PANDEMİ DÖNEMİNDE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİ AÇISINDAN DENEYİMLERİ

Selma Güneş Hasgören

191149110

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gökçe Güvercin Seçkin

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Haziran, 2021

PANDEMİ DÖNEMİNDE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİ AÇISINDAN DENEYİMLERİ

Selma Güneş Hasgören
191149110
Orcid: 0000-0001-7413-7227

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gökçe Güvercin Seçkin

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Haziran, 2021



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

TEŞEKKÜR

Eğitim hayatım boyunca benden maddi-manevi desteklerini esirgemeyen, her şeyi yapabileceğim ve büyük hedefler koymaktan çekinmemem gerektiği konusunda beni yüreklendiren sevgili annem, babam ve kardeşime; yoğun çalışmalarım esnasında omzumdan elini, önümden kahvemi eksik etmeyen sevgili Gizem Uysal'a; lisans ve yüksek lisans eğitimim süresince bana öz-yönetimli öğrenen olma becerisi kazandıran, yoluma daima ışık tutan kıymetli hocam ve tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Gökçe Güvercin Seçkin'e sonsuz teşekkürler...

Selma Güneş Hasgören

Haziran 2021

ÖZ

PANDEMİ DÖNEMİNDE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİ AÇISINDAN DENEYİMLERİ

Selma Güneş Hasgören
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gökçe Güvercin Seçkin
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2021

Araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin pandemi dönemindeki çevrimiçi öğrenme deneyimlerini, öz-yönetimli öğrenme becerileri ve duyuşsal boyut bağlamında incelemektir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde hem nicel hem de nitel çalışma uygulanarak karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma verileri Sıralı Açıklayıcı Desen ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyuttaki çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde lisans düzeyinde okumakta olan 105 öğrenci oluşturmaktadır ve bu katılımcılara Kişisel Bilgi Formu ve Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri (ÖYÖB) Ölçeği uygulanmıştır. Nitel uygulamanın çalışma grubu, nicel boyutta elde edilen sonuçların analizinden sonra belirlenmiştir. Öncelikle nicel çalışma grubu, ölçek puanlarının düşükten yükseğe doğru sıralanmasının ardından, düşük ve yüksek seviyede öz-yönetimli öğrenme becerisi olarak iki gruba ayrılmıştır. Düşük ve yüksek grupta yer alan öğrencilerden araştırmaya katılmaya gönüllü olan 5'er kişi seçilmiştir ve bu katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bazı katılımcılar çeşitli nedenlerle çalışmaya katılmak istememişlerdir ve bu nedenle gönüllülük esas olduğu için sıralamadaki bir sonraki/önceki kişi ile iletişime geçilmiştir. Bu görüşmelerde Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi istatistiksel analiz programıyla, nitel verilerin analizi tematik analiz yöntemiyle yapılmıştır.

Her iki gruptan da duyuşsal bağlamda birtakım zorlanmalar deneyimledikleri ifade edilmiştir. Fakat ÖYÖB düzeyi düşük grupta yer alan öğrenciler için bu duyuşsal zorlanmalar, çevrimiçi öğrenme sürecinden kopma, akademik motivasyonu kaybetme, geri çekilme, yalnız, mutsuz, karamsar ve kaygılı hissetme, hedef koyamama, doğru stratejileri seçememe, zamanı yönetememe, çevrimiçi öğrenmenin yalnızca dezavantajlarına odaklanma, öğrenmenin sorumluluğunu üstlenememe gibi bir noktaya gelmelerine neden olurken; ÖYÖB düzeyi yüksek grupta yer alan öğrenciler için ise duygularını kendi içlerinde yönettikleri, önceliklerini belirleyerek öğrenme hedeflerine odaklı kaldıkları, sorumluluk aldıkları, çevrimiçi öğrenme sürecinin avantajlı yanlarını görüp değerlendirdikleri, öğrenmeye değer vermeye devam ettikleri ve istekli oldukları bir deneyim alanı haline gelmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak, ÖYÖB düzeyinin, çevrimiçi öğrenme sürecinin yarattığı duyuşsal deneyimleri belli bir boyutta değiştirdiği, bu deneyimlerin nasıl bir davranışa dönüştüğü boyutunu ise kesinlikle farklılaştırdığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, çevrimiçi öğrenme, uzaktan eğitim, öz-yönetimli öğrenme, duyuşsal öğrenme.

ABSTRACT

EXPERIENCES OF UNIVERSITY STUDENTS IN TERMS OF SELF-DIRECTED LEARNING SKILLS IN THE PANDEMIC PERIOD

Selma Güneş Hasgören
Master Thesis
Department of Educational Sciences
Guidance and Psychological Counseling Programme
Advisor: Asst. Prof. Gökçe Güvercin Seçkin
Maltepe University Graduate School, 2021

The main purpose of the research is to examine the online learning experiences of university students during the pandemic period in the context of self-directed learning skills and affective dimension.

In the realization of this research, mixed method was used by applying both quantitative and qualitative studies. In the study, data were collected with Sequential Explanatory Design. The quantitative study group of the research consists of 105 undergraduate students studying at Maltepe University Faculty of Education in the 2019-2020 academic year, and Personal Information Form and Self-Directed Learning Skills (SDL) Scale were applied to these participants. The working group of the qualitative application was determined after the analysis of the results obtained in the quantitative dimension. First of all the quantitative study group was divided into two groups as low-level and high-level self-directed learning skills, according to the scale mean scores obtained. Five volunteers were selected from the students in the low and high groups, who volunteered to participate in the research, and face-to-face interviews were conducted with these participants. Some participants did not want to participate in the study for various reasons, and therefore, the next/previous person in the list was contacted because it was voluntary. In these interviews, the Semi-Structured Interview Form was used. The analysis of quantitative data was made with statistical analysis program, and the analysis of qualitative data was made with thematic analysis method.

It was stated that both groups experienced some difficulties in the affective context. However, for the students in the low SLD level, these affective difficulties may include being disconnected from the online learning process, losing academic motivation, withdrawing, feeling lonely, unhappy, pessimistic and anxious, not being able to set goals, not choosing the right strategies, not managing time, focusing only on the disadvantages of online learning, while causing them to come to a point where they cannot take responsibility for learning; For students in the group with a high SLD level, it has become an area of experience where they manage their emotions internally, determine their priorities, stay focused on learning goals, take responsibility, see and evaluate the advantageous aspects of the online learning process, continue to value learning, and are eager. Based on these findings, it was concluded that the level of SLD changes the affective experiences created by the online learning process to a certain extent, and definitely differentiates the dimension of what kind of behavior these experiences turn into.

Keywords: Pandemic, online learning, distance education, self-directed learning, affective learning.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZ v
ABSTRACT vii
İÇİNDEKİLER ix
TABLOLAR LİSTESİ xii
ŞEKİLLER LİSTESİ xiii
ÖZGEÇMİŞ xiv
BÖLÜM 1. GİRİŞ 1
1.1. Problem 1
1.2. Amaç 4
1.3. Önem 5
1.4. Tanımlar 5
1.4.1. Çevrimiçi Öğrenme: 5
1.4.2. Öz-Yönetimli Öğrenme: 6
1.4.3. Duyuşsal Boyut: 6
1.5. Varsayımlar 6
1.6. Sınırlılıklar 6
1.7. Kısaltmalar 6
BÖLÜM 2. İLGİLİ ALANYAZIN 7
2.1. Öz Yönetimli Öğrenme 8
2.1.1. Yurtiçinde Yapılan Alan Yazın 9
2.1.2. Yurtdışında Yapılan Alan Yazın 11
2.2. Çevrimiçi Öğrenme 12
2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Alan Yazın 13
2.2.2. Yurtdışında Yapılan Alan Yazın 14
2.3. Duyuşsal Boyut 15
2.3.1. Yurtiçinde Yapılan Alan Yazın 16
2.3.2. Yurtdışında Yapılan Alan Yazın 18
2.4. Öz Yönetimli Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme 19
2.4.1. Yurtiçinde Yapılan Alan Yazın 19
2.4.2. Yurtdışında Yapılan Alan Yazın 22
2.5. Çevrimiçi Öğrenme ve Duyuşsal Boyut 22

2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Alan Yazın 23
2.5.2. Yurtdışında Yapılan Alan Yazın 25
2.6. Öz Yönetimli Öğrenme, Çevrimiçi Öğrenme ve Duyuşsal Boyut 26
2.7. İlgili Alan Yazın İncelemesi Hakkında Değerlendirme 29
BÖLÜM 3. YÖNTEM 32
3.1. Araştırma Modeli 32
3.2. Çalışma Grubu 33
3.2.1. Nicel Çalışma Grubu 34
3.2.2. Nitel Çalışma Grubu 36
3.3. Verilerin Toplanması 38
3.4. Veri Toplama Araçları 39
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu 39
3.4.2. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği 40
3.4.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 40
3.5. Verilerin Çözümlenmesi 41
3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlenmesi 41
3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlenmesi 41
BÖLÜM 4. BULGULAR 42
4.1. Nicel Bulgular 42
4.2. Nitel Bulgular 43
4.2.1. Tema 1: Çevrimiçi öğrenmenin zorlayıcı ve iyi gelen boyutları 46
4.2.2. Tema 2: Çevrimiçi öğrenme deneyiminin duyuşsal boyutları 65
4.2.3. Tema 3: Çevrimiçi öğrenmede öz yönetimli öğrenme becerilerinin etkisi 74
4.2.4. Tema 4: Çevrimiçi süreçte eğitmenlerin öğrenme üzerindeki etkileri 88
BÖLÜM 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 97
5.1. Tartışma 97
5.1.1. Nicel Çalışma Grubunun Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri 98
5.1.2. Çevrimiçi Öğrenmenin Zorlayıcı ve İyi Gelen Boyutları 98
5.1.3. Çevrimiçi Öğrenme Sürecindeki Duyuşsal Deneyimler 100
5.1.4. Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Çevrimiçi Öğrenme Deneyimleri Üzerindeki Etkisi 103
5.1.5. Eğitmenlerin Çevrimiçi Öğrenme Sürecindeki Etkileri 107
5.2. Sonuç 111
5.3. Öneriler 114
EKLER 117
Ek1: Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği Kullanım İzni 117
Ek2: Etik Kurul Onay Dilekçesi 118
Ek3: Araştırma İzin Dilekçesi 119
Ek4: Kişisel Bilgi Formu 120

Ek5: Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği 121
Ek6: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 123
Ek7: Temalar – Alt Temalar 124
Ek8: Görüşme Parçaları 125
KAYNAKÇA 139

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Nicel Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı 34
Tablo 2. Nicel Çalışma Grubunun Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı 34
Tablo 3. Nicel Çalışma Grubunun Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı 35
Tablo 4. Nicel Çalışma Grubunun Bölüm Diline Göre Dağılımı 35
Tablo 5. Nicel Çalışma Grubunun Genel Not Ortalamasına Göre Dağılımı 35
Tablo 6. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler 42
Tablo 7. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (5'li Likert Tipine Göre) 43
Tablo 8. Temalar 44
Tablo 9. Temalar- Alt Temalar 45
Tablo 10. Tema 1(Çevrimiçi öğrenmenin zorlayıcı ve iyi gelen boyutları)'in Alt Temaları 47
Tablo 11. Temalar- Alt Temalar 64
Tablo 12. Tema 2 (Çevrimiçi öğrenmenin duyuşsal boyutları)'nin Alt Temaları 65
Tablo 13. Temalar- Alt Temalar 73
Tablo 14. Tema 3 (Çevrimiçi öğrenmede öz yönetimli öğrenme becerilerinin etkisi)'ün Alt Temaları 74
Tablo 15. Temalar- Alt Temalar 87
Tablo 16. Tema 4 (Çevrimiçi süreçte eğitmenlerin öğrenme üzerindeki etkileri)'ün Alt Temaları 88

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İlgili Alanyazın.....7
Şekil 2. Çevrimiçi Öğrenmenin Zorlayıcı Boyutları 48
Şekil 3. Çevrimiçi Öğrenmenin İyi Gelen Boyutları.....56

ÖZGEÇMİŞ

Selma Güneş Hasgören

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim

Y.Ls.	2021	Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Ls.	2019	Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Lise	2015	Özel İzmir Türk Koleji

İş/İstihdam

2020- Psikolojik Danışman. Online Terapi.

2019- 2020 Proje Yöneticisi/Eğitim Tasarımcısı. Sağlık Bahçesi.

Mesleki Birlik/Dernek Üyelikleri

2018- Üye: Türk PDR Derneği

Alınan Burs ve Ödüller

2014 TÜBİTAK Araştırma Projeleri Yarışması. Psikoloji dalında Türkiye 1.liği.

Yayınlar ve Diğer Bilimsel/Sanatsal Faaliyetler

BÖLÜM 1. GİRİŞ

1.1. Problem

Öğrenme, yaşam boyu devam eden ve pek çok faktörden etkilenen, beslenen bir süreçtir. Öğrenmenin verimini etkileyen faktörlerin başında, bireyin hazırbulunuşluğu, içsel motivasyonu ve öz-denetimi gelmektedir. Öğrenme sürecini açıklamaya çalışan davranışçı, bilişsel, yapısalcı ve bağlantıcı kuramlar bilginin değişen anlamına paralel olarak öğrenmeye yönelik kendi bakış açılarını ortaya koymuşlardır (Genç & Eryaman, 2008).

Kuramlara kısaca göz atıldığında davranışçı kurama göre öğrenme, çevredeki uyaranların etkisi ile davranışlarda meydana gelen, ölçülebilir değişimlerdir. Bilişsel psikolojiye göre öğrenme içsel bir süreçtir ve öğrenme hafıza kullanımı, motivasyon, düşünme ve yansıtma süreçlerini içerir. Ayrıca bu süreçte bireyin özellikleri ve var olan zihinsel yapısı da önemli rol oynar. Yapısalcı kurama göre öğrenme deneyimlerle kazanılan ve bireyin kendi özelliklerine göre bilgiyi içselleştirmesiyle oluşan bir süreçtir. Yapısalcı kurama göre öğrenme bireyseldir ve gerçek yaşantılara dayanır. Son olarak temelini kaos, ağ ve öz-düzenleme yaklaşımlarından alan bağlantıcı yaklaşıma göre öğrenme her zaman öğrenenin kontrolünde olmayan, her yerde ve her şekilde gerçekleşebilen bir olaydır.

Davranışçı yaklaşımda öğrenme sürecinde öğrenen pasif durumda iken sonraki kuramlarda öğrenenin deneyimlerine ve bilgiye kendi özelliklerine göre yapılandırdığı, öğrenme sürecinde aktif olarak yer aldığı ve yer alması gerektiği yönündeki algılar kuvvetlenmiştir. Öğrenme ve öğretme ile ilgili yeni bilgiler öğrenmenin kişiye özgü bir olgu olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak eğitici temelli bir eğitim yerine öğrenen temelli bir eğitim paradigması ortaya çıkmıştır (Barr & Tagg, 1995). Bu nedenlerle öğrenme ve öğretme kavramları arasında bir yön değişimi olmuş ve öğretim yerine "öğrenme" kavramına daha fazla yer verilmeye başlanmıştır (Genç & Eryaman, 2008).

Son yıllarda, özellikle de pandemi sürecinin başlamasıyla beraber, çok daha sık duymaya başladığımız çevrimiçi öğrenme/uzaktan öğrenme kavramının tarihi ise aslında oldukça eskiye dayanmaktadır. Postaya dayalı ilk uzaktan eğitim uygulamalarının 19. yüzyıl kadar geriye gittiği söylenebilir. 1833'te bir İsveç gazetesinde posta yoluyla kompozisyon dersi verileceği duyurusu yapılmıştır (Schlosser & Simonson, 2006). Uzaktan eğitimin tarihi gelişimi incelendiğinde belirli dönemlere ayrıldığı söylenebilir. Görüldüğü gibi çevrimiçi öğrenmenin tarihi oldukça eskiye dayansa da çeşitli nedenlerden ötürü son yıllarda daha çok öne çıkan bir kavram olmuştur. Bu ortamlar; maliyetinin düşüklüğü, öğretim üyesinin zaman ve mekândan bağımsız eğitim hizmeti verme imkânı, iletimde sağladığı kolaylıklar gibi sebeplerden dolayı birçok eğitim kurumu tarafından kabul görmüştür (Varol & Türel, 2003).

2020 yılının Mart ayında COVID-19 küresel salgınının başlamasıyla ve Türkiye'deki ilk vakanın çıkışıyla birlikte, Türkiye'deki okullarda virüsün yayılım hızını azaltmak amacıyla çevrimiçi öğrenme dönemine geçilmiştir. Çevrimiçi ortamlarda öğrenme, iletişim teknolojilerinin internete dayalı kullanımı aracılığıyla ders materyalinin metin, ses, video, grafik ve animasyon gibi araçlarla dağıtılması ile gerçekleşir (Gümüş, 2007). Çevrimiçi öğrenme yaygınlaşmaya devam ettikçe çevrimiçi öğrenme ortamlarının iyileştirilmesine ilişkin araştırmalar da artmaktadır. Öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilen hazırbulunuşluk ve öz-denetim durumu, burada da öne çıkmaktadır. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunun öğrenme ortamlarındaki etkileşimleriyle pozitif ilişkili olduğu ve çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğun öğrencilerin öğrenme sonuçlarını etkileyen yapı ve etkileşim değişkenleri açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Kaymak, Horzum, & Güngören, 2017).

Wedemeyer'ın ve Moore'un bağımsız öğrenme kuramlarına göre, çevrimiçi öğrenmenin temeli öğrencinin bireysel, bağımsız çalışmasına dayanmaktadır. Uzaktan eğitimde öğrenci, öğrenme hızını kendi kendine ayarlar ve bunun sorumluluğunu üstlenir (Schlosser & Simonson, 2006). Aynı zamanda öğrenci ile ilgili özdenetim ve özyönetim başlıkları altında amaç belirleme, stratejik planlama ve zaman yönetimi, görevleri yerine getirme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve yardım isteme gibi işlevler ve nitelikler ön plana çıkmaktadır (Kitsantas & Dabbagh, 2004).

Türkiye'de çeşitli üniversitelerin uzaktan eğitim veren bölümleri bulunmaktadır. Fakat tüm ülkedeki her yaştan ve sınıf düzeyinden öğrencinin bir acil durum olarak hızlı bir şekilde çevrimiçi öğrenmeye geçiş yapması, birtakım zorlanmaları ve bocalamaları da beraberinde getirmiştir. Bu araştırma, özellikle pandemi sürecindeki çevrimiçi öğrenme deneyimine odaklanmaktadır. Başarılı bir çevrimiçi öğrenme deneyimi için gerekli koşullardan biri öz-yönetimli (self-regulated) bir öğrenen olmaktır (Marshall & McLoughlin, 2000). Uzaktan eğitim öğrencilerine öğrenme süreçlerinin planlanması, kontrolü ve değerlendirilmesi konusunda büyük sorumluluk düşmekte olduğu için, özerklik kavramı ön plana çıkmaktadır. Öğrenen özerkliği öğrenme sürecinde öğreticiden ziyade öğrenenin amaç belirleme, öğrenmeyi deneyimleme ve de süreç için değerlendirme yapma sorumluluğunu üzerine almasıdır (Moore, 1993). Bireyin kendi öğrenmesini düzenleyebilmesi eğitim psikologları ve politikacılar tarafından başarının anahtarı olarak kabul edilmektedir. Öz yönetimli öğrenme sürecinde, bireyin belirlemiş olduğu hedefe ulaşabilmesi için karşılaştığı zorluklar karşısında içsel motivasyonunu koruyabilmesi ve öğrenme kapasitesine inanıp çaba göstermeye ve hedefe ulaşma konusunda ısrarlı olmaya devam etmesi gerekir (Karataş, 2013). Çevrimiçi öğrenmenin yüz yüze öğrenme ortamlarına göre daha fazla öğrenen merkezli olması ve daha fazla otonomi içermesi, özyönetim becerilerinin daha fazla kullanılmasını gerektirmektedir (Kuo, Walker, Schroder, & Belland, 2014).

Çevrimiçi öğrenmede hazırbulunuşluğun alt boyutları olarak özgüdümlü öğrenme, öğrenci kontrolü ve öğrenme için motivasyon büyük önem taşımaktadır. Öz-yönetimli öğrenme ise güdülenme, öz-izleme, öz-kontrol, özgüven alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu nedenle çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında bir kesişim noktası olduğu ve bu iki kavramın birbirinden etkilenebileceği düşünülmektedir.

Söz konusu "öğrenme" gibi kompleks bir süreç olduğunda, bunun yalnızca bilişsel süreçlerden etkilenen bir durum olduğunu düşünmek büyük bir yanılgı olacaktır. Bilişsel beceri ve süreçlere ek olarak, öğrenmenin ister çevrimiçi ortamda ister yüz yüze ortamda olsun büyük bir duyuşsal boyutu da bulunmaktadır. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenenin hem bilişsel hedeflerine hem de duyuşsal hedeflerine ulaşması gerekmektedir. Öz

düzenleme bir öğrenme ortamından diğerine aktarılabilecek şekilde bireylerin bilgi, beceri ve tutum geliştirdiği bilişsel ve duyuşsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Boakerts, 1999). Öz-yönetimli öğrenmenin başarı, güdü ve memnuniyet düzeyi üzerinde olumlu etkileri olduğu yapılan araştırmalarla desteklenmektedir (Yükseltürk & Bulut, 2007).

Duyuşsal boyut, daha çok duyguları içerir. Duyguların ortaya çıkması, ifade edilmesi, öğrenilmesi, bilinçli ya da bilinçsiz olarak yaşanması, davranışı etkilemesi ve davranıştan etkilenmesi gibi durumlar duyuşsal alanın çalışma konuları arasındadır (Balaban Salı, 2006, s. 133). Bilişsel alanda belirli bir konuya ilişkin "doğru" tektir; ancak duyuşsal öğrenmeler açısından tek bir doğru değil doğrular vardır. Bireylere ait inançlar, tutumlar, kişilik özellikleri özel ve önemlidir (Tekin, 2003). Bu nedenle duyuşsal alanın anlaşılması, geliştirilmesi bilişsel alana göre daha zordur denebilir.

Öğrenme yolculuğunda biliş ve duyuş el ele ilerler. Öğrenmenin tek nedeni ve sonucu "akademik başarı"dan ibaret olmamalıdır. Birey aynı zamanda sosyal-duygusal alanda da kendini ifade edebilmeli, gelişmeli, birtakım beceriler kazanmalı ve özerk olmayı bünyesine katmalıdır. Duyuşsal hedeflerini de gerçekleştirebilmelidir. Bu düşünceden hareketle yola çıkarak, bu araştırma pandemi dönemindeki çevrimiçi öğrenme sürecinin, hem öz yönetimli öğrenme becerilerinden hem de duyuşsal boyuttaki deneyimlerden nasıl etkilendiğini derinlemesine anlamaya odaklanacaktır.

1.2. Amaç

Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin pandemi dönemindeki çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin iyi gelen ve zorlayıcı boyutlarını, duyuşsal yönünü ve eğitmenlerin süreç üzerindeki etkisini öz-yönetimli öğrenme becerileri açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleri nasıldır?

2. Üniversite öğrencileri için çevrimiçi öğrenmenin zorlayıcı ve iyi gelen boyutları nelerdir?

3. Üniversite öğrencilerinin pandemi dönemindeki çevrimiçi öğrenme sürecindeki duyuşsal deneyimleri nasıldır?

4. Öz yönetimli öğrenme becerilerinin, çevrimiçi öğrenme sürecindeki deneyimler üzerindeki etkileri nelerdir?

5. Çevrimiçi öğrenmede eğitmenlerin öğrenme süreci üzerindeki etkileri nelerdir?

1.3. Önem

Alanyazında çevrimiçi öğrenme ve öz-yönetimli öğrenmeyi inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Artsın, Koçdar, & Bozkurt, 2020); (Akyıldız, 2020); (Yılmazsoy & Kahraman, 2019); (Koçdar, 2015). Fakat alanyazın incelendiğinde, çevrimiçi öğrenmenin duyuşsal boyutunu derinlemesine ele alan nitel bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırma, pandemi sürecindeki çevrimiçi öğrenme deneyimini, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme beceri düzeylerini ve bu beceri düzeylerinin düşük veya yüksek olmasına göre duyuşsal deneyimlerin nasıl şekillendiğini derinlemesine anlamaya odaklanmıştır. Yazarın bildiği kadarıyla, bu yönüyle mevcut çalışma bir ilk niteliği taşımaktadır.

Pandemi süreciyle birlikte hayatlarımıza çok daha fazla dahil olan çevrimiçi öğrenmenin daha etkin ve duygusal açıdan da destekleyici ortamlar olarak yapılandırılması için öğrenenlerin neye ihtiyaç duyduklarını bizzat öğrencilerin kendi cümlelerinden öğrenmek, eğitmenlerin ve çevrimiçi öğrenme platformlarını yapılandıranların hangi alanların geliştirilebileceği yönünde fikir sahibi olmasını sağlayabilir. Öğrencilerin öz yönetimli öğrenenler olmaları yönünde teşvik edici stratejiler geliştirilmesinin ve duyuşsal hedeflerin gerçekleştirilmesinin gerekliliğine ışık tutabilir.

1.4. Tanımlar

1.4.1. Çevrimiçi Öğrenme: Literatürde çevrimiçi öğrenme ile ilgili pek çok farklı tanım bulunmaktadır. Gülbahar (2012) tarafından çevrimiçi öğrenme, öğretim etkinliklerinin elektronik ortamlarda yürütülmesi veya bilgi ve becerilerin elektronik teknolojiler aracılığıyla aktarılması şeklinde tanımlanmıştır (Gülbahar, E-Öğrenme, 2012).

1.4.2. Öz-Yönetimli Öğrenme: Knowles (1975), öz yönetimli öğrenmeyi, öğrenmek için girişimde bulunabilme, başkalarının yardımını alarak veya almadan kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilme, öğrenme hedeflerini oluşturabilme, öğrenme için kaynak seçebilme ve öğreneceği bilgiye ilişkin doğru öğrenme stratejisini seçip uygulayabilme, son olarak da öğrenme sonuçlarını değerlendirebilme süreci olarak tanımlamaktadır (Knowles M. , 1975).

1.4.3. Duyuşsal Boyut: Duyuşsal boyut, daha çok duyguları içerir. Duyguların ortaya çıkması, ifade edilmesi, öğrenilmesi, bilinçli ya da bilinçsiz olarak yaşanması, davranışı etkilemesi ve davranıştan etkilenmesi gibi durumlar duyuşsal alanın çalışma konuları arasındadır (Balaban Salı, 2006).

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları geçerli ve güvenilirdir.
2. Araştırmaya katılan üniversite öğrencileri; Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği'ni gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtacak şekilde cevaplamışlardır.
3. Araştırmaya katılan üniversite öğrencileri; birebir görüşmelerde gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtacak şekilde soruları yanıtlamışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

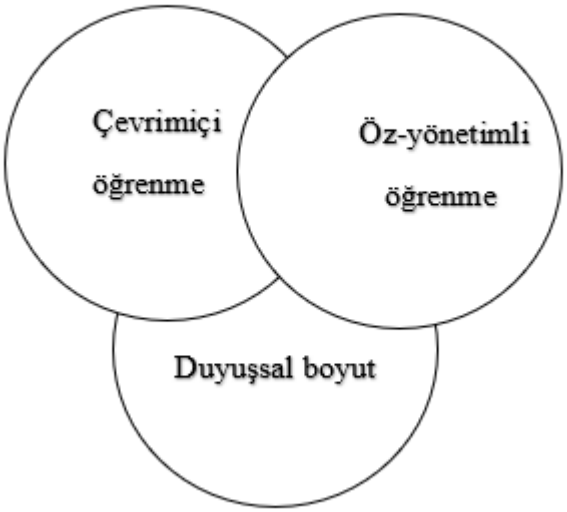
1. Bu araştırma İstanbul ilinde bulunan TC. Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden alınacak olan verilerle sınırlı olacaktır.
2. Veriler, 2019-2020 döneminde okumakta olan üniversite öğrencilerinin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

1.7. Kısaltmalar

ÖYÖB: Öz yönetimli öğrenme becerileri

BÖLÜM 2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde ilgili araştırmaların özetlenmesi için öz-yönetimli öğrenme, çevrimiçi öğrenme ve duyuşsal boyutu ayrı ayrı ve birlikte merkezine alan bazı çalışmalara yer verilmiştir.



Şekil 1. İlgili Alanyazın

2.1. Öz Yönetimli Öğrenme

Caffarella tarafından 1993 yılında yapılan ‘’Self-Directed Learning (Öz yönetimli Öğrenme)’’ başlıklı çalışmada Caffarella özyönetimli öğrenmeyi ‘’yetişkin öğrenmesinin özü’’ olarak tanımlamış ve bu öğrenme biçiminde kişinin önce ‘’kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilmesinin’’ gerekliliğini vurgulamıştır. Caffarella’ya göre özyönetimli öğrenmede üç farklı anlayış kendini göstermektedir (Caffarella, Self-Directed Learning, New Directions for Adult and Continuing Education, 1993).

1. Bireylerin kendi öğrenmelerini planlayabilme ve yönetebilme yeteneğinin olması,
2. Kişisel özerkliği kazanabilmiş olması,
3. Daha iyi öğrenmenin yollarını bulabilmesidir.

O’Donnell ve Caffarella tarafından 1987 yılında yapılan ‘’Self-Directed Adult Learning: A Critical Paradigm Revisited (Öz yönetimli Yetişkin Öğrenmesi: Yeniden İncelenen Kritik Bir Yaklaşım)’’ başlıklı makalenin amacı; “Öz-yönetimli öğrenmenin bir analizini sağlamak ve gelecekte araştırılabilecek diğer yönleri için öneriler sunmaktadır.”

Öz yönetimsel öğrenmenin, kişinin gençliğinde bir takım önemli deneyimlerden elde ettiği bir kazanım olarak ortaya çıktığını, daha sonraki deneyimleriyle de devam ederek ilerlediği ve geliştiğini belirtmektedirler. Ve yine yetişkinlerin öz yönetimsel öğrenmeyi tercih ettiklerini, fakat bu yolda ‘’yardıma ihtiyaçları olabileceğini’’ düşünerek bu konunun test edilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar (Caffarella & O'Donnell, 1987).

Mezirow tarafından 1985 yılında yapılan ‘’A Critical Theory of Self-Directed Learning (Öz yönetimli Öğrenmenin Eleştirel Teorisi)’’ başlıklı çalışmada ilk olarak Knowles (1975)’ı referans göstererek öz-yönetimli öğrenmeyi bireylerin öğrenme sürecini ‘’başkalarının yardımı olmadan’’ düzenlemesi olarak tanımlamaktadır. Mezirow göstermiş olduğu referanslar ve tanımlamaların ardından öz yönetimli öğrenmenin amacını,

deneyimlerimizin anlamını bulma ve hayatımızdaki değerleri gerçekleştirme olarak ifade etmektedir (Mezirow, 1985).

Knowles tarafından 1975 yılında yapılan ‘’Self-Directed Learning a Guide for Learners and Teachers (Öğretmenler ve Öğrenciler için Öz-yönetimli Öğrenme Kılavuzu)’’ başlıklı çalışmasında ilk olarak öz yönetimli öğrenmeyi ‘’bireylerin kendi sorumluluklarını alarak veya başkalarının yardımı olmadan öğrenme ihtiyaçlarını karşıladığı, uygun öğrenme stratejilerini belirleyip değerlendirdiği süreç’’ olarak tanımlamaktadır (Knowles M. , 1975).

Bu araştırmalarda, öz yönetimsel öğrenmenin sağlıklı şekilde olabilmesi ve öğrenmenin başarılı sonuç verebilmesi için en temel faktörlerin kişinin kendi sorumluluğunu alabilmesi olduğuna, kendi öğrenme planlarını ve stratejilerini oluşturmasına, hedeflerini belirlerken kaynaklarını doğru şekilde seçmesine özellikle değinilmektedir.

2.1.1. Yurtiçinde Yapılan Alan Yazın

Öz yönetimli öğrenme ile ilgili yapılan yurtiçi araştırmalar bu bölümde sunulmuştur.

Teke’nin (2020) “Yetişkin Bireylerin Öz-yönetimli Öğrenme Yaşantılarının İncelenmesi: Bir Anlatı Araştırması” adlı araştırmasının amacı, kendi kendine öğrenme deneyimi olan bireylerin öğrenme hikâyelerini derinlemesine incelemektir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden anlatı araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen, özyönetimli öğrenme deneyimi olan 6 yetişkin birey oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, katılımcıların ‘meraklı, motive olabilen, öğrenme sorumluluğunu üstlenen, iletişim becerileri yüksek, öz değerlendirme yapabilen, girişken, nasıl öğrendiğinin farkında olan vb.’ özelliklere sahip olduğu; öğrenme ihtiyacını sezme, hedef belirleme, kaynakları belirleme, öğrenme stratejisi belirleme ve uygulama, öz değerlendirme yapma süreçlerini yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu özellik ve süreçlerin alan yazında değinilenler ile aynı olduğu söylenmiştir (Teke, 2020).

Aşkın'ın (2015) "Üniversite Öğrencilerinin Öz-yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi" adlı doktora tezi olarak geliştirilen araştırmasının amacı, üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi ve bu becerilerin okul türü, cinsiyet, konu alanı, sınıf düzeyi, akademik başarı, üniversiteye giriş puan türü, lisansüstü eğitim yapma isteği, gelir düzeyi değişkenleri doğrultusunda nasıl bir değişim gösterdiğinin saptanmasıdır. Buna ek olarak araştırmada öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Tarama yöntemi kullanılan araştırmaya 2600 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmacı, kendi geliştirmiş olduğu "Öz-yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği"ni ve Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ile verilerini toplamıştır. Araştırmanın bazı önemli sonuçları şu şekildedir: Üniversite öğrencilerinin, öz-yönetimli öğrenme becerileri, ölçek orta puanının üzerinde bulunmuştur. Akademik başarısı yüksek öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri düşük olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Lisansüstü eğitim yapma isteği bakımından öz-yönetimli öğrenme becerileri incelendiğinde; lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Aşkın, 2015).

Karataş'ın (2013) "Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluklarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Genel Öz Yeterlikleri ve Akademik Başarıları Açısından Yordanması" adlı araştırmasının temel amacı, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları ile öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenlerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğu yordama derecesini saptamaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 649 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini ölçmek için "Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği", eleştirel düşünme eğilim düzeylerini ölçmek için "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği", genel öz yeterliklerini ölçmek için "Genel Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmış, akademik başarı ortalamaları ise fakültenin ilgili biriminden alınmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşüme eğilimleri, akademik başarıları ve genel öz yeterlikleri arttıkça öz yönetimli

öğrenmeye hazırbulunuşluklarının da artacağı; bununla birlikte öğretmen adaylarının eleştirel düşüme eğilimlerine, akademik başarılarına ve genel öz yeterliklerine bakılarak öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin tahmin edilebileceği sonucu çıkmıştır (Karataş, 2013).

2.1.2. Yurtdışında Yapılan Alan Yazın

Öz yönetimli öğrenme ile ilgili yapılan yurtdışı araştırmalar bu bölümde sunulmuştur.

Cazan ve Schiopca'nın (2014) araştırmalarının amacı, öz-yönetimli öğrenme, bireysel özellikler ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Veri toplama aracı olarak "Öz-Yönetimli Öğrenmede Öz-Dereceleme Ölçeği" kullanılmıştır. 121 üniversite öğrencisi ile yürütülen araştırmanın sonucunda, öz-yönetimli öğrenenlerin daha özenli, dışa dönük ve daha uyumlu oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmada, akademik başarının öz-yönetimli öğrenmenin bir yordayıcısı olduğu da belirlenmiştir (Cazan & Schiopca, 2014).

Edmondson, Boyer ve Artis'in (2012) çalışmalarının amacı, öz-yönetimli öğrenme ile ilgili olarak yapılan araştırma bulgularını meta-analiz yöntemi ile incelemektir. Araştırmada, öz-yönetimli öğrenmenin akademik başarı, geleceğe yönelik güdülenme, yaratıcılık, merak ve yaşama doyum ile olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırmaya, 36 çalışma dahil edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, yüksek düzeyde öz-yönetimli öğrenmenin, yüksek akademik performans, gelecek amacı, yaratıcılık, meraklılık ve yaşam doyum ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Öz-yönetimli öğrenmeyi etkin bir şekilde kullanan öğrencilerin daha yaratıcı ve meraklı oldukları, bu öğrencilerin aynı zamanda, sınıftaki performanslarının da yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, öz-yönetimli bireylerin yaşamlarından daha memnun olduğu ve daha kesin gelecek amaçlarına sahip olduğu belirlenmiştir (Edmondson, Boyer, & Artis, 2012).

Fox'un (2011) araştırmasının amacı, deneyimli ilköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yönetimli öğrenmelerini ortaya koymaktır. Çalışmanın örneklemini oluşturan 10 öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme formu iki kez uygulanmıştır, araştırma nitel desendedir. Araştırma sonuçları, öz-yönetimli öğrenmenin, öğrenenlerin neden ve nasıl öğreneceklerine karar vermelerine bağlı olan bir süreç olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin öğrenme ve

gelişimlerinin, maddi kazanç ya da mesleki yükseliş ile bağlantılı olmadığı, özel bir konu içeriği hakkında kendiliğinden gelişen daha fazla bilgi edinme isteği ile iddialı olma isteğinden ileri geldiği ortaya çıkmıştır (Fox, 2011).

Cox'un (2002) araştırmasının amacı, Tennessee'deki üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmaya 114 üniversite öğrencisi katılmıştır ve veriler Öz-Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Khatena Torrance Yaratıcılık Algısı Envanteri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile yaratıcılıkları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Cox, 2002).

2.2. Çevrimiçi Öğrenme

Son yıllarda, özellikle de pandemi sürecinin başlamasıyla birlikte, çok daha sık duymaya başladığımız çevrimiçi öğrenme/uzaktan öğrenme kavramının tarihi esasen oldukça eskiye dayanmaktadır. Postaya dayalı ilk uzaktan eğitim uygulamalarının 19. yüzyıl kadar geriye gittiği söylenebilir. 1833'te bir İsveç gazetesinde posta yoluyla kompozisyon dersi verileceği duyurusu yapılmıştır (Schlosser & Simonson, 2006). Görüldüğü gibi çevrimiçi öğrenmenin tarihi oldukça eskiye dayansa da çeşitli nedenlerden ötürü son yıllarda daha çok öne çıkan bir kavram olmuştur. Bu ortamlar; maliyetinin düşüklüğü, öğretim üyesinin zaman ve mekândan bağımsız eğitim hizmeti verme imkânı, iletimde sağladığı kolaylıklar gibi sebeplerden dolayı birçok eğitim kurumu tarafından kabul görmüştür (Varol & Türel, 2003). Çevrimiçi ortamlarda öğrenme, iletişim teknolojilerinin internete dayalı kullanımı aracılığıyla ders materyalinin metin, ses, video, grafik ve animasyon gibi araçlarla dağıtılması ile gerçekleşir (Gümüş, 2007).

Wedemeyer'ın ve Moore'un bağımsız öğrenme kuramlarına göre, çevrimiçi öğrenmenin temeli öğrencinin bireysel, bağımsız çalışmasına dayanmaktadır. Uzaktan eğitimde öğrenci, öğrenme hızını kendi kendine ayarlar ve bunun sorumluluğunu üstlenir (Schlosser & Simonson, 2006). Aynı zamanda öğrenci ile ilgili özdenetim ve özyönetim

başlıkları altında amaç belirleme, stratejik planlama ve zaman yönetimi, görevleri yerine getirme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve yardım isteme gibi işlevler ve nitelikler ön plana çıkmaktadır (Kitsantas & Dabbagh, 2004).

2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Alan Yazın

Bu bölümde çevrimiçi öğrenmeye ilişkin yapılmış yurtiçi araştırmalar incelenmiştir.

Öztürk ve Eren'in (2021) "Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi" adlı araştırmalarının amacı, bir devlet ile bir vakıf üniversitesinde, meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin saptanmasıdır. Tarama modelinde desenlenen araştırmanın örneklemini 1392 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu ile Demir (2015) tarafından geliştirilen ve altı boyuttan oluşan 'Üniversite Öğrencilerinin E-öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği' ile toplanmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin genel hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına göre incelendiğinde öğrencilerin "internet öz-yeterliği" boyutunda çok yüksek, "çevrimiçi iletişim öz-yeterliği", "bilgisayar öz-yeterliği", "kendi kendine öğrenme" ve "öğrenen kontrolü" boyutlarında yüksek, "e-öğrenmeye yönelik motivasyon" boyutunda ise düşük düzeyde hazırbulunuşluğa sahip oldukları sonucuna varılmıştır (Demir Öztürk & Eren, 2021).

Sarıtaş ve Barutçu'nun (2020) "Öğretimde Dijital Dönüşüm ve Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluluğu: Pandemi Döneminde Pamukkale Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma" adlı araştırmalarının amacı, Pamukkale Üniversitesinde çevrimiçi öğretim başlamadan önce, öğrencilerin çevrimiçi öğretime hazır olma durumunu 'Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği' ile analiz etmektir. Anket çalışmasına 2835 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenim için hazır bulunuşlulukların olduğu, ancak çevrimiçi öğrenme kontrolü açısından kendilerini yetersiz buldukları, çevrimiçi öğrenime hazır bulunuşluluğun lisans öğrencilerinin sınıfları ve daha önceden çevrimiçi

öğrenim deneyimlerinin olup olmamasına göre farklılaştığı sonuçlarına varılmıştır (Sarıtaş & Barutçu, 2020).

