



Gönderme Tarihi: 10.02.2019

Kabul Tarihi: 04.04.2019

\*Bu bir araştırma makalesidir

## Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında çevrimiçi grup tartışması tekniğinin kullanılması\*

Araş. Gör. Hakan KILINÇ<sup>a</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-4301-1370>

<sup>a</sup> Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi

### Özet

Gerçekleştirilen bu çalışmada 2003-2019 yılları arasında açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında çevrimiçi grup tartışması tekniğini konu edinen akademik çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgular, çevrimiçi grup tartışması tekniği üzerine gerçekleştirilmiş olan akademik çalışmaların sınırlı sayıda olduğunu göstermektedir. Gerçekleştirilmiş olan çalışmaların büyük bir çoğunluğu sosyal bilimler ve eğitim araştırmaları alanlarından olmuştur. SCOPUS ve Web of Science veri tabanlarından elde edilen toplam 70 akademik çalışmanın 45 tanesi (% 64) makale türündedir. Ayrıca elde edilen çalışmaların büyük bir çoğunluğu ABD ve Çin menşelidir. Çalışma sonunda çevrimiçi grup tartışması tekniği konusu üzerine ileride yapılabilecek çalışmalar için önerilerde de bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Açık ve uzaktan öğrenme, çevrimiçi grup tartışması, sosyal yapılandırıcılık, tartışma forumu

### Abstract

In this study, it is aimed to examine the academic studies on online group discussion technique in open and distance learning environments between 2003-2019. The findings of this study show that there are limited number of academic studies on online group discussion technique. The vast majority of studies have been in the fields of social sciences and educational research. Of the 70 academic studies obtained from SCOPUS and Web of Science databases, 45 (64%) were of the article type. In addition, most of the studies obtained are from USA and China. At the end of the study, suggestions were made for future studies on the topic of online group discussion technique.

**Keywords:** Open and distance learning, online group discussion, social constructivism, discussion forum

## Giriş

Açık ve uzaktan öğrenme ortamları, öğrenenlerin bilgi aktarımına maruz kalmaktan ziyade bilginin oluşturulmasına yönelik fırsatlar sunarak, öğrenenler için aktif ve ilgi çekici aktiviteler sağlamaktadır (Hong, Lai ve Holton, 2003). Öğrenenlere çeşitli konularda aktivite imkanı sağlayan ve internete erişimin kolay bir hale gelmesiyle kullanım oranlarının arttığı bu ortamlar (Tse ve Wise, 2005), öğrenenlerin öğrenme ortamlarına kolay bir şekilde erişebilmelerini sağlamak, içine kapanık öğrenenlerin öğrenme süreçlerine katılmasına olanak tanımak, öğrenenlerin kendilerini ifade edebilmesini sağlamak, öğrenen, öğretim elemanı ve gruplar arasında diyalogu ve iletişimi teşvik etmek için kullanılmaktadır (Hayward, 2004; Keppell, Suddaby ve Hard, 2011).

Öğrenme süreçlerinde kurumsal yatırımın önemli bir kısmını oluşturan açık ve uzaktan öğrenme ortamları gibi çevrimiçi öğrenme ortamları (Salas vd., 2002) üzerine yapılan araştırmalar, bu ortamlardaki öğrenen iletişiminin ve işbirliğinin, öğrenenlerin sosyal ihtiyaçlarını karşılamada önemli olduğunu vurgulamaktadır (Alavi, 1994; Salas vd., 2002). İşbirliği içinde olmanın önemli olduğu çevrimiçi öğrenme ortamlarında (Yang, 2006) öğretim elemanlarını ve öğrenenleri etkileyen iki önemli konu bulunmaktadır (Sakulwichitsintu, Colbeck, Ellis ve Turner, 2015). Buna göre öğretim kadrosunun, çevrimiçi öğrenme sürecinde iş yükü artmaktadır (McLuckie ve Topping, 2004; Sakulwichitsintu vd., 2015). Öğrenenler için ise öğrenme sürecinde yaşanan yalnızlık hissi ve buna bağlı olarak gelişen sistemden düşme (drop out) (Kotturi vd., 2015; Park ve Choi, 2009; Sakulwichitsintu vd., 2015) sorunları yaşanmaktadır. Öğrenenlerin yaşamış oldukları yalnızlık hissi aynı zamanda öğrenme çıktılarında azalmaya da neden olmaktadır (Boud, 2001). Dolayısıyla eğitim kurumlarının sadece çevrimiçi öğrenme ortamı sağlamalarının yeterli olmadığı, yaşanan sorunlara çözümler getirilmesi gerektiği ifade edilebilir (Sakulwichitsintu vd., 2015). Bu noktadan hareketle, açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında gerek öğretim elemanlarının yaşadığı iş yükü sorununu gerekse de öğrenenlerin yaşadığı yalnızlık hissi sorununu çözebilmek için çevrimiçi ortamlarda kullanılabilecek olan çevrimiçi grup tartışması tekniğinin kullanılması önemli bir nokta olarak görülmektedir.

### **Çevrimiçi Grup Tartışması Tekniği**

Öğrenenlerin kendi bakış açısını zamandan ve mekândan bağımsız olarak diğer öğrenenlerle ve kendinden daha bilgili kişilerle tartışmasını, farklı bakış açılarını inceleyip kendi bakış açısına gelen eleştiriler ışığında anlam oluşturmasını sağlayan çevrimiçi grup

tartışması tekniği, araştırma ve uygulama alanlarında kullanılmaktadır. Çevrimiçi tartışmalarda bilginin yapılandırılması; öğrenenlerin olayları açıklamaları, olaylara bakış açısı geliştirmeleri, geliştirdikleri bakış açılarını eleştirel olarak tartışmaları ve bakış açıları üzerinden yansıtıcı düşünüp yeniden değerlendirme yapmaları yoluyla gerçekleşmektedir (Jonassen, 1999). Grup iletişimi, katılımcıların birbirlerinin görüşlerini kullanarak incelenen olaya ilişkin farklı bakış açıları geliştirmelerini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca çevrimiçi tartışmalar; bireylerin görüşlerinin eleştirilmesi, bu görüşlere temel olan inançların tekrar düşünülmesi, dolayısıyla var olan bakış açılarının gözden geçirilip değiştirilmesine de olanak sağlamaktadır. McLuckie ve Topping (2004), özellikle eş zamansız çevrimiçi iletişimin, bilginin yapılandırılmasındaki düşünme yönünü üst düzeye çıkararak çözüm için en iyi olasılığı sunduğunu öne sürmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın eğitimde yarattığı dönüşümün bir parçası olan çevrimiçi tartışmaların, araştırma ve uygulamadaki kullanımını gittikçe artmaktadır. Çevrimiçi tartışmalar, öğrenenlerin zaman ve mekâna bağlı olmadan kendi bakış açılarını akranları ve deneyimli uzmanlarla tartışmalarına ve farklı bakış açılarını inceleyip kendi bakış açısına gelen eleştiriler ışığında anlam oluşturmalarına olanak sağlanmaktadır.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında daha etkili bir öğrenme sürecinin meydana gelmesinde önemli bir rol oynayan çevrimiçi grup tartışması tekniği, eğitim sisteminin tüm düzeylerinde teorik, ampirik ve politik nedenlerle desteklenmektedir (Riese, Samara ve Lillejord, 2012). Bunun için üç geçerli sebep vardır. Boud, (2001) tarafından belirtilmiş olan bu sebepler: Çevrimiçi grup tartışması tekniğinin; (i) öğrenen başarısı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olması, (ii) mevcut kitlesel yükseköğretim sisteminde öğretim elemanlarının iş yükünü azaltması, (iii) öğrenenlerin birlikte çalıştıkları öğrenme ortamlarında becerilerini kapsamlı bir şekilde geliştirebilmelerini ve istihdam konusunda avantajlı hale gelmelerini sağlaması, şeklinde sıralanmaktadır.

