

## Çevrimiçi İş Birlikli Öğrenme Ortamına İlişkin Lisansüstü Öğrencilerin Algıları <sup>1</sup>

Emine ARUĞASLAN <sup>2</sup>

Başyuru Tarihi: 26.04.2024

Kabul Tarihi: 06.09.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

### Öz

Bu çalışmada, lisansüstü eğitim alan öğrencilerin çevrimiçi iş birlikli öğrenmeye ilişkin deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin öz ve akran değerlendirmeleri arasındaki uyum ve çevrimiçi iş birlikli öğrenmeye yönelik algıları incelenmiştir. Nitel bir yaklaşım olan durum çalışması deseni kullanılan bu çalışma, “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersine kayıtlı 14 doktora öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, öğrencilerin iş birlikli öğrenmeye katılımını ve katkısını değerlendirmek amacıyla dereceli puanlama anahtarı (rubrik) ve çevrimiçi iş birlikli öğrenmeye yönelik görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öz ve akran değerlendirmeleri arasındaki farkları değerlendirmek için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmıştır. Görüşme verileri ise nitel veri analizi yaklaşımlarından biri olan içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin öz ve akran değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. İçerik analizi sonucunda, öğrencilerin “iş birlikli öğrenmeye katılım”, “iletişim ve koordinasyon”, “öğrenmeye katkı”, “duyuşsal faktörler”, “çevrimiçi öğrenme ortamı” ve “öz ve akran değerlendirmesi” olmak üzere toplam altı ana tema etrafında deneyimlerini ifade ettikleri belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Eğitim, İş Birlikli Öğrenme, Çevrimiçi İş Birlikli Öğrenme, Akran Değerlendirme, Öz Değerlendirme, Lisansüstü Öğrencileri

**Atıf:** Aruğaslan, E. (2024). Çevrimiçi iş birlikli öğrenme ortamına ilişkin lisansüstü öğrencilerin algıları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(3), 1267-1294.

<sup>1</sup> Bu çalışma, Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan Etik Kurul İzni (30.11.2022 Tarih, 128/3 Karar Numaralı) ve Lisansüstü Eğitim Enstitüsünün oluru alınarak yapılmıştır.

<sup>2</sup> Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Programcılığı Bölümü, [eminearugaslan@isparta.edu.tr](mailto:eminearugaslan@isparta.edu.tr), ORCID: 0000-0002-8153-9117

## Graduate Students' Perceptions of the Online Collaborative Learning Environment

Emine ARUĞASLAN<sup>3</sup>

Submitted by: 26.04.2024

Accepted by: 06.09.2024

Article Type: Research Article

### Abstract

*This study aimed to examine graduate students' experiences regarding online collaborative learning. For this purpose, the harmony between students' self and peer assessments and their perceptions of online collaborative learning were examined. This study, using the case study model, which is a qualitative approach, was conducted with 14 PhD students enrolled in the "Planning and Evaluation in Teaching" course. In the study, a rubric was used to evaluate students' participation and contribution to collaborative learning and a semi-structured interview form was used to obtain their opinions on online collaborative learning. Wilcoxon Signed Rank Test was applied to evaluate differences between self and peer assessments. The interview data was analysed using the content analysis method, which is one of the qualitative data analysis approaches. The findings revealed that there was no significant difference between students' self and peer assessments. As a result of the content analysis, it was determined that the students expressed their experiences around six main themes: "participation in collaborative learning", "communication and coordination", "contribution to learning", "affective factors", "online learning environment" and "self and peer assessment".*

**Keywords:** Distance Education, Collaborative Learning, Online Collaborative Learning, Peer Assessment, Self-Assessment, Graduate Students

<sup>3</sup> Isparta University of Applied Sciences, Distance Education Vocational School, Computer Technologies Department, [eminearugaslan@isparta.edu.tr](mailto:eminearugaslan@isparta.edu.tr), ORCID: 0000-0002-8153-9117

## Giriş

Eğitimde iş birlikli öğrenme, öğrencilerin hem bireysel hem de grup çalışmaları yoluyla bilgi ve becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan etkili bir yaklaşım olarak kabul görmektedir. Geleneksel sınıf ortamlarında bu yöntem, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırırken aynı zamanda ortak hedefler doğrultusunda birlikte çalışarak derin öğrenmeyi teşvik etmektedir. Ancak dijital çağın getirdiği yenilikler ve teknolojinin eğitime entegrasyonu, iş birlikli öğrenmenin çevrimiçi ortamlarda da uygulanabilirliğini ve etkisini araştırmayı zorunlu hale getirmiştir. Çevrimiçi iş birlikli öğrenme, öğrencilere fiziksel olarak bir arada bulunma zorunluluğu olmaksızın bilgiyi aktif olarak inşa etme (Mohamada, Yusofa ve Arisb, 2014, s. 140; Zou, Xie ve Wang, 2021, s. 132), farklı bakış açılarını keşfetme ve birlikte çalışma becerilerini geliştirme fırsatı sunan bir model olarak ortaya çıkmaktadır (Faja, 2013, s. 43; Korkmaz, 2013, s. 290; Somaratne, 2015, s. 268). Ayrıca, bu yaklaşım öğrencilere, öğrenme süreçlerini zenginleştiren, etkileşimli ve katılımcı bir ortam sunma potansiyelini de barındırmaktadır (Arslan Şeker ve Bayram, 2022, s. 470). Çevrimiçi iş birlikli öğrenme, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı problem çözme ve sosyal beceriler gibi alanlarda gelişimlerine katkıda bulunan çeşitli avantajlar sunmaktadır (Korucu ve Biçer, 2017; Zhan, 2008; Zygouris-Coe, 2012, s. 334). Özellikle yükseköğretim bağlamında, çevrimiçi iş birlikli öğrenme, öğrencilere esnek öğrenme saatleri, coğrafi sınırları aşan iş birliği olanakları ve çeşitli disiplinlerden bilgileri bir araya getirme (Birch, 2004; Jianhua ve Akahori, 2001) ve öğrenmeyi destekleme (Tomar, Arundhathi, Gupta ve Sharma, 2024) imkânı sunmaktadır.

Çevrimiçi iş birlikli öğrenme ortamlarında öğrencilerin hem öz değerlendirme hem de akran değerlendirmeleri önemli bir rol oynamaktadır. Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi çalışmalarını objektif olarak değerlendirme süreci olarak ifade edilebilir. Bu, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına, öğrenme hedeflerini belirlemelerine ve gelecekteki gelişimleri için stratejiler oluşturmalarına yardımcı olur. Akran değerlendirme ise, öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerine ve kendi performanslarını başkalarının gözünden görmelerine olanak tanır. Geleneksel ortamlara kıyasla çevrimiçi ortamlarda akran değerlendirmesinin, öğrencilerin zaman ve mekan sınırlamasını ortadan kaldırması sebebiyle daha kolay olduğu düşünülmektedir (Ibabe ve Jauregizar, 2010; Zhang, Pi, Chen, Zhang ve Yang, 2021). Akran değerlendirmesinde, öğrenciler hem değerlendirici hem de değerlendirilen olarak eleştirel düşünme ve geri bildirim süreçlerine katılarak, kendi ve akranlarının çalışmalarını geliştirme fırsatı bulurlar (Zhang, Pi, Chen, Zhang ve Yang, 2021).

Literatür incelendiğinde yükseköğretimde “iş birlikli öğrenme” ve “çevrimiçi iş birlikli öğrenme” üzerine yapılan çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır. Ancak bu çalışmaların genellikle lisans düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin çevrimiçi iş birlikli öğrenme deneyimlerine ilişkin araştırmalar sınırlıdır. Özellikle doktora düzeyinde öğrenim gören öğrenciler, akademik gelişimlerinin ileri bir aşamasında olup, daha bağımsız çalışmalar yürüten bireyler olarak düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışma, çevrimiçi iş birlikli öğrenme ortamlarında doktora öğrencilerinin hem kendilerini hem de grup arkadaşlarını nasıl değerlendirdiklerini, bu değerlendirmelerin grup dinamikleri üzerindeki etkilerini ve bu süreçte ortaya çıkan etkileşimlerin öğrencilerin öğrenme deneyimlerini nasıl şekillendirdiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranacaktır:

- 1- Doktora öğrencilerinin çevrimiçi iş birlikli öğrenmeye yönelik öz ve akran değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmakta mıdır?
- 2- Doktora öğrencilerinin çevrimiçi iş birlikli öğrenmeye yönelik algıları nasıldır?

## Kavramsal Çerçeve

### İş birlikli öğrenme

İş birlikli öğrenme, öğrencilerin bir araya gelerek bilgi ve deneyim paylaşımında bulunduğu, ortak hedeflere ulaşmak için birlikte çalıştığı bir eğitim yaklaşımıdır (Laguador, 2014, s. 46). Dansereau (1988) sabit bir öğretmen/öğrenci veya öğretici/öğrenci rolünün aksine öğrenme deneyiminde eşit ortaklığa dayanan öğrenciler arasındaki etkileşimi iş birlikli öğrenme olarak tanımlamıştır. Balkcom (1992, s. 1) ise iş birlikli öğrenmeyi, her biri farklı yetenek düzeyindeki öğrencilerden oluşan küçük ekiplerin, bir konuyu anlamalarını geliştirmek için çeşitli öğrenme aktivitelerini kullandıkları bir öğretim stratejisi olarak tanımlamıştır. Jacobs, Wang, Li ve Xie (2008) iş birlikli öğrenme teriminin, öğrenmeyi teşvik etmek için iş birliğinin gücünden en iyi şekilde nasıl yararlanılabileceğini keşfetmeye yönelik çok sayıda araştırma ve pratik çalışmanın yapılmaya başladığı yıllar olan 1970'lere kadar uzandığını ifade etmişlerdir. İş birlikli öğrenme, okul öncesinden yüksek öğretim seviyesine kadar ve farklı konu alanlarındaki öğrenciler arasında sosyalleşmeyi ve öğrenmeyi teşvik eden pedagojik bir uygulama olarak geniş çapta kabul edilmektedir. Öğrencilerin ortak hedeflere ulaşmak veya grup görevlerini tamamlamak için birlikte çalışmalarını içerir (Gillies, 2016a). Böylece, öğrencilerin sosyal etkileşim yoluyla öğrenmelerini teşvik eder ve bireysel başarıdan ziyade grubun kolektif başarısına odaklanır. Ayrıca tüm üyelerin katkısına saygı duyulduğunda, üyeler arasında güven duygusu oluştuğunda, topluluk kendini motive ettiğinde, liderlik üyeler arasında paylaşıldığında ve üyeler soru sormaya teşvik edildiğinde öğrencilerin topluluk duygusu da gelişir (Seifert ve Bar-Tal, 2023, s. 7801).

İş birlikli öğrenme, farklı yöntemleri kapsamakta ve bu bağlamda "cooperation-based learning" ve "collaboration-based learning" kavramları sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramlar, her ne kadar aynı gibi görünse de iki terimin vurguladığı şey arasında belirgin bir farklılık vardır. Cooperation-based ile yapılan ödevde her öğrenci ödevin farklı bir bölümünü yazar ve belki de giriş ve sonuç için birlikte çalışır. Collaboration-based'e dayalı bir ödevde ise grup üyeleri, ortak bir akıl yürütme ve sonuca vararak, tek bir makale üretirler (Brandon ve Hollingshead, 1999). Bu çalışmada kullanılan iş birlikli öğrenme kavramı, özellikle "collaboration-based learning" yöntemini ifade etmektedir.

İş birlikli öğrenmenin temelinde, öğrenmenin sosyal bir süreç olduğu ve bilginin, bireylerin birbirleriyle etkileşimde bulunması yoluyla inşa edildiği görüşü yatar. Lev Vygotsky'nin Sosyal Gelişim Teorisi, bu yaklaşımın teorik temellerinden biridir (Vygotsky, 1978). Vygotsky, bireylerin sosyal etkileşimler yoluyla öğrendiklerini ve daha yüksek düzeydeki bilişsel işlemlere ulaşabildiklerini öne sürer. İş birlikli öğrenme ortamları, bu sosyal etkileşimi teşvik eder ve öğrencilere, birbirlerinin fikirlerini dinleme, tartışma ve değerlendirme fırsatı sunar (Gillies, 2016b, s. 180; Jacobs vd., 2008). İş birlikli öğrenme, öğrenciler arasındaki etkileşimi ve ortak çalışmayı teşvik ederek, öğrenme sürecini daha etkili ve anlamlı hale getirebilir. Bu yaklaşım, öğrencilere çeşitli beceriler kazandırırken (Dansereau, 1988) aynı zamanda özgüvenlerini ve öz-yeterliliklerini de artırır (Jianhua ve Akahori, 2001).

Eğitimde iş birlikli öğrenmenin uygulanması, çeşitli yöntemlerle gerçekleştirilebilir. Bunlar arasında grup projeleri, akran öğrenmesi, problem setleri, laboratuvar uygulamaları ve projeler ve ayrılıp-birleşme (jigsaw) tekniği bulunur (Alexander, Lindow ve Schock, 2008; Felder ve Brent, 2007; Kousa, 2015, s. 58; Moskowitz, Malvin, Schaeffer ve Schaps, 1983; Sunggingwati, 2019, s. 149). Her bir yöntem, öğrencilerin aktif olarak katılım sağlamasını ve birbirleriyle etkileşimde bulunmasını sağlayarak, öğrenme sürecini zenginleştirir. Araştırmalar, geleneksel bireysel ve rekabetçi öğretim yöntemlerine göre, uygun şekilde uygulanan iş birliğine dayanan öğrenmenin daha fazla öğrenme sağladığını ve ayrıca iletişim ve ekip çalışması becerilerini de (örneğin liderlik, proje yönetimi ve çatışma çözme becerileri) geliştirdiğini göstermektedir (Felder ve Brent, 2007). Bu durumda öğretmenler, iş birlikli öğrenme tekniklerini ders planlarına entegre ederek, öğrencilerin başarısını ve memnuniyetini artırabilirler.