Horzum'un (2019) "Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk ile Algılanan Engeller Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmasının amacı, çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin algıladıkları engellerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk, cinsiyet, öğrencilik dışında bir işte çalışıp çalışmama ve çevrimiçi öğrenmeyle benzer bir dersi daha önce alıp almadığı değişkenleri tarafından yordanıp yordanmadığının belirlenmesidir. Araştırmada korelasyonel model kullanılmıştır ve çalışma grubu 552 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak çevrimiçi öğrenmede öğrenci engelleri, çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk olmak üzere iki ölçek ve bir de demografik bilgi anketi olmak üzere toplam 3 araç kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çevrimiçi öğrenmede algılanan engelleri azaltmada hazırbulunuşluğu artırmanın önemi saptanmıştır. Çevrimiçi öğrenmeye yönelik algılanan engeller boyutlarında yönetici/öğretici konuları ve sosyal etkileşime yönelik algılanan engellerin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu doğrultusunda araştırmacı, çevrimiçi öğrenme uygulamaları ve sistemleri tasarlanırken sosyal etkileşim, akademik ve teknik destek amacıyla ayrı ayrı sohbet, forum ya da sosyal ağ uygulamalarının sisteme eklenerek kullanılmasını ya da karma öğrenme uygulamalarına gidilmesini önermiştir. Çalışma grubunun çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları orta düzeyde bulunduğu için araştırmacı, çevrimiçi öğrenme uygulamalarına başlamadan önce öğrencilerin hazırbulunuşluklarını artıracak nitelikte uyum eğitimlerinin yapılabileceğini de önermiştir (Horzum, 2019).

Gülbahar'ın (2012) araştırmasının amacı, 2288 uzaktan eğitim öğrencisinin elektronik hazırbulunuşluk, memnuniyet ve beklentilerini belirlemektir. Araştırma karma yöntem desenindedir. Araştırma sonucunda elektronik hazırbulunuşluğu etkileyen en önemli unsur olarak bireysel faktörler bulunurken, memnuniyet açısından ise öğretim içeriğinin ön plana çıktığı sonucuna varılmıştır (Gülbahar, 2012).

2.2.2. Yurtdışında Yapılan Alan Yazın

Bu bölümde çevrimiçi öğrenmeye ilişkin yapılmış yurtdışı araştırmalar incelenmiştir.

Shapiro ve diğerleri tarafından (2017) gerçekleştirilen araştırmanın amacı, kitlesel çevrimiçi açık kursa yönelik öğrenci deneyimlerinin tutum, motivasyon ve engeller bağlamında incelenmesidir. Kitlesel çevrimiçi açık kursa kayıtlı 36 kişi ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel desendedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin zaman kısıtlılığı, önceki kötü kurs deneyimleri, internet erişimi, altyapı ve maddi kaynak eksikliği gibi özellikleri çevrimiçi öğrenmeye engel olarak gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır (Shapiro, ve diğerleri, 2017).

Hung'un (2016) araştırmasının amacı, çevrimiçi öğrenmeye yönelik öğretmen hazırbulunuşluğu ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen algılarının incelenmesidir. Çalışma Tayvan'da 376 ilk ve ortaokul öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma ölçek geliştirmeye ve tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda çevrimiçi öğrenmeye yönelik öğretmen hazırbulunuşluğunun boyutları iletişim öz-yeterliği, kurumsal destek, öz-yönelimli öğrenme ve öğrenme transfer özyeterliği olarak bulunmuştur (Hung, 2016).

2.3. Duyuşsal Boyut

Bireylerin sadece bilişsel alandaki hedeflere odaklanır hale gelmeleri, onların adeta sadece bilgiyi ezberleyen robotlardan, bilgisayarlardan farksız hale gelmelerine neden olacaktır. Bu durumu önlemek amacıyla aslında bireylerin hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan tatmin edilmesi ve donanımlı hale getirilmeleri gerekmektedir. Eğitimin duyuşsal ve bilişsel boyutunun birbirinden ayrı düşünülmemesi, duyuşsal alanın anlaşılması ve önemsenmesi büyük önem arz etmektedir (Gömleksiz & Kan, 2012).

Duyuşsal alandaki öğrenmelerin tümünde ve değerlerin öğrenilmesinde içselleştirme önemli yer tutar. Birey, herhangi bir değeri içselleştirdiği ölçüde onu benimseyerek davranır. Duyuşsal alan öğrenmelerinde, alt basamaktan yukarı doğru çıkıldıkça kişide, tutarsızlığın, şüphelerin, çelişkilerin ortadan kalktığı ve son basamakta kazanılmış değerlerin kişinin hayatına yön veren rehber ilkeler haline geldiği yani içselleştiği bilinmektedir (Gömleksiz & Kan, 2012). Duyuşsal alan, daha çok duyguları içerir. Duyguların ortaya çıkması, ifade edilmesi, öğrenilmesi, bilinçli ya da bilinçsiz olarak yaşanması, davranışı etkilemesi ve

davranıştan etkilenmesi gibi durumlar duyuşsal alanın çalışma konuları arasındadır (Balaban Salı, 2006). Selvi (1999), duyuşsal alanı oluşturan; ilgi, tutum, tercih, değer ve kişilikle ilgili kazanımların öğrenme temelli olduklarını vurgulayarak bunların öğrencilerin bilişsel öğrenmeleri üzerinde de etkili olduklarını belirtmektedir (Selvi, 1999).

2.3.1. Yurtiçinde Yapılan Alan Yazın

Bu bölümde duyuşsal boyut ve öğrenmeye ilişkin yapılmış yurtiçi araştırmalar incelenmiştir.

Başyiğit'in (2014) "Eğitimde Duyuşsal Öğrenmelerin Rolü: Yardımseverlik Değeri Örneğinde Deneysel Bir Çalışma" adlı çalışması, okullarda yapılan bilişsel alan öğrenmelerine ek olarak ders içi motivasyona katkısı ve öğrenilenlerin davranışa dönüştürülmesi için duyuşsal alan öğrenmelerinin önemine vurgu yapmaktadır. Çalışmada nitel araştırmalarda desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, duyuşsal öğrenme alanının bilişsel öğrenme alanına olumlu katkı sağladığı ve öğrenilenlerin davranışa dönüşmesinde etkili olduğu bulunmuştur. Duyuşsal öğrenme alanının bilginin kalıcılığında da pozitif etkide bulunduğu sonucuna varılmıştır (Başyiğit, 2014).

Gömleksiz ve Kan'ın (2012) "Eğitimde Duyuşsal Boyut ve Duyuşsal Öğrenme" adlı araştırmalarının amacı, eğitimde duyuşsal boyutu ve duyuşsal öğrenmeyi kuramsal çerçeve kapsamında incelemektir. Bu çalışmada, farklı araştırma sonuçları bir araya getirilerek; öğrenme, bilme, duygu ve duyuş kavramlarının birbiriyle ilişkilerine ve duyuşsal öğrenmenin gerçekleşmesi ve bu öğrenmelerin ölçülmesindeki zorluklara yer verilmiştir. Yapılan alan yazını incelemesinin sonucunda duyuşsal eğitim ve duyuşsal öğrenmenin gerçekleşmesinin hem zor olduğu hem de duyuşsal alana ilişkin hedeflerin gerçekleştirilmesinin önünde engeller bulunduğu belirlenmiştir. Alan yazınının incelenmesiyle, bir konuyu öğrenmenin o konuya ilgi duymak ya da o konuyu sevmekle yakından ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın başka bir sonucu ise, duygularla öğrenme arasındaki belirgin bir ilişkinin olduğudur. Bu nedenle öğrenme gerçekleşirken duygular ve bireyin duyuşsal özelliklerinin ihmal edilmemesi gerekmektedir. Bu sebeple öğrenmenin kalıcılığı için duygular

öğrenmenin içine çekilmelidir ve öğrenme birimi ile öğrenen arasında olumlu bir duygusal bağın kurulması için çaba gösterilmelidir çıkarımı yapılmıştır. Bir diğer sonuç ise, öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal birleşmeden meydana geldiği ve bu birleşimin sağlanmasının, öğrenme sürecinin kalıcılığını olumlu yönde etkilediğidir. Çünkü duyuşsal açıdan öğrenmeye yapılacak takviye bilişsel öğrenmelerin kalıcılığını arttırmaktadır. Öğrenmenin duyuşsal boyutuyla ilgili olarak öğretmenlere çok önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler, duyuşsal öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerini çok iyi tanımalı, bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler arasında köprüler kurabilmeli, öğrencilerine olumlu model olurken; öğrenme ortamını da etkili biçimde kullanabilmelidir sonucuna varılmıştır (Gömleksiz & Kan, 2012).

Yakar'ın (2012) "Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretimin Akademik Başarı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlar Üzerine Etkisi" adlı araştırmasının amacı, duyuşsal farkındalığın öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasının akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubu, 62 Eğitim Fakültesi öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma, gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın deneysel süreci, deney grubuna "duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim" ve kontrol grubuna "mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim" verilerek uygulanmıştır. Araştırmanın verileri akademik başarı testi, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve araştırmacı kontrol listesi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, deneysel süreçte duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan (deney grubu) öğrencilerin, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim uygulanan (kontrol grubu) öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar söz konusu olduğunda, deneysel grubun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, kontrol grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından daha olumlu olarak değiştiği belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yaklaşımının farklı disiplin alanları ve derslerde kullanılmasının etkili ve verimli olacağı araştırmacı tarafından düşünülmektedir (Yakar, 2012).

Abak, Eryılmaz ve Fakıoğlu'nun (2002) araştırmalarının amacı, üniversite öğrencilerinin tutum, motivasyon, kaygı, öz yeterlilik gibi birden fazla duyuşsal karakteristiğin özelliklerinin başarıyla ilgili olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın sonucunda, ilginin diğer karakteristiklere göre başarı üzerindeki etkisinin daha büyük olduğunu, öğretim elemanlarının öğrencilerin ilgisini çekme ve bu ilgiyi devam ettirme yönünde gayret göstermeleri gerektiğini belirtmişlerdir (Abak, Eryılmaz, & Fakıoğlu, 2002).

2.3.2. Yurtdışında Yapılan Alan Yazın

Bu bölümde duyuşsal boyut ve öğrenmeye ilişkin yapılmış yurtdışı araştırmalar incelenmiştir.

Kumar ve Phogat'ın (2016) araştırmalarının amacı, öğrenci merakı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma, 150 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin merak ve akademik başarılarının pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur (Kumar & Phogat, 2016).

Francis'in (2009) "Learner Interest: An Affective Variable in Iterative Course Design Evaluation" adlı araştırmasının amacı, duyuşsal bir değişken olarak öğrenen ilgisinin ders tasarımlarındaki etkililiğini belirlemektir. Araştırmanın sonuçlarına göre, ilginin öğretim tasarımlarında ve öğrenme-öğretme sürecinde önemli görülmesi gereken duyuşsal bir yapı olduğu vurgulanmıştır. Öğrenenlerin duyuşsal karakteristiklerinden olan beklenti ve ilgileri doğrultusunda öğretimin düzenlenmesi gerektiği araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Francis, 2009).

Kashdan ve Yuen (2007)'nin araştırmalarının amacı da benzer bir şekilde akademik başarı ve merak arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma, 484 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda, merak düzeyi yüksek olan öğrencilerin yüksek akademik başarıya sahip olduğu, merak düzeyi düşük öğrencilerin ise daha az akademik başarı elde ettiği bulunmuştur. Bu iki çalışmada görüldüğü üzere, merak önemli duyuşsal özelliklerden bir tanesidir (Kashdan & Yuen, 2007).

Beard ve diğerlerinin (2013) “Acknowledging the Affective in Higher Education” adlı araştırmalarının amacı, üniversite öğrencilerinin sosyo-duygusal deneyimlerinden kaynaklanan durumların, öğrenmelerini nasıl etkilediğini incelemektir. Sonuç olarak, öğrencilerin duyuşsal durumlarının, bedensel ve sosyal durumlarının öğrenmeyi doğrudan etkilediğini ortaya çıkarmışlardır (Beard, Clegg, & Smith, 2013).

2.4. Öz Yönetimli Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme

Bu araştırmanın amacı açısından, öz-yönetimli öğrenme ve çevrimiçi öğrenme kavramlarının kesişim noktalarındaki çalışmalar ve bunların bulguları, büyük önem taşımaktadır. Bu bölümde alanyazındaki bu kesişim noktasında ne gibi araştırmaların bulunduğu incelenecektir.

2.4.1. Yurtiçinde Yapılan Alan Yazın

Akyıldız’ın (2020) “Covid-19 Sürecinde Uygulanan Çevrimiçi Derslerde Üniversite Öğrencilerinin Öz-düzenlemeli Öğrenme Düzeyinin İncelenmesi” adlı araştırmasının amacı, pandemi sürecindeki çevrimiçi ders sürecinin öz-düzenlemeli öğrenme düzeylerinden nasıl etkilendiğini cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Veriler ‘Kendi Hızında Öğrenmeye Dayalı Derslerde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” ile toplanmıştır, araştırma tarama desenindedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme düzeylerinin düşüğe yakın orta seviyede olduğu, bu düzeyin erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu ve üst sınıfa geçildikçe öz-düzenlemeli öğrenme becerisinin arttığı belirlenmiştir (Akyıldız, 2020).

Yılmazsoy ve Kahraman’ın (2019) “Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi” adlı araştırmalarının amacı, uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma tarama modelinde geliştirilmiştir ve çalışma grubunu çeşitli üniversitelerdeki 151 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Aşkın (2015) tarafından geliştirilen “Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” ve katılımcıların kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Uzaktan eğitim ile

öğrenim gören öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ve alt faktörleri ölçek orta puanının üzerinde olduğu sonucuna varılmıştır. Cinsiyet, üniversite, lisansüstü eğitime devam etme isteklerine göre ölçeğin güdüleme alt faktöründe, yaş değişkenine göre ölçeğin tamamında ve özgüven alt faktörü haricinde tüm alt faktörlerde anlamlı farklılık olduğu, genel not ortalaması değişkenine göre ölçeğin tamamında ve özgüven alt faktörü haricinde tüm alt faktörlerde anlamlı farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Yılmazsoy & Kahraman, 2019).

Kokoç'un (2019) "Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Bağlılık Düzeylerinin Akıllı Telefon Bağımlılıkları, Öz-Düzenleme ve Öz-yeterlik Becerileri ile İlişkisinin Modellenmesi" adlı çalışmasının amacı, uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki bağlılık düzeylerinin akıllı telefon bağımlılıkları, öz-yeterlik ve öz-düzenleme becerileri ile ilişkisini modellemektir. Çalışma, ilişkisel araştırma desenindedir. Araştırmanın çalışma grubunu, 8 farklı üniversitede okumakta olan ve uzaktan eğitim gören 1514 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığını (davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılık) etkileyen değişkenlerin öz-düzenleme (dikkat kontrolü boyutu) ve akıllı telefon bağımlılığı olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda, uzaktan eğitim öğrencilerinin öz düzenleme becerileri arttıkça akıllı telefon bağımlılıklarının azalacağı ve çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrenci bağlılıklarının artacağı bulunmuştur (Kokoç, 2019).

Artsın, Koçdar ve Bozkurt'un (2018) "Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslerde Öğrenenlerin Öz-yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi" adlı araştırmalarının amacı, Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslere (KAÇD) katılan öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesidir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. "Kendi Hızında Öğrenmeye Dayalı Derslerde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" 2136 katılımcıya uygulanmıştır. Araştırmada cinsiyet, ders tamamlama durumu, eğitim düzeyi ve yaş aralığı değişkenleri üzerinde durulmuştur. Öne çıkan sonuçlardan bazıları şu şekildedir. Kadınların öz-yönetimli öğrenme becerileri erkeklerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinden daha yüksek çıkmıştır. KAÇD'ı tamamlayan öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri KAÇD

tamamlayamayan öğrenenlerin özyönetimli öğrenme becerilerinden yüksek çıkmıştır (Artsın, Koçdar, & Bozkurt, 2020).

Atabay'ın (2017) "Yetişkinlerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarındaki Çalışma Alışkanlıklarının Belirlenmesi" adlı araştırmasının amacı, çevrimiçi öğrenme ortamlarında yetişkinlerin çalışma alışkanlıklarının nasıl geliştiğini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 19 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma bir dönem boyunca devam eden Araştırma Yöntem ve Teknikleri ders süresince gerçekleştirilmiştir. Veriler, öğrencilerin ders dışı etkinliklerde (ödev, proje) yapmış oldukları etkinlikler çerçevesinde toplanmıştır. Çalışmanın başında "Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları" ölçeği ile öğrencilerden alınan nicel veriler ile başlangıçtaki çalışma alışkanlıkları hakkında genel bir bilgi edinilmiştir. Dönem boyunca araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan "Kontrol Listesi" ve yapılan mülakatlar ile elde edilen nitel veriler ile çalışma alışkanlıklarının gelişimi veya değişimi ortaya konulmuştur. Sonuç olarak, Paylaşma, Problem Çözme, Ürün Geliştirme, İzleme ve Araştırma gibi alışkanlıklar ortaya çıkmıştır. Çevrimiçi ortamda yetişkinlerin bu alışkanlıkları sergilemelerinde çevrimiçi ortamın özellikleri, yetişkinlik özellikleri ve dersin özellikleri etkili olmuştur. Araştırmacı tarafından, elde edilen sonuçların çevrimiçi öğrenme ortamlarında yetişkinler için yapılacak olan uygulamalarda ders tasarımcılarına özellikle ders dışı etkinliklerin planlanması bağlamında katkı sağlaması beklenmektedir (Atabay, 2017).

Koçdar'ın (2015) "Çevrimiçi Ortamlarda Öğrenenlerin Öz-yönetim Becerilerinin Geliştirilmesinde Kullanılan Stratejiler ve Araçlar" adlı araştırmasının temel amacı, çevrimiçi platformlarda öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini düzenleme ve yönetme becerisine sahip olmalarını sağlayabilecek becerilerinin tasarımcılar ve öğreticiler tarafından hangi stratejiler ve araçlar kullanılarak kazandırılabileceği, sosyal bilişsel öz-yönetim kuramları çerçevesinde ele alınmıştır. Türkiye'deki çevrimiçi ders tasarımcılarına ve öğreticilere yol gösterici nitelik taşımaktadır (Koçdar, 2015).

Haşlaman'ın (2011) "Çevrimiçi Öğrenme Ortamının Öğretmen ve Öğrencilerin Özdüzenleyici Öğrenme Becerileri Üzerindeki Etkisi" adlı araştırmasının amacı, tasarım tabanlı araştırma modeli çerçevesinde, özdüzenleyici öğrenme etkinliklerinin paylaşıldığı çevrimiçi öğrenme ortamının, öğretmenlerin özdüzenleyici öğrenmeyi destekleyen

davranışları üzerindeki etkisini ve bu öğretmenlerin sınıf ortamında düzenledikleri özdüzenleyici öğrenmeyi destekleyen etkinliklerin öğrencilerinin özdüzenleyici öğrenme becerileri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu amaçla bilişim teknolojileri dersi öğretmenleriyle 9 hafta boyunca, çevrimiçi öğrenme ortamında, öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme becerilerini desteklemeye yönelik etkinlikler paylaşılmıştır. Çalışma grubu 877 öğretmen ve 840 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin analizinde hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nicel veriler "Özdüzenleyici Öğrenmeyi Destekleyen Davranışlar Ölçeği", "Özdüzenleyici Öğrenme Ölçeği" ve "Teknoloji Destekli Öğrenme Ortamının Özdüzenleyici Öğrenmeyi Destekleme Potansiyelini Değerlendiren Araç" aracılığı ile toplanmıştır. Nitel veriler ise çevrimiçi öğrenme ortamındaki yansımalar, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, çevrimiçi öğrenme ortamında paylaşılan özdüzenleyici öğrenme etkinliklerinin, öğretmenlerin ve dolaylı yoldan öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır (Haşlaman, 2011).

2.4.2. Yurtdışında Yapılan Alan Yazın

Song vd. (2004)'nin yaptıkları araştırmanın sonucunda, çoğu öğrencinin çevrimiçi ortamdaki başarısının ders tasarımı, motivasyon, zaman yönetimi ve çevrimiçi teknolojilerle rahatlık faktörlerinden etkilendiğini tespit etmişlerdir. Özellikle, öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon seviyelerinin, öğrenci başarısının devamlılığında etkili olduğunu belirtmiştir (Song, Singleton, Hill, & Koh, 2004).

King'in (2004) yaptığı araştırmaya göre, öz-yönetimli öğrenme becerileri, yüz-yüze öğrenenlerle karşılaştırıldığında uzaktan öğrenenlerin belirleyici bir özelliği olarak öne çıkmaktadır (King, 2004).

2.5. Çevrimiçi Öğrenme ve Duyuşsal Boyut

Bu bölümde araştırmanın amaçlarından biri, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme deneyiminin duyuşsal boyutunu incelemek olduğu için alan yazındaki çevrimiçi öğrenme ve

duyuşsal boyutu kapsayan, kesişim noktasında bulunan araştırmaların incelenmesi hedeflenmiştir.

2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Alan Yazın

Erdoğdu'nun (2019) "Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Mizah Kullanımının Derse Bağlılığa Etkisinin İncelenmesi" adlı araştırmasının amacı, çevrimiçi öğrenme ortamlarında mizah kullanımının davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılık üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda çevrimiçi öğrenme bileşenlerinden ders içerikleri, tartışmalar, ödevler ve kısa sınavlara belirli amaçlar doğrultusunda mizah unsurları eklenmiş ve eşzamansız çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilere sunulmuştur. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır ve araştırmanın çalışma grubunu 74 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Deney-kontrol grubu şeklinde iki ayrı gruba ayrılmışlardır ve süreç 14 hafta sürmüştür. Araştırmanın sonucunda, mizah unsurlarının dikkat çekme, hatırlama, geribildirim ve mizah molası amacıyla içeriklere yedirilebileceği ve bu durumun derse bağlılık durumunu olumlu açıdan etkileyeceği sonucuna varılmıştır. Çeşitli mizah unsurlarının davranışsal bağlılığa ilişkin ders içerikleri, tartışmalar ve ödevler açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşturduğu ve davranışsal bağlılığı geliştirdiği görülmüştür. Duygusal bağlılık açısından ise tüm bileşenlerde mizah kullanımının anlamlı farklılık ortaya koyduğu ve duygusal bağlılığı geliştirdiği görülmüştür (Erdoğdu, 2019).

Etlioğlu'nun (2019) "E-öğrenmede öğrenci tutumu ve akademik başarı arasındaki ilişkide öğrenci duyuşsal özelliklerinin aracılık rolünün incelenmesi" adlı araştırmasının amacı, elektronik öğrenmede öğrenci duyuşsal faktörlerinin öğrenci tutumu ile akademik başarı arasındaki ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesidir. Çalışma grubu, uzaktan eğitim gören 756 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler yüz yüze ve elektronik ortamda hazırlanan anketler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, özyeterlik hariç öğrencinin e-öğrenmeye yönelik ilgi, beklenti, merak, akademik benlik, heyecan ve kaygısının öğrenci tutumu ile akademik başarısı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği ortaya çıkmıştır (Etlioğlu, 2019).

Uçar'ın (2016) "Uzaktan Eğitimde Motivasyon Stratejilerinin Öğrenenlerin İlgileri, Motivasyonları, Eylem Yeterlikleri ve Başarıları Üzerine Etkisi" adlı araştırmasının amacı, uzaktan eğitimde Keller'in ARCS-V motivasyon tasarımı modeline dayanarak kullanılan motivasyon stratejilerinin; öğrenenlerin derse karşı ilgilerine, motivasyonlarına, eylem yeterliklerine ve akademik başarılarına etkisini incelemektir. Araştırmanın katılımcıları, uzaktan eğitim yoluyla çevrimiçi platformlarda ders alan 122 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Deneysel araştırma modeliyle gerçekleştirilen bu çalışma, on bir hafta sürmüştür. Araştırma bulguları, deney ve kontrol gruplarının derse karşı ilgi, motivasyon ve akademik başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir (Uçar, 2016).

Bağrıacık'ın (2015) "Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Ders Alan Öğrencilerin Etkileşim Algıları ile Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı araştırmasının amacı, çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin etkileşim türü algıları ile doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, "Öğretim Tasarımı" dersine kayıtlı 42 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma 8 hafta sürmüştür ve öğrenciler 14'er kişilik 3 şubeye ayrılarak, birinde öğrenci-öğrenci etkileşimini, diğerinde öğrenci-içerik etkileşimini artırıcı etkinliklerin bulunduğu iki deney ve her üç etkileşim türüne de amaçlı herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubu oluşturulmuştur. Öğrencilerin etkileşim türü algıları araştırmacı tarafından geliştirilen "Etkileşim Algısı Ölçeği"; doyum düzeyleri ise Eryılmaz (2011) tarafından geliştirilen "Uyarlama Bulunmayan Çevrimiçi Öğrenme Ortamı İçin Doyum Ölçeği" ile toplanmıştır. Öğrencilerin etkileşim algıları ve doyum düzeyleri uygulanan farklı ders tasarımlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bunun yanında öğrenci-içerik etkileşimi doyumun %56'sını, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi %55'ini, öğrenci-öğrenci etkileşimi %30'unu ve toplam etkileşim ise %70'ini yordamaktadır (Bağrıacık, 2015).

Süral'ın (2012) "Çevrimiçi Öğrenmede Kişiselleştirmenin Öğrenci Performansı ve Memnuniyet Düzeyi ile İlişkisi" adlı araştırmasının amacı, öğrenenlerin kendilerine sunulan çevrimiçi öğrenme ortamlarında görünüm ve içerik sırasını kişiselleştirme tercihleri ile

kişiselleştirmeye ilişkin memnuniyet ve performanslarının belirlenmeye çalışılmasıdır. Araştırma karma modelinde desenlenmiştir. Nicel veriler anket ve içerik çözümlemesi tekniklerinden yararlanılarak, nitel veriler ise odak grup ve derinlemesine görüşme tekniğinden yararlanılarak toplanmış olup çalışma grubu 60 öğrenciden oluşmaktadır. Genel olarak öğrencilerin kişiselleştirme işleminden memnun kaldıkları, kişiselleştirme işlemini gerçekleştirenlerin bu işlemi gerçekleştirmeyenlere göre performanslarında anlamlı bir fark ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır (Süral, 2012).

2.5.2. Yurtdışında Yapılan Alan Yazın

Buzdar, Ali ve Tariq'in (2016) araştırmalarının amacı, çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğun yordayıcısı olarak duygusal zekayı incelemektir. Çalışma, Pakistan'da uzaktan eğitim programına kayıtlı olan 432 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma tarama modelindedir. Araştırma sonucunda duygusal zekanın dört boyutu olan öz-duygularla değerlendirme, diğer duygularla değerlendirme, duyguları kullanma ve duyguları düzenleme çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğun anlamlı yordayıcısı olarak bulunmuştur (Buzdar, Ali, & Tariq, 2016).

Umbit ve Taat'ın (2016) öğrencilerin beklenti ve memnuniyetinin e-öğrenmeye etkileri konusunda yaptığı çalışmada, öğrenci beklenti ve memnuniyeti ile e-öğrenme arasında pozitif bir ilişki olduğunu, memnuniyetin orta ancak beklentinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmışlardır (Umbit & Taat, 2016).

Baker'ın (2008) "Instructor Immediacy and Presence in the Online Learning Environment: An Investigation of Relationships with Student Affective Learning, Cognition and Motivation" adlı araştırmasının amacı, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğreticilerin içten davranışlarının öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve motivasyonel öğrenme düzeyleri ile ilişkisini incelemektir. Araştırmanın bulgularına göre, öğreticilerin içten davranışlarının öğrencilerin sahip olduğu duyuşsal, bilişsel ve motivasyonel öğrenme düzeyleri ile anlamlı bir ilişkisinin olduğu ortaya çıkmıştır (Baker, 2008).

Harper'ın (2007) "Instructional Design for Affective Learning in Online Nursing Education" adlı araştırmasının amacı, çevrimiçi hemşirelik eğitiminde duyuşsal alana dayalı

bir öğretim tasarımının etkilerini belirlemektir. Araştırmanın sonuçlarına göre, duyuşsal öğrenme alanına dayalı hemşirelik eğitiminin etkili bir yaklaşım olduğu, hemşirelik eğitimi alan öğrencilerin yaş ayrımcılığı yapmaksızın hastalara duyarlı yaklaştıklarını ortaya koymuştur. Çalışmada, farklı duyuşsal alan yaklaşım ve modellerinin de bu anlamda etkili olabileceği belirtilmiştir (Harper, 2007).

2.6. Öz Yönetimli Öğrenme, Çevrimiçi Öğrenme ve Duyuşsal Boyut

Son olarak, araştırmanın üç ana noktasını da (öz yönetimli öğrenme, çevrimiçi öğrenme, duyuşsal boyut) kapsayan, içine alan araştırmalar bu bölümde incelenmiştir.

Doğru'nun (2020) "Aşamalı Öz-yönetimli Öğrenme Modelinin Uzaktan İngilizce Eğitiminde Kullanılmasının Hazırbulunuşluğa, Başarıya, Tutuma ve Kalıcılığa Etkileri" adlı çalışmasının amacı, Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan öz-yönetimli öğrenme programının uzaktan İngilizce eğitiminde uygulanmasının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğa, başarıya, İngilizce dersine yönelik tutuma, uzaktan eğitime yönelik tutuma ve kalıcılığa etkilerinin incelenmesidir. Yarı deneysel bir çalışmadır ve çalışma grubu, Eğitim Fakültesi bölümünde okuyan ve uzaktan bir ders alan 146 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol ve deney gruplarına ayrılmışlardır. Veriler, Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği; araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi; İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Grup değişkenine göre yapılan analizlerde, İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin İngilizcenin Önemi ve Öğrenmeye Yönelik Tutum alt boyutlarına ait ön-test ve son-test puanları arasında deney grubu lehinde, başarı testi ve Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğine ait son-test ve kalıcılık testi puanları arasında ise kontrol grubu lehinde anlamlı farklar tespit edilmiştir (Doğru, 2020).

Enfiyeci'nin (2019) "Çevrimiçi Ortamlarda Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissi, Motivasyon ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki Ahmet Yesevi Üniversitesi Örneği" adlı araştırmasının amacı, çevrimiçi ortamlarda lisansüstü

uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Betimsel ilişkisel araştırma modeli ile yürütülen çalışma 453 lisansüstü öğrenci ile yapılmıştır. Öğrencilerden veri toplamak amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", "Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği" ve "Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda topluluk hissi ve motivasyon arasında bir ilişki yokken topluluk hissi ve akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı olmayan bir ilişki saptanmıştır. Toplanan veriler ile akademik başarı ve motivasyon arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca topluluk hissi değişkeninin motivasyon değişkeni üzerinde bir etkisi olmadığı görülürken, motivasyonun akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür (Enfiyeci, 2019).

Özkara'nın (2016) "Probleme ve İşbirliğine Dayalı Çevrimiçi Öğrenmenin Öğrenci Başarısı, Motivasyonu ve Memnuniyetine Etkisi" adlı araştırmasının amacı, çevrimiçi ortamda probleme ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile çevrimiçi ortamda problem temelli bireysel öğrenme yöntemi uygulanan öğrencilerin akademik başarılarını, motivasyonlarını, memnuniyetlerini karşılaştırmak, öğrencilerin öğrenme ortamına katılımları ve yöntem kullanımları hakkındaki düşüncelerini etkileyen faktörleri ortaya koymaktır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel verileri toplamak için "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği", "E-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise dört farklı zamanda gerçekleştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yansı raporları ile toplanmıştır. Çalışma sonunda, başarı ve memnuniyet açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Motivasyonun ise deney grubunda daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Özaydın Özkara, 2016).

Polat'ın (2016) "Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Sınıf Yönetiminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı araştırmasının amacı, çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen sınıf yönetiminin, çeşitli değişkenler (başarı, tutum, çevrimiçi öğrenme, çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk) açısından değerlendirilmesi ve öğrencilerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada nicel ve nitel boyutun birlikte yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubu, deney-1, deney-2 ve kontrol

olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Sekiz hafta boyunca çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen sınıf yönetimi uygulamalarına katılan deney-1 grubu, yüz yüze sınıf ortamında derse katılan kontrol grubu ve her iki ortamda da derse katılan deney-2 grubu öğrencilerinin başarılarının ve derse yönelik tutumlarının aynı düzeyde arttığı bulunmuştur. Gruplar arasında bir fark belirlenmemiştir. Deney-1 ve deney-2 gruplarına uygulanan çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin ve çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının da olumlu yönde arttığı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi konusunda kendilerini yetiştirmeleri, sanal sınıfların kullanımına ilişkin teşvik edilmesi ve eğitimler verilmesi, öğrencilerin aktif olduğu ve motivasyonlarını artıracak etkinliklere yer verilmesi ve öğrencilerle sürekli iletişimin sağlanması araştırmacı tarafından önerilmiştir (Polat, 2016).

Bayrakcı'nın (2015) "Çevrimiçi Öğrenmede Hazırbulunuşluk ve Çevrimiçi Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri ile Öğrencilerin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmasının temel amacı, üniversitelerin uzaktan eğitim verilen bölümlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ve çevrimiçi özdüzenleyici öğrenme becerileri ile web tabanlı öğretime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli kullanılarak incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 397 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği, Çevrimiçi Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeği ve Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar şu şekildedir. Uzaktan eğitim gören üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşlukları, öğrencilerin web tabanlı öğretime yönelik tutumlarını pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği görülmüştür. Uzaktan eğitim gören üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin, öğrencilerin web tabanlı öğretime yönelik tutumlarını pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği belirlenmiştir. Uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin çevrimiçi özdüzenleyici öğrenme becerilerinin, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluklarını pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği görülmektedir (Bayrakcı, 2015).

Güneş'in (2012) "Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Düşünme Stillerine Göre Düzenlenmiş Farklı Etkileşim Tasarımlarının Akademik Başarı ve Güdülenmeye Etkisi" adlı araştırmasının amacı, öğrencilerin farklı düşünme stillerinin ve bu stillere göre düzenlenen farklı çevrimiçi etkileşim tasarımlarının akademik başarı ve güdülenme üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmada 2x2 faktöryel desen kullanılmıştır. Araştırmanın iki bağımsız değişkeni ve iki bağımlı değişkeni vardır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri düşünme stilidir. Bu bağımsız değişkenin içe dönük ve dışa dönük düşünme olmak üzere iki boyutu vardır. Diğer bağımsız değişken ise öğrenme ortamıdır. Araştırmanın bağımlı değişkenlerini ise öğrencilerin akademik başarıları ve güdülenme düzeyleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu 66 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda, dışa dönük düşünen öğrencilerin özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanan çevrimiçi etkileşim tasarımı, öğrenciler için daha faydalı olmuştur. Düşünme stilini dikkate alan farklı çevrimiçi etkileşim tasarımları, öğrencilerin sonuç değerlendirmeden aldıkları akademik başarı puanarında veya güdülenme düzeylerinde anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür (Güneş, 2012).

2.7. İlgili Alan Yazın İncelemesi Hakkında Değerlendirme

Öz-yönetimli öğrenme ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı alanyazın incelendiğinde, yapılan araştırmalarının büyük çoğunluğunun nicel desende olduğu, nitel desende az sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Araştırmaların büyük çoğunluğu, öz yönetimli öğrenme beceri düzeyini belirlemek ve akademik başarı değişkenine göre nasıl farklılaştığını incelemektir. Cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenlerin de sıklıkla incelendiği görülmüştür. Akademik başarı değişkeniyle ilgili çalışmaların hepsinde öz yönetimli öğrenme becerisiyle pozitif anlamlı bir ilişki bulunurken, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkeninin çalışmadan çalışmaya farklı sonuçlar gösterebildiği gözlemlenmiştir. Akademik başarıya ek olarak, öz-yönetimli öğrenmenin yaratıcılık, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme beceriler ve duyuşsal özellikler ile de ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

Çevrimiçi öğrenmeye ilişkin yurtdışı ve yurtiçi alanyazın incelendiğinde, yapılan araştırmaların sonucunda çevrimiçi öğrenmenin algılanışının, çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumun ve çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk durumunun özyeterlik faktörü ile ilişkisinin yüksek olduğu görülmüştür. Memnuniyet ve motivasyon değişkenlerinin de sıklıkla incelendiği ve memnuniyet-motivasyon faktörlerinin özyeterlik durumu ve kişisel özellikler ile pozitif anlamlı bir ilişkisinin olduğu sonucu çıkmıştır. Araştırmalar çoğunlukla nicel desendedir.

Çevrimiçi öğrenme ve öz-yönetimli öğrenmenin kesişim noktasındaki yurtiçi ve yurtdışı alanyazın incelendiğinde, bu araştırmaların çoğunlukla çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrenenlerin öz-yönetim beceri düzeylerini cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, lisansüstü yapma isteği gibi değişkenler doğrultusunda inceleyen tarama deseni çalışmalar olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine ilişkin çıkan sonuçların araştırmadan araştırmaya farklılık gösterebildiği fark edilmiştir. Bu kesişim noktasındaki alanyazında fark edilen diğer bir yön ise, öz-yönetimli öğrenme becerilerinin çevrimiçi öğrenme deneyimi üzerindeki önemli etkisini saptayan araştırmacıların, eğitmenlere ve eğitim tasarımcılarına çevrimiçi öğrenme platformlarına ve koşullarına uygun etkinlikler, planlamalar, stratejiler yapılandırmalarının önerildiği olmuştur. Çevrimiçi öğrenen olmak için, öz-yönetimli öğrenen olmak kritik bir basamaktır ve bu beceriler çevrimiçi öğrenme süreci başlamadan eğitmenler tarafından öğrencilere kazandırılmaya çalışılabilir. Cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi her ne olursa olsun, öz-yönetimli öğrenme becerilerinin sonradan kazanılabilir/kazandırılabilir beceriler olduğu alanyazın araştırmalarında görülmektedir.

Duyuşsal boyut, duyuşsal öğrenme ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı alanyazın incelendiğinde, duyuşsal özelliklerin (ilgi, merak, tutum vb.) öğrenme sürecini etkileme gücüne sahip olduğu görülmüştür. Bilişsel özellikler ve becerilere ek olarak, muhakkak duyuşsal özelliklere de odaklanıyor olmanın, öğrenmenin kalıcılığı üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olacağı sonucuna varılmıştır. Çevrimiçi öğrenme ve duyuşsal boyutun kesişim noktasındaki yurtiçi ve yurtdışı alanyazın incelendiğinde; çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum, algı, öğrenmeye ilişkin merak, ilgi, beklentiler, heyecan, duygusal bağlılık, motivasyon, doyum ve memnuniyet kavramları üzerinde durulduğu görülmüştür.

Alanyazında bu kesişim noktasında araştırılan en önemli değişken, tutum ve akademik başarı arasındaki ilişki olmuştur. Ayrıca, eğitici-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin doyum ve duygusal bağlılıkla ilişkisi ve eğitici yaklaşımının (içten, sıcak) çevrimiçi öğrenme sürecindeki pozitif anlamlı etkisi üzerinde durulmuştur. Çevrimiçi öğrenme ortamları yapılandırılırken yalnızca bilişsel hedeflere odaklanılmamalı, duyuşsal hedefler ve duygular da göz önünde bulundurulmalıdır ve literatürdeki araştırmalar bu görüşü destekler niteliktedir.

BÖLÜM 3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeline, araştırmanın çalışma grubuna, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde hem nicel hem de nitel çalışma uygulanarak karma yöntem kullanılmıştır. Karma araştırma deseninde nitel ve nicel veriler birlikte kullanılır. Bu şekilde kullanılmasındaki amaç, araştırma sorularının yanıtını bulmak ve bunu sağlam temellere dayandırabilmektir. Sosyal bilimlerde etkili şekilde kullanılan karma araştırmanın diğer araştırmalardan en büyük farkı zenginliğidir. Çünkü bu araştırmada sadece sayılara ya da sadece kelimelere yer verilmez. Hem sayısal hem de sözel veri, analiz ve ifadelerle araştırma güçlü ve etkili bir hale getirilir (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Bilimsel araştırma sürecinde nicel ve nitel paradigmaların zayıf ve güçlü oldukları yönler bulunmaktadır. Nicel ve nitel paradigmalar birbirlerinin zayıf yönlerini belli bir düzeye kadar telafi etme gücüne sahiptirler. Nicel yöntemlerin güçlü yönü genellikle daha büyük kitlelere genellenebilen gerçek ve güvenilir sonuç verileri üretebilmek iken nitel araştırmaların ise genellikle katılımcıların bakış açılarını detaylı inceleyen zengin ve geçerli süreç verilerini ortaya çıkarmaktır (Steckler, McLeroy, Goodman, Bird, & McCormick, 1992).

Çalışmada önce nicel veriler, ardından nitel veriler toplandığı için araştırma deseni olarak Sıralı Açıklayıcı Desen tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Nicel verilerin toplanmasındaki amaç, analiz sonuçlarından yola çıkarak nitel çalışma grubunu oluşturmaktır. Sıralı açıklayıcı desen, birinci aşamada nicel verinin toplandığı, bulguların analiz edildiği ve daha sonra bulguları kullanarak ikinci aşamanın yapılandırıldığı iki proje

aşamasından oluşmaktadır (Creswell, 2014). İkinci aşama, birinci aşamanın (nicel) sonuçlarının takip edilmesiyle gerçekleşir. Araştırmacının sonraki adımı, nitel sonuçların ilk aşamadaki nicel sonuçların açıklanmasına nasıl yardımcı olduğunu yorumlamaktır. Çalışmada nicel araştırma desenlerinden tarama modeline; nitel uygulamada ise durum çalışmasına başvurulmuştur. Durum çalışması yakın zamanlarda olmuş olaylara, önemli konulara ve programlara ilişkin yeni ve derinlemesine bir anlayışı ortaya çıkarmak için kullanılan bir araştırma desenidir (Lapan, Quartaroli & Reimer, 2012). Tarama modeli ise var olan durumu aynen resmetmeyi amaçlar (Karasar, 2015).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyuttaki çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde lisans düzeyinde öğrenim gören 105 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada nicel grubun örnekleme yöntemi olarak Uygun Örnekleme kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, zaman ve işgücü vb. var olan sınırlılıklardan ötürü örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, 2012).

Nitel uygulamanın çalışma grubu, nicel boyutta elde edilen sonuçların analizinden sonra Tabakalı Amaçlı Örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Tabakalı amaçlı örnekleme en çok bilinen temel Karma Yöntem örneklemidir. Bu teknikte araştırmacı ilgilendiği grubu katmanlara böler (ortalama üstü, ortalama, ortalama altı gibi) ve her katmanı daha detaylı araştırmak için amaçlı örnekleme tekniklerine göre küçük sayıda olaylar seçer, böylece seçtiği alt gruplardaki benzerlik veya farklılıkları detaylı olarak inceleyebilir (Baki & Gökçek, 2012).