Öğrenme süreçlerinde öğrenenlere sorumluluk veren ve faydalı bir pedagojik strateji olarak görülen çevrimiçi grup tartışması tekniğinin (Raymond, Jacob, Jacob ve Lyons, 2016) açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında olumlu etkisi olduğunu gösteren birçok araştırma (Altınay, 2017; Kotturi vd., 2015; Raymond vd., 2016; Razak ve See, 2010; Sakulwichitsintu vd., 2015; Sakulwichitsintu, 2016) bulunmaktadır. Bunun yanı sıra ilgili alan yazında gerçekleştirilmiş olan çalışmalar (Castek, Coiro, Guzniczak ve Bradshaw, 2012; Guldberg 2008; Nor, Hamat ve Embi, 2012; Raymond vd., 2016; Xu, Du ve Fan, 2015), çevrimiçi ortamlarda grup tartışması tekniğinin, öğrenen-öğrenen etkileşimini destekleyerek,

öğrenmelerini zenginleştiren bir teknik olduğunu belirtmişlerdir. Çevrimiçi grup tartışması sürecine dahil olan öğrenenler, deneyimlerini ve fikirlerini aynı öğrenme sürecine dahil oldukları diğer öğrenenler ile etkileşimde bulunarak geliştirebilirler (Topping ve Ehly, 2001). Bu noktadan hareketle açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında kullanılacak olan grup tartışması tekniği sayesinde öğrenenlerin düşündüklerini rahat bir şekilde paylaşımlarının mümkün olacağı ifade edilebilir. Bu durum, öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyelerine olumlu anlamda katkı yapacak bir unsur olarak görülebilir.

Öğrenenlerin birbirleriyle işbirliği içine girerek etkileşimde bulunmalarını sağlayan açık ve uzaktan öğrenme ortamları, çevrimiçi öğrenme süreçlerinde öğrenme ve beceri geliştirme üzerinde olumlu bir etki sağlar (Altınay, 2017). İlgili alan yazında gerçekleştirilmiş olan çalışmalar (Garrett vd., 2009 ve Zhang, 2007), öğrenenler arasında sosyal öğrenmenin değerini ifade etmektedir. Öğrenenler arasındaki sosyal etkileşimler, öğrenme süreçlerinden elde edilecek olan bilgileri geliştirerek öğrenenlerin öğrenme ortamındaki performanslarını ve öğrenme sürecini tamamlama oranlarını artırmaktadır (Konstan vd., 2014; Kulkarni vd., 2015). Dolayısıyla, grup tartışması tekniğinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkili bir şekilde uygulanabilmesi, daha verimli bir öğrenme süreci gerçekleştirilme açısından önemli bir husustur.

Öğrenenleri öğrenme sürecinin merkezine alan grup tartışması tekniği (Foot ve Howe, 1998), açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinde kullanılan önemli bir öğretim tekniğidir (Raymond vd., 2016). Öğrenenlerin öğrenimini arttırmak için yaygın olarak kullanılan grup tartışması tekniği (Thurston ve Topping, 2007) öğrenme süreçlerinde etkili bir öğretim stratejisi olarak kullanılmakta ve öğrenenlerin güven kazanarak kendi öğrenmelerini kontrol altına almalarına yardımcı olmaktadır (Keppell vd., 2011). Bu doğrultuda gerçekleştirilmiş olan çalışmaların birinde Young ve Bruce (2011), grup tartışması tekniği gibi öğrenenlerin etkileşimine olanak tanıyan öğretim tekniklerinin, öğrenenlerin öğrenme süreçlerine katılımını ve öğrenmelerini olumlu anlamda etkileyeceğini dile getirmiştir. Daha etkili öğrenmeyi teşvik eden grup tartışması sürecinde (Casey vd., 2014) öğrenenlerin birbirlerinin öğrenmelerine yardım etmeleri sağlanmaktadır (Razak ve See, 2010). Öğrenenlerin en iyi öğrenme şekillerinden birinin bildiklerini diğer öğrenenlere aktarması ve bu süreçte öğretmek öğrenmesi olduğu (Matsuda vd., 2012) düşünüldüğünde grup tartışması tekniğinin öğrenenlerin öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etki yaratacağı ifade edilebilir. Ayrıca iyi öğrenmenin rekabetçi ve yalıtılmış olmaktan ziyade işbirlikçi ve sosyal olması gerektiğinden

(Richlin, 2006) yola çıkarak, grup tartışması sürecinin öğrenenlerin algılanan öğrenme düzeylerinde bir artış sağlayacağı düşünülmektedir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin yaşamış olduğu yalnızlık hissini azaltan grup tartışması tekniği bu sayede öğrenme sürecine karşı olan motivasyonu da artırmaktadır (Razak ve See, 2010). Öğrenme sürecine katılma noktasında istekli olan öğrenenlerin içsel motivasyon seviyelerinin yükseldiği ifade edilebilir. Öğrenme ortamındaki içsel motivasyonu olumlu yönde etkileyen grup tartışması tekniği gibi öğrenenlerin öğretme rolünde olduğu öğretim tekniklerinde (McKenna ve French, 2011) öğrenenler; materyalleri incelemeye, öğrenmeye ve anlamaya eğilimli olurlar (Cavallaro ve Tan, 2006). Bu durum, öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde yüksek katılım göstermelerine ve öğrenenlerin birbirlerine yardımcı olmalarına katkı sağlayarak hedeflenen öğrenme amaçlarına daha kolay bir şekilde ulaşılmasına katkıda bulunmaktadır (Liaw vd., 2008).