### Çevrimiçi İş Birlikli Öğrenme

Çevrimiçi iş birlikli öğrenme, eğitim alanında teknolojik yeniliklerin önde gelen uygulamalarından biri olarak ön plana çıkmakta ve özellikle yükseköğretimde önemli bir öğrenme ve öğretme stratejisi olarak kabul edilmektedir (Jianhua ve Akahori, 2001; Stacey, 1999). Çevrimiçi iş birlikli öğrenme, öğrencilerin ve öğretmenlerin çevrimiçi platformlarda ve çevrimiçi araçlarla bilgiyi paylaşmalarını, fikir alışverişinde bulunmalarını ve birlikte öğrenme süreçlerini inşa etmelerini sağlayan ve tüm öğrencilerin çevrimiçi olarak etkileşim halinde olduğu bir modeldir (Harasim, 2012; Reeves, Herrington ve Oliver, 2004, s. 54). Bu modelde öğretmenin görevi öğrencilere veya gruplara yön vermek veya onlara yardım etmektir. Ayrıca, bazı web tabanlı iş birlikli öğrenme sistemlerinde, öğretmenin bazı rolleri, 'sanal öğretmen' olarak adlandırılan ve belirli öğretimsel işlevleri simüle edebilen sistemler aracılığıyla yerine getirilebilir (Jianhua ve Akahori, 2001). Bu, öğretmenin fiziksel varlığının gerekli olmadığı durumları ima eder, böylece eğitim sürecinin bazı yönleri teknoloji yardımıyla otomatize edilebilir.

Çevrimiçi iş birlikli eğitimde asenkron ve senkron iletişim araçları, öğrencilerin fikirlerini ifade etme, tartışmalara aktif katılım ve öğrenme deneyimlerini birbirleriyle paylaşma olanağı sunar (Hrastinski, 2008, s. 500). Asenkron iletişim araçları arasında; Web 2.0 teknolojileri, sosyal medya platformları, forumlar, elektronik posta, bloglar ve podcast'ler bulunmakta olup, bu araçlar, öğrencilere esnek zaman çerçevesinde etkileşim kurma imkânı sağlar. Öte yandan, senkron iletişim araçları, video konferanslar ve anlık mesajlaşma uygulamaları gibi, gerçek zamanlı tartışma ve anında geri bildirim imkanları ile öne çıkmaktadır (Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008; Bozkurt, 2013, s. 691; Korucu ve Biçer, 2017; Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010). Bu araçlar, grup üyelerinin bir araya gelmelerini kolaylaştırarak, daha zengin ve etkili iletişim kanallarının kullanımını mümkün kılar (Korkmaz, 2013, s. 292). Teknolojik araçlar ve uygulamalar, çevrimiçi öğrenme süreçlerinin organizasyonu, içeriği ve öğrenci etkileşimi üzerinde belirgin bir etkiye sahip olup, bu da öğrencilerin aidiyet duygusunu ve motivasyonlarını şekillendirir. Bu faktörler, çevrimiçi öğrenme süreçlerine adaptasyon ve bu alandaki başarının elde edilmesi için oldukça önemlidir (Seifert ve Bar-Tal, 2023, s. 7798).

Çevrimiçi iş birlikli öğrenme üzerine teknolojik, pedagojik ve sosyal açıdan yaklaşan çok sayıda çalışma mevcuttur. Araştırmacılar, çeşitli disiplinlerde ve farklı eğitim seviyelerinde çevrimiçi iş birlikli öğrenme yaklaşımlarının uygulanabilirliğini, etkilerini ve zorluklarını incelemiştir. Çevrimiçi iş birlikli öğrenmenin, öğrenci motivasyonu (Rienties, Tempelaar, Van den Bossche, Gijsselaers ve Segers, 2009, s. 1195; Widjaja ve Chen, 2017, s. 72; Ozaydın Ozkara ve Cakir, 2018, s. 929) ve akademik performansa etkisini (Al-Rahmi, Othman, ve Yusuf, 2015, s. 194; Qureshi, Khaskheli, Qureshi, Raza ve Yousufi, 2023, s. 2371; Zheng, Cui ve Zhang, 2020, s. 196; Zhu, 2012, s. 133), ait olma ve katılıma katkısı (Hrastinski, 2008, s. 499; Seifert ve Bar-Tal, 2023, s. 7797) ve öğrenme ve beceri geliştirme üzerindeki etkisini (Korkmaz, 2013, s. 290; Razali vd., 2015; Yunus, Setyosari, Utaya ve Kuswandi, 2021, s. 813) araştıran çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca çevrimiçi iş birlikli öğrenmede kullanılan teknolojiler, araçlar, platformlar ve teknolojinin çevrimiçi iş birlikli öğrenme üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Chan ve Pow (2020), Jalili (2024, s. 42), Zhang, Liu, Gao ve Lee (2024) tarafından yürütülen çalışmalar, çevrimiçi iş birlikli öğrenme ortamlarında teknolojik araçların kullanımı ve bu kullanımın eğitim süreçleri üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır. Bu araştırmalar, çevrimiçi iş birlikli öğrenmenin etkililiğini artırma potansiyeline sahip teknolojik çözümlerin önemini vurgulamaktadır.

### Çevrimiçi İş Birlikli Öğrenmede Öz ve Akran Değerlendirme

Yükseköğretim bağlamında, büyük öğrenci popülasyonları ve yoğun iş yükleri nedeniyle, her öğrenciye bireysel olarak geri bildirim sağlamanın zorlukları mevcuttur. Yükseköğretimde öz ve akran değerlendirme mekanizmaları, bu sorunu çözmek ve öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimlerini desteklemek amacıyla önemli bir araç olduğu söylenebilir. Ayrıca, yükseköğretim seviyesindeki öğrenciler genellikle, akran değerlendirmesi gerçekleştirme konusunda gerekli olgunluğa ve bilgi birikimine sahiptirler (Zou vd., 2021).

Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi, çevrimiçi iş birlikli öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır (Zou vd., 2021) ve farklılaştırılmış iş birlikli değerlendirme süreçlerine ihtiyaç bulunmaktadır (Amhag, 2013, s. 94). Bu değerlendirmeler, öğrencileri, belirlenen ölçütler ışığında hem kendi öğrenme sonuçlarını hem de akranlarınınkini analiz etmeye ve kritik bir şekilde değerlendirmeye yönlendirir. Bu durum, öğrenme sürecini derinleştiren ve genişleten bir üstbilişsel aktivitedir. Öz ve akran değerlendirmesi, bireyin kendi öğrenme süreçlerini ve akranlarının öğrenme performansını objektif kriterler çerçevesinde incelemesini sağlar, böylece hem değerlendirici hem de değerlendirilen için üstbilişsel farkındalığın artırılmasına ve bilgi işleme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunur (Ndoye, 2017, s. 255; Tan ve Chen, 2022). Öz ve akran değerlendirme yapmak, öğrenmenin etkinliğini artırma ve öğrencilerin üstbilişsel yetkinliklerinin gelişimine destek olma potansiyeline sahiptir (Tan ve Chen, 2022).

Öz değerlendirme, bireyin bir göreve olan katkısını veya performansını ölçmesi için yapılandırıcı bir yaklaşım sunmayı amaçlar. Öğrenci performansını değerlendirmek için öz değerlendirmeyi bir değerlendirme biçimi olarak kullanmak, dersin sonunda (sonuç odaklı) verilecek bir not yerine, ders süresini (yapılandırıcı) kapsayacak şekilde yapılmalıdır. Farklı noktalara entegre edilen öz değerlendirme, çevrimiçi ders boyunca yapıldığında, öğrenci katılımı üzerinde uzun vadeli bir etkiye sahip olabilir. Öz değerlendirme, öğrencilerin performansları ve katkıları üzerinde düşünmelerini, öğrenme fırsatlarını artırmalarını ve dersin hedeflerine daha iyi ulaşmak için akranlarıyla daha etkili bir şekilde nasıl katılım sağlayabileceklerini konusunda öğrenciyi destekler (Swanson ve Kayler, 2009).

Akran değerlendirmesi, daha katılımcı bir öğrenme kültürünün önemli bir bileşenidir (Kollar ve Fischer, 2010, s. 347). Bu bağlamda akran değerlendirme süreçleri öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel yeteneklerini geliştirebilir ve meta-bilişsel öğrenmeyi destekleyebilir. Meta-bilişsel yetenek burada, problem çözme, yorumlama, iletişim kurma, düşünme ve değerlendirme gibi geniş bir yelpazeye yayılan becerilerle ilişkilendirilmektedir. Dolayısıyla, içsel geri bildirim oluşturma süreci (ne bildiğini bilmek), geri bildirim bilgilerini arama ve işleme süreci (neler yapabileceğini bilmek) ve kişinin kendi bilişsel yeteneği hakkında ne bildiğini değerlendirme süreci anlamına gelmektedir (Amhag, 2013). Bu değerlendirmeler, öğrencilere kendi katkılarını ve grup üyelerinin katkılarını değerlendirme fırsatı sunar. Bu, öğrencilere öz-değerlendirme için bir araç sağlar ve grup içi etkileşim ve öğrenme süreçlerinin sürekli iyileştirilmesine yardımcı olur (Altınay, 2017, s.317). Wang, Li, Feng, Jiang ve Liu (2012, s. 412) öğrencinin tek bir yazılı sınavla değerlendirildiği geleneksel değerlendirme yaklaşımı yeni taleplerini karşılamadığını dile getirmiştir. Iglesias Pérez, Vidal-Puga ve Pino Juste (2022, s.683) son yıllarda, çevrimiçi platformlar üzerinden anonimlik sağlandığında, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesinin, eğitmen değerlendirmesinden daha etkili olduğunu; bu nedenle, öz ve akran değerlendirmelerinin yüksek öğrenimde öğrenci merkezli değerlendirme süreçlerinin temel bir parçası haline geleceğini ifade etmiştir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması deseni, özellikle karmaşık fenomenleri ve durumları, bunların kendi özgül bağlamları içerisinde, detaylı ve derinlemesine bir şekilde incelemek amacıyla geliştirilmiş bir araştırma stratejisidir. Bu desen, araştırmacılara, incelenen vakaların çok boyutlu yapısını ve çeşitli değişkenler arasındaki etkileşimleri kapsamlı bir şekilde analiz etme olanağı sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### Araştırmacının Rolü ve Uygulama Süreci

Bu çalışma, araştırmacı tarafından yürütülen ve lisansüstü eğitim çerçevesinde tüm doktora programlarında öğrenim gören öğrencilerin almakla yükümlü olduğu "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" dersine kayıtlı öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, bu dersin yürütücüsü olarak öğrencilerle birebir etkileşimde bulunmuş ve çevrimiçi iş birlikli öğrenme ortamlarının oluşturulması sürecini doğrudan yönetmiştir.

Çalışmada, lisansüstü öğrencilerin çevrimiçi iş birlikli öğrenme ortamlarına ilişkin algılarını derinlemesine incelemek amacıyla öğrencilerden çevrimiçi iş birliğine dayalı bir proje oluşturmaları istenmiştir. Proje görevinin verilmesindeki temel amaç, öğrencilere bu tür bir ortamda iş birliği yapma deneyimi kazandırmaktır. Proje, "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" dersinin amaç ve kazanımlarıyla uyumlu olacak şekilde verilmiştir.

Derse kayıtlı öğrenciler, araştırmacı tarafından dört gruba ayrılmıştır. Her bir gruptan, kendi ilgi alanları doğrultusunda bir ders belirleyerek, bu derse ait ünitelendirilmiş bir yıllık plan ve bir ders (günlük) planı çevrimiçi iş birlikli öğrenme ortamı kullanarak hazırlanmaları istenmiştir. Projelerin taslak halleri dört hafta sonunda araştırmacı tarafından teslim alınmış ve gruplara geri bildirimler verilmiştir. Sekiz haftalık çalışma süresi sonunda ise tamamlanmış projeler teslim alınmıştır.

Araştırmacı, Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) üzerinde her bir grup için iş birlikli öğrenme faaliyetlerini yürütebilmelerini sağlayacak gerekli ortamı sağlamıştır. Öğrenciler, bu platform üzerinden kendi grup üyeleriyle senkron (canlı sanal sınıflar) ve asenkron (tartışma forumları, mesajlaşma araçları) yöntemlerle etkileşime geçerek, iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamı oluşturmaya teşvik edilmişlerdir. ÖYS'nin yanı sıra, sosyal medya platformları, Web 2.0 araçları ve çeşitli mesajlaşma uygulamalarının kullanımı da öğrencilere önerilmiştir. Böylece öğrencilerin projeleri üzerinde iş birliği yapmaları ve iletişim kurmaları için geniş yelpazede araçlar ve platformlar sunulmuştur. Projede, senkron toplantıların ve asenkron çalışmaların koordinasyonunu sağlamak amacıyla her gruptan bir temsilcinin seçilmesi istenmiş ve bu temsilciler, grup projelerini dersin yürütücüsüne sunmakla sorumlu kılınmıştır.

### Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını, 26 Eylül 2022-7 Ocak 2023 tarih aralığında Lisansüstü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bünyesinde yer alan "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" dersine kayıtlı olan 14 doktora öğrencisi oluşturmaktadır. Makalede kişisel verilerin korunması amacıyla öğrenci isimleri gizli tutulmuş ve katılımcılara kodlar (Ö1, Ö2, ...) verilmiştir. Öğrencilere ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

## Katılımcıların Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durum	Çalışma Durumu	Doktora Programı	Grup	Çalışma Detayları
Ö1	Kadın	39	Bekar	Çalışıyor	İnşaat Mühendisliği	Grup 1	3 Adet Çevrimiçi Toplantı (Toplam Süre: 103 Dakika)
Ö2	Kadın	40	Evli	Çalışıyor	Zootekni		3 Adet Doküman Paylaşımı
Ö3	Erkek	32	Bekar	Çalışıyor	Mekatronik Mühendisliği		Diğer Çevrimiçi Araçların Kullanımı
Ö4	Erkek	35	Bekar	Çalışıyor	Toprak Bilimi ve Bitki Besleme		7 Adet Çevrimiçi Toplantı (Toplam Süre: 216 Dakika)
Ö5	Erkek	29	Bekar	Çalışıyor	Turizm İşletmeciliği	Grup 2	2 Adet Doküman Paylaşımı
Ö6	Kadın	27	Bekar	Çalışıyor	Tarımsal Biyoteknoloji		Diğer Çevrimiçi Araçların Kullanımı
Ö7	Kadın	38	Bekar	Çalışıyor	Yaban Hayatı Ekolojisi ve Yönetimi		7 Adet Çevrimiçi Toplantı (Toplam Süre: 238 Dakika)
Ö8	Erkek	28	Evli	Çalışıyor	Mekatronik Mühendisliği	Grup 3	1 Adet Doküman Paylaşımı
Ö9	Erkek	27	Evli	Çalışıyor	Elektrik-Elektronik Mühendisliği		Diğer Çevrimiçi Araçların Kullanımı
Ö10	Erkek	32	Evli	Çalışıyor	Zootekni		4 Adet Çevrimiçi Toplantı (Toplam Süre: 123 Dakika)
Ö11	Kadın	29	Bekar	Çalışıyor	Orman Endüstri Makineleri ve İşletme	Grup 4	1 Adet Doküman Paylaşımı
Ö12	Kadın	27	Bekar	Çalışmıyor	Tarla Bitkileri		Diğer Çevrimiçi Araçların Kullanımı
Ö13	Erkek	30	Bekar	Çalışmıyor	Orman Mühendisliği		1 Adet Doküman Paylaşımı
Ö14	Kadın	29	Bekar	Çalışmıyor	Tarla Bitkileri	Grup 4	Diğer Çevrimiçi Araçların Kullanımı
							1 Adet Doküman Paylaşımı



Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrenci grubunun cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışma durumu ve öğrenim gördükleri doktora programı açısından heterojen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu çeşitlilik, öğrencilerin çevrimiçi iş birlikli öğrenme sürecine farklı bakış açıları ve deneyimlerle katkıda bulunmalarına olanak tanımıştır. Sonuç olarak, bu heterojen yapı, araştırmanın bulgularına zenginlik katmış ve farklı demografik özelliklere sahip öğrencilerin çevrimiçi iş birlikli öğrenme deneyimlerinin derinlemesine incelenmesine imkân sağlamıştır.

### **Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması**

Araştırmada, çevrimiçi iş birlikli gruplar içerisinde öğrencilerin grup çalışmasına katılımını ve katkısını belirlemek amacıyla öğrencilerin hem kendini hem de grup arkadaşlarını değerlendirmek (öz ve akran değerlendirmesi) için alanyazın taraması doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen ve toplam 12 maddeden oluşan dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanılmıştır. Proje sonunda, öğrenciler, dereceli puanlama anahtarında yer alan maddelere hem kendileri hem de grup arkadaşları için 0'dan 5'e kadar puan vererek doldurmuştur. Bu puanlara karşılık gelen tanımlamalar "5=Üstün, 4=Ortalamanın Üstü, 3=Ortalama, 2=Ortalamanın Altı, 1=Zayıf, 0=Katkısı Yok" şeklindedir. Öğrencilerin çevrimiçi iş birlikli grup çalışmasına yönelik görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Dereceli puanlama anahtarı ve yarı yapılandırılmış görüşme formu, kapsam geçerliliğini temin etmek amacıyla iki farklı akademik alan uzmanının incelemesine sunulmuştur. Bu uzmanlar tarafından verilen geri bildirimler doğrultusunda her iki araç da revize edilmiş ve araştırma sürecinde kullanılmak üzere nihai formuna kavuşturulmuştur. Araştırma kapsamında, öğrencilerden istenen dereceli puanlama anahtarları, elektronik posta vasıtasıyla toplanmıştır. Proje sonunda öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Dereceli puanlama anahtarı formlarından elde edilen verilerin, normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Bu test, özellikle küçük örneklem boyutlarına sahip veri setleri için normal dağılımın varlığını test etmede yüksek duyarlılık gösteren bir yöntemdir. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre, hem öz değerlendirme hem de akran değerlendirme puanları için normal dağılım varsayımının reddedildiği belirlenmiştir. Öz değerlendirme puanları için Shapiro-Wilk testi istatistiği 0.724 ( $df = 14$ ,  $p = .001$ ) olarak bulunurken, akran değerlendirme puanları için ise 0.700 ( $df = 14$ ,  $p < .001$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, her iki değerlendirme setinin de normal dağılmadığını göstermiş ve böylelikle verilerin analizi için parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Öz ve akran değerlendirmeleri arasındaki farkların istatistiksel anlamlılığını test etmek için parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden biri olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi tercih edilmiştir.

Öğrencilerin çevrimiçi iş birlikli öğrenme ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Toplanan görüşme verileri, nitel veri analizi yaklaşımlarından biri olan içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş, temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Çalışmanın güvenilirliğini teyit etmek amacıyla, temalar, çalışmanın araştırmacısı ve iki farklı alan uzmanı tarafından bağımsız olarak oluşturulmuştur. Araştırmacı ve ilgili uzmanlar tarafından oluşturulan temalar arasında uyumun derecesi Miles ve Huberman'ın (1994) formülü ile hesaplanmış ve görüş birliği oranının %83 olduğu görülmüştür. Görüşmelerden elde edilen verilerin nitel analizi için MAXQDA yazılımı kullanılmıştır.

### **Sınırlılık**

Araştırma, tek bir zaman diliminde ilgili akademik dönemde ilgili derse kayıtlı 14 doktora öğrencisinden toplanan verilerle sınırlıdır.

## Etik İzni

Çalışma, İspata Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan Etik Kurul İzni (30.11.2022 Tarih, 128/3 Karar Numaralı) ve Lisansüstü Eğitim Enstitüsünün oluru alınarak yapılmıştır.

## Bulgular

### Öz ve Akran Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Çevrimiçi iş birlikli öğrenme sürecinin tamamlanmasının ardından öğrenciler ilk olarak dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla hem kendilerini hem de grup arkadaşlarını değerlendirmiştir. Tablo 2’de dereceli puanlama anahtarında yer alan bütün maddelerin toplamı için öz ve akran değerlendirmelerine ait ortalama puanlar ve standart sapma değerleri sunulmuştur.

Tablo 2  
Öz ve Akran Değerlendirme Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

	N	Min.	Mak.	Ortalama	SS
Öz	14	53	60	58,57	2,17
Akran	14	41	59,67	54,48	7,05

Tablo 2 incelendiğinde öz değerlendirme puan ortalamalarının, akranları tarafından kendilerine verilen puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Öz ve akran değerlendirmeleri arasındaki sıra ortalamalarının farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla non-parametrik bir istatistiksel test olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Tablo 3  
Öz ve Akran Değerlendirmelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Sıra İşaretleri	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Akran-Öz	Negatif İ.	10 <sup>a</sup>	7,70	77,00	-1,539	0,124
	Pozitif İ.	4 <sup>b</sup>	7,00	28,00		
	Eşit İ.	0 <sup>c</sup>				
	Toplam		14			

a. Akran < Öz

b. Akran > Öz

c. Akran = Öz

Tablo 3’de verilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre doktora öğrencilerinin kendilerini değerlendirme ve akranları tarafından değerlendirilme sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, doktora öğrencilerinin kendi performanslarını değerlendirme konusunda akranlarıyla benzer bir algıya sahip olduğunu, akranlarının gözlemlerine paralel bir doğruluk ve objektiflik düzeyinde olduğunu ortaya koymaktadır.

## Doktora Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Görüşleri

Çalışmada doktora öğrencilerinin çevrimiçi iş birlikli öğrenmeye yönelik görüşlerinin derinlemesine anlaşılabilmesi için yapılan görüşmeler neticesinde ortaya çıkan tema ve alt temalar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

### Çevrimiçi İş Birlikli Öğrenme Hakkında Ortaya Çıkan Temalar

Tema	Alt tema	f	%
İş Birlikli Öğrenmeye Katılım (%33,76)	Ortak Sinerji	22	41,51
	Sorumluluk Bilinci	16	30,19
	Görev Paylaşımı	15	28,30
	Toplam	53	100,00
İletişim ve Koordinasyon (%21,02)	Zaman yönetimi ve planlama	12	36,36
	İletişim ve iş birliği becerileri	11	33,33
	Grup içi koordinasyon	10	30,30
	Toplam	33	100,00
Öğrenmeye Katkı (%16,56)	Farklı bakış açılarını anlama/akran öğrenmesi	12	46,15
	Eleştirel düşünme ve problem çözme	7	26,92
	Aktif Katılım	5	19,23
	Öz-düzenleme	2	7,69
	Toplam	26	100,00
Duyuşsal Faktörler (%15,29)	Motivasyon	7	29,17
	Baskı ve stres	7	29,17
	Memnuniyet	6	25,00
	Empati ve saygı	3	12,50
	Öz farkındalık	1	4,17
	Toplam	24	100,00
Çevrimiçi Öğrenme Ortamı (%8,28)	Zorluklar ve Engeller	4	30,77
	Teknik aksaklıklar ve bağlantı sorunları	3	23,08
	Çeşitli iletişim araçlarının kullanımı	3	23,08
	Erişilebilirlik ve esneklik	3	23,08
	Toplam	13	100,00
Öz ve Akran Değerlendirmesi (%5,09)	Değerlendirmelerin Objektifliği	8	100,00
	Toplam	8	100,00
GENEL TOPLAM		157	

Bu araştırmanın odak noktasını, doktora öğrencilerinin çevrimiçi iş birlikli öğrenme deneyimlerine yönelik algılarını ve karşılaştıkları zorlukların analiz edilmesi oluşturmaktadır. İçerik analizi sonucunda elde edilen bulgular, altı tema etrafında toplanmıştır: "İş Birlikli Öğrenmeye Katılım", "İletişim ve Koordinasyon", "Öğrenmeye Katkı", "Duyuşsal Faktörler", "Çevrimiçi Öğrenme Ortamı" ve "Öz ve Akran Değerlendirmesi". Her tema, doktora öğrencilerinin çevrimiçi iş birlikli öğrenme sürecindeki çeşitli yönleri ve bu süreçten ne şekilde etkilendiklerini detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır.

"İş Birlikli Öğrenmeye Katılım" teması, öğrencilerin birlikte çalışma ve sorun çözme süreçlerine nasıl katıldıklarını vurgularken; "İletişim ve Koordinasyon" etkili iletişimin önemini ve bu süreçteki zorlukları gözler önüne sermektedir. "Öğrenmeye Katkı" öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak nasıl dahil olduklarını ve çeşitli bakış açılarından nasıl yararlandıklarını ortaya çıkartmaktadır. "Duyuşsal Faktörler", motivasyon ve duygusal durumun öğrenme üzerindeki etkilerine odaklanırken; "Çevrimiçi Öğrenme Ortamı", çevrimiçi

ortama dair olumsuz algıları, zaman ve mekân esnekliğini ve teknik sorunları ele almaktadır. Son olarak, "Öz ve Akran Değerlendirmesi", öğrencilerin kendilerinin ve akranlarının çevrimiçi iş birliği ortamındaki performans değerlendirmelerine ilişkin bulguları ortaya koymaktadır.

**Tema 1. İş Birlikli Öğrenmeye Katılım:** İş birlikli Öğrenmeye Katılım, doktora öğrencilerinin çevrimiçi iş birlikli öğrenme deneyimlerinde öne çıkan ve en yüksek orana sahip tema olarak belirlenmiştir. Bu tema, öğrencilerin karmaşık problemleri çözme sürecinde birlikte çalışmalarını, görev paylaşımını ve sorumluluk ile ilgili dinamiklerini kapsamaktadır.

