



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN E-ÖĞRENME STİLLERİNİN ÖZ DÜZENLEYİCİ
ÖĞRENME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

MERTCAN BUDAK

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ İHSAN ÇAĞATAY ULUS

BARTIN-2025



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN E-ÖĞRENME STİLLERİNİN ÖZ DÜZENLEYİCİ
ÖĞRENME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ.**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mertcan BUDAK

JÜRİ ÜYELERİ

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi İhsan Çağatay ULUS

Üye : Doç. Dr. Hüseyin KAGIN

Üye : Doç. Dr. Ramazan GÖK

BARTIN-2025

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Dr. Öğr. Üyesi İhsan Çağatay ULUS danışmanlığında hazırlamış olduğum “ÖĞRETMENLERİN E-ÖĞRENME STİLLERİNİN ÖZ DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

15.01.2025

Mertcan BUDAK

ÖN SÖZ

Yüksek lisans tezimde yazmakta en çok üzerine düşündüğüm bu bölümü hazırlama aşaması gelmiş bulunmaktayım. İlgisi ve desteğiyle yanımda yer alan herkese teşekkürlerimi sunuyorum.

Yaşamımın son dört yılını ele aldığımda gelecek yaşamımı oluşturan kilit yılların aslında bu yıllar olduğunu fark ettiğimi dile getirmek istiyorum. Son dört yıl içerisinde aşılmaz diye düşündüğüm sınavları aşarak şu anda sahip olduğum mesleki sürecimi idame ettirmekteyim. Bu yıllar benim için stresli geçse de dönüp baktığımda kendime duyduğum gururu her defasında bana hissettirmektedir. İleride yaşadığım zorluklarda da umudumu koruyup yola devam etmemde katlı sağlayacağına eminim.

Başta benim için sadece bir öğretici olmayan, yol gösteren, kendini her anında ulaştır kılan, tüm samimiyetiyle yanımda olan sevgili hocam ve tez danışmanım Dr. Öğretim Üyesi İhsan Çağatay ULUS'a çok teşekkür ederim.

Son olarak benim için gurur kaynağı olan, her anımda elimden tutan ve desteklerini asla esirgemeyen canım annem Hatice BUDAK'a ve sevgili babam Okay BUDAK'a çok teşekkür ediyorum. Ayrıca belki de yardımlarıyla yüksek lisans sürecimi tamamlamamı sağlayan Aleyna Kübra TAŞ'a çok teşekkür ediyorum.

Mertcan BUDAK



Hedefine adım adım ilerleyenlere ithafen...

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMENLERİN E-ÖĞRENME STİLLERİNİN ÖZ DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Mertcan BUDAK

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi İhsan Çağatay ULUS

Bartın-2025, sayfa: 74

Öğrenme stili, 1960'lardan itibaren araştırılan ve farklılıklar gösteren öğrenme metodolojisi anlayışıdır. Her bireyin öğrenme biçimi farklıdır ve bu, bilgiyi edinme, düzenleme ve yorumlamada tercih edilen yöntemlerle ilişkilendirilir. Öğretmen eğitimi, toplumun ilerlemesi açısından önem taşır ve dünya genelinde kaliteli öğretmen eğitiminin vurgulandığı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar, öğretmenlerin sürekli gelişmesini ve teknolojik yeniliklere açık olmalarını savunmaktadır. Eğitimde teknolojinin artan önemi nedeniyle, öğretmenlerin bu alanda bilgi sahibi olması, güncel gelişmeleri takip etmesi ve uygulaması gerekmektedir. Bu, geleceğin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak, eğitim sistemimizin hedeflerine ulaşmak ve yenilikçi eğitim ürünleri geliştirmek açısından oldukça önemlidir. Öğretmenler mesleki gelişimlerini sürdürerek kaliteli eğitim sunmalı ve farklı öğrenci gruplarına uygun eğitim yöntemlerini öğrenip uygulamalıdır. Bu durumda e-öğrenme kavramını ortaya çıkarmaktadır.

Gerçekleştirilen çalışma, dijital ortamlarda öğretmenlerin ne şekilde öğrendikleri ve süreci nasıl idare ettikleri hakkında okuyucularına bilgi sağlamaktadır. Bunun sonucunda eğitim politikalarının geliştirilmesi, öğretmene yönelik özelleştirilmiş öğrenme yöntemlerinin

oluşturulması, e-öğrenme araçlarının geliştirilmesi ve öğretmenlerin pedagojik etkinliklerini artırarak eğitim başarısını destekleme olanağı bulunulabileceğini belirtmektir. Profesyonel gelişimi teşvik etmek, araştırma ve uygulama için yeni perspektifler sağlamak ve daha iyi karar verme stratejisi geliştirme süreçlerine katkıda sağlamaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde e-öğrenme stilleri ile öz düzenleyici öğrenme değişkenleri kullanılarak öğretmenler üzerinde doğrudan bir araştırma yapılmadığı görülmüştür. Bu faktörlere dayanarak yapılan araştırmalar, eğitimcilerin kişisel ve profesyonel gelişimini desteklemekle kalmaz aynı zamanda öğrenme ve öğretme süreçlerinin niteliğini artırabilir. Böyle bir araştırmanın sonuçları, eğitim alanında yenilikçi uygulamalara yol gösterici olabilir ve uzun vadeli eğitim stratejilerinin şekillendirilmesine katkıda bulunabilir.

E-öğrenme, teknoloji aracılığıyla her yerde ve her zaman eğitim sunan, asenkron ve senkron öğrenme modelleri içeren, öğrenenlere kendi hızlarında öğrenme fırsatı veren ve eğitimi daha çekici hale getiren bir yöntemdir. Bu yöntemle eğitimin kalitesinin artırılması ve eğitimde başarının desteklenmesi hedeflenmektedir. Bu çalışma öğretmenlerin elektronik öğrenme (e-öğrenme) stillerini ve bu stillerin öz-düzenleyici öğrenme yetenekleriyle ilişkisini inceler. E-öğrenme, teknolojinin ilerlemesi ve zaman/mekan sınırlamalarını ortadan kaldırarak var olan eğitimi sürdürme imkanı sunmasıyla popülerleşmiştir. Gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin e-öğrenme stilleri ile öz düzenleyici öğrenme düzeylerini ortaya koymak ve ikisi arasındaki ilişki düzeyini incelemektir.

Anahtar kelimeler: E-öğrenme, e-öğrenme stilleri, öz düzenleme, öz düzenleyici öğrenme düzeyleri.

ABSTRACT

M. Sc. Thesis

INVESTİGATING THE IMPACT OF TEACHERS' E-LEARNING STYLES ON SELF-REGULATED LEARNING SKILLS.

Mertcan BUDAK

Bartın University

Graduate School

Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. İhsan Çağatay ULUS

Bartın-2025, pp: 74

Learning styles have been studied since the 1960's, indicating a diverse methodology in acquiring knowledge. Each individual's approach varies and this preference is associated with the way information is acquired, organized, and interpreted. Teacher education is essential for societal advancement, and there have been global studies emphasizing the importance of high-quality teacher education. These studies advocate for the continual professional development of teachers and their openness to technological innovations. Given the growing significance of technology in education, it's imperative that teachers are knowledgeable in this area, staying abreast of and implementing the latest advancements. This is crucial for meeting the educational needs of the future, achieving the goals of our education system, and creating innovative educational products. To deliver quality education, teachers should continue their professional development and learn and apply teaching methods suitable for diverse student groups, thus bringing forth the concept of e-learning.

The study in question provides readers with insight into how teachers learn in digital environments and manage the process. It suggests that as a result, education policies can be improved, personalized learning methods for teachers can be created, e-learning tools can

be developed, and teachers can improve their pedagogic activities to support educational success. Encouraging professional development can offer new perspectives for research and practice and contribute to the development of better decision-making strategies. Reviews of research indicate a lack of direct studies on these two factors among teachers. Studies based on these factors can not only support educators' personal and professional development but can also improve the quality of learning and teaching processes. The results of such research could provide guidance for innovative practices in education and contribute to shaping long-term educational strategies.

E-learning is a method that uses technology to provide education anytime and anywhere, includes asynchronous and synchronous learning models, allows students to learn at their own pace, and makes education more engaging. The aim of this method is to enhance the quality of education and support success in educational endeavors. This study examines teachers' e-learning styles and the relationship of these styles with their self-regulatory learning capabilities. E-learning has become popular by advancing technology and offering the possibility to continue existing education without the constraints of time or location. The study aims to reveal teachers' e-learning styles and their levels of self-regulatory learning, investigating the relationship between the two.

Keywords: E-learning, e-learning styles, self regulation, self regulated learning levels.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY ..	ii
BEYANNAME	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
EKLER DİZİNİ	xiii
SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
1.GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Problem Cümlesi	4
1.2.1 Alt Problemler	4
1.3 Araştırmanın Amacı	5
1.4 Araştırmanın Önemi.....	6
1.4 Varsayım	8
1.5 Sınırlılıklar	9
2.LİTERATÜR ÖZETİ.....	10
2.1 Hayat Boyu Öğrenme	10
2.1.1 Hayat Boyu Öğrenmenin Temel Amacı Nedir?	11
2.2 E-Öğrenme Stilleri	12
2.2.1 E-Öğrenme Nedir?	12
2.2.2 Eş Zamanlı (Senkron) Öğrenme	14
2.2.3 Farklı Zamanlı (Asenkron) Öğrenme.....	14
2.2.4 Eş Zamanlı E-Öğrenme:	15
2.2.5 Farklı Zamanlı E-Öğrenme:.....	16

2.2.6 E-Öğrenmenin Avantajları ve Dezavantajları	18
2.3 Öz-Düzeni Öğrenme	20
2.3.1 Öz-Düzenleme ve Sosyal Bilişsel Teorik Öğrenmesi.....	21
2.3.2 Öz Düzenlemeyici Öğrenme Stratejileri.....	21
2.3.3 Öz-Düzenleyici Öğrenme Modelleri	23
2.3.4 Öz- Düzenleme Becerilerinin Geliştirilmesi.....	25
2.3.5 Öz Düzenlemeyi Değerlendirme Araçları	26
2.3.6 Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Sınıf Uygulamaları	27
2.3.7 Öz-Düzenleyici Öğrenmeye Uygun Çalışma Süreci	27
2.3.8 Öğrencilerin Öz-Düzenleme Becerilerinin Gelişmesinde Öğretmenin Rolü.....	28
2.3.9 Hedef Yönelimi ve Öz-Düzenleme İlişkisi	29
2.3.10 Çevrimiçi Ortamda Öz Düzenleyici Öğrenme.....	30
3. MATERYAL VE YÖNTEM	32
3.1 Model.....	32
3.2 Evren ve Örneklem	32
3.3 Verilerin Toplama araçları	33
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	33
3.3.2 E-Öğrenme Stilleri Ölçeği.....	34
3.3.3 Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği.....	34
3.4 Veri Toplama	35
3.5 Verilerin Çözümlemesi	35
4. BULGULAR	36
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	42
6. Öneriler	52
7. KAYNAKÇA.....	54
EKLER	64

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
No	No
3.1:	Katılımcıların sosyo-demografik verilerine ilişkin sayısal değerler 33
3.2:	Değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin veriler 35
4.1:	Değişkenlerin psikometrik analizine ilişkin değerler 36
4.2:	Araştırmada kullanılan ölçekler ve alt ölçeklerinin betimleyici analizi 36
4.3:	E-öğrenme stilleri ölçeğinin cinsiyet, medeni hal ve ebeveyn durumu açısından t-test ile incelenmesine ilişkin değerler 36
4.4:	E-öğrenme stilleri ölçeğinin yaş ve eğitim durumu açısından anova ile incelenmesine ilişkin değerler 37
4.5:	E-öğrenme stilleri ile öz düzenleyici öğrenme ölçeği arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon tablosu 38
4.6:	Öz düzenleyici öğrenme ölçeğinin e-öğrenme stilleri ölçeği açısından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları 39
4.7:	Öz düzenleyici öğrenme ölçeği ile e-öğrenme stilleri ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin tablo 39
4.8:	E-öğrenme stillerinin alt boyutlarının öz düzenleyici öğrenmeyi yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları 40

EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
No	No
EK 1. Aydınlatılmış onam formu.....	64
EK 2. Kişisel bilgi formu	66
EK 3. E-öğrenme stilleri ölçeği.....	67
EK 4. Öz düzenleyici öğrenme ölçeği.....	70
EK 5. Ölçek kullanım izinleri	73
EK 6. Etik kurul onayı	74



SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

%	: yüzde
df/sd	: serbestlik derecesi
M	: ortalama
N	: örneklem sayısı
P	: anlamlılık değeri
SE	: standardize etki
SS	: standart sapma
β	: Beta
η^2	: etki değeri
LLCI-ULLC	: güven aralığı

KISALTMALAR DİZİNİ

ÖDÖÖ: Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği

EÖSÖ: E-Öğrenme Stilleri Ölçeği

APA: American Psikoloji Birliği (American Psychological Association)

SPSS: Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (Statistical Package for the Social Sciences)

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın gerçekleştirilme nedenlerini açıklayan temel bölümlerden; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Eğitimde dijitalleşmenin hız kazandığı günümüzde öğretmenlerin e-öğrenme platformlarını kullanma biçimleri ve bu platformlar aracılığıyla oluşturdukları öğrenme ortamları giderek daha önemli hale gelmektedir. Öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları, kullandıkları e-öğrenme yöntemleri ve dijital araçlara olan hakimiyetleri eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır ancak öğretmenlerin e-öğrenme stillerinin eğitim süreçleri üzerindeki etkisi, özellikle öz düzenleyici öğrenme becerileri ile ilişkisi bağlamında yeterince araştırılmamıştır. E-öğrenme süreçlerinde öğretmenlerin rolleri sadece bilgi aktarmanın ötesine geçmekte ve öğrenme süreçlerini yönlendirme, rehberlik etme ve bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri oluşturma gibi çok boyutlu bir sorumluluk gerektirmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin e-öğrenme stilleri, teknolojiyi pedagojik amaçlarla entegre etme kapasitelerine, dijital araçları etkili bir şekilde kullanmalarına ve öğrenme süreçlerini anlamlı hale getirme becerilerine dayanmaktadır. Ancak öğretmenlerin bu stilleri nasıl benimsedikleri ve uyguladıkları farklı bağlamlarda farklı sonuçlar doğurabilmektedir. Öz düzenleyici öğrenme becerilerinin gelişimi, öğretmenlerin e-öğrenme platformlarında kullandıkları stratejilere ve sundukları desteklere büyük ölçüde bağlıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin bu becerilerin gelişimini destekleme konusundaki farkındalıkları, bilgi birikimleri ve uygulamaya yönelik yeterlilikleri hakkında literatürde önemli bir boşluk bulunmaktadır. Bu durum öğretmenlerin eğitim teknolojilerini pedagojik hedeflerle uyumlu bir şekilde kullanma kapasitelerini ve tercih ettikleri e-öğrenme stillerinin sistematik bir şekilde incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu çalışma öğretmenlerin e-öğrenme stillerinin incelenmesini ve e-öğrenmenin öz düzenleyici öğrenme üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

Her bireyin öğrenme yeteneği olduğu ve öğrenme tarzının farklılık gösterebileceği düşüncesi, öğrenme stillerinin temelinde yatmaktadır. Öğrenme stili kavramı ilk kez 1960'larda Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır ve bu zamandan beri birçok araştırma

yapılmış ve farklı öğrenme stili sınıflandırmaları oluşturulmuştur. Bu çeşitliliğin temel nedeni, öğrenme stili kavramının geniş kapsamlı olması ve farklı boyutları içermesidir (Koç Erdamar ve Bangir Alpan, 2017). Öğrenme stili, bireylerin yeni bilgileri öğrenme öncesinde, öğrenirken ve öğrendikten sonra hatırlamak için kullandıkları benzersiz stratejilerdir. Öğrenme stilleri bilgi edinme, düzenleme, düşünme ve yorumlama yöntemlerindeki farklı tercihler olarak açıklanabilir. Bireylerin öğrenme stillerini tercih edebilmeleri içinde öğrenme stillerini fark etmeleri gerekmektedir. Bunları öğrenmelerinde de en büyük destekçileri öğretmenlerdir. Öğretmenler, toplumun gelişip şekillenmesinde kilit bir göreve sahip olmaktadır. Bir öğretmenin bilgi ve becerisinin artması için eğitimci eğitimi büyük önem taşımaktadır (Koç Erdamar ve Bangir Alpan, 2017).

Darling ve Hammond (2017)'ın çalışmaları Amerika, Singapur, Finlandiya ve Kanada gibi ülkelerin öğretmen eğitim sistemlerine ve bu mesleğin yetkin bireyler tarafından icrasının kritik olduğuna dikkat çekmiştir. Araştırmacılar, uygulayıcılar ve politikacılar yüksek kaliteli öğretmen eğitiminin, öğretmenlerin öğrenme imkanlarını geliştirmede stratejik adımlar atılması gerektiğini vurgulamaktadır. Okulların sürekli öğrenen, yeniliğe açık kurumlar haline gelmesi, eğitimcilere yeni fikirlere ve yöntemlere olan arayışlarında rehberlik etmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Eğitimcilerin bilgi ve yöntemlerini güncel tutmalarının temeli de sürekli yenilenen öğretmen eğitimiyle sağlanmaktadır. Öğretmen eğitimlerinin dijital becerilerin gelişiminde yarar sağlayacağı düşüncesi öğretmenler açısından pozitif görülmektedir (Gudmundsdottir ve Hatlevik, 2020). Eğitimde teknolojinin önemi artarken öğretmenler de bu yönde adım atmalıdırlar. Teknoloji konusunda yetkin olmaları, güncel gelişmeleri takip edip uygulamaları ve öğretmen adaylarının da bu becerilerle donatılmış olarak yetiştirilmeleri zorunludur. Böylelikle geleceğin eğitim gereksinimlerini karşılamak, eğitim sistemimizin amaçlarına erişmek, yenilikçi ürünler ortaya koymak, üniversitelerde eğitim kalitesini yükseltmek ve öğretmen adaylarını teknolojiyle entegre etmek mümkün olacaktır (Öztemel, 2018). Üstelik yükseköğretim kurumlarının da toplumun ihtiyaçlarını yansıtacak şekilde eğitim-öğretim programlarını gözden geçirmesi ve sürekli değişimlere açık olması gerekmektedir. Böylece çağın gerisinde kalmaktan uzaklaşacaklardır (Gümüsoğlu, 2017). Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme yöntemlerine dair güncel araştırma ve bilgileri sürekli takip etmeleri, yeni eğitim teorileri ile yeni yöntemlere açık olmaları ve becerilerini artırma çabası içinde olmaları önemlidir. Kaliteli eğitim vermenin anahtarı, kaliteli mesleki gelişimden geçer ve bu araştırmalarla da desteklenmektedir (Ng, 2015). Eğitimsel başarı, öğretmenlerin mesleki gelişimine bağlıdır zira iyi eğitim almış öğretmenler

öğrencilere daha iyi öğrenim fırsatları sunar. Çeşitli yaş gruplarından ve farklı sosyoekonomik geçmişlere sahip öğrencilere ders veren öğretmenler bu farklılıkları göz önünde bulundurularak çok sayıda eğitim tekniğini öğrenip uygulamalıdır. Hem nitelikli öğretmenlerin hem de öğrencilerin yetişmesinde mesleki gelişim kritik bir rol oynamaktadır (Seferoğlu, 2004).

E-öğrenme, en önemli etkenlerinden biri olan iletişim teknolojilerinin eğitim faaliyetlerinde ortaya çıkardığı bir öğrenme yoludur. Bilgisayar ağları ve internet üzerinden yürütülen ve yaygın olarak kullanılan yeni bir öğrenme şeklidir (Aslan, 2006). E-öğrenme, bilgisayar, internet, televizyon, video disk ve benzeri elektronik kaynaklar kullanılarak sağlanan bir öğrenme yöntemidir. Bu yöntem, web ve internet teknolojileri aracılığıyla öğrenme deneyimleri oluşturmayı, bilgi ve becerilerin çoklu ortam uygulamaları aracılığıyla aktarılmasını, CD-ROM, internet gibi araçlarla bireysel olarak bilgi ve beceri gelişimini sağlamayı ve "her yerde, her zaman, herkese" en iyi iletişim ve dönüşümü sağlayabilmeyi hedefler. E-öğrenme, asenkron öğrenme (bireylerin kendi hızlarına göre bilgisayardan eğitim alması) ve senkron öğrenme (canlı bir sınıf oluşturarak eş zamanlı olarak bilgisayarda eğitim alma) şeklinde iki sınıfa ayrılır. Bu yöntem, öğrencilere internet tabanlı öğretim programları aracılığıyla kendi hızlarında öğrenme fırsatı sunar (Dikbaş, 2006). E-öğrenmenin sunduğu olanaklar bunlarla da kalmamaktadır. E-öğrenmenin, birden fazla öğrenme ortamı kullanarak dersin sürekli tekrar edilmesi, herkesin her yerden ve her veriye erişebilmesi, bireylerin zamanlarını yönetebilmeleri, öğretimi destekleyerek motivasyonu artırması, farklı birey ve gruplara ulaşarak bilgi paylaşımı yapabilmesi, öğrenmeyi daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmesi, kalabalık sınıflardaki etkileşim sınırlarını kaldırması ve web tabanlı ortamlardan faydalanabilmesi gibi birçok faydası vardır (Altıparmak vd., 2011). E-öğrenme ile ilgili daha önce yapılan çalışmaları inceleyecek olursak Hasgören (2021) pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ve çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin duyuşsal boyutunu inceleyerek bu konudaki benzer çalışmalara katkıda bulunmuştur. Kılınç (2021) farklı çevrimiçi öğrenme modellerinin öz-yönetimli öğrenme ve çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğun başarı ve performans üzerindeki etkisini incelemiştir. Artsın (2018) ise Kitleli Açık Çevrimiçi Derslerde öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini inceleyerek katılmayanlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Fizan Sasa (2011) karma öğrenme yönteminin öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerine etkisi ve çevrimiçi tartışmaların içerik analizi üzerine odaklanmaktadır. Günsel (2019) araştırmasında, öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama

stratejileri ile teknoloji kullanarak kendi kendini yönetme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Yılmazsoy ve Kahraman (2019) ise uzaktan eğitim alan öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme yetenekleri üzerine çalışma gerçekleştirmiştir. Sağırılı vd. (2010) çalışmalarına göre öz düzenlemeli öğrenmenin önemli unsurları şunlardır: bireylerin öğrenme sürecine aktif katılımı, kendi ihtiyaçları doğrultusunda özgürce seçim yapabilme ve bu seçimler için bireysel sorumluluk taşıma, öğrenme ortamını kişisel olarak düzenleyebilme, zaman yönetimi ve öncelikleri kendilerinin belirleyebilmesi gibi unsurlardan oluşmaktadır. Öz düzenleme sürecinde bireylerin aldıkları kararları uygulayabilme becerisi üzerine vurgu yapılmaktadır (Sağırılı vd., 2010).