### **Çevrimiçi Grup Tartışması Tekniğinde Kullanılacak Olan Öğrenme Aracı**

Çevrimiçi ortamlarda öğrenenler arasında gerçekleşen tartışmalar, öğrenme topluluklarında bilginin işbirliğine dayalı oluşturulması için önemli bir yoldur (Rafaeli ve Kent, 2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında tartışma ortamları oluşturmak için kullanılabilir etkili araçlardan biri ise çevrimiçi tartışma forumlarıdır (Kotturi vd., 2015; Meyer, 2004; Pena-Shaff ve Nicholls, 2004; Rafaeli ve Kent, 2015). Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme süreçlerinde işbirliği içine girmeleri ve daha aktif bir şekilde öğrenme sürecine dâhil olmaları için önemli bir unsur olan tartışma forumları (McLuckie ve Topping, 2004), grup tartışması sürecinde öğrenenler tarafından fikirlerin paylaşılmasına ve sorunların birbirlerine yönlendirilmesine imkan ve fırsat tanıyarak öğrenme topluluklarının oluşturulmasında önemli bir rol oynamakta (Picciano, 2002) ve daha verimli bir tartışma ortamı oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Rafaeli ve Kent, 2015). Çevrimiçi tartışma forumları, yüz yüze iletişim olarak sosyal etkileşim için elverişli olmayan ortamlarda bir “öğrenme topluluğunu” teşvik etmek için gereklidir (Picciano, 2002). Öğrenenler birbirlerinin sorularını yanıtlamaya çalıştıklarında, sosyal yapılandırma (Vygotsky, 1978) ortaya çıkan faydaları çevrimiçi ortamlara getirmeyi amaçlayan bir öğrenme dinamiği ortaya çıkar (Gaspar vd., 2010). Çevrimiçi tartışma forumlarının, öğrenenlerin birbirleri arasında tartışma ortamı oluşturulmasını hedefleyen grup tartışması tekniğinde kullanılabilir olan en etkili araçlardan biri olduğu (Rafaeli ve Kent, 2015) düşünüldüğünde özel isteklere uygun olarak geliştirilecek olan tartışma forumunun grup tartışması sürecinde önemli bir yere sahip olacağı

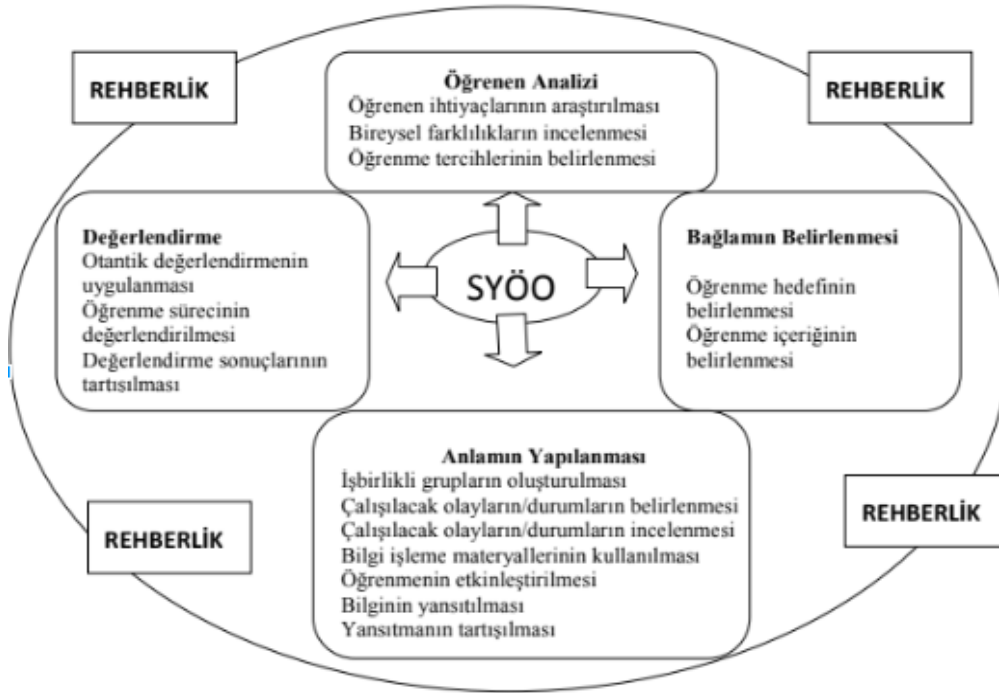
ifade edilebilir. Grup tartışması sürecinde önemli bir yere sahip olan ve öğrenme süreçlerinde çevrimiçi işbirliği yapısının inşa edilebildiği tartışma forumları, işbirliği içinde bilgilerin geliştirildiği sosyal yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olmalıdır (Rafaeli ve Kent, 2015). Bu noktadan hareketle, tartışma forumlarının kullanıldığı çevrimiçi grup tartışması sürecinde, öğrenme ortamının sosyal yapılandırmacılık kuramının gereklilikleri doğrultusunda düzenlenmesi gerektiği ifade edilebilir.

### **Sosyal Yapılandırmacılık Kuramı**

Yapılandırmacılığın önemli kuramlarından biri olan sosyal yapılandırmacılığın Vygotsky'nin görüşlerinden hareketle ortaya çıktığı görülmektedir (Fer ve Cırık, 2007), bu kuramın öğrenmenin sosyal bağlam, kültür ve işbirlikli boyutunu vurguladığı anlaşılmaktadır. Sosyal yapılandırmacı kurama göre, bireyin öğrenmesi özel bir sosyal çevreyi ve bireylerin bu çevrede yetişmesini içeren sosyal bir süreci gerektirmektedir (Vygotsky, 1980). Vygotsky tarafından ortaya atılan sosyal yapılandırmacılık kuramında, sosyal etkileşimin oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır (Jaramillo, 1996). Aynı zamanda sosyal yapılandırmacı kuramda Vygotsky (1978) tarafından öğrenme için sosyal olarak zengin bir çevreye ihtiyaç olduğu ve bireyin daha deneyimli kişilerle çalışırken bilişsel fonksiyonlarının daha fazla geliştiği ifade edilmektedir. Bireyler arası etkileşimi önemseyen sosyal-yapılandırmacı yaklaşım öğrenmede işbirliğinin oldukça büyük bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır (Özdemir ve Yalın, 2007). Öğretme-öğrenme süreci içerisinde anlamın yapılandırılması, sosyal bağlamda bireylerin bilgiyi birbirleriyle paylaşımlarıyla gerçekleşmektedir. Bu süreçte öğrenen, oluşturduğu anlamı paylaşarak diğer öğrenenlerin fikirlerini etkilemekte ve onların fikirlerinden de etkilenmektedir (Fer ve Cırık, 2007). Bu anlamda öğrenme ortamının da öğrenme ve etkileşim bağlamında bir sosyal topluluk haline getirilmesi oldukça önemli görülmektedir (Powell ve Kalina, 2009). Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenler, tıpkı gerçek hayatta olduğu gibi çevresindeki kişilerle sosyal etkileşimlere girmekte, onlarla konuşmakta, tartışmakta, paylaşmakta, işbirliği yapmakta ve diyaloglar kurmaktadır (Jaramillo, 1996). Dolayısıyla çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin yaşadıkları yalnızlık duygusunu ortadan kaldırabilmek için sosyal yapılandırmacılık kuramını benimseyen yaklaşımlar sergilenmesi gerektiği söylenebilir. Böylesi bir ortamda bulunan öğrenenler, Vygotsky'nin (1978) yakınsal gelişim alanı olarak adlandırdığı kendilerinden hem daha yetenekli hem de daha az yetenekli öğrenenler arasında bulunmaktadır. Bu şekilde öğrenenler hem bir yandan kendilerinden daha yetenekleri öğrenenlerden öğrenirken

öğrenmelerini geliştirmekte ve fikirlerinin doğruluğunu ve(ya) geçerliğini sınamaktalar hem de kendilerinden daha az yetenekli öğrenenlere öğreterek sahip oldukları bilgileri pekiştirmekte ve zaman zaman da bunların doğruluğunu sınamaktadırlar (Saban, 2004).