**Ortak Sinerji:** Bu alt tema grup üyelerinin farklı yeteneklerini ve ilgi alanlarını birleştirerek etkili bir iş birliği ve ortak sinerji oluşturma sürecini vurgulamaktadır. Üyeler, birbirlerinin fikirlerine değer vererek ve geri bildirimler alarak sürekli kendilerini geliştirme yoluna gitmişlerdir. Farklı uzmanlık alanlarına sahip bireylerin, ortak bir amaç etrafında birleşerek verimliliği artırmaları ve destekleyici bir çalışma ortamı oluşturmaları, bu temanın özünü teşkil etmektedir. Bu alt tema ile ilgili örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*Her bir grup üyesinin yeteneklerini ve ilgi alanlarını dikkate alarak rollerimizi belirledik ve herkesin potansiyelini en iyi şekilde kullanabildik. Bu sayede grup çalışmasının verimliliği arttı ve tüm üyeler arasında iyi bir iş birliği ortamı oluştu. Ayrıca da sürekli olarak kendimizi geliştirmek için öneriler ve geri bildirimler almaya çalıştık (Ö3).*

*Birbirini neredeyse hiç tanımayan 5 kişi olarak, ortak bir zeminde buluşmamız çok kolay oldu. Hepimiz bir diğerinin fikirlerini ciddiyetle değerlendirdi ve eğer gerekli ise ekleme ve çıkarma yapıldı. Fikirler konuşulurken tamamen destekleyici tartışmalar yapıldı. Hemen hepimiz farklı alanlarda uzmanlaşmış olsak da, konu belirlenirken herkesin ortak katkı sunabileceği bir başlık belirlendiğinden, diğer toplantılarda herkes gerekli katkıyı sağlamış oldu (Ö4).*

Ortak Sinerji teması, grup içi iş birliğinin her zaman sorunsuz ve verimli ilerlemediğini durumları da ortaya koymaktadır. Bu gibi durumlar, grup dinamiklerinin karmaşıklığını ve iş birliğinin her zaman beklenen sonuçları vermeyebileceğini göstermektedir. Ortak sinerji alt teması altında yer alan ve bu konuda olumsuz görüş bildiren bir öğrencinin ifadesi şu şekildedir:

*Bu katılım dersin zorunluluğundan dolayı görünür olmaktan başka bir anlam ifade etmedi yapılan tartışmalara ve gerekli fikir beyanında bulunmakta arkadaşlarım aşırı zorlandı (Ö12).*

Öğrenci görüşleri, farklı yetenek ve ilgi alanlarının bir araya getirilmesiyle etkili bir iş birliği sağlanırken, bazen bu sürecin karmaşıklıklar ve zorluklar barındırdığını da ortaya koymaktadır.

**Sorumluluk Bilinci:** Bu alt tema ile iş birlikli öğrenmede grup içinde çalışmanın, öğrencileri kendilerine ve birbirlerine karşı sorumlu hissetmelerini sağlayarak, ertelemenin önüne geçtiği ve daha yüksek bir performans elde edilmesine yol açtığı vurgulanmaktadır. Ayrıca, bu sürecin öğrencilerin öğrenme ve araştırma yeteneklerini zorlayıcı bir şekilde geliştirdiği ve etkili bir öğrenme yöntemi olarak öne çıktığı belirtilmektedir. Sorumluluk bilincine yönelik iki öğrencinin görüşü aşağıdaki gibidir:

*İş birlikli öğrenme, sorumluluk almaya ve kişinin gelişime katkıda bulunuyor. Örneğin bir işi kendiniz yapıyor olsanız, çalışmak istemediğinizde erteleyebilirsiniz ama grupla birlikte çalıştığınızda, sorumlulukları yerine getirmek durumundasınız. Grup çalışmaları sonucu ortaya konan performans, bireysel çalışma sonucu ortaya çıkan performanstan daha fazla ve daha verimli oluyor diye düşünüyorum (Ö4).*

*Bu süreçte öğrenmek ve araştırmak zorunda kaldım. Bu yöntemin grup arkadaşlarımı da benim gibi çalışmaya zorladığını düşünüyorum. Bence öğrenmede çok etkili ve faydalı bir yöntem (Ö12).*

Öğrencilerin grup projelerinde sorumluluk bilinci ile ilgili farkındalığa sahip oldukları kadar karşılaştıkları zorlukları ve beklentileri aşağıdaki öğrenci görüşleri açıkça ortaya koymaktadır:

*Bu ödevi aşırı şekilde önemsemelerini veya hayatlarının önemli bir noktasına koymalarını kimse onlardan beklemedi. Ben sadece herkesin bu ödevde adil bir şekilde yer almasını, sorumluluk bilincine sahip olmalarını ve empati yapabilmelerini beklerdim. Yaptığım işler ağır ya da yoğun değildi tabi ki sadece bende oluşturduğu kötü his çok ağır oldu (Ö12).*

*Grup arkadaşlarının hepsi maalesef aynı hassasiyet ve verimlilikte üretkenlik sağlayamadılar. İş yükü genel olarak bir ya da birkaç kişinin üzerinde toplandı (Ö8).*

Öğrenci görüşleri, iş birlikli öğrenme sürecinin sorumluluk bilincini artırarak ertelemeyi önlediğini ve daha yüksek performansa yol açtığını, aynı zamanda grup üyeleri arasında sorumluluk bilinci ve görev dağılımında adaletin sağlanmasının, grup çalışmasının başarısı için kritik olduğunu göstermektedir.

**Görev Paylaşımı:** Bu alt tema ile çevrimiçi iş birlikli öğrenmeye katılım konusunda öğrenciler, grup içi dengeyi ve herkesin eşit katılımını sağlama konusunda aktif bir rol üstlenmiş, toplantılar ve planlamalar konusunda liderlik yaparak grubun verimli bir şekilde işlemesine katkıda bulunmuşlardır. Bu süreç, grup çalışmasının başarılı yürütülmesi için eşit bir şekilde yapılan görev dağılımının ve etkin organizasyonun önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerin görev paylaşımı ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

*Grup olarak en iyi yaptığımız şey görev dağılımını demokratik bir şekilde yapmamız ve görevleri zamanında tamamlamamız (Ö12).*

*Herkes görevlerin eşit bir şekilde dağıtılması ve kimsenin hakkının yenmemesi için grubu teşvik ettim. Sadece grup temsilcisine yük binmemesi için elimden geleni yaparak genelde her hafta olan toplantı gün ve saatini duyurdum, yıllık ve günlük planların düzenlenmesine yardımcı oldum (Ö6).*

Öğrenci görüşleri, iş birlikli öğrenmede grup çalışmasının başarısının, her üyenin rolünü zamanında ve etkin bir şekilde yerine getirmesine bağlı olduğunu ortaya çıkartmaktadır. Ayrıca grubun uyum içinde çalışabilmesi için görevlerin ve rollerin önceden açıkça tanımlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ö4 ve Ö9'un konuyla ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

*Özetle, iş birlikli öğrenmeyi bir saatin çalışma mekanizması gibi değerlendirip, her bir dışlının grubun bir üyesi olarak görebiliriz. Herkes kendi sorumluluğunu zamanında ve düzgün bir şekilde yerine getirirse ortaya hiç aksamayan her şeyin yolunda gittiğini gösteren bir saat görebilirsiniz. Dışlının bir tanesi aksadığında, bütün mekanizmayı etkileyen ve sonunda zamana ayak uyduramayan geri kalan bir metafor ile açıklayabiliriz (Ö4).*

*Bir dahaki sefere grup çalışmasında geliştirmemiz gereken şey görev rollerimizin önceden belirlenmesidir. Bu durum herhangi bir kafa karışıklığından veya çakişmadan kaçınmamızı sağlayabilirdi. Görev rollerimizi önceden belirlemek, her ekip üyesinin güçlü yanlarını kullanmamıza ve zamanımızı en verimli şekilde kullanmamıza olanak sağlayabilirdi (Ö9).*

Bu görüşler, görevlerin adil ve net bir şekilde dağıtılmasının iş birlikli öğrenme sürecinin etkinliğini artırdığını, ancak görev rollerinin önceden belirlenmesinin karışıklıkları önlemek ve ekip üyelerinin yeteneklerinden daha iyi yararlanmak için önemli olduğunu göstermektedir.

**Tema 2. İletişim ve Koordinasyon:** Bu tema, öğrencilerin grup içinde nasıl etkili bir şekilde zaman yönetimi ve planlama yaptıklarını, iletişim kurduklarını, görev ve sorumluluklarını koordine ettiklerini kapsamaktadır.

**Zaman Yönetimi ve Planlama:** Öğrenciler zamanı doğru yönettiklerini ve bu sayede grup çalışmasına dair yaptıkları planlamalarda aksamaların olmadığına dikkat çekmişlerdir. Konuyla ilgili öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*Grup olarak en iyi yaptığımız şey verilen görevi zamanında ve tam olarak yapmaktır. Görevi daha küçük parçalara ayırdık ve her ekip üyesine sorumluluklar atadık. Böylece teslim tarihini kaçırmadan işlerimizi tamamlayabildik (Ö9).*

*Belirlenen toplanma saatine riayet ettik. Görevlerimizi zamanında yerine getirdik (Ö2).*

Zaman yönetimi ve planlama konusunda yaşanan aksaklıkların grup içi uyuma zarar verdiğini vurgulayan görüşler aşağıdaki gibidir:

*Toplantıdan yarım saat önce şu saate ertelesek olur mu diye mesaj geliyor. Eee ben programımı ilk belirlenen saate göre yapmışım. Bu sefer ben katılmak istemiyorum, her şey planlanmışken böyle aksilikler her şeyi değiştiriyor (Ö5).*

*Diğer arkadaşların uygunluk saatine göre kendimi ayarladım. Çünkü çocuğu olan, işleri yoğun olan, şehir dışında olan arkadaşlar vardı (Ö12).*

Bu görüşler, zaman yönetimi ve planlamanın iş birlikli öğrenme sürecinin başarısını belirlemede önemli bir etken olduğunu, ancak plansız değişiklikler ve bireysel uyum zorluklarının bu süreci olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir.

**İletişim ve İş Birliği Becerileri:** Buradaki ifadeler, iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin iletişim becerileri üzerindeki olumlu etkisini ve zor durumlar karşısında sakinliği koruma yeteneğinin gelişimini vurgulamaktadır. Ders ve ödevler hakkında sürekli iletişimde kalmak, öğrencilerin derse olan bağlılıklarını güçlendirirken, sosyal ilişkilerini de derinleştirmiştir. Aynı zamanda, beklenmedik aksiliklerle karşılaşıldığında bile, grup olarak sorumlulukları paylaşma ve durumu sakin bir şekilde yönetme becerisi kazandıklarını göstermektedir. Bu durum, iş birlikli öğrenmenin sadece akademik becerileri değil, aynı zamanda kişisel ve sosyal becerileri de geliştiren bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. İletişim ve iş birliği becerileri ile ilgili öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

*İş birlikli öğrenme ile iletişim yeteneklerimizi sınavımızı düşünüyorum. Dersi ve derse ait ödevleri birbirimize hatırlatarak, dönem boyunca dersten hiç uzaklaşmadık. Böylece daha sosyaldik ve iletişim halindeydik (Ö9).*

*İş birlikli öğrenmenin bana göre en büyük katkısı sakin kalmayı öğrenmeyi pekiştirmemi sağladı. Bir arkadaşımız bizi yarı yolda bıraktı [dersi bırakan bir öğrenciden bahsediyor]. Normalde bu tür şeylere çok sinirlenir ve kırıcı olurum ancak bu sefer grup çalışması olması nedeniyle oluşan yükü paylaştık ve sakin bir şekilde hallettik (Ö3).*

İş birlikli öğrenme sürecinde karşılaşılan iletişim zorluklarının bireysel farkındalık ve kişisel gelişim için bir fırsat olabileceğini göstermektedir. Bu deneyimler, bireyin iletişimdeki engelleri aşma ve daha etkin bir iletişimci olma yolunda önemli adımlar atmasını sağlamıştır. Ö9 ve Ö2'nin konuyla ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

*Yine de ben iletişim yanımın biraz zayıf ve geliştirilebilir olduğunu düşünüyorum. İletişim kurabilmek aslında çok zor olabiliyor. Biraz Sabır ve ön yargıdan arınmak gerektiğini düşünüyorum. Bazen iletişim kuramayabiliyoruz. Bu tecrübelerim sonucu kendimde sosyal beceri eksikliği fark ettim (Ö9).*

*İletişim kurarken özellikle zorluk yaşadım bazen attığım mesajlara karşılık bulamadığım durumlar olabildi. Bana sabırlı olmayı ve vazgeçmemeyi öğretti diyebilirim (Ö2).*

Bu görüşler, iş birlikli öğrenmenin iletişim becerilerini geliştirmeye yardımcı olurken, aynı zamanda sabır, hoşgörü ve sosyal farkındalık gibi kişisel yetkinliklerin önemini de ortaya koyduğunu göstermektedir.

**Grup içi koordinasyon:** Bu alt temadaki ifadeler, iş birlikli öğrenme sürecinde grup içi koordinasyonun ve karşılıklı anlayışın önemine dikkat çekmektedir. Grup başkanının etkili planlama yapması ve tüm grup üyelerinin toplantı zamanları konusunda fikir birliğine varması, uyumlu bir çalışma ortamının oluşmasına katkıda bulunmuştur. Bu durum, grup içindeki uyum ve iş birliğinin, karmaşık projelerde başarılı sonuçlar elde etmek için ne kadar kritik olduğunu göstermektedir. Grup içi koordinasyona ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*Bütün işleri istişare halinde yaptık. Grup başkanı programı iyi planladı. Online toplantı saatinin seçiminde grubun tüm üyelerinin görüşleri alındı ve ardından toplantı saati ve tarihi belirlendi. Buna dayanarak, grup üyeleri ve grup başkanı arasında bir uyum vardı (Ö14).*

*Süreç boyunca düzenli olarak birbirimizi kontrol ettik. Bu durum hepimizin ortak karar almasını ve sorunların zamanında çözülmesini sağladı (Ö9).*

Ayrıca öğrenciler, iş birlikli öğrenme sürecinde karşılaşılan temel zorlukların, grup içi koordinasyon, ortak bir toplantı zamanı belirleme ve adil görev dağılımı olduğunu vurgulamışlardır. Ö6'nın konuyla ilgili görüşü şu şekildedir:

*Buradaki zorluklar grup arkadaşlarımızla koordine olmak, ortak bir saat ayarlamak, görev paylaşımı yapmaktı (Ö6).*

Bu görüşler, grup içi koordinasyonun uyumlu ve verimli bir iş birliği sağladığını, ancak zamanlama ve görev paylaşımında yaşanan zorlukların süreci zorlaştırabileceğini göstermektedir.

