



**UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRENENLERİN
BİLİŞÜSTÜ ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ
KULLANIM DURUMLARININ
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi
Selen Duygu KARAGİL
Eskişehir 2024

**UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRENENLERİN BİLİŞÜSTÜ ÖĞRENME
STRATEJİLERİNİ KULLANIM DURUMLARININ İNCELENMESİ**

Selen Duygu KARAGİL

BASIM YAYI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Hasan UÇAR

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temmuz 2024

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Selen Duygu KARAGİL'in "Uzaktan Eğitimde Öğrenenlerin Bilişüstü Öğrenme Stratejilerini Kullanım Durumlarının İncelenmesi" başlıklı tezi .../.../2024 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Uzaktan Eğitim Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	:	
Üye	:	
Üye	:	
Üye	:	
Üye	:	

.....

Enstitü Müdürü

ÖZET

UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRENENLERİN BİLİŞÜSTÜ ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ KULLANIM DURUMLARININ İNCELENMESİ

Selen Duygu KARAGİL

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temmuz 2024

Danışman: Doç. Dr. Hasan UÇAR

Bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitimde öğrenenlerin bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanım durumlarını birinci elden derinlemesine incelemektir. Bu amaç bağlamında, çalışmada nitel araştırma yöntemi kapsamında fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma, uzaktan eğitim yoluyla lisansüstü öğrenim gören altı gönüllü öğrenci ile gerçekleştirilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırma bulguları, içerik analizi yöntemiyle incelenerek uzaktan eğitimde bilişüstü öğrenme teması altında; öğrenme süreci, dezavantajlar, öğrenme kaynakları ve araçları, öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutum, bilginin değerlendirilmesi ve olumsuzluklar karşısındaki tutum ve davranışlar kategorilerine ulaşılmıştır. Sonuç olarak, bulgular bağlamında katılımcıların üstbilişsel bilgi ve becerilerini kullanarak çalıştıklarında, öğrenme süreçlerinin planlama, uygulama ve değerlendirme adımlarını yürütmede motivasyonlarının yüksek olduğu ve hedeflerine ulaşmada daha başarılı oldukları değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular tartışılmış ve gelecek araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Açık ve uzaktan öğrenme, Uzaktan eğitim, Bilişüstü öğrenme, Yetişkin eğitimi.

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF LEARNERS' USE OF METACOGNITIVE LEARNING STRATEGIES IN DISTANCE EDUCATION

Selen Duygu KARAGİL

Department of Distance Education

Anadolu University, Graduate School, July 2024

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Hasan UÇAR

The aim of this study is to examine distance learners' use of metacognitive learning strategies. In the context of this purpose, qualitative research method and phenomenology design were used in the study. In line with the purpose of the study, data were collected through semi-structured interviews with six volunteer master's students studying through distance education. The findings of the study were examined with the content analysis. The results showed that under the theme of metacognitive learning in distance education the categories of learning process, disadvantages, learning resources and tools, motivation and attitude towards learning, evaluation of knowledge and attitudes and behaviors against negativities were reached. As a result, it was found that when the participants worked using their metacognitive knowledge and skills, their motivation in carrying out the planning, implementation and evaluation steps of the learning process was higher and they were more successful in achieving their goals. Results are discussed and future research directions are provided.

Keywords: Open and distance learning, Distance education, Metacognitive learning, Adult education.

ÖNSÖZ

Öğrenmenin yaşam boyu süren bir yolculuk olduğuna ve bu eşsiz yolculuğu her bireyin kendi özgün adımlarıyla anlamlandırıp güzelleştireceğine inanıyorum. Bu çalışmada inancımı eğitimin geliştirilmesine bir bakış açısı katabilmesi gayesiyle akademik çerçevede incelemeyi hedefledim.

Bu çalışmada görüş ve önerileriyle destek olan danışman hocam Doç. Dr. Hasan UÇAR'a ve değerli jüri üyeleri Doç. Dr. Nazire Burçin HAMUTOĞLU ve Doç. Dr. Hakan ALTINPULLUK hocalarıma teşekkür ederim. Eğitim sürecim boyunca destekleyici yaklaşımları ile öğrenmeyi farklı bakış açılarıyla ele almanın önemini gösteren Uzaktan Eğitim Anabilim dalının değerli hocalarına teşekkür ederim.

Çalıştığım tüm alanlarda, zorlandığım zamanlarda desteklerini hissettiğim tüm sevdiklerime tüm kalbimle teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Selen Duygu KARAGİL

....../....../20....

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Selen Duygu KARAGİL

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
GÖRSELLER DİZİNİ	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Sorun	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Tanımlar	5
2. ALANYAZIN.....	6
2.1. Eğitim Süreci ile Öğrenen Alışkanlıklarının Dönüşümü	6
2.2. Eğitimin Amaçları ve İhtiyaçlar Hiyerarşisinde Kendini Gerçekleştirme	8
2.3. Bilişüstü Öğrenme Stratejisi	14
2.3.1. Üstbilişsel bilgi	16
2.3.2. Üstbilişsel kontrol ve düzenleme	18
2.4. Üstbilişsel Farkındalık	19
2.5. Uzaktan Eğitim Kuramlarında Öğrenen Özellikleri ve Bilişüstü Öğrenme Stratejisi	20
2.5.1. Bağımsız öğrenme kuramı	20
2.5.2. Özerklik kuramı	21
2.5.3. Etkileşim ve iletişim kuramı	21
2.6. Bilişüstü Öğrenme Stratejisi ve Uzaktan Eğitim.....	21

3. YÖNTEM.....	25
3.1. Araştırmanın Yöntemi	25
3.2. Araştırma Deseni.....	25
3.3. Araştırma Grubu.....	27
3.4. Veri Toplama Araçları	28
3.5. Verilerin Analizi.....	30
3.6. Etik Bildirim	31
3.7. Geçerlilik ve Güvenilirlik	31
4. BULGULAR.....	33
4.1. Bilişüstü Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bulgular	33
4.1.1. Öğrenme süreci	34
4.1.1.1. Ön hazırlık	35
4.1.1.2. Zaman düzenlemesi.....	36
4.1.1.3. Öz düzenleme.....	37
4.1.1.4. Deneyim odaklı	39
4.1.1.5. Bütüncül öğrenme.....	40
4.1.1.6. Öz değerlendirme.....	40
4.1.2. Dezavantajlar	41
4.1.2.1. Disiplin sağlayamamak	42
4.1.2.2. Kaynak bulma sorunu	43
4.1.2.3. Uzaktan eğitim öğreticisinin kalitesi	43
4.1.2.4. Dönüt alamamak	44
4.1.2.5. Pratik bilgi deneyimleyememek	45
4.1.2.6. Hayatın yoğunluğu.....	45
4.1.2.7. Öğrenen yalnızlığı	46
4.1.3. Öğrenme kaynakları ve araçları	47
4.1.3.1. Videodan destek almak.....	47
4.1.3.2. İnternet kullanarak öğrenme.....	48
4.1.3.3. Deneyimli kişilerden destek almak	48
4.1.4. Öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutum	49
4.1.4.1. Bilgi türüne göre motivasyon oluşturma.....	50
4.1.4.2. Öğrenmeye karşı zorunluluk hissetmeme	51
4.1.4.3. Öz motivasyon sağlama	52

4.1.4.4. Öğrenmekten keyif almak	53
4.1.4.5. Öğrenme alanı tercih etme.....	54
4.1.4.6. Sosyal çevrenin beklentileri	54
4.1.5. Bilginin değerlendirilmesi.....	54
4.1.5.1. Bilginin fayda sağlaması.....	55
4.1.5.2. Bilginin merak edilmesi	56
4.1.5.3. Maddi kazanım sağlama amacı	57
4.1.5.4. Bilginin gündelik yaşantıda kullanılması	57
4.1.6. Olumsuzluklar karşısındaki tutum ve davranışlar	58
4.1.6.1. Çözüm odaklı davranmak	59
4.1.6.2. Sorunlara karşı sosyal çevreden destek almak	59
4.1.6.3. Başarısızlıkla barışık olma.....	60
4.1.6.4. Başarısızlığı kabullenememe	61
4.1.6.5. Başarı ölçütlerini yüksek tutmama.....	61
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	63
5.1. Sonuç	63
5.2. Tartışma	66
5.3. Öneriler	70
KAYNAKÇA	72
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Katılımcı listesi ve demografik özellikleri.....	28
Tablo 4.1. Öğrenme süreci kategorisi kodlarına göre katılımcı görüşleri	35
Tablo 4.2. Dezavantajlar kategorisi kodlarına göre katılımcı görüşleri	42
Tablo 4.3. Öğrenme kaynakları ve araçları kategorisi kodlarına göre katılımcı görüşleri	47
Tablo 4.4. Öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutum kategorisi kodlarına göre katılımcı görüşleri	49
Tablo 4.5. Bilginin değerlendirilmesi kategorisi kodlarına göre katılımcı görüşleri	55
Tablo 4.6. Olumsuzluklar karşısındaki tutum ve davranışlar kategorisi kodlarına göre katılımcı görüşleri.....	27

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	10
Şekil 2.2. Üstbiliş.....	15
Şekil 4.1. Araştırmanın bulgularından elde edilen kategori ve kodlar	34
Şekil 4.2. Öz düzenlemenin döngüsel aşamaları ve alt süreçleri.....	38



GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Ekran Görüntüsü	29
--	----



1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın sorun bölümüne, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırmaya dair tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Sorun

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve bu alandaki yeniliklerin hayatın neredeyse her alanına hızla yayılması eğitimin de geleneksel sistemlerin ötesine geçip dönüşmesini, güncellenmesini sağlamıştır. İnternet ile birlikte eğitim ve çalışma hayatında mekan ve zaman bağımsızlığı erişilebilir imkanlar sağlayarak kişilerin fırsat eşitsizliğinden daha az etkilenmesini sağlamıştır. Uzaktan çalışma ve uzaktan öğrenme kavramlarının günlük yaşamda daha fazla fiziki karşılık bulmasıyla, bireylerin süregelen çalışma alışkanlıklarında da değişme ihtiyacı doğmuştur. Eğitimin yöntemleri gelişmeye ve değişmeye devam ettikçe öğrenme yöntem ve araçları da gelişmeye ve dönüşmeye devam etmektedir. Uzaktan eğitim, öğrenme materyallerinin hazırlanması, öğrenmede ve öğretmede benimsenen yaklaşımlar, derslerin yürütülme ortamları, ders zamanlarının planlanması, ödev ve görevlerin yerine getirilme metotları, ölçme ve değerlendirme yönleri ile geleneksel eğitim sistemlerinden ayrılmaktadır. Uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmenlerin farklı yer ve zamanlarda etkileşimde olabildikleri eğitim modeli olarak tanımlanmaktadır (Odabaş, 2003). Bir başka tanımlamaya göre uzaktan eğitim, iletişim olanaklarından yararlanılarak mekan ve zaman bakımından esneklik sağlayan, öğrencilerin kendi kendisine öğrenmesini hedefleyen kurumsal yapıya sahip eğitim uygulamalarıdır (Ataş, 2017). Çalışmayı planlama, uygulama, değerlendirme aşamalarının içerisinde rolü artan bireylerin öz düzenleme ve öz yönetim becerileri önem taşımaktadır. Kendi çalışma sistemini kurup uygulayan ve objektif bir değerlendirme ile süreci analiz eden bireylerin bilişüstü becerilere sahip olduğu söylenebilir. Bilişüstü bir diğer ismiyle üstbilişsel yetenekleri sayesinde bireyler, çalışma konularının değiştiği durumlarda dahi öğrenme etkinliklerinin verimliliğini bilinçli bir şekilde artırabilme potansiyeline sahiplerdir. Öğrenme süreçleri, geleneksel okul sistemlerinin dışına çıktığında da devam eden yaşam boyu süren etkinliklerdir. Bu sebeple öğrenme süreçlerinin tamamında bir öğretene-öğrenen ilişkisinin kurulması öğrenmenin her aşamasında mümkün olmayabilir. Öğrenme adımlarının planlanması, uygulanması, motivasyonun tesis edilip sürdürülmesi, işleyişin doğru yürütülmesi ve sonraki süreçlere örnek olması amacıyla değerlendirilmesi öğrenenlerin yaşamları boyunca

kullanabilecekleri nitelikleri anlatmaktadır. Özellikle lisansüstü bölümlerini kendi ihtiyaç, ilgi ve merak duyduğu alanlara göre seçen yetişkin öğrenenlerin, zorunlu eğitim dışında alınan eğitimleri bireysel iradeleriyle başlattıkları bir süreç olduğu göz önünde bulundurulduğunda sürdürülebilir motivasyonun ve sistemin sağlanması önem arz etmektedir. Yetişkin öğrenenlerin uzaktan eğitim programlarından beklentileri okulların kampüs ve sosyal olanaklarından daha çok, sertifika, diploma ve akademik olanaklarına bağlı olarak şekillenmektedir (Bean ve Metzner, 1985).

Uzaktan eğitim programlarının zorunlu eğitim sistemlerinden zaman ve zorunluluk bakımından ayrışması öğrenme alışkanlıklarının da yenilenmesi, güncellenmesi ve bireyselleştirilmesi sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Zorunlu eğitim sistemlerinde bir diğer deyişle sistematik ilerleyen okul ortamlarında sıralanmış sınıf sistemleri bilginin kümülatif özelliği sayesinde öğrenmeyi kolaylaştırıcı rol oynar. Bu sistemlerde öğretmen tarafından yürütülen dersi planlama, yürütme ve değerlendirme aşamalarının kurulu sistem içerisinde farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrenenlerin de aynı sisteme tabi olduğu bir öğrenme süreci söz konusudur. Uzaktan eğitim kuramları; eğitim sistemlerinin tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gibi birçok alanda farklı yaklaşımları ortaya koymaktadır. Bağımsız öğrenme kuramı, farklı öğrenme metotlarına sahip öğrenenlerin kendi hızlarına göre zaman ve mekandan bağımsız öğrenmelerini ifade etmektedir (Wedemeyer, 1973). Bu yönüyle öğrenme süreçlerinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi aşamalarının öğrenen tarafından üstlenilmesinin öğrenme deneyimini zenginleştireceğini vurgulayan bilişüstü öğrenme yöntemiyle benzeşmektedir. Uzaktan eğitim sistemleri öncelikli öğrenme sistemi olarak tercih edilmeye başlanmadan önce olan geleneksel eğitim sistemlerindeki öğrenme ve öğretme stratejileri, uzaktan eğitimle bütünleştirilmeye çalışıldığında birtakım sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Öğrenen-öğrenen, öğretene-öğrenen ilişki biçimlerinden derslerin planlanmasına, öğrenenin derslere yaklaşımından derslere katılım durumlarına kadar farklılaşan birçok konu başlığı çözüme ihtiyaç duyulan sorunlara dönüşmüştür. Teknolojik gelişmelerin hızla eğitim sisteminde dönüşmeleri zorunlu hale getirmesi uzaktan eğitim sürecinin verimliliğinin sürdürülebilirliği amacıyla uygulama ve yaklaşımların değişip güncellenmesi ile mümkün olabileceği düşünülmektedir. Kurumların uzaktan eğitime hızlıca uyum sağlayabilmeleri öğrencilerin daha verimli bir uzaktan eğitim süreci yürütmelerini sağlayabilir (Bocchi vd., 2010). Birçok çalışma, öz düzenleyici öğrenenlerin bilgiyi öğrenme, geri çağırma ve yapılandırma gibi üstbilişsel

becerileri kullanarak kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleri ile akademik hedeflerini gerçekleştirme arasında olumlu yönde ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Butler ve Winnie, 1995; Chung, 2000; Pintrich ve De Groot, 1990; Zimmerman ve Martinez-Ponz, 1990). Bu çalışma uzaktan eğitim yoluyla öğrenimlerini sürdüren yetişkin öğrenenlerin öğrenme alışkanlıklarını bilişüstü öğrenme stratejisinin düşünsel sistemlerindeki yansımalarını ilk elden derinlemesine incelemeyi hedeflemektedir. Bu kapsamda, uzaktan eğitim ile öğrenim gören öğrenenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak öğrenenlerin uzaktan eğitimde bilişüstü becerileri kullanım durumları incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitimde öğrenenlerin bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanım durumlarını birinci elden derinlemesine incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, uzaktan eğitim yoluyla öğrenimlerini sürdüren öğrenenlerin bilişüstü öğrenme yöntemi adımlarını nasıl uyguladıkları ve bu durumun öğrenenlerin öğrenme süreçlerine ne gibi yansımaları olduğu nitel araştırma yöntemi ile araştırılmaktadır. Araştırma sonuçlarının bilişüstü öğrenme yönteminin uzaktan eğitimde kullanımının öğrenen deneyimlerine etkilerini zenginleştirmelerine katkıda bulunması beklenmektedir. Bu çalışma, sonuçları itibariyle uzaktan eğitimde daha etkili öğrenme stratejileri ve uygulamalarının çeşitlendirilmesi ve geliştirilmesi için derinlemesine bir analiz sunmayı hedeflemektedir. Ayrıca öğrenenlerin öz disiplin geliştirerek, öğrenme süreçlerini daha motive, daha bilinçli ve kontrollü bir şekilde yönetmelerine zemin hazırlayan bilişüstü öğrenme yönteminin, uzaktan eğitimde yetişkin öğrenenler tarafından nasıl deneyimlendiği araştırılmıştır. Bu çalışmadan elde edilecek bulgular ile uzaktan eğitimde bilişüstü öğrenme stratejilerinin etkinliğinin anlaşılması ve bu bağlamda ardıl çalışmalarda kullanılmak üzere etkili eğitim stratejilerinin geliştirilmesi için öğrenen deneyimlerinin incelenerek öğrenme sürecindeki paydaşlara öneriler sunulması hedeflenmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Geleneksel öğrenme sistemlerinde kullanılan öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının, açık ve uzaktan öğrenme sistemlerinin eğitim sisteminde hızla yaygınlaşması durumunda uygulama biçimleri ve etkililiği hakkında çalışmalar oldukça kısıtlı kalmıştır. Bu çalışma, bilişüstü öğrenme stratejisinin uzaktan eğitim alan öğrenenlerin bakış açısından değerlendirilmesine imkan tanıyacaktır. Ayrıca eğitim tarihinde mekan algısının hazır bulunuşluk yönünden değerlendirilmesi ile bireysel ihtiyaçlardan doğan öğrenme ve

öğretme ihtiyaçlarının temeline bütüncül bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır. Bu sayede öğrencilerin kendi kendine öğrenme süreçlerini yönetebilme yeteneklerinin, uzaktan eğitimin öğrenen merkezli yönüyle araştırılarak eğitimlerinin verimliliğini ve sürdürülebilirliğini, motivasyonlarının eğitim süreçlerine etkisini yorumlamaya imkan tanıyacaktır. Uzaktan öğrenenlerle gerçekleştirilen bu çalışmada, öğrenenlerin uzaktan eğitim süreçlerindeki deneyimlerine ilişkin sorular yönlendirilerek bilişüstü öğrenme becerilerini bilinçli ve bilinçdışı kullanım durumlarını keşfetmeyi hedeflenmektedir. Bu sayede, geleneksel öğrenme sistemlerinde kullanılan yaklaşımların uzaktan eğitime uygulanmasına alternatif bir bakış açısı sunması yönüyle de ilgili alanyazın katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca;

- Geleneksel eğitim sistemlerinden uzaktan eğitim sistemine uygulanmaya çalışılan yaklaşımlar yerine uzaktan eğitim yoluyla geliştirilen öz becerilerin yaşam boyu öğrenmeye katkısının yansıtılabilmesi,
- Öğrenenlerin ihtiyaç duyduğu öğretim yaklaşımlarının anlaşılması,
- Uzaktan eğitimde öz düzenleyici öğrenme yaklaşımının ve tekniklerinin eğitim sistemine entegrasyonu ile eğitimin verimliliğine katkı sunulması,
- Uzaktan öğrenenlerin çalışma alanı tercihlerine ilişkin bireysel eğilimlerinin motivasyonlarına etkisinin keşfedilmesi de çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada, verilerin toplanması sürecinde uzaktan eğitim yoluyla lisansüstü öğrenim gören öğrenenlerden gönüllü katılım formunu doldurmaları ile kendi istekleri doğrultusunda çalışmaya gönüllü katıldıkları varsayılmaktadır. Görüşme sürecinde katılımcıların kendilerine yöneltilen sorulara içtenlikle ve tarafsız yanıt verdikleri varsayılmaktadır. Bu bağlamda, görüşme esnasında katılımcıların yanıtlarının yansıtılması ile alınan teyitler iletişimin başarılı yürütüldüğü varsayımını desteklemektedir. Veriler toplanırken kayıt koşullarının kabul edilmesi ve iletişimin içtenlikle ilerlemesi çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğini desteklemektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde uzaktan eğitim yoluyla Tezsiz Yüksek Lisans Programlarında en az bir dönem eğitim almayı deneyimlemiş lisansüstü öğrencilerden araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden altı öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla gerçekleştirilmiştir ve bu bağlamla

sınırlandırılmıştır. Ayrıca araştırma, 2023-2024 Öğretim yılı, uzaktan öğretim programındaki tezsiz yüksek lisans öğrencileri, belirlenen araştırma soruları ve bilişüstü öğrenme stratejilerini kapsayan yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla elde edilen nitel veriler ile sınırlıdır. Elde edilen araştırma bulguları içerik analizi yöntemi ve bu kapsamda yapılan çözümleme ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Uzaktan Eğitim: Öğrenen ve öğretenlerin birlikte fiziki ortamda bulunmadığı, senkron veya asenkron yürütülebilen, çeşitli iletişim araçlarının kullanıldığı, zaman ve mekan kısıtının ortadan kaldırıldığı esnek eğitim yöntemini ifade eder. Uzaktan eğitim, geleneksel sınıflarda yürütülen eğitimlerden farklı olarak öğrenenlere coğrafi koşullardan bağımsız öğrenme olanağı tanımaktadır (Alkan, 1987).

Bilişüstü Öğrenme: Bireylerin bilişsel etkinliklerini izleme, planlama ve kontrol etme, değerlendirme aşamalarını kendilerinin yürütme yetenekleri olarak tanımlanmaktadır (Flavell, 1979).

Öğrenen Özerkliği: Öğrenen özerkliğini ana hatlarıyla “öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alma becerisi” olarak tanımlanmaktadır (Holec, 1981). Özerk öğrenenler; öğrenme amaç ve hedeflerini belirleme, bu hedeflere ulaşma süreçlerini planlama, planı yönetme ve hedefe ulaşma durumlarını değerlendirme aşamalarında kontrol becerilerine sahiptirler.

Öz Düzenleyici Öğrenen: Öz düzenleyici öğrenen, öğrenme hedeflerine erişebilmesi için kendi belirlediği hedefler doğrultusunda davranış ve düşünme biçimi üzerinde etkin ve kontrol sahibi olmasını ifade etmektedir (Zimmerman ve Bandura, 1994).

2. ALANYAZIN

Bu bölümde; eğitim süreci ile öğrenen alışkanlıklarının dönüşümü, eğitimin amaçları ve ihtiyaçlar hiyerarşisinde kendini gerçekleştirme, bilişüstü öğrenme stratejisi, üstbilişsel farkındalık, uzaktan eğitim kuramlarında öğrenen özellikleri ve bilişüstü öğrenme stratejisi ve bilişüstü öğrenme stratejisi ve uzaktan eğitim konularına yer verilmiştir.

2.1. Eğitim Süreci ile Öğrenen Alışkanlıklarının Dönüşümü

Eğitim, genel gayesi itibariyle temel gereksinimlerin sağlanma yöntemlerinin nesiller arasında aktarılmasında insanlığın yeryüzündeki varoluşundan bu yana köklü bir geçmişe sahiptir. Eğitim bir bilim olarak yirminci yüzyılın başlarından günümüze kadar geliştirilmiş bir disiplindir (Erdoğan, 2021). Temel güdüsel ve yaşamsal bir ihtiyaç olan eğitim, bireylerin kendilerini ve diğer insanları çevresel koşullara alıştırmaya araç olmuştur. İnsanların birbirleriyle olan iletişimlerinde veya bir tecrübenin aktarılmasında kullanılan bu yöntem, M.Ö. 3200 yıllarında Eski Mısırlıların hiyeroglifleri (resimli yazı) icat etmesiyle başka bir boyut kazanmıştır. “M.Ö. 3500’le 3000 yılları arasında adlarını bilmediğimiz bazı Sümerli dehalar, bilgileri beyinleri dışında bir yerde tutmak ve işlemek için, özellikle de büyük miktarda matematiksel veri için uygun bir sistem icat ettiler (Harari, 2016, s. 130)”. Doğası gereği bildiklerini, gördüklerini, keşfettiklerini, yaşadıklarını aktarmak ve öğretmek isteyen insan için yazı artık yeni bir çağın başlangıcı olmuştur. M.Ö. 11.000 yüzyılda ise alfabenin icat edilmeyeyle birçok alanda tecrübeye, bilgiye sahip insanlar, bu bilgileri yazı sayesinde kalıcı bir hale getirmişler ve böylece kulaktan kulağa, görseller üzerinde öğretilen bilgiler, papirüslere dönüştürülmüştür. Bilginin aktarılması artık mağara duvarlarına yapılan resimler aracılığıyla değil çağın elverdiği gelişmeler doğrultusunda her geçen gün yeni bir buluşla, yeni bir keşifle farklı bir boyut kazanmıştır. Özetle ilk çağlardan itibaren deneyimli insanlar, grubun genç bireylerine tabiat hakkında bildiklerini aktarmak, öğretmek için bir yol, bir yöntem aramışlar ve yaşadıkları dönemin el verdiği koşullarda bunu gerçekleştirmişlerdir. Ustaların, alimlerin, bilginlerin sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin kalıcı birer kaynağa dönüştürülmesi genç kuşakların eğitilmesinde büyük rol oynamıştır.

Şişman (2011) eğitimi “insanın kendine, çevresine, içinde yaşadığı topluma, tabiata ve diğer bütün varlık dünyasına ilişkin bilgiler edinmesine, bundan hareketle toplum içinde birtakım davranış kalıpları geliştirerek bunları yeni nesillere aktarma süreci” (s. 3) olarak tanımlamaktadır. Eğitim, “genel olarak, akıllı insanların varlıklarını yetiştiren,

onlara bir kültürün inançlarını, duygularını ve değerlerini aktaran süreç” olarak tanımlanmaktadır (Cevizci, 2010). Tarihin en eski kültür ve medeniyet seviyesine sahip olan Sümerler, ilerleyen zamanlarda devlet işlerinin aksamaması için saray görevlilerinin yetiştirmesi gerektiği fikrini öngörmüşler ve hemen hemen okul düşüncesinin ilk temellerini oluşturmuşlardır. Yapılan arkeolojik kazılarda “Sümer medeniyetine ait bulunan tabletlerde okul günlükleri, hikayeleri ve faaliyetlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Buna göre Sümer’de, daha çok dini ve mesleki nitelikte okullar açılmıştır. Memleketin, özellikle de saray ve mabetlerin iktisadi ve idari ihtiyaçları için memurlar yetiştirmek gerekli görülmüştür (Şişman, 2011, s. 4)”. Saray ve mabetlerin olduğu, tanrı-kral anlayışının hüküm sürdüğü topraklarda sınıfsal ayrımın yaşandığı bilinmektedir. Okullardaki eğitim, halk ve hizmetkarlar için olmaktan ziyade din adamlarının, yöneticilerin, soyluların ve zenginlerin çocukları için düşünülmüş ve planlanmıştır. Yüzyıllar boyunca dünyanın pek çok yerinde hüküm süren tanrı-kral anlayışı yerini zaman içinde monarşiye, demokrasiye ve sosyal devlet anlayışına bırakmış ve bu yeni yönetim şekli birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da eşitliği ve ulaşılabilirliği benimsemiştir. Bu, anlayış doğrultusunda okullarda verilen eğitimden her kesimden ailenin çocuğu eşit seviyede yararlanabilecek bir eğitim sistemi oluşturulmuş ancak okula gitme zorunluğu getirilmemiştir.

Fidan’a (2012) göre “toplumlar insanlara birlikte yaşamanın gerektiğini, toplum bilincini vermek için eğitim sürecinin amaçlarını ve içeriğini belirlemiş ve onu kontrol altına almışlardır. Bu suretle eğitim bir kamu hizmeti olarak kurulmuştur” (s. 6). Bunun yanı sıra, “eğitim, bir toplumun kültürünün, yani değer yargıları ile bilgi ve beceri birikiminin yeni kuşaklara aktarılması süreci; bu sürecin okul benzeri kurumlarda gerçekleştirilmesi faaliyetidir” (Cevizci, 2010, s. 533). Ayrıca, Cevizci (2010) okulu “genç insanların toplu olarak öğrenim görmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmiş olan, eğitimsel formasyon amaçlı kurum” (s. 1183) şeklinde tanımlanmıştır. Bu doğrultuda devletler, ülkelerinin eğitim seviyesini artırmak için okul inşaatlarına ve eğitim programlarına daha çok önem vermişler ve kent merkezleri başta olmak üzere birçok bölgeye okullar yaptırıp, öğretmenler yetiştirerek eğitim sistemini tek bir çatı altına toplayarak yeni bir düzen oluşturmuşlardır. Önceki dönemlerde okula gitme zorunluğu ve belirli bir disiplin aranmazken bu yeni sistemde eğitim birçok ülkede zorunlu hale getirilmiştir.