Çevrimiçi grup tartışması tekniğinin kullanıldığı açık ve uzaktan öğrenme ortamlarının tasarımında sosyal yapılandırmacılık kuramının benimsenmesi, hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşabilmek için önemli bir gereksinim olarak görülmektedir. Bu süreçte Şekil 1. de görülen Fer (2009) tarafından geliştirilen sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı öğelerinden faydalanılabilir. Bu sayede çevrimiçi grup tartışması tekniğinin kullanılacağı araştırma sürecinde oluşturulacak olan öğrenme ortamının sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamının özelliklerini taşıması sağlanacaktır. Öğrenen analizi, bağlamın belirlenmesi, anlamın yapılanması ve değerlendirme olmak üzere dört temel öğeden oluşan sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı, sosyal yapılandırmacılığın öngördüğü biçimde öğrencilerin rehber öğrenenlerin de merkezde olduğu bir tasarım modelidir.



Şekil 1. Fer (2009) tarafından geliştirilen sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı öğeleri

Kuramsal bir model olarak sosyal yapılandırmacılık, çevrimiçi grup tartışması süreçlerinde öğrenenlerin akademik başarılarını artırabilecek etkili bir öğrenme ortamı hazırlanmasında sağlam bir temel sağlar (Razak ve See, 2010). Grup tartışması sürecinde

önemli bir etkiye sahip olan sosyal yapılandırmacılık kuramı yakınsal gelişim bölgesi sınırları içinde kendine yer bulur (Vygotsky, 1978). Vygotsky (1978) yakınsal gelişim bölgesini, bağımsız rehberlikle belirlenen gerçek gelişim düzeyi ile yetişkin rehberliği altında veya daha yetenekli bireylerle işbirliği içinde problem çözme yoluyla belirlenen potansiyel gelişim düzeyi arasındaki mesafe olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda öğrenenlerin öğrenme sürecindeki diğer akranlarıyla birlikte iletişim ve etkileşim içerisine girerek sosyalleşmesini sağlayan dijital ortamlar öğrenenlerin yakınsal gelişim bölgeleri için önemli bir unsur olarak görülebilir. Yakınsal gelişim bölgeleri, etkili öğrenmenin öğrenme sürecindeki öğrenenlerden destek ve rehberlik gerektirdiği fikrini vurgulamaktadır (Razak ve See, 2010).

Bilginin öğrenene aktarılması yerine öğrenenin sürece aktif olarak katılarak bilgiyi inşa etmesine olanak tanıyan sosyal yapılandırmacılık kuramının alt başlıklarından biri olan işbirlikli problem çözme yöntemi, öğrenenlerin takım halinde sosyal bir ortamda çalışmalarına olanak tanımaktadır (Korucu vd., 2015). Öğrenme süreçlerinde diğer öğrenenler ile birlikte sosyal etkileşimlerde bulunmanın önemini vurgulayan sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenler tıpkı gerçek hayatta olduğu gibi çevresindeki kişilerle sosyal etkileşimlere girmekte, onlarla konuşmakta, tartışmakta, paylaşmakta, işbirliği yapmakta ve diyaloglar kurmaktadır (Jaramillo, 1996). Dolayısıyla sosyal yapılandırmacılık kuramı doğrultusunda oluşturulan açık ve uzaktan öğrenme ortamları öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyelerini yükseltecek bir unsur olarak görülebilir. Bunun yanı sıra sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin akranlarıyla işbirliği içine girmesi akranlar arasındaki iletişimi de artıracaktır. İşbirliği ve iletişimin yüksek olduğu açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında öğrenenlerin içsel motivasyonu yükselmekte ve bu sayede öğrenme süreçlerine sürekli katılma isteği göstermektedirler (Fırat vd., 2018).

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında çevrimiçi grup tartışması tekniğini konu edinen akademik çalışmaları; yıllara göre sayısal değişimi, yayın türü, ilgili alanı ve gerçekleştirilen ülke değişkenleri açısından inceleyerek bir araştırma trendi ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda SCOPUS ve Web of Science veri tabanlarında 2003-2019 yılları arasında çevrimiçi grup tartışması üzerine yazılmış olan tüm akademik çalışmalar incelenmiştir.



## Yöntem

### Araştırma Modeli

Gerçekleştirilen bu araştırma, bir araştırma sentezi çalışmasıdır. Araştırma sentezlerinde temel amaç daha önce ulaşılan bilimsel bilgiler ile mevcut bilgileri birleştirmek ve ileride yapılacak çalışma ve araştırmalara güçlü öneriler sunmaktır (Cooper, Hedges ve Valentine, 2009).

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama ortamı olarak SCOPUS ve Web of Science veri tabanlarından yararlanılmıştır. Her iki veri tabanı da dünya genelinde en fazla bilimsel yayın indeksleyen akademik veri tabanlarındandır. Bu veri tabanlarında gelişmiş bir ayrıntılı sorgulama sistemi bulunmaktadır. Sorgulama sisteminde, anahtar kelime bazlı sorgulamalar, yayın özeti, başlığı, kaynağı, kuruluşu, yazarı ve alanına göre sınıflandırılabilmektedir. Ulaşılan veriler yine bu veri tabanları tarafından görselleştirilebilmektedir. Sağladığı çeşitli sorgulama olanaklarından dolayı bir araştırma trendi çalışması olan bu makalede SCOPUS ve Web of Science veri tabanlarından yararlanılmıştır.