**Tema 3. Öğrenmeye Katkı:** Bu tema, iş birlikli öğrenme sürecindeki bireylerin aktif katılımını ve bu sürecin öğrenme deneyimlerine etkisini ortaya koymaktadır. Öğrenmeye katılım, bireylerin ders içeriğine olan katkılarını, fikir alışverişinde bulunma sıklıklarını ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirme çabalarını da içerir. Bu temanın odak noktası, öğrencilerin öğrenme sürecine nasıl dahil oldukları, farklı bakış açılarından nasıl yararlandıkları ve öğrenme deneyimlerini nasıl derinleştirdikleri üzerinedir.

**Farklı Bakış Açılarını Anlama/Akran Öğrenmesi:** Öğrenciler iş birlikli öğrenmenin, kendilerine disiplinler arası fikir alışverişinde bulunma ve yeni insanlarla iletişim kurma fırsatı sunduğunu şu ifadelerle vurgulamışlardır:

*Farklı disiplinlerden insanlarla fikir alışverişi yapmak ve yeni insanlar ile iletişimde olmaksa iş birlikli öğrenmenin artıları diyebilirim (Ö8).*

*Ekip olarak çalışmanın hem zaman tasarrufu hem de farklı bakış açılarından konuları ele alma özelliği her bir ekip üyesini gerçekten geliştirmiştir. Ayrıca, grup çalışması sürecinde her bir ekip üyesi kendini daha iyi ifade etmeyi, müzakere etmeyi ve diğerlerinin görüşlerini dikkate almayı öğrenir (Ö11).*

İş birlikli öğrenme ortamları, çeşitlilik ve ortak çalışmanın gücüyle zenginleşirken, aynı zamanda her bireyin tamamen kendi vizyonunu yansıtan bir çalışma yapmasının zorluklarını da beraberinde getirmektedir. Bu durum, bir yandan yapılan işe çeşitlilik ve derinlik katarken, diğer yandan bireysel tercihler ve stilin tam olarak yansıtılmamasına yol açabilmektedir. Bu durumu yansıtan öğrenci ifadesi aşağıdaki gibidir:

*Gruptaki her üyenin farklı bakış açılarına sahip olması yapılan işe zenginlik katarken bir yandan da tam anlamıyla ortaya çıkan işin sizin kaleminiz olmaması rahatsız edici olabiliyor. Demek istediğim tek başınıza bir proje hazırlasanız her noktaysa size ait ve içinize sinen bir iş olacakken grup ile bir proje yapıldığında tam anlamıyla sizin çıkaracağımız iş olmaktan çıkıyor. Grup üyesinden gelen raporda değişiklik yapmak istiyorsunuz ama sonuçta bu onun emeği ve bu şekilde güzel bulmuş, çok fazla müdahale edemiyorsunuz (Ö8).*

Bu görüşler, farklı disiplinlerden gelen bakış açılarının grup çalışmalarına zenginlik kattığını ve bireysel gelişimi desteklediğini ancak bu çeşitliliğin kişisel katkıların tam anlamıyla yansıtılmaması gibi zorlukları da beraberinde getirebildiğini ortaya koymaktadır.

**Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme:** Öğrenciler, iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin düşünme ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır. Tartışma temelli bir öğrenme ortamı sağlayarak, öğrencilerin farklı fikirleri birleştirmelerine ve böylece daha kapsamlı ve zengin çalışmalar oluşturmalarına olanak tanıdığı ifade edilmiştir. Bu alt tema altında yer alan örnek öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

*Bence iş birlikli öğrenme öğrencilerin düşünmeyi ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren bir tekniktir. İş birlikli öğrenme tekniğinin tartışma ortamında gerçekleşerek öğrencilerinin düşüncelerini ve fikirlerini birleştirilebilir. Böylece daha kaliteli ve hibrit bir çalışmalar elde edilebilir (Ö3).*

*İş birlikli öğrenme düşünme becerimizi geliştirir. Eksik yönlerimizi keşfedebiliriz. Farklı görüşler ve deneyimlerin olabildiğini anlayabiliriz, görüşlere ve yeni fikirlere saygılı olmayı öğrenebiliriz (Ö2).*

Bu görüşler, iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini pekiştirerek, farklı görüş ve deneyimleri bir araya getirme becerisini güçlendirdiğini ve bu sayede daha nitelikli çalışmalar ortaya çıkardığını göstermektedir.

**Aktif Katılım:** Bu alt tema, çevrimiçi iş birlikli öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımlarını bunun olumlu etkilerini içermektedir. Ö14 isimli öğrenciye ait görüş aşağıdaki gibidir:

*Öğrenciler iş birlikli öğrenme ortamına tüm dikkatiyle katılıp, aktif olarak eğitilirler, bu da onların gelecekte iyi bir öğretmen olmaları için faydalı olacaktır. (Ö14)*

**Özdüzenleme:** Bu alt tema, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetme becerilerini üzerine odaklanmakta; planlama, sabır ve zaman yönetimi gibi öz düzenleme becerilerinin öğrenme deneyimine olumlu katkı sağladığını vurgulamaktadır. Ö5 isimli öğrenciye ait görüş aşağıdaki gibidir:

*Öğrenmede planlı olmayı, sabretmenin önemini anladım. Zamanı etkili kullanmanın faydalarını deneyimledim (Ö5)*

Bu görüşler, iş birlikli öğrenme ortamlarında öğrencilerin aktif katılımının ve özdüzenleme becerilerinin gelişmesinin, onların hem mesleki hem de kişisel gelişimleri için önemli kazanımlar sağladığını göstermektedir.

**Tema 4. Duyuşsal Faktörler:** Bu tema, çevrimiçi iş birlikli öğrenme süreçlerinde öğrencilerin duygusal ve psikolojik deneyimlerine odaklanmaktadır. Bu tema, motivasyon, baskı ve stres, memnuniyet ya da memnuniyetsizlik, empati ve saygı ile öz farkındalık gibi alt temaları içermektedir. Bu alt temalar, öğrenme deneyimlerinin sadece bilişsel süreçlerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin duygusal durumlarının ve sosyal etkileşimlerinin de öğrenme başarısı ve katılım üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

**Motivasyon:** Bu alt tema, çevrimiçi iş birlikli öğrenme ortamlarındaki öğretim yöntemlerinin ve grup içi dinamiklerin öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkilerini kapsamaktadır. Bu tema, çevrimiçi iş birlikli öğrenme deneyiminin, öğrenciler arasındaki etkileşim ve destekle birlikte, öğrenmeye olan ilgiyi ve katılımı artırmanın önemli bir aracı olduğunu göstermektedir. Bu durumu yansıtan öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

*İş birlikli öğrenme yöntemi verilen işi tamamlamamız için bizleri motive etti ve bizi birlikte çalışmaya heveslendirdi. (Ö11)*

*Bu yöntem beni grup halinde çalışmaya teşvik ederek, iş birliğinin önemini gösterdi. Gerçekten birkaç toplantıyla aslında zor gibi görülen bir işini başardık. (Ö10)*

Bu görüşler, iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilere motivasyon kazandırarak grup çalışmasına olan isteği artırdığını ve zorlu görünen görevlerin bile birlikte çalışarak başarıldığını ortaya koymaktadır.

**Baskı ve stres:** Bu alt tema, çevrimiçi iş birlikli öğrenme deneyimleri sırasında grup içi dinamiklerin ve bireysel farklılıkların öğrenciler üzerinde yarattığı psikolojik baskıyı ve stresi ele alır. Bu tema, özellikle grup çalışmalarının başlangıcındaki tanıma süreci, görev dağılımındaki adaletsizlikler ve görev bilinci eksikliği gibi faktörlerin, öğrencilerin üzerinde oluşturduğu baskıyı vurgular. Bu temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*İlk başlarda zor oluyor. Herkeste bir tedirginlik. İlk kez bir çalışma için bir arada bulunuyoruz, haliyle bir çekimserlik oluyor (Ö5)*

*Grup temsilcisi üzerine fazla yük bindirildiğini düşünüyorum. Çoğunlukla negatif düşüncelerim olmasından dolayı iş birlikli öğrenmektense bireysel öğrenmenin çok daha az stresli ve sağlıklı olduğunu düşünüyorum (Ö6)*

Bu görüşler, iş birlikli öğrenme sürecinin başlangıcında tedirginlik ve stres yarattığını, bazı öğrencilerin ise grup çalışmasının getirdiği baskı nedeniyle bireysel öğrenmeyi daha az stresli ve tercih edilebilir bulduğunu göstermektedir.



**Memnuniyet/siz:** Bu alt tema, çevrimiçi iş birlikli öğrenme deneyimlerinden öğrencilerin aldıkları memnuniyet düzeyini ve bu süreçte yaşadıkları olumlu ya da olumsuz duyguları ele alır. Bu durum, çevrimiçi iş birlikli öğrenme ortamlarının farklı bireysel tercihler ve beklentiler karşısında nasıl değişken deneyimler sunabileceğini ortaya koymaktadır. Bu temaya ilişkin olumlu görüş şu şekildedir:

*Çok büyük katkı sağladı benim için çok şey öğrendim. İdarecilik yapmayı düşünüyorum çalıştığım kurumda yönetimle ilgili grup çalışmaları nasıl olur uygulamalı olarak gördüm. Herkesin fikrini almanın önemini gördüm (Ö2).*

İş birlikli öğrenme süreçlerinin başarısının, ekip üyeleri arasındaki uyum, iletişim ve güven gibi faktörlere ne kadar bağlı olduğu vurgulanmıştır. Olumsuz bir deneyim, bu öğrenme yöntemine olan yaklaşımı kalıcı olarak etkileyebilir ve bireyin gelecekteki grup çalışmalarına katılımını zorlaştırabilir. Bu temaya ilişkin olumsuz görüş şu şekildedir:

*Böyle kötü bir tecrübe yaşadığım için bundan sonrasında isteyerek yapacağım bir öğrenme şekli olmayacak. Güvenilir bir ekiple güzel işler çıkartmak için kullanılabilir fakat yine de çok zor benim adıma (Ö10).*

Bu görüşler, iş birlikli öğrenmenin bazı öğrenciler için memnuniyet verici deneyimler ve değerli kazanımlar sunduğunu, ancak olumsuz tecrübelerin bu yönetime karşı duyulan memnuniyeti azaltabileceğini ve gelecekteki tercihleri olumsuz yönde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

**Empati ve saygı:** Bu tema, öğrencilerin empati ve saygıyı merkeze alan bir yaklaşımla nasıl daha işlevsel ve uyumlu bir iş birliği ortamı yaratabileceklerini ortaya koyan ifadeleri içermektedir.

*Birbirimize saygımızı hep koruduk fikirlerimizi önemsedik. Saygımızı ve anlayışımızı koruduk. Güzel bir ekip çalışmasıydı (Ö3).*

Bu görüş, iş birlikli öğrenme sürecinde empati ve saygının, öğrenme sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesinde önemli noktalardan biri olduğunu göstermektedir.

**Öz farkındalık:** "Öz farkındalık" alt teması, bireylerin kendi öğrenme süreçlerindeki rollerini, davranışlarını ve bu süreçlere katkılarını bilinçli bir şekilde tanıma ve değerlendirme yeteneklerini ele alır.

*Yüksek Lisans hayatından itibaren hem çalışma hayatımda hem de akademik hayatımda iş birlikli öğrenme yaklaşımını aktif olarak kullanmaktayım. Bir konu belirlendiğinde, başka disiplinden bir konuyu nasıl birbirine entegre ederiz sorusunun cevabını grup çalışmaları ile buluyoruz. Ben aslında uzun zamandır farkında olmadan 'iş birlikli öğrenme' yaklaşımını kullanıyordum, fakat bu ders ile 'iş birlikli öğrenme' yaklaşımını bilerek ve farkında olarak kullanmayı öğrenmiş oldum. (Ö4)*

Bu görüş, iş birlikli öğrenme sürecinin öğrencilerin öz farkındalıklarını artırarak, bu yaklaşımı bilinçli bir şekilde nasıl kullanacaklarını keşfetmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir.

**Tema 5. Çevrimiçi Öğrenme Ortamı:** Bu tema, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında karşılaştıkları deneyimlerin çeşitli yönlerini kapsamaktadır. Bu tema altında, çevrimiçi ortamlarla ilişkili olumsuz yönler, teknolojik sorunlar, iletişim araçlarının etkinliği ve erişim ile esneklik konuları ele alınmaktadır.

**Zorluklar ve Engeller:** Bu alt tema, çevrimiçi iş birlikli öğrenme ortamının getirdiği katılım ve iletişim sıkıntılarını ve anlaşmazlıkların çözümünde yaşanan güçlükleri ele alır.

*İş birlikli öğrenme çevrimiçi ortamda yapıldığı için toplantıların tümüne eksiksiz giren kişi sayısı az olmakta ve iletişim yönünden, fikir verme yönünden eksik kaldığı düşünülmektedir (Ö6).*

*İş birlikli öğrenmenin uzaktan eğitim şeklinde olması süreci uzatmakta ve uygulama adına hemfikir olmak açısından zorlu bir öğrenme şekli. Genel olarak yüz yüze öğrenme ortamında bile anlaşmazlıklar, kopukluklar, karmaşıklıklar olması dolayısıyla, uzaktan eğitim ortamlarında fazlasıyla kaçınılmaz bir durum olmaktadır (Ö4).*

Bu görüşler, iş birlikli öğrenme sürecinin çevrimiçi olarak gerçekleştirilmesi nedeniyle öğrenci katılımının tam sağlanamadığını ve iletişimdeki aksaklıkların sürecin etkinliğini azalttığını göstermektedir.

