



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM
SÜRECİNDE ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Zehra YILMAZER

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Şefik KARTAL

TOKAT-2023

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Şefik KARTAL danışmanlığında hazırlamış olduğum “Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi” adlı Doktora tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

...../...../2023

Zehra YILMAZER

JÜRİ KABUL VE ONAY

Zehra YILMAZER tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi” adlı tez çalışmasının savunma sınavı 28/11/2023 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından Oy Birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Üye (Başkan): Doç. Dr. Fevzi DURSUN

Üye (Danışman): Dr. Öğr. Üyesi Şefik KARTAL

Üye : Doç. Dr. Sevim GÜVEN

Üye : Doç. Dr. Mustafa ERSOY

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Sevim AŞİROĞLU

ONAY

...../...../.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖN SÖZ/TEŞEKKÜR

Tezin hazırlanmasında tüm desteği ve görüşleri ile çalışmamın şekillenmesine vesile olan başta tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Şefik KARTAL hocam olmak üzere, tez izleme komitemde yer alan ve çalışmama değer katan Sayın Doç. Dr. Fevzi DURSUN ve Doç. Dr. Sevim GÜVEN hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi borç bilirim. Ayrıca tez savunma jürisinde bulunarak çalışmama değerli katkılarda bulunan sayın hocalarım Doç. Dr. Mustafa ERSOY ve Dr. Öğrt. Üyesi Sevim Aşıroğlu'na çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca beni mağdur etmemek adına bana gerekli kolaylığı sağlayan Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Yıldızeli MYO idareci ve personeline, bana olan inançları ve destekleri için Dr. Öğr. Üyesi Didem KAYAHAN YÜKSEL ve Öğr. Gör. Dr. Alev Orhan'a çok teşekkür ediyorum.

Hayatımın her aşamasında olduğu gibi tez çalışmam süresince de inanç ve desteklerini benden esirgemeyen ve her daim yanımda olan aileme desteklerinden dolayı müteşekkirim.

Zehra YILMAZER

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDEKİ ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi ve bu becerilerin cinsiyet, çevrimiçi eğitim gören kardeş sayısı, sınıf düzeyi, ailenin gelir düzeyi açısından gösterdiği değişimin nicel olarak tespit edilmesi ve bu değişim nedenlerinin nitel olarak belirlenerek bütüncül bir çerçevede yorumlanması amaçlanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerilerine dair “Uzaktan Eğitimde Öz-yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” geliştirilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise “Uzaktan Eğitimde Öz-yönetimli Öğrenme Becerileri” ölçeğinin uygulanması ve ölçek boyutlarına dair nitel verilerin toplanması sağlanmıştır.

Araştırmanın ölçek geliştirme süreci 2021-2022 eğitim öğretim yılında İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir ilin merkez ilçesindeki 8 ortaokulda öğrenim gören 226 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel uygulama aşaması 16 ortaokulda öğrenim gören 758 ortaokul öğrencisi ile, nitel uygulama aşaması ise 8 ortaokulda öğrenim gören 16 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Ölçek geliştirme sürecinde yapılan analizler neticesinde ölçek yapısı 5 boyut (faktör) ve 20 maddeden oluşmuştur. Ölçek toplam puan ve alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. “Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği”nin ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alpha değeri 0.868 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin boyutları için Cronbach Alpha değerleri; *öz-kontrol becerileri* için 0.775; *öğrenme becerileri* için 0.767; *üst-bilişsel farkındalık becerileri* için 0.667; *kaynak belirleyebilme* için 0.645 ve *öğrenme isteğini sürdürebilme* için 0.623’tür. Bu bağlamda “Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği”nin boyutları ve ölçek geneli için bakıldığında yeterli güvenirlik düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci aşamasında ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri cinsiyet, sınıf düzeyi, çevrimiçi eğitim gören kardeş sayısı ve ailenin gelir düzeyleri açısından incelenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyet açısından anlamlı fark oluşturmadığı, sınıf düzeyi açısından ise *üst-bilişsel farkındalık*

becerileri, kaynak belirleyebilme ve öğrenme isteğini sürdürebilme boyutlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeylerinin çevrimiçi eğitim gören kardeş sayısı değişkenine göre *ölçeğin tamamı* ile *üst-bilişsel farkındalık becerileri* boyutunda, *kaynak belirleyebilme* boyutunda ve *öğrenme isteğini sürdürebilme* boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde sergiledikleri *öz-yönetimli öğrenme beceri* düzeylerinin ailenin gelir durumu değişkenine göre *öğrenme isteğini sürdürebilme* alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel kısmında ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerilerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular Maxqda programı ile analiz edilmiş olup, *öğrenme becerileri, öz kontrol becerileri, üst bilişsel farkındalık becerileri, öğrenme isteğini sürdürebilme ve öğrenme kaynağı belirleyebilme* temalarından oluşmaktadır. Araştırmanın nicel ve nitel aşamaları birbirleriyle uyumluluk göstermiş olup, ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde sergiledikleri öz-yönetimli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öz-Yönetimli Öğrenme, Uzaktan Eğitim, Çevrimiçi Öğrenme.

ABSTRACT

EXAMINING SELF-DIRECTED LEARNING SKILLS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN THE DISTANCE EDUCATION PROCESS

In this study, it was aimed to examine self-directed learning skills of secondary school students in the distance education process and to quantitatively determine the change in these skills in terms of gender, number of siblings receiving online education, grade level, family income level, and to qualitatively determine the reasons for this change and to interpret them in a holistic framework. In the first stage of the research, "Self-directed Learning Skills Scale in Distance Education" was developed for the self-directed learning skills of secondary school students in the distance education process. In the second stage of the research, the "Self-directed Learning Skills Scale in Distance Education" was applied and qualitative data were collected on the scale dimensions.

The scale development process of the research was carried out with 226 secondary school students studying in 8 secondary schools in the central district of a province in the Central Anatolia Region in the 2021-2022 academic year. The quantitative application phase of the research was conducted with 758 secondary school students studying in 16 secondary schools, and the qualitative application phase was conducted with 16 secondary school students studying in 8 secondary schools. As a result of the analyses made during the scale development process, the scale structure consisted of 5 dimensions (factors) and 20 items. Cronbach Alpha internal consistency coefficients of the scale total score and sub-dimensions were calculated. The Cronbach Alpha value of the "Self-Directed Learning Skills Scale in Distance Education" calculated for the overall scale was found to be 0.868. In addition, Cronbach Alpha values for the dimensions of the scale are 0.775 for self-control skills, 0.767 for learning skills, 0.667 for metacognitive awareness skills, 0.645 for identifying resources and 0.623 for sustaining the desire to learn. In this context, it was seen that the "Self-Directed Learning Skills Scale in Distance Education" has sufficient reliability level for the dimensions and the overall scale.

In the second stage of the study, the self-directed learning skills of secondary school students in the distance education process were analysed in terms of gender, grade level, number of siblings receiving online education and family income levels. It

was determined that the self-directed learning skills of secondary school students in the distance education process did not create a significant difference in terms of gender, while there was a significant difference in the dimensions of metacognitive awareness skills, identifying resources and sustaining the desire to learn in terms of class level. It was seen that there was a significant difference in the self-directed learning skills levels of secondary school students in the distance education process according to the variable of the number of siblings receiving online education in the whole scale, in the metacognitive awareness skills dimension, in the dimension of identifying resources and in the dimension of sustaining the desire to learn. It was determined that there was a significant difference in the sub-dimension of sustaining the desire to learn according to the family income status variable of the self-directed learning skill levels of secondary school students in the distance education process.

In the qualitative part of the research, a semi-structured interview form was prepared by the researcher in order to examine in depth the self-directed learning skills of secondary school students in the distance education process. The findings obtained were analysed with Maxqda software and consisted of the themes of learning skills, self-control skills, metacognitive awareness skills, sustaining the desire to learn and identifying learning resources. The quantitative and qualitative phases of the research have shown compatibility with each other, and the need to improve the self-directed learning skills of secondary school students in the distance education process has emerged.

Key Words: Self- Directed Learning, Distance Education, Online Learning.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK SÖZLEŞME	i
ÖN SÖZ/TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLO LİSTESİ.....	xi
ŞEKİL LİSTESİ.....	xiii
GİRİŞ	1
Problem.....	1
Amaç	6
Önem	7
Sayıtlar.....	8
Sınırlılıklar	8
Tanımlar	8
BÖLÜM I.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
Öz-Yönetimli Öğrenme	9
Öz-Yönetimli Öğrenme Araçları.....	14
Öz-Yönetimli Öğrenmenin Amaçları.....	14
Öz-Yönetimli Öğrenme Modelleri.....	15
Tough'un Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli	15
Brockett ve Hiemstra'nın Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli	16
Brookfield'in Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli	17
Hammond ve Collins'in Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli	17
Grow'un Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli	17
Mocker ve Spear'ın Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli	18
Candy'nin Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli.....	19
Garrison'un Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli.....	20
Öz-Yönetimli Öğrenen Özellikleri	21
Öz-Yönetimli Öğrenme Sürecinde Öğretmen Faktörü	25

Öz-Yönetimle İlgili Doğru Bilinen Yanlışlar Nelerdir?	28
Uzaktan Eğitim	28
Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitim.....	29
Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullanılan Öğretim Materyalleri.....	31
Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rolü.....	34
Uzaktan Eğitim ve Öz-Yönetim	34
BÖLÜM II	36
YÖNTEM	36
Araştırma Modeli.....	36
Çalışma Grubu	37
Nicel Çalışma Grubu	38
Nitel Çalışma Grubu	41
Veri Toplama Araçları	41
Nicel Veri Toplama Aracı	41
Nitel Veri Toplama Aracı	54
Veri Toplama Süreci.....	55
Verilerin Analizi.....	58
Nicel Veri Analizi.....	58
Nitel Veri Analizi	59
Nitel Verilerin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	60
BÖLÜM III.....	62
BULGULAR ve YORUMLAR.....	62
Birinci ve İkinci Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	62
Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	84
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	84
Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	85
Çevrimiçi Eğitim Gören Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular.....	88
Ailenin Gelir Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	91
BÖLÜM IV	93
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	93
KAYNAKÇA.....	97
EKLER	120
Ek 1. Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği Taslağı... 120	
Ek 2. Öğrencilere Yönelik Uygulanan Veri Toplama Aracı.....	122

Ek 3. Görüşme Formu.....	124
Ek 4. Etik Kurul İzni.....	127
Ek 5. MEB Araştırma İzni.....	128
Ek 6. Veli Onam Formu.....	129
Ek 7. Katılımcı Bilgilendirme Formu	130
Ek 8. Özgeçmiş.....	132



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Öz-Yönetimli Öğrenmenin Derse Uyarlanması	18
Tablo 2. Yaşam Boyu Öğrenme Modeli	19
Tablo 3. Öz-Yönetimli Öğrenmeye İlişkin Bakış Açıları	21
Tablo 4. Öz-Yönetimli Öğrenen Özellikleri ve Evreleri	24
Tablo 5.Öğretmen Merkezli Öğrenmede Sergilenen Öğretmen Davranışları ile Öğrenci Merkezli Öğrenmede Öğretmen Davranışları.....	27
Tablo 6. Uzaktan Eğitim Evreleri	30
Tablo 7. Türkiye’de Uzaktan Eğitim	31
Tablo 8. Eğitim Bölgelerinden Örneklemeye Seçilen Okulların Toplam Öğrenci ve Örneklemeye Alınan Öğrenci Sayıları	39
Tablo 9. Nicel Verilerin Elde Edildiği Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler ..	40
Tablo 10. Nitel Verilerinin Elde Edildiği Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler	41
Tablo 11. Ölçek Puan Aralıkları ve Katılım Düzeyleri	42
Tablo 12. Boyutlar Bazında ve Ölçek Genelinde Toplam Açıklanan Varyans	48
Tablo 13. Boyutlar Bazında ve Ölçek Genelinde Toplam Açıklanan Varyans	49
Tablo 14. Faktörler ve İlgili Maddeler.....	50
Tablo 15. Uyum İyiliği Ölçütleri ve Analiz Sonuçları	53
Tablo 16. Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği Cronbach Alfa Değerleri	53
Tablo 17. Nitel Veri Toplama Sürecine Ait Bilgiler	56
Tablo 18. Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği için Normallik Gösterimi Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	59
Tablo 19. Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecindeki Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	63
Tablo 20. Ana Tema-Temalar ve Kodlar	64
Tablo 21. “Öz-kontrol Becerileri” Temasına İlişkin Kodlar	66
Tablo 22. “Öğrenme Becerileri” Temasına İlişkin Görüşler	72
Tablo 23. “Üst-Bilişsel Farkındalık Becerileri” Temasına İlişkin Görüşler.....	75
Tablo 24. “Öğrenme Kaynağı Belirleyebilme” Temasına İlişkin Görüşler.....	78

Tablo 25. “Öğrenme İsteğini Sürdürebilme” Temasına İlişkin Görüşler	81
Tablo 26. Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecindeki Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-testi Sonuçları.....	84
Tablo 27. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecindeki Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	86
Tablo 28. Çevrimiçi Eğitim Gören Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecindeki Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	89
Tablo 29. Ailenin Gelir Durumu Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecindeki Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	91

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Öz-Yönetimli Öğrenmenin Üç Görüşü ve Bunlara İlişkin Temel Paradigmalar	10
Şekil 2. Öz-Yönetimli Öğrenme için Tasarım İlkeleri	11
Şekil 3. Öz-Yönetimli Öğrenme için Tasarım İlkeleri	13
Şekil 4. “Kişisel Sorumluluk Yönelimi (PRO) Modeli”	16
Şekil 5. Öz-Yönetimli Öğrenmenin Boyutları	20
Şekil 6. Öz-Yönetimli Öğrenen Bireyin Özellikleri	23
Şekil 7. Açımlayıcı Sıralı Desen Şeması	37
Şekil 8. Scree Plot (Yamaç Grafiği)	48
Şekil 9. Path Diyagramı	52
Şekil 10. Uzaktan Eğitim Sürecindeki Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli	66
Şekil 11. Uzaktan Eğitim Sürecinde “Öz-kontrol Becerileri” Teması Kod-Alt Kod Bölümler Modeli	67
Şekil 12. Uzaktan Eğitim Sürecinde “Öğrene Becerileri” Teması Kod-Alt Kod Bölümler Modeli	72
Şekil 13. Uzaktan Eğitim Sürecinde Üst-Bilişsel Farkındalık Becerileri Teması Kod-Alt Kod Bölüm Modeli	75
Şekil 14. Uzaktan Eğitim Sürecinde “Öğrenme Kaynağı Belirleyebilme” Teması Kod-Alt Kod Bölüm Modeli	79
Şekil 15. Uzaktan Eğitim Sürecinde “Öğrenme İsteğini Sürdürebilme” Teması Kod-Alt Kod Bölüm Modeli	81

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları, tanımları ve kısaltmalarına yer verilmiştir.

Problem

İnsanoğlu var olduğundan beri yeni şeyler öğrenme ve anlama çabası içinde olmuştur. Çünkü insan gelişme ve öğrenme dürtülerine sahiptir. Bu bağlamda yaşamı boyunca varlığını koruyabilmek için sürekli değişen ve gelişen sınırsız bilgidan kendine gerekli olanları öğrenmelidir. Bireyin dünyaya gelmesiyle birlikte başlayan keşif yolculuğu, öncelikle aile ve yakın çevre ile sonrasında ise formal eğitime dahil olmasıyla birlikte bir öğrenme yolculuğuna dönüşmektedir.

Eğitim toplumdaki kültürlenme sürecinin temel parçasıdır (Demirel ve Kaya, 2006, s.3). Sürekli değişim ve gelişim içinde olan eğitim içindeki planlanmış faaliyetlerin tümü, belirlenmiş amaçlara ulaşmayı ve amaçlanan işlevleri gerçekleştirmeyi hedefler (Şişman, 2011, s.19). Yaşanılan dönemde nitelikli ve teknolojiyi doğru kullanmayı bilen bireylerin toplumdaki önemli yeri gözardı edilemez (Dursun, 2013). Toplumların her alanda gelişim göstermesi vasıflı insan gücüne ve sayısına ulaşmakla mümkündür ve bunun nihai yolu da doğru eğitim sisteminin kullanılmasıdır (Orhan ve Senemoğlu, 2022).

İnsan hayatındaki her unsurdan etkilenen eğitim, bu doğrultuda hayatımızın her alanında yer alan teknolojiden öncelikli olarak etkilenmektedir (Özby, 2015). İçinde bulunduğumuz yüzyılı; bilişim teknolojilerinde gerçekleşen değişimin insanın hem toplumsal hem de ekonomik ve bilimsel yönünü belirlediği bilgi çağı olarak adlandırmak mümkündür (Demir, 2014). Eğitim bilimleri alanyazını incelendiğinde, öğrenme öğretme süreçlerinin içinde bulunan çağın özelliklerine göre değişim gösterdiği görülmektedir. 19. yüzyıldan itibaren dünyada özellikle bilim ve teknoloji alanlarında gerçekleşen değişimler ve gelişimlerin etkisiyle öğrencilerin öğrenme süreleri okulda geçirdikleri zamanla sınırlı kalmayarak yaşam boyunca, okul dışında da devam eder hale gelmiştir (Özer, 2004, s. 1). Yüzyıllarca değişim ve gelişimi devam eden eğitim öğretim, 21. yüzyıla gelindiğinde teknolojideki gelişmeler ve özellikle internetin hayatımıza girmesi ile yalnızca okullarda ya da kurumlarda öğrenci ile yüz

yüze iletişim halinde olma zorunluluğundan kurtulmuştur. Böylelikle uzaktan eğitim kavramı öğrenme öğretme süreçlerine dahil olmuştur.

Sürekli değişim ve gelişim gösteren bilişim teknolojilerinin etkisiyle günümüzde eğitimin çehresi de değişim göstermektedir. İnternet teknolojisinin gösterdiği gelişim ile birlikte eğitimde zaman ve mekân sınırlamaları ortadan kalkarak, geçmişten günümüze birçok boyut atlayan uzaktan eğitim hizmetleri artış göstermiştir (Kırık, 2014). Birçok şekilde tanımlanan uzaktan eğitim en genel anlamda, öğrenci ve öğretmenin aynı ortamda olma zorunluluğunun ortadan kalktığı bir modeldir (İşman, 2011, s. 23). Alanyazın çalışmalarında araştırmacılar, uzaktan eğitim sürecinde öğrencinin kendi öğrenmesini yönlendirmesinin öneminden sıklıkla bahsederek bu durumun uzaktan eğitim başarısını artıran en önemli etkenlerden olduğu üzerinde durmuşlardır (Hartley ve Bendixen, 2001). Öğrencinin kendi öğrenmesini yönlendirebilmesi ancak öz-yönetimli öğrenme becerisine sahip olduğunda mümkündür. Öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme becerisi kazanmalarını sağlayan öz-yönetimli öğrenme yaklaşımı, onları kendi öğrenme stratejilerini keşfetmeye yönelterek daha kolay öğrenmelerine yardım etmektedir (Du, 2012). Öz-yönetimli öğrenme öğrencinin yalnızca kendi öğrenmesiyle ilgili olarak anlaşılrsa da, yapılacak olan grup etkinlikleri ile de öz-yönetimli öğrenmenin gerçekleşmesi mümkündür. Böylelikle uzaktan eğitimde de çevrimiçi olarak gerekli şartlar sağlandığında grup katılımlı öz-yönetimli öğrenmeyi sağlamak mümkün olacaktır (Yılmazsoy ve Kahraman, 2019).

Uzaktan eğitim; okullarda yüz yüze eğitim çeşitli sebeplerle yapılamadığında, öğreten ve öğrenenler birtakım nedenlerle bir araya gelemediğinde ya da geleneksel eğitim yöntemleri ihtiyacı karşılamada yetersiz kaldığında başvurulacak eğitim öğretim uygulamasıdır (Alkan,1998). Uzaktan eğitim gelişen teknolojilere pragmatist bir açıdan yaklaşır. Öğrenci, öğretmen ve ortaya çıkması muhtemel olan sınırlılıkları ortadan kaldırmayı amaçlayan alan, disiplinler arasıdır. (Bozkurt, 2017). Son yıllarda, uzaktan eğitime duyulan ihtiyaç giderek artmış ve uzaktan eğitim ve e-öğrenme önemli ölçüde gelişmiştir (Fojtik, 2018). Bütün yaşam alanlarını etkileyen teknolojik dönüşüm ve Covid-19 küresel salgınının getirdiği sınırlılıkların bir araya gelmesiyle geleneksel eğitim paradigması yerine, yükselen eğitim paradigması anlayışı ön plana çıkmış; uzaktan eğitim uygulamaya koyulmuştur (Pişken, 2021).

Eğitim sistemi artık öğretmeden çok öğrenmeye odaklanmıştır. Öğrenme teorisindeki gelişmeler, öğrenmenin doğasını ve öğrenenin algısını değiştirmiştir (Peraya, 1994). Son yıllarda eğitimde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ve bunun bir parçası olarak yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinin üzerinde durulmasıyla birlikte öz-yönetimli öğrenme kavramı da eğitim öğretim sürecinde sıklıkla karşılaşılan bir kavram olarak yerini almıştır (Salas, 2010).

Öz-yönetimli öğrenme ile ilgili yapılan tanımlar içerisinde en sık karşılaştığımız tanımlardan biri Knowles'ın tanımıdır. Knowles'e (1975, s. 18) göre öz-yönetimli öğrenme, “öğrenenlerin yardım alarak ya da almayarak, ihtiyaçlarını teşhis etme, hedeflerini belirleme, öğrenirken kendilerine uygun stratejileri seçme-uygulama ve öğrenme çıktılarını değerlendirme için birincil veya ikincil kaynakları kullanmada inisiyatif aldıkları bir süreç” olarak tanımlanmaktadır. Öz-yönetimli öğrenmede, öğrenmenin sorumluluğu kaynak olarak tanımlanabilecek olan öğretenden çıkar ve bireye geçer (Tekkol ve Demirel, 2018). Knowles (1975, s. 16-17) bu bağlamda öz-yönetimli öğrenmeyi “hayatta kalma çabası”na benzetmektedir. Nitekim değişen ve dönüşen dünyada hayatta kalabilmek adına kişinin kendine yetebilir hale gelmesi bir zorunluluk halini almıştır. Yüksek teknoloji kültürü ilerledikçe, öz-yönetimli öğrenme ve kendi kendine yardım giderek daha gerekli hale gelmektedir (Taylor, 1995, s. 2).

Öz-yönetimli öğrenme konusunda Türkiye’de yapılan çalışmalardan ulaşılanlar incelendiğinde çeşitli sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin, Yılmaz ve Karaoğlu Yılmaz (2019) çalışmalarında öğretmen adaylarının sahip oldukları hayat boyu öğrenme becerileri ile öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları arasında yüksek düzeyde ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Artsın, Koçdar ve Bozkurt (2019) çalışmalarında uzaktan eğitim sürecinde harekete geçme ve bu aktifliği devam ettirmede karşılaşılan güçlüklerin, motivasyon ile ilişkisini vurgulamış ve öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Karanfil ve Oğuz (2019) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerini incelemiş, sonuçta kadın öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk seviyelerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu, 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 1. sınıf öğrencilerinden daha yüksek öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeyinde olduğu, okudukları fakülteler açısından öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk seviyelerinde anlamlı farklılık

gösterdikleri ve düzenlenen çeşitli etkinliklere katılım sağlayan öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluklarının böyle etkinliklere katılım sağlamayan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu, bu etkinliklere katılımı nadiren olan öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk puanlarının da hiç katılmayan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucunu bulmuşlardır. Hasgören'in (2021) öğrencileri öz-yönetimli öğrenme başarı puanlarına göre iki gruba ayırdığı çalışmasının sonucunda öz-yönetimli öğrenme başarı puanı düşük olan grupta bulunan öğrencilerin uzaktan eğitim aldıkları dönemde zorluk yaşadıkları (motivasyon kaybı, dersten kopma, kaygı artışı), öz-yönetimli öğrenme başarı puanı yüksek olan grupta bulunan öğrencilerin ise uzaktan eğitimde kullanabilecekleri farklı stratejiler geliştirip derse ve öğrenmeye karşı motivasyonlarını artırdıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Recepoğlu (2021) çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerini incelemiş ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenmeyi öğrenen bireyler olma konusunda kendilerini yeterli gördüklerini belirtmiştir.

Bu konuda yapılmış olan yüksek lisans tezlerinden ulaşılanlar incelendiğinde; Topal (2021) yüksek lisans tezinde öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerini, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve öz-düzenlemeli öğrenme inanışlarını göz önünde bulundurarak incelemiş ve bu değişkenler arasında farklı düzeylerde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydar (2021) yüksek lisans tezinde bilişötesi farkındalık ile dijital okuryazarlık düzeyleri tarafından öz yönetimli öğrenme becerilerinin yordandığı ortak varyansı %7 oranında bulmuştur. Hasgören (2021) yüksek lisans tezinde Covid-19 pandemi süreci boyunca uzaktan eğitim gören üniversite öğrencilerinin öğrenme deneyimleri ile öz-yönetimli öğrenme becerilerini duyuşsal boyutta inceleyerek, öz-yönetimli öğrenme başarısının, bu sürecin meydana getirdiği duyuşsal durumu etkilediğini ve deneyimlerini davranışa dönüştürmelerinde çok fark yarattığını ortaya koymuştur.

Bu konuda yapılan doktora tezlerinden ulaşılanlar incelendiğinde; Aşkın (2015), öz-yönetimli öğrenme becerilerini araştırdığı üniversite öğrencilerinin, öz-yönetimli öğrenme becerileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında olan ilişkiyi incelemeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda ele alınan değişkenler açısından öğrencilerin öz-yönetimli olma düzeylerinin farklılık gösterdiği ve üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin arasında pozitif

yönde ve orta düzeyli ilişki olduğu bulunmuştur. Teke (2020) doktora tezinde yetişkin bireylerin öz-yönetimli öğrenme yaşantılarını incelemiş, araştırma sonucu katılımcıların sahip oldukları özellikler ve deneyimledikleri süreçler ile literatürde belirtilen özellik ve süreçlere sahip oldukları ortaya konulmuştur.

Bu konuda yapılan yurt dışı çalışmalarından ulaşılanlar incelendiğinde; Hewitt-Taylor (2001) kendi kendine öğrenme kavramını, öğretmenlerin ve öğrencilerin nasıl algıladıklarını araştırmışlar ve çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler, kendi kendine öğrenmeyi ancak yetişkin öğrenmesinin bir parçası olarak tanımlamış ancak öğrenciler bu görüşe dair bir fikir ortaya koymamışlardır. Öğretmen ve öğrencilerin orta noktada bulunduğu fikir kendi kendine öğrenmenin geleneksel öğrenmeye kıyasla daha fazla sorumluluk verdiğidir. Ayrıca öğretmen ve öğrenciler kendi kendine öğrenmenin ancak öğretmen ve öğrenci ortak çalışmasıyla başarı getireceğini belirtmişlerdir. Kell ve Deursen (2003) çalışmalarının sonucunda problem çözmeye dayalı öğretimin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Oladoke (2006) doktora öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerini incelediği çalışmada, doktora öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmenin ne olduğunu bildikleri, öz-yönetimli öğrenme becerisine sahip oldukları ve bu beceriyi kendi öğrenmeleri sırasında kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Sumuer (2018) üniversite öğrencilerinin teknoloji ile öz-yönetimli öğrenmelerini etkileyen faktörleri araştırdığı çalışmada web 2.0 araçlarının kullanımının, öğrencilerin çevrimiçi iletişim öz-yeterlikleri ile bilgisayar öz-yeterliklerinin, teknoloji ile öz-yönetimli öğrenmeleri üzerindeki etkisine önemli ölçüde aracılık ettiği sonucuna ulaşmıştır. Geng, Law ve Niu (2019) harmanlanmış öğrenme ve yüz yüze dersler alan öğrenciler arasında öz-yönetimli öğrenme, teknolojiye hazır olma ve öğrenme motivasyonunun üç kavram (sosyal, öğretim, bilişsel) üzerindeki etkilerini incelediği çalışma sonucunda harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencilerin sınıfa sosyal katılımları için iyi bir kolaylaştırma sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Morris (2019) öz-yönetimli öğrenme ile ilgili temel konuları gözden geçirmek için yaptığı çalışma sonucunda örgün eğitim ortamlarında öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme yetkinliğini geliştirme fırsatını gerçekleştirmenin önemini ortaya koymuştur. Morris ve Rohs (2021) dijital çağda çocukların örgün eğitiminde öz-yönetimli öğrenmenin nasıl kolaylaştırılabileceğini araştırdığı çalışma sonucunda; öğrencilerin özellikle öz-yönetimli öğrenmenin planlama ve gözden geçirme aşamalarında ve dijital teknolojilerin eğitim amaçları için nasıl etkili

bir şekilde kullanılabileceğine ilişkin rehberlikte, genellikle desteğe ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmışlardır.

Uzaktan eğitimin, tüm eğitim seviyelerinde kullanılmasının yanı sıra yaygın eğitim sektöründe de sıklıkla kullanılmasına rağmen, ilköğretim düzeyinde olan küçük çocukların öğretiminde yaygın olarak kullanılmamasının nedeni, öğrenmelerine yardımcı olmak için bir öğretmenle yakın temasa ihtiyaçları olduğu düşüncesidir (Perry ve Rumble, 1987, s. 4). Ancak bilgisayar deneyimi daha fazla olan öğrencilerin çevrimiçi tartışma gruplarını kullanma ve onları faydalı olarak algılama olasılıkları daha yüksek olacaktır (Allen, Bourhis, Burrell ve Mabry, 2002).

Yakın döneme kadar öz-yönetimli öğrenme kavramı, okul hayatı dışında gerçekleşen öğrenmeleri de kapsayan bir kavram olması sebebiyle genellikle yetişkin eğitiminde karşılaşılan bir kavramdır. Ancak dünyayı etkisi altına alan pandemi süreciyle birlikte zorunlu uzaktan eğitim uygulamaları tüm eğitim kademelerinde öğrenenin öğrenme sorumluluğunu almasını gerekli hale getirmiştir.

Öz-yönetimli öğrenme alanında yapılan araştırmalar çoğunlukla yetişkin özelliği olarak ele alınıp, bu alandaki projelerin kalitesi ve denek gruplarıyla ilgili eleştirilerin çoğalması ile bazı sosyal grupların bu alandaki çalışmaları hız kazanmıştır (Brookfield, 1995). Bu nedenle özellikle son yıllarda öz-yönetimli öğrenme üzerine farklı eğitim kademelerinde yapılan araştırmalarda bir artış olduğu görülmekle birlikte ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda öğrencinin ilkokul sonrası ergenliğin başladığı dönem olan ortaokul çağı aynı zamanda lise giriş sınavı öncesindeki kademe olması sebebiyle önemli görülmekte olup, ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenerek betimlenmesi çabası bu araştırmanın çalışma konusunu oluşturmaktadır.

Amaç

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları cevaplanmaya çalışılmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenmeleri ne düzeydedir?

2. Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz- yönetimli öğrenme becerileri ile ilgili görüşleri ne şekildedir?

3. Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz- yönetimli öğrenme becerileri cinsiyet, sınıf düzeyi, çevrimiçi eğitim gören kardeş sayısı ve ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Önem

Taylor'a göre ortaokul öğrencileri öz-yönetimli olmak için yetenekli, hazır ve bu amaçla çıkan fırsatlara olumlu yanıt verecek düzeydedirler. Ortaokul öğrencisi, deneyim için olgunlaşmıştır ve yaşam boyu öğrenen olarak eğitim-öğretim hayatına katılmaya hazırdır (Taylor, 1995, s. 2-3). Bu nedenle ortaokul öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme beceri düzeylerinin belirlenmesi yaşam boyu öğrenen olarak niteliklerini ortaya koyacaktır. Aynı zamanda daha üst eğitim kademelerinde ve yetişkin eğitiminde asıl hedeflenen öz-yönetimli öğrenen profili için öğrenenlerin daha küçük yaşlardan itibaren bu doğrultuda öz-yönetimli öğrenme beceri eğitimi almaları önemlidir. Ortaokul öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme beceri düzeylerinin incelenmesi ve düşük beceri düzeyine sahip öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin desteklenmesi eğitimde başarıyı artıracaktır.

Eğitim programları, öğrenene gerek okulda gerekse okul dışında etkinliklerin planlanması ile kazandırılan öğrenme yaşantılarından oluşur (Demirel,2004:4). Dolayısı ile eğitim programları öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri kazanması için gerekli olan öğretim stratejileri, içerikler ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilirler. Böylece, öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğru şekilde yöneterek, bu süreçte sorumluluk almalarını sağlamak mümkündür. Uzaktan eğitim süreçte öğrencilere daha fazla sorumluluk yüklerken, öz-yönetim becerileri ile öğrencilerin bu sorumlulukları üstlenerek, planlı bir şekilde çalışmalarını sağlamak mümkündür. Eğitim programları, öğrencilere uzaktan eğitim sürecinde sahip olmaları gereken becerileri kazandırmak için gerekli stratejilere odaklanabilirler. Uzaktan eğitimde karşılaşılabilecek olası sorunların çözümü için öncelikle uygulanan öğretim modelinin gereklerinin sağlanması ve böylece uzaktan eğitimin belirlenen düzen içinde gerçekleşmesi ile mümkündür. Eğitim açısından bu sürecin bir eğitim programı ile sağlanabileceği yadsınamaz bir gerçektir (Ersoy, 2014). Eğitim programları ile öğrenenlerin öğrenme sürecinde olumlu tutum

geliştirmeleri ayrıca da karar verme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi birçok beceriyi kazanmaları mümkündür (Smith, 2000).

Bugüne kadar, dijital teknolojilerin son zamanlarda sağladığı olanakların, çocukların örgün eğitiminde öz-yönetimli öğrenmenin kolaylaştırılmasını ne ölçüde etkilediği belirsizdir (Morris ve Rohs, 2021). Literatürde ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerilerine dair sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Yılmazsoy ve Kahraman, 2019). Ancak küresel çapta yaşanan pandemiyle birlikte uzaktan eğitim uygulamalarının kullanılması zorunlu bir hal almış ve verilen uzaktan eğitimlerin etkililiğini artırmak için öğrencinin merkezde olduğu ve öğrenmenin sorumluluğunu taşıdığı yaklaşımların gerekliliğini vurgulayan çalışmalar önem kazanmıştır.

Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin beyanlarına dayalı olarak çevrimiçi gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecine katılım sağladıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırmada elde edilen veriler ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen nitel ve nicel veri toplama araçları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Öz-yönetim: Öz-yönetim, kişinin öğrenme için duyduğu istek ile öğrenme sürecini yönetebilme kapasitesidir (Candy, 1991).

Öz-yönetimli öğrenme: Öz-yönetimli öğrenme, bireylerin öğrenmek için girişimde bulunma, ihtiyaçlarını belirleme, hedeflerini oluşturma, kaynakları ve uygun etkinlikleri seçme ayrıca da değerlendirme yapma becerilerini kullanarak öğrenmeleridir (Spencer ve Jordan, 1999).

Uzaktan eğitim: Uzaktan eğitim zaman ve mekân sınırlarını ortadan kaldırarak, çeşitli sistemler (mektup, e-posta vb.) kullanılarak ve özel iletişim yöntemleri ile birçok öğrenme faaliyetini öğrenenler için mümkün kılan planlı, tasarlanmış ve de oldukça kapsamlı bir öğrenme etkinliğidir (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011, s. 321-322).

BÖLÜM I

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Öz-Yönetimli Öğrenme

Öğrenenlerin öğrenme deneyimlerini gerçekleştirmek, öğrenme kaynaklarını belirlemek, öğrenme etkinliklerini uygulamak ve öğrenme çıktılarını değerlendirmek için inisiyatif aldıkları bir süreç olan özyönetimli öğrenme literatürde büyük ilgi görmüştür (Shiong, Aris ve Tasir, 2009, s. 103; Stockdale, 2003, s. 1). Öz-yönetimli öğrenme üzerine yapılan çalışmalar çok çeşitli terminolojiyi, sınıflandırmaları, kavramsallaştırmaları ve modelleri kapsarken, Holt ve Brockett'a (2012) göre, Knowles öz-yönetimli öğrenmenin anlaşılmasını kolaylaştıracak temel tanımlar ve varsayımlar öne sürmüştür. Knowles'ın 1975'de öz-yönetimli öğrenme için yaptığı tanım aşağıdaki altı ana adımdan oluşmaktadır (Merriam, Caffarella ve Baumgartner, 2007, s. 111):

1. Sınıf ortamının düzenlenmesi,
2. Öğrenme ihtiyaçlarının teşhis edilmesi,
3. Öğrenme hedeflerinin formüle edilmesi,
4. Öğrenme için gereken birincil ve ikincil kaynakların belirlenmesi,
5. Öğrenme için gereken öğrenme stratejilerinin seçilerek uygulanması ve
6. Öğrenme sonucu oluşan çıktıların değerlendirilmesi.

Öz-yönetimli öğrenme alanyazında bazı çalışmalarda; öğrenme süreçlerinde öğrenen özerkliğine odaklanan bir süreç olarak tanımlanırken bazı çalışmalarda ise öğrencinin öğrenme sürecini düzenleme yeteneklerine odaklanmış ve kişisel nitelikler olarak tanımlanmıştır. Ancak, ihtiyaç duyulan öz-yönetim düzeyi farklı bağlamlarda değişiklik gösterebilir (Song ve Hill, 2007). Öz-yönetimli öğrenme, öğrenciyi aktif bir katılımcı olarak öğrenme sürecine dahil eder ve onları öğrenmeye teşvik eder (Spencer ve Jordan, 1999). Öz-yönetim kavramı, öz-yönetimli öğrenme terimi ile sınırlı olmamalıdır. Kavramı genişletmek için, öz-yönetimli öğrenme terimi, daha geniş bir kavramın yalnızca bir parçası olarak görülmelidir (Owen, 2002, s. 8). Kavramı doğru anlamak için, öz-yönetimli öğrenmenin tanımları ele alınırken, belirli bir tanıma sadece kimin teklif ettiğini değil, ne zaman teklif ettiğini de anlamak gerekir (Brockett ve Hiemstra, 1991, s. 21).

Tough (1967), Guglielmino (1977) ve Spear ve Mocker (1984), öz-yönetimli öğrenmeyi sırasıyla pedagojik bir değişken, psikolojik bir değişken ve sistematik (düzenli) değişken olarak tanımlamışlardır. Araştırmacılar bu tanımları yaparken, öz-yönetimli öğrenme araştırmalarının odağını, öğrenme projesinden uzaklaştırıp bireysel olarak öğrenciye ve öz-yönetimli öğrenme etkinliklerini çevreleyen koşullara doğru kaydırmışlardır (Bouchard, 1994). Collins (akt. Merriam 2001), öz-yönetimli öğrenme için özgürleşme odağına sahip olunmasının önemini vurgularken, katılımcı araştırma yöntemlerinin kullanılması gerektiğini belirtir.

Bu görüşleri özetleyecek şekilde Tough (1967), Guglielmino (1977) ve Spear ve Mocker (1984)'ın öz-yönetimli öğrenmeye olan bakış açıları ve dayandıkları paradigmlar Şekil 1'de gösterilmektedir.