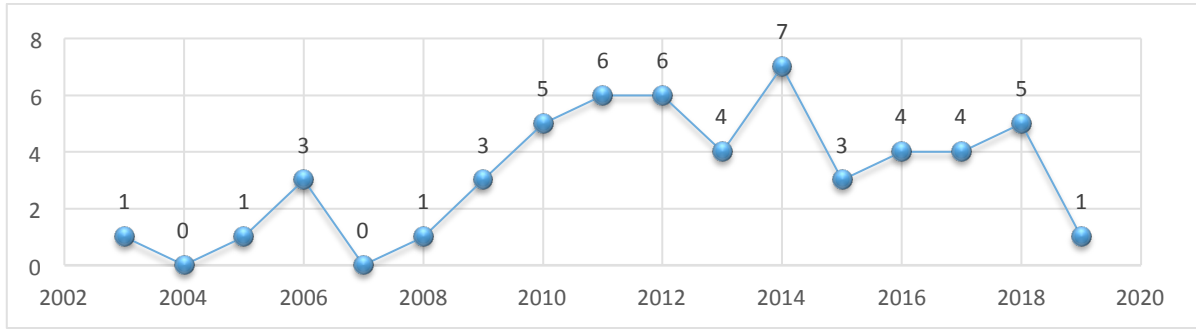
## Bulgular

### Çevrimiçi Grup Tartışması Tekniğini Konu Edinen Akademik Çalışmalar

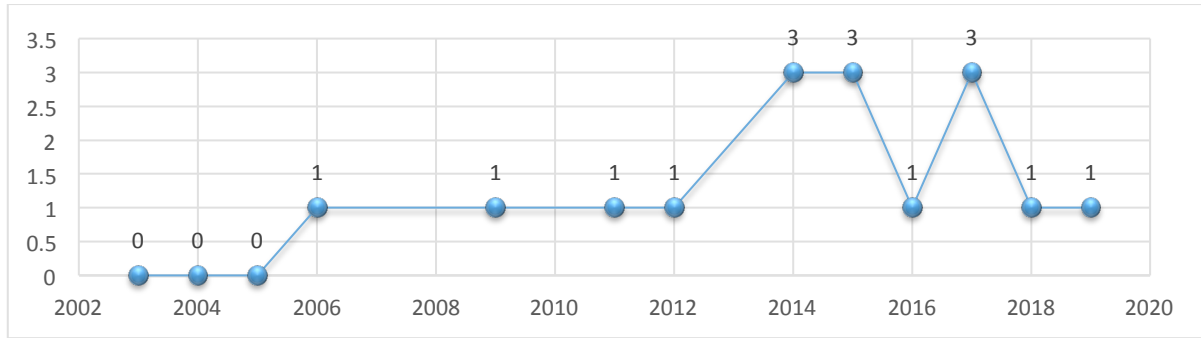
2003-2019 yılları arası gerçekleştirilen akademik çalışmalar incelendiğinde, açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında kullanılabilecek etkili tekniklerden biri olan grup tartışması tekniğini konu edinen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Çevrimiçi grup tartışması tekniğini konu edinen akademik çalışmaların belirlenmesinde SCOPUS ve Web of Science veri tabanlarından faydalanılmıştır. Kullanılan iki veri tabanının da oldukça fazla sayıda kaliteli çalışmalar içerdiği bilinmektedir.

### *Yıllara göre çevrimiçi grup tartışmasını konu edinen akademik çalışmaların sayıları*

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen analiz sonucu çevrimiçi grup tartışması tekniğini konu edinen akademik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu bağlamda ilgili alanyazında bir boşluk olduğu ifade edilebilir. Açık ve uzaktan öğrenme ortamları gibi öğrenenlerin yalnızlık duygusu yaşadıkları öğrenme ortamlarında öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten etkileşimine olanak tanıyan çevrimiçi grup tartışması tekniğinin daha fazla ele alınması gerektiği düşünülmektedir. 2003-2019 yılları arası çevrimiçi grup tartışmasını ele alan akademik çalışmaların sayıları SCOPUS ve Web of Science veri tabanlarına göre şekil 2. ve şekil 3. de gösterilmektedir.



Şekil 2. SCOPUS veri tabanına göre çevrimiçi grup tartışmasını konu edinen akademik çalışmaların sayıları

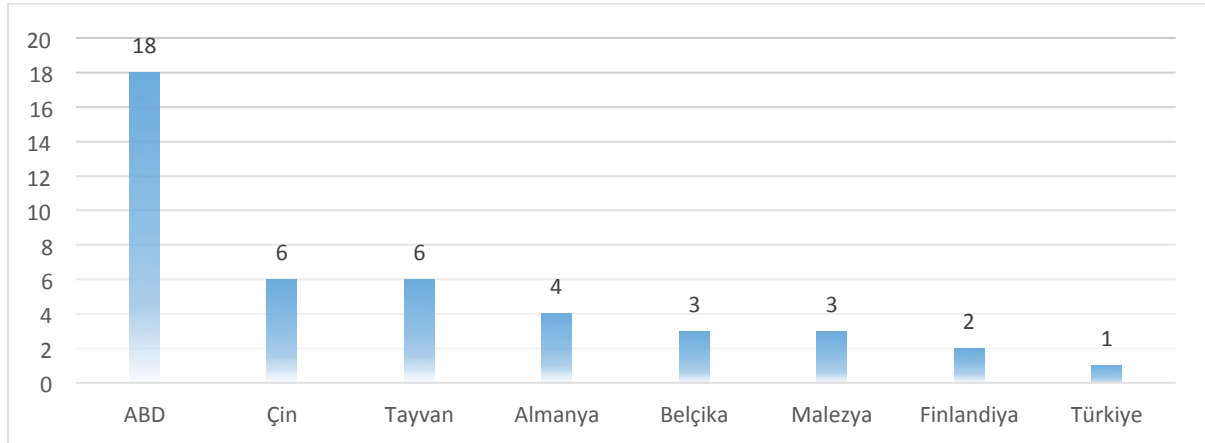


Şekil 3. Web of Science veri tabanına göre çevrimiçi grup tartışmasını konu edinen akademik çalışmaların sayıları

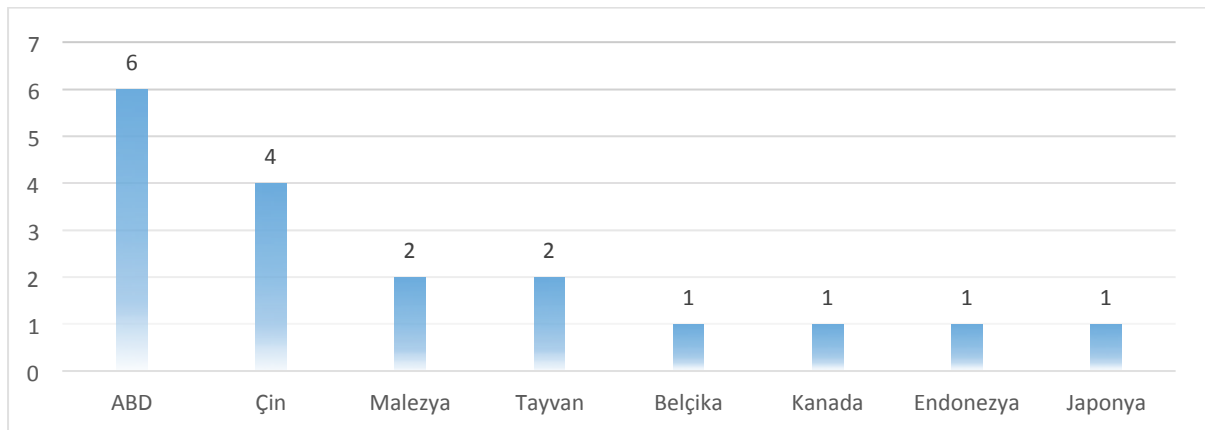
### ***Çevrimiçi grup tartışmasını konu edinen akademik çalışmaların gerçekleştirildiği ülkeler ve sayıları***

Çalışmaların gerçekleştirildiği ülkeler incelendiğinde her iki veri tabanında da Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Çin'in dominant olduğu görülmektedir. Belçika, Tayvan ve Malezya'da çevrimiçi grup tartışması konusunu ele alan çalışmalar her iki veri tabanında da

yer almaktadır. Çevrimiçi grup tartışmasını konu edinen akademik çalışmaların gerçekleştirildiği bazı ülkeler ve sayılar ise şekil 4. ve şekil 5. de gösterilmektedir.