Elde edilen puanlara göre, nicel çalışma grubu ölçek ortalamasına göre düşükten yükseğe doğru sıralanmıştır. Ardından en yüksek ortalamalı ve en düşük ortalamalı 5 öğrenci ile görüşme yapmak üzere iletişime geçilmiştir. Katılımda gönüllülük esas tutulmuştur, bazı öğrenciler çeşitli sebeplerle (zamansızlık, yetersiz internet bağlantısı, uygun koşulları sağlayamama vb.) katılmamayı tercih etmişlerdir. Bu nedenle sıralamadaki bir

sonraki/önceki kişiyle iletişime geçilmiştir. Toplamda 5 yüksek puanlı, 5 düşük-orta puanlı öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.2.1. Nicel Çalışma Grubu

Bu bölümde nicel çalışma grubunu oluşturan 105 katılımcının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, bölüm dili ve genel not ortalamaları bilgilerine göre dağılımları tablolar üzerinden sunulacaktır.

Çalışma grubu 89 erkek ve 16 kadın katılımcıdan oluşmaktadır.

Tablo 1. Nicel Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	
Kadın	89
Erkek	16
	105

Belirlenen 18 yaş altı, 18-20, 21-23 ve 24-26 yaş aralıklarının gruba göre dağılımı aşağıdaki şekildedir:

Tablo 2. Nicel Çalışma Grubunun Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı

Yaş	
18 ve altı	4
18-20	74
21-23	24
24-26	3
	105

Çalışma grubunda 1., 2. ve 3. Sınıf düzeyinde okuyan öğrenciler bulunmaktadır. Sınıf düzeyine göre dağılım şu şekildedir:

Tablo 3. Nicel Çalışma Grubunun Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	
1. sınıf	60
2. sınıf	44
3. sınıf	1
	105

Bölüm dilinin İngilizce ve Türkçe oluşuna göre grubun dağılımı aşağıda belirtilen şekildedir:

Tablo 4. Nicel Çalışma Grubunun Bölüm Diline Göre Dağılımı

Bölüm Dili	
Türkçe	57
İngilizce	48
	105

Genel not ortalaması sorusu için belirlenen not aralıkları şu şekildedir: 2.0 ve altı, 2.0-2.5, 2.5-3.0, 3.0-3.5 ve 3.5 ve üzeri. Bu not aralıklarına göre grubun dağılımı aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 5. Nicel Çalışma Grubunun Genel Not Ortalamasına Göre Dağılımı

Genel Not Ortalaması	
2.0 ve altı	1
2.0-2.5	8
2.5-3.0	16
3.0-3.5	52
3.5 ve üzeri	28

3.2.2. Nitel Çalışma Grubu

Bu bölümde nitel çalışma grubunda bulunan 10 katılımcı, katılımcıların kimlik bilgileri gizlenerek takma isimler eşliğinde tanıtılacaktır.

3.2.2.1. ÖYÖB düzeyi yüksek düzeyde olan grup

Masal: 24 yaşında ve 1. Sınıf düzeyinde Eğitim Fakültesi'nde tam burslu olarak okuyor. Bu, Masal'ın ikinci kez üniversite okuyuşu. Okuduğu ilk bölümü yeterince sevmediğini, bu mesleği icra etmek istemediğini fark edip esas hayali olan bu yeni bölüm için çalışıp üniversiteyi kazanmış. Önümüzdeki sene Eğitim Fakültesi'nde bulunan başka bir bölümle çift anadal yapmak istediği için not ortalamasına önem verdiğini belirtti. Genel not ortalaması 3.80. Öz yönetimli öğrenme beceri düzeyi oldukça yüksek bir puan olan 105 puandır, yani ölçekten alınabilecek maksimum puandır.

Elif: 24 yaşında ve 1. Sınıf düzeyinde Eğitim Fakültesi'nde okuyor. Bu, Elif'in ikinci kez üniversite okuyuşu. İlk üniversitesinde iki yıllık ve içine sinmeyen bir bölüm okuduğunu, esas hayalinin hep şu anki mesleği icra etmek olduğunu ifade etti. Önümüzdeki sene başarı bursu kazanmak istediği ve şu anki bölümünü çok sevdiği için derslere düzenli katılmaya özen gösteren ve başarısını önemseyen biri. Not ortalaması 3.40. Öz yönetimli öğrenme beceri düzeyi oldukça yüksek bir puan olan 104 puandır.

Gizem: 21 yaşında ve 2. Sınıf düzeyinde Eğitim Fakültesi'nde okuyor. Gizem, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi'ndeki bir başka bölüm ile çift anadal yapıyor ve ileride mezun olduğu iki bölümü de sentezlemek ve iki mesleği birden icra etmeyi hayal ettiğini anlattı. Not ortalaması 3.76. Öz yönetimli öğrenme beceri düzeyi oldukça yüksek bir puan olan 104 puandır.

Deniz: 19 yaşında ve 1. Sınıf düzeyinde Eğitim Fakültesi'nde okuyor. Yaşı ve ilk üniversitesini okuyor olması nedeniyle, Deniz üniversite hayatına doğrudan çevrimiçi platformda başlamış durumda. Daha öncesinde Maltepe Üniversitesi kampüsünü ziyaret dahi edemediğini, 1. Sınıf başladığından beri kendi memleketinde ailesinin yanında eğitimini gördüğünü belirtti. Bölümünü isteyerek seçmiş ve keyifle okuduğunu aktardı. Not ortalaması 3.50. Öz yönetimli öğrenme beceri düzeyi oldukça yüksek bir puan olan 103 puandır.

Eda: 19 yaşında ve 1. Sınıf düzeyinde Eğitim Fakültesi'nde okuyor. Yaşı ve ilk üniversitesini okuyor olması nedeniyle, Deniz üniversite hayatına doğrudan pandemi sürecinde ve çevrimiçi platformda başlamış. Aile evinde ve çevrimiçi şekilde üniversiteye başlamış olmaktan dolayı sıkıldığını, ama bölümünü isteyerek seçtiği için disiplinli bir şekilde çalıştığını, kampüse adım atacağı ilk günü heyecanla beklediğini aktardı. Öz yönetimli öğrenme beceri düzeyi oldukça yüksek bir puan olan 103 puandır.

3.2.2.2. ÖYÖB düzeyi düşük-orta düzeyde olan grup

Hazal: 21 yaşında ve 2. Sınıf düzeyinde Eğitim Fakültesi'nde okuyor. Kendisini "çekingen" biri olarak tanımlayan Hazal, 1. Sınıfta yüz yüze eğitim sürecinde üniversite başarısı çok yüksek olmasa da çalışma motivasyonunun daha yüksek düzeyde olduğunu, fakat çevrimiçi döneme geçildiğinden bu yana motivasyonunu tamamen kaybettiğini belirtti. Hazal'ın öz yönetimli öğrenme beceri düzeyi orta seviyededir, 65 puandır.

Selcen: 20 yaşında ve 1. Sınıf düzeyinde Eğitim Fakültesi'nde okuyor. Üniversite yaşantısına direkt olarak çevrimiçi şekilde başlamış olmanın onu duygusal ve zihinsel anlamda çok zorladığını ve aile evindeki fiziksel koşulların da rahat bir şekilde dersi dinleyebilmesine elverişli olmadığını belirtti. Selcen'in öz yönetimli öğrenme beceri düzeyi orta seviyededir, 63 puandır.

Yiğit: 18 yaşında ve 1. Sınıf düzeyinde Eğitim Fakültesi'nde okuyor. Kendi disiplinini sağlamakta pandemi döneminde çok zorlandığını ve üniversitenin onun için en temel anlamlarından birinin "sosyalleşme" olması nedeniyle büyük bir hayal kırıklığı hissettiğini anlattı. Kendisini hem yüz yüze eğitim sürecinde hem de çevrimiçi öğrenme döneminde

“tembel ve disiplinini sağlamakta zorlanan” biri olarak nitelendirdi. Yiğit’in öz yönetimli öğrenme beceri düzeyi düşük seviyededir, 35 puandır.

Mete: 22 yaşında ve 2. Sınıf düzeyinde Eğitim Fakültesi’nde okuyor. Çevrimiçi öğrenme konusunda büyük problemler yaşadığını ve bu problemlerin kısmen evinin internet alt yapısıyla, kısmen de çevrimiçi platformlarda derse odaklı kalamamasıyla açıkladı. Mete’nin öz yönetimli öğrenme beceri düzeyi düşük seviyededir, 35 puandır.

Arda: 21 yaşında ve 2. Sınıf düzeyinde Eğitim Fakültesi’nde okuyor. Arda’nın öz yönetimli öğrenme beceri düzeyi düşük seviyededir, 26 puandır. Çevrimiçi süreçte duygusal ve akademik açıdan zorlandığını ve bu zorlanmanın büyük oranda sabahları derslere uyanamamaktan kaynaklandığını vurguladı. Derslere katılımın devamlılık sınırlarıyla kontrol edildiği yüz yüze eğitim döneminde, uyku konusunda sorun yaşamadığını belirtti. Pandemi sürecinde yoğun kaygı nedeniyle psikolojik destek aldığını ekledi.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu ve Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği, Google Form üzerinden oluşturulmuş ve tez danışmanının Eğitim Fakültesi öğrencilerine çevrimiçi ortamda iletilmiştir. Katılım gönüllülük esasına dayandırılmıştır. Bu formlar aracılığıyla katılımcılardan cevaplarını iletirken kod isimler eşliğinde gizlilik esasına bağlı olarak cevaplarını iletmeleri beklenmiştir. Kod isimle verilerin toplanmış olmasındaki amaç, katılımcıların yanıtlarını verirken daha özgür ve rahat olabilmelerini sağlamaktır. Blackboard Ultra sistemi üzerinden bireysel görüşmeler gerçekleştirilirken, görüşmelerin ses kaydına alınacağının onayı katılımcılardan sözlü olarak alınmıştır. Çevrimiçi ortamda olunması nedeniyle, katılımcıların ıslak imzasını içeren bir Onam Formu doldurulamamıştır.

Nicel çalışma grubundan formların toplanmasının ardından, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’nun sorularını belirleyebilmek adına, nicel çalışma grubundan rastgele

katılımcılar seçilerek bir dizi deneme görüşmeleri yapılmıştır. Bu deneme görüşmelerinde, katılımcıları yapılandırılmış sorularla çok fazla yönlendirmeden, esas olarak çevrimiçi öğrenme sürecindeki duyuşsal deneyimlerini anlamak amaçlanmıştır. Ardından gerçekleştirilen 8 deneme görüşmesinin sonunda, katılımcıların öne çıkan cevaplarından yola çıkarak Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'nun soruları şekillendirilmiştir. Elde edilen nicel veriler, Tabakalı Amaçlı Örnekleme yöntemiyle öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleri yüksek ve düşük olacak şekilde sınıflandırılmıştır (düşükten yükseğe doğru) ve grupları temsilen en düşük ve en yüksek ÖYÖB puanlı 5'er öğrenci seçilmiş ve öğrencilere e-posta aracılığıyla ulaşılarak görüşmelere gönüllülük esasına dayalı olarak katılmaları rica edilmiştir. Fakat bazı öğrencilerin e-postaya dönüş yapmamaları, katılmayı tercih etmemeleri veya fiziki imkansızlıklardan ötürü katılamayacaklarını belirtmeleri üzerine, bir önceki veya bir sonraki düşük/yüksek puanlı öğrencilerle iletişime geçilmiştir. İletişime geçilen öğrencilerin ÖYÖB puanlarının kaç olduğu, nitel çalışma grubunun katılımcılarının tanıtıldığı bölümde belirtilmiştir.

Görüşmeye gönüllü olan on katılımcı ile öğrenme yönetim sistemi Blackboard Ultra sistemi üzerinden çevrimiçi olarak yüz yüze birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin en kısası 25, en uzunu ise 72 dakika sürmüş ve katılımcıların sözlü izinleri doğrultusunda ses kayıtlarına alınmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada, katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyleri, yaş, bölüm, bölüm dili ve genel not ortalamaları gibi verilerini toplamak amacıyla uygulanmış olan araştırma formudur. Araştırmanın nicel çalışma grubundaki 105 öğrenciye uygulanmıştır.

3.4.2. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme beceri düzeylerini ölçmek amacıyla, Aşkın (2015) tarafından doktora tezi kapsamında geliştirilmiş olan "Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmaları 2018 yılında yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında, Alpha değeri .895 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .928 olarak bulunmuştur.

5'li likert tipinde 21 maddeden oluşan ve 4 alt boyuta sahip olan (güdülenme, öz-izleme, öz-kontrol, özgüven) Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeğindeki her bir soru için katılımcılara; 1 (Hiçbir Zaman), 2 (Nadiren), 3 (Bazen), 4 (Genellikle), 5 (Her Zaman) derecelerinde puan verilir. Ölçekten alınan yüksek puan öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek olduğuna, alınan düşük puan ise öz-yönetimli öğrenme becerilerinin düşük olduğuna işaret etmektedir.

3.4.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Katılımcıların pandemi dönemindeki çevrimiçi öğrenme sürecinde duyuşsal boyuttaki deneyimlerini derinlemesine anlayabilmek için bu yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiş ve araştırmanın nitel çalışma grubundaki 10 öğrenciye birebir görüşmeler sırasında bu sorular yönlendirilmiştir. Bu görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında, öncelikle rastgele katılımcılar seçilerek 8 adet deneme görüşmesi gerçekleştirilmiştir ve bu deneme görüşmelerinde katılımcıları yönlendirebilecek hiçbir yapılandırılmış soru yöneltilmemiştir. Amaç yalnızca katılımcıların çevrimiçi öğrenme deneyimlerini derinlemesine anlamaya, dinlemeye çalışmak olmuştur. 8 deneme görüşmesinin sonunda, katılımcıların cevaplarındaki ortaklaşan ve öne çıkan temalardan yola çıkarak, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'nun soruları şekillendirilmiştir. Sonrasında araştırma görüşmeleri için 10 farklı katılımcıyla Blackboard Ultra sistemi üzerinden çevrimiçi görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi

3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlenmesi

Nicel veriler Google Form üzerinden toplandıktan sonra, Excel tablosuna ve oradan da SPSS programına aktarılmıştır. SPSS analizi ile ölçeğin ortalaması bulunmuştur ve bu ortalamanın ne anlama geldiği yorumlanmıştır. Ardından ölçek ortalamasının üzerinde yer alan yüksek puanlı katılımcılar ÖYÖB düzeyi yüksek grubu, ölçek ortalamasının çok altında kalan düşük puanlı katılımcılar ise ÖYÖB düzeyi düşük grubu temsil etmek üzere belirlenmiştir. Aşkın'ın (2015) geliştirdiği ve bu çalışmada kullanılan Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin belirlenen puan aralıkları şu şekildedir (Aşkın, 2015):

- 1x21=21 (düşük)
- 3x21= 63 (orta)
- 5x21=105 (yüksek)

Bu puan aralıkları ve grubun ölçek ortalaması baz alınarak, puanı en yüksek, düşük ve orta seviyedeki öğrenciler sınıflandırılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlenmesi

On katılımcıyla online ortamda gerçekleştirilen birebir görüşmeler, katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kayıtlarına alınmış ve görüşme sonralarında ses kayıtlarının transkripsiyonu çıkartılmıştır. Tüm katılımcıların transkriptleri incelenmiş ve görüşmelerinde ortaya çıkan ortak anahtar kelimeler-temalar belirlenmiş ve Tematik Analiz yöntemiyle kategorilere ayrılmıştır, bu yöntem verilerdeki örüntüleri (temaları) belirleme, analiz etme ve raporlama için kullanılan bir yöntemdir. Tematik analiz, veri setinin en küçük boyutlarda düzenlenmesini ve derinlemesine (zengin) betimlenmesini sağlar (Boyatzis, 1998). Temaların ve alt temaların ortaya çıkmasının ardından, bulguların sunumu için her bir tema ve alt tema için en iyi örnek olan görüşme parçaları seçilmiştir.

BÖLÜM 4. BULGULAR

4.1. Nicel Bulgular

Nicel bulgular, araştırmanın ilk sorusu olan "Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme beceri düzeyleri nasıldır?" sorusunu cevaplamaya yöneliktir.

Tablo 6. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

N	Minimum	Maksimum	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
105	26,00	105,00	88,00	3,17

Araştırmanın nicel boyuttaki örnekleminde 105 katılımcı yer almıştır. Grupta ölçekten alınan en düşük puan 26, en yüksek puan ise 105 olmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan, ölçeğin 5'li likert tipinde olması sebebiyle, 105 (21x5), orta puan 63 (21x3) ve en düşük puan ise 21 (21x1)'dir (Aşkın, 2015).

Ölçekten alınan toplam puanların aritmetik ortalaması 88 puan olduğu için, grubun öz-yönetimli öğrenme becerileri orta düzeyin üstündedir denebilir. Nicel çalışma grubu, ÖYÖB puan ortalamaları doğrultusunda yüksekten düşüğe doğru bir şekilde sıralanmışlardır ve katılımcıların öz-yönetimli öğrenme beceri düzeyleri belirlenirken aşağıda tanımlanan puan aralıklarının ne anlama geldiği ile katılımcıların almış oldukları puanların ortalaması karşılaştırılmıştır. Ölçeğin 5'li likert tipinde olması nedeniyle tanımlanan aralıklar ve bu aralıkların ne anlam ifade ettiği aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 7. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (5'li Likert Tipine Göre)

N	Minimum	Maksimum	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
105	1,24	5,00	4,22	,538

Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği (ÖYÖB)'nin grup ortalaması, yapılan analiz sonucu 4,22 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan aralıkların eşit olduğundan hareketle, dizi genişliği/grup sayısı (n-1/n), (5-1)/5=0.80 aralık değer olarak bulunmuştur (Tekin, 2003). Buna göre:

1,00- 1,80 Hiçbir zaman
1,81- 2,60 Nadiren
2,61- 3,40 Bazen
3,41- 4,20 Genellikle
4,21- 5,00 Her zaman olarak hesaplanmıştır.

Bu dağılımdan yola çıkarak, ortalaması 4,22 çıkan grubun "Her zaman" aralığında yer aldığı, dolayısıyla grubun öz yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

4.2. Nitel Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nitel bulguları sunulmuştur. Nitel bulguların amacı, aşağıdaki dört araştırma sorusunu cevaplamaktır:

- Üniversite öğrencileri için çevrimiçi öğrenmenin zorlayıcı ve iyi gelen boyutları nelerdir?
- Üniversite öğrencilerinin pandemi dönemindeki çevrimiçi öğrenme sürecindeki duyuşsal deneyimleri nasıldır?

- Öz yönetimli öğrenme becerilerinin, çevrimiçi öğrenme sürecindeki deneyimler üzerindeki etkileri nelerdir?
- Çevrimiçi öğrenmede eğitmenlerin öğrenme süreci üzerindeki etkileri nelerdir?

10 katılımcıdan görüşmeler aracılığıyla toplanan verilerin tematik analiz yöntemiyle analiz edilmesinin ardından, 4 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar şu şekildedir: 1) Çevrimiçi öğrenmenin zorlayıcı ve iyi gelen boyutları, 2) Çevrimiçi öğrenmenin duyuşsal boyutları, 3) Çevrimiçi öğrenmede öz yönetimli öğrenme becerilerinin etkisi, 4) Çevrimiçi süreçte eğitmenlerin öğrenme üzerindeki etkileri. Ayrıca her bir temanın alt temaları bulunmaktadır ve bu alt temalar, ilgili temalarda ayrı başlıklar halinde incelenmiştir. Bütün alt temalar, ilgili görüşme parçaları ile örneklendirilerek ve öz-yönetimli öğrenme beceri puanları bağlamında yüksek ve düşük grup şeklinde sınıflandırılarak analiz edilmiştir. Bulgularda yüksek ve düşük puanda Öz-Yönetimli Öğrenme Becerisine sahip olan katılımcıların, bazı noktalarda ortaklaşan yönlere de sahip olduğu da fark edilmiştir.

Tablo 8. Temalar

	TEMALAR
Tema 1	Çevrimiçi öğrenmenin zorlayıcı ve iyi gelen boyutları
Tema 2	Çevrimiçi öğrenmenin duyuşsal boyutları
Tema 3	Çevrimiçi öğrenmede öz yönetimli öğrenme becerilerinin etkisi
Tema 4	Çevrimiçi süreçte eğitmenlerin öğrenme üzerindeki etkileri

Tablo 9. Temalar- Alt Temalar

TEMALAR	Alt Temalar
Tema 1: Çevrimiçi öğrenmenin iyi gelen ve zorlayıcı boyutları	**Zorlayıcı boyutlar:** • Not dağılımında adaletsizlik • Öz-denetim problemi • Ev ortamının fiziksel koşulları • Teknik arızalar **İyi gelen boyutlar:** • Akademik kaynak açısından zenginlik • Tek başınalığın gücü • Derslerin kaydedilmesi • Ulaşım sıkıntısı • Kopya mevzusu
Tema 2: Çevrimiçi öğrenme deneyiminin duyuşsal boyutları	• Bağ kur(ama)ma • Sosyal izolasyon • Umutsuzluk-Karamsarlık-Kaygı
Tema 3: Çevrimiçi öğrenmede öz yönetimli öğrenme becerilerinin etkisi	• Uygun öğrenme stratejilerinin seçilmesi • Hedef belirleme ve takip etme • Zaman yönetimi becerisi • Anlamlı öğrenme deneyimleri edinme
Tema 4: Çevrimiçi süreçte eğitmenlerin öğrenme üzerindeki etkileri	• Farklı ölçme değerlendirme yöntemlerine göre • Öğrencilere yönelik tutum ve davranışlara göre

4.2.1. Tema 1: Çevrimiçi öğrenmenin zorlayıcı ve iyi gelen boyutları

Bu temada, araştırmanın ikinci sorusu olan "Üniversite öğrencileri için çevrimiçi öğrenmenin zorlayıcı ve iyi gelen boyutları nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Çevrimiçi öğrenmenin zorlayıcı ve iyi gelen boyutları ele alınmıştır. Bu boyutların alt temaları, öz-yönetimli öğrenme becerisi yüksek olan öğrenciler, düşük olan öğrenciler ve iki grupta ortaklaşan yönler olmak üzere üç grupta sınıflandırılarak incelenmiştir. Zorlayıcı boyutlar alt teması, şu başlıkları kapsamaktadır;

ÖYÖB yüksek olan öğrenciler için; Not dağılımında adaletsizlik,

ÖYÖB düşük olan öğrenciler için; Öz-denetim problemi,

Ortaklaşan yönler için; Ev ortamının fiziksel koşulları ve Teknik arızalar.

İyi gelen boyutlar alt teması, şu başlıkları kapsamaktadır;

ÖYÖB yüksek olan öğrenciler için; Akademik kaynak açısından zenginlik, Tek başınalığın gücü, Derslerin kaydedilmesi ve Ulaşım sıkıntısı.

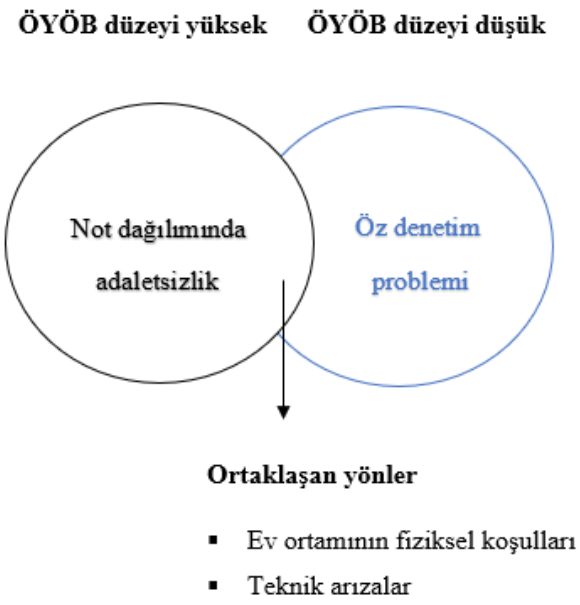
ÖYÖB düşük olan öğrenciler için; Kopya mevzusu.

Tablo 10. Tema 1(Çevrimiçi öğrenmenin zorlayıcı ve iyi gelen boyutları)'in Alt Temaları

Alt Temalar	
1. Zorlayıcı boyutlar	a) Not dağılımında adaletsizlik
	b) Öz-denetim problemi
	c) Ev ortamının fiziksel koşulları
	d) Teknik arızalar
2. İyi gelen boyutlar	a) Akademik kaynak açısından zenginlik
	b) Tek başınalığın gücü
	c) Derslerin kaydedilmesi
	d) Ulaşım sıkıntısı
	e) Kopya mevzusu

Alt Tema 1: Zorlayıcı boyutları

Çevrimiçi öğrenme deneyiminin zorlayıcı boyutlarının algılanışının, katılımcıların sahip oldukları ÖYÖB puanına göre farklılaştığı ve birtakım ortaklaşan yönlerinin de bulunduğu analizler sonucu görülmüştür.



Şekil 2. Çevrimiçi Öğrenmenin Zorlayıcı Boyutları

Tema 1-Alt Tema 1a) Not Dağılımında Adaletsizlik: *"Kopya çekme mecburiyeti hissediyorum."*

1. temanın zorlayıcı boyutlar alt temasında not dağılımında adaletsizlik vurgusu yapılmaktaydı. Bu alt temayı inceleyerek başlayalım. ÖYÖB puanı açısından yüksek grupta yer alan katılımcıların, çevrimiçi öğrenme sürecinde sınavların online platformlarda gerçekleşiyor olması nedeniyle büyük çoğunluğun kopya çekebilmesinden rahatsızlık duyduğu, bunun da katılımcılarda haksızlığa uğramışlık duygusuna yol açtığı görüşmeler sonucu anlaşılmıştır.

ÖYÖB puanı yüksek olan katılımcı grubun, sınavlar online gerçekleşmesine rağmen kendi öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilmek adına yine de sınav yüz yüze ortamdaymış gibi düşünerek emek harcadıklarını, fakat çalışmayanların kolayca kopya çekerek yüksek not ortalamaları elde edebilmelerini çevrimiçi öğrenmenin "adaletsiz ve zorlayıcı" bir yönü olarak gördükleri tespit edilmiştir.

Kopya çekmenin online sınavlarda oldukça kolay bir hale gelmiş olması ise ÖYÖB puanı düşük gruptaki öğrenciler tarafından bir avantaj/iyi gelen boyut olarak algılanmaktadır. Çevrimiçi sınavların not dağılımında adaletsizliğe yol açtığını belirten ve ÖYÖB puanı yüksek grupta bulunan Masal, bu durumu şöyle açıklıyor:

> *"Çevrimiçi sınavlarda herkesin bir şekilde kopya çektiğini öğrenip duymak bana kendimi haksızlığa uğruyor gibi hissettiriyor doğrusu. Ben büyük bir özveri ve emekle çalışıyorum, böyle olunca kendimi aptal gibi hissediyorum. Herkesle aynı notu alacaksam, ne için çalışıyorum diye düşünmeden edemiyorum."* (Masal, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 1)

Masal, görüşme sırasında kendini "içsel motivasyonu yüksek ve hedefleri olan bir öğrenci" olarak tanımladı. Çift ana dal yapmak ve başarı bursu kazanmak gibi hedeflerinin bulunduğundan da bahsetti. Buna rağmen kopya çekilmesi durumundan Masal'ın olumsuz yönde etkilendiği, motivasyonun düştüğü ve kendisini haksız bir yarışta hissettiği sonucunu çıkarıyorum. Masal, bu konudaki zorlanmasını aşağıdaki cümlelerle ifade ederek devam etti:

> *"Herkesle aşağı yukarı aynı notu alıyorum. Ama benim çift anadal yapma hedefim var. Diğerlerinden nasıl ayrışacağım, farklılaşacağım bilemiyorum ve bu bende stres ve öfke duygusu yaratıyor. Çalışmayı bırakmıyorum veya kopyaya da yönelmiyorum. Yine de üzgün ve sinirli olmanın önüne geçemiyorum. Kötü etkileniyorum."* (Masal, ÖYÖB puanı yüksek, Ek8, 2)

Masal'ın üzgün ve öfkeli hissetmesindeki nedenlerin hem haksızlığa uğradığını hissetmesi hem de diğerleri arasından nasıl ayrışıp öne çıkacağını ve başarılı olacağını bilememekten kaynaklı streslenmesi olduğunu düşünüyorum. Masal'ın tecrübesiyle benzer yönler paylaşa Elif bu konudaki düşüncelerini şu şekilde anlattı:

> *"Eğer kendi emeğimle yaparsam, sınıfın gerisinde kalırım diye düşünüp ben de kopya çekme mecburiyeti hissediyorum, bu şekilde olmamalıydı. Ben kendimi aptal gibi hissetmemeliydim çalışıp derslerimi önemsediğim için. Ama bana sınıf arkadaşlarım tarafından tam olarak bu hissettiriliyor. Ne gerek var bu kadar çalışmana, sen de ben de aynı notu alıyoruz diyen arkadaşım bile oldu!"* (Elif, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 3)

Elif'in sınıf arkadaşları tarafından maruz kaldığı "Ne gerek var bu kadar çalışmana, sen de ben de aynı notu alacağız" tepkisi, onda bir kopya çekme mecburiyetinde miyim hissi yaratmış adeta. Kendi emeğiyle çalışmak, hak ettiği notu almak ve gerçek bilgiye ulaşmak istediğini görüşme sırasında ifade eden Elif, çevrimiçi öğrenme sürecinde bu durumun onu ne kadar zorladığını ve bir çelişkiye düşürdüğünü görüşme boyunca pek çok kez tekrar etti.

Bu görüşme parçalarının alıntılandığı Masal ve Elif'in tek ortak yanları ÖYÖB puanlarının yüksek oluşu değil. Aynı zamanda ikisi de 1. Sınıf öğrencisi ve ikisinin de bu, ikinci kez üniversite okuyuşları. Masal ve Elif'in dolayısıyla çoğu sınıf arkadaşlarına kıyasla daha büyük bir yaşa sahip olmaları, ikinci defa üniversite okuma kararı alarak bilgiye ve eğitime kıymet veren ve bundan keyif alan kişiler olduklarını belirtmeleri de diğer bir ortaklaşan yönleri. Ayrıca ikisinin de hem başarı bursu kazanma hem de çift ana dal yapma hedefleri de var.

Öz yönetimli öğrenme beceri puanları ve görüşme sırasındaki ifadelerinden yola çıkarak, Masal ve Elif'in içsel öğrenme motivasyonlarının yüksek oluşu, güçlü öz-denetim

becerilerine sahip olmaları, anlamlı öğrenme deneyimi edinme istekleri, kariyerlerinde yüksek hedeflere sahip olmaları, ikisinin de online sınavlarda kopya çekebilmenin daha rahat ve yaygın olması durumunu "zorlayıcı ve adaletsiz" şekilde algılamalarına neden olduğu sonucunu çıkarabilirim.

Tema 1-Alt Tema 1b) Öz-denetim Problemi: *"Kendi disiplinimizi sağlamak zorundaydık, çok zorlandım dersin başına oturmakta…"*

Zorlayıcı boyutların 2. Alt teması ise öz-denetim problemidir. Görüşmelerin deşifrelerinin çıkarılması ve tematik analiz yöntemine göre sınıflandırılmasının ardından, çevrimiçi öğrenmenin yalnızca ÖYÖB puanı düşük grupta yer alan öğrenciler tarafından algılanan bir zorlayıcı boyutu ise, öz-denetimi sağlamakta zorlanmak olarak bulundu.

Çevrimiçi öğrenmenin, öğrencinin kendi hedeflerini belirlediği, zaman yönetimi ve öz-denetim becerilerinin öne çıktığı bir öğrenme ortamı olması nedeniyle, ÖYÖB puanı düşük grupta yer alan öğrencilerin bu konuda kendilerini zorlanmış hissettikleri düşünülebilir. Bu durumu Selcen aşağıdaki şekilde ifade etti:

> *"Derse katılım zorunlu olmayınca ilgilenmeyebiliyoruz. Katılımın zorunlu olmasını ve hatta katılımdan not almamızı isterdim, böyle olduğu zaman daha iyi verim alıyordum eskiden. Şimdi katılmak için motivasyonum yok sanki."* (Selcen, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 4)

Selcen'in derse katılım zorunlu tutulmadığı takdirde derslere katılma motivasyonu bulamıyor ve katılmamayı seçiyor olması, onun ÖYÖB puanının düşük olmasıyla ilişkili bir durum olarak görülebilir. Yüksek düzeyde öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip kişilerin anlamlı öğrenme deneyimleri edinme istekleri ve öğrenme konusundaki motivasyonları, dışsal kaynaklara değil, içsel kaynaklarına bağlı olarak şekillenmektedir. Selcen'in bu ifadesiyle aslında dış güdülenmeye ihtiyaç duyduğu, çevrimiçi öğrenme ortamlarında bu dış güdülenmeye (katılımın zorunlu tutulması, yoklama alınması, derse geç kalanın derse alınmaması, sınırlı devamsızlık hakkının bulunması gibi kurallara atıfta bulundu görüşme

sırasında.) erişemediği için derse katılmak konusunda zorluk yaşadığını anlıyorum. ÖYÖB puanı düşük grupta yer alan bir diğer katılımcı Hazal ise, öz-denetim konusunda yaşadığı zorlanmayı şu ifadelerle aktardı:

> *"Uyku konusunda sorun yaşadım. Eskiden okula giderken devamlılık zorunlu olunca bir şekilde mecburen uyanıyordum sanırım. Ama şu anda kendi irademle erken kalkmak benim için aşırı zorlayıcı oldu, çoğu zaman kalkamadım. Odaklanma konusunda da problem yaşadım. Sınıf ortamında hocayla beraber olmayınca, dersi karşıma açıp çoğu an telefonumla ilgilendim. Hatta bir keresinde hoca bana soru sormuş, adımı çağırmış, ben asla fark etmemişim odağım orada değil diye. Bana kızmıştı, rezil olmuştum."* (Hazal, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 5)

Hazal da Selcen'inkine benzer tarzda bir ifadeyle, devamlılığın zorunlu tutulmaması ve derste kamera ve sesi kapatma özgürlüğüne sahip olma faktörlerinden ötürü çevrimiçi öğrenme deneyiminde odaklı kalmanın ve öz-denetim ve öz-irade ile hareket etmenin onu zorladığını bu şekilde dile getirdi. Dış güdülenmeye ihtiyaç duyma, öz-denetimini ve disiplinini sağlamakta güçlük çekme konusundaki tecrübesini Yiğit ise şu cümlelerle aktardı:

> *"Okula giderken sonuçta bir sistem oluyordu orada. Saat kaçta derse gireceğimiz, ne zaman mola vereceğimiz belliydi. Bu düzen bana iyi geliyormuş, kaybedince anladım. Evde kendi sistemimi kurmakta çok zorlandım, zorlanıyorum."* (Yiğit, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 6)

Çevrimiçi öğrenmenin öğrencileri kendi başlarına derse girmeye ve çalışmaya, bir noktada adeta kendi kendilerinin güdüleyicisi/harekete geçiricisi olmaya teşvik eden bir sistem olduğunu düşünüyorum. Bu sisteme göre, derse girip girmeme veya derse girilse dahi dersi dinleyip dinlememe tamamen öğrenci inisiyatifi ve motivasyonuna kalmış durumda. Yiğit kendi deneyimini anlatırken, bunu yapmakta zorlandığını, kendi sistematiğini oluşturamadığını ve okulun sistematiğinin, kurallarının ona iyi geldiğini belirtti. Hazal ise bu konudaki deneyimini şu cümlelerle ifade etti:

> *"Sınıfta ders dinlerken mecburen bile olsa telefonla ilgilenmiyoruz, hoca kızabilir diye düşünerek. O sınıfa girip o sıraya oturduğun an öyle ya da böyle dinlemek*

> *zorundasın. Öğreniyorsun bir şekilde, en kötü kulağına takılan şeyleri öğrenmiş olarak sınıftan çıkıyorsun. Ama çevrimiçi öğrenmede dinleyip dinlemediğin tamamen senin iradene bağlı ve bende galiba o irade yoktu. Odağım çabuk dağıldı. Evdeki sesler, telefonun bildirimleri… Her şey ilgi çekiciydi."* (Hazal, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 7)

Hazal'ın burada ifade etmiş olduğu durum, yine dıştan gelen bir güdülenmeye ihtiyaç duyması olarak yorumlanabilir. Sınıf içi eğitim görürken, eğitmenle doğrudan yüz yüze temas halinde olunması, bir noktada ÖYÖB puanı düşük gruptaki öğrenciler için bir caydırıcı niteliği taşımakta gibi anlaşılıyor. Derste telefonla oynamak, eğitmen tarafından hoş karşılanmama ihtimali yüksek bir durumdur. Bu nedenle öğrenciler, öğretmenlerin gözünün içine baka baka bunu yapamazlarken, çevrimiçi öğrenme platformlarında kameralarını kapalı tutmayı tercih edebildikleri için telefonla da daha rahat şekilde oynayabildiklerini ifade ettiler görüşme sırasında. Telefon, öğrencinin öğrenme esnasında odağını dağıtan tek unsur da olmayabilir. Hazal'ın anlatımına göre evdeki sesler ve çevreden gelen her uyaran onun için dersten kopma noktasında bir tetikleyici haline gelmiş. Son olarak, ÖYÖB puanı düşük grupta yer alan diğer bir öğrenci Arda ise kendi çevrimiçi öğrenme deneyimini aşağıdaki şekilde ifade etti:

> *"Çevrimiçi öğrenme platformlarında neredeyse hiçbirimiz görüntü ve ses açmıyoruz. Öyle olunca insan görünmezmiş gibi hissediyor ve derse katılma mecburiyeti hissetmiyor. Örneğin eğer sınıf ortamında olsaydık ve hoca bir soru sorsaydı, bizzat karşımızda gözümüzün içine bakıyor olduğu için belki katılma mecburiyeti hissedecektim ama şu anda hayaletten bir farkım olmadığı için ölü taklidi yapıyorum. Bazı derslerimizde bir kere bile bizim konuşmadığımız çok oluyor."* (Arda, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 8)

Arda'nın kullanmış olduğu "görünmezlik", "hayalet gibi hissetme", "ölü taklidi yapma" kelimeleri, aslında onun ne kadar zorlandığını ve nasıl hissettiğini en iyi şekilde ifade eden çok çarpıcı ifadeler. Arda, kamerası kapalı olduğu için kendisini görünmez gibi algılıyor ve bu şekilde derse katılmak için bir mecburiyet de hissedemediğini belirtiyor.

Bütün bu görüşme parçaları bana ÖYÖB puanı düşük gruptaki bu öğrencilerin dıştan gelen bir kural koyucuya ve sisteme ihtiyaç duyduklarını, bu sağlanmadığında ise öz disiplin, denetim ve iradeleriyle hareket etme noktasında güçlük çektiklerini düşündürdü.

Tema 1-Alt Tema 1c) Ev Ortamının Fiziksel Koşulları: *"Ben dersteyim diye bir anda evde ölüm sessizliğini sağlayamıyorum."*

Zorlayıcı boyutlar alt temasının 3. başlığı ise ev ortamının fiziksel koşullarıdır ve bu alt tema hem ÖYÖB puanı yüksek olan grupta hem de düşük olan grupta öne çıkan bir zorlanma olmuştur. ÖYÖB puanı yüksek ve düşük grupta yer alan katılımcıların, çevrimiçi öğrenmenin onları zorlayan yönler konusunda farklılaştıkları görüldü. Buna ek olarak, her iki grubun katılımcılarının birtakım ortaklaşan görüşlere de sahip oldukları, benzer zorlanmaları da yaşadıkları analizler sonucu tespit edildi.

Pandemi dönemindeki çevrimiçi öğrenme sürecinde, ev ortamının fiziksel koşullarındaki yetersizlikler nedeniyle zorlandığını belirten pek çok öğrencinin olduğu görüldü. ÖYÖB puanı yüksek grupta bulunan Eda, bu konudaki kendi zorlanışını aşağıdaki şekilde ifade etti:

> *"Biz 3 kardeşiz ve üçümüz de çevrimiçi eğitim görüyoruz. Bazen bu durum evde karmaşa ve kaos yaratıyor, zorluyor bizleri. Evde o kadar çok bilgisayar ve ayrı oda yok."* (Eda, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 9)

ÖYÖB puanı düşük gruptaki Hazal ise bu bağlamdaki deneyimini şöyle ifade etti:

> *"Ev ortamındaki sesler çok zorladı beni. Kalabalık bir aileyiz ve ben dersteyim diye bir anda evde ölüm sessizliğini sağlayamıyorum tabii ki. Onlar da yaşamaya devam etmek zorundalar evin içinde."* (Hazal, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 10)

ÖYÖB puanı düşük olan Arda da Hazal ve Eda'nınkine benzer deneyimler aktardı:

> *"Ailemle yaşıyor olmak zorladı beni. Babam öğretmen, o da derse giriyor, ben de. Evin içinde hep bir ses var, ikimiz de zorlandık birbirimizin ders sesinden."* (Arda, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 11)

Gerek evde aynı anda derse giren başka kardeşlerin, aile üyelerinin bulunuyor oluşu, gerek ev ortamındaki önüne geçilemeyen sesler, gerek kendine ait çalışma alanına sahip olamama faktörlerinin birçok öğrenciyi zorlamış olduğu sonucunu çıkarıyorum.

