ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİ VE AKADEMİK MOTİVASYONA İLİŞKİN GÖRÜŞ VE DENEYİMLERİ

Zeynep Argün
191149104

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
Eylül, 2021

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİ VE AKADEMİK MOTİVASYONA İLİŞKİN GÖRÜŞ VE DENEYİMLERİ

Zeynep Argün
191149104
Orcid: 0000-0003-2211-8096

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
Eylül, 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

Hayatım boyunca arkamda sapasağlam durmaya çalışan, maddi manevi hiçbir desteğini esirgemeyen güçlü kadın anneme, uzun zaman önce aramızdan ayrılmış olsa da varlığını daima içimde hissettiğim babama, zorlu ve uzun emek gerektiren tez döneminde her zaman yanımda olan canım arkadaşım Güneş Hasgören'e ve eğitim hayatım boyunca tüm emeği ve öğretici gücüyle bana destek veren sevgili tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Gökçe Güvercin Seçkin'e sonsuz teşekkür ediyorum.

Zeynep Argün

Eylül, 2021

ÖZ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİ VE AKADEMİK MOTİVASYONA İLİŞKİN GÖRÜŞ VE DENEYİMLERİ

Zeynep Argün
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 amacı, üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerini ve akademik motivasyona ilişkin görüş ve deneyimlerini incelemektir. Araştırmada "Üniversitede öğrenim gören beliren yetişkinlerin öz yönetimli öğrenme düzeyleri nasıldır?", "Üniversitede öğrenim gören beliren yetişkinler öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleriyle ilişkili olarak, akademik motivasyonlarını nasıl tanımlamaktadır?" ve "Üniversitede öğrenim gören beliren yetişkinler öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleriyle ilişkili olarak, uzaktan eğitim sürecine yönelik motivasyonlarını nasıl değerlendirmektedir?" soruları cevaplandırılmıştır.

Araştırma, karma desen ile kurgulanmıştır. Çalışmanın verileri Sıralı Açıklayıcı Desen ile toplanmıştır. Veri toplama süreci 2019-2020 eğitim-öğretim yılında gerçekleşmiştir. Araştırmanın nicel kısmının çalışma grubunu, üniversitede öğrenim görmekte olan 115 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcılara demografik bilgilerini öğrenebilmek adına Kişisel Bilgi Formu ve öz yönetimli öğrenme beceri düzeylerini öğrenebilmek adına Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği uygulanmıştır.

Çalışmanın nitel aşamasındaki katılımcılar ise nicel boyutta elde edilen verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre belirlenmiştir. Nitel çalışma grubu ölçekten alınan puanların düşükten yükseğe doğru olacak şekilde sıralanmasıyla oluşturulmuştur. Bu gruplar ölçeğin geliştiricileri (Demircioğlu ve diğerleri, 2018) tarafından belirlenen ortalama puanlar temelinde oluşturulmuştur. Düşük ve yüksek puanlı katılımcılar, iki ayrı grup olarak değerlendirilmiştir.

Gerekli etik izin ve onayların alınmasının ardından çalışma grubundan rastgele seçilen 10 öğrenciyle ilk olarak çevrimiçi deneme görüşmeleri yapılmıştır. Deneme görüşmelerinin yapılma amacı Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 'nu oluşturmak ve nitel görüşme yapma becerisini geliştirmektir. Deneme görüşmelerinin yapılmasının ardından düşük ve yüksek puanlı grupta yer alan 5'er öğrenciyle e-posta yoluyla iletişim sağlanmaya çalışılmış, ancak hepsinden çalışmaya katılım sağlamak için geri dönüş alınmamıştır. Katılım sağlayamayacak olan kişilerin yerine sıralamadaki bir önceki/sonraki kişilerle iletişime geçilmiştir. Gönüllü olarak katılım sağlayan öğrencilere Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda yer alan sorular yöneltilmiştir. Nicel boyuttaki verilerin analizi istatistiksel analiz programıyla yapılmış, nitel boyuttakilerin ise tematik analiz yöntemiyle yapılmıştır.

Araştırmanın amaçlarından biri olan "Üniversitede öğrenim gören öğrencilerin öz yönetimli öğrenme düzeyleri nasıldır?" sorusu nicel aşamada öz yönetimli öğrenme ölçeği ile yanıtlandırılmıştır. Yapılan istatistiksel analizin sonucunda ortaya çıkan verilerde ölçekten alınan minimum puan 24, maksimum puan 49 ve ortalama puan ise 40,39 olmuştur. Alınan bu puan ölçeğin geliştiricileri tarafından belirlenmiş puan temel alınarak ortalamanın üzerinde olarak değerlendirilmiştir.

Nicel veriler çalışma grubunun öz yönetimli öğrenme beceri düzeylerini ölçmeyi, nitel veriler ise katılımcı grubunun akademik motivasyona ilişkin görüş ve deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel aşamadaki veriler araştırmanın diğer amaçları arasında yer alan "Üniversitede öğrenim gören beliren yetişkinler öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleriyle ilişkili olarak, akademik motivasyonlarını nasıl tanımlamaktadır?" ve "Üniversitede öğrenim gören beliren yetişkinler öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleriyle ilişkili olarak, uzaktan eğitim sürecine yönelik motivasyonlarını nasıl değerlendirmektedir? sorularını cevaplamaya yöneliktir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda; iki gruptaki katılımcılar da ele alınan konularda zorluklar deneyimlediklerini ifade etmişlerdir. ÖYÖB puanı yüksek grupta yer alan katılımcıların çalışma sistemini oluşturmada daha planlı ve sistemli ilerledikleri, bireysel çalışmaya daha yatkın oldukları ve üniversite tercih sürecinde belirledikleri hedef doğrultusunda ilerledikleri dikkat çekmektedir. Araştırarak elde edilen bilgilerin ve öznel yorumların yer aldığı dersler ve ödevlerden keyif aldıkları, uzaktan eğitim sürecine kolay adaptasyon sağlayarak çalışma sistemlerini oluşturduklarını ifade etmişlerdir.

ÖYÖB puanı düşük grupta yer alan katılımcıların ise çalışma sistemini oluşturmada bir plan çerçevesinde ilerlemedikleri ve çevreden edinilen notlar ile çalıştıkları, grupla çalışmaya rol ve sorumlulukların azalmasından dolayı daha yatkın oldukları, üniversite tercih sürecinde aile yönlendirmesi ve aldıkları puana göre hareket ettikleri ifade edilmiştir. Alan deneyimi derslerinden çok keyif aldıkları ve uzaktan eğitim sürecinde konsantre olmakta zorlandıkları görülmüştür. Buradan hareketle öz yönetimli öğrenme becerisinin yüksek olmasının akademik süreçleri yönetmede, çalışma sistemini oluşturmada ve motivasyon sağlamada önemli rol oynadığı, düşük olmasının ise akademik süreçte zorlanmalara sebep olduğundan öz yönetimli öğrenme düzeyinin akademik motivasyon üzerinde belirleyici rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, öz yönetimli öğrenme, akademik motivasyon.

ABSTRACT

SELF-DIRECTED LEARNING SKILLS OF UNIVERSITY STUDENTS AND THEIR EXPERIENCES AND OPINIONS OF ACADEMIC MOTIVATION

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

The aim of the research is to examine university students' self-directed learning skills and their views and experiences on academic motivation. In the resarch "How are the self-directed learning levels of emerging adults studying at university?", "How do emerging adults studying at university define their academic motivations in relation to self-directed learning skill levels?" and "How do emerging adults who study at the university evaluate their motivation towards the distance education in relation to self-directed learning skill levels?" questions have been answered.

The research was designed with mixed design. The data of the study were collected by Sequantial Explanatory Design. The data collection process took place in the 2019-2020 academic year. The study group of the quantitative part of the research consisted of 115 students studying at the university. In order to learn the demographic information of the participants, the Personal Information Form and Self-Directed Learning Scale were applied to learn the self-directed learning skill levels.

The participants in the qualitative phase of the study were determined according to the findings obtained from the analysis of the data obtained in the quantitative dimension. The qualitative study group was formed by ordering the scores from the scale from low to high. These groups were formed on the basis of the average scores determined by the developers of the scale (Demircioglu et al., 2018). Participants with low and high scores were evaluated as two sepereta groups.

After obtaining the necessary ethical concents, first online trial interviews were conducted with 10 randomly selected students from the study group. The purpose of trial

interviews is to create the Semi-Structured Interview Form and to improve the skill of making qualitative interviews. After the trial interviews, 5 students in the low and high score groups were excluded because they could not be contacted via e-mail. Instead of those who could not participate, the previous/next people in the list were contacted. The questions in the Semi-Structured Interview Form were asked to the students who participated voluntarily. The analysis of the data in the quantitative dimension was made with the statistical analysis program, and the data in the qualitative dimension was done with the thematic analysis method.

One of the aims of the research is to determine how the learning levels of self-directed students studying at the university are. The question was answered with the self-directed learning scale at the quantitative stage. In the data obtained as a result of the statistical analysis, the minimum score obtained from the scale was 24, the maximum score was 49, and the average score was 40.39. This score was evaluated as above the average based on the score determined by the developers of the scale.

Quantitative data aims to measure the self-directed learning skill levels of the study group, while qualitative data aims to examine the views and experiences of the participant group on academic motivation. The data at the qualitative stage aims is to find answers to these following questions: “How do emerging adults studying at university define their academic motivations in relation to self-directed learning skill levels?” and “How do emerging adults who study at the university evaluate their motivation towards the distance education in relation to self-directed learning skill levels?”

According to the findings of the study; participants in both groups stated that they experienced difficulties in the topics discussed. It is noteworthy that the participants in the group with a high SLD score progressed in a more planned and systematic way in creating the study system, they were more inclined to work individually, and they progressed in line with the target they set during the university selection process. They stated that they enjoyed the lessons and assignments in which the information obtained by research and subjective comments were included, and that they created their study system by providing easy adaptation to the distance education process.

It was stated that the participants in the group with a low SLD score did not progress within the framework of a plan in creating the study system, they worked with the notes obtained from the environment, they were more prone to working with the group

due to reduction of roles and responsibilities, and they acted according to the family orientation and the score they received during the university choice process. It was observed that they enjoyed the field experience lessons very much and had difficulty concentrating during the distance education process. From this point of view, it has been concluded that the high self-directed learning skill plays an important role in managing the academic processes, creating the working system and providing motivation, while the low self-directed learning level has a decisive role on academic motivation, since it causes difficulties in the academic process.

Keywords: Self-directed learning, academic motivation, distance education, pandemic.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZ v
ABSTRACT viii
İÇİNDEKİLER xi
TABLOLAR LİSTESİ xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ xv
KISALTMALAR xvi
ÖZGEÇMİŞ xvii
BÖLÜM 1.GİRİŞ 1
1.1. Problem 1
1.2.Amaç 5
1.3. Önem 5
1.4. Tanımlar 5
1.4.1. Beliren Yetişkinlik: 5
1.4.2. Öz yönetimli Öğrenme. 6
1.4.3. Akademik Motivasyon. 6
1.5. Varsayımlar 6
1.6. Sınırlılıklar 6
BÖLÜM 2. İLGİLİ ALANYAZIN 7
2.1.1.Yurtiçinde Yapılan Alan Yazın 9
2.1.2. Yurtdışında Yapılan Alan Yazın 11
2.2. Öz Yönetimli Öğrenme 12
2.2.1.Yurtiçinde Yapılan Alan Yazın 14
2.2.2. Yurtdışında Yapılan Alan Yazın 16
2.2.3.Öz Yönetimli Öğrenme ve Uzaktan Eğitim 20
2.2.3.1.Yurtiçinde Yapılan Alan Yazın 20
2.2.3.2.Yurtdışında Yapılan Alan Yazın 23
2.3.Akademik Motivasyon 25
2.3.1.Yurtiçinde Yapılan Alan Yazın 25
2.3.2. Yurtdışında Yapılan Alan Yazın 27
2.4. İlgili Alan Yazın İncelemesi Hakkında Değerlendirme 28
BÖLÜM 3. YÖNTEM 30
3.1.Araştırma Modeli 30

3.2.Çalışma Grubu 32
3.2.1.Nicel Çalışma Grubu 32
3.2.2.Nitel Çalışma Grubu 34
3.2.2.1. ÖYÖB düzeyi düşük olan grup 34
3.2.2.2. ÖYÖB yüksek olan grup 35
3.3.Verilerin Toplanması 36
3.4.Veri Toplama Araçları 38
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu 38
3.4.2. Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği 38
3.4.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 38
3.5. Verilerin Analizi 39
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi 39
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi 39
BÖLÜM 4. BULGULAR 40
4.1.Nicel Bulgular 40
4.2.Nitel Bulgular 40
4.2.1.Tema 1: Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Akademik Motivasyon Üzerindeki Etkisi 42
BÖLÜM 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 96
5.1.Tartışma 96
5.1.1.Nicel Çalışma Grubunun Öz Yönetimli Öğrenme Beceri Düzeyleri 96
5.1.2. Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri ve Akademik Motivasyon 97
5.1.3. Öz Yönetimli Öğrenme ve Uzaktan Eğitim 101
5.2.Sonuç 102
5.3.Öneriler 106
EKLER 108
Ek 1. Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği Kullanım İzni 108
Ek 2. Etik Kurul Onay Dilekçesi 109
Ek 3. Araştırma İzni Dilekçesi 110
Ek 4. Kişisel Bilgi Formu 111
Ek 5. Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği 112
Ek 6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 113
Ek 7. Temalar 114
Ek 8. Temalar- Alt Temalar 115
Ek 9. Görüşme Parçaları 116
KAYNAKÇA 117

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Nicel Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı 33
Tablo 2. Nicel Çalışma Grubunun Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı 33
Tablo 3. Nicel Çalışma Grubunun Genel Not Ortalamasına Göre Dağılımı 34
Tablo 4. Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler 40
Tablo 5. Temalar 41
Tablo 6. Temalar-Alt Temalar 42
Tablo 7. Alt Tema 1a) Çalışma Sistemi ve Keyif Alınan Dersler, Ödevler 43
Tablo 8. Alt Tema 1a) Çalışma Sistemi ve Keyif Alınan Derslerin Kapsadığı Başlıklar 44
Tablo 9. Çalışma Sistemine İlişkin ÖYÖB Puanı Düşük Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar 44
Tablo 10. Çalışma Sistemine İlişkin ÖYÖB Puanı Yüksek Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar 46
Tablo 11. Keyif Alınan Dersler ve Ödevlere İlişkin ÖYÖB Puanı Düşük Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar 47
Tablo 12. Keyif Alınan Dersler ve Ödevlere İlişkin ÖYÖB Puanı Yüksek Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar 49
Tablo 13. Alt Tema 1b) Bireysel Çalışma Deneyiminin İyi Gelen ve Zorlayan Boyutlarının Kapsadığı Başlıklar 52
Tablo 14. Bireysel Çalışma Deneyiminin İyi Gelen Boyutlarına İlişkin ÖYÖB Düşük Puanlı Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar 52
Tablo 15. Bireysel Çalışma Deneyiminin İyi Gelen Boyutlarına İlişkin ÖYÖB Yüksek Puanlı Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar 54
Tablo 16. Bireysel Çalışma Deneyiminin Zorlayan Boyutlarına İlişkin ÖYÖB Düşük Puanlı Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar 57
Tablo 17. Bireysel Çalışma Deneyiminin Zorlayan Boyutlarına İlişkin ÖYÖB Yüksek Puanlı Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar 60
Tablo 18. Alt Tema 1c) Grupla Çalışma Deneyiminin İyi Gelen ve Zorlayan Boyutlarının Kapsadığı Başlıklar 62
Tablo 19. Grupla Çalışma Deneyiminin İyi Gelen Boyutlarına İlişkin ÖYÖB Düşük Puanlı Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar 63
Tablo 20. Grupla Çalışma Deneyiminin İyi Gelen Boyutlarına İlişkin ÖYÖB Yüksek Puanlı Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar 65
Tablo 21. Grupla Çalışma Deneyiminin Zorlayan Boyutlarına İlişkin ÖYÖB Düşük Puanlı Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar 67
Tablo 22. Grupla Çalışma Deneyiminin Zorlayan Boyutlarına İlişkin ÖYÖB Yüksek Puanlı Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar 69
Tablo 23. Alt Tema 1d) Üniversite Tercih Sürecinin Kapsadığı Başlıklar 70
Tablo 24. Üniversite Tercih Sürecine İlişkin ÖYÖB Düşük Puanlı Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar 71

Tablo 25. Üniversite Tercih Sürecine İlişkin ÖYÖB Yüksek Puanlı Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar 73
Tablo 26. Alt Tema 2a) Uzaktan Eğitim Sürecinin Zorlayan Boyutlarını Kapsayan Başlıklar 77
Tablo 27. Uzaktan Eğitim Sürecinin Zorlayan Boyutlarına İlişkin ÖYÖB Puanı Yüksek Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar 77
Tablo 28. Uzaktan Eğitim Sürecinin Zorlayan Boyutlarına İlişkin ÖYÖB Puanı Düşük Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar 81
Tablo 29. Alt Tema 2b) Uzaktan Eğitim Sürecinin İyi Gelen Boyutlarını Kapsayan Başlıklar 86
Tablo 30. Uzaktan Eğitim Sürecinin İyi Gelen Boyutlarına İlişkin ÖYÖB Puanı Düşük Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar 86
Tablo 31. Uzaktan Eğitim Sürecinin İyi Gelen Boyutlarına İlişkin ÖYÖB Puanı Yüksek Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar 89

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İlgili Alan Yazın 7

KISALTMALAR

Araştırmada sıklıkla kısaltmalarının yer aldığı kelimelerin açılımı aşağıdaki gibidir.

ÖYÖB : Öz Yönetimli Öğrenme Becerisi

ÖZGEÇMİŞ

Zeynep Argün

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	Suadiye Hacı Mustafa Tarman Anadolu Lisesi

İş/İstihdam

2019- 2020- Psikolojik Danışman. Online Terapi.

Mesleki Birlik/Dernek Üyelikleri

2018- Üye: Türk PDR Derneği Asil Üyelik

BÖLÜM 1.GİRİŞ

1.1. Problem

Arnett (2000) beliren yetişkinlik kavramını, "geç ergenlik *(late adolescence),* erken yetişkinlik *(young adulthood),* yetişkinliğe geçiş *(transition to adulthood) ve* gençlik *(youth)* kavramlarının bu dönemi tanımlamada yetersiz kalması üzerine" (s.475) ileri sürmüştür. Çok ve Atak (2010) beliren yetişkinlik *(emerging adulthood)* olarak ortaya çıkan bu kavramı Türkçe 'de belirmek, yeniden ortaya çıkmak olarak çevirmiş ve Beliren Yetişkinlik ismiyle alan yazında yerini almıştır.

Arnett (2000) yetişkinliğe geçiş sürecinin 18-25 yaş arasındaki süreci kapsadığını, bu dönemdeki kişilerin "çocukluğu bırakmada da yetişkin olmada da zorluklar yaşayan ve bu nedenle sıkışmışlık hisseden kişiler" (s.474) olduğunu ifade etmiştir. Arnett'e (2000) göre bu dönemdeki bireylerin kendilerini yetişkin olarak tanımlamaktan kaçınma çabalarının nedeni "bağımsızlıklarının bitecek olduklarına inanmalarıdır" (s.477).

Arnett (2000), Beliren Yetişkin olarak adlandırdığı kişileri ilgi alanlarının farkında olan, öğrenme süreçlerini yönetebilen, öğrenim gördüğü alana dair deneyim ve bilgi edinmek için çabalayan, hangi alanın kendisi için daha uygun olduğuna karar verebilen, davranışlarının sorumluluğunu alabilen ve mesleki becerilerini test edebilen kişiler olduklarını ifade etmiştir.

Kişinin kendinin ve hedeflerinin farkında olmaya başladığı üniversite sürecinde Beliren Yetişkinlik dönemi için ifade eden özelliklerle benzer özelliklerin deneyimlenmekte olduğunu söylemek mümkündür. Ergenlik ve yetişkinlik arasında kalan ve kimlik keşfi sürecinin devam ettiği bu dönemdeki kişilerin üniversitede eğitim gördükleri süreçteki özellikleri, Arnett (2000)'in Beliren Yetişkinliğin tanımında da belirttiği gibi kendi eylemlerinin sorumluluğunu alabilme ve kendisine uygun stratejiler planlayabilme olarak ifade edilebilir.

Öğrenme ise en önemli ihtiyaçların başında gelen ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisinde de yer aldığı üzere öğrenme ve bilme

ihtiyacı, kendini gerçekleştirme basamağına ulaşmak için yer alan dinamiklerden biridir. Buradan hareketle kendini gerçekleştirme basamağına ulaşmış bireylerin bilgiye nasıl ve hangi yollarla ulaşacaklarını keşfetmiş oldukları söylenebilir. Tüm gelişimsel dönemlerin kendi içinde barındırdığı ve diğer yaş dönemlerinden farklılaşan özellikleri vardır. Öğrenme süreci yaşam boyu devam eden bir süreç olduğundan, öğrenme süreçlerinin de gelişimsel dönemlere göre farklılık gösterdiği söylenebilir (Alkan, 1987).

Yetişkin öğrenmesinin terminolojisinde Kapp (1833) tarafından kullanılan androgoji terimi ilerleyen yıllarda Knowles (1970) tarafından yetişkin "öğrenme sanatı ve bilimi olarak" (s.53) tanımlanmıştır. Knowles (1984) andragojiyi yetişkinlerin öğrenme planını yapması, değerlendirmesi, deneyim kazanması, istekli ve deneyime açık olması ile ilgili dört ilkeyle sıralamıştır.

Bireyin yaşam boyu devam eden öğrenme süreci teknolojinin gelişmesi ve yeni bilgilerin artmasıyla beraber kişinin doğru bilgiye ulaşma becerisi kazanması ve uygun öğrenme koşullarını yaratması gibi faktörleri önemli hale getirmiştir. Teknolojinin öğrenme sürecindeki etkileri pandemi dönemiyle beraber dijitalleşmeye başlayan yeni eğitim sistemiyle de görülmeye başlanmıştır. Schlosser ve Simonson (2006) dijitalleşmeye başlayan eğitim sisteminin, diğer bir adıyla uzaktan eğitimin, 19.yüzyılda bir İsveç gazetesinde posta yoluyla kompozisyon yarışması yapılacağının duyurulmasıyla başladığını ifade etmiştir.

Günümüzde uzaktan eğitim olarak adlandırılan bu olgu, sosyal bir varlık olan insanın yaşadığı çeşitli zorluklar arasında yeni eğitim düzenine uyum sağlama ve uygun öğrenme yollarını bulma ihtiyacını doğurmuştur. Marshall ve McLoughlin'in (2000) ifadesinde de belirttiği öz yönetimli öğrenme, uygun öğrenme koşullarını yaratma ve devam ettirmeye ilişkin öğrenme yaklaşımlarından biridir. Bu yaklaşım ilk olarak Knowles tarafından 1975 yılında ileri sürülmüştür.

Knowles'a (1975) göre "öz yönetimli öğrenme düzeyi yüksek kişinin önce kendi öğrenme planını oluşturabilme becerisine sahip olması, özerkliğini kazanmış olması ve daha iyi öğrenme yollarını bulabiliyor olması" (s.18) gerekmektedir. Mezirow (1981) ise öz yönetimli öğrenmenin "kişinin kendisi için hangi eylemin daha uygun olduğunu bularak öğrenme sürecini yönlendirebilmesi ve "deneyimlerinin anlamını bularak hayatındaki değerleri gerçekleştirebilmesi" (s.17-20) olduğundan bahsetmektedir.

Caffarella (1993), öz yönetimli öğrenmenin insanın doğasında bulunan bir yaklaşım olduğunu ifade etmektedir. Yaklaşımın temelinde konunun içeriğinden çok öğrenen kişinin neye ihtiyacı olduğu üzerinde durmaktadır. Öz yönetimli öğrenmenin üç temel prensibinin "bireylerin kendi öğrenmelerini planlayabilme ve yönetebilme yeteneğinin olması, bireysel özerkliği kazanabilmiş olması ve daha iyi öğrenmenin yollarını bulması" (s.25) olduğundan bahsetmektedir. Caffarella (1993), yetişkin öğrenmesi üzerine çalışmalar yapan Knowles (1975) ve Mezirow (1981) gibi öğrenmenin aşamalı ilerlediğinden bahsetmekte ve öğrenmeye yönelik olarak atfedilen kalıpların öğrenen kişiyi sınırlandıran ve değişime kapalı kılan özelliğini eleştirerek yetişkin öğrenmesinin "deneme-yanılma esnekliğine sahip olması gerektiğini" (s.32) ifade etmektedir.

Beliren Yetişkinliğin ve öz yönetimli öğrenmenin tanımlarında ortak olarak yer alan özellik kişinin kendi eylemlerinin sorumluluğunu alabilmesi ve kendine uygun öğrenme stratejilerini geliştirebilmesidir. Bu doğrultuda Knowles (1975), Mezirow (1978) ve Caffarella (1993)'nın yapmış olduğu çalışmalar ve tanımlamalar literatürde önemli bir yere sahiptir. Bu tanımlamalar ışığında öz yönetimli öğrenmeyle ilgili yapılan ampirik çalışmalar da bulunmaktadır.

Konuyla ilgili güncel çalışmalar yapan Aşkın (2015) çalışmasında kadın öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin erkek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu, okumakta olunan bölüme göre farklılık gösterdiği ve öz yönetimli öğrenme becerisi yüksek öğrencilerin akademik başarısının daha yüksek, düşük olan öğrencilerin ise akademik başarısının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öz yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyet, okunmakta olan bölüm ve akademik başarıyla doğru orantılı bir ilişkide olduğunu söylemek mümkündür.

Karataş ve Başbay (2014) öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğun akademik başarı üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmanın sonucunda katılımcıların öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öz yönetimli öğrenme ve eleştirel düşünme becerisinin de birbiriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Aşkın'ın (2015) çalışmasında olduğu gibi Karataş ve Başbay'ın (2014) çalışmasında da akademik başarısı yüksek olan bireylerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının da yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmalar doğrultusunda öz yönetimli öğrenme düzeyinin, akademik başarı ve akademik motivasyon üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Öz yönetimli öğrenen kişinin kendine uygun öğrenme stratejisi geliştirerek uygulayabilen kişiler olduğu ifadesinden hareketle öz yönetimli öğrenme düzeyinin akademik süreci yönetme, motivasyon kaynaklarını bulma ve planlama yapma gibi konularda önemli olduğu ifade edilebilir. Dörnyei (2002) motivasyon kavramını "bir davranış için harekete geçilmesi, sürdürülmesi, kontrolü etkileyen içsel/ dışsal tüm koşulların ve motor süreçlerin harekete geçirilmesi, koordine edilmesi" (s.130) ifadesini kullanmıştır.

Günümüzde deneyimlediğimiz uzaktan eğitim sürecinde harekete geçme ve sürdürmede yaşanan zorlukların, akademik motivasyonla ilişkili olduğu Artsın ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrenenlerin öz yönetimli öğrenme becerileri düzeyi ile akademik durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde ifade edilmiştir. Alderman (2004) ise akademik başarıyı etkileyen en büyük etmenlerden birinin öğrenmeye yönelik motivasyon olduğunu belirtmiştir. Ratelle ve diğerleri (2007) tarafından motivasyon düzeyi yüksek öğrencilerin okula karşı daha olumlu bir tutumla yaklaştığı ve öz yönetimli öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Bu çalışmalardan hareketle alan yazında öz yönetimli öğrenme ve akademik motivasyonu birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda öğrencinin akademik motivasyon kaynakları, nelerden etkilendiği, öğrenmeyle olan bağlantısı incelenmeli ve bir arada ele alınmalıdır. Öz yönetimli öğrenme kavramının da özellikle üniversite öğrencileri üzerindeki etkisi ve akademik sürece olan doğrudan ya da dolaylı etkileri araştırılmalıdır. Bu düşünceden hareketle çalışma, üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ve akademik motivasyona ilişkin görüş ve deneyimlerini ortak bağlamda incelemeye odaklanacaktır.

1.2.Amaç

Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ve akademik motivasyona ilişkin görüş ve deneyimlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1) Üniversitede öğrenim gören beliren yetişkinlerin öz yönetimli öğrenme düzeyleri nasıldır?
2) Üniversitede öğrenim gören beliren yetişkinler öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleriyle ilişkili olarak, akademik motivasyonlarını nasıl tanımlamaktadır?
3) Üniversitede öğrenim gören beliren yetişkinler öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleriyle ilişkili olarak, uzaktan eğitim sürecine yönelik motivasyonlarını nasıl değerlendirmektedir?

1.3. Önem

Alanyazında öz yönetimli öğrenmeyi inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. (Karataş & Başbay, 2014; Aşkın, 2015; Ulusoy & Karakuş, 2018; Yılmazsoy & Kahraman, 2019). Fakat alanyazı incelendiğinde öz yönetimli öğrenme ile akademik başarı ele alınsa da (Karataş & Başbay, 2014) öz yönetimli öğrenme ile akademik motivasyonu ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik motivasyona ilişkin görüş ve deneyimlerini öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleri açısından anlamak ve neye ihtiyaç duyduklarını bizzat öğrencilerin kendi cümlelerinden öğrenmek, öğrencilerin öz yönetimli öğrenenler olmaları konusunda teşvik edilmesine, bu yönde nasıl stratejiler geliştirebileceklerine ve bu stratejilerin sonucunda nasıl öğrenme çıktılarının alınabileceğine yönelik ışık tutabilir.

1.4. Tanımlar

1.4.1. Beliren Yetişkinlik: Arnett (2000) beliren yetişkinliğin "ergenlik ve yetişkinlik arasında bulunduğunu ve gelişimsel olarak farklı özelliklere sahip 7 yıllık (18-25) bir dönem" (s.473) olduğunu ifade etmiş, bu dönemdeki istek ve beklentilerin ergenlik dönemine oranla daha fazla farkında olunsa da "kimlik keşfi" (s.473) sürecinin devam etmekte olduğunu belirtmiştir. Arnett (2000), bu dönemdeki kişilerin kendi eylemlerinin

sorumluluğunu alabilen, hayattaki amaç ve beklentilerini keşfetmeye başlayan kişiler olduğunu vurgulamıştır.

1.4.2. Öz yönetimli Öğrenme: Knowles (1975) öz yönetimli öğrenmeyi "kişinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alabilmesi, yönetebilmesi, kendi öğrenme ihtiyacını belirleyebilmesi ve uygun kaynakları seçebilmesi" (s.37) olarak tanımlamaktadır.

1.4.3. Akademik Motivasyon: Schunk (1991) akademik motivasyonu "merak, ısrar, öğrenme ve performans noktalarıyla ilişkili, psiko-eğitsel bir süreç" (s.208) olarak tanımlamaktadır.

1.5. Varsayımlar

1. Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme ve akademik motivasyonları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları geçerli ve güvenilirdir.
3. Uygulanan ölçekler ve yapılan görüşmeler arasında tutarlılık bulunmuştur.
4. Örneklem grubuna kolay ulaşılmış, uygulanan ölçeklerde doğru görüş belirten cevaplar yer almıştır.

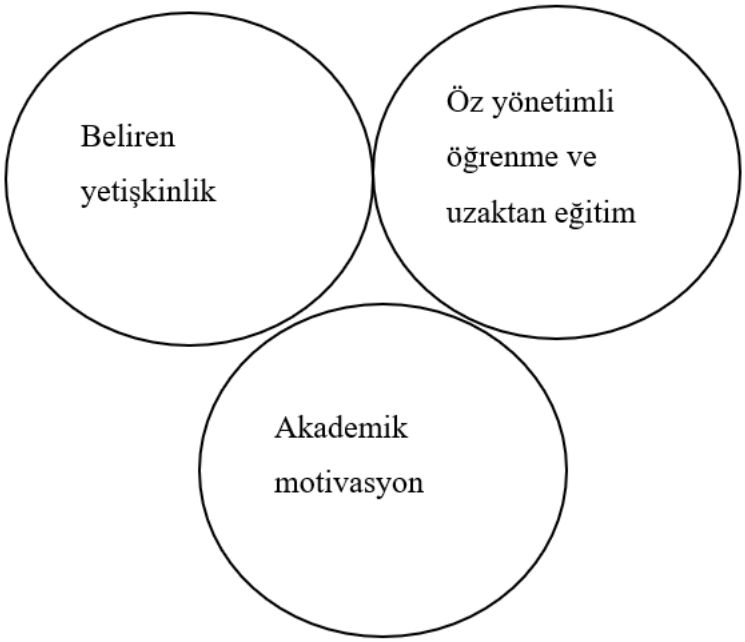
1.6. Sınırlılıklar

1. Verilerin toplanacağı örneklem grubunu 2019-2020 yılında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturacağı için veri toplama aşamasında sınırlılıklar yaşanabilir.

2. Pandemi koşulları nedeniyle yeterli sayıda öğrenciye ulaşılamayabilir.

BÖLÜM 2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde ilgili araştırmaların özetlenmesi adına beliren yetişkinlik, akademik motivasyon ve pandemi dönemiyle birlikte başlayan uzaktan eğitim süreci ile öz yönetimli öğrenmeyi birlikte merkezine alan çalışmalara yer verilecektir.



Şekil 1. İlgili Alan Yazın

Şekil 1. İlgili Alan Yazın

Şekil 1'de ilgili alan yazında beliren yetişkinlik, akademik motivasyon ve öz yönetimli öğrenme ile uzaktan eğitimi birlikte temel alan çalışmalara yer verildiği belirtilmiştir.

2.1.Beliren Yetişkinlik

Gelişimsel dönemler farklı kişiler tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Bunlardan birine Havighurst çalışmasında yer vermiştir. Havighurst (1952) tüm yaşamsal dönemleri, üç dönemi de yetişkinliği kapsayan toplamda yedi dönem olarak ele almıştır. 18-30 yaş arasındaki gelişimsel dönemler "eş seçimi, evliliğe uyum, aile kurma, çocuk sahibi olma, meslek sahibi olma ve bir gruba ait olma" (s.11) şeklinde sıralandırılmıştır. Ardından yaşam boyu gelişim yaklaşımını Baltes ele almıştır. Baltes (1987), **g**elişim sürecinin yetişkinlik sürecinde bitmeyip tüm yaşamsal süreçte devam ettiğini ifade etmiştir.

Jung (1875), yaşam evrelerini tanımlarken gençlik dönemi üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu dönemi erinlikle başlayan ve 40'lı yaşlara kadar uzanan bir süreç olarak tanımlar ve bu dönemin kimlik gelişiminde önemli olduğunu ifade eder. Jung için bu dönem kişinin odağının ve ilgilerinin değiştiği geçiş evresidir.

Erikson (1970) ise dönem kuramını yetişkinliği de içerecek şekilde tüm derinlemesine inceleyen ilk kuramcıdır. Kimlik bunalımı kavramını öne çıkartarak bu bunalımın yalnızca ergenlik döneminde olmadığının ve yetişkinlerin de kimlik arayışının devam ettiğinin üzerinde durmuştur. Bu aşamaları "bunalım" (s.730) olarak ifade etmiştir.

Levinson (1990) ise yaşam yapısı temel kavramını ileri sürmüştür. Yaşam yapısını, "bireyin topluma ait olmak için seçtiği yollar, kişisel deneyimler ve bu deneyimlere yüklediği anlamlar ve değerler" (s.45) olarak açıklar. Ona göre yetişkinlik dönemi psikoloji alanı için önemli bir sorundur ve diğer sosyal bilimler alanlarıyla da kesişen bir noktadadır.

Bu kuramsal çerçevelerin ışığında ortaya çıkan beliren yetişkinlik kavramı Arnett ile ön plana çıkmıştır. Arnett, 2000 yılında yapmış olduğu çalışmada 18 yaş itibariyle başlayarak 20'li yaşların ortalarına kadar süren beliren yetişkinlik dönemini ele almıştır. Arnett (2000) beliren yetişkinlik kavramının yetişkinlik ve gençlik kavramlarının tam anlamıyla bu yaş dönemindeki kişiler için uygun olmadığı, davranışsal olarak iki grupta da tam anlamıyla yer almadığı, bu sebeple de ayrı bir dönem olarak ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Bu "dönemin kendine has özellikleriyle değerlendirilmesinin bu

dönemdeki kişilerin davranışlarını ve bilişsel süreçlerini anlamlandırmada önemli olduğunu" (s.256) vurgulamıştır.

Arnett 2001 yılında yapmış olduğu çalışmada yetişkinlik ile ergenlik arasındaki dönem olan 13-18 yaş, beliren yetişkinlik dönemi olan 18-25 yaş ve genç orta yetişkinlik arasındaki dönem olan 30-35 yaşın birbirleri arasındaki dönemsel geçişlerine odaklanmıştır. Bu doğrultuda odaklanılan temel konu yetişkinliğe geçiş ile ilgili kavramların gençlerde ve genç-orta yetişkinliklerde farklılaşıp farklılaşmadığını anlamaktır. Çalışmanın sonucunda yaş dönemlerinin birbirinden farklı özellikleri kapsadığı, kendini yetişkin olarak tanımlayan kişilerin %86'sının genç orta yetişkinlik olarak ifade edilen 30-35 yaş arası kişiler olduğu, beliren yetişkinlerin ise %46'sının bu yönde cevap verdiği görülmüştür. Arnett (2001), yetişkinliğin özellikleri arasında yer alan "aile kurma, çocuk sahibi olma, düzenli bir iş sahibi olma" gibi faktörlerin beliren yetişkinlik dönemindeki kişiler tarafından tam anlamıyla benimsenemediği, fakat "ergenlik düzeyindeki kişiler gibi aileye bağımlı şekilde de yaşamamakta olduğunu" (s.133-134) ifade etmiştir.