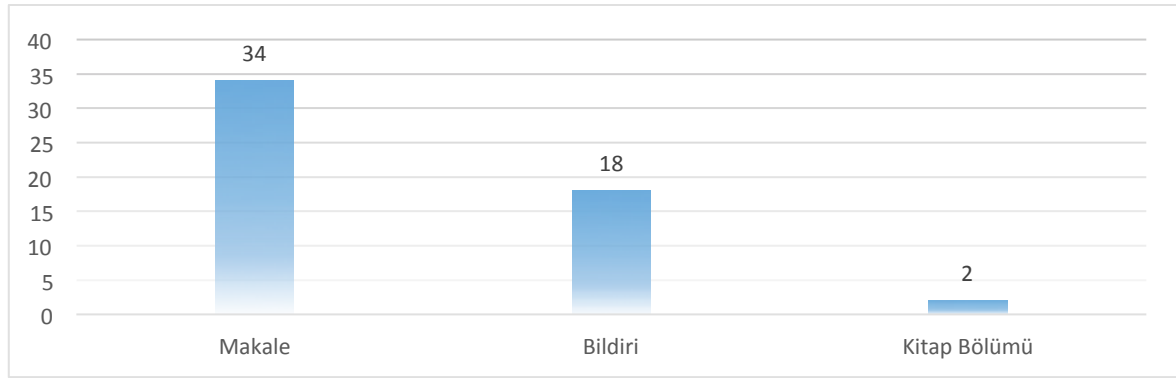
Şekil 4. SCOPUS veri tabanına göre çevrimiçi grup tartışmasını konu edinen akademik çalışmaların gerçekleştirildiği bazı ülkeler ve sayıları



Şekil 5. Web of Science veri tabanına göre çevrimiçi grup tartışmasını konu edinen akademik çalışmaların gerçekleştirildiği bazı ülkeler ve sayıları

### ***Çevrimiçi grup tartışması tekniğini konu edinen akademik çalışmaların türleri***

SCOPUS veri tabanına göre çevrimiçi grup tartışması tekniği konusunu ele alan akademik çalışmaların sayısı 54'tür. Bu çalışmaların büyük bir kısmının ise makale olduğu görülmektedir. Web of Science veri tabanında ise çevrimiçi grup tartışmaları konusunu ele alan akademik çalışmaların sayısı 16'dır. Yine bu çalışmaların büyük bir kısmı makale türündedir. Elde edilen çalışmaların türleri şekil 6. ve şekil 7. de gösterilmektedir.



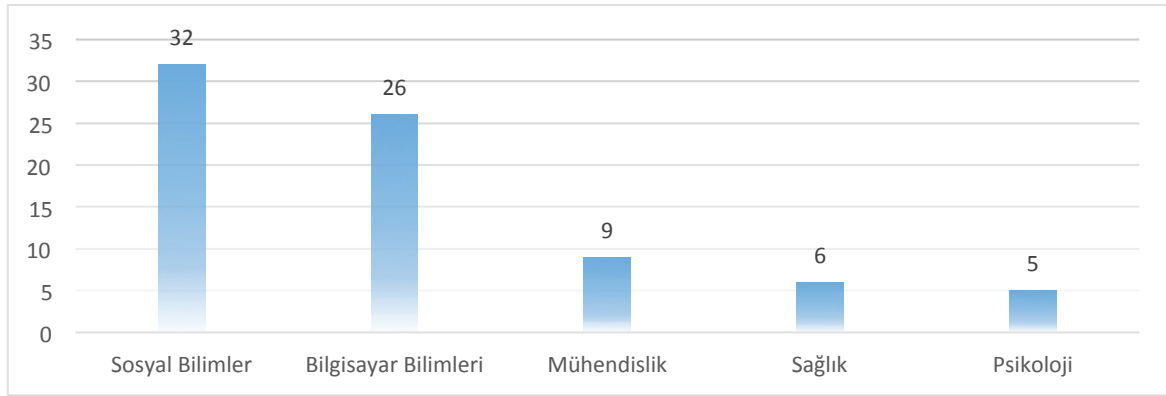
Şekil 6. SCOPUS veri tabanına göre çevrimiçi grup tartışması konusunu ele alan akademik çalışmaların sayısı



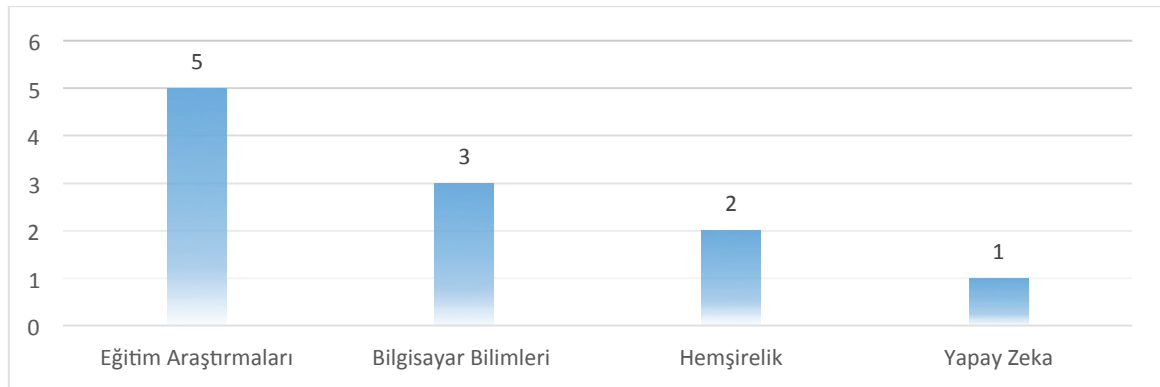
Şekil 7. Web of Science veri tabanına göre çevrimiçi grup tartışması konusunu ele alan akademik çalışmaların sayısı

### ***Çevrimiçi grup tartışmalarını konu edinen akademik çalışmaların disiplin alanları***

Çevrimiçi grup tartışması tekniğini konu edinen akademik çalışmaların büyük oranda sosyal bilimler ve eğitim araştırmaları disiplin alanlarında gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu disiplin alanlarını ise bilgisayar bilimleri, mühendislik, sağlık, psikoloji ve yapay zeka takip etmektedir. Çevrimiçi grup tartışması konusunun ele alındığı disiplin alanlarını şekil 8. ve şekil 9. da gösterilmektedir.