**Teknik Aksaklıklar ve Bağlantı Sorunları:** Bu alt tema, öğrencilerin çevrimiçi iş birlikli öğrenme sürecinde yaşadıkları teknik sorunları yansıtmaktadır.

*Çevrimiçi iş birlikli öğrenmede iletişim ilk etapta teknik sorunlar dolayısıyla sıkıntılıydı (Ö7)*

*Bugün yine online çalışmanın ortasında teknik sorunlarla boğuştum; internetim aniden kesildi ve tekrar bağlanmaya çalışırken bütün grup tartışmalarını kaçırdım (Ö13).*

Bu görüşler, çevrimiçi iş birlikli öğrenme sürecinde teknik aksaklıklar ve bağlantı sorunlarının iletişimi zorlaştırdığını ve öğrencilerin grup çalışmalarına tam katılımını engellediğini göstermektedir.

**Çeşitli iletişim araçlarının kullanımı:** Bu alt tema, çevrimiçi iş birlikli öğrenme faaliyetlerinin etkin yürütülmesi için farklı dijital platformların ve uygulamaların öğrenme sürecine nasıl entegre edildiğine odaklanmaktadır. Öğrencilerin anlık mesajlaşma uygulamaları, ortak doküman depolama hizmetleri ve planlama araçları gibi çeşitli dijital araçları kullanarak iş birliğini ve verimliliği nasıl artırdıkları bu temanın odak noktasını oluşturur.

*Ben grup sorumlusu olarak herkese daha kolay ulaşabilmek ve fikir alışverişi yapabilmek için whatsapp grubu kurdum. Ayrıca, daha fazla teknoloji ve araçlar kullanarak çalışmalarımızı daha verimli hale getirebiliriz (Ö13)*

*Yıllık planın oluşturulmasında üzerime düşen haftaları tamamladım. İşimize yarayacak dokümanları ortak drive klasörümüze yükledim (Ö12).*

Bu görüşler, çevrimiçi iş birlikli öğrenme sürecinde kullanılan farklı iletişim araçlarının, grup üyeleri arasında hızlı ve etkili bir iletişim kurma, fikir alışverişini kolaylaştırma ve çalışma süreçlerini daha organize hale getirme konularında çeşitli avantajlar sağladığını ortaya koymaktadır.

**Erişilebilirlik ve Esneklik:** Bu alt tema, çevrimiçi öğrenme ortamlarının sağladığı mekan ve zaman bağımsızlığının önemini ve bu esnekliğin öğrenme sürecine katkısını ele almaktadır. Öğrenciler, fiziksel olarak aynı yerde bulunma zorunluluğu olmaksızın uzaktan iş birliği yapabilme imkanının değerini vurgulayarak, günümüz teknolojisiyle bu yaklaşımların daha fazla benimsenmesi gerektiğini belirtmişlerdir:

*..Bunu yaparken de yakın olmaya gerek yok. Aynı ortamda olmadan, uzaktan bir şekilde bir şeyler üretme fırsatı oluyor. İçinde bulunduğumuz dönemde olmazsa olmaz bir şey zaten. Teknoloji bu kadar gelişmişken bu gibi yaklaşımların artması gerekiyor (Ö5).*

*Uzaktan eğitime karşı genel olarak ön yargılarım olurdu her zaman, verimli olabileceğini düşünmezdim. İlk defa aldığım bu iş birlikli öğrenme yaklaşımında uzaktan eğitimin faydasını ve olumlu yanlarını gördüm (Ö7).*

Bu görüşler, çevrimiçi öğrenme ortamlarının, fiziksel olarak aynı ortamda bulunma gerekliliğini ortadan kaldırarak esnek çalışma imkanları sunduğunu ve uzaktan eğitimin verimli ve faydalı olabileceğine dair alguları olumlu yönde değiştirdiğini göstermektedir.

**Tema 6. Öz ve Akran Değerlendirmesi:** Bu tema, öğrencilerin çevrimiçi iş birlikli öğrenme süreçlerinde kendi performanslarını ve akranlarının performanslarını değerlendirme biçimlerine odaklanmaktadır.

**Değerlendirmelerin Objektifliği:** Bu alt tema, bireylerin sürece ve sonuca katkılarını ne kadar tarafsız ve adil bir şekilde ölçebildiklerini incelemekte; öğrencilerin kişisel ilişkilerin, grup dinamiklerinin ve öz-yargıların değerlendirme süreçlerindeki etkisini değerlendirmektedir.

*Tabii burada birbirimizi değerlendirmemiz, tarafsız olmamızı engelliyor. Ben tüm grup arkadaşlarımın da benim yaptığım gibi yüksek değerlendirme notları verdiği kanaatindeyim. (Ö11)*

*Kendimin cevaplarını düşündüğümde, tamamen iş sürecine ve çıktılarına katkılara göre değerlendirme yaptım. Ama diğer arkadaşlarım ne kadar objektif olabildi bilemiyorum. Arkadaşlarım eğer puan verelim geçsin diğer düşündü ise objektif olamamışlardır. (Ö5)*

Bu görüşler, iş birlikli öğrenme sürecinde yapılan değerlendirmelerin, tarafsız olma konusunda zorluklar yaşanabileceğini ve kişisel ilişkilerin objektifliği etkileyebileceğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular, öğrencilerin farklı disiplinlerden gelen bakış açılarını birleştirerek daha zengin ve hibrit çalışmalar oluşturma yeteneğinin, iş birlikli öğrenmenin sunduğu temel avantajlardan biri olduğunu göstermiştir. Ancak, grup içi iletişim ve koordinasyon zorlukları, görev dağılımı ve farklı kişilikler arasındaki dinamikler, bu öğrenme modelinin uygulanmasında karşılaşılan temel engeller olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, bireysel öğrenme stillerine ve tercihlerine göre iş birlikli öğrenmenin faydalarını ve zorluklarını farklı şekillerde deneyimlemişlerdir.

## **Sonuç ve Tartışma**

Bu çalışmada, doktora öğrencilerinin çevrimiçi iş birlikli öğrenmeye ilişkin deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin öz ve akran değerlendirmeleri arasındaki uyum ve çevrimiçi iş birlikli öğrenmeye yönelik alguları incelenmiştir.

Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi çevrimiçi öğrenme süreçlerinde etkili bir geri bildirim mekanizması olarak kullanılmaktadır. Çalışmanın sonuçları öğrencilerin öz ve akran değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir. Bu bulgular, doktora öğrencilerinin kendi performanslarını, akranlarının değerlendirmelerine yakın gördüklerini ortaya çıkarmaktadır. Bu durum, doktora öğrencilerinin eleştirel düşünme ve özeleştirme yeteneklerinin gelişmiş olduğunu ve kendi çalışmalarını adil bir şekilde değerlendirebilecek olgunluğa ulaştıklarını düşündürülebilir. Öz ve akran değerlendirmeleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla sahip çıkmalarını ve sorumluluk almalarını sağlayarak özerkliklerini ve entelektüel bağımsızlıklarını teşvik etmektedir (Omelicheva, 2005, s. 192).

İş birlikli öğrenmeye katılım, doktora öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin temelini oluşturmakta ve bu sürecin başarısında kritik bir rol oynamaktadır. Jacobs vd. (2008) bu durumu kuramsal çalışmasında “olumlu karşılıklı bağımlılık” olarak ifade etmiş ve iş birlikli öğrenmede en önemli prensip olarak tanımlamıştır. Olumlu karşılıklı bağımlılık, gruptaki herkesin verilen ödevi kendi başına yapma becerisini kazanana ve herkesin grubun ne yaptığını ve bunu neden yaptığını açıklayınca kadar grubun çalışmaya devam etmesi şeklinde ifade edilmiştir. Bu çalışmanın bulguları, doktora öğrencilerinin çevrimiçi iş birlikli öğrenme süreçlerinde özellikle çözüm üretme, fikir alışverişi ve grup dinamiklerine aktif katılım gibi unsurları önemsediklerini göstermektedir. Ortak sinerji alt temasının en yüksek orana sahip olması, bu eğilimin açık bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bu tür sonuçların ortaya çıkmasının temelinde, iş birlikli öğrenme süreçlerinin özgün dinamikleri ve grup üyeleri arasındaki etkileşimin kalitesi yattığı söylenebilir. Ancak, bu süreçte, özellikle grup üyelerinin sorumluluklarını yerine getirmemesi ve görevlerin dengeli ve doğru bir şekilde dağıtılmaması gibi konuların da dikkate alınması gereken önemli zorluklar olduğu unutulmamalıdır. Resta, Awalt ve Menchaca (2002), iş birliğine dayalı öğrenme takımlarında hoşnutsuzluğa yol açan başlıca sebepleri, bazı öğrencilerin aşırı yük altında olması, diğerlerinin ise yeterince katkıda bulunmaması ve eğitmenin bu durumdan haberdar olmaması şeklinde ifade etmişlerdir. Dolayısıyla böyle durumların oluşmaması için öğrencilerin grup projelerinde görev rollerinin önceden belirlenmesi gibi önlemlerin alınması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Laal vd. (2013, s. 288)’e göre, gruplarda iş birliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin ortak hedeflere ulaşmak için iş birliği yaptıkları bir yöntemdir ve burada her birey hem kendi hem de grup üyelerinin öğrenme süreçlerinden sorumludur. Jacobs vd. (2008), iş birliği içinde olmak ve daha derin düşünebilmek için başkalarının ne anladığını kontrol etmek, anlaşmazlığa kibarca yanıt vermek, başkalarını da katılıma teşvik

etmek gibi bazı becerilerin edinilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca Jacobs vd. (2008), gruplarda sık karşılaşılan bir sorunu bir veya iki grup üyesinin gruba hâkim olması ve diğer üyelerin grup etkinliğine katılım göstermemesi olarak ifade etmiştir. Jacobs iş birlikli öğrenme ortamlarında grupta kolaylaştırıcı, denetleyici, sorgulayıcı, övgücü, teşvik edici ve yorumcu gibi dönüşümlü rollerin kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Bu çalışmada öğrenci ifadeleri, iş birlikli öğrenme sürecindeki katılımın hem bireysel hem de grup bazında gelişimi teşvik ettiğini, ancak bu sürecin etkin yönetilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

İletişim ve koordinasyon, doktora öğrencilerinin çevrimiçi iş birlikli öğrenme sürecindeki temel dinamiklerden birini oluşturur. Etkili zaman yönetimi, planlama, iletişim, iş birliği ve görev koordinasyonunun sağlanması, grup içinde sorunsuz bir işleyişin gerçekleştirilebileceğini göstermektedir. İş birlikli öğrenmede, öğrencilerin grup içinde ve eğitmenle etkili iletişim kurması, projenin başarısı için hayati önem taşımaktadır (Johnson, 2013, s. 34). Bu çalışmada zaman yönetimi ve koordinasyonda yaşanan aksaklıkların, grup içi uyumu zedeleyebileceği de gözlemlenmiştir. Özellikle, toplantı zamanlarında yapılan son dakika değişiklikleri gibi durumlar, grup üyeleri arasında koordinasyon zorluklarına yol açabilmekte ve bireylerin katılımını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle grup üyeleri arasında açık ve düzenli iletişim kanallarının kurulması gerekmektedir. Grup içinde olumlu bir atmosferin korunması ve her türlü zorluğun açık bir şekilde iletişim yoluyla ele alınması, karşılaşılan zorlukların ve aksiliklerin üstesinden gelmesinde önemlidir. Grup içi iletişimi ve koordinasyonu desteklemek için dijital araçlardan ve uygulamalardan yararlanılabilir. İş birliğine dayalı öğrenmeyi teşvik etmek için bir topluluk duygusu oluşturmak önemlidir. Bağlantı duygusunu geliştirmek için eğitmenler, öğrencilerin akranlarıyla etkileşime girebilmeleri için çeşitli fırsatlar sunmalıdır (Faja, 2013, s. 48). Örneğin, görev yönetimi ve proje takibi için kullanılan çevrimiçi platformlar, grup üyelerinin süreci daha etkili bir şekilde takip etmelerine ve görevler arasında koordinasyon sağlamalarına yardımcı olabilir.

Öğrenmeye katkı, öğrencilerin çevrimiçi iş birliği sürecindeki etkileşim biçimlerini ve bu etkileşimlerin öğrenme deneyimlerine pozitif katkıları ifade etmektedir (Jalili, 2024, s. 43; Jianhua ve Akahori, 2001; Qureshi vd., 2023, s. 2371; Razali vd., 2015; Zhu, 2012, s. 133). Gillies (2016a) iş birliğine dayalı öğrenmenin, farklı disiplin alanlarındaki öğrenciler arasında sosyalleşmeyi ve öğrenmeyi teşvik eden pedagojik bir uygulama olduğunu savunmaktadır. İş birlikli öğrenme sürecindeki aktif katılım, her öğrencinin belirli bir fikir veya konu hakkında çeşitli bakış açıları bulabileceği, bilgi açısından zengin bir ortam yaratmaktadır (Jianhua & Akahori, 2001). Faja (2013, s. 47) diğer öğrencilerle daha güçlü bir bağlantı ve etkileşim duygusuna veya topluluk duygusuna sahip öğrencilerin, iş birliğine dayalı aktiviteden daha fazla şey öğrendiklerini ifade etmektedir. Bu çalışmanın sonuçları da disiplinler arası fikir alışverişi ve çeşitliliğin hem bireysel gelişime hem de grubun bilgi birikimine katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Altınay (2017) çalışmasında akran öğrenme sürecinin öğrenenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığını ifade etmektedir. İş birlikli öğrenmede eleştirel düşünme becerisi ile öğrenciler, karşılaştıkları farklı fikirlerin birleştirilmesi yoluyla, daha eleştirel ve kapsamlı düşünme yetenekleri geliştirebilirler. Bu, öğrencilerin kendi eksik yönlerini keşfetmelerine, farklı görüşlere açık olmalarına ve bu süreçte daha saygılı bir iletişim kurmalarına olanak tanımaktadır. Yapılan çalışmalar yükseköğretimdeki iş birlikli çevrimiçi akran öğrenme sürecinin başkalarının fikirlerinin değerlendirilmesi yoluyla eleştirel düşünmenin gelişimini ve öz değerlendirmeyi teşvik ettiğini ortaya çıkarmıştır (Gokhale 1995, s. 23; Altınay, 2017, s. 318).