Arnett (2000), çalışmasında beliren yetişkinliği tanımlarken, Erikson'un (1968) kuramındaki değinmekte kimlik keşfi sürecinden de bahsetmektedir. Erikson (1968), kimlik keşfinin ergenlik döneminin sonlarında bittiğini ifade ederken Arnett (2000), Erikson'un aksine "kimlik keşfinin ergenlik sürecinden sonra da devam ettiğini" (s.473) belirtmektedir. Bu keşif sürecinin özellikle "iş, aşk ve dünya görüşü doğrultusunda denemelerde bulunarak biçimlenmeye başladığını, ergenlik döneminin bitmesi ve beliren yetişkinlik döneminin başlamasıyla bu alanlardaki görüşlerinin netleşmeye başladığını" (s.474) ifade etmektedir.

Beliren Yetişkinliğin kuramsal temellerinin ardından çalışmanın bundan sonraki kısmında beliren yetişkinlikle ilgili yurtiçi ve yurtdışı alan yazında yer alan çalışmalara yer verilecektir.

2.1.1.Yurtiçinde Yapılan Alan Yazın

Çalışmanın bu kısmında beliren yetişkinlik konusunu merkezine alan yurtiçinde yapılmış çalışmalara yer verilecektir.

Bakiler ve Satan (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı bağlanma stilleri ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide ihtiyaç doyumunun rolünü incelemektir. Nicel desenlerden tarama modelinde betimsel araştırma yöntemi kullanılan araştırmanın

çalışma grubunu ise Marmara Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 18-24 yaş arasındaki öğrenciler arasında oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularında; güvenli bağlanma ile ihtiyaç doyumu arasında pozitif yönde, güvensiz bağlanma ile de negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Diğer bir bulgu ise beliren yetişkinlerin temel ihtiyaçlarının doyurulmasının yaşam doyumlarını da arttırdığı yönündedir. Bağımsız değişken olan bağlanma stilleri ile bağımlı değişken olan yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Başbuğ ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde görülen ebeveynlik biçimleri ve bilişsel çarpıtmaların yetişkin ayrılma anksiyetesiyle ne ölçüde bağlantılı olduğunu araştırmaktır. Çalışmanın örneklem grubunu İstanbul ve Ankara'daki çeşitli üniversitelerde öğrenim görmekte olan 444 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin yaş grubu 18-25 arasındadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak belirlenen her değişkenle ilgili ölçekler kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında yapılan regresyon analizinin sonucunda yetişkin ayrılma anksiyetesi ölçeğinde algılanan kuralcı ve kalıplar doğrultusunda hareket eden ebeveynlik biçiminin negatif yönde, algılanan aşırı izin verici, sınırlarını bilmeyen, aşırı evhamlı ebeveynlik biçimlerinin, bilişsel çarpıtmaları pozitif yönde yordadığı görülmüştür. İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların oluşmasında aşırı izin verici ve sınır ihlalleri bulunan ebeveynlik biçimlerinin tam olarak aracı rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Atak ve diğerleri (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı beliren yetişkinlik döneminde bireyleşme kavramını inceleyip bireyleşme türlerinin kimlik statülerinin üzerindeki etkisini ele almaktır. Araştırmanın örneklem grubunu üniversitede öğrenim gören öğrencilerle aynı yaş grubunda olan fakat öğrenim görmeyen kişiler oluşturmuştur. Türkiye'deki bireyleşmenin kimlik kazanımı üzerindeki etkisini incelemek adına ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak ise kişisel bilgi formu, benlik kimliği statüleri ölçeği ve çok yönlü eylemli kişilik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda gelişimsel olarak bireyleşmenin en yoğun olarak 25-27 yaş aralığında, standart bireyleşmenin ise 20-25 yaş aralığında olduğu ve cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmüştür.

Cebioğlu ve Aydın'ın (2011) yapmış oldukları çalışmanın amacı beliren yetişkinliğin ne olduğunu anlatmak, dönemsel özelliklerini tanıtmak ve bu dönemin ortaya çıkış etmenlerini incelemektir. Makalede Arnett'in (2000) beliren yetişkinlik

kuramından alıntılar yapılmış ve kimlik arayışı, istikrarsızlık, kendine odaklanma, arada kalmışlık hissi ve sonsuz olanaklara sahip olma inancına vurgu yapılmıştır.

2.1.2. Yurtdışında Yapılan Alan Yazın

Çalışmanın bu kısmında beliren yetişkinlik konusunda yurtdışında yapılan ilgili alan yazına yer verilecektir.

Hochberg ve Konner (2020) tarafından yapılan çalışmanın amacı beliren yetişkinlik döneminin insan yaşamındaki en verimli dönem olduğuna inanarak "yüksek üreme başarısının temelinin de bu dönemde gerçekleştiğini" (s.7) ileri sürmektir. Çalışmada beliren yetişkinlik döneminin tarihsel sürecinden, yetişkinliğin evrimsel sürecinden, insan üreme sisteminden, çeşitli kuramlar ve kuramcılar açısından beliren yetişkinliğin detayları ele alınmıştır. Çalışmanın sonucunda. Arnett (2000)'den sonra ortaya çıkan ve beliren yetişkinlik olarak adlandırılan 4-6 yıl süren yetişkinlik öncesi dönemin insan yaşam tarihine dahil edilmesi gerektiği savunulmuştur. Yapılan son çalışmalar doğrultusunda de beynin mantıklı düşünme kısmının yetişkinlik döneminde daha aktif bir şekilde çalışmaya başladığı, bu nedenle de kişinin en aktif olabildiği ve en mantıklı düşünebilmeye başladığı dönemin beliren yetişkinlik ve sonrası olduğu anlatılmıştır.

Walker ve diğerlerinin (2019) yılında yaptıkları araştırmanın amacı; helikopter ebeveynliğin farklı profillerini ebeveynin psikolojik kontrolüyle birlikte araştırmaktır. Araştırmanın katılımcı grubunu 458 beliren yetişkin oluşturmuştur. Profillerin analizi gizli kalması adına anne ve babalara ayrı ayrı yapılmıştır. Profil sonuçlarına göre "sıcak helikopter ebeveynlerin %77'sini anneler, kontrol helikopter ebeveynlerin ise %50'sini babalar" (s.6) oluşturmaktadır. Ebeveynlik profillerinin ise çocukların okul katılımı, depresyon ve suç işleme düzeyiyle farklı şekilde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularında helikopter ebeveynlik, ebeveyn sıcaklığı, ebeveynlerin psikolojik kontrolü, okul katılımı, suç ve depresyon kategorileri baz alınarak sonuçlar elde edilmiştir. Özellikle, "helikopter ebeveynliğin ebeveyn sıcaklığı ile pozitif korelasyon gösterdiği, psikolojik kontrolün ise hem anneler hem de babalar için ebeveyn sıcaklığı ile negatif korelasyon gösterdiği" (s.8) sonucuna ulaşılmıştır.

Parra ve diğerlerinin (2019) yaptıkları çalışmanın amacı ebeveynlik tarzının çocuklar üzerindeki etkisinin beliren yetişkinlik döneminde de devam edip etmediğini ele almaktır. Ebeveynlerin inançları, tutum ve davranışları gibi özelliklerinin kültürden kültüre farklılık göstermesi nedeniyle bu çalışmada İspanya ve Portekiz ülkeleri ele

alınmaktadır. Seçilen bu Güney Afrika ülkelerindeki aileler sadece çocukluk döneminde değil, aynı zamanda beliren yetişkinlik döneminde de çocuklarının bakımını ve güvenliğini sağlayıcı bir rolde olduklarını" (s.3) savunmaktadır. Çalışmanın örneklem grubu; İspanya ve Portekiz'de yaşayan, 18-30 yaş aralığında 1044 yetişkini kapsamaktadır. Portekiz Porto Üniversitesi'ndeki 491 lisans öğrencisi, İspanya Sevilla Üniversitesi'ndeki 552 lisans öğrencisi araştırmanın katılımcıları olmuştur. Araştırmanın bulgularına göre ise en yararlı ebeveynlik stillerinin otoriter ve izin verici stiller olduğu fakat otoriter stilin psikolojik problemlerle daha yakından ilişkili olduğu ve etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Lindell ve Campione-Barr (2016) tarafından yapılan çalışmanın amacı ebeveyn, çocuk- kardeş ilişkisinin beliren yetişkinlik dönemindeki olumlu ve olumsuz etkilerini ele almaktır. Beliren yetişkinlik döneminin başlamasıyla ortaya çıkan en özellikler aileyle geçirilen zamanın azalması, ancak bu zamanın kalitesinin artması olarak tanımlanmıştır. Bu özellikler beliren yetişkinlik döneminin gelişimsel özellikleri referans gösterilerek yer almıştır. Bu çalışmada değinilen her bir konu teorik çerçeve ile incelenip bir diğer maddeyle ilişkilendirilmiş ve beliren yetişkinlik dönemine yansıyan olumlu ve olumsuz etkilerinden karşılaştırılmalı şekilde bahsedilmiştir.

2.2. Öz Yönetimli Öğrenme

Whipp ve Chiarelli (2004) öz yönetimli öğrenmenin ilk olarak 80'li yıllarda gündeme geldiğini ifade etmiştir. Zimmerman'a (1989) göre "öz-yönetim, kişinin kendi öğrenme sürecine bilişsel ve davranışsal anlamda aktif olarak katılım gösterme" (s.65) düzeyidir. Pintrich (1994) ise öz yönetimli öğrenmeyi "öğrenme sürecindeki kişinin öğrenme amaçlarını belirledikten sonra bu amaçları yönetmeye ve strateji geliştirmeye dair hareket etmesi" (s.20) olarak tanımlamıştır. Dabbagh ve Kintsantas (2011) ise öz yönetimli öğrenmenin "yaşam boyu süren ve öğrenen kişinin kendi düşünme sürecini yönettiği, planladığı bilgi ve becerileri içinde barındıran bir süreç olduğunu" (s.6) ifade etmiştir.

Knowles (1975) tarafından yapılan çalışmada öz yönetimli öğrenmeye sahip bireylerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmeleri ve bunu başkalarının yardımına ihtiyaç duymadan yapabilmeleri olarak tanımlamıştır. Bunun dışında da "bireylerin kendileri için uygun olan öğrenme stratejilerini belirleyip uygulayabilmelerini" (s.18) öz yönetimli öğrenme olarak tanımlamıştır.

Öz yönetimli öğrenmeyi Mezirow (1985) ise yapmış olduğu çalışmada "bireylerin öğrenme sürecini planlayabilmesi, düzenleyebilmesi ve uygun öğrenme stratejileri geliştirmesi" (s.100) olarak tanımlamıştır. Mezirow, öz yönetimli öğrenmenin amacını "yaşamsal deneyimleri anlamlandırma, fark etme ve gerçekleştirme" (s.107) olarak ifade etmiştir.

Caffarella (1993) çalışmasında öz yönetimli öğrenmeyi "yetişkin öğrenmesinin özü" (s.28) olarak tanımlamıştır. Bu öğrenme biçimine sahip yetişkinlerin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilen bireyler olmasının gerekli olduğuna özellikle vurgu yapmıştır. Caffarella'ya (1993) göre öz yönetimli öğrenmeyi ifade eden üç farklı anlayış vardır:

1) "Bireylerin kendi öğrenme süreçlerini planlayabilme ve yönetebilme becerisinin olması,
2) Kişinin bireyselliğini kazanabilmiş olması,
3) Daha farklı ve daha iyi nasıl öğrenebilirim sorusuna cevap bulmasıdır" (s.29).

Caffarella (1993), yetişkinlerin nasıl öğrendiğiyle ilgili tanımlamaları bulunan Tough (1970) ve Knowles'ı (1970) referans göstererek yetişkin öğrenmesinin "doğrusal ve kademeli" (s.28) olduğuna atıf yapmıştır. Öğrenme sürecinin "deneme-yanılma yoluyla elde edildiğini, öz yönetimli öğrenme düzeyinin de deneme yanılma yoluyla elde edilen bilgiler ışığında artabileceğini" (s.28) söylemiştir. Bununla beraber Cavaliere'nin (1922) görüşünü de referans göstererek öz yönetimli öğrenmenin aşağıdaki beş özelliği kapsadığını belirtmiştir:

- "Sorgulama (problem çözme ihtiyacından doğan),
- Modelleme,
- Deneme ve uygulama,
- Kuramlaştırma ve mükemmelleştirme,
- Gerçekleştirme (öğrenme çabalarının ürünü)" olarak sıralandığına yer vermiştir (s.28).

Caffarella öz yönetimli öğrenmeyle ilgili bir başka çalışmayı da O'Donnell ile birlikte (1987) yapmıştır. Yapmış oldukları çalışmada öz yönetimli öğrenmenin gençlik döneminde bazı yaşamsal deneyimlerle ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Bu deneyimlere dayalı olarak ifade ettikleri sürecin yaşam boyu yeni deneyimlerle devam ettiğini, fakat bu bireysel süreci yönetirken zorlantılar yaşayabileceklerini belirterek bu konunun

incelenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bir başka çalışmalarında ise öz yönetimli öğrenen kişilerin özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir:

1) "İş birliği yapabilen, kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleyen ve uygun stratejiler geliştirebilen,
2) Uygun kaynakları seçebilen, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilen, öğrenme hedeflerini belirleyebilen ve bu hedefler doğrultusunda hareket edebilen" (s.67) şeklinde ifade etmiştir.

Öz yönetimli öğrenmeyle ilgili yapılan araştırmalar ve tanımlarda öz yönetimli öğrenen birinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alabilen, kendine uygun öğrenme stratejilerini geliştirebilen ve bunları başkalarının yardımı olmadan yapabilen bireyler olduklarına vurgu yapılmıştır. Bu konuyla ilgili olarak yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

2.2.1.Yurtiçinde Yapılan Alan Yazın

Çalışmanın bu kısmında öz yönetimli öğrenme ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalara yer verilecektir.

Teke (2020) tarafından yapılan çalışmanın amacı öz yönetimli öğrenmenin tanımına uygun deneyimler yaşayan bireylerin kendi öğrenme süreçlerini derinlemesine ele almaktır. Çalışmanın katılımcı grubunu 6 yetişkin oluşturmuştur. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden ise anlatı araştırması deseni kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda ise katılımcıların merak eden, kolay motive olan, kendi öğrenme sürecini planlayabilen ve bu sürecin sorumluluğunu üstlenebilen ve iletişim becerisi kuvvetli şeklinde özelliklere sahip oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrenme süreçlerine dair ise kendi öğrenme ihtiyaçlarını fark edebilen, planlayabilen ve yönetebilen bireyler oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuçların ise öz yönetimli öğrenme ile ilgili olarak yapılan çalışmalardaki tanımlarla uygunluk gösterdiği ifade edilmiştir.

Eroğlu ve Özbek (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öz yönetimli öğrenme ile ilgili olarak Türkiye'de yapılan araştırmaları incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın veri analizi kısmında betimsel analiz kullanılmıştır. Yapılan betimsel analizin sonucunda ise; öz yönetimli öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda makaleler ve tezlerin "homojen (bütünsel şekilde)" (s.525) dağılım gösterdiği ve bunun içerisinde

yüksek lisans tezlerinin ağırlıkta olduğu, 2013-2017 yılları arasındaki araştırma sonuçlarıyla da 2008-2012 yılları arasındaki araştırma sonuçlarının büyük ölçüde farklılaştığı (son dönemde yapılan çalışmalarda artış olduğu) belirtilmiştir. Bununla birlikte araştırma değişkenlerinde de cinsiyet ve sınıf farklılığının belirgin olarak aktarıldığı, akademik başarı ve yaş faktörlerinin de birçok araştırmada kullanıldığı ifade edilmiştir.

Aşkın (2015) tarafından yapılan çalışmadaki amaç üniversitede okumakta olan öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerini demografik bilgilerini de esas alarak incelemek ve bu incelemenin sonucunda da lisans sürece dair sonuçlar elde etmektir. Bu üniversitelerin farklı bölümlerinde okumakta olan 2600 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleri uygulanan ölçeğin ortalama değerinin üzerinde olduğu, çalışma grubuna dahil edilen iki okulun öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyetlerine göre değerlendirilmesinin sonucunda kız öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde farklı olduğu, öğrencilerin öğrenim görmekte olduğu bölüm ile öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleri açısından farklılıklar olduğu görülmüştür. Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç ise öz yönetimli öğrenme beceri düzeyinin sınıf düzeyine göre değişiklik göstermediği olmuştur.

Karataş ve Başbay (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, akademik başarıları ve genel öz yeterlik algılarıyla öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve yordayıcılığı incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu üniversitede öğrenim görmekte olan 649 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın bağımlı değişkeninin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi olduğu bağımsız değişkeninin ise eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlik ve akademik başarı olduğu belirtilmiştir. Çalışmanın bulgularında öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile bağımsız değişkenler olan eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlik ve akademik başarı ile öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. İlgili değişkenlerin (eleştirel düşünme eğilimi, akademik başarı ve genel öz yeterlik) ise öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyini yordama üzerinde olumlu etkileri olduğu tanımlanmıştır. Araştırmadan çıkarılan sonuç ise öğretmen adaylarının

eleştirel düşünme eğilimleri, akademik başarıları ve genel öz yeterliklerinin arttıkça öz yönetimli öğrenmede hazırbulunuşluk düzeyinin de artacağı olmuştur.

Sarı ve Akınoğlu (2009) çalışmalarında "öz-düzenlemeli öğrenme konusuna kuramsal bir bakış açısı sunmayı" (s.139) amaçlamışlardır. Öz-düzenlemeli öğrenme kavramı, etkilendiği teoriler, öz-düzenlemeli öğrenen kişilerin öğrenme biçimleri ve öğrenme stratejileri ele alınmıştır. Çalışmada öz-düzenlemeli öğrenme kavramını diğer öğrenme biçimlerinden ayıran kişinin öğrenme kontrolünün tamamen kendisinde olması özelliği üzerinde durulmuştur. Öz-düzenlemeli öğrenme kavramının farklı kişiler tarafından tanımlarına yer verilmekle beraber tanımların genelinde bu öğrenme biçimine sahip kişilerin kendi amaçları doğrultusunda kendi öğrenme stratejilerini geliştiren ve kendi kendilerini motive etme yetisine sahip olan kişiler oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Öz yönetimli öğrenmenin ele alınmasının ardından bu konuda öğretmenin rolüne de değinilmiş ve bazı tavsiyeler verilmiştir. Bunlar genel hatlarıyla; "öz-düzenlemeli öğrenmenin oluşabilmesi adına uygun ortamı yaratmak, öğrencileri teşvik etmek, öz-değerlendirmeler yapmak" (s.146) olarak yer almıştır. Çalışmada önceden yapılan araştırmalar da dahil edilerek kampüs ortamı, akademik performans, aile faktörü gibi değişkenlerden bahsedilmiştir. Çalışmanın sonucunda öz-düzenlemeli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için uygun öğrenme ortamının yaratılabilmesine ve öğretmenin destekleyici faktörüne özellikle ihtiyaç duyulduğuna vurgu yapılmıştır.

2.2.2. Yurtdışında Yapılan Alan Yazın

Çalışmanın bu kısmında öz yönetimli öğrenme konusunu merkezine alan yurtdışında yapılmış ilgili çalışmalara yer verilecektir.

Morris (2019) tarafından yapılmış olan çalışmada;

1. "Öz yönetimsel öğrenme kavramının tarihsel temelleri nelerdir?
2. Öz yönetimsel öğrenmeden kimler yararlanabilir?
3. Öz yönetimsel öğrenme süreciyle ilgili araştırmalar neler gösteriyor?" gibi soru başlıklarını cevaplamak amaçlanmıştır (s.653).

Araştırma bulgularının önemi "öğrencilerin öz yönetimsel öğrenme konusundaki yetkinliklerini örgün eğitim kurumlarında geliştirme fırsatı bulması" (s.633) olarak tanımlanmıştır. Öz yönetimsel öğrenme süreci ise "öğrencinin öğrenme araçlarının ve hedeflerinin kişiye özgü ve bireysel olması" şekliyle tanımlanmıştır (s.634). Öz yönetimsel öğrenmenin kişileri yetişkin hayatına hazırlama ve karmaşık ilişkilere karşı

uyum sağlama konularında destek verdiği de vurgulanarak öz yönetimsel öğrenme konusunda sosyal bağlamın araştırılması gerektiğine de değinilmiştir.

Schweder (2019) tarafından yapılan çalışmada amaç öz yeterliliğin öz yönetimli öğrenme üzerindeki etkisini anlamaktır. Burada katılımcı grubunu 754 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın bulgularında kontrol stratejilerinin öz yönetimli öğrenmeyi büyük ölçüde desteklediği, öz yönetimli öğrenmenin de ayrıntılı öğrenme hedefleri belirleme, öğrenme eylemlerini adım adım planlama olarak tanımladığı, öz yeterliliğin düşük olmasının öğrencilerin (orta ergenlikte) kontrol stratejilerini etkilediği, öz yeterliliği yüksek olan öğrencilerin ise öğrenme stratejilerini daha kolay belirleyip uyguladıkları görülmektedir. Öz yeterlilik konusunun öz yönetimsel öğrenme üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu belirlenmekte ve çalışmanın sonucunda da öğrenme grubuna öz yeterliliklerini geliştirmeleri konusunda gereken eğitimleri ve destekleri almaları gerektiği önerilmektedir**.**

Douglass ve Morris (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öz yönetimli öğrenme konusunda lisans öğrencilerinin bakış açıları ile sekiz odak grup toplanmıştır. Çalışmaya toplam 80 kişinin katılımı sağlanmıştır. Çalışmanın yönteminde belirli araştırma soruları baz alınmaktadır. Bunlar:

1. "Öğrencilerimizi öz yönelimli öğrenmeye nasıl teşvik ederiz?
2. Kurumumuz öz yönelimli öğrenmeyi nasıl kolay hale getirebilir?" (s.14)

Bu çalışmada odak grup *(focus group)* birincil araştırma yöntemi olarak seçilmiştir. Odak grup görüşmelerinde önceden belirlenmiş soru kalıplarının dışında moderatör tarafından "katılımcıların beyin fırtınası yapmalarına" (s.15) izin verilmiştir. Araştırmanın sonuçları odak grup görüşmelerinin üç farklı kontrol temasını ortaya koymuştur. Bunlar: "1) Öğrenci kontrollü, 2) Fakülte kontrollü, 3) Yönetim kontrollü şeklinde" (s.16) sıralanmıştır. Öğrenci kontrollü temanın öğrencinin öz yönelimli öğrenme sürecine olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir. Öğrencinin ders içerisinde de sınıf içerisinde de sosyal hayatta da aktif olması şeklinde ele alınmıştır. Fakülte kontrollü tema ise sınıf yapısı, müfredat ve öğretmenin tutum ve özellikleri olarak sıralandırılmıştır. Son olarak yönetim kontrollü tema ise sınıf büyüklüğü, fakültenin iş yükü şeklinde tanımlanmış, bu temalarla beraber teknolojinin de öğrenme üzerindeki kolaylaştırıcı etkisinden bahsedilerek bulgular kısmı sonlandırılmıştır.

Fox'un (2011) yapmış olduğu çalışmasının amacı deneyimli olan ilkokul öğretmenlerinin öz yönetimli öğrenme becerilerini incelemektir. Çalışmanın örneklem grubunu toplamda 10 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve nitel desende incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda "öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme sürecinin öğrenme sürecini yapılandırmaya bağlı bir süreç olduğu" (s.6) ve öğretmenlerin öğrenme süreçlerinin mesleki gelişim kaygısıyla bağlantılı olmadığı, mesleğinde kişisel olarak gelişmeye bağlı isteğinden ileriye gelerek ortaya çıktığı görülmüştür.

Araştırmalarında öz yönetimsel öğrenen kişilerin akademik başarısının büyük ölçüde yüksek olduğu, bunun altında yatan nedenin de akademik performans ile öz yönetimsel öğrenme arasında pozitif bir ilişkiden kaynaklandığı ifade edilmektedir. Çalışmanın bulgularında öz yönetimsel öğrenmeye etkin olarak katılımda bulunan öğrencilerin "daha yaratıcı ve meraklı olduğu, sınıf içerisinde daha fazla performans sergilediği, bu öğrencilerin mezun olduktan sonraki gelecek planlarını daha fazla yaptığı ve öğrenmeye daha fazla kendilerini adamış meslekler seçtikleri" (s.45) belirtilmektedir Öz yönetimsel öğrenmenin incelenen bu beş faktörle de anlamlı bir ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Pilling (1990) tarafından yapılan çalışmada öz yönetimli öğrenme sürecinde öğrencilerin görmüş oldukları derslerin içeriği, öğrenme çıktıları, öğrenme stilleri, son olarak ise değerlendirme aşaması konularıyla ele alınmıştır. Brock Üniversitesi'ndeki 50 hizmet öncesi dönem öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada bu katılımcı grubunun %47,1'lik diliminin öz yönetimli öğrenme becerisinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada "öğrencilere öğrenme biçimlerini anlaşılabilir kılmaya ve öğretim programlarının yeterliliğini tespit edebilmeye yönelik sorular" (s.3) sorulmuştur. Çalışmanın sınırlılıklarında örneklem grubunun sayısının daha fazla olması, uygulanan SDLT'nin (self-directed learning test) bir araştırmacı tarafından geliştirmesi nedeniyle daha geçerli sayılabilecek başka testlerin de yapılması gibi sınırlılıkların olduğu da ifade edilmiştir Pilling çalışmasında kuramcıları referans göstererek görüşlerini aktarmasının ardından öz yönetimli öğrenme konusundaki programlardan, uygulamalar yapan okullardan, açık üniversitelerden, öz yönetimli öğrenmeye hazır oluş ölçeğinden ve öz yönetimli öğrenme testinden detaylı bir şekilde bahsetmektedir. Çalışmada likert tipi ölçek kullanılmaktadır. Bu ölçekler iki aşamalı olarak uygulanmaktadır. İlk aşamada 28 adet soru, (sorular öğrenme biçimini ve okul programlarını anlamak temelinde olan)

ikinci aşamada ise iki adet açık uçlu soru (öz yönetimli öğrenmeyi ele alma temelinde olan) yönlendirilmektedir. Araştırmanın bulgularında açık uçlu sorulara katılımcıların %47'sinin öz yönetimli öğrenmeyi sevdikleri yönünde cevaplar verdiği saptanmaktadır. Bu yanıtı verenlerden ise ikinci aşamada öz motivasyonlarını yazarak belirtmeleri istenmektedir. Çalışmada genel olarak öz yönetimli öğrenmeye ve ders programlarına yönelik algıları öğrenmek ve hedeflenen bu doğrultuda katılımcıların çoğunun öz yönetimli öğrenme yaklaşımına sahip olduğunu ve bu yaklaşımı etkileyen birçok faktörün bulunduğunu, öğretmen-öğrenci ilişkisinin bu konudaki önemini vurgulamaktadır.

Spear ve Mocker (1984) çalışmalarında öz yönetimli öğrenme becerisine sahip kişilerin öğrenme kaynaklarını nasıl ve neyi temel alarak düzenlediğine odaklanmış, öz yönetimli öğrenmenin tanımını ise "öğrencinin kendi kendini disipline edebilmesi ve eğitim faaliyetleri için kendine uygun ortamı yaratabilmesi" (s.1) şeklinde yapmışlardır. Çalışmanın grubunu öz yönetimli öğrenmeye sahip olduğu tespit edilen 16 yaş ve üzeri olan 158 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada yüz yüze görüşme tekniği kullanıldığı ve görüşme esnasında sorulan her sorunun açık uçlu olduğunun bilgisi de okuyucuya aktarılmaktadır. Katılımcılara görüşmede öğrenme süreçlerini ve deneyimlerini aktarmaları, bu süreci aktarırken de hangi yolları tercih ettiklerine dair bilgi vermeleri istenmiştir. Bu katılımcı grubundan elde edilen araştırmanın sonuçları nitel analiz yoluyla rapor edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularda "katılımcıların öğrenme süreçlerinde kişisel deneyimleri yoluyla en iyi öğrenmeyi gerçekleştirdikleri" (s.4) aktarılmaktadır. Araştırmada "yaşam koşullarındaki değişikliklerin kişinin öğrenmesine karşı itici veya etkileyici bir rol oynaması, değişen durumların öğrencinin öğrenmeyi takip edebilmesi için az miktarda fırsat sağlama eğiliminde olması, öğrenmenin zorunlu olarak doğrusal şekilde ilerlemesinden çok bir sonraki öğrenme koşulunun sağlanabilmesi için gerekli olduğu noktasıyla" (s.5) ilgili çıkarımlar yapılmıştır. Bulgularda katılımcıların öğrenme stratejilerine ve öğrenme sürecini etkileyen koşullara ilişkin dört farklı modelin tanımlanmasıyla çalışma sonlandırılmaktadır. Bunlar:

1) "Öngörülen ya da Beklenen Öğrenme: Yetişkinlerin nasıl öğreneceklerini bulmakta zorluk yaşadıklarını ve bu zorluğun yaşandığı esnada geçmiş deneyimlerine odaklandığı (yardım aldığı) şekliyle tanımlanmaktadır. Yani bu öğrenmeye sahip kişilikler önceden bir konu üzerinde deneyim sahibi olmamaları veya beceri göstermemeleri nedeniyle "tipik" (s.5) kabul edilebilmektedir.

2) Öngörülemeyen ya da Beklenmeyen Öğrenme: Tip 1 ile benzer şekilde yetişkinlerin görevleri sık sık ve tekrar ederek gerçekleştiği bir ortamda gerçekleşmektedir. Öğrenmenin yapılan gözlemler ve çevreden tekrarlanan davranışlar yoluyla kazanıldığı da aktarılmaktadır.

3) İlişkili Öğrenme*:* Öz yönetimsel öğrenmelerin çoğunun olaylara dayalı olduğundan ve bu nedenle de öğrenme deneyimlerinin birbirinden bağımsız hareket ettiği anlatılmaktadır.

4) İlişki olmayan Öğrenme: Bireylerin yaşam boyunca amaçları dışında gelişen ve zaman içerisinde edindikleri parçaların bir araya getirilmesi" (s.4-5) olarak tanımlanmaktadır.

2.2.3.Öz Yönetimli Öğrenme ve Uzaktan Eğitim

Pandemi dönemiyle beraber daha sık duymaya başladığımız uzaktan eğitim kavramının tarihi 19.yüzyıla dayanmaktadır. Bir İsveç gazetesinde posta yoluyla kompozisyon dersi verileceğinin duyurulmasıyla bu kavram yaygınlaşmaya başlamıştır (Schlosser ve Simonson, 2006).

Schlosser ve Simonson (2006) uzaktan eğitim sürecinde öğrencinin kendi öğrenme hızını ayarlayarak öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmesine vurgu yapmıştır. Wedemeyer ve Moore'un (1996) bağımsız öğrenme kuramı ise çevrimiçi öğrenme sürecini öğrencinin bağımsız ve bireysel çalışmasına dayandırılarak ifade edilmiştir.

Çalışmanın bu kısmında öz yönetimli öğrenme ve uzaktan eğitim konularını bir arada merkezine alan çalışmalara yer verilecektir.

2.2.3.1.Yurtiçinde Yapılan Alan Yazın

Bu kısımda öz yönetimli öğrenme ile uzaktan eğitimi bir arada ele alan yurtiçinde yapılmış ilgili çalışmalara yer verilecektir.

Hasgören (2021) tarafından yapılan çalışmada amaç üniversitede öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerini öz yönetimli öğrenme becerileri ve duyuşsal boyut çerçevesinde incelemektir. Çalışmanın sonucunda ÖYÖB puanı düşük grupta yer alan katılımcıların duyuşsal boyutta zorlandığı, akademik sürece yönelik olarak da motivasyonu kaybetme, çevrimiçi derslerden kopma, kaygılı ve mutsuz bir duygu durumunda olma ve uzaktan eğitim sürecinin daha çok olumsuz taraflarını görme

noktasında oldukları, ÖYÖB puanı yüksek gruptaki katılımcıların ise uygun öğrenme stratejileri geliştirerek planlama yaptıkları, uzaktan eğitim sürecine daha hızlı motive oldukları ve bu sürecin olumsuz taraflarını görmekten çok olumlu taraflarını görme eğiliminde oldukları görülmüştür.

Akyıldız (2020) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme seviyelerinin tespit edilmesi, bu seviyelerin de yaş, cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından incelenmesidir. Çalışmanın örneklem grubunu 2020-2021 yılında çevrimiçi eğitim gören öğrenciler oluşturmuştur. Bu öğrenciler örneklem türlerinden Uygun Örnekleme ile belirlenmiştir. Katılımcılara ilgili değişkenlerle ilgili düzeylerini ölçmek adına farklı ölçekler uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen ilk sonuç, üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme seviyelerinin ortalamanın üzerinde bir düzeyde olduğu, fakat alt ölçeklere göre değişim gösterdiği, bir başka sonuç olarak çevrimiçi ortamlardaki öz düzenlemeli öğrenme düzeyinin cinsiyete göre değiştiği, bu düzeyin de erkeklerde daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise sınıf düzeyi ile öz düzenlemeli öğrenme becerisinin farklılaşması olmuştur. Çalışmada sınıf düzeyinde yükselme oldukça öz düzenlemeli öğrenme becerisinde de yükselmeye başladığı ifade edilmiştir.

Artsın ve diğerleri (2019) yaptıkları çalışmada kitlesel çevrimiçi derslere katılan öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmalarında nicel tarama modelini kullanmışlardır. Çalışmada katılımcıların cinsiyet, yaş gibi demografik değişkenleri fark analizleriyle incelenmiştir. Araştırma sonucunda "öğrenenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyete göre değişkenlik gösterdiği, kadınların erkeklere göre öz yönetimli öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu ve yaşa göre farklılık gösterdiği" (s.82) ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bir diğer sonuç ise "öğrenenlerin öz yönetimli öğrenme becerileri ile akademik durumları arasında anlamlı bir farklılık" (s.82) olmasıdır.

Kokoç (2019) yapmış olduğu çalışmada uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi ortamlardaki bağımlılık düzeylerini öz düzenleme ve öz yeterlik becerileri açısından incelemiştir. Çalışmada çevrimiçi ortamlarda görülen bağlılığı etkileyen değişkenlerin öz düzenleme ve akıllı telefon bağımlılığı olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonucunda öğrencinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyi arttıkça akıllı telefon bağlılıklarının da azalacağı ifade edilmiştir.

Yılmazsoy ve Kahraman (2018) çalışmalarının "yurtiçindeki kaynakların yetersiz olması sebebiyle önem arz ettiğini" (s.785) belirtmektedir. Çalışmanın amacı uzaktan eğitim sürecinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu farklı üniversitelerin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmada tutarlılık yakalanabilmesi adına farklı üniversiteler çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda diğer çalışmalarla benzer olarak kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre kendi öğrenme planını oluşturabilme, kendini disipline edebilme ve öz yönetimli öğrenme beceri puanının daha yüksek olduğu, puanlamaların sonucunda meydana gelen farklılıkların ise kadın öğrencilerin ders esnasında daha dikkatli, özenli ve planlı olması şeklinde ifade edilmiştir. Bununla beraber araştırma sonuçlarında uzaktan eğitim ile öğrenim gören katılımcıların öz yönetimli öğrenme becerileri ölçeği puanı ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Büyük ölçüde bir farklılık olmasa da lisansüstü eğitim görme planı olan öğrencilerin öz yönetimli öğrenme puanı yüksek olduğu, bu konuda hedefi olmayan öğrencilerin ise öz yönetimli öğrenme becerisi düzeylerinin daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. "32 yaş ve üzerindeki öğrencilerin 18-22 yaş ve 23-27 yaş aralığındaki öğrencilere göre öz yönetimli öğrenme becerisi bağlamında daha yüksek olduğu" (s.812) ifade edilmiştir.

Koçdar'ın (2015), yapmış olduğu çalışmanın ortaya çıkışı yapılan araştırmalarda öz yönetimli öğrenmenin zamanla kazanılabileceği ya da kazanılamayacağı şeklindeki görüş ayrılıklarına dayanmaktadır. Çalışmanın amacı ise öz yönetimli öğrenen kişilerin çevrimiçi eğitim sürecinde kendi öğrenme süreçlerini nasıl düzenlediklerini anlamak ve nasıl stratejiler geliştirdiklerini görebilmektir. Çalışmanın hedefinde, "Türkiye koşullarında çevrimiçi dersler ve eğitimler tasarlayan öğreticilere ışık tutabilmek" (s.40) yer almaktadır. Sonuç olarak ise öz yönetimli öğrenme becerisine sahip kişilerin özellikle çevrimiçi ortamlarda kendini daha fazla disipline edebilmesinin gerekliliğine, son dönemdeki çalışmalar ışığında değerlendirildiğinde ise sosyal- bilişsel öz yönetim modelinin çevrimiçi öğrenme boyutuyla ilgili öğrenme sürecindeki kişinin etkin stratejiler geliştirmesine olanak sağladığına değinilmiştir. Okuyucuya öneri olarak ise öğrenme sürecindeki kişilerin stratejilerinin ve kendine özgü biçimde geliştirdiği yöntemlerin öğretici tarafından bilinmesinin gerekliliğine değinilmiştir. Ardından öğreticilerin, öğrenme sürecindeki kişilerin öz yönetimli öğrenme düzeylerini geliştirebilmesi adına geçmiş yaşamsal deneyimlerini ve bilgi düzeylerini doğru bir

biçimde irdelemesinin önemine vurgu yapılmıştır. Çalışmada öğreticilerin, "çevrimiçi eğitim sürecindeki öğrencileri daha sağlıklı biçimde destekleyebilmesi adına öz yönetimli öğrenme süreçlerini destekleyen ve geliştiren çalışmalara yer vermeleri gerektiğine, öğrenme sürecindeki kişilere öğreticiler tarafından rehberlik edilmesinin kişide büyük farkındalıklar yaratabileceği, bu sayede de öz yönetimli öğrenme beceri düzeylerinin artmasına ve yaşam boyu sürdürebilmesine imkân sağlayacağına" (s.49) yer verilmiştir.

Akyıldız (2020) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme seviyelerinin tespit edilmesi, bu seviyelerin de yaş, cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından incelenmesidir. Çalışmanın örneklem grubunu 2020-2021 yılında çevrimiçi eğitim gören öğrenciler oluşturmuştur. Bu öğrenciler örneklem türlerinden Uygun Örnekleme ile belirlenmiştir. Katılımcılara veri toplamak için uygulanan ölçeklerin sonucunda, üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme seviyelerinin ortalamanın üzerinde bir düzeyde olduğu, fakat alt ölçeklere göre değişim gösterdiği, bir başka sonuç olarak çevrimiçi ortamlardaki öz düzenlemeli öğrenme düzeyinin cinsiyete göre değiştiği, bu düzeyin de erkeklerde daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise sınıf düzeyi ile öz düzenlemeli öğrenme becerisinin farklılaşması olmuştur. Çalışmada sınıf düzeyinde yükselme oldukça öz düzenlemeli öğrenme becerisinde de yükselmeye başladığı ifade edilmiştir.

Haşlaman'ın (2011) yaptığı çalışmasının amacı çevrimiçi öğrenme ortamlarının öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen davranışlarına etkisini ve öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen etkinliklerinin öğrencinin öz düzenlemeli öğrenme sürecine etkisini incelemektir. Verilerin analizinde hem nicel hem nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çevrimiçi öğrenme ortamlarının öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmesini desteklediği, bu durumun da dolaylı yoldan öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini etkilediği görülmüştür.

2.2.3.2.Yurtdışında Yapılan Alan Yazın

Bu kısımda öz yönetimli öğrenme ile uzaktan eğitim konularını birlikte ele alan yurtdışında yapılmış çalışmalara yer verilecektir.

Misra ve Mazelfi (2021) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretim üyeleri ve öğrenciler için çevrimiçi öğrenmenin zorluklarını incelemektir. Çalışmaya 106 öğrenci katılmıştır. Katılımcılardan toplanan veriler çoklu regresyon kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada öğretim üyeleri ile öğrenci etkileşiminin öz yönetimli öğrenme

becerisini etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ise öğrenci-öğretmen etkileşiminin öz yönetimli öğrenme becerisini etkilediği ve yüz yüze iletişimin bu süreci olumlu yönde desteklediği ifade edilmiştir.

Hafit ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmanın amacı "iki yönlü" (s.143) olarak tanımlanmıştır. Bunlardan biri "yerli toplumda çevrimiçi öğrenme sürecinin kabul seviyesinin incelemek, bir diğeri ise öz yönetimli öğrenme, öğrenme motivasyonu ve teknolojiye alışma sürecini ele almaktır" (s.146). Çalışmanın örneklem grubu 200 kişiden oluşmuştur. Katılımcılarla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırma soruları ise üç farklı aşamadan oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda çevrimiçi süreçteki öz yeterlilik, öz yönetimli öğrenme ve öğrenme motivasyonunun teknolojiye alışma ve kabul etme sürecini doğrudan etkilediği ifade edilmiştir.

Lasfeto ve Ulfa (2020) tarafından yapılan çalışma, çevrimiçi öğrenme ortamında öz yönetimli öğrenme ile sosyal etkileşim arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma çevrimiçi öğrenme sürecini farklı boyutlar altında incelemiştir. Bunlar "öğretmen, öğrenci, öğretmen-öğrenci arasındaki sosyal etkileşim" (s.37) olarak ayrılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuca göre öğrencilerin öz yönetimli öğrenme ve öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile sosyal etkileşimleri arasında önemli bir etki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öz yönetimli öğrenme düzeylerine bakıldığında sosyal etkileşim anlamında da farklılaştıkları ifade edilmiştir.

Garrison (2003) yapmış olduğu çalışmada öz yönetimli öğrenme ve uzaktan eğitimi ele almıştır. Garrison çalışmasında öz yönetimli öğrenmenin tanımlarına yer vermesinin ardından sonuç kısmında uzaktan eğitimde eğitimcinin rolüne değinmiştir. Eğitimcilerin, "öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemede önemli bir potansiyele sahip olduğunu" (s.17) ifade etmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde öz yönetimli öğrenme kavramının "hem yapılandırmacı hem de işbirlikçi yaklaşımları yansıtması gerektiğine, ancak bunlarla birlikte yansıtılırsa daha güçlü bir kavram haline gelebileceğine" (s.17) vurgu yapmıştır.

Pachnowski (2000) tarafından yapılan çalışmada öz yönetimli öğrenmeyi uzaktan öğrenme başarısıyla ilişkilendirmek amaçlanmıştır. Katılımcı grubuna öz yönetimli düzeylerini belirleyebilmek için 58 maddeden oluşan öz yönetimli öğrenme ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre çalışmanın sonucunda öz yönetimli öğrenmenin doğrudan uzaktan öğrenme başarısıyla ilişkili olmadığı, uzaktan eğitim sürecinde

öğrencilerin alışkanlık ve tutumlarının akademik başarı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Moore (1986) tarafından yapılan çalışmada ise öz yönetimli öğrenmenin çeşitli yönlerini ve özelliklerini ele alarak uzaktan eğitim sürecine dahil edilebilecekler konusunda elde edilen sonuçları paylaşmıştır.

2.3.Akademik Motivasyon

Akademik motivasyon kavramı McClelland ve Steele (1972) tarafından "akademik işler için yeterli enerjinin üretilebilmesi" (s.12) olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlar da çeşitli kuramsal yaklaşımlara göre farklılık göstermiştir. Deci ve Ryan (1985) bu bağlamdaki yaklaşımlardan biri olan "öz-belirleme kuramı içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere bu iki faktörün akademik motivasyon üzerindeki etkisinin incelenebileceğini" (s.417) ileri sürmüştür. Özerklik teorisi insanın üç temel gereksinimi olduğunu ifade eder. Bunlar "bireysellik/özerklik, yeterlik ve sosyal ilişkilerin kuvvetli olması" (s.418) şeklinde sıralandırılmıştır. Özerklik teorisinin temelini oluşturan içsel motivasyon "bir etkinliği kişinin kendi istediği ve zevk aldığı şekilde planlama yapması ve devam ettirme güdüsü, dışsal motivasyon ise kişinin davranışlarını dış güdüleyicilere göre oluşturma güdüsüdür" (s.420).

Alderman (2004) "akademik başarıyı etkileyen en büyük etmenlerden birinin akademik motivasyon olduğunu" (s.2) ifade etmiştir. Bu etmenleri göz önünde bulundurarak bir öğrencinin sınavlarda ve okul hayatında başarılı olabilmesi için akademik motivasyonlarının da yükseltilmesi adına çalışmalar yapılmasının önemine vurgu yapmıştır. Ratelle ve diğerleri (2007) ise motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul hayatına karşı daha olumlu bir bakış açısıyla yaklaştığını ve daha düşük kaygı seviyesine sahip olduğunu belirtmiştir.

2.3.1.Yurtiçinde Yapılan Alan Yazın

Bu bölümde akademik motivasyona ilişkin yurtiçinde yapılmış çalışmalara yer verilecektir.

Calp ve Bacanlı (2016) yapmış olduğu çalışmada algılanan akademik yeterliğin akademik başarı ve akademik motivasyonla ilişkisini incelemişlerdir Çalışmanın amacı algılanan akademik yeterliğin akademik motivasyona ve akademik özerkliğe olan etkisini araştırmaktır. Çalışmanın sonucunda algılanan akademik özerkliğin akademik başarıyı doğrudan etkilediği görülmüştür.

Direktör ve Nuri (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı benlik saygısı ile akademik motivasyon arasındaki ilişkide otomatik düşüncenin etkisini incelemektir. Araştırmanın değişkenlerinde bölüm ve cinsiyet faktörleri ele alınmıştır. Örneklem grubunu 210 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Katılımcıların benlik saygısını ve otomatik düşüncelerini belirlemek adına ölçekler uygulanmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda akademik motivasyondaki azalmanın olumsuz otomatik düşünce ve benlik saygısı ile doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Akar ve Aydın (2015) tarafından yapılan çalışmada amaç öğretim elemanlarının mesleki yeterlilikleri ile öğrencilerin akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Örneklem grubu 438 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Katılımcılara Şahin (2014) tarafından geliştirilen "Mesleki Yeterlilik Ölçeği" ve Karagüven (2012) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmış olan "Akademik Motivasyon Ölçeği" uygulanmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda mesleki yeterliliğin, akademik motivasyonu "%9 oranında etkilediği" (s.1347) sonucuna ulaşılmıştır. Verilerin analizinde öğretim elemanlarının mesleki yeterliliklerinin öğrencilerin akademik motivasyon düzeyinde pozitif yönde, fakat düşük düzeyde anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmüştür.

Satıcı'nın (2013) çalışmasında ise akademik öz yeterlik algısı çeşitli değişkenler açısından incelenirken akademik motivasyonla olan ilişkisine de değinilmiştir. Çalışmanın sonucunda akademik öz yeterlik algısının üniversite öğrencilerinin çoğunda yüksek olarak bulunduğu, sınıfsal kademe farklılığının burada da anlamlı bir sonuç verdiği, dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik motivasyon ve öz yeterlik algılarının ikinci sınıftakilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Saptanan bu ilişkiler çerçevesinde; akademik başarı ve akademik motivasyon düzeyleri yükseldikçe bireylerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin de yükseldiği anlaşılmaktadır.

Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2014) tarafından yapılan çalışmada amaç öğretmen adaylarının akademik motivasyona dair görüşlerini anlamlandırmaktır. Bu amaç kapsamında akademik motivasyonun cinsiyet, sınıf, yaş ve bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ele alınmıştır. Çalışma 806 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin yaş, cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, erkek öğretmen adaylarının ise kadın öğretmen

adaylarına göre akademik motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf kademelerine göre ise birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların akademik motivasyon düzeyinin dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcılara göre daha yüksek çıktığı ifade edilmiştir.

Karataş (2011) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerileriyle akademik motivasyonu yordama gücünü derinlemesine incelemek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu üniversitede öğrenim görmekte olan 750 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada betimsel araştırma modelinin ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ele alınan üç değişkenin de akademik motivasyonla pozitif yönde bir ilişkisinin olduğu görülmüştür.

Eryılmaz (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı ergenlerin öznel iyi oluşlarını artırma stratejilerini kullanarak akademik motivasyonla arasındaki ilişkiyi derinlemesine incelemektir. Çalışmaya 14-16 yaş aralığında 122 kız, 114 erkek olmak üzere toplamda 236 ergen katılım göstermiştir. Çalışmanın bulgularında içsel ve dışsal motivasyonun öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma deneyimi ile anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. Sonucunda ise ergenlerin öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanmalarında "içsel ve dışsal kaynaklara ihtiyaç duydukları görülmüş ve bu yönde motivasyon sağlamalarının oldukça önemli olduğu" (s.82) ifade edilmiştir.

2.3.2. Yurtdışında Yapılan Alan Yazın

Berestova ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi, gelişim süreci, akademik motivasyonu ve akademik başarı ilişkisi ele alınmıştır. Amaç, akademik motivasyon ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi derinlemesine incelemektir. Çalışmaya katılan toplamdaki 520 öğrenciye akademik motivasyonlarını ölçme amacıyla ölçek uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda eleştirel düşünme testinin ortalama puanını almış öğrenciler ile akademik motivasyon türlerine sahip öğrencilerin sonuçları arasında fark olmadığına dair "araştırmanın sıfır hipotezi" (s.160) reddedilmiştir.

Cazan ve Schiopca (2014) tarafından yapılan çalışmanın amacı öz yönetimli öğrenme, bireysel özellikler ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ele almaktır. Araştırmanın veri toplama aşamasında kullanılan ölçekler, öz yönetimli öğrenme düzeyini anlamaya yöneliktir olmuştur. Toplamda 121 kişi üniversite öğrencisi ile

yürütülen çalışmada öz yönetimli öğrenenlerin "daha sistemli, düzenli, dışa dönük ve kolay adaptasyon sağlayabilen bireyler oldukları ve akademik başarının öz yönetimli öğrenmenin bir yordayıcısı olduğu" (s.643) tespit edilmiştir.

Amrai ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı Tahran Üniversitesindeki öğrencilerin akademik başarıları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışmaya 252 öğrenci katılmıştır. Katılımcılara akademik motivasyon boyutunun 8 yönünü ölçen ölçekler uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda ise akademik motivasyon ile akademik başarı arasında pozitif ve anlamlı yönde bir ilişkinin olduğu, "ölçülen 8 alt boyuttaki çaba, rekabet ve sosyal ilgi alt boyutlarının" (s.401) akademik başarı ile anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmüştür.

Schunk (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı öz yeterlik teorisine genel bir bakış sunarak akademik motivasyonla ilgili yapılan araştırmaları da ele alarak incelemektir. Araştırmada kişi ve durum değişkenlerinin öz yeterlik ve akademik motivasyon üzerindeki etkilerine ilişkin çalışmalar değerlendirilmiştir.

Bong (1996) tarafından yapılan çalışmanın amacı güncel olarak yapılan akademik motivasyon araştırmalarının olumlu ve olumsuz durumlarını incelemek ve tartışmaktır. Çalışmada teorik bakış açısının deneyime dayalı tarafları göstermede zayıf olduğu, tüm dinamikleri ele alabilen yaklaşımların az olduğu ve akademik motivasyona dair elde edilen bilgilerin diğer alanlarla ilişki kurma noktasında eksik kaldığı ifade edilmiştir. Çalışmada her problem ayrı ayrı ele alınmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

Fortier ve diğerleri (1995) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı "yapısal eşitlik modellemesini kullanarak motivasyonel bir okul performansı modeli önermek ve test etmektir" (s.258). Öğrencilerden eğitim yılının son dönemindeki dört dersinin final notu ortalamaları öğrenilmiş ve çeşitli ölçekler uygulanmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar varsayımsal modeli desteklemiştir. Çalışmanın sonucunda algılanan akademik yeterliliğin akademik motivasyonu pozitif yönde etkilediği ve bu durumun da okul performansına yansıdığı ifade edilmiştir. Sonucunda "önerilen model performanstaki varyansın %28'lik dilimini" (s.264) açıklamıştır.

2.4. İlgili Alan Yazın İncelemesi Hakkında Değerlendirme

Öz yönetimli öğrenme ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunun yaş, cinsiyet, sınıf gibi değişkenler çerçevesinde farklılık gösterip göstermediğini inceleme amaçlı yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmaların çoğunun da nicel desenle yazıldığına dikkat edilmiştir.

Çalışmalarda sıklıkla öz yönetimli öğrenme düzeyinin sınıf kademesine göre farklılaştığı, lisans döneminin başlarında bu düzeyin daha yüksek olduğu, son sınıflara doğru ise düşme eğiliminde olduğu anlatılmıştır.

Öz yönetimli öğrenme düzeyinin kademe farklılığı kadar cinsiyete göre de farklılık gösterdiği, bu doğrultuda da erkeklerin öz yönetimli öğrenme düzeyinin kadınlara göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Fakat bazı çalışmalar öz yönetimli öğrenmenin sınıf kademesi ve cinsiyet konusunda farklılaşmasıyla ilgili birbirinden ayrışan sonuçlar da ortaya koymuşlardır. Sıklıkla sonuçlarda yer alan ifadelerden biri ise öz yönetimli öğrenme düzeyi yüksek kişilerin sosyal ilişkilerde, problem çözme becerisinde, çalışma sistemi oluşturmada ve değişen çevreye adaptasyon sağlama konusunda başarılı olduklarıdır.

Uzaktan eğitim süreciyle öz yönetimli öğrenmeyi beraber ele alan araştırmaların çoğunda temel zorlanmanın yüz yüze iletişimden kaynaklı problemler olduğuna değinilmiştir. Bu süreci yönetme konusunda birçok çalışmanın eğitmenlere tavsiyeler verme yönünde ilerlediğine, öğrencilerin neler yapabileceğine yönelik az çalışma olduğuna dikkat edilmiştir.

Yapılan araştırmalarda dikkat çeken bir diğer konu ise öz yönetimli öğrenme becerisinin sonradan da kazanılabilir bir beceri olmasıdır. Akademik motivasyona dair yapılan çalışmaların çoğunda ise akademik motivasyon ile akademik başarının pozitif yönde ilişkili olduğu, eğitmen tutumunun da bu süreci etkilediği aktarılmıştır. Akademik motivasyon ve öz yönetimli öğrenmeye dair alan yazında yer alan çalışma azlığına dikkat edilmiştir. Sıklıkla akademik motivasyon ve akademik öz yeterlik, öğrenmeye hazırbulunuşluk gibi konularla ilişkilendirilerek yapılan çalışmaların daha sıklıkla literatürde yer aldığı görülmüştür. Öz yönetimli öğrenme ve akademik motivasyon kavramı birbirinden bağımsız şekilde ele alınmamalı, öz yönetimli öğrenme yalnızca cinsiyet ve sınıfa göre değişiklik göstermemeli, akademik motivasyon ise yalnızca akademik başarı bazında ele alınmamalıdır.

BÖLÜM 3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeline, çalışma grubuna, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde hem nicel hem de nitel çalışmalar uygulanarak karma yöntem kullanılmıştır. Baki ve Gökçek (2012) "Karma araştırma deseninde hem nicel hem de nitel veriler birlikte kullanılır ve değerlendirilir" (s.2-3) ifadesini kullanmıştır. Alkan ve diğerleri (2019) ise çalışmasını karma yöntem ile ilerletecek olan araştırmacının "Bu desen araştırmamın sorusuna doğru cevabı bulmak için uygun mu?" ve "Bu deseni tercih etmem diğer desenler ile kıyaslayınca benim araştırmama daha fazla katkı sağlayabilir mi?" (s.560) sorularına cevap vermesinin gerekli olduğuna vurgu yapmıştır. Ardından araştırmacının bu sorulara evet cevabını vermesiyle beraber karma yöntemi "nasıl ve hangi türünü seçerek" (s.560) daha uygun bir çalışma yapacağına karar vermesi gerektiğine değinmiştir. Johnson ve Onwuegbuzie (2014) karma araştırmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığına vurgu yapmış, bu şekilde kullanılmasındaki amacı ise araştırma sorularının yanıtını bulmak ve bunu sağlam temellere dayandırabilmek olduğunu ifade etmiştir. Bu yöntemde sadece sayısal değerlere ve kelimelere yer verilmediğini hem sayısal hem de sözel veri ve ifadelerle araştırmanın güçlü ve etkili bir hale getirildiğini belirtmiştir.

Çalışmada önce nicel veriler ardından da nitel veriler toplandığı için araştırma deseni olarak Sıralı Açıklayıcı Desen kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2015) nicel verilerin toplanma amacının verilerin analizlerinin sonucunda nitel çalışma grubunu oluşturması olduğunu ifade etmiştir. Creswell (2014) ise Sıralı Açıklayıcı Deseni "ilk aşamada nicel verilerin toplandığı, analiz edildiği ve bu analizler dahilinde de ikinci aşamanın yapılandırıldığı toplam iki aşamadan oluşmaktadır" (s.272) şeklinde ifade etmiştir. Bu desenin ikinci aşamasında, birinci aşamadan elde edilen sonuçlar takip edilmekte, sonraki adımında ise nitel sonuçların, nicel sonuçların analiz edilmesine nasıl yardımcı olduğunu değerlendirmektir.

Çalışmada nicel araştırma desenlerinden Tarama Modeline, nitel aşamada ise Durum Çalışmasına başvurulmuştur. Subaşı ve Okumuş (2017) Durum çalışmasını "son dönemlerde olmuş olayları ve konuları derinlemesine inceleyip yeni bir bakış açısı geliştirmek için kullanılan bir araştırma desenidir" (s.420) şeklinde ifade etmiştir. Paker (2015) Durum Çalışmalarını, "karmaşık istatistiksel analizlerin yapılarak bulguların elde edildiği bir çalışmadan ziyade bir kişi, olay ya da durumu derinlemesine inceleyen özgün çalışmalardır" (s.119) ifadesiyle tanımlamış ve bu çalışmaların birkaç haftalık kısa zaman diliminde de yapılabileceği gibi yıllar süren çalışmalarla da olaylar arasında örüntü kurarak mantıksal çıkarımlar ve yorumlar yapmayı amaçladığını belirtmiştir. Gall ve diğerleri (2003) ise Durum Çalışmalarının "niçin ve nasıl sorularını temel alan" (s.119) ve araştırmacının araştırdığı konuyu derinlemesine incelemesine olanak sağlayan bir araştırma yöntemi olduğunu ifade etmiştir. Chmiliar (2010) ise Durum Çalışmalarının sınırlı bir sistemin nasıl işlediği konusunda sistemli şekilde bilgi toplamak için o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşım olduğunu söylemiştir.

Tarama Modeli ise Karasar (2015) tarafından mevcut durumu doğrudan göstermeyi amaçlar şeklinde tanımlanmıştır. Karasar (2006), genel tarama modellerini; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak tanımlamakta ve bu modelle yapılan araştırmaların, diğer modellere oranla daha ayrıntılı ve gerçeğe yakın bilgiler veren nitelikli araştırmalar olduğunu ifade etmektedir. Bu modelde, konu olan olay, birey ya da nesnenin, kendi koşullarında ve olduğu gibi herhangi bir değiştirme çabası gösterilmeden tanımlanmaya çalışıldığını da belirtmiştir.

Çalışmada nicel grubun örnekleme yönteminde Uygun Örnekleme 'den faydalanılmıştır. Büyüköztürk (2012) Uygun Örnekleme Yöntemini "çalışmacının, yaşanabilecek olası yetersizliklerden ötürü ulaşılabilir bir örneklem grubunu seçmesidir" (s.6) cümlesiyle ifade etmiştir. Gurbetoğlu (2018) ise bu yöntemin "zaman, para, iş gücü, vb. açısından var olabilecek olası sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi" (s.27) olarak tanımlamıştır.

Nitel boyuttaki katılımcılar ise nicel boyutta uygulanan ölçekten elde edilen ortalama puanlar bazında değerlendirilip 5 ortalama altı ve 5 ortalama üstü olacak şekilde sınıflandırılarak Tabakalı Amaçlı Örnekleme Yöntemiyle belirlenmiştir. Baki ve Gökçek (2012) bu yöntemde araştırmacının, çalışma yapacağı grubu ortalama altı, ortalama,

ortalama üstü gibi belirli kategorilere ayırdığını, bunu ayırmasındaki amacın ise her bir grubu daha detaylı incelemek, benzerlik ve farklılıklara daha detaylı odaklanmak" (s.6) olduğunu ifade etmiştir. Gelen (2012) ise Tabakalı Amaçlı Örnekleme Yönteminin "evrendeki alt grupların evrendeki yoğunluğuna göre örneklem grubunda temsil edilmelerini amaçladığını" (s.11) söylemiştir. Yıldırım ve Şimşek (2010) ise bu örnekleme yönteminin konuyla ilgili belirlenen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalar yapabilmek amacıyla alt gruplardan oluşturulması olduğunu ifade etmiştir.

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyuttaki çalışma grubunu 2019-2020 yıllarında öğrenim görmekte olan 115 üniversite öğrencisi oluşturmuştur.

Çalışmadan elde edilen veriler nicel çalışma boyutunda uygulanan ölçekten alınan ortalama puanlara göre oluşturulmuştur. Rastgele seçilen 10 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme formunun sorularını şekillendirebilmek adına deneme görüşmeleri yapılmıştır. Deneme görüşmelerinin ardından katılımcılar ölçekten alınan ortalama puanlar dahilinde en yüksek puanı alan 5 kişi ve en düşük puanı alan 5 kişi olmak üzere gruplara ayrılmıştır. Ortaya çıkan bu 5'er kişilik gruplarla gönüllük esasına dayanarak çevrimiçi görüşmeler yapılmıştır. Gönüllü katılımı sağlanamayan öğrencilerin yerine ise o puana yakın olan ve gönüllü katılım sağlayabilecek öğrencilerle iletişime geçilmiştir. Toplamda 5'i ortalama altı, 5'i ortalama üstü olmak üzere toplamda 10 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.2.1.Nicel Çalışma Grubu

Bu kısımda nicel çalışma grubunu oluşturan 115 katılımcının cinsiyet, yaş ve genel not ortalaması bilgilerine göre dağılımları tablolarda gösterilecektir. Çalışma grubu toplamda 94 kadın, 21 erkekten oluşmaktadır.

Tablo 1. Nicel Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	
Kadın	94
Erkek	21

Belirlenen yaş aralığı 18 ve altı, 18-20, 21-23 ve 24-26 olmak üzere dağılımı aşağıdaki gibidir.

Tablo 2. Nicel Çalışma Grubunun Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı

Yaş	
18 ve altı	4
18-20	76
21-23	31
24-26	4

Öğrencilerin 2.0 ve altı, 2.0-2.5, 2.5-3.0, 3.0-3.5, 3.5. ve üzeri şeklindeki genel not ortalaması dağılımları aşağıdaki gibidir.

Tablo 3. Nicel Çalışma Grubunun Genel Not Ortalamasına Göre Dağılımı

Genel Not Ortalaması	
2.0 ve altı	1
2.0-2.5	2
2.5-3.0	18
3.0-3.5	43
3.5 ve üzeri	51

3.2.2.Nitel Çalışma Grubu

Nitel çalışma grubunda yer alan katılımcıların gerçek bilgileri gizlenip takma isimler kullanılarak tanıtılacaktır**.** Aşağıda yer alan ÖYÖB düzeyi düşük ve ÖYÖB düzeyi yüksek olarak ifade edilen kişiler, katılımcılara uygulanan Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeğinin ortalama puanlarının sonucuna göre gruplandırılmıştır. Katılımcılar üniversite birinci ve ikinci sınıfta, farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan kişilerdir. Her bir katılımcının görüşme sırasında kendisiyle ilgili belirtmiş olduğu özelliklere ve Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeğinden almış olduğu ortalama puanlara yer verilmiştir.

3.2.2.1. ÖYÖB düzeyi düşük olan grup

Hale: Hale, yapılan yüz yüze görüşmede kaygılı ve çekimser bir yapısı olduğundan sık sık bahsetmiştir. Planlama yapmada zorlandığını ve sıklıkla erteleme davranışı gösterdiğini anlatmıştır. Erteleme davranışının özellikle eğitim hayatını oldukça zorlandığına, bunun da en çok sınav döneminde kendisini zorladığını söylemiştir. Hep son dakika çalışmaya başlayıp ardından da kaygılanarak işin içinden çıkamadığını

belirtmiştir. İfadesine göre bu şekilde sınava çalıştığında "sonuç hep hüsran…" Hale'nin öz yönetimli öğrenme ölçeğinden almış olduğu puan 25'tir. Alınabilecek en yüksek puan olarak 50, en düşük puan ise 24 olarak değerlendirildiğinde Hale'nin ölçek sonucunda almış olduğu puan ortalamanın altında yer almıştır.

Hasan: Yüz yüze görüşmede oldukça konuşkan olan Hasan kendini çok sosyal ve yüz yüze teması seven biri olarak tanıtmıştır. Sosyalliğinin dışında tembelliği seven bir yapısı olduğunu da söylemiştir. Sınava hazırlanma döneminde not tutmadığı için başkasından da not istemeye çekindiğine, hatta bu sebeple kimi zaman sınava hiç çalışmadan girmek zorunda kaldığına değinmiştir. Görüşme sırasında da ara ara odaklanma problemi yaşadığı ve aynı cümleyi birden fazla kez tekrarlanmasını talep ettiği görülmüştür. Hasan'ın öz yönetimli öğrenme ölçeğinden aldığı puan 30'dur. Bu puan doğrultusunda ortalamanın altında olarak değerlendirilmiştir.

Serin: Kendini her şeyden çabuk vazgeçen, dikkati kolay dağılan ve hırsları olmayan biri olarak tanımlamıştır. Görüşmede kendinden çok kısa bahsetmiş, uzun cümleler kurmadığına dikkat edilmiştir. Serin'in öz yönetimli öğrenme ölçeğinden aldığı puan 32 olmuştur. Bu sebeple de ortalamanın altında olarak değerlendirilmiştir.

Yaz: Yaz kendisini sık sık kararsızlık yaşayan ve konsantrasyon güçlüğü yaşayan biri olarak tanımlamıştır. Görüşme sırasında kendisiyle ilgili rahatsız olduğu ve değiştirmek istediği konularla ilgili yorumlar yapmıştır. Bunlardan biri de kararsızlığı olmuştur. Sınav haftasında bile hangi dersten çalışmaya başlayacağına karar veremeyen bir yapısı olduğuna değinmiştir. Öz yönetimli öğrenme ölçeğinden aldığı puan 35 olmuştur. Ortalamanın altında olarak değerlendirilmiştir.

Pınar: Pınar kendisini dışa dönük ve "çevresiyle etkileşimde olduğu müddetçe" motive olabilen biri olarak tanımlamıştır. Uzaktan eğitim sürecinin yüz yüze etkileşim eksikliğine neden olmasının sonucunda kendisinde de motivasyon kaybı yaşadığından bahsetmiştir. Pınar'ın öz yönetimli öğrenme ölçeğinden almış olduğu puan 37'dir. Bu nedenle de ortalamanın altı olarak kabul edilmiştir.

3.2.2.2. ÖYÖB yüksek olan grup

Hazal: Hazal kendisini gerçekçi ve her konuyu tüm detaylarıyla düşünen birisi olarak tanımlamıştır. Kendine kişisel zamanı ayırmayı her zaman çok önemsediğini söylemiş, uzaktan eğitim sürecinin başlamasıyla çalışıp kendi parasını kazanabilmenin

kendisini çok mutlu ettiğinden bahsetmiştir. Hazal'ın öz yönetimli öğrenme ölçeği puanı 40'tır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 49 olarak değerlendirildiğinde Hazal ortalamanın üzerinde yer almıştır.

İpar: Risk almayı sevmeyen, garantici bir yapısı olduğundan bahsetmiştir. Görüşmede de konuşulanların gizli kalacağı noktasını özellikle sorgulamıştır. Akademik hayatında da takıldığı, merak ettiği her şeyi araştırarak öğrenen hazıra konmayan bir yapısı olduğuna değinmiştir. İpar'ın öz yönetimli öğrenme ölçeğinden almış olduğu puan 42'dir. Ortalamanın üzerinde değerlendirilmiştir.

İbrahim: İbrahim, sosyal ve girişken biri olarak kendisini tanımlamıştır. Sınıf içinde ve arkadaş çevresinde de yönetici, girişken ve organizasyonlar yapan biri olduğunu söylemiştir. Eğitim hayatı boyunca da belli bir çalışma sistemi olan, planlı, programlı biri olduğunu belirtmiştir. Görüşme boyunca da hayatından birçok örnek vermiştir. İbrahim'in öz yönetimli öğrenme ölçeğinden almış olduğu puan 44'tür. Bu sebeple ortalamanın üzerinde değerlendirilmiştir.

Serpil: Mükemmeliyetçi ve hırslı bir yapısı olduğundan bahsetmiştir. Eğitim hayatı boyunca ne istediğini bilen, yaptığı işin en iyisini yapmaya çalışan bir karakterdir. Serpil, öz yönetimli öğrenme ölçeğinden 46 puan almıştır. Maksimum puana oldukça yakın olduğundan ortalamanın üzerinde değerlendirilmiştir.

Şiir: Maltepe Üniversitesi Şiir'in okuduğu ikinci üniversitedir. Daha önceki bölümünü bitirmiş, fakat sonradan sevmediğine karar vererek okumakta olduğu bölüme başlamıştır. Kendisini ne istediğinden emin ve cesur olarak tanımlamıştır. Hobilerine zaman ayıran ve ne olursa olsun kendini ihmal etmeyen bir yapısı olduğundan söz etmiştir. Şiir, öz yönetimli öğrenme ölçeğinden 49 puan alarak ortalamanın en üstünde yer alan katılımcı olmuştur.

3.3.Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Türkçeye uyarlamasını yapan kişiler tarafından alınan ölçek izni dahilinde Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu ve Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği Google Forms üzerinden hazırlanmış, tez danışmanı aracılığıyla da üniversitede öğrenim görmekte olan öğrencilere çalışmanın etik kurul onayından geçmesinin ardından iletilmiştir. Katılımcılara ilk etapta Bilgilendirilmiş Onam Formu iletilmiş ve katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların, kendilerine iletilen formlara daha şeffaf biçimde cevap verebilmeleri adına takma isimler aracılığıyla cevap vermeleri beklenmiştir. Geçmekte olduğumuz pandemi süreci ve alışmakta olduğumuz uzaktan eğitim süreciyle birlikte de katılımcılarla görüşmeler Blackboard Öğrenme Yönetim Sistemi üzerinden çevrimiçi şekilde gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan her bir katılımcıya yapılan görüşmelerin gizlilik ilkesine dayalı şekilde ilerleyeceği, izinleri dahilinde de görüşmenin ses kayıtlarının alınıp sonrasında yalnızca çalışmacının elinde bulunacağı bildirilmiştir.

115 kişiden oluşan nicel grubunun formları doldurmasının ardından ortaya çıkan bulgular incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularını şekillendirebilmek adına nicel gruptan rastgele şekilde seçilen katılımcılarla çevrimiçi deneme görüşmeleri yapılmıştır. Deneme görüşmelerinin yapılma amacı katılımcıları yönlendirmeden ve öne çıkan cevaplardan faydalanılarak Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'nun soruları şekillendirmektir. Bu görüşmelere toplamda 10 katılımcı gönüllülük esasına dayalı biçimde katılım sağlamıştır.

Görüşmelerin sonucunda elde edilen nicel veriler Tabakalı Amaçlı Örnekleme yöntemiyle katılımcıların aldıkları puanlar kategorilere ayrılmıştır. Öz yönetimli öğrenme puanı düşük ve yüksek olarak iki ayrı kategori oluşturulmuştur. Her iki grubu da temsil etmesi adına iki gruptan da 5'er öğrenci belirlenmiştir. Öğrencilerin her birine Kişisel Bilgi Formunda belirtmiş oldukları e-posta adreslerinden ulaşılmıştır. Çevrimiçi görüşmenin nasıl, hangi amaçla ve nereden yapılacağına dair bilgi verilmiş, gönüllülük esasına dayalı olduğu da özellikle vurgulanmıştır. Hedeflenen zaman aralığında cevap vermemiş ya da katılım göstermemiş olan öğrencilerin yerine alternatif katılımcılar seçilip onlarla da aynı yolla iletişime geçilmiştir. Görüşmelere katılım göstermiş olan öğrencilerin öz yönetimli öğrenme puanları ve görüşmede vermiş oldukları cevaplar nitel çalışma grubunun tanıtıldığı bölümde aktarılmıştır.

Gönüllü katılımı olan toplamda 10 öğrenciyle Blackboard Öğrenme Yönetim Sistemi üzerinden görüşmeler yapılmıştır. Her görüşme ortalama yarım saat sürmüştür. Kayıt izni veren katılımcılarla yapılan görüşmeler ise kayıt altına alınmıştır.

3.4.Veri Toplama Araçları

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmadaki katılımcıların yaş, cinsiyet, genel not ortalaması gibi kişisel verilerini toplamak amacıyla uygulanmış bir bilgi formudur (Ek 4). Bu form araştırmanın nicel kısmındaki 115 katılımcıya uygulanmıştır.

3.4.2. Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği

Araştırmada Demircioğlu, Öge, Fuçular, Çevik, Nazlıgül ve Özçelik tarafından 2018 yılında Türkçeye çevirme ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılan Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği (Ek 5) uygulanmıştır.

Ölçek, 5'li likert tipinde ve 10 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde için katılımcılardan 1(Kesinlikle katılmıyorum), 2 (Katılmıyorum), 3 (Fikrim yok), 4 (Katılıyorum) ve 5 (Kesinlikle katılıyorum) maddelerine göre cevap vermesi beklenmektedir. Ölçekten alınan puanlar doğrultusunda ortalama üzerine öz yönetimli öğrenme becerisi yüksek, ortalama altına ise öz yönetimli öğrenme becerisi düşük denilebilmektedir.

3.4.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Katılımcıların akademik motivasyona ilişkin görüş ve deneyimlerini anlayabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiş ve araştırmanın nitel çalışma grubundaki 10 öğrenciyle birebir görüşmeler sırasında bu sorular yönlendirilmiştir. (Ek6)

Görüşme formunun geliştirilme aşamasında rastgele seçilen toplam 10 öğrenciyle deneme görüşmeleri yapılmıştır. Bu deneme görüşmelerinde katılımcılara hiçbir yapılandırılmış soru yöneltmemeye özen gösterilmiştir. Amaç, katılımcıların akademik motivasyona ve uzaktan eğitim sürecine dair kişisel görüş ve deneyimlerini dinleyerek Yarı Yapılandırılmış Görüşme sorularını düzenleyebilmektir. Gerçekleştirilen bu 10 deneme görüşmesinin sonucunda katılımcıların cevaplarında öne çıkan temalardan yola çıkarak Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'nun soruları şekillendirilmiştir. Sonrasında çalışmanın araştırma görüşmeleri için 10 farklı katılımcıyla Blackboard Öğrenme Yönetim Sistemi üzerinden çevrimiçi görüşmeler yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel veriler Google Form üzerinden oluşturulan Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeğinden elde edilmiştir. Elde edilen bu veriler önce Excel'de tablolaştırılarak ardından İstatistiksel Analiz programına aktarılmıştır. İstatistiksel Analiz programında verilerin analizi yapılarak ölçekten alınabilecek minimum, maksimum ve ortalama puanlar hesaplanmıştır. Hesaplanan ortalamalar dahilinde katılımcılar öz yönetimli öğrenme becerisi düşük ve yüksek puanlı olmak üzere kategorilere ayrılmıştır. Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeğinin ortalamaları ise;

Minimum: 24 puan

Maksimum: 49 puan şeklindedir.

Bu puanlar göz önünde bulundurularak formu dolduran ve çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlayan öğrenciler yüksek ve düşük puanlı olmak üzere gruplandırılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Toplamda 10 katılımcıyla gerçekleştirilen görüşmelerin ses kayıtları alınmıştır. İlk etapta alınan bu ses kayıtlarının çözümlemeleri yapılmıştır. Bu çözümlemelerin incelemesiyle birlikte ortaya düşük ve yüksek puanlı olarak ayrılan katılımcıların temaları ortaya çıkmıştır. Bu temalar tematik analiz yöntemiyle kategorize edilmiştir. Boyatzis (1998) "Tematik Analiz yöntemi görüşmelerden alınan cevaplar doğrultusunda temaları belirlemeye ve analiz sürecini desteklemeye yardımcı olur" (s.15). Bu yöntemle birlikte analiz edilen temaları temsil etmesi adına uygun görüşme parçaları seçilerek bulgular kısmında yer verilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde nicel ve nitel yolla toplanan verilerden elde edilen bulgulara yer verilecektir.

BÖLÜM 4. BULGULAR

Araştırmadan elde edilen nicel bulgular, Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeğinden elde edilen puanların istatistiksel veri analizinin yapılmasıyla ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan veriler minimum (24) ve maksimum (49) puanlar olarak ayrılmıştır.

4.1.Nicel Bulgular

Bu bölüm araştırmanın ilk sorusu olan "Üniversitede öğrenim gören beliren yetişkinlerin öz yönetimli öğrenme düzeyleri nasıldır?" sorusunu cevaplamaya yöneliktir.

Tablo 4. Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	Medyan
115	24,00	49,00	40,39	4,364	4,00

Katılımcılara uygulanan Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği 10 maddedir ve 5'li Likert Tipinden oluşmaktadır. Demircioğlu ve diğerlerinin ifadelerine göre ölçekten alınabilecek maksimum puan 50, minimum puan ise 10'dur (Demircioğlu, vd.,2018).

Çalışma grubunda ölçekten alınan en düşük puan 24, en yüksek puan ise 49 olmuştur. Ölçekten alınan toplam puanların ortalaması 40,39 puandır. Ölçek için ifade edilen maksimum puan 50 olduğuna göre çalışma grubunun öz yönetimli öğrenme becerileri ortalamanın üstünde bir düzeydedir denilebilir.

Nicel çalışma grubu aldıkları puan doğrultusunda yüksekten düşüğe doğru olacak şekilde sıralanmışlardır ve katılımcılar düşük-yüksek öz yönetimli öğrenme becerileri şeklinde sınıflandırılırlarken, bu ortalama puan göz önünde bulundurulmuştur.

4.2.Nitel Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nitel bulguları yer almaktadır. Nitel bulguların amacı aşağıda verilen araştırma sorularını cevaplamaktır.

- Üniversitede öğrenim gören beliren yetişkinler öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleriyle ilişkili olarak, akademik motivasyonlarını nasıl tanımlamaktadır?
- Üniversitede öğrenim gören beliren yetişkinler öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleriyle ilişkili olarak, uzaktan eğitim sürecine yönelik motivasyonlarını nasıl değerlendirmektedir?

10 katılımcı ile yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanan verilerin Tematik Analizi yapılmıştır. Bu analiz sürecinin sonucunda iki ana tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar tablo 5'te de belirtildiği gibi "Öz yönetimli öğrenme becerilerinin akademik motivasyon üzerindeki etkisi" ve "Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin uzaktan eğitim süreci üzerindeki etkisi" olarak ifade edilmiştir.

Ortaya çıkan her bir temanın katılımcılarla yapılan görüşme sonuçlarına bağlı olarak belli alt temaları bulunmaktadır. Bu alt temalar ilişkili ana temaların alt başlığı altında ayrı başlıklar halinde incelenmiştir. İncelenen alt temalar ilgili görüşme parçalarıyla örneklendirilerek öz yönetimli öğrenme beceri puanları bağlamında düşük ve yüksek puanlı gruplar şeklinde sınıflandırılarak analiz edilmiştir.

Tablo 5'te amaç sorularını cevaplamaya yönelik olarak belirlenen ana temalara yer verilmiştir.

Tablo 5. Temalar

	TEMALAR
Tema 1	Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Akademik Motivasyon Üzerindeki Etkisi
Tema 2	Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Uzaktan Eğitim Süreci Üzerindeki Etkisi

Tablo 5'te belirtilmiş olan ana temalar doğrultusunda katılımcılarla yapılan görüşmelerde ortaya çıkan alt temalara tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Temalar-Alt Temalar

TEMALAR	Alt Temalar
Tema 1: Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Akademik Motivasyon Üzerindeki Etkisi	1a) Çalışma Sistemi ve Keyif Alınan Dersler, Ödevler 1b) Bireysel Çalışma Deneyiminin İyi Gelen ve Zorlayan Boyutları 1c) Grupla Çalışma Deneyiminin İyi Gelen ve Zorlayan Boyutları 1d) Üniversite Tercih Süreci
Tema 2: Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Uzaktan Eğitim Süreci Üzerindeki Etkisi	2a) Uzaktan Eğitim Sürecinin Zorlayan Boyutları 2b) Uzaktan Eğitim Sürecinin İyi Gelen Boyutları

Belirlenmiş olan ana temalardan biri öz yönetimli öğrenme becerilerinin akademik motivasyon üzerindeki etkisidir. Aşağıda bu temanın kapsadığı alt temalara ve katılımcıların deneyimlerine ilgili görüşme parçalarıyla birlikte yer verilmiştir.

4.2.1.Tema 1: Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Akademik Motivasyon Üzerindeki Etkisi

Bu temada araştırmanın ikinci sorusu olan "Üniversitede öğrenim gören beliren yetişkinler öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleriyle ilişkili olarak, akademik motivasyonlarını nasıl tanımlamaktadır?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu boyutların alt temaları öz yönetimli öğrenme becerisi yüksek ve düşük olan öğrenciler olmak üzere iki

farklı grupta sınıflandırılarak incelenmiştir. Ortaya çıkan alt temalar çalışma sistemi ve keyif alınan dersler ödevler, bireysel çalışma deneyiminin iyi gelen ve zorlayan boyutları, grupla çalışma deneyiminin iyi gelen ve zorlayan boyutları ve üniversite tercih süreci olmuştur.

Tablo 7. Alt Tema 1a) Çalışma Sistemi ve Keyif Alınan Dersler, Ödevler

Tema	**Alt Tema 1a**
Tema 1. Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Akademik Motivasyon Üzerindeki Etkisi	1a) Çalışma Sistemi ve Keyif Alınan Dersler, Ödevler

Tema 1- Alt Tema 1a) Çalışma Sistemi ve Keyif Alınan Dersler, Ödevler

Alt tema 1a'da öz yönetimli öğrenme becerilerinin akademik motivasyon üzerindeki etkisi incelenirken katılımcılarla çalışma sistemi ve keyif aldıkları dersler üzerine görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde iki katılımcı grubu da farklılaşan yanıtlar vermiştir. Yüksek puanlı grupta yer alan katılımcılar kendine özgü bir çalışma stili benimsemiş olduklarını, planlı ve sistemli ilerlediklerini, keyif aldıkları dersler ve ödevler konusunda ise yoruma dayalı ve adil not dağılımının olduğu ödevlerden daha çok keyif aldıklarını, düşük puanlı grupta yer alan katılımcılar ise başkalarının notlarını alarak ve belli bir sistemi benimsemeden çalıştıklarını, keyif aldıkları dersler ve ödevler konusunda ise uygulamalı derslerden daha çok keyif aldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 8'de iki katılımcı grubunun da çalışma sistemi ve keyif aldıkları derslere ilişkin vermiş olduğu cevapların kapsadığı başlıklar belirtilmiştir.

Tablo 8. Alt Tema 1a) Çalışma Sistemi ve Keyif Alınan Derslerin Kapsadığı Başlıklar

Alt Tema 1a	
Çalışma Sistemi	• Yardım Alarak Çalışma • Kendine Özgü Çalışma Stili
Keyif Alınan Dersler ve Ödevler	• Uygulamalı Dersler • Yoruma Dayalı Dersler ve Ödevler • Adil Not Dağılımının Olduğu Dersler ve Ödevler

Tablo 8'de yer alan başlıklar katılımcıların vermiş oldukları cevaplar dahilinde ilgili görüşme parçalarıyla detaylandırılacaktır.

Tablo 9'da ise ÖYÖB puanı düşük gruptaki katılımcıların çalışma sistemine ilişkin vermiş oldukları yanıtlara yer verilmiştir.

Tablo 9. Çalışma Sistemine İlişkin ÖYÖB Puanı Düşük Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar

Alt Tema 1a	**ÖYÖB Düşük**
Çalışma Sistemi	Yardım Alarak Çalışma

Tabloda aktarılan her bir başlık aşağıda ilgili görüşme parçalarıyla birlikte detaylandırılacaktır.

ÖYÖB puanı düşük gruptaki katılımcılar çalışma sistemlerini başkalarının yardımını alarak oluşturduklarını ve belli bir sistem dahilinde olmadan ilerlediklerini aşağıdaki görüşme parçalarındaki gibi belirtmişlerdir:

"Genelde not tutmak yerine dinlemeyi tercih ediyorum, nasıl olsa sonrasında birilerinden notları alırım diye…"

ÖYÖB düşük katılımcılarla bir derse çalışmak, bir sınava hazırlanmak üzerine yapılan görüşmelerde sıklıkla ders çalışmak ya da sınava hazırlanmak için notların arkadaşlar tarafından temin edildiğine ve sonradan elde edilen bu notlar doğrultusunda çalıştığına değinilmiştir. Aynı gruptaki katılımcıların görüşmelerde vurguladığı noktalardan bir diğeri de "not tutmak yerine birinden nasıl olsa alırım" düşüncesi olmuştur. Ders esnasında not tutarken dersten koptukları, bu sebeple sonrasında temin etmeye çalıştıkları katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. ÖYÖB puanı düşük grupta yer alan Hale, bu görüşmede şöyle ifadeler kullanmıştır:

> *"Genelde not tutmak yerine dinlemeyi tercih ediyorum, nasıl olsa sonrasında birilerinden not alırım diye. Ama bazen notları almayı bile o kadar erteliyorum ki sınav günü gelmiş çatmış ve ben elimde hiçbir şey olmadan işin içinden çıkmaya çalışıyorum. Sonra çok daha büyük bir stres içerisinde buluyorum kendimi…" (Hale, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek,9,1)*

Hale, görüşmede sınav dönemi öncesinde yaşadığı stresin elinde yeterince kaynak bulunmaması temelli olduğunu belirtmiştir. Sınav döneminin kendisinin vermiş olduğu stresin yanı sıra kaynak yetersizliği yaşamanın bu stres seviyesini de özellikle arttırdığını vurgulamıştır. Ders esnasında yalnızca dinlemeyi tercih etmenin anlık olarak faydalı etkilerini görmüş olsa da uzun vadede elinde bir notun olmamasının sınava hazırlanma ve ders çalışma sürecini zorlaştırdığını belirtmiştir.

Bir diğer katılımcı Hasan ile yapılan görüşmede ise şu ifadeler öne çıkmıştır:

> *"Ders sırasında bir şeyler yazmaya çalışırsam dikkatimi toplayamıyorum, hocanın anlattıklarından kopuyorum. Sonradan slaytları alırım diyorum ama onlar da çok uzun ve karmaşık geliyor. Çıkamam ben bu işin içinden deyip hazır notlar bulmaya koyuluyorum hemen. Birkaç tane bana yardımcı olacağını bildiğim arkadaşım var hemen onları arıyorum. Anca bu şekilde çalışabiliyorum." (Hasan, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 2)*

Hasan yukarıdaki görüşme parçasında aynı anda iki şeye birden odaklanamadığı için birini seçerek yalnızca dersi dinlemeye çalıştığını ifade etmiştir. Sonrasında belirlediği arkadaşlarından notları alarak onları anlamaya çalıştığını vurgulamıştır. Hasan'ın görüşme sırasında da bazı anlarda kopmalar

yaşadığı, aynı cümleyi iki kez tekrarlamamı istediği anlar olmuştur. Çalışma sistemine dair vermiş olduğu cevapta da bu noktada zorluk yaşadığını belirtmiştir.

ÖYÖB puanı yüksek gruptaki katılımcılarla yapılan sınava hazırlanma süreciyle ilgili görüşmelerde ise ders çalışma düzeninin sistemli olduğundan bahsedilmiştir. Çoğu yüksek grupta bulunan katılımcı sistemli bir çalışma düzeni olduğu ve bu sistemin eğitim hayatları boyunca aynı düzende devam ettiği, kimi zaman dersin teorik ya da pratik olmasıyla beraber çalışma sistemini ona uygun biçimde uyarladıkları ifade etmiştir.

Tablo 10'da ÖYÖB puanı yüksek gruptaki katılımcıların çalışma sistemine ilişkin vermiş oldukları yanıtlara yer verilmiştir.

Tablo 10. Çalışma Sistemine İlişkin ÖYÖB Puanı Yüksek Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar

Alt Tema 1a	**ÖYÖB Yüksek**
Çalışma Sistemi	Kendine Özgü Çalışma Stili

Tabloda aktarılan her bir başlık aşağıda ilgili görüşme parçalarıyla birlikte detaylandırılacaktır.

ÖYÖB puanı yüksek gruptaki katılımcılar çalışma sistemlerini bireyselleştirip kendine en uygun haline getirdiklerinden bahsetmişlerdir. Eğitim hayatlarında her zaman belli bir sistem dahilinde çalıştıklarını ifade eden katılımcılar bu konuyla ilgili deneyimlerini aşağıdaki görüşme parçalarında olduğu gibi ifade etmişlerdir:

"Her dönemde bir şekilde kendi kendime bir çalışma sistemi oluştururdum, bunu oluşturmazsam, bu sistemi kurmazsam yeterince verimli olamıyorum…"

Hazal, kendine özgü oluşturduğu çalışma sistemini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

> *"Belli bir düzenim vardır her zaman. Her dönemde bir şekilde kendi kendime bir çalışma sistemi oluştururdum, bunu oluşturmazsam, bu sistemi kurmazsam yeterince verimli olamıyorum. Verim demek başarı demek benim için. O nedenle önce derste not alır, ardından ders notlarının özetini çıkarır, sınava çalışacağım dönemde de özetin de özetini çıkarır o notlar üzerinden çalışırım." (Hazal, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 3)*

Görüşmede "Verim demek başarı demek benim için" ifadesini kullanan Hazal, verimli olmayı kendine oluşturduğu çalışma sistemiyle özdeşleştirdiğini belirtmektedir. Önce not aldığını, sonrasında özet çıkartarak kendine özgü bir çalışma sistemi oluşturduğunu ifade eden Hazal gibi, bir başka katılımcı Serpil de çalışma sistemini aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

"Çalışma sistemimi kendi ablamda gözlemleyerek oluşturmuştum…"

Serpil ablasını gözlemleyerek oluşturduğu çalışma sistemini şu şekilde belirtmiştir:

> *"Çalışma sistemimi kendi ablamda gözlemleyerek oluşturmuştum. Onun çalışma azmini hep içten içe takdir etmişimdir. Öyle düzenli bir masası vardı ki her zaman… Her bölüme ayrı renkleri kullanarak vurgular yapardı. Her zaman da çok başarılıydı. O gözlemlerim sonucunda olsa gerek, ben de sürekli renkli kalemler ya da renkli kağıtlar kullanarak ders çalışırım. Her konu için ayrı bir renk tercih etmeye çalışırım. Kısa ve net notlar tutarım. Aralıklı şekilde yazarım sıkışık yazmamaya çalışırım. Not çıkardığım önemli kısımları da odamda görebileceğim bir yere asarım genellikle…" (Serpil, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 4)*

Serpil, gözlem yaparak çalışma sistemi oluşturduğunu, ablasını kullandığı renkli kalemleri bile gözlemleyerek kendi çalışma sistemine dahil ettiğini, tuttuğu notları ve bu notları daha çok görebilmek için evin içinde astığı yerler olduğunu belirtmiştir. Hazal ve Serpil kendine özgü bir çalışma sistemi oluşturduklarını ve bu sayede de sınavlarda daha başarılı olduklarını vurgulayan ifadeler kullanmışlardır.

Katılımcılarla çalışma sistemine ilişkin yapılan görüşmeler dışında keyif aldıkları dersler ve ödevler hakkında da görüşmeler yapılmıştır. Bu konuyla ilgili iki katılımcı grubu da birbirinden farklı olan yanıtlar vermişlerdir.

Tablo 11'de ÖYÖB puanı düşük grupta yer alan katılımcıların keyif aldıkları derslere ilişkin vermiş oldukları yanıtlara yer verilmiştir.

Tablo 11. Keyif Alınan Dersler ve Ödevlere İlişkin ÖYÖB Puanı Düşük Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar

Alt Tema 1a	**ÖYÖB Düşük**
Keyif Alınan Dersler ve Ödevler	Uygulamalı Dersler

Tabloda aktarılan her bir başlık aşağıda ilgili görüşme parçalarıyla birlikte detaylandırılacaktır.

ÖYÖB puanı düşük gruptaki katılımcıların keyif aldıkları dersler ve ödevlere ilişkin yapılan görüşmelerde alan deneyimine açık olan derslerin keyif vermesiyle ilgili yanıtlar alınmıştır. "Kendi öğrendiğimiz, teorik bilgilerden ibaret olmayan dersler çok daha keyifli bence" gibi yanıtlar vermişlerdir. Ödev konusunda ise öğretmen puanının yüksek olduğu ödevlere karşı daha motive olduğundan bahsetmiştir. Düşük puanlı grupta yer alan katılımcıların bu konudaki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Teorik dersler bir yerden sonra sıkabiliyor…"

Bu görüşmede Pınar ise şu şekilde bir yanıt vermiştir:

> *"Teorik dersler bir yerden sonra sıkabiliyor. Ama alan deneyimi derslerinde hem sınıf içi ortamın dışında kendimiz bir şeyler yapabiliyoruz hem de mesleğimize dair bir şeyler öğrenebiliyoruz. Bence böylesi daha güzel ve daha kolay. Ödev konusuna gelecek olursak da bence hocanın puan konusunda bonkör olması önemli. Ben ne yaparsam yapayım nasıl olsa düşük alırım dediğim ödevleri yapmaktan keyif almıyorum sadece stres duyuyorum." (Pınar, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 5)*

Pınar ders döneminde mesleğine dair pratik bilgiler öğrenmeyi teorik bilgilerden daha keyifli bulduğunu söylemiştir. Bu mesleğe yönelik pratiklerin yer aldığı derslerin kendisi için "daha kolay" olduğunu da özellikle vurgulamıştır. Pınar, görüşme sırasında da kişisel olarak aktardığı bilgileriyle sosyal, dışa dönük ve pratik kazanımlar elde etmeyi seven bir yanı olduğundan bahsetmiştir. Yapı olarak da pratik kazanımlara oldukça önem veren biri olması sebebiyle keyif aldığı dersler noktasında da buna uygun olan içeriklerden daha çok keyif aldığını ifade etmiştir. Ödevle ilgili olarak ise öğretmen puanına çok önem verdiğine vurgu yaparak "elimden geleni yapsam da nasıl olsa düşük alırım" dediğim ödevlere karşı motivasyonunu kaybettiğine değinmiştir.

Başka bir katılımcı olan Yaz ise keyif aldığı dersler ve ödevlerle ilgili şöyle bir cümle kurmuştur:

> *"Alan deneyimi dersleri geçilmesi daha kolay dersler olacak gibime geliyor. Çok fazla kişiden duydum bir şey yapmadan yalandan rapor yazarak geçenleri. Bu beni biraz rahatlattı açıkçası. Muhtemelen bu derslerin ödevlerini yapmak da keyifli olur, sonuçta herkes kendi deneyimini paylaşacak diye düşünüyorum böyle bir durumda dersin hocasının da puanı daha yüksek olur. Yüksek puanlı ödevler de her zaman tercihimdir…" (Yaz, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 6)*

Yaz, pandemi sürecinin başlamasıyla birlikte henüz üniversitede yüz yüze eğitim görmeye başlamamış bir katılımcıdır. Fakat onun gibi bu bölümde daha "üst sınıflarda olan arkadaşlarından derslerle ilgili genel bir bilgi aldığından" bahsetmiştir. Aldığı yanıtlar doğrultusunda alan deneyimi derslerinin geçilmesini daha kolay bulduğunu, bu nedenle de daha çok keyif alacağını düşündüğünü ifade etmiştir. Alan deneyimi derslerinin ödevlerinin de öznel yanıtlar barındıracağını tahmin ederek bu derse yönelik ödevlerden daha çok keyif alacağını düşündüğünü belirtmiştir. Verilen iki ifadede de ÖYÖB puanı düşük gruptaki katılımcılar alan deneyimi derslerine ve yüksek puan alma ihtimali olan ödevlere karşı daha motive oldukları ve keyif aldıklarını aktarmışlardır.

Tablo 12'de ise keyif alınan dersler ve ödevlere ilişkin ÖYÖB puanı yüksek grupta yer alan katılımcıların vermiş olduğu yanıtlara yer verilmiştir:

Tablo 12. Keyif Alınan Dersler ve Ödevlere İlişkin ÖYÖB Puanı Yüksek Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar

Alt Tema 1a	**ÖYÖB Yüksek**
Keyif Alınan Dersler ve Ödevler	• Yoruma Dayalı Dersler ve Ödevler • Adil Not Dağılımının Olduğu Dersler ve Ödevler

Tabloda aktarılan her bir başlık aşağıda ilgili görüşme parçalarıyla birlikte detaylandırılacaktır.

ÖYÖB puanı yüksek gruptaki katılımcılarla da keyif alınan dersler ve ödevlerle ilgili görüşmeler yapıldığında yaşamdan örneklerin verilebildiği dersler, araştırarak öğrenilen dersler ve ödevler, harcanan çabaya göre notların alındığı ödevler şeklinde yanıtlar alınmıştır. Araştırarak öğrenilen derslere ilişkin yüksek puanlı katılımcı grubu tarafından verilen yanıtlar aşağıdaki gibidir:

"Ezbere, herkesin aynı şeyi yazacağı ödevlerden ziyade araştırıp kendi yorumumuzla birleştireceğimiz ödevleri yapmaktan daha çok keyif alıyorum…"

Katılımcılar, yaşamdan örnekleri kapsayan ve araştırarak öğrenilen derslere oldukça önem verdiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda Hazal şu şekilde yanıt vermiştir:

> *"Ezbere, herkesin aynı şeyi yazacağı ödevlerden ziyade araştırıp kendi yorumumuzla birleştireceğimiz ödevleri yapmaktan daha çok keyif alıyorum. Hem birbirimizden farklı şeyler öğrenebiliyoruz hem de ben araştırırken farklı farklı şeyleri aynı anda öğrenmiş oluyorum." (Hazal, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 7)*

Hazal, herkesin aynı cevaplara ulaştığı ödevler yapmaktan çok kendi araştırdığı ve yorumlar yapabildiği ödevlerden keyif aldığını vurgulamıştır. Bu tarz dersler ve ödevlerin sınıf içerisinde de öğrenme kazanımı açısından daha faydalı olduğunu, herkesin yaptığı yorumları dinlemenin de yeni fikirlere kapı araladığını görüşmelerde belirtmiştir. Bir başka katılımcı ise keyif aldığı dersler ve ödevleri şu şekilde belirtmiştir:

> *"Ben açık uçlu sınavları daha çok sevdim her zaman. Zamansal açıdan zor olsa da böyle sınavların sonucunda alınan puanların daha değerli olduğuna inanıyorum. Dersler ve ödevler konusunda da böyle. Herkesin aynı cevabı vereceği, aynı kaynaklardan faydalanıp aynı cevaplar bulacağı ödevleri sevmiyorum. Kendimiz araştırıp, gerekirse işin uzmanlarına danışarak onlarla soru cevaplar yaparak yapılandırabileceğimiz ödevleri daha keyifli buluyorum." (Şiir, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 8)*

Şiir, herkesin aynı cevabı verdiği ödevler ve derslerden ziyade farklı yanıtların yer aldığı ve herkesin kendi yorumunu kattığı ödevler ve derslerden daha çok keyif aldığını vurgulamıştır. Gerek duyulan noktada işin uzmanlarıyla görüşmeler yapılandırmanın kişiyi daha fazla beslediğini, yeni fikirler ortaya koymaya yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle de yoruma dayalı konulardan daha fazla keyif aldığını vurgulamıştır.

ÖYÖB puanı yüksek katılımcı grubu adil not dağılımı ile ilgili olarak ise aşağıdaki gibi ifadeler kullanmışlardır:

"O kadar çaba gösterip benim kadar çaba göstermeyen biriyle aynı notu almak istemem…"

Hazal, herkesle aynı cevabı verdiği dersler yerine kendisinin araştırıp doğru yanıtları elde ettiği ve yorumlarıyla harmanlayabildiği derslerden daha çok keyif aldığını belirtmiştir. Bir başka katılımcı olan Serpil ise şu şekilde yanıt vermiştir:

> *"Araştırma yapmayı oldum olası seven biriyim. Hocanın derste anlattığıyla bırakmam genelde konuları. Hep üzerine düşünüp sonrasında kaynaklardan okumalar yaparım. Genelde bunu yapmama imkân veren ödevlerden daha çok*

keyif alıyorum. Araştırıp öğrenebildiğim ödevler diyebilirim yani özetle. Bir de şu durum beni çok rahatsız ediyor: Herkesin aynı puanı aldığı ödevler… O kadar çaba gösterip benim kadar çaba göstermeyen biriyle aynı notu almak istemem. Adil puanların verildiği ödevlere karşı daha motive oluyorum" (Serpil, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 9)

Serpil de Hazal gibi araştırabildiği ve kendi çabasıyla öğrenebildiği derslere daha çok ilgili duyduğundan, keyif aldığından bahsetmiştir. Bu dersler gibi yine aynı şekilde kendi cevaplarını araştırarak verebildiği ödevleri ödevlerden de aynı ölçüde keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra Serpil kendisi için önem arz eden "ödevlerde adaletli puan dağılımı" konusuna da değinmiştir. Serpil için herkesin aynı notu aldığı ödevler değil, herkesin gösterdiği çabaya göre karşılık aldığı ödevlerin kendisini motive ettiğini özellikle vurgulamıştır.

Katılımcılarla Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Akademik Motivasyon Üzerindeki Etkisi üzerine yapılan görüşmelerde bireysel çalışma deneyimleri de ele alınmıştır. Bu deneyimin iyi gelen ve zorlayan boyutları ayrı ayrı incelenmiştir.

Tema 1- Alt Tema 1b) Bireysel Çalışma Deneyiminin İyi Gelen ve Zorlayan Boyutları

Öz yönetimli öğrenme ilgili olarak yapılan çalışmalar grupla ve bireysel çalışma üzerinde oldukça durmuştur. Bu nedenle öz yönetimli öğrenme düzeyinin akademik motivasyon üzerindeki etkisi incelenirken katılımcılarla bireysel çalışma deneyiminin iyi gelen ve zorlayan boyutlarına ilişkin deneyimleri de ele alınmıştır. İki katılımcı grubunun da iyi gelen ve zorlayan boyutlara ilişkin vermiş oldukları cevaplar birbirinden farklıdır.

Alt tema 1b'de ÖYÖB puanı düşük gruptaki katılımcılar bireysel çalışmanın iyi gelen boyutlarını istenilen zamanda çalışabilme konusuna vurgu yaparak belirtmiş, zorlayıcı buldukları taraflarını ise bireysel anlamada güçlük ve programlama yapamama ifadeleriyle belirtmişlerdir. ÖYÖB puanı yüksek gruptaki katılımcılar ise iyi gelen yönlerini kendi öğrenme planını oluşturabilme ve bireysel sorumluluk üstlenmenin yarattığı avantajları ifade ederek, zorlayan yönlerini ise yeni fikirlere duyulan ihtiyaç konusuyla ifade etmişlerdir.

Tablo 13'te bireysel çalışma deneyiminin iyi gelen ve zorlayan yönlerine ilişkin katılımcıların ortaklaşan ve farklılaşan yanıtlarını kapsayan başlıklara yer verilmiştir.

Tablo 13. Alt Tema 1b) Bireysel Çalışma Deneyiminin İyi Gelen ve Zorlayan Boyutlarının Kapsadığı Başlıklar

Alt Temalar 1b)	
Bireysel Çalışma Deneyiminin İyi Gelen Yönleri	• İstenilen Zamanda Çalışabilme • Kendi Öğrenme Planını Oluşturabilme • Bireysel Sorumluluk Üstlenmenin Avantajları
Bireysel Çalışma Deneyiminin Zorlayan Yönleri	• Bireysel Anlamada Güçlük • Programlama Yapamama • Yeni Fikirlere İhtiyaç Duyma

Tablo 13'te yer alan başlıklar katılımcıların vermiş oldukları cevaplar dahilinde ilgili görüşme parçalarıyla detaylandırılacaktır.

Tablo 14, ÖYÖB düşük puanlı gruptaki katılımcıların bireysel çalışma deneyiminin iyi gelen taraflarını anlatırken vurguladığı özelliklerin başlıklarını aktarmaktadır.

Tablo 14. Bireysel Çalışma Deneyiminin İyi Gelen Boyutlarına İlişkin ÖYÖB Düşük Puanlı Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar

Alt Tema 1b	**ÖYÖB Düşük**
Bireysel Çalışma Deneyiminin İyi Gelen Boyutları	İstenilen Zamanda Çalışabilme

Tabloda aktarılan her bir başlık aşağıda ilgili görüşme parçalarıyla birlikte detaylandırılacaktır.

ÖYÖB düşük katılımcıların bireysel çalışmanın iyi gelen boyutlarını istenilen zamanda çalışabilme konusuna vurgu yaparak belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili vermiş oldukları cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

"Bireysel çalışırken neyi ne zaman yapmak istersem o zaman yapabiliyorum..."

Düşük puanlı katılımcıların bireysel çalışma sürecinin iyi gelen yönlerine dair ifadelerinde sıklıkla istenilen zamanda çalışabilme ve yine istenilen şekilde planlama yapabilme özgürlüğü yer almıştır. Bir katılımcı bu konuya dair görüşünü aşağıdaki gibi belirtmiştir:

> *"Bireysel çalışırken neyi ne zaman yapmak istersem o zaman yapabiliyorum, kimseye hesap vermiyorum. Grupla çalışırken herkes ortak olarak aynı zamanda işlerini tamamlamak zorunda. Böyle olunca üzerimde bir baskı hissediyorum. Bireysel süreçte her şey benim istediğim zamanda başlıyor o sebeple daha çok keyif alıyorum." (Hale, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 10)*

Hale görüşmede bireysel olarak ve kendi istediği zamanda çalışmayı sevdiğini anlatmıştır. Grupla çalışmanın kendisini kimi zaman zorladığından, kendisiyle ilgili sevmediği bir özellik olan erteleme davranışının çalışma sürecinde kendisini fazlasıyla zorladığına vurgu yapmıştır. Bu sebeple bireysel çalışmayı seven ve kendisine daha iyi geldiğini belirten cevaplar vermiştir. Bir diğer katılımcı ise konuyu şu şekilde ele almıştır:

> *"Genelde son dakika yaparım ödevleri. Genellikle ortalama şekilde sonuçlanır ödevlerden aldığım puanlar ama yine de daha iyisini yapabilecekken sürekli erteler dururum. Lisede de böyleydi hep son dakikacıydım. Grup ödevlerinde herkesin söz hakkı oluyor doğal olarak ve sen de buna uymak zorundasın. Buna uyum sağlamak yerine bireysel çalışmanın bana daha iyi geldiğini düşünüyorum. Stres seviyem azalıyor…" (Hasan, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 11)*

Hasan da Hale gibi bireysel çalışmaktan daha çok keyif aldığını vurgulamıştır. Bireysel çalışmanın kişinin kendi isteğine bağlı olmasının stres seviyesini azalttığına, bu şekilde daha verimli çalışmalar gerçekleştirdiğine değinmiştir. Her iki ÖYÖB puanı düşük grupta yer alan katılımcı da bireysel çalışmanın en çok kendi zamanlamalarına göre hareket edebilmelerine destek vermesinden dolayı iyi gelen boyut olduğuna değinmişlerdir.

Tablo 15, ÖYÖB yükesk puanlı gruptaki katılımcıların bireysel çalışma deneyiminin iyi gelen taraflarını anlatırken vurguladığı özelliklerin başlıklarını aktarmaktadır.

Tablo 15. Bireysel Çalışma Deneyiminin İyi Gelen Boyutlarına İlişkin ÖYÖB Yüksek Puanlı Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar

Alt Tema 1b	**ÖYÖB Yüksek**
Bireysel Çalışma Deneyiminin İyi Gelen Boyutları	• Kendi Öğrenme Planını Oluşturabilme • Bireysel Sorumluluk Üstlenmenin Avantajları

Tabloda aktarılan her bir başlık aşağıda ilgili görüşme parçalarıyla birlikte detaylandırılacaktır.

ÖYÖB puanı yüksek grupta yer alan katılımcılar ise bireysel çalışmanın iyi gelen yönlerini kendi öğrenme planını oluşturabilme ve bireysel sorumluluk üstlenmenin avantajları olarak değerlendirmiştir. Aşağıda yüksek puanlı katılımcı grubunun bu konularla ilgili yanıtlarına yer verilmiştir:

"Ben şahsen kendi kendime çabalayarak öğrenmeyi daha çok seviyorum. Ne zaman nereden başlayacağıma karar verme özgürlüğümün olması daha motive ediyor beni…"

Katılımcılar kendi öğrenme planını bireysel çalışmalarda daha rahat uygulayıp planlayabildiklerinin üzerinde durmuşlardır. Verilen konuyu anlamada kişisel notlarını alarak hangi zaman aralığında hangi kısmın yapabileceğini bireysel çalışma sürecinde daha kolay planlayabildiklerinden bahsetmişlerdir. Hazal bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Ben şahsen kendi kendime çabalayarak öğrenmeyi daha çok seviyorum. Ne zaman nereden başlayacağıma karar verme özgürlüğümün olması daha motive ediyor beni. Grupla çalışırken bu pek mümkün olmuyor doğrusu çünkü herkesle uyum içerisinde olmak gerekiyor, ortak gün ve belli rol ve sorumlulukları paylaştırmak gerekiyor. Bireysel olunca kendi sistemimi belirleyebilmek bana daha iyi geliyor. Kendi sistemimi daha kolay oluşturabiliyorum…" (Hazal, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 12)*

Hazal görüşmede bireysel çalışmayı "özgürlük" olarak nitelendirmiştir. Nereden başlayacağıma karar verme özgürlüğümün olması ifadesi çalışma sistemindeki bireyselliği ne kadar önemsediğine atıf yapmıştır. Grup içerisindeki rol ve sorumlulukların paylaşımının da kendisi için zorlayıcı olduğuna, bireysel bir çalışma sisteminde kendi sistemini belirleyebilmenin daha iyi hissettirdiğine de değinmiştir. Bir başka katılımcı ise bu durumu şöyle aktarmıştır:

> *"Eğitim hayatım boyunca neye ihtiyaç duyduğuma kulak verebilen biri oldum. Bu özelliğimle gurur duyuyorum diyebilirim. Her derse aynı şekilde çalışamayacağımı seneler önce fark etmiştim. Bunu görmemle beraber her derse yönelik farklı bir öğrenme planı oluşturan biri oldum. Bireysel çalışmak benim için içime nasıl siniyorsa öyle plan yapabilmek demek. Grupla çalışma sürecinde bireysel çalışmaya göre daha fazla zorluk yaşıyorum. Çünkü herkes başka bir noktaya değinmeye çalışırken sonuç odaklı yaklaşamıyoruz bazen. Bu da çok yorucu. Bireysel çalışınca neye ne kadar enerji sarf etmem gerektiğini kolayca anlayabiliyorum…" (İpar, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 13)*

İpar, grupla çalışma sürecinde herkesin kendi değinmek istediği noktaya değinerek sonuç odaklı yaklaşımdan uzaklaşmaları nedeniyle zorluklar yaşadığını belirtmiştir. Eğitim hayatının bütününe yansıyan ve derse göre çeşitlilik gösteren çalışma stilleri benimsediğini vurgulamıştır. Bireysel öğrenmenin kendisi için "sonuç odaklı yaklaşım ve daha kolay planlama yapma" olduğunu belirten katılımcı grupla çalışmadansa bireysel çalışmanın kendisi için daha verimli olduğunu ifade etmiştir.

ÖYÖB puanı yüksek gruptaki katılımcılarla bireysel çalışmanın iyi gelen taraflarına ilişkin görüşmelerde üzerinde durulan bir diğer konu ise bireysel sorumluluk üstlenmenin avantajlarıdır. Katılımcılar bu noktayı sorumluluğun ve alınan notun tek bir kişiye ait olması olarak detaylandırmışlardır. Bu konuyla ilgili vermiş oldukları yanıtlar ise aşağıdaki gibidir:

"Sonuçta bir hata yapıyorsam sorumluluğu bana ait. Başkasının hatalarının cezasını değil kendi hatalarımın yeri gelince cezasını çekmek beni rahatsız etmez…"

Grupla çalışmada yapılan hatanın sorumluluğunun diğer grup üyelerine de ait olması ve adaletsiz bir görev dağılımı olsa bile alınan puanın kimi zaman ortak olması ÖYÖB puanı yüksek grupta yer alan katılımcılar tarafından olumsuz şekilde aktarılmıştır. Bireysel çalışmada ise grupla çalışmanın aksine hem sorumluluğun hem de alınan puanın

yalnızca tek bir kişiye ait olmasının bireysel çalışmadaki iyi gelen yönlerden biri olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

> *"Sonuçta bir hata yapıyorsam sorumluluğu bana ait. Başkasının hatalarının cezasını değil kendi hatalarımın yeri gelince cezasını çekmek beni rahatsız etmez. Ama örneğin ben çalışmaya gayet yeterli katkı vermişim, birçok konuda sorumluluğu üstlenmişim ama diğer grup üyeleri benim kadar çabalamadığı için verimsiz bir performans göstermiş. Bunun sonucunda ben onların da hatasının yükünü taşımak durumunda kalıyorum. Bu oldukça rahatsız edici. Ayrıca kendim bir hata yapsam ve sonucu kötü bile olsa bu beni grup çalışmasındaki kadar rahatsız etmez." (İpar, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 14)*

İpar, çalışma sırasında grup arkadaşları tarafından yapılabilecek bir hatanın yükünü taşımak istemediğini, ancak bireysel çalışmada kendi hatasının yükünü taşımaktan rahatsız olmayacağını, gerekirse alacağı puanının da sonucuna daha kolay katlanabileceğini belirtmiştir. Burada İpar ÖYÖB düzeyi açısından değerlendirildiğinde kendi görev ve sorumluluklarının bilincinde olduğu, herhangi bir olası hatanın da sonucundan rahatsız olmadan öğrenme deneyimi olarak belirleyebileceğine atıf yapılabilir.

Bir başka ÖYÖB yüksek katılımcı ise alınacak puanın tek bir kişiye ait olmasının bireysel çalışmada kendisine iyi gelen bir taraf olduğunu ve grup içerisinde eşit görev dağılımı yapılmadığında da herkesin eşit puanı alabilmesinden rahatsızlık duyduğunu belirtmiştir. Özellikle önem verdiği konu ise "çaba gösterdiği" kadar karşılığı "yalnızca kendisinin almasıdır." Katılımcı bu noktayı aşağıdaki gibi aktarmıştır:

> *"Aldığım puanın sadece bana ait olması iyi hissettiriyor. Çaba gösterdiğim notların karşılığını doğrudan almak isterim. Diğer grup üyeleri benim kadar çaba göstermeden benimle aynı puanı aldıklarında kendimi mutlu hissedemiyorum ne yalan söyleyeyim. Motivasyonum kırılıyor. Bir daha grup çalışması denildiğinde daha başlamadan gerginlik hissetmeye başlıyorum. O yüzden bireysel çalışmanın bence en güzel yanı emek verdiğiniz kadar karşılığını alabilmek…" (Hazal, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 15)*

Hazal da İpar gibi çabasının karşılığını almaktan, gerekli çabayı göstermediğinde de olumsuz şekilde dahi olsa yine bunu bireysel olarak yaşamanın öneminden bahsetmiştir. Bireysel olarak çalışmanın iyi gelen yönleri ÖYÖB puanı yüksek grupta yer alan katılımcılar tarafından "çabanın karşılığını doğrudan, bireysel olarak alabilmek" olarak özetlenebilir. Katılımcılardan bireysel çalışma deneyiminin zorlayan boyutlarına

ilişkin ise bireysel anlamada güçlük, programlama yapamama, yeni fikirlere ihtiyaç duyma yönünde yanıtlar alınmıştır. Bu yanıtlar ÖYÖB puanı düşük ve yüksek puanlı grupta yer alan katılımcılara göre farklılık göstermiştir.

Tablo 16, ÖYÖB düşük puanlı gruptaki katılımcıların bireysel çalışma deneyiminin zorlayan taraflarını anlatırken vurguladığı özelliklerin başlıklarını aktarmaktadır.

Tablo 16. Bireysel Çalışma Deneyiminin Zorlayan Boyutlarına İlişkin ÖYÖB Düşük Puanlı Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar

Alt Tema 1b	**ÖYÖB Düşük**
Bireysel Çalışma Deneyiminin Zorlayan Boyutları	• Bireysel Anlamada Güçlük • Programlama Yapamama

Tabloda aktarılan her bir başlık aşağıda ilgili görüşme parçalarıyla birlikte detaylandırılacaktır.

Katılımcılar bireysel çalışma deneyiminin zorlayan boyutlarına ilişkin birbirinden farklı yanıtlar vermişlerdir. ÖYÖB puanı düşük gruptaki katılımcılar bu konuyu bireysel anlamada güçlük ve programlama yapamama şeklinde ifade etmişlerdir. Aşağıda ilgili görüşme parçalarıyla birlikte zorlayan boyutlar ele alınmıştır:

"Grupla bir ödev yaparken benim kaçırdığım yerleri illaki dinleyen ve anlayan birileri olduğu için daha kolay biçimde yapıyordum ödevleri…"

ÖYÖB puanı düşük grupta yer alan Serin, bireysel çalışmalarda yaşadığı en büyük zorluğun konuya dair kaçırdığı bir nokta olduğunda ya da dikkatini tam anlamıyla veremediğinde danışacak bir grup arkadaşının olmaması olduğundan bahsetmiştir. Bireysel çalışmada en çok "tek başına her şeyi halledecek olmanın" kendisini zorladığını özellikle vurgulamıştır.

> *"Grupla bir ödev yaparken benim kaçırdığım yerleri illaki dinleyen ve anlayan birileri olduğu için daha kolay biçimde yapıyordum ödevleri. Bireysel yapınca eksik kalan kısımlar oluyor başkalarına sormak zorunda kalıyorum. O yüzden*

grupla yapılan ödevleri daha çok seviyorum." (Serin, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 16)

Serin görüşmede tek başına bir şeyleri programlamanın ve başarmaya çalışmanın çok zorlayıcı olduğundan, sırf bu zorlayıcılık yüzünden de birçok kararını ertelediğinden bahsetmiştir. Katılımcılardan bir diğeri ise şu şekilde ifadeler kullanmıştır:

"Genelde grupla çalışırken kontrolü bırakırım. Arkadaşlarım arasında illaki dinleyen vardır rahatlığına kapılırım. Bireysel bir çalışma yapılacaksa çok fazla detaya boğulup hocanın tam olarak ne istediğini kaçırabiliyorum. O nedenle başkalarına sormam gereken noktalar olabiliyor. İnsanlar da sıkılabiliyor haliyle. Dinleseydi yani diye düşünebiliyor. Grupla çalışmayı böyle nedenlerden dolayı daha çok seviyorum sanırım…" (Hale, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 17)

Hale de Serin gibi grup çalışmasında yer aldığında daha rahat olduğundan, bireysel çalışmalarda detaylara takılıp asıl istenenini kaçırdığından rahatsızlık duyduğunu belirtmiştir. Başkalarına sormanın, fikir almanın da kimi zaman farklı karşılanabileceğinden tedirginlik duyarak planlama yapamadıklarından bahsetmişlerdir. İki katılımcı da grupla çalışmayı bireysel çalışmaya tercih ettiğini ifade etmiştir.

Bir başka ÖYÖB puanı düşük gruptaki katılımcı da bireysel öğrenmenin zorlayıcı boyutlarında programlamama yapamadığından bahsetmiştir. Katılımcıların bu konuyla ilgili vermiş olduğu yanıtlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

"Açıkçası çok uzun ve detaylı bir çalışma istendiğinde neresinden tutacağımı şaşırıyorum…"

Katılımcı, grupla çalışırken mevcut görevine sadık kalabildiğinden, ancak bireysel çalışmada kendine bir program oluşturmada zorlandığından, hatta kendi ifadesine göre "başkalarının ilerlediği yolun kopyasını çekerek" bunu sağladığından söz etmiştir. Arkadaş ilişkilerini de genel anlamda çok iyi olarak değerlendiren katılımcı, bireysel çalışmada da bu arkadaşlık ilişkilerinden faydalanarak ilerlediğinden bahsetmiştir.

"Açıkçası çok uzun ve detaylı bir çalışma istendiğinde neresinden tutacağımı şaşırıyorum. Nasıl başlasam nasıl bir yol izlesem kafam çorba oluyor. Grup çalışmasında en azından herkes fikir veriyor, daha kolay şekilde başlanıyor. Çok çıkmaza düştüğümde başka arkadaşlarımın nasıl bir sistem izlediğinin kopyasını çekiyorum." (Pınar, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 18)

Pınar, başkalarının çalışma sistemini taklit ettiğinden ve bunu "kopya çekmek" olarak adlandırdığından bahsetmiştir. Görüşmede de mizaç olarak dışa dönük olduğuna, kendini rahatlıkla ifade ettiğine değinmiştir. Bu mizaç özelliğini de bireysel çalışmanın zorlayıcı etkisini hafifletmede yakın arkadaş çevresiyle iletişimde kalarak, onların fikirlerini alarak ilerlettiğinin üzerinde durmuştur.

Bir başka ÖYÖB düşük katılımcı ise görüşlerini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

> *"Bireysel çalışırken planlama yapmakta zorlanıyorum. Şöyle örnek vereyim mesela; lise döneminde çok yakın bir arkadaşım vardı hep onunla grup ödevleri yapardık. Ben çok sıkıştığım zamanlarda ona "benim beynim olur musun?" derdim. O da yakın arkadaşlık görevini yaparak benim yerime de düşünürdü. Lise dönemimin çoğu böyle geçti. Üniversitede de henüz yüz yüze eğitime geçemediğimiz için sınıf arkadaşlarımı tam anlamıyla tanımıyorum. Ama grup içinde yer almak bana güvende hissettiriyor. Zihnimi daha kolay toparlayabiliyorum biri bana sen şunu şunu yapacaksın dediğinde…" (Yaz, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 19)*

Katılımcı "benim beynim olur musun?" cümlesiyle başkalarının ona görev ve sorumlulukları vermesine ihtiyaç duyduğunu anlatmıştır. Bu ihtiyaç doğrultusunda da grup ödevlerine karşı daha istekli bir duruş sergilerken bireysel ödevlerden ise kaygılanmaya ve çekimser bir duruş benimsediğine vurgu yapmıştır. Bu nedenlerden dolayı iki katılımcının da grup ödevlerini bireysel ödevlerden daha çok sevdiği ve keyif aldığı anlaşılmıştır.

ÖYÖB puanı düşük grupta yer alan katılımcılar görüşmelerde bireysel çalışmanın iyi gelen taraflarının üzerinde durmayıp daha çok zorlayıcı gelen boyutları üzerinde durmuşlardır.

Tablo 17'de ise ÖYÖB yüksek puanlı gruptaki katılımcıların bireysel çalışma deneyiminin zorlayan taraflarını anlatırken vurguladığı özelliklerin başlıkları aktarılmaktadır.

Tablo 17. Bireysel Çalışma Deneyiminin Zorlayan Boyutlarına İlişkin ÖYÖB Yüksek Puanlı Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar

Alt Tema 1b	**ÖYÖB Yüksek**
Bireysel Çalışma Deneyiminin Zorlayan Boyutları	Yeni Fikirlere İhtiyaç Duyma

Tabloda aktarılan her bir başlık aşağıda ilgili görüşme parçalarıyla birlikte detaylandırılacaktır.

Yüksek puanlı grupta yer alan katılımcılar ise bireysel çalışmanın zorlayıcı buldukları tarafını yeni fikirlere ihtiyaç duyma konusuna vurgu yaparak ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili ÖYÖB puanı yüksek gruptaki katılımcılardan bazılarının yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir.

"Bireysel olmak benim için çok daha güzel olsa da bence en zorlayıcı tarafı grup üyelerinin verebileceği yeni fikirlerin eksik kalması…"

Yeni fikirlerin ve çalışmaya katkıların eksik olmasını bazı katılımcılar, bireysel çalışma sürecindeki zorlayıcı bir taraf olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazıları bireysel çalışmanın kendisi için daha verimli olduğunu ifade etse de "yine de bazı yeni fikirler eksik kalabiliyor, grup içerisinde paylaşım yaparak daha iyi şeyler üretme imkânımız da olabiliyor" ifadesini kullanmışlardır.

Katılımcılardan biri geçmiş deneyimlerini de örnek vererek bireysel çalışmanın zorlayıcı taraflarını aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

> *"Bireysel olmak benim için çok daha güzel olsa da bence en zorlayıcı tarafı grup üyelerinin verebileceği yeni fikirlerin eksik kalması. Benim ya da başka birinin göremediği bir noktayı bir başkası görüp düzeltebilir, iyi bir dinamik sağlandığında grup çalışmasının da çok güzel sonuçlar çıkardığını görebiliyorum. Ama ne yazık ki bu zamana kadarki süreci düşündüğümde grup çalışmalarında hep iş yükünün yalnızca bende olduğu ve çok yorulduğum zamanlar aklıma geliyor…" (Serpil, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 20)*

Serpil, görüşme sırasında oldukça mükemmeliyetçi bir yapısı olduğundan bahsetmiştir. Geçmiş deneyimlerinden örnekler verirken de genellikle birçok konunun sorumluluğunu isteyerek aldığından bahsetmiştir. Fakat akademik yaşantıda içerisindeki

deneyimlerini değerlendirdiğinde her ne kadar karşılıklı paylaşıma ve farklı fikirlere değer verse de grup çalışmalarında görev yükünden dolayı yıprandığını ifade etmiştir. Bireysel çalışmanın zorlayıcı boyutlarını ise farklı fikirlerin deneyimlenememesi olarak vurgulamıştır. Bir başka katılımcı ise yeni fikirlere verdiği önemi şu şekilde aktarmıştır:

> *"Bu zamana kadar çok keyifli geçen bir grup içi çalışmam yok ne yazık ki. Ama yine de şimdi siz sorunca düşünüyorum birçok yeni şey öğrenmişim grup arkadaşlarımdan. Evet yeri geldiğinde daha sabırlı olmayı bile öğrenmiş olabilirim… Bireysel çalışmada hocanın istediği çalışmaya uygun kısa notlar alıp her yapacağım işi belli günlere bölerek planlama yapıyorum ama bir işi tek başıma yaparken bazı şeyleri göremeyebiliyorum. Mesela bir vaka örneği çalışmasıysa verilen ödev grupla çalışırken çok çeşitli vakalar öğrenebilecekken kendi başıma olduğumda daha sınırlı sayıda öğrenebiliyorum. O nedenle bireysel çalışmak daha rahat olsa da öğrenme kazanımı açısından grupla çalışma daha işlevsel geliyor." (Hazal, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 21)*

Hazal, grupla çalışmanın bu zamana kadar kendi adına keyifli geçmediğini, ancak öğrenme kazanımı açısından kendisi için daha verimli olduğunu vurgulamıştır. Vermiş olduğu vaka örneğinde de grup arkadaşlarıyla böyle bir çalışma yaptığında çok daha fazla vaka öğrenebilecekken çalışmayı bireysel olarak yaptığında daha az vaka öğrenebildiğini söylemiştir. Bu da Hazal'ın bireysel çalışmada kendini daha rahat hissetse de grupla çalışmadan bilgi kazanımı açısından daha fazla faydalandığı sonucunu vermiştir.

Tema 1-Alt Tema 1c) Grupla Çalışma Deneyiminin İyi Gelen ve Zorlayan Boyutları

Katılımcıların grupla çalışma deneyiminin iyi gelen yönlerine ilişkin verdiği cevaplarda iş yükünün azalması, sosyalleşmeye katkı sağlaması, farklı açılardan düşünebilme cevapları yer almış, zorlayan yönlerine ilişkin verdiği cevaplarda ise iş bölümü yapma ve çalışma planı oluşturmada zorlanma, adaletsiz görev dağılımı konuları gibi konular ifade edilmiştir. İki katılımcı grubunun da vermiş olduğu yanıtlar farklılık göstermiştir.

Alt tema 1c'de ÖYÖB puanı düşük puanda yer alan katılımcılar grupla çalışma deneyiminin iyi gelen boyutlarını iş yükünün azalması ve sosyalleşmeye katkı sağlaması olarak, zorlayıcı gelen boyutlarını ise iş bölümü yapmada zorlanma ifadeleriyle belirtmişlerdir. Yüksek puanlı grupta yer alan katılımcılar ise iyi gelen yönlerini farklı açılardan düşünebilme, zorlayıcı gelen yönlerini de adaletsiz görev dağılımına vurgu yaparak ifade etmişlerdir.

Tablo 18’de grupla çalışma deneyiminin iyi gelen ve zorlayan boyutlarına ilişkin katılımcıların ortak ve farklı olarak verdiği yanıtların kapsadığı başlıklar belirtilmiştir.

Tablo 18. Alt Tema 1c) Grupla Çalışma Deneyiminin İyi Gelen ve Zorlayan Boyutlarının Kapsadığı Başlıklar

Alt Temalar 1c	
Grupla Çalışma Deneyiminin İyi Gelen Yönleri	• İş yükünün azalması • Sosyalleşmeye katkı sağlaması • Farklı açılardan düşünebilme
Grupla Çalışma Deneyiminin Zorlayan Yönleri	• İş bölümü yapmada zorlanma • Adaletsiz görev dağılımı

Tablo 18’de yer alan başlıklar katılımcıların vermiş oldukları cevaplar dahilinde ilgili görüşme parçalarıyla detaylandırılacaktır.

Grupla çalışma deneyiminin iyi gelen yönleri ÖYÖB puanı düşük gruptaki katılımcılar tarafından iş yükünün azalması ve sosyalleşmeye katkı sağlaması olarak değerlendirilirken yüksek gruptaki katılımcılar ise farklı açılardan düşünebilmeye katkı sağlaması olarak değerlendirmiştir. Düşük puanlı grupta yer alan katılımcıların iş yükünün azalmasıyla ilgili ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 19’da yüksek puanlı grupta yer alan katılımcıların grupla çalışma deneyiminin iyi gelen taraflarını anlatırken vurguladığı özelliklerin başlıkları aktarılmaktadır.

Tablo 19. Grupla Çalışma Deneyiminin İyi Gelen Boyutlarına İlişkin ÖYÖB Düşük Puanlı Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar

Alt Tema 1c	**ÖYÖB Düşük**
Grupla Çalışma Deneyiminin İyi Gelen Boyutları	• İş Yükünün Azalması • Sosyalleşmeye Katkı Sağlaması

ÖYÖB puanı düşük gruptaki katılımcılar grupla çalışma deneyiminin iyi gelen taraflarını iş yükünün azalması ve sosyalleşmeye sağladığı katkı yönleriyle ifade etmişlerdir.

Tablo 19'da ÖYÖB puanı düşük grupta yer alan katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar aşağıda ilgili görüşme parçalarıyla birlikte detaylandırılacaktır.

"Tek başına yapılan ödevlerde iş yükü de stres de tek kişide oluyor…"

Grupla çalışmada iş yükü ve iş dağılımı katılımcıların çok fazla üzerinde durduğu konular olmuştur. ÖYÖB puanı düşük gruptaki katılımcılar grupla çalışmanın iyi gelen tarafının iş yükünün hafiflemesi olduğunu ifade ederlerken ÖYÖB puanı yüksek gruptaki katılımcılar bu faktörü "adaletsiz görev dağılımlarının görülmesi" olarak değerlendirmiştir. Grupla çalışmanın iyi gelen boyutunu bir katılımcı şu şekilde değerlendirmiştir:

> *"Tek başına yapılan ödevlerde iş yükü de stres de tek kişide oluyor ama grupla çalışınca o yük baya bir hafifliyor. Çok ağır bir konu bile olsa grupla çalışınca bence kısa sürede bitiyor çalışma. Bireysel çalışmayla arasında ciddi bir zamansal avantaj oluyor bana kalırsa. O sebeple seviyorum ben grupla çalışmayı, iş yükü de yarı yarıya düşüyor…" (Pınar, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 22)*

Pınar, grupla çalışmanın zamansal açıdan büyük ölçüde avantaj sağladığına değinmiştir. Bireysel çalışmaya kıyasla grupla çalışmak hem ödevi çok kısa sürede bitirmeye yardımcı oluyor hem de iş yükü yarı yarıya düşüyor şeklinde ifadeler de kullanmıştır. Bir başka ÖYÖB puanı düşük gruptaki katılımcı ise iş yükünün azalmasına ilişkin görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

"İş yükü bireysel çalışmayla beraber çok fazla artıyor. Grupla çalışmak hem daha keyifli hem de iş yükü bakımından hayat kurtarıcı. Tek başıma yapmak zorunda olduğum bir işi grup içerisinde çok az efor sarf ederek yapabiliyorum. Bence grupla çalışmanın en güzel yanlarından biri bu. Herkes görev paylaşımını yapıyor ve önündeki işe odaklanıyor. Benim için bireysel çalışmak çok sıkıcı…" (Yaz, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 23)

Yaz da Pınar gibi grup içerisinde kişi başına düşen belli başlı sorumluluklar olmasını avantajlı bulduğunu ifade etmiştir. Bireysel çalışmada ve planlama yapmada zorlandıklarını belirtirlerken grup içerisinde hem daha kolay planlama yapabildiklerinden hem de iş yükünün azalmasıyla birlikte zamansal açıdan da daha hızlı ve verimli olabildiklerini aktarmışlardır.

Bunun haricinde ÖYÖB puanı düşük gruptaki katılımcılardan grupla çalışmanın iyi gelen yönlerine dair farklı bir yanıt gelmiştir. Grupla çalışmanın "sosyalleşmeye" de ciddi katkı sağladığına değinmişlerdir. Bir katılımcı bu noktayı ise şu şekilde vurgulamıştır:

"Grup çalışmasından sonra samimi olduğum çok arkadaşım oldu…"

Pınar, yapmış olduğu grup çalışmalarının sonucunda birçok yakın arkadaş da edindiğini söylemiştir. Zamansal ve iş yükü açısından avantajlı olduğunu belirtirken bir diğer taraftan da sosyal anlamda besleyici olduğunu vurgulamıştır. Önceden hiç diyaloğunun olmadığı kişilerle grup çalışmasında denk gelmesiyle arkadaşlıklarının ilerlediğini, sonraki grup ödevlerini de kendi istekleriyle bir araya gelerek yapmaya başladıklarını ifade etmiştir.

"Grup çalışmasından sonra samimi olduğum çok arkadaşım oldu. Ödev bahanesiyle toplaşıp sonradan sohbetini sevdiğim, ödev haricinde de görüşmeye başladığım çok arkadaşım oldu. O yüzden sosyalleştiriyor bence bizi grup ödevleri. İlk başta istemeden aynı gruba düştüğüm ama sonrasında ödevin bitmesiyle yakın arkadaş olmaya devam ettiğimiz ve diğer ödevlerde de kendi isteğimizle grup olduğumuz arkadaşlarım oldular…" (Pınar, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 24)

Pınar, ders döneminde gerçekleştirdiği grup çalışmalarının ardından samimiyet kurmaya başladığı arkadaşlarının olduğunu, bunun da grupla çalışma sürecinin kendisine iyi gelen taraflarından biri olduğunu anlatmıştır.

"Henüz yüz yüze tanışma fırsatı yakalayamadığım arkadaşlarımla birkaç grup ödevinde yer alarak tanışma ve kaynaşma fırsatı bulduk. Bu uzaktan eğitim süreci ne kadar daha devam edecek hiç bilmiyorum ama en azından grup ödevlerinin

olduğu dersler sayesinde kaynaşmış oluyoruz arkadaşlarla. Sadece ödev aracılığıyla sohbet edebildiğim, sonrasında bazılarıyla ise özel olarak da sürekli sohbet etmeye başladım…" (Hasan, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 25)

Hasan da Pınar gibi gerçekleştirdiği grup çalışmasının bir sonucu olarak yüz yüze henüz temasta bulunamadığı sınıf arkadaşlarıyla temasta bulunma imkânı yakaladığını belirtmiştir. Çalışma esnasında kurulan iletişimin sonraki süreçte yakın bir arkadaşlığa döndüğünü ve bu grup arkadaşlarıyla sürekli sohbet etmeye başladığını söylemiştir. Her iki ÖYÖB puanı düşük katılımcı da grupla çalışma sürecinin iyi gelen yanlarını sosyalleşmeye olan katkısına vurgu yaparak aktarmışlardır.

Tablo 20'de yüksek puanlı gruptaki katılımcıların, grupla çalışma deneyiminin iyi gelen boyutlarını anlatırken vurguladığı özelliklerin başlıkları aktarılmaktadır.

Tablo 20. Grupla Çalışma Deneyiminin İyi Gelen Boyutlarına İlişkin ÖYÖB Yüksek Puanlı Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar

Alt Tema 1c	**ÖYÖB Yüksek**
Grupla Çalışma Deneyiminin İyi Gelen Boyutları	Farklı Açılardan Düşünebilme

ÖYÖB puanı yüksek grupta yer alan katılımcılar grupla çalışmanın iyi gelen yönlerini farklı açılardan düşünebilmeye sağladığı katkıyı vurgulamışlardır.

Tabloda aktarılan her bir başlık aşağıda ilgili görüşme parçalarıyla birlikte detaylandırılacaktır.

"Anlaşılmayan noktaları birlikte düşünüp anlayabilmek süreci verimli kılıyor…"

Şiir, bireysel çalışmadaki zorlayıcı bulduğu bu tarafı grupla çalışmayı değerlendirirken de kolaylaştırıcı, iyi gelen taraf olarak şu ifadesiyle değerlendirmiştir.

"Daha öncesinde de belirttiğim gibi anlaşılmayan noktaları birlikte düşünüp anlayabilmek süreci verimli kılıyor. Elbette anlaşılmayan noktalar oluyor çalışma konusuyla ilgili. Birbirimizden fikir almak, kaçırılan yerleri paylaşmak bence çok

güzel. Benim göremediğim bir şeyi başkası görebilir ve destek sağlayabilir. Yeter ki birbirimize saygı duyalım, farklı açılardan düşünebilmenin önemini görebilelim…" (Şiir, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 26)

Şiir, fikir alışverişini önemsediğini, grupla çalışmada bu önemsediği noktayı daha kolay karşılayabildiğini aktarmıştır. Önemsediği bir diğer noktanın ise "saygı" olduğunu, anlaşmazlıklar yaşansa bile farklı açılara odaklanabilmeye çalışmanın besleyici olduğunu özellikle vurgulamıştır.

Grupla çalışmanın iyi gelen boyutlarını bir başka katılımcı ise şu şekilde değerlendirmiştir*:*

"Bana göre doğru tek değildir, herkesin kendine göre doğruları vardır. Bu doğruları da ancak birbirimizle iletişim halinde kalarak görebiliriz. Ben hep buna inanan biri oldum. Bu sebeple de hayatımda fikir alışverişini çok önemserim. Grupla çalışırken çok fazla ve farklı insana temas edebiliyoruz. Evet kabul kimi zaman anlaşmazlıklar olabiliyor ama genellikle bu süreçten yeni şeyler öğrenerek ayrılıyoruz bana göre. Bireysel çalışmada kendi doğrun doğrultusunda hareket ediyorsun. Grupla çalışmanın en güzel taraflarından biri yeni fikirler ve vizyonlar edinebilmek bana göre…" (Hazal, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 27)

Hazal, "tek bir doğrunun olmadığını" ifade eden duruşa sahip bir katılımcıdır. Hayatında hep farklı fikirleri önemsediğini, karşılıklı paylaşımlardan beslendiğini ifade etmiştir. Bu süreci grupla çalışma süreciyle benzeştirerek anlatmıştır. Farklı fikirler edinebilmek ve yeni vizyonlar oluşturabilmek için grupla çalışmayı faydalı bulduğuna değinmiştir.

Katılımcıların grupla çalışma deneyiminin zorlayan boyutlarına ilişkin verdikleri yanıtlar iş bölümünde zorlanma ve adaletsiz görev dağılımı yönünde olmuştur. Düşük ve yüksek puanlı iki katılımcı grubu da farklı yönde ifadeler kullanmışlardır. Düşük puanlı grupta yer alan katılımcılar iş bölümünde zorlanma konusunu ifade ederken yüksek puanlı grupta yer alan katılımcılar adaletsiz görev dağılımından duydukları rahatsızlığı ifade etmişlerdir.

Grupla çalışma deneyiminin zorlayan boyutlarına ilişkin katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar ayrı tablolar halinde aktarılmıştır. Tablo 21'de bu konuyla ilgili düşük puanlı katılımcıların vermiş olduğu cevaplar yer almaktadır.

Tablo 21. Grupla Çalışma Deneyiminin Zorlayan Boyutlarına İlişkin ÖYÖB Düşük Puanlı Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar

Alt Tema 1c	**ÖYÖB Düşük**
Grupla Çalışma Deneyiminin Zorlayan Boyutları	İş Bölümü Yapmada Zorlanma

Düşük puanlı katılımcılar, grupla çalışma deneyiminin zorlayan boyutlarını iş bölümü yapmada zorlanma şeklinde ifade etmişlerdir.

Tabloda aktarılan her bir başlık aşağıda ilgili görüşme parçalarıyla birlikte detaylandırılacaktır.

*"**Grup içerisinde rol dağılımı yapılırken genellikle sorumluluğu üzerime almaktan kaçınıyorum…"***

ÖYÖB düşük katılımcılar grupla çalışmanın zorlayıcı boyutlarına değinirken iş bölümü yapmada zorluk çektiklerinin oldukça üzerinde durmuşlardır.

ÖYÖB puanı düşük grupta yer alan Serin, bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Grup içerisinde rol dağılımı yapılırken genellikle sorumluluğu üzerime almaktan kaçınıyorum. Çünkü bir şeyler yolunda gitmezse ya da sonuç iyi olmazsa kötü hissederim diye çekiniyorum. Çalışma sistemini de tam kuramıyorum her şey birbirine giriyor en iyisi benden daha iyi başarabilecek birinin grubuna dahil olmak diyerek ona göre grup seçimi yapıyorum." (Serin, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 28)*

Serin, rol dağılımı yapılırken sorumluluğu üzerine almak istemediğinden, bu sebeple de grupla çalışmada zorlandığından bahsetmiştir. Yanlış yapmaktan, kötü hissetmekten ve sorumluluğunu yeterince yerine getirememekten korktuğunu vurgulamıştır. Bu nedenle de "daha iyi, daha başarılı" gördüğü kişilerin grubuna dahil olarak hareket ettiğini ifade etmiştir.

Bir başka katılımcı ise organize olmada ve iş bölümü yapmak için toplanmada kişisel olarak zorluk yaşadığını belirten bir yanıt vermiştir. Vermiş olduğu cevap şu şekildedir:

"Organize olmak grup çalışmaları dışında da zor bir durumdur benim için. Bir yere gidilecekse nereye gidileceğini organize etmek ya da belirlenen yere gitme konusunda kendimi organize etmek benim için hep zor olmuştur. Grup çalışmasında da tahmin edersiniz ki her kafadan ayrı ses çıkıyor. Herkes kendi fikrini belirtiyor, bazen diğerlerinin fikrini çürütmeye çalışıyor derken işler bazen karışabiliyor. Genellikle böyle anlardan kaçmayı tercih ediyorum. Öyle kaos anlarında kimse bana fikrimi sormasın, kimse beni toplantıya falan çağırmasın istiyorum. Ama elbette işler öyle yürümüyor biliyorum…" (Pınar, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 29)

Pınar görüşmede genellikle kriz yönetiminde zorlanan bir yapısı olduğuna vurgu yapmıştır. Grup çalışmalarında da yaşadığı eksikliğin çalışma sistemine yansıdığını söylemiştir. Grup içerisinde yaşanan bir fikir uyuşmazlığı ya da yeni bir fikir ortaya çıkartma sürecinin kendisini zorladığından, kaçarak bu ortamdan uzaklaşmak istediğinden bahsetmiştir. Bu durum da grupla çalışma süreci bazında zorlayıcı taraf olarak değerlendirdiği bir konu olmuştur.

Uzaktan eğitim süreciyle üniversite hayatı başlamış olan bir başka katılımcı da grup çalışmasında organize olmada zorluklar yaşadığından bahsetmiştir. Zoom toplantılarına herkesin vaktinde katılamamasının ve organize olunamamasının motivasyonunun nasıl etkilediğini şu şekilde vurgulamıştır.

"Özellikle kalabalık grupla çalışınca bir araya gelip görev dağılımı yapmak oldukça zor oluyor. Herkes kendini organize edemiyor. Kim ne yapıyor takip etmesi de zor. Online sistemle birlikte daha da zorlaştı birilerine ulaşmak. Zaten yüz yüze buluşmak imkânsız hale geldi. Bir gün belirliyoruz son birleştirmeleri yapmak için o gün herkes kendi kısmını bitirip göndermiş olması gerekiyor ama ben de dahil olmak üzere o günü tutturamıyoruz ve tüm plan aksamaya uğruyor..." (Yaz, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 30)

Uzaktan eğitim süreciyle beraber ulaşılabilirlik artarken bir yandan da erteleme davranışlarının artmaya başladığı söylenebilir. Bu sebeple katılımcılar tarafından yüz yüze eğitim sürecinde aynı sınıftaki arkadaşlarla grup çalışması için toplanabilmek kolayken online süreçte "o kişinin kendi isteğiyle toplanılacak uygulamaya girmesini beklemek gerekiyor." İfadeleri sıklıkla kullanılmıştır. Yaz da grupla "online" çalışmadaki en büyük zorluğun bu bağlamda organize olamamadan, belirlenen tarihte belirlenen işleri kendisi de dahil olmak üzere yapamadığından bahsetmiştir.

Tablo 22'de ise yüksek puanlı gruptaki katılımcıların, grupla çalışma deneyiminin iyi gelen zorlayan boyutlarını anlatırken vurguladığı özelliklerin başlıkları aktarılmaktadır.

Tablo 22. Grupla Çalışma Deneyiminin Zorlayan Boyutlarına İlişkin ÖYÖB Yüksek Puanlı Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar

Alt Tema 1c	**ÖYÖB Yüksek**
Grupla Çalışma Deneyiminin Zorlayan Boyutları	Adaletsiz Görev Dağılımı

ÖYÖB puanı yüksek gruptaki katılımcılar ise grupla çalışmanın zorlayıcı yönlerini adaletsiz görev dağılımı konusuyla ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili verilen yanıtlardan bazıları aşağıda görüşme parçalarıyla birlikte aktarılmıştır:

"İş dağılımının eşit şekilde yapılmaması, herkesin üzerine düşen sorumluluğu almaması bence grup dinamiğini bozuyor…"

ÖYÖB puanı yüksek gruptaki katılımcılar, grup çalışmalarında yaşanan aksaklıklar ve görev dağılımını eşit şekilde yapılamaması gibi noktalar üzerinde fazlasıyla durmuşlardır. Daha önceki grup çalışması deneyimlerini de kıyaslayarak grup çalışmalarına karşı olumsuz bir yaklaşım gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Hazal bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Grubu yönetmek beni zorluyor. İş dağılımını eşit şekilde yapmamak, herkesin üzerine düşen sorumluluğu bence grup dinamiğini bozuyor. Önce çekimser kalayım diyorum sonrasında bulunduğum grup üyeleri pasif kalıyorsa mecburen sorumluluğu üzerime alma ihtiyacı hissediyorum. Hep böyle oldu ne yazık ki. Hep benim bulunduğum gruplarda böyle görev dağılımlarında adaletsizlikler yaşandı. Sanıyorum hep de böyle gidecek çevremdekilerden duyduklarım da hep böyle oldu. Bu yüzden de grup ödevi denildiğinde resmen kanım donuyor, hadi yine başlıyoruz diyorum…" (Hazal, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 31)*

Hazal gibi başka bir ÖYÖB yüksek katılımcı da bu zorlayıcı tarafı şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Çok fazla aramın bozulduğu arkadaşlarım oldu bu dönem. Yeni tanışıp tam olarak samimi olmamışken grup ödevlerinde yer almak zor oldu. Kırmadan sorumlulukları bölüştürmek istedim ama herkes birbirine sorumluluğu yükleyince*

bu ödevlerden hiç keyif almaz oldum." (İbrahim, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 32)

Üniversite hayatına uzaktan eğitim süreciyle başlayan İbrahim ise bu süreci uzaktan eğitim deneyimlerini de katarak ifade etmiştir. Henüz yüz yüze tanışma imkânı bulamadığı, samimiyet kuramadığı sınıf arkadaşlarıyla grup çalışmalarından dolayı arasının bozulduğu arkadaşının olduğundan bahsetmiştir. İbrahim, arkadaş ilişkileri tam anlamıyla kurulmadığı için sorumlulukları da bölüştürmede zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Bu sebeple de ilk seneden grupla çalışmayı zorlayıcı bulduğunu görüşmede aktarmıştır.

ÖYÖB puanı düşük ve yüksek olarak ayrılan iki grubun bireysel ve grupla çalışma deneyimine ilişkin farklılaşan yanıtları olmuştur. Görüşme parçalarından yola çıkarak düşük puanlı grupta yer alan katılımcıların bireysel çalışmanın dezavantajlarına, grupla çalışmanın ise avantajlarına daha çok odaklanmakta olduğu, yüksek grupta yer alan katılımcıların ise bireysel çalışmanın avantajlarına, grupla çalışmanın ise dezavantajlarına odaklandığı ifade edilmiştir.

Tema 1-Alt Tema 1d) Üniversite Tercih Süreci

Alt tema 1d'de katılımcılarla yapılan üniversite tercih süreciyle ilgili görüşmelerde ÖYÖB puanı düşük grupta yer alan katılımcılar, bölüm seçimini aile yönlendirmesiyle ve aldıkları puanın sonucuna göre yaptıkları, yüksek puanlı grupta yer alan katılımcıların ise belirledikleri hedef doğrultusunda tercih yaptıkları ifade edilmiştir.

Tablo 23'te katılımcıların üniversite tercih sürecine ilişkin vermiş oldukları yanıtları kapsayan başlıklar belirtilmiştir.

Tablo 23. Alt Tema 1d) Üniversite Tercih Sürecinin Kapsadığı Başlıklar

Alt Temalar 1d)	
Üniversite Tercih Süreci	• Aile Yönlendirmesiyle Bölüm Seçimi • Alınan Puanın Sonucuna Göre Bölüm Seçimi • Belirlenen Hedef Doğrultusunda Bölüm Seçimi

Tablo 23'te yer alan başlıklar katılımcıların vermiş oldukları cevaplar dahilinde ilgili görüşme parçalarıyla birlikte aşağıda detaylandırılacaktır.

ÖYÖB puanı yüksek grupta yer alan katılımcılar üniversite tercihlerini belirledikleri hedef doğrultusunda yaptıklarını ifade ederken düşük puanlı grupta yer alan katılımcılar bu süreci aile yönlendirmesi ve aldıkları puan sonucuna göre bölüm seçerek ilerlettiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 24. Üniversite Tercih Sürecine İlişkin ÖYÖB Düşük Puanlı Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar

Alt Tema 1d	**ÖYÖB Düşük**
Üniversite Tercih Süreci	• Aile Yönlendirmesiyle Bölüm Seçimi • Alınan Puana Göre Bölüm Seçimi

Tabloda aktarılan her bir katılımcı yanıtı aşağıda ilgili görüşme parçalarıyla birlikte detaylandırılacaktır.

Düşük puanlı grupta yer alan katılımcıların aile yönlendirmesi ve aldıkları puana göre yaptıkları bölüm seçimiyle ilgili vurguladıkları noktalar aşağıdaki gibidir:

"Ailem ilerde hangi mesleğe sahip olmamı istiyorsa ona göre yönlendirmelerde bulundular..."

Bu konuyla ilgili ÖYÖB puanı düşük grupta yer alan Yaz şu şekilde ifadeler kullanmıştır:

> *"Ailem ilerde hangi mesleğe sahip olmamı istiyorsa ona göre yönlendirmelerde bulundular. Benim de aklımda belirli bir bölüm olmadığı için onlar ne istiyorsa ona göre tercihler yaptım." (Yaz, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 33)*

Yaz görüşmede hem ailesinin bu süreçte yönlendirici bir tutum sergilediğinden hem de o dönemde kendisine ait mevcut bir görüşün henüz bulunmamasından kaynaklı olarak ilerleyen tercih sürecini anlatmıştır. Katılımcı, bu süreçte ailesinin görüşünün haricinde bir görüşe sahip olmaması da sürecin kendi kontrolü dışında ilerlemesine sebebiyet verdiğini şu sözlerle belirtmiştir: "Eğer benim kafamda netleşmiş şeyler olsaydı mutlaka kendi istediğimin olması için bir çaba gösterirdim…"

Bir diğer katılımcı olan Hale ise tercih sürecinde kafasının karışık olduğunu, ailesinin bu konuda yönlendiren ve Hale'nin ilgi ve beklentilerini ifade eden bir tutum sergilediklerini belirtmiştir. Çocuklara olan ilgisini ailesinin ifadesi doğrultusunda fark ettiğini, bu doğrultuda da bölüm tercihi yaptığını şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Ailemin araştırıp "bak bu bölüm sana uygun bence hem çocukları da çok seviyorsun" dediği bir bölümdü. Sonrasında ben de araştırıp olabilir diye düşündüm. Psikoloji ya da PDR'ye de ilgim vardı. Biraz stresliydim ve kafam karışıktı ama şimdi mutluyum açıkçası bölümümden." (Hale, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 34)*

Hale bu ifadede kendi ilgi ve beklentilerini ailesi aracılığıyla görmeye başladığını, zihninde önceden belirlediği bir bölümün olmadığını söylemiştir. Bu diyalogda öz yönetimli öğrenme becerileri arasında yer alan "kendi ilgi, istek ve beklentilerinin farkında olma" unsuruna atıf yapılmıştır.

ÖYÖB puanı düşük katılımcılarla üniversite tercih süreci deneyimlerine yönelik yapılan görüşmelerde aldıkları puanın sonucuna bir bölüm tercih ettiklerinden bahsetmişlerdir. Sıklıkla "öncesinde belirlediğim, net olduğum bir bölüm yoktu tamamen puanıma göre tercih yaptım" cevabı alınmıştır. Bu konuyla ilgili diğer ifadeleri aşağıdaki gibidir:

"Üniversite sınavına çok fazla çalışamamıştım. Kafamda da çok net şu bölümü okurum dediğim bir bölüm yoktu..."

Alınan puana göre bölüm seçimi ÖYÖB puanı düşük katılımcıların sıklıkla üzerinde durduğu bir nokta olmuştur. Öncesinde hangi bölümü seçeceklerine dair kapsamlı planlar yapmadıklarından, tamamen "sonuç odaklı" yaklaştıklarından bahsetmişlerdir. Zihinlerinde mevcut bir planın olmamasıyla birlikte sınava çalışmaya da çok fazla motive olamadıklarına değinmişlerdir. Hasan bu konuda aşağıdaki gibi bir cümle kullanmıştır:

"Üniversite sınavına çok fazla çalışamamıştım. Kafamda da çok net şu bölümü okurum dediğim bir bölüm yoktu. Önce aldığım puana bakayım sonra o puanla neler yapabilirim diye düşündüm. Şimdi matematik öğretmenliği okuyorum şimdilik memnunum ama daha farklı bir yerde de olabilirdim…" (Hasan, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 35)

Hasan, verdiği cevaba göre üniversite tercih döneminde sonuç odaklı bir yaklaşımda bulunmuştur. Aklında öncesinde bir bölüm olmadığını, aldığı puan doğrultusunda "bu puanla neler yapılabilir?" diye düşünerek tercihini yapmıştır. Bu sonuç odaklı yaklaşım kimi zaman olumlu kimi zaman ise olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Hasan bu konuda olumsuz sonuçlar görebildiğini ifade ederken yine Hasan ile aynı grupta yer alan Yaz ise aşağıdaki gibi bir ifade kullanmıştır:

"Zihnimde çok net şeyler yoktu. Biraz gelecek puana bakayım ona göre araştırıp hareket edeyim diye düşündüm. Çok yüksek değildi aldığım puan. Yine de aldığım puanla okuyabileceğim en güzel bölümlerden biriydi matematik öğretmenliği. Mutluyum bunu seçtiğim için." (Yaz, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 36)

Hasan'ın aksine Yaz bölümünden memnun olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde puan odaklı (sonuç odaklı) yaklaşımın kişinin hayatında olumlu etkilerinin de görülebildiğine dikkat edilmiştir.

Tablo 25'te üniversite tercih sürecine ilişkin ÖYÖB yüksek puanlı grupta yer alan katılımcıların yanıtlarına yer verilmiştir.

Tablo 25. Üniversite Tercih Sürecine İlişkin ÖYÖB Yüksek Puanlı Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar

Alt Tema 1d	**ÖYÖB Yüksek**
Üniversite Tercih Süreci	Belirlenen Hedef Doğrultusunda Bölüm Seçimi

Tabloda aktarılan yanıtlar aşağıda ilgili görüşme parçalarıyla birlikte detaylandırılacaktır.

ÖYÖB puanı yüksek katılımcılarla tercih süreci üzerine konuşulduğunda ise belirlenen hedef doğrultusunda bölüm seçtikleri sonucu elde edilmiştir. Sıklıkla

katılımcılar lise sürecinin başlarında bile zihinlerinde bir hedef olduklarını aktarmışlardır. Katılımcılar, sınava hazırlandıkları dönemde de bu hedef doğrultusunda çalıştıkları, üniversitedeki akademik süreçte bile ders çalışma sistemlerini üniversiteye hazırlandıkları dönemdeki sistemin izinden giderek sürdürdüklerini belirtmişlerdir. Belirledikleri hedef doğrultusunda tercih sürecini ilerlettiklerine ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

"Ailem de çok destek oldu, fikir verdi ama ben ne istediğime önceden karar vermiştim, lisede iyice araştırmıştım…"

ÖYÖB puanı düşük katılımcıların verdikleri yanıtlarda ailenin istek ve beklentilerinin ön planda olduğuna, yüksek katılımcıların verdikleri yanıtlarda ise yine bir aile faktörünün olduğuna, fakat asıl kararı kendilerinin verdiklerine dikkat edilmiştir. Lise başlangıcında bile zihinlerinde bir plan olduğundan, sınava hazırlanmaya başladıkları sürece girdiklerinde de bu planladıkları/hedefledikleri doğrultuda çalışma sistemi oluşturduklarından bahsetmişlerdir. İpar bu konuyu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

> *"Ailem de çok destek oldu, fikir verdi ama ben ne istediğime önceden karar vermiştim, lisede iyice araştırmıştım. Tercihlerimi de hep farklı okullarda ama istediğim bölümleri baz alarak yaptım**."** (İpar, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 37)*

Yine İpar gibi ne istediğine önceden araştırıp karar veren katılımcı Serpil ise şu kendi sürecini şu şekilde aktarmıştır:

> *"Çocuklara her zaman ilgim vardı. Onlarla olabildiğim bir bölüm seçmek istiyordum. Özel eğitim bölümüyle ilgili pek bir bilgim yoktu. Ama bu doğrultuda araştırma yaptıkça özel eğitimin de bana göre olduğuna karar verdim. Aldığım puanla beraber uygun olan okullarda ilk tercihlere çoğunlukla özel eğitim öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği gibi lisans programlarını yazdım. Şu an bölümümden çok mutluyum." (Serpil, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 38)*

Serpil de İpar gibi tercih süreci boyunca ilgi ve isteklerinin farkında olan bir duruş sergilemiştir. Serpil, çocuklara olan ilgisinin farkında olan ve bu ilgisini destekleyecek bir bölüm tercihinde bulunmak istediğine karar vermiş, ardından da yaptığı araştırmalarla okumakta olduğu bölümü görmüştür. Bölümü iyice araştırdıktan sonra mevcut olan ilgisiyle de ilişkilendirerek tercih sürecini yapmıştır.

Bir diğer katılımcı olan Şiir ise ikinci üniversite tercihiyle ilgilerinin ne kadar farkında olduğunu aşağıdaki gibi belirtmiştir:

> *"İkinci üniversitemi okuyorum şu an. İlk bölümüm Mühendislikti. Mutlu olamadım o bölümde, yarım bıraktım. Mühendisliği tercih ettiğim sene yeterince araştırmamıştım neler yapabilirim diye. Çok da bir hedef koymamıştım kendime, ne olursa gibi yaklaşmıştım biraz. Ama bu işler öyle olmuyormuş insan önce bölümünü sevmeli. Şu an ki üniversite tercihimi hedeflerim doğrultusunda yaptım çok farklı alanlardan eklemedim tercihlerime. Özel eğitimi sabit tuttum. Şu an çok mutluyum." (Şiir, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 39)*

Şiir de diğer ÖYÖB puanı yüksek grupta yer alan katılımcılar gibi ne yapmak istediğinin oldukça farkındadır. İlk başta başka bir bölümle üniversite hayatına başladığı, fakat kendisine uygun olmadığını görmesiyle yeni bir hedef belirleyerek, "önce bölümümü sevmem gerek" diyerek özel eğitim bölümünü seçtiğini belirtmiştir. Önemli olan noktanın, kişinin sevdiği bölümde olması ve sevdiği işi yapması olduğunu görüşmede de sık sık vurgulamıştır. Bu diyalogda öz yönetimli öğrenme becerisi yüksek olan kişilerde ilgi ve beklentileri doğrultusunda planlama yapma ve kendi öğrenme sürecini disipline etme becerisine atıf yapılmıştır.

ÖYÖB puanı düşük gruptaki katılımcılarla yapmaktan keyif alınan dersler ve ödevlerle ilgili olarak gerçekleştirilen görüşmede katılımcılar, alan deneyimine açık olan derslerden ve öğretmen puanının yüksek olduğu ödevlerden bahsetmişlerdir.

Katılımcılarla tema 1 olarak ifade edilen öz yönetimli öğrenme becerilerinin akademik motivasyon üzerindeki etkisi ele alınırken çalışma sistemi, keyif alınan dersler, bireysel ve grupla çalışma deneyimi ve üniversite tercih süreci gibi konulara yer verilmiştir. İki katılımcı grubunun da ele alınan bu konularla ilgili birbirinden farklılaşan görüş ve deneyimlerinin bulunduğuna dikkat edilmiştir. ÖYÖB puanı yüksek grupta yer alan katılımcıların eğitim hayatlarını kurmuş oldukları belirli bir sistem üzerine devam ettirdiklerini ifade etmişlerdir. Kimi zaman bu sistemi dersin teorik ya da pratik olması üzerine güncelleddiklerini belirtseler de çoğunlukla belli bir sistem dahilinde çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bireysel ve grupla çalışma deneyimine ilişkin, grupla çalışmada görev dağılımının eşit biçimde yapılamaması kaynaklı sorunlar deneyimlediklerini ifade etmiş ve bu nedenle bireysel çalışmaya daha yatkın olduklarını vurgulamışlardır. Üniversite

tercihlerini belirlemiş oldukları hedef doğrultusunda yaptıklarını, bu sebeple tercih sürecinde zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir.

ÖYÖB puanı düşük grupta yer alan katılımcılar ise çalışma sistemlerini çevreden edindikleri notlara göre oluşturduklarını ve belli bir sistem dahilinde çalışmadıklarını söylemişlerdir. Yüksek puanlı gruptaki katılımcıların aksine grupla çalışmadan rol ve sorumluluk paylaşımı sebebiyle daha çok keyif aldıklarını, bireysel çalışmanın programlama yapma konusunda zorlantıya sebep olduğunu belirtmişlerdir. Üniversite tercih sürecini ise aile yönlendirmesi ve sınavdan alınan puana göre tamamladıkları, bu dönemi de oldukça stresli geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu temadan elde edilen sonuçlara göre ÖYÖB düzeyi yüksek katılımcıların akademik konularda daha sistemli ve motive şekilde ilerledikleri, ÖYÖB düzeyi düşük katılımcıların ise organize olma ve motivasyon sağlama gibi konularda zorluklar yaşadığı görülmüştür.

4.2.2.Tema 2: Tema 2: Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Uzaktan Eğitim Süreci Üzerindeki Etkisi

Bu kısımda araştırmanın üçüncü sorusu olan "Üniversitede öğrenim gören beliren yetişkinler öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleriyle ilişkili olarak, uzaktan eğitim sürecine yönelik motivasyonlarını nasıl değerlendirmektedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu boyutların alt temaları öz yönetimli öğrenme becerisi yüksek ve düşük olan öğrenciler olmak üzere iki farklı grupta sınıflandırılmıştır. Alt temalar uzaktan eğitim sürecinin zorlayan ve iyi gelen boyutları olmak üzere ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir.

Tema 2- Alt Tema 2a) Uzaktan Eğitim Sürecinin Zorlayan Boyutları

Uzaktan eğitim süreci birçok kişinin hem avantajını hem de dezavantajını gördüğü bir nokta olmuştur. Bu süreçte bazı kişiler zorlayıcı taraflarını, bazı kişiler ise iyi gelen taraflarını görme eğilimindedir. Yapılan görüşmelerde ÖYÖB puanı yüksek gruptaki katılımcılar uzaktan eğitim sürecine uyum sağlama ve çalışma sistemini oluşturmada hızlı olduklarını, ÖYÖB puanı düşük katılımcılar ise mevcut zaman diliminde zorlanmaya devam ettiklerini ifade etmişlerdir. İki farklı katılımcı grubunun uzaktan eğitim sürecine dair verdiği ortak yanıtlar da olmuştur.

Alt tema 2a'da ÖYÖB puanı yüksek grupta yer alan katılımcılar uzaktan eğitim sürecinin zorlayan boyutlarını eğitmen tutumu ve ders araçlarının kullanımı şeklinde ifade ederken düşük puanlı grupta yer alan katılımcılar dikkat dağınıklığı ve çevresel

faktörler, ifade etmiştir. İki grup arasında farklı olarak verilen yanıtların dışında ortak olarak verilen yanıtlar da yer almıştır. Bunlar da internet erişim problemleri ve yüz yüze iletişim eksikliği şeklinde sıralandırılmıştır.

Tablo 26'da uzaktan eğitim sürecinde katılımcıları zorlayan boyutları ele alan başlıklara yer verilmiştir.

Tablo 26. Alt Tema 2a) Uzaktan Eğitim Sürecinin Zorlayan Boyutlarını Kapsayan Başlıklar

Alt Temalar 2a)	
Uzaktan Eğitim Sürecinin Zorlayan Boyutları	• Eğitmen Tutumu • Ders Araçlarının Kullanımı • İnternet Erişim Problemleri • Yüz Yüze İletişim Eksikliği • Dikkat Dağınıklığı • Çevresel Faktörler/Fiziksel Olanaklar

Tablo 26'da yer alan başlıklar katılımcıların vermiş oldukları cevaplar dahilinde ilgili görüşme parçalarıyla detaylandırılacaktır.

ÖYÖB puanı yüksek grupta yer alan katılımcılardan bazıları eğitmen tutumuyla ilgili görüşlerini tablo 27'deki konuları temel alarak ifade etmişlerdir.

Tablo 27. Uzaktan Eğitim Sürecinin Zorlayan Boyutlarına İlişkin ÖYÖB Puanı Yüksek Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar

Alt Tema 2a	**ÖYÖB Yüksek**
Uzaktan Eğitim Sürecinin Zorlayan Boyutları	• Eğitmen Tutumu • Ders Araçlarının Kullanımı • İnternet Erişim Problemleri • Yüz Yüze İletişim Eksikliği

Tablo 27'de ÖYÖB yüksek puanlı grupta yer alan katılımcı yanıtlarına ilgili görüşme parçalarıyla birlikte aşağıda yer verilmiştir.

"Online sürece geçtiğimizden beri hocaların bedenini bütünüyle bile göremiyoruz. O nedenle en azından görünen kısmının enerjik ve etkili olmasını bekliyorum…"

ÖYÖB puanı yüksek grupta yer alan İbrahim, yüz yüze eğitimden önce uzaktan eğitimle akademik sürece başladığı için kimi derslerde konsantre olmada zorlandığını, bunun nedeninin de öğretmen tutumu olduğunu belirtmiştir.

> *"Online sürece geçtiğimizden beri hocaların bedenini bütünüyle bile göremiyoruz. O nedenle en azından görünen kısmının enerjik ve etkili olmasını bekliyorum. Tek düze bir anlatım, sadece slaytlar üzerinden okuma yapmaları beni inanılmaz dersten koparıyor. Hocanın hayat içerisinden örnekler vermesi ve jest mimiklerini kullanabilmesi benim için çok önemli derse adaptasyon sağlayabilmem adına." (İbrahim, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 40)*

İbrahim, sınav döneminin ardından üniversite hayatına doğrudan uzaktan eğitimle başlamış bir katılımcıdır. Öğretmenin bedenini bütünüyle göremediği için jest ve mimik kullanımına, ses tonu ve vurgularına dersten kopmamak adına oldukça önem verdiğini görüşme sırasında vurgulamıştır. Bir başka katılımcı da İbrahim gibi bu durumu şöyle ifade etmiştir:

> *"Yüz yüze eğitimin keyfini tattığım için online eğitim baya bir zorladı başlarda. Ama bazı hocalar sayesinde bu zorlanmam bitti. Vurgulu ses tonu çok önemli bence. Yani önemli noktalara değinirken ses tonu değişmeli hocanın. Yoksa insan kopuyor anlatımdan. Jest ve mimikleri de kullanabilmek çok önemli. Bunları yapan hocaların dersini sonsuza kadar dinleyebilirim." (Hazal, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 41)*

Hazal, İbrahim'den farklı olarak yüz yüze eğitim sürecini deneyimlemiş bir katılımcıdır. Bu sebeple ilk uzaktan eğitim başlangıcında zorlanmalar yaşasa da bazı hocaların jest ve mimik kullanımlarını arttırmalarıyla birlikte bu süreci kolaylıkla atlattığını vurgulamıştır.

Bir başka yüksek puanlı grupta yer alan katılımcı ise uzaktan eğitim sürecinin zorlayan tarafını ders araçlarının kullanımı üzerinden aşağıdaki gibi değerlendirmiştir:

"Uzun slaytlar ve puntosu genelde aynı şekilde yazılmış olan sunular uyum sağlamayı zorlaştırıyor bence…"

ÖYÖB puanı yüksek katılımcılar öğretmen tutumu, jest ve mimik kullanımı kadar ders araçlarının kullanımını da oldukça önem verdiklerini aktarmışlardır. Bu durumun da

öğretmenin ders anlatım biçimiyle birbirini büyük ölçüde etkilediğini vurgulamışlardır. Katılımcılardan birinin bu konudaki ifadesi aşağıdaki gibidir:

> *"Uzun slaytlar ve puntosu genelde aynı şekilde yazılmış olan sunular uyum sağlamayı zorlaştırıyor bence. Kısa ve net tanımların yer aldığı, renklerin daha net olduğu slaytlar üzerinden dersi takip etmek adaptasyon sağlamamı kolaylaştırıyor diyebilirim. Kendim de bir sunum hazırlarken bu unsurları göz önünde bulundurarak hareket etmeye çalışıyorum. Dersin hocasının da buna çok dikkat etmesi gerekiyor diye düşünüyorum. Özellikle online dönemde yalnızca hocanın suratını ve slaytını görürken bu slaytın karışık olması beni dersten koparır." (Şiir, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 42)*

Şiir, slaytların biçiminin derse yönelik dikkatini oldukça etkilediğinden bahsetmiştir. Kendi hazırlamış olduğu çalışmalar da dahil olmak üzere slaytların okunabilir puntolu ve kısa net yazılı olması gerektiğini ifade etmiştir. Ders esnasında yalnızca öğretmenin üst bedenini ve slaytını görebildiği için bu iki unsura da dikkat edilmesinin derse yönelik motivasyonunu arttırdığına vurgu yapmıştır.

Bir başka katılımcı olan Serpil de yine benzer ifadeleri kullanmıştır:

> *"Çok uzun slaytlar kullanıldığında hiç verimli olmuyor. Hatta slaytların rengi bile önemli. Arka fondaki renkle yazı tipinin rengi birbirine yakın olunca hiçbir şey anlaşılmıyor. Biraz zıt renkler olmalı. Hatta mümkünse çok az yazı olmalı. Daha çok videolu anlatımlar ilgimi çekiyor slaytlardansa…" (Serpil, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 43)*

Serpil de Şiir gibi ders sunusunun biçimine önem verdiğini belirtirken yazı tipinin önemine de değinmiştir. Birbirine yakın renklerin kullanımının derse yönelik konsantrasyonunu azalttığına, daha zıt renklerin ise dikkat çekerek derse daha kolay odaklanmasına aracı olduğuna ifade etmiştir.

ÖYÖB puanı yüksek grupta olan katılımcılarla yapılan görüşmelerde sıklıkla online olarak yapılan sınavlarda puan eşitsizliğinin oluşundan söz edilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde herkesin birbirine yakın puanları alıyor olmasından duydukları rahatsızlığı bazı katılımlar şu şekilde ifade etmiştir:

"Birinci sınıftayken yalnızca çalışanın iyi notlar alabildiği bir sene geçirmiştik. Online sisteme geçmemizle beraber her şey alt üst oldu…"

ÖYÖB puanı yüksek grupta olan katılımcılar görüşmelerde sıklıkla online sınav sistemdeki adaletsiz not dağılımına vurgu yapmışlar. Ders çalışma sisteminin yüz yüze

koşullara uygun biçimde, belli bir sistem doğrultusunda olduğundan, fakat online sınav sistemiyle birlikte "çalışmayan ve sistemi olmayan kişilerin bile" aynı notları alabilmesinden dolayı yaşadıkları motivasyon kaybından bahsetmişlerdir. Hazal bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Birinci sınıftayken yalnızca çalışanın iyi notlar alabildiği bir sene geçirmiştik. Online sisteme geçmemizle beraber her şey alt üst oldu. Ben bu zamana kadar her zaman derslerime belli bir sistemle çalıştım. Halen daha bunu sürdürmeye devam ediyorum. Ama hiç çalışmayanlar, çalışanlardan cevapları alarak sınavlardan benden bile yüksek notlar alıyor. Bu benim motivasyonumu inanılmaz düşürüyor. Bana da cevapları almak için yazdıkları oluyor mesela ama ben cevap vermemeyi seçiyorum." (Hazal, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 44)*

Hazal, bu görüşmede sınavlara "kendisi kadar" çalışmayan kişilerin de kendisiyle aynı puanı almasından duyduğu rahatsızlığı belirtmiştir. Yaşanan bu durumun motivasyonunu ve çalışma sistemini olumsuz yönde etkilediğinden, kendisinden de istenen kopyalara cevap vermemeyi seçtiğinden bahsetmiştir.

Bir başka görüşmede ise İbrahim şu ifadeleri kullanmıştır:

> *"Matematik söz konusu olduğunda öyle kolay kolay kopya çekilmezdi lisedeyken. Çünkü belli bir işlem basamağı vardı ama şu an online sınavlarda herkes birbirine tüm işlem basamaklarına kadar gönderdiği için puanların neredeyse tamamı çok yüksek. Kendimi biraz aptal yerine konmuş hissediyorum diyebilirim…" (İbrahim, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 45)*

İbrahim de Hazal gibi online sınavlarda daha kolay çekilen kopyaların kendisinde yarattığı rahatsızlıktan bahsetmiştir. Üniversite eğitimine uzaktan eğitim sistemiyle başlaması nedeniyle sıklıkla geçmiş lise dönemindeki sınav sistemiyle kıyaslamalar yaptığı, bu kıyaslamalarda "lisede kolay kopya çekilemezdi, işlem basamaklarının tamamıyla ilgili kopya vermek zordu, şimdi ise her şey oldukça kolay" şeklinde ifadeler kullanmıştır. Bu bağlamda yapılan görüşmelerde çalışma motivasyonuyla ilgili elde edilen bilgilerde sınav sistemindeki adaletsiz not dağılımı oldukça sık vurgulanmıştır.

Tablo 28'de ise uzaktan eğitim sürecinin zorlayan boyutlarına ilişkin ÖYÖB puanı düşük gruptaki katılımcıların yanıtlarına yer verilmiştir. Her iki katılımcı grubu da internet erişim problemi ve yüz yüze iletişim eksikliği konusunu ortak olarak vurgulamıştır.

Tablo 28. Uzaktan Eğitim Sürecinin Zorlayan Boyutlarına İlişkin ÖYÖB Puanı Düşük Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar

Alt Tema 2a	**ÖYÖB Düşük**
Uzaktan Eğitim Sürecinin Zorlayan Boyutları	• İnternet Erişim Problemleri • Yüz Yüze İletişim Eksikliği • Dikkat Dağınıklığı • Fiziksel Olanaklar/ Çevresel Faktörler

Tablo 28'de ÖYÖB yüksek puanlı grupta yer alan katılımcı yanıtlarına ilgili görüşme parçalarıyla birlikte aşağıda yer verilmiştir.

ÖYÖB puanı düşük grupta yer alan katılımcılar ise uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı zorlukları dikkat dağınıklığı ve çevresel faktörleri ele alarak ifade etmişlerdir. Yaşamakta oldukları dikkat dağınıklığı sorununu katılımcılardan bazıları aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

"Evden sürekli sesler geliyor, televizyon sesi, tabak çanak sesi, bu sesleri duyunca bu sefer zihnim acaba mutfakta annem ne yemek pişiriyor sorusuna gidiyor…"

Katılımcılarla uzaktan eğitim sürecinin zorlayıcı boyutlarına ilişkin yapılan görüşmede ÖYÖB puanı düşük grupta olan birçok katılımcıdan yüz yüze eğitime göre çok daha hızlı dikkatlerinin dağıldığına, ardından da dağılan bu dikkati yeniden toplamada zorluk yaşadıklarına dair yanıtlar alınmıştır. Yüz yüze eğitime kıyasla, uzaktan eğitim sürecinde çevrelerinde kendilerini motive edebilecek bir akran bulamamalarından dolayı da sürecin kendileri için daha da zorlayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Serin bu konuyla ilgili şöyle bir yanıt vermiştir:

> *"Evden sürekli sesler geliyor, televizyon sesi, tabak çanak sesi, bu sesleri duyunca bu sefer zihnim acaba mutfakta annem ne yemek pişiriyor sorusuna gidiyor. Sonra kalkıyorum mutfağa gidiyorum buzdolabını açıyorum uzun uzun bakınıyorum. Bazen bir şey alıp yemeye başlıyorum bazen sadece uzun uzun izledikten sonra masanın başına geçiyorum. Bazen elime telefonu alıp evin içinde*

bile gezindiğim oluyor. Ders boyunca o masanın başında oturmak inanın benim için çok zor. Bir an evvel bitsin şu süreç…" (Serin, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 46)

Serin, uzaktan eğitim sürecindeki derslerinde genel olarak dikkat dağınıklığı yaşadığından yakınmıştır. Kendisi için bu sürecin en zorlayıcı tarafı dikkatini toplamıyor, dersin başına oturamıyor oluşudur. Serin gibi bir başka ÖYÖB puanı düşük gruptaki katılımcı da kendi deneyimlerini şu şekilde paylaşmıştır:

"İçeriden bir ses geldiğinde derste değil evde olduğumu hatırlıyorum ve hızlıca konsantrasyonum bozuluyor. Üzerimde zaten pijamalar… Kamera açmak hiç içimden gelmiyor, dönem boyunca hiç açmamış bile olabilirim. Benim gibi diğer arkadaşlarım da açmıyor kameralarını. Belki onları görsem biraz daha odaklanabilirim ya da hevesli olurum. Ama hem hoca boşlukta ders anlatıyor gibi hem de ben bir boşlukta gibiyim. Sürekli masa başından kalkıp evde volta atıyorum. Zaten genellikle de bu nedenle derslerin daha sonra tekrarlarını izlemeye çalışıyorum." (Yaz, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 47)

Yaz da Serin gibi sık sık ders esnasından masa başından kalktığını, derse konsantre olamadığını ifade etmiştir. Yaşadığı bu zorlayıcı durumun kendisini online derslere katılmayıp daha sonrasındaki ders tekrarlarını izlemeye yönelttiğini de aktarmıştır. Sınıf arkadaşlarını görememek, onlarla göz teması kuramamak da dikkatini dağıtan bir unsur haline gelmiştir. Görüşme sırasında da yaşadığı bu zorluğu anlatmıştır.

ÖYÖB puanı düşük gruptaki katılımcıların bir diğer ifadesi ise çevresel faktörlerle ilişkili olmuştur. Katılımcılar ev içerisinde uygun ders dinleme koşulunu yaratamadıklarından ve çevreden duyulan herhangi bir sesli uyaranla karşılaşılması halinde odaklanma sorunu yaşadıklarından bahsetmişlerdir. Bazı katılımcıların bu konuyla ilgili ifadeleri aşağıdaki gibidir:

"Yatak odam, hatta direk yatağımın kendisi hem sınıfım hem de uyuduğum yer…"

Katılımcılar sosyal ve duygusal kaynakların uzaktan eğitim sürecindeki yetersizliğinin yanı sıra bir de çevresel boyutuna dair zorlantılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı yaşadığı zorlantıyı yatak odası metaforuyla şu şekilde aktarmıştır:

"Sabah erken saatteki derslere yataktan girmek daha kolay geliyor. Pijamalarımı bile çıkartmıyorum yarı uykulu vaziyette dersi dinleyince de bir şey anlamıyorum. O nedenle son zamanlarda böyle olacağına derse saatinde katılmadan sonrasında tekrarını dinlemeyi tercih ediyorum böyle daha fazla verim alıyorum. Yatak odam,

hatta direk yatağımın kendisi hem sınıfım hem de uyuduğum yer. Yatağın içinde ders dinlemek tahmin edersiniz ki kolay değil. Uyku sürekli "bana gel, tekrarını sonra izlersin" deyip dururken nasıl full kapasite derse odaklanabilirim ki?" (Hasan, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 48)

Hasan, uzaktan eğitim süreciyle beraber neredeyse herkesin hissettiği zorluklara yatak metaforuyla vurgu yapmıştır. "Yatağım hem sınıfım hem de uyuduğum yer…" Bu çevresel faktörlerin ders dinlemeye uygun olmayışının kendisini dersten kopardığını ve sonrasında doğrudan ders tekrarlarını dinlemeye yönelttiğini belirtmiştir. Hasan gibi bir başka katılımcı da uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı zorlayıcı boyutları şu şekilde ele almıştır:

"Sabah erken saatte olan ders için erkenden kalkıp üzerimi değiştirmem, belki önden bir kahve içmem lazım ama yapamıyorum. Bırakın dersten önce bunları yapmayı doğrudan derse bile giremediğim zamanlar oluyor. Aslında kendime o ders dinleme ortamını yaratabilsem gayet güzel odaklanacağım ama yapamıyorum. Çevremdeki koşulları ders dinlemeye uygun hale getirebilsem daha kolay odaklanacağımı biliyorum ama başaramıyorum. Biraz da artık battı balık yan gider diye düşünüyorum sanırım. Bu dönem bu şekilde bitti ama önümüzdeki dönem bir şeyleri değiştirmek için çabalayacağım" (Serin, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 49)

Serin ve Hasan gibi birçok katılımcı uzaktan eğitim sürecinde çevresel koşulları ders dinlemeye, akademik hayata hazır hale getiremediğine yönelik olarak yakınmıştır. Pijamalarla ve çoğunlukla yatağın içerisinde bulunarak ders dinlemeye çalışmanın çevresel faktörleri derse hazır etme noktasında eksik kaldığının bilincinde olmalarına rağmen dönüştüremedikleri ifadelerinin içerisinde sık sık yer almıştır.

Uzaktan eğitim sürecinin zorlayan boyutlarıyla ilişkili olarak iki katılımcı grubunun da aynı olarak verdiği cevaplar olmuştur. Bu cevaplar internet erişiminde yaşanan problemlerin ve yüz yüze iletişim eksikliğinin yaşanıyor olması şeklinde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

"Bazen söz hakkı aldığım derslerde sesim gitmediği için dakikalarca konuştuğum oluyor…"

İnternet erişim problemi ÖYÖB düşük ve yüksek iki katılımcı grubunun da ortak olarak verdiği bir yanıt olmuştur. Uzaktan eğitim sürecinin zorlayıcı görülen taraflarının en başında internet erişiminde yaşanan aksaklıklar olduğu katılımcılar tarafından ifade

edilmiştir. Katılımcılardan biri söz hakkı isterken yaşadığı aksaklığı şu şekilde belirtmiştir:

> *"Bazen söz hakkı aldığım derslerde sesim gitmediği için dakikalarca konuştuğum oluyor. Sonra bir soruyorum. Hocam sesim geliyor mu? Çıt yok… Zaten sonrasında ne söyleyeceğimi bile hatırlayamaz duruma gelebiliyorum. Her şeye uyum sağladık ama internet erişimi aksadığında sanki tüm hayat aksıyor artık…" (Hazal, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 50)*

"İnternet aksayınca hayat aksıyor" cümlesiyle kendini oldukça vurgulu şekilde anlatan Hazal gibi bir diğer katılımcı da internet erişimiyle ilgili problemleri şu şekilde aktarmıştır:

> *"Tam derse odaklanmaya çalışırken yaşanan internet problemleri derse karşı olan motivasyonumu çok düşürüyor, dersin akışı bozuluyor. Zaten odaklanmada sorun yaşayan biriyim internette problem olunca hepten kopuyorum dersten. Tekrar aynı odakla dinlemem çok zor oluyor…" (Yaz, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 51)*

ÖYÖB puanı düşük grupta yer alan Yaz, internet erişiminin haricinde de derse odaklanmada zorluk yaşadığını, bu durum da ortaya çıkınca dersten tamamen koptuğunu ifade etmiştir. Yaşanan bu probleme yönelik iki katılımcı grubu da benzer yanıtlar vermiştir. Ortaya çıkan tek fark ÖYÖB puanı yüksek katılımcıların daha hızlı konsantre olabildikleri, düşük katılımcıların ise daha zor konsantre olabildikleri yönündedir.

İnternet erişimindeki bu ifadelerden sonra yüz yüze iletişim eksikliğinden kaynaklanan zorlanmaları ise katılımcılar aşağıdaki gibi belirtmişlerdir:

"Ders tekrarlarını dinlemek yerine doğrudan hocaya sorarak öğrenmeyi özledim…"

Uzaktan eğitim sürecinin zorlayıcı taraflarına dair yapılan görüşmelerde internet erişim problemi gibi yüz yüze iletişim eksikliği de ortak yanıtlar arasında yer almıştır. ÖYÖB düşük ve yüksek iki katılımcı grubunun da ortak olarak en çok zorluk yaşadığı konulardan biri de yüz yüze temas olarak aktarılmıştır. Katılımcılar bu durumu aşağıdaki şekillerde ifade etmişlerdir:

> *"Yüz yüze temasta bulunamamak, sosyallik anlamında eksik kalmak motivasyonumu düşürüyor. Fakat bazı hocalarımız bu eksikliği gideriyorlar. O da etkili anlatımla, ders molalarını sıkmadan verdiklerinde ve ders dışında bizim de nasıl olduklarımızı sorduklarında bir nebze de olsa karşılanmış oluyor." (Hasan, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 52)*

ÖYÖB puanı düşük grupta olan katılımcı Hasan, yüz yüze iletişim eksikliğin sosyal anlamda hissettirdiklerine değinirken İpar, daha çok sorun yaşanan konuları sorabilmek ve öğretmene ulaşılabilirlik anlamında yüz yüze iletişim eksikliğinin uzaktan eğitim sürecindeki zorlayıcı tarafına değinmiştir.

> *"Hocalara yüz yüze olduğumuzda takıldığımız konuları çok daha rahat sorabilme fırsatı yakalıyoruz. Ders tekrarlarını dinlemek yerine doğrudan hocaya sorarak öğrenmeyi özledim. Yalnızca dersler için değil arkadaşlarımla ders aralarında yüz yüze temas edebilmeyi, sohbet edebilmeyi özledim. Bunların eksikliği motivasyonumu oldukça düşürüyor." (İpar, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 53)*

ÖYÖB puanı düşük gruptaki katılımcılarla uzaktan eğitim sürecindeki zorlandığı noktalarla ilgili olarak yapılandırılan görüşmede dikkat dağınıklığı, çevresel faktörler ya da fiziksel olanakları yaratamama gibi cevaplar alınmıştır.

Tema 2-Alt Tema 2b) Uzaktan Eğitim Sürecinin İyi Gelen Boyutları

Katılımcılar uzaktan eğitim sürecinin iyi gelen boyutlarını birbiriyle benzer ve farklı olan yanıtlar vererek ifade etmişlerdir.

Alt tema 2b'de ÖYÖB puanı düşük gruptaki katılımcılardan bazıları uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte sınav esnasında daha kolay kopya çekebilmeleri sebebiyle not ortalamalarının yükseldiğini, bu durumun da süreci iyi gelen taraf olarak değerlendirmelerine yardımcı olduğunu anlatmışlardır. Yüksek gruptaki katılımcılar ise zamansal açıdan sağladığı avantaj ve seminerlere/eğitimlere daha kolay ulaşım sağlaması yönüyle değerlendirmişlerdir. İki katılımcı grubunun da ortak olarak verdiği cevap derslerin kaydedilmesi olmuştur. Yapılan görüşmelerin sonucunda düşük puanlı katılımcı grubu derslerin kaydedilmesini erken uyanma zorunluluğunu ortadan kaldırmasından dolayı kolaylaştırıcı bir yön olarak ifade ederken yüksek puanlı katılımcı grubu bu faktörü derslerin anlaşılmayan kısımlarını yeniden dinleme fırsatı yaratması açısından kolaylaştırıcı olarak ifade etmiştir.

Tablo 29'da iki grubun da uzaktan eğitim sürecinin iyi gelen boyutlarına ilişkin benzer ve farklı yanıtları kapsayan başlıklar belirtilmiştir:

Tablo 29. Alt Tema 2b) Uzaktan Eğitim Sürecinin İyi Gelen Boyutlarını Kapsayan Başlıklar

Alt Temalar 2b)	
Uzaktan Eğitim Sürecinin İyi Gelen Boyutları	• Çevrimiçi Sınavlardan Daha Yüksek Puan Alma • Erken Uyanma Zorunluluğunun Olmaması • Zamansal Avantaj • Daha Ulaşılabilir Seminerlere Katılma • Derslerin Kaydedilmesi

Tablo 29'da yer alan başlıklar katılımcıların vermiş oldukları cevaplar dahilinde ilgili görüşme parçalarıyla detaylandırılacaktır.

Tablo 30'da ise uzaktan eğitim sürecinin iyi gelen boyutlarına ilişkin ÖYÖB puanı düşük grupta yer alan katılımcıların yanıtlarına yer verilmiştir.

Tablo 30. Uzaktan Eğitim Sürecinin İyi Gelen Boyutlarına İlişkin ÖYÖB Puanı Düşük Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar

Alt Tema 2b	**ÖYÖB Düşük**
Uzaktan Eğitim Sürecinin İyi Gelen Boyutları	• Çevrimiçi Sınavlardan Daha Yüksek Puan Alma • Erken Uyanma Zorunluluğunun Olmaması • Derslerin Kaydedilmesi

Tablo 30'da verilen her bir katılımcı yanıtı aşağıda ilgili görüşme parçalarıyla birlikte detaylandırılacaktır.

ÖYÖB puanı düşük grupta yer alan katılımcılar uzaktan eğitimin iyi gelen/kolaylaştırıcı bulduğu yanlarını çevrimiçi sınavlardan daha yüksek puan alma ve erken uyanma zorunluluğunun olmaması şeklinde değerlendirmiş, yüksek grupta yer alan katılımcılar ise uzaktan eğitimin zamansal açıdan sağladığı avantaja ve seminerlerin/eğitimlerin daha ulaşılabilir olmasını vurgulayarak deneyimlerini aktarılmışlardır. İki katılımcı grubunun da ortak olarak verdiği yanıt ise derslerin kaydedilmesi olmuştur.

ÖYÖB puanı düşük gruptaki katılımcılar çevrimiçi sınavlardan daha yüksek puan almalarına ve not ortalamalarının yükselmesini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

"Ortalamam yükseliyor dönem sonu ortalamam 3.25'ti mesela. Bunu yüz yüze sınavlarda yapabilir miydim bilmiyorum…"

Değişen sınav sistemiyle birlikte not ortalamalarını da yükseltmeye imkân bulduklarını katılımcılardan biri şu şekilde aktarmıştır:

> *"Yüz yüze sınavlara göre daha iyi puanlar alıyorum bence online sınavlarda. Çok doğru bir şey değil ama zorlandığım yerlerde arkadaşlarıma mesaj atabiliyorum ya da kaynaklardan sınavdaki sorunun cevabını bulabiliyorum. Ortalamam yükseliyor dönem sonu ortalamam 3.25'ti mesela. Bunu yüz yüze sınavlarda yapabilir miydim bilmiyorum…" (Pınar, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 54)*

Uzaktan eğitim sürecindeki sınavlardan yüz yüze eğitim sürecindeki sınavlara göre çok daha yüksek puan aldığını belirten Pınar, bu sürecin bir katkısı olarak ortalamasını da oldukça yükselttiğinden bahsetmiştir. Bu not yükseltme döneminde çeşitli kopya, vb. kaynaklardan da faydalandığı, bu durumun da not ortalamasındaki artışı desteklediğini anlatmıştır.

Bir başka ÖYÖB puanı düşük gruptaki katılımcı ise uzaktan eğitim sürecinin iyi gelen taraflarını şu şekilde aktarmıştır:

> *"Arkadaşlarımla bol bol iletişim halinde oluyoruz sınavlarda. Bir teknik kurduk söylemesi güzel değil elbette ama bu dönemi olumluya çevirmek için uğraşıyoruz. Bölümüm gereği teorik derslerin sınavlarında biraz zor oluyor işlemleri tamamlamak ve birbirimize yardımcı olmak ama diğer derslerde oldukça işe yarıyor. Not ortalamam oldukça yüksek şimdilik. Gurur duymasam da sonuca bakıldığında işe yarıyor gibi..." (Hasan, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 55)*

Hasan da Pınar gibi uzaktan eğitim sürecinin iyi gelen taraflarından bahsederken not ortalamasının online sınavlarla beraber yükselmesinden bahsetmiştir. Hasan, teorik

derslerde kopya çekme noktasında zorlandığını yüksek bir iç görüyle görüşmede aktarmıştır.

ÖYÖB puanı düşük gruptaki katılımcılar uzaktan eğitimin iyi gelen yönü olarak ifade ettiği konulardan bir diğerini ise erken uyanma zorunluluğunun olmaması şeklinde ifade etmişlerdir. Yüz yüze eğitim sürecinde en çok zorlandıkları konunun derse yetişmek için erken uyanmak olduğundan yakınan ÖYÖB puanı düşük katılımcılar, uzaktan eğitim sürecinin başlamasıyla birlikte bu zorunluluğun kendileri için ortadan kalktığını ifade etmişlerdir. Bu zorunluluğun derslerin tekrarlarının izlenebiliyor olmasıyla birlikte ortadan kalktığını bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

"Sırf ders çok erken saatte başlıyor diye kalkmayayım notları nasıl olsa alırım dediğim oluyordu…"

> *"Sırf ders çok erken saatte başlıyor diye kalkmayayım notları nasıl olsa alırım dediğim oluyordu. Şimdi kimseden not istememe gerek kalmadan kaçırdığım dersleri sınavdan önce dinliyorum çok rahat oluyor. Zaten normalde de bir yere tam zamanında yetişemem hep geç kalırım. Bir türlü çıkamam evden, planlı hareket edemem. Arkadaşlarım, ailem bile alıştı artık bu duruma. Uzaktan eğitimin başlamasıyla beraber benim de artık acaba derse yetişebilecek miyim, acaba yok yazılır mıyım kaygım ortadan kaybolmaya başladı. Bu nokta benim hayatımı ciddi anlamda kolaylaştırdı." (Hale, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 56)*

Hale, genel olarak bir yere yetişme ve planlama yapma gibi konularda eksiklerinin olduğunu, bu eksiklerin zamanla arkadaşları ve ailesi tarafından da kabul edilmeye başladığını görüşmede ifade etmiştir. Hale için uzaktan eğitim sürecinin iyi gelen boyutları arasında eksik kaldığı konuların ve giremediği derslerini tekrarlarını izleyerek yetişmek zorunda olmadan tamamlayabildiği, bu durumun da kendisini iyi hissettirdiğini vurgulamıştır.

Bir başka katılımcı da daha uzaktan eğitim süreciyle beraber erken uyanma zorunluluğunun ortadan kalkmasının kendisine iyi gelen bir taraf olduğunu Hale ile benzer bir şekilde ifade etmiştir:

> *"Lisede, özellikle sınava hazırladığım dönemin başlamasıyla birlikte ben neredeyse ilk derslerin hiçbirine yetişemez oldum. Daha öncesinde de organize olmada ve bir yerlere yetişmede zorluk yaşardım ama sanırım sınava hazırlık dönemi benim farklı alanlara da konsantre olmamı gerektirdiği için ben tamamen organize olma sıkıntısı yaşamaya başladım. Ya derse gidiyordum, ardından erken uyandığım için eve gelince hemen uyuyordum ya da sabah uyanmayıp derse geç kalıyordum. İkisini bir arada yapmak benim için zordu. O sebeple uzaktan eğitim*

süreci en başta derse yetişme kaygımı ortadan kaldırmış oldu." (Yaz, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 57)

Yaz, üniversite hayatına uzaktan eğitim süreciyle başlamasından dolayı görüşmede sık sık lise döneminde derse geç kaldığı anılarından örnekler vermiştir. Hale gibi o da genel hayat temposunda sürekli olarak bir yerlere geç kaldığı, organize olmada ve planlama yapmada zorlandığı gibi konulardan yakınmıştır. Uzaktan eğitim sürecinin olumlu olarak gördüğü tarafı da bu davranışlarını uygulamaya devam etme ihtimali olan durumdan uzaklaşabilmiş olmasıdır.

Tablo 31'de ise uzaktan eğitim sürecinin iyi gelen boyutlarına ilişkin ÖYÖB puanı yüksek grupta bulunan katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 31. Uzaktan Eğitim Sürecinin İyi Gelen Boyutlarına İlişkin ÖYÖB Puanı Yüksek Gruptaki Katılımcıların Vermiş Olduğu Yanıtlar

Alt Tema 2b	**ÖYÖB Yüksek**
Uzaktan Eğitim Sürecinin İyi Gelen Boyutları	• Zamansal Avantaj • Daha Ulaşılabilir Seminerlere Katılma • Derslerin Kaydedilmesi

Tablo 31'de yer verilen her bir başlık aşağıda ilgili görüşme parçalarıyla birlikte detaylandırılacaktır.

ÖYÖB puanı yüksek grupta yer alan katılımcılar ise uzaktan eğitim sürecinin iyi gelen/kolaylaştırıcı bulduğu yanlarını zamansal açıdan sağladığı avantaj ve daha ulaşılabilir seminerlere katılma faktörleriyle birlikte değerlendirmişlerdir. Katılımcılar yolda geçen zamanın kendilerini verimsizleştirdiğine ilişkin görüşleri oldukça fazla olmuştur. Ev-okul mesafesinin kimi zaman çok zorlayıcı olduğunu, uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte yolda geçen bu zamanın kendilerine zaman ayırmaları konusunda destekleyici nitelik taşıdığını belirtmişlerdir. Bir katılımcı hobilerine yüz yüze süreçte

zaman ayıramamasından yakınırken mevcut durumda bu hobileri geri kazanabilmeye başladığını şu şekilde aktarmıştır:

*"**Kendime ayıracak vakti de bulabiliyorum. Mesela resim çizmeyi çok severdim ama buna zaman ayıramazdım. Şimdi yine çizmeye başladım**…"*

> *"Ben mesela oldukça uzakta oturuyorum. Liseyi okuduğum okula gidip gelmek en az bir buçuk iki saatimi alıyordu. Soğuk ve yağmurlu havalarda otobüs beklemek, otobüsün vaktinde gelememesi gibi sıkıntılar da olabiliyordu. Zaten derse gidene kadar çok yoruluyordum. Zaten kendime zaman ayırmayı çok önemseyen biri oldum her zaman. Tüm sorumluluklarımı yerine getiririm elbette en başta ama gün sonunda mutlaka kendime ve hobilerime de ayıracak zamanı bulmam gerekiyor ruhsal açıdan daha iyi hissedebilmek ve motive olabilmek için. Şimdi kendime ayıracak vakti de bulabiliyorum. Mesela resim çizmeyi çok severdim ama buna zaman ayıramazdım yüz yüze eğitim sürecinde. Şimdi yine çizmeye başladım çok iyi olamasam da. Evde tek kaldıkça özellikle hobilerime daha fazla zaman ayırabiliyorum. Kendime zaman ayırmaya başlayınca derslere ilgim de çok fazla arttı…" (Şiir, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 58)*

Şiir, hobilerine ve kişisel zamanına oldukça önem veren birisidir. Okulla ev arasındaki mesafenin uzaklığı ve yolda geçen zaman dolayısıyla hobilerine zaman ayıramadığından görüşmelerde sık sık bahsetmiştir. Uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte kendine ayıracak vakti bulabildiğine, ancak bu şekilde önündeki işe ya da derse daha kolay motive olabildiğine değinmiştir. Resim çizmeye uzaktan eğitim süreciyle birlikte geri dönmüş, bu durum da kendisini derslerine karşı motivasyonu daha yüksek bir hale getirmiştir.

Bir başka ÖYÖB puanı yüksek gruptaki katılımcı da uzaktan eğitim sürecinin zamansal açıdan kendisine avantaj sağladığını şu şekilde anlatmıştır:

> *"Evim okula o kadar uzak ki üç tane toplu taşıma değiştirmek zorunda kalıyordum. Derse geç kaldığım da oluyordu. Motivasyonumu çok düşürüyordu derste gözlerimin kapanmaması için derse çıkmadan önce mutlaka bir kahve alıyordum ya da ilk ders arasında. Şimdi ulaşımsal açıdan bir zorluk yaşamıyorum hem derslerde oldukça zindeyim hem de kendime ayırabilecek vakti bulabiliyorum. Bir de üzerine çalışmaya başladım. Hem kendime zaman ayırabiliyorum hem derslerime daha iyi bir şekilde odaklanabiliyorum hem de benim için çok önemli olan maddi özgürlüğümü kazanabiliyorum…" (Hazal, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 59)*

Hazal da diğer katılımcı Şiir gibi uzaktan eğitimin zamansal açıdan kendisine avantaj sağladığını belirtmiştir. Şiir, hobilerine odaklanmaya başladığını belirtirken

Hazal hem kendine zaman ayırabildiğini hem de işe girip çalışabildiğini ifade etmiştir. Bu farklı alanlarda bir şeyler yapabilmeye başlamanın da akademik anlamda kendilerini iyiye yönelttiğini söylemişlerdir. İki katılımcı da kendilerine yatırım yapabilmenin akademik anlamda da kendilerini iyiye teşvik eden bir yöne doğru ilerlettiğini vurgulamışlardır. Bu sebeple de uzaktan eğitim sürecinin iyi gelen yönlerinin en başında sürecin sağlamış olduğu zamansal avantajlar olduğunu belirtmişlerdir.

Görüşmelerde ÖYÖB puanı yüksek gruptaki katılımcılar kendilerini uzaktan eğitim dönemiyle beraber akademik anlamda oldukça geliştirebilme imkânı bulduklarından bahsetmişlerdir. Sık sık buldukları ücretsiz eğitimlere katıldıklarından, bu eğitimlerin ve seminerlerin de akademik anlamda kendilerini geliştirmelerine büyük bir katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bir katılımcının seminerlere daha kolay ulaşım sağlayabilmesiyle ilgili ifadesi şu şekilde olmuştur:

"Yurtdışındaki bir eğitime ders döneminde katılmam elbette ki mümkün değildi…"

> *"Bu dönemde o kadar fazla hedeflediğim şeyi yapabildim ki bu açıdan çok mutluyum. Elbette pandemi hayatımızdaki birçok şeyi olumsuz etkiledi en başta sosyalleşemez olduk ama en erken iki sene sonra alabilirim dediğim eğitimlere, bu eğitimlerin videolarına ulaşabilme imkânım oldu. Ücretsiz birçok eğitime katıldım. Bazı araştırdığım, çok katılmak istiyorum dediğim kişilerin seminerlerine katıldım. Yurtdışındaki bir eğitime ders döneminde katılmam elbette ki mümkün değildi ama online olduğu için kolaylıkla onlara bile katılabildim. Uzaktan eğitim bu açıdan çok iyi oldu." (Hazal, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 60)*

Hazal, uzaktan eğitim sürecinin hedeflediklerini ve planladıklarını gerçekleştirme anlamında kendisine çok iyi geldiğini söylemiştir. En erken iki sene sonrası için planladığı eğitimlere bu süre zarfında kolayca ulaşabildiğini, akademik anlamda kendisini çok fazla geliştirmeye imkân bulduğunu anlatmıştır. Bir başka katılımcı da Hazal ile benzer ifadeleri kullanarak uzaktan eğitim sürecinin eğitimlere ulaşılabilirlik anlamında sağladığı avantajları şu şekilde aktarmıştır:

> *"Okuduğum alan çok hassas bir alan. Güncel gelişmeleri yakından takip etmek, kendimizi geliştirebilmek donanımlı hale getirebilmek adına birçok eğitime ve seminere katılabilmek gerekiyor. Uzaktan eğitimin başlamasıyla birlikte ilk seneden kendime oldukça büyük yatırımlar yaptığımı düşünüyorum gelecek adına. Çok fazla ücretli ve ücretsiz, yurtdışı akrediteli eğitimlere katıldım. Önümüzdeki seneler için ise hedefim, bu süreçte aldığım eğitimleri değerlendirecek uygulama alanlarına dahil olmak, stajlar yapabilmek." (İpar, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 61)*

İki ÖYÖB puanı yüksek gruptaki katılımcı da kendilerini bu dönemde aldıkları eğitimler ve seminerlere geliştirdiklerinden ve geleceklerine yönelik yatırımlar yapabildiklerinden bahsetmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinin birçok farklı konuda ulaşılabilirliği arttırdığını, bunun da sürece dair en önemli nokta olduğunu vurgulamışlardır. Öz yönetimli öğrenme becerileri kapsamında değerlendirildiğinde katılımcıların geleceğe dair planlar yaptığına, somut hedefler koyduğuna ve mevcut durumu kendileri için olabildiğince iyi şekilde değerlendirebildiğine dikkat edilmiştir.

İki ayrı katılımcı grubu da uzaktan eğitim sürecinin iyi gelen yönleri arasında derslerin kaydediliyor oluşunu söylemişlerdir. Düşük puanlı katılımcı grubu için bu durum derse saatinde katılma davranışını azaltırken, yüksek puanlı katılımcı grubu için derse saatinde katılıp anlaşılmayan noktalar olduğunda tekrardan dinleyebilme fırsatı yakalamalarına yardımcı olmuştur. Aşağıda bu konuyla ilgili katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

"Sınav döneminde özellikle çok iyi oluyor. İyice pekiştirmiş oluyorum tüm konuları…"

ÖYÖB yüksek bir katılımcı derslerin kaydediliyor olmasının kendi akademik sürecinde yarattığı etkiyi şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Bazen internetten kaynaklı olarak donmalar, aksaklıklar yaşanabiliyor ama kendime belirlediğim günlerde kaçırdığım derslerin tekrarlarını dinleyip özet notlar çıkarıyorum. Sınav döneminde özellikle çok iyi oluyor. İyice pekiştirmiş oluyorum tüm konuları. Derslere hep zamanında girerdim yüz yüze süreçte de bu böyleydi. Uzaktan eğitimde de ipin ucunu bırakmamaya çalıştım her zaman. Yüz yüze derse gidiyormuş gibi üzerimi değiştirdim, dersten önce kahvemi içtim. Fakat elbette insanlık hali konsantrasyonumun dağıldığı anlar olabiliyor. Böyle anlarda derslerin kaydediliyor olması içimi çok rahatlatıyor. Yüz yüze süreçte olsa şimdi hocayı uygun zamanında yakalayıp sormam lazım stresine girerken şimdi en kötü tekrarını izlerim deyip kaldığım yerden devam edebiliyorum." (Hazal, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 62)*

Hazal, yüz yüze ders döneminde takıldığı konuları sonradan hocaya sorabilmekle ilgili kaygılar yaşadığından bahsetmiştir. Uzaktan eğitim sürecinin başlamasıyla birlikte bu kaygının azalmaya ve kaçırdığı yerlerin tekrarını izleyerek daha verimli bir ders dönemi geçirmeye başladığından bahsetmiştir. Hazal gibi bir başka ÖYÖB puanı yüksek grupta yer alan katılımcı ise şu şekilde ifadeler kullanmıştır:

"Ders çalışma sistemim her zaman bellidir. Lise sondan beri neredeyse aynıdır hatta azimle aynı şekilde devam ettirdim. Önce dersi dinlerim ufak notlar alırım ardından notların önemli gördüğüm yerlerinin ekstra özetlerini çıkarır ve gerekirse başka kaynaklardan da faydalanarak not çeşitliliği sağlarım. Uzaktan eğitimle beraber bahsettiğim başka kaynaklardan faydalanma noktasına ihtiyaç duymamaya başladım. Çünkü zaten aynı dersin birden fazla kez her tekrarını izleyişimde farklı bir noktaya dikkat ediyorum. Böylelikle çok uzun bir konu olsa bile anlatılan, benim o konu üzerindeki hakimiyetim artıyor. Notlarım da bu çalışma temposuyla beraber oldukça yükseldi." (Şiir, ÖYÖB puanı yüksek grup, Ek9, 63)

Hazal ve Şiir ÖYÖB puanı yüksek grupta yer alan iki katılımcıdır. Fakat ikisinin de görüşmelerde belirttiği "derslerin kayıtlarını dinleyebilmenin çalışma sistemlerini olumlu yönde etkilemesi" olmuştur. Özellikle Şiir, lise sondan beri çalışma temposunu değiştirmediğini, bu temponun kendisine iyi geldiğini, ders kayıtlarını dinleme fırsatı yakalamasıyla birlikte de bu temponun kalitesinin daha da arttırdığını vurgulamıştır.

ÖYÖB düşük olan katılımcı grubu ise derslerin kaydediliyor oluşunun iyi gelen tarafını, "ders saatini kaçırabilme özgürlüğü" olarak yorumlamıştır. Bir katılımcı bu noktayı şu şekilde belirtmiştir:

"*Sınavlardan önce oturup istediğim kısımların bazı yerlerini hızlı hızlı geçerek dinleyebiliyorum…*"

"Uzaktan eğitim çok da kötü oldu diyemem şahsım adına açıkçası. Bence birçok konuda rahatladık. Mesela her sabah erkenden uyanıp koştur koştur derse gitmek zorunda kalmak bitti. İstersen dersi açıp yatağında uyumaya devam edebilirsin. Nasıl olsa kamera açmıyoruz, yok yazılmamak için sınıf oturumuna girmen yeterli. Derslerin kaydedilmesi de şu bakımdan çok iyi oldu. Sınav döneminin yaklaşmasıyla not telaşı başlıyor tabi. Kimseden not istemeyi seven biri değilimdir kendim bir şekilde halletmeye çalışırım. Şimdi kimseden bir şey istememe gerek kalmadan dersin tekrarını açıp sınavlardan önce oturup istediğim kısımların bazı yerlerini hızlı hızlı geçerek dinleyebiliyorum…" (Hasan, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 64)

Hasan, sınava hazırlanırken ders notu bulma konusunda zorlandığını, arkadaşlarından böyle bir şey isteyebilen bir yapıda olmadığını ifade etmiştir. Ders esnasında da yoklama alınmıyorsa ya da kamera açık değilse uyumaya devam edebildiğini, bu sebeple de derslerin birçok kısmını kaçırabildiğini söylemiştir. Uzaktan eğitim sürecinin başlamasıyla birlikte derslerin kaydedilmesinin kendi akademik süreci

için çok avantaj sağladığını, sınava hazırlanırken ders notu aramak yerine ders kayıtlarını izlediğini belirtmiştir.

Bir başka ÖYÖB puanı düşük gruptaki katılımcı da derslerin kaydediliyor olmasıyla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

> *"Sabah ders 9.00'da başlıyorsa o saatte kalkmama gerek kalmadı artık en başta. Uyku düzenim pandemi süreciyle birlikte oldukça bozuldu. Zaten çok geç uyuyorum. Sabah erkenden uyanıp derse gireyim dediğim çok çok seyrektir. Kendimi yataktan kaldıramıyorum, dersler nasıl olsa kaydediliyor diyerek çoğu derse zamanında girmemeye başladım. Çünkü dersleri sonradan dinlemenin şöyle bir avantajı da oluyor benim için. Uzun uzun dinlemeyi seven biri olmadığımdan dolayı tekrarlarda sıkıldığım yerleri hızlı hızlı geçebiliyorum. Hem daha kısa sürede dinlemiş oluyorum dersi hem de sıkılmamış oluyorum…" (Yaz, ÖYÖB puanı düşük grup, Ek9, 65)*

Yaz da Hasan gibi ders tekrarlarını dinlemenin rahatlığıyla derslerine mevcut saatlerinde girmemeye başlamıştır. İki katılımcının da benzer ifadeleri kullandığı nokta "sıkıldığım yerleri hızlıca geçebiliyorum" olmuştur. Uzaktan eğitim süreciyle beraber uyku düzeninin de bozulmaya başladığını ifade eden Hasan, sonrasında yine aynı dersi dinleyebilecek olmanın verdiği rahatlıkla derslere vaktinde girmemeyi uzaktan eğitim sürecinin iyi gelen tarafları olarak değerlendirmiştir.

Öz yönetimli öğrenmenin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda kişinin kendisini organize edebilmesi, planlama yapabilmesi gibi noktalar önem taşımaktadır. İki katılımcı grubundan da derslerin kaydedilmesinin uzaktan eğitim sürecini olumlu kılan bir nokta olduğuyla ilgili yanıtlar alınsa da gruplar arasında farklı yorumlanan bir konu olmuştur. Bu farklılaşan cevapların da ÖYÖB puanları ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Ele alınan ana temalar ve alt temalara bakıldığında öz yönetimli öğrenme düzeyi yüksek kişilerin değişen düzene kolay uyum sağlayabildikleri, kendilerine uygun öğrenme ortamını yaratabildikleri, çalışma sistemlerini belli bir düzen dahilinde sürdürdükleri, kendi güçlü yanlarının daha farkında olup bu kaynakları motivasyonlarını kaybettiklerinde daha hızlı geri getirebildikleri, üniversite tercih sürecinde kendi belirledikleri hedefler doğrultusunda hareket ettikleri, bireysel çalışmaya daha yatkın oldukları fakat farklı fikirlere ihtiyaç duyduklarını da göz ardı etmedikleri söylenebilir. Öz yönetimli öğrenme düzeyi düşük olan kişilerin ise değişen düzene uyum sağlamada zorlandıkları, öğrenme ortamını yaratmada problem yaşadıkları ve sosyal kaynaklara daha fazla ihtiyaç duydukları, birilerinin yardımı olmadan programlama yapmada ve

sorumluluk üstlenmede zorlandıkları, grupla çalışmadan sorumluluk paylaşımı olması kaynaklı daha fazla keyif aldıkları ifade edilebilir. Bu doğrultuda öz yönetimli öğrenme düzeyinin kişinin akademik sürece karşı motivasyon sağlama ve sürdürme noktasında etkili olduğu söylenebilir.

BÖLÜM 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgular incelenen alan yazın doğrultusunda ele alınmıştır. Ardından çalışmanın sonuçları sunulmuş ve araştırmacılarla çeşitli öneriler paylaşılmıştır.

5.1.Tartışma

Bu araştırmada amaç üniversite öğrencilerinin akademik motivasyona dair görüş ve deneyimlerini öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleri açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) Üniversitede öğrenim gören beliren yetişkinlerin öz yönetimli öğrenme düzeyleri nasıldır?
2) Üniversitede öğrenim gören beliren yetişkinler öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleriyle ilişkili olarak, akademik motivasyonlarını nasıl tanımlamaktadır?
3) Üniversitede öğrenim gören beliren yetişkinler öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleriyle ilişkili olarak, uzaktan eğitim sürecine yönelik motivasyonlarını nasıl değerlendirmektedir?

Araştırma sorularını cevaplandırabilmek için önce belirlenen nicel çalışma grubundan veriler toplanmış, ardından elde edilen çalışmalar doğrultusunda nitel katılımcılar belirlenmiştir. Nicel veri toplamanın amacı nitel katılımcıları belirlemektir. Ardından toplanan nitel veriler Tematik Analiz Yöntemiyle (Boyatzis, 1998) analiz edilmiş ve çalışmanın bu bölümünde bulgular ve ilgili alan yazın ışığında tartışılmıştır.

5.1.1.Nicel Çalışma Grubunun Öz Yönetimli Öğrenme Beceri Düzeyleri

Araştırmanın bu kısmında belirlenen ilk soru olan "Üniversitede öğrenim gören beliren yetişkinlerin öz yönetimli öğrenme düzeyleri nasıldır?" sorusu cevaplanmış ve elde edilen bulgular alan yazın eşliğinde tartışılmıştır.

Çalışmada 94 kadın ve 21 erkekten oluşan toplamda 115 kişi nicel çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubuna Demircioğlu ve diğerleri tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış olan Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği uygulanmıştır. Ölçekten alınan

minimum puan 24, maksimum puan 49 ve ortalama puan ise 40,39 olmuştur. Ölçek toplamda 10 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipindedir. Bu doğrultuda ölçeğin geliştiricileri tarafından belirlenen ortalama puanlar göz önünde bulundurulduğunda çalışma grubunun öz yönetimli öğrenme düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

Öz yönetimli öğrenmenin farklı değişkenlerle olan ilişkisinin araştırıldığı çalışmalardan biri Cazan ve Schiopca'nın (2014) öz yönetimli öğrenme, akademik başarı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlarda öz yönetimli öğrenmenin akademik başarıyı yordadığı görülmüştür. Bu tezde de yer alan öz yönetimli öğrenmenin akademik başarıyla ilişkili olduğu sonucu Cazan ve Schiopca'nın (2014) çalışmasından elde edilen bulgularla benzer bir anlam ifade etmektedir.

Hematian ve diğerleri (2016) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise amaç öz yönetimli öğrenmenin, akademik motivasyon ve akademik başarı üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmanın sonuçlarında öz yönetimli öğrenmenin akademik motivasyon ve akademik başarıyı arttırma üzerinde etkili olduğu görülmüş, bu nedenle bu tezdeki bulgularda elde edilen öz yönetimli öğrenmenin akademik motivasyon ve akademik başarı üzerinde etkili olduğu sonucuyla pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

Aşkın'ın (2015) çalışmasındaki amaç üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerini demografik bilgilerini de esas alarak incelemektir. Çalışmanın sonucunda kız öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ve okumakta olunan bölüme göre öz yönetimli öğrenme düzeylerinin değişkenlik gösterdiği ifade edilmiştir. Bu çalışmalardan hareketle öz yönetimli öğrenme düzeyinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Öz yönetimli öğrenme düzeyini değerlendirebilmek adına kullanılan ölçek bu tezi destekleyici bir öneme sahiptir.

5.1.2. Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri ve Akademik Motivasyon

Bu bölümde araştırmanın ikinci sorusu olan "Üniversitede öğrenim gören beliren yetişkinler öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleriyle ilişkili olarak, akademik motivasyonlarını nasıl tanımlamaktadır?" sorusu cevaplanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular sunulmuş ve alan yazın eşliğinde anlatılmıştır.

Öz yönetimli öğrenme becerileri ve akademik motivasyonun ele alındığı bu aşamada ÖYÖB puanı düşük ve yüksek grupta yer alan katılımcıların verdikleri cevaplar

arasında farklılıklar görülmüştür. Çalışma sistemi konusu ele alındığı ÖYÖB puanı düşük katılımcıların düzenli bir çalışma sistemine sahip olmadığı, genellikle çevresinin yardımına ihtiyaç duyarak akademik süreci ilerlettiği, ÖYÖB puanı yüksek katılımcıların ise merak ettikleri konuları derinlemesine araştırarak eğitim hayatları boyunca belli bir sistem doğrultusunda ilerledikleri, bu sistemi kimi zaman renkli kalem ve kağıtlardan faydalanarak gözlerine hitap edecek şekilde düzenledikleri ifade edilmiştir.

Sarı ve Akınoğlu'nun (2009) çalışmasında öz yönetimli öğrenen kişilerin kendine uygun çalışma ortamını yaratabilen, yeni öğrenme stratejileri geliştirebilen ve kendini motive etme becerisine sahip kişiler oldukları belirtmiştir. Bu tezde de benzer şekilde ÖYÖB düzeyi yüksek katılımcıların, ÖYÖB düzeyi düşük gruptaki katılımcılara göre çalışma sistemini kendine özgü biçimde planlayabildikleri ve uygun stratejiler geliştirmeleri üzerine elde edilen sonuç, Sarı ve Akınoğlu'nun (2009) çalışmasıyla benzer sonuçlar göstermiştir.

Eryılmaz (2010) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda kendine uygun motivasyon kaynakları bulmanın akademik motivasyon üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Bu tezde de katılımcıların kendini motive etmek için farklı stratejiler geliştirmeleri ve bunu kimi zaman renkli kâğıt ve kalem gibi araçlardan faydalanarak yapmaları üzerine kullandıkları ifadeler Eryılmaz'ın (2010) çalışmasını destekler niteliktedir.

Morris (2019) tarafından yapılmış olan çalışmada da öz yönetimli öğrenen kişilerin öğrenme araçlarını, hedeflerini kişiselleştirdikleri ve karmaşık konuları kolaylaştırmaya yardımcı bir araç olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Eryılmaz (2010)'un çalışmasında olduğu gibi Morris (2019)'un çalışması da bu tezle de benzer biçimde öğrencilerin kendine uygun öğrenme stratejisi geliştirirken araç olarak kullandığı nesnelerin (renkli kalemler, kağıtlar, vb.) öz yönetimli öğrenme beceri düzeyinin etkisiyle seçildiğini destekler durumdadır.

Katılımcılarla çalışma sistemlerine yönelik yapılan görüşmelerde ele alınan bir başka konu da keyif aldıkları dersler ve ödevler olmuştur. ÖYÖB puanı yüksek katılımcılar daha çok öznel ifadelerin yer aldığı, araştırarak öğrenilen, merak uyandıran ders ve ödevlerden keyif aldığını ifade ederken adil not dağılımına verdikleri önemi de belirtmişlerdir. ÖYÖB puanı düşük katılımcılar ise daha çok alan deneyimi derslerinden keyif aldıklarını ve eğitmenin yüksek puan verdiği çalışmalara karşı daha motive

olduklarını ifade etmişlerdir. İki katılımcı grubunun puan faktörüne birbirinden farklı anlamlar ifade eden şekilde yaklaştıkları görülmüştür. Buradan hareketle öz yönetimli öğrenme düzeyinin öğrencinin aldığı puana yönelik algısını farklılaştırdığı söylenebilir.

Bu konuyla ilgili alan yazına bakıldığında ise Karataş ve Başbay (2014) yapmış oldukları çalışmanın sonucunda eleştirel düşünme eğilimi, akademik başarı ve genel öz yeterliğin artmasıyla öz yönetimli öğrenme düzeyinin de artacağını ifade etmişlerdir. Çalışmadan elde edilen sonuçla bu tezden elde edilen sonuç değerlendirildiğinde ÖYÖB düzeyi yüksek katılımcıların öznel yorumların katıldığı çalışmalara verdiği önem eleştirel düşünme eğilimi ve genel öz yeterlik algısıyla ilişkili olarak değerlendirilmiş, bu nedenle de Karataş ve Başbay'ın (2014) çalışmasıyla pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Bir başka çalışmada ise Fortier ve diğerleri (1995) algılanan akademik yeterliğin akademik motivasyonu pozitif yönde etkilediğini belirtmiştir. Fortier'in (1995) çalışmasında da okul performansı, puan algısı ve not ortalamasının akademik motivasyonla ilişkili olduğu ifade edilmiş, bu tezde de ÖYÖB düzeyi yüksek katılımcıların düşük düzeydeki katılımcılara göre akademik süreçte motive olmada zorlanmadıkları ve eğitim süreçlerini daha kolay planladıkları görülmüştür. Bu sebeple puan algısı ve akademik yeterlikle akademik motivasyonla arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu sonucu benzer özellik göstermiştir.

Katılımcılarla bireysel ve grupla çalışma deneyimlerinin iyi gelen ve zorlayan boyutları ele alındığında ÖYÖB puanı düşük gruptaki katılımcılar bireysel çalışmanın iyi gelen boyutunu yalnızca istenilen zamanda çalışabilme özgürlüğüne sahip olma kısmıyla değerlendirmiş, zorlayan boyutunu ise başkalarının yardımı olmadan programlama yapmada ve bir sistem oturtmada zorluk çekmeleri yönüyle değerlendirmişlerdir. Grupla çalışmaya bireysel çalışmadan daha yatkın olan düşük puanlı gruptaki katılımcılar, grup çalışmalarını mevcut iş yükünün azalması sebebiyle daha çok sevdiklerini belirtmişlerdir.

ÖYÖB puanı yüksek gruptaki katılımcılar ise bireysel çalışmanın kişinin tüm sorumluluğu üstlenmesine fırsat yarattığına, oluşturdukları program doğrultusunda ilerlemenin kendileri için daha verimli olduğuna ve grup çalışmalarında iş bölümünün adil olmadan yapıldığına vurgu yapmışlardır. Bu sebeple de düşük gruptaki katılımcıların aksine yüksek gruptaki katılımcıların bireysel çalışmaya daha yatkın oldukları görülmüştür.

Alınan bu yanıtlar Knowles (1975) ve Caffarella (1993)'nın kuramsal zeminiyle uygun bir anlam taşımaktadır. Knowles, öz yönetimli öğrenen bireylerin kendi öğrenme sorumluluklarını alabilmeleri ve planlayabilmelerinden bahsetmiştir. Caffarella ise öz yönetimli öğrenmeyi ifade eden üç farklı faktörden bahsetmiştir. Bunlar bireyin kendi öğrenme sürecini planlayabilmesi ve yönetebilmesi, bireyselliğini kazanabilmiş olması ve daha farklı ve daha iyi nasıl öğrenebilirim sorusuna yanıt bulabilmesidir. Bu tezde de Caffarella ve Knowles'ın öz yönetimli öğrenmeyle ilgili aktarmış olduğu kuramsal çerçeveleri destekler nitelikte katılımcı yanıtları alınmıştır.

Kuramsal çerçeveler ışığında yapılan ampirik çalışmalardan birinde ise Teke (2020) öz yönetimli öğrenenlerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını fark edebilen, planlayabilen ve sürecin tüm sorumluluğunu üstlenebilen bireyler olduğu ifade etmiştir. Grupla çalışma deneyiminin iyi gelen ve zorlayan boyutlarına ilişkin katılımcılardan alınan yanıtların farklılaşması, ÖYÖB puanı yüksek grupta yer alan katılımcıların Teke'nin çalışmasında bahsettiği özelliklere sahip olması ve öz yönetimli öğrenen kişilerin Knowles (1974) ve Caffarella (1993)'nın tanımlarına uygun şekilde ifadeler kullanması bu çalışma ve kuramsal çerçeveyle ilişkili bulunmuştur.

Katılımcıların üniversite tercih sürecindeki deneyimlerinde ise ÖYÖB puanı düşük gruptaki katılımcılar tercih sürecinde ailelerinin yönlendirmesiyle hareket ettiğini ifade etmiştir. ÖYÖB puanı yüksek gruptaki katılımcılar ise belirledikleri bir hedefleri olduğunu ve bu hedef doğrultusunda tercih yaptıklarını belirtmişlerdir. İki grup arasında bu konuyla ilgili görülen en büyük farklılık, düşük puanlı katılımcıların başkalarının yönlendirmesiyle hareket ederken yüksek puanlı katılımcıların kendi hedeflerine göre ilerlemeleri olmuştur. Bu fark, Knowles (1975) tarafından öz yönetimli öğrenen kişiler için kullanılan kendi eğitim sürecini planlayabilme ve hedeflerine uygun stratejiler geliştirip onlara göre hareket edebilme özellikleriyle açıklanabilir.

Alan yazında bu konudaki çalışmalardan birini ele alan Schweder (2019) çalışmasının sonucunda öz yeterliği yüksek olan kişilerin hedefleri daha kolay belirleyebildiği ve öz yönetimli öğrenme düzeyini arttırdığı görülmüştür. Çalışmamızda da öz yönetimli öğrenme düzeyi yüksek kişilerin belirledikleri hedeflere göre yaşamlarını şekillendirdikleri ve hedefe ulaşmak için uygun stratejiler belirledikleri görülmüştür. Buradan hareketle bu tezin Schweder (2019)'ın çalışmasıyla benzer bir sonuç verdiği görülmüştür.

Edmondson ve diğerleri (2012) ise çalışmalarının sonucunda öz yönetimli öğrenen kişilerin akademik performansının yüksek, yaratıcı ve meraklı, gelecek planı yapma eğiliminde olan kişiler oldukları görülmüştür. Elde edilen bu bulgular tezin sonucunda da görülen; öz yönetimli öğrenme düzeyi düşük grupta yer alan katılımcıların ebeveynleri ve aldıkları puan dahilinde tercih yapma sürecini tamamlamaları, yüksek grupta yer alan katılımcıların ise güçlü yönlerinin ve hedeflerinin farkında olarak bu doğrultuda bir tercih süreci deneyimlemeleriyle ilişkilendirilebilir.

5.1.3. Öz Yönetimli Öğrenme ve Uzaktan Eğitim

Bu kısımda araştırmanın üçüncü sorusu olan **"**Üniversitede öğrenim gören beliren yetişkinler öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleriyle ilişkili olarak, uzaktan eğitim sürecine yönelik motivasyonlarını nasıl değerlendirmektedir?" sorusundan elde edilen bulgulara ve alan yazındaki çalışmalara yer verilmiştir.

Öz yönetimli öğrenmenin ve uzaktan eğitim süreci deneyimlerine etkisi sürecin zorlayan ve iyi gelen boyutları olmak üzere iki farklı boyutta ele alınmıştır. İki katılımcı grubunun da hem birbirinden farklı hem de aynı yönde kesişen cevaplar verdiği görülmüştür.

ÖYÖB düzeyi yüksek gruptaki katılımcılar uzaktan eğitim sürecinde en çok zorlandıkları noktaları eğitmenin ders anlatımı, jest mimik ve ders araçlarının kullanımı konularını temel alarak ifade etmiş, çevrimiçi sınav sisteminde herkesin yüksek puan almasından duydukları rahatsızları dile getirmişlerdir. İyi gelen noktaları da kendilerine daha fazla zaman ayırabilmeleri ve seminerlere/eğitimlere daha kolay ulaşabilmeleri şeklinde ifade etmişlerdir. Düşük gruptaki katılımcılar ise zorlandıkları noktaları uygun öğrenme ortamını oluşturamama ve sıklıkla deneyimledikleri dikkat dağınıklığı konusuna vurgu yaparak belirtmişlerdir. İyi gelen noktayı ise yüksek gruptaki katılımcıların aksine çevrimiçi sınavdan aldıkları puanlar sayesinde not ortalamalarının yükselmesi olarak ifade etmişlerdir. İki katılımcı grubunun da ortak verdiği yanıtlar ise internet erişimde yaşanan sorunlar ve yüz yüze iletişime karşı duydukları özlem olmuştur.

Spear ve Mocker (1984) çalışmalarında öz yönetimli öğrenme becerisine sahip kişilerin kendi öğrenme stratejisini belirleyebildikleri ve eğitim faaliyetleri için uygun ortamı yaratarak kendini organize edebildiklerini ifade etmiştir. Bu tezde de düşük puanlı gruptaki katılımcılar uzaktan eğitim sürecine uyum sağlama ve uygun eğitim koşullarını yaratmada zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yüksek puanlı gruptaki katılımcılar ise

çevresel koşullarını eğitime uygun hale getirerek uzaktan eğitime daha kolay uyum sağladıklarını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle tez, Spear ve Mocker (1984)'ın çalışmasıyla ilişkili bulunmuştur.

Misra ve Mazelfi (2021) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda eğitmen-öğrenci etkileşiminin öz yönetimli öğrenme becerisini etkilediği, yüz yüze iletişim kurabilmenin de bu sürece olumlu katkı sağladığı olmuştur. Bu tezde de öz yönetimli öğrenme düzeyi yüksek kişilerin eğitmen tutumu ve yüz yüze iletişim eksikliğiyle ilgili vermiş olduğu yanıtlar Misra ve Mazelfi'nin çalışmasıyla uygunluk göstermiştir.

Hafit ve diğerleri (2021) yapmış oldukları çalışmada öz yönetimli öğrenme düzeyi yüksek olan kişilerin çevrimiçi öğrenme ortamına ve uzaktan eğitim sürecine daha kolay adaptasyon sağladığını ve kabul etme sürecinin daha hızlı olduğunu ifade etmişlerdir. Tezden elde edilen sonuçla Hafit ve diğerleri (2021)'nin çalışmasından elde edilen sonuç birbiriyle uzaktan eğitim sürecine yüksek puanlı gruptaki katılımcıların daha hızlı adapte olduğunu belirtmesinden kaynaklı olarak ilişkilidir.

Hasgören (2021)'in çalışmasının sonucunda ÖYÖB puanı düşük gruptaki katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde zorlandığı, genellikle motivasyon kaybı yaşadığı, derslerden kopma ve kaygı düzeyinde yükselme olduğu görülmüş, yüksek gruptaki katılımcıların ise uzaktan eğitime uygun yeni stratejiler geliştirerek daha kolay motivasyon sağladıkları görülmüştür. Bahsedilen iki çalışma da uzaktan eğitim sürecinde öz yönetimli öğrenme düzeyinin belirleyici bir rol oynadığını göstermekte ve bu tezde elde edilen ÖYÖB düşük katılımcıların uzaktan eğitim sürecinin zorlayan boyutlarına verdikleri cevaplarla benzerlik göstermiştir.

Alan yazında yapılmış olan tüm bu çalışmalar, bu tezin sonuçlarıyla ilişkili görülmekte ve öz yönetimli öğrenme ile akademik motivasyonun birbirini etkilediğine atıfta bulunmaktadır.

5.2.Sonuç

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin akademik motivasyona ilişkin görüş ve deneyimlerini öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleri açısından incelemektir. Araştırmada 115 kişiden oluşan nicel çalışma grubunun öz yönetimli öğrenme düzeyi Demircioğlu ve diğerleri tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Çalışma grubunun ölçekten aldığı puanların ortalaması

40,39 olarak bulunmuştur. Bu da ölçeğin geliştiricileri tarafından ifade edilen puan ortalamasına göre ortalamanın üstü düzeyde olduğu anlamına gelmektedir.

ÖYÖB puanı düşük ve yüksek olarak ayrılan iki grubun katılımcılarıyla yapılan görüşmelerde akademik motivasyona ve uzaktan eğitim sürecine dair görüş ve deneyimler ele alınmıştır. Çalışma sistemi ve keyif alınan dersler, bireysel ve grupla çalışmanın iyi gelen/zorlayan yönleri ve üniversite tercih süreci akademik motivasyon bağlamında, uzaktan eğitim sürecinin iyi gelen/ zorlayan boyutları ise uzaktan eğitim süreci deneyimleri bağlamında değerlendirilmiştir.

Çalışma sistemine ilişkin ÖYÖB puanı düşük grupta yer alan katılımcılar başkalarının yardımını ve notlarını almadan sabit bir çalışma sistemi oluşturamadıklarını, ÖYÖB puanı yüksek grupta yer alan katılımcılar ise çalışma sistemlerinin eğitim hayatları boyunca belli bir sistematik dahilinde olduğunu söylemişlerdir. Bazı yüksek puanlı katılımcılar çalışma sistemi oluştururken renkli kalemler ve görsel hatırlatıcılar kullanmanın kendilerini daha hızlı motive ettiğini fark ederek çalışma sistemlerine bu araçları da dahil ettiklerini, dersin teorik ya pratik olması durumunda ise çalışma sistemini o derse göre planladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların çalışma sistemiyle ilgili vermiş olduğu yanıtların sonucunda öz yönetimli öğrenme düzeyinin çalışma sistemini oluşturma, öğrenmeye uygun stratejiler geliştirme ve motivasyon sağlama konusunda önemli olduğu görülmüştür.

Keyif aldıkları dersleri alan deneyimi ve pratik uygulamaların yoğunlukta olduğu dersler olarak tanımlayan düşük puanlı gruptaki katılımcılar eğitmen puanının yüksek olduğu ödevlere karşı daha motive olduklarını belirtmişlerdir. Yüksek puanlı gruptaki katılımcılar ise öznel yorumların yer aldığı, merak uyandıran ve araştırarak doğru bilgilerin elde edildiği ödevlerden daha çok keyif aldıklarını, eğitmenin adil not dağılımını sağlamasının sadece ders ve ödev temelinde değil tüm eğitim sürecindeki önemini de özellikle vurgulamışlardır. Yüksek puanlı gruptaki katılımcıların araştırarak doğru bilgilere ulaşılan ve merak uyandıran derslere karşı daha ilgili olması akademik motivasyonun tanımı arasında yer alan "merak" duygusu öz yönetimli öğrenme düzeyiyle ilişkili görülmüştür.

Bireysel ve grupla çalışma konuları ele alındığında ise ÖYÖB puanı düşük grupta yer alan katılımcıların grupla çalışmaya, yüksek grupta yer alan katılımcıların ise bireysel çalışmaya daha yatkın olduğu görülmüştür. Düşük puanlı grupta yer alan katılımcılar

grupla çalışmada iş bölümü yaparak ilerlemenin yapılacak çalışma üzerindeki rol ve sorumluluğu azaltıcı etkisinden dolayı bunu kolaylaştırıcı olarak değerlendirmiş, yüksek puanlı grupta yer alan katılımcılar ise görev dağılımının adil yapılamamasını, genellikle grup içerisinde sorumluluğun bir kişiye yüklenmesini grupla çalışmanın zorlayıcı özelliği olarak değerlendirmiştir. Bireysel çalışma ise yüksek puanlı katılımcılar için program yapmayı kolaylaştıran bir çalışma biçimi olarak ele alınmış, düşük puanlı katılımcılar içinse programlama yapmada zorluklara neden olan bir çalışma biçimi olarak değerlendirilmiştir. Buradan hareketle öz yönetimli öğrenme düzeyinin akademik süreçte bireysel ya da grupla çalışma deneyimi üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Üniversite tercih süreci deneyimlerinde ÖYÖB puanı düşük gruptaki katılımcılar aile yönlendirmesiyle hareket ettiklerini söylemişlerdir. Yüksek puanlı gruptaki katılımcılar ise üniversiteye hazırlandıkları süre boyunca hedefledikleri bir bölüm olduğunu ve bu hedefe ulaşmaya yönelik bir çalışma sistemi oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Öz yönetimli öğrenme düzeyi yüksek kişilerin belirledikleri hedefler olduğu ve bu hedef doğrultusunda uygun stratejiler geliştirerek hareket ettikleri, öz yönetimli öğrenme düzeyi düşük olan kişilerin ise belli bir hedef dahilinde olmadan başkalarının yönlendirmesine göre hareket ettikleri görülmüştür.

Uzaktan eğitim sürecinin başlamasıyla katılımcıların yaşadığı deneyimler bu sürecin zorlayan ve iyi gelen özelliklerine göre değerlendirilmiştir. ÖYÖB puanı yüksek gruptaki katılımcılar eğitmenin ders anlatım biçimi ve ders araçlarının kullanımı gibi faktörleri zorlayıcı bulmalarının dışında kendilerini motive edebildiklerini ve kolay adaptasyon sağlayabildiklerini belirtmişlerdir. ÖYÖB puanı düşük gruptaki katılımcılar ise uygun öğrenme ortamını yaratamadıklarını, dikkat dağınıklığı yaşadıklarını ve sosyal ilişkilerin azalmasından etkilendiklerini söylemiş, bu sebeple uzaktan eğitim sürecine zor adaptasyon sağladıklarını belirtmişlerdir.

Bulgulardan elde edilen verilere göre, öz yönetimli öğrenme düzeyinin kişinin çalışma sisteminde, hedef ve beklentilerini fark edebilmede, akademik motivasyonu ve adaptasyonu sağlama sürecinde önemli rolü bulunmaktadır. Çalışma sistemini oluşturmada kişinin kendi ilgi ve beklentilerini fark edebilmesinin önemli rol oynadığı, kurulmuş bir sistematiğin varlığının ve merak duygusunun güçlü olmasının da akademik hayattaki motivasyonu güçlendirdiği görülmüştür. Dersler ve ödevlerdeki puan dağılımının iki grup için de önemli olduğu, fakat ÖYÖB puanı yüksek gruptaki katılımcılar için harcanan emeğin karşılığında alınan notun adil olması önem taşırken

puanı düşük gruptaki katılımcılar için motivasyon arttırıcı bir ödül olarak değerlendirilmektedir. Bireysel çalışmayı yüksek puanlı grupta yer alan katılımcılar kendi programını oluşturabilmeye imkânı sağladığı için motive edici olarak değerlendirirken düşük puanlı gruptaki katılımcılar rol ve sorumlulukların azalması nedeniyle grupla çalışmayı daha motive edici olarak değerlendirmektedir. Bu verilerden hareketle, öz yönetimli öğrenme düzeyi düşük kişilerin akademik motivasyonu sağlamada dışsal kaynakların varlığına ve yardımına ihtiyaç duyduğu, değişen düzene uyum sağlamada uygun koşulları yaratamamanın eksikliğiyle daha çok zorlandığı, akademik süreci yönetmede kendine uygun stratejiler geliştirmek yerine anlık çalışma hedefleri koyduğu söylenebilmektedir. Öz yönetimli öğrenme düzeyi yüksek kişilerin ise akademik motivasyonu sağlamada güçlü yanlarını fark ederek motivasyon kaynaklarını bulabildiği, değişen düzene kolay adaptasyon sağlayabildiği ve hedefleri doğrultusunda hareket edebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen tüm bu veriler ışığında öz yönetimli öğrenme düzeyinin akademik motivasyonu arttırıcı bir etkisi olduğu söylenebilir.

Özetle bu çalışmanın ana sonuçlarında;

- Çalışma sistemi konusunda ÖYÖB puanı yüksek katılımcıların düzenli bir sistematiğinin olduğu, puanı düşük katılımcıların ise yardım alarak ve not temin ederek çalıştığı, belli bir sistematiğinin olmadığı,
- ÖYÖB puanı yüksek katılımcıların merak uyandıran konuları araştırarak öğrenmeye daha yatkın olduğu, düşük puanlı katılımcıların ise pratik yollarla kısa ve net bilgiye ulaşmaya yatkın olduğu,
- ÖYÖB puanı yüksek katılımcıların bireysel çalışmaya, puanı düşük katılımcıların grupla çalışmaya yatkın olduğu,
- Üniversite tercih sürecinde ve geleceğe yönelik hedef belirleme noktasında düşük puanlı katılımcıların aile yönlendirmesiyle ve üniversite sınavından elde ettikleri puan sonucuna göre bir bölüm tercih ettiği, yüksek puanlı katılımcıların ise sınava hazırlanmaya başladıkları dönemde istedikleri bölüme ve yapmayı hayal ettiği işe karar vermiş olduğu,
- ÖYÖB puanı düşük katılımcıların alan deneyimi derslerinden ve eğitmenin yüksek puanın verildiği ödevlerden daha çok keyif aldığı, yüksek puanlı katılımcıların ise araştırarak öznel yorumların katıldığı derslerden ve adil puan dağılımının olduğu ödevlerden keyif aldığı,

- Uzaktan eğitim sürecine yüksek puanlı grupta yer alan katılımcıların daha hızlı adaptasyon sağladığı ve çalışma sistemini kurduğu, çevrimiçi seminerlere katılarak kişisel gelişimini destekleme yönünde olduğu, düşük puanlı katılımcıların ise dikkat dağınıklığı yaşadığı ve uygun ders dinleme ortamını yaratamadığı için adaptasyon sorunları yaşadığı,
- Elde edilen bu sonuçlardan hareketle öz yönetimli öğrenmenin temelinde de yer alan merak, ısrar, öğrenme gibi unsurların akademik motivasyonla ilişkili olması nedeniyle öz yönetimli öğrenme düzeyi/puanı arttıkça akademik motivasyonun da değişkenlik göstereceği ve birbiriyle ilişkili faktörler olduğu söylenebilir.

5.3.Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları ışığında bundan sonra yapılacak olan konuyla ilgili araştırmalara yönelik sunulan öneriler aşağıdaki gibidir:

- Bu araştırma üniversitede okuyan beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerle gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar, farklı fakültelerde okumakta olan katılımcılar da dahil edilerek incelenebilir. Bu bağlamda farklı fakültelerde ve bölümlerde okumanın konu çerçevesinde farklı sonuçlar elde etmeye yardımcı olup olamayacağına bakılabilir.
- Araştırmada genellikle 1.ve 2.sınıf öğrencileriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Alan yazındaki çalışmalarda öz yönetimli öğrenme düzeyiyle ilgili kademelere göre farklılaşması yönünde çalışmalar yapılmıştır. Bu doğrultuda sonraki araştırmalarda daha farklı sınıf kademeleri de dahil edilerek incelemeler yapılabilir.
- Yapılan çalışmalarda cinsiyetlere göre öz yönetimli öğrenme düzeyleri arasında farklılıklar bulunmuştur. Bu konu ayrı bir çalışma olarak daha kapsamlı şekilde değerlendirilebilir.
- Akademik motivasyonu arttıran sosyal, duygusal faktörleri incelemek üzerine çalışmalar yapılandırılabilir.
- Öz yönetimli öğrenme ile grupla ya da bireysel çalışmaya yatkın olma arasındaki ilişki incelenebilir.
- Eğitmenin ders anlatım biçimi ve ders araçlarının kullanımı gibi konular uzaktan eğitim süreci ele alındığında katılımcılar tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. Buradan hareketle, eğitmenlerin hazırladıkları ders içeriklerini ve anlatım biçimlerini iyileştirici çalışmalar üzerine yoğunlaşılabilir.

- Öz yönetimli öğrenme becerisi düşük grupta yer alan katılımcılarla bir eğitim programı düzenlenebilir. Bu programda katılımcılara öz yönetimli öğrenmenin ne olduğu anlatılabilir ve öz yönetimli öğrenme düzeylerini arttırmaya yönelik stratejiler kazandırılabilir.
- Uzaktan eğitim sürecinin başlamasıyla birlikte yüz yüze iletişim eksikliği tüm katılımcıların üzerinde durduğu bir konu olmuştur. Sosyal ilişkiler ve yüz yüze iletişim gibi konuların öz yönetimli öğrenme düzeyi ve akademik motivasyon boyutlarında nasıl bir yer kapladığı araştırılabilir.
- Öz yönetimli öğrenme düzeyi düşük olan katılımcıların dışsal güdüleyicilere çok fazla ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Bu bağlamda öz yönetimli öğrenme beceri düzeyi düşük öğrencilerin hayatında dışsal güdüleyicilerin nasıl bir yer kapladığına dair derinlemesine incelemeler yapılabilir.
- Akademik motivasyon ve uzaktan eğitim süreci deneyimlerine dair doğrudan kapsamlı bir çalışma yürütülebilir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda eğitmen, psikolojik danışman, rehber öğretmen gibi eğitim öğretim dünyasına hizmet etmeyi amaçlayan kişiler için sunulan öneriler aşağıdaki gibidir:

- Eğitmenler uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadığı dikkat dağınıklığı faktörünü görmeye çalışarak ders sırasında jest, mimik, ses tonu ve ders aracı kullanımlarına özen göstermeleri üzerine yoğunlaşabilir.
- Pandemi döneminde sosyal ilişkilerin zayıflaması nedeniyle eğitmenlerin ya da psikolojik danışmanların birlikte çalıştıkları sınıf/sınıflarla haftada bir kez iletişimi arttırıcı ve sınıf içi kaynaşmayı destekleyici nitelikte toplantılar düzenlemesi önerilebilir.
- Eğitmenlerin, öğrencilerin öz yönetimli öğrenme düzeylerini yükseltici yönde müfredatlar planlayarak yeni stratejiler geliştirmeye katkıda bulunmaları üzerinde yoğunlaşılabilir.
- Psikolojik danışmanların akademik motivasyonu arttırıcı çalışmalara grup psikoeğitimleriyle ya da bireysel çalışmalarla destek vermesi önerilebilir.

EKLER

Ek 1. Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği Kullanım İzni

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.

Ek 2. 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.

Ek 3. Araştırma İzni 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.

Ek 4. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma Dr.Öğr.Üyesi Gökçe Güvercin Seçkin danışmanlığında Maltepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü yüksek lisans öğrencisi Zeynep Argün tarafından yürütülen bir tez çalışmasıdır. Çalışma lisans öğrenimine devam etmekte olan beliren yetişkinlik dönemindeki bireyleri kapsamaktadır. Çalışmanın amacı, beliren yetişkinlerin akademik motivasyona ilişkin görüş ve deneyimlerinin öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleri açısından incelenmesidir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmanın geçerli olabilmesi adına sorulara samimi cevaplar vermeniz ve atlamadan cevaplandırmanız önem arz etmektedir.

Yaş:

Cinsiyet:

Sınıf düzeyi:

Bölüm:

Genel not ortalaması:

Ek 5. Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği

Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz.		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Sınıf dışında, düzenli olarak kendi kendime bir şeyler öğrenirim.					
2.	Öğretmenin sınıfta açıklamadığı şeylerin cevabını kendi kendime bulmak konusunda oldukça iyiyimdir.					
3.	Sınıfta anlamadığım bir şey olursa, onu kendi kendime öğrenmenin her zaman bir yolunu bulurum.					
4.	Okulda başarılı olmamda yardımcı olacak doğru kaynakları bulmada iyiyimdir.					
5.	Kendi insiyatifim temelinde, öz yönetimli öğrenmeyi (belirlediğim amaca yönelik, kendi öğrenme yöntemimle öğrenmeyi) okulda ve gelecekteki kariyerimde başarı için çok önemli buluyorum.					
6.	Öğreneceğim şeyler için hedeflerimi kendim koyarım.					
7.	Neyi ne zaman öğreneceğimden kendim sorumlu olmak isterim.					
8.	Eğer öğrenmem gereken bir şey varsa, onu öğrenmenin bir yolunu hemen bulurum.					
9.	Çoğu öğrenciye kıyasla, kendi kendine öğrenme konusunda çok daha iyiyimdir.					
10.	Diğer insanlara bel bağlamadan kendi kendime öğrenme konusunda oldukça motiveyimdir.					

Ek 6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1) Üniversite tercih sürecinizi anlatır mısınız?
2) Uzaktan eğitim süreci deneyimlerinizi paylaşır mısınız?
3) Uzaktan eğitim sürecinin size iyi gelen yönleri var mı? Varsa bunları paylaşır mısınız?
4) Uzaktan eğitim sürecinin size iyi gelmeyen yönleri var mı? Varsa bunları paylaşabilir misiniz?
5) Sizi heyecanlandıran dersler var mı? Varsa bu derslerin hangi özellikleri sizi heyecanlandırıyor? Bunlardan biraz bahsedebilir misiniz?
6) Çalışma motivasyonunuzu düşüren durumlar oluyor mu? Bunlardan biraz bahsedebilir misiniz? Bu konuyla ilgili bir anınız var mı? Varsa bunları paylaşabilir misiniz?
7) Hazırlanmak istediğiniz bir konuya/sınava nasıl çalışıyorsunuz? En son katıldığınız bir sınava hazırlık sürecinizi anlatır mısınız?
8) Yapmaktan keyif aldığınız ödevler var mı? Varsa bunlardan biraz bahsedebilir misiniz?
9) Grupla çalışmak mı yoksa bireysel çalışmak mı sizi daha motive eder? Deneyimlerinizden örnekler verebilir misiniz?
10) Grupla çalışmada sizi olumlu etkileyen deneyimleriniz var mı? Varsa paylaşabilir misiniz?
11) Grupla çalışmada sizi olumsuz etkileyen deneyimleriniz var mı? Varsa paylaşabilir misiniz?
12) Bireysel çalışmada sizi olumlu etkileyen deneyimleriniz var mı? Varsa paylaşabilir misiniz?
13) Bireysel çalışmada sizi olumsuz etkileyen deneyimleriniz var mı? Varsa bunları paylaşabilir misiniz?

Ek 7. Temalar

Tablo 5. Temalar

	TEMALAR
Tema 1	Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Akademik Motivasyon Üzerindeki Etkisi
Tema 2	Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Uzaktan Eğitim Süreci Üzerindeki Etkisi

Ek 8. Temalar- Alt Temalar

Tablo 6. Temalar- Alt Temalar

TEMALAR	Alt Temalar
Tema 1: Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Akademik Motivasyon Üzerindeki Etkisi	• Çalışma Sistemi • Bireysel Çalışma Deneyiminin İyi Gelen ve Zorlayan Boyutları • Grupla Çalışma Deneyiminin İyi Gelen ve Zorlayan Boyutları • Üniversite Tercih Süreci • Keyif Alınan Dersler ve Ödevler
Tema 2: Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Uzaktan Eğitim Süreci Üzerindeki Etkisi	• Uzaktan Eğitim Sürecinin Zorlayan Boyutları • Uzaktan Eğitim Sürecinin İyi Gelen Boyutları

Ek 9. Görüşme Parçaları

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.

KAYNAKÇA

Akar H., ve Aydın S., (2016). Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterliklerini Gerçekleştirme Düzeyleri ile Öğrencilerin Akademik Motivasyonu Arasındaki İlişki. *Journal of International Social Research, 9*(43).

Alkan V., Şimşek, S. ve Armağan Erbil, B. (2019). Karma Yöntem: Öyküleyici Alanyazın İncelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 7(2), 559-582. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.5m*

Alkan C., (1987). Öğrenme-Öğretme Süreçleri ve İlkeler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 20*(1), 209-229.

Amrai K., Motlagh S., Zalani H. ve Parhon H., (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15*, 399-402.

Arnett J. J., (2000). Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American psychologist, 55*(5), 469.

Arnett J. J., (2001). Conceptions of the Transition to Adulthood: Perspectives From Adolescence Through Midlife. *Journal of adult development, 8*(2), 133-143.

Arnett J. J. (2007). Emerging Adulthood: What is it, and what is it good for? *Child development perspectives, 1*(2), 68-73.

Artsın M., Koçdar S., ve Bozkurt A., (2020). *Öğrenenlerin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler Bağlamında İncelenmesi.* (Araştırma Makalesi). Anadolu Journal of Educational Sciences International, 10(1), 1-30.

Aşkın İ., (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Öz-yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi (An Investigation of Self-Directed Learning Skills of Undergraduate Students).* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Atak H., ve Çok F., (2010). İnsan Yaşamında Yeni Bir Dönem: Beliren Yetişkinlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi: 17* (1) *2010.*

Atak H., (2011), Kimlik Gelişimi ve Kimlik Biçimlenmesi: Kuramsal Bir Değerlendirme Identity Development and Identity Formation: A Theoretical Assessment, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry 2011; 3*(1):163-213.

Baki A., ve Gökçek T., (2012) Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Güz-2012 Cilt:11 Sayı:42* (001-021).

Baltes P., (1987). Theoretical Propositions of Life-Span Developmental Psychology: On The Dynamics Between Growth and Decline. *Developmental psychology*, *23*(5), 611.

Başbay M., ve Karataş K. (2014). Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyinin Eleştirel Düşünme Eğilimi, Genel Öz Yeterlik ve Akademik Başarı Açısından Yordanması (Predicting Self Directed Learning Readiness Level In Terms Of Critical Thinking Disposition, General Self Efficacy and Academic Achievement), *Elementary Education Online, 13*(3), *916-933, 2014.*

Berestova A., Kolosov S., Tsvetkova M., ve Grib E., (2021), Öğrencilerde Eleştirel Düşünmenin Gelişiminin Bir Yordayıcısı Olarak Akademik Motivasyon, *Journal of Applied Research in Higher Education , https://doi.org/10.1108/JARHE-02-2021-0081*

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

Büyüköztürk Ş., (2012). Örnekleme yöntemleri. http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAYFinal-Konulari.pdf adresinden 19.03.2015 tarihinde indirilmiştir).

Bong M., (1996). Problems in academic motivation research and advantages and disadvantages of their solutions. *Contemporary Educational Psychology*, *21*(2), 149-165.

Brookfield S., (1985). Self-directed learning: A critical review of research. *New Directions for adult and continuing education*, *1985*(25), 5-16.

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

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

Caffarella R., O'Donnell J., (1987), Self-Directed Adult Learning: A Critical Paradigm Revisited, *Adult Education Quarterly Volume 37, Number 4, Summer, 1987, 199—211*.

Caffarella R., (1993). Self-Directed Learning, *New Directions for Adult and Continuing Education. n57 p25-35 Spr 1993.*

Calp Ş., ve Bacanlı H., (2016). Algılanan Akademik Yeterlik ve Özerklik Desteğinin Özerk Akademik Motivasyon ve Akademik Başarıyla İlişkisi. M*ehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0*(40), *300- 317.*

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

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

Chmiliar I., (2010). Multiple-case designs. *In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.),*

Encyclopedia of case study research (p. 582- 583). USA: SAGE Publications.

Dale H., Schunk (1991) Self-Yeterlilik ve Akademik Motivasyon, Eğitim Psikoloğu, 26:3-4, 207-231, DOI: 10.1080/00461520.1991.9653133

Dierendonck C., Tóth-Király I., Morin A., Kerger S., Milmeister P., ve Poncelet D., (2021). Testing associations between global and specific levels of student academic motivation and engagement in the classroom. *The Journal of Experimental Education*, 1-24.

Doğan A., Cebioğlu S., (2011). Beliren Yetişkinlik: Ergenlikten Yetişkinliğe Uzanan Bir Dönem, *Türk Psikoloji Yazıları, Aralık 2011, 14* (28), *11-21*.

Demircioğlu Z., Öge B., Fuçular E., Çevik T., Nazlıgül M., Özçelik E., (2018) Reliability, Validity and Turkish Adaptation of Self-Directed Learning Scale (SDLS). *International Journal of Assessment Tools in Education. 2018, Vol. 5, No. 2, 235–247 DOI: 10.21449/ijate.401069.*

Dörnyei Z., (2002). The motivational basis of language learning tasks. *Individual differences and instructed language learning*, *2*, 137-158.

Direktör C., ve Nuri C., (2017). Benlik saygısının akademik motivasyon üzerindeki etkisi: Otomatik düşüncenin aracı rolü. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, *1*(1), 66-75.

Erikson E., (1970). Autobiographic notes on the identity crisis. *Daedalus*, 730-759.

Eryilmaz, A., (2011). Yasam Boyu Gelisim Yaklasimi/Life Span Developmental Approach. *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar*, *3*(1), 49.

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

Garrison D., (2003). Self-directed learning and distance education. *Handbook of distance education*, 161-168.

Gelen İ., (2012) Evren ve Örnekleme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Dergisi.*

Gurbetoğlu A., (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. *Erişim Adresi: http://agurbetoglu. com/files/2% 20ARA% C5% 9ETIRMA, 20*.

Gömleksiz M., ve Serhatlıoğlu B., (2014). Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 99-128.*

Hafit N., Anis A., Shuhaime N., ve Miah M., (2021). The Relationship Between Internet Self-Efficacy, Self-Directed Learning, and Motivation for Learning towards Technology Acceptance in Digital Learning among Indigenous Society in Malaysia. *International Journal of Advanced Research in Education and Society, 3*(1), 142-150.

Hasgören S., (2021). *Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri açısından deneyimleri.* (Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü)

Havighurst R., (1952) Yaşlanmanın Sosyal ve Psikolojik İhtiyaçları. *Amerikan Siyaset ve Sosyal Bilimler Akademisi'nin Yıllıkları* . 1952;279(1):11-17. doi: 10.1177/000271625227900102

Haşlaman T., (2011). Çevrimiçi öğrenme ortamının öğretmen ve öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme becerileri üzerindeki etkisi. *Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Hematian F., Rezaei A.,ve Mohammadyfar M., (2017). On the effect of goal setting on self achievement motivation, and academic achievement among students. *Science, 11*(1), 37-47.

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

Karafil B., Oğuz A., (2019). Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi, *ISSN:1694-528XİktisatveGirişimcilikÜniversitesi, TürkSosyalBilimlerEnstitüsü,Celalabat.*

Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (32.Basım). Ankara: Nobel

Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü.* İstanbul, Türkiye: Yıldız Teknik Üniversitesi.

Karataş H., Erden M. (2012), Akademik Motivasyon Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy 2012, Volume: 7, Number: 4, Article Number: 1C0558.*

Karataş K., ve Başbay M., (2014). Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyinin Eleştirel Düşünme Eğilimi, Genel Öz Yeterlik ve Akademik Başarı Açısından Yordanması. *Ilkogretim Online, 13*(3).

Karataş K., ve Başbay M., (2014). Predicting Self Directed Learning Readiness Level In Terms Of Critical Thinking Disposition, General Self Efficacy and Academic Achievement. *Elementary Education Online, 13(3), 916-933, 2014.*

Knowles M., (1984). The adult learning theory—Andragogy. *Retrieved from.*

Knowles M., (1972). Innovations in teaching styles and approaches based upon adult learning. *Journal of education for social work, 8*(2), 32-39.

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

Knowles M., Holton E,.ve Swanson R., (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge.

Koçdar S., (2015). Çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler ve araçlar, *AUAd 2015, Cilt 1, Sayı 1, 39-55.*

Kokoç M., (2019). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Bağlılık Düzeylerinin Akıllı Telefon Bağımlılıkları, Öz-Düzenleme ve Öz-Yeterlik Becerileri İle İlişkisinin Modellenmesi. *Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı,(Yayımlanmamış doktora tezi), Erzurum*.

Lasfeto D., (2020). The relationship between self-directed learning and students' social interaction in online learning environment. *Journal of e-learning and knowledge society*, *16*(2), 34-41.

Loeng S., (2020). Self-directed learning: A core concept in adult education. *Education Research International*, *2020*.

Luna A., (2013). *Predicting the motivation in college-aged learning disabled students based on the Academic Motivation Scale*. The University of Arizona.

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.

McLoughlin C., ve Marshall L., (2000). Why leave learning to chance? Planning for a beneficial synthesis of motivation, adult learning needs and contextual analysis.

Subaşı M., ve Okumuş K., (2017) Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Haziran 2017 21(2): 419-426

Misra F., ve Mazelfi, I. (2021). Long-Distance Online Learning during Pandemic: The Role of Communication, Working in Group, and Self-Directed Learning in Developing Student's Confidence. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Educational Development and Quality Assurance (ICED-QA 2020). Advances in Social Science, Education and Humanities Research*.

Moore M., (1986). Self-directed learning and distance education. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, *1*(1), 7-24.

Pachnowski L., ve Jurczyk J.,(2000). Correlating Self-Directed Learning with Distance Learning Success.

Reifman A., Arnett J. J., ve Colwell M., (2007). Emerging adulthood: Theory, assessment and application. *Journal of Youth Development*, *2*(1), 37-48.

Saeid N., ve Eslaminejad T., (2017). Relationship between Student's Self-Directed-Learning Readiness and Academic Self-Efficacy and Achievement Motivation in Students. *International Education Studies*, *10*(1), 225-232.

Sarı A., ve Akınoğlu O., (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *29*, 139-154.

Satıcı S., (2013). Universite ogrencilerinin akademik oz-yeterliklerinin cesitli degiskenler acisindan incelenmesi. *Unpublished master's thesis). Anadolu University Institute of Educational Sciences, Eskisehir*.

Schunk D., (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, *26*(3-4), 207-231.

Seggie F., ve Bayyurt Y., (2015). *Nitel Araştırma. Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları*. Anı Yayıncılık.

Simonson M., Schlosser C., ve Orellana, A., (2011). Distance education research: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, *23*(2), 124-142. .

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

Tough A., (1989). Self-directed learning: Concepts and practice. In *Lifelong education for adults* (pp. 256-260). Pergamon.

Ulusoy B., ve Karakuş F., (2018). Lise öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(2), 684-699.

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

Yılmazsoy, B., & Kahraman, M. (2019). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi. Journal of Theoretical Educational Science, 12*(2), *783-818.*

Yurt E., ve Bozer Ö., (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences. 2015 14(3):669-685*

Zimmerman, B., (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, *41*(2), 64-70.