Tema 1-Alt Tema 1d) Teknik Arızalar: *"Artık kendimi online sınavlarda çok yüksek bir kaygı yaşarken buluyorum!"*

Zorlayıcı boyutların 4. ve son alt teması teknik arızalardır. Çevrimiçi öğrenme sırasında deneyimlenen birtakım teknik arızaların, okulun kullanmış olduğu platforma ilişkin sıkıntıların, öğrencilerin sahip oldukları internete dair bağlantı problemlerinin öğrencilerin bu süreçte güçlük yaşamalarına sebep olan bir konu olduğu katılımcılar tarafından belirtildi. ÖYÖB puanı yüksek olan Masal, kendi deneyimini şu şekilde aktardı:

> **"***Bir keresinde sınav sırasında bilgisayarımda problem çıktı ve sınavdan otomatik olarak düştüm. Sonra bu konu hakkında dersin öğretmeniyle iletişime geçtiğimde, öğretmen bu senin problemin ve yapabileceğim hiçbir şey yok dedi ve düşük puan alınca çok üzüldüm. Çift ana dal yapmak isteyen, akademik başarısını ve notlarını önemseyen, düzenli çalışan, hırslı ve hedefleri olan biriyim. Bu nedenle aldığım bir düşük not bile benim için çok can sıkıcı olabiliyor. İnternete veya bilgisayara dair teknik arızalar yaşama korkusu nedeniyle, online sınavlarda artık çok yüksek bir kaygı yaşıyorken buluyorum kendimi."* (Masal, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 12)

Masal'ın yaşamış olduğu bu teknik aksaklık ve öğretmeninden empatik bir yaklaşım görememiş olması durumu, onun çevrimiçi sınavlar esnasında yüksek bir kaygı deneyimlemesine yol açmış. ÖYÖB puanı yüksek grupta yer alan Deniz de Masal'ınkine benzer tarzda bir zorlanma deneyimi paylaştı:

> *"Ödev gönderimlerimde sorunlar, teknik arızalar yaşadım. Bir keresinde yüklediğim dosya açılmadığı için 0 aldım mesela ve hocam bana hiç anlayış ve empati de göstermedi."* (Deniz, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 13)

Teknik aksaklıklar, internet problemleri vb. durumların yaşanması olağan ve bir noktada önüne geçilemez durumlar olabilir. Bu bağlamda bu öğrencilerin esas ihtiyacının, hiçbir teknik arıza yaşamamak değil de olası bir aksaklık senaryosunda eğitmenlerinden destek ve anlayış görmeleri olduğunu düşündüm. Çünkü bunu görememiş olmaları, onların

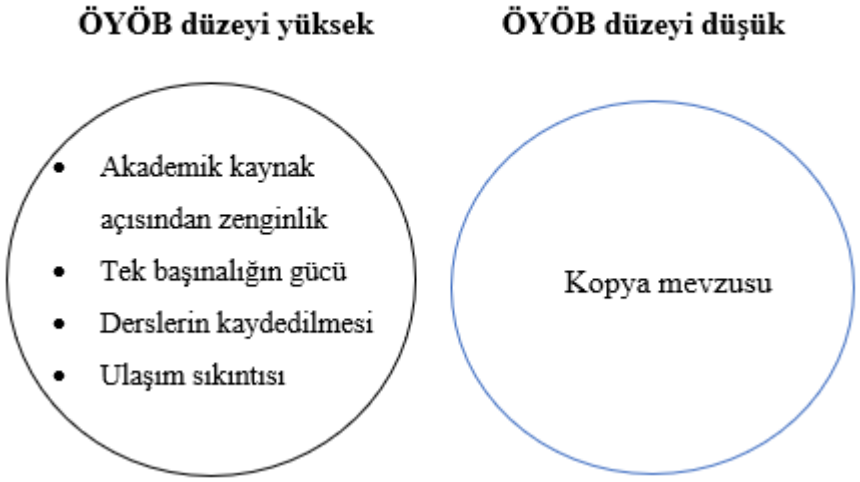
çevrimiçi öğrenme platformlarına ve çevrimiçi sınavlarına önyargı ve kaygı ile yaklaşmalarına yol açmış. ÖYÖB puanı düşük olan Hazal, yine benzer bir deneyim paylaştı:

> *"Bir sınavımız için sistemin bize verdiği süre normalde 25 dakikaydı, ama bende bir hata oldu ve 12 dakika sonra sistem beni sınavdan attı. Bu nedenle düşük puan aldım. Hocaya ve okula konuyla ilgili ulaşıp yardım istediğimde önce beni çok uğraştırdılar. Neyse ki sonradan hoca bana yeni bir sınav yaptı, bu şekilde krizi çözebilmiş olduk."* (Hazal, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 14)

Yukarıdaki diğer görüşme parçalarından farklı olan nokta, burada Hazal'ın eğitmeninden destek ve empati görebilmiş olması. Hazal her ne kadar diğer öğrenciler gibi yoğun bir stres deneyimlemiş olsa da sorunun sonradan çözülebilmiş olması, onu yatıştırmış ve böylece çevrimiçi öğrenme/çevrimiçi sınavlar konusunda genele yayılmış bir kaygıya sahip olmasının önüne geçmiş olabilir.

Alt Tema 2: İyi gelen boyutlar

Çevrimiçi öğrenmenin katılımcılara iyi gelen boyutlarının da olduğu analizler sonucu tespit edildi. Bu avantajlı olarak algılanan boyutların, ÖYÖB puanı yüksek ve düşük olan gruba göre farklılaştığı ve ortaklaşan bir yönün ise bulunmadığı görüldü.



Şekil 3. Çevrimiçi Öğrenmenin İyi Gelen Boyutları

Tema 1-Alt Tema 2a) Akademik Kaynak Açısından Zenginlik: *"Bu kadar kolay ve konforlu bir şekilde bir sürü kaynağa erişebilmek harika bir şey!"*

Çevrimiçi öğrenmenin iyi gelen boyutlarının ilk alt temasını inceleyerek başlayalım. ÖYÖB puanı yüksek olan öğrencilere göre, çevrimiçi öğrenme sürecinin iyi gelen boyutlarının başında akademik kaynaklara daha kolay ulaşabilme ve daha zengin bilgi birikimine sahip olmanın geldiği görüldü. Okulun kullanmakta olduğu Blackboard isimli sisteme, eğitmenlerin bu süreçte daha fazla ve sık şekilde kaynak, PDF, makale, kitap, sunu vb. materyaller yüklüyor olmaları, bu gruptaki öğrenciler için avantajlı olarak algılanan bir boyut olmuş. Elif bu konudaki görüşünü aşağıdaki şekilde aktardı:

> *"Hocalar uzaktan eğitim sırasında bizimle daha fazla makale, kaynak, kitap paylaşıyorlar Blackboard üzerinden. Akademik birikim ve bilgiye erişim anlamında şu anda daha zengin durumda olduğumu hissediyorum eskiye kıyasla."* (Elif, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 15)

Elif, eskiye kıyasla derken yüz yüze eğitim dönemine atıfta bulundu ve şu anda çevrimiçi süreçte kendisini akademik açıdan daha zengin hissettiğini ifade etti. Elif'inkine benzer bir şekilde Gizem de kendi fikrini şu şekilde ifade etti:

> *"Materyallere çok kolay şekilde PDF olarak ulaşabildik. Ben ingilizce bölümde okuduğum için eskiden hocalarımızın bahsettikleri kaynakları bulmak, almak çok zor olabiliyordu. Bazen bulamıyorduk. O noktada hoca sınıftan bir temsilci seçip kendi kitabını o arkadaşımıza veriyordu. O arkadaştan hepimiz sırayla alıp fotokopi falan çektirmekle uğraşıyorduk veya hoca USB ile birine veriyordu, o USBden bir arkadaşımız alıp bütün sınıfa mail atmaya uğraşıyordu vs. gerçekten uğraştırıcıydı. Şu an bu kadar kolay ve konforlu şekilde bir sürü kaynağa erişebilmek harika bir şey bence."* (Gizem, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 16)

Gizem ve Elif, kendilerini "akademik bilgi birikimlerine önem veren, anlamlı bilgiye değer veren ve yüksek hedeflere sahip öğrenciler" tanımladılar görüşmeleri sırasında. ÖYÖB düzeylerinin yüksek oluşu, bu bakış açısına ve kişiliğe sahip olmalarının bir nedeni olabilir

diye düşünüyorum. Bu doğrultuda, kaynak erişiminin kolaylaşması ve zenginleşmesi, Gizem ve Elif'e iyi gelen bir boyut olmuş. Masal'ın bu konudaki deneyimi ise sisteme yüklenen kaynakların zenginliği ile değil, eğitmenlerin çevrimiçi öğrenme sürecinde daha fazla, hızlı bir şekilde bilgi aktarmaları ile ilgili oldu ve bu durumu şu şekilde ifade etti:

> *"Bu kadar fazla bilgi yığını olması, derslerin daha yoğun bilgiyle ve dolu dolu geçmesi, çok daha yoğun şekilde çalışmamı gerektirse de hocaların dikkatini dağıtan bir unsur olmadığı için daha fazla ders anlatmaları aslında benim akademik açıdan ilerlememi sağladı. Bu durumdan şikayetçi değilim, memnunum. Sınıf içi eğitim sırasında bu bence mümkün olmuyordu pek. Hocanın dikkatini bir şeyler dağıtabiliyordu, ders bir şekilde bölünebiliyordu."* (Masal, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 17)

Masal için tek başına ders dinlemek, öğrenmenin gerçekleştiği platform, yüz yüze olmak veya çevrimiçi ortamda olmak fark yaratan bir durum değil. Onun için önemli olanın, gerçekten öğrenmek olduğunu ve en çok buna önem verdiğini görüşme boyunca sıklıkla vurguladı. Eğitmenlerin çevrimiçi öğrenme sürecinde dersleri daha dolu dolu ve hızlı anlatmalarından memnun olduğunu, bu durumun onu akademik anlamda geliştiğini ifade etti.

Tema 1-Alt Tema 2b) Tek Başınalığın Gücü: *"Benim dikkat sürem çok uzun, ama bir arkadaşımınki o kadar uzun olmayabilirdi."*

İyi gelen boyutların 2. alt teması ise tek başınalığın gücü olmuştur. Pandemi dönemindeki çevrimiçi öğrenme sürecinde, görüşme parçalarının analizi sonucu fark edilen, çoğu öğrencinin en çok yakındığı ve zorlandığı durum, izole hissetmek ve yalnızlıktan sıkılmak olsa da ÖYÖB puanı yüksek gruptaki katılımcıların bu "tek başınalık" durumunu dezavantajdan ziyade iyi gelen bir boyut olarak algıladıkları tespit edildi. Masal bunun hangi sebeple kendisi için avantajlı bir yön olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etti:

> *"Kendi kendime daha iyi çalıştım, kolay odaklandım ve steril kalabildim. Dikkatimi dağıtan sınıf arkadaşları veya uyaranlar olmadığında verimim arttı kesinlikle. Benim dikkat sürem çok uzun, ama bir sınıf arkadaşımınki o kadar uzun olmayabilir ve mola verelim diye tutturabilirdi eskiden veya bunu demese bile dersin düzenini bozacak*

şekilde davranmaya başlar ve benim de dikkatimi dağıtırdı. Hatta öğretmenimizin de dikkatini dağıtırdı. Böylesi çok daha iyi…" (Masal, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 18)

Elif de Masal'ınkine benzer bir şekilde kendini fikrini aşağıdaki biçimde ifade etti:

"Çevrimiçi öğrenme süreci benim eğitimime olumlu anlamda katkı sağladı. Okuldayken arkadaşlarım ya da başka şeyler dikkatimi dağıtabiliyordu. Şimdi tek başıma olunca daha iyi odaklanmaya başladım derslere." (Elif, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 19)

Sınıf içi eğitim esnasında fiziksel olarak herkesin aynı ortamda bulunuyor olması nedeniyle, her öğrencinin eşit düzeyde dikkat süresi veya öğrenme motivasyonunun olmayışı, dikkat süresi uzun ve öğrenme konusunda hevesli öğrenciler için dikkat dağıtıcı bir unsur olabiliyormuş. Örneğin, ÖYÖB düzeyi yüksek ve öğrenmekten keyif alan bir öğrencinin henüz dikkati dağılmamışken, ÖYÖB düzeyi düşük veya derse ilişkin bir motivasyonu bulunmayan öğrenci ara talep edebilir eğitmenden veya mimikleriyle sıkıldığını belli edebilir. Bu da eğitmenin motivasyonunu sınıftaki diğer öğrencileri de olumsuz yönde etkileyebilir. Masal ve Elif'in görüşme parçalarından görülebileceği üzere, tek başlarınayken çevrimiçi öğrenme esnasında derse daha rahat odaklandıkları ve derslerden daha çok verim aldıkları görüldü.

Tema 1-Alt Tema 2c) Derslerin Kaydedilmesi: *"Eskiden bunu yapmak için birinden notlarını rica etmek zorunda kalırdık."*

İyi gelen boyutların 3. alt temasıyla devam edelim… Çevrimiçi öğrenmenin ÖYÖB düzeyi yüksek gruptaki kişiler tarafından algılanan başka bir iyi gelen boyutu ise, derslerin kaydedilmesi ve Blackboard sistemine kayıtların yüklenmesi, ihtiyaç halinde yeniden kayda dönüp dersi dinleyebilme imkanına sahip olmak şeklinde belirtildi. Sınıf içi eğitim döneminde bir derse girilmediğinde o derste anlatılanları ya başkalarının notlarını rica ederek ya da direkt farklı kaynaklardan bilgiye erişmeye çalışarak açık kapatılırdı. Çevrimiçi

öğrenme, öğrenene istediği zamanda ve sıklıkta dersi gerip dönüp izleyebilme avantajını sunmuş oldu. Deniz, bunun avantajını nasıl deneyimlediğini aşağıdaki şekilde ifade etti:

> *"Eğitim yüz yüze olduğu zaman, hocaların anlattığı şeyleri geri dönüp dinleyebilme imkanımız yoktu. Arkadaşımızdan not isterdik en fazla. O da çok garip geliyor şimdi, arkadaşlarımın notlarına güvenmek yani… Böylesi çok daha güvenli ve sağlıklı. Kendi notumu tutup üstüne bir de hocayı istediğimde yeniden dinleyebilmek daha iyi öğrenmemi sağlıyor."* (Deniz, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 20)

Öz yönetimli öğrenme becerileri yüksek düzeyde olan Elif ise bu konuyu kendi bakış açısından şu cümlelerle aktardı:

> *"Ben sabahtan ziyade gece insanıyım. Gece ev sessizken ders kayıtlarını açıp dinleyip çalışmayı daha çok seviyorum. Yüz yüze eğitimde böyle bir imkan olmuyordu tabii. Hocanın her dediğini not etmek zorunda hissetmeden, nasılsa ders kayıtlarını dönüp izleyebilirim diye düşünüp rahatlıyor ve daha iyi çalışıyorum."* (Elif, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 21)

Deniz'in bir üstteki görüşme parçasında ifade ettiği avantaj, dersi kaçırma diye bir şeyin ortadan kalkması, anlatılanlara istediğin an ve sıklıkta erişebiliyor olmak, bilgiye birincil kaynaktan ulaşabilmenin avantajıyken; Elif ise kendisine esas iyi gelen durumun, istediği saatte dersi dinleyebilmek olduğunu belirtti. Buna ek olarak, Elif'in ifadelerinde şöyle bir önemli yan fark ediliyor. Dersin dinlendiği sırada, öğrencinin "Nasılsa kayıt altına alınacak, kaçırdığım yeri dönüp izleyebilirim" diye düşünmesi, öğrenciyi rahatlatıyor ve ders esnasında anda kalmasını, daha rahat odaklanmasını sağlıyor. Gizem'e göre ise derslerin kaydediliyor olması şu açıdan ona iyi gelen bir boyut olmuş:

> *"Hiçbir canlı dersi neredeyse kaçırmadım bütün yıl. Ama eğer sıkıldığım/yorulduğum bir ders olduysa, kendimi daha iyi hissettiğim bir an ders kayıtları ve materyaller sayesinde kendi açığımı kapatabiliyordum. Eskiden bunu yapmak için bir arkadaşımdan notlarını rica etmek zorunda kalabilirdim. Ve sonuçta ne kadar iyi not tutan biri olursa olsun, yeterince iyi olmayabilirdi ve bir şeyleri eksik bırakabilirdim."* (Gizem, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 22)

Derse dair herhangi bir açık, anlaşılmayan bir yer kaldıysa, bunu kapatmak için başvurması gereken kaynak ikincil değil, yine birincil kaynak olabiliyor. Gizem'in ÖYÖB yüksek düzeyde bir öğrenci olması, öz-denetimi kuvvetli, derinlemesine öğrenmeyi önemseyen, bilgiye ulaşmayı ve bilgiyi kendi kendine düzenlemeyi önceliklendiren biri

olduğuna dair bana ipucu verirken; görüşme esnasındaki ifadeleri de bu yapısını ve bakış açısını destekler durumda.

Tema 1-Alt Tema 2d) Ulaşım Sıkıntısı: *"Günde 3.5 saatimin yolda çöp olması ne kadar kötü bir şeymiş!"*

İyi gelen boyutların 4. alt teması ulaşıma ilişkindir. Pandemi öncesi dönemde okula ulaşımın her öğrenci için eşit düzeyde kolay olmadığı, uzaktan gelen öğrencilerin günlerinin büyük çoğunun trafikte geçtiği ve aslında zaman ayırabilecekleri pek çok farklı aktivitenin zamanından çaldığı öğrenildi. Bu nedenle de çevrimiçi öğrenmenin ÖYÖB düzeyi yüksek gruptaki katılımcılar tarafından algılanan diğer bir avantajlı yönünün, ulaşım sıkıntısının ortadan kalkmış ve buraya harcanan vaktin kişiye ekstra zaman bırakması olduğu görüldü. Masal, kendi deneyimini bu şekilde aktardı:

> *"Eskiden oradan oraya gidip durmak çok yorucuymuş! Resmen gün içerisinde okuldan çık, dershaneye git, oradan çık, eve gel derken ders çalışacak 3 saatim falan kalıyormuş. Çevrimiçi öğrenme sürecinde hem ulaşım nedeniyle fiziksel olarak yorulmamış, hem de bütün vaktimi kendim yönetebilmiş oluyorum. Bu, büyük bir avantaj."* (Masal, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 23)

Vaktini kendisinin yönetebiliyor olması Masal için bir avantajken, ÖYÖB düzeyi düşük gruptaki bütün katılımcıların ise bir "dezavantaj", "zorluk" şeklinde belirttiği bir durum olmuştur. İlerleyen temalarda bu konuya değineceğim. *(Tema 3-Alt Tema: Zaman yönetimi becerisi)*

Eda'nın deneyiminin Masal'ınkine benzer olduğu aşağıdaki ifadelerinden anlaşıldı:

> *"Yüz yüze eğitim olsaydı ulaşımla çok vakit kaybedecektim, saatlerim yolda ve okulda geçecekti. Şu anda bütün vaktim bana kalmış durumda ve eskiden yapmaya fırsat bulamadığım bir sürü şeyi yapıp kendime zaman ayırabiliyorum."* (Eda, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 24)

Okula oldukça uzak bir mesafede oturan Gizem için, çevrimiçi öğrenme ona bu bağlamda büyük bir konfor sağlamış, aşağıdaki şekilde deneyimini aktardı:

"Okula 1,5 saatte gidip okuldan 2 saatte dönebiliyordum. Günde 3.5 saatimin yolda çöp olması ne kadar kötü bir şeymiş! Şu anda ben çevrimiçi eğitimden çok daha fazla verim alıyorum ve zamanımda bana kalıyor. Yorulmuyorum. Sabah uyanıp 2 saniye içinde bilgisayar başına geçip derse anında ulaşabilmek bana çok iyi hissettiriyor, hiç şikayet etmiyorum." (Gizem, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 25)

Gizem, çevrimiçi öğrenmeden hem verim alabildiğini hem de fiziksel olarak yorulmadığını ve zamanının ona kaldığını anlatırken oldukça heyecanlı ve memnun görünüyordu. Artık yanına kar kalmış olan bu 3.5 saati nasıl değerlendirmeyi tercih ettiği sorulduğunda,

"Her gün yeni bir öğrenme ve gelişme fırsatı! Pandemi döneminde katılabileceğim bir sürü online eğitim ve seminer var. Bütün vaktimi buraya yatırıyor ve mutlu hissediyorum" şeklinde yanıt verdi. (Gizem, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 26)

ÖYÖB yüksek düzeydeki öğrencilerin, bu avantajlı yönü ifadelerinde sıklıkla vurguladıkları fark edilirken, düşük grupta yer alan öğrencilerin bu konunun altını çok çizmedikleri, fazlaca değinmedikleri fark edildi. Bu durum, öz yönetimli öğrenme becerisi kapsamına giren, zaman yönetimi becerisine ilişkin bir ayrışma olabilir. ÖYÖB yüksek öğrenciler kendi zamanlarını yönetmeyi başarır ve bunu isterlerken, ÖYÖB düşük öğrencilerin bu konuda zorluk yaşadıkları öğrenildi.

Tema 1-Alt Tema 2e) Kopya Mevzusu: *"O dersten geriye şimdi yüksek bir harf notu kaldı bana, bir de hiçbir şey öğrenemediğim gerçeği…"*

İyi gelen boyutların 5. ve son alt teması ise kopya mevzudur ve bu alt tema ÖYÖB düzeyi düşük puanlı öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Öz yönetimli öğrenme hususunda güçlük çeken ve düşük puana sahip gruptaki öğrencilere, çevrimiçi öğrenmenin onlara iyi gelen boyutları sorulduğunda ise, neredeyse çoğunlukla negatif yanıtlarla karşılaşıldı. Tüm öğrenciler verim alamamış olmaktan, eğitmenlerden, sistemden, izolelikten vb. bütün koşullardan şikayetçi olduklarını belirttiler. Yapılan görüşmelerin ve analizin ardından, ÖYÖB düzeyleri düşük öğrencilerin algıladıkları tek bir avantajlı boyut olduğu görüldü:

kopya çekmenin çevrimiçi sınavlarda kolaylaşmış olması. Selcen bu konudaki fikrini şu şekilde anlattı:

> *"Zor derslerden bile kolayca geçebildik kopyayla. Üstelik yüksek notlarla da geçtik. Yüz yüze eğitimde ne ben ne arkadaşlarım böyle ortalamalar yapamazdık bence. Gerçi bu hem iyi hem de kötü. Bir şey öğrenememiş oldum."* (Selcen, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 27)

Aslında Selcen bu durumu bir iyi gelen boyut olarak nitelendirse ve bunu bu şekilde aktarsa da bir yandan anlamlı öğrenme deneyimi edinemediğinin, gerçek öğrenmeyi gerçekleştiremediğinin bilincinde. Üstelik bu cevabı verirken de oldukça mahcup ve utangaç görünüyordu. Yüksek bir ortalamaya sahip olmanın onu mutlu etmeye şu an için yettiğini, ama ileride mesleğini icra etmeye başladığında bunun geri dönüşünün nasıl bir şekilde olacağını kestiremediğini de uzun uzun anlattı.

ÖYÖB puanı yüksek grupta yer alan öğrencilerin zorlayıcı boyut olarak nitelendirdikleri, adaletsiz ve haksız buldukları "kopya" konusu, ÖYÖB puanı düşük gruptaki öğrenciler içinse tam uç noktada, yani avantajlı olarak algıladıkları bir durum. Hazal da tıpkı Selcen gibi yarı mahcup ama tam dürüst bir halde aşağıdaki ifadelerle görüşünü belirtti:

> *"Açıkçası bu dediğim kulağa kötü gelecek ama rahatça kopya çekebilmek iyi hissettirdi, not ortalamalarımızı yükseltebilmemiz için bir avantajdı. İşini öğrenme verimi boyutuna bakınca aynı konuyu dezavantaj olarak da sayabilirim tabii ki. O dersten geriye şimdi yüksek bir harf notu kaldı bana, bir de hiçbir şey öğrenemediğim gerçeği…"* (Hazal, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 28)

Hazal ve Selcen'in hem mahcup hem de mutlu ifadeleri ve ÖYÖB düzeyi yüksek öğrencilerin bu konu hakkındaki ifadeleri kıyaslandığında, bu iki grubun öğrenme kavramını ele alış ve değerlendiriş açısından farklılaşıyor olmaları, kopya konusuna bakış açısındaki farklılaşmalarını da açıklıyor diye düşünüyorum.

Tema 1'deki tüm alt temaların görüşme parçalarından yola çıkarak, çevrimiçi öğrenmenin zorlayıcı ve iyi gelen boyutlarının algılanışının, ÖYÖB düzeyine göre farklılaştığını gördüm.

Tema 1'i incelemeyi tamamladıktan sonra ve Tema 2'ye geçmeden önce, nerede olduğumuzu takip edebilmeyi kolaylaştırmak adına genel **Tablo 8**-Temalar-Alt Temalar tablosunu yeniden paylaşıyorum:

Tablo 11. Temalar- Alt Temalar

TEMALAR	Alt Temalar
Tema 1: Çevrimiçi öğrenmenin iyi gelen ve zorlayıcı boyutları	**Zorlayıcı boyutlar:** • Not dağılımında adaletsizlik • Öz-denetim problemi • Ev ortamının fiziksel koşulları • Teknik arızalar **İyi gelen boyutlar:** • Akademik kaynak açısından zenginlik • Tek başınalığın gücü • Derslerin kaydedilmesi • Ulaşım sıkıntısı • Kopya mevzusu
Tema 2: Çevrimiçi öğrenme deneyiminin duyuşsal boyutları	• Bağ kur(ama)ma • Sosyal izolasyon • Umutsuzluk-Karamsarlık-Kaygı
Tema 3: Çevrimiçi öğrenmede öz yönetimli öğrenme becerilerinin etkisi	• Uygun öğrenme stratejilerinin seçilmesi • Hedef belirleme ve takip etme • Zaman yönetimi becerisi • Anlamlı öğrenme deneyimleri edinme
Tema 4: Çevrimiçi süreçte eğitmenlerin öğrenme üzerindeki etkileri	• Farklı ölçme değerlendirme yöntemlerine göre • Öğrencilere yönelik tutum ve davranışlara göre

4.2.2. Tema 2: Çevrimiçi öğrenme deneyiminin duyuşsal boyutları

Bu temada, araştırmanın üçüncü sorusu olan "Üniversite öğrencilerinin pandemi dönemindeki çevrimiçi öğrenme sürecindeki duyuşsal deneyimleri nasıldır?" sorusunun cevabı aranmıştır. Çevrimiçi öğrenme deneyiminin öğrencilerde ne gibi psikolojik ve duygusal etkilerde bulunduğu ve bu deneyimin duyuşsal boyutları, 3 alt tema kapsamında incelenmiştir;

1) Bağ kur(ama)ma, 2) Sosyal izolasyon, 3)Umutsuzluk-Karamsarlık-Kaygı.

Tablo 12. Tema 2 (Çevrimiçi öğrenmenin duyuşsal boyutları)'nin Alt Temaları

Tema 2: Çevrimiçi öğrenmenin duyuşsal boyutları	
Alt Temalar	1) Bağ kur(ama)ma
	2) Sosyal izolasyon
	3) Umutsuzluk-Karamsarlık-Kaygı

Tema 2-Alt Tema 1) Bağ Kur(ama)ma: ***"Kendimi sanki canlı derste değil de Youtube'tan bir video izliyor gibi hissediyorum."***

Çevrimiçi öğrenmenin duyuşsal boyutları temasının 1. alt temasını inceleyelim. Bu alt tema, öğrencilerin hem eğitmenleriyle hem de sınıf arkadaşlarıyla bağ kurmakta güçlük çektikleri deneyimleri kapsamaktadır. Çevrimiçi öğrenmenin, yüz yüze etkileşim ve sosyalleşmeye imkan vermemesi nedeniyle, duygusal açıdan katılımcıları en çok etkileyen faktörlerin başında bu konunun geldiği analizler sonucu görüldü. Özellikle de 1. Sınıf

düzeyinde eğitim gören, dolayısıyla üniversite hayatına doğrudan çevrimiçi ortamda başlamış olan öğrencilerin bağ kurma konusunda çok daha fazla duygusal sorunlar deneyimledikleri fark edildi. 1. Sınıfta okuyan Mete, bu bağlamdaki deneyimini şu şekilde ifade etti:

> *"Hocalarımızla yüz yüze tanışmadığımız için bazılarıyla buzları sanırım kıramadık. Derse katılmaya, söz almaya çekiniyorum başka kimse katılmadığı için. O zaman da kendimi sanki canlı derste değil de Youtube'tan bir video izliyor gibi hissedebiliyorum. Öyle olunca bir süre sonra kopup gidebiliyorum başka yerlere."* (Mete, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 29)

Mete'nin anlatmış olduğu bu duygusal zorlanma, içerisinde pek çok farklı boyutu barındırıyor: bağ kuramamaktan kaynaklı olarak aktif bir öğrenen rolü üstlenmede çekimser kalma, yine bağ kuramamaktan kaynaklanan canlı bir derste anlık bir bilgi akışına erişiyor gibi değil de adeta bir Youtube videosu izler gibi hissetme ve tüm bunlardan açığa çıkan bir sonuç: odağın hızlı şekilde dersten kopup gitmesi, dağılması. Mete, üniversite hayatına bu şekilde başladığı için kendisini şanssız hissettiğini, en azından 2. Sınıf olsaydı her şeyin biraz daha kolay olabileceğini düşündüğünü görüşme boyunca sıklıkla ifade etti. ÖYÖB düzeyi yüksek ve 1. Sınıfta olan öğrencilerin, bu durumun zorluğunu hissetmelerine rağmen, olumlu yanlarını görmeye ve kendi hedeflerine odaklanmaya çalışmaları olduğu analizler sonucu fark edilmiştir. ÖYÖB düzeyi düşük ve 1. sınıf düzeyinde okumakta olan öğrencilerin ise hem duygusal açıdan çok daha fazla zorlandıkları hem de çevrimiçi öğrenme deneyiminin yalnızca negatif boyutlarını algıladıkları görülmüştür. Deniz, aşağıdaki görüşme parçasında düşüncelerini şu şekilde aktardı:

> *"Üniversiteye direkt çevrimiçi öğrenme ortamında başladığım için kendimi üniversiteye başlamış gibi hissedemiyorum. Arkadaşlarımı tanıyamadım, sosyal çevre edinemedim. Hocalarımla iletişimimiz zayıf, kopuk. Sonuçta tanışamadık gibi oldu. Bu bana kötü hissettirse de elimden geleni yapmam gerekiyor. Çünkü başarılı bir öğretmen olmak istiyorum."* (Deniz, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 30)

Mete ve Deniz'in üniversiteye çevrimiçi şekilde başlamış olmak, eğitmenlerle ve sınıf arkadaşlarıyla bağ kuramamakla ilgili ortak duygusal ifadeleri bulunsa da konuyu ele alış biçimi açısından görüşlerinin farklılaştıkları görülmektedir. Mete için bu durum, dersten

kopup gitmeye varacak düzeyde duygusal zorlanmayken, Deniz için kendi kişisel hedefine ve başarı isteğine odaklandığı ve elinden geleni yapmaya devam ettiği bir duygusal deneyim alanı olarak ifade edildi. Masal ise çevrimiçi öğrenme sürecinde deneyimlediği bağ kuramama sorununu aşağıdaki şekilde aktardı:

> *"Hocalar karşılarında öğrencilerin olduğunu çoğu zaman unutup kendi kendilerine konuşur gibi ders anlatıyorlardı ve çok fazla bilgi veriyorlardı. 1 saatlik ders içerisinde belki 3 saatlik bilgi sığıyordu. Yorucuydu bu bizler için, bizim orada olduğumuzu fark etsinler isterdim. Bunun avantajlı yanı ise şu oldu, belki de 1 koca senede ancak erişebileceğim bilgiye, örneğin 3 ayda eriştim. Öğrenmeyi seven biriyim, bundan çok da şikayet edemem sanırım o nedenle…"* (Masal, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 31)

Masal'a göre, çevrimiçi öğrenmede sınıf içi eğitime kıyasla eğitmenler daha hızlı ve fazla bilgi aktarımında bulunuyorlar. Fakat bu durum Masal'ın hem duyuşsal boyutta zorlandığı, eğitmenler tarafından görülmediğini hissettiği, yorulduğu hem de öğrenmeyi seven biri olması nedeniyle avantajını deneyimlediği bir boyut olarak değerlendirdiği anlaşıldı. ÖYÖB düzeyi düşük grupta yer alan Hazal, Masal'ın görüşlerine benzer bazı noktalar içeren deneyimini aşağıdaki biçimde ifade etti:

> *"Eskiden sınıfta eğitim görürken, eğer yorulup sıkıldıysak veya hocanın anlattığı şey kafamızda tam oturmadıysa bütün bunları hocamız mimiklerimizden anlardı. Yorgun görünüyorsak, mola verirdi. Anlamayan gözlerle bakıyorsak, yeniden anlatırdı atıyorum. Şimdi böyle bir etkileşim mümkün olmadığı için her şey yapay hissettiriyor ve yoruluyoruz bunca bilgi arasında ve orada yok gibiyiz öğretmenlerin çoğu için."* (Hazal, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 32)

Hazal da tıpkı Masal gibi, eğitmenler tarafından görülmediğini, varlığının adeta ekran arkasında unutulduğunu deneyimlediğini ve bu açıdan zorlandığını aktardı. Masal'dan farklı olarak ise Hazal, bu görüşme sırasında oldukça umutsuz ve bitkin görünüyordu. Çevrimiçi öğrenmenin hiçbir avantajını hissetmediğini, her anlamda bu deneyimin onu çok zorladığını belirtti.

Masal'ın ana odağının kendi öğrenme hedefleri, Hazal'ınkinin ise bağ kurma ihtiyacı, doğal etkileşime ihtiyaç duyma olduğunu ÖYÖB düzeyleri ve görüşme parçalarındaki ifadelerinden yola çıkarak hissettim.

Tema 2-Alt Tema 2) Sosyal İzolasyon: *"Mutsuz, motivasyonsuz ve yalnızım."*

Duyuşsal boyutların 2. alt teması ise sosyal izolasyon olmuştur. Çevrimiçi süreçte öğrenenin fiziksel bir sınıf ortamında bulunmadan, kendi belirlediği alanda ve bir cihaz aracılığıyla tek başına derse katıldığı bir süreç olması, pek çok katılımcı tarafından "izole", "yalnız", "motivasyonsuz", "mutsuz" hissetmelerine yol açan bir deneyim olarak tanımlandı. Selcen, aşağıdaki ifadelerle bu bağlamdaki deneyimini aktardı:

> *"Herkesin sesi ve kamerası kapalı olduğu için ben de açmaya, derse katılmaya veya soru sormaya çekiniyorum. Yalnız hissettiriyor böylesi, ama kamera ve ses açan tek kişi olmak da garip olurdu. Taşı atan ilk kişi olmaya kimse cesaret edemiyor galiba…"* (Selcen, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 33)

Selcen'in hem yalnızlıktan yakındığını hem de derse katılım konusunda ilk adımı diğer bireylerden beklediğini, harekete tek başına geçmekte güçlük çektiğini gördüm. Farklı bir bakış açısına sahip olan Gizem ise bu konudaki duygularını aşağıdaki şekilde anlattı:

> *"Sosyalleşmeyi, okulda kampüste vakit geçirmeyi de çok özledim. Ama ben kendimi sürekli telkin ediyorum, öncelik sağlıktır, elbet bir gün kampüse yeniden kavuşacağım diyorum ve hedeflerime odaklanmaya devam ediyorum. Pek çok sınıf arkadaşım gibi bu duyguların beni ele geçirmesine izin verirsem, uzun vadede pişmanlık yaşayabilirim."* (Gizem, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 34)

Gizem, öz-yönetimli öğrenme beceri düzeyi oldukça yüksek bir öğrenci ve öğrenmekten keyif alan ve heyecan duyan, öğrenme hedeflerini kendi kendine belirleyebilen ve takip edebilen bir öğrenci olarak kendisini tanımladı ve ÖYÖB puanı da bu tanımlarını destekler nitelikte.

Duygusal açıdan yalnızlık, sosyal etkileşimden ve fiziksel okul ortamından uzak kalmak onu zorlasa ve özlem duymasına neden olsa da bu görüşme parçasından görülebileceği üzere Gizem önceliklerini belirleyebiliyor ve bu önceliklere odaklı kalabiliyor. Duyuşsal deneyiminin, öğrenme deneyimini bütünüyle etkilemesine izin vermediği söylenebilir. Mete ise bu konudaki duygularını şu şekilde aktardı:

"Bütün çabam, hayallerim bunun için miydi, aile evinde kalmaya ve bilgisayar başında bir hayat sürmeye devam etmek için miydi diye sorgulamalarım oluyor. Mutsuz, motivasyonsuz ve yalnızım." (Mete, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 35)

Mete, okuduğu bölümü çok sevdiğini ve bu bölümü kazanmak için üniversite sınavına hazırlık sürecinde yoğun şekilde çalıştığını görüşme esnasında belirtti. Fakat sonrasında üniversite öğrenimine, kampüse daha tam doyamadan pandemi dolayısıyla çevrimiçi şekilde devam etmek onun için oldukça sarsıcı bir deneyim olmuş. "Mutsuz", "motivasyonsuz" ve "yalnız" kelimelerini seçerek, bu durumun onda yol açtığı psikolojik zorlanmayı açıkça ve çarpıcı biçimde ifade ettiğini düşünüyorum. Duyuşsal zorlanmalarının, öğrenme sürecini ne denli etkilediği sorulduğunda, Mete aşağıdaki şekilde cümlelerine devam etti:

"Üniversitenin benim için en temel anlamı, koca bir kampüste ve bir sürü arkadaşa sahip olarak hayatımın en güzel anılarını biriktirebilmekti. Bunu yitirdiğimden beri, derslerime dair bir heves de hissetmiyorum. En azından eskiden vize haftalarında arkadaşlarımla kütüphanede çalışmak bile bir keyif veriyordu. Sosyalleşmiş hissettiriyordu şu an bu bile yok." (Mete, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 36)

Bu söylemlerine ek olarak Mete, pandemi sürecinin başından beri depresif hissediyor olması nedeniyle psikolojik destek gördüğünü belirtti. Mete'nin pandemi sürecinde çevrimiçi öğrenmeye geçiş yapması, oldukça sancılı ve zorlayıcı bir deneyim olmuş. Üniversiteye yüklediği temel anlamın sosyalleşme olduğunu belirtmesiyle, öğrenme hedeflerinin geri planda kaldığını ve buraya dair bir içsel motivasyon hissedemediğini düşündüm. Üniversitenin onun için birincil anlamı sosyalleşme olduğu için, çevrimiçi öğrenme sürecinin onda çok yıkıcı bir duygu durumu yaratması doğal bir sonuç olarak yorumlanabilir. Deniz, çevrimiçi öğrenmenin kendi üzerindeki duyuşsal etkilerini şu şekilde ifade etti:

"Evden neredeyse doğru düzgün hiç çıkamıyorum. Bu da bana kendimi yalnız hissettiriyor epey. Sanki az da olsa yaşıtlarımla görüşsek, bu beni çok motive ederdi ve derslerimi daha can kulağıyla dinlerdim gibi geliyor. Yine de öğrenme durumum üzerinde çok ciddi etkileri yok, bir şekilde uyanıp derse giriyorum ve çalışıyorum bunu yapmam gerektiğini bildiğim için…" (Deniz, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 37)

Deniz de tıpkı Mete gibi bu sürecin psikolojik zorlanmalarını deneyimlediğini belirtti. Mete'den farklı olarak Deniz'in vurguladığı nokta, yapılması gereken sorumlulukların bilincinde olmak ve gereken görevleri gereken zamanda yerine getirme konusunda öz-denetim becerisini sürdürebiliyor olmasıydı. Bu nedenle de Deniz, duygusal durumunun öğrenme durumu üzerinde çok ciddi bir etkide bulunmadığını anlattı. Deniz ve Mete'nin ortak duygusal etkiler deneyimlemelerine rağmen, bu duygusal etkilenmelerin öğrenme durumları üzerinde ne gibi sonuçlara yol açtığı noktasında farklılaşmaları, ÖYÖB düzeylerinin farklı oluşlarıyla açıklanabilir. Hazal, bu süreçte duygusal bağlamda neler deneyimlediğini şu şekilde ifade etti:

> *"Herkes gibi pandemiden psikolojik olarak ben de etkilendim. Çok fazla sıkıldım evde, kısıtlamalar beni çok boğdu. Muhakkak bu da etkilemiştir öğrenme sürecimi ve motivasyonumu. Çünkü şöyle düşünün, eskiden okula giderken erken kalkıyorduk, hazırlanıyor güzelce giyiniyorduk, otobüs durağına yürüyorduk, vesaire vesaire… Bütün bunlar bir hareketti bizler için. Aktiftik, daha dinamiktik, enerjiktik. Ben şu anda yatağımdan kalkıp bilgisayarın başına geçecek enerjiyi dahi kendimde bulamıyorum. Pasifleştim, mutsuzlaştım. Belki derslere odaklanmakta beni zorlayan şey budur tam bilmiyorum, yani fiziksel enerjimi atamıyor ve sosyal etkileşimden bütünüyle yoksun olmaktır. Bu çünkü bir döngü gibi. Ne kadar hareketliyseniz, o kadar enerjik oluyorsunuz; ne kadar pasifseniz o kadar pasifleşiyorsunuz her geçen gün. Benim hem bedenim hem de zihnim pasifleşti!"* (Hazal, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 38)

Hazal'ın ifadelerinden yola çıkarak, deneyimlediği duyuşsal zorlanmaların, öğrenme sürecini ve öğrenmeye bakış açısını doğrudan ve negatif yönde etkilediği çıkarımını yaptım. Hem bedenen hem de zihnen pasifleştiğini, mutsuzlaştığını; derslere odaklanmakta güçlük yaşamasının ve öğrenme motivasyonunu kaybetmiş olmasının nedeninin bunlardan kaynaklanabileceğini aktardı.

Başta üniversite yaşantılarına doğrudan çevrimiçi biçimde başlayan 1. Sınıf düzeyinde eğitim gören öğrenciler olmak üzere, ÖYÖB düzeyi fark etmeksizin öğrencilerin çoğunun pandemi dönemindeki eğitim sürecinde bağ kuramamış hissettiklerini ve negatif duyuşsal deneyimler edindikleri sonucuna varıldı. Fakat bu duyuşsal deneyimlerin öğrenme

verimi, motivasyonu ve öğrenmeyi ele alış biçimi açısından farklı etkiler doğurduğu ve bu farklılaşmanın ÖYÖB düzeylerine göre şekillendiği fark edildi.