Bu çalışmanın bulguları, çevrimiçi iş birlikli öğrenme sürecinin sadece bilişsel boyutlarını değil, aynı zamanda öğrencilerin motivasyon, baskı, stres, memnuniyet ve empati gibi duyuşsal yönlerinin de dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Johnson (2013, s. 38) ve Ozaydın Ozkara ve Cakir (2018, s. 924), çalışmalarında öğrencilerin iş birliğine yönelik tutumlarının genellikle olumlu olduğunu, ancak bireysel kişilik özelliklerine ve grup içi çatışmaların varlığına bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini ifade etmiştir. Zhu (2012, s. 127) çalışmasında, öğrenciler arasında çevrimiçi iş birlikli öğrenmeye ilişkin memnuniyet açısından önemli

farklılıklar olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada öğrenciler bu süreçlerin kendi akademik ve profesyonel becerilerinin yanı sıra, empati, saygı ve öz farkındalık gibi kişisel yönlerini de geliştirdiğini belirtmişlerdir. Eğitimcilerin ve ders tasarımcılarının, öğrencilerin duyuşsal ihtiyaçlarını desteklemek ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak için gerekli stratejileri geliştirmeleri gerekmektedir.

Çevrimiçi iş birlikli öğrenme, öğrencilere disiplinler arası iş birliği, kritik düşünme ve geniş çaplı bir perspektif kazandıran, aynı zamanda teknolojinin sunduğu esneklikten yararlanarak öğrenme süreçlerini zenginleştiren bir model olarak öne çıkmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamı sadece uzaktan öğretimde değil, sınıf tabanlı öğretimle birbirini tamamlayıcı nitelikte olmaları sebebiyle sınıf tabanlı ortama da entegre edilmelidir (Jianhua ve Akahori, 2001). Bu çalışma, çevrimiçi iş birlikli öğrenmenin, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkıda bulunan, aynı zamanda mekansal ve zamansal sınırları aşarak esnek bir öğrenme ortamı sağlayan güçlü bir araç olduğunu göstermektedir. Korkmaz (2013, s. 291), çalışmasında öğretmen adaylarının çevrimiçi iş birlikli öğrenmeye dönük tutumlarının yüksek düzeyde ve olumlu olduğunu bulmuştur. Çalışmada çevrimiçi ortama yönelik çıkan sonuçlar, çevrimiçi öğrenme ortamlarının sunduğu fırsatların yanı sıra bu ortamların getirdiği zorlukları ve engelleri de gözler önüne sermektedir. Ozkara ve Cakir (2018) internette kaynaklanan teknik sorunlar nedeniyle katılımcılarda çevrimiçi iş birlikli öğrenmeye yönelik olumsuz duygular oluştuğunu belirtmiştir. Çevrimiçi iş birlikli öğrenme süreçleri, teknik sorunlar nedeniyle kesintiye uğrayabildiği ve bu durumun hem bireysel öğrenme deneyimini hem de grup içi etkileşimi olumsuz yönde etkileyebildiği ifade edilebilir.

Bu çalışmada iş birlikli öğrenme süreçlerinde öz ve akran değerlendirmesi temasında, öğrencilerin kendi ve akranlarının performanslarını değerlendirme sürecindeki değerlendirmenin objektifliğine odaklandığı görülmüştür. Öğrencileri ifadeleri, öz ve akran değerlendirmelerinin, grup içi dinamikler, kişisel ilişkiler ve bireysel önyargılar tarafından nasıl etkilenebileceğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, bu tür değerlendirmelerde objektif bir bakış açısı sağlamanın güçlüklerini dile getirmişlerdir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi, yükseköğretimde çevrimiçi iş birlikli öğrenme uygulamalarının geleceğine dair önemli içgörüler sağlayabilir. Doktora öğrencilerinin bu ortamlara yönelik tutumları, tercihleri ve zorlukları hakkında detaylı bilgi edinilmesi, eğitimcilerin ve politika yapıcıların daha etkili eğitim stratejileri geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, bu çalışma, çevrimiçi iş birlikli öğrenme ortamlarının daha kapsayıcı, erişilebilir ve öğrenci merkezli hale getirilmesine yönelik öneriler sunmaktadır. Bu nedenle, söz konusu araştırma, eğitim bilimleri literatürüne katkıda bulunmanın yanı sıra, yükseköğretim kurumlarının mevcut eğitim uygulamalarını yeniden gözden geçirmelerini de sağlayacaktır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, belirli bir zaman diliminde ve belirli bir öğrenci grubu üzerinde yapılmış olup, daha geniş bir örneklem ile farklı eğitimsel bağlamlarda tekrarlanarak genellenebilirliği artırılabilir. Farklı disiplinlerden gelen doktora öğrencilerinin çevrimiçi iş birlikli öğrenme deneyimlerini inceleyen çalışmalar, mevcut literatüre değerli katkılar sağlayabilir. Ayrıca, gelecekteki araştırmalar, çevrimiçi iş birlikli öğrenme ortamlarında kullanılan dijital araçların ve platformların etkisini inceleyebilir. Farklı dijital platformların, öğrenci etkileşimlerini, değerlendirme süreçlerini ve genel öğrenme deneyimlerini nasıl etkilediği üzerine çalışmalar, çevrimiçi öğrenme ortamlarının daha etkili bir şekilde tasarlanmasına yönelik öneriler sunabilir.

**Kaynakça**

- Alexander, B. J., Lindow, L. E. ve Schock, M. D. (2008). Measuring the impact of cooperative learning exercises on student perceptions of peer-to-peer learning: A case study. *The Journal of Physician Assistant Education*, 19(3), 18-25. <https://doi.org/10.1097/01367895-200819030-00005>
- Altınay, Z. (2017). Evaluating peer learning and assessment in online collaborative learning environments. *Behaviour & Information Technology*, 36(3), 312-320. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2016.1232752>
- Al-Rahmi, W., Othman, M. S. ve Yusuf, L. M. (2015). The role of social media for collaborative learning to improve academic performance of students and researchers in Malaysian higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(4), 177-204. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i4.2326>
- Amhag, L. (2013). Creativity in and between collaborative peer assessment processes in higher distance education. *Creative Education*, 4(7A), 94-104. <https://doi.org/10.4236/ce.2013.47A2011>
- Arslan Şeker, S. ve Bayram A., (2022). Covid-19 pandemi sürecinde hemşirelik öğrencilerinin e-öğrenmeye ilişkin tutumları ile öğrenme algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 15(4), 468-486. <https://doi.org/10.46483/deuhfed.946855>
- Balkcom, S. (1992). Cooperative learning. Office of Educational Research and Improvement, ED 346 999. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED346999.pdf>
- Birch, D. (2004, January). Participation in asynchronous online discussions for student assessment. İçinde *Proceedings of the 2004 Australian and New Zealand Marketing Academy Conference (ANZMAC 2004)*. Erişim adresi: [https://research.usq.edu.au/download/d05c0ecfc9685ea839c88a5c7e8da4e2fcb7827e49e4df54f78ca11e6bcc78/46076/Birch\\_2004\\_ANZMAC.pdf](https://research.usq.edu.au/download/d05c0ecfc9685ea839c88a5c7e8da4e2fcb7827e49e4df54f78ca11e6bcc78/46076/Birch_2004_ANZMAC.pdf)
- Bozkurt, A. (2013). Açık ve uzaktan öğretim: Web 2.0 ve sosyal ağların etkileri. *Akademik Bilişim 2013-XV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* içinde (s. 689-694). Erişim adresi: [https://ab.org.tr/ab13/kitap/bozkurt\\_uzaktan\\_AB13.pdf](https://ab.org.tr/ab13/kitap/bozkurt_uzaktan_AB13.pdf)
- Brandon, D. P. ve Hollingshead, A. B. (1999). Collaborative learning and computer-supported groups. *Communication Education*, 48(2), 109-126. <https://doi.org/10.1080/03634529909379159>
- Chan, J. W. ve Pow, J. W. (2020). The role of social annotation in facilitating collaborative inquiry-based learning. *Computers & Education*, 147, 103787. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103787>
- Dansereau, D. F. (1988). Cooperative learning strategies. In *Learning and study strategies* (pp. 103-120). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-742460-6.50013-X>
- Faja, S. (2013). Collaborative learning in online courses: Exploring students perceptions. *Information Systems Education Journal*, 11(3), 42. Erişim adresi: <https://isedj.org/2013-11/N3/ISEDJv11n3p42.pdf>
- Felder, R. M. ve Brent, R. (2007). Cooperative learning. *Active Learning: Models from the Analytical Sciences*, 970, 34-53. Erişim adresi: <https://engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1PLmbl9qPHpwYV7GFqUgWTHm5YNDzHV8V/2007-CLChapter.pdf>
- Gillies, R. M. (2016a). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 41(3), 39-54. Erişim adresi: <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.977489802155242>

- Gillies, R. M. (2016b). Dialogic interactions in the cooperative classroom. *International Journal of Educational Research*, 76, 178-189. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.02.009>
- Gokhale A. A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 26, 17-22. Erişim adresi: <https://vtechworks.lib.vt.edu/server/api/core/bitstreams/daf828c3-b6c0-4106-9553-baa243bf60bd/content>
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. XV. *Türkiye'de İnternet Konferansı* içinde (s. 30-37). Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/profile/Yasemin-Gulbahar/publication/228549730\\_Sosyal\\_Aglarin\\_Egitim\\_Amacli\\_Kullanimi/links/543fafec0cf21227a11a9b8d/Sosyal-Aglarin-Egitim-Amacli-Kullanimi.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Yasemin-Gulbahar/publication/228549730_Sosyal_Aglarin_Egitim_Amacli_Kullanimi/links/543fafec0cf21227a11a9b8d/Sosyal-Aglarin-Egitim-Amacli-Kullanimi.pdf)
- Harasim, L. (2012). *Learning theory and online technologies*. New York: Routledge.
- Hrastinski, S. (2008). The potential of synchronous communication to enhance participation in online discussions: A case study of two e-learning courses. *Information & Management*, 45(7), 499-506. <https://doi.org/10.1016/j.im.2008.07.005>
- Ibabe, I. and Jauregizar, J. (2010). Online self-assessment with feedback and metacognitive knowledge. *Higher Education*, 59, 243-258. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9245-6>
- Iglesias Pérez, M. C., Vidal-Puga, J. and Pino Juste, M. R. (2022). The role of self and peer assessment in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 47(3), 683-692. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1783526>
- Jacobs, G. M., Wang, A., Li, X. ve Xie, Y. (2008). Making thinking audible and visible via cooperative learning. M. H. Chau ve T. Kerry (Ed.), *International perspectives on education* içinde (s. 103-117). London: Continuum. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED573751>
- Jalili, S. (2024). Effect of online collaborative learning via Google Docs on writing performance of Iranian EFL Learners. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 12(48), 41-50. Erişim adresi: [https://journals.iau.ir/article\\_709680\\_c8b3e62f5c56bd855e4b7f849f80d513.pdf](https://journals.iau.ir/article_709680_c8b3e62f5c56bd855e4b7f849f80d513.pdf)
- Jianhua, Z. ve Akahori, K. (2001, July). Web-based collaborative learning methods and strategies in higher education. *International conference on Information Technology-based Higher Education and Training* içinde (s. 4-6). Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/profile/Kanji-Akahori/publication/228573433\\_Web-based\\_collaborative\\_learning\\_methods\\_and\\_strategies\\_in\\_higher\\_education/links/544052190cf2be1758d00027/Web-based-collaborative-learning-methods-and-strategies-in-higher-education.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Kanji-Akahori/publication/228573433_Web-based_collaborative_learning_methods_and_strategies_in_higher_education/links/544052190cf2be1758d00027/Web-based-collaborative-learning-methods-and-strategies-in-higher-education.pdf)
- Johnson, K. (2013). Facilitating cooperative learning in online and blended courses: An example from an integrated marketing communications course. *American Journal of Business Education*, 6(1), 33-40. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1054191.pdf>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Smith, K. A. (1998). Active learning: Cooperation in the college classroom, (2nd ed.); Interaction Book: Edina, MN. Erişim adresi: [https://www.jstage.jst.go.jp/article/arepj1962/47/0/47\\_29/\\_pdf/-char/ja](https://www.jstage.jst.go.jp/article/arepj1962/47/0/47_29/_pdf/-char/ja)
- Karaman, S., Yıldırım, S. ve Kaban, A. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. XIII. *Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri* içinde (s. 35-40). Erişim adresi: [https://inet-tr.org.tr/inetconf13/kitap/karaman\\_yildirim\\_inet08.pdf](https://inet-tr.org.tr/inetconf13/kitap/karaman_yildirim_inet08.pdf)
- Kollar, I. ve Fischer, F. (2010). Peer assessment as collaborative learning: A cognitive perspective. *Learning and instruction*, 20(4), 344-348. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.005>