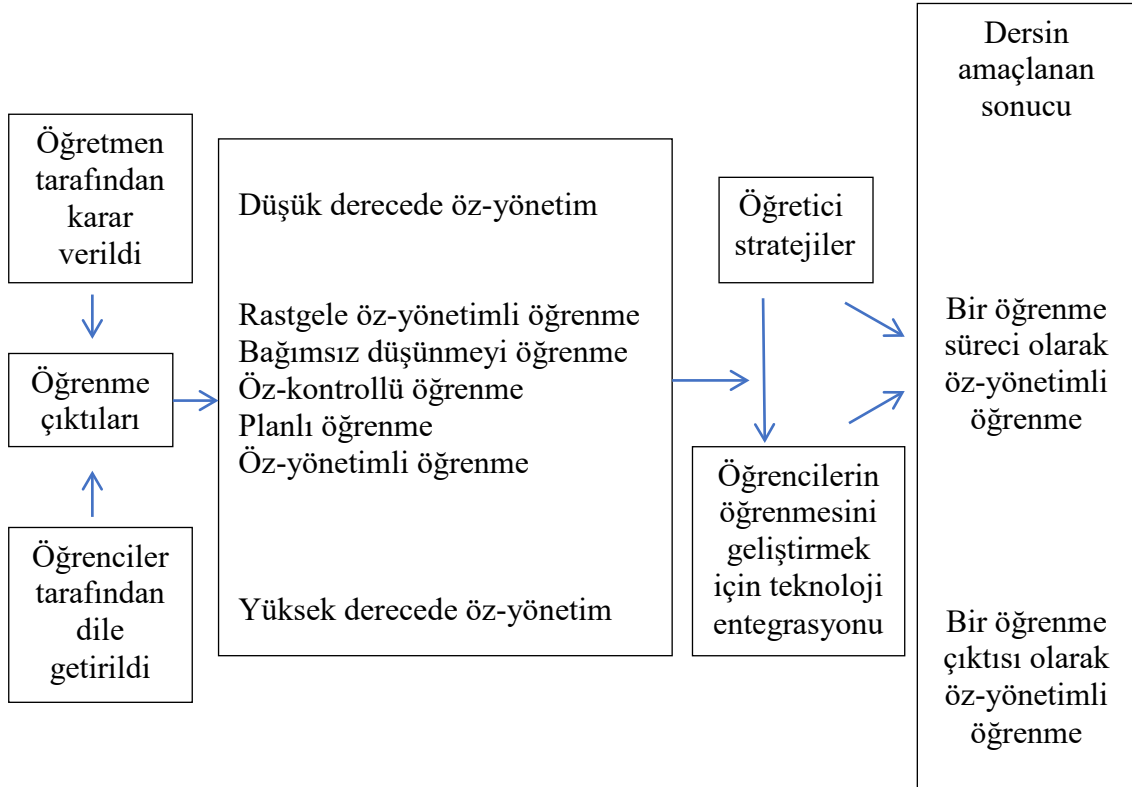


Şekil 1. Öz-Yönetimli Öğrenmenin Üç Görüşü ve Bunlara İlişkin Temel Paradigmlar (Bouchard, 1994:16).

Sunulan üç paradigma, öğrencilerin becerilerini neden/nasıl edindiklerine ilişkin açıklamalarını öz-yönetimli bir şekilde sınıflandırmaya yöneliktir (Bouchard, 1994, s. 18). Öz-yönetimli öğrenmeyi yaşam boyu öğrenmenin temel basamaklarından biri olarak görmek doğru bir bakış açısı sağlayacaktır (Brockett ve Hiemstra, 1991, s. 19; Teke, 2020). Her yaştan öğrenci için belki de en önemli öğrenme, nasıl öz-yönetimli öğrenme becerileri kazanacaklarını öğrenmeleridir (Akbaş ve Özdemir, 2002, s. 3). Bu tanımlamalardan hareketle öz-yönetimli öğrenme kavramını bir eğitim programı geliştirme sürecine benzetmek de mümkün olabilir çünkü bir eğitim programını meydana getiren elemanlardan olan hedef, içerik, eğitim durumları ile ölçme ve

değerlendirme kavramlarına, öz-yönetimli öğrenme tanımlarında da rastlanmaktadır (Teke, 2020).

Öz-yönetimli öğrenme'yi uygulamaya karar verdikten sonra, öğretmenin dikkate alması gereken bazı tasarım ilkeleri vardır. Şekil 2, bir öğretmenin üzerinde düşünmesi gereken tasarım ilkelerine genel bir bakış sunmaktadır (Chee, Divaharan, Tan ve Mun, 2011, s. 22).



Şekil 2. Öz-Yönetimli Öğrenme için Tasarım İlkeleri

(Chee ve diğerleri, 2011:21).

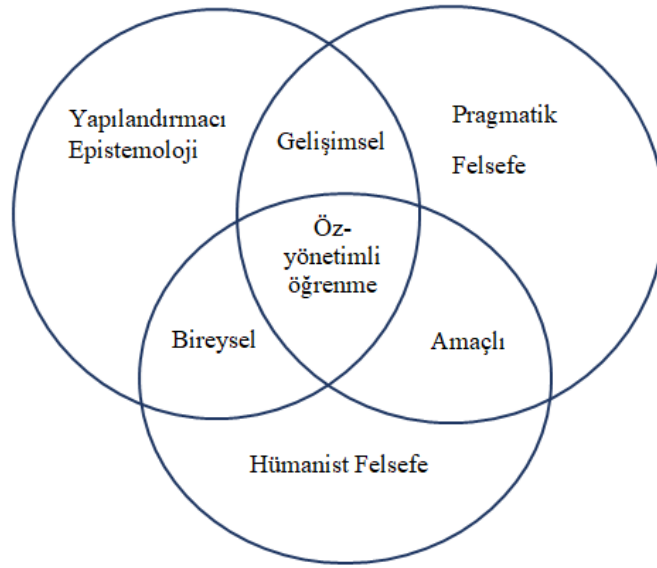
Şekil 2’de görüldüğü gibi süreç öğretmenin öz-yönetimli öğrenme dersini planlamaya, öğrenme sonucunun ne olacağına karar vermesi ile başlamaktadır. Öğrenme çıktıları öğretmen tarafından kararlaştırılabileceği gibi öğrenciler tarafından da ifade edilebilir. Öz-yönetimin düşük derecelerinde, öğretmen dersin öğrenme çıktıları hakkında kararlar verirken, öğrencilerin sergiledikleri öz-yönetim dereceleri arttığında, öğretmen, öğrencilerinin öğrenme çıktılarını ifade etmelerine izin verir.

Öz-yönetimli bir öğrenen, bağımlı olmayan bir kişinin benlik kavramına sahiptir (Loeng, 2020, s. 3; Owen, 2002, s. 2). Knowles (1989, s. 91), yetişkinlerin ancak kendi başlarına bir şeyler öğrenmeyi taahhüt ettiklerinde kendi kendilerini yönettiklerini

savunmuştur. Knowles'ın yetişkin öğrenimi hakkındaki temel varsayımlarından bir diğeri, öğrencilerin olgunlaştıkça giderek daha fazla öz-yönetimli öğrenme becerisine sahip olduklarıdır (Ellinger, 2004). Chene (1983, akt. Loeng, 2020, s. 3), becerikli ve bağımsız olmanın, öz-yönetimli olmaya benzemediğini belirtmiş ayrıca da öğrencilerin öğrenme süreci hakkında farkındalık sahibi olması ve olası seçimler yapabilmesi için eleştirel yargıda bulunma imkanlarının olması gerektiğini ifade etmiştir. Goss (1998, s. 203), öz-yönetimli öğrenmenin, tüm eğitim uygulamalarının hedefi olduğunu yani bireysel kendini gerçekleştirmeye doğru bir hareket olduğunu savunmuştur. Öz-yönetimli öğrenme, farklı insanlar tarafından farklı şekilde tanımlanmış olsa da, farklılıklar arasında karşımıza çıkan benzerlikler vardır. Knowles, Guglielmino, Brookfield, Brockett-Hiemstra ve Candy tarafından benimsenen tanımlar, öz-yönetimli öğrenmeyi yetişkinliğin bir özelliği olarak tanımlamaları bakımından benzerdir. Öz-yönetimli öğrenmenin ilk kez yetişkin öğretiminde kullanılmaya başlandığı dönemlerde yapılan tanımlarda karşılaşılan ortak yönleri Owen'a (2002, s. 10) göre şöyledir:

- (a) kültüre adaptasyon ve kültür aktarımı için öğrenme,
- (b) uzmanlık veya uzmanlık bilgisinin anlaşılması ve geliştirilmesi için öğrenme,
- (c) toplumlar ve kuruluşların canlandırılması için öğrenme ve
- (d) kişisel tatmin için öğrenme.

Farklı bir yaklaşımla, öz-yönetim kavramının az ya da çok, tüm insanlarda ve tüm öğrenme durumlarında var olan bir özellik olduğunu söylemek ve öz-yönetimli öğrenmeyi bir süreklilik olarak düşünmek de mümkündür (Brockett ve Hiemstra, 1991, s. 11). Öz-yönetimli öğrenme; öğrencinin kendini öğrenme sürecine dahil ederek özgüven kazanmasını da sağlamaktadır. Tabi ki öz-yönetimli öğrenme sürecinde başarıya ulaşabilmek, bu yöntemin tanınmasına ayrıca öğrencinin öz-yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluğuna bağlıdır (Yurdal, 2015). Şekil 3'de ortak paydaşları ile gösterilen öz-yönetimli öğrenme görülmektedir.



Şekil 3. Öz-Yönetimli Öğrenme için Tasarım İlkeleri

(Morris, 2019:636).

Yapılandırmacı, pragmatik ve hümanist felsefe olmak üzere üç farklı felsefeye dayalı olarak öğrenme özelliklerini incelediğimizde yapılandırmacı ve pragmatik açıdan bakıldığında gelişimsel bir öğrenme oluştuğundan, yapılandırmacı ve hümanist açıdan bakıldığında bireysel bir öğrenme oluştuğundan, pragmatik ve hümanist açıdan bakıldığında ise amaçlı bir öğrenme oluştuğundan bahsetmek mümkündür. Öz-yönetimli bir öğrenmeden söz edebilmek için ise bu üç felsefi bakış açısının bir araya gelmesi gerekli görülmektedir.

Literatürde öz-yönetimli öğrenme kavramı yerine kullanılan birçok ifade ile karşılaşmak mümkündür. Bağımsız çalışma, kendi kendine öğrenme, özerk öğrenme ve kendi kendine planlı öğrenme gibi ifadeler bunlardan bazılarıdır (Brockett ve Hiemstra, 1991). Bazı yazarların belirttiği gibi, öz-yönetimli yaşam boyu öğrenen bireyler geliştirme hedefi, ilköğretimden üniversiteye ve mesleki eğitime kadar tüm eğitim seviyelerinde gözetilmesi gereken bir durumdur (Williams, 2004). Belirli aşamalarda gerçekleşen öz-yönetimli öğrenmede aşamalar ilerledikçe, öğrenciye daha fazla sorumluluk düşerken, öğretmen için de farklı türde bir ders hazırlığı ve farklı türde bir altyapı gerektirir. Öz-yönetimli öğrenmenin gerçekleşmesi için ihtiyaç duyulacak gereksinimler aşağıda belirtildiği gibidir (Gibbons, 2002, s. 24-27):

1. Bağımsız düşünmeyi öğretmek
2. Kontrollü öğrenmeyi öğretmek

3. Planlı öğrenmeyi öğretmek
4. Öz-yönetimli öğrenmeyi öğretmek

Öz-Yönetimli Öğrenme Araçları

Öz-yönetimli öğrenme stratejileri, öğrenciye bilgiyi işleme ve yapılandırma süreçlerinde yol gösteren birtakım planlar ve teknikler bütünüdür (Sökmen, 2006). Piskuriç (1993, s. 4), öz-yönetimli öğrenmenin öncelikle bir eğitim tasarımı metodolojisi olduğunu belirterek, öz-yönetimli öğrenme kavramını bir öğrenme süreci veya kişisel bir öğrenci özelliği olmaktan çıkarmıştır. Buna göre öz-yönetimli öğrenme bir eğitim tasarımı olarak öğrencilerin bireysel hızına göre öğretmen yardımı olmaksızın ilerlediği bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Uygun öğrenme stratejileri ve uygun teknikler kullanılarak bireyin öz-yönetimli öğrenmesi kolaylaşır, öğrenci öz-yönetimli öğrenme yeterliği kazanmış olur (Özer, 2002, s. 3). Öğrenme sözleşmeleri, öz-yönetimli öğrenme sürecinde bireyin belirli bir öğrenme deneyiminde neyi ve nasıl öğrenmeyi amaçladığını değişen derecelerde ayrıntılı olarak belgelediği, amaca yönelik bir araç görevi gören, kalite-kontrol mekanizmasının kontrolünü kolaylaştıran, yazılı bir plandır (Brock et al. 1985). Costa ve Kallick (2004, s. 51) okulların, dikkatlice tasarlanmış öğretim yoluyla, öğrencilere kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerini öğretebileceğini belirtmişlerdir.

Öz-Yönetimli Öğrenmenin Amaçları

Alanyazına bakıldığında, yazarların farklı felsefi yaklaşımları benimsemelerinden kaynaklı, öz-yönetimli öğrenmenin farklı amaçlarıyla karşılaşılmaktadır. Üç temel amacı şöyle sıralamak mümkündür (Merriam, 2001; Tekkol ve Demirel, 2018):

1. Hümanistik felsefenin etkisiyle amaç, öz-yönetimli öğrenme sayesinde öğrenenin kendi öğrenmesinin geliştirilmesidir.

2. İkinci amaç olarak dönüştürücü öğrenmeye (transformational learning) yaklaştırmak söylenebilir. Bu öğrenmeyi Mezirow ortaya koymuştur, öğrenenler öğrenme sürecinde eleştirel yansıtmayı merkeze alırlar. Eleştirel yansıtmadan kasıt, öğrenenin ilgi, istek ve ihtiyaçlarının nedenlerini anlamalarıdır.

3. Üçüncü amaç ise özgürlükçü öğrenmenin ve sosyal eylemlerin teşvik edilmesidir. Bu açıdan yaklaşan yazarlara Brookfield ve Collins örnek gösterilebilir. Bu yazarlar, öz-yönetimli öğrenmede sosyal ve politik eylemleri ön plana çıkarmışlardır.

Öz-yönetimli öğrenmenin farklı bir amacından bahseden Caffarella'nın (2000, akt. Ellinger, 2004) da öğrenenlerin öz-yönetimli bireyler olabilmeleri amacıyla önerdiği dört yol aşağıda verildiği gibi sıralanmıştır:

1. İlk amaç, belirli içeriği öğrenme veya bilgi ve beceri edinme arzusunu içerir.
2. Diğer amaç, öğrencilerin hümanist bir öğrenme felsefesine dayanan öğrenmelerinde kendi kendilerini yönetme yeteneklerini geliştirmektir.
3. Brookfield (1985) ve Mezirow (1985) gibi akademisyenler, öz-yönetimli öğrenmenin amacının dönüşümsel öğrenmeyi teşvik etmek olduğunu savunurlar.
4. Eleştirel pedagojiye dayanan öz-yönetimli öğrenmenin başka bir amacı, özgürleştirici ve sosyal eylem perspektifinden kaynaklanır ayrıca sosyal ve politik eyleme odaklanır.

Öz-Yönetimli Öğrenme Modelleri

Öz-yönetimli öğrenmeyi anlamak ve uygulamalara destek olmak amacıyla çeşitli modeller geliştirilmiştir. Öz-yönetimli öğrenme ile ilgili, literatürde derinlemesine tartışılan üç tür model bulunmaktadır. Doğrusal modeller, genellikle öğretim hakkında daha geleneksel düşünme biçimlerini yansıtırken öğrencilerin formal öğrenmelerinin yanı sıra informal öğrenme ortamlarında da uygulanabilir. Etkileşimli modeller, öncelikle öğrencilerin kendi başlarına öğrenmeye nasıl başladıkları ile ilgilenmiştir. Öğretimsel modeller ise, resmi ve gayri resmi ortamlarda öğretimi organize etmenin yolları olarak kullanılmak üzere özel olarak tasarlanmıştır (Merriam ve diğerleri, 2007, s128- 129).

Tough'un Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli

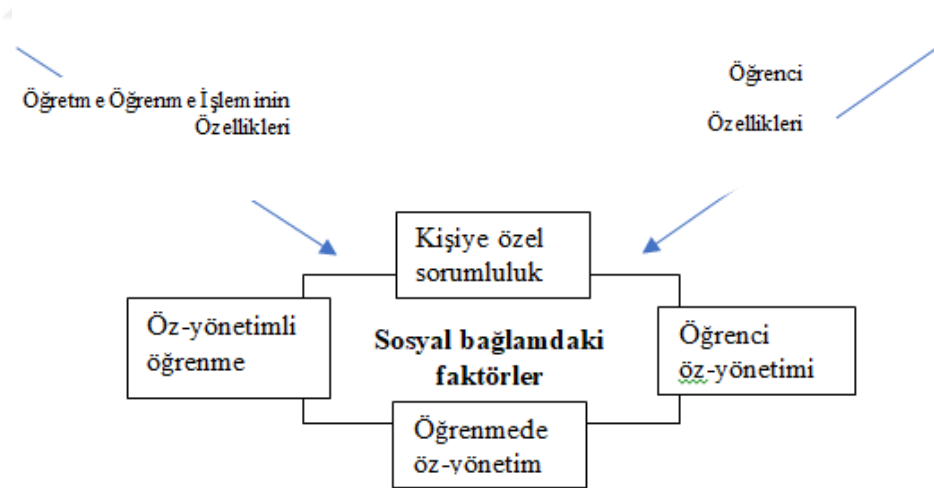
Bilgi ve beceride meydana gelen her türlü kasıtlı değişikliği çok geniş bir şekilde tanımlayan Tough (1971), çalışmalarında “öz-yönetimli” terimini kullanmamış olsa da, bağımsız öğrenmenin davranışsal ve motivasyonel doğasına ilişkin görüşüyle öz-yönetimli öğrenmeyi etkilemiştir. Tough (1971; akt. Skager, 1984, s. 19-20) bağımsız öğrenme kavramının uygulanmasını aşağıdaki faaliyetlerle sınırlandırmıştır;

- a) kasıtlıdır,
- b) bir dizi öğrenme olayını içerir ve
- c) tutarlı hedeflere sahip bir projenin parçasıdır.

Brockett ve Hiemstra'nın Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli

Kişisel sorumluluk yönelimi olarak adlandırılan model, öğrenenin öğrenme sorumluluğunu üstlenme arzusunu yansıtan bir kişilik özelliği olarak görülürken, öz-yönetim hem öğretim yöntemi süreçleri hem de bireysel öğrenenin kişilik özellikleri olarak görülür (Brockett ve Hiemstra, 1991, s. 26; Ellinger, 2004; Stockdale ve Brockett, 2011). Ayrıca kişisel sorumluluk yönelimi modeli öğrenmenin gerçekleştiği sosyal bağlamı önemli olarak görür (Ellinger, 2004; Holt ve Brockett, 2012; Owen, 2002, s. 14). Öz-yönetimli öğrenme, öğrencinin içinde bulunduğu öğrenme sürecini ifade eder ve öğrenci öğrenme sürecini planlamak, uygulamak ve değerlendirmek için birincil sorumluluğu üstlenir (Brockett ve Hiemstra, 1991, s. 24).

Şekil 4'de Brockett ve Hiemstra tarafından geliştirilen “Kişisel Sorumluluk Yönelimi Modeli” gösterilmiştir.



Şekil 4. “Kişisel Sorumluluk Yönelimi (PRO) Modeli”

(Brockett ve Hiemstra, 1991: 28).

Kişisel sorumluluk kavramı, modelin öz-yönetim kavramını anlamak için hareket noktasıdır ve hümanizm ile insan potansiyeli kavramlarına dayanmaktadır. (Merriam ve diğerleri, 2007, s. 114).

Brookfield'in Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli

Brookfield öncelikle, öğrencilerin tüm eğitim kararları üzerinde kontrol sahibi olmalarının, öz-yönetimli öğrenmenin tutarlı bir unsuru olması gerektiğini savunmuştur (Merriam ve diğerleri, 2007, s. 109). Brookfield, öz-yönelimli öğrenme kavramını hem bilişsel hem de davranışsal perspektiflerden ele almıştır (Owen, 2002, s. 5). Brookfield'a (1986, s. 19) göre, öz-yönetimli öğrenme, paradigmalarımızı ve bakış açılarımızı nasıl değiştireceğimizi belirlediğimiz ve farklı yorumlama yeteneklerini öğrendiğimiz hem bilişsel hem de psikomotor bir süreçtir.

Hammond ve Collins'in Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli

Hammond ve Collins (1991, akt. Merriam ve diğerleri, 2007, s. 119), tarafından önerilen model, öz-yönetimli öğrenmenin merkezindeki ilke olarak özgürleştirici öğrenme ile sosyal eylemi teşvik etme hedefini açıkça ele alan tek modeldir.

Hammond ve Collins'in modelinin ayırt edici yönü, öğrencilerin kişisel ve sosyal öğrenme hedeflerinin gelişimini destekleyen sosyal, politik ve çevresel bağlamların incelenmesidir. Bu model, öğrencilerin yaşadıkları koşulları iyileştirmek için öğrenme süreçleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarını sağlayabilir (Ellinger, 2004).

Grow'un Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli

“Aşamalı Öz-yönetimli Öğrenme Modeli” herhangi bir teoriye değinmez ancak öz-yönetimli öğrenme ve öğretmen/öğrenci ilişkisine odaklanır (Grow, 1991). Ellinger'a (2004) göre, Grow'un 4×4 Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Matrisi, Hersey ve Blanchard'ın durumsal liderlik modeline dayanarak, öğretme stilinin öğrencinin hazır bulunuşluğuna uygun olması gerektiğini önerir. Model, öğrencinin öz-yönetimli olma derecesi (bağımlı, ilgili, katılımcı, öz-yönetimli) ile eşleşen uygun öğretmen kimlikleri (otorite/koç, motive edici/rehber, kolaylaştırıcı, danışman/ yetkilendiren) sunmaya çalışır. Grow (1991), bu aşamaların her birinde öğretmen için olası rolleri Tablo 1'de özetlemektedir.

Tablo 1. Öz-Yönetimli Öğrenmenin Derse Uyarlanması

	T1: Yetkili (uzman)	T2: Motive edici	T3: Kolaylaştırıcı	T4: Yetkilendiren
S1: Bağımlı Öğrenen	Tanıtım materyali. Ders. Anında düzeltme. Ara malzeme.			
S2: İlgili Öğrenen	Ders-tartışma. Temelleri teşvik edici bir şekilde uygulamak. Motive edici olarak eğitmen.	Malzemenin uygulanması. Kolaylaştırılmış tartışma.		
S3: Katılımcı Öğrenen		Gerçek problemler üzerinde eğitmenle yakın çalışan ekipler. Kritik düşünce. Öğrenme stratejileri.		
S4: Öz-Yönetimli Öğrenen			Bağımsız projeler. Öğrenci odaklı tartışmalar. Keşif öğrenme. Uzman, danışman ve monitör olarak eğitmen.	

(Grow, 1991:143).

Tablo 1 incelendiğinde, Grow'un 4×4 Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Matrisinde öğrencinin bağımlı öğrenen öğrenen rolünde olduğu aşamada öğretmenin yetkili (uzman) veya motive edici rollerinde olduğu, öğrencinin ilgili öğrenen rolünde olduğu aşamada öğretmenin yetkili (uzman), motive edici veya kolaylaştırıcı rollerinde olduğu, öğrencinin katılımcı öğrenen rolünde olduğu aşamada öğretmenin motive edici, kolaylaştırıcı veya yetkilendiren rollerinde olduğu, , öğrencinin öz-yönetimli öğrenen rolünde olduğu aşamada ise öğretmenin kolaylaştırıcı veya yetkilendiren rollerinde olduğu görülmektedir.

Mocker ve Spear'ın Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli

Mocker ve Spear (1982, s. 2), bir öğrencinin öğrenme hedefleri ve araçları üzerindeki kontrolüne dayanan iki boyutlu bir model geliştirmiştir. Bu iki boyutlu model, dikkati öğrencinin öğretim üzerindeki kontrol düzeyine odaklayarak, öz-yönetim perspektifini bir süreç olarak ele alır. Model, öğrencinin öğrenme durumunu yönetme yeteneğinin keşfinden yoksundur. Candy'nin (1991) modeli bu konuyu ele almıştır (Song, 2005, s. 9). Mocker ve Spear'a (1982, s. 4) göre modeli açıklamak için öğrenme

hedefleri ve araçlarını kullanarak ikiye iki matris kullanılabilir. “Yaşam Boyu Öğrenme Modeli” matrisi Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Yaşam Boyu Öğrenme Modeli

Nasıl? (Araçlar)	Ne? (Hedefler)		
	Kurum		Öğrenci
	Kurum	Örgün Öğrenme	Yaygın Öğrenme
	Öğrenci	Gayri Resmi (Serbest) Öğrenme	Öz-Yönetimli Öğrenme

(Mocker ve Spear, 1982:4).

Örgün Öğrenme: Öğrencilerin öğrenme amaçları veya araçları üzerinde hiçbir kontrolleri yoktur.

Yaygın Öğrenme: Öğrenenler amaçları kontrol eder, araçları değil.

Serbest Öğrenme: Öğrenenler araçları kontrol eder, amaçları değil.

Öz-Yönetimli Öğrenme: Öğrenciler hem amaçları hem araçları kontrol eder.

Candy’nin Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli

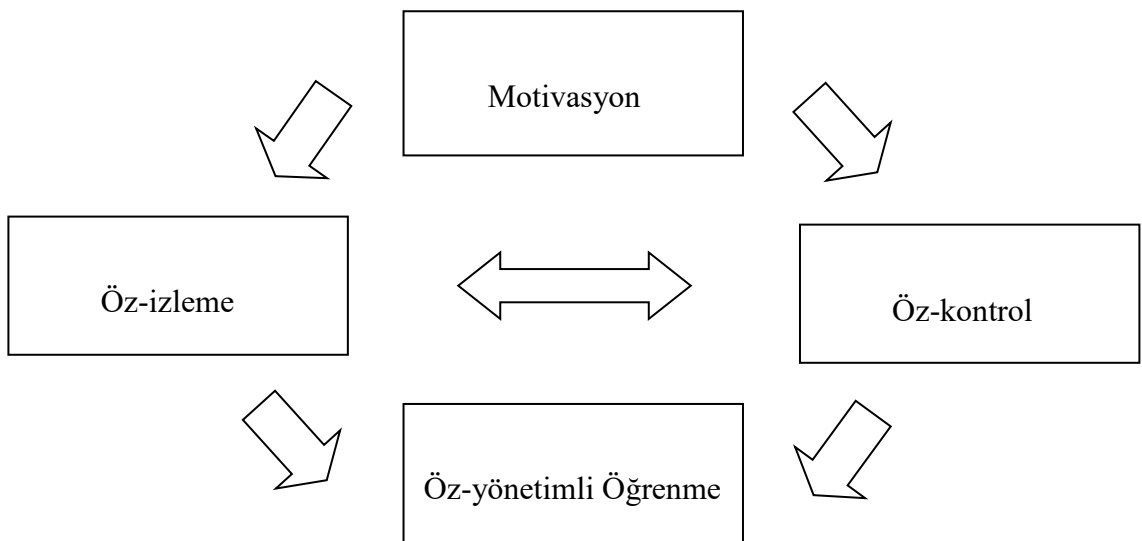
Öz-yönetim, bireyin eğitimi için hissettiği devam etme isteği ve sahip olduğu kapasitesidir. Ayrıca hem süreci hem de ürünü kapsayan bir yapıya sahiptir (Candy, 1991, s. 23). Candy (1991), eğitimin bir sonucu olarak öz-yönetimliliği, bir eğitim yöntemi olarak öz-yönetimli öğrenmeden ayırmıştır. Yani, öz-yönetim kişisel özerklik ve kişisel öz-yönetim olarak ikiye bölünür. Kişisel özerklik, öğrencinin kişisel özelliklerini ifade eder (Owen, 2002, s. 9). Candy’ye (1991, s. 23) göre, öz-yönetimli öğrenme dört boyutu kapsamaktadır;

1. Kişisel bir nitelik olarak “kendini yönlendirme” (kişisel özerklik),
2. Kişinin kendi eğitimini (öz-yönetim) yürütme isteği ve kapasitesi olarak “öz-yönetim”,
3. Resmi ortamlarda öğretimi organize etmenin bir modu olarak “öz-yönetim” (öğrenci-kontrol) ve
4. Doğal toplumsal ortamda (otodidaksi) bireysel, eğitimsel olmayan öğrenme fırsatları arayışı olarak “öz-yönetim”.

Bir öğrencinin öz-yönetiminin farklı içerik alanlarında farklı olabileceğini belirten ilk model olmasına rağmen, öz-yönetimli öğrenme' nin sınıf içi öğrenme veya çevrimiçi öğrenme gibi farklı öğrenme bağlamlarıyla nasıl ilgili olduğunu açıklamaması modelin eksik kalan yönü olarak karşımıza çıkmaktadır (Song ve Hill, 2007).

Garrison'un Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli

Öz-yönetimli öğrenme kavramı, sorumluluk ve kontrol üzerine odaklanmıştır (Garrison, 1992). Merriam ve diğerleri'ne (2007, s. 114) göre, Garrison çok boyutlu ve etkileşimli bir öz-yönetimli öğrenme modeli öneren en yeni bilim adamıdır. Garrison'ın öz-yönetimli öğrenme modeli, bir öğrenme süreci olduğu kadar kişisel bir nitelik olarak öz-yönetimli öğrenmenin bakış açılarını da içerir (Song ve Hill, 2007). Garrison'a (1992) göre öz-yönetimli öğrenme, resmi bir öğrenme durumunda, öğretmen ve öğrenen arasındaki işbirliğine dayalı bir süreç olarak görülmelidir. Garrison, öz-yönetimli öğrenmenin öz-kontrol, öz-izleme ve motivasyon kavramlarını bütünleştiren ancak test edilmemiş gibi görünen işbirlikçi bir yapılandırmacı perspektiften görüldüğü kavramsal bir model ortaya koymuştur (Ellinger, 2004; Merriam ve diğerleri, 2007, s. 114). Model, kaynak kullanımı, öğrenme stratejilerinin kullanımı ve öğrenme motivasyonuna odaklanırken, kişisel nitelikler öğrenenlerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk alma motivasyonlarını ve yeteneklerini ifade eder (Garrison, 1997). Garrison'un öz-yönetimli öğrenme modelinin bileşenleri ve aralarındaki ilişki Şekil 5'de gösterilmiştir.



Şekil 5. Öz-Yönetimli Öğrenmenin Boyutları

(Garrison, 1997:22).

Şekil 5 incelendiğinde Garrison'un öz-yönetimli öğrenme modelinin ana bileşenlerinin motivasyon, öz-izleme ve öz-kontrol olduğu ve aralarındaki ilişkiler bütününden öz-yönetimli öğrenmenin oluştuğu görülmektedir. Song ve Hill'e (2007:28) göre, Candy (1991), Brockett ve Hiemstra (1991) ve Garrison (1997)'in modelleri ile ilişkili anahtar yapılar Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Öz-Yönetimli Öğrenmeye İlişkin Bakış Açıları

Bakış Açıları	Tanım-Açıklama	Modeller		
		Candy (1991)	Brockett ve Hiemstra (1991)	Garrison (1997)
Kişisel Özellik	Ahlaki, duygusal ve entelektüel yönetim	Kişisel özerklik Öz-yönetim	Hedef yönelimi (kişisel nitelik)	Öz-yönetim (Kaynak kullanımı) Motivasyon
İşlem	Öğretim üzerinde öğrenci özerkliği	Öğrenci kontrolü Otodidaksi	Süreç yönelimi (öğrenci kontrolü)	Kendini izleme
Bağlam	Öğrenmenin gerçekleştiği ortam	Öz-yönetim bağlama bağlıdır	Sosyal bağlam: Kurumların ve politikaların rolü	

(Song ve Hill, 2007:28).

Zengin bir model dizisi mevcut olmasına rağmen, Tough'un (1979) çalışmasını kullanan çalışmalar dışında, bu modelleri çerçeve olarak kullanan veri tabanına dayalı çok az araştırma yapılmıştır (Merriam ve diğerleri, 2007, s. 129).

Öz-Yönetimli Öğrenen Özellikleri

Etkili öğrenen olmak öğrenmeyi öğrenmekle yani öğrenmeyi öz-yönetimli bir şekilde gerçekleştirmeye mümkündür (Özer, 2004, s. 1-2). Öz-yönetimli bir öğrenci olarak, öğrenme için zaman, hız ve yer üzerinde üst düzey kontrole sahip olunmalıdır (Loeng, 2020, s. 10). Öğrenen, öğrenme stratejilerini kullanarak bilgiyi işler, yapılandırır ve öz-yönetimli öğrenmesini kolaylaştırır (Sökmen, 2006, s. 16). Kendi öğrenmelerini yönetebilen bireyler bilgiye ulaşma yollarını bilen ve uygulayan, üst düzey düşünme becerisine sahip ve öğrenmelerini düzenleyebilen bireylerdir (Tekkol ve Demirel, 2018, s. 87-88). Abdullah (2001) tarafından belirtildiği gibi, öz-yönetimli

öğrenenler, sorumluluk sahibi bireylerdir ve onlara kendi öğrenme süreçlerinin yöneticileri demek hiç de yanlış olmayacaktır.

Bir problemin çözümü hakkında ipucu isteyen öğrenci problemi açığa kavuşturmak amacıyla ya da benzer problemlere uyarlamak amacıyla yardım arar. Öğrenciler gerektiğinde yardım almadıklarında öğrenmek için kendilerini dezavantajlı bir duruma sokarlar (Ryan ve Pintrich, 1997, s. 329). Öz-yönetimin başkalarından yardım alma isteksizliği anlamına geldiğini varsaymak da son derecede yanlıştır. Çok sayıda öğrenme projesi, öğrencinin bir uzmandan, bir kolaylaştırıcıdan veya diğer öğrencilerden yardım almasına bağlıdır (Candy, 2004, s. 23-24). Öğrencinin öz-yönetimli olduğunun anlaşılması için önemli olan değişkenler; motivasyonel faktörler (kişilik özellikleri), duygusal faktörler ve bilişsel/üstbilişsel faktörlerdir (Grow, 1991, s. 127). Literatüre bakıldığında, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin anlaşılması için çok önemli olarak işaret edilen bir dizi değişken; öz güven, öz saygı, yaşam doyumu, vicdanlılık, içsel yönelim ve epistemolojik inançlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Oliveira ve Simões, 2006, s. 1). Eleştirel düşünme becerisine sahip, ayrıca da özgüvenleri olan öz-yönetimli bireyler süreç içerisinde kendi kendileriyle çatışma yaşarken, zaman zaman da kendilerini ödüllendirirler (Teke, 2020).

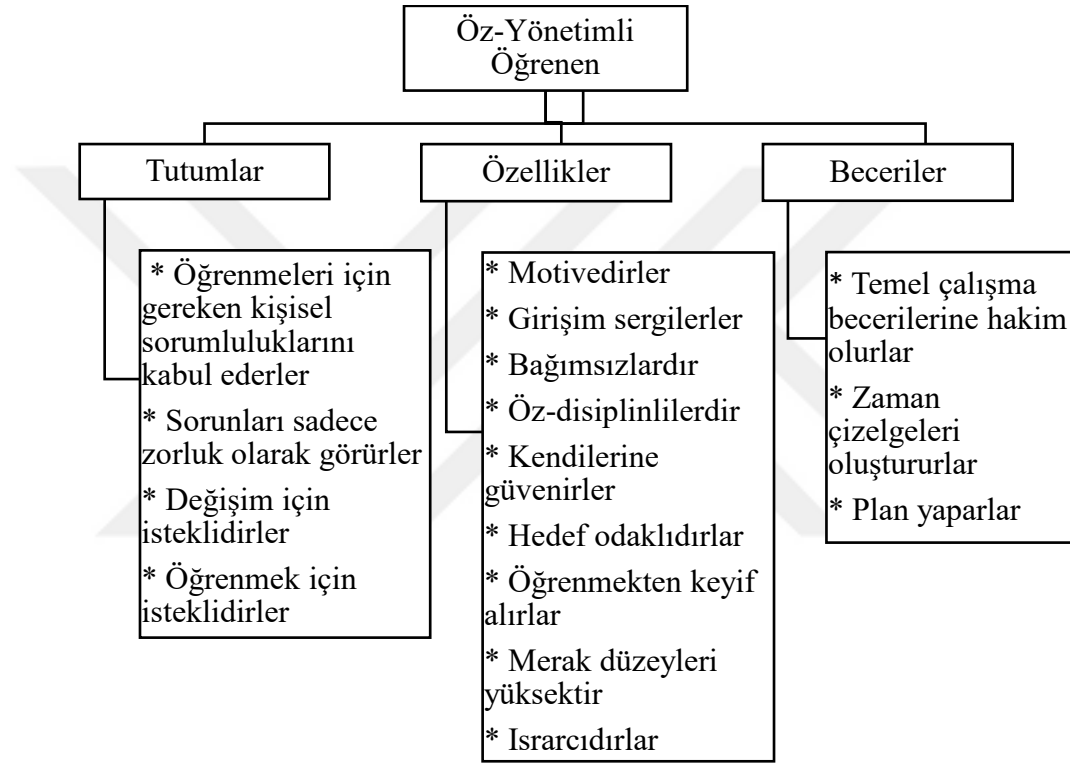
Tekkol ve Demirel'e (2018) göre, günümüzde bilgi her geçen an hızla değişmekte ve çoğalmakta iken, bu hıza uyum sağlayabilecek olanlar öz-yönetimli bireylerdir ve sahip olmaları beklenen birtakım özellikler de şöyledir:

1. Kendi kendilerine belirli hedefler koyabilirler,
2. Bir eylem gerçekleştirmeden önce plan yaparlar,
3. Sorumluluk sahibi bireylerdir,
4. Öğrenme sürecinde bilgiyi almaya açıklardır,
5. Öğrenmeye güdülenmiş bireylerdir,
6. Kendilerine güvenirliler ve
7. Öz-kontrolleri vardır.

Öz-yönetimli öğrenenler, öğrenme ortamında etkileşimin bir sonucu olarak “üretir” (Taylor, 1995, s. 3). Öz-yönetimli öğrenme süreci içinde bulunan öğrenciler aşağıda belirtilen uygulamaları gerçekleştirmek için inisiyatif alırlar (Spencer ve Jordan, 1999):

- Öğrenme ihtiyaçlarını teşhis etmek,
- Hedefleri formüle etmek,
- Kaynakları belirlemek,
- Uygun faaliyetleri uygulamak ve
- Sonuçları değerlendirmek.

Taylor (1995, s. 3)'a göre öz-yönetimli öğrenen bireyin sahip olması beklenen tutum, özellik ve beceriler Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Öz-Yönetimli Öğrenen Bireyin Özellikleri

(Taylor, 1995:3).