Şekil 8. SCOPUS veri tabanında göre çevrimiçi grup tartışması tekniğini konu edinen akademik çalışmaların gerçekleştirildiği disiplin alanları



Şekil 9. Web of Science veri tabanında göre çevrimiçi grup tartışması tekniğini konu edinen akademik çalışmaların gerçekleştirildiği disiplin alanları

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında öğrenen etkileşimini ön planda tutan çevrimiçi grup tartışması tekniği konusunun ilgili literatürde yeterince kendine yer bulamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme süreçlerinde öğrenenlere sorumluluk veren ve faydalı bir pedagojik strateji olarak görülen çevrimiçi grup tartışması tekniğinin (Raymond vd. 2016) özellikle de yalnızlık duygusu hissedilen açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında işe koşulması, bu ortamlardaki öğrenme süreçlerinden alınacak olan verimi artıracak bir unsur olarak görülmektedir. Çevrimiçi grup tartışması tekniği ile öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten etkileşimine olanak tanınması açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına dahil olan öğrenenlerin, öğrenme süreçlerinde daha aktif olmalarını sağlayacaktır. Bu sayede öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyelerinde de bir artış gözleneceği düşünülmektedir. Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında, anında geri bildirim olmaması ve öğrenenlerin sosyal

bulunuşluk seviyelerinin düşük olması gibi kaygıların olduğu (Hayward, 2004) düşünüldüğünde çevrimiçi grup tartışması tekniğinin önemli bir etken olacağı ifade edilebilir. Bunun yanı sıra sosyal bulunuşluk algısından yoksun olan bir açık ve uzaktan öğrenme ortamında katılımcıların ortama uyum sağlayamadıkları (Leh, 2001), kendilerini rahat ifade edemedikleri (Gunawardena vd., 2001) ve bunun sonucunda da paylaşılan bilgi miktarında azalma olduğu (Leh, 2001) gerçeği öğrenme süreçlerinde sosyal bulunuşluk seviyesini artıracak olan tekniklerin önemini bir kez daha açığa çıkarmaktadır.

Öğrenenlerin sosyal bulunuşluk seviyelerine olumlu katkı yapacağı düşünülen çevrimiçi grup tartışmaları tekniğinin, bu durumun bir neticesi olarak öğrenenlerin içsel motivasyonlarını güçlendireceği ifade edilebilir. Bu görüşe paralel olarak Ryan ve Deci (2000), öğrenenler arasındaki iletişimlerin artması sonucu içsel motivasyonun da artacağını dile getirmişlerdir. Bu noktadan hareketle, açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında yaşanan iletişim ve etkileşim süreçlerine olanak tanıyarak içsel motivasyonu artıracak olan çevrimiçi grup tartışması tekniğinin, bu ortamlardaki öğrenenlerin öğrenme süreçlerine sürekli katılım gösterebilmeleri için önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

İlgili alan yazında gerçekleştirilmiş olan çalışmalar incelendiğinde büyük çoğunluğunun sosyal bilimler ve eğitim araştırmaları alanlarında gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun çevrimiçi grup tartışması tekniğinin eğitim odaklı bir konu olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen analizler, çevrimiçi grup tartışması tekniğini konu edinen akademik çalışmaların 2000’li yılların başlarında çok az sayıda gerçekleştiğini zamanla küçük de olsa bir artışın yaşandığını göstermektedir. Bunun yanı sıra çevrimiçi grup tartışması konusunda en fazla çalışmanın ABD ve Çin’den çıktığı da görülmektedir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin yaşamış olduğu yalnızlık hissini azaltan ve bu sayede öğrenme sürecine karşı olan motivasyonu da artıran çevrimiçi grup tartışması tekniği (Razak ve See, 2010) konusuna açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında daha fazla önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Özellikle açık ve uzaktan öğrenme ortamları üzerine gerçekleştirilecek olan tezlere konu olması gereken çevrimiçi grup tartışması tekniği, öğrenme süreçlerinde daha zengin öğrenme çıktısına ulaşabilmek amacıyla öğrenme ortamlarında kendisine uygulama alanı bulmalıdır. Çevrimiçi grup tartışması tekniğinin yaygınlaşması açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına olan katılımı da artıracaktır. Liaw vd. (2008) tarafından dile getirilen “çevrimiçi grup tartışmalarının öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde yüksek katılım göstermelerine ve öğrenenlerin birbirlerine yardımcı olmalarına

katkı sağlayarak hedeflenen öğrenme amaçlarına daha kolay bir şekilde ulaşılmasına katkıda bulunmaktadır” ifadesi bu görüş ile aynı doğrultudadır.

Çevrimiçi grup tartışması tekniğinin öğrenen sayısının 100.000 ve üzeri olduğu mega üniversite ölçeğinde de kullanılabilir hale getirilmesi gerekmektedir. Öğrenen sayısının bu denli fazla olduğu öğrenme ortamlarında tek başına insan gücü kullanılması, çevrimiçi grup tartışması tekniğinin uygulanabilirliğini düşürebilecek bir unsur olarak görülebilir. Bunun yerine makine öğrenmesi gibi yaratıcı bilişim teknolojilerinin işe koşulması ve bu yolla çevrimiçi grup tartışması tekniğinin uygulanması daha verimli bir yol olarak düşünülebilir. Hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanının da yorulmak bilmeyen iş gücüne ve hem doğru hem de insanın ulaşamayacağı hassaslıkta süreçlerin yürütülmesini sağlayan tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla yaratıcı bilişim tekniklerinin öğrenme ortamlarında uygun şekillerde kullanılması gerektiği söylenebilir. Bu sayede hem bu ortamlardaki öğretim elemanlarının iş yükü azaltılacak hem de dahil olan öğrenen sayısı bakımından yönetilmesi güç olan açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında çevrimiçi grup tartışması tekniği gibi etkili bir öğretim tekniğinden faydalanılması sağlanabilir.

### Kaynakça

- Alavi, M. (1994). Computer-mediated collaborative learning: An empirical evaluation, *MIS Quarterly*, 18(2), 159-174.
- Altınay, Z. (2017). Evaluating peer learning and assessment in online collaborative learning environments, *Behaviour & Information Technology*, 36(3), 312-320.
- Boud, D. (2001). *Introduction: Making the move to peer learning*. 1–20. Peer Learning for Higher Education. Editörler: D. Boud, R. Cohen, J. Sampson. London: Kogan Page Limited.
- Casey, M. M., Bates, S. P., Galloway, K. W., Galloway, R. K., Hardy, J. A., Kay, A. E., ... ve McQueen, H. A. (2014). Scaffolding student engagement via online peer learning, *European Journal of Physics*, 35(4).
- Castek, J., J. Coiro, L. Guzniczak ve C. Bradshaw. (2012). Examining peer collaboration in online inquiry, *The Educational Forum*, 76(4), 479–496.
- Cooper, H., Hedges, L. V. ve Valentine, J. C. (Eds.). (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis*. Russell Sage Foundation.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Fer, S. (2009). *Social constructivism and social constructivist curricula in Turkey for the needs of differences of young people: Overview in light of the PROMISE project*. Eds: T. Tajmel & S. Klaus, Science education unlimited: Approaches to equal opportunity in learning science, 179-199. Munster: Waxmann Verlag co. Publisher.
- Fırat, M., Kılınç, H. ve Yüzer, T. V. (2018). Level of intrinsic motivation of distance education students in e-learning environments, *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(1), 63-70.
- Foot, H. ve Howe, C. (1998). The psychoeducational basis of peer-assisted learning, *Peer-assisted Learning*, 27, 27-43.
- Gaspar, A., Langevin, S., Boyer, N., Armitage ve W. (2010). Students' activity focus in online asynchronous peer learning forums, *Informatics in Education*, 9(1).
- Gunawardena, C. N., Carabajal, K., Lowe ve C. A. (2001). *Critical analysis of models and methods used to evaluate online learning networks*, Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle
- Guldborg, K. (2008). Adult learners and professional development: peer-to-peer learning in a networked community. *International Journal of Lifelong Education*, 27(1), 35–49.