- Korkmaz, Ö. (2013). BÖTE öğretmen adaylarının çevrimiçi işbirlikli öğrenmeye dönük tutumları ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 12(1), 283-294. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90525>
- Korucu, A. T. ve Biçer, H. (2017). Eğitimde kullanılan teknoloji destekli işbirlikli ortamlar. *Akademik Bilişim Konferansları*, 1-8. Erişim adresi: <https://ab.org.tr/ab17/bildir/161.pdf>
- Kousa, M. A. (2015, March). Jigsaw cooperative learning in engineering classrooms. *2015 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* içinde (s. 58-62). IEEE. Erişim adresi: <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=7095951>
- Laal, M., Geranpaye, L. ve Daemi, M. (2013). Individual accountability in collaborative learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 286-289. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.191>
- Laguador, J. M. (2014). Cooperative learning approach in an outcomes-based environment. *International Journal of Social Sciences, Arts and Humanities*, 2(2), 46-55. Erişim adresi: [https://max.zhdk.ch/wp-content/uploads/2018/04/Laguador\\_2014.pdf](https://max.zhdk.ch/wp-content/uploads/2018/04/Laguador_2014.pdf)
- Miles, M. ve Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. New Delhi: SAGE Publications.
- Mohamada, A. M., Yusofa, F. M. ve Arisb, B. (2014). Online cooperative learning for communication and team working skills enhancement. *Jurnal Teknologi*, 69(1), 137-143. <https://doi.org/10.11113/jt.v69.3122>
- Moskowitz, J. M., Malvin, J. H., Schaeffer, G. A. ve Schaps, E. (1983). Evaluation of a cooperative learning strategy. *American Educational Research Journal*, 20(4), 687-696. <https://doi.org/10.3102/00028312020004687>
- Ndoye, A. (2017). Peer/self assessment and student learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(2), 255-269. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146193.pdf>
- Omelicheva, M. Y. (2005). Self and peer evaluation in undergraduate education: Structuring conditions that maximize its promises and minimize the perils. *Journal of Political Science Education*, 1(2), 191-205. <https://doi.org/10.1080/15512160590961784>
- Ozaydın Ozkara, B. ve Cakir, H. (2018). Participation in online courses from the students' perspective. *Interactive learning environments*, 26(7), 924-942. <https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1421562>
- Qureshi, M. A., Khaskheli, A., Qureshi, J. A., Raza, S. A. ve Yousufi, S. Q. (2023). Factors affecting students' learning performance through collaborative learning and engagement. *Interactive Learning Environments*, 31(4), 2371-2391. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1884886>
- Razali, S. N., Shahbodin, F., Hussin, H. ve Bakar, N. (2015). Factors affecting the effective online collaborative learning environment. *Pattern analysis, intelligent security and the internet of things* içinde (s. 215-224). Springer International Publishing. Erişim adresi: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-17398-6\\_20](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-17398-6_20)
- Reeves, T. C., Herrington, J. ve Oliver, R. (2004). A development research agenda for online collaborative learning. *Educational Technology Research and Development*, 52(4), 53-65. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02504718>
- Resta, P., Awalt, C. ve Menchaca, M. (2002). Self and peer assessment in an online collaborative learning environment. *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* içinde (pp. 682-689). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/p/15288/>



- Rienties, B., Tempelaar, D., Van den Bossche, P., Gijsselaers, W. ve Segers, M. (2009). The role of academic motivation in Computer-Supported Collaborative Learning. *Computers in Human Behavior*, 25(6), 1195-1206. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.05.012>
- Seifert, T. ve Bar-Tal, S. (2023). Student-teachers' sense of belonging in collaborative online learning. *Education and Information Technologies*, 28(7), 7797-7826. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-022-11498-3>
- Somarathne, R. M. P. N. (2015, August). Exploring the user experiences of collaborative online learning. *İçinde 2015 Fifteenth International Conference on Advances in ICT for Emerging Regions (ICTer) (pp. 268-268)*. IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICTER.2015.7377701>
- Stacey, E. (1999). Collaborative learning in an online environment. *Journal of Distance Education*, 14(2), 14-33. Erişim adresi: [https://web.mit.edu/acs/faq/Online-collaboration/collab-learning\\_files/stacey.htm](https://web.mit.edu/acs/faq/Online-collaboration/collab-learning_files/stacey.htm)
- Sunggingwati, D. (2019). Cooperative learning in peer teaching: A case study in an EFL context. *Research Methodology in Linguistics and Education*, 8, 169. <https://doi.org/10.17509/ijal.v8i1.11475>
- Swanson, K. W. ve Kayler, M. (2009). Self-Assessment in Building Online Communities of Learning. *Handbook of Research on E-Learning Applications for Career and Technical Education: Technologies for Vocational Training* içinde (s. 431-443). IGI Global. Erişim adresi: <https://www.igi-global.com/chapter/self-assessment-building-online-communities/19991>
- Tan, J. S. ve Chen, W. (2022). Peer feedback to support collaborative knowledge improvement: What kind of feedback feed-forward?. *Computers & Education*, 187, 104467. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104467>
- Tomar, S., Arundhathi, A., Gupta, S. ve Sharma, M. (2024). Digital assessment: impact on student motivation, peer learning, group dynamics. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 18(1), 9-17. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i1.21138>
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. M. Cole, et al. (Eds.), Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang Z. (2013). *Effects of Heterogeneous and Homogeneous Grouping on Student Learning* (Doktora Tezi). University of North Carolina at Chapel Hill. Erişim adresi: <https://cdr.lib.unc.edu/concern/dissertations/9z903079v>
- Wang, Y., Li, H., Feng, Y., Jiang, Y. and Y. Liu. (2012). Assessment of programming language learning based on peer code review model: Implementation and experience report. *Computers & Education* 59(2), 412-422. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.01.007>.
- Widjaja, A. E. ve Chen, J. V. (2017). Online learners' motivation in online learning: the effect of online-participation, social presence, and collaboration. *Learning Technologies in Education: Issues and Trends*, 12, 72-93. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/profile/Andree-Widjaja/publication/321992187\\_Online\\_Learners'\\_Motivation\\_in\\_Online\\_Learning\\_The\\_Effect\\_of\\_Online-Participation\\_Social\\_Presence\\_and\\_Collaboration/links/5a3c576c0f7e9b10e23bbfe3/Online-Learners-Motivation-in-Online-Learning-The-Effect-of-Online-Participation-Social-Presence-and-Collaboration.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Andree-Widjaja/publication/321992187_Online_Learners'_Motivation_in_Online_Learning_The_Effect_of_Online-Participation_Social_Presence_and_Collaboration/links/5a3c576c0f7e9b10e23bbfe3/Online-Learners-Motivation-in-Online-Learning-The-Effect-of-Online-Participation-Social-Presence-and-Collaboration.pdf)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yunus, M., Setyosari, P., Utaya, S. ve Kuswandi, D. (2021). The Influence of Online Project Collaborative Learning and Achievement Motivation on Problem-Solving Ability. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 813-823. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.813>
- Zhan, H. (2008). *The Effectiveness of Instructional Models with Collaborative Learning Approaches in Undergraduate Online Courses* (Doktora Tezi). Northern Arizona University. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/docview/304410291?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Zhang, Z., Liu, T., Gao, X. ve Lee, C. B. (2024). A longitudinal examination of language learners' group-level enjoyment and emotion regulation in online collaborative learning. *Language Teaching Research*, 0(0), 0-0. <https://doi.org/10.1177/13621688241227584>
- Zhang, Y., Pi, Z., Chen, L., Zhang, X. ve Yang, J. (2021). Online peer assessment improves learners' creativity: not only learners' roles as an assessor or assessee, but also their behavioral sequence matter. *Thinking Skills and Creativity*, 42, 100950. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100950>
- Zhang, Y., Pi, Z., Chen, L., Zhang, X. ve Yang, J. (2021). Online peer assessment improves learners' creativity: not only learners' roles as an assessor or assessee, but also their behavioral sequence matter. *Thinking skills and creativity*, 42, 100950.
- Zheng, L., Cui, P. ve Zhang, X. (2020). Does collaborative learning design align with enactment? An innovative method of evaluating the alignment in the CSCL context. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 15, 193-226. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11412-020-09320-8>
- Zhu, C. (2012). Student satisfaction, performance, and knowledge construction in online collaborative learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(1), 127-136. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.15.1.127>
- Zou, D., Xie, H. ve Wang, F. L. (2021, August). Peer-assessment enhanced collaborative learning in a virtual learning environment. *Blended Learning: Re-thinking and Re-defining the Learning Process. 14th International Conference* içinde, (s. 132-141). Springer International Publishing. Erişim adresi: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-80504-3\\_11](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-80504-3_11)
- Zygouris-Coe, V. (2012). Collaborative learning in an online teacher education course: Lessons learned. *ICICTE Proceedings* içinde (s. 332-342). Erişim adresi: <http://www.icicte.org/Proceedings2012/Papers/08-4-Zygouris-Coe.pdf>

## Extended Abstract

### Purpose

This study focused on exploring graduate students' experiences with online collaborative learning. To this end, it examined the congruence between students' self- and peer-assessments and their perceptions concerning online collaborative learning. The existing literature offers only a limited number of studies that concentrate on the specific impacts of online collaborative learning at the PhD level within higher education. The dearth of research into the experiences, learning strategies, motivations, and challenges faced by doctoral students in these environments significantly underscores the relevance of this study. The research aimed to delve deeper into the online collaborative learning experiences of doctoral students, with the objective that the findings would facilitate the creation of more effective and interactive online learning environments.

### Design and Methodology

In this research, the case study model, a qualitative research method, was employed. The case study model is a research strategy specifically designed to examine complex phenomena and situations comprehensively and in-depth within their particular contexts.

The study was conducted as part of the "Planning and Evaluation in Teaching" course offered within the graduate education program. The participants comprised 14 doctoral students who were enrolled in this course at the Graduate School of Education during the fall semester of the 2022-2023 academic year.

A rubric, developed by the researcher in accordance with a literature review and consisting of 12 items, was utilized to assess both the self and peer evaluations of the students. This rubric aimed to gauge the students' participation and contribution to group work within online collaborative settings. Additionally, to collect students' perspectives on online collaborative group work, a semi-structured interview form was prepared by the researcher and administered to the students.

The Shapiro-Wilk test was applied to verify whether the data from the rubric forms adhered to the normal distribution assumption. The Wilcoxon Signed Rank Test, a non-parametric statistical method, was chosen to determine the statistical significance of the differences between self and peer evaluations. Interviews with the students were conducted to elicit their views on online collaborative learning. The interview data were then analyzed using the content analysis method, a common approach in qualitative data analysis, resulting in the identification of various themes and sub-themes.

### Findings

Upon examining the findings related to self and peer evaluations, it was observed that the average scores from self-evaluations were consistently higher than those assigned by peers. However, according to the Wilcoxon Signed Rank Test results, there was no statistically significant difference between the self-assessment outcomes of doctoral students and the evaluations provided by their peers.

When exploring PhD students' perceptions of online learning, the data obtained from content analysis coalesced around six themes: "Participation in Collaborative Learning", "Communication and Coordination", "Contribution to Learning", "Affective Factors", "Online Learning Environment", and "Self and Peer Review". Each theme intricately details various facets of the doctoral students' experiences within the online collaborative learning process and how they are influenced by it.

The "Participation in Collaborative Learning" theme underscores the methods through which students engage in collaborative work and problem-solving processes. "Communication and Coordination" highlights the critical role of effective communication and outlines the challenges encountered therein. "Contribution to

Learning" illustrates how students actively engage in the learning process and leverage diverse perspectives. The "Affective Factors" theme delves into the impact of motivation and emotional states on learning outcomes, while "Online Learning Environment" addresses common critiques of online settings, such as issues with time and space flexibility and technical challenges. Lastly, "Self and Peer Review" provides insights into how students assess their own and their peers' contributions within the online collaborative framework.

The analysis reveals that one of the primary benefits of collaborative learning is the opportunity it provides for students to integrate diverse disciplinary perspectives, thereby fostering richer and more hybrid academic works. Nonetheless, challenges such as intra-group communication and coordination difficulties, task distribution, and the dynamics between varying personalities present substantial barriers to the effective implementation of this learning model. It is evident that students' experiences of cooperative learning are markedly influenced by their individual learning styles and preferences, which shapes how they perceive its advantages and challenges.

### **Research Limitations**

The data for this research were collected during a single timeframe from 14 doctoral students who were enrolled in the relevant course during the specified academic period.

### **Implications**

Conducting this study provides crucial insights into the future of online collaborative learning in higher education. By acquiring detailed information about doctoral students' attitudes, preferences, and the challenges they face in these environments, educators and policymakers can devise more effective educational strategies. Furthermore, this study proposes ways to enhance the inclusivity, accessibility, and student-centric nature of online collaborative learning environments. Therefore, this research not only contributes significantly to the educational sciences literature but also prompts higher education institutions to reassess their existing educational practices.

### **Originality**

This research provides substantial contributions by meticulously examining the experiences of doctoral students in online collaborative learning. Given the scarcity of studies at the doctoral level on this subject within the literature, this study sheds light on the students' perceptions, motivations, and the challenges they face in such environments. It establishes that there is no significant discrepancy between self and peer assessments, and it delineates the students' multifaceted and varied perspectives on online collaborative learning environments. This detailed revelation furnishes the necessary insights for crafting more effective and interactive educational settings in this domain. These insights can assist educators and policymakers in formulating more efficacious educational strategies, thus facilitating the transformation of online collaborative learning practices in higher education to be more inclusive and student-centric. This study significantly enriches the educational sciences literature and lays a foundation for higher education institutions to reevaluate their existing educational methodologies.

**Araştırmacı Katkısı:** Emine ARUĞASLAN (%100).