Tema 2-Alt Tema 3) Umutsuzluk, Karamsarlık, Kaygı: *"Dünyada bu kadar şey olurken şimdi zorla da olsa ödev yapmalıyım."*

Duyuşsal boyutlar temasının 3. ve son alt temasına bakalım. Katılımcılar tarafından görüşmeler sırasında değinilen, çevrimiçi öğrenmenin duyuşsal boyuttaki başka bir etkisi ise "umutsuzluk", "karamsarlık" ve "kaygı" gibi duyguların yoğunlaşması konusu olmuştur. Selcen bu konudaki deneyimini aşağıdaki cümlelerle aktardı:

> *"Babam kalp hastası olduğu için, özellikle pandeminin ilk zamanları benim için çok stresliydi. Ona bulaştırmaktan korkuyordum, sürekli evdeydim, aylar boyu evden dışarı burnumu bile çıkartmadım. Hayatım buruktu, renksizdi. Hal böyleyken öğrenme motivasyonum da hiç yoktu. Motivasyon olmayınca öğrenemedim tabii. Neyse sonra ders kaydına bakarım diyip geri uyumalarım çoğaldıkça çoğaldı. Ders kayıtlarına da ancak yumurta kapıya dayanınca sınav öncesi hızla bir bakıyordum, anlamakta da zorlanıyordum. Üniversiteye başlamış gibi hissedemedim kendimi ve bence hiçbir şey öğrenemeden kocaman bir seneyi geride bıraktım, biraz üzücü."* (Selcen, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 39)

Selcen, öğrenme motivasyonu ve hedefleri konusunda istediği noktayı yakalayamamış olmasını, pandeminin onda yarattığı duygusal zorlanmalar ile bağlantılı biçimde açıkladı. Selcen'inkine benzer bir şekilde Yiğit ise kendi tecrübesini aşağıdaki biçimde ifade etti:

> *"Pandemi beni psikolojik olarak çok fazla etkiledi. Sosyal ortamlarımı, etkileşimlerimi kaybettim, yalnız ve depresif hissediyorum. Gelecek kaygım yoğun, pandemi bitecek mi, bitmeyecek mi, artık hep böyle mi olacak gibi kaygılarım var. Bu duygular, ders çalışma motivasyonumu da olumsuz yönde etkiledi tabii. Bazen hocalarımız çok fazla ödev verdiğinde bir haberleri izleyip "Dünyada bu kadar şey olurken şimdi zorla da olsa ödev yapmalıyım" diye düşünmek beni çok geriyor ve sıkıyor. Ödevleri, sınavları ve öğrenmeyi anlamsız buluyorum."* (Yiğit, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 40)

Bu ifadelerden yola çıkarak, Yiğit'in pandemi sürecinden ve çevrimiçi öğrenmeden olumsuz yönde etkilendiği sonucu çıkarılabilir. Yiğit bu duyguları ve psikolojik durumu

nedeniyle, öğrenmeyi ve öğrenmeye giden yoldaki adımları anlamsız ve gereksiz bulduğunu da belirtti. ÖYÖB düzeyi yüksek insanların ortak yanı, anlamlı öğrenme deneyimine ulaşma konusunda heves ve içsel motivasyon kaynaklarına sahip olmalarıdır. Yiğit'in duygusal zorlanmalarının öğrenme süreci üzerinde doğrudan ve negatif bir etki yaratması, ÖYÖB düzeyinin düşük oluşuyla açıklanabilir. Arda'nın da Selcen ve Yiğit ile örtüşen duyuşsal deneyimlere sahip olduğu, aşağıdaki ifadelerden yola çıkarak anlaşıldı:

> *"Pandeminin benim üzerimde çok fazla psikolojik etkisi oldu. Yoğun kaygı yaşıyorum, umutsuz ve karamsar hissediyorum. Bunun sonu sanki hiç gelmeyecekmiş gibi geliyor. Sürekli stresli ve öfkeliyim, en ufak şeye alınganlık yapıp patlıyorum. Tahammülüm kalmadı hiçbir şeye, dersler de buna dahil maalesef. Bu duygular nedeniyle de derse odaklanamadığımı ve motive olamadığımı düşünüyorum."* (Arda, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 41)

Arda'nın duyuşsal anlamda büyük zorluk yaşadığı, kaygı, umutsuzluk, öfke gibi pek çok zorlayıcı duyguyu deneyimlediği görülüyor. Bu duygular, Arda'nın dersler dahil pek çok şeye karşı tahammül düzeyini düşürmüş. Arda, Selcen ve Yiğit'in ortak noktaları, ÖYÖB düzeyi düşük grupta yer almaları ve pandemi döneminin etkisiyle yoğun umutsuzluk, karamsarlık ve kaygı deneyimlemeleridir. Bu deneyimledikleri duygular ve öz yönetimli öğrenme becerilerinin düşük düzeyde oluşu sebebiyle akademik yaşantılarına odaklanmakta güçlük çektikleri, içsel motivasyon kaynaklarına erişemedikleri, çevrimiçi öğrenmeyi olumsuz değerlendirdikleri yönünde çıkarım yapılabilir. Çevrimiçi öğrenme sırasında fiziksel bir sınıf ortamında bulunmuyor olmaları nedeniyle iki gruptaki katılımcıların da kendilerini izole olmuş ve yalnız hissettikleri görülmüştür. Fakat yüksek puanlı ÖYÖB sahip olan öğrencilerin, duyuşsal bağlamdaki deneyim ve zorlanmalarının öğrenme süreçleri üzerinde etkisinin olmadığı (veya düşük düzeyde olduğu) öğrenciler tarafından aktarılırken, düşük puanlı ÖYÖB sahip olanların ise bu duygusal zorlanmaların öğrenme süreçlerine doğrudan etkide bulunduğu öğrenilmiştir.

Tema 2'yi incelemeyi bitirdikten sonra ve Tema 3'e başlamadan önce, nerede olunduğunun takibinin kolaylaşması adına **Tablo 8**-Temalar-Alt Temalar tablosunu tekrardan paylaşıyorum:

Tablo 13. Temalar- Alt Temalar

TEMALAR	Alt Temalar
Tema 1: Çevrimiçi öğrenmenin iyi gelen ve zorlayıcı boyutları	**Zorlayıcı boyutlar:** • Not dağılımında adaletsizlik • Öz-denetim problemi • Ev ortamının fiziksel koşulları • Teknik arızalar **İyi gelen boyutlar:** • Akademik kaynak açısından zenginlik • Tek başınalığın gücü • Derslerin kaydedilmesi • Ulaşım sıkıntısı • Kopya mevzusu
Tema 2: Çevrimiçi öğrenme deneyiminin duyuşsal boyutları	• Bağ kur(ama)ma • Sosyal izolasyon • Umutsuzluk-Karamsarlık-Kaygı
Tema 3: Çevrimiçi öğrenmede öz yönetimli öğrenme becerilerinin etkisi	• Uygun öğrenme stratejilerinin seçilmesi • Hedef belirleme ve takip etme • Zaman yönetimi becerisi • Anlamlı öğrenme deneyimleri edinme
Tema 4: Çevrimiçi süreçte eğitmenlerin öğrenme üzerindeki etkileri	• Farklı ölçme değerlendirme yöntemlerine göre • Öğrencilere yönelik tutum ve davranışlara göre

4.2.3. Tema 3: Çevrimiçi öğrenmede öz yönetimli öğrenme becerilerinin etkisi

Bu temada, araştırmanın dördüncü sorusu olan "Öz yönetimli öğrenme becerilerinin, çevrimiçi öğrenme sürecindeki deneyimler üzerindeki etkileri nelerdir?" sorusunun cevabı aranmıştır. Çevrimiçi öğrenme deneyiminde öz-yönetimli öğrenme becerilerinin etkisi, ÖYÖB'nin yüksek ve düşük puanlı oluşu bağlamında ve 4 alt tema altında incelenmiştir. Bu 4 alt tema şu şekildedir; a) Uygun öğrenme stratejilerinin seçilmesi, b) Hedef belirleme ve takip etme, c) Zaman yönetimi becerisi, d) Anlamlı öğrenme deneyimleri edinme.

Tablo 14. Tema 3 (Çevrimiçi öğrenmede öz yönetimli öğrenme becerilerinin etkisi)'ün Alt Temaları

Tema 3: Çevrimiçi öğrenmede öz yönetimli öğrenme becerilerinin etkisi	
Alt Temalar	1) Uygun öğrenme stratejilerinin seçilmesi
	2) Hedef belirleme ve takip etme
	3) Zaman yönetimi becerisi
	4) Anlamlı öğrenme deneyimleri edinme

Tema 3-Alt Tema 1) Uygun Öğrenme Stratejilerinin Seçilmesi

ÖYÖB yüksek puanlı grup: *"Böylece hocaları istediğim hızda dinleyebiliyordum. Bu lüksü yüz yüze eğitimde yaşayamazsınız."*

Bu temanın ilk alt teması uygun öğrenme stratejilerinin seçilmesidir. Öz-yönetimli öğrenen olmanın sonuçlarından biri, öğrenenin öğrenme ihtiyaçlarının farkına varabilmesi ve yanıt verebilmesi, bu doğrultuda da kendine uygun öğrenme stratejilerini seçebilme becerisine sahip olmasıdır. Bu becerinin çevrimiçi öğrenme sürecinde nasıl bir etkiye sahip olduğu, bu alt tema altında incelenmiştir. Masal, kendine uygun öğrenme stratejilerini seçme noktasında nasıl bir deneyime sahip olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etti:

> *"Dersi dinlerken hocanın ağzından çıkan her şeyi not etmeye çalışıyorum, ardından kaynak kitaptan okuyor ve önemli gördüğüm yerlerin altını çizerek çalışmamı pekiştiriyorum. Son olarak da ders kayıtlarını tekrardan dinlemek ve kendi kendime öğrendiklerimi sesli şekilde anlatmak gibi bir sistematiğim mevcut. Öğrenme sürecimdeki son adım ise, o dersteki bütün konu başlıklarını bir A4 kağıdına yazmak. Bu şekilde bütünü görebilmek beni rahatlatır."* (Masal, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 42)

Masal, kendine uyan ve verim alabildiği stratejileri adım adım biliyor ve uygulama konusunda da sıkıntı çekmediğini belirtti. Yine ÖYÖB düzeyi yüksek olan Eda ise deneyimini aşağıdaki ifadelerle aktardı:

> *"Öncelikle mutlaka ne olursa olsun her derse zamanında girmeye ve dersi derste dinlemeye çalıştım. Nasılsa ders kayıtları var diyip hiçbir dersi sonraya bırakmadım. Her ne kadar ders kayıtları çok çok verimli olsa da ve sonradan onları izlesem de, canlı dersin hissi daha bir farklı. Mesela takıldığım yerde hocaya soru sorabilmek gibi artıları var. Bunun disiplinini kendimde oturttum. Dersi dinlerken tutabildiğim kadar not tuttum hep. Kaçırdığım kısımları ders kaydından sonra yakalayıp tamamladım."* (Eda, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 43)

Eda, kendisine iyi gelen strateji ve yöntemleri bildiğini ve bunları çevrimiçi öğrenme sürecinde de aynı şekilde sürdürebildiğini belirtti. Eda için ders kayıtları avantajlı bir yön olsa da canlı ders sırasında hocayla birebir etkileşim yürütebilmenin onun öğrenmesine daha çok fayda sağladığını fark ettiği için her canlı derse katıldığını aktardı. Pandemi sürecinde

çevrimiçi öğrenen olmak, öğrenme stratejilerini nasıl etkiledi sorusuna Gizem'in cevabı aşağıdaki şekilde oldu:

> *"Benim şöyle bir huyum var, niyeyse hızlı konuşunca hocalar daha iyi anlıyorum. Yavaş konuşan hocaları anlamak ve dinlemek benim için çok zordu. Bilgisayarıma bir program indirdim ve o program sayesinde ders kayıtlarımızın hızını arttırabilir-azaltabilir oldum. Böylece hocaları istediğim hızda dinleyebiliyordum. Bu lüksü yüz yüze eğitimde yaşayamazsınız."* (Gizem, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 44)

Bu görüşme parçasından anlaşılacağı üzere, Gizem kendisine neyin verimli neyin verimsiz geldiğini çözmüş durumda. Eğitmenlerin daha hızlı konuşmasını tercih ettiği için, ders kayıtlarını avantajına çevirip bu kayıtları bir program aracılığıyla hızlandırarak izlediğini ve bu şekilde çok daha iyi odaklanabildiğini aktardı. Böylece aslında Gizem'in çevrimiçi öğrenmenin avantajlarını görüp kullandığı ve öğrenmeyi de gerçekleştirdiği anlaşılıyor. Gizem, Eda ve Masal ile benzer ve pozitif deneyimler paylaşan Deniz ise kendi tecrübesini aşağıdaki gibi aktardı:

> *"Benimsediğim en etkili öğrenme stratejim şudur, yakın bir arkadaşımla ortak şekilde çalışırız. Discord üzerinden aynı anda aynı ders kaydını açar ve izlemeye başlarız. İkimizden birinin takıldığı, anlamadığı bir yer olunca kaydı durdurur ve üzerine beyin fırtınası yapıp anlamaya çalışırız. Çözdüğümüz noktada da kayda devam ederiz. Birbirmizden destek aldık online süreç boyunca. Bu, benim öğrenme durumumu pozitif yönde etkiledi epey. Etkileşim benim için önemli. Hem arkadaşlarımla hem de hocalarımla olan etkileşim…"* (Deniz, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 45)

Deniz, akran eşliğinde öğrenmenin ona fayda sağladığını fark ettiğini ve bunu çevrimiçi süreçte çevrimiçi yollarla sürdürdüğünü anlattı. Bu görüşme parçalarından yola çıkarak, ÖYÖB düzeyi yüksek grupta yer alan öğrencilerin, öz-kontrol ve öz-farkındalık becerilerinin kuvvetli olması sebebiyle, öğrenmenin gerçekleşmesinin sorumluluğunu aldıkları ve kendilerine uyan stratejileri seçmekte zorlanmadıkları sonucuna varıldı. Katılımcılar, yüz yüze eğitim döneminde de benzer tarzda öğrenme stratejilerine sahip olduklarını, tek yaptıklarının ise kendi stratejilerini bu sürece adapte edip dönüştürmek olduğunu belirttiler.

ÖYÖB düşük puanlı grup: ***"Ben çevrimiçi öğrenme süreci başladığından beri, yani yaklaşık 1 senedir, çok çeşitli stratejiler denedim. Çok yöntem değiştirdim."***

ÖYÖB düzeyi düşük gruptaki katılımcılara kendilerine uygun öğrenme stratejilerini seçme konusundaki deneyimleri sorulduğunda, ÖYÖB düzeyi yüksek gruptaki gibi pozitif yönde deneyimler aktarmadıkları tespit edildi. Hazal kendi deneyimini şu şekilde ifade etti:

> *"Ben çevrimiçi öğrenme süreci başladığından beri çeşitli stratejiler denedim. Kendime en uyan yöntemi hala tam olarak bulabildiğimi düşünmüyorum. Benim için uzaktan eğitim her açıdan zorlayıcı geçiyor, galiba kendi kendine bir şeyleri yoluna koyabilen biri değilim pek."* (Hazal, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 46)

Hazal'ın ifadesinden yola çıkarak, ÖYÖB düzeyinin düşük olmasının onun tabiriyle "kendi kendine bir şeyleri yoluna koyabilen" bir öğrenen olmasını güçleştirdiği söylenebilir. Selcen ise bu konudaki fikrini şu şekilde belirtti:

> *"Üniversite sınavlarına hazırlanırken farklı öğrenme stratejilerim vardı, mesela görselle öğrenen biri olduğum için aşırı fazla renkli kağıt ve kalem kullanırdım. Bu notları mantar panoma asardım gibi… Şimdi öyle bir şeye isteğim ve motivasyonum yok. Bir de ne gerek var ki diyor içimdeki ses, nasılsa herkes gibi sen de kopyayla geçeceksin, çalışma."* (Selcen, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 47)

Selcen'in yüz yüze eğitim döneminde kendisini daha motive hissettiği ve daha çeşitli ve işe yarar öğrenme stratejileri benimsediği görüşme sırasında öğrenildi. Fakat çevrimiçi öğrenme sürecinin başlamasıyla birlikte Selcen'in hem motivasyonunu hem de uygun strateji üretmeye yönelik isteğini kaybettiği görüşme parçasından anlaşılıyor. Bu durumu biraz da kopya çekebilme özgürlüğüne sahip olmakla yorumladı. Yani kendine uygun öğrenme stratejileri seçmesi için, öncelikle öğrenmeyi istemesinin gerektiği; öğrenmeyi istemesi için ise bir dışsal güdülenmeye (sınavlar-sınavdan not almak-kopya çekmenin yasak oluşu) ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Selcen ve Hazal'ın bu konudaki ifadelerinden ve ÖYÖB ölçek puanlarından yola çıkarak, ÖYÖB düzeylerinin düşük olması nedeniyle çevrimiçi dönemde kendilerine uygun öğrenme stratejilerini bulmakta güçlük çektikleri çıkarımı yapılabilir.

Tema 3-Alt Tema 2) Hedef Belirleme ve Takip Etme

ÖYÖB yüksek puanlı grup: *"Her zaman kendi hedeflerini, planlarını düzenleyen biri oldum."*

Bu temanın 2. alt teması olan Hedef Belirleme ve Takip Etme ile incelememize devam edelim… Öz yönetimli öğrenmenin bir diğer temeli ise, öz-izleme becerisine sahip olmaktır. Öğrenenin kendi hedeflerini belirleyebilir ve takip edebilir durumda olması, bu şekilde öğrenme sürecini etkili bir şekilde yönetmesi gerekmektedir. Masal, çevrimiçi öğrenme deneyiminde hedeflerini belirleme ve takip etme bağlamında nasıl bir süreç geçirdiğini, deneyiminin ne yönde şekillendiğini aşağıdaki şekilde ifade etti:

> *"Hedef belirleme ve takip etme konusunda zorlanmıyorum. Kendimi bildiğimden beri planlı ve programlı bir yapım vardır, bu nedenle esas hedef belirleyerek çalışmamak benim için garip olurdu. Çevrimiçi öğrenme sürecinde de bu alışkanlığım aynen devam etti. Hatta biraz daha kuvvetlendi."* (Masal, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 48)

Masal, bu beceriye her zaman sahip olduğunu ve çevrimiçi öğrenme sırasında bu becerisinin daha da kuvvetlendiğini belirtti. Neden bu süreçte hedef belirleme ve takip etme becerisinin daha çok kuvvetlenmiş olabileceği sorulduğunda ise cümlelerine aşağıdaki şekilde devam etti:

> *"Çünkü çevrimiçi öğrenme sırasında yalnızsınız. Her şey sadece size ve iradenize bağlı. Bu da beni daha planlı olmaya itti."* (Masal, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 49)

Masal'ın fikirleriyle ortak yönde fikirlere sahip olan Eda ise hedef belirleme ve takip etme noktasındaki tecrübesini şu cümlelerle anlattı:

"Planlı ve programlı biri olduğum için hedef belirleme ve tamamlama konusunda kendimi gayet başarılı buluyorum. Bu konuda iyiyimdir. Yapmam gereken şeyleri günlere, haftalara, saatlere bölerim. Bu programları masamda bulunan mantar panoma asarım gözden kaçırmamak için. Tamamladıkça üzerlerini çizerim. Hatta bazı unutmamam gereken kritik hedeflerim/planlarım için telefonuma alarm kurduğum olur. Örneğin bugün sizinle olan görüşmeyi kaçırsam size çok mahcup olurdum, o yüzden 20 dk öncesine alarm kurmuş ve ajandama not etmiştim." (Eda, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 50)

Gizem'e göre hedef belirleme ve takip etme konusu çevrimiçi öğrenme sırasında aşağıdaki seyirde ilerlemiş:

"Bu konuda hiçbir problem yaşadığımı düşünmüyorum. Her zaman kendi hedeflerini, planlarını düzenleyen biri oldum. Ajanda tutuyorum, gün gün hedefler belirlerim. Bunlara çoğu zaman uyarım. Programlı olmayı severim. Eğer bir hedefim ve hayalim olmasaydı, bu kadar çalışmazdım belki. Sıradan bir mezun olmak istemiyorum, mesleğimin hakkını verebilecek biri olmak istiyorum. O nedenle hem uzun vadeli hem de kısa vadeli hedefler belirler, bunları takip ederim." (Gizem, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 51)

Deniz, Gizem ve Masal'ın ortak ifadelerinden yola çıkarak, her zaman planlı-programlı öğrenciler oldukları, bu becerilerinin aynı şekilde çevrimiçi süreçte de devam edebildiği görüşme parçalarından yola çıkarak anlaşıldı. Her birinin hem kısa hem de uzun vadeli öğrenme hedeflerine sahip oldukları ve öğrenme motivasyonlarını bu hedeflerle sağladıkları öğrenildi.

ÖYÖB düşük puanlı grup: *"Hedef koymak beni strese soktuğu ve genelde uyamadığım için çalışmaya başlarım ve yapabildiğim kadarını elimden geldiğince yaparım."*

ÖYÖB düzeyi düşük grubun hedef belirleme ve hedefleri takip etme bağlamındaki çevrimiçi öğrenme deneyimleri sorulduğunda, ÖYÖB düzeyi yüksek gruptan alınan cevaplar gibi olumlu cevaplar alınmadığı, negatif yönde deneyimlerin paylaşıldığı görüşmeler sonucu tespit edildi. Hazal, kendi deneyimini aşağıdaki şekilde aktardı:

> *"Hedef belirleme ve plan program yapma konusunda bence pek parlak değilim. Çünkü ne çevrimiçi öğrenme sürecinde ne de yüz yüze eğitim döneminde plan program seven, hedefler belirleyen biri olmadım. Hedef koymak beni strese soktuğu ve genelde uyamadığım için, hiçbir hedef belirlemeden düz şekilde bir yerinden tutar çalışmaya başlarım ve yapabildiğim kadarını elimden geldiğince yaparım. Eskiden kendimi planlı biri olmak için epey zorlardım, ajandalar alırdım falan. Sonra baktım bu bana iyi gelen değil, beni daha çok strese sokan bir şey, bunu bıraktım."* (Hazal, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 52)

Hazal'ın bu görüşme parçasında değindiği "strese sokan bir şey" noktasının, "hedeflerimi ya tamamlayamazsam stresi" anlamına geldiği devamındaki cümlelerinden yola çıkarak anlaşıldı. Hazal'ın ÖYÖB düzeyinin düşük oluşunun, onun hem çevrimiçi hem de sınıf içi eğitimde hedef belirleme becerisi bağlamında zayıf kalmasına yol açmış olabileceği söylenebilir. Çünkü bir öz yönetimli öğrenenden, öğrenme hedef ve amacını net şekilde ortaya koyabilmesi ve planlı olması beklenmektedir. Hazal'ın deneyimiyle ortak yanlar barındıran Mete'nin deneyimi ise aşağıdaki şekilde aktarıldı:

> *"Eğer hedefler koyarsam, gözümde iyice büyüyor ve zaten çalışmak için içsel bir motivasyonum da pek fazla olmadığından tamamen salıyorum ve bir şey yapmamayı seçiyorum."* (Mete, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 53)

Mete, öğrenme hedefleri belirleyememesini, içsel motivasyonunun olmayışıyla ve hedeflerin gözünü daha çok korkutmasıyla açıkladı. Bu gruptaki katılımcıların verdikleri cevapların yalnızca çevrimiçi süreç özelinde olmadığı, yüz yüze eğitim sürecinde de aynı şekilde bu beceri konusunda zayıf kaldıkları aktarılan deneyimler doğrultusunda anlaşıldı.

Hedef belirleme ve takip etme becerisinin, pandemi dönemindeki çevrimiçi öğrenme sürecinde ÖYÖB düzeyi yüksek grup tarafından sağlanabildiği; ÖYÖB düzeyi düşük gruptaki katılımcılar tarafından ise sağlanamadığı sonucuna varıldı. Öz yönetimli öğrenen olan katılımcıların, çevrimiçi öğrenme platformu veya sınıf ortamı eğitim fark etmeksizin bu beceriyi her zaman koruyup sürdürebildikleri, öz yönetimli olmayan katılımcıların ise sınıf içi eğitim sırasında da çevrimiçi öğrenme esnasında da kendi öğrenme hedeflerini belirleme

ve bu hedefleri takip etme anlamında güçlük yaşadıkları aktarılan deneyimler doğrultusunda anlaşıldı.

Tema 3-Alt Tema 3) Zaman Yönetimi Becerisi

ÖYÖB yüksek puanlı grup: *"Bazı istisnai günler haricinde ben günümü ve zamanımı iyi şekilde yönettiğimi düşünüyorum."*

3. alt tema ise Zaman Yönetimi Becerisi olmuştur. Öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleri yüksek olan grubun, çevrimiçi öğrenme sürecinde zaman yönetimi becerilerinin ne boyutta olduğu bu alt temada incelendi. Pandemi koşulları sonucu, öğrenciler çoğunlukla evde vakit geçiriyor ve günlerini dengeli biçimde yönetme noktası tamamen onların öz irade ve denetimlerine kalmış durumda. Masal, bu bağlamda kendi deneyimini şu şekilde aktardı:

> *"Zamanı yönetme açısından problem yaşamadım bu süreçte. Sadece bazen hedeflediğimden daha geç uyanıp kendime kızabiliyorum. Gün içerisinde derse katılma, ders tekrarı yapma, keman pratiği yapma ve diğer şeylerin dengesini ve zamanını kendim kontrol edebiliyorum ve esneklik payı da bırakıyorum ruh halimin elverişliliğine göre."* (Masal, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 54)

Masal'ınkine benzer biçimde Deniz, kendi deneyimini aşağıdaki şekilde ifade etti:

> *"Bazı istisnai günler haricinde ben günümü ve zamanımı iyi şekilde yönettiğimi düşünüyorum. Günüm genelde 3-4 adımdan oluşuyor. Dersleri dinlemek, tekrarlarımı yapmak, ev işlerinde anneme yardım etmek, yürüyüşe çıkmak ve kitap okumak gibi kendi sevdiğim uğraşlarımla ilgilenmek. Aşağı yukarı zamanım evde böyle geçer."* (Deniz, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 55)

Deniz ve Masal tarafından, istisnai durumlar harici planlı-programlı oldukları ve öz yönetimli öğrenen olmaları sebebiyle zaman yönetimi becerisi açısından ne çevrimiçi süreçte ne de yüz yüze eğitim döneminde zorluk yaşamadıkları belirtildi.

ÖYÖB düşük puanlı grup: "Okula gittiğimiz dönemde zamanı yönetmek bence çok kolaydı."

Öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleri düşük grupta yer alan katılımcıların, pandemi döneminde zaman yönetimi konusunda güçlük çektiklerine dair deneyimler aktardılar. Yiğit kendi deneyimini aşağıdaki şekilde ifade etti:

> *"Evde olunca zaman yönetimi konusu biraz güçleşiyor, bir şeylerle oyalanabiliyorum. Çalışmayı biraz erteleyebiliyorum, dikkatimin dağılması çok daha kolay çünkü evdeyken."* (Yiğit, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 56)

Yiğit'in anlatımına göre, evdeyken zaman yönetimi konusunda zorlanıyor olmasının nedeni, evde dikkatinin daha kolay dağılıyor olmasıymış. Hazal da Yiğit'in fikrine benzer şekilde kendi deneyimini aşağıdaki gibi anlattı:

> *"Okula gittiğimiz dönemde zamanı yönetmek bence çok kolaydı. Çünkü zaten saat kaçtan kaça kadar okulda olacağımız, okuldan ne zaman çıkıp eve geleceğimiz, ne zaman uyuyacağımız, yemek saatlerimiz her şey bir şekilde planlanmıştı ve biz de ona uyuyorduk. Şu anda günümü yönetmek tamamen benim elimde, kontrolümde. Bu gücü avantaja çevirebildiğimi söyleyemem. Zaman yönetimi becerim bence pek yok."* (Hazal, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 57)

Hazal da tıpkı Yiğit gibi, zaman yönetiminin evde zorlaştığını aktardı. Hazal'ın ihtiyacının okuldaki gibi her saat ne yapılacağının önceden planlı olduğu bir sistem/düzen olduğu söylenebilir. Çevrimiçi öğrenme sürecinde aşırı yapılandırılmış ve katı düzenler yerine, esnek ve öğrenenin öz denetimine bağlı şekillenen bir düzen söz konusu. ÖYÖB düzeyi düşük öğrencilerin, dıştan gelen bir güdülenme ve kurallar/düzen olmadan kendi günlerini yönetmekte zorlandıkları sonucunu görüşmelerle çıkarıyorum. Mete de bu görüşü destekler nitelikte bir deneyim aktardı:

> *"Bu konuda çok kötüyüm. Uykuya düşkün olmam işimi zorlaştırıyor. Genelde akşama doğru uyanıyorum. Sabaha karşı yatıyorum. Sabah erken uyansam günüm daha iyi ve verimli geçer, ama bunu sağlayamıyorum. Okula giderken mecburen kalkıyordum,*

şimdi mecbur değilim diye çoğu sabah dersine katılmıyorum. Günün geri kalanı da pek iyi geçiyor diyemem." (Mete, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 58)

Mete'nin değinmiş olduğu "mecburiyet" noktası, okulun kurallara ve düzene sahip olmasına atıfta bulunuyor. "Mecbur" olduğunda erken kalkabilir ve derse girebilirken, "mecbur" olmadığında bunu yapamadığını belirtti. Mete'nin de Yiğit ve Hazal'a benzer bir şekilde, dıştan gelen bir itici güce ve düzene ihtiyaç duyduğu, bunun olmadığı noktada zamanını yönetmekte güçlük yaşadığı söylenebilir. Son olarak Selcen zaman yönetimi konusundaki tecrübesini şu şekilde aktardı:

"Zaman yönetimi becerim neredeyse sıfır. Sürekli elimde telefon var, sosyal medyadan çıkamıyorum. Uzaktan eğitimde böyle oldum. Yoksa eskiden bu kadar bağımlısı değildim." (Selcen, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 59)

Selcen, çevrimiçi öğrenme ve pandemi öncesi dönemde sosyal medya ve telefonla daha az ilgilenirken, şu anki dönemde bunun bağımlılık noktasına geldiğini aktardı. Burada hem odağını ve dikkatini hem de zamanını yönetmekte güçlük çektiği çıkarımını yapıyorum.

Özetle, çevrimiçi öğrenme sırasında ÖYÖB düzeyi, zaman yönetimi becerisi üzerinde önemli bir rol oynamış ve anlamlı bir fark yaratmış durumda diye düşünüyorum.

Tema 3-Alt Tema 4) Anlamlı Öğrenme Deneyimleri Edinme

Öz yönetimli öğrenme becerileri temasını 4. ve son alt teması ise Anlamlı Öğrenme Deneyimleri Edinme'dir. Öz yönetimli öğrenmenin yapı taşlarından bir tanesi, öğrenenin anlamlı öğrenme deneyimleri edinme hedefine ve hevesine sahip olmasıdır. Bu alt tema, ÖYÖB düzeyi yüksek ve düşük gruptaki öğrenciler ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir ve iki grup arasında bu bağlamda birtakım farklılıklar olduğu görülmüştür.

ÖYÖB yüksek puanlı grup: ***"Öğrenme motivasyonum gücünü içsel kaynaklarımdan, hayallerimden alır. Öğrendiğim ortam veya platformdan değil."***

ÖYÖB düzeyi yüksek olan grubun, çevrimiçi öğrenme sürecinde anlamlı öğrenme deneyimleri edinme noktasında güçlü ve pozitif deneyimler aktardıkları analizler sonucu görülmüştür. Masal, bu konudaki tecrübesini şu şekilde aktardı:

> *"İçinde bulunduğumuz olumsuz duygu ve durumların beni öğrenme ve başarı anlamında etkilemesine çok izin vermemeye çalıştım. İçsel motivasyonum yüksek. Burs hayalim var. Öğrenme motivasyonum gücünü içsel kaynaklarımdan, hayallerimden alır. Öğrendiğim ortam veya platformdan değil. Ders kayıtlarını çok kez izliyorum, bol bol kendime ait zamanım olduğu için çok çalışıyorum. Avantajlı yanından görmeye çalışıyorum yani pandemiyi ve çevrimiçi öğrenmeyi."* (Masal, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 60)

Masal'ın öğrenme motivasyonunu, içsel kaynaklarından ve hayallerinden kazandığını söylemesi, anlamlı öğrenme deneyimleri edinmeyi ve kişisel öğrenme hedeflerine sahip olduğu sonucunu doğuruyor. ÖYÖB düzeyinin yüksek olması, Masal'ın hem çevrimiçi öğrenmeyi avantajlı açıdan algılamasını hem de anlamlı öğrenme deneyimlerine sahip olmasını kolaylaştırmıştır diyebilirim. Masal'a benzer bir şekilde Elif kendi görüşünü aşağıdaki şekilde belirtti:

> *"Bence çevrimiçi öğrenmenin verimliliği, kişinin yapısına ve bakış açısına göre şekilleniyor. Ben her koşulda ve ortamda kendimi geliştirmek ve öğrenmek isterim. Bilgiye aç biriyim ve bu süreçte de çok şey öğrenebildim."* (Elif, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 61)

Masal'ın "Öğrenme motivasyonum içsel kaynaklarımdan gücünü alır, öğrendiğim ortam ya da platformdan değil" görüşüne benzer şekilde Elif'in de "Ben her koşulda ve ortamda kendimi geliştirmek ve öğrenmek isterim" dediğini ve ortak fikirlere sahip olduklarını görüyorum.

Elif'in tecrübesine göre, çevrimiçi öğrenme süreci birçok şey öğrenmesini, anlamlı öğrenme deneyimleri edinmesini sağlamış. Elif'in çevrimiçi öğrenmenin verimliliğinin kişinin yapısına ve bakış açısına göre şekillendiğini söylemesi, bu araştırmanın ÖYÖB

düzeyine bağlı olarak şekillenen farklı görüş ve deneyimlere de atıfta bulunuyor aslında Elif bunu bilmeden bu yorumu yapmış olsa da. Şu ana kadarki bütün analizlerden ÖYÖB düzeyinin yüksek ve düşük olmasının, çevrimiçi öğrenme deneyiminin duyuşsal boyutları ve öz yönetimli öğrenme becerilerinin bu süreçteki etkisi açısından ortaya anlamlı farklar çıkarttığı görülüyor. Son olarak Gizem, bu konudaki deneyimini şu şekilde aktardı:

> *"Pandeminin ilk dönemlerinde kısa bir bocalama yaşamıştım. İçime kapanmıştım ve biraz depresif hissediyordum. Fakat özellikle de 2020 Aralık'tan beri kendimi çok geliştirdiğimi hissediyorum. Sanırım tamamen adapte oldum bu yeni normale ve eğitim sistemine… Motivasyonum ve öğrenme isteğim çok yüksek. Bir sürü farklı kurumdan online eğitim alıyorum, seminerlere katılıyorum, okulun MİKAM'da düzenlediği eğitimlere dahil oluyorum. E-kütüphanelerden faydalanıyorum. E-müzeler geziyorum. Kısacası işin keyifli yanını çok güzel çıkarttığımı ve donanımlı hale geldiğimi hissediyorum. Benim öğrenmem ve gelişimim üzerinde pandeminin ve uzaktan eğitimin pozitif etkisi oldu yani. Düşünsenize, eskiden ortalama 4 saati trafikte geçen 6-7 saati okulda geçen biri eve gelince ne yapmak ister ki? Ben sadece yatıp uyumak istiyordum. Mesela 2019 ajandam bomboş. Çünkü tek uğraştığım şey okula gidip gelmekti. Yorgunluktu. 2020 ajandam ise dopdolu, her güne bir ton kişisel ve mesleki aktivite sığdırabiliyorum enerjim ve vaktim bana ait olduğu için."* (Gizem, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 62)

Gizem'in çevrimiçi öğrenme deneyiminde anlamlı öğrenme deneyimleri edindiği ve bu sürecin avantajlı yanlarına odaklandığını görüşme parçasından yola çıkarak yorumluyorum. Enerjisinin ve vaktinin bütünüyle ona ait olması Gizem'e iyi hissettirmiş ve hem öğrenme sürecine hem de kişisel hedeflerine anlam katan bir güçlü yöne dönüşmüş.

ÖYÖB düşük puanlı grup: *"Koca bir senem çöp oldu, hiçbir şeye odaklanamadım ve verimli bir yıl geçiremedim."*

ÖYÖB düzeyi düşük grupta yer alan katılımcıların ise çevrimiçi öğrenme sırasında anlamlı öğrenme deneyimleri edinemediklerine dair ifadeler aktardıkları görüldü. Bu konudaki tecrübesini Hazal aşağıdaki biçimde ifade etti:

> *"Ben çevrimiçi öğrenme sürecinde kendime çok bir şey katabildiğimi düşünmüyorum. Gerek kopya çekebilecek olmanın konforu, gerek umutsuzluk ve sıkılmışlık duyguları*

nedeniyle koca bir senem çöp oldu, hiçbir şeye odaklanamadım ve verimli bir yıl geçiremedim." (Hazal, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 63)

Hazal bu görüşme parçasında, çevrimiçi öğrenmeyle geçen 2020 senesini "çöp" olarak nitelendiriyor ve kendisine bu dönemde hiçbir şey katamadığını söylüyor. Buna sebep olarak gösterdiği şeyler ise hem dönemin getirmiş olduğu karamsarlık duyguları hem de "Nasılsa kopya çekerim" diye düşünerek çalışma motivasyonu bulamaması olmuş. Selcen ise Hazal'ınkine benzer şekilde kendi deneyimini şu şekilde aktardı:

"Hocalarımız ellerinden geleni yapmaya çalışsalar da ben hiçbir açıdan verimli ve öğretici bir sene geçiremedim. Kimsenin hakkını yemek istemem, benden kaynaklıydı, motivasyonum yoktu öğrenmek için." (Selcen, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 64)

Selcen de Hazal gibi hiçbir açıdan öğretici bir sene geçiremediğini aktardı. Bunun sebebini ise içsel motivasyon eksikliği olarak değerlendirdi. Görüşme parçalarından yola çıkarak, Selcen ve Hazal'ın çevrimiçi öğrenmede anlamlı deneyimlere ulaşamamış olmaları, öz yönetimli öğrenme becerilerinin düşük düzeyde olması ve buna bağlı olarak içsel motivasyon eksikliği yaşamalarından kaynaklıdır denebilir.

Öz yönetimli öğrenme becerilerinin çevrimiçi öğrenme sürecindeki etkileri, 4 alt tema altında incelendi. Görüşmelerin analizine ve Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği'nden alınan puanlara dayanarak, çevrimiçi öğrenme sürecinde öz yönetimli öğrenen olmanın ya da olmamanın, öğrenme üzerinde anlamlı ve önemli farklar yarattığı sonucuna varıyorum.

Tema 3'ü incelemeyi bitirdikten sonra ve Tema 4'e geçmeden önce, nerede olunduğunun takibinin kolaylaşması adına **Tablo 8**-Temalar-Alt Temalar tablosunu tekrardan paylaşıyorum:

Tablo 15. Temalar- Alt Temalar

TEMALAR	Alt Temalar
Tema 1: Çevrimiçi öğrenmenin iyi gelen ve zorlayıcı boyutları	**Zorlayıcı boyutlar:** • Not dağılımında adaletsizlik • Öz-denetim problemi • Ev ortamının fiziksel koşulları • Teknik arızalar **İyi gelen boyutlar:** • Akademik kaynak açısından zenginlik • Tek başınalığın gücü • Derslerin kaydedilmesi • Ulaşım sıkıntısı • Kopya mevzusu
Tema 2: Çevrimiçi öğrenme deneyiminin duyuşsal boyutları	• Bağ kur(ama)ma • Sosyal izolasyon • Umutsuzluk-Karamsarlık-Kaygı
Tema 3: Çevrimiçi öğrenmede öz yönetimli öğrenme becerilerinin etkisi	• Uygun öğrenme stratejilerinin seçilmesi • Hedef belirleme ve takip etme • Zaman yönetimi becerisi • Anlamlı öğrenme deneyimleri edinme
Tema 4: Çevrimiçi süreçte eğitmenlerin öğrenme üzerindeki etkileri	• Farklı ölçme değerlendirme yöntemlerine göre • Öğrencilere yönelik tutum ve davranışlara göre

4.2.4. Tema 4: Çevrimiçi süreçte eğitmenlerin öğrenme üzerindeki etkileri

Bu temada, araştırmanın beşinci ve son sorusu olan "Çevrimiçi öğrenmede eğitmenlerin öğrenme süreci üzerindeki etkileri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Çevrimiçi süreçte eğitmenlerin öğrenmenin gerçekleşmesi üzerindeki etkileri ÖYÖB puanının yüksek ve düşük oluşu bağlamında ve 2 alt tema kapsamında incelenmiştir. Bu 2 alt tema şu şekildedir; a) Farklı ölçme değerlendirme yöntemlerine göre, b) Öğrencilere yönelik tutum ve davranışlara göre.

Tablo 16. Tema 4 (Çevrimiçi süreçte eğitmenlerin öğrenme üzerindeki etkileri)'ün Alt Temaları

Tema 4: Çevrimiçi süreçte eğitmenlerin öğrenme üzerindeki etkileri	
Alt Temalar	1) Farklı ölçme değerlendirme yöntemlerine göre
	2) Öğrencilere yönelik tutum ve davranışlara göre

Tema 4-Alt Tema 1) Farklı Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Göre

Bu temanın 1. alt teması farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerine göre eğitmenlerin öğrenme üzerindeki etkisidir. Çevrimiçi öğrenme sürecinde, eğitmenlerin benimsedikleri ölçme-değerlendirme stratejileri birbirlerinden farklılaşabiliyor. Bu alt temada, eğitmenlerin benimsemiş oldukları test, yazılı uzun sınav, yazılı kısa sınav, quiz, ödev gibi farklı değerlendirme yöntemlerinin, öğrencilerin öğrenme verimi ve motivasyonu üzerinde ne gibi

etkiler bıraktığını, ÖYÖB düzeyi yüksek ve düşük gruptaki öğrencileri ayrı ayrı ele alarak inceliyor olacağım.

