



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİMİÇİ ÖZ DÜZENLEME
BECERİLERİ İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

PINAR YILDIZ AĞDEMİR

Tez Danışmanı

DOÇ. DR. ÖZDEN ŞAHİN İZMİRLİ

ÇANAKKALE – 2024



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİMİÇİ ÖZ DÜZENLEME
BECERİLERİ İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

PINAR YILDIZ AĞDEMİR

Tez Danışmanı

DOÇ. DR. ÖZDEN ŞAHİN İZMİRLİ

ÇANAKKALE – 2024



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Pınar YILDIZ AĞDEMİR tarafından Doç. Dr. Özden ŞAHİN İZMİRLİ yönetiminde hazırlanan ve **29/08/2024** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı’nda YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Doç. Dr. Özden ŞAHİN İZMİRLİ
(Danışman)

Doç. Dr. Mehmet ERSOY

Doç. Dr. Barış USLU

.....

.....

.....

Tez No : 10607577

Tez Savunma Tarihi : 29/08/2024

.....
Doç. Dr. Melis ULU DOĞRU
Enstitü Müdürü

../../2024

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Pınar YILDIZ AĞDEMİR

29/08/2024

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca, engin bilgi birikimi ve deneyimiyle bana her adımda rehberlik eden, her zaman güler yüzüyle desteğini esirgemeyen değerli tez danışmanım Doç. Dr. Özden ŞAHİN İZMİRLİ'ye en derin teşekkürlerimi ve sonsuz minnettarlığımı sunarım. Kıymetli katkıları sayesinde bu süreci başarıyla tamamlayabildim ve akademik yolculuğumda daha da ileriye gitme motivasyonu kazandım. Lisans ve yüksek lisans sürecimde, ufkumu genişleten, bana yalnızca akademik bilgi değil, aynı zamanda aydın, gelişime açık ve sevecen bir birey olma yolunda ilham veren başta Doç. Dr. Serkan İZMİRLİ olmak üzere tüm hocalarıma minnettarım. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümünde eğitim almış olmanın gururunu ve onurunu daima taşıyacağım.

Tez jürimde yer alarak araştırmama değerli görüşleriyle önemli katkılar sağlayan Doç. Dr. Mehmet ERSOY ve Doç. Dr. Barış USLU'ya içten teşekkürlerimi sunarım.

Bugünlere gelmemde en büyük dayanaklarım ve hayatımın mimarları olan sevgili annem Necibe YILDIZ ve babam Özgen YILDIZ'a, bana fikri hür, vicdanı hür bir birey olma yolunda rehberlik ettikleri için en derin teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca, yerine hiç kimseyi koyamayacağım, çok değerli kardeşim Tolga YILDIZ'a her adımda yanımda olduğu için minnettarım.

Son olarak, pek kıymetli yol arkadaşım, sevgili eşim Bora AĞDEMİR'e, bana her daim duyduğu sonsuz güveni, gösterdiği sabrı, verdiği desteği ve yaşattığı sınırsız sevgi için gönülden teşekkür ederim. Hayatımın her anında yanımda olup bana güç ve huzur veren varlığı, benim için tarifsizdir.

"Bu kıymetli çalışmamı sevgili anneme ithaf ediyorum,
daha gidecek çok yolumuz var."

Pınar YILDIZ AĞDEMİR
Çanakkale, Ağustos 2024

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİMİÇİ ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Pınar YILDIZ AĞDEMİR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Özden ŞAHİN İZMİRLİ

29/08/2024, 116

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme beceri düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya, İstanbul'da seçilen bir vakıf üniversitesinde eğitim gören 531 öğrenci katılmış ve 501 öğrencinin verileri değerlendirilmiştir. Veriler, kişisel bilgi formu ve çevrimiçi öz düzenleme ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ölçen ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Cinsiyet ve öğretim türüne göre bağımsız örneklem t-testi, yaş ve çevrimiçi etkileşim süresine göre ise ANOVA kullanılarak analizler yapılmıştır.

Sonuçlar, genel olarak öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Yaş gruplarına göre yapılan analizde, 25-54 yaş aralığındaki katılımcıların, 18-24 yaş aralığındaki öğrencilere göre daha yüksek çevrimiçi öz düzenleme becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmazken, uzaktan eğitim alan öğrencilerin örgün eğitim alanlara göre daha yüksek çevrimiçi öz düzenleme becerilerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, çevrimiçi etkileşim süresi arttıkça öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin de anlamlı şekilde arttığı görülmüştür.

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sonuçlar da genel olarak yüksek çıkmıştır. Yaş grupları arasında yapılan analizlerde, 25-54 yaş aralığındaki katılımcıların daha genç yaş gruplarına göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimlerine sahip olduğu bulunmuştur. Cinsiyet açısından fark bulunmazken, uzaktan eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin örgün eğitim öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çevrimiçi etkileşim süresi arttıkça, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir.

Pearson Korelasyon analizi, çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif fakat zayıf bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine olumlu bir katkı sağladığını, ancak etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz düzenleme, Çevrimiçi öz düzenleme, Çevrimiçi öz düzenleme becerileri, Yaşam boyu öğrenme



ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY STUDENTS' ONLINE SELF-REGULATION SKILLS AND LIFE LONG LEARNING TENDENCIES

Pınar YILDIZ AĞDEMİR

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Computer Education and Instructional Technology

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Özden ŞAHİN İZMİRLİ

29/08/2024, 116

This study aims to determine the levels of university students' online self-regulation skills and to examine the relationship between these levels and their lifelong learning tendencies. A total of 531 students enrolled at a selected foundation university in Istanbul participated in the study, and the data from 501 students were evaluated. The data were collected using a personal information form and scales measuring online self-regulation skills and lifelong learning tendencies. Independent samples t-tests were used for gender and type of education, while ANOVA was applied for age and online interaction time.

The results showed that, in general, students' online self-regulation skills were high. The analysis by age groups revealed that participants aged 25-54 had higher online self-regulation skills compared to those aged 18-24. No significant difference was found in terms of gender, but it was determined that students in distance education had higher online self-regulation skills than those in traditional education. Additionally, it was observed that as the duration of online interaction increased, students' self-regulation skills also increased significantly.

The results regarding lifelong learning tendencies were also generally high. Analysis by age groups revealed that participants aged 25-54 had higher lifelong learning tendencies compared to younger age groups. No difference was found in terms of gender, but it was observed that students in distance education had higher lifelong learning tendencies than

those in traditional education. Additionally, it was determined that as the duration of online interaction increased, lifelong learning tendencies were positively affected.

The Pearson Correlation analysis revealed a positive but weak relationship between online self-regulation skills and lifelong learning tendencies. This indicates that while online self-regulation skills contribute positively to lifelong learning tendencies, the effect is limited.

Keywords: Self-regulation, Online self-regulation, Online self-regulation skills, Lifelong learning



İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	xii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
BİRİNCİ BÖLÜM	
GİRİŞ	
	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.2.1. Araştırma Soruları.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	8
1.6. Tanımlar.....	9
İKİNCİ BÖLÜM	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR	
	10
2.1. Çevrimiçi Öğrenme.....	10
2.1.1. Çevrimiçi Öğrenmenin Kapsamı.....	13
2.1.2. Çevrimiçi Öğrenmede Öğrenen Rolü ve Özellikleri.....	14
2.1.3. Üniversitelerde Çevrimiçi Öğrenme Süreci.....	15
2.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme Kuramı.....	18
2.2.1. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelleri.....	19
Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel Öğrenme Modeli.....	20

Boekaerts'in Uyarlamalı Öğrenme Modeli.....	21
Borkowski'nin Sürece Yönelik Üst Biliş Modeli.....	22
Pintrich'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli.....	22
Winne ve Hadwin'in Dört Adımlı Öğrenme Modeli.....	23
Kanfer'in Üç Adımlı Öğrenme Modeli.....	23
2.2.2. Öz Düzenlemeli Öğrenen Özellikleri.....	24
2.3. Öz Düzenleme Becerileri.....	25
2.4. Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri.....	26
2.4.1. Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerilerinin Alt Boyutları.....	27
2.5. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi.....	29
2.5.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı.....	31
2.5.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Kapsamı.....	33
2.5.3. Yaşam Boyu Öğrenme Yolları.....	34
2.5.4. Yaşam Boyu Öğrenme Sürecinde Çevrimiçi Öğrenmenin Rolü.....	35
2.6. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öz Düzenleme Becerileri.....	36
2.7. İlgili Araştırmalar.....	38
2.7.1. Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri ile İlgili Araştırmalar.....	38
2.7.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile İlgili Araştırmalar.....	43
2.7.3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri Üzerine Yapılan Araştırmalar.....	47

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	52
3.2. Evren ve Örneklem.....	53
3.3. Veri Toplama Araçları.....	55
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	56
3.3.2. Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği.....	57
3.3.3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği.....	60
3.4. Veri Toplama Süreci.....	61
3.5. Verilerin Analizi.....	61

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA BULGULARI

65

4.1. Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular	65
4.1.1. Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öz Düzenleme Beceri Düzeyleri...	66
4.1.2. Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerilerinin Yaşa Göre Farklılaşması.....	68
4.1.3. Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması.....	69
4.1.4. Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerilerinin Kayıt Olunan Öğretim Türüne Göre Farklılaşması.....	70
4.1.5. Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerilerinin Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Etkileşim Süresine Göre Farklılaşması	70
4.2. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimine İlişkin Bulgular.....	71
4.2.1. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyi.....	72
4.2.2. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yaşa Göre Farklılaşması.....	74
4.2.3. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması.....	75
4.2.4. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Kayıt Olunan Öğretim Türüne Göre Farklılaşması.....	76
4.2.5. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Etkileşim Süresine Göre Farklılaşması	77
4.3. Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki Bulguları.....	78

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ ve ÖNERİLER

81

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	81
5.2. Öneriler.....	89
5.2.1. Eğitimciler ve Uygulayıcılar için Öneriler.....	90
5.2.2. Araştırmacılar için Öneriler.....	92
KAYNAKÇA	94
EKLER	I
EK 1. ETİK KURUL İZİN BELGESİ.....	I

EK 2. VERİ TOPLAMA İZİN BELGESİ	II
EK 3. TÜRKÇE ÇEVİRİMİÇİ ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ.....	III
EK 4. YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ.....	IV
EK 5. TÜRKÇE ÇEVİRİMİÇİ ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ.....	V
EK 6. YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ.....	VII
EK 7. KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	IX



SİMGELER VE KISALTMALAR

Covid-19	Koronavirüs Hastalığı
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
LMS	Learning Management System
IBM	International Business Machines



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Üniversite Öğrencilerinin Demografik Bilgilerine Göre Sayısal Dağılımları	54
Tablo 2	Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Normallik Analizi	62
Tablo 3	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Normallik Analizi	63
Tablo 4	Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Betimleyici İstatistikleri	66
Tablo 5	Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerilerinin Yaş Faktörüne Göre İncelendiği Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	68
Tablo 6	Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerilerinin Cinsiyet Faktörüne Göre İncelendiği Bağımsız Örneklem T-Test Sonuçları	69
Tablo 7	Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerilerinin Öğretim Türü Faktörüne Göre İncelendiği Bağımsız Örneklem T-Test Sonuçları	70
Tablo 8	Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerilerinin Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Etkileşim Süresi Faktörüne Göre İncelendiği Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	71
Tablo 9	Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Betimleyici İstatistikleri	72
Tablo 10	Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yaş Faktörüne Göre İncelendiği Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	75
Tablo 11	Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyet Faktörüne Göre İncelendiği Bağımsız Örneklem T-Test Sonuçları	76
Tablo 12	Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Kayıt Olunan Öğretim Türü Faktörüne Göre İncelendiği Bağımsız Örneklem T-Test Sonuçları	76

Tablo 13	Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim süresi faktörüne göre incelendiği tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları	77
Tablo 14	Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İlişkisini Ele Alan Korelasyon Testi Sonuçları	78
Tablo 15	Çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin yaşam boyu öğrenme üzerindeki etkisi (basit doğrusal regresyon)	80



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi	58
Şekil 2	Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Yapısal Modeli	59
Şekil 3	Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeğinin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları	59



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Günümüzde, teknolojinin hızlı gelişimiyle birlikte eğitimde dijitalleşme kaçınılmaz bir gereklilik haline gelmiştir. Çevrimiçi öğrenme, yüz yüze eğitime alternatif olarak sunulan yenilikçi bir yaklaşım olup, her geçen gün daha da önem kazanmaktadır (Anderson, 2008; Gülbahar, 2017). Özellikle web ve mobil teknolojilerin yaygınlaşmasıyla dijital araçların erişilebilirliği, öğrencilerin eğitim materyallerine her zaman ve her yerden ulaşabilmelerini mümkün kılmaktadır (Means, Bakia, ve Murphy, 2014). Bu esneklik ve erişim kolaylığı, çevrimiçi öğrenmeyi geleneksel eğitim yöntemlerine göre daha cazip hale getirmektedir (Allen ve Seaman, 2017; Kaya, 2015). Ayrıca çevrimiçi öğrenme ortamları, sundukları interaktif ve bireyselleştirilmiş deneyimlerle öğrenme süreçlerinin etkinliğini artırmakta ve öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmektedir (Johnson et al., 2016; Özmen, 2016).

Çevrimiçi öğrenme ortamların sunduğu tüm avantajlardan tam anlamıyla faydalanabilmek için, öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerilerine sahip olmaları kritik bir öneme sahiptir. Bu beceriler, bireylerin öğrenme süreçlerini bağımsız bir şekilde yönetmelerini, kendi hedeflerini belirlemelerini ve motivasyonlarını sürdürebilmelerini sağlar. Çevrimiçi öğrenmenin doğası gereği bireysel sorumluluğu artırdığı düşünüldüğünde, öz düzenleme becerilerinin gelişimi bu tür ortamlarda başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Song ve Hill, 2007).

Çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin gelişimi, yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle de yakından ilişkilidir. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin hayatları boyunca bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmelerini hedefleyen bir kavramdır (Field, 2006; Demirel, 2009). Bu süreç, sadece formal eğitimle sınırlı kalmaz; iş hayatı, kişisel gelişim ve toplumdaki çeşitli roller doğrultusunda sürekli öğrenme ihtiyacını destekler (Knowles, Holton III, ve Swanson, 2014). Çevrimiçi öğrenme, bireylerin bu sürekli öğrenme süreçlerini desteklemekte ve öz düzenleme becerilerini kullanarak öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerine olanak tanımaktadır (Song ve Hill, 2007; Yıldırım ve Doğan, 2020). Sonuç olarak, çevrimiçi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişki, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini yönetebilme kapasitesini artırması bakımından büyük önem taşımaktadır. Çevrimiçi öğrenme, bireylerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmelerine

olanak tanırken, aynı zamanda yaşam boyu öğrenme eğilimlerini de güçlendirmektedir. Özellikle çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin etkin bir şekilde kullanılması, bireylerin öğrenme süreçlerini daha verimli ve etkili bir şekilde yönlendirmelerini sağlamakta, bu da onların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini pekiştirmektedir (Hamutoğlu, Bozkurt, ve Erdoğan, 2022). Dolayısıyla, çevrimiçi öğrenme ortamları ve bu ortamlarda geliştirilen öz düzenleme becerileri, bireylerin sürekli gelişimi ve eğitimde sürdürülebilirlik açısından kritik bir rol oynamaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanları diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliklerden biri, doğuştan gelen keşfetme arzusu ve yeni bilgiye olan sürekli merak duygusudur. Bu doğal eğilim, insanların çevrelerini anlama ve kavrama ihtiyacıyla doğmalarına ve ömür boyu öğrenme süreçlerinde aktif rol almalarına olanak tanır (Çakır ve Özçiftçi, 2015). Bu yüzden, insanlık varlığını sürdürebilmek ve gelişebilmek için her daim bilgiye ve öğrenmeye ihtiyaç duymuştur. Tarih boyunca, insanlar bu ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli kaynaklardan bilgi edinme yollarını araştırmışlardır. İlk çağlarda, toplumlar bilgiyi edinmek ve yaşamlarını devam ettirmek amacıyla deneme ve yanılma yöntemlerini kullanmışlardır. Bu süreç içinde kazanılan deneyimler, toplumların bilgi birikimini artırmıştır. Yazının icadıyla birlikte, bu birikimlerin sonraki nesillere aktarımı kolaylaşmış, bu da bilgiye erişimi daha da kolaylaştırmış ve yaşamda ilerlemeleri hızlandırmıştır. Ancak, teknolojinin hızla gelişmesi ve çağın değişen dinamikleri ile bilgiye erişim artmakla kalmamış, aynı zamanda bilginin geçerliliği ve güvenilirliğini sorgulama ihtiyacı da ortaya çıkmıştır (Holmes ve Gardner, 2006). Bu nedenle, günümüzde insanların ve toplumların ihtiyaçları, bilginin basit bir aktarımının ötesine geçerek, erişilen bilginin güvenilirliğini doğrulamayı da içermektedir (Boyacı, 2019). Bu değişen gereksinimler, öğrenme metotlarını ve eğitimciler ile öğrenciler arasındaki etkileşim biçimlerini de köklü bir şekilde yeniden şekillendirmiştir.

Öğrenme metotlarındaki köklü değişikliklerin yanı sıra, teknolojinin ilerlemesi hayatın her alanında önemli dönüşümlere yol açmış, insanların bilgi edinme, bilgiye ulaşma ve bilginin paylaşılması gibi süreçlerini temelden değiştirmiştir (Vardar, 2011). Bu değişim, toplumların, öğrenen bireylerden beklediği özelliklerde önemli değişiklikler yaratmış ve

geleneksel öğrenme yöntemleri artık yetersiz kalmaya başlamıştır (Holmes ve Gardner, 2006). Günümüzde, bilgisayarların, mobil teknolojilerin ve internetin gelişimi, bilgiye erişimde devrim niteliğinde değişiklikler yaratmış ve bu durum, 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan ve bireylerden beklenen nitelikler üzerinde de önemli farklılıklar oluşturmuştur (Sezgin, 2021). Özellikle son yıllarda, eğitim alanında teknoloji ve uygulamaların çeşitlenmesiyle birlikte, eğitim metotlarında önemli yenilikler görülmüştür. Çevrimiçi öğrenme ortamları, coğrafi sınırların ötesinde öğretmen ve öğrencilerin eğitim faaliyetlerini sürdürebilmesine olanak tanımış, geleneksel yüz yüze eğitim ortamlarının yetersiz kaldığı noktalarda alternatif çözümler sunmuştur (Ergün ve Kurnaz, 2017). Aynı zamanda geleneksel sınıf ortamında yürütülen eğitimin, öğrenen bireylerde değişen şartlara uyum sağlama ve eğitimin yaşam boyu sürekliliği ile kapsamının genişletilmesi gibi ihtiyaçları karşılamada yetersiz kaldığı belirtilmektedir (Moallem, 2015). Bu gereksinimi karşılamak için, yüz yüze öğrenme ortamlarının yanı sıra dijital, sanal ve online terimleri ile ifade edilen çevrimiçi öğrenme ortamlarının kullanılması önerilmektedir. Bu ortamlar, öğrenen bireylere ve eğitimcilere zaman ve mekan bağımsızlığı sağlayarak, toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamada veya tamamlayıcı görevi görmektedir önemli bir araç olmaktadır. Özellikle Türkiye İstatistik Kurumu'nun verilerine göre, ülkemizde artan nüfusla birlikte öğrenci sayısının da artması, bu tür çevrimiçi eğitim platformlarının önemini daha da artırmaktadır (TÜİK, 2018). Tüm bunlara bağlı olarak gitgide artan öğrenci sayısı, öğrencilerin verimli eğitim alamıyor olması, öğretmenlerin ve öğretim alanlarının ihtiyaçları karşılamada yeterli olmaması, eğitim süreçlerinde bireysel özelliklerin dikkate alınmaması ve aynı zamanda yaşam boyu öğrenme ihtiyacı gibi faktörler ciddi eğitim meselelerini doğurmuştur (Öztürk, 2018). Dolayısı ile, yüz yüze eğitim ortamlarının bu talep ve ihtiyaçları karşılamada yetersiz kaldığı ve çevrimiçi öğrenme ortamları ile desteklenmesi gerektiği savunulabilir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu fırsatlar, bu ihtiyaçların karşılanmasında kritik bir rol oynamaktadır. İnternet tabanlı eğitim sistemleri ve sanal sınıf uygulamaları, bu eksiklikleri gidermek amacıyla sürekli gelişim göstermektedir (Singh ve Thurman, 2019). Bu gelişim, çevrimiçi öğrenme platformlarının teknik olarak iyileştirilmesini ve daha etkili hale gelmesini sağlamıştır. Günümüzde, çevrimiçi öğrenme ortamları, öğrencilerin ve öğretmenlerin internet teknolojileri sayesinde sanal ortamlar üzerinde etkileşim kurarak bulunduğu, popülerliği hızla artan eğitim ortamlarıdır. Örneğin, kitlesel açık çevrimiçi

kurslar, yükseköğretim kurumlarında verilen uzaktan eğitim dersleri ve çeşitli diploma veya sertifika programları bu alandaki uygulamalardandır (Mayer, 2019).

Dijitalleşme süreci devam ederken, hem global düzeyde hem de ülkemizde çevrimiçi öğrenmeye olan rağbet sürekli bir yükseliş içindedir. Bu durum, çevrimiçi öğrenme platformlarının etkinliğini artırmak için ortama özgü teorilerin ve stratejilerin uygulanmasının önemini ortaya koymaktadır (Sever, Baldan, Hamzaj, Tuğlu, ve Kabaoğlu, 2018). Özellikle Bandura'nın sosyal bilişsel kuramında vurgulanan öz düzenleme becerileri, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine yardımcı olabilecek stratejiler arasında öne çıkmaktadır. Teknolojinin sunduğu olanaklarla birlikte, öğrenciler artık bilgiye erişimi kolaylaştırmanın yanı sıra, bilgiyi analiz etme, sentezleme ve değerlendirme gibi çevrimiçi öz düzenleme becerilerini de geliştirebilmektedirler (Akın, 2022). Öz düzenleme, öğrenen bireylerin kendi öğrenme aktivitelerini yönetme yeteneğine odaklanır; bu yetenek, uygun öğrenme stratejilerini seçebilme, bu stratejileri sürekli olarak gözden geçirme ve gerektiğinde düzenleme yapabilme ile kendini motive etme yetilerini içerir (Pintreih, 2000). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında, öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini yönetme sorumluluğunu üstlenirken, eğitimciler de öğrencilere rehberlik ederek ve öğrenmelerini destekleyerek önemli bir rol oynar (Pullu ve Gömleksiz, 2020). Eğitimde teknolojinin yaygın kullanımı, öğrenme sürecini daha etkili ve verimli hale getirerek, bireyleri 21. yüzyılın gereksinimlerine uygun olarak hazırlamaktadır (Kaya, 2015). Bu bağlamda, çevrimiçi öğrenme ortamlarında, yüz yüze eğitime nazaran değişen öğrenci ve öğretmen rolleri dikkate alındığında, öğrenciden beklenen öz düzenleme becerilerinin önemi daha da belirginleşmektedir. Bu nedenle, çevrimiçi öğrenme süreçlerinde öz düzenleme becerileri büyük bir öneme sahiptir. Öz düzenleme becerilerinin güçlendirilmesi, çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki başarıyı artırmakla kalmaz, aynı zamanda etkin ve sürdürülebilir yaşam boyu öğrenme kapasitesinin gelişimine de katkıda bulunur (Gögebakan Yıldız, 2017).

Alanyazında özetlendiği üzere, eğitimde dijital dönüşümün önem kazandığı bir dönemde, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sürecinde başarılı olmaları için öz düzenleme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu beceriler, dijital medyayı kullanma, bilgiyi etkili bir şekilde değerlendirme ve öğrenme süreçlerini yönetme yeteneklerini içerir (Yıldız ve Seferoğlu, 2013). Öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda bu becerileri kazanmasının, hem akademik başarılarını artırmakta hem de gelecekteki profesyonel yaşamları için gerekli olan

kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca, bu becerilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini destekleyeceği ve sürekli gelişen bilgi dünyasında bireylerin kendilerini güncel tutmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Günümüzde birçok öğrenci, farklı eğitim seviyelerinde uzaktan eğitim derslerine katılmakta ve bireyler, iş ve sosyal hayatlarında teknoloji odaklı çevrimiçi öğrenme ortamlarını tercih etmektedir. Bu eğilim, çevrimiçi öğrenme ortamlarının etkin ve verimli olabilmesi için bireylerin bu ortamlara uygun becerilere sahip olmasını gerektirmektedir. (Garcia vd., 2018). Ancak, çevrimiçi öğrenmenin başarısı için kritik öneme sahip olan öz düzenleme becerilerinin her öğrencide aynı düzeyde gelişmediği ve bu durumun, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini nasıl etkilediği konusunda belirsizlikler bulunmaktadır. Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin farklı seviyelerde gelişmiş olması, bu becerilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine olan etkilerine dair literatürdeki belirsizlikler, çevrimiçi öğrenme ortamlarının verimliliğini ve sürdürülebilirliğini olumsuz yönde etkileyebilecek bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarının yaygınlaşmasıyla birlikte, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de bu beceri seviyelerine göre farklılık gösterdiği ve bu durumun öğrencilerin uzun vadeli eğitim başarıları üzerinde kritik etkiler yarattığı düşünülmektedir. Bu araştırma, söz konusu belirsizlikleri gidermeye ve çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkilerini daha iyi anlamaya katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi kapsamlı bir şekilde incelemek, bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırma, İstanbul'da seçilen bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiş olup, öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerilerini ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini çeşitli alt boyutlarıyla birlikte ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırma sürecinde elde edilen veriler, öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme beceri düzeylerini değerlendirmek ve bu becerilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile nasıl bir ilişki içerisinde olduğunu belirlemek amacıyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak hem alan yazına katkı sağlamayı hem de eğitim süreçlerinin geliştirilmesine yönelik öneriler sunmayı

amaçlamaktadır. Böylece, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin daha etkili ve verimli hale getirilmesine yönelik önemli çıkarımların elde edilmesi hedeflenmektedir.

1.2.1. Araştırma Soruları

İstanbul'da seçilen bir vakıf üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek, araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaca yönelik olarak, araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme becerileri ne düzeydedir?
2. Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme becerileri;
 - a) yaşa,
 - b) cinsiyete,
 - c) öğretim türüne,
 - d) çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim süresine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
4. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri;
 - a) yaşa,
 - b) cinsiyete,
 - c) eğitim türüne,
 - d) çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim süresine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Sanayi Devrimi'nden bu yana teknoloji sürekli olarak yenilenmiş ve gelişim hızı artmıştır. Özellikle 21. yüzyılın başlarından itibaren teknolojik yeniliklerin hızla artışı dikkat çekmektedir. Bu gelişmelerin en çok etkilediği alanlardan biri eğitimidir (Haymana, 2019). Dijitalleşme ve teknolojik ilerlemeler, eğitim yöntemlerini ve öğrenme süreçlerini köklü bir şekilde değiştirmektedir (Bozkurt vd., 2020). Bu yenilikler sayesinde, öğrenciler ve öğretmenler dijital platformlar aracılığıyla geniş bir bilgi ve kaynak havuzuna erişebilmekte ve interaktif eğitim araçlarıyla daha zengin öğrenme deneyimleri yaşamaktadır. Dijital teknolojilerin sağladığı bu olanaklar, uzaktan eğitim ve çevrimiçi öğrenme gibi yeni öğretim yöntemlerinin benimsenmesini kolaylaştırmakta ve aynı zamanda daha fazla kişinin eğitim imkanlarına erişimini sağlamaktadır. Dolayısıyla, teknolojinin eğitim üzerindeki etkisi gün geçtikçe daha belirgin hale gelmektedir (Kayabaş, 2017).

Teknolojinin hızla gelişimi, bireylerin öğrenmesi gereken bilgilerin sürekli güncel kalmasını zorunlu kılmaktadır (Mutlu vd., 2014). Bu durum, bireylerin hem iş hem de sosyal hayatlarında başarılı olabilmeleri için sürekli yeni bilgiler edinmelerini gerektirmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin geleneksel anlayıştan uzaklaşarak yaşam boyu süren bir süreç haline gelmesi, bu gereksinimin bir yansımasıdır. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin değişen dünyaya uyum sağlayabilmeleri ve sürekli gelişen teknolojik ve bilimsel bilgilere ayak uydurabilmeleri için kritik bir öneme sahiptir (Konokman vd., 2014). Bu sürekli öğrenme ihtiyacı, eğitimde yenilikçi yöntemlerin benimsenmesini zorunlu kılmaktadır. İnternet ve bilgisayar teknolojilerindeki ilerlemelerle birlikte, çevrimiçi öğrenme kavramı, bu yenilikçi yöntemlerden biri olarak ön plana çıkmıştır. Özellikle 2020 yılında tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgını, eğitim sistemlerinin çevrimiçi öğrenme platformlarına geçişini hızlandırmıştır. Çevrimiçi öğrenme, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine ve öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine olanak tanırken, aynı zamanda yaşam boyu öğrenme eğilimlerini desteklemektedir. Bu nedenle, çevrimiçi öğrenme ile yaşam boyu öğrenme arasındaki etkileşim, günümüz eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır.

Çevrimiçi öğrenme ortamları, zengin kaynaklara ve interaktif araçlara sahip olup, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynayabilir. Bununla birlikte, alanyazın incelendiğinde, çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile yaşam boyu

öğrenme eğilimlerinin genellikle ayrı ayrı ele alındığı görülmektedir. Bu iki değişken arasındaki ilişkinin araştırılması, eğitim alanyazınına önemli katkılar sağlayacaktır. Bu bağlamda, bu araştırma, çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek, bu iki alan arasındaki etkileşimlerin daha iyi anlaşılmasına ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının etkinliğinin artırılmasına yönelik önemli veriler sağlayacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 Bahar Dönemi'nde İstanbul'da seçilen bir vakıf üniversitesinde aktif olarak öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim almakta olup, örgün öğretim, ikinci öğretim ve tamamen uzaktan eğitim programlarına kayıtlıdır. Araştırmaya dahil edilen öğrenciler, birden fazla uzaktan eğitim dersi almış, 18 yaş ve üzeri bireylerdir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada, araştırma evrenine konu olan üniversite öğrencilerinin veri toplama araçlarındaki soruları cevaplarken objektif, samimi ve güvenilir cevaplar verdikleri öngörülmüştür. Kullanılan ölçeklerin (Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği) geçerli ve güvenilir ölçümler sağladığı, daha önce yapılan analizlerle ortaya konulmuştur. Ayrıca, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sürecinde öz düzenleme becerilerini etkileyen dış faktörlerin (teknolojik erişim, internet bağlantısı, vb.) minimal düzeyde olduğu ve tüm katılımcılar için benzer koşullarda bulunduğu kabul edilmektedir. Son olarak, araştırmada kullanılan yöntemler ve istatistiksel analizler, araştırma sorularını cevaplamak ve araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek için uygun olarak belirlenmiştir.

1.6. Tanımlar

Öz Düzenleme: Öz düzenleme; kişini kendi amaçlarına ulaşabilmesi için duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını sistematik bir şekilde planlaması anlamına gelir (Zimmerman, 1990).

Öz Düzenlemeli Öğrenme: Bireylerin bilişsel yeteneklerini akademik başarıya dönüştürdüğü bir öz denetim sürecidir (Zimmerman, 2000).

Öz Düzenleme Becerisi: Öz düzenleme becerisi, kişinin kendi öğrenme sürecini içsel olarak yönetme yeteneğidir. Bu süreç, dikkatli ve bilinçli öğrenme davranışlarını içerir. Birey, çevresel etkiler yerine kendi deneyimlerine dayanarak öğrenme sürecini yönlendirir (Schunk ve Greene, 2017).

Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerisi: Çevrimiçi öğrenme platformlarında, bireyin kendi deneyimlerine dayanarak öğrenme hedeflerini ve stratejilerini belirleyip yönetmesi çevrimiçi öz düzenleme becerisi olarak adlandırılır. Bu beceri, çevrimiçi ortamda başarılı olabilmek için kritik öneme sahiptir (Usta vd., 2019).

Yaşam Boyu Öğrenme: Bireyin eğitim kurumları dışında, kişisel, toplumsal, sosyal veya kariyer hayatında bilgi, beceri ve yeteneklerini sürekli olarak geliştirmesi anlamına gelir. Bu tür öğrenme, bireyin yaşına, sosyo-ekonomik durumuna veya eğitim düzeyine bakılmaksızın yaşamın her anında ve her yerde gerçekleşir (Kozikoğlu ve Altunova, 2018).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, öz düzenleme kavramı ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. İlk olarak, çevrimiçi öğrenme ve öz düzenlemeli öğrenme kuramı incelenmiş, ardından öz düzenlemeli öğrenenlerin özellikleri ve öz düzenleme becerileri üzerinde durulmuştur. Ayrıca, çevrimiçi öz düzenleme becerileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ile bu beceriler arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar değerlendirilmiştir. Bölümün sonunda, çevrimiçi öz düzenleme becerisi, yaşam boyu öğrenme eğilimi ve bu iki konu arasındaki bağlantıları araştıran ilgili çalışmalar sunulmuştur.

2.1. Çevrimiçi Öğrenme

Geçmişte, belirli bir zamanda ve belirli bir ortamda gerçekleştirilen yüz yüze eğitim faaliyetleri, 19. yüzyıla kadar bireylerin ve toplumların eğitim ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamada etkili olmuştur (Durak vd., 2020). Ancak, olması gereken dönemde eğitim faaliyetlerine katılamamış, sonradan bu sürece dahil olmak isteyen veya kişisel farklılıkları bulunan bireylerin eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılım talepleri arttıkça, geleneksel eğitim anlayışındaki zaman ve mekan kavramları sorgulanmaya başlamıştır (Alpay, 2020). Benzer şekilde yüz yüze öğrenme ortamlarının sınırlılıklarına ek olarak, artan öğrenci sayısı ile birlikte 21. yüzyıldan itibaren hızla gelişen dijitalleşme, eğitim-öğretim faaliyetlerinde önemli değişiklikler yaşanmasına neden olmuştur. Eğitim alanındaki sürekli değişen ihtiyaçlar ve bilgi ile iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, çevrimiçi öğrenme platformlarının ortaya çıkışı için gerekli zemini oluşturmuştur (Telli vd., 2020). Bu durumun doğal bir sonucu olarak, çevrimiçi öğrenme, geleneksel eğitim anlayışına bir alternatif olarak ortaya çıkmış ve bireylerin ve toplumların öğrenme ihtiyaçlarına daha esnek bir şekilde yanıt verme potansiyelini artırmıştır.

Günümüzde, eğitim ve öğretimde bireyin merkeze alındığı yaklaşımların arttığı gözlemlenmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin eğitime ve öğretime aktif katılımı desteklenmekte ve öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenebilen bireyler yetiştirmek temel amaç haline gelmiştir (Duffy ve Kirkley, 2003). Aynı zamanda, çevrimiçi öğrenme

platformları da bireylerin öğrenme sürecinde daha aktif rol almasını ve kendi öğrenme yöntemlerini belirleme fırsatı bulmasını sağlayarak, öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerine katkıda bulunmaktadır. Bu sayede bireyler, öğrenme sürecinde daha fazla kontrol sahibi olabilir ve kendi öğrenme hedeflerine daha etkin bir şekilde ulaşabilirler şeklinde ifade edilebilir. Bu esnek yapı, özellikle çeşitli yaş ve geçmişe sahip öğrenciler için özelleştirilmiş eğitim çözümleri sunarak, herkes için erişilebilir ve uygulanabilir eğitim fırsatları yaratmaktadır (Yılmaz vd., 2020). Ayrıca, bu yöntemler öğrenme deneyimini daha kişisel ve anlamlı hale getirmekte, böylece öğrencilerin motivasyonunu ve bağlılığını artırmaktadır.

Önceki tartışmaların ışığında, çevrimiçi öğrenme; web teknolojilerinin eğitim alanına entegre edilmesi sayesinde ortaya çıkan bir yenilik olarak, eğitim fırsatlarını önemli ölçüde artırmış ve aynı zamanda zaman ve mekan kısıtlamalarını ortadan kaldırarak etkileşimli ve erişilebilir öğrenme deneyimlerini desteklemektedir (Dumford ve Miller, 2018). Bu kapsamlı tanım çerçevesinde, Clark ve Mayer (2016) çevrimiçi öğrenmeyi, öğrenme materyallerinin internet aracılığıyla uzaktan öğrenenlere iletiildiği teknoloji altyapılı bir öğrenme süreci olarak tanımlamaktadır; bu tanım, teknolojinin sağladığı olanaklarla öğrenme deneyimlerine erişimi vurgulamaktadır. Çevrimiçi öğrenmenin genel tanımına ek olarak, bu eğitim modeli öğretici ya da öğrenci önderliğinde, senkron (eş zamanlı) ve asenkron (eş zamansız) formatlarda işlenebilir şekillerde uygulanmaktadır (Yurdugül ve Sırakaya, 2013). Öğrenci yönlendirmeli çevrimiçi öğrenme, öğrencilere kendi hızlarında ilerlemelerine olanak tanırken; öğretici yönlendirmeli çevrimiçi öğrenme, öğretmenlerin bir grup öğrenci ile çevrimiçi ortamda, yüz yüze derslerde olduğu gibi etkileşim kurmasını sağlar (Kırkgöz vd., 2020). Senkron çevrimiçi öğrenme, öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı anda, farklı yerlerde olmalarına rağmen etkileşimde bulunmalarını gerektirir, asenkron çevrimiçi öğrenme ise, öğrenen ve öğretmenin farklı zaman dilimlerinde, çeşitli mekanlarda veya bireysel tempoda etkileşimde bulunmalarına imkan verir (Can, 2019). Bu nedenle, çevrimiçi öğrenme platformlarının modern eğitim anlayışını dönüştürdüğü ve öğrenme süreçlerini her yönüyle daha uyumlu ve esnek hale getirdiği söylenebilir.

Çevrimiçi öğrenme, geleneksel yüz yüze eğitim modellerinin ötesine geçerek, çeşitlilik ve erişilebilirlik açısından önemli bir evrim geçirmiştir. Bu evrim, Öğrenme Yönetim Sistemleri (Learning Management Systems - LMS) gibi dijital platformların

kullanımını ön plana çıkarmaktadır (Lopes, 2014). Bu platformlar, öğrencilere ders materyallerine sürekli erişim, canlı sanal sınıflara katılım, ders kayıtlarını izleme, ödev teslimi ve sınavlara katılım gibi olanaklar sunmaktadır. Tartışma forumları ve sosyal ağlar gibi pek çok farklı ortam da çevrimiçi öğrenme için etkin bir şekilde kullanılmaktadır (McGill ve Klobas, 2009). Videolar, web konferansları ve podcastler gibi dijital mecralar, ders içeriğini zenginleştirmede ve etkileşimli öğrenme deneyimleri sunmada önemli bir role sahiptir. Sosyal ağlar ve bloglar ise öğrenciler arasında etkileşimi teşvik eder ve bilgi paylaşımını artırır (McGill ve ark., 2019). Bu çeşitlilik, öğrenme deneyimini kişiselleştirmeye ve çevrimiçi öğrenme araçlarının sunduğu zengin içeriklerle öğrencilere daha esnek öğrenme imkanları sağlamaya yardımcı olmaktadır. Sonuç olarak, bu durum eğitimde daha katılımcı ve etkileşimli bir ortamın oluşturulmasına olanak tanımaktadır.

Çevrimiçi öğrenmenin sunduğu esneklik ve erişilebilirlik sayesinde, öğrenciler dünyanın herhangi bir yerinden eğitim alabilme fırsatına sahip olmaktadır. Bu yöntem, özellikle yoğun iş ve aile sorumlulukları olan yetişkinler için ideal bir çözüm sunarken, üniversite öğrencileri için de esneklik sağlayarak öğrenme hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırmakta ve öğrenmeyi yaşam boyu bir süreç olarak benimsemelerine katkıda bulunmaktadır (Artsın, 2018). Kırık (2014), çevrimiçi öğrenmenin bireylere sürekli öğrenme fırsatı sunduğunu, kariyerlerinde ve kişisel gelişimlerinde ilerlemelerine olanak tanıdığını belirtmektedir. Ayrıca, çevrimiçi öğrenme, geleneksel yüz yüze eğitim ortamlarının internet üzerine taşınarak senkron (eş zamanlı) ve asenkron (eş zamansız) formatlarda uygulanmasını sağlar. Senkron öğrenme süreçlerinde, sınıf içi etkileşim, soru-cevap, tartışma ve geri bildirim gibi aktiviteler yüz yüze eğitim ortamlarına benzer şekilde gerçekleştirilir (Fidalgo, Thormann, Kulyk ve Lencastre, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020). Bu formatlar, öğrencilere yüz yüze eğitimde kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerin aktarılmasını mümkün kılar. Aynı zamanda, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öz düzenleme becerileri geliştirilmekte olup, öğrencilerin materyalleri organize etme, hedefler belirleme ve öğrenmeyi sürekli bir süreç olarak benimseme gibi yeteneklerini artırmaktadır (Lawrence, 2015). Bu süreçte öğrenciler, kendi öğrenme hızlarına göre ilerleyebilmekte ve bireysel öğrenme gereksinimlerine uygun stratejiler geliştirebilmektedirler. Han ve Yin (2016), çevrimiçi öğrenmenin bireylere esneklik ve erişilebilirlik sağlayarak öğrenme deneyimlerini kişiselleştirdiğini ve öz düzenleme becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, çevrimiçi öğrenme, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yönlendirme ve zamanlarını etkin

bir şekilde kullanma fırsatı sunar. Ayrıca, çevrimiçi öğrenme, öğrencilerin küresel bir öğrenme topluluğuna katılmalarını mümkün kılarak, kültürel çeşitlilik ve farklı bakış açılarıyla zenginleşen bir eğitim deneyimi yaşamalarını sağlar. Akyol (2016), çevrimiçi öğrenmenin yaşam boyu öğrenmeyi teşvik ederek bireylerin sürekli gelişimine katkı sağladığını belirtmektedir. Böylece, öğrenciler sadece belirli bir eğitim dönemiyle sınırlı kalmayıp, hayatları boyunca öğrenme sürecini devam ettirme ve bilgi birikimlerini sürekli güncel tutma imkanı bulur. Çevrimiçi öğrenme, aynı zamanda bireylerin mesleki gelişimlerini sürdürmeleri ve yeni beceriler kazanmaları için de uygun bir platform sunmaktadır. Sonuç olarak, çevrimiçi öğrenme ve öz düzenleme becerileri, bireylerin eğitimde başarılı olmalarını destekleyen önemli unsurlar olup, yaşam boyu öğrenmenin de bir parçası olarak değer kazanmaktadır.

2.1.1. Çevrimiçi Öğrenmenin Kapsamı

Çevrimiçi öğrenme, bilgisayar destekli ve internet tabanlı olarak, her yerden erişilebilen bir eğitim süreci olarak kabul edilmektedir (Cabı ve Ersoy, 2017). Uzaktan eğitimde kullanılan ilk teknolojilerin mektupla öğretim olduğu, ancak zamanla radyo, televizyon, bilgisayar ve internet gibi yeni teknolojilerin gelişim göstererek günlük yaşamımıza girdiği ve uzaktan eğitim alanında da yer aldığı belirtilmektedir (Demir ve Özdaş, 2020). Günümüzde, mobil cihazlar ve bulut bilişim gibi yenilikçi teknolojiler de çevrimiçi öğrenme süreçlerine dahil edilerek, öğrenme deneyimini daha etkileşimli ve erişilebilir hale getirmektedir. Bu teknolojik gelişmeler, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verebilmekte ve eğitim materyallerine anında erişim sağlayarak, öğrenme sürecini daha esnek ve verimli kılmaktadır.

Bilgisayar destekli ve internet tabanlı olarak her yerden erişilebilen çevrimiçi öğrenme, sadece üniversite ve yüksekokul düzeyindeki eğitim programlarıyla sınırlı kalmamaktadır. Aynı zamanda, mesleki eğitimler, yetişkin eğitimi, hobi ve ilgi alanlarına yönelik kurslar gibi geniş bir yelpazeyi de içermektedir (Aydemir, 2018). Bu sayede, çevrimiçi öğrenme ortamları öğrencilere ve öğrenmek isteyen herkese istedikleri konuda bilgi ve beceri edinme fırsatı sunar. Çevrimiçi öğrenme kapsamında üniversiteler, yüksekokullar ve diğer eğitim kurumları tarafından sunulan tam zamanlı veya yarı zamanlı

uzaktan eğitim programları bulunmaktadır. Bu programlar, akademik derece veya sertifika almak isteyen öğrenciler için tasarlanmıştır (Soner, 2021). Benzer şekilde, Udemy, Coursera, Khan Academy ve TeacherX gibi platformlar aracılığıyla sunulan online kurslar da öğrencilerin bireysel ilgi alanlarına göre öğrenmelerine imkan tanır. Çevrimiçi öğrenme, belirli bir alanda uzmanlaşmış profesyoneller için de önemli bir referans haline gelmiştir. Kariyerlerini ilerletmek veya alanlarında güncel kalmak isteyen bireyler, mesleki gelişim kurslarına ve sertifika programlarına katılabilirler (Toker Gökçe, 2008).

Sonuç olarak, çevrimiçi öğrenmenin öğrencilere ve tüm öğrenmek isteyenlere eğitimin farklı alanlarında kendilerini geliştirme imkanı sunduğu düşünülebilir. Aynı zamanda teknolojinin sağladığı bu olanaklar, öğrenme sürecini daha erişilebilir, esnek ve kişiselleştirilmiş hale getirerek, eğitimde yeni ufuklar açmaktadır. Ayrıca, çevrimiçi öğrenmenin hayat boyu öğrenme anlayışını destekleyerek bireylerin sürekli gelişimine katkıda bulunabileceği öngörülmekte ve sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda bireysel yeteneklerin ve becerilerin gelişimini de teşvik edeceği varsayılmaktadır.

2.1.2. Çevrimiçi Öğrenmede Öğrenen Rolü ve Özellikleri

Çevrimiçi öğrenme ortamları, öğrencilere görsel, ses ve video gibi çeşitli kaynaklara erişim imkanı ve kişiselleştirilebilir bir öğrenme deneyimi sunmaktadır (Gülbahar, 2009). Geleneksel öğrenme ortamlarının ötesine geçen bu platformlar, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerinin merkezinde yer alma fırsatı tanımaktadır. Simonson vd. (2009), çevrimiçi öğrenmenin avantajlarından tam olarak faydalanabilmek için öğrencilerin belirli rolleri üstlenmeleri ve gerekli özelliklere sahip olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Çevrimiçi öğrenme, öğrencilerin daha bağımsız, öz düzenlemeli ve kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olmalarını gerektirir. Bu bağlamda, zaman yönetimi, öz motivasyon ve teknoloji kullanımı gibi beceriler önem kazanmaktadır. Ayrıca, aktif katılım, eleştirel düşünme ve problem çözme yetenekleri de çevrimiçi öğrenme ortamlarında başarılı olmanın temel unsurlarıdır.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında başarılı olabilmeleri, üstlendikleri rollere ve sahip oldukları becerilere bağlıdır. Çevrimiçi eğitimde aktif olarak yer alan bir

öğrenci, zaman yönetimi ve çalışma ortamı düzenleme gibi konularda başkalarına bağımlı olmadan hareket edebilmelidir (Özdemir, 2018). Aynı zamanda, öğrenci kendi öğrenme sürecini yapılandırarak hedefler belirler ve bu hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştirir (Watkins, 2007). Çevrimiçi öğrenme sürecinde, öğrenci hedeflerin belirlenmesinden öz değerlendirme süreçlerine kadar her aşamada etkin bir rol oynar. Bu durum, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirleme, öğrenme süreçlerini takip etme ve kendilerini değerlendirme konularında aktif bir katılımcı olarak yer almalarıyla çevrimiçi öğrenme başarısını artırır (Cho ve Shen, 2013). Böylelikle, öğrencilerin öğrenme sürecini daha verimli ve etkili bir şekilde yönlendirme imkanına sahip oldukları ifade edilebilir.

Alanyazında yer alan ifadeleri özetlemek gerekirse; çevrimiçi öğrenme, öğrencilere esnek bir öğrenme deneyimi sunsa da, bu ortamın sunduğu avantajlardan tam olarak yararlanabilmek ve başarıyı artırmak için öğrencilerin bir takım öz düzenleme becerilerine sahip olmaları gereklidir (Rakes ve Dunn, 2018). Hedef belirleme, zamansal ve mekansal düzenlemeler yapabilme, etkili ders çalışma stratejileri geliştirme, öz değerlendirme becerileri ve gerektiğinde yardım isteme konularına odaklanmak, çevrimiçi öğrenme sürecinde başarılı olmak için kritik öneme sahiptir. Bu becerileri geliştiren öğrenciler, çevrimiçi öğrenme platformlarının sağladığı fırsatlardan en iyi şekilde yararlanabilirler. Ayrıca, teknolojik araçların etkin kullanımı ve dijital okuryazarlık becerilerinin artırılması da çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrencilere büyük avantajlar sağlayabilir. Bu yetkinlikler, öğrencilerin dijital ortamda bağımsız ve etkili bir şekilde öğrenmelerine katkıda bulunur.

2.1.3. Üniversitelerde Çevrimiçi Öğrenme Süreci

Türkiye'deki uzaktan eğitim çalışmalarının durumunu anlamak ve değerlendirmek için tarihsel sürecin gözden geçirilmesi gereklidir. Uzaktan eğitimin dünya çapında yaygınlaşması ve teknolojideki hızlı ilerlemeler, Türkiye'nin de bu gelişmelere ayak uydurmasını zorunlu kılmıştır (Özbay, 2015). Bu nedenle, Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren yabancı uzmanların önerileri doğrultusunda uzaktan eğitim çalışmalarının altyapısı oluşturulmuştur (İşman, 2011). Bozkurt (2017), Türkiye'de uzaktan eğitimin gelişim aşamalarının belirlenmesinde, Cumhuriyet'in ilk yıllarından bu yana yaşanan önemli olayların ve yaygın kullanılan teknolojilerin etkili olduğunu vurgulamaktadır.

1923 – 1955 yılları arası, Türkiye’de uzaktan eğitime ilişkin ilerlemelerin ve yeniliklerin ortaya çıktığı başlangıç aşaması olarak görülmektedir (Çukadar ve Çelik, 2003). Bu yıllar arasında yaşanan en önemli gelişme, John Dewey'in Türkiye ziyaretinde Türk eğitim sistemine ilişkin hazırladığı "Türk Eğitimi Üzerine Öneriler ve Rapor" adlı belgedir. Dewey, sunduğu bu raporda, mektupla/yazıarak öğrenmenin eğitimde önemli rol oynayabileceğini ve gezgin kütüphaneler sayesinde geniş kitlelere açık hale gelmesi gerektiğini önererek Türkiye'deki uzaktan eğitim felsefesinin temellerini atmıştır (Dewey, 1939). Yıllar içerisinde, mektupla eğitim kurslarının düzenlenmesi ve İstanbul Radyosu'nda kırsal kesime yönelik eğitici sohbet programlarının başlatılması gibi uygulamalar, uzaktan eğitimin kavramsallaşmasında belirgin bir rol oynamıştır (Bayam ve Aksoy, 2002).

Uzaktan eğitime ilişkin önemli adımlardan biri, 1973 yılında Anadolu Üniversitesi'nde Televizyon ve Eğitim Enstitüsü'nün kurulmasıdır. 1980'li yıllarda, Anadolu Üniversitesi iş birliği ile ders konularının TRT aracılığıyla sunulması, bu alanda önemli bir gelişme olmuştur (Gümüsel ve Dölen, 2022). 1980'lerin sonunda, ODTÜ Bilgisayar Mühendisliği Bölümü uzaktan eğitim yoluyla sertifika verme kurslarına başlamış ve aynı yılda Anadolu Üniversitesi'nde Bilgisayar Destekli Eğitim Birimi faaliyete geçmiştir (Özbay, 2015). 1990'lı yıllara gelindiğinde, teknolojinin hızla gelişmesi ve artan uzaktan eğitim ihtiyacı ile birlikte bu alanda önemli değişiklikler ve dönüşümler başlamıştır (Kırık, 2014). Bilkent Üniversitesi'nde video konferans yöntemi ile uzaktan yürütülen dersler, İstanbul Teknik Üniversitesi'nde uzaktan eğitim merkezinin kurulması, benzer şekilde ODTÜ'de web teknolojileri aracılığıyla asenkron eğitimler verilmesi, Fırat Üniversitesi'nde çevrimiçi robotik derslerin işlenmesi bu hızlı dönüşümlere örnek gösterilebilir (Bozkurt, 2017).

Yakın geçmişe dönüp 2020 yılına baktığımızda, Türkiye, diğer tüm dünya ülkeleri gibi, Covid-19 salgınının yol açtığı krizden ciddi bir şekilde etkilenmiştir (Mengi ve Alpdoğan, 2020). Bu kriz, diğer birçok sektör gibi eğitim alanı üzerinde de derin etkiler yaratmıştır. Pandemi nedeniyle dünya çapında yaklaşık 1,5 milyar öğrenci okullarına devam edememiş ve bu durum eğitimcilere de yansımıştır (UNICEF, 2021). Türkiye'de de salgın başladığında, daha fazla yayılmasını engellemek ve zararlarını en aza indirmek için çeşitli önlemler hayata geçirilmiştir. Bu süreçte salgının ne zaman sona ereceği belirsiz

olduğundan, eğitim sürekliliğini korumak amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullar 23 Mart 2020'de uzaktan eğitime geçiş yapmıştır (Ercan, 2021). Üniversiteler ise Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) 13 Mart 2020 tarihli duyurusuyla zorunlu uzaktan eğitime geçiş yapmıştır (Düzgün ve Sulak, 2020). YÖK'ün bu kararı doğrultusunda, öğrenme kayıplarını en aza indirmek ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürekliliğini sağlamak amacıyla senkron ve asenkron uygulamalar aracılığıyla uzaktan eğitim gerçekleştirilmiştir (Altıntaş Yüksel, 2021). Tüm öğretim kademelerindeki bu geçişler, eğitimin kesintiye uğramadan devam edebilmesini sağlamak için yapılmıştır. Tıpkı diğer dünya ülkeleri gibi, ülkemiz de bu duruma hazırlıksız yakalanmış olsa da, hızla uzaktan eğitim uygulamalarını başlatmış, dolayısı ile çevrimiçi öğrenme salgın döneminde kaçınılmaz bir gereklilik olarak öne çıkmıştır (Kılınç, 2021). 2021 yılından itibaren ise Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) üniversitelerde örgün eğitim yapan bölümlerin derslerini uzaktan eğitimle verme oranı %30'dan %40'a yükseltilmiş, böylece öğrencilerin eğitim sürecinden kopmaları önlenmeye çalışılmıştır (Yavuz vd., 2020).

Sonuç olarak Covid-19 salgını, Türkiye'deki uzaktan eğitim uygulamalarının hızla benimsenmesini ve yaygınlaşmasını sağlamıştır (Bozkurt, 2020). Dolayısı ile bu süreçte edinilen deneyimler, gelecekte olası kriz durumlarına karşı eğitim sisteminin daha dayanıklı ve esnek hale getirilmesine yönelik önemli adımlar atılmasına vesile olmuştur. Çevrimiçi öğrenmenin eğitimdeki yeri ve önemi daha iyi anlaşılmış, teknolojik altyapının güçlendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Pandemi dönemi, çevrimiçi öğrenmenin önemini ve gerekliliğini özellikle üniversiteler için daha belirgin hale getirmiştir (Can, 2020). Salgının ardından, üniversitelerde örgün eğitimde okuyan öğrencilerin tüm derslerinin yüz yüze yürütülmesinden ziyade, artık tüm öğrencilerin muhtemelen uzaktan eğitim dersleri aldığı bir eğitim modeline geçilmiştir. Bu değişiklik, öğrencilerin hem yüz yüze eğitimde hem de uzaktan eğitimde deneyim kazanmalarını sağlamış, böylece eğitimde esnekliğin ve erişilebilirliğin artmasına katkıda bulunmuştur (Kurnaz ve Serçemeli, 2020). Gelecekte, çevrimiçi öğrenme ve uzaktan eğitim, üniversitelerin eğitim programlarının ayrılmaz bir parçası olarak kalmaya devam edecek ve bu alanlardaki gelişmeler, eğitim kalitesinin yükseltilmesine katkı sağlayacaktır (Zhang et al., 2022). Eğitimde dijital dönüşümün hız kazanmasıyla birlikte, üniversitelerin hem yerel hem de küresel düzeyde rekabet edebilirliklerini artırma ve öğrencilere daha geniş erişim imkanı sunarak öğrenme süreçlerini daha esnek ve etkili hale getirme potansiyeline sahip olduğu düşünülebilir.

2.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme Kuramı

Öz düzenleme terimi ilk kez 1980'lerde, sosyal bilişsel kuramın öncülerinden biri olan Albert Bandura tarafından tanımlanmıştır. 19. yüzyıla kadar bazı öğrencilerin bilgiyi çabuk ve kolay öğrenmesine rağmen bazılarının zorlanması zekaya veya çalışkanlığa bağlanmaktaydı. Ancak, 20. yüzyıldan itibaren araştırmacılar, eğitimde başarıya ulaşmada bireysel farklılıkların ve öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımının önemine dikkat çekmeye başlamışlardır (Aydın ve Demir-Atalay, 2015). Günümüz araştırmacıları ise akademik başarıyla ilgili çalışmalarında, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılım sağladığı öz düzenleme kavramına odaklanmışlardır (Üredi ve Üredi, 2005). Bu bağlamda, bireylerin öğrenme aşamalarında başvurabilecekleri yöntemlerden biri Bandura'nın sosyal bilişsel kuramında tanımladığı öz düzenlemeli öğrenmedir. Bandura'nın öz düzenlemeli öğrenme kavramı, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme yeteneğini ifade eder. Bu kavram bireylerin kendi hedeflerini belirleme, bu hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştirme ve öğrenme sürecini kontrol etme yeteneğini içerir. Bandura, öz düzenlemeli öğrenmenin, bireylerin motivasyonlarını ve davranışlarını kontrol etmelerini sağlayarak, öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirdiğini belirtmiştir. Öz düzenlemeli öğrenme, bireylerin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini teşvik eder ve akademik başarıyı artırmada önemli bir rol oynar (Bandura, 2013).

Barry Zimmerman, öz düzenlemeli öğrenme kuramını genişleterek, bu alandaki önemli katkılardan birini yapmıştır. Zimmerman (1989), öz düzenlemeyi bireyin öğrenme süreci boyunca kendisini güdüleyebildiği, etkin katılım sağladığı ve bilgiyi pasif olarak almanın ötesine geçip, öğrendiklerini aktif olarak analiz edebilme düzeyi olarak tanımlamıştır. Zimmerman, bu süreçlerin öğrencilerin akademik başarılarını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmelerine de katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır (Zimmerman, 2000). Bir diğer ifadeyle öz düzenleme, bireyin öğrenme süreçlerinde doğru öğrenme yöntemini seçebilmesi, bu yöntemleri değerlendirerek düzenleyebilmesi ve öğrenme süreci boyunca kendi kendini motive edebilmesi üzerinde durmaktadır (Pintrich, 2000). Risemberg (1992) ise, bireyin öğrenme için amaç belirlemesi ve bu amaç doğrultusunda öğrenme yöntemi seçebilmesi ile öğrenme sürecini değerlendirme süreci şeklinde tanımlamıştır. Benzer bir ifadeyle öz düzenleme kişinin öğrenme sürecinde

amaçlar belirlemesi, belirlediği amaçları gerçekleştirebilmek için stratejiler seçip bu stratejilere yönelik yöntemleri izlemesidir Schunk (1996). Kauffman (2004) öz düzenlemeyi, öğrenen kişinin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etme ve yönetme çabası olarak ifadelendirmektedir. Çiltaş'a (2011) göre öz düzenlemeli öğrenme öğrencinin, kendine uygun amaç belirlemesi, bu amaca giden yolda uygun öğrenme yöntemlerini seçip kendini öğrenme süreci boyunca motive edilme işi olarak tanımlanmıştır. Tüm bu yorum ve tanımlardan anlaşıldığı üzere öz düzenlemeli öğrenmenin, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel açıdan aktif olmaları gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir (Üredi ve Üredi, 2005). Bu çerçevede öz düzenlemeli öğrenme kuramının eğitim alanında başarıya ulaşmada büyük bir öneme sahip olduğunu söylememiz mümkündür.

2.2.1. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelleri

Alanyazın incelendiğinde, öz düzenleme becerileri ve buna bağlı olarak öz düzenlemeli öğrenme kuramının daha önce de çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir; bu bağlamda, öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili birçok farklı araştırmacıya ait öğrenme modelleri olduğu da belirlenmiştir. Bireylerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri ile ilgili ortaya çıkan modeller arasında her ne kadar yapısal olarak farklılıklar söz konusu olsa da modellerin ortak noktalarını ve temel dayanağını Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramı oluşturmaktadır (Aydın ve Demir-Atalay, 2015).

Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel Öğrenme Modeli, Boekaerts'in Uyarlamalı Öğrenme Modeli, Borkowski'nin Sürece Yönelik Üst Biliş Modeli, Pintrich'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli, Winne ve Hadwin'in Dört Adımlı Öğrenme Modeli ve Kanfer'in Üç Adımlı Öğrenme Modeli gibi çeşitli öz düzenlemeli öğrenme modelleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl yönettiklerine dair kapsamlı bir bakış sunar. Her model, aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmış olup, bu sayede her birinin öğrenme sürecine olan katkıları ve uygulama alanları daha açık bir şekilde ortaya konulmuştur. Zimmerman'ın sosyal bilişsel öğrenme modeli, öz düzenlemeli öğrenme alanında en çok referans alınan ve detaylandırılan model olarak öne çıkmaktadır ve bu çalışmada da belirleyici bir rol oynamaktadır.

Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel Öğrenme Modeli

Barry J. Zimmerman tarafından geliştirilen bu model, Albert Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına dayanarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl gözlemledikleri ve yönettikleri üzerine odaklanır. Bu modele göre, öz düzenleme üç ana evreye ayrılmıştır: ön düşünme, performans/kendini düzenleme ve öz yansıtma. Her bir evre, kendi içinde çeşitli alt süreçlere ayrılarak öğrenme sürecinin farklı yönlerini detaylandırır (Eker, 2014; Zimmerman, 2000).

Ön düşünme evresinde, göreve başlamadan önce hedeflenen görevin özellikleri dikkatlice değerlendirilir. Bu evrede, kişi geçmiş deneyimlerini göz önünde bulundurarak görevi başarıyla tamamlayıp tamamlayamayacağını, görev sonucundan beklentilerini, inançlarını ve tutumlarını analiz eder ve tüm bu değerlendirmelere dayanarak kendine bir amaç belirler. Ön düşünme evresi, görev analizi ve öz motivasyonel inançlar olmak üzere iki temel bölüme ayrılır. Görev analizi sürecinde, birey öncelikle hedeflerini belirler ve kendisini bu hedeflere ulaşma kapasitesi açısından değerlendirir. Bu değerlendirme sırasında, hedeflenen aktivite için gerekli performansın kalitesi, elde edilmek istenen sonuçlar ve beklentiler planlamaya dahil edilir. Bu planlama aşamasında, bireye özel stratejiler geliştirilir, çünkü her stratejinin her birey üzerindeki etkisi farklılık gösterir. Bireysel farklılıkların öne çıktığı bu süreçte, bireyin sosyal çevresi, kişilik özellikleri, hedeflerden beklentileri ve çevresel koşullar göz önünde bulundurularak en uygun stratejiler seçilir (Zimmerman, 2000). Öz motivasyonel inançlar, bireyin kendini hedefine ulaşabilecek kapasitede görmesi, beklenen sonuçları öngörerek bu sonuçları gerçekleştirebileceğine dair inancı, hedef ve bu hedefe ulaşma sürecine değer vermesi ve hedefe yönelik bir tutum sergilemesi yönündeki inançları kapsar. Bu süreçte, bireylerin bu inançları güçlendirmesi, hedeflerine ulaşmalarında kritik bir rol oynar (Aydın ve Demir Atalay, 2015).

Zimmerman'ın sosyal bilişsel öz düzenlemeli öğrenme modelindeki ikinci evre olan performans/kendini düzenleme evresi, öz kontrol ve öz gözlem olmak üzere iki temel alt sürece ayrılmaktadır. Öz kontrol sürecinde, birey hedefe ulaşmak için gereken eylemleri belirleme aşamasındadır. Etkinliği nasıl gerçekleştireceğine karar verir, zihninde bu süreci canlandırır, odaklanır ve uygulayacağı stratejileri seçer. Öz gözlem sürecinde, birey kendi davranışlarını ve performansını bilinçli ve sistematik bir şekilde izler ve kaydeder. Bu

sayede, kendisine bilgilendirici geri bildirimler sağlayabilir. Elde edilen bilgilerle, yeterli performansı sergileyemediğini düşündüğü noktalarda çeşitli düzeltmeler ve denemeler yapma fırsatı bulur (Sarı ve Akınoğlu, 2009; Zimmerman, 1998).

Öz yansıtma, Zimmerman'ın modelindeki üçüncü temel evredir. Bu süreçte, birey performansını sürekli ve sistematik olarak değerlendirir. Yapılan değerlendirme sırasında, elde edilen performans kişisel hedeflerle karşılaştırılır ve performans sonucundaki olumlu veya olumsuz sonuçların nedenleri derinlemesine incelenir. Birey, kendi performansından duyduğu memnuniyeti ya da rahatsızlığı ifade ederken, değerlendirmenin sonuçlarından yola çıkarak gelecekte neler yapması veya hangi hatalardan kaçınması gerektiği konusunda önemli çıkarımlarda bulunur (Zimmerman, 2000).

Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel Öz Düzenlemeli Öğrenme Model'inin, açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, oldukça kapsamlı ve detaylı bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu modelin öğrenme ortamlarında uygulanması, hem öğretmenler hem de öğrenenler üzerinde öz düzenleme davranışlarının geliştirilmesi açısından olumlu etkiler yaratacağı ifade edilmektedir. Aynı zamanda Zimmerman'ın modelinin, öz düzenleme davranışlarının uzun süreli sürdürülmesine katkıda bulunacak şekilde etkili olduğu vurgulanmaktadır (Sarı ve Akınoğlu, 2009).

Boekaerts'in Uyarlamalı Öğrenme Modeli

Boekaerts, öz düzenlemeli öğrenme modelinde iki boyut olduğunu öne sürmektedir. Bunlardan biri bilişsel diğeri ise motivasyonel boyuttur. Bilişsel boyutta öncelikle öğrenmede hedef belirleme, planlama, öğrenme sürecini izleme ve ulaşılan başarı ya da başarısızlığın değerlendirilmesi gibi çabalara dikkat çeker. Motivasyonel boyutta ise hedeflere ulaşacağına dair inanca sahip olmak, hedefi gerçekleştirme kapasitesine inanmak, hedefi gerçekleştirmeye istekli olmak, stresi ya da olumsuz duygu ve düşünceleri azaltmaya çalışmak, hedefe giden yolda çabalamak şeklinde açıklamaktadır (Boekaerts, 1996).

Borkowski'nin Sürece Yönelik Üst Biliş Modeli

Borkowski, öz düzenlemeli öğrenme sürecinde öğrenme stratejisi belirlemenin etkili olduğunu ileri sürmektedir. Aynı zamanda bu modelde üst biliş süreçlerini ön plana çıkarmaktadır. Borkowski'ye (1996) göre öz düzenlemeli öğrenmede birey öncelikle strateji belirlemeyi öğrenir ve sonraki süreçlerde bu bilgisini genişletir. Bireylerin strateji kullanmalarına yönelik oluşan farkındalıkları motivasyonlarını da etkiler.

Öz düzenlemeli öğrenme sürecinde stratejileri belirlemek, bu stratejilerin neden, nerede ve ne zaman etkili olacağını bilmek, motivasyonu yüksek, öğrenmeye odaklı, bilgiye hızlı erişim sağlama kabiliyeti yüksek birey olmak gibi özellikleri ön planda tutmaktadır.

Pintrich'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Pintrich'in öz düzenlemeli öğrenme modeli dört kısımdan oluşmaktadır. Ana hatları ile biliş, motivasyon, davranış ve çevre düzenlemesi aşamalarından oluştuğu ifade edilmektedir. Pintrich'in ifade ettiği biliş, bireyin öz düzenleme sırasında belirlediği hedef, bu hedef ile ilgili var olan ön bilgileri açıklamaktadır (Schunk, 2005). Yani bireyin bilgiyi öğrenmek için kullanabileceği farklı zihinsel stratejilerin yanısıra, kendi zihinsel durumunu gözden geçirmek ve düzenlemek için kullanabileceği üst bilişsel stratejileri içermektedir. Pintrich'in model içerisinde savunduğu bir diğer unsur motivasyondur. Motivasyon, bireyin korku, panik, endişe gibi olumsuz durumlarla başa çıkabilmesi yani duygularını kontrol altında tutabilmesi anlamına gelmektedir. Öz düzenlemeli öğrenme sürecinde bireyler çevreyi düzenleme, zamanı yönetme, ve yardım talebinde bulunma gibi düzenlemeler ile aktif şekilde öğrenme sürecine dahil olurlar. Bu durum Pintrich'in model içerisinde savunduğu davranış ögesine dikkat çeker (Pintrich, 2000). Çevre düzenlemesi aşamasında ise sınıf ortamında kontrolün öğretmenle birlikte iş birliği içerisinde olması gerektiği vurgulanmaktadır(Pintrich, 2004).

Winne ve Hadwin'in Dört Adımlı Öğrenme Modeli

Winne ve Hadwin'in dört evreli öz düzenlemeli öğrenme modeli, Zimmerman, Bandura, Kuhl, Paris, Byrnes, Cerver ve Scheier gibi çeşitli teorisyenlerden ilham alarak geliştirilmiştir. Model, öz düzenlemeyi, bireylerin davranışlarını çeşitli bilişsel yöntemler ve stratejiler kullanarak üst bilişsel süreçlere göre düzenlemeleri şeklinde tanımlar. Bu süreç, öğrenme ortamlarında öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini nasıl geliştirebilecekleri üzerine kapsamlı bir çerçeve sunar (Schunk, 2009; Winne, 1996).

Model dört ana aşamadan oluşur: görev tanımlama, hedef oluşturma, planların ve stratejilerin uygulanması, ve üst bilişin kullanılması. Her aşama, öğrenme sürecinin farklı bir yönünü ele alır ve öğrencilere, öğrenme görevlerine yönelik derinlemesine bir anlayış geliştirme fırsatı sunar (Winne, 1996). Özellikle, üst biliş aşaması, bireylerin gerçekleştirdikleri eylemleri ve aldıkları sonuçları değerlendirerek gerekli düzenlemeleri yapmalarını sağlar. Bu yapılandırılmış süreç, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini sürekli olarak izlemelerini ve içsel geribildirimlerle kendilerini geliştirmelerini teşvik eder. Winne ve Hadwin'in modeli, öz düzenlemenin sadece bilişsel bir süreç olmadığını, aynı zamanda öğrenme ve öğretme pratiğine doğrudan uygulanabilir bir çerçeve sunduğunu vurgular (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Kanfer'in Üç Adımlı Öğrenme Modeli

Kanfer'in Üç Aşamalı Öz Düzenleme Modeli, öz izleme, öz değerlendirme ve öz pekiştirme olmak üzere üç temel aşamadan oluşur. İlk aşama olan öz izleme, bireylerin kendi davranışlarını bilinçli bir şekilde gözlemlenmelerini içerir ve bu, davranış değişikliği için kritik bir adımdır. İkinci aşamada, öz değerlendirme gerçekleşir; burada bireyler, gözlemlenen davranışları kendi belirledikleri içsel kriterlere göre değerlendirir ve amaçlarıyla mevcut durumları arasındaki uyumu kontrol ederler. Son aşama olan öz pekiştirme ise, dışsal ödüller veya kendine yönelik sözlü teşviklerle motivasyonu artırarak davranışın sürdürülmesini amaçlar (Kanfer, 1970).

Eğitimdeki öz düzenlemeli öğrenme modelleri, farklı teorisyenler tarafından çeşitli şekillerde ele alınmış ve her biri öğrenme süreçlerine farklı bir bakış açısı getirmiştir

(Brown, 1998). Örneğin, Winne öz düzenlemeyi bilişsel süreçlere odaklanarak incelerken, Pintrich motivasyonun önemini vurgulamıştır ve Borkowski strateji seçiminin kritik olduğunu belirtmiştir. Tüm bu modeller, öğrencilerin aktif katılımcılar olarak görüldüğü, kendi öğrenmelerini yönlendirdikleri ve organize ettikleri bir yapı üzerine kuruludur şeklinde ifade edilebilir (Aydın ve Demir Atalay, 2015). Bu modellerin ortak noktası, öğrencilerin kendi davranışlarını izleme, organize etme ve değerlendirebilme kapasitesine vurgu yapmalarıdır. Ayrıca, her modelin kendine özgü ölçütleri ve standartları vardır; öğrenciler, hedefleri doğrultusunda bu standartlara ve ölçütlere göre öğrenmelerini düzenlerler (Eker, 2014). Bu süreçler, öz düzenleme etkinliklerinin çevresel ve kişisel şartlarla performans ve başarı arasında aracılık rolü oynadığı varsayımına dayanır. Böylece, öğrencilerin kişisel özellikleri, çevresel ve kültürel şartlar öğrenme süreçlerinde önemli bir yer tutar (Sarı ve Akınoğlu, 2009). Öz düzenlemeli öğrenme modelleri, bireylerin ömür boyu sürecek olan öğrenme stratejilerini oluşturup kullanmalarına olanak sağlar (Sezer ve Alabay, 2018). Bu bağlamda, öz düzenleme becerilerini geliştirebilen bireylerin, diğerlerinden ayrılarak öğrenme süreçlerinde daha başarılı olacakları ifade edilmektedir.

2.2.2. Öz Düzenlemeli Öğrenen Özellikleri

Öz düzenlemeli öğrenenler, kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılan ve bu süreçleri etkin şekilde organize edebilen bireyler olarak tanımlanır (Zimmerman, 1990). Zimmerman ve Schunk (1989) tarafından vurgulandığı üzere, bu öğrenciler öğrenme süreçlerinde bilişsel, duygusal ve motivasyonel açıdan aktif roller alırlar. Ayrıca, öz düzenlemeli öğrenenler, öğretmenlerinden aldıkları yönergeleri yalnızca izlemekle kalmaz, kendi öğrenme süreçlerini belirli stratejiler aracılığıyla yönlendirir ve yönetirler (Zimmerman, 1998). Bu özellikler, onların öz düzenleme becerilerine sahip olduklarını gösterir.

Zimmerman (2000) ve Pintrich (1999)'in tanımlamalarına göre, öz düzenlemeli öğrenen bireylerin özellikleri şöyle sıralanabilir: Bu öğrenenler, hedef odaklı davranışlar sergileyerek, öğrenimleriyle ilgili açık ve kesin hedefler belirler ve bu hedeflere ulaşmada yüksek motivasyona sahiptirler. Kendi performanslarını değerlendirerek öğrenme stratejilerini bu değerlendirmelere uygun şekilde ayarlarlar. Ayrıca, öz düzenlemeli

öğrenenler öğrenme sonuçlarını analiz eder ve bu değerlendirmeleri gelecekteki öğrenim planlarını şekillendirmek amacıyla kullanırlar. Dolayısıyla, bildikleri ve öğrenmeye devam etmeleri gereken konuların farkındadırlar ve kendi öğrenme süreçlerinin bilincindedirler. Karmaşık veya zorlu görevleri yönetilebilir adımlara ayırır, öğrenmeyi kolaylaştırmak için tekrar, detaylandırma ve yapılandırma gibi stratejileri kullanırlar. Öz düzenlemeli öğrenenler ayrıca, öğrenme hedeflerine ulaşmak için kendilerini sürekli olarak teşvik eder ve motivasyonlarını yüksek tutarlar. Zorlandıkları durumlarda öğretmenlerden veya arkadaşlarından yardım talep edebilir ve öğrenme faaliyetlerini yerine getirirken çevresel düzenlemeler yaparak dikkat dağıtıcı iç ve dış etkenleri en aza indirirler; bu da konsantrasyonlarını, çabalarını ve motivasyonlarını artırır. Böylece, Zimmerman (2001) ve Pintrich (1999) tarafından ortaya konulan bu özellikler, öz düzenlemeli öğrenenlerin etkili bir öğrenme süreci geliştirmelerine olanak tanıyan temel unsurları oluşturmaktadır.

2.3. Öz Düzenleme Becerileri

Öz düzenleme becerileri, günümüzde bireylerin öğrenme biçimleri ve süreçlerini nasıl düzenlediklerine dair yoğun bir ilgi odağı haline gelmiştir. Boekaerts, Pintrich ve Zeidner (2000) tarafından belirtildiği üzere, bu beceriler zamanı verimli kullanma, bilgiyi işleyip anlama, hedefler koyma ve kendini motive etme gibi unsurları içerir. Öz düzenlemeli öğrenme teorisine göre, öz düzenleme becerileri, öğrencilerin yetenekli bireyler olmaları için gerekli temel yetkinlikler arasında yer alır (Obergrösser, Steinbach ve Stoeger, 2013). Zimmerman (2000)'ın çalışmalarına göre, bu beceriler aynı zamanda öğrencilerin hedef belirleme, strateji oluşturma ve kendini izleyip değerlendirme gibi yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanır.

Öz düzenleme becerilerine sahip öğrenciler;

- Kaynakları verimli bir şekilde kullanabilirler ve öğrenimleri için hedefler koyabilirler,
- Kendi motivasyon durumlarını yönetebilirler,
- Kendi performans süreçlerini yönetebilirler,
- Yeni bilgileri keşfetmeye yönelir ve bilgiye değer verir,

- Öz yeterlik algılarını güçlendirebilir, kendi güçlü ile zayıf yönlerini tespit edebilirler,
- Zamanlarını verimli bir şekilde yönetebilirler (Bandura, 1986; Zimmerman, 2002; Pintrich, 2000; Schunk, 2009).

Tortop'a (2015) göre öz düzenleme becerileri edinmiş öğrenciler, diğer öğrencilere kıyasla daha başarılı yetenek gelişimi konusunda daha ileri seviyede oldukları söylenebilir. Böylece, kariyer ve akademik alanlarda yüksek başarılar elde etme potansiyelini gösterirler (Ruban ve Reis, 2006). Benzer bir ifade ile öğrenciler, öz düzenlemeli öğrenme becerileri aracılığıyla zihinsel yeteneklerini akademik başarıya dönüştürebilirler (Zimmerman, 1998). Bu bağlamda öğrencilerin eğitimlerinde başarıya ulaşmaları için öz düzenleme becerilerini kullanmaları temel bir gerekliliktir denilebilir.

2.4. Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri

21. yüzyılın başlarından itibaren modern yaşamın dinamiklerinde meydana gelen değişiklikler, eğitim ve öğrenme anlayışının da evrim geçirmesine neden olmuştur (Cabı, 2009). Geleneksel yüz yüze eğitim modelleri, günümüz öğrencilerinin her zaman ve her yerden öğrenme ve bilgiye erişim beklentilerini tam olarak karşılayamamaktadır. Bu nedenle, teknolojinin gelişimiyle birlikte çevrimiçi kaynaklara, dijital eğitim araçlarına ve uzaktan eğitim modellerine olan talep artmıştır; bu da öğrenme deneyimlerinin daha esnek, erişilebilir ve bireyselleştirilmiş hale gelmesine yol açmıştır (Berigel ve Çetin, 2019). Çevrimiçi öğrenme süreçlerinin etkin yürütülmesi için öğrenenlerin çevrimiçi öz düzenleme becerilerine sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Çevrimiçi öz düzenleme becerileri; öğrenme sürecini yönetme, hedefler belirleme, zamanı etkin kullanma ve motivasyonu sürdürme gibi unsurları içerir (Yavuzalp ve Özdemir, 2020).

Araştırmalar göstermektedir ki, çevrimiçi öz düzenleme becerilerine sahip öğrenenler, çevrimiçi öğrenme ortamlarında daha yüksek başarı göstermektedirler. Dabbagh ve Kitsantas (2012) tarafından yapılan araştırmada, çevrimiçi öz düzenleme becerisine sahip bireylerin, çevrimiçi öğrenme ortamında kendi öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde kontrol edip yönetebildikleri belirtilmiştir. Bu süreç, bilgi ve becerileri idare etmeyi içerir. Zimmerman (2000) ise çevrimiçi öz düzenleme becerilerini; hedef belirleme, öğrenme

sürecini planlama, organizasyon, zihinsel işleme ve performans izleme gibi süreçler olarak tanımlar. Ayrıca, gerektiğinde yardım isteme yeteneği de bu becerilere dahildir. Bu çerçevede, çevrimiçi öz düzenleme becerisine sahip bir birey, planlama, organizasyon, gözlem yapma ve değerlendirme süreçlerine sürekli olarak aktif katılım gösterir. Pintrich (2000) göre, bu beceriye sahip öğrenciler; öğrenme, hatırlama, problem çözme ve dikkat gibi bilişsel faaliyetlerini sürekli izleyebilir, yeteneklerine uygun hedefler belirler ve bu hedeflere ulaşmak için etkili stratejiler geliştirirler. Örneğin, ders çalışma planları yapmak, not almak ve konuları tekrar etmek gibi yöntemler kullanarak kaygı düzeylerini azaltır ve zamanı verimli kullanır, böylece başarıya ulaşmayı hedefler.

Yavuzalp ve Özdemir (2020) tarafından belirtildiği üzere, öz düzenleme becerisine sahip olan öğrenciler ile çevrimiçi ortamlarda öğrenen bireyler arasında birçok ortak özellik bulunmakta ve bu özellikler, çevrimiçi ortamlarda elde edilen başarının temelini oluşturmaktadır. Tülübaş (2022) ise, çevrimiçi öğrenme ortamlarının, öz düzenleyici öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır. Artino Jr ve Stephens (2009) açıklamalarına göre, yüz yüze öğrenme ortamlarında öğrenciler genellikle daha fazla gözetim ve yönlendirme altında tutulurken, çevrimiçi öğrenme ortamlarında ise öğrencilerin sahip olduğu öz düzenleme becerileri sayesinde öğrenme süreçlerini baştan sona kendileri düzenleyebilmeleri mümkündür. Sonuç olarak, yapılan araştırmalar, çevrimiçi öğrenmenin, yüz yüze eğitimden farklı olarak, öğrencilere öz düzenleme becerilerini geliştirme ve bu becerileri etkin bir şekilde kullanma imkanı tanıdığını göstermektedir. Bu da öğrenme süreçlerinin öğrenciler tarafından daha bağımsız bir şekilde yönetilmesine olanak sağlar.

2.4.1. Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerilerinin Alt Boyutları

Barnard ve diğerleri (2009) tarafından sadeleştirilen ve öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin ölçülmesinde kullanılan Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği, Kilis ve Yıldırım (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu ölçek, çevrimiçi öz düzenleme becerilerine yönelik altı alt faktörü kapsamaktadır. Bu altı alt faktör aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

Hedef Belirleme: Öğrencinin kendi yeteneklerinin farkında olarak ve çevrimiçi öğrenme ortamının dinamiklerini dikkate alarak gelecekteki davranışlarının olası sonuçlarına dayanarak amaç belirlemesi olarak açıklanabilir.

Çevre Düzenlemesi: Çevrimiçi öz düzenleme yeteneğine sahip bireylerin, çevrimiçi dersler için en uygun ve verimli çalışma ortamlarını belirlemek amacıyla çalışma ortamını optimize etmeleri ve dikkat dağıtıcı faktörleri azaltmalarıdır.

Ders Çalışma Stratejileri: Öğrenenin ders sırasında ayrıntılı notlar alma, öğretim materyallerini kişiselleştirme ve ihtiyaca uygun bir şekilde düzenleme, önceden ders veya dersler için hazırlık yapma gibi adımları kapsar.

Zaman Yönetimi: Çevrimiçi öz düzenleme becerisine sahip bireyler, hedeflerine ulaşmak için gerekli olan süreyi belirler ve zamanlarını etkili bir şekilde yönetirler. Bu süreçte, zamanlarını ve çevrimiçi çalışma ortamlarını hedeflerine uygun olarak organize ederler, böylece etkili bir zaman yönetimi uygularlar.

Yardım İsteği: Çevrimiçi öz düzenleme becerisine sahip bireyler, ihtiyaç duyduklarında uygun yardımı almak için çeşitli çevrimiçi kaynakları etkin bir şekilde kullanabilirler. Bu bireyler, e-posta ve tartışma forumlarının yanı sıra, video platformları, öğrenme toplulukları ve çevrimiçi öğrenme platformları gibi çeşitli kaynaklardan yardım alacakları kişileri dikkatle seçerler.

Öz Değerlendirme: Çevrimiçi öz düzenleme becerisine sahip bireyler, derslerde öğrendiklerini özetler, ders içeriğiyle ilgili sorular sorar ve bireysel performanslarını çevrimiçi ortamda bulunan diğer kişilerle paylaşarak eksik veya farklı öğrenmelerini değerlendirirler. Ayrıca, öğrenciler çevrimiçi platformlardaki interaktif tartışmalara katılarak öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilirler.

Çevrimiçi öz düzenleme becerileri, bireylerin uzaktan eğitim ortamlarında öğrencilerin çevrimiçi öğrenme deneyimlerini zenginleştirir ve akademik başarılarını

arttırırken aynı zamanda öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılmalarını sağlar. Aynı zamanda bireylerin çevrimiçi ortamlarda karşılaştıkları bilgi yığınları arasında odaklanmayı, bilgiyi değerlendirmeyi ve özümsemeyi kolaylaştırarak, çevrimiçi öğrenme deneyimlerini güçlendirir (Shea vd., 2013).

Çevrimiçi öz düzenleme becerileri, bireylerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında daha etkili ve verimli bir şekilde öğrenmelerini sağlar (Allen ve Seaman, 2011). Hedef belirleme, zaman yönetimi, çevre düzenlemesi, ders çalışma stratejileri, yardım isteme ve öz değerlendirme gibi kritik alanlarda kendilerini geliştiren bireyler, çevrimiçi öğrenmenin sunduğu avantajlardan en iyi şekilde yararlanabilirler (Altbach, 2016). Eğitimde teknolojinin kullanımının gelişmesiyle birlikte, çevrimiçi öğrenme, yaşam boyu öğrenmeye önemli katkılar sunar (Lee ve Jan, 2018). Son yıllarda dijital teknolojilerin eğitim alanında yaygınlaşması, bilgiye erişim imkanlarını hızlandırmış ve artırmıştır. Bu dijitalleşme, bireylerin eğitim ve kariyer başarısı için güncel bilgi ve becerileri sürekli olarak güncellemelerini gerektirmiştir (Küçükali ve Coşkun, 2021). Hızlı teknolojik ilerlemeler, yeni iş modellerinin ortaya çıkmasına veya mevcut mesleklerdeki becerilerin eskimesine yol açarak bireylerin rekabet gücünü sürdürebilmeleri için yaşam boyu eğitim almalarını zorunlu kılmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamları, bireylere zaman ve mekân kısıtlamalarını aşarak kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürme fırsatı sunar (Field, 2001). Dolayısıyla, çevrimiçi öz düzenleme becerilerine sahip olan bireyler, bilgiye daha kolay erişebilir ve bu bilgiyi yaşam boyu öğrenme süreçlerinde etkili bir şekilde kullanabilirler (Müller ve Mildemberger, 2021). Bu bağlamda, çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, bireylerin kariyer ve eğitim hayatlarında başarıya ulaşmalarını destekleyebilir.

2.5. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi

Günümüzde, bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişimi, öğrenme süreçlerini önemli ölçüde değiştirmiştir. Bu değişim, sürekli öğrenmenin bireyler için önemini artırmış ve yaşam boyu öğrenmeyi zorunlu bir hale getirmiştir. Yeni öğrenme araçları ve kaynakları, her yaştan insanın bilgiye erişimini kolaylaştırarak, kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle, yaşam boyu öğrenme, çağımızın temel bir gereksinimi haline gelmiştir (Miser, 2020). Günümüzde, bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişimi,

öğrenme süreçlerini önemli ölçüde değiştirmiştir. Bu değişim, sürekli öğrenmenin bireyler için önemini artırmış ve yaşam boyu öğrenmeyi zorunlu bir hale getirmiştir. Yeni öğrenme araçları ve kaynakları, her yaşta insanın bilgiye erişimini kolaylaştırarak, kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle, yaşam boyu öğrenme, çağımızın temel bir gereksinimi haline gelmiştir. Bu çerçevede, bilgi toplumunda, bireylerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilerin gelişmesinde geleneksel eğitimin yetersiz kaldığı açıktır. Bu nedenle, bireylerin sürekli gelişen dünya düzenine ayak uydurabilmesi için yaşam boyu süren bir öğrenme sürecine ihtiyaçları vardır. İncik (2020) insan hayatı boyunca devam eden bu öğrenme yaklaşımının, bilgi çağının pek çok sorununu çözmede kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Ayrıca, özellikle eğitimde dijitalleşmenin artmasıyla birlikte, geleneksel eğitim kurumlarının yetersiz kaldığı ve bu yetersizlikleri gidermenin yolunun yaşam boyu öğrenmeden geçtiği giderek daha belirgin bir hal almıştır (Epçaçan, 2013).

Teknolojinin hızlı evrimi ve eğitim üzerindeki etkileri bağlamında, yaşam boyu öğrenme kavramı, kişisel ve mesleki gelişim için hayati bir rol oynamaktadır. Gözgü'nün (2018) tanımladığı gibi, bu süreç bireylerin yaşamları boyunca bilgi ve becerilerini sürekli güncel tutma ve geliştirme yaklaşımını içerir. Modern toplumun sürekli değişen ihtiyaçlarına cevap vermek için yaşam boyu öğrenmenin vazgeçilmez olduğu belirtilmektedir (Coşkun ve Demirel, 2012). Papagiannis ve diğerlerine (2018) göre, bu süreç bireylerin iş hayatında rekabet üstünlüğü sağlayarak başarılı olmalarına katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, yaşam boyu öğrenmenin değişen bireysel, toplumsal ve istihdam taleplerine uyum sağlama ve bireysel potansiyelleri en üst düzeye çıkarma süreçlerinde kritik bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Recepoğlu, 2021).

Karakuş (2013) ve Gülbahar (2021), yaşam boyu öğrenme kavramının kökeninde devamlılık ve süreklilik bulunduğunu ve öğrenmenin sadece okullarda değil, toplumsal çevrede de sürekli devam ettiğini vurgulamaktadır. Bu perspektif, bireylerin ev, okul ve iş gibi çeşitli ortamlarda, demografik özelliklerden bağımsız olarak öğrenmeye devam etmelerinin önemini ortaya koyar. Aynı zamanda, yaşam boyu öğrenme, bireysel ve toplumsal gelişim için örgün ve yaygın eğitim faaliyetlerini kapsayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Polat ve Odabaş, 2008). Alanyazın taraması derinleştikçe, yaşam boyu öğrenme üzerine yapılan araştırmaların çeşitliliği artmakta ve bu sürecin önceki

deneyimlerden elde edilen bilgiyi kullanarak sürekli artan bir öğrenme süreci olduğu belirtilmektedir (Yoon vd., 2017). Parisi ve diğerleri (2019) bu sürecin süreklilik, yaratıcılık ve öz öğrenme yeteneği ile desteklendiğini ifade ederken, Erdamar ve diğerleri (2017) teknolojik gelişmeler ve değişimlere uyum sağlama, yeni bilgi üretme ve farklı paydaşlarla iş birliği yapmanın önemine dikkat çekmektedir. Son olarak, çevrimiçi öğrenme ortamlarının bireylerin esnek ve sürekli öğrenme imkanlarını artırarak yaşam boyu öğrenmeye önemli katkılar sağladığı vurgulanmaktadır (Eynon ve Malmberg, 2021).

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, özellikle günümüzde eğitim anlayışı okullarla sınırlı kalmayıp, her zaman ve her yerde öğrenmenin ivme kazandığı ve eğitim sisteminde öğrenme eyleminin bireyin kendisi tarafından gerçekleştirilmesinin beklendiği yönündedir. Buna bağlı olarak, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim programlarının çevrimiçi öğrenme ortamlarına ağırlık vererek kendi kendine öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme yönünde gelişme gösterdiği vurgulanmaktadır (Sarıgöz, 2022). Bu yaklaşım, bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerinde daha bağımsız ve sorumlu hale gelmelerine olanak tanımakta ve sürekli değişen bilgi toplumuna uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır.

2.5.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşamları boyunca bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncelleyerek ve geliştirerek toplumsal ve bireysel gelişimi sağlamayı amaçlar (Yüzlü, 2019). Bu süreç, bireyin sadece mesleki alanda değil, aynı zamanda kişisel yaşamında da sürekli olarak öğrenme ve kendini geliştirme ihtiyacını karşılar. Yaşam boyu öğrenmenin temel amacı, bireylerin değişen dünya koşullarına uyum sağlamalarını ve hayatlarının her aşamasında öğrenme süreçlerini aktif olarak sürdürmelerini desteklemektir (Bozkurt, 2021). Bu yaklaşım, bireylerin bilgi toplumunda etkin bir şekilde yer alabilmelerini ve kariyerlerini sürekli olarak geliştirmelerini sağlar.

Dijital çağın getirdiği yenilikler ve teknolojik gelişmeler, yaşam boyu öğrenmenin önemini daha da artırmıştır. Günümüzde eğitim, sadece sınıf ortamında gerçekleşen bir faaliyet olmaktan çıkmış, internet ve dijital teknolojiler sayesinde her zaman ve her yerde

erişilebilir hale gelmiştir (Yaman, 2015). Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenmenin amacı, bireylerin dijital kaynakları etkin bir şekilde kullanarak bilgiye erişimlerini kolaylaştırmak ve öğrenme süreçlerini kişiselleştirmektir (Aslıtürk ve Ekşioğlu, 2020). Özellikle çevrimiçi öğrenme platformları ve açık eğitim kaynakları, bireylerin kendi öğrenme hızlarında ve kendi belirledikleri zaman dilimlerinde bilgiye ulaşmalarını mümkün kılmaktadır.

Geleceğin eğitim modelleri, yaşam boyu öğrenme kavramını merkeze alarak şekillenmektedir. Bu modeller, bireylerin eğitim hayatlarını sadece belirli bir dönemle sınırlamayıp, hayatlarının her anında öğrenmeyi teşvik etmektedir (Güneş ve Deveci, 2020). Bu kapsamda, gelişmiş ülkelerin eğitim programları, bireylerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan esnek ve erişilebilir öğrenme ortamları sunmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin amacı, bireylerin bilgiye ve öğrenmeye olan ihtiyaçlarını yaşamlarının her aşamasında karşılamalarını sağlamak, böylece toplumsal ve ekonomik kalkınmayı desteklemektir (Yıldız Durak ve Tekin, 2020). Bu yaklaşım, bireylerin daha üretken, yenilikçi ve rekabetçi bir yapıya sahip olmalarına katkıda bulunur.

Yaşam boyu öğrenmenin amacını daha iyi kavrayabilmek için geleneksel öğrenme yöntemleriyle karşılaştırma yapmak yerinde olacaktır. Geleneksel öğrenme, genellikle belirli bir eğitim dönemi süresince belli bir alanda bilgi edinmeyi amaçlar ve çoğunlukla sınıf ortamında öğretmenler tarafından belirlenen ders planları çerçevesinde gerçekleştirilir. Bu yöntem, öğrencilerin belirli bir zamanda belirli bir bilgi birikimine sahip olmasını hedefler ve öğretmen merkezli bir yaklaşımla bilgi aktarımı sağlanır. Öte yandan, yaşam boyu öğrenme, bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sürekli olarak desteklemeyi amaçlar ve yer ve zaman fark etmeksizin yeni bilgi ve beceriler edinmelerine olanak tanır (Ayanoglu, 2020). Yaşam boyu öğrenme, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmelerine, yaşamları boyunca öğrenmeye devam etmelerine ve değişen dünya koşullarına uyum sağlamalarına yardımcı olur (Çavuşoğlu ve Acar, 2020). Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenmenin amacı, bireylerin esneklik, adaptasyon ve sürekli gelişim becerilerini artırarak, hem kişisel hem de profesyonel alanlarda başarılarını sürdürebilmelerini sağlamaktır.

Yaşam boyu öğrenmenin öncelikli hedefi, bireyin gelişimine katkı sağlamak ve onu yaşam boyu öğrenen bir birey olarak yetiştirmektir. Günümüzde teknolojik ilerlemelerin hız kazanmasıyla birlikte, bir toplumun ilerleyebilmesi ve gelişebilmesi için öncelikle toplumun

bileşenlerinin, yani bireylerinin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bireylerdeki bu değişim ve gelişim, zamanla tüm topluma yansımali ve toplumsal uyumun kalici olmasına katkı sağlamalıdır. AB Komisyonu (2000) ve Devlet Planlama Teşkilatı (2001) raporlarında da belirtildiği gibi, yaşam boyu öğrenmenin amacı, toplumun temel unsurları olan eğitim, teknoloji, ekonomi ve benzeri birçok alanda bireyin kendi kendini geliştirmesini teşvik etmektir. Bu süreç, bireylerin daha üretken, yenilikçi ve rekabetçi bir yapıya sahip olmasını sağlar ve böylece toplumsal kalkınmaya önemli katkılar sunar. Sonuç olarak, yaşam boyu öğrenme, bireylerin hem kişisel hem de toplumsal düzeyde sürekli olarak gelişim göstermelerini sağlayarak, daha uyumlu ve ileri bir toplum oluşturulmasına katkıda bulunur.

2.5.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Kapsamı

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin sürekli öğrenme süreçlerini destekleyen geniş kapsamlı bir kavramdır. Sevinç ve Çelebi (2020) tarafından belirtildiği gibi, yaşam boyu öğrenme; örgün öğrenmeyi, resmi eğitim kurumları dışında kalan ve bireyin kendi kişisel ihtiyaçları doğrultusunda tercih ettiği yaygın öğrenmeyi, meslek içi eğitimi ve beceri geliştirme kurslarını kapsar. Ayrıca, iş yerinde, evde, üniversitelerde veya toplumun çeşitli alanlarında gerçekleşen deneyimler ve diğer yeteneklerin kazanılmasını da içermektedir (Gözübüyük Tamer, 2013). Bu geniş kapsam, bireylerin öğrenme faaliyetlerini sadece resmi eğitim kurumlarıyla sınırlı kalmayıp, farklı çevrelerde de gerçekleştirmelerini mümkün kılar.

Yaşam boyu öğrenme, yalnızca bireylerin akademik veya mesleki gelişimlerine değil, aynı zamanda kişisel gelişimlerine de katkı sağlayan geniş bir süreci kapsar. Bu süreç, bireylerin ilgi duydukları alanlarda bilgi edinmelerini ve yeteneklerini geliştirmelerini teşvik eder. Demirel ve Akkoyunlu (2017), yaşam boyu öğrenmenin, bireylerin sürekli değişen dünyaya uyum sağlama yeteneklerini artırdığını ve onların bilgiye erişimlerini kolaylaştırdığını belirtmektedir. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme, çevrimiçi kurslar, açık erişimli dersler, atölye çalışmaları, seminerler ve gönüllü faaliyetler gibi çeşitli formal ve informal öğrenme fırsatlarını içermektedir. Ayrıca, teknoloji ve dijital araçların yaygınlaşması, bireylerin farklı coğrafi bölgelerden ve kültürel arka planlardan bilgi ve deneyim edinmelerini mümkün kılmaktadır (Yılmaz ve Beşkaya, 2018) Bu geniş kapsam,

bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını teşvik ederek, onların hem kişisel hem de profesyonel yaşamlarında sürekli bir gelişim göstermelerini sağlar.

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin hayatlarının her aşamasında bilgi ve becerilerini sürekli olarak geliştirmelerini teşvik eden dinamik bir süreç olarak değerlendirilebilir. Bu geniş kapsamlı yaklaşım, bireylerin yalnızca akademik ve mesleki alanlarda değil, kişisel gelişimlerinde de önemli rol oynar. Örgün eğitimden yaygın öğrenmeye, meslek içi eğitimden kişisel ilgi alanlarına kadar uzanan çeşitli öğrenme fırsatlarını içeren yaşam boyu öğrenme, bireylerin toplumsal ve teknolojik değişimlere uyum sağlamalarını kolaylaştırır. Bu nedenle, yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşamlarını zenginleştirirken, toplumsal kalkınmaya da önemli katkılar sunmaktadır.

2.5.3. Yaşam Boyu Öğrenme Yolları

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin sürekli gelişimlerini desteklemek için çeşitli yollar sunar. Coşkun Diker (2009) tarafından belirtilen yaşam boyu öğrenme yolları üç ana başlıkta incelenebilir: örgün eğitim, yaygın eğitim ve informal eğitim. *Örgün eğitim*, bireylere belirli bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlayan, yapılandırılmış eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ve sonunda diploma verilen bir eğitim biçimidir (Soran vd., 2006). Bu tür eğitim, belirli müfredatlara ve resmi programlara dayalıdır ve genellikle çocukluk ve gençlik yıllarında okullarda, üniversitelerde verilir. *Yaygın eğitim* ise, resmi eğitim kurumları dışında kalan ve daha geniş kitlelere hitap eden bir eğitim türüdür. Yaygın eğitim kapsamında, meslek edindirme kursları, hobi kursları, okuma yazma kursları ve genel kültürü artırma gibi çeşitli konular yer alır (Urhan, 2020). Bu tür eğitimler, genellikle toplum merkezleri, halk eğitim merkezleri ve benzeri yerlerde sunulmakta olup, bireylerin farklı alanlarda bilgi ve becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. *Informal eğitim* ise, resmi öğrenim kurumlarında veya yapılandırılmış programlarda yer almayan, genellikle günlük yaşam tecrübeleri, toplumsal ilişkiler, sosyal çevre, hobiler veya kişisel meraklar aracılığıyla kazanılan bilgi ve yetenekleri kapsar (Yaman ve Şipal, 2021). Bu tür eğitim, bireyin eğitiminin formal olmayan ortamlarda gerçekleştiği ve kurumsal sınavlara tabi tutulmadığı bir süreçtir. Informal eğitim, bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecinde önemli bir rol oynar, çünkü kişisel ilgi alanları doğrultusunda sürekli olarak bilgi ve beceri kazanmalarına olanak

tanır ve tüm bunlar sayesinde bireylerin yaşam boyu öğrenme yolculuğunu zenginleştireceği söylenebilir.

Yaşam boyu öğrenmenin etkin yolları, bireylerin sürekli olarak bilgi edinme, yetenek geliştirme ve öz düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenen bireyler, hedef belirleme, kaynak seçimi, zaman ve mekan yönetimi gibi becerilerde yetkin olup, kendi öğrenme süreçlerinden sorumludurlar (Şahin vd., 2014). Teknolojik gelişmelerin hız kazanmasıyla birlikte, dijitalleşmenin eğitimdeki rolü artmış ve çevrimiçi öğrenme ortamları, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen en önemli araçlar haline gelmiştir (Karoğlu vd., 2020). İnteraktif öğrenme platformları, sanal sınıflar, çevrimiçi dersler, web seminerleri ve video konferans sistemleri gibi araçlar, bireylerin istedikleri yer ve zamanda öğrenmelerine imkan tanıyarak sürekli eğitimi mümkün kılmaktadır (Dede vd., 2021). Bu tür çevrimiçi eğitim araçları, bireylerin kendi ilgi, beceri ve ihtiyaçlarına göre uygun eğitim seçeneklerini belirlemelerine olanak sağlamakta, aynı zamanda geniş bir kitleye erişim imkanı sunmaktadır. Dolayısıyla, çevrimiçi öğrenme ortamları bireylere sürekli olarak yeni bilgiler edinme ve kişisel gelişimlerini sürdürme imkanı sağlamakta ve bu süreç, yaşam boyu öğrenme felsefesiyle tam bir uyum içinde ilerlemektedir (Düzgün, 2022).

2.5.4. Yaşam Boyu Öğrenme Sürecinde Çevrimiçi Öğrenmenin Rolü

Teknolojik gelişmelerin eğitim alanında sağladığı yenilikler sayesinde, çevrimiçi öğrenme giderek daha fazla alanda kullanılmaya başlamıştır (Akaslan ve Kul, 2017). Özellikle pandemi dönemi ile birlikte, çevrimiçi öğrenme yaygınlaşmış ve günümüzde eğitim sistemine dahil olması kaçınılmaz hale gelmiştir (Yasa, 2018). Eğitimde giderek daha fazla zorunluluk halini alan çevrimiçi öğrenme sayesinde öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerinde daha aktif roller üstlenmeye başlamışlardır. Bu durum, öğrencilerin bireysel öğrenme alanlarını genişletmekte, yaşam boyu öğrenme yollarını keşfetmelerini ve sürekli gelişimlerini teşvik etmektedir (Yamamoto vd., 2011). Böylece çevrimiçi öğrenme, eğitim faaliyetlerinin yalnızca okul sınırları içinde kalmamasını sağlamakta ve herkese, her yerde öğrenim imkanı sunmaktadır.

Çevrimiçi öğrenmenin sağladığı esneklik ve erişilebilirlik, yaşam boyu öğrenme sürecini daha da kolaylaştırmaktadır. Bireylerin kendilerini sürekli geliştirmeleri ve yeniliklere açık olmaları, günümüz dünyasında büyük bir gereklilik haline gelmiştir (Yıldız, 2020). Çevrimiçi öğrenme ortamlarının sunduğu imkanlar, öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerini destekleyerek, onların daha esnek ve erişilebilir eğitim fırsatlarına erişimlerini sağlamaktadır (Kılıç, 2015). Bu süreç, yalnızca bireysel gelişimi desteklemekle kalmaz, aynı zamanda küreselleşen dünyada toplumların kalkınmasına da önemli katkılar sunar (Günüş vd., 2012). Teknolojinin hızla ilerlemesiyle birlikte, dijital yeterlilikler yaşam boyu öğrenmenin temel dinamiklerinden biri haline gelmiştir. Bireylerin bilgi ve iletişim araçlarını kullanarak kendilerini sürekli geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenme sürecinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Aksoğan ve Bulut Özek, 2020).

Teknoloji ve eğitimin günümüzdeki entegrasyonu, bireylerin sürekli öğrenme süreçlerini desteklemekte ve bu iki alanın birbirinden ayrı düşünülmemeyecek kadar iç içe geçmiş olduğunu göstermektedir. Bireylerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini başarıyla sürdürebilmeleri için teknolojik araçları etkin şekilde kullanmaları zorunludur (Atagün, 2019). Çevrimiçi öğrenme sayesinde bireyler, diğer ülkelerde ve hatta uzak kıtalarda gerçekleştirilen kurslara, eğitimlere, bilgi kaynaklarına ya da çeşitli materyallere kolayca erişebilmekte ve yaşam boyu öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde yürütebilmektedirler (Gür Erdoğan, 2014). Bu nedenle, günümüzde teknoloji ve eğitimin birleşimi, herkes için erişilebilir ve sürekli bir öğrenme ortamı sağlamakta, böylece yaşam boyu öğrenmeyi desteklemekte ve bireylerin sürekli gelişimini mümkün kılmaktadır.

2.6. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öz Düzenleme Becerileri

Son yıllarda, öz düzenlemeli öğrenme, yaşam boyu eğitim kavramının içinde önemli bir yer edinmiştir (Porter, 2014). Bu durum, yaşam boyu öğrenmenin bireylere klasik öğrenme yöntemlerinin ötesinde, kendi istek ve arzularına göre daha dinamik bir öğrenme deneyimi sunmasından kaynaklanmaktadır (Urhan, 2020). Bu süreç, bireylerin kendilerini ve sürekli değişen dünyayı anlamlandırabilmeleri için bilgi ve öğrenmenin hayati önem taşıdığını vurgulamaktadır (Murray, 2015). Günümüz toplumunda ve eğitim sisteminde,

yaşam boyu öğrenmenin daha bireysel yaklaşımlar gerektirmesi nedeniyle, başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için öz düzenleme becerilerine her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, kendi varlığını anlamlandırmak ve nitelikli hale getirmek isteyen bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olmaları gerekmektedir (Sıvacı vd., 2020).

Yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip bireyler; hedef belirleme, öğrenme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme, bilgiye erişim yöntemlerini bilme, değişen yaşam koşullarına adaptasyon ve sürekli kendi bilgi birikimini güncelleme gibi yeteneklere sahiptir (Atagün, 2019). Bu bireyler, öz düzenleme becerileri sayesinde çeşitli kaynaklardan bilgiye erişim sağlama ve sorumluluk üstlenme konularında da yetkindir. Epçaçan (2013) günümüzde yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip bireylerin özelliklerini şu şekilde tanımlamaktadır:

- Yenilikçi bir yaklaşımla sorumluluk bilinci taşımalıdır,
- Bağımsız hareket edebilmeli ve kendi öğrenme sürecini kendisi düzenlemelidir,
- Eleştirel düşünme becerisini kullanarak karşılaştığı sorunlar karşısında net çözümler üretmelidir,
- Etkili iletişim yöntemleriyle bilgi edinme konusunda istekli olmalıdır,
- Bilgi ve iletişim teknolojilerinden aktif olarak yararlanmalıdır,
- Birey, kendini gerçekleştirme inancını benimsemeli ve yeteneklerine uygun iş alanlarında çalışarak kişisel gelişimini sürekli kılmalıdır.

Yaşam boyu öğrenme genellikle kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilen bireylerle ilişkilendirilir. Dolayısıyla, yaşam boyu öğrenme süreçlerinin desteklenmesi için öz düzenleme becerileri bir gerekliliktir (Thongmak, 2021). Aynı zamanda, öz düzenleme becerilerinin kazanılması da bireylerin yaşam boyu öğrenen olmaları açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle öğrencilere kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma fırsatı sunmak, onların öz düzenleme becerileri kazanmalarına ve bağımsız öğrenenler olarak yaşam boyu öğrenme eğilimi geliştirmelerine yardımcı olur. Merriam vd. (2007) ile Hiemstra (2003), bireylerin kendi öğrenmelerini planlama, yönlendirme ve değerlendirme

gibi öz düzenleme becerilerine sahip olduklarında, sürekli gelişen dünyada ihtiyaç duyulan yaşam boyu öğrenmede başarılı olabileceklerini vurgulamışlardır. Bu bağlamda, öz düzenleme becerileri, yaşam boyu öğrenmenin başarısının merkezinde yer almakta ve bireylerin sürekli gelişimlerini sürdürmelerine olanak tanımaktadır.

2.7. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde, çevrimiçi öz düzenleme becerisi ve yaşam boyu öğrenme eğilimi konularını kapsayan mevcut araştırmaların kapsamlı bir incelemesi yapılmıştır. Bu inceleme sürecinde, özellikle son yıllarda yapılan çalışmalara öncelik verilmiş ve güncel literatür üzerinde detaylı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşım, konunun en güncel ve önemli bulgularını ve tartışmalarını sunabilmek adına önemlidir. Araştırmanın temel dayanaklarından biri olan literatür taraması, araştırmanın sağlam bir bilgi tabanı üzerine inşa edilmesine yardımcı olmuştur.

2.7.1. Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri İle İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, öz düzenleme becerileri üzerine çeşitli çalışmalar yapılmış olup, özellikle 2020 yılında dünya çapında yaşanan pandemi süreci ile beraber zorunlu uzaktan eğitim döneminin ardından, çevrimiçi öğrenme, çevrimiçi öğrenme ortamları, uzaktan eğitim uygulamaları vb. eğitimin dijitalleşmesi konusunda yapılan çalışmalarda belirgin bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Ancak alanyazında yapılan araştırmalar neticesinde, çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin yanı sıra, öz düzenleme ya da çevrimiçi öğrenme konularına daha büyük ilgi gösterildiği anlaşılmaktadır. Araştırmanın bu kısmında, çevrimiçi öz düzenleme becerileri kapsamında ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilen bazı araştırmalar ele alınmıştır. Çevrimiçi öz düzenleme becerisi alanında yapılan çalışmalar, “Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri İle Yaşamboyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı tez çalışmasına önemli katkılarda bulunan birer kaynak niteliği taşımaktadır.

Uzun vd., (2013) çalışmasında, öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki akademik başarısını incelemiştir. Çalışma kapsamında öğretmen adaylarının akademik performansları, çevrimiçi öz düzenleme becerileri ve uzaktan eğitim kavramına yönelik tutumları üzerine bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin ve uzaktan eğitime karşı tutumların, öğrenci başarısının %15'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Tutum ile başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmış olmasına rağmen, çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin alt faktörleri ile başarı arasında benzer bir ilişkinin gözlemlenmediği belirlenmiştir.

Samsa Yetik, (2017) araştırma makalesinde online öğrenme ortamlarında, farklı kontrol odaklarına sahip bireylere verilen metabilşsel desteğin, çevrimiçi öz düzenleme becerilerine olan etkisini araştırmıştır. Ayrıca buna ek olarak, çevrimiçi öz düzenlemeli öğrenme ile çevrimiçi ortamda hissedilen sosyalleşme arasındaki ilişkinin varlığı da araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu iki farklı devlet üniversitesinde okumakta olan 72 bilişim teknolojileri öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre metabilşsel destek verilen gruplarda, çevrimiçi öz düzenleme becerilerinde belirgin bir artış görülmüştür. Öte yandan çevrimiçi öğrenme ortamlarında hissedilen sosyalleşme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular ışığında çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi yönünde araştırmalar yapılması önerilmiştir.

Borup ve Evmenova, (2019) bir üniversitenin eğitim fakültesinde çevrimiçi öğrenmenin önündeki engelleri aşmada mesleki gelişimin etkililiğini araştırmıştır. İlgili araştırmada fakülte öğretim üyelerinin bilgi, yetenek ve eğilimlerini geliştirmek amacıyla planlanmış ve yaklaşık 7 haftalık bir mesleki gelişim programının etkililiğini incelemişlerdir. Fakülte öğretim üyelerinin mesleki gelişim programı sırasında belirli yetenekleri sergilemeleri için en fazla 7 dijital rozet kazanma imkanı tanınmıştır. 18 fakülte öğretim üyesi mülakatı ve toplanan anketler neticesinde, kurs içeriğinin ve ödevlerin öğretim üyelerinin bilgi, beceri ve yeteneklerini artırdığını, ancak kursun sunum şekli ve çevrimiçi öğrenme stratejilerinin, eğitim üzerinde daha belirgin bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur.

Bir diğerk araştırmada Koç, (2019) üniversite düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile bilişsel kapılma arasındaki ilişki hakkında çalışma yürütölmüştür. İlgili konunun yanısıra öğrencilerin çevrimiçi olma sıklıkları ve çevrimiçi olma durumunda ders çalışma sürekliliğinin çevrimiçi öz düzenleme beceri düzeylerinde fark yaratıp yaratmadığı da incelenmiştir. Araştırma evrenini bir devlet üniversitesinde öğrenim 299 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara öğrencilerin bilişsel kapılma kavramı yani akademik başarısını ve öğrenmeye karşı tatmin duygusunun çevrimiçi öz düzenleme beceri düzeyleri istatistiksel verilere bakarak anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya konulmuştur. Fakat araştırma sonucunda beklenen değerlerin ortaya çıkmamasının nedeninin araştırmanın çevrimiçi ortamlarda yapılmaması kanısına varılmıştır. Dolayısı ile çevrimiçi öğrenme, çevrimiçi öz düzenleme becerisi vb. alanlarla yapılacak olan çalışmaların çevrimiçi online ortamlarda yapılmasının daha doğru sonuçlar vereceğı düşünölmektedir.

Balat vd., (2020) çalışmasında çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin online gönderdikleri ödev çalışmalarına verilen geri bildirimin motivasyon ilkelerine uygun olarak tasarlanmasının Çevrimiçi eğitimde öğrenci ödevlerine verilen yazılı geribildirimlerin motivasyon yöntemleri doğrultusunda tasarlanmasının öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerileri, öz yeterlilik algıları, kaygı seviyeleri ve ödev çalışmasından aldıkları puanlar üzerine etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma doğrultusunda bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan ve Temel İstatistik dersini online ortamda öğrenen enstitü öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Araştırma bulgularına göre geri bildirim öğrencilerin kaygı ve öz yeterlilik durumu üzerinde anlamlı bir etki yaratmamıştır. Ancak verilen geribildirimler ile çevrimiçi öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Taşçı, (2022) çalışmasında, 2020-2021 eğitim öğretim döneminde bir devlet üniversitesinde Türkçe ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinde okuyan 1. sınıf öğrencileri ile çevrimiçi öğrenme ortamlarında yürütölen Bilişim Teknolojileri dersi baz alınarak yapılan bir tez çalışmasında, öğrenme yönetim sistemi Moodle' da çalışan MoodleMiner isimli eklenti kullanılarak bu eklentinin öğrenenlere sunduğı kişiselleştirilmiş geri bildirimler sonucunda öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerileri ve çevrimiçi öğrenmeye olan motivasyon düzeylerini incelemiştir. Araştırma grubunda yer alan deney

grubuna verilen geri bildirimlerin çevrimiçi öz düzenleme becerisini geliştirme yönünde olumlu bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Kontrol grubuna ise araştırma kapsamı boyunca herhangi bir geri bildirim verilmemiş ve bunun sonucunda çevrimiçi öz düzenleme becerileri konusunda herhangi bir fark bulunamamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilere kişiselleştirilmiş geri bildirimler (sistemde ne kadar vakit geçirdiği,)sunmanın öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerileri ve çevrimiçi öğrenme motivasyonları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Barut Tuğtekin, E. (2022) çalışmasında üniversite öğrencilerinin çevrimiçi uzaktan eğitim öğrenme ortamlarında öğrencilerin öz düzenleme becerileri düzeylerini incelemiştir. Bu çalışmada, araştırmaya konu olan öz düzenleme becerilerini üç etkileşim altında incelenmesi amaçlanmıştır. Bahsedilen üç etkileşim alanı; öğrenci – öğretmen, öğrenci – öğrenci ve öğrenci – içerik şeklinde değerlendirilmiştir. Özetle araştırmaya konu olan öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile üç etkileşim alanına yönelik öz düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma örneklemini bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 190 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucu elde edilen bulgular ışığında öğrencinin çevrimiçi öğrenme ortamında geçirdiği zaman sınıfı düzeyine göre farklılık oluşturmamaktadır. Ancak sınıf düzeyine göre çevrimiçi öz düzenleme becerileri öğrenmeye katılım ve akademik performans üzerinde etkilidir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında geçirdikleri zaman çevrimiçi öz düzenleme beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Akademik performansı yüksek olan öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin de yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Aynı zamanda çevrimiçi öğrenme ortamlarında artan katılımın öz düzenleme becerilerine de olumlu katkısı olduğu gözlemlenmiştir.

Online öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile çevrimiçi öz düzenleme becerileri arasındaki herhangi anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak üzerine yapılan bir diğer çalışmada Kaşıkçı, (2022) 660 öğretmen adayı üniversite öğrencisine ulaşarak veri toplamıştır. Araştırma sonucunda edinilen bulgular bağlamında araştırmaya katılanların öğrenci bağlılıkları ve çevrimiçi öz düzenleme becerileri orta düzeyde bulunduğunu ortaya koymuştur. Çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin yaş ve sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Cinsiyete göre, kadınların

erkeklerle ve alan türüne bağlı olarak sayısal alanda diğer alan türlerine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek ortalama puanlar aldığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda araştırmanın sonucunda çevrimiçi öz düzenleme becerisinin, çevrimiçi öğrenci bağlılığını yaklaşık %40 oranında olumlu manada katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur.

Başlantı, (2023) yüksek lisans tez çalışmasında; Hannafin ve Peck öğretim tasarım modeli temelinde geliştirilen “kurum içi iletişim dijital eğitim modülü” bağlamında kurum personellerinin etkili iletişim yeteneklerini arttırmak ve çevrimiçi öğrenme platformlarında çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile uzaktan eğitim tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın evreni İstanbul'da seçilen bir vakıf üniversitesinde görev yapan 145 personelden oluşturmaktadır. Üniversite bünyesinde çalışan 145 personel, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada modül uygulanan personelin, herhangi bir eğitim almamış yani modüle tabi tutulmamış çalışanlara göre çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısı ile eğitimde kullanılan dijital modüllerin uzaktan eğitim tutumlarına ve çevrimiçi öz düzenleme becerisine olumlu bir katkısının olduğu ortaya konulmuştur. Araştırma sonunda varılan noktada interaktif ve etkili olarak düzenlemiş çevrimiçi öğrenme modüllerinin, bireylerin çevrimiçi öğrenme becerilerini ve deneyimlerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koyarak alanyazına önemli bir katkıda bulunmuştur.

Zhang vd., (2022) çalışmalarında, öğretmen adaylarının, bilgi ve iletişim teknolojileri ile entegre olabilmek için, çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin kullanımı vasıtasıyla doğrudan ya da dolaylı yollarla bilgi ve iletişim teknolojilerinde yeterlilik kazanmaları ile arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmanın evrenini eğitim teknolojilerine giriş dersinde öğrenim görmekte olan 204 öğretmen adayı öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen istatistiki bulgulara istinaden öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyonu öz yeterliliklerinin, bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliliklerini doğrudan etkilemediği görülmektedir. Ancak bilgi ve iletişim teknolojileri öz yeterliliklerinin, çevrimiçi öz düzenleme becerileri üzerinde doğrudan pozitif yönlü bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Uzaktan eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte, çevrimiçi öğrenme ortamları giderek daha önemli hale gelmektedir. Aynı zamanda, öğrenmenin sadece okul sınırlarında

kalmadığı, bireylerin kendilerini geliştirmek için sürekli öğrenmeye ihtiyaç duydukları yaşamboyu öğrenme kavramı da öne çıkmaktadır. Bu nedenlerle, çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki giderek daha fazla dikkat çekmektedir. Mevcut alanyazın incelendiğinde, çevrimiçi öz düzenleme becerileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerine birçok çalışmanın bulunduğu gözlemlenmektedir. Ancak, bu çalışmaların genellikle kendi başına incelenmesine odaklandığı ve çevrimiçi öz düzenleme becerisi ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin kapsamlı bir şekilde araştırılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda ilgili konular arasındaki bağlantıya dair eksikliklerin olduğu ve bu alanda daha fazla araştırma yapılması gerektiği sonucuna varılmaktadır.

2.7.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle İlgili Araştırmalar

Araştırma kapsamında yapılan alanyazın incelemesi sonucunda, yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yaşam boyu öğrenme stratejileri gibi konuların çeşitli kavramlarla ilişkisini ele alan bir dizi çalışma tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme kavramı ile ilgili çalışmalar genel olarak öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve farklı düzeylerdeki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, yeterlilikleri ve becerilerinin belirlenmesine yöneliktir. Bu çalışmalar, bireylerin eğitim süreçlerinde kendilerini sürekli olarak geliştirme motivasyonlarını, becerilerini ve stratejilerini incelemektedir. Ayrıca, yaşam boyu öğrenme becerilerine yönelik ölçek geliştirme veya mevcut ölçeklerin uyarlanması çalışmalarının yapıldığı da belirlenmiştir. Ancak, alanyazında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile çevrimiçi öz düzenleme becerilerini birlikte ele alarak bu iki kavram arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırma bulunamamıştır. Bu doğrultuda, yaşam boyu öğrenme eğiliminin farklı kavramlarla ilişkisini ele alan çalışmalara yer verilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğiliminin bireylerin eğitim süreçlerine katkıları ve bu süreçlerin geliştirilmesindeki önemi, bu alandaki araştırmaların merkezinde yer almıştır. Eğitim politikalarının ve stratejilerinin bu yönde şekillendirilmesi, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha geniş bir perspektiften ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Demirel ve Diker Coşkun, (2012)'un birlikte yaptıkları bir araştırmada, üniversitede öğrenim görmekte olan öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri seviyesini anlamak

ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ifade edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre üniversitede öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sevipleri sınıf düzeyleri ve cinsiyet faktörüne açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Araştırma kapsamında kullanılan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği, bu çalışmanın temel kaynaklarından birini oluşturmaktadır. Söz konusu ölçek, araştırmanın odaklandığı alanda belirli eğilimlerin ölçülmesi ve analiz edilmesi için önemli bir araç olarak değerlendirilmiştir.

Özçiftçi'nin (2014) araştırması, Türkiye'deki sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini değerlendirmeyi ve aynı zamanda eğitim teknolojileri standartları, öz yeterlilikleri ve çeşitli diğer değişkenler açısından değerlendirmeyi ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojilerine yönelik öz yeterlilikleri arasında olası bir ilişkiyi analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma, Amasya ilinde görev yapan 337 sınıf öğretmeninden oluşan bir örnekleme kapsamaktadır. Bulgular, Amasya ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunurken, yaş ve mesleki tecrübe değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerine yönelik öz yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Böylece, Özçiftçi'nin (2014) araştırması, Türkiye'deki sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojilerine yönelik öz yeterliliklerinin yüksek olduğunu ortaya koymakta ve bu bulgular, eğitim politikalarının ve öğretmen eğitiminin geliştirilmesinde rehberlik edebilecek önemli bir bilgi kaynağı sağlamaktadır.

Atagün, (2019) Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde okumakta olan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgisayara karşı öz yeterlilik ve tutum arasındaki ilişkinin çalışıldığı araştırmada 2016 – 2017 eğitim döneminde bir devlet üniversitesinde okumakta olan 150 öğretmen adayı örneklem olarak seçilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta seviyede olduğu, bilgisayara karşı öz yeterlilik inançlarının yüksek seviyede olduğu ve bilgisayara karşı olan tutumların çok yüksek seviyede olduğu ortaya konulmuştur. Elde edilen verilerden yola çıkarak cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna benzer olarak bireylerin mezun olduğu lise türü ya da öğrenim görülen sınıf düzeyi açısından bakıldığında anlamlı bir fark görülememiştir.

Mesleki yetkinlik merkezinde eğitim alan bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin araştırıldığı Horuz, (2017)'un çalışması, yaşam boyu öğrenmenin çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelemektedir. Araştırma sonuçlarına göre, çalışmaya katılan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri genel olarak yüksek seviyede bulunmuş ve özellikle kadın öğrenciler arasında bu eğilimin daha belirgin olduğu saptanmıştır. Yaş açısından incelendiğinde, 18 yaşından küçük öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, 26 yaş ve üzeri öğrencilere kıyasla daha düşük düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgular, mesleki eğitim alanında yaşam boyu öğrenmenin önemine ve cinsiyet ile yaş faktörlerinin bu eğilimler üzerindeki etkisine dair önemli bir perspektif sunmaktadır.

Ortaöğretim meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin İncelendiği Aykır, (2017)'ın araştırmasında, Malatya'daki bir meslek lisesinde görev yapan 169 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemini oluşturan bu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin değerlendirilmesi sonucunda, meslek lisesi öğretmenlerinin bu eğiliminin oldukça yüksek olduğu bulunmuştur. Meslek lisesi öğretmenleri arasında yapılan analizlerde, mesleki kıdem, öğrenim seviyesi ve cinsiyet gibi değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca çalışmanın sonuçları, meslek lisesi öğretmenlerinin çalıştıkları okullarda yaşam boyu öğrenmenin teşvik edilmesi gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bu bulgular, meslek lisesi eğitiminde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusunda farkındalığının artırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bir diğer çalışmada Çetin, (2019) Eğitim fakültesinde okumakta olan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin öğrenme ve öz yeterlilik kavramları ile olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre eğitim fakültesinde okumakta olan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde, öz yeterlilik düzeylerinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ancak sınıf düzeyi ve eğitim fakültesinde yer alan farklı bölümler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Diğer bir bulgu ise, dijital yeterlilikleri yüksek olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de yüksek düzeyde bulunmasıdır.

Ding ve diğerkleri (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, tıp doktorlarının yaşam boyu öğrenme seviyeleri incelenmiştir. Araştırma, doktorların çeşitli uzmanlık alanlarında görev alma değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, araştırmada doktorların yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile stres düzeyi ve meslekten edinilen doyum gibi alt faktörler arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırmanın evreni, Kanada'daki bir hastanede görev yapan 202 doktordan oluşmaktadır. Bulgulara göre, doktorların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin genel olarak yüksek olduğu ve uzmanlık alanına göre anlamlı bir fark bulunmadığı gözlemlenmektedir. Ancak, doktorların stres düzeyi ve meslekten edinilen doyum seviyesine göre yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, tıp alanında çalışan profesyonellerin yaşam boyu öğrenme süreçlerini anlamak ve yönetmek için önemli bir katkı sunmaktadır.

Öz'ün (2020) doktora tezi çalışması, Kırıkkale ilindeki bir ortaokul seviyesinde eğitim gören 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünmeye etkisini incelemiştir. Araştırma, öz düzenlemeli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin öz düzenleme becerilerini ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini olumlu yönde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bulgular ayrıca öz düzenlemeli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısı, motivasyonu ve farkındalığı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu desteklemektedir. Araştırmanın sonuçları, yaşam boyu öğrenmenin bu bağlamda çalışmaya sağladığı katkıyı öne çıkarmaktadır.

Alanyazın taraması yapıldığında, ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite düzeyinde eğitim görmekte olan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen araştırmalar, öz düzenleme becerisine sahip bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine olumlu katkılarda bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgu, yalnızca öğrencilerle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda kendi istekleri doğrultusunda mesleki gelişim veya hobi amaçlı yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılan bireylerde de benzer şekilde gözlemlenmiştir. Öz düzenleme becerisinin, yalnızca akademik başarıyı desteklemekle kalmayıp, kişisel gelişim ve ilgi alanlarına yönelik yaşam boyu öğrenme süreçlerinde de kritik bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. İlgili araştırmalarda, farklı seviyelerdeki öğrencilerle veya çeşitli meslek gruplarındaki bireylerle yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak öne çıktığı görölmektedir. Dolayısıyla, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile yaşam boyu

öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin İncelendiği bu araştırmanın, mevcut literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, öz düzenleme becerilerinin ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin etkileşimini daha derinlemesine anlamaya yönelik bir adım olarak değerlendirilebilir.

2.7.3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri Üzerine Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile çevrimiçi öz düzenleme becerileri üzerine yapılan araştırmalar çalışmalar incelenmiştir.. Mevcut alanyazında bu konular genellikle çoğunlukla ayrı ayrı ele alınmış olup, her iki konunun bir arada değerlendirildiği çalışmalara rastlanmamaktadır.

Tan ve Morris (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın temel amacı, teknoloji odaklı ve bilgisayar destekli öğrenme ortamlarının, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini geliştirmedeki etkisini değerlendirmektir. Bu çalışmada toplam 148 üniversite öğrencisi yer almıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, teknoloji bazlı ve bilgisayar destekli öğrenme ortamlarının, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisinin, internet erişim imkanlarına bağlı olarak önemli bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgular, 2005 yılından günümüze kadar geçen süre zarfında, uzaktan eğitim sistemlerinin giderek artan bir şekilde yaygınlaşması ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının sürekli olarak gelişmesi bağlamında önem taşımaktadır. Tarihsel perspektiften bakıldığında ise çevrimiçi öğrenme ile beraber öğrenme süreçlerinin bireyselleşmesi ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde meydana gelebilecek değişikliklerin izlenmesi açısından değerli bir karşılaştırma yapma olanağı sunar. Özellikle, çevrimiçi teknolojilerin ve eğitim yöntemlerinin zaman içindeki değişimleri göz önünde bulundurularak, bu değişimlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan etkilerini görmek, eğitim bilimleri alanında yeni perspektifler ve stratejiler geliştirmek için kritik öneme sahiptir denilebilir.

Su, Feng, Yang ve Chen (2012) tarafından yürütülen araştırmada, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme gelişimlerine katkıda bulunan eğitim-öğretim

süreçlerinde kullanılan yöntemlerin etkinliğini incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini Tayvan’da bir üniversitede öğrenim görmekte olan 10 öğrenci oluşturmaktadır ve veriler görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin yaşamlarını sadece izleyici olarak değil, gerçek anlamda katılımcılar olarak yaşamak istediklerini ortaya koymaktadır. Araştırma, üniversitede yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin geliştirilmesinde, eğitimcilerin öğrencilere öngörülebilir hedefler sunmalarının önemini vurgulamaktadır. Günümüzde öne çıkan, yaşam boyu öğrenme, çevrimiçi öğrenme ve çevrimiçi öz düzenleme becerileri gibi kavramlar sayesinde bu becerilerin öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde yönetmelerini sağlayacak şekilde geliştirilmesine olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu nedenle, eğitimcilerin sürekli değişen teknoloji ve toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda bu becerileri destekleyici stratejiler geliştirmesi gerektiği söylenebilir.

Cendon'un (2018) yürüttüğü araştırma, dijital çağda öğretme ve öğrenme uygulamalarını mercek altına almakta ve dijitalleşmenin yükseköğretimde öğretme ve öğrenme süreçlerini daha esnek yöntemlerle gerçekleştirmeye olanak tanıdığı hipotezini test etmektedir. Çalışma, dijital destekli öğrenme ve öğretme ortamlarında, öğrenci ve öğretmenlerin karma öğrenme biçimlerine dair algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışma, 2012 ile 2015 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, en az iki yıl mesleki deneyime sahip 9 öğretmen ve dört farklı bölümdeki yüksek lisans programlarından 26 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmanın bulgular kısmında, üniversitelerde yaşam boyu öğrenmenin önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca, üniversitelerde öğretme ve öğrenme süreçleri için dijitalleşmenin gelecekte eğitim özelindeki rolü özetlenmektedir. Çalışma boyunca, çevrimiçi öğrenme gibi dijital teknolojilerle desteklenen öğrenme yollarının, üniversite öğrencilerine kendilerini bireysel olarak geliştirebilmeleri ve öğrenme süreçlerinde özerklik kazanabilmeleri için destekleyici bir altyapı sağladığı vurgulanmaktadır. Aynı zamanda iyi bir çevrimiçi öğrenmenin etkili bir öğretmen kadar iyi olabileceği ifade edilmektedir. Bu çalışma, çevrimiçi öğrenme ortamlarının giderek yaygınlaşmasıyla birlikte, gelecekte bu ortamların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkileyeceği savunmamızı güçlendiren önemli kaynaklardan biridir.

Arslan (2019) öğretmenler üzerine çalıştığı yüksek lisans tez araştırmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve öz yönetimli öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkileri

cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine incelemiştir. Ayrıca, öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme düzeylerine dair görüşleri incelenmiştir. Ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasında yapılan bu araştırma, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve öz yönetimli öğrenme düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Görüşme sonuçlarına göre, öğretmenler bireysel gelişimlerini desteklemek için sanat ve sosyo-kültürel etkinliklere, mesleki gelişim için ise seminer ve hizmet içi eğitimlere katılmaktadır. Öğrenme etkinliklerini ilgi duydukları konulara ve mesleki faydalarına göre planladıkları, öğrenme stratejilerini kalıcılık ve hatırlamayı kolaylaştırma temelinde belirledikleri ve süreç değerlendirmede kendi kendine değerlendirmeyi tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Alanyazında öz yönetimli öğrenme ve öz düzenleme becerileri birçok faktörden benzerlik göstermekte olup, her ikisi de bireyin kendi öğrenme sürecini planlama, izleme ve değerlendirme yetkinliğini ifade etmektedir. Bu çalışma, yalnızca üniversite öğrencileri için değil, farklı yaş gruplarındaki bireyler için de öz yönetimli öğrenmenin gerekliliğini anlamamız açısından önemli bir kaynaktır. Aynı zamanda yüz yüze eğitime bir alternatif olarak gitgide yaygınlaşan çevrimiçi öğrenme ortamlarında yalnızca öğrencinin değil eğitimcilerin de öz düzenleme becerilerinin tartışılması gerektiği konusunda bizlere kaynak oluşturan bir çalışmadır.

Atagün (2019), araştırmasında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgisayar özyeterlik inançları ve tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı, öğretmen adaylarının bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçmek için çeşitli ölçekler kullanarak veri toplamış ve sonuçları SPSS 20 ile analiz etmiştir. Bulunan sonuçlara göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri orta, bilgisayar özyeterlik inançları yüksek ve bilgisayara karşı tutumları çok yüksek düzeyde çıkmıştır. Ayrıca, cinsiyet ve diğer demografik değişkenler açısından da bazı anlamlı farklılıklar bulunmuş, örneğin yaşam boyu öğrenme eğilimleri kadın adaylarda daha yüksekken, bilgisayara karşı tutum erkek adaylarda daha olumlu bulunmuştur. İlgili çalışmada öz düzenleme becerileri doğrudan incelenmemiş olsa da, BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumları, teknolojiye yaklaşımları olarak değerlendirildiğinde, bu durum onların çevrimiçi öz düzenleme becerileri üzerine olası etkileri hakkında ipuçları sunabilir. Öğretmen adaylarının teknolojiye pozitif yaklaşımları, çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkin öz düzenleme becerileri geliştirmelerine zemin hazırlayabilecek bir faktör olarak düşünülebilir. Bu bağlamda, BÖTE öğretmen adaylarının çevrimiçi öz

düzenleme becerilerinin de benzer bir araştırmayla incelenmesi, bu ilişkinin daha derinlemesine anlaşılmasına olanak sağlayabilir.

Doğan (2023), yüksek lisans tez çalışmasında, bir üniversitenin hazırlık sınıfı öğrencilerinin demografik özelliklerine göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ele almıştır. Araştırma, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye genel olarak orta düzeyde bir ilgi gösterdiğini, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ise biraz daha düşük olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Cinsiyetin ve bölüm türünün, bu tutumlar üzerinde farklı etkileri olduğu görülmüş; cinsiyet faktörünün öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve çevrimiçi öğrenme tutumları üzerinde önemli bir etkisi olmamışken, bölüm türü ise özellikle çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarını belirgin şekilde etkilemiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında nasıl daha etkin öz düzenleme becerileri geliştirebilecekleri ve bu becerilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini nasıl destekleyebileceği yönünde incelenebileceğini göstermektedir. Özellikle çevrimiçi öğrenme bağlamında öz düzenleme stratejilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin sürekli öğrenme motivasyonunu ve başarısını artırmada kritik bir rol oynayabilir. Araştırma, eğitim politikaları ve uygulamaları açısından, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerini desteklemek için önemli bir kaynak oluşturmaktadır.

İskender Birgül (2023) araştırması kapsamında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin olumlu, e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Demografik değişkenlerden cinsiyet, sınıf düzeyi gibi faktörlerin bu eğilimler üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı fakat günlük internet kullanım süresinin bu eğilimler üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir; bu durum, çevrimiçi öğrenme ortamlarında geçirilen süre ile benzerlik gösterebilir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara bakarak, çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında da olumlu yönde bir ilişki olabileceği yönünde iyi bir kaynak niteliği taşıdığı söylenebilir. İleride yapılacak araştırmalar, öğretmen adaylarının e-öğrenme süreçlerinde daha etkin öz düzenleme becerileri geliştirerek yaşam boyu öğrenme eğilimlerini nasıl destekleyebileceklerine dair çalışmalara yön verebilir.

Yapılan araştırmalar üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin önemine dikkat çekmektedir. Teknolojik gelişmelerin hız kazanmasıyla birlikte eğitim süreçleri dijitalleşmiş ve çevrimiçi öğrenme platformlarının kullanımı yaygınlaşmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında başarılı olmanın, bireylerin öz düzenleme becerileri ile yakından ilişkili olduğu ve bu becerilerin, çevrimiçi öğrenme sürecinin olmazsa olmaz bir unsuru olduğu alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır. Öz düzenleme becerisi, bireyin kendi öğrenme sürecini planlama, yönetme ve kontrol etme yetisi olarak tanımlanmakta ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında başarının temel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. Alanyazında, çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirtilmekle birlikte, bu iki kavramın bir arada ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin değişen bilgi ve teknoloji dünyasına adapte olabilmeleri ve öğrenme süreçlerini sürekli olarak devam ettirmeleriyle ilgilidir. Çevrimiçi öğrenmenin, bireylerin öz düzenleme becerilerini geliştirme fırsatı sunduğu ve bu becerilerin, bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkiler yaratabileceği düşünülmektedir. Ancak, öz düzenleme becerilerinin yaşam boyu öğrenme üzerindeki etkisi konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu alanyazında dile getirilmektedir. Bu bağlamda, çevrimiçi öğrenme ortamlarının verimliliğini artırmak ve öğrencilerin uzun vadeli başarılarına katkı sağlamak amacıyla, çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin daha derinlemesine araştırılması gerektiği vurgulanmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırmanın yöntem bölümünde; araştırmanın modeli, araştırmanın hangi yöntemlerle planlandığı ve yürütüldüğü, araştırmanın yapıldığı çalışma grubunun demografik özellikleri ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Ayrıca, çalışma grubundan toplanan verilerin hangi ölçekler kullanılarak toplandığı, bu veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik analizleri, verilerin toplandığı süreçte izlenen adımlar ile bu verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler detaylı bir şekilde yer almaktadır.

3.1 . Araştırmanın Modeli

Araştırmanın birinci sorusu olan "Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme becerileri hangi düzeydedir?" ve üçüncü sorusu olan "Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri hangi düzeydedir?" soruları, tarama modeli kullanılarak incelenmiştir. Tarama modeli, mevcut durumu belirlemek amacıyla belli bir örneklem üzerinden veri toplama ve bu verilerin betimlenmesine dayanan bir araştırma yöntemidir. Eğitim ve sosyal bilimlerde sıkça kullanılan bu model, araştırma konusuna genel bir bakış sağlar. Gözlem, anket veya test gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılabilir ve temel amacı, konuyla ilgili genel bir tablo sunmaktır (Büyüköztürk, 2018).

Araştırmanın ikinci sorusu olan "Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme becerileri; yaşa, cinsiyete, öğretim türüne ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim süresine göre farklılaşmakta mıdır?" ve dördüncü sorusu olan "Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri; yaşa, cinsiyete, öğretim türüne ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim süresine göre farklılaşmakta mıdır?" soruları için nedensel karşılaştırma araştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırma modeli, ilgili konu hakkında belli farklılıklar ya da değişkenler arasındaki etkileşimleri incelemek ve bu etkileşimlerin ortaya çıkardığı sonuçları analiz etmek amacıyla kullanılan bir araştırma yöntemidir. Bu modelde genellikle mevcut veriler üzerinden çalışılarak, belirli değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkileri ve bu ilişkilerin sonuçları değerlendirilir (Hyun, 2012).

katılımcıların seçimi büyük ölçüde araştırmacının inisiyatifine bırakılmıştır. Araştırmacı, uygun bulduğu veya kolayca erişebileceği kişileri çalışmaya dahil eder ve istenen örneklem büyüklüğüne ulaşmaya kadar bu süreç devam eder (Creswell, 2015). Araştırmada kullanılan örneklem büyüklüğü, evreni temsil etme şansını artırarak çalışmanın doğruluğunu ve elde edilen sonuçların genellenebilirliğini sağlamaktadır. Bu açıdan örneklem sayısı hedef evreni karşılamaktadır ve bu çalışma doğrultusunda yeterli görülmüştür (Field, 2012). Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından demografik bilgileri sayısal olarak sunulmuştur. Bu veriler, katılımcıların cinsiyet, yaş, haftalık çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim süresi, kayıt olunan öğretim türü ve öğrenim kademesi gibi çeşitli demografik özelliklerini kapsamaktadır.

Araştırma evrenine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Üniversite öğrencilerinin demografik bilgilerine göre sayısal dağılımları

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Erkek	209	41,7%
	Kadın	292	58,3%
	Toplam	501	100,0%
Yaş	18 - 24	180	35,9%
	25 - 34	76	15,2%
	35 - 44	186	37,1%
	45 - 54	55	11,0%
	55 ve üzeri	4	0,8%
	Toplam	501	100,0%
Haftalık Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Etkileşim Süresi	1 saatten az	45	9,0%
	1- 3 saat	172	34,3%
	3 - 5 saat	191	38,1%
	5 saatten fazla	93	18,6%
	Toplam	501	100,0%
Kayıt Olunan Öğretim Türü	Örgün Eğitim	215	42,9%
	Uzaktan Eğitim	286	57,1%
	Toplam	501	100,0%

*Kişi sayısı 25’den az olan 55 ve üzeri yaş grubu analize dahil edilmemiştir

İlk olarak çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde, Tablo 1'e göre, katılımcıların 209'u erkek (n=209) olup, bu grup %41,7'lik bir oranı temsil etmektedir. Kadın katılımcı sayısı ise 292 (n=292) olup, toplamın %58,3'ünü oluşturmaktadır.

Yaşa göre dağılım incelendiğinde, 18-24 yaş aralığında olan katılımcıların sayısı 180 (n=180) olup, %35,9'luk bir oranı temsil etmektedir. 25-34 yaş aralığında yer alan katılımcılar ise 76 kişi (n=76) olup, bu grup %15,2 oranındadır. 35-44 yaş aralığındaki katılımcıların sayısı 186 (n=186) olup, %37,1'lik bir dilimi oluşturmaktadır. 45-54 yaş grubundaki katılımcı sayısı 55 (n=55) olup, bu grup %11,0'lik bir oranı temsil etmektedir. Son olarak, 55 yaş ve üzeri katılımcıların sayısı 4 (n=4) olup, bu katılımcılar toplamın %0,8'ini oluşturmaktadır. Ancak, 55 yaş ve üzeri grup istatistiksel olarak yeterli bir dağılıma sahip olmadığından analize dahil edilmemiştir.

Haftalık çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim süresi açısından bakıldığında, 1 saatten az etkileşimde bulunan katılımcı sayısı 45 (n=45) olup, %9,0'lık bir kesimi kapsamaktadır. 1-3 saat arasında etkileşimde bulunan katılımcılar 172 kişi (n=172) ile %34,3 oranındadır. 3-5 saat arası etkileşimde bulunan katılımcı sayısı ise 191 (n=191) olup, %38,1'lik bir orana sahiptir. 5 saatten fazla etkileşimde bulunan katılımcılar ise 93 kişi (n=93) ile %18,6'lık bir dilimi temsil etmektedir.

Kayıt olunan öğretim türüne göre dağılım incelendiğinde, 215 katılımcı (n=215) örgün eğitimde olup, %42,9'luk bir oranı kapsamaktadır. Uzaktan eğitimde kayıtlı katılımcı sayısı ise 286 (n=286) olup, %57,1 oranında bir kesimi temsil etmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde iki ölçek ve bir form kullanılmıştır. İlk olarak, katılımcılar için Google Forms aracılığıyla bir kişisel bilgi formu oluşturulmuştur (bkz. EK 7). uygulanmıştır. Bu form, katılımcıların cinsiyet, yaş ve öğrenim durumu gibi temel bilgilerini toplamak için düzenlenmiştir. İkinci araç olarak, Kilis ve Yıldırım (2018) tarafından geliştirilen Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır (bkz. EK 5). Bu ölçek, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında öz düzenleme becerilerini değerlendirmek

amacıyla kullanılmaktadır. Üçüncü veri toplama aracı olarak ise Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır (bkz. EK 6). Bu ölçek, katılımcıların yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutum ve eğilimlerini belirlemek için uygulanmıştır. İlgili veri toplama araçları, araştırmanın amacına uygun olarak seçilmiş ve kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, katılımcıların demografik ve öğrenim bilgilerini toplamak amacıyla oluşturulmuştur. Formun başında katılımcılara araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılara, bu araştırmanın üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme süreçlerindeki öz düzenleme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik olduğu açıklanmıştır. Bu çalışmanın, eğitim bilimleri alanındaki bilgi birikimine katkı sağlamayı hedeflediği belirtilmiştir. Ayrıca, katılımcılara araştırmaya katılmanın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu ve istedikleri zaman ayrılacakları bilgisi de verilmiştir. Aynı zamanda katılımcılara, anketin yaklaşık 5-10 dakika süreceği ve verilen yanıtların tamamen anonim olarak işleneceği vurgulanmıştır. Kişisel bilgiler ve yanıtlar hiçbir kurum veya kuruluşla paylaşılmayacak olup, katılımın bu alandaki anlayışın derinleştirilmesine ve eğitim stratejilerinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacağı ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında kişisel bilgi formu ile katılımcılardan çeşitli demografik bilgiler toplanmıştır. Katılımcıların yaş gruplarını belirlemek amacıyla yaş bilgileri sorulmuştur. Ayrıca, cinsiyet bilgileri de alınmıştır. Katılımcıların çevrimiçi öğrenme ortamlarında haftalık olarak ne kadar süre geçirdikleri de sorgulanmış ve bu etkileşim süreleri kaydedilmiştir. Bunun yanı sıra, katılımcıların kayıt oldukları programların tamamen uzaktan eğitim mi yoksa örgün eğitim mi olduğunu belirlemek için öğrenim türü bilgisi alınmıştır. Son olarak, katılımcıların hangi öğrenim düzeyinde olduklarını (ön lisans, lisans veya lisansüstü) belirlemek amacıyla öğrenim kademesi bilgisi toplanmıştır. Bu veriler, araştırmanın önemli demografik değişkenlerini oluşturmuştur.

3.3.2. Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği

Lan vd. (2004) tarafından öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öz düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla 5'li Likert ölçeğinde 86 sorudan oluşan bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu ölçme aracından elde edilen yüksek puanların, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin ileri düzeyde olduğunu gösterdiği belirtilmektedir. Barnard vd. (2008) ise bu ölçme aracını kısaltarak 24 soruya indirmiştir. Kısaltılmış formda 24 soru yer almaktadır ve bu sorular, özgün formdaki gibi 5'li Likert ölçeğindedir. Barnard vd. (2008) tarafından 24 soruya indirgenip güncelleştirilen ölçek daha sonra birçok benzer çalışmada kullanılmıştır.

Öz düzenleme ölçeğinin güncelleştirilmiş kısa formu, Türkçe alan yazınına Uzun vd. (2013) tarafından kazandırılmıştır. Ancak, araştırmacılar ölçek sorularını sadece Türkçe'ye çevirmiş ve geçerlik ve güvenirlik testi yapmadan doğrudan kullanmışlardır. Bu nedenle, bu çeviri işlemi istatistiksel ve bilimsel olarak yetersiz bulunmuş ve kullanımı uygun görülmemiştir. Benzer şekilde, bu ölçek daha önce 2011 yılında Yetik tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Ancak, bu çeviri sürecinde ölçeğin orijinali ile uyumluluğu ve çevirinin geçerliliği ve güvenirliği, geleneksel sınıf ortamındaki öğrencilerle yapılan çalışmalarla test edilmiştir. Dolayısıyla, ölçeğin orijinali ile uyumlu olup olmadığını ve çevirinin geçerli ve güvenilir olup olmadığı tam olarak değerlendirilememektedir.

Kilis ve Yıldırım (2018), çevrimiçi öz düzenleme ölçeğini (EK-3) yeniden Türkçe'ye çevirmiş ve geçerlik ve güvenirlik testini gerçekleştirmişlerdir. Çevrimiçi öz düzenleme ölçeğinde yer alan 24 soru, 9 farklı araştırmacı tarafından tek tek Türkçe'ye çevrilmiştir. Aynı zamanda Türkçe çeviriler, iki İngilizce dil uzmanı tarafından da ölçeğin orijinal dili ile uyumu kontrol edilmiştir. Sonrasında, Türkçeye çevrilen sorular iki dil uzmanı tarafından ayrı ayrı İngilizceye geri çevrilmiş ve bu çeviriler ölçeğin orijinal versiyonu ile uyum açısından karşılaştırılarak son hali verilmiştir.

Ölçeğe ait doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil 1'de gösterilmiştir. Ölçeğin madde-faktör yapısına ise Şekil 2'te yer verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine göre uyum istatistiklerinin yeterli ve kabul edilebilir düzeyde bulunmasıyla ölçeğin geçerliliği doğrulanmıştır. Güvenirlik testi kapsamında, ölçeğin genelinin Cronbach alfa güvenirlik

katsayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki faktörlerin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları ise 0,67 ile 0,87 arasında değişmiştir ve Şekil 3'te gösterilmiştir. Bu sonuçlar, Türkçe' ye çevrilen çevrimiçi öz düzenleme ölçeğinin hem bütünsel olarak hem de alt faktörler düzeyinde güvenilir bulunduğunu göstermektedir.

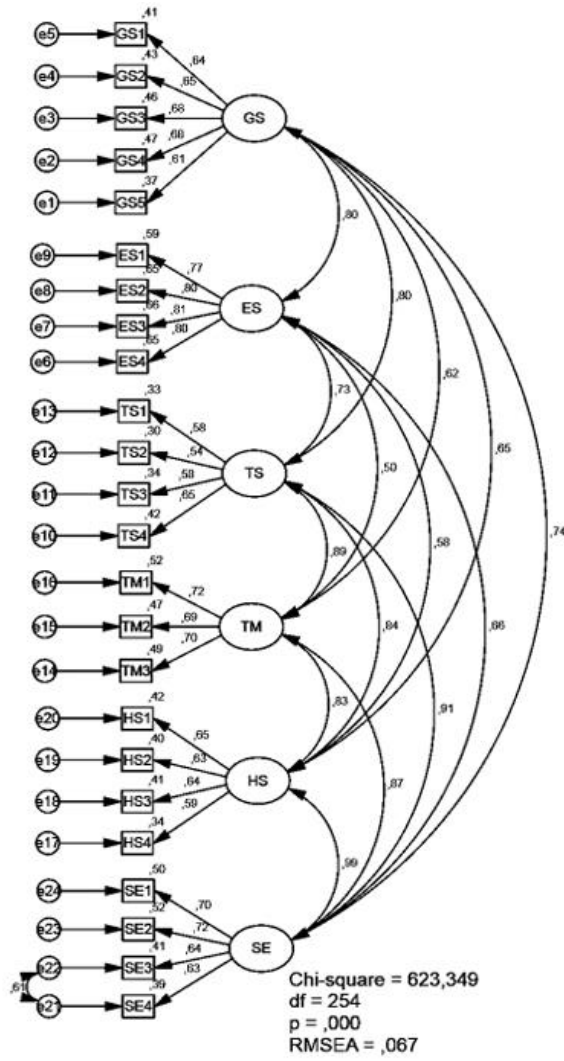
Çevrimiçi öz düzenleme ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi Şekil 1'de, doğrulayıcı faktör analizi yapısal modeli Şekil 2'de, Cronbach alfa güvenirlik katsayıları ise Şekil 3'te verilmiştir.

CFA Indices of Turkish OSLQ.

Goodness of Fit Statistics	Perfect	Acceptable	Original Version	Translated Version
χ^2/df	≤ 3	≤ 5	2.77	2.45
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	.06	.06
RMR	$\leq .05$	$\leq .08$	--	.08
SRMR	$\leq .05$	$\leq .08$	--	.06
TLI	$\geq .95$	$\geq .90$	.94	.89
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.93	.90
GFI	$\geq .95$	$\geq .90$	--	.86
AGFI	$\geq .90$	$\geq .85$	--	.84
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$	--	.80

* $p < .01$

Şekil 1. Çevrimiçi öz düzenleme ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi



Şekil 2. Çevrimiçi öz düzenleme becerileri ölçeği doğrulayıcı faktör analizi yapısal modeli

Reliability Statistics of Six Factors of Turkish OSLQ.

Factor	Cronbach's Alpha
Self-regulation	.95
GS	.79
ES	.87
TS	.67
TM	.75
HS	.71
SE	.81

* $p < .01$

Şekil 3. Çevrimiçi öz düzenleme ölçeğinin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları

3.3.3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Diker Coşkun (2009) tarafından 'Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi' başlıklı doktora tezi kapsamında, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği (EK-4) geliştirilmiştir. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır. Ölçek, üç ana bölümden oluşmaktadır: demografik bilgiler, kişisel düşünceler ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. Geliştirme sürecinde, mevcut ölçekler ve literatür taranmış, ancak bu araştırmanın özel ihtiyaçlarını karşılamadığı için yeni bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri, yaşam boyu öğrenme kavramının farklı yönlerini kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Bu süreçte öğrenci ve öğretim görevlilerinden alınan geri bildirimler dikkate alınarak ölçeğin kapsamı genişletilmiştir. Ayrıca, ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğini ve dil uygunluğunu sağlamak amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Yaşam boyu öğrenme ölçeği, dört boyuttan oluşmaktadır: motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu. Her bir boyut 6 maddeden oluşurken, merak yoksunluğu 9 maddeden oluşmaktadır ve ölçek toplam 27 madde içermektedir. İlk boyut olan motivasyon, 1'den 6'ya kadar olan maddeleri içerir ve tüm maddeler olumludur. İkinci boyut sebat, 7'den 12'ye kadar olan olumlu maddelerden oluşur. Üçüncü boyut olan öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, 13'ten 18'e kadar olan maddeleri içerir ve tüm maddeler olumsuzdur. Dördüncü ve son boyut merak yoksunluğu ise 19'dan 27'ye kadar olan maddeleri kapsar ve bu maddelerin tamamı olumsuzdur. Ölçekten alınabilecek minimum puan 27 (27×1) ve maksimum puan 162 (27×6) olacak şekilde belirlenmiştir.

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin genel güvenirlik katsayısı 0,913 olarak saptanmıştır. Cronbach alfa katsayısının 0,80 ile 1,00 arasında olması, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Alt boyutlar için hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları ise şu şekildedir: motivasyon boyutu 0,90; sebat boyutu 0,847; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu 0,833 ve merak yoksunluğu boyutu 0,897 olarak bulunmuştur.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin madde boyutlarına ait orijinal halleri, ölçek oluşturulurken yapılan geniş uygulama nedeniyle çalışmada yer almakla birlikte şekilsel olarak gösterilmemiştir. İlgili maddelerin orijinal halleri için Coşkun Diker'in doktora çalışmasına başvurulabilir (Coşkun Diker, 2009).

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın uygulanması için öncelikle Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır (bkz. EK 1). Ayrıca, araştırmanın gerçekleştirileceği İstanbul Topkapı Üniversitesi Rektörlüğü'nden de gerekli izinler temin edilmiştir (bkz. EK 2). Çalışmada kullanılan Çalışmada kullanılan Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (bkz. EK 3) ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (bkz. EK 4) için gerekli izinler alınmıştır. Son olarak, katılımcılar için Google Forms aracılığıyla bir kişisel bilgi formu oluşturulmuştur (bkz. EK 7).

Veri toplama sürecinde, öğrencilere, çalışmanın ortalama ne kadar süreceği ve gönüllülük esasına dayandığı da ayrıca belirtilmiştir. Katılımcıların kişisel bilgileri istenmemiş olup tüm katılımcılara, verilerin yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağı ve üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı konusunda bilgi verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri, IBM SPSS Statistics (İstatistiksel Paket Programı) yazılımının 26. sürümü kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın demografik verilerinin analizi için frekans tabloları oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında kullanılan Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ölçeklerine ait betimleyici istatistikler için aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değer metrikleri kullanılmıştır.

Araştırma ölçeklerine ilişkin normal dağılımın tespit edilebilmesi amacıyla, ölçeklere ve alt boyutlarına ait veri setinin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis)

değerleri incelenmiştir (George ve Mallery, 2010). Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için örneklemin 50 kişiden fazla olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2018).

Gruplar arası karşılaştırma analizlerinin uygulandığı testlerde, istatistiksel etki büyüklüğünü değerlendirmek için Eta-Kare (η^2) kullanılmıştır. Eta-Kare, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin büyüklüğünü ölçmek amacıyla tercih edilen bir istatistiksel ölçüttür. Cohen (1988) tarafından belirlenen sınıflandırmalara göre, etki büyüklüğüne ilişkin aşağıdaki kesme noktaları dikkate alınmıştır:

- $\eta^2 < 0,06$ zayıf etki,
- $0,06 \leq \eta^2 < 0,14$ orta etki,
- $\eta^2 \geq 0,14$ büyük etki.

Araştırma kapsamında kullanılan Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Ölçeğe ait çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Çevrimiçi öz düzenleme becerileri ölçeği normallik analizi

Değişken	N	Çarpıklık		Basıklık	
	Değer	Değer	Std. Hata	Değer	Std. Hata
Hedef Belirleme	501	-1,788	,109	3,352	,218
Çevre Düzenlemesi	501	-1,792	,109	3,465	,218
Ders Çalışma Stratejileri	501	-1,208	,109	1,080	,218
Zaman Yönetimi	501	-1,181	,109	1,072	,218
Yardım İsteği	501	-1,380	,109	1,726	,218
Öz Değerlendirme	501	-1,458	,109	2,257	,218
Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ($\bar{X}$)	501	-1,722	,109	3,324	,218
Geçerli N	501				

Tablo 2’de verilen değerlere bakıldığında, çarpıklık (skewness) değerlerinin -1,181 ile -1,788 aralığında olduğu, basıklık (kurtosis) değerlerinin ise 1,072 ile 3,352 arasında olduğu görülmektedir. Çarpıklık, dağılımın simetrik olup olmadığını gösterir. Simetrik bir dağılım, verilerin ortalama etrafında eşit şekilde dağıldığı anlamına gelir. Basıklık ise dağılımın sivrililiğini veya basıklığını ifade eder; yani verilerin yoğunlaşma derecesini ve uç değerlerin sıklığını gösterir (Büyüköztürk, 2018). Verilerin normal dağılım gösterdiğini anlamak için çarpıklık değerlerinin ± 2 ve basıklık değerlerinin ± 7 arasında olması normal kabul edilmektedir (Kline, 2023, s. 60-63). Tüm değerlerin belirtilen kabul edilebilir aralıklar içinde kalması, Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’ ne ait verilerin büyük ölçüde normal dağılıma uygun olduğunu doğrulamaktadır. Normal dağılım varsayımının kabul edilmesinden dolayı hipotez testleri için parametrik yöntemler uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Ölçeğe ait çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği normallik analizi

Değişken	N	Çarpıklık		Basıklık	
	Değer	Değer	Std. Hata	Değer	Değer
Motivasyon	501	-1,914	,109	5,003	,218
Sebat	501	-1,604	,109	3,609	,218
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	501	,858	,109	-,425	,218
Merak Yoksunluğu	501	,932	,109	-,178	,218
Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği ($\bar{X}$)	501	-,908	,109	1,770	,218
Geçerli N	501				

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği’ ne ve alt boyutlarına ilişkin çarpıklık değerlerinin ± 2 ve basıklık değerlerinin ise ± 7 değerleri aralığında olduğu görülmektedir. Elde edilen

değerlere göre veri setinin normal dağılıma büyük ölçüde uygun olduğu tespit edilmiştir (Kline, 2023, s. 60-63). Tüm değerlerin belirtilen kabul edilebilir aralıklar içinde kalması, Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği' ne ait verilerin büyük ölçüde normal dağılıma uygun olduğunu doğrulamaktadır. Bu doğrultuda, geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilmesinde herhangi bir normallik sorununun olmadığı sonucuna varılmıştır.

Çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin tespit edilebilmesi amacıyla Pearson Korelasyon (Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı), çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin demografik verilere göre incelenebilmesi amacıyla Bağımsız Örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Araştırmanın hipotezi %95 güven aralığında ve %5 hata payı içerisinde $p < ,05$ noktasında istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmanın bulgular kısmında, araştırma sorularına yanıt olarak öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme beceri seviyeleri ile çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin demografik değişkenler arasındaki ilişkilerine dair veriler ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Ayrıca, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bu eğilimlerin demografik değişkenlerle ilişkisi değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiler de ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, mevcut literatürle karşılaştırılarak yorumlanmış ve sonuçlar bağlamında kapsamlı bir analiz yapılmıştır.

4.1. Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme becerilerine ilişkin elde edilen veriler bu bölümde analiz edilmiştir. İlk olarak, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme beceri seviyelerinin genel düzeyi değerlendirilmiş, devamında ise çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği konusunda ortaya çıkan sayısal veriler sunulmuştur. Bu kapsamda, öğrencilerin yaş, cinsiyet, öğretim türü ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim süresi gibi değişkenlere göre çevrimiçi öz düzenleme becerilerindeki farklılıklar incelenmiştir. Her bir değişkenin etkisi ayrı ayrı ele alınarak, bu becerilerin demografik etkenler doğrultusunda nasıl şekillendiği analiz edilmiştir. Katılımcıların Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerilerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenebilmesi amacıyla iki kategoriden oluşan değişkenler için (cinsiyet, kayıt olunan öğretim türü) Bağımsız Örneklem t-testi, ikiden fazla kategoriden oluşan değişkenler için (yaş, haftalık çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim süresi) tek yönlü varyans analizi (Anova) uygulanmıştır.

4.1.1. Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öz Düzenleme Beceri Düzeyleri

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme beceri düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4'te verilmiştir. Betimleyici istatistikler için aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler kullanılmıştır.

Tablo 4

Çevrimiçi öz düzenleme becerileri ölçeği betimleyici istatistikleri

Değişken/Madde	$\bar{X}$	SS.	Min.	Maks.
Hedef Belirleme	3,77	,84	1,00	5,00
1. Çevrimiçi derslerdeki ödevlerim için ölçütler belirlerim	3,75	,93	1,00	5,00
2. Kısa-vadeli hedeflerin (günlük veya haftalık) yanı sıra uzun vadeli hedefler de (aylık veya dönem/sömestr boyunca) belirlerim	3,75	,96	1,00	5,00
3. Çevrimiçi derslerdeki öğrenmem için ölçütlerimi yüksek tutarım	3,79	,92	1,00	5,00
4. Çevrimiçi derslerde çalışma zamanımı ayarlamaya yardımcı olması için hedefler belirlerim	3,78	,94	1,00	5,00
5. Çevrimiçi olmasından dolayı çalışmamın kalitesinden ödün vermem	3,76	,99	1,00	5,00
Çevre Düzenlemesi	3,90	,90	1,00	5,00
6. Çalışma ortamımı fazla dikkat dağıtacak şeylerden uzak olacak şekilde seçerim	3,89	1,01	1,00	5,00
7. Ders çalışmak için rahat bir yer bulurum	3,99	,95	1,00	5,00
8. Çevrimiçi dersler için en verimli çalışabileceğim yeri bilirim	3,88	1,00	1,00	5,00
9. Çevrim içi derslerime çalışmak için dikkat dağıtan şeylerin az olduğu zamanı seçerim	3,85	1,00	1,00	5,00
Ders Çalışma Stratejileri	3,62	,92	1,00	5,00
10. Çevrimiçi dersler için daha ayrıntılı notlar tutmaya çalışırım, çünkü ders notları çevrimiçi öğrenmede normal sınıftaki öğrenmeye göre daha önemlidir	3,71	1,04	1,00	5,00
11. Dikkat dağıtan şeyleri önlemek için çevrimiçi gönderilen öğretim materyallerini yüksek sesle okurum	3,54	1,10	1,00	5,00

Tablo 4'ün devamı

Değişken/Madde	$\bar{X}$	SS.	Min.	Maks.
<i>Ders Çalışma Stratejileri</i>	3,62	,92	1,00	5,00
12. Sorularımı, çevrimiçi sohbet odasına ve tartışmaya katılmadan önce hazırlarım	3,59	1,04	1,00	5,00
13. Ders içeriğini iyice öğrenmek için çevrimiçi derslerde verilen problemlere ek olarak ilave problemlere de çalışırım	3,64	1,01	1,00	5,00
<i>Zaman Yönetimi</i>	3,64	,96	1,00	5,00
14. Zaman alıcı olduğumu bildiğim için çevrimiçi derslerime çalışırken fazladan zaman ayırırım	3,69	1,03	1,00	5,00
15. Çevrim içi derslere çalışmak için her gün veya her hafta aynı zamanı ayarlamaya çalışırım ve bu çizelgeyi uygulurum	3,57	1,05	1,00	5,00
16. Günlük derslere katılım zorunluluğumuz olmamasına rağmen, yine de çalışma sürelerimi günlere eşit olarak bölmeye çalışırım	3,68	1,04	1,00	5,00
<i>Yardım İsteği</i>	3,72	,91	1,00	5,00
17. Ders içeriğine hâkim bilgili birini bulurum, böylece yardıma ihtiyacım olduğunda ona danışabilirim	3,73	1,04	1,00	5,00
18. Sorunlarımı sınıf arkadaşlarımla çevrimiçi olarak paylaşıyorum, böylece hangi problemlerle uğraştığımızı ve onları nasıl çözeceğimizi biliriz	3,74	1,03	1,00	5,00
19. Eğer gerekirse sınıf arkadaşlarımla yüz yüze görüşmeye çalışırım	3,73	1,05	1,00	5,00
20. Dersi veren öğretim elemanından e-posta yoluyla yardım almada ısrarcıyım	3,68	1,03	1,00	5,00
<i>Öz Değerlendirme</i>	3,76	,89	1,00	5,00
21. Çevrimiçi derslerde ne öğrendiğimi anlamak için öğrendiklerimi özetlerim	3,86	,94	1,00	5,00
22. Çevrimiçi bir derse çalışırken, ders içeriği ile ilgili kendime birçok soru sorarım	3,81	,93	1,00	5,00
23. Çevrimiçi derslerde nasıl olduğumu anlamak için sınıf arkadaşlarımla konuşurum	3,64	1,08	1,00	5,00
24. Sınıf arkadaşlarımla öğrendiğinden farklı ne öğrendiğimi anlamak için onlarla konuşurum	3,73	1,05	1,00	5,00
ÇEVİRİMİÇİ ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	3,74	,79	1,00	5,00

Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği' ne ait betimleyici istatistikler incelendiğinde, Hedef Belirleme alt boyutunun puan ortalaması 3,77 (ss=,84), Çevre Düzenlemesi alt boyutunun puan ortalaması 3,90 (ss=,90), Ders Çalışma Stratejileri alt boyutunun puan ortalaması 3,62 (ss=,92), Zaman Yönetimi alt boyutunun puan ortalaması

3,64 (ss=,96), Yardım İsteği alt boyutunun puan ortalaması 3,72 (ss=,91) ve Öz Değerlendirme alt boyutunun puan ortalaması ise 3,76 (ss=,89) olarak tespit edilmiştir. Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin genel puan ortalaması 3,74 (ss=,79) olarak bulunmuştur. Genel olarak incelendiğinde en yüksek puan ortalaması Çevre Düzenlemesi alt boyutundayken, en düşük puan ortalaması ise Ders Çalışma Stratejileri alt boyutundadır. Sayısal verilere göre araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme becerileri düzeyleri yüksektir.

4.1.2. Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerilerinin Yaşa Göre Farklılaşması

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin sosyo-demografik değişkenlerden yaş faktörüne göre incelenmesi amacıyla ve yaş grupları 18-24, 25-34, 35-44, 45-54 ve 55 gibi birden fazla kategori olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin yaş faktörüne göre incelendiği tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

Değişken	Kategori	$\bar{X}$	SS.	F	p	Fark	η^2
Yaş	(1) 18 - 24	3,44	,92	11,060	$p < .001^*$	2,3,4>1	,082
	(2) 25 - 34	3,77	,79				
	(3) 35 - 44	3,95	,59				
	(4) 45 - 54	3,89	,64				
	(5) 55 ve üzeri	4,05	,11				

* $p < ,05$

Yaşa göre çevrimiçi öz düzenleme becerileri incelendiğinde, 18-24 yaş aralığındaki katılımcıların puan ortalaması 3,44 (ss=,92), 25-34 yaş aralığındakilerin 3,77 (ss=,79), 35-44 yaş aralığındakilerin 3,95 (ss=,59), 45-54 yaş aralığındakilerin 3,89 (ss=,64) ve 55 yaş ve üzeri olanların ise 4,05 (ss=,11) olarak bulunmuştur. Yaşa göre öz düzenleme becerileri

istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşırken ($F=11,060$, $p<,05$, $\eta^2=,082$), 25-34, 35-44 ve 45-54 yaş aralığında olan katılımcıların çevrimiçi öz düzenleme becerileri düzeyleri, 18-24 yaş aralığında olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olarak tespit edilmiştir (*Tukey çoklu karşılaştırma testi işe koşularak yapılan karşılaştırmada*).

Yaş grupları arasındaki farklar incelendiğinde, çevrimiçi öz düzenleme becerileri yaş ilerledikçe artmakta ve bu artış, özellikle genç yaş grubuna göre daha olgun bireylerde belirginleşmektedir. Çevrimiçi öz düzenleme becerileri arttıkça, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de anlamlı ölçüde arttığı görülmektedir.

4.1.3. Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin sosyo-demografik değişkenlerden erkek ve kadın olmak üzere iki kategoriden oluşan cinsiyet faktörüne göre incelenmesi amacıyla Bağımsız Örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin cinsiyet faktörüne göre incelendiği bağımsız örneklem t-test sonuçları

Değişken	Kategori	$\bar{X}$	SS.	t	p	Fark	η^2
Cinsiyet	(1) Erkek	3,72	,74	-,311	$p = .756$	-	-
	(2) Kadın	3,74	,82				

Cinsiyete göre çevrimiçi öz düzenleme becerileri incelendiğinde Erkeklerin öz düzenleme becerilerine ilişkin puan ortalaması 3,72 ($ss=,74$) ve kadınların puan ortalaması ise 3,74 ($ss=,82$) olarak bulunmuş olup, aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t=-,311$, $p>,05$).

4.1.4. Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerilerinin Kayıt Olunan Öğretim Türüne Göre Farklılaşması

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin uzaktan eğitim ve örgün öğretim olmak üzere iki kategoriden oluşan öğretim türü değişkenine göre incelenmesi amacıyla Bağımsız Örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin öğretim türü faktörüne göre incelendiği bağımsız örneklem t-test sonuçları

Değişken	Kategori	$\bar{X}$	SS.	t	p	Fark	η^2
Kayıt Olunan Öğretim Türü	(1) Örgün Eğitim	3,41	,97	-8,430	$p < .001^*$	2>1	,125
	(2) Uzaktan Eğitim	3,98	,51				

Örgün eğitimde öğrenim görenlerin öz düzenleme becerisi düzeylerine ilişkin puan ortalaması 3,41 (ss=,97) olarak saptanırken, uzaktan eğitimde öğrenim görenlerin puan ortalaması 3,98 (ss=,51) olarak belirlenmiştir. Bu farklılık, uzaktan eğitimde öğrenim görenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-8,430$, $p<,05$, $\eta^2=,125$). Sonuçlar, uzaktan eğitimde öğrenim gören bireylerin çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin, örgün eğitimde öğrenim gören bireylere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.1.5. Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerilerinin Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Etkileşim Süresine Göre Farklılaşması

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim süresine göre incelenmesi amacıyla ve 1 saatten az, 1- 3 saat, 3 - 5 saat, 5 saatten fazla olmak üzere birden fazla kategorili bir değişken olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim süresi faktörüne göre incelendiği tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

Değişken	Kategori	$\bar{X}$	SS.	F	p	Fark	η^2
Haftalık Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Etkileşim Süresi	(1) 1 saatten az	3,24	,97	11,326	$p < .001^*$	2,4>1 3>1,2	,064
	(2) 1- 3 saat	3,62	,91				
	(3) 3 - 5 saat	3,90	,52				
	(4) 5 saatten fazla	3,85	,80				

Haftalık çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki etkileşim süresine göre incelendiğinde, etkileşim süresi 1 saatten az olanların öz düzenleme becerisi düzeylerine ilişkin puan ortalaması 3,24 (ss=,97), 1-3 saat arasında olanların 3,62 (ss=,91), 3-5 saat arasında olanların 3,90 (ss=,52) ve 5 saatten fazla olanların ise 3,85 (ss=,80) olarak tespit edilmiştir. Uygulanan analiz sonuçlarına göre, öz düzenleme becerilerinin haftalık çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki etkileşim süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F=11,326$, $p<,05$, $\eta^2=,064$). Özellikle, 1-3 saat ve 5 saatten fazla çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim süresine sahip olanların öz düzenleme beceri düzeylerinin 1 saatten az olanlara göre; 3-5 saat etkileşim süresine sahip olanların ise hem 1 saatten az hem de 1-3 saat aralığında olanlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (*Tukey çoklu karşılaştırma testi işe koşularak yapılan karşılaştırmada*).

4.2. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin elde edilen veriler analiz edilmiştir. İlk olarak, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin genel durumu değerlendirilmiş, devamında ise yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği konusunda ortaya çıkan sayısal veriler sunulmuştur. Bu kapsamda, öğrencilerin yaş, cinsiyet, kayıt olunan öğretim türü ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim süresi gibi değişkenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerindeki farklılıklar incelenmiştir. Her bir değişkenin etkisi ayrı ayrı ele

alınarak, bu eğilimlerin demografik etkenler doğrultusunda nasıl şekillendiği analiz edilmiştir.

Katılımcıların yaşam boyu öğrenme düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenebilmesi amacıyla iki kategoriden oluşan değişkenler için (cinsiyet, kayıt olunan öğretim türü) Bağımsız Örneklem t-testi, ikiden fazla kategoriden oluşan değişkenler için (yaş, haftalık çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim süresi) tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

4.2.1. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyi

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 9’da verilmiştir. Betimleyici istatistikler için aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler kullanılmıştır.

Tablo 9

Yaşam boyu öğrenme ölçeği betimleyici istatistikleri

Değişken/Madde	$\bar{X}$	SS.	Min.	Maks.
Motivasyon	4,10	,80	1,00	6,00
1. Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir	4,10	,86	1,00	6,00
2. Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim	4,19	,86	1,00	6,00
3. Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır	4,12	,89	1,00	6,00
4. Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim	4,10	,85	1,00	6,00
5. Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur	4,07	,88	1,00	6,00
6. Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim	3,99	,91	1,00	6,00
Sebat	3,98	,83	1,00	6,00
7. Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider	3,94	,90	1,00	6,00
8. Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım	3,91	,91	1,00	6,00

Tablo 9'un devamı

Değişken/Madde	$\bar{X}$	SS.	Min.	Maks.
9. Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımın ayırırım	3,95	,94	1,00	6,00
10. Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım	4,03	,90	1,00	6,00
11. Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım	4,00	,90	1,00	6,00
12. Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım	4,03	,90	1,00	6,00
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk*	2,60	1,16	1,00	6,00
13. Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam	2,72	1,33	1,00	6,00
14. Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir	2,64	1,29	1,00	6,00
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk*	2,60	1,16	1,00	6,00
15. Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem	2,56	1,30	1,00	6,00
16. Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb.) kullanmam	2,49	1,26	1,00	6,00
17. Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum	2,63	1,28	1,00	6,00
18. Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur	2,55	1,29	1,00	6,00
Merak Yoksunluğu*	2,54	1,11	1,00	6,00
19. Zorunlu değilsem (sınav, proje vb. için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem	2,58	1,29	1,00	6,00
20. Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiklerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim	2,73	1,19	1,00	6,00
21. Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem	2,58	1,25	1,00	6,00
22. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm	2,50	1,25	1,00	6,00
23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam	2,40	1,24	1,00	6,00
24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm	2,40	1,22	1,00	6,00
25. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim	2,60	1,23	1,00	6,00

Tablo 9'un devamı

	$\bar{X}$	SS.	Min.	Maks.
26. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem	2,59	1,25	1,00	6,00
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder	2,44	1,27	1,00	6,00
YAŞAM BOYU ÖĞRENME ÖLÇEĞİ	3,73	,64	1,00	6,00

* ölçeğe ait puan ortalaması hesaplanırken ters kodlanan değişken.

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği' ne ilişkin betimleyici istatistikler incelendiğinde, Motivasyon alt boyutunun puan ortalaması 4,10 (ss=,80), Sebat alt boyutunun puan ortalaması 3,98 (ss=,83), Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk alt boyutunun puan ortalaması 2,60 (ss=1,16), Merak Yoksunluğu alt boyutunun puan ortalaması 2,54 (ss=1,11) ve Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin genel puan ortalaması ise 3,73 (ss=,64) olarak tespit edilmiştir. Genel olarak incelendiğinde en yüksek puan ortalaması Motivasyon alt boyutunda iken, en düşük puan ortalaması ise Merak Yoksunluğu alt boyutundadır. Katılımcıların genel yaşam boyu öğrenme düzeyleri ise yüksektir.

4.2.2. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yaşa Göre Farklılaşması

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sosyo-demografik değişkenlerden yaş faktörüne göre incelenmesi amacıyla ve yaş grupları 18-24, 25-34, 35-44, 45-54 ve 55+ gibi birden fazla kategori olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaş faktörüne göre incelendiği tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

Değişken	Kategori	$\bar{X}$	SS.	F	p	Fark	η^2
Yaş	(1) 18 - 24	3,46	,77	16,182	$p < .001^*$	2,3>1 4>1,2	,115
	(2) 25 - 34	3,73	,60				
	(3) 35 - 44	3,90	,46				
	(4) 45 - 54	4,05	,43				
	(5) 55 ve üzeri	3,86	,42				

* $p < ,05$

Yaşa göre incelendiğinde, 18-24 yaş aralığındaki katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin puan ortalamaları 3,46 (ss=,77), 25-34 yaş aralığındakilerin 3,73 (ss=,60), 35-44 yaş aralığındakilerin 3,90 (ss=,46), 45-54 yaş aralığındakilerin 4,05 (ss=,43) ve 55 yaş ve üzeri olanların ise 3,86 (ss=,42) olarak tespit edilmiştir. Yaş gruplarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin farklılaştığı tespit edilirken ($F=16,182$, $p<,05$, $\eta^2=,115$), 25-34 ve 35-44 yaş aralığındaki katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri, 18-24 yaş aralığındakilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olarak bulunmuştur. Ayrıca, 45-54 yaş aralığındaki katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri, 18-24 ve 25-34 yaş aralığındakilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olarak tespit edilmiştir (*Tukey çoklu karşılaştırma testi işe koşularak yapılan karşılaştırmada*).

4.2.3. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sosyo-demografik değişkenlerden cinsiyet faktörüne göre incelenmesi amacıyla ve cinsiyetin iki kategoriye (erkek ve kadın) ayrılması nedeniyle Bağımsız Örneklem t-testi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet faktörüne göre incelendiği bağımsız örneklem t-test sonuçları

Değişken	Kategori	$\bar{X}$	SS.	t	p	Fark	η^2
Cinsiyet	(1) Erkek	3,75	,61	,460	$p = .646$	-	-
	(2) Kadın	3,72	,67				

Cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelendiğinde, erkeklerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin puan ortalaması 3,75 (ss=,61) ve kadınların puan ortalaması ise 3,72 (ss=,67) olarak bulunmuş olup, aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t=,460$, $p>,05$).

4.2.4. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Kayıt Olunan Öğretim Türüne Göre Farklılaşması

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin uzaktan eğitim ve örgün öğretim olmak üzere iki kategoriden oluşan öğretim türü değişkenine göre incelenmesi amacıyla Bağımsız Örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kayıt olunan öğretim türü faktörüne göre incelendiği bağımsız örneklem t-test sonuçları

Değişken	Kategori	$\bar{X}$	SS.	t	p	Fark	η^2
Kayıt Olunan Öğretim Türü	(1) Örgün Eğitim	3,54	,77	-5,711	$p < .001^*$	2>1	,069
	(2) Uzaktan Eğitim	3,88	,48				

Örgün eğitimde öğretim görenlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları 3,54 (ss=,77), uzaktan eğitimde öğrenim görenlerin ise 3,88 (ss=,48) olarak tespit edilmiştir. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-5,711$, $p<,05$,

$\eta^2=,069$). Uzaktan eğitimde öğrenim görenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri, örgün eğitimde öğrenim görenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

4.2.5. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Etkileşim Süresine Göre Farklılaşması

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim süresine göre incelenmesi amacıyla ve 1 saatten az, 1-3 saat, 3-5 saat, 5 saatten fazla olmak üzere birden fazla kategorili bir değişken olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim süresi faktörüne göre incelendiği tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

Değişken	Kategori	$\bar{X}$	SS.	F	p	Fark	η^2
Haftalık Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Etkileşim Süresi	(1) 1 saatten az	3,40	,69	7,542	$p < .001^*$	$3 > 1$	,044
	(2) 1- 3 saat	3,67	,66				
	(3) 3 - 5 saat	3,80	,58				
	(4) 5 saatten fazla	3,89	,66				

Haftalık çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim süresine göre incelendiğinde, haftalık 1 saatten az çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim süresine sahip olanların yaşam boyu öğrenme düzeylerine ilişkin puan ortalaması 3,40 ($ss=,69$), 1-3 saat olanların 3,67 ($ss=,66$), 3-5 saat olanların 3,80 ($,58$) ve 5 saatten fazla olanların ise 3,89 ($ss=,66$) olarak tespit edilmiştir. Haftalık çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim süresine göre yaşam boyu öğrenme düzeyi istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşırken ($F=7,542$, $p<,05$, $\eta^2=,044$), 3-5 saat etkileşim süresine sahip olanların 1 saatten az etkileşim süresine sahip olanlara göre yaşam boyu öğrenme düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur (*Tukey çoklu karşılaştırma testi işe koşularak yapılan karşılaştırmada*).

4.3. Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki Bulguları

Araştırmanın ana hipotezi olan çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson Korelasyon (Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı) analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ilişkisini ele alan korelasyon testi sonuçları

Değişken	Motivasyon	Sebat	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Merak Yoksunluğu	Yaşam Boyu Öğrenme (Genel)
Hedef Belirleme	-,016	,038	-,325**	-,355**	,307**
Çevre Düzenlemesi	,007	,001	-,248**	-,278**	,234**
Ders Çalışma Stratejileri	,002	,093*	-,202**	-,266**	,236**
Zaman Yönetimi	,020	,115**	-,254**	-,327**	,299**
Yardım İsteği	-,071	,010	-,244**	-,273**	,209**
Öz Değerlendirme	-,051	,024	-,200**	-,253**	,192**
Öz Düzenleme Becerileri (Genel)	-,020	,055	-,279**	-,333**	,281**

** p<,01 , *p<,05

Not. İstatistiksel olarak anlamlı olan değerler kalın (bold) yazılmıştır.

Çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla uygulanan Pearson Korelasyon analizi sonuçlarına göre;

1. Çevrimiçi öz düzenleme becerileri (genel) ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri (genel) düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<,01$). İki değişken arasındaki ilişki düzeyi zayıftır ($r<\pm,300$) ve pozitif yönlüdür ($r>,000$).

2. Çevrimiçi öz düzenleme becerileri (genel) ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutu olan merak yoksunluğu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<,01$). İki değişken arasındaki ilişki düzeyi orta seviyededir ($\pm,301<r<\pm,700$) ve negatif yönlüdür ($r<,000$).

3. Çevrimiçi öz düzenleme becerileri (genel) ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutu olan öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<,01$). İki değişken arasındaki ilişki düzeyi zayıftır ($r<\pm,300$) ve negatif yönlüdür ($r<,000$).

4. Çevrimiçi öz düzenleme becerileri alt boyutu olan hedef belirleme ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri (genel) arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki ($r=,307$, $p<,01$), yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutları olan öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($r=-,325$) ve merak yoksunluğu ($r=-,355$) arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki tespit edilmiştir ($p<,01$).

5. Çevrimiçi öz düzenleme becerileri alt boyutu olan çevre düzenlemesi ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri (genel) arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki ($r=,234$, $p<,01$), yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutları olan öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($r=-,248$) ve merak yoksunluğu ($r=-,278$) arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü ve zayıf bir ilişki tespit edilmiştir ($p<,01$).

6. Çevrimiçi öz düzenleme becerileri alt boyutu olan ders çalışma stratejileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri (genel) arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki ($r=,236$, $p<,01$), yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutları olan sebat ($r=,093$, $p<,05$) ile pozitif yönlü, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($r=-,202$) ve merak yoksunluğu ($r=-,266$) ile negatif yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir ($p<,01$).

7. Çevrimiçi öz düzenleme becerileri alt boyutu olan zaman yönetimi ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri (genel) arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki ($r=,299$, $p<,01$), yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutları olan sebat ($r=,115$, $p<,01$) ile pozitif yönlü, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($r=-,254$) ile zayıf, merak yoksunluğu ($r=-,327$) ile orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir ($p<,01$).

8. Çevrimiçi öz düzenleme becerileri alt boyutu olan yardım isteği ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri (genel) arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki ($r=,209$, $p<,01$), yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutları olan öğrenmeyi

düzenlemede yoksunluk ($r=-,244$) ve merak yoksunluğu ($r=-,273$) ile negatif yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir ($p<,01$).

9. Çevrimiçi öz düzenleme becerileri alt boyutu olan öz değerlendirme ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri (genel) arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki ($r=,192$, $p<,01$), yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutları olan öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($r=-,200$) ve merak yoksunluğu ($r=-,253$) ile negatif yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir ($p<,01$).

Uygulanan Pearson Korelasyon analizi sonucunda öz düzenleme becerilerinin yaşam boyu öğrenme ile genel olarak pozitif yönlü ilişkiler gösterdiği tespit edilmiştir. Fakat bu ilişkilerin genellikle zayıf düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında tüm analiz sonuçlarına ek olarak çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin yaşam boyu öğrenme üzerindeki etkisini tespit edebilmek amacıyla basit doğrusal regresyon modeli de oluşturulmuştur. Modele ilişkin yol katsayıları ve istatistiksel anlamlılık düzeyleri Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin yaşam boyu öğrenme üzerindeki etkisi (basit doğrusal regresyon)

Değişken	B	Std. H	Beta	t	p
(Sabit)	2,881	,133		21,590	,000
Öz Düzenleme Becerileri	,228	,035	,281	6,534	,000
F = 42,688		p < ,001		R ² = ,079	

Uygulanan basit doğrusal regresyon modeli, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F = 42,688$, $p > ,001$). Modele göre öz düzenleme becerilerinin, yaşam boyu öğrenme üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < ,001$). Öz düzenleme becerilerinin, yaşam boyu öğrenme üzerindeki standardize edilmiş beta (β) katsayısı ise ,281 olarak pozitif yönlü tespit edilmiştir. Modelin, bağımlı değişkendeki varyansı açıklama oranı ise %7,9 olarak tespit edilmiştir ($R^2 = ,079$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada toplanan verilerden elde edilen bulgular ve alan yazını incelemelerine dayalı olarak çıkarılan sonuçlar paylaşılmaktadır. Ayrıca, mikro ve makro düzeyde geliştirilen öneriler de bölümün sonunda sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada belirlenen temel amaç doğrultusunda üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bunlar arasındaki ilişki, uygun görülen ve araştırma yöntemi kısmında belirtilen ölçekler ile toplanan verilerin istatistiksel analiz yöntemleri kullanılarak yorumlanması yoluyla incelenmiştir. Araştırmanın istatistiksel analiz bulguları ve değerlendirmeleri, alt problemler bağlamında ele alınıp aşağıda sunulmuştur.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerileri incelenmiştir ve bu düzeyin yüksek olduğu saptanmıştır. İlgili alanyazında bu durumun son dönemde küresel çapta yaşanan pandemi ve etkileriyle yakından ilişkili olduğunun ifade edildiği görülmektedir (Zhang vd., 2022). Hali hazırda eğitim gibi birçok alanda artan teknoloji kullanımı ve derslerin çevrimiçi platformlarda gerçekleşmesi, pandemi etkisiyle belirli bir dönem için de olsa mecburi kılınmıştır. Bu mecburi durum aynı zamanda öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almalarını belirli bir noktada zorunluluk haline getirmiştir (Gerçek, Aytar ve Aytar; 2023). Özellikle pandemi sonrası uzaktan eğitim süreçlerinden sonra araştırmacıların, çok yaygın olamamakla birlikte, bu döneme ilişkin öğrenci görüşlerini değerlendirdiği çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin memnuniyet duyduğu durumların birden fazla ve çeşitli alanlarda yer aldığı görülmüştür (Yaman, 2021). Çevrimiçi eğitim platformlarının çoğunda bulunan, öğrenilen bir dersin daha sonra tekrar izlenebilme özelliğinin, öğrenciler tarafından bu platformların sunduğu en büyük imkanlardan biri olarak ifade edildiği belirtilmiştir (Gerçek, Aytar ve Aytar, 2023). Bu durum ise, öz düzenleme becerilerinin bireyin kendini değerlendirme sürecinde, kendi eksiklerini belirleyip çeşitli

düzenlemeler yapması ile ilişkilendirilebilmektedir. Çünkü yüz yüze eğitimde öğrenci, "öğretmenin sınıfta öğrettiği bir bilgiyi o anda veya öğretmen tekrar ettiği sürece dinleme ve bu tekrarlar sırasında anlamış olma" durumunu yaşamaktadır. Fakat bu durum, uzaktan eğitim sürecine dahil olan bir öğrenci için "öğrenci anlayana kadar istediği yerde ve istediği zamanda tekrar etme" şeklinde farklılık göstermektedir. Dolayısıyla bu durum öğrencilerin kendi öğrenme hızlarını, tekrarlarını, değerlendirmelerini kendilerine göre ayarlayabilmeleri ve zamanla bu kavrayışı arttırarak öz düzenleme becerilerini geliştirebilmelerine olanak sağlayabilecekleri şeklinde ifade edilebilmektedir (Talan ve Gülseçen, 2018). Bu sebeple, öğrencilerin öz düzenleme becerilerindeki bu ve benzeri gelişmeler, eğitimciler tarafından her ne kadar planlı bir şekilde yapılmaya çalışılmış olsa da, süreç boyunca canlıların adaptasyon yeteneği gereği kendiliğinden ve öğrencilerin farkındalıkları ile de oluştuğu söylenebilmektedir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerileri belirlenen sosyo-demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, öğretim türü, çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim süresi) açısından incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda edinilen bulgulara göre öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Yapılan istatistiksel incelemeler sonucunda 25-34, 35-44 ve 45-54 yaş aralığında olan katılımcıların çevrimiçi öz düzenleme becerileri düzeylerinin, 18-24 yaş aralığında olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu yaş grupları arasında en yüksek ortalamaya ise 45-54 yaş aralığındaki bireyler sahiptir. Araştırma sonuçları kapsamında, genel itibariyle yaş seviyesi arttıkça öğrencilerin öz düzenleme beceri düzeylerine ait ortalama puanlarında artış olduğu görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, benzer sonuçlar elde edilen başka çalışmaların bulunduğu (Kaşıkçı, 2022; Soner, 2021) ve yaş ile öz düzenleme becerileri arasında doğrusal bir ilişki olduğundan bahsetmek mümkündür (Ertürk-Kara ve Gönen, 2015). Bu durumun sebebi olarak, yaşla birlikte bireyin bilişsel becerilerinin artması ve dolayısıyla zihinsel süreçler ile birçok davranışsal örüntüyü içeren öz düzenleme becerilerinde de artış görülmesinin mümkün olabileceği ifade edilebilmektedir.

Öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerileri, cinsiyet gibi bir demografik veri bağlamında incelendiğinde, kadın ve erkek grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı

tespit edilmiştir. Yani elde edilen verilere göre, öğrencilerin cinsiyeti, öz düzenleme becerileri açısından fark yaratan bir etmen olarak değerlendirilmemiştir.

Öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerileri, öğretim türü faktörüne göre incelendiğinde; uzaktan eğitimde öğrenim gören bireylerin çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin, örgün eğitimde öğrenim gören bireylere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, uzaktan eğitim alan bireylerin örgün eğitim alanlara göre çevrimiçi ortamlara daha fazla maruz kalmaları ve bu nedenle çevrimiçi öz düzenleme becerilerinde bir artış görülmesiyle ilişkilendirilebilir. Çünkü uzaktan eğitim süreçlerinde öğrencilerin geçirdikleri vakit, bu vaktin niteliği ve öğrenci çabası, eğitimi sağlıklı bir şekilde sürdürme ve tamamlama niyetinde olan öğrenciler için varsayımsal olarak mevcut kabul edilmektedir (Cho ve Shen, 2013). Tüm bu faktörlerin, öğrencilerin ölçülebilir çevrimiçi öz düzenleme beceri düzeylerinde olumlu bir artış yaratması ise beklendik bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerileri çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim süresi bağlamında incelendiğinde gruplar arası anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arasında en yüksek ortalama sahip olan grubun, çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki etkileşim süresinin 3-5 saat arası olanlar olduğu; en düşük ortalama sahip grubun ise etkileşim süresi 1 saatten az olan grup olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca gruplar arasında geçirilen süre ve çevrimiçi öz düzenleme becerileri arasında doğrusal bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun; öz düzenleme becerilerinin özelliklerinden olan, öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemeleri, planlamaları ve değerlendirmelerini içeren süreçler ile ilişkili olduğu ifade edilebilmektedir (Çivril ve Aruğaslan, 2022). Çünkü bu ve benzeri becerilere sahip olan öğrencilerin çevrimiçi derslere daha yüksek düzeyde katılım sağlayacağı, bu katılımın daha düzenli olabileceği ve sorumluluklarını yerine getirebilecekleri söylenebilir. Kendi öğrenmelerini düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda daha aktif olacakları ve bu durumun motivasyonlarını artıracığı ifade edilmektedir. Bu olumlu davranış örüntülerinin ardından akademik başarıları olumlu yönde etkilenen öğrencilerin (Soner, 2021), çevrimiçi öz düzenleme becerilerini istendik bir şekilde artırma eğiliminde olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Sonuç itibarıyla çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki etkileşim süresinin, çevrimiçi öz düzenleme becerisinin bir belirleyicisi olduğu düşünülmekte ve çevrimiçi öz düzenleme becerisi yüksek

olan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında daha fazla zaman geçirdiği söylenebilmektedir.

Araştırma kapsamında incelen bir diğer değişken ise öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleridir. Edinilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlgili alan yazında benzer sonuçlar elde edilmiş farklı çalışmalar olduğu görülmektedir (İskender Birgül, 2023; Atagün, 2019; Çetin, 2019; Aykır, 2017; Horuz, 2017; Özçiftçi, 2014). Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ölçmek amacıyla kullanılan ölçeğin alt boyutları açısından değerlendirildiğinde ise en yüksek puan ortalaması Motivasyon alt boyutuna aitken, en düşük puan ortalaması ise Merak Yoksunluğu alt boyutuna aittir. Motivasyon alt boyutuna ilişkin ortalama puanın yüksek olmasının, son dönemlerde bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeler ve artan teknoloji kullanımına bağlı olduğu ifade edilebilmektedir. Günümüzde birçok farklı alandaki eğitimler çevrimiçi platformlarda yaygınlaşmış, bireyler hem istedikleri hem de ihtiyaç duydukları eğitimlere daha kolay erişebilmektedir (Yaman, 2015). Bu durumun, her yaştan, her cinsiyetten ve her meslek grubundan bireyin yeni bir şeyler öğrenme motivasyonunu artırdığı ifade edilebilir (Yıldız Durak ve Tekin, 2020). Öyle ki, bu öğrenme süreçleri yeni bir uğraş veya hobi edinmenin yanı sıra, merak gidermeye ve kişilere keyifli deneyimler sunmaya hizmet ederken, aynı zamanda onlara yeni bir meslek edinme olanağı da yaratmaktadır (Ayanoğlu, 2020). Bu nedenle, gelişen teknoloji ve hem çevrimiçi hem de çevrimdışı eğitim modelleri: yer, zaman, mekan, ulaşım ve maddi kaygılar gibi birçok fiziksel engelin aşılmasına olanak tanımakta; öğrenme isteği veya ihtiyacı duyan bireylerin bu motivasyonlarını yaşamlarının her anına ve dönemine taşımasına imkan sağlamaktadır. Dolayısıyla günümüzde yaşam boyu öğrenme eğilimleri bu ve benzeri gelişmelerin sağladığı olanaklar, öğrenmeye olan bakış açısının olumlu yönde gelişmesi birçok faktöre bağlı olarak arttığı ifade edilebilmektedir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri belirlenen sosyo-demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, öğretim türü, çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim süresi) açısından incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda edinilen bulgulara göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Gruplar arasında en yüksek ortalama sahip grubun 45-54 yaş

aralığındaki katılımcılara; en düşük ortalamaya ise 18-24 yaş aralığındaki katılımcılara ait olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca tüm yaş grupları dikkate alındığında (değerlendirmeye dahil edilmiş 4 farklı yaş aralığından oluşan grup bulunmaktadır) yaş ortalaması arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden alınan ortalama puanın da arttığı gözlemlenmiştir. Yani yaş ile -ölçülebilen- yaşam boyu öğrenme eğiliminin doğrusal bir şekilde artış gösterdiği ifade edilebilmektedir. Bu durumun sebepleri arasında birden fazla faktör etkili olabilmektedir. Deneyim ve bilgi birikiminin yaş ilerledikçe artış göstermesi ve bunun bireylerde yeni öğrenmeler noktasında isteklilik oluşturduğu ve motivasyonu arttırdığı söylenebilmektedir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2013). Bunun yanı sıra yaş arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerindeki artış; meslek seçimini yeni yapan genç bireylere kıyasla, yaşça daha ileri bireylerin mevcut mesleklerine ilişkin yeni beceriler ekleyip kariyer gelişimlerine katkıda bulunma istekleri ve bu konuda daha fazla özen göstermeleri; ayrıca gerçekleştirdikleri hedeflere yenilerini ekleme isteği gibi faktörler ile değerlendirilebilmektedir. Ayrıca, ileri yaştaki bireylerin sağlıklı ve zinde kalabilmek için öğrenme faaliyetlerinin bilişsel becerileri geliştirme işlevinden yararlanma isteği ve etraflarındaki teknolojik ile toplumsal gelişmelere uyum sağlama arzusu, öğrenmeyi sürekli kılma bağlamında önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir.

Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, cinsiyet bağlamında incelendiğinde kadın ve erkek grupları arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yani elde edinilen verilere göre; öğrencilerin cinsiyetleri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından fark yaratan bir etmen olarak değerlendirilmemiştir.

Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri, öğretim türü faktörüne göre incelendiğinde; uzaktan eğitimde öğrenim gören bireylerin, örgün eğitimde öğrenim gören bireylere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun sebepleri arasında, uzaktan öğrenimin sunduğu fiziksel şartlar açısından esneklik avantajı ve bireylerin öğrenmelerini kendi hızlarına göre ayarlayabilme olanağı sayılabilmektedir (Çetin, 2019). Bunun yanı sıra, uzaktan eğitim süreçleri boyunca teknolojiyi etkin kullanan bireylerde bu durumun alışkanlık haline gelmesi ve yaşamları boyunca çevrimiçi öğrenmelere karşı motivasyonlarının artması, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini artırıcı bir rol oynadığı ifade edilebilmektedir. Ek olarak, uzaktan eğitim süreçlerinde bireylerin öğrenmeleri üzerindeki etkilerinin artmasıyla birlikte, öz yeterliliklerinin yükselmesi,

öğrenmelerinin hayatlarının devamında da sürdürülebilirlik sağlama eğilimini desteklediği söylenebilmektedir. Uzaktan eğitim süreçleri boyunca internet teknolojilerinin sağladığı geniş bilgi yelpazesi ile bilgiye erişimin kolaylaşması, bu bireylerde yaşam boyu öğrenme eğilimlerini artıran bir başka faktör olarak değerlendirilebilmektedir.

Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim süresi bağlamında incelendiğinde: gruplar arası anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arasında (4 grup: 1 saatten az, 1- 3 saat, 3 - 5 saat ve 5 saatten fazla) en yüksek ortalamaya sahip olanın, çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki etkileşim süresinin ‘5 saatten fazla’ olanlar olduğu; en düşük ortalamaya sahip grubun ise etkileşim süresi 1 saatten az olan grup olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca gruplar arasında geçirilen süre ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında doğrusal bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun ise uzaktan eğitim süreçlerine dahil olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olmasına sebep olabilecek faktörlere benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Bunlar arasında, çevrimiçi ortamlarda etkileşim süresi fazla olan öğrencilerin daha fazla kaynağa ve dolayısıyla bilgiye daha kolay erişimlerinin yanı sıra, öğrenmelerine ait birçok düzenlemeyi (zaman, mekan, hız gibi) kendilerine göre yapabilmeleri ve zaman zaman farklı coğrafyalardan, farklı kültürel geçmişe sahip bireylerle etkileşim kurabilme olanağına sahip olmaları gibi faktörlerin etkili olabileceği ifade edilebilir. Bunun yanı sıra bireylerde, çevrimiçi ortamlarda etkileşim arttıkça teknolojiyi daha kolay ve etkin kullanmanın artarak yeni öğrenmelere karşı motivasyonlarının artması; yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin artmasında kritik bir rol oynadığı söylenebilmektedir.

Araştırma kapsamında incelenmesi hedeflenen temel amaçlar doğrultusunda değerlendirilen bir diğer ve son ilişki, öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkidir. Bu ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, genel olarak çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Çevrimiçi öz düzenleme becerileri, genel yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle pozitif yönlü bir ilişki göstermektedir, ancak bu ilişkinin düzeyi zayıftır. Bu durumun sebepleri arasında çevrimiçi öğrenme modellerinin ülkemizde pandemi döneminde ani ve hazırlıksız bir şekilde tüm kademelerde uygulanması gösterilebilmektedir. Yüz yüze eğitim ile çevrimiçi eğitim arasında herhangi bir geçiş döneminin olmaması, özellikle

öğretmenlerin öğrencilere yeterli yönlendirmeleri sağlamaması, bu sonuçların günümüzde beklendiğini göstermekte; çevrimiçi eğitim modelleri geliştikçe ve öğrenciler ile öğretmenler bu alanda daha yeterli hale geldikçe, bu durumun artacağı çıkarılabilir.

Araştırma bulguları alt boyutlar bakımından değerlendirildiğinde, çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin hedef belirleme alt boyutu ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç, bireylerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında belirli hedefler koyabilme yeteneğinin, öğrenmeye yönelik uzun vadeli bir motivasyon geliştirmeleriyle doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir. Hedef belirleme becerisi, bireylerin öğrenme süreçlerini planlamalarını ve yönetmelerini kolaylaştırarak, öğrenme sürecine aktif katılımlarını artırabilir (Zimmerman, 2002). Özellikle yaşam boyu öğrenme eğilimleri, bireylerin öğrenmeyi bir süreç olarak görmesi ve sürekli kendini geliştirme hedefiyle hareket etmesi anlamına geldiğinden, bu iki faktörün birbiriyle ilişkili olması beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

Çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin çevre düzenlemesi alt boyutu ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki bulunmuştur. Çevre düzenlemesi, bireylerin öğrenme süreçlerinde etkili bir ortam oluşturup bu ortamı yönetmelerini ifade eder (Pintrich, 2004). Ancak bu becerinin, bireylerin öğrenme motivasyonu ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisi sınırlı olabilir; zira fiziksel ortamdaki ziyade bireyin içsel motivasyonu ve kişisel hedefleri, uzun vadeli öğrenme eğilimlerini daha güçlü biçimde şekillendirdiği söylenebilir (Boekaerts ve Corno, 2005).

Çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin ders çalışma stratejileri alt boyutu ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Ders çalışma stratejileri, bireylerin öğrenme süreçlerinde belirli bir plan dahilinde hareket etmeleri, bilgiyi etkili bir şekilde organize etmeleri şeklinde yorumlanmaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986). Ancak, bu stratejilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisinin zayıf kalması, ders çalışma stratejilerinin öğrenmede daha kısa vadeli hedeflere odaklanması ve bireylerin uzun vadeli öğrenme eğilimlerini içsel motivasyon ve kişisel hedefler kadar güçlü bir şekilde desteklememesinden kaynaklanıyor olabilir. Yaşam boyu öğrenme, daha çok bireyin öğrenmeye yönelik sürekli bir merak ve

gelişim arzusunu içerdiği için, ders çalışma stratejileri bu tür uzun vadeli eğilimler üzerinde daha sınırlı bir etkiye sahip olabilir.

Çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin zaman yönetimi alt boyutu ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu zayıf ilişki bireylerin yalnızca günlük öğrenme görevlerini planlamaktan öteye geçerek uzun vadeli öğrenme hedeflerini yönetme yeteneklerini yeterince geliştiremediklerini gösterebilir. Bu becerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisinin sınırlı kalması, bireylerin zaman yönetimini daha çok belirli projeleri tamamlama ya da sınavlara hazırlanma süreçleri için kullanmalarıyla açıklanabilir (Erdem, 2009). Oysa yaşam boyu öğrenme, bireyin sadece belirli bir süre içinde değil, hayatı boyunca öğrenmeye karşı tutumuyla yakından ilgilidir denilebilir.

Çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin yardım isteme alt boyutu ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Yardım isteme, bireylerin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları sorunları çözebilmek için destek aramalarını ve bu şekilde öğrenme süreçlerini sürdürmelerini sağlar (Karabenick, 2003). Ancak, yardım isteme becerisinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisinin zayıf kalması, bireylerin sürekli öğrenme süreçlerinde genellikle kendi öz motivasyonlarına ve bireysel çabalarına daha fazla güvenmeleri ile açıklanabilir. Yaşam boyu öğrenme, bireyin kendi kendini yönlendirdiği bir süreç olduğundan, yardım isteme davranışı bu eğilimler üzerinde sınırlı bir role sahip olabilir.

Çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin öz değerlendirme alt boyutu ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönlü, ancak zayıf bir ilişki bulunmuştur. Öz değerlendirme, bireylerin öğrenme süreçlerini nesnel bir gözle inceleyip, başarı ve eksikliklerini fark etme becerisini ifade eder (Panadero ve Jonsson, 2013). Ancak, öz değerlendirme genellikle belirli hedeflere yönelik anlık geri bildirim sağlamaya yönelik bir araç olduğundan, bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini derinlemesine etkileyemeyebilir. Dolayısıyla, öz değerlendirme becerisi, bireyin uzun vadeli öğrenme tutkusunu sürdürebilmesi açısından yardımcı bir unsur olsa da, bu eğilimleri başlatıcı ya da yönlendirici bir güç olmaktan uzak olabilir.

Bu kapsamlı analiz sonucunda, araştırma bulguları hem çevrimiçi öz düzenleme becerileri hem de yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin birbiriyle anlamlı ilişkiler gösterdiğini ortaya koymaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında bireylerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeleri, özellikle pandemi döneminde zorunlu hale gelen dijital eğitim süreçlerinin bir sonucu olarak ön plana çıkmıştır (Zhang vd., 2022). Bununla birlikte, öz düzenleme becerilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkilerinin alt boyutlar itibarıyla farklılık gösterdiği görülmektedir. Hedef belirleme becerisi, bireylerin öğrenme süreçlerini yönetmede ve sürekli öğrenmeye olan motivasyonlarını güçlendirmede en güçlü etkenlerden biri olarak öne çıkarken (Zimmerman, 2002), çevre düzenlemesi ve zaman yönetimi gibi alt boyutların daha zayıf ilişkiler sergilemesi, öğrenmenin içsel motivasyon ve bireysel sorumlulukla daha fazla şekillendiğini göstermektedir (Pintrich, 2004; Boekaerts ve Corno, 2005). Yardım isteme ve öz değerlendirme gibi becerilerin ise yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde daha sınırlı bir rol oynadığı, bu eğilimlerin bireylerin kendi kendine öğrenme yetenekleriyle daha doğrudan ilişkili olduğu sonucuna varılabilir (Karabenick, 2003; Panadero ve Jonsson, 2013). Bu bulgular, çevrimiçi eğitim süreçlerinde bireylerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik daha fazla destek almasının, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini artırabileceğini göstermektedir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiler, eğitim ortamlarının yapılandırılmasına yönelik çeşitli önerilerin geliştirilmesine olanak tanırken, bu çalışma aynı zamanda gelecekte yapılacak olan araştırmalara ve araştırmacılara önemli katkılar sağlamaktadır. Bu bağlamda, eğitimcilerin ve eğitim kurumlarının çevrimiçi öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmek amacıyla uygulamaları gözden geçirmeleri ve geliştirmeleri faydalı olabilir. Ayrıca, araştırma sonuçları, yeni araştırma alanlarına yön verecek bilgiler sunmakta ve eğitim uygulamalarının geliştirilmesine katkıda bulunacak düşünceleri içermektedir. Elde edilen bulguların pratik uygulamalarla birleştirilmesi, eğitimde başarıyı artırmaya yönelik önemli adımlar atılmasına yardımcı olabilir.

5.2.1. Eğitimciler ve Uygulayıcılar için Öneriler

Araştırma kapsamında eğitim ortamlarının yapılandırılmasına yönelik çeşitli öneriler aşağıda sunulmuştur:

Uzaktan Eğitim Modellerinin Pilot Uygulamaları

Pandemi ile zorunlu ve aniden uygulanmak zorunda kalınan uzaktan eğitim modelleri, sistemli ve kontrollü bir şekilde, öğrenim görülen kademeye uygun şekilde pilot uygulamalarla hayata geçirilebilir. Bu uygulamalar, eğitimcilerin ve öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine adaptasyonunu kolaylaştırarak, daha etkili bir öğrenme deneyimi sunabilir.

Çevrimiçi Eğitim İçeriklerinin Çeşitlendirilmesi

Örgün eğitim müfredatında yer alan dersler, çevrimiçi eğitim platformlarında sunularak eğitim içeriği çeşitlendirilebilir. Bu platformlar üzerinden yalnızca akademik dersler değil, aynı zamanda öğrencilere yönelik destek eğitimi, çeşitli kurslar ve hobi edinmelerine yönelik eğitimler de sunulabilir. Bu çeşitlilik, öğrencilerin çevrimiçi eğitim platformlarını daha aktif bir şekilde kullanmalarını teşvik edecek ve böylece motivasyonlarını artıracaktır. Eğitim içeriklerinin zenginleştirilmesi, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap ederek daha etkili bir öğrenme deneyimi sunabilir.

Öz Düzenleme Yeteneklerinin Geliştirilmesi

Eğitim politikaları ve öğretmen yönlendirmeleri doğrultusunda, öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine yönelik seviyelerine uygun öğrenme ortamları sunulmalıdır. Bu, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetmelerine olanak tanıyacak ve bu becerilerin, gelecekte eğitimde olmazsa olmaz bir nitelik kazanacağını göstermektedir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarının yaygınlaşması ile birlikte öz düzenleme becerileri, bireylerin bağımsız ve sürdürülebilir bir öğrenme anlayışına sahip olmalarını sağlayarak, yaşam boyu öğrenme süreçlerinde kritik bir rol oynayacaktır.

Yaşam Boyu Öğrenme Faaliyetlerinin Çeşitlendirilmesi

Üniversitelerde yaşam boyu öğrenme faaliyetleri, çeşitli programlar ve etkinliklerle daha erişilebilir hale getirilebilir. Örneğin, öğrencilere çevrimiçi eğitim platformlarını etkin bir şekilde kullanmalarını sağlayacak öz düzenleme eğitimleri sunulabilir. Bu eğitimler, öğrencilerin zaman yönetimi, hedef belirleme ve öz değerlendirme gibi becerilerini geliştirmeye yönelik atölye çalışmaları şeklinde organize edilebilir.

Aynı zamanda, çevrimiçi kurslar, seminerler ve sertifika programları gibi alternatif öğrenme fırsatları sunarak, öğrencilerin ilgi alanlarına ve kariyer hedeflerine yönelik bilgi ve beceriler edinmelerine yardımcı olunabilir. Örneğin, yazılım geliştirme, dijital pazarlama veya yabancı dil gibi konularda sunulan çevrimiçi kurslar, öğrencilere hem akademik hem de mesleki açıdan değerli bir katkı sağlayacaktır. Bu tür çeşitlendirilmiş öğrenme faaliyetleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha zengin ve anlamlı hale getirirken, yaşam boyu öğrenme alışkanlıklarını da pekiştirebilir.

Öz Düzenleme Modellerinin Geliştirilmesi

Uzaktan eğitim süreçlerinde, öz düzenleme becerilerini desteklemek amacıyla özel olarak tasarlanmış arayüzlerin ve modellerin geliştirilmesi önemlidir. Üniversiteler, çevrimiçi öğrenme platformlarında kullanılacak bu tür arayüzler aracılığıyla öğrencilerin öz düzenleme süreçlerini kolaylaştırabilir. Örneğin, öğrencilere hedef belirleme, zaman yönetimi ve öz değerlendirme yapma fırsatları sunan etkileşimli araçlar entegre edilebilir.

Ayrıca, bu modellerin geliştirilmesinde öğrencilerin ihtiyaçları ve geri bildirimleri dikkate alınarak, kullanıcı deneyimi iyileştirilebilir. Eğitimcilerin, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini artırmalarına yardımcı olacak kılavuzlar ve materyaller sunması da bu süreci destekleyebilir. Böylece, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkin yönetmeleri sağlanabilir ve çevrimiçi eğitim ortamlarında daha bağımsız ve başarılı bir şekilde ilerlemeleri mümkün hale gelebilir.

5.2.2. Araştırmacılar için Öneriler

Gelecek araştırmaların daha kapsamlı ve etkili hale gelmesi için aşağıdaki öneriler dikkate alınabilir:

Farklı Eğitim Seviyelerinde Araştırmalar

Çevrimiçi öz düzenleme becerileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerine, farklı eğitim kademelerinde (lise, ön lisans, lisans, lisansüstü) benzer çalışmalar yapılabilir. Bu, farklı yaş ve deneyim seviyelerindeki bireylerin öz düzenleme becerilerinin nasıl değiştiğini anlamaya yardımcı olacaktır.

Uzun Dönemli Etki Çalışmaları

Öz düzenleme becerilerinin yaşam boyu öğrenme üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bireyler üzerinde uzun dönemli etki çalışmalarının gerçekleştirilmesi önerilebilir. Bu tür çalışmalar, bireylerin öğrenme süreçlerinde öz düzenlemenin kalıcı etkilerini daha iyi anlamayı sağlayabilir.

Çeşitli Öğrenme Ortamları

Çevrimiçi öğrenme süreçlerinin yanı sıra, karma öğrenme (blended learning) gibi farklı öğrenme ortamlarının da incelenmesi faydalı olabilir. Bu durum, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin farklı ortamlardaki yansımalarını değerlendirmeye imkan tanıyabilir.

Disiplinlerarası Yaklaşımlar

Çevrimiçi öz düzenleme ve yaşam boyu öğrenme konularında disiplinlerarası araştırmalar yapılabilir. Örneğin eğitim bilimleri, psikoloji ve teknoloji alanlarındaki bulguların bir araya getirilmesi, bu süreçlerin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunabilir.

Öğrenci Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi

Gelecek çalışmalarda, öğrenci geri bildirimlerine dayalı nitel araştırmaların yapılması önerilmektedir. Öğrencilerin çevrimiçi eğitim deneyimleri ve öz düzenleme becerileri hakkında derinlemesine bilgi sağlayacak bu çalışmalar, uygulamaların iyileştirilmesine yönelik değerli içgörüler sunabilir.

Araştırma kapsamında çevrimiçi öğrenme ortamlarının öz düzenleme becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynadığı söylenebilir. Bireylerin çevrimiçi öz düzenleme becerilerini güçlendirmek, onların yaşam boyu öğrenme alışkanlıklarını pekiştirebilir ve bu durum, gelecekteki eğitim ve kariyer başarıları üzerinde olumlu etkiler yaratabilir diyebiliriz (Boekaerts & Corno, 2005; Zimmerman, 2002). Çevrimiçi öğrenmenin yaygınlaşmasıyla birlikte, bu becerilerin önemi daha da artmakta ve eğitim sisteminin sürdürülebilirliği için hayati bir gereklilik haline gelmektedir.

KAYNAKÇA

- Alpay, E. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin E-Öğrenme Platformlarını Kullanım Niyetine Etki Eden Faktörlerin Teknoloji Kabul Modeli İle İncelenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altbach, P. G. (2016). “Global perspectives on higher education” (s. 303). *Johns Hopkins Üniversitesi Yayınları, Baltimore*.
- Akaslan, D., & Kul, Ü. (2017). “Öğretmen adayları e-öğrenmeye hazır mı? Artvin Çoruh Üniversitesi örneği”. *Turkish Studies - Uluslararası Türk Dili, Edebiyatı ve Tarihi Dergisi*, 11(12), 1-20.
<https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11825>
- Akın, G. (2022). “Yaşam seyrindeki öğrenme yolları: yaşam boyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(2), 567-599.
- Aksoğan, M., & Özek, M. B. (2020). “Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye bakış açısı arasındaki ilişki”. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 301-311.
- Akyol, B. (2016). “Teacher self-efficacy perceptions, learning oriented motivation, lifelong learning tendencies of candidate teachers: A modeling study”. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(65), s. 19-34.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2011). “Going the distance: Online education in the United States”. Sloan Consortium: Newburyport.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2017). “Distance education enrollment report”. Digital Learning Compass: Newburyport.
- Altıntaş Yüksel, E. (2021). “Sınıf öğretmenlerinin covid-19 salgını sürecinde çevrimiçi ders uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi”. *Ulakbilge*, 57, 291–303.
- Anderson, T. (2008). The theory and practice of online learning. Athabasca University Press: Athabasca.

- Arslan, F. (2019). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Karma yöntem. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Artino Jr, A. R., & Stephens, J. M. (2009). “Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online”. *The Internet and Higher Education*, 12(3-4), s. 146-151.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.02.001>
- Aslıtürk, A., & Ekşioğlu, S. (2020). “The relationship between secondary school students’ lifelong learning tendencies and attitudes towards English lesson as a foreign language”. *Sakarya University Journal of Education*, 10(3), s. 609-622.
<https://doi.org/10.19126/suje.731416>
- Atagün, G. (2019). BÖTE Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Bilgisayar Özyeterlik İnançları Ve Bilgisayara Karşı Tutumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bolu.
- Ayanoğlu, Ç. (2020). Halk Eğitimi Merkezi Kursiyerlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Girişimcilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aydemir, M. (2018). *Uzaktan Eğitim Program, Ders ve Materyal Tasarımı*. Eğitim Yayınevi: Konya.
- Aydın, S., & Demir Atalay, T. (2015). *Öz-Düzenlemeli Öğrenme*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Aykır, Z. (2017). “Meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Malatya ili Battalgazi ilçesi örneği)”. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), s. 68-79.
http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/06.zeynep_aykir.pdf
- Balat, Ş., Kayalı, B., Karaman, S., & Kurşun, E. (2020). “Çevrimiçi ortamlarda motivasyonel geribildirim öğrenenlerin öz-düzenleme, öz-yeterlilik, kaygı ve başarı puanlarına etkisi”. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), s. 19-36.

- Bandura, A. (1986). "Fearful expectations and avoidant actions as coeffects of perceived self-inefficacy". *American Psychologist*, 41(12), s. 1389-1391. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.12.1389>
- Bandura, A. (2013). Self-efficacy: The foundation of agency. In W. Weiten, G. Neil, & P. McCarthy (Ed.), "*Control of human behavior, mental processes, and consciousness*" (s. 16-30). Psychology Press: New York.
- Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O., & Lai, S. L. (2009). "Measuring self-regulation in online and blended learning environments". *The Internet and Higher Education*, 12(1), s. 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.10.005>
- Barnard, L., Paton, V., & Lan, W. (2008). "Online self-regulatory learning behaviors as a mediator in the relationship between online course perceptions with achievement". *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(2), s. 1-19. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i2.516>
- Başlantı, B. (2023). Hannafin & Peck Modeli ile Tasarlanan Kurum İçi İletişim Dijital Eğitim Modülünün Kurum Çalışanlarının Tutumlarına Ve Öz-Düzenlemeli Çevrimiçi Öğrenme Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Bayam, Y., & Aksoy, M. (2002). "Türkiye'de uzaktan eğitim ve Sakarya Üniversitesi uygulaması". *Sakarya University Journal of Science*, 6(1), s. 169-175.
- Berigel, M., & Çetin, İ. (2019). Açık ve uzaktan öğretimde öğretmen ve öğrenen rolleri. *Açık ve uzaktan öğrenme*, s. 125-144.
- Boekaerts, M. (1996). "Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation". *European Psychologist*, 1(2), s. 100-112. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>
- Boekaerts, M., Zeidner, M., & Pintrich, P. R. (Ed.). (1999). *Handbook of self-regulation*. Elsevier: New York.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). "Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention". *Applied Psychology*, 54(2), s. 199-231.
- Borkowski, J. G. (1996). "Metacognition: Theory or chapter heading?". *Learning and Individual Differences*, 8(4), s. 391-402.

- Borup, J., & Evmenova, A. S. (2019). "The effectiveness of professional development in overcoming obstacles to effective online instruction in a College of Education". *Online Learning*, 23(2), s. 1-20. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i2.1468>
- Boyacı, Z. (2019). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Düzce Üniversitesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Düzce.
- Bozkurt, A. (2017). "Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını". *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), s. 85-124. <https://doi.org/10.24042/auad.v3i2.426>
- Bozkurt, A. (2020). "Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması?". *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), s. 112-142. <https://doi.org/10.48148/auad.792663>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). "Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic". *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), s. i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladmirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... & Paskevicius, M. (2020). "A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis". *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), s. 1-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Brown, J. M. (1998). "Self-regulation and the addictive behaviors". In W. R. Miller & N. Heather (Ed.), *Treating addictive behaviors* (s. 61-73). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-2191-0_5
- Bozkurt, L. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (25. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.

- Cabi, E. (2009). Öz Düzenlemeye Dayalı Karma Öğrenimin Öğrenci Başarı Ve Motivasyonuna Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cabi, E., & Ersoy, H. (Ed.). (2017). *Bilgisayar Okuryazarlığı*. Başkent Üniversitesi Yayınları.
- Can, E. (2019). “Açık ve uzaktan yükseköğretim mezunları üzerine bir değerlendirme”. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 81-105.
- Can, E. (2020). “Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımalar: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları”. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), s. 11-53. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/55861/762115>
- Cendon, E. (2018). “Lifelong learning at universities: Future higher education perspectives for teaching and learning”. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), s. 81-87. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.320>
- Cho, M. H., & Shen, D. (2013). “Self-regulation in online learning”. *Distance Education*, 34(3), s. 290-301. <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835770>
- Çivril, H., & Aruğaslan, E. (2022). “Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi: ISUBÜ Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu örneği”. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 8(2), s. 55-73.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2023). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (5. baskı). John John Wiley & Sons: New York.
- Cohen, L. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic Press,:New York.
- Coşkun Diker, Y. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Yaşamboyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, Y. D., & Demirel, M. (2012). “Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), s. 108-120.

- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5. baskı). Pearson: New York.
- Çakır, R., & Özçiftçi, M. (2015). “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerinin incelenmesi”. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), s. 1-19. <https://doi.org/10.17943/etku.57410>
- Çavuşoğlu, G., & Acar, K. (2020). “Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ile yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki”. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 11(3), s. 207-220. <https://doi.org/10.17155/omuspd.819058>
- Çetin, F. (2019). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Özyeterlik İle İlişkisinin İncelenmesi Sakarya Üniversitesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çiltaş, A. (2011). “Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), s. 1-11. <http://dergipark.org.tr/tr/pub/maeusbed/issue/19338/205576>
- Çukadar, S., & Çelik, S. (2003). “İnternete dayalı uzaktan öğretim ve üniversite kütüphaneleri”. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(1), s. 31-42.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). “Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning”. *The Internet and Higher Education*, 15(1), s. 3-8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.11.002>
- Dede, N., Keskin, A., Öztürk, E., & Gülcan-Keskin, M. (2021). “Covid-19 süreci ile başlayan uzaktan eğitimde ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme ve derse katılım ilişkisinin incelenmesi”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, s. 1-15. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.171>
- Demirel, M., & Akkoyunlu, B. (2017). “Prospective teachers' lifelong learning tendencies and information literacy self-efficacy”. *Educational Research and Reviews*, 12(6), s. 285-292. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.3119>
- Demirel, Ö. (2009). *Yaşam boyu öğrenme*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.

- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). “Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi”. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), s. 273-292.
- Dewey, J. (1939). *Türkiye maarifi hakkında rapor*. Devlet Basımevi: İstanbul.
- Diker Coşkun, Y., & Demirel, M. (2012). “Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), s. 108-120.
- Ding, M., Babenko, O., Koppula, S., Oswald, A., & White, J. (2019). “Physicians as teachers and lifelong learners”. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 39(1), s. 2-6. <https://doi.org/10.1097/CEH.0000000000000230>
- Doğan, C. (2023). Uzaktan Eğitimle Öğrenim Gören Üniversite İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Tutumları, İngilizce Özyeterlik İnançları ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- DPT. (2001). *VIII. Beş yıllık kalkınma hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyonu raporu*. T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. <https://www.sbb.gov.tr>
- Duffy, T. M., & Kirkley, J. R. (Ed.). (2003). *Learner-centered theory and practice in distance education: Cases from higher education*. Routledge: New York.
- Dumford, A. D., & Miller, A. L. (2018). “Online learning in higher education: Exploring advantages and disadvantages for engagement”. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(3), s. 452-465. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9179-z>
- Durak, G., Çankaya, S., & DüNDAR, H. (2020). “COVID-19 pandemisi döneminde çevrimiçi öğrenmeye yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri”. *Eğitim ve Teknoloji Dergisi*, 2(2), s. 1-15.
- Düzgün, S. (2022). “Öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki öz düzenlemeli öğrenme öz yeterlikleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD)*, 20(1), s. 303-322. <https://doi.org/10.37217/tebd.1069092>

- Düzgün, S., & Sulak, S. E. (2020). “Öğretmen adaylarının COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri”. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), s. 619-633. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787874>
- Eker, C. (2014). “Öz-düzenleme modellerine karşılaştırmalı bir bakış”. *Journal of Turkish Studies*, 9(8), s. 417-417. <https://doi.org/10.7827/TURKISHSTUDIES.7222>
- Epçaçan, C. (2013). “Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme”. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), s. 1-15.
- Ercan, M. (2021). COVID-19 Pandemi Döneminde İlk Okuma Yazma Sürecine İlişkin Öğretmen Ve Veli Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G., & Alpan, G. (2017). “Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma öz-yeterlik inançları”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), s. 636-657. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326590>
- Ergün, E., & Kurnaz, F. B. (2017). “Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi”. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), s. 1-17.
- Eynon, R., & Malmberg, L. E. (2021). “Lifelong learning and the Internet: Who benefits most from learning online?” *British Journal of Educational Technology*, 52(2), s. 569-583.
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J. A. (2020). “Students’ perceptions on distance education: A multinational study”. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), s. 1-18. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00194-2>
- Field, J. (2001). “Lifelong education”. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1-2), s. 3-15. <https://doi.org/10.1080/09638280010008291>
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. Trentham Books, Stoke on Trent.

- Garcia, R., Falkner, K., & Vivian, R. (2018). "Systematic literature review: Self-regulated learning strategies using e-learning tools for computer science". *Computers & Education*, 123, s. 150-163. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.006>
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge: New York.
- Gerçek, H., Aytar, A., & Aytar, A. (2023). "Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Alan Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Bakış Açıları ve Memnuniyetlerinin Değerlendirilmesi". *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(1), s. 198-207.
- Gögebakan Yıldız, D. (2017). *Yaşam boyu öğrenme: Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması* (s. 197-224). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Gözü, F. (2018). "İnovasyon temelli bilgi ekonomisinin can damarı: Yaşam boyu öğrenme". *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 2(2), s. 93-108.
- Gözübüyük-Tamer, M. (2013). "Yaşam boyu öğrenme için ulusal yeterlikler çerçevesi: Avrupa ve Türkiye örneği". *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(5), s. 55-72.
- Gülbahar, Y. (2009). *e-öğrenme*. Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Gülbahar, Y. (2017). *E-öğrenme: Teori, uygulama ve araştırmalar*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Gülbahar, Y. (2021). *E-öğrenme* (7. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). "Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme". *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), s. 34-48.
- Gümüşel, G., & Dölen, H. (2022). "Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitime tarihsel bir bakış ile geleceğe eğilimler". *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 15, s. 152-166. <https://doi.org/10.51293/socrates.191>
- Güneş, F., & Deveci, T. (2020). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.

- Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2012). “Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler”. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), s. 1-15.
- Gür Erdoğan, D. (2014). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etki Eden Faktörler. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Hamutoğlu, N. B., Bozkurt, A., & Erdoğan, B. Z. (2022). “Sürdürülebilir eğitim ekolojisi olarak açık ve uzaktan öğrenme”. In Döngüsel ekonomi ve sürdürülebilir hayat (s. 237-258). Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Han, J., & Yin, H. (2016). “Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers”. *Cogent Education*, 3(1), s. 1217819. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Haymana, B. (2019). Kitleli Açık Çevrimiçi Derslerle İlgili Yapılan Araştırmaların İncelenmesi: Tematik İçerik Analiz Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Holmes, B., & Gardner, J. (2006). *E-learning: Concepts and practice*. Routledge: New York.
- Horuz, O. R. (2017). Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Bartın İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Hyun, H. (2014). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Education-Europe: London.
- İncik, E. Y. (2020). “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğretme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), s. 1099-1112.
- İskender Birgül, Ö. (2023). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin E-Öğrenmeye Hazırlanmışlık Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İşman, A. (2011). *E-öğrenme ve dijital okuryazarlık*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim* (4. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.

- Jarvis, P. (2009). Learning from everyday life. In H. A. Schuller, D. B. D. & J. Field (Ed.), *The Routledge international handbook of lifelong learning* (s. 19-30). Routledge: New York.
- Johnson, L., Becker, S. A., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). *NMC horizon report: 2016 higher education edition* (s. 1-50). The New Media Consortium: Austin.
- Kara, H. G. E., & Gönen, M. (2015). “Examination of Children’s Self Regulation Skill In Terms of Different Variables/Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), s. 1224-1239.
- Karabenick, S. A. (2003). “Seeking help in large college classes: A person-centered approach”. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), s. 37-58.
- Karakuş, C. (2013). “Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri”. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), s. 26-35.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Kaşıkcı, E. B. (2022). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrenci Bağlılığı Ve Öz Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Kauffman, D. F. (2004). “Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing, and motivational beliefs”. *Journal of Educational Computing Research*, 30(1-2), s. 139-161.
- Karoğlu, A. K., Bal, K., & Çimşir, E. (2020). “Toplum 5.0 sürecinde Türkiye’de eğitimde dijital dönüşüm”. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), s. 147-158.
- Kaya, Z. (2015). *Eğitimde teknolojik gelişmeler ve çevrimiçi öğrenme*. Eğitim Kitabevi Yayınları: Konya.
- Kayabaş, B. (2017). Kitlese Açık Çevrimiçi Derslerde Öğrencilerin Davranış Ve Tercihleri İle Bireysel Özellikleri Arasındaki İlişki. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Kılıç, H. (2015). İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (Denizli İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kılınç, E. (2021). Covid-19 Pandemi Döneminde Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretimine İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kırık, A. (2014). “Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu”. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, s. 73-94.
- Kırkgöz, Y., & Arslan, G. (2020). “COVID-19 pandemisi sürecinde çevrimiçi dil öğrenimi: Öğrenci ve öğretmen deneyimleri”. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), s. 90-104.
- Kilis, S., & Yıldırım, Z. (2018). “Online self-regulation questionnaire: Validity and reliability study of Turkish translation”. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), s. 233-245.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Publications: New York
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge: New York.
- Koç, A. (2019). Karma Öğrenme Ortamındaki Öğrencilerin Bilişsel Kapılma Ve Çevrimiçi Öz-Düzenleme Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Konokman, G. Y., & Yelken, T. Y. (2014). “Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), s. 267-281.
- Kozikoğlu, İ., & Altunova, N. (2018). “Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik yordama gücü”. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 8(3), s. 522-531. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.293>

- Kurnaz, E., & Serçemeli, M. (2020). "Covid-19 pandemisi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma". *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 2(3), s. 262-288. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/issar/issue/56211/763672>
- Küçükali, R., & Coşkun, H. C. (2021). "Eğitimde dijitalleşme ve yapay zekanın okul yöneticiliğindeki yeri". *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), s. 124-135.
- Lan, W. Y., Bremer, R., Stevens, T., & Mullen, G. (2004, April). "Self-regulated learning in the online environment". In *Annual meeting of the American Educational Research Association* (s. 7-8).
- Lawrence, S. (2015). *Interventions to promote young children's self-regulation and executive function skills in early childhood settings*. <https://doi.org/10.7916/D8765F10>
- Lee, M., & Jan, S. K. (2018). "Lifelong learning policy discourses of international organisations since 2000: A kaleidoscope or merely fragments?" In M. L. Brown & J. L. Johnson (Ed.), *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning* (s. 375-396). Palgrave Macmillan: London.
- Lopes, A. P. (2014). "Learning management systems in higher education". In *EDULEARN14 Conference* (s. 5360-5365). Proceedings of EDULEARN14 Conference-IATED Publications.
- Mayer, R. E. (2019). "Thirty years of research on online learning". *Applied Cognitive Psychology*, 33(2), s. 152-159.
- McGill, T. J., & Klobas, J. E. (2009). "A task–technology fit view of learning management system impact". *Computers & Education*, 52(2), s. 496-508.
- Means, B., Bakia, M., & Murphy, R. (2014). *Learning online: What research tells us about whether, when and how*. Routledge: New York.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.

https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YURETMENLYK_MESLEY_Y_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

- Mengi, A., & Alpdoğan, Y. (2020). “Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi”. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), s. 413-437. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.776226>
- Merriam, S. B., & Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. John Wiley & Sons: Hoboken.
- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP). (2006). *Türkiye'nin başarısı için itici güç: Hayat boyu öğrenme politika belgesi*: Ankara.
- Miser, R. (2020). Yaşam boyu ve yaşam genişliğinde öğrenme. In R. Miser (Ed.), *Yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi* (s. 3-16). Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Moallem, M. (2015). “The impact of synchronous and asynchronous communication tools on learner self-regulation, social presence, immediacy, intimacy, and satisfaction in collaborative online learning”. *The Quarterly Review of Distance Education*, 3(3), s. 55-77.
- Murray, H. (2015). *Lifelong learning in the twenty-first century: An investigation of the interrelationships between self-directed learning and lifelong learning* (Doctor of Education). ProQuest Dissertations and Theses Global, Ann Arbor. (UMI No. 3663914).
- Mutlu, M. E., Özoğüt Erorta, Ö., Kip Kayabaş, B., & Kayabaş, İ. (2014). “Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sisteminde e-öğrenmenin gelişimi”. In A. E. Özkul & C. H. Şakar (Ed.), *Açık ve uzaktan öğrenme* (s. 87-102). Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir.
- Müller, C., & Mildemberger, T. (2021). “Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education”. *Educational Research Review*, 34, 100394. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100394>

- Obergriesser, S., Steinbach, J., & Stoeger, H. (2013, September). “Emotional experience during participation in a program of self-regulated learning”. In *International Conference on Talent Development & Excellence Congress* (s. 25-28).
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Polat, C. (2008). “Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği”. *Bilgi Dünyası*, 9(2), s. 431-465.
- Öz, E. (2020). Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Yaşam Boyu Öğrenme Ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, Ö. (2015). “Dünya’da ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu”. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, s. 376-394.
http://www.inesjournal.com/Makaleler/2097601777_26-id-174-.pdf
- Özçiftçi, M. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Özyeterliklerinin İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Özdemir, Y. (2018). Öz-Düzenlemeli Çevrimiçi Öğrenme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması Ve Öz-Düzenlemenin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özdoğan, A., & Berkant, H. (2020). “Covid-19 pandemisi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi”. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), s. 13-43.
- Özmen, H. (2016). “Çevrimiçi öğrenme ortamlarının öğrenme üzerindeki etkileri”. *Eğitim ve Teknoloji Dergisi*, 5(2), s. 115-130.
- Öztürk, M. (2018). Ters Yüz Sınıf Modelinde Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi: Yabancı Dil Dersi Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Papagiannis, G. D., & Sipitanou, A. A. (2018). “The importance of European Framework of Key Competences and New Skills Agenda for lifelong learning and entrepreneurial skills”. *Economics, Management and Marketing (MAC-EMM 2018)*, s. 246.

- Parisi, G. I., Kemker, R., Part, J. L., Kanan, C., & Wermter, S. (2019). "Continual lifelong learning with neural networks: A review". *Neural Networks*, 113, s. 54-71. <https://doi.org/10.1016/j.neunet.2019.01.012>
- Pintrich, P. R. (2000). "The role of goal orientation in self-regulated learning". In *Handbook of self-regulation/Academic*, s. 451-502.
- Pintrich, P. R. (2004). "A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students". *Educational Psychology Review*, 16, s. 385-407.
- Porter, B. D. (2014). *Religious educators' experiences with self-directed learning in professional development: A qualitative study* (doktora tezi). Utah State University. ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3683596)
- Pullu, E. K., & Gömleksiz, M. N. (2020). "Meslek yüksekokulu öğrencilerinin COVID-19 pandemi sürecinde çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazır bulunuşluk ve tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi". *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), s. 757-782.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). "Models of self-regulated learning: A review". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), s. 269-286. <https://doi.org/10.1080/00313830120074206>
- Rakes, G. C., & Dunn, K. E. (2010). "The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination". *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), s. 78-93.
- Recepoğlu, S. (2021). "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi". *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), s. 551-569.
- Risemberg, R., & Zimmerman, B. J. (1992). "Self-regulated learning in gifted students". *Roeper Review*, 15(2), s. 98-101.
- Ruban, L., & Reis, S. M. (2006). "Patterns of self-regulatory strategy use among low-achieving and high-achieving university students". *Roeper Review*, 28(3), s. 148-156.

- Sarı, A., & Akinoğlu, O. (2009). “Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), s. 139-154.
- Sargözo, O. (2022). *Yaşam boyu öğrenme* (1. baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Schunk, D. H. (1996). “Goal and self-evaluative influences during children’s cognitive skill learning”. *American Educational Research Journal*, 33(2), s. 359-382.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (2017). “Historical, contemporary, and future perspectives on self-regulated learning and performance”. In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s. 1-15). Routledge: New York.
- Sever, D., Baldan, B., Hamzaj, Y. A., Tuğlu, B., & Kabaoğlu, K. (2018). “Küreselleşme Sürecinde Eğitim Alanında Atılan Adımlar: Türkiye ve Eğitimde Başarılı Ülke Örnekleri”. *İlköğretim Online*, 17(3). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466396>
- Sevinç, Ş., & Çelebi, M. (2020). “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi”. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(29 Ekim Özel Sayısı), s. 3533-3564.
- Sezer, H. N., & Alabay, E. (2018). “Türkiye’de özdüzenleme ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi”. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 74(6), s. 367-384. <https://doi.org/10.16992/ASOS.13827>
- Sezgin, S. (2021). “Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler”. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), s. 273-296.
- Shea, P., Hayes, S., Uzun Smith, S., Vickers, J., Bidjerano, T., Gozza-Cohen, M., ... & Tseng, C. H. (2013). “Online learner self-regulation: Learning presence viewed through quantitative content-and social network analysis”. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), s. 427-461.
- Sivacı, S. Y., & Çöplü, F. (2020). “Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri, akademik motivasyonları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki”. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), s. 667-700.

- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (7. baskı). Routledge: New York.
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). “How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018)”. *American Journal of Distance Education*, 33(4), s. 289-306.
- Soner, M. (2021). Çevrimiçi Eğitim Kapsamında Üniversite Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerileri Ve Okula Bağlılıkları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Song, L., & Hill, J. R. (2007). “A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments”. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(1), s. 27-42.
- Soran, H., Akkoyunlu, B., & Kavak, Y. (2006). “Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğiticilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, s. 123-140.
- Su, Y. H., Feng, L. Y., Yang, C. C., & Chen, T. L. (2012). “How teachers support university students’ lifelong learning development for sustainable futures: The student’s perspective”. *Futures*, 44(2), s. 158-165.
- Şahin, S. M., Köğce, D., Özpınar, İ., & Yenmez, A. A. (2014). “Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), s. 185-213.
- Şipal, Ö. Y. (2021). “Hayat boyu öğrenme kurumu olan halk eğitimi merkezi öğretmen ve usta öğreticilerin yetişkin eğitimi süreçlerinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri”. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(II), s. 41-58.
- Talan, T., & Gülseçen, S. (2018). “Ters-yüz sınıf ve harmanlanmış öğrenmede öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi”. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9(3), s. 563-580.
- Tan, C. L., & Morris, J. S. (2005). “Undergraduate college students, laptop computers, and lifelong learning”. *The Journal of General Education*, 54(4), s. 316-338.
<https://www.jstor.org/stable/27798030>

- Taşçı, M. E. (2022). Öğrenme Analitiğine Dayalı Kişiselleştirilmiş Geri Bildirimlerin Öğrencilerin Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri Ve Çevrimiçi Öğrenme Motivasyonuna Etkisinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Telli, S. G., & Altun, D. (2020). “Coronavirus ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi”. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), s. 25-34.
- Toker-Gökçe, A. (2008). “Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim”. *DÜ Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, s. 1-12.
- Thongmak, M. (2021). “A model for enhancing employees’ lifelong learning intention online”. *Learning and Motivation*, 75, 101733. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2021.101733>
- Tortop, H. S. (2015). “A comparison of gifted and non-gifted students’ self-regulation skills for science learning”. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 3(1), s. 42-57.
- Tuğtekin, E. B. (2022). “Çevrimiçi öğrenme ortamlarında üniversite öğrencilerinin öz düzenleme düzeylerinin incelenmesi [Investigation of college students' self-regulation levels in online learning environments]”. *Eğitim Yansımaları*, 6(1), s. 10-23. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1234567>
- Tülübaş, T. (2022). “Çevrim içi öğrenmede öz-düzenleme becerisinin akademik başarıya etkisi”. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(2), s. 389-416.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2018). *Türkiye İstatistik Kurumu*. <http://www.tuik.gov.tr> adresinden 18 Nisan 2024 tarihinde alınmıştır. http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1606
- Urhan, N. (2020). “Hayat boyu öğrenme: Avrupa Birliği ve Türkiye karşılaştırması”. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 1, s. 18-45.
- UNICEF. (2021). *COVID-19 and school closures*. <https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2021/03/COVID19-and-school-closures-repx.pdf>
- Urhan, N. (2020). “Hayat boyu öğrenme: Avrupa Birliği ve Türkiye karşılaştırması”. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 1, 18-45.

- Usta, İ., İşcan, A., & Yiğit, B. (2019). “Açık ve uzaktan öğrenme dersinin geliştirilmesine dönük eğitim fakültesi uzman görüşlerinin belirlenmesi”. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), s. 37-52.
- Uzun, A. M., Unal, E., & Yamac, A. (2013). “Service teachers' academic achievements in online distance education: The roles of online self-regulation and attitudes”. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), s. 131-140. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1013774>
- Uzundiz, T. N. (2022). Öğretmen Adaylarının Transaksiyonel Uzaklık Algıları Ve Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Üredi, İ., & Üredi, L. (2005). “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Vardar, A. K. (2011). Öz-Düzenleme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Başarılarına, Öz-Düzenleme Stratejileri Kullanımına Ve Tutumlarına Etkisi. Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Watkins, R. (2007). *Preparing e-learners for online success*. <https://www.elearningguild.com/showfile.cfm?id=2139> adresinden 26 Nisan 2024 tarihinde alınmıştır.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983, Kasım). “The teaching of learning strategies”. In *Innovation Abstracts* (Cilt 5, Sayı 32, s. 32).
- Winne, P. H. (1996). “A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning”. *Learning and Individual Differences*, 8(4), s. 327-353. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90022-9](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90022-9)
- Yamamoto, G. T., Demiray, U., Kesim, M., Yuzer, T. V., Demirci, B. B., & Eby, G. (Ed.). (2011). *Türkiye’de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar* (Cilt 155). Efil Yayınevi: Ankara.

- Yaman, F. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Yaman, B. (2021). “Covid-19 pandemisi sürecinde Türkiye ve Çin’de uzaktan eğitim süreç ve uygulamalarının incelenmesi”. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(Pandemi Özel Sayısı), s. 3298-3308.
- Yasa, H. D. (2018). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Yavuz, M., Kayalı, B., Balat, Ş., & Karaman, S. (2020). “Salgın sürecinde Türkiye’deki yüksek öğretim kurumlarının acil uzaktan öğretim uygulamalarının incelenmesi”. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), s. 129-154. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.784822>
- Yavuzalp, N., & Özdemir, Y. (2020). “Öz-düzenlemeli çevrimiçi öğrenme ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması”. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(3), s. 269-278.
- Yetik, S. S. (2011). Çevrimiçi Öz Düzenleyici Öğrenme Ortamında Farklı Denetim Odaklarına Göre Sunulan Metabilişsel Rehberliğin Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleme Becerilerine Ve Öz Yeterlik Algılarına Etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yetik, S. S. (2017). “Çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme ortamında metabilişsel desteğin öz düzenleme becerisine etkisi”. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(1), s. 107-122. <https://doi.org/10.30703/cije.321444>
- Yıldırım, S., & Doğan, B. (2020). “Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve çevrimiçi öğrenme”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(3), s. 203-219. Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Yıldız, E. (2020). “Çevrimiçi öğrenme ortamlarında uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissine etki eden faktörlerin incelenmesi”. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), s. 180-205. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Yıldız Durak, H., & Tekin, S. (2020). “Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi”. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1).

- Yıldız, H., & Seferoğlu, S. S. (2013). “Sayısal uçurumun önlenmesinde eğitimin işlevi ve bilişim teknolojileri öğretmenlerinin bu süreçteki rolü”. *Middle Eastern and African Journal of Educational Research*, 3, s. 69-79. Türkiye.
- Yılmaz, R., & Şahin, M. C. (2020). “COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin çevrimiçi eğitime adaptasyonu: Bir durum çalışması”. *İlköğretim Online*, 19(3), s. 1152-1167.
- Yılmaz, R., & Beşkaya, Y. M. (2018). “Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), s. 159-181. Ankara Üniversitesi: Ankara. <https://doi.org/10.30964/auebfd.406246>
- Yin, H., Wang, W., & Han, J. (2016). “Chinese undergraduates’ perceptions of teaching quality and the effects on approaches to studying and course satisfaction”. *Higher Education*, 71, s. 39-57. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9887-5>
- Yoon, J., Yang, E., Lee, J., & Hwang, S. J. (2017). “Lifelong learning with dynamically expandable networks”. *arXiv preprint arXiv:1708.01547*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1708.01547>
- Yurdugül, H., & Sırakaya, D. A. (2013). “Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması”. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), s. 391-406. Türkiye.
- Yüzlü, U. (2019). Ön Lisans Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Zhang, J., Ding, Y., Yang, X., Zhong, J., Qiu, X., Zou, Z., & Zheng, Y. (2022). “COVID-19’s impacts on the scope, effectiveness, and interaction characteristics of online learning: A social network analysis”. *PLOS ONE*, 17(8), e0273016. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0273016>
- Zimmerman, B. J. (1989). “A social cognitive view of self-regulated academic learning”. *Journal of educational psychology*, 81(3), s. 329.
- Zimmerman, B. J. (1990). “Self-regulated learning and academic achievement: An overview”. *Educational psychologist*, 25(1), s. 3-17.

- Zimmerman, B. J. (1998). "Academic studing and the development of personal skill: A self-regulatory perspective". *Educational psychologist*, 33(2-3), s. 73-86.
- Zimmerman, B. J. (2000). "Attaining self-regulation: A social cognitive perspective". In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (s. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (1990). "Self-regulated learning and academic achievement: An overview". *Educational Psychologist*, 25(1), s. 3-17. Routledge: New York.
- Zimmerman, B. J. (2002). "Becoming a self-regulated learner: An overview". *Theory Into Practice*, 41(2), s. 64-70. Columbus, OH: The Ohio State University.



EKLER
EK 1
ETİK KURUL İZİN BELGESİ



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği



Sayı : E-84026528-050.99-2400022845
Konu : Başvuru İncelenmesi

21.01.2024

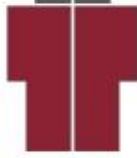
Sayın Pınar YILDIZ AĞDEMİR

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2024-YÖNP-0024 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu'nun almış olduğu 18.01.2024 tarih ve 01/10 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR 10- Sorumlu yürütücülüğünü **Doç. Dr. Özden ŞAHİN İZMİRLİ**'nin yaptığı ve proje araştırmacısı **Pınar YILDIZ AĞDEMİR** tarafından gerçekleştirilen "Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmanın, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu ilkelerine uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

EK 2
VERİ TOPLAMA İZİN BELGESİ



T.C.
İSTANBUL TOPKAPI ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜK



Sayı : E-31675095-044-2400007217
Konu : Araştırma İzni

02.05.2024

Sayın Pınar YILDIZ AĞDEMİR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Etik Kurulu onayı ile "Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri ile Yaşamboyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmanız kapsamında 2023 - 2024 Eğitim - Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Üniversitemizde öğrenim görmekte olan öğrencilere yönelik saha çalışması yapmanız uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

EK 3

TÜRKÇE ÇEVİRİMİÇİ ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği Hk. Harici Gelen Kutusu Doç. Dr. Selcan Kılış

 **Pinar YILDIZ** Alıcı: s 10 Nis 2023 Pzt 13:31 ☆ ↩ ⋮

Sevgili S. Hocam Merhabalar,

İsmim Pinar Yıldız, İstanbul Topkapı Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi'nde görev yapmaktayım ve aynı zamanda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Tezli Yüksek lisans öğrencisiyim.

"Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile yaşamboyu öğrenme eğilimleri" üzerine çalışmaktayım ve çalışmama katkıda bulunacağına inandığım bir ölçeğinize rastladım.

İzniniz olursa, ihtiyacım dahilinde kullanabilmem için Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerisi ölçeğinizi kullanabilir miyim ve benimle paylaşabilir misiniz hocam?

Çok teşekkür eder, iyi günler dilerim.

 **Selcan KILIŞ** Alıcı: ben 10 Nis 2023 Pzt 16:39 ☆ ↩ ⋮

Merhaba Pinar,

Elbette ölçeği kullanabilirsiniz.

Ekteki makalede ölçekle ilgili detaylı bilgi ve Ekler kısmında ölçeğin tamamı mevcuttur.

İyi çalışmalar dilerim,

Doç. Dr. S.

EK 4

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

Ölçek Hk. Harici Gelen Kutusu x Yelkin Hoca x

**Pinar YILDIZ**
Alıcı: yi

23 Oca 2023 Pzt 19:19 ☆ ↶ ⋮

Sevgili Y. Hocam Merhabalar,

İsmim Pinar Yıldız, İstanbul Topkapı Üniversitesi'nde Uzaktan Eğitim Merkezi'nde görev yapmaktayım ve aynı zamanda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Tezli Yüksek lisans öğrencisiyim.

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile yaşamboyu öğrenme eğilimleri üzerine çalışmaktayım ve çalışmama katkıda bulunacağına inandığım bir ölçeğinize rastladım.
İzniniz olursa, ihtiyacım dahilinde kullanabilmem için Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinizi benimle paylaşabilir misiniz?

Çok teşekkür ederim iyi akşamlar dilerim.

**Yi**
Alıcı: uen

24 Oca 2023 Sal 09:29 ☆ ↶ ⋮

Merhaba, ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Başarılar dilerim.

EK 5
TÜRKÇE ÇEVİRİMİÇİ ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ

<i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.</i>	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Hedef Belirleme					
1. Çevrimiçi derslerdeki ödevlerim için ölçütler belirlerim.					
2. Kısa-vadeli hedeflerin (günlük veya haftalık) yanı sıra uzun vadeli hedefler de (aylık veya dönem/sömestr boyunca) belirlerim.					
3. Çevrimiçi derslerdeki öğrenmem için ölçütlerimi yüksek tutarım.					
4. Çevrimiçi derslerde çalışma zamanımı ayarlamaya yardımcı olması için hedefler belirlerim.					
5. Çevrimiçi olmasından dolayı çalışmamın kalitesinden ödün vermem.					
Çevre Düzenlenmesi					
6. Çalışma ortamımı fazla dikkat dağıtacak şeylerden uzak olacak şekilde seçerim.					
7. Ders çalışmak için rahat bir yer bulurum.					
8. Çevrimiçi dersler için en verimli çalışabileceğim yeri bilirim					
9. Çevrim içi derslerime çalışmak için dikkat dağıtan şeylerin az olduğu zamanı seçerim.					
Ders Çalışma Stratejileri					
10. Çevrimiçi dersler için daha ayrıntılı notlar tutmaya çalışırım, çünkü ders notları çevrimiçi öğrenmede normal sınıftaki öğrenmeye göre daha önemlidir.					
11. Dikkat dağıtan şeyleri önlemek için çevrimiçi gönderilen öğretim materyallerini yüksek sesle okurum.					

12. Sorularımı, çevrimiçi sohbet odasına ve tartışmaya katılmadan önce hazırlarım.					
13. Ders içeriğini iyice öğrenmek için çevrimiçi derslerde verilen problemlere ek olarak ilave problemlere de çalışırım.					
Zaman Yönetimi					
14. Zaman alıcı olduğumu bildiğim için çevrimiçi derslerime çalışırken fazladan zaman ayırırım.					
15. Çevrim içi derslere çalışmak için her gün veya her hafta aynı zamanı ayarlamaya çalışırım ve bu çizelgeyi uygularım.					
16. Günlük derslere katılım zorunluluğumuz olmamasına rağmen, yine de çalışma sürelerimi günlere eşit olarak bölmeye çalışırım.					
Yardım İsteği					
17. Ders içeriğine hâkim bilgili birini bulurum, böylece yardıma ihtiyacım olduğunda ona danışabilirim.					
18. Sorunlarımı sınıf arkadaşlarımla çevrimiçi olarak paylaşırm, böylece hangi problemlerle uğraştığımızı ve onları nasıl çözeceğimizi biliriz.					
19. Eğer gerekirse sınıf arkadaşlarımla yüz yüze görüşmeye çalışırım.					
20. Dersi veren öğretim elemanından e-posta yoluyla yardım almada ısrarcıyım.					
Öz Değerlendirme					
21. Çevrimiçi derslerde ne öğrendiğimi anlamak için öğrendiklerimi özetlerim.					
22. Çevrimiçi bir derse çalışırken, ders içeriği ile ilgili kendime birçok soru sorarım.					
23. Çevrimiçi derslerde nasıl olduğumu anlamak için sınıf arkadaşlarımla konuşurum.					
24. Sınıf arkadaşlarımdan öğrendiğinden farklı ne öğrendiğimi anlamak için onlarla konuşurum.					

EK 6
YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ	Çok Uyuyor	Kısmen Uyuyor	Çok Az uyuyor	Çok Az Uyumuyor	Kısmen Uyumuyor	Hiç Uyumuyor
<i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.</i>						
1. Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.						
2. Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.						
3. Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.						
4. Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.						
5. Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.						
6. Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.						
7. Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.						
8. Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.						
9. Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımdan pay ayırıyorum.						
10. Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.						
11. Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.						
12. Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.						
13. Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.						
14. Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.						

15. Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.						
16. Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb.) kullanmam.						
17. Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.						
18. Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.						
19. Zorunlu değilsem (sınav, proje vb. için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.						
20. Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiklerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.						
21. Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.						
22. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.						
23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.						
24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						
25. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.						
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						

EK 7

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri ile Yaşamboyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki Üzerine Araştırma Anketi

Sayın Katılımcı,

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme süreçlerindeki öz düzenleme becerileri ve bu becerilerin yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile olan ilişkisini anlamak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda eğitim bilimleri alanında bilgi birikimine katkı sağlama hedefi güdülmektedir. Araştırma kapsamında sizden bazı değerlendirme ölçeklerini doldurmanız rica olunmaktadır.

Anket yaklaşık 5 - 10 dakika sürecektir ve verilen yanıtlar tamamen anonim olarak işlenecektir. Kişisel bilgileriniz ve verdiğiniz yanıtlar hiçbir kurum ve kuruluşla paylaşılmayacak olup, katılımınız bu alandaki anlayışın derinleştirilmesine ve eğitim stratejilerinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacaktır.

Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Katılımcı Bilgileri ve Çevrimiçi Öğrenme Deneyimleri

Bu bölümde, araştırmanın daha iyi anlaşılabilmesi için bazı temel demografik bilgiler ve çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki deneyimler sorulmaktadır. Lütfen aşağıdaki soruları mümkün olduğunca doğru bir şekilde yanıtlayınız.

1. Cinsiyetiniz *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Kadın
☐ Erkek

2. Yaşınız *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ 18 - 24
☐ 25 - 34
☐ 35 - 44
☐ 45 - 54
☐ 55 ve üzeri

3. Haftalık Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Etkileşim Süresi *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ 1 saatten az
☐ 1- 3 saat
☐ 3 - 5 saat
☐ 5 saatten fazla

4. Kayıt Olunan Öğretim Türü *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Örgün Eğitim
☐ Uzaktan Eğitim

5. Öğrenim Kademesi *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Önlisans 6. soruya gidin
☐ Lisans 7. soruya gidin
☐ Lisansüstü 12. soruya gidin

6. Okuduğunuz Bölüm *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Bilgisayar Destekli Tasarım ve Animasyon 13. soruya gidin
☐ Grafik Tasarımı (Uzaktan Öğretim) 13. soruya gidin
☐ Çocuk Gelişimi (Uzaktan Öğretim) 13. soruya gidin
☐ Aşçılık (Uzaktan Öğretim) 13. soruya gidin
☐ Bilgisayar Programcılığı (Uzaktan Öğretim) 13. soruya gidin
☐ İnternet ve Ağ Teknolojileri (Uzaktan Öğretim) 13. soruya gidin
☐ Moda Tasarımı (Uzaktan Öğretim) 13. soruya gidin
☐ Eczane Hizmetleri (Uzaktan Öğretim) 13. soruya gidin
☐ Turist Rehberliği (Uzaktan Öğretim) 13. soruya gidin
☐ Uçak Teknolojisi 13. soruya gidin
☐ Anestezi 13. soruya gidin
☐ İlk ve Acil Yardım 13. soruya gidin
☐ Bilgisayar Destekli Tasarım ve Animasyon (Uzaktan Öğretim) 13. soruya gidin
☐ Mimari Restorasyon 13. soruya gidin
☐ İç Mekan Tasarımı 13. soruya gidin
☐ Sivil Havacılık Kabin Hizmetleri 13. soruya gidin
☐ Grafik Tasarımı 13. soruya gidin
☐ Çocuk Gelişimi 13. soruya gidin
☐ Ameliyathane Hizmetleri 13. soruya gidin
☐ Eczane Hizmetleri 13. soruya gidin
☐ Fizyoterapi 13. soruya gidin
☐ Turist Rehberliği 13. soruya gidin



- ☐ Aşçılık 13. soruya gidin
☐ Bilgisayar Programcılığı 13. soruya gidin
☐ İnternet ve Ağ Teknolojileri 13. soruya gidin
☐ Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği 13. soruya gidin
☐ Ağız ve Diş Sağlığı 13. soruya gidin
☐ Diş Protez Teknolojisi 13. soruya gidin
☐ Elektrik 13. soruya gidin
☐ Moda Tasarımı 13. soruya gidin
☐ Adalet 13. soruya gidin
☐ Harita ve Kadastro 13. soruya gidin
☐ Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik 13. soruya gidin
☐ Tıbbi Görüntüleme Teknikleri 13. soruya gidin
☐ Tıbbi Laboratuvar Teknikleri 13. soruya gidin
☐ Optisyenlik 13. soruya gidin

7. Fakülte *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Güzel Sanatlar,Tasarım ve Mimarlık Fakültesi 8. soruya gidin
- ☐ İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi 9. soruya gidin
- ☐ Mühendislik Fakültesi 10. soruya gidin
- ☐ Spor Bilimleri Fakültesi 11. soruya gidin

8. Okuduğunuz Bölüm *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Mimarlık 13. soruya gidin
- ☐ İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı 13. soruya gidin
- ☐ Çizgi Film ve Animasyon 13. soruya gidin
- ☐ Dijital Oyun Tasarımı 13. soruya gidin
- ☐ Tekstil ve Moda Tasarımı 13. soruya gidin
- ☐ Resim 13. soruya gidin
- ☐ Görsel İletişim Tasarımı 13. soruya gidin
- ☐ Grafik Tasarım 13. soruya gidin
- ☐ Müzik 13. soruya gidin
- ☐ Gastronomi ve Mutfak Sanatları 13. soruya gidin
- ☐ Radyo, Televizyon ve Sinema 13. soruya gidin
- ☐ Tiyatro 13. soruya gidin

İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi

cs.google.com/forms/d/1OKBMn-ItgqUY'sQQhD8k2E9A7xvikOEwZH8K1UJUJ/edit

4 16:42 Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri ile Yaşamboyu Öğrenme Eğilimleri

9. Okuduğunuz Bölüm *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Havacılık Yönetimi 13. soruya gidin
- ☐ İşletme (İngilizce) 13. soruya gidin
- ☐ Ekonomi (İngilizce) 13. soruya gidin
- ☐ Uluslararası Ticaret ve İşletmecilik (İngilizce) 13. soruya gidin
- ☐ İşletme 13. soruya gidin
- ☐ Ekonomi 13. soruya gidin
- ☐ Yönetim Bilişim Sistemleri 13. soruya gidin
- ☐ Uluslararası Ticaret ve İşletmecilik 13. soruya gidin
- ☐ Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler(İngilizce) 13. soruya gidin
- ☐ Psikoloji (İngilizce) 13. soruya gidin
- ☐ İngiliz Dili ve Edebiyatı(İngilizce) 13. soruya gidin
- ☐ İngilizce Mütercim ve Tercümanlık 13. soruya gidin
- ☐ Tarih 13. soruya gidin
- ☐ Psikoloji 13. soruya gidin
- ☐ Halkla İlişkiler ve Reklamcılık 13. soruya gidin
- ☐ Yeni Medya ve İletişim 13. soruya gidin

Mühendislik Fakültesi

10. Okuduğunuz Bölüm *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Bilgisayar Mühendisliği (İngilizce) 13. soruya gidin
- ☐ Yazılım Mühendisliği 13. soruya gidin
- ☐ Elektrik-Elektronik Mühendisliği(İngilizce) 13. soruya gidin
- ☐ Bilgisayar Mühendisliği 13. soruya gidin
- ☐ Elektrik-Elektronik Mühendisliği 13. soruya gidin

https://www.google.com/forms/d/1OKBMn-İtqUySQQhD8k2E9A7xvikOEwZH8K1U

18:42 Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri

11. Okuduğunuz Bölüm *

Yalnızca bir şıkı işaretleyin.

- ☐ Antrenörlük Eğitimi 13. soruya gidin
- ☐ Rekreasyon 13. soruya gidin
- ☐ Spor Yöneticiliği 13. soruya gidin

12. Okuduğunuz Bölüm

(tezli - tezsiz, türkçe - ingilizce önemli değil okuduğunuz bölümü seçmeniz yeterlidir)

Yalnızca bir şıkı işaretleyin.

- ☐ Oyunculuk 13. soruya gidin
- ☐ Yapay Zeka 13. soruya gidin
- ☐ Mimarlık 13. soruya gidin
- ☐ İşletme 13. soruya gidin
- ☐ Pazarlama İletişimi 13. soruya gidin
- ☐ Yönetim Bilişim Sistemleri 13. soruya gidin
- ☐ Tarih 13. soruya gidin
- ☐ Deniz Siyaseti Ve Stratejileri 13. soruya gidin
- ☐ Elektrik-Elektronik Mühendisliği 13. soruya gidin
- ☐ Gastronomi ve Mutfak Sanatları 13. soruya gidin
- ☐ Grafik Tasarımı 13. soruya gidin
- ☐ Sahne Sanatları 13. soruya gidin
- ☐ Psikoloji 13. soruya gidin
- ☐ Spor Yöneticiliği 13. soruya gidin
- ☐ Güvenlik Bilimleri ve Uygulamaları 13. soruya gidin