Kişinin kendi öğrenme sürecini yönetmesi yani öz düzenleme, onun gelecek için belirlediği hedefler üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Öz düzenlemeli öğrenme, bireyin edindiği bilgi birikimi ve tecrübeyi içerir. Bu öğrenme yaklaşımı özellikle sosyal ve kültürel bağlam, motivasyon ve belirlediği hedefler tarafından şekillendirilir. İnsanlar doğdukları andan itibaren sürekli eğitim alır ve bu eğitim, onların sosyal ve kültürel yerleriyle ilişkilerinin bir sonucudur. Akademik performans da dahil olmak üzere, bir kişinin başarısı, sosyokültürel çevresinin yanı sıra kişisel öz düzenleme ve motivasyon düzeyi tarafından da etkilenir. Spesifik olarak bir dersteki veya konudaki öz düzenleme süreci, akademik başarı için temel bir faktördür çünkü bu süreç bireyin hedeflerine ulaşma becerisini doğrudan etkiler (Aylar, 2012).

1.2 Problem Cümlesi

Öğretmenlerin e-öğrenme stillerinin öz düzenleyici öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

1.2.1 Alt Problemler

Gerçekleştirilen çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin e-öğrenme stillerinin öz düzenleyici öğrenme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.
2. Öğretmenlerin e-öğrenme stilleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
3. Öğretmenlerin e-öğrenme stilleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

4. Öğretmenlerin e-öğrenme stilleri medeni hale göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
5. Öğretmenlerin e-öğrenme stilleri ebeveyn olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
6. Öğretmenlerin e-öğrenme stilleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
7. Öğretmenlerin e-öğrenme stilleri ile öz düzenleyici öğrenme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Öğretmenlerin e-öğrenme stilleri, öz düzenleyici öğrenme becerilerini anlamlı bir şekilde yordayabilir mi?
9. Öğretmenlerin e-öğrenme stilleri, öz düzenleyici öğrenme becerilerinin alt boyutlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
10. Öğretmenlerin öz düzenleyici öğrenme becerileri, e öğrenme stilleri becerilerinin alt boyutlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmadaki temel amaç öğretmenlerin e-öğrenme stillerini saptamak ve bu stillerin öz-düzenleyici öğrenme yetenekleriyle ilişkisini analiz etmektir. E-öğrenme, özellikle son zamanlarda oldukça popüler bir öğrenme biçimi haline gelmiştir. E-öğrenmenin popüler hale gelme nedenleri arasında teknolojinin gelişmesi, e-öğrenmenin zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde bireylerin ihtiyacına yönelik eğitim fırsatları sunması ve geçmiş zamanlarda yaşadığımız pandemi koşullarında olduğu gibi yüz yüze eğitim olanaklarının neredeyse imkansız hale gelebildiği durumlar yaşanabilmesi gibi etkenlerle e-öğrenme eğitim sektöründe önemli bir yere sahip olmuştur. Gerçekleştirilen bu çalışma, farklı e-öğrenme stillerinin, öğretmenlerin öğrenmelerini nasıl düzenlediklerini ve öğrenme stratejilerini nasıl etkilediğini anlamayı amaçlamaktadır. Bu çalışmadaki bir diğer amaç ise öğretmenlerin öz düzenleyici öğrenme düzeylerini belirlemektir. Araştırma, öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri gereken bir meslekte sürekli öğrenmeye hazırlıklı olup olmadıklarını anlamayı hedeflemektedir. Ayrıca bu çalışma, öğretmenlerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma becerilerini artırma yönünde neler yapılabileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Gerçekleştirilen çalışmanın amaçlarını sıralayacak olursak,

1. Öğretmenlerin E-Öğrenme Stillerini Belirlemek: Öğretmenler arasında yaygın olarak bulunan e-öğrenme stillerini tanımlamak ve kategorize etmek.
2. Öz-Düzenleyici Öğrenme Düzeylerini Ölçmek: Öğretmenlerin öz düzenleyici öğrenme düzeylerini ölçümlemek için geçerli ve güvenilir araçlar kullanmak.
3. E-Öğrenme Stilleri ile Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkiyi İncelemek: E-öğrenme stillerinin, öğretmenlerin öz düzenleyici öğrenme becerileri üzerindeki etkisini kapsamlı bir şekilde incelemek ve aralarındaki ilişkinin kuvveti ile yönünü ortaya koymak.
4. Etki Analizi: Eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi programları üzerindeki potansiyel etkisi hakkında bilgi sağlamak ve bulguları analiz etmek.
5. Gelecek Çalışmalara Fayda sağlamak: Öğretmenlerin e-öğrenme gerçekleştirdikleri ortamlarda öz düzenleyici becerilerini geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmalara fayda sağlamak.

Bu hedefler doğrultusunda tez çalışması hem eğitim teknolojileri hem de öğretmen eğitimi açısından önemli katkılar sağlayabilecektir. Öğretmenlerin eğitimde teknolojiyi etkin kullanmaları ve öz-düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirmeleri, onların mesleki gelişimlerine ve öğrettikleri öğrencilerin başarılarına olumlu yansımaya sahiptir. Öğretmenlik, sahip olunan bilgi ve beceriyi etkili kullanabilmekten geçmektedir. Birey nasıl öğretim sorusunu cevaplayabilmek için önce kendisinin öğrenme stilini keşfetmesi gerekmektedir. Ardından sahip olduğu öğrenme stilini organize etmeli ve kendi öğrenmelerini düzenleyebilmelidir (öz düzenleme). Böylece bireyler daha etkili öğrenebilirler.

1.4 Araştırmanın Önemi

Teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte internet, sosyal medya ve e-öğrenme, günümüzde pek çok programın odağı haline gelmektedir. Bu gelişmeler e-öğrenmeyi öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinin önemli bir parçası haline getirmektedir. İnternet teknolojilerinin dünya çapında hızla ilerlemesiyle birlikte, bu alandaki imkanlar da sürekli olarak gelişip çeşitlenmektedir. Bu hızlı değişim ve ilerlemeye ayak uydurabilmenin yolu ise "Hayat Boyu Öğrenme"den geçmektedir.

Öz düzenleme, öğrencilerin aktif bir şekilde bilgiyi yapılandırmalarını ve öğrenme süreçlerini düzenlemelerini sağlamaktadır. Bu da öğrencilere kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sahibi olabilecekleri ve süreci değerlendirebilecekleri bir ortam yaratmaktadır. Öz düzenlemeli öğrenme sürecinde öğrencilerin kendi öğrenme planlarını oluşturabilmelerine, geri bildirim alabilmelerine ve kendilerini düzeltebilmelerine olanak tanıyan öğrenme ortamları oluşturulmaktadır. Bu noktada da öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin nasıl daha etkili öğrenebileceği konusunda eğitim almaları, çeşitli yöntemleri kullanabilme becerisi kazanmaları ve mesleklerine dair yüksek bir yeterlilik algısına sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir (Çetin ve Gelbal, 2008).

Tezin başlığı olan "Öğretmenlerin E-Öğrenme Stilllerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi", özgün bir araştırma olarak, çeşitli yönleriyle diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Bu farklılıklar şu şekilde özetlenebilir:

1.4.1 Odak Noktasının Spesifikliği:

Araştırma, öğretmenlerin e-öğrenme stilleri ile öz düzenleyici öğrenme becerileri arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Daha önceki çalışmalar genellikle öğrenciler veya genel öğrenen grupları üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu çalışma ise öğretmenlerin dijital öğrenme bağlamındaki davranışlarını inceleyerek alandaki bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

1.4.2 E-Öğrenme ve Öz Düzenleme İlişkisinin Derinlemesine İncelenmesi:

E-öğrenme alanındaki araştırmalar genelde platformlar, araçlar veya içeriklerin etkisine odaklanırken bu çalışma öz düzenleme ve e-öğrenme etkileşimini daha derinlemesine ele almaktadır.

1.4.3 Hedef Kitlenin Özelliği:

Araştırma öğretmenler üzerinde yürütülmekte olup, özellikle eğitimde dijitalleşmenin hız kazandığı bir dönemde öğretmenlerin öğrenme alışkanlıkları ve becerilerine ışık tutmaktadır. Bu hedef kitle hem öğrenen hem de öğreten rolleriyle iki yönlü bir perspektif sunmaktadır.

1.4.4 Teknolojik ve Pedagojik Yeniliklere Odaklanma:

Bu tez, öğretmenlerin pedagojik uygulamaları ve teknolojik yeterlilikleriyle ilişkilendirilen yeni nesil öğrenme modellerini incelemektedir. Bu, eğitim teknolojileri ve bireysel öğrenme becerileri arasındaki bağı daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

1.4.5 Elde Edilen Verilerin Uygulama Alanı:

Araştırmanın bulguları, yalnızca akademik literatüre değil aynı zamanda öğretmenlerin profesyonel gelişim programlarına ve dijital öğrenme stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Bu yönüyle çalışmanın teorik olduğu kadar pratik bir değeri de bulunmaktadır.

1.4.6 Yerel ve Küresel Dinamikleri Birleştirme:

Çalışma, yerel bağlamda öğretmenlerin e-öğrenme deneyimlerini analiz ederken aynı zamanda küresel düzeydeki e-öğrenme ve öz düzenleme becerileri konusundaki literatürle ilişkilendirilmiştir. Bu yönüyle uluslararası alanda da değerlendirilebilir bir çerçeve sunmaktadır. Bu özgün yaklaşımlar, tezimin literatürdeki çalışmalardan ayrışmasını ve önemli bir katkı sunmasını sağlamaktadır. Küreselleşen dünyamızda eğitim, her geçen gün daha yaygın ve nitelikli bir hale gelmiştir. Günümüzde insanlar beş yaşından başlayarak hayatlarının her aşamasında eğitimle iç içe geçmiş durumdadır. Hangi yaşta ve hangi konumda olurlarsa olsunlar eğitim her birey için çeşitli formatlarda mevcuttur. Yetişkin eğitimi; işyerinde eğitim, yaşlı eğitimi, aile eğitimi gibi birçok farklı alanda yer almaktadır. Günümüzde eğitim "beşikten mezara" kadar tüm yaşamı kapsayan bir süreç haline gelmiştir (Parlak, 2017). Teknolojik ilerlemelerle birlikte diğer tüm alanlarda olduğu gibi eğitimde de önemli değişiklikler yaşanmaktadır. Özellikle, eğitimin öğrencilere aktarılma biçimi konusunda yeni yollar, yöntemler ve stiller ortaya çıkmakta ve bunlar her geçen gün daha da gelişmektedir (Seferoğlu, 2014). Gerçekleştirilen bu çalışma ile literatüre katkı sağlandığı düşünülmektedir.

1.4 Varsayım

Kullanılacak olan ölçme araçlarının, araştırmanın amacına hizmet edeceği ve e-öğrenme stilleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi açıkça ortaya çıkaracağı

varsayılmaktadır. Bunun yanında, ölçek uygulayıcıların ölçek maddelerine içtenlikle cevap verecekleri varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

- Araştırmaya katılan 51 yaş ve üstü öğretmen katılımcı sayısının az olması çalışmanın bir diğer sınırlılığını oluşturmaktadır.
- Bu araştırmada elde edilen veriler yalnızca araştırma kapsamında kullanılan ölçek maddelerine verilen yanıtlarla sınırlı kalmaktadır.



2. LİTERATÜR ÖZETİ

Bu bölümde hayat boyu öğrenme, e-öğrenme stilleri ve öz düzenleyici öğrenme başlıklarına detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

2.1 Hayat Boyu Öğrenme

Modern toplumlarda yaşanan bilimsel ve toplumsal değişimler, eğitim kurumlarını, eğitim yaklaşımlarını ve eğitimle ilgili süreçleri etkilediği gibi öğrencilerin rollerinde de dönüşüme yol açmaktadır. Aynı zamanda, eğitim ve eğitim kurumları da toplumsal değişimlere yön vermekte ve bu değişimleri etkilemektedir (Özdemir, 2011). Günlük yaşamlarını sürdüren bireyler, toplumsal değişimlere uyum sağlamak, kendilerini geliştirmek ve sürekli bir öğrenme sürecinde olmak zorundadır (Ödemiş, 2013). Örgün eğitim sürecinde kazanılan bilgi ve becerilerin, bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için tek başına yeterli olmaması bireyleri farkında olmadan bir öğrenme döngüsü içerisinde tutar ve hayat boyu öğrenmeyi zorunlu hale getirir (Keskinkılıç Kara, 2021). Hayat boyu öğrenme anlayışı, öğrenmenin belirli bir yer ve zamanla sınırlı olmadığını, öğrenme talebinin olduğu her ortamda gerçekleşebileceğini savunur. Bu anlayış, erken çocukluk döneminde aileden kazanılan öğrenimlerden başlayarak örgün eğitimin tüm aşamalarını ve örgün eğitim sonrası öğrenme süreçlerini kapsar; bireyin yaşamı boyunca edindiği tüm öğrenimlerin bir bütünü olarak kabul edilir (Diker Coşkun ve Demirel, 2012).

Öğrenmenin yaşamın başlangıcından sonuna kadar süren bir süreç olduğu fikrine dayanan hayat boyu öğrenme, yeni bir kavram olmamakla birlikte, çağdaş toplumun hızla değişen dinamikleri sayesinde daha geniş kitleler tarafından benimsenmiştir (Yıldızlı, 2021). Hayat boyu öğrenme hakkında doğru bir anlayış geliştirebilmek için bu kavramın tarihsel değişim ve gelişiminin incelenmesi gelecekte izleyeceği yol hakkında önemli bilgiler sağlayabilir (Kaya, 2014). 1920’lerde Dewey, Lindeman ve Yeaxle, eğitimi yaşamın değişmeden devam eden bir unsuru olarak ele almış ve bu düşüncenin ilk temsilcileri olmuşlardır (Ayhan, 2005). Lindeman, eğitimle ilgili bir çalışmasında eğitimin yaşamın kendisi olduğunu ve kesintisiz devam etmesi gerektiğini ifade etmiştir (Adabaş, 2016). Whitehead ise bireylerin gençlik dönemlerinde öğrendikleri bilginin yaşamlarını sürdürmeleri için yetersiz kaldığını ve eğitimin bireyleri gelecekte karşılaşılabilecekleri yeni koşullara hazırlaması gerektiğini belirtmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002). Ancak bu tür tanımlamalara rağmen hayat boyu

öğrenme kavramı, 1970'lere kadar uluslararası düzeyde veya kurumsal platformlarda yaygın bir yer bulamamıştır. 1970'lerde UNESCO, hayat boyu öğrenmeye kuramsal bir kimlik kazandırmış ve OECD gibi diğer uluslararası örgütlerin bu kavrama önem vermesini sağlamıştır (Elfert, 2016). Hayat boyu öğrenme, bireylerin yaşamları boyunca bilgi ve becerilerini kişisel, sosyal ve mesleki yönlerden geliştirmeyi amaçlayan tüm faaliyetlerin bir bütünüdür (Avrupa Komisyonu, 2002). Bu kavram, eğitimin ya da öğrenmenin yalnızca çocukluk dönemine özgü bir süreç olmadığını aksine yaşam boyu devam eden bir deneyim olduğunu vurgulamaktadır. Yaşamın kendisi bir öğrenme süreci olarak görülmekte öğrenme süreçleri bireylerin hem bilinçli tercihlerle hem de tesadüfi deneyimlerle elde ettiği yaşantıları içermektedir (Titmus vd., 1985).

2.1.1 Hayat Boyu Öğrenmenin Temel Amacı Nedir?

Hayat boyu öğrenmenin temel hedefi, bireylerin sürekli olarak yeni bilgi ve beceriler edinerek kendilerini geliştirmelerini sağlamaktır. Bu süreç, yalnızca kişisel gelişim açısından değil aynı zamanda bireylerin topluma daha aktif bir şekilde katılımını ve değişen dünya koşullarına uyum sağlamasını destekler. Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde sürekli öğrenme, bireylerin iş gücüne katılımını kolaylaştırırken toplumun daha dinamik bir yapıya kavuşmasına da katkı sunar (MEB, 2009). Büyükdüvenci (1983), hayat boyu öğrenmenin temel amacını bireyin kişisel gelişimini tam anlamıyla gerçekleştirebilmesi olarak tanımlamaktadır. Hayat boyu öğrenme, bireylerin farklı amaçları ve gelişim ihtiyaçlarına odaklanır ve bu çerçevede insanların yaşamları boyunca ihtiyaç duyabilecekleri eğitim olanaklarına erişimini esas alır. Okul eğitiminin bireylerin gerçek yaşamda karşılaşacakları problemlere her zaman çözüm sunamayabileceği göz önünde bulundurulduğunda yetişkinlik döneminde ve okul sonrası öğrenme süreçleri büyük önem kazanmaktadır. Bireylerin yaşamları boyunca yeni beceriler edinme ve kendilerini geliştirme isteği bu durumu destekler (Bağcı, 2011). Hayat boyu öğrenme, diğer eğitim anlayışlarından farklı olarak bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını merkeze alır ve okul dışındaki öğrenme süreçlerini teşvik eder. Bu yaklaşım, geleneksel okulun rolünü yeniden tanımlayarak devletin eğitim sistemindeki ağırlığını hafifletir ve zorunlu eğitim dışında kalan kesimlerin de eğitime katılımını sağlar. Bu anlayış, öğrenmenin yaşam boyunca devam ettiğini ve bireylerin sürekli gelişim göstermesi gerektiğini ifade eder. Hayat boyu öğrenme, bireylerin ve bilginin değerini artırarak bireylerin hayatta başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları becerileri kazanmalarına destek olur.

2.2 E-Öğrenme Stilleri

Bu başlığın altında e-öğrenme stillerine detaylıca yer verilecek olursa bu başlıklar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

2.2.1 E-Öğrenme Nedir?

E-öğrenme, günümüzün dijital çağında öğrenme ve öğretim süreçlerini köklü bir şekilde dönüştüren bir yaklaşım olarak dikkat çekmektedir. Bu kavram, ilk kez 1999 yılında Los Angeles'ta düzenlenen “Computer Based Training” sempozyumunda “Çevrimiçi Öğrenme” ve “Sanal Öğrenme” terimleriyle tanıtılmıştır. E-öğrenme, çevrimiçi platformlarda yeni teknolojilerin kullanımıyla etkileşimli ve kişiselleştirilmiş eğitim deneyimlerini geliştirme amacı taşımaktadır (Altıparmak vd., 2011). Bu yaklaşım, bireylerin öğrenme seviyelerine ve e-öğrenme materyallerine uygun olarak şekillenen bir süreç sunmaktadır ve bu süreç, bireylerin öğretmen desteği olmaksızın öğrenim süreçlerini tamamlamalarına olanak tanır. Ayrıca e-öğrenme, bireysel öğrenme süreçlerini desteklemesi ve sürekli bir etkileşim ortamı sağlamasıyla da ön plana çıkmaktadır (Görgen, 2015). Bu özelliği sayesinde e-öğrenme, öğrenenlerin motivasyonunu artırırken grup çalışmaları sırasında psikolojik baskı hisseden bireyler için de bu baskıyı ortadan kaldırmaktadır. E-öğrenmenin sağladığı geniş kaynak çeşitliliği, öğrencilerin bilgiye erişim süreçlerini kolaylaştırmakta ve öğrenenlerin ihtiyaç duydukları bilgilere istedikleri anda ulaşabilmelerine olanak tanımaktadır. Aynı zamanda bu kaynak zenginliği, bireylerin özgün niteliklerini geliştirmesine de katkıda bulunmaktadır (Gökdaş ve Kayri, 2005). Bu bağlamda, e-öğrenme süreçlerinin etkili bir şekilde tasarlanması ve uygulanması, öğrenenlerin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Eğitim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, geleneksel sınıf ortamlarının yerini sanal sınıf ortamlarına bırakmasına olanak sağlamaktadır. Bu dönüşüm, öğrencilerin zaman ve mekân kısıtlamalarından bağımsız olarak, sanal sınıflarda istedikleri anda diğer kişilerle iletişim kurmalarını ve etkileşimde bulunmalarını mümkün kılmaktadır. Sınıf içi etkinlikler ve çalışmaların dijital ortamlara taşınması, öğretmen ve öğrenci arasındaki ödev ve ders materyali paylaşımını daha hızlı ve kolay hale getirmektedir. Bu bağlamda, Edmodo, Beyazpano, Its Learning ve Thinkbinder gibi öğrenme yönetim sistemleri yaygın olarak kullanılmaktadır. E-öğrenme ortamlarında sıkça kullanılan sosyal iletişim araçları arasında

sosyal medya platformları (Facebook, Twitter), anlık mesajlaşma araçları (WhatsApp, Facebook), video paylaşım siteleri (YouTube, Vimeo), forumlar, bloglar ve video konferans yazılımları (Skype, Google Hangouts) da yer almaktadır. Öğrencilerin eğitim süreçlerinde sıkça tercih ettiği teknolojiler arasında basılı materyaller, bilgisayar, internet, forumlar, cep telefonu ve ses kayıt cihazları bulunmaktadır. Ancak çevrimiçi öğrenme ortamları çeşitli avantajlar sunmakla birlikte etkili kullanımını sınırlayabilecek bazı yönleri de mevcuttur. Bunlar arasında öğretim elemanlarının bilgi ve deneyim eksikliği, donanım ve yazılım yetersizlikleri, teknik personel eksikliği ve sınıf ortamının yetersizliği sayılabilir (Çağiltay ve Yıldırım, 2007).