ÖYÖB yüksek puanlı grup: *"Testten nefret ediyorum, şans eseri veya kopyayla herkes yüksek olabilir çünkü."*

ÖYÖB düzeyi yüksek grupta yer alan katılımcıların, öncelikli olarak verim aldıkları ve tercih ettikleri ölçme-değerlendirme yönteminin ödev yöntemi olduğu analizler sonucu fark edildi. Masal böyle düşünüyor olmasının sebeplerini aşağıdaki şekilde aktardı:

> *"Açık uçlu soruları çok daha fazla seviyorum, çünkü bu şekilde adil bir şekilde kendim de dahil olmak üzere hepimiz gerçek bilgi düzeyimizi hocaya gösterebiliriz. Testten nefret ediyorum, şans eseri veya kopyayla herkes yüksek olabilir çünkü. Ödevler bizi zorlasa da pek çok şey öğrenmemizi sağlıyor, en sevdiğim ve verim aldığım yöntem kesinlikle ödevlerdi. Ayrıca adaletli bir not dağılımını da sağlıyor."* (Masal, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 65)

Masal'ın çift ana dal hakkı kazanma ve başarı bursu gibi hedeflere sahip olması nedeniyle, not ortalamasını oldukça önemsediği görüşme sırasındaki ifadelerinden öğrenilmiştir. Bu nedenle Masal'ın en sevdiği ilk yöntemin ödev, ikincisinin ise açık uçlu sorulardan oluşan sınavlar olması, aslında adil bir not dağılımına duyduğu ihtiyaçtan öte gelmektedir. Masal'ın fikrine benzer bir şekilde Deniz kendi tecrübesini şu şekilde anlattı:

> *"Eğer verilen ödev net ve anlaşılır durumdaysa, ben en çok ödev yöntemini seviyorum. Çünkü kimsenin kopya çekemediği, herkesin emeği ve çabasıyla hak ettiği notu aldığı tek yöntem bence bu. Bir de mesela sınavda biliyorsanız puan alıyorsunuz, bilmiyorsunuz almıyorsunuz ve orada kalıyor. Ama eğer verilen ödevde bilmediğiniz yerler varsa, okuyup araştırmak ve öğrenmek durumundasınız. Bu bağlamda ödevlerin daha öğretici ve verimli olduğunu hissediyorum."* (Deniz, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 66)

Deniz bu görüşme parçasında tıpkı Masal gibi, adil not dağılımı konusuna parmak bastı ve bu nedenle ideal yöntemin kendisine göre ödev olduğunu söyledi. Masal'dan farklı olarak Deniz'in vurguladığı bir diğer nokta ise, ödevin sınavdan farklı olarak sadece not verme amacı gütmemesi, kişiye araştırma ve eğer bilmiyorsa konuyu öğrenme fırsatı sunması

oldu. Deniz'inkiyle örtüşen bir başka deneyim ise, Gizem tarafından aşağıdaki şekilde aktarıldı:

> *"Hocaların verdikleri ödevler sayesinde akademik birikimim fazlasıyla arttı bence. Araştırmayı, öğrenmeyi seven biriyim. Hocaların ödevleri de bunun vesilesi oldu."* (Gizem, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 67)

Tıpkı Deniz gibi Gizem de ödev yönetimini öncelikli olarak tercih ettiğini belirtti. Bunun sebebini ise ödevin kişiyi araştırma ve öğrenme imkanı sunması ve bunu teşvik etmesi olarak açıkladı.

ÖYÖB düşük puanlı grup: *"En az eforu onlar gerektiriyor açıkçası ve ben tembel bir insanım."*

ÖYÖB düzeyi düşük gruptaki katılımcıların deneyiminin ise yüksek gruptaki katılımcılardan farklılaştığı ve ödeve olumsuz yönde baktıkları, daha çok test sınavlarını tercih ettikleri görüldü. Yiğit, bu konudaki fikrini şu şekilde aktardı:

> *"Değerlendirme yönteminin ödev olmasını sevmiyorum. Sınavı tercih ederim, daha az emek gerektiriyor. Bir önceki gün biraz şöyle ders kayıtlarına göz atsam yeter. Ödev için günlerce araştırma yapmak gerekebilir."* (Yiğit, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 68)

Yiğit, çevrimiçi süreçte farklı ölçme-değerlendirme yöntemleri içerisinden en çok sınavı tercih ediyor olmasını, sınavın ödeve kıyasla daha az emek gerektirmesi olarak açıkladı. Arda'nın fikri de Yiğit'in fikriyle örtüşüyordu:

> *"Ödevler daha öğretici olsa da ben kısa sınavları tercih ederim. En az eforu onlar gerektiriyor açıkçası ve ben tembel bir insanım."* (Arda, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 69)

Yiğit ve Arda'nın ödev yerine sınav yöntemini tercih ediyor olmaları, hangisinin daha çok emek ve efor gerektirdiğine göre şekilleniyor aslında. Hatta Arda oldukça dürüst bir

ifadeyle bunu "Ben tembel bir insanım" diyerek açıkladı ve bir yandan da ödevin aslında daha öğretici olabileceğini de vurguladı. Hazal bu konudaki deneyimini şu şekilde aktardı:

> *"Test sınavlarımızı seviyorum, en çok kopya çektiğimiz de o oluyor açıkçası. Aslında ne hak ettiğimiz notu alıyoruz ne de bize bir şey katıyor. Öylesine, formaliteden oluyoruz gibi hissettiriyor."* (Hazal, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 70)

Hazal'ın ifadesine göre, Yiğit ve Arda ile örtüşen bir şekilde en çok tercih ettiği çevrimiçi ölçme-değerlendirme yönteminin test olduğu anlaşıldı. Ama Hazal, diğerlerinden farklı olarak test yönteminde çoğunlukla kopya çekildiğini ve bu şekilde öğreticiliğin yakalanamadığını kabul etti ve bunu "formaliteden, öylesine" olarak tanımladı.

Tema 4- Alt Tema 2) Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışlara Göre

Bu temanın 2. ve son alt teması ise eğitmenlerin öğrencilere yönelik tutum ve davranışların öğrenme üzerindeki etkisidir. Her eğitmenin stili, gerek çevrimiçi süreçte gerek yüz yüze eğitimde birbirinden farklıdır. Bazı eğitmenler öğrencilere karşı daha sıcak, ılımlı ve empatik bir tutum benimserken; bazı eğitmenler daha mesafeli tutum ve davranışlar sergileyebilir. Eğitmenlerin öğrencilere yönelik bu farklı tutum ve davranışlarının, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme deneyimleri üzerindeki etkileri bu alt tema altında incelenmiştir. ÖYÖB düzeyinin düşük veya yüksek olmasına göre anlamlı farklar olduğu analizler doğrultusunda bulunmuştur.

ÖYÖB yüksek puanlı grup: *"Bir öğretmenle enerjim tutmadı diye gidip de derse küsecek değilim, bu sorumsuzluk olur."*

ÖYÖB düzeyi yüksek grupta yer alan katılımcıların görüşmeleri analiz edildiğinde, katılımcıların öğretmen tutum ve davranışlarından duygusal olarak etkilenebildikleri, fakat bu etkilenmenin öğrenme deneyimi ve verimi açısından bir fark yaratmadığı sonucu bulunmuştur. Bu konudaki deneyimini Deniz aşağıdaki şekilde aktardı:

"Bunu bir örnek üzerinden anlatabilirim aslında isim vermeden iki hocamı kıyaslayarak. Bir tane hocamız vardı geçen dönem ve kendisi bizimle empati kuran, anlayışlı, sıcak, ilgili, bizi düşünüp önemsediğini çok hissettiğimiz bir hocamızdı. Bu hocamızın bize gösterdiği ilgi ve emeğin bir nevi karşılığını vermem gerektiğini, hani gönül borcu gibi, hissettiğim için onun ödevlerini daha istekli ve özenli yapıyordum. Severek dinliyordum, katılıyordum. Başka bir hocamız daha mesafeli ve bir sorunumuz olduğunda attığımız maillere bile doğru düzgün dönmeyen, ilgisiz biriydi. Ona karşı önyargılı olduğum için ödevlerini yapasım, dersine katılasım pek gelmezdi ama tabii ki mecbur olduğum için yapardım. Bir öğretmenle enerjim tutmadı diye gidip de derse küsecek değilim, bu sorumsuzluk olur." (Deniz, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 71)

Deniz'in deneyimine göre, eğitmenin tutumunun farklılaşması onun derse karşı hissettiği duygusal bağ üzerinde etkili olmuş. Fakat bu durumun derse küsme boyutuna vardıracak kadar da etkili olmadığını, bunun sorumsuzluk olacağını ifade etti.

Öz yönetimli bir öğrenen olan Deniz, öğrenmenin sorumluluğunu üstlenebiliyor ve üzerine düşeni yapabiliyor. Bu nedenle eğitmen tutum ve davranışlarının onda yarattığı duygunun, öğrenme durumu üzerinde negatif bir etkiye sebep olmaması için duygularını yönettiğini ve sorumluluklarını sürdürdüğünü ifade etti.

Elif de Deniz'inkine benzer bir şekilde kendi tecrübesini aşağıdaki şekilde ifade etti:

"Bazı arkadaşlarım hocaya karşı olumsuz duygular beslediklerinde dersten de uzaklaşabiliyorlar. Ama ben böyle bir şeyi yapmamak için bu duyguyu kendi içimde yönetmeye çalışıyorum. Benim için önemli olan şey kendi öğrenme durumum ve başarım diyorum. Ve yine de aynı disiplinle çalışmaya, derslere girmeye devam ediyorum." (Elif, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 72)

Elif, kimi zaman birtakım tutum ve davranışlardaki eğitmenlere karşı olumsuz duygular hissedebildiğini, ama duygularını yönettiğini ve kendisine onun için esas önemli olanın ne olduğunu hatırlattığını ifade etti. Öz disiplinini sağlayarak çalışmaya devam ettiği için öğrenme durumu üzerinde eğitmen tutumu etkili olmamaktadır denebilir. Elif ve Deniz ile benzer deneyimleri paylaşan Masal ise görüşünü şu şekilde aktardı:

"Anlayışlı ve sıcak tarz hocalar genelde duvara anlatır gibi ya da robota anlatır gibi saatler süren dersler yapmıyorlar. Yorulduğumuzu tahmin edip tam o noktada dersi

bitiriyorlar. Böylece odağımız dağılmadan ve yorulmadan verim almış oluyoruz dinlediğimiz kadarından. Eğer bir hoca bize bu şekilde davranıyorsa ben derse daha bir severek ve heyecanla katılıyorum. Mesela böyle olan bir hocamın dersine ders saati gelmeden çok daha önce giriş yapıp sistemde bekliyorum merakla bugün neler öğreneceğim diyerek. Ve youtube videosu izler gibi değil, gerçekten de derste gibi hissediyorum. Hocanın tutumu moralimi ve hevesimi etkiler tabii ki evet. Sıcak tutumlu bir hocanın dersini daha severek dinlerim, öteki türlü dalgın dalgın dinliyorum ve geç girebiliyorum derse. Ama öğrenme ve başarılı olma durumum üzerinde bence bir etkisi yok. Çünkü önceki soruda da dediğim gibi benim öğrenme motivasyonum dış etkenlerden değil, içsel hedeflerimden geliyor. Yine de tabii ki karşılıklı etkileşim kurabildiğimiz, anlaşıldığımızı hissettiğimiz öğretmenle işlenen dersin tadı ayrı." (Masal, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek8, 73)

Masal, sıcak ve anlayışlı bir yaklaşım stili benimsemiş eğitmenlerin dersinden maksimum düzeyde keyif aldığını, dersi iple çektiğini ifade etti. Fakat bu duygusal deneyimin onun öğrenme motivasyonu ve verimi üzerinde olumsuz bir etkiye yol açmadığını "Benim öğrenme motivasyonum dış etkenlerden değil, içsel hedeflerimden geliyor" diyerek vurguladı.

Anlaşıldığını hissetmek, karşılıklı etkileşim kurabilmek, pozitif ve sıcak bir tutum, Masal, Deniz ve Elif'in çevrimiçi süreçteki deneyimleri doğrultusunda, dersten daha yüksek bir doyum elde etmelerini sağlarken, zıt yönde bir tutuma sahip eğitmenin dersini de tamamen bırakmadıkları, kendi içsel motivasyon ve hedefleri, öz disiplinli oluşları, öğrenmenin sorumluluğunu üstlenişleri sayesinde o derslere karşı da sorumluluklarını sürdürdükleri sonucu görüşme analizleri doğrultusunda çıkarıldı.

ÖYÖB düşük puanlı grup: *"Motivasyonum kötü etkilendiği için en düşük notlarımı o eğitmenlerin dersinden alırdım."*

ÖYÖB düzeyi düşük grupta yer alan katılımcıların çevrimiçi süreçteki eğitmen tutum ve davranışları açısından deneyimleri incelendiğinde, eğitmen tutumlarından doğrudan etkilendikleri sonucu çıkarılmıştır. ÖYÖB düzeyi yüksek grupta duygusal olarak etkilenme yine söz konusuydu, fakat öğrenme durumları üzerinde etkili değildi. ÖYÖB düzeyi düşük gruptaki katılımcıların ise bu duyguları kendi içlerinde yönetmekte zorlanmış olabilecekleri

sonucuna varıldı. Bu konudaki tecrübesini Selcen şu şekilde aktardı:

> *"Hocaların ses tonlarından tutun, konuşma şekillerine, bize karşı anlayışlı yaklaşımlarından tutun, her daim sorunlarımızı dinlemeye açık oluşlarına kadar pek çok şey beni olumlu etkileyebilir ve öğrenme hevesimi ateşleyebilir. Bazı hocalar bu zor pandemi şartlarında bizimle o kadar samimi ve ilgiliydiler ki, bize verdikleri değeri gerçekten içten şekilde hissediyorduk. O hocaların derslerinden daha keyif alıyordum, öğrenmem de kolaylaşıyordu. Fakat ne yazık ki bazı hocalar da bizi çok fazla kendi halimize bırakıyorlar ve önemsemiyorlardı, onlar için görünmez ve önemsiz olduğumuz hissine kapılırdık. Bundan çok kötü etkileniyordum. Motivasyonum kötü etkilendiği için en düşük notlarımı o eğitmenlerin dersinden alırdım."* (Selcen, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 74)

Selcen, pandemi dönemindeki çevrimiçi öğrenme sürecinde sıcak, anlayışlı, empatik stildeki eğitmenlerin tutumlarının onun öğrenme durumunu olumlu yönde etkilediğini, tersi yöndeki bir eğitmen tutumunun ise öğrenme şevkini kırdığını ve düşük notlar almasına sebep olduğunu belirtti.

Aslında Masal, Deniz ve Elif de Selcen'inkine benzer bir şekilde çevrimiçi süreçte eğitmen stilinin onların duygusal durumları, derse karşı bakış açıları ve dersten aldıkları keyif ve doyum üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdi. Fakat Selcen'de ayrışan nokta ise, Selcen'in bu olumsuz duyguları yönetememesi ve öğrenmenin sorumluluğunu üstlenememesi, öz disiplinini koruyup önceliklerini belki de belirleyememiş olması nedeniyle öğrenme motivasyonunun tamamen kırıldığı bir noktaya varacak denli bir etkilenme yaşaması olmuş. Eğitmen tutum ve davranışlarının, çevrimiçi süreçte öğrenmesi üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu Yiğit ise şöyle ifade etti:

> *"Eğitmen sıcak ve ilgiliyse, onun dersine kesinlikle daha hevesli çalışıyorum ve ona karşı daha çok sorumlu hissediyorum. O bize karşı bu kadar ilgili davranıyor, öğretmek için çabalıyor, her ihtiyacımız olduğunda ona ulaşabiliyoruz diye düşünerek ödevlerini sınavlarını daha bir hevesle çözüp çalışıyorum. Sorumlu ve hevesli hissediyorum yani. Hoca ilgisiz ve ulaşılması zor biriyse can kulağıyla dinleyesim gelmiyor, önyargım oluyor derse. Mesela bizlere karşı anlayışlı olan hocaya ben anlamadığım yeri sormakta çekinmem. Bu da öğrenmemi kolaylaştırır. Ama daha mesafeli ve uzak davranan, anlattıktan sonra "Anlaşılmayan yer var mı?"*

diye bile sormayan hocaya sormaya çekiniyorum. Bu da bazen bir şeyleri öğrenememe yol açmış oldu çevrimiçi öğrenme sürecinde." (Yiğit, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 75)

Yiğit, sıcak ve ilgili stildeki eğitmenlerin derslerine ve eğitmene karşı sorumlu ve hevesli hissettiğini, eğitmenin ilgisiz ve ulaşılması zor stilde biri olması halinde ise derse karşı önyargı deneyimlediğini belirtti.

ÖYÖB düzeyi yüksek ve düşük gruptaki katılımcıların bu hususta ki deneyiminin farklılaşıyor olmasını şuna bağlıyorum. ÖYÖB düzeyi yüksek grubun önceliği kendi öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek ve başarılı olmak iken, ÖYÖB düzeyi düşük grubun önceliği ise daha çok duygusal deneyimler oluyor gibi duruyor. Yani eğitmenin stilinden etkilenmek her iki grup için de doğal ve insani bir sonuçken, bu etkilenmenin boyutunu yönetmek kişinin içsel motivasyonuna, duygularını yönetme becerisine ve önceliklerine kalmış bir durum gibi görünüyor.

Yiğit, eğitmen tutumu sebebiyle bir derse karşı önyargılı hale geldiğinde, bu tarz eğitmenlere anlamadığı yerleri dahi sormaya çekindiğinde, büyük ihtimalle verimli bir öğrenme ortamı kurulamamış ve Yiğit öğrenme hedeflerini gerçekleştiremeden dersi tamamlamış olacak belki de. Yiğit'in tecrübesiyle ortak yönler paylaşan Arda ise kendi görüşünü aşağıdaki şekilde aktardı:

"Bir hocamız vardı, bize sürekli sorular sorarak bizi derste tutabiliyordu çok iyi bir şekilde. Aktif bir enerjiyle ve sıcak bir tutumla dersi anlatırdı. Karşımıza geçip tekdüze bir sesle ve duvara anlatır gibi bizi görmezden gelerek anlatılınca, o derste odaklı kalmamın ve başarılı olmamın hiçbir imkanı yok. Bu hocamızın dersini ise hepimiz severdik. Benim en sevdiğim ve keyifli çalıştığım ders oydu hatta! Düşük not alsam bile çalışma şevkim kırılmamıştı. Aksine sonraki sınava daha çok çalışıp yükseltmek istemiştim, hırs yapmıştım." (Arda, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek8, 76)

Yiğit'e benzer bir şekilde Arda'nın deneyiminin de eğitmen tutumundan doğrudan etkilenmek şeklinde olduğu sonucuna varıyorum. Arda'nın çalışma şevki, eğitmen tutumunun nasıl olduğuyla doğrudan bağlantılı. Pandemi dönemindeki çevrimiçi öğrenme

sürecinde, öğrenciler kaybolmuş, anlaşılmamış, görünmez gibi hissedebiliyorlar. Bu noktada, eğitmen tutumu dersin algılanış şekli üzerinde kesinlikle pozitif veya negatif bir etki yaratma gücüne sahip. Öz yönetimli öğrenenler, eğitmeni daha çok bir araç gibi görme eğilimindedirler. Bu duygusal deneyimlerin, öğrenme süreçlerini negatif açıdan etkilemeye yol açmaması bu yüzdendir denebilir.

BÖLÜM 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgular alanyazın ışığında tartışılmıştır, ardından araştırmanın sonuçları sunulmuştur ve uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler paylaşılmıştır.

5.1. Tartışma

Bu araştırmada pandemi dönemindeki üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme sürecindeki deneyimlerini öz-yönetimli öğrenme becerileri ve duyuşsal boyut bağlamında incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleri nasıldır?
2. Üniversite öğrencileri için çevrimiçi öğrenmenin zorlayıcı ve iyi gelen boyutları nelerdir?
3. Üniversite öğrencilerinin pandemi dönemindeki çevrimiçi öğrenme sürecindeki duyuşsal deneyimleri nasıldır?
4. Öz yönetimli öğrenme becerilerinin, çevrimiçi öğrenme sürecindeki deneyimler üzerindeki etkileri nelerdir?
5. Çevrimiçi öğrenmede eğitmenlerin öğrenme süreci üzerindeki etkileri nelerdir?

Bu araştırma sorularına yanıt verebilmek için önce nicel çalışma grubundan veriler toplanmış olup ardından çıkan sonuçlar doğrultusunda nitel çalışma grubu belirlenmiştir. Nicel verilerin temel amacı, nitel çalışma grubunu oluşturabilmektir. Elde edilen nitel veriler, tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir ve bu bölümde bulgular, alan yazın ışığında tartışılmıştır.

5.1.1. Nicel Çalışma Grubunun Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri

Bu kısımda, araştırmanın birinci sorusu olan "Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleri nasıldır?" sorusu cevaplanmıştır. 105 katılımcıdan oluşan nicel çalışma grubunun Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması 4,22 olarak bulunmuştur. Ölçek 21 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipindedir. Bu doğrultuda alınan ortalama ölçek puanı ise 88,00 olarak bulunmuştur. Bu da grubun öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu anlamına gelmektedir.

5.1.2. Çevrimiçi Öğrenmenin Zorlayıcı ve İyi Gelen Boyutları

Bu kısımda araştırmanın ikinci sorusu olan "Üniversite öğrencileri için çevrimiçi öğrenmenin zorlayıcı ve iyi gelen boyutları nelerdir?" ile ilgili bulgular sunulmuş ve alan yazın eşliğinde tartışılmıştır. Çevrimiçi öğrenmenin zorlayıcı ve iyi gelen boyutları incelenmiştir.

Çevrimiçi öğrenme deneyiminin zorlayıcı boyutlarının, katılımcıların sahip oldukları ÖYÖB puanına göre farklılaştığı ve birtakım ortaklaşan yönlerinin de bulunduğu analizler sonucu görülmüştür. ÖYÖB düzeyi yüksek grup için, online sınavların kopya çekilebilirliğinin daha kolay olması, onları öfkelendiren ve haksızlığa uğradıklarını hissettiren bir yönken; ÖYÖB düzeyi düşük grup için ise iyi gelen avantajlı bir boyut olarak algılanmaktadır. ÖYÖB düzeyi yüksek gruptaki tüm katılımcılar, yüksek akademik hedeflere sahip ve başarılı olma hedefi olan kişilerdir. Bu nedenle kopya çekilebilirlik, onlar için adaletsiz bir not dağılımı anlamına gelmektedir. Cazan ve Schiopca'nın (2014) araştırmalarının amacı, öz-yönetimli öğrenme, bireysel özellikler ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemektir ve araştırmada, akademik başarının öz-yönetimli öğrenmenin bir yordayıcısı olduğu da belirlenmiştir (Cazan & Schiopca, 2014). Bu araştırmada da benzer bir şekilde, öz-yönetimli öğrenen olmak, bireysel özellikler ve akademik başarı/motivasyon arasında bir ilişki bulunmuştur.

Yapılan görüşmeler sonucu, ÖYÖB puanı düşük gruptaki öğrencilerin dıştan gelen bir kural koyucuya ve sisteme ihtiyaç duydukları, çevrimiçi öğrenme sürecinde bu nedenle öz-denetimlerini sağlamakta zorlandıkları öğrenilmiştir. Öz-yönetimli öğrenme beceri

düzeyi fark etmeksizin, iki grupta da ortaklaşan zorlayıcı yönler olduğu da bulunmuştur. Bunlar teknik arızalar ve ev ortamının fiziksel koşullarına ilişkin sıkıntılardır. Shapiro ve diğerleri tarafından (2017) gerçekleştirilen araştırmanın amacı, kitlesel çevrimiçi açık kursa yönelik öğrenci deneyimlerinin tutum, motivasyon ve engeller bağlamında incelenmesidir ve araştırma sonucunda öğrencilerin zaman kısıtlılığı, önceki kötü kurs deneyimleri, internet erişimi, altyapı ve maddi kaynak eksikliği gibi özellikleri çevrimiçi öğrenmeye engel olarak gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır (Shapiro, ve diğerleri, 2017). Bu araştırmanın sonucuyla benzer bir şekilde, benim araştırmamın sonucunda da görmekteyim ki çevrimiçi öğrenmenin en zorlayıcı boyutlarından birkaçı: Teknik arızalar, internet bağlantısına ilişkin problemler ve fiziksel koşulların elverişsiz oluşudur.

Çevrimiçi öğrenme deneyiminin iyi gelen boyutlarının, katılımcıların sahip oldukları ÖYÖB puanına göre farklılaştığı ve hiçbir ortak yönlerinin olmadığı görülmüştür. ÖYÖB puanı yüksek olan öğrencilere göre, çevrimiçi öğrenme sürecinin iyi gelen boyutlarının başında akademik kaynaklara daha kolay ulaşabilme ve daha zengin bilgi birikimine sahip olmanın geldiği görülmüştür. Buna ek olarak, pandemi döneminde çoğu öğrencinin en çok yakındığı ve zorlandığı durum, izole hissetmek ve yalnızlıktan sıkılmak olsa da ÖYÖB puanı yüksek gruptaki katılımcıların bu "tek başınalık" durumunu dezavantajdan ziyade iyi gelen bir boyut olarak algıladıkları tespit edilmiştir. ÖYÖB puanı düşük düzeyde olan öğrenciler, tek başına olmayı "dezavantaj", "zorluk", "odaklanmayı güçleştiren" kavramlarla açıklarken, ÖYÖB puanı yüksek düzeydeki öğrenciler ise bunu tam tersi yönde algılamaktalar.

Çevrimiçi öğrenmenin ÖYÖB düzeyi yüksek gruptaki kişiler tarafından algılanan başka bir iyi gelen boyutu ise, derslerin kaydedilmesi ve Blackboard sistemine kayıtların yüklenmesi, ihtiyaç halinde yeniden kayda dönüp dersi dinleyebilme imkanına sahip olmak şeklinde belirtilmiştir. Bilgiye birincil kaynaktan defalarca kez erişebilmek ve dersi istenilen saatte dinleyebilmek, bu durumu avantajlı kılan boyut olarak nitelendirilmiştir. ÖYÖB düzeyleri yüksek grupta yer alan katılımcıların, derslerin kaydedilmesini iyi gelen bir boyut olarak nitelendirirken, ÖYÖB düzeyleri düşük grupta bulunan katılımcıların ise bu konuya nötr durumda kaldıkları tespit edilmiştir. Onlar için çok dönüştürücü bir etkisinin olmadığı, çünkü neredeyse hiçbir zaman o kayıtlara geri dönüp bakmadıkları görüşme sırasındaki

ifadelerinden anlaşıldı. Dersi derste dinlemek, zorunlu olmasa dahi derse girmek ve derste odaklı kalmak nasıl ki bir öz-denetim konusuysa, aynı şekilde ders kayıtlarından faydalanmanın da bir öz disiplin, içsel motivasyon düzeyi, öğrenme deneyimine bakış açısındaki farklılıktan kaynaklandığı kanısına varılmıştır.

Çevrimiçi öğrenmenin ÖYÖB düzeyi yüksek gruptaki katılımcılar tarafından algılanan diğer bir avantajlı yönünün, ulaşım sıkıntısının ortadan kalkmış ve buraya harcanan vaktin kişiye ekstra zaman bırakması olduğu fark edilmiştir. Vaktini kendisinin yönetebiliyor olması Masal için bir avantajken, ÖYÖB düzeyi düşük gruptaki bütün katılımcıların ise bir "dezavantaj", "zorluk" şeklinde belirttiği bir durum olmuştur. Ulaşım sebebiyle harcanan saatlerin artık harcanmıyor olması, kişilere ekstra zaman ve fiziksel enerji olarak dönmüştür. ÖYÖB yüksek öğrenciler için bu çok kıymetli ve öne çıkan bir avantajken, ÖYÖB düşük öğrencilerin o denli önemsemedikleri bir zaman ve enerji kazanımı olabilir.

Yapılan görüşmelerin ve analizin ardından, ÖYÖB düzeyleri düşük öğrencilerin algıladıkları tek bir avantajlı boyut olduğu görülmüştür: kopya çekmenin çevrimiçi sınavlarda kolaylaşmış olması. ÖYÖB düzeyi düşük öğrenciler için daha önemli olan şey, niceliksel açıdan daha yüksek notlar elde etmek iken, ÖYÖB düzeyi yüksek öğrenciler için esas önemli olan şeyin adil bir not dağılımına ulaşmak ve öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek olduğunu görüşmeler sonucunda düşünülmüştür.

5.1.3. Çevrimiçi Öğrenme Sürecindeki Duyuşsal Deneyimler

Bu kısımda araştırmanın üçüncü sorusu olan "Üniversite öğrencilerinin pandemi dönemindeki çevrimiçi öğrenme sürecindeki duyuşsal deneyimleri nasıldır?" ile ilgili bulgular sunulmuş ve alan yazın eşliğinde tartışılmıştır.

Araştırma bulgularının içinden en çok öne çıkan noktalardan biri, çevrimiçi öğrenmenin yüz yüze etkileşim ve sosyalleşmeye imkan vermemesi nedeniyle, öğrencilerin birbirleriyle ve eğitmenleriyle bağ kurmakta güçlük çektiklerini ifade etmeleri olmuştur. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunun öğrenme ortamlarındaki etkileşimleriyle pozitif ilişkili olduğu ve çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğun öğrencilerin öğrenme sonuçlarını etkileyen yapı ve etkileşim değişkenleri açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Horzum,

2019). Özellikle de üniversite yaşantılarına doğrudan çevrimiçi öğrenme süreciyle başlamış olan 1. Sınıf öğrencilerinin duygusal zorlanmaları, bağ kuramamaya ilişkin güçlükleri hem ÖYÖB düzeyleri yüksek olan hem de düşük olan grupta görülmüştür. Fakat ÖYÖB düzeyi düşük ve yüksek gruptaki iki farklı katılımcının üniversiteye çevrimiçi şekilde başlamış olmak, eğitmenlerle ve sınıf arkadaşlarıyla bağ kuramamakla ilgili ortak duygusal ifadeleri bulunsa da konuyu ele alış biçimi açısından görüşlerinin farklılaştığı analizler sonucu fark edilmiştir. ÖYÖB düzeyi düşük olan Mete için bu bir dersten kopup gitmeye varacak düzeyde duygusal zorlanmayken, ÖYÖB düzeyi yüksek olan Deniz içinse kendi kişisel hedefine ve başarı isteğine odaklandığı ve elinden geleni yapmaya devam ettiği bir duygusal deneyim alanı olarak ifade edilmiştir. Öz yönetimli öğrenme sürecinde, bireyin belirlemiş olduğu hedefe ulaşabilmesi için karşılaştığı zorluklar karşısında içsel motivasyonunu koruyabilmesi ve öğrenme kapasitesine inanıp çaba göstermeye ve hedefe ulaşma konusunda ısrarlı olmaya devam etmesi gerekir (Karataş, 2013). Horzum (2019), araştırmasında çevrimiçi öğrenmeye yönelik algılanan engelleri incelemiştir ve araştırma sonucunda, sosyal etkileşime yönelik algılanan engellerin yüksek olduğunu, bu araştırmanın bulgularını destekler şekilde, ortaya çıkarmıştır (Horzum, 2019).

Görüşmelerin analizinin ardından, ÖYÖB düzeyi düşük grupta bulunan 5 katılımcının da duygusal bağ kuramamış olma, izole, umutsuz, karamsar ve kaygılı hissetme gibi noktalarda zorlanmalar yaşadıkları ve bu zorlanmaların öğrenme süreçleri üzerinde doğrudan ve negatif bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Gömleksiz ve Kan (2012), araştırmalarında eğitimde duyuşsal boyutu incelemiş ve öne çıkan bir sonuç olarak, duygularla öğrenme arasındaki belirgin bir ilişkinin olduğunu bulmuşlardır (Gömleksiz & Kan, 2012). Beard vd (2013), araştırmalarının sonucunda öğrencilerin duyuşsal durumlarının, bedensel ve sosyal durumlarının öğrenmeyi doğrudan etkilediğini ortaya çıkarmışlardır (Beard, Clegg, & Smith, 2013). Mete'nin duygusal olarak büyük bir zorlanma yaşadığında, öğrenme sürecinin baltalanmış olması durumu bu araştırmalarla da desteklenen bir bulgu olmuştur. Deniz'i ve diğer ÖYÖB düzeyi yüksek öğrencileri farklılaştıran nokta ise, öz yönetimin önemli bir ayağı olan güdülenme ve kendi hedeflerine motive bir şekilde odaklı kalabilme özelliklerine sahip olmaları olmuştur denebilir. Yani ÖYÖB düzeyinin, çevrimiçi öğrenme sürecinin yarattığı

duygusal zorlanmaları farklılaştırmadığı, fakat bu zorlanmaların nasıl bir davranışa evrildiğini farklılaştırabileceği gözlemlenmiştir. Buzdar, Ali ve Tariq (2016), araştırmalarının sonucunda duygusal zekanın dört boyutu olan öz-duygularla değerlendirme, diğer duygularla değerlendirme, duyguları kullanma ve duyguları düzenleme çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk durumu üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır (Buzdar, Ali, & Tariq, 2016). Bu çalışmada da aynı şekilde duygu düzenleme/yönetme noktasının, çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk üzerinde önemli bir etkisi olduğu benzer bir şekilde bulunmuştur. Sahip olduğu duyguları kendi içinde düzenleyip yönetebilen ÖYÖB düzeyi yüksek gruptaki öğrencilerin, çevrimiçi öğrenme sürecinde daha olumlu duyuşsal deneyimlere sahip oldukları görülmüştür.

ÖYÖB düzeyi yüksek düzeydeki katılımcıların bağ kuramama ve sosyal izolasyon alt temalarında deneyimler paylaştıkları (ama bu duyuşsal zorlanma deneyimlerinin öğrenme süreçleri üzerinde etkisiz olduğu), fakat umutsuzluk, kaygı ve karamsarlık alt temasında ise deneyim paylaşmadıkları fark edilmiştir. Bu durumun, öz yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek olmasından kaynaklı olarak öğrenme konusunda heves ve çabalarını sürdürebilmeleri, dolayısıyla daha az kaygı ve karamsarlık deneyimlemiş olabilmeleriyle açıklanabilir. Çünkü ÖYÖB düzeyi düşük gruptaki katılımcıların çok yoğun biçimde umutsuzluk, kaygı ve karamsarlık deneyimleri aktarmalarında, derse hiçbir şekilde odaklanamama, öğrenememe, verim alamama, hedeflerini kaybetmiş olma gibi unsurlar görüşmeleri esnasındaki söylemlerinde öne çıkmaktaydı. Edmondson, Boyer ve Artis'in (2012) çalışmalarının sonucunda, yüksek düzeyde öz-yönetimli öğrenmenin, gelecek amacı ve yaşam doyum ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Edmondson, Boyer, & Artis, 2012). Bunun yanı sıra, öz-yönetimli bireylerin yaşamlarından daha memnun olduğu ve daha kesin gelecek amaçlarına sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırmanın sonucu, benim çalışmamdaki duygusal deneyim farklılığını açıklıyor olabilir diye düşünmekteyim. Çalışmada görüşme yapılan tüm ÖYÖB düzeyi yüksek puanlı öğrencilerin, hayata ve öğrenme süreçlerine dair kesin ve net hedefleri bulunmaktaydı ve devam etme güçlerini bu hedeflerden ve içsel kaynaklarından aldıklarını belirtmekteydiler. Gülbahar'ın (2012), araştırmasının sonucunda ise elektronik hazırbulunuşluğu etkileyen en önemli unsur olarak

bireysel faktörler bulunmuştur (Gülbahar, 2012). Öz-yönetimli öğrenmenin başarı, güdü ve memnuniyet düzeyi üzerinde olumlu etkileri olduğu yapılan araştırmalarla desteklenmektedir (Kuo, Walker, Schroder, & Belland, 2014). Bu araştırmanın sonucundaki bulgularda görülebileceği üzere, ÖYÖB düzeyi yüksek gruptaki katılımcılar genel anlamda çevrimiçi öğrenme sürecinden memnun durumdalar ve başarılı sonuçlar elde etmekteler, içsel olarak da güdülenebiliyorlar. Bireysel faktörlerin nasıl şekillendiği, çevrimiçi öğrenmenin duyuşsal deneyimlerinin ne yönde şekilleneceğinin de adeta kaderini çiziyor diye düşünülebilir.

5.1.4. Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Çevrimiçi Öğrenme Deneyimleri Üzerindeki Etkisi

Bu kısımda araştırmanın dördüncü sorusu olan "Öz yönetimli öğrenme becerilerinin, çevrimiçi öğrenme sürecindeki deneyimler üzerindeki etkileri nelerdir?" ile ilgili bulgular sunulmuş ve alan yazın eşliğinde tartışılmıştır.

Çevrimiçi öğrenmenin yüz yüze öğrenme ortamlarına göre daha fazla öğrenen merkezli olması ve daha fazla otonomi içermesi, özyönetim becerilerinin daha fazla kullanılmasını gerektirmektedir (Kuo, Walker, Schroder, & Belland, 2014). King'in (2004) yaptığı araştırmaya göre, öz-yönetimli öğrenme becerileri, yüz-yüze öğrenenlerle karşılaştırıldığında uzaktan öğrenenlerin belirleyici bir özelliği olarak öne çıkmaktadır (King, 2004). Öz-yönetimli öğrenen olmanın önemli basamaklarından biri, kendine uygun öğrenme stratejilerini seçebilme becerisine sahip olmaktır. Bu bağlamda bulgular incelendiğinde, ÖYÖB düzeyi yüksek grubun çevrimiçi öğrenme sürecinde kendilerine uyan öğrenme stratejilerini seçmekte zorlanmadıkları sonucuna varılmıştır. ÖYÖB düzeyi düşük grup incelendiğinde ise, bu beceri konusunda zayıf kaldıkları görülmüştür. ÖYÖB düzeyi düşük grupta yer alan Selcen, kendine uygun öğrenme stratejileri seçmesi için, öncelikle öğrenmeyi istemesinin gerektiği; öğrenmeyi istemesi için ise bir dışsal güdülenmeye (sınavlar-sınavdan not almak-kopya çekmenin yasak oluşu) ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Buradaki ana farkın öğrenmeyi istemek, içsel motivasyona sahip olmak ve dışsal güdülenmeye ihtiyaç duymadan öğrenme hedefine ilerleyebilmek olduğu söylenebilir. Teke (2020), araştırmasında öz-

yönetimli öğrenen bireylerin ‘meraklı, motive olabilen, öğrenme sorumluluğunu üstlenen, iletişim becerileri yüksek, öz değerlendirme yapabilen, girişken, nasıl öğrendiğinin farkında olan vb.’ özelliklere sahip olduğu; öğrenme ihtiyacını sezme, hedef belirleme, kaynakları belirleme, öğrenme stratejisi belirleme ve uygulama, öz değerlendirme yapma süreçlerini yaşadıkları sonuçlarına ulaşmıştır (Teke, 2020). Bu çalışmanın sonucuyla, benim çalışmamdaki ÖYÖB düzeyi yüksek gruptaki kişilerin kişilik özellikleri örtüşmekteler. Buna ek olarak, ÖYÖB düzeyi yüksek grubun kendilerine uygun öğrenme stratejilerini seçme noktasında oldukça yaratıcı ve kendilerine özgü yöntemler aktardıkları fark edilmiştir. (Dersi hızlı dinlemeyi sevdiği için ders kayıtlarını bir program aracılığı ile hızlandırarak izleyen öğrenci örneğindeki gibi…) Cox (2002), bu bulgum ile örtüşür bir şekilde, kendi araştırmasının sonucunda üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile yaratıcılıkları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır (Cox, 2002).

Öz yönetimli öğrenmenin bir diğer önemli ayağı ise, öz-izleme becerisine sahip olmaktır. Öğrenenin kendi hedeflerini belirleyebilir ve takip edebilir durumda olması, bu şekilde öğrenme sürecini etkili bir şekilde yönetmesi gerekmektedir. Hedef belirleme ve takip etme noktasında da öz-yönetimli öğrenme düzeyinin düşük-yüksek oluşuna bağlı olarak anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. ÖYÖB düzeyi yüksek grubun ifadeleri analiz edildiğinde, her birinin hem kısa hem de uzun vadeli öğrenme hedeflerine sahip oldukları ve öğrenme motivasyonlarını bu hedeflerle sağladıkları öğrenilmiştir. ÖYÖB düzeyi düşük grupta yer alan Mete, öğrenme hedefleri belirleyememesini, içsel motivasyonunun olmayışıyla ve hedeflerin gözünü daha çok korkutmasıyla açıklamıştır. Bu gruptaki katılımcıların verdikleri cevapların yalnızca çevrimiçi süreç özelinde olmadığı, yüz yüze eğitim sürecinde de aynı şekilde bu beceri konusunda zayıf kaldıkları aktarılan deneyimler doğrultusunda anlaşılmıştır.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında, öğrenenin özerk olması gerekmekte ve kendi gününü, zamanını yönetebiliyor olması beklenmektedir. Uzaktan eğitimde öğrenci, öğrenme hızını kendi kendine ayarlar ve bunun sorumluluğunu üstlenir (Schlosser & Simonson, 2006). Bu araştırmadaki zaman yönetimi becerisi hakkındaki bulgular incelendiğinde, ÖYÖB

düzeyi yüksek grubun bu beceriye sahip olduğu, ÖYÖB düzeyi düşük grubun ise "evdeyken dikkatim daha kolay dağılıyor" "kendimi sürekli telefonla oynarken buluyorum" vb. ifadeleri sebebiyle zaman yönetimini sağlayamadıkları sonucuna varılmıştır. ÖYÖB düzeyi düşük gruptaki katılımcıların dıştan gelen bir güdülenme/kurallar/düzen/yaptırım olmadan kendi günlerini yönetmekte zorlandıkları sonucuna varılmıştır. Kokoç (2019), araştırmasının sonucunda uzaktan eğitim öğrencilerinin öz düzenleme becerileri arttıkça akıllı telefon bağımlılıklarının azalacağını ve çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrenci bağlılıklarının artacağını bulmuştur (Kokoç, 2019). Kokoç'un (2019) elde ettiği sonuç ve benim elde ettiğim bu bulgu birbirleriyle örtüşür durumdalar. ÖYÖB düzeyi düşük grupta yer alan katılımcıların, zaman yönetimi/gün yönetimi hakkındaki cevaplarından ders çalışma ve derse katılım konusunda dıştan gelen bir yaptırıma (devamsızlık sınırı, yok yazılmak vb) ihtiyaç duydukları, yüksek düzeyde öz-yönetim becerisine sahip katılımcıların ise öz denetimleri ile başka bir yaptırım olmadan derslere katılabildikleri, zamanlarını yönettikleri ve çalıştıkları görülmüştür. Artsın, Koçdar ve Bozkurt (2020), araştırmalarının sonucunda, kitlesel açık çevrimiçi dersleri tamamlayanların daha yüksek, tamamlayamayanların ise daha düşük öz-yönetimli olduğunu ortaya koymuştur (Artsın, Koçdar, & Bozkurt, 2020). Aynı şekilde bu çalışmanın sonucunda da derse devamlılık konusunda öz-denetimini kullanan ve dersleri aksatmayan katılımcıların, öz-yönetimli öğrenenler oldukları sonucunu çıkarmaktayım. Hedef belirleme ve takip etme becerisinin hem ÖYÖB düzeyi düşük hem de yüksek öğrenciler için sınıf içi eğitim sürecinde her nasılsa, çevrimiçi öğrenme sürecinde de aynı şekilde devam ettiği görüşmeler sonucu fark edilmiştir. Fakat söz konusu zaman yönetimi becerisi olduğunda, ÖYÖB düzeyi yüksek olan öğrenciler hem sınıf içi eğitim döneminde hem çevrimiçi öğrenme sürecinde pozitif yönde deneyimler aktarırken, ÖYÖB düzeyleri düşük öğrencilerin "Okula giderken var olan sistem ve kurallar nedeniyle zaman yönetimi becerim iyiydi, ama pandemi döneminde bu sistem ortadan kalkınca kendi kendime bunu sürdüremedim" şeklinde deneyimler aktardıkları belirlenmiştir.