- Garrett, N., Thoms, B., Alrushiedat, N. ve Ryan, T. (2009). Social ePortfolios as the new course management system, *On the Horizon*, 17(3), 197-207.
- Hayward, M. (2004). Integrating web-enhanced instruction into a research methods course: examination of student experiences and perceived learning. *Journal of Physical Therapy Education*, 8(2), 54-53.
- Hong, S. H., Lai, K. W. ve Holton, D. (2003). Students' satisfaction and perceived learning with a web-based course, *Educational Technology & Society*, 6(1).
- Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curriculum, *Education*, 117, 133-140.
- Jonassen, D. H. (1999). *Designing constructivist learning environments*. 215-239. Ed: Reigeluth, C. M., Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Keppell, M., Suddaby, G., ve Hard, N. (2011). *Good practice report: Technology-enhanced learning and teaching*. Australian Learning and Teaching Council, Sydney.
- Konstan, J.A., Walker, J.D., Brooks, D.C., Brown, K. ve Ekstrand, M.D. (2014). *Teaching recommender systems at large scale*. Proc of the ACM Conference on Learning @ Scale Conference.
- Kotturi, Y., Kulkarni, C. E., Bernstein, M. S. ve Klemmer, S. (2015). *Structure and messaging techniques for online peer learning systems that increase stickiness*. Proceedings of the Second (2015) ACM Conference on Learning Scale, 31-38.
- Kulkarni, C., Cambre, J., Kotturi, Y., Bernstein, M. ve Klemmer, S. (2015). *Making distance matter with small groups in massive classes*, CSCW: ACM Conference on Computer Supported Collaborative Work.
- Leh, A. S. (2001). Computer-mediated communication & social presence in a distance learning environment, *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(2), 109-128.
- Liaw, S.-S., Chen, G.-D., ve Huang, H.-M. (2008). Users' attitudes toward Web-based collaborative learning systems for knowledge management. *Computers & Education*, 50(3), 950-961.
- Matsuda, N., Yarzebinski, E., Keiser, V., Raizada, R., Stylianides, G. ve Koedinger, K. R. (2012). *Motivational factors for learning by teaching*. International Conference on Intelligent Tutoring Systems, 101-111. Berlin, Heidelberg: Springer.

- McKenna, L. ve French, J. (2011). "A step ahead: Teaching undergraduate students to be peer teachers", *Nurse Education in Practice*, 11, 141-145.
- McLuckie, J. ve Topping, K. J. (2004). Transferable skills for online peer learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(5), 563-584.
- Nor, N. F. M., Hamat, A. ve Embi, M. A. (2012). Patterns of discourse in online interaction: Seeking evidence of the collaborative learning process, *Computer Assisted Language Learning*, 25(3), 237-256.
- Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (2007). Web tabanlı asenkron öğrenme ortamında bireysel ve işbirlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerilerine etkileri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 79-94.
- Park, J. H. ve Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning, *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 207-217.
- Picciano, A.G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1), 21-40.
- Powell, K. C. ve Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom, *Education*, 130(2), 241-250.
- Rafaeli, S. ve Kent, C. (2015). Network-structured discussions for collaborative concept mapping and peer learning. *IBM Journal of Research and Development*, 59(6), 7-1.
- Raymond, A., Jacob, E., Jacob, D. ve Lyons, J. 2016. Peer learning a pedagogical approach to enhance online learning: A qualitative exploration, *Nurse Education Today*, 44, 165-169.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions, *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Razak, R. A. ve See, Y. C. (2010). *Improving academic achievement and motivation through online peer learning*, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 358-362.
- Richlin, L. (2006). *Blueprint for Learning*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Riese, H., Samara, A. ve Lillejord, S. (2012). Peer relations in peer learning, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(5), 601-624.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Salas, E., Kosarzycki, M. P., Burke, C. S., Fiore, S. M. ve Stone, D. L. (2002). Emerging themes in distance learning research and practice: Some food for thought, *International Journal of Management Reviews*, 4(2), 135-153.
- Sakulwichitsintu, S., Colbeck, D., Ellis, L. ve Turner, P. (2015). *Online Peer Learning: What Influences the Students' Learning Experience*, Advanced Learning Technologies (ICALT), 2015 IEEE 15th International Conference, 205-207.
- Sakulwichitsintu, S. (2016). *What Influences the Students' Learning Experience? The Impact of Peer Learning in an Online Environment*. IEEE 14th Intl Conf on Dependable, Autonomic and Secure Computing, 14th Intl Conf on Pervasive Intelligence and Computing, 2nd Intl Conf on Big Data Intelligence and Computing and Cyber Science and Technology Congress( DASC/PiCom/DataCom/CyberSciTech), Auckland, 94-96.
- Thurston, A. ve Topping, K.J. (2007). Peer tutoring in schools: Cognitive models and organisational typography, *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(3), 356–372.
- Topping, K. J. ve Ehly, S. W. (2001). Peer assisted learning: A framework for consultation, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(2), 113-132.
- Tse, J. ve Wise, L. (2005). Peer learning, lectures and online learning-putting it all together, *Australian Family Physician*, 34(12).
- Yang, S. J. H. (2006). Context aware ubiquitous learning environments for peer-to-peer collaborative learning, *Educational Technology & Society*, 9(1), 188-201.
- Young, S., ve Bruce, M. A. (2011). Classroom community and student engagement in online courses, *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching* 7(2).
- Vygotsky, L. S. (19789. Interaction between learning and development, *Readings on the Development of Children*, 23(3), 34-41.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press.
- Zhang, S. (2007). *Model, design and efficacy of next-generation e-portfolio systems*. PhD Thesis, Claremont, CA: Claremont Graduate University.
- Xu, J., Du, J. ve Fan, X. (2015). Students' group work management in online collaborative learning environments, *Journal of Educational Technology & Society*, 18 (2), 195–205.

## Yazar Hakkında

### Hakan KILINÇ



Hakan Kılınç, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Uzaktan Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. 2013 yılında Anadolu Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği lisans eğitimini tamamlamıştır. Öğrenme teknolojileri, mobil öğrenme, kişisellenebilir öğrenme ortamları, içerik üreten öğrenenler, dijital öyküleme, çevrimiçi veri toplama, sosyal ağ analizi alanlarında çalışmalar yapmıştır.

Posta adresi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Yunus Emre Kampüsü, Eskişehir, Türkiye 26470

Tel (İş): +90 222 335 0580/2773

Eposta: [hakankilinc@anadolu.edu.tr](mailto:hakankilinc@anadolu.edu.tr)