Dünyanın birçok yerinde farklı biçimlerde uygulanan zorunlu eğitim sistemi, genç bireyleri yaşadıkları mekanın dışına çıkartarak, başka bir mekana (okula) gitmelerini de zorunlu kılmıştır. İnşa edilen okulların öğrencilerin yaşadıkları yere yakınlığı ve uzaklığı, çevresel faktörler, dış etkenler, ekonomik koşullar ve yetiştikleri ailelerin sosyo-ekonomik durumları gibi etmenler, bir araya geldiğinde bu genç bireylerin öğrenim sürecinde, olumlu ve olumsuz etkilerini gözlemlemek mümkündür. Finansal güce ve gelişmiş ekonomiye sahip ülkeler, okullarda verilen eğitimin kalitesine ve konforlu bir mekanın öğrenme sürecini de etkileyeceğini düşünerek genç bireylerin (öğrencilerin) ihtiyacına ve ulaşım kolaylığına göre okullar inşa etmişlerdir.

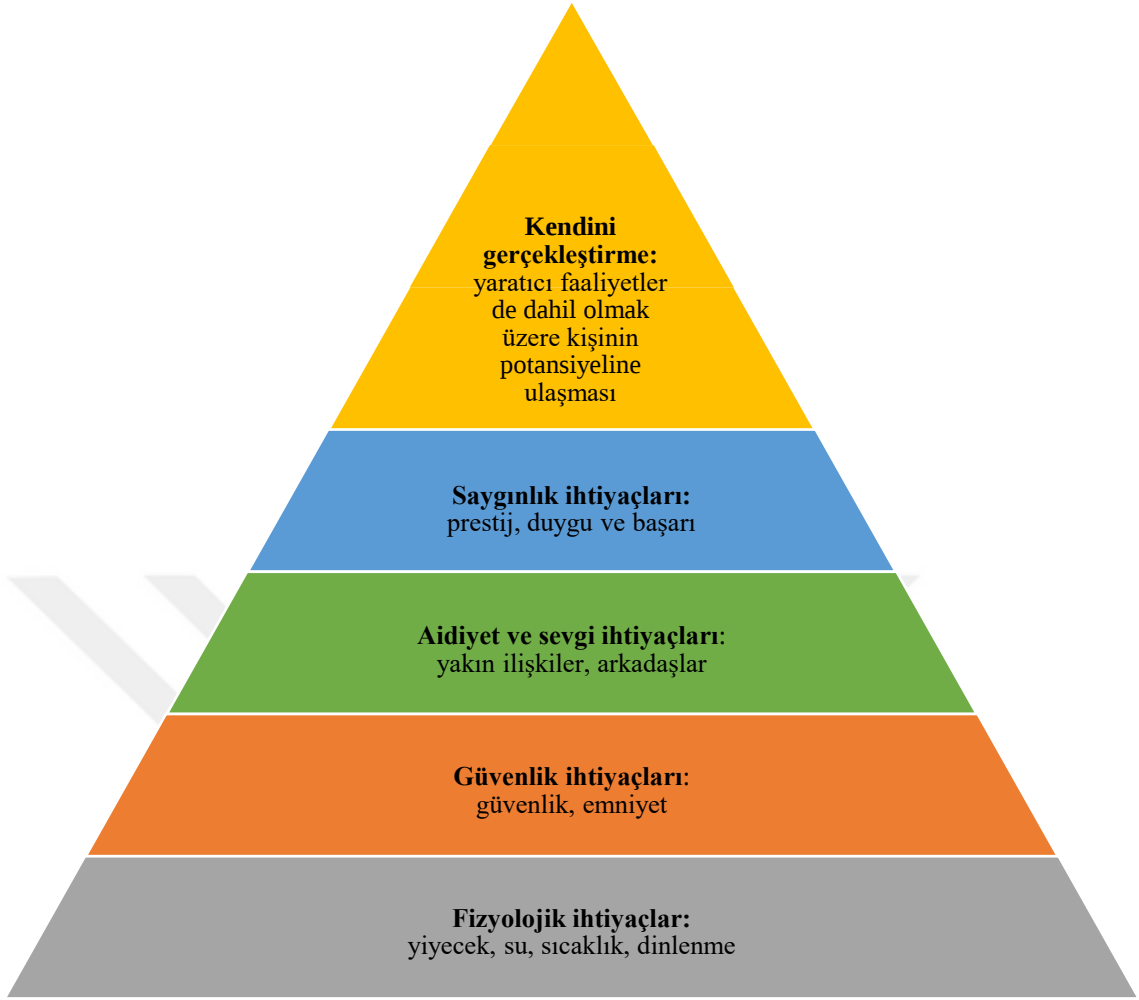
Dünya geneli söz konusu olduğunda her ülkenin ekonomisi eşit seviyede olmadığı görünmekte, bu da birçok konuda olduğu gibi eğitim-öğretim konusunda da ülkelerin eşit olmadığını göstermektedir. Türkiye Cumhuriyeti toprakları göz önüne alındığında 7 coğrafi bölgeye sahip olduğu ve sosyal devlet anlayışı ile yönetildiği ve her bölgenin gelir kaynağının farklı olduğu haliyle ekonomik düzeyinin de birbirinden ayrı olduğu bilinmektedir. Eğitim-öğrenim söz konusu olduğunda her bölgeye eşit seviyede benzer imkanlarda bu hizmeti ulaştıramadığı aşıkardır. Ancak bu açığı 1958 yılında yaptığı uzaktan eğitim sistemini girişiimiyle çözmeye çalışmıştır. Mektupla öğretmen okulu bu girişimin ilk örneklerinden olmuştur. Uzaktan eğitim, iletişim olanaklarından yararlanılarak mekan ve zaman esneklik sağlayan, öğrencilerin kendi kendisine öğrenmesini hedefleyen kurumsal yapıya sahip eğitim uygulamalarıdır (Ataş, 2017). Uzaktan eğitimin sistemi, ev ve okul arasında mesafe farkı, çevresel faktörleri, dış etkenleri, ekonomik koşulları ve bireylerin yetiştikleri ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel durumlarını, mekansal farklılıklar göz önünde bulundurulmaksızın, internet aracılığıyla her ortamda, her bireye bilgiye ulaşma imkanı sağlamaktadır. Fırsat eşitsizliğine karşı önemli rol oynayan ve yalnızca örgün eğitime alternatif olarak değil aynı zamanda yaşam boyu öğrenme imkanı tanıyan uzaktan eğitim, kendi kendine öğrenme yaklaşımına dayanman bir yöntem olarak özetlenebilir.

2.2. Eğitimin Amaçları ve İhtiyaçlar Hiyerarşisinde Kendini Gerçekleştirme

Eğitim, en kısa tanımıyla bireylerin yaşamlarında, yaşantılarından doğan çıktılarla tutum belirlemeyi hedefler. Öğrenme eyleminin gerçekleşmesi için bilgilerin yalnızca edinimi değil aynı zamanda öğrenenin davranışlarında bir değişim veya dönüşüme yol açması sonucuna tabidir. Dolayısıyla bireylerin zihinsel, sosyal, kültürel, psikolojik, bedensel çeşitli ölçütlere göre bilgileri bilişsel süreçlerinden geçirip bilinçli olarak

yaşantılarına yansıtmaları öğrenme eyleminin gerçekleştirildiği ve kendilerini söz konusu alanlarda eğittikleri fikrine götürmektedir. Tarihsel süreçler boyunca olduğu gibi bireyin öğrenme ve öğretme eylemlerini neden ve nasıl gerçekleştirdiği sorusunun yanıtı günümüzde de aranmaktadır. Bu kapsamda da öğrenme ve öğretmeye dair birçok kuram, strateji ve yaklaşım geliştirilmiştir.

Öğrenme kavramının alanyazında çokça tanımı yapılmış olup birçok farklı özelliğine değinilmiştir. Öğrenme, çevreyle doğrudan ilişkili bir etkinliktir. Öğrenme ortamları, öğrenenlerin çeşitli alanlarda hedefledikleri çıktılara ulaşma amacıyla, edinme, anlama ve uygulama süreçlerini gerçekleştirdikleri fiziksel, sosyal ve duygusal çevreyi ifade eder. Öğrenenin öğrenmesini etkileyen iki temel faktör, öğrenme stili bir diğer deyişle öğrenme yaklaşımı ve öğrenme ortamıdır (Newble ve Entwistle, 1986). Cross (1974), deneyimlerden doğan çıktılara vurgu yaparken Morgan (1991) tekrarlı eyleme ve kalıcı davranış değişikliğine değinmektedir. Diğer yandan Driscoll (2012) öğrenmeyi tanımlarken bireyin yaşantısında sergilediği performansında sürekli bir değişimin önemine dikkat çekmiştir. Schunk (2014) ise öğrenmenin çeşitli alanlara sirayet etme özelliğini vurgularken aynı zamanda davranışlara yansımaları konusunda da diğer çalışmaları destekler nitelikte tanımlama yapmıştır. Ayrıca Schunk (2014) pratik edilen teorik bilgilerle, öğrenilmiş şekilde tutum sergileyebilmenin de öğrenmeye katkısının olduğuna değinmektedir. Senemoğlu (2011) ve Selçuk (2015) öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmemesini öğrenme çevresinde etkileşime ve belirli bir toplum içerisindeki kişinin kendisinde ve çevresinde değişime sebep olabilmesi ile de ölçümlenebileceğini vurgulamaktadır.



Şekil 2.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, (Maslow, 1943).

Eğitimin toplumsal ilerlemeye sebep olabilmesi için öncelikli olarak bireysel bazda fayda sağlaması gerekir. Bireysel ilerlemenin gerçekleşebilmesi için öncelikli yaşamsal ihtiyaçların gerçekleştirilmesi temeldir. Maslow (1943), “A Theory of Human Motivation” isimli makalesinde insanların ihtiyaçlarının sistematik bir sıraya-hiyerarşiye-göre sıralandığını belirtir. Maslow bu ihtiyaçları en temelden en üst sıraya sırasıyla; fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, aidiyet ve sevgi ihtiyacı, saygınlık ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme olarak belirlemiştir. Fizyolojik ihtiyaçlar; yemek, su, nefes, ısı ve dinlenme gibi bedenin yaşamsal fonksiyonlarını sürdürmesini ifade eder. Güvenlik ihtiyacı; barınma, finansal güvenlik, çalışma hayatı güvenliği gibi yine temel güvende olma ihtiyaçlarını ifade eder. Aidiyet ve sevgi ihtiyacı, insanların yaşamlarını sürdürmeleri için gerekli fiziki ihtiyaçlarından sonra yakın ilişkiler kurma, sosyal bağlar kurma ihtiyacına karşılık gelmektedir. Saygınlık ihtiyacı, insanların takdir görme değer

verme ve görme ihtiyaçlarını kapsar; başarı ve statü saygınlık ihtiyacının karşılanmasında önemli rol oynar. Maslow'a göre hiyerarşi piramidinin en üst basamağında kişinin kendini gerçekleştirme; olası potansiyelini geliştirme, yaratıcılığını kullanmasını, merak duygusunu beslemesi ve karşılamasını ve kendi potansiyelinin en iyi versiyonunu ortaya çıkarma ihtiyacı yer alır. Yaratıcılık, merak, problem çözme ve kriz yönetme potansiyeli kişinin kendini gerçekleştirme ihtiyacının en önemli kavramlarıdır. Fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyacı temel ihtiyaçlar başlığında toplanırken, aidiyet ve sevgi ihtiyacı ve saygınlık ihtiyacı da psikolojik ihtiyaçlar başlığı altında toplanır.

Maslow (1970), eğitimi kapsayıcı bir bakış açısıyla ele alır ve öğrencilerin temel ihtiyaçlarının sağlanmasının ardından bir diğer deyişle fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının karşılanmasının ardından öğrenme eylemi için gerekli zemin için çalışabileceğini ifade eder. Sınıf içerisinde öğrencilerin özgüvenlerinin korunması, benlik fikirlerinin güçlü hale getirilmesi, değer ve saygı görüldüklerinin hissettirilmesi de psikolojik ihtiyaçların karşılanması anlamında önem taşır. Fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçları karşılanan öğrenci artık kendini gerçekleştirme basamağında yer alabilir.

Maslow'un hiyerarşisine göre öğrenenlerin fiziksel, psikososyal ve entelektüel boyutlarda ele aldığı ihtiyaçların öğrenmeye etkisi yadsınamaz. Uzaktan eğitimde lisansüstü öğrenim gören öğrenenlerin kendi merak ve ihtiyaçlarına göre seçtikleri alanlarda başarılı olmalarında motivasyonlarının sürdürülebilir olması gerekliliğinin yanı sıra üstbilişsel becerilerinin de sağlanması gerekmektedir. Bireylerin kendi merak duydukları veya mesleki anlamda statü beklentileri ile tercih ettikleri alanda eğitimi başarılı şekilde tamamlamaları içsel motivasyona büyük oranda bağlıdır. Özellikle lisansüstü eğitim alanları, kişinin kendi iradesiyle kendi çıkarları, hedefleri, merak ve ilgileri doğrultusunda okumayı seçtikleri alanlardır. Dolayısıyla çalışmayı istedikleri, kendi yaşamlarına katkıda bulunacak, fayda sağlayacak alanları kişisel ilgi ve merak düzeylerine göre seçiyorlar. Alan seçimindeki söz konusu bu yönelim, öğrenenin kendini en iyi hissettiği, uygulamaktan vazgeçmeyeceği, motivasyonun içsel ve anlamlı bağlantılarla beslendiği, hedeflediği kazanımları elde etmek için en verimli yolu seçeceği varsayımına götürür. Burada da kendini tanıması ve bilişüstü becerilere sahip olması, öğrenme sürecinde kendine uygun alışkanlıklar geliştirebilmesi için önem arz ediyor.

Ozolins (2013), Peters ve JH Newman Eğitimin Amaçları Üzerine yazısında tepki ve yanıtın farkını açıklarken, tepkinin içgüdüsel ve duygusal olduğunu, yanıtın ise eleştirel bir düşünme süreci içeren ölçülü ve mantıklı bir yanı olduğunu söyler.

“Salt tepkide bir ölçüde düşüncesizlik vardır: Kişi olaylara sürüklenir; hiçbir mantık yürütmeden duygusal tepki verir. Bir durumun kasıtlı olarak değerlendirilmesi- örneğin belirli bir tıbbi duruma sahip olunduğunun teşhisi, ilk olarak tedaviye açık seçeneklerin değerlendirilmesi, ikinci olarak da beslenme, çalışma düzeninde vb. hangi değişikliklerin yapılabileceğinin belirlenmesi anlamına gelir. Zorlukların üstesinden gelmek için gerekli olmalı ve üçüncü olarak, bu durumla nasıl olumlu bir şekilde yaşanacağına dair bir plan geliştirilmelidir. Bir yanıt, aklın kasıtlı kullanımıyla ayırt edilir.” Ozolins (2013, s. 153).

Diğer taraftan Zimmerman’a göre (2002) öğrenme, yalnızca öğretme eylemine karşı gerçekleşen bir tepki değil, öğrenenin geleceği düşünerek kendisini geliştirme eylemidir. Dolayısıyla öz düzenleyici öğrenen-farkındalıklı öğrenen- zihinsel becerilerini öğrenme sürecinde uygulayabilen öz yeterliliğe sahip öğrenenlerdir. Öz düzenleyici öğrenen, belirlediği görevi tamamlamak için gerçek hedefler belirleyebilen, bu hedeflere ulaşmak için nitelikli stratejiler belirleyebilen ve öğrenme sürecinin öncesi-esnası ve sonrasında tarafsız bir öz değerlendirme yapabilen ve tüm bu aşamaları düzenleyebilmek için motivasyona sahip olan kişi olarak tanımlanır (Zimmerman, 1989).

Gördüğünü, işittiğini, kokladığını, dokunduğunu, tattığını, hissettiğini anlamlandırmak anlatmak insanın en temel ihtiyaçlarının arasında yer alırken zaman içerisinde insan, benzer deneyimlerden geçen diğer canlılardan da benzer bilgilerin veya deneyimlerin aktarımına da yani öğrenmeye ihtiyaç duyar olmuştur. Tarihsel süreç boyunca resimlerle, yazıyla, dumanla, mektupla, radyo televizyon gibi kitle iletişim araçlarıyla ve günümüzde internet ile birlikte sesli, yazılı, görsel tüm medya araçlarının kullanımıyla her alandaki bilginin aktarılmasına, anlaşılmasına ve yayılmasına şahitlik ediyoruz. Öğrenmeye ve öğretmeye hizmet eden yolların ve yöntemlerin gelişmesi yaşam boyu süren hayatı anlamlandırma yolculuğunu da zenginleştirmektedir.

Türkiye’de Anadolu Üniversitesi açık ve uzaktan eğitim sisteminin uygulayıcısı olarak mega üniversiteler arasında yer almaktadır. Çok sayıda öğrencinin eğitim aldığı açık ve uzaktan eğitim sisteminde öğrenme ve öğretme yaklaşımları ve stratejilerin uygulanma tekniklerinin sürdürülen eğitimin niteliği ve verimliliği üzerindeki önemi yadsınamaz. Değişen koşullara ve ortamlara, öğrenenin ve öğretmenin uyum sağlayarak ve sistemsel güncellemelerle yıllar içerisinde kazanılmış standartların devamlılığı ve yükseltilmesi adına önem arz etmektedir.

Eğitim, kişilerin refah düzeyini artırarak toplumsal refah düzeyini artırmayı amaçlar. Sokrates eğitim için yöntem geliştirmesi sebebiyle ilk eğitim düşünürü olarak nitelendirilir (Küken, 2003: 390). Sokrates’in geliştirdiği eğitim yöntemine göre, eğitimin

işlevi yalnızca bilgi aktarımı yapmak değil, kişilerde gizil olan potansiyelleri ortaya çıkarmak ve kişiye analiz-sentez becerisi kazandırmaktır. Sokrates'e göre eğitim, kazandığı becerilerle kişinin yaratıcılığına katkı sağlamayı ve ilgili alanda yetkin biri olmasını sağlayan bilgi, beceri ve değerlere erişmesine olanak tanımayı amaçlar. Kantarcı (2013), Sokrates ve Eğitim Felsefesi isimli makalesinde Sokrates'in eğitimle ulaşmak istediği nihai amacı insanın kendini gerçekleştirmesi ve mutluluğa ulaşması olarak aktarmıştır. Sokrates, insanın kendini tanıma ve gerçekleştirme çabasının eğitim ve bilgi ile sağlanabileceğini ve bilginin insanı erdemle buluşturarak mutluluğa eriştireceğini savunur. Sokrates'in eğitim yöntemi kişinin iç gözlem süreciyle erdem sahibi olabileceğini ve bunun insanı mutluluğa eriştirebileceğini iddia eder.

Bruner'e (1966) göre okullar, çağdaş bilgi toplumlarında çocukları eğitme görevi yapmasının yanı sıra birey olarak toplumda yerlerini alabilmeleri için gerekli bilgi ve tecrübe ile donatma ve bir sosyalleştirme işlevi gerçekleştirirler; dahası yeni yöntemler geliştirme becerilerine sahip bireyler yaratırlar. Nussbaum (1998), Sokrates'in eğitim yöntemine benzer şekilde öğrencilerin kendi zihinlerinin çalışmalarını izlemelerinin, başkalarının düşüncelerinden kurtularak özgünlüğü ve yaratıcılığı desteklediğini savunur. Bu sav ışığında kendini izleyen ve kendi öğrenmesini öğrenen öğrencilerin öğrendiklerini davranışlarına yansıtma konusunda daha motive hareket edebilecekleri sonucuna varılabilir.

Dolayısıyla sanayi devrimi ile teknolojinin gelişmesi insanlığın fiziksel güçten bilgi toplumuna dönüşmesi entelektüel sermayenin gelişmesine yol açmıştır. Steawart (1997), entelektüel sermayeyi zenginlik yaratmak amacıyla kullanıma hazır olan bilgi, enformasyon, entelektüel mülkiyet ve deneyimleri kapsayan entelektüel malzeme olarak tanımlamaktadır. Teknolojinin eğitimde kullanımının bilgiye erişme imkanlarını artırmış ve toplumun bireylerinin bilgi sermayesine yatırımına zemin hazırlamıştır. Kendini gerçekleştirebilen toplum için kendini gerçekleştirebilen bireylerin, eğitimin temel amaçlarından “kendine yeten bireyler yetiştirme” gayesinin gerçekleştirilmesi ile mümkün olabilir. Kendine yeten bireylerin eğitimdeki karşılığı olarak kendi kendine eğitimi yürütebilen, bilişüstü becerilere sahip olan bireyler olarak tanımlanabilir. Eggen ve Kauchak (2001) başarılı öğrencileri hangi durum ve zamanda stratejik davrandıklarının farkında olanlar olarak tanımlamaktadır. Bu bakımdan eğitimin niteliği, bireyin iyi olma duygusuna etkileri, bilişsel becerilerini kullanma ve bu bilişsel becerilerini farkında olarak kullanmada kendini geliştirebilmesi ile ölçülebilir. Kuçuradi'ye göre (1996) eğitim; kişilerin, kendilerine, sosyal çevrelerinde bulunan diğer

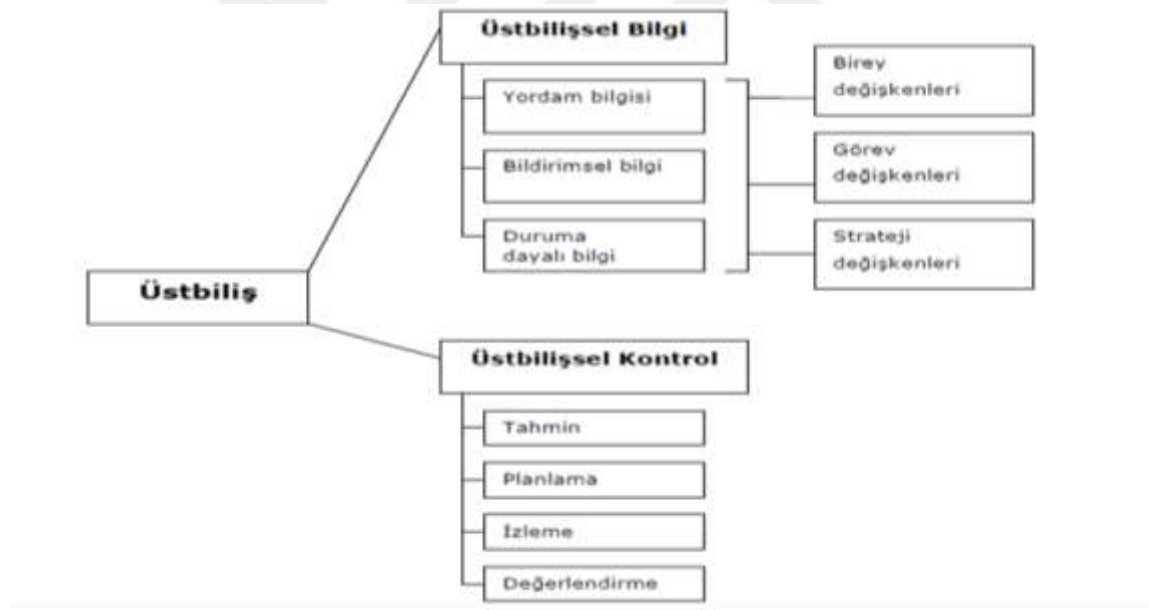
bireylere ve yaşadıkları dünyada gerçekleşen durum ve olaylara ödünç gözlerle değil, özgünleşebildiği kadarıyla kendi gözleriyle ve insan olmanın değerinin farkındalığıyla bakabilmelerini, insana dair etkinlikleri hedefleriyle örtüşür şekilde gerçekleştirebilecek duruma gelmelerini sağlamaktır; “paideia”dır (Kuçuradi, 1996’dan aktaran Kocaman, 2021).

2.3. Bilişüstü Öğrenme Stratejisi

Bilişüstü kavramı, Flavell (1979) tarafından bireylerin bilişsel etkinliklerini izleme, planlama ve kontrol etme, değerlendirme aşamalarını kendilerinin yürütme yetenekleri olarak yapılandırılmıştır. Kendi düşünme etkinliklerini yürütme ve yönetme kabiliyeti bireylere etkin bir öğrenme imkanı verir. Kişinin öğrenirken zihninde gerçekleşen tahmin, plan, izleme ve değerlendirme yeteneklerini ve bilişsel bilgi ve becerilerinin farkında olarak yerine getirmesi öğrenme faaliyetlerinin verimliliğini artırır. Öğrenilen bilginin neden, nasıl, niçin/nerede kullanılmak üzere öğrenildiğini öğrenenin kendinin bilmesi, bu soruların cevaplarını yalnızca öğretenin bilerek ve yönlendirmesiyle öğrenmesinden daha kalıcı ve etkili bir öğrenme durumunu sağlar. Flavell (1979), bilişüstü kavramını bir diğer deyişle üstbiliş kavramını açıklarken, bireyin öğrenilen bilgileri bilinçli olarak yapılandırmasını, bilgiyi tasnif edebilme ve gerektiği zamanda işleyebilme yeteneklerine dikkat çekmiştir. Flavell (1979) üstbiliş kavramını; öğrenenin girdileri bilinçli şekilde yapılandırması ve hafızasına alması, bellekte yer alan bilgilerini taraması ve aralarından ihtiyacı olan bilgiyi ortaya çıkarması işlemi ve bellekte bulunan önceki bilgilerini izleme durumları ve bu sayede depolanmış bilgilerinin bilincinde olması olarak açıklamıştır. Yaşam boyu öğrenme öğrenilenden ve öğretenden bağımsız olarak kendi öğrenme sürecinin farkında olan bireylerin başarılarının daha kalıcı olduğu düşünülmektedir. Uzaktan eğitim süreci, eğitim hazırlık sürecinden başlayarak, eğitim süresince ve ardından eğitimin çıktılarının ölçüldüğü değerlendirme süreçleriyle öğrenenlerin öz düzenleyici ve öz disiplinli yürütmeleriyle başarı düzeyi artan bir öğrenme etkinliğidir. Dolayısıyla uzaktan eğitim öğrencilerin bağımsız ve öz-düzenleyici olmalarını gerektirir. Öz-düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin aktif ve yapıcı bir şekilde hedefler belirledikleri ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenledikleri süreç şeklinde tanımlanır (Pintrich,2000). Drmrod (1990), üstbilişsel yeteneklere sahip öğrencinin, kendi belleğinin, hangi öğrenme görevinin tamamlanması gerektiğinin, öğrenme yöntemlerinden hangilerinin etkili hangisinin etkisiz olduğunun, öğrenme durumunun, bilgiyi geri çağırma yöntemlerinin farkında olması ve gerektiği

durumlarda kullanabilmesi gerekmektedir. Bilişüstü; öğrenen tarafından öğrenme etkinliğinin her aşamasının farkında olunması, planlanması ve uygun stratejiler seçilmesi, öğrenme etkinliğinin izlenmesi, eksik yönlerin geliştirilmesi, kullanılan yöntemlerin faydalı sonuçlar verip vermediğini kontrol edebilmesi, işe yaramaması durumunda yöntemi değiştirebilmesi gibi becerilere sahip olmasını gerektirir (Özsoy, 2006). Schraw ve Dennison (1994), bilişüstü kavramını bireyin düşünme, anlama ve kendi öğrenmesini kontrol etme yeteneği olarak; bilişüstü farkındalığı kendi performansını artırma amacıyla planlama, sıralama, izleme ve daha iyi uygulama becerisi olarak tanımlar.

Flavell 1979'da Bilişüstü ve Bilişsel İzleme isimli ilk çalışmasında üstbiliş ve biliş kontrolü için dört başlıklı bir model belirlemiştir: Üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyim, hedefler ve görevler, işlemler ve stratejiler. Alanyazında daha sonra Flavell ve Brown'un yapılandırdığı ve üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol (düzenleme) şeklinde temelde iki ana başlıktan oluşan modelleme Şekil 2.2'de gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Üstbiliş (Brown ve Flavell, 1980).

Flavell (1979), Bilişüstü ve Bilişsel İzleme çalışmasında, üstbilişsel bilgiyi tanımlarken bir çocuk veya yetişkinin depoladığı bilgi ve bilişsel yaratılanlar olarak bilişsel görev, hedef, eylem ve deneyimlerinden doğan bütün ifadelerini kullanır. Burada çocuğun matematikte aritmetik alanlarda heceleme eyleminden daha iyi olduğuna dair inancının da bir üstbilişsel bilgi niteliği taşıdığına değinir.

Üstbilişsel deneyimler, Flavell (1979) tarafından bir entelektüel girişimin bilinçli bilişsel veya duygusal deneyimi olarak tanımlanmaktadır. Burada üstbilişsel deneyim, öğrenenin hecelemede iyi olmadığı ve başarısız hissettiği anda ani bir duygu da üstbilişsel deneyim olarak örneklendirilir. Flavell’a göre hedefler bilişsel girişimin hedeflerini ifade ederken, eylemler söz konusu hedefleri başarmak için gerçekleştirilen tutum ve davranışları ifade eder. Üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel deneyimler, hedeflerin yani görevlerin ve eylemlerin yani stratejilerin tanımlanmasında önemli rol oynamaktadır.

Bilişüstü öğrenme yöntemi; öğrenme öncesi hazırlığı ifade eden tahmin aşaması, bireyin kendi yeterlilikleriyle öğrenme konusuna uygun strateji oluşturduğu planlama aşaması; stratejisini uyguladığı izleme aşaması ve öğrenme sürecini başından sonuna analiz ettiği değerlendirme aşamasının toplamını ifade eder. Tüm bu süreçleri yapılandırmacı öğrenme süreçlerinden farklı olarak öğrenenin kendisinin yürütmesi sebebiyle bilişüstü öğrenme yönteminin öz disiplin ve öz düzenleyicilik yeteneklerini gerektirdiği söylenebilir. Dolayısıyla öz düzenlemeli öğrenme yöntemleri hem bilişsel farkındalığı hem de öğrenenlerin motivasyonlarının da takibini yapabilmeleriyle Uzaktan Eğitim kapsamında sürdürülebilir bir yöntem olabilir. Zimmerman (1989) öz düzenlemeli öğrenciyi, bir görevi başarı ile yerine getiren, görevi yerine getirmek için gerçekçi hedefler koyabilen ve etkili stratejiler kullanan, etkililiği ölçmek için öz-takipçi olan, gerektiğinde strateji kullanımını ayarlayabilen ya da düzenleyebilen ve tüm bu adımları yürütmeye karşı motivasyonu olan kişi olarak tanımlar. Zimmerman’ın da tanımından yola çıkarak öğrenme sürecinin en başından sonuna kadar bir tavır ve davranış bütünlüğünden bahsettiğini ve öz düzenleyici öğrenenlerin iradesinden söz ettiğini söyleyebiliriz.