Grow (1991), öz-yönetimli öğrenen özelliklerini 4 temel evreye ayırmış ve her evrede sahip olunan öğrenen özelliklerini Tablo 4'de belirtilmektedir.

Tablo 4. Öz-Yönetimli Öğrenen Özellikleri ve Evreleri

Evre	Öğrenci	Öğretmen	Örnekler
Evre1	Bağımlı	Yetkili Koç	Öğretmen anında geri bildirim ile koçluk yapar. Öğrenci eksikliklerin ve öğrenmeye karşı olan direncin üstesinden gelmeye çalışır.
Evre2	İlgilenen	Kılavuz-Motive Edici	Öğretmen öğrenciyi tartışmaya teşvik eder bu süreçte ilham vericidir. Hedef belirleme ve öğrenme stratejilerini uygulama konusunda bir rehberdir.
Evre3	Dahil Olmuş	Kolaylaştırıcı	Öğretmen herkesin eşit olarak katıldığı tartışma, seminer, grup projelerinde kolaylaştırıcıdır.
Evre4	Öz-Yönetimli	Danışman-Yetkilendirici	Öğrenci staj, tez, bireysel çalışma veya kendi kendine yönetilen çalışma gruplarında aktiftir.

(Grow 1991: 129).

Grow'a (1991) göre;

Evre 1: Düşük derecede öz-yönetimli öğrenenler,

Evre 2: Makul derecede öz-yönetimli öğrenenler,

Evre 3: Orta derecede öz-yönetimli öğrenenler,

Evre 4: Yüksek derecede öz-yönetimli öğrenenler' dir.

Patterson, Crooks ve Lunyk-Child (2002) çalışmalarında bireylerin öz-yönetimli olabilmeleri için gerekli olan bazı yetkinlikleri 6 gruba ayırmış, her grubun sahip olması gereken becerileri belirtmiş ve yine her grubu 4 seviyeye ayırarak tanımlamışlardır. Bu yetkinlikler ve özellikleri için şunları söylemek mümkündür:

1. Öğrenme boşluklarının değerlendirilmesi yetkinliğine sahip öğrenci, bilgi boşluklarını değerlendirme, beklentilerdeki belirsizliği öğrenme ve öğrenim stillerini keşfetme gibi beceriler sergiler,
2. Kendini ve başkalarını değerlendirme yetkinliğine sahip öğrenci, değerlendirme becerileri sergiler,
3. Yansıtma yetkinliğine sahip öğrenci, yansıtma becerileri sergiler,
4. Bilgi yönetimi yetkinliğine sahip öğrenci, arama ve dosyalama becerileri sergiler,
5. Kritik düşünce yetkinliğine sahip öğrenci, amaca ve hedefe yönelik düşünme becerileri sergiler ve

6. Eleştirel değerlendirme yetkinliğine sahip öğrenci ayırım yapma becerileri sergiler.

Öz-Yönetimli Öğrenme Sürecinde Öğretmen Faktörü

Eğitim sistemlerinin temel yapıtaşlarından biri olan öğretmenlerin, eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesinde ve başarılı olmasındaki önemi çok büyüktür (Dursun, 2015). Öz-yönetimli öğrenmeyi de içeren öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları, öğretmenin geleneksel görünüşüne meydan okur, öğretmen yol gösterici, kolaylaştırıcıdır. Öz-yönetimli öğrenmeyi kolaylaştırmada, öğretmenlerin öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğrenmelerinde yardımcı oldukları iyi bilinmektedir ancak öğretmenin rolündeki öğretmenden kolaylaştırıcı öğretmen rolüne geçiş her zaman pratik değildir (O'Shea, 2003). Öz-yönetimli öğrenmede, öğrenciler için önemli etkenler; konuya karşı olumlu duygular, bilgi alanını keşfetme arzusu, öğrenme etkinliklerini takip etme ve öğrenme deneyimine yönelik olumlu tutumlardır. Başarılı bir öğretmen bilgi sağlayıcı olarak değil, öğretme-öğrenme işleminin yöneticisi olarak hizmet eder (Brockett, 1983; akt. Brocket ve Hiemstra 1985, s. 35). Öz-yönetimli öğrenmeyi kolaylaştırmada, öğrencinin öz-yönetimli öğrenmeye hazır olup olmadığını değerlendirmek ve sınırlarını kabul etmek önemlidir. Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarına dahil olan öğretmenler, kolaylaştırıcı olmalıdır ve öğrencilerin nasıl öğrendiklerini anlamaları gerekir (O'Shea, 2003, s. 69). Öz-yönetimli öğrenme durumunda bir eğitimcinin rolü, öğrencilere öğrenme durumlarının taleplerini ve gereksinimlerini karşılayabilmeleri için yardımcı olmaktır. Kişisel sorumluluk yönelimi program tasarımcıları ve yetişkin eğitimi kurumlarının da bu çabaya dahil olması gerekir (Loeng, 2020, s. 6). Bütün bu süreçte öğretmenler için zorluk, bir öğrenme durumunda kendi derin anlamlarını inşa etmek için öğrencilerin kişisel motivasyon ve kaynaklardan yararlanmalarını kolaylaştırabilecek bir ortam yaratmaktır (Garrison, 1997, s. 24).

Smith'in (1983, akt. Brocket ve Hiemstra, 1985, s. 36) öz-yönetimli öğrenme sürecinde öğretmenlerin sergileyebileceği davranışlar ile ilgili ifadelerine baktığımızda, aşağıda verilen ifadeleri görmek mümkündür:

- Kaynakları bulabilir ve türetilmiş öğrenci ihtiyaçlarına ilişkin yeni bilgiler sunabilirler.
- Öğrenme hedeflerine ulaşmak için gerekli kaynakları düzenleyebilir, yönetebilir ve kullanabilirler.

- Öğrencilerin ilgisini korumak ve belirli bilgi türlerini sunmak için çok çeşitli öğrenme teknikleri ve destekleyici öğretim araçları kullanabilirler.
- Öğrencilerin seçilen içerik alanlarına ilgi ve motivasyonunu teşvik edebilirler.
- Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlar ve bağımsızlık duyguları geliştirmelerine yardımcı olabilirler.
- Hem öğrencinin ilerlemesini değerlendirmek hem de öğrencilerin öz-değerlendirmesini teşvik etmek için, tartışma ve sorgulama becerilerini geliştirmelerine hizmet edebilirler.

Öğretmenler seçtikleri öğrenme stratejileri, yöntem ve teknikler ile öğrencilerin bağımsız olarak, süreçte aktif hale gelmesini ve öğrenme hedeflerini kendileri gerçekleştirmesini sağlamalıdır (Demirel, 2005, s. 140). Öz-yönetimli öğrenmeyi öğretmek, eğitim, koçluk, rehberlik ve danışmanlık becerileri dahil olmak üzere tam bir profesyonel öğretim repertuarını gerektirir (Gibbons, 2002, s. 3). Öğrencilerin, hayatın geri kalanında olduğu gibi öz-yönetimli öğrenmede de başarılı olmak için desteğe, geri bildirim ve yardıma ihtiyaçları vardır. Öğrenci, değerlendirmede, standartları müzakere etmede, başarıyı göstermede ve saha çalışmasını doğrulamada önemli bir rol oynar. Öğretmenler becerileri ve süreçleri öğretir, kaynakları ve bağlantıları organize eder, planları müzakere eder ve öğrencilerin ilerlemesine rehberlik eder (Skager, 1984, s. 27).

Potansiyel olarak herkes öz-yönetimli öğrenme yeterliliğinden yararlanabilir, ancak hem toplumsal hem de bireysel faktörler öz-yönetimli öğrenmenin gerçekleştirilip gerçekleştirilmeyeceğini etkileyebilir (Morris, 2019, s. 633). Bireyin öz-yönetimli olma yeteneği toplum, çalışma hayatı ve kendini geliştirme açısından büyük önem taşır. Sonuç olarak, öğretmen iyi bir öğrenme yaratmak için bunu dikkate almalı ve öğrenme durumunu öz-yönetimli olma yeteneğinin değişen aşamalarına uyarlamalıdır. Bu durumda öğretmen, öz-yönetimli olma yeteneği ve iradesiyle ilgili olarak var olan büyük farklılıkların bilincinde olmalıdır (Loeng, 2020, s. 10).

Öğrencileri öz-yönetimli bireyler olma yolunda motive eden birçok faktör olmasına karşın, bunlardan en dikkat çekici olanının “iyi bir dersin” motive edici etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca bir o kadar önemli olan, öğrencilerin öğretilen oturumla bağlantılı olarak kendi öğrenmelerini nasıl daha fazla yönlendirebilecekleri konusunda net rehberlik verilmesidir (Regan, 2003, s. 599). Öz-yönetimli öğrenmeyi öğretmek zorludur. Bu, öğrencilere kendi başlarına bir ders öğrenmeleri ve kendi

çalışmalarını tasarlamaları için bilmeleri gereken her şeyi öğretmek anlamına gelir (Gibbons, 2002, s. 5). Hiemstra (1994, s. 81-82), geleneksel öğretme ve öğrenme durumlarının öz-yönetimi desteklemediğini belirtmiştir. Bunun yerine bu yaklaşımların, içerik veya süreç üzerindeki kontrolün, öncelikle didaktik veya öğretmen tarafından yönlendirilen yaklaşımlara dayanan uzmanların, tasarımcıların veya öğretmenlerin elinde kaldığını vurgular. Tablo 5’de öğretmen merkezli öğrenmede sergilenen öğretmen davranışları ile öğrenci merkezli öğrenmede öğretmen davranışlarının nasıl olduğuna dair örnekler verilmiştir.

Tablo 5.Öğretmen Merkezli Öğrenmede Sergilenen Öğretmen Davranışları ile Öğrenci Merkezli Öğrenmede Öğretmen Davranışları

Öğretmen Merkezli Öğrenmede Öğretmen	Öğrenci Merkezli Öğrenmede Öğretmen
Dersin amaçlarını ve çalışılacak içeriği belirler.	Öğrencilere kendi hedeflerini belirlemeyi ve sonunda ne çalışacaklarını seçmeyi öğretir.
Ders içeriklerini derslerde öğrencilere sunar.	Öğrencilere hedef belirleme, plan yapma ve eylem başlatma ile ilgili becerileri ve süreçleri öğretir.
Çalışma için alıştırmalar ve ödevler ayarlar.	Öğrenme ve uygulama için öğrenci önerilerini müzakere eder.
Gözlem yapar ve öğrenci çalışmasının doğruluğunu değerlendirir.	Öğrencileri kendi kendine yönlendiren meydan okuma etkinlikleriyle yönlendirir.
Öğrenci performansını test eder ve not eder.	Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmelerini gözden geçirir.

(Gibbons, 2002:3).

Öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkında karar vermelerine izin veren ve öğrencilerin gelişimi hakkında net geri bildirim sağlayan öğretmenler, öğrencilerin özerklik ve yeterlilik algılarını desteklerler (Stockdale ve Brockett, 2011, s. 175). Öz-yönetimli öğrenmede eylem süreci, öğrencilerin başarılı bir şekilde çalışması için öğrenmeleri gereken ilgili becerileri içerir. Bu beceriler; hedef belirleme, planlama, öz yönetim, problem çözme ve öz değerlendirme olarak sıralanabilir (Gibbons, 2002, s. 19).

Literatürde araştırmacıların öz-yönetimli öğrenme uygulamalarında ortak bir anlayışa sahip olmamaları, öz-yönetimli öğrenmenin uygulanmasının tutarsız olduğu ve öğrenciler için endişeye yol açtığı düşüncesi oluşmasına sebep olabilir (O’Shea, 2003, s. 69).

Öz-Yönetimle İlgili Doğru Bilinen Yanlışlar Nelerdir?

Öz-yönetimle ilgili olarak geliştirilmiş doğru bilinen yanlış görüşler de vardır ve bunları kavramak öz-yönetimli öğrenmeyi daha doğru anlamamızı sağlayacaktır (Kerka, 1994, s. 3-4):

Görüş 1: Öz-yönetim “ya hep ya hiç” bir kavramdır.

Görüş 2: Öz-yönetim, yalıtılmış öğrenme anlamına gelir.

Görüş 3: Öz-yönetim, popüler bir yetişkin eğitimi sürecidir.

Görüş 4: Öz-yönetim, öğrencinin etkili çalışması için gereken zamana değmez.

Görüş 5: Öz-yönetimli öğrenme sürecinde etkinlikler, okuma-yazma etkinlikleri ile sınırlı kalır.

Görüş 6: Öz-yönetimi kolaylaştırmak, öğretmenlerce tercih edilen bir çıkış yoludur.

Görüş 7: Öz-yönetim, öncelikle özgürlük ve demokrasinin hâkim olduğu ortamlarla sınırlıdır.

Görüş 8: Öğrenmede öz-yönetim öncelikle beyaz, orta sınıf yetişkinlerle sınırlıdır.

Görüş 9: Öz-yönetimli öğrenme, kurumsal programın kalitesini düşürür.

Görüş 10: Öz-yönetimli öğrenme yetişkinler için en iyi yaklaşımdır.

Uzaktan Eğitim

Öğrenme, modern dünyada toplumların gelişimi ve değişimi için kaçınılmaz bir sürecin ilk basamağıdır (Lee ve McLoughlin, 2007). 21. yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerinde oluşan yenilikler ışığında eğitim paradigmaları değişime uğramış ve neticesinde eğitim alternatifleri de değişiklik göstermiştir (Güneş, 2002, s. 22). Uzaktan eğitim, öğrenenlerin çağdaş yaşama ayak uydurabilmek için, kendini geliştirerek yeniliklere uyum sağlama zorunluluklarını karşılamaya hizmet edecek bir sistemdir (Gökçe, 2008). Geçmişi çok uzun yıllara dayanan uzaktan eğitim, değişen şartlar içerisinde eğitim-öğretim sürecinde ortaya konulan talepleri yerine getirmek için kullanılır hale gelmiştir (Yenal, 2009). Teknolojik gelişmeler sonucunda internetin de kullanılmaya başlanmasıyla hem ülkemizde hem de dünyada, uzaktan eğitim faaliyetleri artış göstererek, toplumsal gelişimin sağlanmasında çok önemli bir yer edinmişlerdir (İşman, 2011, s. 3-4).

Literatürde uzaktan eğitim için birçok tanım yapılmıştır. Dünya genelinde uzaktan eğitim kavramı için yapılmış tanımların ortak noktası olarak öğrenci ile öğretmenin fiziksel olarak ayrı ortamlarda bulunmaları halinde gerçekleşen bir eğitim olduğu söylenmektedir (Adıyaman, 2002; Erturgut, 2008; Odabaş, 2003; Uzunboylu ve Tuncay, 2012). İşman (2011, s. 23) da benzer bir tanım yaparak, uzaktan eğitimin öğrenci ve öğretmenin aynı ortamda olma zorunluluğunun ortadan kalktığı ve eğitim-öğretimin e-posta hizmetleri ya da başka teknolojik faaliyetler aracılığı ile yürütüldüğü bir eğitim modeli olduğunu belirtmiştir. Uzaktan eğitimi, elektronik araçların eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılarak, fiziksel etkileşimi ortadan kaldırdığı sistem olarak da ifade etmek mümkündür (Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, 2020).

Kabul gören tanımlardaki özellikler birleştirildiğinde uzaktan eğitim, zaman ve mekân olarak farklılıklar içinde olan öğrenci ve öğretmenlerin, sürekli gelişim gösteren teknolojik araçlar ve uygulamalarla eğitim-öğretim gerçekleştirdikleri, zaman ve mekân esnekliğinin sağladığı kolaylıkları kullanarak etkili iletişimin gerçekleştirildiği bir sistemdir (Gündüz, Aydemir ve Karaman, 2018). Uzaktan eğitim sayesinde öğrenciler sorumlu oldukları öğrenmeleri gerçekleştirirken, öğretmenler de sorumlu oldukları öğretme sürecini mekân sınırlamasından bağımsız olarak gerçekleştirebilirler (Kurt, Kandemir ve Çelik, 2021). Bütün bu özelliklerinin yanında uzaktan eğitimin planlı olarak yürütülen ve güncel teknolojiler ile desteklenen bir öğretim süreci olduğu vurgulanmalıdır (Özarslan, 2008).

Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitim

Dünyada birçok ülkede, farklı eğitim-öğretim sorunlarına çözüm olarak uzaktan eğitim yönteminden yararlanıldığını görmek mümkündür (Dündar, Candemir, Demiray, Genç Kumtepe, Öztürk, Sağlık Terleme ve Ulutak, 2017). Uzaktan eğitim ifadesi benimsenene kadar daha yaygın olan ifadelerden bazıları; açık öğrenme, geleneksel olmayan eğitim, dış çalışma, uzatma çalışması, sözleşmeli öğrenme ve deneyimsel öğrenmedir (Perry ve Rumble, 1987, s. 2). Fiziki ve maddi şartların değişmesiyle beraber gündeme gelen kısıtlamalar, uzaktan eğitim uygulamalarının kaçınılmaz olduğu gerçeğini gün yüzüne çıkarmıştır (Kırık, 2014). Ancak uzaktan eğitim öğrencinin yaşı gereği sahip olduğu özelliklerinin gerektirdiği pedagojik şartları sağlamalıdır (Kışla, 2016).

Dünyada uzaktan eğitim çalışmalarının tarihçesine bakıldığında ilk olarak 1840 yılında İngiltere’de Isaac Pitman’ın mektupla İncil metinleri üzerinde yaptığı çalışmalar karşımıza çıkmıştır. 1874’de ABD de Illinois Wesleyan Üniversitesinde lisans ve yüksek lisans eğitimlerinin uzaktan eğitim ile yapılmaya başladığı, 1884’de Almanya’da Rustinches uzaktan öğretim okulu açıldığı, 1892’de Chicago Üniversitesinde uzaktan eğitim bölümünün açıldığı, 1898’de İsveç’te uzaktan eğitim uygulayan bir lise açıldığı, 1922’de yeni Zelanda’da mektupla öğretim okulu kurulduğu, 1972’de ise İspanya’da Ulusal Uzaktan Öğretim Üniversitesi kurulduğu bilinmektedir (Bozkurt, 2017, s. 87-88; Pişken, 2021, s. 16; Telli ve Altun, 2020, s. 26). Dünya’da yaşanan uzaktan eğitim evreleri ve geçirdikleri değişim Tablo 6’ da gösterildiği gibidir.

Tablo 6. Uzaktan Eğitim Evreleri

Dönem	1.Dönem Yazışarak		2. Dönem Görsel- İşitsel Araçlarla		3.Dönem Bilişim Tabanlı
Evre	1720 Mektupla	1925 Radyo ve Tv	1970 Açık Üniversite	1980 Telekonferans	1990-... İnternet- Web
Değişim	Öğretmen Merkezli Uzaktan Eğitim		Öğretim Merkezli Açık ve Uzaktan Öğrenme		

(Bozkurt, 2016, s. 87).

Türkiye’de uzaktan eğitim tarihçesini incelediğimizde ise ilk kez 1924 tarihinde John Dewey’ in yazdığı inceleme raporunda ifade olarak yer aldığı görülmektedir. İlk uzaktan eğitim uygulamaları ise 1927’de radyo yayınları ile yapılmış, süreç sürekli gelişerek devam etmiş ve 1952 yılında öğretici filmler ve radyo eğitim merkezleri, 1958’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuştur. 1968 yılına gelindiğinde TRT’nin yayına geçişiyle eğitsel yayınlar ve 1974’de ise yaygın yükseköğretim kurumunun ön lisans düzeyinde uzaktan eğitimi başlamıştır. 1982 yılında Açık Öğretim Fakültesi kurulmuş ve son gelişme olarak Covid-19 pandemisi nedeniyle tüm eğitim kademeleri uzaktan eğitim ile tanışmıştır (Bozkurt, 2017; Pişken, 2021; Telli ve Altun, 2020). Ülkemizde yaşanan uzaktan eğitim evreleri ve geçirdikleri değişim Tablo 7’ de gösterilmektedir.

Tablo 7. Türkiye’de Uzaktan Eğitim

Dönem	1.Dönem Tartışma ve Öneriler	2.Dönem Yazışarak	3.Dönem Görsel-İşitsel Araçlarla	4.Dönem Bilişim Tabanlı
Evre	1923-1955 Kavramsal	1956-1975 Mektupla	1976-1995 Radyo- Televizyon	1996-... İnternet- Web
Aşama	Kuluçka	Olgunlaşma		Ana Akım
Değişim	Yaygın Eğitim	Uzaktan Eğitim Öğrenme		Açık ve Uzaktan
	Eğitim	Öğretim		Öğrenme
	Öğretim Merkezli		Öğrenme Merkezli	

(Bozkurt, 2016, s. 87).

Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullanılan Öğretim Materyalleri

Perry ve Rumble’a (1987, s. 5) göre, bir uzaktan eğitim sistemi kurmak için beş alt sistemin sağlanması gerekmektedir. Bu alt sistemler;

- Malzeme tasarımı,
- Malzeme üretimi,
- Materyallerin ve öğretim ve destek hizmetlerinin dağıtımı,
- Öğrencilerin değerlendirilmesi ve
- Sistem yönetimi ve öğrencilerin kayıtlarının bakımıdır.

Uzaktan eğitimle sıklıkla ilişkilendirilen teknolojilerden bazıları iki yönlü video konferans, sesli konferans ve bilgisayar konferansı olmakla birlikte, bunların dışında geçmişten günümüze uzaktan eğitim süreçlerinde kullanılan bazı sistemler ise şöyledir (Thach ve Murphy, 1995):

- Asenkron uzaktan eğitim
- Sesli konferans
- Odyografi
- Ses kasetleri
- Kablolu televizyon
- Bilgisayar Diski/CD

- Muhabir/Malzeme
- Masa Üstü Video Konferans
- Lazer Disk
- Tek Yönlü Uydu/Mikrodalga
- Radyo
- Tuş Takımlı Uydu/Mikrodalga
- Senkronize Bilgisayar Konferansı
- Çift Yönlü Uydu/Mikrodalga
- Video konferans
- Video kaset
- Sesli e-posta

Uzaktan eğitim, öğrencinin bireysel çalışmanın planlanması, zamanlaması ve yürütülmesi aşamalarını kendisinin gerçekleştirdiği, bağımsız olarak dahil olduğu bir süreçtir ancak bu bağımsızlık öğrencilerin kendileri dışında başkaları tarafından kararlaştırılan çalışma görevlerinin tamamlanmasıyla sınırlıdır (Holmberg, 1986). Öte yandan uzaktan eğitimde kullanılan öğretim materyalleri tekrarlı olarak kullanılabilir, öğrenci materyal üzerinde derinlemesine düşünebilir ve daha sonra ilgili bilgilerin bölümlerini gerektiği gibi gözden geçirebilir. Bu nedenle, sanal veya uzaktan sınıfın sağladığı bazı avantajlar nedeniyle bazı kişiler uzaktan eğitim seçeneğini tercih edebilir (Allen ve diğerleri, 2002). Uzaktan eğitim teknolojiye dayalı olduğundan incelenmesi gereken iki temel kavram eğitim ve teknoloji olmalıdır (İşman ve diğerleri, 2005, s. 70). Uzaktan eğitim aşağıdaki üç özelliğe sahiptir (Garrison, 1989; akt. Thach ve Murphy, 1995):

- Eğitimci ve katılımcı arasındaki eğitim iletişimi fiziki olarak ayrılmıştır,
- İletişim iki yönlü ve etkileşimlidir ve
- Öğrenme sürecini kolaylaştırmak için bir tür teknoloji kullanılır.

Eğitim bağlamında mesafe, öğrenen ve öğretmenin birlikte aynı odada olmadığı yani yüz yüze olmadığı anlamına gelir ve uzaktan eğitimde iki yönlü iletişim, mesafe olmasına rağmen gerçekleşmelidir (Perry ve Rumble, 1987, s. 1). Bazı öğrencilerin teknolojinin kullanımına karşı direnç göstermesiyle ilişkilendirilebilecek çeşitli sebepler öne sürmek mümkündür. Örneğin, öğrenciler teknolojik aletlerle çalışmaya alışık

olmayabilir veya aracılı deneyimin canlı sınıfın tam olarak yerini alamayacağını hissedebilirler. Uzaktan eğitime geçişin daha kolay olması için, insanların algılarının, medyanın önemli sınıf hedeflerini karşıladığı yönünde değişmesi faydalı olacaktır (Allen ve diğerleri, 2002). Uzaktan eğitimin avantajları olarak; genellikle öğrenci için esneklik ve kolaylık sağlaması, öğrenciler arasındaki iletişimin kolaylaştırılması, bir öğrencinin ihtiyacına daha fazla uyum sağlaması, multimedya kullanarak öğrenci deneyiminde daha fazla çeşitlilik olması ve öğretim materyalinin sözsüz sunumu söylenebilir (Al-Arimi, 2014). Uzaktan eğitim, yeni araçlar aracılığıyla zengin ve ilgili öğrenme ortamları sağlamıştır (Veletsianos, 2010, s. 50). Öğrenci ve öğretmenlerin birçoğunun uzaktan eğitim sistemiyle ilgili deneyimleri yok denecek kadar azdır. Özellikle deneyim eksikliğinden kaynaklanan bazı sorunlar aşağıda verildiği gibidir (Fojtik, 2018):

- Öğretmenlerin yüz-yüze eğitimde kullandıkları pedagojik ve didaktik uygulamaları uzaktan eğitim sürecinde de kullanabileceklerini sanmaları,
- Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci motivasyonunun fazla önem taşıması,
- Etkili zaman kullanımının önemli olması,
- Eğitim materyallerini hazırlamanın zor olması,
- Teknik olarak güvenlik ihtiyacının yüksek olmasıdır.

Odabaş'a (2003, s. 27) göre, uzaktan eğitimi tercih edilir hale getiren unsurların başında eğitim kurumlarına erişim imkânı olmayanlar için fırsat eşitliği sağlaması gelmektedir. Bunun yanında özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için uygun oluşu, yaşam boyu öğrenmeyi desteklemesi ayrıca da sistem kurulum maliyetlerinin düşük olması birçok avantaj sağlamaktadır. Bu avantajlarına rağmen birtakım dezavantajları olan uzaktan eğitimin başlıca sorunları olarak iletişim ve etkileşimin sınırlı olmasını söylemek mümkündür (Yurdakul, 2015, s. 274-280). Ayrıca uzaktan eğitimin, öğrencilerde sosyalleşmeyi engelleme, öz-yönetimli öğrenme becerisine sahip olmayan öğrenciler için sorun oluşturma, uygulamalı derslerde fayda sağlayamama gibi dezavantajlarından bahsetmek de mümkündür (Kaya, 2002 s. 28-29). Altıparmak, Kurt ve Kapıdere (2011, s. 323) yaptıkları çalışmada, uzaktan eğitim ile ilgili öngördükleri problemler içerisinde, daima karşılaşılabilecek teknik sorunların varlığı, teknolojik altyapı gerektirmesi, öğretmen ve öğrencilerin sistemi kullanacak yeterlilikte olması gerekliliği gibi etkenlerden bahsetmişlerdir.

Bütün dünyada yaşanan değişimler paralelinde, uzaktan eğitim uygulamaları ülkemizde de zorunlu olarak daha yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Yıldız ve Yüksel, 2022). Yakın geçmişte pandemi dönemi ile eğitimin her basamağında hayatımıza giren uzaktan eğitim pandemiden birkaç yıl sonra ülkemizde yaşanan deprem felaketi ile tekrar gündeme gelmiş ve yükseköğretim kurumlarında uygulamaya konulmuştur.

Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rolü

Öğrenme süreçlerinde öğretmen, bilgi ve becerilere aracılık etmenin yanında, öğrenme sürecini de yönetir. Ancak uzaktan eğitimde, öğretmenin bu rolleri azaltılmalıdır. Öğretmen uzaktan eğitim sürecinde iletişimi yönetmek, öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmek, motivasyonlarını desteklemek ve öğrenme sürecini yönlendirmek için sürece daha fazla dahil olmalıdır (Fojtik, 2018). Uzaktan eğitimde etkileşim daha az doğrudandır, alan yazarları öğrenci- öğretmen etkileşimine daha az odaklanırken, eğitmenin rolüne daha fazla vurgu yaparlar (El Refae, Kab ve Eletter, 2021, s. 4). Uzaktan eğitim veren bir öğretmen, ekipman konusunda rahat olmalı ve teknolojinin, sunumunun önüne geçmesine izin vermemelidir. Bunun için, öğretmenin düzenli olarak gözlemlenmesi ve materyallerin kullanımı konusunda uygulamalı donanım eğitimi alması gereklidir (Talab ve Newhouse, 1993).

Öğrencilerin motivasyonları ve disiplinleri başarılarını etkileyen önemli faktörlerdendir. Bu nedenle, öğrencileri harekete geçirmede ve onları sürekli çalışmaya teşvik etmede öğretmenin rolü oldukça önemlidir (Fojtik, 2018). Günümüzde çok az öğretmen, etkili uzaktan eğitim öğretmeni olmalarını sağlayacak yeterli eğitime sahiptir. Uygun eğitim verilmesi, uzaktan eğitim öğretmenlerinin öğretim yöntemlerini değiştirmelerine ayrıca da öğrenci etkileşimine ve bağımsız çalışma aktivitelerine daha fazla dikkat etmelerine yardımcı olacaktır (US. Congress, 1989, s. 11).

Uzaktan Eğitim ve Öz-Yönetim

Covid-19 pandemisi nedeniyle örgün eğitime ara verilmesi, öğretmenleri, velileri ve öğrencileri uzaktan eğitime uyum sağlamaya zorlamıştır. Öğretmenler, eğitimin sürekliliğini sağlamak için evde kullanılabilecek çevrimiçi akademik materyaller geliştirmek, öğrenciler ise öğretmenleri tarafından çevrimiçi olarak sağlanan

desteklerle çalışmak zorunda kaldılar (Goudeau, Sanrey, Stanczak, Manstead ve Darnon, 2021).

Uzaktan eğitimi araştıran araştırmacıların özellikle ilgilendiği bir alan, öğrencinin kendi öğrenmesini yönlendirme ve buna rehberlik etme yeteneğidir, diğer bir ifadeyle bu öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeleriyle ilgilenmişlerdir (Hartley ve Bendixen, 2001). “Herkes kendi kendini eğitebilir mi?” sorusuna verilen cevabın evet olması istenilse de, bu durum yalnızca çok az sayıda üstün yetenekli öğrenen için mümkündür. Bunun aksine çoğu öğrenen için, bir öğretmenin müdahalesi gereklidir (Perry ve Rumble, 1987, s. 2). Öte yandan, içsel olarak motive olan öğrenenler, başkaları tarafından belirlenen yolları izlemeye karşı daha az istek duyarlar (Holmberg, 1986, s. 30). Hilary Perraton (1988, akt. Al-Arimi, 2014) uzaktan eğitimde öğretmenin bilgi kütlesini ileten bir rol üstlendiğini ve öğrencilerle etkileşim içeren uzaktan eğitimde ise öğrenmeyi kolaylaştırıcı olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin uzaktan eğitimin sunduğu avantajlardan tam anlamıyla faydalanabilmeleri için, öz-yönetim becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu süreçte öğrencilerin, teknolojinin potansiyelinden yararlanmalarını sağlayacak becerilere sahip olduklarını doğrulamak faydalı olacaktır. Bu tespit öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeyi ve onun alt boyutu olarak öz-yönetimli öğrenmeyi desteklemek amacıyla teknolojiyi kullanmaya devam edecek araçlarla donatılması için çok önemlidir (Al Salman, Alkathiri ve Khaled Bawaneh, 2021). Uzaktan eğitimde yapılan son araştırmalar, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında başarılı olmaları için yüksek düzeyde öz-yönetime sahip olmaları gerektiğini göstermiştir (Shapley, 2000). Bazı akademisyenler de öğrencinin diğer öğrencilerin yanı sıra eğitmen veya uzmandan fiziksel ve sosyal olarak ayrılmasının benzersiz özelliği ile öz-yönetimli öğrenmeyi uzaktan eğitim ortamlarında kritik olarak görmektedir (Long, 1998).

Araştırmada incelenmeye çalışılan öz-yönetimli öğrenme ve uzaktan eğitim kavramlarının aynı süreç içinde birbirlerini etkileyecekleri şüphe götürmez bir gerçektir. Eğitimin tüm kademelerinde zorunlu uzaktan eğitim uygulamasına geçtiğimiz pandemi döneminde eğitim öğretim sürecinden istenilen verimin alınabilmesi için gerekli olan birçok etkenden birinin de öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin düzeyi olduğu düşünülmektedir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

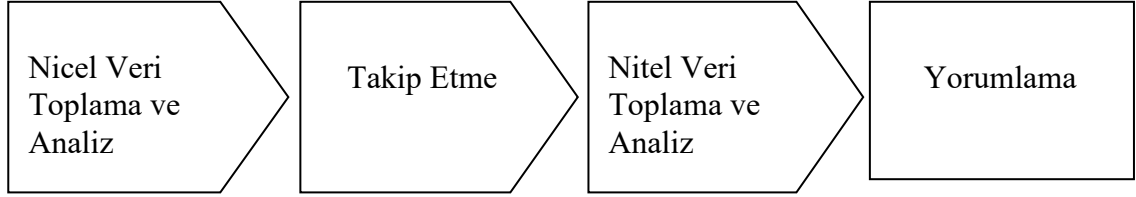
Araştırma Modeli

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi ve bu becerilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, çevrimiçi eğitim gören kardeş sayısı ile ailenin gelir düzeyi açısından gösterdiği değişimin tespit edilmesi ve bu değişim nedenlerinin belirlenmesi amacı ile elde edilen nicel verilerin, nitel verilerle desteklenmesi ve elde edilen bulguların bütüncül bir çerçevede yorumlanması amacıyla karma yöntem kullanılmıştır.

Karma yöntem, araştırma problemini doğru anlamak için araştırmacının nicel ve nitel verileri toplayarak, topladığı bu iki veri setini bir araya getirip sonuçlar çıkardığı bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2017, s. 14). Hurmarinta-Peltomaki ve Nummela'ya (2006) göre, karma yöntem araştırmaları sadece nicel ya da nitel yöntemlerin kullanıldığı yöntemlere göre daha güvenilir sonuçlar ortaya koyar. Leech ve Onwuegbuzie'e (2009) göre karma yöntem tasarımlarının üç farklı kriter çerçevesinde yapılandırılması gerekmektedir. İlk kriter yöntemin kısmen karma ya da tamamen karma olup olmadığına karar vermektir. Bu aşamada oluşturulan problem durumunda ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri üzerine nicel verilerin nitel verilerle desteklenerek derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel çalışmalardaki araştırma sonuçlarının nicel sonuçları destekleme düzeyinin öngörülemezliği nedeniyle ilk kriter kısmen karma olarak belirlenmiştir. Leech ve Onwuegbuzie'e (2009) göre ikinci kriter ise zaman boyutu olarak ifade edilmiştir. Nicel araştırmalar doğası gereği amacın ortaya konması ve bulguların nedenlerinin sorgulanamaması nedeniyle ortaya çıkan sonuçlardaki derinliğin tespit edilebilmesi için nitel araştırmaya yönelinmiştir. Bu durumda ikinci kriter olan zaman boyutunda önce nicel sonra da nitel uygulamanın gerçekleştirilmesi ile ikinci kriter sağlanmıştır. Leech ve Onwuegbuzie'e (2009) göre üçüncü kriter araştırmadaki nicel ve

nitel boyutların baskınlığı olarak belirlenmiştir. Yapılan araştırmada baskın olan boyut nicel boyuttur.

Karma yöntem araştırmalarında farklı desenler kullanılmakta olup bu araştırma nicel bulguların daha iyi açıklanması için nitel bulgulardan yararlanılmasına olanak tanıyan açımlayıcı sıralı desenle tasarlanmıştır (Creswell, 2017, s. 15). Şekil 7’de Açımlayıcı sıralı desen şeması gösterilmiştir.



Şekil 7. Açımlayıcı Sıralı Desen Şeması

(Creswell ve Plano Clark, 2018:77).

Bu çerçevede öğrencilere “Uzaktan Eğitim Sürecinde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” uygulanarak nicel veriler toplanmış, ardından ölçek sonucunda elde edilen verilerin desteklenmesi için görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nicel aşaması tarama desenindedir. Tarama deseninde bir evren içinden seçilen örneklem üzerinde çalışmalar yapılarak, evren genelinde geçerli olan tutum ve görüşlerin sayısal olarak betimlenmesi sağlanmış olur (Creswell, 2017, s. 481). Araştırmanın nitel aşaması ise olgubilim desenindedir. Olgubilim (fenomenolojik araştırma) öncelikli olarak olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmek için bireylerin deneyimlerini tanımlamak, bir kavramla ilgili duygu ve düşüncelerini açıklamak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2017, s. 196; Rose, Beeby ve Parker, 1995, s. 1124; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 78-79).

Çalışma Grubu

Belirlenen araştırma amacı doğrultusunda araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir ilin merkez ilçesinde eğitime devam eden ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Seçili İl Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilen bilgiye göre 2021-2022 eğitim öğretim döneminde örgün eğitime devam eden 22.571 ortaokul öğrencisi bulunmaktadır.

Karma yöntem araştırması olarak tasarlanan bu araştırmada iki farklı çalışma grubu bulunmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunun yürütüldüğü çalışma grubu nicel

Çalışma grubunu oluştururken, araştırmanın nitel boyutunun yürütüldüğü çalışma grubu ise nitel çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Nitel alışma Grubu

Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı çalışma grubu aşamalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Aşamalı örneklemede, örneklem alma aşamaları birden fazladır (Singh, 2003). Yapılan çalışmada ilk aşama uygulama yapılacak okulların seçimi şeklindeyir. Bu belirleme yapılırken il milli eğitim müdürlüğünden alınan bilgiler doğrultusunda hareket edilmiştir. Çalışmanın yapıldığı il merkezi 5 (beş) eğitim bölgesine ayrılmış olup bunlardan 4 (dört) bölge içerisinde ortaokullar bulunmaktadır. Bu 4 (dört) eğitim bölgesinde bulunan okul sayıları ise şöyledir: Birinci eğitim bölgesinde 23 ortaokul, ikinci eğitim bölgesinde 26 ortaokul, üçüncü eğitim bölgesinde 11 ortaokul ve dördüncü eğitim bölgesinde 12 ortaokul bulunmaktadır.

Bu bilgiler doğrultusunda her bir bölge bir tabaka olarak kabul edilmiştir. Tabakalı örneklemede, evrende bulunan alt gruplar belirlenerek bu grupların evrende yer aldıkları oranda oluşturulacak örneklemde temsil edilmeleri sağlanmaya çalışılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Örneklem seçiminin ikinci aşamasında kota örnekleme yöntemi tercih edilip, her bir tabakada bulunan toplam okul sayısına 1/5 oranında kota belirlenerek; birinci eğitim bölgesinden 5 ortaokul, ikinci eğitim bölgesinden 5 ortaokul, üçüncü eğitim bölgesinden 3 ortaokul, dördüncü eğitim bölgesinde 3 ortaokul olmak üzere toplam 16 ortaokul seçilmiştir. Belirlenen okullardan anketin uygulanacağı öğrencilerin seçimi ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre evren içinde bulunan bütün elemanların eşit ve bağımsız seçilme şansı vardır (Karasar, 2005, s. 116). Eğitim bölgelerinden örnekleme seçilen okulların toplam ğrenci ve örneklem alınan ğrenci sayıları Tablo 8’ de gösterilmektedir.