Öz yönetimli öğrenmenin yapı taşlarından bir tanesi, öğrenenin anlamlı öğrenme deneyimleri edinme hedefine ve hevesine sahip olmasıdır. Fox (2011), araştırmasında öz-yönetimli öğrenme beceri düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğrenme ve gelişimlerinin,

maddi kazanç ya da mesleki yükseliş ile bağlantılı olmadığı, özel bir konu içeriği hakkında kendiliğinden gelişen daha fazla bilgi edinme isteği ile iddialı olma isteğinden ileri geldiği ortaya çıkmıştır (Fox, 2011). Ayrıca Fox (2011), bu çalışmanın sonucunda öz-yönetimli öğrenmenin, öğrenenlerin neden ve nasıl öğreneceklerine karar vermelerine bağlı olan bir süreç olduğunu tespit etmiştir. "Neden" kısmı anlamlı öğrenme deneyimi edinme isteğini, "nasıl" kısmı ise seçilen öğrenme stratejileri ve öğrenme hedeflerini belirtmektedir (Fox, 2011). Fox'un araştırmasına paralel olarak, bu araştırmada elde edilen bir bulgu ise şu şekildedir: ÖYÖB düzeyi yüksek olan Masal, anlamlı öğrenme deneyimi edinme konusundaki görüşlerini şöyle açıklamıştır. *"Öğrenme motivasyonum gücünü içsel kaynaklarımdan, hayallerimden alır. Öğrendiğim ortam veya platformdan değil."* Çünkü Masal'a göre, öğrendiği platformun pek bir önemi ve büyük bir etkisi yoktur. Öğrenmeyi her ortamda ve koşulda isteyen ve öğrenmenin sorumluluğunu üstlenen biri olduğu analizler sonucu anlaşılmıştır. ÖYÖB düzeyi yüksek grupta yer alan bir başka öğrenci Elif ise, *"Bence çevrimiçi öğrenmenin verimliliği, kişinin yapısına ve bakış açısına göre şekilleniyor. Ben her koşulda ve ortamda kendimi geliştirmek ve öğrenmek isterim."* diyerek, anlamlı öğrenme deneyimleri edinme hedefi ve isteğini, kişilik yapısına bağlamıştır. ÖYÖB düzeyi düşük grupta yer alan katılımcıların ise çevrimiçi öğrenme sırasında anlamlı öğrenme deneyimleri edinemediklerine dair ifadeler aktardıkları, bunun nedenlerinin ne olabileceği incelendiğinde, "içsel motivasyon eksikliği", "nasılsa kopya çekebilirim rahatlığı" olduğu görülmüştür. Çevrimiçi öğrenen ve öz yönetimli öğrenen olmak aslında pek çok ortak yan barındırmaktadır. Bunların kesişim kümesi gerek görüşmelerden gerek ölçek sonuçlarından yola çıkarak aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Öğrenmenin sorumluluğunu alma
- Öğrenme ihtiyaçlarını ve hedeflerini belirleyebilme
- Zamanı etkin biçimde yönetebilme
- Öğrenmeye açık ve hevesli olma
- Farklı öğrenme stratejileri seçebilme ve yararlanabilme
- Öğrenmekten keyif alma
- Anlamlı öğrenme deneyimleri edinme isteği

- İçsel motivasyon yüksekliği, öz güdülenme
- Öz izleme ve öz denetim becerileri
- Gerekli noktada yardım talep edebilme

ÖYÖB düzeyi yüksek katılımcıların büyük çoğunluğu bu özelliklere sahiptir ve bu katılımcıların çevrimiçi öğrenme deneyimini daha avantajlı algılıyor ve kolay uyumlanıyor olma nedenleri, sahip oldukları bu güçlü özelliklerin, duyuşsal zorlanmalarının davranışsal değişiklere dönüşmesinin önünde adeta birer koruyucu faktör olmasıdır yorumu yapılabilmektedir. Cazan ve Schiopca (2014) araştırmalarında öz-yönetimli öğrenenlerin daha özenli, dışa dönük ve daha uyumlu olduklarını ortaya çıkarmışlardır (Cazan & Schiopca, 2014). Bayrakcı (2015), çalışmasında uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin çevrimiçi özdüzenleyici öğrenme becerilerinin, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluklarını pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği bulmuştur (Bayrakcı, 2015). Bu iki araştırmanın sonucu ve benim araştırmamın sonuçları aynı doğrultudadır ve öz-yönetimli öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşlukları daha yüksektir ve bu sürece daha kolay uyumlanmışlardır.

5.1.5. Eğitmenlerin Çevrimiçi Öğrenme Sürecindeki Etkileri

Bu kısımda araştırmanın beşinci ve son sorusu olan "Çevrimiçi öğrenmede eğitmenlerin öğrenme süreci üzerindeki etkileri nelerdir?" ile ilgili bulgular sunulmuş ve alan yazın eşliğinde tartışılmıştır.

Çevrimiçi dönemde eğitmenlerin öğrenme süreci üzerindeki etkileri incelendiğinde, yapılan analizler sonucu öne çıkan iki alt tema olduğu görülmüştür. a) Farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine göre, b) Öğrencilere yönelik tutum ve davranışlara göre.

ÖYÖB düzeyi yüksek grupta yer alan katılımcıların, çevrimiçi öğrenme sürecinde öncelikli olarak verim aldıkları ve tercih ettikleri ölçme-değerlendirme yönteminin ödev yöntemi olduğu analizler sonucu fark edilmiştir. Bu tercihin nedeni araştırıldığında, yüksek öz-yönetimli öğrenme düzeyine sahip tüm katılımcıların, not ortalamalarını ve başarılarını önemsiyor oldukları ve en adil not dağılımının ödev yöntemiyle sağlanabileceğini

düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu grupta yer alan katılımcıların ödev yöntemini tercih ediyor olmalarının diğer bir nedeni ise, en öğretici ve kalıcı yöntemin bu olduğunu düşünmeleridir. ÖYÖB düzeyi yüksek bir katılımcı olan Deniz, bu konudaki fikrini şu şekilde aktarmıştır: "Çünkü kimsenin kopya çekemediği, herkesin emeği ve çabasıyla hak ettiği notu aldığı tek yöntem bence bu. Bir de mesela sınavda biliyorsanız puan alıyorsunuz, bilmiyorsunuz almıyorsunuz ve orada kalıyor. Ama eğer verilen ödevde bilmediğiniz yerler varsa, okuyup araştırmak ve öğrenmek durumundasınız. Bu bağlamda ödevlerin daha öğretici ve verimli olduğunu hissediyorum." Deniz, öz yönetimli öğrenen bir birey olarak, kendi öğrenme hedeflerini koyma, anlamlı öğrenme deneyimi edinme, bilmediği konuları bir öğrenme fırsatına çevirme ve öğrenmeye açık olma gibi özellikleri karşılayan bir birey ve bu alıntıda öğrenmenin bu boyutlarını da vurgulamaktadır. Öz yönetimli öğrenenler, karşılaşılan yeni bir durumu öğrenme fırsatı olarak değerlendirme eğilimindedirler. Bu sebeple, ÖYÖB düzeyi yüksek katılımcılar, bir ödev hususunda zorluk çekseler bile bunu bir öğrenme deneyimi ve araştırma fırsatı olarak görüp faydalanmakta ve adil bir not dağılımına ihtiyaç duymaktadırlar. ÖYÖB düzeyi düşük grupta yer alan katılımcıların ise çevrimiçi öğrenme sürecinde eğitmenlerin benimsedikleri farklı ölçme-değerlendirme yaklaşımları arasından en çok test sınavı yöntemini tercih ettikleri analizler sonucu görülmüştür. Bunun nedenini ise daha az efor gerektirmesi, ödevin zorlayıcılığı ve test sınavında kopya çekebilmenin avantajı ile açıklamışlardır. ÖYÖB düzeyi yüksek grupta yer alan katılımcıların seçimlerini "öğreticilik" ve "adil not dağılımı" odağında, düşük grupta yer alan katılımcıların ise tercihlerini "daha az efor gerektirmesi" ve "kopya çekilebilmesi" odağında yaptıkları analiz edilmiştir. ÖYÖB düzeyinin, bu seçimler üzerinde anlamlı bir farka neden olduğu sonucu çıkarılabilir. ÖYÖB düzeyi yüksek grubun anlamlı öğrenme deneyimi edinme isteklerinin yoğun oluşu, düşük grubun ise öğrenmenin sorumluluğunu üstlenme bağlamında içsel motivasyon eksikliği yaşamaları bu anlamlı farka yol açmış olabilmektedir denebilir.

Eğitmenlerin çevrimiçi süreçteki tutum ve davranışları açısından da ÖYÖB düzeyi bağlamında iki grupta anlamlı farklılıklar bulunmuştur. ÖYÖB düzeyi yüksek grupta yer alan katılımcıların görüşmeleri analiz edildiğinde, katılımcıların öğretmen tutum ve davranışlarından duygusal olarak etkilenebildikleri, fakat bu etkilenmenin öğrenme deneyimi

ve verimi açısından bir fark yaratmadığı sonucu bulunmuştur. Öz-yönetimli öğrenenlerin, öğrenmenin sorumluluğunu üstlenebildikleri ve üzerlerine düşeni yaptıkları görülmüştür. Her ne kadar farklı eğitmen tutum ve davranışları onlarda farklı duygusal etkilenmeler yaratsa da bu duyguyu içlerinde yönettikleri, öğrenmenin sorumluluğunu aldıkları ve kendilerine esas önceliğin ne olduğunu (hedefleri) hatırlattıkları sonucuna varılmıştır. ÖYÖB düzeyi düşük grupta yer alan katılımcıların çevrimiçi süreçteki eğitmen tutum ve davranışları açısından deneyimleri incelendiğinde, eğitmen tutumlarından doğrudan etkilendikleri sonucu çıkarılmıştır. ÖYÖB düzeyi düşük olan Selcen, pandemi dönemindeki çevrimiçi öğrenme sürecinde sıcak, anlayışlı, empatik stildeki eğitmenlerin tutumlarının onun öğrenme durumunu olumlu yönde etkilediğini, tersi yöndeki bir eğitmen tutumunun ise öğrenme şevkini kırdığını ve düşük notlar almasına sebep olduğunu belirtmiştir. Farklı tutum ve davranış stillerine rağmen, tüm eğitmenler öğrenme süreci içinde bir araçtırlar aslında. Eğitmenin araç olarak görüldüğü noktada, negatif etkilenmeler azalırken (ÖYÖB düzeyi yüksek grup), eğitmenin ana öğretici/amaç olarak görüldüğü noktada ise olumsuz yönde etkilenmeler artıyor (ÖYÖB düzeyi düşük grup) sonucuna varılmıştır.

ÖYÖB düzeyi düşük ve yüksek gruptaki eğitmen tutumlarından duygusal açıdan negatif etkilenmeler incelendiğinde, bu etkilenmelerin en büyük sebeplerinin eğitmenlerin ulaşılması zor, mesafeli ve karşısında öğrencinin olduğunu unutur biçimde ders anlatması olmuştur. Gülbahar (2012), araştırmasının sonucunda elektronik hazırbulunuşluğu etkileyen en önemli unsur olarak bireysel faktörleri, memnuniyet açısından ise öğretim içeriğinin ön plana çıktığı sonucuna varmıştır (Gülbahar, 2012). Öğrenci memnuniyeti açısından, eğitmenlerin sundukları öğretim içeriği ve sunuş biçimleri, çevrimiçi süreçte oldukça kritik bir öneme sahiptir ve bu araştırma, bu bulguyu desteklemektedir. Abak, Eryılmaz ve Fakıoğlu (2002), çalışmalarında ilginin başarı üzerindeki etkisinin daha büyük olduğunu, öğretim elemanlarının öğrencilerin ilgisini çekme ve bu ilgiyi devam ettirme yönünde gayret göstermeleri gerektiğini belirtmişlerdir (Abak, Eryılmaz, & Fakıoğlu, 2002). Aynı şekilde bu araştırmada da görülmektedir ki, öğretim elemanlarının çevrimiçi süreçte ilgi çekici ve sürdürücü şekilde içerik tasarımlarına ve anlatım şekillerine sahip olmaları çok büyük bir önem taşımaktadır. Francis (2009), araştırmasında ilginin öğretim tasarımlarında ve

öğrenme-öğretme sürecinde önemli görülmesi gereken duyuşsal bir yapı olduğunu vurgulamış ve öğrenenlerin duyuşsal karakteristiklerinden olan beklenti ve ilgileri doğrultusunda öğretimin düzenlenmesi gerektiğinin altını çizmiştir (Francis, 2009). Çevrimiçi öğrenme sürecinde, eğitmenlere önemli bir rol düşmektedir. Haşlaman (2011), araştırmasında çevrimiçi öğrenme ortamında paylaşılan özdüzenleyici öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme becerilerini geliştirdiği sonucuna varmıştır (Haşlaman, 2011). Özyönetimli öğrenme becerileri, öğrenebilir, sonradan kazanılabilir becerilerdir. Dersin içerik tasarımı ve dersi aktaranın tutum ve davranışları, dönüştürücü bir etkiye sahiptir denebilir. Erdoğdu (2019) araştırmasında çevrimiçi öğrenme ortamlarında mizah kullanımının davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılık üzerindeki etkisini incelemiştir ve anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna varmıştır (Erdoğdu, 2019). Uçar (2016), araştırmasının sonucunda uzaktan eğitimde Keller'in ARCS-V motivasyon tasarımı modeline dayanarak kullanılan motivasyon stratejilerinin; öğrenenlerin derse karşı ilgilerine, motivasyonlarına, eylem yeterliklerine ve akademik başarılarına anlamlı düzeyde pozitif bir etkisinin olduğunu bulmuştur (Uçar, 2016). Süral (2012), araştırmasında öğrenenlerin kendilerine sunulan çevrimiçi öğrenme ortamlarında görünüm ve içerik sırasını kişiselleştirme tercihleri ile kişiselleştirmeye ilişkin memnuniyet ve performanslarının belirlemeye çalışmış ve öğrencilerin kişiselleştirme işleminden memnun kaldıkları, kişiselleştirme işlemini gerçekleştirenlerin bu işlemi gerçekleştirmeyenlere göre performanslarında anlamlı bir fark ortaya çıktığı sonucuna varmıştır (Süral, 2012). Umbit ve Taat (2016), araştırmalarının sonucunda, öğrenci beklenti ve memnuniyeti ile e-öğrenme arasında pozitif bir ilişki olduğunu, memnuniyetin orta ancak beklentinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmışlardır (Umbit & Taat, 2016). Baker (2008), araştırmasında çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğreticilerin içten davranışlarının öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve motivasyonel öğrenme düzeyleri ile ilişkisini incelemiş ve araştırmanın sonucunda öğreticilerin içten davranışlarının öğrencilerin sahip olduğu duyuşsal, bilişsel ve motivasyonel öğrenme düzeyleri ile anlamlı bir ilişkisinin olduğu ortaya çıkarmıştır (Baker, 2008). Baker'ın bulgusuna benzer bir şekilde, bu araştırmada da görülmektedir ki, eğitmenlerin daha içten ve sıcak şekilde davranmaları, öğrencilerin motivasyonlarını yükseltmektedir. Fakat Baker'ın bulgusundan farklı olarak, benim araştırmamın sonucunda

şu noktaya varılmıştır, ÖYÖB düzeyi yüksek olan öğrencilerin motivasyonları dışsal değil, içsel kaynaklara bağlıdır. Eğitmenlerin içten davranışlarından motivasyonel anlamda etkilenen grup, yalnızca ÖYÖB düzeyi düşük öğrenciler olmuştur. Polat (2016), araştırmasının sonucunda çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi konusunda kendilerini yetiştirmeleri, sanal sınıfların kullanımına ilişkin teşvik edilmesi ve eğitimler verilmesi, öğrencilerin aktif olduğu ve motivasyonlarını artıracak etkinliklere yer verilmesi ve öğrencilerle sürekli iletişimin sağlanması gerektiğini önermiştir (Polat, 2016). Güneş (2012), araştırmasında öğrencilerin farklı düşünme stillerinin ve bu stillere göre düzenlenen farklı çevrimiçi etkileşim tasarımlarının akademik başarı ve güdülenme üzerindeki etkilerini incelemiş ve araştırmasının sonucunda dışa dönük düşünen öğrencilerin özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanan çevrimiçi etkileşim tasarımının, öğrenciler için daha faydalı olduğunu bulmuştur (Güneş, 2012). Gömleksiz ve Kan (2012), çalışmalarının sonucunda "Öğretmenler, duyuşsal öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerini çok iyi tanımalı, bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler arasında köprüler kurabilmeli, öğrencilerine olumlu model olurken; öğrenme ortamını da etkili biçimde kullanabilmelidir" sonucuna varmışlardır (Gömleksiz & Kan, 2012). Aynı çalışmada bir konuyu öğrenmenin o konuya ilgi duymak ya da o konuyu sevmekle yakından ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın başka bir sonucu ise, duygularla öğrenme arasındaki belirgin bir ilişkinin olduğudur. Bu nedenle öğrenme gerçekleşirken duygular ve bireyin duyuşsal özelliklerinin eğiticiler tarafından ihmal edilmemesi gerekmektedir noktasına vurgu yapılmıştır. Literatürdeki tüm bu çalışmalar, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmekte ve öz-yönetimli öğrenen olmanın duyuşsal boyut üzerindeki etkilerine atıfta bulunmaktadırlar.

5.2. Sonuç

Bu araştırmada pandemi dönemindeki üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme sürecindeki deneyimlerini öz-yönetimli öğrenme becerileri ve duyuşsal boyut bağlamında derinlemesine incelemek amaçlanmıştır. Araştırma bulgularının ne anlama geldiği sonuç kısmında sunulmuştur. Öncelikle, 105 katılımcıdan oluşan nicel çalışma grubunun öz-

yönetimli öğrenme becerileri ölçek ortalaması 4,22 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan puanların ortalaması ise 88,00'dır. Bu da grubun öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu anlamına gelmektedir.

Yapılan görüşmeler sonucu, ÖYÖB düzeyi fark etmeksizin tüm katılımcıların bu süreçte eğitmenlerle ve sınıf arkadaşlarıyla bağ kuramamak ve sosyal açıdan izole hissetmek gibi ortak duyuşsal deneyimlerinin olduğu; fakat ÖYÖB düzeyi düşük olan grupta karamsarlık, umutsuzluk ve kaygı gibi duygular da deneyimlenirken, bu duyguların ÖYÖB düzeyi yüksek grupta oluşmadığı görülmüştür. Bu durum, literatür ve tartışma kısmında da paylaşıldığı üzere, öz-yönetimli öğrenenlerin yaşam doyumlarının daha yüksek olmasıyla, öz yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek olmasından kaynaklı olarak öğrenme konusunda heves ve çabalarını sürdürebilmeleriyle, dolayısıyla daha az kaygı ve karamsarlık deneyimlemiş olabilmeleriyle açıklanabilir. Çünkü ÖYÖB düzeyi düşük gruptaki katılımcıların çok yoğun biçimde umutsuzluk, kaygı ve karamsarlık deneyimleri aktarmalarında, derse hiçbir şekilde odaklanamama, öğrenememe, verim alamama, hedeflerini kaybetmiş olma gibi unsurlar görüşmeleri esnasındaki söylemlerinde öne çıkmaktaydı. ÖYÖB düzeyi düşük ve yüksek gruptaki katılımcıların birtakım ortak duyuşsal deneyimleri ve görüşleri bulunsa da konuyu ele alış ve davranışa dönüştürme biçimi açısından tecrbülerinin farklılaştığı görülmüştür. ÖYÖB düzeyi düşük grupta yer alan öğrenciler için, bu zorlanmalar, çevrimiçi öğrenme sürecinden kopma, akademik motivasyonu kaybetme, geri çekilme, yalnız, mutsuz, karamsar ve kaygılı hissetme, hedef koyamama, doğru stratejileri seçememe, zamanı yönetememe, çevrimiçi öğrenmenin yalnızca dezavantajlarına odaklanma, öğrenmenin sorumluluğunu üstlenememe gibi bir noktaya gelmelerine neden olurken; ÖYÖB düzeyi yüksek grupta yer alan öğrenciler için ise duygularını kendi içlerinde yönettikleri, önceliklerini belirleyerek öğrenme hedeflerine odaklı kaldıkları, sorumluluk aldıkları, çevrimiçi öğrenme sürecinin avantajlı yanlarını görüp değerlendirdikleri, öğrenmeye değer vermeye devam ettikleri ve istekli oldukları bir deneyim alanı haline gelmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak, ÖYÖB düzeyinin, çevrimiçi öğrenme sürecinin yarattığı duyuşsal deneyimleri belli bir boyutta değiştirdiği, bu deneyimlerin nasıl bir davranışa dönüştüğü boyutunu ise kesinlikle farklılaştırdığı sonucuna varılmıştır.

Bulgular incelendiğinde, ÖYÖB düzeyi yüksek olan katılımcıların hem çevrimiçi öğrenme sürecinde hem de yüz yüze eğitim döneminde hedef belirleme ve takip etme, zaman yönetimi, kendine uygun öğrenme stratejilerini seçebilme gibi becerilere sahip oldukları ve her iki ortamda da anlamlı öğrenme deneyimleri edinmeye önem verdikleri görülmüştür. ÖYÖB düzeyi düşük olan katılımcılar ise, hem çevrimiçi öğrenme sürecinde hem de yüz yüze eğitim döneminde bu beceriler konusunda eksik kaldıklarını, fakat özellikle de çevrimiçi öğrenme ortamlarına geçişle birlikte zorlanmalarının arttığını ifade etmişlerdir, en çok zorlandıkları noktayı zaman yönetimi becerisi olarak aktarmışlardır. Bu noktada bulgulardan yola çıkarak elde edilen sonuç şu olmuştur: Yüksek düzeyde öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip kişilerin anlamlı öğrenme deneyimleri edinme istekleri ve öğrenme konusundaki motivasyonları, dışsal kaynaklara değil, içsel kaynaklarına bağlı olarak şekillenmektedir. Düşük öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip kişiler ise öğrenmenin gerçekleşebilmesi için dışsal güdülenmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu katılımcılar, dışsal güdülenmeye (okula gitme zorunluluğu, devamsızlık sınırları, öğretmen kuralları gibi dışsal yaptırımlar) ihtiyaç duymaları nedeniyle, özellikle de en çok zaman yönetiminde zorlanmışlardır. Çünkü yüz yüze eğitim döneminde bütün bu dışsal itici güçler varken, çevrimiçi öğrenme sürecinde kişinin iradesine ve öz-denetimine bağlı olarak günü ve zamanı yapılandırılmaktadır. Öz-yönetimli öğrenen olmanın gerektirdiği beceriler arasında bulunan hedef belirleme-takip etme, zaman yönetimi ve kendine uygun öğrenme stratejilerini seçebilme becerilerine sahip olmanın, çevrimiçi öğrenme sürecinin gidişhatına büyük bir katkı sağlayabileceği ya da bu becerilerin eksikliği halinde ise büyük bir zorlanmaya neden olabileceği sonucuna varılmıştır.

Bulgulardan elde edilen verilere göre, eğitmenlerin çevrimiçi öğrenme sürecinde kritik bir rolleri bulunmaktadır. Eğitmenlerin öğrencilere yönelik tutum ve davranışları, duygusal açıdan iki grup üzerinde de etki gücüne sahiptir. Fakat ÖYÖB düzeyi yüksek grup, duygusal durumlarının derse yönelik tutum ve başarılarını değiştirmesine izin vermemekte ve duygularını içlerinde yönetmekteyken, ÖYÖB düzeyi düşük olan grup ise bu durumdan doğrudan ve negatif yönde etkilenmektedirler sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak, eğitmenlerin çevrimiçi öğrenme sürecinde benimsedikleri farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin, öğrencilere nasıl hissettirdiğinin ve bu yöntemlerle ilgili görüşlerinin, ÖYÖB

düzeyine göre farklılaştığı bulunmuştur. ÖYÖB düzeyi yüksek grupta yer alan katılımcıların seçimlerini "öğreticilik" ve "adil not dağılımı" odağında, düşük grupta yer alan katılımcıların ise tercihlerini "daha az efor gerektirmesi" ve "kopya çekilebilmesi" odağında yapmakta olduğu görülmüştür. ÖYÖB düzeyi düşük öğrenciler için daha önemli olan noktanın, niceliksel açıdan daha yüksek notlar elde etmek, ÖYÖB düzeyi yüksek öğrenciler için esas önemli olan adil bir not dağılımına ulaşmak ve anlamlı öğrenme deneyimleri edinmek olduğu sonucu çıkarılmıştır.

5.3. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda bundan sonra yapılacak olan araştırmalara yönelik sunulan öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Bu araştırma, Eğitim Fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Aynı konu, farklı fakülteler resme dahil edilerek incelenebilir ve bölüme/fakülteye göre deneyimlerin ne yönde şekillendiği incelenebilir.
- Bu araştırma, 1., 2. ve 3. sınıf düzeyi olmak üzere üç ayrı grup üzerinde yapılmıştır. Duyuşsal anlamda en çok zorlanan grup olasılıklı olarak 1. Sınıf düzeyi olabileceği için, bu yaş grubu özelinde bir araştırma yürütülebilir.
- Bu araştırma karma yöntem ile desenlenmiştir. Nicel verilerin amacı, nitel çalışma grubunu oluşturabilmektir. Bundan sonraki araştırmalarda, nicel desende geliştirilmiş bir şekilde çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk, öz-yönetimli öğrenme becerileri, duyuşsal beceriler ve yaşamboyu öğrenme eğilimi arasındaki ilişkiler anlaşılmaya çalışılabilir.
- Öz-yönetimli öğrenme becerileri ve psikolojik-duygusal dayanıklılık arasındaki ilişki derinlemesine anlamaya çalışılabilir.
- Eğitmenlerin çevrimiçi öğrenme sürecinde oldukça kritik bir role sahip oldukları görülmüştür, bu nedenle araştırmacılar öz-yönetimli öğrenme ile eğitmen yaklaşımları ve içerik tasarımları ilişkisi üzerinde durabilirler.

- Çevrimiçi öğrenme sürecinde duyuşsal becerileri-hedefleri ve öz-yönetimli öğrenme becerilerini destekleyebilmek adına ne gibi yaklaşımlara ve stratejilere ihtiyaç olabileceğine ilişkin eğitmenleri bilinçlendirme programları geliştirilebilir.
- Öz-yönetimli öğrenme becerisi düşük düzeyde olan öğrencilerden oluşan bir çalışma grubuna, belli bir süre boyunca öz-yönetimli öğrenme becerisini ve duyuşsal öğrenme becerilerini arttırmayı hedefleyen bir eğitim programı uygulanıp bu programın etkinliği incelenebilir.
- Katılımcıların ÖYÖB düzeyi fark etmeksizin kendilerini yalnız, izole, bağ kuramamış hissettikleri görülmüştür. Buradan yola çıkarak, araştırmacılar çevrimiçi öğrenme sürecinde topluluk hissinin nasıl kuvvetlendirilebileceği üzerinde durabilirler.
- Bu araştırma, pandeminin ortaya çıktığı yıl gerçekleştirildiği için araştırmacılar bundan daha uzun bir süre sonra benzer çalışmaları yine yapabilir ve öğrencilerin pandeminin sebep olduğu psikolojik etkiler ortadan kalktıktan sonra, eskiye kıyasla çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını araştırabilirler.

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda eğitmen, eğitim tasarımcısı, psikolojik danışman, rehber öğretmen gibi eğitim-öğretim dünyasının paydaşlarına yönelik sunulan öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Pandeminin yol açtığı umutsuzluk, karamsarlık, gelecek kaygısı, depresif belirtiler vb. duygudurumları hakkında farkındalık yaratmak adına, okulda çalışan ruh sağlığı çalışanları öğrencilerine çeşitli psikoeğitimler düzenleyebilirler.
- Üniversitede çalışan ruh sağlığı çalışanları ve üniversitede eğitmen olan kişiler işbirliği yapabilir ve eğitmenin çevrimiçi öğrenme sürecinde geride kaldığını, motivasyonunun olmadığını, depresif belirtiler gösterdiğini gözlemlediği öğrencilerle, okulun psikolojik danışmanı danışmanlık sürecine başlayabilir.

- Çevrimiçi süreçte duygu yönetimi ve düzenleme becerisinin ayrıştırıcı bir beceri olduğu bulgular sonucu görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkarak, psikolojik danışmanlar üniversite öğrencileri ile (beliren yetişkin grubu) duygu yönetimi üzerine çalışabilirler.
- Çevrimiçi öğrenme sürecinde, öz-yönetimli öğrenen olmanın önemi bu araştırmayla ve literatürdeki başka araştırmalarla desteklenmektedir. Bu nedenle rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlar, öğrencilerine öz-yönetimli öğrenme becerileri hakkında seminerler/bilgilendirme çalışmaları düzenleyebilirler. Öğrencilerinin bu beceriler bağlamında ne noktada olduklarını, hangi yönlerinin gelişmesi gerektiğini anlamalarına yardımcı olabilirler.
- Okul psikolojik danışmanları, eğitmenleri çevrimiçi öğrenmenin duyuşsal boyutuna ve öz-yönetimli öğrenme becerileriyle ilişkisine dair bilinçlendirme seminerleri düzenleyebilirler.
- Eğitmenler, çevrimiçi öğrenme söz konusu olduğunda içeriklerinin daha farklı şekilde tasarlanması gerektiğini göz önünde bulundurabilir ve öğrencilerini derse aktif şekilde katmanın diğer yollarını arayabilirler.
- Eğitmenler, öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerini geliştirecek yönde eğitim planlarını yapılandırabilir ve bu bağlamda ölçme-değerlendirme yöntemleri de benimseyebilirler. (Örneğin; test sınavı yerine, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol aldığı ve kendi kendine öğrendiği çeşitli proje ödevleri tanımlamak gibi.)

EKLER

Ek1: Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği Kullanım İzni



Güneş Hasgören <guneshasgoren97@gmail.com> 3 Haz 2020 Çar 10:35

Alıcı: ilkayaskin

Merhabalar İlkay Hanım,

Umarım iyisinizdir. İsmim Güneş, Maltepe Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde yüksek lisans öğrenimimi sürdürmekteyim. Tez dönemime geçtim ve çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve öz-yönetimli öğrenme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedefliyorum.

Bu doğrultudaki araştırmalarım sonucu çalışmama en uygun bulduğum ve benimsediğim ölçek, sizin geliştirmiş olduğunuz Öz-yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği oldu. Sizden ölçeğin kullanım iznini rica ediyorum. Çok teşekkür ederim,

Saygılarımla

ilkay askin <ilkayaskin@hotmail.com> 3 Haz 2020 Çar 22:47

Alıcı: ben

Merhaba,

Teşekkür ederim. Ölçeği kullanabilirsiniz. Size ekte ölçeği ve ölçeğe ilişkin analizleri içeren çalışmayı gönderiyorum.

İyi çalışmalar dilerim.

İlkay AŞKIN TEKKOL

Ek2: Etik Kurul Onay Dilekçesi

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

Ek3: Araştırma İzin Dilekçesi

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

Ek4: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Katılımcı;

Bu formdan elde edilen veriler araştırmacının kendisi haricinde kimseyle paylaşılmayacaktır. Elde edilen veriler araştırmaya katkı sağlaması haricinde herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Soruları içtenlikle cevaplamanız rica olunur.

Yaş:

Cinsiyet:

Bölüm:

Sınıf düzeyi:

Not ortalaması:

Ek5: Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği

		Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir
1.	Bir problemle karşılaştığımda, o problemi çözmek için neyi öğrenmeye ihtiyaç duyduğumu belirlerim.					
2.	Karşılaşılan yeni bir durum öğrenme için bir fırsattır.					
3.	Öğrenme amacımı net bir şekilde ortaya koyarım.					
4.	Öğrenmeye açık bir bireyim.					
5.	Önemli olan başkalarının beni yeterli görmesi değil, benim kendimi yeterli bulmamdır.					
6.	Öğrenmeye harcanan zamanın boşa gitmeyeceğine inanırım.					
7.	Öğrenme sürecinin sonunda amaçlarıma ulaşma düzeyimi kontrol ederim.					
8.	Öğrenmenin bir ihtiyaç olduğunu düşünürüm.					
9.	Öğrenme sürecimi düzenli olarak gözden geçiririm.					
10.	Öğrenme performansımı değerlendiririm.					
11.	Öğrenme eksiklerimi belirlemek benim sorumluluğumdur.					
12.	Öğrenme sürecimi planlı bir şekilde tamamlarım.					

13.	Yeni bir şeyler öğrenmek heyecan vericidir.					
14.	Öğrenme sürecimi sistematik olarak izlerim.					
15.	Kendimi eleştirmem daha iyi öğrenmemi sağlar.					
16.	Farklı öğrenme stratejilerinden (yollarından) yararlanırım.					
17.	Yaşamım boyunca öğrenme sürecimin devam etmesini isterim.					
18.	Öğrenme ihtiyaçlarımı belirlerim.					
19.	Öğrenmeye ilişkin kararlarımdan kendim sorumluyum.					
20.	Öğrenme sürecimi etkili bir şekilde yönetirim.					
21.	Öğrenmekten keyif alırım.					

Ek6: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

1. Çevrimiçi öğrenme deneyiminin sizi zorladığı boyutlar oldu mu?
2. Size iyi gelen boyutları var mıydı?
3. Çevrimiçi öğrenmenin, yüz yüze eğitimden farklı hissettiren yanları var mıydı?
4. Pandemi psikolojisinin öğrenmeniz üzerindeki etkilerini değerlendirebilir misiniz?
5. Eğitmenlerinizin kullandığı farklı ölçme-değerlendirme yöntemleri size nasıl hissettirdi?
6. Eğitmenlerinizin tutum ve yaklaşımlarının, öğrenmeniz üzerindeki etkilerini değerlendirebilir misiniz?
7. Size uygun öğrenme stratejilerini seçebildiğinizi düşünüyor musunuz?
8. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için hedef belirleme ve takip etme konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
9. Zaman yönetimi becerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Ek7: Temalar – Alt Temalar

Tablo 8. Temalar-Alt Temalar

TEMALAR	Alt Temalar
Tema 1: Çevrimiçi öğrenmenin iyi gelen ve zorlayıcı boyutları	**Zorlayıcı boyutlar:** • Not dağılımında adaletsizlik • Öz-denetim problemi • Ev ortamının fiziksel koşulları • Teknik arızalar **İyi gelen boyutlar:** • Akademik kaynak açısından zenginlik • Tek başınalığın gücü • Derslerin kaydedilmesi • Ulaşım sıkıntısı • Kopya mevzusu
Tema 2: Çevrimiçi öğrenme deneyiminin duyuşsal boyutları	• Bağ kur(ama)ma • Sosyal izolasyon • Umutsuzluk-Karamsarlık-Kaygı
Tema 3: Çevrimiçi öğrenmede öz yönetimli öğrenme becerilerinin etkisi	• Uygun öğrenme stratejilerinin seçilmesi • Hedef belirleme ve takip etme • Zaman yönetimi becerisi • Anlamlı öğrenme deneyimleri edinme
Tema 4: Çevrimiçi süreçte eğitmenlerin öğrenme üzerindeki etkileri	• Farklı ölçme değerlendirme yöntemlerine göre • Öğrencilere yönelik tutum ve davranışlara göre

Ek8: Görüşme Parçaları

1) Masal: Çevrimiçi sınavlarda herkesin bir şekilde kopya çektiğini öğrenip duymak bana kendimi haksızlığa uğruyor gibi hissettiriyor doğrusu. Ben büyük bir özveri ve emekle çalışıyorum, böyle olunca kendimi aptal gibi hissediyorum. Herkesle aynı notu alacaksam, ne için çalışıyorum diye düşünmeden edemiyorum.

2) Masal: Herkesle aşağı yukarı aynı notu alıyorum. Ama benim çift anadal yapma hedefim var. Diğerlerinden nasıl ayrışacağım, farklılaşacağım bilemiyorum ve bu bende stres ve öfke duygusu yaratıyor. Çalışmayı bırakmıyorum veya kopyaya da yönelmiyorum. Yine de üzgün ve sinirli olmanın önüne geçemiyorum. Kötü etkileniyorum.

3) Elif: Eğer kendi emeğimle yaparsam, sınıfın gerisinde kalırım diye düşünüp ben de kopya çekme mecburiyeti hissediyorum, bu şekilde olmamalıydı. Ben kendimi aptal gibi hissetmemeliydim çalışıp derslerimi önemsediğim için. Ama bana sınıf arkadaşlarım tarafından tam olarak bu hissettiriliyor. Ne gerek var bu kadar çalışmana, sen de ben de aynı notu alıyoruz diyen arkadaşım bile oldu!

4) Selcen: Derse katılım zorunlu olmayınca ilgilenmeyebiliyoruz. Katılımın zorunlu olmasını ve hatta katılımdan not almamızı isterdim, böyle olduğu zaman daha iyi verim alıyordum eskiden. Şimdi katılmak için motivasyonum yok sanki.

5) Hazal: Uyku konusunda sorun yaşadım. Eskiden okula giderken devamlılık zorunlu olunca bir şekilde mecburen uyanıyordum sanırım. Ama şu anda kendi irademle erken kalkmak benim için aşırı zorlayıcı oldu, çoğu zaman kalkamadım. Odaklanma konusunda da problem yaşadım. Sınıf ortamında hocayla beraber olmayınca, dersi karşıma açıp çoğu an telefonumla ilgilendim. Hatta bir keresinde hoca bana soru sormuş, adımı çağırmış, ben asla fark etmemişim odağım orada değil diye. Bana kızmıştı, rezil olmuştum.

6) Yiğit: Okula giderken sonuçta bir sistem oluyordu orada. Saat kaçta derse gireceğimiz, ne zaman mola vereceğimiz belliydi. Bu düzen bana iyi geliyormuş, kaybedince anladım. Evde kendi sistemimi kurmakta çok zorlandım, zorlanıyorum.

7) Hazal: Sınıfta ders dinlerken mecburen bile olsa telefonla ilgilenmiyoruz, hoca kızabilir diye düşünerek. O sınıfa girip o sıraya oturduğun an öyle ya da böyle dinlemek zorundasın. Öğreniyorsun bir şekilde, en kötü kulağına takılan şeyleri öğrenmiş olarak sınıftan çıkıyorsun. Ama çevrimiçi öğrenmede dinleyip dinlemediğin tamamen senin iradene bağlı ve bende galiba o irade yoktu. Odağım çabuk dağıldı. Evdeki sesler, telefonun bildirimleri… Her şey ilgi çekiciydi.

8) Arda: Çevrimiçi öğrenme platformlarında neredeyse hiçbirimiz görüntü ve ses açmıyoruz. Öyle olunca insan görünmezmiş gibi hissediyor ve derse katılma mecburiyeti hissetmiyor. Örneğin eğer sınıf ortamında olsaydık ve hoca bir soru sorsaydı, bizzat karşımızda gözümüzün içine bakıyor olduğu için belki katılma mecburiyeti hissedecektim ama şu anda hayaletten bir farkım olmadığı için ölü taklidi yapıyorum. Bazı derslerimizde bir kere bile bizim konuşmadığımız çok oluyor.

9) Eda: Biz 3 kardeşiz ve üçümüz de çevrimiçi eğitim görüyoruz. Bazen bu durum evde karmaşa ve kaos yaratıyor, zorluyor bizleri. Evde o kadar çok bilgisayar ve ayrı oda yok.

10) Hazal: Ev ortamındaki sesler çok zorladı beni. Kalabalık bir aileyiz ve ben dersteyim diye bir anda evde ölüm sessizliğini sağlayamıyorum tabii ki. Onlar da yaşamaya devam etmek zorundalar evin içinde.

11) Arda: Ailemle yaşıyor olmak zorladı beni. Babam öğretmen, o da derse giriyor, ben de. Evin içinde hep bir ses var, ikimiz de zorlandık birbirimizin ders sesinden.

12) Masal: Bir keresinde sınav sırasında bilgisayarımda problem çıktı ve sınavdan otomatik olarak düştüm. Sonra bu konu hakkında dersin öğretmeniyle iletişime geçtiğimde, öğretmen bu senin problemin ve yapabileceğim hiçbir şey yok dedi ve düşük puan alınca çok üzüldüm. Çift ana dal yapmak isteyen, akademik başarısını ve notlarını önemseyen, düzenli çalışan, hırslı ve hedefleri olan biriyim. Bu nedenle aldığım bir düşük not bile benim için çok can sıkıcı olabiliyor. İnternete veya bilgisayara dair teknik arızalar yaşama korkusu nedeniyle, online sınavlarda artık çok yüksek bir kaygı yaşıyorken buluyorum kendimi.

13) Deniz: Ödev gönderimlerimde sorunlar, teknik arızalar yaşadım. Bir keresinde yüklediğim dosya açılmadığı için 0 aldım mesela ve hocam bana hiç anlayış ve empati de göstermedi.

14) Hazal: Bir sınavımız için sistemin bize verdiği süre normalde 25 dakikaydı, ama bende bir hata oldu ve 12 dakika sonra sistem beni sınavdan attı. Bu nedenle düşük puan aldım. Hocaya ve okula konuyla ilgili ulaşıp yardım istediğimde önce beni çok uğraştırdılar. Neyse ki sonradan hoca bana yeni bir sınav yaptı, bu şekilde krizi çözebilmiş olduk.

15) Elif: Hocalar uzaktan eğitim sırasında bizimle daha fazla makale, kaynak, kitap paylaşıyorlar Blackboard üzerinden. Akademik birikim ve bilgiye erişim anlamında şu anda daha zengin durumda olduğumu hissediyorum eskiye kıyasla.

16) Gizem: Materyallere çok kolay şekilde PDF olarak ulaşabildik. Ben ingilizce bölümde okuduğum için eskiden hocalarımızın bahsettikleri kaynakları bulmak, almak çok zor olabiliyordu. Bazen bulamıyorduk. O noktada hoca sınıftan bir temsilci seçip kendi kitabını o arkadaşımıza veriyordu. O arkadaştan hepimiz sırayla alıp fotokopi falan çektirmekle uğraşıyorduk veya hoca USB ile birine veriyordu, o USBden bir arkadaşımız alıp bütün sınıfa mail atmaya uğraşıyordu vs. gerçekten uğraştırıcıydı. Şu an bu kadar kolay ve konforlu şekilde bir sürü kaynağa erişebilmek harika bir şey bence.

17) Masal: Bu kadar fazla bilgi yığını olması, derslerin daha yoğun bilgiyle ve dolu dolu geçmesi, çok daha yoğun şekilde çalışmamı gerektirse de hocaların dikkatini dağıtan bir unsur olmadığı için daha fazla ders anlatmaları aslında benim akademik açıdan ilerlememi sağladı. Bu durumdan şikayetçi değilim, memnunum. Sınıf içi eğitim sırasında bu bence mümkün olmuyordu pek. Hocanın dikkatini bir şeyler dağıtabiliyordu, ders bir şekilde bölünebiliyordu.

18) Masal: Kendi kendime daha iyi çalıştım, kolay odaklandım ve steril kalabildim. Dikkatimi dağıtan sınıf arkadaşları veya uyaranlar olmadığında verimim arttı kesinlikle. Benim dikkat sürem çok uzun, ama bir sınıf arkadaşımınki o kadar uzun olmayabilir ve mola verelim diye tutturabilirdi eskiden veya bunu demese bile dersin düzenini bozacak şekilde

davranmaya başlar ve benim de dikkatimi dağıtırdı. Hatta öğretmenimizin de dikkatini dağıtırdı. Böylesi çok daha iyi…

19) Elif: Çevrimiçi öğrenme süreci benim eğitimime olumlu anlamda katkı sağladı. Okuldayken arkadaşlarım ya da başka şeyler dikkatimi dağıtabiliyordu. Şimdi tek başıma olunca daha iyi odaklanmaya başladım derslere.

20) Deniz: Eğitim yüz yüze olduğu zaman, hocaların anlattığı şeyleri geri dönüp dinleyebilme imkanımız yoktu. Arkadaşımızdan not isterdik en fazla. O da çok garip geliyor şimdi, arkadaşlarımın notlarına güvenmek yani… Böylesi çok daha güvenli ve sağlıklı. Kendi notumu tutup üstüne bir de hocayı istediğimde yeniden dinleyebilmek daha iyi öğrenmemi sağlıyor.

21) Elif: Ben sabahtan ziyade gece insanıyım. Gece ev sessizken ders kayıtlarını açıp dinleyip çalışmayı daha çok seviyorum. Yüz yüze eğitimde böyle bir imkan olmuyordu tabii. Hocanın her dediğini not etmek zorunda hissetmeden, nasılsa ders kayıtlarını dönüp izleyebilirim diye düşünüp rahatlıyor ve daha iyi çalışıyorum.

22) Gizem: Hiçbir canlı dersi neredeyse kaçırmadım bütün yıl. Ama eğer sıkıldığım/yorulduğum bir ders olduysa, kendimi daha iyi hissettiğim bir an ders kayıtları ve materyaller sayesinde kendi açığımı kapatabiliyordum. Eskiden bunu yapmak için bir arkadaşımdan notlarını rica etmek zorunda kalabilirdim. Ve sonuçta ne kadar iyi not tutan biri olursa olsun, yeterince iyi olmayabilirdi ve bir şeyleri eksik bırakabilirdim.

23) Masal: Eskiden oradan oraya gidip durmak çok yorucuymuş! Resmen gün içerisinde okuldan çık, dershaneye git, oradan çık, eve gel derken ders çalışacak 3 saatim falan kalıyormuş. Çevrimiçi öğrenme sürecinde hem ulaşım nedeniyle fiziksel olarak yorulmamış, hem de bütün vaktimi kendim yönetebilmiş oluyorum. Bu, büyük bir avantaj.

24) Eda: Yüz yüze eğitim olsaydı ulaşımla çok vakit kaybedecektim, saatlerim yolda ve okulda geçecekti. Şu anda bütün vaktim bana kalmış durumda ve eskiden yapmaya fırsat bulamadığım bir sürü şeyi yapıp kendime zaman ayırabiliyorum.

25) Gizem: Okula 1,5 saatte gidip okuldan 2 saatte dönebiliyordum. Günde 3.5 saatimin yolda çöp olması ne kadar kötü bir şeymiş! Şu anda ben çevrimiçi eğitimden çok daha fazla verim alıyorum ve zamanımda bana kalıyor. Yorulmuyorum. Sabah uyanıp 2 saniye içinde bilgisayar başına geçip derse anında ulaşabilmek bana çok iyi hissettiriyor, hiç şikayet etmiyorum.

26) Gizem: Her gün yeni bir öğrenme ve gelişme fırsatı! Pandemi döneminde katılabileceğim bir sürü online eğitim ve seminer var. Bütün vaktimi buraya yatırıyor ve mutlu hissediyorum.

27) Selcen: Zor derslerden bile kolayca geçebildik kopyayla. Üstelik yüksek notlarla da geçtik. Yüz yüze eğitimde ne ben ne arkadaşlarım böyle ortalamalar yapamazdık bence. Gerçi bu hem iyi hem de kötü. Bir şey öğrenememiş oldum.

28) Hazal: Açıkçası bu dediğim kulağa kötü gelecek ama rahatça kopya çekebilmek iyi hissettirdi, not ortalamalarımızı yükseltebilmemiz için bir avantajdı. İşini öğrenme verimi boyutuna bakınca aynı konuyu dezavantaj olarak da sayabilirim tabii ki. O dersten geriye şimdi yüksek bir harf notu kaldı bana, bir de hiçbir şey öğrenemediğim gerçeği…

29) Mete: Hocalarımızla yüz yüze tanışmadığımız için bazılarıyla buzları sanırım kıramadık. Derse katılmaya, söz almaya çekiniyorum başka kimse katılmadığı için. O zaman da kendimi sanki canlı derste değil de Youtube'tan bir video izliyor gibi hissedebiliyorum. Öyle olunca bir süre sonra kopup gidebiliyorum başka yerlere.

30) Deniz: Üniversiteye direkt çevrimiçi öğrenme ortamında başladığım için kendimi üniversiteye başlamış gibi hissedemiyorum. Arkadaşlarımı tanıyamadım, sosyal çevre edinemedim. Hocalarımla iletişimimiz zayıf, kopuk. Sonuçta tanışamadık gibi oldu. Bu bana kötü hissettirse de elimden geleni yapmam gerekiyor. Çünkü başarılı bir öğretmen olmak istiyorum.

31) Masal: Hocalar karşılarında öğrencilerin olduğunu çoğu zaman unutup kendi kendilerine konuşur gibi ders anlatıyorlardı ve çok fazla bilgi veriyorlardı. 1 saatlik ders içerisinde belki 3 saatlik bilgi sığıyordu. Yorucuydu bu bizler için, bizim orada olduğumuzu fark etsinler isterdim. Bunun avantajlı yanı ise şu oldu, belki de 1 koca senede ancak erişebileceğim

bilgiye, örneğin 3 ayda eriştim. Öğrenmeyi seven biriyim, bundan çok da şikayet edemem sanırım o nedenle…

32) Hazal: Eskiden sınıfta eğitim görürken, eğer yorulup sıkıldıysak veya hocanın anlattığı şey kafamızda tam oturmadıysa bütün bunları hocamız mimiklerimizden anlardı. Yorgun görünüyorsak, mola verirdi. Anlamayan gözlerle bakıyorsak, yeniden anlatırdı atıyorum. Şimdi böyle bir etkileşim mümkün olmadığı için her şey yapay hissettiriyor ve yoruluyoruz bunca bilgi arasında ve orada yok gibiyiz öğretmenlerin çoğu için.

33) Selcen: Herkesin sesi ve kamerası kapalı olduğu için ben de açmaya, derse katılmaya veya soru sormaya çekiniyorum. Yalnız hissettiriyor böylesi, ama kamera ve ses açan tek kişi olmak da garip olurdu. Taşı atan ilk kişi olmaya kimse cesaret edemiyor galiba…

34) Gizem: Sosyalleşmeyi, okulda kampüste vakit geçirmeyi de çok özledim. Ama ben kendimi sürekli telkin ediyorum, öncelik sağlıktır, elbet bir gün kampüse yeniden kavuşacağım diyorum ve hedeflerime odaklanmaya devam ediyorum. Pek çok sınıf arkadaşım gibi bu duyguların beni ele geçirmesine izin verirsem, uzun vadede pişmanlık yaşayabilirim.

35) Mete: Bütün çabam, hayallerim bunun için miydi, aile evinde kalmaya ve bilgisayar başında bir hayat sürmeye devam etmek için miydi diye sorgulamalarım oluyor. Mutsuz, motivasyonsuz ve yalnızım.

36) Mete: Üniversitenin benim için en temel anlamı, koca bir kampüste ve bir sürü arkadaşa sahip olarak hayatımın en güzel anılarını biriktirebilmekti. Bunu yitirdiğimden beri, derslerime dair bir heves de hissetmiyorum. En azından eskiden vize haftalarında arkadaşlarımla kütüphanede çalışmak bile bir keyif veriyordu. Sosyalleşmiş hissettiriyordu şu an bu bile yok.

37) Deniz: Evden neredeyse doğru düzgün hiç çıkamıyorum. Bu da bana kendimi yalnız hissettiriyor epey. Sanki az da olsa yaşıtlarımla görüşsek, bu beni çok motive ederdi ve derslerimi daha can kulağıyla dinlerdim gibi geliyor. Yine de öğrenme durumum üzerinde çok ciddi etkileri yok, bir şekilde uyanıp derse giriyorum ve çalışıyorum bunu yapmam gerektiğini bildiğim için…

38) Hazal: Herkes gibi pandemiden psikolojik olarak ben de etkilendim. Çok fazla sıkıldım evde, kısıtlamalar beni çok boğdu. Muhakkak bu da etkilemiştir öğrenme sürecimi ve motivasyonumu. Çünkü şöyle düşünün, eskiden okula giderken erken kalkıyorduk, hazırlanıyor güzelce giyiniyorduk, otobüs durağına yürüyorduk, vesaire vesaire… Bütün bunlar bir hareketti bizler için. Aktiftik, daha dinamiktik, enerjiktik. Ben şu anda yatağımdan kalkıp bilgisayarın başına geçecek enerjiyi dahi kendimde bulamıyorum. Pasifleştim, mutsuzlaştım. Belki derslere odaklanmakta beni zorlayan şey budur tam bilmiyorum, yani fiziksel enerjimi atamıyor ve sosyal etkileşimden bütünüyle yoksun olmaktır. Bu çünkü bir döngü gibi. Ne kadar hareketliyseniz, o kadar enerjik oluyorsunuz; ne kadar pasifseniz o kadar pasifleşiyorsunuz her geçen gün. Benim hem bedenim hem de zihnim pasifleşti!

39) Selcen: Babam kalp hastası olduğu için, özellikle pandeminin ilk zamanları benim için çok stresliydi. Ona bulaştırmaktan korkuyordum, sürekli evdeydim, aylar boyu evden dışarı burnumu bile çıkartmadım. Hayatım buruktu, renksizdi. Hal böyleyken öğrenme motivasyonum da hiç yoktu. Motivasyon olmayınca öğrenemedim tabii. Neyse sonra ders kaydına bakarım diyip geri uyumalarım çoğaldıkça çoğaldı. Ders kayıtlarına da ancak yumurta kapıya dayanınca sınav öncesi hızla bir bakıyordum, anlamakta da zorlanıyordum. Üniversiteye başlamış gibi hissedemedim kendimi ve bence hiçbir şey öğrenemeden kocaman bir seneyi geride bıraktım, biraz üzücü.

40) Yiğit: Pandemi beni psikolojik olarak çok fazla etkiledi. Sosyal ortamlarımı, etkileşimlerimi kaybettim, yalnız ve depresif hissediyorum. Gelecek kaygım yoğun, pandemi bitecek mi, bitmeyecek mi, artık hep böyle mi olacak gibi kaygılarım var. Bu duygular, ders çalışma motivasyonumu da olumsuz yönde etkiledi tabii. Bazen hocalarımız çok fazla ödev verdiğinde bir haberleri izleyip "Dünyada bu kadar şey olurken şimdi zorla da olsa ödev yapmalıyım" diye düşünmek beni çok geriyor ve sıkıyor. Ödevleri, sınavları ve öğrenmeyi anlamsız buluyorum.

41) Arda: Pandeminin benim üzerimde çok fazla psikolojik etkisi oldu. Yoğun kaygı yaşıyorum, umutsuz ve karamsar hissediyorum. Bunun sonu sanki hiç gelmeyecekmiş gibi geliyor. Sürekli stresli ve öfkeliyim, en ufak şeye alınganlık yapıp patlıyorum. Tahammülüm

kalmadı hiçbir şeye, dersler de buna dahil maalesef. Bu duygular nedeniyle de derse odaklanamadığımı ve motive olamadığımı düşünüyorum.

42) Masal: Dersi dinlerken hocanın ağzından çıkan her şeyi not etmeye çalışıyorum, ardından kaynak kitaptan okuyor ve önemli gördüğüm yerlerin altını çizerek çalışmamı pekiştiriyorum. Son olarak da ders kayıtlarını tekrardan dinlemek ve kendi kendime öğrendiklerimi sesli şekilde anlatmak gibi bir sistematiğim mevcut. Öğrenme sürecimdeki son adım ise, o dersteki bütün konu başlıklarını bir A4 kağıdına yazmak. Bu şekilde bütünü görebilmek beni rahatlatır.

43) Eda: Öncelikle mutlaka ne olursa olsun her derse zamanında girmeye ve dersi derste dinlemeye çalıştım. Nasılsa ders kayıtları var diyip hiçbir dersi sonraya bırakmadım. Her ne kadar ders kayıtları çok çok verimli olsa da ve sonradan onları izlesem de, canlı dersin hissi daha bir farklı. Mesela takıldığım yerde hocaya soru sorabilmek gibi artıları var. Bunun disiplinini kendimde oturttum. Dersi dinlerken tutabildiğim kadar not tuttum hep. Kaçırdığım kısımları ders kaydından sonra yakalayıp tamamladım.

44) Gizem: Benim şöyle bir huyum var, niyeyse hızlı konuşunca hocalar daha iyi anlıyorum. Yavaş konuşan hocaları anlamak ve dinlemek benim için çok zordu. Bilgisayarıma bir program indirdim ve o program sayesinde ders kayıtlarımızın hızını arttırabilir-azaltabilir oldum. Böylece hocaları istediğim hızda dinleyebiliyordum. Bu lüksü yüz yüze eğitimde yaşayamazsınız.

45) Deniz: Benimsediğim en etkili öğrenme stratejim şudur, yakın bir arkadaşımla ortak şekilde çalışırız. Discord üzerinden aynı anda aynı ders kaydını açar ve izlemeye başlarız. İkimizden birinin takıldığı, anlamadığı bir yer olunca kaydı durdurur ve üzerine beyin fırtınası yapıp anlamaya çalışırız. Çözdüğümüz noktada da kayda devam ederiz. Birbirmizden destek aldık online süreç boyunca. Bu, benim öğrenme durumumu pozitif yönde etkiledi epey. Etkileşim benim için önemli. Hem arkadaşlarımla hem de hocalarımla olan etkileşim…

46) Hazal: Ben çevrimiçi öğrenme süreci başladığından beri çeşitli stratejiler denedim. Kendime en uyan yöntemi hala tam olarak bulabildiğimi düşünmüyorum. Benim için uzaktan

eğitim her açıdan zorlayıcı geçiyor, galiba kendi kendine bir şeyleri yoluna koyabilen biri değilim pek.

47) Selcen: Üniversite sınavlarına hazırlanırken farklı öğrenme stratejilerim vardı, mesela görselle öğrenen biri olduğum için aşırı fazla renkli kağıt ve kalem kullanırdım. Bu notları mantar panoma asardım gibi… Şimdi öyle bir şeye isteğim ve motivasyonum yok. Bir de ne gerek var ki diyor içimdeki ses, nasılsa herkes gibi sen de kopyayla geçeceksin, çalışma.

48) Masal: Hedef belirleme ve takip etme konusunda zorlanmıyorum. Kendimi bildiğimden beri planlı ve programlı bir yapım vardır, bu nedenle esas hedef belirleyerek çalışmamak benim için garip olurdu. Çevrimiçi öğrenme sürecinde de bu alışkanlığım aynen devam etti. Hatta biraz daha kuvvetlendi.

49) Masal: Çünkü çevrimiçi öğrenme sırasında yalnızsınız. Her şey sadece size ve iradenize bağlı. Bu da beni daha planlı olmaya itti.

50) Eda: Planlı ve programlı biri olduğum için hedef belirleme ve tamamlama konusunda kendimi gayet başarılı buluyorum. Bu konuda iyiyimdir. Yapmam gereken şeyleri günlere, haftalara, saatlere bölerim. Bu programları masamda bulunan mantar panoma asarım gözden kaçırmamak için. Tamamladıkça üzerlerini çizerim. Hatta bazı unutmamam gereken kritik hedeflerim/planlarım için telefonuma alarm kurduğum olur. Örneğin bugün sizinle olan görüşmeyi kaçırsam size çok mahcup olurdum, o yüzden 20 dk öncesine alarm kurmuş ve ajandama not etmiştim.

51) Gizem: Bu konuda hiçbir problem yaşadığımı düşünmüyorum. Her zaman kendi hedeflerini, planlarını düzenleyen biri oldum. Ajanda tutuyorum, gün gün hedefler belirlerim. Bunlara çoğu zaman uyarım. Programlı olmayı severim. Eğer bir hedefim ve hayalim olmasaydı, bu kadar çalışmazdım belki. Sıradan bir mezun olmak istemiyorum, mesleğimin hakkını verebilecek biri olmak istiyorum. O nedenle hem uzun vadeli hem de kısa vadeli hedefler belirler, bunları takip ederim.

52) Hazal: Hedef belirleme ve plan program yapma konusunda bence pek parlak değilim. Çünkü ne çevrimiçi öğrenme sürecinde ne de yüz yüze eğitim döneminde plan program seven, hedefler belirleyen biri olmadım. Hedef koymak beni strese soktuğu ve genelde

uyamadığım için, hiçbir hedef belirlemeden düz şekilde bir yerinden tutar çalışmaya başlarım ve yapabildiğim kadarını elimden geldiğince yaparım. Eskiden kendimi planlı biri olmak için epey zorlardım, ajandalar alırdım falan. Sonra baktım bu bana iyi gelen değil, beni daha çok strese sokan bir şey, bunu bıraktım.

53) Mete: Eğer hedefler koyarsam, gözümde iyice büyüyor ve zaten çalışmak için içsel bir motivasyonum da pek fazla olmadığından tamamen salıyorum ve bir şey yapmamayı seçiyorum.

54) Masal: Zamanı yönetme açısından problem yaşamadım bu süreçte. Sadece bazen hedeflediğimden daha geç uyanıp kendime kızabiliyorum. Gün içerisinde derse katılma, ders tekrarı yapma, keman pratiği yapma ve diğer şeylerin dengesini ve zamanını kendim kontrol edebiliyorum ve esneklik payı da bırakıyorum ruh halimin elverişliliğine göre.

55) Deniz: Bazı istisnai günler haricinde ben günümü ve zamanımı iyi şekilde yönettiğimi düşünüyorum. Günüm genelde 3-4 adımdan oluşuyor. Dersleri dinlemek, tekrarlarımı yapmak, ev işlerinde anneme yardım etmek, yürüyüşe çıkmak ve kitap okumak gibi kendi sevdiğim uğraşlarımla ilgilenmek. Aşağı yukarı zamanım evde böyle geçer.

56) Yiğit: Evde olunca zaman yönetimi konusu biraz güçleşiyor, bir şeylerle oyalanabiliyorum. Çalışmayı biraz erteleyebiliyorum, dikkatimin dağılması çok daha kolay çünkü evdeyken.

57) Hazal: Okula gittiğimiz dönemde zamanı yönetmek bence çok kolaydı. Çünkü zaten saat kaçtan kaça kadar okulda olacağımız, okuldan ne zaman çıkıp eve geleceğimiz, ne zaman uyuyacağımız, yemek saatlerimiz her şey bir şekilde planlanmıştı ve biz de ona uyuyorduk. Şu anda günümü yönetmek tamamen benim elimde, kontrolümde. Bu gücü avantaja çevirebildiğimi söyleyemem. Zaman yönetimi becerim bence pek yok.

58) Mete: Bu konuda çok kötüyüm. Uykuya düşkün olmam işimi zorlaştırıyor. Genelde akşama doğru uyanıyorum. Sabaha karşı yatıyorum. Sabah erken uyansam günüm daha iyi ve verimli geçer, ama bunu sağlayamıyorum. Okula giderken mecburen kalkıyordum, şimdi mecbur değilim diye çoğu sabah dersine katılmıyorum. Günün geri kalanı da pek iyi geçiyor diyemem.

59) Selcen: Zaman yönetimi becerim neredeyse sıfır. Sürekli elimde telefon var, sosyal medyadan çıkamıyorum. Uzaktan eğitimde böyle oldum. Yoksa eskiden bu kadar bağımlısı değildim.

60) Masal: İçinde bulunduğumuz olumsuz duygu ve durumların beni öğrenme ve başarı anlamında etkilemesine çok izin vermemeye çalıştım. İçsel motivasyonum yüksek. Burs hayalim var. Öğrenme motivasyonum gücünü içsel kaynaklarımdan, hayallerimden alır. Öğrendiğim ortam veya platformdan değil. Ders kayıtlarını çok kez izliyorum, bol bol kendime ait zamanım olduğu için çok çalışıyorum. Avantajlı yanından görmeye çalışıyorum yani pandemiyi ve çevrimiçi öğrenmeyi.

61) Elif: Bence çevrimiçi öğrenmenin verimliliği, kişinin yapısına ve bakış açısına göre şekilleniyor. Ben her koşulda ve ortamda kendimi geliştirmek ve öğrenmek isterim. Bilgiye aç biriyim ve bu süreçte de çok şey öğrenebildim.

62) Gizem: Pandeminin ilk dönemlerinde kısa bir bocalama yaşamıştım. İçime kapanmıştım ve biraz depresif hissediyordum. Fakat özellikle de 2020 Aralık'tan beri kendimi çok geliştirdiğimi hissediyorum. Sanırım tamamen adapte oldum bu yeni normale ve eğitim sistemine… Motivasyonum ve öğrenme isteğim çok yüksek. Bir sürü farklı kurumdan online eğitim alıyorum, seminerlere katılıyorum, okulun MİKAM'da düzenlediği eğitimlere dahil oluyorum. E-kütüphanelerden faydalanıyorum. E-müzeler geziyorum. Kısacası işin keyifli yanını çok güzel çıkarttığımı ve donanımlı hale geldiğimi hissediyorum. Benim öğrenmem ve gelişimim üzerinde pandeminin ve uzaktan eğitimin pozitif etkisi oldu yani. Düşünsenize, eskiden ortalama 4 saati trafikte geçen 6-7 saati okulda geçen biri eve gelince ne yapmak ister ki? Ben sadece yatıp uyumak istiyordum. Mesela 2019 ajandam bomboş. Çünkü tek uğraştığım şey okula gidip gelmekti. Yorgunluktu. 2020 ajandam ise dopdolu, her güne bir ton kişisel ve mesleki aktivite sığdırabiliyorum enerjim ve vaktim bana ait olduğu için.

63) Hazal: Ben çevrimiçi öğrenme sürecinde kendime çok bir şey katabildiğimi düşünmüyorum. Gerek kopya çekebilecek olmanın konforu, gerek umutsuzluk ve sıkılmışlık duyguları nedeniyle koca bir senem çöp oldu, hiçbir şeye odaklanamadım ve verimli bir yıl geçiremedim.

64) Selcen: Hocalarımız ellerinden geleni yapmaya çalışsalar da ben hiçbir açıdan verimli ve öğretici bir sene geçiremedim. Kimsenin hakkını yemek istemem, benden kaynaklıydı, motivasyonum yoktu öğrenmek için.

65) Masal: Açık uçlu soruları çok daha fazla seviyorum, çünkü bu şekilde adil bir şekilde kendim de dahil olmak üzere hepimiz gerçek bilgi düzeyimizi hocaya gösterebiliriz. Testten nefret ediyorum, şans eseri veya kopyayla herkes yüksek olabilir çünkü. Ödevler bizi zorlasa da pek çok şey öğrenmemizi sağlıyor, en sevdiğim ve verim aldığım yöntem kesinlikle ödevlerdi. Ayrıca adaletli bir not dağılımını da sağlıyor.

66) Deniz: Eğer verilen ödev net ve anlaşılır durumdaysa, ben en çok ödev yöntemini seviyorum. Çünkü kimsenin kopya çekemediği, herkesin emeği ve çabasıyla hak ettiği notu aldığı tek yöntem bence bu. Bir de mesela sınavda biliyorsanız puan alıyorsunuz, bilmiyorsunuz almıyorsunuz ve orada kalıyor. Ama eğer verilen ödevde bilmediğiniz yerler varsa, okuyup araştırmak ve öğrenmek durumundasınız. Bu bağlamda ödevlerin daha öğretici ve verimli olduğunu hissediyorum.

67) Gizem: Hocaların verdikleri ödevler sayesinde akademik birikimim fazlasıyla arttı bence. Araştırmayı, öğrenmeyi seven biriyim. Hocaların ödevleri de bunun vesilesi oldu.

68) Yiğit: Değerlendirme yönteminin ödev olmasını sevmiyorum. Sınavı tercih ederim, daha az emek gerektiriyor. Bir önceki gün biraz şöyle ders kayıtlarına göz atsam yeter. Ödev için günlerce araştırma yapmak gerekebilir.

69) Arda: Ödevler daha öğretici olsa da ben kısa sınavları tercih ederim. En az eforu onlar gerektiriyor açıkçası ve ben tembel bir insanım.

70) Hazal: Test sınavlarımızı seviyorum, en çok kopya çektiğimiz de o oluyor açıkçası. Aslında ne hak ettiğimiz notu alıyoruz ne de bize bir şey katıyor. Öylesine, formaliteden oluyoruz gibi hissettiriyor.

71) Deniz: Bunu bir örnek üzerinden anlatabilirim aslında isim vermeden iki hocamı kıyaslayarak. Bir tane hocamız vardı geçen dönem ve kendisi bizimle empati kuran, anlayışlı, sıcak, ilgili, bizi düşünüp önemsediğini çok hissettiğimiz bir hocamızdı. Bu hocamızın bize

gösterdiği ilgi ve emeğin bir nevi karşılığını vermem gerektiğini, hani gönül borcu gibi, hissettiğim için onun ödevlerini daha istekli ve özenli yapıyordum. Severek dinliyordum, katılıyordum. Başka bir hocamız daha mesafeli ve bir sorunumuz olduğunda attığımız maillere bile doğru düzgün dönmeyen, ilgisiz biriydi. Ona karşı önyargılı olduğum için ödevlerini yapasım, dersine katılasım pek gelmezdi ama tabii ki mecbur olduğum için yapardım. Bir öğretmenle enerjim tutmadı diye gidip de derse küsecek değilim, bu sorumsuzluk olur.

72) Elif: Bazı arkadaşlarım hocaya karşı olumsuz duygular beslediklerinde dersten de uzaklaşabiliyorlar. Ama ben böyle bir şeyi yapmamak için bu duyguyu kendi içimde yönetmeye çalışıyorum. Benim için önemli olan şey kendi öğrenme durumum ve başarım diyorum. Ve yine de aynı disiplinle çalışmaya, derslere girmeye devam ediyorum.

73) Masal: Anlayışlı ve sıcak tarz hocalar genelde duvara anlatır gibi ya da robota anlatır gibi saatler süren dersler yapmıyorlar. Yorulduğumuzu tahmin edip tam o noktada dersi bitiriyorlar. Böylece odağımız dağılmadan ve yorulmadan verim almış oluyoruz dinlediğimiz kadarından. Eğer bir hoca bize bu şekilde davranıyorsa ben derse daha bir severek ve heyecanla katılıyorum. Mesela böyle olan bir hocamın dersine ders saati gelmeden çok daha önce giriş yapıp sistemde bekliyorum merakla bugün neler öğreneceğim diyerek. Ve youtube videosu izler gibi değil, gerçekten de derste gibi hissediyorum. Hocanın tutumu moralimi ve hevesimi etkiler tabii ki evet. Sıcak tutumlu bir hocanın dersini daha severek dinlerim, öteki türlü dalgın dalgın dinliyorum ve geç girebiliyorum derse. Ama öğrenme ve başarılı olma durumum üzerinde bence bir etkisi yok. Çünkü önceki soruda da dediğim gibi benim öğrenme motivasyonum dış etkenlerden değil, içsel hedeflerimden geliyor. Yine de tabii ki karşılıklı etkileşim kurabildiğimiz, anlaşıldığımızı hissettiğimiz öğretmenle işlenen dersin tadı ayrı.

74) Selcen: Hocaların ses tonlarından tutun, konuşma şekillerine, bize karşı anlayışlı yaklaşımlarından tutun, her daim sorunlarımızı dinlemeye açık oluşlarına kadar pek çok şey beni olumlu etkileyebilir ve öğrenme hevesimi ateşleyebilir. Bazı hocalar bu zor pandemi şartlarında bizimle o kadar samimi ve ilgiliydiler ki, bize verdikleri değeri gerçekten içten şekilde hissediyorduk. O hocaların derslerinden daha keyif alıyordum, öğrenmem de

kolaylaşıyordu. Fakat ne yazık ki bazı hocalar da bizi çok fazla kendi halimize bırakıyorlar ve önemsemiyorlardı, onlar için görünmez ve önemsiz olduğumuz hissine kapılırdık. Bundan çok kötü etkileniyordum. Motivasyonum kötü etkilendiği için en düşük notlarımı o eğitmenlerin dersinden alırdım.

75) Yiğit: Eğitmen sıcak ve ilgiliyse, onun dersine kesinlikle daha hevesli çalışıyorum ve ona karşı daha çok sorumlu hissediyorum. O bize karşı bu kadar ilgili davranıyor, öğretmek için çabalıyor, her ihtiyacımız olduğunda ona ulaşabiliyoruz diye düşünerek ödevlerini sınavlarını daha bir hevesle çözüp çalışıyorum. Sorumlu ve hevesli hissediyorum yani. Hoca ilgisiz ve ulaşılması zor biriyse can kulağıyla dinleyesim gelmiyor, önyargım oluyor derse. Mesela bizlere karşı anlayışlı olan hocaya ben anlamadığım yeri sormakta çekinmem. Bu da öğrenmemi kolaylaştırır. Ama daha mesafeli ve uzak davranan, anlattıktan sonra "Anlaşılmayan yer var mı?" diye bile sormayan hocaya sormaya çekiniyorum. Bu da bazen bir şeyleri öğrenememe yol açmış oldu çevrimiçi öğrenme sürecinde.

76) Arda: Bir hocamız vardı, bize sürekli sorular sorarak bizi derste tutabiliyordu çok iyi bir şekilde. Aktif bir enerjiyle ve sıcak bir tutumla dersi anlatırdı. Karşımıza geçip tekdüze bir sesle ve duvara anlatır gibi bizi görmezden gelerek anlatılınca, o derste odaklı kalmamın ve başarılı olmamın hiçbir imkanı yok. Bu hocamızın dersini ise hepimiz severdik. Benim en sevdiğim ve keyifli çalıştığım ders oydu hatta! Düşük not alsam bile çalışma şevkim kırılmamıştı. Aksine sonraki sınava daha çok çalışıp yükseltmek istemiştim, hırs yapmıştım.

KAYNAKÇA

Abak, A., Eryılmaz, A., & Fakıoğlu, T. (2002). Üniversite öğrencilerinin fizikle ilgili seçilmiş duyuşsal karakteristikleri ile fizik başarılarının ilişkisi. *V. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi.* ODTÜ.

Akyıldız, S. (2020). Covid-19 sürecinde uygulanan çevrimiçi derslerde üniversite öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme düzeyinin incelenmesi. E. Yeşilyurt (Dü.) içinde, *Eğitim Sosyal ve Beşeri Bilimlerine Multidisipliner Bir Bakış* (s. 134-156). Güven Plus Grup A.Ş. Yayınları.

Artsın, M., Koçdar, S., & Bozkurt, A. (2020). Öğrenenlerin Öz-yönetimli öğrenme becerilerinin kitlesel açık çevrimiçi dersler bağlamında incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 10*(1), 01-30. doi:10.18039/ajesi.681905

Aşkın, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi).

Atabay, M. (2017). Yetişkinlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki çalışma alışkanlıklarının belirlenmesi(Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bağrıacık, A. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin etkileşim algıları ile doyum düzeyleri arasındaki ilişki(Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Baker, C. (2008). Instructor immediacy and presence in the online learning environment: an investigation of relationships with student affective learning, cognition, and motivation (Doctor of Philosophy). University of North Texas.

Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(42), 1-21.

Balaban Salı, J. (2006). *Tutumların Öğretimi-İçerik Türlerine Dayalı Öğretim.* (A. Şimşek, Dü.) Nobel Yayın Dağıtım Ankara.

Barr, & Tagg. (1995). From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change Magazine*, 13-25.

Başyiğit, A. (2014). Eğitimde duyuşsal öğrenmelerin rolü: Yardımseverlik değeri örneğinde deneysel bir çalışma(Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Bayrakcı, T. (2015). Çevrimiçi öğrenmede hazır bulunuşluk ve çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile öğrencilerin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi(Yüksek Lisans Tezi). Mevlana Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü / Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Beard, C., Clegg, S., & Smith, K. (2013). Acknowledging the affective in higher education. *British Educational Research Journal*, 235-252.

Boakerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, *31*(6), 445-457.

Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development.* Sage.

Buzdar, M., Ali, A., & Tariq, R. (2016). Emotional intelligence as a determinant of readiness for online learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 148-158.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme yöntemleri.* Eylül 7, 2020 tarihinde http://cv.ankara.edu.tr/duzenleme/kisisel/dosyalar/18082015132036.pdf adresinden alındı

Caffarella, R. (1993). Self-Directed Learning, New Directions for Adult and Continuing Education. *57*.

Caffarella, R., & O'Donnell, J. (1987). Self-Directed Adult Learning: A Critical Paradigm Revisited, Adult Education Quarterly.

Cazan, A., & Schiopca, B. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 127*, 640-644.

Cox, B. (2002). The Relationship Between Creativity and Self-Directed Learning Among Adult Community College Students(Thesis). https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/2531 adresinden alındı

Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Demir Öztürk, S., & Eren, E. (2021). Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 144-163.

Doğru, E. (2020). Aşamalı öz-yönetimli öğrenme modelinin uzaktan İngilizce eğitiminde kullanılmasının hazır bulunuşluğa, başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkileri(Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.

Edmondson, D., Boyer, S., & Artis, A. (2012). Self-Directed Learning: A Meta-Analytic Review of Adult Learning Constructs. *International Journal of Education Research*(7), 40-48.

Ely, M., Vinz, R., Downing, M., & Anzul, M. (1997). *On writing qualitative research: living by words.* Routledge/Falmer.

Enfiyeci, T. (2019). Çevrimiçi ortamlarda lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, motivasyon ve akademik başarısı arasındaki ilişki (Ahmet Yesevi Üniversitesi örneği)(Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.

Erdoğdu, F. (2019). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında mizah kullanımının derse bağlılığa etkisinin incelenmesi(Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Etlioğlu, M. (2019). E-öğrenmede öğrenci tutumu ve akademik başarı arasındaki ilişkide öğrenci duyuşsal özelliklerinin aracılık rolünün incelenmesi(Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İşletme Ana Bilim Dalı / İşletme Bilim Dalı.

Fox, K. (2011). Veteran elementary teachers' experiences with self-directed learning: An interpretive study(Thesis).

Francis, L. (2009). Learner interest: an affective variable in iterative course design evaluation. 177. http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml adresinden alındı

Genç, & Eryaman. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*(9 (1)), 89-102.

Gömleksiz, M., & Kan, A. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume, 1*(7), 1159-1177.

Gülbahar, Y. (2012). *E-Öğrenme.* Ankara: Pegem Akademi.

Gülbahar, Y. (2012). Study of developing scales for assessment of the levels of readiness and satisfaction of participants in e-learning environments. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 2*(45), 119-137.

Gümüş. (2007). Çevrimiçi işbirliği ekiplerinde öğrenenlerin sorun çözerek öğrenmeyle ilgili tutum ve görüşleri (Yüksek Lisans Tezi).

Güneş, E. (2012). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin düşünme stillerine göre düzenlenmiş farklı etkileşim tasarımlarının akademik başarı ve güdülenmeye etkisi(Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Eğitim Teknolojisi Bilim Dalı.

Harper, S. (2007). Instructional design for affective learning in online nursing education(Doctor of Philosophy). Capella University.

Haşlaman, T. (2011). Çevrimiçi öğrenme ortamının öğretmen ve öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri üzerindeki etkisi(Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Horzum, F. (2019). Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ile algılanan engeller arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi pedagojik formasyon örneği)(Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Hung, M. (2016). Teacher Readiness For Online Learning: Scale Development And Teacher Perceptions. *Computers & Education*(94), 120-133.

Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher, 7*(33), 14-26.

Karataş, K. (2013). Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları açısından yordanması. (Yüksek Lisans Tezi). İzmir.

Kashdan, T., & Yuen, M. (2007). Whether highly curious students thrive academically depends on perceptions about the school learning environment: A study of Hong Kong adolescents. *Motivation and Emotion*(31), 260-270.

Kaymak, Horzum, & Güngören. (2017). Çevrimiçi öğrenmede öğrenci engelleri ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 61-84.

King, F. (2004). Self-regulation: Are distance education students stronger? . *American Educational Research Association Konferansı (AERA 2004).* San Diego.

Kitsantas, & Dabbagh. (2004). Promoting self-regulation in distributed learning environments with web-based pedagogical tools: An exploratory study. *Journal on Excellence in College Teaching, 15*(1-2), 119-142.

Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning a Guide for Learners and Teachers.* Englewood Cliffs: Cambridge Adult Education Prentice Hall Regents.

Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers.* New York: Association Press.

Koçdar, S. (2015). Çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler ve araçlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 39-55.

Koçdar, S. (2015). Çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler ve araçlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 39-55.

Kokoç, M. (2019). Uzaktan eğitim öğrencilerinin bağlılık düzeylerinin akıllı telefon bağımlılıkları, öz-düzenleme ve öz-yeterlik becerileri ile ilişkisinin modellenmesi(Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı / Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı.

Kumar, N., & Phogat, V. (2016). A comparitive study of curiosity and academic achievement of secondary level students. *International Journal of Research & Education*.

Kuo, Y., Walker, A., Schroder, K., & Belland, B. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *Internet and Higher Education, 20*, 35–50.

Marshall, L., & McLoughlin, C. (2000). *Scaffolding: A model for learner support in an online teaching environment.* Mayıs 6, 2021 tarihinde Teaching and Learning Forum: http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/support/readings/loughlin2.htm adresinden alındı

Mezirow, J. (1985). *A Critical Theory of Self-Directed Learning, Self-Directed Learning: From Theory to Practice. New Directions for Continuing Education* (Cilt 25). (S. Brookheld, Dü.) San Francisco: Jossey-Bass.

Moore, M. (1993). Theoretical Principles of Distance Education. *Theory of Transactional Distance*, 22-29.

Özaydın Özkara, B. (2016). Probleme ve işbirliğine dayalı çevrimiçi öğrenmenin öğrenci başarısı, motivasyonu ve memnuniyetine etkisi(Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Polat, H. (2016). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf yönetiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi(Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Eko. Ana Bilim Dalı.

Sarıtaş, E., & Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi, 1*(11). doi:10.34231/iuyd.706397

Schlosser, & Simonson. (2006). *Distance Education: Definition and Glossary of Terms.*

Selvi, K. (1999). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Dersinde Duyuşsal Davranışları Belirleme ve Yazma Becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6.

Shapiro, H., Lee, C., Roth, N., Li, K., Çetinkaya-Rundel, M., & M. ve Canelas, D. (2017). Understanding The Massive Open Online Course (MOOC) Student Experience: An Examination Of Attitudes, Motivations, and Barriers. *Computers & Education*(110), 35-50.

Song, L., Singleton, E., Hill, J., & Koh, M. (2004). Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics. *The Internet and Higher Education*, 59-70.

Steckler, A., McLeroy, K., Goodman, R., Bird, S., & McCormick, L. (1992). Toward integrating qualitative and quantitative methods: an introduction. *Health Education Quarterly, 1*(19), 1-8.

Süral, İ. (2012). Çevrimiçi öğrenmede kişiselleştirmenin öğrenci performansı ve memnuniyet düzeyi ile ilişkisi(Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Uzaktan Eğitim Ana Bilim Dalı.

Teke, A. (2020). Yetişkin bireylerin özyönetimli öğrenme yaşantılarının incelenmesi: bir anlatı araştırması (Doktora Tezi).

Tekin, H. (2003). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Yargı Yayınevi.

Uçar, H. (2016). Uzaktan eğitimde motivasyon stratejilerinin öğrenenlerin ilgileri, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve başarıları üzerine etkisi(Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Uzaktan Eğitim Ana Bilim Dalı.

Umbit, A., & Taat, M. (2016). The effects of expectations and satisfaction towards e-learning among students. *Journal of Modern Education Review*.

Varol, & Türel. (2003). Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde İletişim Modülü. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology, 2*(1), 34-42.

Yakar, A. (2012). Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerine etkisi(Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Yılmazsoy, B., & Kahraman, M. (2019). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 12*(2), 783-818. doi:http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.429362

Yükseltürk, E., & Bulut, S. (2007). Predictors for student success in an online course. *Educational Technology & Society, 10*(2), 71–83.