



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE SINAVINA HAZIRLANAN ÖĞRENCİLERİN ÇEVİRİM İÇİ VIDEO
PAYLAŞIM PLATFORMLARINDA DERS VİDEOSU İZLEME SÜRELERİ VE
ÖZERK ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Meltem GÜLTAŞ

MALATYA-2025

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE SINAVINA HAZIRLANAN ÖĞRENCİLERİN ÇEVİRİM İÇİ VİDEO
PAYLAŞIM PLATFORMLARINDA DERS VİDEOSU İZLEME SÜRELERİ VE
ÖZERK ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Meltem GÜLTAŞ

Danışman: Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD

MALATYA-2025

 İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
		Sayfa No	

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Video Paylaşım
Platformlarında Ders Videosu İzleme Süreleri ve Özerk Öğrenme Düzeylerinin
İncelenmesi

Yüksek Lisans Tezi

DANIŞMAN
Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD

HAZIRLAYAN
Meltem GÜLTAŞ

Jürimiz tarafından 01/07/2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı bu tez
oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans
Tezi olarak kabul edilmiştir

Jüri Üyeleri, Unvanı Adı Soyadı	İmza
1. Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD	
2. Prof. Dr. Eyüp İzci	
3. Doç. Dr. Mehmet Eroğlu	

O N A Y

Bu Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim
Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş
ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararıyla
da uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Eyüp İzci
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim içi Video Paylaşım Platformlarında Ders Videosu İzleme Süreleri ve Özerk Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Meltem GÜLTAŞ

ÖNSÖZ

Yüksek lisans tezi kapsamında yapılan bu araştırmada üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin çevrim içi video paylaşım platformlarında ders videosu izleme süreleri ile özerk öğrenme düzeyleri sorgulanmıştır. Yapılan alan yazını taramasında günümüzde giderek artan kullanımına rağmen bu alanda yapılan çalışmalarda kaynağın az olduğu görülmüştür. Bu yapılan çalışmanın gelecekte yapılacak çalışmalara ve eğitimin kalitesinin artırılmasına katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Yüksek lisans tez çalışmam süresince bilgi ve birikimiyle bana rehberlik eden, her soruma sabırla yanıt veren ve yönlendirmeleriyle çalışmama önemli katkılar sunan değerli danışmanım Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Gerek lisansüstü eğitim sürecinde aldığım derslerde gerekse tez çalışması boyunca sunduğu engin bilgi ve deneyimlerinden yararlanmama olanak tanıdığı için kendisine minnettarım.

Bu süreçte yalnızca akademik anlamda değil, yaşamın her alanında da desteğini esirgemeyen, varlığıyla hayatımı zenginleştiren sevgili eşim Mustafa GÜLTAŞ'a; değerli evlatlarım Elif Ece GÜLTAŞ'a ve Teoman Gültaş'a en derin teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmalarım sırasında fikir ve önerileriyle her zaman yanımda olan, desteğini esirgemeyen kıymetli arkadaşım Merve KARAMAN'a ve Nurten BAYRAM'a ayrıca teşekkür etmek isterim.

Son olarak hayatım boyunca beni destekleyen, her kararında yanımda olan bu süreçte de desteklerini esirgemeyen sevgili annem Aynur KARAAVCI, babam Habib KARAAVCI ve kız kardeşim Didem ÖREN'e çok teşekkür ederim.

Meltem GÜLTAŞ

Malatya- 2025

ÖZET

ÜNİVERSİTE SINAVINA HAZIRLANAN ÖĞRENCİLERİN ÇEVİRİM İÇİ VİDEO PAYLAŞIM PLATFORMLARINDA DERS VİDEOSU İZLEME SÜRELERİ VE ÖZERK ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

GÜLTAŞ, Meltem

Yüksek Lisans Tezi
İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Danışmanı: Prof. Dr. Süleyman Nihat Şad
Temmuz-2025, x+ 106 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin çevrim içi video paylaşım platformlarında ders videosu izleme süreleri ile özerk öğrenme düzeylerini incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel tarama, nedensel-karşılaştırma ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezinde üniversite sınavına hazırlanan 12. sınıf ve lise mezunu 493 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla Macaskill ve Taylor (2010) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Arslan ve Yurdakul (2015) tarafından uyarlanan Özerk Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca, katılımcıların alan türü, cinsiyeti, mezuniyet durumu, internet erişim biçimi, ders videosu izleme süresi (günlük ortalama dakika), video içerik tercihi ve video izleme hızı gibi özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmış bir anket formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler üzerinde öncelikle betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Normal dağılım gösterdiği belirlenen özerk öğrenme değişkeni ile ilgili karşılaştırmalarda bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Öte yandan, video izleme süreleri değişkeni normal dağılım göstermediği için bu değişkenle ilgili gruplar arası karşılaştırmalarda Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri tercih edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman Brown korelasyon analizi

uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin çevrim içi ders videolarını aktif şekilde izledikleri ve özerk öğrenme düzeylerinin genel olarak orta seviyenin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, cinsiyet değişkenine göre özerk öğrenme düzeylerinde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Ek olarak öğrencilerin matematik, fizik, kimya, biyoloji, tarih, coğrafya, felsefe, DKAB derslerinde video izleme süreleri ile özerk öğrenme düzeyleri arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre, üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin çevrim içi platformlarda video izleme süreleri arttıkça özerk öğrenmeleri düşük düzeyde de olsa artmaktadır. Tek başına video izleme süresinin öğrenci özerkliğiyle yüksek düzeyde ilişki göstermemesinden hareketle; çevrim içi eğitim içeriklerinin zenginleştirilmesi, öğrencilere bireysel öğrenme süreçlerinde rehberlik edilmesi ve etkileşim temelli öğrenme ortamlarının teşvik edilmesinin; öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerine ve özerk öğrenme düzeylerinin geliştirmelerine anlamlı katkılar sağlayabileceği önerilmiştir.

Anahtar Kelime: Özerk öğrenme, çevrim içi öğrenme, çevrim içi video paylaşım platformu, üniversite sınavı.

ABSTRACT

EXAMINING THE DURATION OF WATCHING LECTURE VIDEOS ON ONLINE VIDEO SHARING PLATFORMS AND LEARNER AUTONOMY OF STUDENTS PREPARING FOR THE UNIVERSITY EXAM

GÜLTAŞ, Meltem

Master's thesis

Inonu University Institute of Educational Sciences

Department of Curriculum and Instruction

Advisor: Assoc. Prof.Dr. Süleyman Nihat Şad

July-2025, x+106 pages

The aim of this study is to examine the duration of watching lecture videos on online video sharing platforms and autonomous learning levels of students preparing for university entrance exam. Survey, causal comparative and associational research models were used in the study. The study group consisted of 493 12th grade and high school graduates preparing for the university exam in Malatya city centre in the 2024-2025 academic year. As a data collection tool, the Autonomous Learning Scale developed by Macaskill and Taylor (2010) and adapted to Turkish by Arslan and Yurdakul (2015) was used to determine students' autonomous learning levels. In addition, a questionnaire form was used to determine the demographic characteristics of the participants such as field type, gender, graduation status, internet access type, duration of course video viewing (average minutes per day), video content preference and viewing speed. Firstly, descriptive analyzes were performed on the data obtained within the scope of the research. Independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used in comparisons related to the autonomous learning variable, which was found to be normally distributed. On the other hand, Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis tests were preferred for inter-group comparisons related to this variable since the video viewing time variable did not show a normal distribution. In order to determine the relationship between the variables, Spearman Brown correlation analysis, which is appropriate for data that do not show normal distribution, was applied. As a result of the analyses, it was determined that the students actively watched online course videos and their autonomous learning levels

were generally above the medium level. Significant differences were found in autonomous learning levels according to gender variable. In addition, weak positive significant relationships were found between students' autonomous learning levels and the duration of watching videos in mathematics, physics, chemistry, biology, history, geography, philosophy and RCM courses. This finding reveals that there is a significant relationship between students' autonomous learning levels and the duration of watching course videos on online video sharing platforms. In this direction, it is suggested that enriching online education content, guiding students in individual learning processes and encouraging interaction-based learning environments can make significant contributions to students' taking responsibility for learning and developing autonomous learning skills.

Keywords: Autonomous learning, online learning, online video sharing platforms, university entrance exam

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM II	9
KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. E-Öğrenme	9
2.1.1. Çevrim İçi Öğrenme.....	11
2.1.1.1. Çevrim İçi Öğrenme Ortamı	12
2.1.1.2. Çevrim İçi Öğrenme Ortamının Özellikleri	13
2.1.1.3. Çevrim İçi Öğrenme Ortamının Bileşenleri	13
2.2. Özerk Öğrenme	14
2.2.1 Özerk Öğrenmenin Temel İlkeleri ve Genel Özellikleri.....	16
2.2.2. Özerk Öğrenme Basamakları	19
2.2.3. Özerk Öğrenmeyi Destekleme ve Geliştirme	20
2.2.4. Özerk Öğrenmenin Desteklenmesinde Öğretmenin Rolü.....	22
2.2.5. Özerk Öğrenme ve Akademik Başarı İlişkisi.....	24
2.2.6. Özerk Öğrenme ve Çevrim İçi Video Tabanlı Öğrenme İlişkisi	25
2.3. İlgili Araştırmalar	27
2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	27
2.3.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar	31
BÖLÜM III	35
YÖNTEM	35
3.1. Araştırmanın Modeli	35
3.2. Çalışma Grubu	36

3.3. Veri Toplama Aracı.....	37
3.3.1. Özerk Öğrenme Ölçeği	38
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	39
BÖLÜM IV	43
BULGULAR VE YORUM	43
4.1. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin çevrim içi video paylaşım platformunda video izleme davranışlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları	43
4.2.Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin çevrim içi video paylaşım platformunda yer alan farklı alanlardaki ders videolarını izleme dakikalarına ilişkin bulgular.....	48
4.3.Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Video Paylaşım Platformunda Yer Alan Ders Videolarını İzleme Sürelerinin Farklı Bağımsız Değişkenler Açısından Analizine Dair Bulgular.....	50
4.4. Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	52
4.5.Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Farklı Bağımsız Değişkenlerinin Özerk Öğrenme Düzeyleri Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	53
4.6. Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Video Paylaşım Platformunda Yer Alan Farklı İçeriklerdeki Ders Videolarını İzleme Süreleri İle Özerk Öğrenmeleri Arasındaki İlişki.....	54
BÖLÜM V	61
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	61
5.1 Sonuçlar.....	61
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	61
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	64
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	65
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	66
5.1.5. Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	67
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	69
5.2. Öneriler	69
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	70
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	71
KAYNAKÇA.....	73
EKLER.....	82
EK-1 VERİ TOPLAMA ARACI.....	83
EK-2 UYGULAMA İZİN BELGESİ	86
EK-3 ETİK KURUL ONAYI.....	88
EK-4: ÖZERK ÖĞRENME ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ.....	89
EK-5 VELİ ONAM FORMU	90

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.	21
<i>Öğrenci Özerkliği Seviyeleri (Nunan, 1997)</i>	21
Tablo 2.	37
<i>Çalışma Grubuna Ait Bilgiler</i>	37
Tablo 3.	40
<i>Özerk Öğrenme Ölçeği'nin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	40
Tablo 4.	40
<i>Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Video Paylaşım Platformlarında Video İzleme Sürelerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri (Ders Bazında-Günlük Ortalama Dakika)</i>	40
Tablo 5.	43
<i>Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin İnternet Erişim Şekillerinin Dağılımı</i>	43
Tablo 6.	44
<i>Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Tercih Ettikleri Ders Videosu İzleme Hızı Dağılımı</i>	44
Tablo 7.	45
<i>Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Video Paylaşım Platformunda Konu Anlatımı ve Soru Çözümü Videolarını İzleme Sıklıkları</i>	45
Tablo 8.	46
<i>Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Video Paylaşım Platformunda Ders Videolarını İzlemek İçin Kullandıkları Araçların Dağılımı</i>	46
Tablo 9.	47
<i>Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Ders Videosu İzlemek İçin Öncelikli Kullandıkları Platformlar</i>	47
Tablo 10.	48
<i>Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Video Paylaşım Platformlarında Ders Videosu İzleme Sürelerinin Dağılımı</i>	48
Tablo 11.	51
<i>Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Video Paylaşım Platformlarında Ders Videosu İzleme Sürelerinin Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	51
Tablo 12.	51

<i>Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Platformlarda Ders Videosu İzleme Süresinin Eğitim Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	51
Tablo 13.	51
<i>Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Platformlarda Ders Videosu İzleme Süresinin Alanlarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	51
Tablo 14.	52
<i>Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Platformlarda Ders Videosu İzleme Süresinin İnternete Erişim Şekillerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	52
Tablo 15.	52
<i>Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeyleri</i>	52
Tablo 16.	53
<i>Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre t Testi Analizi Sonuçları</i>	53
Tablo 17.	53
<i>Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre t Testi Sonuçları</i>	53
Tablo 18.	54
<i>Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeylerinin Alanlarına Göre ANOVA Testi Sonuçları</i>	54
Tablo 19.	55
<i>Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Video Paylaşım Platformunda Yer Alan Farklı İçeriklerdeki Ders Videolarını İzleme Süreleri ile Özerk Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki (Genel)</i>	55
Tablo 20.	55
<i>Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Video Paylaşım Platformunda Yer Alan Farklı İçeriklerdeki Ders Videolarını İzleme Süreleri ile Özerk Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki (Ders Bazında)</i>	55
Tablo 21.	57
<i>Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Video Paylaşım Platformunda Yer Alan Farklı İçeriklerdeki Ders Videolarını İzleme Süreleri ile Özerk Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki (Alan Bazında)</i>	57
Tablo 22.	58

<i>Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Video Paylaşım Platformunda Yer Alan Farklı İçeriklerdeki Ders Videolarını İzleme Süreleri ile Özerk Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki (Alan Bazında-Sayısal)</i>	<i>58</i>
<i>Tablo 23</i>	<i>59</i>
<i>Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Video Paylaşım Platformunda Yer Alan Farklı İçeriklerdeki Ders Videolarını İzleme Süreleri ile Özerk Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki (Alan Bazında-Eşit Ağırlık)</i>	<i>59</i>



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yaygın Kullanılan Kavramların Hiyerarşisi. (Anahino, 2005).....	11
Şekil 2. Öğrenen Özerkliği İle İlgili Anahtar Kelimeler (Kılıçarslan, 2022: 8).....	16
Şekil 3. Özerk Öğrenci Nitelikleri (Fisher, 2004).....	18
Şekil 4. Özerk Öğrenme Sürecinin Döngüsel Doğası (Reinders ve Balçıkanlı, 2011)...	19
Şekil 5. Araştırmanın Modeli	36
Şekil 6. Özerk Öğrenme Ölçeği Faktör Yükleri ve Yol Şeması	39

KISALTMALAR

DKAB: Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi

ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

TDE: Türk Dili ve Edebiyatı

YKS: Yükseköğretim Kurumları Sınavı

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde yapılan araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve araştırmada kullanılan tanımlar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler, eğitim ortamlarının niteliğini ve öğrenen bireylerin bilgiye erişim yollarını önemli ölçüde değiştirmektedir. Dijital kaynakların yaygınlaşması, geleneksel sınıf ortamlarının dışında yeni öğrenme deneyimlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bilim ve teknolojinin sürekli değiştiği ve geliştiği günümüzde öğrencilere sadece var olan bilgileri aktarmak yetmez, öğrencilerin bilgiyi elde etme yöntemlerini ve elde ettikleri bilgileri kullanabilmelerinin sağlanması da ayrı bir önem taşımaktadır (Taşgın, 2020). Özellikle ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören ya da mezun olan ve üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler için, bilgiye bireysel erişimi kolaylaştıran dijital platformlar öne çıkmaktadır.

Ortaöğretim kademesinin sonunda yükseköğretim adımına devam etmek isteyen öğrenciler için Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM) tarafından Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) yapılmaktadır. Sınav yılı içinde, özellikle ikinci dönemde, bazı öğrencilerin okul ve dersane gibi geleneksel kurumsal yapılardan kademeli olarak uzaklaştıkları ve bireysel çalışmaya ağırlık verdikleri gözlenmektedir. Bu süreçte YouTube gibi video tabanlı dijital platformlar, öğrenciler açısından erişilebilir, tekrar edilebilir ve özelleştirilebilir içerikler sunduğu için sıklıkla tercih edilmektedir. Arslan vd. (2022), YouTube'un eğitim ortamlarında destekleyici bir araçtan çok, kimi zaman temel bir kaynak konumuna evrildiğini ileri sürmektedir. Bu tür platformların öğrencilerin bireysel öğrenme sorumluluğunu artırıcı bir rol üstlenebileceği düşünülmektedir. Bu noktada dikkat çeken kavramlardan biri özerk öğrenmedir.

Özerk öğrenme, bireyin kendi öğrenme sürecini planlayabilme, sürdürebilme ve değerlendirebilme becerilerini kapsayan üstbilişsel bir yetkinlik olarak açıklanabilir (Little, 1991). Öğrenme sürecinde bireyin daha aktif bir rol üstlenmesi gerektiğine ilişkin

görüşler, 1950’li yıllardan itibaren dile getirilmiş; bu düşünceler 1970’li yıllarda bir yaklaşıma dönüştürülerek özerk öğrenmenin temel ilkesi olarak açıklanmıştır (Reinders, 2010). Özerk öğrenmenin, bireylerin akademik başarıları üzerinde etkili olabileceği ifade edilmekte; bu öğrenme biçiminin, bireylerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemeleri, uygun stratejileri seçmeleri ve süreci değerlendirme becerileriyle ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Schunk ve Zimmerman, 2012). Bu bireylerin, dikkatlerini sürdürebilme, öğrenme süreçlerini daha etkili yönetebilme ve karşılaştıkları problemlere çözüm üretebilme noktasında daha yetkin oldukları ifade edilmektedir (Cho ve Heron, 2015). Ayrıca özerk öğrenmenin, akademik başarıya ek olarak, bireyin içsel motivasyonunu, öz yeterlilik algısını ve yaşam boyu öğrenme becerilerini de olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Panadero, 2017).

Özerk öğrenme kavramı, özellikle bilgiye doğrudan ve sürekli erişim sağlayan çevrim içi öğrenme ortamlarıyla birlikte daha da önem kazanmıştır. Çevrim içi öğrenme ortamlarında kontrolün büyük ölçüde öğrenende olması, bireylerin özerk öğrenme becerilerine sahip olmasını önemli hâle getirmektedir (Song ve Hill, 2007). Çevrim içi öğrenme ortamlarında sunulan dijital içeriklerin, bireylerin özerk öğrenme düzeylerini destekleyen stratejiler geliştirmelerine katkı sağlayabileceği; özellikle yönlendirme olmaksızın kendi başlarına öğrenmeleri gereken durumlarda, içerik açısından zengin materyallerin öğrencilerin öğrenme sürecini daha etkili şekilde planlama, yürütme ve değerlendirme becerilerini geliştirebildiği ifade edilmektedir (Choi ve Lee ,2009). Bu bulgular, özellikle sınav hazırlık sürecini bireysel olarak yürüten öğrenciler açısından, çevrim içi platformların destekleyici bir öğrenme alanı işlevi görebileceğine işaret etmektedir.

Çevrim içi öğrenme birçok farklı şekilde tanımlanmıştır. Çevrim içi öğrenme içeriğe erişmek, dersi anlatanlarla iletişimde bulunmak, bilgi sahibi olmak, bu aşamada yardım almak ve öğrenilecek materyale interneti kullanarak ulaşmak olarak açıklanabilir (Ally, 2004). Bu amaç için oluşturulan çevrim içi öğrenme ortamları doğru bir şekilde yapılandırıldığında öğrenciler için geleneksel öğrenme çevrelerine kıyasla çok daha yararlı olabilmektedir (Mıhçı Türker, 2020). YouTube, Facebook, Doping Hafıza, Udemy gibi video temelli çevrim içi öğrenme platformları bu çerçevede öne çıkan dijital araçlardır. Bu tür platformlarda sunulan ders videosu içeriklerinin, dikkat çekici ve görsel-işitsel yönleriyle kavramsal anlamayı kolaylaştırdığı, öğrenmeye yönelik olumlu tutumları desteklediği ve özerk öğrenme düzeylerinin gelişimine katkı sağladığı

belirtilmektedir (Eick ve King, 2012). Ayrıca, sadece ders anlatımı değil; soru çözümü, tekrar, pekiştirme ve öz değerlendirme gibi öğrenmenin farklı aşamalarını destekleyen içeriklere de erişim sağlanabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecini kendi ihtiyaçlarına göre yapılandırmalarına, belirli konularda birden fazla içeriği karşılaştırmalarına ve problem çözme yoluyla edindikleri bilgiyi değerlendirme imkânı bulmalarına olanak tanımaktadır (Shoufan ve Mohamed, 2022).

Alan yazını incelendiğinde, video paylaşım platformlarının ve sosyal ağların eğitsel amaçlı kullanımına yönelik çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Yıldırım ve Özmen 'in (2012) araştırmasında YouTube ve DailyMotion gibi popüler video paylaşım sitelerinin eğitsel amaçlı kullanımlarına ilişkin araştırmalara ve önerilere yer verilmiştir. Benzer şekilde Gülbahar vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada, özellikle Facebook, Twitter ve Flickr gibi sosyal ağların eğitimdeki kullanımına dair araştırmalar ve öneriler incelenmiştir. Öztürk ve Talas (2015), sosyal medyanın eğitimdeki rolünü ele aldıkları çalışmalarında, internetin yaygınlaşmasıyla birlikte sosyal medyanın iletişim ve öğrenme biçimlerini dönüştürdüğünü; eğitimde ise esnek, etkileşimli ve öğrenmeyi destekleyici bir araç olarak öne çıktığını vurgulamaktadır.

Yurt dışında yapılan başka çalışmalar da bunu desteklemektedir. Shoufan ve Mohamed (2022), YouTube'un eğitimdeki kullanımını inceledikleri çalışmalarında, içerik üretimi, kullanıcı tutumları, kullanım stratejileri ve öğrenme üzerindeki etkiler gibi temalar üzerinden platformun eğitimdeki rolünü kapsamlı bir şekilde ele almışlardır. Srinivasacharlu (2020), YouTube'un öğretmen yetiştirme programlarında öğretim sürecine sağladığı katkıları ele aldığı çalışmasında, öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının bilgi edinme, ders işleme ve video üretme süreçlerinde YouTube'un etkili bir öğrenme aracı olarak kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Özellikle bu platformların dil öğretimi alanında, konuşma ve dinleme gibi becerilerin kazanımında etkisi üzerinde yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Brook (2011), YouTube'un dil öğrenme ve öğretme süreçlerinde otantik, öğrenci merkezli etkinlikler sunarak katılımı ve özgüveni artıran bir araç olduğunu vurgulayan bir çalışma yapmıştır. Benzer şekilde Eroğlu ve Eroğlu (2023), YouTube, Spotify, Netflix ve Podcast gibi dijital platformların sunduğu otantik içeriklerin dil öğrenimini desteklediğini ve dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Günümüzde üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler, çevrim içi ortamlarda sunulan video temelli içeriklerden yoğun şekilde yararlanmaktadır. Ancak bu dijital içeriklerin ne sıklıkla, hangi amaçlarla ve nasıl kullanıldığına ilişkin davranış örüntüleri ile öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki yeterince açık değildir. Özellikle öğrencilerin ders anlatımı, soru çözümü, tekrar ve pekiştirme gibi öğrenmenin farklı aşamalarında bu içeriklere nasıl yaklaştıkları ve çevrim içi öğrenme ortamlarını ne derece bağımsız bir şekilde yönetebildikleri alan yazında sınırlı düzeyde ele alınmaktadır. Çevrim içi video kullanımının bireysel öğrenme becerileri üzerindeki etkisine dair bulguların eksik olması, bu alanda yapılacak kapsamlı betimleyici ve ilişkisel çalışmalara olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, dijital çağın öğrencilerinin çevrim içi öğrenme ortamlarıyla nasıl etkileşime geçtiğini anlamak ve özerk öğrenme düzeyleriyle olan ilişkiyi ortaya koymak önemli bir araştırma problemine işaret etmektedir.

Bu araştırmanın amacı, üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin çevrim içi video içeriklerini kullanma süreleri ile özerk öğrenme düzeyleri arasındaki olası ilişkiyi incelemektir. Ayrıca, öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarına yönelik davranışlarının ve eğilimlerinin temel niteliklerine dair betimsel verilere ulaşılması da hedeflenmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin; hangi tür içerikleri tercih ettikleri, hangi sıklıkta video izledikleri, hangi cihazları kullandıkları ve izleme sürelerine dair özelliklerinin incelenmesiyle, bu platformları nasıl ve ne ölçüde kullandıklarına dair daha geniş bir çerçeve sunulması amaçlanmaktadır. Alan yazında, üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin çevrim içi video tabanlı öğrenme alışkanlıkları ile özerk öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi çok boyutlu olarak ele alan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, elde edilecek verilerin; öğrencilerin bireysel öğrenme alışkanlıklarının anlaşılmasına, öğretmen ve velilerin dijital öğrenme ortamlarına yönelik farkındalıklarının artmasına ve dijital içeriklerin pedagojik olarak daha etkili ve hedef odaklı biçimde tasarlanmasına katkı sunabileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin çevrim içi video paylaşım platformlarından ders videosu izleme süreleri ile öğrenen özerkliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin çevrim içi video paylaşım platformlarında ders videosu izlemeyle alakalı olarak;
 - 1.1. İnternete erişim şekilleri nasıldır?
 - 1.2. Ders videolarını hangi platformlarda izlemektedirler?
 - 1.3. Tercih ettikleri ders videosu izleme hızları nedir?
 - 1.4. İzledikleri ders videolarının içerikleri nedir?
 - 1.5. Ders videolarını hangi araçlarla izlemektedirler?
2. Farklı alanlardan üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin çevrim içi video paylaşım platformunda farklı derslerin videolarını izleme süresi (günlük ortalama dakika) nedir?
3. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin çevrim içi video paylaşım platformunda yer alan farklı derslerin videolarını izleme süreleri,
 - 3.1. cinsiyetlerine
 - 3.2. eğitim durumlarına
 - 3.3. sınava girdikleri alana
 - 3.4. internet erişim şekillerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri nedir?
5. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri
 - 5.1. cinsiyetlerine
 - 5.2. eğitim durumlarına
 - 5.3. sınava girdikleri alanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin çevrim içi video paylaşım platformunda yer alan farklı derslerin videolarını izleme süreleri ile özerk öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

21. yüzyılın bir gerekliliği olarak öğrenen becerileri içerisinde "öğrenmeyi öğrenme" kavramı dikkat çekmektedir. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse,

bilgiyi öğrenecek olan bireye bilginin doğrudan verilmesi yerine, bilgiye nasıl erişeceğini ve edindiği bilgiyi nasıl kullanacağına dair becerileri etkin biçimde uygulayabilmesi beklenmektedir (Cazan ve Schiopca, 2014). Bu döngüyü yerine getirebilmesi için bireyin potansiyelinin ve yeteneklerinin farkında olup bunları ilerleterek kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması gerekmektedir (Taşgın, 2020).

Çevrim içi öğrenme yöntemleri, özerk öğrenmeyi geliştirebilecek etkili öğrenme ortamlarından biri olarak kabul edilmektedir. Örgün eğitim ortamlarında yer ve zaman kısıtlaması nedeniyle zorluk yaşayan Z kuşağı bireyleri için, çevrim içi öğrenme ortamları yer ve zamandan bağımsız çalışabilme olanağı sağlayarak büyük bir avantaj sunmaktadır (Erkal Karaman, 2021). Bu durum, bireylerin öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk almasını da beraberinde getirmektedir. Yüz yüze eğitimin aksine, çevrim içi öğrenme ortamlarında bireyler çoğu zaman kendi başlarına öğrenme gereksinimi duymakta, bu da özerk öğrenme ihtiyacını artırmaktadır (Mıhçı Türker, 2020).

Eğitim teknolojilerinin hızla gelişmesi ve bireylerin öğrenme süreçlerinde dijital kaynaklardan daha fazla yararlanmaya başlamaları, özellikle sınavlara hazırlık dönemlerinde çevrim içi öğrenme platformlarının etkisini artırmıştır (Selwyn, 2013). Yüksek akademik beklenti taşıyan üniversite sınavı gibi süreçlerde, öğrenciler yalnızca geleneksel öğretim yöntemlerine bağlı kalmamakta; aynı zamanda bireysel öğrenme ortamları oluşturarak dijital içeriklere yönelmektedirler. Bu durum, bireylerin dijital öğrenme araçlarını nasıl kullandıkları ve bu sürecin özerk öğrenme becerileriyle nasıl ilişkilendiği konusunu güncel bir araştırma alanı haline getirmiştir (Öztürk Karataş ve Tuncer, 2020).

Bu bağlamda yapılan bu çalışma, çevrim içi video platformlarında ders videosu izleme sürelerini ve özerk öğrenme düzeylerini incelemekle kalmamakta; aynı zamanda bu platformları ne sıklıkla, hangi amaçlarla ve nasıl kullandıklarına dair betimsel veriler de sunarak mevcut literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Mevcut çalışmalarda özerk öğrenme genellikle kuramsal düzeyde ele alınmakta, ancak bu becerinin dijital platform kullanımıyla ilişkisi, özellikle sınav sürecindeki öğrenciler üzerinde sınırlı olarak incelenmektedir.

Araştırma, sadece akademik bilgi sağlamakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin bireysel öğrenme alışkanlıklarının anlaşılması, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını dijital ortamlar doğrultusunda planlayabilmeleri ve velilerin çocuklarını

dijital eğitim kaynaklarıyla nasıl destekleyeceklerini görebilmeleri açısından da pratik katkılar sağlamaktadır. Ayrıca, eğitim yöneticilerine ve politika yapıcılara, dijital eğitim ortamlarının daha verimli kullanılması için karar verme süreçlerinde veri temelli görüşler sunabilir.

Bilimsel açıdan bakıldığında, bu çalışma özerk öğrenme kuramlarının çevrim içi öğrenme bağlamındaki uygulamalarına dair istatistiksel veriler sunarak kuram ile uygulama arasında bağ kurmakta; öğrencilerin dijital platform kullanım eğilimlerini betimleyerek eğitimsel kararlar için anlamlı ipuçları vermektedir.

Sonuç olarak bu araştırma hem kuramsal hem de uygulamaya yönelik çok boyutlu katkılar sağlamakta; öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin gelişiminde çevrim içi platformların nasıl bir rol oynadığını anlamaya yönelik anlamlı bulgular ortaya koymakta ve gelecekteki çalışmalara yön verecek öngörüler sunmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkezinde üniversite sınavına hazırlanan 12. sınıf ve mezun öğrencilerle sınırlıdır.
2. Öğrencilerin çevrim içi video paylaşım platformu kullanımı üzerine oluşturulan ankete ve Özerk Öğrenme Ölçeği'ne verdikleri cevaplardan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin uygulanan ölçme aracındaki sorulara verdikleri cevapların kendileriyle ilgili gerçek durumu yansıttığı varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Özerk Öğrenme: “Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmenin dışında öğrenmenin tüm yönleriyle ilgili kararlarının sorumluluğunu da üstlenebilmektir” (Holec, 1981, s.4).

Çevrim İçi Öğrenme: “Çevrim içi öğrenme ya da e-öğrenme; internet teknolojileri, TV, mobil iletişim araçları, elektronik ortamlarda, eğitimin materyalinin metin, ses, hareketli video, grafikler, animasyon gibi elektronik araçlarla dağıtılması ile gerçekleşen öğrenme ve öğretim faaliyetine verilen addır” (Gümüş, 2007, s. 12).

Çevrim İçi Video Paylaşım Platformları: “Çevrim içi video platformları bilgisayar üzerinden internet akışlarını kullanarak kullanıcılarına video içeriğini izlemek ve dağıtmak olanağı sağlayan sistemlerdir” (Özel, 2015, s.293). Bunlara örnek olarak YouTube, Dailymotion, Vimeo, Facebook, Udemy, Eba, Mebi, Doping Hafıza gibi platformlar örnek gösterilebilir.

E-öğrenme: “Öğretim etkinliklerinin elektronik ortamlarda yürütülmesi veya bilgi ve becerilerin elektronik teknolojiler aracılığıyla aktarılmasıdır” (Gülbahar, 2012, s.2).

Öğrenci: Malatya il merkezinde üniversite sınavına hazırlanan 12. sınıf ve lise mezunu öğrencilerdir.

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde özerk öğrenme, çevrim içi öğrenme ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiş, kuramsal çerçevede yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara ve sonuçlarına değinilmiştir.

2.1. E-Öğrenme

21. yüzyılın başlarından itibaren bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı ilerlemeler, eğitimde yeni öğrenme modellerinin gelişmesine zemin hazırlamıştır. Özellikle elektronik iletişim araçlarının yaygınlaşması, bireylerin zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın bilgiye erişimini mümkün kılmış ve bu durum, açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinin yeniden tanımlanmasını beraberinde getirmiştir (Holmberg ve Huvila, 2008). Bu gelişmelerin sonucu olarak, teknoloji destekli uzaktan eğitim uygulamalarını kapsayan e-öğrenme (electronic learning) kavramı literatürde yaygın biçimde kullanılmaya başlanmıştır (Ally, 2004).

E-öğrenme kavramı, kimi zaman uzaktan eğitimle eşanlamlı kullanılsa da; esasen teknolojik araçlar yardımıyla yürütülen, zaman ve mekândan bağımsız, öğrenen merkezli ve etkileşimli bir öğrenme biçimi olarak tanımlanır (Khan, 2001). Bu kavram, bilgi ve iletişim teknolojilerinin pedagojik yaklaşımlarla bütünleştirilmesiyle bireysel öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilen esnek bir yapıya sahiptir (Garrison ve Vaughan, 2008).

Bilgisayar ve internet teknolojilerinin 1990'lı yıllardan itibaren günlük yaşama dahil oluşu, eğitimde dijital dönüşümün önünü açmıştır. 1990'lı yıllarda Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE) uygulamaları öne çıkarken, 2000'li yılların başından itibaren İnternet Tabanlı Eğitim (İTE) uygulamaları gelişmiş ve bu süreçte e-öğrenme sistemleri şekillenmiştir (Mutlu vd., 2005). Bu gelişmelerin ardından, uzaktan eğitim uygulamaları teknolojik olarak evrilmiş ve beşinci nesil öğrenme sistemleri gündeme gelmiştir. Beşinci nesil öğrenme, öğrenciye maksimum düzeyde bireyselleştirilmiş, esnek, zaman ve mekândan tamamen bağımsız, mobil uyumlu ve etkileşimli öğrenme imkânı sunan bir modeldir. Bu öğrenme biçimi; yapay zekâ, öğrenme yönetim sistemleri (LMS), öğrenciye

göre uyarlanan öğrenme sistemleri gibi ileri düzey teknolojilerle desteklenmektedir (Garrison, 2011).

E-öğrenme, bireyin kendi hızında ve bağımsız biçimde ilerleyebildiği bireyselleştirilmiş bir öğrenme süreci sunar. Bu yönüyle öğretmene doğrudan ihtiyaç duyulmayan, öğrenenin aktif rol üstlendiği bir modeldir (Görgen, 2015). Ayrıca, e-öğrenme sistemleri; yazılı, görsel, işitsel ve etkileşimli içeriklerle zenginleştirilmiş, farklı öğrenme stillerine hitap edebilen yapılar barındırır (Clark ve Mayer, 2016). E-öğrenme, gerçekleşme biçimine göre eş zamanlı (senkron) ve eş zamansız (asenkron) olmak üzere iki ana kategoriye ayrılmaktadır.

- Senkron öğrenme; canlı dersler, anlık mesajlaşma, video konferans gibi gerçek zamanlı etkileşimin söz konusu olduğu etkinlikleri kapsar (Çakır ve Yükseltürk, 2010).
- Asenkron öğrenme, bireyin kendi belirlediği zamanlarda erişebileceği çevrim içi ders materyalleri, forumlar, video kayıtları ve çevrim içi testlerle gerçekleşen öğrenme türünü ifade eder. Asenkron sistemler, özellikle bireysel hızda ilerleme ve tekrar imkânı açısından özerk öğrenme düzeylerini destekleyici niteliktedir (Moore, 2013).

Son yıllarda, teknolojinin hızlı dönüşümüne paralel olarak, literatürde “web tabanlı öğrenme”, “çevrim içi öğrenme”, “mobil öğrenme” ve “dijital öğrenme” gibi e-öğrenmeyle ilişkili birçok kavram ortaya çıkmıştır (Akgün Özbek, 2016). Bu kavramlar çoğunlukla birbirinin yerine kullanılsa da her biri teknik altyapı ve pedagojik uygulama açısından bazı farklılıklara işaret etmektedir. Anahina (2005), bu kavramlar arasındaki hiyerarşik ilişkileri açıklarken; en geniş çerçevede uzaktan eğitimi, onun altında e-öğrenme, çevrim içi öğrenme ve web tabanlı öğrenme biçimlerini sınıflandırmaktadır.



Şekil 1. Yaygın Kullanılan Kavramların Hiyerarşisi. (Anahino, 2005)

Şekil 1’ de görüldüğü üzere, e-öğrenme yalnızca teknolojik bir uygulama değil; öğrenenin zaman, mekân ve hız açısından kendi öğrenme sürecini yönettiği, etkileşimli, erişilebilir ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamıdır. Bu bağlamda e-öğrenme ortamları hem pedagojik hem de teknolojik anlamda büyük avantajlar sunmaktadır (Prensky, 2001).

2.1.1. Çevrim İçi Öğrenme

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler, eğitim kurumlarını da doğrudan etkilemiş ve öğrenme süreçlerinin yalnızca örgün öğretimle sınırlı kalmayarak dijital ortamlara taşınmasına neden olmuştur (Anderson, 2008). Teknolojinin yaşamın her alanına entegre olmasıyla birlikte bireyler, öğrenme faaliyetlerini zamana ve mekâna bağlı kalmadan sürdürebilme imkânı bulmuş; bu da uzaktan eğitim uygulamalarının daha yaygın ve işlevsel hale gelmesine katkı sağlamıştır (Kesim, 2011). Özellikle sanal sınıflar, çevrim içi platformlar ve mobil öğrenme gibi teknolojik çözümlerin gelişmesiyle birlikte uzaktan eğitim giderek daha dinamik ve etkileşimli bir yapıya kavuşmuştur (Akgün Özbek, 2016). Bu bağlamda yapılan çalışmalarda, çevrim içi öğrenmenin sunduğu esneklik sayesinde bireylerin bilgiye diledikleri zaman ve yerden erişebildiği; senkron öğrenme araçlarıyla da diğer katılımcılarla gerçek zamanlı etkileşim kurabildikleri vurgulanmaktadır (Ally, 2004). Bu öğrenme biçiminde iletişim, yüz yüze eğitimden farklı

olarak dijital araçlar üzerinden gerçekleşmekte ve bu durum, öğrenciler arasında kurulan sosyal bağlar ve işbirlikçi öğrenme süreçleri açısından yeni olanaklar sunmaktadır (Hrastinski, 2008).

Etkileşimin yüksek olduğu çevrim içi öğrenme ortamlarında, öğrencilerin birbirleriyle ve içerikle kurdukları iletişim, sadece öğrenme çıktılarının gelişimini değil; aynı zamanda öğrenme deneyiminin niteliğini de olumlu yönde etkilemektedir (Bruyn, 2004). Bu nedenle, etkili iletişim stratejilerinin uygulanması ve etkileşimi önceleyen öğrenme tasarımlarının geliştirilmesi, çevrim içi eğitimin başarısı açısından belirleyici bir faktör haline gelmiştir (Richardson vd., 2017).

2.1.1.1. Çevrim İçi Öğrenme Ortamı

Yeni medya, geleneksel yaşamı kendi dinamiklerine göre şekillendirerek gelişmeye devam etmektedir. Bu dönüşümden en çok etkilenen alanlardan biri de eğitimidir. Özellikle popüler video platformları, kurumsal eğitim anlayışını zorlayarak alternatif bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Geniş erişim imkânı, ekonomik avantajları ve sunduğu farklı eğitim modelleri sayesinde yeni medya, cazip bir eğitim alanı haline gelmektedir (Ata ve Atik, 2016).

Teknolojinin gelişmesiyle değişen öğrenme yöntemleri beraberinde yeni öğrenme ortamları da getirmiştir. Çevrim içi öğrenme ortamı bu alanda öncelikli öneme sahip olanlardan biridir. Walker ve Fraser'e (2005) göre, çevrim içi öğrenme ortamları, yüz yüze eğitimi uzaktan öğrenme ile birleştiren karma modellerden, tamamen internet üzerinden yürütülen eğitim ve öğrenme süreçlerine kadar geniş bir yelpazeyi kapsayan araştırma alanıdır.

Çevrim içi öğrenme ortamları ile geleneksel sınıf ortamları arasındaki farklılık, ki bu çok temeldir, aslında öğrenciye eğitim verilirken kullanılan araçtır. Geleneksel eğitim ortamlarında, öğretmen bu ortamın her türlü düzenlemesiyle ilgilenmekte, yapılan bu düzenlemelerde öğretmenin becerilerini, öğretme süreçlerini gibi birçok değişkeni etkilemektedir (Arslan, 2006). Sosyal paylaşım ağlarından yayınlanan videolar, yeni medyanın en etkili araçlarından biri olarak eğitimde alternatif olmaktan öteye geçip geleneksel eğitim anlayışını zorlamaktadır. Dünyanın önde gelen üniversitelerinin sosyal paylaşım ağlarından nasıl yararlandığı, geleceğin eğitim sisteminin şekillenmesinde önemli bir belirleyici olmaktadır. Dijital teknolojiler, yüz yüze eğitimin klasik yapısını

değişime zorlarken hem eğitim araçlarının hem de içeriklerin çağın gereksinimlerine uygun şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca, dijital dünyaya yatkın olan yeni neslin bu süreçte etkisi de göz ardı edilmemelidir (Ata ve Atik, 2016).

2.1.1.2. Çevrim İçi Öğrenme Ortamının Özellikleri

Çevrim içi öğrenme ortamı, öğretim elemanları ve öğrenenlerin zaman ve mekân kısıtlaması olmadan öğrenme öğretme sürecinde bulundukları, tüm yönleri ile eğitimsel açıdan anlamlı bir öğrenme ortamı olarak açıklanabilir (Dringus ve Terrell, 1999). Çevrim içi öğrenme ortamları, sunulan eğitime bağlı olarak çeşitli özellikler içerebilir. Bu özellikler şunlardır:

- Kayıt ve giriş işlemleri
- Kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi
- Eğitim sürecinin izlenmesi
- Raporlama ve analiz araçları
- Eğitim içerikleri
- Destekleyici materyaller
- Canlı dersler
- Alıştırma ve pekiştirme etkinlikleri
- Sınavlar
- Ödev ve proje çalışmaları
- Tartışma forumları
- Dosya paylaşımı
- Sistem içi mesajlaşma
- Grup çalışmaları
- Takvim ve çalışma planlaması
- Yönlendirme ve destek hizmetleri

Çevrim içi öğrenme platformları, bu özelliklerin tamamını veya belirli bir kısmını içerecek şekilde eğitim ihtiyaçlarına göre düzenlenebilir (Çalışkan, 2019).

2.1.1.3. Çevrim içi Öğrenme Ortamının Bileşenleri

Sanal ortamda etkili bir öğretim süreci yürütmek için bu alandaki belirli düzenleme ve ilkeleri bilmek önemlidir. Çevrim içi eğitimde, yüz yüze eğitimde olduğu gibi ders içeriğini doğrudan dijital formata aktararak işlemek yeterli değildir. Bu nedenle, sanal ortamın yüz yüze eğitim ortamına benzer şekilde ele alınması, mevcut imkanların değerlendirilmesi, öğrenci katılımının teşvik edilmesi ve teknik desteğin etkili bir şekilde planlanması gerekmektedir (Bayındır, 2022). Çevrim içi öğrenme ortamlarında

öğrenmenin olması için aşağıda bahsi geçen bileşenlerin önemi büyüktür (Bülbül vd., 2016).

- Öğrenme ortamlarının tasarımı ve düzeni etkili öğrenmeyi desteklemelidir.
- Öğretmenin sınıf ve ortam yönetim becerisi çevrim içi öğrenmede önemlidir.
- Teknik eğitim ve destek, öğretmen ve öğrencilerin verimli bir şekilde sürece katılımını sağlar.
- Öğrenci sorunlarına odaklanmak, öğrenme sürecini iyileştirir.
- Kesintisiz etkileşim, etkili bir öğrenme deneyimi oluşturur.

Teknolojinin ilerlemesi ile birçok alanda olduğu gibi öğrenme ortamlarını da etkilemiştir. Yüz yüze eğitimin tam tersine, çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrencilerin özerk öğrenme yetisine daha çok gerek olmaktadır. Oluşumun özerk öğrenmeye daha çok imkân sağlayacak şekilde, kaynakların hazırlanması ve düzenlenmesi, geri dönüt ve değerlendirmeyi içerecek bir biçimde esnek olması önemlidir (Moore, 1991).

2.2. Özerk Öğrenme

Özerklik kavramı genel olarak bireyin, kendi davranışlarını düzenleme ve bu davranışlara yön verme açısından belli bir düzeye kadar bağımsız oluşu olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2025). Eğitim alanında ise bu bağlamda öğrenen özerkliği, özerk öğrenme ve otonom öğrenme kavramları kullanılmaktadır. Özerk öğrenmeyi Holec (1981) bireyin kendi öğrenme sürecini yönetme ve bu süreçteki sorumlulukları üstlenme yeteneği, Little (1991) bireyin öğrenme süreci ve içeriği hakkında farkındalıkla kararlar alabilme ve bu kararları hayata geçirme yeteneği, Dickinson (1987) bireyin öğrenme süreciyle ilgili bütün kararları alıp, bu kararları yerine getirme sorumluluğunu üstlenmesi şeklinde açıklamıştır.

Demirel ve Mirici (2002), özerklikle ilgili kavramları temel alarak şu unsurları özetlemiştir:

- Öğrenen özerkliği: Bireyin dil öğrenme sürecinde aktif rol alarak bağımsız bir şekilde öğrenme sürecini yürütebilmesi.
- Öğrenmede sorumluluk üstlenme: Öğrenenlerin kendi öğrenme programlarını, dışarıdan destek alarak ya da almadan planlayıp hayata geçirmesi.

- Öğrenmeyi yönlendirme becerisi: Öğrenenlerin, kendi öğrenme süreçlerini nasıl yönetebileceklerini fark etmeleri ve bu konuda bilinç kazanmaları amaçlanmaktadır.

Farklı yönleriyle birçok tanım yapılan özerk öğrenme kavramını Sinclair (2000) aşağıdaki şekilde bir araya getirmiştir:

- Özerklik, bireyin kendi öğrenme sürecine dair karar verebilme yeteneği ve sorumluluk üstlenme isteğidir.
- Sorumluluk alma yetisi ve eğilimi doğuştan gelmek zorunda değildir, sonradan geliştirilebilir.
- Özerklik farklı seviyelerde olabilir.
- Özerklik seviyeleri sabit değildir; değişkenlik ve tutarsızlık gösterebilir.
- Özerkliğin gelişimi, öğrenme sürecine bilinçli bir farkındalıkla yaklaşmayı gerektirir; örneğin, bilinçli düşünme ve karar alma gibi süreçler önemlidir.
- Öğretmen, öğrencilerin özerkliğini artırmak için olumlu tutumlar geliştirmelerine ve gerekli becerileri kazanmalarına yardımcı olabilir.
- Özerklik, yalnızca sınıf ortamında değil, sınıf dışındaki deneyimlerde de gelişebilir.
- Sadece bireysel değil ayrıca sosyal yönleri bulunan bir kavramdır.
- Öğrenci özerkliğinin güçlenmesi, psikolojik ve politik açıdan çeşitli etkiler yaratabilir.
- Kültürel farklılıklar, özerkliğin nasıl anlaşıldığını ve uygulandığını etkileyebilir.
- Öğrenci özerkliğini desteklemek için kullanılan öğretim yöntemleri ve öğrenme ortamları farklı yaklaşımlar gerektirebilir.

Tanımlardan hareketle, özerk öğrenme kavramı etrafında çeşitli kavram karmaşalarının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda, kavramın doğru ve bütüncül bir şekilde anlaşılabilmesi için bazı hususlara açıklık getirmek önemlidir. Şöyle ki;

- Özerk öğrenenlerin, öğrenme sürecinde öğretmene doğrudan bağımlı olmadan ilerleyebilmesi
- Öğretmenin herhangi bir müdahalesi, öğrenenlerin süreçte edindiği özerklik becerisini zedeleyebilmesi
- Özerklik, eğitimde yeni bir yaklaşım olarak görülmesi.
- Özerklik, açık ve kolayca tanımlanabilen bir davranış şekli olması

- Özerklik, belli başlı öğrenenlerin ulaştığı sabit bir öğrenme durumu olarak kabul edilmesi konu ile alakalı yanlış bilinen kavramlardır (Little, 1997).

Özerk öğrenme konusunda yapılan temel tanım ve açıklamalar gözden geçirildiğinde, bu kavram etrafında birçok farklı anahtar kelime öne çıkmaktadır. Bunlar Şekil 2' deki gibi şemalandırılabilir (Kılıçaslan, 2022: 8).



Şekil 2. Öğrenen Özerkliği ile İlgili Anahtar Kelimeler (Kılıçaslan, 2022: 8)

2.2.1 Özerk Öğrenmenin Temel İlkeleri ve Genel Özellikleri

Özerklik, içsel motivasyonu destekler ve bu süreçte çevreye olan ilgiyi artırır. Kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk alan bireyler, yansıtıcı öz yönetim becerilerini geliştirirken içsel motivasyonlarını da kullanırlar. Öğrenme sürecindeki başarıları, motivasyonlarını daha da güçlendirir. Özerk öğrenen bireyler hem motive hem de bilinçli oldukları için öğrenme süreçleri daha etkili ve verimli hale gelir (Ölmez, 2023).

Bir kişinin kendi kendine öğrenebildiğini gösterebilmesi için bazı temel özelliklere sahip olması beklenir. Özerk bir öğrencinin, öğrenme hedefleri oluşturup bu hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştirmesi ve bunları tanımlaması beklenir. Ayrıca çalışma planları oluşturması, öğrenme sürecini derinlemesine analiz etmesi ve karşılaştığı sorunları belirleyerek çözüm yolları bulması da önemlidir. Gerekli destek ve uygun kaynakları seçip kullanabilmesi, kendi gelişimini değerlendirebilmesi ve öğrenme süreci ile performansını ölçmek için kişisel kriterler belirleyebilmesi, özerk öğrenmenin temel unsurları arasında

yer alır. Bu davranışların tamamını ya da en azından bir kısmını göstermesi beklenir (Chan, vd., 2002).

Breen ve Mann'a (1997) göre özerk öğrenen bireylerde sahip olması beklenen özellikler şu şekildedir;

- Öğrenme sürecini, ne öğreneceklerine, nasıl öğreneceklerine ve mevcut kaynaklarla nasıl etkileşim kuracaklarına kendilerinin karar verdiği bir süreç olarak görürler.
- Kendileri ya da çalışmaları hakkında yapılan olumsuz değerlendirmeler, özgüvenlerine zarar vermez; sağlam bir benlik algısına sahiptirler.
- Yaptıkları işi objektif bir şekilde değerlendirebilir, süreci analiz ederek ne yapmaları gerektiğine ve deneyimlerini nasıl şekillendireceklerine karar verebilirler.
- Değişimlere karşı duyarlıdırlar, yeni durumlara kolaylıkla uyum sağlar ve mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanabilirler.
- Fırsatları değerlendirme konusunda esnektirler ve değişen koşullara hızlı adapte olabilirler.
- Öğrenme sürecine bağlı kalmakla birlikte, bağımsız öğrenme becerilerini de geliştirmişlerdir.
- Bulundukları ortamı stratejik bir şekilde değerlendirerek, öğrenme süreçlerini en verimli hale getirebilirler.
- Kendi ihtiyaçlarını karşılamanın yanı sıra, içinde bulundukları grubun gereksinimlerine de duyarlı olup, bunlara uygun şekilde yanıt verebilirler.

Öğrenci özerkliğinin temel dayanaklarından biri, öğretimin yerini öğrenme sürecinin almasıdır. Ancak bu durum, öğretmenin rolünün gereksiz ya da geçersiz olduğu anlamına gelmez. Öğrenci özerkliği bağlamında, dersler, öğretmenlerle iş birliği içinde, ders kitabı materyali etrafında ve öğretim yöntemleri açısından düzenlenmektedir. Bu çalışma, materyal ve yöntemlerin etkin bir şekilde kullanılması için öğrencilerin katılımını teşvik eder (Țurloiu ve Stefánsdóttir, 2011).

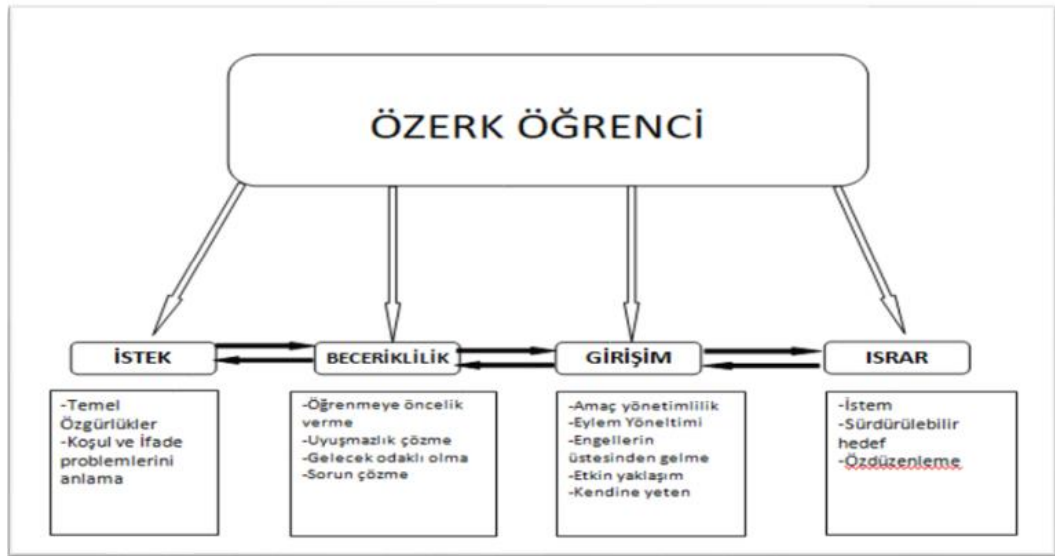
Castle (2004) ise özerk öğrenenlerin temel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır;

- Düzenli ve disiplinli olmak
- Akılcı ve analitik düşünme yeteneğine sahip olmak

- Düşünen (yansıtıcı) ve öz farkındalığı olan bireyler olmak
- Meraklı bir tutum sergilemek
- Esnek bir yaklaşım benimsemek
- Kararlı ve sorumluluk sahibi olmak
- Israrcı ve yaratıcı düşünceye sahip olmak
- Özgüven ve olumlu bir öz imaj geliştirmek
- Bağımsız ve kendini yönetebilen bir birey olmak
- Bilgiye erişim yeteneklerini geliştirmek
- Öğrenme süreci hakkında bilgi edinmek
- Değerlendirme kriterlerini oluşturmak ve uygulamak.

Özerk öğrenenlerin temel özellikleri, ihtiyaçlarını ve hedeflerini belirleyebilmesi ile başlar. Bu bireyler, uygun çalışma materyalleri ve etkinliklerini seçip değerlendirebilirler. Öğrenmek istedikleri bilginin amaçlarını tanımlar, kendi öğrenme süreçlerini gerçekleştirir ve yönetir; ayrıca öğrenmeyi organize eder, değerlendirir ve öz değerlendirme yaparlar (Ölmez, 2023).

Bahsedilen özerk öğrenenlerin sahip olması gereken temel özellikler ve ilkeleri Şekil 3'te özetlenmiştir.

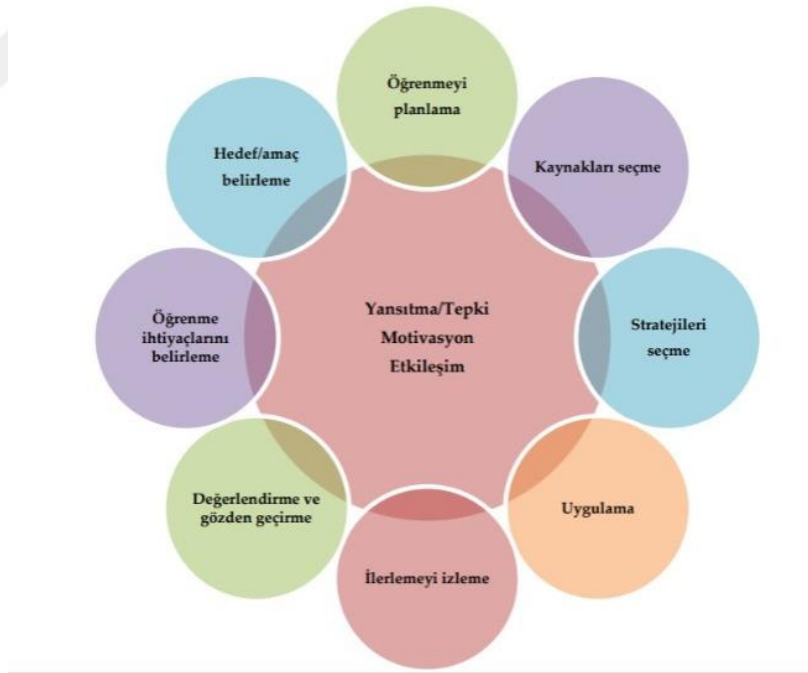


Şekil 3. Özerk Öğrenci Nitelikleri (Fisher, 2004)

2.2.2. Özerk Öğrenme Basamakları

Özerk öğrenme kişilere bir eğitim sonucunda kazandırılabilen bir beceri değildir. Ancak kişilerin hayat boyunca hedefi haline gelebilecek bir süreçtir (Bahar, 2011). Öğrenmeyi öğrenme olarak da bilinen öğrenci özerkliği kavramının dayanak noktası öğrencinin kendi kendine öğrenme sorumluluğu alması vardır. Bu sorumluluğu alması sosyo-duygusal ve bilişsel etkilerin (öğrenmeye yönelik geliştirilen pozitif yaklaşım ve kontrolün farkında olma) varlığını ve eğitimde başarı gösteren öğrencilerin özerk öğrenme yetisine sahip olduğunu gösterir (Little, 1995).

Özerk öğrenme sürecinde yer alan basamaklar, bu öğrenme biçimini etkileyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Reinders (2010), özerk öğrenme kavramını döngüsel bir yapı çerçevesinde ele alarak, öğrenci özerkliğini bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutlarıyla ilişkilendirmiştir. Bu boyutları sırasıyla etkileşim, motivasyon ve yansıtma süreçleri oluşturmaktadır. Söz konusu öğrenme sürecine ilişkin döngüsel aşamalar Şekil 4'te görselleştirilmiştir.



Şekil 4. Özerk Öğrenme Sürecinin Döngüsel Doğası (Reinders ve Balçıkanlı, 2011)

Holec (2009), özerk öğrenmeyi, bireyin öğrenme sürecindeki sorumluluğu üstlenme becerisi olarak tanımlamakta ve bu sürecin dört aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Bu aşamalar şu şekildedir:

1. Planlama Aşaması: Bu aşamada birey, öğrenme amaçlarını ve hedeflerini belirler. Neyi, niçin öğreneceğine dair sorgulamalar yapar ve öğrenme sürecini planlar.

2. Hazırlık Aşaması: Öğrenme planı tamamlandıktan sonra, öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan materyaller, kaynaklar, zaman ve mekân gibi unsurlarla ilgili kararlar alınır.

3. Uygulama Aşaması: Birey, belirlediği amaç ve hedeflere göre, uygun yöntem ve teknikleri kullanarak öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirir. Bu süreç, önceden belirlenen zaman ve mekânda yürütülür.

4. Değerlendirme ve Kontrol Aşaması: Bu son aşamada birey, öğrenme sürecini ve elde edilen çıktıları değerlendirir. Öğrenme hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını kontrol eder ve gerekli düzenlemeleri yapar.

Bu aşamalar, öğrenen özerkliğinin temelini oluşturan dinamik bir süreci ifade etmektedir.

2.2.3. Özerk Öğrenmeyi Destekleme ve Geliştirme

Öğrencilerin özerkliğini teşvik eden eğitim yaklaşımları, onların motivasyonunu, psikolojik iyi oluşlarını, davranışlarının sürekliliğini, performans gelişimlerini ve elde ettikleri başarıyı olumlu biçimde desteklemektedir (Ntoumanis, 2005).

Paiva ve Braga (2011) ders ortamında özerk öğrenmeyi iletmek için kullanılabilecek dört önemli madde vermiştir. Bunlar, özerk öğrenmenin ayrıca kişisel bir özellik olmadığını içsel ve dışsal durumlardan etkilendiğini de belirtmektedir;

1. Öğrencilerin önceki yaşantıları özerk öğrenmenin geliştirilmesine etki eden faktörlerdendir. (Becerileri, kişilik özellikleri, öğrenme tarzları, yaşları vb.)
2. Öğretmenin kişilik özellikleri, becerileri, yardım edebilirliği, fikir sorulabilirliği ya da fikir alına bilirliği gibi birçok etken özerk öğrenmenin ilerletilmesinde fark yaratır.
3. Öğrenene verilen içerikler, öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesi, içeriğin natürelliği ve varlığı özerk öğrenmeyi etkiler.
4. Öğrenen bireyin var olduğu çevre özerk öğrenmeyi ilerletebilir ya da durdurabilir.

Nunan (2003) öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin geliştirilmesine fayda sağlayabilecek birkaç adımdan bahsetmiştir;

1. Öğretim hedefleri, öğrenciler için açık ve anlaşılır bir şekilde belirlenmeli,
2. Öğrencilerin kişisel hedeflerini kendilerinin oluşturmalarına olanak tanınmalı,
3. Öğrenciler, ikinci dillerini sınıf ortamı dışında da kullanmaya yönlendirilmeli,
4. Öğrenme süreçleri konusunda öğrencilerde bilinç oluşturulmalı,
5. Öğrencilerin kendi öğrenme stillerini ve stratejilerini keşfetmelerine rehberlik edilmeli,
6. Öğrenciler, karar verme süreçlerine dahil edilmeli,
7. Öğrencilerin kendi öğrenme görevlerini tasarlamalarına fırsat verilmeli,
8. Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme becerilerini geliştirmeleri desteklenmeli,
9. Öğrenciler, özgün araştırmalar yapmaya ve bu süreçte intihalden kaçınmaya teşvik edilmelidir.

Özerklik desteği sağlandığında, öğrenen bireylerde ilgi düzeyi yükselir, yaratıcılıkları gelişir, bilişsel becerileri güçlenir, daha etkili ve kalıcı öğrenmeler sağlanır, pozitif bir tutum gelişir hem kendi hem de başkaları karşısındaki güven duygusu artar. Bu süreçte davranışsal değişimler daha kolay olabilir ve hem fiziksel hem de psikolojik refah olumlu yönde etkilenir (Deci ve Ryan, 1987).

Nunan (1997) öğrenci özerkliğini geliştirme sürecini gösteren bir yapı sunar. Bu beş aşamalı çerçeve, öğrenci eylemi, içerik ve süreç olmak üzere üç temel başlık altında ele alınmıştır. Bu yapı, öğrenci özerkliğinin nasıl kazanılacağı ve geliştirileceğine dair bir perspektif sunar. Tablo 1’de bu beş seviye ve özellikleri detaylandırılmıştır.

Tablo1.

Öğrenci Özerkliği Seviyeleri (Nunan, 1997)

Seviye	Öğrenci Eylemi	İçerik	Süreç
1	Farkında Olma	Öğrencilerin kullandıkları materyallerin eğitim	Öğrenciler, kendi öğrenme biçimlerini ve

Seviye	Öğrenci Eylemi	İçerik	Süreç
		amaçlarını sağlamaya.	anlamalarını stratejilerini belirler, eğitimsel görevlerin etkilerini değerlendirir.
2	İlgi Oluşturma	Öğrencilerin kendi hedeflerini seçebilmeleri için çeşitli seçenekler sunma.	Öğrenciler, verilen listeden kendi hedeflerini seçer.
3	Eylem	Öğrencilerin program içeriğine ve hedeflerine uyum sağlamaları ve bunları değiştirmelerinde rol almaları.	Öğrenciler, verilen görevlere uyum sağlar.
4	Yaratıcılık Geliştirme	Öğrencilerin kendi hedeflerini ve görevlerini kendilerinin oluşturması.	Öğrenciler, kendi görevlerini tasarlar.
5	Üstünlük Kazanma	Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında öğrendiklerini bağ kılma.	Öğrenciler öğretmen hem de araştırmacı rolünü üstlenir.

2.2.4. Özerk Öğrenmenin Desteklenmesinde Öğretmenin Rolü

Özerk öğrenmeye yönelik tartışmalar genellikle öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilese de alan yazında öğrenci özerkliğinin gelişiminin büyük oranda öğretmenin özerkliğini geliştirmesiyle bağlantılı olduğu vurgulanmaktadır (Kong, 2022). Öğrenci özerkliğine etki eden değişkenlerden biri olan öğretmen özerkliği, öğrencinin özerk öğrenme becerisini kazanmasında birinci derecede rol oynamaktadır. Öğrenci özerkliği açısından öğretmenlerin eğitimi, yeterlilikleri, öğrenciye bakışı, öğretim anlayışı ve sınıf uygulamalarının öğrenci özerkliği becerisini destekler nitelikte olması gerekmektedir (Süğümlü, 2017).

Öğrenci özerkliğinin gelişiminde, öğretmenin sahip olduğu özerklik düzeyi büyük bir rol oynar. Çünkü özerk bir öğretmen, öğrencilerin özerklik kazanabilmesi için bağımsız

bir sınıf ortamı ve özerk bir öğrenme atmosferi oluşturur. Bu da öğrencilerin kendi kendine yetebilme becerilerinin gelişmesine önemli katkı sağlar (Little, 1995). Öğretmenin rehberliğinde ve öğrencilerin katılımıyla şekillenen özerk öğrenme ortamı, öğrenci özerkliğini destekleyen ve bağımsız öğrenme sürecine katkı sağlayan önemli bir unsurdur (Benson, 2006). Öğrencilerinde özerklik geliştirmek isteyen öğretmenler, öğrenen özerkliğinin en üst düzeyde olduğu bir sınıf ortamı oluşturmalıdır. Bu ortamda gözden geçirilip değerlendirilmelidir (Chan, 2003).

Özerk bir öğrenme becerisine sahip öğrencilere yol gösterici, rehber, öğretmen olabilmek için sahip olunması beklenen birkaç özellik bulunmaktadır (Davies, 1987).

- Öz Farkındalık: Öğretmenin öncelikle kendini tanıması ve bireysel özelliklerinin farkında olması gerekir.
- Kişisel Etkinin Bilinci: Öğretmen, kişisel etkisini tanımalı ve bu etkinin öğrenciler üzerindeki yansımalarını göz önünde bulundurmalıdır.
- İnanç ve Deneyim Farkındalığı: Kendi inançları, tutumları, becerileri ve özerklikle ilgili deneyimlerinin bilincinde olup, bu unsurların öğretim sürecine olan katkısını değerlendirebilmelidir.
- Öğrenci Özelliklerini Tanıma: Öğretmen, öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini tanımalı ve buna uygun yaklaşımlar geliştirmelidir.
- Pedagojik Yeterlilik: Pedagoji alanında özerk öğrenme alanında güçlü bir bilgi birikimine sahip olmalıdır.
- Sınıf Yönetimi Becerisi: Öğretmen, öğrencilerin karar alma alanında aktif olduğu, strateji belirlediği ve materyal seçtiği bir ortamı başarılı şekilde yönetebilecek bilgi ve beceriye sahip olmalıdır.
- Stresiz ve Destekleyici Ortam: Sınıf içi etkinliklerde sınav kaygısını azaltan, öğrencilerin rahat ve verimli öğrenebileceği bir ortam oluşturan yöntemler benimsemelidir.
- Çeşitli Öğrenme Materyalleri Sunma: Farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için alternatif materyaller sağlayarak, her bireyin kendi öğrenme tarzına uygun seçenekler sunmalıdır.

Öğrenmeye Teşvik ve Geri Bildirim: Öğrencileri öğrenmeye motive etmeli ve ihtiyaç duyduklarında yapıcı ve zamanında geri bildirimler vererek onların gelişim sürecini desteklemelidir.

Öğrenci özerkliğini benimseyen ve bu özerkliği destekleyen bir öğretmenin sahip olması gereken bazı önemli özellikler vardır. Bu özellikler şu şekilde özetlenebilir (Smith, 2003);

- Kendi öğretim sürecini planlayıp yönetebilme becerisi
- Öğretim süreci üzerinde bağımsız kararlar alabilme özgürlüğü
- Özerk bir yaklaşım sergileyen niteliklere sahip olma

Kısaca, öğrenci özerkliğinin gelişiminde öğretmenlerin önemli bir rolü vardır. Bu bağlamda öğretmenlerden, öğrencileri motive etmeleri, onlara destek sağlamaları, öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeleri, hedef oluşturma sürecine rehberlik etmeleri, uygun öğretim materyalleri seçmeleri ve bu materyallerle öğrencilerin gereksinimlerini karşılamaları beklenir. Ayrıca, öğrencilerin gelişimini değerlendirmek, onları bağımsız ve eleştirel düşünmeye yönlendirmek ve karar alma süreçlerine aktif olarak katılımlarını sağlamak da öğretmenlerin sorumlulukları arasındadır (Aybirdi Tanrıverdi, 2023).

2.2.5. Özerk Öğrenme ve Akademik Başarı İlişkisi

Özerk Öğrenme, bireyin öğrenme sürecini kendi sorumluluğu çerçevesinde yönetebilme yeterliliğini ifade eder. Bu yeterlilik; bireyin öğrenme hedeflerini belirlemesi, öğrenme stratejilerini seçmesi, öğrenme sürecini izlemesi ve gerektiğinde bu süreci yeniden yapılandırabilmesi gibi bir dizi bilişsel ve davranışsal beceriyi kapsar (Little, 1991). Bu bağlamda özerk öğrenme, sadece bireyin bağımsız hareket etmesi değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin tüm adımlarında aktif, planlı ve öz değerlendirmeye dayalı bir yaklaşım benimsemesi anlamına gelir (Zimmerman, 2002). Özerk öğrenme düzeyi yüksek bireylerin, öğrenme süreçlerini dışsal yönlendirmelere ihtiyaç duymaksızın sürdürdüğü, bu bireylerin hem öğrenmeye yönelik motivasyonlarının hem de akademik başarılarının daha yüksek olduğu çeşitli çalışmalarda ortaya konulmuştur (Abar ve Loken, 2010).

Akademik başarı, yalnızca öğrencinin bilişsel yeterliklerine değil, aynı zamanda öğrenme sürecinde ne kadar öz düzenli, sorumluluk sahibi ve hedef odaklı olduğuna da bağlıdır (Barnard vd., 2009). Bu çerçevede özerk öğrenme düzeyleri, akademik performansın önemli bir yordayıcısı olarak değerlendirilmekte; özellikle öz düzenleme, zaman yönetimi ve içsel motivasyon gibi alt boyutlarıyla öğrencinin akademik süreçteki başarısını doğrudan etkileyebilmektedir (Pintrich ve De Groot, 1990). Araştırmalar,

özellikle yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerde, özerk öğrenme düzeylerinin gelişmiş olmasının akademik başarıya anlamlı katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, Abar ve Loken (2010), lise öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada, özerk öğrenmenin hem akademik başarıyı hem de öğrenme kalıcılığını olumlu yönde etkilediğini saptamıştır.

Türkiye’de yapılan çeşitli çalışmalar da benzer biçimde, özerk öğrenme düzeyleri ile akademik başarı arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğunu göstermektedir. Tülübaş (2022) tarafından yürütülen bir çalışmada, çevrim içi öğrenme ortamlarında yer alan üniversite öğrencilerinin özerk öğrenme düzeyleri ile akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde Öztürk ve Çakıroğlu (2018), özerk öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu bireylerin daha etkili çalışma stratejileri benimsediğini ve akademik performanslarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Bu sonuçlar, özerk öğrenmenin yalnızca bireysel gelişim açısından değil, somut akademik çıktılar üzerinde de etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, çevrim içi öğrenme ortamlarında bireylerin karşılaştıkları fırsatlar ve sorumluluklar, özerk öğrenme düzeylerinin önemini daha da artırmaktadır. Çünkü bu ortamlarda öğrenciler çoğu zaman zamansal ve mekânsal olarak özgürdür; bu durum öğrenme sürecinin öz-denetimle yürütülmesini zorunlu kılmaktadır (Barnard vd., 2009). Dolayısıyla, çevrim içi eğitim modellerinde yüksek özerklik düzeyine sahip bireyler, öğrenme süreçlerini daha etkili yönetebilmekte ve akademik hedeflerine ulaşmada avantaj elde etmektedir. Bu bağlamda, özerk öğrenme yalnızca bireyin kişisel becerileriyle değil; aynı zamanda öğrenme ortamının sunduğu esneklik, öğrenme materyalinin niteliği ve öğretim tasarımının etkileşim düzeyi ile de ilişkilidir (Müller ve Mildemberger, 2023).

Sonuç olarak, özerk öğrenme düzeylerinin gelişmiş olması, bireyin yalnızca öğrenme sürecine aktif katılımını değil, aynı zamanda akademik başarıya ulaşma olasılığını da artırmaktadır. Bu nedenle, çağdaş eğitim anlayışlarında özerk öğrenmenin teşvik edilmesi, bireysel öğrenme sorumluluğunun geliştirilmesinin yanı sıra, akademik başarı düzeyinin yükseltilmesi açısından da stratejik bir öneme sahiptir (Martin vd., 2018).

2.2.6. Özerk Öğrenme ve Çevrim İçi Video Tabanlı Öğrenme İlişkisi

Günümüzde çevrim içi video paylaşım platformları, özellikle eğitimde bireyselleştirilmiş ve esnek öğrenme fırsatları sunmaları bakımından önemli araçlar haline gelmiştir. YouTube, Udemy, Doping Hafıza gibi platformlar, öğrencilerin kendi öğrenme

hızlarına, ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine göre içeriklere erişmesini mümkün kılmakta; bu durum, bireyin kendi öğrenmesini yönetmesi anlamında özerk öğrenme ile doğrudan ilişkilendirilmektedir (Alp ve Kaleci, 2018).

Çevrim içi video tabanlı öğrenme, öğrencilerin öğretmen rehberliğinden bağımsız olarak kendi öğrenme süreçlerini yönettikleri, kendi hedeflerini belirledikleri, öğrenme ortamını yapılandırdıkları ve öğrenme stratejilerini esnek biçimde uygulayabildikleri bir yapıya sahiptir (Trang, 2022). Bu özellikler, özerk öğrenmenin temel ilkeleri ile örtüşmektedir. Şöyle ki, Holec (1981) tarafından tanımlanan özerk öğrenme, bireyin kendi öğrenmesinden sorumlu olması, karar alma süreçlerine aktif katılımı ve öğrenme sürecini değerlendirebilmesi şeklinde ifade edilmektedir. Video tabanlı öğrenme ortamları, bireyin tüm bu adımları kendi başına gerçekleştirmesine olanak tanıyan bir altyapı sunmaktadır.

Çevrim içi videolar, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırmakta; istedikleri zaman ve yerde öğrenme imkânı sunarak bireyin öğrenme sürecine aktif katılımını desteklemektedir (Eroğlu ve Eroğlu, 2023). Bu bağlamda, videoların sunduğu zaman esnekliği, tekrar imkânı, hız ayarı gibi özellikler, öğrencilerin öğrenme sürecini kendi öğrenme hedeflerine göre özelleştirmesine katkı sağlar (Menggo vd., 2025). Özellikle asenkron video içerikleri, bireyin kendi öğrenme hızına göre ilerleyebilmesine olanak tanımakta, bu da özerk öğrenme düzeylerinin gelişmesine zemin hazırlamaktadır (Moore, 2013).

Yapılan araştırmalar, video platformlarının öğrencilerin bağımsız öğrenme alışkanlıklarını geliştirdiğini, sorumluluk alma becerilerini artırdığını ve öğrenme sürecinde daha aktif rol üstlendiklerini ortaya koymaktadır (Olaya ve Mora, 2022). Örneğin, YouTube kullanımı üzerine yapılan çalışmalar, bu platformun öğrenci motivasyonunu artırdığı, öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirilmesini sağladığı ve öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini belirleyebilmelerine katkı sunduğunu göstermektedir (Gültaş, 2019).

Ayrıca, çevrim içi videolar aracılığıyla öğrencilerin dil öğrenimi, teknik beceri geliştirme, akademik derslerde başarı sağlama gibi pek çok alanda özerk öğrenme eğilimlerinin güçlendiği raporlanmıştır (Arı ve Kara, 2023). Video içeriklerinin görsel ve işitsel çoklu ortam özellikleri sayesinde farklı öğrenme stillerine hitap etmesi de bu süreci destekleyici bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Clark ve Mayer, 2016).

Özetle, çevrim içi video tabanlı öğrenme, bireyin kendi öğrenme sürecini kontrol edebilmesi, hedefler belirleyip bunlara ulaşmak için stratejiler geliştirebilmesi ve öğrenme performansını değerlendirebilmesi gibi özerk öğrenmenin temel ilkeleriyle doğrudan örtüşmektedir (Chan vd., 2002). Bu bağlamda, öğrenci özerkliğini geliştirmeye yönelik çalışmaların, dijital ortamlar ve video platformları üzerinden yürütülmesinin etkili bir yöntem olabileceği düşünülmektedir (Paiva ve Braga, 2020).

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde bu alanda yapılmış yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Çelik (2025), üniversiteye hazırlanan öğrencilerin YouTube videolarını eğitim amaçlı nasıl kullandıklarını ve bu kullanımın öğrenme süreçlerine olan yansımalarını araştırmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanan veriler, öğrencilerin özellikle zorlandıkları konuları YouTube üzerinden takip ederek eksiklerini tamamladıklarını göstermektedir. Videoların hem görsel hem işitsel öğeler içermesi, bilgilerin daha kalıcı hale gelmesini sağlamıştır. YouTube'un öğrenciler açısından zaman yönetimine katkı sağladığı, dersane ihtiyacını azalttığı ve bireysel öğrenme becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, platformun eğitimde etkili şekilde kullanılabilmesi için bilinçli tercihler yapılması ve doğru içeriklerin seçilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Arı ve Kara (2023) YouTube platformu üzerine yapılmış eğitim araştırmalarının incelemiştir. Bu araştırmada, YouTube platformu üzerine yazılmış eğitim odaklı tezler yöntem ve içerik açısından incelenmiştir. YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden seçilen 24 yüksek lisans tezi analiz edilmiş, doktora düzeyinde henüz çalışma yapılmadığı görülmüştür. YouTube üzerine yapılan araştırmaların özellikle 2020'den sonra arttığı belirlenmiştir. Tezlerin çoğunluğu nitel araştırma yöntemleriyle hazırlanmış; veri toplamada görüşme ve video içerik analizi öne çıkmıştır. Çalışmalar, YouTube'un eğitimde kullanımına, sınıf içindeki etkilerine ve eğitim amaçlı video içeriklerine odaklanmıştır. YouTube'un formal ve informal eğitim aracı olarak faydalarını ve risklerini ortaya koyan bu çalışmalar, özellikle yükseköğretim ve mesleki gelişim alanlarında daha fazla ampirik araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır.

Eroğlu ve Eroğlu (2023) yabancı dil öğretiminde dijital platformlar: YouTube, Spotify, Netflix ve podcast üzerine yaptığı çalışmada tek tek platformların dil öğrenimi üzerindeki etkisini incelemiş ve dijital platformların, yabancı dil öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmelerine, motivasyonlarını artırmalarına ve daha etkili bir öğrenme deneyimi yaşamalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araçların doğru ve etkili kullanımının, dil öğrenimindeki potansiyeli ortaya çıkarmada önemli bir rol oynadığını, gelecekte dijital platformların dil öğretiminde daha da yaygınlaşarak öğrencilere yeni fırsatlar sunacağını öngörmüştür.

Ölmez 'in (2023) yaptığı özerk öğrenme ve öğrenci özerkliği üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin incelendiği çalışmada YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde 1990-2023 yılları arasında yayımlanmış 170 lisansüstü tez incelenmiştir. Tezlere, özerk öğrenme ve öğrenci özerkliğiyle ilgili anahtar kelimelerle ulaşılmış; yıl, dil, tür, konu, enstitü, yöntem, amaç, örneklem, veri toplama araçları ve bulgular gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Çalışmada doküman incelemesi ve betimsel içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Bulgular, özerk öğrenmenin ilkeleri, öğretmen rolleri, teknoloji kullanımı ve öğrenme ortamlarının tasarımı gibi konulara odaklanmaktadır. İngilizce olarak yazılmış olan tezlerin çoğunlukta olduğu, Türkçe yazılan tezlerin ise buna oranla daha az miktarda olduğu görülmüştür. Tezler, özerk öğrenmeyi geliştirme ve değişkenler üzerindeki etkileri belirleme hedeflerini taşımaktadır.

Akar (2022), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin arasında YouTube'un dil öğrenimine etkisini inceleyen araştırmasında, dört dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ve üç dil bileşeni (kelime bilgisi, dilbilgisi, telaffuz) üzerindeki etkisini değerlendirmiş ve çalışmaya, YouTube'da biri İngilizce öğretim kanalına abone olan ve platformu dil öğrenimi için kullanan 2109 kişi katılmıştır. Veriler, kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan iki farklı yöntemle toplanmış, nicel ve nitel analizler birleştirilerek kapsamlı sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre YouTube'un özerk öğrenme alışkanlıklarını artırarak öğrencilerin kendi sorumluluklarını üstlenmelerine ve motive olmalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan vd. (2022) öğrencilerin video paylaşım platformunda ortaokul matematik ders anlatım kanallarının videolarını izleme nedenlerini araştırmıştır. Araştırma kapsamında Liselere Geçiş Sınavına (LGS) yönelik matematik dersi ile alakalı kanallara ait 134 tane videonun altına yapılan yorumlar nitel bir çalışma ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin motivasyonunu arttırması, öğrenmeyi kendi hızlarına, istedikleri yer ve

mekâna göre seçebilmeleri gibi etkenler bu platformların tercih edilme sebepleri arasında gösterilmiştir.

Kaptanoğlu (2022) hibrit eğitim bağlamında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin çevrim içi öğrenmede öz düzenlemeleri ve öz-yeterlilikleri üzerine çalışma yapmıştır. Bu araştırma, COVID-19 pandemisi sonrası Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında benimsenen hibrit eğitim modelinin çevrim içi bölümüne dair, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen hazırlık sınıfı öğrencilerinin görüşlerini ve algıladıkları yeterlilikleri incelemektedir. 2021-2022 akademik yılı güz döneminde gerçekleştirilen çalışmaya 288 öğrenci katılmış, veriler Çevrim içi Öğrenme Öz-Yeterlilik Ölçeği ve Çevrim içi Öz-Düzenleme Ölçeği’nin Türkçe uyarlamalarıyla toplanmıştır. Ayrıca, 13 öğrenciyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle çevrim içi eğitime dair algılar detaylandırılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarında öz-düzenleme becerilerine ve yeterli öz-yeterliliğe sahip olduklarını göstermektedir.

Yüzer (2022) çalışmasında üniversite bağlamında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin çevrim içi öğrenme öz yeterlilik algılarını incelemiştir. “Çevrim içi Öğrenme Öz-Yeterlilik Ölçeği” kullanılarak, öğrencilerin çevrim içi eğitimdeki yeterlilik düzeyleri ve öz-yeterlilikleri ile yaş, cinsiyet, İngilizce seviyeleri ve bölümleri arasındaki olası ilişkiler değerlendirilmiştir. 127 öğrencinin katıldığı çalışmada, öğrencilerin çevrim içi öz-yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmasına rağmen, öğrencilerin öz-yeterlilik düzeyleri ile yaş, cinsiyet, İngilizce seviyesi ve bölümleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Akman ve Bircan (2021) öğrencilerin teknoloji yardımı ile kendi kendine öğrenme ve bilgisayarca düşünme yetenekleri üzerine bir inceleme yapmıştır. Araştırma kapsamında Tokat ilinde öğrenim gören 162 erkek öğrenci ve 201 kız öğrenci den oluşan toplam 363 ortaokul öğrencisi ile ilişkisel tarama modeli kullanılarak bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma sonucunda öğrencilerin teknoloji yardımı ile kendi kendilerine öğrenme düzeyleri ve bilgisayarca düşünme becerilerinin arasındaki ilişkinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Cihangir (2021) araştırmasında YouTube’un eğitim ortamı olarak kullanımının izleyici ve eğitmen bağlamında incelenmesini amaçlamaktadır. Nitel bir durum çalışması olarak tasarlanan çalışmada, yazılım alanında içerik üreten “kablosuzkedi” YouTube kanalının 2020-2021 yıllarındaki 47 aktif izleyicisi ve kanal sahibi örneklem olarak

seçilmiştir. Veriler, izleyicilere ve kanal sahibine yöneltilen açık uçlu ve çoktan seçmeli sorular içeren yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmaya göre YouTube'un daha etkili olabilmesi için videoların önceden planlanması ve belirli bir süreyle sınırlandırılması sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca videoların ses ve görüntü kalitesinin yeterli seviyede olması gerektiği ve videonun başında içeriğe dair genel bir çerçeve sunulmasının faydalı olduğu belirtilmiştir.

Kara (2021) birinci sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin çevrim içi eğitimde dijital okuryazarlık seviyeleri ve öğrenen özerkliğine hazır bulunuşluklarını araştırdığı çalışmada karma yöntemle yürütülen araştırmaya 49 öğrenci katılmış ve on haftalık çevrim içi eğitim uygulanmıştır. Sonuçlar, çevrim içi eğitim sürecinin öğrencilerin dijital okuryazarlık ve özerk öğrenme düzeylerini geliştirdiğini göstermiştir. Nitel analiz de bu bulguları desteklemiş, öğrencilerin teknoloji ve özerk öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarını ortaya koymuştur.

Gültaş (2019) lise öğrencilerinin özerk öğrenme düzeyleri ile başarı yönelim becerileri arasındaki ilişkilerini incelediği çalışmada İlişkisel tarama modeline dayalı bu nicel araştırmaya, Toplamda 786 öğrenci (501 kadın, 285 erkek) katılmıştır. Katılımcıların yaşları 14-19 arasındadır. Veriler, Özerk Öğrenme Ölçeği (ÖÖÖ) ve Adaptif Öğrenme Ölçeği (AÖÖ) kullanılarak toplanmıştır. Analiz sonuçları, özerk öğrenmenin alt boyutları (bağımsız öğrenme, ders çalışma alışkanlıkları) ile başarı yönelimlerinin alt boyutları (öğrenme yaklaşımı, performans yaklaşımı, performans kaçınma) arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Kadın öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri ve başarı yönelimleri açısından daha yüksek puan aldığı belirlenirken, cinsiyetin performans yaklaşımı ve performans kaçınma alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Sınıf seviyesine göre ise her iki yapıda da anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Alp ve Kaleci (2018) YouTube sitesindeki videoların eğitim materyali olarak kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, Web 2.0 uygulamaları sayesinde farklı kaynaklardan bilgiye hızlı erişim ve öğrenme ortamlarının çeşitlenmesi ele alınmıştır. Öğrencilerin YouTube'da paylaşılan Adobe Dreamweaver eğitim videolarını materyal olarak kullanımına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğrenciler videoların dersi eğlenceli hale getirdiğini, konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu ve başarılarını artırdığını belirtmiştir.

Konu kapsamında yapılan, benzer çalışmalarda da görüldüğü gibi, özerk öğrenme düzeyi ve çevrim içi öğrenme arasındaki ilişkiye son yıllarda ağırlık verilmeye başlanmıştır. Çevrim içi öğrenmeye yönelik başka değişkenler de kullanılarak aralarındaki ilişkiler incelenmiş ya da yapılan araştırmalar sonucunda özerk öğrenme düzeyini geliştirdiğine dair bulgular ortaya konmuştur. Video paylaşım platformların eğitimdeki rolü üzerine yapılan araştırmalar, bu araçların öğrenme sürecine önemli katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmalar, platformların hem formal hem de informal eğitimde yaygın olarak kullanıldığını, özellikle dil öğrenimi, teknik beceri geliştirme ve akademik derslerin desteklenmesi gibi alanlarda etkili olduğunu göstermektedir. Video içeriklerinin görsel ve işitsel iletişim kanallarına hitap etmesi, öğrencilerin motivasyonunu artırırken öğrenme sürecini daha keyifli ve verimli hale getirmektedir. Nitel ve nicel araştırma yöntemleriyle yapılan bu çalışmalar, öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerini geliştirdiğini, kendi öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına göre eğitim materyallerine erişim sağladığını vurgulamaktadır. Özellikle dil öğreniminde dijital platformların doğru ve etkili kullanımı, dil becerilerini geliştirme, motivasyon sağlama ve kalıcı öğrenme konusunda önemli fırsatlar sunmaktadır.

2.3.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Daeli ve Santosa (2025) YouTube aracılığıyla özerk İngilizce öğreniminin geliştirilmesinde etkili olacak uygulamalar ile alakalı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada orta seviyede İngilizce bilen öğrencilerle derinlemesine görüşmeler yapılmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmada, öğretici videolar, vloglar ve sohbet içerikli videolar dahil olmak üzere birçok YouTube içeriği kullanılmıştır. Sonuç olarak platformun gerçek dil deneyimi sunması, öğrenci motivasyonunu artırması ve farklı dil yeterlilik seviyelerine ve ilgi alanlarına hitap etmesi sebebiyle öğrenime yardımcı olduğu ancak düzenlenmiş bir rehberliğin olmaması, öğrencilerin içerik seçimi yapmada ve bunu düzenli takip etme gibi alanlarda yüksek düzeyde öz disiplin ve motivasyon sergilenmesinin özerk öğrenciler için zorlayıcı olduğu sonucuna varmıştır.

Menggo vd. (2025) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin konuşma yeterliliğini ve özerk öğrenme düzeylerini artırmada YouTube kullanımı ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmada basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak İngilizce okuyan 55 öğrenci seçilmiştir. Yarı deneysel olan bu çalışmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin konuşma yeterliliğini ve bunun özerk öğrenme düzeylerini nasıl

etkilediğini değerlendirmek amacıyla ön ve son testler uygulanmıştır. Sonuçlara göre YouTube tabanlı öğrenmenin öğrencilerin özerk konuşma becerilerini başarıyla desteklediği bunun da yüksek düzeyde öğrenme özerkliğine işaret ettiği sonucu çıkmıştır.

Elvina ve Jureynolds (2024) ikinci dil ediniminde öğrenci özerkliğini desteklemek için mobil öğrenmenin kullanılması üzerine bir araştırma yapmıştır. Yapılan bu araştırmada bir deney grubu ve bir kontrol grubu kullanılarak elde edilen sınav puanları karşılaştırarak karma yöntem yaklaşımı uygulanmıştır. Deney grubu, YouTube videoları ve e-kitapları kullanarak çalışmış, kontrol grubu ise bir öğretim görevlisiyle geleneksel yöntemleri kullanmıştır. Sonucunda ise mobil öğrenmenin özerk öğrenme düzeyini olumlu yönde etkilediği ve ikinci dil edinimini iyileştirdiği kanaatine varılmıştır.

Joa vd. (2023) tarafından ABD ve Tayvan da yapılan bir çalışmada YouTube üzerinden kendi kendine öğrenme: kişisel sorumluluk oryantasyon modelinin bir uygulaması yapılmıştır. 372 katılımcıya yapılan anket sonucunda YouTube'un kendi kendine öğrenmeyi kolaylaştırırken, problem çözme ve beceri edinme gibi belirli hedef odaklı kendi kendine öğrenmeleri de geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Amerikalı öğrenciler YouTube'u kendi kendine öğrenme için Tayvanlı öğrencilere göre daha sık kullansalar da Tayvanlı öğrencilerin YouTube'u belirli becerilerini geliştirmek için daha çok kullandıkları belirtilmiştir.

Olaya ve Mora (2022) yükseköğretimde video paylaşımı ve çevrim içi tartışmalar yoluyla özerk dil öğrenme davranışlarını araştırmak amacıyla nitel bir çalışma yapmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrenci günlükleri, video kayıtları ve çevrim içi tartışmalar gibi öğrencilere ait dokümanlar, görüşmeler ve anketler kullanılmıştır. Bunun sonucunda öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin kademeli olarak video paylaşımı ile arttırılabileceği sonucuna varmıştır.

Trang (2022) YouTube videolarını kullanarak öğrenenlerin yazma özerkliğini geliştirmek üzerine yaptığı nitel bir araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler, anket ve öğretmen ya da öğrenci günlükleri gibi yöntemler kullanarak bir çalışma yapmıştır. Bunun sonucunda üniversite düzeyindeki öğrencilerin özgün yazma becerilerini geliştirmeleri için YouTube videolarından yararlanmasının büyük önem taşıdığı hem öğretmenlerin hem de dil öğrenenlerin dil öğrenme özerkliğini desteklemelerine ve özellikle yazma becerilerini teşvik etmelerine destek olan güçlü bir eğitim aracı olduğu sonucuna varmıştır.

Supendra ve Amelia (2021) çevrim içi öğrenmede öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerini artırmak için YouTube kullanımı ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Bu araştırma 141 lisans öğrencisine anket uygulanan tanımlayıcı bir nicel çalışmadır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin YouTube'da destekleyici materyal ararken inisiyatif, sorumluluk, öz güven, karar alma yönlerini etkin şekilde kullanmalarının özerkliklerini arttırdığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin belirli dersleri için YouTube'dan video izlemeyi gereksiz bulduğu sonucu çıkmıştır.

Puspitasari (2019) Endonezya'da özerk öğrenme ortamı olarak YouTube'u kullanmış ve öğrencilerin özerklikleri üzerindeki etkisi nitel bir çalışma ile incelemiştir. Veriler, özerk bir öğrenenle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmış ve bu videoların bağımsız öğrenmeye nasıl katkı sağladığı incelenmiştir. Sonuç olarak YouTube videolarının özerk öğrenme ortamı olarak kullanılmasının öğrenciler için etkili olduğu ve öğrencilerin materyallere kolay erişim sağlamasının öğrenme hedeflerine daha rahat ulaşmasını sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Shariff ve Shah (2019) öğrencilerin YouTube kullanımı ve özerk öğrenmeye ilişkin algısı üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışma Malezya'da üniversite birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan 50 kişilik bir gruba anket uygulanarak yapılmıştır. Elde edilen bulgular, YouTube kullanan öğrencilerin uygulamanın kullanımına ve özerk öğrenmeye olan inançlarına yönelik algılarında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Çalışmada bu şekilde edindikleri deneyimlerin, kendi kendine öğrenmenin bir yolu olarak kabul edilebileceği sonucu çıkmıştır.

Chen (2013) özerk öğrenmeyi harekete geçirmek için YouTube'un kullanılma ihtimali üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışma anadili İngilizce olmayan 42 Tayvanlı üniversite birinci sınıf öğrencisi ile bir akademik yıl boyunca yapılmıştır. Yapılan çalışmada birinci dönemde öğrencilere geleneksel yolla İngilizce eğitimi verilmiş. İkinci dönemde ise öğrencilere öğretmenin de iş birliği ile YouTube üzerinden eğitime devam edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kendi kendine öğrenme sorumluluğunu alabildiğini, YouTube'unun öğrenme anlamında öğrencilere motivasyon sağladığı ortaya çıkmıştır.

Yapılan çalışmalar, çevrim içi video paylaşım platformlarının özerk öğrenme düzeyleri üzerinde olumlu ilişkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmalarda bu platformların öğrenci motivasyonunu artırdığı, dil yeterliliklerini geliştirdiği ve öğrenmeye

yönelik kişisel sorumluluk alma becerisini desteklediği belirtilmiştir. Videolar aracılığıyla öğrenenlerin dinleme, konuşma gibi dil becerilerini geliştirdikleri ve öğrenme sürecinde daha aktif bir rol üstlendikleri görülmüştür.



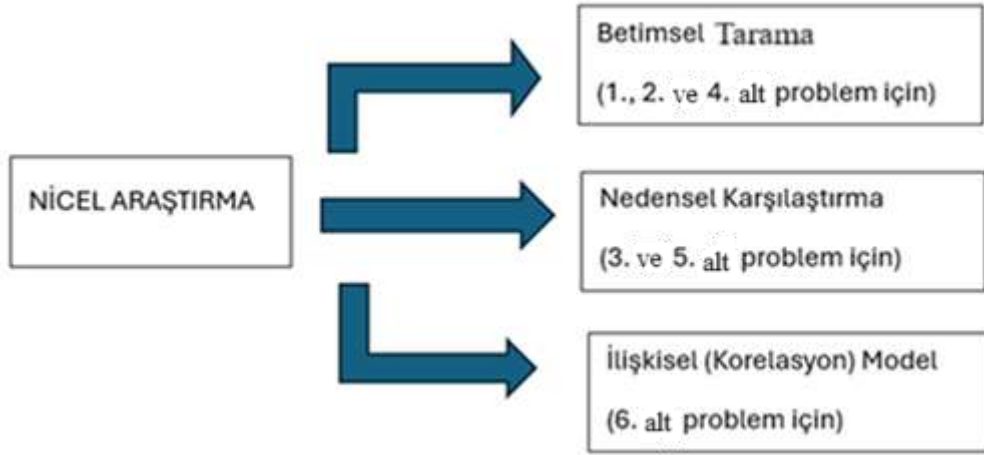
BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, verilerin toplanmasında kullanılan ölçme aracına ve bu verilerin analizine yönelik bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin çevrim içi video paylaşım platformlarında video izleme süreleri (günlük ortalama dakika) ve özerk öğrenme düzeylerinin incelendiği nicel bir çalışmadır. Bu tür çalışmalar, araştırmacıya elde edilen veriler doğrultusunda genellemelere ulaşma, belirli durumlar hakkında öngörülerde bulunma ve neden-sonuç ilişkilerini açıklama imkânı sağlar (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmanın genel amacı ve alt problemleri düşünüldüğünde, araştırmanın incelenmesinde betimsel tarama, nedensel-karşılaştırma ve ilişkisel (korelasyonel) modeller kullanılmıştır. Araştırmanın 1. 2. ve 4. alt problemi için betimsel tarama modeli uygulanmıştır. Betimsel tarama modelleri, mevcut durumu olduğu haliyle incelemeyi ve herhangi bir müdahalede bulunmadan var olan durumu tanımlamayı amaçlar (Karakaya, 2014). Araştırmanın 3. ve 5. alt problemleri için nedensel-karşılaştırma modeli uygulanmıştır. Nedensel-karşılaştırma araştırmaları, geçmişte gerçekleşmiş bir durumun ya da olayın neden ortaya çıktığını ve bu durumun oluşumunda hangi değişkenlerin etkili olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalardır. Bu tür araştırmalarda, deneysel bir müdahale yapılmaksızın gruplar arasında karşılaştırmalar yaparak mevcut veriler üzerinden neden-sonuç ilişkisi kurulmaya çalışılır (Karakaya, 2014). Araştırmanın 6. problemi kapsamında korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve bu değişkenler arasındaki neden-sonuç bağlantılarını anlamaya yönelik bulgular elde etmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2020).



Şekil 5. Araştırmanın Modeli

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında 2024-2025 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde üniversite sınavına hazırlanan 12. sınıf ve lise mezunu öğrencilerden veri toplanması hedeflenmiştir. 2025 yılında Malatya ilinde YKS'ye girecek öğrenci sayısına ilişkin kesin bilgi edinilememiştir. Ayrıca 2024 yılına ait il bazında sınava katılan aday sayılarına dair ÖSYM tarafından resmi bir açıklama yapılmamıştır. Bu nedenle evren hesaplanamamıştır. 2024 yılında YKS'ye giren toplam öğrenci sayısı üzerinden örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır. Açıklanan verilere göre 2024 yılında 3120870 aday YKS'ye girmiştir (ÖSYM, 2024). Bu doğrultuda uygun örnekleme yöntemi kullanılarak halihazırda YKS'ye hazırlanan lise son sınıf ve mezun statüsündeki toplam 520 öğrenciden veriler toplanmıştır. Özellikle lise mezunu olup üniversite sınavına hazırlanan öğrencilere ulaşmak için uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir. Uygun örnekleme, araştırmacının erişim ve izin açısından zorluk yaşamadan ulaşabileceği bireylerden veri toplaması durumudur (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmacı, örnekleme ihtiyacı duyduğu sayıya ulaşıncaya kadar en kolay erişebildiği katılımcılardan başlayarak veri toplamaya yönelir ya da zaman ve kaynak açısından en uygun olan durum veya bireyler üzerinden çalışmasını yürütür (Cohen ve Manion, 1998). Lise mezunu olup üniversite sınavına hazırlanan öğrencileri belirli bir eğitim kurumunda toplu olarak bulunmaları genellikle mümkün olmadığından, bu gruba ulaşımında yaşanabilecek güçlükleri en aza indirmek amacıyla uygun örnekleme yöntemi tercih

edilmiştir. Bu yöntem, araştırmacının zaman, erişim ve kaynak açısından en elverişli katılımcılara ulaşarak veri toplamasına olanak sağlamıştır. Toplamda 520 öğrenciye ulaşılmış ancak geçersiz veriler (işaretlenme yapılmayan, eksik bırakılan, belli bir şeklin takip edildiği, uç değerler vb.) çıkarıldığında kalan katılımcı sayısı 493 olmuştur. Buna göre çalışma grubuna ilişkin tanımlayıcı bilgiler tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Cinsiyet	n	%
Kadın	290	58.8
Erkek	203	41.2
Eğitim Durumu		
12. Sınıf	300	60.9
Lise Mezunu	193	39.1
Alan		
Sayısal	224	45.4
Eşit Ağırlık	162	32.9
Yabancı Dil	87	17.6
Sözel	20	4.1
Okul Türü		
Devlet Okulu	429	87.0
Özel Okul	64	13.0
Toplam	493	

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmaya katılan toplam 493 öğrencinin %60.9’unun (300) lise son sınıf (12. sınıf) öğrencisi, %39.1’inin (193) ise lise mezunu olduğu görülmektedir. 2024 YKS’nin yerleştirme puanlarının alanlara göre yığınsal dağılım ortalamaları incelendiğinde, anketin uygulandığı öğrencilerin alanlara göre dağılımının bu tabloya benzerlik gösterdiği gözlemlenmiştir (ÖSYM, 2024). Çalışma grubunda öğrencilerin %45.4’ü (224) sayısal, %32.9’u (162) eşit ağırlık, %17.6’sı (87) yabancı dil ve %4.1’i (20) sözel alanında YKS’ye hazırlanmaktadır. Katılımcıların %58.8’i (290) kadın, %41.2’si (203) erkektir. ÖSYM tarafından açıklanan verilere göre de yerleştirmeye başvuran kadın

aday sayısının erkek adaylardan fazla olduğu belirtilmektedir (ÖSYM, 2024). Bu yönüyle örneklemin evreni yansıttığı söylenebilir.

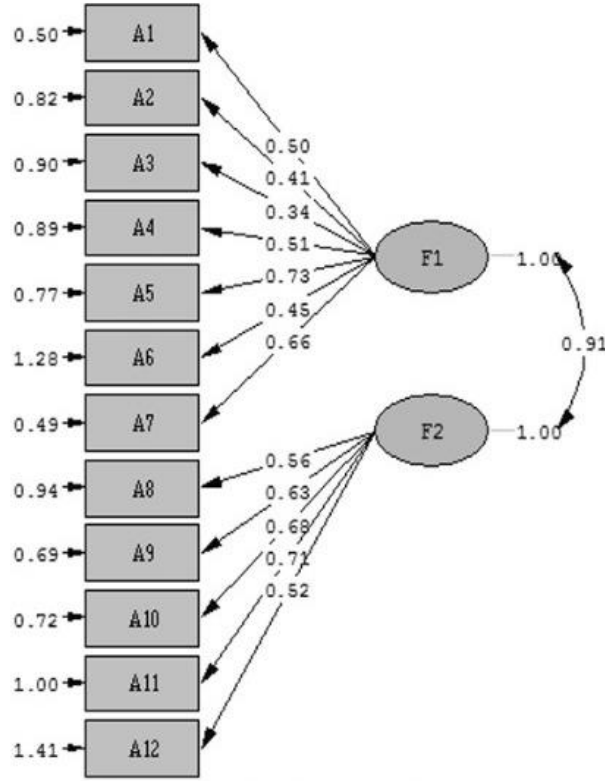
3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümünde öğrencilerin cinsiyet, eğitim durumu, alan, okul türü gibi demografik özellikleri ile internet erişim şekilleri, video izlemek için kullanılan platformlar, video izleme hızı, video içerikleri, video izlemek için kullandıkları araçlar gibi video izleme alışkanlıklarına yönelik bilgilerin sorgulandığı bir anket formu kullanılmıştır. İkinci bölümünde Macaskill ve Taylor (2010) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması Arslan ve Yurdakul (2015) tarafından yapılan Özerk Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. (Ek-1).

3.3.1. Özerk Öğrenme Ölçeği

Macaskill ve Taylor (2010) tarafından geliştirilen Özerk Öğrenme Ölçeği'nin (Autonomous Learning Scale) Türkçe uyarlaması Arslan ve Yurdakul (2015) tarafından yapılmıştır. 5'li Likert ile oluşturulan ölçek, öğrenmede özerklik ve çalışma alışkanlıkları olmak üzere iki boyuttan oluşan toplam 12 maddeden meydana gelmektedir.

Arslan ve Yurdakul (2015) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 12 ölçek maddesinin iki faktörle yüklü ve iki boyutlu modelin uygun olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. ($\chi^2=207.03$, $df= 53$, $RMSEA=.062$, $GFI=.96$, $CFI=.96$, $IFI=.96$, $AGFI=0.94$, $RFI=.93$, $NNFI=.95$, $NFI=.94$, ve $SRMR=.044$). Ölçeğe ait Türkçe formuna uygulanan yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçeğe ait olan faktör yükleri Şekil 7'de belirtilmiştir (Arslan ve Yurdakul, 2015). Ölçeğin öğrenmede özerklik boyutu 7 maddeden, çalışma alışkanlıkları boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan 12'dir. Alınan yüksek puan, yüksek özerk öğrenme düzeyi anlamına gelmektedir.



Şekil 6. Özzerk Öğrenme Ölçeği Faktör Yükleri ve Yol Şeması

Uyarlama çalışması kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .80 olarak hesaplanmış olup, madde toplam korelasyonları .29 ile .59 arasında değişmektedir (Arslan ve Yurdakul, 2015). Türkçe uyarlamasının sonuçları hem ölçeğin uyarlanabilirliğini hem de güvenilirlik ve geçerliliğini ortaya koymuştur.

Mevcut çalışmada 493 kişiden elde edilen veri seti üzerinden yapılan analiz için de güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu çalışmada kullanılan ve 12 maddeden oluşan ölçek için 493 katılımcıdan elde edilen verilerle yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha katsayısı .772 olarak bulunmuştur. Bu değer, kullanılan ölçeğin yeterince güvenilir olduğunu göstermektedir ($\alpha \geq 0,70$). Ölçeğin uygulamasının yapılabilmesi için gerekli izinleri alınmıştır (Ek-4).

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı hazır halde geldikten sonra, öncelikle İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurul'undan 510895 sayılı ve 05/11/2024 tarihli onay raporu

alınmıştır (Ek-3). Daha sonra İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak, bu kapsamdaki devlet liselerinde ve özel okullarda öğrenim gören lise son sınıf öğrencilerine veri toplama aracı uygulanmıştır (Ek-2, Ek-5). Üniversite sınavına hazırlanan lise mezunu öğrencilere ulaşabilmek için kurs ve etüt merkezlerine başvurulmuştur. Öğrencilere uygulamanın nasıl yapılacağına dair gerekli açıklamalar yapılmış, kişisel verilerinin korunarak ve gönüllülük esasına dayanarak ölçek uygulanmış ve veriler toplanmıştır.

Veriler toplandıktan sonra araştırmanın amacı doğrultusunda SPSS programına veri girişi yapılmıştır. Toplam 520 öğrenciden elde edilen veriler incelenmiş, eksik veriler kontrol edilmiş; işaretleme yapılmayan, tüm maddelere aynı yanıtın verildiği veya hatalı olduğu tespit edilen veri setten çıkarılmıştır. Kalan veri setinde tek değişkenli normallik varsayımlarını sağlamak amacıyla uç değerler temizlenmiştir. Bu süreçte toplam 27 veri silinmiş ve 493 veri üzerinden çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanarak Tablo 3’ te sunulmuştur.

Tablo 3.

Özerk Öğrenme Ölçeği’nin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	n	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Ölçek Toplam	493	-0.195	0.144

Tablo 3 ‘teki çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde sonucun “ ∓ 1.0 ” aralığında olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerini 1’den küçük olduğunda dağılımın normal olduğu söylenebilir (Can, 2022). Normalliğin sınanması amacıyla histogram ve P-P plot grafikleri incelenerek, verilerin yaklaşık olarak normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Normal dağılım şartı sağlandığından ötürü de veriler analiz edilirken parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.

Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Video Paylaşım Platformlarında Video İzleme Sürelerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri (Ders Bazında-Günlük Ortalama Dakika)

Ders	N	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Türkçe	493	1.95	7.027

Ders	N	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Matematik	493	1.092	1.769
Fizik	493	2.079	5.907
Kimya	493	2.214	6.532
Biyoloji	493	2.287	7.284
Tarih	493	1.689	2.479
Coğrafya	493	1.801	3.539
Felsefe	493	4.924	35.877
DKAB	493	6.138	51.566
TDE	493	1.609	1.895
İngilizce	493	3.499	13.276

Tablo 4’te, öğrencilerin çeşitli derslerdeki video izleme sürelerinin dağılımına ilişkin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri yer almaktadır. Tüm derslerde çarpıklık değerlerinin pozitif çıkması, dağılımların sağa çarpık olduğunu göstermektedir. Özellikle felsefe (Skewness = 4.924; Kurtosis = 35.877), DKAB (Skewness = 6.138; Kurtosis = 51.566) ve İngilizce (Skewness = 3.499; Kurtosis = 13.276) derslerinde bu değerlerin oldukça yüksek olması, söz konusu değişkenlerin normal dağılımdan önemli ölçüde saptığını göstermektedir. Genel olarak -1 + 1 aralığı dışına taşıdığı için normal dağılım özelliği taşımadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, video izleme süresi verilerinin normal dağılım varsayımını karşılamadığı anlaşılmakta ve bu nedenle parametrik olmayan (non-parametrik) istatistiksel testlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın birinci, ikinci ve dördüncü alt problemlerine cevap bulmak amacı ile veri seti üzerinden betimsel analiz yapılmıştır. Ölçeğin en yüksek ve en düşük puanları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Betimsel analizler, toplam puanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın üçüncü ve beşinci alt problemlerine cevap bulmak için; öncelikle normal dağılım özellikleri, sonrasında grup varyanslarının eşitliği ve verilerin birbirinden bağımsızlığı sağlanmalıdır (Can, 2022). Dağılımın normal olup olmadığını değerlendirmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Üçüncü alt problem için video

izleme sürelerinde normal dağılım olmadığından ötürü Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis, beşinci alt problemi için normal dağılım olduğundan bağımsız (ilişkisiz) örneklem için t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın altıncı alt problemine yanıt bulmak amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz öncesinde, anlamlılık testlerinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla iki temel koşul dikkate alınmıştır. İlk olarak, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş; ardından değişkenler arasında bağımsızlık koşulu kontrol edilmiştir (Can, 2022). Yapılan normallik testleri sonucunda verilerin normal dağılım varsayımını karşılamadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, parametrik olmayan Spearman Brown korelasyon analizi tercih edilmiştir.

Çalışmada veri analizi için anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine yönelik veriler, SPSS yazılımı aracılığıyla analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma problemlerine ilişkin verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular sistematik şekilde sunulmuştur.

4.1. Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Video Paylaşım Platformunda Video İzleme Davranışlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öncelikle üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin çevrim içi video paylaşım platformlarında ders videosu izlemeyle alakalı olarak “İnternete erişim şekilleri nasıldır?”, “Ders videolarını hangi platformlarda izlemektedirler?”, “Tercih ettikleri ders videosu izleme hızları nedir?”, “İzledikleri ders videolarının içerikleri nedir?” ve “Ders videolarını hangi araçlarla izlemektedirler?” sorularına cevap aranmıştır.

Tablo 5.

Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin İnternet Erişim Şekillerinin Dağılımı

İnternet Erişim Türü	f	%
Sınırlı Ev İnterneti	27	5.5
Sınırsız Ev İnterneti	386	78.3
Mobil Veri	80	16.2
Toplam	493	100.0

Tablo 5 ‘e göre çalışmaya katılan 493 öğrenciden 386’sı (%78.3) sınırsız ev interneti, 80’i (%16.2) mobil veri ve 27’si (%5.5) sınırlı ev interneti kullandığını belirtmiştir. Üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler arasında en yaygın internet erişim şeklinin sınırsız ev interneti olduğu görülmektedir. Bu grubu sırasıyla mobil veri ve sınırlı ev interneti kullanıcıları takip etmektedir. Bu sınıflandırma, öğrencilerin çevrim içi

platformlara erişim yollarını daha ayrıntılı biçimde tanımlayabilmek amacıyla yapılmıştır. Erişim şekillerinin farklı biçimlerde sınıflandırılması, öğrencilerin çevrim içi içeriklere ulaşırken karşılaştıkları olanak ve sınırlamaların daha net bir biçimde görülmesini sağlamaktadır.

Tablo 6.

Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Tercih Ettikleri Ders Videosu İzleme Hızı Dağılımı

İzleme Hızı	f	%
0.75x	4	0.8
Normal (1x)	216	43.8
1.25x	80	16.2
1.5x	116	23.5
1.75x	26	5.3
2x	51	10.3
Toplam	493	100

Tablo 6' ya göre araştırmaya katılan toplam 493 öğrencinin ders videolarını izleme hızı tercihleri incelendiğinde, 216 öğrenci (%43.8) normal hızda (1x), 116 öğrenci (%23.5) 1.5x hızda, 80 öğrenci (%16.2) 1.25x hızda, 51 öğrenci (%10.3) 2x hızda, 26 öğrenci (%5.3) 1.75x hızda ve 4 öğrenci (%0.8) 0.75x hızda izleme yaptığını belirtmiştir. Bu sonuçlar, üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler arasında en çok tercih edilen hızın normal hız (1x) olduğunu ortaya koymaktadır. Normal hızın ardından en çok tercih edilen hızlar 1.5x ve 1.25x'tir. Ortalama izleme eğilimlerine bakıldığında, öğrencilerin genellikle normalin biraz üzerinde (1.25x – 1.5x arası) hızlarda ders videolarını izlemeye yöneldikleri söylenebilir.

Tablo 7.

Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Video Paylaşım Platformunda Konu Anlatımı ve Soru Çözümü Videolarını İzleme Sıklıkları

İzleme Sıklığı	Konu Anlatımı		Soru Çözümü	
	f	%	f	%
Her zaman	138	28.0	76	15.4
Çoğunlukla	173	35.1	111	22.5
Bazen	130	26.4	167	33.9
Nadiren	34	6.9	88	17.8
Hiçbir zaman	18	3.7	51	10.3
Toplam	493	100.0	493	100.0

Tablo 7 'ye göre araştırmaya katılan 493 öğrencinin, çevrim içi sosyal paylaşım platformlarında yer alan konu anlatımı ve soru çözümü videolarını izleme sıklıkları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin 173'ü (%35.1) çoğunlukla, 138'i (%28.0) ise konu anlatımı videolarını her zaman izlediklerini belirtmiştir. 130 öğrenci (%26.4) bu videoları bazen izlediğini ifade ederken, daha düşük oranlarla 34'ü (%6.9) nadiren, 18'i (%3.7) ise hiçbir zaman konu anlatımı videolarını izlemediğini belirtmiştir. Soru çözümü videoları açısından öğrencilerin en büyük kısmı, 167'si (%33.9) bu içerikleri bazen izlediklerini belirtmiştir. Bunu 111 öğrenci (%22.5) ile çoğunlukla, 88 öğrenci (%17.8) ile nadiren, 76 öğrenci (%15.4) ile her zaman izleyen öğrenciler takip etmektedir. En düşük oran ise 51 öğrenciyle (%10.3) hiçbir zaman izlemeyen öğrencilere aittir. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun konu anlatımı videolarını öğrenme süreçlerinde tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 8.

Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Video Paylaşım Platformunda Ders Videolarını İzlemek İçin Kullandıkları Araçların Dağılımı

	PC		Telefon		Tablet		Dizüstü	
İzleme Sıklığı	f	%	f	%	f	%	f	%
Her zaman	59	12.0	196	39.8	60	12.2	83	16.8
Çoğunlukla	33	6.7	121	24.5	46	9.3	41	8.3
Bazen	38	7.7	60	12.2	38	7.7	43	8.7
Nadiren	23	4.7	48	9.7	32	6.5	34	6.9
Hiçbir zaman	340	69.0	68	13.8	317	64.3	292	59.2
Toplam	493	100.0	493	100.0	493	100.0	493	100.0

Tablo 8'e göre araştırma bulgularına göre, öğrencilerin çevrim içi ders videolarını izlerken en sık tercih ettikleri cihazın telefon olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların 196'sı (%39.8) telefon aracılığıyla her zaman, 121'i (%24.5) çoğunlukla, 60'ı (%12.2) bazen, 48'i (%9.7) nadiren video izlediğini ifade etmiş; yalnızca 68'i (%13.8) hiçbir zaman telefon kullanmadığını belirtmiştir.

Telefonu kullanım sıklığı açısından dizüstü bilgisayarlar takip etmektedir. Öğrencilerin 83'ü (%16.8) dizüstü bilgisayar üzerinden her zaman, 41'i (%8.3) çoğunlukla, 43'ü (%8.7) bazen, 34'ü (%6.9) nadiren video izlediğini; 292'si (%59.2) ise hiçbir zaman dizüstü bilgisayar kullanmadığını bildirmiştir.

Tablet kullanımı bu iki cihaza göre daha düşük düzeyde kalmıştır. Öğrencilerin 60'ı (%12.2) tablet üzerinden her zaman, 46'sı (%9.3) çoğunlukla, 38'i (%7.7) bazen, 32'si (%6.5) nadiren video izlediğini; 317'si (%64.3) ise hiçbir zaman tablet kullanmadığını belirtmiştir.

Masaüstü bilgisayar (PC) kullanımı ise en düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Katılımcıların yalnızca 59'u (%12.0) PC üzerinden her zaman, 33'ü (%6.7) çoğunlukla, 38'i (%7.7) bazen, 23'ü (%4.7) nadiren video izlediğini; 340'ı (%69.0) ise hiçbir zaman bu cihazı kullanmadığını ifade etmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre öğrencilerin çoğunlukla ders videosu izlemek için telefonu tercih ettiği sonucu çıkarılabilir.

Tablo 9.

Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Ders Videosu İzlemek İçin Öncelikli Kullandıkları Platformlar

Platform İsmi	f	%
YouTube	464	94.1
Tonguç	7	1.4
MEBİ	6	1.2
Doping Hafıza	4	0.8
EBA	4	0.8
345	3	0.6
OGM Materyal	2	0.4
Raunt	2	0.4
Kunduz	1	0.2
Toplam	493	100

Tablo 9'a göre araştırmaya katılan toplam 493 öğrencinin, çevrim içi sosyal paylaşım platformlarında ders videoları izlerken kullandıkları platform isimleri analiz edilmiştir. Öğrencilerin açık uçlu olarak belirttikleri platform isimleri arasında en çok tercih edilen platformun YouTube olduğu görülmüştür. Katılımcıların 464'ü (%94.1) YouTube'u kullandığını belirtmiştir. Bu platformu sırasıyla 7 öğrenciyle (%1.4) Tonguç Akademi, 6 öğrenciyle (%1.2) MEBİ, 4'er öğrenciyle (%0.8) Doping Hafıza ve EBA, 3 öğrenciyle (%0.6) 345, 2'şer öğrenciyle (%0.4) OGM Materyal ve Raunt, 1 öğrenciyle (%0.2) Kunduz takip etmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin büyük çoğunluğunun çevrim içi ders videolarına erişimde YouTube platformunu tercih ettiklerini açıkça ortaya koymaktadır.

4.2. Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Video Paylaşım Platformunda Yer Alan Farklı Alanlardaki Ders Videolarını İzleme Dakikalarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler çevrim içi video paylaşım platformunda yer alan farklı alanlardaki ders videolarını günlük ortalama kaç dakika izlemektedir?” sorusu doğrultusunda farklı alanlardan öğrencilerin çevrim içi video paylaşım platformlarında farklı derslere ilişkin günlük ortalama kaç dakika ders videosu izledikleri analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Video Paylaşım Platformlarında Ders Videosu İzleme Sürelerinin Dağılımı

Ders	Alan	N	$\bar{X}$	Medyan	ss	Min.	Maks.
Türkçe	Sayısal	224	28.2	15	38.81	0	300
	Sözel	20	47.2	45	36.5	0	120
	Eşit Ağırlık	162	55.3	45	55.16	0	300
	Yabancı Dil	87	38.1	45	35.2	0	165
	Toplam	493	39.6	30	43.7	0	300
Matematik	Sayısal	224	98.5	90	59.53	0	300
	Sözel	20	49.5	45	47.4	0	150
	Eşit Ağırlık	162	79.5	60	62.19	0	300
	Yabancı Dil	87	64.1	60	55.8	0	300
	Toplam	493	84.2	75	61	0	300
Fizik	Sayısal	224	66.6	60	53.5	0	300
	Sözel	20	8.2	0	33.53	0	150
	Eşit Ağırlık	162	8.9	0	23.7	0	150
	Yabancı Dil	87	7.9	0	23.4	0	120
	Toplam	493	34.9	15	49.5	0	300
Kimya	Sayısal	224	63.6	60	54.3	0	300
	Sözel	20	8.2	0	24.5	0	150
	Eşit Ağırlık	162	8.5	0	24.5	0	195
	Yabancı Dil	87	8.6	0	23.3	0	120

Ders	Alan	N	$\bar{X}$	Medyan	ss	Min.	Maks.
	Toplam	493	33.5	15	49.2	0	300
Biyoloji	Sayısal	224	58.7	45	53.1	0	300
	Sözel	20	9	0	33.5	0	150
	Eşit Ağırlık	162	10	0	24.6	0	165
	Yabancı Dil	87	14.3	0	29.3	0	120
	Toplam	493	32.8	15	47.2	0	300
Tarih	Sayısal	224	4.1	0	14.9	0	120
	Sözel	20	53.2	60	35.9	0	105
	Eşit Ağırlık	162	42.2	30	39.3	0	165
	Yabancı Dil	87	26.03	15	31.6	0	120
	Toplam	493	22.4	0	33.9	0	165
Coğrafya	Sayısal	224	3.2	0	13.6	0	105
	Sözel	20	39	45	25.005	0	60
	Eşit Ağırlık	162	40.9	30	37.5	0	180
	Yabancı Dil	87	27.2	30	28.8	0	150
	Toplam	493	21.2	0	31.7	0	180
Felsefe	Sayısal	224	0.73	0	6.3	0	90
	Sözel	20	17.2	0	23.9	0	75
	Eşit Ağırlık	162	9.9	0	21.4	0	180
	Yabancı Dil	87	5.1	0	15.1	0	90
	Toplam	493	5.2	0	15.9	0	180
DKAB	Sayısal	87	1.07	0	12.2	0	180
	Sözel	20	16.5	0	26.6	0	90
	Eşit Ağırlık	162	7.7	0	17.3	0	135
	Yabancı Dil	87	2.5	0	11.4	0	90
	Toplam	493	4.1	0	15.2	0	180
TDE	Sayısal	224	5.5	0	19.4	0	135
	Sözel	20	64.5	60	49.4	0	135
	Eşit Ağırlık	162	61.7	60	46.2	0	210
	Yabancı Dil	87	10.6	0	33.5	0	195
	Toplam	493	27.3	0	43.2	0	210
İngilizce	Sayısal	224	0.33	0	3.6	0	45

Ders	Alan	N	$\bar{X}$	Medyan	ss	Min.	Maks.
	Sözel	20	0.75	0	3.3	0	15
	Eşit Ağırlık	162	5.3	0	27.6	0	300
	Yabancı Dil	87	92.7	75	78.3	0	300
	Toplam	493	18.3	0	50.2	0	300

Tablo 10' a göre verilen bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan 493 öğrencinin çevrim içi sosyal paylaşım platformlarında en çok matematik ($\bar{X}_{(\text{matematik})}=84.2$) dersinde video izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunu sırasıyla Türkçe ($\bar{X}_{(\text{Türkçe})}=39.6$), fizik ($\bar{X}_{(\text{Fizik})}=34.9$), kimya ($\bar{X}_{(\text{Kimya})}=33$), biyoloji ($\bar{X}_{(\text{Biyoloji})}=32.8$), TDE ($\bar{X}_{(\text{TDE})}=27.3$), tarih ($\bar{X}_{(\text{Tarih})}=22.4$), coğrafya ($\bar{X}_{(\text{Coğrafya})}=21.2$), yabancı dil ($\bar{X}_{(\text{Yabancı Dil})}=18.3$), felsefe ($\bar{X}_{(\text{Felsefe})}=5.2$) ve DKAB ($\bar{X}_{(\text{Din})}=4.1$) dersleri takip etmektedir. Alan bazında bakıldığında sayısal alanda sınava giren öğrencilerin sırasıyla en çok matematik, fizik, kimya, biyoloji derslerinden ($\bar{X}_{(\text{Matematik})}=98.5$; $\bar{X}_{(\text{Fizik})}=66.6$; $\bar{X}_{(\text{Kimya})}=63.6$; $\bar{X}_{(\text{Biyoloji})}=58.7$); sözel alanda sınava giren öğrenciler sırasıyla TDE, tarih matematik, Türkçe, coğrafya derslerinden ($\bar{X}_{(\text{TDE})}=64.5$; $\bar{X}_{(\text{Tarih})}=53.2$; $\bar{X}_{(\text{Matematik})}=49.5$; $\bar{X}_{(\text{Türkçe})}=47.2$; $\bar{X}_{(\text{Coğrafya})}=39.0$); eşit ağırlık alanında sınava giren öğrencilerin sırasıyla matematik, TDE, Türkçe, tarih, coğrafya derslerinden ($\bar{X}_{(\text{Matematik})}=79.5$; $\bar{X}_{(\text{TDE})}=61.7$; $\bar{X}_{(\text{Türkçe})}=55.3$; $\bar{X}_{(\text{Tarih})}=42.2$; $\bar{X}_{(\text{Coğrafya})}=40.9$); yabancı dil alanında sınava giren öğrencilerin ise sırayla en çok yabancı dil, matematik, Türkçe, tarih, coğrafya derslerinden ($\bar{X}_{(\text{Yabancı Dil})}=92.7$; $\bar{X}_{(\text{Matematik})}=64.1$; $\bar{X}_{(\text{Türkçe})}=38.1$; $\bar{X}_{(\text{Tarih})}=26.03$; $\bar{X}_{(\text{Coğrafya})}=27.2$) video izlemişlerdir. Her alan öğrencisinin, ağırlıklı olarak kendi alanına ait temel derslere odaklandığı sonucu çıkarılabilir.

4.3. Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Video Paylaşım Platformunda Yer Alan Ders Videolarını İzleme Sürelerinin Farklı Bağımsız Değişkenler Açısından Analizine Dair Bulgular

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin çevrim içi video paylaşım platformunda yer alan farklı alanlardaki ders videolarını izleme süreleri, cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, sınava girdikleri alanlarına, internet erişim şekillerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorularına sırasıyla cevap bulmayı hedeflemektedir.

Tablo 11.

Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Video Paylaşım Platformlarında Ders Videosu İzleme Sürelerinin Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ders	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
	Kadın	290	251.39	72902.00	28163.00	.414
	Erkek	203	240.73	48869.00		

Tablo 11'e göre, kadın (Sıra Ort. = 246.88) ve erkek (Sıra Ort. = 247.18) öğrencilerin toplam video izleme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (U = 29399.00; $p > .05$). Bu sonuç, cinsiyete göre öğrencilerin çevrim içi ders videolarına ayırdıkları toplam sürenin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 12.

Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Platformlarda Ders Videosu İzleme Süresinin Eğitim Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ders	Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
	12. sınıf	300	239.76	71927.50	26777.50	.159
	Lise mezunu	193	258.26	49843.50		

Tablo 12'ye göre, 12. sınıf öğrencileri (n = 300; Sıra Ort. = 239.76; Sıra Toplamı = 71.927,50) ile lise mezunu öğrenciler (n = 193; Sıra Ort. = 258.26; Sıra Toplamı = 49.843,50) arasında video izleme süreleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (U = 26777.50; $p > .05$). Bu sonuç, eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin video izleme sürelerinin benzer düzeylerde olduğunu göstermektedir.

Tablo 13.

Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Platformlarda Ders Videosu İzleme Süresinin Alanlarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alan	n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p
Sayısal	224	250.63	2.522	3	.471
Sözel	20	265.52			
Eşit Ağırlık	162	251.02			

Yabancı Dil	87	225.91
-------------	----	--------

Tablo 13'e göre farklı alanlarda (sayısal, sözel, eşit ağırlık, yabancı dil) yer alan öğrencilerin çevrim içi ders izleme süresi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($\chi^2=2.522$; $p>.05$). Bu durum, öğrencilerin alanlarına göre çevrim içi ders videolarına ayırdıkları ortalama sürelerin birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Genel test sonucunun anlamlı çıkmaması nedeniyle ikili karşılaştırmalara gerek duyulmamıştır.

Tablo 14.

Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Platformlarda Ders Videosu İzleme Süresinin İnternete Erişim Şekillerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

İnternet Erişim	n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p
Sınırlı	27	205.43	3.051	2	.217
Sınırsız	386	247.05			
Mobil	80	260.79			

Tablo 14'e göre, öğrencilerin internet erişim şekillerine göre çevrim içi ders videolarını izleme süreleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($\chi^2=3.051$; $p>.05$). Ortalama sıra puanları incelendiğinde farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu nedenle, ikili karşılaştırma analizlerine gerek duyulmamıştır.

4.4. Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri nedir?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Tablo 15.

Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeyleri

N	$\bar{X}$	Medyan	Ss	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık
493	41.22	42.00	7.65	16.00	60.00	-0.195	0.144

Tablo 15'e göre, üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri analiz edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan 12

olduğu göz önünde bulundurulduğunda üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin genel olarak orta düzeyin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ($\bar{X}=41.22$)

4.5. Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Farklı Bağımsız Değişkenlerinin Özerk Öğrenme Düzeyleri Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın beşinci alt problemi olan “Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, sınava girdikleri alanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna sırasıyla cevap bulmayı hedeflemektedir.

Tablo 16.

Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre t Testi Analizi Sonuçları

Grup	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Özerk	Kadın	290	41.79	7.60	491	1.983	.048*
Öğrenme	Erkek	203	40.41	7.67			

*p<0.05

Tablo 16’ya göre üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin cinsiyetleri ($\bar{X}_{(kadın)}=41.79$; $\bar{X}_{(erkek)}=40.41$) ile özerk öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. ($t_{(491)}=1.983$, $p<0.05$) Bu da kadın öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğunu gösterir.

Tablo 17.

Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre t Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
12. sınıf	300	41.22	7.61	491	-0.011	.991
Lise mezunu	193	41.23	7.73			

Tablo 17' ye göre, öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ($\bar{X}_{(12. sınıf)}=41.22$; $\bar{X}_{(lise mezunu)}=41.23$; ($t_{(491)}=-0.011$, $p>0.05$). Bu bulgu, öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin, eğitim düzeyinden bağımsız olarak benzer seviyelerde olduğunu göstermektedir.

Tablo 18.

Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeylerinin Alanlarına Göre ANOVA Testi Sonuçları

Alan	N	$\bar{X}$	S	Kaynak	Kareler	sd	Ortalama	F	p
					Toplamı		Kare		
Sayısal	224	41.40	7.49	Gruplar	233.857	3	77.952	1.334	.262
				Arası					
Sözel	20	42.55	8.56	Gruplar	28565.60	489	58.416		
				İçi	0				
Eşit	162	41.57	7.76	Toplam	28799.45	49			
Ağırlık					6	2			
Yabancı	87	39.82	7.62						
Dil									

Tablo 18'e göre, üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınava hazırlandıkları alan ile özerk öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu da özerk öğrenme düzeyinin sınava girilen alana göre değişmediğini göstermektedir. ($F_{(3, 489)} = 1.334$, $p>.05$)

4.6. Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Video Paylaşım Platformunda Yer Alan Farklı İçeriklerdeki Ders Videolarını İzleme Süreleri ile Özerk Öğrenmeleri Arasındaki İlişki

Bu bölümde araştırmanın altıncı alt problemi olan “Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin çevrim içi video paylaşım platformunda yer alan farklı içeriklerdeki ders videolarını izleme süreleri ile özerk öğrenme düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Tablo 19.

Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Video Paylaşım Platformunda Yer Alan Farklı İçeriklerdeki Ders Videolarını İzleme Süreleri ile Özerk Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki (Genel)

		Özerk Öğrenme
Video izleme Süresi	r	.224
	p	.001*
	n	493

*p<0.05

Tablo 19'a göre, yapılan korelasyon analizi (Spearman Brown) sonucunda, öğrencilerin çevrim içi ders videolarını izleme süreleri ile özerk öğrenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki, zayıf düzeyde ve pozitif yönlüdür ($r = .224$; $p < .005$). Başka bir ifadeyle, öğrencilerin video izleme süreleri arttıkça özerk öğrenme düzeyleri de artış göstermektedir.

Tablo 20.

Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Video Paylaşım Platformunda Yer Alan Farklı İçeriklerdeki Ders Videolarını İzleme Süreleri ile Özerk Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki (Ders Bazında)

Ders		Özerk Öğrenme
Türkçe	r	.079
	p	.081
	n	493
Matematik	r	.142
	p	.002*
	n	493
Fizik	r	.138
	p	.002*
	n	493
Kimya	r	.169
	p	.000*
	n	493
Biyoloji	r	.181

Ders		Özerk Öğrenme
Tarih	p	.000*
	n	493
	r	.139
Coğrafya	p	.002*
	n	492
	r	.129
Felsefe	p	.004*
	n	493
	r	.107
DKAB	p	.017
	n	493
	r	.123
TDE	p	.006*
	n	493
	r	.046
İngilizce	p	.305
	n	493
	r	-.073
	p	.107
	n	493

*p<0.05

Tablo 20'ye göre, matematik ($r= 0.142$), fizik ($r= 0.138$), kimya ($r= 0.169$), biyoloji ($r= 0.181$), tarih ($r= 0.139$), coğrafya ($r= 0.129$), felsefe ($r= 0.107$) ve DKAB ($r= 0.123$) derslerinde öğrencilerin video izleme süreleri ile özerk öğrenme düzeyleri arasında zayıf düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p<0.05$). Buna karşın, Türkçe ($r= 0.079$), TDE ($r= 0.046$) ve İngilizce ($r= -0.073$) derslerinde istatistiksel olarak anlamlılık bulunmamıştır ($p> 0.05$). Sonuç olarak, öğrencilerin bazı derslerde çevrim içi video izleme süreleri arttıkça özerk öğrenme düzeylerinde artış gözlenmekte; ancak bu ilişki her ders için geçerli değildir.

Tablo 21.

Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Video Paylaşım Platformunda Yer Alan Farklı İçeriklerdeki Ders Videolarını İzleme Süreleri ile Özerk Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki (Alan Bazında)

Alan		Özerk Öğrenme
Sayısal	r	0.225
	p	0.001*
	n	224
Sözel	r	0.168
	p	0.478
	n	20
Eşit Ağırlık	r	0.310
	p	0.001*
	n	162
Yabancı Dil	r	0.038
	p	0.728
	n	87
*p< 0.05		

Tablo 21' e göre, sayısal alan öğrencilerinin video izleme süreleri ile özerk öğrenme düzeyleri arasında zayıf düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r= 0.225$; $p < 0.005$). Benzer şekilde, eşit ağırlık alanındaki öğrencilerde de bu iki değişken arasında zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ($r= 0.310$; $p < 0.005$). Buna karşın, sözel ($r= 0.168$) ve yabancı dil ($r= 0.038$) alanlarındaki öğrenciler için elde edilen korelasyon katsayıları istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > 0.05$). Sonuç olarak, sayısal ve eşit ağırlık alanında yer alan öğrencilerde video izleme süresi ile özerk öğrenme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, sözel ve yabancı dil alanlarında bu ilişki gözlenmemiştir.

Sayısal ve eşit ağırlık alanındaki öğrencilerde özerk öğrenme düzeyleri ile anlamlı ilişki gösteren derslere yönelik video izleme süreleri, Tablo 22 ve Tablo 23'te ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 22

Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Video Paylaşım Platformunda Yer Alan Farklı İçeriklerdeki Ders Videolarını İzleme Süreleri ile Özerk Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki (Alan Bazında-Sayısal)

Ders		Özerk Öğrenme
Türkçe	r	0.083
	p	0.218
	n	224
Matematik	r	0.134
	p	0.045*
	n	224
Fizik	r	0.183
	p	0.006*
	n	224
Kimya	r	0.227
	p	0.001*
	n	224
Biyoloji	r	0.266
	p	0.0*
	n	224
Tarih	r	0.075
	p	0.261
	n	224
Coğrafya	r	0.092
	p	0.169
	n	224
Felsefe	r	-0.018
	p	0.791
	n	224
DKAB	r	-0.098
	p	0.145
	n	224
TDE	r	-0.028
	p	0.678

Ders		Özerk Öğrenme
	n	224
İngilizce	r	0.033
	p	0.627
	n	224

*p<0.05

Tablo 22'ye göre, biyoloji ($r = 0.266$, $p < .05$), kimya ($r = 0.227$, $p < .05$), fizik ($r = 0.183$, $p < .05$), matematik ($r = 0.134$, $p < .05$) derslerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler görülmüştür. Bu bulgular, sayısal alan öğrencilerinin fen bilimleri ve matematik derslerine yönelik özerklik düzeylerinin arttıkça bu derslere ait video içeriklerini daha uzun süre izlediklerini göstermektedir. Sonuç olarak, sayısal öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri özellikle kendi alanlarına ait (fen bilimleri ve matematik) derslerde daha belirgin bir şekilde video izleme sürelerine yansımaktadır.

Tablo 23

Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrim İçi Video Paylaşım Platformunda Yer Alan Farklı İçeriklerdeki Ders Videolarını İzleme Süreleri ile Özerk Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki (Alan Bazında-Eşit Ağırlık)

Ders		Özerk Öğrenme
Türkçe	r	0.146
	p	0.064
	n	162
Matematik	r	0.148
	p	0.061
	n	162
Fizik	r	0.179
	p	0.023*
	n	162
Kimya	r	0.207
	p	0.008*
	n	162
Biyoloji	r	0.204
	p	0.009*
	n	162

Ders		Özerk Öğrenme
Tarih	r	0.263
	p	0.001*
	n	161
Coğrafya	r	0.260
	p	0.001*
	n	162
Felsefe	r	0.121
	p	0.125
	n	162
DKAB	r	0.233
	p	0.003*
	n	162
TDE	r	0.201
	p	0.010*
	n	162
İngilizce	r	0.131
	p	0.097
	n	162

*p<0.05

Tablo 23'e göre, yapılan Spearman Brown korelasyon analizi sonucunda; fizik ($r=0.179$), kimya ($r=0.207$), biyoloji ($r=0.204$), tarih ($r=0.263$), coğrafya ($r=0.260$), DKAB ($r=0.233$) ve TDE ($r=0.201$) dersleri açısından öğrencilerin video izleme süreleri ile özerklik düzeyleri arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Buna karşılık; Türkçe, matematik, felsefe ve İngilizce dersleri için anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Sonuç olarak, Eşit ağırlık alanındaki öğrencilerde fizik, kimya, biyoloji, tarih, coğrafya, DKAB ve TDE derslerine ait videoların izlenme süresi arttıkça özerk öğrenme düzeyleri de artmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar

Çalışmanın bu bölümünde, alt problemlere göre elde edilen bulguların sonuçlarına ve önerilere yer verilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminde “Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin internete erişim şekilleri, ders videosu izleme hızları, kullandıkları araçlar, ders videolarının içerikleri, izledikleri platform isimleri nelerdir?” sorularına cevap aranmış ve yapılan betimsel analiz sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin çevrim içi platformlarda ders videoları izlemek için kullandıkları internet erişim türleri incelendiğinde, en çok kullanılan erişim şeklinin sınırsız ev interneti olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin büyük çoğunluğunun düzenli ve sınırsız internet erişimine sahip olduğunu ve bu durumun da video izleme davranışlarını destekleyici bir unsur olabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin genellikle sınırsız internet erişimine sahip olduklarını gösteren bu çalışmanın bulgularıyla örtüşecek şekilde, Anyim (2021) tarafından yapılan çalışmada, Rhema Üniversitesi öğrencilerinin %52.5’inin sınırsız internet erişimine sahip olduğu ve %76’sının her gün internete bağlandığı belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin önemli bir kısmının çevrim içi içeriklere kesintisiz erişim imkânına sahip olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Güzeller ve Akın’ın (2011) PISA 2009 verilerine dayanan araştırmasında, Türkiye genelinde öğrencilerin sınırsız internete erişim oranı %52.2 olarak bildirilmiş, İstanbul gibi büyükşehirlerde bu oranın yaklaşık %75’e ulaştığı belirtilmiştir.

Sınırsız internet erişimi, öğrencilerin çevrim içi platformlara kesintisiz ve sınırsız erişimini mümkün kılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin daha fazla ve daha düzenli video içeriğine ulaşmalarını sağlamak ve özerk öğrenme düzeylerini desteklemektedir. Bu durum, Trang (2022) tarafından yapılan çalışmada da vurgulanmış, düzenli internet

erişimine sahip öğrencilerin çevrim içi içeriklerden daha etkin yararlandıkları ve daha yüksek düzeyde özerklik geliştirdikleri ifade edilmiştir. Öğrencilerin düzenli internet erişiminin, yalnızca teknik bir imkân değil, aynı zamanda öğrenme motivasyonu ve sorumluluğu üzerinde de belirleyici bir unsur olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle çevrim içi öğrenme stratejileri geliştirilirken, öğrencilerin erişim koşulları dikkate alınmalı, eşitsizliklerin giderilmesi yönünde adımlar atılmalıdır. Sonuç olarak, üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin büyük çoğunluğunun sınırsız ve düzenli internet erişimine sahip olduğu ve bu durumun çevrim içi öğrenme süreçlerinde onların özerkliğini destekleyici bir rol üstlendiği söylenebilir.

Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin çevrim içi platformlarda ders videoları izleme hızlarına bakıldığında ortalama izleme hızı, öğrencilerin genel eğiliminin normalin biraz üzerinde hızlarda (1.25x – 1.5x arası) ders videoları izlemek yönünde olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin zamanı daha verimli kullanmak amacıyla hızlandırılmış izleme yöntemlerine yöneldiklerini düşündürebilir. Buna benzer bir çalışma Mo vd. (2022), tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, video oynatma hızının öğrencilerin öğrenme performansı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular, 1.25x ve 1.5x hızında video izleyen öğrencilerin öğrenme performanslarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin bilişsel yeterlik düzeyine göre en verimli öğrenme hızının değiştiği, yüksek öğrenme yeteneğine sahip bireylerin 1.5x hızda, düşük öğrenme yeteneğine sahip bireylerin ise 1.25x hızda daha başarılı olduğu saptanmıştır. Lang vd. (2020), çalışmalarında video oynatma hızının artırılmasının (örneğin, 1.25x hızı çıkarılması), özellikle MOOC (Kitleli Açık Çevrim İçi Ders) ortamlarında öğrenme etkinliğini artırabileceğini ve içerik etkileşimini olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Araştırmacılar, hızlandırılmış oynatma hızlarının kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri için potansiyel bir araç olduğunu vurgulamış ve bu bulgunun pek çok çevrim içi eğitim platformu için değerli olacağını belirtmiştir. Bu bağlamda, hızlandırılmış video izleme alışkanlığının, bireysel öğrenme stratejileri bağlamında öğrencilerin özerkliğini destekleyici bir unsur olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, elde edilen bulgular öğrencilerin konu anlatımı videolarına daha fazla yöneldiklerini göstermektedir. Bu durum, bireysel öğrenme süreçlerinde konu anlatımına yönelik bir eğilimin olabileceğini düşündürmektedir. Arslan vd. (2022), YouTube gibi video tabanlı platformların öğrenciler tarafından yalnızca destekleyici değil, zaman zaman birincil bilgi kaynağı olarak kullanıldığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, öğrencilerin konu

anlatımı içeriklerine yöneliminin, bireysel öğrenme sorumluluğunu üstlenme eğilimiyle bağlantılı olabileceğini düşündürmektedir. Ancak bu tercihin öğrencilerin öğrenme stratejileri, motivasyon düzeyleri ve sınav hazırlık sürecindeki ihtiyaçlarıyla nasıl bir ilişki içerisinde olduğu farklı değişkenlerle birlikte ele alınarak daha kapsamlı biçimde değerlendirilmelidir. Bu çerçevede, çevrim içi öğrenme ortamlarında sunulan içeriklerin tasarımında, öğrencilerin bu eğilimleri göz önünde bulundurularak esnek, çeşitli ve ihtiyaç odaklı yaklaşımların benimsenmesinin faydalı olabileceği söylenebilir.

Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin çevrim içi ders videolarını izlerken kullandıkları araçlara ilişkin veriler incelendiğinde, en yüksek kullanımın telefon ile olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna benzer şekilde Milheim vd. (2021), tarafından yapılan bir araştırmada mobil cihazların, ders videosu izlemek için özellikle taşınabilirlik, kolay erişim ve kullanım rahatlığı gibi nedenlerle öğrenciler tarafından tercih edildiği belirlenmiştir. Ayrıca bazı öğrenciler tarafından mobil cihazlarla ders çalışmanın diğer cihazlara kıyasla daha yavaş olduğu ifade edilmiş olmakla birlikte, bu durumun kullanım kolaylığı ile telafi edildiği görüşü bildirilmiştir. Bu bulgu Hamad vd. (2024), tarafından Ürdün’de sağlık bilimleri öğrencileri üzerinde yürütülen bir çalışmayla da paralellik taşımaktadır; araştırmaya katılanların %92.6’sı akıllı telefonlarını öncelikli mobil öğrenme aracı olarak kullandıklarını belirtmiştir. Bunların aksine, Linder vd. (2018) tarafından yapılan bir araştırmada çevrim içi derslere katılan 2.035 öğrencinin ders içeriklerine erişim amacıyla tercih ettikleri cihazlar incelenmiş, sonucunda öğrencilerin video tabanlı içerikleri izlemek için en çok masaüstü ve dizüstü bilgisayarları tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Özellikle masaüstü bilgisayarların, sunduğu geniş ekran avantajı sayesinde video izleme sürecinde en etkili cihazlar arasında yer aldığı belirtilmiştir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin çevrim içi öğrenme süreçlerinde cihaz tercihlerinin yalnızca teknik donanımdan değil, aynı zamanda erişim kolaylığı, kullanım esnekliği ve bireysel öğrenme alışkanlıklarından da etkilendiği; bu nedenle mobil cihazların, özellikle akıllı telefonların, video tabanlı öğrenme ortamlarında önemli bir öğrenme aracı hâline geldiği söylenebilir.

Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin ders videoları izlerken kullandıkları platform isimlerine ilişkin bulgulara göre, en çok tercih edilen platformun YouTube olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin çevrim içi öğrenme sürecinde ağırlıklı olarak genel, açık erişimli, ücretsiz ve esnek içeriğe sahip olan YouTube platformuna yöneldiklerini göstermektedir. Aynı doğrultuda, Aruğaslan ve Çivril’in (2023) yaptıkları çalışmada,

öğrencilerin YouTube'u öğrenme ortamı olarak kullanma sıklıkları ve tercih nedenleri incelenmiş, YouTube'un ücretsiz ve esnek yapısının, farklı içeriklere kolay erişim imkânı sunmasının ve çeşitli eğitim videolarının bulunmasının tercih sebepleri arasında yer aldığı belirlenmiştir. Bu bulgu, Bardakçı'nın (2019) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmayla da örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada öğrencilerin YouTube'u eğitim amaçlı tercih etmelerinde, bu platformun akademik başarıya katkı sağlayacağına dair inançlarının (performans beklentisi) ve sosyal çevrelerinden (arkadaş, öğretmen, ebeveyn) gelen olumlu yönlendirmelerin etkili olduğu belirlenmiştir. Greeves ve Öz'ün (2023) yükseköğretim öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada da bu durum desteklenmektedir. Araştırma bulgularına göre öğrenciler, dersleri pekiştirme, anlamadıkları konuları tekrar izleme ve zaman bağımsız öğrenme imkânı sunması nedeniyle YouTube'u öğrenme aracı olarak yoğun biçimde tercih etmektedir. Bu da platformun sadece bilgi edinme değil, aynı zamanda öğrenmeyi kişiselleştirme ve özerk öğrenme düzeylerini destekleme yönünde etkili bir dijital kaynak olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin YouTube platformunu yoğun şekilde tercih etmeleri, esnek ve ücretsiz yapısı sayesinde istedikleri zaman istedikleri içeriğe ulaşabilmelerine olanak tanımakta; bu durum da öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini bağımsız şekilde yönetmelerine, yani özerk öğrenme düzeylerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler çevrim içi video paylaşım platformunda yer alan farklı alanlardaki ders videolarını günlük ortalama kaç dakika izlemektedir?” sorusu doğrultusunda farklı alanlardan öğrencilerin çevrim içi video paylaşım platformlarında farklı derslere ilişkin günlük ortalama kaç dakika ders videosu izledikleri analiz edilmiştir. Bunun sonucunda öğrencilerin en çok matematik dersinden video izledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alan bazlı bakıldığında, sayısal alan öğrencileri en çok matematik ve fen bilimleri, sözel alan öğrencileri ise en çok TDE ve tarih, eşit ağırlık öğrencilerin matematik, yabancı dil alanı öğrencileri ise ağırlıklı olarak yabancı dil dersi ile ilgili video izledikleri görülmüştür. Öğrencilerin bahsi geçen derslere yönelik video içeriklerini tercih ettikleri bulgusu, alan yazında da desteklenmektedir. Puga ve Aguilar (2023) tarafından yürütülen çalışmada, öğrencilerin YouTube'da özellikle matematik dersi konularında yaşadıkları öğrenme güçlüklerini gidermek amacıyla video içeriklerine yöneldikleri belirlenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin

YouTube üzerindeki "julioprofe" adlı matematik kanalını sıkça tercih ettikleri ve bu kanalın adım adım açıklayıcı çözüm videolarının sınavlara hazırlık sürecinde öğrenmeyi kolaylaştırdığı ortaya konmuştur. Benzer şekilde, Tahmina (2023) tarafından yürütülen çalışmada , öğrenciler yabancı dil dersi için YouTube platformunu yoğun şekilde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Breslyn ve Green (2022) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin fen bilimleri öğreniminde YouTube videolarından yoğun biçimde yararlandıkları ortaya konmuştur. Özellikle COVID-19 pandemisi sürecinde, yüz yüze eğitimin aksamasıyla birlikte öğrenciler fen bilgisi, kimya ve biyoloji gibi derslerde YouTube videolarına yönelmişlerdir. Öğrencilerin bu platformda yer alan deney tabanlı, animasyonlu ve kavramsal açıklamalar içeren videolar aracılığıyla konuları daha iyi kavradıkları belirlenmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin kendi alanlarına uygun derslere yönelik video içeriklerini bilinçli şekilde tercih ettikleri ve bu tercihin sınav hazırlık sürecindeki öğrenme ihtiyaçlarına dayalı olarak şekillendiği söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin çevrim içi öğrenme süreçlerinde yalnızca erişim kolaylığına değil, aynı zamanda içerik seçimine de stratejik bir şekilde yaklaştıklarını göstermektedir. Özellikle üniversite sınavına hazırlık süreci gibi hedef odaklı bir dönemde, öğrencilerin kendi alanlarına yönelik ders videolarını bilinçli şekilde tercih etmeleri, öğrenme davranışlarının ihtiyaç temelli ve yönlendirilmiş olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, bireylerin pasif tüketiciler değil; öğrenme gereksinimlerini analiz eden ve buna göre kaynak seçimi yapan aktif öğrenenler olduğunu desteklemektedir. Aslında alanına uygun içerikleri seçmeleri, öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerine sahip olduklarına ve dijital kaynaklar arasında filtreleme yapabildiklerine işaret etmektedir, ancak tek başına özerk öğrenen olduklarını gösteren de bir ölçüt değildir. Gelecekteki araştırmalar, öğrencilerin video içerik seçiminde hangi ölçütlere göre karar verdiklerini (örneğin dersin anlatım dili, öğretici hızı, görsel destekler vb.) daha ayrıntılı biçimde inceleyerek bu bilinçli tercihi daha net ortaya koyabilir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü altı problemi olan “Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin çevrim içi video paylaşım platformunda yer alan farklı alanlardaki ders videolarını izleme süreleri cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, sınava girdikleri alanlarına,

internet erişim şekillerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan analiz sonuçları şu şekildedir;

Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin cinsiyetlerine göre çevrim içi ders videosu izleme sürelerinde genel anlamda anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Özaydın Özkara ve Tonguç (2023) yaptıkları çalışmada çevrim içi ortamda öğrencilerin derse katılımları ve derste geçirdikleri süreyi etkileyen faktörler incelenmiş ve bunun sonucunda öğrencilerin çevrim içi ders videolarını izleme süreleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Dökmeci ve Gülveren’in (2023) çalışmasında ise lise öğrencilerinin YouTube üzerinden video izleme davranışları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Sonuç olarak, çevrim içi ders videolarını izleme süresi açısından öğrencilerin cinsiyetleri, eğitim durumları, sınava girdikleri alanlar ve internet erişim şekillerinin belirleyici bir unsur olmadığını göstermektedir.

Bu durum, çevrim içi öğrenme süreçlerinde bireysel ve çevresel değişkenlerin etkisini yeniden değerlendirmeyi gerektirmektedir. Geleneksel olarak, cinsiyet, eğitim düzeyi, alan farkı ve internet erişim olanakları gibi değişkenlerin dijital öğrenme davranışları üzerinde anlamlı etkiler yaratması beklenebilir. Ancak bu araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin çevrim içi ders videolarını izleme süresi üzerinde bu tür demografik ya da teknik farklılıkların belirleyici olmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, özellikle üniversite sınavına hazırlık gibi yüksek motivasyon gerektiren bir süreçte, bireylerin kişisel hedeflerine ulaşmak için koşullarını aşma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenerek, teknik yetersizlikleri alternatif yöntemlerle telafi etmeleri ya da bireysel farklara rağmen benzer öğrenme stratejileri geliştirmeleri bu sonucu açıklayabilir. Ayrıca, video içeriklerinin erişilebilirliği, çevrim içi kaynaklara duyulan ihtiyaç ve dijital okuryazarlık becerileri de bu farklılıkların etkisini azaltan unsurlar olabilir. Bu bağlamda, öğrenme ortamlarının tasarımında bireyler arası farklılardan çok, öğrenme sürecini destekleyici ve daha işlevsel olmasına odaklanılabilir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri nedir?” sorusuna cevap aranmış ve bunun sonucunda

üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin genel olarak orta düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür. Seçer (2019) lise öğrencilerinin motivasyonel, bilişsel ve biliş üstü yeterlikleri ile özerk öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmasında araştırmayı destekler nitelikte lise öğrencilerinin özerk öğrenme düzeylerinin gelişmiş olduğu sonucu çıkmıştır. Benzer şekilde daha önce Lüle (2002) lise mezunu üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin özerkliklerinin ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna varmıştır. Burada aynı yaş grubundaki öğrencilerin benzer özerklik sonucuna ulaşılmıştır.

Burada aynı yaş grubundaki öğrencilerin benzer özerk öğrenme düzeylerine sahip olması, bu yaş grubundaki öğrencilerin benzer akademik hedeflere ve motivasyonlara sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. Üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler genellikle benzer kaynaklara yönelmekte, benzer günlük çalışma alışkanlıkları geliştirmekte ve öğrenme sürecini benzer şekilde organize etmektedir. Bu durum, yaşı tek başına özerk öğrenme düzeyi üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını; asıl belirleyenin sınava hazırlık sürecinin getirdiği ortak sorumluluk ve hedefler olduğunu düşündürmektedir. Aynı yaş grubundaki öğrencilerin benzer baskılar altında hareket ettikleri için özerklik düzeylerinde büyük farklılıklar oluşmamış olabilir. Ayrıca bu durum, Deci ve Ryan'ın (1987) özerkliğin gelişmesi için gerekli gördüğü içsel motivasyon ve çevreden alınan destek gibi etkenlerin, bu yaş grubunda sınava hazırlanmak gibi dışsal bir hedefle aynı yönde etkili olabileceğini göstermektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, sınava girdikleri alanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Çıkan sonuçlar şu şekildedir;

Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Çıkan sonuçlara göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre özerk öğrenme düzeyleri daha yüksektir. Pesen ve Oral'ın (2018) yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinin özerk öğrenme düzeylerinin cinsiyet ile olan ilişkisini incelemiş ve mevcut çalışmaya paralel olacak şekilde kadın öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde Kurt (2024) İngilizceyi ikinci dil

olarak öğrenen öğrenciler arasında cinsiyete dayalı özerklik ve motivasyonel dinamikleri karşılaştırmıştır. Araştırma, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde özerklik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin eğitim durumları ile özerk öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin eğitim durumlarından bağımsız olarak benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Yurdakul (2016) özerk öğrenme düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğrencilerin sınıf düzeyleri ile özerk öğrenme düzeyleri arasında bir ilişki bulunmadığı sonucuna mevcut araştırmaya benzer şekilde ulaşmıştır.

Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınava girecekleri alan ile özerk öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, öğrencilerin sayısal, eşit ağırlık, sözel ya da yabancı dil alanından sınava hazırlanmalarının özerk öğrenme düzeyleri ile bir ilişkisi yoktur. Bu sonuç öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin sınava girdikleri alandan bağımsız olarak benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde Madran'ın (2020) Almanca dersi için yaptığı lise öğrencilerinin özerk öğrenme düzeyleri ile ilgili araştırmada öğrencilerin alanları ile özerk öğrenme düzeyleri arasında bir ilişki tespit edilmemiştir.

Araştırma bulguları, üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin eğitim durumu ve sınava girdikleri alan gibi değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, özerk öğrenme düzeylerinin daha çok bireysel farklılıklara ve kişisel motivasyona bağlı olduğunu, demografik özelliklerin ise bu beceriler üzerinde doğrudan belirleyici olmadığını düşündürmektedir. Özellikle üniversite sınavı gibi belli bir amaca yönelik hazırlık sürecinde, öğrenciler ister farklı cinsiyette olsun ister farklı okul türlerinde okusun, benzer sorumluluklar alıp benzer şekilde çalıştıkları için özerk öğrenme düzeylerinde büyük farklar oluşmamış olabilir. Bu durum, öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin daha çok içinde bulundukları sınav süreci, çevresel koşullar ve akademik hedeflerle şekillendiğini göstermektedir. Bu nedenle, öğrenme ortamlarının tüm öğrenciler için özerkliği destekleyecek şekilde yapılandırılması önemlidir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda, üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin çevrim içi video paylaşım platformlarında ders videoları izleme süreleri ile özerk öğrenme düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Mevcut araştırmada, öğrencilerin bazı derslerde video izleme süresi ile özerk öğrenme düzeyi arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgu, özellikle video tabanlı içeriklerin öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetme becerileriyle ilişkili olabileceğini göstermektedir. Nitekim, Supendra ve Amilia (2021) tarafından yürütülen çalışmada, çevrim içi ortamlarda YouTube kullanımının özerk öğrenme düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Galatsopoulou vd. (2022), öğrencilerin video tabanlı materyalleri özerk öğrenme sürecine daha uygun bulduğunu belirtmiştir. Akar (2022) ise YouTube kullanımının özerk öğrenme alışkanlıklarını artırdığını ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, özellikle belirli derslerde video içeriklerinin özerk öğrenme düzeylerini destekleyici rolü olduğunu ortaya koyan mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda, üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin çevrim içi ders videolarını izleme süresi arttıkça özerk öğrenme düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin sadece ders videosu izlemekle kalmayıp, aynı zamanda kendi öğrenmelerini planlayıp yönlendirme becerisi gösterdiklerini düşündürmektedir. Özellikle YouTube gibi çevrim içi platformların esnek ve bireysel kullanıma açık olması, öğrencilerin ne zaman, ne kadar ve hangi içeriği izleyeceklerine kendilerinin karar vermesini mümkün kılmaktadır. Bu durum, özerk öğrenme düzeylerinin ilerlemesine katkı sağlayabilir. Ayrıca, sınava hazırlık sürecinde öğrencilerin bireysel sorumluluk alarak ders çalışma planlarını oluşturması ve dijital kaynakları aktif şekilde kullanması, özerk öğrenmeyi destekleyen bir yapı ortaya koymaktadır. Bu bulgu, video tabanlı içeriklerin sadece bilgi sunmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmelerine de olanak sağladığını göstermektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde yapılan çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurularak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler bulunmaktadır.

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- a. Alan odaklı içerik sunumu desteklenmelidir. Araştırmada öğrencilerin, sınava girdikleri alanlara uygun derslerde daha fazla video izlediği ve bu derslerde özerk öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle içerik üreticileri ve öğretmenler, farklı alanlara hitap eden zengin, kaliteli ve yapılandırılmış ders videoları hazırlamalıdır.
- b. Video içeriklerin özerk öğrenmeyi destekleyecek şekilde tasarlanması önerilmektedir. Araştırmada, bazı derslerde video izleme süresi arttıkça öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Bu doğrultuda içeriklerde, öğrencilerin kendi hızlarında çalışabilecekleri, konuyu tekrar edebilecekleri ve yönlendirme alabilecekleri yapılar bulunmalıdır.
- c. Öğrencilere içerik seçme konusunda rehberlik sunulmalıdır. Öğrencilerin kendi alanlarına uygun içerikleri daha bilinçli seçtiği ve bu tercihin öğrenme sürecini etkilediği tespit edilmiştir. Rehber öğretmenler veya danışmanlar, öğrencilere içerik filtreleme, ders önceliği belirleme ve uygun kaynak seçimi konusunda destek sunabilir.
- d. Tüm öğrencilere açık ve eşit erişim imkânı sağlanmalıdır. Araştırmada internet erişim türü (sınırsız ev, sınırlı ev, mobil) gibi teknik değişkenlerin video izleme süresiyle anlamlı bir ilişki göstermediği saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre, internete sınırlı erişimi olan öğrenciler, sınırsız erişime sahip olan öğrencilerle benzer düzeyde çevrim içi ders videosu izlemektedir. Bu durum, bazı öğrencilerin internet erişimindeki farklılıklara rağmen video içeriklere ulaşmak için alternatif yollar geliştirmiş olabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle her öğrenciye kolay erişilebilir, düşük veri tüketimli ve esnek video içerikleri sunmak önemlidir.
- e. Özerk öğrenme düzeylerinin, sınav süreci boyunca aktif olarak desteklenmesi önemlidir. Araştırma bulguları, öğrencilerin çevrim içi ders videolarını izleme davranışları ile özerk öğrenme düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Bu durum, sınava hazırlık sürecinde öğrencilerin bireysel sorumluluk alma eğiliminde olduklarını ve öğrenme süreçlerini daha bağımsız bir şekilde yönetebildiklerini düşündürmektedir. Eğitimciler, bu süreci desteklemek amacıyla öğrencilere kendi öğrenmelerini planlamalarına ve yönetmelerine imkân sağlayan öğrenme ortamları sunmalıdır.

- f. Araştırmada video izleme süresi ile özerk öğrenme düzeyi arasında anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu durum, yalnızca çevrim içi ders videoları izlenmesinin, özerk öğrenme düzeylerinin gelişimi için tek başına yeterli olmayabileceğine işaret etmektedir. Öğrencilerin videoları pasif şekilde izlemek yerine, aktif öğrenme stratejileri kullanmaları özerklik gelişimini daha fazla destekleyebilir. Özellikle not alma, özet çıkarma, konuyla ilgili tekrar yapma ve video sonrasında soru çözme gibi yöntemler, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını artırarak özerkliğini güçlendirebilir. Bu nedenle öğretmenler, rehberlik uzmanları ve içerik üreticileri, öğrencilere sadece dijital materyaller sunmakla kalmamalı; aynı zamanda bu materyallerin nasıl daha etkili kullanılabileceği konusunda yönlendirme ve destek sağlamalıdır.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- a. Bu araştırma, yalnızca Malatya ilindeki üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerle sınırlı tutulmuştur. Elde edilen bulgular, bu bölgedeki öğrencilerin sosyo-kültürel, ekonomik ve eğitimsel koşulları doğrultusunda şekillenmiş olabilir. Gelecek araştırmalarda Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinden örneklem alınarak yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar, bölgesel farklılıkların çevrim içi video izleme davranışları ve özerk öğrenme düzeyleri üzerindeki etkilerini daha geniş bir çerçevede ortaya koyabilir.
- b. Araştırma sadece video izleme süresi ve özerk öğrenme düzeyi arasında ilişki kurmaya yönelik nicel veriyle sınırlı kalmıştır. Ancak özerk öğrenmenin çok boyutlu bir yapı olduğu göz önüne alındığında, ileride yapılacak çalışmalarda öğrencilerin öğrenme stilleri, öğrenme motivasyonları, dijital yeterlik düzeyleri, sınav kaygısı ve medya okuryazarlıkları gibi değişkenlerin dahil edilmesi, daha bütüncül sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir.
- c. Araştırmada bazı derslerde video izleme süresi ile özerk öğrenme düzeyi arasında anlamlı ilişkiler bulunurken, diğer derslerde bu ilişki görülmemiştir. Bu farklılığın nedenlerini daha iyi anlayabilmek için gelecekte yapılacak çalışmalarda nitel verilere de yer verilmesi önerilmektedir. Özellikle öğrencilerin hangi derslerde hangi tür video içeriklerini neden tercih ettikleri, bu içeriklerden nasıl faydalandıkları ve içerik tercihlerinde hangi faktörleri (örneğin video uzunluğu, öğretici anlatım tarzı, hız, konu sıralaması vb.) dikkate aldıkları gibi konular derinlemesine incelenebilir. Bu sayede

öğrencilerin öğrenme davranışlarına yön veren etkenler daha açık şekilde ortaya konabilir.

- d. Araştırmada video izleme süresi ile özerk öğrenme düzeyi arasında anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu durum, yalnızca video izleme davranışının özerk öğrenme düzeyini açıklamada yeterli değildir. Gelecek araştırmalarda, öğrencilerin videoları nasıl kullandıklarına (örneğin izlerken not alıp almadıkları, tekrar yapıp yapmadıkları, ardından soru çözme gibi etkinliklerle destekleyip desteklemedikleri) yönelik veriler de toplanarak daha ayrıntılı analizler yapılması önerilmektedir. Böylece video izleme davranışının pasif bir izleme mi yoksa aktif bir öğrenme sürecine mi dönüştüğü daha net anlaşılabilir.



KAYNAKÇA

- Abar, B., & Loken, E. (2010). *Self-regulated learning and self-directed study in a pre-college sample. Learning and Individual Differences*, 20(1), 25–29. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.09.002>
- Akar, Ç. S. (2022). *YouTube 'un Türkiye 'de İngilizce öğrenenlere etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Akgün-Özbek, E. (2016). *Dijital dünyada eğitim: Teknoloji ve eğitime küresel bakış açıları. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 207–216.
- Akman, E. ve Bircan, M. A. (2021). Öğrencilerin teknolojiyle kendi kendine öğrenme ve bilgisayarca düşünme becerilerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 40(1), 12-22.
- Ally, M. (2004). The theory and practice of online learning. T. Anderson. (Ed.). *Foundation of educational theory for online learning* içinde(ss. 15-39). AU Press.
- Alp, Y. ve Kaleci, D. (2018). YouTube sitesindeki videoların eğitim materyali olarak kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *International Journal of Active Learning*. 3(1), 57-68
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press.
- Anohina, A. (2005). Analysis of the terminology used in the field of virtual learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 8(3), 91-102.
- Anyim, W. O. (2021). *Internet access for effective academic performance among Rhema University students*. Library Philosophy and Practice, 1–20.
- Arı, O., ve Kara, M. (2023). YouTube platformu üzerine yapılmış eğitim araştırmalarının incelenmesi: Ulusal tezlerin eğilimleri. *Yeni Medya* (15), 245-258. <https://doi.org/10.55609/yenimedya.1343910>
- Aruğaslan, M., ve Çivril, H. (2023). Öğrenme ortamı olarak YouTube'un kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 9(1), 356–375.
- Aslan, Ö. (2006). Öğrenmenin yeni yolu: E-öğrenme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 16(2), 121-131.
- Arslan, S., ve Yurdakul, C. (2015). Özerk Öğrenme Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve geçerlilik çalışması. *Journal of International Social Research*, 8(39).
- Arslan, Z., Cumalı, A. ve Unal, H. (2022). Öğrencilerin video paylaşım platformunda ortaokul matematik ders anlatım kanallarının videolarına katılım gösterme nedenleri. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*. 5(2), 145-165
- Ata, A. ve Atik, A. (2016). Alternatif bir eğitim-öğretim ortamı olarak video paylaşım siteleri: Üniversitelerdeki YouTube uygulamaları. *Social Sciences (NWSASOS)*, 11(4), 312-325. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2016.11.4.3C0152>.
- Aybirdi-Tanrıverdi, N. (2023). Dil öğrenen özerkliğini artırmada öğretmenin rolü. Ö. Baltacı (Ed.). *Eğitimde güncel araştırmalar* içinde (ss. - V. Özgür Yayıncılık. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub382.c1693>

- Bahar, M. (2011). Türkiye’de yabancı dil öğrenimi ile ilgili sorunlar. *Kariyer Penceresi*, 3(17).
- Bardakçı, S. (2019). Exploring high school students' educational use of YouTube. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2), 260–278. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.4074>
- Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O., & Lai, S. L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education*, 12(1), 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.10.005>
- Bayındır, N. (2022). Çevrim içi öğrenme ortamlarında teknik ve mekânsal düzenleme. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 5(1), 21-36. <https://doi.org/10.55150/apjec.994876>.
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>
- Breen, M. P., & Mann, S. J. (1997) Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy. P. Benson vd. (Ed.). *Autonomy and Independence in Language Learning* içinde (ss. 132-49). Harlow: Addison Wesley Longman.
- Breslyn, W., & Green, A. E. (2022). *Learning science with YouTube videos and the impacts of COVID-19*. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 4(1), Article 13. <https://doi.org/10.1186/s43031-022-00039-2>
- Brook, J. (2011). The affordances of YouTube for language learning and teaching. *TESOL Working Paper Series*, 9(1–2), 145–153.
- Bruyn, L. L. (2004). Monitoring online communication: Can the development of convergence and social presence indicate an interactive learning environment? *Distance Education*. 25(1), 67-81.
- Bülbül, A. H., Tuğtekin, U., İlic, U., Kuzu, A., ve Odabaşı, F. H. (2016). Çevrim içi ortamlarda araştırma toplulukları: Öğretim üyeleri için bir yol haritası. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17(2), 171-190.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Pegem Akademi
- Can, A. (2022). Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Pegem Yayınları.
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3-10.
- Cazan, A. M., & Schiopca, B. A. (2014). Self-directed learning. personality traits and academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 127, 640–644. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.327>
- Chen, Y. (2013). *The possibility of applying YouTube to motivate learning autonomy*. *Journal of International Education Research*, 9(3), 207–216. <https://doi.org/10.19030/jier.v9i3.7877>
- Chan, V. (2003). “Autonomous language learning: The teacher’s perspectives”. *Teaching in Higher Education*. 8(1), 33-54.
- Chan, V., Spratt, M., & Humphreys, G. (2002). Autonomous language learning: Hong Kong tertiary students' attitudes and behaviours. *Evaluation & Research in Education*, 16(1), 1-18.

- Cho, M. H., & Heron, M. L. (2015). Self-regulated learning: The role of motivation, emotion, and use of learning strategies in students' learning experiences in a self-paced online course. *Distance Education*, 36(1), 80–99. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1019963>
- Choi, I., & Lee, K. (2009). Designing and implementing a case-based learning environment for enhancing ill-structured problem solving: Classroom management problems for prospective teachers. *Educational Technology Research and Development*, 57(1), 99–129. <https://doi.org/10.1007/s11423-008-9089-2>
- Cihangir, H. H. (2021). *YouTube'un eğitim ortamı olarak kullanımının izleyici ve öğretmen bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction*. John Wiley & Sons
- Cohen, L., & Manion, L. (1998). *Research methods in education* (5th ed.). Routledge.
- Çalışkan, Ş. (2019). Çevrim içi öğrenme ortamının kullanılabilirlik analizi ve etkililiği: Ahmet Yesevi Üniversitesi örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Çakır, R., ve Yükseltürk, E. (2010). Bilgi toplumu olma yolunda öğrenen organizasyonlar. bilgi yönetimi ve e-öğrenme üzerine teorik bir çözümleme. *Kastamonu Education Journal*, 18(2), 501-512.
- Çelik, N. (2025). *Üniversite hazırlık eğitiminde YouTube videolarının kullanımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yalova Üniversitesi.
- Daelli, R., & Santosa, S. (2025). Effective practices in enhancing autonomous English language learning through YouTube. *English Learning Innovation (englie)*, 6(1), 65–75. <https://doi.org/10.22219/englie.v6i1.37940>
- Davies, W. J. K. (1987). *Towards autonomy in learning: Process or product?* London: Council for Educational Technology.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Demirel, Ö. ve Mirici, İ. H. (2002). Yabancı Dil Eğitiminde Öğrenen Özerkliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 76-88.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press.
- Dökmeci, R., ve Gülveren, H. (2023). Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim-amaçlı YouTube kabul düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 68–80. <https://doi.org/10.29065/usakead.1272142>
- Dringus, L. P., & Terrell, S. R. (1999). The framework for directed online learning environments. *The Internet and Higher Education*, 2(1), 55-67. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(99\)00009-3](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(99)00009-3)
- Eick, C. J., & King, D. T. (2012). Nonscience majors' perceptions on the use of YouTube video to support learning in an integrated science lecture. *Journal of College Science Teaching*, 42(1), 26–30.

- Elvina. & Jureynolds. (2024). Enhance Mobile Learning in Supporting Learner Autonomy in Second Language Acquisition. *3rd International Conference on Creative Communication and Innovative Technology (ICCIT)*. 3rd International Conference On, 1–6. <https://doi.org/10.1109/ICCIT62134.2024.10701181>
- Erkal-Karaman, G. (2021). Z kuşağı ve çevrim içi öğrenme. G. Erkal Karaman (Ed.). *Z kuşağında çevrim içi öğrenme ve dijitalleşme* (1. Baskı) içinde. (ss. 9-23). Gazi Kitabevi.
- Eroğlu, S., ve Eroğlu, Z. (2023). Yabancı dil öğretiminde dijital platformlar: YouTube. Spotify. Netflix ve Podcast. A. Okur & G. H. Demirdöven (Eds.). *Yabancı Dil Olarak Dijital Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 689–715). Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Fisher, S. M. (2004). *Autonomous learning in the leadership construct of challenging the process* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Regent University
- Galatsopoulou, F., Kenterelidou, C., Kotsakis, R., & Matsiola, M. (2022). Examining students' perceptions towards video-based and video-assisted active learning scenarios in journalism and communication courses. *Educ. Sci.*, 12, 74. <https://doi.org/10.3390/educsci12020074>
- Garrison, D. R. (2011). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. Routledge/Taylor & Francis.
- Garrison, D. R.. & Vaughan. N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework. principles. and guidelines*. Jossey-Bass.
- Görgen, A. N. (2015). Yeni iletişim ortamı olarak sosyal ağların e-öğrenmede etkileşimi arttırmadaki rolü. *Middle Black Sea Journal of Communication Studies*. 2(2), 64-70.
- Greeves, S., & Öz, M. (2023). *YouTube in higher education: Comparing student and instructor perceptions and practices*. *Frontiers in Education*, 8, Article 1330405. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1330405>
- Gülbahar, Y. (2012). *E-Öğrenme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., & Madran, O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. *XV. Türkiye 'de İnternet Konferansı*, 10, 30-37.
- Gültaş, S. (2019). *Lise öğrencilerinin özerk öğrenmeleri ile başarı yönelimleri becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Gümüş, S. (2007). *Çevrim içi iş birliği ekiplerinde öğrenenlerin sorun çözerek öğrenmeyle ilgili tutum ve görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Güzeller, C. O., ve Akın, A. (2011). The inter-regional inequality of access to information and communication technology in Turkey based on PISA 2009 data. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 203–210.
- Hamad, F., AlMuhaisen, S., Urquhart, C., Tarawneh, R., Asaad, M., & Abu-Ajamieh, M. (2024). Attitudes and perceptions of health schools' students toward mobile learning: A cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06394-y>
- Hampton, K. N., Fernandez, L., Robertson, C. T., & Bauer, J. M. (2020). *Broadband and student performance gaps*. James H. and Mary B. Quello Center. Michigan State University. <https://doi.org/10.25335/BZGY-3V91>

- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
- Holec, H. (2009). Autonomy in language learning: A single pedagogical. Kjisik ve diğerleri (Ed.). *Mapping the terrain of learner autonomy: Learning environments, learning communities and identities* (ss. 21-47). Tampere: Tampere University Press.
- Holmberg, B. (2005). *The evolution, principles and practices of distance education*. Bis.
- Holmberg, B., & Huvila, I. (2008). Learning together apart: Distance education in a virtual world. *First Monday*, 13(10). <https://doi.org/10.5210/fm.v13i10.2178>
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31(4), 51–55.
- Joa, C. Y., Abuljadail, M. ve Ha, L. S. (2023). YouTube self-directed learning in the US and Taiwan: An application of the personal responsibility orientation model. *Online Information Review*, 47(6), 1134–1154. <https://doi.org/10.1108/OIR-01-2021-0051>
- Kara, K. A. (2021). *Birinci sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin çevrim içi eğitimde dijital okuryazarlık seviyeleri ve öğrenen özerkliğine hazirbulunuşlukları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı) içinde.(ss. 57–76). Anı Yayıncılık.
- Kaptanoğlu, M. Y. (2022). *Hibrit eğitim bağlamında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin çevrim içi öğrenmede öz düzenlemeleri ve öz-yeterlilikleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kesim, E. (2011). Uzaktan eğitimde meydana gelen değerler dizisi değişimlerinin e-öğrenme ekonomisi alanına yansımaları. U. Demiray vd. (Ed.). *Türkiye’de e-öğrenme gelişmeler ve uygulamalar* (s. 2-19). Efil Yayınevi
- Khan, B. (2001). *Web based training*. Educational Technology Publications..
- Kılıçarslan, S. (2022). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının öğrenen özerkliği açısından değerlendirilmesi ve öğretmen gözüyle öğrenen özerkliği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ali Evran Üniversitesi.
- Kong, P. P. (2022). Understanding the teachers’ perspectives on the role of teacher autonomy in English classrooms in Chinese secondary schools. *Educational Studies*, 48(3), 397-407.
- Kurt, A. (2024). Supporting every learner: Investigating gender differences in autonomy. *International Research in Education and Language Teaching*, 10(1), 12–23. <https://doi.org/10.29329/irelt.2024.1045.3>
- Lang, D., Mirzaei, K., Chen, G., & Paepcke, A. (2020). *Is faster better? A study of video playback speed*. In M. Scheffel, V. Kovanović, N. Pinkwart, & K. Verbert (Ed.), *Proceedings of the 10th International Learning Analytics & Knowledge Conference (LAK '20)* (ss. 260–269). ACM. <https://doi.org/10.1145/3375462.3375466>
- Linder, K. & Dello Stritto, M. E. (2018). *Student Device Preferences for Online Course Access and Multimedia Learning*. Oregon State University Ecampus Research Unit.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Authentik.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.

- Little, D. (1997). Language awareness and the autonomous language learner. *Language Awareness*, 6(23), 93-104
- Lüle, A.R. (2002). *Lise mezunu olup üniversiteye hazırlanan ergenlerin özerklik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Macaskill, A. & Taylor, E. (2010). The development of a brief measure of learner autonomy in university students. *Studies in Higher Education*, 35, 351-359.
- Madran, F. (2020). *Lise öğrencilerinin Almanca öğrenmede özerk öğrenme düzeylerinin, motivasyonlarının ve öğrenme stillerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
- Martin, F., Wang, C., & Sadaf, A. (2018). Student perception of helpfulness of facilitation strategies that enhance instructor presence, connectedness, engagement, and learning in online courses. *The Internet and Higher Education*, 37, 52–65. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.01.003>
- Menggo, S., Widiastri, D. A., Krismayani, N. W., & Susanto, I. (2025). Exploring YouTube-based learning in boosting EFL learners' speaking competence and learning autonomy. *Theory and Practice in Language Studies*, 15(2), 392–402. <https://doi.org/10.17507/tpls.1502.09>
- Mıhçı Türker, P. (2020). Çevrim içi öğrenme ve öğrenme/öğretme kuramları. E. Kılıç Çakmak ve S. Karataş (Ed.), *Çevrim içi öğrenme: Farklı bakış açıları* (1. baskı, ss. 2–27). Pegem Akademi.
- Milheim, K., Fraenza, C., & Palermo-Kielb, K. (2021). Supporting student-initiated mobile device use in online learning. *Online Learning*, 25(3), 267–288. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i3.2438>
- Mo, C.Y., Wang, C., Dai, J., & Jin, P. (2022). Video playback speed influence on learning effect from the perspective of personalized adaptive learning: A study based on cognitive load theory. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.839982>
- Moore, M. G. (1991). Distance education theory. *The American Journal of Distance Education*, 5(3), 1–6. Moore.
- Moore, M. G. (2013). *Handbook of distance education*. Routledge.
- Mutlu, M. E., Erorta, Ö. Ö., ve Gümüş, S. (2005, Haziran). *İnternet ortamında bilgi yönetimi eğitimi: AÖF Bilgi Yönetimi önlisans programı örneği*. Biltek 2005 Uluslararası Bilişim Kongresi, Eskişehir, Türkiye.
- Müller, C., & Mildemberger, T. (2023). Hybrid learning: Student engagement and the role of teaching presence and cognitive presence. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 1–19. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00379-x>
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of educational psychology*, 97(3), 444-453.
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. P. Benson & P. Voller (Ed.), *Autonomy and independence in language learning* (ss. 192–203). Longman.

- Nunan, D. (2003). Nine steps to learner autonomy. *Symposium*, 2003, 193–204.
- Olaya, M., & Mora, W. (2022). Exploring autonomous language learning behaviors through video sharing and online discussions in higher education. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 24(2), 187–202.
- Ölmez, İ. Z. (2023). *Özerk öğrenme ve öğrenci özerkliği üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- ÖSYM. (2024). 2024 YKS Sayısal Bilgiler. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2024/YKS/sayisalbilgiler16072024.pdf>. 8 Nisan 2025
- Özaydın Özkara, B., ve Tonguç, G. (2023). Çevrim içi ortamda öğrencilerin derse katılımlarını ve derste geçirdikleri süreyi etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. 13(1), 24–43. <https://doi.org/10.33462/etku.1274777>
- Özel, S. (2015). Bir yayın platformu olarak internette çevrim içi videolar ve kullanıcılarının doyum faktörleri. *Global Media Journal TR Edition*. 5(10), 288–316.
- Öztürk, M. F. ve Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*. 7(1), 101–120.
- Öztürk, M. ve Çakıroğlu, Ü. (2018). Ters yüz edilmiş yabancı dil sınıfında öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19(2), 21–35. <https://doi.org/10.17679/inuefd.298059>
- joKarataş, T. ve Tuncer, H. (2020). Sustaining language skills development of pre-service EFL teachers despite the COVID-19 interruption: A case of emergency distance education. *Sustainability*. 12(19), 81–88. <https://doi.org/10.3390/su12198188>
- Paiva, V. L. M. O., & Braga, J. C. F. (2020). *Autonomy in language learning in Brazil: An exploratory review*. Routledge.
- Paiva, V. L. M. de O., & Braga, J. C. F. (2011). The complex nature of autonomy. In D. Gardner (Ed.). *Fostering autonomy in language learning* (ss. 75–86). Gaziantep: Zirve University Press.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pesen, A., Oral, B., ve Bulut, Y. (2018). Lise öğrencilerinin motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlikleri ile özerk öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 706–730. <https://doi.org/10.26466/opus.488639>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Puga E. D., & Aguilar, M. S. (2023). Students' perspectives on using YouTube as a source of mathematical help: the case of 'julioprofe'. *International Journal of Mathematical*

- Education in Science and Technology*, 54(6), 1054–1066.
<https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1988165>
- Puspitasari, S. (2019). *YouTube-based video as the autonomous learning media (A case study of learner autonomy)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Universitas Brawijaya.
- Reinders, H. (2010). Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(5), 40–55. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.831785653106252>
- Reinders, H., & Balçıkanlı, C. (2011). Do classroom textbooks encourage learner autonomy? *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(2), 265–272.
- Richardson, J. C., Maeda, Y., & Swan, K. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta- analysis. *Computers in Human Behavior*, 71, 402–417. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.001>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). Self regulation and learning. I. B. Weiner, G. E. Miller, & W. M. Reynolds (Ed.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (2. baskı, ss. 59–78). Wiley.
- Seçer, Z. (2019). *Lise öğrencilerinin motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlikleri ile özerk öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Selwyn, N. (2013). *Education in a digital world: Global perspectives on technology and education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108178>
- Shariff, S. & Shah, P. (2019). *Pupils Perception of Using YouTube and Autonomous Learning*. *Creative Education*, 10(13), 3509–3520.
<https://doi.org/10.4236/ce.2019.1013270>
- Shoufan, A., & Mohamed, F. (2022). YouTube and education: A scoping review. *IEEE Access*, 10, 125576–125599.
- Sinclair, B. (2000). Learner Autonomy: The Next Phase? B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Ed.). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions* (4-14). Harlow: Longman.
- Smith, R. C. (2003). Teacher education for teacher-learner autonomy. In J. Gollin, G. Ferguson, & H. Trappes-Lomax (Eds.), *Symposium for language teacher educators: Papers from three IALS symposia* [CD-ROM]. IALS, University of Edinburgh.
https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/people/smith/smith_r/pre-2002/smith_2003_-_teacher_education_for_teacher-learner_autonomy.pdf
- Song, L., & Hill, J. R. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(1), 27–42.
- Srinivasacharlu, A. (2020). Using YouTube in colleges of education. *Shanlax International Journal of Education*, 8(2), 21–24.
- Supendra, D., & Amilia, W. (2021). *The use of YouTube to increase the students' autonomous learning in the online learning situation*. In Proceedings of the 2nd Progress in Social Science, Humanities and Education Research Symposium (PSSHERS 2020) (ss. 143–146). Atlantis Press.
[10.2991/assehr.k.210618.029](https://doi.org/10.2991/assehr.k.210618.029)

- Süğümlü, Ü. (2017). Öğrenci özerkliği kavramı üzerine kuramsal bir çalışma. *International Journal of Languages' Education*, 1, 690–708. <https://doi.org/10.18298/ijlet.1725>
- Tahmina, T. (2023). Students' perception of the use of YouTube in English language learning. *Journal of Languages and Language Teaching*, 11(1), 151–159. <https://doi.org/10.33394/jollt.v11i1.6883>
- Taşgın, A. (2020). Öz düzenleyici öğrenme. İ. Kozikoğlu (Ed.), *Eğitimde güncel yaklaşımlar* (1. baskı, ss. 159–175). Pegem Akademi.
- Trang, N. M. (2022). Using YouTube videos to enhance learner autonomy in writing: A qualitative research design. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(1), 36–45. <https://doi.org/10.17507/tpls.1201.05>
- Þurloiu, A., & Stefánsdóttir, I. S. (2011). *Learner autonomy: Theoretical and practical information for language teachers*. Sigillum Universitatis, University of Iceland.
- Tülübaş, T. (2022). Öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenmede öz düzenleme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(2), 178–198. <https://doi.org/10.47616/ajesi.1021613>
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Türk Dil Kurumu sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Walker, S. L., & Fraser, B. J. (2005). Development and validation of an instrument for assessing distance education learning environments in higher education: The Distance Education Learning Environments Survey (DELES). *Learning Environments Research: An International Journal*, 8(3), 289–308.
- Yıldırım, N., ve Özmen, B. (2012). Video paylaşım sitelerinin eğitsel amaçlı kullanımı. *Education Sciences*, 7(1), 288–295.
- Yurdakul, C. (2016). *Özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Yüzer, Ç. (2022). *Üniversite bağlamında İngilizce yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin çevrim içi öğrenme öz yeterlilik algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.

EKLER

EK-1 VERİ TOPLAMA ARACI	83
EK-2 UYGULAMA İZİN BELGESİ	86
EK-3 ETİK KURUL ONAYI.....	88
EK-4: ÖZERK ÖĞRENME ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ.....	89
EK-5 VELİ ONAM FORMU	90



EK-1 VERİ TOPLAMA ARACI

Değerli Öğrenciler;

Eğitim Programları ve Öğretim alanında yapılan bu çalışmada öğrencilerinin çevrim içi video paylaşım platformlarında (YouTube, Dailymotion...vb) ders videosu izleme süreleri ile özerk öğrenme düzeylerinin incelenmesini hedeflemektedir. Aşağıdaki anket bu amaçla hazırlanmıştır. Anket maddelerine vereceğiniz cevapların samimiyeti çalışmanın amaca ulaşması için oldukça önemlidir. Anket sonucunda edinilecek veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacağından isim yazmanız gerekli değildir. Katkılarınız için teşekkürler.

Meltem Gültaş (İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi)

Prof. Dr. Süleyman Nihat Şad (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi)

1. ANKET

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek

2. Eğitim Durumunuz: ☐ 12. sınıf ☐ Lise Mezunu

3. Alanınız: ☐ Sayısal ☐ Sözel ☐ Eşit Ağırlık ☐ Yabancı Dil

4. Öğrenim görmekte olduğunuz ya da mezun olduğunuz okul türünü işaretleyiniz.

☐ Devlet Okulu ☐ Özel Okul

5. Öğrenim görmekte olduğunuz ya da mezun olduğunuz lise türünü işaretleyiniz.

☐ Anadolu Lisesi

☐ Anadolu İmam Hatip Lisesi

☒ Fen Lisesi

☐ Açık öğretim Lisesi

☐ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

☐ Spor Lisesi

☐ Sağlık Lisesi

☐ Güzel Sanatlar Lisesi

☐ Sosyal Bilimler Lisesi

6. İnternete erişim şeklinizi işaretleyiniz

☐ Sınırlı Ev interneti ☐ Sınırsız Ev interneti

☐ Mobil İnternet

7. Ders videosu izlemek için öncelikli kullandığınız platform isimlerini yazınız.

.....

8. Ders videolarını İzleme Hızınız nedir?

☐ 0.75x

☐ Normal

☐ 1.25x

☐ 1.5x

☐ 1.75x

☐ 2

B. ÖLÇEK

Aşağıda Öğrenen Özerkliğine yönelik ifadeler göreceksiniz. Verilen ifadelere ne derecede katıldığınızı ya da katılmadığınızı ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Lütfen her ifadeye mutlaka **TEK** yanıt veriniz ve kesinlikle **BOŞ** bırakmayınız.

İFADELER		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Özerk Öğrenme						
1.	Yeni öğrenme deneyimlerini severim.					
2.	Bilinen şeyleri yeni yöntemlerle yapma fikrine açığım.					
3.	Zorluklarla başa çıkmayı severim.					
4.	Yeni konular hakkında kendi kendime bilgi edinmeyi severim					
5.	Dersler zor olduğunda bile sabırla çalışmaya devam ederim.					
6.	Ödev son teslim tarihleri beni derse daha iyi motive eder.					
7.	Öğrenme deneyimlerimle ilgili sorumluluk alırım					
8.	Zaman yönetimim iyidir.					
9.	Ödev teslim tarihlerine uymada iyiyim.					
10.	Etkili çalışma için zamanımı planlarım.					
11.	Derse başlamak için asla bahane üretmem.					
12.	Kendi kendime çalışmak beni mutlu eder.					

EK-2 UYGULAMA İZİN BELGESİ



Hacı Ahmet Akıncı Anadolu Lisesi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.018979

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 755716

T.C. Kimlik No: [REDACTED]

Adı Soyadı: MELTEM GÜLTAŞ

Araştırmanın Adı: ÜNİVERSİTE SINAVINA HAZIRLANAN ÖĞRENCİLERİN ÇEVİRİMİÇİ VIDEO PAYLAŞIM PLATFORMLARINDA DERS VIDEOSU İZLEME SIKLIKLARI VE ÖZERK ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Hacı Ahmet Akıncı Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: MALATYA

Veri Toplama Aracının Başlığı: Özerk Öğrenme Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 24.02.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 24.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni MALATYA İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama izni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -



Orgeneral Eşref Bitlis Anadolu Lisesi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.018979

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 755321

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: MELTEM GÜLTAŞ

Araştırmacının Adı: ÜNİVERSİTE SINAVINA HAZIRLANAN ÖĞRENCİLERİN ÇEVİRİMİÇİ VIDEO PAYLAŞIM PLATFORMLARINDA DERS VİDEOSU İZLEME SIKLIKLARI VE ÖZERK ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Orgeneral Eşref Bitlis Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: MALATYA

Veri Toplama Aracının Başlığı: Özerk Öğrenme Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 24.02.2025

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 24.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni MALATYA İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

EK-3 ETİK KURUL ONAYI

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu			
Oturum Tarihi : 27-09-2024	Oturum Sayısı : 16	Karar Sayısı : 20	
Etik Açısından Uygun			
Çalışma Adı	Üniversite Sevevna Hazretanen Öğrencilerinin Çevrimiçi Video Paylaşım Platformlarında Ders Videosu İzleme Sıklığına İle Özeik Öğrenmelerinin İncelenmesi		
Araştırmacılar	Yüksektisans Öğrencisi Meltem Gültay (Yürütücü) Prof.Dr Süleyman Nihat Şad (Danışman)		
Başkan	Prof.Dr. EMİN ÇELEBİ		
Kurul Üyeleri			
Kullanıcı : pınar özbay		Prof.Dr. Yusuf BATAR	
Prof.Dr. Mehmet ÖNAL		Prof.Dr. Bilal ALTAY	
Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR		Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK	
Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR			

EK-4: ÖZERK ÖĞRENME ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

11.02.2025 22:46

Gmail - Özerk Öğrenme Ölçek İzni



Özerk Öğrenme Ölçek İzni

2 ileti

10 Şubat 2025 22:32

iyi günler,
Ben Meltem Gültaş. İngilizce öğretmeniyim. İnönü Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin çevrimiçi video paylaşım platformlarında video izleme sıklıkları ile özerk öğrenmelerini incelemek istiyorum. Yapacağım bu çalışmada ölçek olarak sizin sayın Yurdakul ile Türkçeye uyarladığınız özerk öğrenme ölçeğini kullanmak istiyorum. Sizin için de bir sakıncası yoksa ölçeği kullanabilir miyim?
İyi çalışmalar

11 Şubat 2025 07:31

Meltem Gültaş merhaba
Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi günler

Prof.Dr. Serhat Arslan

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi / Gazi University Faculty of Education

10 Şub 2025 Pzt, saat 22:32 tarihinde Meltem Gültaş [Alınılan metin gizlendi] şunu yazdı:

[Alınılan metin gizlendi]

EK-5 VELİ ONAM FORMU

VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Aşağıda bilgileri yer alan araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığının izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz araştırmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı sizin onayınıza bağlıdır. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir. Araştırmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Araştırma uygulamaları, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında çocuğunuz sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Çocuğunuz araştırmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, araştırmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce konu ile ilgili herhangi bir sorunuz varsa aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacıya sorabilirsiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı	Meltem GÜLTAŞ
Araştırmacının İletişim Bilgileri	
Araştırmanın Adı	Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Çevrimiçi Video Paylaşım Platformlarında Ders Videosu İzleme Sıklıkları ve Özerk Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi
Araştırmanın Amacı	Bu araştırmada üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin çevrimiçi video paylaşım platformlarından ders videosu izleme sıklıkları ile öğrenen özerklikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: 1. Üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler çevrimiçi video paylaşım platformunda ne sıklıkla ders videosu izlemektedir? 2. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin özerk öğrenmeleri ne düzeydedir? 3. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin çevrimiçi video paylaşım platformlarında farklı dersler için video izleme sıklıkları ile özerk öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrenci 'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. .../.../.....

İmza:

Velinin Adı-Soyadı:

(*Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz.)