Tablo 8. Eğitim Bölgelerinden Örneklem Seçilen Okulların Toplam Öğrenci ve Örneklem Alınan Öğrenci Sayıları

1.Eğitim Bölgesi 23 Ortaokul			2.Eğitim Bölgesi 26 Ortaokul			3.Eğitim Bölgesi 11 Ortaokul			4.Eğitim Bölgesi 12 Ortaokul		
Okul	Toplam öğrenci sayısı	Çalışma grubu sayısı	Okul	Toplam öğrenci sayısı	Çalışma grubu sayısı	Okul	Toplam öğrenci sayısı	Çalışma grubu sayısı	Okul	Toplam öğrenci sayısı	Çalışma grubu sayısı
A	290	50	F	260	50	K	250	45	N	300	50
B	254	42	G	250	50	L	250	50	O	260	50
C	250	44	H	300	50	M	260	44	P	220	45
D	280	50	I	250	48	Toplam	760	139		780	145
E	250	45	İ	220	45						
Toplam	1324	231		1280	243						

Tablo 8 incelendiğinde, 1.Eğitim Bölgesindeki 23 ortaokul arasından seçilen A okulunun 290 öğrencisinin olduğu ve bunlardan 50 öğrencinin araştırmaya dahil edildiği, B okulunun 254 öğrencisinin olduğu ve bunlardan 42 öğrencinin araştırmaya dahil edildiği, C okulunun 250 öğrencisinin olduğu ve bunlardan 44 öğrencinin araştırmaya dahil edildiği, D okulunun 280 öğrencisinin olduğu ve bunlardan 50 öğrencinin araştırmaya dahil edildiği, E okulunun 250 öğrencisinin olduğu ve bunlardan 45 öğrencinin araştırmaya dahil edildiği; 2.Eğitim Bölgesindeki 26 ortaokul arasından seçilen F okulunun 260 öğrencisinin olduğu ve bunlardan 50 öğrencinin araştırmaya dahil edildiği, G okulunun 250 öğrencisinin olduğu ve bunlardan 50 öğrencinin araştırmaya dahil edildiği, H okulunun 300 öğrencisinin olduğu ve bunlardan 50 öğrencinin araştırmaya dahil edildiği, I okulunun 250 öğrencisinin olduğu ve bunlardan 48 öğrencinin araştırmaya dahil edildiği, İ okulunun 220 öğrencisinin olduğu ve bunlardan 45 öğrencinin araştırmaya dahil edildiği; 3.Eğitim Bölgesindeki 11 ortaokul arasından seçilen K okulunun 250 öğrencisinin olduğu ve bunlardan 45 öğrencinin araştırmaya dahil edildiği, L okulunun 250 öğrencisinin olduğu ve bunlardan 50

öğrencinin araştırmaya dahil edildiği ve M okulunun 260 öğrencisinin olduğu ve bunlardan 44 öğrencinin araştırmaya dahil edildiği, 4.Eğitim Bölgesindeki 12 ortaokul arasından seçilen N okulunun 300 öğrencisinin olduğu ve bunlardan 50 öğrencinin araştırmaya dahil edildiği, O okulunun 260 öğrencisinin olduğu ve bunlardan 50 öğrencinin araştırmaya dahil edildiği, P okulunun 220 öğrencisinin olduğu bunlardan 45 öğrencinin araştırmaya dahil edildiği; toplamda ise 16 ortaokulda öğrenim gören 4144 öğrenciden 758 öğrencinin araştırmaya dahil edildiği görülmektedir.Tablo 9’da araştırmanın nicel verilerinin elde edildiği çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 9. Nicel Verilerin Elde Edildiği Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Değişken		Frekans(f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	451	59.5
	Erkek	307	40.5
	Toplam	758	100
Sınıf	5. Sınıf	224	29.6
	6. Sınıf	199	26.3
	7. Sınıf	200	26.4
	8. Sınıf	135	17.8
	Toplam	758	100
Öğrenim Gören Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	109	14.4
	2 Kardeş	389	51.3
	3 Kardeş	197	26.0
	3 Kardeşten Fazla	63	8.3
	Toplam	758	100
Ailenin Aylık Gelir Düzeyi	Düşük	123	16.2
	Orta	405	53.4
	Yüksek	230	30.3
	Toplam	758	100

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmanın nicel çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin 451 kadın (% 59.5) ve 307 erkek (% 40.5) öğrenciden oluştuğu; 224 öğrencinin 5. sınıfta (% 29.6), 199 öğrencinin (% 26.3) 6. Sınıfta, 200 öğrencinin (% 26.4) 7. sınıfta ve 135 öğrencinin (% 17.8) 8. sınıfta öğrenim görmekte olduğu; 109 öğrencinin (% 14.4) öğrenim gören tek çocuk olduğu, 389 öğrencinin (% 51.3) 2 kardeş olarak öğrenim gördükleri, 197 öğrencinin (% 26) 3 kardeş olarak öğrenim gördükleri ve 63 öğrencinin (% 8.3) 3’den fazla kardeş olarak öğrenim gördükleri tespit edilmiştir.

Nitel Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel verilerinin elde edildiği çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir ilin merkez ilçesindeki 8 farklı okuldan gönüllülük esas alınarak ve sınıf düzeyleri çeşitlendirilerek seçilmiştir. Tablo 10’da araştırmanın nitel verilerinin elde edildiği çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 10. Nitel Verilerin Elde Edildiği Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Okula Giden Kardeş Sayısı
Ö1	K	8. Sınıf	2
Ö2	K	8. Sınıf	3
Ö3	E	6. Sınıf	0
Ö4	E	8. Sınıf	1
Ö5	E	5. Sınıf	2
Ö6	E	6. Sınıf	1
Ö7	E	7. Sınıf	1
Ö8	K	6. Sınıf	0
Ö9	K	7. Sınıf	2
Ö10	K	7. Sınıf	2
Ö11	K	5. Sınıf	0
Ö12	E	5. Sınıf	1
Ö13	E	7. Sınıf	3
Ö14	K	8. Sınıf	2
Ö15	E	5. Sınıf	1
Ö16	E	6. Sınıf	1

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmanın nitel verilerinin elde edildiği çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yedi kız ve dokuz erkek öğrenciden oluştuğu; sınıf düzeyi açısından eşit dağılım gösterdikleri, üç öğrencinin öğrenim gören kardeşinin olmadığı, altı öğrencinin öğrenim gören bir kardeşinin olduğu, beş öğrencinin okula giden iki kardeşinin olduğu ve iki öğrencinin de öğrenim gören kardeş sayısının üç ve üçten fazla olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu başlıkta araştırmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama aracı alt başlıklarına yer verilmiştir.

Nicel Veri Toplama Aracı

Alanyazın taramalarında araştırmanın amacına uygun nicel veri toplama aracına rastlanılamaması sebebiyle ölçek geliştirilmesi yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda

ortaokul öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi amacıyla “Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği”nin geliştirilmesi gerekli görülmüştür.

Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği

“Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği”, katılımcı ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla demografik bilgi formu ve 5’li likert tipinde maddelerin sıralandığı iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk bölümünde öğrencilerin demografik özelliklerine yönelik bilgi toplamak amacıyla -özel bilgileri/ kimlikleri belli olmayacak şekilde- olgusal sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise uzaktan eğitimde öz-yönetimli öğrenme becerileri üzerine ifadeler yer almaktadır. İkinci bölümde bulunan maddeler “kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), orta derecede katılıyorum (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5)” şeklinde 5’li likert tipi olarak isimlendirilen yapıda düzenlenmiştir. Ayrıca araştırmada cevaplayıcıların soruları yeterince düşünüp cevap verdiğinden emin olmak ve madde toplam güvenilirliğini sağlamak amacıyla ters madde soruları yazılmıştır (Baş, 2010, s.57). Sınıflama ölçeğinin oluşturulmasında; Aralık Genişliği(a) = Dizi Genişliği ÷ Yapılacak Grup Sayısı formülü kullanılmıştır (Tekin, 1987). Buna göre oluşturulan ölçekte; $a = 4/5$, $a = 0,80$ bulunur. Ölçeğin nitelik düzeyi ve puan değerleri ile değer aralıkları Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11. Ölçek Puan Aralıkları ve Katılım Düzeyleri

Nitelik Düzeyi	Puan Aralığı	Değer Aralıkları
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,00 - 1,79
Katılmıyorum	2	1,80 - 2,59
Orta Derecede Katılıyorum	3	2,60 - 3,49
Katılıyorum	4	3,50 - 4,19
Tamamen Katılıyorum	5	4,20 - 5,00

Tablo 11 incelendiğinde, ölçekte “1” puana karşılık gelen değer aralığının 1,00 - 1,79 ; “2” puana karşılık gelen değer aralığının 1,80 - 2,59; “3” puana karşılık gelen değer aralığının 2,60 - 3,49; “4” puana karşılık gelen değer aralığının 3,50 - 4,19 ve “5” puana karşılık gelen değer aralığının 4,20 - 5,00 olduğu görülmüştür. “Uzaktan

Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” geliştirme sürecinde kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği ve güvenirlik kanıtlarına ilişkin açıklamalar ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

Madde Havuzu

“Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” ni geliştirmek amacıyla madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeği oluşturacak maddelerin, ölçeği cevaplayanlara yanıt vermede çeşitlilik sağlayacak şekilde yazılması ve oluşturulacak ilk madde havuzunda çok sayıda madde bulunması tercih edilmelidir çünkü bu aşamada maddeler yetersiz kalacağına kapsayıcı olmalıdır (Slavec ve Drnovsek, 2012). Bu görüşe uygun olarak madde havuzu oluşturulurken alanyazın doğrultusunda ölçek maddelerinin kapsayıcı çeşitlilikte olması tercih edilmiştir. Madde havuzu oluşturulurken öncelikle 25 ortaokul öğrencisiyle, öğrencilerin uzaktan eğitime katıldıkları süreçte sergiledikleri öz-yönetimli öğrenme becerilerine dair ipuçları almak amacıyla yapılandırılmamış görüşme yöntemi kullanılarak sorular sorulmuştur. Görüşme oldukça rahat ve sessiz bir ortamda, öğrencilerin düşüncelerine müdahale edilmeden gerçekleştirilmiştir. Yapılandırılmamış görüşmede birey kendisiyle görüşme yapıldığını bile fark etmeyebilir, önceden hazırlanmış sorular yoktur ve sorular görüşmenin seyrine göre gelişmektedir (Karasar, 2005, s. 168). Görüşmenin seyrine göre ortaya çıkan ve öğrencilere yöneltilen sorular sunulduğu şekildedir.

Uzaktan eğitim aldığınız süreçte;

- Öğrenme ihtiyaçlarınızı kendi kendinize belirleyebildiniz mi? Bunu ne şekilde sağladınız? Bu durum için yardım almanız gerekti mi?
- Derslere katılım motivasyonunuzu neler etkiledi? Kendi isteğinizle mi, kendinizi mecbur hissettiğiniz için mi katıldınız? Bu süreçte ailenizin ya da öğretmeninizin derse devamınızı kontrol etmesi derslere katılmanızda etkili oldu mu?
- Dersleriniz için kaynak kullanmanız gerektiğinde bu seçimi siz mi yaptınız yoksa öğretmeninizin kullandığı kaynaklarla mı sınırlı kaldınız?
- Öğrenme hedeflerinizi kendiniz mi belirlediniz yoksa sadece derslerde anlatılanlarla yetinip sınavlarda geçer not almayı düşünerek mi çalıştınız?
- Derslerde anlatılanları nasıl daha kalıcı ve doğru öğreneceğinizi belirlemek için farklı yollar denediniz mi?

- Anlatılan bir konuyu öğrenip öğrenmediğinizi nasıl anladınız? Yeterince öğrendiğinize kendiniz mi karar verdiniz yoksa öğretmeninizin veya ailenizin görüşleri mi etkili oldu?

Öğrencilerle yapılan yapılandırılmamış görüşme sonucunda öz-yönetimli öğrenmeye ilişkin aşağıda sunulan altı maddelik genel çerçeve belirlenmiştir.

1. Öğrenmek için girişimde bulunabilme
2. Yardım alarak ya da almayarak kendi öğrenme ihtiyaçlarını tanımlayabilme
3. Öğrenme hedeflerini oluşturabilme
4. Öğrenme için kaynak (kişi, kitap) belirleyebilme
5. Öğreneceği bilgiye ilişkin doğru öğrenme stratejisi seçip uygulayabilme
6. Öğrenme sonuçlarını değerlendirebilme

“Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği”nin madde havuzu oluşturulurken öğrenci görüşmelerinin ardından ilgili alanyazın taranmıştır (Alkan, 2012; Artsın, 2018; Aşkın, 2015; Aydede ve Kesercioğlu, 2012; Gedik, 2022; Hewitt-Taylor, 2001; Karagülle ve Berkant, 2022; Karataş ve Başbay, 2014; Kell ve Deursen, 2003; Mok ve Lung, 2005; Oladoke, 2006; Özcan, 2015; Recepoğlu, 2021; Sırakaya, Sırakaya ve Çakmak, 2015; Şahin ve Erden, 2009; Şahin, 2010; Tekkol ve Demirel, 2018; Ulusoy ve Karakuş, 2018; Yenilmez ve Şan, 2008; Yılmazsoy ve Kahraman, 2019). Alanyazın taraması sonrasında kuramsal altyapı, benzer ölçekler (Abd El-Fattah, 2010; Acar, 2014; Alkan ve Erdem, 2013; Fisher, King ve Tague, 2001; Guglielmino, 1977; Lounsbury, Levy, Park, Gibson ve Smith, 2009; Oddi, 1984; Stockdale ve Brockett, 2011; Teng, 2005; Timothy, Chee, Beng, Sing, Ling, Li ve Mun, 2010; Williamson, 2007) ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen altı maddelik genel çerçeveden yararlanılarak 62 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur.

Kapsam Geçerliliği

Oluşturulan madde havuzunda yer alan maddelere ilişkin Türkçe eğitimi alanında lisansüstü eğitime devam eden bir öğretmenden dilsel yeterlilik ile ilgili görüş alınarak ifade ve anlatım bozuklukları giderilmiştir. Daha sonra bir sınıf eğitimi, beş eğitim programları ve öğretim alanında doktora derecesinde olan alan uzmanı ile dört ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenin uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda 22 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca uzman

dönütleri doğrultusunda gerekli görülen düzenlemeler yapılarak 40 maddeden oluşan beşli likert tipi taslak ölçek hazırlanmıştır (Ek 1).

Yapı Geçerliliği

Ölçek geliştirme sürecinde de kullanılan yapı geçerliliği, hazırlanan taslak ölçek formunda yer alan maddelerin belirlenen özellikleri ne şekilde açıkladığı ve ne derece ölçtüğü ile ilgili istatistiksel bir çıkarım tekniğidir. Bu bağlamda ölçekten elde edilen sonuç ve bu sonucun ne ile bağlantılı olduğu test edilmektedir (Akyüz, 2018). Alanyazında yapı geçerliliği üzerine yapılan birçok tanım bulunmaktadır. Başol'a (2019, s. 314) göre yapı geçerliliği; planlanan amaca yönelik ölçme aracını oluşturan parçaların birbirleriyle ilişkilerini dikkate alarak maddelerin belirli bir yapıyı sergileyip sergilemediklerinin incelenmesi şeklinde ifade edilmektedir. "Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği"nin yapı geçerliliğini belirleyebilmek amacı ile faktör analizi tekniği uygulanmıştır.

Faktör analizi, birbiri ile ilişkisi olduğu düşünülen değişkenlerin birleştirilmesi ile oluşan anlamlı değişken sayısını azaltmayı amaçlar (Büyüköztürk, 2002). Alanyazında faktör analizi açımlayıcı (keşfedici) faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi şeklinde ele alınarak ölçek geliştirme sürecinde kullanılmaktadır. "Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği"ni geliştirme sürecinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden yararlanılarak yapı geçerliliği test edilmiştir. Bu bağlamda ölçek geliştirme sürecinde öncelikle açımlayıcı faktör analizi tekniği uygulanarak ölçme aracının yapısı oluşturulmuştur.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi yapı geçerliliğinin test edilmesi adına farklı disiplinlerde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Açımlayıcı faktör analizi kullanılarak mevcut yapıdaki değişkenlerin arasında bulunan ilişkilerden yararlanılarak yapı içerisinde faktör (boyut, gözlenemeyen gizli değişken) bulmak için kestirim yapılmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Ayrıca faktörler altında toplanan maddelerin ilgili faktörü ve genel yapıyı ne şekilde açıkladığı üzerine göstergeler elde edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2011, s. 177).

"Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" için açımlayıcı faktör analizi aşağıda verilen süreç takip edilerek gerçekleştirilmiştir;

- Açımlayıcı faktör analizi örnekleminin belirlenmesi ve veri toplanması,
- Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testlerine yönelik sonuçların bulunması,
- Açımlayıcı faktör analizi desenlerinden biri olan Temel Bileşenler Analizi ile döndürme tekniklerinden biri olan Varimax seçiminin yapılması,
- Öz değeri 1'den büyük olan faktörlere dikkat ederek analizin gerçekleştirilmesi,
- Yapıya uymayan maddelerin ölçekten çıkarılması.

Açımlayıcı faktör analizi tekniğinin uygulanması için çalışma grubu büyüklüğü üzerinde alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır. Fakat yaygın olarak kabul edilen ve çalışmalarda tercih edilen örneklem belirleme tekniği taslak ölçekte bulunan madde miktarının 5 ile 10 katı arasında olacak şekilde bir örneklem büyüklüğüne ulaşma yönündedir (Büyüköztürk, 2002; Güngör, 2016). “Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” taslak formu 40 maddeden oluşmaktadır. Dolayısıyla 200 ile 400 arasında bir örneklem üzerinden analizin yapılması gerekliliği bulunmaktadır. Bu bağlamda “Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” açımlayıcı faktör analizi için 226 öğrenci üzerinden veri toplama işlemi yapılmıştır.

“Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” geliştirme sürecinde Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testleri yapılarak elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu belirlenmeye çalışılmıştır (Yaşar, 2014). Uygulanan analize göre Kaiser -Mayer-Olkin (KMO) değeri 0.865 ve Bartlett Küresellik testi sonucu 1352.052 olarak elde edilmiştir. Ayrıca Bartlett Küresellik testi serbestlik derecesi (sd) 190 ve anlamlılık ($p=0.000$) gösterdiği görülmüştür. Kaiser’e (1974) göre KMO değerinin; $1.000 \leq KMO \leq 0.900$ arasında olması mükemmel uyum, $0.900 \leq KMO \leq 0.800$ aralığında olması iyi uyum olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda analiz sonucu ulaşılan KMO değerinin iyi uyum sergilediği görülmektedir. Bartlett testi için anlamlılık düzeyinin 0.001 ve altında olması faktör (boyut) çıkarılabileceğini ve normallik gösterdiğini ifade etmektedir (Başol, 2019, s. 319). KMO ve Bartlett Küresellik testi açısından ulaşılan sonuçların faktör analizinde kullanılmaya uygun ve yeterli olduğu ifade edilebilir.

Açımlayıcı faktör analizinde uygulama sürecinde farklı faktör çıkarma yöntemleri uygulanabilmektedir. Bu araştırmada alanyazında ölçek geliştirme sürecinde sıklıkla kullanılan faktör çıkarma tekniklerinden Temel Bileşenler Analizi (TBA) tercih

edilmiştir. Başol'a (2019, s.315) göre; temel bileşenler analizi ölçek geliştirme çalışmalarında yoğunlukla kullanılır ve bir ölçek yapısının temel bileşenlerinin neler olduğunun keşfedilmesinde açıklayıcı sonuçlar verir. Açımlayıcı faktör analizi sürecinde faktör çıkarma tekniği seçiminin yanı sıra bir diğer seçim döndürme tekniği olarak ifade edilen seçimin yapılmasıdır. Döndürme işlemiyle faktörleşme sürecinde faktörlerin ve yüksek ilişki veren maddelerin gruplanması ve yorumlanması kolaylaşmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Bu araştırmada faktörler arasındaki korelasyona bakılmıştır ve korelasyon katsayısının .30'dan küçük çıkması sebebiyle Varimax döndürme tekniği uygulanmıştır. Bu teknikte faktör yükleri bağımsızdır ve faktörler arasındaki korelasyon değeri .30 'un altında olmalıdır (Büyüköztürk, 2002).

Açımlayıcı faktör analizi sürecinde ölçek yapısına uygun olmayan maddeler alanyazında gerekçelendirilen sebeplerle ölçek yapısından çıkarılmıştır. Madde atımı tek tek yapılarak her madde atımından sonra analiz tekrarlanarak yapının kontrolü sağlanmıştır. Madde atım gerekçesi olarak binişikli madde ve bir maddenin açıkladığı toplam varyans değerine bakılmıştır. Binişikli madde; bir maddenin farklı boyutlardaki yük değerlerinin arasındaki farkın 0.10'un altında olduğu maddedir (Mavili, Kesen ve Daşbaşı, 2014). Ölçek yapısında bir maddenin ortak varyans değerindeki çıkartma değeri, o madde ile açıklanan toplam varyansın değeridir. Bu değer 0.40 üzerinde olması ilgili maddenin gerekliliğine işaret etmektedir (Başol, 2019, s. 318). Bir diğer madde atma gerekçesi ise faktörü (boyutu) oluşturan madde sayısıdır. Alan yazında ölçek yapısını oluşturan bir boyutta bulunması gereken madde sayısı hakkında farklı görüşler bulunmaktadır. Yapılan alanyazın taramalarında genellikle bir boyutun en az 3 maddeden oluşması gerektiği görüşü hâkimdir (Başbay ve Kağnıcı, 2011; Özdamar, 2017, s. 141; Ümmet, Ekşi ve Otrar, 2013). Bu bağlamda açımlayıcı faktör analizi sürecinde öncelikle açıkladığı toplam varyans değeri 0.40 altında olan (4 madde), binişikli konumda olan (13 madde) ve son olarak sadece 2 madde ve 1 madde ile boyut oluşturan maddeler (3 madde) ölçekten sırasıyla çıkarılmıştır. Her madde çıkarımından sonra oluşan yapı kontrol edilerek madde atım gerekçesine uygun madde bulunamayana kadar analize devam edilmiştir.

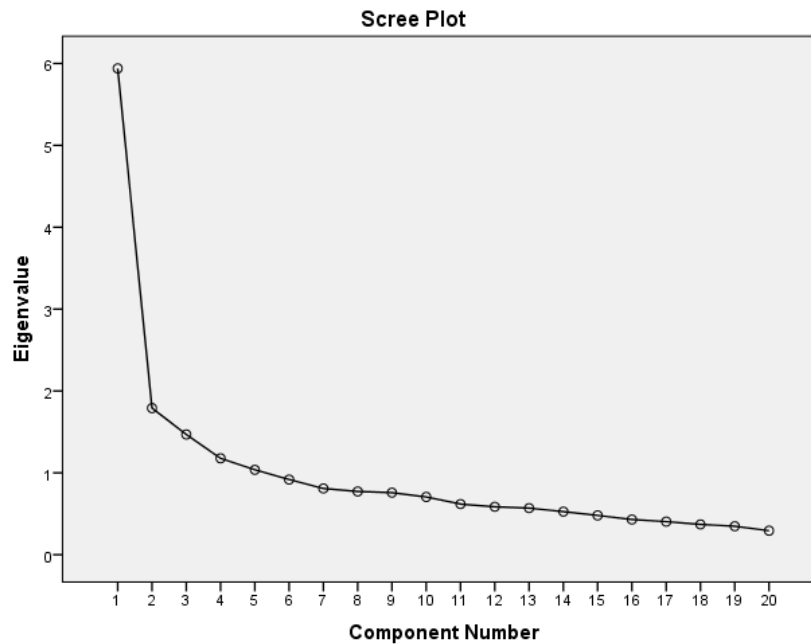
Açımlayıcı faktör analizi sürecinde ölçekteki faktör sayısına karar vermekte ve faktörlerin (boyutların) açıkladığı varyans değerinin saptanmasına "öz değerler" yardımcı olmaktadır ve öz değeri 1'in üzerinde olan boyutların seçilmesi önerilmektedir (Başol, 2019, s. 319). Bu araştırmada madde atımı sonrasında oluşan boyutların ve

ölçek yapısının açıkladığı toplam varyansı ifade eden öz değerler tablosu Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12. Boyutlar Bazında ve Ölçek Geneline Toplam Açıklanan Varyans

Bileşenler	Öncelikli Öz Değerler			Çıkarılan Kareler Toplamı Yük Değerleri (Faktörler)		
	Toplam	Açıklanan Varyans Yüzdeliği	Açıklanan Yığmal Varyans Yüzdeliği	Toplam	Açıklanan Varyans Yüzdeliği	Açıklanan Yığmal Varyans Yüzdeliği
1. Faktör	5.939	29.697	29.697	2.683	13.415	13.415
2. Faktör	1.791	8.953	38.650	2.545	12.725	26.140
3. Faktör	1.468	7.342	45.992	2.221	11.106	37.246
4. Faktör	1.177	5.885	51.877	2.102	10.512	47.757
5. Faktör	1.037	5.186	57.063	1.861	9.306	57.063

Açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan yapının açıkladığı toplam varyans değerinin %40’ın üzerinde olması yeterli olarak görülmektedir (Geçkil ve Tikici, 2015). Yaşlıoğlu (2017) açıklanan toplam varyansın %50’nin üzerinde olmasının gayet ciddi bir oran olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmada Tablo 12’de görüldüğü üzere açıklanan toplam varyans oranı %57.063’tür. Bu oran ölçek yapısının istenilen özelliği yeterince ölçtüğüne dair geçerli bir kanıt oluşturmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan Scree Plot grafiği Şekil 8’de görülmektedir.



Şekil 8. Scree Plot (Yamaç Grafiği)

Ölçek geliştirme sürecinde uygulanan teknikler ve açıklayıcı faktör analizi sonucu oluşan ölçek yapısı Tablo 13’de gösterilmektedir.

Tablo 13. Boyutlar Bazında ve Ölçek Geneline Toplam Açıklanan Varyans

Madde No	Ortak Faktör Varyans Değeri	Ölçeğin Tek Faktörüne Ait Yük Değeri (Döndürme Yapmadan)	Bileşenler				
			1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5. Faktör
M27	.606	.550	.752				
M15	.550	.533	.689				
M39	.593	.672	.669				
M38	.598	.733	.575				
M26	.460	.631	.515				
M9	.721	.566		.806			
M10	.581	.457		.689			
M18	.515	.603		.637			
M20	.551	.660		.569			
M19	.460	.620		.548			
M37	.683	.374			.808		
M36	.604	.600			.648		
M6	.463	.462			.637		
M5	.477	.394			.551		
M7	.567	.422				.732	
M21	.650	.582				.702	
M2	.560	.474				.674	
M30	.652	.317					.745
M32	.551	.416					.696
M29	.571	.607					.586

Tablo 13’de “Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” faktör yapısı yer almaktadır. Araştırmada açıklayıcı faktör analizi 40 maddenin bulunduğu taslak ölçek ile yapılmaya başlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçek yapısı 5 faktörlü (boyutlu) ve 20 maddenin bulunduğu bir yapıya dönüşmüştür (Ek 2). Madde yük değerleri .808 ile .515 arasında değişmektedir.

Ölçeğin yapısını oluşturan faktörlerin madde içerikleri incelenerek faktörlerin isimlendirilmesi yapılmıştır. Faktörlerin isimlendirilmesi aşamasında, aynı faktörler altında bulunan maddelerin ortak özelliklerinden yola çıkmak sürece yardımcı olur (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Oluşan beş faktör; birinci faktör “Öz-kontrol Becerileri”, ikinci faktör “Öğrenme Becerileri”, üçüncü faktör “Üst-bilişsel Farkındalık Becerileri”, dördüncü faktör “Kaynak Belirleyebilme” ve beşinci faktör “Öğrenme İsteğini Sürdürebilme” şeklinde isimlendirilmiştir. Faktör analizi yapıldıktan

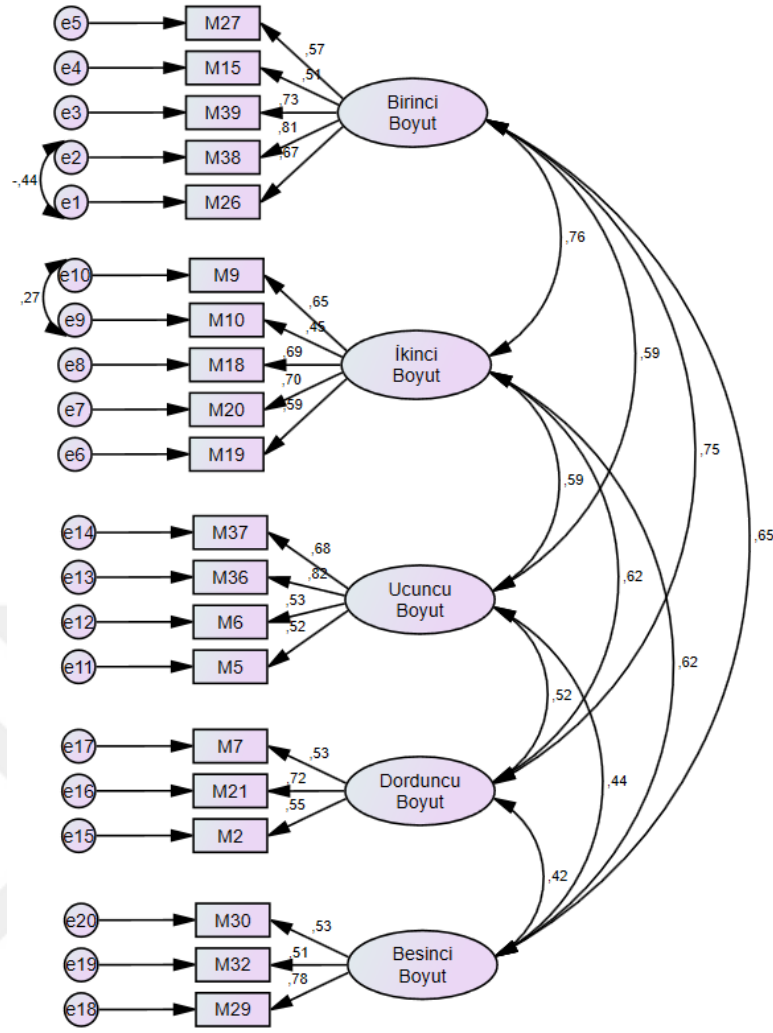
sonra oluşan faktörler ve bu faktörleri oluşturan maddeler 40 maddelik taslak ölçekteki madde numaralarına uygun olarak Tablo 14’de verilmektedir.

Tablo 14. Faktörler ve İlgili Maddeler

Faktörler	Madde No	Madde
Öz-Kontrol Becerileri	M.15.	Uzaktan eğitim sürecinde öğrenmek için kendi kendimi motive edebilirim.
	M.26.	Uzaktan eğitim sürecinde öğrendiklerimin hangi düzeyde olduğunu söyleyebilirim.
	M.27.	Uzaktan eğitim sürecinde sınav için yeterli olacak kadar çalışırım.
	M.38.	Uzaktan eğitim yoluyla öğrendiklerimi düzenli olarak tekrar ederim.
	M.39.	Uzaktan eğitim sürecinde ne kadar öğrendiğimi değerlendirebilirim.
Öğrenme Becerileri	M.9.	Uzaktan eğitim sürecinde konuları öğrenmek kolaydır.
	M.10.	Uzaktan eğitim yoluyla öğrenmekte zorlanıyorum.
	M.18.	Uzaktan eğitim sürecinde öğrendiklerimin yeni öğrenmelerde kolaylık sağladığını düşünüyorum.
	M.19.	Uzaktan eğitim sürecinde kendim için en kolay öğrenme yöntemini tespit edebilirim.
	M.20.	Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan öğrenme yöntemlerinde yeniliğe açığım.
Üst Bilişsel Farkındalık Becerileri	M.5.	Uzaktan eğitim yoluyla öğrenmek için farklı stratejiler kullanırım.
	M.6.	Uzaktan eğitim sürecinde öğrendiklerim benim kontrolüm altındadır.
	M.36.	Uzaktan öğrenme araçlarını (Z kitap, YouTube vs.) verimli şekilde kullanırım.
	M.37.	Uzaktan öğrenme araçlarını (Z kitap, YouTube vs.) tanırım.
Kaynak Belirleyebilme	M.2.	Uzaktan eğitim sürecinde edindiğim bilgilerin kaynağının doğruluğunu sorgularım.
	M.7.	Uzaktan eğitim sürecinde edindiğim bilginin kaynağı önemlidir.
	M.21.	Uzaktan eğitim sürecinde edindiğim bilgiyi farklı kaynaklardan doğrulamaya çalışırım.
Öğrenme İsteğini Sürdürebilme	M.29.	Uzaktan eğitim sürecinde bütün derslerimi takip ederim.
	M.30.	Uzaktan eğitim sürecinde derslere katılmakta zorlanıyorum.
	M.32.	Uzaktan eğitim sürecinde zorunlu olarak öğrendiğim bilgileri sınav bittikten sonra hatırlamam.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi; açımlayıcı faktör analizi sonrasında elde edilen yapının doğrulanması aşamasıdır (Geçkil ve Tikici, 2015). Doğrulayıcı faktör analizi, ortaya çıkan boyutlar arasındaki ilişkinin yeterliliğini, boyutların birbirleriyle ilişki durumunu, boyutlar arasındaki bağımsızlığı, boyutların ölçek yapısındaki yeterliliğini anlamak amacıyla uygulanan bir tekniktir (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013). “Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” geliştirme sürecinde açımlayıcı faktör analizi sonrasında oluşan yapının doğruluğunun tespit edilmesi için doğrulayıcı faktör analizi teknikleri kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, açımlayıcı faktör analizi örnekleminin dışında farklı bir gruptan toplanan veriler ile gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda doğrulayıcı faktör analizinde 173 katılımcıdan toplanan veriler kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için sıklıkla tercih edilen SPSS veri analiz programı kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu ulaşılan yük değerleri ile faktör madde ilişkisini gösteren path diyagramı Şekil 9’da gösterilmektedir.



Şekil 9. Path Diyagramı

Şekil 9’da bulunan path diyagramının oluşturulmasında açımlayıcı faktör analizinde elde edilen ölçek yapısı kullanılmıştır. Oluşan ölçekte 5 faktör ve bu faktörlerde 20 madde bulunmaktadır. Path diyagramı bu modelde oluşturularak faktörlere ilgili maddeler eklenmiştir. Ayrıca maddelerin hata terimleri (e) diyagramda yer almaktadır. Aynı faktörde yer alan ilişkili olduğu düşünülen maddeler (M38-M26, M9-M10) arasında kovaryans oluşturularak analiz tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda maddelerin faktör yüklerinin .446 ile .817 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçek yapısının doğrulanma durumuna ilişkin bulgular elde etmek amacıyla analiz sonuçları incelenmiştir. Ölçek yapısının uygunluğu için genel olarak bakılan değerler CMIN/DF, RMSEA, CFI, GFI ve IFI olarak ifade edilmektedir (Karagöz, 2017, s. 467). Tablo 15’de doğrulayıcı faktör analizi sonucu ulaşılan değerlerin iyi uyum ve kabul edilebilir uyum değer aralıklarıyla birlikte doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen sonuçlar gösterilmektedir.

Tablo 15. Uyum İyiliği Ölçütleri ve Analiz Sonuçları

Uyum Ölçütleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Elde Edilen Sonuçlar
$\chi^2/sd(CMIN/DF)$	$\chi^2/sd \leq 3$	$\chi^2/sd \leq 5$	1.629
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	.060
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1,0$	$0.90 \leq CFI \leq 0.97$	.903
GFI	$0.90 \leq GFI \leq 1,00$	$0.85 \leq GFI \leq 0.90$	.874
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1$	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$	.906

(Geçkil ve Tikici, 2015, s. 68)

Tablo 15’de görüldüğü üzere CMIN/DF değeri iyi uyum, RMSEA, CFI, GFI ve IFI değerleri kabul edilebilir uyum seviyesindedir. Bu bağlamda yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu ölçek yapısının açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan yapıyla uyum gösterdiği anlaşılmaktadır.

Güvenirlilik

Güvenirlilik, bir ölçme aracının duyarlı olması, maddeler arasında kararlı ve tutarlı ölçüm yapması durumudur (Tezbaşaran, 1996). Başka bir ifadeyle aynı değişkenin bağımsız ölçümleri arasında tutarlı ve kararlı sonuçlar sergilemesidir (Gözüm ve Aksayan, 2003). Ölçme araçlarının güvenirliklerini test etmek için kullanılan farklı teknikler bulunmaktadır. Alanyazında sıklıkla kullanılan güvenirlik tekniği iç tutarlılık üzerinden test edilen ve Cronbach Alfa katsayısı ile yorumlanan güvenirliktir (DeVellis, 2003). Bu araştırmada iç tutarlılık üzerinden güvenirlik hesaplama yöntemi tercih edilmiştir. Tablo 16’da “Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” nin faktörleri ve ölçek toplamı için Cronbach Alfa değerleri yer almaktadır.

Tablo 16. Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği Cronbach Alfa Değerleri

Bileşen	Cronbach Alfa Değeri	n (Madde Sayısı)
Öz-kontrol becerileri	.775	5
Öğrenme becerileri	.767	5
Üst-bilişsel farkındalık becerileri	.667	4
Kaynak belirleyebilme	.645	3
Öğrenme isteğini sürdürebilme	.623	3
Ölçek Toplam	.868	20

Tablo 16’da görüldüğü gibi “Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği”nin Cronbach Alfa değerleri; öz-kontrol becerileri için 0.775; öğrenme becerileri için 0.767; üst-bilişsel farkındalık becerileri için 0.667; kaynak belirleyebilme için 0.645 ve öğrenme isteğini sürdürebilme için 0.623’tür. Ölçek genelinde hesaplanan Cronbach Alfa değeri ise 0.868’dir. Alanyazında Cronbach Alfa değerinin 0.7 üzerinde olmasına yönelik görüşler bulunurken; 0.6 ve üzerinde olmasının da yeterli olduğunu açıklayan çalışmalar bulunmaktadır. Pai ve Chary (2013) ölçek güvenilirliği için ulaşılan Cronbach Alfa sonucunun 0.6 değerinden büyük olmasını gerekli görmektedirler. Özdamar (2017) Cronbach Alfa değerlerinin güvenilirlik düzeylerini; $0.00 < \alpha < 0.40$ güvenilir değil, $0.40 < \alpha < 0.60$ düşük seviyede güvenilir, $0.60 < \alpha < 0.80$ orta seviyede güvenilir ve $0.80 < \alpha < 1.00$ yüksek seviyede güvenilir şeklinde ifade etmektedir. Bu bağlamda Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği faktörleri ve ölçek geneli için bakıldığında yeterli güvenilirlik düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda son hali 20 madde olarak şekillenen ölçekte (Ek 2) “Öz-Kontrol Becerileri” boyutunda 1., 9., 14., 18. ve 20. maddeler, “Öğrenme Becerileri” boyutunda 2., 3., 12., 17. ve 19. maddeler, “Üst Bilişsel Farkındalık Becerileri” boyutunda 4., 7., 8. ve 11. maddeler, “Kaynak Belirleyebilme” boyutunda 5., 10. ve 15. maddeler ile “Öğrenme İsteğini Sürdürebilme” boyutunda 6., 13. ve 16. maddeler yer almıştır.