E-öğrenme genel olarak ağ veya internet üzerinden gerçekleştirilen bir öğrenme yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Zhang ve Nunamaker (2003), e-öğrenmenin bireylerin istedikleri zaman ve yerde öğrenmek istedikleri içeriğe internet aracılığıyla dijital ortamda ulaşabilmelerini sağladığını ifade etmektedir. Ayrıca, Urdan ve Weggen (2000) e-öğrenmeyi, ders içeriklerinin uydu yayını, ses ve video kayıtları, intranet, internet, CD-ROM ve televizyon gibi elektronik kanallar aracılığıyla sunulması olarak tanımlamaktadır. Horton (2001) ise e-öğrenmeyi, sanal dünya ve internet aracılığıyla eğitsel içeriklerin oluşturulması olarak ifade ederken, Welsh vd. (2003), bu süreci ağ teknolojilerinden yararlanarak bilgi sunma süreci olarak değerlendirmektedir. E-öğrenme, web tabanlı öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, dijital iş birliği ve sanal sınıflar gibi birçok süreci ve uygulamayı kapsayan çok yönlü bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Bazı araştırmacılar, bu yapının uzaktan eğitimin devamı niteliğinde olduğunu ifade etmektedir. Bu kapsamda, e-öğrenme kavramı; web tabanlı öğrenme, çevrimiçi öğrenme, ileri yayın tabanlı öğrenme ve internet tabanlı öğrenme gibi terimlerle eş anlamlı olarak kullanılabilmektedir (Khan, 2001; Urdan ve Weggen, 2000). Elektronik medya ve dijital araçlar aracılığıyla gerçekleştirilen eğitim süreçleri, günümüzde e-öğrenme adı altında geniş bir çatı kavram içerisinde değerlendirilmektedir (Driscoll, 2002).

E-öğrenme, internet teknolojilerinin sunduğu olanaklarla öğrenci ve öğretmenin aynı zamanda ve mekânda bulunmasını gerektirmeyen modern bir uzaktan eğitim türü olarak tanımlanabilir (Yücel, 2006). Bu bağlamda, Khan (2005), e-öğrenmenin temel özelliklerini; etkileşim, gerçeklik, ders güvenliği, öğrencinin öğrenme sürecinde kontrol sahibi olması, resmi ve gayriresmi öğrenme ortamları, erişilebilirlik, kültürler arası etkileşim, kullanım kolaylığı, maliyet etkinliği, çevrimiçi destek, işbirlikçi öğrenme, çevrimiçi araştırma ve

değerlendirme ile evrensel erişim olarak sıralamaktadır. Gülbahar (2009) ise e-öğrenmeyi daha kapsamlı bir çerçevede ele alarak, “bilgi ve iletişim teknolojileri ile internet veya intranet gibi ağlar aracılığıyla zaman ve mekândan bağımsız bilgi erişimi sunan, çoklu ortam etkileşimini destekleyerek eğitim etkinliklerini elektronik öğrenme ortamlarında gerçekleştirme” olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamalar ve yaklaşımlar, e-öğrenmenin yalnızca bir teknolojik yenilik olmanın ötesinde, bireylerin öğrenme süreçlerini yeniden yapılandıran ve öğrenen-öğreten ilişkisinde köklü değişimlere yol açan bir süreç olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

2.2.2 Eş Zamanlı (Senkron) Öğrenme

Eş zamanlı e-öğrenme, öğretmen ve öğrencilerin farklı fiziksel ortamlarda bulunsalar dahi aynı anda iletişim kurarak eğitim sürecini sürdürebildikleri bir modeldir. Bu öğrenme biçiminin öne çıkan özellikleri şunlardır (Haznedar, 2012):

- Karşılıklı iletişim imkânı sunan düzenli bir eğitim sistemidir.
- Zaman ve maliyet açısından tasarruf sağlar; herhangi bir fiziksel mekânda bulunma zorunluluğu yoktur.
- Sınıf ortamında olduğu gibi jest ve mimiklerin kullanılması mümkün değildir.
- Eğitim materyalleri hızla güncellenebilir ve değiştirilebilir.

2.2.3 Farklı Zamanlı (Asenkron) Öğrenme

Farklı zamanlı öğrenme, eğitim sürecinin öğretmen ve öğrencinin aynı anda veya aynı ortamda bulunmasını gerektirmediği bir modeli ifade eder. Bu yaklaşımda, öğrenciler öğrenim süreçlerini kendi hızlarına ve ihtiyaçlarına göre yönetebilirler. Farklı zamanlı öğrenmenin belirgin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Haznedar, 2012):

- Eğitim içerikleri, öğrencilerin bireysel hız ve ihtiyaçlarına göre hazırlanarak yüksek verimlilik sağlar.
- Sağladığı derinlemesine bilgi ve ilgi çekici kaynaklarla eğitimin etkinliği artırılabilir.
- Düzenli öğretim ve değerlendirme için iki yönlü iletişim imkânı tanır.
- Herhangi bir zamanda ve herhangi bir mekânda ulaşılabilir olması zaman ve maliyet açısından avantaj sağlar; ancak jest ve mimiklerin kullanılamaması sözsüz iletişimi sınırlamaktadır.

- Ders materyalleri hızlı ve kolay bir şekilde güncellenebilir.

Bu modelde, içeriklerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanması ve ilgi çekici olması önem arz etmektedir. Asenkron öğrenmede canlı bir öğretmene ihtiyaç duyulmamakla birlikte, materyallerin kapsamlı bilgi sunması ve dikkat çekici olması etkili kullanım için gereklidir.

Eş zamanlı ve farklı zamanlı e-öğrenme süreçlerinde, öğrencilerin yöneltebileceği tüm sorular önceden öngörülmeli ve bu sorulara yönelik yanıtlar hazırlanmalıdır. Bu durum, geleneksel öğrenme modellerine kıyasla öğretmenlere daha fazla sorumluluk yüklemektedir. Öğretmenlerin, hazırlık ve planlama süreçlerini etkin bir şekilde yönetmeleri, öğrencilere öğrenme sorumluluğu kazandırmaları açısından kritik öneme sahiptir. Eş zamanlı model tercih edildiğinde, etkinliklerin önceden planlanması ve öğrencilere belirli bir süre içinde duyurulması gerekmektedir. Yüz yüze eğitimde sıklıkla kullanılan tartışma ve soru-cevap yöntemleri, uygun şekilde uyarlanarak e-öğrenme süreçlerinde de etkili bir biçimde uygulanabilir. Bu uygulamalar, öğrenme sürecini hem etkileşimli hem de eğlenceli kılmayı mümkün kılmaktadır.

E-öğrenme, eş zamanlı (senkron) ve farklı zamanlı (asenkron) öğrenme türlerini kapsayan iki temel modeli içermektedir. Her iki model de kendine özgü avantajlar ve sınırlılıklar barındırırken, öğretim süreçlerinde farklı ihtiyaçlara yönelik etkili çözümler sunmaktadır. Rosen (2009), bu iki modelin özelliklerini şu şekilde karşılaştırmaktadır:

2.2.4 Eş Zamanlı E-Öğrenme:

- İki yönlü iletişim imkânı sunarak düzenli bir öğretim ve değerlendirme sürecine olanak tanır.
- Her yerde ve her zaman erişilebilir olması, zaman ve maliyet açısından önemli bir tasarruf sağlamaktadır. Ancak, jest ve mimik gibi sözsüz iletişim unsurlarının algılanamaması bir sınırlılık oluşturur.
- Ders materyalleri hızlı ve kolay bir şekilde güncellenebilir ve değiştirilebilir.

2.2.5 Farklı Zamanlı E-Öğrenme:

- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme hızına uygun içerikler hazırlanması, bu modelin verimliliğini artırmaktadır.
- Canlı bir öğretmene ihtiyaç duyulmaksızın, materyallerin dikkat çekici ve ayrıntılı bilgi sunar nitelikte olması etkili bir kullanım için önemlidir.

Her iki modelde de öğretmenlerin, öğrencilerin sorabileceği potansiyel soruları önceden tahmin ederek yanıtlarını hazırlamaları kritik öneme sahiptir. Bu yaklaşım, öğrenme sürecini kesintisiz ve etkili kılmak açısından gereklidir. Bu bağlamda, geleneksel öğrenme modellerine kıyasla e-öğrenmede öğretmenlerin daha fazla sorumluluk üstlenmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin, içerik hazırlama ve planlama süreçlerini etkin bir şekilde yönetmeleri, aynı zamanda öğrencilere öğrenme sorumluluğunu kazandırmaları beklenmektedir.

Eğitimciler, eş zamanlı modelin tercih edilmesi durumunda, etkinlikleri önceden planlamalı ve öğrencilere belirli bir süre içerisinde duyurmalıdır. Ayrıca, yüz yüze eğitimde yaygın olarak kullanılan tartışma ve soru-cevap gibi yöntemler, uygun şekilde uyarlanarak e-öğrenme süreçlerinde de uygulanabilir ve bu yöntemlerle öğrenme süreci daha eğlenceli hale getirilebilir.

Zamana bağlı olmadan öğrenme imkânı sunan farklı zamanlı e-öğrenme modeli, avantajlarıyla dikkat çekmektedir. Ancak, yalnızca bu modele odaklanmak, öğrenim sürecinde monotonluk oluşmasına neden olabilir. Bu nedenle, eş zamanlı ve farklı zamanlı modellerin bir arada uygulanması, öğrenme süreçlerini daha dinamik ve etkili hale getirecek bir yaklaşım olarak önerilmektedir.

2.2.6 E-Öğrenme Stili

E-öğrenme stili, öğrencilerin kendilerini geliştirebilmeleri ve öğrenme süreçlerini destekleyen uygun çevrimiçi ortamların sağlanması olarak tanımlanabilir. Bu stiller, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme tercihlerine göre bilginin etkili bir şekilde kullanılmasını kolaylaştırmaktadır (Gülbahar ve Alper, 2014).

2.2.6.1 Görsel-İşitsel Öğrenme

Görsel-işitsel öğrenme stiline sahip bireyler, görsel ve işitsel materyallerle en iyi şekilde öğrenmektedir. Bu bireyler, fen ve matematik konularına özel bir ilgi gösterir ve haritalar gibi görsel araçları etkili bir şekilde kullanabilir. Görsel materyaller, özellikle resimler ve karikatürler, bu bireylerin öncelikli tercihleri arasındadır. Şarkı söylemek, müzik aleti çalmak ve video çekmek gibi aktivitelerden hoşlanırken, sessiz ortamları tercih etmezler (Gülbahar ve Alper, 2014).

2.2.6.2 Mantıksal Öğrenme

Mantıksal öğrenme stiline sahip bireyler, düşünme ve analiz yoluyla bilgi edinir. Matematiksel işlemler, mantık oyunları ve bulmacalar bu bireyler için cazip etkinliklerdir. Planlı çalışmaya önem verir ve süreçlerini yapılandırılmış bir şekilde yürütürler (Gülbahar ve Alper, 2014).

2.2.6.2 Bağımsız Öğrenme

Bağımsız öğrenen bireyler, bireysel çalışmayı tercih eder ve kendi başlarına derinlemesine incelemelerde bulunur. Grup çalışmalarına katılmadan önce kapsamlı bir hazırlık yapar ve bu süreçlerde kendine güvenlidir. Uygulamalı ve tartışmaya dayalı etkinliklerde başarılı olma eğilimi gösterirler (Gülbahar ve Alper, 2014).

2.2.6.3 Sezgisel Öğrenme

Sezgisel öğrenme stiline sahip bireyler, duygusal deneyimleri ile bilgiyi ilişkilendirerek öğrenir. Sorunlarla karşılaştıklarında içgüdülerine güvenir ve karmaşık süreçlerden kaçınmayı tercih ederler. Öğrenme süreçlerine başkalarının müdahale etmesinden hoşlanmazlar; yaratıcı ve bütünsel bir yaklaşımla çalışmayı sürdürürler (Gülbahar ve Alper, 2014).

2.2.6.4 Sözel Öğrenme

Sözel öğrenen bireyler, okuyarak öğrenme yöntemini benimser. Fıkra ve hikâye anlatmayı sever, duyduklarını ve gördüklerini günlük konuşmalarında kullanır. Yabancı dil, tarih ve

edebiyat gibi alanlarda öğrenmeye ve problem çözümüne yönelik fikir alışverişine ilgi duyarlar. Geniş kelime dağarcıkları ile kendilerini ifade etme konusunda başarılıdırlar (Gülbahar ve Alper, 2014).

2.2.6.5 Sosyal Öğrenme

Sosyal öğrenme stiline sahip bireyler, grup etkinliklerinde aktif rol almayı tercih eder ve diğer bireylerle etkileşim içinde olmaktan hoşlanır. Grup çalışmaları sırasında yönlendirici bir rol üstlenir ve diğerlerine yardımcı olmaya özen gösterir. Hem eğitmenleri hem de arkadaşları ile olumlu ilişkiler kurar (Gülbahar ve Alper, 2014).

2.2.6.6 Aktif Öğrenme

Aktif öğrenen bireyler, yaparak öğrenmeyi tercih eder. Hareketli etkinlikler, dans ve spor gibi aktiviteler bu bireylerin öğrenme süreçlerine katkı sağlar. Yolda yürürken ya da çalışırken müzik dinlemekten hoşlanır, müzik aleti çalabilir veya şarkı söyleyebilirler. Problemleri çözmeye, araştırmaya ve keşfetmeye yönelik güçlü bir eğilim gösterirler (Gülbahar ve Alper, 2014).

2.2.7 E-Öğrenmenin Avantajları ve Dezavantajları

E-öğrenme, zamandan ve mekândan bağımsız eğitim imkânı sunarak öğrenme süreçlerinde önemli bir dönüşüm sağlamaktadır. Bununla birlikte, avantajları kadar dezavantajları da bulunan bu yöntem, eğitim ve öğretim süreçlerine yenilikçi bir perspektif getirmektedir.

2.2.7.1 E-Öğrenmenin Avantajları

Tanrıverdi (2011), e-öğrenmenin avantajlarını şu şekilde belirtmiştir:

E-öğrenmenin sunduğu avantajlar, öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerini destekleyen ve eğitim kalitesini artıran çeşitli özelliklere dayanmaktadır,

- Zamana ve mekâna bağlı olmaksızın sınırsız öğrenme fırsatı sunar. Görsel ve işitsel unsurların kullanımıyla (grafikler, sesler, renkler, animasyonlar) eğitim sürecini zenginleştirir.
- Kişisel katılım ve karşılıklı etkileşim olanaklarını artırarak ilgi ve odaklanmayı destekler.

- Hem bireysel hem de kitlesel eğitim süreçlerinin aynı anda gerçekleşmesini mümkün kılar.
- Sürekli güncellenebilir içerikler sayesinde kullanıcıların en güncel bilgilere ulaşmasını sağlar.
- Öğretmen ve öğrenci arasında, ayrıca öğrenciler arasında geniş kapsamlı iletişim ortamları oluşturur.
- Geleneksel sınıf ortamlarında aktif olamayan öğrencilerin sanal ortamlarda özgüven kazanmalarına olanak tanır.
- Bireylerin kendi zamanlarını yönetmelerine imkân tanıyan esnek bir öğrenme süreci sunar.
- Bilgiye anında ulaşma ve istenilen konuları tekrar etme fırsatları sağlar.
- Rastlantısal öğrenme imkânları sunarak, bireylerin yeni bilgilerle karşılaşmalarını destekler.

2.2.7.2 E-Öğrenmenin Dezavantajları

E-öğrenmenin çeşitli dezavantajları da mevcuttur ve bu durum, uygulama süreçlerinde birtakım zorluklara yol açabilmektedir. Tanrıverdi (2011), e-öğrenmenin dezavantajlarını şu şekilde belirtmiştir:

- Teknolojinin hızla gelişmesi, altyapıların güncel tutulmasını zorlaştırabilir.
- Öğrencilerin başarılı olabilmesi için bilgisayar ve internet okuryazarlığı gerekmektedir.
- E-öğrenme uygulamalarına erişim için bilgisayar, tablet, cep telefonu ve internet bağlantısı gibi teknolojik araçların temini şarttır.
- Yalnız çalışmaya alışkın olmayan veya bu beceriyi geliştirmemiş öğrenciler için e-öğrenme süreçleri sınırlayıcı olabilir.
- Bazı uygulamalar, görsel ve eğitsel açıdan yeterli tasarıma sahip olmayabilir.
- Kullanıcılar, teknik sorunlarla karşılaşma riskine sahiptir.
- İçerik üretimi maliyetli, zaman alıcı ve kapsamlı bir süreç gerektirir.
- Bazı durumlarda iletişim, zaman ve mekâna bağımlı hale gelebilir.
- Öğrenme faaliyetleri ve okul yönetimi duyurularının anlık olarak sağlanması zor olabilir.

E-öğrenme, modern eğitim süreçlerinde önemli avantajlar sunarken, bazı dezavantajları nedeniyle dikkatli bir planlama ve uygulama sürecini gerektirmektedir. Bu nedenle, eğitimciler ve yöneticiler, e-öğrenme süreçlerini daha etkili kılmak için hem teknik altyapı hem de pedagojik tasarım açısından gerekli önlemleri almaları sürece katkı sağlayacaktır.

2.3 Öz-Düzeni Öğrenme

Eğitimde, hayat boyu öğrenme anlayışının benimsenmesi, bireylerin kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olmalarını ve bu süreçte kararlı bir duruş sergilemelerini gerektirir. Bu bağlamda, öz-düzenleme becerisi önemli bir yer tutmaktadır. Zimmerman (2000), öz-düzenleme kavramı üzerine yaptığı çalışmalarla bu alana önemli katkılar sağlamış ve öz-düzenlemenin eğitim süreçlerinde etkin bir araç olduğunu ifade etmiştir (Uygun, 2012). Öz-düzenleme, bireyin öğrenme süreçlerini kendi yeteneklerini değerlendirerek ve bu değerlendirme doğrultusunda etkin bir şekilde yönlendirerek hayat boyu öğrenmede önemli bir rol üstlenmesini sağlar.

Zimmerman'a (2000) göre, öz-düzenleme becerisi bireyin adaptasyon yeteneği ile doğrudan ilişkilidir. Bu beceri, atalarımızın çevresel koşullara uyum sağlamasında olduğu gibi, günümüzde bireylerin yaşamda kalma ve gelişim süreçlerinde de belirleyici bir role sahiptir. Öz-düzenleme, bireyin kişisel kimliği ve benlik algısıyla bağlantılıdır; bu becerinin eksikliği çeşitli psikolojik ve sosyal sorunlara yol açabilir. Bu nedenle, öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesi ve kapsamının genişletilmesi, sosyal teoriler ve teknikler açısından önemli bir araştırma alanıdır. Öz-düzenleme, bireyin hedeflerine ulaşması için kişisel durumunu değerlendirerek öğrenme aşamalarını planlı bir şekilde yönetmesini ifade eder. Bu süreç, bireyin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını belirli hedefler doğrultusunda yönlendirmesini sağlar. Zimmerman (2000), öz-düzenleme sürecinin bireyin performansına, kişisel inançlarına ve öğrenme motivasyonuna bağlı olarak değişiklik gösterebileceğini belirtmiştir. Ayrıca, bu süreçte bireyin bilgi işleme ve öğrenme yöntemlerinin seçimi de önemli bir yer tutmaktadır.

Öz-düzenleme, öğrenci merkezli ve aktif öğrenme modelleriyle özdeşleşmiştir. Bu modeller, öğrenmenin teorik temellerine dayanarak öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik etmektedir. Öz-düzenleme sürecinde öğrenci hem dışsal bilgi hem de içsel zekâ unsurlarını kullanarak kendi stratejilerini ve hedeflerini oluşturur. Bu noktada, öğrenci

yalnızca bilgi alıcısı değil, aynı zamanda aktif bir bilgi üreticisidir (Pintrich, 1999). Motivasyon ve öğrenme isteği, öz-düzenlemeli öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır.

2.3.1 Öz-Düzenleme ve Sosyal Bilişsel Teorik Öğrenmesi

Öz-düzenleme, sosyal bilişsel öğrenme teorisinin bir parçası olarak ele alınmakta ve öğrenme süreçlerinin bireyin gelişimi üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Bandura (1986), bireylerin çevreleriyle sürekli bir etkileşim içinde olduğunu ve bu etkileşimin öğrenme süreçlerini şekillendirdiğini ifade etmektedir. Bu etkileşim, birey, davranış ve çevre arasında dinamik bir ilişki olarak tanımlanmıştır.

Bandura, öz-düzenleme için üç temel süreci tanımlamıştır: kendini gözlemleme, kendini yargılama ve kendi kendine eyleme geçirme. Bu süreçler, bireyin öğrenme süreçlerini yönetmesine ve performansını geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Kalaycı, 2010). Zimmerman ve Schunk (2001), bu süreçleri daha detaylı bir şekilde açıklamıştır:

- **Kendini gözlemleme:** Bireyin kendi performansını gözlemleyerek değerlendirmesi.
- **Kendini yargılama:** Bireyin kendi hedeflerini toplumun standartlarıyla karşılaştırarak gerekli düzeltmeleri yapması.
- **Kendi kendine eyleme geçirme:** Bireyin hedeflerine yönelik ilerlemeyi sağlamak için planladığı eylemleri hayata geçirmesi ve bunları sürekli değerlendirmesi.