2.3.1. Üstbilişsel bilgi

Flavell (1979), bilişsel girişimlerin süreçlerini ve sonuçlarını etkileyebilecek bilgi veya inançları üstbilişsel bilgi olarak tanımlamaktadır. Üstbilişsel bilgi; yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma dayalı bilgi olmak üzere üçe ayırır. Üstbilişsel bilgi; hedeflenen işin veya merak edilen bilginin nasıl başarı ile yerine getirileceğinin veya edinileceğini içeren yordam bilgisi; bireyin gerekli bilgiyi edinme yeteneğinin kendinde olup olmadığını, kendi potansiyelinin farkında olmasını içeren bildirimsel bilgi; bireyin süreçte karşılaştığı engellere karşı bilgilerini deneyimlemesini birey, görev ve strateji değişkenlerine göre gruplandıran duruma dayalı bilgiyi anlatır (Karadeniz ve Karagil, 2022, s. 890). Brown (1987), yordam bilgisini “nasıl biliyorum”; bildirimsel bilgiyi “ne

biliyorum”; durum bilgisini de “neden ve ne zaman biliyorum” sorularını yanıtlar şekilde bireyin farkındalığı üzerine yapılandırmıştır.

Yordam bilgisi, hedeflenen görevin başarılı şekilde tamamlanabilmesi için yapılacak adımların “nasıl” yapılacağına dair bilgiyi bilmeyi ifade eder. Bir işin nasıl yapılacağını bilmek olarak tanımlanmıştır. Bildirimsel bilgi, öğrenenin yordam bilgisinde nasıl yapılacağını bildiği görevi kendisinin yapabilme yeteneğini bilmesidir. Duruma dayalı bilgi, öğrenenin sahip olduğu bilgilerin hangisini ne zaman kullanacağını bilmesini ifade eder. Yordam bilgisi ve bildirimsel bilginin bir arada yordanmasıyla duruma dayalı bilginin varlığından söz edilebilir. Bir görevin hem nasıl yapılacağına hem de kişinin kendinin yapıp yapamayacağına dair bilgisi olarak tanımlanmaktadır.

Öğrenme süreçlerini bilişsel girişim olarak adlandıran Flavell üstbilişsel bilgiyi etkileyen üç unsurdan bahseder: birey, görev ve strateji değişkenleri. Birey değişkeni, kişinin doğası gereği sahip olduğu kendi yeteneklerine dair inançlarını ifade eder. Flavell bireyleri bilişsel organizmalar olarak kabul ettiği için birey değişkenini üç alt kategoride incelemiştir: birey içi, bireyler arası, bilişsel genellemeler. Birey içi birey değişkenine örnek olarak kişinin dinleyerek öğrenme becerisinin okuyarak öğrenme becerisinden daha iyi olduğuna dair inanç kalıpları verilebilir. Bireyler arası birey değişkenine örnek olarak kişinin arkadaşlarından birine göre daha fazla sosyal becerilenin olduğuna dair inancı da bireyler arası birey değişkenine örnek olarak verilebilir. Bilişsel genellemelere göre birey değişkeninde ise kişinin insanların yeteneklerine dair bütünsel yargılarını içeren bilgidir. Potansiyel olarak insanın bilişsel sınırlamalarını tanımlayabilmesi ve yeterliliklerini yönetebilmesi adına önemlidir. Görev değişkeni, üstbilişsel bilginin bilişsel girişimin yani öğrenme sürecinin en iyi nasıl yönetileceğine dair veya amaca ulaşmada ne kadar başarılı olabileceğine dair görevin başarısı hakkında fikir veren değişkendir. Öğrenilmesi hedeflenen bilginin nitel, nicel özellikleri, kişinin o konudaki bilgiyi işleme kapasitesini ifade eder. Flavell (1979), görev değişkenine bağlı olarak çocuğun veya yetişkinin bazı bilgilerin öğrenilmesinin başka bazı bilgilerin öğrenilmesinden daha zor olabileceğini veya daha fazla zaman alabileceğini bilmesi gerektiğini ifade eder. Strateji değişkeni, kişi ve görev değişkenlerinin bir arada kullanılabilmesi ve hangi durumda strateji değişikliğine gidilebileceğine dair fikir veren değişkendir.

Üstbilişsel bilgi kısaca, öğrenenlerin kendilerinin ve çevredeki öğrenenlerin bilişsel süreçlerinin farkında olmalarını ifade eder (Stolp ve Zabucký, 2009). Flavell (1979),

çocukların ve bireylerin anlama dereceleri, katılma, hatırlama, iletişim kurma, problem çözme vb. zaman içerisinde değişebilir ve geliştirilebilir olduğuna değinir. Üstbilişsel deneyimler, bilişsel süreçlerin kontrollü ve bilinçli olarak izlenmesiyle oluşturulan bilgi ve duygu birikimleri olarak tanımlanabilir.

2.3.2. Üstbilişsel kontrol ve düzenleme

Flavell (1979) Bilişüstü ve Bilişsel İzleme çalışmasında bir entelektüel girişimin bilinçli bilişsel veya duygusal deneyimini üstbilişsel deneyim olarak tanımlar. Üstbilişsel deneyimler ani duygu değişimlerinden oluşan kayıtlardan oluşabildiği gibi uzun süren süreçlerden elde edilen yaşantıların birikimlerinden de oluşabilir. Bilişsel girişimin öncesinde, esnasında ve sonrasında ortaya çıkabilen üstbilişsel deneyimler, bilişsel deneyimin gidişatını ve sonuçlarına dair kişiye bilgi verir. Bilişsel girişimin yani öğrenmenin, hangi aşamasında olunduğu, ne kadar ilerleme kaydedildiği, hangi basamaklarında zorlanıldığı veya hangi basamaklarının kolaylıkla aşılabildiğine ilişkin bilgilerin farkında olunması kişinin üstbilişsel becerilere sahip olduğunu gösterir. Duygu ve düşünceler üstbilişsel deneyimler üzerinde oldukça yüksek etkiye sahiptir. Öğrenenin zorlandığı bir derste çevresindeki arkadaşlarıyla zorlanmasını paylaşabilmesine ve iş birliğine yardımcı olabileceksen paylaşmadığı durumda zorlanma ve vazgeçme davranışlarına da sebep olabilir. Zorlukların üstesinden gelmeye yönelik kişinin kendi hakkında sahip olduğu üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyimine de etki eder.

Üstbilişsel deneyimler, bilişsel girişimlerin nihayetinde elde edilmesi umulan bilişsel hedefler ve bu hedeflere ulaşmayı ifade eden bilişsel eylemlerin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Üstbilişsel deneyimler, yenilebilir, değiştirilebilir veya tamamen silinebilir. Tarihsel süreçler boyunca eğitime olan bakış açısının değişmesi ve dönüşmesi gibi üstbilişsel deneyimler de değişebilir, dönüşebilir, gelişebilir veya tamamen ortadan kalkabilir. Bu bağlamda öğrenenin kendini tanıma, geliştirme ve geliştirme yönünde sahip olduğu isteği, motivasyonu, düşünceleri, inançları ve çalışma disiplini üstbilişsel deneyimlerin niteliğini ve kalıcılığını etkilemektedir.

Üstbiliş Brown (1987) tarafından bilişin genel olarak farkında olunması ve farkındalığın çeşitli durumlarda istemle uygulanması olarak tanımlanmaktadır. Brown'a göre (1987) bilişsel süreçlerde durumlara uygun yöntem ve planların kazandırılmasına öncelik verilirken, üstbilişsel süreçlerde yöntem ve planların uygulanmadan öncesi, uygulama sırası ve uygulandıktan sonrasını kapsayan bütünsel ve farkındalıklı bir

yaklaşım önceliklendirilir. Edinilen bilgilerin türleri, hazırlanması, işlenmesi ve değerlendirilmesi Flavell ve Brown'un (1980) yapılandığı bilişüstü öğrenme stratejisinde açıklanmaktadır. Üstbiliş kuramı, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol olmak üzere iki ana başlık altında incelenir (Brown, 1980; Flavell, 1979).

Üstbilişsel kontrol, bireyin kendi zihinsel faaliyetleri üzerinde tahmin etme, plan yapma, izleme ve değerlendirme becerilerini kapsar (Brown, 1980). Tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme aşamaları üstbilişsel kontrolün dört aşamasıdır. Bu dört aşamanın yürütülmesi için öğrenenin sahip olduğu beceriler, kontrollü öğrenme süreci yönetilmesini ve öğrenme etkinliğinin verimliliğine katkıda bulunacaktır. Öğrenenler öğrenme süreçlerini planlarken birey, görev ve durum değişkenlerini göz önünde bulundurarak bilinçli şekilde etkinliği gerçekleştirebilirler. Farkındalıklı öğrenenler bir görevin zorluk düzeyini, aşamalarını, başarıma yollarını veya bilginin edinimini ölçme ve değerlendirme yollarını kendi biliş ve algı düzeylerine göre yürütürler. Strateji belirlemede Flavell'in tanımladığı üstbilişsel deneyimler ve üstbilişsel bilgileriyle birlikte hedeflerine ulaşmak için tasarladıkları basamakları planlarlar. Tasarladıkları planlarını uygularken planlama aşamasında öngördükleri ve çözümlerini araştırdıkları engellere uygun çözümler üretir ve süreçlerinin başarıyla devam edebilmesi için kendi uygulamalarını düzenli kontrol ederler. Son olarak değerlendirme adımı ise öğrenme süreçlerini başından sonuna ne kadar iyi yürütebildiklerini, varsa eksiklerini nasıl giderebileceklerini, başarılı oldukları bilişsel yönlerini farklı alanlarda da nasıl yeniden değerlendirebileceklerini analiz ederler ve geniş çaplı bir öz değerlendirme ile öğrenme yolculuğunu tamamlarlar.

2.4. Üstbilişsel Farkındalık

Üstbilişsel farkındalık bilişsel gelişim düzeyinden tamamen bağımsız değildir. Swartz ve Perkins'e göre (1989) bilişüstü düşünme, gelişme düzeylerine dörde ayrılır: Sessiz kullanım, farkında olarak kullanım, stratejik kullanım ve yansıtıcı kullanım.

Sessiz kullanımda, öğrenen aldığı kararları düşünmeden yapar. Farkında olarak kullanımda öğrenen bilinçli olarak neden sonuç sorgulaması yapabilir. Stratejik kullanımda öğrenen düşündüklerini bilinçli olarak belirlediği stratejilerde kullanabilir. Yansıtıcı kullanımda ise öğrenen üstbilişsel deneyimlerde olduğu gibi deneyimleri arasında bağlantılar ve örüntüler kurabilir ve öğrenme sürecinin öncesi, esnası ve sonrasında bu bağlantıların geçerliliğini sorgulayabilir.

Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde birtakım yetkinliklere sahip olmalarının, onların akademik başarılarına olumlu yönde etki etmesi beklenir. Söz konusu yetkinlikler öz düzenleyici öğrenme becerisi, içsel motivasyon, hedef belirleyebilme ve sürekli çalışabilme olarak sıralanabilir (Schunk ve Greene, 2018). Öğrenenlerin öğrenme hedeflerine ulaşabilmeleri için yaşam boyu öğrenme yolculuğunda davranışlarının neden ve nasıl meydana geldiğini sahip oldukları bilişsel ve üstbilişsel becerilerinin farkında olmaları ile mümkün olabilmektedir. Bireyin farkındalıklı öğrenen olarak öz düzenleyici olması, öğrenme hedeflerine erişebilmesi için kendi belirlediği hedefler doğrultusunda davranış ve düşünme biçimi üzerinde etkin ve kontrol sahibi olmasını ifade etmektedir (Zimmerman ve Bandura, 1994).

2.5. Uzaktan Eğitim Kuramlarında Öğrenen Özellikleri ve Bilişüstü Öğrenme Stratejisi

2.5.1. Bağımsız öğrenme kuramı

Charles Wedemeyer (1971) tarafından geliştirilen bağımsız çalışma (öğrenme) kuramı, öğrenenlerin kendi hızlarında, kendi öğrenme süreçlerini yönetmeyi üstlenmesini ifade eder. Bağımsız öğrenme kuramı, senkron ve asenkron olarak yürütülen derslerin öğretene ve öğrenenlerin yine senkron ve asenkron iletişim kurmaları ile kendi görev ve yükümlülüklerini yerine getirdikleri öğrenme biçimi olarak tanımlanmaktadır (Wedemeyer, 1973). Bağımsız öğrenme teorisine göre öğrenenler ders materyallerine kendileri çalıştığı için öğretene merkezleri diğer yöntemlere nazaran daha yüksek düzeyde özerklik kazanabilirler. Wedemeyer, önceden hazırlanmış öğrenme materyalleri öğrencilere kendi yöntemleri ile öğrenme imkanı tanırken uygulanacak öğrenme yöntemlerinin de etkililiğinin önceden ölçülmüş olması gerektiğini savunur. Wedemeyer'in bağımsız öğrenme kuramı üzerine çalışması uzaktan eğitim alanında yeni modellerin oluşturulmasına temel oluşturmuştur (Keegan, 1996).

Bağımsız öğrenme teorisi, öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerini kendilerinin yürütmesini önceliklendirirken; bilişüstü öğrenme yöntemi kendi öğrenme süreçlerini objektif bir analiz yaparak planlama, izleme ve değerlendirme adımlarını yürütme becerilerini geliştirmesini hedefler (Wedemeyer, 1973).

Bağımsız öğrenme kuramı ile öğrencinin kendi kendine çalışması Moore'un öğrenen özerkliği boyutunu incelemesine zemin hazırlamıştır (Gökmen vd., 2016).

2.5.2. Özerklik kuramı

Michael Graham Moore (1973) uzaktan eğitimde öğrenenlerin yol gösterme, soru sorma ve açıklama, yöntem belirlemede öğretene çok fazla bağımlı olduklarını ve bu bağımlı tutumun yetişkin eğitime uygun bir yöntem olmadığını gözlemlemiştir. Moore, uzaktan eğitimin zaman ve mekandan bağımsız bir eğitim sistemi olduğunu vurgulayarak öğrenenlerin de özerk olmasının uzaktan eğitimde gerekli olduğunu savunmuştur. Moore, özerk öğrenenlerin kendi kendini harekete geçirebilme, hedeflerine ulaşmada gerekli yolları bilme ve bu yolların değerlendirmesini yapabilme özelliğine sahip olduklarını belirtmiştir. Moore'a göre özerk öğrenenler, kendilerini uyarabilir, amaçları gerçekleştirmek için yürüyeceği yolları bilir ve başarısını ölçmek için gerekli ölçütleri bilir (Karataş, 2005; Keegan, 1996; Moore, 1973). Bilişüstü öğrenme stratejisinde öğrenenin kendi öğrenme yolculuğundaki kontrolünün artması ile öğrenme etkinliğinin niteliğinin gelişeceğine; özerklik kuramında da öğrenenin özgürlüğünün artması ile motivasyonlarının ve başarı düzeylerinin artacağına değinilmektedir. Özerklik kuramı, öğrencilerin kendi eğitim süreçlerinde aktif görev alarak, içsel motivasyonlarını artıran bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985).

2.5.3. Etkileşim ve iletişim kuramı

Holmberg'e (1985) göre etkileşim ve iletişim kuramında öğrenme, öğrenen ve öğreten taraflarını barındıran etkileşimli bir etkinliktir. Teorinin dayandığı varsayımlarından yola çıkıldığında uzaktan eğitimde öğreten ve öğrenen etkileşiminin sağlanması ile öğrenme memnuniyeti ile öğrenen motivasyonunun desteklenmesi, öğrenenin ders materyallerine ulaşımının kolaylaşması, ders hakkında tartışmalara katılımının artması öğrenenin iletişim ihtiyacına çözüm olacaktır (Holmberg, 1995). Uzaktan eğitimde etkileşim ve iletişim kuramında belirtildiği gibi öğrenenlerin ders materyalleriyle ve diğer öğrenenlerle etkileşim içinde olması, bilişüstü öğrenme stratejisinde de vurgulanan öğrenenin kendi yeteneklerini geliştirmesinde, eksik olduğunu düşündüğü alanlarda iletişim kurarak bilgisini artırmasında önemli rol oynayabilir.

2.6. Bilişüstü Öğrenme Stratejisi ve Uzaktan Eğitim

Teknolojik gelişmelerle konum ve zaman esnekliği sağlayan eğitimler daha erişilebilir hale gelmiştir. Öğrenme ortamları da öğrenen yaklaşımları da zaman içerisinde fiziksel ve sosyal çevrelerin değişmesiyle değişime ve dönüşüme maruz kalmıştır.

Ekonomik, kültürel ve toplumsal değişimlerin yaşanması eğitimin ve öğrenme ortamlarının dönüşmesini zorunlu hale getirmiştir. Öğretim süreçlerinde üstbilişsel yetenekleri geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapılan çocukların başarı düzeylerinde anlamlı ve doğru yönde ilişkiler kurulmuştur (Case, Harris ve Graham, 1992; Çakıroğlu, 2007; Deseote ve Roeyers, 2002; McDougall ve Brady, 1998; Naglieri ve Johnson, 2000; Özsoy, 2007; Teong, 2002; Victor, 2004).

Uzaktan eğitim olanaklarının artması ve öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına taleplerinin artması ile öğrenme yaklaşımlarının da geleneksel yaklaşımlardan dönüşerek güncel koşullara uyumlu hale gelmesi konusunu gündeme getirmiştir. Fiziksel öğrenme ortamlarının, uzaktan öğrenme ortamlarına dönüştüğü eğitimlerde öğrenenlerin de derse hazırlık, dersin öğrenilmesi, değerlendirilmesi gibi adımlara yaklaşımlarının dönüştüğü düşünülmektedir. Uzaktan öğrenme ortamlarında, zaman, görev, uygulama, değerlendirme gibi konularda sorumluluğun öğretenden öğrenenin kendisine geçtiği ve bu kapsamda da daha bağımsız öğrenme sürecine evrildiği düşünülmektedir. Dolayısıyla öğrenenlerin öğrenme süreçlerini kendilerinin yönetebildiği bir öğrenme yaklaşımıyla eğitimde başarı ve motivasyonlarının artacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda öğrenenin öğrenme sürecini kendisinin yürüttüğü bilişüstü öğrenme yönteminin uzaktan eğitim ders alan öğrenenlerde faydalı olacağına inanılmaktadır.

Aydemir (2019), katılımcıları bilişüstü öğrenme stratejisi eğitimi gören ve görmeyen uzaktan eğitim öğrenenlerinden oluşan çalışmada eğitimi alan uzaktan eğitim öğrenenlerinin üstbiliş farkındalık seviyeleri ile arasında ilişki olduğunu belirtir. Uzaktan eğitimde öğrenciler kendi öğrenme durumlarını kendi ölçütlerine göre özerk olarak deneyimledikleri için bilişüstü beceriler önem taşımaktadır (Aydemir ve Karaman, 2017; Azevedo, 2005). Bilişüstü öğrenme stratejilerinin eğitime uzaktan eğitim öğrenenleri geleneksel öğrenenlere göre daha fazla gereksinim duyarlar (Tok, Özgan ve Döş, 2010; Zahedi ve Dorrimanesh, 2008).

Öğrenme, bireyin tecrübeleriyle, gözlemleriyle veya dışsal olarak edindiği bilgileri davranışlarına yansıtarak izlediği yolu ifade eder. Ancak toplumsal olarak öğrenme, bireyin yalnızca eğitim dönemine denk düşen bir sürecin karşılığı olarak sıklıkla anlam karmaşasına yenik düşer. Öğrenme, bireyi birtakım yaşantılardan doğan bilgi ve tecrübeler vasıtasıyla fark etmeye ve harekete geçmesi halinde de bilinçli bir farkındalığa götürür. Bu doğrultuda öğrenmeyi yalnızca zorunlu eğitim sürecine bağlı kalınan bir

eylem değil; yaşam boyu öğrenme sürecini kapsayan bir tutum şeklinde yeniden çerçevelemek faydalı olacaktır. Öğrenmenin geleneksel sistemlerde alınan eğitimlerden yaşam boyu öğrenme olarak tanımlanması bireyin beceri ve yetkinliklerini çeşitli öğrenme araç ve ortamları ile zenginleştirmesine de olanak tanımaktadır. Teknolojik olanakların gelişmesi ile yaşam boyu öğrenmenin önündeki zaman ve mekan engellerinin açık ve uzaktan öğrenme ortamları ile ortadan kalktığını söyleyebiliriz.

Açık ve uzaktan öğrenme ortamları esnek yapısı ile öğrenenlere kendi hızlarında ilerleme imkanı sağlar. Öğrenenin yaşam boyu öğrenme yolculuğunu kendisinin yönetme yetkinliğine sahip olması, açık ve uzaktan eğitimini daha etkili kılmaktadır. Bilişsel yeteneklerinin, kaynaklarının ve onları birlikte nasıl kullanacağını farkında olan öğrenenlerin üstbilişsel farkındalığa sahip olduğu söylenebilir. Birçok çalışma, öz düzenleyici öğrenenlerin bilgiyi öğrenme, geri çağırma ve yapılandırma gibi üstbilişsel becerileri kullanarak kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleri ile akademik başarıları arasında olumlu yönde ilişki olduğunu göstermektedir (Butler ve Winnie, 1995; Chung, 2000; Pintrich ve De Groot, 1990; Zimmerman ve Martinez-Ponz, 1990). Öğrenenin bireysel öğrenme yolculuğunu başlangıcından itibaren planlama, uygulama, değerlendirme aşamalarını objektif bir taraftan tasarlaması, sürdürmesi ve analiz etmesi aldığı eğitimden faydalanma ve farkındalık düzeyine olumlu katkılarda bulunmaktadır. Açık ve uzaktan öğrenmenin, öğrenenin öz disiplin ve öz düzenleyicilik gibi üstbilişsel becerilerinin geliştirilmesi ile daha etkin ve verimli olabileceği düşünülmektedir. Açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinin başarı ile sonuçlanması, öğrenenin sürecini kontrol edebilme becerisine diğer bir deyişle öz düzenleyici öğrenme yeteneğine bağlı olarak değerlendirilmektedir (Zimmerman, 2002). Uzaktan eğitim sistemlerinde zaman ve mekan sınırlamaları ortadan kalktığında öğrenenlerin kendi yaşamları ve eğitimlerini eş zamanlı olarak yürütebilme yetenekleri önem kazanmaktadır. Uzaktan eğitimde öz yeterlilik, “neyi bildiğini bilmek”, “nasıl öğrenileceğini bilmek”, “bilgiyi nasıl kullanacağını bilmek”, “bilgiyi dış dünyada nasıl ilişkilendireceğini bilmek” özetle bilmeyi bilmek olarak tanımlanmaktadır (Sacchanand, 2002; Thomas, 1995:54). Çeşitli öğrenme ortamlarında öğrenenlerin öz düzenleyici özelliklerini geliştirecek öz düzenleme becerilerinin öğretilmesine yönelik düzenlemelerin derslerin içerisine eklenmesini önerilmektedir (Ley ve Young, 2001).

Bilişüstü öğrenme yönteminde tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarında motivasyonun sağlanması, sürdürülmesi ve katkılarının görülmesi

konusunda katılımcılarla yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmenin, Uzaktan Eğitim alanına kendi öğrenme sürecini yönetmede bilişüstü öğrenme yönteminin etkilerini doğrudan incelenmesi hedeflenmektedir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, araştırma deseni, araştırma grubu, veri toplama araçları, veri analizi, etik kurallara uygunluk ve araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada, araştırmanın amacına uygun olarak nitel araştırma yöntemi bağlamında fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde yapılan çalışmalar, bireylerin, grupların, toplumların belirli konulardaki düşüncelerinin kaynaklarının ve sonuçlarının izlenebilmesi ve çeşitli alanlardaki çalışmalara ışık tutabilmeyi hedefler. Belirlenmiş ve sınırlandırılmış alanlarda özel ve derinlemesine yürütülen analizler ilgili alanları anlamada, tutum ve davranışların sebeplerinin incelenmesinde önemli rol oynar. Eğitim ortamları ve süreçleri karmaşık ve çok boyutlu olduğundan, nitel araştırmalar bu bağlamları dikkate alarak elde edilen bulguların doğruluğunu ve inanırılığını artırır (Lincoln ve Guba, 1985). Nitel araştırmalar ayrıca katılımcıların görüşlerini duyurmayı amaçlamaktadır. Öğrenciler, öğretmenler ve diğer eğitim paydaşlarının tecrübelerini ve fikirlerini doğrudan ifade etmelerine imkan verir (Creswell, 2013). Bu yöntem, eğitim alanında uygulanan politikaların ve uygulamalarının ilerletilmesi katılımcıların ihtiyaç ve beklentilerinin göz önünde bulundurulmasını sağlar. Ayrıca, nitel araştırmalar karmaşık problemlerle ilgilenmek ve çözüm önerilerini iyileştirmek, geliştirmek için de kullanılır (Patton, 2015).

Nitel araştırmalar, toplumsal yapıyı oluşturan bireylerin kendini keşfetmesi, davranışlarını daha iyi anlaması, araştırmaya ve dönüştürmeye çabalaması için faydalı bulgular sağlamaktadır. Nitel yöntemle çalışılan araştırmalarda incelenen olgu veya olaylar hakkında derin bir görüşe ulaşma çabası görülmektedir (Morgan, 1996). Nitel araştırmalar, insana ilişkin olay ve olguların, sosyal ortamında derinlemesine incelendiği ve farklı disiplinlerin bütüncül bakış açısıyla birleştiği çalışmalardır.

3.2. Araştırma Deseni

Bu çalışmanın amacı, kapsamı ve araştırma sorularına uygun olarak nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseni yararlanılmıştır. Fenomenolojik çalışma, bir fenomen veya kavram ile ilgili bireylerin deneyimlerinden yola çıkarak onlar için anlamına erişmeyi hedefler. Araştırmacı, fenomeni tüm katılımcıların deneyimlerinden ortak yönlerini araştırmaya ve açıklamaya odaklanmaktadır. Fenomenolojinin temeli,

bireylerin öznel deneyimlerinden ortaya çıkan fenomeni tanımlamaktır (Van Manen, 1990). Araştırmacı fenomeni deneyimlemiş katılımcılardan “ne” yaşadıklarına ve “nasıl” deneyimlediklerine dair verileri toplayarak bütün katılımcılar için fenomen ile ilgili bileşik bir tanım geliştirmektedir (Moustakas, 1994). Fenomenoloji, günlük yaşamda çok karşılaşılan, bireyin tanımsal olarak aşına olduğu fakat tam olarak kapsamını anlamlandıramadığı fenomenleri araştırmayı hedefleyen çalışmalar için uygun bir araştırma temeli oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Fenomenolojik çalışma, katılımcıların kesin bir gerçek veya tecrübe hakkındaki subjektif izlenimlerini ve anlamlarını detaylı bir şekilde anlamayı hedefleyen nitel bir araştırma yöntemidir. Fenomenolojik araştırma, katılımcıların bakış açılarını geniş kapsamlı bir şekilde anlamaya yönelik esnek ve açık uçlu bir yapıyı kapsar.

Eğitimin geliştirilmesi ve güncelleştirilmesi için öğrenen ve öğreten deneyimlerinin anlaşılması önem taşımaktadır. Fenomenolojik çalışmalar, öğrenenlerin kişisel tecrübelerinin araştırılmasında rol oynamaktadır (Moustakas, 1994). Fenomenolojik çalışmalar, kişilerin eğitim süreçlerindeki tecrübelerini ve bu tecrübelerin onlar için ne ifade ettiklerinin anlaşılmasında önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda birey odaklı sistemlerin geliştirilmesi eğitimin niteliğini artırmaya katkı sağlamaktadır. Geleneksel sistemlerden uzaktan eğitime geçişte uzaktan eğitimde öğrenen merkezli öğrenme ortamlarının geliştirilmesi adına fenomenolojik araştırmalar birey deneyimlerinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Fenomenolojik araştırmalar, uzaktan eğitimde öğrenenlerin ve öğretenlerin öğrenme sürecinin öncesi, esnası ve sonrasında uygulanacak yöntemlerin etkililiğinin anlaşılmasını sağlamaktadır. Fenomenolojik çalışmalar, uzaktan eğitim sistemlerinde öğrenenlerin öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten etkileşimlerini araştırmada ve değerlendirmede detaylı bulgular sunar (Miller, 2009). Açık ve uzaktan eğitim sistemlerinde öğrenen özerkliğinin baskın olduğu düşünülürse öğrenenlerin bilişüstü becerilerinin kullanım durumlarının düzeyleri benimsenen yaklaşımların ve uygulanan yöntemlerin süreç ve sonuçları nasıl etkilediğinin araştırılabilmesi adına fenomenolojik çalışmalar kritik bir rol oynamaktadır. Öğrenenlerin eğitim süreçlerindeki tecrübelerinin derinlemesine araştırılması yeni ve etkili öğretim stratejilerinin geliştirilmesine yardımcı olur (Van Manen, 1990).

Bu çalışmada uzaktan öğrenenlerin bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanım durumlarını derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın sorusu “Uzaktan eğitimde öğrenenler bilişüstü öğrenme stratejilerini nasıl kullanıyorlar?” olarak

belirlenmiştir. Bu kapsamda yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Araştırma soruları, teorik çerçeve olarak belirlenen bilişüstü öğrenme stratejisine dayandırılmıştır. Bilişüstü bir diğer tabiriyle üstbilişsel öğrenmenin iki temel alt başlığı olan üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol kategorileri göz önünde bulundurularak hazırlanan sorular yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla gönüllü olmayı kabul eden altı katılımcıya yönlendirilmiş ve ses kaydı alınarak kayda geçirilmiştir.

3.3. Araştırma Grubu

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kapsamında uzaktan eğitim yoluyla lisansüstü eğitim alan öğrenenlerin öğrenme deneyimlerinde bilişüstü öğrenme stratejisini kullanım durumları fenomenolojik bir yaklaşım ile incelenmiştir. Nitel araştırmalarda çalışma grubunun belirlenmesi özen gerektiren bir aşamadır. Creswell (2012), çalışmalarda katılımcıların belirlenmesinde gereken örneklem büyüklüğünün önemli olduğunu belirtmektedir. Fenomenolojik çalışmalarda katılımcı sayısı iki ile yirmi beş arasında olabilmektedir (Kıral, 2021). Araştırmacı, fenomeni deneyimlemiş katılımcılardan “ne” yaşadıklarına ve “nasıl” deneyimlediklerine dair verileri toplayarak bütün katılımcılar için fenomen ile ilgili bileşik bir tanım geliştirmektedir (Moustakas, 1994). Araştırmanın amacı doğrultusunda derinlemesine analiz yapılabilmesi için katılımcıların kendi deneyimlerini paylaşmaya gönüllü olmaları önem arz etmektedir. Bu bağlamda, araştırmada amaçlı örneklem kullanılmış olup belirli koşulları sağlayan katılımcılar çalışmaya dahil edilmiştir. Bu çerçevede, Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde uzaktan eğitim yoluyla Tezsiz Yüksek Lisans Programlarında en az bir dönem eğitim almış öğrencilere; araştırmanın adı, amacı, yürütücüsü, etik kurul onay bilgisi, gerçekleştirilecek görüşmenin süresi, görüşmenin Web Konferans Programı (Zoom) aracılığıyla gerçekleştirileceği ve verilerin izinsiz olarak bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacağı bilgilerinin eklendiği çevrimiçi anket gönderilmiştir (EK-2). Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden yüksek lisans öğrencisi olarak en az bir dönem uzaktan eğitim yoluyla eğitim almış altı öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme Web Konferans Programı Zoom aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan altı katılımcıya ilişkin demografik veriler detaylı olarak Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. *Katılımcı listesi ve demografik özellikleri*

Takma Adı	Yaş	Cinsiyet	Şehir
Sabri	38	Erkek	Bolu
Sedef	43	Kadın	Bursa
Eser	37	Erkek	Eskişehir
Umut	27	Erkek	Bitlis
Senem	52	Kadın	İstanbul
Hakan	34	Erkek	Bilecik

Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı, Uzaktan Öğretim Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans Programında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerden araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden altı öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar dört erkek iki kadın olmak üzere Bilecik, Bitlis, Bolu, Bursa, Eskişehir ve İstanbul’da ikamet etmektedirler. Katılımcıların yaşları sırasıyla 27 ile 52 arasında değişmekte olup yüksek lisans öğrencisi olarak en az bir dönem uzaktan eğitim yoluyla eğitim almış oldukları görülmektedir.

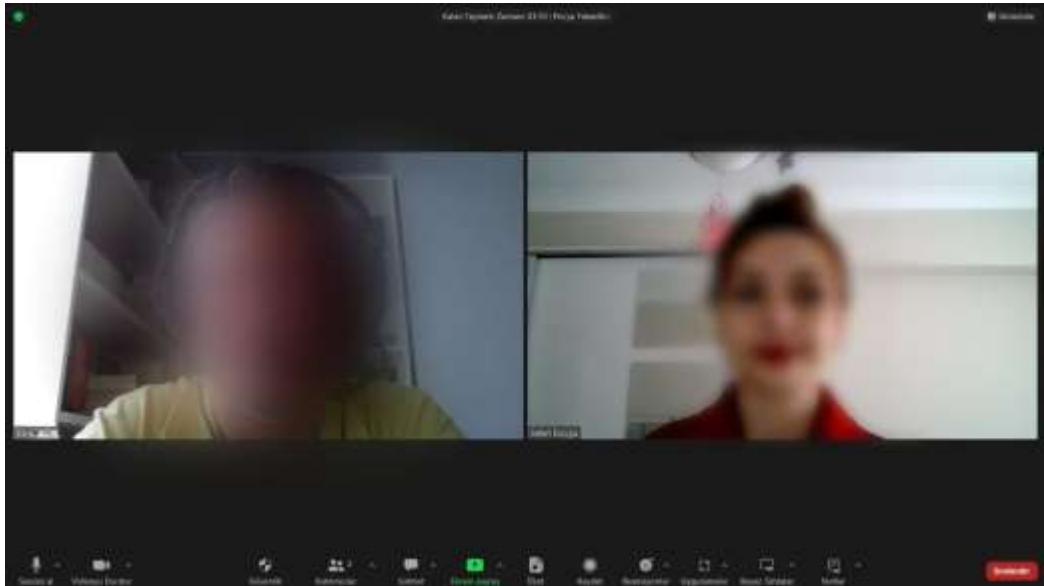
3.4. Veri Toplama Araçları

Fenomenolojik çalışmalarda, fenomenin ortaya çıkarılması ve açıklanması amacıyla görüşme, gözlem, odak grup görüşmeleri, doküman incelemeleri gibi veri toplama yöntemleri kullanılabilir. Veri toplama teknikleri araştırmanın niteliğini, derinliğini, geçerlilik ve güvenilirliğini etkilemektedir. Görüşme, katılımcı ile yakın ilişki kurulabilmesi sebebiyle veri toplama yöntemleri arasında en fazla tercih edilen yöntemlerdendir (Kıral, 2021). Araştırmacılar, görüşme katılımcılarının kendi söylemlerinden fenomenin nasıl tecrübe edildiğini gösteren tekrarlanan önemli sözcük ve cümleleri açığa çıkarmalıdır (Yalçın, 2022). Bu bağlamda, araştırmanın amaçları doğrultusunda bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanım deneyimlerinin anlaşılabilmesi amacıyla Brown ve Flavell (1980) tarafından yapılandırılan üstbilişin temel kategorileri olarak belirlenen üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol kısımları göz önünde bulundurularak araştırma soruları hazırlanmıştır (EK-4). Çalışmanın derinlemesine analiz amacına uygun olarak yanıtların genişletilmesi adına ek sorular yarı yapılandırılmış görüşmede katılımcılara etik kurallar çerçevesinde yöneltmiştir. Bu çalışmada sorular ve cevaplar, üç alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiştir. Araştırmacı, uzaktan eğitimde öğrenenlerin bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanım durumlarının incelenmesine ilişkin bulguları uzmanlarla paylaşarak, onların geri bildirimlerine göre düzenlemeler yapmıştır.

Görüşmede katılımcı deneyimlerine dair yanıtların alınması amacıyla kullanılan temel görüşme soruları aşağıda sunulmuştur:

1. Öğrenme süreçlerinize başlamadan önce konuyla ilgili olumlu veya olumsuz ne gibi yargılarda bulunursunuz?
2. Öğrenme planı, ders planı oluştururken dikkat ettiğiniz kriterler nelerdir? Zaman, zorluk, zorunluluk vb. etkenlere göre motivasyonunuz nasıl bir seyir izler?
3. Öğrenme süreçlerinizin sonunda başarılı olduğunuzu düşündüğünüz yönlere karşı tutumunuz nasıl olur?

Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı, Uzaktan Öğretim Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans Programında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerine araştırmanın adı, amacı, yürütücüsü, etik kurul onay bilgisi, gerçekleştirilecek görüşmenin süresi, görüşmenin Web Konferans Programı (Zoom) aracılığıyla gerçekleştirileceği ve verilerin izinsiz olarak bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacağı bilgilerinin eklendiği çevrimiçi anket gönderilmiştir (EK-2). Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden altı öğrenciye Etik Kurul tarafından onaylanmış gönüllü katılım formu e-posta yoluyla gönderilmiştir (EK-3). Katılımcılardan okuyup onay verdikleri gönüllü katılım formları toplanmıştır. Görüşme, gönüllü katılım formunda katılımcıların yazılı ve görüşme esnasında yineledikleri sesli onayları üzerine ses kaydına alınmıştır. Katılımcıların onayı ile görüşmenin ekran görüntüsü de alınarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilmiştir (EK-5).



Görsel 3.1. Yarı yapılandırılmış görüşme ekran görüntüsü

Katılımcıların kendi deneyimlerini kendi sözleriyle anlatmalarına izin veren görüşmede katılımcılara düşünceleri ve yanıtlamaları için zaman tanınarak konforlu bir görüşme ortamı sağlamak hedeflenmiştir. Bilişüstü bir diğer tabiriyle üstbilişsel öğrenmenin iki temel alt başlığı olan üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol kategorileri göz önünde bulundurularak hazırlanan sorular yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla gönüllü olmayı kabul eden altı katılımcıya yönlendirilmiş ve ses kaydı alınarak kayda geçirilmiştir.

Özetle bu çalışmanın temel amacı, uzaktan eğitim yoluyla lisansüstü eğitim alan öğrenenlerin bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanım durumlarının birinci elden derinlemesine incelemektir. Yarı yapılandırılmış görüşmede gönüllülere bilişüstü öğrenme yönteminin aşamalarından yola çıkılarak hazırlanan açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların öğrenme süreçlerinde ve uzaktan eğitimde deneyimlerini tanıtmaları ve kapanışta da bilişüstü öğrenme yöntemine dair fikirlerini belirtebilecekleri alan tanınmıştır. Görüşme sırasında ses kaydı ve not alınarak kayıt alınacak ve değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşme katılımcıların sesli ve yazılı onayları alınarak ses kaydı alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, öğrencilerle yapılmış olan görüşmelerden elde edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler transkript işlemine tabi tutulmuştur. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizi için öncelikli olarak betimsel analiz kullanılmıştır. Bir çerçeve çizme hedefi olan betimsel analizde temel amaç, Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre elde edilen bulguların okuyucuya özetlenmesi ve yorumlanmasıdır. Derinlemesine bir analize tabi tutulmadan verilerin öncesinde belirlenmiş temalar ışığında kategorizasyonu söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşmelerden elde edilen verileri daha derinlemesine bir işleme tabi tutmak ve betimsel analizle anlaşılamayan ya da fark edilmeyen bilgi ve kavramlara ışık tutmak amacıyla ve temaların, kategorilerin ve kodların keşfedilmesi için veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde verilerin tanımlanması ve verilerin içerisinde açık olarak bulunmayan bilgilerin sergilenmesi söz konusudur. Yani içerik analizi yoluyla katılımcıların görüşleri, belli bir şekilde gruplanmakta ve tanımlanmaktadır. İçerik analizinde, çalışma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, ulaşılan verilere bakılarak çalışmanın sonunda yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada, görüşmelerin transkript edilmesi sonrasında ortaya çıkan veriler yazıya aktarılmış ve katılımcıların onayına

sunulmuştur. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, “uzaktan eğitimde bilişüstü öğrenme” teması altında; öğrenme süreci, dezavantaj, öğrenme kaynakları ve araçları, öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutumlar, bilginin değerlendirilmesi, olumsuzluklar karşısındaki tutum ve davranışlar kategorisi altında analiz edilmiş ve elde edilen her kod uzaktan eğitim ve bilişüstü öğrenme yönüyle yorumlanarak çalışmaya bulgular başlığı altında eklenmiştir.

3.6. Etik Bildirim

Bu çalışmanın gerçekleştirilebilmesi amacıyla etik kurallara uygunluk kapsamında Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 08.05.2024 tarih, 720375 protokol numarasıyla etik kurul onay belgesi alınmıştır.

3.7. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlilik, çalışmanın iç geçerlilik ve dış geçerlilik unsurlarını sağlamasına yani inandırıcılık ve aktarılabilirlik unsurlarının varlığına bağlıdır (Miles ve Huberman, 2015). Bu araştırmada da geçerliliğin sağlanması adına;

- Bilimsel çalışma ilkelerine uygun olarak araştırma süreci gerçekleştirilmiş,
- Farklı veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri işe koşulmuş,
- Görüşmeler esnasında ses ve görüntü kaydı alınmış,
- Verilerin geçerliliğini sağlamak amacıyla görüşme sorularına verilen cevaplar katılımcılarla paylaşılmış ve belirttikleri görüşler için katılımcılardan onay alınmış,
- Veri toplama aracı olarak görüşmeler kullanılmış ve görüşmelerden elde edilen cevaplar farklı uzmanlarla birlikte analiz edilmiş ve bulgular kısmında doğrudan alıntı verilerek sunulmuş,
- Görüşme sorularıyla elde edilen verilerin içerik analizi yapılmış ve kod, kategori ve temalar belirlenmiş,
- Çalışma grubunun belirlenmesi, verilerin toplanma ve analiz süreçleri detaylı olarak ortaya konmuştur.

Güvenilir araştırma sonuçlarının gerçekliği yansıtma kapasitesi, Fraenkel ve diğerleri tarafından ifade edilmiştir (Fraenkel vd., 2012). Bu çalışmada soruların cevapları, üç alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiştir. Araştırmacı, uzaktan eğitimde öğrenenlerin bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanım durumlarının incelenmesine ilişkin bulguları uzmanlarla paylaşarak, onların geri bildirimlerine göre düzenlemeler yapmıştır. Araştırmanın yöntemi ve seçim nedenleri ile

analiz yöntemleri de detaylı olarak Creswell ve Miller (2000) tarafından açıklanmıştır. Araştırma aşamaları, ilgili bölümlerde kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. İç güvenilirlik, farklı araştırmacıların aynı veri setini kullanarak benzer sonuçlara varıp varmayacağını test etmeyi amaçlamaktadır (Fraenkel vd., 2012). Dış güvenilirlik, araştırma sürecinin detaylı bir şekilde ele alınmasını ifade eder (Fraenkel vd., 2012). Bu araştırmada, toplanan veriler araştırmacı tarafından problem durumuna ve araştırma konusuna uygun olarak kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir.



4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sorusu bağlamında elde edilen bulgular başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1. Bilişüstü Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında “Uzaktan eğitimde öğrenenler bilişüstü öğrenme stratejilerini nasıl kullanıyorlar?” araştırma sorusu bağlamında elde edilen tema, kategori ve kodlar yer almaktadır. Bu başlık altında “Uzaktan Eğitimde Üstbilişsel Öğrenme” teması altında öğrenme süreci, dezavantajlar, öğrenme kaynakları ve araçları, öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutum, bilginin değerlendirilmesi ve olumsuzluklar karşısındaki tutum ve davranışlar kategorileri yer almaktadır.

Öğrenme Süreci

- Ön hazırlık yapmak
- Zaman düzenlemesi yapmak
- Öz düzenleme yapmak
- Deneyim odaklı ilerleme
- Bütüncül öğrenme
- Öz değerlendirme yapmak

Dezavantaj

- Disiplin sağlayamamak
- Kaynak bulma sorunu
- Uzaktan eğitim öğreticisinin kalitesi
- Dönüt alamamak/etkileşim eksikliği
- Pratik bilgi deneyimleyememek
- Hayatın yoğunluğu
- Öğrenen yalnızlığı

Öğrenme Kaynakları ve Araçları

- Videodan destek almak
- İnternet kullanmak
- Deneyimli kişilerden destek almak

Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ve Tutumlar

- Bilgi türüne göre motivasyon oluşturma
- Öğrenmeye karşı zorunluluk hissetmeme
- Öz motivasyon sağlama
- Öğrenmekten keyif almak
- Öğrenme alanı tercih etme
- Sosyal çevrenin beklentileri

Bilginin Değerlendirilmesi

- Bilginin fayda sağlaması
- Bilginin merak edilmesi
- Maddi kazanım sağlama amacı
- Bilginin gündelik yaşamda kullanılması

Olumsuzluklar Karşısındaki Tutum ve Davranışlar

- Çözüm odaklı davranmak
- Sorunlara karşı sosyal çevreden destek alma
- Başarısızlıkla barışık olma
- Başarısızlığı kabullenememe
- Başarı ölçütlerini yüksek tutmama

Şekil 4.1. Araştırmanın bulgularından elde edilen kategori ve kodlar

Katılımcıların yanıtları içerik analizi yöntemine tabi tutularak Şekil 4.1’de gösterilen kod ve kategoriler elde edilmiştir. Bu doğrultuda altı kategori olarak; öğrenme süreci, dezavantajlar, öğrenme kaynakları ve araçları, öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutum, bilginin değerlendirilmesi ve olumsuzluklar karşısındaki tutum ve davranışlar belirlenmiştir. Her kategoriye ait kodlar alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1.1. Öğrenme süreci

Bu bölümde öğrenme süreci kategorisi altında ön hazırlık, zaman düzenlemesi, öz düzenleme, deneyim odaklı ilerleme, bütüncül öğrenme ve öz değerlendirme kodları yer almaktadır. İlgili kodların altında katılımcı ifadelerine doğrudan yer verilerek kod açıklanmıştır. Öğrenme süreci kategorisi altında bulunan kodlara ilişkin katılımcı görüşleri de Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğrenme süreci kategorisi kodlarına göre katılımcı görüşleri

Kodlar	K1	K2	K3	K4	K5	K6
Ön hazırlık yapmak	X	X				
Zaman düzenlemesi yapmak	X	X	X	X	X	
Öz düzenleme yapmak	X					
Deneyim odaklı ilerleme	X					
Bütüncül öğrenme	X					
Öz değerlendirme yapmak	X		X	X		X

4.1.1.1. Ön hazırlık

Bilişüstü öğrenme stratejileri, öğrenenlerin derse ön hazırlık yaparak bilinçli şekilde materyal, çalışma ve uygulama planlaması yapabilmeleri yönüyle önem taşır. Önceden edinilen bilginin hatırlanması, öğrenilmesi hedeflenen yeni bilginin niteliğine göre stratejilerin oluşturulması gibi aşamaları öğrenenin kendisinin gerçekleştirmesi öğrenme etkinliğine dair motivasyonunu etkilemektedir. Üstbilişsel bilgiye sahip öğrenenler, sahip olduğu ön bilgileri geri çağırarak hangi bilgilerin eksik olduğunu, onları nasıl edineceğini ve nasıl kullanacağını planlar (Pressley ve Ghatala, 1990). Üstbilişsel düzenleme becerilerine sahip öğrenenler, derslere çalışmaya başlamadan önce yararlı olacağını düşündüğü kendisine uygun çalışma yöntemleriyle stratejik planlar hazırlar (Schraw, 1998). Üstbilişsel izleme becerilerine sahip öğrenenler, kendi öğrenme süreçlerini değerlendirebildikleri için hangi stratejilerinden olumlu sonuç aldıklarını hangilerinden almadıklarını bilerek yeni bir öğrenme sürecine hazırlık yaparken bu tecrübelerini yeniden değerlendirmeye ve uygulamaya alabilirler (Pintrich, 2002). Zimmerman’a (2002) göre üstbilişsel stratejiler, öğrenenlerin öğrenme öncesinde neyi bilmelerinin önemli olduğunu bilmelerine ve bu bilgileri nasıl edineceklerine dair plan

yapmalarına olanak tanır. Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir;

“Evet, bildiğim konulara çok tekrar tekrar bakmam ama bilmediğim konu varsa ona daha fazla özen gösteririm, onu daha çok araştırırım. Derse gelmeden önce de aynı şekilde bazı bildiğim derslere mesela daha az özen gösterdiğim doğrudur.” (Sabri:K2)

“Yani ben bir işe başlarken, işte önce şunu yapayım, önce bunu yapayım tarzında, yani şöyle söyleyeyim; mesela ben İngilizce çalışacağım zaman diyelim, İngilizcede bir mesleki bölümle ilgili bir şeyler öğreniyorum. Mesela tıp alanıyla ilgili İngilizcemi geliştirmek, o yönümü daha da güçlendirmek istiyorum diyelim. Önce onun gerçekten neleri kapsadığını, neleri içerdiğini bilmem, geneli görmem lazım. Genel olarak bu nerede diye onu görmem lazım.” (Hakan:K1)

Ön hazırlık yapmak, öğrenme sürecinde katılımcıların bildikleri konulara daha az, bilmedikleri konulara ise daha fazla özen göstermelerine yardımcı olmaktadır. Katılımcılar, yeni bir konuya başlamadan önce kapsamlı bir araştırma yaparak ve konunun genel çerçevesini anlamaya çalışarak daha etkili bir öğrenme süreci geçirmektedirler.

4.1.1.2. Zaman düzenlemesi

Uzaktan eğitim yoluyla lisansüstü eğitim alan öğrenenlerde, çalışma, ev ve özel yaşamları ile eğitim zamanlarını dengeleyebilmeleri için zaman düzenlemesi konusunda üstbilişsel farkındalığın önemi yüksektir. Üstbilişsel farkındalığa sahip öğrenenler, hedefledikleri akademik başarıyı elde etmek için planlama ve izleme süreçlerini daha iyi tanımlarlar. Bilişüstü farkındalığa sahip öğrenciler zamanlarını daha verimli düzenledikleri için akademik başarıları daha yüksektir (Schraw ve Dennison, 1994). Görevleri önceliklerine, zorluklarına ve bilgiyi kullanım takvimine göre zaman planlaması yapan öğrenenlerin belirli bir planlarının oluşturmaları kendi motivasyonlarına da olumlu yönde etki etmektedir. Bilişüstü düzenleme, öğrenenlerin görevleri önceliklendirmesine ve bu görevler için gereken zamanı belirlemelerine yardımcı olur (Zimmerman, 2002). Bu bağlamda, katılımcıların zaman düzenlemesine ilişkin düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir;

“Eğer zamanım varsa, zamanım yoksa işin içine girdiğimde bunu çözümlerim.” (Sedef:K4)

“Birincisi zaman. Hani bazı derslerimiz özellikle haftaya, örnek veriyorum pazartesi ve salı günü olan derslerim çok iyi geçiyor ama cuma günkü derslerim ya da

perşembe olan dersler daha zor geçiyor. Çünkü haftanın hem çalışıyoruz, hani iş yükü var veya öğrenciyken de haftanın yorgunluğu oluyor diyelim ki.” (Sabri:K2)

“Ya şöyle, zamanlama çok önemli. Şimdi şöyle, gündüz bir şeye bilişsel olarak harcadığınız zamanla akşam üzeri harcadığınız zaman aynı olmuyor. Mesela ben eğer bir şey öğreneceksem onu daha çok sabah öğrenmeye, zihinsel aktivitenin daha üst noktada olduğu zamanlarda öğrenmeye çalışırım. Eğer gerçekten karmaşık bir şey varsa, ama daha çok kitap okumak gibi rahatlatıcı şeyleri akşam üzeri ya da gece okumayı tercih ederim. Zaman anlamında söylüyorum.” (Hakan:K1)

“O saatte o derse oturulacaksa orada olurum ben. Günlük hayatımı ona göre planlıyorum. Yemeğimi, evdeysen çocuklarıma şu saatte dersim var, bakın diyorum. Yani bütün hayatımı, planımı ona göre ayarlıyorum. Çünkü o dersin izlenmesi gerekiyor. Yani ona zamanımı ayırırım. Sadece şeye dikkat ederim, günlük hayatımda yer aldığı zaman dilimi başka bir işime engel oluşturmasın. Mesela bu sene şöyle yaptım: kızımın pazartesi günü terapi günü vardır. Terapiye gidiyor, saat 17:00'da pazartesi terapiye gider. O zaman dilimine ders almadım. Diğer günleri akşam ders buldum. Pazartesi günü olmadı, o günü kızıma ayırmam gerekiyor. Günlük hayattaki diğer işlerime göre planlama yapıyorum, o plana da uyarım. Zamanımı iyi planlamaya çalışırım.” (Senem:K5)

“Ajanda tutuyorum ya da mail adreslerime yazıyorum. İşte planlama üzerine gidiyorum. Bu şekilde ilerliyor. Yani ekle-sil haftasında derslerimizi seçiyoruz ya, o zaman başlamış oluyorum zaten. Mesela işte üçte ders başlayacak, ona göre; öğretanim ben, aynı zamanda ders programımı ona göre ayarlamaya çalışıyorum ya da dersleri ona göre seçmeye çalışıyorum.” (Umut:K3)

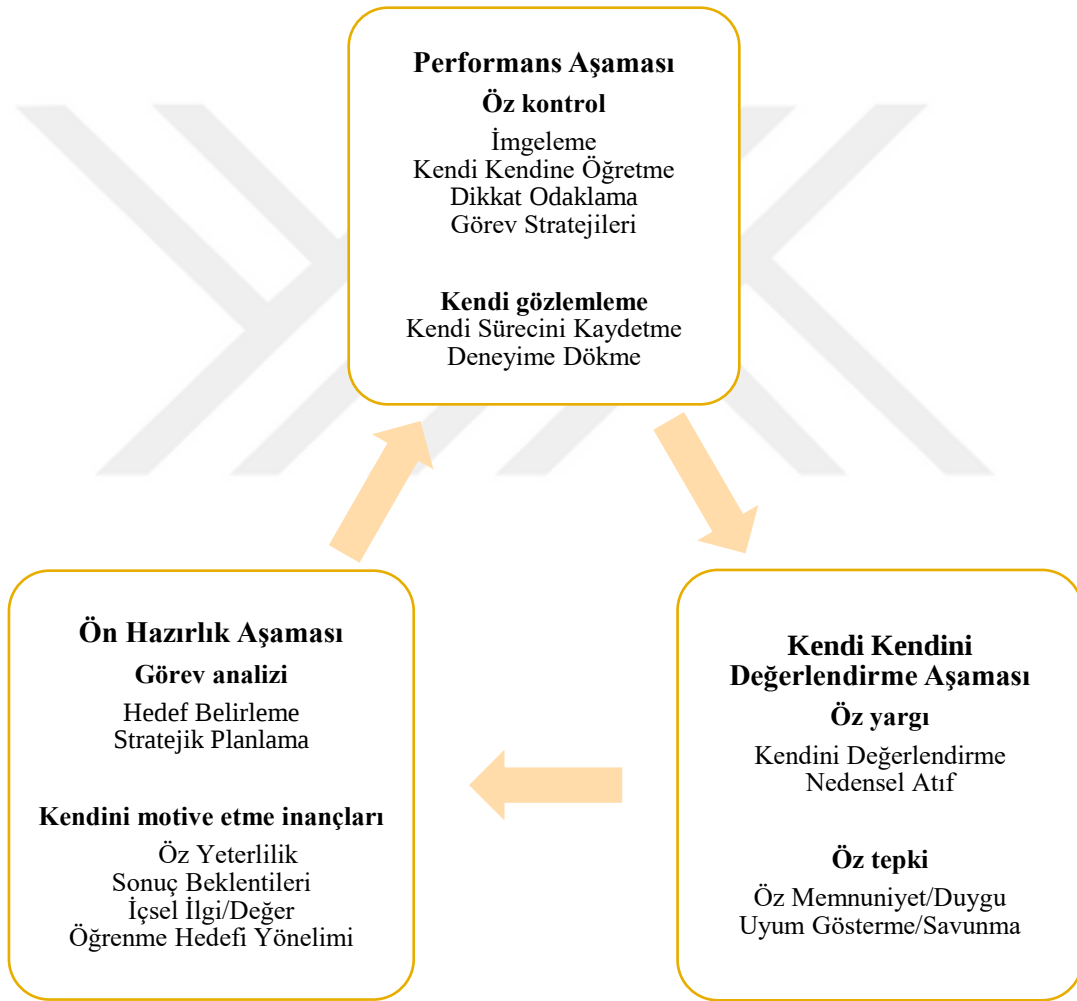
Zaman düzenlemesi, öğrenme ve çalışma süreçlerinde katılımcıların verimliliğini artıran önemli bir unsurdur. Katılımcılar, zamanı etkili bir şekilde kullanarak hem derslerini hem de günlük yaşamlarını daha iyi planlayabilmektedirler.

4.1.1.3. Öz düzenleme

Bilişüstü öğrenme stratejisinin tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarında öğrenenin kendi kontrolünde öğrenme deneyimini yaşayabilmesinde öz düzenleme yeteneklerinin yüksek olması beklenmektedir. Uzaktan eğitimde öz düzenleyicilik, üstbilişsel becerilerin temelinde yer alan özelliklerden biridir. Zimmerman’a (2000) göre öz düzenleme kendini kontrol edebilme becerisidir ve davranışsal, bilişsel ve motivasyonel düzenleme olmak üzere üç başlıkta incelenir.

“Ancak belirlediğimiz hedefe tek seferde ulaşamayız. Hedefimize ancak gerekli vasıtalarla sahip olmayı -isteyerek- ulaşabiliriz. Yapacağımız özenli çalışma, buna en uygun vasıtaları bize gösterecektir. Bu araçları istemek zorundayız, zira her istek aslında bir karardır. Ancak en büyük karar gereğince alındığında bu kısmi kararların tuhaf bir şekilde kolay olduğunu göreceğiz.” (Payot, 2021, s. 121).

Öz düzenleyici niteliği yüksek olan öğrenenler hedef ve sonuçlar belirleyerek uygun stratejiler planlarlar (Zimmerman, 1999). Zimmerman, öz düzenlemenin döngüsel aşamaları ve alt süreçleri şemasında üçüncü aşamada öz değerlendirmeye dikkat çekmektedir (Şekil 4.2).



Şekil 4.2. Öz düzenlemenin döngüsel aşamaları ve alt süreçleri (Zimmerman, 1999).

Öğrenciler performanslarını daha iyi hale getirmek için öz değerlendirme yaparak, planladıkları stratejilerinin başarısız yönlerini iyileştirerek daha verimli çözümler elde etmeye çalışırlar. Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Yani hani bu planlamaları, bu programları yapmak zorundasınız zaten. Yoksa işin içinden çıkamazsınız. O süre zarfında da hani otonomi diyoruz ya, o süre zarfında da hani otonom bir yönümü geliştirdiğimi, yani o yönümün geliştiğini düşünüyorum açıkçası.” (Hakan:K1)

Öz düzenleme, bireylerin kendi öğrenme ve çalışma süreçlerini planlayarak, yöneterek ve değerlendirerek başarılarını artırmalarına yardımcı olmaktadır. Katılımcılar, öz düzenleme becerilerini geliştirerek daha bağımsız ve verimli çalışabilmektedirler.

4.1.1.4. Deneyim odaklı

Yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma dayalı bilgi türlerini içeren üstbilişsel bilgileri etkileyen değişkenler birey, görev ve strateji değişkenleridir. Bireyin öğrenme süreçlerinde sahip olduğu veya edineceği bilgileri kendi öğrenme yöntemlerini tanıyarak, görevin niteliklerini bilerek ve stratejik planların uygulanmasına göre farklılık gösterebileceğini bilmesi bir diğer deyişle üstbilişsel bilgiye ve üstbilişsel kontrol becerilerine sahip olması üstbilişsel farkındalığa sahip olduğunu ifade eder. Deneyim, öğrenmenin davranışsal yansıma ihtiyaçlarını karşılaması yönüyle öğrenene öğrenme hissini veren etkinliklerdir. Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme teorisine göre deneyim, gözlem, kavramsal düşünme ve deneyime dayalı planlama öğrenme döngüsünü oluşturur. Flavell'a (1979) göre, öğrenenler deneyimleme süreçlerinde aktif gözlem yaparlar, bu sayede güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi keşfederler. Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Geneli gördükten sonra yavaş yavaş, hani işte bak şurada şu varmış, burada bu varmış, o şekilde biraz daha detaylandıra detaylandıra yavaş yavaş o şekilde öğrenirim. Bazen de ya bu ama tabi sabit değil. Bazen de işin içine girmeden ben bunu yapabiliyorum evet ya da ben bunu yapamıyordum kanaat getiriyorum. Bazen evet adımlar planlarda oluyor ama bazen de işin içine girmek gerekiyor. Ben kendi adıma hani işin içine girmeden tam olarak yapabildiğimi düşünmüyorum. Yani ben bu konuda yeterliliğim var yok diyebilmem için adımdan ziyade işin içine bir girmem lazım. Yani hani bir o atmosferi bir hissetmem lazım diye düşünüyorum.” (Hakan:K1)

Deneyim odaklı ilerleme, bireylerin yeni bilgileri ve becerileri pratik yaparak, deneyimleyerek ve süreç içinde öğrenerek daha etkili bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Katılımcılar, deneyim yoluyla öğrendikleri bilgileri daha kalıcı ve anlamlı hale getirebilmektedirler.

4.1.1.5. Bütüncül öğrenme

Bilişüstü öğrenme stratejisi, öğrenenin öğrenme etkinliklerinin başından sonuna kadar her aşamasını nasıl yöneteceğini belirler. Öğrenciler, üstbilişsel bilgi ve izleme becerilerini kullanarak öğrenme süreçlerini planlar, izler ve değerlendirir (Flavell,1979).

Öğrenmenin davranışlarda karşılık bulması öğrenenin öğrenme etkinliğini anlamlandırması ile mümkün hale gelir. Bütünsel olarak anlamlandırılabilen öğrenme içerikleri derin öğrenmeye teşvik eder. Kolb’a (1984) göre öğrenciler bilgi parçalarını bir bütün halinde gördüklerinde bir diğer deyişle bütüncül bakabildiklerinde derin öğrenmeye geçerler. Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Nasıl öğrenirim ve gelince de yine şey olarak deneyim katması açısından söyleyeyim. Yani bütün duyu organlarımı işin içine katarak öğrenmeye çalışırım. İşte derler ya yazarak şu kadar aklında kalır, görerek şu kadar; bir bütün duyu organlarımı işin içine katarak öğrenmeye çalışırım.” (Hakan:K1)

Bütüncül öğrenme, bireylerin tüm duyularını kullanarak öğrenme sürecine katılmaları ve böylece bilgileri daha etkili ve kalıcı bir şekilde özümsemeleri anlamına gelmektedir. Katılımcılar, görsel, işitsel ve dokunsal duyularını bir arada kullanarak daha zengin ve derinlemesine bir öğrenme deneyimi yaşamaktadırlar.

4.1.1.6. Öz değerlendirme

Öğrenme etkinliğinin öncesi, esnası ve sonrasında öğrenenin düşünsel ve davranışsal tüm faaliyetlerini kendisinin değerlendirmesi ardıl öğrenme etkinliklerine de ışık tutacaktır. Öğrenme hedeflerine ulaşmada güçlü ve zayıf yönlerini, gelişme gösterdiği alanlarını fark etmeleri için öğrenciler, öğrenme süreçlerini objektif olarak değerlendirirler (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006). Yeteneklerini keşfetmeleri, başarılarını veya başarısızlıklarını değerlendirmeleri öğrenenlerin uzaktan eğitimde aldıkları derslere bakış açılarını ve ilerleyen dönemlerde izleyecekleri stratejilerine katkıda bulunur. Öz değerlendirme, öğrencilere hangi öğrenme stratejilerinin etkili olduğunu belirlemelerinde ve etkisiz olanları iyileştirmeleri konusunda yol gösterir (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006). Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Tabii ki geçiririm daha iyi nasıl yapabilirim, daha nasıl vakıf olabilirim diye gözden geçiririm.” (Sedef:K4)

“Yani önce konu anlatımına bakarım. Hani konu eksiğimin olmamasını isterim. Ondan sonra da sınava yönelik çalışma, ezbere dayalı çalışma yürütürüm.” (Eser:K6)

“Yani öğrenmiş miyim, öğrenmemiş miyim, ne kadar öğrenmişim, hani bunun peşine düşüyorum. Bırakmıyorum, emin olmadan ilerleyemiyorum zaten. Bendeki şey o, yani bir şeyden öğrendiğimden %100 emin olmam lazım ilerleyebilmem için, devam edebilmem için.” (Hakan:K1)

“Kendimle ilgili şimdi şöyle: insan bazen ön tahminde bulunur, ben bunu öğrenebilirim, ben bunu öğrenemem gibisinden. Ama bunun çok doğru olduğunu düşünmüyorum ben. Yani işin içine girdikten sonra insan, evet ben bunu yapabilirim, ben bunu yapamam diye düşünür. O yüzden ben önce biraz işin içine çok az girerim, hani bakarım. Eğer gerçekten bu konuda bir yeteneğim varsa, becerim varsa tamam derim, hani ben bunun üstüne gidebilirim derim. Ama eğer olumsuz anlamda hayır, ben bunu yapamıyorum, bu beni zorluyorsa eğer, hani bu şeyde de öyle; mesela uzaktan eğitimde bizim derslerde de öyle diyelim, bir ders mesela bazı derse ne kadar çalışırsan çalış alacağın not aşağı yukarı bellidir. Bazı derse biraz bakman bile seni yükseltir. Hani kendi adıma konuşuyorum tabi, hani o biraz benim kendi, hani bir bakarım, ondan sonra karar veririm. Evet ben bunu yapabilirim, ben bunu yapamam diye. Yani öyle yaptığımı düşünüyorum.” (Hakan:K1)

“Eğer sınavlardan ya da derslerden düşük not alırsam tekrardan konulara bakarım. Mergen sistemine yüklenmiş olan dersleri tekrardan izlerim ya da öğretmenin söylemiş olduğu notları tekrardan okurum. O şekilde kendimi tekrar değerlendiririm.” (Umut:K3)

Öz değerlendirme, bireylerin öğrenme süreçlerini ve performanslarını sürekli olarak gözden geçirerek daha etkili ve verimli bir şekilde ilerlemelerine yardımcı olmaktadır. Katılımcılar, kendi öğrenme düzeylerini ve eksikliklerini belirleyerek bu doğrultuda kendilerini geliştirmekte ve eksiklerini gidermektedirler.

4.1.2. Dezavantajlar

Bu bölümde dezavantajlar kategorisi altında disiplin sağlayamamak, kaynak bulma sorunu, uzaktan eğitim öğreticisinin kalitesi, dönüt alamamak, pratik bilgi deneyimleyememek, hayatın yoğunluğu ve öğrenen yalnızlığı kodları yer almaktadır. İlgili kodların altında katılımcı ifadelerine doğrudan yer verilerek kod açıklanmıştır. Dezavantajlar kategorisi altında bulunan kodlara ilişkin katılımcı görüşleri de Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Dezavantajlar kategorisi kodlarına göre katılımcı görüşleri

Kodlar	K1	K2	K3	K4	K5	K6
Disiplin sağlayamamak		X			X	
Kaynak bulma sorunu			X			
Öğretici kalitesi					X	
Dönüt alamamak		X			X	
Pratik bilgi deneyimleyememek				X		
Hayatın yoğunluğu	X	X				
Öğrenen yalnızlığı					X	

4.1.2.1. Disiplin sağlayamamak

Uzaktan eğitimi bırakma eğilimlerinin araştırıldığı çalışmalarda içsel ve dışsal faktörler vurgulanmaktadır. Öğrenenin yaş, cinsiyet fiziki özellikleri, önceki eğitimleri, çalışma durumları, çevrimiçi öğretim yaşantısı, ailevi durumlar, mali sorunlar, iş yeri desteği, kişisel sağlık gibi faktörlerin çevrimiçi öğretime engel olarak görülmektedir (Park, 2007). Uzaktan eğitimde disiplinin öğretmenin kontrolünden öğrenenin kendi kontrolüne geçtiği göz önünde bulundurulduğunda akademik başarının sağlanmasında kendi öğrenme deneyimini yönetebilen öğrenenlerin avantajlı olduğu söylenebilir. Bilişüstü öğrenme stratejileri, uzaktan eğitimde öğrenim gören öğrencilerin motivasyonunu artırır ve disiplinli bir çalışma alışkanlığı geliştirmelerine yardımcı olur (Moore, 2013). Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Yani öğrenme sürecinde, öncelikle erteleme huyum çok kötü. Mesela erteliyorum; bazen, çoğu zaman, hani bir şeye bakacaksam bu hafta değil bir daha ki hafta, öbür hafta. Yani erteleme sıkıntım var, yani birçok şeyi erteliyorum ve o birikiyor. O biriktiği zaman da konuları kaçırmış oluyorum bazen.” (Sabri:K2)

“Mesela gidiyorum, hangi hafta hangi çalışmayla ilgili değerlendirme yapacağım, hangi hafta hangi konuyu göreceğim? Bu bende kendime gizleme, kendi kendime ne zaman ne çalışacağım ile ilgili öngörülü olmamak, benim motivasyonumu düşürüyor.” (Senem:K5)

Disiplin sağlayamamak, bireylerin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları önemli bir engel olup, görevlerin ertelenmesi ve motivasyonun düşmesi gibi olumsuz sonuçlar

doğurabilmektedir. Katılımcılar, bu sorun nedeniyle konuları kaçırmakta ve öğrenme süreçlerinde aksaklıklar yaşamaktadırlar.

4.1.2.2. Kaynak bulma sorunu

Uzaktan eğitimde ders videoları, podcastler, ders kitapları, dijital içerikler, çevrimiçi kurslar gibi çok çeşitli ders materyalleri arasında nitelikli ve hedefe yönelik kaynakların bulunması öğrenenin iş yükü ve motivasyonunu etkileyen faktörler arasında yer almaktadır.

Uzaktan eğitimde ders materyallerinin erişimini yönetmede üstbilişsel beceriler önem taşımaktadır. Bilgiyi doğru ve nitelikli kaynaklardan edinebilmeleri ve bu bilgileri anlamlandırarak görevin gereklilikleri yönünde kullanabilmeleri akademik başarılarını etkilemektedir (Jonassen vd., 2008). Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Yeteri kadar kaynak bulamıyorsam, ister istemez anksiyetem başlıyor. Nasıl yapacağım tarzı.” (Umut:K3)

Kaynak bulma sorunu, bireylerin öğrenme ve araştırma süreçlerinde karşılaştıkları zorluklardan biridir. Yeterli kaynak bulunamaması, katılımcılar arasında kaygı ve endişe yaratmakta, bu da öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

4.1.2.3. Uzaktan eğitim öğreticisinin kalitesi

Uzaktan eğitimde teknolojik araçlarla sağlanan öğrenen-öğreten ilişkisinin konforlu, nitelikli ve içten olması öğrenenin öğrenme etkinliğini önemli oranda etkilemektedir. Öğrenciler, çevrimiçi platformlarda öğreticilerden ders materyalleri, rehberlik ve geri bildirim alırken üstbilişsel yetenekleri ile bu bilgileri nasıl kullanacaklarını değerlendirirler (Garrison ve Anderson, 2003). Öğrenci-öğretici etkileşimi, öğrencilerin uzaktan eğitimde aktif olmalarını sağlayabilir ve bu etkileşim öğrencilerin hem motivasyonlarını hem de akademik başarılarını etkileyebilir (Garrison vd., 2000). Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Bir dersi canım hiç açmak istemiyor. Adam sadece konuşuyor, bu beni rahatsız etti. Hiçbir şey aldığımı hissetmedim ama bir başka hocanın dersini defaten izlediğimi biliyorum. Bir daha izledim, bir daha izledim, aman bir şey kaçırdım mı diye bir daha izledim. O öğretmenin duruşu ve anlatış şekli bende çok etkili oluyor. Ama bir hoca, yani anlatsa ne olur, anlatmasa ne olur? Ben size samimi söylüyorum. O dersleri hocanın anlattığını hiç dinlemedim. Bu arada şey çok önemli, o hoca kişinin ses tonu, bakışı,

videodaki duruşu o sizi ya alıyor ya almıyor, ya yakalıyor ya yakalamıyor. Adam sadece konuşuyor. Ses tonu çok kalın, o benim kulağımı tırmalıyor, o bende motivasyonumu düşürüyor. Ben onun videolarını hiç izlemedim, onu söyleyebilirim, hiç izlemedim.” (Senem:K5)

Uzaktan eğitimde öğreticinin kalitesi, öğrencilerin derslere olan ilgisini ve motivasyonunu doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Katılımcılar, öğreticinin ders anlatma tarzı, ses tonu, duruşu ve genel tavırlarıyla ilgili olumlu ya da olumsuz deneyimlerini dile getirmişlerdir.

4.1.2.4. Dönüt alamamak

Uzaktan eğitimde senkron ve asenkron olarak yürütülen ders, iletişim ve ölçme değerlendirme faaliyetlerinin tamamında öğrenen-öğreten ve öğrenen-öğrenen arasındaki etkileşimler önem arz etmektedir. Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Hani tekrardan izlerim ama diğeri canlı ders. Ben canlı derslerinin hiçbirini kaçırmadım. 1-2 tane işim çıkmıştı, onun dışında hiçbirini kaçırmadım. Özellikle uzaktan derslerimde çünkü derste sorabiliyorum. Hemen soruyorum ama sonra izliyorum, hocamız bir soru soruyor. Cevap verip cevap almam lazım, dönüt yok yani. Tamam, tekrarını izliyorum ama o tekrarın bana faydası olmuyor artık.” (Sabri:K2)

“Yani zaten eğitim alıyoruz ama uzaktan yetişkin eğitimi konusunda bazı hocalar kendileri de yetersiz. Bu bilgileri bizimle paylaşmaları gerekir ama paylaşmıyorlar. Yani bence öğrencilerle paylaşmıyorlar.” (Senem:K5)

“Birinci derste hocaların anlatımından, ifadesinden ve verdiği dokümanlardan o kanaati ediniyorum. Şimdi diyorum bu dersten yol alırım, ilerleyebilirim diye düşünüyorum ama sıfırdan dersin adını sadece bilerek kanaatte bulunamam. Ancak o kanaat oluşuyor. Mesela hoca diyor ki bu hafta şunu anlatacağız, şu hafta ödev olacak, şu hafta şöyle bir çalışma yapacağız diye bunu sözlü olarak anlatıyorsa bir tık memnun oluyorum ama bunu yazılı doküman olarak Canva'ya yüklerse artık o ders konusunda daha rahatlıyorum. Belirsizlik bende zaten kaygı yaratan bir özelliktir.” (Senem:K5)

“Yani bir de etkileşim, öğreten-öğrenen etkileşiminde eksiklikler var. Daha fazla etkileşim olmalı. Mesela size diyorlar ki video esnasında, ders esnasında, işte mail atabilirsiniz istediğiniz zaman yazabilirsiniz diyorlar ama cevap vermiyorlar. Cevap vermeyince ikinci kez yazar mısın? Yazmayız değil mi? Yani öğreten-öğrenen etkileşiminde sorunlar var.” (Senem:K5)

Dönüt almak ve etkili etkileşimde bulunmak, uzaktan eğitimde öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyen önemli unsurlardır. Katılımcılar, canlı derslerin ve etkili iletişimin öğrenme süreçlerinde ne kadar faydalı olduğunu vurgulamışlardır.

4.1.2.5. Pratik bilgi deneyimleyememek

Deneyim, öğrenmenin davranışsal yansıma ihtiyaçlarını karşılaması yönüyle öğrenene öğrenme hissini veren etkinliklerdir. Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme teorisine göre deneyim, gözlem, kavramsal düşünme ve deneyime dayalı planlama öğrenme döngüsünü oluşturur. Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“...pratiklerde deneme yanılma yoluyla yapa yapa ona hakim olabiliyorsun.”
(Sedef:K4)

Pratik bilgi deneyimleyememek, öğrenme sürecinde önemli bir engel teşkil etmektedir. Uygulamalı deneyim, bilgilerin daha iyi anlaşılmasını ve kalıcı olmasını sağlar. Katılımcılar, pratik yapmanın ve deneme yanılma yoluyla öğrenmenin önemini vurgulamışlardır.

4.1.2.6. Hayatın yoğunluğu

Uzaktan eğitimde zaman ve mekan esnekliğinin sağlanmasına karşın lisansüstü öğrenim gören öğrenenlerin bireysel yaşamları ve eğitim hayatlarını dengelemesi bazı zorluklara yol açabilmektedir. Zaman yönetimi, disiplin sağlama, motivasyon sürekliliği, bilişsel yük ve fiziksel sağlık uzaktan eğitimde öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin iş ve özel hayatlarının devamında katıldıkları çevrimiçi derslerin verimli geçebilmesi için fiziksel işleyişlerinin ve zihinsel aktivitelerinin sağlıklı seyrediyor olması gerekmektedir. Uzaktan eğitimdeki öğrencilerin düzenli fiziksel aktivite yapmaları, zihinsel sağlıklarını korumalarına ve programlama gibi zihinsel aktivite gerektiren konularla başa çıkmalarına yardımcı olabilir (Johnson vd., 2016). Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Özellikle bu işe yüksek lisansa başlayınca aslında çok sevdiğim bir ders Cuma'ya denk geldi. İstatistiksel modelleme diye bir dersim vardı ve çok zorlandım. Aslında çok ilgiliyim ama haftanın yorgunluğu birikmiş oluyor ve o ders beni çok zorladı. Keşke o ders pazartesi olsaydı. Çünkü tamamen sayısal üzerine, program üzerine ders çok ilgimi

çekiyordu. O beni çok zorlamıştı ve plan yaparken bize sorulsa ben onu başa alırım.”
(Sabri:K2)

“Onun haricinde, ben şu süre zarfında bunu öğreneceğim tarzında ne zaman plan yapsam çok tutmaz. Çünkü iş hayatı da olduğu için siz ne kadar plan yaparsanız yapın, tam olmuyor maalesef.” (Hakan:K1)

Hayatın yoğunluğu, bireylerin öğrenme ve çalışma süreçlerinde karşılaştıkları önemli bir zorluktur. Günlük yaşamın getirdiği yorgunluk ve iş yükü, planların uygulanmasını ve öğrenme verimliliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Katılımcılar, bu durumun kendilerini nasıl zorladığını ve planlarını nasıl etkilediğini dile getirmişlerdir.

4.1.2.7. Öğrenen yalnızlığı

Uzaktan eğitimde öğrenci yalnızlığı, öğrencinin motivasyonunu ve öğrenme süreçlerine katılımlarını olumsuz yönde etkileyebilir (Moore vd., 2011). Bilişüstü öğrenme stratejileri, öğrenciler arasındaki etkileşimi artırarak öğrenen yalnızlığını azaltabilir ve uzaktan eğitimde daha etkili bir öğrenme deneyimi sağlayabilir (Akyol ve Garrison, 2008).

“Gencin çektiği bu yalnızlığa bir de daha nasıl çalışacağını bile bilmemesini ekleyin. Kendi becerilerine ve zihin yapısına uygun bir çalışma yöntemi ona asla gösterilmemiştir. Bu yüzden yıllarca gördüğü lise eğitimi, kendini özgürleştirme çalışması bakımından onun için kaybedilmiş yıllardır. Oysa bu yıllar, hayatın en parlak, en güzel yıllarıdır.” (Payot, 2021, s. 151).

Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Yani bana kitap önerilmesini isterdim. Kitabı satın almak isterim ama kimse kitap önermedi. Yani biraz bence bu bölümde kişi ek kaynak manasında yalnız bırakılıyor. Sadece o slayttan size anlatıyor o kadar. Ondan sonra sizi yalnız bırakıyor, halbuki ben bu alanda acemiyim. Bu alanda kitap olduğunu bilemem. Kimi yazdığını bilemem. Bana mesela Canva sistemlerinde yardımcı olabilecek ek kaynak diye dokümanların hepsi verilebilir. Ama bunu hiçbiri yapmadı.” (Senem:K5)

Öğrenen yalnızlığı, bireylerin eğitim süreçlerinde yeterli rehberlik ve destek alamamaları sonucunda hissettikleri yalnızlık duygusudur. Katılımcılar, ek kaynaklar ve yönlendirme eksikliğinden dolayı kendilerini yalnız hissetmekte ve bu durum öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir.

4.1.3. Öğrenme kaynakları ve araçları

Bu bölümde öğrenme kaynakları ve araçları kategorisi altında videodan destek almak, internet kullanarak öğrenme ve deneyimli kişilerden destek almak kodları yer almaktadır. İlgili kodların altında katılımcı ifadelerine doğrudan yer verilerek kod açıklanmıştır. Öğrenme kaynakları ve araçları kategorisi altında bulunan kodlara ilişkin katılımcı görüşleri de Tablo 4.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğrenme kaynakları ve araçları kategorisi kodlarına göre katılımcı görüşleri

Kodlar	K1	K2	K3	K4	K5	K6
Videodan destek almak		X	X	X	X	
İnternet kullanarak öğrenme		X	X		X	X
Deneyimli kişilerden destek almak	X	X	X			

Bilişüstü öğrenme stratejisi her öğrenenin kendi öğrenme sürecini yönetmesini ifade eder. Dolayısıyla öğrenenin çeşitliliği kadar öğrenme yöntemlerinin de çeşitlenmesi bireyselleşmiş bir öğrenme yolculuğuna imkan tanımaktadır. Bilişüstü öğrenme stratejisi, öğrencilerin öğrenme tarzlarına ve ihtiyaçlarına yönelik bireysel öğrenme deneyimleri yaşamalarına imkan tanır (Flavell, 1979).

Açık ve uzaktan eğitimlerde teknolojinin sağladığı olanaklarla hem öğrenme materyalleri hem de öğrenme yöntemlerinde çeşitlilikten söz edilmektedir. İnternet yoluyla erişilen kaynaklar ve videolar öğrenme etkinliğini destekleyici rol oynamaktadır. Sanal ortamlarda sunulan çeşitli formlardaki içerikler, öğrenenlerin kendi tarzlarına göre tercih yapmalarına olanak tanımaktadır (Garrison ve Vaughan, 2008).

4.1.3.1. Videodan destek almak

Videodan destek almak, öğrenme sürecinde öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarına ve pekiştirmelerine yardımcı olan etkili bir yöntemdir. Katılımcılar, ders anlatımlarını tekrar tekrar izleyerek, ek videolardan ve çeşitli çevrimiçi kaynaklardan yararlanarak bilgi eksiklerini gidermekte ve öğrenme süreçlerini desteklemektedirler. Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Ama teorik derslerinde, yani işlediğimiz derslerde de o şekilde ben 2-3 kez videoyu izlerim, konu anlatımını izlerim hâkim olabilmek için.” (Sedef:K4)

“Ne zaman yapıyorum derse, ekstra YouTube, işte başka bir yer, ne nereden öğrenmeye başladığım anda o sorunu ortadan kaldırıyorum. Öğrendiğim zaman sorun benim için kapanmış oluyor.” (Sabri:K2)

“Ek videolar izlerim, ek makaleler okurum, kitap satın alırım.” (Senem:K5)

“Yani ilk önce YouTube'a girerim. Hani böreğin nasıl yapıldığını yazarım arama butonuna. O şekilde süreç başlamış olur sanırım.” (Umut:K3)

4.1.3.2. İnternet kullanarak öğrenme

İnternet, bireylerin bilgiye hızlı ve kolay bir şekilde erişebilmelerini sağlayan önemli bir kaynaktır. Katılımcılar, interneti kullanarak çeşitli konuları araştırmakta, forumlara katılarak sorular sormakta ve ek videolar izleyerek bilgi eksiklerini gidermektedirler. Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Ön bilgi tabi ki, hani öğreneceğim kısımları gerek internetten gerek daha önce bir kişi yapmışsa ondan mutlaka öğrenirim. Hani ne şekilde ilerleyip ne yapayım, ne yaparsam daha faydalı olur şeklinde mutlaka sorarım.” (Sabri:K2)

“Bilmiyorum demektense oturuyorum, internetten veya o işi öğreniyorum, o işi yapıyorum. Nasıl yaparım? Forumlara giriyorum, üye oluyorum, gerekirse tekrardan soruyu soruyorum, hani nasıl yaparım? Varsa bir teknik çizimi varsa onu buluyorum.” (Sabri:K2)

“Ek videolar izlerim, ek makaleler okurum, kitap satın alırım.” (Senem:K5)

“Ama işte bunda söylediğim gibi internette araştıra araştıra öğrenmeye çalışıyorum. Yani ilk önce konu hakkında internete yazıp bir yazı okur, bir fikir sahibi olurum. Ondan sonra dediğiniz gibi, okuduğum makalelerden ya da yazıtlardan, internette herhangi bir yerden bunlar hakkında not alıyorum ben de. Sonra bunları tekrar derleyip kendim özgün şekilde yazmaya çalışıyorum.” (Umut:K3)

“İnternetten araştırırım. Hani daha önce çıkmış sorular tarzı bir şeyler olabilir veya yüksek lisans ise WhatsApp grupları oluyor. Oradan bilgi edinebiliyorum.” (Eser:K6)

4.1.3.3. Deneyimli kişilerden destek almak

Deneyimli kişilerden destek almak, bireylerin bilgi ve tecrübelerinden faydalanarak daha etkili ve verimli bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Katılımcılar, konular hakkında ön bilgi edinmek ve doğru adımlar atmak için deneyimli kişilere başvurumaktadırlar. Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Ön bilgi tabi ki, hani öğreneceğim kısımları gerek internetten gerek daha önce bir kişi yapmışsa ondan mutlaka öğrenirim. Hani ne şekilde ilerleyip ne yapayım, ne yaparsam daha faydalı olur şeklinde mutlaka sorarım.” (Sabri:K2)

“Eğer hayata dair bir şey ise hani daha çok büyüklerimle görüşürüm, daha tecrübe sahipleriyle öyle bir yol haritası çizerim yani.” (Hakan:K1)

“Genel olarak ilk araştırma yaparım. Ondan sonra çevremdeki insanlara sorarım. Yani siz daha önce yaptıysanız nasıl yaptınız, nasıl oldu tarzı? En sonunda kendim uğraşırım, çözmek için.” (Umut:K3)

Üstbilişsel farkındalığa sahip öğrenenler hangi ders içeriğini hangi öğrenme metoduyla öğrenebileceğinin farkında olarak uygun kaynağa erişme aşamalarını kontrol edebilir. Katılımcılar, ders videolarını izleyerek, internetten araştırma yaparak ve deneyimli kişilerden destek alarak öğrenme içeriklerini anlamayı, pekiştirmeyi ve geliştirmeyi hedeflemektedirler.

4.1.4. Öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutum

Bu bölümde öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutum kategorisi altında bilgi türüne göre motivasyon oluşturma, öğrenmeye karşı zorunluluk hissetmeme, öz motivasyon sağlama, öğrenmekten keyif almak, öğrenme alanı tercih etme ve sosyal çevrenin beklentileri kodları yer almaktadır. İlgili kodların altında katılımcı ifadelerine doğrudan yer verilerek kod açıklanmıştır. Öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutum kategorisi altında bulunan kodlara ilişkin katılımcı görüşleri de Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutum kategorisi kodlarına göre katılımcı görüşleri

Kodlar	K1	K2	K3	K4	K5	K6
Bilgi türüne göre motivasyon oluşturma	X	X	X	X	X	
Öğrenme karşı zorunluluk hissetmeme				X		X
Öz motivasyon sağlama	X					
Öğrenmekten keyif almak					X	
Öğrenme alanı tercih etme				X		
Sosyal çevrenin beklentileri		X				

Bilişüstü öğrenme stratejisine göre öğrenenlerin kendi öğrenme yolculuklarında etkin rol almalarında sürdürülebilir içsel bir motivasyonun tesis edilmesi önem arz etmektedir. Motivasyon, öğrencilerin öğrenme sürecinde gösterecekleri, çaba seviyesini belirlemektedir ve bilişüstü öğrenme stratejilerinin etkin bir şekilde kullanılmasını sağlar (Pintrich, 2003). Açık ve uzaktan öğrenmede çevrimiçi öğrenme materyalleri ve ilgi çekici uygulamalar, öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilir (Deci ve Ryan, 2000). Uzaktan eğitimde öğrenim gören öğrenenlerin otonomi ve öz düzenleyici özelliklerini haiz olması bir diğer deyişle üstbilişsel farkındalık düzeyinin yüksek olması uzaktan öğrenme sürecine devam etmelerine olumlu katkıda bulunabilir. Bilişüstü öğrenme stratejisi, uzaktan eğitimde öğrenenin motivasyonunu artırarak öğrenme sürecine aktif katılımını destekler ve uzaktan eğitim sürecine bağlılıklarını artırabilir (Pintrich, 2003).

4.1.4.1. Bilgi türüne göre motivasyon oluşturma

Bilgi türüne göre motivasyon oluşturma, bireylerin öğrenme süreçlerinde belirli bilgi türlerine karşı ilgi ve motivasyon düzeylerinin nasıl değiştiğini ifade eder. Katılımcılar, kullanacakları bilgileri öğrenmeye daha çok motive olduklarını belirtirken, ilgi çekmeyen veya kullanılmayacak bilgileri öğrenmeye karşı daha az motive olduklarını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Daha sonra kullanacaksam tabii ki kendimi daha çok motive ediyorum konuya ama kullanmayacaksam öyle bir motivasyonum yok. Hı evet bu da varmış diyorum. Böyle bir şey de varmış. Belki aklımın bir köşesine yazarım, belki onu da sonra, hani kullanmak için değil de herhangi bir yerde adını duymuştum diyebilmek için. Cebimde durur.” (Sedef:K4)

“Eğer bir içerik benim ilgimi çekmiyorsa ben o konuya odaklanamıyorum. Örneğin sözel yani çok okumalıysa çok okumaya yönelik motivasyonum yok. Kendi özel okuma kültürüm çok fazla yok ne yazık ki. Sadece neyi okuyorum? Alakasız bir örnek olabilir ama örneğin bir araba aldığımda arabanın kitapçığını baştan sona okuyorum. Sebep, az önce söylediğim şey; faydası olacağı için kitapçığı baştan sona okuyorum. Ama başka bir roman ya da hikaye okumuyorum. Hani o bana bir değer katarsa ancak ona yöneliyorum. Kendi eleştirim bu şekilde.” (Sabri:K2)

“Eğer konu teoriye yönelikse biraz daha çekimser yaklaşıyorum açıkçası. Eğer ezbere dayalıysa konuya yönelik olarak çekimser kalıyorum, çünkü bana bir şey öğretecek değil de ben sanki bir şey ezberlemeye gelmiş gibi hissediyorum. Ama konu daha çok

uygulamaya yönelikse ders daha çok hoşuma gitmeye başlıyor, çünkü bir şeyleri pekiştirdiğimi, yaptığımı hissediyorum.” (Umut:K3)

“İhtiyaçtan yola çıkarım. Benim ona ihtiyacım var mı, ona bakarım. Bu bana çok kuvvetli bir içsel motivasyon sağlıyor. Mesela ben kendi kendime dedim ki benim uzaktan öğretimi öğrenmem lazım. Öyle yola çıktım. Araştırdım, böyle bir bölüm varmış, böyle bir yüksek lisans varmış. Kendim araştırdım, buna ihtiyaç duydum, ihtiyaçtan doğar zaten bu.” (Senem:K5)

“Evet, ben şimdiye kadar iki ön lisans bitirdim. Hepsi meraktan, işte web tasarımı, kodlama, fotoğrafçılık ve kameramanlık. Bunlar hep hobilerimdi benim. Ama dedim ki bunlar belgeli hobi olsun, hem de birkaç bir şey öğreneyim diye girmiştim. Bu yüksek lisans da yapıyorum. Mesela şimdi ölçme ve veri analitiği; ben ölçme değerlendirme merkezinde çalışıyorum zaten aynı zamanda. Alanla ilgili olduğum için derslerde çok güzel geçti.” (Sabri:K2)

“Benim gerçekten ona inanmam lazım. Yani, evet, ben bunu öğrendiğim zaman gerçekten beni mutlu edecek, gerçekten beklentilerimi karşılayacak tarzda kendimi o noktada motive etmişsem bu beni motive eder. Şöyle söyleyeyim; ben uzun bir süredir Arapça öğreniyorum, dört aydır falan. İngilizce öğretmeniyim aynı zamanda, ayrıca yüksek lisans da var. Biraz da Arapça öğrenmemle aynı zamana denk geldi. Benim Arapça öğrenmemdeki motivasyonum biraz daha dini sebeplerden dolayı. Daha çok metinleri direkt çevirebilme arzusu. Mesela bir İngilizce öğretmeni olarak bir İngilizce kaynağa baktığım zaman onu benim algılamam, onun çevirisine baktığımdaki algılamam aynı değil. Çevrildiği zaman işin rengi biraz değişiyor açıkçası. Hani ben de metinlere biraz daha dış kaynak olarak bakıyorum, kendim direkt birinci elden çevirmek istediğim için bu beni motive ediyor.” (Hakan:K1)

Katılımcılar, uzaktan eğitimde lisansüstü eğitim alan yetişkin öğrenenlerin alan tercihi yaparken iş ve özel yaşamlarında fayda sağlayacak ve ilgi alanlarına uygun bölümlere kayıt olduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda uzaktan eğitim yoluyla lisansüstü eğitimine kayıt olan öğrencilerin yetişkin yaşantılarının tercihlerinde etkili olduğu söylenebilmektedir.

4.1.4.2. Öğrenmeye karşı zorunluluk hissetmeme

Açık ve uzaktan eğitim sistemlerinde zaman ve mekan kısıtını ortadan kaldırmasıyla öğrenmede esnekliğin ve erişim kolaylığının sağlandığı eğitim modelleri ortaya çıkmaktadır. Lisansüstü öğreniminde alan seçiminde öğrenenlerin hayatlarında

veya iş çevrelerinde fayda sağlayacak bölümleri tercih ettikleri görülmektedir. Akademik ilgi, kariyer hedefleri ve ilerlemeye katkı, kişisel gelişim ve kişisel ilgi alanları lisansüstü alanların tercihlerinde önemli rol oynamaktadır. Zimmerman'a (2002) göre lisansüstü eğitim programları, öğrenenlere analitik düşünme becerileri, çeşitli araştırma yöntemleri ve eleştirel bakış açısı katarak mesleki başarılarına katkıda bulunmaktadır. Yetişkin öğrenenlere uygun olarak yürütülen uzaktan eğitim süreçleri öğrenenlerin özerkliğini destekleyerek öğrenmeyi öğrenmelerine katkıda bulunabilir. İş hayatında statü beklentisi, sosyal çevrelerin bilgi ve deneyim düzeylerine yönelik beklentiler, akademik çevre edinme, öğrenme ortamlarının çeşitliliği yetişkin öğrenenlerin çevrimiçi kurslara ve uzaktan eğitim lisansüstü programlara yönelik bakış açılarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Kendimle ilgili ne gibi yargılarda bulunurum? Herhangi bir yargıda bulunmam. Yani şöyle bir şey: Ben meslekte 22. yılımı bitirdim, 23. yılımı çalışacağım. Bundan sonrası için hani benim bir idealist, idealist değil bana kazanımların artışı olur mu? Çok idealist yaklaşmıyorum işin açığı. Faydalanabilirim ya da faydalanmam. Ama çözüm mü yani değil, çözümde olmayabilir, işime yaramayabilir, yarayabilir de. Çok bunun için kendime hani ilk yıllardaki gibi aa bunu yapmalıyım diye bir idealistliğim yok.” (Sedef:K4)

“Ne kadar çalışmam gerekiyorsa, iş yerinde de çalışmam gerekiyorsa hani o gereklilikleri sağlayana kadar kazanmaya çalışırım. Yani kimisi 1-2 saat çalışır ama kimisi 5-6 saat çalışır. Esneklikten kastettiğiniz buysa hani, çok fazla açıkçası sınav dönemlerinde rahat olmam. Belirli bir stresin gerekli olduğunu düşünüyorum.” (Eser:K6)

Öğrenmeye karşı zorunluluk hissetmeme, bireylerin öğrenme süreçlerine daha esnek ve isteğe bağlı bir yaklaşım sergilemelerini ifade eder. Bu durum, özellikle uzun yıllar meslekte deneyim kazanmış kişilerde daha belirgin olabilir. Katılımcılar, öğrenmeye karşı daha rahat bir tutum sergilemekte ve belirli bir zorunluluk hissetmemektedirler.

4.1.4.3. Öz motivasyon sağlama

Bilişüstü öğrenme stratejisinde, yüksek düzeyde içsel motivasyonun sağlanması, sürdürülmesi ve tekrarlanabilmesi oldukça önemli rol oynar. Kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmeyi hedefleyen öğrenenlerin zorluklar ve değişen koşullar karşısında motivasyonlarını devam ettirebilmeleri uzaktan eğitim süreçlerine devam etme durumlarını da etkilemektedir. Katılımcılar tarafından içsel motivasyon, bir görevin veya

hedefe ulaşma adımlarının öğrenen tarafından ilgi çekici bulunması veya aşamaların ilerletilmesinden mutluluk ve haz duyulması olarak aktarılmıştır.

Öz motivasyon sağlama, bireylerin kendi başarılarını ve öğrenme süreçlerini sürdürebilmeleri için gerekli içsel itici gücü elde etmeleridir. Katılımcılar, olumsuz düşünceleri bertaraf ederek ve başarılarını hatırlayarak kendilerini motive etmektedirler. Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Konuşmacı 1: *Yani mutlu olurum. Evet, ben başardım derim. Selen:* *Yani başarınızda etkili olduğunu düşündüğünüz yönlerinize karşı tutumunuz nasıl olur?*

Konuşmacı 1: *Onları unutmamaya çalışır, bir sonraki aşamada kullanırım yani.*

“Yani şöyle, ben bir şey öğreneceksem eğer, bir konu varsa eğer, kafamdaki bütün olumsuz soruları cevaplamam lazım. Eğer mesela diyelim, ben bir şey öğreneceğim, o öğreneceğim şeyle ilgili kafamda en ufak olumsuz bir şey varsa ben o şeyi tam istediğim şekilde öğrenemem. Yani o beni hep bir yarım bırakır. O istediğim motivasyonu sağlayamam. O yüzden de bütün olumsuz soruları cevaplamam lazım. Eğer başlamışsam o işe, olumsuz bir sorum yok demektir. Yani başladığıma göre kafamdaki bütün olumsuz soruları demek ki cevaplamışımdır. Olumlu bir yönde de şöyle.” (Hakan:K1)

“...öğrenirken işte diyelim, öğrendim işte. Ben bunu işte acaba yarıda bırakır mıyım? Eğer kafamda böyle bir soru varsa öğreneceğim şeye dair ben buna başlayamam. Yani o yarıda bırakma olayını kafamda bitirmem lazım. Hayır, ben bunu yarıda bırakamam diye kendimi ikna etmem lazım. Yani bir motive etmem lazım. Bundan bahsetmiştim.” (Hakan:K1)

Öz motivasyon sağlama, bireylerin kendi başarılarını ve öğrenme süreçlerini sürdürebilmeleri için gerekli içsel itici gücü elde etmeleridir. Katılımcılar, olumsuz düşünceleri bertaraf ederek ve başarılarını hatırlayarak kendilerini motive etmektedirler.

4.1.4.4. Öğrenmekten keyif almak

Öğrenmekten keyif almak, bireylerin öğrenme sürecine içsel motivasyonla yaklaşip bilgi edinme ve anlama sürecinden zevk almalarıdır. Bu yaklaşım, öğrenme sürecini daha tatmin edici ve anlamlı kılar. Katılımcılar, öğrenme sürecini sadece bilgi edinmek ve anlamak için değil, aynı zamanda bu süreçten keyif almak için de önemli bulmaktadırlar. Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“52 yaşındayım, bu yaşıma kadar okuduğumda, mesela bir hoca şey sormuştu: 'Bunlardan ekstra bir para kazanıyor musun?' diye. Hayır, ben sadece okumak istiyorum, öğrenmek istiyorum; tek amacım bu. Ben biraz içsel motivasyonu kuvvetli biriyim. Yani

bunu belgelendirmek veya bunun için ekstra para kazanmak gibi bir kaygım, hevesim yok. Öğreniyorum, bu zaten beni mutlu ediyor.” (Senem:K5)

4.1.4.5. Öğrenme alanı tercih etme

Öğrenme alanı tercih etme, bireylerin ilgi ve yeteneklerine göre belirli bilgi alanlarına yönelik tercihlerini ifade eder. Katılımcılar, bazı dersleri ve konuları diğerlerine göre daha cazip ve anlaşılır bulmakta ve bu doğrultuda öğrenme alanlarını seçmektedirler. Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Diyordum ya teorik derslere ön yargılıyım. Teorik dersler, sözel dersler tabi ki. Ama yapamam değil ama yani bir sayısal derste o sayılarla uğraşmaktan daha kolay gelir bana.” (Sedef:K4)

4.1.4.6. Sosyal çevrenin beklentileri

Sosyal çevrenin beklentileri, bireylerin motivasyonunu ve başarıya ulaşma çabalarını etkileyen önemli bir faktördür. Katılımcılar, çevrelerindeki insanların kendilerine duyduğu güven ve inanç nedeniyle motive olmaktadır. Bu güven ve beklentiler, bireylerin kendilerini daha fazla çalışmaya ve başarmaya yöneltmektedir. Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Yani. Yani nasıl çalışıyorum? Yani daha çok dediğim gibi ben bunu bitirmeliyim hani çünkü benim bu işi başaracağıma inanan insanlar var diye düşünüyorum. Dışarıda biliyor herkes, bu beni motive ediyor. Yani atıyorum, Sabri bunu yapar hani. Bu beni motive ediyor. Benim şimdi ekstra hobilerim çok fazla; bilgisayarla ilgili, arabayla ilgili tamir ediyorum. Arkadaşlar güvenip sanayiye götürmeyip arabasını bana getiren insanlar var. Sabri bunu yapar. Beni motive eden şey bu oluyor. Yani benim onlara vermiş olduğum güven daha çok bu oldu, güven yani. Onların bana güvenmesi. Benim aklıma bu geliyor, ben bu işi yaparım çünkü yapmalıyım. Çünkü insanlar bana güveniyor işte. Ailem olsun, arkadaşlarım olsun, Sabri bunu rahat yapar. Bu beni motive ediyor, motivasyonum düştüğünde.” (Sabri:K2)

4.1.5. Bilginin değerlendirilmesi

Bu bölümde bilginin değerlendirilmesi kategorisi altında bilginin fayda sağlaması, bilginin merak edilmesi, maddi kazanım sağlama amacı ve bilginin gündelik yaşantıda kullanılması kodları yer almaktadır. İlgili kodların altında katılımcı ifadelerine doğrudan yer verilerek kod açıklanmıştır. Bilginin değerlendirilmesi kategorisi altında bulunan kodlara ilişkin katılımcı görüşleri de Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Bilginin değerlendirmesi kategorisi kodlarına göre katılımcı g r   leri

Kodlar	K1	K2	K3	K4	K5	K6
Bilginin fayda sağlaması	X	X		X		X
Bilginin merak edilmesi		X		X	X	
Maddi kazanım sağlama amacı		X				X
Bilginin gündelik yaşantıda kullanılması		X		X		

4.1.5.1. Bilginin fayda sağlaması

Üstbilişsel farkındalığa sahip öğrenenler öğrenme süreçlerini kontrol edebildikleri için öğrenme çıktılarının fayda sağlamayacağına inandıklarında motivasyon kaybı ve disiplin problemleri yaşayabilirler. Çevrimiçi kursların terk edilmesi, uzaktan eğitimde senkron derslere katılmama, ödevleri ve görevleri yerine getirmeme gibi davranış değişiklikleri gözlenebilmektedir. Eğitimi terk etme davranışını bilinçli olarak sergilemesi öğrenenin hedeflediği çıktılardan beklentisinin değişmesi olarak yorumlanabilir. Eğitimi terk edenler akademik olarak başarısız olanlarla bir tutulmamalıdır (Diaz, 2002). Öğrenilen bilginin kişiye sağladığı veya sağlayacağı fayda göz önünde bulundurulduğunda kişi, öğrenme eylemini ya gerçekleştirir ya da bu bilginin i  hayatında, sosyal çevresinde ve günlük hayatında pek fayda sağlamayacağına inanmadığı için bilinçli bir şekilde reddeder. Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Ama şöyle olabilir, acaba i ime yarayacak mı? Ben bunu   rendiğimde ne gibi fayda sağlayacağı? Hani fayda sağlamasam da kendim için bir şey, bir artı mı? Yaptığım oluyor yani.” (Sedef:K4)

“Benim hayatımda şimdiye kadar yüksek lisansa ba lamamamın en büyük sebebi bir amacım yoktu. Yani hayatımda bir i e yaramayacağını düşündüğüm içindi. Şimdi amacım var, i ime artı katacağı için ben bu i e tekrardan ba ladım. Yani yoksa normalde çok yüksek lisans bitiren arkadaşım var veya doktora ama hiçbir faydası yok ona. Ben onu gördüğüm için benim hayatıma katkı sağlayacaksa o zaman bilgiyi yönlendiriyorum. O bilgi bana faydalıdır ve onu dinliyorum, hiçbir zaman dersini kaçırmam, ödevini asla aksatmam. Ama bir faydası yoksa o bilgiyi biraz  teliyorum, daha farklı alana yönlendiriyorum.” (Sabri:K2)

“Ben öğrendiğim şeyi niye öğreniyorum? Beni buna iten şey ne? O iten şey sağlamsa, yani gerçekten sağlam bir dayanağı varsa benim için olumlu yönde. Bunları söyleyebilirim. Yani dayanak önemli, kaynak önemli. Niye öğreniyorum?” (Hakan:K1)

“Hani fayda sağlamaya bakarım. Olabildiğince konulara hâkim olmaya çalışıp başarıya ulaşmaya gayret gösteririm. Yani öğrendiğim şeylerin, hayatımda karşılaştığım iş hayatımda, özel hayatımda fayda sağlayabilecek şeyleri öğrenmek isterim diye böyle bir cümle vardı. Kalıp bir cümle şeklinde söyleyebilirim yani.” (Eser:K6)

Bilginin fayda sağlaması, bireylerin öğrendikleri bilgilerin pratik ve anlamlı sonuçlar doğurması beklentisidir. Katılımcılar, öğrendikleri bilgilerin iş ve özel hayatlarına katkı sağlaması durumunda daha fazla motivasyon hissetmektedirler.

4.1.5.2. Bilginin merak edilmesi

İnsanın, kendi zihinsel çabasının bir ürünü olan bilişüstü, bir diğer adıyla üstbilişsel öğrenme, bir sonraki öğrenme sürecine ortam sağlayarak, bu sürecin daha hızlı ve sistematik ilerlemesini mümkün kılar. Kendi kapasitesinin farkında olan birey, zaman içinde kendine bilinçli ya da bilinçdışı bir öğrenme stratejisi belirler, bu doğrultuda yeni yöntemler geliştirir ve kendini öğrenmeye iten asıl duygunun ne olduğunu düşünmeye başlar. Merak, öğrenme sürecinde öğrencilerin odaklanma ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir (Renniger ve Hidi, 2016). Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Kullanmayacak olsam da öğretmen olduğum için hayatımın herhangi bir noktasında kullanmayacağım ama meraktan bakarım.” (Sedef:K4)

“Yani daha çok merak ettiğim, yani ilgilendiğim konu varsa onu daha çok araştırıyorum.” (Sabri:K2)

“Merak ediyorum, dur bakayım bu konuyla ilgili kim ne demiş diyorum, ne yapmış diyorum, bir okuyayım diyorum, anlamaya çalışıyorum. Orada eğer merakım devam ederse devam ediyorum öğrenmeye ama yok, bu bana göre değilmiş diyorsam bırakıyorum. Yani biraz da mesleki olarak ihtiyaç duyup duymamaya merak ediyorum ben. Okul müdürüyüm, mesela öğretmen arkadaşlardan bir soru geliyor, bir konuyla ilgili bir sıkıntı yaşıyorlar, açıyorum bilgisayarı, ya bu neymiş bir bakayım diyorum. Bir öğrenmeye çalışıyorum, ilgimi çekerse devam ediyorum, çekmezse bırakıyorum. Aslında benim başlangıç noktam galiba merak.” (Senem:K5)

Bilginin merak edilmesi, bireylerin belirli konulara ilgi duymaları ve bu ilgilerini tatmin etmek için bilgi edinme arayışında bulunmalarındır. Merak, öğrenme sürecini

başlatan ve sürdüren önemli bir motivasyon kaynağıdır. Katılımcılar, merak ettikleri konulara odaklanarak bilgi edinmekte ve bu süreçten keyif almaktadırlar.

4.1.5.3. Maddi kazanım sağlama amacı

Maddi kazanım sağlama amacı, bireylerin öğrenme ve kendini geliştirme süreçlerinde finansal kazanç elde etme hedefiyle motive olmalarıdır. Katılımcılar, sahip oldukları bilgi ve becerileri maddi gelir elde etmek için kullanmayı ve bu yolla yaşam standartlarını artırmayı hedeflemektedirler. Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“İş hayatında, özellikle ek gelir elde etmek amacıyla kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Bugün para kazanmak çok zor. Mesela bir bilgisayar mühendisi çok fazla var ama yapay zeka yazılımı yapan azdır. Örnek veriyorum, ben az olana yönelmeye çalışıyorum ve o alanda para kazanmaya çalışıyorum. Şu anda kamu sektöründeyim ama ekstra dışarıdan iş yapmaya çalışıyorum ve kendimi o yönde geliştirmeye çalışıyorum. Yurtdışı hedefim de var, hayalim de var. Kendimi geliştirirsem ve ispatlarsam yurtdışı hayalim var. Yakın vadede olursa eğer. İş hayatında bu bilgiyi kullanıp para kazanmam lazım. Benim için önemli olan faydası, yani getirisi olması lazım mutlaka.” (Sabri:K2)

“Yüksek lisansa kabul edilmek bir başarıdır. Bitirip yüksek lisans mezunu olduğumu toplum içerisinde dile getirmek de bir prestij sağladığını düşünüyorum insanlara. Artık herkes lisans mezunu olabiliyor. Şimdi toplum şartları gereği, en azından bir yüksek lisans herkesin yapması gerektiği kanaatine varıyorum. Motivasyonum düştüğünde, diplomanın bana kazandıracağı şeyleri düşündüğümde bu motivasyonumu artıran bir unsur olabiliyor.” (Eser:K6)

4.1.5.4. Bilginin gündelik yaşantıda kullanılması

Bilginin gündelik yaşantıda kullanılması, öğrenilen bilgilerin günlük hayatta pratik ve yararlı bir şekilde uygulanabilmesini ifade eder. Katılımcılar, öğrendikleri bilgileri gündelik yaşamlarına entegre etme ve bu bilgileri hayatın çeşitli aşamalarında kullanma amacıyla olduklarını belirtmektedirler. Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Yani hayat devam ediyor ve gündelik hayatta bunları kullanacak mıyız? Ya da gündelik hayata göre nasıl uyarlayabilirim? Hayatın hangi aşamasında bunu çıkartıp cebimden kullanabilirim?” (Sedef:K4)

“Yani öğrenme sürecinde az önce belirttiğim gibi, ben kendim merak ve ilgim doğrultusunda hem de iş hayatımda faydalı olacaksa o konuyu daha çok önem verdim. Hep böyle oldu. Yani bir bilgisayarda bile bir şey öğreneceksem o benim işime yarayacaksa, mesela bugün bir tasarım öğrendim ama hiçbir işime yaramayacaksa onunla ilgilenmiyorum. Yani o bilgiyi öğrenmeyi yoluna gitmiyorum. Ama işime yarayacaksa, bana fayda sağlayacaksa daha çok önem veriyorum. Hani bana fayda sağlaması lazım, o bilginin mutlaka bana katması lazım. Bilgi elbette boş değildir, ama kullanmayacağım bir bilgiyi çok fazla aklımda tutmam veya onu öğrenmeye yön vermem. Konu ve bilgiyi bu şekilde bir bütünleştiriyorum.” (Sabri:K2)

4.1.6. Olumsuzluklar karşısındaki tutum ve davranışlar

Bu bölümde olumsuzluklar karşısındaki tutum ve davranışlar kategorisi altında çözüm odaklı davranmak, sorunlara karşı sosyal çevreden destek almak, başarısızlıkla barışık olma, başarısızlığı kabullenememe ve başarı ölçütlerini yüksek tutmama kodları yer almaktadır. İlgili kodların altında katılımcı ifadelerine doğrudan yer verilerek kod açıklanmıştır. Olumsuzluklar karşısındaki tutum ve davranışlar kategorisi altında bulunan kodlara ilişkin katılımcı görüşleri de Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Olumsuzluklar karşısındaki tutum ve davranışlar kategorisi kodlarına göre katılımcı görüşleri

Kodlar	K1	K2	K3	K4	K5	K6
Çözüm odaklı davranmak	X	X		X		
Sorunlara karşı sosyal çevreden destek almak				X		
Başarısızlıkla barışık olma	X			X	X	
Başarısızlığı kabullenememe		X				
Başarı ölçütlerini yüksek tutmama	X	X	X	X		X

Bilişüstü öğrenme stratejisi, uzaktan eğitimde öğrenenin karşılaşılabileceği zorluklara yönelik sergileyeceği tutumuna etki etmektedir. Üstbilişsel farkındalığa sahip öğrenenlerin, bilgiye erişim, edinilen bilgiyi değerlendirme ve uygulama, değerlendirme süreçlerinde olumlu tavır sergilemesi akademik başarısına katkıda bulunmaktadır. Teknolojik imkanların kullanıldığı çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendi başlarına problem çözme becerilerinin gelişmesi, merak ve yaratıcı düşünme düzeylerini artırmaktadır.

4.1.6.1. Çözüm odaklı davranmak

Çözüm odaklı davranmak, bireylerin karşılaştıkları sorunları çözmeye yönelik aktif ve yapıcı bir yaklaşım sergilemeleridir. Bu yaklaşım, öğrenme süreçlerinde karşılaşılan engelleri aşmak ve hedeflere ulaşmak için gerekli olan stratejileri belirlemek ve uygulamaktır. Katılımcılar, sorunları tanımlayarak, ara vererek ve stratejiler geliştirerek çözüm odaklı bir yaklaşım sergilemektedirler. Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Selen: Peki, teşekkürler. Öğrenme süreçlerinizde sizin için sorun neyi ifade eder?”

Sedef: Sorun çözülmesi gereken, yapılması gereken bir şeydir.” (Sedef: K4)

“Öyle derste de yani başaramama bir engel, kaygı bir engel olur. Benim için engel, şey, sorun. Sorun bu şekilde benim için bir engeldir. ... Öğrenmeye başladığım anda o sorunu ortadan kaldırıyorum. Öğrendiğim zaman sorun benim için kapanmış oluyor.” (Sabri: K2)

“Ben bir sorunla karşılaştığım zaman, kendi öğrenme sürecimde öncelikle onu çok iyi tanımlayabilmem lazım. Bu sorun nedir? Neyden kaynaklı? Onun tanımını yaptıktan sonra genelde, hani ben kendi öğrenme sürecim için söyleyeyim, bir şeyi öğrenmek istediğim zaman eğer üstüne gittiğimde öğrenemiyorsam, beni zorluyorsa, biraz ara veririm. Belli bir süre sonra tekrar denerim. Yani belli bir süreden kastım da çok uzun değil, birazcık. Bir ara veririm, kuluçkaya yatırırım. Ondan sonra tekrar denerim. Genelde bu noktada amacıma ulaştığımı düşünüyorum. Mesela üniversite sınavlarında da hep öyle yapmışımdır. Kimi öğrenci sorunun üzerine düşünür, o soruyu çözmeden geçmez, kimisi bakar bir daha bakmaz. Ben bir soruyu çözemiyorsam onu yuvarlak içine alırdım, sonra devam ederdim. Beynin o noktada düşünmeye devam ettiğini düşünüyorum. O soru özelinde sonlandığını görürdüm genelde. Eğer beni zorluyorsa, genelde bir öğrenme sürecine başladığınız zaman yapamadığınız noktada insanlar ya bırakırlar ya da üstüne gitmeye devam ederler. Ben tam o noktada, yani zorlandığım o tam tepe noktada, anlamadığım noktada bir ara veririm. Yani bırakmaktan ziyade üstüne gitmekten ziyade bir ara veririm. O aradan sonra tekrar denerim.” (Hakan: K1)

4.1.6.2. Sorunlara karşı sosyal çevreden destek almak

Sorunlara karşı sosyal çevreden destek almak, bireylerin karşılaştıkları zorlukları çözmek için çevrelerindeki kişilerle iletişim kurarak ve onların bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak hareket etmelerini ifade eder. Katılımcılar, öğrenme süreçlerinde yaşadıkları

zorlukları sosyal çevreleriyle tartışarak ve onlardan destek alarak aşmaya çalışmaktadırlar. Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Yani bir şeyler öğrenmede zorluk yaşıyorsam, bunu çevremle iletişime geçerek, tartışarak, araştırarak çözmeye çalışırım. Araştırma sonunda, özellikle önemli bir teorik sebep nedeniyle işin içinden çıkamıyorsa, dışarıdaki arkadaşlarımla iletişim kurarak aşmaya çalışırım.” (Sedef: K4)

4.1.6.3. Başarısızlıkla barışık olma

Başarısızlıkla barışık olma, bireylerin hatalarından ve başarısızlıklarından ders çıkararak bunları öğrenme sürecinin bir parçası olarak kabul etmelerini ifade eder. Bu yaklaşım, başarısızlıkların birer öğrenme fırsatı olduğunu ve esnek davranmanın önemini vurgular. Katılımcılar, başarısızlıkları kabullenerek ve onlardan ders çıkararak ilerlemeyi tercih etmektedirler. Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Başarısız? Hı. Yargılamam ya, çünkü insan hatalarından öğrenir. Başarısızlıklarından, hatalarından öğrenir. Buna özellikle hocam ile konuşurken de ben öğrencilerime derim ki hata yapın, hatalarınızdan öğrenin. İşte üzülürler. Üzülmeyin, bak öğrenmek için fırsat dedim. Başarısızlıklar öğrenmek için bir fırsattır benim için.” (Sedef: K4)

“Yani şöyle motivasyon yönünden bir yetişkinin esnek davranmak zorunda olduğunu düşünüyorum ben. Yani hani bir yetişkin eğer kendine esnek davranmazsa hiçbir şey öğrenemez diye düşünüyorum. Motivasyon konusunda bu benim şahsi fikrim tabi. Mesela kafamdaki planlar var; mesela işte daha biz cumartesi günü finallere girdik. Şimdi öncesinde benim kafamdaki şeyler vardı, işte bazı şeyleri yapabildim, bazılarını yapamadım. O yüzden hani esnek olmak zorunda, başka seçenek yok diye düşünüyorum, öyle söyleyeyim.” (Hakan: K1)

“Hani şöyle söyleyeyim, genelde insanlar başarısız oldukları zaman suçu başka şeylerde arıyorlar. Ben başarısız olduğumda ne yaparım diye düşünüyorum. Yani başarısız olduğum zaman herhalde o yönümü o şekilde kabul etmeyi düşünüyorum. Yani ben şöyle bir insanım; olmuyorsa nasip, yapacak bir şey yok. Biraz o tarz bir insanım ben. Yani çok 'ya işte nasıl olmaz, böyle şey mi olur? Ben nasıl yapamam?' hani öyle bir insan değilim. Olmadığı zaman da öyle düşünürüm yani, nasip derim, böyle olacakmış. Çünkü her şey bizim elimizde değil.” (Hakan: K1)

“Şöyle, öğrenme güç gibi tanımlı bir çocukluk geçirdim. Onun için öğrenmeye bu kadar hevesliyim. Hani hep başarısızlık. Dolayısıyla hep başarısızdım. Mesela şu anda

benim ikinci yüksek lisansım, birinci yüksek lisansımda 8 tane dersi verdim. 2018’de tez aşamasından beni attılar. Yine başaramadım, yani ama yine bir hevesle başladım. Bu sefer tezsiz başladım. Genelde bu motivasyon beni sonuca erdirmiyor, öyle diyeyim. Başarısızlık aslında başarı yok ben de, hep başarısızlık. ... Biraz yılgınlığa uğradım da motivasyonum düştüğünde onu bırakıyorum. Orada da öyle oldu zaten; tezi düzelt getir dediler, düzeltmiyorum dedim. 'Atıyorsanız atın,' dedim. Onlar da attılar. Benim için dışsal motivasyona ihtiyacım yok, benim içsel motivasyonum düştüğü anda ben onu bırakırım.” (Senem:K5)

4.1.6.4. Başarısızlığı kabullenememe

Başarısızlığı kabullenememe, bireylerin başarısız olduklarında bu durumu kabul etmekte zorlanmaları ve olumsuz duygular yaşamalarıdır. Katılımcılar, başarısızlık karşısında sinirlenme, stres yaşama ve kendilerine kızma gibi tepkiler vermektedirler. Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Sinir, öfke, kendime çok kızıyorum. Yani bunda net hani direkt uyku hali, direkt uyku, yatıyorum. Yani başarısız oldum, yapamadım ki oluyor, yani çok fazla oluyor. Öyle her zaman güllük gülistanlık değil. O zaman direkt uyku, stres ve sinir.” (Sabri: K2)

4.1.6.5. Başarı ölçütlerini yüksek tutmama

Başarı ölçütlerini yüksek tutmama, bireylerin başarıyı daha ulaşılabilir ve kişisel tatmin sağlayıcı hedeflerle tanımlamaları anlamına gelir. Katılımcılar, başarıyı mutlu olma, istedik değişiklikler yapma ve hedeflerine ulaşma açısından değerlendirmektedirler. Bu bağlamda, katılımcı düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Yani başarı, göreceli bir kavram. İstedğini elde etmek de olabilir, mutlu olmak için de olabilir. Çok fazladan başarıya takılan bir insan değilim. Yani mutlu oluyorsa bir insan, illaki bu son aşama %100 olması gerekmiyor benim için. Onu hangi seviye mutlu ediyorsa, hangi seviyede 'evet ben bunu yaptım' diyorsa, benim için başarı odur.” (Sedef: K4)

“Başarı, başlangıç ve son arasında bir fark varsa başarıdır. Ben sınıf öğretmeniyim. Bir yerde arkadaşına şunu demiştim: Birinci sınıf bitti, ben dedim ki %100 başarılıyım. Nasıl ya dedi. Dedim, çocuklar okuma bilmiyordu, okuma öğrendi. %100 başarı çünkü sıfırdı. Sıfırdan okuma yazma öğrendi. Dedim ki bu benim için %100 başarı, hatta ortaokul arkadaşım vardı, sen şimdi Türkçe dil bilgisi öğretemeyebilirsin ama ben sıfır

okuma yazma bilmeyen birine okuma yazma öğretiyorum. %100 başarılıyım dedim. Yani başlangıç ile sonu arasında bir fark varsa, istedik yönde tabii ki, olumsuz yönde değil, olumlu yönde bir artış varsa benim için başarı budur.” (Sabri:K2)

“Günün sonunda tasarladığım şeyi yapabilmişsem mutluyumdur. Yani o beni mutlu eder. Günün içerisinde yaptığım plan olmamışsa, yani eğer biraz mutsuz eder açıkçası. Hedeflediği şeye ulaşmışsan, eğer ulaşabiliyorsan başarılısındır ama hedeflediği şeye ulaşamıyorsan başarılı olarak ifade edemeyiz diye düşünüyorum.” (Hakan:K1)

“Zor bir şeyi başardıktan sonra gelen rahatlama hissini elde etmektir başarı benim için. Yani çok şükür tarzı.” (Umut:K3)

“Derslere katılım sağlayabilmek, keyif alabilmek, kendine yeni bir şey katabilmek diye özetleyebilirim.” (Eser:K6)

Bilişüstü öğrenme stratejisinin uzaktan eğitimde öğrenenler tarafından kullanılması ile birlikte öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde çeşitli durumlara karşı yaklaşımlarını değiştirmektedir. Üstbilişsel farkındalığa sahip öğrenenlerin, öğrenme süreçlerinin temelini oluşturan kaynaklara ulaşım, kaynaklar içerisinde gerekli bilgiyi bulma ve uygulama, öğrenme süreçlerinin nasıl yürütüldüğünü değerlendirme aşamalarında kendilerine yönelik tutumları akademik başarılarını etkilemektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonucuna, bulgulara ilişkin tartışmaya ve gelecek araştırma ve uygulamalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Araştırmaya katılan katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, uzaktan eğitimde lisansüstü öğrenim gören yetişkin öğrenenlerin bilişüstü öğrenme stratejisini kullanım durumları “uzaktan eğitimde bilişüstü öğrenme” teması altında toplanmıştır. Bu temada öğrenme süreci, dezavantajlar, öğrenme kaynakları ve araçları, öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutum ve bilginin değerlendirilmesi kategorileri yer almaktadır.

Öğrenme süreci kategorisi altında ön hazırlık, zaman düzenlemesi, öz düzenleme, deneyim odaklı ilerleme, bütüncül öğrenim ve öz değerlendirme kodları yer almaktadır. Katılımcıların derse başlamadan ön hazırlık yapmaları daha etkili bir öğrenme süreci yönetmelerine katkıda bulunmaktadır. Katılımcıların öğrenme sürecinde bildikleri konulara daha az, bilmedikleri konulara ise daha fazla özen göstermeleri gerektiği bilgisine sahip olmaları, üstbilişsel bilgiyi etkileyen birey, strateji ve görev değişkenlerinin farkında olduklarını göstermektedir. Katılımcılar, yeni bir konuya başlamadan önce kapsamlı bir araştırma yaparak ve konunun genel çerçevesini anlamaya çalışarak daha etkili bir öğrenme süreci geçirmektedirler. Zaman düzenlemesi, görevlerin tamamlanmasında öğrenenin disiplinli ve istikrarlı ilerleyebilmesine olanak sağlamaktadır. Özellikle yetişkin öğreniminde eğitim, iş ve özel hayat dengesinin kurulabilmesi kendilerine uygun bir zaman planlaması ile mümkün olmaktadır. Katılımcıların yanıtlarına göre ders planlamasının aynı zamanda gündüz veya akşam, hafta başı veya hafta sonu, mesai saatlerine göre yapılması yetişkin öğrenenler için önem taşımaktadır. Öz düzenleme becerisi üstbilişsel farkındalığın temel maddelerinden biridir. Katılımcılar yanıtlarında otonomi olarak ifade ettiği öz düzenlemenin, süreci yönetmelerine ve öğrenme çıktılarını elde etmelerini desteklediğini belirtmektedirler. Öz düzenleme becerilerini geliştiren öğrenenler daha özerk öğrenen haline gelerek yaşam boyu öğrenme süreçlerinde daha fazla kontrol sahibi olabilmektedirler. Katılımcıların yanıtları, öz düzenleme becerilerinin yetişkin öğrenmesinde önemli olduğu ve öğrenme sürecini destekleyici rol oynadığını göstermektedir. Deneyim odaklı ilerleme kodu ile katılımcılar öğrenme içeriklerinin davranışa yansımaya ile öğrenmenin kalıcı olabileceğini ve bu sayede kendi güçlü ve zayıf yönlerini keşfedebileceklerini ifade

etmişlerdir. Üstbilişsel farkındalığa sahip öğrenenler kendi beceri ve bilişsel niteliklerinin farkında olarak öğrenme süreçlerini kolaylıkla planlayabileceklerini belirtmişlerdir. Bütüncül öğrenme, bireylerin tüm duyularıyla öğrenme etkinliğini deneyimlemelerinin ve bu sayede kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Katılımcılar, kendi öğrenme metotlarına en uygun çalışma yöntemleri ile akademik başarılarını artırabileceğine dair inançlarını belirtmektedirler. Öz değerlendirme, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin tahmin, planlama ve izleme aşamalarını öğrenenin nasıl kontrol ettiğini, yetersiz yönlerini nasıl iyileştirebileceğini ve güçlü yönlerini başka öğrenme içeriklerine nasıl yeniden uyarlayabileceğini fark etmesini sağlamaktadır. Katılımcılar objektif bir öz değerlendirmenin motivasyon, plan ve başarı için önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Dezavantajlar kategorisi disiplin sağlayamamak, kaynak bulma sorunu, uzaktan eğitim öğreticisinin kalitesi, geri dönüt alamamak, pratik bilgi deneyimleyememek, hayatın yoğunluğu ve öğrenen yalnızlığı kodları yer almaktadır. Disiplin sağlayamamak, öğrenenlerin uzaktan eğitim programlarını terk etmelerine, derslere katılmamalarına, ödev ve görevleri yerine getirmemelerine veya başarısız olmalarına sebep olabilmektedir. Katılımcılar, erteleme ve motivasyon kaybı ile öğrenme sürecinin sekteye uğrayabildiğini ifade etmişlerdir. Kaynak bulma sorunu, katılımcıların uzaktan eğitimde öğrenme materyallerinin önemini yineler niteliktedir. Yeterli ve nitelikli öğrenme materyallerine erişim sağlayamayan öğrenenlerin panik ve stres seviyelerinin öğrenme başarılarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, uzaktan eğitimde öğreten iler etkili bir iletişimin önemine vurgu yapmaktadır. Bu iletişimin öğrencilerin derse bakış açısını, motivasyonunu ve başarısını etkilediği ifade edilmektedir. Bu sebeple öğretenlerden geri dönüt almak da katılımcıların kendi öğrenme süreçlerini yönetmeyi öğrenmelerine bir diğer ifade ile üstbilişsel öğrenme stratejisini öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır. Katılımcılar, yetişkin öğrenenlerin uzaktan eğitim programlarının zaman ve mekan esnekliğine karşın yorgunluk, motivasyon kaybı ve erteleme gibi sebeplerden başarılarının etkilenebildiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, üstbilişsel becerileri ile kendi öğrenme süreçlerini yönetebiliyor olsalar da zorlandıkları veya desteğe ihtiyaç duydukları durumlarda rehberliğe ihtiyaç duyduklarını ve bu desteğin onların motivasyonlarını doğrudan etkilediğini ifade etmektedirler.

Öğrenme kaynakları ve araçları kategorisi videodan destek almak, internet kullanarak öğrenme ve deneyimli kişilerden destek almak kodları yer almaktadır.

Teknolojik imkanlar sayesinde artan uzaktan eğitim ve çevrimiçi kurs bölümlerinde öğrenme materyallerinin de çeşitliliği ve yeterliliği öğrenenlerin, üstbilişsel bilgi çeşitleri olan yordam, bildirimsel ve duruma dayalı bilgilerini sağlamalarında önemli rol oynamaktadır. Bu sayede öğrenenler kendi öğrenme yöntemlerine uygun materyalleri araştırabilirler.

Öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutum kategorisinde bilgi türüne göre motivasyon oluşturma, öğrenmeye karşı zorunluluk hissetmeme, öz motivasyon sağlama, öğrenmekten keyif almak, öğrenme alanı tercih etme ve sosyal çevrenin beklentileri kodları yer almaktadır. Katılımcılar, iş yaşamlarında statü ve ilerleme sağlayacak bilgi ve bölümlere daha fazla önem verdiklerini ifade etmektedirler. Yetişkin öğrenenlerin açık ve uzaktan eğitim programlarını tercih ederken bölüm tercihlerini etkileyen en önemli unsur çıktılar itibariyle öğrenene fayda sağlamasıdır. Fayda sağlayacak içeriklere ve hem kendi hem de sosyal çevrelerinin beklentilerini karşılayan bölümlere ve derslere daha motive katıldıklarını ifade etmektedirler.

Bilginin değerlendirilmesi kategorisinde bilginin fayda sağlaması, bilginin merak edilmesi, maddi kazanım sağlama amacı, bilginin gündelik yaşantıda kullanılması ve olumsuzluklar karşısındaki tutum ve davranışlar kodları yer almaktadır. Üstbilişsel farkındalığa sahip öğrenenler, öğrenme süreçlerini kontrol edebildikleri için öğrenme çıktılarının fayda sağlamayacağına inandıklarında motivasyon kaybı ve disiplin problemleri yaşayabilmektedirler. Katılımcılar özellikle lisansüstü programların tercih edilmesinde “Ben bunu niye öğreniyorum?” sorusuna yanıt aramaktadırlar. Üstbilişsel farkındalıklı öğrenenlerin sürdürülebilir içsel motivasyonun sağlanmasında bu sorunun sorulması ve yanıtlanması önem arz etmektedir. Bilginin fayda sağlaması ve merak oluşturmaları katılımcıların öğrenme sürecini başlatmada ve motive şekilde sürdürmede olumlu yönde etki etmektedir.

Olumsuzluklar karşısındaki tutum ve davranışlar kategorisinde çözüm odaklı davranmak, sorunlara karşı sosyal çevreden destek almak, başarısızlıkla barışık olma, başarısızlığı kabullenememe ve başarı ölçütlerini yüksek tutmama kodları yer almaktadır. Üstbilişsel farkındalıklı öğrenenler, karşılaştıkları engelleri aşmada izleyecekleri yolu belirlemeyi, kaybettikleri motivasyonu yeniden tesis etmeyi, stres ve panik olduklarında yönetebilmeyi, öğrenme materyallerini belirleyip onlara uygun stratejiler belirlemeyi öz düzenleyici olarak başarabilmektedirler.

5.2. Tartışma

Bu çalışmada “uzaktan eğitimde bilişüstü öğrenme” teması altında öğrenme süreci, dezavantajlar, öğrenme kaynakları ve araçları, öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutum ve bilginin değerlendirilmesi kategorileri işlenmiştir.

Öğrenme süreci kategorisinde işlenen kodlar; ön hazırlık, zaman düzenlemesi, öz düzenleme, deneyim odaklı ilerleme, bütüncül öğrenim ve öz değerlendirme olarak sıralanmıştır. Öğrenenler, derse veya göreve başlamadan hazırlık yaptıklarında, “ne” bildiğini, “nasıl” yapacağını, “ne zaman” uygulayacağını bildiklerinde öğrenme süreçlerini daha başarılı tamamladıklarını ifade etmektedirler. Zimmerman’a (2002) göre üstbilişsel stratejiler, öğrenenlerin öğrenme öncesinde neyi bilmelerinin önemli olduğunu bilmelerine ve bu bilgileri nasıl edineceklerine dair plan yapmalarına olanak tanır. Zaman düzenlemesi yapmak, öğrenenlerin ölçme ve değerlendirme sınavlarına kadar eğitimin içeriklerini öğrenme düzeylerini etkilemektedir. Katılımcılar, hangi görevin ne kadar sürede tamamlanabileceğini bilmelerinin üzerlerindeki stresi azaltarak öğrenme verimliliğine katkıda bulunduğunu belirtmektedirler. Senkronize ve asenkronize öğrenme olanaklarının olması uzaktan eğitimin tercih sebepleri olarak belirtilmektedir (Tuncer ve Taşpınar, 2008). Bilişüstü farkındalığa sahip öğrenciler zamanlarını daha verimli düzenledikleri için akademik başarıları daha yüksektir (Schraw ve Dennison, 1994). Öz düzenleyici öğrenenler, öğrenme öncesi, esnası ve sonrasını yönetebildikleri için kendilerine ve sürece güvenerek daha başarılı sonuçlar alabildiklerini ifade etmişlerdir. Zimmerman’a (2000) göre öz düzenleme kendini kontrol edebilme becerisidir ve davranışsal, bilişsel ve motivasyonel düzenleme olmak üzere üç başlıkta incelenir. Öz düzenleme becerilerinin öğrenme etkinliğinin verimliliğine katkısını desteklemektedir. Deneyim odaklı ilerleme bulgusu, öğrenmenin davranışa yansımaları sonucuyla başarılı olabileceğine dair alanyazın destekler niteliktedir. Flavell’a (1979) göre, öğrenenler deneyimleme süreçlerinde aktif gözlem yaparlar, bu sayede güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi keşfederler. Öğrenenler bütüncül öğrenme yöntemleri ile kendilerine en uygun metotları keşfederek derin öğrenmeyi sağlayabildiklerini ifade etmeleri bütüncül bakışla öğrenme alanyazın ile örtüşmektedir. Öğrenciler, üstbilişsel bilgi ve izleme becerilerini kullanarak öğrenme süreçlerini planlar, izler ve değerlendirir (Flavell,1979). Kolb’a (1984) göre öğrenciler bilgi parçalarını bir bütün halinde gördüklerinde derin öğrenmeye geçerler. Öz değerlendirme, katılımcıların kendi öğrenme düzeylerini ve eksikliklerini belirleyerek bu doğrultuda kendilerini geliştirme ve eksiklerini giderme yönünde önemli

bir adım olarak belirtilmiştir. Öz değerlendirme, öğrencilere hangi öğrenme stratejilerinin etkili olduğunu belirlemelerinde ve etkisiz olanları iyileştirmeleri konusunda yol gösterir (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006).

Dezavantajlar kategorisi disiplin sağlayamamak, kaynak bulma sorunu, uzaktan eğitim öğreticisinin kalitesi, geri dönüt alamamak, pratik bilgi deneyimleyememek, hayatın yoğunluğu ve öğrenen yalnızlığı kodları olarak sıralanmıştır. Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre uzaktan eğitimde disiplinin öğretmenin kontrolünden öğrenenin kendi kontrolüne geçtiği göz önünde bulundurulduğunda, akademik başarının sağlanmasında kendi öğrenme deneyimini yönetebilen öğrenenlerin avantajlı olduğu söylenebilir. Bulgular, disiplin sağlanamaması durumunda yetişkin öğrenenlerin uzaktan eğitim programlarını terk etme oranlarının daha yüksek olduğunu belirten çalışmaları destekler niteliktedir. Öğrenenin yaş, cinsiyet fiziki özellikleri, önceki eğitimleri, çalışma durumları, çevrimiçi öğretim yaşantısı, ailevi durumlar, mali sorunlar, iş yeri desteği, kişisel sağlık gibi faktörlerin çevrimiçi öğretime engel olarak görülmektedir (Park, 2007). Kaynak bulma sorunu, öğrenme materyallerinin yetersiz veya niteliksiz olmaları durumunda veya öğrenen için anlaşılır olmadığı durumda katılımcıların motivasyon kaybı yaşamalarına neden olmaktadır. Bilgiyi doğru ve nitelikli kaynaklardan edinebilmeleri ve bu bilgileri anlamlandırarak görevin gereklilikleri yönünde kullanabilmeleri akademik başarılarını etkilemektedir (Jonassen vd., 2008). Katılımcılara göre uzaktan eğitim programları yoğunlukla öğrenenin özerkliğinde ilerliyor olsa da etkili bir öğreten-öğrenen iletişimi süreci oldukça desteklemektedir. Öğrenci-öğretici etkileşimi, öğrencilerin uzaktan eğitimde aktif olmalarını sağlayabilir ve bu etkileşim öğrencilerin hem motivasyonlarını hem de akademik başarılarını etkileyebilir (Garrison vd., 2000). Katılımcılara göre öğretenlerden düzenli geri dönüt almak, katılımcıların kendi öğrenme süreçlerini yürütmeyi öğrenmelerine bir diğer ifade ile üstbilişsel öğrenme stratejisini öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır. Uzaktan eğitimde zaman yönetimi, disiplin sağlama, motivasyon sürekliliği, bilişsel yük ve fiziksel sağlık uzaktan eğitimde öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Hayatın yoğunluğu, bireylerin öğrenme ve çalışma süreçlerinde karşılaştıkları önemli bir zorluk olarak ifade edilmektedir. Uzaktan eğitimdeki öğrencilerin düzenli fiziksel aktivite yapmaları, zihinsel sağlıklarını korumalarına ve programlama gibi zihinsel aktivite gerektiren konularla başa çıkmalarına yardımcı olabilir (Johnson vd., 2016). Katılımcılar, ek kaynaklar ve yönlendirme eksikliğinden dolayı kendilerini yalnız hissetmekte ve bu durum öğrenme süreçlerini

olumsuz etkilemektedir. Uzaktan eğitimde öğrenci yalnızlığı, öğrencinin motivasyonunu ve öğrenme süreçlerine katılımlarını olumsuz yönde etkileyebilir (Moore vd., 2011).

Öğrenme kaynakları ve araçları kategorisi videodan destek almak, internet kullanarak öğrenme ve deneyimli kişilerden destek almak kodları olarak sıralanmaktadır. Açık ve uzaktan eğitimlerde teknolojinin sağladığı olanaklarla hem öğrenme materyalleri hem de öğrenme yöntemlerinde çeşitlilikten söz edilmektedir. Bilişüstü öğrenme stratejisi, öğrencilerin öğrenme tarzlarına ve ihtiyaçlarına yönelik bireysel öğrenme deneyimleri yaşamalarına imkan tanır (Flavell, 1979). Üstbilişsel farkındalığa sahip öğrenenler hangi ders içeriğini hangi öğrenme metoduyla öğrenebileceğinin farkında olarak uygun kaynağa erişme aşamalarını kontrol edebilir. Katılımcılar, profesyonel yaşamlarına fayda sağlayacak içeriklere ve hem kendi hem de sosyal çevrelerinin beklentilerini karşılayan bölümlere ve derslere daha motive katıldıklarını ifade etmektedirler.

Katılımcılardan toplanan verilere göre motivasyonlarının yüksek olması akademik başarılarını olumlu etkilemektedir. Motivasyon, öğrencilerin öğrenme sürecinde gösterecekleri, çaba seviyesini belirlemektedir ve bilişüstü öğrenme stratejilerinin etkin bir şekilde kullanılmasını sağlar (Pintrich, 2003). Uzaktan eğitimde kullanılmak üzere hazırlanan öğrenme materyalleri, geleneksel eğitimde kullanılan öğrenme materyallerinden farklılaşarak yenilenmeye ihtiyaç duymaktadır (Özer, 1990). Katılımcıların, internet yoluyla öğrenme kaynaklarını çeşitlendirmesi, uzaktan eğitime uyarlanmış yeni kaynakların öğrenme sürecine etkileriyle ilgili çalışmalarla örtüşen sonuçlar vermektedir. Öğrenenlerin kendilerine uygun öğrenme materyallerine, yeni sistemler içerisinde erişme ve uygulama becerileri öğrenenlerin motivasyonları üzerinde rol oynamaktadır.

Bilginin değerlendirilmesi kategorisinde bilginin fayda sağlaması, bilginin merak edilmesi, maddi kazanım sağlama amacı, bilginin gündelik yaşantıda kullanılması ve olumsuzluklar karşısındaki tutum ve davranışlar kodları sıralanmaktadır. Katılımcılar özellikle lisansüstü programların tercih edilmesinde “Ben bunu niye öğreniyorum?” sorusuna yanıt aramaktadırlar. Merak, öğrenme sürecinde öğrencilerin odaklanma ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir (Renniger ve Hidi, 2016). Katılımcıların hangi bilgiyi ne amaçla öğrendiklerini araştırması ve keşfetmesi, üstbilişsel bilginin uzaktan eğitimde önemine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde alanyazında Usta (2021) uzaktan eğitimin, öğretme ve öğrenme metotları yönüyle öğrenenin sosyal, zihinsel ve

organizasyonel beceri ve bilgilerini artıracak bir eğitim yolu olduğunu belirtmektedir. Bilginin fayda sağlaması ve merak oluşturmaları katılımcıların öğrenme sürecine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Uzaktan eğitim, farklı disiplinlerde çalışma hayatını sürdüren yetişkin öğrenenler için kişisel ve mesleki gelişim, sertifika veya diploma beklentilerini karşılamayı hedeflemektedir (Al ve Madran, 2004). Bu bağlamda katılımcıların lisansüstü programlara başvurmada ve süreçlerini ilerletme motivasyonlarını kazanmada profesyonel iş hayatı ve kişisel ilgi alanlarının önemli olduğunu belirtmeleri alanyazında uzaktan eğitimin amaçları ile örtüşmektedir.

Olumsuzluklar karşısındaki tutum ve davranışlar kategorisinde çözüm odaklı davranmak, sorunlara karşı sosyal çevreden destek almak, başarısızlıkla barışık olma, başarısızlığı kabullenememe ve başarı ölçütlerini yüksek tutmama kodları sıralanmaktadır.

Sonuç olarak uzaktan eğitimde öğrenenlerin kendi hızlarında öğrenme imkanı bulmaları, öğrenme yöntemlerini düzenleyebilmeleri, öğrenme düzeylerini ölçme araçlarını belirleyebilmeleri ve öz değerlendirme yaparak ardıl öğrenme süreçlerine faydalı analizler yapabilmeleri uzaktan eğitimde üstbilişsel farkındalıklı öğrenenler olarak yaşam boyu öğrenme süreçlerine katkıda bulunmaktadır. Kaya'ya (2002) göre, uzaktan eğitimde, öğrencilerin kendi hızında öğrenme süreçlerini yönetebilmekte, öğrenme amaç ve araçlarının farkında olarak öğrenme etkinliğinin tamamında kontrol sahibi olabilmektedirler. Araştırmada elde edilen bulgular, Brown ve Flavell (1980) tarafından yapılandırılan üstbiliş kuramının üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol kategorilerinin öğrenme süreçlerini etkiler nitelikte olduğunu destekler niteliktedir. Araştırmanın bulguları, üstbilişsel deneyimlerinin öğrenenler tarafından keşfedilmesinin, öğrenenlerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini ve bu sayede öğrenme motivasyonunun sürdürülebilirliğini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Üstbilişsel bilgi kategorisinin yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma dayalı bilgi kodlarının belirttiği gibi bilginin öğrenenler tarafından neden, nasıl ve ne zaman bilindiği farkındalığı öğrenme sürecinin planlama ve uygulanmasına olumlu yönde katkıda bulunmaktadır. Araştırma bulgularında da belirtildiği üzere katılımcıların yordam, bildirimsel ve duruma dayalı bilgileri haiz olmaları motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir. Üstbilişsel kontrol, Brown ve Flavell (1980) tarafından tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme olarak çerçevelendirilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın bulguları, öğrenenlerin kendi bilgi ve yeteneklerine dair bakış açılarının, öğrenme etkinliklerinde öğrenme stratejilerini

oluşturmada, yürütmede, motivasyonlarını tesis etme ve sürdürmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

5.3. Öneriler

Bilişüstü öğrenme yöntemine dair nitel olarak yürütülen bu çalışma uzaktan eğitim, yetişkin eğitimi ve üstbilişsel farkındalık temalarına bütünsel bir bakış sunmayı hedeflemektedir. Bilişüstü öğrenme yönteminin etkilerinin araştırılması eğitim felsefesi ve eğitim psikolojisi alanlarında detaylı çalışılması bireyselleştirilmiş öğrenme ve öğretme yöntemlerinin geliştirilmesine destek sağlayabilir. Yaşam boyu öğrenme süreçlerinin uzaktan eğitim yoluyla sağlanabilmesi, yetişkin öğrenenlere kendi hızlarında, kendi öğrenme yöntemleri ve öğrenme kaynakları ile kendini geliştirebilmeyi mümkün kılmaktadır. Bu süreçlerin yönetilmesinde uzaktan eğitimin öğrenen özerkliğiyle ve öz düzenleyici öğrenen tarafından yönetilmesi ile sağlanabilir.

Araştırmacılar, uzaktan eğitim sistemlerinde üstbilişsel öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için izlenecek yollar araştırabilir. Uzaktan eğitimde üstbiliş alanında daha fazla nitel çalışma yürütülmesi, alanyazında ağırlıklı olarak bulunan nicel çalışmalara ek olarak deneyim odaklı derinlemesine ve bütüncül bakış getirebilir. Bu çalışmada tezsiz yüksek lisans öğrencileri ile gerçekleştirilmiş ve üstbilişsel becerilerini bilinçli veya bilinçdışı kullanım durumlarını araştırılmıştır. Lisansüstü programlarda uygulamalı alanlarda eğitim alan öğrencilerle de çalışılarak öğrenme kaynakları ve ortamları yönleriyle üstbilişsel öğrenmenin farklı öğrenenler tarafından deneyimlenmesi araştırılabilir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre açık ve uzaktan eğitim yoluyla lisansüstü eğitim alan öğrenenlerin başarı tanımları ve ölçütleri, sorunlara yönelik yaklaşımları ve öğrenme amaçlı motivasyonları akademik süreçlerini yönetmelerinde rol oynamaktadır. Bu doğrultuda ardıl çalışmalarda başarı, motivasyon ve disiplin ölçütlerinin keşfedilmesi ve geliştirilmesinin öğrenenlerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerindeki etkileri araştırılabilir.

Öğrenenler üstbilişsel becerilerini öğrenme süreçlerinde uygulamalarına rağmen üstbilişsel bilgi ve kontrol düzeylerinin farkında olamamaları, söz konusu becerilerini geliştirmek amacıyla plan oluşturmalarına engel olabilmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, öğrenenler için öğrenme süreçlerinde ön hazırlığın, zaman yönetiminin ve öz değerlendirmenin bütüncül öğrenmede önemli rol oynadığını göstermektedir. Bu sebeple açık ve uzaktan eğitim alan öğrenenler yetişkin öğrenenler olarak kendi ihtiyaç ve

isteklerini keşfedip üstbilişsel farkındalıklarını artırarak kapsayıcı yöntemlerle akademik başarılarına katkıda bulunabilirler.

Açık ve uzaktan eğitim sistemlerinde öğrenme materyalleri hazırlayan öğretim tasarımcıları, eğitimciler ve öğreticiler, öğrenenlere üstbilişsel becerilerini keşfettirici, tanıtıcı ve geliştirici içerikleri hazırlayabilir ve aktarabilirler. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre öğrenenler senkron ve asenkron dersler haricinde video, internet ve tecrübeli öğrenenlerden destek almalarına karşın kaynak bulma sorunu, pratik bilgiyi deneyimleyememe ve dönüt alamama sorunlarıyla öğrenen yalnızlığını deneyimlemektedirler. Dolayısıyla öğretim tasarımcı ve öğreticiler, açık ve uzaktan eğitim alan yetişkin öğrenenlere karşı kaynak kullanımı, öğreten-öğrenen ilişkileri ve zaman yönetimi konusunda verimli yolları keşfettirici ve teşvik edici davranış sergileyebilirler. Araştırmada elde edilen diğer bulgulara göre üstbilişsel farkındalığa sahip yetişkin öğrenenler lisansüstü eğitim programlarını, bilginin gündelik hayatlarında fayda ve maddi kazanç sağlamasına veya bilginin ilgi alanları kapsamında olmasına göre tercih etmektedirler. Bu doğrultuda açık ve uzaktan eğitim lisansüstü programlarının çeşitlendirilmesi, bireylerin öğrenme süreçlerine katılımına ve süreç içerisindeki motivasyon ve disiplinlerine de katkıda bulunabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2022). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin programı terk etme davranışlarının kültürel kaynakları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akın, A., Abacı, R., ve Çetin, B. (2007). The validity and reliability of the turkish version of the metacognitive awareness inventory. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 671-678.
- Akot, Z. (2024). *Uzaktan eğitim ortamına uyarlanan discord uygulamasının topluluk duygusu oluşturma ve uzaktan eğitime karşı öğrenci tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (Metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Journal of Turkish Studies*, 6(4), 353-365.
- Aktamış, H. ve Uça, S. (2010). Motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlilikler ölçeği'nin türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 9(3), 980-989.
- Akyol, Z. ve Garrison, D. R. (2008). The development of a community of inquiry over time in an online course: understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching Presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(3-4), 3-22. <https://doi.org/10.24059/olj.v12i3.66>
- Al, U. ve Madran, R. O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: sahip olması gereken özellikler ve standartlar, *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271. <https://doi.org/10.15612/bd.2004.491>
- Alan, S. ve Özsoy, G. (2019). Problem genişletme etkinliklerinin problem çözme başarısına ve üstbilişe etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 439-458. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.604524>
- Alkan, C. (1987). *Açıköğretim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay. No:157.
- Altan S., Berberoğlu B., Canan S. ve Dane Ş. (2016). Effects of neurofeedback therapy in healthy young subjects. *Clin Invest Med.* 1, 39(6):27496. <https://doi.org/10.25011/cim.v39i6.27496>

- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R. ve Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17.
- Ataş, B. (2017). *Açık ve uzaktan yükseköğretimde öğrenme ortamlarında videonun kullanımı: Türkiye'deki Uygulamalara İlişkin Değerlendirmeler*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Avcı, Ö. (2022). Yetişkin eğitiminde bir kavram üç kuram: öz-yönlendirmeli öğrenme. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-22.
- Aydemir, M. (2014). Uzaktan eğitimde üstbilişsel etkinliklerin öğrencilerin ders çalışma süreçleri ve üstbilişsel becerileri açısından incelenmesi, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2):18-18.
- Aydemir, M. (2014). *Uzaktan eğitimde üstbilişsel etkinliklerin öğrencilerin ders çalışma süreçleri ve üstbilişsel becerileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://doi.org/10.17943/etku.288730>
- Aydemir, M. (2019). Üstbiliş eğitiminin uzaktan eğitim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık seviyelerine etkisinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 71-86. <https://doi.org/10.35675/befdergi.481239>
- Aydın, N. ve Önal, S. (2023). “Paulo Freire’nin eleştirel eğitim felsefesi anlayışında öğretmen rolü ve özellikleri”, *International social mentality and researcher Thinkers Journal*, 9(74), 4143-4154. <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70363>
- Bahçekapılı, E. (2015). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarılarının bireysel özellikler ile yordanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bahri, A. ve Corebima, A.D. (2015). The contribution of learning motivation and metacognitive skill on cognitive learning outcome of students within different learning strategies. *Journal Of Baltic Science Education*. <https://doi.org/10.33225/jbse/15.14.487>
- Bahşi, A. (2019). *Uzaktan ve örgün eğitim öğrencilerinin eğitsel düşünce ve uygulamaları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bayrakçeken, S., Oktay, ., Samancı, O. ve Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılması: bir derleme alışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 677-698.
- Bean, J. P. ve Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540. <https://doi.org/10.3102/00346543055004485>
- Bocchi, J., Eastman, J. K. ve Swift, C. O. (2010). Retaining the online learner: Profile of students in an online MBA program and implications for teaching them. *Journal of Education for Business*, 79(4), 245-253. <https://doi.org/10.3200/JOEB.79.4.245-253>
- Brown, A. (1980). Metacognitive development and reading. In R.J. Spiro, Bruce, W. Brewer (Eds), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- Butler, D. L. ve Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281. <https://doi.org/10.3102/00346543065003245>
- Case, L. P., Harris, K. R. ve Graham, S. (1992). Improving the mathematical problem solving of students with learning disabilities: Self-regulated strategy development. *The Journal of Special Education*, 26, 1-19. <https://doi.org/10.1177/002246699202600101>
- Cevizci, A. (2010). *Felsefeye giriş*, Ankara: Nobel Yayın.
- Chung, T. M. (2000). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *Journal of Genetic Psychology*, 161(1), 39-49.
- Cleary, T. J. ve Zimmerman, B. J. (2001). Self-Regulation Differences during Athletic Practice by Experts, Non-Experts, and Novices. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(2), 185–206. <https://doi.org/10.1080/104132001753149883>
- Cotter, R. (2013). Peters’ concept of ‘Education as initiation’: Communitarian or individualist? *Educational Philosophy and Theory*, 45(2), 171–181. <https://doi.org/10.1080/00131857.2012.752983>

- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Çengel, M. (2014). *Uzaktan eğitimde öğrenci başarı ve memnuniyetini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Sakarya üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetinkaya, H. (2006). Evrim bilim ve eğitim üzerine. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 1-21.
- Çoban, G. S. (2021). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kendini gerçekleştirme basamağında gizli yetenekler. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 6(1), 111-118.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 95-107.
- Çöğenli, A. G. ve Güven, M. (2014). Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 283-297.
- Dahl, C. J. ve Davidson, R. J. (2019). Mindfulness and the contemplative life: pathways to connection, insight, and purpose, *Current Opinion in Psychology*, 28, 60-64. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.11.007>
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demirsöz, E. S. (2014). Bilişüstü farkındalık ve geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 112-123.
- Desoete, A., Roeyers, H. ve De Clercq, A. (2002). EPA2000: Assessing off-line metacognition in mathematical problem-solving. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 24, 53-69.
- Drmrod, J. E. (1990). *Human learning*. New York: Macmillan.
- Dündar, S., Canan, S., Bulut, M., Özlü, Ö. vd. (2015). Problem çözme sürecinde beyin dalgalarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 1-23. <https://doi.org/10.17556/jef.72111>

- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Educational Psychologist*, 44(4), 79-92.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (2001). *Educational psychology*. New Jersey, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Erdoğan, İ. (2021). Eğitim Bilimi: Geçmişten Bugüne. *HAYEF: Journal of Education*, 18(1), 2-20.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-11. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Garrison, D. R. ve Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203166093>
- Garrison, D. R. ve Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118269558>
- Garrison, D. R., Anderson, T. ve Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Gök, B. (2023). *Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygı ile kendini gerçekleştirme ihtiyacı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Biruni Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gökmen, Ö. F., Duman, İ. ve Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *AUAD*, 2(3), 29-51.
- Gülcan, C. (2021). Nitel bir veri toplama aracı: odak (focus) grup tekniğinin uygulanışı ve geçerliliği üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 94-109.
- Güngör, A. (2017). Eğitimde pozitif psikolojiyi anlamak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 154-166.
- Gürsel, Ü. ve Karaçam, S. (2020). Soru çözümünde kullanılan bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin üstbilişsel farkındalık ve kavramsal anlama açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 415-438. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-597115>

- Harasim, L. (2012). *Learning Theory and online technologies*. New York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203846933>
- Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education*. London: Routledge.
- Irak, M. (2005). Üst-biliş mi? Yönetici işlevler mi? Bilme hissinin nöropsikolojik testlerle ölçülen dikkat süreçlerinden yordanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 97-118.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. ve Ludgate, H. (2016). *NMC horizon report: 2016 higher education edition*. Austin, TX: The New Media Consortium.
- Jonassen, D. H., Howland, J. L., Moore, J. L. ve Marra, R. M. (2008). *Learning to solve problems with technology: A constructivist perspective*. Pearson.
- Kalemkuş, J. (2021). Bilmeyi bilme: üstbiliş. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 471-495.
<https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.795640>
- Kandemir, H. ve Demiroğlu Memiş, A. (2019). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuduğunu anlama ve okuma tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 67-82.
- Kantarci, Z. (2013). Sokrates ve eğitim felsefesi. *Mavi Atlas*, 1, 78-90.
- Kaplan, G. ve Aykut, Ç. (2022). Üstbilişi geliştirmek için düzenlenmiş olan öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 23-51. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.715775>
- Karabacak, A. ve Demir, M. (2017). Özerklik, bağlanma stilleri, bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 271-291.
- Karadeniz, A. ve Karagil, S. (2022). Açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarında bilişüstü öğrenme stratejilerinin kullanımı, International Open and Distance Learning Conference’de Sunulan Bildiri.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2010). Üstbiliş hakkında bir gözden geçirme: Üstbiliş çalışmaları mı yoksa üst bilişsel yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26) 45-63.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Keegan, D. (1996). *Foundation of Distance Education* (Third Edition). London: Routledge.

- Kılınç, M. (2015). *Uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği üzerine bir araştırma (İnönü üniversitesi uzaktan eğitim merkezi ilahiyat lisans tamamlama programı örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıral, B. (2021). Nitel araştırmada fenomenoloji deseni: türleri ve araştırma süreci. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 92-103.
- King-Hill, S. (2015). Critical analysis of Maslow's hierarchy of need. *The STeP Journal (Student Teacher Perspectives)*, 2(4), 54-57.
- Kocaman, A. Ç. (2021). Kuçuradi Felsefesinde İnsanlaşma Sorunu Olarak Eğitim. *Tabula Rasa: Felsefe ve Teoloji*, 35, 36-55.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Koriat, A. ve Ackerman, R. (2010). Metacognition and mindreading: Judgments of learning for Self and Other during self-paced study, *Consciousness and Cognition*, 19(1), 251-264. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2009.12.010>
- Koyuncuoğlu, F. (2008). *Sistem yaklaşımı açısından uzaktan eğitim: İnönü üniversitesi uzaktan eğitim merkezi model önerisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuçuradi, İ. (1996). "Açılış konuşması", *Felsefe açısından eğitim ve Türkiye'de eğitim seminer bildirileri*, (haz. Betül Çotuksöken) (ss. 7-11), İstanbul: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Küken, G., (2003), *İlkçağda eğitim felsefesi*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Lai, J.W.M. ve Bower, M. (2019). How is the use of technology in education evaluated? A systematic review. *Computers & Education*, 133(1), 27-42. Elsevier Ltd. Retrieved June 23, 2024. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.010>
- Ley, K. ve Young, D. B. (2001). Instructional principles for self-regulation. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 93-103. <https://doi.org/10.1007/BF02504930>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-96. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.

- McDougall, D. ve Brady, M. P. (1998). Initiating and fading self-management interventions to increase math fluency in general education classes. *Exceptional Children*, 64, 151-166.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta- analysis and review of online learning studies. *U.S. Department of Education Office of Planning, Evaluation, and Policy Development, Policy and Program Studies Service*.
- Miller, K. (2009). *Online Learning and the Role of Metacognition*. In *Handbook of Distance Education*. New York: Routledge.
- Mitsea, E. ve Drigas, A. (2019). A journey into the metacognitive learning strategies. *International Journal of Online & Biomedical Engineering*, 15(14), 4-20. <https://doi.org/10.3991/ijoe.v15i14.11379>
- Moore, C. (2015). *Socrates and self-knowledge*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316401248>
- Moore, J. L. (2013). Learner and instructor identified success factors in distance education. *American Journal of Distance Education*, 27(1), 39-51.
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412995658>
- Naglieri, J. A. ve Johnson, D. (2000). Effectiveness of a cognitive strategy intervention in improving arithmetic computation based on the pass theory. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 591-597. <https://doi.org/10.1177/002221940003300607>
- Nelson, T. O. ve Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. *The Psychology of Learning and Motivation*, 26, 125-173. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60053-5](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60053-5)
- Newble, D.I. ve Entwistle, N.J. (1986) Learning styles and approaches: Implications for medical education. *Medical Education*, 20, 162-175. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01163.x>
- Nicol, D. J. ve Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

- Nussbaum, M. (1998). *Cultivating Humanity*. Cambridge: Harvard University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvjghth8>
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.
- Odacı, H. ve Kaya, F. (2019). Mükemmeliyetçilik ve umutsuzluğun akademik erteleme davranışı üzerindeki rolü: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 43-51.
- Ozoliņš, J. ve John T. (2013). R. S. Peters and J. H. Newman on the Aims of Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(2), 153–170.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2012.752990>
- Özdoğru, M. (2021). Uzaktan eğitimde öğrencilerin derse katılmama nedenleri ve derse katılımı sağlamaya yönelik öğretmenlerin kullandıkları stratejiler. *Instructional Technology And Lifelong Learning*, 2(2), 209-233.
<https://doi.org/10.52911/ital.933642>
- Özen, S. (2023). *Uzaktan eğitimde öğrenme çıktılarını etkileyen tasarım değişkenlerini belirlemeye yönelik bir meta-özet çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, B. (1990). Uzaktan eğitim sisteminin evrensel yapısı. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi*, 8(8), 569-594.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Park, J. (2007). Factors related to learner dropout in online learning. In Nafukho, F. M., Chermack, T. H., & Graham, C. M. (Eds.) *Proceedings of the 2007 Academy of Human Resource Development Annual Conference* (pp. 251–258). Indianapolis, IN: AHRD.
- Park, Y. (1997). Retionality and human dignity – confucius, Kant and Scheffler on the ultimate aim of education. *Studies in Philosophy and Education* 16, 7–18.
<https://doi.org/10.1023/A:1004986602074>
- Payot, J. (2021). *İrade terbiyesi*. (Çev: G. Koca). İstanbul: Kapı Yayınları.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>

- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pintrich, P. R. ve 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>
- Pressley, M. ve Ghatala, E. S. (1990). Self-regulated learning: Monitoring learning from text. *Educational Psychologist*, 25(1), 19-33. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_3
- Renninger, K. A. ve Hidi, S. (2016). *The Power of Interest for Motivation and Learning*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781315771045>
- Richardson, J. ve Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7, 68-88. <https://doi.org/10.24059/olj.v7i1.1864>
- Santrock, J. W. (2011). *Yaşam Boyu Gelişim Gelişim Psikolojisi*. (Çev. G. Yüksel). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi, 2007).
- Sarıtepeci, M. (2018). Beklenti-değer teorisini temel alan başarı motivasyonu ölçeğini uyarlama çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 28-40. Retrieved from
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), 113-125. <https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>
- Schraw, G. ve Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. ve Zvacek, S. (2012). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Steawart, A. T. (1997). *Entelektüel sermaye: Kuruluşların Yeni Zenginliği*, (Çev. N. Elhüseyni), İstanbul: Mess Yayınları.

- Stolp, S. ve Zabrocky, K. (2009). Contributions of metacognitive and self-regulated learning theories. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 8-31.
- Swartz, R. J. ve Perkins, D. N. (1989). *Teaching thinking: Issues and approaches*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı, etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tekke, M. (2019). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en son düzeyleri: kendini gerçekleştirme ve kendini aşmışlık. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1704-1712.
- Tekke, M. ve Coşkun, M. (2019). Kendini tanıma, kendini gerçekleştirme, kendini aşmışlık, potansiyelin tam kullanan kişi: kişilerarası iletişim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 790-797. <https://doi.org/10.17755/esosder.454355>
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 374-384.
- Ucar, H. ve Uğurhan, Y. Z. C. (2023). The Role of E-Learning Readiness On Self-Regulation In Open and Distance Learning. *Turkish Online Journal Of Distance Education*, 24(4), 146-159. <https://doi.org/10.17718/tojde.1231705>
- Usta, C. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim kavramına ilişkin metaforik algıları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ordu: Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uysal, S. ve Güney, E. (2021). Jeneratif sanat: nöroplastisite ve derin öğrenme ilişkisinde post dijital dönüşümler. *Yıldız Journal of Art and Design*, 8(2), 62-74. <https://doi.org/10.47481/yjad.975839>
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Althouse, London.
- Victor, A. M. (2004). *The effects of metacognitive instruction on the planning and academic achievement of first and second grade children*. Unpublished doctoral dissertation, II Graduate College of the Illinois Istitute of Technology, Chicago.
- Vural, H.E. (2023). *Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan e-öğrenme ortamında öğrencilerin profilleri ve öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi: bir öğrenme analitiği çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Wedemeyer, C. A. (1973). "Characteristics of Open Learning Systems." *Open Learning and the Teaching of Science*. Paris: UNESCO.
- Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 213-232. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227345>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, D. ve Zhang, L.J. (2019). *Metacognition and Self-Regulated Learning (SRL) in Second/Foreign Language Teaching*. In: Gao, X. (eds) *Second Handbook of English Language Teaching*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_47
- Zimmerman, B. J. (1999). *Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Seidner (Eds.), *Self-regulation: Theory, research, and applications*. Orlando, FL: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. ve Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862. <https://doi.org/10.3102/00028312031004845>
- Zimmermann, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An Overview, *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

EKLER

EK-1. Yayın Etiği Kurulu Karar Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 05.04.2024

Protokol No: 720375

Tarih: 08.05.2024



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	Uzaktan Eğitimde Öğrenenlerin Bilişsü Öğrenme Stratejilerini Kullanım Durumlarının İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Hasan UÇAR
TEZ YAZARI:	Selen Duygu KARAGİL
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-2. Veri Toplama Anket Çağrısı

Bilişüstü Öğrenme Stratejisi Kullanımı

Araştırması Gönüllü Katılım Formu

B

I

U

Ç

Ş

Bu çalışma, "Uzaktan Eğitimde Öğrenenlerin Bilişüstü Öğrenme Stratejilerini Kullanım Durumlarının İncelenmesi" başlıklı bir tez çalışması olup uzaktan eğitimde öğrenenlerin bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanım durumlarının birinci elden derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, Doç. Dr. Hasan Uçar danışmanlığında Selen Duygu Karagil tarafından yürütölmekte ve sonuçları ile birlikte uzaktan eğitimde öğrenenlerin bilişüstü öğrenme stratejilerinin kullanım durumlarını ve etkinliğini anlamayı hedeflemektedir. Araştırma için gerekli etik kurul izinleri alınmıştır.

* Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak; araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda, yan yapılandırılmış görüşme yoluyla sizden veriler toplanacaktır.

* Gönüllü olarak katılmayı kabul etmeniz halinde işletmiş olduğunuz iletişim bilgileri ile sizinle irtibata geçilecek. 35-40 dakika süreli Zoom görüşmesi gerçekleştirilecektir.

Bu araştırmaya gönüllü olarak katılmak istiyorsanız aşağıdaki bilgi formunu doldurunuz.

Zaman ayırdığınız için teşekkürler.

Selen Duygu KARAGİL (Uzaktan Eğitim Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi)

Cep Telefonu Numaranız: *

Uzun yanıt metni

Adınız-Soyadınız: *

Uzun yanıt metni

e-Posta Adresiniz: *

Uzun yanıt metni

Bu araştırmaya gönüllü olarak katılmak istiyorum. *

☐ Evet

☐ Hayır

EK-3. Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, "Uzaktan Eğitimde Öğrenenlerin Bilişüstü Öğrenme Stratejilerini Kullanım Durumlarının İncelenmesi" başlıklı bir tez çalışması olup uzaktan eğitimde öğrenenlerin bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanım durumlarının birinci elden derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, Doç.Dr. Hasan Uçar danışmanlığında Selen Duygu Karagil tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile birlikte uzaktan eğitimde öğrenenlerin bilişüstü öğrenme stratejilerinin kullanım durumlarını ve etkinliğini anlamayı hedeflemektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Araştırma kapsamında yürütülecek Odak Grup Görüşmesi esnasında ses kaydı alınacaktır. Sizden toplanan veriler saklama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Öğretim bölümünden *Doç.Dr. Hasan Uçar'a ve araştırmacı **Selen Duygu KARAGİL'e yöneltebilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-4. Görüşme Soruları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Üstbilgisel Bilgiye Yönelik Sorular

Yordam Bilgisi

- 1- Öğrenme süreçlerinizi yönetirken belirlediğiniz aşamaların "nasıl" yapılacağı hakkında ön bilgi edinir misiniz?

Bildirimsel Bilgi

- 2- Öğrenme süreçlerinde konulara göre yeterliliklerinizi gözden geçirir misiniz?

Duruma Dayalı Bilgi

- 3- Öğrenme süreçlerinde hedeflediğiniz çıktıları elde edebilmek için hangi bilgi ve yeterliliklerinizi kullanacağınızın farkında olduğunuzu düşünüyor musunuz?

Üstbilgisel Kontrolle Yönelik Sorular

Tahmin

- 1- Öğrenme süreçlerinize başlamadan önce konuyla ilgili olumlu veya olumsuz ne gibi yargılarda bulunursunuz?
- 2- Öğrenme süreçlerinize başlamadan önce kendinizle ilgili olumlu veya olumsuz ne gibi yargılarda bulunursunuz?

Planlama

- 1- Hedeflediğiniz kazanımları elde etmek için öğrenme süreçlerini başlatmada hangi adımları izlersiniz?
- 2- Öğrenme planı, ders planı oluştururken dikkat ettiğiniz kriterler nelerdir? Zaman, zorluk, zorunluluk vb. etkenlere göre motivasyonunuz nasıl bir seyir izler?

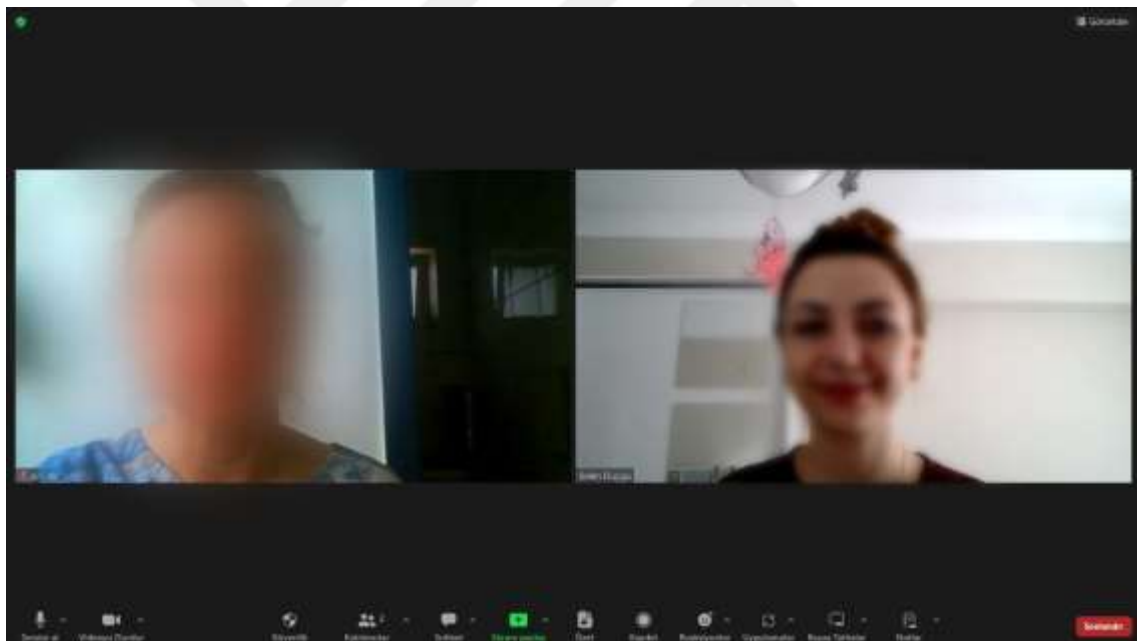
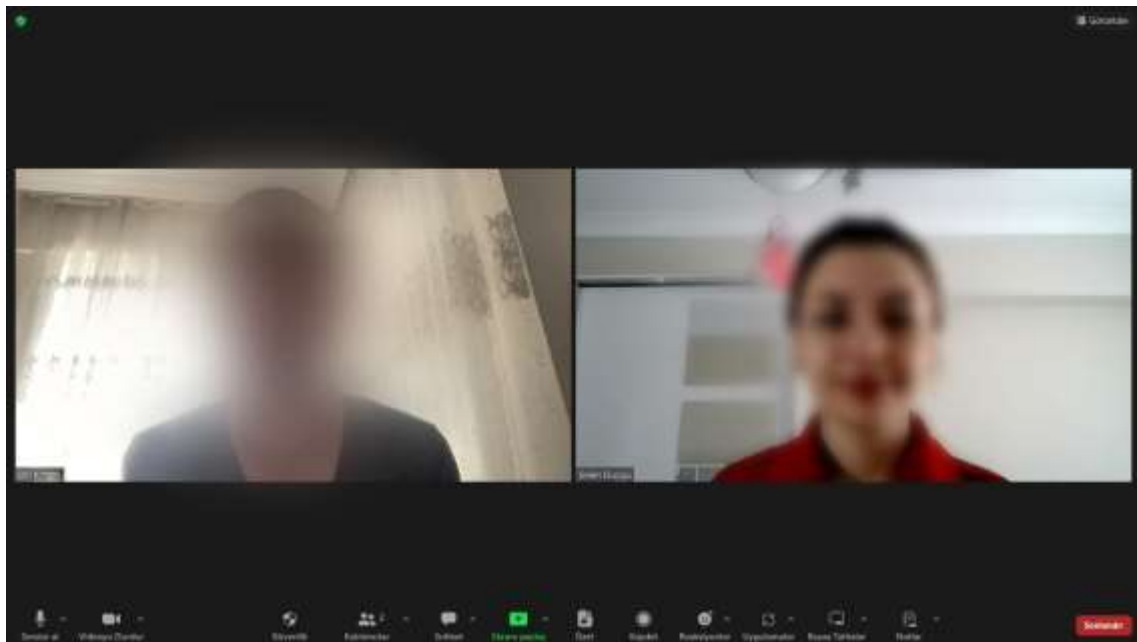
İzleme

- 1- Öğrenme süreçlerinizde motivasyon yönünden kendinize esnek davranabilir misiniz? Evetse bunun sürecinizi olumlu veya olumsuz nasıl etkilediğini paylaşıyor musunuz?
- 2- Öğrenme süreçlerinizde sizin için "sorun" neyi ifade eder? Karşılaştığınız sorun/sorunları çözmek için nasıl bir yaklaşım sergiliyorsunuz?

Değerlendirme

- 1- Başarı sizin için neyi ifade eder?
- 2- Öğrenme süreçlerinizin sonunda başarılı olduğunuzu düşündüğünüz yönlere karşı tutumunuz nasıl olur?
- 3- Öğrenme süreçlerinizin sonunda başarısız olduğunuzu düşündüğünüz yönlere karşı tutumunuz nasıl olur?

EK-5. Görüşmelere ilişkin Ekran Görüntüleri



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Selen Duygu KARAGİL

Eğitim Bilgileri:

- 2014-2018, Ankara Üniversitesi/Siyasal Bilgiler Fakültesi, İktisat.

Mesleki Geçmişi:

- 2018-Halen, Serbest Muhasebeci Mali Müşavir.
- 2021-Halen, Eğitim Danışmanı.
- 2024, ICF Koçu.