Nitel Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerilerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğrenciler ile bire bir görüşmeler yapılmış olup bu amaçla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede ne tür soruların sorulacağı önceden belirlenmiş olsa da görüşmeci farklı sorular sormak istediğinde yeni soruları görüştüğü kişiye yöneltebilir (Kartal, 2022, s. 241).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken öncelikle alanyazın taraması yapılarak benzer formlar incelenmiştir (Altunay, Gülşin ve Yalçınkaya, 2014; Çolak ve Uzuner, 2004; Kaplan, 2017; Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Daha sonra araştırmacı

tarafından olası görüşme soruları oluşturularak beş eğitim programları ve öğretim alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli görülen düzenlemeler yapılarak araştırmanın çalışma grubuna benzer özellik gösteren bir öğrenci (7. sınıfa devam eden, kız öğrenci) ile Ön çalışma yapılmıştır. Ön çalışma öğrencinin kendisini oldukça rahat hissedeceği, etki altında kalmayacağı, sessiz bir ortamda gerçekleştirmiştir. Ön çalışma sonunda öğrenciden soruların anlaşılabilirliği ile ilgili geribildirim alınmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Form 6 soru ve 13 sonda sorusundan oluşmaktadır ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde öz-yönetimli öğrenmelerini belirlemeye yönelik soruları içermektedir (Ek 3).

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın nicel aşaması için araştırma verilerinin toplanması sürecinin aşamaları aşağıda verildiği gibidir:

1. Etil Kurul izni (Ek 4) ve araştırma izni (Ek 5) alınmıştır.
2. Uygulama yapılacak öğrencilerden ve velilerinden yazılı onam alınmıştır (Ek 6; Ek 7).
3. Uygulama 2022 yılı Mayıs-Haziran aylarında gerçekleştirilmiştir.
4. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir ilin merkez ilçesindeki rastgele seçilmiş 16 farklı ortaokulda öğrenim gören 758 öğrenciye uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel aşaması için araştırma verilerinin toplanması sürecinin aşamaları aşağıda verildiği gibidir:

1. Görüşmeler 2022 yılı Kasım ayında gerçekleştirilmiştir.
2. Nicel veriler çerçevesinde, uzman görüşleri alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir ilin merkez ilçesindeki 8 farklı okuldan toplam 16 öğrenci olacak şekilde ve sınıf düzeyleri çeşitlendirilerek seçilmiştir.
3. Görüşme yapılacak öğrenciler ile okul yönetimi ve öğretmenlerin uygun bulduğu zaman diliminde yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrenci ve ailesi, yapılacak görüşme konusu ile ilgili önceden bilgilendirilerek okul rehber

öğretmeni ile öğrencinin sınıf öğretmeninin görüşme esnasında öğrencinin yanında bulunacakları bildirilmiş, hem görüşmeye katılma hem de görüşmenin ses kaydının alınması konusunda öğrenciden ve ailesinden sözlü ve yazılı onam alınmıştır. Gönüllülük ilkesi göz önünde bulundurularak gerçekleşen görüşme, okul rehber öğretmen odasında, öğrencinin rehber öğretmeni ile sınıf öğretmeninin gözetiminde yapılmıştır. Yapılan görüşmeler öğrencilerin kendilerini oldukça rahat ve güvende hissedecekleri şekilde gerçekleşmiştir. Görüşmeler ortalama 20- 25 dakika sürmüştür. Nitel veri toplama sürecine ait ayrıntılı bilgiler Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17. Nitel Veri Toplama Sürecine Ait Bilgiler

Katılımcı	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Bilgileri
Ö1	Görüşme Kasım ayının ilk haftası çarşamba günü öğlen arasında, 8. Sınıfa giden kız öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye yarı yapılandırılmış görüşme formu yönergesi öğrenciye okunarak başlamıştır. Yapılan görüşme 22 dakika sürmüştür. Öğrenci bütün sorulara cevap vermiştir.
Ö2	Görüşme Kasım ayının ilk haftası çarşamba günü öğlen arasında, 8. Sınıfa giden kız öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye yarı yapılandırılmış görüşme formu yönergesi öğrenciye okunarak başlamıştır. Yapılan görüşme 20 dakika sürmüştür. Öğrenci bütün sorulara cevap vermiştir.
Ö3	Görüşme Kasım ayının ilk haftası perşembe günü öğlen arasında, 6. Sınıfa giden erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye yarı yapılandırılmış görüşme formu yönergesi öğrenciye okunarak başlamıştır. Yapılan görüşme 24 dakika sürmüştür. Öğrenci bütün sorulara cevap vermiştir.
Ö4	Görüşme Kasım ayının ilk haftası perşembe günü öğlen arasında, 8. Sınıfa giden erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye yarı yapılandırılmış görüşme formu yönergesi öğrenciye okunarak başlamıştır. Yapılan görüşme 21 dakika sürmüştür. Öğrenci bütün sorulara cevap vermiştir.
Ö5	Görüşme Kasım ayının ilk haftası cuma günü öğlen arasında, 5. Sınıfa giden erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye yarı yapılandırılmış görüşme formu yönergesi öğrenciye okunarak başlamıştır. Yapılan görüşme 25 dakika sürmüştür. Öğrenci bütün sorulara cevap vermiştir.
Ö6	Görüşme Kasım ayının ilk haftası cuma günü öğlen arasında, 6. Sınıfa giden erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye yarı yapılandırılmış görüşme formu yönergesi öğrenciye okunarak başlamıştır. Yapılan görüşme 22 dakika sürmüştür. Öğrenci bütün sorulara cevap vermiştir.
Ö7	Görüşme Kasım ayının ikinci haftası çarşamba günü öğlen arasında, 7. Sınıfa giden erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye yarı yapılandırılmış görüşme formu yönergesi öğrenciye okunarak başlamıştır. Yapılan görüşme 23 dakika sürmüştür. Öğrenci bütün sorulara cevap vermiştir.

Ö8	Görüşme Kasım ayının ikinci haftası çarşamba günü öğlen arasında, 6. Sınıfa giden kız öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye yarı yapılandırılmış görüşme formu yönergesi öğrenciye okunarak başlamıştır. Yapılan görüşme 23 dakika sürmüştür. Öğrenci bütün sorulara cevap vermiştir.
Ö9	Görüşme Kasım ayının ikinci haftası perşembe günü öğlen arasında, 7. Sınıfa giden kız öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye yarı yapılandırılmış görüşme formu yönergesi öğrenciye okunarak başlamıştır. Yapılan görüşme 25 dakika sürmüştür. Öğrenci bütün sorulara cevap vermiştir.
Ö10	Görüşme Kasım ayının ikinci haftası perşembe günü öğlen arasında, 7. Sınıfa giden kız öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye yarı yapılandırılmış görüşme formu yönergesi öğrenciye okunarak başlamıştır. Yapılan görüşme 20 dakika sürmüştür. Öğrenci bütün sorulara cevap vermiştir.
Ö11	Görüşme Kasım ayının üçüncü haftası çarşamba günü öğlen arasında, 5. Sınıfa giden kız öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye yarı yapılandırılmış görüşme formu yönergesi öğrenciye okunarak başlamıştır. Yapılan görüşme 25 dakika sürmüştür. Öğrenci bütün sorulara cevap vermiştir.
Ö12	Görüşme Kasım ayının üçüncü haftası çarşamba günü öğlen arasında, 5. Sınıfa giden erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye yarı yapılandırılmış görüşme formu yönergesi öğrenciye okunarak başlamıştır. Yapılan görüşme 23 dakika sürmüştür. Öğrenci bütün sorulara cevap vermiştir.
Ö13	Görüşme Kasım ayının üçüncü haftası perşembe günü öğlen arasında, 7. Sınıfa giden erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye yarı yapılandırılmış görüşme formu yönergesi öğrenciye okunarak başlamıştır. Yapılan görüşme 20 dakika sürmüştür. Öğrenci bütün sorulara cevap vermiştir.
Ö14	Görüşme Kasım ayının üçüncü haftası perşembe günü öğlen arasında, 8. Sınıfa giden kız öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye yarı yapılandırılmış görüşme formu yönergesi öğrenciye okunarak başlamıştır. Yapılan görüşme 22 dakika sürmüştür. Öğrenci bütün sorulara cevap vermiştir.
Ö15	Görüşme Kasım ayının üçüncü haftası cuma günü öğlen arasında, 5. Sınıfa giden erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye yarı yapılandırılmış görüşme formu yönergesi öğrenciye okunarak başlamıştır. Yapılan görüşme 24 dakika sürmüştür. Öğrenci bütün sorulara cevap vermiştir.
Ö16	Görüşme Kasım ayının üçüncü haftası cuma günü öğlen arasında, 6. Sınıfa giden erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye yarı yapılandırılmış görüşme formu yönergesi öğrenciye okunarak başlamıştır. Yapılan görüşme 25 dakika sürmüştür. Öğrenci bütün sorulara cevap vermiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada hem nicel hem de nitel analiz yöntemleri kullanıldığından, nicel veri analizi ve nitel veri analizi ayrı alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Nicel Veri Analizi

Araştırmanın nicel aşamasında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapıldığı “Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, SPSS istatistiksel paket programından yararlanılmıştır. Çalışma grubunun ölçek maddelerine yönelik cevapları SPSS veri analiz programına; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), orta derecede katılıyorum (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan ters maddeler (M.12, M.13, M.16, M.20) için ters kodlama yapılarak analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir. SPSS programından elde edilen analiz sonuçları betimsel ve çıkarımsal istatistik teknikleri doğrultusunda yorumlanmıştır. Bu bağlamda betimsel istatistik yöntemiyle yüzde ve frekans gibi sonuçlardan örneklem grubunun özellikleri hakkında sayısal veriler elde edilirken, çıkarımsal istatistikte ise betimsel istatistik sonuçlarından yararlanılarak evren hakkında genellemeler yapılmaktadır (Büyüköztürk, Çokluk-Bökeoğlu ve Köklü, 2009, s. 4). Oluşturulan hipotezleri test etmek için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin test edilmesi gereklidir. Fakat normalliğe karar verirken yalnızca bir yaklaşımdan değil birçok yaklaşımdan (test, grafiksel ve çarpıklık-basıklık) yararlanılmasının daha uygun olacağı ifade edilmektedir. Bunun nedeni test sonuçlarının her zaman birbirini doğrulamadığıyla ilgilidir. “Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” kullanılarak elde edilen verilerin öncelikle normallik varsayımına dair çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Bu araştırmada çarpıklık ve basıklık değerleri; ölçek toplamı ve alt boyutlar için Tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 18. Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği için Normallik Gösterimi Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Çarpıklık	Basıklık
Ölçek Toplam	-.306	-.135
Öz-kontrol becerileri	-.218	-.353
Öğrenme becerileri	.102	-.507
Üst-bilişsel farkındalık becerileri	-.600	-.139
Kaynak belirleyebilme	-.326	-.468
Öğrenme isteğini sürdürebilme	-.161	-.475

Tablo 18’de yer alan çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında ölçek toplamı ve alt boyutlarında hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 arasında yer almıştır. Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett’a (2004:49) göre, bu değerler -1 ile +1 arasında olduğunda, veriler normalden aşırı sapma göstermez. Bu sonuçlardan yola çıkarak verilerin normal dağılımında olduğu anlaşılmaktadır. Veriler normal dağılım varsayımını sağladığı için daha güçlü olan parametrik testlerle (ANOVA, t-testi) analizler yapılmıştır.

Nitel Veri Analizi

Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerilerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından, öğrencilerle birebir görüşme yapılmış, görüşmeler kayıt altına alınmış ve alınan ses kayıtları Transkriptor (ses kaydını yazılı metne çevirme) uygulaması kullanılarak yazıya dökülmüştür. Uygulamadan kaynaklanabilecek yanlış ifadelerin önüne geçmek amacıyla elde edilen yazılı metinler ile ses kayıtları karşılaştırılmış ve aksaklıklar giderilmiştir. Nitel araştırmalarda veri analizi dört aşamada gerçekleştirilmelidir. Baltacı’ya (2019) göre bunlar;

- Verileri kodlama,
- Temaları oluşturma,
- Oluşturulan kod ve temaları düzenleme,
- Elde edilen bulguları tanımlama ve yorumlamadır.

Araştırmada nitel araştırma veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Karma araştırma yöntem basamaklarına uygun olarak araştırmanın nicel aşaması ilk oluşturulan aşamadır. Nicel aşamada ortaya çıkan

faktörler esas alınarak nitel aşama şekillendirilmiş, betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizde veriler, daha önce belirlenen temalara göre incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.256). Verilerin betimsel analizinin tamamlanmasından sonra öğrenci görüşleri doğrultusunda, öz-yönetimli öğrenme becerileri faktörleri ile ilgili literatürde karşılaşılan temel kavramların uyum derecelerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla elde edilen verilerle içerik analizi çalışması yapılmıştır. İçerik analizi, betimsel analizle elde edilen verilerin daha ayrıntılı incelenmesi ve ilgili kavram, kategori ve temalara ulaşılmasıdır (Baltacı, 2019). Özetle, araştırmanın nitel veri analizi sürecinde ilk olarak betimsel analiz çalışması yapılarak genel çerçeve çizilerek veriler düzenlenmiş, sonraki adımda ise içerik analizi çalışması yapılarak analiz süreci derinleştirilmiş, ortaya çıkan faktörler ve kavramlar arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Elde edilen sağlıklı veriler Maxqda nitel veri analiz programına aktarılarak içerik analizi sürecine geçilmiştir. İçerik analizi toplanan verileri açıklayacak kavramlara ve aralarındaki ilişkilere ulaşmak için kullanılan, betimsel analizde yorumlanan verilerde fark edilmeyen kavram ve temaları ortaya çıkarmayı amaçlayan kavram ve temaların ortaya konulduğu bir yöntemdir. Bu kavram ve veriler anlamlı bir şekilde düzenlenerek sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Öğrenci görüşlerinden oluşan veri setinin bir bölümü araştırmacı tarafından kodlandıktan sonra aynı veriler, kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplaması yapılması amacıyla eğitim programları ve öğretim alanında doktora derecesine sahip ve nitel araştırmalar konusunda deneyimi bulunan bir araştırmacıya yönlendirilerek kodlama yapması istenilmiştir. Kodların benzerlik ve farklılıkları belirlenerek, ilişkili kodları bir araya getirmemize yardımcı olacak şekilde temalar oluşturulmuştur. Bu aşama literatürde “tematik kodlama” olarak yer almaktadır (Karataş, 2015). Oluşturulan kod ve temalar düzenlenerek yorumlamaya uygun forma getirilmiştir. Araştırma bulguları kodlar ve temalar bağlamında tablolaştırılarak kod haritaları ve direk katılımcı ifadeleri eşliğinde sunulmuştur.

Nitel Verilerin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın nitel bölümü için geçerlilik ve güvenirlilik çalışmalarında inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik adına bazı tedbirlerin alınması gerekmektedir. Araştırmanın güvenirliliğinin artması inandırıcılığının artışı ile orantılıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 299). Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacı ile Maxqda veri analiz programını kullanmak tercih edilirken, aktarılabilirliğin sağlanması

için öğrenci hataları örnek olarak gösterilmiştir. Tutarlık ilkesinin sağlanması için verilerin açık olarak sunulduğundan emin olunmuştur. Teyit edilebilirliğin sağlanması için ise veri analizinde periyodik kontroller yapılmıştır (Karasu ve Sidekli, 2021). Süreçte uzman görüşlerine başvurulması ve ayrıca tema ve alt temaların oluşturulmasında elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, verilerin analizinde Miles ve Huberman'ın (1994, s.64) “Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülünün uygulanmış olması tutarlılık artırma çalışmalarındandır. Bu araştırmada araştırmacılar arasındaki uyumlu kod oranı %86 olarak bulunmuştur. Uyumlu bulunmayan kodlar ise yeniden değerlendirilmiş ve ortak yargıya varılmıştır. Araştırmada bir anlamda bilimsel araştırmalarda aranan nesnellik özelliğiyle eşleştirebileceğimiz teyit edilebilirlik özelliğinin sağlanması amacıyla ise veriler ile sonuçların karşılaştırılması sürecinde eğitim programları ve öğretim uzmanından destek alınarak ortak görüş sağlanmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi ve bu becerilerin cinsiyet, çevrimiçi eğitim gören kardeş sayısı, sınıf düzeyi, ailenin gelir düzeyi açısından nasıl bir değişim gösterdiğinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaçla seçilen örneklemdaki ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerine araştırmacı tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitim Sürecinde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” uygulanmış ayrıca yine araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde sergiledikleri öz-yönetimli öğrenme becerilerini belirlemek amacıyla bilgiler toplanmıştır. Bu bölümde analizler sonucunda elde edilen bulgular verilmiş ve alanyazın kapsamında başka araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Birinci ve İkinci Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanıldığından elde edilen nicel veriler nitel verilerle desteklenmiştir. Araştırmada “Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenmeleri ne düzeydedir?” ve “Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri ile ilgili görüşleri ne şekildedir?” şeklinde sorulan birinci ve ikinci araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular birlikte yorumlanmaya çalışılmıştır. Tablo 19’da ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmaktadır:

Tablo 19. Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecindeki Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	min	max	X	ss
Öz-kontrol becerileri	1	5	3.13	.949
Öğrenme becerileri	1	5	2.89	.916
Üst-bilişsel farkındalık becerileri	1	5	3.38	.971
Kaynak belirleyebilme	1	5	3.33	1.037
Öğrenme isteğini sürdürebilme	1	5	3.22	.989
Ölçek Toplam	1	5	3.15	.761

Tablo 19 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ölçeğin tamamında 3.15 ortalama ile orta düzeyde olduğu görülmektedir. Nicel araştırmada ortaya çıkan bu düzeyin nedenlerini açıklayabilmek için nitel araştırma yapılmıştır. Öğrenci cevapları bütünüyle ele alındığında öğrencilerin online olarak verilen derslerde anlama güçlüğü çekmelerinin ve derslere düzenli katılım sağlayacak motivasyona sahip olmamalarının bu durumu açıklayan etkenlerden olduğu düşünülmüştür. Araştırma bulgusunu destekler nitelikte, Kırılmazkaya'nın (2018) öğretmen adayları ile yaptığı çalışma sonucu onların öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluklarının orta düzeyde olduğu bulgusu ortaya konulmuştur. İlgili alanyazın incelemesi sonucunda bu bulgunun tersi olan çalışmaların da olduğu görülmüştür. Coşkun ve Tekkol (2022) öz-yönetimli öğrenme becerileri açısından sınıf öğretmeni adaylarının ortalamalarının ölçek orta puanının üzerinde olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Gedik (2022) de çalışmasında müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinin ölçek ortalamasının üzerinde olduğunu belirtmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen verilerin içerik analizleri nitel veri analizine uygun olarak yapılmıştır. Araştırmada elde edilen nitel bulgular; ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri altında bulunan *öz-kontrol becerileri*, *öğrenme becerileri*, *üst-bilişsel farkındalık becerileri*, *öğrenme kaynağı belirleyebilme* ve *öğrenme isteğini sürdürebilme* olmak üzere beş

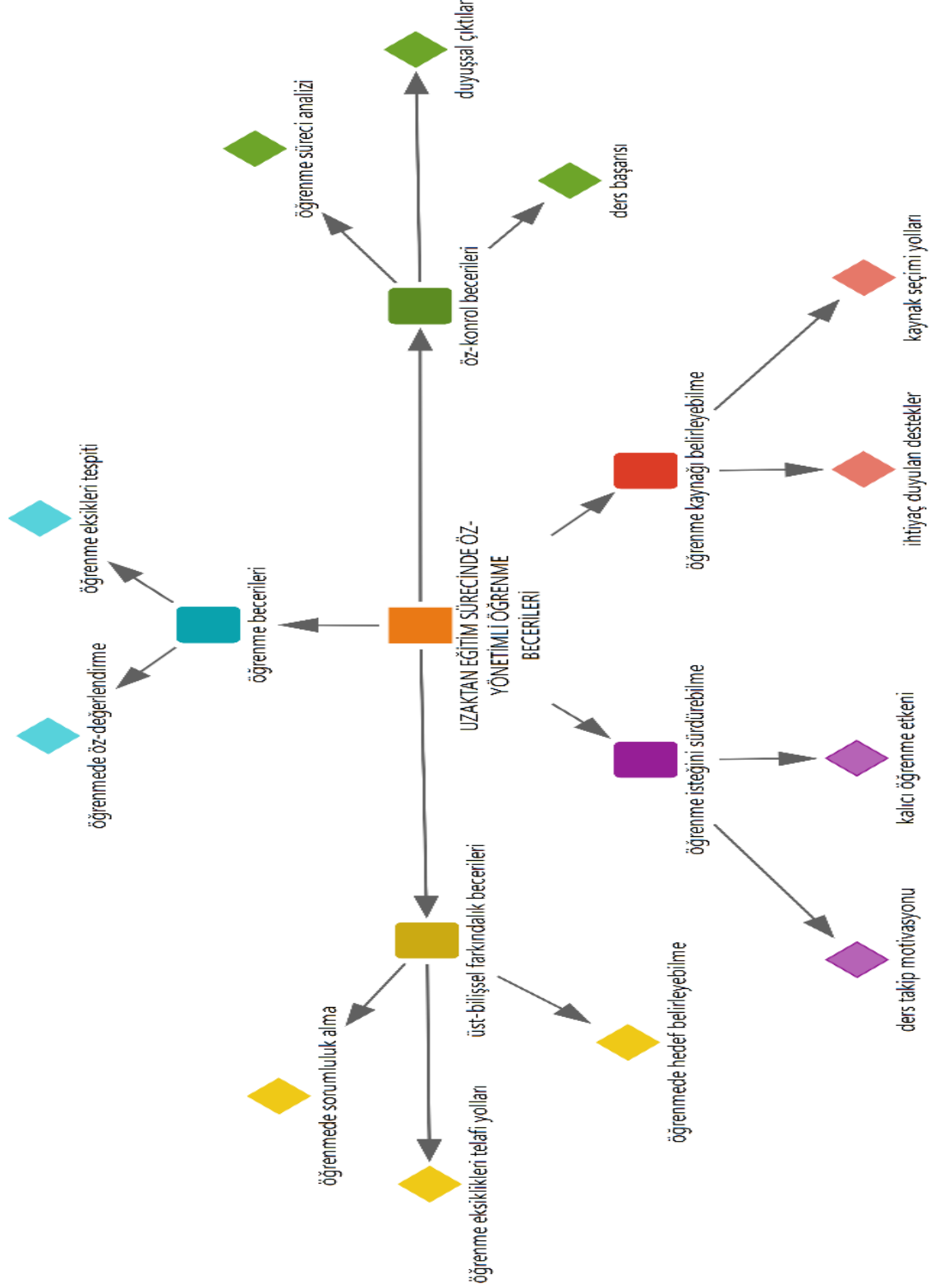
genel tema altında incelenmiştir. Bu temalar ve altlarında bulunan kodlar Tablo 20’ de gösterilmektedir.

Tablo 20. Ana Tema-Temalar ve Kodlar

Ana Tema	Temalar	Kodlar	Görüş Sıklığı (f)
Uzaktan Eğitim Sürecinde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri	Öz-kontrol Becerileri	Öğrenme süreci analizi	32
		Ders başarısı	11
		Duyuşsal çıktılar	9
	Öğrenme Becerileri	Öğrenmede öz-değerlendirme	30
		Öğrenme eksikleri tespiti	24
		Sorunlara çözüm bulma	40
	Üst-Bilişsel Farkındalık Becerileri	Öğrenmede sorumluluk alma	27
		Öğrenmede hedef belirleyebilme	9
		Öğrenme Kaynağı	14
	Belirleyebilme	İhtiyaç duyulan destekler	12
		Öğrenme İsteğini	20
	Sürdürebilme	Kalıcı öğrenme etkeni	13

Tablo 20’de görüldüğü gibi öğrencilerin “*Uzaktan Eğitim Sürecinde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri*”ni incelemek amacıyla bu becerinin altında bulunan beş beceri incelenmiştir. Bunlardan birincisi “*Öz-kontrol becerileri*”dir ve bu becerinin altında “Öğrenme süreci analizi, Ders başarısı ve Duyuşsal çıktılar” kodları oluşturularak incelenmiştir. Bu kodlardan öğrenme süreci analizi ile ilgili 32, ders başarısı ile ilgili 11 ve duyuşsal çıktılar ile ilgili 9 görüş belirlenmiştir. Bu becerilerden ikincisi “*Öğrenme Becerileri*”dir ve bu becerinin altında “Öğrenmede öz-değerlendirme ve Öğrenme eksikleri tespiti” kodları oluşturularak incelenmiştir. Bu kodlardan öğrenmede öz-değerlendirme ile ilgili 30 ve öğrenme eksikleri tespiti ile ilgili 24 görüş belirlenmiştir. Bu becerilerden üçüncüsü “*Üst-Bilişsel Farkındalık Becerileri*”dir ve bu becerinin altında “Sorunlara çözüm bulma, Öğrenmede sorumluluk alma ve Öğrenmede hedef belirleyebilme” kodları oluşturularak incelenmiştir. Bu kodlardan sorunlara çözüm bulma ile ilgili 40, öğrenmede sorumluluk alma ile ilgili 27 ve öğrenmede hedef belirleyebilme ile ilgili 9 görüş belirlenmiştir. Bu becerilerden dördüncüsü “*Öğrenme Kaynağı Belirleyebilme*”dir ve bu becerinin altında “Kaynak seçimi yolları ve İhtiyaç duyulan destekler” kodları oluşturularak incelenmiştir. Bu kodlardan kaynak seçimi yolları ile ilgili 14 ve ihtiyaç duyulan destekler ile ilgili 12 görüş belirlenmiştir. Bu becerilerden beşincisi “*Öğrenme İsteğini Sürdürebilme*”dir ve bu becerinin altında “Ders takip motivasyonu ve Kalıcı öğrenme etkeni” kodları oluşturularak incelenmiştir.

Bu kodlardan ders takip motivasyonu ile ilgili 20 ve kalıcı öğrenme etkeni ile ilgili 13 görüş belirlenmiştir. Uzaktan Eğitim Sürecindeki Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli Şekil 10'da gösterilmektedir.



Şekil 10. Uzaktan Eğitim Sürecindeki Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

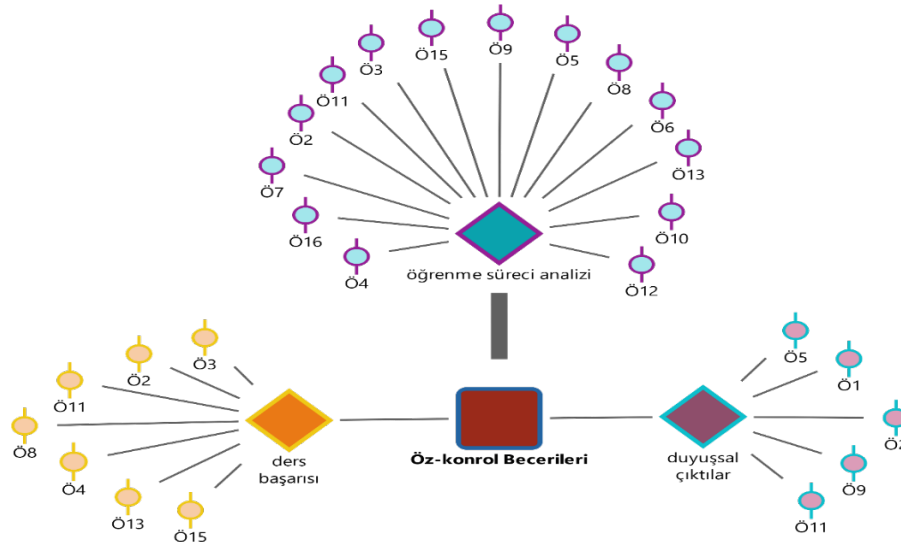
Şekil 10’da öz-yönetimli öğrenme becerileri ile öğrenme becerileri, üst-bilişsel farkındalık becerileri, öğrenme isteğini sürdürebilme, öz-kontrol becerileri ve kaynak belirleyebilme becerileri ve bu becerilerin alt kodları arasındaki ilişki gösterilmiştir.

Nicel araştırmanın veri analizine bakıldığında ilk boyut olan “*Öz-kontrol becerileri*”nde yer alan maddelerin içeriğinin; kendi kendini motive etme, öğrenme sürecinin düzeyi, öğrenme sürecinin değerlendirilmesi şeklinde olduğu görülmektedir. Bu maddelere yönelik olarak analizlerde öğrencilerin görüşleri 3.13 ortalama ile orta düzeyde bulunmuştur. Nicel araştırmada ortaya çıkan bu düzeyin nedenlerini açıklayabilmek için nitel araştırma yapılmıştır. Nicel araştırmada yer alan öz-kontrol becerileri düzeyinin yüksek çıkmamasının nedenleri öğrencilerin öz-kontrol becerilerine ilişkin görüşlerini yansıtan “öğrenme süreci analizi”, “ders başarısı” ve “duyuşsal çıktılar” kodları çerçevesinde incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen kodlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. “Öz-kontrol Becerileri” Temasına İlişkin Kodlar

Kodlar	Görüş Sıklığı (f)
Öğrenme süreci analizi	32
Ders Başarısı	11
Duyuşsal Çıktılar	9
Görüşler toplamı	52

Uzaktan Eğitim Sürecinde “*Öz-kontrol Becerileri*” Teması Kod-Alt Kod Bölüm Modeli Şekil 11’de gösterilmektedir.



Şekil 11. Uzaktan Eğitim Sürecinde ‘‘Öz-kontrol Becerileri’’ Teması Kod-Alt Kod Bölümler Modeli

Şekil 11’de ‘‘Öz-kontrol becerileri’’ teması ve ‘‘öğrenme süreci analizi’’, ‘‘ders başarısı’’ ve ‘‘duyuşsal çıktılar’’ kodlarına dair görüş bildiren bazı öğrenciler görülmektedir. Öğrencilerin öz-kontrol becerilerine ilişkin görüşlerinde uzaktan eğitimdeki öğrenme sürecini analiz ettikleri ifadeler sıklıkla yer almıştır. Bu kapsamda öğrencilerin ‘‘öğrenme süreci analizi’’ koduna ilişkin bazı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

‘‘Yani uzaktan eğitime geçince ilk birkaç gün her zaman komik geçmişti, çünkü hocalar alışmaya çalışıyordu sisteme ve komik oluyorlardı. Hani işte... zorla. Böyle böyle üç gün sisteme şey yapmakla geçti. Sonra da baktık normal. Online eğitim böyle daha az oluyor ders bir daha acık sevinmeye başladık ama o da bir gün sürdü. Sonrasında da olumsuz. Full yani bir günlüğüne mutlu etti. Sonradan baktık kötü daha az öğreniyoruz her türlü’’ (Ö3).

‘‘Verimsiz geçti. İnternet yetersizliğinden. Yani benim ve herkesin aynı koşullara sahip olmamasından kaynaklandığını düşünüyorum bunun. Derse bireysel katılma aşamasında iyiydim ama sınıfça katılımlarda yaşanan aksaklıklardan dolayı derse adapte olamıyordum’’ (Ö5).

‘‘Verimsiz ve yetersiz geçti. Yetersiz görmemin sebebi şu, çünkü ben akşamları geç yatıyordum. Sabahları zinde olamadığım için derste aktif olamıyordum. Bu yüzden eğitim yetersizim. Kendimi veremiyordum, bu yüzden de yani sonuç benden kaynaklı. Uzaktan eğitim pek güzel geçmedi. Bu yüzden kendimi pek iyi değerlendirmiyorum’’ (Ö8).

‘‘Açıkçası gerçekten çok kötü bir dönemdi. Hani derslere katılamadığım oldu platform yüzünden. Çok geri kaldım derslerden. Bazı derslere gerçekten önem vermen gerekiyor. Matematik, Arapça, Türkçe gibi dersler var. Ama hayır yani bir şey öğrenemedim. Platform yüzünden kendim açısından pek bir sorun olduğunu düşünmüyorum açıkçası ama gerçekten hani dersten atılma sorunu falan çok fazlaydı. Neden olduğunu bilmiyorum ama o sorun beni mahvediyor gerçekten. Aslında canlı dersler gerçekten çok kötüydü. Hani nasıl desem dersten atılmaları, hocanın atılması, ses kesilmesi iğrençti. Yani yüz yüze eğitim olur, sadece diyebilirim. Yani yok canlı ders olmaz’’ (Ö13).

Araştırmanın “Öz-kontrol becerileri” temasına ait olan “öğrenme süreci analizi” kodundaki öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrenciler süreçte okul ortamının öneminden ve öğretmenleri ile yanyana olamama eksikliğinden bahsetmiş, dersleri anlayamadıklarından, online bağlantı kaynaklı sıkıntıların süreci olumsuz etkilediğinden yakınmışlardır. “Öğrenme süreci analizi” kodunda öğrencilerin tamamının sürecin kötü geçtiğini söylemesi dikkat çekici bir görüş olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırma bulgularını destekler nitelikte Özdoğan ve Berkant’a (2020) göre, uzaktan eğitimin birtakım dezavantajları vardır ve bunlar: ölçme-değerlendirme aşamalarındaki eksiklikler, motivasyon eksikliği, bilgisayar ve internet kısıtlılığı, öğrenciler arası fırsat eşitsizliği, öğrenci- öğrenci ve öğrenci- öğretmen etkileşim yetersizlikleri, teknik aksaklıklar, sosyalleşmede yaşanan sıkıntılar şeklinde sıralanabilir. Doğan ve Tatık (2015) araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimle ilgili görüşlerinin çoğunlukla olumsuz yönde olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Antalyalı (2004) da yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin olumsuz olduğunu belirtmiştir. Kaynar, Kurnaz, Doğrukök ve Barışık’ın (2020) araştırmalarına göre ortaokul öğrencileri yüz yüze eğitimin uzaktan eğitimden daha yararlı olduğunu düşünmektedirler ayrıca araştırmalarında öğrencilerin süreç ile ilgili olumsuz düşüncelerinin sebeplerinden biri olarak, online bağlantıdan kaynaklı sıkıntıları göstermişlerdir. Benzer şekilde Karal, Çebi ve Turgut (2011) çalışmalarında, öğrencilerin algılarını en çok etkileyen faktörlerden biri olarak teknik problemlerin geldiğini söylemişlerdir. Özarslan, Kubat ve Bay (2007), çalışmalarında sistemsel teknik sorunların uzaktan eğitim sürecine olan olumsuz etkisini vurgulamışlardır. Afşar ve Büyükdoğan (2020) uzaktan eğitimin en büyük sorununun teknik sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Yılmaz ve Güven (2015) çalışma bulgularında derslerde yaşanabilen teknik problemlerin olumsuz algı yarattığını ifade etmişlerdir. Günümüzde tanımından özelliklerine kadar hakkında birçok farklı görüş olan uzaktan eğitimin gelişen teknolojiler sayesinde gelecekteki durumu ile ilgili yorum yapmak oldukça zordur (Demir, 2014, s. 211). Araştırmada öğrencilerin süreç ile ilgili olumsuz düşüncelerinin sebeplerinden biri de öğretmenleri ile yanyana olamamaları olarak belirtilmiştir. Yolcu’nun (2020) çalışmasında öğrenciler soru sormada ve öğretmenleriyle iletişime geçmede yaşadıkları sıkıntıların uzaktan eğitimin olumsuz yanları olduğunu söylemişlerdir. Kan ve Fidan (2016) çalışmalarında, uzaktan eğitim süreciyle ilgili olumsuz görüşlerin nedenlerinden birinin de iletişim eksikliği olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Erol ve Erol (2020) çalışmalarında, öğrencilerin pandemi sürecinde

öğretmenleri ile daha fazla iletişim kurma isteğinde olduklarını belirttiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum Kürtüncü ve Kurt'un (2020) çalışmalarında uzaktan eğitim ile ilgili sorunların yer aldığı öğrenci ifadelerinde eğitimin yüz yüze olmaması ifadesiyle belirtilmiştir. Muilenburg ve Berge (2005) araştırmalarında çevrimiçi öğrenmeye yönelik öğrenci sorunlarını ele almış ve sosyal etkileşim başlığı altında öğrencilerin etkileşim eksikliği nedeniyle algıladıkları çevrimiçi öğrenmeye ilişkin engellerden bahsetmişlerdir. Akça ve Akgün (2020) de çalışmalarında öğrencilerin yüz yüze iletişim kurmak istediklerini ancak zorunlu olarak telefon ya da online oyunlar ile iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Keskin ve Özer Kaya'nın (2020) araştırmaları çeşitli açılardan uzaktan eğitimin değerlendirilmesine yöneliktir ve bulgulardan biri de öğrencilerin iletişim eksikliği hissettikleri yönünde olmuştur. Attr (2012) uzaktan eğitimin niteliğinin artırılmasını sağlayabilecek görüşler öne sürmüştür. Bunlar arasında öğretmenlerden geri bildirim alınması ve hem öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimin hem de sınıf içi etkileşimin artırılması gerekliliği yer almıştır. Bulguları destekler nitelikte Michael G. Moore'nun Bağımsız Öğrenme Kuramı'ndan bahsetmek mümkündür. Bu kurama göre, uzaktan öğrenmede öğretmen ve öğrenciler arasındaki mesafe, "potansiyel bir psikolojik boşluğa" sebep olabilir (Horzum, 2011). Sürecin öğrencileri olduğu kadar öğretmenleri de duyuşsal anlamda olumsuz olarak etkilediğini gösteren çalışmalar da mevcuttur. Bakioğlu ve Çevik (2020) çalışmalarında uzaktan eğitim sürecinde Fen Bilimleri öğretmenlerinin kendilerini yetersiz hissettiklerini ve uzaktan eğitimde işe yaramama duygusuna kapıldıklarını ayrıca da öğrenciye ulaşamama gibi kaygılar taşıdıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin öz-kontrol becerilerine ilişkin görüşlerinde uzaktan eğitim sürecindeki ders başarılarıyla ilgili ifadeler sıklıkla yer almıştır. Bu kapsamda öğrencilerin "ders başarısı" koduna ilişkin bazı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

"Okula göre başarıım düştü" (Ö2).

"Akademik başarıım düşmüştü" (Ö3).

"Her ne kadar tüm derslere katılsam da okul kadar verimli olmuyordu. Tabii altıncı sınıf başarı durumuna göre yedinci sınıf başarı durumu bayağı düşüş yaşadı. 7. sınıfta uzaktan eğitim döneminde derslerde kopukluk yaşadım" (Ö11).

"Yani dersleri çok fazla anlamadım çünkü bilgisayardandı, o yüzden derslerde düşüş yaşadım" (Ö15).

Araştırmanın “Öz-kontrol becerileri” temasına ait olan “ders başarısı” kodundaki öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde akademik başarılarının düştüğünden bahsetmiş buna sebep olarak dersi anlayamamalarını ve derslere düzenli katılım sağlayamamalarını göstermişlerdir. Doğan ve Tatık (2015) çalışmalarında öğrencilerden toplanan verilere göre, uzaktan eğitimin ders kazanımlarına ulaşmadaki başarısına ilişkin öğrenci görüşlerinin genellikle olumsuz olduğunu belirtmişlerdir. Erol ve Erol (2020) da çalışmalarında uzaktan eğitime geçişle birlikte öğrencilerin akademik başarılarının düştüğünü belirtmişlerdir.

Öğrencilerin öz-kontrol becerilerine ilişkin görüşlerinde uzaktan eğitim sürecindeki duyuşsal çıktılarıyla ilgili ifadeler sıklıkla yer almıştır. Bu kapsamda öğrencilerin “duyuşsal çıktılar” koduna ilişkin bazı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Kendimi çok yetersiz buldum. Mutlu olmadım. Sürekli böyle üzgün ve sanki yapamıyordum gibi hissettim. Motivasyonum yoktu. Derslere katılmakta istemiyordum” (Ö1).

“Sorumluluklarımı okula göre daha az umursuyorum. Uzaktan eğitimde kendimi çok sıkılmış hissediyorum. Sürekli aynı ortamda aynı şeylerden bıkmıştım” (Ö2).

“Sekizinci sınıfta okula gittiğimde ve dersler okulda başladığımda kendimi gerçekten çok güzel hissettim. Okulun aslında gerçekten çok kıymetli bir yer olduğunu daha iyi anladım çünkü” (Ö9).

“Gerçekten bence bilginin öğrenildiği tek yer okul yani evde ben şahsen ne kadar çabalasa da okulda öğrenebildiğim kadar öğrenemedim” (Ö11).

Araştırmanın “Öz-kontrol becerileri” temasına ait olan “duyuşsal çıktılar” kodundaki öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinden duyuşsal anlamda olumsuz etkilendikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin “yetersizlik duygusuna kapıldıklarını, motive olamadıklarını, mutlu olmadıklarını, bıkkın hissettiklerini ve sıkıldıklarını” söyledikleri ifadeler dikkat çekmiştir. Özellikle akademik alanda yaşadıkları başarısızlığın, öğrencilerde yetersizlik duygusu yarattığı, derse katılma ve çalışma konularında motivasyon eksikliğine sebep olduğu düşünülmektedir. Ayrıca özellikle yaşları gereği fiziksel olarak aktif olma ihtiyacı hisseden ortaokul öğrencilerinin günde 7-8 saat süren online derslerde evde ve bilgisayar başında olmalarının bıkkınlık duygusu yarattığı ve sıkılmalarına sebep olduğu, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından ayrı kalmalarının da mutsuz olmalarına sebep olduğu düşünülmektedir. Erişti, Şişman ve Yıldırım’a göre (2008), web destekli eğitim karmaşık zihinsel beceri gerektiren dersler için elverişli değildir ve bireysel ders çalışmak istemeyen öğrenciler için sıkıcı olmaktadır. Benzer şekilde Şimşek (2022) araştırmasında uzaktan eğitim sürecinde yaşanan teknik sıkıntıların ve uzaktan eğitimin

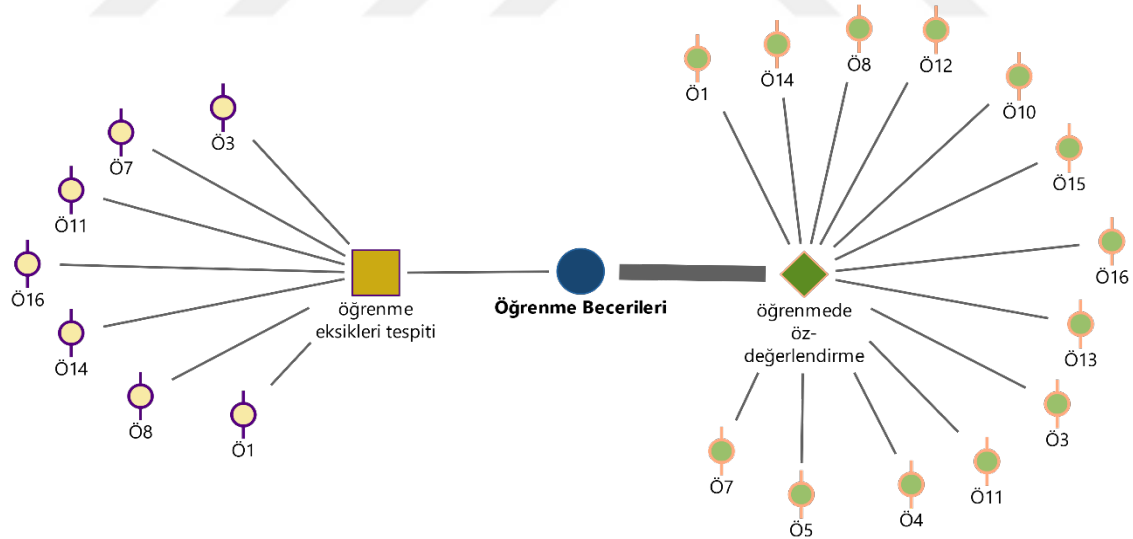
görüldüğü ortamdaki etkileşim sorunları nedeniyle öğrenci motivasyonunun azaldığı bulgusunu elde etmiştir. Bu bulguları destekler nitelikte bir sonuç da Kaya'nın (2020) uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunları araştırdığı çalışmasında “öğrenme motivasyonu eksikliği” olarak karşımıza çıkmaktadır. Muilenburg ve Berge'ye (2005) göre, motivasyon öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki güdülenmelerini etkileyecek bazı özelliklerin olup olmadığıyla ilgilidir. Öğrenme sorumluluğunu geciktirmek, ödevini yaparken kolayca kaçmak, uzaktan eğitim öğrenme sürecini güdüleyici bulmamak bunlara örnek verilebilir. Afşar ve Büyükdoğan (2020) da uzaktan eğitimle verilen derslerin öğrenci motivasyonlarını artırmadığını belirtmişlerdir. Uzoğlu (2017), uzaktan eğitim sürecinde öğrenen-öğreten ve akranlar arasında sınırlı etkileşim olmasından dolayı öğrencilerde motivasyon eksikliği meydana geldiğini belirtmişlerdir. Durak (2017) ise araştırmasında uzaktan eğitimde karşılaşılan motivasyon kaybının öğrencilerin arkadaşlarından yalıtılmışlık hissinden kaynaklandığını belirtmiştir. Çokyaman ve Ünal (2021) da araştırma bulgularında pandemi süresince yaşanan zorunlu uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin duyuşsal açıdan olumsuz çıktılarının olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karal, Çebi ve Turgut (2011) araştırmalarında öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinden sıkıldığını belirtmişler ve uzaktan eğitim derslerinin uzun sürmesinin bu bulgunun sebebi olduğunu söylemişlerdir. Yaşanan pandemi sürecinde öğrencilerin kendilerinin veya yakınlarından birinin virüse yakalanması kaygısı yaşayarak psikolojilerinin olumsuz şekilde etkilendiği gerçeği de ortadadır. Kürtüncü ve Kurt (2020) çalışmalarında öğrencilerin bu sebeple anksiyete ve stres gibi rahatsızlıklar yaşadıklarını söylemişlerdir. Al-Rabiaah, Temsah ve Al-Eyadhy (2020) öğrencilere pandemi döneminde verilen uzaktan eğitim sürecinde duygusal destek verilmesi gerektiğini çünkü gerek eğitim sürecinin devamıyla ilgili olarak yaşanan belirsizliklerin gerekse hasta olma kaygısının öğrencilerde stres, kaygı bozukluğu gibi psikolojik sorunlara sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Kan ve Fidan'nın (2016) çalışmaları öğrencilerin uzaktan eğitim algılarını anlamaya yönelik olarak yapılmıştır ve çalışmada süreçte yaşanan iletişim problemlerine dikkat çekilmiştir. Süreçte yaşanan iletişim ve motivasyon eksikliklerinin sebepleri arasında öğrencilerin derslerde çoğunlukla görüntülerini ve seslerini kapalı tutmaları da vardır (Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016). Ayrıca öğrenciler arasında gerçekleşemeyen sosyal etkileşimin de öğrenciler için sorun oluşturduğu belirtilmelidir (Yolcu, 2020).

Nicel araştırmanın veri analizine bakıldığında ikinci boyut olan “*Öğrenme becerileri*” boyutunda yer alan maddelerin içeriğinin; uzaktan öğrenme sürecindeki aktif öğrenme, öğrenmenin kalıcılığı ve öğrenme ilkeleri şeklinde olduğu görülmektedir. Bu maddelere yönelik olarak yapılan analizlerde öğrencilerin görüşleri 2.89 ortalama ile orta düzeyde bulunmuştur. Nicel araştırmada ortaya çıkan bu düzeyin nedenlerini açıklayabilmek için nitel araştırma yapılmıştır. Nicel araştırmada ortaya çıkan öğrenme becerileri düzeyinin yüksek çıkmamasının nedenleri öğrencilerin öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerini yansıtan “öğrenmede öz-değerlendirme” ve “öğrenme eksikleri tespiti” kodları çerçevesinde incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen kodlar Tablo 22’de gösterilmektedir.

Tablo 22. “Öğrenme Becerileri” Temasına İlişkin Görüşler

Kodlar	Görüş Sıklığı (f)
Öğrenmede öz-değerlendirme	30
Öğrenme eksikleri tespiti	24
Görüşler toplamı	54

Uzaktan Eğitim Sürecinde “*Öğrenme Becerileri*” Teması Kod-Alt Kod Bölümler Modeli Şekil 12’de gösterilmektedir.



Şekil 12. Uzaktan Eğitim Sürecinde “Öğrenme Becerileri” Teması Kod-Alt Kod Bölümler Modeli

Şekil 12’de “*Öğrenme Becerileri*” temasına ait “öğrenmede öz-değerlendirme” ve “öğrenme eksikleri tespiti” kodlarına yönelik görüş bildiren öğrenciler yer almaktadır. Öğrencilerin öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinden uzaktan eğitim sürecindeki öğrenmede öz-değerlendirmelerine dair ifadeler sıklıkla yer almıştır. Bu

kapsamda öğrencilerin “öğrenmede öz-değerlendirme” koduna ilişkin bazı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Altıncı sınıftayken Türkçe’de ve daha birçok derste eksiklerim oldu. Bunları sekizinci sınıf döneminde özel ders öğretmenleri ile tamamlıyorum. Yani öğrenemedim doğru düzgün birşey. Ya yüzeyselden öte sanki hiç bilmiyormuşum gibiydi” (Ö1).

“Öğrendim ama yani gerçek hayatın bir gün yani okula gittiğimiz bir günü uzaktan olanın bir haftası gibi bir şey. O kadar performans farklılığı var” (Ö3).

“Kendimi pek değerlendiremem. Öğrenemedim çünkü. Yani öğrenmelerim yüzeysel. Hiçbir şey hatırlamıyorum uzaktan eğitimdeki” (Ö7).

“Benim yedinci sınıfta bayağı eksikim vardı uzaktan eğitim döneminde bu yüzden sekizinci sınıfta bayağı zorlandım. Yedinci sınıfta öğrendiğim bilgiler biraz daha yüzeyseldir benim için kısacası unuttum diyebilirim. Yedinci sınıftaki bilgilerimin çoğunu” (Ö11).

Araştırmanın “*Öğrenme becerileri*” temasına ait olan “öğrenmede öz-değerlendirme” kodundaki öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki bireysel durumları ile ilgili oldukça açık cevaplar verdikleri görülmüştür. Bazı öğrenciler kendini değerlendirebilecek kadar bile öğrenme yaşayamadığını ifade ederken birçoğunun kendi öğrenmelerini değerlendirebilmeleri dikkat çekmektedir. Ancak bütün öğrencilerin süreçteki öğrenmeleri için olumsuz ifadeler kullanmaları göze çarpmaktadır. Gelbal ve Kellecioğlu (2007) öğretmenlerin öğrencilerini tanımak ve onların başarılarını artırmak için genellikle geleneksel yöntemleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine yönelik yöntemleri neredeyse hiç kullanmadıklarını da ifade etmişlerdir. Öğrenci başarısının anlaşılması ve başarısızlıklarının ortaya çıkarılması için, öğrencilerin sergiledikleri davranış değişikliklerinin ölçülüp değerlendirilmesi gereklidir. Dolayısıyla ölçme-değerlendirme ögesi eğitim-öğretim sürecinde oldukça önemli bir yere sahiptir (Tekin, 2010). Duckworth (2009) da, öğrenen merkezli yaklaşımlarda öğrencilerin aktif olarak öğrendiklerini ve neyi, nasıl, ne zaman öğrenecekleriyle ilgili olarak da oldukça büyük girdilere sahip olduklarını belirtmiştir. Bu durumun da öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını alıp, doğrudan öğrenme süreçlerine dâhil oldukları anlamına geldiğini vurgulamıştır.

Öğrencilerin öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinden uzaktan eğitim sürecindeki öğrenme eksiklerinin tespitine dair ifadeler sıklıkla yer almıştır. Bu

kapsamda öğrencilerin “öğrenme eksikleri tespiti” koduna ilişkin bazı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Sürecin sonunda belirleyebildim ama eksiklerini tamamlamak için açıkçası hiçbir şey yapmadım” (Ö1).

“Şimdi ben evde yaptığım testlerle, ailemin sorduğu sorularla, birde öğretmenimin derste bize etkinlik amaçlı sorduğu sorularla öğrenip öğrenmediğimi test etmiş olduk. Öğretmenimin ve ailemin görüşleri yönlendirdi beni. Annemle birlikte eksikleri gördük, bunları ona göre çalıştım” (Ö8).

“Öğretmenim karar verdi her şeye. Ben tam bilmiyordum, durumu öğretmenim yani böyle tam düzey yani kötüydüm uzaktan eğitimde” (Ö12).

“Yani zaten çoğu derse girmediğim için konu eksiklerimi göremiyordum. Bazenleri konu tekrar yapıp bazen pekiştirmek için test çözüyordum ama bu da her gün olmuyordu” (Ö14).

Araştırmanın “*Öğrenme becerileri*” temasına ait olan “öğrenme eksikleri tespiti” kodundaki öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin tespitini öğretmenlerinden ve ailelerinden aldıkları dönütlere göre belirledikleri, az sayıda öğrencinin ise çözdükleri sorulara verdikleri yanlış cevaplara göre bu eksikliklere kendilerinin karar verdiği tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim süreçlerinde öğrencilerin verilecek olan geri bildirim daha fazla ihtiyaçları vardır ancak tam ters şekilde yüz yüze eğitime göre geri bildirim alma sıklıkları daha azdır. Bu durum düşünüldüğünde çeşitli ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sistematik olarak yapılması gerekmekte ve bunun için de öğrencilerin hedeflerine ulaşip ulaşmadığını belirlemek için yapılan düzey belirleyici değerlendirmeler ile birlikte süreçte öğrencilerin bir konudaki ön bilgilerini, yanlış, eksik veya kavram yanılgılarını belirlemek için yapılan seviye belirleyici değerlendirmenin yanında not verme amacı taşımayan, amacı öğrenmek ve öğretmek olan biçimlendirici değerlendirmeden de yararlanılmalıdır (Bulunuz ve Bulunuz, 2013).

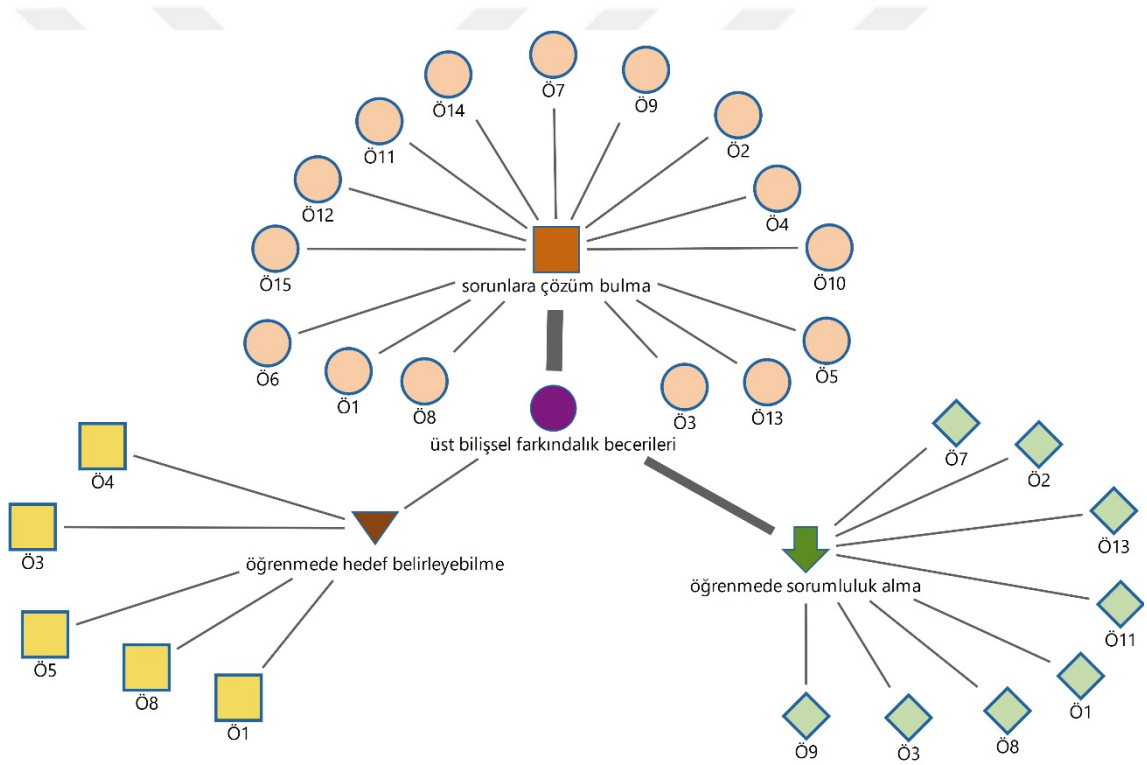
Nicel araştırmanın veri analizine bakıldığında üçüncü boyut olan “*Üst bilişsel farkındalık becerileri*” boyutunda yer alan maddelerin içeriğinin; öğrenme için farklı strateji ve araçlar kullanılması ve öğrenmenin öz kontrolü şeklinde olduğu görülmektedir. Bu maddelere yönelik olarak yapılan analizlerde öğrencilerin görüşleri 3.38 ortalama ile orta düzeyde bulunmuştur. Nicel araştırmada ortaya çıkan bu düzeyin nedenlerini açıklayabilmek için nitel araştırma yapılmıştır. Nicel araştırmada yer alan üst bilişsel farkındalık becerileri düzeyinin yüksek çıkmamasının nedenleri öğrencilerin üst bilişsel farkındalık becerilerine ilişkin görüşlerini yansıtan “sorunlara çözüm bulma”, “öğrenmede sorumluluk alma” ve “öğrenmede hedef belirleyebilme” kodları

çerçevesinde incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen kodlar Tablo 23’de verilmiştir:

Tablo 23. “Üst-Bilişsel Farkındalık Becerileri” Temasına İlişkin Görüşler

Kodlar	Görüş Sıklığı (f)
Sorunlara çözüm bulma	48
Öğrenmede sorumluluk alma	27
Öğrenmede hedef belirleyebilme	9
Görüşler toplamı	76

Uzaktan Eğitim Sürecinde “Üst-Bilişsel Farkındalık Becerileri” Teması Kod-Alt Kod Bölümler Modeli Şekil 13’de gösterilmektedir.



Şekil 13. Uzaktan Eğitim Sürecinde Üst-Bilişsel Farkındalık Becerileri Teması Kod-Alt Kod Bölüm Modeli

Şekil 13’de “Üst-Bilişsel Farkındalık Becerileri” temasına ait “sorunlara çözüm bulma”, “öğrenmede sorumluluk alma” ve “öğrenmede hedef belirleyebilme” kodlarına yönelik görüş bildiren öğrenciler yer almaktadır. Öğrencilerin üst-bilişsel farkındalık becerilerine ilişkin görüşlerinden uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmaya dair ifadeler sıklıkla yer almıştır. Bu kapsamda öğrencilerin “sorunlara çözüm bulma” koduna ilişkin bazı ifadelerine yer verilmiştir.

“Öğrenme eksikliklerinin aslında şu anda gideriyorum. İşte öğretmenlerimizle ve özel öğretmenlerimizle geriye dönük eksik konularını tamamliyorum” (Ö1).

“Corona’nın bitmesi için dua ettim. Konuyu anlamadığım zaman pek bir şey yapmadım. Daha da odaklandım derse girerken hocanın dediklerini not aldım. Sonra dersten sonra bütün dersler bittikten sonra o notları tekrar tekrar okudum. Odaklanmaya çalıştım ama yine olmadı” (Ö7).

“Ben genellikle YouTube’dan video izliyordum, konu anlatım videolarını izliyordum. Çünkü bazen uzaktan eğitimde olan dersler gösterilen ve anlatılan dersler yetersiz olabiliyordu” (Ö11).

“Doğrunun bunun olduğunu kendime söyledim. Tabii kitaptan çalışıyordum. Canlı derste öğrenemezsin. Kitaptan çalışmaya başlıyordum ya da kitaptan öğrenmeye, defterden öğrenmeye çalışıyordum. Bunlara göre fikirler üretmeye çalışıyordum ve bu şekilde kalıcı oluyor. Defterden kitaptan tekrar ettim veya ondan yine tekrar öğrendim” (Ö16).

Araştırmanın “*Üst-bilişsel farkındalık becerileri*” temasına ait olan “sorunlara çözüm bulma” kodundaki öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrenciler yaşanan olumsuz durumlara karşı çözüm bulma konusunda birçok farklı yol izlediği belirlenmiştir. Bu amaçla kimi öğrencilerin pandemi sürecinin bitmesi için dua ederek konu tekrarı yaptığı, kimi öğrencilerin içsel olarak kendini motive etmeye çalıştığı, kiminin hiçbir şey yapmadan sürecin bitmesini beklediği, kiminin ise özel ders alarak bir şekilde yüzyüze eğitime ulaşmaya çalıştığı bulgularına ulaşılmıştır. Avcı ve Akdeniz (2021) çalışmalarında pandemi sürecinde yaşanan zorunlu uzaktan eğitimin öğretmenler açısından da birtakım sorunlar yarattığını ve öğretmenlerin bu sorunlardan kurtulmak için çeşitli çözümler geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin öğrencilerin derslere katılımını arttırmak için dikkat artıran çalışmalar yapılması ayrıca canlı derslere bağlantılarını arttırmak için velilere verilecek olan EBA ve ZOOM bilgilendirmeleri bu çözümlerden bazılarıdır.

Öğrencilerin üst-bilişsel farkındalık becerilerine ilişkin görüşlerinden uzaktan eğitim sürecinde öğrenmede sorumluluk almaya dair ifadeler sıklıkla yer almıştır. Bu kapsamda öğrencilerin “öğrenmede sorumluluk alma” koduna ilişkin bazı ifadelerine yer verilmiştir.

“Uzaktan eğitimle çok fazla derslere katılma isteğim yoktu. Sorumlulukları ödevlerimi de çok fazla yapmıyordum. Hep bırakıyordum kendim. Sadece fotoğraf isteyen hocaların ödevlerini yapıyorum. Öğretmenlerimle de sonuçta sene sonuna kadar uzaktan eğitimle kalacağımız için yapmaya gerek duymuyordum açıkçası o yüzden” (Ö1).

“Sorumluluklarımı yerine getirmedim hayır. Mesela ödev yapmadım. Çünkü bazı kitaplar yani ilk zamanında okulda falan kalmıştı, işte onları aldıktan sonra da yani sorumluluklarımı ödevler konusunda çok yerine getiremediğimi söyledim benden kaynaklı. Hiç kimse yapmıyordu zaten kontrolde etmiyordu hocalar yani o yüzden.

Aslında hocayla birebir etkileşim iletişimimiz olmadı. İster istemez bir kopukluk vardı. O yüzden de sorumluluklarını yerine getirmem de zorlaştı biraz daha” (Ö3).

“Uzaktan eğitim döneminde olabildiğince tüm derslere katılmaya çalıştım. Hatta ders ayırımı yapmadan müzik, resim ve teknoloji tasarım derslerinde dahi katılımını sağladım. Her ne kadar tüm derslere katılsam da okul kadar verimli olmuyordu. Özellikle sayısal dersleri dinlerken elimde mutlaka kalem ve kâğıt oluyordu. Derslerde el kaldırıp soruları yapıyordum. Ben sorumluluklarımı yerine getirdiğimi düşünüyorum” (Ö11).

“Hani platform üzerinden sadece ödevlere bakan hocaların şeyini yapıyordum, ödevlerini yapıyordum. Sadece fotoğraf isteyen hocalarınki gibi mesela bakmayan hocaların ödevini yapmıyordum yani tamamen kendi rahatlığımdan. Ama şimdi öyle değil tabii ki hani derslerime çalışıyorum. Ondan sonra ödevlerimi yapıyorum” (Ö13).

Araştırmanın “*Üst-bilişsel farkındalık becerileri*” temasına ait olan “öğrenmede sorumluluk alma” kodundaki öğrenci görüşleri incelendiğinde birçok öğrencinin derslere katılma davranışı göstermeyi öğrenme sorumluluğunu yerine getirme olarak kabul ettikleri görülmüştür. Bazı öğrencilerin derse katılma ve ödev yapma konusunda sadece ödül- ceza yaptırımlarına göre hareket ettikleri, içsel bir sorumluluk dürtüsü hissetmedikleri bulgularına ulaşılmıştır. Benzer sorunlara çözüm bulmak amacıyla Karaağaçlı (2008) çalışmasında internet teknolojileri destekli uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin bir gruba üye olmaları ve sorumluluk almalarını sağlamak amacıyla işbirlikli çalışmalara yönlendirildiklerini ifade etmiştir.

Öğrencilerin üst-bilişsel farkındalık becerilerine ilişkin görüşlerinde uzaktan eğitim sürecindeki öğrenmede hedef belirleyebilmelerine dair ifadeler sıklıkla yer almıştır. Bu kapsamda öğrencilerin “öğrenmede hedef belirleyebilme” koduna ilişkin bazı ifadelerine yer verilmiştir.

“Uzaktan eğitim alırken neleri öğrenmeyi hedeflediğimi bilmiyorum. Bunları genellikle ailem ve öğretmenlerim belirledi ben değil. Ben onlardan yardım istedim, sonrasında onlar bana yardımcı oldu. Çok bir şey yapmadım yan”ı (Ö1).

“Neleri öğrenmeyi hedefledim? Matematiği seviyorum onu. Matematiğimi geliştirmeye çabaladım, gelişti de zaten. YouTube’den videoları açıp onlardan konuları tekrarladım. Öğrenemediğim derslerin ihtiyaçlarını ben ve annem belirledik” (Ö3).

“İhtiyaçlarımı ve hedefleri öğretmenlerim belirledi. Ben sordum zaten. Çünkü kameraları kapatıp öğretmen ders anlatırken biz de arkadaş grubunuzda farklı alttan oyunlar oynuyorduk.” (Ö4)

“Ben İngilizce kelimeleri pek bilmiyordum, karıştırıyordum. Bu yüzden İngilizce kelimeler öğrenmeye hedefledim kendime” (Ö8).

Araştırmanın “*Üst-bilişsel Farkındalık Becerileri*” temasına ait olan “öğrenmede hedef belirleyebilme” kodundaki öğrenci görüşleri incelendiğinde bazı

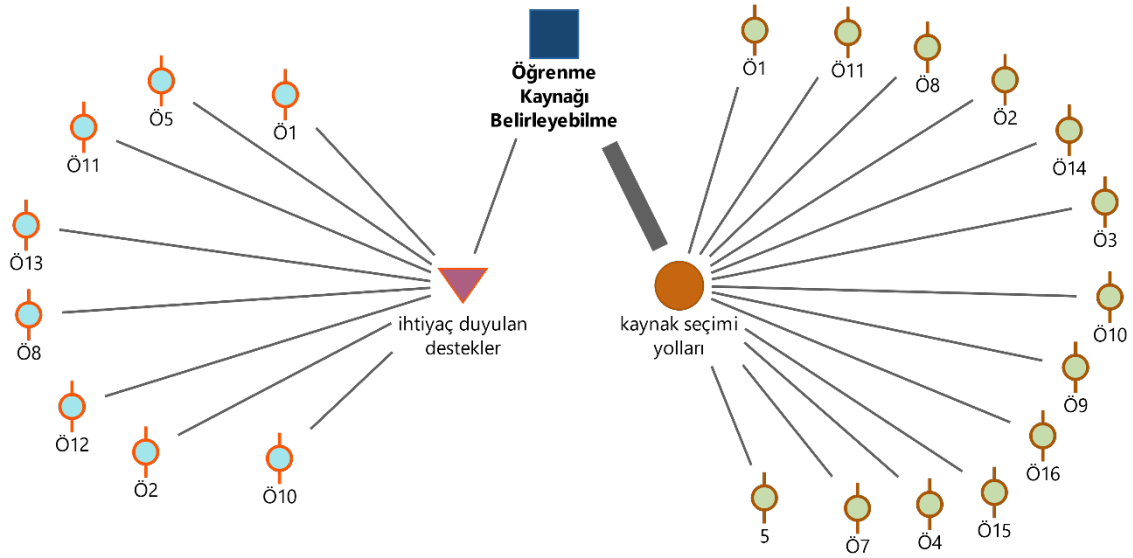
öğrencilerin yalnızca sevdikleri dersler için hedef oluşturdukları, bazılarının ailelerinin veya öğretmenlerinin belirledikleri hedefler doğrultusunda ilerledikleri, bazılarının ise ne yazık ki hiçbir hedef koymadan uzaktan eğitim sürecinde sıkılmalarını ve sonucunda çalışmak istememelerini sebep gösterdikleri karşılaşılan bulgular arasında yer almıştır. Tuncer ve Tanaş 'ın (2011) çalışmasında elde edilen bulgular incelendiğinde hedef boyutu ile ilgili olarak akademisyenlerin yalnızca % 20'lik bir bölümünün hedeflerin uzaktan eğitim programlarıyla sorun yaşamadan kazandırılabilceğini söyledikleri görülmektedir. Wolk (2010) da öğrenen merkezli öğrenme yaklaşımında öğrencilerin kendi öğretim programlarının tasarımında önemli bir etken olduklarını ve öğretmenlerin de öğrenme hedeflerini gerçekleştirmeleri için öğrencilere kolaylaştırıcı olup, rehberlik ettiğini belirtmiştir.

Nicel araştırmanın veri analizine bakıldığında dördüncü boyut olan “*Kaynak belirleyebilme becerileri*” boyutunda yer alan maddelerin içeriğinin; bilgi kaynağının güvenilir, doğru ve güncel olması şeklinde olduğu görülmektedir. Bu maddelere yönelik olarak yapılan analizlerde öğrencilerin görüşleri 3.33 ortalama ile orta düzeyde bulunmuştur. Nicel araştırmada ortaya çıkan bu düzeyin nedenlerini açıklayabilmek için nitel araştırma yapılmıştır. Nicel araştırmada yer alan kaynak belirleyebilme becerileri düzeyinin yüksek çıkmamasının nedenleri nitel araştırma sonucunda öğrencilerin kaynak belirleyebilme becerilerine ilişkin görüşlerini yansıtan “kaynak seçimi yolları” ve “ihtiyaç duyulan destekler” kodları çerçevesinde incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen kodlar Tablo 24’de verilmektedir.

Tablo 24. “Öğrenme Kaynağı Belirleyebilme” Temasına İlişkin Görüşler

Kodlar	Görüş Sıklığı (f)
Kaynak seçimi yolları	14
İhtiyaç duyulan destekler	12
Görüşler toplamı	26

Uzaktan Eğitim Sürecinde “*Öğrenme Kaynağı Belirleyebilme*” Temasına İlişkin Kod-Alt Kod Bölüm Modeli Şekil 14’de gösterilmektedir.



Şekil 14. Uzaktan Eğitim Sürecinde “Öğrenme Kaynağı Belirleyebilme” Teması Kod-Alt Kod Bölüm Modeli

Şekil 14’de “*Öğrenme Kaynağı Belirleyebilme*” temasına ait olan “kaynak seçim yolları” ve “ihtiyaç duyulan destekler” kodlarına yönelik görüş bildiren öğrenciler yer almaktadır. Öğrencilerin öğrenme kaynağı belirleyebilmeye ilişkin görüşlerinde uzaktan eğitim sürecindeki kaynak seçimi yollarına dair ifadeler sıklıkla yer almıştır. Bu kapsamda öğrencilerin “kaynak seçimi yolları” koduna ilişkin bazı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Öğretmenlerimden ve ailemden fikir alarak kaynak seçtim onlar bana kaynak önerdiler, bende gidip aldım” (Ö1).

“Kaynak seçimi için genellikle öğretmenlerimden destek aldım, işte Türkçe öğretmenim Ayşe hocama sordum. Hani paragraf için mesela hangi yayını önerirsiniz işte orta zor düzey olarak hani o söyledi. Ben aldım veya matematik öğretmenime sorduğum orta zor düzey bir kaynak önerir misiniz bana diye o şekilde aldım kaynaklarımı” (Ö11).

“Ben karar verdim, ondan sonra bunu anneme danıştım. Eğer annem uygun gördüyse bunu öğretmenime danıştım. Öğretmenimde bunu onayladıysa bu kitabı aldık” (Ö8).

“Öğretmenimin ve ailemin önerdiği kaynakları kullandım” (Ö5).

Araştırmanın “*Öğrenme kaynağı belirleyebilme*” temasına ait olan “kaynak seçimi yolları” kodundaki öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin kaynak belirlemeleri gerektiğinde mutlaka öğretmenlerinin görüşlerine ihtiyaç duydukları bulgusu elde edilmiştir. Aile görüşü de öğretmen görüşünden sonra belirleyici olmuştur. İlk etapta öğrenciler kendileri bir fikre sahip olsa bile öğretmen onayı aldıktan sonra kaynağı temin ettiklerini ifade etmektedirler. Karaağaçlı (2008) çalışmasında internet

teknolojileri destekli uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin birincil kaynak olarak kullanabilecekleri gözlem ve çeşitli denemeler yaparak öğrenmek yerine ikincil bilgi kaynaklarından öğrendiklerini belirtmiştir.

Öğrencilerin kaynak belirleyebilmeye ilişkin görüşlerinden uzaktan eğitim sürecindeki öğrenmede ihtiyaç duyulan desteklere dair ifadeler sıklıkla yer almıştır. Bu kapsamda öğrencilerin “ihtiyaç duyulan destekler” koduna ilişkin bazı ifadelerine yer verilmiştir.

“Özel ders almam gerekiyordu bence. Çünkü derslerde çok gerideydim, yapamadım hiçbir dersi” (Ö1).

“Annem bilgisayardan özel hoca buldu. Yani online’dakini anlamıyordum o bana anlatıyordu sadece. Öyle ihtiyaç duydum yani” (Ö5).

“Uzaktan eğitim döneminde ek kitap kaynaklara çok fazla ihtiyaç duydum. Çünkü okula gitmediğimiz için biz okulda hani öğretmenlerimizle soru çözüyordum. Mesela işte sınıfça. Ancak şimdi öyle bir ortam olmadığı için evde daha fazla soru çözme ihtiyacı duydum. Bunun için kaynak kitaplara çok fazla ihtiyacım oldu” (Ö11).

“İhtiyacım yoktu çünkü hani keşke yüzyüze olsaydı dedim sadece. Bayağı bir dedim hatta” (Ö13).

Araştırmanın “*Öğrenme kaynağı belirleyebilme*” temasına ait olan “ihtiyaç duyulan destekler” kodundaki öğrenci görüşleri incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde birçok öğrencinin yardımcı ders kitabına ihtiyaç duyduğu, bazılarının özel ders alması gerektiğini söyleyerek yüzyüze eğitime ihtiyaç duyduğunu belirttiği, bir öğrencinin ise süreci tamamen reddedercesine yüzyüze eğitime ihtiyacı olduğunu belirttiği görülmektedir. Demir, Özdiç ve Ünal’ın (2018) yaptığı çalışmada ise öğrencilerin EBA uygulamasından destek aldıkları ve bu desteğin konuların pekiştirilmesi ve farklı kaynaklara ulaşılması noktalarında etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir. Alkan’a (1987) göre, bir uzaktan eğitim sistemi üç ana ögeden oluşmaktadır. Bunlar; öğrenci, iletişim ortamı ve kullanılan kaynaklardır. Öğretmenler ise sosyal yapıcı öğrenme-öğretme ortamlarında danışmanlık (mentoring), rehberlik (coaching) ve kolaylaştırma (facilitating) görevlerini üstlenirler. Danışman (mentor), bir ortamda öğrencilerin etkili biçimde gereken bilgi ve becerileri kazanmasını sağlayarak onların gelişimlerini destekleyen bir sorumluluk üstlenir (Johnson, 2005).

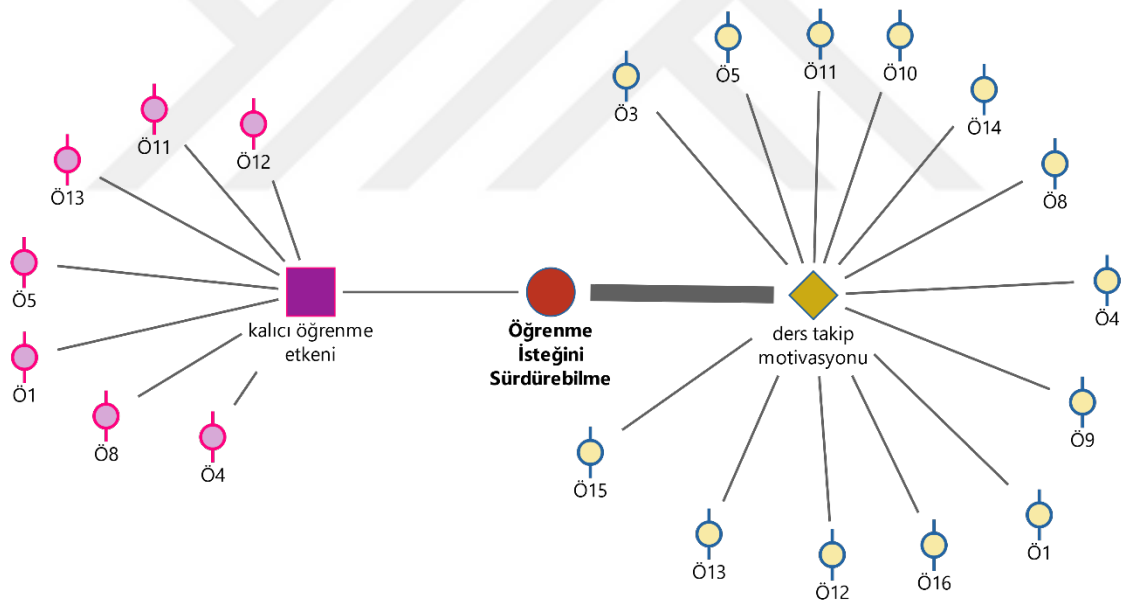
Nicel araştırmanın veri analizine bakıldığında beşinci boyut olan “*Öğrenme isteğini sürdürebilme becerileri*” boyutunda yer alan maddelerin içeriğinin; “öğrencilerin ders takibi” ve “öğrenmenin kalıcılığı” şeklinde olduğu görülmektedir. Bu

maddelere yönelik olarak yapılan analizlerde öğrencilerin görüşleri 3.22 ortalama ile orta düzeyde bulunmuştur. Nicel araştırmada ortaya çıkan bu düzeyin nedenlerini açıklayabilmek için nitel araştırma yapılmıştır. Nicel araştırmada yer alan öğrenme isteğini sürdürülebilirlik becerileri düzeyinin yüksek çıkmamasının nedenleri öğrencilerin öğrenme isteğini sürdürülebilirlik becerilerine ilişkin görüşlerini yansıtan “ders takip motivasyonu” ve “kalıcı öğrenme etkeni” kodları çerçevesinde incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen kodlar Tablo 25’de verilmektedir.