Bu süreçler, bireylerin öğrenme süreçlerinde daha aktif bir rol üstlenmelerini ve kendi gelişimlerini etkin bir şekilde yönetmelerini sağlamaktadır. Öz-düzenleme, bireyin motivasyonunu artırarak öğrenme başarısını destekleyen önemli bir bileşen olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.3.2 Öz Düzenlemeyici Öğrenme Stratejileri

Öz düzenleyici öğrenme stratejileri, bireylerin öğrenme süreçlerini planlamalarına, yönetmelerine ve değerlendirmelerine olanak tanıyan önemli araçlardır. Zimmerman ve Pons (1986), akademik öz düzenleme becerilerini, bireylerin öğrenme süreçlerinde başarı

sağlaması için kritik bir bileşen olarak tanımlamıştır. Ader (2014), bu stratejileri daha detaylı bir şekilde açıklamış ve aşağıdaki unsurların öz düzenleyici öğrenme sürecinde nasıl kullanılabileceğini vurgulamıştır:

- **Öz Değerlendirme:** Öğrencilerin akademik görevler ve birimler üzerinde önceden değerlendirme yaparak öğrenme süreçlerine hazırlık yapmaları.
- **Organize Etme ve Dönüştürme:** Mevcut bilgilerin düzenlenmesi ve yapılandırılması yoluyla daha etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması.
- **Hedef Belirleme ve Planlama:** Kısa ve uzun vadeli hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere uygun çalışma planlarının hazırlanması.
- **Bilgi Toplama Çabaları:** Detaylı akademik görevlerde gerekli bilgilerin toplanması için yapılan çalışmalar.
- **Kayıt Tutma ve İzleme:** Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde edindikleri bilgileri kaydederek süreci izlemeleri ve değerlendirmeleri.
- **Çevreyi Şekillendirme:** Dikkat dağınıcı unsurların ortadan kaldırılması ve motive edici bir öğrenme ortamının sağlanması.
- **Eylemin Bir Sonucunun Olmasını Sağlama:** Başarıların ödüllendirilmesi veya geri bildirim alınarak öğrencilerin motivasyonlarının artırılması.
- **Tekrar Yapma ve Ezberleme:** Bilgilerin unutulmaması ve öğrenmenin kalıcı hale gelmesi için tekrar yapılması.
- **Arkadaşlardan Sosyal Destek Alma:** Akranlardan yardım ve sosyal destek sağlanması.
- **Öğretmenlerden Sosyal Destek Alma:** Öğretmenlerden bilgi ve yönlendirme desteği alınması.
- **Yetişkinlerden Sosyal Destek Alma:** Aile üyelerinden veya diğer yetişkinlerden yardım alınarak öğrenme sürecine katkı sağlanması.
- **Tuttuğu Kayıtları Gözden Geçirme:** Kendi not ve kayıtların gözden geçirilerek öğrenme sürecinin değerlendirilmesi.
- **Diğer:** Başkalarının öğrenme düzenlemelerini kendi öğrenme süreçlerine uyarlama.

Bu stratejiler, bireylerin öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirmelerine olanak tanırken, akademik başarılarının artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Öz düzenleyici öğrenme stratejileri, bireylerin öğrenmeye daha aktif katılımını sağlayarak yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır.

2.3.3 Öz-Düzenleyici Öğrenme Modelleri

Öz-düzenleyici öğrenme modelleri, yalnızca bilgi kazanımını hedeflemekle kalmaz. Aynı zamanda bu bilgilerin etkili bir şekilde kullanılmasını, izlenmesini, değerlendirilmesini ve gerektiğinde iyileştirilmesini sağlayan stratejileri içermektedir. Bu modeller, bireylerin öğrenme süreçlerini daha etkin bir şekilde yönetmelerine katkıda bulunur (Eker, 2012). Öz düzenleme stratejilerinin açıklayıcı modelleri arasında Zimmerman (1996)'ın öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli, Pintrich (1999)'ın öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli, Winne'nin öz düzenleme modeli, Borkowski (1992)'nin süreç odaklı bilişsel modeli ve Boekaerts (2000)'in uyarlanabilir öğrenme modeli yer almaktadır. Bu modeller, öz düzenlemenin kuramsal temellerini ve uygulama süreçlerini farklı perspektiflerden ele alır. Zimmerman'ın öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli, öğrencilerin öğrenme sürecindeki motivasyonlarını ve yönetim becerilerini desteklemeye odaklanmaktadır. Bu model, öğrenenlerin öğrendiklerini uygulamalarına yönelik süreçleri içerir. Geleneksel eğitim yöntemlerinin uygulandığı sınıflarda sınırlı bir şekilde kullanılan bu model, daha çok küçük öğrenci gruplarında veya bireysel antrenörler tarafından tercih edilmektedir. Özellikle araştırma yapma, sanat performansları, spor, satranç ve yazma gibi bireysel çaba ve pratiğin ön planda olduğu alanlarda, öğrencilerin kişisel bilgi ve becerilerinden ziyade öğrenme ve uygulama süreçlerine odaklanır. Bu yönüyle, öğrencilerin gelişiminde merkezi bir rol oynamaktadır (Zimmerman vd., 1996).

Pintrich (1999), öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelini dört temel aşamada ele almıştır: hedef belirleme, izleme, kontrol ve düzenleme. İlk aşamada, öğrencinin görevle ilgili bilgi ve algılarının harekete geçirilmesini sağlamak amacıyla planlama yapılır. İkinci aşamada, bireyin kendisini veya görevin çeşitli yönlerini metakognitif olarak izlemesi yer alır. Üçüncü aşamada, öğrencinin belirlenen amaca ulaşmak için görevle ilgili unsurları kontrol etme ve düzenleme süreçleri devreye girer. Son olarak, dördüncü aşamada birey, görev ve konu ile ilgili düşüncelerini şekillendirir. Bu aşamalar, öğrenme sürecinin yapılandırılmasına yönelik kapsamlı bir çerçeve sunar ve öz düzenleyici öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlar. Bu modellerin sunduğu yaklaşımlar, bireylerin öğrenme süreçlerini optimize etmelerine olanak tanırken, öğrenme ve öğretim uygulamalarının niteliğini artırmak açısından da kritik bir öneme sahiptir.

Öz düzenleme, bireyin eğitimsel yeteneklerini geliştirmesi ve bu süreçte eğitimcilerin seçtiği stratejilerin doğru uygulanması ile etkin hale gelen bir kavramdır. Borkowski (2004)'ye

göre, öz düzenleme stratejileri, bireyin kendine en uygun olanı belirlemesi ve uygulamasıyla başlar. Bu süreçte, bireyselleştirilmiş eğitim yöntemlerinin öğrenme ortamında yer alması, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmesine olanak tanır. Özellikle bu yöntemler, bireylerin akademik hedeflerine daha iyi odaklanmalarını sağlar. Borkowski (2004), strateji kullanımına dayalı bu modeliyle, çocukların stratejilere verecekleri bireysel tepkilerin anlamlı sınıflandırmalara zemin hazırlayabileceğini ifade etmiştir. Strateji geliştirme sürecinde bireyin öz yeterlik seviyesinin artması, öz düzenleme ve öz denetim süreçlerinin etkin bir şekilde uygulanmasını destekler. Borkowski (1992), öz düzenleme sürecindeki stratejilerin önemine dikkat çekerek, bu yönüyle modelini diğerlerinden ayırmıştır. Bu modele göre, birey doğumdan itibaren bilgi biriktirir ve zamanla stratejilerini değiştirerek farklı öğrenme ortamlarında bu bilgileri kullanabilir hale gelir. Bu bağlamda, öz düzenlemeli öğrenme, bireyin belirlediği stratejileri doğru ve etkin bir şekilde kullanmasıyla ilişkilidir.

Öz denetim ise bireyin gelişim ve öğrenme sürecinde merkezi bir sistem yaklaşımıdır. Boekaerts (2000), öz denetimi, öğrencilere olumlu geri bildirimlerle kendi öğrenmelerini değerlendirmeyi ve bu süreçte hem bilgi düzeylerini artırmayı hem de kişisel gelişimlerini desteklemeyi öğreten bir yöntem olarak tanımlar. Olumlu geri bildirim döngüleri, bireyin öğrenme kapasitesini ve gelecekte öğrenebileceği unsurları keşfetmesine yardımcı olur. Bu süreç, bireyin gelişim, büyüme ve değişim sürecini destekler. Ayrıca öz denetim, öğrencinin kendi başarılarını izleme ve kontrol etme becerilerini geliştirmesine katkıda bulunur. Winne'nin geliştirdiği öz düzenlemeli öğrenme modeli, dört temel aşamadan oluşur: görev tanımlama, hedef belirleme ve plan yapma, planları uygulamak için yöntemler seçme ve son olarak bilişsel süreçleri kullanma. İlk aşamada, öğrenci verilen görevin şartlarını ve gerekliliklerini tanımlar. Bu aşamada öğretmen tarafından sunulan talimatlar ve öğrencinin motivasyonu belirleyici rol oynar. İkinci aşamada, öğrenci ulaşmak istediği hedefi belirler ve bu hedefe yönelik bir plan hazırlar. Plan, öğrenme stratejilerini ve uygulanacak yöntemleri içerir. Üçüncü aşamada, öğrenci belirlediği planı uygulamaya geçer ve öğrenme için uygun taktikleri kullanır. Son aşamada, öğrenci hedeflerine ne ölçüde ulaştığını değerlendirir ve gerekirse planlarını yeniden düzenler. Bu süreçte planın başarılı olduğu durumlarda değişiklik yapılması genellikle gereksizdir (Schunk, 2012). Bu modeller, bireylerin öz düzenleme ve öz denetim becerilerini geliştirmelerine yönelik kapsamlı bir rehber sunar. Eğitim süreçlerine entegre edildiklerinde, bireylerin öğrenme etkinliğini artırarak akademik başarıya katkıda bulunurlar.

2.3.4 Öz- Düzenleme Becerilerinin Geliştirilmesi

Öz-düzenleme becerileri, bireylerin öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yönetmeleri ve başarılarını artırmaları için kritik bir role sahiptir. Schraw ve arkadaşları (2006), fen eğitimi üzerine yaptıkları çalışmalarda öz-düzenleme ve öğrenmeyi geliştirmeye yönelik altı temel alan belirlemiştir. Bu alanlar, etkili öğretim yöntemlerini, işbirliğine dayalı öğrenme gruplarını ve öğrenme ortamını desteklemek için teknolojinin kullanılmasını kapsamaktadır. Fen eğitiminin temel amacı yalnızca bilgi edinimini artırmak değil, aynı zamanda öğrencilerin yüksek başarıya ulaşmalarını sağlayacak öğrenme becerilerini geliştirmektir. Öz-düzenlemeyi destekleyen unsurlar şu şekilde sıralanmıştır (akt. Aydın, 2012):

- a) Sorgulayıcı öğrenme,
- b) İşbirlikli öğrenme,
- c) Problem çözme ve eleştirel düşünmeyi geliştiren strateji eğitimi,
- d) Kavram değişimleri ve zihinsel model oluşturmayı destekleyen stratejiler,
- e) Teknoloji kullanımı,
- f) Öğrenci ve öğretmen inançlarının etkisi (Aydın, 2012).

Paris ve Winograd (1999), öz-düzenlemeyi geliştirmek amacıyla sınıf aktivitelerinin tasarımında dikkate alınması gereken bazı ilkeler önermiştir (akt. Aydın, 2012).

Öz-değerlendirme: Öz-değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini anlamalarına ve geliştirmelerine olanak tanır. Öz-değerlendirme yoluyla öğrenmeyi artırmanın yolları şunlardır:

- a. Öğrencilerin kendi öğrenme yöntemlerini başkalarıyla karşılaştırarak analiz etmeleri; bu analiz, öğrenmenin farklı yollarını keşfetmelerini sağlar (örneğin, kütüphane ve internet gibi kaynaklar).
- b. Öğrencilerin bildikleri ve bilmediklerini değerlendirmeleri.
- c. Öğrenme süreci ve kazanımların öz-değerlendirmesiyle yararlı alışkanlıklar geliştirilmesi.

Duygu ve düşüncelerin öz-yönetimi: Öz-yönetim, problem çözme yeteneğinin gelişmesini destekler. Paris ve Winograd (1999), şu stratejilere vurgu yapmıştır:

- a. Performans odaklı hedefler yerine uzmanlaşmaya yönelik hedefler belirlemek.
- b. Kaynakların ve zamanın etkin yönetimi, öncelik belirleme, zorlukları aşma kararlılığı.

c. Öğrenme sürecini değerlendirmek, gerektiğinde yöntemleri değiştirmek veya yeni bir yaklaşım benimsemek.

Öz-düzenleme öğretilebilir: Öz-düzenleme, doğrudan veya dolaylı yöntemlerle bireylere kazandırılabilir. Bu becerinin öğretilebilirliği şu yollarla sağlanabilir. Doğrudan öğretim, rehber düşünceler ve üst-bilişsel tartışmalar. Modelleme ve yansıtıcı öğrenme aktiviteleri. Değerlendirme araçları, grafik hazırlama ve kişisel gelişim üzerine tartışma.

Öz-düzenleme kişisel özellikler ve bireyin geçmiş deneyimleri tarafından şekillenmesi: Bireylerin öz-düzenleme becerileri, geçmiş deneyimleri ve dahil oldukları sosyal gruplar tarafından şekillenir. Bu bağlamda öz-düzenleme şu faktörlerden etkilenir. Bireyin davranışlarını izleme ve değerlendirme tercihlerinin, sahip olmayı arzuladığı kişilikle uyumu. Eğitim ve öğrenme süreçlerine otobiyografik bir bakış açısıyla yaklaşmak. Yansıtıcı bir işbirliği sürecine katılarak öz-düzenleme alışkanlıklarının derinleştirilmesi ve sık gözden geçirilmesi. Sonuç olarak, öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesi için hem öğretim süreçlerinde hem de bireysel çalışmalarda stratejik yaklaşımlar benimsenmelidir. Bu becerilerin bireylere kazandırılması, onların öğrenme süreçlerini daha etkin bir şekilde yönetmelerine ve akademik başarılarını artırmalarına olanak sağlayacaktır. Öz-düzenleyici öğrenme, erken yaşlarda gelişmeye başlayan ve bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerinde başarılı olmalarını sağlayan kritik bir beceridir (Aydın ve Demir, 2014). Bu becerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin sorumluluğu büyüktür. Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme bilincini kazanması, onların kendine güvenen ve akademik olarak yetkin bireyler olmalarına katkıda bulunur.

2.3.5 Öz Düzenlemeyi Değerlendirme Araçları

Araştırmacılar, bireylerin öz-düzenleme süreçlerinde yaptıkları, düşündükleri ve hissettiklerini değerlendirebilmek için çeşitli ölçme araçları geliştirmiştir. Bu araçlar arasında anketler, gözlem ve görüşme teknikleri, sesli düşünme yöntemleri, iz metodu, durum yönlendirmeleri, öğretmen değerlendirmeleri ve günlük tutma gibi yöntemler bulunmaktadır (Aydın ve Demir, 2014). Bu araçlar, öz-düzenlemenin öğrenme süreçlerinde nasıl bir rol oynadığını ve bireylerin gelişim düzeylerini anlamada önemli bir rol oynar.

2.3.6 Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Sınıf Uygulamaları

Zimmerman'ın (1996) döngüsel modeli, öz-düzenleyici öğrenmenin sınıf içi uygulamalarında etkili bir rehber sunmaktadır. Aydın ve Demir (2014), bu modeli esas alarak sınıf içinde uygulanabilecek bir ders örneği sunmuşlardır. Öz değerlendirme ile öğrenci, kendi öğrenme durumunu değerlendirerek hazırlık sürecini kaydeder. Örneğin, tarih dersinde zorlanan bir öğrenci, çalışma sürecini analiz eder ve düşük sınav notlarına yönelik nedenleri belirler. Öğretmen, bu adımda öğrencinin anlamakta zorlandığı konulara yönelik rehberlik eder. Öğrenme stratejisi belirleyerek öğrenci, kendisi için bir öğrenme stratejisi seçer. Örneğin, ana fikir bulma becerisini geliştirmek için, her paragrafın ilk cümlesine odaklanmayı ve anlamı yansıtan cümleleri işaretlemeyi öğrenir. Öğretmenin modelleme yapması, bu süreçte öğrencinin yöntemi daha etkili bir şekilde öğrenmesini sağlar. Ardından stratejiyi uygulama ve izleme basamağına geçilir. Öğrenci, seçtiği stratejiyi uygularken öğrenme sürecini izler ve bu süreçte öğretmenden veya deneyimli bir arkadaşından geri bildirim alır. Bu geri bildirim, öğrencinin stratejisini değerlendirmesine ve gerektiğinde iyileştirmesine olanak tanır. Sonuç değerlendirme basamağında ise öğrenci, öğrenme sürecindeki ilerlemesini değerlendirir. Kısa testler veya öz değerlendirme araçları ile öz-yeterlik düzeyini ölçebilir. Öğretmen, bu aşamada öğrencinin hatalarını tespit etmesine yardımcı olarak daha gerçekçi bir öz-değerlendirme süreci oluşturmasını sağlar. Eğer strateji başarılı değilse, öğretmen alternatif yöntemler önerir ve döngü yeniden başlatılabilir.

2.3.7 Öz-Düzenleyici Öğrenmeye Uygun Çalışma Süreci

Öz-düzenleyici öğrenme ortamlarının oluşturulması öğretmenlerin desteğini gerektirmektedir. Öğretmenlerin bu süreci destekleyebilmesi için öz-düzenlemeye uygun ders planları yapmaları önemlidir. Araştırmanın dört haftalık ders planlama sürecinde Zimmerman, Bonner ve Kovach'ın (1996) önerdikleri dört aşamalı çalışma planı kullanılmıştır. Bu plana göre, öğrenciler öğrenmek istedikleri konular için aşağıdaki aşamalardan geçmelidir:

- a) **Öz-Değerlendirme ve İzleme:** Öğrenciler geçmiş bilgi ve deneyimlerini kullanarak mevcut performanslarını değerlendirme sürecine girerler.
- b) **Hedef Belirleme ve Strateji Planlama:** Öğrenciler öğrenme sürecini analiz eder, belirli hedefler koyar ve bu hedeflere ulaşmak için uygun stratejiler belirlerler.

- c) **Strateji İzleme:** Öğrenciler belirledikleri stratejiyi uygulayarak elde ettikleri sonuçları izlemeye odaklanırlar.
- d) **Sonuç İzleme:** Öğrenciler öğrenme sonuçları ile stratejik süreçler arasındaki bağlantıyı değerlendirir ve öğrenme çıktıları ile ilişkili sonuçlara ulaşır.

Bu aşamalar, öğrencilere öğrenme süreçlerini bağımsız olarak yönetme becerisini kazandırmayı hedefler.

2.3.8 Öğrencilerin Öz-Düzenleme Becerilerinin Gelişmesinde Öğretmenin Rolü

Öz-düzenleme becerilerinin öğrenciler tarafından kazanılması, eğitim sürecinin önemli bir parçasıdır. Öğretmenler, bu becerilerin gelişiminde kritik bir rol oynar. Öz-düzenlemeyi etkin bir şekilde uygulayan öğretmenler, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine ve sorumluluk almalarına rehberlik edebilirler (Efe ve Baysal, 2017). Bu, öğrencilerin öğrenme süreçlerini izleyip gerektiğinde uyum sağlama yeteneklerini geliştirmelerini sağlar. Geleneksel eğitimde öğretmen, öğrencilere bilgi aktarımında aktif bir rol oynarken, günümüzde öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına doğru bir geçiş söz konusudur. Bu yaklaşımda, öğrenme sorumluluğu öğrenciye devredilir (Dewey, 1998; Coşkun, 2012). Öğrenciler, öğrenme süreçlerinde yalnızca pasif alıcılar değil, aynı zamanda bilgiyi sorgulayan, keşfeden ve özgün ürünler ortaya koyan aktif katılımcılar haline gelirler. Öğretmenler ise rehber ve motivasyon sağlayıcı olarak, öğrencilerin seçenekleri değerlendirmelerini, kendi stratejilerini belirlemelerini ve öğrenme süreçlerini yönlendirmelerini teşvik ederler (Atun ve Bayram, 2020).

Öğretmenlerin, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirebilmeleri için, ilk adım olarak onların öğrenme hedeflerini belirlemelerine yardımcı olmaları gerekmektedir (Gömleksiz, 2012). Bu hedeflere ulaşabilmek için öğrencilerin öz-değerlendirme yapmalarını sağlamak ve başarılarını öngörmelerine destek olmak da öğretmenin sorumluluğundadır (Cheng, 2011). Öğretmenler, öğrencilere bireysel gelişimlerini gözlemleyebilmeleri için uygun hedefler sunmalı ve dönütler vererek onların öğrenme süreçlerini düzenlemelerine yardımcı olmalıdır. Bu süreçte, öğrencilere sağlanan geri bildirim ve destek, onların öz-düzenleme becerilerinin gelişiminde büyük rol oynar (Ley ve Young, 2001; Butler, 2002).

Öz-düzenleyici öğrenme ortamlarında, öğretmenin öğrenme materyallerine öğrencilerin ilgisini çekmesi de oldukça önemlidir. Bu ortamlar, öğrencilerin aktif katılımını ve öğrenmeye olan ilgilerini artırır (Turan ve Demirel, 2010). Ancak bazı araştırmalar, öğretmenlerin öz-düzenleme süreçleri hakkında yeterli hazırlığa sahip olmadıklarını ve öğrencilere akademik görevlerde seçim şansı sunmada sınırlı kaldıklarını göstermektedir (Yamaç, 2011). Bu durum, öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci seviyeleri ve zaman kısıtlamaları gibi faktörlere bağlı olarak yaşanabilir. Bununla birlikte, bazı çalışmalar, öğretmenlerin öz-düzenleme becerilerini öğretmede başarılı olduklarını da ortaya koymaktadır (Saracaloğlu vd., 2017). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin gelişimi sadece öğretmenlerin çabalarına dayanmaz. Ailelerin de bu süreçte önemli bir rolü vardır. Doğan ve Şahin Taşkın (2016) gerçekleştirdiği çalışmalarında, ebeveynlerin çocuklarının öz-düzenleme becerilerini destekleme sorumluluğunu yerine getirdiklerini düşünmelerine rağmen, çocuklarının bağımsızlıklarını nasıl destekleyeceklerini açıklamakta zorluk çektikleri bulunmuştur. Bu durum, ebeveynlerin çocuklarına sorumluluk verme ve bağımsızlık kazandırma konusunda daha fazla farkındalık geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir.

2.3.9 Hedef Yönelimi ve Öz-Düzenleme İlişkisi

Öğretmenlerin hedef yönelimlerinin öğrencilerin öz-düzenleme becerileri üzerinde belirleyici bir etkisi vardır (Corno, 1986). Başarı odaklı öğretmenler, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif rol almalarını sağlayacak etkinlikler ve iş birliği fırsatları sunarak öz-düzenleme becerilerinin gelişimini desteklerler. Öğrenciler, kendi bilişsel süreçlerine ve çevrelerine daha fazla sorumluluk alır ve bilgiyi bağımsız olarak keşfederler. Ancak sınav odaklı, performans odaklı öğretim yaklaşımları, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmede yetersiz kalabilir. Araştırmalar, hedef yönelimlerinin, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme süreçleri üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Altun ve Erden, 2006; Atun ve Bayram, 2020). Pintrich vd. (2000), hedef yöneliminin motivasyonla ilişkilendirilmesi gerektiğini belirtir. Öğrencilerin gelişim odaklı hedefler belirlemeleri (öğrenme yönelimi), öğrenme sürecini olumlu yönde etkilerken, performans odaklı hedeflerin (performans yönelimi) olumsuz etkiler yaratabileceğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonunu ve hedef yönelimlerini anlayarak, öz-düzenleme süreçlerini güçlendirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin öğretim süreçlerine yönelik hedef yönelimleri, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerini

geliştirmede önemli bir etkiye sahiptir. Bu etkileşim, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde üstlendikleri rollerin, öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri geliştirme, öğrenme süreçlerini yönetme ve değerlendirme düzeylerini belirlemede kritik olduğunu göstermektedir. Ancak mevcut literatür, sınıf öğretmenlerinin hedef yönelimleri ile öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerini destekleme düzeyleri üzerine sınırlı sayıda çalışma içerir. Bu bağlamda, bu araştırma öğretmenlerin öz-düzenleme süreçlerinde üstlenebileceği roller hakkında ayrıntılı bilgi sağlamayı amaçlamaktadır.

2.3.10 Çevrimiçi Ortamda Öz Düzenleyici Öğrenme

Günümüzde, internet tabanlı teknolojilerin hızla gelişmesiyle birlikte çevrimiçi öğrenme, geleneksel sınıf öğretime güçlü bir alternatif haline gelmiştir. Bu dönüşüm, çevrimiçi öğrenme programlarının geliştirilmesine öncülük etmiş ve öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin bu ortamlarda nasıl uygulanabileceği konusunda yeni araştırma alanları doğurmuştur (Larreamendy-Joerns ve Leinhardt, 2006; Tallent-Runnels vd., 2006; Liu ve Tsai, 2008). Çevrimiçi öğrenme süreçlerinde öz-düzenleme becerileri, akademik başarı üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Öz-düzenleme becerileri zayıf olan öğrencilerin, bu becerilere daha güçlü sahip olan öğrencilere kıyasla daha düşük başarı sergiledikleri görülmektedir (Zimmerman, 2002).

Çevrimiçi öğrenmede başarı, büyük ölçüde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve düzenleme becerilerine bağlıdır (Cennamo vd., 2002). Öz-düzenleme becerilerine sahip öğrenciler, öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılarak öğrenme sürecini daha etkili bir şekilde yönetebilirler (Hartley ve Bendixen, 2001; Dabbagh ve Kitsantas, 2004). Çevrimiçi ortamların sunduğu esneklik, öğrencilerin öğrenme zamanlarını, mekanlarını ve ilerlemelerini bağımsız bir şekilde yönetmelerine olanak tanır (Moore ve Kearsley, 2005). Çevrimiçi öğrenme ortamlarının etkin kullanımı, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini destekleyen mekanizmaların entegrasyonunu gerektirir. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşımlar öğrencilerin anlamları kendi başlarına inşa edebilmesi için açık uçlu uygulamalara vurgu yapar (Vovides vd., 2007). Ders yönetim sistemleri, öğrencilere öz-düzenleme becerilerini geliştirme ve motivasyon sağlama konusunda önemli bir destek sunar. Bununla birlikte, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğretmenin daha az aktif bir rol üstlenmesi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetme becerilerini geliştirmelerini zorunlu kılar (Swinney, 2004; Allen ve Seaman, 2006).

Son yıllarda yapılan çalışmalar, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öz-düzenleyici öğrenmenin önemini vurgulamaktadır (Perry, 1998; Azevedo, 2005). Ancak öğrencilerin bu stratejileri ne zaman ve neden kullandıklarına dair daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, çevrimiçi öğrenme ortamlarında destekleyici araçların etkisi üzerine kapsamlı sonuçlar elde etmek için daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir (Moos ve Azevedo, 2008a). Çevrimiçi öğrenme, yalnızca bireysel öğrenme süreçlerine değil aynı zamanda iş birliği ve akran etkileşimine de olanak sağlar. Özellikle forumlar, öğrencilerin bilgi paylaşımı yaparak daha etkili bir öğrenme süreci geçirmelerine katkıda bulunur. Kramarski ve Mizrachi (2006), çevrimiçi forum sitelerinin öğrenmeye olumlu etkilerini vurgularken; Saadé ve Huang (2009), bu tür sosyal etkileşimlerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda çevrimiçi öğrenme ortamları, hem bireysel hem de sosyal öğrenme süreçlerini destekleyen bir yapı sunar. Bu ortamlar, öğrencilerin bilgi paylaşımı yaparak daha başarılı bir öğrenme süreci geçirmelerine olanak tanır ve çevrimiçi öğrenmede öz düzenleme becerisinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve kullanılan ölçme araçları, verilerin analiz sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1 Model

Araştırmada e-öğrenme stilleri ile öz düzenleme öğrenme kavramlarının birbiriyle olan ilişkisi ve bu ilişkinin derecesi ortaya çıkarılmıştır. Çalışmada betimsel çalışmalar arasında yer alan ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel araştırma, iki veya ikiden fazla değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve kuvvetini ortaya koymak ya da bu değişkenler arasındaki neden-sonuç bağı hakkında ipuçlarını keşfetme için yapılan çalışmalar olarak tanımlanmaktadır. (Büyüköztürk vd., 2018). Betimsel çalışmalarda var olan durumu değerlendirmek söz konusu olduğu için de araştırma ortamına herhangi bir müdahalede bulunmadan süreç iletmiştir (Fraenkel vd., 2023).

3.2 Evren ve Örneklem

Veri toplama grubu öğretmenleri ele aldığından örneklem grubu 20 yaş üstü bireylerden oluşmaktadır. Veriler gözden geçirilmiş olup veri eleme sürecinde her bir katılımcının cevapları incelenmiştir. Katılımcıların sahip olduğu meslek ile öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmanın özel amacına bağlı olarak kriterlere uygun olan örneklemin seçilmesi olarak tanımlanmaktadır (Fraenkel vd., 2023). Bu çalışmadaki evren Türkiye’de yer alan öğretmenleri temsil etmektedir. Türkiye’de yer alan öğretmen sayısı 2023-2024 MEB verilerine göre 1.168.896’dır (MEB, 2024). Bu sayıya göre örneklem hesaplandığında yaklaşık 380 kişilik bir örneklem grubu güvenilir bir sonuç sağlayacaktır. Bu araştırmada ise toplam 484 katılımcıya ulaşılmıştır.

Tablo 3.1: Katılımcıların Sosyo-Demografik Verilerine İlişkin Sayısal Değerler

Demografik Değişkenler		(f)	(%)
Yaş	20-30	351	72,5
	31-40	101	20,9
	41-50	24	5
	51-60	8	1,7
Cinsiyet	Kadın	382	78,9
	Erkek	102	21,1
Eğitim Durumu	Lisans	338	69,8
	Yüksek Lisans	143	29,5
	Doktora	3	,6
Medeni Hal	Bekar	325	67,1
	Evli	159	32,9
Ebeveyn Olma Durumu	Evet	119	24,6
	Hayır	365	75,4

Tablo 2’de katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumları, medeni hal ve ebeveyn olma durumlarına ilişkin değerlere yer verilmiştir. Katılımcıların 351 (%72,5)’i 20-30 yaş, 101 (%20,9)’i 31-40 yaş, 24 (%5)’ü 41-50 yaş ve 8 (%1,7)’i 51-60 yaş aralığındadır. Katılımcıların 382 (%78,9)’si kadınlardan oluşurken 102 (%21,1)’si erkeklerden oluşmaktadır. Eğitim durumu açısından incelendiğinde 338 (%69,8)’i lisans, 143 (%29,5)’ü yüksek lisans ve 3 (% 0,6)’ü doktora düzeyinde eğitim düzeyinde olduklarını belirtmiştir. Bununla birlikte katılımcıların 325 (%67,1)’i bekar olduklarını belirtirken 159 (%32,9)’u evli olduklarını ifade etmiştir. Son olarak ebeveyn olma durumuna bakıldığında katılımcıların 119 (%24,6)’u en az bir çocuğa sahipken 365 (%75,4)’i herhangi bir çocuğa sahip olmadığını belirtmiştir.

3.3 Verilerin Toplama araçları

Bu bölümde kişisel bilgi formu, e öğrenme stilleri ölçeği ve öz düzenleyici öğrenme ölçeği ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların sosyo-demografik değişkenlerinin incelenmesi amacıyla yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni hal ve ebeveyn olma durumuna ilişkin başlıklar yer almaktadır.

3.3.2 E-Öğrenme Stilleri Ölçeği

Araştırmada, Gülbahar ve Alper (2014) tarafından geliştirilen e-Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, çevrim içi öğrenme ortamlarındaki öğrenme stillerini belirlemeyi amaçlayan toplam yedi farklı boyuttan oluşur. 38 maddeden ve yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; “bağımsız öğrenme, sosyal öğrenme, görsel-işitsel öğrenme, aktif öğrenme, sözel öğrenme, mantıksal öğrenme ve sezgisel öğrenmedir”. Bu çalışma kapsamında kullanılan ve geçerli ile güvenilirlik analizleri yayınlanmış olan e-öğrenme stilleri ölçeğinin analiz sonuçları şu şekildedir: ölçeğin geliştirilme aşamasında yapılan güvenilirlik analizine göre, tüm ölçeğe ait Cronbach Alfa değeri .94 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçeğin düzenlenmesi aşamasında alt boyutlara ait Cronbach Alfa katsayıları şu şekilde yapılandırılabilir: görsel-işitsel öğrenme için .86, sözel öğrenme için .86, aktif öğrenme için .83, sosyal öğrenme için .87, bağımsız öğrenme için .82, mantıksal öğrenme için .77 ve sezgisel öğrenme için .72 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmadaki güvenilirlik değerleri ise ölçeğin güvenilirlik değeri .82 iken alt boyutları için bu değerler: görsel-işitsel öğrenme için .38, sözel öğrenme için .72, aktif öğrenme için .63, sosyal öğrenme için .75, bağımsız öğrenme için .79, mantıksal öğrenme için .85 ve sezgisel öğrenme için .02 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3 Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği

Ölçek, Turan (2009) tarafından geliştirilmiş olup 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğini saptamak adına faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Faktör analizi sonucunda faktör yük değeri 0,45 altında olan maddeler elenerek ölçek son şekli olan 41 madde ve 4 alt boyuttan oluşan halini almıştır. Ölçek beşli likert tipinden oluşmakta olup ölçeğin puan dağılımı birden beşe doğru sıralanmıştır. Ölçek olumlu ve olumsuz maddelerde oluşmakta olup puanlaması bu maddelere göre hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında bu boyutlar; “güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç belirleme, strateji kullanımı ve değerlendirme, öğrenmede bağımlılıktır”. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ile elde edilmiş olup bu katsayı 0,91 olarak bulunmuştur. Alt boyutların iç tutarlılık katsayısına bakıldığında sırasıyla 0,88; 0,91; 0,83; 0,76’dır. Ölçek ile alt boyutları arasında tutarlılık görülmekte ve benzer özellikleri ölçtüğü görülmektedir. Ölçek puanlandığında elde edilecek en büyük puan 205 puan, en düşük puan ise 41 puandır. Bu çalışmadaki güvenilirlik değerleri ise ölçeğin güvenilirlik değeri .90 iken alt boyutları için bu değerler: güdülenme ve öğrenme için harekete geçme için .74, planlama ve

amaç belirleme için .91, strateji kullanımı ve değerlendirme için .91 ve öğrenmede bağımlılık için .82 olarak hesaplanmıştır.

3.4 Veri Toplama

Araştırmaya e-öğrenme stilleri ölçeği ve öz düzenleyici öğrenme ölçeği kullanımı için ölçeği geliştirenlerden uygulama izinleri ve Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan etik izin alınarak başlanmıştır. Ardından ölçekler Google form uygulaması üzerinden çevrimiçi anket haline getirilmiştir. Her bir katılımcı, araştırmanın amacı, yönerge ve gönüllülük hakkında bilgilendirilmiştir. Ölçek doldurma sürecinde katılımcıların soruları yanıtlanmıştır, süreç şeffaflık içerisinde yürütülmüştür. Katılımcı sayısının 484'e ulaşmasıyla veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.5 Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada e-öğrenme stilleriyle öz düzenleyici öğrenme arasındaki ilişki ile e-öğrenme stillerinin öz düzenleyici öğrenme üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Çalışmada 491 katılımcı yer almıştır. Öncelikle uç değerlerin tespiti için Mahalanobis ve Z puanı değerleri incelenmiştir. Z değerlerinin -3 ile +3 aralığı dışında olması veri setinde uç değerlerin olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Buna göre yedi değer uç değer olduğu görülmüştür ve veri setinden çıkarılmıştır. 484 katılımcının verileriyle analizler gerçekleştirilmiştir. Değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde -1.5 ve +1.5 değerleri arasındadır. Buna göre verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tablo 3.2: Değişkenlerin Çarpıklık ve Basıklık Değerlerine İlişkin Veriler

Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık
E-Öğrenme Stilleri Ölçeği	,663	1,051
Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği	,035	1,248

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problem durumlarına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların demografik bilgilerine ve betimsel analizlere yer verilmiştir. Değişkenler arası ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Korelasyon Analizinden faydalanılmıştır. E-öğrenme stillerinin öz düzenleyici öğrenmeye etkisini belirlemek amacıyla regresyon analizi kullanılmıştır.

Tablo 4.1: Değişkenlerin Psikometrik Analizine İlişkin Değerler

Ölçekler	Madde Sayısı	Cronbach α
E-Öğrenme Stilleri Ölçeği	38	,82
Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği	41	,90

Tablo 4.2: Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Ölçeklerinin Betimleyici Analizi

	N	Ort.	SS
ÖDÖÖ Toplam Puan	484	149,0	13,40
EÖSÖ Toplam Puan	484	132,0	13,80
EÖSÖ Görsel İşitsel	484	31,0	3,03
EÖSÖ Sözel	484	23,4	3,93
EÖSÖ Aktif	484	18,2	4,30
EÖSÖ Sosyal	484	20,5	3,92
EÖSÖ Bağımsız	484	15,3	2,79
EÖSÖ Mantıksal	484	10,0	3,22
EÖSÖ Sezgisel	484	13,2	2,03

Tablo 4.3: E-Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Cinsiyet, Medeni Hal ve Ebeveyn Durumu Açısından T-Test İle İncelenmesine İlişkin Değerler

Demografik Değişkenler		N	Ort.	SS	t	sd	η^2	P
Cinsiyet	Kadın	382	132	14,0	2,930	482	,010	,00*
	Erkek	102	128	12,4				
Medeni Hal	Bekar	325	132	12,5	,816	484	,001	,41
	Evli	159	131	16,2				
Ebeveyn Olma	Evet	119	133	16,3	1,250	482	,003	,21
	Hayır	365	131	12,9				

Not: *. $p < .05$, **. $p < .05$

Katılımcıların e-öğrenme stillerinin cinsiyet açısından karşılaştırılmasına ilişkin gerçekleştirilen Bağımsız Örneklem T-Test sonucuna göre kadınların e-öğrenme stillerine ilişkin puanları ($Ort. = 132$, $SS = 14$) erkeklerin puanlarından ($Ort. = 128$, $SS = 12,4$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur [$t(482) = 2.93$, $p < 0.05$]. E-öğrenme stilleri medeni hal açısından incelendiğinde bekar ve evli katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(484) = .816$, $p > 0.05$]. E-öğrenme stilleri ebeveyn olma durumu açısından incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(482) = 1.25$, $p > 0.05$]. Etki değerleri incelendiğinde cinsiyet, medeni hal ve ebeveyn olma durumunun e-öğrenme stillerine olan etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu hesaplanmıştır.

Tablo 4.4: E-Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Yaş ve Eğitim Durumu Açısından Anova İle İncelenmesine İlişkin Değerler

Demografik Değişkenler		N	Ort.	SS	Varyansın Kaynağı	sd	η^2	F	p				
Yaş	20-30	351	131	13	G. Arası	3	,004	17,86	,00*				
					G. İçi	480							
	31-40	101	136	14	G. Arası	3							
					G. İçi	480							
	41-50	24	115	10	G. Arası	3							
					G. İçi	480							
	51-60	8	138	,00	G. Arası	3							
					G. İçi	480							
	Eğitim Durumu	Lisans	338	131	12	G. Arası				2	,005	2,86	,05
						G. İçi				481			
Yl		143	133	15	G. Arası	2							
					G. İçi	481							
Doktora		3	120	11	G. Arası	2							
					G. İçi	481							

Edinilen sonuçlara göre E-öğrenme stillerinin yaş dönemlerine göre farklılaştığı görülmüştür. [$F = 17$, $p < 0.05$]. Farklılaşmanın kaynaklandığı yaş grubunu belirlemek için varyansın homojen dağılmaması sebebiyle post hoc testlerinden Games Howell kullanılmıştır. 20-30 yaş ($ort. = 131$, $SS = 13$) ile 41-50 yaş arası ($ort. = 115$, $SS = 10$)

katılımcıların e- öğrenme stillerinin anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılaşmanın 20-30 yaş arası katılımcıların lehine olduğu bulunmuştur. Buna göre 20-30 yaş arası katılımcıların elektronik ortamda yürütülen öğrenme sürecinde 41-50 yaş aralığındaki katılımcılara göre daha başarılı oldukları görülmüştür. 31-40 yaş ($ort. = 101$, $SS=14$) ile 20-30 yaş arası ($ort. = 131$, $SS=13$) katılımcıların e- öğrenme stillerinin anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılaşmanın 31-40 yaş arası katılımcıların lehine olduğu bulunmuştur. Buna göre 31-40 yaş arası katılımcıların elektronik ortamda yürütülen öğrenme sürecinde 20-30 yaş aralığındaki katılımcılara göre daha başarılı oldukları görülmüştür. 31-40 yaş ($ort. = 101$, $SS=14$) ile 41-50 yaş arası ($ort. = 115$, $SS=10$) katılımcıların e- öğrenme stillerinin anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılaşmanın 31-40 yaş arası katılımcıların lehine olduğu bulunmuştur. Buna göre 31-40 yaş arası katılımcıların elektronik ortamda yürütülen öğrenme sürecinde 41-50 yaş aralığındaki katılımcılara göre daha başarılı oldukları görülmüştür. 41-50 yaş ($ort. = 151$, $SS=10$) ile 20-30 yaş arası ($ort. = 131$, $SS=13$) katılımcıların e- öğrenme stillerinin anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılaşmanın 20-30 yaş arası katılımcıların lehine olduğu bulunmuştur. Buna göre 20-30 yaş arası katılımcıların elektronik ortamda yürütülen öğrenme sürecinde 51-60 yaş aralığındaki katılımcılara göre daha başarılı oldukları görülmüştür. 51-60 yaş ($ort. = 138$, $SS=00$) ile 41-50 yaş arası ($ort. = 115$, $SS=10$) katılımcıların e- öğrenme stillerinin anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılaşmanın 51-60 yaş arası katılımcıların lehine olduğu bulunmuştur. Buna göre 51-60 yaş arası katılımcıların elektronik ortamda yürütülen öğrenme sürecinde 41-50 yaş aralığındaki katılımcılara göre daha başarılı oldukları görülmüştür. E-öğrenme stillerinin eğitim durumları açısından karşılaştırılması sonucunda gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F=2.86$, $p>0.05$]. Etki değerleri incelendiğinde yaş değişkeninin e-öğrenme stillerine olan etki büyüklüğü orta düzeyde, eğitim durumu değişkeninin e-öğrenme stillerine olan etki büyüklüğünün ise düşük düzeyde olduğu hesaplanmıştır.

Tablo 4.5: E-Öğrenme Stilleri Ölçeği ile Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Tablosu

Ölçekler	Ort.	SS	1	2
E-Öğrenme Stilleri Ölçeği	132	13,85	1	,417**
Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği	149	13,47	,417**	1

Gerçekleştirilen analiz sonucunda e-öğrenme stilleriyle öz düzenleyici öğrenme arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .417$, $p < 0.05$). Edinilen bulgulara göre öz düzenleyici öğrenme becerileri arttıkça elektronik ortamda yürütülen öğrenme sürecinde başarının arttığı görülmektedir.

Tablo 4.6: Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeğinin E-Öğrenme Stilleri Ölçeği Açısından Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SE	β	R^2	t	P
Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği	95,730	5,340			17,92	,000*
E-Öğrenme Stilleri Ölçeği	,406	,040	,417	^a 0,174	10,08	,000*

(*): $p < .05$

Yapılan regresyon analizi sonucuna göre e-öğrenme stilleri öz düzenleyici öğrenmeyi anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($F(1,482) = 101,6$, $p < .01$, $R^2 = .17$). Bu bağlamda e-öğrenme stillerinin öz düzenleyici öğrenmeyi yordama gücünün %17 olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

4.7 Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Çoklu doğrusal regresyon analizi için gerekli varsayımlar sınanmıştır. Buna göre varsayımların doğrulandığı görülmüştür. Bu bağlamda analizler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.7: Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği İle E-Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesine İlişkin Tablo

	1	2	3	4	5	6	7	8
ÖDÖÖ Toplam Puan	1	,330**	,145**	,353**	,185**	,484**	,165**	,039
EÖSÖ Görsel	,330**	1	,347**	,406**	,400**	,084	,132**	,044
EÖSÖ İşitsel	,145**	,347**	1	,427**	,425**	,208**	,019	,488**
EÖSÖ Sözel	,353**	,406**	,427**	1	,515**	,108**	,181**	,324**
EÖSÖ Aktif								

Tablo 4.7: (devam ediyor)

EÖSÖ	,185**	,400**	,425**	,515**	1	-	-,048	,432**
Sosyal						,195**		
EÖSÖ	,484**	,084	,208**	,108**	-	1	,165**	,191**
Bağımsız					,195**			
EÖSÖ	,165**	,132**	,019	,181**	-,048	,165**	1	,020
Mantıksal								
EÖSÖ	,039	,044	,488**	,324**	,432**	,191**	,020	1
Sezgisel								

Öz düzenleyici öğrenme ile e-öğrenme stillerinin görsel öğrenme alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .330$, $p < 0.01$). Öz düzenleyici öğrenme ile e-öğrenme stillerinin sözel öğrenme alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .145$, $p < 0.01$). Aktif öğrenme alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .353$, $p < 0.01$). Öz düzenleyici öğrenme ile e-öğrenme stillerinin sosyal öğrenme alt boyutu arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .185$, $p < 0.01$). Öz düzenleyici öğrenme ile e-öğrenme stillerinin bağımsız öğrenme alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .484$, $p < 0.01$). Öz düzenleyici öğrenme ile e-öğrenme stillerinin mantıksal öğrenme alt boyutu arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .165$, $p < 0.01$). Öz düzenleyici öğrenme ile e-öğrenme stillerinin sezgisel öğrenme alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r = .039$, $p > 0.01$).

Tablo 4.8: E-Öğrenme Stillerinin Alt Boyutlarının Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SE	β	R^2	t	p
ÖDÖÖ	83,88	5,987			14,01	,000*
EÖSÖ						
Görsel	,605	,187	,136		3,233	,001*
İşitsel						
EÖSÖ	-,440	,153	-,129		-2,868	,004*
Sözel						
EÖSÖ	,651	,140	,208		4,656	,000*
Aktif						
EÖSÖ	,944	,172	,275	^a 0,421	5,473	,000*
Sosyal						
EÖSÖ	2,710	,192	,562		14,13	,000*
Bağımsız						
EÖSÖ	,152	,152	,036		,999	,318
Mantıksal						
EÖSÖ	-1,315	,297	-,198		-4,431	,000*
Sezgisel						

E-öğrenme stillerinin öz düzenleyici öğrenmeyi yordama düzeyini incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre $R = .649$, $R^2 = .421$ olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda e-öğrenme stilleri alt boyutlarının öz düzenleyici öğrenmeyi yordama gücü %41'dir.

Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizine göre; görsel-işitsel öğrenme, sözel öğrenme, aktif öğrenme, sosyal öğrenme, bağımsız öğrenme, mantıksal öğrenme ve sezgisel öğrenme alt boyutlarından oluşan e- öğrenme stillerinin öz düzenleyici öğrenmeyi anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır ($F(7,476) = 49,42$ $p < 0.05$, $R^2 = .41$). edinilen sonuçlardan hareketle her bir değişken incelendiğinde; görsel-işitsel öğrenme ($p < .05$), sözel öğrenme ($p < .05$), aktif öğrenme ($p < .05$), sosyal öğrenme ($p < .05$), bağımsız öğrenme ($p < .05$) ve sezgisel öğrenme ($p < .05$) alt boyutlarının öz düzenleyici öğrenmeyi anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak mantıksal öğrenme alt boyutunun ($p > .05$) öz düzenleyici öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmadığı görülmektedir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Hakimi vd. (2024) gerçekleştirdiği çalışmada, Women Online University deneyimi incelenmiş ve gelişmekte olan ülkelerde kadınların eğitimi için e-öğrenmenin sunduğu fırsatlar ile karşılaşılan zorluklar ele alınmıştır. Araştırmanın temel amacı, e-öğrenme platformlarına katılımı etkileyen faktörleri analiz ederek e-öğrenmenin kadınların güçlendirilmesi ve sosyo-ekonomik ilerlemeleri üzerindeki etkilerini değerlendirmek olmuştur. Çalışma kapsamında, çeşitli fakültelerden ve yaş gruplarından 220 kız öğrencinin katılımıyla anketler uygulanmış ve istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, e-öğrenmenin kadınların yetkilendirilmesi ve sosyo-ekonomik gelişimlerine anlamlı katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. Teknolojiye erişim düzeyinin, dijital okuryazarlık, yaş ve öğrencilerin eğitim gördükleri fakülte gibi değişkenlerden etkilendiği belirlenmiştir. Ayrıca, e-öğrenmenin olumlu algılandığı ve bu algının katkı sağlayıcı bir etki oluşturduğu görülmüştür. Araştırma, dijital okuryazarlık eksikliklerinin giderilmesi ve kurumsal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi gerektiğini vurgulayarak, e-öğrenmenin kadınların eğitiminde dönüştürücü bir rol oynayabileceğini göstermiştir. Hakimi ve arkadaşlarının bu çalışması, e-öğrenme sonuçlarını optimize etmek ve eğitimde cinsiyet eşitliğini teşvik etmek amacıyla yenilikçi pedagojik stratejilerin uygulanmasının önemine işaret etmektedir. Bunun yanı sıra gelişmekte olan ülkelerde kadınların güçlendirilmesinde e-öğrenmenin rolü üzerine değerli bilgiler sunarak eğitimde eşitlik ve toplumsal kalkınma çabalarına yönelik gelecek araştırmalar ve politika girişimleri için önemli bir referans olmuştur. Hakimi vd. (2024) edindiği bulgularda olduğu gibi bu çalışmada da kadınların e-öğrenme becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Edinilen sonuçlar kadınların elektronik ortamda öğrenmeye daha yatkın olmalarıyla açıklanabilir. Diğer çalışmadan farklı olarak bu çalışmada ise kadın erkek ayrımı gözetmeksizin tüm öğretmenler sürece dahil edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın daha etkili sonuçlar vererek literatürdeki boşluğa katkı sağladığı görülmektedir.

Candel vd. (2024) gerçekleştirdiği çalışma, oyun tabanlı videolar ve oyunlaştırma stratejilerinin lisans öğrencilerinin öğrenimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çevrimiçi bir bağlamda yürütülen bu araştırma, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha aktif roller üstlenmelerini sağlamak için oyunlaştırma ve oyun tabanlı videoların etkili bir şekilde uygulanmasını önermektedir. Araştırmada, ters yüz sınıf modeli çerçevesinde bu stratejilerin bilgi ve yeterlilik geliştirme üzerindeki etkisi, öğrencilerin algıları doğrultusunda analiz

edilmiştir. Araştırma sonuçları, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğrenci merkezli yaklaşımların teşvik edilmesi ve çevrimiçi yükseköğretimde yenilikçi eğitim deneyimlerinin yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada da e-öğrenme ve öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Güngör ve Aşkar (2004)'ın araştırmasında, e-öğrenme yöntemlerinin ve bilişsel stilin öğrenci başarısı ile internet öz yeterlilik algısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu çalışmada deney grubu için e-öğrenme, kontrol grubu için ise yüz yüze öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada ön test – son test kontrol gruplu bir modelden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenci başarısı ile bilişsel stil arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ancak e-öğrenme ve yüz yüze öğretim teknikleri arasında başarı açısından belirgin bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma ayrıca daha başarılı öğrencilerin belirli bilişsel stillere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların internet öz yeterlilik algısı üzerinde e-öğrenme veya yüz yüze eğitim arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ancak e-öğrenme tabanlı eğitim almanın bu algıyı olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Bu çalışmada ise e öğrenmenin öz düzenleyici öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla edinilen bulgudan hareketle e öğrenmenin bireyin kendi öğrenme sürecini yönetmesi açısından faydalı olduğu söylenebilmektedir.

Dikbaş (2006) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmen adaylarının e-öğrenmeye ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu çerçevede öncelikle öğretmen adaylarının düşünceleri üzerine yoğunlaşarak e-öğrenmeye yönelik tutumları değerlendirilmiştir. Aynı zamanda, e-öğrenme çalışmasına katılan öğretmen adaylarının e-öğrenme, internet kullanımı, işbirliğine dayalı çalışma konularındaki görüşleri ve demografik özellikleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutum puanının (5 üzerinden) 3,80 ile olumlu seviyede olduğunu görülmüştür. Katılımcıların %90'ı e-öğrenmeyi faydalı bulmuş olup %63,8'i ise yüz yüze etkileşim eksikliğini e-öğrenmenin temel sınırlılığı olarak değerlendirmektedir. Verilen cevapların %98'i e-öğrenmede geri bildirim vermenin önemini vurgularken %91'lik kesim e-öğrenmenin gelecekte öğrenme etkinliklerinde yaygınlaşacağını düşünmektedir.

Akbulut vd. (2007) tarafından Anadolu Üniversitesi'ndeki öğretim elemanlarının uzaktan eğitime hazırlık seviyelerini, eğitim materyali geliştirme süreçlerini ve öğrenciyle iletişimlerini değerlendirilmesi üzerine bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 209

erkek ve 158 kadın olmak üzere toplam 367 akademisyen katılmıştır. Bulgular, katılımcıların %30'unun yenilikçi bir tutumla teknolojilere hızlı adapte olabildiğini göstermektedir. Akademik personelin %80'i düzenli olarak yeni kurs ve materyaller hazırlarken, %70'i değişen gereksinimlere göre yeni yöntemler benimsemekte, %68'i öğrencilerin verdikleri geri bildirimlere göre ders içeriklerini güncellemektedir. Ayrıca katılımcıların %62'si eğitim kalitesini artırmak için meslektaşlarına danışmakta, %42'si teknoloji kullanımını iyileştirmek için uzmanlara başvurmaktadır. Öğretim elemanlarının %40'ı öğrencilerle e-posta yoluyla iletişim kurarken, %5'i sohbet oturumları, %2'si ise video konferanslar düzenlemektedir. Buna göre yenilikçi bir anlayışla hareket ederek eğitim sürecini şekillendirmede e öğrenmenin önemli bir rolü olduğu görülmektedir.

Yavuz ve Coşkun (2008), 2006-2007 eğitim yılının güz döneminde Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 30 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmada ilköğretim sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda öğrencilere "Teknoloji Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları, eğitimde teknolojik araçların kullanımının öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Görüşmelerde öğrenciler, teknolojinin eğitim ve iletişimde pratik çözümler sunduğunu ve projeksiyon, bilgisayar, DVD gibi araçların kullanımının dersleri daha keyifli hale getirdiğini ifade etmektedirler. Edinilen bulguları destekleyecek şekilde bu çalışmada da e öğrenmenin öz düzenleyici öğrenme üzerindeki etkisi dikkat çekmektedir.

Sadi vd. (2008) Eğitim Fakültesi'nde teknoloji kullanımını değerlendirmek ve farklılıkları belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada 67 öğretim elemanı ile 755 öğretmen adayından anket ve görüşme yoluyla veri toplamıştır. Bulgular, öğrencilerin derslerde teknoloji kullanımının kalıcı öğrenmeyi desteklediğini ve karmaşık konuları daha anlaşılır hale getirdiğini düşündüklerini göstermiştir. Ancak araştırmada yer alan öğretmen adayları, sınıf veya laboratuvar olanaklarının yetersizliği, teknik destek eksikliği ve öğretim elemanlarının teknik bilgi eksikliği gibi sınırlılıklara dikkat çekmektedirler. Ayrıca öğretim elemanlarının neredeyse yarısı, zaman ve donanım eksikliği nedeniyle teknolojiyi etkili kullanamadıklarını belirtmektedir. Özkan ve Köşeler (2009), altı boyuttan oluşan bir e-öğrenme değerlendirme modeli geliştirerek bu modeli 84 lisans ve lisansüstü öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Model; öğrenci bakış açısı, öğretim tutumları, içerik kalitesi, sistem kalitesi, hizmet kalitesi ve destekleyici unsurlar gibi boyutları kapsamaktadır. Ölçek sonuçlarına göre her bir boyut, öğrenci doyumu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve

önerilen modelin öğrenci doyumunu değerlendirme açısından uygun olduğu ortaya konulmuştur.

E öğrenme becerileri cinsiyet açısından karşılaştırıldığında kadınların erkeklerden daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Ancak eğitim düzeyi açısından gruplar arası bir farklılık bulunmamıştır. E-öğrenmeyi demografik değişkenlere göre ele alan çalışmalar incelendiğinde Soydal vd. (2012), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çalışan öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazırlık durumlarını ölçmek adına gerçekleştirdikleri araştırmada öğretim elemanlarının e-öğrenmeye geçişte eğitim gereksinimi duymadıkları ve e-öğrenmeyi kabul etme durumları gibi konuları demografik özellikler de göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Toplamda 87 kadın ve 71 erkek olmak üzere 158 öğretim elemanının katıldığı çalışmada cinsiyet, yaş ve ünvan gibi değişkenlerin hazırbulunuşluk ve e-öğrenmeyi kabul etme durumlarına anlamlı bir etkisi olmadığı saptanmıştır. Ancak daha ayrıntılı incelemeler, cinsiyetin en az etkili, ünvanın ise daha belirgin bir faktör olduğunu göstermiştir. Araştırmanın sonucunda öğretim elemanlarının e-öğrenme konusunda eğitime ihtiyaç duydukları anlaşılmış ve teknolojinin hızla değişmesiyle bu tür çalışmaların farklı zamanlarda farklı sonuçlar doğurabileceği belirtilmiştir. Ancak farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Yurdugül ve Sarıkaya (2013) tarafından Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 412 öğretmen adayı üzerinde yapılan araştırmada e-öğrenmeye becerisi düzeylerini demografik özellikler ve internet kullanım süresi dikkate alınarak incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin çevrimiçi iletişim yeterliliklerinin düşük, internet ve bilgisayar kullanım yeterliliklerinin ise ortalamanın altında olduğunu göstermektedir. Cinsiyete göre incelendiğinde erkek adayların internet ve bilgisayar yeterliliklerinin kadınlara kıyasla daha yüksek olduğu gözlenirken, çevrimiçi iletişim yeterliliği ve motivasyon düzeylerinde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Birinci sınıf öğrencilerinin çevrimiçi yeterliliklerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden daha düşük olduğu; internet kullanım süresindeki artışın bilgisayar yeterliliğini de artırdığı görülmüştür. Ayrıca, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayar yeterlilikleri ve teknolojiye hazırlık düzeylerinin diğer bölümlerden yüksek olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada ise e-öğrenme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla da yüksek e-öğrenme becerileri ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Aynı kıyaslama eğitim durumları değişkenine göre yapıldığında ise gruplararası bir farklılaşma bulunamamıştır. Bu durum kadınların e-öğrenmeye yatkınlıklarıyla açıklanabilir.

Demir (2015), ğretim elemanları ve ğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini inceleyen bir çalışmada, 96 akademik personel ve 1802 üniversite öğrencisinden veri toplamıştır. Çalışmada, ğrencilerin internet, bilgisayar ve çevrimiçi iletişim yeterliliklerini ve e-öğrenme motivasyonlarını kapsayan bir ölçek kullanılmıştır. Akademik personel için ise bilgi teknolojilerine yönelik güven, kullanım yeterliliğı, eğitim gereksinimi ve e-öğrenme tutumlarını ölçen farklı bir ölçek uygulanmıştır. Bulgular, ğrencilerin genellikle dizüstü bilgisayar ve akıllı telefonlar aracılığıyla internete erişim sağladıklarını ve yoğun olarak sosyal medya kullandıklarını ortaya koymuştur. Akademik personelin bilgi teknolojilerini kullanma konusundaki yeterlilikleri yüksek olmakla birlikte, e-öğrenmeye yönelik özgüvenlerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada da e öğrenmenin öz düzenleyici öğrenme üzerinde etkisi olduğu görölmüştür. Dolayısıyla iki çalışmanın bulguları birbirini destekler niteliktedir.

Altın ve Kalelioğlu (2015), FATİH projesi kapsamında Ankara’da beş pilot okulda 520 ğrenci ve 65 öğretmenin görüşlerini incelemiştir. Bulgular, FATİH projesinin ğrenci başarısı üzerinde belirgin bir etki yaratmadığını ve öğrencilerin yeni beceriler kazanmalarına yeterince katkı sağlamadığını göstermiştir. Öğretmenler, projenin etkin bir şekilde uygulanmadığını ve öğrencilerin teknolojik cihazları kullanma konusundaki bilgi eksikliği nedeniyle olumsuz sonuçların ortaya çıktığını belirtmiştir. Korkmaz vd. (2015), öğrencilerin e-öğrenme süreçlerindeki hazırbulunuşluk durumlarının akademik başarıya etkisini incelemiştir. Çalışma, 174’ü kadın, 139’u erkek olmak üzere toplam 313 ğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bulgular, ğrencilerin teknolojiye ulaşmakta zorluk yaşamadıklarını ve teknik bilgiye sahip olduklarını düşündüklerini göstermiştir. Ayrıca, cinsiyetin teknik beceriler üzerinde etkili olduğu ve erkek katılımcıların avantajlı oldukları görölmüştür. 30 yaş ve üzeri öğrencilerin ise içerik ve etkileşim memnuniyetinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada ise kadınların e öğrenme sürecinde daha başarılı oldukları görölmüştür. Ayrıca yaş açısından incelendiğinde Korkmaz vd. (2015) bulgularına benzer olarak e öğrenme stillerinin 51-60 yaş aralığındaki katılımcılar tarafından daha etkin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Onu hemen takip eden yaş gurubunun ise 31-40 yaş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Adnan ve Boz-Yaman (2017) ise e öğrenmenin cinsiyet açısından farklılaşmadığını ifade etmektedir. Araştırmaya göre mühendislik faköltesi ğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ve memnuniyet düzeyleri demografik özellikler ve deneyimler açısından

analiz edilmiştir. Çalışmada, üniversitelerin inşaat ve bilgisayar mühendisliği bölümlerinden 102 birinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Bulgular, öğrencilerin teknolojiye erişim düzeylerinin yüksek olmasına rağmen, e-öğrenme için teknik yeterliliklerinin yetersiz olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu ancak teknik destek ve öğretim elemanlarıyla iletişimin başarı üzerinde önemli bir etkisi bulunduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, cinsiyet, bölüm ve deneyim değişkenlerinin e-öğrenme beklentileri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı, ancak erkek öğrencilerin teknolojiye daha hakim olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada ise cinsiyet öğretmenlerin e-öğrenme becerileri farklılaşma göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin yaş değişkenleri incelendiğinde e-öğrenme becerileri puanlarının 51-60 yaş grubundaki öğretmenlere ait olması deneyimin arttıkça e-öğrenme becerilerinin de arttığını ortaya koymaktadır. Bu durum öğretmenlerin mesleki süreçlerinde tecrübelerinin artmasıyla açıklanabilir. Coşkun vd. (2018), tıp fakültesi öğretim üyelerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek için betimsel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı, e-öğrenme tutumu, güven ve eğitim gereksinimi gibi faktörlere odaklanan bir ölçek uygulanmıştır. Sonuçlar, öğretim üyelerinin bilgi teknolojileri kullanım yeterliliklerinin yüksek olduğunu, ancak e-öğrenme tutumları ve güven düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur. Erkek öğretim üyelerinin kadınlara kıyasla daha yüksek bir özgüvene sahip olduğu; öğretim üyelerinin ders materyali hazırlama ve güncel kaynaklara erişim için bilgi teknolojilerini etkin kullandığı belirlenmiştir.

Spratt vd. (2000), Deakin Üniversitesi'nde çevrimiçi teknolojilerle ilgilenen akademisyenlere yönelik ortak bir deneyim sunmayı amaçlamış; bu bağlamda çok kampüslü bir yapıda kampüs içi ve dışı programları içeren bir personel geliştirme forumu oluşturulmuştur. Forumun temel hedefleri arasında eleştirel düşünme becerilerini geliştirme, öğretim teknolojileri deneyim ve bilgi paylaşımını teşvik etme, disiplinler arası iş birliğini güçlendirme ve çevrimiçi öğretime yönelik bir kaynak veri tabanı oluşturma yer almıştır. Gönüllü katılımcıların değerlendirmeleri sonucunda, foruma katılanların bu platformu değerli bulduğu ve teknolojiyi eğitimde kullanmak isteyen farklı disiplinlerden akademisyenlerin bu ortamda kaygılarını paylaşıp yenilikçi fikirler geliştirdikleri anlaşılmıştır. Bu bağlamda e öğrenme stratejilerinin alt boyutları göz önünde bulundurulduğunda sosyal ve mantıksal öğrenme becerileri öne çıkmaktadır. Ayrıca bu değişkenin kişinin kendi öğrenmelerini yönlendirmesinde de etkili olduğu söylenebilmektedir. Bu çalışmada da edinilen bulgular desteklenmiştir. Buna göre e öğrenme stillerinin öz düzenleyici öğrenme üzerindeki etkisi vurgulanmaktadır.

Agboola (2006), Malezya Uluslararası İslam Üniversitesi'nde e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyini ölçmeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Çalışma kapsamında, öğretim görevlilerine yönelik "E-öğrenmeye Hazırbulunuşluk Anketi" uygulanmıştır. Korelasyon ve doğrusal regresyon analizleri sonucunda, yazılım ve internet becerileri, yaş, deneyim ile e-öğrenme güveni ve uyum düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. E-öğrenmeye güvenin ve eğitimlerin e-öğrenme benimsenmesi üzerinde önemli bir etkisi olduğu saptanmıştır. Agboola (2006)'nın çalışmasında edindiği sonuçlara ek olarak bu çalışmada da e-öğrenme stillerinin 51-60 yaş aralığındaki katılımcılar tarafından daha etkin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Onu hemen takip eden yaş aralığının ise 31-40 yaş aralığı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen çalışmada e öğrenmenin öz düzenleyici öğrenmeye etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Liaw vd. (2007) bu konuyla ilgili 30 öğretmen ve 168 üniversite öğrencisinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemiştir. Çalışma, öğretmenlerin e-öğrenmeyi olumlu bir öğretim aracı olarak gördüğünü ve e-öğrenme ihtiyacının öz-yeterlilik ve algılanan faydalar doğrultusunda değiştiğini göstermiştir. Ayrıca öğretmen yönlendirmesi, kendi hızında öğrenme ve multimedya destekli içerikler gibi etmenlerin öğrenci tutumlarında etkili olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada e öğrenme ile öz düzenleyici öğrenme arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Literatür incelendiğinde benzer değişkenleri bir arada inceleyen Paechter vd. (2010), Avusturya'da 29 üniversiteden 2196 öğrenciyle yürüttükleri çalışmada, e-öğrenmenin öğrenci memnuniyeti ve öğrenme başarısına etkisini incelemiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar; öğretmen rehberliği ve ders yapısının anlaşılabilirliği gibi faktörlerin başarı ve memnuniyeti artırdığı, iş birliği ve öz-düzenlemeli öğrenme fırsatlarının başarıyı olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır. Bhuasiri vd. (2012), gelişmekte olan ülkelerdeki e-öğrenme başarı faktörlerini incelemiş ve 76 katılımcının görüşlerini analiz etmiştir. Araştırmada, e-öğrenme sistemlerinin başarısında sistem kalitesi, altyapı, öğrenci motivasyonu ve teknoloji farkındalığı gibi unsurların kritik bir rol oynadığı belirtilmiştir. Çalışmanın bulguları, öğretim üyeleri tarafından müfredat tasarımının başarı için en önemli faktör olarak vurgulandığını göstermiştir. Öte yandan bilgi iletişim uzmanları, öğrenenlerin bireysel özelliklerinin ve bu özelliklerin e-öğrenme süreçlerine olan etkisinin altını çizmiştir. E-öğrenmede bireysel faktörleri öne çıkaran bu çalışma sonuçları incelendiğinde öz düzenleyici yaklaşımın da e öğrenme üzerinde etkili bir faktör olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada da bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Ncube vd. (2014), e-öğrenme hazırbulunuşluk durumlarını değerlendirmek amacıyla 15 akademisyenle görüşmeler gerçekleştirmiş ve bu kapsamda e-öğrenme stratejileri, faydaları, öz-yeterlilik ve süreci etkileyen faktörleri ele almıştır. Çalışma, e-öğrenmenin öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak sağladığını, etkileşimli katılım ve içerik geliştirme gibi becerilerin süreçte kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ancak öğrencilerin web tabanlı teknolojilere erişim becerilerindeki eksiklikler, e-öğrenme süreçlerinde kaygı yaratan temel bir unsur olarak belirlenmiştir. Dzhambazov vd. (2018), Bulgaristan'da iki öğrenci grubunun e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerini değerlendirmek amacıyla bir anket çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin genel olarak e-öğrenme süreçlerine hazır olduklarını göstermiştir. Cinsiyet ve çalışma durumu açısından anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, e-öğrenme sürecinin özellikle uzaktan eğitim öğrencileri için daha zorlu olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmada kadınların e-öğrenme sürecinde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulardaki değişiklikler çalışmadaki değişkenlerin birbirinden farklı olmasıyla ilişkilendirilebilmektedir.

Christensen (2002), Teksas'taki bir banliyö kentinde 60 öğretmene iki gün süren yoğun teknoloji entegrasyonu eğitimi vermiştir. Bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin teknolojiyi kullanma konusundaki tutumlarında önemli bir değişim sağlandığını göstermektedir. Ayrıca, eğitim sürecinin hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin teknolojiye dair kaygılarını azalttığı ve olumlu tutumlar geliştirmelerine katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Panda ve Mishra (2007), öğretim görevlilerinin e-öğrenmeye olan tutumlarını ve e-öğrenmenin kabulünü incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, öğretim görevlilerinin tutum puanı 3,81 olarak belirlenmiş ve bu tutumun bilgisayar ve e-posta kullanımı ile güçlü bir ilişkisi olduğu gözlenmiştir. En önemli güdüleyiciler arasında zihinsel motivasyon, bireysel ilgi ve yeterli teknolojik altyapı yer alırken e-öğrenmenin önündeki başlıca engellerin eğitim eksikliği ve yetersiz internet erişimi olduğu bulunmuştur. Hussein (2010), Mısır'daki turizm ve otelcilik fakültelerinde görevli 92 akademik personelin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini araştırmıştır. Çalışmada deneyim, tutum, teknik ve pedagojik yeterlilik olmak üzere üç temel faktör üzerinden inceleme yapılmış, sonuçlar akademik personelin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ve teknik beceriler açısından yetersiz olduğu görülmektedir.

E-öğrenme ortamlarında öz düzenleyici öğrenme becerilerinin önemine ilişkin yapılan çalışmalar, bu becerilerin öğrenme sürecine önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın bulgularına paralel olarak Lee ve Tsai (2011) e-öğrenmenin öz düzenleyici

öğrenme sürecine olan olumlu etkisini ifade etmektedir. Yapılan çalışmaya göre internet tabanlı ve yüz yüze ortamlarda yükseköğretim öğrencilerinin iş birliği, öz düzenleyici öğrenme ve bilgi arama süreçlerine yönelik algılarını incelemiştir. Araştırma bulguları, internet tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilere daha fazla iş birliği imkanı sunduğunu ve öğrencilerin bu ortamlarda kendilerini daha yetenekli, ilgili ve deneyimli hissettiklerini göstermiştir. Ayrıca, e-öğrenme ortamının, iş birliği ve öz düzenleyici öğrenme süreçlerine ilişkin olumlu farklılıklar yarattığı tespit edilmiştir. Çalışma, öğrencilerin çevrimiçi derslerde iş birliği ve bilgi arama davranışlarının daha yüksek bir ilgi düzeyiyle ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır.

Greene vd. (2010), e-öğrenme ortamında öğrencilerin karmaşık bilgileri anlamakta yaşadığı zorluklara dikkat çekmiş ve bu bağlamda öz düzenleyici öğrenme becerilerinin geliştirilmesinin önemini vurgulamışlardır. Yapılan çalışmalar, öğrencilerin ön bilgi düzeyleri ve zekâ kuramları ile öz düzenleyici öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi ele almış; özellikle düşük düzeyde örtülü zekâya sahip öğrencilerde öz düzenleyici öğrenmenin destekleyici bir rol üstlendiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Paechter ve Maier (2010), öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarını tercih etme nedenlerini incelemiş ve bu tür ortamların öz düzenleyici öğrenme becerilerini desteklemede etkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, yüz yüze etkileşimin öğrenciler açısından daha güçlü bir öğrenme aracı olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise öğretmenlerin e-öğrenme becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin elektronik ortamda gerçekleştirdiği başarılı öğrenmelerin artması onların öz düzenleme becerilerini de arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar e-öğrenme sürecinde bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenerek öğrenme sürecini planlamasını da içerisinde barındırmasıyla açıklanabilir.

Artino (2009), çevrimiçi öğrenmenin özerklik boyutunu ele alarak, öğrencilerin bu ortamda öz düzenleyici öğrenme süreçlerini nasıl değerlendirdiklerini incelemiştir. Çalışmada, çevrimiçi öğrenme ortamında bireylerin başarıya ulaşmasında davranışsal ve çevresel etkenlerin önemli bir rol oynadığı ve bu algının motivasyon üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Benzer bir çalışmada, Artino (2007) e-öğrenmenin etkilerini analiz ederek, akademik başarı ile öz düzenleyici öğrenme arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Campbell (2009) ise öğrencilerin çevrimiçi bir yazılım kullanarak hedef belirleme, izleme ve değerlendirme stratejilerini geliştirmelerine olanak tanıyarak, öz

düzenleyici becerileri desteklemiştir. Dolayısıyla ilgili çalışmalar öz düzenleyici öğrenmenin güdülenme, planlama ve strateji geliştirme alt boyutlarını öne çıkarmaktadır. Lee ve Lee (2008) tarafından sunulan bir e-öğrenme modelinde, öz düzenleyici öğrenmenin etkili bir öğrenme deneyimi sağladığı ve öğrenci-öğretmen etkileşimleriyle desteklenen bir yapı oluşturduğu gösterilmiştir. Moos ve Azevedo (2008b) ise hiper öğrenme ortamında, öğrencilerin ön bilgi düzeyi ile öz düzenleyici öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bilgi düzeyinin planlama ve izleme süreçleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirtmişlerdir. Puzziferro (2008) da öz yeterlik ve öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin çevrimiçi öğrenme performansı ile ilişkisini araştırmış ve çevrimiçi derslerde öz düzenleyici becerileri yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ortaya koymuştur. Bu çalışmada e öğrenme ile öz düzenleyici öğrenme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Narciss vd. (2007), çevrimiçi ortamlarda öz düzenleyici öğrenmenin, bilişsel stratejilerle birlikte metabilis stratejilerinin kullanımını zorunlu kıldığını belirtmişlerdir. Araştırmalarında, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde zamanlarının önemli bir kısmını metinlerle, öğrenme görevleriyle ve öğrenme araçlarıyla etkileşim hâlinde geçirdikleri ifade edilmiştir. Wang ve Lin (2007) ise web tabanlı öğrenmeyi sosyal bilişsel bir model çerçevesinde incelemiş ve çevresel faktörlerin öğrenci davranışları üzerindeki belirleyici rolüne dikkat çekmişlerdir. Bu bilgilerden hareketle çevrimiçi öğrenme sürecinin bireylerde planlama ve güdülenme açısından önemli bir rolü olduğu ifade edilebilmektedir. Anderton (2006), öz düzenleyici öğrenmenin geliştirilmesi bağlamında, hedef belirleme ve değerlendirme formlarının kullanımını ele almış ve çevrimiçi öğrenme süreçlerinde bu desteklerin anlamlı katkılar sağladığını ortaya koymuştur. Kauffman (2004) ise öz düzenleyici öğrenmenin bilişsel, metabilis ve motivasyonel stratejilerle etkili bir şekilde desteklenebileceğini ifade etmiştir. Van den Boom vd. (2004), öğrencilere sağlanan öğretici geribildirimlerin öz düzenleyici öğrenme becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini belirtmişlerdir. Whipp ve Chiarelli (2004) ise çevrimiçi öğrenme ortamlarında karşılaşılan zorlukların aşılmasında öz düzenleyici stratejilerin uygulanmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Genel olarak, bu araştırmalar çevrimiçi öğrenme ortamlarının öz düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem sunduğunu ve bu becerilerin akademik başarı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada da benzer bulgulara rastlanmakta ve e-öğrenme stilleri ile öz düzenleme becerileri birbirini etkilemektedir.

6. ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulgularına dayanarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğretmenlere yönelik e-öğrenme eğitimi verilmelidir.

Eğitim programlarında öğretmenlerin, öz düzenleyici öğrenmeyi destekleyecek pedagojik ve teknolojik beceriler geliştirmelerine öncelik verilmelidir. Bu kapsamda özellikle öğretmenlerin çevrimiçi ders tasarımı ve uygulama süreçlerine odaklanmaları önerilmektedir.

2. E-öğrenme materyalleri öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanmalıdır.

Kişiselleştirilmiş öğrenme içerikleri, öğretmenlerin kendi öğrenme hedeflerini belirleme ve öğrenme süreçlerini kontrol etme becerilerini güçlendirebilir. Bu bağlamda, adaptif öğrenme sistemlerinin entegrasyonu teşvik edilmelidir.

3. Öğretmen Eğitim Programlarının Güçlendirilmesi

Öğretmenlerin e-öğrenme süreçlerine yönelik pedagojik ve teknolojik yeterliliklerini artırmak amacıyla düzenli hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Bu eğitimlerde, öz düzenleyici öğrenmeyi destekleyen dijital araçların kullanımı, öğretmen motivasyonunu artırıcı teknikler ve çevrimiçi etkileşim yöntemleri önceliklendirilmelidir.

4. Öz düzenleyici öğrenme becerilerini destekleyen e-öğrenme araçları geliştirilmelidir.

Özellikle, öğretmenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeleri için hedef belirleme, planlama ve öz değerlendirme konusunda rehberlik eden dijital araçlar ve platformlar tasarlanmalıdır. Bu süreçte öğrenme analitiği verilerinden faydalanmak, öğretim tasarımı daha etkili hale getirebilir.

5. Öğrenci-öğretmen etkileşimleri artırılmalıdır.

Çevrimiçi ortamda öğretmenlerin e-öğrenme stillerini ve öz düzenleme becerilerini geliştirmeleri için onların aktif katılımını desteklemek ve bu konularda yetkin öğretmenlerin daha az yetkin olan öğretmenlere bireysel geri dönüt sağlamalarını sağlamak, e-öğrenme ve öz düzenleyici öğrenme becerilerin gelişiminde kritik bir

rol oynayacaktır. Sanal sınıf ortamlarında düzenli tartışmalar ve işbirlikçi öğrenme etkinlikleri ile bu beceriler daha da geliştirilebilecektir.

6. Gelecek araştırmalar, farklı değişkenleri de göz önünde bulundurmalıdır (Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler).

Bu çalışma, öğretmenlerin e-öğrenme stilleri ile öz düzenleyici öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öz düzenleyici öğrenme becerileri üzerindeki etkilerin sadece öğretmenlerin e-öğrenme stilleriyle sınırlı olmadığı unutulmamalıdır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda şu konular ele alınabilir:

- Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin incelenmesi.
- Çeşitli kültürel bağlamlarda e-öğrenme uygulamalarının etkilerinin karşılaştırılması.
- Teknolojik yeniliklerin öz düzenleyici öğrenme becerileri üzerindeki uzun vadeli etkilerinin değerlendirilmesi.

Bu öneriler, öğretmenlerin e-öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetmelerine ve onların öz düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmayı hedeflemektedir.

7. KAYNAKLAR

- Ader, E. (2014). *Akademik öz düzenlemede strateji gelişimi*. G. Sakız. (Ed.). Öz düzenleme: Öğrenmeden öğretime öz düzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Adabaş, A. (2016). Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bartın, 114.
- Adnan, M. ve Boz-Yaman, B. (2017). Mühendislik öğrencilerinin e-öğrenmeye dair beklenti, hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeyleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8 (2): 218-243.
- Agboola, A. K. (2006). Assessing the awareness and perceptions of academic staff in using e-learning tools for instructional delivery in a post-secondary institution. *The Innovation Journal*, 11 (3): 1-12.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155 (156): 112-126.
- Akbulut, A., Kuzu, A., Latchem, C. ve Odabaşı, F. (2007). *Change readiness among teaching staff at Anadolu University, Turkey*. *Distance Education*, 28 (3): 335-350.
- Akpınar, A., Hacısalihoğlu, H. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2004). *Matematik öğretimi: Matematikte İş Birliğine Dayalı Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Altın, H. M. ve Kalelioğlu, F. (2015). Fatih projesi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Başkent University Journal Of Education*, 2 (1): 89-105.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D. ve Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. XI. Akademik Bilişim Kongresi. Malatya. 319-327.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D., ve Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve Uzaktan Eğitimde Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri. XI. Akademik Bilişim Kongresi.
- Altun, S. ve Erden, M. (2007). Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Edu* 7, 2 (1): 1-16.
- Anderton, B. (2006). Using the online course to promote self-regulated learning strategies in preservice teachers. *Journal of Interactive Online Learning*, 5 (2): 156-177.
- Artino Jr., A. R. (2007). Self-regulated learning in online education: A review of the empirical literature. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 4 (6): 3-18.

- Artino Jr., A.R. (2009). Online learning: Are subjective perceptions of instructional context related to academic success?. *Internet and Higher Education*, 12: 117–125.
- Artsın, M. (2018). Kitlese Açık Çevrimiçi Derslerde Öğrenenlerin Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir, 86.
- Aslan Efe, H. ve Baysal, Y. E. (2017). Fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik motivasyon ve öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkisinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (63): 1391-1399.
- Aslan, Ö. (2006). Öğrenmenin yeni yolu: E-öğrenme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2): 121-131.
- Atun, T. ve Bayram, Z. (2020). Soruşturmaya dayalı fen öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinde öz düzenleme becerileri gelişimine etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1): 659-679.
- Avrupa Komisyonu. (2002). European Benchmarks in Education and Training: Follow-up to the Lisbon European Council. Erişim: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0629:FIN:EN:PDF>.
- Aydın, F. ve Ulutaş, İ. (2017). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ASED)*, 1 (2): 36- 45.
- Aydın, S. (2012). Proje Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öz düzenleme Seviyeleri ve Öz-yeterlik İnançları Üzerine Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, 155.
- Aydın, S. ve Demir T. (2014). *Öz-düzenlemeli öğrenme*. (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ayhan, S. (2005). Düünden bugüne yaşam boyu öğrenme. F. Sayılan ve A. Yıldız (Yay. Haz.), Yaşam boyu öğrenme: sempozyum bildirileri ve tartışmalar. I. Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu 9-10 Aralık 2004 Ankara içinde (ss. 2- 14). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Pegem Yayıncılık.
- Aylar, E. (2012). Bir örnek olay incelemesi: sosyo-kültürel teori bağlamında geleceğe yönelik hedefler ve öz-düzenleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (3): 767-782.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (2): 139-173. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/omuefd/article/view/5000035701>.
- Bembenutty, H., White, M. C. ve Vélez, M. R. (2015). *Developing selfregulation of learning and teaching skills among teacher candidates*. United States Of America: Springer.

- Bhuasiri, W., Xaymoungkhoun, O., Zo, H., Jeung, J. ve Ciganek, A. P. (2012). Critical success factors for e-learning in developing countries : A comparative analysis between ICT experts and faculty. *Computers & Education*, 58 (2): 843-855.
- Boekaerts, M. (2000). *Self-regulation an introductory overview*. In M. Boekarets, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 1-12). San Diego, CA: Academic Pres.
- Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing and math skills, *Journal of Learning Disabilities*, 25 (4): 253-257.
- Borkowski, J. G., Noria, C. W., Lefever, J. B., Keogh, D.A., Whitman, T. L. and Lounds, J. J. (2004). Precursors of mild mental retardation in children of adolescent mothers. *International Review of Research in Mental Retardation*, 29: 197–228.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükdüvenci, S. (1983). Yaşam boyu Eğitim Felsefesi Üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2: 225–242. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/auebfd/issue/48509/615870>.
- Campbell, C. (2009). Middle years students' use of self-regulating strategies in an online journaling environment. *Educational Technology & Society*, 12 (3): 98–106.
- Candel, E.C., de-la-Peña, C. ve Yuste, B.C. (2024). Pre-service teachers' perception of active learning methodologies in history: Flipped classroom and gamification in an e-learning environment. *Educ Inf Technol*, 29: 3365–3387. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11924-0>.
- Cheng, E. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6 (1): 1-16.
- Christensen, R. (2002). Effects of technology integration education on the attitudes of teachers and students. *Journal of Research on Technology in Education*, 34 (4): 411-433.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11 (4): 333–346.
- Coşkun, Ö., Özeke, V., Budakoğlu, İ. ve Kula, S. (2018). E-learning readiness of Turkish medical students: A sample from Gazi University. *Gazi Medical Journal*, 29 (4): 340-345.
- Çağiltay, K. ve Yıldırım, S. (2007). Öğretim teknolojilerinin üniversitede kullanımına yönelik alışkanlıklar ve beklentiler: Betimleyici bir çalışma. Akademik Bilişim, Kütahya. Erişim adresi: <http://ab.org.tr/ab07/sunum/115.pdf>.
- Çetin, S. ve Gelbal, S. (2008). Öz-düzenlemeli öğrenme üzerine bir çalışma. Kuzu, A. (Ed.), VIII. *International Educational Technology Conference*, 1002–1005.

- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40 (3): 291-309.
- Demir, Ö. (2015). Öğrencilerin ve Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, 203.
- Dewey, J. (1998). John Dewey k experience and education: Lessons for museums. *curator: The Museum Journal* 41 (1): 36-50.
- Dikbaş, E. (2006). Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı, İzmir, 140.
- Dikbaş, E. (2006). Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı, İzmir 140.
- Diker Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42: 108- 120.
- Doğan, M. F. ve Şahin Taşkın, Ç. (2016). Öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişiminde anne-babaların rolü. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6 (12): 1-18.
- Driscoll, M. P. (2002). *How people learn (and what technology might have to do with It)*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.
- Dzhambazov, V., Peneva, J. ve Keremedchiev, D. (2018). Student's readiness for elearning. *Proceedings of the National Conference on Education and Research in the Information Society*, Plovdiv.
- Eker, C. (2012). Öz Düzenleme Sürecinde Günlüklerin Eğitici İşlevi. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Bolu, 298.
- Elfert, M. (2016). The utopia of lifelong learning: an intellectual history of Unesco's humanistic approach to education, 1945–2015. Doctoral Dissertation. University of British Columbia, Vancouver.
- Fizan Sasa A. (2011). Karma Öğrenme Temelli Özel Öğretim Yöntemleri I Dersinin Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmelerine Etkisi ve Çevrimiçi Tartışmaların İçerik Analizi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Elazığ, 280.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2023). *How to design and evaluate research in education*. (11th ed.). McGraw-Hill: New York.

- Gikas, J. ve Grant, M. M. (2013). Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. *The Internet and Higher Education*, 19: 18-26.
- Gökdaş, İ. ve Kayri, M. (2005). E-Öğrenme ve Türkiye açısından sorunlar, çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2): 1-20.
- Görgeç, A. N. (2015). Yeni İletişim Ortamı Olarak Sosyal Ağların, E-Öğrenmede Etkileşimi Araştırmadaki Rolü. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazetecilik Ana Bilim Dalı, İzmir, 163.
- Gözleksiz, M. N. ve Demiralp, D. (2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısında değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (3): 777-795.
- Greene, J. A., Costa, L. J., Robertson, J., Pan, Y. ve Deekens, V. M. (2010). Exploring relations among college students' prior knowledge, implicit theories of intelligence, and self-regulated learning in a hypermedia environment. *Computers & Education*, 55: 1027-1043.
- Gudmundsdottir, G. B. ve Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41 (2): 214-231.
- Gülbahar, Y. (2009). E-öğrenme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gülbahar, Y. ve Alper, A. (2014). Elektronik ortamlar için e-öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171): 421-435.
- Gümüsoğlu, E. K. (2017). Yükseköğretimde dijital dönüşüm. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3 (4): 30-42.
- Güngör, C. ve Aşkar, P. (2004). E-öğrenmenin ve bilişsel stilin öğrenci başarısı ve internet öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27: 116-125.
- Günsel E. (2019). Öğretmen Adaylarının Teknoloji İle Öz Yönelimli Öğrenmeleriyle Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Sakarya, 83.
- Güvenç, H. (2011). Çalışma günlüklerinin 6. Sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (41): 206-218.
- Hakimi, N., Hakimi, M., Hejran, M., Quraishi, T., Qasemi, P., Ahmadi, L., Daudzai, M. ve Ulusi, H. (2024). Challenges and opportunities of e-learning for women's education in developing countries: insights from women online university. *EDUTREND: Journal of Emerging Issues and Trends in Education*, 1 (1): 57-69. <https://doi.org/10.59110/edutrend.310>.

- Hasgören, S. G. (2021). Pandemi Döneminde Üniversite Öğrencilerinin ÖzYönetimli Öğrenme Becerileri Açısından Deneyimleri. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul, 160.
- Haznedar, Ö. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Becerilerinin Ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, İzmir, 138.
- Horton, W. (2001). *Leading e-learning*. United States of America: The American Society for Training and Development.
- Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H. ve Own, Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55 (3): 1080-1090.
- Hussein, I. (2010). Measuring staff members e-readiness towards e-learning at Egyptian faculties of tourism and hotels. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 3 (1): 28-35.
- Kalaycı, E. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Siber Aylaklık Davranışları İle Öz Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, 81.
- Kauffman, D. F. (2004). Self-Regulated in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing, and motivational beliefs. *Educational Computing Research*, 30 (1-2): 139–161.
- Kaya, H. E. (2014). Lifelong learning and Turkey. Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 47 (1): 81-102.
- Kenan, P. ve Şahbaz, R. P. (2018). Mesleki turizm eğitiminde öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 6 (2): 493-511.
- Keskinkılıç Kara, B. (2021). Hayat boyu öğrenmenin amacı, kapsamı ve tarihsel gelişimi. F. Ereş (Ed.), *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme içinde* (s.93-108). Ankara: Pegem Akademi.
- Kılınç, Ş. (2021). Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır bulunuşluk ve Teknoloji İle Öz-Yönelimli Öğrenmenin Başarı, Performans ve Algılanan Öğrenmeye Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Sakarya, 157.
- Koç Erdamar, G. ve Bangir Alpan, G. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (1): 93-117.

- Korkmaz, Ö., Çakır, R. ve Tan, S. (2015). Öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3): 219-241.
- Lee, J. K. ve Lee, W. K. (2008). The relationship of e-learner's self-regulatory efficacy and perception of e-learning environmental quality. *Computers in Human Behavior*, 24: 32-47.
- Lee, S. W. Y. and Tsai, C. C. (2011). Students' perceptions of collaboration, selfregulated learning, and information seeking in the context of Internetbased learning and traditional learning. *Computers in Human Behavior*, 27: 905-914.
- Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education*, 48: 185-204.
- Ley, K. ve Young, D. B. (2001). Instructional principles for self-regulation. *Educational Technology Research and Development*, 49 (2): 93-103.
- Liaw, S. S., Huang, H. M. and Chen, G. D. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning. *Computers & Education*, 49: 1066-1080.
- MEB (2009). Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi. Erişim adresi: <http://mesbil.meb.gov.tr/genel/hayat%20boyu%20%C3%B6%C4%9Frenme%20dokuman.pdf>.
- MEB (2024). Millî Eğitim İstatistikleri 2023-2024. Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/2023-2024-egitim-ogretim-istatistikleri-aciklandi/haber/34977/tr#:~:text=%C3%96rg%C3%BCn%20e%C4%9Fitim%20kurumlar%C4%B1nda%20g%C3%B6rev%20yapan,82'si%20kad%C4%B1n%20%C3%B6%C4%9Fretmenlerden%20olu%C5%9Fuyor>.
- Moos, D. C. ve Azevedo, R. (2008b). Self-regulated learning with hypermedia: The role of prior domain knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 33: 270-298.
- Narciss, S., Proske, A. ve Koerndle, H. (2007). Promoting self-regulated learning in web-based learning environments. *Computers in Human Behavior*, 23: 1126-1144.
- Ncube, S., Dube, L. ve Ngulube, P. (2014). E-learning readiness among academic staff in the department of information science at the University of South Africa. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (16): 357-357.
- Ng, W. (2015). Adopting new digital technologies in education: Professional learning. In W. Ng (Ed.), *New digital technology in education: Conceptualizing professional learning for educators* (pp. 25-48). New York: Springer.
- Niemi, H., Nevgi, A. ve Virtanen, P. (2003). Towards self-regulation in webbased learning. *Journal of Educational Media*, 28 (1): 49-71.
- Özkan, S. ve Köseler, R. (2009). Multi-dimensional students' evaluation of e-learning systems in the higher education context: An empirical investigation. *Computers & Education*, 53 (4): 1285-1296.

- Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde öz-düzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16): 157-175.
- Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1 (1): 25-30.
- Paechter, M. ve Maier, B. (2010). Online or face-to-face? Students' experiences and preferences in e-learning. *Internet and Higher Education*, 13: 292-297.
- Paechter, M. ve Maier, B. (2010). Online or face-to-face? Students' experiences and preferences in e-learning. *Internet and Higher Education*, 13: 292-297.
- Panda, S. ve Mishra, S. (2007). E-learning in a mega open university: Faculty attitude, barriers and motivators. *Educational Media International*, 44 (4): 323-338.
- Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: Olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22: 1741-1759.
- Pintrich, P. R., (1999). *The role of orientation in self-regulated learning*. In M. Boekarets, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Pres.
- Puzziferro, M. (2008). Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses. *The American Journal. of Distance Education*, 22: 72- 89.
- Rosen, A. (2009). *E-Learning 2.0: Proven practices and emerging technologies to achieve real results*. New York: Amacom.
- Sadi, S., Şekerci, A. R., Kurban, B., Topu, F. B., Demirel, T., Tosun, C., Demirci, T. ve Göktaş, Y. (2008). Öğretmen eğitiminde teknolojinin etkin kullanımı: Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1 (3): 43-49.
- Sağırlı, M. Ö., Çiltaş, A., Azapağası, E. ve Zehir, K. (2010). Yükseköğretimin öz düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisi (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2 (26): 587-596.
- Saracaloğlu, A. S., Aldan Karademir, Ç., Dursun, F. Altın, M. ve Üstündağ, N. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin, akademik özyeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik başarıları ile ilişkisi. *Journal of Turkish Studies*, 12 (33): 379-402.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories An Educational Perspective*. (6. Edition). Boston: Pearson.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58: 40-45.

- Seferoğlu, S. S. (2014, 10 Kasım). Dijital araçlar ve eğitim. Hürriyet. Web: <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/dijital-aracilar-ve-egitim-27537187>.
- Soydal, İ., Alır, G. ve Ünal, Y. (2012). Türk Üniversiteleri E-Öğrenmeye Hazır Mı? Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Örneği. *16th International Conference on Electronic Publishing, ELPUB*, 133-144.
- Spratt, C., Palmer, S. ve Coldwell, D. J. (2000). Using technologies in teaching: An initiative in academic staff development. *Journal of Educational Technology & Society*, 3 (3): 455-461.
- Şahin, S. (2016). *Eğitimde Bilişim Teknolojileri I-II*. Ankara: Pegem Akademi
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th edition). New Jersey: Pearson.
- Tanrıverdi, M. (2011). E-Öğrenmeye Destek Amaçlı Mobil Öğrenme Uygulaması Geliştirme ve Etkilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, Yönetim Bilişim Sistemleri Ana Bilim Dalı, Ankara, 87.
- Titmus, C., Buttedahl, P., Ironside, D. ve Lengrand, P. (1985), *Yetişkin Eğitimi Terimleri*. (Çev. Oğuzkan F.) Ankara: UNESCO Türkiye Millî Komisyonu Yayınları.
- Turan, S. ve Demirel, Ö. (2010). Öz- düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38: 279-291.
- Urdan, T. A. ve Weggen, C. C. (2000). *Corporate e-learning: Exploring a new frontier*. San Francisco: W.R. Hambrecht.
- Uygun, M. (2012). Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin Yazılı Anlatıma, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara, 226.
- Van Den Boom, G., Paas, F., Van Merriënboer, J. J. G. and Van Gog, T. (2004). Reflection prompts and tutor feedback in a webbased learning environment: Effects on students' self-regulated learning competence. *Computers in Human Behavior*, 20: 551–567.
- Wang, S. L. ve Lin, S. S. J. (2007). The effects of group composition of selfefficacy and collective efficacy on computer-supported collaborative learning. *Computers in Human Behavior*, 23: 2256–2268.
- Welsh, E. T., Wanberg, C. R., Brown, K. G. and Simmering, M. J. (2003). E-learning: Emerging uses, empirical results and future directions. *International Journal of Training and Development*, 7 (4): 245-258.
- Whipp, J. L. ve Chiarelli, S. (2004). Self-regulation in a web-based course: A case study. *Educational Technology Research and Development*, 52 (4): 5–22.

- Yamaç, A. (2011). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ile Matematiğe Yönelik Tutum ve Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara, 125.
- Yavuz, S. ve Coşkun, A. S. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34: 274-286.
- Yıldızlı, H. (2021). Hayat boyu öğrenmenin amacı ve kapsamı. M. Güçlü (Ed.), Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme içinde, (s.107-121). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmazsoy, B., ve Kahraman, M. (2019). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12 (2): 783-818.
- Yurdugül, H. ve Sarıkaya, D. A. (2013). The scale of online learning readiness: A study of validity and reliability. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169): 896-915.
- Yücel, S. A. (2006). E-learning approach in teacher training. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7 (4): 123-131.
- Zhang, D. ve Nunamaker, J. (2003). Powering e-learning in the new millennium: An overview of e-learning and enabling technology. *Information Systems Frontier*, 5 (2): 207-218.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekarets, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.). Handbook of selfregulation (pp. 13-39). United States Of America: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. ve Pons, M. M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 1 (82): 51-59.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., R. ve Kovach, A. (1996). *Developing Self-Regulated Learner: Beyond Achievement To Self-Efficacy*. Washington, Dc: American Psychological Association.

EKLER

EK 1: Aydınlatılmış Onam Formu

Araştırmanın adı: Öğretmenlerin E-Öğrenme Stillerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

“Sayın gönüllü,

Bartın Üniversitesi’nde yüksek lisans yapmakta olan yüksek lisans öğrencisi Mertcan BUDAK tarafından planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir.

Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.”

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin sahip oldukları e-öğrenme stillerini ve öz düzenleyici öğrenme becerilerini ortaya koymaktır. Böylece öğretmenlerin e-öğrenme stilleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Ölçeklerdeki maddelerin doğru veya yanlış cevapları yoktur. Sizden beklenen ölçeklerdeki maddelere ve anket formundaki sorulara içtenlikle cevap vermenizdir. Aydınlatılmış onam formu, demografik bilgiler ve ölçekler için ayrılacak süre yaklaşık 8-10 dakikadır.

“Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra tamamlamadan araştırmadan çekilebilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizinle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacaktır.”

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları

ayrıntlarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmayı katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.”

Bilime katkı sağlaması açısından sorulara verdiğim yanıtlar ve bilgilerimin kullanılmasını kabul ediyorum.

Sorularınız için;

İletişim Bilgileri:mail:

EK 2: Kişisel Bilgi Formu

Bu formda kişisel bilgilere ilişkin başlıklar yer almaktadır. Lütfen size uygun olan seçenekleri işaretlemeye özen gösteriniz

Yaşınız Aralığınız nedir? :

20-30 () 31-40 () 41-50 () 51-60 () 60+ ()

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Ebeveyn Olma Durumunuz (En az bir çocuğa sahip misiniz?):

Evet ()

Hayır ()

Eğitim Durumu:

Lise () Doktora ()

Lisans () Doç. Dr. ()

Yüksek Lisans () Prof. Dr. ()

Medeni Hal: Evli () Bekar ()

EK 3: E-Öğrenme Stilleri Ölçeği

Yönerge: Aşağıda yer alan sorulardan sıklık düzeyi en uygun olan kısmı işaretleyiniz.

E-Öğrenme Stilleri Ölçeği	Hemen Hemen Her Zaman	Sık Sık	Zaman Zaman	Nadiren	Hemen Hemen Hiçbir Zaman
1. İnsanların farklı deneyimlerine ilişkin paylaşımlarını dinlemekten çok hoşlanırım.					
2. Farklı nesnelere ait sesleri kolayca ayırt edebilir, sesin neye ait olduğunu söyleyebilirim.					
3. Derslerde konuyu detaylı olarak anlatan öğretmenleri tercih ederim.					
4. En iyi “görerek” öğrendiğimi düşünüyorum.					
5. Pek çok şekil, karikatür ve tablo içeren kitapları daha çok severim.					
6. Görsel nesneleri, planları ve durumları kolayca hatırlarım.					
7. Araştırmayı ve keşfetmeyi çok severim.					
8. Çok “gerçekçi” olduğum söylenebilir.					
9. En iyi “okuyarak” öğrendiğimi düşünüyorum.					
10. Günlük konuşmalarımda duyduğum veya gördüğüm bilgilerle çok sık bağlantı kurarım.					
11. Fıkra ve hikâye anlatmayı çok severim.					
12. Edebiyat, tarih ve yabancı dil en sevdiğim konulardır.					
13. Çok geniş bir kelime bilgim vardır ve doğru kelimeyi doğru yerde kullanmayı severim.					
14. Kendimi yazılı veya sözlü olarak çok iyi ifade ederim.					
15. En iyi “detaylı düşünerek” öğrenirim.					

16. Yolda, çalışırken veya işte müzik dinlemekten çok hoşlanırım.					
17. Bir müzik aleti çalabilir veya şarkı söyleyebilirim.					
18. Spor ve dans gibi etkinlikler yapmayı çok severim.					
19. Seramik ve heykel gibi el sanatları ile uğraşmayı çok severim.					
20. Giysi, mobilya veya diğer nesnelere dokunarak dokularını hissetmeyi severim.					
21. Oyun oynayarak ve simülasyonlar aracılığı ile öğrenmeyi çok severim.					
22. E-öğrenme yöntemi ile öğrenirken diğer öğrencilerle etkileşimli bir şekilde grup çalışmaları yapmayı severim.					
23.Öğrenirken farklı-zamanlı etkinliklere katılmak daha çok hoşuma gider (forum, blog, wiki vb.).					
24. Öğitmenimle ve arkadaşlarımla iyi ilişkiler kurmak benim için önemlidir.					
25. Grup çalışması gerektiren etkinlikleri ve projeleri daha çok tercih ederim.					
26. Öğrenirken eş-zamanlı etkinliklere katılmak daha çok hoşuma gider (sohbet, sanal sınıf, beyaz tahta uygulaması vb.).					
27. Grup çalışmaları yaparken çalışmaya yön vermek ve katkı sağlamak çok hoşuma gider.					
28. Öğrenme sürecinde en iyi kendi kendime çalışarak öğrenirim.					
29. Yönlendirilmiş olarak bağımsız çalışmayı tercih ederim.					
30. Bir dersten alabildiğim kadar çok şey almak benim sorumluluğumdur.					
31. Kendi başıma öğrenme konusundaki yeteneğime oldukça güvenirim.					

32. Matematik, fen ve teknoloji en sevdiğim konulardır.					
33. Hesaplama gerektiren işlemlerle uğraşmayı severim.					
34. Satranç gibi mantık oyunları oynamayı ve bulmaca çözmeyi çok severim.					
35. En iyi “duygularımla ilişkilendirerek” öğrenirim.					
36. Adım adım ve hiyerarşik süreçler yerine rastgele akışları tercih ederim.					
37. Problemleri çözerken sezgilerimi kullanırım.					
38.Öğrenme sürecimin başkaları tarafından planlanmasından hoşlanmam.					

EK 4: Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği

Yönerge: Aşağıda bir öğrenme görevini gerçekleştirme ile ilgili önermeler bulunmaktadır. Lütfen genel olarak öğrenmeye ilişkin davranışlarınızın **aşağıda yer alan önermeleri içerip içermediğini** önermelerin yanında bulunan 5 dereceli ölçeği kullanarak belirtiniz. Ölçekte 1 kesinlikle katılmıyorum 5 kesinlikle katılıyorum anlamındadır. Önermelere katılma ölçünüzü belirten puanı daire içene alarak yanıt veriniz.

Önermeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Meraklarım doğrultusunda öğrenmek için harekete geçerim	1	2	3	4	5
2. Yeni şeyler öğrenmemi sağlayacak olanakları araştırırım	1	2	3	4	5
3. Öğrenirken yapmam gerekenleri çevremdekilerin bana söylemesini beklerim	1	2	3	4	5
4. Bir problemle karşılaştığımda bu problemi çözmek için harekete geçerim	1	2	3	4	5
5. Yeni şeyler öğrenmek için olanakları zorlarım	1	2	3	4	5
6. Gördüğüm/okuduğum/duyduğum şeylerin nedenlerini merak ederim	1	2	3	4	5
7. Bir konuyu nasıl çalışmam gerektiğini belirlemede güçlük çekerim	1	2	3	4	5
8. Çevremde olup bitenleri dikkatle incelerim	1	2	3	4	5
9. Çevremde gözlediklerimden kendime yeni öğrenme görevleri çıkarırım	1	2	3	4	5
10. Amacıma ulaşmak için kaynakları ve izleyeceğim yolu nasıl kullanacağımı planlarım	1	2	3	4	5
11. Öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceğimi planlarım	1	2	3	4	5
12. Öğreneceğim önemli bilgiyi bana çevremdeki kişilerin söylemesini beklerim	1	2	3	4	5

13. Amaçlarımı öncelik sırasına dizerim	1	2	3	4	5
14. Öğrenmeyi etkili bir şekilde gerçekleştirmek için zamanı nasıl kullanacağımı planlarım	1	2	3	4	5
15. Öğrenme kaynaklarından en etkili şekilde yararlanabilmek için plan yaparım	1	2	3	4	5
16. Öğrenme için ihtiyaç duyacağım kaynakları belirlerim	1	2	3	4	5
17. Öğrenme sonunda ulaşacağım hedefleri açık bir şekilde belirlerim	1	2	3	4	5
18. Öğrenmeme yardımcı olacak materyalleri belirlerim	1	2	3	4	5
19. Yeni durumlarda öğrenmemi kolaylaştıracak yolları araştırırım	1	2	3	4	5
20. Bir problemi çözerken güçlük yaşadığımda başkasının çözmesini isterim	1	2	3	4	5
21. Bir öğrenme görevini tamamladıktan sonra tam olarak öğrenip öğrenmediğimi kontrol ederim	1	2	3	4	5
22. Öğrendiklerimin kalıcı olması için değişik öğrenme yolları kullanırım	1	2	3	4	5
23. Öğrenmemden asıl sorumlu olan kişi eğitmendir	1	2	3	4	5
24. Planımı uygularken izlediğim yol yetersiz kalırsa yeni yollar araştırırım	1	2	3	4	5
25. Öğrendiklerimi anlamlı hale getirmek için değişik öğrenme yolları kullanırım	1	2	3	4	5
26. Belirlediğim amaçlara ulaşp ulaşmadığımı kontrol ederim	1	2	3	4	5
27. Öğrenirken karşılaştığım güçlükleri ortadan kaldırmak için çaba harcarım	1	2	3	4	5
28. Problem çözme yollarımı sürekli geliştiririm	1	2	3	4	5
29. Öğrenmede zayıf olduğum yönlerimi geliştirmeye çalışırım	1	2	3	4	5

30. Amacıma ulaşmak için uygun öğrenme yolunu seçerim	1	2	3	4	5
31. Öğrenirken yaptığım hataları değerlendirip kendime dersler çıkarırım	1	2	3	4	5
32. Nasıl çalışacağımı birinin bana söylemesini beklerim	1	2	3	4	5
33. Bir öğrenme hedefine ulaştıktan sonra, ulaşacağım yeni hedefler belirlerim	1	2	3	4	5
34. Öğrenme sırasında izlediğim yolun öğrenmemi sağlayıp sağlamadığını değerlendiririm	1	2	3	4	5
35. Öğrenme için kendime özgü öğrenme yolları kullanırım	1	2	3	4	5
36. Elde ettiğim bilgiyi yeni problem durumuna uygularım	1	2	3	4	5
37. Öğrenmemi tam olarak sağlayıncaya kadar yeni öğrenme yolları denerim	1	2	3	4	5
38. Öğrenirken yaptığım çalışmaları nesnel olarak yargılarım	1	2	3	4	5
39. Çalışmaya nasıl başlayacağımı belirlemede sorun yaşarım	1	2	3	4	5
40. Başkalarının problem çözme yollarını araştırırım	1	2	3	4	5
41. Başkalarının problem çözme stratejilerini kendi çözüm stratejilerimle karşılaştırırım	1	2	3	4	5

EK 5: Ölçek İzinleri





EK 5.1: E-Öğrenme Stilleri Ölçeği Kullanım İzni



EK 5.2: Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği Kullanım İzni



EK 6: Etik Kurul Onayı



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Onay Belgesi



TOPLANTI SAYISI
3

KARAR SAYISI
1

TOPLANTI TARİHİ
14.03.2024

Protokol No:	2024-SBB-0113
Araştırmanın Başlığı:	Öğretmenlerin E-Öğrenme Stillerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi
Proje Yürütücüsü:	Mertcan BUDAK
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	31.01.2024

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 14.03.2024 tarihli ve 3 numaralı toplantıda 2024-SBB-0113 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.

Prof. Dr. Ayla ÇETİN
DİNDAR
Başkan

Doç. Dr. Hilal UYSAL
Başkan yardımcısı

Prof. Dr. Sefer Yetkin IŞIK
Üye

Doç. Dr. Özge ÖZGÜR
Üye

Doç. Dr. Vahit CELAL
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Nergiz TEKE
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Sevim Handan
YILMAZ
Üye

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: C7C1MA4

Belge Takip Adresi: <http://ubys.bartin.edu.tr/IRMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: Ağdaer Mahallesi Fakülte Caddesi No:54 Bartın

Telefon No: (0 378) 2235500

e-Posta:

Kep Adresi: bartinuniversitesi@ts01.kep.tr

Faks No: (0 378) 2235042

İnternet Adresi: <http://www.bartin.edu.tr/>

Bilgi için :

Canan Polater

Sekreter

Telefon No:

