma, bireysel hareket etme isteği, sorumluluk altına girmek istememe gibi faktörler göz önünde bulundurulabilir. Alanyazındaki yapılan benzer çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir; Demirtaş (2010) yaptığı çalışmasında "Annesi üniversite mezunu bile olsa, kardeş sayısı dört ve daha yukarı olduğunda, öğrencinin başarısı düşmektedir" demiştir. Ayrıca yine aynı çalışmada, arkadaşları ile işbirliği yapmayan öğrencilerin birbirleriyle rekabete girdikleri ve rekabetin başarıyı düşürdüğü; işbirliğinin ise arttırdığı vurgulanmıştır. Yapılan bu çalışmada ise kardeş sayısı ikiden fazla olan öğretmen adaylarının özellikle işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarının negatif yönde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kişisel bilgisayara sahip olan öğretmen adaylarının tutumları, kişisel bilgisayara sahip olmayan öğretmen adaylarının tutumlarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermiştir ($p<,05$). Buna göre, kişisel bilgisayara sahiplik durumunun tutum üzerindeki etkisine sebep olarak, çevrimiçi öğrenme uygulamalarına erişim imkanının kısıtlılığı gösterilebilir. Kişisel bilgisayara sahip olmayan öğrenciler, öğretim sürecine rahatlıkla etkin katılım sağlayamadığından dolayı çevrimiçi işbirliğine yönelik negatif tutum sergilemektedir.

Öğretmen adaylarının kişisel bilgisayar sahiplik durumlarının tutumlarına olan etkisi açık ve net bir şekilde gösteriyor ki kişisel bilgisayar sahipliği olan ve altyapı sorunu bulunmayan öğretmen adayları çevrimiçi derslere katıldığında görece daha yüksek verim alabilirken kişisel bilgisayara sahip olmayan veya kişisel bilgisayara sahip olsa bile internet ve altyapı problemi yaşayan öğretmen adaylarının derslere katılımlarında, verimliliklerinde ve motivasyonlarında eksiklik göze çarpmaktadır. Talan (2021) yaptığı çalışmada Covid-19 salgını sürecinde öğrencilerden %68'inin kişisel bilgisayara sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun nedeni olarak ise öğrencilerin ekonomik durumları ileri sürülmüştür. Diğer yandan kişisel bilgisayara sahip olan öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ve sınavlara yönelik tutumlarının pozitif çıktığı araştırmalara da rastlamak mümkündür (Günsel, 2019). Buna paralel olarak da kişisel bilgisayara sahip olmayan öğretmen adaylarının çevrimiçi işbirlikli öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarında doğru orantı göstererek negatif bir tutum sergilemelerinin altta yatan sebepleri arasında, derslere etkin katılım sağlayamamaları, fırsat eşitliğinin olmaması, öğretim elemanlarının altta yatan faktörleri hesaba katmadan değerlendirme yapmaları vs. gösterilebilir. ÇİÖ uygulamalarını kullanmak isteyen öğretim elemanlarının, öğrencilerin kişisel bilgisayara sahip olup olmadıklarını göz önünde bulundurması, herkes eşit şartlara sahip değilse bile herkesin erişimine olanak verebilecek bir yöntemle ders sürecini yürütmesi önerilebilir.

Çevrimiçi öğrenme uygulamalarında kendilerini rahat hissetmeyen öğretmen adaylarının ($\bar{x}=2,67$), ÇİÖ uygulamalarında negatif tutum sergilemelerindeki etkenlerin başında, içe kapanıklık, asosyallık, yanlış yapma korkusu gelebilir. Nitekim Korkmaz (2013)'ün da yaptığı 'BÖTE Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi İşbirlikli Öğrenmeye Dönük Tutumları ve Görüşleri' adlı çalışmada bu sonucu destekleyici nitelikte bulgulara rastlandığı görülmektedir. Bu durumda ÇİÖ uygulamaları kullanılacak derste direkt olarak konuya girmek yerine; öğrenciler arasında sosyal iletişimi artırıcı etkinlikler yapılması önerilmektedir. Öğrencilerin bilişsel olduğu kadar, sosyal ve duygusal yönlerinin de harekete geçirilmesi öğrenmenin gerçekleşebilmesi için önemlidir. Öğrenci okuduğu ve çevresel olarak maruz kaldığı zaman bilişsel öğrenme zaten kendi kendine gerçekleşebildiği için, çevrimiçi işbirlikli öğrenme uygulamalarındaki sosyal ve duygusal boyut etkilerinin iyi gözlemlenip öğrencilerin rahat olabileceği, sosyal ve duygusal etkileşime girebileceği bir ortam yaratarak öğretim sürecine başlanması önerilebilir.

Bilişim teknolojilerini kullanma beceri düzeylerine bakıldığında ise; orta seviye ve yüksek seviye beceri düzeylerindeki öğretmen adayları arasında anlamlılığa rastlanmıştır; ancak düşük seviyedeki öğretmen adaylarının tutumları istatistiksel olarak bir fark yaratmamıştır. Orta ($\bar{x}=3,16$) ve yüksek beceri düzeyine ($\bar{x}=3,60$) sahip öğretmen adaylarının tutumlarındaki bu farklılık, bilişim teknolojileriyle ilgili olmayla yakından ilişkilidir; orta beceri düzeyindeki öğretmen adaylarının yüksek beceri düzeyindeki öğretmen adaylarından anlamlı oranda düşük tutum sergilemelerinin sebebi olarak, bilişim teknolojilerini kullanabiliyor ancak bu alanda kendilerine yeterince güvenmiyor olmaları şeklinde açıklanabilir. Bates & Khasawneh (2007) yaptıkları çalışmada benzer bir olguyu dile getirmişlerdir; bilgisayar ve bilgi teknolojisi konusunda muzdarip olan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında e-posta, arama motorları, veri tabanlar vs. gibi çeşitli teknolojileri kullanmayı gerektirmesi, öğrencileri şoka uğramış, kafası karışmış, kişisel kontrolü kaybetmiş, öfkeli ve içine kapanık hissetmelerine sebep olabilir. Bu tür tepkiler öğrencilerin, teknoloji kullanma ve paralel olarak teknolojiyi kullanarak çevrimiçi öğrenme kapasitelerine olan inanç ve motivasyonlarını zedeleyebilir. Bu nedenle eğitim fakültelerindeki öğretim üyelerinin, öğrencilerin dijital teknolojiyi kullanma

konusunda eşit düzeyde olmadıklarını göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının, günümüz dünyasında okullarda gördükleri çok sınırlı bilgilerle yetinerek kendilerini öğrendikleriyle çevrelemeleri sonucunda bahsedilen bu durumların devam edeceği düşünüldüğünde sosyal bilgiler anabilim dalı öğretim programına sosyal bilgiler konu alanlarında kullanılacak farklı eğitim yazılımlarının öğretilmesi eklenilebilir.

Alınan görüşlerden çıkarılabilecek bir başka önemli nokta ise katılımcıların ÇİÖ uygulamalarına yönelik çok fazla bilgiye sahip olmadıkları, kavram yanılgıları yaşadıklarıdır. Görüşmelerden elde edilen cevapların çoğunda bu durum göze çarpmaktadır. Buna paralel olarak da bazı öğretmen adaylarının ÇİÖ uygulamalarını tecrübe edinmiş olmalarına rağmen bu yöntemi isim olarak bilmedikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarına göre ÇİÖ uygulamaları; altyapı imkânı, fırsat eşitliği, etkin katılım, eşit sorumluluk gibi faktörler sağlandığında verimli şekilde kullanılabilir. Ancak yine de öğretimin her sürecinde önemli bir rol üstlenmemesi gerektiğini de belirtmişlerdir. Belirtilen faktörlerin sağlandığı derslerde ÇİÖ uygulamalarını kullanan öğrencilerin derslerden yüksek verim aldıkları, teknolojiyi doğru kullanarak arkadaşlarıyla işbirliği içerisinde güvenilir kaynaklara ulaşan öğrencilerin ise başarılarında artış olduğu yine katılımcılar tarafından öne sürülen başka ifadelerdir. Bu durumda ÇİÖ uygulamalarının bilinçli kullanımı başarı ve motivasyonu artırırken; yukarıda belirtilen faktörler sağlanmadan tüm öğrencilerden bu uygulamalarda etkin rol almalarını istemek, tam tersi bir etki yaratarak ÇİÖ uygulamalarının işlevini yitirmesine sebep olacaktır.

Tüm bu sonuçlar toparlandığında; çevrimiçi öğrenme teknolojilerini kullanan eğitimcilerin, öğrenme çıktılarını yüksek verimle destekleyecek ve öğrenci yetkinliğini yükseltecek öğrenme ortamlarını yapılandırma konusunda istekli olmadıkları görülmektedir. Ancak teknoloji kendi başına öğrenmeyi desteklemediği gibi başarıyı da kendi başına arttıramaz (Bates ve Khasawneh, 2007). Özellikle ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin derslere hali hazırda bilgiyi edinmiş şekilde gelmeleri ki gelecekte bu durumun kat be kat artacağı düşünülmektedir, öğretmen beklentilerinin değişmesi, geleneksele nazaran yeni ve çağın isteklerine ayak uydurabilen, değişim ve gelişime açık öğretmen portföyünün oluşması gibi etmenlerin gerçekleşebilmesi için öğretmen yetiştiren fakültelerin de sayılan bu faktörleri karşılayabilen öğretim üyelerinin olması veya buna yönelik evrilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A., & Yüksel, İ. (2012). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri entegrasyon becerilerinin değerlendirilmesi: Yeni pedagojik yaklaşımlar için nitel bir gereksinim analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 265-286.
- Al, U., & Madran, O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: Sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271.
- Alkan, C. (1977). *Eğitim teknolojisi. Kuramlar yöntemler* (1. baskı). Yargıçoğlu Matbaası.
- Altan, N., Dinler, M. K., & Kürkçü, O. (2021). The Reflection Of Teacher Technology Knowledge On Distance Education. *International Journal of Trends and Developments in Education*, 1(1).

- Ateş, A., & Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Aydemir, M. (2018). *Uzaktan eğitim program, ders ve materyal tasarımı*. Eğitim Yayınevi.
- Bates, R., & Khasawneh, S. (2007). Self-efficacy and college students' perceptions and use of online learning systems. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 175-191.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler: öntest-sontest, kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Pegem A.
- Clark, R.E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research*, 53(4), 445-459.
- Clark, R.E. (1994a). Media and method. *Educational Technology. Research & Development*, 42(2), 7-10.
- Clark, R.E. (1994b). Media will never influence learning. *Educational Technology. Research & Development*, 42(2), 21-29.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, çev). Eğitim Kitabı.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, Sage
- Çağıltay, N. E., & Çağıltay, K. (2001). *Tekrar kullanılabilen öğrenme nesneleri (TEKÖN) ve örnek bir çalışma*. In 19th Turkish Informatics Society Conference, İstanbul.
- Çakır, R., & Yıldırım, S. (2009). Bilgisayar öğretmenleri okullardaki teknoloji entegrasyonu hakkında ne düşünüyorlar? *İlköğretim Online*, 8(3), 952-964.
- Çalışkan, E. (2017). Fatih projesi öğretmen adaylarının öğretim ortam ve yöntemlerine ilişkin görüşlerini nasıl etkilemektedir? *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(1), 36-43.
- Çobanoğlu, A. A., Uzunboylar, O., & Altun, E. (2017). Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk, tutum ve algılanan çevrimiçi sosyallığın işbirlikli harmanlanmış bir derste incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1218-1229.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasında ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 1-13.
- Drisko, J. W., & Maschi, T. (2016). *Content analysis: pocket guides to social work research methods*. Oxford.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education with PowerWeb* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Günsel, E. (2019). *Öğretmen adaylarının teknoloji ile öz yönelimli öğrenmeleriyle çevrimiçi bilgi arama stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi).
- Gürbüz, T., Yıldırım, S., & Özden, M. Y. (2001). Öğretmen adaylarının çevrimiçi ve geleneksel bilgisayar okuryazarlığı derslerinde bilgisayara yönelik tutumlarının karşılaştırılması: Bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 26(119), 49-56.

- Hanaylı, G., Öztürk, A. A., Baysan, S., & Vural, R. (2020). Sosyal bilgilerin doğası, anlamı ve nasıl öğretildiği üzerine bir durum çalışması: Öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 210-238.
- Harasim, L. (2012). *Learning theory and online technologies*. Routledge/Taylor & Francis.
- Karadaş, E., Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Feray, U. E. (2020). Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi işbirlikli öğrenme, internet ve dijital teknolojilere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 621-650.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi. *Manevi Temelli Sosyal Hizmetler Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Korkman, N., & Metin, M. (2021). The effect of inquiry-based collaborative learning and inquiry-based online collaborative learning on success and permanent learning of students. *Journal of Science Learning*, 4(2), 151-159.
- Korkmaz, Ö. (2012). A validity and reliability study of the online cooperative learning attitude scale (OCLAS). *Computers & Education*, 59(4), 1162-1169.
- Korkmaz, Ö. (2013). CEIT teacher candidates' attitude toward online collaborative learning and their opinions. *İlköğretim Online*, 12(1).
- Korucu, A. T., & Çakır, H. (2015). Dinamik web teknolojileri ile geliştirilen işbirlikli öğrenme ortamını kullanan öğretmen adaylarının görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 221-254.
- Kozma, R. B. (1991). Learning with media. *Review of Educational Research*, 61(2), 179-211.
- Kozma, R. B. (1994a). A reply: Media and methods. *Educational Technology, Research & Development*, 42(3), 11-14.
- Kozma, R. B. (1994b). Will media influence learning? Reframing the debate. *Educational Technology, Research & Development*, 42(2), 7-19.
- Kuzu, E. B. (2015). *Bilişim teknolojileri öğretmen adayları arasında çevrimiçi sosyal ağların öğretim amaçlı kullanımı* [Doctoral dissertation, Anadolu University, Turkey].
- Mazlum, M. M., & Atalay Mazlum, A. (2017). Sosyal bilimlerde araştırma yönteminin belirlenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(4), 1-21.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı*. Devlet Kitapları Basım Evi.
- Neuman, W.L. (2014) *Social research methods: Qualitative and Quantitative Approaches* (7th ed.).
- Okumuş, S., & Doymuş, K. (2018). İyi bir eğitim ortamı için yedi ilkenin işbirlikli öğrenme ve modellerle birlikte uygulanmasının fen başarısına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 203-238.
- Özer, B. (2008). *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler*. A. Hakan(Ed.) içinde, Öğretmenlerin Meslek Gelişimi. Eskişehir.
- Öztürk, M. (2014). Web tabanlı uzaktan eğitimde teknolojiye ilişkin yeni eğilimler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 272-288.

- Sarıgöz, O. (2012). Bilgi toplumunun eleştirisi ve Türkiye’de modern eğitimin gerçekleştiremedikleri. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 2(1), 72-84.
- Shrivastava, P. (1999). Management classes as online learning communities. *Journal of Management Education*, 23(6), 691-702.
- Talan, T. (2021). COVID-19 salgını sürecinde öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının ve memnuniyet düzeylerinin incelenmesi [Examining students' e-learning readiness and satisfaction levels during the COVID-19 pandemic]. Ş. İlgün & E. Altıntaş (Ed.), *Yeni Nesil Eğitim Araştırmaları* [New Generation Educational Research] In (23-56. ss.). Iksad Publications, Ankara, Turkey.
- Taş, M. ve Düz, İ. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 180-188.
- Tunalı, S. B., Gözü, Ö. & Özen, G. (2004). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması “Karma Araştırma Yöntemi”. *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Dergisi*, 24(2), 106-112.
- Ünal, B. B., Çakır, N. K., & Sarıkaya, M. (2018). Webquest destekli işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeylerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1524-1544.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakal İ. H. & Susar Kırmızı F. (2021). COVID- 19 salgını sürecinde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 290-302. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.449>