Tablo 25. “Öğrenme İsteğini Sürdürülebilirlik” Temasına İlişkin Görüşler

Kodlar	Görüş Sıklığı (f)
Ders takip motivasyonu	20
Kalıcı öğrenme etkeni	13
Görüşler toplamı	33

Uzaktan Eğitim Sürecinde “Öğrenme İsteğini Sürdürülebilirlik” Temasına İlişkin Kod-Alt Kod Bölüm Modeli Şekil 15’de gösterilmektedir.



Şekil 15. Uzaktan Eğitim Sürecinde “Öğrenme İsteğini Sürdürülebilirlik” Teması Kod-Alt Kod Bölüm Modeli

Şekil 15’de “Öğrenme İsteğini Sürdürülebilirlik” temasına ait “ders takip motivasyonu” ve “kalıcı öğrenme etkeni” kodlarına yönelik görüş bildiren öğrenciler yer almaktadır. Öğrencilerin öğrenme isteğini sürdürülebilmelerine ilişkin görüşlerinden uzaktan eğitim sürecindeki öğrenmede ders takip motivasyonuna dair ifadeler sıklıkla

yer almıştır. Bu kapsamda öğrencilerin “ders takip motivasyonu” koduna ilişkin bazı ifadelerine yer verilmiştir:

“Benim dersten kaçma isteğim yoktu ki hiçbir zaman. Sınavlarda başarısız olma kaygısı nedeniyle. Aile baskısı da vardı. Öğretmenlerimiz hayır geleceksiniz derse mutlaka diyordu. Bütün baskılar vardı. Hoca geleceksiniz diye şart koydu. Hocalar herkesin gelmesini bekliyordu” (Ö3).

“Matematik dersimi sevmem ve öğretmenimin teşvik etmesi. Bireysel öğrenme isteğim de var” (Ö5).

“Arkadaşlarımı bilgisayarda görüyordum, okulu sevmem ve annem katıl dediği için katılıyordum derslere” (Ö14).

“Derslere katılmak konusunda en büyük motivasyon kaynağım evde olup zamanımı daha verimli geçirmem düşüncesi idi. Ancak aradan biraz zaman geçtikten sonra bu fikrim pek de doğru olmadığını keşfettim” (Ö11).

Araştırmanın “*Öğrenme isteğini sürdürebilme*” temasına ait olan “ders takip motivasyonu” kodundaki öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde dersleri takip etmelerini sağlayan farklı motivasyon kaynakları olduğu görülmüştür. Çoğu öğrenci düşük not alma kaygısıyla hareket ederken, birçok öğrenci öğretmenlerinin derse katılan öğrencileri takip etmesini sebep göstermiş, bir kısım öğrenci aile baskısının neden olduğunu belirtmiş ve az sayıda öğrenci ise derse ve okula duyduğu ilgi, bireysel öğrenme isteği ve arkadaşlarını görme isteğiyle derslere katıldığını belirtmişlerdir. İlgili alanyazın incelendiğinde Erkoca (2021) çalışmasında, uzaktan eğitim sürecinde dersi takip etmeyen bazı öğrencilerin sadece yüksek not almak için ödevlerini yaptıkları bulgusunu elde etmişlerdir. Bu bulguya dayanarak öğrencilerin dersi öğrenmek yerine ders geçmeyi önemsediklerini söylemek mümkündür. Koç (2020) uzaktan eğitimin dezavantajlı yönlerinden birinin de öğrencilerin düzenli derse katılmayışı olduğunu söylemiştir. Saygı'nın (2021) çalışmasına göre de öğretmenlerin %70'i öğrencilerin uzaktan eğitim canlı derslerine kısmen katıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca Gualano, Lo Moro, Voglino, Bert ve Siliquini'e (2020) göre derslerin erken saatlerde oluşu öğrencilerin uyku düzenlerini değiştirdiğinden, öğrenciler dersleri eş zamansız takip etmeyi tercih etmiş olabilirler. Çakmak Karapınar, Güler, Kurşun ve Karaman (2018) da çalışmalarında öğrencilerin uzaktan eğitim ile verilen derste yapılan neredeyse hiçbir uygulamaya katılmak istemediklerini belirtmişlerdir. Özyürek, Begde, Yavuz ve Özkan (2016), uzaktan eğitim sürecinde derse katılan öğrenci sayısını artırmak için çeşitli önerilerde bulunarak, derse aktif katılım fırsatının verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Şahin (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda da, uzaktan eğitim ile yapılan derse olan öğrenci katılımının az olduğu belirtilmiş ve bu

durumun öğrencilerin dersi ciddiye almadıklarından kaynaklandığı düşüncesi paylaşılmıştır. Yapılan çalışmaları destekler nitelikte, bazı çalışmalarda iletişim eksikliğinin sebep olduğu yalnızlık hissi sebebiyle öğrencilerin uzaktan eğitim derslerini takip edip etmeme kararsızlığı yaşadıkları belirtilmiştir (Angelino, Williams ve Natvig, 2007).

Öğrencilerin öğrenme isteğini sürdürebilmelerine ilişkin görüşlerinde uzaktan eğitim sürecindeki kalıcı öğrenme etkenine dair ifadeler sıklıkla yer almıştır. Bu kapsamda öğrencilerin “kalıcı öğrenme etkeni” koduna ilişkin bazı ifadelerine yer verilmiştir:

“Kalıcı öğrenemedim çünkü sebebi dikkat dağınıklığı olabilir” (Ö3).

“Bilgileri aklımda kalıcı hale getirmek için aslında çok şey denedim işte not tuttum. Biraz ezber yapmaya çalıştım ki benim ezberim pekiyi olmadığı için unuttum. Yani tekrardan soru çözdüm ama dediğim gibi uzaktan eğitim döneminde epey kopukluk yaşadım” (Ö11).

“Şey, ben kalıcı olsun diye öğretmenin önerdiği ekstra bir kaynak kullandım ya da ailemin aldığı bir kaynak kullanıyorum” (Ö12).

“Bence öğrendiklerimin kalmasını engelleyenler aslında çok fazla gibi. Hani nasıl desem zaten 40 dakikalık ders çoğu kişi atılıyor. Ben dahil herkes atılıyor, hocanın da atıldığı oluyor arada sırada. Hani bu nedenle de fazla kalıcı olmuyor” (Ö13).

Araştırmanın “*Öğrenme İsteğini Sürdürebilme*” temasına ait olan “kalıcı öğrenme etkeni” kodundaki öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde kalıcı öğrenmelerine etki eden birçok unsur olduğu görülmektedir. Bunlardan dikkat dağınıklığı, motivasyon eksikliği ve online yaşanan olumsuzluklar öğrencilerin kalıcı öğrenmelerinin önündeki engeller olarak karşımıza çıkarken, ek kaynak kullanımının kalıcı öğrenme unsuru olarak belirtildiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki öğrenmelerinin kalıcı olmadığı görülmüştür. Yaşadıkları dikkat dağınıklığı, motivasyon eksikliği ve online yaşanan olumsuzlukların kalıcı öğrenmelerinin önündeki engeller olduğu tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde Afşar ve Büyükdoğan’ın (2020) çalışmalarına göre öğrencilerin % 40,3 oranla uzaktan eğitimle verilen derslerin akılda kalıcı olmadığını söyledikleri bulgusu elde edilmiştir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada “Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, çevrimiçi eğitim gören kardeş sayısı ve ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde sorulan üçüncü araştırma sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitimde öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 26’da sunulmaktadır.

Tablo 26. Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecindeki Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	F	t	Sd	p
Öz-kontrol becerileri	Kadın	451	3.08	.939	.40	-1.827	756	.068
	Erkek	307	3.21	.960				
Öğrenme becerileri	Kadın	451	2.90	.877	6.706	.223	756	.824
	Erkek	307	2.89	.972				
Üst-bilişsel farkındalık becerileri	Kadın	451	3.32	.988	1.558	-1.891	756	.059
	Erkek	307	3.46	.942				
Kaynak belirleyebilme	Kadın	451	3.17	1.040	.207	-1.543	756	.123
	Erkek	307	3.29	1.031				
Öğrenme isteğini sürdürebilme	Kadın	451	3.18	1.000	.575	-1.197	756	.232
	Erkek	307	3.27	.973				
Ölçek Toplam	Kadın	451	3.11	.768	.690	-1.532	756	.126
	Erkek	307	3.20	.748				

*p<.05

Tablo 26 incelendiğinde p<.05 anlamlılık düzeyinde ölçeğin tamamı (p=.126) ile ölçeğin öz-kontrol becerileri boyutunda (p=.068), öğrenme becerileri boyutunda (p=.824), üst bilişsel farkındalık becerileri boyutunda (p=.059), kaynak belirleyebilme boyutunda (p=.123) ve öğrenme isteğini sürdürebilme boyutunda (p=.232) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bir başka ifade ile öğrencilerin cinsiyeti açısından uzaktan eğitimde öz-yönetimli öğrenme düzeyleri anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda da kadın ve erkek öğrencilerin ortak kodlarda görüş bildirmeleri bu durumu desteklemektedir.

Literatürde bulunan araştırmalar incelendiğinde öz-yönetimli öğrenme ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı farklılık elde edilen çalışmaya rastlanmamıştır. Yaşar, Sert, Demir ve Yurdagül (2013) çalışmalarında lise ve ortaokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme düzeyleri üzerinde cinsiyet değişkeninin istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kayıhan (2017), öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri üzerinde cinsiyet değişkeninin istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmadığını saptamıştır. Literatürde bazı çalışma bulgularında erkek ve kadın öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri incelendiğinde ise farklı sonuçlarla karşılaşılmıştır. Kılıç ve Sökmen (2012) erkek öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin kadın öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerine oranla daha yüksek olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. İlgili literatür incelendiğinde bu bulgudan farklı olarak Özbek, Eroğlu ve Donmuş'un (2017) çalışmalarının bulgularında, kadın öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin erkek öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Artsın'ın (2018) çalışmasında öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmuş ve kadın öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin erkek öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf düzeyi değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 27'de gösterilmektedir.

Tablo 27. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecindeki Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	X	Ss	Sd	F	p	Farklar
Öz-kontrol becerileri	5. Sınıf	224	3.13	.983	3;754	.257	.856	-
	6. Sınıf	199	3.17	.820				
	7.Sınıf	200	3.13	1.036				
	8. Sınıf	135	3.08	.942				
Öğrenme becerileri	5. Sınıf	224	3.00	.896	3;754	2.467	.061	-
	6. Sınıf	199	2.95	.856				
	7.Sınıf	200	2.78	.980				
	8. Sınıf	135	2.82	.923				
Üst-bilişsel farkındalık becerileri	5. Sınıf ^a	224	3.13	1.101	3;754	7.330	.000*	b,c,d>a
	6. Sınıf ^b	199	3.49	.870				
	7.Sınıf ^c	200	3.50	.885				
	8. Sınıf ^d	135	3.46	.937				
Kaynak belirleyebilme	5. Sınıf ^a	224	3.18	1.123	3;754	3.363	.018*	b>c,d
	6. Sınıf ^b	199	3.42	.936				
	7.Sınıf ^c	200	3.14	1.057				
	8. Sınıf ^d	135	3.12	.971				
Öğrenme isteğini sürdürebilme	5. Sınıf ^a	224	3.09	1.098	3;754	3.170	.024*	b>a
	6. Sınıf ^b	199	3.37	.958				
	7.Sınıf ^c	200	3.27	.938				
	8. Sınıf ^d	135	3.15	.890				
Ölçek Toplam	5. Sınıf	224	3.10	.847	3;754	1.584	.192	-
	6. Sınıf	199	3.25	.670				
	7.Sınıf	200	3.14	.776				
	8. Sınıf	135	3.11	.706				

*p<0.05

Tablo 27 incelendiğinde $p<.05$ anlamlılık düzeyinde *ölçeğin tamamı* ($p=.192$) ile *öz-kontrol becerileri* boyutunda ($p=.856$) ve *öğrenme becerileri* boyutunda ($p=.061$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla *ölçeğin tamamı* ile *öz-kontrol becerileri* ve *öğrenme becerileri* boyutunda öğrencilerin sınıf düzeyi değişkeni açısından uzaktan eğitimde öz-yönetimli öğrenme düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı söylenebilir. $p<.05$ anlamlılık düzeyinde ölçeğin *üst bilişsel farkındalık*

becerileri boyutunda ($p=.000$), *kaynak belirleyebilme* boyutunda ($p=.018$) ve *öğrenme isteğini sürdürebilme* boyutunda ($p=.024$) anlamlı farklılık bulunmaktadır. Varyansların ve örneklem boyutlarının homojen olmadığı durumlarda Games Howell testi kullanılır (Games, 1971). Bu bağlamda anlamlı farklılığın yönünün belirlenmesi amacıyla Post-Hoc testlerinden Games Howell testi yapılmıştır. Games Howell testi sonuçlarına göre ölçeğin *üst bilişsel farkındalık becerileri* boyutunda beşinci sınıf öğrencileri ile altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin arasında altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bir başka ifadeyle altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin *üst bilişsel farkındalık becerileri* boyutundaki düzeyleri beşinci sınıf öğrencilerinden anlamlı şekilde daha fazladır. Ölçeğin *kaynak belirleyebilme* boyutunda altıncı sınıf öğrencileri ile yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri arasında altıncı sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yani altıncı sınıf öğrencilerinin *kaynak belirleyebilme* boyutundaki düzeyleri yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden anlamlı biçimde daha fazladır. Ölçeğin *öğrenme isteğini sürdürebilme* boyutundaki anlamlı farklılığın yönü incelendiğinde ise beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri arasında ve altıncı sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle altıncı sınıf öğrencilerinin *öğrenme isteğini sürdürebilme* boyutundaki düzeyleri beşinci sınıf öğrencilerinden anlamlı şekilde fazladır.

Araştırma bulguları incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeylerinin ölçeğin tamamında sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeylerinin sınıf düzeyi açısından farklılık göstermemesinin nedeni olarak öz-yönetimli öğrenmeye formal eğitimin etkisinden daha çok bireysel özelliklerin etkisinin olduğu söylenebilir. Gibbons ve Phillips (1982) de, öz-yönetimli öğrenmeye ait becerilerin öğretilebilir ve okulda uygulanabilir olmasına rağmen bir program dahilinde kazandırılmayacağını belirtmişlerdir. İlgili alanyazın incelendiğinde Kayıhan (2017) araştırmasında, sınıf düzeyinin öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aşkın (2015) da çalışmasında üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılık oluşturmadığını bulmuştur. Salas (2010) çalışmasında birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri arasında

anlamli bir fark olmadığı bulgusunu elde etmiştir. Buna karşı olarak Gedik (2022) araştırmasında öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinin sınıf düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farka sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öztürk, Bilgen ve Bilgen (2017) çalışmalarında, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi arttıkça kendi kendine öğrenme beceri düzeylerinin de arttığını bulmuşlardır. Coşkun ve Tekkol (2022) yaptıkları çalışmada sınıf düzeyi değişkenine göre öz-yönetimli öğrenme becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucunu ortaya koymuşlardır. Sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme düzeyleri de artmıştır. Benzer şekilde Carson'un (2012) çalışmasında öz-yönetimli öğrenmenin sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği bulgusu ortaya çıkmıştır. Salas (2010) çalışmasında öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarını incelemiş ve yaptığı çalışma sonucunda İşitme Engelliler Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarının, birinci sınıf öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarından yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çevrimiçi Eğitim Gören Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular

Çevrimiçi eğitim gören kardeş sayısı değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. Çevrimiçi Eğitim Gören Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecindeki Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Kardeş Sayısı	N	X	Ss	Sd	F	p	Farklar
Öz-kontrol becerileri	Tek Çocuk	109	3.17	.894				
	2 Kardeş	389	3.17	.972				
	3 Kardeş	197	3.12	.910	3;754	1.991	.114	-
	3'ten fazla Kardeş	63	2.86	.988				
Öğrenme becerileri	Tek Çocuk	109	3.04	.882				
	2 Kardeş	389	2.89	.958				
	3 Kardeş	197	2.87	.877	3;754	1.334	.262	-
	3'ten fazla Kardeş	63	2.77	.820				
Üst-bilişsel farkındalık becerileri	Tek Çocuk ^a	109	3.44	.948				
	2 Kardeş ^b	389	3.43	.970				
	3 Kardeş ^c	197	3.34	.934	3;754	3.128	.025*	b>d
	3'ten fazla Kardeş ^d	63	3.05	1.076				
Kaynak belirleyebilme	Tek Çocuk ^a	109	3.28	1.019				
	2 Kardeş ^b	389	3.28	1.027				
	3 Kardeş ^c	197	3.18	1.050	3;754	3.524	.015*	b>d
	3'ten fazla Kardeş ^d	63	2.84	1.031				
Öğrenme isteğini sürdürebilme	Tek Çocuk ^a	109	3.46	1.030				
	2 Kardeş ^b	389	3.21	.995				
	3 Kardeş ^c	197	3.20	.962	3;754	3.946	.008*	a>d
	3'ten fazla Kardeş ^d	63	2.93	.893				
Ölçek Toplam	Tek Çocuk ^a	109	3.25	.763				
	2 Kardeş ^b	389	3.18	.776				
	3 Kardeş ^c	197	3.12	.716	3;754	3.451	.016*	a,b>d
	3'den fazla Kardeş ^d	63	2.88	.752				

*p<0.05

Tablo 28 incelendiğinde $p<.05$ anlamlılık düzeyinde ölçeğin *öz-kontrol becerileri* boyutu ($p=.114$) ve *öğrenme becerileri* boyutu ($p=.262$) açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ayrıca $p<.05$ anlamlılık düzeyinde ölçeğin *tamamı* ($p=.016$) ile *üst bilişsel farkındalık becerileri* boyutu ($p=.025$), *kaynak belirleyebilme* boyutu ($p=.015$) ve *öğrenme isteğini sürdürebilme* boyutunda ($p=.008$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın yönünü tespit etmek amacıyla varyansların homojen dağılmış olması sebebiyle Post-Hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır.

Scheffe testi sonuçlarına göre ölçeğin toplamında çevrimiçi uzaktan eğitim sürecinde tek çocuk ve iki kardeşi ile üçten fazla kardeşi olanlar arasında tek çocuk ve iki kardeşi olanların lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bir başka ifade ile tek çocuk ve iki kardeşi olan ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri üçten fazla kardeşi olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Ölçeğin *üst bilişsel farkındalık becerileri* boyutundaki anlamlı farklılık incelendiğinde çevrimiçi uzaktan eğitim sürecinde iki kardeşi olanlar ile üçten fazla kardeşi olanlar arasında iki kardeşi olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Yani iki kardeşi olan öğrencilerin *üst bilişsel farkındalık becerileri* üçten fazla kardeşi olanların öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyinden anlamlı biçimde daha yüksektir. Kaynak belirleyebilme boyutundaki anlamlı farklılık iki kardeşi olan öğrenciler ile üçten fazla kardeşi olan öğrenciler arasında olup iki kardeşi olan öğrencilerin lehinedir. Bir başka ifade ile iki kardeşi olan öğrencilerin kaynak belirleyebilme boyutunda çevrimiçi uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri üçten fazla kardeşi olan öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri anlamlı şekilde daha yüksektir. Öğrenme isteğini sürdürebilme boyutunda ise tek çocuk olan öğrenciler ile üçten fazla kardeşi olan öğrenciler arasında ve tek çocuk olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bir başka deyişle tek çocuk olan öğrencilerin çevrimiçi uzaktan eğitim sürecinde öğrenme isteğini sürdürebilme becerileri düzeyleri, üçten fazla kardeşi olan öğrencilerin öğrenme isteğini sürdürebilme becerileri düzeyinden anlamlı biçimde daha yüksektir.

Araştırma bulguları incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri çevrimiçi eğitim gören kardeş sayısı değişkenine göre incelendiğinde tek çocuk ve iki kardeşi olan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri üçten fazla kardeşi olan çocukların öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. İki kardeşi olan öğrencilerin *üst bilişsel farkındalık becerileri* boyutunda uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeylerinin üçten fazla kardeşi olanların uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. İki kardeşi olan öğrencilerin kaynak belirleyebilme boyutunda uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri üçten fazla kardeşi olan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeylerinden anlamlı şekilde daha

yüksektir. Tek çocuk olan öğrencilerin öğrenme isteğini sürdürebilme boyutunda uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri üçten fazla kardeşi olan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeylerinden anlamlı biçimde daha yüksektir.

Ailenin Gelir Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Ailenin gelir durumu değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Ailenin Gelir Durumu Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecindeki Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Gelir Durumu	N	X	Ss	Sd	F	p	Farklar
Öz-kontrol becerileri	Düşük	123	3.07	.979				
	Orta	405	3.14	.911	2;755	.302	.739	-
	Yüksek	230	3.15	.999				
Öğrenme becerileri	Düşük	123	2.77	.911				
	Orta	405	2.93	.887	2;755	1.577	.207	-
	Yüksek	230	2.89	.965				
Üst-bilişsel farkındalık becerileri	Düşük	123	3.25	1.011				
	Orta	405	3.38	.929	2;755	1.456	.234	-
	Yüksek	230	3.44	1.019				
Kaynak belirleyebilme	Düşük	123	3.13	1.049				
	Orta	405	3.25	1.018	2;755	.690	.502	-
	Yüksek	230	3.21	1.065				
Öğrenme isteğini sürdürebilme	Düşük ^a	123	3.04	.997				
	Orta ^b	405	3.19	.999	2;755	4.963	.007*	c>a
	Yüksek ^c	230	3.37	.950				
Ölçek Toplam	Düşük	123	3.04	.763				
	Orta	405	3.16	.729	2;755	1.678	.187	-
	Yüksek	230	3.19	.810				

*p<0.05

Tablo 29 incelendiğinde p<.05 anlamlılık düzeyinde *ölçeğin tamamı* (p=.187) ile *öz-kontrol becerileri* boyutunda (p=.739), *öğrenme becerileri* boyutunda (p=.207), *üst bilişsel farkındalık becerileri* boyutunda (p=.234) ve *kaynak belirleyebilme* boyutunda (p=.502) anlamlı şekilde farklılık göstermediği görülmektedir. Ölçeğin *öğrenme isteğini sürdürebilme* boyutunda ise p<.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Anlamlı farklılığın yönünü tespit etmek amacıyla varyansların homojen

dağılmış olması nedeniyle Post-Hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre *öğrenme isteğini sürdürebilme* boyutunda ailelerinin gelir durumu yüksek olan öğrenciler ile düşük olan öğrenciler arasında ve ailelerinin gelir durumu yüksek olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bir başka ifade ile ailelerinin gelir durumu yüksek olan öğrencilerin *öğrenme isteğini sürdürebilme* düzeyleri ailelerinin gelir durumu düşük olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Ailelerinin gelir durumu yüksek olan öğrencilerin *öğrenme isteğini sürdürebilme* boyutundaki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri ailelerinin gelir durumu düşük olanlara göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenme sürecinde çeşitli ihtiyaçları vardır ve bu ihtiyaçların karşılanması genellikle maddi kaynaklar gerektirmektedir. Maddi açıdan sıkıntı yaşayan öğrencilerin bu sebeple ihtiyaçları karşılanmadığında öğrenme isteklerinin azalabileceği düşünülmektedir. Öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeylerinin *öğrenme isteğini sürdürebilme* boyutunun dışındaki boyutlarda anlamlı farklılık göstermemesinin nedeninin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin maddi imkanlardan bağımsız şekilde kendini gerçekleştirme isteğiyle ilgili olduğu düşünülmüştür. İlgili alanyazın incelendiğinde araştırma bulgularını destekler nitelikte Acar (2014) çalışmasında, fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerinin, sosyo-ekonomik düzeylerinden etkilenmediğini ifade etmiştir. Yüzlü'nün (2019) çalışmasında da ölçeğin öz-yönetim alt boyutunda ekonomik durum değişkeninin etkisi olmadığı bulgusu ortaya konulmuştur.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi ve bu becerilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, çevrimiçi eğitim gören kardeş sayısı ve ailenin gelir düzeyi açısından nasıl bir değişim gösterdiğini hem nicel hemde nitel ölçme araçları yardımıyla bütüncül olarak incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak “Uzaktan eğitim gören ortaokul öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri, ölçeğin tüm boyutlarında orta düzeyde bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyeti açısından uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Sınıf düzeyi değişkeni açısından yapılan analiz sonuçlarına göre *ölçeğin tamamı* ile *öz-kontrol becerileri* ve *öğrenme becerileri* boyutunda öğrencilerin sınıf düzeyi değişkeni açısından uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı ancak *üst bilişsel farkındalık becerileri*, *kaynak belirleyebilme* ve *öğrenme isteğini sürdürebilme* boyutlarında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin *üst bilişsel farkındalık becerileri* boyutundaki uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri beşinci sınıf öğrencilerinden anlamlı biçimde daha fazladır. Altıncı sınıf öğrencilerinin *kaynak belirleyebilme* boyutundaki uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden anlamlı biçimde daha fazladır. Altıncı sınıf öğrencilerinin *öğrenme isteğini sürdürebilme* boyutundaki uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri beşinci sınıf öğrencilerinden anlamlı şekilde fazladır.

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri çevrimiçi eğitim gören kardeş sayısı değişkenine göre incelendiğinde ölçeğin *öz-kontrol becerileri* boyutu ve *öğrenme becerileri* boyutu açısından anlamlı bir farklılık bulunmamış ancak *ölçeğin tamamı* ile *üst bilişsel farkındalık becerileri*

boyutunda, *kaynak belirleyebilme boyutunda* ve *öğrenme isteğini sürdürebilme boyutunda* anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bunun yanında ölçeğin toplamında tek çocuk ve iki kardeşi olan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri üçten fazla kardeşi olan çocuklarınkinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. İki kardeşi olan öğrencilerin *üst bilişsel farkındalık becerileri boyutunda* uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri üçten fazla kardeşi olanlarınkinden anlamlı biçimde daha fazladır. İki kardeş olan öğrencilerin *kaynak belirleyebilme boyutunda* uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri üçten fazla kardeşi olan öğrencilerinkinden anlamlı şekilde daha yüksek düzeydedir. Tek çocuk olan öğrencilerin *öğrenme isteğini sürdürebilme boyutunda* uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri üçten fazla kardeşi olan öğrencilerinkinden anlamlı biçimde daha yüksektir.

Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeylerinin ailenin gelir durumu değişkenine göre *ölçeğin tamamı* ile *öz-kontrol becerileri boyutunda*, *öğrenme becerileri boyutunda*, *üst bilişsel farkındalık becerileri boyutunda* ve *kaynak belirleyebilme becerileri alt boyutunda* anlamlı şekilde farklılaşmadığı ancak *öğrenme isteğini sürdürebilme boyutunda* anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışma sonucunda ailelerinin gelir durumu yüksek olan öğrencilerin *öğrenme isteğini sürdürebilme boyutundaki* öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri ailelerinin gelir durumu düşük olanlarınkine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile belirlenen öğrenci görüşlerine göre öğrenciler, uzaktan eğitim sürecinden hem akademik olarak hem de duyuşsal olarak olumsuz yönde etkilenmişlerdir. Araştırma bulgularına bakıldığında ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılarına çıkan çeşitli sorunlara çözüm bulmak için farklı yollara başvurdıkları görülmüştür. Öğrenciler, hedef belirleme becerisi göstermeleri gerektiğinde öğretmenlerinin ya da ailelerinin yardımına ihtiyaç duymuşlardır.

Araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde öğrenmeleri için öz-değerlendirme yapabildikleri ancak bu değerlendirmelerin oldukça olumsuz yönde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin tespiti için ailelerinin ya da öğretmenlerinin düşüncelerine ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Öğrencilerin kaynak belirlemeleri gerektiğinde kendilerini öğretmenlerinden ya da ailelerinden onay almak zorunda hissetmeleri dikkat çekmiştir. Bu süreçte öğrencilerin özel derse ve kaynak kitaba yoğun derecede ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin ders takip motivasyonlarının en büyük etkeninin düşük not alma kaygısı ile öğretmen ve ailelerinin takibi ve zorlaması olduğu görülmüştür.

Özellikle yakın geçmişte bütün dünyayı etkisi altına alan Covid-19 küresel salgını ve ardından ülkemizde yaşanan “yüzyılın depremi” olarak büyüklüğü vurgulanan deprem felaketi ile ne yazık ki her an beklenmedik şekilde salgınlarla ya da afetlerle karşılaşılabilceği ve uzaktan eğitimin kullanılması gerekliliği gerçeği ile bir kez daha yüzleşilmiştir. Zorunlu uzaktan eğitimde istenilen başarının elde edilebilmesi için öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde sergiledikleri öz-yönetimli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarından hareketle literatüre katkı sağlayacağı düşünülen uygulayıcılar için verilen öneriler şu şekildedir:

Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerisine sahip olmalarının birçok alt becerinin geliştirilmesi ile mümkün olduğu araştırmada ifade edilmiştir. Okul rehberlik servisi ile koordineli olarak öğrencilerin özellikle üst-bilişsel farkındalık becerilerini geliştirici eğitimlerin verilmesinin, onların öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeylerine ciddi oranda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarından hareketle literatüre katkı sağlayacağı düşünülen araştırmacılar için verilen öneriler şu şekildedir:

Bu araştırmada öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerine öz-yönetimli öğrenme becerilerini kazandırma amacıyla yaptıkları çalışmalara ilişkin bir bulgu elde edilmemiştir. Bu bağlamda gelecek araştırmalarda öğretmenlerin öğrencilerine öz-yönetimli öğrenme becerilerini kazandırmada nasıl bir yol izledikleri ve kullandıkları stratejileri belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle yapılan çalışmanın gerekirse revize edilerek, diğer eğitim kademelerinde de denenmesi önerilebilir. Benzer şekilde ortaokul öğrencileri ile tekrarlanacak boylamsal bir çalışmanın ilgili literatüre katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin bulgular öğrencinin kendi ifadesine dayalı tekniklerle (ölçek, görüşme) belirlenmiştir. İleriki araştırmalarda öğrenci ifadesinin yanı sıra gözlemler de yapılarak bulgular karşılaştırılabilir.



KAYNAKÇA

- Abd-El-Fattah, S.M. (2010). Garrison'un kendi kendini yöneten öğrenme modeli: ön doğrulama ve akademik başarıyla ilişki. *İspanyol psikoloji dergisi*, 13 (2), 586-596.
- Abdullah, M. H. (2001). Self-directed learning. (EDO-CS-01-10). ERIC. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED459458.pdf>
- Acar, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Afşar, B. ve Büyükdoğan, B. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde İİBF ve SBBF öğrencilerinin uzaktan eğitim hakkındaki değerlendirmeleri. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (5), 161-182.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126.
- Akça, G. ve Akgün, E. (2020). *İlkokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı sıkıntılar*. EJER 2020 Kongresi'nde sunuldu, Online.
- Akyüz, H. E. (2018). Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi: Uygulamalı bir çalışma. *Bitlis Eren Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 7(2), 186-198. DOI: 10.17798/bitlisfen.414490
- Al Salman, S., Al Kathiri, M. ve Bawaneh, A. K. (2021). School off, learning on: identification of preference and challenges among school students towdistance learning during COVID19 outbreak. *International Journal of Lifelong Education*, 40(1), 53-71. DOI: 10.1080/02601370.2021.1874554
- Al-Arimi, A. M. A. K. (2014). Distance learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 82-88. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.09.159
- Alkan, C. (1987). Açıköğretim: Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 157.

- Alkan, C. (1998). Eğitim teknolojisi ve uzaktan eğitimin kavramsal boyutları. *Uzaktan Eğitim Yaz*, 5-10.
- Alkan, F. (2012) *Kendi kendine öğrenmenin kimya laboratuvarında öğrenci başarısına, öğrenme hazırbulunuşluğuna, laboratuvar becerilerine yönelik tutumuna ve endişesine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alkan, F. ve Erdem, E. (2013). Kendi kendine öğrenmenin laboratuvarında başarı, hazırbulunuşluk, laboratuvar becerileri tutumu ve endişeye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 15-26.
- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N. ve Mabry, E. (2002). Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: A meta-analysis. *The American Journal of Distance Education*, 16(2), 83-97. DOI: 10.1207/S15389286AJDE1602_3
- Al-Rabiaah, A., Temsah, M. H., Al-Eyadhy, A. A., Hasan, G. M., Al-Zamil, F., Al-Subaie, S., ... ve Somily, A. M. (2020). Middle East Respiratory Syndrome-Corona Virus (MERS-CoV) associated stress among medical students at a university teaching hospital in Saudi Arabia. *Journal of infection and public health*, 13(5), 687-691.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D. ve Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *XI. Akademik Bilişim Kongresi*, 4(5).
- Altunay, E., Gülşin, O. ve Yalçınkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 62-80. DOI: 10.19126/suje.37750
- Angelino, L., Williams, F. K. ve Natvig, D. (2007). Strategies to Engage Online Students and Reduce Attrition Rates. *The Journal of Educators Online*, 4(2).
- Antalyalı, Ö. L. (2004) *Uzaktan eğitim algısı ve yöneylem araştırması dersinin uzaktan eğitim ile verilebilirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Artsın, M. (2018). *Kitlesel açık çevrimiçi derslerde öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Artsın, M., Koçdar, S. ve Bozkurt, A. (2019). Öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin kitlesel açık çevrimiçi dersler bağlamında incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 1-30. DOI: 10.18039/ajesi.681905
- Aşkın, İ. (2015). *Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Attr, A. K. (2012). Distance education: problems and solution. *International Journal of Behavioral Social and Movement Sciences*, 1(4), 42-58.
- Avcı, F. ve Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154.
- Aydar, G. (2021). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerilerinin yordanmasında bilişötesi farkındalık ve dijital okuryazarlık düzeylerinin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu, T. (2012). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 37-49.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15, 4.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 368-388. DOI: 10.31592/aeusbed.598299

- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.
- Başol, G. (2019). *Araştırmacılar için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bouchard, P. (1994). 'Self-directed professionals and autodidactic choice: A framework for analysis'. H. B. Long (Ed.). *New ideas about self-directed learning* içinde (s.121-137). Oklahoma: Norman, OK.
- Bouchard, P. (1994). Self-Directed Professionals and Autodidactic Choice. *Adult Education Quarterly*, 34(1), 38-47.
- Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğreten-öğrenen rollerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Brockett, R. G. ve Hiemstra, R. (1985). Bridging the theory-practice gap in self-directed learning. *New directions for continuing education*, 25, 31-40.
- Brockett, R. G. ve Hiemstra, R. (1991). *Self direction in adult learning perspectives: on theory, research and practice*. London and New York: Routledge.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices*. McGraw-Hill Education (UK): Open University Press.
- Brookfield, S. (1995). Adult learning: An overview. *International encyclopedia of education*, 10, 375-380.
- Bulunuz, M. ve Bulunuz, N. (2013). Fen öğretiminde biçimlendirici değerlendirme ve etkili uygulama örneklerinin tanıtılması. *Journal of Turkish Science Education*, 10(4), 119-135.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(4), 470-483.

- Büyüköztürk, Ş., Çokluk Bökeoğlu, Ö. ve Köklü, N. (2009). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Candy, P. C. (2004). *Linking thinking: Self-directed learning in the digital age*. Canberra, Australia: Department of Education, Science and Training.
- Carson, E. H. (2012). *Self-directed learning and academic achievement in secondary online students*. Yayınlanmamış doktora tezi. The University of Tennessee at Chattanooga, Tennessee, ABD.
- Chee, T.S., Divaharan, S., Tan, L. ve Mun, C.H. (2011). *ICT: Theory, practice and assessment self-directed learning*. Singapore: Ministry of Education Technology Division.
- Costa, A. L. ve Kallick, B. (2004). *Assessment strategies for self-directed learning*. CA, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Coşkun, B. K. ve Tekkol, İ. A. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının problemleri internet kullanım davranışlarının öz-yönetimli öğrenme becerileri açısından incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(32), 325-340.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (çev. M. Sözbilir, S. Çelik, İ. H. Acar ve Y. Göktaş). İstanbul: Edam Yayıncılık.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2018). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (çev. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çokyaman, M. ve Ünal, M. (2021). Distance education perceptions of students and teachers during covid-19 epidemic: a metaphor analysis. *Opus International*

Journal Of Society Researches, Management And Organization Special Issue, 1684-1715.

- Çolak, A. ve Uzuner, Y. (2004). Zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleri ve özel eğitim öğretmenleri: Yarı yapılandırılmış görüşme araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 241-270.
- Demir, D., Özdiñç, F. ve Ünal, E. (2018). Eğitim bilişim ağı (EBA) portalına katılımın incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 407-422.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39).
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Doğan, S. ve Tatık, R. Ş. (2015). Evaluation of distance education program in Marmara University according to the views of students. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 247-261.
- Durak, G. (2017). Uzaktan eğitimde destek hizmetlerine genel bakış: sorunlar ve eğilimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 160-173.
- Dursun, F. (2013). *Bilişim teknolojileri öğretmen yeterliklerinin öğretim elemanı, öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Dursun, F. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kendi branşlarına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 3 (1), 66-77. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aji/issue/1540/18885>
- Dündar, S., Candemir, Ö., Demiray, E., Kumtepe, E. G., Öztürk, S., Terlemez, M. S. ve Ulutak, İ. (2017). Anadolu Üniversitesi çalışanlarının açık ve uzaktan eğitime

ilişkin tutumları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 187-227.

El Refae, G. A., Kaba, A. ve Eletter, S. (2021). Distance learning during COVID-19 pandemic: satisfaction, opportunities and challenges as perceived by faculty members and students. *Interactive Technology and Smart Education*. DOI: 10.1108/ITSE-08-2020-0128

Ellinger, A. D. (2004). The concept of self-directed learning and its implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 158- 177. DOI: 10.1177/1523422304263327

Erişti, S. D., Şişman, E. ve Yıldırım, Y. (2008). İlköğretim branş öğretmenlerinin web destekli öğretim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(2), 384-400.

Erkoca, M. C. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi–bir çalışma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 148-163.

Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulamalı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri*, 33(1), 210-23. DOI: 10.5336/medsci.2011-26747

Erol, M. ve Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkokul öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 529-551.

Ersoy, M. (2014). *Uzaktan eğitim uygulamalarında tam öğrenme modelinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Fisher, M., King, J. ve Tague, G. (2001). Hemşirelik eğitimi için öz-yönelimli öğrenmeye hazırlık ölçeğinin geliştirilmesi. *Günümüzde hemşire eğitimi*, 21 (7), 516-525.

Fojtik, R. (2018). Problems of distance education. *Icte Journal*, 7(1), 14-23.

Games, P. A. (1971). Multiple comparisons of means. *American Educational Research Journal*, 8(3), 531-565.

- Garrison, D. R. (1992). Critical thinking and self-directed learning in adult education: An analysis of responsibility and control issues. *Adult education quarterly*, 42(3), 136-148. DOI: 10.1177/074171369204200302
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33. DOI: 10.1177/074171369704800103
- Geçkil, T. ve Tikici, M. (2015). Örgütsel demokrasi ölçeği geliştirme çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 48(4). 41-78.
- Gedik, G. (2022). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri ile piyano öğrenme stilleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gelbal, S. ve Kellecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33, 135-145.
- Geng, S., Law, K. M. ve Niu, B. (2019). Investigating self-directed learning and technology readiness in blending learning environment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-22. DOI: 10.1186/s41239-019-0147-0
- Gibbons, M. (2002). *The self-directed learning handbook: challenging adolescent students to excel*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gibbons, M. ve Phillips, G. (1982). Self-education: The process of life-long learning. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 67-86.
- Goss, III. J. R. (1998). Adult education and experimental and self-directed learning: Practices and philosophies of practice. H. B. Long ve Associates (Ed.). *Developing paradigms for self-directed learning* (195-297). Public Managers Center, University of Oklahoma, Norman, OK.
- Goudeau, S., Sanrey, C., Stanczak, A., Manstead, A. ve Darnon, C. (2021). Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to

- increase the social class achievement gap. *Nature Human Behaviour*, 5(10), 1273-1281. DOI: 10.1038/s41562-021-01212-7
- Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 1-12.
- Gözüm, S. ve Aksayan, S. (2003). Kültürlerarası ölçek uyarlaması için Rehber II: Psikometrik özellikler ve kültürlerarası karşılaştırma. *Hemşirelik Araştırma Dergisi*, 1(5), 3-14.
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self directed. *Adult Education*, 41 (3), 125-149. DOI: /10.1177/0001848191041003001
- Gualano, M. R., Lo Moro, G., Voglino, G., Bert, F. ve Siliquini, R. (2020). Effects of Covid-19 lockdown on mental health and sleep disturbances in Italy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4779.
- Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scale*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Georgia, ABD.
- Gündüz, A., Aydemir, M. ve Karaman, S. (2018). Eş-Zamanlı sanal sınıf ortamındaki uzaktan eğitim öğrencilerinin sosyal bulunuşluk düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 83-95.
- Güngör, D. (2016). Psikolojide ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uyarlanması kılavuzu. *Türk Psikoloji Yazıları*, 19(38), 104–112.
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E. ve Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*. 7(1).
- Hartley, K. ve Bendixen, L. D. (2001). Educational research in the Internet age: Examining the role of individual characteristics. *Educational Researcher*, 30(9), 22-26. DOI: 10.3102/0013189X030009022

- Hasgören, S. G. (2021). *Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri açısından deneyimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Hewitt-Taylor, J. (2001). Use of constant comparative analysis in qualitative research. *Nursing Standard*, 15(42), 39.
- Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. T. Husen ve T. N. Postlethwaite (Ed.). *The International Encyclopedia of Education (2nd ed.)*. Oxford: Pergamon Press.
- Holmberg, B. (1986). A discipline of distance education. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 1(1), 25-40.
- Holt, L. ve Brockett, R. G. (2012). Self direction and factors influencing technology use: Examining the relationships for the 21st century workplace. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2075-2082. DOI: 10.1016/j.chb.2012.06.011
- Horzum, M. B. (2011). Transaksiyonel uzaklık algısı ölçeğinin geliştirilmesi ve karma öğrenme öğrenenlerinin transaksiyonel uzaklık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (3), 1571-1587.
- Hurmerinta-Peltomäki, L. ve Nummela, N. (2006). Mixed methods in international business research: A value-added perspective. *Management International Review*, 46(4), 439- 459.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.
- İşman, A., Demiray, U. ve Barkan, M. (Editörler). (2005). *Distance education: The winds of change*. Ankara: Sempati Yayınları.
- Kaiser, H.F. (1974) An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36. DOI: 10.1007/BF02291575.
- Kan, A. Ü. ve Fidan, E. K. (2016). Student perceptions of distance education on Turkish language courses. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(2), 23-45.

- Kaplan, E. (2017). *6. sınıf öğrencilerinin ışık ve ses konusundaki kavram yanlışlarının kavram testi, kavram karikatürleri ve yarı yapılandırılmış görüşme kullanılarak tespit edilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Karaağaçlı, M. (2008). İnternet teknolojileri destekli uzaktan eğitimde sosyal kazanımlar gereksinimi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2).
- Karagöz, Y. (2017). *Spss ve Amos uygulamalı nitel-nicel karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Karagülle, S. ve Berkant, H. G. (2022). Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin ve düşünme stillerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 669-710. DOI: 10.17152/gefad.1005908
- Karakuş, N., Ucuşsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- Karal, H., Cebi, A. ve Turgut, Y. E. (2011). Perceptions of students who take synchronous courses through video conferencing about distance education. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(4), 276-293.
- Karanfil, B. ve Oğuz, A. (2019). Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (72), 18-32.
- Karapınar, D. Ç., Güler, M., Kurşun, E. ve Karaman, S. (2018). Atatürk Üniversitesi kampüs tabanlı dersler modeli bileşenlerine yönelik öğrenci görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 90-111.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasu, Y. F. ve Sidekli, S. (2021). İlköğretim 2. Sınıf öğrencisinin akıcı okuma ve anlama düzeyinin geliştirilmesi üzerine eylem araştırması. Action research on the development of fluent reading and comprehension level of primary school

2nd grade students. 19. *Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunuldu, Online.*

Karataş, K. ve Başbay, M. (2014). Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlik ve akademik başarı açısından yordanması. *İlköğretim Online*, 13(3).

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.

Kartal, Ş. (2022). Nitel araştırmanın desenlenmesi. M. Çelebi (Ed.) *Nitel araştırma yöntemleri* içinde (s. 224- 248). Ankara: Pegem Akademi.

Kaya, S. (2020). Zorunlu uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar: Öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri. *VIIth International Eurasian Educational Research Congress*, 10-13.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

Kayıhan, Ş. N. (2017). *Öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B. ve Barışık, C. Ş. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(7).

Kell, C. ve van Deursen, R. (2003). Does a problem-solving based curriculum develop life-long learning skills in undergraduate students? *Physiotherapy*, 89(9), 523-530. DOI: 10.1016/S0031-9406(05)60178-2

Kerka, S. (1994). Myths and realities: Self-directed learning. (ED365818). ERIC.

Keskin, M. ve Özer, D. K. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geribildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 59-67.

- Kılıç, D. ve Sökmen, Y. (2012). Sınıf öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 223-228.
- Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.
- Kırılmazkaya, G. (2018). An investigation of preservice teachers’ readiness for their self-directed learning. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 865-877. DOI: 10.7827/TurkishStudies.12931
- Kışla, T. (2016). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 258-271.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Cambridge: Englewood Cliffs.
- Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator: An autobiographical journey*. Jossey-Bass.
- Koç, A. (2020). Covid-19 salgını sürecinde ilahiyat fakültesi öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yapılması: örnek bir uygulama modeli. *Milli Eğitim*, 49(1), 851-875.
- Kurt, K., Kandemir, M. ve Çelik, Y. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6 (1), 88-103.
- Kürtüncü, M. ve Kurt, A. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Lee, M. J. ve McLoughlin, C. (2007). Teaching and learning in the Web 2.0 era: Empowering students through learner-generated content. *International journal of instructional technology and distance learning*, 4(10), 1-17.
- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43, 265-275.

- Loeng, S. (2020). Self-directed learning: A core concept in adult education. *Education Research International*, 2020, 1-12. DOI: 10.1155/2020/3816132
- Long, H. B. (1998). Theoretical and practical implications of selected paradigms of self-directed learning. H. B. L. Associates (Ed.), *Developing Paradigms for Self-directed Learning* içinde (s. 1-14). Norman, OK: Public Managers Center, Oklahoma.
- Lounsbury, JW, Levy, JJ, Park, SH, Gibson, LW ve Smith, R. (2009). Öz-yönetimli öğrenmenin kişilik özelliğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *Öğrenme ve Bireysel Farklılıklar*, 19 (4), 411-418.
- Mavili, A., Kesen, N. F. ve Daşbaşı, S. (2014). Aile aidiyeti ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(33), 29-45. DOI: 10.21560/spcd.19507
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult And Continuing Education*, 89, 3-13.
- Merriam, S., Caffarella, R. ve Baumgartner, L. (2007). *Learning in adulthood. A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. *New directions for continuing education*, 25, 17-30.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mocker, D. W. ve Spear, G. E. (1982). *Lifelong learning: formal, nonformal, informal, and self-directed*. The National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University, U.S.
- Mok, M. M. C. ve Lung, C. L. (2005). Developing self-directed learning in student teachers. *International Journal Of Self-Directed Learning*. 2 (1), 18-39.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. ve Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. New York: Psychology Press.

- Morris, T. H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*, 65(4), 633-653. DOI: 10.1007/s11159-019-09793-2
- Morris, T. H. ve Rohs, M. (2021). The potential for digital technology to support self-directed learning in formal education of children: A scoping review. *Interactive Learning Environments*, 1-14. DOI: 10.1080/10494820.2020.1870501
- Muilenburg, L. Y. ve Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29-48.
- O'Shea, E. A. (2003). Self-directed learning in nurse education: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 43 (1), 42-70. DOI: 10.1046/j.1365-2648.2003.02673.x
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.
- Oddi, L. F. (1984). Development of an instrument to measure self-directed continuing learning. Yayınlanmamış doktora tezi. Northern Illinois University, ABD.
- Oladoke, A. O. (2006). *Measurement of self-directed learning in online learners*. Yayınlanmamış doktora tezi. Capella University, Minnesota.
- Oliveira, A. L. ve Simões, A. (2006). Impact of socio-demographic and psychological variables on the self-directedness of higher education students. *International Journal of Self-Directed Learning*, 3(1), 1-12.
- Orhan, A. ve Senemoğlu, N. (2022). Öğretim Elemanlarının Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirmesi Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 10(20), 693-715.
- Owen, T. R. (2002). Self-directed learning in adulthood: a literature review (Ed.). US. Depertmant of Education (s. 1-5). Morehead State University, Morehead.
- Özarslan, M., Kubat, B. ve Bay, Ö. F. (2007). *Uzaktan eğitim için entegre ofis dersi'nin web tabanlı içeriğinin geliştirilmesi ve üretilmesi*. IX. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunuldu, Kütahya.

- Özarslan, Y. (2008). *Uzaktan eğitim uygulamaları için açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri*. XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı'nda sunuldu, Ankara.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 376-394.
- Özbek, R., Eroğlu, M. ve Donmuş V. (2017). Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(13), 17-35.
- Özcan, A. (2015). The effect of self-directed learning based English instruction on students' motivation, attitude, language learning beliefs and vocabulary. Yayınlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özdamar, K. (2017). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme: Yapısal eşitlik modellemesi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özer, B. (2002). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri*. 2000'li Yıllarda Öğrenme ve Öğretme Birinci Sempozyumu'nda sunuldu, İstanbul.
- Özer, B. (2004). Öğretmenin yeni görevi: Öğrenmeyi öğretme. *Öğrenmeyi Öğrenme Etkinlikleri Diyaloglar, Sunumlar, Atölyeler*, 17-18.
- Öztürk, Y. A., Bilgen, Z. ve Bilgen, S. (2017). Sorgulama becerileri ile kendi kendine öğrenme becerileri arasındaki ilişki: temel eğitim öğretmen adaylarına yönelik bir araştırma. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 179-214.
- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N. ve Özkan, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 595-605.

- Patterson, C., Crooks, D. ve Lunyk-Child, O. (2002). A new perspective on competencies for self-directed learning. *Journal of Nursing Education*, 41(1), 25-31. DOI: 10.3928/0148-4834-20020101-06
- Peraya, D. (1994). Distance education and the WWW. *Education at A Distance*, 9(7), 20-23.
- Perry, W. ve Rumble, G. (1987). *A Short Guide to Distance Education*. Cambridge: England.
- Pişken, M. T. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin pandemik salgın nedeniyle uygulanan uzaktan eğitim hakkında görüşleri (İstanbul ili Esenyurt ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Recepoğlu, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 551-569.
- Regan, J. A. (2003). Motivating students towards self-directed learning. *Nurse Education Today*, 23(8), 593-599. DOI:10.1016/S0260-6917(03)00099-6
- Ryan, A. M. ve Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal Of Educational Psychology*, 89(2), 329. DOI:10.1037/0022-0663.89.2.329
- Salas, G. (2010). *Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları (Anadolu üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 109-129.
- Shapley, P. (2000). On-line education to develop complex reasoning skills in organic chemistry. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 4(2).

- Shiong, K. B., Aris, B. ve Tasir, Z. (2009). The level of self-directed learning among teacher training institute students- an early survey. *Sains Humanika*, 50(1). DOI: 10.11113/sh.v50n1.279
- Sırakaya, M., Sırakaya, D. A. ve Çakmak, E. K. (2015). Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi sınava yönelik tutum düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 87-104.
- Singh, S. 2003. *Advanced Sampling Theory with Applications*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Skager, R. (1984). *Organizing schools to encourage self-direction in learners*. Hamburg: UNESCO Institute for Education and Pergamon Press.
- Slavec, A., ve Drnovšek, M. (2012). A perspective on scale development in entrepreneurship research. *Economic and Business Review*, 14(1), 3. DOI: 10.15458/2335-4216.1203
- Smith, C. B. (2000). *The Self-Directed Learner. Helping Children To Learn Series*. (ED 440394). ERIC.
- Song, L. (2005). *Self-directed learning in online environments: Process, personal attribute, and context*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Georgia, Georgia.
- Song, L. ve Hill, J. R. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. *Journal of Interactive Online Learning*, 6 (1), 27-42.
- Sökmen, İ. (2006). *İngilizce öğretmenlerinin strateji öğretimi ile ilgili inançları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Spear, G. E. ve Mocker, D. W. (1984). The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, 35(1), 1-10.

- Spencer, J. A. ve Jordan, R. K. (1999). Learner centered approaches in medical education. *British Medical Journal*, 318 (7193), 1280-1283. DOI: 10.1136/bmj.318.7193.1280
- Stockdale, S. L. (2003). *Development of an instrument to measure self-directedness*. Yayınlanmamış doktora tezi. The University of Tennessee, Knoxville.
- Stockdale, S. L. ve Brockett, R. G. (2011). Development of the PRO-SDLS: A measure of self-direction in learning based on the personal responsibility orientation model. *Adult Education Quarterly*, 61(2), 161-180. DOI: 10.1177/0741713610380447
- Sumuer, E. (2018). Factors related to college students' self-directed learning with technology. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(4). DOI: 10.14742/ajet.3142
- Şahin, A. N. E. (2019). Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinin uzaktan eğitim yoluyla öğretilmesi hakkında öğretim elemanlarının görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 477-502.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, E. ve Erden, M. (2009). Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği'nin (ÖYÖHÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education Sciences*, 4(3), 695-706.
- Şimşek, A. (2022). Uzaktan eğitimin öğrenci motivasyonu açısından incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 51-76.
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2011). Multivariate analysis of variance (MANOVA). *International encyclopedia of statistical science*, 13, 902-904. DOI: 10.1007/978-3-642-04898-2_394

- Talab, R. S. ve Newhouse, B. (1993). Self efficacy, performance variables and distance learning facilitator technology adoption: Support for the teacher needs hierarchy. (ED362207). ERIC.
- Taylor, B. (1995). *Self-directed learning: revisiting an idea most appropriate for middle school students*. (ED 395 287). ERIC.
- Teke, A. (2020). *Yetişkin bireylerin özyönetimli öğrenme yaşantılarının incelenmesi: Bir anlatı araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tekin, H. (1987). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Mesa Yayınları.
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekkol, İ. A. ve Demirel, M. (2018). Öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(2), 85-100. DOI: 10.21031/epod.389208
- Telli, S. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. DOI: 10.32329/uad.711110
- Teng, K. H. (2005). Perceptions of Taiwanese students to english learning as functions of self-efficacy, motivation, learning activities and self-directed learning. Yayımlanmamış doktora tezi. University of Idaho, Idaho.
- Timothy, T., Chee, T. S., Beng, L. C., Sing, C. C., Ling, K. J. H., Li, C. W. ve Mun, C. H. (2010). The self-directed learning with technology scale (SDLTS) for young students: An initial development and validation. *Computers & Education*, 55(4), 1764-1771.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thach, E. C. ve Murphy, K. L. (1995). Competencies for distance education professionals. *Educational technology research and development*, 43(1), 57-79.

- Topal, K.N. (2021). *Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öz-düzenlemeli öğrenme inançları ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Tough, A. (1967). Learning without a teacher: a study of tasks and assistance during adult self-teaching projects. *Educational Research Series No. 3*. Toronto: Ontario.
- Tough, A. (1979). *Choosing to Learn*. Ontario Inst. for Studies in Education, Toronto. (ED190741). ERIC.
- Tuncer, M. ve Tanaş, R. (2011). Akademisyenlerin uzaktan eğitim programlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat ve Tunceli Üniversiteleri örneği). *İlköğretim Online*, 10(2), 776-784.
- U.S. Congress, Office of Technology Assessment, Educating Scientist and Engineers: Grade School to Grad School, OTA-SET-377 (Washington, DC: U.S. Government Printing Office, June 1988).
- Ulusoy, B. ve Karakuş, F. (2018). Lise öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 684-699. DOI: 10.17860/mersinefd.390331
- Uzoğlu, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 335-351.
- Ümmet, D., Ekşi, H. ve Otrar, M. (2013). Özgecilik (altruism) ölçeği geliştirme çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 301-321.
- Veletsianos, G. (Editör). (2010). *Emerging technologies in distance education*. Edmonton: AU Press.
- Williamson, S. N. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse researcher*, 14(2).

- Wolk, R. (2010). Education: The case for making it personal. *Educational Leadership*, 67(7), 16-21.
- Yaşar, M. (2014). İstatistiğe yönelik tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 59-75.
- Yaşar, S., Sert, G., Demir, Ö. ve Yurdagül, H. (2013). Ortaokul ve lise öğrencilerinin bilgisayara karşı tutumu ve teknoloji ile birlikte kendi kendine öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi*, 1-11.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, özel sayı, 74-85.
- Yenal, A. Ç. (2009). *Uzaktan Eğitim*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yenilmez, K. ve Şan, İ., (2008). *Matematik öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırlık düzeyleri*. XVII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunuldu, Sakarya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, F. ve Yüksel, D. K. (2022). Uzaktan eğitim yoluyla sunulan ilk okuma-yazma öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 56-68.
- Yılmaz, G. K. ve Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6(2), 299-322.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yılmaz, R. ve Karaoğlu Yılmaz, F. G. (2019). Assigned roles as a structuring tool in online discussion groups: Comparison of transactional distance and knowledge

sharing behaviors. *Journal of Educational Computing Research*, 57(5), 1303-1325. DOI: 10.1177/0735633118786855

- Yılmazsoy, B. ve Kahraman, M. (2019). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 783-818. DOI: 10.30831/akukeg.429362
- Yolcu, H. H. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250.
- Yurdakul, B. (2015). Uzaktan eğitim. Demirel, Ö. (Ed.). Eğitimde Yeni Yönelimler içinde (s.271-288), Ankara: Pegem Akademi.
- Yurdal, M. O. (2015). *Tıp fakültesi öğrencilerinin probleme dayalı öğrenmeye yönelik tutumları ile özyönetimli öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşlukları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yüzlü, U. (2019). *Ön lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

EKLER

Ek 1. Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği Taslağı

Aşağıda uzaktan eğitim süreci ile ilgili bazı ifadeler bulunmaktadır. Her ifadeyi dikkatle okuyunuz. Her birinin yanında “**TAMAMEN KATILİYORUM**” dan “**KESİNLİKLE KATILMIYORUM**” a kadar seçenekler verilmiştir. Bu seçeneklerden sizce en uygun olanına (X) işareti koyarak belirtiniz.

		TAMAMEN KATILİYORUM	KATILİYORUM	ORTA DERECEDE KATILİYORUM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1.	Uzaktan eğitim sürecinde dersle ilgili öğrenmek istediklerimi ilgili kaynaklardan (internetten) kendi kendime bulabiliyorum.					
2.	Uzaktan eğitim sürecinde edindiğim bilgilerin kaynağının doğruluğunu sorgularım.					
3.	Uzaktan eğitim sürecinde öğrenebilmek için kendime fırsat yaratabiliyorum.					
4.	Uzaktan eğitim yoluyla öğrenmenin sınırlanmadığını düşünüyorum.					
5.	Uzaktan eğitim yoluyla öğrenmek için farklı stratejiler kullanırım.					
6.	Uzaktan eğitim sürecinde öğrendiklerim benim kontrolüm altındadır.					
7.	Uzaktan eğitim sürecinde edindiğim bilginin kaynağı önemlidir.					
8.	Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan her durumu öğrenme fırsatı olarak görürüm.					
9.	Uzaktan eğitim sürecinde konuları öğrenmek kolaydır.					
10.	Uzaktan eğitim yoluyla öğrenmekte zorlanıyorum.					
11.	Uzaktan eğitim sürecinde bilgiyi edindiğim her kaynak eşit şekilde önemlidir.					
12.	Uzaktan eğitim sürecinde edindiğim bilgileri günlük hayatta problem çözerken etkin bir şekilde kullanabilirim.					
13.	Uzaktan eğitim sürecinde öğrenme hedeflerimi kendim belirlerim.					
14.	Uzaktan eğitim sürecinde öğrenirken ailemin vereceği motivasyona ihtiyaç duyuyorum.					
15.	Uzaktan eğitim sürecinde öğrenmek için kendi kendimi motive edebilirim.					

16	Uzaktan eğitim sürecinde öğrendiğim yeni bilgilerden faydalanmak için fırsat yaratmaya çalışırım.					
17	Uzaktan eğitim sürecinde öğrenirken dikkatim kolay dağılır.					
18	Uzaktan eğitim sürecinde öğrendiklerimin yeni öğrenmelerde kolaylık sağladığını düşünüyorum.					
19	Uzaktan eğitim sürecinde kendim için en kolay öğrenme yöntemini tespit edebilirim.					
20	Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan öğrenme yöntemlerinde yeniliğe açığım.					
21	Uzaktan eğitim sürecinde edindiğim bilgiyi farklı kaynaklardan doğrulamaya çalışırım.					
22	Uzaktan eğitim sürecinde kendimi öğrenmeye mecbur hissetmiyorum.					
23	Çalışma planı yapmanın uzaktan eğitim sürecinde gerekli olduğunu düşünüyorum.					
24	Uzaktan eğitim sürecinde öğrenirken anlamadığım bir konu olursa yardım istemekten çekinmem.					
25	Uzaktan eğitim sürecinde kendi öğrenme sistemimi oturttuğumu söyleyebilirim.					
26	Uzaktan eğitim sürecinde öğrendiklerimin hangi düzeyde olduğunu söyleyebilirim.					
27	Uzaktan eğitim sürecinde sınav için yeterli olacak kadar çalışırım.					
28	Uzaktan eğitim sürecinde derste öğrendiğim bilgilerin gerekliliğini sorgularım.					
29	Uzaktan eğitim sürecinde bütün derslerimi takip ederim.					
30	Uzaktan eğitim sürecinde derslere katılmakta zorlanıyorum.					
31	Uzaktan eğitim sürecinde anlatılanları hızlı kavrayabilme yeteneğim olduğunu düşünüyorum.					
32	Uzaktan eğitim sürecinde zorunlu olarak öğrendiğim bilgileri sınav bittikten sonra hatırlamam.					
33	Uzaktan eğitim sürecinde öğrenme amacımı açık şekilde belirlerim.					
34	Uzaktan öğrenme sürecimi en verimli şekilde planlarım.					
35	Uzaktan eğitim sürecinde ihtiyaçlarımı açık şekilde belirlerim.					
36	Uzaktan öğrenme araçlarını (Z kitap, YouTube vs.) verimli şekilde kullanırım.					
37	Uzaktan öğrenme araçlarını (Z kitap, YouTube vs.) tanırım.					
38	Uzaktan eğitim yoluyla öğrendiklerimi düzenli olarak tekrar ederim.					
39	Uzaktan eğitim sürecinde ne kadar öğrendiğimi değerlendirebilirim.					
40	Uzaktan eğitim sürecindeki öğrenme performansımı belirli aralıklarla değerlendiririm.					

Ek 2. Öğrencilere Yönelik Uygulanan Veri Toplama Aracı

Değerli Öğrenci,

Bu ölçek, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda doktora eğitimimde yürütmekte olduğum “Uzaktan Eğitim Gören Ortaokul Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi” konulu tez çalışmam için gereken verileri toplama amacı ile hazırlanmıştır.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere, ikinci bölümde ise uzaktan eğitim gören ortaokul öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ölçülmesine yönelik sorulara yer verilmiştir.

Ölçek formlarından elde edilen veriler bilimsel çalışma amacı ile kullanılacaktır. Herhangi bir şahıs veya kuruma verilmeyecektir. Ölçek formlarında isminizi belirtmenize gerek yoktur.

Araştırmanın yürütülmesinde yardımcı olmak için aşağıdaki ölçeği dikkatle işaretlemenizi rica eder, yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Zehra YILMAZER

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doktora
Öğrencisi

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Size uygun seçeneği işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz:

Kadın () Erkek ()

2. Sınıfınız:

5.sınıf () 6.sınıf () 7.sınıf () 8.sınıf ()

3. Ailede öğrenim gören çocuk sayısı:

Tek çocuk () 2 kardeş () 3 kardeş () 3 kardeşten fazla ()

4. Ailenin gelir düzeyi:

Düşük (5000'e kadar) ()

Orta (5000-10000 arası) ()

Yüksek (10000'den fazla) ()

UZAKTAN EĞİTİMDE ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda uzaktan eğitim süreci ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. Her ifadeyi dikkatle okuyunuz. Her birinin yanında “**TAMAMEN KATILIYORUM**” dan “**KESİNLİKLE KATILMIYORUM**”a kadar seçenekler verilmiştir. Bu seçeneklerden sizce en uygun olanına (X) işareti koyarak belirtiniz.

		TAMAMEN KATILIYORUM	KATILMIYORUM	ORTA DERECEDE KATILIYORUM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1.	Uzaktan eğitim sürecinde öğrendiklerimin hangi düzeyde olduğunu söyleyebilirim.					
2.	Uzaktan eğitim sürecinde kendim için en kolay öğrenme yöntemini tespit edebilirim.					
3.	Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan öğrenme yöntemlerinde yeniliğe açığım.					
4.	Uzaktan eğitim yoluyla öğrenmek için farklı stratejiler kullanırım.					
5.	Uzaktan eğitim sürecinde edindiğim bilgilerin kaynağının doğruluğunu sorgularım.					
6.	Uzaktan eğitim sürecinde bütün derslerimi takip ederim.					
7.	Uzaktan eğitim sürecinde öğrendiklerim benim kontrolüm altındadır.					
8.	Uzaktan öğrenme araçlarını (Z kitap, YouTube vs.) verimli şekilde kullanırım.					
9.	Uzaktan eğitim sürecinde öğrenmek için kendi kendimi motive edebilirim.					
10.	Uzaktan eğitim sürecinde edindiğim bilginin kaynağı önemlidir.					
11.	Uzaktan öğrenme araçlarını (Z kitap, YouTube vs.) tanırım.					
12.	Uzaktan eğitim yoluyla öğrenmekte zorlanıyorum.					
13.	Uzaktan eğitim sürecinde ders için zorunlu olarak öğrendiğim bilgileri sınavdan sonra hatırlamam.					
14.	Uzaktan öğrenme yoluyla öğrendiklerimi düzenli olarak tekrar ederim.					
15.	Uzaktan eğitim sürecinde edindiğim bilgiyi farklı kaynaklardan doğrulamaya çalışırım.					
16.	Uzaktan eğitim sürecinde derslere katılmakta zorlanıyorum.					
17.	Uzaktan eğitim sürecinde öğrendiklerimin yeni öğrenmelerde kolaylık sağladığını düşünüyorum.					
18.	Uzaktan eğitim sürecinde ne kadar öğrendiğimi değerlendirebilirim.					
19.	Uzaktan eğitim sürecinde konuları öğrenmek kolaydır.					
20.	Uzaktan eğitim sürecinde sınav için yeterli olacak kadar çalışırım.					

Ek 3. Görüşme Formu

Sevgili öğrenci:

Bu görüşmenin amacı senin de dönem dönem içinde bulunduğun uzaktan eğitim sistemi sürecinde sergilediğin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi ve senin süreç hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesidir. Sorulara vereceğin cevaplar bizim için oldukça önemlidir.

- Görüşme sürecinde ortaya çıkan tüm bilgiler gizli tutulacaktır. Sunacağın bilgi ve görüşler araştırmacılar dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Ayrıca araştırma sonuçları raporlanırken kimliğin belirtilmeyecektir.
- Bu görüşmenin yapıldığının ispatı olarak, onayladığın taktirde görüşmeyi kaydetmek istiyorum.
- Görüşmeye başlamadan önce belirtmek istediğin bir düşünce ya da sormak istediğin bir soru var mı?
- Görüşmenin yaklaşık 25-30 dakika süreceğini düşünüyorum. İzinle sorulara başlıyorum.

Zehra YILMAZER

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Doktora Öğrencisi

Dr. Öğr.Üyesi Şefik KARTAL

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Görüşme Soruları

Görüşme Tarihi ve Saati:

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Yaşı:

Sınıfı:

Kardeş Sayısı:

Okula giden kardeş sayısı:

1. Uzaktan eğitim dönemi senin için nasıl geçti?

Sonda: Uzaktan eğitim sürecinde kendini nasıl değerlendiriyorsun? Süreçte kendini yeterli ve yetersiz gördüğün noktalar nelerdir?

Sonda: Sence bu olumlu/ olumsuz durumlar neden ve kimden kaynaklandı?

Sonda: Yaşadığın olumsuz durumların üstesinden gelmek için bireysel olarak neler yaptın?

2. Uzaktan eğitim döneminde derslere nasıl katıldın?

Sonda: Derslere katılmak konusunda en büyük motivasyon kaynağın neydi? Sana örnek olması açısından birkaç hatırlatma yapmak istiyorum. Bireysel öğrenme isteği, sınavlarda başarısız olma kaygısı, ailenin teşvik etmesi veya uyarıları, öğretmeninin teşvik etmesi veya uyarıları vb. bu ifadeler sadece örnek.

3. Uzaktan eğitim döneminde katıldığın derslerle okulda aldığın dersler arasında bireysel sorumluluk alma açısından farklılıklar var mıydı? Farklı olarak neler hissettin?

Sonda: Sence uzaktan eğitim döneminde sorumluluklarını yeterince yerine getirebildin mi? Sorumluluklarını yerine getirmende/ getirememende etkili olan faktörler nelerdi?

4. Uzaktan eğitim döneminde öğrenmene yardımcı olacak ne gibi ihtiyaçların oldu? Sonda: neleri öğrenmeyi hedefledin Bu ihtiyaç ve hedefleri kimler ne şekilde belirledi?

Sonda: Sen eğitsel ihtiyaçlarının, öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde nasıl rol aldın?

5. Uzaktan eğitim dönemindeki öğrenmelerini nasıl değerlendirirsin?

Sonda: Sence öğrenmelerin kalıcı mı yoksa yüzeysel mi oldu? Bu duruma sebep olan faktörler nelerdir?

Sonda: Derslerde anlatılanları daha kalıcı öğrenebilmek için farklı yollar denedin mi? (Cevap evet ise) Bunlardan biraz bahseder misin? (cevap hayır ise) seni engelleyen nedenler nelerdir?

Sonda: Derslerin için kaynak kullanman gerektiğinde bu seçimi nasıl yaptın? Bu tercihi sen mi yaptın yoksa sadece öğretmenin önerdiği kaynakları kullanma veya ailenin senin için bulduğu kaynakları kullanma yoluna mı gittin?

6. Uzaktan eğitim sürecinde anlatılan bir konuyu öğrenip öğrenmediğini nasıl belirledin?

Sonda: Yeterince öğrendiğine kendin mi karar verdin yoksa öğretmenin veya ailenin görüşleri mi etkili oldu?

Sonda: Süreçte öğrenme eksiklerini belirleyebildin mi? Bunun için bir yetişkinden mi yardım aldın, bireysel olarak mı yaptın?

Sonda: İhtiyaç duyduğun öğrenme eksikliklerini gidermek için neler yaptın? (yardım alıp-almamak, z-kitap, sosyal medya vb.)

7. Eklemek istediğin başka bir şey var mı?

Ek 4. Etik Kurul İzni

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
30.11.2021	24	01-18

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkan Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR Başkanlığında toplandı.

KARAR 24.15- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 15.11.2021 tarih ve 97166 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Doktora Tezi
BAŞLIK	Covid-19 Sürecinde Uzaktan Eğitim Gören Ortaokul Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Zehra YILMAZER (Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR
Etik Kurul Başkanı
(İmza)

Doç. Dr. Mehmet KARGÜN
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Yücel EROL
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Fatih YAZICI
Üye
(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Şevki BABACAN
Üye
(İmza)

Ek 5. MEB Araştırma İzni

Tarih ve Sayı: 05.01.2022-117275



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-92255297-605.01-40470568
Konu : Araştırma İzni (Zehra YILMAZER)

04.01.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 22/12/2021 tarihli ve E-56314351-044-111959 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 31/12/2021 tarihli ve E-92255297-605.01-40261389 sayılı onayı.
c) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 no'lu genelgesi.

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı doktora öğrencisi Zehra YILMAZER'in, "Covid-19 Sürecinde Uzaktan Eğitim Gören Ortaokul Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi" konulu çalışması kapsamında, onaylı bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla ilimiz merkezinde bulunan ortaokullarda uygulanması valilik makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının bitiminde, araştırma yapan kişi tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ve rica ederim.

Ergüven ASLAN
Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)
- 2-Veri Toplama Araçları

Dağıtım:

Gereği:

-Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Bilgi:

-Mrk. Ortaokul Müd.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 6. Veli Onam Formu

Sevgili Anne/Baba,

Bu çalışma Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi doktora öğrencisi Zehra YILMAZER tarafından yürütülmektedir.

Çalışmanın amacı, Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecindeki Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi’ dir.

Bu amaç doğrultusunda, çocuğunuzdan “Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” ni cevaplamasını isteyeceğiz ve cevaplarını yazılı biçimde toplayacağız. Sizden çocuğunuzun katılımcı olmasıyla ilgili izin istediğimiz gibi, çalışmaya başlamadan çocuğunuzdan da yazılı olarak katılımıyla ilgili rızası mutlaka alınacak.

Çocuğunuzdan alacağımız cevaplar tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçla (tez, yayın, konferans sunumu, vb.) kullanılacak, çocuğunuzun ya da sizin ismi ve kimlik bilgileriniz, hiçbir şekilde kimseyle paylaşılmayacaktır.

Katılım sırasında sorulan sorulardan ya da herhangi bir uygulama ile ilgili başka bir nedenden ötürü çocuğunuz kendisini rahatsız hissettiğini belirtirse, ya da kendi belirtmese de araştırmacı çocuğun rahatsız olduğunu öngörürse, çalışmaya sorular tamamlanmadan ve derhal son verilecektir.

Çalışmaya katılımınızın sonrasında, bu çalışmayla ilgili sorularınız yazılı biçimde cevaplandırılacaktır. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Zehra YILMAZER ile (cumhuriyet.edu.tr) iletişim kurabilirsiniz. Bu çalışmaya katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Yukarıdaki bilgileri okudum ve çocuğumun bu çalışmada yer almasını onaylıyorum (Lütfen alttaki iki seçenektan birini işaretleyiniz)

Evet onaylıyorum ____

Hayır, onaylamıyorum ____

Bugünün Tarihi: 15/05/2022

Annenin/ Babanın adı-soyadı: _____

Çocuğun adı soyadı ve doğum tarihi: _____

(Formu doldurup imzaladıktan sonra araştırmacıya ulaştırınız).

Ek 7. Katılımcı Bilgilendirme Formu

Bu çalışma, “Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecindeki Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi” amacıyla yürütülmektedir. Bu çalışmaya katılmayı kabul ederseniz, sizin [20 dakikanızı] alacak bir ölçeği cevaplamanız istenecektir.

Vereceğiniz bilgiler yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacağından adınızı yazmanıza gerek yoktur. Verdiğiniz yanıtlar kesinlikle gizli kalacak, araştırma ekibi dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu çalışma süresince toplanan veriler, yalnızca akademik araştırma amacı ile kullanılacaktır ve yalnızca ulusal/uluslararası akademik toplantılarda ve/veya yayınlarda sunulacaktır.

Sizlere sorulan soruların doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Soruları cevaplarken, hepsini okuyarak, boş bırakmadan cevaplandırmanız, samimi ve dürüst olmanız araştırma sonuçları için oldukça önemlidir ve araştırmanın güvenilir olmasına katkıda bulunacaktır.

Eğer çalışmayla ilgili herhangi bir şikâyet, görüş veya sorunuz varsa bu çalışmanın araştırmacısı ile iletişime geçmekten lütfen çekinmeyiniz (zeyra@cumhuriyet.edu.tr).

Katıldığınız için tekrar teşekkür ederim.

Zehra YILMAZER

KATILIMCI (ÖĞRENCİ) ONAM FORMU

Bu çalışmanın amacı “Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecindeki Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi” dir.

Bu araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayalı olup, araştırmaya katılıp katılmamanız hiçbir şekilde notlarınızı etkilemeyecektir. Kimlik bilgileriniz araştırma ekibi dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu çalışma süresince toplanan veriler, yalnızca akademik araştırma amacı ile kullanılacaktır ve yalnızca ulusal/uluslararası akademik toplantılarda ve/veya yayınlarda sunulacaktır. Çalışma esnasında çalışmadan çekilme kararı vererseniz sizinle ilgili olan veriler çalışmada kullanılmayacaktır.

Yardımanız için çok teşekkür ederiz.

Zehra YILMAZER

Yukardaki bilgileri ayrıntılı biçimde tümünü okudum ve ölçeğin uygulanmasını onayladım.

Telefon:

İmza: