

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

AŞAMALI ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME MODELİNİN UZAKTAN
İNGİLİZCE EĞİTİMİNDE KULLANILMASININ
HAZIRBULUNUŞLUĞA, BAŞARIYA, TUTUMA VE
KALICILIĞA ETKİLERİ

Doktora Tezi

Hazırlayan
Erdoğan DOĞRU

Danışman
Prof. Dr. Raşit ÖZEN

BOLU, TEMMUZ-2020

DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

Erdoğan Doğru tarafından hazırlanan “Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modelinin Uzaktan İngilizce Eğitiminde Kullanılmasının Hazırbulunuşluğa, Başarıya, Tutuma ve Kalıcılığa Etkileri” başlıklı çalışma jüri tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir. 16/07/2020

Jüri Üyeleri

İmza

Üye (Tez Danışmanı)	: Prof. Dr. Raşit ÖZEN	
Üye	: Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU	
Üye	: Prof. Dr. Rüçhan UZ	
Üye	: Prof. Dr. Altay EREN	
Üye	: Prof. Dr. Kaya YILDIZ	

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Osman GÖRÜR
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

Doktora Tezi olarak sunduğum “Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modelinin Uzaktan İngilizce Eğitiminde Kullanılmasının Hazırbulunuşluğa, Başarıya, Tutuma ve Kalıcılığa Etkileri” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 16/07/2020.



Erdoğan DOĞRU

TEŞEKKÜR

Bu süreçte belli bir oranda öz-yönetimli çalışmama izin vererek bu çalışmaya kendi benliğimi yansıtabilmem konusunda gösterdiği engin hoşgörüsü, akademik bilgi birikimime yaptığı eşsiz katkıları ve bu çalışmayla ilgili ortaya koyduğu yapıcı eleştirilerinden dolayı tez danışmanım Prof. Dr. Raşit ÖZEN'e, teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Altay EREN ve Prof. Dr. Kaya YILDIZ'a, tez jürimde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU ve Prof. Dr. Rüçhan UZ'a çok önemli önerilerle bu çalışmaya yaptıkları katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Bu çalışmada alan uzmanı olarak görüşlerine başvurduğum Prof. Dr. Zeki ARSAL, Prof. Dr. Faruk ÖZTÜRK, Dr. Öğretim Üyesi Sevilay YILDIZ, Dr. Öğretim Üyesi Meriç TUNCEL, Doç. Dr. Anıl Ş. RAKICIOĞLU, Dr. Öğretim Üyesi Sedat AKAYOĞLU ve Dr. Öğretim Üyesi Vefa TEZEL'e değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Bu çalışmanın tamamını incelemek gibi çok zahmetli bir işi istekli bir şekilde yaparak Türkçe yazımdaki birçok hatanın düzeltilmesine yardım eden Türkçe öğretmenleri çok değerli arkadaşım Bayram ERDEN ve çok saygıdeğer eşi Güler ERDEN'e minnettar olduğumu bildirir ve çok teşekkür ederim.

Ailenin önemini daha iyi anladığım bu sürecin zor anlarında desteğini benden hiç esirgemeyen ve çalışmama ayırdığım zamanlarda yokluğumu çocuklarımıza hissettirmemeye gayret eden fedakâr eşim Sibel'e ve benden daha zorlu eğitim öğretim süreçlerinin içinde bulunmalarına rağmen kendilerinden çalarak bu çalışmaya yönelttiğim zamanı büyük bir anlayışla karşılayan oğlum Ozan'a ve kızım Pınar'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ.....	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ixi
GRAFİKLER DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
ÖZET	xivi
ABSTRACT.....	xvi
ÖNSÖZ	xviii
I. BÖLÜM	
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Eğitim programları.....	5
1.1.2. Eğitim teknolojileri	17
1.1.3. Yabancı dil olarak İngilizcenin öğrenilmesi	22
1.1.4. Öz-yönetimli öğrenme	29
1.2. Problem Cümlesi	39
1.3. Araştırmanın Amacı	40
1.4. Araştırmanın Önemi	41
1.5. Sayıtlılar.....	44
1.6. Sınırlılıklar.....	44
1.7. Tanımlar.....	44
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar.....	46
2.1. Kuramsal Temeller	46
2.1.1. Öz-yönetimli öğrenme	46
2.1.1.1. Öz-yönetimli öğrenme ile ilgili kuramsal modeller.....	56

2.1.1.1.1. Garrison'un öz-yönetimli öğrenme modeli.....	57
2.1.1.1.2. Candy'nin öz-yönetimli öğrenme modeli	60
2.1.1.1.3. Brockett ve Hiemstra'nın öz-yönetimli öğrenme modeli.....	643
2.1.1.1.4. Song ve Hill'in öz-yönetimli öğrenme modeli	66
2.1.1.2. Öz-yönetimli öğrenme ile ilgili eğitimsel modeller.....	69
2.1.1.2.1. Grow'un Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli	72
2.1.1.2.2. Wilcox'un eğitimsel öz-yönetimli öğrenme modeli ...	79
2.1.1.2.3. Rana, Ardichvili ve Polesello'nun eğitimsel öz- yönetimli öğrenme modeli	82
2.1.1.2.4. Öz-yönetimli öğrenme ile ilgili eğitimsel öneriler	83
2.1.1.3. Tennant'ın Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modeline yönelik eleştirileri	84
2.1.1.4. Öz-yönetimli öğrenmenin aşamaları	89
2.1.1.5. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk	90
2.1.2. Uzaktan eğitim.....	96
2.1.2.1. Uzaktan eğitimde öğretmen rolleri	106
2.1.2.2. Uzaktan eğitimde öğrenci rolleri	107
2.1.2.3. Uzaktan eğitimde etkileşim	109
2.1.2.4. Uzaktan eğitimin uygulama aşamaları	111
2.1.3. Tutum.....	114
2.2. İlgili Araştırmalar	122
2.2.1. Yurt dışında yapılan çalışmalar	123
2.2.1.1. Yurt dışında öz-yönetimli öğrenmeyle ilgili yapılan çalışmalar	123
2.2.1.2. Yurt dışında uzaktan eğitimle ilgili yapılan çalışmalar	133
2.2.1.3. Yurt dışında İngilizceye yönelik tutumla ilgili yapılan çalışmalar	149
2.2.2. Yurt içinde yapılan çalışmalar	158
2.2.2.1. Yurt içinde öz-yönetimli öğrenmeyle ilgili yapılan çalışmalar ..	158
2.2.2.2. Yurt içinde uzaktan eğitimle ilgili yapılan çalışmalar	167

2.2.2.3. Yurt içinde İngilizceye yönelik tutumla ilgili yapılan çalışmalar	178

III. BÖLÜM

3. Yöntem.....	191
3.1. Araştırma Modeli.....	191
3.2. Çalışma Grupları.....	192
3.3. Veri Toplama Araçları	194
3.3.1. İngilizce Başarı Testi	194
3.3.2. Kişisel bilgi formu	197
3.3.3. Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği	197
3.3.4. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	199
3.3.5. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	202
3.4. Veri Toplama Süreci.....	203
3.4.1. Ölçeklerin uygulanması	203
3.4.2. Çalışma takvimi	205
3.4.3. İngilizce ve öz-yönetimli öğrenme ile ilgili eğitim-öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanması.....	206
3.4.4. Dersin işleniş aşamaları	211
3.4.4.1. Amaç belirleme aşaması	213
3.4.4.2. Kaynak tarama aşaması	213
3.4.4.3. Öğrenme stratejilerinin kullanımı aşaması	215
3.4.4.4. Öz-değerlendirme aşaması.....	215
3.4.5. Faaliyet raporu	216
3.5. Verilerin Analizi	219

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Tartışma	222
4.1. Ön Analizler	222
4.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular.....	227
4.3. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgularla İlgili Tartışma.....	229
4.3.1. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğa yönelik bulgularla ilgili tartışma	229
4.3.2. Başarıya yönelik bulgularla ilgili tartışma.....	241

4.3.3. İngilizce dersine yönelik tutuma yönelik bulgularla ilgili tartışma	244
4.3.4. Uzaktan eğitime yönelik tutuma yönelik bulgularla ilgili tartışma	245
4.4. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	247
4.5. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgularla İlgili Tartışma	251
4.5.1.Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğun kalıcılığına yönelik bulgularla ilgili tartışma.....	251
4.5.2. Başarının kalıcılığına yönelik bulgularla ilgili tartışma	256
4.5.3. İngilizce dersine yönelik tutumun kalıcılığına yönelik bulgularla ilgili tartışma	259
4.5.4. Uzaktan eğitime yönelik tutumun kalıcılığına yönelik bulgularla ilgili tartışma	262
4.6. Cinsiyet Değişkeniyle İlgili Bulgular ve Tartışma	265
V. BÖLÜM	
5. Sonuçlar ve Öneriler	271
5.1. Sonuçlar	271
5.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlar	271
5.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlar	272
5.2. Öneriler	272
5.2.1. Eğitim ortamlarına yönelik öneriler.....	273
5.2.2. Gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler	278
KAYNAKÇA.....	286
EKLER.....	332
ÖZGEÇMİŞ	371

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1.1. EF-EPI raporlarına göre Türkiye'nin 2011-2019 yıllarına ait İngilizce yeterlik durumu	24
Tablo 2.1. Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli (AÖYÖM)	74
Tablo 2.2. AÖYÖM'de öğretmen, öğrenen rolleri ve ders içi etkinlikler	77
Tablo 2.3. Öğrenen ile öğretmen rolleri arasındaki uyum durumu	79
Tablo 3.1. Kontrol ve deney gruplarıyla ilgili demografik veriler	193
Tablo 3.2. Denemelik İngilizce Başarı Testinin örnekleme ile ilgili bilgiler	195
Tablo 3.3. Denemelik İngilizce Başarı Testinin madde analizi	196
Tablo 3.4. Ölçeklerin yakınsaklık ve ıraksaklık geçerliği için yapılan Korelasyon analizleri	198
Tablo 3.5. Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği güvenirlik değerleri ...	199
Tablo 3.6. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği güvenirlik değerleri	200
Tablo 3.7. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği güvenirlik değerleri	203
Tablo 3.8. Çalışma takvimi	205
Tablo 3.9. İngilizce ve öz-yönetimli öğrenme ile ilgili eğitim-öğretim programlarının hazırlanmasında kullanılan hedef ve davranışlarla ilgili sayısal veriler	206
Tablo 4.1. Başarı Testi ve ölçeklerden elde edilen verilerin normallik testleri	223
Tablo 4.2. Ön-test puanları için grup değişkenine göre yapılan <i>t</i> -testlerinin analizleri	225
Tablo 4.3. Ön-test puanları için cinsiyet değişkenine göre yapılan <i>t</i> -testlerinin analizleri	226
Tablo 4.4. GDO1 değerleri için grup değişkenine göre yapılan <i>t</i> -testlerinin analizleri	228
Tablo 4.5. GDO2 değerleri için grup değişkenine göre yapılan <i>t</i> -testlerinin analizleri	248
Tablo 4.6. Grupların Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ön-test, son-test ve kalıcılık testi puan ortalamaları	251
Tablo 4.7. Grupların Başarı Testi ön-test, son-test ve kalıcılık testi puan ortalamaları	256

Tablo 4.8. Grupların İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön-test, son-test ve kalıcılık testi puan ortalamaları.....	259
Tablo 4.9. Grupların Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ön-test, son-test ve kalıcılık testi puan ortalamaları.....	262
Tablo 4.10. GDO1 değerleri için cinsiyet değişkenine göre yapılan <i>t</i> -testlerinin analizleri.....	266
Tablo 4.11. GDO2 değerleri için cinsiyet değişkenine göre yapılan <i>t</i> -testlerinin analizleri.....	267



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Singapur Eğitim Bakanlığının Hazırladığı 21. Yüzyıl Yeterlikleri	3
Şekil 2.1. Garrison'un Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli	57
Şekil 2.2. Candy'nin Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli.....	61
Şekil 2.3. Brockett ve Hiemstra'nın Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli	64
Şekil 2.4. Song ve Hill'in Eğitimsel Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli.....	67
Şekil 2.5. Wilcox'un Eğitimsel Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli	81
Şekil 3.1. Ölçeklerin uygulanması süreci	204

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 4.1. Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ön-test, son-test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına göre grupların grafiği.....	252
Grafik 4.2. Başarı Testine ait ön-test, son-test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına göre grupların grafiği	256
Grafik 4.3. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön-test, son-test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına göre grupların grafiği.....	260
Grafik 4.4. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ön-test, son-test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına göre grupların grafiği.....	263

KISALTMALAR DİZİNİ

AÖYÖM	: Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli
BA	: Bireysel Anlam
İYT	: İngilizce Dersine Yönelik Tutum
İK	: İstek ve Kaygı
İÖ	: İngilizcenin Önemi
Öİ	: Öğrenme İsteği
ÖKB	: Öz-Kontrol Becerileri
ÖY	: Öz-Yönetim
ÖYÖ	: Öz-Yönetimli Öğrenme
ÖYÖHB	: Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk
ÖYT	: Öğrenmeye Yönelik Tutum
UEYT	: Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum

ÖZET

AŞAMALI ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME MODELİNİN UZAKTAN İNGİLİZCE EĞİTİMİNDE KULLANILMASININ HAZIRBULUNUŞLUĞA, BAŞARIYA, TUTUMA VE KALICILIĞA ETKİLERİ

Doğru, Erdoğan

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Raşit Özen

Temmuz-2020, xviii +371 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, Grow (1991) tarafından geliştirilen Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan öz-yönetimli öğrenme programının uzaktan İngilizce eğitiminde uygulanmasının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğa, başarıya, İngilizce dersine yönelik tutuma, uzaktan eğitime yönelik tutuma ve kalıcılığa etkilerinin incelenmesidir. Bu çalışma, yarı deneysel bir çalışma niteliğindedir ve desenini ön-test, son-test kontrol gruplu desen oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini 2017-2018 akademik yılı güz döneminde Türkiye'nin kuzeybatısında yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesine ait Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dallarının birinci sınıflarının güz dönemine kayıt yaptırarak 3 kredilik İngilizce-I dersini uzaktan eğitim yoluyla alan 146 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilen ve Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği; araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi; Tuncer, Berkant ve Doğan (2015) tarafından geliştirilen İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Kışla (2105) tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Toplanan veriler, SPSS-23 istatistik paket programında bootstrap tekniği kullanılarak yapılan bağımsız örneklem *t*-testleri aracılığıyla analiz edilmiştir.

Grup değişkenine göre yapılan analizlerde, İngilizce Dersine Yönelik Tutum leğinin İngilizcenin nemi ve ğrenmeye Yönelik Tutum alt boyutlarına ait ön-test ve son-test puanları arasında deney grubu lehinde, başarı testi ve z-Yönetimli ğrenmeye Hazırbulunuşluk leğine ait son-test ve kalıcılık testi puanları arasında ise kontrol grubu lehinde anlamlı farklar tespit edilmiştir. Ancak grup değişkenine göre yapılan analizlerde, başarı testi, İngilizce Dersine Yönelik Tutum leğinin İstek ve Kaygı alt boyutu, z-Yönetimli ğrenmeye Hazırbulunuşluk leği ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum leğine ait ön-test ve son-test puanları ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum leği ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum leğine ait son-test ve kalıcılık testi puanları arasında herhangi bir fark tespit edilememiştir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde ise başarı testi ve tüm ölçeklere ait hem n-test ve son-test puanları arasında hem de son-test ve kalıcılık testi puanları arasında herhangi bir fark tespit edilememiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak İngilizce, z-Yönetimli ğrenme, Uzaktan Eğitim, İngilizceye Yönelik Tutum, Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum

ABSTRACT**EFFECTS OF USING THE STAGED SELF-DIRECTED LEARNING MODEL
AT DISTANCE ENGLISH LEARNING ON READINESS, ACHIEVEMENT,
ATTITUDES AND RETENTION**

Doğru, Erdoğan

Ph. D. Thesis

Department of Educational Sciences
Curriculum Development and Instruction

Supervisor: Prof. Dr. Raşit Özen

July-2020, xviii +371 Pages

The aim of the present study is to investigate the implementation effects of the self-directed learning program prepared by the researcher, based on Grow's (1991) Staged Self-Directed Learning Model on self-directed learning readiness, academic achievement, attitudes towards English and attitudes towards distance learning. The present study is a quasi-experimental design designed as a pre-test and post-test with control group. The sample of the study is composed of 146 prospective teachers enrolled in the compulsory course of English-I given via distance education in the departments of Social Sciences and Turkish Education in a state-run university in the north-west of Turkey during the fall semester of 2017-2018 academic year. The data were collected by Self-Directed Learning Readiness Scale developed by Fisher, King and Tague (2001) and adapted to Turkish by Şahin and Erden (2009); Achievement Test developed by the researcher; Attitude Towards English Course Scale developed by Tuncer, Berkant and Doğan (2015) and Attitude Towards Distance Education Scale developed by Kışla (2015). The collected data were analyzed through Independent Samples *t*-test using bootstrap technique in SPSS-23 statistical package program.

In the analyses performed according to group variable, it was determined that there were statistically significant differences in favor of experimental group between pre-test and post test scores in Importance of English and Attitude Towards Learning

subscales of Attitude Towards English Course Scale and also there were statistically significant differences in favor of control group between post-test and retention test scores in achievement test and Self-Directed Learning Readiness Scale. In the analyses performed according to group variable, on the other hand, it was not determined any differences between pre-test and post-test scores in achievement test, Desire and Anxiety subscale of Attitude Towards English Course Scale, Self-Directed Learning Readiness Scale and Attitude Towards Distance Education Scale. In the analyses performed according to gender variable, it was determined differences neither between pre-test and post test scores nor between post-test and retention test scores in achievement test and all the scales.

Keywords: English as a Foreign Language, Self-Directed Learning, Distance Education, Attitude toward English, Attitude toward Distance Education

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, öz-yönetimli öğrenme, ders başarısı, İngilizce dersine yönelik tutum ve uzaktan eğitime yönelik tutum arasındaki ilişkilerin incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Öz-yönetimli öğrenme kavramı en genel anlamda bireyin kendi öğrenmelerinin her aşamasında tek karar verici olmasını ifade etmektedir. Bu çalışma, bireylerin öz-yönetimli öğrenmeye hem ihtiyacı hem de gücü olduğu görüşü üzerine temellendirilmiştir. Bireylerin öz-yönetimli öğrenmeye ihtiyacı vardır çünkü çağımızda bilgi o kadar hızlı bir şekilde gelişmektedir ki bireyler mesleklerinin gereklerini yerine getirirken eş zamanlı bir şekilde meslekî bilgilerinin yetersiz hale geldiğini fark etmektedir. Bu nedenle bireyler mesleklerini devam ettirebilmek için yeni bilgiler edinmek zorunda kalmaktadır. Bireylerin öz-yönetimli öğrenmeye gücü vardır çünkü gelişen teknoloji kendi başına öğrenmelere imkân tanımaktadır. Çağımızda internet ortamında ulaşılamıyacak bilgi neredeyse yok gibidir.

Ayrıca çağımızın yaygınlaşan eğitim formatı olarak uzaktan eğitim bir anlamda öğrenen bireylerin tek başlarına öğrenmesini zorunlu hale getirmektedir. Dolayısıyla uzaktan eğitim, içinde yer alan öğrencileri öz-yönetimli olmaya zorlamaktadır denebilir. Esasen bu çalışma başladığında uzaktan eğitim tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yaygınlaşmakta olan bir eğitim formatıydı. Ancak çalışmanın bu son aşamasında COVID-19 adındaki talihatsız bir virüs salgını nedeniyle uzaktan eğitim, tüm dünyadaki neredeyse tek eğitim formatı haline gelmiş bulunmaktadır. İnsanlığın bu talihatsız virüs salgınını bir an önce yenmesi dileğiyle beraber uzaktan eğitimin geldiği bu seviyeyi gelecekte de büyük oranda koruması muhtemel görünmektedir.

Bu çalışmanın konusunu belirlememe, öz-yönetimli öğrenmenin önemine olan büyük inancımın neden olduğunu söyleyebilirim. Yukarıda da açıkladığım gibi bu inancımın çağımızın gerekleri ve imkânlarıyla uyum içinde olduğu görüşündeyim. Bu çalışmanın sonuçlarının çağımızın eğitim ortamlarına olumlu katkılarda bulunmasını temenni ederim.

Erdoğan DOĞRU

I. BÖLÜM

1. Giriş

1.1. Problem Durumu

Eğitimin insan hayatının vazgeçilmez bir unsuru olduğu ve çok farklı alanlarda elde edilen evrensel bilgi birikiminin ancak eğitim aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarılabilirdiği bilinmektedir. Bilgi birikiminin bu şekilde eğitim aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarılması sayesinde, çağdaş toplumların ihtiyaç duyduğu üretimleri yapabilen, hizmetleri sunabilen ve hatta yeni gelişmelere öncülük edebilen insanlar yetiştirilebilmektedir. Ancak çağımızda evrensel bilgi birikiminin, daha önceki çağlarda olmadığı kadar hızlı bir şekilde değişim ve gelişim göstermesi dikkatleri çekmektedir. Dolayısıyla, bilgi birikiminde her an yeni gelişmelerin bu şekilde inanılmaz bir hızla yaşandığı günümüz dünyasında, eğitimin önemi daha önce hiç olmadığı kadar çok hissedilmekte olup eğitim kurumlarının bu gelişim ve değişim hızına yetişmekte bazen yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu nedenle, çağımızda bireyin kendi eğitiminde aktif rol alarak eğitim alanında ortaya çıkabilen bu tür yetersizlikleri bireysel olarak kendisinin telâfi etmesi gerektiği sonucunu çıkarmak mümkündür.

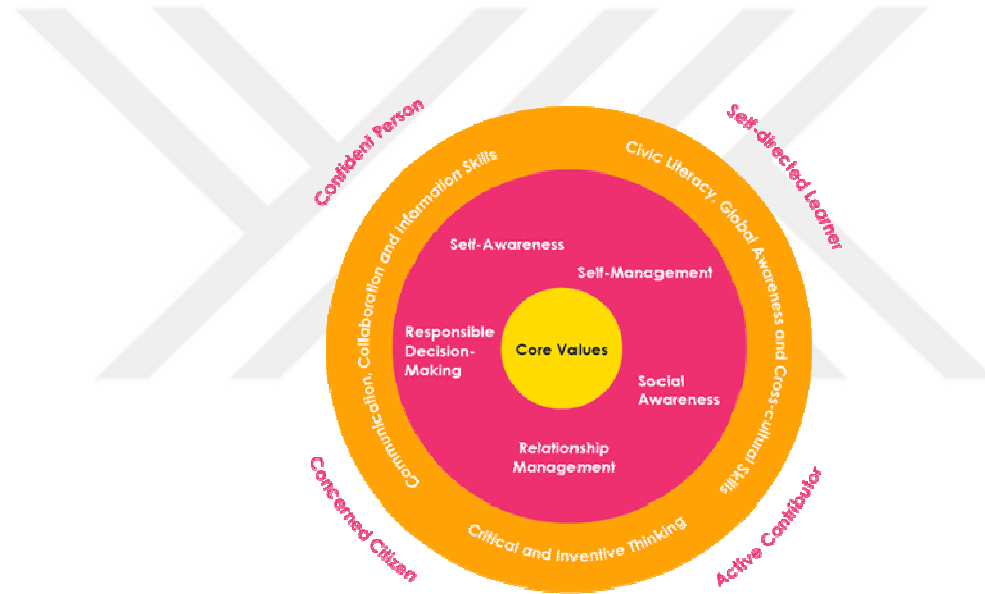
Esasen, çok farklı bireysel öğrenme imkânları yaratan yeni teknolojik gelişmelerin bireyin kendi eğitiminde daha fazla rol almasına yardımcı olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, bu teknolojik gelişmelerin farklı toplumlar arasında iletişim kurmayı son derece kolaylaştırdığı da bilinmektedir. Ancak ürünler, hizmetler veya yeni gelişmelerin farklı dilleri konuşan toplumlar arasında paylaşılması gerektiği durumlarda, dil farklılıklarından dolayı bir iletişim problemi ortaya çıkabilmektedir. Bu bağlamda iletişimin en temel aracının dil olduğu düşünülürse, bu iletişim ihtiyacının

yabancı dil öğrenme ihtiyacı olarak tanımlanması mümkündür. Ayrıca, teknolojik gelişmelerin her türlü öğrenme imkânına ek olarak yabancı dil öğrenme konusunda da yeni imkânlar sunduğu görülmektedir. Dolayısıyla bir yandan evrensel bilgi birikimindeki hızlı değişimlerin bireylerin kazandıkları bilgi ve becerilerin eskimesine ve güncelliğini kaybetmesine yol açtığı diğer yandan ise, teknolojideki gelişmelerin bireylerin bilgi ve becerilerini yeniden güncelleyebilmesine ve yeni öğrenmeler yapabilmesine imkân tanıdığı söylenebilir. Sonuç olarak, çağın getirdiği sorunlara yine çağın getirdiği imkânlarla çözüm bulunabilmesi mümkün görünmektedir.

Evrensel bilgi birikiminin inanılmaz bir hızla artması, gelişen teknolojinin çok farklı bireysel öğrenme imkânlarını yaratması ve farklı dilleri konuşan toplumların iletişiminin kolaylaşması gibi özelliklerin 21. yüzyılı daha önceki yüzyıllardan farklılaştıran ayırt edici özelliklerin başlarında geldiği söylenebilir. Bu ayırt edici özelliklerle farklılaşan çağımızda, eğitime yüklenen görevin de bu yeni durumlara ayak uydurabilen ve kendi eğitiminde aktif rol alabilen bireyler yetiştirmek olarak yeniden şekillendirilmesi gerektiği sonucu çıkarılabilir. Bu kapsamda, eğitim araştırmacılarının en önemli görevlerinden birinin çağa uygun bireyler yetiştirmenin yollarını aramak olduğu söylenebilir. Ancak çağa uygun birey tipini belirlemek için öncelikle 21. yüzyıl yeterliklerine ait bir çerçevenin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Böyle bir çerçeve ortaya çıkarıldıktan sonra, eğitimin görev tanımının bu çerçeveye göre yeniden düzenlenmesi mümkün olabilir. Esasen bireylerin 21. yüzyılda, daha önceki yüzyıllardan çok farklı yeni yeterliklere sahip olması gerektiği görüşünün toplum içinde genel bir kanı olarak paylaşıldığı gözlenmektedir. Ayrıca resmi kurumların da bu görüş doğrultusunda ciddi çalışmalar yaparak 21. yüzyıla ait yeterlikleri belirleme konusunda çabalar gösterdiği bilinmektedir.

Bu kapsamda birçok önemli resmi kurumun, 21. yüzyıl yeterlik çerçeveleri hazırlamak suretiyle çağa uygun insan tipini belirleme konusunda çalışmalar yaptığı ve bu çerçeveleri yol gösterici nitelikte, eğitimin hizmetine sunduğu görülmektedir. Singapur Eğitim Bakanlığı (2018) tarafından hazırlanan geniş kapsamlı 21. yüzyıl yeterlik çerçevesi (Şekil 1.1) buna bir örnek olarak verilebilir. Bu çerçevede, 21. yüzyıl insanının sahip olması gerekli görülen yeterlikler iç içe geçen halkalar halinde özelden

genele doğru sıralanmıştır. Şekil 1.1 incelendiğinde, öz-farkındalık (self-awareness), öz-yönetim (self-management), sosyal farkındalık (social awareness), ilişki yönetimi (relationship management) ve sorumlu karar vericilik (responsible decision-making) yeterliklerinin çekirdek değerler (core values) başlıklı merkezî halkanın etrafına yerleştirildiği görülmektedir. Bu temel değerlerin bireylere kazandırılması, üçüncü halkaya yerleştirilen iletişim (communication), işbirliği (collaboration), bilgi becerileri (information skills), vatandaşlık bilinci (civic literacy), küresel farkındalık (global awareness), kültürler arası beceriler (cross-cultural skills) ve eleştirel ve amaçlı düşünme (critical and inventive thinking) becerileri gibi daha üst düzeydeki yeterliklere öncülük etmektedir.



Şekil 1.1. Singapur Eğitim Bakanlığının Hazırladığı 21. Yüzyıl Yeterlikleri (2018)

Singapur Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan yeterlik çerçevesinin en dış halkasında ise bireylerin sahip olması gereken tüm yeterlikler dört başlık altında kapsayıcı bir şekilde ifade edilmiştir. Buna göre 21. yüzyılda eğitimdeki nihai amaç, öz-güveni yüksek (confident person), duyarlı vatandaş (concerned citizen), aktif katkıda bulunan (active contributor) ve öz-yönetimli öğrenen (self-directed learner) özelliklerine sahip bireyler yetiştirmektir. Nihai amaç olarak belirlenen bu birey özelliklerinin öğrenmesinin sorumluluğunu alabilen, duyarlı, aktif ve öz-güveni yüksek bireyi vurguladığı söylenebilir.

Bir başka 21. yüzyıl yeterlikleri çerçevesinin Kanada'nın Ontario eyaletinde Ontario Kamu Hizmetleri Birimi (Ontario Public Services, 2016) tarafından hazırlandığı görülmektedir. Bu geniş çerçevede, iletişim, işbirliği, müzakerecilik, liderlik, entelektüel açıklık, dürüstlük, eleştirel düşünme, dijital vatandaşlık, sorumluluk, tartışma yapabilirlik, bilgi okuryazarlığı, üst bilişsel yeterlik, problem çözme, öğrenci özerkliği, öz-yönetimli öğrenme, yaşam boyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme gibi yeterliklere yer verilmiştir. Singapur Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı çerçevede olduğu gibi bu çerçevede de bireysel özelliklerin ve bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almasının vurgulandığı söylenebilir.

Benzer bir başka çerçevenin de Avrupa Komisyonu (European Commission, 2006) tarafından Anahtar Yeterlikler başlığı altında hazırlanan 21. yüzyıl yeterlikleri çerçevesi olduğu görülmektedir. Bu yeterlikler çerçevesi, anadilde ve yabancı dillerde iletişim, STEM, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme (Avrupa Komisyonu tarafından 2006 yılında hazırlanan 21. yüzyıl yeterlikleri çerçevesi bağlamında, öğrenmeyi öğrenmenin yaşam boyu öğrenen bireyler için gerekli olduğu ifade edilmektedir.), sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri, girişimcilik ve kültürel farkındalık gibi yeterlik alanlarını içine almaktadır. Bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması vurgusunun bu çerçevede de diğer çerçevelere benzer şekilde yer aldığı görülmektedir.

Amerika'daki birçok eğitim organizasyonunun bir araya gelmesiyle oluşturulan 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı (Partnership for 21st Century Learning, 2006) tarafından da benzer bir yeterlikler çerçevesi hazırlanmış olup bu yeterlikler üç ana başlık altında toplanmıştır: (1) Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri: Yaratıcılık ve yenilikçilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği. (2) Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri: Bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve bilgi iletişim ve teknoloji okuryazarlığı. (3) Yaşam ve Kariyer Becerileri: Esneklik ve uyum sağlayabilirlik, öncülük edebilme ve öz-yönetim, sosyal ve kültürler arası beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk. Bireysel özelliklere yapılan vurgu nedeniyle, bu çerçevede de bireysel öğrenmelerin önemli görüldüğünü söylemek mümkündür.

Görüldüğü gibi, dünyanın değişik bölgelerinde değişik 21. yüzyıl yeterlikler çerçeveleri hazırlanmasına rağmen bu yeterlik çerçeveleri arasında önemli bir ortak nokta bulunmaktadır. Yukarıda verilen tüm yeterlik çerçevelerindeki ortak noktanın bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almasına yapılan vurgu olduğu söylenebilir. Nitekim farklı çerçevelerdeki öğrenci özerkliği, öz-yönetimli öğrenme, öz-farkındalık, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve sorumlu karar vericilik gibi yeterliklerin bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almasına yapılan bir vurgu olarak yorumlanması mümkün görünmektedir. Bu nedenle 21. yüzyılda bireysel öğrenmelerin son derece önemli görüldüğü çıkarımı yapılabilir. Çağımızda bireysel öğrenmelerin bu derece önemli hale gelmesi, daha önce de belirtildiği gibi, bir yandan bilginin inanılmaz bir hızla artması diğer yandan ise gelişen teknolojinin her türlü öğrenme imkânlarını bireye sunmasının doğal bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Çeşitli 21. yüzyıl yeterlik çerçevelerinin küresel çapta önemli resmi kurumlar tarafından hazırlanmış olması nedeniyle bu çerçevelerin etkilerinin de küresel çapta olması kaçınılmazdır. Nitekim bu çerçevelerin eğitim programları, eğitim teknolojileri ve yabancı dil öğrenme-öğretme gibi alanları küresel çapta etkilediği görülmektedir. Dolayısıyla 21. yüzyıl yeterlik çerçevelerinin öğrenmeyi öğrenme, yaşam boyu öğrenme, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma, eleştirel düşünebilme, teknolojiyi etkili biçimde kullanabilme ve hem anadilini hem de yabancı bir dili kullanarak iletişim kurabilme, teknolojiyi günlük hayatının bir parçası olarak görebilme ve kullanabilme gibi özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde küresel çapta etkili ve önemli olduğu söylenebilir. Bu durumun doğal sonucu olarak 21. yüzyıl yeterliklerinin etkileri, eğitim programları, eğitim teknolojileri ve yabancı dil öğrenme-öğretme gibi alanlarda değişik şekillerde kendini göstermektedir. Aşağıdaki bölümde, 21. yüzyıl yeterliklerinin sözü edilen bu alanlardaki etkileriyle ilgili açıklamalara detaylı şekilde yer verilmiştir.

1.1.1. Eğitim programları

Yukarıda sunulan 21. yüzyıl yeterlik çerçevelerinden de anlaşıldığı gibi, çağımızda bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması ve öğrenme faaliyetlerini

yaşam boyu sürdürmesi küresel çapta önemli kurumlar tarafından gerekli görülmektedir. Bu gerekliliğin esas nedeninin, her alandaki bilgi birikiminde yaşanan hızlı değişim ve gelişim sonucunda iş hayatındaki sorumluluklar ve görev tanımlarında meydana gelen hızlı ve sürekli değişimler olduğu söylenebilir. Bu nedenle, örneğin özel veya resmî herhangi bir kurum, belli süre aralıklarında çalışanlarına hizmet içi eğitim vererek onların bilgilerini yenilemek zorunda kalmaktadır. Küresel çapta bilgi o kadar hızla değişmektedir ki, bireyler bir yükseköğretim kurumundan mezun olup iş hayatına girdikleri ilk anda bile bilgilerinin eskimeye başladığını görebilmektedir. Bu durumun, bilgi edinmeyi yaşam boyu devam ettirilmesi zorunlu bir faaliyet haline getiren temel neden olduğu söylenebilir. Nitekim bazen kurumlar tarafından verilen hizmet içi eğitimler bile yeterli gelmeyebilmekte, çalışanların yaşam boyu öğrenme özelliklerine sahip olarak sürekli şekilde bireysel öğrenmeler yapması gerekebilmektedir. Esasen bireysel öğrenmeler için yeni imkânlar yaratan bilgi teknolojilerindeki gelişmelerin de bu gerekliliğin karşılanmasını kolaylaştırdığı bilinmektedir. Bu nedenle, yaşam boyu öğrenme gibi bireysel özelliklerin bireylere kazandırılması konusundaki bu eğitimsel ihtiyacın tarihin hiçbir anında olmadığı kadar önemli hale geldiğini söylemek mümkündür. Tarihî gelişmeler incelendiğinde, her çağın kendine özgü ayırt edici bir özelliği olduğu gibi çağımızdaki bu durumun da 21. yüzyılın ayırt edici bir özelliği olduğu sonucu çıkarılabilir.

Nitekim tarihî süreç içerisinde eğitimin insana bakışında yaşanan radikal değişimler sonucu, zaman zaman öğrenme-öğretme süreçlerinin yeniden tanımlandığı ve bu durumun da doğal olarak eğitim programlarını etkilediği görülmektedir. 19. yüzyıl sonları ve 20. yüzyıl başları gibi çok eski olmayan tarihlerde eğitime hâkim olan davranışçılık akımının etkisiyle, öğrenmenin mekanik bir uyarıcı-tepki süreci olarak tanımlandığı ve bireyin bu sürecin nesnesi olarak görüldüğü söylenebilir. Davranışçılık akımına göre öğrenme, uyarıcı ile davranış arasında kurulan bir bağ sayesinde ve uygun pekiştiricilerle gerçekleşen (Skinner, 1953), süreç sonunda da organizmada sinirsel bir bağın oluşmasına neden olan (Thorndike, 1927) ve insan zihninin dâhil olmadığı (Schunk, 2014) mekanik bir süreç olarak tanımlanmaktaydı.

Esasen davranışçılık akımını destekleyen araştırmacıların insan zihninde gerçekleşen işlemlerden habersiz olmadığı söylenemez. Onlar sadece zihinsel işlemlerin gözlemlenemez bir doğaya sahip olması nedeniyle, bunları dikkate almanın bilimsel olmayacağını düşünüyorlardı. Bu düşünce nedeniyle insan zihninde gerçekleşen işlemleri dikkate almayan ve insanı sadece bedenden ibaret bir varlık olarak gören bir anlayışın benimsenmiş olduğu söylenebilir. Zihinde gerçekleşen işlemleri göz ardı ederek sadece gözlemlenebilir davranış üzerinde odaklanan bu yaklaşımın, eğitimde öğrenmeye değil öğretmeye vurgu yapması ve bireyi pasif alıcı bir nesne olarak görmesi doğaldır. Nitekim davranış hedeflerinin belirlenmesi, ödül, ceza, pekiştirme, tekrarlar, programlı öğretim (Schunk, 2014) gibi bugün dahi bazıları eğitim ortamlarında kullanılan bireyi pasif alıcı gören uygulamaların davranışçılık anlayışından miras kaldığı söylenebilir. Bu uygulamalar, öğrenmenin dönemin ünlü metaforları olan saat ve otomatların çalışmasına benzer şekilde, mekanik bir uyarıcı-tepki olarak tanımlanmasının doğal sonuçları olarak değerlendirilebilir.

Davranışçı yaklaşımın insan davranışlarını tahmin edilebilir ve kolay anlaşılabilir bir makinenin hareketlerine benzetecek kadar onu nesneleştirmesinin, bu yaklaşıma destek veren teorisyenler tarafından dahi sorgulanmasına ve tepki olarak farklı arayışların doğmasına neden olduğu görülmektedir. Nitekim hemen sonra, öğrenmenin karmaşık zihinsel süreçlerde ve amaçlı şekilde gerçekleştiğini (Tolman, 1949) ileri süren bilişsel davranışçılar, insan zihnini de öğrenme sürecine dâhil ederek bu süreçte bireyin zihinsel süreçlerinin varlığını kabul etmiş ve davranışçılık akımının bilişsel akıma doğru dönüşmesine yol açmıştır. Bilişselci yaklaşımın hâkimiyetiyle birlikte, eğitim araştırmacılarının dikkatinin insan zihninin gözlemlenemeyen derinliklerine doğru yönelmeye başladığı söylenebilir.

Bilişselci yaklaşımın, bireyin anlamlı bir şekilde öğrenmesini (Ausubel, 1963), öğrenme esnasında bir takım karmaşık içsel süreçlerde zihinsel işlemler gerçekleştirmesini (Miller, 1994) ve bütün ile parçalar arasındaki ilişkileri keşfetmesini (Köhler, 1959) vurgulamak suretiyle, bireyin süreçteki rolünü merkeze aldığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, davranışçı yaklaşımı savunanlara ait olan saat ve otomat gibi metaforların önemini kaybettiği, onun yerine 20. yüzyılın büyük buluşu

olan bilgisayar metaforunun insan davranışlarını tanımlamak için daha uygun görüldüğü (Schultz ve Schultz, 2007) söylenebilir. Bilişselci yaklaşıma göre, bilgisayarın işlemcisinde gerçekleşen işlemlerin gözlemlenememesi, o işlemlerin yok sayılmasını gerektirmediği gibi insan zihninde gerçekleşen işlemlerin gözlemlenememesi de bu işlemlerin yok sayılmasını gerektirmemektedir. Bilişsel kuramlara göre, öğrenme esnasında çevreden gelen bilgi, içsel süreçlerde işlenmekte ve çevrede olup bitenlere içsel bir anlam yüklenmektedir. Dolayısıyla bilişselci yaklaşımın bireyi öğrenme sürecinde aktif bir eylemi yerine getiren bir özne olarak tanımladığı söylenebilir. Davranışçı yaklaşım, öğrenme sürecini davranışta değişme olarak tanımlarken bilişselci yaklaşım aynı süreci, bireyin zihninde meydana gelen olayların dışa yansımaları olarak tanımlamakta ve anlama, algılama, düşünme, duyu ve yaratma (Özden, 2010) gibi kavramlara vurgu yapmaktadır.

Yukarıdaki tanım ve kavramların öğrenen bireyin içsel süreçlerini vurguladığı ve bilişsel kuramcılarının fiilen öğretmeden çok öğrenmeyi merkeze aldığı söylenebilir. Sonuç olarak bilişselci akımlar, davranışçı akımların insanı sadece bedenden ibaret bir varlık sayan anlayışını reddederek bu anlayışı, hem beden hem de zihinden oluşan insan şekline dönüştürmüşlerdir. Bu yeni anlayışla birlikte dikkat, hatırlama, bellek, biliş, üst biliş, beyin temelli öğrenme, Keller Planı, anlamlı öğrenme, keşfederek öğrenme gibi birçok kavram ve modelin eğitimin içine girdiği (Schunk, 2014) görülmektedir. Bunlar, insanın bedensel ve zihinsel özelliklerini birlikte kabul eden bütünselliğe daha yakın bir bakış açısının sonuçları olarak değerlendirilebilir.

Daha sonraki süreçte, bilişselci yaklaşımdan bağımsız bir ekol oluşturamamakla birlikte, insana bakışta daha da bütünsel bir bakış açısı geliştiren hümanist yaklaşımların duyuşsal özellikleri de sürece dâhil ederek bilişselcilikteki en önemli eksiklerden birini tamamladığı söylenebilir. Bu yeni yönelime bilişsel kuramcılarının bir itirazının olmaması, hatta anlayışlarını bu yönde geliştirmeleri, hümanist yaklaşımın bağımsız bir ekol oluşturamamasının nedeni (Schultz ve Schultz, 2007) olarak gösterilmektedir. İhtiyaçlara vurgu yapan hümanist yaklaşımlar, insanı esas motive eden dürtünün, onun kendi ihtiyaçları olduğunu ileri sürerek ihtiyaçlarına göre bilinçli seçimler gerçekleştiren bir insan tanımı yapmışlardır. Hümanist

yaklaşımlarla birlikte bireyin ihtiyaçlarının, bedensel ve bilişsel ihtiyaçlara ek olarak duyuşsal ihtiyaçların da içinde olduğu daha geniş bir çerçevede tanımlandığı görülmektedir. Buna göre insan davranışları, tahmin edilebilir ve kolay anlaşılabilir bir bilgisayarın işlemlerinden çok farklı ve karmaşıktır. İnsanı daha karmaşık bir yapı içinde ele alan bu yeni yaklaşımı, çağımızdaki kuantum bilgisayarların klasik bilgisayarlardan daha karmaşık ve ön görülemeyen işlemcisi ile ilişkilendirerek yorumlamanın mümkün olduğu söylenebilir.

Çağdaş literatürde insanı beden, zihin ve duygularıyla tam bir bütün olarak gören, hem öğrenmeyi vurgulayan (Barr ve Tagg, 1995) hem de bedensel, bilişsel ve duyuşsal özelliklerin tamamını birlikte dikkate alan (Kurt ve Ekici, 2013) anlayışın genel kabul gördüğünü söylemek mümkündür. Nitekim son yıllarda, ilgi (Doğru ve Eren, 2016; Hidi, 2006), istek (Ross, Perkins, ve Bodey, 2016), içsel motivasyon (Oga-Baldwin, Nakata, Parker, ve Ryan, 2017), amaçlar (Kitsantas, Steen, ve Huie, 2009), özerklik (Deci ve Ryan, 2002), çoklu zeka (Baş ve Beyhan, 2010), öz-yeterlik (Karışan, 2017), öz-düzenleme (Pardo, Han, ve Ellis, 2017), öğrenmeyi öğrenme (Thoutenhoofd ve Pirrie, 2015), yaşam boyu öğrenme (Dabbagh ve Kitsantas, 2012; Kaplan, 2016), ters yüz eğitim (Hao, 2016) ve öz-yönetimli öğrenme (Boyer, Edmondson, Artis, ve Fleming, 2014) gibi hem bilişsel hem de duyuşsal çok çeşitli kavramın eğitim araştırmalarında kendine sıklıkla yer bulması bu genel kabulün kanıtı olarak gösterilebilir. Dolayısıyla günümüzde eğitim araştırmalarının bireysel özellikler üzerinde daha fazla odaklanmasını, bilişsel ve hümanist akımların etkisiyle açıklamak mümkün görünmektedir.

Birçok çağdaş eğitim araştırmacısı, öğrenme sürecinde bilişsel ve duyuşsal özelliklerin etkilerine odaklanmaktadır. Bilişsel özellikler bilinç düzeyinde düşünme ve kavrama ile (Erden ve Akman, 1997), duyuşsal özellikler ise, kısmen bilinçaltı düzeyde duygular ile (Topses, 2009) ilişkili olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla bilişsel özelliklerin, zekâ, inançlar, başarı amaçları, öğrenme stratejileri ve stilleri, bellek, dikkat, algı, unutma, hatırlama gibi bilinç düzeyinde; duyuşsal özelliklerin ise mutluluk, öfke, korku, sevgi ve kaygı gibi bilinçaltı düzeyinde bireysel özellikler olduğu söylenebilir. Günümüzde öğrenme, bireyin hem bilişsel hem de duyuşsal özellikleriyle

birlikte katıldığı bir süreç olarak (Pekrun, 2006) kabul edilmekte ve öğrenmede bilişsel ve duyuşsal özellikler birlikte değerlendirilmektedir.

Literatürdeki birçok araştırmada bilişsel ve duyuşsal özelliklerin öğrenmeyle ilişkisinin tespit edilmesi sonucunda, bu özellikleri dikkate alan eğitim yaklaşımlarının ağırlık kazandığı görülmektedir. Bu yeni yaklaşımların ortak noktasının bireysel özelliklere odaklanması olduğu söylenebilir. Günümüzde eğitim anlayışında geline bu nokta, bilişsel ve duyuşsal birçok bireysel özelliğin öğrenmeyle ilişkilendirilmesinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Nitekim literatür incelendiğinde, bilişsel ve duyuşsal birçok bireysel özelliğin öğrenmeyle doğrudan ilişkilendirildiği görülmektedir.

Literatürde öğrenmeyle en çok ilişkilendirilen bireysel özelliklerin başında zekânın geldiğini söylemek mümkündür. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkinin anlamlı ve pozitif yönde olduğu ve zekâ puanlarının öz değerlendirmeye dayalı olarak (Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2006) veya zekâ testleri aracılığıyla (Kuncel, Hezlett ve Ones, 2004; Ridgell ve Lounsbury, 2004) elde edilmesinin bu ilişkinin anlamlılığını ve yönünü değiştirmedeği görülmektedir. Bu çalışmalarda zekânın ders başarısına ilişkin varyansı %25 ile %30 arasında değişen büyük oranlarda açıkladığı ifade edilmektedir. Bu verilere dayanarak, başarının açıklanmasında zekânın çok önemli bir değişken olduğu ancak başarıyı tek başına açıklamaya yetmediği sonucu çıkarılabilir. Nitekim literatürde, birçok başka bireysel özelliğin de öğrenmeyle ilişkilendirildiği görülmektedir.

Literatürde öğrenmeyle ilişkilendirilen bir başka çok önemli değişkenin, bireyin farklı durumlara verdiği tepkileri etkileyen ve geniş çaplı sistematik özellikler (Anastasi, 1976) olarak tanımlanan bilişsel stiller olduğu söylenebilir. Bilişsel stili merkezine alan çalışmaların birçoğunda, alan-bağımlı ve alan-bağımsız stili yapılandırmasının (Witkin, Moore, Goodenough ve Cox, 1977) büyük yer tuttuğu görülmektedir. Bu çalışmaların bir sonucu olarak, bilişsel stil farklılıklarının eğitim ortamlarındaki çeşitli değişkenlerle ilişkili olduğu ileri sürülmektedir. Örneğin bilişsel stiller alanındaki en genel tespitlere göre, alan-bağımlı bireylerin sosyal içerikli

öğrenmede, alan-bağımsız bireylerin ise analitik düşünmede daha iyi oldukları (Witkin, Moore, Goodenough ve Cox, 1977) ifade edilmektedir.

Literatürde, öz-yeterlik inançları ve öz-düzenleme becerilerinin (Korkmaz, 2002) de öğrenmeyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Literatür taraması tarzı bir çalışmada (Zimmerman, 1990), öz-düzenleme becerilerinin başarıyla ilişkili olduğu görülmüş olup öz-düzenlemeli öğrenmenin, öz-yeterlik ve içsel motivasyonla sıkı ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine literatür taraması tarzı başka çalışmalarda (Lent, Brown ve Larkin, 1984; Linnenbrink ve Pintrich, 2003), öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarıyla derse katılım düzeyleri ve ders başarısı arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Betimsel bir çalışmada (Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992) ise, öğretim dönemi başındaki ebeveyn amaçlarının ve öğrencinin öz-yeterlik inançlarının ders notlarının yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca söz konusu çalışmada, öğrencilerin öz-düzenleme becerileri hakkındaki yeterliklerine olan inançlarının, akademik başarı için öz-yeterlik algılarını ve dolayısıyla akademik başarılarını etkilediği de tespit edilmiştir. Bu çalışmaların bulgularını öz-yeterlik inançları ve öz-düzenleme becerileri ile öğrenme arasındaki ilişkiye destek niteliğinde örnekler olarak değerlendirmek mümkün görünmektedir.

Literatürde öğrenmeyle ilişkilendirilen bir başka önemli değişkenin, bir dersin öğrencinin gelecek amaçlarına hizmet etme derecesini ve/veya fayda değerine ilişkin öğrenci algılarını ifade eden “algılanan araçsallık” olduğu söylenebilir. Lise öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallık ile gelecek zaman perspektiflerinin onların başarı ve tutumları üzerindeki etkilerinin incelendiği bir çalışmada (Özçetin ve Eren, 2010), algılanan araçsallığın İngilizce ders başarısını ve İngilizce dersine yönelik tutumu anlamlı ve olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Söz konusu çalışmanın bulgularına göre, İngilizce dersini gelecek için belirledikleri hedeflerle güçlü biçimde ilişkilendiren öğrencilerin ders başarısı ve derse yönelik tutumu olumlu yönde yükselmektedir.

Literatürde, tutumun da öğrenmeyle ilişkilendirildiği ve bir kavram olarak onun potansiyel önemine çok sayıdaki çalışmada vurgu yapıldığı görülmektedir. Hem

bilişsel hem de duyuşsal öğelere sahip bireysel bir özellik (Brown, 2000) olarak açıklanan tutum değişkeninin, ders başarısı açısından çok özel bir öneme sahip olduğu (Kazazoğlu, 2013; Mustafa, Rashid, Atmowardoyo ve Dollah, 2015) ifade edilmektedir. Genel olarak tutum, “belirli bir varlığı bir dereceye kadar psikolojik olarak olumlu ya da olumsuz değerlendirme eğilimi” (Eagly ve Chaiken, 1993,1) şeklinde tanımlanmaktadır. Bir yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenme konusunda öğrencinin algıları, anlayışları, inançları ve deneyimleri (Al-Noursi, 2013) ise, İngilizce öğrenmeye yönelik tutumu ifade etmektedir. Bu tanımlardan da anlaşıldığı gibi tutum, bireyi belirli bir yönde davranmaya yönlendiren çok önemli bir faktördür. Diğer bir ifadeyle birey, bir nesneye yönelik olumlu tutuma sahipse onu sever ve ona doğru yönelir; tersi durumda ise, ondan kaçınma ya da uzaklaşma eğilimi içine girer. Bu özelliği nedeniyle tutumun öğrenme-öğretme süreçlerinde önemli bir potansiyele sahip bir değişken olarak kabul edildiği söylenebilir.

Literatür incelendiğinde, tutumun daha derinlemesine analiz edilerek öğeleriyle birlikte tanımlandığı görülmektedir. Nitekim Gardner (1985) tutumu, duyuşsal, davranışsal ve bilişsel öğelerden oluşan bir yapı içinde tanımlamaktadır. Bu öğeler, tutumun yöneldiği olgu, olay ve/veya nesneye yönelik olarak sırasıyla duyguları, harekete geçmeye yönelik eğilimleri ve inançları ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle, ders veya uzaktan eğitim gibi herhangi bir nesneye yönelik olumlu tutum geliştiren bir bireyin söz konusu nesneye yönelik duyguları, harekete geçmeye yönelik eğilimleri ve inançları da olumlu olmaktadır. Bundan hareketle, bir nesneye yönelik tutumla o nesneye ait başarı arasında doğrudan veya dolaylı şekilde bir ilişki beklenmesinin doğal olduğu söylenebilir.

Esasen literatürde genel olarak bir derse yönelik tutumun, o derse ait başarıyla olumlu yönde ilişkili olduğunu gösteren çeşitli çalışmalar (Brown, 2000; Ellis, 2008; Elyıldırım ve Ashton, 2006; Masgoret ve Gardner, 2003) bulunmaktadır. Benzer şekilde, öğrencinin spesifik olarak konu, okul, öğretmen vb. öğelerden her birine yönelik tutumu ile ders başarısı arasında anlamlı ilişki olduğu (Açıkgöz, 1992; Ba-Udhan, 2010; Bloom, 1995; Genç ve Kaya, 2011) da bilinmektedir. Ayrıca uzaktan eğitime yönelik tutumun, ders başarısı (Çakır ve Solak, 2015) ve öğreticiler tarafından

uzaktan eğitimdeki eğitim yönetim sisteminin algılanan kolaylığı ve algılanan yararlılığı (Wichadee, 2015), öğrenciler tarafından uzaktan eğitimdeki eğitim yönetim sisteminin algılanan kolaylığı ve algılanan yararlılığı (Trayek ve Hassan, 2013) ve İngilizceye yönelik tutum (Yavuz, 2016) gibi ders başarısını etkileme potansiyeline sahip faktörlerle de ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrenmede bu kadar önemli bir yere sahip olması nedeniyle tutumun, literatürdeki birçok eğitim araştırmasında odak noktasına alındığı görülmektedir.

Bireyin davranışlarına yön veren karar verme sürecinde önemli rol oynayan tutumun, öğrenmeyle kazanılan bir özellik (Ülgen, 1994) olmasını, eğitim araştırmacılarının tutuma olan büyük ilgisinin en önemli nedenlerinden biri olarak sunmak mümkündür. Nitekim belli bir derse yönelik tutumun, spesifik olarak dersin zorlayıcılık seviyesinin düşürülmesi (Elyıldırım ve Ashton, 2006), liseden üniversiteye geçiş gibi ciddi bir durum değişikliği (Buschenhofen, 1998), zihin haritası kullanımı (Gömleksiz ve Yetkiner, 2012), algılanan araçsallık (Özçetin ve Eren, 2010) ve akran değerlendirmesi (Kastrat, Tollefson ve Gilbert, 1987) gibi yöntemlerle değiştirilebildiği bilinmektedir. Sonuç olarak, tutum gibi öğrenme ortamları açısından çok önemli olduğu ve bazı yöntemlerle değiştirilebildiği anlaşılan bir bireysel özelliğin uzaktan eğitim yoluyla verilen İngilizce dersine ait başarıyı inceleyen bir çalışmanın değişkenleri arasına alınmasının doğal olduğu söylenebilir. Bu nedenle İngilizce dersine ve uzaktan eğitime yönelik tutum değişkenleri bu çalışmanın bağımsız değişkenleri arasına alınmıştır.

Öğrenme-öğretme ortamları açısından çok önemli görülen ve ders başarısıyla arasındaki ilişki uzun zamandır bilinen bir başka değişkenin de motivasyon olduğu söylenebilir. En genel anlamda bireyin belli bir etkinliği yapma nedeni anlamına gelen motivasyon, eğitim ortamları açısından öğrencinin belli bir konuyu öğrenmek için bazı nedenlere sahip olması gibi çok anlamlı bir durumu ifade etmektedir. Nitekim literatürde motivasyon, “davranışların altında yatan sebepler” (Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose ve Boivin, 2010, 712) ya da insan davranışlarına yön veren faktörler (Feldman, 1997) olarak tanımlanmakta olup, sadece tanımının bile öğrenme ortamları açısından onun ne kadar önemli bir faktör olduğunu göstermeye yettiği söylenebilir.

Konuyla ilgili literatürde, ders başarısıyla motivasyon arasındaki olumlu ilişkiye kanıt sunan çok sayıda çalışma (Kurum, 2011; Masgoret ve Gardner, 2003; Moenikia ve Zahed-Babelan, 2010) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, ders başarısıyla içsel motivasyon arasında ilişki tespit eden oldukça çok sayıda çalışma (Deci ve Ryan, 1985; Gottfried, 1990; Lloyd ve Barenblatt, 1984) da bulunmaktadır. İçsel motivasyon, ilgili literatürde oldukça önemli kabul edilmekte ve genel olarak motivasyon kaynağının bireyin içsel dinamiklerinden gelmesi (Masgoret ve Gardner, 2003) şeklinde açıklanmaktadır.

Literatür incelendiğinde, motivasyonla başarı arasındaki olumlu ilişkinin tutarlı olduğu ancak genel kanının aksine, çok yüksek olmadığı görülmektedir. Geniş çaplı bir meta-analiz çalışmasında (Rotgans, 2009), bu ilişkinin 0,30 değerini fazla aşmadığı tespit edilmiştir. Hatta bir çalışmada (Gagne ve Pere, 2000), motivasyonla başarı arasında herhangi bir ilişki dahi tespit edilememiştir. Bu durum, başarıyı açıklamada motivasyonun tek başına yeterli olmadığı şüphesini akla getirmektedir. Bunun anlamı, bireyin bir konuyu öğrenmek için bir nedene sahip olmasının onu doğrudan çalışmaya yöneltmediği ve başarıya götürmediğidir. Esasen uygulamada da motivasyonları çok yüksek olduğu gözlenen bazı öğrencilerin ders başarısının düşük olduğu durumlara rastlanabilmektedir. Dolayısıyla başarıyı açıklamak için motivasyonun tek başına yeterli olmadığı ve bundan daha fazlasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Nitekim literatürde, başarıyı açıklamak için motivasyondan daha fazlasına ihtiyaç duyulduğu görüşünü destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Ataman (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, İngilizce hazırlık eğitimi alan üniversite öğrencilerinin tutumlarıyla başarıları arasında bir ilişki tespit edilememiştir. Çalışmada haftalık ders çalışma süresi ile ilgili olarak toplanan verilerden hareketle bu durum, öğrencilerin tutumları yüksek olmasına rağmen öğrenmek için gerekli olan çabayı harcamamalarına bağlı olarak açıklanmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmadan hareketle, başarı için çabanın motivasyona eşlik etmesi gerektiği söylenebilir. Yine 1166 üniversite öğrencisiyle yapılan başka bir çalışmada (Rotgans ve Schmidt, 2012) da, motivasyonla başarı arasında doğrudan bir ilişki tespit edilememiştir. Ancak buna rağmen öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri inançları ve başarıyla ilgili

sınıf davranışları analizlere eklendiğinde ilişki, olumlu ve anlamlı bulunmuştur. Çalışmada bu durum, bazı öğrencilerin motivasyonları yükselmesine rağmen öğrenmek için harekete geçmediği, dolayısıyla bazı öğrencilerin yüksek motivasyonlarının onları doğrudan başarıya götürmediği şeklinde açıklanmaktadır. Dolayısıyla motivasyonun ancak çaba, öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri inançları veya başarıyla ilgili sınıf davranışları gibi başka bir faktörle bir araya geldiğinde başarıyı daha iyi açıkladığı sonucu çıkarılabilir.

Literatürde, motivasyonla başka bir faktörün birlikte incelendiği çalışmalarda söz konusu faktörün takibinin öğrencilerin öz-puanlaması yerine gözleme dayalı olarak yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Nitekim Rotgans ve Schmidt'in (2012) çalışmasında, başarıyla ilgili sınıf davranışlarının öğretmen gözlemiyle ölçüldüğü ve bu ölçme formatının özellikle seçildiği ifade edilmektedir. Bu özel seçimin nedeni olarak öğrencilerin öz-puanlamasına dayalı olarak ölçülen başarıyla ilgili sınıf davranışlarının gerçeği yansıtmayabildiği ve bu davranışlarla başarı arasındaki ilişkinin sadece bu nedenle düşük ya da yüksek elde edilebilme ihtimali olması gösterilmektedir. Dolayısıyla başarıyla ilgili sınıf davranışlarının takip ve tespitinin gözlemsel olarak yapılması tavsiye edilmektedir. Bu tavsiye, eğitim araştırmalarında dikkate alınması gereken önemli bir tavsiye olarak değerlendirilebilir. Ancak söz konusu çalışmada (Rotgans ve Schmidt, 2012), öğrenme stratejilerinin öz-puanlamaya dayalı olarak tespit edilmesinin bu tavsiyeyle bir çelişki yarattığı düşünülebilir. Nitekim öğrenme stratejilerinin büyük bir bölümünün (örneğin not tutma, tekrar etme, kendi kelimeleriyle yeniden yazma, akran yardımı alma, bir bilen yardımı alma gibi) gözlenebilen nitelikte davranışlar olduğu söylenebilir. Öğrenmenin zihindeki faaliyetler sonunda gerçekleştiği (Miller, 1994) ve bireyin zihinsel süreçlerini aktif olarak sürece dâhil etmesi anlamına geldiği (Vural, 2016) düşünülürse, öğrenme stratejilerinin kullanımının da öğrenme ortamlarındaki başarıyla ilgili gözlenebilir davranışlar kapsamında değerlendirilmesi mümkündür.

Çeşitli çalışmalarda, ders başarısı ile farklı öğrenme stratejilerinin olumlu ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda ders başarısı ile bilişsel ve meta bilişsel stratejiler (Ghisavand, 2010), zaman yönetimi, erteleme stratejileri, konsantrasyon,

hafıza, çalışma yardımcıları, not tutma, test stratejileri, test kaygısı, bilgiyi organize etme ve işleme, motivasyon ve tutum boyutlarından oluşan çalışma becerileri (Hassanbeigi, Askari, Nakhjavani, Shirkhoda, Barzegar, Mozayyan ve Fallahzadeh, 2011) ve kodlama ve hatırlama stratejileri (Muelas ve Navarro, 2015) arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öğrenme stratejileri ile ders başarısı arasındaki bu ilişkilerden hareketle, öğrenme stratejilerinin de önemli bir bireysel özellik olduğu ve öğrenme sürecinde dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Ayrıca öğrenme stratejilerine ait beceriler, bireysel öğrenmelerde bireyin kendisinin sahip olması ve yerine getirmesi gereken önemli beceriler olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle bu çalışmada bireysel öğrenme yapacak öğrencilere öğrenme stratejileri eğitimi verilmesi planlanmıştır.

Sonuç olarak, bir yandan bilginin hızlı değişmesi ve diğer yandan teknolojiadaki gelişmelerin her türlü bireysel öğrenme imkânlarını sunması durumları 21. yüzyıl yeterlikleri ile birlikte değerlendirildiğinde, günümüz araştırmalarında bireysel öğrenmelere özel bir önem verilmesi doğal kabul edilebilir. Nitekim literatürde öğrenmeyi “öğrenme ihtiyaçlarını teşhis etme, öğrenme amaçlarını belirleme, öğrenme için gerekli olan insan ve materyal kaynaklarını tespit etme, uygun öğrenme stratejilerini seçip uygulama ve çıktıları değerlendirme aşamalarını başkalarından yardım alarak veya almadan bireyin kendisinin başlattığı bir süreç” (Knowles, 1975, 18) olarak tanımlayarak bireysel öğrenmeyi merkezî odak noktası yapan öz-yönetimli öğrenme gibi bireysel bir özelliğin önemini inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu kapsamda yapılan birçok çalışmada (Carpenter, 2011; Chou, 2012; Dağal ve Bayındır, 2016; Khiat, 2017; Saeid ve Eslaminejad, 2017; Wang, 2012) öz-yönetimli öğrenme ile başarı arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öz-yönetimli öğrenme ile yaşam boyu öğrenme (Aşkın, 2015), içsel kontrol odağı, motivasyon ve öz-yeterlik (Boyer, Edmonson, Artis ve Fleming, 2014) ve teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri (Bakaç ve Özen, 2018) gibi çok önemli ve çok farklı değişkenler arasında da ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, çağımızın gerektirdiği insan tipinin özellikleriyle büyük oranda örtüşen öz-yönetimli öğrenmeye, eğitim araştırmalarında önem verilmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

Görüldüğü gibi genel olarak konu alanı ile ilgili literatürde son zamanlarda yer alan çalışmalarda, bireysel özellikler merkezî bir ilgi alanı haline gelmiştir. Bu genel görünümünden hareketle, eğitim araştırmalarında davranışçı yaklaşımlar yerine bütüncül-hümanist yaklaşımlara günümüzde daha çok önem verildiği söylenebilir. Nitekim günümüzde eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi süreçlerinde, tutum, motivasyon, öz yeterlik inancı, öğrenme stratejileri ve öz-yönetimli öğrenme gibi birçok bireysel özelliğe önem verildiği bilinmektedir. Bu kapsamda günümüzde önem verilen bu bireysel özelliklerin tümü 21. yüzyıl yeterlik çerçevelerinde ortaya konan kendi öğrenmesinden sorumlu birey ihtiyacını karşılamaya yönelik olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla çağımızda ortaya çıkan bireysel öğrenmelere yönelik bu ihtiyacın eğitim programlarının yeniden düzenlenmesini gerekli kıldığı sonucuna ulaşılabilir. Yukarıda belirtilen nedenlerle, tutum ve daha sonraki bölümlerde ayrı bir başlık altında detaylı şekilde açıklanacak olan öz-yönetimli öğrenme gibi bireysel özellikler bu çalışmanın bağımsız değişkenleri arasına alınmış ve öz-yönetimli öğrenme eğitimi verilen öğrencilere aynı zamanda öğrenme stratejileri eğitimi de verilmesi planlanmıştır.

1.1.2. Eğitim teknolojileri

Literatür incelendiğinde, 21. yüzyıl yeterlik çerçevelerinin, eğitim programlarını etkilemesine benzer şekilde, eğitim teknolojilerini de etkilediği görülmektedir. Nitekim önceki bölümlerde açıklanan yeterlik çerçevelerinde bireylerin teknoloji ile ilgili bilgi, beceri, yeterlik ve özelliklere sahip olmasının ve teknolojiyi bireysel ve mesleki hayatlarında etkili biçimde kullanabilmesinin önemsendiği söylenebilir. Esasen teknolojik gelişmeler, eğitim süreçlerinde her geçen gün kendine daha çok yer bulabilmektedir. Dolayısıyla eğitim programlarında teknolojinin, öğrenme-öğretme süreçlerini önemli ölçüde etkilediği ve bu süreçlerin ayrılmaz bir parçası haline geldiği söylenebilir.

Nitekim tarih içinde gelişen teknolojinin, kademeli olarak eğitimde kendine yer bulduğu ve öğrencilerin özerk öğrenme imkânlarını zenginleştirdiği görülmektedir.

Erken dönemlerde mektup, radyo ve televizyon ile öğretim gibi teknolojiler kullanılırken, zamanla bilgisayar, telekonferans, video konferans ve nihayet internet tabanlı uzaktan eğitim sistemleri kullanıma girmiştir. İnternet tabanlı uzaktan eğitimin, teknolojinin en yüksek seviyede kullanıldığı bir eğitim formatı olduğu söylenebilir. 20. yüzyılın sonlarında, 13 milyonun üstünde insanın uzaktan eğitimle ders almakta olduğu ve bu eğilimin giderek arttığı (Hsu ve Shiue, 2005) ifade edilmekte ve bu artışın da halen devam ettiği görülmektedir.

Diğer yandan, gelişen teknolojinin eğitim ortamlarında kullanılmasının olumlu olarak algılandığını söylemek mümkündür. Nitekim öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada (Göksun, Filiz ve Kurt, 2018), eğitim teknolojisinin geçmişi, bugünü ve geleceği ile ilgili olumlu algılar tespit edilmiştir. Bu çalışmaya göre en çok olumlu algılanan eğitim teknolojileri sırasıyla, geçmişle ilgili CD, televizyon, kablosuz telefon ve bilgisayar olurken günümüzle ilgili akıllı tahtalar, çevrimiçi dersler ve internet ön plana çıkmıştır. Gelecekle ilgili en çok olumlu algılanan eğitim teknolojileri ise sırasıyla hologramlar, sanal sınıflar ve elektronik kitaplar olarak belirlenmiştir. En olumlu algılanan eğitim teknolojileri arasında bulunan çevrimiçi dersler, internet ve sanal sınıfların günümüz uzaktan eğitim sisteminin ayrılmaz parçaları olması nedeniyle uzaktan eğitimin de olumlu algılandığı sonucu dolaylı olarak çıkarılabilir. Ayrıca uzaktan eğitim sistemini çağımıza kadar yaşanan tüm teknolojik gelişmeleri eğitim ortamlarına bir paket halinde sunabilen en son sistem olarak da değerlendirmek mümkündür.

Nitekim öğrenen ve öğretmenin zaman ve mekân kısıtlaması olmadan, eğitim bütünlüğünü sağlamak amacıyla ders materyallerinin ve aradaki etkileşimin, iletişim teknolojilerinin kullanılarak uygulandığı bir eğitim modeli (Valenta, Therriault, Dieter ve Mrtek, 2001) olan uzaktan eğitim sisteminin birçok teknolojik gelişmeyi eğitimin hizmetine sunduğu ve bu sistemin kullanımının hızla yayılma gösterdiği (Andrade, 2014) bilinmektedir. Ayrıca daha erken bir uzaktan eğitim modeli olarak açık öğretimin de üniversite öğrencileri arasında genel bir kabul gördüğü ve örgün eğitimde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin örgün eğitim ve açık öğretim mezunlarının aynı seviyede alan bilgisi yeterliklerine sahip olduğunu düşündükleri (Özen, 2007) tespit

edilmiştir. Uzaktan eğitimin genel kabul görmesinin, sunduğu değişik imkânlardan kaynakladığı söylenebilir. Grafik, video, telekonferans ve forumlar gibi teknolojik gelişmelerden faydalanmaya çok uygun olması (Odabaş, 2003) uzaktan eğitimi, hem öğrenciye hem de öğretmene zaman, mekân ve öğrenme hızı gibi değişik konularda avantajlar sunabilen ve dersi çeşitli multimedya araçları ile bütünleştirebilen bir eğitim sistemi haline getirmektedir.

Esasen uzaktan eğitimin örgün eğitimden çok farklı yönleri olduğu bilinmektedir. Ascough'a (2002) göre uzaktan eğitimde, öğretmenlerin farklı öğretme stratejilerini kullanmak, öğrencilerin de kendi öğrenmelerini yapılandırmak gibi görevleri bulunmaktadır. Ayrıca bu eğitim modelinde, öğretmen rolleri değişmekte ve öğretmenden kolaylaştırıcı, aracı veya moderatör gibi rolleri benimsemesi beklenmektedir. Diğer yandan, öğrencinin kendi öğrenmesi üzerindeki sorumluluğu artmakta ve bazı kararları özerk şekilde alması gerekmektedir. Dolayısıyla uzaktan eğitimde öğretmen rollerinin örgün eğitimdekinden farklı olduğu ve öğrencilerin bireysel özelliklerinin çok daha ön plana çıktığı söylenebilir.

Bu kapsamda uzaktan eğitimin, öğrencilerin üst biliş, öz-yansıtma ve işbirlikçi öğrenme gibi bireysel özelliklerini kullanmasını cesaretlendirdiği (Gazi, 2009) ifade edilen sosyal yapılandırmacılığın ilkeleriyle de uyum içinde olduğu görülmektedir. Sosyal yapılandırmacılığa göre her bir bireyin, farklı bilgi alt yapısı, deneyimler ve ilgilerle geldiği ve bilgiyi inşa ederken benzersiz bağlantılar kurabildiği (Maxwell, 1995) ileri sürülmektedir. Nitekim uzaktan eğitimin, öğrencilerin özerk olmasını, bilgiyi kendi başına araştırmasını ve sonsuz bir bilgi dünyasının varlığını anlamasını sağladığı (Siemens, 2008) ifade edilmektedir. Ayrıca uzaktan eğitimin, öğrencilerin öz-motivasyonlu, öz-yönetimli, etkileşimli ve işbirlikçi birer katılımcı olmalarını gerektiren yapılandırmacı ilkelerin uygulanmasına benzersiz bir ortam sağladığı da (Tam, 2000) vurgulanmaktadır. Tüm bu tespitler, uzaktan eğitimde bireysel öğrenmelerin daha önemli görüldüğüne yönelik tespitler olarak değerlendirilebilir.

Diğer yandan literatürde uzaktan eğitim, yaşam boyu öğrenme ile (Boekaerts, 1999) ilişkilendirilmekte ve uzaktan eğitimde formal eğitim ile informal öğrenmeyi bir

araya getiren yeni bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğu (Carr, Balasubramanian, Atieno ve Onyango, 2018) ifade edilmektedir. Buna göre uzaktan eğitimin rolü, formal eğitimin ötesine geçmeli ve pedagoji ile androgojiyi entegre eden bir yapıya dönüşmelidir. İnternet tabanlı olarak yapılan uzaktan eğitimde öğretmenin internette bulunan çeşitli eğitim sitelerindeki materyallerle öğrencileri buluşturarak bir çeşit aracılık yapma imkânına sahip olduğu söylenebilir. Daha da önemlisi, uzaktan eğitim sisteminde bulunan bir öğrencinin bizzat kendisinin de mevcut bu imkânları, ders öncesinde, esnasında veya sonrasında kullanabildiği bilinmektedir. Örneğin öğrenci, uzaktan eğitimdeki sanal dersi beklerken internette araştırmalar yapabilmekte, ders esnasında bir bilgi eksikliğini tamamlayabilmekte ve ders sonunda çeşitli eğitim sitelerinde araştırmalarına devam ederek konuyla ilgili derinlemesine bilgiler edinebilmektedir.

Esasen günümüzde bilgiye ulaşmada, internetin genel olarak en çok kullanılan araç olduğu görülmektedir. İnternetin bugünkü seviyelere gelmesinin bilgiye ulaşmada bir devrim yarattığı ve dahası bu devrimin günümüz eğitim ortamlarında çok önemli görülen ÖYÖ'ye inanılmaz seviyede büyük destek verdiği söylenebilir. İnternetin ÖYÖ'ye destek kapsamında öğrenen kontrolünü arttırmak, bilgiye ulaşmak, depolamak (Bulik ve Honor, 2000; Long, 2001) ve iletişim sağlamak (Mathai, 2002) gibi birçok imkân sunduğu ifade edilmektedir. Ayrıca bu imkânlar sayesinde bireyin, günün en yoğun zamanında bile öğrenme faaliyetleri yapabildiği, kendi hızında öğrenebildiği, kişisel gelişimini izleyebildiği, kişisel öğrenme çabalarını test edebildiği (Draves, 2002) ve kırsal bölgelerdeki insanların bile öğrenme konusundaki kendi dezavantajlarını telâfi edebildiği (Hiemstra, 2006) de ifade edilmektedir. İnternetin bilgiye kesintisiz erişim imkânı sunan ve coğrafi sınır ve kısıtlamaları ortadan kaldıran bireyi özgürleştirici değeri (Candy, 2004) vurgulanmaktadır. Dolayısıyla günümüzde internetin öğrenme faaliyetlerinin vazgeçilmez bir parçası haline geldiği sonucunu çıkarmak mümkün görünmektedir.

Çağımızda internet ve bilgi teknolojilerindeki gelişmelerin öğrenmede bir devrim başlattığı söylenebilir. Nitekim internet teknolojilerindeki gelişmelerin önemli bir sonucu olarak ortaya çıkan Google ve Youtube benzeri araçlardan devrim niteliğinde söz edilmektedir. Bu kapsamda, bireyin neredeyse öğrenmek istediği her bilgiyi Google

arama motoru ve Youtube video sitesi benzeri araçlar sayesinde öğrenme imkânına sahip olması (Boles, 2014) ve internet ile günlük hayatımıza giren sosyal medyanın yaşam boyu öğrenme amaçlı kullanılabilmesi (Kind ve Evans, 2015) çağımızın ayırt edici bir özelliği olarak ifade edilmektedir. Gerçekten de günümüz iş ve sosyal hayatında bilgi eksiklerini tamamlamak için insanların aklına ilk olarak bu araçların geldiği bilinmektedir.

Ayrıca internet üzerinden herhangi bir konuda bilgi edinebilme imkânının oldukça kolay bir şekilde kullanılabilirdiği söylenebilir. Nitekim insanların, masaüstü, dizüstü, tablet bilgisayar, mobil cep telefonu, iPod ve smart televizyon gibi çeşitli araçlarla; evde, okulda, iş yerinde, kafede, restoranda, otobüste, kamyonunda, gemide veya kablosuz bağlantılar ve mobil telefonlar sayesinde akla gelebilecek her yerde; yürürken, spor yaparken, gezerken, eğlenirken veya herhangi bir faaliyetle birlikte internete erişim sağlayabildikleri (Bonk ve Lee, 2017) ifade edilmektedir. İnternet ve bilgi teknolojilerinde yaşanan bu şaşılacak seviyedeki büyük gelişmelerin, öğrenmeye yönelik olarak sunduğu tüm bu imkânlar ve kolaylıklar günümüz insanının hizmetine hazır bir şekilde ortada durmaktadır.

Ancak internetteki öğrenme faaliyetlerinin başarısı için, öncelikle bireyin kendi öğrenmesinden kendini sorumlu hissetmesi ve kendi başına öğrenmeyi bilmesinin anahtar nitelikte olduğu söylenebilir. Bu özelliklere sahip bir bireyin ise, öz-yönetimli öğrenen birey olarak tanımlanması mümkündür. Esasen öz-yönetimli öğrenen bireylerin internetin imkânlarından son derece verimli şekilde faydalanabildikleri bilinmektedir. Nitekim yapılan bir çalışmada (Bonk ve Lee, 2017), internetteki öğrenmelerde öz-yönetimli öğrenen bireylerin kişisel gelişim, bilgi ihtiyacı, merak, meslekî gelişim ve bireysel ilgi gibi motivasyonlarla hareket ettikleri; bilim, çevre, tarih, sağlık, evren, kültür ve yabancı dil gibi konularda öğrenme faaliyetleri gerçekleştirdikleri; sosyal ortamlara uyum, kişisel özerklik kazanma, öğrenme hakkındaki inançları değiştirme, öz-benliği geliştirme ve yeni şeyler öğrenme gibi çeşitli başarıları elde ettikleri görülmüştür. Yine aynı çalışmada, fikir paylaşımı, seçme özgürlüğü, faaliyet üzerinde kontrol, işbirliği, kaynak çeşitliliği, üretme veya yaratma ve öğrenme özerkliği gibi faktörlerin internette öğrenmeyi desteklediği; destek eksikliği, teknolojik gerekliliklerin

maliyeti, kaliteli kaynak eksikliği, kullanım zorluğu, üyelik ücretleri ve zaman eksikliği gibi faktörlerin ise internette öğrenmeyi zorlaştırdığı tespit edilmiştir.

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle, öz-yönetimli öğrenen bireylerin internetin sunduğu öğrenme imkânlarından verimli şekilde faydalanabilmesi için bazı spesifik özelliklere sahip olmaları gerektiği söylenebilir. Bu özellikleri yine söz konusu açıklamaların içinden çıkarmak mümkün görünmektedir. Nitekim öz-yönetimli öğrenen bir bireyin internette bulunan çeşitli kaynaklardan haberdar olması, kaynaklara ulaşma stratejilerini bilmesi, çok sayıda kaynak içinden uygun olanlarını seçebilmesi, seçtiği kaynaklardan gerekli ve uygun bilgiyi ayıklayabilmesi, bilginin güvenilirliğini test edebilmesi, öğrenme stratejilerini kullanarak öğrenmeyi sağlayabilmesi ve öğrenmelerinin değerlendirmesini yapabilmesi gibi becerilerin internetteki bireysel öğrenmelerde önemsendiği görülmektedir. Dolayısıyla bireyin internette sunulan öğrenme imkanlarından faydalanabilmesi için, sözü edilen bu spesifik becerileri içeren bir öz-yönetimli öğrenme özelliğine sahip olması gerektiği söylenebilir.

1.1.3. Yabancı dil olarak İngilizcenin öğrenilmesi

Sayısız dilin konuşulduğu dünyada farklı çağlarda farklı bir dil küresel olarak önem kazanmış ve ortak bir dil olarak kabul edilmiştir. Küresel olarak kabul edilen bu ortak dile lingua franca adı verilmekte olup çağımızda bu dilin İngilizce olduğu bilinmektedir. İngilizce, dünyada elliden fazla ülkede doğrudan resmi dil olarak kullanılmakta ve İngilizceyi yabancı dil olarak kullananların anadil olarak kullananların üç katına ulaştığı görülmektedir. Ayrıca, birçok bölgesel kuruluştaki ve dünyadaki yaklaşık 12.500 uluslararası kuruluşun yaklaşık %85'inde (örneğin, Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği, Avrupa Konseyi, NATO, OPEC, UNESCO, UNICEF, Dünya Bankası, FIFA, IMF, ILO, Dünya Ticaret Örgütü gibi kuruluşlar) kabul edilen resmi diller arasında İngilizcenin de bulunduğu (Alptekin, 2005; Diplomasi.net, 2018) ifade edilmektedir. Bu durumu, lingua franca anlamında İngilizcenin günümüzde sahip olduğu küresel önemin bir göstergesi olarak kabul etmek mümkündür. Bir yandan bir yabancı dil bilmenin 21. yüzyıl yeterlikleri arasında sayılması diğer yandan İngilizcenin

küresel ölçekte ortak yabancı dil olarak kabul edilmesinden hareketle, İngilizce öğrenmenin çağımızda tüm bireyler için temel bir iletişim ihtiyacı olduğu ve bireylere İngilizce öğretimine özel bir önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

Ayrıca yine dünyadaki ülkeler düzeyinde değerlendirildiğinde, İngilizce bilme seviyesinin ekonomik ve sosyal göstergelerle ilişki içinde olduğunu gösteren İngilizce Yeterlik İndeksi verilerinin İngilizce bilmenin önemini bir kez daha vurguladığı söylenebilir. Education First adlı uluslararası dil okulu, eğitimsel gezi ve kariyer programı şirketi tarafından yıllık olarak yapılan Education First English Proficiency Index (EF-EPI, 2019) çalışmasında rapor edilen 2011-2019 yılları arasındaki verilere göre, İngilizce yeterlik seviyesi yüksek olan ülkelerin hizmet ihracatı, internet erişimi, araştırma alanındaki yatırımlarının ve gelişimlerinin İngilizce yeterlik seviyesi düşük olan ülkelere göre daha büyük olma eğilimi gösterdiği tespit edilmiştir. Hatta söz konusu çalışmanın geriye dönük sekiz yıllık uygulamalarına ait raporlarında da bu eğilimin tutarlı bir şekilde tespit edildiği görülmektedir. Özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler açısından bu tespit, İngilizce öğretiminin daha da fazla dikkate alınması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Büyük ölçekte toplumsal yaşam açısından bu kadar önemli olan yabancı dil bilme ve yabancı dilde yeterli olma durumu, günümüzde bireylerin günlük yaşamları açısından da bir gereklilik ve hatta vazgeçilmez bir olgu olarak kendini göstermektedir. Bu bağlamda çağımızda yabancı dil, özellikle de İngilizce bilmenin iş hayatında artık vazgeçilmez bir gereklilik olduğu görülmektedir. İş ilanlarında ve meslekte yükselmelerde İngilizce bilmek önemli bir ön şart olarak sunulmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, ister toplumsal yaşamda isterse de bireysel yaşamda olsun İngilizce bilmenin öneminin küresel ölçekte kabul edilen bir gerçek olduğu söylenebilir.

Ancak bu kadar önemli olduğu bilinmesine rağmen Türkiye’de İngilizce öğretiminden istenen ve yeterli seviyelerde sonuç alınamadığı görülmektedir. Nitekim çeşitli ülkelerdeki yetişkinlerin İngilizce yeterlik seviyesini her yıl ölçerek uluslararası karşılaştırma yapmayı amaçlayan büyük ölçekli bir çalışmada (Education First English Proficiency Index, 2019) elde edilen İngilizce Yeterlik İndeksi verileri bu durumu

kanıtlar niteliktedir. Söz konusu çalışmada rapor edilen 2011-2019 yılları arasına ait veriler (Tablo 1.1.) incelendiğinde, Türkiye’de İngilizce seviyesinin 2012 ve 2013 yıllarında düşük, 2011, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 ve 2019 yıllarının tamamında ise çok düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 1.1. EF-EPI raporlarına göre Türkiye’nin 2011-2019 yıllarına ait İngilizce yeterlik durumu

Yıl	Kapsama alınan ülke sayısı	Türkiye’nin sıralaması / Yüzdelik dilim	Türkiye’nin derecesi
2019	100	79 (79)	Çok Düşük
2018	88	73 (83)	Çok Düşük
2017	80	62 (77)	Çok Düşük
2016	72	51 (71)	Çok Düşük
2015	70	50 (71)	Çok Düşük
2014	63	47 (75)	Çok Düşük
2013	60	41 (68)	Düşük
2012	54	32 (59)	Düşük
2011	44	43 (97)	Çok Düşük

Tablo 1.1’deki veriler, Türkiye’de İngilizce öğretiminin dünya ülkeleri arasında en alt sıralarda olduğunu göstermektedir. Hatta Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) desteğiyle yapılan bir çalışma (Koru ve Akesson, 2011), İngilizce yeterliğinde Türkiye’nin sıralamasının genel eğitimdeki sıralamadan daha da altta olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim TEPAV desteğiyle yapılan söz konusu çalışmada, PISA 2009 ve EPI 2011 uygulamalarından elde edilen veriler birlikte analiz edilmiş ve Türkiye’de İngilizce öğretime yönelik sonuçların genel eğitime yönelik sonuçlardan daha alt sıralarda yer aldığı tespit edilmiştir.

Esasen ülkemizde, önemli kaynaklar ayrılarak İngilizce öğretime oldukça önem verildiği ve verilen bu önemin giderek arttığı bilinmektedir. Nitekim İngilizce dersi, 1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim dördüncü sınıftan ortaöğretim onuncu sınıfa kadar zorunlu ders olarak müfredata konmuştur. Ayrıca 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren İngilizce öğretiminin ilköğretim ikinci sınıftan başlatılmasına karar verilmiştir. Hatta birçok özel okulda yabancı dil dersleri anasınıfında başlatılmaktadır. Benzer şekilde, yükseköğretimde de İngilizce öğretime verilen önemin tarihsel süreç içinde artarak günümüze kadar geldiği görülmektedir. Bu kapsamda, 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu’yla yabancı dil

öğretimi üniversitelerin tüm bölümlerinde zorunlu hale getirilmiştir. Üniversitelerdeki yabancı dil öğretiminin ağırlıklı olarak İngilizce dilinde olduğu bilinmektedir. Ayrıca Türkiye’de birçok üniversite, öğretim dilini İngilizce olarak belirlemiştir. Sonuç olarak, günümüzde Türkiye’deki neredeyse bütün üniversite öğrencilerine İngilizce öğretildiği ve azımsanamayacak sayıda üniversite öğrencisine de İngilizceyle öğretim yapıldığı söylenebilir.

Ülkemizde İngilizce öğretimi alanında imkânlar dâhilinde kaynaklar harekete geçirilmesine rağmen bu alanda yeterli sonuçlar alınamaması, kaynakların verimli şekilde kullanılmadığı değerlendirmesine yol açmakta ve bu sorunu devamlı şekilde ülkemizin gündeminde tutmaktadır. Kaynakların verimli şekilde kullanılabilmesinin eğitim araştırmacıları tarafından bu alandaki sorunların iyi tespit edilmesine ve sorunlara doğru çözüm önerileri getirilmesine bağlı olduğunu söylemek mümkündür. İngilizce bilmenin önemiyle ilgili bu bölüme kadar yapılan açıklamalar, bu sorunun eğitim ortamları için çözülmesi gereken oldukça önemli bir sorun olması gerçeğini belirginleştirmektedir. Bu nedenle bu çalışmada İngilizce öğrenimi ile ilgili sorun, çalışmanın merkezî odak noktasına alınmıştır. İngilizce öğrenimine odaklanan bir çalışmada ise, İngilizce ders başarısının bir kıstas olarak değerlendirilmesi doğaldır. Dolayısıyla bu çalışmada, İngilizce ders başarısı bağımsız değişkenler arasına alınmıştır.

Türkiye’de yabancı dil başarısını etkileyen unsurlarla ilgili olarak çeşitli öğrenim seviyelerinde yapılan birçok çalışmada, sorunun değişik yönlerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Konuyla ilgili yurt içi literatürde ilkökul seviyesinde yapılan bir çalışmada (Mutlu, 2017) sınıf öğretmenlerinin, okullarda branş öğretmenlerinin bulunmamasını ve İngilizce öğretiminin sınıf öğretmenleri olarak kendilerine bırakılmasını İngilizce öğretiminde en büyük problem olarak ifade ettikleri görülmektedir. Bu çalışmadaki sınıf öğretmenleri, kendilerine İngilizce öğretme görevi verilmesine rağmen üniversitedeki eğitim sürecinde yeterli seviyede İngilizce öğrenemediklerini ifade etmektedirler. Ayrıca sınıf öğretmenleri, öğrencilerin yetersiz bilişsel kapasitesi, Türkçeyi dahi bilmeyen bazı öğrencilerin doğal olarak İngilizce öğrenmekte zorlanması, ders saatlerinin yetersiz olması, derslerde İngilizce konuşmaya

önem verilmemesi ve ezberlemeye ağırlık verilmesi ve İngilizcenin günlük hayatta kullanılmaması gibi başka faktörleri de İngilizce öğretiminde karşılaşılan problemler olarak görmektedir. Bu durumda ülkemizde ilköğretim seviyesinde İngilizce öğretiminin İngilizceyi iyi bilmeyen sınıf öğretmenlerine bırakılmasının İngilizce öğretimindeki en temel sorunların başında görüldüğü söylenebilir.

Ortaokul ve lise seviyesinde yapılan bir çalışmada (Özmat, 2017), İngilizce öğretiminde yaşanan sorunların, hem öğrenci hem de öğretmen görüşlerine göre incelendiği görülmektedir. Çalışmaya katılan ortaokul ve lise öğrencilerinin görüşlerine göre, İngilizce kitaplarının iletişim becerilerini ve öğrencilerin günlük hayatlarında kullanacakları metinleri içermemesi, derslerde görsel ve işitsel araç ve gereç kullanımı yetersizliği, becerilere ilişkin yaşanan zorlukların en çok konuşma ve dinlemede olması, derslerde dil öğrenme stratejilerine yer verilmemesi ve öğrencilerin İngilizce dersine okul dışında yeterli zaman ayıramaması gibi faktörlerin İngilizce öğrenme sürecinde önemli problemler olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Öğrenciler, derslerde öğretici ve eğlendirici etkinliklerin artırılmasını, daha çok teknoloji kullanılmasını, daha çok dinleme ve konuşma etkinliklerinin yapılmasını, derslerde İngilizce iletişim kurulmasını, sınıf mevcutlarının azaltılmasını ve İngilizce öğrenme yollarının öğrencilere öğretilmesini çözüm önerileri olarak sunmaktadır.

Özmat'ın (2017) çalışmasında, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşlerine de yer verilmiştir. Buna göre ortaokul ve lise öğretmenleri, İngilizce öğretme sürecinde ders saatlerinin yetersizliği, kalabalık sınıflar, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı olumsuz tutumları, düşük motivasyon, öğrencilerin İngilizce dışındaki derslere daha fazla önem vermesi ve dersliklerin fiziksel şartlarının yetersiz olması gibi sorunlara önem vermektedirler. Öğretmenler bu sorunlara çözüm olarak ders kitaplarının yeniden düzenlenmesini, ders saatlerinin artırılmasını, sınıf mevcutlarının azaltılmasını, kur sınıflarının oluşturulmasını ve İngilizce öğretimi için yeterli fiziksel ortam ve araç gereç desteği verilmesini önermektedirler.

Konuyla ilgili yurt içi literatürde, İngilizce öğrenmeye yönelik sorunların üniversite seviyesinde de incelendiği görülmektedir. Örneğin üniversite öğrencilerinin

görüşlerini temele alan bir çalışmada (Bodur ve Arıkan, 2017) öğrenciler, ebeveynlerinin İngilizce bilmemesini, çevresinde İngilizce konuşan birilerinin olmamasını, günlük yaşamlarında İngilizceye maruz kalmamalarını ve yurt dışına gitme imkânlarının olmamasını yabancı dil öğrenmede en büyük sorunlar olarak belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi üniversite öğrencileri daha çok İngilizcenin pratik yönüne dair sorunlara dikkat çekmektedir. Bunun nedeni olarak, üniversite öğrencilerinin meslek hayatına girmeye yaklaştıkları için İngilizce ile gerçek hayat arasında bir bağlantı kurma ihtiyacı hissettiği söylenebilir.

Yukarıda açıklanan çalışmalar, ülkemizde her seviyede yabancı dil öğrenimi ve öğretimiyle ilgili çeşitli sorunları ve muhtemel çözümleri hem öğretmen hem de öğrenci gözüyle ortaya koymaktadır. Daha önceki bölümlerde hem genel olarak ders başarısına hem de özel olarak yabancı dil dersi başarısına odaklanan çalışmalarla ilgili açıklamaları bu kapsamda değerlendirmek mümkün görünmektedir. Ancak bu noktada özel olarak yabancı dil öğrenimine odaklanan bazı çalışmaların detaylarının açıklanmasının yabancı dil öğrenimi konusuna ek katkı sağlayacağı söylenebilir.

Nitekim literatürde özellikle yabancı dil ders başarısına odaklanan bazı çalışmalarda, öz-düzenlemeli öğrenme (Mehrabi, Kalantarian ve Boshraadi, 2016; Şeker, 2015), öz-yeterlik ve akademik heves (Caroll, Houghton, Wood, Unsworth, Hattie, Gordon ve Bower, 2009) ve öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri (İnan, 2013) gibi bireysel özelliklerin İngilizce ders başarısıyla olumlu ve anlamlı yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak yapılan başka bir çalışmada (Mahmoodi, Kalantari ve Ghaslani, 2014), yabancı dil ders başarısı ile öz-düzenlemeli öğrenme arasında bir ilişki tespit edilememiş, öz-düzenlemeli öğrenme ile motivasyon arasında ise bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durumda söz konusu çalışmanın bulgularını, öz-düzenlemeli öğrenmenin ders başarısına ulaştırma potansiyeline işaret ettiği şeklinde yorumlamanın mümkün olduğu söylenebilir.

Literatürde yabancı dil ders başarısına odaklanan çalışmalarda incelenen bir başka bireysel özelliğin bilişsel stiller olduğu görülmektedir. Bu alanda genel olarak yapılan çeşitli çalışmalarda (Witkin, Moore, Goodenough ve Cox, 1977), alan-bağımlı

bireylerin sosyal içerikli öğrenmede, alan-bağımsız bireylerin ise analitik düşünmede daha iyi oldukları sonucu çıkarılmıştır. Bu alanda yapılan başka bazı çalışmalarda (Hansen ve Stansfield, 1981; Salmani-Nodoushan, 2006), alan-bağımlı bireylerin iletişimle ilgili becerileri, alan-bağımsız bireylerin ise kurallar içeren dilbilgisi yapılarını daha kolay öğrenmeye yatkın oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil başarısıyla ilgili başka bir çalışmada (Abraham, 1985) ise, örnekli ders anlatımı şeklinde yapılan yabancı dil derslerinde alan-bağımlı bireylerin, kurallı ders anlatımı şeklinde yapılan yabancı dil derslerinde ise alan-bağımsız bireylerin daha yüksek başarı gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca literatürde, alan-bağımsız stilin İngilizce test performansıyla daha güçlü ilişkilendiğini tespit eden bir çalışma da (Stansfield ve Hansen, 1983) bulunmaktadır. Bilişsel stiller konusunda yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular, genel olarak ders başarısıyla herhangi bir stilin ilişkilendirilmesi şeklinde değil, farklı yöntem ve yaklaşımlarla farklı stillerin ilişkilendirilmesi şeklinde ortaya konmuştur. Dolayısıyla, ders başarısı açısından stillerden herhangi birine olumlu bir anlam yüklemesi yapılmadığı söylenebilir.

Bu bölüme kadar 21. yüzyıl yeterliklerinin eğitim programları, eğitim teknolojisi ve spesifik olarak İngilizce öğrenme-öğretme üzerindeki etkileri ortaya konmuştur. Özetle, 21. yüzyıl yeterliklerinin eğitim programları üzerindeki en büyük etkisinin bireysel özelliklere vurgu yapılması ve öğrenme sürecinde sorumluluğun bireye verilmesi olduğu söylenebilir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenmenin, bireylerin sahip olması gereken en önemli 21. yüzyıl yeterlikleri arasında kabul edildiği ve bu kavramların eğitim programlarında özellikle vurgulandığı görülmektedir. Diğer yandan 21. yüzyıl yeterliklerinin eğitim teknolojisi üzerinde de etkilerinin olduğu ve teknolojiyi kullanabilen birey özelliğinin en önemli yeterlikler arasında kabul edildiği söylenebilir. Esasen teknolojiyi kullanabilen birey, özerk öğrenme imkânlarına da daha kolay ulaşabilmektedir. Teknolojinin en yüksek seviyelerde kullanıldığı internet tabanlı uzaktan eğitimin bireyin özerk öğrenmesini desteklediği bilinmektedir. Son olarak, 21. yüzyıl yeterliklerinin eğitim programları ve eğitim teknolojisi üzerindeki etkilerinin spesifik olarak İngilizce öğrenme-öğretme alanına yansıtılması gerektiği söylenebilir. 21. yüzyılda İngilizce öğrenen bireylerden yaşam boyu öğrenen ve öğrenmeyi bilen bireyler olması, öğrenme süreçlerinin amaç

belirleme ve kaynak tarama gibi aşamalarında özerk kararlar alabilmesi ve İngilizce öğrenme sürecinde kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesinin beklendiği bilinmektedir. Bu beklentiler, çağımızda İngilizce öğrenen bireyin öğrenme süreçlerinde teknolojiyi öğrenme amaçlı kullanabilmesi ve en önemlisi öz-yönetimli öğrenme özelliklerine sahip olması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Bu bölüme kadar öz-yönetimli öğrenme kavramının 21. yüzyıl yeterlikleri, bireysel öğrenmeler, eğitim programları, eğitim teknolojileri, uzaktan eğitim ve İngilizce öğrenimi gibi çeşitli alanlarda vurgulandığı görülmektedir. Bu kadar önemli görülen bir bireysel özellik olarak öz-yönetimli öğrenme ile ilgili detaylı açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

1.1.4. Öz-yönetimli öğrenme

Dünyanın değişik bölgelerindeki önemli kurumlarca hazırlanan 21. yüzyıl yeterlik çerçeveleri, çağdaş eğitim kurumlarının yetiştirmesini istediği insan tipini tanımlamaktadır. Ayrıca öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme gibi birbirini de destekleyen iki kavram, 21. yüzyıl yeterlikleri arasında özellikle dikkat çekmekte olup UNESCO ve Avrupa Birliği gibi küresel çapta eğitimde söz sahibi olan uluslararası kuruluşların da bu kavramlara oldukça önem verdiği (Akbaş ve Özdemir, 2002; Volles, 2016) ifade edilmektedir. Uluslararası kuruluşların öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme kavramlarına özel önem vermesi sonucunda, bu kavramların 21. yüzyıl yeterlikleri içinde özel bir konuma yükseldiği görülmektedir.

Dolayısıyla 21. yüzyıl yeterlikleri içinde önemli kabul edilen öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme gibi kavramları destekleyen bir öğrenme modelinin geliştirilmesini çağımız gerekliliklerinin bir sonucu olarak değerlendirmek mümkündür. Genel olarak bireyin öğrenme sürecinde kendi öğrenmesinin sorumluluğunu kendi karar ve isteğiyle aldığı ve süreci kendisinin yönettiği bir öğrenme modeli (Knowles, 1975; Merriam ve Caffarella, 1991) olarak tanımlanan Öz-Yönetimli Öğrenme (ÖYÖ) modelinin bu kapsamda geliştirilen çok önemli bir model olduğu söylenebilir. Nitekim çağdaş literatür detaylı bir şekilde incelendiğinde, ÖYÖ'nün öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme kavramlarıyla büyük bir uyum içinde olduğu anlaşılmaktadır.

ÖYÖ'nün öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme kavramlarıyla açıktan ilişkilendirildiği oldukça çok sayıda çalışmanın (Boud, 2000; Boyer, Edmondson, Artis ve Fleming, 2014; Featherstone, 2014; Sze-yeng ve Hussain, 2010) bulgularını bu duruma bir kanıt olarak sunmak mümkün görünmektedir. Bu noktadan hareketle, ÖYÖ modelinin çağımız öğrenme ortamlarında yer verilmesi gereken çok önemli bir model olduğu sonucu çıkarılabilir.

Nitekim ÖYÖ'ye benzer şekilde, öğrenmeyi öğrenme (Featherstone, 2014) ve yaşam boyu öğrenme (Dabbagh ve Kitsantas, 2012; Fisher, Simmonson ve Thompson, 2015) gibi çağdaş kavramların da, bireyin öğrenmenin tek öznesi olma isteğini, bu istek doğrultusunda kaynak seçimleri yaparak bilgiye ulaşmasını, her türlü kaynağı öğrenme amaçlı kullanabilme kapasitesini ve bu durumun yaşam boyu süren bir faaliyete dönüşmesini vurgulayan bir yapıya işaret ettiği ifade edilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, ÖYÖ modelinin öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme kavramlarını da içine alan geniş bir çerçeve sunduğu söylenebilir. Benzer şekilde Dabbagh ve Kitsantas (2012) da, ÖYÖ'nün yaşam boyu öğrenme için temel öğe olduğunu ifade ederek ÖYÖ'yü, bireyin kendi düşünme sürecini kontrol ettiği, denetlediği, etkilediği, bilgi ve beceri gerektiren bir süreç olarak açıklamaktadır. Dolayısıyla öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme gibi kavramların ÖYÖ'nün önemini artırdığı ve çağımızda ÖYÖ'nün öğrenen bireyin yaşam boyu öğrenme etkinliklerine kendi karar ve isteğiyle katılarak, bunu başarıyla sürdürmesi kapsamında değerlendirildiği söylenebilir.

Daha önce de belirtildiği gibi ÖYÖ, öğrenmeyi “öğrenme ihtiyaçlarını teşhis etme, öğrenme amaçlarını belirleme, öğrenme için gerekli olan insan ve materyal kaynaklarını tespit etme, uygun öğrenme stratejilerini seçip uygulama ve çıktıları değerlendirme aşamalarını başkalarından yardım alarak veya almadan bireyin kendisinin başlattığı bir süreç” (Knowles, 1975, 18) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımıyla ÖYÖ modelinin, bireyi öğrenmenin tek öznesi olarak gördüğü söylenebilir. Ayrıca ÖYÖ'nün işyerleri ve okullarda insan kaynaklarını geliştirme amaçlı olarak da kullanılması (Ellinger, 2004) tavsiye edilmekte olup ÖYÖ'nün yaşam kalitesi ve yaşam

memnuniyeti (Grover, Miller ve Porter, 2017) gibi çağımızda insanlık için çok önemli kavramlarla ilişkili olduğu ifade edilmektedir.

Bireyi öğrenmenin merkezine alan yapısının ÖYÖ'nün en ayırt edici özelliği olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde, bireysel öğrenmeleri merkezine alan yapısıyla dikkat çeken bir başka öğrenme modelinin ters yüz öğrenme (flip learning) olduğu görülmektedir. Esasen literatürde (Hao, 2016), ÖYÖ ile ters yüz öğrenme arasında ilişki tespit edilmiş olup bu noktada iki model arasında benzerlik kurulmaktadır. Tersyüz sınıf veya tersyüz eğitim gibi isimlendirmeler altında da işaret edilen ve genel olarak ders ve ödev kavramlarının yerini değiştirerek, öğrencinin konuyu evde kendi başına öğrenmesi ve sınıfta konuyla ilgili alıştırmaları öğretmenle birlikte yapması (Bergman ve Sams, 2012) şeklinde tanımlanan ters yüz öğrenme ile ÖYÖ arasında benzerlik kurulmasının, ÖYÖ'nün bireyi önceleyen yapısını belirginleştirdiği söylenebilir.

Diğer yandan, ÖYÖ'nün uzaktan eğitim ortamları ile de uyum içinde olduğu ifade edilmektedir. Nitekim daha önce de belirtildiği gibi uzaktan eğitim ortamlarında birey, öğrenmenin öznesi olarak kabul edilmekte ve ondan, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilmek, özerk kararlar verebilmek, teknolojiyi kullanabilmek, internette kaynak tarayabilmek ve öğrenmesini değerlendirebilmek gibi bazı önemli becerilere sahip olması beklenmektedir. Ayrıca uzaktan eğitim ortamında önemli görülen bu becerilerin, eğitim yoluyla kazandırılacak özellikler olduğu (Bolhuis, 2003) ifade edilmektedir. Dolayısıyla öğrencinin bu şekilde internetteki eğitim sitelerinde araştırmalar yaparak bireysel bir öğrenme faaliyeti içine girmesi, onun özerk şekilde karar alma ve aldığı kararları uygulama gibi ÖYÖ özelliklerine sahip olmasını gerektirdiği söylenebilir.

Tam bu noktada ÖYÖ'nün, teknolojiyi iyi kullanan insan tipi özelliklerine tam olarak uyan bir çerçeve sağlamakta olduğu da belirtilmelidir. Knowles (1975) ve Tough'ın (1979) çalışmalarıyla ilk defa ortaya çıkan ÖYÖ, öğrenenin kendi öğrenmelerindeki özerkliğini ifade etmektedir. Bu özerklik, sorumluluğu da beraberinde getirmektedir. Buna göre öğrenen birey, öğrenme faaliyetlerindeki kontrolü elinde

tutmaktadır. Ayrıca, ÖYÖ’de öğrenmenin amaç ve araçlarının seçiminin de öğrenene ait olduğu (Mocker ve Spear, 1982) ifade edilmektedir. Nitekim literatürdeki birçok kuramsal tanımdan (Garrison, 1997; Knowles, 1975; Tough, 1979) hareketle sentezlenen bir başka tanıma (Ellinger, 2004) göre ÖYÖ, bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üzerine aldığı ve öğrenmeleriyle ilgili planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerini kendisinin yaptığı bir öğrenme modelidir. Diğer yandan, hızla gelişen ve yaygınlaşan dijital teknolojilerin, bilgiye ulaşmayı kolaylaştırırken ÖYÖ için önemli fırsatlar oluşturduğu hatta onu çağdaş bireyler için zorunlu bir beceri durumuna getirdiği (Odabaş, 2003) de ifade edilmektedir.

ÖYÖ tanımlarından (bkz. Garrison, 1997; Knowles, 1975; Tough, 1979) hareketle, ÖYÖ modelinin bireyin öğrenme sürecindeki tüm görev ve sorumluluğu üstlenmesini ve öğrenme stratejilerini etkin şekilde kullanmasını gerektirdiği söylenebilir. Ayrıca bu tanımlarda vurgulandığı gibi, bireyin öğrenme sürecinin tek öznesi olması, onun süreçte yalnız kalmasını gerektirmemektedir. Birey bir yandan kendi seçimleriyle öğrenme sürecini başlatıp öğrenme stratejilerini kullanarak süreci yürütürken diğer yandan bir bilen veya akran yardımına başvurma seçeneklerine de sahiptir. ÖYÖ modeline göre bireyin öğrenme sürecinde kendi kararıyla bir yardım alması, onun öğrenme özerkliğine bir zarar vermemektedir. Nitekim uzaktan eğitim sistemi içindeki öz-yönetimli bir bireyin, kendi kararıyla arkadaşlarından, eğiticiden veya internet üzerindeki eğitim sitelerinden yardım alma imkânına sahip olduğu bilinmektedir.

Esasen uzaktan eğitimin örgün eğitimden çok farklı olduğu ve farklı bir yaklaşım gerektirdiği söylenebilir. Bu kapsamda ÖYÖ modelinin uzaktan eğitimin gerektirdiği farklı yaklaşıma tam olarak uyumlu olduğu görülmektedir. Nitekim Dabbagh ve Kitsantas’a (2012) göre ÖYÖ, öğrenenlerin öğrenme süreçlerini kendilerinin yönetmelerinin beklendiği uzaktan eğitim ortamları için ideal bir bakış açısı sunmaktadır. Hatta Moore (1987) uzaktan eğitimdeki yükselen eğilimi, ÖYÖ’nün keşfine bile bağlamaktadır. Dolayısıyla bireylere ÖYÖ özellikleri kazandırmaya yönelik yapılan etkinliklerin doğrudan uzaktan eğitimi destekleme potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Nitekim ÖYÖ’nün öğrenilebilir bir özellik olduğu (Dabbagh ve Kitsantas,

2012) ve öz-yönetimli olma konusunda çevrimiçi bir ders başlamadan önce öğrenenlere bilgi verilmesi veya bu becerinin geliştirilebilmesi için ders içerisine birtakım destek öğelerin entegre edilmesinin önemli görüldüğü (Kuo, Walker, Schroder ve Belland, 2014) ifade edilmektedir. Ancak bireylere ÖYÖ özelliklerini kazandırma sürecinde öğreticilerin, uzaktan öğrenenlerin kullandıkları kendilerine özgü yöntemler konusunda bilgi sahibi olmasının ve öz-yönetim süreçlerini buna göre şekillendirmesinin önemi (Boekaerts, 1999) vurgulanmaktadır.

Uzaktan eğitimde bir yandan bireylere daha fazla sorumluluk yüklenmesinin diğer yandan öğreticinin fiziksel yokluğunun, öğrenen bireyler için zorluklar oluşturabildiği (Dabbagh ve Kitsantas, 2005) ifade edilmektedir. Bu kapsamda, öğrenenlerin kendi akademik gelişimleri ile ilgili daha fazla kontrole, bağımsızlığa ve sorumluluğa sahip oldukları uzaktan eğitimde, öz-yönetim becerilerinin önemine (Dabbagh ve Kitsantas, 2009; Lehmann, Hahnlein ve Ifenthaler, 2014; You ve Kang, 2014; Yükseltürk ve Bulut, 2007) dikkat çekilmektedir. Ayrıca yüz yüze öğrenenlerle karşılaştırıldığında, uzaktan eğitimde öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ayırt edici bir özellik olarak ortaya çıktığı (Heuer ve King, 2004) ifade edilmektedir. Dolayısıyla ÖYÖ'nün bu yönleriyle uzaktan eğitimde karşılaşılan zorlukların üstesinden gelme potansiyeline sahip olduğu söylenebilir.

Bilindiği gibi gelişen teknoloji, öğrenme imkânları üzerinde önemli etkilerde bulunabilmektedir. Dolayısıyla, ÖYÖ'nün uzaktan eğitim ortamları için ideal bir bakış açısı sunmasına benzer şekilde, uzaktan eğitimin de ÖYÖ'ye uygun bir ortam sağladığı söylenebilir. Uzaktan eğitim programlarını düzenleyen eğitim programcılarının bu durumu dikkate alıp öğrenci özerkliğini destekleyerek öz-yönetim sahibi öğrenciler yetiştirilmesini hedeflemeleri gerektiği (Purdy, 1986) savunulmaktadır. Nitekim yüksek seviye öz-disiplin, öz-organizasyon ve öz-planlama becerilerinin uzaktan eğitim için gerekli öğrenci özellikleri olduğu (Schuemer, 1993) ifade edilmektedir. Benzer şekilde, uzaktan eğitimdeki öğrencilerin bağımsız ve kendi planlamasını yapabilen bir öz-yönetime sahip olması gerekliliği (McVay, 1999) de ileri sürülmektedir. Bu noktadan hareketle, teknolojik gelişimlerle birlikte uzaktan eğitimin öğrenciye daha büyük bir

özerklik vermesinin onun öz-yönetimli şekilde çalışmasını gerekli hale getirdiğini söylemek mümkündür.

ÖYÖ modelindeki kritik vurgunun, süreçteki tüm kontrolün bireyde olması, süreci bireyin kendisinin başlatması ve yürütmesi üzerinde olduğu bilinmektedir. ÖYÖ modeli bireyi, öğrenmesiyle ilgili kararlar alma, uygulama ve değerlendirme aşamalarının tamamında tek söz sahibi olarak görmektedir. En genel anlamda söylenecek olursa ÖYÖ, bireyin kendi öğrenme sürecini kendisinin yönetmesi olarak nitelendirilebilir. Bu durumda bireyin iç dinamiklerinin devreye girdiğini ve kendi seçimlerinin ön plana çıktığını söylemek mümkün görünmektedir.

Ayrıca literatürdeki birçok çalışmada (Brockett ve Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Garrison, 1997; Song ve Hill, 2007) ifade edilen, ÖYÖ'nün durumsal olma özelliği de bireyin kendi seçimlerine vurgu olarak değerlendirilebilir. Çünkü ÖYÖ'nün durumsal olmasını, bireyin öz-yönetimini kendi seçtiği konularla ilgili olarak göstermesi şeklinde anlamak mümkün görünmektedir. Boekaerts'a (1999) göre bir bireyin belirli bir bağlamda öz-yönetimli olabilmesi, farklı bağlamlarda da öğrenme sürecini yönetebileceği anlamına gelmemektedir. Başka bir ifadeyle, yabancı dil öğrenme konusunda öz-yönetim sahibi bir birey, örneğin Tarih öğrenirken aynı becerileri sergileyemeyebilir. Benzer şekilde Whipp ve Chiarelli (2004) de, ÖYÖ kullanımının bağlamla ilişkili olduğunu ve bireyin öz-yönetim stratejilerini kullanıp kullanmama kararını, bağlamın kendine has niteliklerinin etkilediğini savunmaktadır.

Görüldüğü gibi ÖYÖ'de bireyin kendi seçimleri ön plana çıkmaktadır. Bireyin kendi seçimlerinin ön plana çıkması onun kendi öğrenme sürecini kendisinin başlatması ve yönetmesi anlamına gelmektedir. Bu durumun bireyin içsel bir motivasyona sahip olmasını gerektirdiği söylenebilir. Ayrıca kendi öğrenmesini yöneten bireyin, bu süreçte öğrenme stratejilerini de kullanmak durumunda olduğu (Garrison, 1997; Knowles, 1975; Tough, 1979) ifade edilmektedir. Dolayısıyla ÖYÖ'de öğrenme sürecinin tamamında bireyin kendisinin etkili olduğu görülmektedir. Sonuç olarak ÖYÖ, öğrenmede yönlendirme kaynağının öğretmen yerine bireyin bizzat kendisi olduğunda,

öğrenmenin daha başarılı olacağına yönelik güçlü bir inancın bir öğrenme modeline dönüşmüş şekli olarak değerlendirilebilir.

Nitekim başarı ile içsel motivasyon (Deci ve Ryan, 1985; Gottfried, 1990; Lloyd ve Barenblatt, 1984; Moenikia ve Zahed-Babelan, 2010), öz-yeterlik ve öz-düzenlemeli öğrenme (Caroll, Houghton, Wood, Unsworth, Hattie, Gordon ve Bower, 2009; Mehrabi, Kalantarian ve Boshraadi, 2016; Şeker, 2015) ve tutum (Brown, 2000; Ellis, 2008; Elyıldırım ve Ashton, 2006; Masgoret ve Gardner, 2003) gibi bireyin içsel mekanizmalarına vurgu yapan değişkenler arasındaki ilişkilerin, bireyin önemine olan bu inancı güçlü bir şekilde desteklediği görülmektedir. Ayrıca Saeid ve Eslaminejad (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, ÖYÖ ile akademik öz-yeterlik ve akademik motivasyon arasında anlamlı ve olumlu ilişkiler tespit edilmiştir. ÖYÖ ile ilgili yapılan tüm bu açıklamaların, ÖYÖ'nün öğrenme süreçlerinde bireyi ve bireysel özellikleri merkezine alması noktasında odaklandığı söylenebilir.

Diğer yandan, çağımızda yaşanan teknolojik gelişmelerin, bireye öğrenme süreçlerinde özerk davranabilme imkânlarını sunduğu bilinmektedir. Özellikle son yıllarda, bilgisayar, iletişim ve internet teknolojileri gibi alanlardaki değişim ve gelişim, bir yandan eğitim-öğretim faaliyetlerinin sınırlarını okulun dışına taşıırken, diğer yandan öğrencinin bu faaliyetleri bireysel olarak da yerine getirebilmesine imkân tanımaktadır. Teknolojinin ve buna bağlı olarak uzaktan eğitim imkânlarının hızla değiştiği ve geliştiği böyle bir ortamda, yakın gelecekte öğrenmelerin çoğunun geleneksel eğitim dışında gerçekleşeceği (Hiemstra, 2003) ifade edilmektedir. Bu durumda, eğitim veren kurumların hem kendi yapılarını, hem de bu faaliyetlerden faydalanan bireyleri, yeni eğitim teknolojilerine uyumlu hale getirmekle sorumlu oldukları söylenebilir. Esasen, bireylerin sahip olduğu teknolojik bilgilerin eğitimle bütünleştirilmesi ve bireye kendi öğrenmesinden sorumlu olma bilincinin ve özerkliğinin kazandırılması, eğitimcilerin ulaşması gereken kritik hedefler olarak düşünülebilir. Dolayısıyla bireyin kendi öğrenmesine ait sürece dâhil edilmesi sayesinde, öğrenmenin daha verimli olması sağlanabilir.

Teknoloji sayesinde bireyin öğrenme sürecinde sahip olduğu bu özerkliğın, günlük yaşantıda oldukça görünür hale geldiğı söylenebilir. Artık modern birey, mesleğine yönelik formal ya da günlük yaşantısına yönelik informal olarak merak ettiğı herhangi bir konuyu masa üstü bilgisayar, dizüstü bilgisayar, tablet bilgisayar ve hatta mobil telefon gibi oldukça kolay erişim sağlayabilen araçlarla internete bağlanarak (Bonk ve Lee, 2017) dahi araştırma ve öğrenme imkânına sahiptir. İnternetteki Google benzeri arama motorları, Youtube benzeri video paylaşım siteleri, tecrübe paylaşımını temele alan blog sayfaları, sosyal medya veya öğretim amaçlı tasarlanan sitelerin bu anlamda bireylere son derece yardımcı olduğu bilinmektedir. Nitekim daha önce de ifade edildiğı gibi birey, neredeyse öğrenmek istediğı her bilgiyi Google arama motoru sayesinde öğrenme imkânına sahip olmakta (Boles, 2014) ve internet sayesinde günlük hayatımıza giren sosyal medyanın yaşam boyu öğrenme amaçlı kullanılabildiğı (Kind ve Evans, 2015) ifade edilmektedir. Ayrıca internetteki blog sayfalarının ÖYÖ'yü desteklediğı (Robertson, 2011) ileri sürülmektedir. Dolayısıyla ÖYÖ seviyesi yüksek olan bireylerin, internette bulunan bir bilgiye ulaşmada, onu öğrenmede ve öğrenme sonuçlarını değerlendirmede, öğretmene bağımlı olan geleneksel zihin yapısındaki öğrencilerden daha önde olduklarını söylemek mümkündür.

Yukarıdaki açıklamalar, teknolojik gelişmelerle ÖYÖ'nün karşılıklı olarak birbirini desteklediğine işaret etmektedir. Günümüzde artık modern insanın bir bilgiyi edinmek için o bilginin kaynağına fiziksel olarak ulaşmak zorunda olmadığı görülmektedir. Bu durum, modern birey açısından büyük bir avantaj olarak kabul edilebilir. Ancak bu avantajın verimli bir şekilde kullanılabilmesinin bazı gerekliliklere bağılı olduğunu söylemek mümkündür. Bu kapsamda bireyin bir bilgiyi öğrenmeye yönelik isteğe sahip olması, anahtar önemde bir gereklilik olarak değerlendirilebilir. Nitekim belli bir yönde istek ve motivasyona sahip olmayan bir bireyin o yönde harekete geçmesi düşünülemez. Bireyin kaynaklara ulaşma stratejisini bilmesi ve ulaştığı kaynaklardaki doğru bilgiyi yanlış bilgiden ayırt edebilmesi başka önemli bir gereklilik olarak değerlendirilebilir. Bireyin ulaştığı bilgiyi öğrenme stratejilerini kullanarak öğrenebilmesi ve kendi öğrenmelerini değerlendirebilmesi de yine önemli gereklilikler arasında sayılabilir. Sonuç olarak, tüm bu gereklilikleri yerine getiren bir

bireyin çağımızda tek başına etkili bir öğrenme gerçekleştirebileceğini söylemek mümkündür.

Bu bölüme kadar yapılan tüm açıklamalardan hareketle, ÖYÖ'nün 21. yüzyıl yeterlikleriyle büyük bir uyum içinde olan doğru bir model olduğu söylenebilir. Nitekim ÖYÖ, hem öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme gibi çağdaş kavramlarla ilişkilendirilmekte hem de eğitim teknolojilerindeki gelişmelere uygun bir ortam sağladığı ifade edilmektedir. Ayrıca yükseköğretimde iletişim, takım çalışması, problem çözme, sorumluluk alma, liderlik, kriz yönetimi, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve karar verme gibi birçok kişisel ve kişiler arası insani becerinin öğrenenlere kazandırılmasında ÖYÖ modelinden faydalanılması (Şimşek ve İlhan, 2020) önerilmektedir. Bu durumda çağımızda ÖYÖ'ye özel bir önem verilmesi gerektiğini söylemek mümkün görünmektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin internetin öğrenme imkânlarını tanımalarını, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak kendi istek ve kararlarıyla İngilizce öğrenme faaliyetleri içine girebilmelerini ve bu faaliyetleri hakkıyla yerine getirebilmelerini sağlamayı amaçlayan bir ÖYÖ eğitimi verilmesinin, özellikle çağımızda çok gerekli olduğu söylenebilir. Literatürde ÖYÖ özelliklerini destekleyen çeşitli eğitimsel öneriler olduğu hatta alanda oldukça önemli kabul edilen bir ÖYÖ eğitimsel modelinin de literatürde yer aldığı görülmektedir. Aşamalı ÖYÖ modeli olarak adlandırılan ve Grow (1991) tarafından geliştirilen bu eğitimsel modelin, ÖYÖ literatüründeki en iyi bilinen (Merriam, 2001) ve ÖYÖ ile ilgili çalışmalarda en çok kullanılan (Kegan, 1995; Knowles, Elwood ve Swanson, 2014; Rovai, 2002; 2003; Weimer, 2002) eğitimsel model olduğu ileri sürülmektedir. Grow (1991) bu modelin, herhangi bir bireyi bulunduğu bir aşamadan alıp onu öğretmen rollerinin değişimini içeren dört aşamada öz-yönetimli öğrenen birey aşamasına getirdiğini iddia etmektedir. Bu iddianın gerçekleşmesi durumunda, eğitim ortamları için önemli sonuçların ortaya çıkmasının muhtemel olduğu söylenebilir.

Bu nedenle bu çalışmada, uzaktan eğitimle yürütülen İngilizce derslerinde Aşamalı ÖYÖ Modeli aracılığıyla ÖYÖ eğitimi verilmesi amaçlanmıştır. Böylece ÖYÖ

eğitimi alan öğrencilerin, internetin sunduğu imkânları da kullanarak kendi öğrenme faaliyetlerini yürütebilecekleri düşünülmektedir. Nitekim yukarıda da belirtildiği gibi, teknolojik alanda yaşanan gelişmeler, eğitim ortamları açısından internetin önemini tartışılmaz boyutlara ulaştırmıştır. Bu durumda, internetin tüm imkânlarını öğrencilerin bireysel olarak kullanmasını teşvik eden bir ÖYÖ eğitiminin uzaktan eğitim ortamında verilmesinin öğrenciler arasında ortaya çıkaracağı farklılıkların incelenmesi son derece verimli bir çalışma olarak değerlendirilebilir. Yapılan bir meta-analiz çalışmasında (Eroğlu ve Özbek, 2017) yurt içi literatürde ÖYÖ ile ilgili araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu ifade edilmektedir. Nitekim daha önce ifade edildiği gibi, ÖYÖ literatüründe çok iyi bilinmesine (Merriam, 2001) ve ÖYÖ ile ilgili çalışmalarda en çok kullanılan eğitimsel model olmasına (Knowles, Elwood ve Swanson, 2014; Kegan, 1995; Rovai, 2002; 2003; Weimer, 2002) rağmen araştırmacı tarafından yapılan taramada, yurt içi literatüründe Grow (1991) tarafından geliştirilen Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modelinin test edildiği deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın bu açıdan da çok önemli olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, her alanda bireyselleşmenin önem kazandığı çağımızda bu önem özellikle öğrenme ortamlarında kendini fazlasıyla göstermektedir. Nitekim çağımızda bir yandan insanlığın sahip olduğu bilgi birikimi hızla değişerek yaşam boyu öğrenmeyi zorunlu hale getirmiş diğer yandan teknoloji hızla gelişerek bireysel öğrenmeleri oldukça kolaylaştıran imkânlar yaratmıştır. Ayrıca gelişen teknolojinin küresel ölçekte iletişimi oldukça kolay hale getirmesi bir anlamda dünyayı küçük bir köye dönüştürmüş ve bu köyün sakinleri olarak tüm insanlığın ortak bir iletişim diline olan ihtiyacını da belirgin hale getirmiştir. Böylece İngilizce iletişim dili olarak dünyanın tek hakim dili haline gelmiştir. Dolayısıyla çağımızda İngilizce bilmek, kendi eksikliklerinin farkına varmak, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almak ve öz-yönetimli öğrenmek gibi çeşitli bireysel özelliklere sahip birey tipine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu genel durum, bireyi öğrenme faaliyetlerinin aktif bir öznesi haline getirmiştir. Bu nedenle günümüz literatüründe her türlü bireysel özelliğin çok sayıdaki çalışmada tek tek incelendiği görülmektedir. Üstelik öğrenme faaliyetlerinde bireysel özellikler o kadar önemli kabul edilmektedir ki artık bireysel özelliklerden tek tek değil de bir bütün olarak söz etmenin daha doğru olduğu bir aşamaya gelindiği söylenebilir.

Bir yandan bilgi hiç durmaksızın sürekli bir şekilde değişiyor ve bireyler bu değişimi yakalayabilmek için yaşam boyu öğrenmeye ihtiyaç duyuyorlar ve diğer yandan bireyler bu öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli olan imkânlarla kolayca ulaşabiliyorlarsa bu durumda bireyin kendi öğrenme faaliyetlerini tamamen kendisinin yönetmesinin gerekli olduğu sonucu çıkarılabilir. Tüm bu açıklamalardan hareketle, öz-yönetimli öğrenmenin uzaktan İngilizce eğitimindeki yerini inceleyen bir çalışmanın önemli olduğu söylenebilir. Öğrenme faaliyetlerinde tek sorumlu olarak bireyin kendisi gören bir model olarak öz-yönetimli öğrenme, bu çalışmanın bireysellik boyutunu; teknolojinin tüm imkânlarını eğitim ortamlarına sunabilme potansiyeline sahip olan bir eğitim formatı olarak uzaktan eğitim, eğitim teknolojisi boyutunu ve küresel ölçekte iletişim dili olarak kabul gören İngilizce ise öğrenme faaliyeti boyutunu oluşturmaktadır.

Özetle günümüzde, bir yandan eğitim anlayışında yaşanan gelişmeler sonunda insan kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilecek bir varlık olarak tanımlanmış, diğer yandan teknolojik alanda yaşanan gelişmeler sonunda, internetin ve internet ortamında sunulan uzaktan eğitimin önemi artmıştır. Sonuç olarak, hem kendi öğrenmesinin sorumluluğunun bireye yüklenmesi hem de internetteki eğitim imkânlarının ona tanıtılması çağımızda eğitimin temel görevleri arasında sayılabilir. Diğer yandan lingua franca olarak İngilizcenin önemi, herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Sayılan tüm bu nedenlerden dolayı bu çalışmada, uzaktan eğitim ortamında İngilizce dersleriyle birlikte verilen bir ÖYÖ eğitiminin olası etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada, Aşamalı ÖYÖ Modeli bağımsız değişken; İngilizce ders başarısı, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk (ÖYÖHB), İngilizce öğrenmeye yönelik tutum (İYT) ve uzaktan eğitime yönelik tutum (UEYT) ise bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini “Uzaktan eğitim yoluyla verilen İngilizce derslerinin Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modelinin ilkelerine uygun biçimde

gerçekleştirilmesinin, öğretmen adaylarının ÖYÖHB'leri, ders başarıları, İngilizce dersine ve uzaktan eğitime yönelik tutumları ile kalıcılık üzerindeki etkileri nedir?" sorusu oluşturmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, uzaktan eğitim yoluyla verilen İngilizce derslerinde aynı programın hem kontrol grubunda, hem de ÖYÖ'nün duyuşsal ve bilişsel hedeflerinin eklendiği deney grubunda uygulanması sonucunda, kontrol ve deney gruplarındaki öğretmen adaylarının değişkenlerle ilgili puanları arasında anlamlı fark olup olmadığının saptanması amaçlanmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitim yoluyla verilen İngilizce derslerinin Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modelinin ilkelerine uygun biçimde gerçekleştirilmesinin, öğretmen adaylarının ders başarılarına, ÖYÖHB'lerine, İngilizce dersine ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarına etkilerinin ve bu etkilerin kalıcılığının incelenmesi olarak ifade edilebilir. Bu çalışmada, bu amaç doğrultusunda aşağıdaki iki alt problem oluşturulmuştur:

1. Kontrol ve deney grubundaki öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, ders başarıları, İngilizce dersine yönelik tutum ve uzaktan eğitime yönelik tutum ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Kontrol ve deney grubundaki öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, ders başarıları, İngilizce dersine yönelik tutum ve uzaktan eğitime yönelik tutum son-test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Literatürdeki bulgulardan da hareketle, bu çalışmanın beklentileri beş farklı başlık altında toplanabilir: Birincisi, Grow'un (1991) en temel iddiasından hareketle, bir dersin (bu çalışmada, İngilizce dersi) Aşamalı ÖYÖ Modelinin ilkelerine uygun biçimde gerçekleştirilmesinin, öğrencilerin ÖYÖHB seviyelerini yükseltmesi beklentisidir. İkincisi, ÖYÖ ile akademik başarı arasındaki ilişki (Cleary, Platten ve

Nelson, 2008; Khiat, 2017; Schunk, 1996) dikkate alındığında, ÖYÖ eğitimi alanların ÖYÖ eğitimi almayanlara göre daha yüksek İngilizce ders başarısı göstermesi beklentisidir. Üçüncüsü, ÖYÖ'nün durumsal olma özelliği (Brockett ve Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Garrison, 1997; Song ve Hill, 2007) dikkate alındığında, İngilizce öğrenme bağlamında verilen ÖYÖ eğitiminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını yükseltmesi ve dördüncüsü, uzaktan eğitim bağlamında verilen ÖYÖ eğitiminin öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını yükseltmesi beklentisidir. Beşincisi ise, literatürde ÖYÖ ile yaşam boyu öğrenme özellikleri arasında kurulan ilişki (Aspin ve Chapman, 2000; Boyer, Edmondson, Artis ve Fleming, 2014; Featherstone, 2014; Kaplan, 2016; Mocker ve Spear, 1982; Sze-yeng ve Hussain, 2010) ve ÖYÖ'nün yaşam boyu öğrenmenin gereği olduğu görüşü (Boud, 2000; Dabbagh ve Kitsantas, 2012; Nottidge ve Louw, 2017) birlikte dikkate alındığında, ÖYÖ eğitiminin etkilerinin belli bir seviyede kalıcılığa sahip olması beklentisidir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Esasen bu bölüme kadar özetlenen çok sayıdaki çalışmanın bulgularını, bu çalışmanın önemini destekleyen nedenler olarak değerlendirmek mümkündür. Dolayısıyla bu çalışmanın önemini belirtmek için çok sayıda neden ileri sürülebilir. Ancak bu nedenler belli başlıklar altında toplandığında, bu çalışmanın önemini gösteren nedenler aşağıdaki beş başlık altında özetlenebilir.

Birincisi, bu çalışmanın Grow'un (1991) Aşamalı ÖYÖ Modelinin uzaktan eğitim ortamında yürütülen İngilizce dersi kapsamında test edilmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Nitekim bu modelin yüz yüze eğitim ortamları için geliştirildiği bilinmektedir. Ayrıca ÖYÖ'nün en iyi bilinen eğitimsel modeli olduğu (Merriam, 2001) ifade edilmesine rağmen, araştırmacı tarafından yapılan literatür taramasında bu modeli test eden bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bir meta-analiz çalışmasında (Eroğlu ve Özbek, 2017) ise, yurt içi literatürde ÖYÖ ile ilgili araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu ifade edilmektedir. Bu durumu, eğitim araştırmacıları tarafından tamamlanması gereken önemli bir eksiklik olarak değerlendirmek mümkündür.

İkincisi, bu çalışmanın Türkiye’de İngilizce öğretiminde yaşanan ve öğrencilerin ders dışında İngilizce öğrenmeye yeterli vakit ayırmaması (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011; Gökdemir, 2013; Kuru ve Akesson, 2011) gibi önemli bir probleme çözüm sunma potansiyeline sahip olması açısından önemli olduğu söylenebilir. Nitekim ÖYÖ özellikleri yükselen öğrencilerin ders dışı vakitlerde de İngilizce öğrenmeye devam etmelerinin beklenen bir durum olduğu (Khat, 2017) ifade edilmektedir. Öğrencilerin bir dersin öğrenme faaliyetlerine dersin sınırlı saatleri dışında devam etmesinin sağlanması eğitimciler açısından önemli bir görev olarak değerlendirilebilir.

Üçüncüsü, bu çalışmanın ÖYÖ eğitiminin öğrencilerin İngilizce dersine ve uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerindeki etkilerini ortaya çıkarması açısından önemli olduğu söylenebilir. Nitekim belli bir varlığı bir dereceye kadar psikolojik olarak olumlu ya da olumsuz değerlendirme eğilimi olarak tanımlanan tutumun bireyin yaşamında uzun erimli ve aktif bir etki yaratması mümkün görünmektedir. Düşünce ve inançların tutumları, tutumların da davranışları yönlendirdiği (Eagly ve Chaiken, 1993)iddiası, belli bir varlığa yönelik geliştirilen olumlu tutumun, o varlığa yönelik davranışları da olumlu yönde etkileme potansiyeline sahip olması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin İngilizce dersine ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yükselmesi, İngilizce öğrenmeye ve internetin sunduğu imkânları kullanmaya yönelik davranışlar geliştirmelerine yol açabilir. Bu durumda öğrencilerin İngilizce dersine ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yükseltilmesi, eğitimciler açısından önemli bir faaliyet olarak değerlendirilebilir.

Dördüncüsü, ÖYÖ’nün sahip olduğu önemli potansiyel sayesinde bu çalışmanın, yalnızlaşmışlık hissi, öğretmen yönlendirmesine duyulan ihtiyaç, motivasyon eksikliği, bilgi yoğunluğu içinde kaybolma ve öz-değerlendirme eksikliği (Garrison, 1987; Wulff, Burke ve Hurley, 2001) gibi uzaktan eğitimle ilişkilendirilen birçok problemin çözümüne katkı sunma ihtimali bulunması açısından önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca konu alanı ile ilgili literatürde, ÖYÖ’nün uzaktan eğitimde öğrenci motivasyonunu olumlu etkileyecek şekilde kullanılabileceği (Ley, 2005) ifade edilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada verilen ÖYÖ eğitiminin uzaktan eğitimle ilişkilendirilen birçok önemli probleme çözüm bulması mümkün görünmektedir. Bu

durumda ÖYÖ eğitimi sayesinde uzaktan eğitimden kaynaklanan birçok probleme çözüm bulunması, uzaktan eğitim eğitmenleri açısından önemli bir kazanım olarak değerlendirilebilir.

Beşincisi, bu çalışmanın bireyin özerk öğrenme çabalarının bir değişik ifadesi olan öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme kavramlarıyla ilgili yeni açılımlar getirme potansiyeline sahip olması açısından önemli olduğu söylenebilir. 21. yüzyıl yeterlikleri içinde sayılan öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme kavramlarının, UNESCO ve Avrupa Birliği gibi küresel ölçekte eğitimde söz sahibi olan uluslararası birçok kuruluş tarafından desteklendiği (Akbaş ve Özdemir, 2002; Volles, 2016) ifade edilmektedir. Bu destek, sözü edilen kavramlara küresel çapta verilen değerin önemli bir göstergesi olarak anlaşılmaktadır. Bu çalışmada öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme kavramlarıyla ilgili yeni açılımların getirilmesi, eğitimde söz sahibi olan uluslararası kuruluşlar açısından küresel anlamda önemli faaliyetler olarak değerlendirilebilir.

Özetle, küresel anlamda çağın gereklerine uygun bireyler yetiştirmek ve Türkiye’de İngilizce öğrenme konusundaki problemlere çözümler sunmak gibi önemli konularda yeni bakış açıları getirme potansiyeline sahip olması bu çalışmayı önemli hale getirmektedir. ÖYÖ eğitimi vermeyi amaçlayan ve daha önce test edilmemiş olan Aşamalı ÖYÖ Modelinin, üstelik çağın eğitim sistemi olarak görülen uzaktan eğitim ortamında test edilmesinin bu çalışmayı literatürde fark yaratan bir konuma taşıdığı söylenebilir. Öz-yönetimli öğrenme hedeflerinin özellikle sanal sınıf gibi bir internet ortamında gerçekleştirilmesi, bireyin internetin sunduğu önemli öğrenme fırsatlarını fark etmesini ve hayatında eğitim amaçlı kullanmasını sağlayabilir. Bilindiği gibi, internet teknolojilerindeki hızlı ilerlemeyle birlikte hizmete sunulan Google benzeri arama motorları, Youtube benzeri video paylaşım siteleri ve diğer sayısız eğitim siteleri, öğrencilerin bireysel araştırmalar yaparak bilgi kaynaklarına ulaşmasını son derece kolaylaştırmaktadır. Günümüzde öğretmenin öğrenciyle sanal sınıfta buluşma imkânına kavuşmuş olması, ÖYÖ hedeflerinin hem önemini hem de gerçekleştirilebilirliğini son derece arttırmaktadır. Ayrıca ÖYÖ eğitiminin etkilerinin üniversite öğrencileri bağlamında incelenmesi, formal eğitimini tamamlama ve iş hayatına başlamanın hemen

öncesindeki bireylerde oluşturduğu değişimlerin uzun erimli sonuçlarının da tartışılmasını mümkün hale getirebilir.

1.5. Sayıtlılar

1. Bu çalışmada, araştırmaya dâhil olan öğretmen adaylarının ölçme araçlarına verdikleri yanıtların onların samimi ve gerçek görüşlerini yansıttığı,
2. Araştırmaya dâhil olan öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde yürütülen dersleri canlı veya kayıttan izledikleri ve bu şekilde programın uygulamasının onlara ulaştırılabildiği ve
3. Deney grubunda ÖYÖ eğitimini veren öğretim elemanının ÖYÖ'nün gereklerine bağlı kaldığı kabul edilmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği anabilim dallarına 2017-2018 akademik yılda kayıt yaptıran ve İngilizce I dersini uzaktan eğitim yoluyla alan 1. sınıf öğretmen adayları,
2. Veri toplama araçlarının hazırlanması aşamasında görüşlerine başvurulmuş uzmanların görüşleri,
3. Deney grubunda ÖYÖ eğitimini veren öğretim elemanının uygulamaları ve
4. Araştırmacı tarafından yapılan literatür taraması ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Öz-Yönetimli Öğrenme: Öğrenme ihtiyaçlarını teşhis etme, öğrenme amaçlarını belirleme, öğrenme için gerekli olan insan ve materyal kaynaklarını tespit etme, uygun öğrenme stratejilerini seçip uygulama ve çıktıları değerlendirme aşamalarını

başkalarından yardım alarak veya almadan bireyin kendisinin başlattığı bir süreçtir (Knowles, 1975).

Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk: Öz-yönetimli öğrenme için gerekli olan tutum, beceri ve bireysel özelliklere bir bireyin sahip olma seviyesidir (Wiley, 1983).

Uzaktan Eğitim: Öğrenenlerin zaman ve/veya mekân açısından bir arada olmadığı, öğrenenler, öğreticiler ve kaynaklar arasındaki iletişimde etkileşimli telekomünikasyon sistemlerinin kullanıldığı kurum tabanlı, yapılandırılmış bir eğitimidir (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2003). Bu çalışmada uzaktan eğitim kavramı, Eastmond (1998) tarafından da ifade edildiği gibi internet aracılığıyla yapılan web-tabanlı (internet-tabanlı) uzaktan eğitim anlamında kullanılmıştır.

Tutum: Belirli bir varlığı bir dereceye kadar psikolojik olarak olumlu ya da olumsuz değerlendirme eğilimidir (Eagly ve Chaiken, 1993).

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar

2.1. Kuramsal Temeller

Bu çalışmada, uzaktan eğitim yoluyla verilen İngilizce dersi için hazırlanan İngilizce öğretim programı, hem kontrol grubunda hem de deneye grubunda ortak bir şekilde uygulanmıştır. Ayrıca deney grubunda, İngilizce öğretim programına ek olarak, Grow'un (1991) Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modelini temele alan öz-yönetimli öğrenme eğitimi programı da eş zamanlı bir şekilde uygulanmıştır. Çalışma sonunda, ek olarak uygulanan bu öz-yönetimli öğrenme eğitimi programının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğa, İngilizce ders başarısına, İngilizce dersine yönelik tutuma ve uzaktan eğitime yönelik tutuma etkileri incelenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın kuramsal temellerini öz-yönetimli öğrenme (ÖYÖ), öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk (ÖYÖHB), uzaktan eğitim, İngilizce dersine yönelik tutum (İYT) ve uzaktan eğitime yönelik tutum (UEYT) oluşturmakta olup bu kavramlarla ilgili açıklamalar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

2.1.1. Öz-yönetimli öğrenme

Çağımızda bireysel özelliklere yapılan vurgunun doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan öz kavramının temellerini, tarihte çok eskilere dayandırmanın mümkün olduğu söylenebilir. Nitekim kavram olarak 20. yüzyılın ikinci yarısında şekillenen ÖYÖ kavramının temellerinin antik çağlara kadar uzandığı görülmektedir. Tales, Sokrat, Eflatun ve Aristo gibi antik çağa ait büyük Yunan filozofların kendi başına

öğrenmeye önem verdikleri bilinmektedir. Ayrıca Büyük İskender, Sezar, Erasmus ve Dekart gibi tarihî öneme sahip büyük insanların da kendi başına öğrenmeye önem verdikleri ve Koloni Amerika'sının sosyal şartlarının ve eski çağlarda formal eğitim kurumlarının eksikliğinin de insanların kendi başına öğrenmesini gerekli kıldığı (Hiemstra, 1994) ifade edilmektedir. Dolayısıyla ÖYÖ kavramının köklerinin en azından iki bin yıldan fazla bir geçmişe sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Günümüzde genel olarak öz kavramı, öğrenen bireyin kendi benliğini ifade etmekte olup, literatürde oldukça önem verilen bu kavramın temel olarak Öz Kavramı (Self Concept), Öz-Saygı (Self-Esteem), Öz-Yeterlik Teorisi (Self-Efficacy Theory), Öz-Belirleme Teorisi (Self-Determination Theory) ve Öz-Düzenlemeli Öğrenme (Self-Regulatory Learning) gibi birbiriyle benzer çeşitli yapılar aracılığıyla incelendiği görülmektedir. Shavelson, Hubner ve Stanton'a (1976) göre Öz Kavramı, en genel anlamda, bireyin kendisini nasıl algıladığını ifade eden bir kavram olup bu algı bireyin çevresiyle yaşadığı deneyimler ve önemli başkaları tarafından şekillendirilmektedir. Ayrıca bireyin kendisiyle ilgili algıları kendi davranış şekillerini etkilemekte, kendi davranışları da yine kendisiyle ilgili algılarını etkilemektedir. Bu ifadelerden yola çıkarak, öz kavramının bireyin davranışlarını öngörme ve açıklamada potansiyel bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Öğrenme konusundaki literatürde, öz kavramını temele alan ve benliğe vurgu yapan çeşitli yapılar olduğu görülmektedir. Örneğin Öz-Yeterlik Teorisi, bireyin belirli bir amaca yönelik başarılı sonuçlar üretme becerisi konusundaki inançlarının, onun kendi başarı motivasyonunu etkilediğini (Bandura, 1982; 1997; Zimmerman, 1989) ileri süren bir öğrenme teorisidir. Bu teoriye göre, bireyin belirli bir alanda yüksek öz-yeterlik inancına sahip olması onun o alanda yüksek motivasyona sahip olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla belirli bir alanda yüksek öz-yeterlik inancına sahip bir bireyin o alandaki her türlü etkinliğe katılım seviyesinin de yüksek olması beklenmektedir.

Literatürde çok önemli bir yer tutan Öz-Belirleme Motivasyon Teorisinin de benliğe özel bir vurgu yaptığı söylenebilir. Deci ve Ryan'a (2002) göre Öz-Belirleme Teorisinde bireyin motivasyonu kendi benliğini öğrenme sürecine dahil etme derecesine

göre şekillenmektedir. Bu kapsamda bu teori, bireyleri harekete geçiren unsurları, motivasyon yoksunluğu, dışsal motivasyon ve içsel motivasyon olmak üzere üç boyutta açıklamaktadır. Buna göre birey, bir etkinliği hiç ilgi çekici bulmadığında ve ayrıca bu etkinliğe katılmak için de hiçbir dışsal etki ile karşılaşmadığında, o birey motivasyon yoksunluğu yaşamaktadır. Motivasyon yoksunluğu yaşayan birey, söz konusu etkinliğe içsel olarak değer vermediği, etkinliğin yapılmasının gerekli olduğuna inanmadığı ve dışsal herhangi bir nedene de sahip olmadığı için etkinliğe hiçbir şekilde katılmamaktadır. Ancak bazen birey bir etkinliği ilgi çekici bulmasa da, çeşitli dışsal nedenlerden dolayı (ödül, ceza, takdir edilme, sınavdan yüksek not alma gibi) söz konusu etkinliğe katılmayı tercih edebilmektedir. Bu şekilde dışsal nedenlerden dolayı bir etkinliğe katılan bir bireyin motivasyonu dışsal motivasyon olarak tanımlanmaktadır. Bir etkinliği ilgi çekici ve değerli bulma gibi içsel nedenlerle o etkinliğe katılan bir bireyin motivasyonu ise, içsel motivasyon olarak tanımlanmakta olup bu motivasyon tipi teoride en değerli motivasyon tipi olarak nitelendirilmektedir. Dolayısıyla, herhangi bir bireyin herhangi bir etkinliğe dışsal motivasyonla katılmasını o bireyin öğrenmeye tüm benliğini vermemesi, içsel motivasyonla katılmasını ise öğrenmeye tüm benliğini vermesi şeklinde yorumlamak mümkündür.

Buna göre, içsel motivasyonun Öz-Belirleme Teorisinin merkezinde yer aldığı söylenebilir. Nitekim içsel motivasyona sahip olduğunda bireyin etkinliğin kendisini ilgi çekici bulduğu veya etkinlikten hoşlandığı (Eccles ve Wigfield, 2002; Grolnick, Deci ve Ryan, 1997) ifade edilmekte ve bu nedenle teoride en ideal öğrenme ortamının ortaya çıktığı düşünülmektedir. Her birey, içinde bulunduğu bağlamın özelliklerine ve/veya görev özelliklerine göre içsel ya da dışsal faktörlerle motive olabilmekte veya motivasyon yoksunluğu yaşayabilmektedir. Ödül, ceza, tehdit, son teslim tarihi, yönlendirmeler, değerlendirmeler ve dayatılan hedefler gibi dışsal müdahalelerin içsel motivasyona zarar verdiği (Deci ve Ryan, 1985) ileri sürülmektedir. Ayrıca kontrol eden öğretmen davranışlarının içsel motivasyonu zayıflattığı, özerkliği destekleyen öğretmen davranışlarının ise içsel motivasyonu beslediği (Deci, Nezlek ve Sheinman, 1981; Ryan ve Grolnick, 1986) ifade edilmektedir. Bu durumda, dışsal müdahaleler içinde sadece özerkliği destekleyici nitelikte olanların içsel motivasyonu beslediği,

bunun dışında kalan her türlü dışsal müdahalenin içsel motivasyona zarar verdiği söylenebilir.

Benzer şekilde benliğe vurgu yapan bir başka önemli yapının da Sosyal Öğrenme Teorisi kapsamında geliştirilen Öz-Düzenlemeli Öğrenme (Bandura, 1977; 1997) olduğu söylenebilir. Genel olarak Öz-Düzenlemeli Öğrenme, bireyin dışsal motivasyonunu içselleştirme çabalarını ifade etmektedir. Nitekim gerçek hayatta insanların öğrenme ortamlarında bazen içsel faktörlerden çok dışsal faktörlerle güdülendiği gözlenmektedir. Öz-Düzenlemeli Öğrenme Teorisine göre, dışsal motivasyonun bazı yöntemlerle içselleştirebildiği veya en azından içsel motivasyona belli bir oranda yaklaştırılabildiği düşünülmektedir. Bu kapsamda, Öz-Belirleme Teorisinin bir alt teorisi olan Organizmik Entegrasyon Teorisine (Ryan ve Deci, 2000) göre birey, dışsal motivasyonu içselleştirmek amacıyla, içe yansıtma düzenlemesi, kimlik düzenlemesi ve bütünleşme düzenlemesi gibi bazı öz-düzenlemeler yapabilmektedir. Teoriye göre bireyin yaptığı bu öz-düzenlemeler, dışsal motivasyonu içsel motivasyona doğru yaklaştırmaktadır. Öz-Düzenlemeli Öğrenmenin yapılandırmacı bir özelliğe sahip olduğu ve bilişsel öğrenme süreçlerine vurgu yaptığı (Pilling-Cormick ve Garrison, 2007) ifade edilmektedir. Bu vurgunun bireyin kendi bilincini hedef alarak, bazı öz-düzenlemelerle kendi bilincindeki dışsal gerekçeleri içselleştirme çabalarını ifade etmeye yönelik olduğu söylenebilir.

Görüldüğü gibi, literatürde öz kavramını inceleyen ve bu şekilde benliğe vurgu yapan çeşitli yapılar bulunmaktadır. Ancak bütün bu yapılardaki ortak noktanın benliğin öğrenme sürecindeki çevresel koşullara uyumuna odaklanması olduğu söylenebilir. Örneğin Öz-Yeterlik Teorisi, bireyin karşılaştığı zorlu çevresel koşullarda, kendisinin başarılı sonuçlar üretme becerisi konusundaki inanç seviyesine; Öz-Belirleme Teorisi, farklı çevresel koşullarda bireyin sahip olduğu motivasyon kaynağının önemine, Öz-Düzenlemeli Öğrenme ise bireyin dışsal motivasyonunu içselleştirmesi çabalarına vurgu yapmaktadır. Özetle tüm bu yapılarda, bireyin kendi benliğini çevresel koşullara uyumlu hale getirmesi çabalarının vurgulandığı söylenebilir. Dolayısıyla bu yapıların hiçbirinde bireyin kendi benliğine uygun bir çevreyi bularak bu çevre içindeki etkinliklere zaten sahip olduğu bir içsel motivasyonla katılması söz konusu

edilmemektedir. Oysa bireyin kendi benliğini çevreye uydurması yerine, kendi benliğine uygun çevresel koşulları bulup onları seçmesi ve öğrenme süreçlerinde kendi benliğinin tek belirleyici olması durumunda çok daha verimli sonuçların ortaya çıkması mümkündür.

Bireyin kendi benliğini öğrenme sürecinin başından sonuna kadar bu sürecin ilk ve tek belirleyicisi olarak kabul eden Öz-Yönetimli Öğrenme (ÖYÖ) modelinin bu anlamda yukarıda açıklanan öz kavramını odak noktasına alan diğer yapılardan ayrıldığı ve öğrenme süreçlerinde onlardan daha büyük bir potansiyele sahip olduğu söylenebilir. Bilindiği gibi ÖYÖ, “öğrenme ihtiyaçlarını teşhis etme, öğrenme amaçlarını belirleme, öğrenme için gerekli olan insan ve materyal kaynaklarını tespit etme, uygun öğrenme stratejilerini seçip uygulama ve çıktıları değerlendirme aşamalarını başkalarından yardım alarak veya almadan bireyin kendisinin başlattığı bir süreç” (Knowles, 1975, 18) olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca ÖYÖ, “bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üzerine aldığı ve öğrenmeleriyle ilgili planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerini kendisinin yaptığı” (Merriam ve Caffarella, 1991, 41) bir öğrenme modeli olarak da tanımlanmaktadır. Dolayısıyla ÖYÖ modelinde, öğrenme sürecinde her türlü yönetim ve kontrolün tamamen bireyin kendisinde olduğu söylenebilir. Yukarıda sayılan diğer öz kavramlarında, öğrenme ortamlarında bireyin kendi benliğini çevresel şartlara uyumlu hale getirme çabaları ortak bir özellikken, ÖYÖ’de bireyin kendi benliğine ve kendi ihtiyaçlarına uygun çevresel şartlara yönelmesi ayırt edici bir özellik olarak ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak, bu şekilde kendi benliğine ve ihtiyaçlarına uygun ortamlarda öğrenme etkinlikleri gerçekleştiren bir bireyin içsel motivasyonunun yüksek olduğu ve yüksek bir içsel bir motivasyonla hareket ettiği söylenebilir. Ancak ÖYÖ literatüründe ÖYÖ özelliklerinin durumsal olma özelliğine vurgu yaptığı (bkz. Brockett ve Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Garrison, 1997; Song ve Hill, 2007) öncelikle ifade edilmelidir.

ÖYÖ’nün öz kavramını odak noktasına alan diğer kavramlardan bazı açılardan ayrıldığı ancak başka bazı açılardan onlarla benzerliklere sahip olduğu söylenebilir. Nitekim bilindiği gibi Öz-Yeterlik Teorisi, bireyin belirli bir amaca yönelik başarılı sonuçlar üretme becerisi konusundaki inançlarının, onun kendi başarı motivasyonunu

etkilediğini (Bandura, 1982; 1997; Zimmerman, 1989) ileri süren bir öğrenme teorisi olup bireyin belirli bir alanda yüksek öz-yeterlik inancına sahip olması onun o alanda yüksek motivasyona sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Bu durumun ÖYÖ'nün durumsal olma özelliğine benzediği söylenebilir. Bir başka benzerlik, ÖYÖ ile Öz-Belirleme Motivasyon Teorisi (Deci ve Ryan, 2002) arasında kurulabilir. Nitekim Öz-Belirleme Motivasyon Teorisinin merkezinde içsel motivasyon yer almakta (Eccles ve Wigfield, 2002) olup bireyin bir etkinliğe içsel motivasyonla katılması söz konusu bireyin öğrenmeye tüm benliğini vermesi şeklinde yorumlanmaktadır. Benzer şekilde ÖYÖ'de de bireyin bir etkinliğe katılması, söz konusu bireyin kendi kararına bağlı olarak açıklanmaktadır. Dolayısıyla içsel motivasyonun ÖYÖ'nün de merkezinde yer aldığını söylemek mümkündür. Esasen ilgili literatür incelendiğinde, ÖYÖ kavramının Sosyal Öğrenme Teorisi (Bandura, 1977; 1997; 1982) ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde, köklerinin antik çağlardaki öz-eğitim kavramlarına kadar uzandığı (Hiemstra, 1994) ifade edilen öz kavramının tarihsel bir süreç sonunda ÖYÖ gibi belirli bir modeli ortaya koyduğu görülmektedir. Modern çağlarda 19. yüzyıl içinde Craik (1840) ve Smiles (1859) tarafından yapılan çalışmalarda öz-eğitim kavramının literatürde ilk defa görüldüğü (Hiemstra, 1994) ifade edilse de, ÖYÖ'nün temeli niteliğindeki çalışmaları 22 yetişkin öğrenenle görüşmeler yoluyla yaptığı çalışmasıyla Houle'un (1961) başlattığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde, ÖYÖ faaliyetlerini analiz eden Tough (1979), androgoji (yetişkin eğitimi) ile ÖYÖ'yü ilişkilendiren Knowles (1975), ÖYÖ özelliğini ölçmek için bir ölçek geliştiren Guglielmino (1977), ÖYÖ'de çevresel şartların önemine odaklanan Spear ve Mocker (1984) ve 1986'da ÖYÖ konulu uluslararası yıllık bir sempozyumu başlatan Huey Long'un ÖYÖ'nün öncülerinden olduğu görülmektedir. Hatta Huey Long tarafından başlatılan ve halen her yıl tekrarlanan sempozyum, 2003 yılında "International Journal of Self-Directed Learning" adlı uluslararası akademik bir derginin kuruluşunu da gerçekleştirmiş olup 2004 yılında ilk yayını yapan bu çok önemli dergi, halen yıllık iki sayı olarak yayın yapmaya devam etmektedir.

ÖYÖ, farklı tanımlarında (Knowles, 1975; Merriam ve Caffarella, 1991) da görüldüğü gibi çeşitli boyutlarıyla açıklanan bir kavram olarak günümüzde literatürde geniş bir yer tutmaktadır. Bu kapsamda çağımız dünyasında, ÖYÖ'nün öncelikle gerçek yaşam içinde neye karşılık geldiğinin ortaya konulması, bu kavramın daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunabilir. Nitekim eğitim araştırmalarında önem verilen ve eğitim ortamlarına taşınabilme imkânları incelenen ÖYÖ'nün esasen, şartlar oluştuğunda, gerçek hayatın doğal ortamında sıklıkla gözlenen bir özellik olduğu söylenebilir. Günlük hayatın doğal ortamında bireylerin bazı konularda öğrenme ihtiyaçları ortaya çıkabilmekte ve bireyler kendi iradeleriyle bu ihtiyaçları karşılamak amacıyla bazı öğrenme faaliyetleri içine girebilmektedir. Ancak kişinin öğrenme konusunda hissettiği ihtiyacın gücü, söz konusu kişinin öğrenme konusuna atfettiği önemin büyüklüğüne göre bazen oldukça zayıf bazen de son derece güçlü olabilmektedir. Nitekim, her ne kadar yetişkinlerin belli bir ÖYÖ kapasitesine sahip olduğu (Fisher, King ve Tague, 2001) düşünülse de, onların ÖYÖ faaliyetlerine katılma ihtiyacını hissetmesi için gerekli olan isteklilik, motivasyon ve/veya hayat şartlarının çeşitlilik gösterdiği (Merriam ve Bierema, 2014) ifade edilmektedir. Bu ifadeden yola çıkarak, istek ve motivasyonun gücünün hissedilen ihtiyacın gücünü belirlediği şeklinde bir sonuca ulaşmak mümkün görünmektedir.

Esasen “bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üzerine aldığı ve öğrenmeleriyle ilgili planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerini kendisinin yaptığı” (Merriam ve Caffarella, 1991, 41) şeklinde tanımlanan ÖYÖ özelliklerine sahip öğrenci tipine formal eğitimin sınırları içinde nadiren rastlanmaktadır. Ancak gerçek hayatın içinde birçok insanın otomobil markaları, avcılık, kâğıt katlama sanatı, bitki yetiştiriciliği, spor, sanat, bilim veya tarih gibi birbirinden çok farklı özel ilgi alanlarına sahip olduğu bilinmektedir. Daha da önemlisi söz konusu insanların bu ilgi alanlarının çoğunlukla kendi uzmanlık alanlarının dışında olabildiği gözlenmektedir. Buna rağmen birçok birey, uzmanlık alanının dışında olsa bile, bu özel ilgi alanlarında bireysel öğrenme faaliyetleri gerçekleştirerek uzman seviyesinde bir bilgi birikimine ulaşabilmektedir. Bu durumdan hareketle, ÖYÖ'nün gerçek hayatın içinde gözlemlenebilen doğal özellikler içerdiği ve eğitimcilerin önemli amaçlarından birinin

ÖYÖ ile ilgili bu doğal özellikleri sınıf ortamına taşımaya odaklanmak olması gerektiği söylenebilir.

Nitekim literatürde, ÖYÖ'yü gerçek hayat içinde doğal haliyle inceleyen bazı çalışmalar olduğu görülmektedir. Grover (2015) tarafından yapılan çalışma, buna örnek olarak verilebilir. Söz konusu çalışmada, çocuklarına felç teşhisi konan sekiz annenin bu hastalık konusunda neler yaptıklarının incelenmesinin amaçlandığı görülmektedir. Bu durumdaki annelerin çocukları için neler yapabileceklerini öğrenme ihtiyacının tartışmasız şekilde son derece güçlü olduğunu ifade etmek yanlış olmaz. Dolayısıyla ÖYÖ özelliklerinin çok belirgin olması beklenen bu annelerin felç hastalığı konusundaki öğrenme faaliyetlerinin gözlenmesinin, ÖYÖ alanına önemli katkılar sunması mümkündür. Grover'ın (2015) yarı yapılandırılmış görüşmeleri kullanarak yaptığı söz konusu çalışmada, çocuklarına çocuk felci teşhisi konulduğu andan itibaren annelerin bu hastalığın nedenleri, tedavi şekilleri ve yayılımı gibi hayati konularda hemen bilgi edinmeye başladıkları tespit edilmiştir. Annelerin bu tür bilgileri edinmek için tıp doktorlarıyla ve diğer çocuk felci hastalarının yakınlarıyla konuşmak, çocuk felci ile ilgili kitaplar ve makaleler okumak ve internet araştırmaları yapmak başta olmak üzere her türlü yola başvurdıkları gözlenmiştir.

Grover'ın (2015) çalışmasında annelerle yapılan görüşmeler sonunda, bu annelerin kendi zihinlerindeki sorulara zamanında cevap almak, tıp doktorlarından çok diğer hastaların yakınlarını kritik bir öğrenme kaynağı olarak benimsemek ve geri bildirim amaçlı bilgi paylaşımında bulunmak gibi faaliyetleri önemle vurguladıkları görülmüştür. Bu vurgudan anlaşıldığı kadarıyla öğrenme ihtiyacının gücü, sorulara zamanında cevap bulabilme gibi bir aciliyeti başka her şeyden daha önemli hale getirmektedir. Ayrıca bu kadar güçlü bir öğrenme ihtiyacı, benzer ihtiyaca sahip bireylerin bir araya gelerek bir "Araştırma Topluluğu" oluşturmaya yol açmaktadır. Bir Sosyal Yapılandırıcılık terimi olan "Araştırma Topluluğu", katılımcılar arasındaki işbirliğini anlamlı öğrenme yaratmak için kullanan bir topluluk (Garrison, Cleveland-Innes ve Fung, 2010) olarak tanımlanmaktadır. Grover'ın (2015) çalışmasında böyle bir araştırma topluluğu ya da daha günlük bir ifadeyle araştırma grubu sayesinde annelerin birlikte bir bilgi birikimi yaptığı ve doğru ve yanlış bilgileri belirginleştirerek bilgiyi

rafine hale getirdiği gözlenmiştir. Ayrıca bu annelerin tıp alanındaki uzmanların görüşlerini muhtemelen gereğinden fazla ihtiyatlı bularak daha cesur düşünce egzersizleri yapmak amacıyla hasta yakınlarını daha önemli bir muhatap kabul etmelerinin oldukça ilginç olduğu söylenebilir. Yine bu çalışmadaki araştırma grubunu kuran annelerin coğrafi engel gibi önemli bir sorunu bile aşmayı başardıkları ifade edilmektedir. Nitekim annelerin bu engeli aşmak için özellikle iletişim teknolojisini etkin bir şekilde kullandıkları görülmüştür. Bu durum, gerçek bir ÖYÖ ihtiyacına sahip olan insanlar için teknolojinin hem kaynaklara ulaşmada hem de bilgi paylaşımında ne kadar etkili olduğunu göstermektedir.

Grover'ın (2015) çalışmasının detayları, hem ÖYÖ hem de araştırma topluluğunun gerçek hayat içindeki yeri hakkında önemli bilgiler vermektedir. Söz konusu çalışmada görüldüğü gibi, belli bir konuda ÖYÖ özelliklerine sahip bireyler bir araya gelip araştırma topluluğu oluşturabilmektedirler. Ancak bunun için öncelikle belli bir konu üzerinde odaklanarak o konuda yüksek ÖYÖ özellikleri kazanan bireylerin ortaya çıkması gerektiği söylenebilir. Yüksek ÖYÖ özellikleri kazanan bu bireyler daha sonra benzer özelliklerdeki diğer bireylerle ortak bir amaç için bir araya gelerek bu amaç etrafında birlikte odaklanan bir araştırma topluluğu oluşturabilmektedirler. Her bir bireyin söz konusu alandaki ihtiyacının gücünün o bireyin ÖYÖ özelliklerinin gücünü, o topluluktaki bireylerin ÖYÖ özelliklerinin gücünün ise araştırma topluluğunun ÖYÖ özelliklerinin toplam gücünü belirlediği söylenebilir.

Grover'ın (2015) çalışmasındaki annelerin hissettiği öğrenme ihtiyacının çocuklarına ilişkin ölüm korkusu gibi çok güçlü bir duygudan kaynaklandığı bilinmektedir. Esasen eğitimcilerin sınıf ortamlarındaki öğrenme isteğine ait duyguyu öğrencilere bu kadar yüksek seviyede yaşatması hiçbir zaman mümkün olmasa da, öğrencilerin bir konuya yönelik hissettikleri ilgi, motivasyon, sevgi, nefret gibi değişik güçteki duygularından belli bir seviyede faydalanma imkanı bulunmaktadır. Hissettikleri duyguların gücüne göre öğrenciler, değişik konularda değişik seviyelerde öğrenme ihtiyacı hissedebilmektedirler. Bir konuda öğrenme ihtiyacı hisseden herhangi bir bireyin yukarıda sözü edilen annelere belli bir seviyede benzer ÖYÖ özellikleri sergilemesi ve belli bir seviyede benzer faaliyetleri yapması mümkün olabilir. ÖYÖ

kapsamındaki bu özelliklerin formal eğitim ortamlarında öğretmenler aracılığıyla öğrencilere istendik bir şekilde kazandırılması, eğitim için önemli bir amaç olarak kabul edilebilir. Üstelik bu amacın gerçekleştirilmesi, eğitimde sınırlılıkları aşan bir verime ulaşmayı sağlayabilir. Daha önce de belirtildiği gibi, yönetim ve kontrolün tamamen bireyin kendisinde olduğu ÖYÖ'nün bu niteliğiyle diğer öz kavramlarından ayrıldığı ve eğitim ortamları açısından geliştirilmesi gereken oldukça önemli bir potansiyele sahip olduğu söylenebilir.

ÖYÖ modelinde belirtilen bu yönetim ve kontrol gibi mekanizmalar, bireysel olarak öğrenme amaç ve araçlarının seçimini de kapsamaktadır. Buna göre birey, kendi öğrenmesi ile ilgili planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerinin tamamını yardım alarak veya almadan kendisi gerçekleştirmektedir. Bireyin öğrenme sürecinin her aşamasında kendi özerk seçimlerini kullanması durumunun ÖYÖ'yü diğer yapılardan farklılaştıran esas özellik olduğunu söylemek mümkündür. ÖYÖ'de özerklik kavramının, dolayısıyla içsel süreçlerin, amaç belirlemeden başlayıp değerlendirmeye kadar sürecin her aşamasında vurgulandığı görülmektedir. Bu açıklamalardan hareketle, içsel motivasyonun ÖYÖ'nün merkezinde yer aldığı sonucu çıkarılabilir. Dolayısıyla içsel motivasyona zarar verebilecek dışsal müdahalelerin (Deci ve Ryan, 1985; Deci, Nezlek ve Sheinman, 1981; Ryan ve Grolnick, 1986) benzer şekilde ÖYÖ'ye de zarar verme ihtimali olduğunu söylemek mümkündür.

ÖYÖ modelinde sözü edilen geniş özerklik doğal olarak kaynak seçimini de kapsamaktadır. Diğer yapılardan farklı olarak ÖYÖ'de, çeşitli kaynaklar arasından seçme hakkını özerk bir şekilde kullanan bir birey söz konusudur. İnternet tabanlı uzaktan eğitim, doğası gereği, derslerin internet aracılığıyla yapıldığı bir modeldir. Günümüzde internet ortamında, Google, Youtube, sayısız eğitim amaçlı site, çeşitli sosyal medya ortamları ve benzeri birçok öğrenme imkânının yer aldığı bilinmektedir. Bu haliyle internet her zevke hitap edebilen çeşitli eğitimsel kaynaklar sunabilmektedir. Dolayısıyla uzaktan eğitim sistemine dâhil olan bir bireyin tek seçeneğinin kendisine sunulan bir kaynağı içselleştirmekten ibaret olmadığı söylenebilir. Birey, internet üzerindeki mevcut çeşitli kaynaklardan kendi ilgisine uygun seçimleri yapabilme özgürlüğüne sahiptir. Nitekim ÖYÖ'ye ait birçok modelde (Brockert ve Hiemstra, 1991;

Candy, 1991; Garrison, 1997; Grow, 1991; Song ve Hill, 2007) öğretmenlere, alan uzmanlığından çok eğitimci rolünü benimseyip elektronik ortamlardaki mevcut birçok kaynağı öğrencilerin kullanmasını teşvik etmeleri ve bu şekilde onların yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutumlarını geliştirmeleri önerilmektedir. İnternetin öğrencilerin özerkliğini desteklediği böyle bir ortamda, ÖYÖ ile uzaktan eğitimin birbirine tam bir uyumundan söz etmek mümkündür. Ayrıca belirli bir konuya ilgisi olan insanların özerk bir şekilde öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmesi için internette bulunan sosyal ağların kullanılmasının etkili bir yol olduğu (Herod ve Kop, 2017) ifade edilmektedir. Nitekim literatürde ÖYÖ ile uzaktan eğitimi birlikte inceleyen çeşitli çalışmalar (Beach, 2017; Garrison, 1987) da bulunmaktadır.

Bu noktaya kadar ÖYÖ'nün tarihsel gelişim süreci, niteliği, diğer öz kavramlarından farkı ve önemine yönelik açıklamalar yapılmıştır. Aşağıdaki bölümde ise, ÖYÖ'nün literatürdeki kuramsal çerçevesi ile ilgili açıklamalara detaylı bir şekilde yer verilmiştir. Literatürde ÖYÖ ile ilgili modellerin kuramsal ve eğitimsel modeller olmak üzere iki ana başlık altında toplandığı görülmektedir. Bu nedenle ÖYÖ ile ilgili kuramsal çerçeve iki bölüm halinde verilmiştir. ÖYÖ ile ilgili modellerin birinci bölümünde, farklı tanımlara ve boyutsal yapılar sahip olan bazı kuramsal modeller seçilerek, onlarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Kuramsal ÖYÖ modellerinin seçiminde, literatürde modellere verilen önem dikkate alınmış, ayrıca farklılaşan modellerin kapsanması da ilke olarak benimsenmiştir. ÖYÖ ile ilgili modellerin ikinci bölümünde ise, öncelikle bu çalışmada kullanılmak için seçilen Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli (Grow, 1991) ile ilgili açıklamalar yapılmış, daha sonra diğer eğitimsel modeller, öneriler ve ilkeler özetlenerek bu çalışmadaki eğitimsel modelin seçimini belirleyen nedenler bu kapsamda detaylı olarak açıklanmıştır. Ayrıca, literatürde Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli hakkındaki olumlu ve olumsuz eleştirilere de yer verilmiştir.

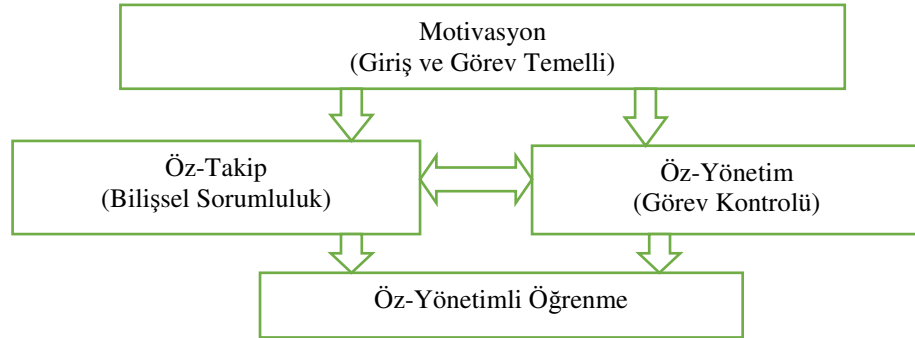
2.1.1.1. Öz-yönetimli öğrenme ile ilgili kuramsal modeller

Literatürde ÖYÖ'nün doğasını açıklayan çok çeşitli model bulunmasına rağmen, Garrison (1997), Candy (1991) ve Brockett ve Hiemstra (1991) tarafından

yapılandırılan üç farklı modelin, ÖYÖ ile ilgili birbirinden farklı birçok başka modeli (Guglielmino, 1977; Harrison, 1978; Kasworm, 1988; Mocker ve Spear, 1982) kapsayıcı nitelikte olduğu görülmektedir. Ayrıca ÖYÖ literatüründe bu üç modelin diğer modellerden daha çok yer aldığı (Song ve Hill, 2007) ifade edilmektedir. ÖYÖ ile ilgili olarak yer verilen bu modellere ek olarak, uzaktan eğitim bağlamını da sürece dâhil eden yapısıyla diğer modellerden farklılaşan Song ve Hill (2007)'in kuramsal modeli de bu bölüme dâhil edilmiştir. Bu çerçevede, bu dört modelle ilgili açıklamalar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

2.1.1.1.1. Garrison'un öz-yönetimli öğrenme modeli

Garrison (1997) ÖYÖ'yü, bağlamsal kontrolü ifade eden "Öz-Yönetim", bilişsel sorumluluğu ifade eden "Öz-Takip" ve giriş ve görev temelli niteliklere sahip "Motivasyon" boyutlarıyla açıklamaktadır. Buna göre ÖYÖ, öğrenme sürecinde bireyin hem bireysel sorumluluğu hem de bilişsel ve bağlamsal kontrolü birlikte üzerine aldığı bir süreçtir. Bu modelin boyutları Şekil 2.1'de gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Garrison'un ÖYÖ Modeli (Garrison 1997, 22)

Şekil 2.1'de görüldüğü gibi Garrison'un (1997) modelinde motivasyon, modelin başlangıç bölümüne yerleştirilmiştir. Bu modelde motivasyonun hem öğrenme sürecini başlatma hem de Öz-Takip ve Öz-Yönetimi etkileme işlevine sahip olduğu görülmektedir. Öz-Yönetim ve Öz-Takip ise karşılıklı olarak birbirinden etkilenmekte olup bu faktörlerin tamamı Öz-Yönetimli Öğrenmeyi oluşturmaktadır. Birey tarafından konunun algılanan değeri ve bireyin başarılı olma yönündeki beklentisini ifade eden

motivasyon (Garrison, 1997), bu modele göre o bireyin hem bir öğrenme faaliyetine giriş yapmasında hem de bu faaliyetlerle ilgili görevlerde kalmak için ısrarcı olmasında önemli bir role sahiptir. Giriş motivasyonu, bireyin amaçlarını ve harekete geçme niyetini; görev motivasyonu ise bireyin öğrenme amaçlarına ve faaliyetlerine odaklanması ve bunlarda sebat etme eğilimini ifade etmektedir.

Garrison'a (1997) göre Öz-Takip, bireyin kişisel anlam oluşturma süreçlerini içine alan bilişsel ve biliş üstü süreçleri ifade etmektedir. Öz-takip, eski ve yeni bilgilerin anlamlı şekilde entegre edilmesi ve öğrenme amaçlarının karşılanması içine alan bir süreçtir. Bu süreç, öğrenme çıktılarının kalitesinin değerlendirilmesi ve gelecekteki öğrenmeler için stratejiler geliştirilmesini ifade etmektedir. Bu şekilde bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması bireyin istekli olmasını ve öğrenme sürecini gözlemlene becerisine sahip olmasını gerektirmektedir. Öz-takip, hem içsel hem de dışsal geribildirimlere bağımlı bir süreçtir.

Garrison'a (1997) göre Öz-Yönetim ise, öğrenme amaçlarının oluşturulması, kaynak ve destek yönetimini ifade etmektedir. Bunun için bireye öğrenme sürecini özerk şekilde gerçekleştirme imkânları verilmeli, materyal kaynakları ulaşılabilir hale getirilmeli, esnek çalışma hızı sağlanmalı ve gerektiğinde geribildirim sunulmalıdır. Bu şekilde öğrenme sürecinin öz-yönetimi kolaylaştırılır ve anlamlı ve sürekli öğrenme sağlanır. Esasen öz-yönetim kavramının öz-düzenlemeli motivasyon literatüründen ortaya çıktığı (Corno, 1994; Pintrich ve DeGroot, 1990) ifade edilmektedir. Nitekim Garrison (1997) bu modelde öz-yönetimin, sosyal ortamı ve öğrenme sürecinde bireyin yaptıklarını da kapsayan bir kavram olduğuna dikkat çekmektedir. Eğitim ortamlarında öz-yönetim, bireyin çevresinden yalıtılmış ve tamamen bağımsız olduğu bir durum olmayıp çeşitli kolaylaştırıcılar tarafından destek, yönlendirme ve başarılı bir öğrenme için gerekli standartların sağlanabildiği bir durumdur. Bu kapsamda bu modelde öz-yönetim, işbirlikçi bir deneyim olarak kabul edilmektedir.

Garrison (1997), Öz-Yönetimli Öğrenme modelini oluştururken Long'un (1989) öğrenmenin sosyolojik, pedagojik ve psikolojik boyutlarıyla ilgili yaptığı tartışmaya önem verdiğini ve bu tartışmayı dikkate aldığını ifade etmektedir. Nitekim

Long (1989) ÖYÖ'nün, sosyolojik, pedagojik ve psikolojik boyutların tamamının birleşiminden oluştuğunu vurgulayarak, literatürde ÖYÖ alanındaki çoğu tartışmanın sosyolojik (özerk görev yönetimi) ve pedagojik (eğitim ortamlarındaki uygulaması) boyutlara odaklanarak psikolojik boyutu ihmal etmesini eleştirmektedir. Esasen Long (1989), gerçekte durumun bunun tam tersi istikametinde olduğunu, ÖYÖ'de psikolojik boyuta sosyolojik ve pedagojik boyutlardan daha özel bir önem verilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Long (1989), ÖYÖ modellerinde psikolojik boyutun ihmal edilmesini ÖYÖ kavramının hümanist temellerine ters kabul ederek ÖYÖ'de psikolojik boyutun önemine özel olarak dikkat çekmiştir. Aynı şekilde Rogers (1969) da ÖYÖ'de psikolojik boyutun önemine vurgu yaparak ÖYÖ kavramını, hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan tanımlamış, ÖYÖ'nün büyük oranda içsel olarak öğrenmenin bilişsel ve motivasyonel açılardan sorumluluk almayla ilgili olduğunu belirtmiştir. Long (1989) ve Rogers'ın (1969) ÖYÖ ile ilgili düşüncelerinden hareketle ÖYÖ'de, özellikle bilişsel özgürlüğün vurgulandığı ve nihai amacın öğrenmeyi öğrenmek olduğu söylenebilir. Nitekim Long'a (1989) göre ister öğretmen yönlendirmeli olsun isterse öğrenci kendisi özgür iradesiyle seçsin, pedagojik süreçlerin temel odak noktası olduğu bir yaklaşım, öz-öğrenme değil ancak öz-öğretme gibi bambaşka bir öğretim tipi olarak tanımlanabilir. Buna göre, dışsal kontrol ile içsel bilişsel sorumluluk arasındaki ayrımın ÖYÖ'nün temeli olduğu ve psikolojik ve bilişsel boyutları dikkate almayan bir yapıda odak noktasının, öğrenme değil öğretim olarak görüldüğü sonucu çıkarılabilir. ÖYÖ'nün psikolojik ve bilişsel boyutlarının önemine vurgu yapan yukarıdaki tartışmanın sonucunu, sadece sosyolojik ve pedagojik boyutları vurgulayan ve psikolojik ve bilişsel boyutları dikkate almayan bir ÖYÖ yapısında, öz-yönetimden söz edilebilmesine rağmen öz-yönetimli öğrenmeden söz edilemeyeceği şeklinde özetlemek mümkündür.

Diğer yandan ÖYÖ alanındaki bazı çok önemli çalışmalarda (Canipe ve Brocket, 2003; Knowles, 1975; 1990; Knowles, Holton ve Swanson, 2005), çocuk eğitimi anlamına gelen "Pedagoji" ile yetişkin eğitimi anlamına gelen "Androgoji" ayrımının yapılarak ÖYÖ'nün androgoji ile eş değer tutulduğu görülmektedir. Burada

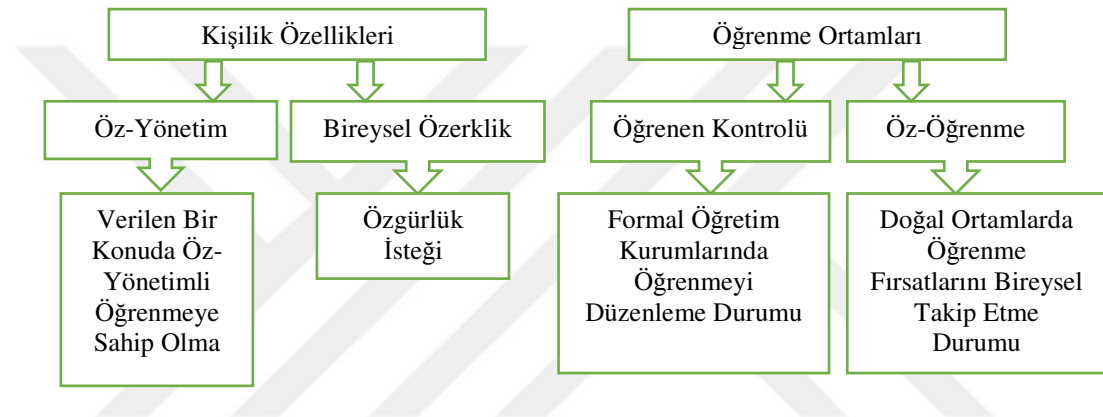
“yetişkin” kavramı ile bireyin yaşını ifade eden “biyolojik yetişkinlik” kavramına değil bireyin kendi hayatının sorumluluğunu alma ve kendi öz-yönetimini yapma bilinçliliği anlamına gelen “psikolojik yetişkinlik” kavramına işaret edilmektedir. Knowles, Holton ve Swanson (2005), normal şartlarda ortalama bir bireyin öz-yönetime doğru doğal bir olgunlaşma süreci yaşadığını, ancak gerçek hayatta birçok kültürün öğrenme sürecinde öz-yönetim için gerekli olan yetenekleri beslemediğini aksine körelttiğini ifade etmektedir. Bu kapsamda, bireyin ilk doğduğu anda başkalarına bağımlı olması nedeniyle pedagojik bir yaklaşımın uygun olduğu ancak doğumunu takip eden ilk yıllardan başlayarak bağımlılığının giderek azaldığı ve buna bağlı olarak çocuğun öz-yönetimli öğrenme kabiliyetlerinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Bireyin yaşamındaki yukarıda sözü edilen sürecin, bir olgunlaşma süreci içerisinde değerlendirildiği ve pedagoji ile başlayıp androgoji ile devam eden bir süreç olarak görüldüğü söylenebilir. Hatta bazı çalışmalarda (Hase ve Kenyon, 2001; Blaschke, 2012), androgoji de aşarak yaşam boyu öğrenme ve öğrenenin kararlılığını ifade edecek şekilde “hetagoji” başlığı altında bir başka ayrıma daha gidildiği görülmektedir. Öğrenmeyi bilen, bilgiyi paylaşan ve yeniliklere ayak uyduran kişilerin öğrenme becerilerini temel alan bir yaklaşım (Hase ve Kenyon, 2001) olarak tanımlanan hetagojinin özellikle uzaktan eğitimin gelişiminin etkisiyle, kendi kendine öğrenmeleri inceleyen bir yaklaşım olarak ortaya çıktığı (Sarıdaş, 2017) ileri sürülmektedir. Dolayısıyla çağdaş eğitim literatürünün, öz-yönetimli öğrenme sürecinde androgojiyi de aşan şekilde çok daha derinlemesine bir incelemeyi benimseyen bir yol izlediği söylenebilir.

2.1.1.1.2. Candy’nin öz-yönetimli öğrenme modeli

Geliştirilen başka bir kuramsal modelde (Candy, 1991) ÖYÖ, iki farklı açıdan yapılandırılan dört boyutla açıklanmaktadır. Bu iki farklı açıdan birinin “Bireysel Özellikler”, diğ erinin ise “Öğrenme Ortamları” olduğu görülmektedir. Modeldeki “Bireysel Özellikler”, “Öz-Yönetim” ve “Bireysel Özerklik” olarak iki farklı boyutla ifade edilmektedir. Öz-yönetim, spesifik olarak verilen bir konuda öz-yönetimli

öğrenmeye sahip olmak anlamına gelirken bireysel özerklik, çok daha geniş alanı kapsayan bir özerklik anlamına gelmektedir. Modeldeki “Öğrenme Ortamları” ise öz-yönetimli öğrenmeyi, formal öğretim kurumları içindeki öğrenme ve formal öğretim kurumları dışındaki öğrenme şeklinde ikiye ayırmaktadır. Buna göre modelde öz-yönetimli öğrenme, formal öğretim kurumlarındaki öğrenmeyi düzenleme durumu olan “Öğrenen Kontrolü” ve doğal sosyal ortamlardaki öğrenme fırsatlarını kurumsal değil bireysel olarak takip etme durumu olan “Öz-Öğrenme” boyutlarıyla açıklanmaktadır. Şekil 2.2, bu modelin boyutlarını göstermektedir.



Şekil 2.2. Candy'nin ÖYÖ Modeli (Candy'nin [1991] açıklamaları doğrultusunda araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.)

Candy'nin (1991) çalışmasında, yetişkin eğitimcilerinin modeldeki dört boyut arasındaki anlam farklarını ayırt edememesinin kavram kargaşasına yol açtığı ifade edilmiş ve bu nedenle boyutlar arasındaki anlam farkları belirginleştirilmiştir. Örneğin, bireysel özelliklere ait olan “Bireysel Özerklik” boyutunun, herhangi bir öğrenme durumunda kazanıldığında diğer durumlara da transfer edilebilen genel bir özellik olarak yorumlanmasının yanlış olduğu ifade edilmektedir. Bu kapsamda durumsal bireysel özellik, bireyin öğrenmedeki öz-yönetim becerilerine, öz-kavramına, öğrenme sürecinde kendisinin ve öğreticinin rolü anlayışına bağlı olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle modelde, ÖYÖ'nün güçlendirilmesi için öğrenen bireye sadece özerk olma fırsatı vermenin yeterli olmadığı savunulmaktadır. Yeterli beceri ve öz-güvene sahip olmayan veya geleneksel eğitimi tercih eden bireylerde, bireye sadece öğrenen özerkliği ve öğrenen kontrolü vermenin ters etki bile yaratma ihtimali olduğu vurgulanmaktadır. Diğer yandan, öğrenme ortamlarına ait olan “Öğrenen Kontrolü” boyutu, formal

ortamlarda bireyin süreç üzerindeki kısmî kontrolünü ifade ederken “Öz-Öğrenme” boyutu, formal olmayan ortamlarda bireyin tam bir öz kontrolünü ifade etmektedir. Modelde öz-öğrenme, resmi eğitimin dışında bir yerlere konumlandırılmakta ve yardım fırsatlarını araştırırken bile öğrenen bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğuna sahip olduğu vurgulanmaktadır.

Görüldüğü gibi bu modelde Candy (1991), öğrenme ortamlarını, resmi ve gayri-resmi olmak üzere birbirinden ayıştırmaktadır. Bu nedenle bu modelin, hem doğal ortamlarda hem de resmi ortamlarda ÖYÖ’nün yeri ve bireylerin rolleri hakkında önemli bilgiler verdiğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla bu model, doğal bir özellik olarak kabul edilen ÖYÖ’nün resmi kurumlarda kullanılması konusunda eğitimcilere değerli fikirler verebilir.

Candy’nin (1991) modelinin ÖYÖ’yü, sosyal yapılandırmacı yaklaşımla ele aldığı (Fretz, 1993) ifade edilmektedir. Bu nedenle öncelikle ÖYÖ’nün sosyal yapılandırmacı yaklaşım içinde ne anlama geldiğinin açıklanması, bu modelin de açıklanmasına katkıda bulunabilir. Bu kapsamda Simons (2000) sosyal yapılandırmayı, bireyler arasındaki etkileşim sayesinde değişik bakış açılarının paylaşımıyla kolektif bir anlam yapılandırması; öğrenmeyi ise sosyal, etkileşimli, bağlamsal, yapılandırmacı, öz-düzenlemeli ve yansıtıcı bir süreç olarak açıklamaktadır. Bu durum, bireyin gerçekler hakkındaki yeni bir bilgiyi olduğu gibi alması yerine, o bilgiyi gerçekler hakkındaki kendi yorumuyla yapılandırması ve yeniden yapılandırması şeklinde anlaşılabilir. Ayrıca Simons’a (2000) göre, sosyal yapılandırmacı öz-yönetimli öğrenme yaklaşımı, öğrenmeyi üç farklı kategoriye ayırmaktadır. Bunlar, öğrenen bireyin başka biri tarafından yönlendirildiği yönlendirmeli öğrenme, öğrenmenin her aşamasındaki sorumluluğu bireyin kendisinin üstlendiği öz-yönetimli öğrenme ve başka bir faaliyeti yaparken bilinçsiz bir şekilde ortaya çıkan bilinçsiz öğrenme olarak sayılmaktadır. Buradaki resmi eğitim kurumlarında öğrenmelerin öğretmen tarafından yönlendirilmesini tanımlamak için ifade edilen yönlendirmeli öğrenme, ÖYÖ’nün tam tersi bir öğrenme şekli olarak değerlendirilebilir. Diğer yandan bilinçsiz öğrenme ise, bireyin doğal ortamlarda amaçsız olarak yaptığı faaliyetler sonunda gelişigüzel şekilde ortaya çıkan öğrenmeler kapsamında değerlendirilebilir. ÖYÖ ise bireyin gayri-resmi

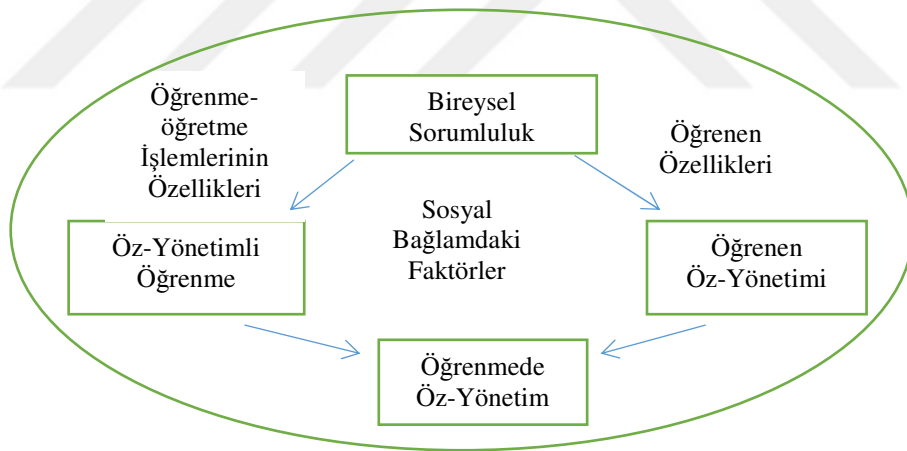
doğal ortamlarda yaptığı bu faaliyetleri bir amaca yönelik olarak gerçekleştirmesi şeklinde tanımlanabilir.

Görüldüğü gibi Simons'a (2000) göre ÖYÖ, resmi eğitim kurumlarında da ortaya çıkabilmekte ancak resmi eğitim kurumlarındaki ÖYÖ, doğal ortamdakinden biraz daha farklı bir niteliğe sahip olmaktadır. Buna göre, resmi kurumlardaki ÖYÖ'nün birçok durumda katışıksız biçimde tamamen öz-yönetimli olmadığı ve yönlendirmenin taraflar arasında paylaşılabildiği ifade edilmektedir. Örneğin öğrenme hedeflerinin öğretmen tarafından, öğrenme stratejilerinin ise öğrenci tarafından belirlendiği "bölünmüş kontrol" veya her şeyin karşılıklı tartışma yoluyla belirlendiği "işbirlikçi kontrol" şeklindeki öğrenci kontrollü kapsamda değerlendirilen öz-yönetimli öğrenmeler de olabilmektedir. Ayrıca öz-yönetimli öğrenmede bilişsel, duyuşsal ve üst bilişsel farkındalıklara da önem verilmektedir. Zimmerman (1990) ise sosyal yapılandırmacı görüşün, içsel motivasyon kaynaklarını ve ÖYÖ için gerekli olan düzenleme becerilerini tanımlamaya oldukça uygun olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla Candy'nin (1991) ÖYÖ'yü sosyal yapılandırmacı yaklaşımla ele almasına, bu oldukça geniş sosyal yapılandırmacı öz-yönetimli öğrenme kapsamı içinde anlam verilmesi gerektiği söylenebilir.

Nitekim Candy'nin (1991) modelinde ÖYÖ, sosyal yapılandırmacı yaklaşıma uygun şekilde, bireyin çevresi ile etkileşimi sonunda ortaya çıkan bir ürün olarak değerlendirilmektedir. Bu kapsamda modelde, resmi eğitim kurumlarının amaçları ve bu kurumlarda görev yapan öğretmenler de dikkate alınmaktadır. Ayrıca modelde bilgi, deneme yanılma yoluyla elde edilen, unutulmaya müsait ve sosyal olarak yapılandırılan bir fenomen olarak tanımlanmaktadır. Buna göre birey, yeni bilgiyi alır ve önceki bilgilerine dayalı olarak yeniden yapılandırır. Dolayısıyla ÖYÖ'nün geliştirilmesi için, öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesi, konu alanına yönelik yeterli seviye tanışıklık sağlanması ve öğrenme becerileri duygusunun hissettirilmesi gibi gereklilikler olduğu söylenebilir.

2.1.1.1.3. Brockett ve Hiemstra'nın öz-yönetimli öğrenme modeli

Bireysel Sorumluluğu Yönlendirme Modeli adını verdikleri bir ÖYÖ modeli geliştiren Brockett ve Hiemstra (1991) ÖYÖ'yü, bireysel sorumlulukla başlayan sürecin bir yandan öz-yönetimli öğrenmeyi, diğer yandan da öğrenen öz-yönetimini bir sosyal bağlam içinde harekete geçiren ve sonuçta tüm bu yapının birlikte öğrenmede öz-yönetime katkıda bulunduğu bir yapı içinde açıklamaktadır. Esasen bu model Garrison (1997) ve Candy (1991) tarafından geliştirilen modellerle benzerlikler göstermektedir. Nitekim bu modelin de diğer modellere benzer şekilde, bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almasını modelin merkezinde konumlandığı görülmektedir. Ayrıca bu modelde ÖYÖ, hem eğitimsel bir metot hem de bir kişilik özelliği olarak kabul edilmektedir. Bu modelde, öğrenmenin gerçekleştiği sosyal bağlama ise ayrı bir önem verilmektedir. Şekil 2.3, Brockett ve Hiemstra (1991) tarafından geliştirilen modeli göstermektedir.



Şekil 2.3. Brockett ve Hiemstra'nın ÖYÖ Modeli (Brockett ve Hiemstra'nın [1991] açıklamaları doğrultusunda araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.)

Şekil 2.3 incelendiğinde, Brockett ve Hiemstra'nın (1991) geliştirdikleri ÖYÖ modelinin en tepe noktasına Bireysel Sorumluluğu yerleştirdikleri görülmektedir. Modele göre Bireysel Sorumluluk, öğrenen bireyin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerindeki sorumluluğunu ifade etmektedir. Modeldeki Öz-Yönetimli Öğrenme bileşeni, bireyin dışında gerçekleşen öğrenme-öğretme işlemlerini ifade ederken Öğrenen Öz-Yönetimi bileşeni ise bireyin içsel süreçlerinde yaşanan kişilik özelliklerini ifade etmektedir. Her iki bileşen de Bireysel Sorumluluk çerçevesinde

öğrenenin sosyal çevresinde etkileşerek Öğrenmede Öz-Yönetime katkıda bulunmaktadır. Bu modelde, öğrenenin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerindeki sorumluluğu kendi üzerine alması bir süreç; istek ve sorumluluğu kabul etme tercihlerini yapması ise amaç olarak değerlendirilmektedir.

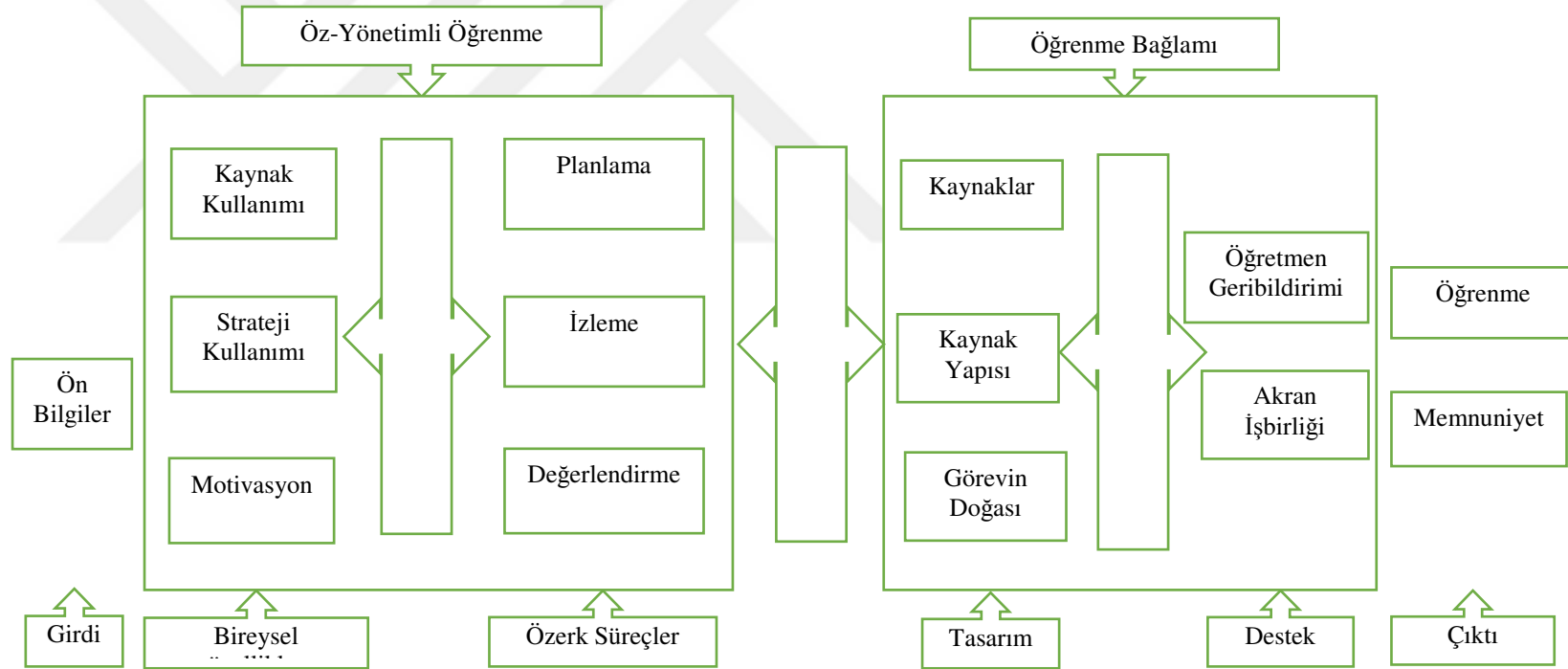
Hiemstra ve Brockett (2012) tarafından yapılan çalışmada, Brockett ve Hiemstra'nın (1991) ÖYÖ modelinin yeniden ele alındığı ve açıklandığı görülmektedir. Buna göre Brockett ve Hiemstra'nın (1991) modeli, Öğrenme-Öğretme İşlemleri Özellikleri ile Bireysel Öğrenci Özellikleri adlı iki boyut arasındaki ayrımı merkezine almaktadır. Bireysel Sorumluluk ise birbirinden farklı ancak birbiriyle ilişkili olan bu iki boyuta rehberlik etmektedir. Modelin oval çerçeve içinde verilmesi, ÖYÖ'nün bir vakum içinde değil, hem öğrenciyi hem de öğrenme-öğretme işlemlerini etkileyen sosyal bir çevre içinde gerçekleştiği kabulünün sembolü olarak açıklanmaktadır. Modele göre Bireysel Sorumluluk, ÖYÖ sürecini başlatma ve öğrenenleri ÖYÖ seviyesine ulaştırma görevini yapmakta olup bu görevi, Öğrenme-Öğretme İşlemleri Özellikleri ve Öğrenci Özellikleri aracılığıyla yerine getirmektedir.

Hiemstra ve Brockett (2012), Bireysel Sorumluluğun tepede olduğu Brockett ve Hemstra'nın (1991) modelini basitleştirerek Birey, Süreç ve Bağlam şeklindeki üç boyutlu bir yapıyla açıklamaktadır. Birey boyutu yaratıcılık, eleştirel yansıtma, coşku, yaşam tecrübesi, yaşam memnuniyeti, motivasyon ve önceki eğitimler gibi bireysel özellikleri içermektedir. Süreç boyutu, kolaylaştırma, öğrenme becerileri, öğrenme stilleri, planlama, örgütleme, değerlendirme becerileri, öğretme stilleri ve teknolojik becerileri içeren öğrenme-öğretme İşlemlerini ifade etmektedir. Bağlam boyutu ise kültür, güç, öğrenme çevresi, finans, cinsiyet, öğrenme iklimi, örgütsel politikalar, siyasal çevre, ırk ve cinsiyet yönelimleri gibi çevresel ve sosyo-politik iklimi kapsamaktadır.

2.1.1.1.4. Song ve Hill'in öz-yönetimli öğrenme modeli

Yukarıda özetlenen üç model de değişik ağırlıklarda ÖYÖ'nün durumsal olma haline, diğer bir ifadeyle bağlama vurgu yapmakla birlikte hiçbir modelde bağlam, uzaktan eğitim bağlamında özelleştirilmiş bir faktör olarak yer almamıştır. Song ve Hill'in (2007) modelinde ise öz-yönetimli öğrenme, uzaktan eğitim bağlamı içinde yapılandırılan üç boyutla açıklanmaktadır. Bu boyutlar, “Bireysel Özellikler”, “Özerk Süreçler” ve “Bağlam” şeklinde adlandırılmaktadır. Şekil 2.4, bu modelin boyutlarını göstermektedir.





Şekil 2-4. Song ve Hill'in Eğitimsel ÖYÖ Modeli (Song ve Hill'den [2007, 31] alınmıştır.)

Şekil 2.4’de de görüldüğü gibi Song ve Hill’in (2007) ÖYÖ modeli ön bilgileri, girdi; öğrenme ve memnuniyeti ise, çıktı olarak değerlendirmektedir. Diğer yandan, modelde belirtilen “Bireysel Özellikler” öğrenenin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alma motivasyonunu ve kaynak ve strateji kullanımını ifade etmektedir. “Özerk Süreç”, öğrenenin kendi öğrenmelerini planlama, izleme ve değerlendirmesi aşamalarını; “Bağlam” ise uzaktan eğitim sistemi içindeki tasarım ve destek faktörlerini ifade etmektedir. “Bağlam” içindeki tasarım faktörü, öğrenene sunulan kaynaklar, bu kaynakların yapısı ve görevin doğasına; destek faktörü ise öğretmen ve akran desteklerine işaret etmektedir.

Song ve Hill’in (2007) ÖYÖ modeline göre öğrenenin çevrimiçi öğrenmede başarılı olabilmesi için, öğrenme hızını planlama, anlamayı izleme ve öğrenme süreçlerinin çeşitli yönleriyle ilgili kararlar vermede kontrolü ele alması gerekli görülmektedir. Öğrenenin çevrimiçi öğrenme bağlamında mevcut bulunan çeşitli kaynakların farkında olması ve araştırma içine girmesi de ayrıca önemli özellikler olarak görülmektedir. Diğer yandan modele göre öğrenen, kaynakları etkili bir şekilde kullanmak ve zorlukların üstesinden gelmek için stratejiler geliştirmek zorundadır. Öğrenme bağlamı, hem öğrenenin kendi öğrenmelerini planlama, izleme ve değerlendirme şekli hem de nasıl motive olduğuyla ilgili açıklamalar getirmektedir. Ayrıca öğrenenin özel bir öğrenme bağlamında öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için çeşitli strateji ve kaynakları nasıl kullandığıyla ilgili açıklamaları da içermektedir. Bu açıklamaların ÖYÖ’nün doğasının daha iyi anlaşılmasını sağladığı ve öz-yönetimli öğrenen özellikleri ve sunulan kaynakların niteliğiyle ilgili eğitimcilere yol göstericilik yaptığı söylenebilir.

Yukarıdaki kuramsal modellerle ilgili yapılan açıklamalar, hem ÖYÖ’nün çok farklı yönlerinin anlaşılmasına katkıda bulunmakta hem de bu modellerin ortak bir noktada birleştiğine işaret etmektedir. Bu modellerin tamamının, değişik oranlarda hem öğrenme süreçlerine hem de bireysel özelliklere birlikte vurgu yapmasının bu modellerin ortak noktası olduğu söylenebilir. Nitekim ÖYÖ’nün merkezî odak noktasının öğrenme süreçleri ve bireysel özellikler olduğu (Caffarella, 1993) ifade edilmektedir. Dolayısıyla bu durum, ÖYÖ’de öğrenmenin gerçekleştiği sürecin tek

başına vurgulanmadığı, öğrenen bireyin sahip olduğu bireysel özelliklerin de aynı oranda merkeze alındığı anlamına gelmektedir. ÖYÖ'nün, geçici bir eğitimsel heves değil, temel bir insani beceri olan kendi başına öğrenme yeteneği (Knowles, 1975) olması vurgulanarak ÖYÖ modellerinde öğrenen bireye bakış açısı ifade edilmektedir.

2.1.1.2. Öz-yönetimli öğrenme ile ilgili eğitimsel modeller

Öğrenen bireyin amaç belirleme ve bu amaçlara ulaşma yollarını bilmesini gerektiren bir beceri (Dabbagh ve Kitsantas, 2012) olarak da açıklanan ÖYÖ'nün bu anlamda öğrenme ortamları açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Nitekim ÖYÖ'nün eğitimde ulaşılmak istenen en önemli amaç olan öğrenmeyi kolaylaştırdığı (Azevedo ve Cromley, 2004) ifade edilmektedir. Ayrıca Pintrich'e (1995) göre ÖYÖ özelliği, eğitim ortamlarında deneyim ve derinlemesine düşünme yolu ile kazandırılabilen bir özelliktir. Dolayısıyla ÖYÖ, kişilik veya zekâ ile ilişkili değişmez nitelikte bir özellik olarak kabul edilmemelidir. ÖYÖ özelliğini bireylere kazandırmayı amaçlayan literatürdeki birçok eğitimsel model ve öneriler, ÖYÖ'nün eğitim yoluyla kazandırılabilir bir özellik olarak kabul edildiğinin işareti sayılabilir.

İlgili literatürde (Brockett ve Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Garrison, 1997), ÖYÖ'nün çok çeşitli tanımlarında ortak şekilde vurgulanan özellik bulunduğunu ve bu özelliğin bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesi olduğunu söylemek mümkündür. Ancak öğrenenlerin öz-yönetimli olmalarını sağlamanın karmaşık ve uzun dönemli bir süreç olduğu (Boom, Paas ve Merrienboer, 2007) ifade edilmektedir. Nitekim öz-yönetimli olmayı öğretme sürecini öğretmenlikten çok akıl hocalığı (mentor) olarak tanımlayan Galbraith'in (2003) öz-yönetim eğitiminin niteliği konusundaki görüşleri de bu eğitimin karmaşık ve uzun süreli bir işlem olduğu görüşünü desteklemektedir. Ona göre tek taraflı olan öğretmenlikten farklı olarak akıl hocalığını, öğretmen ve öğrencinin birlikte içinde bulunduğu iki taraflı bir süreç olarak açıklamak mümkündür. Ayrıca yine ona göre birçokları akıl hocalığının tavsiye verme, bilgilendirme, kişisel ve profesyonel yönlendirme yapmaktan ibaret olduğunu düşünse de, iyi bir akıl hocalığı bunlara ek olarak öğrencilerde öz-yönetimli öğrenmenin

yükselmesini destekleme, öğrencilerin dünyaya bakış açılarında dönüşümsel değişimleri besleme ve özerklik, yaratıcılık ve bağımsızlığı cesaretlendirme gibi faaliyetleri de içermektedir.

Galbraith'a (2003) göre akıl hocalığı formal ve informal olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Buna göre öz-yönetimli öğrenme kapsamındaki bir informal akıl hocalığı, bireyin önem verdiği tecrübeli birinden aldığı gelişigüzel tavsiyeler çerçevesinde, formal akıl hocalığı ise resmi eğitim kurumlarında öğretmen tarafından planlı ve bilinçli bir şekilde yürütülen bir program çerçevesinde açıklanmaktadır. Resmi öz-yönetimli öğrenme eğitimi kapsamındaki akıl hocalığının çok çeşitli fonksiyonları olduğu (Galbraith, 2003) ifade edilmektedir: Buna göre akıl hocalığı, öncelikle bireyin dürüst bir şekilde olumlu ya da olumsuz deneyimlerini paylaşması ve yansıtması için onun duygularını anlama ve kabullenmeyi içermektedir. Akıl hocalığının, belirlenen amacı başarmak için bireysel farklılıklara uygun şekilde kesin ve yeterli bilgi sağlama, bireyin ilgileri, yetenekleri, görüşleri ve inançları yardımıyla onun amacına ulaşması için alternatif seçenekleri kullanabilmesine yardımcı olma gibi fonksiyonları da bulunmaktadır. Ayrıca, bireyin psikolojik bariyerlerini ortaya çıkarma ve bireyi bunlarla yüzleştirecek onun değişme ihtiyacı ve kapasitesini anlaması konusunda yardım etme gibi fonksiyonlar da akıl hocalığının fonksiyonları arasındadır. Akıl hocalığının bir başka fonksiyonu da gerekli riskleri alma, başarı garantisi olmayan durumlarda karar verme ve zorlukların üstesinden gelme gibi konularda bireyi motive etmedir. Bireyin bağımsız öğrenen olmasını ve değişmeyi başarmak için harekete geçmesini cesaretlendirmek gibi oldukça önemli bir fonksiyon da akıl hocalığının fonksiyonları arasındadır. Öz-yönetimli öğrenme eğitimi ifade etmek amacıyla kullanılan akıl hocalığı kavramı için sayılan bu fonksiyonların çeşitliliğinden hareketle, öz-yönetimli öğrenme eğitiminin dikkat edilmesi gereken oldukça geniş kapsamlı bir eğitim faaliyeti olduğu sonucu çıkarılabilir.

ÖYÖ eğitimiyle başarılması gereken ilk görevin bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu içsel bir motivasyonla üstlenmesini sağlamak olduğu söylenebilir. Bu görev, öğrencinin özerkliğini desteklemek yoluyla başarılabılır. Bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesi, amaç belirleme, kaynak tarama, öğrenmeyi

sağlama ve değerlendirme gibi öğrenme süreçlerinin tamamında bireyin hem sorumlu hem de yetkili olmasını gerektirmektedir. Nitekim kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenen bireyden kendi öğrenme programını kendi istekleri doğrultusunda oluşturması beklenir. Dolayısıyla ÖYÖ'deki öğrenme süreci, formal eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından öğretmen yönlendirmeli şekildeki bir öğretim programı dâhilinde yürütülen öğretim süreçlerinden çok farklı bir nitelikte olabilmektedir.

Bilindiği gibi formal öğretim programlarının geliştirilmesinde, Bloom'un taksonomisi, Gagne'nin eğitim durumları ve içeriklerin kolaydan zora doğru sıralanması gibi belli başlı birçok kıstas dikkate alınmaktadır. ÖYÖ'de ise birey, hiçbir kıstasla sınırlanmadan kendi öğrenme programını kendisi oluşturabilmektedir. ÖYÖ ile ilgili literatürden anlaşıldığı kadarıyla, kendi öğrenme programını hazırlayan öz-yönetimli bir birey, temel olarak kendi içsel dinamiklerini dikkate almaktadır. Örneğin öz-yönetimli bir birey, ilgi duyduğu bir konuyu öğrenmeye, kolaydan zora kıstasını dikkate almadan, konunun kendi merakını uyandıran noktasından da başlayabilmektedir. Söz konusu bireyin merak ettiği nokta, konunun zor bir noktası dahi olsa bu durum birey açısından önemli görülmebilmektedir. Ayrıca birey, herhangi bir taksonomiye uyma gereksinimi dahi duymayabilmektedir. Başka bir ifadeyle birey, bilgi aşamasını atlayıp kavrama aşamasına ya da her iki aşamayı birden atlayıp doğrudan uygulama aşamasına geçiş yapabilmektedir. Dolayısıyla birey, konunun en ilgi duyduğu boyutunu kendi içsel kıstaslarına en uygun şekilde öğrenmeye çalışmaktadır. Çünkü öğrenmenin amacını, kapsamını, niceliğini ve niteliğini tamamen bireyin kendisi belirlemektedir. Bu aşamaların herhangi birinde bireyin kendi isteğiyle bir uzmandan ya da arkadaşından yardım alması mümkün olup bu durumun ÖYÖ'ye zarar vermediği (Brockett ve Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Garrison, 1997; Grow, 1991) ifade edilmektedir.

Yukarıda ÖYÖ ile ilgili yapılan açıklamalardan hareketle, ÖYÖ özelliklerinin formal öğretim süreçlerinin sınırlarını zorladığını hatta ve hatta tanımadığını bile söylemek mümkün görünmektedir. Bu durumda, eğitimsel ÖYÖ modellerinin, yukarıda açıklanan ve nitelik açısından formal öğretim süreçlerinin sınırlarını zorlayan hatta tanımayan ÖYÖ özelliklerini formal eğitim kurumlarında öğretmenler aracılığıyla öğrencilere kazandırmayı amaçlayan modeller olduğu sonucu çıkarılabilir. Dolayısıyla

ÖYÖ eğitimi, doğal süreçlerde ortaya çıkan ve öğrenmeye çok önemli katkılar sunan ÖYÖ özelliğinin resmi bir kurum içindeki belli oranda yapay süreçlerde istendik şekilde geliştirilmesi çabası olarak değerlendirilebilir. Aşağıda literatürde bulunan önemli bazı ÖYÖ eğitimsel modelleri ile ilgili açıklamalar yer verilmiştir.

2.1.1.2.1. Grow'un Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli

Literatür incelendiğinde, ÖYÖ alanında aşamaları tam olarak yapılandırılmış olan ilk eğitimsel modelin, Grow (1991) tarafından geliştirilen Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli (AÖYÖM) olduğu görülmektedir. Grow (1991) bu modeli, Hersey ve Blanchard'ın (1988) Durumsal Liderlik Modeline dayalı olarak geliştirdiğini ifade etmektedir. AÖYÖM'de ÖYÖ becerilerinin gelişimi, en düşük seviyeden en yüksek seviyeye, genellikle doğrusal değil sarmal olarak ilerleyen ve toplam dört aşamada tamamlanan bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Grow'un (1991) modeline göre öğrenenlere ÖYÖ becerilerini kazandırmak isteyen bir eğitmenin görevi, onların ÖYÖHB seviyesine uygun bir öğretmen rolüyle eğitime başlamak ve kademeli olarak onların bir üst seviyeye yükselmesine rehberlik etmektir. Grow (1994), bir üst seviyede eğitim verme fikrini, Vygotsky'nin (1978) öğrenmeyi harekete geçiren zorluk derecesi anlamına gelen, yakınsak gelişim alanı (zone of proximal development) kavramından esinlenerek geliştirdiğini ifade etmektedir. Buna göre, bireyin mevcut durumuna en yakın üst nokta hedeflendiğinde gelişim en ideal şekilde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla AÖYÖM, öğrenme sürecinde bireyi bulunduğu herhangi bir seviyeden alarak onu aşamalar halinde öz-yönetimli öğrenen seviyesine getirmeyi hedeflemektedir.

Grow (1991), AÖYÖM'nin uygulama aşamalarıyla ilgili açıklamalara detaylı şekilde yer vermiştir. Buna göre AÖYÖM'nin temel amacı ve iddiası, herhangi bir bireyi belirli bir konu bağlamında, bulunduğu bir aşamadan alıp onu öz-yönetimli öğrenen birey aşamasına getirmektir. Bu işlemin belirli bir konu bağlamında gerçekleştirildiğinin ifade edilmesi, ÖYÖ'nün durumsal kabul edilmesinden

kaynaklanmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde, ÖYÖ'nün durumsal kabul edilmesinin genel bir görüş olduğu görülmektedir.

Nitekim ÖYÖ literatürüne önemli katkılar yapan çok önemli birçok araştırmacı (Brockett ve Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Garrison, 1997; Song ve Hill, 2007) da Grow'a (1991) benzer şekilde ÖYÖ'nün durumsal olma özelliğine vurgu yapmaktadır. Esasen gerçek hayattaki öğrenme ortamlarında çok az sayıda insan genel bir ÖYÖ özelliğine sahip olsa da, insanların çoğunun ÖYÖ özelliğinin durumsal olduğu gözlenmektedir. Bireyin genel bir ÖYÖ özelliğine sahip olması ya da olmaması durumu, her konuda her zaman öğretmen yönlendirmeli ya da her zaman öz-yönetimli olmayı tercih etmesi anlamına gelmektedir. Bu tür bir genel öz-yönetimin gerçek hayatta nadiren görüldüğü, insanların genellikle durumsal öz-yönetim sergilediği söylenebilir. Durumsal ÖYÖ'ye sahip olan bir birey, yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğu bir alanda daha fazla inisiyatif alarak kendi seçimlerini ön plana çıkarabilmekte; yeterli olmadığı bir alanda ise, kendi seçimlerine başvurmadan öğretmenin yönlendirmesini beklemektedir.

Esasen bu durum, insanların farklı ilgi ve merak alanlarına sahip olmasının doğal bir sonucu kabul edilebilir. Motivasyonun ilgi ve istek gibi duyuşsal bir boyuta sahip olması (Hidi, 2006) dikkate alındığında, bir bireyin belirli bir konuda öz-yönetimli öğrenmeye istekli olması onun o konuda yüksek motivasyona sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla öz-yönetimli öğrenmeye yönelik motivasyonun bireyin belirli bir konuyla ilgili durumsal bir özelliği olması doğaldır. Nitekim gerçek hayatta hemen hemen herkesin, farklı konularda farklı seviyelerde öz-yönetimli öğrenme isteği veya motivasyonuna sahip olduğu bilinmektedir. Örneğin İngilizce öğrenme konusunda yüksek öz-yönetime sahip bir öğrenci, matematik öğrenme konusunda oldukça düşük bir öz-yönetime sahip olabilmektedir. Bu bireyin İngilizce dersindeki yüksek öz-yönetimi, onun İngilizceye yönelik ilgi seviyesinin yüksekliği gibi duyuşsal veya İngilizce ön bilgi seviyesinin yüksekliği gibi bilişsel bir özellik olarak açıklanabilir. Benzer şekilde, bu bireyin matematik dersindeki düşük öz-yönetimi de, yine aynı duyuşsal veya bilişsel özelliklerin seviyesinin düşük olmasıyla açıklanabilir. İster duyuşsal, isterse de bilişsel kaynaklı olsun, söz konusu bireyin öz-yönetim seviyesinin İngilizce ya da

matematik dersleri kapsamında tamamen durumsal bir açıklamaya sahip olduğu görülmektedir.

ÖYÖ'nün durumsal olması, ÖYÖ eğitiminin gerçekleştirildiği ders veya ortamın bağlamsal bir önemi olduğu anlamına gelmektedir. Bu durumda öğrencilere herhangi bir ders kapsamında veya ortamda verilen ÖYÖ eğitimiyle, onların ÖYÖHB seviyesinde sağlanacak artış beklentisinin bu dersin kapsamıyla veya bağlamsal ortamla sınırlı olması gerekmektedir. Daha açık bir ifadeyle, İngilizce dersi kapsamında verilen ÖYÖ eğitimiyle öğrencilerin ÖYÖHB seviyesinde sağlanacak artış beklentisi, İngilizce dersiyle sınırlı olacaktır. Aynı şekilde, uzaktan eğitim bağlamında verilen ÖYÖ eğitimiyle öğrencilerin ÖYÖHB seviyesinde sağlanacak artış beklentisi, uzaktan eğitim bağlamıyla sınırlı olacaktır. Dolayısıyla belli bir konuda verilen ÖYÖ eğitiminin o bireyi o konuda öz-yönetimli hale getirmeye yaradığı söylenebilir.

Grow (1991) tarafından geliştirilen AÖYÖM'nin herhangi bir bireyi bulunduğu bir aşamadan alıp onu öz-yönetimli öğrenen aşamasına getirme iddiasının da ders ve bağlamla sınırlı olduğu akılda tutulmalıdır. AÖYÖM, ders ve bağlamla sınırlı olan bu iddiasını dört aşamada ve bu aşamalardaki öğretmen rollerinin değişimi aracılığıyla sağlamaktadır. Ayrıca AÖYÖM, standart öğrencilerin okullara öğretmen yönlendirmeli öğrenmeye sahip olarak geldiğini varsaymaktadır. Bu nedenle AÖYÖM'de eğitim sürecine, bağımlı öğrenci ve otoriter öğretmen rolüyle başlanmaktadır. Tablo 2.1'de, Grow (1991) tarafından geliştirilen AÖYÖM'nin aşamaları, her bir aşamadaki öğrenci ve öğretmen rolleri ve eğitim durumlarına yönelik genel öneriler sunulmuştur.

Tablo 2.1. Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli (Grow, 1991, 129)

Aşama	Öğrenci	Öğretmen	Örnekler
1	Bağımlı	Otorite	Anında geri dönüt vererek öğretme. Alıştırma. Bilgi verici ders. Eksiklik ve dirençlerin üstesinden gelme.
2	İlgili	Motive edici	İlham verici bir ders ve yönlendirmeli tartışma. Amaç koyma ve öğrenme stratejileri
3	Katılımcı	Kolaylaştırıcı	Öğretmenin eşit olarak katıldığı ve kolaylaştırıcı rol üstlendiği tartışma. Seminer. Grup projeleri.
4	Öz-yönetimli	Yetkilendirici	Stajyerlik, bitirme projesi, bireysel görevler veya öz-yönetimli çalışma grupları

Tablo 2.1’de de görüldüğü gibi Grow’a (1991) göre, bağımlı öğrencilerden oluşan bir sınıfta öğretmen, derse otoriter öğretmen rolüyle başlar ve kademeli olarak, öğrencilerin bir aşama yukarıya (yakınsak gelişim alanına) çıkmalarına rehberlik eder. Öğretmen başlangıçta kendisine bağımlı olan öğrencilere otoriter bir figür olarak koçluk yaparken, ikinci aşamada motivasyon sağlayarak öğrencilerin ilgilerini arttırır ve onlara yapmaları gerekenler konusunda rehberlik eder. Üçüncü aşamada ise kolaylaştırıcı rolüyle öğretmen, öz-yönetimli öğrenme etkinliklerine katılım göstermeye başlayan öğrencilerin işini kolaylaştırır ve onları öz-yönetimli davranmaya teşvik eder. Nihayet dördüncü aşamada öğretmen, öğrencileri öğrenme sorumluluğuyla yetkilendirerek öz-yönetimli öğrenme faaliyetlerine sevk eder. Öğrencilerin son aşamada kazandığı öz-yönetimli öğrenme özelliğinin uygulama yapılan ders veya ortamla bağlantılı olarak kalıcı olması beklenmektedir. Ancak dördüncü aşamada öğretmenin öğrencileri öğrenme sorumluluğuyla yetkilendirmesi ve öz-yönetimli öğrenmeye sevk etmesinin, öğrenciler tarafından dışsal bir müdahale olarak algılanması mümkündür. Dolayısıyla bu durumun öğrenciler tarafından bir yönlendirme olarak algılanmaması için öğretmenin yetkilendirme ve sevk etme işlemlerini çok dikkatli bir şekilde yapmasının modelin uygulamadaki en önemli noktalarından biri olduğu söylenebilir.

Grow (1991), okullardaki standart öğrencilerin öğretmen yönlendirmeli olduğunu ifade etmekte olup küresel bir sorun olarak tanımladığı bu durumu, eğitimcilerin yanlış uygulamalarının amaç dışı bir yan ürünü olarak nitelendirmektedir. Buna göre öğrencilerin öğretmene bağımlı hale gelmesinin nedeni formal eğitimin kendisidir. Okul öncesi çocukların başkalarını önemsemeden merak ettiği bir şeyi öğrenmek amacıyla harekete geçmekten çekinmemesi ancak aynı çocukların formal eğitimde bir süre geçirdikten sonra bir öğrenme faaliyetini yerine getirmek amacıyla harekete geçmek için öğretmenin gözünün içine bakması Grow (1991) tarafından bu duruma kanıt olarak gösterilmektedir. Buna göre, insanların özleri itibarıyla bağımsızlık ve özerkliğe meyilli olduğu ancak sosyal hayat içinde ve özellikle okullardaki yanlış eğitim uygulamaları nedeniyle, başkalarına bağımlı bireyler haline dönüştüğü iddia edilmektedir. Knowles, Holton ve Swanson’un (2005) normal şartlarda ortalama bir bireyin öz-yönetime doğru doğal bir olgunlaşma süreci yaşadığı, ancak gerçek hayatta birçok kültürün öğrenme sürecinde öz-yönetim için gerekli olan yetenekleri beslemediği

yönündeki görüşü bu iddiaya bir destek olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla AÖYÖM’de, öğrenciye her konuda yardım eden ve yönlendirme yapan geleneksel anlayış yerine öğrenci özerkliğini destekleyen yeni bir anlayışın benimsenmesi gerektiği savunulmaktadır. Bu şekliyle AÖYÖM’nin uygulama sürecinde öğretmen rollerinin aşamalar halinde değiştirilmesi işlemi, geleneksel yönlendirmeci anlayışın terk edilmesini ve onun yerine öğrenci özerkliğini destekleyen yeni bir anlayışın benimsenmesini temsil etmektedir.

AÖYÖM’de öğretmen rollerinin değişim aşamaları arasındaki süre, makul bir süre olarak tanımlanmakta ve bu sürenin sınırları tamamen öğretmen sezgilerine bırakılmaktadır. Buna göre, öğrenenin bir üst aşamaya hazır olup olmadığına öğretmenin sezgisel olarak karar vermesi önerilmektedir. AÖYÖM’ye göre ÖYÖ’ye ulaşma hedefi bir ders saati kadar kısa bir sürede gerçekleştirilebileceği gibi bu süre, bir veya birkaç dönemi içine alacak kadar da uzun olabilmektedir. Öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme ilkelerine uyum sağlaması veya direnç göstermesi gibi bazı göstergelerin bu kapsamda öğretmen sezgilerine yardımcı olması için kullanılması tavsiye edilmektedir. Ayrıca öğrenenlerin ÖYÖ becerilerinin, alt seviyeden üst seviyeye doğrusal şekilde ilerlemediği genellikle sarmal bir seyir izlediği ve bu seyrinde iniş ve çıkışların yaşanabileceği vurgulanmaktadır. Bu durumda, öğretmenin sezgilerini devamlı şekilde işler halde tutmasının ve gerektiğinde aşağı veya yukarı yönlü rol değişikliklerine bir dersin içinde dahi hazırlıklı olmasının önemli olduğu söylenebilir.

Ancak AÖYÖM’de, öğretmen sezgilerinin öğrenme-öğretme sürecinin birinci aşamasında değil sonraki aşamalarında kullanılmasının önerildiği görülmektedir. Nitekim daha önce de belirtildiği gibi AÖYÖM, okullardaki standart öğrencilerin derse zaten öğretmen yönlendirmesine ihtiyaç duyarak geldiğini varsaymaktadır. Modeli uygulayan öğretmenin, öğretime birinci aşamadaki otoriter öğretmen rolüyle başlaması ve öğrencileri daha üst aşamalara yükseltmek için rol değişimleriyle onlara rehberlik etmesi (Grow, 1991; 1994) önerilmektedir. Tablo 2.2, öğretmen ve öğrenen rollerini ve önerilen ders içi etkinlikleri göstermektedir.

Tablo 2.2. AÖYÖM’de öğretmen, öğrenen rolleri ve ders içi etkinlikler (Grow, 1991, 143)

Öğrenen rolleri	Öğretmen rolleri			
	1. Otoriter	2. Motive edici	3. Kolaylaştırıcı	4. Yetkilendirici
4. Öz-yönetimli	-	-	Bağımsız projeler - Öğrenci yönetimli tartışmalar - Keşfedici öğrenme - Uzman, danışman ve izleyici eğitmen (Kolaylaştırıcı ve yetkilendirici öğretmen)	
3. Katılımcı	-	Uygulama materyali - Kolaylaştırılmış tartışma - Gerçek problemlerle veya öğrenenle yakından çalışan takımlar - Kritik düşünme - Öğrenme stratejileri (Motive edici, kolaylaştırıcı ve yetkilendirici öğretmen)		
2. İlgili	Orta seviye materyal - Anlatım – Tartışma - Güdüleyici öğrenen (Otoriter, motive edici ve kolaylaştırıcı öğretmen)			-
1. Bağımlı	Başlangıç materyalleri - Anlatım - Alıştırma - Anında düzeltme (Otoriter ve motive edici öğretmen)		-	-

Grow'un (1991) AÖYÖM'nin bir derse uygulanmasıyla ilgili somut öneriler getirmekte olup bu öneriler Tablo 2.2'de özetlenmiştir. Tablo 2.2 incelendiğinde, her aşamadaki öğretmen rolüne uygun etkinlik türleri (düz anlatım, tartışma, kolaylaştırılmış tartışma, keşfedici öğrenme gibi) genel hatlarıyla görülmektedir. Bu noktada, modelin öğretmenin sezgilerini devamlı şekilde aktif tutmasının önemine vurgu yaptığı unutulmamalıdır. Bu nedenle, öğretmen-öğrenci rollerindeki eşleşmelerin uyumsuza yaklaştığı uç noktalarda herhangi bir etkinlik türü belirlenmemiş olup bu durumlarda seri bir şekilde uygun öğretmen rolüne dönülmesi önerilmiştir. Bu modelde sürekli doğrusal şekilde bir adım yukarı ilerlenmediği hatırlatılmakta, gerekli gördüğünde öğretmenin sarmal bir yaklaşımla geriye dönüşler yapması gerektiği ifade edilmektedir. Böylece ÖYÖ projelerinin her birey için uygun olmayabildiği ve bazı bireylerde aşırı kaygı ve hayal kırıklığına yol açabildiği (Dyck, 1986) şeklindeki uyarıya karşı Grow'un (1991) öğretmen sezgileriyle önlem almayı planladığı söylenebilir.

Tablo 2.2'de görüldüğü gibi AÖYÖM'de öğretmen belirli bazı aşamaları takip etmektedir. Buna göre öğretmen, öğrenenlerin öğretmene bağımlı olduğu birinci aşamada otoriter rolüyle derse başlamaktadır. Önceden tespit ettiği makul bir süre sonunda veya öğrenenlerin hazır olduğunu hissettiğinde öğretmen, bir üst aşamadaki öğretmen rolüne geçiş yapmaktadır. Ancak bazen, ya önceden tespit edilen makul süre uygun olmamakta ya da sezgileri öğretmeni yanıltabilmektedir. Bu durumda öğretmen rolü ile öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk (ÖYÖHB) seviyeleri arasında uyumsuzluklar oluşabilmektedir. Hatta bazen bu uyumsuzluğun çok ciddi seviyelere de ulaşabildiği (Grow, 1991; 1994) ifade edilmektedir. Tablo 2.3, ÖYÖ sürecinde öğrenci ve öğretmen rolleri arasındaki bu uyum ya da uyumsuzluk durumlarını göstermektedir.

Tablo 2.3. Öğrenen ile öğretmen rolleri arasındaki uyum durumu (Grow, 1991, 137)

Her bir aşamadaki öğrenen rolleri	Her bir aşamadaki öğretmen rolleri			
	1. Otoriter, Uzman	2. Motive edici	3. Kolaylaştırıcı	4. Yetkilendirici
4. Öz-yönetimli öğrenen	Ciddi uyumsuz: Öğrenen otoriter öğretmenden rahatsızlık duyar.	Uyumsuz	Uyuma yakın	Uyumlu
3. Katılımcı öğrenen	Uyumsuz	Uyuma yakın	Uyumlu	Uyuma yakın
2. İlgili öğrenen	Uyuma yakın	Uyumlu	Uyuma yakın	Uyumsuz
1. Bağımlı öğrenen	Uyumlu	Uyuma yakın	Uyumsuz	Ciddi uyumsuz: Öğrenen hazır olmadığı özgürlükten rahatsızlık duyar.

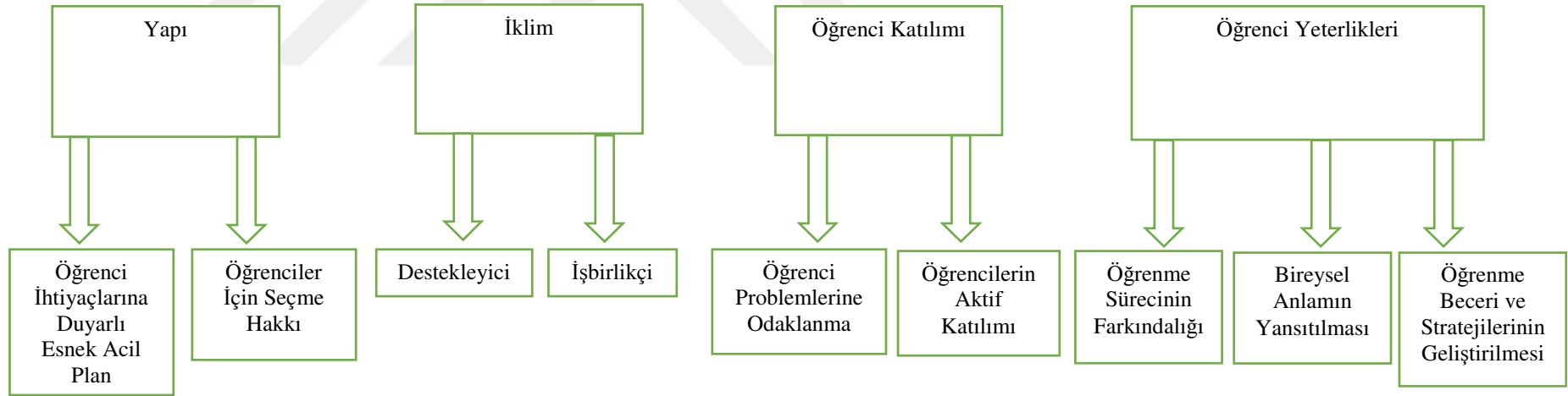
Tablo 2.3’de de görüldüğü gibi, öğretmen ve öğrenci rolleri için toplam 16 muhtemel eşleşme bulunmaktadır. Grow (1991), bu eşleşmelerden dördünü uyumlu, altısını uyuma yakın, dördünü uyumsuz ve ikisini ise ciddi uyumsuz olarak nitelendirmektedir. AÖYÖM’de, öğretmen-öğrenci rolleri eşleşmelerinin uyumlu olması beklenmekteyse de uyuma yakın ve uyumsuz eşleşmelerin hoş görülebileceği kabul edilmektedir. Ancak ciddi uyumsuz eşleşmeler, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişki için bir tehlikeye işaret olarak değerlendirilmektedir. Grow’a (1991) göre, ciddi uyumsuz eşleşmeyi sezgisel olarak fark eden öğretmenin seri bir şekilde rolünü öğrencilerle uyumlu hale getirmesi gerekmektedir. Bu yapılmadığı takdirde, ya aşırı yönlendirme ya da yetersiz yönlendirme algısı nedeniyle modelin işlerliğini kaybetme tehlikesinden söz edilmektedir. Benzer şekilde Richardson (1988) da hem aşırı yönlendirme hem de yetersiz yönlendirmenin öğrencilerde olumsuz deneyimlere yol açması tehlikesine dikkat çekmektedir. Hatta Fisher, King ve Tague’ye (2001) göre, ÖYÖ projelerinde yaşadıkları olumsuz deneyimler sonrasında öğrenciler daha pedagojik yaklaşımlara ihtiyaç duyma durumuna gelebilmektedirler. Bu uyarılar, ÖYÖ programlarını uygulayan öğretmenlerin çok hassas davranmaları gerektiğine vurgu yapmaktadır.

2.1.1.2.2. Wilcox’un eğitimsel öz-yönetimli öğrenme modeli

Wilcox’un (1996) eğitimsel ÖYÖ modelinin, Grow’un (1991) AÖYÖM’sinden daha sonra geliştirilen birçok eğitimsel modelden biri olduğu görülmektedir. Ancak

AÖYÖM'den sonra geliştirilen birçok eğitimsel modelin AÖYÖM ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu kapsamda, Wilcox'un (1996) eğitimsel modelinin de AÖYÖM ile benzer özelliklere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Wilcox'un (1996) eğitimsel modeli, "Yapı", "İklim", "Öğrenci Katılımı" ve "Öğrenci Yeterlikleri" boyutlarından oluşan dört boyutlu bir yapıya sahip olup modelin ayrıntıları Şekil 2.5'de gösterilmiştir.





Şekil 2-5. Wilcox'un Eğitimsel ÖYÖ Modeli (Wilcox'un [1996] açıklamaları doğrultusunda araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.)

Şekil 2.5 incelendiğinde, Wilcox'un (1996) eğitimsel ÖYÖ modelinin dört boyutu, alt boyutları ve bunların kapsamları şu şekilde açıklanabilir: (1) Yapı boyutu, öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı esnek acil plan ve öğrenciler için seçme hakkı alt boyutlarından oluşmaktadır. (2) İklim boyutu, destekleyici ve işbirlikçi iklim olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. (3) Öğrenci katılımı boyutu, öğrenci problemlerine odaklanma ve öğrencilerin aktif katılımı alt boyutlarından oluşmaktadır. (4) Öğrenci yeterlikleri boyutu ise öğrenme sürecinin farkındalığı, bireysel anlamın yansıtılması ve öğrenme beceri ve stratejilerinin geliştirilmesi alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu modeldeki boyutların aşamalılık ilkesine göre sıralanmadığı görülmektedir.

Esasen, Wilcox'un (1996) modelinin aşamalılık içermemesi açısından Grow'un (1991) AÖYÖM'sinden farklılaştığı, ancak başka bazı açılardan benzerlikler gösterdiği söylenebilir. Örneğin Wilcox'un (1996) modelindeki esnek planın, AÖYÖM'deki öğretmen sezgileriyle öğrenci durumuna uyum sağlamak için öğretmenin yaptığı rol ayarlamalarına benzemektedir. Ayrıca Wilcox'un (1996) modelindeki destekleyici ve işbirlikçi iklim boyutunun, AÖYÖM'deki ikinci ve üçüncü aşamalardaki motive edici ve kolaylaştırıcı öğretmen rollerinin gerekliliklerine benzediği görülmektedir. Yine Wilcox'un (1996) modelindeki öğrencinin aktif katılımı ve öğrenci yeterliklerinin geliştirilmesi ve özellikle öğrenme stratejilerinin geliştirilmesinin, AÖYÖM'de de hedeflendiği söylenebilir.

2.1.1.2.3. Rana, Ardichvili ve Polesello'nun eğitimsel öz-yönetimli öğrenme modeli

Literatür incelendiğinde, ÖYÖ gelişimini açıklayan bir başka eğitimsel modelin Rana, Ardichvili ve Polesello (2016) tarafından geliştirilen model olduğu görülmektedir. Öğrenen örgütlerde (işbirlikli olarak ve etkili bir şekilde öğrenen ve bilginin daha iyi şekilde toplanması, yönetimi ve kullanımı için sürekli olarak kendini değiştiren bir örgüt) ÖYÖ'yü geliştirmeyi hedefleyen bu model beş aşamadan oluşmaktadır: (1) Her seviyedeki çalışanlar arasında ortak bir vizyon geliştirmek ve bunu yaymak, (2) işbirliği, etkileşim ve takım çalışmasını desteklemek, (3) katılımcı çalışma uygulamalarında çalışanları yetkilendirmek, (4) sürekli öğrenme fırsatları

oluşturmak ve bunu cesaretlendirmek ve (5) iş yerinde uygun teknolojinin kullanımını sağlamak. Modelin ticari firma çalışanlarının iş yerinde öğrenmelerine yönelik açıklamalar getirmesi onu diğer ÖYÖ modellerinden farklılaştırırken, modeldeki başka bazı özelliklerin (Örneğin çalışanların yetkilendirilmesi, yetkilendirici öğretmen rolüne benzemektedir.) Grow'un (1991) AÖYÖM'siyle benzerlikler gösterdiği söylenebilir.

2.1.1.2.4. Öz-yönetimli öğrenme ile ilgili eğitimsel öneriler

ÖYÖ ile ilgili bazı çalışmalarda ise ÖYÖ gelişimiyle ilgili ortaya eğitimsel bir model konmamakla birlikte, bu yönde çok yararlı öneriler ve ilkeler sunulduğu görülmektedir. Sunulan bu öneri ve ilkelerin, ÖYÖ literatüründeki kuramsal yapılarla uyum içinde olduğu ve AÖYÖM ile benzerlikler gösterdiği söylenebilir. Örneğin Boles (2014), öz-yönetimli öğrenenlerin yapması ve yapmaması gerekenler, çevrimiçi öğrenme (Google, Youtube gibi sitelerin kullanımı), motivasyon, meta öğrenme gibi ÖYÖ sürecinin tamamını kapsayan 23 maddelik bir öneriler listesi sunmaktadır. Diğer yandan, Bharathi (2014), ÖYÖ açısından merkezi öneme sahip olan öğrenci özerkliğini geliştirmek için öğrenci sözleşmeleri, öğrenci profilleri, öz değerlendirme raporları ve günlükler gibi çeşitli teknikler önermektedir. Ayrıca ÖYÖ geliştirmede, süreç temelli öğrenme, işbirlikli öğrenme, problem çözmeye dayalı öğrenme ve görev temelli öğrenme (Bolhuis, 2003) gibi öğrenme modelleri önerilmektedir.

Bireylerin öz-yönetim becerilerini geliştirmek için önerilen bir başka yöntemin de Azalan Destek Stratejisi (Azevedo, Cromley ve Seibert, 2004; Azevedo, Cromley, Winters, Moos ve Greene, 2006) olduğu görülmektedir. Buna göre Azalan Destek Stratejisi, yeni başlayan öğrenenler için öğrenme bağlamının karmaşıklığının sınırlandırıldığı ve bireyin bilgisi, becerisi ve güveni yükseldiğinde, bu sınırların aşamalı olarak kaldırılarak özerklik desteği verildiği bir strateji olarak tanımlanmaktadır. Benzer şekilde Hadwin, Oshige, Gres ve Winne (2010) de Azalan Destek Stratejisini, verilen bağlam içerisinde bireyler beceri ve yeterlik kazandıkça, sürecin kontrolünü öğrenenlere bırakmak için kullanılan temel bir mekanizma olarak açıklamaktadır. Azalan Destek Stratejisinin Grow'un (1991) AÖYÖM'sinde sorumluluğun aşamalar halinde öğrenciye devredilmesi işlemine benzediğini söylemek mümkündür.

ÖYÖ ile ilgili başka bir çalışmada Francom (2010), literatür taraması sonucunda ve literatürle uyumlu şekilde, ÖYÖ'yü geliştirmeye yönelik dört ilke belirlemiştir. Bu dört ilke, (1) gerekli ÖYÖ seviyesi ile öğrenci hazır bulunuşluğunu eşitleyin, (2) zaman içinde öğretmen yönlendirmeliden, öğrenci yönetimli öğrenmeye doğru ilerleyin, (3) konu alanının öğretimiyle ÖYÖ öğretimini birlikte yürütün ve (4) öğrencilerin ÖYÖ'yü, öğrenme görevleri içinde yaşamasını sağlayın şeklinde sunulmaktadır. Bu bağlamda Francom'un (2010) ÖYÖ'yü geliştirmek için belirlediği bu dört ilkenin, Grow'un (1991) AÖYÖM'sinde de vurgulanan ana noktalar olduğunu söylemek mümkündür.

Nitekim Grow'un (1991) AÖYÖM'sindeki öğrenci seviyesine uygun öğretmen rolü seçimi, Francom'un (2010) birinci ilkesindeki ÖYÖ seviyesi ile öğrenci hazırbulunuşluğunun eşitlenmesi ilkesiyle benzerlik göstermektedir. İkinci ilkedeki yönlendirmenin zamanla öğretmenden öğrenciye geçişi, AÖYÖM'deki birinci aşamadan başlayıp dördüncü aşamada sonlanan sürece benzemektedir. Bilindiği gibi, AÖYÖM'de ÖYÖ eğitiminin öğrenme görevleri içinde yerine getirilmesi önerilmektedir (bkz. Tablo 2.1 ve Tablo 2.2). Aynı şekilde Francom'un (2010) modelinde de ÖYÖ'nün öğrenme görevleri içinde verilmesi(üçüncü ve dördüncü ilkeler)önerilmektedir. Dolayısıyla, Francom (2010) tarafından geniş bir literatür taraması sonucunda ortaya çıkarılan sentez niteliğindeki eğitimsel önerilerin, Grow'un (1991) AÖYÖM'siyle benzerlikler gösterdiği söylenebilir. Özetle, ÖYÖ gelişimini açıklayan diğer modeller, ilkeler ve önerilerin, AÖYÖM ile benzerlikler göstermesi, AÖYÖM'nin uygun bir eğitimsel ÖYÖ modeli olduğuna yönelik kanıtlar olarak sunulabilir.

2.1.1.3. Tennant'ın Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modeline yönelik eleştirileri

Grow (1991) tarafından geliştirilen AÖYÖM'nin literatürde geniş şekilde kabul görmesine rağmen, Tennant (1992) tarafından modele yönelik ciddi eleştiriler yönelttiği görülmektedir. Beş başlık altında toplanabilen bu eleştirilerin tamamı Grow (1994) tarafından cevaplanmış olup bu cevapların, AÖYÖM'nin daha iyi anlaşılmasına katkı sağladığı söylenebilir. Tennant'ın (1992) birinci eleştirisinin, AÖYÖM'nin bir

yandan bağımlı öğrenci ve otoriter öğretmen gibi alt seviye görünümünün eğitimde yer almaması gerektiğini savunurken, diğer yandan birinci aşamayı tam da bu şekilde yapılandırması ile ilgili olduğu görülmektedir. Bundan başka, düz anlatım gibi bazı metotların ve uzman rolü gibi bazı öğretmen rollerinin öğretmen yönlendirmeli olarak tanımlanmasının yanlışlığına yönelik iddialar da aynı eleştiri içinde yer almaktadır. Bunlara ek olarak Tennant (1992), Grow'un (1991) daha da ileri giderek, üniversiteye geç yaşlarda başlayan yetişkinlere verilen istatistik gibi bazı derslerin sadece öğretmen yönlendirmeli gerçekleştirilebileceğini ifade etmesini kabul edilemez olarak nitelirmektedir.

Grow (1994), Tennant (1992) tarafından yapılan birinci eleştirinin modeldeki açıklamaların yanlış anlaşılmasından kaynaklandığını öne sürerek, bu eleştiriye reddetmektedir. Grow'a (1994) göre AÖYÖM'de, uygun kullanılan her tür metot ve öğretme stiline değer verilmekte ve bağımlı öğrenme stili de doğal kabul edilmektedir. Grow (1994) bu durumun AÖYÖM'nin açıklamaları içinde net bir şekilde görülebildiğini ifade etmektedir. Ona göre model, birçok başarılı öğrencinin bağımlı öğrenme stiline sahip olmasını ve bazı durumlarda otoriter öğretmen tipine ihtiyaç duyulmasını hayatın bir gerçeği olarak kabul etmektedir. Grow (1994) ayrıca AÖYÖM'yi açıkladığı çalışmaya (Grow, 1991) işaret ederek, AÖYÖM'yi açıklayan tablolardan birinde aşamaların bağımlıdan öz-yönetimli öğrenene (bkz. Tablo 2.1), diğer ikisinde ise öz-yönetimli öğrenenden bağımlıya (bkz. Tablo 2.2 ve Tablo 2.3) doğru gösterildiğini hatırlatarak, bunu hiçbir aşamadaki öğretmen ve öğrenci stilini diğerine göre aşağıda veya yukarıda konumlandırmadığını göstermek için özellikle yaptığını ifade etmektedir.

Tennant'ın (1992) ikinci eleştirisinin, AÖYÖM'nin öğretmenin süreç içindeki rol değişikliklerini hangi noktada yapacağı konusuna açıklık getirmemesi ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu eleştiride Tennant (1992), modelde rol değişiminin öğrencinin hazırbulunuşluğuyla eşzamanlı olarak mı? öncesinde mi? yoksa sonrasında mı? olması gerektiğiyle ilgili net bir açıklama yapılmadığını ancak uyumsuzlukların problem olarak sunulmasından hareketle, eşzamanlı bir değişimin ön görüldüğünü varsaydığını ifade etmektedir. Bu durumda Tennant (1992), AÖYÖM'nin problem

olarak sunduğu uyumsuzlukların gerçekten bir problem olup olmadığı sorusunu sormakta ve ‘bir uyumsuzluğun yaratılması ve öğrencinin bir üst seviyeye zorlanması eğitim açısından istendik bir durum değil midir?’ şeklindeki bir soruyla eğitimin temel işlevini hatırlatmaktadır.

Grow (1994), ikinci eleştiriyi belli bir noktaya kadar haklı bulduğunu ifade etmektedir. Esasen AÖYÖM’nin içinde geçen Vygotsky’e ait ‘yakınsak gelişim alanı’ kavramı dikkate alındığında, Tennant’ın (1992) eleştirisinin yerinde olduğu söylenebilir. Nitekim iyi bir eğitimci, öğrencinin şimdiki durumunu değil, onun ulaşabileceği yakınsak gelişim alanını hedeflediğine göre, bir süre öğrenciyi aynı seviyede tutmak çok anlamlı gelmemektedir. Bu durumda modelde öğrencinin derse birinci aşamada geldiği varsayıldığına göre, öğretmenin ikinci aşamanın rolüyle başlamasının daha uygun olduğu düşünülebilir. Bu yaklaşımla, modelin dört yerine üç aşamadan oluşturulması gerektiği bile söylenebilir. Ancak Grow (1994), eğitimde bir üst seviyenin hedeflenmesi gerektiğini kabul etmekle birlikte, öğretmenin belli bir süre öğrencinin kendisini rahat hissettiği seviyede eğitim vermesi ve üst seviyeye rahatsız etmeyen bir tarzda çıkması önerisinde ısrar etmektedir. Bununla birlikte Grow (1994), AÖYÖM’de uyumsuzluklarla ilgili verilen alarm derecesindeki uyarının biraz abartılı olduğunu kabul etmektedir. Buna göre Grow (1994), AÖYÖM’de uyumsuz ancak hoş görülebilir şeklinde nitelenen uyumsuzlukların, ideal olarak değerlendirilebileceği yönünde görüş değişikliğinde bulunarak, modelle ilgili düzeltme açıklamaları yapmıştır.

Tennant’ın (1992) Grow’un (1991) AÖYÖM’sine yönelik getirdiği üçüncü eleştirisinin, öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesinin nasıl tespit edileceği sorusunun modelde cevapsız bırakılması ile ilgili olduğu görülmektedir. Tennant’ın (1992) bu noktada, cevabının verilmediğini iddia ettiği başka bazı soruları bu eleştirisine eklemiştir. Buna göre, AÖYÖM’de hazırbulunuşluk, bir öğrenme görevini yürütme istek ve kabiliyeti olarak tanımlandığına göre, kabiliyetin yeter hale geldiğine kim karar verecek? Öğretmen mi? yoksa öğrenci mi? Ayrıca istek ve kabiliyet arasında uyumsuzluk çıktığında bu durumun sonuçları ne olacak? Örneğin bir öğrenci, çok güçlü bir isteğe sahip ancak kabiliyeti yetersiz veya tam tersi bir durumda olduğunda

öğretmen nasıl bir stil tercih edecek? Tennant (1992), bu soruların da modelde cevapsız bırakıldığını ileri sürerek bu durumu eleştirmektedir.

Grow (1994) Tennant'ın (1992) öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesinin nasıl ve kim tarafından tespit edileceği sorusunun cevaplanmadığı eleştirisini, AÖYÖM'nin açıklandığı çalışmayı (1991) işaret ederek reddetmektedir. Grow (1994), seviye tespit görevinin öğretmen sezgilerinde olduğu şeklindeki açıklamanın bu sorunun cevabı olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca bu işlem için bir ölçme aracı kullanmak yerine, görevin öğretmen sezgilerine verilmesini Grow (1994), sosyal hayatın ölçülemez ve öngörülemez doğasını ileri sürerek açıklamaktadır. Nitekim Grow (1994), sosyal hayatta insana dair birçok özelliği ölçtüğünü iddia eden ölçme araçlarının fonksiyonunun, esasen çoğunlukla rakamların verdiği hatasızlık hissi ve rahatlatmadan öteye geçmediğini, sosyal gerçekliğin bunun daha ötesinde ve daha karmaşık olduğunu ileri sürmektedir.

Bu savunmadan Grow'un (1994) sosyal bilimlerdeki ölçme araçlarının geçerliğini tamamen reddetmediği ancak öğretmen sezgilerinin de geçerli bir ölçme aracı olarak kabul edilmesi gerektiği görüşüne sahip olduğu anlaşılmaktadır. Grow (1994) öğretmen sezgilerinin çok öznel olabileceğine yönelik muhtemel eleştirilere karşı bu savunmayla, sosyal hayat içinde insan davranışlarının da bir o kadar öznel olduğu gerçeğini hatırlatmak istemektedir. Ayrıca Grow (1994), istek ve kabiliyet arasında bir uyumsuzluk çıktığında AÖYÖM'nin kolaylaştırıcı öğretmen rolünü önerdiğini hatırlatarak aynı başlık altındaki bir başka soruyu da cevaplandırmaktadır.

Dördüncü eleştirisinde Tennant'ın (1992), AÖYÖM'deki bir durumu çelişki olarak nitelendirdiği görülmektedir. Bilindiği gibi AÖYÖM'de Grow (1991), bir yandan öz-yönetimli öğrencilerin sahip olduğu psikolojik olgunluk, öz-güven ve derin öz-benlik kavramlarına vurgu yaparken, diğer yandan okul öncesindeki çocukların doğal bir şekilde öz-yönetimli öğrenmeye sahip olduğunu ileri sürmektedir. Tennant (1992) okul öncesindeki bir çocuğun psikolojik olgunluk gibi özelliklere o yaşlarda henüz sahip olmadığını ileri sürerek, bu durumun bir çelişki oluşturduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla Tennant'ın (1992), öz-yönetimli öğrenmenin özerklik, psikolojik gelişim ve

olgunlaşma ile eşzamanlı ortaya çıkması açıklamasını yeterli bulmadığı, bu konuda daha başka açıklamalar beklediği görülmektedir.

Grow (1994), bu eleştiriyi haklı bulduğunu ifade ederek bunun, AÖYÖM'yi açıklarken çok iyi değerlendirmeden verilen bir örnek olduğunu kabul etmiştir. Nitekim Grow (1994), bu eleştirinin haklılığını kabul ettiğini vurgulamak için bu eleştiriyi destekleyici bir örnek de vermiştir. Bu örneğe göre, gerçek hayatta olgun, akıllı veya zeki bazı insanlar bağımlı, tersi durumdaki başka bazı insanlar ise öz-yönetimli öğrenme özelliklerine sahip olabilmektedir.

Tennant'ın (1992) beşinci eleştirisinin, Grow'un (1991) AÖYÖM'de ortaya koyduğu bir önermeyi hedef aldığı görülmektedir. Bilindiği gibi Grow (1991), bir teorinin faydalı olması için onun doğru olması şart değildir şeklindeki önermesiyle, modelinde hatalar olması ihtimalini kabul etmektedir. Tennant'a (1992) göre, bir modelin faydalı olması için doğru olmasının şart olmadığı önermesi doğru kabul edilse bile, bir modelin faydalı olması için belli bir açıklayıcı güce sahip olmasının şart olduğu açıktır. Ayrıca bir model iç tutarlılığa sahip olmalı ve çok farklı durumlarla baş edebilmelidir. Tennant (1992) bu eleştirisinde, AÖYÖM'nin bu özelliklere sahip olmadığını iddia etmektedir.

Grow (1994) bu eleştiriye, modellerin meyve değil meyve toplamak için kullanılan bir araç olarak görülmesi gerektiği şeklinde cevap vererek, modelin işe yarar olmasının önemi üzerinde ısrar etmektedir. Ayrıca Grow (1994), Tennant'ın AÖYÖM'nin çok açıklayıcı olmadığı yönündeki eleştirisini memnuniyetle karşıladığını ifade etmektedir. Grow (1994) bu durumu gerçek hayatın kolay açıklanamaz doğasından kaynaklanan ve tam da olması gereken bir durum olarak açıklamaktadır. Grow'a (1994) göre bu eleştirideki temel hata, karmaşık olan gerçek hayatın basit bir fenomen gibi açıklanması beklentisi içine girmektir.

Grow'un (1994) Tennant (1992) tarafından yapılan eleştirilere verdiği cevaplar genel olarak incelendiğinde, AÖYÖM'nin ÖYÖ'nün kuramsal yönünden çok uygulama yönüne önem verdiği anlaşılmaktadır. Diğer yandan, eleştirilere rağmen literatürde

AÖYÖM'ye verilen önemin azalmadan devam ettiği görülmektedir. Nitekim AÖYÖM'den sonra geliştirilen ve detayları yukarıda açıklanan birçok çalışmada, ÖYÖ gelişimini açıklayan model, öneri ve ilkelerin, Grow'un (1991) AÖYÖM'siyle büyük benzerlikler gösterdiği bilinmektedir. Ayrıca literatürde, AÖYÖM'nin en çok bilinen (Merriam, 2001) ve ÖYÖ ile ilgili çalışmalarda en çok kullanılan (Kegan, 1995; Knowles, Elwood ve Swanson, 2014; Rovai, 2002; 2003; Weimer, 2002) eğitimsel model olduğu da vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, her türlü eleştiriye rağmen AÖYÖM'nin literatürde uygun bir ÖYÖ eğitimsel modeli olarak kabul edilmeye devam ettiği söylenebilir.

2.1.1.4. Öz-yönetimli öğrenmenin aşamaları

ÖYÖ ile ilgi yukarıda verilen kuramsal modeller ÖYÖ'nün yapısını ve boyutlarını, eğitimsel modeller ise, bireylere ÖYÖ eğitimi vermenin yollarını açıklamaktadır. Söz konusu kuramsal ve eğitimsel modeller bu açıklamaları ÖYÖ'nün aşamaları ve süreçleri hakkında bilgiler vererek yapmaktadır. Ancak bunlara ek olarak literatürde, ÖYÖ'nün aşamalarına ve süreçlerine yönelik açıklamalar getiren çeşitli başka çalışmalar da olduğu görülmektedir.

Örneğin Dabbagh ve Kitsantas (2005) ve Zimmerman ve Risemberg (1997) ÖYÖ'yü, amaç belirleme, düzenleme yapmak için etkili stratejiler kullanma, bilgiyi kodlama ve tekrarlama, performansı gözlemlleme, ihtiyaç duyulduğunda yardım isteme, sahip olunan beceriler ile ilgili olumlu inançlara sahip olma, öz-gözlemlleme, öz-değerlendirme, zaman planlaması ve yönetimi gibi süreçlerle açıklamaktadır. Butler ve Winne (1995) ise ÖYÖ ile ilgili açıklamalarında, sürekli olarak planlama, organizasyon, gözlemlleme ve değerlendirme süreçlerine yer vermektedir. Ayrıca zaman planlaması, bireyin kendi fiziksel ve sosyal çevresini düzenlemesi ve kendi çabasını ve dikkatini kontrol etme becerisi gibi faktörler, öz-yönetimli öğrenmenin diğer öğeleri (Pintrich, 1995; Zimmerman ve Risemberg, 1997) olarak sayılmaktadır.

Literatürdeki başka bazı çalışmalarda, ÖYÖ aşamalarının içeriğine yönelik de açıklamalar olduğu görülmektedir. Örneğin, öz-yönetimin ana bileşenlerinden biri olarak kabul edilen öz-değerlendirme (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006), performans çıktılarının öğrenen tarafından bir standart veya bir amaçla karşılaştırılması (Zimmerman, 2000) olarak açıklanmaktadır. Diğer yandan yardım isteme, öğrenenlerin anlamadıkları veya kendi başlarına anlayamayacaklarını düşündükleri karmaşık kavramlarla başa çıkmak için bir bilenden aradıkları yardım (Butler ve Winne, 1995) şeklinde açıklanmaktadır. Üst biliş ise öz-yönetimin temel ögesi olarak açıklanmakta ve üst bilişsel öz-yönetim etkinliklerini oluşturan süreçler, planlama, gözlemlleme ve düzenleme öğeleri (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991) olarak sayılmaktadır.

Literatürde kuramsal ve eğitimsel modelleri sunan çalışmalarda ve onlara ek olarak sunulan diğer çalışmalardaki açıklamaların ÖYÖ'nün aşamalarını net bir şekilde belirginleştirdiği söylenebilir. Dolayısıyla bu bölüme kadar ÖYÖ ile ilgili yapılan oldukça detaylı açıklamaların ortak noktaları incelendiğinde, bu çalışma için ÖYÖ'nün aşamalarını başlıklar halinde belirleyerek bir sonuca ulaşmak mümkün görünmektedir. Belirlenen bu aşamaların ÖYÖ özelliklerine sahip bir bireyin doğal ortamdaki bireysel öğrenmelerinde takip ettiği düşünülen aşamaları temsil etmesi gerekmektedir. Bu noktaya kadar ÖYÖ ile ilgili yapılan oldukça detaylı sunumun böyle bir sonuç çıkartabilmek için yeterli olduğu söylenebilir. ÖYÖ özelliklerinin en genel anlamda kendi öğrenmesinin sorumluluğunu sürecin başından sonuna kadar üzerine alan bir bireye ait özellikleri tanımladığı düşünülürse, ÖYÖ'nün aşamaları için belirlenecek başlıkların da bu özelliklerle uyumlu olması gerektiği yorumu yapılabilir. Buna göre ÖYÖ'nün aşamalarını kısaca, Amaç Belirleme, Kaynak Tarama, Öğrenme Stratejilerini Kullanma ve Öz-Değerlendirme Yapma başlıkları altında toplamının mümkün olduğu söylenebilir.

2.1.1.5. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk

ÖYÖ, en genel anlamda bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alma yönündeki istek ve iradesi ve buna bağlı olarak gerçekleştirdiği faaliyetler olarak ifade

edilebilir. Bu istek ve iradenin tam bir kabul ile tam bir ret arasında farklı seviyelerde gerçekleşmesi mümkündür. ÖYÖ için gerekli olan tutum, beceri ve bireysel özelliklere bir bireyin sahip olma seviyesi (Wiley, 1983)olarak tanımlanan Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk (ÖYÖHB) ise bir anlamda bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alma yönündeki istek ve iradesinin seviyesi olarak da ifade edilebilir.

Nitekim Fisher, King ve Tague (2001), ÖYÖHB'nin var ya da yok meselesi olmadığını az ya da çok her insanın belli bir seviyede hazırbulunuşluğa sahip olduğunu varsayarak Wiley'in (1983) ÖYÖHB tanımından üç farklı çıkarım yapmışlardır. Bu çıkarımlara göre öncelikle, yetişkinler doğal olarak öz-yönetime sahiptir. İkinci olarak, ÖYÖ için gerekli olan beceriler bireylerde bir dereceye kadar geliştirilebilir ve özerk davranmayı öğrenmenin en iyi yolu özerk davranmaktır. Son olarak, bir durumda sahip olunan bağımsız öğrenme yeteneği başka bir duruma transfer edilebilir. Ancak Fisher, King ve Tague (2001) bu son çıkarımla ilgili dikkat edilmesi gerektiğine işaret etmektedirler. Buna göre, bireyin bir konuda öz-yönetimli davranış göstermesi o bireyin söz konusu konuda bilgi sahibi olması ile ilişkilidir. Dolayısıyla, bireyin sahip olduğu bağımsız öğrenme yeteneğini bilgi sahibi olmadığı bir konuya transfer etmesi zor olabilir.

Literatürde ÖYÖ'nün oldukça önem verilen bir özellik olmasından dolayı, ÖYÖHB seviyesinin ölçülmesinin de önem kazandığı görülmektedir. Nitekim ÖYÖHB seviyesini ölçmek için birçok araştırmacı tarafından çeşitli ölçekler geliştirilmiştir. ÖYÖ'nün durumsal olma özelliği (Brockett ve Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Garrison, 1997; Grow, 1991) nedeniyle, ÖYÖHB seviyesinin belirli bir konu alanı içinde ölçülmesi gerektiği (Fisher, King ve Tague, 2001) ifade edilmektedir. Hiemstra (2003) bu alanda geliştirilen ölçekler arasında en önemli olanların tarih sırasına göre, Guglielmino (1977) tarafından geliştirilen Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği veya bugünkü bilinen adıyla Öğrenme Tercihi Değerlendirme Ölçeği, Oddi (1986) tarafından geliştirilen Oddi Devam Eden Öğrenme Envanteri, Pilling-Cormick (1988) tarafından geliştirilen Öz-Yönetimli Öğrenme Algısı Ölçeği ve Stockdale (2003) tarafından geliştirilen Kişisel Sorumluluğu Yönlendirme Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği

olduğunu ifade etmektedir. Diğer yandan ilgili literatürde, ÖYÖHB seviyesini ölçmek için geliştirilen başka ölçeklerin de olduğu bilinmektedir.

Literatürde ÖYÖHB seviyesini ölçmek için geliştirilen ilk ölçeğin, Guglielmino'nun (1977) kendi doktora çalışmasında Hemşirelik öğrencileri için 5'li Likert tipinde geliştirdiği 58 maddelik bir ölçek olduğu görülmektedir. Bu ölçek, "Öğrenmeye Açıklık", "Etkili Bir Öğrenen Olarak Öz-Kavramı", "Öğrenmede Bağımsızlık", "Öğrenmede Bireysel Sorumluluk", Öğrenme Sevgisi", "Yaratıcılık", "Gelecekteki Öğrenmelere Yönelme" ve "Temel Problem Çözme ve Öğrenme Becerilerine Sahip Olma" adı verilen sekiz boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçeğin daha sonra geliştirilen ölçekler için de bir hareket noktası olduğu söylenebilir.

Guglielmino'nun (1977) geliştirdiği ÖYÖHB ölçeği, Malcolm Knowles, Cyril Houle ve Allen Tough gibi ÖYÖ alanının ilk uzmanlarının da içinde bulunduğu toplam 14 uzmandan oluşan bir komiteyle üç turluk Delphi Tekniği kullanılarak geliştirilmiştir. Hemşirelik alanında geliştirilen bu ilk ölçekten sonra da değişik ÖYÖHB ölçekleri geliştirilmesine rağmen Guglielmino'nun (1977) ölçeğinin eğitim araştırmalarında en çok kullanılan ölçek olduğu (Linares, 1999; O'Kell, 1988; Wiley, 1983) ifade edilmektedir. Ancak söz konusu bu ölçek çeşitli araştırmacılar, yapı geçerliği (Field, 1989; 1991; Straka, 1995; Straka ve Hinz, 1996) ve güvenirlik (Long ve Agyckum, 1983; 1984; Straka, 1995) konularında çok önemli eleştiriler almıştır. Üstelik bu nedenlerden dolayı Field (1989; 1991) ve Candy (1991), bu ölçeği kullanmaktan vazgeçilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Nitekim daha sonra başka birçok araştırmacı da bu ve buna benzer gerekçelerle yeni ölçekler geliştirmiştir.

Örneğin Oddi (1986), Guglielmino (1977) ve sonrasında geliştirilen ölçeklerin temelini oluşturan ÖYÖ tanımlarının hem bütün olarak bir birey (Ceheren, 1983) hem de yaşam boyu öğrenme(Brockett, 1983) gibi boyutlarında eksiklikler bulunduğuna yönelik mevcut bazı eleştirileri yeni ölçek geliştirmek için bir gerekçe olarak sunmaktadır. Oddi (1986) ayrıca ÖYÖ için sağlam bir teorik yapı oluşturulmadığı (Brockett, 1983; Brookfield, 1988; Griffin, 1978) yönünde yapılan eleştirileri de bu gerekçeler arasına katmaktadır. Oddi (1986) ÖYÖ'nün basitçe öz-eğitim verme gibi

görüldüğünü ve bireylere sadece amaç belirleme, öğrenme planı geliştirme ve uygulama ve sonuçları değerlendirme gibi öğrenme sürecinin tamamını açıklamaktan uzak olan yüzeysel becerilerin öğretilmesi üzerinde yoğunlaşılmasını eleştirmektedir.

Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı Oddi (1986), ÖYÖ'nün farklı niteliklerini de içine alan daha kapsamlı bir ölçek geliştirilmesi ihtiyacı olduğunu ileri sürmüştür. Oddi (1986), çeşitli öğrenme modları aracılığıyla öğrenmeyi başlatma ve zaman içinde sürdürmede ısrarcı olma gibi ÖYÖ'ye ait bireysel özellikler üzerinde yoğunlaşan Houle'un (1980) yaklaşımını temele alarak, "Oddi Devam Eden Öğrenme Envanteri" adında bir ÖYÖHB ölçeği geliştirmiştir. Bu ölçek, "Proaktif ve Reaktif Motivasyon", "Bilişsel Açıklık ve Savunmacılık" ve "Öğrenmeye Bağlılık ve Öğrenme İsteksizliği" adlı her biri karşıtlıklar ifade eden üç alt boyuttan oluşmakta ve 24 madde içermektedir. Oddi (1986) bu ölçeğin, bütün bir kişilik olarak bireyi ve yaşam boyu öğrenmeyi merkeze aldığını ileri sürmektedir.

Oddi'nin (1986) geliştirdiği ölçekteki Proaktif Motivasyon boyutu, doğrudan ve açıktan bir dışsal teşvik olmaksızın bireyin öğrenmeyi başlatma ve devam ettirme becerisine odaklanmaktadır. Bu boyut, öz-düzenlemeli davranış, yüksek öz-saygı ve özgüven, amaca yönelik öğrenme faaliyetlerini kendi başına başlatan ve kendi başına sürdüren birey, bireyin özerkliği ve içsel motivasyonunu vurgulayan bir bakış açısına sahiptir. Ayrıca Oddi (1986) Proaktif Motivasyon boyutunun White'ın (1959) "Yeterlik Motivasyonunu" ve Maslow'un (1970) ve Rogers'ın (1969) hümanist bakış açılarını kapsadığını da ifade etmektedir. Ölçekteki bir diğer boyut Bilişsel Açıklık boyutu olup bu boyut, önemli bir öz-yönetimli öğrenen birey özelliği olarak değişime açıklık, yeni fikirlere ve faaliyetlere açıklık, değişime uyum ve belirsizliklere tolerans gibi özellikleri merkezine almaktadır. Son olarak, ölçekteki Öğrenme Sevgisi boyutu öğrenmenin kendisini zevkli bulan, devamlı öğrenen ve değişik modlarda öğrenmeye aktif şekilde katılan birey vurgusuna sahiptir. Buna göre, yüksek seviye ÖYÖ'ye sahip olan bireyler, öğrenme faaliyetlerine yönelik olumlu tutumlar geliştirmiş olarak kabul edilmektedir. Oddi (1986), ÖYÖ'ye devam eden öğrencinin kişiliğini açıkladığını ileri sürdüğü bu üç boyutun birbiriyle ilişki içinde olup karşılıklı olarak birbirini takviye ettiğini ifade etmektedir.

Oddi'den (1986) sonra da bazı gerekçelerle başka ÖYÖHB ölçekleri geliştirilmiştir. Nitekim Fisher, King ve Tague (2001), eğitim araştırmalarında en çok kullanılan ölçek olduğu (Linares, 1999; O'Kell, 1988; Wiley, 1983) ifade edilen Guglielmino'nun (1977) ölçeğinin yapı geçerliği (Field, 1989; 1991; Straka, 1995; Straka ve Hinz, 1996) ve güvenirlik (Long ve Aggyckum, 1983; 1984; Straka, 1995) konularında birçok eleştiri almasını ve bu ölçeğin artık kullanılmaması gerektiği (Candy, 1991; Field, 1989) yönündeki uyarıları gerekçe göstererek yeni bir ÖYÖHB ölçeği geliştirmişlerdir. “Hemşirelik Eğitimi için Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği” adı verilen bu ölçek, “Öz-Yönetim”, Öğrenme İsteği” ve “Öz-Kontrol” boyutlarından oluşan 40 maddelik 5’li Likert tipi bir ölçektir.

Esasen Fisher ve King (2010), Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilen bu ölçek için yeniden bir yapı geçerliği çalışması yaparak faktör analizi sonucunda 40 maddelik ölçekten 11 maddeyi gereksiz buldukları gerekçesiyle atmış olup, aynı alt boyutlara sahip ancak 29 maddelik daha öz bir ölçek elde etmişlerdir. Buna rağmen Fisher ve King (2010) 29 maddelik bu yeni ölçeğin faktör yapısının henüz çeşitli çalışmalarda test edilmeye ihtiyacı olduğunu ve Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilmiş bulunan 40 maddelik ölçeğin halen iyi çalıştığını belirtmiş olup, eğitim alanındaki araştırmacılara 40 maddelik bu ölçeği kullanmaya devam etmelerini önermişlerdir. Araştırmacılar tarafından yapılan bu önerinin dikkate değer bir öneri olduğu söylenebilir. Ayrıca, Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilen 40 maddelik bu ölçeğin Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçe uyarlamasının yapılmış olması, bu ölçeği Türkiye’de yapılacak çalışmalar için daha kullanışlı hale getirmektedir.

Daha sonra, Stockdale ve Brockett (2011) tarafından Brockett ve Hiemstra'nın (1991) Öğrenmedeki Sorumluluğu Öz-Yönetime Yönlendirme adlı ÖYÖ modeline uygun şekilde 5’li Likert tipinde 25 maddelik ve dört boyutlu “Öğrenmedeki Bireysel Sorumluluğu Öz-Yönetime Yönlendirme Ölçeği” geliştirilmiştir. Bu ölçekteki dört boyutun iki farklı bileşen altında toplandığı görülmektedir. Öğrenme-Öğretme İşlemleri bileşeni altında “Başlatıcılık” ve “Kontrol” boyutları, Öğrenen Özellikleri bileşeni altında “Motivasyon” ve “Öz-Yeterlik” boyutları yer almaktadır.

Stockdale ve Brockett (2011) kendi ölçeklerinin temelini oluştururken, Brockett ve Hiemstra'nın (1991) ÖYÖ modelindeki öğretme ve öğrenme işlemlerini ifade eden 'öz-yönetimli öğrenme' ve bireysel yönlenmeyi ifade eden 'öğrenenin öz-yönetimi' ayrımını dikkate almışlardır. Bilindiği gibi Brockett ve Hiemstra'nın (1991) ÖYÖ modeli 'bireysel sorumluluk' kavramını ÖYÖ'nün merkezî kavramı olarak vurgulamaktadır. Buna göre, Stockdale ve Brockett'in (2011) modelinde öğrenmenin bireysel sorumluluğu iki farklı boyut ile etkileşime geçmektedir. Bunlardan birinin eğitimsel metot süreçlerinde görülen davranışlar olarak tanımlanan 'öz-yönetimli öğrenme', diğerinin ise bireyin kişilik özellikleri olarak tanımlanan 'öğrenenin öz-yönetimi' olduğu görülmektedir. Bireysel sorumluluk çerçevesinde ve öğrenenin sosyal çevresinde gelişen bu boyutlar hep birlikte ÖYÖ çıktısına katkıda bulunmaktadır.

Stockdale ve Brockett'in (2011) geliştirdikleri ölçekteki boyutları eğitim literatüründeki bazı kavramlarla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Örneğin araştırmacılar, Kontrol boyutunu "öz-düzenlemeli öğrenme" ile ilişkilendirerek bu boyutun bireyin çevresini ve seçeneklerini kontrol edebilmesine işaret ettiğini ifade etmektedirler. Ayrıca araştırmacıların bireysel sorumluluk kavramını Knowles'in (1975) ÖYÖ tanımındaki "başlatıcılık" özelliği ile ilişkilendirdikleri de görülmektedir. Ölçekteki Motivasyon boyutu ise Öz-Belirleme Teorisindeki "içsel motivasyon" veya özgür bir seçimin olduğu "dışsal motivasyon" ile ilişkilendirilmektedir. Son olarak, araştırmacıların Öz-Yeterlik boyutunu yapılandırırken Bandura'dan (1997) etkilendiği ve bunun sonucunda, yüksek öz-yeterliğe sahip bir bireyi, çevresini ve öğrenme çıktılarını olumlu şekilde kontrol edebilen biri olarak tarif ettikleri görülmektedir.

Piper, Smith, Jeria ve Intrieri (2018), Guglielmino (1977) ve Oddi (1986) tarafından geliştirilen ölçeklerin özel bir alana ait ÖYÖ özellikleri yerine genel ÖYÖ özelliklerini ölçtüğünü iddia ederek bu ölçeklerin genel ÖYÖ özelliklerini ölçmesini eleştirmişlerdir. Araştırmacılar söz konusu ölçeklerin ÖYÖ'nün doğuştan gelen bir bireysel özellik olduğu (Brockett ve Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Guglielmino, 1977) şeklindeki yanlış bir görüşe dayalı olarak geliştirildiğini iddia ederek ÖYÖ'nün belirli bir konu alanı içinde ölçülmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bu nedenden dolayı araştırmacılar, "motivasyon" ve "biliş" alt boyutlarından oluşan 11 maddelik "Fiziksel

Egzersiz için ÖYÖ” ölçeğini geliştirmişlerdir. Bu ölçek, bireylerin fiziksel egzersiz alanındaki öğrenmelerine ait ÖYÖHB seviyesini ölçtüğü iddiasına sahiptir. Ölçekteki “motivasyon” alt boyutu, bireylerin egzersiz yapmaya yönelik ilgilerini ve nedenlerini; “bilis” alt boyutu ise, bireylerin egzersiz hakkındaki bilgileri öğrenme, yansıtma ve analiz etme durumlarını ifade etmektedir.

Görüldüğü gibi literatürde, ÖYÖ özelliğini ölçmek için farklı araştırmacılar tarafından çeşitli ölçekler geliştirilmiştir. Araştırmacıların, bu alanda ilkler olarak kabul edilen Guglielmino (1977) ve Oddi (1986) tarafından geliştirilen ölçekleri ya eleştirerek ya da mevcut eleştirileri öne sürerek yeni ölçekler geliştirmeye değişik gerekçeler sundukları görülmektedir. Ancak hem Fisher ve King’in (2010) yeniden gözden geçirdikten sonra araştırmacıların kullanmaya devam etmelerini tavsiye etmeleri, hem de bu ölçeğin Şahin ve Erden (2009) tarafından yapılan Türkçe uyarlamasının kullanıma hazır olması nedenleriyle Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilen ÖYÖHB ölçeği bu çalışmada tercih edilmiştir.

2.1.2. Uzaktan eğitim

Çağlar boyunca her tür teknolojik gelişmenin eğitim ortamlarını bir şekilde etkilediği görülmektedir. Öğrencilerin ve öğretmenin birlikte toplandığı geleneksel sınıflarda kara tahta ve tebeşirle yürütülen eğitim, teknolojinin gelişmesiyle yeni imkânlarla kavuşmuştur. Esasen teknoloji geleneksel sınıflarda da, film şeritleri, eğitim CD’leri, tepegöz, projeksiyon cihazı, bilgisayar, akıllı tahta gibi teknolojik araçlarla varlığını göstermiş ve halen de göstermeye devam etmektedir. Ancak öğrenciler ve öğretmenin uzaktan iletişimine imkân veren mektup, telefon, televizyon, internet gibi iletişim teknolojilerinin gelişimiyle birlikte, geleneksel sınıfların tamamen terkedilmesi durumu ortaya çıkmaya başlamıştır. 1700’lü yıllarda mektupla başlanan eğitim, uzaktan eğitimin başlangıcı sayılsa da esasen, teknoloji temelli uzaktan eğitimin 1900’lü yılların ilk yarısından itibaren başladığı (Jeffries, 2008) ifade edilmektedir. Kitap ve diğer öğretim materyallerinin mektupla öğrencilere ulaştırıldığı mektupla eğitim döneminden sonra tek yönlü ve çift yönlü radyo ve televizyon uygulamaları başlamıştır. 20. yüzyılın

sonlarına doğru internet teknolojisindeki gelişmelerle birlikte ise internet tabanlı uzaktan eğitime geçildiği görülmektedir (İşman, 2011; Shorkey ve Uebel, 2014). Bu bağlamda, uzaktan eğitimin geleneksel eğitim formatı tanımlarına uymayan çok yeni bir eğitim formatı olduğu söylenebilir.

Literatürde e-öğrenme (e-learning), internet tabanlı öğrenme (web-based learning), internet tabanlı öğretim (web-based instruction), internet tabanlı eğitim (internet-based training), dağıtık öğrenme (distributed learning), çevrimiçi öğrenme (online learning), mobil öğrenme (mobile learning) gibi küçük farklarla benzer anlamda çok çeşitli kavramlarla ifade edilen (Uzun, 2008) uzaktan eğitimin birçok tanımı bulunmaktadır. Nitekim uzaktan eğitimi Verduin ve Clark (1991), eğitimci ve öğrenen bireyin birbirlerinden uzak mesafelerde olduğu resmi bir eğitim şekli; Moore ve Kearsley (2005), öğretim yapılan yerden farklı bir yerde gerçekleşen, özel ders tasarımı ve öğretim tekniklerinin kullanılmasını, çeşitli teknolojiler aracılığıyla iletişim kurulmasını ve belirli yönetsel düzenlemeler yapılmasını gerektiren, planlanmış bir öğrenme ve Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek (2003), öğrenenlerin zaman ve/veya mekân açısından bir arada olmadığı, öğrenenler, öğreticiler ve kaynaklar arasındaki iletişimde etkileşimli telekomünikasyon sistemlerinin kullanıldığı kurum tabanlı, yapılandırılmış bir eğitim olarak tanımlamaktadır. Uluğ ve Kaya (1997) ise uzaktan eğitimi, öğrenciler ve öğretmenlerin zaman ve mekân olarak birbirinden ayrıldığı ortamlarda yapılan eğitim uygulamalarının tamamı olarak tanımlamaktadır. Ayrıca uzaktan eğitim, öğretim yaşı, zamanı, yeri, yöntemi ve amaçları gibi sınırlılıklara bağlı kalmaksızın özel olarak hazırlanmış yazılı gereçler ve kitle iletişim programlarının kullanılması ile yürütülen bireyselleştirilmiş, kendi kendine eğitim şekli (Hızal, 1983) olarak da tanımlanmaktadır. Bu çok çeşitli tanımlardan hareketle uzaktan eğitimin, özellikle yer, zaman ve öğrenme hızı gibi önemli bazı esnekliklere sahip olması nedeniyle geleneksel eğitimden farklılaştığı söylenebilir.

Esasen uzaktan eğitimin sahip olduğu yer, zaman ve öğrenme hızı gibi esnekliklerin teknoloji sayesinde sağlandığı görülmektedir. Gelişen teknolojinin eğitim ortamlarını etkilediği ve eğitim araştırmalarında önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. Çağdaş literatürde, teknoloji ile eğitimin buluşma noktalarında gerçekleştirilen eğitim

faaliyetlerine özel bir önem verildiği görülmektedir. Nitekim Mishra ve Koehler (2006) tarafından geliştirilen ve literatürde oldukça önemli bir yer tutan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli buna örnek olarak verilebilir. Ayrıca teknoloji ile eğitimin önemli bir buluşma noktası olarak uzaktan eğitimin de literatürde önemli bir yer tuttuğu görülmektedir.

Yukarıda verilen çeşitli uzaktan eğitim tanımlarında da görüldüğü gibi, uzaktan eğitimin teknolojiyi merkezine alan yeni bir sistem olduğu çok iyi bilinmektedir. Uzaktan eğitimde, coğrafi olarak birbirinden uzaktaki öğretmen ve öğrenciyi birleştiren ve yer ve zamandan bağımsızlık kazanmayı sağlamak amacıyla ders içeriğini ileten teknoloji tabanlı bir eğitim medyası kullanıldığı (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2003) görülmektedir. Bu medya, öğrencinin öğretmenin etkisi altında olmaksızın kendi istemi ile öğrenmesini sağlayabilmektedir. Bireyler bu eğitimi, eşzamanlı ve eşzamanlı olmayan şekillerde alabilmektedirler. Ayrıca uzaktan eğitim sistemi, sürekli eğitim olanağı sağlamada etkili bir araç olarak da kullanılabilir (Uşun, 2006). Bu özellikleri nedeniyle uzaktan eğitimin geleneksel eğitimden çok farklı eğitim imkânlarını sunduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitimin öğrencilerin kendi kendine çalışmalarına dayalı (Beldarrain, 2006) ve kendi amaçlarını, yöntemlerini ve değerlendirmelerini belirlemesine ve kendi uygulamalarını geliştirmesine imkân veren (İşman, Barkan ve Demiray, 2005) geleneksel eğitimden oldukça farklı yeni bir eğitim sistemi olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca uzaktan eğitimin öz-yönetimli öğrenmeye uyumlu bir ortam sağladığı da söylenebilir. Nitekim öz-yönetimli uzaktan eğitim öğrencilerinin içsel şekilde motive oldukları, uzaktan eğitim kaynaklarının sunduğu seçme ve öğrenme özerkliğine değer verdikleri, meslekî gelişim ihtiyaçları kadar informal kişisel merak ve ilgileri ile de motive oldukları ve öğrenme ihtiyaçları için başkalarına bağımlı kalmak zorunda olmadıklarını bilmenin büyük hazzını yaşadıkları (Bonk ve Lee, 2017) ifade edilmektedir. Ayrıca uzaktan eğitimde içsel motivasyonun çok büyük bir öneme sahip olduğu (Alexander, Murphy, Woods, Duhon, and Parker, 1997; Brubacher ve Silinda (2019); Knowles ve Kerkman, 2007) da ifade edilmektedir. Doğal olarak bu nedenle, uzaktan eğitim öğrencilerinden, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu daha çok

üstlenmesi beklenmektedir. Dolayısıyla uzaktan eğitimin bireysel özellikleri daha çok vurgulayan ve bireyi daha fazla merkeze alan bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitimle ilgili yukarıda yapılan açıklamalar, uzaktan eğitimin geleneksel eğitimden çeşitli açılardan farklı bir eğitim sistemi olduğuna yönelik işaretler olarak değerlendirilebilir. Esasen uzaktan eğitimin, ders yönetimi, öğretmen rolleri, öğretim tasarımı, etkileşim stratejileri, öğrencilere sunulan destek hizmetleri ve değerlendirme gibi çok çeşitli boyutlarda geleneksel eğitimden farklılaştığı (Stella ve Gnanam, 2004) ifade edilmektedir. Dolayısıyla bu farklar, uzaktan eğitim ile geleneksel eğitim arasında bazı avantajlar ve dezavantajların ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

Literatürde uzaktan eğitimin çeşitli avantajları olduğu ifade edilmektedir. Örneğin Uşun'a (2006) göre uzaktan eğitim, sürekli, yaşam boyu, bireysel ve bağımsız öğrenme olanakları sağlar. Öğrenme sorumluluğunun bireyde olması, bireylerin bilgiye erişim ve girişimcilik yönlerini ve kendi kendilerine karar verme yeteneklerini geliştirir. Öğrenme ve öğretme süreçlerinde, öğrenim yaşı, öğretim amaçları, öğrenme ve öğretme ortamı, yöntem ve teknikleri gibi açılardan esneklik ve çeşitlilik sağlar. Kolay güncellenebilir ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri sunar. Çok çeşitli (bilgisayar ve internet destekli, yazılı ve basılı, görsel ve işitsel, çok ortamlı ve etkileşimli vb.) öğrenme-öğretme ortamları sunar. Eğitim programlarının standardizasyonunu sağlar. Gereksinimlere göre şekillendirilmiş, göreve özgü eğitim olanakları sunar. Geleneksel eğitim süreçleriyle bütünleşmek suretiyle, bu süreçlerin zenginleşmesine katkıda bulunur.

Başka bazı çalışmalarda da uzaktan eğitimin bazı avantajlarının sayıldığı görülmektedir. Örneğin zaman, mekân ve öğrenme hızı açısından esneklik, maliyet kolaylığı, elektronik materyale ulaşmada kolaylık, İnternete ulaşımında kolaylık, çevrimiçi ders ara yüzünde gezinme kolaylığı ve eğitimciyle tanışıklık gibi faktörler öğrenciler tarafından uzaktan eğitimin avantajları (Yang, ve Cornelius, 2004) olarak ifade edilmektedir. Uzaktan eğitim öğrencileri ile öğreticilerinden anket yoluyla toplanan veriler üzerinden yapılan bir çalışmada (Katane, Kristovska ve Katans, 2015) ise, uzaktan eğitimin başka bazı avantajları tespit edilmiştir. Buna göre uzaktan eğitim,

eğitime demokratik şekilde ulaşma, bireylerin yaşam tarzı ve zaman gibi değişkenlerine uyum sağlama, kariyer gelişimi ve mesleki ilerleme, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme, öz-örgütlenme, öz-değerlendirme ve öğretmenlerin meslekî gelişimleri gibi konularda yeni imkânlar sunmaktadır. Ayrıca uzaktan eğitimin, her zekâ türüne uygun materyalin internet ortamında bulunabilmesi nedeniyle, literatüre Gardner (1983) ile giriş yapan çoklu zekâ yapısına uygun çeşitlilikte materyal sunduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitimin öz-yönetimli öğrenenler açısından da avantajlar sunduğu söylenebilir. Nitekim Bonk ve Lee (2017) tarafından yapılan çalışmanın verilerine göre, uzaktan eğitim öğrencileri içsel şekilde motive olmaktadır ve uzaktan eğitim kaynaklarının sunduğu seçme ve öğrenme özerkliğine değer vermektedirler. Ayrıca bireyler, formal meslekî gelişim ihtiyaçları kadar informal kişisel merak ve ilgileri sayesinde de motive olabilmektedirler. Öz-yönetimli öğrenenler, formal ya da informal, herhangi öğrenme ihtiyaçları için başkalarına bağımlı kalmak zorunda olmadıklarında bu durumda yaşadıkları özerklik hissini büyük hazzını yaşamaktadırlar. Dolayısıyla uzaktan eğitimin, özellikle öz-yönetimli öğrenenler için avantajlı bir eğitim formatı olduğunu söylemek mümkün görünmektedir.

Uzaktan eğitimin avantajlarının yanında dezavantajlarının da bulunduğu bilinmektedir. Uşun (2006) tarafından sayılan dezavantajlar buna örnek olarak verilebilir. Buna göre uzaktan eğitim, bilişsel alandaki davranışların kazandırılmasında etkili olmasına rağmen, duyuşsal ve psiko-motor davranışların kazandırılmasında ve uygulamaya dönük derslerde çok etkili olamamaktadır. Uzaktan eğitim, bireysel ve bağımsız çalışma ve öğrenme alışkanlığı olmayan öğrenciler için problem yaratabilmektedir. Uzaktan eğitim, yüz yüze iletişim ve etkileşim açısından sınırlılıklar göstermekte olup çoğu zaman uzaktan eğitimde, öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğretmen etkileşimi gerçekleşmemektedir. Bu nedenle, öğretim sürecinin sosyal bağlamında oluşan akran etkileşimleri ya da bireyin diğerleriyle etkileşiminden doğabilecek istendik kazanımlar oluşmayabilmektedir. Uzaktan öğretim süreçlerinde birey kendine güvenmek zorunda kalabilmektedir. Öğrenciler fikirlerini oluşturmak için sözlü anlatımlardan çok genellikle basılı öğretim materyallerine bağlı kalabilmektedir.

Yang ve Cornelius (2004) tarafından da uzaktan eğitimin bazı dezavantajları sayılmaktadır. Buna göre uzaktan eğitim sistemindeki öğrenciler, eğitimcilerden gelen dönütlerin gecikmesi, eğitimcilerin teknik destek verememesi, eğitim metotlarının monotonluğu ve kötü hazırlanan çevrimiçi ders içeriği gibi daha çok uzaktan eğitim sistemindeki eğitimcilerden kaynaklanan bazı sorunlardan şikâyet etmektedirler. Ayrıca uzaktan eğitim sistemindeki öğrenciler, öz-düzenleme ve öz motivasyon eksikliği ve yalnızlaşmışlık duygusu gibi konularda uzaktan eğitim sisteminin öğrenciler üzerinde yarattığı bazı olumsuzlukların olduğunu ifade etmektedirler.

Tırnovalı (2012) tarafından yapılan bir başka çalışmada, uzaktan eğitim sistemi ile ilgili başka birçok dezavantaj, öğrenci görüşlerine dayalı olarak tespit edilmiştir. Buna göre öğrenciler, uzaktan eğitim sistemindeki derslerin hedeflerine ilişkin bilgileri yeterli düzeyde anlayamamaktadırlar. Öğrencilere göre içerikler, orta düzeyde güncel ve orta düzeyde ilgi çekici olup bu durum, uzaktan eğitimi yetersiz olarak algılanmasına yol açmaktadır. Örgün programlardaki ders içerikleri çoğunlukla değiştirilmeden uzaktan eğitim platformuna yazılı metinler şeklindeki ders notları olarak yüklenmektedir. Öğrencilere kendi kendine öğrenme konusunda sunulan bilgilendirmeler yetersiz kalabilmekte ve dersler farklı öğrenme tiplerindeki öğrencilere hitap etmemektedir. İçeriğin animasyonlarla sunulduğu dersler, öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılmakta ancak uzaktan eğitimde bu tür uygulamalara çok yer verilmemektedir.

Ayrıca uzaktan eğitim süreçlerindeki etkileşim boyutlarına odaklanan bir çalışmada (Kaysı ve Aydemir, 2017), uzaktan eğitim sistemindeki etkileşimlerin genel olarak uzaktan eğitim öğrencileri tarafından yetersiz görüldüğü tespit edilmiştir. Buna göre genel olarak öğrenciler tarafından uzaktan eğitim, örgün eğitimle kıyaslanmakta ve bu kıyaslama sonunda uzaktan eğitimde yer alan öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğretici, öğrenen-içerik ve öğrenen ara yüz etkileşimlerinin tamamında yetersizlikler olduğu ifade edilmektedir. Uzaktan eğitim hakkında, öğrencileri birbirinden uzaklaştırarak sosyalleşmeyi engellediği ve böylece okulların en temel amaçlarından birini yok ettiği yönünde eleştiriler yapılmaktadır. Ayrıca uzaktan eğitim derslerinde ders kitaplarındaki bilgilerin öğretim elemanları tarafından aynen tekrar edilmesinin dersleri sıkıcı hale

getirdiği, etkileşimli içeriklerin eksikliğinin içeriği değersizleştirdiği ve ara yüzde bulunan gereksiz ve anlaşılmayan birçok detayın kullanım zorluğu oluşturduğu yönünde daha spesifik eleştiriler de bulunmaktadır.

Görüldüğü gibi örgün eğitimle karşılaştırıldığında, uzaktan eğitim sisteminin birçok avantajı ve dezavantajı bulunmaktadır. Bu noktada, uzaktan eğitim sistemi ile ilgili bazı sonuçlar çıkarmak mümkün görünmektedir. Buna göre, uzaktan eğitim sisteminin avantajlarının verimli şekilde kullanılabilmesi için, uygulayıcılara yeterli hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca uzaktan eğitim sisteminin uygulayıcılarının belirtilen dezavantajları önemle dikkate alması ve bunlara yönelik çözümler getirmesi gerektiğine dikkat çekilebilir. Esasen uzaktan eğitimin olanakları incelendiğinde, öne sürülen dezavantajları avantajları çevirme imkânlarının bulunduğu görülmektedir.

Uzaktan eğitim sistemine yönelik olarak yapılan öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğretmen etkileşimlerinin zayıflığına ilişkin eleştirinin bu sistemle ilgili çok önemli eleştirilerden biri olduğu söylenebilir. Ancak, bu iletişim probleminin özellikle canlı derslerin yürütülmesi esnasında ortaya çıkan bir problem olarak değerlendirilmesi mümkündür. Nitekim literatürde bu problemin, canlı derslerde öğreticinin sorduğu sözlü sorulara öğrencilerin genel olarak sahip olduğu tek cevap verme şekli olan yazılı cevap vermede yaşanan gecikmeler (Vonderwell ve Turner, 2005) olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitimdeki öğreticilerin soru sormakta isteksiz davrandıkları söylenebilir. Ayrıca aynı nedenle öğrencilerin de soru sormakta isteksiz davrandıkları gözlenmektedir. Esasen canlı dersler esnasında ortaya çıkan bu problem, canlı ders dışında kullanım imkânı olan çeşitli araçlar sayesinde telafi edilebilmektedir. Bu önemli probleme çözüm olarak, uzaktan eğitimde akran ve öğretmen yardımı için destek hizmetlerinin verilmesi (Uşun, 2006) önerilmektedir.

Nitekim uzaktan eğitimde öğretmen ve/veya akran yardımı için forumlar oluşturulabilmekte ve bu forumlarda öğrencilerin birbiriyle ve/veya öğreticiyle bilgi paylaşımı yapmaları sağlanabilmektedir. Böylece öğrenciler, canlı derslerde iletişim problemi nedeniyle sormadıkları soruları bu forumlarda sorarak cevaplarını ayrıntılı bir

şekilde alabilmektedir. Ayrıca bu forumların uzaktan eğitimle ilgili literatürde çok önem verilen araştırma topluluğu(Rubin, Fernandes ve Avgerinou, 2013)oluşturma işlevini yerine getirmesi de mümkün görünmektedir. Uzaktan eğitim süreçlerinde yararlanılan akademik danışmanlık hizmetlerinin yüz yüze, bilgisayar destekli, elektronik posta yoluyla ve telefonla akademik danışmanlık gibi farklı türleri de bulunmaktadır. Bu akademik danışmanlık hizmetlerinden bir ya da birkaçının uygulanmasının, akran ve öğretmen yardımını ve sistemde bulunanların bireyler arası etkileşimleri güçlendirebilme imkânına sahip olduğu görülmektedir.

Diğer yandan, uzaktan eğitim sistemi içindeki öğrencilerin yalnızlaşmışlık duygusu yaşamaları konusundaki eleştirinin de oldukça önemli bir başka eleştiri olduğu söylenebilir. Genel olarak öğretmen merkezli geleneksel eğitimde, öğrencilerin devamlı şekilde öğretmen dönütleriyle beslendiği ve sınıf içi akran yardımlarından yararlandığı bilinmektedir. Ancak öğrenme sorumluluğunu öğrenciye yüklemesi nedeniyle uzaktan eğitimin, öğrenci merkezli olduğu (Yang ve Cornelius, 2004) ve uzaktan eğitimde öz kavramının önemli olduğu ve uzaktan eğitim öğrencisinin kendi yolunu kendisinin bulması gerektiği (Lee, Choi ve Cho, 2019) ifade edilmektedir. Uzaktan eğitimin bu özelliklerinin geleneksel eğitimden çok farklı olduğu ve geleneksel eğitim sistemi içinde yetişen öğreticilerin bu duruma tam olarak uyum sağlayamadığı görülmektedir. Dolayısıyla uzaktan eğitimle ilgili birçok şikâyetin geleneksel eğitim sistemi içinde yetişen bazı öğreticilerin sahip olabildikleri aşırı yönlendirme gibi bazı yanlış alışkanlıkları uzaktan eğitim ortamına taşımak istemesinden kaynaklandığını söylemek mümkün görünmektedir.

Esasen uzaktan eğitimdeki bir öğreticinin bir amacının öğrencilere konu alanı ile ilgili bir şeyler öğretirken diğer bir amacının da onların derse olan ilgilerini arttırmak olması gerektiği söylenebilir. Çünkü derse ilgisi artan bir öğrencinin dersle ilgili yeni öğrenmeler gerçekleştirmek amacıyla özerk faaliyetlerde bulunması ve ÖYÖ özelliklerini kazanması mümkündür. Ayrıca, özerk şekilde yeni öğrenme faaliyetlerine girmeye istekli hale gelen her bir öğrenci, diğer istekli öğrencilerle birleşerek kendi aralarında bir araştırma topluluğu oluşturabilirler ve böylece hem bireyler arası

etkileşimi güçlendirebilirler hem yalnızlaşmışlık duygusunu yenebilirler hem de önemli öğrenme faaliyetlerini yerine getirebilirler.

Nitekim bilindiği gibi, bir Sosyal Yapılandırmacılık kavramı olan “Araştırma Topluluğu”, katılımcılar arasındaki işbirliğini anlamlı öğrenme yaratmak için kullanan bir topluluk (Garrison, Cleveland-Innes ve Fung, 2010) olarak tanımlanmaktadır. Başarılı bir araştırma topluluğundaki her bir bireyin yüksek içsel motivasyon ve ÖYÖ seviyesine sahip olmasının bir gereklilik olduğu söylenebilir. Rubin, Fernandes ve Avgerinou (2013), bir çevrimiçi dersin başarılı sayılabilmesinin, o derste öğrencilerin yeni bilgi ve beceriler kazanmak için birbiriyle ve öğreticiyle etkileşim içine girdiği bir araştırma topluluğu oluşturulabilmesine bağlı olduğunu ifade etmektedirler. Güçlü bir araştırma topluluğu oluşturulan çevrimiçi bir derste, öğrencilerin tartışmalara katıldıkları, daha çok öğrendiklerini hissettikleri, öğrenme sürecinden memnuniyet seviyelerinin ve öğrenmelerin kalıcılığının yükseldiği (Akyol, Garrison ve Özden, 2009; Anderson, Rourke ve Archer, 2001; Arbaugh, 2008; Garrison ve Cleveland-Innes, 2005) ifade edilmektedir. Dolayısıyla uzaktan eğitimde öğrencilerin bir araştırma topluluğu oluşturmalarına ve ÖYÖ özellikleri geliştirmelerine oldukça çok önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

Nitekim literatürde, uzaktan eğitim ortamları için çok önemli görülen (Garrison, Anderson ve Archer, 2000; Rubin, Fernandes ve Avgerinou, 2013) Araştırma Topluluğu Modeline göre araştırma topluluğu, “sosyal bulunuşluk”, “bilişsel bulunuşluk” ve “öğretme bulunuşluğu” olarak sayılan üç bileşenden oluşmaktadır. Buna göre bir çevrimiçi dersin katılımcıları arasındaki sosyal ve duygusal bağ, sosyal bulunuşluğu; öğrencilerin tartışma, yansıtma ve uygulama yoluyla dersin kavramlarına zihinsel katılımı ve anlam yaratma yetenekleri, bilişsel bulunuşluğu; öğreticinin öğrencilerin güçlü bir öğrenme deneyimi yaşamaları için onların faaliyetlerini tasarlaması, desteklemesi ve yönlendirmesi ise öğretme bulunuşluğunu ifade etmektedir. Ancak, öğretme bulunuşluğunun diğer bulunuşluklardan önce geldiği ve onların kapsamını belirlediği (Anderson, Rourke, Garrison ve Archer, 2001) ifade edilmektedir. Örneğin öğretme davranışları kapsamında kabul edilen ders materyali tasarımı ve geribildirimler bilişsel bulunuşluğu; öğrenciler arasındaki etkileşimi ve

işbirliğini desteklemesi nedeniyle öğrencileri selamlama, tartışmalara rehberlik etme ve verilen geribildirimler ise sosyal bulunuşluğu etkileyebilmektedir. Bu nedenle, araştırma topluluğunun oluşumunda en önemli görevin öğreticide olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, bu şekilde oluşturulan bir araştırma topluluğunun ortak bir ilgi, zevk veya merak alanı etrafında toplanan ve söz konusu alanda birlikte ve dayanışma içinde önemli öğrenme faaliyetleri gerçekleştiren bireylerden oluşan bir topluluk olduğu söylenebilir.

Esasen uzaktan eğitimde görev alan öğretmenlerin en önemli görevleri arasında, öğrencilerin duyuşsal özelliklerini dikkate alıp yürütmekte olduğu dersin konularını onların ilgi, zevk veya merak alanı haline getirmek (Bontempi, 2003; Wright, Dhanarajan ve Reju, 2009) ve böylece güçlü bir araştırma topluluğu oluşturmak (Rubin, Fernandes ve Avgerinou, 2013) gibi görevlerin bulunduğu ifade edilmektedir. Uzaktan eğitimde öğrenme sorumluluğunun öğrencilere ait görülmesinin (Yang ve Cornelius, 2004), öğrencileri bu sorumluluğu almayı ister hale getirmeyi uzaktan eğitim öğretmenlerinin önemli bir görevi haline getirdiği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin dersin konularına yönelik özel bir ilgi geliştirmesi, onların öz-yönetimli öğrenmelerine katkı sunabilir.

Nitekim derse ilgisi artan, dersi benimseyen ve bu sayede öğrenme sorumluluğunu üstlenen bir öğrencinin, internette bulunan sayısız kaynağı hem özerk bir şekilde tek başına, hem de derse ilgisi artan diğer öğrencilerle işbirliği içinde kullanmaya başlaması mümkün görünmektedir. Öğrenme faaliyetlerinde öğretmen yönlendirmesi yerine kendi öz-yönlendirmesiyle hareket eden böyle öğrenciler, öz-yönetimli şekilde öğrenen öğrenciler olarak nitelendirilebilir. Her ne kadar genelde uzaktan eğitim öğrencileri geleneksel öğretmen rolünü tercih etse (Göçmez, 2014) de, ÖYÖ özelliklerine sahip olan uzaktan eğitim öğrencilerinin daha özerk davranarak üniversite kütüphanelerinin çevrimiçi eğitim imkânlarını kullandığı ve bu sayede kendi öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirdikleri (Bordonaro, 2018) bilinmektedir. Dolayısıyla bu açıklamalardan hareketle, uzaktan eğitimde öğrencilerin bir araştırma topluluğu oluşturmalarının ve ÖYÖ özellikleri geliştirmelerinin öğretmenler için önemli amaçlar olduğu sonucu çıkarılabilir.

2.1.2.1. Uzaktan eğitimde öğretmen rolleri

Uzaktan eğitimde öğretmen rollerinin geleneksel eğitim ortamlarından farklılık gösterdiği ve çok çeşitlendiği görülmektedir. Uzaktan eğitim sisteminde kullanım alanı bulan araçların çeşitliliği, uzaktan eğitim sistemine özgü birçok avantaj ve dezavantaj oluşturmaktadır. Uzaktan eğitim sisteminde öğretmen rollerinin çeşitlenmesine bu durumun neden olduğu söylenebilir. Nitekim avantajların sunduğu yeni imkânların verimli şekilde kullanılabilmesi ve dezavantajlardan kaynaklanan sorunlara çözüm sunulabilmesi için bazı öğretmen rollerine ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin, çok ortamlı materyallerin sunum imkânı ve mesajlar aracılığıyla öğrencilerle iletişim kolaylığı gibi birçok konu uzaktan eğitim sisteminin avantajları olarak sayılabilir. Ancak bu avantajların kullanılabilmesi için öğretmenin çoklu materyal hazırlayabilmesi, bu materyali sanal sınıfta sunabilmesi ve mesaj aracından etkin bir şekilde faydalanabilmesi gerekmektedir. Diğer yandan öğrenciler, yüz yüze iletişim eksikliğinden dolayı, iletişim, sisteme ve sınıf arkadaşlarına uyum, teknoloji ve motivasyon gibi konularda sorunlar yaşayabilmektedir. Uzaktan eğitimdeki öğretmenlerin, ön görülen tüm bu sorunlara da çözüm odaklı rolleri benimsemesi gerekmektedir.

Literatür incelendiğinde, çeşitli avantaj ve dezavantaj alanlarında uzaktan eğitim öğretmenleri için çok sayıda rol önerildiği görülmektedir. Örneğin İşman (2011) ve Uşun (2006) tarafından uzaktan eğitim sisteminin avantajlarına yönelik önerilen öğretmen rolleri, materyal üreticisi, içerik ve grafik tasarımcısı, öğretici, öğretim tasarımcısı, editör gibi başlıklar altında özetlenebilir. Söz konusu araştırmacılar tarafından, dezavantajlara yönelik de bazı öğretmen rolleri önerilmektedir. İletişim uzmanı, psikolog, sosyalleşme uzmanı, sistem uzmanı, uzaktan eğitim uzmanı, teknoloji uzmanı, teknisyen, yönetici, site eğitmeni, grafik tasarımcısı, danışman, lider gibi roller bunlar arasında sayılabilir. Ayrıca, motivasyon sağlayıcı, ölçme değerlendirme uzmanı ve proje yöneticisi gibi roller de uzaktan eğitim öğretmenleri için önerilmektedir.

Görüldüğü gibi uzaktan eğitimde öğretmen rolleri, sistemin doğası gereği öğretmenler tarafından yerine getirilmesi gereken çeşitli görevlere işaret etmektedir.

Literatürde, bu şekilde öğretmenlere rol öneren başka çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Lameras, Levy, Paraskakis ve Webber'in (2012) uzaktan eğitimde görev alan öğretmenlerle yaptıkları görüşmeler sonunda öğretmenler tarafından yerine getirilmesi gereken bazı görevleri belirleyerek bu görevleri öğretmen rolleri olarak sundukları görülmektedir. Buna göre uzaktan eğitimde öğretmenler, öğrenciye bilgi aktaran, uygulamaları gösteren ve kavramları açıklayan, kaynak araştırmalarını ve işbirlikçi bilgi üretimini destekleyen rollere sahip olduğu ifade edilmektedir.

Benzer şekilde, uzaktan eğitimde görev alan öğretmenlerle yaptıkları görüşmeler sonunda Ellis, Steed ve Applebee'nin (2006) de, öğretmenler tarafından yerine getirilmesi gereken bazı görevleri belirleyerek bunları öğretmen rolleri olarak sundukları görülmektedir. Bunlar, öğrencilerin öğrenme görevlerini başarıyla tamamlamasına gözetmenlik etmek, öğrenme yaşantıları içine girmelerini cesaretlendirmek, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu daha çok almaları için onlara yardımcı olmak şeklinde ifade edilmektedir. Önerilen bu rollerin uzaktan eğitimin doğasıyla uyumlu olduğu söylenebilir.

Literatürdeki bazı çalışmaların, yapılan çeşitli başka çalışmaların bulgularından hareketle, bazı öğretmen rolleri belirlediği görülmektedir. Nitekim Badia, Marcia ve Meneses (2017), bu şekilde çeşitli çalışmaların bulgularını inceledikten sonra, uzaktan eğitimde bazı öğretmen rolleri belirlemişlerdir. Bunlar, öğrenme görevlerini yöneten, öz-yönetimli öğrenmeyi teşvik eden, içerik kazanımını kolaylaştıran, bilgi yapılandırmayı ve işbirlikçi öğrenmeyi destekleyen ve bir öğrenme topluluğu yaratan öğretmen rolleri olarak belirtilmektedir.

2.1.2.2. Uzaktan eğitimde öğrenci rolleri

Yukarıdaki açıklamalardan, uzaktan eğitim sistemindeki öğretmenler için çeşitli rollerin önerildiği ve bu rollere bağlı olarak çeşitli görevler verildiği anlaşılmaktadır. Esasen bu roller ve görevlerin birçoğunun öğrenciler için de aynı şekilde önerildiği görülmektedir. Bunun nedeninin uzaktan eğitimdeki her bir

öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu kabul edilmesi ve bu sistemde akran yardımına özel bir önem verilmesinden kaynaklanmakta olduğu söylenebilir. Nitekim yaygın olan geleneksel eğitim uygulamalarından farklı olarak uzaktan eğitimde öğrencilerin oldukça aktif olmaları beklenmektedir. Bu sistemde öğrenciler genellikle öğretmen gibi davranarak kendi öğrenme süreçlerini yönetme durumunda kalabilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin de öğretmenlerin rollerine benzer şekilde, sistemin avantaj ve dezavantajlarına yönelik rolleri bulunabilmektedir. Öğrenciler, sunulan teknolojik nitelikteki materyalleri kullanabilmeli, birçok sorunu yalnız başına çözebilmeli, gerektiğinde ise akran yardımı alabilmeli ve verebilmelidir.

Nitekim bazı çalışmalarda (İşman, 2011; Uşun, 2006), uzaktan eğitimde öğrenciler için hem öğrenciye özel hem de öğretmen rollerine benzer roller önerilmektedir. Bu çalışmalarda, özellikle öğrencilere özel olarak sunulan roller arasında kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alıcı, araştırmacı ve problem çözücü gibi roller sayılabilir. Diğer yandan bu çalışmalarda, öğrenciler için öğretmenlerin rollerine benzer roller de önerildiği görülmektedir. Buna göre uzaktan eğitim sistemindeki öğrencilerin de psikolog, öğretici, teknoloji uzmanı, teknisyen, site uzmanı, sosyalleşme uzmanı, sistem uzmanı, iletişim uzmanı ve motivasyon sağlayıcı gibi rolleri bulunmaktadır.

Sadece öğrenciye özel roller üzerinde odaklanan çalışmalar (Kaya, 2002) da bulunmaktadır. Buna göre, uzaktan eğitim sisteminde öğrencilerin sorumlulukları vurgulanarak bilgileri yapılandırabilme, karmaşık sorunları çözebilme, grup halinde çalışabilme, grupta işbirliği yapabilme, derslerle ilgili konularda çoklu bakış açısına sahip olma, hem bireysel hem işbirliği yaparak öğrenme ve paylaşımcılık gibi rolleri olduğu ifade edilmektedir. Esasen birçok öğretmen ve öğrenci rolünün, öğrencinin öğrenme sürecindeki fiziki yalnızlığını temele aldığı ve bu durumla tek başına, öğretmen veya akran yardımıyla başa çıkma yollarını göstermeye odaklandığı söylenebilir.

2.1.2.3. Uzaktan eğitimde etkileşim

Eğitim ortamlarında yer almaya başladığı ilk yıllardan beri uzaktan eğitimde görüldüğü ifade edilen öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-içerik gibi etkileşimlerin (Moore, 1989) iletişim teknolojisinin imkânları aracılığıyla sağlandığı bilinmektedir. İnternet tabanlı olarak gerçekleştirilen modern uzaktan eğitim uygulamaları genel olarak, “Eğitim Yönetim Sistemi” adı verilen ve eğitim süreçlerinin değişik aşamalarını destekleyebilen çeşitli kapasitelere sahip platformlar (Clark ve Mayer, 2008; Rubin, Fernandes ve Avgerinou, 2013; Mtebe, 2015) üzerinden sağlanmaktadır. Buna göre, uzaktan eğitimin yürütüldüğü herhangi bir platforma dersle ilgili her türlü materyal yüklenebilmekte ve öğrencilerin hizmetine sunulabilmektedir. Öğrenciler bu platforma yüklenen materyallerden hem bireysel hem de topluluk olarak faydalanabilmektedir. Öğrenciler ders materyalleri üzerinde bireysel çalışmalar yapabilmekte ve istediğinde sistemin sunduğu mesajlaşma aracı gibi iletişim araçları aracılığıyla öğreticiden veya arkadaşlarından yardım alabilmektedir.

Genel olarak Eğitim Yönetim Platformlarında, eş zamansız olarak kullanılan ve “forum” adı verilen çok önemli bir iletişim aracı da bulunmaktadır. Uzaktan eğitimde öğretici herhangi bir konu başlığında bir forum sayfası açarak öğrencilerin bu konuda tartışmasını sağlayabilmektedir. Bu forum sayfalarına bırakılan mesajlar kalıcı nitelikte olup forum sayfasına daha sonradan giriş yapanlar tarafından da görüntülenebilmektedir. Akran ve öğretmen yardımı amaçlı olarak bu forum sayfalarının çok etkili bir kullanıma sahip olduğu söylenebilir. Öğrenciler, açılan herhangi bir foruma istediği herhangi bir anda giriş yaparak oradaki bilgi paylaşımlarına ulaşabilmekte veya kendi paylaşımını yaparak foruma katkıda bulunabilmektedir. Ayrıca bu forum sayfalarının derse ait değişik ilgi alanlarında Araştırma Toplulukları oluşturma potansiyelleri olduğu da söylenebilir.

Uzaktan eğitim ortamlarında kullanılmak için geliştirilmiş çeşitli Eğitim Yönetim Platformları öğrencilere birbirinden farklı imkânlar sunabilmektedir. Örneğin, ana sayfada görev hatırlatmaları, ders materyallerinin düzenlenmesi, akıllı bağlantılar, özel geribildirim mesajları, ara yüzler, ileri ve geri butonları gibi birçok özellik (Clark

ve Mayer, 2008) öğrencilerin işini kolaylaştırmaktadır. Bunlar Eğitim Yönetim Platformunun kabiliyetleri olarak adlandırılmakta olup iyi bir Eğitim Yönetim Platformunun öğrencinin ihtiyaç hissettiği anda aradığını bulmasını sağlayan ve iletişimi kolaylaştıran kabiliyetlere sahip olması gerektiği (Rubin, Fernandes ve Avgerinou, 2013) ifade edilmektedir. Eğitim Yönetim Platformlarının sahip olduğu fiziksel kabiliyetler “gerçek kabiliyet”, bu kabiliyetlerin öğrenciler tarafından algılanma şekli ise “algılanan kabiliyet” (Norman, 1999) olarak adlandırılmaktadır. Özellikle algılanan kabiliyetle ilgili çalışmaların uzaktan eğitim literatüründe önemli bir yer tuttuğu görülmektedir.

Uzaktan eğitimde Eğitim Yönetim Sistemi adı verilen platformlarla uyum içinde kullanılabilen video konferans sistemleri sayesinde sanal sınıf uygulamaları da yapılabilmektedir. Eşzamanlı olarak kullanılan sanal sınıf, geleneksel sınıflara benzer şekilde, öğretici ve öğrencilerin buluşarak ders içi faaliyetleri yürütmelerine yarayan bir işleve sahiptir. Uzaktan eğitim sisteminde öğretici, öğrencilerle her haftanın belirli bir saatinde sanal sınıfta buluşmakta ve karşılıklı anlık iletişimin de mümkün olduğu bir dersi yürütmektedir. Sanal ders devam ederken öğrenciler her istediği anda canlı sohbet aracını kullanarak mesaj yazabilmekte olup bu mesajı öğretici ve öğrencilerin tamamı anlık olarak görebilmektedir. Öğrenci isterse öğretici veya sanal sınıfta bulunan herhangi bir arkadaşıyla özel sohbet de yapabilmektedir. Bu sohbetler ise kişiye özel olup sadece özel sohbeti yapan iki kişi tarafından görülebilmektedir. Öğretici, fiziksel olmasa da görsel ve işitsel varlığıyla sanal sınıfta bulunmaktadır. Öğrenciler sanal sınıfta öğreticinin dersle ilgili faaliyetlerini hem görsel hem de işitsel olarak takip edebilmekte ancak iletişime genelde sadece sohbet mesajlarıyla yazılı olarak katılabilmektedir.

Genel olarak öğretici dersi yürütürken ya kurumun kendi imkânlarıyla hazırlanan (Moore ve Kearsley, 2005) ya da kurum dışından hazır alınan bir materyali (Mellar ve Jara, 2009) kullanmaktadır. Öğretici ders materyallerinden herhangi birini sanal sınıfta “ekran paylaşımı” aracını kullanarak öğrencilerin ekranlarına yansıtabilmektedir. Ancak belki daha da önemlisi öğretici, internetteki eğitim amaçlı bir sitenin içeriğini ya da derse katkı sunabilecek herhangi başka bir materyali de

öğrencilerin ekranlarına anlık olarak yansıtabilmektedir. Dolayısıyla uzaktan eğitim sisteminin internette bulunan sayısız kaynağı sınıf ortamına kolaylıkla taşımaya imkân sağladığı söylenebilir. Ayrıca öğretici kendi hazırladığı ya da hazır bulduğu herhangi bir materyali, uygun bir formatta anlık olarak sisteme yükleyebilmekte ve öğrencilerin kullanımına sunabilmektedir. Bir haftaya ait olan ders tamamlandıktan sonra öğrenciler istediği her anda o dersin arşiv kaydını açarak dersi tekrar ve tekrar izleyebilmektedir. Dolayısıyla eşzamanlı kullanılan canlı sınıf dersinin eş zamansız kullanımı da mümkün olabilmektedir.

Uzaktan eğitim sisteminde öğrenciler birbiriyle veya öğreticiyle elektronik posta yoluyla da iletişim kurabilmektedir. E-posta hesaplarının mobil telefonlarla eşleştirilmesi sayesinde bu e-postalar anlık olarak öğrencilerin veya öğretmenlerin mobil telefonlarına kısa mesaj şeklinde ulaştırılabilmektedir. Dolayısıyla uzaktan eğitimde iletişim kanallarının günün her saatinde açık olduğunu söylemek mümkündür.

2.1.2.4. Uzaktan eğitimin uygulama aşamaları

Uzaktan eğitim sistemiyle ilgili daha önce yapılan açıklamalar, bu sistemde öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin oldukça önemli olduğu ve öğretmenlerin bu özellikleri dikkate alması gerektiği üzerinde odaklanmaktadır. Ancak duyuşsal özellikleri dikkate almanın yanında uzaktan eğitimdeki öğretmenlerin bir dizi uygulamayı da aşamalar halinde gerçekleştirmesi gerektiği ifade edilmektedir. Nitekim örgün eğitimden farklı olarak uzaktan eğitimde bulunan bazı uygulamalar, uzaktan eğitimin kendine has aşamaları olarak belirginleşmektedir. Ayrıca öğrenme sorumluluğunun öğrencide olduğu kabul edilen uzaktan eğitim sisteminde bu sorumluluğun öğrenciye devredilmesi işlemi de bazı aşamaların uygulanmasını gerekli kılmaktadır.

Öncelikle, uzaktan eğitimde öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde bir tasarlama yapılmasının önemli olduğu söylenebilir. Nitekim uzaktan eğitim sisteminin bu şekildeki bir tasarlama uygun yapıya sahip olduğu görülmektedir. Moore ve Kearsley (2005), genellikle bir ekip tarafından yapılan uzaktan

eğitim ders tasarımlarının geliştirilmesi aşamasında içerik uzmanları, öğretim tasarımcıları, teknoloji ve ortam uzmanları, grafik tasarımcıları ve değerlendirme uzmanları gibi birçok farklı uzmanın görev almasının bu şekildeki bir tasarlamayı kolaylaştırdığını ifade etmektedirler. Buna göre bu uzmanlar, içerik, çalışma rehberleri, öğretim izlenceleri ve diğer tüm materyalleri öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini kolaylaştıracak ve bir takım etkileşimli etkinliklere yer verecek şekilde tasarlamalıdır.

Jara ve Mellar (2009) sistemin çalıştırılması için kurum dışından satın alınan hazır öğretim tasarımı programlarının da kullanılabildiğini ve öğreticilerin bu şekildeki hazır programlar sayesinde sistemin otomatik olarak çalıştığı şeklinde yanlış bir inanca sahip olduğunu ifade etmektedirler. Buna göre uzaktan eğitim yöneticileri, genellikle aynı koordinasyon ve dönüt mekanizmalarına güvenebilmekte ve her öğreticinin bağımsız şekilde kendi modülünden sorumlu olduğu ve sadece gerektiğinde sorunlara çözüm bulduğu şeklinde bir anlayışa sahip olabilmektedir. Böyle gayri-resmi bir yaklaşım, doğal olarak, ekip üyeleri arasında iletişimsizlik ve sorunların zamanında tespit edilememesi gibi problemlere yol açabilmektedir. Sonuçta bu tür eksikliklerin uzaktan eğitimde kalite güvencesi ve kalite zenginleştirmesinin yetersiz kalmasına neden olabildiği ifade edilmektedir.

Bazı çalışmalarda (Çengel, 2014; Tırnovalı, 2012) uzaktan eğitimin aşamaları, örgün eğitimdeki bir eğitim programının temel öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarıyla açıklanmıştır. Örneğin Çengel (2014), uzaktan eğitimin dört aşamasına örgün eğitimdeki sıralamayı takip ederek vurgu yapmaktadır. Buna göre uzaktan eğitimin birinci aşamasında, programın kimin için geliştirileceği ortaya konmalıdır. Bu aşamada öğrencilerin genel özellikleri ve hazır bulunuşluk seviyeleri belirlenmelidir. Ayrıca öğrencilerin söz konusu dersle ilgili ihtiyaçlarına göre uygun hedef ve davranışlar oluşturulmalıdır. İkinci aşamada, hedef ve davranışlara uygun şekilde bir içerik belirlenmelidir. Üçüncü aşamada, içeriğin hedef ve davranışlara uygun şekilde öğrencilere kazandırılabilmesi için gerekli olan öğrenme-öğretme yöntemleri ve araç-gereçleri seçilmelidir. Dördüncü aşamada ise, öğrencilerin

hedef ve davranışları kazanma dereceleri saptanmalıdır. Bu aşamada, ölçme ve değerlendirme faaliyetleri gerçekleştirilmektedir.

Uşun (2006) ise uzaktan eğitimin uygulama aşamalarının bir bölümünü örgün eğitimin uygulama aşamalarına benzer şekilde, diğer bir bölümünü ise uzaktan eğitime özel bir şekilde açıklamaktadır. Buna göre uzakta eğitimde de, “Öğretimsel İhtiyaçların Belirlenmesi”, “Hedef ve Davranışların Belirlenmesi”, “Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Belirlenmesi” ve “Öğretim Materyalleri ve Medyanın Hazırlanması” gibi örgün eğitimdeki aşamalara benzer aşamalar olmalıdır. Diğer yandan Uşun (2006) örgün eğitimden farklı olarak, uzaktan eğitime özel bazı aşamalar oluşturmuştur. Örneğin, uzaktan eğitimdeki öğrencilerin sürecin genelinde yalnız olması ve uzaktan eğitimin teknoloji ağırlıklı bir niteliğe sahip olması gibi nedenlerle teknoloji, iletişim araçları, medya ve hazırlanan ders materyalleri gibi unsurların kullanımının uzakta bulunan öğrencilere öğretilmesi gerekmektedir. Bu işlemin gerçekleştirildiği aşama, “İş ve Kullanma Oryantasyonu” aşaması olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca hazırlanan materyal ve medyanın öğrencilere ulaştırılması aşamasını ifade eden “Öğretimsel Dağıtım” aşaması da bulunmaktadır. Bu aşamanın yerine getirilmesinden öğretici sorumludur. Uzaktan eğitimdeki bir başka aşama “Uygulama ve Dönüt” aşamasıdır. Bu aşamada eğitmen, öğrencilerin konuyu kavrayıp kavramadıklarını gözlemleyerek ya da öğrencilerden gelen sorulara bakarak onlara gerekli dönütler vermektedir. Bütün eğitim ortamlarında olduğu gibi uzaktan eğitim ortamlarında da öğrenci başarısının değerlendirilmesini içeren bir “Değerlendirme” aşaması bulunmaktadır. Ancak uzaktan eğitimde öğretmen ve akran değerlendirmesinin yanında özellikle öz-değerlendirmenin de işe koşulması önemli görülmektedir. Öğrenciyi uzaktan eğitim sürecinde kendi kendine yeter hale getirmek ve öğrenme sorumluluğunu öğrenciye devretmek için bu aşamaların yerine getirilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitimle ilgili bu bölüme kadar yapılan tüm açıklamalar birlikte dikkate alındığında, uzaktan eğitim için geliştirilen bir öğretim tasarımı dikkat edilmesi gereken bazı hususların ortaya konması mümkün görünmektedir. Buna göre uzaktan eğitimde kavramlar ve içerik, çok yönlü bakış açıları ve anlatımlarıyla verilerek farklı bireysel özelliklere sahip öğrencilerin ilgisi çekilebilmelidir. Dersin amaçları

öğrencilerle tartışarak belirlenmeli ve öğretici tarafından ders içinde rehber, kontrol eden ve kolaylaştıran öğretmen gibi roller benimsenerek öğrenci özerkliği desteklenmelidir. Böylece öğrenme sürecinin kontrolü dereceli olarak öğrenciye devredilmelidir. Öğrencilerin süreçte kendine yeterli hale gelmesini sağlamak için onların biliş ötesi stratejileri kullanmasını geliştirecek etkinlikler düzenlenmelidir. Bilginin yeniden üretimi değil, oluşturulması vurgulanarak öğrencinin anlam yaratma yetenekleri geliştirilmelidir. Uzaktan eğitim derslerinde güçlü bir çevrimiçi araştırma topluluğunun oluşumuna destek verilerek öğrencilerin birbirine yardım ettiği bir sistemin çalışması sağlanmalıdır.

2.1.3. Tutum

Tutumun duyuşsal faktörler arasında çoğu zaman motivasyonla birlikte ele alınan ve en az motivasyon kadar önem verilen bir değişken olduğu görülmektedir. Tanımlarının birbirine yakın olmasının, literatürdeki çoğu çalışmada tutum ve motivasyon değişkenlerinin birlikte değerlendirilmesine ve bir kavram karışıklığına yol açtığı söylenebilir. Dolayısıyla tutumla motivasyon arasındaki farkın kısaca ortaya konması bu iki değişken arasındaki farkın belirginleşmesine ve tutum değişkeninin niteliğinin daha iyi anlaşılmasına katkı sunabilir. Nitekim en genel tanımlarıyla tutum bir inançlar takımı, motivasyon ise bir şeyi yapma nedeni (Oroujlou ve Vahedi, 2011; Smith, 1971) olarak ifade edilmektedir. Bu durumda örneğin bir bireyin herhangi bir dil konusundaki inançları, o bireyin o dile yönelik tutumunu; o dilin yapısını, kültürünü veya insanların tanımak veya sadece o dili kullanarak bir başka amaca ulaşmak gibi o dili öğrenmesi için sahip olduğu nedenleri (Ellis, 2008) ise o bireyin motivasyonunu oluşturmaktadır. Ancak bazen inançlar takımının aynı zamanda bir şeyi yapma nedeni olarak da ortaya çıkması, tutum ile motivasyonun birbirine karıştırılmasına yol açabildiği (Oroujlou ve Vahedi, 2011; Smith, 1971) ifade edilmektedir. Bu nedenle literatürdeki tutum tanımlarının dikkatle incelenmesi gerektiği söylenebilir.

Nitekim Latince kökeninde ‘harekete hazır’ anlamına gelen (Arkonaç, 2008, 158) tutumun literatürde çeşitli tanımları olduğu görülmektedir. Örneğin tutumu

Rokeach (1968, 12) “bir nesne veya durumla ilgili belli bir eğilime yönelten göreceli olarak dayanıklı inançlar takımı”, Eagly ve Chaiken (1993,1) “belirli bir varlığı bir dereceye kadar psikolojik olarak olumlu ya da olumsuz değerlendirme eğilimi”, Hogg ve Vaughan (2005, 150) “sosyal açıdan önemli nesne, grup, olay ve sembollere yönelik göreceli olarak dayanıklı inanç, duygu ve davranış eğilimleri”, Bohner ve Wanke (2002, 392) ise “bir nesnenin değerlendirilmesi” olarak tanımlamaktadırlar. Görüldüğü gibi, kapsamaları ve vurguları biraz farklı olsa da öz olarak tutum tanımları birbirine benzemektedir. Esasen bu vurgu farkı tutumla ilgili daha önceki çalışmalarda da görülmektedir. Nitekim tutumla ilgili çalışmaların öncülerinden biri olan Thurstone (1931), tutumların sadece duygularla ilgili yönünü vurgularken Allport (1954) tutumu bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerden oluşan daha kapsamlı bir yapı içinde tanımlamıştır.

Tutumla ilgili yukarıda verilen geniş ve dar kapsamlı tüm tanımlar incelendiğinde, bu tanımlarda bulunan bazı ortak noktaların dikkat çektiği söylenebilir. Örneğin tutum tanımlarında tutumun bir nesnesi olduğu görüşü ortak olarak paylaşılmaktadır. Tutumun herhangi bir nesneye yönelik olarak tanımlanmasından, tutum nesnesinin her şey olabildiği anlamı çıkarılabilir. Ayrıca belli bir nesneyi hedeflemesinden dolayı, tutumun durumsal olduğu da söylenebilir. Tutum tanımlarında bireyin söz konusu nesneye yönelik inançlarından ya da değerlendirme eğilimlerinden de söz edilmektedir. Esasen bu eğilim, bireyin söz konusu nesneyle girdiği etkileşim sonunda o nesneyle ilgili zihninde oluşturduğu imajı ifade etmektedir. Ayrıca tutum tanımları, olumlu ya da olumsuz olarak edinilen bu imajın sonuçlarından da söz etmektedir. Buna göre bu imajın olumlu ya da olumsuz olmasına göre birey, o nesneye yönelik belli bir davranış içine girebilmektedir. Sonuç olarak tutum, bir bireyin belli bir nesneyle etkileşimi sonunda o nesneyle ilgili zihninde oluşan imaj olarak da tanımlanabilir. Bireyin söz konusu nesneyle ilgili zihninde oluşan imaja göre birey, o nesneye yaklaşma ya da ondan uzaklaşma eğilimine girebilmektedir.

Görüldüğü gibi motivasyona benzer şekilde tutumun da bireyi belirli bir yönde davranmaya yönlendirdiği düşünülmektedir. Bunun anlamı bireyin olumlu tutum gösterdiği bir nesneyi sevmesi ve ona doğru yönelmesi; tersi durumda ise, ondan

kaçınması ya da uzaklaşması eğiliminde olduğudur. Dolayısıyla bazı durumlarda tutumun motivasyon işlevini yerine getirdiği söylenebilir. Daha da önemlisi tutumun motivasyon işlevini yerine getirdiği durumlarda sözü edilen motivasyonun dışsal değil içsel motivasyon olduğu görülmektedir. Nitekim tutumu nedeniyle belli bir davranışa yönelen bir bireyin sahip olduğu motivasyonun kendi iç dinamiklerinden kaynaklandığı, dolayısıyla bu bireyin içsel bir motivasyona sahip olduğu söylenebilir. Bu durum, tutumla davranış arasında sıkı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Kağıtçıbaşı (2008) ve İnceoğlu (1993) da literatürde yapılan tutum tanımlarında tutumla davranış arasında bir ilişki kurulduğuna dikkat çekmektedirler. Kağıtçıbaşı (2008) birçok tutum tanımına işaret ederek tutumların doğrudan gözlenemediğini ancak davranış yoluyla ölçülebildiğini ifade etmektedir. Bir başka deyişle, bir bireyin tutumu doğrudan gözle görülemez ancak onun davranışları gözlemlenerek herhangi bir nesneye yönelik tutumu hakkında bilgi sahibi olunabilir. Benzer şekilde İnceoğlu (1993) da birçok tutum tanımından hareketle, tutumun davranışa hazırlayıcı bir eğilim olduğunu ve bu eğilimin oluşumunda, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerin yer aldığını ifade etmektedir. Buna göre bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayıma göre bireyin bir nesne ile ilgili bildikleri o nesneye olumlu bakmasını sağlıyorsa bireyin o nesneye ilişkin tutumu olumludur ve bunu sözleri ve davranışları ile gösterir. Genel olarak, bireyin bir nesneyle ilgili bildikleri bilişsel ögeyi, nesneye ilişkin duyguları duyuşsal ögeyi ve nesneyle ilgili sözleri ve davranışları ise davranışsal ögeyi oluşturmaktadır.

Literatürdeki birçok başka çalışmada (Arkonaç, 2008; Gardner, 1985; Güney, 2013; Jain, 2014; Yüksel, 2006) da, tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerden oluşan bir yapı içinde tanımlandığı görülmektedir. Buna göre, bireyin tutum nesnesine yönelik sahip olduğu görüşleri, fikirleri ve inançlarının toplamı bilişsel boyutu; tutum nesnesine yönelik sevme ya da sevmeme gibi duyguları ve değerlendirmeleri duyuşsal boyutu; düşünce ve duygularına paralel olarak sergilediği sözel ya da uygulamalı davranışları ise davranışsal boyutu oluşturmaktadır. Bu üç

bileşen, tutumun yöneldiği olgu, olay ve/veya nesneye yönelik duyguları, harekete geçmeye yönelik eğilimleri ve inançları ifade etmektedir.

Ayrıca Tavşancıl'a (2014) göre tutumlar, yaşantılar yoluyla öğrenilir, belli bir devamlılık gösterir, bir tepki gösterme eğilimidir, olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir ve benzer nesnelerle karşılaştırmalar sonucunda oluşur. Tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerin gücünün toplamına göre belli bir güce; tutum nesnesi ile ilgili bilgi, duygu ve davranışların kapsamına göre belli bir karmaşıklığa; öğeler arasında belli bir tutarlılığa ve benzer başka tutumlarla belli bir ilişkiye sahip olduğu (Kağıtçıbaşı, 2008) ifade edilmektedir. Görüldüğü gibi tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenleri birlikte vurgulanmaktadır. Ancak her ne kadar literatürde tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları birlikte vurgulansa da Jain'e (2014) göre duygular, tutumun gelişim sürecinde çok önemli bir rol oynamakta ve duyuşsal boyut, tutumun en önemli boyutunu oluşturmaktadır.

Bu açıklamalardan hareketle, tutumun bireyin davranışlarını yönlendiren karar verme sürecinde önemli bir rol oynadığı, tutum nesnesine yönelik olumlu tutum belirten bireylerin söz konusu nesneye yönelik olumlu; tersi durumda ise olumsuz davranışlar sergilemesinin güçlü bir beklenti olduğu söylenebilir. Örneğin tutumun nesnesinin belli bir ders olduğu düşünülürse, bir öğrencinin o derse yönelik olumlu tutum geliştirmesi, o öğrencinin söz konusu dersle ilgili çalışmalara yönelmesi anlamına gelebilir. Dolayısıyla, herhangi bir öğrencinin herhangi bir derse yönelik tutumu olumlu yönde değiştirilebildiğinde, bu değişiklik o öğrencinin o dersle ilgili çalışmalara daha çok zaman ayırmasına ve yeni öğrenmeler gerçekleştirmesine neden olabilir. Nitekim birçok çalışmada (Brown, 2000; Ellis, 2008; Elyıldırım ve Ashton, 2006; Masgoret ve Gardner, 2003) tutum ile öğrenme arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu tespitten hareketle, eğitim ortamlarında tutumu etkileme potansiyeline sahip herhangi bir müdahalenin dolaylı olarak öğrenmeye olumlu katkı yapmasının mümkün olduğu çıkarımı yapılabilir. Bu çıkarımın söz konusu müdahalenin tutumun öğrenilmesine aracılık ettiği ve tutumun öğrenmeyle kazanılabildiği şeklindeki bir anlama sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Esasen Ülgen (1994) de, tutumun öğrenmeyle kazanılabildiği ve değiştirilebildiği şeklinde bir görüşe sahip olduğunu ifade etmektedir. Ancak tutumun öğrenmeyle kazanılan bir özellik olduğu görüşünün bir varsayım olmaktan ileri gittiği ve literatürdeki birçok çalışmayla bu görüşün desteklendiği söylenebilir. Esasen tutumun çeşitli dışsal faktörlerle değiştirilebilen bir özellik olduğu görüşünün çok eski çalışmalardaki (Thurstone, 1927; 1931) bulgulara dayandığı görülmektedir. Thurstone'un (1931) çalışmasında, benzer çevrelerden oluşturulmuş ve Çin kültürüne yönelik tutum seviyeleri bir hafta öncesinden ölçülmüş iki benzer öğrenci grubundan birincisine (n= 182) Çin kültürünü iyi gösteren, ikincisine (n= 172) ise kötü gösteren bir film izlettirildikten bir gün sonra tekrar yapılan tutum ölçümünde, öğrencilerin tutumlarının birinci grupta olumluya, ikinci grupta ise olumsuzla doğru yöneldiği tespit edilmiştir. Bu deneysel çalışmanın, bir toplumun kültürünü karşıt yönlerde gösteren iki farklı filmin, benzer öğrencilerin söz konusu topluma yönelik tutumları üzerinde, filmin yaklaşımıyla uyumlu şekilde yarattığı iki karşıt yöndeki etkiyi çarpıcı bir şekilde göstermesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu durum, tutumun değiştirilebilen bir özellik olduğu görüşüne bir destek olarak yorumlanabilir.

Tutumun dışsal faktörlerle etkilenebilen ve değiştirilebilen bir özellik olduğu görüşüne destek olarak yorumlanabilen yukarıdaki çalışmanın bulgusuna benzer bulgular tespit eden birçok başka çalışmanın daha sonraki yıllarda da yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda öğretme yoluyla öğrenme (Aslan, 2017), öğretmenlerin kendi konu alanlarına yönelik ilgi seviyeleri (Breen, 1979), eğitim kademelerindeki ilerleme (Buschenhofen, 1998; Parker ve Paradis, 1986), herhangi bir dersin zorlayıcılık seviyesinin düşürülmesi (Elyıldırım ve Ashton, 2006), İngilizce öğretiminde zihin haritası kullanımı (Gömleksiz ve Yetkiner, 2012), akran değerlendirmesi (Kastr, Tollefson ve Gilbert, 1987), araçsallık algısı (Özçetin ve Eren, 2010) gibi birçok faktörün öğrencilerin derse yönelik tutumunu anlamlı şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca Sosyal Öğrenme Teorisinde (Bandura, 1977) de, tutumun aile ve toplumun etkisi altında taklit ve model alma yoluyla öğrenildiği ifade edilerek değişebilen özelliğine vurgu yapılmaktadır.

Yukarıdaki çalışmalardaki bulguların, tutumun sabit bir değişken olmadığı, aksine, değişebilen bir özelliğe sahip olduğu çıkarımını yapmak için yeteri kadar kanıt sunduğu söylenebilir. Diğer yandan, konuyla ilgili literatürde tutumun bazı durumlarda sabit kalabildiğine ilişkin bulguların elde edildiği çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Yang ve Lau (2003) tarafından gerçekleştirilen boylamsal bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları üç yıl süreyle elde edilen verilerden hareketle analiz edilmiş ve sonuç olarak öğrencilerin tutumları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Ancak, bu çalışmada öğretme ve öğrenme süreçlerinin kontrol edilmemiş olması ve tutum değişiminin yalnızca zamanın bir fonksiyonu olarak incelenmiş olması, söz konusu değişimeme durumunun hangi kaynağa bağlı olduğunu açıklanmaksızın bırakmaktadır. Esasen tutumla ilgili çalışmaların geneli dikkate alındığında, tutumun değiştirilebilen bir özellik olduğu çıkarımını yapmak oldukça mümkün görünmektedir. Dolayısıyla tutumun değiştirilebilen bir özellik olarak görülmesi ve tutumla öğrenme arasında bir ilişki kurulması nedeniyle literatürde tutuma özel bir önem verildiği söylenebilir.

Nitekim literatürde birbirinden çok farklı tutum nesnelerine odaklanan birçok çalışma olduğu görülmektedir. Ancak her şey tutumun nesnesi olabilse de, eğitim ortamlarında en önemli görülen tutum nesnesinin okullardaki dersler ve bu dersler çevresinde yoğunlaştığı söylenebilir. Bu kapsamda yapılan çalışmalar sayesinde, öğrencinin konu, okul, öğretmen vb. öğelere karşı tutumu ile ders başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Açıkgöz, 1992; Ba-Udhan, 2010; Bloom, 1995; Genç ve Kaya, 2011) bilinmektedir. Literatürde tutum nesnesi olarak İngilizce dersi de oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu kapsamda özel olarak İngilizce öğrenmeye yönelik tutum, bir yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenme konusunda öğrencinin algıları, anlayışları, inançları ve deneyimleri (Al-Noursi, 2013) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan hareketle, İngilizceye yönelik olumlu tutumun da İngilizce öğrenmek için gerekli olan davranışlara yol açması beklenebilir.

İngilizcenin bir dünya dili olması (Alptekin, 2005) nedeniyle, çağımızda İngilizce öğrenmenin oldukça önemli kabul edildiği bilinmektedir. Diğer yandan, Türkiye özelinde İngilizce öğretiminin yeterli seviyede olmadığına tespit edildiği

(Koru ve Akesson, 2011) ifade edilmektedir. Türkiye’de İngilizce öğretimi açısından önemli bir problem olarak değerlendirilen bu durumun nedenlerinden birinin de Türk öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumu olduğu söylenebilir. Çünkü akademik başarı (Kazazoğlu, 2013), ders sevgisi, derse bağlılık ve öğrenme ısrarı (Mustafa, Rashid, Atmowardoyo ve Dollah, 2015) gibi önemli faktörlerle arasında ilişki olduğu tespit edilen İngilizceye yönelik tutumun Türkiye’deki üniversite öğrencilerinde düşük olduğu (Çakıcı, 2007) ifade edilmektedir. Bu durumda, Türkiye’de İngilizce öğretiminde tutuma özel bir önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

İngilizce öğretiminde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarından kaynaklanan sorunların bazen yeteri kadar anlaşılamadığı görülmektedir. Nitekim öğrencilerin İngilizce derslerinde bazen herhangi bir nedenle sessiz kalmalarının öğretmenler tarafından doğrudan tutum ve motivasyona bağlı olarak yorumlanabildiği (Fırat, 2009) ifade edilmektedir. Ancak nedeni bilinmeyen böyle durumları öğretmenlerin sadece kendi sezgilerini kullanarak doğrudan tutum ve motivasyonla ilişkilendirmesinin yanlış olduğu söylenebilir. Bu kapsamda, İngilizce öğretmenlerinin etkili bir İngilizce öğretimi yapabilmek için öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının ne seviyede olduğunu tespit etmesi (Erdem, 2007) ve ona göre önlem alması tavsiye edilmektedir. Esasen bazen öğretmenler sezgilerinde yanılabilir de, çoğu zaman öğrenciler gerçekten de istemli ya da istemsiz şekilde yabancı dil öğrenimine yönelik olumsuz tutum geliştirebilmekte (Ellis, 2008) ve yabancı dil öğreniminde sorunlar yaşayabilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını belirlemeye odaklanan çalışmaların İngilizce öğretiminde karşılaşılan bazı sorunları açığa çıkarma potansiyeline sahip olduğu söylenebilir.

İngilizceye yönelik tutum yanında, uzaktan eğitime yönelik tutumun da literatürde geniş bir şekilde incelendiği görülmektedir. Bu kapsamda, uzaktan eğitimin geleneksel eğitimden farklılaşan ders, öğretici ve öğrenciye özel bazı niteliklerinin olduğu ve bu niteliklerin tutum gibi çok önemli bir faktörle ilişkilendiği (Smidt, Bunk, McGroroy, Li ve Gatenby, 2014) bilinmektedir. Uzaktan eğitime yönelik tutumla ilgili çalışmalarda, uzaktan eğitimin teknoloji ağırlıklı olması nedeniyle teknolojiyle ilgili faktörlerin ve yüz yüze iletişim imkânının bulunmaması ve öğrenciye yalnızlaşmışlık

hissi yaşatması gibi nedenlerle bireysel faktörlerin özel olarak incelendiği (Moore ve Kearsley, 2005; Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2003) ifade edilmektedir.

Uzaktan eğitimin teknoloji ağırlıklı olması, doğal olarak uzaktan eğitimdeki öğrencinin teknolojiyi iyi kullanmasını gerektirmektedir. Bu nedenle literatürdeki birçok çalışmanın, uzaktan eğitimde teknoloji ile ilgili faktörlere odaklandığı ve bu kapsamda birçok bulguyu rapor ettiği bilinmektedir. Nitekim literatürde uzaktan eğitimde teknoloji ile ilgili faktörlere odaklanan bazı çalışmalarda, öğrencilerin teknolojiyi kontrol edebilme yeteneğinin uzaktan eğitime katılımıda önemli bir rol oynadığı (Holley ve Oliver, 2010; Smart ve Cappel, 2006) ve birçok öğrencinin bilgisayar kaygısı yaşadığı (Sun, Tsai, Finger, Chen ve Yeh, 2008) yönündeki bulgular yer almaktadır. Literatürde, uzaktan eğitimde tutumun bireysel etkileşim, esneklik, mahremiyet, bilgi zenginliği, alıştırmaları tekrar etme imkânı ve bilgisayar okuryazarlığı gibi çeşitli faktörlerle ilişkili olduğu (Felix, 2001) yönünde bulgular görülmektedir. Ayrıca, bazen öğrencilerin ders için gerekli materyali kendi cihazlarına indirirken bu işlemin uzun zaman alabildiği ve bu durumun da öğrencinin motivasyonuna zarar verdiği (Bolliger, Supanakorn ve Boggs, 2010) yönünde bulgular da literatürde yer almaktadır.

Diğer yandan, literatürdeki birçok çalışmanın uzaktan eğitimde iletişim konusuna odaklandığı görülmektedir. Bu kapsamda yapılan çalışmalarda, uzaktan eğitimde iletişim konusuna yönelik çeşitli bulgular rapor edildiği bilinmektedir. Nitekim yapılan bir çalışmada (Lee, Srinivasan, Trail, Lewis ve Lopez, 2011), uzaktan eğitimde öğrencilerin öğretmen ve akranla etkileşime değer verdiği ve bundan yarar sağladığı tespit edilmiştir. Buna göre bu tür etkileşimler, uzaktan eğitimdeki öğrencilerin yalnızlaşmışlık hissinden kurtulmasına ve yeterli destek algısı geliştirmesine önemli katkılar sunmaktadır. Yapılan başka bir çalışmada (Smart ve Cappel, 2006), uzaktan eğitim sistemine eklenen ilginç ders materyallerinin öğrenci motivasyonunu yükselttiği tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan başka bir çalışmada (Gilbert, Morton ve Rowley, 2007), öğrencilerin uzaktan eğitim sistemindeki tartışma sayfalarında rahat hissetmesi, onların motivasyonlarına bağlı olarak açıklanmaktadır.

Esasen uzaktan eğitimde öğrencilerin yalnızlaşmışlık hissi yaşaması gibi duyuşsal problemlerin uzaktan eğitimin doğasından kaynaklandığı söylenebilir. Geleneksel bir sınıfta öğrenciler hem akran hem de öğretmen yardımına fiziki olarak ulaşabilmektedir. Ancak uzaktan eğitimde bu imkânların fiziki olarak yer almaması, öğrencilerin farklı duyuşsal problemler yaşamasına ve bu problemlere farklı çözümler aramasına neden olabilmektedir. Nitekim uzaktan eğitimde öğrenciler, fiziki olmasa da çeşitli iletişim araçlarını kullanarak akran ve öğretmen yardımlarına ulaşmaya çabalamaktadır.

Özetle, literatürde oldukça önem verilen ve herhangi bir dışsal bir müdahale ile değiştirilebildiği literatürde yer alan oldukça çok sayıdaki çalışmanın (Aslan, 2017; Bandura, 1977; Breen, 1979; Buschenhofen, 1998; Elyıldırım ve Ashton, 2006; Gömleksiz ve Yetkiner, 2012; Kastr, Tollefson ve Gilbert, 1987; Özçetin ve Eren, 2010; Parker ve Paradis, 1986; Tavşancıl, 2014;Thurstone, 1927; Ülgen, 1994) bulgularında rapor edilen tutumun, ÖYÖ eğitimi verilmesi gibi oldukça önemli bir müdahale değişkeni ile de değiştirilmesinin mümkün olduğu sonucu çıkarılabilir. ÖYÖ eğitimi sayesinde ÖYÖHB seviyesi yükselen ve İngilizce dersini uzaktan eğitim yoluyla alan öğrencilerin hem İngilizce ders başarısında hem İngilizce dersine yönelik tutumunda hem de uzaktan eğitime yönelik tutumunda olumlu yönde değişiklik gözlenmesi ihtimali bulunmaktadır. Bu nedenle, uzaktan İngilizce eğitimine ek olarak ÖYÖ eğitimi vermenin öğretmen adaylarının İngilizce ders başarısına, İngilizce dersine yönelik tutumuna ve uzaktan eğitime yönelik tutumuna etkilerinin incelenmesi bu çalışmanın kapsamı olarak belirlenmiştir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilgili araştırmaların özetlenmesi için ÖYÖ, uzaktan eğitim ve tutumu ayrı ayrı veya birlikte merkezine alan bazı çalışmalar seçilmiştir. Bu seçimde çalışmaların bu çalışmanın kapsamına yakınlığına ve bu alanlardaki literatürü kapsamasına dikkat edilmiştir. Söz konusu alanlardaki yurt dışı ve yurt içi çalışmalar aşağıda sırayla özetlenmiştir.

2.2.1. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Yapılan yurt dışı literatür taramasında, literatürde bu çalışmanın kapsamıyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili çok sayıda çalışma olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen çalışmalar arasından, bu çalışmanın özel amaçlarıyla daha yakından ilgili olduğu düşünülen çalışmalar seçilerek aşağıda özetlenmiştir. Sıralamada, çalışmaların yayın yılları dikkate alınmış ve çalışmalar geçmişten bugüne doğru sıralanmış olup aynı yılda yapılan çalışmalar arasında ise alfabetik sıralama yapılmıştır.

2.2.1.1. Yurt dışında öz-yönetimli öğrenmeyle ilgili yapılan çalışmalar

Pachnowski ve Jurczyk (2000) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitimdeki üniversite öğrencilerinin ÖYÖ özellikleriyle ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Amerika'nın orta-batısındaki büyük bir üniversitede uzaktan eğitimle ders alan 17 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, Guglielmino (1977) tarafından geliştirilen Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve öğretim elemanları tarafından öğrencilerin tutumları, davranışları ve teknik becerileri için yapılan puanlamalar ile toplanmış olup Pearson Korelasyon analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğrencilerin ders başarıları ile ÖYÖHB düzeyleri arasında ilişki olmadığı, teknik becerileri ile orta, tutum ve davranışları ile ise yüksek seviye ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sze-yeng ve Hussain (2010) tarafından yapılan çalışmada, ÖYÖ özelliklerine sahip olmayı kolaylaştırmak için sosyal yapılandırmacı öğrenme ilkeleri ile tasarlanan Eğitimsel Tasarım ve Gelişim Modülünün uygulama sonuçlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Teknolojik, pedagojik ve içerik bilgisini entegre eden bu Modül kapsamında, Moodle çevrimiçi tartışma forumları, Google Docs ve Wikispaces gibi web teknolojisi platformları kullanılmıştır. Çalışma, yüksek lisans seviyesindeki 14 Eğitim Teknolojisi öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler, gözlem ve görüşme yoluyla toplanmış olup içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Sze-yeng ve Hussain (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin süreç hakkında yaptıkları yorumlar, bir eğri çizgi grafiği üzerinde gösterilerek yorumlanmıştır. Buna göre öğrenciler, öğretmen yönlendirmeli öğrenmeyi benimsedikleri çalışmanın başındaki durumlarını, “rahatlık alanı” olarak nitelendirmişlerdir. Öğrenciler, süreç içinde bu rahatlık alanından ayrılıp öz-yönetimli alana doğru ilerlerken uzun ve zorlu bir süreç yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yaşadıklarını ifade ettikleri bu uzun ve zorlu sürecin araştırmacı tarafından “dik yamaç öğrenme eğrisi” olarak nitelendirildiği görülmektedir. Bu dik yamaç öğrenme eğrisi sürecinde bulundukları esnada öğrencilerin çoğu, kendisini bir çıkmaz sokaktaymış gibi hissettiğini ifade etmiştir. Ancak bu zor zamanlarda verilen çevrimiçi yapılandırmacı destek sayesinde öğrencilerin çoğunun yeni duruma uyum sağlayabildikleri ve dönüşümü sağlayarak öz-yönetimli öğrenmeyi kabullendikleri ve benimsedikleri görülmüştür. Bu durum, süreç içinde yaşanan teknolojiyle ilgili birçok problemin işbirlikçi ve öz-yönetimli olarak çözüldüğü şeklinde anlaşılmaktadır. Çalışmada bazı öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeyi kabullenmediği görülmüş olup araştırmacı tarafından bu durum, öz-yönetimli öğrenmenin her öğrencinin ilgisini çekmemesi hatta bazı öğrencilere ürkütücü gelmesi ihtimaline bağlı olarak açıklanmıştır. Ayrıca çalışmanın sonucunda araştırmacı tarafından, öğretmenin “güce sahip olan” bir rolü bırakıp “gücü paylaştan” bir rolü benimsemesi ve böylece öğrencilerin aktif katılımcı olmalarını sağlaması gerektiği sonucu çıkarılmıştır.

Carpenter (2011) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin ÖYÖHB düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu ilişkinin Grow’un (1991) Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modelinin bir öngörüsü ile karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Psikoloji dersini aynı öğretim elemanından uzaktan eğitim formatında almayı seçen 25 ve yüz yüze eğitim formatında almayı seçen 25 olmak üzere toplam elli üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Dersler uzaktan eğitimde öz-yönetimli formatta, yüz yüze eğitimde ise öğretmen yönlendirmeli formatta olmak üzere iki farklı formatta tasarlanmıştır. Veriler, Guglielmino (1977) tarafından geliştirilen Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ile toplanmış olup bağımsız örneklemeler *t*-testi, ANOVA ve Pearson Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiştir. Bilindiği gibi Grow (1991) öğrencinin ÖYÖHB düzeyi ile dersi yürüten

öğretmenin yönlendirme seviyesi arasında büyük bir fark olduğunda bir uyumsuzluk uyarısı vermekte ve öğrencinin bu duruma yönelik bir direnç geliştireceğini ön görmektedir. Bu öngöründen hareketle bu noktada, düzeyine uygun olmayan bir formatta ders alan bir öğrencinin ders başarısının da düşük olması ihtimalinin hatırlatılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Nitekim analizler sonucunda, ders başarısı ile ÖYÖHB düzeyleri arasında uzaktan eğitimde ders alanlarda olumlu, yüz yüze eğitimde ders alanlarda ise olumsuz ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, uzaktan eğitimde ders alanların ÖYÖHB düzeyleri arttıkça başarıları da artarken yüz yüze eğitimde ders alanların ÖYÖHB düzeyleri arttıkça ders başarıları düşmektedir. Bu durumu, uzaktan eğitimin özerk öğrenci tipine, yüz yüze eğitimin ise öğretmen yönlendirmeli öğrenci tipine daha uygun olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür. Carpenter (2011) bu tespiti, Grow'un (1991) Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modelinin öngörüsüyle aynı yönde olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca analizler sonucunda, ÖYÖHB düzeyleri ile yaş değişkeni arasında olumlu ilişki tespit edilmiş olup başarı ile cinsiyet ve ders formatı değişkenleri arasında hiçbir ilişki tespit edilememiştir. Bu durum, öğrencilerin yaşları ilerledikçe ÖYÖHB düzeylerinin de yükseldiğine işaret etmektedir. Başarı ise, öğrencilerin kadın veya erkek olması veya öğretimin uzaktan veya yüz yüze yapılmasından bağımsız olarak şekillenmektedir.

Francom (2011) tarafından yapılan çalışmada, görev temelli yaklaşımın Biyoloji dersinde öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarına ve fen kavramlarını anlamalarına etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Amerika'nın güneydoğusunda büyük bir devlet üniversitesinin değişik bölümlerinde 2010-2011 Akademik yılında Biyolojideki Kavramlar dersini alan kontrol grubunda 311 ve deney grubunda 138 olmak üzere toplam 449 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen İşleyen Bellek Testi, araştırmacı tarafından geliştirilen Fen Kavramları Testi, Stockdale (2003) tarafından geliştirilen Kişisel Sorumluluğu Yönlendirme Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Görev Anketi ile toplanmış olup Kovaryans Analizi ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, görev temelli yaklaşımın

öğrencilerin akademik başarılarına ve ÖYÖHB düzeylerine etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmacı, görev temelli yaklaşımın öğrencilerin ÖYÖHB düzeylerine etkisi olmaması durumunu, çalışmadaki görevlerin zorlayıcı nitelikte olmasından dolayı öğrencilerin öğretmenin yönlendirmesine ihtiyaç duymaya devam etmesine bağlı olarak yorumlamıştır.

Chou (2012) tarafından yapılan çalışmada, ÖYÖHB seviyelerine göre üniversite öğrencilerinin ders başarıları arasındaki farkın incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Tayvan'daki bir teknoloji üniversitesinin Elektronik Mühendisliğinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. İki bölümden oluşan çalışmanın birinci bölümündeki örneklemini, bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilen bir saatlik çevrimiçi bir derse katılan 48 öğrenci; ikinci bölümündeki örneklemini ise sekiz hafta boyunca süren gerçek anlamda bir çevrimiçi derse katılan 38 öğrenci oluşturmaktadır. Ayrıca ikinci bölümdeki öğrenciler, ÖYÖHB seviyelerine göre düşük ve yüksek şeklinde iki kategoriye ayrılmıştır. Çevrimiçi derslerin başarı puanlarına ilişkin veriler, ders kapsamında yapılan testler aracılığıyla elde edilmiştir. ÖYÖHB seviyesine ilişkin veriler ise Guglielmino (1977) tarafından geliştirilen Öz-Yönetimli Öğrenemeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ile toplanmıştır. Birinci bölüme ait verilerin analizi Pearson Korelasyon Analizi ile ikinci bölüme ait verilerin analizi ise Tek Yönlü Çoklu Varyans Analizi ile analiz edilmiştir.

Chou (2012) tarafından yapılan çalışmanın birinci bölümü için yapılan korelasyon analizi sonucunda, öğrencilerin ÖYÖHB seviyeleri ile bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilen çevrimiçi derste başarıları arasında anlamlı seviyede olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Bunun anlamı ÖYÖHB seviyesi yükselen öğrencilerin ders başarılarının da yükseldiğidir. Bu bulgu, öğrencilerin çevrimiçi ders başarılarının yüksek ve düşük ÖYÖHB seviyesine göre farklılaşması beklentisine yol açmaktadır. Ancak çalışmanın ikinci bölümü için yapılan varyans analizi sonunda bu beklentinin gerçekleşmediği görülmüştür. Nitekim varyans analizi sonunda ÖYÖHB seviye kategorilerine göre (düşük/yüksek), çevrimiçi ders başarıları puanlarında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Chou (2012) tarafından yapılan çalışmanın birinci bölüm bulgusu ile ikinci bölüm bulgusu arasındaki çelişki, araştırmacı tarafından bazı olası nedenlere bağlı olarak açıklanmaktadır. Birinci olası neden, çalışmanın her iki bölümünün farklı örneklemlemlerle yapılması ve farklı örneklem seçim yöntemlerinin benimsenmesi olarak ifade edilmiştir. Nitekim birinci bölüm tek ders saati ile sınırlı olması nedeniyle bu bölümde seçkisiz örneklem yöntemi benimsenebilirken; ikinci bölümün sekiz hafta süren bir süreçte gerçekleştirilmesi nedeniyle bu bölümde kolayda örneklem yöntemi benimsenebilmiştir. Araştırmacı çalışmadaki çelişkili bulguları, örneklem farklılıklarına bağlı olarak açıklamaktadır. Buna göre, iki örneklemde bulunan öğrenciler arasında çeşitli bireysel farklılıklar bulunabilme ihtimalinden söz edilmektedir. Örneğin ikinci örneklemdeki öğrencilerin bireysel özelliklerinin İnternet tabanlı öğrenme ortamına uygun olmama ihtimaline dikkat çekilmektedir. Ayrıca birinci bölüm çalışması bir ders saati ile sınırlı olmasına rağmen ikinci bölüm çalışması sekiz hafta sürmüştür. Öğrencilerin ÖYÖHB seviyeleri her iki bölüm çalışmasında da sadece süreç başında belirlendiğinden, ikinci bölüm çalışmasındaki sekiz haftalık uzun süreç sonunda bazı öğrencilerin ÖYÖHB seviyelerinin kontrol edilemeyen nedenlerle değişmiş olma ihtimali de hatırlatılmaktadır. Son olarak, birinci bölüm çalışması bir ders saatinde öğrencinin bireysel çalışmasını gerektirirken ikinci bölüm çalışması sekiz haftalık süreç boyunca öğretmen ve akran yardımı gibi yardım alma fırsatlarına da imkân tanımaktadır. Bu durumun düşük ve yüksek ÖYÖHB seviyesine sahip öğrenciler arasındaki eşitsizliklerin değişik yöntemlerle telafi edilmesine de yol açmış olma ihtimali ifade edilmiştir.

Du (2012) tarafından yapılan çalışmada, çalışma planlarını kullanarak ÖYÖHB seviyesini yükseltmeyi hedefleyen bir projenin uygulama detaylarının açıklanması amaçlanmıştır. Bu çalışmada, ÖYÖ konulu çalışma yapmayı planlayan araştırmacılara uyarı amacıyla önemli bir gözlemsel veriye dikkat çekildiği görülmektedir. Buna göre, ÖYÖ yaklaşımını uyguladığını iddia eden bazı öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının tam tersi yönde olabildiği ifade edilmektedir. Araştırmacı bu veriyi, geleneksel öğretmen yönlendirmeli metotların küresel çapta eğitim hayatında derin bir şekilde yer ettiğine bir işaret olarak yorumlamaktadır. Bu kapsamda araştırmacı, öğrenci merkezli yaklaşımı tercih ettiğini iddia eden birçok öğretmen ve öğrencinin, belki farkına bile

varmadan, öğrenci merkezli yaklaşım adı altında öğretmen yönlendirmeli uygulamalar yapabildiği yönünde yorum yapmaktadır.

Wang (2012) tarafından yapılan çalışmada, 2010 yılında Çin'deki değişik üniversitelerde Çince öğreten beş öğretim elemanının kendi başına İngilizce öğrenme amaçlı İngilizce dizi izleme konusundaki tecrübelerinin nitel bir yaklaşımla incelenmesi amaçlanmıştır. Veriler, görüşmeler yoluyla elde edilmiş olup içerik analiziyle analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, internette İngilizce dizilerin izlenmesi yoluyla yapılan öz-yönetimli İngilizce öğreniminde ÖYÖ ile başarı arasında ilişki olduğu görülmüştür. Bu noktada yaptığı açıklamada araştırmacı, İngilizce dizi izlemek yoluyla İngilizce öğrenmek isteyen bireylerin öğreticiden en uygun dizi seçimi, izlemeden önce, izlerken ve sonrasında neler yapacağı ve daha sonra nasıl pratik yapması gerektiği gibi konularda yeterli başlangıç yönlendirmesi alması durumunda, öğrenmenin daha verimli olacağını ifade etmektedir. Ayrıca araştırmacı, İngilizce dizi izlemenin İngilizce öğrenmedeki önemine vurgu yaparak, gelecekteki araştırmacılara bu alanda çalışma yapmayı önermektedir.

Zander, Boustedt, Eskerdal, McCartney, Mostrom, Sanders ve Thomas (2012) tarafından 2008-2012 yılları arasında yapılan ve süreci halen devam eden nitel bir çalışmada, bilgisayar endüstrisinde çalışan on kişinin ÖYÖ ile ilgili kendilerine ait düşünceleri, yöneticilerine yönelik algıları ve bu çalışanların kendi ÖYÖ tecrübelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya katılanların tamamı bilgisayar alanında istihdam edilmiş olup bunlardan dördü büyük şirketlerde, biri danışman olarak, dördü küçük yazılım şirketlerinde ve biri de bir üniversitede bilgisayar programcısı olarak çalışmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiş olup içerik analiziyle analiz edilmiştir. Çalışmaya katılanların genel olarak üzerinde hemfikir olduğu düşünceler çalışmanın sonuçları olarak bildirilmiştir. Buna göre çalışmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir: Bilgisayar endüstrisinde halen çalışanlar ve gelecekte çalışacak olanlar ÖYÖ özelliklerine sahip olmalıdır. Teknoloji alanındaki gelişmelerle birlikte son yıllarda ÖYÖ'nün önemi artmıştır. Öğrenmeye isteklilik, yeni şeyleri denemeye açıklık, özerk şekilde çalışma yeteneği, yeteri seviyede sabır, soyut ve somut şeyleri görebilecek kadar yetkinlik, başkalarıyla birlikte çalışma ve başkalarını motive

etme becerileri gibi özellikler önemli ÖYÖ özellikleridir. Bilgi araştırmada kitap, el kılavuzu, çevrimiçi forumlar, çevrimiçi örnek programlar gibi değişik yöntemler kullanılsa da Google arama motoru en temel bilgi araştırma yöntemidir. ÖYÖ’de başkalarıyla iletişim kurmak önemlidir. Bu çalışmanın bilgisayar endüstrisinde çalışanların ÖYÖ ile ilgili düşünceleri, yöneticilerine yönelik algıları ve ÖYÖ tecrübeleri hakkında fikir vermesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Botero ve Questier (2016) tarafından yapılan çalışmada, mobil destekli dil öğreniminin (söz konusu çalışmada Duolingo dil uygulama aracı) ÖYÖ’ye desteğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, mobil desteğiyle yabancı dil dersi alan 574 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın başlangıcında öğrencilere öncelikle Duolingo uygulamasıyla ilgili bilgi verilmiş ve uygulamayı kullanmaları teşvik edilmiştir. Veriler, uygulama izlenmesinin takibi, anketler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiş olup içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrenciler, uygulamaya yüksek değerler atfetmelerine rağmen uygulamayı kullanımları düşük seviyede kalmıştır. Öğrencilerin bu düşük seviye katılımlarını, çoğunlukla yaşamlarında yerine getirmek zorunda oldukları başka işlere bağlı olarak açıkladıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin katılım için çoğunlukla dışsal bir motivasyona ihtiyaç duydukları yönünde ifade verdikleri görülmüştür. Araştırmacılar bu verilerden hareketle, öz yönetimli öğrenmenin geliştirilmesi aşamasında rehberlik ve modellemenin gerekli olduğu şeklinde bir sonuç çıkarmıştır.

Hao ve Lee (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının ters yüz sınıflara dair kaygılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 2014 bahar döneminde Taiwan’da bir üniversitede ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören 470 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, Hall, George ve Rutherford (1977) tarafından geliştirilen Öğretmen Kaygısı Anketi, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği ve Archambault ve Crippen (2009) tarafından geliştirilen TPACK Ölçeği ile toplanmış olup Pearson Korelasyon Analizi ile analiz edilmiştir. Analizlerin sonucuna göre, öğretmen adaylarının kaygıları çoğunlukla kendilerine yönelik boyutlarda yoğunlaşmaktadır. Öz-yeterlik ve teknoloji bilgisi dışındaki bilgi türleri ile birçok kaygı arasında ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca bulgulara göre, kadınların farkındalıkları ve

yönetime dair kaygıları erkeklerden daha fazladır. Fen alanı dışındaki öğretmen adaylarının bilgi, bireysel ve işbirliği yönündeki kaygıları da daha fazladır. Bu çalışmanın bir başka bulgusuna göre ise, son sınıf öğrencileri ters yüz sınıflarla ilgili en yüksek farkındalık seviyesine sahiptir.

Sohrabi ve Iraj (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin derslerde kullanılan farklı dijital kaynak tiplerine yönelik algı farklılıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Farklı öğrenci profiline sahip 12’şer öğrenciden toplam 24 lisansüstü öğrencinin 17 hafta boyunca öğrenim gördüğü ters yüz düzenli iki sınıfta yapılan aksiyon araştırması tipi bu çalışma, öğrenci gruplarının derslerde kullanılan farklı dijital kaynak tiplerine yönelik algı farklılıklarına odaklanmıştır. Birinci grup, 23-28 yaşları arasında, 3-6 yıl deneyimli ve işyerinde operasyonel seviyede görevlere sahip öğrencilerden oluşurken ikinci grup, 36-60 yaşları arasında, 20+ yıl deneyimli ve işyerinde yönetimsel görevlere sahip öğrencilerden oluşmaktadır. Amaç olarak, birinci gruptaki öğrencilerin akademik başarıya, ikinci gruptaki öğrencilerin ise işyerilerindeki problemleri çözmeye odaklandığı tespit edilmiştir. Öğrenciler farklı amaçlara odaklansa da, her iki gruptaki öğrencilerin de ters yüz sınıfa yönelik olumlu tepkiler verdikleri görülmüştür. Ayrıca her iki gruptaki öğrencilerin de internette serbest bir araştırmada bulunabilecek kaynaklar ve belgeselleri tercih ettiği üniversite tipi videolar ve adı verilen bir sitedeki kısa kitap ve rapor tipi kaynakları tercih etmedikleri görülmüştür.

Khiat (2017) tarafından yapılan çalışmada, ÖYÖ ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2013 yılında Singapur’daki bir üniversitenin değişik bölümlerinde kayıtlı 12698 öğrenci içinden çevrimiçi bir anketi dolduran 1695 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan 66 soruluk çevrimiçi bir anket aracılığıyla toplanmış olup aritmetik ortalama ve yüzde değerleri ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, on bir adet ÖYÖ göstergesinin tamamının (hedef belirleme, teknik hazırbulunuşluk, zaman yönetimi, erteleme yönetimi, not tutma becerisi, ödev hazırlama, araştırma kabiliyeti, seminer dersine hazırbulunuşluk, çevrimiçi derse hazırbulunuşluk, sınava hazırlık ve stres yönetimi), akademik başarıyla doğrudan ya da dolaylı şekilde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Saeid ve Eslaminejad (2017) tarafından yapılan çalışmada, üniversite mezunlarının ÖYÖHB seviyeleriyle akademik öz-yeterlik ve başarı motivasyonu arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, İran'da Rafsanjan Payamnoor Üniversitesinden 2014-2015 akademik yılında mezun olan 322 mezun oluşturmaktadır. Veriler, Guglielmino (1977) tarafından geliştirilen 58 maddelik Öz-Yönetimli Öğrenemeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin araştırmacı tarafından gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışması sonunda, elli maddeye indirilen formuyla toplanmıştır. Yapılan regresyon analizine göre, mezunların ÖYÖHB seviyelerinin akademik öz-yeterlik varyansının %14'ünü, başarı motivasyonu varyansının ise %20'sini açıkladığı tespit edilmiştir.

Nottidge ve Louw (2017) tarafından yapılan karışık desenli bir çalışmada, Tıp Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin ÖYÖ durumları ve öğretim elemanlarının ÖYÖ'ye yönelik algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Nijerya'da bir üniversitenin Tıp Fakültesinin son sınıfında öğrenim gören kırk öğrenci ve aynı fakültede öğretim yapan dokuz öğretim elemanı oluşturmaktadır. Veriler, Williamson (2007) tarafından geliştirilen altmış maddelik Öz-Yönetimli Öğrenme Öz-Puanlama Ölçeği ile toplanmıştır. Ayrıca öğretim elemanlarının ÖYÖ ile ilgili algılarına ait veriler, odak grup tartışmaları aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmada öğretim elemanları, öğrencilerin ÖYÖHB seviyelerinin düşük olduğu beklentilerini belirtmelerine rağmen ölçekten elde edilen sonuçlar, öğrencilerin ÖYÖHB seviyelerinin orta seviyede olduğunu göstermiştir. Ayrıca, odak grup tartışmalarında, ÖYÖ kavramının öğretim elemanları için yeni bir kavram olduğu anlaşılmış ve onların ÖYÖ kavramına yönelik genelde olumsuz görüşler bildirdiği görülmüştür. Ancak odak grup tartışmalarında kendilerinden ÖYÖ ile bağlantılı bazı kavramlar türetmeleri ve bunları olumlu ve olumsuz şeklinde etiketlemeleri istendiğinde, öğretim elemanlarının olumsuz kavramlar yanında olumlu kavramlar da türettikleri görülmüştür. Bu çalışmadaki öğretim elemanları, yine tamamını kendilerinin türettiği kavramlardan öz-motivasyonlu öğrenme, başlatıcı rol oynama, görev değişimi, etkileşim, ortaklık ve rehberli öğrenme kavramlarını olumlu; öz-yönetimli öğrenme ve öz-öğretme kavramlarını ise olumsuz olarak etiketlemişlerdir. Ayrıca bu çalışmada öğretim elemanlarının, öğrenmenin sorumluluğunu öğrenciye vermenin çok iyi bir fikir olmadığı yönünde bir görüşe sahip

oldukları tespit edilmiştir. Genel olarak öğretim elemanları, böyle bir uygulamanın bir Tıp mezununun sahip olması gereken yeterlikleri karşılamayacağını düşünmektedir. Bununla birlikte ÖYÖ ile ilgili bazı kavramların öğretim elemanlarınca olumlu algılanması, onların ÖYÖ'ye tamamen karşı olmadıkları ancak radikal bir ÖYÖ'ye karşı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle araştırmacı, formal eğitimde radikal bir ÖYÖ yerine öğretmenin devamlı rehberlik ettiği bir ÖYÖ formatının öğretim elemanları tarafından daha çok kabul gördüğü sonucuna ulaşmıştır.

Geng, Law ve Niu (2019) tarafından yapılan betimsel bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin ÖYÖ, teknolojiye hazırbulunuşluk ve öğrenme motivasyonu puanlarının Araştırma Topluluğu hazırbulunuşluklarına etkisinin harmanlanmış ve geleneksel eğitimde karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, mühendislik eğitimini harmanlanmış eğitim yoluyla alan 94 ve örgün eğitim yoluyla alan 113 olmak üzere toplam 207 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, Law ve Geng (2018) tarafından geliştirilen Öğrenme Motivasyonu Ölçeği, Lee, Tsai, Chai ve Kohl (2014) tarafından geliştirilen Teknoloji ile Öz-Yönetimli Öğrenme Algısı Ölçeği, Parasuraman ve Colby (2015) tarafından geliştirilen Teknoloji Hazırbulunuşluk İndeksi Ölçeği ile ve Arbaugh, Cleveland-Innes, Diaz, Garrison, Ice, Richardson ve Swan (2008) tarafından geliştirilen Araştırma Topluluğu Ölçeği ile toplanmış olup bağımsız örneklem *t*-testi, ANOVA, Pearson Korelasyon analizi ve Path Modelleme analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, harmanlanmış eğitimin öğrencilerin sınıfta sosyal katılımını kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin teknolojik hazırbulunuşluklarının örgün eğitime göre harmanlanmış eğitimde daha büyük bir role sahip olduğu yönündeki bir başka tespit de ifade edilmiştir. Araştırmacılar bu tespitleri, uygun bir harmanlanmış eğitim ortamının uyumlu bir topluluk oluşumunu sağlamaya ve öğrenciler arasındaki işbirliğini güçlendirmeye katkı sağladığı şeklinde yorumlamaktadır.

Yukarıda görüldüğü gibi, yurt dışı literatüründe ÖYÖ ile ilgili yapılan bazı çalışmalar bu çalışmanın kapsamına yakınlığı dikkate alınarak seçilmiş ve özetlenmiştir. Literatürde ÖYÖ ile arasında kurulan benzerlik (Hao, 2016) nedeniyle ters yüz öğrenmeyle ilgili bazı çalışmalara da bu bölümde yer verilmiştir. Özetlenen çok sayıda çalışmada, ÖYÖ ile başarı, motivasyon, öz-yeterlik, teknoloji, uzaktan eğitim ve

harmanlanmış eğitim gibi önemli birçok faktörün dikkate alındığı görülmektedir. Ancak daha çok sayıdaki çalışmada, ÖYÖ ile başarı arasındaki ilişkinin dikkate alındığı görülmektedir. Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli kapsamında ÖYÖ ile başarı arasındaki ilişkiye odaklanan bir çalışma da özetlenmiştir. Birçok çalışmada, ÖYÖ ile başarı arasında bir ilişkinin tespit edildiği bazı çalışmalarda ise böyle bir ilişkinin tespit edilemediği görülmektedir. Ayrıca ÖYÖ ile ilişkili olarak, öğretmen ve öğrenci algıları, öğretmen ve öğrenci algılarıyla gerçek uygulamalar arasındaki ilişki, öğretmen kaygıları gibi konularda yapılan bazı çalışmalar da özetlenmiştir. Özetlenen bazı çalışmalarda, ÖYÖ ile yaş arasında ilişki tespit edildiği genç yaştakilerin akademik başarıya, ileri yaştakilerin ise iş yerindeki problemlere odaklandığı görülmektedir. Diğer yandan ÖYÖ'nün, yapılandırmacılık ilkeleri ve TPAB bağlamında da incelendiği bazı çalışmalar da özetlenmiştir. Özetlenen bazı çalışmalarda ise, öğrencilere ÖYÖ özelliklerini kazandırma konusuna odaklanıldığı ve ÖYÖ özelliklerini kazandırma sürecinin uzun ve zorlu bir süreç olduğunun vurgulandığı görülmektedir. Nitekim öğrenme sürecindeki sorumluluğun tamamen öğretmen yönlendirmesinde olduğu bir öğrenci rahatlık alanı ve sorumluluğun tamamen öğrenci tarafından alındığı öz-yönetimli öğrenme alanı arasındaki sürecin niteliği dolayısıyla bu süreç için dik yamaç ifadesinin (Sze-yeng ve Hussain, 2010) kullanılması, ÖYÖ özelliklerini kazanma sürecinin uzun ve zorlu olduğuna işaret etmektedir.

2.2.1.2. Yurt dışında uzaktan eğitimle ilgili yapılan çalışmalar

O'Malley ve McCraw (1999) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin uzaktan öğrenme, çevrimiçi öğrenme ve sınıf ortamında öğrenme deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Yönetim, Muhasebe, Finans ve Bilgi Sistemleri derslerini alan ve farklı bölüm ve meslek gruplarından 128 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından çalışma için özel olarak hazırlanan bir anket yoluyla toplanmış olup aritmetik ortalama puanları kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğrencilerin çoğu uzaktan öğrenmeyi etkili bulmadıkları ve geleneksel öğretime kıyasla, uzaktan öğretimde daha iyi öğrenemediklerini düşündükleri görülmüştür. Geleneksel öğretime karşın uzaktan

öğretimin avantajlarına ilişkin ise, uzaktan öğrenmenin öğrenenlere daha çok esneklik sunduğu ve bu şekilde zamanlarını daha etkili kullanabildikleri şeklinde öğrencilere ait bir görüş tespit edilmiştir. Ayrıca analizlerin sonucunda, öğrencilerin daha fazla uzaktan öğretim yoluyla sunulan bir ders almak istemedikleri yönünde bir bulgu tespit edildiği de görülmektedir.

Allen, Bourhis, Burrell ve Mabry (2002) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında, öğrencilerin uzaktan eğitim ve geleneksel eğitime yönelik memnuniyet düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmacılar bu amaç için, uzaktan eğitim literatüründe yer alan yaklaşık 450 çalışmanın verilerini meta-analiz yoluyla incelemişlerdir. Yapılan meta-analizin sonucunda, öğrenci tercihlerinin ve memnuniyetlerinin geleneksel eğitim yönünde olduğu tespit edilmesine rağmen bu farkın çok küçük olduğu görülmüştür. Ayrıca, doğrudan etkileşim bağlantıları olan uzaktan eğitim metotları ile doğrudan etkileşim bağlantıları olmayan uzaktan eğitim metotları arasında memnuniyet seviyeleri açısından bir fark bulunmadığı da tespit edilmiştir. Bu çalışmada araştırmacılar, geleneksel eğitimle karşılaştırıldığında uzaktan eğitimin öğrenci memnuniyetini azaltmadığı yönünde bir sonuca ulaşmışlardır.

Howland ve Moore (2002) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitimde üniversite öğrencilerinin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini üç farklı dersi uzaktan eğitim yoluyla alan toplam 48 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan 12 açık uçlu soru ile toplanmış olup içerik analizi ile analiz edilmiştir. Açık uçlu sorular, bilgisayar yeterliği, uzaktan eğitim tecrübesi, öğrenme tecrübesi, öğrenme stratejileri, öğrenciler ve öğretim elemanları ile iletişim, uzaktan eğitimin algılanan zorluğu veya kolaylığı ve uzaktan eğitimle yüz yüze eğitim arasındaki algılanan farklılık başlıklarını içermektedir. Analizler sonucunda, uzaktan eğitim dersleri ile ilgili olumlu tutum belirten öğrencilerin ÖYÖ özelliklerini de içeren yapılandırmacı öğrenen özelliklerine sahip oldukları görülmüştür. Olumsuz tutum belirten öğrencilerin ise, ders içeriğini daha az anladığı, öz-değerlendirmesine güvenmediği ve daha fazla yönlendirme istediği görülmüştür. Ayrıca, öz-yönetim, öz-izleme ve öz-motivasyon gibi stratejilerin öğrenciler için

uzaktan eğitimde yüz yüze eğitimdekinden daha önemli olduğu ve uzaktan eğitimde yüz yüze iletişim olmamasının bazı öğrencilerde güven eksikliğine yol açtığı görülmüştür.

Valentine (2002) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitimle ilgili umutlar, problemler ve imkânların incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada bu amaçla literatür incelemesi yapılmış olup bu incelemenin sonuçları özetlenmiştir. İnceleme sonucunda, bilgisayar teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte uzaktan eğitimin gelecek için oldukça güzel bir umut olduğu ancak bu konuda bazı problemleri de beraberinde getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, problemlerinin çoğunun teknoloji temelli olarak bazı problemlerin ise, yönetim, eğitsel metot ve öğrenci kaynaklı olarak ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, uzaktan eğitim kalitesinin önemi vurgulanmakta ve eğitim kalitesiyle ilgili sorunlar genel olarak yönetici ve öğretmenlerin tutumlarına bağlı olarak açıklanmaktadır. Teknolojinin bütün potansiyelinin kullanılmamasının, çalışmada bir başka problem olarak tespit edildiği görülmektedir. Bu problem, eğitim eksikliği, öğreticinin teknoloji kullanma konusundaki tutumu ve yazılımdan kaynaklanan problemler olarak sayılmaktadır. Yazılım ve donanım kaynaklı problemler, başka önemli bir problem başlığı olarak sunulmaktadır. Bu kapsamda, bir uzaktan eğitim dersinde önemli bir problem ortaya çıktığında, yüz yüze eğitimden farklı olarak, dersle ilgili her şeyin durma noktasına gelebildiği ifade edilmektedir. Ayrıca bu durum sıklaşırsa dersin tamamının olumsuz yönde etkilenmesi tehlikesine dikkat çekilmektedir.

Valentine (2002) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitimde görev alan öğretmenlerin eğitilmesi gerekmesine rağmen genelde bu gerekliliğin dikkate alınmadığı tespit edilmiştir. Bu dikkate almama durumu, genelde yöneticilerin tek başına teknoloji değişikliğinin ders kalitesini arttıracaklarını düşünmesi ile açıklanmaktadır. Diğer yandan literatür incelemesinin sonuçlarına göre, öğreticinin uzaktan eğitime yönelik tutumunun da sorun oluşturabildiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda öğreticinin, iyi eğitilmesi, etkili olmak için motivasyona sahip olması, teknolojik becerileri yüksek olması ve uzaktan eğitim dersinde etkili olabilmek için her türlü elektronik aracı kullanma öz-güvenine sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Buna göre öğretici, ders verme şeklini de değiştirmeli ve dersini işbirlikli şekilde yürütmelidir. Ayrıca öğretici, uzaktan eğitimin

amacını düşünerek bir uzaktan eğitim dersini geleneksel bir sınıfta yapılan her şeyin teknoloji aracılığıyla aynen tekrar edilmesi şeklinde yürütmemelidir. Bunun için öğretici, uzaktan eğitime uygun yöntemler geliştirmelidir.

Ayrıca Valentine (2002) tarafından yapılan literatür incelemesinin sonuçlarına göre, öğretmenlerin ve öğrencilerin bazı kaygılarının ve bireysel özelliklerinin de uzaktan eğitimde problem oluşmasına neden olabildiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda öğretici, uzaktan eğitimin kendi rolünü değiştireceği konusunda kaygılar yaşayabilmektedir. Öğreticiler kendi kontrollerinden çıkar düşüncesiyle, ders notlarını uzaktan eğitim sistemine yüklerken de kaygı yaşayabilmektedir. Ayrıca uzaktan eğitimde öğrencilerin başarılı olması, onların çelişiklere yönelik tolerans, özerklik ihtiyacı ve esneklik yeteneği gibi bazı bireysel özelliklere sahip olmasını gerektirebilmektedir. Daha iyi odaklanma, zamanı daha iyi yönetme, bağımsız ve gruplar halinde çalışabilme becerileri de uzaktan eğitimde bulunan bir öğrencinin sahip olması gereken bireysel özellikler olarak sayılmaktadır. Literatür incelemesinin sonuçlarına göre, bütün öğrencilerin ve bütün konuların uzaktan eğitimde öğrenmeye ve öğretmeye uygun olmayabildiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaşının da uzaktan eğitim ortamlarını etkileyebildiği tespit edilmiştir. Buna göre daha yetişkin öğrenciler, uzaktan eğitimde daha başarılı olabilmektedirler.

Eom, Wen ve Ashill (2006) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyeti ve algılanan öğrenme çıktıları adlı iki değişken ile ders yapısı, öğretici dönütleri, öz-motivasyon, öğrenme stili, etkileşim ve öğreticinin kolaylaştırma rolü adlı altı değişken arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Amerika'nın orta batısındaki bir üniversitede öğrenim gören 397 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve sekiz değişkenle ilgili sorular içeren 42 maddelik bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmada öncelikle çalışma kapsamındaki iki değişkenin diğer altı değişken tarafından ayrı ayrı etkilendiği hipotezlerine dayalı bir model oluşturulmuş olup veriler, bu modelin yapısal eşitlik modeli ile test edilmesine dayalı olarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, altı değişkenin tamamının öğrenci memnuniyeti değişkenini anlamlı şekilde etkilediği ancak algılanan öğrenme çıktıları değişkeninin sadece öğretici

dönütleri ve öğrenme stilleri değişkenlerinden anlamlı şekilde etkilendiği tespit edilmiştir. Ayrıca analizler sonucunda, öğrenci memnuniyetinin algılanan öğrenme çıktılarını anlamlı şekilde yordadığı da tespit edilmiştir.

Knowles ve Kerkman (2007) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitim yoluyla bir ders alan üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutum seviyelerinin dönem başında ve dönem sonunda karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Görsel Sanatlara Giriş dersini 2007 güz döneminde uzaktan eğitim yoluyla alan 17 öğrenci oluşturmaktadır. Sekiz haftalık bir süreyi kapsayan çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından derlenen 13 maddelik evet/hayır formatında bir anketin öğrencilere birinci haftada ve sekizinci haftada olmak üzere toplam iki defa uygulanması yoluyla toplanmıştır. Birinci uygulamada hesaplanan tutum puanları, henüz uzaktan eğitim sistemini deneyimlememiş olan öğrencilerin uzaktan eğitim sistemiyle ilgili beklentileri; ikinci uygulamada hesaplanan puanlar ise uzaktan eğitim deneyimi yaşayan öğrencilerin bu deneyim sonunda uzaktan eğitim sistemine yönelik tutum seviyeleri olarak kaydedilmiştir. Bu şekilde, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde tutum seviyelerindeki yükselmeler ve düşmeler incelenmiştir. Verilerin analizi, her iki uygulamada maddeler için hesaplanan aritmetik ortalamalar karşılaştırılarak yapılmıştır.

Knowles ve Kerkman (2007) tarafından yapılan çalışmada yapılan analizlerin sonucuna göre, en çok yükselme ve azalma gözlenen maddeler ve araştırmacıların bu değişimlerden çıkardığı önemli sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: “Bir online derste diğer öğrencilerle etkileşimi özleyeceğim.” ifadesine ait puanların %31 oranında yükselmiş olması öğrencilerin kendi beklentilerinin aksine diğer öğrencilerle etkileşimi özleyecekleri konusunda neredeyse hem fikir olduklarını göstermektedir. Bir yandan “Bir online derste daha çok bilgi edinebilirim.” ifadesine ait puanların %25 oranında yükselmesi diğer yandan ise “Bir online derste materyalleri gözden geçirmek daha kolay olur.” ifadesine ait puanların %25 oranında azalması araştırmacılar tarafından birlikte değerlendirilmiştir. Buna değerlendirmeye göre öğrenciler materyalleri gözden geçirmenin kolay olmadığını düşünmeye başlasa da beklentilerinden daha çok bilgi edindiklerini düşünmektedir. “Bir online derste öğretim elemanı ile tanışmayı

özleyeceğim.” ifadesine ait puanlar %24 oranında düşerken “Bir online derste öğretim elemanından daha çok geribildirim alabilirim.” ifadesine ait puanlar %12 oranında yükselmiştir. Öğrencilerin öğretim elemanlarından beklediğinden daha çok geribildirim aldıklarını göstermektedir. Diğer maddelerdeki yükselme veya azalma oranları %10’un altında gerçekleşmiş olup az ya da çok istisnasız bütün tutum maddelerine ait puanlar değişim göstermiştir.

Simmering, Posey ve Piccoli (2009) tarafından yapılan çalışmada, öz-yönetimli öğrenme ilkelerine uygun şekilde tasarlanan bir uzaktan eğitim dersinde öğrenci özellikleri ile öğrenmeye yönelik başlangıç motivasyonu ve bilgisayar öz-yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Amerika’nın güneydoğusundaki büyük bir üniversitenin değişik bölümlerinde her sınıf düzeyinde uzaktan eğitim yoluyla ders alan 190 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, Compeau ve Higgins (1995) tarafından geliştirilen Bilgisayar Öz-Yeterlik Ölçeği, Noe ve Schmitt (1986) tarafından geliştirilen Öğrenmeye Yönelik Başlangıç Motivasyonu Ölçeği, ders sınavlarının ortalaması ve araştırmacılar tarafından hazırlanan üç açık uçlu soru ile elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilere bilgisayarda ve internette haftalık kaç saat harcadıkları bilgisi de sorulmuştur. Veriler, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdelik, sıfır sıra korelasyon tekniği ve regresyon analizleri kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, bilgisayar ve internet kullanım saatleri ile bilgisayar öz-yeterliği arasında olumlu ilişkiler tespit edilmiş olup çalışmada bu ilişkilerin, tecrübe ile bilgisayar öz-yeterliği arasındaki ilişkilere işaret ettiği şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca bilgisayar öz-yeterliği ile öğrenme arasında olumlu yönde bir ilişki tespit edilirken bilgisayar öz-yeterliği ile öğrenmeye yönelik başlangıç motivasyonu arasında olumsuz yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrenmeye yönelik başlangıç motivasyonu ile öğrenme arasında ise herhangi bir ilişki tespit edilememiştir. Diğer yandan, bilgisayar öz-yeterlik algıları yüksek olan bazı öğrencilerin, ders başarısı için fazla zaman harcamalarına gerek olmadığı yönünde bir düşünceye sahip oldukları görülmüştür. Araştırmacılar bu durumu, bu öğrencilerin derste az zaman harcayarak yüksek başarı elde etmek gibi bir beceriye önem verdikleri şeklinde yorumlamıştır. Ayrıca araştırmacılar, öğretici ve akran rollerinin düşünüldüğünden daha önemli olduğu sonucunu çıkarmışlardır.

Kupczynski, Gibson, Ice, Richardson ve Challoo (2011) tarafından yapılan çalışmada, çevrimiçi öğrenme ortamına giriş sayısının ders başarısını yordama gücünün incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Amerika'nın Texas eyaletindeki bir üniversitede bir akademik yıl boyunca çevrimiçi dersler alan 1613 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Ders başarısına ait veriler, öğrencilerin derslerin sınavlarından aldıkları notlarla; çevrimiçi öğrenme ortamına giriş sayısına ait veriler ise, Eğitim Yönetim Sistemindeki kayıtlarla toplanmıştır. Verilerin analizinin yapıldığı Regresyon analizinin sonucuna göre Eğitim Yönetim Sistemine giriş sayısı (ort: 91,38), ders başarısındaki varyansın %10,1'lik önemli bir bölümünü açıklamaktadır.

Boling, Hough, Krinsky, Saleem ve Stevens (2012) tarafından yapılan nitel bir çalışmada, daha önce uzaktan eğitim sisteminde yer almış olan öğrenci ve öğretilerinin uzaktan eğitimle ilgili tecrübelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları, üniversite eğitimini Amerika'daki üniversitelerde uzaktan eğitim yoluyla tamamlamış on üniversite mezunu ve uzaktan eğitim dersleri veren altı öğreticiden oluşmaktadır. Veriler, yapılandırılmamış görüşmeler yoluyla elde edilmiş olup içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Boling, Hough, Krinsky, Saleem ve Stevens (2012) tarafından yapılan çalışmada analizler sonucunda, katılımcıların genel olarak uzaktan eğitimde metin temelli eğitimin hâkim olduğunu ve öğretici yönlendirmeli yürütüldüğünü ifade ederek bu durumun öğrencilerin birbiriyle etkileşimini ve daha yüksek seviye bilişsel beceriler ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmelerini sınırladığını düşündükleri tespit edilmiştir. Katılımcılar, kişiler arası bazı iletişimsizliklerin uzaktan eğitimi daha zevksiz, daha işe yaramaz ve daha moral bozucu hale getirdiğini ifade etmişler; iyi bir uzaktan eğitim öğreticisini ise, "ulaşılabilir", "esnek" ve "bireysel geribildirimler verebilen" biri olarak tanımlamışlardır. Ayrıca katılımcılar, bir topluluğa ait olmanın kendileri için önemli olduğunu ifade ederek öğrenciler arası ilişkilerin önemini vurgulamışlardır. Bu kapsamda katılımcılar, öğrenciler arası işbirliği ve grup çalışmalarının bir topluluğa ait olma duygusunu beslediğini ancak uzaktan eğitim süreçlerinin oldukça öğretici yönlendirmeli yürütüldüğünü ifade etmişlerdir. Diğer yandan bazı katılımcılar, zoraki

grup çalışmalarına yönelik olumsuz düşünceler belirtmiş olup bu tür grupları esnek olmayan ve iş yükünün eşit dağıtılmadığı yapılar olarak eleştirmişlerdir. Son olarak katılımcılar, derslerin gerçek hayat tecrübeleri içerisinde yürütülmesinin ve sosyal etkileşim sağladığı için forumlardaki tartışma sayfalarının faydalı olduğu görüşlerini ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenler ise, uzaktan eğitimde ders veren öğretmenler arası iletişimin önemine vurgu yaparak öğretmenler arası iletişimin, fikirlerin paylaşılması ve yeni teknolojik imkânların öğrenilmesi gibi konularda önemli katkılar sunabileceğini ifade etmişlerdir.

Otter, Seipel, Graeff, Alexander, Boraiko, Gray, Petersen ve Sadler (2013) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitime yönelik öğretici ve öğrenci algılarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Amerika'nın güneydoğusunda büyük bir devlet üniversitesinde hem uzaktan hem de geleneksel eğitim tecrübesine sahip toplam yüz öğretici ve her kademedен toplam 715 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından 7'li Likert tipinde hazırlanan ve uzaktan eğitimle geleneksel eğitim arasındaki algı farkları, uzaktan eğitime yönelik öğrenci algıları ve uzaktan eğitime yönelik öğretici algılarını ölçmeyi amaçlayan 25 maddelik bir anketle toplanmıştır. Bu anket, hem öğretmenlere hem de öğrencilere uygulanmış olup toplanan veriler, bağımsız örneklem *t*-testi aracılığıyla analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, bazı maddelerde öğretici ve öğrenci algıları arasında farklar tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin, uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetime ve kendi kendine öğretme isteğine sahip olması gerektiği konusunda öğretmenlerden daha yüksek seviye bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin, uzaktan eğitim öğrencilerinin öğreticiden ve diğer arkadaşlarından izole oldukları konusunda da öğretmenlerden daha yüksek seviye bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Uzaktan eğitimin başarısı için öğretmenlerin rolünün önemli olduğu konusunda ise, öğretmenlerin algılarının öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Rubin, Fernandes ve Avgerinou (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin Eğitim Yönetimi Sistemi kabiliyet algıları, araştırma topluluğu ve çevrimiçi eğitim öğrenci memnuniyeti arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Amerika'nın orta batısında özel bir üniversitenin uzaktan

eğitim yapan değişik bölümlerinde kayıtlı 605 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, Arbaugh, Cleveland-Innes, Diaz, Garrison, Ice, Richardson ve Swan (2008) tarafından geliştirilen Araştırma Topluluğu Ölçeği; öğrenci algıları ile memnuniyetleri ölçmek için ise, araştırmacılar tarafından hazırlanan maddelerden oluşan bir anket ile toplanmış olup Regresyon Analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, Eğitim Yönetim Sisteminin kullanımı toplam kolaylığının bilişsel ve sosyal bulunuşluk üzerinde hiç etkisi olmadığı, öğretme bulunuşluğu üzerinde ise olumsuz bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan, öğrencilerin sistemdeki her şeyi okumasının araştırma topluluğu üzerinde olumlu etkisi olduğu da tespit edilmiştir. Ayrıca, Eğitim Yönetim Sistemi tarafından sağlanan desteğe ilişkin öğrenci algısının ve öğrencilerin kaynakları bulma kolaylığının onların araştırma topluluğu algıları üzerinde olumlu etkiler yaptığı ve Eğitim Yönetim Sistemine ilişkin öğrenci memnuniyetinin onların çevrimiçi ders memnuniyetlerini araştırma topluluğu bulunuşluklarından daha fazla olumlu etkilediği de tespit edilmiştir.

Islam ve Ferdowsi (2014) tarafından yapılan çalışmada, yüksek lisans öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Bangladeş Açık Üniversitesi'nde Eğitim programından yüksek lisans öğrenimi gören 22 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, ikisi açık uçlu olmak üzere toplam on soruluk bir anket ile toplanmış olup içerik analizi ve aritmetik ortalama puanları kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, genel olarak derste kullanılan içerik, ödevlere verilen dönütler ve zaman yönetimi bakımından öğrencilerin uzaktan eğitim sisteminden memnun oldukları ancak derse yönelik sunulan öğrenci destek hizmetlerini yetersiz buldukları tespit edilmiştir.

Kozan (2016) tarafından yapılan çalışmada, çevrimiçi derslerde algılanan öğrenme memnuniyeti kontrol edildiğinde, öğretme, bilişsel ve sosyal bulunuşlukların bilişsel yükü yordama gücünün incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2011 akademik yılında Amerika'nın orta batısında büyük bir devlet üniversitesindeki sekiz haftalık çevrimiçi dersler alan 103 yüksek lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, Arbaugh, Cleveland-Innes, Diaz, Garrison, Ice, Richardson ve Swan (2008) tarafından geliştirilen Araştırma Topluluğu Ölçeği, Leppink, Paas, van Gog, van der

Vleuten ve van Merrienboer (2014) tarafından geliştirilip Kozan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Bilişsel Yük Ölçeği ve Akyol ve Garrison (2008) tarafından geliştirilen Algılanan Öğrenme Memnuniyeti Ölçeği ile toplanmış olup Çoklu Regresyon Analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, araştırma topluluğu bulunuşluklarının asıl yük ve konu dışı yükü küçük bir etki büyüklüğüyle yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, bilişsel bulunuşluğun asıl yükün; öğretme bulunuşluğunun ise, konu dışı yükün ve toplam bilişsel yükün en iyi yordayıcısı oldukları da tespit edilmiştir.

Selwyn ve Gorard (2016) tarafından yapılan çalışmada, internette yer alan Vikipedi'nin akademik bir kaynak olarak kullanılması durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2014 akademik yılında Avustralya'da iki farklı üniversitenin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören toplam 1658 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan 48 maddelik çevrimiçi bir anket ile toplanmıştır. Ayrıca anketi dolduran ve gönüllü olanlar arasından seçilen 35 öğrenciyle grup görüşmesi yapılmıştır. Veriler, aritmetik ortalama, yüzdelik puanlar ve içerik analizi aracılığıyla analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, her ne kadar Youtube ve Facebook kadar olmasa da Vikipedi'nin de çoğu öğrencinin çalışmalarında kullandığı gömülü bir özellik olduğu ve Vikipedi'yi bilgiye giriş kaynağı ya da yardımcı bir kaynak olarak tanımladığı tespit edilmiştir. Buna göre öğrenciler Vikipedi'yi, bir konuyu öğrenmenin başlangıç aşamalarında yönlendirici ya da konuyu açıklayıcı bir materyal olarak yoğun bir şekilde kullanmaktadırlar. Ancak bu kadar yoğun bir şekilde kullanmalarına rağmen öğrenciler Vikipedi'nin, üniversite kütüphanesi, elektronik kitaplar, öğrenme yönetim sistemleri, ders kayıtları ve akademik literatür veri tabanlarından daha sınırlı bir kullanıma sahip olduğunu ifade etmektedirler. Buna göre, öğrencilerin Vikipedi'yi üniversitenin sunduğu ve anlaşılması zor olan kaynakları anlamak için özellikle konuya giriş anında kullandıklarını söylemek mümkündür.

Bonk ve Lee (2017) tarafından yapılan çalışmada, ÖYÖ özelliklerine sahip bireylerin öğrenme tercihleri, amaçları ve motivasyonları, başarıları, meydan okumaları ve yaşam değişikliği olasılıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Blackboard e-öğrenme şirketi tarafından sunulan Çevrimiçi Başarısı için Eğitimsel

Fikirler ve Teknolojik Araçlar adlı dersi 2012 yılında uzaktan eğitim yoluyla alan 159 kişi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan 25 Likert tipi ifade ve 15 açık uçlu soruya sahip toplam kırk maddelik bir anketle toplanmış olup içerik analizi ve betimsel analizler kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öz-yönetimli öğrenen bireylerin içsel olarak motive oldukları ve uzaktan eğitimin sunduğu öğrenme ve seçme özerkliğine değer verdikleri görülmüştür. Ayrıca bireylerin formal meslekî gelişim ihtiyaçları kadar informal kişisel merak ve ilgileri ile de motive oldukları görülmüştür. Bu kapsamda öz-yönetimli öğrenenler, formal ya da informal, herhangi öğrenme ihtiyaçları için başkalarına bağımlı kalmak zorunda olmadıklarını bilmenin büyük hazzını yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yine analizlere göre öğrenen kimliği, informal internet öğrenmelerinden olumlu şekilde etkilenmektedir. Ayrıca bireylerin internetteki ilgileri yabancı dil becerileri, evren, kültür, tarih, çevre ve sağlık gibi alanlardaki öğrenmelere yoğunlaşmakta ve informal internet öğrenmelerinde, zaman, teknoloji maliyeti, kullanım zorluğu ve kalite eksikliği gibi faktörler, öğrenme zorluğu yaratmaktadır.

Cho, Kim ve Choi (2017) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenme seviyelerinin onların araştırma topluluğu, göreve yönelik tutumları ve öz-yeterlikleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2015-2016 akademik yılında Amerika’da bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde 14 hafta boyunca Öğretmenler için Teknolojik Araçlar ve Entegrasyon dersini uzaktan eğitim yoluyla alan 180 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmadaki veriler, Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, (1993) tarafından geliştirilen Öğrenme için Motivasyon Stratejileri Ölçeği, Arbaugh, Cleveland, Diaz, Garrison, Ice, Richardson ve Swan (2008) tarafından geliştirilen Araştırma Topluluğu Ölçeği, Sang, Valcke, Van Braak ve Tondeur (2010) tarafından geliştirilen Sınıf içi Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Tutum Ölçeği ve Wang, Ertmer ve Newby (2004) tarafından geliştirilen Öz-Yeterlik İnançları Ölçeğinin araştırma için uyarlanmış formlarıyla elde edilmiştir.

Cho, Kim ve Choi (2017) tarafından yapılan çalışma kapsamındaki ders, sosyal, bilişsel ve öğretme bulunuşluklarını içeren bir araştırma topluluğu çerçevesinde

tasarlanmıştır. Sosyal bulunuşluğu sağlamak için, öğrenciler arası işbirlikli çalışmalar, forumlar ve mesajlar etkin şekilde kullanılmıştır. Bilişsel bulunuşluğu sağlamak için, konular sadece metinler halinde verilmemiş öğrenme süreci, video öğreticilerle de desteklenmiştir. Görevler adım adım sunulmuş, kontrol listeleri eklenmiş, haftalık duyurular yapılmış ve öğretmen adaylarının anlamadığı hiçbir şey kalmamasına özen gösterilmiştir. Öğretme bulunuşluğunu sağlamak için ise, öğretici-öğrenci iletişimine son derece önem verilmiştir.

Cho, Kim ve Choi (2017) tarafından yapılan çalışma kapsamında öğretmen adayları öz-düzenlemeli öğrenme seviyelerine göre dört gruba ayrılmış olup toplanan veriler, ANOVA ile analiz edilmiştir. Analizlerin sonucuna göre, Araştırma Topluluğu, Tutum ve Öz-Yeterlik Ölçeklerine ait puanların yüksek öz-düzenlemeli öğrenme grubundaki öğretmen adayları lehinde anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, araştırmacılar tarafından öz-düzenlemeli öğrenmenin özellikle araştırma topluluğu çerçevesinde önemli bir rol oynadığı şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca, öz-düzenlemeli öğrenmenin tutum ve öz-yeterlik açısından da önemli bir role sahip olduğu görülmektedir.

Hanewicz, Platt ve Arendt (2017) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitimde yerine getirilmesi gereken görevlerin seçiminde üniversite öğrencilerinin serbest bırakılmasının öğrenci merkezli öğretmeye etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, 2014 ve 2015 arasındaki bir yılda Amerika’da Utah Valley Üniversitesinde Teknoloji Yönetimi Bölümünde öğrenim gören 140 üniversite öğrencisiyle üç farklı öğretici tarafından yürütülen 22 haftalık bir öğretim süreci içinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin bir grup görev içinden istediğini seçerek tamamlamasına izin veren bir metot olan “Kafeterya Stili Metodu” (Arendt, Trego ve Allred, 2016) kullanılmıştır. Bu metoda göre, öğrencilere A notu için gerekenden daha fazla ve çeşitli niteliklerde görevler sunulmuş ve tamamlanacak görevlerin seçimi konusunda öğrenciler tamamen serbest bırakılmıştır. Çalışma sonunda öğrenciler, araştırmacılar tarafından 5’li Likert tipinde hazırlanan Öğretici Değerlendirme Anketini doldurmuşlardır. Bu ankette, öğreticilerin üçü de beş tam puan üzerinden ortalama 4.56 puan almışlardır. Ayrıca öğrencilerin üçte birinden daha fazlasının A notu için

gerekenden daha çok görevi tamamladığı görülmüştür. Üstelik fazladan yapılan bu görevlerin yüksek kalitede seviyelere sahip olduğu da tespit edilmiştir. Araştırmacılar bu bulguları, öğrencilerin kendi öğrenmeleri konusunda bireysel nedenlerle motive oldukları şeklinde değerlendirmişler ve öğrencilere kendi öğrenmelerini yönlendirebilme özgürlüğü verilmesinin öğrenciler tarafından güçlü bir mesaj ve motive edici bir güç olarak algılandığı şeklinde yorum yapmışlardır.

Bolliger ve Martin (2018) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitimde öğrencilerin katılım stratejilerinin öğrenci ve öğretici algıları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2016 yılında Amerika'daki çeşitli üniversitelerde uzaktan eğitim yoluyla ders veren 161 öğretim elemanı ve yine Amerika'daki sekiz üniversitede, çoğunluğu (%85,5) eğitim alanında öğrenim gören 155 uzaktan eğitim öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, Martin ve Bolliger (2018) tarafından geliştirilen üç boyutlu ve 39 maddeli Uzaktan Eğitim Katılım Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek, öğrenci-öğrenci stratejileri (on madde), öğrenci-öğretici stratejileri (on madde) ve öğrenci-içerik stratejileri (dokuz madde) şeklinde adlandırılan üç boyuttan oluşmaktadır. Verilerin analizi, ölçek içinde yer alan her bir madde için ayrı ayrı yapılan bağımsız örneklem *t*-testleri aracılığıyla yapılmıştır.

Bolliger ve Martin (2018) tarafından yapılan çalışmada yapılan analizlerin sonucuna göre, toplam on maddede istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bu farklardan altısının öğrenci-öğrenci stratejilerine, üçünün öğrenci-öğretici stratejilerine ve birinin de öğrenci-içerik stratejilerine ait maddeler olduğu görülmektedir. Anlamlı fark tespit edilen maddeler; öğrenci-öğrenci stratejilerinde, öğrencilerin sanal salonda genel ilgileri üzerinde yaptıkları sohbetler, öğrencilerin kendilerini tanıtmalarına ait faaliyetler, öğrencilerin tartışmaları yönetmesi, öğrenci sunumlarında akran iletişimleri, görevlerin tamamlanması için yapılan işbirliği çalışmaları ve akran değerlendirme çalışmaları; öğrenci-öğretici stratejilerinde, öğreticinin forumlarda öğrencilere isimleriyle hitap etmesi, öğreticinin görevlerin son teslim tarihine ait bilgilendirme yapması, öğreticinin öğrencilere yansıtma yapma imkânı vermesi; öğrenci-içerik stratejilerinde, öğrencilerin dersin önemli bileşenlerini yansıtma imkânına sahip olması olarak özetlenebilir. Öğreticinin görevlerin son teslim

tarihine ait bilgilendirme yapmasını ifade eden maddeye ait öğrencilerin puanının öğretmenlerin puanından anlamlı şekilde yüksek olduğu ancak bunun dışında kalan dokuz maddeye ait öğretmenlerin puanlarının öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre görevlerin son teslim tarihine ait bilgilendirmelere, öğrencilerin öğretmenlerden; uzaktan eğitimde kullanılan stratejilere ise, öğretmenlerin öğrencilerden daha çok önem verdikleri söylenebilir.

Brubacher ve Silinda (2019) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik ısrarlarının nedenlerine ait faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2016 yılında Güney Afrika’da bir üniversitenin farklı bölümlerinde uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören 350 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından literatürdeki çeşitli çalışmalardan derlenen maddelerden oluşan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Ankette 5’li Likert tipinde hazırlanmış toplam yirmi madde olup bu maddelerden üçü “akademik ısrar”, üçü “içsel motivasyon”, üçü “algılanan akademik yeterlik”, üçü “iş yükü”, dördü “yardım arama tutumları” ve dördü “genel stres” başlıkları altında yer almaktadır. Çalışmada, içsel motivasyon ve algılanan akademik yeterliğin akademik ısrarı yordama gücü incelenmiştir. Ayrıca iş yükü, yardım arama tutumları ve genel stresin içsel motivasyon, algılanan akademik yeterlik ve akademik ısrarı yordama gücü de incelenmiştir.

Brubacher ve Silinda (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacına yönelik oluşturulan yapısal eşitlik modelinde, iş yükü, yardım arama tutumları ve stres, bağımsız değişken; içsel motivasyon ve algılanan akademik yeterlik medyatör değişken ve akademik ısrar bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Yapısal eşitlik modeline göre yapılan analizlerde, içsel motivasyonun akademik ısrarın önemli bir yordayıcısı olduğu; akademik yeterliğin ise, bu yordamada önemli bir güce sahip olmadığı tespit edilmiştir. İçsel motivasyonun yordanması analizlerinde, iş yükünün olumsuz; yardım arama tutumlarının ise, olumlu bir güce sahip olduğu tespit edilmiştir. Genel stresin ise hem içsel motivasyonu hem de algılanan akademik yeterliği olumsuz yönde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca iş yükü, yardım arama tutumları ve genel stres faktörleri ile akademik ısrar arasındaki yordama ilişkilerinde, medyatör değişken olarak, algılanan akademik

yeterliğin istatistiksel açıdan önemli olmadığı ancak içsel motivasyonun önemli olduğu tespit edilmiştir. Buna göre akademik ısrarın yordanması analizlerinde, analizlere içsel motivasyon dahil edildiğinde akademik ısrar, iş yükü ve genel stresi olumsuz yönde; yardım arama tutumlarını ise, olumlu yönde yordamaktadır. Bu analiz sonuçlarına göre, uzaktan eğitimde içsel motivasyonun akademik ısrarın açıklanmasında çok önemli bir yere sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim içsel motivasyon hem tek başına akademik ısrarı yordamakta hem de çalışmadaki bağımsız değişkenlerle akademik ısrar değişkeni arasındaki ilişkiyi düzenlemektedir. Bu bulguların uzaktan eğitim ortamlarında içsel motivasyonun önemine güçlü bir şekilde işaret ettiği söylenebilir. Bu nedenle, uzaktan eğitim ortamlarında içsel motivasyonu olumsuz yönde etkilenen öğrenciler üzerindeki iş yükünün ve genel stresin düşürülmesine ve öğrencilerin yardım arama tutumlarının geliştirilmesine önem verilmesi gerektiği sonucu çıkarılabilir.

Kwon, Park, Shin ve Chang (2019) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitim forum sayfalarında yapılan farklı nitelikteki öğretici yorumlarının etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, Amerika’da bir üniversitede 16 hafta süren Eğitim Tasarımı dersindeki 17 yüksek lisans öğrencisiyle bu süre içerisinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmadaki öğretici yorumları “öğrenci yorumunu öven”, “detaylara girmeyi cesaretlendiren” ve “bakış açısını genişleten” olmak üzere üç farklı şekilde tasarlanmıştır. Öğretici, öğrencilerin bazı tartışma başlıklarındaki mesajlarına bu üç farklı yorum şeklinden biriyle cevap vermiş bazı tartışma başlıklarındaki mesajlarına ise hiç cevap vermemiştir. Öğrencilerin etkileşim seviyeleri mesaj sayılarıyla belirlenmiş olup öğrenme seviyeleri, içerik analiziyle analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, “bakış açısını genişleten” şeklindeki yorumların öğrencilerin bakış açılarının çeşitlenmesine ve bilgi seviyelerinin yükselmesine yol açtığı görülmüştür. Diğer yandan, “detaylara girmeyi cesaretlendiren” şeklindeki yorumların etkileşim seviyesini yükselttiği ancak “öğrenci yorumunu öven” şeklindeki yorumların etkileşim seviyesinde hiçbir etkiye yol açmadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu bulgulara göre, uzaktan eğitim forum sayfalarındaki yorumlarda öğrencilerin öğrencinin davranışını sadece övmesinin yeterli olmadığı, bunun dışında öğrencileri konunun detaylarına girmesi için cesaretlendirmesi ve farklı bakış açıları geliştirmeye yönlendirmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Lin (2019) tarafından yapılan çalışmada, ders kitapları yerine internette bulunan açık eğitim kaynaklarının kullanımı hakkındaki öğrenci algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Amerika'daki büyük bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesine ait değişik bölümlerde Eğitime Giriş dersini dönem boyunca hem uzaktan hem de sınıf içi saatlerde harmanlanmış eğitim şeklinde alan 46 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu dört sorudan oluşan bir anket ve odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplanmış olup içerik analiziyle analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, açık eğitim kaynakları kullanımının öğrenci algılarına göre bazı avantajları ve dezavantajları olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrenciler, açık eğitim kaynaklarının kullanımını, pahalı ders kitaplarına harcanan paradan tasarruf, daha dinamik ve zengin içeriklere ulaşım, mobil telefon kullanımına uygunluk ve öz-yönetimli öğrenmeye destek açılarından avantajlı; elle tutulabilir somut bir kitabın olmaması, yavaş internet bağlantıları, açık olmayan talimatlar ve yetersiz öz-düzenleme becerileri açılarından ise dezavantajlı buldukları görülmüştür. Öğrencilerin, internette bulunan açık eğitim kaynakları kullanımının öz-yönetimi geliştirdiği şeklindeki algısının özellikle önemli bir bulgu olduğu söylenebilir.

Yukarıda görüldüğü gibi, yurt dışı literatüründe uzaktan eğitimle ilgili yapılan bazı çalışmalar bu çalışmanın kapsamına yakınlığı dikkate alınarak seçilmiş ve özetlenmiştir. Özetlenen çok sayıda çalışmanın, bireysel özellikler, derste yapılan bazı uygulamalar, öğretmen ve öğrencilerin görüşleri, algıları ve deneyimleri, uzaktan eğitimin bazı nitelikleri ve uzaktan eğitim ile örgün eğitim karşılaştırması gibi çok çeşitli alanlara odaklandığı görülmektedir. Nitekim birçok çalışmada, öz-düzenlemeli öğrenme, tutum, öz-yeterlik, içsel motivasyon, ders başarısı, akademik ısrar, bilişsel yük, uzaktan eğitime giriş sayısı ve katılım stratejileri gibi birçok bireysel özelliğin incelendiği görülmektedir. Öğrenci ve öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri, algıları, EYS kabiliyet algıları, deneyimleri ve memnuniyet derecelerini inceleyen çeşitli çalışmalar da bulunmaktadır. Ayrıca uzaktan eğitim ortamları için önemli görülen araştırma topluluğu ve araştırma topluluğu bulunuşlukları ile ilgili çalışmaların da olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalarda, internetteki açık eğitim kaynakları, Kafeterya Stili, Vikipedi gibi uzaktan eğitimde kullanılan bazı uygulamalar odak noktasına alınmıştır. Forum sayfalarındaki öğretici yorumlarının öğrenciler üzerindeki etkilerini

inceleyen bir çalışma da bulunmaktadır. Son olarak bazı çalışmalarda da, uzaktan eğitimin geldiği nokta, gelecekle ilgili uzaktan eğitimden beklentilerin incelendiği ve özellikle yüz yüze iletişim eksikliğinin önemli bir sorun olarak ortaya konduğu söylenebilir.

2.2.1.3. Yurt dışında İngilizceye yönelik tutumla ilgili yapılan çalışmalar

Murray (2003) tarafından, Japonya’da Japonca öğrenen 30’lu yaşlarda Yeni Zelandalı bir kadın ve İngilizce öğrenmekte olan 20’li yaşlarda Japon bir erkeğin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilen bir çalışmada “En iyi dil öğrenimi o dilin konuşulduğu yere gidilerek yapılır.” şeklindeki genel inanın derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, dilin konuşulduğu yere gitmeden de öğrenilen dilin kültürüyle etkileşim içine girmenin yolları katılımcılara sunulmuştur. Çalışmaya katılan her iki katılımcının da yabancı dil öğrenmeye yönelik yüksek seviye motivasyona sahip oldukları ve bu motivasyonun yabancı kültürü öğrenme isteğinden kaynaklandığı görülmüştür. Bu noktadan hareketle araştırmacı tarafından, yabancı dil öğretmenlerinin o dilin özellikle popüler kültürünü ön plana çıkarmalarının öğrencilerin motivasyonuna önemli katkılar getireceği şeklinde bir çıkarım yapılmıştır. Bunun için İngilizce ve özellikle de İngiliz kültürünü öğrenmede internette bulunan İngilizce dizilerin takip edilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Çalışmada, kültürlerarası iletişime girmenin önemi de ayrıca vurgulanarak bunun çeşitli web siteleri, tartışma grupları ve etkileşimli yazılımlar aracılığıyla yapılabileceği ifade edilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin özellikle öğrenci özerkliğini destekleyen etkinlikler yapmalarının önemine işaret edilmektedir.

Yang ve Lau (2003) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada, İngilizce öğrenmeye yönelik tutum düzeyindeki değişimlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 1998-2001 yılları arasında Hong Kong Şehir Üniversitesinde değişik bölümlerde öğrenim gören ve bu üç yıllık süre içinde en az iki farklı İngilizce dersi alan 42 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını ve İngilizce dil yeterlik algılarını

ölçmek için hazırlanan 17 maddelik bir anket, görüşme formları ve ders sonu yansıtıcı görüş formları ile toplanmış olup aritmetik ortalama, içerik analizi ve Varyans Analizleri ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, üç yıllık süreç içinde öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir.

Ushida (2005) tarafından yapılan çalışmada, çevrimiçi dil kurslarında ikinci yabancı dil öğreniminde öğrencilerin tutumları ve motivasyonlarının rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2002 yılının güz döneminde Amerika'da bir çevrimiçi kursta Fransızca ve İspanyolca dersleri alan toplam otuz öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan Genel Özgeçmiş Anketi ve Teknolojik Özgeçmiş anketi ve Gardner, Tremblay, ve Masgoret (1997) tarafından geliştirilen İngilizceye Yönelik Tutum ve Motivasyon Ölçeği aracılığıyla toplanmış olup Tek Yönlü Varyans Analizi ve Korelasyon testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının ve motivasyonlarının olumlu olduğu, öğrencilerin kaygılarının yüz yüze derste olmamalarından kaynaklandığı, motivasyonu yüksek olan öğrencilerin çevrimiçi derste derse daha çok katıldığı ve yabancı dilini geliştirmek için daha çok çabaladığı ve öğrencilerin motivasyonu, tutumu ve başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Hashwani (2008) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları, motivasyon ve kaygıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Pakistan Karaşi'de sekizinci sınıfta öğrenim gören 77 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, Gardner (1985) tarafından geliştirilen İngilizceye Yönelik Tutum ve Motivasyon Ölçeği ile toplanmış olup betimsel istatistikler aracılığıyla analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğrencilerin kaygı seviyelerinin orta; dışsal motivasyonlarının ise, içsel motivasyonlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, kadın öğrencilerin genel olarak tutum ve motivasyon puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu da görülmüştür.

Martinovic ve Poljakovic (2010) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin özel amaçlar için İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2009 yılının bahar döneminde Hırvatistan'da Zadar Üniversitesi'nde öğrenim gören ve İngilizce dersini alan 149 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan 35 soruluk bir anket aracılığıyla toplanmış olup betimsel istatistikler ve faktör analizi ile analiz edilmiştir. Faktör analizine göre, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları üç faktör altında toplanmış olup bu faktörler, “öğretmene ve değerlendirmeye yönelik tutum”, “İngilizceye yönelik tutum” ve “İngilizce öğrenmeye yönelik tutum” olarak adlandırılmıştır. Faktörlere ait ortalamalar dikkate alındığında, öğrencilerin bu üç faktördeki tutum puanlarının tamamının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, lisede İngilizce notu yüksek olan öğrenciler ve düşük başarı algısına sahip öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının görece olarak daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Sukkrong ve Teo (2010) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, İngilizce derslerinde kullanılan oyunların başarıya, kalıcılığa ve İngilizce dersine yönelik tutuma etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Toplam yedi hafta süren uygulama süreci, araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini, 2009-2010 Akademik yılı Güz döneminde Nakhon Si Thammarat Rajabhat Üniversitesinde birinci sınıflarda öğrenim gören deney grubunda otuz ve kontrol grubunda otuz olmak üzere toplam altmış üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan bir başarı testi, araştırmacılar tarafından hazırlanan 15 maddelik İngilizce dersine yönelik tutum anketi ve yine araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmış olup aritmetik ortalama ve bağımsız örneklem *t*-testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, İngilizce derslerinde kullanılan oyunların başarıya, kalıcılığa ve İngilizce dersine yönelik tutuma anlamlı seviyede olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Ghazvini ve Khajepour (2011) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce derslerinde öğrencilerin tutum puanlarının cinsiyete göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, İran'da lise öğrenimi gören 123 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, Gardner (1985) tarafından geliştirilen 18 maddelik Gardner Tutum/Motivasyon

Ölçeği ile toplanmış olup bu ölçek, “İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum”, “Olumlu Tutum” ve “Olumsuz Tutum” adı verilen üç alt boyuttan oluşmaktadır. Toplanan veriler, bağımsız örneklemeler *t*-testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, tutumun tüm alt boyutlarında kadın öğrenciler lehinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiş olup kadın öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının erkek öğrencilerin tutumlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Motallebzadeh ve Ganjali (2011) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, mobil telefon kısa mesajlarının, okuduğunu anlama ve kelime öğrenmeye ve öğrenmelerin kalıcılığına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, İran’da Mashad İslam Azad Üniversitesinde öğrenim gören deney grubunda yirmi ve kontrol grubunda yirmi olmak üzere toplam kırk üniversite öğrencisi kadın oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen otuz soruluk başarı testi ile toplanmış olup bağımsız örneklemeler *t*-testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, başarı ve kalıcılık puanlarında deney grubu lehinde anlamlı farklar tespit edilmiş olup araştırmacılar tarafından bu durum, kısa mesajların okuduğunu anlama ve kelime öğrenmede ve öğrenmelerin kalıcılığında olumlu etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Dehbozorgi (2012) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin risk almaya ve dil öğrenmeye yönelik tutumlarının dil yeterlilikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, İran’da Marvdasht Üniversitesi’nde İngilizce Mütercim Tercümanlık bölümünde öğrenim gören 120 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, Hassanpour (1999) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği ve Eysenck, Eysenck ve Barrett (1985) tarafından geliştirilen Eysenck Kişilik Anketinin Atılganlık Alt Ölçeği ile toplanmış olup Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik tutumlarında risk alma puanlarına göre anlamlı bir fark tespit edildiği; dil yeterliliklerine göre ise, herhangi anlamlı bir fark tespit edilemediği görülmektedir.

Alkaff (2013) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları ve algıları ile İngilizce öğrenmede zorluk alanları ve çözüm önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Suudi Arabistan'da Kral Abdülaziz Üniversitesi İngiliz Dili Enstitüsünde İngilizce öğrenimi gören 47 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan ve 21 maddesi 5'li Likert tipi cevaplama formatına, bir maddesi ise açık uçlu cevaplama formatına sahip toplam 22 maddelik bir anket ile toplanmış olup betimsel analizler ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının olumlu olduğunun tespit edildiği ve İngilizceyi öğrenmek ve konuşmak için çok çaba göstermelerine rağmen özellikle yoğun ders saatleri nedeniyle ders dışında İngilizceye yeterli zaman ayıramadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin İngilizceyi kullanmak için istekli oldukları ve yabancı dili geliştirmek için çaba gösterdiklerini ifade ettikleri de görülmektedir. Son olarak, öğrencilerin İngilizce öğrenme konusundaki zorluklara çözüm olarak pratik yapmak için uygun sınıf ortamı oluşturulması ve yurt dışına çıkmak gibi önerilerde bulundukları görülmektedir.

Hashemian ve Heidari (2013) tarafından yapılan çalışmada, yabancı dil öğrenen üniversite öğrencilerinin motivasyon ve tutumları ile yabancı dilde yazma başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, İran'da bulunan Shahrekord ve Isfahan Üniversitesi'nde öğrenim gören ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenen otuz yüksek lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, Gardner (1985) tarafından geliştirilen İngilizceye Yönelik Tutum ve Motivasyon Ölçeği ile toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin ders başarılarını ölçmek için bir yazma yeterlik testi uygulanmıştır. Verilerin analizi betimsel analizler ve Pearson Korelasyon Analizi ile yapılmıştır. Analizler sonucunda, öğrencilerin tutum ve motivasyon puanlarının yüksek olduğu; motivasyon ile akademik yazma başarısı arasında ise, pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Henter (2014) tarafından yapılan çalışmada, duyuşsal özelliklerle İngilizce performansı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Transilvanya Üniversitesinin Psikoloji ve Eğitim Bilimleri bölümlerinde birinci sınıfta öğrenim gören toplam 92 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmadaki tutumla

ilgili veriler, Gardner (1985) tarafından geliştirilen Tutum ve Motivasyon Ölçeği; İngilizce performansı ile ilgili veriler ise, İngilizce ders başarısını ölçen on soruluk çoktan seçmeli bir test aracılığıyla toplanmış olup korelasyon analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, İngilizce ders başarısının motivasyon ve kaygı boyutlarıyla anlamlı şekilde ilişkilendiği; tutum boyutuyla ise, ilişkilendiği tespit edilmiştir.

Kuo, Hsu, Fang ve Chen (2014) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, İngilizce kelime öğrenmede ve öğrenmelerin kalıcılığında, somutlaştırma temelli Fiziksel Tepki ile geleneksel Fiziksel Tepki yöntemlerinden hangisinin daha etkili olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, ilkokul beşinci sınıflarda öğrenim gören deney grubunda 25 ve kontrol grubunda 25 olmak üzere toplam elli öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan bir kelime testi ile toplanmış olup bağımsız örneklem *t*-testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda araştırmacılar tarafından, somutlaştırma temelli Fiziksel Tepki Yönteminin İngilizce kelime öğrenmede ve öğrenmelerin kalıcılığında geleneksel Fiziksel Tepki yöntemine göre daha etkili olduğu çıkarımı yapılmıştır.

Mat ve Yunus (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon ve tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Malezya'da FELDA ilkokulunda öğrenim gören 10-12 yaşlarında kırk öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmadaki veriler, Gardner (1985) tarafından geliştirilen İngilizceye Yönelik Tutum ve Motivasyon Ölçeği ile toplanmış olup betimsel istatistiklerle analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının yüksek olduğu ve dışsal olarak motive olabildikleri tespit edilmiştir.

Topala (2014) tarafından yapılan çalışmada, yetişkin öğrencilerin akademik öğrenmeye yönelik tutumları ile öğrenme memnuniyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Romanya'da Transilvanya Üniversitesi Psikoloji ve Eğitim Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören ve yaşları 25 ile 57 arasında değişen seksen yetişkin oluşturmaktadır. Öğrenciler yaşları açısından 25-30,

30-45 arası ve 45-57 olmak üzere üç ayrı yaş kategorisine ayrılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından 5'li Likert tipinde geliştirilen 19 maddelik tek boyutlu bir tutum ölçeği ve Topala ve Tomozoi (2014) tarafından 6'lı Likert tipinde geliştirilen 26 maddelik Öğrencilerin Öğrenme Memnuniyeti Anketi ile toplanmış olup Pearson Korelasyon Analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğrencilerin öğrenme memnuniyeti, tutum ve yaşları arasında olumlu ilişkiler tespit edildiği görülmektedir. Ayrıca Crosstab tablosu ile yapılan analizde, yaş ile öz-yönetimli öğrenme arasında da olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Bu tespit, öğrencilerin yaşlarıyla öz-yönetimli öğrenme eğilimlerinin birlikte düştüğü veya yükseldiği şeklinde anlaşılmaktadır. Ancak bilindiği gibi söz konusu çalışmada, öz-yönetimli öğrenmeye yönelik bir ölçek kullanılmamıştır. Bunun için öğrencilerin yardım almadan çalışma eğilimleri, öz-yönetimli öğrenmenin önemli bir özelliği olarak kabul edilmiştir. Bu ön kabulün tartışmalı olduğu ve dolayısıyla öz-yönetimli öğrenme ile ilgili tespiti şüpheli hale getirdiği söylenebilir. Nitekim öz-yönetimli öğrenmede, yardım almanın da öğrenenin iradesine bağlı seçenekler arasında olduğu bilinmektedir.

Ahmed (2015) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce öğrenmeye yönelik tutumun İngilizce öğrenimindeki yerinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Malezya Sabah Üniversitesi'nde İş ve Bilgi Teknolojileri alanındaki yedi farklı bölümde birinci ve ikinci sınıflarda öğrenim gören toplam 238 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan ikisi açık uçlu, diğerleri 5'li Likert tipinde olan 19 maddelik bir anket ile toplanmış olup içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğrencilerin İngilizceye yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, İngilizce derslerinde yaşanan olumsuz duyguların kaynağı olarak öğrencilerin, öğretmenler tarafından ortaya konan sınıf yönetimi şeklini ve sınav korkusunu belirttikleri görülmüştür. Bu noktada araştırmacı, öğretmen kaynaklı olarak belirtilen problemi çoğu öğretmenin aşırı yönlendirmeci yaklaşımına bağlı olarak açıklamaktadır. Son olarak, hem tam başarı hem de tam başarısızlık durumlarının öğrencilerde motivasyon yoksunluğuna yol açtığı tespit edilmiştir.

Eshghinejad (2016) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, İran'daki Kashan Üniversitesi'nde İngilizce Çeviri ve İngiliz Edebiyatı bölümü birinci sınıfında öğrenim gören otuz öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan otuz soruluk bir anketle toplanmış olup betimsel istatistikler ve *t*-testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının pozitif olduğu; erkek öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutum puanlarının ise, kadın öğrencilerin puanlarından daha düşük olduğu görülmüştür. Tutum puanları bileşenlerine göre incelendiğinde, davranışsal tutumda erkek öğrencilerin; duyuşsal ve bilişsel tutumlarda ise, kadın öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip olduğu tespit edilmiştir.

Shakerian, Razei, Murnani ve Moeinmanesh (2016) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, İngilizce öğreniminde pop şarkılarının kullanımının kelime öğrenmeye, öğrenmelerin kalıcılığına ve şarkılarla İngilizce öğrenmeye yönelik tutuma etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, İran'daki İsfahan şehrinde değişik dil kurumunda İngilizce öğrenimi yapan deney grubunda otuz ve kontrol grubunda otuz olmak üzere toplam altmış dil öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir başarı testi ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Şarkılarla İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum Anketi ile toplanmış olup bağımsız örneklem *t*-testi aracılığıyla analiz edilmiştir. Gruplar ve cinsiyet değişkeni için ayrı ayrı yapılan *t*-testlerinin analizleri sonucunda, başarı, kalıcılık ve tutum puanlarında hem deney grubu lehinde hem de erkekler lehinde anlamlı farklar tespit edilmiş olup bu durum araştırmacılar tarafından, İngilizce öğreniminde pop şarkılarının kullanımının kelime öğrenmeye, öğrenmelerin kalıcılığına ve şarkılarla İngilizce öğrenmeye yönelik tutuma olumlu etkileri olduğu ve bu tekniğin erkekler üzerinde daha büyük etkiler yaptığı şeklinde yorumlanmıştır.

Suleman ve Hussain (2016) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, ortaokul seviyesinde İngilizce derslerinde Eklektik Metot kullanımının başarıya ve kalıcılığa etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Pakistan'da sekizinci sınıf seviyesinde öğrenim gören deney grubunda yirmi ve kontrol grubunda yirmi olmak

üzere toplam kırk öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan elli soruluk bir başarı testi ile toplanmış olup bağımsız örneklemeler *t*-testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, başarı ve kalıcılık testlerinde deney grubu lehinde anlamlı farklar tespit edilmiş olup araştırmacılar tarafından bu durum, İngilizce derslerinde Eklektik Metot kullanımının başarı ve kalıcılığı olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanmıştır.

Abu-Snoubar (2017) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyet ve çalışma alanı değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2016 - 2017 akademik yılında, Al- Balqa Uygulama Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri alanlarında eğitim alan 176 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, Gardner (1985) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Arapça uyarlaması yapılan 35 maddelik İngilizceye Yönelik Tutum ve Motivasyon Ölçeği ile toplanmış olup betimsel istatistikler ve *t*-testi aracılığıyla analiz edilmiştir. Betimsel Analizler sonucunda, genel olarak öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan *t*-testlerinin analizleri sonucunda ise, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarında kadınlar ve Fen Bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Yukarıda görüldüğü gibi, yurt dışı literatüründe İngilizceye yönelik tutumla ilgili yapılan bazı çalışmalar bu çalışmanın kapsamına yakınlığı dikkate alınarak seçilmiş ve özetlenmiştir. Özetlenen çok sayıda çalışmada, çeşitli bireysel özelliklerin odak noktasına alındığı görülmektedir. Nitekim birçok çalışmada, tutum, cinsiyet, yaş, bölüm, motivasyon, kaygı, başarı algısı ve lise notu gibi bireysel özellikler kapsamında incelenmiştir. Literatürde tutumla ders başarısı arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır. İngilizce öğretiminde tutumun yeri, İngilizce öğrenmedeki zorluklar, çözüm önerileri ve bir dilin en iyi ne şekilde öğrenileceğine yönelik öğrenci görüşleri de çeşitli çalışmalarda incelenmiştir. Ayrıca literatürde, Eklektik Metot, mobil telefon kısa mesajları, oyunlar ve somutlaştırma temelli Fiziksel Tepki yöntemleri gibi farklı değişkenlerin İngilizce öğrenmelerinin kalıcılığına ve tutuma etkilerini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır.

2.2.2. Yurt içinde yapılan çalışmalar

Yapılan yurt içi literatür taramasında, literatürde bu çalışmanın kapsamıyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili çok sayıda çalışma olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen çalışmalar arasından, bu çalışmanın özel amaçlarıyla daha yakından ilgili olduğu düşünülen çalışmalar seçilerek aşağıda özetlenmiştir. Sıralamada, çalışmaların yayın yılları dikkate alınmış ve çalışmalar geçmişten bugüne doğru sıralanmış olup aynı yılda yapılan çalışmalar arasında ise alfabetik sıralama yapılmıştır.

2.2.2.1. Yurt içinde öz-yönetimli öğrenmeyle ilgili yapılan çalışmalar

Tarhan ve Saraç (2006) tarafından yapılan çalışmada, öz-yönetimli öğrenme alanında çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yol göstermek amacıyla alanla ilgili literatür taranmış ve süreç içinde anlamlarının değiştiğini ifade edilen ÖYÖ ile özerklik kavramlarının bu anlam değişikliğine ait tarihsel bir analiz yapılmıştır. Bu tarihsel analiz sonucunda araştırmacılar, bu kavramların konu edildiği birçok çalışmayı özetlemiş, bu kavramlarla çalışacak araştırmacılara, alan taramaları sırasında inceledikleri yayınların yazarlarına, yayın yıllarına, yazarın hangi ülkeden ve hangi okuldan geldiğine, hatta yayınevlerine bile dikkat etmeleri gerektiği konularında uyarılarda bulunmuştur.

Aydede ve Kesercioğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada, bir ÖYÖ ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Literatür taraması ve 12 öğrenciyle yapılan bir kompozisyon çalışması neticesinde, 59 maddelik bir denemelik test oluşturulmuştur. Söz konusu denemelik test, dört farklı okuldaki 446 altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Denemelik uygulama üzerinden yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda, 25 maddeli ve iki faktörlü Fen ve Teknoloji Dersinde Kendi Kendine Öğrenme Becerisi Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğe ilişkin faktörlerden biri 15 maddeden oluşan Kendi Kendine Öğrenmeyi Planlama, diğeri ise on maddeden oluşan Kendi Kendine Öğrenmeye Yönelik Güven olarak belirlenmiştir.

Şahin ve Erden (2009) tarafından yapılan çalışmada, Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilen Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Türkçe uyarlaması yapılan bu ölçek, aynı zamanda bu çalışmanın da ölçme araçlarından biri olduğu için, Yöntem Bölümünde bu ölçekle ilgili açıklamalara geniş şekilde yer verilmiştir. Ayrıca bu ölçek, araştırmacılardan biri tarafından “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerinin, Cinsiyetlerinin, Mesleki Kıdemlerinin, Öz-Yeterlik Algılarının ve Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Mesleki Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi” başlıklı bir doktora çalışmasında (Şahin, 2010) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Söz konusu doktora çalışmasının örnekleme, elli sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinden toplanan verilerle yapılan korelasyon analizinin sonucunda, öğretmenlerin ÖYÖHB ve öz-yeterlik puanları arasında yüksek düzey ($p < 0,01$) bir ilişkinin olduğu tespit edilirken, uzman öğretim stilini tercih edişleri bakımından orta düzey ($p < 0,05$) bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bireysel model, otorite, temsilci, kolaylaştırıcı öğretim stilleri ile öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğun, onların mesleki yeterlik puanlarını yordamadığı tespit edilirken, uzman öğretim stili ile öz-yeterlik algılarının, mesleki yeterliğinin anlamlı yordayıcısı olduğu da tespit edilmiştir. Buna göre bu değişkenler, meslekî yeterliğe ait varyansın %45’ini açıklamaktadır.

Aşkın (2015) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı ve yaşam boyu öğrenme eğilimi değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Hacettepe ve Başkent Üniversitelerinin çeşitli bölümlerindeki 2600 birinci ve dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından geliştirilen Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Coşkun (2009) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ile toplanmış olup betimsel istatistikler, *t*-testi, ANOVA ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri puanlarının ortanın üstünde olduğu görülmüştür. Ayrıca, öz-yönetimli öğrenme becerileri puanlarında kadınlar ve ders başarısı yüksek olanlar lehinde anlamlı farklar tespit edilmiştir. Ancak öz-yönetimli öğrenme becerileri

puanlarında, üniversite ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre fark tespit edilememiştir. Öz-yönetimli öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ise, olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Özcan (2015) tarafından yapılan çalışmada, öz-yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına, dil öğrenme inançlarına ve kelime bilgilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2013-2014 akademik yılında Bozok Üniversitesi Sağlık Yüksekokulunun Hemşirelik bölümündeki üçüncü sınıflarda üç kredilik Mesleki İngilizce dersini altı hafta süresince alan kontrol grubunda 27, deney grubunda 33 olmak üzere toplam altmış üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, Ders Motivasyon Ölçeği, İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği, Dil Öğrenme İnanışları Anketi, öz-yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi hakkında öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla hazırlanan Öğrenci Görüşme Formu ve Kelime Başarı Testi ile toplanmış olup aritmetik ortalama, *t*-testi, gözlem ve görüşme aracılığıyla analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öz-yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin motivasyon, tutum, kelime bilgi seviyesi ve dil öğrenme inanışlarını yükselttiği tespit edilmiştir. Öz-yönetimli öğrenmeye dayalı yöntemle İngilizce öğretimi yapılan deney grubundaki öğrencilerin memnuniyet seviyelerinin yükseldiği ancak bazı öğrencilerin uygulanan bu yönteme direnç gösterdiği ve olumsuz görüşler belirttikleri görülmüştür. Ayrıca genel olarak öğrencilerin, öz-yönetimli öğrenme uygulamalarının daha uzun bir zamana yayılması ve diğer dersleri de kapsaması gerektiği yönünde görüş belirttikleri de görülmüştür.

Akgündüz ve Akınoğlu (2016) tarafından yapılan ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel bir çalışmada, harmanlanmış eğitim ve sosyal medya destekli eğitimin öğrencilerin Fen Bilgisi dersine yönelik tutum ve ÖYÖHB puanlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, İstanbul’da bir ilköğretim okulunda 2011-2012 eğitim öğretim yılında yedinci sınıfta öğrenim gören 74 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, Akınoğlu (2001) tarafından geliştirilen “Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve Aydede ve Kesercioğlu (2009) tarafından geliştirilen “Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” ile toplanmış olup ANOVA testi ile analiz

edilmiştir. Bir kontrol, iki deney grubuna sahip olan bu çalışmanın kontrol grubunda yüz yüze eğitimle, deney gruplarında ise harmanlanmış eğitimle ve sosyal medya destekli eğitimle sekiz hafta boyunca Fen Bilgisi dersi yürütülmüştür. Sekiz hafta süreli olarak Fen Bilgisi derslerinin verildiği çalışmada toplanan verilerin analizi sonucunda, Fen Bilgisi dersine yönelik tutum ve ÖYÖHB puanlarına göre, kontrol grubu ile sadece harmanlanmış eğitime sahip deney grubu arasında ve deney grubu lehinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Dağal ve Bayındır (2016) tarafından yapılan çalışmada, üst bilişsel farkındalık, öz-yönetimli öğrenme ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitim bölümünde öğrenim gören 151 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Üst bilişsel Farkındalık Envanteri” ve Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilen ve Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği” ile toplanmış olup regresyon analizi ile yapılmıştır. Analizler sonucunda, Üst bilişsel Farkındalık ile Öz-Yönetim boyutu arasında düşük, Öğrenme Motivasyonu ve Öz-Kontrol boyutları arasında ise orta seviye ilişkiler tespit edilmiştir.

Fırat, Sakar ve Yurdakul (2016) tarafından yapılan çalışmada, uzman görüşlerine dayalı olarak yetişkinlerde ÖYÖ’yü destekleyen ara yüz tasarım ilkelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Veriler, ara yüz tasarımı alanından altı uzman ve ÖYÖ alanından altı uzman olmak üzere toplam 12 uzmanla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiş olup içerik analizi ile analiz edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda, yetişkinlerin ÖYÖ’lerini destekleyen beş eğitimsel web ara yüzü geliştirme ilkesi tespit edilmiştir. Buna göre araştırmacılar tarafından, ÖYÖ’yü destekleyen ara yüzü tasarımının, kullanıcı yönlendirmeli, çeşitliliğe sahip, öğrenme analizlerini destekleyen, motivasyonel ve paylaşmaya dayalı olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Eroğlu ve Özbek (2017) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında, 2008-2017 tarihleri aralığında Türkiye’de kendi kendine öğrenme (KKÖ) ile ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, ERIC, EBSCO, SCIEDIRECT, ULAKBİM, GOOGLE SCHOLAR, YÖK TEZ TARAMA veri tabanlarında bulunan toplam 23 yayın incelenmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan Araştırma Tanımlama Formu aracılığıyla toplanmış olup betimsel analizler ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, Türkiye’de KKÖ ile ilgili araştırma sayısının sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Ancak, son dönemlerde araştırma sayısında belirgin artışlar görüldüğü ifade edilmektedir. Ayrıca, incelenen KKÖ araştırmalarında, değişkenlerde, sınıf ve cinsiyet; araştırma yöntemlerinde, tarama yöntemi; örneklem büyüklüğünde, 101-400 aralığı; örneklem grubunda, öğretmen adayları ve hemşirelik öğrencileri; veri toplama araçlarında, ölçekler ve veri toplama tekniklerinde ise, *t*-testinin daha fazla ön plana çıktığı tespit edilmiştir.

Karaca ve Ocak (2017) tarafından yapılan ve sekiz hafta süren yarı deneysel bir çalışmada Algoritma ve Programlama eğitiminde ters yüz öğrenmenin üniversite öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Aksaray Üniversitesi’nin Mekanik Mühendisliği ve Bilgisayar Programcılığı bölümlerinde Algoritma ve Programlama dersini alan 220 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan her biri beş seçenekli kırk maddelik çoktan seçmeli bir test aracılığıyla toplanmıştır. Örneklem, araştırmacılar tarafından kontrol ve deney gruplarına atanmış olup veriler, *t*-testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, ters yüz öğrenmenin akademik başarıyı anlamlı şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Ters yüz öğrenme ile ÖYÖ arasındaki yakın ilişki (Hao, 2016) hatırlandığında, başarı ile ters yüz öğrenme arasında tespit edilen bu ilişkinin başarı ile ÖYÖ arasında bir ilişki olarak da yorumlanmasının mümkün olduğu söylenebilir.

Özbek, Eroğlu ve Donmuş (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2013-2014 akademik yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde birinci ve üçüncü

sınıflarda öğrenim gören 436 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, Fisher, King ve Tagua tarafından geliştirilen ve Salas (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk (KKÖH) Ölçeği ile toplanmış olup aritmetik ortalama ve *t*-testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğretmen adaylarının KKÖH Ölçeğinin tüm alt boyutlarına ait puanlarının, aritmetik ortalamanın üstünde olduğu ve tüm ölçek puanlarında kadınlar lehinde anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının KKÖH Ölçeğinin alt boyutlarına ait puanlarda sınıf düzeyine göre bir farklılık bulunmamasına rağmen üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının tüm alt boyutlarına ait puanlarının birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek olduğu da tespit edilmiştir.

Sert ve Boynueğri (2017) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin ÖYÖ algıları ve teknolojiyi kullanma algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Ankara’da beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınırlarda öğrenim gören özel bir okuldan 75, devlet okulundan ise 70 olmak üzere toplam 145 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan 10 maddelik Öğrencilerin Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanma Becerileri Hakkındaki Algıları anketi ve yine araştırmacılar tarafından hazırlanan 16 maddelik Öz-Yönetimli İngilizce Öğrenme Algıları anketi ile toplanmış olup korelasyon analizi ile analiz edilmiştir. Özel okulda öğrenim gören öğrenciler yüksek gelir grubu, devlet okulunda öğrenim gören öğrenciler ise düşük gelir grubu olarak tanımlanmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda, öğrencilerin kendileriyle ilgili ÖYÖ algıları ve teknolojiyi kullanma algıları arasında ilişki tespit edilememiştir. Ayrıca, yüksek ve düşük gelir grubundan gelen öğrencilerin kendileriyle ilgili ÖYÖ algılarıyla, öğretmenlerine yönelik teknolojiyi kullanma algıları arasında da bir ilişki tespit edilememiştir.

Bakaç ve Özen (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri (TPAB) arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2015-2016 akademik yılı bahar döneminde Türkiye’nin Batı Karadeniz Bölgesindeki bir üniversitenin Eğitim Fakültesindeki dört farklı bölümün dördüncü

sınıflarında öğrenim gören 159 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, Fisher, King ve Tagua (2001) tarafından geliştirilen, Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği” ve Kabakçı-Yurdakul ve Ark. (2012) tarafından geliştirilen “Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeği” ile toplanmış olup betimsel istatistikler (aritmetik ortalama ve standart sapma), *t*-testi ve basit regresyon analizi ile analiz edilmiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Regresyon analizi sonucunda, öğretmen adaylarının TPAB yeterliklerinin onların öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Yapılan *t*-testlerinde ise, öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak öz-yönetim boyutundaki puanların erkekler lehinde anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Sırakaya ve Özdemir (2018) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, ters yüz düzenli sınıfın akademik başarı, kalıcılık, ÖYÖHB ve motivasyon üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2014-2015 Akademik yılı Güz döneminde Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde Bilimsel Araştırma Metotları dersini alan, deney grubunda 32 ve kontrol grubunda 34 olmak üzere toplam 66 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen kırk soruluk başarı testi ve Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilen ve Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ile toplanmış olup Bağımsız Örneklemeler *t*-testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, başarı, kalıcılık ve motivasyon puanlarında deney grubu lehinde anlamlı farklar tespit edilmiştir. Ancak ÖYÖHB puanlarında gruplar arasında herhangi bir fark tespit edilememiştir. Bu durum, ters yüz düzenli sınıfların öğretmen adaylarının başarısına, öğrenmelerinin kalıcılığına ve motivasyonlarına olumlu yönde etki ettiği ancak ÖYÖHB düzeylerine hiçbir etkide bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Ulusoy ve Karakuş (2018) tarafından yapılan çalışmada, lise öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk seviyeleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin

belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Mersin ili merkez ilçelerindeki genel lise ve meslek liselerinde öğrenim gören 1280 öğrenci oluşturmaktadır. Nicel veriler, örneklemin tamamına uygulanan Fisher, King ve Tague tarafından geliştirilen ve Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Irani, Rudd, Gallo, Ricketts, Friedel ve Rhoades (2007) tarafından geliştirilen ve Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile; nitel veriler ise, örneklemden seçilen 240 öğrenci ile yapılan yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel veriler betimsel istatistiklerle; nitel veriler ise, tümdengelimsel tekniklerle analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, lise öğrencilerinin ÖYÖHB boyutunda, öğrenmeye yönelik istekli oldukları, hedef belirledikleri, öğrenme sorumluluklarını aldıkları ve öğrenmeye yönelik plan yaptıkları; eleştirel düşünme eğilimi boyutunda ise, öğrencilerin problem çözme sürecinde etkin katılım, bilişsel süreçleri yürütme, yeni fikirlere ve bilgilere açık olma, yenilikleri izlemeye istekli olma, yeni fikirleri araştırma, keşfetme ve öğrenmeye istekli olma gibi eğilimlere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Uz ve Uzun (2018) tarafından yapılan çalışmada, harmanlanmış eğitimin öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Türkiye'deki iki büyük devlet üniversitesinde aynı Programlama Dilleri dersini alan deney grubunda 60, kontrol 1 grubunda 65 ve kontrol 2 grubunda 42 olmak üzere toplam 167 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubunda harmanlanmış eğitim, kontrol gruplarında ise geleneksel olarak yüz yüze eğitim 10 hafta boyunca yürütülmüştür. Veriler, Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilen ve Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçeye adapte edilen Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği, Barnard, Lan, To, Paton ve Lai (2009) tarafından geliştirilen ve Korkmaz ve Kaya (2012) tarafından Türkçeye adapte edilen Öz-Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış olup Kruskal Wallis H testi, Wilcoxon İşaretili Sıralar testi, Mann Whitney U testi ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi bağlamında harmanlanmış eğitimin geleneksel yüz yüze eğitimden daha

etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin, harmanlanmış eğitimin zengin bir içerik, kolay ulaşılabilirlik, etkili rehberlik ve motivasyon sunma konusunda olumlu görüş ifade ettikleri görülmüştür.

Yılmazsoy ve Kahraman (2018) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin öneminin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında, bu amaçla yapılan literatür incelemesinden elde edilen bilgiler özetlenmiştir. Buna göre, uzaktan eğitimin kullanım alanlarının genişlemesiyle, öğretici etkinliği, öğrenme aşamaları ve standartları oluşturulması, öğrenci etkinliği, öğrencilerin kendi öğrenme ortamlarını oluşturmaları, planlamaları ve yönetmeleri, diğer bir deyişle uzaktan eğitimde öz-yönetimlerini gerçekleştirmelerinin giderek artan önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca araştırmacılar tarafından, uzaktan eğitimde öğrencilerin öz-yönetimli ders ortamlarını oluşturmalarına yönelik öğrencilere verilecek eğitimlerin uzaktan eğitimde kalitenin artmasına katkı sağlayacağı çıkarımı yapılmıştır.

Karafil ve Oğuz (2019) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2016-2017 akademik yılında Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesinin Fen Edebiyat, Mühendislik ve İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerinin çeşitli lisans programlarında öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve Fisher, King ve Tague tarafından geliştirilen ve Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ile toplanmış olup *t*-testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğrencilerin ÖYÖHB düzeylerinin iyi düzeyde ($X= 3,88$) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre yapılan analizler sonucunda, ÖYÖHB düzeylerinde kadınlar lehinde anlamlı fark tespit edilmiştir. Sınıf düzeyine göre yapılan analizler sonucunda ise, dördüncü sınıflar lehinde anlamlı fark tespit edilmiştir.

Yılmazsoy ve Kahraman (2019) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitimle ders alan üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Türkiye'nin

çeşitli bölgelerindeki sekiz üniversitede uzaktan eğitimle ders alan toplam 151 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, Aşkın (2015) tarafından geliştirilen ve Güdüleme, Öz-Kontrol, Öz-İzleme ve Öz-Güven alt boyutlarına sahip olan Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği ile toplanmış olup aritmetik ortalama, *t*-testi ve ANOVA ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğrencilerin ÖYÖHB seviyelerinin orta puanın üzerinde olduğu görülmüştür. Ayrıca, cinsiyet değişkenine göre yapılan *t*-testinin analiz sonucunda, sadece Güdüleme alt boyutunda kadınlar lehinde anlamlı fark tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre yapılan ANOVA analizi sonucunda ise, 32 yaş ve üzeri öğrencilerin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği toplam puan ortalamalarının, 18-22 yaş ve 23-27 yaş aralığındaki öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda görüldüğü gibi, yurt dışı literatüründe ÖYÖ ile ilgili yapılan bazı çalışmalar bu çalışmanın kapsamına yakınlığı dikkate alınarak seçilmiş ve özetlenmiştir. Özetlenen çok sayıda çalışmada, bireysel özellikler, akademik başarı ve kullanılan eğitim formatı gibi konuların incelendiği görülmektedir. Ayrıca literatür taraması, uzaktan eğitimde ÖYÖ'ye yönelik ilke belirleme ve ÖYÖ ölçeği geliştirme şeklinde çalışmalar da olduğu görülmektedir. Nitekim ÖYÖ ile ilgili birçok yurt içi çalışmada, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, üst biliş, eleştirel düşünme eğilimleri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğrencilerin teknoloji algıları, motivasyon, tutum ve ders memnuniyeti gibi çeşitli bireysel özellikler incelenmiştir. Bazı çalışmalarda ise geleneksel eğitimle harmanlanmış eğitim, sosyal medya destekli eğitim ve uzaktan eğitim gibi farklı eğitim formatları karşılaştırılmıştır. Ayrıca ters yüz düzenli sınıfların akademik başarıya, kalıcılığa ve motivasyona etkilerinin incelendiği bir çalışma da bulunmaktadır.

2.2.2.2. Yurt içinde uzaktan eğitimle ilgili yapılan çalışmalar

Çelik ve Kahyaoğlu (2007) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının kümelenme eğilimleri belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesinde değişik bölümlerde öğrenim gören toplam 317 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, Yavuz

(2005) tarafından geliştirilen Teknoloji Tutum Ölçeği ile toplanmış olup analizde, aşamalı kümeleme yöntemlerinden Ward's yöntemi kullanılmış, uzaklık ölçüsü olarak küresel öklid uzaklığı tercih edilmiştir. Analizler sonucunda, teknolojiye yönelik tutum değişkenlerinin olumlu ve olumsuz tutumlar şeklinde iki kümede toplandığı görülmüştür. Araştırmacılar olumlu kümelerin, gelişen teknolojiyle paralel olarak öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler, eğitim ve öğretimde teknolojik araçların kullanımı, eğitim hayatında bilgisayar yazılımlarının kullanımı, teknolojik araç gereçleri kullanma becerisi ve önemine ilişkin tutumları; olumsuz kümelerin ise, teknolojik araçların eğitimde kullanılmama durumu, teknolojik araçları kullanmanın olumsuz yanları ve teknolojik araçları kullanma zorluğuna yönelik tutumları gösterdiğini ifade etmektedirler.

Güven (2007) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce dersi dinleme becerilerinin geliştirilmesinde, öğrenme stiline dayalı etkinliklerin öğrencilerin başarıları, tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2004-2005 Akademik yılı bahar döneminde Selçuk Üniversitesi hazırlık sınıfında öğrenim gören kontrol grubunda 21 ve deney grubunda 21 olmak üzere toplam 42 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmadaki öğrenme stilleri için, Fleming (1995) tarafından görsel, işitsel ve dokunsal olmak üzere üç kategoride yapılandırılan sınıflandırma temel alınarak ders içi etkinlikler oluşturulmuş ve bu etkinlikler deney grubunda üç saatlik bir derste altı hafta süresince uygulanmıştır. Bu süreçte veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan Öğrenme Stilleri Envanteri, araştırmacı tarafından geliştirilen 24 maddelik Tutum Ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilen 20 soruluk başarı testi, gözlem ve görüşme formları aracılığıyla toplanmış olup Bağımsız Örneklem *t*-testi ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğrenme stiline dayalı etkinliklerin öğrencilerin başarıları, tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde olumlu yönde etkileri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, dokunsal stile sahip öğrencilerin başarılarının görsel ve işitsel stillere sahip öğrencilerin başarısından oldukça düşük olduğu da tespit edilmiştir.

Ateş ve Altun (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve daha önce uzaktan eğitim

alma durumu değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın rneklemi, 2006-2007 akademik yılında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesine ait Bilgisayar ve ğretim Teknolojileri Bölümünün nc ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 129 ğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, Kışla (2005) tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum leği ile toplanmış olup *t*-testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığı ancak daha önce uzaktan eğitim dersi alanlar lehinde farklılaştığı tespit edilmiştir.

şahin ve Shelly (2008) tarafından yapılan çalışmada, ğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik memnuniyetlerini belirleyen unsurların uzaktan eğitime yönelik bir ğrenci memnuniyet modeli çerçevesinde belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın rneklemi, Türkiye’de bir niversitenin Eğitim Fakültesinde ğrenim gören 195 ğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, uzaktan eğitim sistemi ile ilgili görüşlerini ve algılarını soran ve araştırmacılar tarafından hazırlanan bir evrimii anket yoluyla toplanmıştır. Ankette Bilgisayar Uzmanlığı (4 ifade), Uzaktan Eğitimin Esnekliği (4 ifade), Uzaktan Eğitimin Faydalılığı (5 ifade) ve Uzaktan Eğitim Memnuniyeti (5 ifade) başlıklarında toplam 18 ifade bulunmaktadır. Yapısal Eşitlik Modelinin uygulandığı bu çalışmada, ortaya ıkarılan Uzaktan Eğitime Yönelik ğrenci Memnuniyet Modeli, uzaktan eğitimin esnekliği, faydalılığı ve bilgisayar hkimiyeti şeklindeki  unsurdan oluşmaktadır. Yapısal Eşitlik Modeli ile yapılan analiz sonucunda, uzaktan eğitimin geleneksel eğitime göre daha çok esneklik sunduğu, bilgisayar kullanım becerisi yüksek olan ğretmen adaylarının uzaktan eğitimin esnekliğine yönelik daha olumlu görüş sahibi oldukları, bilgisayar kullanma becerisinin sınırlı olmasının uzaktan eğitimin esnekliğini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği ve bilgisayar kullanma becerisi ile esnekliğin de uzaktan eğitime yönelik memnuniyeti etkilediği tespit edilmiştir.

Mahiroğlu ve Bayır (2009) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, web tabanlı eğitimde öğrenme stiline göre yapılandırılan kontrolün İngilizce dersindeki başarı ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın rneklemi, Ankara’daki bir lisenin dokuzuncu sınıflarında İngilizce dersini alan deney grubunda 33 ve kontrol grubunda 33 olmak üzere toplam 66 ğrenci oluşturmaktadır. Veriler,

araştırmacılar tarafından geliştirilen 19 soruluk başarı testi ve Davis, Nur ve Kuru (1994) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan Öğrenme Stili Envanteri ile toplanmış olup bağımsız örneklemeler t -testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, deney ve kontrol gruplarının başarı puanları arasında bir fark olmadığı tespit edilmiş olup araştırmacılar tarafından bu durum, öğrenme stillerine uygun yapılandırılan kontrolün başarı ve kalıcılığa etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Horzum, Albayrak ve Ayvaz (2012) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye’de hizmet içi eğitimin uzaktan eğitim yoluyla sunulması uygulamasına katılan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik inançlarının cinsiyet ve daha önce uzaktan eğitimle ders alma durumuna göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2012-2013 eğitim öğretim yılı güz döneminde Sakarya ilinde görev yapan 135 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, Yang ve Tsai (2008) tarafından üniversite öğrencileri için geliştirilen, Kao ve Tsai (2009) tarafından öğretmenler için uyarlanan ve Horzum ve Güngören (2012) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimde Uzaktan Eğitime Yönelik İnançları Ölçeği ile toplanmış olup ölçek, Davranışsal, Bağlamsal ve Algılanan Zorluk alt boyutlarına sahiptir. Toplanan veriler, t -testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimde Uzaktan Eğitime Yönelik İnançları Ölçeğinin Davranışsal alt boyutunda erkekler lehinde, Algılanan Zorluk alt boyutunda ise kadınlar lehinde anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiş olup Bağlamsal alt boyutta herhangi bir cinsiyet farkı tespit edilememiştir. Daha önce uzaktan eğitimde ders alma durumuna göre yapılan t -testlerinde ise, Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimde Uzaktan Eğitime Yönelik İnançları Ölçeğinin hiçbir alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Birişçi (2013) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2010-2011 akademik yılı güz döneminde Artvin Çoruh Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümündeki Felsefeye Giriş I dersini uzaktan eğitim yoluyla alan 41 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, Kışla (2005) tarafından

geliştirilen Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve video konferans tabanlı uzaktan eğitim uygulamasıyla ilgili öğrenci görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan Görüş Belirleme Formu ile toplanmış olup bağımsız örneklem t -testi ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, alana yönelik farklı öğretmenlerle tanışma imkânına sahip olunmasının, öğrenciler tarafından video konferans tabanlı uzaktan eğitim sisteminin olumlu bir özelliği olarak nitelendirildiği görülmüştür. Ayrıca, video konferans sisteminde yaşanan teknik problemlerin, ders anlatımları sürecinde öğretici-öğrenci arasında iletişim kurulmasında engel teşkil ettiği ve öğreticiyle yüz yüze ortamda bulunmamanın öğrencilerin derse motive olamamasına yol açtığı tespit edilmiştir.

Gülbüz (2014) tarafından yapılan nitel bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcılarını, Anadolu Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören ve farklı işlerde çalışan on öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, görüşme yoluyla elde edilmiş olup içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine yönelik olarak çoğunlukla olumlu görüş sahibi oldukları ve sunulan eğitimin kalitesi ve zaman ve mekân esnekliği sunması bakımından öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ancak, öğrencilerin sistemin olumsuz yönlerine ilişkin bazı görüşler de belirttikleri görülmüştür. Araştırmacı bunları, öğrencilerin işlenen derslere bire bir uygun materyal bulmakta zorlanmaları, derse yönelik bir sorunla karşılaştıklarında karşılarında doğrudan ulaşabilecekleri bir öğretim elemanının olmaması ve verilen materyal ve dersleri yetersiz bulmaları gibi sorunlar olarak saymaktadır.

Barış (2015) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2013-2014 öğretim yılında Namık Kemal Üniversitesi Tekirdağ Değirmenaltı Yerleşkesinde öğrenim gören 282 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, Kışla (2005) tarafından geliştirilen 35 maddelik “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmış olup bağımsız örneklem t -testi ve ANOVA testleri ile analiz edilmiştir. Çalışmada dikkate alınan değişkenler, fakülte türü,

cinsiyet, kendine ait bilgisayarı olma durumu, internete sürekli erişim imkânı ve akıllı telefon veya tablet sahipliği olarak belirlenmiştir. Analizler sonucunda, öğrencilerin tutumlarının genel olarak düşük olduğu ve cinsiyete göre tutum farkı olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca bilgisayara, sürekli internet erişim imkânına ve akıllı telefona sahip olanların tutum puanlarının bunlara sahip olmayanların tutum puanlarına göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu da tespit edilmiştir.

Ersoy (2015) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim yoluyla verilen İngilizce I dersinin içerik, etkililik, memnuniyet ve kullanışlılık açılarından öğrenci görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2013-2014 akademik yılının güz döneminde Ege Bölgesi'ndeki bir yükseköğretim kurumunun beş ayrı Meslek Yüksekokulu'nda İngilizce I dersini uzaktan eğitim yoluyla alan 341 ön lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan 26 maddelik bir anketle toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin dersin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri ile dersin geliştirilmesini istedikleri yönlerine ilişkin toplamda üç açık uçlu soru da sorulmuştur. Çalışmada toplanan tüm veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analizlerin sonucunda, öğrencilerin büyük çoğunlukla derste kullanılan öğretim teknolojileriyle ilgili memnuniyet belirttikleri ve bu teknolojilerin kullanıcı dostu olduğunu düşündükleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin çoğunun ders içeriğini ilgi çekici bulduğu ve öğretim elemanı ile iletişim ve etkileşimde genellikle herhangi bir sorun yaşamadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin bir kısmının ise, derslerde teknik sorunlar ve öğrenme güçlüğü yaşadıkları, bu dersi geleneksel biçimde yüz yüze almayı tercih ettikleri ve karşılarında somut bir öğretmen figürü görmek istedikleri tespit edilmiştir.

Şirin ve Tekdal (2015) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan öğretim teknolojileri yoluyla verilen İngilizce dersine yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2012-2013 akademik yılının bahar döneminde Gaziantep Üniversitesi'nin merkez ve taşra kampüslerindeki 410 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan 47 maddelik "Uzaktan Eğitime Yönelik Öğrenci Görüşleri Anketi" ile toplanmış olup aritmetik ortalama ve yüzdelik değerleri ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, dersin eğitimde teknoloji

kullanımı, öğrencilere istediği an istediği mekânda dersi takip edebilme ve kendi hızında öğrenme olanağı sunma gibi özellikleri bakımından öğrencilerin olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin bilgisayara karşı olumsuz tutum içinde oldukları ve yabancı oldukları derste kullanılan uzaktan öğretim sistemi ile ilgili ders başlamadan önce bilgilendirmenin yapılmasını istedikleri de tespit edilmiştir.

Yıldız (2015) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgileri, inançları ve uygulamaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Türkiye’deki üç farklı üniversitede görev yapan ve uzaktan eğitimde ders veren 16 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan açık uçlu görüşme formu, araştırmacı tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitime Yönelik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmada toplanan nitel veriler, içerik analiziyle; nicel veriler ise, betimsel istatistikler ile analiz edilmiştir.

Yıldız (2015) tarafından yapılan çalışmada yapılan analizler sonucunda, uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgilerinin çok net olmadığı, gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim uygulamalarına dayalı kişisel açıklamalarda bulundukları ve bu nedenle uzaktan eğitime ilişkin kavramsal olarak ortak bir görüşün oluşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretim elemanlarının teknolojiyi araçsal boyutta kullanma konusunda kendilerini yeterli gördükleri; öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi konusunda ise, öz-yeterlik algılarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, öğretim elemanlarının uzaktan eğitimi zaman ve mekân esnekliği sağlaması açısından yararlı bulduğu ancak eleştirel düşünme becerilerini geliştirme, öğrenmeye motive etme ve katılımı artırma gibi öğrenciye katkı açısından daha az yararlı buldukları tespit edilmiştir.

Ayrıca, Yıldız (2015) tarafından yapılan çalışmada yapılan analizler sonucunda, öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde etkileşim sağlanamaması, yüz yüze ortamlardaki gibi iletişim kurulamaması, doğrudan kültür aktarımına olanak tanınamaması gibi nedenlerle uzaktan eğitimi yararlı bulmadıklarını yönünde görüşler belirttikleri

görülmüştür. Hatta bazı öğretim elemanlarının uzaktan eğitimi verimsiz ve sıkıntıları olan bir sistem olarak tanımladıkları da görülmüştür. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim uygulamalarında ise, yoğun olarak bilgisayar, kamera, ses sistemi gibi temel teknolojileri kullandıkları, materyal olarak çoğunlukla metin, anlatım ve görselleri tercih ettikleri, eğitim yönetim sistemi ve canlı sınıf sistemindeki araçları da genellikle içerik paylaşma, materyal sunma ve iletişim kurma amaçlarıyla kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, onların uzaktan eğitimin sağladığı olanaklara ve teknolojik yapıya ilişkin bilgileriyle öz-yeterlik algıları arasında ve öğretim sürecine ve uzaktan eğitime ilişkin bilgileriyle yarar algıları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgileriyle uzaktan eğitimdeki uygulamaları arasında da anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Güven (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 150 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, “Uzaktan eğitim ... gibidir, çünkü ...” cümlesinin öğretmen adayları tarafından tamamlanması yoluyla elde edilmiş olup içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik oluşturdukları metaforların ihtiyaca yönelik, çeşitlilik, isteğe bağlılık, gereklilik gibi farklı kategoriler altında toplandığı görülmüştür. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının, fen bilgisi öğretmeni adaylarına kıyasla uzaktan eğitime yönelik daha olumsuz algılara sahip oldukları tespit edilmiştir. Genel olarak olumsuz algıya neden olan faktörler, uzaktan eğitimdeki canlı derslerin doksan dakikalık bloklar halinde yürütülmesi, öğretmen adaylarının ders dışında öğretmene soru sorma imkânı bulamayışı ve derslerde zaman zaman teknik problemlerin yaşanması olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algılarının olumluya dönüştürülebilmesi için araştırmacılar tarafından, kısa süreli, uygulama öncesinde katılımcıların uzaktan eğitim uygulamaları hakkında bilgilendirildiği, öğretmen ve öğrencinin ders dışında da iletişim

kurabildiği ve teknik problemlerin en aza indirildiği uzaktan eğitim ortamlarının tasarlanması gibi bazı öneriler yapılmıştır.

Çakıroğlu ve Öztürk (2016) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, uzaktan eğitimde Ayrıntılama Kuramı ile tasarlanan bir dersin öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitim bölümünde ikinci sınıflarda Programlama Dilleri dersini uzaktan eğitim yoluyla alan deney grubunda 24 ve kontrol grubunda 22 olmak üzere toplam 46 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın uygulama süreci beş hafta sürmüştür. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi ile toplanmış olup Mann Whitney U testi ve Wilcoxon W testi aracılığıyla analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, Ayrıntılama Kuramı çerçevesinde tasarlanan Programlama Dilleri dersinin öğrencilerin akademik başarısını ve öğrenmelerin kalıcılığını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Fidan (2016) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ve epistemolojik inanç düzeylerinin bölüm ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Batı Karadeniz’de bulunan bir üniversitenin uzaktan eğitim programlarına kayıtlı 330 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, Kışla (2015) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ve Schommer (1990) tarafından geliştirilen “Epistemolojik İnançlar Ölçeği” ile toplanmış olup Çoklu Varyans Analizi ve Korelasyon Analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarında cinsiyete ve fakülte türüne göre anlamlı farklar tespit edilememiştir. Öğrencilerin epistemolojik inanç puanlarında ise, cinsiyete göre anlamlı bir fark tespit edilememesine rağmen fakülte türüne göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyi ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç düzeyi arasında olumlu; öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inanç düzeyi arasında ise, olumsuz yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Kırali ve Alcı (2016) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algılarının cinsiyet, kişisel bilgisayara ve internet bağlantısına sahip olma değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, İstanbul'da bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören 338 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, Gündüz (2013) tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitim Algısı Ölçeği ile toplanmış olup *t*-testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğrencilerin uzaktan eğitim algılarının bilgisayara sahip olanlar lehinde farklılaştığı; cinsiyet ve internet bağlantısına sahip olma değişkenlerine göre ise, farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Metin, Karaman ve Şaştım (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine bakış açıları ile İngilizce dersinde öğrencilerin takip, memnuniyet ve başarı seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Uşak Üniversitesi Banaz Meslek Yüksekokulunun değişik bölümlerinde öğrenim gören ve İngilizce dersini uzaktan eğitim yoluyla alan 216 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anket ile toplanmış olup aritmetik ortalama ve yüzde puanları ve korelasyon analizi ile analiz edilmiştir. Bu ankette öğrencilerin uzaktan eğitim sistemiyle derslerin işlenişine karşı bakışlarının olumlu ya da olumsuz olduğuna yönelik dört, uzaktan eğitim İngilizce dersinin işleniş şeklinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesine ve derslere katılım durumlarının belirlenmesine yönelik on madde bulunmaktadır. Analizler sonucunda, ankete katılan öğrencilerin %67'sinin uzaktan eğitim derslerini yüz yüze eğitim kadar verimli bulmadıkları; %65'inin ise, İngilizce dersini uzaktan eğitim sistemiyle almak istemedikleri görülmüştür. Ayrıca ankete katılan öğrencilerin sadece %27,3'ünün uzaktan eğitim İngilizce dersini kaldığı ev veya yurttan izleme imkânına sahip olduğu ve İngilizce dersini haftalık ders programına göre düzenli bir şekilde takip eden öğrenci oranının ise, sadece %9,3 olduğu görülmüştür. Yapılan korelasyon analizleri sonucunda, uzaktan eğitim sisteminde dersin düzenli takip edilmesi ile işleniş şeklinin ilgi çekici ve zevkli bulunması arasında önemli pozitif yönde yüksek korelasyon olduğu ($r=0,61$) tespit edilmiştir. Ayrıca, dersin düzenli takip edilmesi ile bu öğrencilerin dersteki başarı durumları arasında önemli pozitif yüksek korelasyon ($r=0,71$) olduğu da tespit edilmiştir. Sonuç olarak araştırmacılar tarafından, öğrencilere kaldıkları yurt veya evde

internet ortamının sağlanması, derslerin öğrenci tarafından düzenli olarak takip edilmesi ve derslerin ilgi çekici ve zevkli bir şekilde sunulması halinde uzaktan eğitim sistemi ile eğitim verilmesinin verimli bir uygulama olduğu çıkarımı yapılmıştır.

Yenilmez, Balbağ ve Turgut (2017) tarafından yapılan çalışmada, cinsiyet, bölüm, akademik performans, haftalık internet kullanım süresi ve uzaktan eğitimle ilgili ön bilginin, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Türkiye’de bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesine ait Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde 2015-2016 akademik yılında öğrenim gören toplam 547 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, Ağır, Gür ve Okçu (2008) tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmış olup betimsel istatistikler, Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının erkekler ve uzaktan eğitimle ilgili yüksek ön bilgi lehinde anlamlı şekilde farklılaştığı; akademik performans ve internet kullanım süresine göre ise, farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Yukarıda görüldüğü gibi, yurt içi literatüründe uzaktan eğitimle ilgili yapılan bazı çalışmalar bu çalışmanın kapsamına yakınlığı dikkate alınarak seçilmiş ve özetlenmiştir. Özetlenen çok sayıda çalışmada, çeşitli bireysel özellikler, akademik başarı, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin odak noktasına alındığı görülmektedir. Nitekim bazı çalışmalarda, ders memnuniyeti, epistemolojik inançlar, başarı, uzaktan eğitime yönelik tutum, teknolojiye yönelik tutum, cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, kişisel bilgisayara sahip olma, internet bağlantısına sahip olma ve daha önce uzaktan eğitimle ders alma durumu gibi birçok bireysel özellik incelenmiştir. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesini amaçlayan bir çalışma da bulunmaktadır. Bazı çalışmalarda, uzaktan İngilizce öğretiminde ders memnuniyeti, içerik, kullanışlılık, uzaktan eğitime yönelik algılar ve tutum gibi konularda öğrenci ve öğretmen görüşleri incelenmiştir. Bir çalışmada ise, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik bilgileri, inançları ve uygulamaları arasındaki ilişkinin

incelendiği görülmektedir. Ayrıca literatürde, Ayrıntılama Kuramı ve öğrenme stili gibi bazı değişkenlerin akademik başarı ve kalıcılığa etkilerinin incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır.

2.2.2.3. Yurt içinde İngilizceye yönelik tutumla ilgili yapılan çalışmalar

Saracaloğlu (1995) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Ege Üniversitesi Fen ve Edebiyat Fakültelerinin değişik bölümlerinin (Tarih, Astronomi, Coğrafya, Biyoloji, İngiliz Dili Eğitimi ve Alman Dili Eğitimi) birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören 300 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, Saracaloğlu (1992) tarafından geliştirilen “Yabancı Dile Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmış olup Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, kadın öğrencilerin tutum puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, sınıf düzeyine göre tutum puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı ve bu farklılığın birinci ve dördüncü sınıf düzeyleri lehinde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bölümlere göre de tutum puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı ve bu farkın İngiliz Dili Eğitimi ve Alman Dili Eğitimi lehinde olmak üzere bu iki bölüm ile diğer tüm bölümler arasında gerçekleştiği tespit edilmiştir. Son olarak, Tarih Bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin en düşük tutum puanlarına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Çakıcı (2007) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin zorunlu İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve İzmir Meslek Yüksekokulu’ndaki 12 farklı bölümde öğrenim gören 427 (K: 272, E: 155) birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen 45 maddelik “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmış olup frekans, aritmetik ortalama, yüzde ve *t*-testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğrencilerin yaklaşık yarısının (%51,2) olumsuz, diğer yarısının (%48,8) ise, olumlu

tutuma sahip oldukları ve öğrencilerin tutum puanlarında cinsiyete göre bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Karahan (2007) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Adana ilinde İngilizcenin yoğun olarak öğretildiği özel bir okulun 8. sınıfında öğrenim gören 190 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket aracılığıyla toplanmış olup aritmetik ortalamaların karşılaştırılması ve Mann Whitney U testi aracılığıyla analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde ve kadın öğrencilerin tutumlarının ise erkek öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin anadili Türkçe olanların kendi aralarında İngilizce konuşmalarını olumlu bir davranış biçimi olarak algılamadıkları da tespit edilmiştir.

Saracaloğlu ve Varol (2007) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumları, İngilizce ders başarıları ve akademik benlik tasarımları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Ege Üniversitesi'nin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümünde kayıtlı olup İngilizce hazırlık eğitimi alan 73 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, Saracaloğlu (1992) tarafından geliştirilen “Yabancı Dile Yönelik Tutum Ölçeği” ve Gürel (1986) tarafından geliştirilen “Akademik Benlik Tasarımı Ölçeği” ile toplanmış olup *t*-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Pearson Korelasyon Testi ile analiz edilmiştir. Cinsiyete göre yapılan *t*-testi analizinin sonucunda, tutum puanlarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı; ikinci yabancı dil bilme durumuna göre yapılan *t*-testi analizinin sonucunda ise, tutum puanlarının ikinci yabancı dil bilen öğretmen adayları lehinde anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Çalışmada akademik benlik tasarımı puanları “yetersiz”, “orta” ve “yeterli” şeklinde sınıflandırılmış olup bu sınıflandırmaya göre yapılan varyans analizinin sonucunda, tutum puanlarının “yeterli” kategorisi ile diğer kategoriler arasında ve “yeterli” kategorisi lehinde anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. İngilizce ders başarıları ile tutum arasında 0.79, İngilizce ders başarıları ile akademik benlik tasarımı arasında 0.90 ve tutum ile akademik benlik tasarımı arasında

0.89 düzeylerinde oldukça yüksek korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu çalışmada hesaplanan bu korelasyon katsayılarından hareketle, İngilizce ders başarısı, İngilizceye yönelik tutum ve akademik benlik tasarımları arasında oldukça yüksek pozitif ilişkiler olduğu söylenebilir.

Baş (2009) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemine göre yapılandırılmış sınıf atmosferiyle geleneksel dil öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıf atmosferinin öğrencinin başarısı, derse yönelik tutumu ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Konya’da iki ayrı ilköğretim okulunda öğrenim gören kırk öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen elli soruluk Erişi Testi ve yine araştırmacı tarafından 3’lü Likert tipinde geliştirilen 45 maddelik İngilizce Dersine İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmış olup *t*-testi ve Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, İşbirlikli Öğrenme Yöntemine göre yapılandırılmış sınıftaki ders başarısının, tutumun ve kalıcılığın geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıftakinden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Gömleksiz (2010) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyet, sınıf seviyesi ve bölüm değişkenlerine göre farklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki dokuz bölümün birinci ve ikinci sınıflarında öğrenim gören toplam 1275 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen 56 maddelik “İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek dört alt boyuttan oluşmakta olup bu alt boyutlar, İlgi, Öz-Güven, Fayda ve Öğretmen şeklinde adlandırılmıştır. Toplanan veriler, *t*-testi ve varyans analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, tutum ölçeğinin tüm alt boyutlarında olmak üzere hem cinsiyete göre kadınlar lehinde hem de sınıf seviyesine göre ikinci sınıflar lehinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yapılan varyans analizinin sonucunda ise, tutum ölçeğinin tüm alt boyutlarında bölümlere göre farklılıklar tespit edilmiştir.

Ocak, Kuru ve Özçalışan (2010) tarafından yapılan tarama tipi bir çalışmada üniversitedeki İngilizce hazırlık öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Afyon Kocatepe Üniversitesi'nin İngilizce hazırlık sınıflarında kayıtlı 172 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen 24 maddelik “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmış olup aritmetik ortalama, frekans ve yüzdelik bilgileri kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğrencilerin bu ölçekteki “dersler ne kadar çok eğlenceli olursa ben de o kadar çok İngilizce konuşmaya yöneliyorum” maddesine en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca araştırmacılar analizler sonucunda, öğrencilerin İngilizce derslerindeki motivasyon düzeyleriyle İngilizce dersine katılma düzeyleri arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Genç ve Kaya (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyete ve akademik başarıya göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 151 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, Güven (2007) tarafından geliştirilen “İngilizce Dersi Tutum Ölçeği” ve Ünal (2005) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Akademik Başarı Testi” aracılığıyla toplanmış olup *t*-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan *t*-testi analizinin sonucunda, tutum puanlarının erkek öğretmen adayları lehinde anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. 20 altı, 21,22 ve 23 üstü şeklinde sınıflandırılan yaş gruplarına göre yapılan varyans analizinin sonucunda, sadece 22 yaş grubuna ait tutum puanları ile diğer gruplara ait tutum puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı ve tüm bu farklılıkların 22 yaş grubu dışındaki diğer gruplar lehinde olduğu tespit edilmiştir. Tüm yaş gruplarının tutumlarına ait puan ortalamaları dikkate alındığında, genel olarak yaş ilerledikçe tutum puanlarının düşme yönünde bir eğilim içinde olduğu görülmüştür. Bu durum, yaş ile tutum arasında negatif ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir. Başarısız, orta ve başarılı şeklinde sınıflandırılan akademik başarı değişkenine göre yapılan varyans analizinin sonucunda ise, tutum puanlarının üç kategoride de anlamlı şekilde farklılaştığı ve bu farkların devamlı şekilde başarısı

yüksek grup lehinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, akademik başarı ile tutum arasında pozitif ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Gömleksiz ve Yetkiner (2012) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretimde İngilizce öğretiminde zihin haritası kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 210-2011 eğitim-öğretim yılında Elazığ'da bir ilköğretim okulunda altıncı sınıflarda öğrenim gören 65 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen 38 soruluk başarı testi, araştırmacılar tarafından geliştirilen 27 maddelik İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan gözlem ve görüşme formları aracılığıyla toplanmış olup bağımsız örneklem *t*-testi, eşlemeli *t*-testi, Mann Whitney U testi ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, zihin haritası kullanımının İngilizce öğreniminde öğrencilerin akademik başarısını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca görüşme ve gözlem formlarından elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda, zihin haritası uygulamasının öğrencilerin İngilizce öğrenmelerine olumlu katkılar yaptığı tespit edilmiştir. Nitekim öğrenciler zihin haritası uygulamasının, daha iyi öğrenmek, bilgilerin kalıcılığını sağlamak, İngilizceyi geliştirmek, sevmek, kelimeleri somutlaştırmak ve öğrenirken eğlenmek gibi amaçlara hizmet ettiği yönünde olumlu görüşler belirttikleri görülmüştür.

Baş ve Beyhan (2013) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, İngilizce dersinde Dunn ve Dunn (1992) öğrenme stilleri modeline dayalı olarak yapılan öğretimin öğrencilerin başarıları, derse yönelik tutumları ve öğrenmelerin kalıcılığı üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada görsel, işitsel ve dokunsal olarak üç farklı öğrenme stili kullanılmış olup uygulamaların tamamı araştırmacılarından biri tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Niğde'de bir ortaokulda öğrenim gören deney grubunda 32 ve kontrol grubunda 32 olmak üzere toplam 64 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen elli soruluk başarı testi ve Gömleksiz (2003) tarafından geliştirilen İngilizce Duyuşsal Alana Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmış olup bağımsız örneklem *t*-testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, başarı,

derse yönelik tutum ve tutum puanlarının tamamında deney grubu lehinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiş olup araştırmacılar tarafından bu durum, İngilizce dersinde Dunn ve Dunn (1992) öğrenme stilleri modeline dayalı olarak yapılan öğretimin öğrencilerin başarısı, derse yönelik tutumları ve öğrenmelerin kalıcılığı üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Köksal, Yağışan ve Çekiç (2013) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, müzikle İngilizce kelime öğretiminin başarıya, kalıcılığa ve İngilizce dersine yönelik tutuma etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Uygulama süreci 12 hafta süren çalışmada, kelime öğretimi için araştırmacılar tarafından bestelenen şarkılar kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, Türkiye’de bir ortaokulda İngilizce dersi alan, deney grubunda 28 ve kontrol grubunda 28 olmak üzere toplam 56 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan bir kelime testi ve Köksal (2012) tarafından geliştirilen İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmış olup bağımsız örneklem *t*-testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, başarı, kalıcılık ve İngilizce dersine yönelik tutum puanlarında deney grubu lehinde anlamlı farklar tespit edilmiş olup araştırmacılar tarafından bu durum, müzikle İngilizce kelime öğretiminin başarıya, kalıcılığa ve İngilizce dersine yönelik tutuma olumlu etkileri olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Aydın (2014) tarafından yapılan çalışmada, ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerine kesirler konusunun öğretiminde Gerçekçi Matematik Eğitiminin başarıya kalıcılığa ve tutuma etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Bolu ilindeki iki farklı ilkökulda öğrenim gören kontrol grubunda 44 ve deney grubunda 41 olmak üzere toplam 85 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen 28 soruluk Kesirler Başarı Testi ve Baykul (1990) tarafından 4’lü Likert tipinde geliştirilen otuz maddelik Matematik Tutum Ölçeği ile toplanmış olup Kovaryans Analizleri ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, Gerçekçi Matematik Eğitiminin başarıyı ve tutumu olumlu yönde etkilediği ancak başarı ve tutumun kalıcılığını herhangi bir yönde etkilemediği tespit edilmiştir.

Gökyer ve Bakcak (2014) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Bingöl Üniversitesinin farklı bölümlerinde 2012-2013 öğretim yılında öğrenim gören 239 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, Gömleksiz (2003) tarafından tek boyutlu olarak geliştirilen ancak araştırmacılar tarafından yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonunda dört boyutlu olduğu tespit edilen 56 maddelik “İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Bu boyutlar İlgi, Güven, Kullanışlılık ve Öğretmen şeklinde adlandırılmış olup bu çalışmada ölçek dört boyutlu şekliyle kullanılmıştır. Verilerin analizi için cinsiyet değişkenine göre yapılan *t*-testlerinin analizleri sonucunda, sadece Kullanışlılık alt boyutunda ve erkek öğrenciler lehinde olmak üzere anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Köksal (2014) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, İngilizce derslerinde yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı 7E modeline göre düzenlenmiş öğretim etkinliklerinin ders başarısına, kalıcılığa ve İngilizce dersine yönelik tutuma etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Konya’da bir ortaokulda altıncı sınıflarda öğrenim gören deney grubunda yirmi ve kontrol grubunda yirmi olmak üzere toplam kırk öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın uygulama süreci 12 hafta sürmüştür. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen kırk soruluk İngilizce Dersi Başarı Testi ve Köksal (2013) tarafından geliştirilen 21 maddelik İngilizce Dersi Tutum Ölçeği ile toplanmış olup bağımsız örneklem *t*-testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, başarı, kalıcılık ve tutum puanlarında deney grubu lehinde anlamlı farklar tespit edilmiş olup araştırmacı tarafından bu durum, 7E modeline göre düzenlenmiş etkinliklerinin ders başarısını, başarının kalıcılığını ve tutumu olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanmıştır.

Saracaloğlu, Varol ve Gencel (2014) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ve ders başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören ve İngilizce hazırlık eğitimi alan 208 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, Saracaloğlu (1992) tarafından geliştirilen “Yabancı Dile Yönelik Tutum Ölçeği”, Arseven (1979) tarafından

geliştirilen ve Gürel (1986) tarafından yabancı dile uyarlanan “Akademik Benlik Tasarımı Ölçeği” ve Ege Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Başkanlığındaki kayıtlardan elde edilmiştir. Hazırlık sınıfına ait İngilizce dersi sınavlarından öğrencilerin aldıkları notlar onların İngilizce ders başarıları olarak kaydedilmiştir. Tutum ölçeği ve akademik benlik tasarımı ölçeğiyle elde edilen veriler, dönem başında ve dönem sonunda olmak üzere iki defa toplanmış olup tüm veriler, *t*-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Pearson Korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin dönem başındaki ve dönem sonundaki tutum puanları, akademik benlik tasarımı puanları ve devam durumu seviyelerine göre yapılan tüm *t*-testlerinin analiz sonucunda, dönem başındaki puanlar lehinde anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir. Ayrıca, İngilizce ders başarı puanlarında düşük, orta ve yüksek tutum düzeylerine göre yapılan varyans analizi sonucunda, yüksek tutum lehinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda ise, öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ve ders başarılarına ait puanların tamamının birbiriyle olumlu şekilde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Akyıldız (2015) tarafından yapılan karma desenli bir çalışmada, bilişsel koçluk destekli öğretim yaklaşımı temel alınarak yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarısına, başarının kalıcılığına, yansıtıcı düşünme ve üst biliş becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2013-2014 Akademik yılı bahar döneminde Elazığ Fırat Üniversitesinde hazırlık sınıflarında öğrenim gören altmış üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yirmi soruluk başarı testi, araştırmacı tarafından 4’lü Likert tipinde geliştirilen 38 maddelik İngilizce Öğreniminde Üst biliş Ölçeği, Kember ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen Başol ve Engin (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma eylem araştırması niteliğinde olup yedi haftalık uygulama sürecini araştırmacının kendisi yürütmüştür. Toplanan veriler, bağımsız örneklem *t*-testi, bağımlı örneklem *t*-testi, Mann Whitney U testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımı ile ders başarısı ve kalıcılık arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımı ile

öğrencilerin üst biliş ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında da olumlu yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Nitel verilerle yapılan içerik analizi sonucunda, bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının öğrenciler tarafından olumlu değerlendirildiği ve bu becerilerin diğer derslerde olduğu kadar yaşamın her alanında kullanılması gerektiği yönünde görüşler belirtildiği, öğrencilerin konuyu bu şekilde daha iyi anladıkları ve öğrenmeyi öğrenme noktasında kazanımlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Memduhoğlu ve Kozikoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen bölüm ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2012-2013 akademik yılında Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinin birinci sınıflarından 132 ve ikinci sınıflarından 168 olmak üzere toplam 300 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, Gömleksiz (2003) tarafından geliştirilen “İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği” ile toplanmış olup betimsel istatistikler, *t*-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğretmen adaylarının İngilizceye yönelik tutumlarının ortalamasının üstünde olduğu ancak bu puanların cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen bölüm, mezun olunan lise türü değişkenlerinin hiçbirine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Semerci ve Batdı (2015) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında, Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının değişik derslerdeki akademik başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, 2002-2015 yılları arasında yurt içi ve yurt dışında yapılan toplam 324 çalışmanın verileri kapsama alınmıştır. Verilerin meta-analizi Thalheimer ve Cook (2002) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre yapılmıştır. Yapılan meta-analiz sonucunda, Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının akademik başarı ve kalıcılık üzerindeki etki büyüklüğünün yüksek; tutum üzerindeki etki büyüklüğü ise, orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar tarafından bu durum, Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının değişik derslerdeki akademik başarı, kalıcılık ve tutum üzerinde olumlu etkileri olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Şentürk (2015) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin İngilizce okumaya yönelik tutum puanlarında onların İngilizce seviyelerine ve cinsiyetlerine göre ortaya çıkan farkların incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesinin İngilizce hazırlık sınıflarında başlangıç, orta-altı ve orta seviye olmak üzere üç farklı seviyede öğrenim gören 61 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, Erten, Topkaya ve Karakaş (2010) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Okumaya Yönelik Tutum ve Motivasyon Ölçeği” ile toplanmış olup *t*-testi ve varyans analizi ile analiz edilmiştir. Varyans analizleri sonucunda, öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanlarında orta seviye ile orta-altı seviye arasında ve orta seviye ile başlangıç seviye arasında ve her ikisinde de orta seviye lehinde olmak üzere farklılıklar tespit edilmiştir. Yapılan *t*-testi analizi sonucunda ise, herhangi bir cinsiyet farkı tespit edilememiştir.

Coşkun (2016) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile İngilizce derslerinde kod değiştirmeye ilişkin inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2014-2015 akademik yılında Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfında öğrenim gören 587 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, Altunay (2004) tarafından geliştirilen “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “İngilizce Derslerinde Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeği” aracılığıyla toplanmış olup *t*-testi ve varyans analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu ancak cinsiyet farkının olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yeterli düzeylerine göre tutum puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı ve başarılı öğrencilerin tutum seviyelerinin yüksek olduğu da tespit edilmiştir.

Kanadlı (2016) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında, Türkiye’de 2004-2014 yılları arasında öğrenme stillerine dayalı öğretim tasarımlarının akademik başarı, kalıcılık ve tutum üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç için 2015 yılında, CoHE National Thesis Archive, ULAKBIM, Google Academic, ERIC ve EBSCO elektronik veri tabanları taranmış olup bu taramada elde edilen 30 deneysel çalışma, bu çalışmanın kapsamına alınmıştır.

Çalışmada etki büyüklüklerini hesaplamak için Cohen'in d katsayısı kullanılmıştır. Yapılan meta-analiz sonucunda, öğrenme stillerine dayalı öğretim tasarımlarının, başarı ($d= 1,029$), kalıcılık ($d=1,290$) ve tutum ($d= 1,113$) değişkenlerinin tamamı üzerinde yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

Yavuz (2016) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce dersine yönelik tutum ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinin değişik bölümlerinin birinci sınıflarında 2014-2015 akademik yılında zorunlu İngilizce dersini uzaktan eğitim yoluyla alan 524 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, Altunay (2004) tarafından geliştirilen “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve Ağır, Gür ve Okçu (2008) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmış olup t -testi ve Pearson Korelasyon testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumları ile uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yüksek olduğu, İngilizce dersine yönelik tutumun kadın öğretmen adayları lehinde farklılaştığı ve İngilizce dersine yönelik tutumla uzaktan eğitime yönelik tutum arasında olumlu yönde zayıf seviyede anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yıldıran (2016) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyete ve öğrenim görülen fakülteye göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2009-2010 öğretim yılında, Aksaray Üniversitesi'nin Mühendislik Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin birinci sınıflarında öğrenim gören 333 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, Toker (1999) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Tutum Ölçeği” ile toplanmış olup t -testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz edilmiştir. Cinsiyete göre yapılan t -testi analizinin sonucunda, öğrencilerin tutumlarının kadın öğrenciler lehinde anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğrenim görülen fakülte değişkenine göre yapılan varyans analizinin sonucunda ise, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin tutum puanlarının Mühendislik Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin puanlarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yüksel ve Gündoğdu (2018) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersindeki Scratch ünitesinin öğretiminde Ayrılıp Birleşme Tekniği kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutumuna, başarıya ve başarının kalıcılığına etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Manisa ili Turgutlu ilçesinde altıncı sınıflarda öğrenim gören deney grubunda otuz ve kontrol grubunda otuz olmak üzere toplam altmış ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın uygulama süreci, araştırmacılardan biri tarafından yedi haftalık bir süreç içinde yürütülmüştür. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan 28 soruluk başarı testi ve Loyd ve Gressard (1984) tarafından geliştirilen Berberoğlu ve Çalıkoğlu (1991) tarafından Türkçeye uyarlanan ve Şerefhanoglu, Nakiboğlu ve Gür (2008) tarafından Türkçe uyarlaması tekrar yapılan 21 maddelik Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği ve Şimşek tarafından 14 maddesi 5'li Likert tipinde, bir maddesi ise açık uçlu soru şeklinde toplam 15 madde olarak geliştirilen Ayrılıp Birleşme Görüş Ölçeği ile toplanmış olup bağımsız örneklem *t*-testi ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Yapılan *t*-testinin analizi sonucunda, başarı, kalıcılık ve bilgisayara yönelik tutum puanlarında deney grubu lehinde anlamlı farklar tespit edilmiş olup bu durum araştırmacılar tarafından, Ayrılıp Birleşme Tekniği ile yapılan öğretimin başarıyı, öğrenmelerin kalıcılığını ve derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanmıştır. Ayrılıp Birleşme Görüş Ölçeğinin, öğrencilerden teknikle ilgili olumlu ya da olumsuz görüş belirtmelerini isteyen 15. maddesi için yapılan içerik analizinin sonucunda ise, deney grubundaki öğrencilerin süreç boyunca eğlendikleri, grup çalışması yapmaktan zevk aldıkları, eğlenirken öğrendikleri ve derse daha da istekli olarak geldikleri görülmüştür. Ayrıca çalışmaya katılan tüm öğrencilerin tekniği olumlu algıladıkları ve diğer derslerde de kullanılmasını istedikleri görülmüştür.

Kahraman (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2016-2017 akademik yılının bahar döneminde Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki 13 farklı bölümün dördüncü sınıflarında öğrenim gören 475 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, Coşkun (2009) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

ve Gömleksiz (2003) tarafından geliştirilen İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum  lçeği ile toplanmış olup Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H testleri ve Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analizler sonucunda,  ğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının orta seviyenin üzerinde olduğu görülmüştür. Yapılan Mann-Whitney testi analizlerinin sonucunda,  ğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum  lçeğinin Kullanışlılık alt boyutuna ait puanlarda kadın  ğretmen adayları lehinde anlamlı farklar tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve İngilizce dersine yönelik tutum puanları için yapılan Kruskal-Wallis H testleri analizlerinin sonucunda ise, bölüm değişkeni açısından Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören  ğretmen adayları lehinde anlamlı farklar tespit edilmiştir. Son olarak,  ğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu da tespit edilmiştir.

Yukarıda görüldüğü gibi, yurt içi literatüründe İngilizceye yönelik tutumla ilgili yapılan bazı çalışmalar bu çalışmanın kapsamına yakınlığı dikkate alınarak seçilmiş ve özetlenmiştir. Özetlenen çok sayıda çalışmada, tutum, cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, başarı ve öğretmenlerin öğrencileri motive etme seviyeleri gibi değişkenler açısından incelendiği görülmektedir. Başka birçok çalışmada ise,  ğrencilerin İngilizceye yönelik tutumuyla, onların yaşam boyu öğrenme eğilimleri, benlik tasarımları ve kod değiştirme inançları gibi çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca literatürde, İşbirlikli  ğrenme, zihin haritası kullanımı, Bilişsel Koçluk, Yapılandırmacı  ğrenme, Ayrılıp Birleşme tekniği, öğrenme stilleri ve müzikle öğretme gibi farklı değişkenlerin akademik başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkilerinin incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, deneysel çalışmalar kategorisinde sayılan yarı deneysel bir çalışma olup desenini, ön-test ve son-test kontrol gruplu desen oluşturmaktadır. Deneysel çalışmalar, değişkenler arasındaki nedensel ilişkilere odaklanarak neden sonuç ilişkisini açıklamayı amaçlayan çalışmalar (Leavy, 2017) olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda örneklemin seçkisiz şekilde oluşturulmaması, bir çalışmanın yarı deneysel olarak nitelendirilmesine neden olup bu özelliğiyle yarı deneysel çalışmaların, doğal olarak oluşturulmuş grupların bu doğallık avantajını kullandığı ve daha iyi bir desen oluşturma'nın mümkün olmadığı durumlarda iyi bir seçenek olduğu (Campbell ve Stanley, 1963) ifade edilmektedir. Ön-test ve son test kontrol gruplu desene sahip çalışmalar ise, kontrol grubundan farklı olarak deney grubunda bir deneysel müdahalenin bulunduğu ve her iki grupta da de ön-test ve son-testin uygulandığı çalışmalar (Leavy, 2017) olarak tanımlanmaktadır.

Bu çalışmaya, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli izin (EK 1) alındıktan sonra başlanmıştır. Bu kapsamda bu çalışmada, Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modelinin (AÖYÖM) İngilizce I dersini uzaktan eğitim yoluyla alan öğretmen adaylarının İngilizce ders başarı'sı, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, İngilizce dersine yönelik tutum ve uzaktan eğitime yönelik tutum puanları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada, İngilizce I dersini uzaktan eğitim yoluyla alan iki grup seçilmiş olup biri kontrol, diğeri deney grubu olarak belirlenmiştir. Her iki grupta da bu çalışma sırasında İngilizce I dersine ait

program ortak olarak uygulanmış ancak deney grubunda ilaveten öz-yönetimli öğrenme programı da uygulanmıştır. Deney grubundaki bu farklı uygulamanın, İngilizce ders başarısı, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, İngilizce dersine yönelik tutum ve uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarında gruplar arasında yarattığı farka odaklanılmıştır. Ayrıca bu çalışmada elde edilen sonuçların kalıcılığı da incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grupları

Bu çalışmanın gruplarını, 2017-2018 akademik yılında Türkiye'nin kuzeybatısında yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesine ait Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dallarının birinci sınıflarının güz dönemine kayıt yaptırarak üç kredilik İngilizce-I dersini uzaktan eğitim yoluyla alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmaya dâhil edilen Anabilim Dallarının seçiminde herhangi bir Anabilim Dalının birinci sınıfının bölüm yönetimi tarafından iki gruba bölünmüş olması tek kıstas olarak tercih edilmiştir. Bu tercihin nedeni her Anabilim Dalındaki bir grubun kontrol, diğer grubun deney grubuna atanması yoluyla denk gruplar elde etme isteği olarak açıklanabilir. Çalışma kapsamındaki üniversitenin 2017-2018 akademik yılındaki güz dönemi birinci sınıfları incelendiğinde, sadece Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dallarının bu kıstasa uyduğu görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmanın örneklemini olarak bu iki Anabilim Dalının birinci sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları belirlenmiş olup bundan sonraki bölümlerde bu çalışmadaki örneklemin katılımcılarına “öğretmen adayları” şeklinde işaret edilmektedir.

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, çalışmaya dâhil edilen her bir Anabilim Dalı ikişer gruptan oluşmaktadır. Çalışma sırasında örneklem denkliliğini sağlamak için her bir Anabilim Dalındaki gruplar kontrol ve deney gruplarına eşit dağılacak şekilde araştırmacı tarafından atanmaları yapılmıştır. Diğer bir ifadeyle, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dallarından her bir grup kontrol, diğer bir grup ise deney grubu olarak atanmıştır.

Tablo 3.1. Kontrol ve deney gruplarıyla ilgili demografik veriler

Gruplar	Cinsiyet		İngilizce Kursu Alma Durumu		Öğrenci Sayısı
	Kadın	Erkek	Evet	Hayır	
Kontrol grubu					
Türkçe Eğitimi	34	10	6	38	44
Sosyal Bilgiler Eğitimi	18	9	3	24	27
Deney grubu					
Türkçe Eğitimi	33	11	4	40	44
Sosyal Bilgiler Eğitimi	21	10	1	30	31

Tablo 3.1 incelendiğinde, araştırmacı tarafından mümkün olduğunca eşit ve denk olacak şekilde ataması yapılan çalışma gruplarının, kontrol grubunda 71 (K= 52, E= 19), deney grubunda ise 76 (K= 54, E= 21) olmak üzere toplam 146öğretmen adayından oluştuğu görülmektedir. Çalışma gruplarındaki öğretmen adayları daha önce İngilizce kursu alma durumu açısından incelendiğinde, bu soruya kontrol grubundaki öğretmen adaylarının 9'u olumlu, 62'si olumsuz cevap verirken, aynı soruya deney grubundaki öğretmen adaylarının 5'inin olumlu, 70'inin ise olumsuz cevap verdiği görülmektedir. İngilizce kursu alma durumundaki bu düşük oran (evet= %9, hayır= %91), bu değişkenin yapılan analizlere kontrol değişkeni olarak dahil edilmesinin anlamsız olduğunu göstermektedir. Bu nedenle kurs alma durumuyla ilgili değişken bundan sonraki analizlere dahil edilmemiştir.

Bu çalışma için araştırmacı tarafından geliştirilen programın uygulaması iki farklı öğretim elemanı tarafından yapılmıştır. Öğretim elemanlarından biri sadece kontrol grupları, diğeri ise sadece deney gruplarındaki dersleri yürütmüştür. Bu çalışmada kontrol ve deney gruplarının derslerinin farklı öğretim elemanları tarafından yürütülmesiyle, deney grubunda yürütülen öz-yönetimli öğrenme eğitiminin uygulamalarının kontrol grubuna yansımalarının önlenmek istenmiştir. Diğer yandan öğretim elemanlarının elde edilecek sonuçlarda fark yaratma ihtimalini en aza indirmek için bu çalışmada öğretim elemanlarının seçiminde belirli ölçütler (lisans, yüksek lisans ve doktora mezuniyetleri, cinsiyet, çalışma süreleri ve çalışma yerleri) dikkate alınmıştır. Bu çerçevede içerisinde bu çalışma sırasında, kontrol ve deney grubunun her ikisine de lisansını Yabancı Diller Bölümü İngilizce Öğretmenliği ABD, yüksek lisans ve doktoraasını Eğitim Bilimleri Bilim Dalı'nda tamamlamış öğretim elemanları atanmıştır. Kontrol ve deney grubuna atanan öğretim elemanlarının her ikisi de mesleklerinde deneyimli kabul edilecek nitelikte olup mesleki tecrübeleri sırasıyla 19 ve

20 yıl ve yaşları yine sırasıyla 40 ve 43'tür. Ayrıca her iki öğretim elemanı da bu çalışma sürelerinin tamamını çalışmanın yapıldığı üniversitede öğretim elemanı kadrosunda İngilizce derslerine girerek tamamlamış olup her ikisi de halen bu araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitede çalışmaktadır. Bu özellikler incelendiğinde, kontrol ve deney gruplarındaki uygulamaları yürüten öğretim elemanlarının denk özelliklere sahip oldukları ve öğretim elemanlarından kaynaklanabilecek farkın kontrol edildiği söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmacı tarafından çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından birincisi, araştırmacı tarafından İngilizce I dersindeki başarıyı ölçmek için geliştirilen İngilizce Başarı Testidir. Diğerleri ise Kişisel Bilgi Formu, Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (ÖYÖHBÖ), İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (İYTÖ) ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (UEYTÖ)'dir. Aşağıda bu veri toplama araçlarıyla ilgili açıklamalara yer verilmiştir. İngilizce Başarı testi ve ölçeklerin güvenirliklerine dair değerler bu çalışmanın ön-test uygulamasına dayalı olarak hesaplanmış ve buna göre bildirilmiştir. Üç yüzden küçük örneklem sayıları doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) için zayıf olarak değerlendirildiği (Brown, 2015) için bu çalışmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliğini test etmek amacıyla DFA yerine önerilen testlerden olan yakınsaklık ve ıraksaklık geçerliği çalışmaları (Field, 2018) yapılmıştır. Bunun için Pearson Korelasyon analizleri yapılmış ve bu analizlerin sonuçları Tablo 3.4'de sunulmuştur. Söz konusu tablodaki bu veriler ise ilgili ölçeklere ait bölümlerde açıklanmıştır.

3.3.1. İngilizce Başarı Testi

Çalışmanın başlangıcında, Eğitim Programları ve Öğretim alanından üç konu alanı uzmanı ve İngilizce alanından iki konu alanı uzmanından alınan görüşler doğrultusunda, İngilizce I dersi için altmış bilişsel hedef, bunlara ait 284 davranış ve 23

kritik davranış (EK 2) hazırlanmış olup İngilizce I dersi bilişsel hedeflerine ait 23 kritik davranış belirlenmiştir. Denemelik İngilizce Başarı Testinin hazırlanmasında temele alınan kritik davranışlar, soruların İngilizce I dersine ait konulara dağılımıyla birlikte, belirtke tablosunda (EK 3) gösterilmiştir. Ayrıca İngilizce I dersi için beş duyuşsal hedef ve bunlara ait 15 davranış (EK 4) hazırlanmıştır. Çalışma sırasında araştırmacı tarafından İngilizce I dersinin konuları temel alınarak geliştirilen ve çalışmada uygulanan İngilizce başarı testinin İngilizce I dersine ait hedef ve davranışları ortak olmasına karşın yine araştırmacı tarafından sadece deney grubunda uygulanmak üzere, öz-yönetimli öğrenmeyle ilgili 5 bilişsel hedef ve bunlara ait 36 davranış (EK 5), öz-yönetimli öğrenme için 5 duyuşsal hedef ve bunlara ait 15 davranış (EK 6) geliştirilmiştir.

İngilizce dersine ait yukarıda sözü edilen altmış bilişsel hedef, başarı testinin kapsam geçerliliğini sağlamaya yöneliktir. Bu amaçla, İngilizce I dersinin bilişsel hedeflerine ait davranışlar arasından, Eğitim Programları ve Öğretim ve İngilizce Öğretmenliği alanında görev yapan konu alanı uzmanlarının da görüşleri alınarak seçilen 23 kritik davranışın her biri için üç madde olmak üzere toplam 69 maddeden oluşan denemelik bir İngilizce Başarı Testi hazırlanmıştır (EK 7). Ayrıca denemelik İngilizce Başarı Testinin hazırlanması aşamasında, daha önce görüşü alınan uzmanlara ilave olarak, iki ölçme ve değerlendirme uzmanı ve altı İngilizce öğretimi konu alanı uzmanından da görüşler alınmıştır. Uzman görüşlerine göre gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra denemelik test çalışma gruplarına benzer bir gruba uygulanmıştır. Bu uygulamaya ait sayısal veriler Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Denemelik İngilizce Başarı Testinin örnekleme ile ilgili bilgiler

Bölüm	Kadın	Erkek	Toplam
Sınıf Öğretmenliği	42	11	53
Matematik Öğretmenliği	24	4	28
Resim Öğretmenliği	24	3	27
Müzik Öğretmenliği	13	6	19
Fen Bilgisi Öğretmenliği	13	1	14
Okul Öncesi Öğretmenliği	8	2	10
Toplam	124	27	151

Denemelik İngilizce Başarı Testinin uygulaması 2017-2018 akademik yılının Güz döneminde Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Sınıf,

Matematik, Resim, Müzik, Fen Bilgisi ve Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dallarının birinci sınıflarına kayıt yaptıran 151 (K= 124, E= 27) öğretmen adayına 2017-2018 akademik yılının başlangıcında araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Denemelik İngilizce Başarı Testinin uygulamasına ait sonuçlar, İteman Madde Analiz Programı kullanılarak analiz edilmiş olup testin toplamına ilişkin sonuçlar Tablo 3.3’de sunulmuştur.

Tablo 3.3. Denemelik İngilizce Başarı Testinin madde analizi

Öğrenci Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.	Ortalama Zorluk	Ortalama Ayırtedicilik	Güvenirlik
151	44	14	12	69	0,64	0,47	0,95

Denemelik İngilizce Başarı Testinin uygulamasına ait madde analiz sonuçlarını gösteren Tablo 3.3 incelendiğinde, testin ortalama zorluğunun 0,64, ortalama ayırt ediciliğinin 0,47 ve güvenirlik katsayısının 0,95 olarak hesaplandığı görülmektedir. Yapılan İteman madde analizinin (EK 8) detaylı incelemesi sonucunda çok zor, çok kolay ve ayırt edicilik değerleri 0,30’dan düşük olan maddeler testten çıkarılmıştır. Buna göre, 6. madde çok zor, 23. madde çok kolay, 15., 34., 44., 45. ve 47. maddeler ayırt edicilik değerleri düşük, 2., 3., 10., 12., 16., 25., 27., 33., 41. ve 58. maddeler ise hem çok kolay hem de ayırt edicilik değerleri düşük olduğu için test kapsamı dışına alınmıştır.

Böylece araştırmacı tarafından 69 maddelik olarak oluşturulan denemelik İngilizce Başarı Testinden toplam 17 madde çıkarılarak 52 maddelik nihai İngilizce Başarı Testi geliştirilmiştir (EK 9). İngilizce Başarı Testinin ortalama zorluğu 0,54, ortalama ayırt ediciliği 0,49 ve güvenirlik katsayısı 0,81 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, İngilizce Başarı Testinin ortalama zorluğunun ve ayırt ediciliğin ideale yakın seviyede ve iç tutarlılık güvenirliğinin tatmin edici olduğu şeklinde yorumlanabilir. Denemelik İngilizce Başarı Testinin uygulaması sonunda elde edilen 52 maddelik İngilizce Başarı Testindeki soruların İngilizce-I dersine ait konulara dağılımı belirtke tablosunda gösterilmiştir (EK 3).

3.3.2. Kişisel bilgi formu

Araştırmanın çalışma gruplarında yer alan öğretmen adaylarının sahip oldukları özelliklerin bu çalışmada araştırılan bağımlı değişkenlere yönelik olası etkilerinin incelenebilmesi amacıyla, araştırmacı tarafından iki sorudan oluşan bir Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır (EK 10). Kişisel Bilgi Formunda, öğretmen adaylarının cinsiyet ve daha önce İngilizce kursuna gitme durumlarıyla ilgili olan iki soru bulunmaktadır. Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk, İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçekleri, Kişisel Bilgi Formunun devamına eklenmiştir. Ayrıca formdaki bilgiler ve ölçeklerden elde edilen verilerle başarı testinin eşleştirilebilmesi için Kişisel Bilgi Formuna öğretmen adayının ismini soran bir bölüm de eklenmiştir.

3.3.3. Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği

Bu çalışma sırasında araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının ÖYÖHB düzeylerini belirlemek amacıyla, Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilen ve Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan üç boyutlu ve kırk maddelik “Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği” (EK 11), bu çalışma için gerekli izin (EK 12) alınarak kullanılmıştır. Fisher, King ve Tague (2001) tarafından ölçeğin yapı geçerliği için gerçekleştirilen Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçlarına göre ölçeğin toplam üç faktörden oluştuğu tespit edilmiş ve bu faktörlere, sırasıyla Öz-Yönetim (ÖY), Öğrenme İsteği (Öİ) ve Öz-Kontrol Becerileri (ÖKB) isimleri verilmiştir. Fisher, King ve Tague (2001) ölçek için hesaplanan değerleri örenklem yeterliğine ($KMO=0,85$) ve faktör analizine uygunluğuna ($Bartlett=2821,755$, $sd=780$, $p=000$) kanıt olarak sunmaktadır.

Nitekim Fisher, King ve Tague (2001), ölçeğin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değeriyle test etmiş olup, herhangi bir ölçek için AFA analizinde hesaplanan KMO değerinin 0,70 ve üzeri olması, ölçek maddelerinin faktör analizine uygunluğunu (DeVaus, 1991) ifade etmektedir. Fisher, King ve Tague (2001) tarafından hesaplanan öz değerler ÖY için 15,73, Öİ için 2,26 ve ÖKB için 2,07’dir ve

varyanslar ÖY için 15,Öİ için 16, 13,93 ve ÖKB için 13,53'dür.Ayrıca Fisher, King ve Tague (2001) tarafından hesaplanan maddelerin yük değerleri ÖY için 0,28 ile 0,74, Öİ için 0,36 ile 0,67 ve ÖKB için 0,40 ile 0,77 arasında değişmektedir. Bu verilere göre, ölçeğin üç boyutlu yapıya uyum sağladığı söylenebilir.

Bu bölümde veri toplama araçları ile ilgili genel bilgiler verilirken, bu çalışmada kullanılan ÖYÖHB, İYT ve UEYT ölçeklerinin yakınsaklık ve ıraksaklık geçerliği için Pearson Korelasyon analizleri yapıldığı ve bu analizlerin sonuçlarının Tablo 3.4'de sunulduğu belirtilmiştir. Aşağıda bulunan Tablo 3.4'de görüldüğü gibi, ÖYÖHB Ölçeğinin bütün boyutları ile, negatif olan İK boyutu hariç olmak üzere İYT Ölçeği ve UEYT Ölçeği ile genel olarak istatistiksel olarak anlamlı ve tamamı olumlu yönde ilişkiler tespit edilmiştir. ÖYÖHB Ölçeğinin alt boyutlarıyla İYT Ölçeğinin İK boyutu arasında ise negatif ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca, ÖYÖHB Ölçeğinin kendi boyutları arasındaki ilişkiye ait korelasyon katsayılarının, diğer ölçeklerle arasındaki katsayılardan çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, benzer ölçeklerle değişik seviyelerde ancak tamamında olumlu, kendi boyutlarıyla ise hem olumlu hem de yüksek seviye korelasyon katsayısına sahip olması bu ölçeğin yakınsaklık geçerliğine, İK gibi zıt bir ölçekle olumsuz korelasyon katsayısına sahip olması ise, ıraksaklık geçerliğine yönelik kanıtlar olarak değerlendirilebilir.

Tablo 3.4. Ölçeklerin yakınsaklık ve ıraksaklık geçerliği için yapılan korelasyon analizleri

Ölçekler ve Alt boyutlar		ÖYÖHBÖ Alt Boyutları			İYTÖ Alt Boyutları				
		ÖY	Öİ	ÖKB	ÖYT	BA	İK	İÖ	UEYTÖ
ÖYÖHBÖ Alt Boyutları	ÖY	1							
	Öİ	0,78**	1						
	ÖKB	0,73**	0,83**	1					
İYTÖ Alt Boyutları	ÖYT	0,34**	0,27**	0,12	1				
	BA	0,10	0,07	0,00	0,30**	1			
	İK	-0,27**	-0,17*	-0,05	-0,62**	-0,34**	1		
	İÖ	0,41**	0,34**	0,18*	0,69**	0,21*	-0,57**	1	
	UEYTÖ	0,11	0,08	0,07	0,27**	0,08	-0,15	0,12	1

Not: ÖYÖHBÖ: Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği, ÖY: Öz-Yönetim, Öİ: Öğrenme İsteği, ÖKB: Öz-Kontrol Becerileri, İYTÖ: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, ÖYT: Öğrenmeye Yönelik Tutum, BA: Bireysel Anlam, İK: İstek ve Kaygı, İÖ: İngilizcenin Önemi, UEYTÖ: Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Bu çalışmada ÖYÖHB Ölçeğinin güvenirlik hesaplamaları araştırmacı tarafından yapılmış olup ölçeğin güvenirliği için hem Şahin ve Erden'in (2009) çalışması, hem de bu çalışmada hesaplanan değerler karşılaştırmalı olarak Tablo 3.5'de sunulmuştur. Tablo 3.5' de görüldüğü gibi Şahin ve Erden'in (2009) çalışmasında ve bu çalışmada sırasıyla ÖY Boyutu için 0,87 ve 0,88, Öİ Boyutu için 0,86 ve 0,87 ve ÖKB Boyutu için 0,79 ve 0,89 güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada ölçeğin her bir boyutuna ait hesaplanan güvenirlik değerlerinin Şahin ve Erden'in (2009) çalışmasındaki değerlerden de daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda bu ölçeğin, bu çalışmada güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Tablo 3.5. Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği güvenirlik değerleri

Boyutlar	Madde Numaraları	Şahin ve Erden (2009)	Bu Çalışma
Öz-Yönetim	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 24, 25, 26, 27, 28	0,87	0,88
Öğrenme İsteği	1, 3, 5, 6, 7, 19, 20, 21, 22, 23, 35, 36, 37, 38, 39, 40	0,86	0,87
Öz-Kontrol Becerileri	2, 4, 8, 17, 18, 29, 30, 31, 32, 33, 34	0,79	0,89

3.3.4. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Bu çalışmada öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını ölçmek için, Tuncer, Berkant ve Doğan (2015) tarafından geliştirilen dört boyutlu ve 19 maddelik “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nin (EK 13), üç boyutundaki 17 maddesi bu çalışma için gerekli izin alınarak (EK 14) kullanılmıştır. Bu ölçek, ilk olarak Aiken (1979) tarafından öğrencilerin Matematik ve Fen Bilimleri dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen dört boyutlu tutum ölçeği üzerinde daha sonradan yapılan bir dizi çalışma sonunda geliştirilmiştir. Aiken (1979) tarafından Matematik ve Fen Bilimleri dersine yönelik geliştirilen bu tutum ölçeği, ilk aşamada Tunç (2003) tarafından İngilizce dersine yönelik tutumu ölçmek amacıyla uyarlanmıştır. Ancak bu uyarlama çalışmasında yapı geçerliği çalışması yapılmamış ve ölçek tek boyutlu olarak sunulmuştur. Tuncer, Berkant ve Doğan (2015), Aiken (1979) tarafından öğrencilerin Matematik ve Fen Bilimleri dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ve Tunç (2003) tarafından İngilizce dersine yönelik tutumu ölçmek amacıyla

uyarlanan ölçekle ilgili bu önemli eksikliği tespit ederek ölçeğin yapı geçerliği çalışmasını yapmışlardır.

Yapı geçerliği için Tuncer, Berkant ve Doğan (2015) tarafından yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonunda, ölçeğin Öğrenmeye Yönelik Tutum (ÖYT), Bireysel Anlam (BA), İstek ve Kaygı (İK) ve İngilizcenin Önemi (İÖ) boyutlarından oluşan dört boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Tuncer, Berkant ve Doğan (2015) hesaplanan değerleri örneklem yeterliğine ($KMO= 0,88$) ve faktör analizine uygunluğuna ($Bartlett= 1634,461$, $sd= 171$, $p= 000$) kanıt olarak sunmuştur. Ayrıca Tuncer, Berkant ve Doğan (2015) tarafından hesaplanan öz değerler ÖYT için 5,83, BA için 2,07, İK için 1,22 ve İÖ için 1,15'dir ve varyanslar ÖYT için 30,72, BA için 10,93, İK için 6,44 ve İÖ için 6,07'dir. Yine Tuncer, Berkant ve Doğan (2015) tarafından maddelerin yük değerlerinin 0,526 ile 0,804 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu verilere göre, ölçeğin dört boyutlu yapıya uyum sağladığı söylenebilir.

Ölçeğe ait güvenirlik hesaplamaları hem Tuncer, Berkant ve Doğan'ın (2015) çalışmasında, hem de bu çalışmada yapılmıştır. Tablo 3.6, ölçeğin alt boyutlarının güvenirliği için iki çalışmada da hesaplanan değerleri göstermektedir. Tablo 3.6' da görüldüğü gibi, Tuncer, Berkant ve Doğan'ın (2015) çalışmasında ve bu çalışmada sırasıyla ÖYT Boyutu için 0,87 ve 0,88, BA Boyutu için 0,26 ve 0,05, İK Boyutu için 0,80 ve 0,89 ve İÖ Boyutu için 0,39 ve 0,77 güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu verilerden hareketle, her iki çalışmada da, ÖYT ve İK boyutları için hesaplanan güvenirlik değerlerinin tatmin edici seviyelerde olduğu söylenebilir. Diğer yandan, İÖ boyutu için Tuncer, Berkant ve Doğan'ın (2015) çalışmasında hesaplanan güvenirlik değeri düşük olmasına rağmen, bu çalışmada yeterli seviyede olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği güvenirlik değerleri

Boyutlar	Madde Numaraları	Tuncer, Berkant ve Doğan (2015)	Bu Çalışma
Öğrenmeye Yönelik Tutum	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	0,87	0,88
Bireysel Anlam	9, 10	0,26	0,05
İstek ve Kaygı	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	0,80	0,89
İngilizcenin Önemi	18, 19	0,39	0,77

Ancak Bireysel Anlam Ölçeği için hem Tuncer, Berkant ve Doğan'ın (2015) çalışmasında, hem de bu çalışmada hesaplanan güvenilirlik değerlerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda, ölçeğin bu boyutunun güvenilir olduğunu ileri sürmek mümkün görünmemektedir. Bu nedenle bu çalışmada İYT Ölçeğinin içinde yer alan BA boyutu yapıdan çıkarılmış ve ölçek 17 maddelik ve üç boyutlu şekliyle kullanılmıştır (EK 15).

Bireysel Anlam Ölçeğinin güvenilirliğinin kabul edilemez seviyede düşük çıkması konusunda bazı olası nedenler ileri sürmek mümkündür. Bu ölçek, İYT Ölçeğinin bütünü içindeki 9. ve 10. maddelerden oluşan iki maddelik bir ölçek olup, maddelerin hem ölçeğin adının ifade ettiği anlama uyumunda, hem yazımında, hem de iki maddenin birbirine uyumunda bazı problemler olduğu görülmektedir. Görülen bu problemlerin yapı geçerliliğini ve güvenilirliği olumsuz etkilemesi ihtimali bulunmaktadır. Nitekim adından anlaşıldığı kadarıyla ölçek, İngilizce öğrenmenin bireysel olarak öğrencinin kendisi için ne anlama geldiğini açıklamayı amaçlamaktadır. Ancak maddeler dil ve anlam bakımlarından incelendiğinde, bu iki maddenin böyle ortak bir amaca hizmet etmesinin pek mümkün olmadığı sonucunu çıkarmak mümkündür. Örneğin 9. madde “İngilizceyi anlamaya çalışmak beni endişelendirmez.”, 10. madde ise “İnsanlar için diğer dersler İngilizceden daha önemlidir.” şeklinde yazılmış maddelerdir. Öğrencilerin bu iki maddeye verdikleri cevapların onların İngilizce öğrenmeye bireysel olarak verdikleri anlamı açıkladığını söylemek mümkün değildir. 9. maddede İngilizceyi anlamaya çalışmanın öğrenciyi endişelendirip endişelendirmemesinin öğrencinin İngilizce öğrenmeye yüklediği bireysel anlamla ilgisi olmadığı açıktır. Ayrıca 10. maddenin de anlam ve yapıya uyum açılarından oldukça problemli olduğu görülmektedir. Çünkü 10. madde bireyin kendisinin İngilizce öğrenmeye verdiği bireysel anlamı değil, başkalarının İngilizce dersine verdiği önemi sorgulamakta olup bu maddenin bireysel anlama katkı verdiğini söylemek mümkün değildir.

İYT Ölçeği için bu çalışmada yakınsaklık ve ıraksaklık geçerliği çalışması yapılmıştır. Yapılan yakınsaklık ve ıraksaklık geçerliği çalışmasına göre (Tablo 3.4), İYT Ölçeğinin tüm boyutlarıyla diğer benzer ölçekler arasında olumlu ve çoğunlukla

anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Negatif olan İK Boyutu ise, beklendiği gibi diğer tüm ölçeklerle negatif ilişki içindedir. Ayrıca, ölçeğin kendi boyutları arasındaki ilişkiler oldukça yüksektir. Bu veriler bu ölçeğin yapı geçerliliğine yönelik kanıtlar olarak değerlendirilebilir.

3.3.5. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği

Bu çalışmada uzaktan eğitime yönelik tutumu ölçmek için, Kışla (2015) tarafından geliştirilen 35 maddelik “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” (EK 16), bu çalışmada gerekli izin alınarak (EK 17) kullanılmıştır. Ölçeğin 3, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 17, 20, 21, 24, 27, 30, 31, 32 ve 35. maddeleri ters ifadeler şeklindedir. Kışla (2015) tarafından yapılan ölçek geliştirme aşamasında, yapı geçerliliğine ilişkin olarak temel bileşenler analizi kullanılarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış olup örneklemin yeterliği ($KMO= 0,90$) ve verilerin faktör analizine uygunluğu (Bartlett= $2155,77$, $sd= 171$, $p= 000$) tespit edilmiş ve sonuç olarak 35 maddenin yer aldığı tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ayrıca Kışla (2015), faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin $0,30$ ile $0,74$ arasında değiştiğini ve faktörün toplam varyansın $\%28$ 'ini açıkladığını belirlemiştir. Yine Kışla (2015), AFA ile ortaya konulan yapının doğruluğunun test edilebilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) de yapmıştır. DFA sonuçlarına göre, tüm uyum indekslerinin ($GFI= 0,90$, $RMSEA= 0,021$, $CFI= 0,93$) kabul edilebilir değerler aldığı rapor edilmiştir. Bu verilere göre, ölçeğin tek boyutlu yapıya uyum sağladığı söylenebilir.

Bu çalışmada Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum (UEYT) Ölçeği için yakınsaklık ve ıraksaklık geçerliği çalışması (Tablo 3.4) yapılmıştır. Yapılan yakınsaklık ve ıraksaklık geçerliği çalışmasına göre, UEYT Ölçeği ile diğer ölçeklerin tamamına yakını arasında olumlu ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan ilişkiler ($p> 0,05$) tespit edilmiştir. UEYT Ölçeği ile İYT Ölçeğinin ÖYT Boyutu arasında ise olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ($r= 0,27$, $p< 0,01$) tespit edilmiştir. Ayrıca UEYT Ölçeği, İK Ölçeği ile istatistiksel olarak anlamlı olmasa da negatif bir

ilişki içindedir. Bu verilerin UEYT Ölçeğinin yapı geçerliliğini kanıtlar nitelikte olduğu söylenebilir.

Tablo 3.7, ölçeğin güvenirliği için hem Kışla'nın (2015) çalışmasında hem de bu çalışmada hesaplanan değerleri göstermektedir. Tablo 3.5'de görüldüğü gibi Kışla'nın (2015) çalışmasında ve bu çalışmada UEYT Ölçeği için sırasıyla 0,89 ve 0,94 güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçek için hesaplanan güvenirlik değerinin Kışla'nın (2015) çalışmasında hesaplanan değerden de daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda UEYT Ölçeğinin bu çalışmada güvenilir bir ölçme aracı olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 3.7. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği güvenirlik değerleri

Kışla (2015)	Bu Çalışma
0,89	0,94

3.4. Veri Toplama Süreci

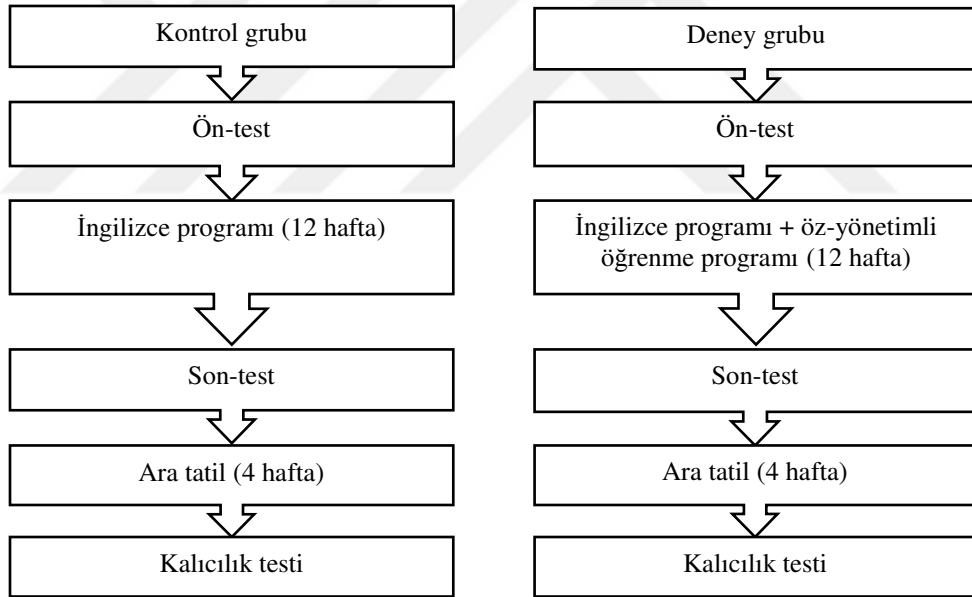
Bu bölümde araştırmacı tarafından gerçekleştirilen araştırmanın veri toplama sürecini dört başlık altında toplamak mümkündür. Birinci başlık altında, ölçeklerin uygulanmasıyla ilgili, ikinci başlık altında ise çalışmanın takvimiyle ilgili detaylı bilgiler verilmiştir. Üçüncü başlık altında, öncelikle programın hazırlanma süreci özetlenmiş, daha sonra da programın AÖYÖM'nin dört aşamasında kullanılış şekli açıklanmıştır. Dördüncü ve son başlık altında ise, dersin dört işleniş aşaması detaylı olarak açıklanmıştır.

3.4.1. Ölçeklerin uygulanması

2017-2018 Güz döneminin ilk haftasında araştırmacı uzaktan eğitim yoluyla İngilizce-I dersini alan tüm öğretmen adaylarını İngilizce I dersi dışındaki derslerde ve derslerin öğretim elemanlarından izin alarak, kendi sınıflarında ziyaret etmiştir. Araştırmacı bu ziyarette öğretmen adaylarını çalışma hakkında genel olarak

bilgilendirmiş ve bu araştırmaya katılmaya gönüllü olanlar araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bu çalışmaya davet edilmiştir. Bu ziyaret sonunda çalışmaya katılma konusundaki bu daveti hiçbir öğretmen adayı reddetmediğinden dolayı, bütün öğretmen adayları gönüllü katılımcı onam formunu doldurup imzalamışlar ve araştırmacı tarafından çalışmanın kapsamına alınmışlardır.

Bundan sonraki çalışmanın süreci şekil 3.1’de gösterilmiştir. Buna göre öncelikle öğretmen adaylarına, Kişisel Bilgi Formuna ek olarak araştırma sırasında veri toplama aracı olarak kullanılan üç ölçek ve bir başarı testi ön-test olarak verilmiş ve öğretmen adaylarının bunları doldurmaları sağlanmış olup bu uygulamanın tamamlanması ortalama yirmi dakika sürmüştür. Başarı testinin cevaplanması için ise araştırmacı öğretmen adaylarına elli dakikalık bir süre vermesine rağmen genelde öğretmen adaylarının bu sürenin ortalama kırk dakikasını kullandıkları gözlemlenmiştir.



Şekil 3.1. Ölçeklerin uygulanması süreci

Şekil 3.1’de de görüldüğü gibi, ön-test uygulamasından sonra öğretim elemanları her iki grupta da İngilizce eğitim programını, deney grubundaki öğretim elemanı ise ilaveten ÖYÖ eğitim programını uygulamaya başlamış ve bu uygulama, takip eden 14 haftanın 12 haftası boyunca sürmüştür. Araştırmacı 12 haftalık uygulama sürecinin bitiminde öğretmen adaylarını sınıflarında tekrar ziyaret ederek ölçeklerin son-testlerinin doldurulmasını sağlamıştır. Ayrıca başarı testi öğretmen adaylarına final sınavında son-test olarak verilmiştir. Final sınavından sonra öğretmen adayları bir aylık

bir yarıyıl tatiline girmişlerdir. Bu bir aylık sürenin bitiminde ölçekler ve başarı testinin kalıcılık testi uygulaması yapılmıştır. Kalıcılık testinin uygulanmasıyla birlikte çalışmanın uygulama süreci sona ermiştir.

3.4.2. Çalışma takvimi

Deney grubunda uygulanan programın tarihsel olarak dağılımı Tablo 3.8’de sunulmuştur. Tablo 3.8’den anlaşıldığı gibi, dönemin ilk haftasında (2 Ekim 2017- 6 Ekim 2017 arası), uzaktan eğitim yoluyla verilen İngilizce-I dersleri başlamış, ancak programın başlangıcı araştırmacı tarafından ikinci hafta (9 Ekim 2017) olarak belirlenmiştir. İlk haftada, tanışma, ders ve uzaktan eğitim sistemiyle ilgili genel açıklamalar ve soru cevaplar gibi etkinlikler, sekizinci haftada ise ara sınav yapıldığı için bu haftalar içinde herhangi bir ders içi etkinlik planlanmamıştır. Böylece deney grubunda her biri üç, toplamda 12 hafta süren Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modeline ait hedeflerin de bulunduğu İngilizce öğretim programı uygulanırken kontrol grubunda ise aynı tarihlerde sadece İngilizce öğretim programı uygulanmıştır. Çalışma toplam 14 hafta olan dönemin 12 haftası sürmüş ve 5 Ocak 2018 tarihinde sona ermiştir.

Tablo 3.8. Çalışma takvimi

Tanışma	1. Aşama	2. Aşama	3. Aşama	Arasınan	4. Aşama
02.10.2017	09.10.2017	30.10.2017	20.11.2017	27.11.2017	18.12.2017
06.10.2017	27.10.2017	17.11.2017	15.12.2017	01.12.2017	05.01.2018

Dersler başlamadan önce, deney grubundaki dersi yürüten öğretim elemanına, uygulamanın detayları ve ÖYÖ ile ilgili eğitim araştırmacı tarafından verilmiştir. Her iki öğretim elemanına da İngilizce öğretim planı, deney grubundaki öğretim elemanına ise ilaveten ÖYÖ eğitim programı düzenli olarak her haftanın başına verilmiştir. Böylece kontrol ve deney gruplarında uygulanan programlar arasındaki tek farkın sadece deney grubunun programında bulunan ve programı aşamalı hale getiren ÖYÖ ilgili bilişsel ve duyuşsal hedefler olması sağlanmıştır. Ayrıca araştırmacı ile deney grubundaki dersi yürüten öğretim elemanı süreç içinde her hafta pazartesi ve çarşamba günleri birer saat süren toplantılar yapmıştır. Bu toplantılarda deney grubunda İngilizce dersini yürüten öğretim elemanı kendi sezgilerine göre öğrencilerin aşamaya uygunluğu

hakkındaki değerlendirmelerini araştırmacıya iletmış ve yapılması gerekenler karşılıklı olarak tartışılmıştır.

3.4.3. İngilizce ve öz-yönetimli öğrenme ile ilgili eğitim-öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanması

İngilizce Başarı Testinin hazırlanmasına yönelik açıklamalarda da belirtildiği gibi, çalışmanın başlangıcında, Eğitim Programları ve Öğretim alanından üç uzman ve İngilizce öğretimi alanından iki uzmandan alınan görüşler doğrultusunda Tablo 3.9’da sayısal bilgileri verilen hedef ve davranışlar belirlenmiştir. Bu hedef ve davranışlar, hem İngilizce Başarı Testinin hem İngilizce öğretim programının hem de ÖYÖ eğitim programının geliştirilmesinde temele alınmıştır.

Tablo 3.9. İngilizce ve ÖYÖ ile ilgili eğitim-öğretim programlarının hazırlanmasında kullanılan hedef ve davranışlarla ilgili sayısal veriler

Program Adı	Bilişsel Hedef ve Davranışlar		Duyuşsal Hedef ve Davranışlar	
	Hedef Sayısı	Davranış Sayısı	Hedef Sayısı	Davranış Sayısı
İngilizce I dersi	60	284	5	15
ÖYÖ	5	36	5	15

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi bu çalışma sırasında, İngilizce dersi için altmış bilişsel hedef ve bunlara ait 284 davranış ile beş duyuşsal hedef ve bunlara ait 15 davranış belirlenmiştir. Diğer yandan ÖYÖ için 5 bilişsel hedef ve bunlara ait 36 davranış ile beş duyuşsal hedef ve bunlara ait 15 davranış belirlenmiştir. İngilizce dersinin bilişsel ve duyuşsal hedefleri kontrol ve deney gruplarının programlarında ortak olmasına karşın, ÖYÖ ile ilgili bilişsel ve duyuşsal hedefler sadece deney grubunun programına eklenmiştir. Her iki grupta da İngilizce dersinin etkinliklerinde benzer uygulamalar yapılmış ancak dersin yürütülmesindeki kontrol noktası farklılık göstermiştir. Diğer bir deyişle, deney grubunda dersin işlenişindeki kontrol kademeli olarak öğretmenden öğrenciye devredilirken, kontrol grubunda dersler dönem başından sonuna kadar öğretmen kontrolünde yürütülmüştür.

Bilindiği gibi AÖYÖM, temelde öğrenme sürecindeki tüm sorumluluğu aşamalı olarak öğretmenden öğrenen bireye devretmeyi (Grow, 1991) planlamaktadır.

AÖYÖM, bu sorumluluk devrini dört aşamada tanımlamakta olup modelin en belirgin özelliğinin bu dört aşamanın her birinde öğretmen rollerinin değişmesi ve buna bağlı olarak öğrencinin süreçteki kontrolünün artması olduğu söylenebilir. Tablo 3.10’da görüldüğü gibi, birinci aşama “otoriter”, ikinci aşama “motive edici”, üçüncü aşama “kolaylaştırıcı” ve dördüncü aşama “yetkilendirici” öğretmen rollerini vurgulamakta ve değişen öğretmen rollerine uygun ders için etkinlikler genel olarak açıklanmaktadır. Ayrıca her bir aşamada öğrencinin öğrenme sürecindeki kontrolünün arttığı görülmektedir. İngilizce-I dersinin programının deney grubuna ait eğitim durumlarında kullanılan ders içi etkinlikler, her bir aşamadaki öğretmen rolleri ve öğrencinin kontrol seviyesine göre ayarlanmıştır.

Grow’un (1991) çalışmasındaki ve literatürdeki birçok başka çalışmadaki açıklamalardan hareketle, bu çalışmada bir dersin işleniş için dört aşama belirlenmiştir. ÖYÖ özelliklerine sahip bireylerin öğrenme sürecinde takip ettiği aşamalar olarak da (Grow, 1991) değerlendirilen bu aşamalar, amaç belirleme, kaynak tarama, öğrenme stratejilerini kullanma ve öz-değerlendirme yapma aşamalarıdır. AÖYÖM’ye göre uygulanan dört aşama sonunda öğrencilerin ÖYÖ özelliklerine sahip olması ve dersin işlenişinin dört aşaması olarak adlandırılan ÖYÖ sürecini kendi istek ve iradesiyle gerçekleştirmesi beklenmektedir. Bu çalışma sırasında kavram kargaşasını ortadan kaldırmak için bundan sonraki bölümlerde bu iki farklı aşama kavramına “modelin aşamaları” ve “dersin işlenişinin aşamaları” olmak üzere iki farklı şekilde işaret edilmiştir.

Grow (1991) tarafından geliştirilen AÖYÖM’nin birbirini sırayla takip eden dört aşaması bulunmakta olup bu aşamalardaki öğretmen ve öğrenci rolleri EK 18’de gösterilmiştir. EK 18’de de görüldüğü gibi, AÖYÖM’nin birinci aşamasında dersin bütün sorumluluğu otoriter öğretmen rolündeki öğreticidir. Bu aşamada öğretici bir yandan dersin tüm işleniş aşamalarını kendisi yürütürken diğer yandan bu aşamaları öğrencilere öğretmektedir. Dersin işleniş aşamaları ve aynı zamanda öz-yönetimli araştırmaların gereklilikleri olan amaç belirleme, kaynak tarama, öğrenme stratejisi kullanma ve öz-değerlendirme yapma işlemlerini öğretici başlatmakta, yürütmekte ve sonlandırmaktadır. Modelin bu birinci aşamasında öğretmen dersin işleniş aşamalarını

göstererek, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeyi fark etmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla bu aşamada daha çok öğretmen kontrolünü vurgulayan sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve buna uygun metot ve tekniklerin kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir.

AÖYÖM'nin ikinci aşamasında (Grow, 1991) öğretmen motive edici roledir (EK 17). Bu aşamada da kontrol büyük oranda öğreticide olup dersin işleniş aşamalarını hala öğreticinin kendisi yürütmektedir. Ancak bu aşamada öğretici, öğrencilerden dersin işleniş aşamalarında derse katılmalarını ya da küçük katkılar vermelerini cesaretlendirmektedir. Derse katılarak katkı veren öğrencileri “tebrik ederek” onların öz-yönetimli araştırma yapma motivasyonunu arttırmakta, bu sırada diğerlerini de katkı vermeye teşvik etmektedir. Bu aşamada hem sunuş yoluyla hem de buluş yoluyla öğretim stratejilerinin birlikte kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir.

Grow'a (1991) göre AÖYÖM'nin üçüncü aşamasında öğretmen kolaylaştırıcı role sahiptir (EK 18). Bu aşamada öğretmen öz-yönetimli araştırma yapma konusunda öğrencilerin işlerini kolaylaştırmak için gerekli önlemleri almakta ve süreçte öğrencilere yardım etmektedir. Diğer bir ifade ile bu aşamada öğretmen gerekli ortamı hazırladıktan sonra kontrolü öğrencilere vermekle birlikte süreci gözleyerek varlığını hissettirmekte ve öğrencilerin yaşadığı problemleri çözmeye ve onların aşamaları yürütme işini kolaylaştırmaya çalışmaktadır. Öğretmen bu aşamada öğrencilerin yürüttüğü süreci sadece takip etmekte ve problem çıktığı durumlarda müdahale etmektedir. Bu aşamada buluş yoluyla öğretim stratejisi ve buna uygun metot ve tekniklerin kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir.

AÖYÖM'nin dördüncü aşamasında ise (Grow, 1991) öğrenciden öz-yönetimli öğrenen bir birey olarak kendisini göstermesi beklenmektedir (EK 18). Bu aşamaya kadar öğretmen öğrencilere öz-yönetimli öğrenme için gerekli olan tüm destekleri sağlamaya çaba göstererek onları hem duyuşsal hem de bilişsel olarak öz-yönetimli öğrenen bireyler olmaya hazırlamıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmen bu süreç içerisinde, bir yandan öğrencileri sorumluluk almayı ister hale getirmeye çalışırken diğer yandan öz-yönetimli öğrenme aşamalarıyla ilgili gerekli bilgi ve becerileri onlara

kazandırmıştır. Dolayısıyla AÖYÖM'nin dördüncü aşamasındaki öğrenen bireyin artık kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almak için gerekli istek ve kabiliyete sahip olduğu varsayılmaktadır. Bu aşamada öğretici öğrenciyi kendi öğrenmesinden sorumlu biri olarak yetkilendirmektedir. Bu aşamada ise inceleme yoluyla öğretim stratejisinin kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir.

Bilindiği gibi ÖYÖ öğrenmeyi, öğrenme ihtiyaçlarını teşhis etme, öğrenme amaçlarını belirleme, öğrenme için gerekli olan insan ve materyal kaynaklarını tespit etme, uygun öğrenme stratejilerini seçip uygulama ve çıktıları değerlendirme aşamalarını başkalarından yardım alarak veya almadan bireyin kendisinin başlattığı bir süreç (Knowles, 1975) olarak tanımlamaktadır. ÖYÖ'nün bu tanımı incelendiğinde, sorumluluğun bireye devredilerek ÖYÖ'nün başlatılabilmesi için temelde iki önemli şartın bulunduğu söylenebilir. Aşağıda bu şartlarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Öz-yönetimli öğrenmenin başlatılabilmesi için en önemli şartın, bireyi kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almayı ister hale getirmek olduğu (Long, 1989) söylenebilir. Nitekim öğrenme isteği olmayan bireyden öğrenme sürecini başlatması beklenemez. Bilindiği gibi ÖYÖ sürecinde öğrenci, öğrenme sürecinin başlatıcısı ve yürütücüsü konumundadır. Diğer yandan, öğrenme sürecinin kendisinin çaba gerektiren bir süreç olduğu bilinen bir gerçektir. Bu çabayı sarf edebilmesi için öğrencinin bir motivasyona sahip olması gerektiği söylenebilir. Bunun için öğrenciye öğrenme sürecinin tanıtılması, süreci kendi başına yürütebileceğine yönelik inancının güçlendirilmesi, süreçteki kontrolün aşamalı olarak öğrenciye devredilmesi ve öğrenme sürecinin özellikle eğlenceli yönlerinin vurgulanması onun istek ve motivasyonunun artırılması açısından izlenebilecek önemli bir yoldur.

Öz-yönetimli öğrenmenin başlatılabilmesi için önemli bir diğer şartın ise öğrenciye süreci tek başına yürütürken ihtiyaç duyacağı bilişsel yeterliklerin kazandırılması olduğu (Knowles, Holton ve Swanson, 2005) söylenebilir. Dolayısıyla öz-yönetimli öğrenen bireyin öğrenme sürecinde takip ettiği varsayılan “Amaç Belirleme”, “Kaynak Tarama”, “Öğrenme Stratejileri Kullanma” ve “Öz-Değerlendirme Yapma” aşamalarında öğrencinin ihtiyaç duyacağı bilişsel yeterlikler ona

kazandırılmalıdır. Özellikle “Öğrenme Stratejileri Kullanma” aşamasında öğrencilere öğrenme stratejileri tanıtılmalı ve öğrencilerin bu stratejileri ders içi uygulamalarında kullanmaları sağlanmalıdır. Bu bilişsel yeterliklerin, öz-yönetimli öğrenmeyi isteyen öğrencinin, öğrenme sürecini yürütebilme kapasitesini arttıracığını söylemek mümkündür.

Bundan dolayı bu çalışmada dersin işlenişinin dört aşaması olarak adlandırılan ve esasen ÖYÖ’ye sahip bir bireyin öğrenme faaliyetlerinde takip ettiği varsayılan (Grow, 1991) öğrenme aşamaları hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi amaçlanmaktadır. Diğer yandan amaç belirleme, kaynak tarama, öğrenme stratejileri kullanma ve öz-değerlendirme aşamaları incelendiğinde, bireyin ihtiyacı olan bilişsel yeterliklerin özellikle öğrenmenin gerçekleştirildiği süreç içinde kullanılan öğrenme stratejileri alanında olduğu düşünülebilir. Öğrenme stratejileri en genel anlamda “zihinsel performansların arka planında gerçekleştirilen işlemler” (Nisbet ve Shucksmith, 1986: 24) olarak tanımlanmaktadır ve öğrenme sürecinde bireyin kendi zihinsel faaliyetlerini en ideal şekilde kullanabilmesini düzenlemektedir. Bu nedenle süreç içinde öğrenenlere istek kazandırma ve öğrenme sürecine ait aşamaların tanıtılmasına ek olarak, özellikle öğrenme stratejilerinin de öğretilmesinin, öz-yönetimli öğrenme eğitiminin gereklerinden olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, bireyi öz-yönetimli öğrenmeyi ister hale getirme ve ona süreçte ihtiyaç duyacağı yeterlikleri kazandırma hedefleri, ÖYÖ eğitimi vermeyi planlayan bir programdaki etkinliklerin temelini oluşturmaktadır.

Bu çalışmada sürecin öğrenciye kolay tanıtılması amacıyla uzaktan eğitim yoluyla verilen İngilizce dersinin işleniş “dersin işleniş aşamaları” başlığı altında dört aşama olarak belirginleştirilmiştir. Dersin işlenişinin bu dört aşaması, programın başından sonuna kadar aynı şekilde devam etmekte olup bu süreçte sadece öğretmen rolleri ve öğrencinin kontrol seviyesi değişmektedir. Bu dört aşama başlangıç haftalarında öğrenciye tanıtılmakta, devam eden haftalarda ise süreçteki kontrol kademeli olarak öğrenciye devredilmektedir. AÖYÖM’nin her aşamasında öğretmen rolleri değişmekte, başlangıçtaki otoriter öğretmen rolü sırasıyla, motive edici ve kolaylaştırıcı öğretmen rollerine dönüşürken, en sonunda yetkilendirici öğretmen

rolüyle, yetki ve sorumluluk tamamen öğrenciye devredilmektedir. Dolayısıyla dersin işlenişi ifadesi başlangıçta öğretmen yönlendirmesine karşılık gelirken aynı ifade süreç sonunda öğrencinin öz-yönetimine karşılık gelmektedir. Bu süreçte öğretmen öğrenciye öz-yönetimli öğrenme konusunda hem istek, hem de yeterlikler kazandırmayı hedeflemektedir.

3.4.4. Dersin işleniş aşamaları

Bu noktada dersin işleniş aşamalarının tanıtımına geçmeden önce, bu çalışmadaki programın uzaktan eğitim sistemi içinde uygulandığı hatırlanmalıdır. Nitekim dersler AÖYÖM'nin ilkelerine uygun şekilde, uzaktan eğitim ortamında ve bu sistemin sunduğu araçlar aracılığıyla işlenmiştir. Uzaktan eğitim sistemi eşzamanlı ve eş zamansız kullanılabilen bazı araçlara sahiptir. Eşzamanlı olarak kullanılan sanal sınıfın uzaktan eğitim sisteminin en önemli aracı olduğu söylenebilir. Dersler, haftanın belli bir saatinde öğrenciler ve öğretmenin bulunduğu sanal sınıflarda işlenmektedir. Örgün eğitim karşısında uzaktan eğitim sisteminin, yüz yüze iletişim eksikliği gibi bazı dezavantajları olsa da internetin sunduğu sayısız öğretim amaçlı materyalin sanal sınıfa kolayca taşınabilmesi bu yeni sistemi daha avantajlı hale getirmektedir. Uzaktan eğitim sistemindeki iletişim araçları bu çalışmada kullanılan AÖYÖM'nin her aşamasıyla ilgili gerekleri yerine getirmeye imkân tanımaktadır.

Ancak örgün eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de dolaylı etkileşimin söz konusu olduğu söylenebilir. Buna göre tartışmalara aktif olarak katılmayı tercih etmeyen öğrenciler de diğerlerinin etkileşimlerini izleyerek uzaktan eğitim ortamında öğrenmeyi sağlayabilir. Esasen dolaylı etkileşimin örgün eğitimde de görülebilecek bir etkileşim türü olduğu (Holmberg, 2008) ifade edilmektedir. Ayrıca uzaktan eğitim sisteminde öğrencilerin derse devamını takip etmenin zor olduğu görülmektedir. Nitekim uzaktan eğitimde bazen bir öğrenci bir arkadaşının yanına oturarak ve onun açtığı ekrandan birlikte derse takip edebilmektedir. Böyle bir durumda söz konusu öğrenci kendi kullanıcı adı ve şifresini kullanarak giriş yapmamasına rağmen esasen derse katılmıştır. Tersi bir durum da söz konusu olabilmektedir. Bu durumun öğretim

elemanı tarafından tespit edilmesine imkân yoktur. Dolayısıyla uzaktan eğitim sisteminin tuttuğu derse devam kayıtlarının, öğrencilerin derse devamı için bir kıstas olarak değerlendirilmesinin mümkün olmadığı ve öğrencilerin derse devamı konusunda tam bir bilgi vermediği bilinmelidir.

Bilindiği gibi bu çalışmada bir kontrol ve bir deney grubu bulunmaktadır. Kontrol grubundaki dersler geleneksel şekilde işlenmiştir. Bu çalışmadaki kontrol grubunda derslerin geleneksel şekilde işlenmesi ifadesiyle spesifik olarak öğretmen yönlendirmesine vurgu yapılmak istenmektedir. Bu durum, serbest bırakıldığında öğretmenin ve öğrencilerin birlikte öğretmen yönlendirmeli bir sınıf ortamı kuracağı varsamına dayanmaktadır. Esasen Grow (1991) da bu varsayımdan hareket ettiğini açık bir şekilde ifade etmektedir. Buna göre geleneksel bir sınıfta öğretmen düz anlatım, doğrudan öğretim ve soru cevap gibi yöntemler kullanmakta, öğrenciler ise öğretmenin anlattıklarını genellikle pasif bir şekilde dinlemektedir.

Uzaktan eğitim sisteminin niteliği ve kontrol grubunda derslerin geleneksel yolla işlenişleriyle ilgili yapılan bu kısa açıklamalardan sonra aşağıda deney grubundaki derslerin işlenişleriyle ilgili açıklamalara geniş bir şekilde yer verilmiştir. Bilindiği gibi AÖYÖM'nin dört aşaması bulunmakta ve her bir aşamada öğretmen ve öğrenci rolleri değişmektedir. Aşamalar ilerledikçe öğrencinin öğrenme sürecindeki kontrolü artmaktadır. Tablo 3.10'da görüldüğü gibi öğrencilerden 1. aşamada “Bağımlı Öğrenci”, 2. aşamada “İlgili Öğrenci”, 3. aşamada “Katılımcı Öğrenci” ve 4. aşamada “Öz-Yönetimli Öğrenci” rollerini benimsemeleri ve buna uygun davranmaları beklenmektedir. Diğer yandan, daha önce Kuramsal Temeller bölümünde de belirtildiği gibi bu çalışmada, oldukça geniş bir literatür incelemesinden hareketle, ÖYÖ'nün aşamaları için “Amaç Belirleme”, “Kaynak Tarama”, “Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı” ve “Öz-Değerlendirme” şeklinde aşamalar belirlenmiştir. Bu aşamalar kontrol grubundaki derslerin işlenişinde süreç boyunca kullanılmıştır. Dersin işlenişinin bu dört aşaması, süreç başından sonuna kadar AÖYÖM'nin dört aşamasında kullanılmaya devam etmiştir. Bir başka ifadeyle, ister öğretmen isterse de öğrenci kontrolünde olsun, dersin işlenişinde devamlı bu aşamalar takip edilmiştir.

AÖYÖM'deki aşamaları birbirinden farklılaştıran tek faktör öğretmen ve öğrenci rolleri ve buna bağlı olarak öğrencinin kontrol seviyesindeki değişimdir.

3.4.4.1. Amaç belirleme aşaması

Amaç belirleme aşamasında öğrencilerden konu başlığına bakarak bu konunun kendi gerçek hayatlarıyla bağlantısını kurması beklenmektedir. Bu aşamada öğrenciler konuyu gerçek hayatta hangi ortamlarda ve ne şekilde kullanabileceklerini düşünerek amaçlar belirlemektedirler. Öğrenen birey öğrenme sürecinin her aşamasından kendisi sorumlu olduğu için, her bireyin belirlediği amacın da kendisine özgü olmasının mümkün olduğu söylenebilir.

3.4.4.2. Kaynak tarama aşaması

Bu aşamada amaca uygun şekilde, konuyla ilgili bilgilere erişmek için internet kaynakları taranmaktadır. Nitekim ÖYÖ literatüründe blog sayfaları, mikroblog sayfaları, instagram ve pinterest gibi görsel paylaşım siteleri, Wikiler, bireysel web siteleri, bulut depolama araçları, Twitter ve Facebook gibi sosyal medya araçlarına ek olarak Google arama motoru ve Youtube video paylaşım sitesi gibi araçların kullanımı (Boles, 2014; Haworth, 2016) kaynak tarama aşaması için önerilmektedir. Bu çalışmada literatürdeki bu öneriler dikkate alınmış ve önerilen bu araçlardan seçimler yapılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmadaki derslerde ana kaynak tarama araçları olarak Google arama motoru ve Youtube video paylaşım sitesi kullanılmıştır.

Bu iki sitenin kaynak tarama amaçlı olarak kullanımı için, bu sitelerin arama çubuklarına doğru anahtar kelimesini girmek yeterli olmaktadır. Öğrencilerin günlük hayatlarında her bilgiye ihtiyaç duyduğu anda kullandığı bu siteleri bu çalışma sırasında, dersle ilgili olarak kullanmaları konusunda teşvik edilmektedir. Bu çerçevede içerisinde öğrenci tarafından arama çubuklarına konu başlığı yazıldığında, konuyla ilgili sayısız kaynak önerisi ekrana gelmektedir. Ancak bazen tek başına konu başlığı doğru bir arama için yetersiz gelmekte ve öğrenci ilgisiz sonuçlarla karşılaşarak doğru bilgiye

ulaşmada sorunlar yaşamaktadır. Öğrencilerin ilgisiz sonuçlarla karşılaşp sorun yaşamaması için doğru anahtar kelimesini tespit etmek amacıyla, öğrencilere internet sözlüklerini kullanmaları önerilmektedir.

Böyle bir internet taramasında karşılaşılabilen başka bir sorunun ise kaynak güvenilirliği olduğu söylenebilir. Güvenilir kaynakların takibinin önerilmesi bu soruna çözüm olsa da, bu çözüm ÖYÖ özelliklerinin geliştirilmesi amacına çok uygun bir seçenek olarak görünmemektedir. Nitekim öğretmenin öğrencilere bazı güvenilir kaynakların isimlerini vermesi ve onları sadece bu kaynaklara yönlendirmesi öğretmen yönlendirmeli eğitimin bir başka çeşidi olarak tanımlanabilir. Böyle bir yaklaşımda öğrenciye kaynak seçimi konusunda özgürlük tanınmamış olmaktadır. Tek başına ÖYÖ tanımları bile dikkate alındığında, bunun ÖYÖ ile uyuşmayan bir yaklaşım olduğu görülebilir. Ayrıca bu zorlama ilginin tetiklenmesi amacına da (Hidi, 2006) hizmet etmemektedir. Nitekim öğrencinin açık kaynaklarda gezinerek kendi zevk ve ilgisine uyan kaynakları seçme özgürlüğüne sahip olması ve çeşitli kaynakları karşılaştırarak güvenilir bilgiyi anlama becerisini kazanmasının ÖYÖ açısından ideal bir durum olduğu söylenebilir. Dolayısıyla güvenilir kaynak adı altında öğrenciyi bir başka zorlayıcı yönlendirmeyle karşı karşıya bırakmanın onun öz-yönetim özellikleri geliştirmesini engelleyecek bir yaklaşım olma ihtimali bulunmaktadır.

Öğrenciyi güvenilir kaynaklara zorlamak yerine, ona bilgiyi test etme becerisinin kazandırılması ve açık kaynakların cazip çekiciliği içinde onların serbestçe dolaşmalarına izin verilmesi, ÖYÖ motivasyonu açısından bu çalışmada çok daha uygun görülmüştür. Bu aşamada güvenilir olarak adlandırılan kaynakların, bilginin güvenilirliğini sadece test etme amaçlı olarak kullanılması planlanmıştır. Öğrenci bir konu için birden çok kaynağı tarayarak ve bu kaynaklardaki bilgileri ya birbiriyle ya da güvenilir bir kaynakla karşılaştırarak güvenilir bilgiye ulaşabilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada bir yandan kaynak çeşitliliğini sağlamak, diğer yandan kaynak enflasyonunu önlemek amacıyla her konu için öğretmen adaylarının ortalama üç kaynak taraması yapması ilke olarak benimsenmiştir. Bulunan kaynakların hızlıca taranması sonucunda, konuyla ilgili öğretmen adaylarının zihinlerinde genel bir fikir oluşmaktadır. Konuyla ilgili genel bir fikir edindikten sonra öğretmen adayları, öğretmen yardımıyla veya

kendi başlarına, bir word sayfasına konunun ana hatlarını çıkarmaktadır. Böylece öğretmen adayları internet taraması sonucunda konuyla ilgili bilgileri toplamakta ve bu bilgileri öğretmen veya akran yardımıyla veya yalnız başına yeniden yapılandırmaktadır.

3.4.4.3. Öğrenme stratejilerinin kullanımı aşaması

Kaynak tarama sonunda ortaya konan bilgilerin öğrenmeye hazır bilgiler olduğu söylenebilir. Bu aşamada öğretmen adaylarından öğrenme stratejilerini kullanarak konuyu öğrenmeleri beklenmektedir. Bu çalışma için hazırlanan ÖYÖ eğitim programının içinde öğrenme stratejilerine ait bilişsel hedefler bulunmaktadır. Dolayısıyla anlamayı sağlama, anlamayı izleme, çevre ve emek yönetimi, yardım alma ve akran işbirliği stratejileri ile ilgili eğitim, öğretmen adaylarına süreç içinde öğretici tarafından verilmiştir. Stratejilerle ilgili eğitimi vermek için, derslerde kaynaklar aracılığıyla öğretim yaklaşımı (Vural, 2016) kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre stratejiler öğretmen adaylarına, dersin konuları işlenirken uygulamalı olarak öğretilmektedir. Örneğin bu çalışmada, değiştirmeden yeniden yazma, ana hatlarını çıkarma, cümle içinde kullanma, soru yanıtlama gibi birçok öğrenme stratejisi dersin içinde öğretmen rehberliğinde öğretmen adaylarına öğretilmiştir.

3.4.4.4. Öz-değerlendirme aşaması

Öz-değerlendirme aşamasında öğretmen adayları, başlangıçta belirledikleri amacı dikkate alarak sürecin tamamını değerlendirmektedir. Bu çalışmada öz-değerlendirme için araştırmacı tarafından beş maddelik bir form geliştirilmiştir (EK 19). Formdaki sorulara öğretmen adayları tarafından “evet”, “kısmen” ve “hayır” cevapları verilebilmektedir. Öğretmen adayları formdaki sorulara verdikleri “evet” cevaplarıyla sürecin kendileri için yeterli olduğunu ortaya koyabildikleri gibi, “kısmen” cevaplarıyla sürecin bazı bölümlerinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini kabul etmektedirler. Sorulara verilen “hayır” cevapları ise süreçte önemli problemlerin olduğunu ve sürecin

baştan sona yeniden kurgulanması gerektiğini göstermektedir. Grow'un (1991) AÖYÖM'sine göre öz-değerlendirme aşamasında öğrenci, hem öğretici hem de akran yardımı alabilmektedir. Ancak ÖYÖ'de tüm sorumluluk öğrenen bireyin kendisinde olduğu için onun süreçten memnun olması, sürecin işlemesi açısından hem gerekli hem de yeterli görülmektedir.

3.4.5. Faaliyet raporu

Bu çalışmada, hem ÖYÖ sürecinin aşamalarının doğru yürütüldüğünü tespit edebilmek, hem de öğretmen adaylarının çalışmalarını süreçte değerlendirebilmek için, sadece deney grubunda kullanılmak üzere araştırmacı tarafından öz-yönetimli öğrenme literatürüne uyumlu şekilde bir faaliyet raporu (EK 20) geliştirilmiştir. Öğretmen adayları bu faaliyet raporunda dersin dört işleniş aşamasını yürütmeyi öğrenip öğrenmediğini ve öz-yönetimli öğrenmeyi isteyip istemediğini sergileyebilmektedir. Dolayısıyla faaliyet raporunun, öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmesinin hem bilişsel yeterliğine hem de duyuşsal yönüne işaret ettiği söylenebilir.

Faaliyet raporuyla öğretmen adaylarından kendilerine sunulan konulardan seçim yaparak belirledikleri bir konuyu nasıl ve hangi süreçler içinde öğrendiklerini anlatmaları istenmektedir. Kendi öğrenmelerini yönlendirebilme özgürlüğü olarak yorumlanan “Kafeterya Stili Metodu”na (Arendt, Trego ve Allred, 2016) benzer şekilde, faaliyet raporu için öğretmen adaylarına üç farklı konu sunulmuş ve öğretmen adayları bunlardan herhangi birini seçme konusunda özgür bırakılmıştır. Öğretmen adaylarından kendilerine sunulan bu üç konudan birini seçerek bu konuda özerk şekilde öğrenme faaliyetleri yürütmeleri ve bu faaliyetleri, amaç belirleme, kaynak tarama, öğrenme stratejilerini kullanma ve değerlendirme başlıkları altında özetleyerek açıklamaları beklenmektedir. Ayrıca araştırmacı tarafından öz-yönetimli öğrenme literatürüne uygun şekilde geliştirilen bir öz-değerlendirme formunu (EK 19) kullanarak öğretmen adaylarının kendi çalışmalarını değerlendirmeleri istenmiştir.

Esasen faaliyet raporu, AÖYÖM'nin üçüncü aşamasında derslerin işlenişi sırasında kullanılmaya başlanmıştır. Böylece bu aşamada öğretmen adayları, faaliyet raporunun kullanımını öğrenmeye başlamıştır. AÖYÖM'nin son aşaması olan dördüncü aşamada ise öğretmen adaylarından öz-yönetimli öğrenme faaliyetlerini özerk şekilde gerçekleştirmeleri ve gerçekleştirdikleri bu ÖYÖ sürecini faaliyet raporu aracılığıyla göstermeleri beklenmektedir. Öğretmen adayları isterse bu aşamada faaliyet raporlarının hazırlanması için hem bir bilen olarak öğreticiden hem de arkadaşlarından yardım alışı verisi yapma imkânına sahip olmuşlardır.

Öğretmen adayları arkadaşlarından akran yardımı alırken uzaktan eğitim sistemindeki iletişim araçlarından faydalanmıştır. Bu amaçla uzaktan eğitim sisteminde bulunan iki araç kullanıma sunulmuştur. Ayrıca bu iki aracın öğretmen adayları arasında iyi bir araştırma topluluğu oluşumuna katkıda bulunması da beklenmektedir. İyi bir araştırma topluluğunun oluşumunun, uzaktan eğitim ortamları için önemli görüldüğü (Rubin, Fernandes ve Avgerinou, 2013) bilinmektedir. Bu amaçla kullanıma sunulan iki araçtan biri canlı sanal derslerde kullanılan sohbet aracıdır. Bu sohbet aracı genelde herkese açık şekilde sohbet yapmak için tasarlanmasına rağmen, iki öğretmen adayının birbiriyle veya öğretmenle özel sohbet yapmasına da imkân vermektedir. Öğretici bu aşamada öğretmen adaylarının eşleşmelerini ve yardımlaşarak faaliyet raporu üzerinde çalışmalarını teşvik etmiştir.

Akran yardımı için kullanılan bir diğer araç ise öğretici tarafından oluşturulan forum sayfalarıdır. Uzaktan eğitim sistemindeki bir forum sayfası, internette ticari amaçlarla hazırlanan forum sayfalarında bilmeyenlerin sorular sorabildiği, bilenlerin ise bildiklerini paylaşabildiği ve böylece karşılıklı bilgi paylaşımı yapılabilen sayfalara benzemektedir. Öğretici son altı haftada kullanılmak üzere “Yardımlaşıyoruz” başlıklı bir forum sayfası açmış ve öğrencilerin kullanımına sunmuştur. Ayrıca bu forum sayfasında “Amaç belirlemede yardımlaşıyoruz”, “Kaynak taramada yardımlaşıyoruz”, “Strateji kullanımında yardımlaşıyoruz” ve “Öz-değerlendirmede yardımlaşıyoruz” başlıkları altında dört alt başlık belirlenmiştir.

Her öğretmen adayının “Yardımlaşıyoruz” başlıklı bu forumda en az bir mesajla paylaşım yapması, forum etkinliğinin tamamlanmış sayılması için bir ön şart olarak getirilmiştir. Ancak bu şartın yerine getirilmesine yönelik bir yaptırım belirlenmemiştir. Diğer bir ifadeyle, forum etkinliğine katılmayan bir öğrencinin bu durumu sadece gözlenmiş, eksi puan vermek gibi başka herhangi bir işlem yapılmamıştır. Nihayet, son üç hafta içinde bütün öğretmen adayları kendi hazırladıkları faaliyet raporları içinden seçtikleri bir faaliyet raporunu değerlendirme için öğretim elemanına e-mail yoluyla göndermiştir.

Bu çalışmada faaliyet raporları, iki kritere göre değerlendirilmiştir. Bu kriterler öğretmen adaylarına daha önceden bildirilmiştir. Bunlar, faaliyet raporunun özgün olması ve dersin işleniş aşamalarını eksiksiz göstermesidir. Özgünlük, faaliyet raporunun bizzat öğrencinin kendisinin gerçekleştirdiği faaliyetleri göstermesi ve kendisi tarafından hazırlanmasını ifade etmektedir. Eksiksizlik ise dersin işleniş aşamalarının faaliyet raporunda tam olarak gösterilmesini ifade etmektedir. Buna göre her faaliyet raporu amaç belirleme, kaynak tarama, öğrenme stratejilerini kullanma ve öz-değerlendirme aşamalarında öğrencinin neler yaptığını detaylı olarak açıkladığı bir araç işlevi görmektedir. Deney grubunda öğretmen adaylarının kendi hazırladıkları içinden seçerek öğretmene teslim ettiği bir faaliyet raporu, öğretici tarafından yirmi puan üzerinden değerlendirilmiş ve öğretmen adaylarının final sınav notuna eklenmiştir. Kontrol grubunda ise bu ekstra puan etkisini dengelemek için öğretmen adaylarının derse devam durumu öğretici tarafından yirmi puan üzerinden değerlendirilerek, final sınav notuna eklenmiştir.

Ayrıca çalışma süresi içinde, altı farklı üniteye konularla bağlantılı olarak farklı başlıklar altında başka forum sayfaları da açılmıştır. Bu kapsamda, birinci üniteyle bağlantılı olarak “Tell us about yourself”, üçüncü üniteyle bağlantılı olarak “Tell us about your daily life”, beşinci üniteyle bağlantılı olarak “Tell us about your family members”, sekizinci üniteyle bağlantılı olarak “Tell us about what you are doing at the moment”, onuncu üniteyle bağlantılı olarak “Tell us about what you did last weekend” ve on birinci üniteyle bağlantılı olarak “Tell us about what you are going to do next weekend” başlıkları altında forum sayfaları açılmıştır. Öğretmen adaylarından

bu forum sayfalarına en az bir mesajla katılım yapmaları istenmiştir. Bu forum sayfaları ile öğretmen adaylarının hem iyi bir araştırma topluluğu oluşturması hem de faaliyet raporuna hazırlık yapmaları amaçlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışma, kontrol ve deney gruplarında İngilizce programının ortak şekilde uygulanması sürecinde, deney grubunda ek olarak uygulanan öz-yönetimli öğrenme eğitimine ait programın fark yaratması ihtimali üzerinde odaklanmaktadır. Bu durumda, öz yönetimli öğrenme eğitiminin fark yaratması, deney grubundaki öğretmen adaylarının kontrol grubundaki öğretmen adaylarından görece olarak daha fazla yol kat etmesi anlamına gelmektedir. Bu durum kontrol ve deney gruplarındaki öğretmen adaylarının eğitim sürecinde gösterdikleri değişimlerin büyüklüğünün gruplar arası bir şekilde karşılaştırılmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla, “farklı varlıklara ait bir durumdan gelen iki ortalamanın karşılaştırması” (Field, 2018, 589) veya “iki gruba ait verilerin ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının araştırılması” (Kilmen, 2015, 129) gibi ifadelerle kullanım amacı tanımlanan bağımsız örneklemeler için *t*-testi bu karşılaştırma için uygun görünmektedir. Bu çalışmada cinsiyet değişkeninin etkileri ayrıca incelenmiştir. Ancak, dikkate değer seviyede gözlenmediği için, kurs alma durumu ile ilgili değişken analizlere dâhil edilmemiştir.

Bu çalışmadaki kontrol ve deney grupları arasında ön-test puanlarına göre bir fark olmadığı ve grupların denk olduğu (bkz. Bulgular ve Yorumlar içindeki ön analizler bölümü) görülmektedir. Ancak bu tür denkliklerin gruplar arası bir denklik olduğu, bireysel farklılıkların süreç içinde her zaman ortaya çıkabildiği ve tekrarlı testlerde testin tekrar uygulama etkilerinin bulunduğu (Maassen, 2004) ifade edilmektedir. Bu nedenlerle bu çalışmada, bireysel farklılıkların ve uygulama etkilerinin ortadan kaldırılması amacıyla, literatürde (Jacobson ve Truax, 1991; Temkin, Heaton, Grant ve Dikmen, 2000) önerilen güvenilir değişim indeksi, söz konusu literatürdeki önerilen yöntemle hesaplanmıştır. Bu yöntemle hesaplanan güvenilir değişim indeksleri, Güvenilir Değişim Ortalamaları (GDO) olarak adlandırılmış ve analizlerde bu GDO

katsayıları kullanılmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi için hesaplanan değerler GDO1, ikinci alt problemi için hesaplanan değerler ise GDO2 olarak adlandırılmıştır.

Buna göre, araştırmanın birinci alt probleminin cevaplanması amacıyla yapılan *t*-testi analizlerinde kullanılan GDO1 katsayılarının hesaplanmasında, son-test puanları ile ön-test puanları arasındaki farkın standart hata puanına bölünmesi yöntemi kullanılmıştır. Bir öğretmen adayının herhangi bir ölçek için hesaplanan GDO1 katsayısının pozitif yönlü olması, o öğretmen adayının o ölçekteki puanının ön-teste göre son-testte ilerleme gösterdiğine işaret etmektedir. Bu katsayının negatif olması ise o öğretmen adayının o ölçekteki puanının ön-teste göre son-testte gerileme gösterdiğine işaret etmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminin cevaplanması amacıyla yapılan *t*-testi analizlerinde kullanılan GDO2 katsayılarının hesaplanmasında ise, kalıcılık testi puanları ile son-test puanları arasındaki farkın standart hata puanına bölünmesi yöntemi kullanılmıştır. Bir öğretmen adayının herhangi bir ölçek için hesaplanan GDO2 katsayısının pozitif yönlü olması, o öğretmen adayının o ölçekteki puanının son-teste göre kalıcılık testinde ilerleme gösterdiğine; bu katsayının negatif olması ise, o öğretmen adayının o ölçekteki puanının son-teste göre kalıcılık testinde gerileme gösterdiğine işaret etmektedir. Böylece analizlere GDO katsayılarının dâhil edilmesiyle, her bir öğretmen adayının eğitim süreci içinde aldığı yolun, o öğretmen adayının başlangıçtaki noktasından bağımsız hale getirildiği ve yorum kolaylığı sağlandığı söylenebilir.

Bu çalışmada üç farklı ölçek kullanılmıştır. Kullanılan Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği üç, İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği üç ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği tek boyutlu yapılara sahip ölçeklerdir. Çalışmada ayrıca öğretmen adaylarının İngilizce ders başarısını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen bir başarı testi uygulanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi, “Kontrol ve deney grubundaki öğretmen adaylarının öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, ders başarısı,

İngilizce dersine yönelik tutum ve uzaktan eğitime yönelik tutum ön-test ve son-test puan farkları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde hazırlanmıştır. Bu farkı tespit etmek amacıyla sekiz ayrı bağımsız örneklem *t*-testi analizi yapılmıştır. Yapılan bu testlerde grup, gruplama değişkeni olarak; ders başarısı, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, İngilizce dersine yönelik tutum ve uzaktan eğitime yönelik tutum için hesaplanan GDO1 katsayıları ise test değişkenleri olarak analize dâhil edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi ise, “Kontrol ve deney grubundaki öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, ders başarısı, İngilizce dersine yönelik tutum ve uzaktan eğitime yönelik tutum son-test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde hazırlanmıştır. Bu farkı tespit etmek için de yine sekiz ayrı bağımsız örneklem *t*-testi analizi yapılmıştır. Yapılan bu testlerde grup, gruplama değişkeni olarak; ders başarısı, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, İngilizce dersine yönelik tutum ve uzaktan eğitime yönelik tutum için hesaplanan GDO2 katsayıları ise test değişkenleri olarak analize dâhil edilmiştir.

Son olarak, yukarıda değinilen bağımsız örneklem *t*-testlerindeki anlamlılık düzeylerinin ($p < 0,05$) yanında, etki büyüklükleri de dikkate alınmıştır. Etki büyüklüğünün örneklem büyüklüğüne çok daha az hassas bir ölçü olduğu ve daha güvenilir sonuçlar ortaya koyduğu (Ferguson, 2009; Pallant, 2007; Preacher ve Kelly, 2011) ileri sürülmektedir. Bu arada, etki büyüklükleri rapor edilirken hangi etki büyüklüğü türü olduğunun belirtilmesi, belirtilen türe uygun varsayımlara göre yorumlanması ve güven aralıklarının verilmesi (Preacher ve Kelly, 2011) önemli görülmektedir. Bu çalışmada, etki büyüklüklerini gösteren çeşitli istatistikler içinde en çok kullanılan istatistik olduğu (Pallant, 2007) ifade edilen kısmî eta kare (η^2) katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonucunda 0,01, 0,06 ve 0,14 katsayılarına eşit veya yakın bulunan katsayılar sırasıyla düşük, orta ve yüksek etki (Cohen, 1988, 1992) olarak yorumlanmıştır. Ayrıca tüm analizlerde %95 güven aralığı tercih edilmiştir.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Tartışma

4.1. Ön Analizler

Araştırmanın alt problemlerine yönelik analizlere başlamadan önce, bu çalışmadaki öğretmen adaylarına uygulanan veri toplama araçlarının ön-test puanları üzerinden bazı ön analizler gerçekleştirilmiştir. Ön analizler, verileri araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak yapılan analizlere hazırlamak ve kontrol ve deney gruplarının başlangıçtaki durumunu betimlemek amaçlarıyla yapılmıştır. Öncelikle, araştırmanın alt problemlerinin cevaplanması amacıyla yapılması planlanan bağımsız örneklemeler t -testlerinde veri olarak kullanmak üzere birinci alt problem için GDO1, ikinci alt problem için GDO2 değerleri hesaplanmıştır. GDO1 değerleri hesaplanırken son-test puanları ön-test puanlarından çıkarılıp standart hata puanına bölünmüş, GDO2 puanları hesaplanırken ise kalıcılık testi puanları son-test puanlarından çıkarılıp standart hata puanına bölünmüştür.

Bağımsız örneklemeler t -testinin önemli kabul edilen bir varsayımına göre analize test değişkeni olarak dâhil edilen verilerin her birinin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Normallik testlerinde kabul gören Kolmogorov-Smirnov test değerinin veri setlerinden herhangi birinde 0.05'ten küçük hesaplanması, verinin normal dağılmadığının göstergesi (Field, 2018) olarak yorumlanmaktadır. Tablo 4.1'de, ön-test, GDO1 ve GDO2 değerlerine ait verilerin normallik testlerinin sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.1. Başarı testi ve ölçeklerden elde edilen verilerin normallik testleri

Başarı Testi ve Ölçekler	Gruplar	Kolmogorov-Smirnov Değerleri		
		Ön-Test	GDO1 Değerleri	GDO2 Değerleri
ÖYÖHBÖ Alt Boyutları	BT	Kontrol	0,00	0.02
		Deney	0,00	0.00
	ÖY	Kontrol	0,07	0.00
		Deney	0,03	0.00
	Öİ	Kontrol	0,04	0.00
		Deney	0,06	0.00
	ÖKB	Kontrol	0,01	0.01
		Deney	0,02	0.00
	ÖYT	Kontrol	0,18	0.08
		Deney	0,20	0.20
İYTÖ Alt Boyutları	İK	Kontrol	0,20	0.00
		Deney	0,20	0.04
	İÖ	Kontrol	0,00	0.00
		Deney	0,00	0.00
	UEYT	Kontrol	0,00	0.05
		Deney	0,07	0.20

Not: BT: Başarı Testi, ÖYÖHBÖ: Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği, ÖY: Öz-Yönetim, Öİ: Öğrenme İsteği, ÖKB: Öz-Kontrol Becerileri, İYTÖ: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, ÖYT: Öğrenmeye Yönelik Tutum, İK: İstek ve Kaygı, İÖ: İngilizcenin Önemi, UEYT: Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum

Tablo 4.1 verilerin normallik değerleri açısından incelendiğinde, birçok veri seti için hesaplanan Kolmogorov-Smirnov değerinin 0.05'ten küçük olduğu görülmektedir. Ön-test değerleri için yapılan analizlere göre, sadece İngilizce Dersine Yönelik Tutum (İYT) Ölçeğinin Öğrenmeye Yönelik Tutum ve İstek ve Kaygı alt boyutlarına ait verilerin normal dağıldığı, başarı testi, Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk (ÖYÖHB) Ölçeğinin tüm alt boyutları, İYT Ölçeğinin İngilizcenin Önemi alt boyutu ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum (UEYT) Ölçeğine ait verilerin ise normal dağılmadığı görülmektedir. Ayrıca GDO1 değerleri için yapılan analizlere göre, UEYT Ölçeğine ait verilerin dışında kalan hiçbir verinin ve GDO2 değerleri için yapılan analizlere göre ise, hiçbir verinin normal dağılmadığı görülmektedir. Bu durum, söz konusu veri setlerinin bağımsız örneklem t -testinin normallik varsayımını karşılamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Bağımsız örneklem t -testi, parametrik bir test olup normal dağılım varsayımı üzerinden hesaplamalar yapmaktadır. Bu nedenle bu problemin çözülmesi (Field, 2018) gerekli görülmektedir. Bu problemin çözümü için önerilen “dağılımda çarpıklığa neden olan uç değerlerin temizlenmesi, verilerin transformasyon yöntemleriyle

normalleştirilmesi ve parametrik olmayan tekniklere başvurulması”(Kilmen, 2015, 87) gibi yöntemlere ek olarak normal dağılmayan veri setlerinin parametrik testlerle analiz edilmesine imkân veren bootstrap tekniği (Field, 2018) de önemli bir seçenek olarak sunulmaktadır.

Bootstrap tekniğinin normal dağılmayan veri setindeki dağılımın özelliklerini hesaplama yoluyla dağılım problemini çözdüğü (Field, 2018, 601) ifade edilmektedir. Bootstrap tekniğinin getirdiği bu çözüm, ortalamalar arasındaki fark için üretilen standart hata ve güven aralığı puanları kullanılarak elde edilen normal örneklem dağılımları ile analizin 1000+ sayıda sanal olarak tekrar edilmesi (Field, 2018; Kline 2005) şeklinde açıklanmaktadır. Dolayısıyla bootstrap tekniği ile yapılan bağımsız örneklem t -testi analizlerinde hesaplanan gruplara ait ortalamalar arası farkın alabileceği alt ve üst değerler, düzeltilmiş güven aralıkları arasında herhangi bir değer olabilmektedir. Bu nedenle, hem ön analizler hem de araştırmanın alt problemlerinin analizleri için yapılan tüm bağımsız örneklem t -testlerinde, makul bir tekrar sayısı olarak kabul edilen (Field, 2018, 367), 1000 tekrarlı bootstrap tekniği kullanılarak ilgili güven aralıkları verilmiş olup bu durum t -testlerine dayalı olarak verilen tüm bulgulara dikkate alınmalıdır. Bootstrap tekniği kullanılarak yapılan t -testlerinin sonuçları, ilgili literatürde (Field, 2018, 627) önerildiği formatta rapor edilmiştir.

Kontrol ve deney grupları arasında çalışmanın başlangıcında fark olup olmadığını test etmek amacıyla hazırbulunuşluk, ders başarısı, İngilizce dersine yönelik tutum ve uzaktan eğitime yönelik tutum ön-test puanları kullanılarak bağımsız örneklem t -testleri yapılmıştır. Yapılan sekiz ayrı bağımsız örneklem t -testinde grup, gruplama değişkeni olarak; hazırbulunuşluk, ders başarısı, İngilizce dersine yönelik tutum ve uzaktan eğitime yönelik tutum ön-test puanları ise test değişkenleri olarak belirlenmiştir. Tablo 4.2’de, ön-test puanları için kontrol ve deney gruplarına göre yapılan t -testlerinin analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.2. Ön-test puanları için grup değişkenine göre yapılan *t*-testlerinin analizleri

Başarı Testi ve Ölçekler		Grup	N	$\bar{X}$	SS	OAF	DGA		t	p	η_p^2
ÖYÖHBÖ Alt Boyutları	BT	Kontrol	71	18,98	10,51	0,12	-3,14	3,07	-0,07	0,94	0,00
		Deney	75	19,10	9,52						
	ÖY	Kontrol	71	54,25	6,06	0,13	-2,89	1,02	-0,94	0,35	0,00
		Deney	75	55,21	6,22						
	Öİ	Kontrol	71	62,56	8,61	-0,90	-3,62	1,57	-0,69	0,49	0,00
		Deney	75	63,46	7,15						
İYTÖ Alt Boyutları	ÖKB	Kontrol	71	43,81	6,22	-0,41	-2,48	1,72	-0,39	0,70	0,00
		Deney	75	44,22	6,40						
	ÖYT	Kontrol	71	27,94	6,57	1,44	-0,56	3,67	1,294	0,20	0,01
		Deney	75	26,50	6,83						
	İK	Kontrol	71	18,90	6,65	-0,23	-2,49	1,94	-0,209	0,83	0,00
		Deney	75	19,13	6,72						
	İÖ	Kontrol	71	7,66	1,76	0,19	-0,37	0,78	0,661	0,51	0,00
		Deney	75	7,47	1,80						
	UEYT	Kontrol	71	104,30	23,76	1,40	-5,46	8,56	0,385	0,70	0,00
		Deney	75	102,90	19,94						

Not: OAF: Ortalamalar Arasındaki Fark, DGA: Düzeltilmiş Güven Aralığı, BT: Başarı Testi, ÖYÖHBÖ: Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği, ÖY: Öz-Yönetim, Öİ: Öğrenme İsteği, ÖKB: Öz-Kontrol Becerileri, İYTÖ: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, ÖYT: Öğrenmeye Yönelik Tutum, İK: İstek ve Kaygı, İÖ: İngilizcenin Önemi, UEYT: Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum

* $p < 0,05$

Tablo 4.2’de gruplara ait ortalama, standart sapma ve ortalamalar arasındaki farklara ait değerler görülmektedir. Ortalama puanları, tespit edilen farkların hangi grubun lehinde olduğunu, standart sapma puanları ise grup içindeki bireysel farklılaşmaların büyüklüğünü göstermektedir. Tablodaki düzeltilmiş güven aralığı, ortalamalar arası farkların alabileceği değerlerin bootstrap tekniği ile hesaplanmış alt ve üst sınırlarını ifade etmektedir. Ayrıca tabloda sırasıyla, *t* değerleri, anlamlılık değerleri (*p*) ve etki büyüklüğü (η_p^2) değerleride yer almaktadır. Verilerin Analizi bölümünde belirtildiği gibi, *p* değerleri $p < 0,05$ seviyesinde ise istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiş olup etki büyüklükleri $\eta_p^2 \geq 0,01$ seviyesinde düşük, $\eta_p^2 \geq 0,06$ seviyesinde orta ve $\eta_p^2 \geq 0,14$ seviyesinde ise yüksek etki olarak yorumlanmıştır. Ayrıca Tablo 4.2’deki format, Tablo 4.3, 4.4, 4.5, 4.6 ve 4.7 için de aynı şekilde kullanılmış ve anlamlılık ve etki büyüklüklerine ait değerler yukarıda belirtilen kriterlere göre yorumlanmıştır.

Tablo 4.2 grup değişkeni açısından incelendiğinde, ön-test puanları arasında ortaya çıkan farklar ve bu farkların etki büyüklüklerinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı (bütün testler için, $p > 0,05$, $\eta_p^2 < 0,01$) görülmektedir. Bu veriden hareketle,

kontrol ve deney gruplarının denk gruplar olduğunu ileri sürmek mümkündür. Nitekim Türkçe Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalları birinci sınıflarının her birinde kayıtlı öğretmen adaylarının yarısı kontrol grubu, diğer yarısı ise deney grubu olarak atanmıştır. Dolayısıyla kontrol ve deney gruplarının her birinin bir yarısı bir anabilim dalında diğer yarısı ise diğer anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Grupların neredeyse tam olarak denk olmasının böyle bir atamanın doğal sonucu olduğu söylenebilir.

Ön-test puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için de sekiz ayrı bağımsız örneklem *t*-testi yapılmıştır. Bu testlerde cinsiyet, gruplama değişkeni olarak; başarı testi ve ölçeklerin ön-test uygulamalarından alınan puanlar ise test değişkenleri olarak analize dâhil edilmiştir. Tablo 4,3’de, ön-test puanları için cinsiyet değişkenine göre yapılan *t*-testlerinin analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.3. Ön-test puanları için cinsiyet değişkenine göre yapılan *t*-testlerinin analizleri

Başarı Testi ve Ölçekler					DGA						
	Grup	N	$\bar{X}$	SS	OAF	Alt	Üst	<i>t</i>	<i>p</i>	η_p^2	
ÖYÖHBÖ Alt Boyutları	BT	Kadın	106	20,57	10,29						
		Erkek	40	15,00	7,89	5,57	2,25	8,35	3,487	0,00*	0,07
	ÖY	Kadın	106	54,74	5,96						
		Erkek	40	54,75	6,68	0,00	-2,33	2,42	-0,004	0,99	0,00
	Öİ	Kadın	106	62,95	8,19						
		Erkek	40	63,22	7,08	-0,27	-3,06	2,42	-0,185	0,85	0,00
	ÖKB	Kadın	106	44,42	6,39						
		Erkek	40	42,97	5,99	1,45	-0,77	3,69	1,242	0,21	0,01
	ÖYT	Kadın	106	27,43	6,86						
		Erkek	40	26,60	6,39	0,83	-1,61	3,18	0,667	0,50	0,00
İYTÖ Alt Boyutları	İK	Kadın	106	18,67	6,91						
		Erkek	40	19,92	5,95	-1,25	-3,45	1,01	-1,007	0,31	0,00
	İÖ	Kadın	106	7,62	1,82						
		Erkek	40	7,40	1,67	0,22	-0,40	0,81	0,672	0,50	0,00
	UEY	Kadın	106	102,94	21,94						
	T	Erkek	40	105,30	21,67	-2,36	-9,96	5,43	-0,581	0,56	0,00

Not: OAF: Ortalamalar Arasındaki Fark, DGA: Düzeltilmiş Güven Aralığı, BT: Başarı Testi, ÖYÖHBÖ: Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği, ÖY: Öz-Yönetim, Öİ: Öğrenme İsteği, ÖKB: Öz-Kontrol Becerileri, İYTÖ: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, ÖYT: Öğrenmeye Yönelik Tutum, İK: İstek ve Kaygı, İÖ: İngilizcenin Önemi, UEYT: Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum

* $p < 0,05$

Tablo 4.3 cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, başarı testine ait ön-test puan ortalamalarının kadınlarda ($\bar{X}$ = 20,57, SS= 10.29) erkeklere ($\bar{X}$ = 15,00, SS= 7.89)

göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki fark ($OAF = 5,57$, $DGA = 2,25/8,35$), anlamlı ($t_{(144)} = 3,487$, $p = 0,00$) olup orta seviyede ($\eta^2_p = 0,07$) bir etki büyüklüğüyle temsil edilmektedir. Bunun dışında kalan hiçbir ölçek puanında anlamlı bir cinsiyet farklılığı tespit edilememiştir. Cinsiyet farkı her ne kadar sadece başarı testi ön-test puanlarında tespit edilmiş olsa da, başarı gibi oldukça önemli bir değişkende tespit edilen bu farkın GDO1 ve GDO2 puanlarını cinsiyet değişkenine göre analiz etmeyi gerekli hale getirdiği söylenebilir. Bu nedenle önce araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgular ve tartışma tamamlanmış olup daha sonra GDO1 ve GDO2 puanlarının cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerine ait bulgulara ve tartışmaya yer verilmiştir.

4.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi ‘Kontrol ve deney grubundaki öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, ders başarısı, İngilizce dersine yönelik tutum ve uzaktan eğitime yönelik tutum ön-test ve son-test puan farkları arasında anlamlı fark var mıdır?’ şeklinde belirlenmiştir. Veri Analizi başlığı altında ifade edildiği gibi, bu problemin çözümü, GDO1 değerlerinin (Son-test puanları ön-test puanlarından çıkarılıp standart hata puanlarına bölünerek hesaplanmıştır.) Bağımsız Örneklemeler t -testlerinde analiz edilmesi yoluyla aranmıştır. Araştırmanın birinci alt probleminin çözümlenmesi amacıyla sekiz ayrı bağımsız örneklemeler t -testi yapılmıştır. Bu analizlerde grup, gruplama değişkeni olarak; GDO1 değerleri ise test değişkenleri olarak analize dâhil edilmiştir. Tablo 4.4’de, GDO1 puanları için kontrol ve deney gruplarına göre yapılan t -testlerinin analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.4. GDO1 değerleri için grup değişkenine göre yapılan *t*-testlerinin analizleri

Başarı Testi ve Ölçekler		Grup	N	$\bar{X}$	SS	OAF	DGA		<i>t</i>	<i>p</i>	η_p^2
ÖYÖHBÖ Alt Boyutları	BT	Kontrol	71	16,71	11,84	0,23	-3,76	4,01	0,117	0,90	0,00
		Deney	75	16,48	12,37						
	ÖY	Kontrol	71	-5,76	10,00	-1,57	-5,54	2,17	-0,791	0,43	0,00
		Deney	75	-4,19	13,79						
	Öİ	Kontrol	71	-3,55	10,87	-2,17	-6,19	1,85	1,092	0,28	0,00
		Deney	75	-1,38	13,11						
	ÖKB	Kontrol	71	-4,04	9,07	-1,14	-5,12	2,83	-0,57	0,57	0,00
		Deney	75	-2,90	14,39						
	ÖYT	Kontrol	71	-3,65	11,28	-6,78	-10,17	-3,24	-3,529	0,00*	0,08
		Deney	75	3,14	11,95						
İYTÖ Alt Boyutları	İK	Kontrol	71	1,25	12,93	1,91	-2,10	5,74	0,955	0,34	0,00
		Deney	75	-0,67	11,21						
	İÖ	Kontrol	71	-3,99	12,43	-3,90	-7,83	-0,04	-1,973	0,05*	0,03
		Deney	75	-0,08	11,44						
	UEYT	Kontrol	71	-10,38	12,21	-5,03	-8,96	-1,05	-2,563	0,04*	0,03
		Deney	75	-5,35	11,47						

Not: OAF: Ortalamalar Arasındaki Fark, DGA: Düzeltilmiş Güven Aralığı, BT: Başarı Testi, ÖYÖHBÖ: Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği, ÖY: Öz-Yönetim, Öİ: Öğrenme İsteği, ÖKB: Öz-Kontrol Becerileri, İYTÖ: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, ÖYT: Öğrenmeye Yönelik Tutum, İK: İstek ve Kaygı, İÖ: İngilizcenin Önemi, UEYT: Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum

* $p < 0,05$

Tablo 4.4 grup değişkeni açısından incelendiğinde, İYT Ölçeğinin ÖYT alt boyutuna ait GDO1 puan ortalamalarının deney grubunda ($\bar{X} = 3,14$, $SS = 11,95$) kontrol grubuna ($\bar{X} = -3,65$, $SS = 11,28$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki fark ($OAF = -6,78$, $DGA = -10,17/-3,24$), anlamlı ($t_{(144)} = -3,529$, $p = 0,00$) olup orta seviyede ($\eta_p^2 = 0,08$) bir etki büyüklüğüyle temsil edilmektedir. İYT Ölçeğinin İÖ alt boyutuna ait GDO1 puan ortalamalarının deney grubunda ($\bar{X} = -0,08$, $SS = 11,44$) kontrol grubuna ($\bar{X} = -3,99$, $SS = 12,43$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki fark ($OAF = -3,90$, $DGA = -7,83/-0,04$), anlamlı ($t_{(144)} = -1,973$, $p = 0,05$) olup düşük seviyede ($\eta_p^2 = 0,03$) bir etki büyüklüğüyle temsil edilmektedir. UEYT Ölçeğine ait GDO1 puan ortalamalarının deney grubunda ($\bar{X} = -5,35$, $SS = 11,47$) kontrol grubuna ($\bar{X} = -10,38$, $SS = 12,21$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki fark ($OAF = -5,03$, $DGA = -8,96/-1,05$), anlamlı ($t_{(144)} = -2,563$, $p = 0,04$) olup düşük seviyede ($\eta_p^2 = 0,03$) bir etki büyüklüğüyle temsil edilmektedir. Başarı testi, ÖYÖHB Ölçeğinin alt boyutları ve İYT Ölçeğinin İK alt boyutu için hesaplanan GDO1 değerlerinde ise gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilememiştir.

Özetle, araştırmanın birinci alt problemine yönelik yapılan analizlerde, İYT Ölçeğinin ÖYT ve İÖ alt boyutları ve UEYT Ölçeğine ait GDO1 puanlarında deney grubu lehinde anlamlı farklar bulunmuştur. Bulunan bu farklar deney grubunda uygulanan AÖYÖM'nin bir etkisi olarak yorumlanabilir. Ancak başarı testi, ÖYÖHB Ölçeğinin tüm alt boyutları ve İYT Ölçeğinin İK alt boyutuna ait GDO1 puanlarında gruplar arasında herhangi bir fark bulunamamıştır. Bu bulguyu, deney grubunda uygulanan AÖYÖM'nin ifade edilen diğer puanlar yanında ÖYÖHB puanlarında da ön-test ve son-test arasında bir fark yaratmamış olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür. Aşağıda bu bulgularla ilgili tartışma, ÖYÖHB, başarı ve tutum değişkenleri ile ilgili olarak sırasıyla yapılmıştır.

4.3. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgularla İlgili Tartışma

Bu bölümde, bu çalışmadaki bağımlı değişkenlere ait bulgular ayrı başlıklar altında literatürdeki bulgularla ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Tartışmada sırasıyla öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, başarı, İngilizce dersine yönelik tutum ve uzaktan eğitime yönelik tutum başlıklarına yer verilmiştir. Tartışmaya esas olan bulgulara ait veriler, Tablo 4.4'den alınmıştır.

4.3.1. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğa yönelik bulgularla ilgili tartışma

Bilindiği gibi, kontrol ve deney gruplarının her ikisinde de İngilizce dersine ait program ortak olarak uygulanmış ancak deney grubunda buna ilaveten AÖYÖM'ye dayalı olarak hazırlanan eğitim programı da uygulanmıştır. Deney grubundaki bu farklı uygulamanın öncelikle ÖYÖHB puanlarında (Grow, 1991; 1994) ve buna bağlı olarak da ders başarısında (Chou, 2012; Khiat, 2017; Wang, 2012) gruplar arasında fark yaratması beklenmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın en temel beklentisinin deney grubunda uygulanan ÖYÖ eğitim programının deney grubundaki öğretmen adaylarının ÖYÖHB puanlarını olumlu yönde farklılaştırması olduğu söylenebilir.

Nitekim bilişsel, duyuşsal veya davranışsal herhangi bir bireysel özelliğin, bu alanda eğitim verilen grupta, bu alanda eğitim verilmeyen gruba göre daha yüksek olmasının beklenmesi doğaldır. Ders başarısının yükselmesi gibi diğer beklentiler ise, ÖYÖ özelliğinde ortaya çıkması beklenen bu grup farklılığının bir sonucu olarak değerlendirilme planına alınmıştır. Ancak deney grubunda uygulanan ÖYÖ eğitim programının, öğretmen adaylarının ÖYÖ özelliğinde herhangi bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmektedir. Nitekim yapılan analizlerde ÖYÖHB Ölçeğinin alt boyutlarına ait GDO1 puanlarında kontrol ve deney grupları arasında herhangi bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Deney grubunda Grow (1991) tarafından geliştirilen AÖYÖM'ye dayalı olarak hazırlanan eğitim programının uygulanmasına rağmen, ÖYÖHB puanlarında farklılık oluşmamasının çok çeşitli olası nedenlerini söylemek mümkündür. Bu olası nedenler, ÖYÖ literatüründeki birçok uyarının çalışmanın uygulama sürecinde gözden kaçırılmasından ve/veya ilgili literatürde önemli görülen bazı bireysel özelliklerin çalışmada kontrol edilmemesinden kaynaklanmış olması ihtimalleri göz önüne alınarak tartışılmıştır. Nitekim öğrencilerin ÖYÖ faaliyetlerine katılma ihtiyacını hissetmesi için gerekli olan isteklilik, motivasyon ve/veya hayat şartlarının çeşitlilik gösterdiği (Merriam ve Bierema, 2014) ifade edilmektedir. Ayrıca bu duruma uygulama, öğretici, öğretmen adayları veya uzaktan eğitim sisteminin niteliği gibi birçok başka faktör de neden olmuş olabilir. Ancak bu durumun nedenini öncelikle ÖYÖ'nün kuramsal temelinde aradıktan sonra, diğer faktörleri incelemenin daha mantıklı olduğu söylenebilir.

Esasen ÖYÖ ile ilgili kuramsal çerçeve içinde, ÖYÖ eğitimlerindeki başarısızlıkların nedenlerine ait olası kaynaklara işaret edilmektedir. Bilindiği gibi Long (1989), ÖYÖ alanında sosyolojik (özerk görev yönetimi) ve pedagojik (eğitim ortamlardaki uygulaması) boyutların yeterince vurgulandığı ancak psikolojik boyutun ihmal edildiğini ifade etmektedir. Psikolojik boyutun bireyin duyuşsal nitelikleriyle ilgili olduğu düşünülürse, ÖYÖ eğitimi süreçlerinde duyuşsal niteliklere özel bir önem verilmesi gerektiği söylenebilir. Benzer şekilde Rogers (1969) da ÖYÖ'de bilişsel özgürlüğü ve buna bağlı olarak öğrenmeyi öğrenmek amacını vurgulamakta ve ÖYÖ

eğitimlerinde pedagojik süreçlerin temel odak noktası olduğu bir yaklaşımın öz-öğrenme değil öz-öğretme gibi istendik olmayan çok başka bir öğretme tipine doğru dönüşebileceği uyarısında bulunmaktadır.

Diğer yandan, ÖYÖ'nün sadece bireyin içsel motivasyona sahip olduğu veya dışsal motivasyona sahip olsa da özgürce seçim yapabildiği durumlarda gerçekleştiği (Deci ve Ryan, 2000) ifade edilmektedir. Dolayısıyla içsel motivasyonun ÖYÖ için önemli olmasından hareketle, içsel motivasyona zarar veren dışsal müdahalelerin (Deci ve Ryan, 1985; Deci, Nezlek ve Sheinman, 1981; Ryan ve Grolnick, 1986) ÖYÖ eğitimindeki süreçte de zarar verme ihtimali olduğu söylenebilir. Nitekim ödül, ceza, tehdit, son teslim tarihi, yönlendirmeler, değerlendirmeler ve dayatılan hedefler gibi dışsal müdahalelerin içsel motivasyona zarar verdiği (Deci ve Ryan, 1985) ileri sürülmektedir. Benzer şekilde kontrol eden öğretmen davranışlarının içsel motivasyonu zayıflattığı, özerkliği destekleyen öğretmen davranışlarının ise içsel motivasyonu beslediği (Deci, Nezlek ve Sheinman, 1981; Ryan ve Grolnick, 1986) ifade edilmektedir.

Görüldüğü gibi ÖYÖ'nün kuramsal çerçevesinde, öğretmenin ÖYÖ kapsamındaki görevinin çok hassas olduğu ifade edilmektedir. Grow (1991) da geliştirdiği AÖYÖM'de öğretmenin rolüne özel bir vurgu yapmaktadır. Nitekim bu modelde, öğretmen rolüyle öğrenci rolü arasındaki uyumsuzluk, bir sorun olarak gösterilmektedir. AÖYÖM'ye göre bu sorunun çözülmesi sorumluluğu öğretmendedir. Öğretmen, bu uyumsuzluğu sezgileri aracılığıyla zamanında tespit etmeli ve hemen öğrencinin seviyesine uygun bir seviyeye dönüş yapmalıdır. Bu görevin doğru bir şekilde yerine getirilememesi modelin işlerliğini engellemektedir.

Bu çalışma sırasında öğreticiden kaynaklandığı düşünülen bazı sorunlar yaşanmış olması ihtimalini akla getiren bazı ipuçlarının bulunduğu söylenebilir. Nitekim bu çalışmadaki ÖYÖ eğitiminin çok önemli bir göstergesi olarak planlanan faaliyet raporu konusunda araştırmacı tarafından dikkate değer bir tespit yapılmıştır. Bilindiği gibi faaliyet raporu, sadece deney grubundaki öğretmen adaylarından istenen bir rapor olup bu rapor, öğretmen adaylarının artık ÖYÖ özelliklerini kazanmış olduğu

varsayılan dördüncü aşamada ilgiyle, istekle ve içsel bir motivasyonla yapmaları beklenen bir niteliğe sahiptir. Buna rağmen uzaktan eğitim sisteminin forum sayfalarında öğretmen adaylarının faaliyet raporunu öğretici tarafından istenen bir “ödev” olarak nitelendirdikleri tespit edilmiştir. Bu durum, faaliyet raporu konusunda öğretici tarafından öğretmen adaylarına özerklik verilmediği veya verildiyse bile bu özerkliğin onlar tarafından fark edilmediği ve faaliyet raporunu hala geleneksel bir bakış açısıyla ödev olarak gördüğü şeklinde yorumlanabilir. Esasen verilen kısa bir eğitimle öğretmenlerin yaklaşımlarını kökten değiştirmenin hiç de kolay olmadığını kabul etmek gerekir. Dolayısıyla verilen eğitime rağmen deney grubundaki dersi yürüten öğretim elemanının öğretmen yönlendirmeli eğitime devam etmiş olmasının ihtimal dahilinde olduğunu söylemek mümkündür. Sonuçta bu çalışmada öğretici tarafından verilen AÖYÖM’ye dayalı olarak hazırlanan ÖYÖ eğitim programının etkili olmadığı ve dördüncü aşama sonunda bile öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenen seviyesine gelmediği görülmektedir.

Esasen öğretmen adaylarının faaliyet raporu konusunda herhangi bir dışsal baskı hissetmemesi için araştırmacı tarafından gerekli olduğu düşünülen planlamalar çalışmanın başlangıcında yapılmıştır. Örneğin, kendi öğrenmelerini yönlendirebilme özgürlüğü olarak tanımlanan “Kafeterya Stili Metodu”na (Arendt, Trego ve Allred, 2016) benzer şekilde, faaliyet raporu için öğretmen adaylarına üç farklı konu sunulmuş ve öğretmen adayları bunlardan herhangi birini seçme konusunda özgür bırakılmıştır. Bu seçme özgürlüğüyle öğretmen adaylarının kendi öğrenmelerini yönlendirebilme özgürlüğü ve özerklik hissi yaşamaları amaçlanmıştır. Ayrıca okulların kapanma tarihi de dikkate alınarak dört haftalık uzun bir teslim tarihi belirlenerek öğretmen adaylarının son teslim tarihi konusunda da herhangi bir baskı hissetmemeleri amaçlanmıştır. Hatta faaliyet raporunun basitçe şekil açısından doğru yerine getirilmesi durumunda faaliyet raporunun tamamlanmış sayılacağı ve herkese aynı notun verileceği duyurulmuştur. Bu şekilde faaliyet raporunun geleneksel olarak bir ödevden farklı olduğu imajı yaratılmak istenmesine rağmen bu konuda tam olarak başarılı olunamadığı söylenebilir.

Daha önce ifade edildiği gibi AÖYÖM’nin (Grow, 1991) dördüncü aşamasında öğretmen, öğrencileri öğrenme sorumluluğuyla yetkilendirmekte ve onları öz-yönetimli

öğrenmeye sevk etmektedir. Bu çalışmada da öğretim elemanı buna uygun şekilde davranmıştır. Ancak bu durum, öğretmen adayları tarafından dışsal bir müdahale gibi algılanarak ÖYÖ sürecine zarar vermiş (Deci ve Ryan, 1985; Deci, Nezlek ve Sheinman, 1981; Ryan ve Grolnick, 1986) olabilir. Dolayısıyla ÖYÖ eğitimlerinde yetkilendirme ve sevk etme işlemlerinin öğretmen tarafından çok daha hassas bir şekilde yapılmasının önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Bu çalışmada deney grubundaki öğretmen adayları, kontrol grubundaki öğretmen adaylarından farklı olarak, psikolojik bir baskı hissi de yaşamış olabilirler. Çünkü Grow (1991) tarafından belirtilen öğretmen-öğrenci rolleri arasındaki uyumsuzluğun deney grubundaki öğretmen adayları üzerinde bir baskı yaratması ihtimali bulunmaktadır. Bu durumun detayları her ne kadar bu çalışmada ortaya çıkarılamamış olsa da, deney grubundaki öğretmen adaylarının, Grow (1991) tarafından belirtilen öğretmen-öğrenci rolleri arasındaki uyumsuzluğun getirdiği çatışmaya yönelik bir direnç göstermelerine ve enerjilerini bu yönde tüketmelerine yol açmış olabilir.

ÖYÖ'yü durumsal bireysel özellik olarak tanımlayan Candy (1991), ÖYÖ'nün güçlendirilmesi için öğrenen bireye sadece özerk olma fırsatı tanınmasının yeterli olmadığını savunmaktadır. Buna göre, yeterli beceri ve öz-güvene sahip olmayan veya geleneksel eğitimi tercih eden bireylerde, bireye sadece öğrenen özerkliği ve öğrenen kontrolü vermenin ters etki bile yaratma tehlikesine dikkat çekilmektedir. Ayrıca literatürde, ÖYÖ projelerinin her birey için uygun olmayabildiği ve bazı bireylerde aşırı kaygı ve hayal kırıklığına yol açabildiği (Dyck, 1986) şeklinde bir uyarı da bulunmaktadır. Bu uyarılar dikkate alındığında, ÖYÖ eğitim süreçlerinde bireysel özelliklere çok dikkat edilmesi ve hatta bazı bireyler için ÖYÖ eğitim sürecinin sonlandırılması gerektiği söylenebilir.

ÖYÖ literatüründe ÖYÖHB seviyesi düşük olan öğrenciler bir ÖYÖ projesine dâhil edildiğinde kaygı seviyelerinin çok yükseldiği ve benzer şekilde ÖYÖHB seviyesi yüksek olan öğrenciler de yüksek seviye öğretmen yönlendirmesine maruz bırakıldığında kaygı seviyelerinin çok yükseldiği yönünde uyarılar (Grow, 1991; Wiley, 1983) bulunmaktadır. Bilindiği gibi AÖYÖM'de öğrenciler, öz-yönetimli öğrenen

seviyesine dört aşamada getirilmektedir. Modelde bu ilerlemenin her bir aşamada temel olarak öğretmen rollerinin değişimiyle sağlandığı ifade edilmektedir. Ancak öğretmen, kendi sezgileri vasıtasıyla öğrencilerin direnç gösterdiğini tespit ettiğinde, rolünü seri bir şekilde öğrencilerle uyumlu hale getirmelidir. Aksi takdirde ya aşırı ya da yetersiz yönlendirme algısı nedeniyle AÖYÖM'nin işlerliğini kaybetme tehlikesinden söz edilmektedir. Benzer şekilde Richardson (1988) da öğretmenin aşırı yönlendirmesinin ve yetersiz yönlendirmesinin öğrencilerde olumsuz deneyimlere yol açması tehlikesinden söz etmektedir. Hatta Fischer, King ve Tague (2001), öğrencilerin ÖYÖ projelerinde yaşadıkları olumsuz deneyimler sonrasında daha pedagojik yaklaşımlara ihtiyaç duyar duruma geldiklerini ifade ederek özellikle ÖYÖ programlarını uygulayan öğretmenlere çok hassas davranmaları konusunda uyarı yapmaktadırlar.

Her ne kadar yetişkinlerin belli bir ÖYÖ kapasitesine sahip olduğu (Grow, 1991) düşünülse de, onların ÖYÖ faaliyetlerine girme ihtiyacını hissetmesi için gerekli olan isteklilik, motivasyon ve/veya hayat şartlarının çeşitlilik gösterdiği (Merriam ve Bierema, 2014) ifade edilmektedir. Dolayısıyla ÖYÖ eğitimi sürecinde görev alan öğretmenlerin öğrencilerin istek ve motivasyonlarını yükseltmeye çaba göstermesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca yabancı dil öğreniminde öğrenci özerkliğini destekleyen etkinlikler (Murray, 2003) vurgulanmaktadır. İngilizce derslerinde yaşanan olumsuz duyuların kaynağının genellikle aşırı öğretmen yönlendirmeli yaklaşımlar olduğu (Ahmed, 2015) ifade edilmektedir. Bu durumda ÖYÖ eğitimi veren öğretmenlerin öğrenci özerkliğini sağlama konusundaki sorumluluğunun yüksek olduğu söylenebilir.

Ancak üniversitelerde görev yapan bazı öğretim elemanlarının tamamen öğrencinin öz-yönetiminde olan bir ÖYÖ yerine öğretmenin devamlı şekilde rehberlik ettiği bir ÖYÖ formatını tercih ettiği (Nottidge ve Louw, 2017) ifade edilmektedir. Nitekim uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitimdeki derslerin oldukça öğretmen yönlendirmeli yürütüldüğü şeklinde genel bir kanaate sahip olmasının (Boling, Hough, Krinsky, Saleem ve Stevens, 2012) bu durumu kanıtlar nitelikte olduğu söylenebilir. Ayrıca uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetime ve kendi kendine öğretme isteğine sahip olması gerektiği konusunda öğrencilerin öğreticilerden daha da yüksek seviye bir algıya sahip oldukları da ilgili literatürde (Otter, Seipel, Graeff, Alexander, Boraiko,

Gray, Petersen ve Sadler, 2013) ifade edilmektedir. Literatür ile benzer şekilde, bu çalışmadaki ÖYÖ eğitimi veren öğretim elemanı da aynı görüşte olduğunu ifade ederek formal eğitim içinde öğrenme sürecini tamamen öğrencinin öz-yönetimine bırakmanın yanlış olduğuna ve belli seviyede öğretmen yönlendirmesi gerektiğine inandığını belirtmiştir. Esasen ilgili literatürde, ÖYÖ yaklaşımını uyguladığını iddia eden bazı öğretmenler ve öğrencilerin tamamen öğretmen yönlendirmeli uygulamalar yapabildiğine (Du, 2012) de dikkat çekilmektedir. Bu durumda öğreticinin ÖYÖ'nün önemine tam olarak inanmaması veya öğretmen yönlendirmeli uygulamalar yaptığının farkında olmaması gibi faktörlerin ÖYÖ eğitim sürecindeki sorunun kaynağı olma ihtimalinden söz edilebilir.

Esasen insanların özleri itibariyle bağımsızlık ve özerkliğe meyilli olduğu ancak özellikle okulların onları başkalarına bağımlı bireyler haline dönüştürdüğü (Grow, 1991) iddiasının da yukarıdaki açıklamalara benzer şekilde ÖYÖ eğitimlerinde öğretmenleri sorunun kaynağı olarak gösterdiği söylenebilir. Nitekim Grow (1991) bu iddiayla formal eğitim içerisinde ÖYÖ eğitimi veren öğretmenlerin büyük bir görev aldığını ve geleneksel yaklaşımlarını terk ederek daha öğrenci merkezli yaklaşımlara yönelmeleri gerektiğini anlatmak istemektedir. Ancak geleneksel yaklaşımlardan kurtulmanın sadece öğretmenler değil öğrenciler için de çok kolay olmadığı bilinmelidir. ÖYÖ yaklaşımını uyguladığını iddia eden bazı öğretmenler gibi bazı öğrencilerin de sınıf içi uygulamalarının tam tersi bir görüntü verdiği (Du, 2012) şeklinde ifade edilen gözlemsel veri, öğrencilerin de geleneksel eğitim sisteminin etkisinden kolay çıkamadıkları anlamına gelmektedir. Ayrıca öğrenci direnci (Grow,1991) ve öğrencilerin kendi ÖYÖHB seviyelerini olduğundan yüksek olarak düşünmeleri (Nottidge ve Louw, 2017) gibi bulgular da öğrencilerle ilgili çeşitli özelliklerin değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

ÖYÖ ile ilgili literatür incelendiğinde, ÖYÖ eğitimlerinde ortaya çıkan sorunların kaynağı olarak değerlendirmeye alınması gereken öğrenci özelliklerinin başında yaş, psikolojik veya bilişsel yetişkinlik gibi özellikler geldiği söylenebilir. ÖYÖ'nün daha çok androgoji başlığı altında yetişkin öğrenmesiyle (Canipe ve Hiemstra, 2003; Knowles, 1975) ve psikolojik yetişkinlikle (Grow, 1991)

ilişkilendirilmesi, ÖYÖ'nün yaşla ilişkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca yapılan bir çalışmada (Topala, 2014) ÖYÖ eğilimleri ile yaş arasında doğrudan bir ilişki tespit edilmiştir. Dolayısıyla kuramda ve uygulamada ÖYÖ'nün öğrenenin yaşı ile doğrudan ilişkilendirildiğini söylemek mümkündür.

Literatürde, ÖYÖ'nün öğrenenin yaşı ile dolaylı olarak ilişkilendirildiği çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Bakaç ve Özen (2018) tarafından dördüncü sınıf seviyesinde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada, bu seviyedeki öğretmen adaylarının ÖYÖHB düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit, yetişkinlerin belli bir ÖYÖ kapasitesine sahip olduğu (Grow, 1991) iddiasına destek niteliğinde bir tespit olarak değerlendirilebilir. Ayrıca ÖYÖ'ye benzer bir yapıya sahip olduğu (Hao, 2016) ileri sürülen ters yüz öğrenme odaklı ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada (Hao ve Lee, 2016), öğretmen adaylarının ters yüz sınıflarla ilgili en yüksek farkındalık seviyelerinin dördüncü sınıflar lehinde tespit edilmesi, ÖYÖ ile yaş arasında dolaylı bir ilişki olarak yorumlanabilir. Ayrıca birinci ve üçüncü sınıf seviyesindeki öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada (Özbek, Eroğlu ve Donmuş, 2017), her ne kadar sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark tespit edilemese de üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ÖYÖHB puan ortalamalarının birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ÖYÖHB puan ortalamalarından yüksek hesaplanması da ÖYÖHB seviyeleri ile yaş arasındaki dolaylı ilişkiye bir örnek olarak verilebilir.

Diğer yandan, yapılan bazı çalışmalarda ÖYÖ ile üstbilişsel farkındalık (Dağal ve Bayındır, 2016) ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Bakaç ve Özen, 2018) gibi bazı özelliklerin öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe ve yaşları ilerledikçe geliştiği ileri sürülebilecek bazı özellikler arasında ilişkiler tespit edilmiştir. Nitekim ÖYÖ ile ilişkisi tespit edilen bu özelliklerin öğrencilerin, üniversite öğrenimleri sırasında gördükleri dersler, sosyal ilişkiler ve karşılaştıkları zor yaşam şartlarıyla yüzleşme gibi üniversite yıllarındaki farklı deneyimlerin de etkisiyle zaman içinde geliştiği söylenebilir. Dolayısıyla bu durum, üniversite öğrencilerinin sınıf seviyesi yükseldikçe ÖYÖ özelliklerinin de yükselme eğiliminde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yukarıda açıklanan çalışmaların bulgularını yaş, psikolojik veya bilişsel yetişkinlik gibi özellikler ile ÖYÖ arasında ilişkiler olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür. Üniversite birinci sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları ile daha üst sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları arasında yaş, psikolojik veya bilişsel yetişkinlik gibi özelliklerde farklılıklar olması nedeniyle, bu çalışmanın bulguları için de benzer ilişkilendirmeler yapılabilir. Nitekim bu çalışmadaki ÖYÖ eğitim programı, liseden yeni mezun olup henüz üniversite birinci sınıfta öğrenim görmeye güz döneminde yeni başlayan öğretmen adaylarına yönelik olarak uygulanmıştır. Oysa ÖYÖ eğitiminin, öğrencilerin sahip oldukları geleneksel anlayışlarını, onların psikolojik yetişkinliklerinin de yardımıyla değiştirmeyi amaçladığı (Grow, 1991) ifade edilmektedir.

Diğer yandan, bu çalışmadaki ÖYÖ eğitiminde ortaya çıkan sorunları uygulama süresinin kısalığı ile de açıklamak mümkün görünmektedir. Nitekim bu çalışmada ÖYÖ eğitim programının tek bir dönemde uygulanmış olması, kısa bir süre olarak değerlendirilebileceğinden dolayı bu kısa sürede öğretmen adayları, öz-yönetimli öğrenmeye geçiş için yeterli bir zamana sahip olmamış olabilirler. Esasen bu süreç dik yamaç gibi çarpıcı bir kavram ile tanımlanmak suretiyle, bu sürecin uzun ve zorlu bir süreç olduğu (Sze-yeng ve Hussain, 2010) vurgulanmaktadır. Bu süreçte, öğrencilerin bir direnç geliştirmeleri yönündeki uyarının (Grow, 1991) gerçekleşmiş olması ihtimali de düşünüldüğünde, bu direncin kırılması için biraz daha zamana ihtiyaç olduğu ihtimali ileri sürülebilir. Ayrıca ÖYÖ eğitim sürecinde direnç gösteren öğrencilerin bu sürecin daha uzun bir zamana yayılması ve diğer dersleri de kapsamı yönündeki istekleri (Özcan, 2015) de bilinmektedir. Bu durumda, bu çalışmanın uygulama süresinin yetersiz olduğu ve bu nedenle öğretmen adaylarının ÖYÖ özelliklerini geliştirmek için yeterli zamanlarının olmadığını söylemek mümkündür.

İlgili literatürün incelemesinden de görüldüğü gibi ÖYÖ eğitiminin başarılı olmaması, değişik nedenlere bağlı olarak açıklanabilmektedir. Sonuç olarak ÖYÖ ile yaş (Bakaç ve Özen, 2018; Hao ve Lee, 2016; Özbek, Eroğlu ve Donmuş, 2017; Topala, 2014) ve bilişsel yetişkinlik (Bakaç ve Özen, 2018; Dağal ve Bayındır, 2016) arasındaki doğrudan veya dolaylı ilişkilerden hareketle, üniversite birinci sınıftaki öğretmen

adaylarının ÖYÖHB seviyelerinin üst sınıflara doğru doğal süreci içinde kendiliğinden yükselmesi ihtimali olduğu söylenebilir. Ayrıca ÖYÖ eğitiminin uzun ve zorlu bir süreç olduğu (Sze-yeng ve Hussain, 2010)iddiasından hareketle, ÖYÖ eğitim programının uygulanmasına üst sınıflarda da devam edilmesi, bu yükselmeye daha da yardımcı olabileceği söylenebilir. Dolayısıyla bu çalışmada deney grubundaki öğretmen adaylarına yönelik uygulanan AÖYÖM eğitim programının etkili olmaması, birinci sınıftaki öğretmen adaylarının yaş olarak küçük olmaları ve/veya psikolojik yetişkinliğe henüz tam olarak ulaşmamış olmaları ve/veya bazı üst düzey bilişsel yapılarının yeterince olgunlaşmamış olması ihtimali ve/veya uygulama süresinin yetersizliği gibi iddialar ileri sürülerek de açıklanabilir.

AÖYÖM'ye dayalı olarak hazırlanan eğitim programının etkili olmamasının nedenlerine yönelik yukarıda ileri sürülen ihtimallerin yeterli zaman verildiğinde telafi edilebilecek türden ihtimaller olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu uygulamanın etkili olmamasının, bu eğitimin etkilerinin gelecekteki bir zamanda da ortaya çıkmayacağı ve fark yaratmayacağı anlamına gelmediğini söylemek mümkündür. Nitekim bu eğitimin, öğretmen adaylarının bilişsel ve duyuşsal yapılarındaki olası değişimlere başlangıç etkisi yapmış olma ihtimali söz konusu olabilir. Bu öğretmen adaylarının, örneğin dördüncü sınıf gibi, ileri yetişkinlik çağlarını da içine alan daha uzun süreli boylamsal bir takip çalışmasının kapsamına alınması, bu ihtimalin gerçeklik seviyesini ortaya çıkarabilir.

Bu çalışmada AÖYÖM'ye dayalı olarak hazırlanan eğitim programının etkili olmaması, görev temelli nedenlerle de açıklanabilir. Nitekim görev temelli öğrenmenin Biyoloji dersinde ÖYÖ'ye ve akademik başarıya katkısı olmadığını tespit eden yarı deneysel bir çalışma (Francom, 2011) bu açıklamaya örnek olabilir. Francom (2011) bu bulguyu, çalışmasındaki görev temelli etkinliklerin öğrencilerin seviyesine göre biraz zorlayıcı bir niteliğe sahip olması nedeniyle öğrencilerin öğretmen yardımı almadan etkinlikleri tamamlayamamasına ve dolayısıyla öz-yönetimli öğrenme özelliklerinin gelişmemesine bağlı olarak açıklamaktadır. Gerçekten de bu durumdaki öğrenciler neyi, nasıl yapacaklarını tam olarak anlayamadıklarından öğretmene bağımlı olmayı tercih

etmiş olabilirler. Bu çalışmada öğretmen adaylarından istenen faaliyet raporu, öğretmen adayları tarafından zorlayıcı bir nitelikte görülmüş olabilir.

Bu çalışmada AÖYÖM'ye dayalı olarak hazırlanan eğitim programının etkili olmamasının başka bir olası nedeninin öğretmen adaylarına sunulan uzaktan eğitim hizmetinin niteliğiyle ilgili olduğu söylenebilir. Literatürde uzaktan eğitimle ilgili olumlu ve olumsuz birçok faktörün tespit edildiği bilinmektedir. Uzaktan eğitimin geleneksel eğitime göre daha çok esneklik sunduğu, bilgisayar kullanım becerisi yüksek olan öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin esnekliğine yönelik daha olumlu görüş sahibi oldukları, bilgisayar kullanma becerisinin sınırlı olmasının uzaktan eğitimin esnekliğini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği ve bilgisayar kullanma becerisi ile esnekliğin de uzaktan eğitime yönelik memnuniyeti etkilediği (Şahin ve Shelly, 2008) ifade edilmektedir. Uzaktan eğitimdeki başarı, öğrencilerin internete ulaşma imkânına sahip olmaları, dersi düzenli takip etmeleri ve dersi ilgi çekici ve zevkli bulmaları (Metin, Karaman ve Şaştım, 2017), Eğitim Yönetim Sistemine giriş sayıları (Kupczynski, Gibson, Ice, Richardson ve Calloo, 2011), verimli bir araştırma topluluğu oluşturabilmeleri (Rubin, Fernandes ve Avgerinou, 2013) ve öğrencilerin forumlardaki yorum kalitesi (Kwon, Shin ve Chang, 2019) gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak açıklanmaktadır. Uzaktan eğitimdeki başarısızlık ise, öğrencilerin uzaktan eğitimde bir dersi takip ederken yaşadıkları çeşitli teknik sorunlar (Ersoy, 2015; Valentine, 2002; Yılmaz ve Güven, 2015), yönetici ve öğreticinin olumsuz yaklaşımları ve eğitsel metotlardaki eksiklikler (Valentine, 2002), derse yönelik sunulan öğrenci destek hizmetlerinin yetersizliği (Islam ve Ferdowsi, 2014), uzaktan eğitimle ders alma konusundaki öğrenci isteksizliği (O'Malley ve McCraw, 1999), uzaktan eğitimdeki yüz yüze iletişim eksikliği (Birişçi, 2013; Howland ve Moore, 2002), yavaş internet bağlantıları (Lin, 2019) ve öğreticilerin uzaktan eğitim sistemini oldukça öğretmen yönlendirmeli şekilde yürütmeleri (Boling, Hough, Krinsky, Saleem ve Stevens, 2012) gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak açıklanmaktadır.

Ayrıca bilgisayar kullanım saatleri ve internet kullanım saatleri ile bilgisayar öz-yeterliği arasında ve bilgisayar öz-yeterliği ile öğrenme arasında olumlu yönde tespit edilen ilişki (Simmering, Posey ve Piccoli, 2009), bilgisayarda ve internette geçirilen

zamanla öğrenme arasında bir ilişki olduğu şeklinde anlaşılabılır. Ancak uzaktan eğitimin derse katılımı düşürdüğü şeklindeki öğretmenlere ait yaygın bir inancın (Yıldız, 2015) doğru olduğu kabul edilecek olursa, uzaktan eğitimde ders alan öğrencilerin bilgisayarda ve internette çok zaman geçirmediği söylenebilir. Nitekim internet ortamında yürütülen uzaktan eğitim derslerinde öğrencilerin katılımının düşük olması durumu uygulama süreci içinde de gözlenebilmektedir. Bunun nedeni öğrencilerin yaşadıkları çeşitli teknoloji temelli problemler olabilir. Bir yandan uzaktan eğitimde bir dersin düzenli takip edilmesi ile ders başarısı arasında ilişki tespit edilirken diğer yandan, oldukça çok sayıda öğrencinin uzaktan eğitim derslerini kaldığı ev veya yurttan internet erişim problemi nedeniyle sağlıklı bir şekilde izleme imkânına sahip olmadığı ve dersleri düzenli bir şekilde takip edemediği (Metin, Karaman ve Şaştım, 2017) tespit edilmiştir.

Yukarıda açıklanan uzaktan eğitimle ilgili birçok tespitin bu çalışmanın bulguları ile ilişkilendirilmesi mümkün görünmektedir. Ancak birçok faktör, doğrudan çalışmanın kapsamına alınmadığı için bunlarla ilgili doğrudan bir ilişkilendirme yapmak yerine sadece informal gözlemlere ve/veya öğrenciler ve öğretim elemanları ile yapılan informal görüşmelere dayalı olarak ilişkilendirme yapmanın mümkün olduğu söylenebilir. Örneğin bu çalışmada da birçok öğretmen adayının kaldığı ev veya yurttan internet erişiminde problemler yaşadıkları için uzaktan eğitim derslerini düzenli takip edemedikleri bilinmektedir. Genel olarak canlı derslere katılan öğretmen adaylarının isim listesinin kısalığı dikkat çekmekte olup bu durumun en önemli kaynağının öğretmen adaylarının yaşadıkları internet problemi olduğu söylenebilir.

Esasen bu çalışmayı yürüten öğretim elemanları, derse gerçek anlamda devam oranının bu kısa listelerin bile altında kaldığı yönünde görüş belirtmektedirler. Nitekim öğretim elemanları canlı derslerdeki herhangi bir zamanda yoklama yaptıklarında, canlı derste çevrimiçi görünen bazı öğretmen adaylarından cevap alamadıklarını ifade etmektedirler. Öğretim elemanları genel olarak bu durumu, canlı derste çevrimiçi görünen bazı öğretmen adaylarının başka işlerle ilgilendiği şeklinde yorumlamaktadırlar. Ayrıca, listede görülen bazı isimlerin gerçekte öğretmen adayının bir aile yakını veya arkadaşı olması ihtimali öğretmen adayları tarafından bazen dile

getirilebilmektedir. Bu ifadelerden hareketle, bu çalışmada birçok öğretmen adayının uygulanan programa maruz kalmadığı şeklinde bir sonuç çıkarmak mümkün görünmektedir.

Bu çalışmada görülen bu sorun, uzaktan eğitim aracılığıyla uygulanan programları etkisizleştirecek nitelikte bir sorun olarak değerlendirilebilir. Çünkü bu sorun, başka birçok sorunu beraberinde getirebilecek nitelikte görünmektedir. Bu durum, internet erişimi konusunda sorun yaşayan veya bir başkasının kendi yerine sisteme girişine imkân veren bir öğretmen adayına uygulanan eğitim programının ulaştırılamadığı anlamına gelmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada AÖYÖM’ye dayalı olarak hazırlanan eğitim programının öğretim elemanı tarafından etkili bir şekilde uygulandığı kabul edilse bile, bu programın uygulamasının öğretmen adaylarına ulaşmış olması konusunun şüpheli hale geldiği söylenebilir.

Bu noktada, öğretmen ve öğrenciyi yer ve zaman açısından dengeli bir şekilde birbirinden ayıran harmanlanmış eğitimin uzaktan eğitimle ilgili birçok probleme çözüm getirmesinin mümkün olduğu söylenebilir. Nitekim literatürdeki bazı çalışmalarda, harmanlanmış eğitimin öğrencilerin sosyal katılımını kolaylaştırdığı ve öğrenciler arasındaki işbirliğini güçlendirdiği (Geng, Law ve Niu, 2019), öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine (Akgündüz ve Akınoğlu, 2016) ve öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme becerileri kazanmalarına (Uz ve Uzun, 2018) katkı sağladığı ifade edilmektedir. Bu tespitler harmanlanmış eğitimin dengeli yapısına yönelik olumlu algılar olarak yorumlanabilir. Bu ifadelerden hareketle, uzaktan eğitim sisteminde öğrenci ile öğretmenin yer ve zaman açısından keskin bir şekilde birbirinden ayrılmasının öğrencilerde olumsuz psikolojik etkiler yarattığı ancak belli oranda yüz yüze etkileşime imkân tanıyan harmanlanmış eğitimin bu etkileri olumluya dönüştürebilme potansiyeline sahip olduğu söylenebilir.

4.3.2. Başarıya yönelik bulgularla ilgili tartışma

Daha önce ifade edildiği gibi, deney grubu ile kontrol grubu arasında başarı testine ait GDO1 puanlarında bir fark olmadığı tespit edilmiş olup bu bulgunun da

beklentilerin aksine olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim ÖYÖ ile uzaktan eğitim yoluyla verilen derslere ait başarı arasında ilişki tespit edilemeyen bir çalışma (Pachnowski ve Jurczyk, 2000) olmasına rağmen bazı çalışmalarda (Carpenter, 2011; Chou, 2012) ise ÖYÖ ile uzaktan eğitim yoluyla verilen derslere ait başarı arasında ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca ÖYÖ ile üniversite öğrencilerinin genel not ortalaması (Khat, 2017) ve Çince öğretmenlerinin İngilizce televizyon draması yoluyla İngilizce öğrenimine yönelik görüşleri (Wang, 2012) arasında da ilişkiler tespit edilmiştir.

Bu çalışmada ÖYÖ ile başarı arasındaki ilişki beklentisinin, ÖYÖ eğitiminin deney grubundaki öğretmen adaylarının ÖYÖHB puanlarında fark yaratması beklentisine bağlı olarak oluşturulduğunu hatırd tutmak gerekmektedir. ÖYÖ ile başarı arasında ilişki tespit eden yukarıdaki çalışmalarda ise öğrenciler, ÖYÖHB puanlarına göre düşük ve yüksek şeklinde sınıflandırıldıktan sonra başarı puanları incelenmiştir. Oysa bu çalışmada başarı, ÖYÖHB seviyelerine göre değil kontrol ve deney gruplarına göre incelenmiştir. Başka bir deyişle bu çalışmada, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının öğretmen yönlendirmeli olmaya devam etmesi, deney grubundaki öğretmen adaylarının ise öz-yönetimli hale gelmesi beklenmektedir. Ancak daha önce de ifade edildiği gibi, deney grubunda ÖYÖ eğitimi verilmesine rağmen verilen bu eğitim etkili olmamıştır. Sonuç olarak bu çalışmadaki bulgunun beklentileri karşılamadığını ifade etmenin doğru olmadığı söylenebilir. Bu durum hatırd tutularak ÖYÖHB puanlarından bağımsız olarak değerlendirildiğinde ise, bu çalışmada başarı testinde gruplar arasında fark tespit edilememesi bulgusu değişik nedenlere bağlı olarak açıklanabilir.

Örneğin ÖYÖ ile başarı arasında ilişki tespit eden bir çalışmada (Chou, 2012), bu ilişkinin bir ders süresince ve belli bir konu başlığında gerçekleştirilen bir öğrenmeye bağlı olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca söz konusu çalışmada öğrencilerden bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilen çevrimiçi bir derste sadece verilen tek bir konuyu sunulan materyaller aracılığıyla öğrenmeleri istenmiştir. Bireylerin motivasyonunun, içinde bulunduğu bağlamın özelliklerine bağlı olarak değişebildiği (Deci ve Ryan, 1985) ifade edilmekte ve çeşitli ÖYÖ tanımlarından (Ellinger, 2004; Knowles, 1975; Merriam ve Caffarella, 1991) hareketle, ÖYÖ'nün öğrenme sürecindeki görev ve sorumluluğun öğrenciye ait olduğu bilinmektedir.

ÖYÖ'de görev ise, Garrison'a (1997) ait kuramsal modelde, motivasyonla ilişkili bir yapı içinde açıklanmaktadır. Ayrıca görev temelli öğrenmenin ÖYÖ geliştirmede önerilen yöntemler arasında olduğu (Bolhuis, 2003) görülmektedir. Buna rağmen, zorlayıcı ve anlaşılması zor nitelikteki bir görev temelli öğrenmenin ÖYÖ'ye ve başarıya etkisi olmadığı (Francom, 2011) da ifade edilmektedir.

Yukarıda belirtilenlerden hareketle, Chou'nun (2012) tek bir görevle ve tek bir ders saatiyle sınırlayarak yaptığı çalışmasında, ÖYÖ açısından önemli görülen kolay ve anlaşılır nitelikteki görev gerekliliğinin bu sayede rahatlıkla sağlanabildiği söylenebilir. Ancak bu çalışmada öğretmen adaylarından istenen faaliyet raporu, bir dönem boyu süren uzun süreli bir çalışmanın sonucu olduğundan dolayı, öğretmen adayları tarafından zor bir görev olarak algılanmış olabilir. Bu nedenle Chou (2012) tarafından yapılan çalışma ile bu çalışmadaki ÖYÖ ile başarı arasındaki ilişkiye ait bulgu farklılığı, çalışmaların süreleri ve görevlerin nitelikleri gibi farklılıklara bağlı olarak açıklanabilir.

ÖYÖ ile başarı arasında ilişki tespit eden başka bir çalışmada (Khiat, 2017) ÖYÖ ile ilgili veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan çevrimiçi bir anket aracılığıyla yüz yüze öğrenim gören üniversite öğrencilerinden toplanmış olup aritmetik ortalama ve yüzde değerleri ile analiz edilmiştir. Dolayısıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bir ankete dayalı olarak tespit edilen ÖYÖHB seviyesinden yola çıkılarak yapılan bir tespitin dikkatli değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca söz konusu çalışmanın örneklemini yüz yüze öğrenim gören üniversite öğrencilerinden oluşmuş olup veriler tarama yoluyla elde edilmiştir. Bu nedenle Khiat (2017) tarafından yapılan çalışma ile bu çalışmadaki ÖYÖ ile başarı arasındaki ilişkiye ait bulgu farklılığı ölçme araçları ve çalışmaların desenlerindeki farklılıklara bağlı olarak açıklanabilir.

ÖYÖ ile başarı arasında ilişki tespit eden başka bir çalışmada (Wang, 2012) ise bu ilişki, beş Çince öğretmeninin kendi başına İngilizce öğrenme amaçlı İngilizce dizi izleme konusundaki tecrübelerinin nitel bir yaklaşımla incelenmesine dayalı olarak ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının biyolojik olarak belli bir yaşa, psikolojik olarak belli bir olgunluğa ve sosyolojik olarak belli bir konuma ulaştığı düşünülürse, söz konusu çalışmanın ÖYÖ ile ilgili bulgularını birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen

adayları seviyesindeki bir katılımcı grupta karşılaştırmanın zor olduğu söylenebilir. Nitekim bilindiği gibi literatürde ÖYÖ, yetişkin öğrenmesi (Canipe ve Hiemstra, 2003; Knowles, 1975), psikolojik yetişkinlik (Grow, 1991) ve yaş (Topala, 2014) gibi faktörlerle ilişkilendirilmektedir. Ayrıca söz konusu çalışmada ÖYÖHB seviyesini belirlemek için bir ölçek kullanılmamış, kendi başına İngilizce öğrenme amaçlı İngilizce dizi izleme davranışı ÖYÖ'nün bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle Wang (2012) tarafından yapılan çalışma ile bu çalışmadaki ÖYÖ ile başarı arasındaki ilişkiye ait bulgu farklılığı, verilerin analizi, örneklem büyüklükleri ve örneklem niteliklerindeki farklılıklara bağlı olarak açıklanabilir.

4.3.3. İngilizce dersine yönelik tutuma yönelik bulgularla ilgili tartışma

Daha önce ifade edildiği gibi, bu çalışmadaki İYT Ölçeğinin Öğrenmeye Yönelik Tutum ve İngilizcenin Önemi alt boyutlarına ait GDO1 puanlarının deney grubu lehinde anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiş olup bu bulgunun literatürdeki birçok çalışmanın bulgularıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Literatür incelendiğinde, İngilizce öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon gibi duyuşsal özelliklerin öz-yönetimli öğrenme ile doğrudan ilişkili olduğunu gösteren bulgulara rastlanmaktadır. Nitekim ÖYÖ'ye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin motivasyonunu, derse yönelik tutumunu ve dil öğrenme inanışlarını yükselttiği (Özcan, 2015) ve literatürde ÖYÖ ile benzerliği vurgulanan (Hao, 2016) ters yüz sınıflara yönelik olarak öğrencilerin olumlu tepkilere sahip oldukları (Sohrabi ve Iraj, 2016) ifade edilmektedir. Ayrıca öğrencilerin sahip olduğu aşırı öğretmen yönlendirmeli eğitimin kaygıya neden olduğu (Ahmed, 2015) şeklindeki düşünce, ÖYÖ ile derse yönelik tutum arasında olumlu bir ilişki olarak yorumlanabilir. Diğer yandan yapılan bir çalışmada (Dağal ve Bayındır, 2016; Sırakaya ve Özdemir, 2018), ÖYÖ ile öğrenme motivasyonu arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Literatürde, İngilizce öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon gibi duyuşsal özelliklerin ÖYÖ ile dolaylı olarak ilişkili olduğunu gösteren bulgular da bulunmaktadır. Nitekim İngilizce öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon gibi

duyuşsal özelliklerin, literatürde ÖYÖ ile ilişkili olduğu belirtilen yaşam boyu öğrenme, akademik benlik tasarımı ve öğrenmeye yönelik risk alma gibi birçok değişik yapıyla da ilişkili olduğu görülmektedir. Esasen ÖYÖ'nün yukarıda sözü edilen özelliklere benzer birçok bireysel özelliği vurguladığı bilinmektedir. Örneğin Zander, Boustedt, Eskerdal, McCartney, Mostrom, Sanders ve Thomas (2012) tarafından yapılan bir çalışmadaki katılımcılar, öğrenmeye isteklilik, yeni şeyleri denemeye açıklık, özerk şekilde çalışma yeteneği, yeteri seviyede sabır, soyut ve somut şeyleri görebilecek kadar yetkinlik, başkalarıyla birlikte çalışma ve başkalarını motive etme becerileri gibi özellikleri önemli ÖYÖ özellikleri arasında saymaktadırlar. Ayrıca ÖYÖ ile yaşam boyu öğrenme (Aşkın, 2015), akademik öz-yeterlik (Saeid ve Eslaminejad, 2017) ve üstbilişsel farkındalık (Dağal ve Bayındır, 2016) gibi birçok bireysel özellik arasında ilişkiler olduğu ifade edilmektedir.

Bu kapsamda değerlendirildiğinde, İngilizceye yönelik tutum ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Aşkın, 2015; Kahraman, 2019), akademik benlik tasarımları (Saracaloğlu ve Varol, 2007; Saracaloğlu, Varol ve Gencel, 2014), işbirlikli öğrenme (Baş, 2009) ve risk alma puanları (Dehbozorgi, 2012) arasında olumlu ilişkiler tespit edildiği görülmektedir. Bu ilişkilerin İngilizceye yönelik tutum ile ÖYÖ arasında dolaylı bir ilişki olarak yorumlanması mümkündür. Bu durumda, bu çalışmanın bulguları ile literatürdeki bulguların benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.3.4. Uzaktan eğitime yönelik tutuma yönelik bulgularla ilgili tartışma

Daha önce ifade edildiği gibi, bu çalışmadaki UEYT Ölçeğine ait GDO1 puanlarının deney grubu lehinde anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiş olup bu bulgunun literatürdeki birçok çalışmanın bulgularıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Dersin işleniş aşamaları bölümünde ifade edildiği gibi bu çalışmanın deney grubunda yer alan öğretmen adayları, kaynak tarama aşamasında dersin konusuyla ilgili Google arama motoru veya Youtube video sitesi gibi serbest internet kaynaklarına yönelmeye, internet kaynakları arasından özerk şekilde seçimler yapmaya ve öz-düzenlemelerini kullanmaya teşvik edilmiştir. Bu yaklaşım tarzından dolayı bu çalışmanın deney

grubundaki öğretmen adayları, verilen uzaktan eğitim hizmetini olumlu olarak algılamış ve olumlu tutum geliştirmiş olabilirler. Nitekim ilgili literatürde, uzaktan eğitimde ders alan öğrencilerin üniversite tipi videolar veya adı verilen bir sitedeki kısa kitap ve rapor tipi kaynaklar yerine internette serbest bir araştırmada bulunabilecek kaynakları ve belgeselleri tercih ettikleri (Sohrabi ve Iraj, 2016) görülmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin Google arama motorunu en temel bilgi araştırma yöntemi ve bireyi bağımsızlaştıran bir araç olarak gördükleri (Zander, Boustedt, Eskerdal, McCartney, Mostrom, Sanders ve Thomas, 2012) ifade edilmektedir. Öz-yönetimli öğrenen bireylerin içsel olarak motive oldukları ve uzaktan eğitimin sunduğu öğrenme, seçme özerkliğine değer verdikleri ve başkalarına bağımlı kalmak zorunda olmadıklarını bilmenin büyük hazzını yaşadıkları (Bonk ve Lee, 2017) da ifade edilmektedir. Ayrıca öz-düzenlemeli öğrenmenin öğrencilerin göreve yönelik tutum ve öz-yeterlik seviyelerine olumlu katkı yaptığı (Cho, Kim ve Choi, 2017) tespit edilmiştir. Tüm bu çalışmalardaki bulgular, bu çalışmanın deney grubunda uzaktan eğitim hizmetinin uygulama şekline yönelik olarak öğretmen adaylarının olumlu tutum geliştirmiş olmalarına kanıt olarak sunulabilir.

Diğer yandan, İYT Ölçeğinin Öğrenmeye Yönelik Tutum ve İngilizcenin Önemi alt boyutları ve UEYT Ölçeğine ait GDO1 puanlarının birlikte hareket ederek deney grubu lehinde anlamlı şekilde farklılaşması bulgusunun literatürdeki bulgulara benzer olduğu söylenebilir. Nitekim Yavuz (2016) tarafından İngilizceye yönelik tutumla uzaktan eğitime yönelik tutum arasında tespit edilen anlamlı ilişkinin bu bulguyu destekler nitelikte bir örnek olarak verilmesi mümkün görünmektedir. Esasen bu çalışmanın başlangıcında, İngilizce dersine yönelik tutumla uzaktan eğitime yönelik tutum ön-test puanları arasında anlamlı çıkan ilişkinin de bu beklentiye yol açtığı söylenebilir. Diğer yandan, bu beklentinin deney grubu lehinde çıkmasını, deney grubunda uygulanan ÖYÖ eğitimi ile açıklamak mümkündür. Nitekim ÖYÖHB seviyesinin, birçok çalışmada tutumla ilişkileri tespit edilen öz-yeterlik ve başarı motivasyonu (Saeid ve Eslaminejad, 2017) ve üstbilişsel farkındalık ve öğrenme motivasyonu (Dağal ve Bayındır, 2016) gibi bazı özellikler ile ilişkili olduğu bilinmektedir.

Sonuç olarak araştırmanın birinci alt problemine yönelik bazı bulguların literatürle benzerlik gösterdiği bazı bulguların ise benzerlik göstermediği söylenebilir. Bu çalışmada Grow (1991) tarafından geliştirilen Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli kullanılmasına rağmen ÖYÖHB puanlarında kontrol ve deney grupları arasında bir fark olmaması bulgusunun literatürle benzerlik göstermediği görülmektedir. Benzer şekilde başarı testine ait puanlarda kontrol ve deney grupları arasında bir fark olmaması bulgusunun da literatürle benzerlik göstermediği görülmektedir. Diğer yandan, İYT ve UEYT ölçeklerine ait puanlarda deney grubu lehinde anlamlı farklar olması bulgusunun genel olarak literatürle benzerlik gösterdiği görülmektedir.

4.4. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi ‘Kontrol ve deney grubundaki öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, ders başarısı, İngilizce dersine yönelik tutum ve uzaktan eğitime yönelik tutum son-test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?’ şeklinde belirlenmişti. Veri analizi başlığı altında ifade edildiği gibi, bu alt problemin çözümü, GDO2 değerlerinin (Kalıcılık testi puanları son-test puanlarından çıkarılıp standart hata puanlarına bölünerek hesaplanmıştır.) bağımsız örneklem *t*-testlerinde analiz edilmesi yoluyla aranmıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminin çözümlenmesi amacıyla sekiz ayrı bağımsız örneklem *t*-testi yapılmıştır. Bu testlerde grup, gruplama değişkeni olarak; GDO2 değerleri ise test değişkenleri olarak analize dâhil edilmiştir. Tablo 4.5’de, GDO2 puanları için kontrol ve deney gruplarına göre yapılan *t*-testlerinin analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.5. GDO2 değerleri için grup değişkenine göre yapılan t-testlerinin analizleri

Başarı Testi ve Ölçekler		Grup	N	$\bar{X}$	SS	OAF	DGA		t	p	η_p^2
ÖYÖHBÖ Alt Boyutları	BT	Kontrol	71	7,78	10,92	4,04	-0,13	7,97	2,050	0,04*	0,03
		Deney	75	3,74	12,85						
	ÖY	Kontrol	71	4,92	12,73	5,01	1,36	9,22	2,542	0,01*	0,04
		Deney	75	-0,08	10,98						
	Öİ	Kontrol	71	4,86	13,62	4,51	0,60	8,57	2,267	0,02*	0,03
		Deney	75	0,35	10,02						
	ÖKB	Kontrol	71	4,63	12,19	4,12	0,28	7,99	2,081	0,04*	0,03
		Deney	75	0,50	11,71						
İYTÖ Alt Boyutları	ÖYT	Kontrol	71	2,83	10,97	2,77	-1,14	6,89	1,394	0,17	0,01
		Deney	75	0,07	12,96						
	İK	Kontrol	71	-1,86	12,38	0,67	-3,96	3,87	0,033	0,97	0,00
		Deney	75	-1,92	11,85						
	İÖ	Kontrol	71	3,54	11,93	3,35	-0,48	7,16	1,691	0,09	0,02
		Deney	75	0,19	11,99						
	UEYT	Kontrol	71	2,81	13,17	3,51	-0,02	7,94	1,767	0,08	0,00
		Deney	75	-0,69	10,76						

Not: OAF: Ortalamalar Arasındaki Fark, DGA: Düzeltilmiş Güven Aralığı, BT: Başarı Testi, ÖYÖHBÖ: Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği, ÖY: Öz-Yönetim, Öİ: Öğrenme İsteği, ÖKB: Öz-Kontrol Becerileri, İYTÖ: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, ÖYT: Öğrenmeye Yönelik Tutum, İK: İstek ve Kaygı, İÖ: İngilizcenin Önemi, UEYT: Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum

* $p < 0,05$

Tablo 4.5 grup değişkeni açısından incelendiğinde, başarı testi, ÖYÖHB Ölçeğinin Öz-Yönetim, Öğrenme İsteği ve Öz-Kontrol Becerileri alt boyutlarına ait GDO2 puanlarında anlamlı grup farklılıkları tespit edilmiştir. Ancak bu farkların tamamının kontrol grubu lehinde olması nedeniyle bu bulgunun ilginç bir bulgu olarak değerlendirilebileceğini söylemek mümkündür. Buna göre, başarı testine ait GDO2 puan ortalamalarının kontrol grubunda ($\bar{X} = 7,78$, $SS = 10,92$) deney grubuna ($\bar{X} = 3,74$, $SS = 12,85$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki fark ($OAF = 4,04$, $DGA = -0,13/7,97$) anlamlı ($t_{(144)} = 2,050$, $p = 0,04$) olup düşük seviyede ($\eta_p^2 = 0,03$) bir etki büyüklüğüyle temsil edilmektedir. ÖYÖHB Ölçeğinin Öz-Yönetim alt boyutuna ait GDO2 puan ortalamalarının kontrol grubunda ($\bar{X} = 4,92$, $SS = 12,73$) deney grubuna ($\bar{X} = -0,08$, $SS = 10,98$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki fark ($OAF = 5,01$, $DGA = 1,36/9,22$) anlamlı ($t_{(144)} = 2,542$, $p = 0,01$) olup düşük seviyede ($\eta_p^2 = 0,04$) bir etki büyüklüğüyle temsil edilmektedir. ÖYÖHB Ölçeğinin Öğrenme İsteği alt boyutuna ait GDO2 puan ortalamalarının kontrol grubunda ($\bar{X} = 4,86$, $SS = 13,62$) deney grubuna ($\bar{X} = 0,35$, $SS = 10,02$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki fark ($OAF = 4,51$, $DGA = 0,60/8,57$) anlamlı ($t_{(144)} = 2,267$, $p =$

0,02) olup düşük seviyede ($\eta^2 = 0,03$) bir etki büyüklüğüyle temsil edilmektedir. ÖYÖHB Ölçeğinin Öz-Kontrol Becerileri alt boyutuna ait GDO2 puan ortalamalarının kontrol grubunda ($\bar{X} = 4,63$, $SS = 12,19$) deney grubuna ($\bar{X} = 0,50$, $SS = 11,71$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki fark ($OAF = 4,12$, $DGA = 0,28/7,99$) anlamlı ($t_{(144)} = 2,081$, $p = 0,04$) olup düşük seviyede ($\eta^2 = 0,03$) bir etki büyüklüğüyle temsil edilmektedir.

Diğer yandan, İYT Ölçeğinin İngilizcenin Önemi alt boyutuna ait GDO2 puan ortalamalarının da kontrol grubunda ($\bar{X} = 3,54$, $SS = 11,93$) deney grubuna ($\bar{X} = 0,19$, $SS = 11,99$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın ($OAF = 3,35$, $DGA = -0,48/7,16$) anlamlı olmadığı ($t_{(144)} = 1,691$, $p = 0,09$) tespit edilmiştir. Buna rağmen bu farkın düşük seviyede ($\eta^2 = 0,02$) bir etki büyüklüğüne sahip olması dikkate değer bir bulgu olarak değerlendirilebilir. İYT Ölçeğinin Öğrenmeye Yönelik Tutum ve İstek ve Kaygı alt boyutları ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ölçekleri için hesaplanan GDO2 değerlerinde ise grup değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilememiştir.

Özetle, araştırmanın ikinci alt problemine yönelik yapılan analizlerde, başarı testi ve ÖYÖHB Ölçeğinin tüm alt boyutlarına ait GDO2 puanlarında kontrol grubu lehinde anlamlı farklar tespit edilmiş olup İYT ve UEYT ölçeklerine ait GDO2 puanlarında ise herhangi bir grup lehinde anlamlı farklar tespit edilememiştir. Araştırmanın birinci alt problemine yönelik yapılan analizlerde, İYT Ölçeğinin İngilizcenin Önemi ve Öğrenmeye Yönelik Tutum ve UEYT Ölçeğine ait GDO1 puanlarında deney grubu lehinde anlamlı farklar tespit edildiği ve bunlar dışında kalan ölçek puanlarında herhangi bir grup lehinde anlamlı fark tespit edilemediği hatırlandığında, başarı testi ve ölçek puanlarının kalıcılığından söz etmenin mümkün olmadığı söylenebilir. Ancak İYT Ölçeğinin İstek ve Kaygı alt boyutuna ait puanlarda araştırmanın hem birinci alt problemi hem de ikinci alt problemine yönelik yapılan analizlerde herhangi bir grup lehinde anlamlı fark tespit edilememiş olması, İstek ve Kaygı alt boyutuna ait puanlarda bir kalıcılıktan söz etmenin mümkün olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Temel olarak bu çalışmada, Çalışmanın Amacı başlığı altında da belirtildiği gibi, Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği, başarı testi, İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğine ait puanların kontrol ve deney gruplarına göre ön-test ile son-test ve son-test ile kalıcılık testi arası karşılaştırmalarının yapılması amaçlanmış olup bu amaç için iki araştırma alt problemi oluşturulmuştur. Yukarıda Araştırmanın Alt Problemlerine Yönelik Bulgular isimli iki farklı başlık altında, puanların ön-test ve son-test arasındaki süreçte ve son-test ve kalıcılık testi arasındaki süreçte yapılan karşılaştırmalarına ait analiz bulguları ayrı ayrı detaylı olarak verilmiştir. Bilindiği gibi, kontrol ve deney gruplarının karşılaştırmalarında araştırmanın birinci alt probleminin cevaplanması amacıyla GDO1, ikinci alt probleminin çözümlenmesi amacıyla ise GDO2 değerleri hesaplanmış olup analizler, hesaplanan bu GDO değerleri üzerinden yapılmıştır.

Ancak GDO1 değerleri son-test ve ön-test, GDO2 değerleri ise kalıcılık testi ve son-test puanları arasındaki farkların olumlu veya olumsuz yöndeki büyüklüğünü göstermekte olup hiçbir GDO değeri puanların başlangıç ve bitiş noktaları hakkında bilgi vermemektedir. Bu durum, çalışmanın bulgularına temel olan ölçüm değerlerinin başlangıç ve bitiş noktalarını görmeyi engellemektedir. Bu nedenle her bir bulgu ile ilgili tartışmaya başlamadan önce, kontrol ve deney gruplarının karşılaştırmasında kullanılan ön-test, son-test ve kalıcılık testine ait puanların çalışma süreci içindeki seyrini ortak bir çerçevede göstermek, rakamsal verileri görselleştirmek ve böylece tartışmanın daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla çalışmanın bulgularının görsel şeması niteliğinde çizgi grafikler hazırlanmıştır.

Grafiklerde kullanılan ön-test, son-test ve kalıcılık testinin kontrol ve deney gruplarındaki minimum, maximum ve ortalama değerlerine ait veriler, grafiklerden önce tablolar halinde verilmiştir. Grafiklerdeki mavi çizgiler kontrol grubuna, kırmızı çizgiler ise deney grubuna ait verilerin seyrini göstermektedir. Başarı testi ve UEYT Ölçeği gibi tek bir boyuta sahip ölçme araçlarının ön-test, son-test ve kalıcılık testine ait puanlarının gösterildiği grafiklerde puanları temsil eden çizgilere kare şekli eklenmiştir. ÖYÖHB ve İYT gibi üç boyuta sahip ölçeklerin ön-test, son-test ve kalıcılık testine ait puanların gösterildiği grafiklerde ise alt boyutların her birini temsil etmesi için grafikteki çizgilere

boyutların çalışmadaki sunum sırasıyla kare, daire ve üçgen şekilleri eklenmiştir. Aşağıda bu bulgularla ilgili tartışma, ÖYÖHB, başarı ve tutum değişkenleri ile ilgili olarak sırasıyla yapılmıştır.

4.5. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgularla İlgili Tartışma

Bu bölümde, bu çalışmadaki bağımlı değişkenlere ait bulgular ayrı başlıklar altında literatürdeki bulgularla ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Tartışmada sırasıyla öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, başarı, İngilizce dersine yönelik tutum ve uzaktan eğitime yönelik tutum başlıklarına yer verilmiştir. Tartışmaya esas olan bulgulara ait veriler, Tablo 4.5’den alınmıştır.

4.5.1. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğun kalıcılığına yönelik bulgularla ilgili tartışma

Daha önce ifade edildiği gibi, bu çalışmada ÖYÖHB’nin kalıcılığının olmadığı tespit edilmiştir. Ancak ÖYÖHB’nin kalıcılığıyla ilgili bu durumun daha iyi anlaşılabilmesi için veriler, araştırmacı tarafından tablo ve grafik halinde görselleştirilmiştir. Tablo 4.6’da, ÖYÖHB Ölçeğinin alt boyutlarına ait ön-test, son-test ve kalıcılık testinin kontrol ve deney gruplarındaki minimum, maximum ve ortalama değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.6. Grupların ÖYÖHB Ölçeği ön-test, son-test ve kalıcılık testi puan ortalamaları

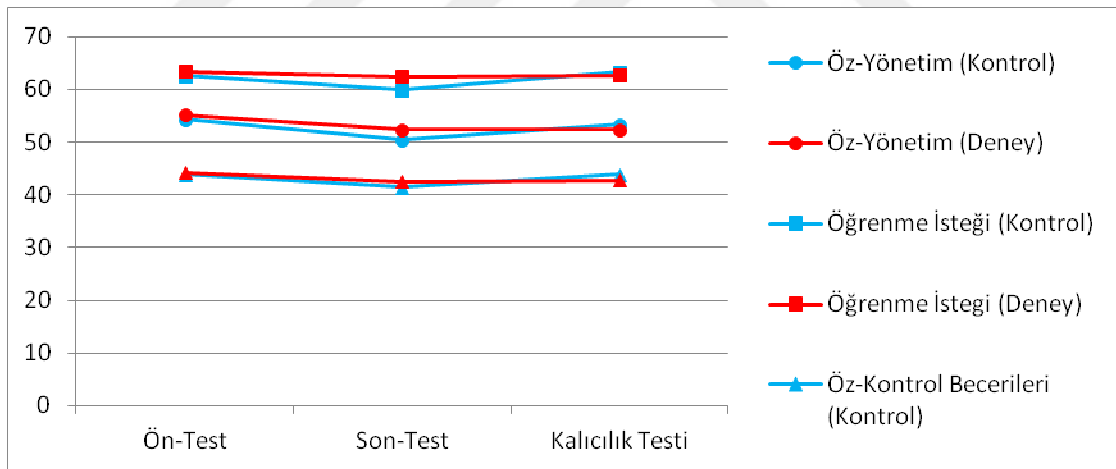
Alt Boyut	Grup	Ön-Test			Son-Test			Kalıcılık Testi		
		Min	Max	$\bar{X}$	Min	Max	$\bar{X}$	Min	Max	$\bar{X}$
ÖY	Kontrol	28	65	54,25	30	65	50,36	30	65	53,35
	Deney	25	65	55,21	29	65	52,38	26	65	52,33
Öİ	Kontrol	20	80	62,56	18	80	59,88	30	80	63,32
	Deney	45	80	63,46	39	80	62,42	42	80	62,68
ÖKB	Kontrol	17	55	43,81	15	54	41,42	19	55	43,84
	Deney	25	55	44,22	13	55	42,50	13	55	42,77

Not: ÖY: Öz-Yönetim, Öİ: Öğrenme İsteği, ÖKB: Öz-Kontrol Becerileri

Tablo 4.6’daki ortalama değerleri kullanılarak Grafik 4.1 hazırlanmıştır. Grafik 4.1’de bulunan çizgilerdeki üç duraktan birincisi ÖYÖHB Ölçeğinin alt boyutlarına ait

ön-test, ikincisi son-test, üçüncüsü ise kalıcılık testi puan ortalamalarını göstermektedir. Dolayısıyla birinci durak ile ikinci durak arasındaki çizgi ÖYÖHB Ölçeğinin alt boyutlarına ait GDO1, ikinci durakla üçüncü durak arasındaki çizgi ise ÖYÖHB Ölçeğinin alt boyutlarına ait GDO2 değerlerine karşılık gelmektedir.

Çalışmanın bulgularına göre Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeğinin alt boyutlarına ait GDO1 puanlarında gruplar arası fark tespit edilemezken, Öz-Yönetim, Öğrenme İsteği ve Öz-Kontrol Becerileri adlı tüm alt boyutlara ait GDO2 puanlarında ise kontrol grubu lehinde düşük etki büyüklükleriyle temsil edilen anlamlı farklar tespit edilmişti. Grafik 4.1, kontrol ve deney gruplarının Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeğinin alt boyutlarına ait ön-test, son-test ve kalıcılık testi puanlarındaki sürecin seyrini göstermektedir. Grafik 4.1 incelendiğinde, her iki grubun da Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeğinin bütün alt boyutlarındaki puanlarının süreç seyrinin oldukça benzer şekilde gerçekleştiği görülmektedir.



Grafik 4.1. ÖYÖHB Ölçeği ön-test, son-test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına göre grupların grafiği

Öz-Yönetim alt boyutuna ait puanlar ön-testte yaklaşık 54 ile 55 arasında bir değerden başlamış, son-testte 50 ile 52 arasındaki bir değere kadar düşmüş ve kalıcılık testinde ise biraz yükselerek 52 ile 53 arasındaki bir değere sonlanmıştır. Öğrenme İsteği alt boyutuna ait puanlar ön-testte 62 ile 63 arasındaki bir değerden başlamış, son-testte 60 ile 62 arasındaki bir değere kadar düşmüş, kalıcılık testinde ise 62 ile 63 arasındaki bir değere tekrar dönmüştür. Öz-Kontrol Beceriler alt boyutuna ait puanlar

ön-testte 43 ile 44 arasındaki bir değerden başlamış, son-testte 41 ile 42 arasındaki bir değere kadar düşmüş, kalıcılık testinde ise biraz yükselerek 42 ile 43 arasındaki bir değerde sonlanmıştır. Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeğinin alt boyutlarına ait puanlarda gözlemlenen bu durum, söz konusu ölçeğin alt boyutlarındaki ön-test ve son-test arasındaki puanların süreç seyrinin küçük bir düşme oranıyla gruplar arasında benzer olduğu, son-test ve kalıcılık testi arasındaki puanların da her iki grupta yükselmeye devam ettiği ancak kontrol grubunda daha verimli olmasa da daha anlamlı bir yükselme olduğu görülmektedir. Bu durumda, ÖYÖHB Ölçeğinin alt boyutlarına ait puanların kalıcılığının olmadığını söylemek mümkündür.

Araştırmacı tarafından bu kapsamda yapılan literatür taramasında, ÖYÖHB seviyesinin kalıcılığıyla ilgili olarak doğrudan yapılan bir çalışma bulunamamıştır. Ancak Grow (1991), geliştirdiği Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modeliyle ÖYÖHB seviyesini yükseltme ve belli bir kalıcılığı sağlama iddiasında olduğunu ifade etmektedir. Esasen ilgili literatür (Brockett ve Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Garrison, 1997; Song ve Hill, 2007), ÖYÖHB seviyesinin kalıcılığından değil gelişiminden söz etmektedir. Dolayısıyla ÖYÖ özelliğinin gelişimiyle ilgili çalışmaların ÖYÖHB seviyesinin kalıcılığıyla ilgili tartışma kapsamında değerlendirilmesi mümkün görünmektedir. Araştırmanın birinci alt problemine yönelik bulgularda da görüldüğü gibi, deney grubunda uygulanan Aşamalı ÖYÖ Modeline ait eğitim programı, ÖYÖHB puanlarında gruplar arasında hiçbir farklılaşmaya yol açmamıştır. Diğer bir deyişle bu çalışmada, ön-test ve son-test arasındaki süreçte ÖYÖHB puanları farklılaşmayan bir kontrol ve bir deney grubu bulunmaktadır. Bu nedenle son-test ve kalıcılık testi arasındaki süreçte ortaya çıkan gruplar arası farklılaşmayı tartışırken bu durumun hatırdan tutulmasının gerekli olduğu söylenebilir.

ÖYÖHB seviyesiyle ilgili yapılan kalıcılık testinde kontrol grubu lehinde tespit edilen bulgu ilginç bir bulgu olarak nitelendirilebilir. Çünkü ÖYÖ eğitim programı deney grubunda uygulanmasına rağmen gruplar arasında ÖYÖHB Ölçeğinin alt boyutlarına ait GDO1 puanlarında bir fark yaratmadığı görülmüş olmasına rağmen daha sonra kalıcılık testinde ÖYÖHB Ölçeğinin alt boyutlarına ait GDO2 puanlarında bir farkın ortaya çıkması ve hem de bu farkın ÖYÖ eğitim programı hiç uygulanmamış

olan kontrol grubu lehinde olması dikkat çekmektedir. Esasen çalışma açısından ele alındığında bu durum, ÖYÖ eğitimi verilen gruptaki değil de ÖYÖ eğitimi verilmeyen gruptaki öğretmen adaylarının ÖYÖHB puanlarının çalışma süresince yükseldiği şeklinde yadırganabilecek bir görüntüyü ortaya koymaktadır.

Ancak rakamsal veriler biraz daha yakından incelendiğinde, yukarıda sözü edilen durumun düşünüldüğü kadar yadırganacak nitelikte olmadığı anlaşılmaktadır. Nitekim Grafik 4.1’de de görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarının her ikisinde de ÖYÖHB ölçeğinin tüm alt boyutlarına ait ön-test puanları birbirine yakın değerlere sahiptir. Diğer bir deyişle araştırmanın birinci alt problemine yönelik analizlerde grupların başlangıç noktaları olan ön-test puanlarının birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu puanlar son-testte deney grubunda biraz düşerken kontrol grubunda biraz daha büyük oranda düşmüştür. Ancak ön-test ve son-test arasındaki bu farklar, *t*-testlerinde anlamlı seviyede bulunmamıştır. Dolayısıyla araştırmanın ikinci alt problemine yönelik analizlerde grupların başlangıç noktaları olan son-test puanlarının birbirine çok yakın olmadığı ve kontrol grubunda bu puanların daha düşük olduğu görülmektedir.

Kalıcılık testine kadar geçen akademik yarıyıl tatili sürecinde öğretmen adaylarının yaşadığı, eğitim-öğretim sürecinin dışında meydana gelen, bilinmeyen ve kontrol edilemeyen deneyimler nedeniyle, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ÖYÖHB puanlarının deney grubundaki öğretmen adaylarının puanlarından daha çok yükselmiş olduğu ihtimali öne sürülebilir. Nitekim literatürde, düşük ÖYÖHB seviyesine sahip öğrencilerin belli bir süreç içinde bu eksiklerini değişik yöntemlerle telafi etmesi ihtimaline (Chou; 2012) dikkat çekilmektedir. Sonuç olarak, kalıcılık testinde öğretmen adaylarının ÖYÖHB puanları genel olarak birbirine yakın noktalarda sonlanmasına rağmen kontrol grubu lehinde bir fark çıkması bulgusunun, başlangıç noktası olarak kabul edilen son-test puanlarının farklı noktalarda olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Kısacası her iki gruptaki öğretmen adaylarının ÖYÖHB puanları da çalışmanın başlangıcındaki ön-testte yakın seviyede ölçülmüş, ancak çalışmanın ortasındaki son-testte her iki grupta da birlikte düşmüştür. Ancak istatistiksel olarak anlamlı olmasa da son-testteki bu düşme, kontrol grubunda deney grubuna göre

daha büyük oranda olmuştur. Çalışmanın sonundaki kalıcılık testinde ise gruplara ait ÖYÖHB puanlarının yine birbirine yakın seviyede ölçüldüğü görülmüştür. Esasen bu durumun son-testlerdeki puan farklarından kaynaklandığı ve tek başına kalıcılık testinde herhangi bir grup farklılığı olmadığı söylenebilir.

Her iki grubun ÖYÖHB puanları ön-testte birbirine yakın seviyede başlayıp son-testte yine birbirine yakın seviyede tamamlanmasına rağmen son-testten kalıcılık testine kadar geçen sürede kontrol grubundakilerin deney grubundakilerden daha iyi bir performans göstermiş olmaları, ÖYÖ eğitiminin uygulamasından kaynaklı bazı sorunlar olduğu ihtimalini de akla getirmektedir. Öğretmen sezgileri ve öğrenci direnci konularında Grow'un (1991) ÖYÖ ile ilgili uyarılarında da belirttiği gibi, bu çalışmada da ÖYÖ eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmen ve öğrenci rollerindeki uyumsuzluk nedeniyle ÖYÖ eğitime yönelik etkili bir direnç göstermiş oldukları ihtimali gündeme getirilebilir. Ayrıca uyumsuzluk durumlarında önerilen öğretmen sezgileri ile bu durumun tespit edilmesi ve uygun öğretmen rolüne dönülmesi görevinin öğretici tarafından yerine getirilmemiş olma ihtimalinin varlığı da ifade edilebilir.

Diğer yandan, araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili tartışmada kullanılan ÖYÖ literatüründeki yaş ve süre ile ilgili bazı çalışmaların bulgularını, ÖYÖHB seviyesinin kalıcılığı ile ilgili bu bölümdeki tartışmada tekrar gündeme getirmek de mümkün görünmektedir. Nitekim herhangi bir çalışma ile ilgili kalıcılık testleri genel olarak çalışma tamamlandıktan belli bir süre sonra yapılmaktadır. Dolayısıyla kalıcılık testlerinin yapıldığı zamanda öğrencilerin yaşı belli bir oranda yükselmekte ve belli bir zaman süreci geçmektedir. Bu kapsamda ÖYÖ eğilimleri ile öğrenenin yaşı (Topala, 2014), sınıf seviyesi (Bakaç ve Özen, 2018; Hao, 2016; Özbek, Eroğlu ve Donmuş, 2017) ve psikolojik yetişkinliği (Grow, 1991) arasında kurulan ilişkiler, bu çalışmadaki kalıcılıkla ilgili bulguları açıklamakta da kullanılabilir. Ayrıca ÖYÖ eğitim sürecinin uzun ve zorlu bir süreç olduğu (Sze-yeng ve Hussain, 2010) tespiti, ÖYÖ gelişiminde zamana yapılan bir vurgu olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde, ÖYÖ eğitim sürecinde direnç gösteren öğrencilerin bu sürecin daha uzun bir zamana yayılması ve diğer dersleri de kapsamaması yönündeki istekleri (Özcan, 2015) de, ÖYÖ gelişiminde zamana yapılan bir vurgu olarak değerlendirilebilir. Bu durumda bu çalışmada kalıcılık

testinde kontrol grubu lehinde ortaya çıkan farkı, başka herhangi bir değişkenin etkisinden bağımsız olarak sadece yaş ve/veya zamanın bir sonucu olarak da değerlendirmek mümkündür. Bu kapsamda, yaş ve zamanın etkilerinin kontrol grubundaki öğretmen adaylarında deney grubundaki öğretmen adaylarından daha büyük oranda olduğu ihtimali ileri sürülebilir.

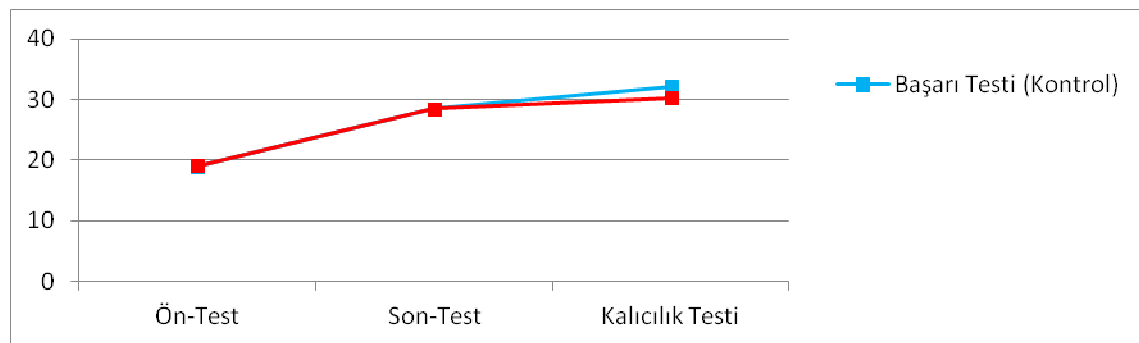
4.5.2. Başarının kalıcılığına yönelik bulgularla ilgili tartışma

Daha önce ifade edildiği gibi, bu çalışmada başarının kalıcılığının olmadığı tespit edilmiştir. Ancak başarının kalıcılığıyla ilgili bu durumun daha iyi anlaşılabilmesi için veriler araştırmacı tarafından tablo ve grafik halinde görselleştirilmiştir. Tablo 4.7’de, başarı testine ait ön-test, son-test ve kalıcılık testinin kontrol ve deney gruplarındaki minimum, maximum ve ortalama değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.7. Grupların başarı testi ön-test, son-test ve kalıcılık testi puan ortalamaları

Grup	Ön-Test			Son-Test			Kalıcılık Testi		
	Min	Max	$\bar{X}$	Min	Max	$\bar{X}$	Min	Max	$\bar{X}$
Kontrol	3	52	18,98	9	52	28,47	9	52	32
Deney	4	48	19,10	12	49	28,46	19	49	30,21

Tablo 4.7’deki ortalama değerleri kullanılarak Grafik 4.2 hazırlanmıştır. Grafik 4.2’de bulunan çizgilerdeki üç duraktan birincisi başarı testine ait ön-test, ikincisi son-test, üçüncüsü ise kalıcılık testi puan ortalamalarını göstermektedir. Dolayısıyla birinci durak ile ikinci durak arasındaki çizgi başarı testine ait GDO1, ikinci durakla üçüncü durak arasındaki çizgi ise başarı testine ait GDO2 değerlerine karşılık gelmektedir.



Grafik 4.2. Başarı testine ait ön-test, son-test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına göre grupların grafiği

Bu çalışmanın bulgularına göre Başarı Testine ait GDO1 puanlarında gruplar arası fark tespit edilemezken, GDO2 puanlarında ise kontrol grubu lehinde düşük etki büyüklüğüyle temsil edilen bir fark tespit edilmişti. Grafik 4.2, kontrol ve deney gruplarının başarı testine ait ön-test, son-test ve kalıcılık testi puanlarındaki sürecin seyrini göstermektedir. Görüldüğü gibi, her iki grubun puanları da ön-testte yaklaşık 19 değerinden başlayıp son-testte yaklaşık 28 değerine kadar birlikte yükselmiştir. Bu süreçte grupların puanlarında neredeyse bir çakışma olduğu söylenebilir. Benzer şekilde son-test ile kalıcılık testi arasındaki süreçte de puanlar birlikte yükselmiş ancak kalıcılık testinde deney grubuna ait puanlar yaklaşık 30 değerinde kalırken kontrol grubuna ait puanlar yaklaşık 32 değerine kadar yükselmiştir. Başarı testine ait puanlarda gözlemlenen bu durum, başarı testinin ön-test ve son-test arasındaki puanların süreç seyrinin yaklaşık 7 puanlık bir yükselme oranıyla gruplar arasında benzer olduğu, son-test ve kalıcılık testi arasındaki puanların da her iki grupta yükselmeye devam ettiği ancak kontrol grubunda daha verimli ve daha anlamlı bir yükselme olduğu görülmektedir. Bu durumda, başarı testine ait puanların kalıcılığının olmadığını söylemek mümkündür.

İngilizce dersi kapsamında ÖYÖ eğitimi verilen bu çalışmada, başarı testine ait puanların kalıcılığının olmaması bulgusunun literatürle çeliştiği söylenebilir. Nitekim literatürde ÖYÖ'ye benzerliği ifade edilen (Hao, 2016) ters yüz düzenli sınıflar ile akademik başarının kalıcılığı arasında ilişki tespit eden bir çalışma (Sırakaya ve Özdemir, 2018) bu duruma örnek olarak verilebilir. Ancak söz konusu çalışmadaki akademik başarının, örgün eğitimde Bilimsel Araştırma Metotları dersi kapsamında ele alınmış olduğu bilinmelidir. Bu nedenle iki araştırma arasında, ders içeriklerinin farklı olması nedeniyle, tam bir karşılaştırma yapmanın zor olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitim yoluyla verilen İngilizce dersi kapsamında yapılan bu çalışmada, başarı testine ait puanların kalıcılığının olmaması bulgusunun ilgili literatürdeki birçok çalışmanın bulgusuyla çeliştiği görülmektedir. Nitekim uzaktan eğitimle ilgili literatürde araştırma topluluğu, uzaktan eğitimin ayırt edici bir özelliği (Rubin, Fernandes ve Avgerinou, 2013)olarak görülmekte ve güçlü bir araştırma topluluğu oluşturulan çevrimiçi bir derste, öğrencilerin tartışmalara katıldıkları, daha

çok öğrendiklerini hissettikleri, öğrenme sürecinden memnun oldukları ve öğrenmelerin kalıcılığının yükseldiği (Akyol, Garrison ve Özden, 2009; Anderson, Rourke ve Archer, 2001; Arbaugh, 2008; Garrison ve Cleveland-Innes, 2005) ifade edilmektedir. Ancak söz konusu çalışmalarda başarının kalıcılığı, uzaktan eğitim derslerinde güçlü bir araştırma topluluğunun oluşturulabilmesine bağlı olarak açıklanmaktadır. Esasen bu çalışmada da güçlü bir araştırma topluluğu oluşturmak için özellikle forumlar etkin bir şekilde kullanılmış ancak oluşturulan araştırma topluluğunun gücü hakkında bir ölçüm yapılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada oluşturulan araştırma topluluğunun gücü hakkında herhangi bir veri bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada başarının kalıcılığının olmaması, uzaktan eğitimde güçlü bir araştırma topluluğu oluşturulamamış olması ihtimali ileri sürülerek de açıklanabilir.

Ayrıca genel olarak eğitimle ilgili literatürde, birçok farklı değişkenin başarının kalıcılığıyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Örneğin, müzikle öğretim (Köksal, Yağışan ve Çekiç, 2013), pop şarkılarıyla yapılan öğretim (Shakerian, Razei, Murnani ve Moeinmanesh, 2016), mobil telefon mesajlarının kullanımı (Motallebzadeh ve Ganjali, 2011), İngilizce eğitsel oyunlar (Sukkrong ve Teo, 2010), Fleming (1995) öğrenme stillerine dayalı yapılan öğretim (Güven, 2007), İşbirlikli Öğretim Yöntemlerinden Ayrılıp Birleşme tekniği (Yüksel ve Gündoğdu, 2018) ve zihin haritası kullanımı (Gömlüksiz ve Yetkiner, 2012) gibi çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımının başarının kalıcılığıyla olumlu yönde ilişkilendiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde, başka birçok öğretim yöntem ve tekniğinin kullanımının da başarının kalıcılığıyla olumlu yönde ilişkilendirildiği görülmektedir. Örneğin Eklektik Metot (Suleman ve Hussain, 2016), Somutlaştırma Temelli Fiziksel Tepki (Kuo, Hsu, Fang ve Chen, 2014), İşbirlikli Öğrenme (Baş, 2009), Bilişsel Koçluk Destekli Öğretim (Akyıldız, 2015), yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı 7E modeline göre düzenlenmiş öğretim etkinlikleri (Köksal, 2014), Dunn ve Dunn (1992) öğrenme stillerine dayalı yapılan öğretim (Baş ve Beyhan, 2013) ve Ayrıntılama Kuramı (Çakıroğlu ve Öztürk, 2016) gibi çok çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı başarının kalıcılığıyla olumlu yönde ilişkilendirilmektedir. Ayrıca yapılan meta-analiz çalışmalarında Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı (Semerci ve Batdi, 2015) ve öğrenme stillerine dayalı öğretim tasarımlarının (Kanadlı, 2016) da başarının

kalıcılığıyla olumlu yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak yukarıda sözü edilen müzikle öğretim, zihin haritası kullanımı ve öğrenme stillerin dayalı yapılan eğitim gibi yöntem ve tekniklerin hiç birisi bu çalışmanın kapsamına alınmamış olduğundan dolayı söz konusu çalışmalarda başarılarının kalıcılığı ile bu çalışmadaki başarının kalıcılığı arasında tam bir karşılaştırma yapmanın mümkün olmadığı söylenebilir.

4.5.3. İngilizce dersine yönelik tutumun kalıcılığına yönelik bulgularla ilgili tartışma

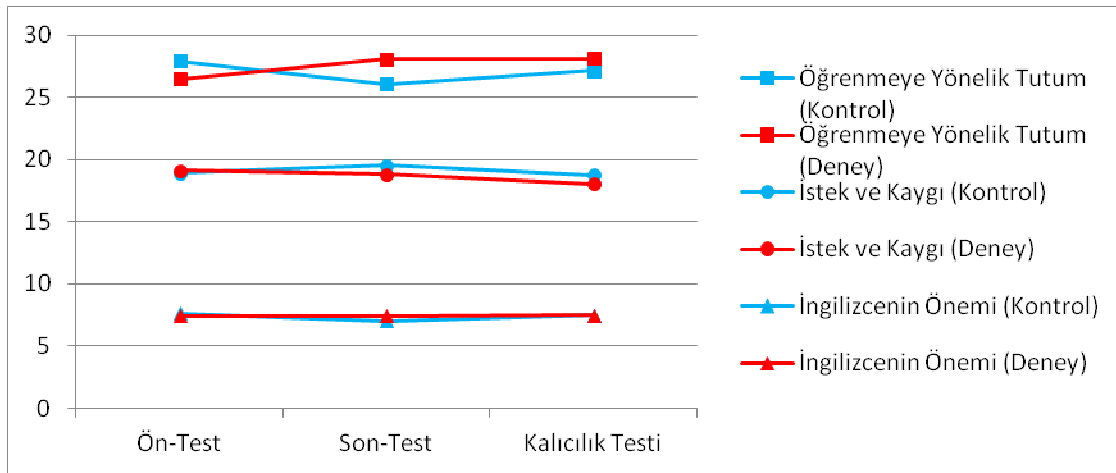
Daha önce ifade edildiği gibi, bu çalışmada İYT'nin kalıcılığının olmadığı tespit edilmiştir. Ancak İYT'nin kalıcılığıyla ilgili bu durumun daha iyi anlaşılabilmesi için veriler araştırmacı tarafından tablo ve grafik halinde görselleştirilmiştir. Tablo 4.8'de, İYT Ölçeğinin alt boyutlarına ait ön-test, son-test ve kalıcılık testinin kontrol ve deney gruplarındaki minimum, maximum ve ortalama değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.8. Grupların İYT Ölçeği ön-test, son-test ve kalıcılık testi puan ortalamaları

Alt Boyut	Grup	Ön-Test			Son-Test			Kalıcılık Testi		
		Min	Max	$\bar{X}$	Min	Max	$\bar{X}$	Min	Max	$\bar{X}$
ÖYT	Kontrol	10	40	27,94	8	40	26,09	8	40	27,15
	Deney	9	40	26,50	10	40	28,09	8	40	28,12
İK	Kontrol	7	35	18,90	7	35	19,52	7	35	18,77
	Deney	7	33	19,13	7	33	19,13	7	35	18,02
İÖ	Kontrol	2	10	7,66	2	10	7	2	10	7,47
	Deney	2	10	7,46	2	10	7,45	2	10	7,48

Not: ÖYT: Öğrenmeye Yönelik Tutum, İK: İstek ve Kaygı, İÖ: İngilizcenin Önemi

Tablo 4.8'deki ortalama değerleri kullanılarak Grafik 4.3 hazırlanmıştır. Grafik 4.3'de bulunan çizgilerdeki üç duraktan birincisi İYT Ölçeğinin alt boyutlarına ait ön-test, ikincisi son-test, üçüncüsü ise kalıcılık testi puan ortalamalarını göstermektedir. Dolayısıyla birinci durak ile ikinci durak arasındaki çizgi İYT Ölçeğinin alt boyutlarına ait GDO1, ikinci durakla üçüncü durak arasındaki çizgi ise İYT Ölçeğinin alt boyutlarına ait GDO2 değerlerine karşılık gelmektedir.



Grafik 4.3. İYT Ölçeği ön-test, son-test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına göre grupların grafiği

Bu çalışmanın bulgularına göre, İYT Ölçeğinin alt boyutlarından İngilizcenin Önemi ve Öğrenmeye Yönelik Tutum ölçeklerine ait GDO1 puanlarında deney grubu lehinde sırasıyla düşük ve orta seviye etki büyüklüklerine sahip farklar tespit edilirken, GDO2 puanlarında ise herhangi bir fark tespit edilememiştir. Grafik 4.3, kontrol ve deney gruplarının İYT Ölçeğinin alt boyutlarına ait ön-test, son-test ve kalıcılık testi puanlarındaki sürecin seyrini göstermektedir. Grafik 4.3 incelendiğinde, her iki grubun da bütün alt boyutlarındaki puanlarına ait sürecin seyrinin oldukça benzer şekilde gerçekleştiği görülmektedir. Öğrenmeye Yönelik Tutum alt boyutuna ait puanlar ön-testte yaklaşık 26 ile 28 arasında bir değerden başlamış, son-testte ve kalıcılık testinde ise aynı değerler arasında kalmaya devam etmiştir. Kontrol ve deney gruplarının İngilizcenin Önemi alt boyutuna ait puanlarının düz bir çizgi üzerinde çakıştığı ve ön, son ve kalıcılık testlerinin tamamında yaklaşık 7 değerinde kaldığı görülmektedir. İYT Ölçeğinin alt boyutlarına ait puanlarda gözlemlenen bu durum, kontrol ve deney gruplarının söz konusu ölçeğin alt boyutlarındaki ön, son ve kalıcılık testlerine ait puanların süreç seyrinin oldukça benzer olduğu ancak son-test ve kalıcılık testi arasındaki puanların deney grubunda daha anlamlı bir yükselme olduğu görülmektedir. Bu durumda İYT Ölçeğinin İstek ve Kaygı alt boyutuna ait puanların kalıcılığının olduğu ve diğer alt boyutlarına ait puanların ise kalıcılığının olmadığını söylemek mümkündür.

Araştırmacı tarafından bu kapsamda yapılan literatür taramasında, İngilizce dersine yönelik tutumun kalıcılığıyla ilgili olarak doğrudan yapılan bir çalışma bulunamamıştır. Ancak zamanın bir fonksiyonu olarak tutumu inceleyen çalışmaların İngilizce dersine yönelik tutumun kalıcılığı kapsamında değerlendirilmesi mümkün görünmektedir. Bu kapsamda incelendiğinde, İngilizce dersine yönelik tutumun zamana bağlı olarak düşebildiği, yükselebildiği veya durağan kalabildiği çalışmalar literatürde bulunabilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada tespit edilen İYT Ölçeğinin İstek ve Kaygı alt boyutuna ait puanların kalıcılığının olması ve diğer alt boyutlarına ait puanların kalıcılığının olmaması bulgusunun literatürdeki birçok çalışmanın bulgusuyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin bir derse, özellikle de İngilizce dersi gibi bazı öğrencilerin zorlandıkları bir derse yönelik tutum düzeylerinin zaman içinde düştüğü gözlenebilmektedir. Nitekim Ellis (2008), öğrencilerin istemli ya da istemsiz şekilde zamanla yabancı dil öğrenimine yönelik olumsuz tutum geliştirebildiğini ifade etmektedir. Ayrıca Saracaloğlu, Varol ve Gencel (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının dönem başında yüksek dönem sonunda ise düşük olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bazı durumlarda tutum düzeylerinin zamana bağlı olarak düşebildiği söylenebilir.

Diğer yandan literatürde, tutum puanlarının zamanla yükseldiği yönünde tespit yapan çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin yapılan bir çalışmada (Buschenhofen, 1998; Parker ve Paradis, 1986), tutum ile eğitim kademelerindeki ilerleme arasında olumlu yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Birinci ve ikinci sınıflarda öğrenim gören üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada (Gömleksiz, 2010) ise, İngilizce dersine yönelik tutumun ikinci sınıflar lehinde olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bazı durumlarda tutum puanlarının zamana bağlı olarak yükselebildiği söylenebilir.

Son olarak literatürde, tutum puanlarının zaman içinde durağan kalabildiği yönünde tespit yapan çalışmaların da bulunduğu görülmektedir. Örneğin üniversite öğrencileriyle üç yıl süre içinde yapılan boylamsal bir çalışmada (Yang ve Lau, 2003), İngilizce dersine yönelik tutum ile zaman arasında bir ilişki tespit edilememiştir. Diğer

bir deyişle, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları bu üç yıllık zaman içinde durağan kalmıştır. Ayrıca literatürde matematik dersine yönelik tutum puanlarının kalıcılık testlerinde durağan kaldığına yönelik bir çalışma (Aydın, 2014), da bulunmaktadır. Dolayısıyla bazı durumlarda tutum puanlarının zaman içinde durağan kalabildiği söylenebilir.

Görüldüğü gibi yukarıda açıklanan birçok çalışmada tutum, sadece zamana bağlı olarak incelenmiştir. Bu durumun, süreçte öğrencilerin aldıkları başka dersler, yaşadıkları bazı deneyimler veya bireysel özelliklerindeki değişimler gibi birçok değişkenin etkilerinin dikkatlerden kaçması ihtimalini içinde taşıdığı söylenebilir. Bu ihtimal bir kenara bırakılarak yukarıdaki çalışmaların bulgularından hareket edilirse, İngilizce dersine yönelik tutumun zamana bağlı olarak bazen düşebildiği, bazen yükselebildiği ve bazen de durağan kalabildiği sonucu çıkarılabilir. Bu nedenle bu çalışmada İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının kalıcılığının olup olmasını, sadece zamana bağlı olarak bile açıklamak mümkün görünmektedir.

4.5.4. Uzaktan eğitime yönelik tutumun kalıcılığına yönelik bulgularla ilgili tartışma

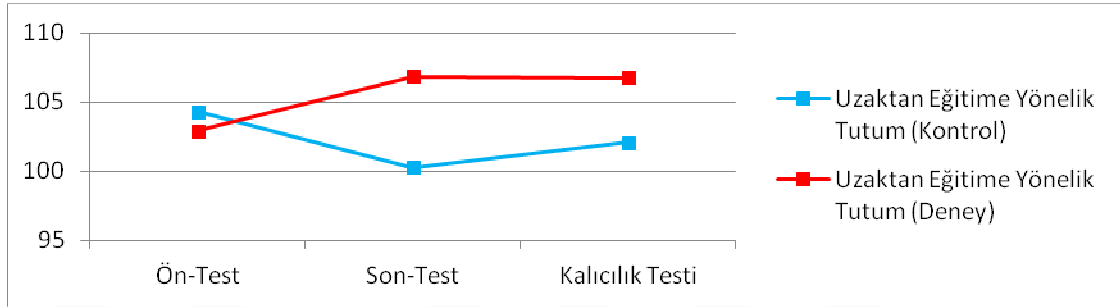
Daha önce ifade edildiği gibi, bu çalışmada UEYT'nin kalıcılığının olmadığı tespit edilmiştir. Ancak UEYT'nin kalıcılığıyla ilgili bu durumun daha iyi anlaşılabilmesi için veriler araştırmacı tarafından tablo ve grafik halinde görselleştirilmiştir. Tablo 4.9'da, UEYT Ölçeğinin alt boyutlarına ait ön-test, son-test ve kalıcılık testinin kontrol ve deney gruplarındaki minimum, maximum ve ortalama değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.9. Grupların UEYT Ölçeği ön-test, son-test ve kalıcılık testi puan ortalamaları

Grup	Ön-Test			Son-Test			Kalıcılık Testi		
	Min	Max	$\bar{X}$	Min	Max	$\bar{X}$	Min	Max	$\bar{X}$
Kontrol	41	158	104,30	45	121	83,69	39	167	87,87
Deney	45	157	102,90	43	155	92,28	44	157	91,24

Tablo 4.9'daki ortalama değerleri kullanılarak Grafik 4.4 hazırlanmıştır. Grafik 4.4'de bulunan çizgilerdeki üç duraktan birincisi UEYT Ölçeğine ait ön-test, ikincisi

son-test, üçüncüsü ise kalıcılık testi puan ortalamalarını göstermektedir. Dolayısıyla birinci durak ile ikinci durak arasındaki çizgi UEYT Ölçeği'ne ait GDO1, ikinci durakla üçüncü durak arasındaki çizgi ise UEYT Ölçeği'ne ait GDO2 değerlerine karşılık gelmektedir.



Grafik 4.4. UEYT Ölçeği ön-test, son-test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına göre grupların grafiği

Bu çalışmanın bulgularına göre UEYT Ölçeğine ait GDO1 puanlarında deney grubu lehinde fark tespit edilirken, GDO2 puanlarında ise herhangi bir fark tespit edilememiştir. Grafik 4.4, kontrol ve deney gruplarının UEYT Ölçeğine ait ön-test, son-test ve kalıcılık testi puanlarındaki süreç seyrini göstermektedir. Görüldüğü gibi, her iki grubun puanları da ön-testte yaklaşık 103 ile 104 arasında birbirine yakın sayılabilecek bir değerden başlamıştır. Ancak son-testte kontrol grubunun puanı yaklaşık 100 değerine kadar düşüp kalıcılık testinde tekrar 102 değerine kadar yükselirken deney grubunun puanı son-testte yaklaşık 107 değerine kadar yükselip kalıcılık testinde az bir düşmeyle 106 değerinde sonlanmıştır. UEYT Ölçeğine ait puanlarda gözlemlenen bu durum, söz konusu ölçeğe ait puanlardaki süreç seyrin birbirinden farklı geliştiği, ön-test ve son-test arasındaki puanların deney grubunda daha anlamlı bir yükselme olduğu görülmektedir. Bu durumda, UEYT Ölçeğine ait puanların kalıcılığının olmadığını söylemek mümkündür.

Araştırmacı tarafından bu kapsamda yapılan literatür taramasında, uzaktan eğitime yönelik tutumun kalıcılığıyla ilgili olarak doğrudan yapılan bir çalışma bulunamamıştır. Ancak uzaktan eğitime yönelik tutumdaki değişimlerin nedenlerini inceleyen çalışmaların uzaktan eğitime yönelik tutumun kalıcılığı kapsamındaki değerlendirmelere fikir vermesi mümkün görünmektedir. İlgili literatür bu kapsamda

incelendiğinde, bu çalışmada UEYT Ölçeğine ait puanların kalıcılığının olmamasını, aşağıda verilen çalışmaların bulgularıyla açıklamanın mümkün olduğu söylenebilir.

Nitekim uzaktan eğitim sistemiyle daha önce hiç karşılaşmamış bireyler için uzaktan eğitim sistemiyle ilk defa karşılaşmak ilgi çekici olabilmektedir. Ancak zaman içinde özellikle sistemle ilgili olarak ortaya çıkan bazı sorunların uzaktan eğitime yönelik tutumlarda değişimlere yol açması mümkün hale gelebilmektedir. Literatürde uzaktan eğitimle ilgili ifade edilen sorunların genellikle örgün eğitimle kıyaslama yoluyla şekillendiği ve bu sorunların daha çok etkileşim boyutunda odaklandığı söylenebilir. Örneğin uzaktan eğitimde etkileşim boyutuna odaklanan bir çalışmada (Kaysı ve Aydemir, 2017), genel olarak öğrenciler tarafından uzaktan eğitimin örgün eğitimle kıyaslandığı ve uzaktan eğitimde yer alan öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğretici, öğrenen-içerik ve öğrenen-ara yüz etkileşimlerinin tamamında sorunlar ifade edildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarıyla yapılan başka bir çalışmada (Ushida, 2005), uzaktan eğitimde yüz yüze iletişim yokluğunun kaygıya neden olduğu ifade edilmektedir. Hatta söz konusu çalışmadaki öğretmen adayları yüz yüze iletişimin yokluğunu önemli bir sorun olarak devamlı şekilde dile getirmiştir. Ayrıca benzer şekilde başka bir çalışmada (Boling, Hough, Krinsky, Saleem ve Stevens, 2012) uzaktan eğitimdeki derslerin genelde metin temelli olması ve öğretmen yönlendirmeli yürütülmesinin öğrencilerin birbiriyle etkileşimini ve daha yüksek seviye bilişsel beceriler ve yaratıcı düşünme geliştirmesini sınırladığına yönelik eleştirilerin öğrenciler tarafından yapıldığı da ifade edilmektedir.

Uzaktan eğitimle ilgili ifade edilen bu ve benzeri sorunların, sistemde belli bir süre yer alan bir öğrencinin bu süre sonunda uzaktan eğitime yönelik tutumunda gerilemelere yol açması normal görülebilir. Dolayısıyla bu çalışmada, UEYT Ölçeğine ait puanlarının kalıcılığının olmaması uzaktan eğitim sisteminden kaynaklanan, iletişim, teknoloji ve öğretim yöntem ve teknikleri gibi bazı sorunlara bağlı olarak açıklanabilir. Ancak bu çalışmada uzaktan eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar, bu çalışmanın değişkenleri arasına alınmadığı için bu sorunları spesifik olarak belirtmek mümkün görünmemektedir.

Sonuç olarak, araştırmanın ikinci alt problemine yönelik elde edilen bulguların genel olarak literatürle benzerlik göstermediği söylenebilir. Esasen kalıcılıkla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, genel olarak literatürde kalıcılığın sadece akademik başarı kapsamında anlaşıldığı görülmektedir. Dolayısıyla ilgili literatürde akademik başarının kalıcılığıyla ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Bu nedenle bu çalışmadaki başarının kalıcılığı, literatürdeki birçok çalışmanın bulguları ile ilişkilendirilmiştir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde, bu çalışmada başarının kalıcılığının olmaması bulgusunun literatürdeki çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermediği söylenebilir. Diğer yandan araştırmacı tarafından bu kapsamda yapılan literatür taramasında, ÖYÖHB, İngilizce dersine yönelik tutum ve uzaktan eğitime yönelik tutum değişkenlerinin kalıcılığıyla ilgili olarak doğrudan yapılmış bir çalışma bulunamamıştır. Bu nedenle bu değişkenlerin kalıcılıkla ilişkilendirilmesi zamana bağlı olarak yapılan veya söz konusu değişkenleri zaman içinde etkileme potansiyeline sahip başka değişkenlere odaklanan çalışmalarda elde edilen bulguların incelenmesi aracılığıyla yapılmıştır.

4.6. Cinsiyet Değişkeniyle İlgili Bulgular ve Tartışma

Daha önce belirtildiği gibi, yapılan ön analizlerde başarı testi ön-test puanlarında cinsiyet farkı tespit edilmiş ve bu nedenle GDO1 ve GDO2 puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi planlanmıştır. Bu nedenle GDO1 puanlarında cinsiyet farkını tespit etmek için sekiz ayrı bağımsız örneklem *t*-testi yapılmıştır. Bu testlerde cinsiyet, gruplama değişkeni olarak; GDO1 değerleri ise, test değişkenleri olarak analizlere dâhil edilmiştir. Tablo 4.10'da, GDO1 puanları için cinsiyet değişkenine göre yapılan *t*-testlerinin analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.10. GDO1 değerleri için cinsiyet değişkenine göre yapılan *t*-testlerinin analizleri

Başarı ve Ölçekler	Testi	Grup	N	$\bar{X}$	SS	OAF	DGA		<i>t</i>	<i>p</i>	η_p^2
							Alt	Üst			
ÖYÖHBÖ Alt Boyutları	BT	Kadın	106	16,66	12,05	0,24	-4,39	4,29	0,107	0,91	0,00
		Erkek	40	16,41	12,28						
	ÖY	Kadın	106	-5,10	10,73	-0,54	-5,85	4,39	-0,208	0,83	0,00
		Erkek	40	-4,55	15,27						
	Öİ	Kadın	106	-2,73	10,91	-1,07	-6,37	3,84	-0,415	0,68	0,00
		Erkek	40	-1,66	14,87						
	ÖKB	Kadın	106	-4,14	11,56	-2,50	-7,19	1,94	-1,045	0,30	0,00
		Erkek	40	-1,65	13,34						
İYTÖ Alt Boyutları	ÖYT	Kadın	106	0,82	11,54	-2,40	-7,01	2,42	-1,002	0,32	0,00
		Erkek	40	1,58	13,39						
	İK	Kadın	106	0,49	12,81	0,84	-2,81	4,60	0,421	0,67	0,00
		Erkek	40	-0,35	9,97						
	İÖ	Kadın	106	-2,67	11,34	-2,52	-7,39	2,53	-1,035	0,30	0,00
		Erkek	40	-7,46	12,64						
	UEYT	Kadın	106	-7,92	11,90	-0,45	-4,80	1,47	4,17	0,84	0,00
		Erkek	40	2,02	12,75						

Not: OAF: Ortalamalar Arasındaki Fark, DGA: Düzeltilmiş Güven Aralığı, BT: Başarı Testi, ÖYÖHBÖ: Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği, ÖY: Öz-Yönetim, Öİ: Öğrenme İsteği, ÖKB: Öz-Kontrol Becerileri, İYTÖ: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, ÖYT: Öğrenmeye Yönelik Tutum, İK: İstek ve Kaygı, İÖ: İngilizcenin Önemi, UEYT: Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum

* $p < 0,05$

Tablo 4.10 cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, başarı testi ve diğer ölçeklere ait GDO1 puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklar olmadığı ($p > 0,05$ ve $\eta_p^2 < 0,01$) görülmektedir. Bu durum, hem başarı testi hem de diğer ölçeklere ait GDO1 puanlarında kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark olmadığı anlamına gelmektedir.

Ayrıca GDO2 puanlarında cinsiyet farkını tespit etmek için de sekiz ayrı bağımsız örneklem *t*-testi yapılmıştır. Bu testlerde cinsiyet, gruplama değişkeni olarak; GDO2 değerleri ise, test değişkenleri olarak analizlere dâhil edilmiştir. Tablo 4.11’de, GDO2 puanları için cinsiyet değişkenine göre yapılan *t*-testlerinin analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.11. GDO2 değerleri için cinsiyet değişkenine göre yapılan *t*-testlerinin analizleri

Başarı Testi ve Ölçekler		Grup	N	$\bar{X}$	SS	OAF	DGA		<i>t</i>	<i>p</i>	η_p^2
ÖYÖHBÖ Alt Boyutları	BT	Kadın	106	5,23	11,89	-1,73	-6,12	2,82	-0,748	0,46	0,00
		Erkek	40	6,95	12,64						
	ÖY	Kadın	106	2,97	11,58	2,27	-2,52	6,96	0,950	0,35	0,00
		Erkek	40	0,70	13,35						
	Öİ	Kadın	106	3,67	12,20	4,10	-0,19	8,43	1,901	0,06	0,02
		Erkek	40	-0,42	11,39						
	ÖKB	Kadın	106	3,15	11,83	2,34	-2,24	7,22	1,011	0,32	0,00
		Erkek	40	0,81	12,74						
İYTÖ Alt Boyutları	ÖYT	Kadın	106	0,99	11,13	-1,56	-6,29	3,97	-0,621	0,53	0,00
		Erkek	40	2,55	14,40						
	İK	Kadın	106	-2,35	11,81	-1,67	-6,15	3,12	-0,716	0,47	0,00
		Erkek	40	-0,68	12,80						
	İÖ	Kadın	106	1,74	10,79	-0,29	-5,54	4,89	-0,112	0,91	0,00
		Erkek	40	2,03	15,00						
	UEY	Kadın	106	0,88	12,46	-1,72	-6,12	2,82	-0,748	0,45	0,00
		Erkek	40	1,34	11,13						

Not: OAF: Ortalamalar Arasındaki Fark, DGA: Düzeltilmiş Güven Aralığı, BT: Başarı Testi, ÖYÖHBÖ: Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği, ÖY: Öz-Yönetim, Öİ: Öğrenme İsteği, ÖKB: Öz-Kontrol Becerileri, İYTÖ: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, ÖYT: Öğrenmeye Yönelik Tutum, İK: İstek ve Kaygı, İÖ: İngilizcenin Önemi, UEYT: Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum

* $p < 0,05$

Tablo 4.11 cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, ÖYÖHBÖ Ölçeğinin Öğrenme İsteği alt boyutuna ait GDO2 puan ortalamalarının kadınlarda ($\bar{X}$ = 3,67, SS = 12,20) erkeklere ($\bar{X}$ = -0,42, SS = 11,39) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki fark (OAF = 4,10, DGA = -0,19/8,43) anlamlı olmamasına ($t_{(144)} = 1,901$, $p = 0,06$) rağmen bu farkın düşük seviyede ($\eta_p^2 = 0,02$) etki büyüklüğüne sahip olması dikkate değer bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Ancak sonuçta başarı testi ve ölçeklere ait GDO2 puan ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre herhangi anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Bulgular cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde, başarı testi ve diğer ölçeklere ait GDO1 ve GDO2 puanlarının hiçbirinde anlamlı herhangi bir fark bulunamadığı görülmektedir. Buna göre, deney gurubunda uygulanan Aşamalı ÖYÖ modelinin cinsiyet değişkenine göre herhangi bir fark yaratmadığı söylenebilir. GDO1 puanlarındaki durumun GDO2 puanlarında da değişmemesini, cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde, başarı testi ve tüm ölçeklere ait puanların kalıcılığının olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür.

Esasen literatürde, İngilizceye yönelik tutum (Coşkun, 2016; Çakıcı (2007; Memduhoğlu ve Kozikoğlu, 2015; Saracaloğlu ve Varol, 2007 ve Şentürk, 2015) ve uzaktan eğitime yönelik tutum (Barış, 2015) puanlarında cinsiyet değişkenine göre herhangi bir fark tespit edemeyen çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların bulguları, bu çalışmadaki bulguya destek niteliğinde değerlendirilebilir. Ancak söz konusu çalışmalardaki örneklemelerin nitelikleri ve ölçme araçlarının çeşitliliği destek değerlendirmesini zayıflatabilir. Nitekim Çakıcı'nın (2007) çalışması 12 farklı bölümün birinci sınıflarında öğrenim gören üniversite öğrencileriyle, Coşkun'un (2016) çalışması hazırlık sınıflarında öğrenim gören üniversite öğrencileriyle, Memduhoğlu ve Kozikoğlu'nun (2015) çalışması birinci ve ikinci sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarıyla, Saracaloğlu ve Varol'un (2007) çalışması ise hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yapılmıştır. Ayrıca, söz konusu çalışmaların tamamında kullanılan ölçme araçlarının birbirinden farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen tutum ölçekleri olduğu görülmektedir. Diğer yandan, Barış'ın (2015) Kışla (2005) tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği aracılığıyla topladığı verilerle yapılan çalışmada, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarında cinsiyete göre fark bulunamamıştır. Bu nedenle söz konusu çalışmalardaki bulguları, bu çalışmanın bulgusunu güçlü şekilde desteklediği şeklinde yorumlamanın zor olduğu söylenebilir.

Diğer yandan, bu çalışmanın cinsiyet değişkeni ile ilgili bulgusu literatürdeki bir çok çalışmanın bulgusuyla çeliştiği görülmektedir. Ancak söz konusu bu çalışmalarda da örneklemelerin nitelikleri ve ölçme araçlarının çeşitliliği dikkat çekmekte ve ölçeklerin boyutlandırılmalarında farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Nitekim İngilizceye yönelik tutum puanlarını cinsiyet değişkenine göre inceleyen oldukça çok sayıdaki çalışmada (Abu-Snoubat, 2017; Eshghinejad, 2016; Ghazvini ve Khajepour, 2011; Gömleksiz, 2010; Hashwani, 2008; Kahraman, 2019; Karahan, 2007; Saracaloğlu, 1995; Yavuz, 2016; Yıldiran, 2016) kadınlar lehinde anlamlı farklar tespit edilmiştir.

Ancak söz konusu çalışmalardaki örneklemelerin çok büyük bir çeşitliliğe sahip olduğu görülmektedir. Örneğin söz konusu çalışmalardaki örneklemeler, ortaokul

seviyesinde sekizinci sınıflar (Hashwani, 2008; Karahan, 2007), lise seviyesinde tüm sınıflar (Ghazvini ve Khajehpour, 2011), üniversite seviyesinde ise farklı bölümlerden olmak üzere birinci sınıflar (Eshghinejad, 2016; Yıldiran, 2016), birinci ve ikinci sınıflar (Gömleksiz, 2010), birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar (Abu-Snoubar, 2017; Saracaloğlu, 1995), Eğitim Fakültesinden ise birinci sınıflar (Yavuz, 2016) şeklinde çok çeşitli sınıf seviyelerinde öğrenim görenlerden oluşmaktadır. Ayrıca İngilizceye yönelik tutumla ilgili veriler bazı çalışmalarda (Abu-Snoubar, 2017; Ghazvini ve Khajehpour, 2011; Hashwani, 2008) Gardner (1985) tarafından geliştirilen İngilizceye Yönelik Tutum ve Motivasyon Ölçeği ile toplanırken bazı çalışmalarda (Eshghinejad, 2016; Gömleksiz, 2010; Karahan, 2007) çalışmaları yapan araştırmacılar tarafından hazırlanan tutum anketleri ile toplanmıştır. İngilizceye Yönelik tutumla ilgili veriler diğer bazı çalışmalarda (Saracaloğlu, 1995; Yavuz, 2016; Yıldiran, 2016) ise farklı araştırmacılar tarafından tutum değişkenini ölçmek için geliştirilen ölçeklerle toplanmıştır.

Birçok çalışmada (Ghazvini ve Khajehpour, 2011; Gömleksiz, 2010; Yavuz, 2016) İngilizceye yönelik tutum puanlarının tüm alt boyutlarında kadınlar lehinde anlamlı bir fark tespit edilirken bir çalışmada (Kahraman, 2019) sadece Kullanışlılık alt boyutunda kadın öğretmen adayları lehinde, bazı çalışmalarda (Eshghinejad, 2016; Gökyer ve Bakcak, 2014) ise bazı alt boyutlarda erkekler lehinde farklar tespit edilmiştir. Esasen Eshghinejad'ın (2016) çalışmasında da İngilizceye yönelik tutum toplam puanlarında kadınlar lehinde bir fark tespit edilmiş ancak kadınların sadece duyuşsal ve bilişsel, erkeklerin ise davranışsal tutum puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Gökyer ve Bakcak'ın (2014) birinci sınıflarda öğrenim gören üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında ise Gömleksiz (2003) tarafından geliştirilen İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeğinin sadece Kullanışlılık alt boyutunda erkekler lehinde bir fark tespit edilmiştir. Dolayısıyla kadınların toplam tutum puanlarının yüksek olduğu bazı durumlarda erkeklerin davranışsal tutum ve Kullanışlılık gibi tutuma ait bir alt boyutta kadınlardan daha yüksek bir puana sahip olabildikleri anlaşılmaktadır. Genç ve Kaya'nın (2011) her sınıf seviyesinden öğretmen adayının katılımıyla yaptığı çalışmada ise veriler, Güven (2007) tarafından geliştirilen İngilizce Dersi Tutum Ölçeği ile toplanmış ve tutum puanlarının erkekler lehinde

anlamlı farklar gösterdiği tespit edilmiştir. Bakaç ve Özen (2018) tarafından yapılan çalışmada ise ÖYÖHB puanlarında erkekler lehinde anlamlı bir fark bulunduğu ancak bu farkın ÖYÖHB ölçeğinin sadece Öz-Yönetim alt boyutunda olduğu görülmektedir.



V. BÖLÜM

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından ve araştırma sürecindeki deneyimlerden hareketle, aşağıdaki sonuçlar ve öneriler oluşturulmuştur. Sonuçlar bölümünde, çalışmada elde edilen bulgular özetlenmiştir. Öneriler bölümünde ise, çalışmada elde edilen bulgular ve çalışma sürecinde yaşanan deneyimlerden hareketle çeşitli öneriler yapılmıştır.

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde, araştırmanın problemlerine yönelik yapılan analizlerden elde edilen bulgulardan hareketle, bu çalışmanın sonuçları özetlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, araştırmanın birinci alt problemine yönelik sonuçlar ve araştırmanın ikinci alt problemine yönelik sonuçlar olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. Ayrıca, grup ve cinsiyet değişkenlerine göre bulunan farklar yanında bulunamayan farklara da yer verilmiştir.

5.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi, “Kontrol ve deney grubundaki öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, ders başarısı, İngilizce dersine yönelik tutum ve uzaktan eğitime yönelik tutum ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmanın birinci alt problemine yönelik yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, Aşamalı Öz-Yönetimli

Öğrenme Modeline (AÖYÖM)ait eğitim programının uygulandığı deney grubu ile bu programın uygulanmadığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının başarı testi, Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk (ÖYÖHB) ölçeğinin alt boyutları ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum (İYT) Ölçeğinin İstek ve Kaygı alt boyutuna ait ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür. Ancak, AÖYÖM’ye ait eğitim programının uygulandığı deney grubu ile bu programın uygulanmadığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının İYT Ölçeğinin Öğrenmeye Yönelik Tutum ve İngilizcenin Önemi alt boyutları ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum (UEYT) Ölçeğine ait ön-test ve son-test puanları arasında deney grubu lehinde anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Ayrıca, başarı testi ve ölçeklere ait puanların hiçbirinde cinsiyet farkı bulunamamıştır.

5.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Kontrol ve deney grubundaki öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, ders başarısı, İngilizce dersine yönelik tutum ve uzaktan eğitime yönelik tutum son-test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, AÖYÖM’ye ait eğitim programının uygulandığı deney grubu ile bu programın uygulanmadığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının İYT Ölçeğinin alt boyutları ve UEYT ölçeğine ait son-test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür. Ancak, AÖYÖM’ye ait eğitim programının uygulandığı deney grubu ile bu programın uygulanmadığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının başarı testi ve ÖYÖHB ölçeğinin alt boyutlarına ait son-test ve kalıcılık testi puanları arasında kontrol grubu lehinde anlamlı farklar olduğu görülmüştür.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, çalışmadaki bulgulardan ve çalışma sürecindeki bazı deneyimlerden hareketle, çeşitli öneriler yapılmıştır. Öneriler, eğitim ortamlarına

yönelik ve gelecekteki araştırmalara yönelik olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. Eğitim ortamlarına yönelik öneriler, çalışmadaki bulgulardan hareketle; gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler ise, hem çalışmadaki bulgular hem de bu çalışma kapsamında yaşanan bazı deneyimlerden hareketle oluşturulmuştur. Eğitim ortamlarına ve gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler bölümlerinin her birinde, öncelikle önerilerin gerekçeleri detaylı bir şekilde temellendirilmiş olup daha sonra bu gerekçeler kapsamında oluşturulan öz niteliğindeki öneriler maddeler halinde sıralanmıştır.

5.2.1. Eğitim ortamlarına yönelik öneriler

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik bulgular, ÖYÖ eğitimi verilen öğretmen adaylarının bu eğitim verilmeyen öğretmen adaylarına göre, İYT Ölçeğinin Öğrenmeye Yönelik Tutum ve İngilizcenin Önemi alt boyutları ile UEYT Ölçeğine ait ön-test ve son-test arasındaki puan farklarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, uzaktan eğitim yoluyla yürütülen İngilizce dersi kapsamında ÖYÖ eğitimi vermenin İngilizceye ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarda olumlu bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik bulgular, ÖYÖ eğitimi verilen öğretmen adayları ile bu eğitim verilmeyen öğretmen adaylarının ÖYÖHB Ölçeğine ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkların anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu durum, bu çalışmanın uygulama sürecinde, ilgili literatürde ÖYÖ eğitim süreçlerinde dikkat edilmesi gerekli olduğu ifade edilen bazı hususlara yeterince önem verilmediği ve bu hususlarda bazı eksiklikler yaşandığı ihtimalini akla getirmektedir. Bu noktada akla ilk gelen ihtimalin öğretmen sezgilerinin yanlış kullanımı hususunda olduğu söylenebilir. Bu ihtimal, AÖYÖM’de belirtilen uyumsuzluk durumlarında öğretmen sezgileri ile bu uyumsuzluk durumunun tespit edilmesi ve uygun öğretmen rolüne dönülmesi gerektiği şeklindeki görevin öğretici tarafından tam olarak yerine getirilmediği yönünde bir ihtimal olarak ifade edilebilir. Nitekim ilgili literatürde, öğretmen rolü ve öğrencinin ÖYÖ seviyesi arasındaki uyumsuzluk nedeniyle öğrencilerin ÖYÖ eğitimine yönelik muhtemel bir direnç geliştirebilecekleri tehlikesi

olduğu şeklinde uyarılar bulunmaktadır. Bu çalışmada, sözü edilen bu muhtemel tehlikenin gerçekleşmiş olduğunu ileri sürmek mümkün görünmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik bulgular, ÖYÖ eğitimi verilmeyen öğretmen adaylarının bu eğitim verilen öğretmen adaylarına göre, başarı testine ait son-test ve kalıcılık testi arasındaki puan farklarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, ÖYÖ eğitimi alan öğretmen adaylarına başarı kıstaslarının açıklanması konusunda bazı eksiklikler bulunduğu ihtimalini akla getirmektedir. Ayrıca araştırmanın ikinci alt problemine yönelik bulgular, ilginç bir şekilde, ÖYÖ eğitimi verilmeyen öğretmen adaylarının bu eğitim verilen öğretmen adaylarına göre, ÖYÖHB Ölçeğine ait son-test ve kalıcılık testi arasındaki puan farklarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Esasen bu durumun son-testlerdeki puan farklarından kaynaklandığı, tek başına kalıcılık testinde herhangi bir grup farklılığı olmadığı bilinmektedir. Her iki grup da sürece birbirine yakın seviyelerde başlayıp bu süreci yine birbirine yakın seviyelerde tamamlamasına rağmen son-testi takiben, kontrol grubundakilerin deney grubundakilerden daha iyi bir performans göstermiş olması, ÖYÖ eğitiminin uygulamasından kaynaklı bazı sorunlar olduğu ihtimalini akla getirmektedir. Bu nedenle, literatürde ÖYÖ eğitim süreçlerinde dikkat edilmesi gerekli olduğu ifade edilen bu kapsamdaki hususların toplu şekilde tekrar vurgulanması gerektiği söylenebilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgularla ilgili olarak yukarıda yapılan açıklamalardan hareketle, eğitim ortamlarına yönelik aşağıdaki öneriler oluşturulmuştur:

1. Uzaktan eğitim yoluyla verilen İngilizce derslerinde öğrencilere ÖYÖ eğitimi verilerek onların İngilizceye ve uzaktan eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir. Öğrencilerin İngilizce dersi kapsamında ÖYÖ becerilerinin gelişim göstermesi onların İngilizce öğrenmedeki sorumluluğu üstlenmelerine ve bunun sonucunda doğal olarak İngilizceye daha çok yaklaşımlarına yol açabilir. Benzer şekilde, öğrencilerin uzaktan eğitim ortamında ÖYÖ becerilerinin gelişim göstermesi de onların uzaktan eğitim ortamlarında öğrenme faaliyetlerine girmek için sorumluluk

almalarına ve böylece uzaktan eğitim ortamlarına daha çok yaklaşımlarına yol açabilir. Bu nedenle, İngilizce dersi öğretim programlarına ÖYÖ ile ilgili hedefler eklenmesi ve ders kitaplarının buna göre hazırlanmasına ek olarak uzaktan eğitim ortamlarında yapılan İngilizce veya bir başka dersin de bu kapsamda değerlendirilmesi tavsiye edilebilir.

2. ÖYÖ eğitim süreçlerinde öğretmenler, pedagojik süreçler yerine psikolojik süreçleri daha fazla vurgulamalı ve öğrenciyi tüm nitelikleriyle bir birey olarak ön plana çıkarmalıdır. Nitekim ÖYÖ'nün temelini oluşturan kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenme kararının öğrencinin psikolojik süreçlerinde şekillendiğini söylemek mümkündür. Bu durum, ÖYÖ sürecinin öğrencinin tamamen içsel olarak aldığı bir kararla başladığı yönünde yorumlanabilir. Bu nedenle, ÖYÖ eğitim süreçlerinde görev alacak öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerde, ÖYÖ'nün psikolojik temelleri özellikle vurgulanmalıdır.
3. ÖYÖ eğitim süreçlerinde öğretmenler, kontrol eden davranışlardan kaçınmalı ve özerkliği destekleyen davranışları benimsemelidir. Nitekim ÖYÖ'nün öğrenme süreçlerinde öğrencilerin özerk davranmasını gerektirdiği bilinmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin bireysel seçim özerkliğine saygı gösterilmelidir. Seçme konusunda öğrencinin sahip olduğu bu özerkliğin amaç, kaynak, öğrenme stratejileri ve değerlendirme gibi çeşitli alanları kapsadığı bilinmelidir. Bu kapsamda, ÖYÖ eğitim süreçlerinde görev alacak öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerde, öğrencinin seçme konusundaki özerkliğinin ÖYÖ'nün odak noktası olduğu vurgulanmalıdır.
4. ÖYÖ eğitiminin özellikle son aşamasında, öğrenciler kendilerini seçme konusunda tam bir özerkliğe sahip olarak hissetmelidir. Öğretmenler bu konuda gerekli özeni göstermelidir. Nitekim bilindiği gibi, AÖYÖM'ye ait ÖYÖ eğitim sürecinin son aşamasında öğretmenden, öğrencileri kendi öğrenmelerinin sorumluluğuyla yetkilendirmesi ve bu yönde sevk etmesi istenmektedir. Ancak öğrencilerin öğretmenin yaptığı bu yetkilendirme ve sevk etme işlemlerini öğretmen yönlendirmesi olarak yorumlaması mümkün görünmektedir. Dolayısıyla öğretmenler, bu işlemleri çok dikkatli bir şekilde

yerine getirmeli ve öğrencilerin bu işlemleri öğretmen yönlendirmesi olarak algılamaması için gerekli önlemleri almalıdır.

5. ÖYÖ eğitim süreçlerinde öğretmenler, öğrencilerin bireysel özelliklerine dikkat etmelidir. Nitekim öğretmenler, bireysel özellikleri birbirinden farklı olan öğrencilerin ÖYÖ gelişimlerinin de birbirinden farklı olduğunu ve her öğrenciye özel bir şekilde yaklaşması gerektiğinin farkında olmalıdır.
6. Öğretmenler, ÖYÖ eğitim sürecinin öğrencilere sadece öğrenen özerkliği ve öğrenen kontrolü vermek yoluyla onların doğrudan ÖYÖ becerilerine sahip bireylere dönüştürüldüğü mekanik bir süreç olmadığını bilmelidir. Esasen bu durum, yeterli beceri ve öz-güvene sahip olmayan veya geleneksel eğitimi tercih eden öğrencilerde tam tersi yönde istenmeyen bir etkiye bile neden olabilmektedir. Nitekim duyuşsal veya bilişsel hazırbulunuşluklara sahip olmadıkları alanlarda bireylere sorumluluklar yüklemek, onlarda bir yetersizlik algısına yol açabilmektedir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilere doğrudan öğrenen özerkliği ve öğrenen kontrolü vermek yerine kademeli olarak onları ÖYÖ için gerekli olan ilgi, istek, tutum, motivasyon ve öğrenme stratejileri gibi çeşitli duyuşsal ve bilişsel alanlarda hazır hale getirmek için çalışmalar yapmalıdır.
7. ÖYÖ eğitimi veren öğretmenler, süreç içinde öğretmen ve öğrenci rolleri arasında ortaya çıkma ihtimali olan uyumsuzlukları, sezgileri aracılığıyla hemen tespit etmeli ve uygun öğretmen rolüne zaman kaybetmeden dönüş yapmalıdır. ÖYÖ eğitim süreçlerinde görev alacak öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerde, öğretmen sezgilerinin kullanımı konusu vurgulanmalıdır.
8. ÖYÖ eğitimi veren öğretmenler, süreç boyunca duyarlı davranmaya devam etmelidir. Nitekim AÖYÖM’de ÖYÖ’nün gelişim süreci doğrusal değil sarmal bir niteliğe sahip olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla AÖYÖM’de öğretmen sezgilerine verilen görev, sürecin başından sonuna kadar devam etmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sezgileri aracılığıyla sürece müdahale etme görevlerinin süreç boyunca devam ettiğini unutmaması önemlidir.
9. Literatürde yetişkin öğrenmesiyle, dolayısıyla androgoji ile ilişkilendirilen ÖYÖ projelerinde, öğrencilerin yaşadıkları olumsuz deneyimler sonrasında

onların daha pedagojik yaklaşımlara ihtiyaç duyar hale geldikleri yönündeki tehlikeye işaret eden uyarı hatırdan tutulmalıdır. AÖYÖM’de bu durum, öğretmen rolleri ile öğrencilerin bulundukları ÖYÖ aşaması arasındaki uyumsuzluklara bağlı olarak açıklanmaktadır. Söz konusu bu uyarı, bu uyumsuzluklara dikkat edilmemesi durumunda, ÖYÖ açısından öğrencilerin durumunun başlangıç seviyesinden de daha geriye gidebileceği anlamına gelmektedir. ÖYÖ eğitim süreçlerinde görev alacak öğreticilere verilen hizmet içi eğitimlerde, bu tehlike özellikle vurgulanmalıdır.

10. Resmî eğitim kurumlarında ÖYÖ eğitimi veren öğreticiler, bir dersteki öğrenme sorumluluğunu öğrencilere devrederken onları dersle ilgili kurumun belirlediği başarı kıstasları konusunda yeterli seviyede bilgilendirmelidir. Bu bilgilendirmeyle birlikte öğretici, öğrencilerin kendi merak duygularını kurumun hedefleri kapsamında geliştirebilmeleri için onlara yardımcı olmaya çalışmalıdır. Ancak burada yapılması istenen davranış, öğrencileri bilişsel olarak kurumun hedefleri kapsamında çalışmaya zorlamak şeklinde değil duyuşsal olarak kurumun hedefleri kapsamında onların ilgi ve merak alanları geliştirmelerine yardımcı olmak şeklinde anlaşılmalıdır. Sonuçta ÖYÖ’de öğrencinin tam bir seçme özerkliğine sahip olduğu unutulmamalıdır. Çünkü ÖYÖ’nün kuramsal olarak öğrencilerin seçme özerkliğini merkeze aldığı ve dolayısıyla onları özellikle kendi seçimleriyle belirledikleri kapsam içinde bulunan çalışmalara yönelmeye teşvik ettiği bilinmektedir. Ancak herhangi bir öğrencinin belirlediği kapsam, genellikle kurumun hedeflerini temele alan kapsamla örtüşmeyebilmektedir. Bu durum, öğrencilerin ÖYÖ özelliklerini kazanmalarına rağmen başarısız oldukları şeklinde eksik veya yanlış bir değerlendirmeye yol açabilmekte ve kurumun ÖYÖ’ye yönelik olumsuz bir bakışı açısı geliştirmesine neden olabilmektedir. Öz-yönetimli bir öğrenciye yardım sunabilecek önemli bir konumda olan öğretici, kurum tarafından belirlenen kapsam ile öğrencinin ilgi ve merakları tarafından belirlenen kapsamı öğrencilerin duyuşsal özelliklerini etkileyerek mümkün olduğunca birbirine yaklaştırabilmelidir.

5.2.2. Gelecekteki araştırmalara yönelik neriler

Bu çalışmada elde edilen bulgulara ek olarak süreçte gözlenen bazı hususlardan da hareketle, gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik öneriler oluşturulmuş ve maddeler halinde listelenmiştir. Her maddede öncelikle öneriye temel olan bulgu ya da gözlem açıklanmış daha sonra bu açıklamalarla ilişkilendirilerek öneri ifade edilmiştir. Aşağıda açıklamalarıyla birlikte yapılan öneriler yer almaktadır:

1. Bilindiği gibi bu çalışmada, Y eğitimi vermenin İngilizceye ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarda olumlu bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilecek bir bulgu elde edilmiştir. Bu bulgunun çok önemli bir bulgu olduğu ancak her yönüyle bu çalışmanın kapsamıyla sınırlı olarak değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Gelecekte, uzaktan eğitim yoluyla yürütülen İngilizce dersi kapsamında Y eğitimi vermeyi amaçlayan çalışmalarda, bu çalışmada elde edilen Y eğitimi vermenin İngilizceye ve uzaktan eğitime yönelik olumlu etkiye sahip olduğu ynindeki bulguyu test edilebilir. Bu test, İngilizce dersi kapsamında olduğu gibi başka herhangi bir ders kapsamında da yapılabilir.
2. Bu çalışmanın uygulama süreci, ğretmen adaylarının üniversitede öğrenime başladığı yılın birinci dönemi içinde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın liseden yeni mezun olmuş ve bu nedenle henüz tam bir psikolojik yetişkinliğe ulaşmadığı ileri sürülebilecek olan ğretmen adayları ile, hem de bir dönemlik kısa bir sürede yapılmış olmasının bir eksiklik olduğu söylenebilir. Nitekim ilgili literatürde, Y eğitiminin geleneksel anlayışa sahip öğrencilerin yaşam felsefelerini değiştirmek gibi uzun zaman alabilen zor bir süreç olduğuna yönelik tespitler bulunmaktadır. Bu durumda bu çalışmadaki uygulama süresinin kısa olduğu çıkarımı yapmak mümkün görünmektedir. Gelecekte, niversite öğrencilerine Y eğitimi vermeyi odak noktasına alan çalışmalar, boylamsal olarak birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf seviyelerini ve hatta mezuniyet sonrasını kapsayacak şekilde düzenlenebilir. Nitekim literatürde, Y eğitiminin uzun zaman alabilen zor bir süreç olduğu uyarısı yapılmaktadır. Gelecekteki

araştırmalarda, süre hakkındaki bu uyarının dikkate alınmasının önemli olduğu söylenebilir.

3. Bilindiği gibi bu çalışmada veriler, nicel ölçme araçları ile toplanmış olup nicel ölçme araçlarının sayısal olarak net bilgiler elde etmeye imkân tanıdığı söylenebilir. Bununla birlikte, sadece nicel ölçme araçlarının kullanılması, özellikle ÖYÖ'nün duyuşsal özelliklerinin önemli olması nedeniyle, bu kapsamdaki bazı bulguların net bir şekilde açıklanmasını imkânsız hale getirmekte ve bu bulguların açıklamalarını ihtimaller çerçevesinin ötesine geçmesine izin vermemektedir. Ayrıca, süreç içinde öğrencilerin derse devamları, öğreticinin uygulamaları ve sürecin yürümesiyle ilgili birçok verinin, nicel ölçme araçlarıyla sağlıklı bir şekilde toplanamadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmada bu konuları ilgilendiren bulgular da sadece ihtimaller çerçevesinde açıklanabilmektedir. İhtimaller çerçevesinde yapılan açıklamalar ise varsayımlardan ileri geçememektedir. Bu durum, bu çalışmada elde edilen bazı bulguların açıklanmasında bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Gelecekte, ÖYÖ eğitimi vermeyi odak noktasına alan çalışmalarda, nicel ölçme araçları yanında, katılımcılarla görüşme yapmak gibi nitel ölçme araçları da kullanılabilir. Nitekim nicel ölçme araçları, sayısal bilgiler vermesi açısından önemli olmakla birlikte, ÖYÖ'de oldukça önemli görülen duyuşsal özellikler kapsamında elde edilen bulguların nedensel açıklamalarını yapabilmek ve nicel ölçme araçlarıyla toplanamayan verileri toplayabilmek için nitel ölçme araçlarına da ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.
4. Bu çalışmada ÖYÖ eğitim süreci, araştırmacı tarafından belli kriterlere göre seçilen bir öğretim elemanı tarafından yürütülmüş olup bu öğretim elemanına ÖYÖ eğitim süreci ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Dolayısıyla, bu öğretim elemanının ÖYÖ sürecinin gereklerine bağlı kaldığı varsayılmaktadır. Ancak bu varsayımın gözlem veya öğrenci değerlendirmesi gibi bazı yöntemlerle test edilmesi yoluna gidilmemiştir. Dolayısıyla, bu çalışmanın uygulama sürecinde öğretim elemanının davranışları konusunda net yorumlar yapmak mümkün görünmemektedir. Bu durum, bu çalışmada bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Gelecekte,

ÖYÖ eğitimi vermeyi odak noktasına alan deneysel çalışmalarda, ÖYÖ eğitimi vermesi için belirlenen öğreticilere ÖYÖ eğitimleri vermenin yanında süreç içindeki ÖYÖ uygulamaları da gözlemsel olarak takip edilebilir. Öğreticiye ÖYÖ eğitimi vermenin onun sınıfta gerçekten ÖYÖ uygulamaları yapmasını garanti altına almadığı bilinmelidir. Bu nedenle gelecekte ÖYÖ eğitimi vermeyi amaçlayan çalışmalarda, öğreticinin sınıftaki ÖYÖ uygulamaları hakkında gözlem veya öğrenci değerlendirmesi gibi bazı yöntemlerle veri toplanmalıdır.

5. İlgili literatürde, ÖYÖ'ye değer verdiğini ve sınıfta ÖYÖ uygulamaları yaptığını ifade eden birçok öğreticinin bile, ÖYÖ uygulamaları adı altında, öğretmen yönlendirmeli uygulamalar yaptığı yönünde gözlemsel veriler olduğu ifade edilmektedir. Bu durum gelecekteki çalışmalarda test edilebilir. Bu nedenle gelecekte, öğrencilerin ÖYÖHB seviyelerine odaklanan çalışmalarda, öğrencilerin ÖYÖHB seviyeleri ve öğretmenlerin ÖYÖ uygulamaları ile ilgili veriler, hem öz-değerlendirme hem de gözlem, öğretmen veya öğrenci görüşleri gibi başka yöntemlerle toplanarak bu iki farklı veri setleri arasındaki ilişkiler incelenebilir. Bu tür bir çalışmanın ÖYÖ konusunda öğrenci veya öğretmen algılarıyla gerçek durum arasındaki ilişkiyi göstermesi açısından önemli olduğu söylenebilir.
6. Bu çalışmada İngilizce dersine ve ÖYÖ eğitimine ait programlar, uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören öğrenci gruplarına uygulanmıştır. Ancak, hem literatürdeki bulgular hem de bu çalışmadaki plansız gözlemler, uzaktan eğitimde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sanal sınıf derslerine devamları konusunda sorunlar olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretici, verilen programı uygulamasına rağmen öğrencilerin tamamına ulaştıramamış olabilir. Bilindiği gibi bu çalışmanın bulguları, kontrol ve deney gruplarında derse kayıt yaptıran öğretmen adaylarının tamamından toplanan verilerden hareketle elde edilmiştir. Bu durumda bu çalışmada elde edilen bulguların, uygulanan programların tamamını sağlıklı şekilde takip ettiği şüpheli olan öğretmen adaylarından toplanan verilere dayalı olduğu söylenebilir. Bu durum, bu çalışmada bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Gelecekte, uzaktan eğitim yoluyla verilen bir ders

kapsamında ÖYÖ eğitimi vermeyi amaçlayan çalışmalarda, uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin birlikte düzenlendiği harmanlanmış eğitim tercih edilebilir ve yüz yüze eğitim saatleri, özellikle ÖYÖ eğitim programının uygulamasına ayrılabilir. Nitekim uzaktan eğitimde önemli iletişim problemleri olduğu ve bu durumun duyuşsal özellikleri çok önemli olan ÖYÖ eğitiminde, bu duyuşsal özelliklerle ilgili hedeflere ulaşmakta önemli problemler yarattığı söylenebilir.

7. Diğer yandan bütün öğretmen adaylarının derse devam şartını yerine getirdikleri kabul edilse bile, uzaktan eğitimin kendi niteliğinden kaynaklanan başka bir problemin varlığından da söz edilebilir. Nitekim ilgili literatürde, yüz yüze eğitimle karşılaştırıldığında, uzaktan eğitimde iletişim konusunda daha çok problemler yaşandığı ifade edilmektedir. Dolayısıyla iletişimde problemler yaşanan böyle bir ortamın ÖYÖ eğitim programındaki özellikle duyuşsal hedeflere ulaşmak için uygun olmadığı söylenebilir. Bu durum, uzaktan eğitim yoluyla verilen derslere odaklanan çalışmalarda dikkat edilmesi gereken bir husus olarak değerlendirilebilir. Gelecekte, uzaktan eğitim yoluyla verilen derslere odaklanmayı amaçlayan deneysel çalışmalarda, uzaktan eğitimde bir sınıftaki tüm öğrenciler yerine sanal sınıf dersine devamın her türlü koşulunu yerine getiren öğrenciler belirlenerek sadece bu öğrenciler örnekleme dâhil edilebilir. Nitekim uzaktan eğitimde yer alan öğrencilerin sanal sınıf derslerine devamları konusunda problemler olduğu bilinmektedir. Derse devam koşulunu yerine getiren ve getirmeyen öğrencilerden toplanan verilerin bir arada analizlere dâhil edilmesi, yanlış bulgular elde edilmesine yol açabilir.

Sonuç olarak, evrensel bilgi birikiminde ve teknolojideki son derece hızlı gelişmelerin etkileriyle, öz-yönetimli öğrenme becerisinin 21. yüzyıl insanının sahip olması gereken en önemli özelliklerden biri haline geldiğini söylemek mümkündür. Nitekim UNESCO ve Avrupa Birliği gibi küresel çapta eğitimde söz sahibi olan uluslararası kuruluşların önem verdiği (Akbaş ve Özdemir, 2002; Volles, 2016) yaşam boyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme gibi kavramlarla öz-yönetimli öğrenme arasında sıkı bir ilişki olduğu (Boud, 2000; Boyer, Edmondson, Artis ve Fleming, 2014;

Featherstone, 2014; Sze-yeng ve Hussain, 2010) bilinmektedir. Gelişen teknolojinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk seviyeleri yüksek olan bireylerin bireysel öğrenmelerine yönelik çeşitli imkânlar tanıdığı da ayrıca bilinmektedir. Bu durumda, çağımızda öğrencilere öz-yönetimli öğrenme eğitimi vermenin, tüm eğitim kurumlarının en önemli hedefleri arasında sayılması gerektiği söylenebilir.

Literatürde, Grow (1991) tarafından geliştirilen Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modelinin, eğitimsel öz-yönetimli öğrenme modelleri arasında en iyi bilinen (Merriam, 2001) ve en çok kullanılan (Kegan, 1995; Knowles, Elwood ve Swanson, 2014; Rovai, 2002; 2003; Weimer, 2002) model olduğu ifade edilmektedir. Bu modele yönelik eleştiriler (Tennant, 1992) olsa da bu eleştirilerin tatmin edici şekilde cevaplandırıldığı (Grow, 1994) ve bu modelin literatürdeki sayısız çalışmada halen yer almaya devam ettiği söylenebilir. Bu nedenle, bu çalışmada uzaktan eğitim yoluyla verilen İngilizce derslerinde Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modelinin kullanılmasının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, ders başarısı, İngilizce dersine yönelik tutum ve uzaktan eğitime yönelik tutum değişkenlerine etkilerinin incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Farklı değişkenler üzerine yoğunlaşsa da bu çalışmanın odak noktasında öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk değişkeninin yer aldığı söylenebilir. Nitekim bu çalışmada, Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modelinin öncelikle öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk seviyelerini yükseltmesi ve bu seviye yükselmesine bağlı olarak diğer değişkenler üzerinde bir değişimin olması beklenmektedir.

Ancak bu beklentiye rağmen bu çalışmada, uzaktan eğitim yoluyla verilen İngilizce derslerinde Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modelinin kullanılmasının, öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk seviyelerini istatistiksel olarak anlamlı bir seviyede yükseltmediği görülmüştür. Bu durum, özel olarak öz-yönetimli öğrenme eğitimi vermek için geliştirilen Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modelinin bu amaca hizmet etmediği anlamına gelebilecek bir görüntüyü ortaya koymaktadır. Çeşitli sınırlılıklarıyla birlikte uzaktan eğitim ortamında yapılan bu çalışmada ortaya çıkan bu görüntünün, esasen yüz yüze eğitim ortamları için geliştirilen ve uygulama süreci hakkında çeşitli uyarılar içeren Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme

Modelinin genel olarak öz-yönetimli öğrenme eğitimlerinde başarısız olduğu yönünde yorumlamak için yeterli olmadığı söylenebilir. Bu çalışmada, tespit edilen başarısızlığın çok çeşitli faktörlere bağlı olarak açıklanabileceğine yönelik açıklamalar tartışma bölümünde detaylı şekilde verilmiştir. Dolayısıyla, tartışma bölümünde belirtilen önlemler alındığı takdirde bu olumsuz faktörlerin telâfi edilebilmesi ve başarılı sonuçlar alınabilmesi kuvvetle muhtemeldir. Bu çalışmada bu faktörler, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme uygulamaları, uygulamanın süresi, öğrencilerin bireysel özellikleri ve uzaktan eğitimin niteliği gibi temel bazı başlıklar altında toplanmış ve çözüm önerileriyle birlikte tartışılmıştır.

Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modelini kullanarak eğitim ortamlarında öz-yönetimli öğrenme eğitimi uygulaması yapan bu oldukça kapsamlı çalışmanın sonuçları özet bir cümle içinde şu şekilde ifade edilebilir: Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modelinin öz-yönetimli öğrenme eğitimlerindeki başarısında çok çeşitli faktörler etkili olmasına rağmen, ileri sürülen tüm faktörlerin merkezî etkileşim noktası öğreticide odaklanmaktadır. Bu özet ifadeye göre, her ne kadar uygulama süresi, öğrencilerin bireysel özellikleri ve uzaktan eğitimin nitelikleri gibi faktörlerden kaynaklanan sorunlar da oldukça önemli olsa da, eğitim ortamları açısından öğretmenlerin bazı önlemler alarak bu sorunların üstesinden gelebilmeleri mümkündür. Bunun için öğretmenin öz-yönetimli öğrenmenin önemine inanması ve sınıf içi uygulamalarında bazı köklü değişiklikler yapması gerekmektedir. Öğretmen her şeyden önce öz-yönetimli öğrenmeye değer vermeye duyuşsal olarak hazır olmalıdır. Duygu ve düşüncelerinde öğretmenin kendisini, başka birini veya bir kurumu otorite olarak gördüğü bir durumda, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin zarar göreceği bilinmelidir. Öğretmenin yapması gereken en önemli faaliyetin öğrencilerin konu alanıyla ilgili meraklarını tetiklemek ve onların tetiklenen bu merakları doğrultusunda öğrenmeler yapmasına izin vermek veya teşvik etmek olduğu söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında özetlenen literatür, merakın ve buna bağlı olarak öz-yönetimli öğrenmenin öğrenmedeki önemini belli bir dereceye kadar ortaya koymuş olabilir. Nitekim birçok çalışmada merakın, öz-yönetimli öğrenen bireylerin ayrılmaz bir özelliği olarak sunulduğu bilinmektedir. Bu çalışmalar, ihtiyaçların merakları

tetiklediği ve bireyin de bu merakları çerçevesinde girdiği öz-yönetimli öğrenme faaliyetlerinden başarılı sonuçlar alabildiği konusunda belli bir oranda ikna edici bir fikir verebilmektedir. Ancak buna rağmen literatür, kaynağını çok güçlü bir ihtiyaçtan alan merakın gerçek hayattaki önemi ve sınırlılıkları aşabilen gücü hakkında geniş çerçeveli bir anlayış getirme konusunda yetersiz kalabilmektedir. Daha açık bir ifadeyle, öğrenme ortamlarında merakın ve öz-yönetimli öğrenmenin, literatürde anlatılanların da ötesinde bir güce sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu gücün niteliğinin daha iyi anlaşılması amacıyla, 1980’li yıllarda yaşanmış gerçek bir olaydan sinemaya uyarlanan “Lorenzo’nun Yağı” adlı filmdeki babanın, ölümcül ancak tedavisi olmayan bir hastalığa yakalanan oğlunu yaşatabilmek için öz-yönetimli öğrenme kapsamında yorumlanabilecek ve başarılı sonuca ulaştıran öğrenme faaliyetleri iyi bir örnek olarak sunulabilir. Sunulan bu örnek, insanın çok güçlü bir içsel motivasyona sahip olduğu herhangi bir konu alanında öğrenme faaliyetlerine giriştiği zaman, elde edebileceği başarılı sonuçların seviyesi hakkında gerçek anlamda ikna edici bir fikir verebilir.

Gerçek hayatta aynı şekilde yaşanmış olan bu olayda görülen durum, eğitim ortamlarında merakın ve öz-yönetimli öğrenmenin önemi açısından yorumlanacak olursa, öğretmenlerin dersi veya dersin bir konusunu öğrencilerin merak alanı haline getirmeye çalışması, daha önceden sahip oldukları merak alanlarına değer vermesi ve merakları peşinde ilerlemelerine imkân tanınması yönündeki tavsiyenin önemi daha iyi anlaşılabilir. Bu kapsamda, öz-yönetimli öğrenme uygulamalarına geçiş yapmayı planlayan öğretmenlerin kendi uygulamalarında yapmaları gereken en önemli değişikliğin geleneksel öğretmen yönlendirmeli yaklaşımlardan uzaklaşarak öğrencinin öz-yönetimine değer veren bir yaklaşımı benimsemesi olduğu söylenebilir. Bu değişiklik, öğrenmenin her aşamasındaki sorumluluğun tamamen öğrenciye devredilmesi gerektiğinin kabul edilmesi şeklinde açıklanabilir. Öğrencinin öğrenme sürecinde bu sorumluluğu yerine getirirken kendi başına bireysel olarak alacağı özerk kararlarla her türlü yardımı alma seçeneğinin de bulunduğu hatırlanmalıdır. Öğretmen öz-yönetimli öğrenme uygulamalarını sınıf ortamına taşıdığına ve öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmelerine değer verdiğini onlara hissettirdiğinde, öğrenme faaliyetlerinin okulun zaman ve mekân sınırlarının dışına taşınması mümkün olabilir. Ancak,

derslerinde öz-yönetimli öğrenme uygulamalarını kullandığını ileri süren öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları gözlemlendiğinde, öz-yönetim adı altında yürüttükleri birçok uygulamanın aslında öğretmen yönlendirmeli uygulamalar olduğunun tespit edildiği yönündeki uyarılar akılda tutulmalıdır. Bu konudaki doğru uygulamaların bilinmesi ve yanlış uygulamalar konusunda da dikkatli olunması gerektiği söylenebilir.

Hiç kuşkusuz basit herhangi bir aracın bile amacına hizmet edebilmesi için, kullanıcısının o aracı doğru şekilde kullanmayı öğrenmesi gerekmektedir. Hatta kişi, sahip olduğu biraz daha karmaşık bir aracı kullanabilmek için uygulamalı özel eğitimlere de ihtiyaç duyabilmektedir. Aşamalı Öz-yönetimli Öğrenme Modelinin öz-yönetimli öğrenen bireyler yetiştirme amacına hizmet eden bir araç olduğu ve bu aracın kullanıcısının en genel ifadeyle eğitim ortamındaki öğreticiler olduğu kabul edilecek olursa, öğreticilerin bu aracın doğru kullanımını detaylı şekilde öğrenmeleri gerektiği söylenebilir. Bu çalışmanın, Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modelinin gerçek hayattaki bir uygulamasını göstermek, uygulamadaki başarısızlığa neden olan sorunları belirginleştirmek, karşılaşılan sorunlara yönelik alınabilecek önlemleri sunmak ve öz-yönetimli öğrenme alanındaki literatürü detaylı şekilde açıklamak yoluyla ilgili literatüre katkı verebilmiş olması umut edilmektedir. Nihayet bu çalışma, öğrenme-öğretme ortamlarında öz-yönetimli öğrenmeye önem verilmesine ve literatürde bu alana ilişkin değişik bakış açılarının geliştirilmesine katkı verebildiği oranda dikkate değer bir iş yapmış sayılabilir.

KAYNAKÇA

- Abraham, R. G. (1985). Field independence-dependence and the teaching of grammar. *TESOL Quarterly*, 19(4), 689-702.
- Abu-Snoubat, T. (2017). An avaluation of EFL students' attitudes toward English language learning in terms of several variables. *International Journal of English Language Teaching*, 5(6), 18-34.
- Açıkgöz, Ü. K. (1992). *İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma ve Uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Ahmed, S. (2015). Attitudes towards English Language learning among EFL learners at UMSKAL. *Journal of Education and Practice*, 6(18), 6-16.
- Aiken, L. R. (1979). Attitudes toward mathematics and science in Iranian middle schools. *School Science and Mathematics*, 79(3), 229-234.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126.
- Akgündüz, D. ve Akınoğlu, O. (2016). The effect of blended learning and social media-supported learning on the students' attitude and self-directed learning skills in science education. *The Turkish Journal of Educational Technology*, 15(2), 106-115.
- Akyıldız, S. T. (2015). *Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının İngilizce öğretiminde öğrencilerin akademik başarısına, kalıcılığa, yansıtıcı düşünme ve üstbiliş becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Akyol, Z., Garrison, D. R. ve Özden, M. Y. (2009). Online and blended communities of inquiry: Exploring the developmental and perceptual differences. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(6), 65-83.
- Al- Noursi, O. (2013). Attitude towards learning English: The case of the UAE technological high school. *Educational Research*, 4(1), 21-30.
- Alexander, P. A., Murphy, P. K., Woods, B. S., Duhon, K. E. ve Parker, D. (1997). College instruction and concomitant changes in students' knowledge, interest and strategy use: A study of domain learning. *Contemporary Education Psychology*, 22, 125-146.
- Alkaff, A. A. (2013). Student's attitudes and perceptions towards learning English. *Arab World English Journal*, 4(2), 106-121.
- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N. ve Mabry, E. (2002). Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: A meta analysis. *American Journal of Distance Education*, 16(2), 83-97.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Menlo Park CA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Alptekin, C. (2005, September 23). Dual language instruction: Multiculturalism through lingua franca. Istanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Anastasi, A. (1976). *Psychological Testing (4. Baskı)*. Oxford: Macmillan.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R. ve Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conference environment. *Journal of Asynchronous Learning*, 5(2), 1-17.
- Andrade, M. S. (2014). Higher education access and success through distance English language learning. *Athens Journal of Education*, 1(3), 211-221.

- Arbaugh, J. B. (2008). Does the community of inquiry framework predict outcomes in online MBA courses? *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2), 1-21.
- Arendt, A., Trego, A. ve Allred, J. (2016). Students reach beyond expectations with cafeteria style grading. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 8, 2-17.
- Arkonaç, S. A. (2008). *Understanding People in Social Psychology*. Ankara: Nobel.
- Ascough, R. (2002). Designing for online distance education: Putting pedagogy before technology. *Teaching Theology and Religion*, 5(1), 17-29.
- Aslan, S. (2017). The effect of learning by teaching on pre-service science teachers' attitudes towards Chemistry. *Journal of Turkish Science Education*, 4(3), 1-15.
- Aspin, D. N. ve Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: Concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Learning Education*, 19(1), 2-19.
- Aşkın, İ. (2015). *Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ataman, O. (2017). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve tutumları ile hazırlık sınıfı başarı puanları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning: An Introduction to School Learning*. New York: Grune & Stratton.

- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen ve Teknoloji dersine yönelik kendi kendine öğrenme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 53-61.
- Aydın, G. N. (2014). *Gerçekçi matematik eğitiminin ilkokul 3. sınıf öğrencilerine kesirlerin öğretiminde başarıya kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Azevedo, R. ve Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 523-535.
- Azevedo, R., Cromley, J. G. ve Seibert, D. (2004). Does adaptive scaffolding facilitate students' ability to regulate their learning with hypermedia? *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 344-370.
- Azevedo, R., Cromley, J. G., Winters, F. I., Moos, D. C. ve Greene, J. A. (2006). Using computers as meta cognitive tools to foster students' self-regulated learning. *Tech. Inst. Cognition and Learning*, 3, 97-104.
- Badia, A., Garcia, C. ve Meneses, J. (2017). Approaches to teaching online: Exploring factors influencing teachers in a fully online university. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1193-1207.
- Bakaç, E. ve Özen, R. (2018). Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ile teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlikleri arasındaki ilişki. *Education Sciences (NWSAES)*, 13(2), 90-105.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 13(3), 195-199.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: the Exercise of Control*. New York: Freeman.

- Barış, M. F. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46.
- Barr, R. B. ve Tagg, J. (1995). From teaching to learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27, 12-26.
- Baş, G. (2009). İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin erişisi, derse karşı tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 184, 240-256.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2010). Effects of multiple intelligences supported project-based learning on students' achievement levels and attitudes towards English. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(3), 365-385.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2013). Öğrenme stillerine dayalı öğretimin akademik başarı, kalıcılık ve İngilizce dersine yönelik tutumlara etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 133-158.
- Ba-Udhan, H. S. (2010). *Impact of students' attitudes on their achievement in English: A study in The Yemeni context*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hyderabad: English and Foreign Languages University.
- Beach, P. (2017). Self-directed online learning: A theoretical model for understanding elementary teachers' online learning experiences. *Teaching and Teacher Education*, 61, 60-72.
- Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education*, 27(2), 139-153.
- Bergman, J. ve Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society For Technology in Education.
- Bharathi, P. (2014). Self-directed learning and learner autonomy in English language teacher education: Emerging trends. *International Journal for Teachers of English*, 4(1), 1-8.

- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 1(2), 24-40.
- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogoy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 56-71.
- Bloom, B. S. (1995). *Human Characteristics and School Learning*. D. A. Özçelik (Çev) İstanbul: M.E.B. Yayınları 174.
- Bodur, G. Y. ve Arıkan, A. (2017). Why can't we learn English?: Students' opinions at Akdeniz University. *Gaziantep University Journal of Educational Sciences*, 1(1), 1-7.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Bohner, G. ve Wanke, M. (2002). *Attitudes and Attitude Change*. New York: Taylor & Fancis Inc.
- Boles, B. (2014). *The Art of Self-Directed Learning*. Amerika: Tells Peak Press.
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: A multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13, 327-347.
- Boling, E. C., Hough, M., Krinsky, H., Saleem, H. ve Stevens, M. (2012). Cutting the distance in distance education: Perspectives on what promotes positive, online learning experiences. *Internet and Higher Education*, 15, 118-126.
- Bolliger, D. U. ve Martin, F. (2018). Instructor and student perceptions of online student engagement strategies. *Distance Education*, 39(4), 568-583.

- Bolliger, D. U., Supanakorn, S. ve Boggs, C. (2010). Impact of podcasting on student motivation in the online learning environment. *Computers and Education*, 55(2), 714-722.
- Bonk, C. J. ve Lee, M. M. (2017). Motivations, achievements and challenges of self-directed informal learners in open educational environments and moocs. *Journal of Learning for Development*, 4(1), 36-57.
- Bontempi, E. (2003). Motivation and distance learning: What we know far. Integration. *Higgs South African Journal of Higher Education*, 16(2).
- Boom, G., Paas, F. ve Merrienboer, J. J. (2007). Effects of elicited reflections combined with tutor or peer feedback on self-regulated learning and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 17, 532-548.
- Bordonaro, K. (2018). Self-directed second language learning in libraries. *International Journal of Self-Directed Learning*, 15(2), 1-17.
- Botero, G. G. ve Questier, F. (2016). What students think and what they actually do in a mobile assisted language learning context: new insights for self-directed language learning in higher education. L. B. S. Papadima-Sophocleous ve S. Thouuesny içinde, *CALL communities and culture - short papers from EUROCALL* (s. 150-154). Research-puishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eorocall2016.553>.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Boyer, S. L., Edmondson, D. R., Artis, A. B. ve Fleming, D. (2014). Self-directed learning: A tool for lifelong learning. *Journal of Marketing Education*, 36(1), 20-32.
- Breen, M. J. (1979). Teacher interest and student attitude toward for areas of elementary school curriculum. *Education*, 100(1), 63-66.

- Brockett, R. (1983). The relationship between life satisfaction and self-directedness among older adults. *Lifelong Learning Research Conference Proceedings*, 4, 23-30.
- Brockett, R. G. ve Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice*. London, England: Routledge.
- Brookfield, S. D. (1988). Conceptual, methodological and practical ambiguities in self-directed learning. H. B. Long içinde, *Self-Directed Learning: Application and Theory* (s. 1-10). Athens, Georgia: Georgia Üniversitesi.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Brown, T. A. (2015). Confirmatory factor analysis for applied research (2. Baskı). New York: Guilford.
- Brubacher, M. R. ve Silinda, F. T. (2019). Enjoyment and not competence predicts academic persistence for distance education students. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(3), 165-179.
- Bulik, R. J. ve Honor, J. (2000). Self-directed learning in a digital age: Where next to browse is informed by reflection. H. B. Long ve Associates içinde, *Practice and Theory in Self-Directed Learning* (s. 265-276). Schaumburg, IL: Motorola University Press.
- Buschenhofen, P. (1998). English language attitudes of final-year high school and first-year university students in Papua New Guinea. *Asian Journal of English Language Teaching*, 8, 93-116.
- Butler, D. L. ve Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Caffarella, R. S. (1993). Self-directed learning. S. Merriam içinde, *An Update on Adult Learning Theory* (s. 25-35). San Francisco CA: Jossey-Bass.

- Campbell, D. T. ve Stanley, J. C. (1963). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Chicago: Rand McNally.
- Candy, P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Candy, P. C. (2004). Linking Thinking - Self-Directed Learning in a Digital Age. Canberra, Australia. Ekim 21, 2019 tarihinde http://www.dest.gov.au/sectors/training_skills/publications_resources/summaries_brochures/linking_adresinden alınmıştır.
- Canipe, J. B. ve Brockett, R. G. (2003). New perspectives on self-directed learning. *American Association for Adult and Continuing Education*, 14(4), 4.
- Caroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., et al. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, 797-817.
- Carpenter, J. (2011). *Self-direction in the online and face-to-face classroom: A new look at Grow's staged self-directed learning model*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Illionis: Umi Dissertation Publishing.
- Carr, A., Balasubramanian, K., Atieno, R. ve Onyango, J. (2018). Lifelong learning to empowerment: Beyond formal education. *Distance Education*, 1, 69-86.
- Ceheren, M. (1983). Helping learners achieve greater self-direction. *New Directions for Continuing Education*, 19, 23-38.
- Chamorro-Premuzic, T. ve Furnham, A. (2006). Intellectual competence and the intelligent personality: A third way in differential psychology. *Review of General Psychology*, 10(3), 251-267.
- Cho, M., Kim, Y. ve Choi, D. (2017). The effect of self-regulated learning on college students' perceptions of community of inquiry and affective outcomes in online learning. *The Internet and Higher Education*, 34, 10-17.

- Chou, P. N. (2012). The relationship between engineering students' self-directed learning abilities and online learning performances: A pilot study. *Contemporary Issues in Education Research*, 5(1), 33-38.
- Clark, R. C. ve Mayer, R. E. (2008). *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guideliness for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. San Fransisco, CA: Pfeiffer/John Wiley and Sons.
- Cleary, P., Platten, P. ve Nelson, A. (2008). Effectiveness of the self-regulation empowerment program with urban high school students. *Journal of Advanced Academics*, 20, 70-107.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Anlaysia for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Corno, L. (1994). Student volition and education: Outcomes, influences and practices. D. H. Schunk ve B. J. Zimmerman içinde, *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (s. 229-251). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Coşkun, G. (2016). *Üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerinde kod değiştirmeye ilişkin inançları ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Craik, G. L. (1840). *Pursuit of Knowledge Under Difficulties: Its Pleasures and Rewards*. New York: Harper and Brothers.
- Çakıcı, D. (2007). Üniversite öğrencilerinin ortak zorunlu dersler kapsamındaki İngilizceye yönelik tutumları. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 21-35.
- Çakır, R. ve Solak, E. (2015). Attitude of Turkish EFL learners towards e-learning through Tam Model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 596-601.

- Çakıroğlu, Ü. ve Öztürk, M. (2016). Ayrıntılama kuramı çerçevesindeki çevrimiçi ders tasarımının akademik başarı ve kalıcılık üzerindeki etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 369-382.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim Kongresinde sunulan bildiri* (s. 1-9). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Çelik, H. C. ve Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının kümeleme analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 571-586.
- Çengel, M. (2014). *Uzaktan eğitimde öğrenci başarı ve memnuniyetini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Sakarya Üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dabbagh, N. ve Kitsantas, A. (2005). Using Web-based pedagogical tools as scaffolds for self-regulated learning. *Instructional Science*, 33, 513-540.
- Dabbagh, N. ve Kitsantas, A. (2009). Exploring how experienced online instructors use integrative learning technologies to support self-regulated learning. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(2), 154-168.
- Dabbagh, N. ve Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media and self-regulated learning. *Internet and Higher Education*, 15, 3-8.
- Dağal, A. B. ve Bayındır, D. (2016). The investigation of the relationship between the level of meacognitive awareness, self-directed learning readiness and academic achievement of preschool teacher candidates. *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2533-2540.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). What is the self in self-directed learning? G. A. Straka içinde, *Conceptions of Self-Directed Learning: Theoretical and Conceptual Considerations* (s. 75-92). New York, NY: Waxman.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. New York: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., Nezlek, J. ve Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10.
- Dehbozorgi, E. (2012). Effects of attitude towards language learning and risk-taking on EFL students' proficiency. *International Journal of English Linguistics*, 2(2), 41-48.
- DeVaus, D. (1991). *Surveys in Social Research* (6. Baskı). Sydney: Roudledge.
- Diplomasi.net*. (2018). Şubat 18, 2018 tarihinde [https:// www.diplomasi.net/ kategori/ uluslararasi-orgutler/](https://www.diplomasi.net/kategori/uluslararasi-orgutler/) adresinden alınmıştır.
- Doğru, E. ve Eren, A. (2016). Hayal etkinliklerinin İngilizce derslerindeki durumsal ilgi ve başarı üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 78-97.
- Draves, W. (2002). How internet is changing how we learn. *Seventh Annual Teaching on the Community Colleges Online Conference*.
- Du, F. (2012). Using study plans to develop self-directed learning skills: Implications from a pilot project. *College Student Journal*, 46(1), 223-232.
- Dyck, S. (1986). Self-directed learning for the RN in a baccalaureate program. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 17(6), 194-197.
- Eagly, A. E. ve Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Orlando: Harcourt Brace.

- Eastmond, D. V. (1998). Adult learners and internet-based distance education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 78, 33-41.
- Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annu. Rev. Psychol.*, 53, 109-132.
- Education First English Proficiency Index*. (2019). Mayıs 27, 2020 tarihinde www.ef.com.tr/epi/downloads adresinden alınmıştır.
- Ellinger, A. D. (2004). The concept of self-directed learning and its implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 158-177.
- Ellis, R. (2008). *The study of Second Language Acquisition (2. Baskı)*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., Steed, A. F. ve Applebee, A. C. (2006). Teacher conceptions of blended learning, blended teaching and associations with approaches to design. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22(3), 312-335.
- Elyıldırım, S. ve Ashton, S. (2006). Creating positive attitudes towards English as a foreign language. *English Teaching Forum*, 4, 2-11.
- Eom, S. B., Wen, H. J. ve Ashill, N. (2006). The determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education: An empirical investigation. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 4(2), 215-235.
- Erdem, D. (2007). İngilizce dersine yönelik bir tutum geliştirme çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 45-54.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretme) (4. Baskı)*. Ankara: Arkadaş.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2017). Kendi kendine öğrenmeye ilişkin yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. *International Academic Research Congress* (s. 521-531). ResearchGate.

- Ersoy, N. Ş. (2015). Uzaktan İngilizce dersinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(3), 95-106.
- Eshghinejad, S. (2016). EFL students' attitudes toward learning English language: The case study of Kashan University students. *Cogent Education*, 3(1), 1-13.
- European Commission. (2006). Mayıs 21, 2018 tarihinde [https:// ec.europa.eu/ education/policy/school/competences_en](https://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_en) adresinden alınmıştır.
- Featherstone, S. (2014). *Learning to Learn*. London: Bloomsbury Publishing.
- Feldman, R. S. (1997). *Essentials of Understanding Psychology*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Felix, U. (2001). A multivariate analysis of students' experience of web based learning. *Australian Journal of Educational Technology*, 17(1), 21-36.
- Ferguson, R. S. (2009). An effect size primer: A guide for clinician and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532-538.
- Fidan, M. (2016). Uzaktan eğitim öğrencilerinin eğitime yönelik tutumları ve epistemolojik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 536-550.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics (5. Baskı)*. London: Sage Publications Ltd.
- Field, L. (1989). An investigation into the structure, validity and reliability of Guglielmino's self-directed learning readiness scale. *Adult Education Quarterly*, 39(3), 125-139.
- Field, L. (1991). Guglielmino's self-directed learning readiness scale: Should it continue to be used? *Adult Education Quarterly*, 41(2), 100-103.
- Firat, A. (2009). *A study on young learners' attitudes towards learning English*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Firat, M., Sakar, N. ve Yurdakul, I. K. (2016). Web interface design principles for adults' self-directed learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(4), 31-45.
- Fisher, M. J. ve King, J. (2010). The self-directed learning readiness scale for nursing education revisited: A confirmatory factor analysis. *Nurse Education Today*, 30, 44-48.
- Fisher, M. J., King, J. ve Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21, 516-525.
- Fisher, R., Simmons, R. ve Thompson, R. (2015). Introduction to lifelong learning sector. J. Avis, R. Fisher ve R. Thompson içinde, *Teaching in Lifelong Learning: A Guide to Theory and Practice* (s. 1-17). Berkshire / England: Open University Press.
- Francom, M. G. (2010). Teach me how to learn: Principles for fostering students' self-directed learning skills. *International Journal of Self-Directed Learning*, 7(1), 29-44.
- Francom, M. G. (2011). *Promoting learner self-direction with task-centered learning activities in a general education Biology course*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Athens: University of Georgia.
- Fretz, J. (1993). Book reviews/recensions: Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice, Philip C. Candy. (1991), San Fransisco: Jossey-Bass Publishers. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 7(1), 93-96.
- Gagne, F. ve Pere, F. S. (2000). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement? *Intelligence*, 71-100.
- Galbraith, M. W. (2003). Mentoring toward self-directedness. *American Association for Adult and Continuing Education*, 14(4), 9-11.

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Garrison, D. R. (1987). Self-directed and distance learning: Facilitating self-directed learning beyond the institutional setting. *International Journal of Lifelong Learning Education*, 309-318.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Quarterly*, 48(1), 18-33.
- Garrison, D. R. ve Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148.
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M. ve Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, 13, 31-36.
- Garrison, D., Anderson, T. ve Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Gazi, Z. A. (2009). Implementing constructivist approach into online course designs in distance education institute at Eastern Mediterranean University. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(2), 68-81.
- Genç, G. ve Kaya, A. (2011). Sınıf öğretmenleri adaylarının yabancı dil derslerine yönelik tutumları ile yabancı dil akademik başarıları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 19-30.
- Geng, S., Law, K. M. ve Niu, B. (2019). Investigating self-directed learning and technology readiness in blending learning environment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(17), 2-22.

- Ghazvini, S. D. ve Khajehpour, M. (2011). Attitudes and motivation in learning English as second language in high schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1209-1213.
- Ghisasvand, M. Y. (2010). Relationship between learning strategies and academic achievement; based on information processing approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1033-1036.
- Gilbert, J., Morton, S. ve Rowley, J. (2007). E-learning: The student experience. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 693-700.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.
- Göçmez, L. (2014). *Distance foreign language learners' learning beliefs and readiness for autonomous learning*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gökdemir, C. V. (2013). *Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz*. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/viewFile/230/225> adresinden alınmıştır
- Göksun, D. O., Filiz, O. ve Kurt, A. A. (2018). Student teachers' perceptions on educational technologies' past, present and future. *Turkish Online Journal of Distance Education - TOJDE*, 19(1), 136-146.
- Gökyer, N. ve Bakcak, S. (2014). Üniversitelerde İngilizce dersi hakkında öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 90-125.
- Gömlüksiz, M. N. (2010). An evaluation of students' attitudes toward English language learning in terms of several variable. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 913-918.

- Gömlüksiz, M. N. ve Yetkiner, A. (2012). İngilizce öğretiminde zihin haritası kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, kalıcılık ile ingilizceye ilişkin görüş ve tutumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 129-160.
- Griffin, V. (1978). Self-directed adult learners and learning. *Learning*, 2(1), 6-8.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. J. E. Grusec ve L. K. (eds) içinde, *Parenting and Children's Internalization of Values* (s. 135-161). New York: John Wiley and Sons Inc.
- Grover, K. (2015). Online social networks and the self-directed learning experience during a health crisis. *International Journal of Self-Directed Learning*, 12(1), 1-15.
- Grover, K. S., Miller, M. T. ve Porter, S. A. (2017). Mature adult learners, self-directed learning practices and quality of life. *International Journal of Self-Directed Learning*, 14(2), 1-12.
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 125-149.
- Grow, G. O. (1994). In defense of the staged self-directed learning model. *Adult Education Quarterly*, 44(2), 109-114.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S. ve Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 711-735.
- Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Georgia.
- Güney, S. (2013). *Behavioral Sciences*. Ankara: Nobel.

- Gürbüz, F. (2014). Students' views on distance learning in Turkey: An example of Anadolu University open education faculty. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(2), 239-250.
- Güven, Z. Z. (2007). *Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerisi erişileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Hadwin, A. F., Oshige, M., Gres, C. L. ve Winne, P. H. (2010). Innovative ways for using study to orchestrate and research social aspects of self-regulated learning. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 794-805.
- Hanewicz, C., Platt, A. ve Arendt, A. (2017). Creating a learner-centered teaching environment using student choice in assignments. *Distance Education*, 38(3), 273-287.
- Hansen, J. ve Stansfield, C. (1981). The relationship of field dependent-independent cognitive styles to foreign language achievement. *Language Learning A Journal of Research in Language Studies*, 31(2), 349-367.
- Hao, Y. (2016). Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classroom. *Computers in Human Behavior*, 59, 82-92.
- Hao, Y. ve Lee, K. S. (2016). Teaching in flipped classrooms: Exploring pre-service teachers' concerns. *Computers in Human Behavior*, 57, 250-260.
- Harrison, R. (1978). How to design and conduct self-directed learning experiences. *Group and Organization Studies*, 3(2), 149-167.
- Hase, S. ve Kenyon, C. (2001). 11 25, 2019 tarihinde Stewart Hase: <http://www.psy.gla.ac.uk/steve/pr/Heutagogy.html> adresinden alınmıştır.
- Hashemian, M. ve Heidari, A. (2013). The relationship between L2 learners' motivation/attitude and success in L2 writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 476-489.

- Hashwani, M. S. (2008). Students' attitudes, motivation and anxiety towards English language learning. *Journal of Reseach and Reflections in Education*, 2(2), 121-144.
- Hassanbeigi, A., Askari, J., Nakhjavani, M., Shirkhoda, S., Barzegar, K., Mozayyan, M. R., et al. (2011). The realtionship between study skills and academic performance of university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1416-1424.
- Haworth, R. (2016). Personal learning environments: A solution for self-directed learners. *Tech Trends*, 60, 359-364.
- Henter, R. (2014). Affective factors involved in learning a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 373-378.
- Herod, L. ve Kop, R. (2017). It's not just about support: Self-directed learning in an online self-help group. *Internationa Journal of Self-Directed Learning* , 14(2), 13-26.
- Hersey, P. ve Blanchard, K. (1988). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources (5. Baskı)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Heuer, B. P. ve King, K. P. (2004). Leading the band: The role of the instructor in online learning for educators. *The Journal of Interactive Online Learning*, 3(1), 1-11.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1, 69-82.
- Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. T. Husen ve T. N. Postlethwaite içinde, *The International Encyclopedia of Education (2. Baskı)* (s. 1-11). Oxford: Pergamon Press.
- Hiemstra, R. (2003). More than three decades of self-directed learning: From whence have we come. *American Association for Adult and Continuing Education*, 14(4), 5-8.

- Hiemstra, R. (2006). Is the internet changing self-directed learning? Rural users provide some answers. *International Journal of Self-Directed Learning*, 3(2), 45-60.
- Hiemstra, R. ve Brockett, R. G. (2012). Reframing the meaning of self-directed learning: An updated model. *Adult Education Research Conference* (s. 154-161). New York: Kansan University Libraries New Prairie Press.
- Hızal, A. (1983). *Uzaktan Eğitim Süreçleri ve Yazılı Gereçler: Eğitim Teknolojisi Açısından Yaklaşım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Hogg, M. ve Vaughan, G. (2005). *Social Psychology*. London: Prentice-Hall.
- Holley, D. ve Oliver, M. (2010). Student engagement and blended learning: Portraits of risk. *Computer and Education*, 54(3), 693-700.
- Holmberg, B. (2008). *The Evolution, Principles and Practices of Distance Education. Volume 11*. Oldenburg: Bibliotheks-und Information system der Universitat Oldenburg.
- Horzum, M. B., Albayrak, E. ve Ayvaz, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde uzaktan eğitime yönelik inançları. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 56-72.
- Houle, C. O. (1961). *The Inquiring Mind*. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Houle, C. O. (1980). *Continuing Learning in the Professions*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Howland, J. L. ve Moore, J. L. (2002). Student perceptions as distance learners in internet-based courses. *Distance Education*, 23(2), 183-195.
- Hsu, Y.-C. ve Shiue, Y.-M. (2005). The effect of self-directed learning readiness on achievement comparing face-to-face and two-way distance learning instruction. *International Journal of Instructional Media*, 32(2), 143-156.

- İnan, B. (2013). The relationship between self-regulated learning strategies and academic achievement in a Turkish EFL setting. *Educational Research and Reviews*, 8(17), 1544-1550.
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum Algı İletişim*. Ankara: V Yayınları.
- İslam, A. ve Ferdowsi, S. (2014). Meeting the needs of distance learners of M. Ed. Program: Bangladesh Open University Perspective. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(2), 174-193.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim (4. Baskı)*. Ankara: Pegem.
- İşman, A., Barkan, M. ve Demiray, U. (2005). *Distance Education: The Winds of Change*. Ankara: Sempati Pagem A Yayıncılık.
- Jacobson, N. S. ve Truax, P. (1991). Clinical significance: A statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 12-19.
- Jain, V. (2014). 3D model of attitude. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 3, 1-12.
- Jara, M. ve Mellor, H. (2009). Factors affecting quality enhancement procedures for e-learning courses. *Quality Assurance in Education*, 17(3), 220-232.
- Jeffries, M. (2008). *The history of distance education*. http://www.digitalschool.net/edu/DL_history_mJeffries.html adresinden alınmıştır
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim.
- Kahraman, S. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kanadlı, S. (2016). A meta-analysis on the effect of instructional designs based on the learning styles models on academic achievement, attitude and retention. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16, 2057-2086.

- Kaplan, A. (2016). Lifelong learning: Conclusions from a literature review. *International Online Journal of Primary Education*, 5(2), 43-50.
- Karaca, C. ve Ocak, M. A. (2017). Effects of flipped learning on university students' academic achievement in algorithms and programming education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 527-543.
- Karafil, B. ve Oğuz, A. (2019). Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 72, 18-32.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences*, 7, 73-87.
- Karışan, D. (2017). The impact of student centered microteaching practices on preservice science teachers' self-efficacy beliefs. *Turkish Journal of Education*, 6(4), 186-199.
- Kastra, J., Tollefson, N. ve Gilbert, E. (1987). The effects of peer evaluation on attitude toward writing and writing fluency of ninth grade students. *Journal of Educational Research*, 80(3), 168-172.
- Kasworm, C. E. (1988). Par-time credit learners as full-time workers: The role of self-directed learning in their lives. *Annual Conference of the American Association for Adult and Continuing Education*. Tulsa: OK.
- Katane, I., Kristovska, I. ve Katans, E. (2015). Evaluation of distance education environmental advantages. *Engineering for Rural Development*, 20, 720-728.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pagem A Yayınları.
- Kaysı, F. ve Aydemir, E. (2017). Uzaktan eğitim süreçlerindeki etkileşim boyutlarının değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 778-790.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.

- Kegan, R. (1995). *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*. Harvard University Press.
- Khiat, H. (2017). Academic performance and the practice of self-directed learning: the adult students perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 41(1), 44-59.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim Araştırmacıları İçin SPSS Uygulamalı İstatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Kind, T. ve Evans, Y. (2015). Social media for lifelong learning. *International Review of Psychiatry*, 27(2), 124-132.
- Kıralı, F. N. ve Alcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 30, 55-83.
- Kışla, T. (2015). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 258-271.
- Kitsantas, A., Steen, S. ve Huie, F. (2009). The role of self-regulated strategies and goal orientation in predicting achievement of elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 65-81.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2. Baskı). New York: Guilford Press.
- Knowles, E. ve Kerkman, D. (2007). An investigation of students attitude and motivation toward online learning. *Student Motivation*, 2, 70-80.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide For Learners and Teachers*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Knowles, M. S. (1990). *The Adult Learner: A Neglected Species* (4. Baskı). Houston TX: Gulf Publishing.

- Knowles, M. S., Elwood, F. H. ve Swanson, R. A. (2014). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Routledge.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. ve Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner (6. Baskı)*. California: Elseiver.
- Korkmaz, H. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koru, S. ve Akesson, J. (2011). *Türkiyenin İngilizce açığı*. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV).
- Kozan, K. (2016). The incremental predictive validity of teaching, cognitive and social presence on cognitive load. *The Internet and Higher Education*, 31, 11-19.
- Köhler, W. (1959). Gestalt psychology today. *American Psychologist*, 14(12), 727-734.
- Köksal, O. (2014). 7E modeline göre düzenlenmiş öğretim etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına, tutumlarına ve kalıcı öğrenmelerine olan etkisinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1459-1475.
- Köksal, O., Yağışan, N. ve Çekiç, A. (2013). The effects of music on achievement, attitude and retention in primary school English lessons. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1897-1900.
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A. ve Ones, D. S. (2004). Academic performance, career potential, creativity and job performance: Can one construct predict them all. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 148-161.
- Kuo, F.-R., Hsu, C.-C., Fang, W.-C. ve Chen, N. S. (2014). The effects of embodiement-based TPR approach on student English vocabulary learning achievement, retention and acceptance. *Journal of King Saud University - Computer and Information Sciences*, 26, 63-70.

- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E. ve Belland, B. R. (2014). Interaction, internet self-efficacy and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *Internet and Higher Education*, 20, 35-50.
- Kupczynski, L., Gibzon, A. M., Ice, P., Richardson ve Challoo. (2011). The impact of frequency on achievement in online courses: A study from a South Texas University. *Journal of Interactive Online Learning*, 10(3), 141-149.
- Kurt, H. ve Ekici, G. (2013). Bireysel farklılıklar ve öğretime yansımaları. G. Ekici ve M. Güven içinde, *Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları ve Uygulama Örnekleri* (s. 39-82). Ankara: Pegem.
- Kurum, Y. E. (2011). The effects of motivational factors on the foreign language success of students at the Turkish military academy. *Research on Youth and Language*, 5(2), 299-307.
- Kwon, K., Park, S. J., Shin, S. ve Chang, C. Y. (2019). Effects of different types of instructor comments in online discussions. *Distance Education*, 40(2), 226-242.
- Lameras, P., Levy, P., Paraskakis, I. ve Webber, S. (2012). Blended university teaching using virtual learning environments. *Instructional Science*, 40(1), 141-157.
- Leavy, P. (2017). *Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Art-Based and Community-Based Participatory Research Approaches*. New York: The Guilford Press.
- Lee, K., Choi, H. ve Cho, Y. H. (2019). Becoming a competent self: A developmental process of adult distance learning. *The Internet and Higher Education*, 41, 23-33.
- Lee, S. J., Srinivasan, S., Trail, T., Lewis, D. ve Lopez, S. (2011). Examining the relationship among student perception of support, course satisfaction and learning outcomes in online learning. *The Internet and Higher Education*, 14(3), 158-163.

- Lehmann, T., Hahnlein, I. ve Ifenthaler, D. (2014). Cognitive, metacognitive and motivational perspectives on prefection in self-regulated online learning. *Computers in Human Behavior*, 32, 312-323.
- Lent, R. W., Brown, S. D. ve Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Conseling Psychology*, 32(3), 356-362.
- Ley, K. (2005). Motivating the distant learner to be a self-directed learner. *20th Annual Conference on Distance Teaching and Learning'de sunulan bildiri* (s. 1-5). Wisconsin: University of Wisconsin.
- Lin, H. (2019). Teaching and learning without a textbook: Undergraduate student perceptions of open educational resources. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(3), 1-18.
- Linares, A. Z. (1999). Learning styles of students and faculty in selected health care professions. *Journal of Nursing Education*, 38(9), 407-414.
- Linnenbrink, E. A. ve Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Lloyd, J. ve Barenblatt, L. (1984). Intrinsic intellectuality: Its relations to social class, intelligence and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 646-654.
- Long, H. B. (1989). Self-directed learning: Merging theory and practice. H. B. Long içinde, *Self-Directed Learning: Merging Theory and Practice* (s. 1-12). Norman, OK: Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma.
- Long, H. B. (2001). A new era in teaching and learning. H. B. Long ve Associates içinde, *Self-Directed Learning and the Information Age* (s. 1-16). Boynton Beach, FL: Motorola University.

- Long, H. B. ve Agyckum, S. (1983). Guglielmino's self-directed learning readiness scale: A validation study. *Higher Education*, 12(1), 77-87.
- Long, H. B. ve Agyckum, S. (1984). Teacher ratings in the validation of Guglielmino's self-directed readiness scale: A validation study. *Higher Education*, 13, 709-715.
- Maassen, G. H. (2004). The standard error in the Jacobson and Truax reliable change index: The classical approach to the assessment of reliable change. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 10, 888-893.
- Mahiroğlu, A. ve Bayır, E. A. (2009). Öğrenme stillerine göre yapılandırılan öğrenen kontrolünün öğrenci başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 169-183.
- Mahmoodi, M. H., Kalantari, B. ve Ghaslani, R. (2014). Self-regulated learning, motivation and language achievement of Iranian EFL learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1062-1068.
- Martinovic, A. ve Poljakovic, I. (2010). Attitudes toward ESP among university students. *FLUMINENSIA*, 22(2), 145-161.
- Masgoret, A. M. ve Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 123-163.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Mat, S. S. ve Yunus, M. M. (2014). Attitudes and motivation towards learning English among FELDA school students. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 8(5), 1-8.
- Mathai, R. B. (2002). The use of the internet to foster self-directed learning in community and technical college math and natural science classes. H. B. Long ve Associates içinde, *Twenty-First Century Advances in Self-Directed Learning* (s. 127-153). Boynton Beach, FL: Motorola University.

- Maxwell, L. (1995). Integrating open learning and distance education. *Educational Technology*, 35(6), 43-48.
- Mcvay, M. (1999). *How to be Succesful Distance Student: Learning on the Internet*. Needham Hts. MA: Simon and Schuster Custom Publishing.
- Mehrabi, M., Kalantarian, S. R. ve Boshrabadi, A. M. (2016). The interplay between self-regulation strategies, academic writing achievement and gender in an Iranian L2 context. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(2), 230-239.
- Mellar, H. ve Jara, M. (2009). Quality Assurance, enhancement and e-learning. T. Mayes, D. Morrison, H. Mellar, P. Bullen ve M. Oliver içinde, *Transforming Higher Education Through Technology-Enhanced Learning* (s. 19-31). York: Higher Education Academy.
- Memduhoğlu, H. B. ve Kozikoğlu, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerine ilişkin tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 184-202.
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 3-14.
- Merriam, S. B. ve Bierema, L. L. (2014). *Adult Learning: Linking Theory and Practice*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. ve Caffarella, R. (1991). *Learning in Adulthood*. San Fransisco CA: Jossey-Bass.
- Metin, A. E., Karaman, A. ve Şaştım, Y. A. (2017). Öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine bakış açısı ve uzaktan eğitim İngilizce dersinin verimliliğinin değerlendirilmesi: Banaz Meslek Yüksekokulu. *Karabük Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 640-652.
- Miller, G. A. (1994). The magical number seven, plus or minus two: Some limits in our capacity for processing information. *Psychological Review*, 101(2), 343-352.

- Mishra, P. ve Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mocker, D. W. ve Spear, G. E. (1982). *Lifelong Learning: Formal, Nonformal, Informal and Self-Directed*. Information series no. 241.
- Moenikia, M. ve Zahed-Babelan, A. (2010). A study of simple and multiple relations between mathematics attitude, academic motivation and intelligence quotient with mathematics achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1537-1542.
- Moore, M. (1989). Editorial: Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Moore, M. G. (1987). Self-directed learning and distance education. *Journal of Distance Education*, 1(1), 7-24.
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2005). *Distance Education: A Systems View*. Canada: Wadsworth.
- Motallebzadeh, K. ve Ganjali, R. (2011). Sms: Tool for L2 vocabulary retention and reading comprehension ability. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 1111-1115.
- Mtebe, J. (2015). Learning management system success: Increasing learning management system usage in higher education in sub-Saharan Africa. *The International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 11(2), 51-64.
- Muelas, A. ve Navarro, E. (2015). Learning strategies and academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217-221.
- Murray, G. (2003). Two stories of self-directed learning. *Proceedings of the Independent Learning Conference'da sunulan bildiri, 20 Eylül 2004'de basılmıştır.*, (s. 1-8).

- Mustafa, H. H., Rashid, M. A., Atmowardoyo, H. ve Dollah, S. (2015). Students' attitudinal factors in learning English as a foreign language. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(6), 1187-1194.
- Mutlu, V. (2017). İlkokul öğretmenlerinin İngilizce derslerindeki sorunları ve bu sorunların çözümleri: "Çocuklara yabancı dil öğretimi" dersinin etkileri ve yararları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 748-756.
- Nicol, D. J. ve Macfalane_Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nisbet, J. ve Shucksmith, J. (1986). *Learning Strategies*. New York: Routledge.
- Norman, D. A. (1999). Affordances, conventions and design. *Interactions*, 6(3), 38-43.
- Nottidge, T. E. ve Louw, A. J. (2017). Self-directed learning: Status of final-year students and perceptions of selected faculty leadership in a Nigerian medical school - a mixed analysis study. *African Journal of Health Professions Education*, 9(1), 29-33.
- Ocak, G., Kuru, N. ve Özçalışan, H. (2010). As a classroom language, students' attitudes towards speaking Turkish in English prep classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 661-665.
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi bölümleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.
- Oddi, L. F. (1986). Development and validation of an instrument to identify self-directed continuing learners. *Adult Education Quarterly*, 36(2), 97-107.
- Oga-Baldwin, W. L., Nakata, Y., Parker, P. ve Ryan, R. M. (2017). Motivating young learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 140-150.

- O'Kell, S. P. (1988). A study of the relationships between learning style, readiness for self-directed learning and teaching preference of learner nurses in one health district. *Nurse Education Today*, 8, 197-204.
- O'Malley, J. ve McCraw, H. (1999). Students perceptions of distance learning, online learning and traditional classroom. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 2(4), 1-10.
- Ontario Public Services. (2016). Mayıs 22, 2018 tarihinde <http://www.edugains.ca/resources21CL/About21stCentury/21CL21stCenturyCompetencies.pdf> adresinden alınmıştır.
- Oroujlou, N. ve Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000.
- Otter, R. R., Seipel, S., Graeff, T., Alexander, B., Boraiko, C., Gray, J., et al. (2013). Comparing student and faculty perceptions of online and traditional courses. *Internet and Higher Education*, 19, 27-35.
- Özbek, R., Eroğlu, M. ve Donmuş, V. (2017). Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(13), 17-35.
- Özcan, A. (2015). *Öz-yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına, dil öğrenme inanışlarına ve kelime bilgilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Özçetin, N. ve Eren, A. (2010). The effects of perceived instrumentality and future time perspective on students' graded performance and attitudes regarding English class. *International Journal of New Trends in Education and Their Implications*, 1(4), 40-47.
- Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Özen, R. (2007). Investigating university students' opinions in relation to open university students. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(2), 14-28.
- Özmat, D. (2017). *İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pachnowski, L. M. ve Jurczyk, J. P. (2000). Correlating self-directed learning with distance learning success. *Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association* (s. 1-15). Clearwater, GL: Eric number: ED441000.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual A Step by Step Guide to Data Analysis using SPSS (3. Baskı)*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Pardo, A., Han, F. ve Ellis, R. A. (2017). Combining university student self-regulated learning indicators and engagement with online learning events to predict academic performance. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 10(1), 82-92.
- Parker, A. ve Paradis, E. (1986). Attitude development toward reading in grades one through six. *Journal of Education Research*, 79(5), 313-315.
- Partnership for 21st Century Learning*. (2006). Mayıs 18, 2018 tarihinde <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> adresinden alınmıştır.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pilling-Cormick, J. (1996). *Development of the self-directed learning perception scale*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Toronto Üniversitesi Eğitimde Teori ve Politika Çalışmaları Bölümü.
- Pilling-Cormick, J. ve Garrison, D. R. (2007). Self-directed and self-regulated learning: Conceptual links. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 33(2), 13-33.

- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-reguated learning. P. R. Pintrich içinde, *Understanding Self-Regulated Learning* (s. 3-12). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. R. ve DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T. ve McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the Use of the Motivated Strategies for Learnign Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Piper, T., Smith, T., Jeria, J. ve Intrieri, R. (2018). Development of the self-directed learning for exercise scale. *International Journal of Self-Directed Learning*, 15(1), 1-15.
- Preacher, K. J. ve Kelley, K. (2011). Effect size measures for mediation models: Quantitative strategies for communication indirect effects. *Psychological Methods*, 16(2), 93-115.
- Purdy, L. N. (1986). Telecourse: Using technology to serve distance learners. G. H. Vogel içinde, *Advances in Instructional Technology* (s. 3-12). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Rana, S., Ardichvili, A. ve Polesello, D. (2016). Promoting self-directed learning in a learning organization: Tools and practices. *European Journal of Training and Development*, 40(7), 470-489.
- Richardson, M. (1988). Innovating androgogy in a basic nursing course: An avaluation of the self-directed independent study contract with basic nursing students. *Nurse Education Today*, 8, 315-324.
- Ridgell, S. D. ve Lounsbury, J. W. (2004). Predicting academic success: General intelligence, "big five" personality traits and work drive. *College Student Journal*, 38(4), 607.

- Robertson, J. (2011). The educational affordances of blogs for self-directed learning. *Computers and Education*, 57(2), 1628-1644.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Colombus, OH: Charles E. Merriell Publishing Company.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Ross, M., Perkins, H. ve Bodey, K. (2016). Academic motivation and infromation literacy self-efficacy: The importance of a simple desire to know. *Library and Information Science Research*, 38, 2-9.
- Rotgans, I. J. (2009). *Motivation, Achievement-Related Behaviours and Educational Outcomes*. Yayınlanmamış doktora tezi. Rotterdam: Erasmus University.
- Rotgans, J. I. ve Schmidt, H. G. (2012). The intricate relationship between motivation and achievement: Examining the mediating role of self-regulated learning and achievement-related classroom behaviors. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(2), 197-208.
- Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1).
- Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *The Internet and Higher Education*, 6(1), 1-16.
- Rubin, B., Fernandes, R. ve Avgerinou, M. D. (2013). The effects of technology on the community of inquiry and satisfaction with online courses. *Internet and Higher Education*, 17, 48-57.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

- Ryan, R. M. ve Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Saeid, N. ve Eslaminejad, T. (2017). Relationship between student's self-directed learning readiness and academic self-efficacy and achievement motivation in students. *International Education Studies*, 10(1), 225-232.
- Salmani-Nodoushan, M. A. (2006). Research in the language classroom: State of the art. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(2), 148-165.
- Saracaloğlu, A. S. (1995). Üniversite öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(7), 73-91.
- Saracaloğlu, A. ve Varol, S. (2007). Beden eğitimi öğretmen adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımları ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 35-59.
- Saracoğlu, A., Varol, S. ve Gencel, İ. E. (2014). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dil öğrenme düzeyi ile bazı bilişsel ve duyuşsal özellikleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 970-998.
- Sarıdaş, G. (2017). *Çevrimiçi öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schuemer, R. (1993). *Some psychological aspects of distance education*. ERIC number: ED357266.
- Schultz, D. P. ve Schultz, S. E. (2007). *Modern Psikoloji Tarihi*. (Y. Aslay, Çev.), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.

- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakışla*. (E. Üzümcü, Çev.), Ankara: Nobel.
- Selwyn, N. ve Gorard, S. (2016). Students' use of Wikipedia as an academic resource: Patterns of use and perceptions of usefulness. *Internet and Higher Education*, 28, 28-34.
- Semerci, Ç. ve Batdı, V. (2015). A meta-analysis of constructivist learning approach on learners' academic achievements, retention and attitudes. *Journal of Education and Training Studies*, 3(2), 171-180.
- Sert, N. ve Boynueğri, E. (2017). Digital technology use by the students and English teachers and self-directed language learning. *World Journal on Educational Technology*, 9(1), 24-34.
- Shakerian, P., Rezaei, O., Murnani, Z. T. ve Moeinmanesh, H. (2016). Investigating the role of pop songs on vocabulary recall, attitude and retention of Iranian ;EFL learners: The case of gender. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(2), 121-128.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. ve Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Shorkey, C. T. ve Uebel, M. (2014). History and development of instructional technology and media in social work education. *Journal of Social Work Education*, 50, 247-261.
- Sırakaya, D. A. ve Özdemir, S. (2018). The effect of a flipped classroom model on academic achievement, self-directed learning readiness, motivation and retention. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(1), 76-91.
- Siemens, G. (2008). *Connetivism: A Learning theory for the digital age*. Kasım 25, 2019 tarihinde <https://www.learningnetwork.ac.nz/shared/professionalReading/TRCONN2011.pdf> adresinden alınmıştır.

- Simmering, M. J., Posey, C. ve Piccoli, G. (2009). Computer self-efficacy and motivation to learn in a self-directed online course. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 7(1), 99-121.
- Simons, P. R. (2000). Towards a constructivistic theory of self-directed learning. *Self-Learning*, 1-12.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. ve Zvacek, S. (2003). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education* (2. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Singapur Eğitim Bakanlığı. (2018). Mayıs 4, 2018 tarihinde [https:// www.moe.gov.sg/education/ education-system/ 21st-century-competencies](https://www.moe.gov.sg/education/education-system/21st-century-competencies) adresinden alınmıştır.
- Sırakaya, D. A. ve Özdemir, S. (2018). The effect of flipped classroom model on academic achievement, self-directed learning readiness, motivation and retention. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(1), 76-91.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.
- Smart, K. L. ve Cappel, J. J. (2006). Students' perceptions of online learning: A comparative study. *Journal of Information Technology Education*, 5(1), 201-219.
- Smidt, E., Bunk, J., McGrory, B., Li, R. ve Gatenby, T. (2014). Student attitudes about distance education: Focusing on context and effective practices. *The IAFOR Journal of Education*, 2(1), 40-64.
- Smiles, S. (1859). *Self Help*. London, UK: John Murray.
- Smith, A. N. (1971). The importance of attitude in foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 55(2), 82-822.
- Sohrabi, B. ve Iraj, H. (2016). Implementing flipped classroom using digital media: A comparison of two demographically different groups perceptions. *Computers in Human Behavior*, 60, 514-524.

- Song, L. ve Hill, J. R. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(1), 27-41.
- Spear, G. E. ve Mocker, D. W. (1984). The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, 35, 1-10.
- Stansfield, C. ve Hansen, J. (1983). Field dependence-independence as a variable in second language cloze test performance. *TESOL Quarterly*, 17(1), 29-38.
- Stella, A. ve Gnanam, A. (2004). Quality assurance in distance education: The challenges to be addresses. *Higher Education*, 47(2), 143-160.
- Stockdale, S. L. (2003). *Development of an instrument to measure self-directedness*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Tennessee Üniversitesi.
- Stockdale, S. L. ve Brockett, R. G. (2011). Development of the PRO-SDLS: A measure of self-direction in learning based on the personal responsibility orientation model. *Adult Education Quarterly*, 61(2), 161-180.
- Straka, G. A. (1995). Problems of measuring self-directed learning readiness. *Asia-Pacific Seminar on Self-Directed Learning (6-8 Temmuz)* (s. 13). Korea: Korean Association of Adult Education Convention.
- Straka, G. A. ve Hinz, I. M. (1996). The original self-directed learning readiness scale reconsidered. *10th International Self-Directed Learning Symposium* (s. 1-18). West Palm Beach, FL: EDRS.
- Sukkrong, J. ve Teo, A. (2010). Learning achievement, retention and attitude towards English vocabulary learning of students taught through games and conventional method. *The 2nd International Conference on Humanities and Social Sciences* (pp. 1-22). Tayland: Prince of Songla University.
- Suleman, Q. ve Hussain, I. (2016). Effects of eclectic learning approach on students' academic achievement and retention in English at elementary level. *Journal of Education and Practica*, 7(16), 32-37.

- Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y. ve Yeh, D. (2008). What drives a successful e-learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers and Education*, 50(4), 1183-1202.
- Sze-yeng, F. ve Hussain, R. M. (2010). Self-directed learning in a socioconstructivist learning environment. *Procedial Social and Behavioral Sciences*, 9, 1913-1917.
- Şahin, E. ve Erden, M. (2009). Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(3), 695-706.
- Şahin, İ. ve Shelley, M. (2008). Considering students' perceptions: The distance education student satisfaction model. *Educational Technology and Society*, 11(3), 216-223.
- Şeker, M. (2015). The use of self-regulation strategies by foreign language learners and its role in language achievement. *Language Teaching Research*, 20(5), 600-618.
- Şentürk, B. (2015). EFL Turkish university students' attitudes and motivation towards reading in English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 704-712.
- Şimşek, H. ve İlhan, E. (2020). Yükseköğretimde insani becerilerin öğrenenlere kazandırılması için öz yönelimli öğrenme modeli. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), xxx-xxx. DOI: 10.26466/opus.595168.
- Şirin, R. ve Tekdal, M. (2015). İngilizce dersinin uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(1), 323-335.
- Tam, M. (2000). Constructivism, instructional design and technology: Implications for transfroming distance learning. *Educational Technology and Society*, 3(2), 1-15.
- Tarhan, B. ve Saraç, S. B. (2006). Öğrenmede özyönetimlilik ve özerklik kavramlarına artsüremli bir bakış. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 139-152.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi (5. Baskı)*. Ankara: Nobel.

- Temkin, N. R., Heaton, R. K., Grant, I. ve Dikmen, S. S. (2000). Reliable change formula query: Temkin et al. reply. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 6, 364.
- Tennant, M. (1992). The staged self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, 164-166.
- Thorndike, E. L. (1927). The law of effect. *The American Journal of Psychology*, 39(1), 212-222.
- Thoutenhoofd, E. D. ve Pirrie, A. (2015). From self-regulation to learning to learn: Observations on the construction of self and learning. *British Educational Research Journal*, 41(1), 72-84.
- Thurstone, L. L. (1927). A law of comparative judgement. *Psychological Review*, 79, 281-299.
- Thurstone, L. L. (1931). The measurement of change in social attitude. *Journal of Social Psychology*, 2, 230-235.
- Tırnovalı, A. (2012). *Uzaktan eğitimde internet tabanlı eğitim programlarının temel boyutlarına yönelik öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri ve öneriler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tolman, E. C. (1949). *Purposive Behavior in Animals and Men*. London: Cambridge University Press.
- Topala, I. (2014). Attitudes towards academic learning and learning satisfaction in adult students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 227-234.
- Topses, M. D. (2009). Modernleşme sürecinde bireyin elcil davranışlarının aile destek düzeyi ile ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(17), 237-255.

- Tough, A. (1979). *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto, Ontario: San Diego and Ontario Institute for Studies in Education.
- Trayek, F. A. ve Hassan, S. S. (2013). Attitude towards the use of learning management system among university students: A case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(3), 91-103.
- Tuncer, M., Berkant, H. G. ve Dogan, Y. (2015). İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(2), 260-266.
- Tunç, S. Ö. (2003). *Use of Language Learning Strategies in Relation to Student Characteristic at Başkent University*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uluğ, F. ve Kaya, Z. (1997). *Uzaktan Eğitim Yaklaşımıyla İlköğretim*. Ankara: Uzaktan Eğitim Vakfı.
- Ulusoy, B. ve Karakuş, F. (2018). Lise öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversite Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 684-699.
- Ushida, E. (2005). The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses. *CALICO Journal*, 23(1), 49-78.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel.
- Uz, R., ve Uzun, A. (2018). The influence of blended learning environment on self-regulated and self-directed learning skills of learners. *European Journal of Educational Research*, 7(4), 877. doi:10.12973/eu-jer.7.4.877.
- Uzun, A. (2008). *Eğitim fakültelerinde bilgisayar okur-yazarlığının internet tabanlı öğretim tasarımı ile desteklenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ülgen, G. (1994). *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Valenta, A., Therriault, D., Dieter, M. ve Mrtek, R. (2001). Identifying student attitudes and learning styles in distance education. *Journal of Asynchronous Learning Network, JALN*, 5(2), 111-127.
- Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3), 1-11.
- Verduin, J. R. ve Clark, T. (1991). *Distance Education: The Foundation of Effective Practice*. San Fransisco CA: Jossey-Bass.
- Vigotsky, L. S. (1978). Mind in Society. M. Cole (ed.) içinde, *The Development of Higher Psychological Processes* (s. 555-589). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Volles, N. (2016). Lifelong learning in the EU: Changing conceptualisations, actors and policies. *Studies in Higher Education*, 41(2), 343-363.
- Vonderwell, S. ve Turner, S. (2005). Active learning and preservice teachers' experience in an online course: A case study. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(1), 65-84.
- Vural, L. (2016). Öğrenme stratejileri ve öğretimi. G. Ekici içinde, *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Uygulamadaki Yansımaları* (s. 593-607). Ankara: Pegem Akademi.
- Wang, D. (2012). Self-directed English language learning through watching English television drama in China. *Changing English*, 19(3), 339-348.
- Weimer, M. (2002). *Learner-Centered Teaching*. John Wiley & Sons.
- Whipp, J. L. ve Chiarelli, S. (2004). Self-regulation in a web-based course: A case study. *Educational Technology Research and Development*, 52(4), 5-22.

- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wichadee, S. (2015). Factors related to faculty members' attitude and adoption of a learning management system. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(4), 53-61.
- Wilcox, S. (1996). Fostering self-directed learning in the university setting. *Studies in Higher Education*, 165-176.
- Wiley, K. (1983). Effects of a self-directed learning project and preference for structure on self-directed learning readiness. *Nursing Research*, 32(3), 181-185.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., R., G. D. ve Cox, P. W. (1977). Educational implications of cognitive styles. *Review of Research in Education*, 4, 1-64.
- Wright, C. R., Dhanarajan, G. ve Reju, S. A. (2009). Recurring issues encountered by distance educators in developing and emerging nations. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(1), 1-25.
- Wulff, S., Burke, E. ve Hurley, J. (2001). Guided self-directed learning: Strategies for distance and on-site education. *17th Annual Conference on Distance Teaching and Learning'de sunulan bildiri* (s. 1-5). Wisconsin: University of Wisconsin.
- Yang, A. ve Lau, L. (2003). Students attitudes to the learning of English at secondary and tertiary levels. *System*, 107-123.
- Yang, Y. ve Cornelius, L. F. (2004). *Students' perceptions towards the quality of online education: A qualitative approach*. 8 Kasım, 2019 tarihinde ERIC: <https://eric.ed.gov/?id=ED485012> adresinden alınmıştır.
- Yavuz, R. (2016). *Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yenilmez, K., Balbağ, M. Z. ve Turgut, M. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91-107.
- Yıldırım, Ç. (2016). Öğrencilerin yabancı dil öğrenimine yönelik tutumlarının incelenmesi: Aksaray Üniversitesi örneği. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(5), 181-190.
- Yıldız, M. (2015). *Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, G. K. ve Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322.
- Yılmazsoy, B. ve Kahraman, M. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin önemi (editöre mektup). *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 5-9.
- Yılmazsoy, B. ve Kahraman, M. (2019). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 783-818.
- You, J. W. ve Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers and Education*, 77, 125-133.
- Yüksel, Ö. (2006). *Behavioral Sciences*. Ankara: Gazi Bookstore.
- Yüksel, S. ve Gündoğdu, K. (2018). Scratch öğretiminde ayrılıp birleşme tekniği kullanımının derse yönelik tutuma, akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 245-261.

- Yükseltürk, E. ve Bulut, S. (2007). Predicators for student success in an online course. *Educational Technology and Society*, 10(2), 71-83.
- Zander, C., Boustedt, J., Eckerdal, A., McCartney, R., Mostrom, J. E., Sanders, K., et al. (2012). *Self-directed learning: stories from industry*. 22 Ağustos, 2019 tarihinde Research Gate: https://www.researchgate.net/profile/Anna_Eckerdal adresinden alınmıştır.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology*, 2(2), 173-201.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner içinde, *Handbook of Self-Regulation* (s. 13-39). New York, NY: Academic.
- Zimmerman, B. J. ve Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. G. D. Phye içinde, *Handbook of Academic Learning* (s. 105-125). San Diego, CA: Academic.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. ve Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research*, 29(3), 663-676.



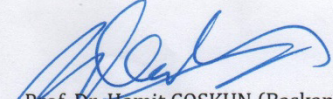
EK-1. Etik kurul izni

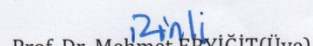
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

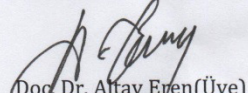
Erdoğan DOĞRU
 Abant İzzet Baysal Üniversitesi
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü
 Eğitim Bilimleri ABD

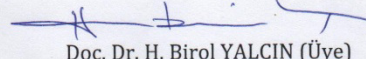
Sayın Erdoğan DOĞRU,

"Aşamalı Öz-Yönelimli Öğrenme Modelinin Uzaktan İngilizce Eğitiminde Kullanılmasının Hazırbulunuşluğa, Tutuma, Başarıya ve Kalıcılığa Etkileri" konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna 02.08.2017 tarihli yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2017/221) kurulumuzun 07.09.2017 tarihli ve 2017/07 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

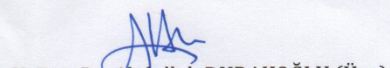

 Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

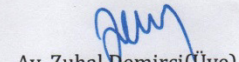

 Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


 Doç. Dr. Altay EREN (Üye)


 Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


 Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


 Y. Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


 Av. Zuhal DEMİRCİ (Üye)

EK-2. İngilizce dersi bilişsel hedef ve davranışlar (Araştırmacı tarafından bu çalışma kapsamında geliştirilmiştir.)

(Not: Seçilen kritik davranışlar koyu puntıyla belirtilmiştir.)

1. HEDEF Bazı okul ve ev eşyaları, hayvan ve meyvelere ait isimleri tanıyabilme
 - 1.1. Bazı okul eşyalarının isimlerini sayma
 - 1.2. Bazı ev eşyalarının isimlerini sayma
 - 1.3. Bazı hayvan isimlerini sayma
 - 1.4. Bazı meyve isimlerini sayma
2. HEDEF Sayılabilen ve sayılamayan isimleri tanıyabilme
 - 2.1. İsimlerin sayılabilen ve sayılamayan olarak ikiye ayrıldığını söyleme / yazma
 - 2.2. Tekil isimlerin başına “a” getirildiğini söyleme / yazma
 - 2.3. Düzenli çoğul isimlerde ismin başına “a” getirilmeden sonuna –s takısı getirildiğini söyleme / yazma
 - 2.4. Düzensiz çoğul isimlerin çoğul hallerini söyleme / yazma
 - 2.5. Sayılamayan isimlerin başına sayı getirilmediğini söyleme / yazma
 - 2.6. Bir cümlede isim gerektiren bir boşluk için verilen tekil veya çoğul isim şekillerinden doğru olanı seçme**
3. HEDEF Belli başlı yer ifadelerini tanıyabilme
 - 3.1. Yer ifadelerinin bir edat ve bir isimden oluştuğunu söyleme / yazma
 - 3.2. Belli başlı yer edatlarını (in, under, behind,...) sayma
 - 3.3. Belli başlı yer edatlarının kullanım yerlerini söyleme / yazma
4. HEDEF “to be” fiilini (am, is, are) tanıyabilme
 - 4.1. “to be” fiilinin cümleye kattığı anlamı söyleme / yazma
 - 4.2. “to be” fiilinin değişik şekillerini (am, is, are) sayma
 - 4.3. Özne zamirleriyle uygun “to be” fiillerini eşleştirme
5. HEDEF “to be” fiiliyle (am-is-are) yapılan cümleleri tanıyabilme
 - 5.1. Bu cümlelerin öznenin ismini, bir özelliğini veya yerini belirtmeye yaradığını söyleme / yazma
 - 5.2. Bu cümlelerde “to be” fiilinden başka fiil olmadığını söyleme / yazma
 - 5.3. Verilen bir dizi cümle içinden bu cümleleri seçme
6. HEDEF “to be” fiiliyle cümle oluşturma ilkeleri
 - 6.1. Söz diziminin Özne – be – İsim, Sıfat veya Yer İfadesi şeklinde olduğunu söyleme / yazma
 - 6.2. “to be” fiiliyle yapılan cümlelerin özneye başladığını söyleme / yazma
 - 6.3. Özneden sonra özneye uygun bir “to be” fiili kullanılması gerektiğini söyleme / yazma
 - 6.4. “to be” fiilinden sonra isim, sıfat veya yer ifadelerinden birinin kullanılması gerektiğini söyleme / yazma
 - 6.5. Cümlelerin isimle bitirildiği durumlarda, özne ile isim arasında tekillik çoğulluk ilişkisinin olması gerektiğini söyleme / yazma
7. HEDEF “to be” fiiliyle yapılmış İngilizce cümleleri Türkçeye çevirebilme
 - 7.1. Özneyi Türkçeye çevirme
 - 7.2. Sayıyı Türkçeye çevirme
 - 7.3. İsim, sıfat veya yer ifadesini Türkçeye çevirme
 - 7.4. Çevrilen kelimeleri birleştirip anlamlı Türkçe cümle haline getirme
8. HEDEF “to be” fiiliyle basit cümleler oluşturabilme
 - 8.1. Cümleye uygun bir özne belirleme
 - 8.2. Cümleyi isim, sıfat veya yer edatlarından uygun olan biriyle tamamlama
 - 8.3. Özneye uygun bir “to be” fiili belirleme
 - 8.4. Belirlenen kelimeleri birleştirip anlamlı Türkçe cümle haline getirme**
9. HEDEF Her kıtadan çok bilinen bazı ülke ve milliyet isimlerini tanıyabilme

- 9.1. Çok bilinen ülke ve milliyet isimlerini sayma
- 9.2. Çok bilinen ülke ve milliyet isimlerini eşleştirme
- 9.3. Verilen bir dizi kelime arasından ülke ve milliyet isimlerini seçme
10. HEDEF İnsanların fiziksel görünüşü ve duygu durumlarını anlatan belli başlı sıfatları tanıyabilme
 - 10.1. İnsanların fiziksel görünüşünü anlatan bazı sıfatları sayma
 - 10.2. İnsanların duygu durumlarını anlatan bazı sıfatları sayma
 - 10.3. Verilen bir insan resmine uygun bir fiziksel görünüş sıfatı belirleme
 - 10.4. Verilen bir insan yüzü resmine uygun bir duygu anlatan sıfat belirleme
11. HEDEF Kişisel bilgiler içeren ifadeleri tanıyabilme
 - 11.1. İsim, yaş, milliyet, meslek, fiziksel görünüş ve duygu durumlarını soran soruları sayma
 - 11.2. İsim, yaş, milliyet, meslek, fiziksel görünüş ve duygu durumlarını anlatan ifadeleri sayma
 - 11.3. İsim, yaş, milliyet, meslek, fiziksel görünüş veya duygu durumlarıyla ilgili soru veya cevapları verilenler arasından seçme**
12. HEDEF Çok bilinen bazı meslekleri tanıyabilme
 - 12.1. Çok bilinen bazı meslek isimlerini sayma
 - 12.2. Mesleklerle ait resimlerle meslek isimlerini eşleştirme
 - 12.3. Bazı meslekleri ilgili olduğu iş yerlerinin isimleriyle eşleştirme
 - 12.4. Bir meslekte yapılan işi verilenler arasından seçme**
13. HEDEF Zaman isimlerini (aylar, mevsimler ve günler) tanıyabilme
 - 13.1. Gün isimlerini sırayla sayma
 - 13.2. Ay isimlerini sırayla sayma
 - 13.3. Mevsim isimlerini sırayla sayma
 - 13.4. Verilen bir mevsimdeki ay isimlerini sayma
14. HEDEF Zaman isimleriyle zaman zarfı oluşturma ilkeleri
 - 14.1. Zaman zarflarının bir edat ve bir zaman isminden oluştuğunu söyleme / yazma
 - 14.2. Zaman isimlerinin başında kullanılan edatları (in, on, at) sayma
 - 14.3. Kural dışında kalan edat-zaman eşleşmelerini sayma
 - 14.4. Bir zaman zarfını oluşturmak için uygun edatı verilenler arasından seçme**
15. HEDEF Geniş Zaman cümlelerde kullanılan yeme içme, spor, iş ve boş zaman etkinliklerine ait bazı fiilleri tanıyabilme
 - 15.1. Yeme içme ile ilgili bazı fiilleri sayma
 - 15.2. Sporla ilgili bazı fiilleri sayma
 - 15.3. İşle ilgili bazı fiilleri sayma
 - 15.4. Boş zaman etkinlikleriyle ilgili bazı fiilleri sayma
 - 15.5. Yeme içme, spor, iş ve boş zamanla ilgili bir isme uygun fiili verilenler arasından seçme**
16. HEDEF Geniş zaman cümle yapısını tanıyabilme
 - 16.1. Cümlenin özneyle başladığını söyleme / yazma
 - 16.2. Öznenen sonra fiil kullanıldığını söyleme / yazma
 - 16.3. Olumlu bir cümlenin fiilinin yalın veya –s takısı alarak kullanıldığını söyleme / yazma
 - 16.4. Olumsuz bir cümlede fiilin başına “don’t” veya “doesn’t” getirildiğini söyleme / yazma
 - 16.5. Fiilden sonra bir isim veya zamirin nesne olarak kullanıldığını söyleme / yazma
 - 16.6. Nesne zamirlerini sayma
 - 16.7. Soru cümlelerinin “Do” veya “Does” ile başladığını söyleme / yazma
 - 16.8. Geniş Zaman kuralına uygun zaman ifadelerini listeleme
17. HEDEF Geniş zaman cümlelerde nesne zamirlerini tanıyabilme
 - 17.1. Nesne zamirlerini sayma
 - 17.2. Özne zamirleriyle nesne zamirlerini eşleştirme
 - 17.3. Bir cümlede boş bırakılan yere uygun nesne zamirini verilenler arasından seçme**
18. HEDEF Geniş zaman cümle (Simple Present Tense) yapma ilkeleri

- 18.1. Geniş zaman cümle söz diziminin Özne - Fiil - Nesne - Yer Zarfı – Zaman Zarfı şeklinde olduğunu söyleme / yazma
- 18.2. Geniş Zaman olumlu cümlelerde fiile –s takısı getirilen ve getirilmeyen durumları sayma
- 18.3. Geniş zaman olumsuz cümlelerde fiilin başına “don’t” ve “doesn’t” getirildiği durumları sayma
- 18.4. Geniş zaman soru cümlelerinde soruya “Do” ve “Does” ile başlandığı durumları sayma
19. HEDEF Geniş zaman İngilizce cümleleri Türkçeye çevirebilme
 - 19.1. Özneyi Türkçeye çevirme
 - 19.2. Zaman ifadesini Türkçeye çevirme
 - 19.3. Yer ifadesini Türkçeye çevirme
 - 19.4. Nesneyi Türkçeye çevirme
 - 19.5. Fiili Türkçeye çevirme
 - 19.6. Çevrilen kelimeleri birleştirip anlamlı Türkçe cümle haline getirme
20. HEDEF Geniş zamanda yazılmış kısa bir metni açıklayabilme
 - 20.1. Metindeki olayın geçtiği yeri ve zamanı söyleme / yazma
 - 20.2. Metne uygun bir başlığı verilenler arasından seçme
- 20.3. Geniş zamanda yazılmış bir metinle ilgili 5N 1K sorularını cevaplama**
21. HEDEF Geniş zaman içeren cümle oluşturabilme
 - 21.1. Cümleye uygun bir özne belirleme
 - 21.2. Özneye uygun bir fiil belirleme
 - 21.3. Olumlu cümlelerde fiile –s takısı verilip verilmeyeceğini belirleme
 - 21.4. Olumsuz cümlelerde fiilden önce “don’t” veya “doesn’t” seçimi yapma
 - 21.5. Fiile uygun bir nesne belirleme
 - 21.6. Yer ifadesi belirleme
 - 21.7. Sorularda cümle başına “Do” veya “Does” seçimi yapma
 - 21.8. Geniş zaman bir cümleye uygun zaman ifadesi belirleme
- 21.9. Belirlenen kelimeleri birleştirip anlamlı Türkçe cümle haline getirme**
22. HEDEF Bağlaçla oluşturulan cümleleri tanıyabilme
 - 22.1. Bağlaçla oluşturulan bir cümle iki cümlecikten oluştuğunu söyleme / yazma
 - 22.2. Her cümleciğin en az bir özne ve fiil öğelerinden oluştuğunu söyleme / yazma
 - 22.3. Bağlacın (and, but, because, so) iki cümlecik arasına getirilmesi gerektiğini söyleme / yazma
 - 22.4. Bazı bağlaçları (and, but, because, so) sayma
23. HEDEF Bağlaçla cümle oluşturma ilkeleri
 - 23.1. Bağlaçla oluşturulan bir cümlede söz diziminin “Özne – Fiil – Bağlaç – Özne – Fiil” şeklinde iki cümlecikten oluştuğunu söyleme / yazma
 - 23.2. Her iki cümleciğin de bir özneye başlaması gerektiğini söyleme / yazma
 - 23.3. Her iki öznenin de birer fiilin olması gerektiğini söyleme / yazma
 - 23.4. Bağlacın iki cümlecik arasındaki mantıksal ilişkiyi belirlediğini söyleme / yazma
 - 23.5. “and” bağlacının paralellik anlattığını söyleme / yazma
 - 23.6. “But” bağlacının zıtlık anlattığını söyleme / yazma
 - 23.7. “Because” bağlacının neden anlattığını söyleme / yazma
 - 23.8. “So” bağlacının sonuç anlattığını söyleme / yazma
24. HEDEF Bağlaçla oluşturulmuş İngilizce cümleleri Türkçeye çevirebilme
 - 24.1. Birinci cümleciğin öznesini Türkçeye çevirme
 - 24.2. Birinci cümleciğin fiilini Türkçeye çevirme
 - 24.3. Bağlacı Türkçeye çevirme
 - 24.4. İkinci cümleciğin öznesini Türkçeye çevirme
 - 24.5. İkinci cümleciğin fiilini Türkçeye çevirme
 - 24.6. Çevrilen kelimeleri birleştirip anlamlı Türkçe cümle haline getirme
25. HEDEF Bağlaçla oluşturulmuş cümleleri yorumlayabilme
 - 25.1. Birinci cümlecikle ikinci cümlecik arasındaki ilişkiyi söyleme / yazma

- 25.2. Bağlacın cümleye kattığı anlamı söyleme / yazma
- 25.3. Birinci cümlecik + bağlaç + ikinci cümlecik şeklindeki birleşik bir cümlede üç bölümden biri eksik bırakıldığında eksik bölümü verilenler arasından seçme**
26. HEDEF Akrabalık isimlerini tanıyabilme
- 26.1. Akrabalık isimlerini sayma
- 26.2. Verilen bir dizi kelime arasından akrabalık isimlerini seçme
- 26.3. İstenen bir akrabalık ismini verilenler arasından seçme**
27. HEDEF Sağlıkla ilgili belli başlı bazı terimleri tanıyabilme
- 27.1. Bazı ilaç cinsleri (şurup, hap, damla vb.), ağrılar ve hastalıkların isimlerini sayma
- 27.2. İlaç cinsleriyle ağrı ve hastalık isimlerini eşleştirme
- 27.3. Bir dizi kelime arasından ilaçlar, ağrılar veya hastalıklara ait olanlarını seçme
28. HEDEF Sağlıkla ilgili karşılıklı konuşmaları tanıyabilme
- 28.1. Vücudun değişik organlarına ait ağrıları anlatan ifadeleri sayma
- 28.2. Vücudun değişik organlarına ait ağrıları soran ifadeleri sayma
- 28.3. Vücudun değişik organlarına ait ağrıları iyileştiren ilaç şekillerini sayma
- 28.4. Vücudun bir organına ait ağrıya uygun ilaç cinsini verilenler arasından seçme**
29. HEDEF Sahiplik anlatan cümleleri tanıyabilme
- 29.1. Verilen bir cümlede sahiplik anlatan fiili (have got – has got) gösterme
- 29.2. Verilen bir dizi fiil arasından sahiplik anlatan fiili seçme
- 29.3. Verilen bir okuma parçasında sahiplik anlatan cümleleri seçme
30. HEDEF Sahiplik anlatan cümleler oluşturma ilkeleri
- 30.1. Sahiplik anlatan bir cümlede söz diziminin Özne – Fiil – İsim şeklinde olduğunu söyleme / yazma
- 30.2. Sahiplik anlatan fiillerin özne zamirlerine dağılımını söyleme / yazma
- 30.3. Sahiplik anlatan olumsuz bir cümlede fiil şeklinin “haven’t got” veya “hasn’t got” olduğunu söyleme / yazma
- 30.4. Sahiplik soran bir soru cümlesinin “Have” veya “Has” ile başlaması gerektiğini söyleme / yazma
31. HEDEF Sahiplik anlatan İngilizce cümleleri Türkçeye çevirebilme
- 31.1. Özneyi Türkçeye çevirme
- 31.2. Sayıyı Türkçeye çevirme
- 31.3. İsmi Türkçeye çevirme
- 31.4. Fiili Türkçeye çevirme
- 31.5. Çevrilen kelimeleri birleştirip anlamlı Türkçe cümle haline getirme
32. HEDEF Sahiplik anlatan cümleler oluşturabilme
- 32.1. Cümleye uygun bir özne belirleme
- 32.2. Sahiplik anlatan cümlelerde sahiplik fiilinin özneye uygun şeklini seçme
- 32.3. Sayıyı belirleme
- 32.4. Sahip olunan varlığın ismini belirleme
- 32.5. Belirlenen kelimeleri birleştirip anlamlı Türkçe cümle haline getirme**
33. HEDEF Vardır kalıbını (There is/are) tanıyabilme
- 33.1. Vardır kalıbının bir mekânda bulunan varlıkları anlattığını söyleme / yazma
- 33.2. Tekillerde ve sayılamayanlarda “There is”, çoğullarda “There are” kullanıldığını söyleme / yazma
- 33.3. Bir dizi sayılamayan, tekil ve çoğul ismi “There is” ve “There are” ile eşleştirme
34. HEDEF Vardır kalıbıyla cümle oluşturma ilkeleri
- 34.1. Cümleye tekil veya sayılamayan bir isim için “There is”, çoğul bir kelime için “There are” ile başlanması gerektiğini söyleme / yazma
- 34.2. “There is” den sonra tekil veya sayılamayan bir isim, “There are” dan sonra çoğul bir isim kullanılması gerektiğini söyleme / yazma

- 34.3. İsimden sonra bir yer ifadesi kullanıldığını söyleme / yazma
35. HEDEF Vardır kalıbına ait İngilizce cümleleri Türkçeye çevirebilme
- 35.1. Yer ifadesini Türkçeye çevirme
- 35.2. Sayıyı Türkçeye çevirme
- 35.3. Fiili Türkçeye çevirme
- 35.4. Çevrilen kelimeleri birleştirip anlamlı Türkçe cümle haline getirme
36. HEDEF Vardır kalıbını kullanabilme
- 36.1. Olumlu bir cümlede cümledeki varlığa uygun bir “There is / There are” ile başlama
- 36.2. Olumsuz bir cümlede cümledeki varlığa uygun bir “There isn’t / There aren’t” ile başlama
- 36.3. Soru cümlelerinde cümledeki varlığa uygun bir “Is there / Are there” ile başlama
- 36.4. “There is/isn’t” için tekil veya sayılamayan; “There are/aren’t” için bir isim belirleme
- 36.5. Varlığın yerini belirleme
- 36.6. Belirlenen kelimeleri birleştirip anlamlı Türkçe cümle haline getirme**
37. HEDEF “some, any, a few, a little, a lot of, many, much” miktar belirteçlerini tanıyabilme
- 37.1. “some, any” miktar belirteçlerinin çoğul veya sayılamayan her kelime türüyle kullanıldığını söyleme / yazma
- 37.2. “some” miktar belirtecinin olumlu cümlelerde kullanıldığını söyleme / yazma
- 37.3. “any” miktar belirtecinin olumsuz veya soru cümlelerinde kullanıldığını söyleme / yazma
- 37.4. “a few, a little miktar belirteçlerinin olumlu cümlelerde kullanıldığını söyleme / yazma
- 37.5. a lot of” miktar belirteçlerinin olumlu, olumsuz veya soru cümlelerin hepsinde kullanıldığını söyleme / yazma
- 37.6. “a few” miktar belirtecinin çoğul isimlerin başında kullanıldığını söyleme / yazma
- 37.7. “a little” miktar belirtecinin sayılamayan isimlerle kullanıldığını söyleme / yazma
- 37.8. “a lot of” miktar belirtecinin çoğul veya sayılamayan her kelime türüyle kullanıldığını söyleme / yazma
- 37.9. “many, much” miktar belirteçlerinin olumsuz veya soru cümlelerinde kullanıldığını söyleme / yazma
- 37.10. “many” miktar belirtecinin çoğul isimlerde kullanıldığını söyleme / yazma
- 37.11. “much” miktar belirtecinin sayılamayan isimlerde kullanıldığını söyleme / yazma
- 37.12. Bir cümlede verilen bir boşluğa “some, any, a few, a little, a lot of, many, much” miktar belirteçlerinden uygun olanı seçme**
38. HEDEF Şimdiki Zaman (Present Continuous Tense) cümle yapısını tanıyabilme
- 38.1. Cümlenin özneyle başladığını söyleme / yazma
- 38.2. Olumlu cümlelerde öznenen sonra özneye uygun bir “to be” fiilinin (am, is, are) kullanıldığını söyleme / yazma
- 38.3. Olumsuz cümlelerde öznenen sonra özneye uygun bir “to be” fiilinin (am not, is not, are not) kullanıldığını söyleme / yazma
- 38.4. “to be” fiilinden sonra fiilin –ing ekiyle beraber kullanıldığını söyleme / yazma
- 38.5. Soru cümlelerine özneye uygun bir “to be” fiiliyle (Am, Is, Are) ile başlandığını söyleme / yazma
- 38.6. Şimdiki zaman kuralına uygun zaman ifadelerini listeleme
39. HEDEF Şimdiki Zaman (Present Continuous Tense) cümle oluşturma ilkeleri
- 39.1. Şimdiki zaman bir cümle söz diziminin Özne –Yardımcı Fiil- Fiil - Nesne - Yer Zarfı – Zaman Zarfı şeklinde olduğunu söyleme / yazma
- 39.2. Yardımcı fiillerin (am, is, are) özne zamirlerine dağılımını söyleme / yazma
- 39.3. Olumlu cümlelerde öznenen sonra özneye uygun yardımcı fiilin (am, is, are) kullanıldığını söyleme / yazma
- 39.4. Olumsuz cümlelerde öznenen sonra özneye uygun bir yardımcı fiilin (am not, is not, are not) kullanıldığını söyleme / yazma
- 39.5. Yardımcı fiilden sonra fiilin –ing ekiyle beraber kullanılması gerektiğini söyleme / yazma

- 39.6. Soru cümlelerine özneye uygun bir “to be” fiiliyle (Am, Is, Are) başlanması gerektiğini söyleme / yazma
40. HEDEF Şimdiki zaman İngilizce cümleleri Türkçeye çevirebilme
- 40.1. Özneyi Türkçeye çevirme
- 40.2. Zaman ifadesini Türkçeye çevirme
- 40.3. Yer ifadesini Türkçeye çevirme
- 40.4. Nesneyi Türkçeye çevirme
- 40.5. Fiili Türkçeye çevirme
- 40.6. Çevrilen kelimeleri birleştirip anlamlı Türkçe cümle haline getirme
41. HEDEF Şimdiki zamanda yazılmış kısa bir metni açıklayabilme
- 41.1. Metindeki olayın geçtiği yeri ve zamanı söyleme / yazma
- 41.2. Metne uygun bir başlığı verilenler arasından seçme
- 41.3. Metinle ilgili 5N 1K sorularını cevaplama
42. HEDEF Şimdiki Zaman içeren cümleler oluşturabilme
- 42.1. Cümleye uygun bir özne belirleme
- 42.2. Özneye uygun bir yardımcı fiil (am, is, are) seçme
- 42.3. Anlatılmak istenen olaya uygun bir fiil belirleme
- 42.4. Yardımcı fiilden sonra gelen fiile –ing takısı ekleme
- 42.5. Fiile uygun bir nesne belirleme
- 42.6. Yer ifadesi belirleme
- 42.7. Şimdiki zaman bir cümleye uygun zaman ifadesi belirleme
- 42.8. Belirlenen kelimeleri birleştirip anlamlı Türkçe cümle haline getirme**
43. HEDEF Yetenek ifade eden cümle yapısını (can) tanıyabilme
- 43.1. “Can” yardımcı fiilinin cümleye kattığı anlamı söyleme / yazma
- 43.2. “Can” yardımcı fiilinin cümledeki yerini söyleme / yazma
- 43.3. Fiilin yalın halde kullanıldığını söyleme / yazma
44. HEDEF Yetenek ifade eden cümle oluşturma ilkeleri
- 44.1. Yetenek ifade eden cümle söz diziminin Özne – can – Fiil –Nesne şeklinde olduğunu söyleme / yazma
- 44.2. Olumlu cümlelerde fiilin başına “can” yardımcı fiilinin getirilmesi gerektiğini söyleme / yazma
- 44.3. Olumsuz cümlelerde fiilin başına “can’t” yardımcı fiilinin getirilmesi gerektiğini söyleme / yazma
- 44.4. “Can” yardımcı fiilinden sonra yalın halde bir fiil kullanılması gerektiğini söyleme / yazma
- 44.5. Soru cümlelerine “Can” yardımcı fiiliyle başlanması gerektiğini söyleme / yazma
45. HEDEF Yetenek ifade eden İngilizce cümleleri Türkçeye çevirebilme
- 45.1. Özneyi Türkçeye çevirme
- 45.2. Nesneyi Türkçeye çevirme
- 45.3. Fiili Türkçeye çevirme
- 45.4. Çevrilen kelimeleri birleştirip anlamlı Türkçe cümle haline getirme
46. HEDEF Yetenek ifade eden kısa bir metni açıklayabilme
- 46.1. Metindeki karakterin yapabildikleri ve yapamadıklarını söyleme / yazma
- 46.2. Metinle ilgili 5N 1K sorularını cevaplama
- 46.3. Metne uygun bir başlığı verilenler arasından seçme
47. HEDEF Yetenek ifade eden cümleler oluşturabilme
- 47.1. Uygun bir özne belirleme
- 47.2. Öznedenden sonra “can” getirme
- 47.3. “can” yardımcı fiilinden sonra uygun bir fiil belirleme
- 47.4. Fiile uygun bir nesne belirleme
- 47.5. Belirlenen kelimeleri birleştirip anlamlı Türkçe cümle haline getirme**
48. HEDEF Geçmiş zaman cümle yapısını tanıyabilme

- 48.1. Geçmiş zaman olumlu cümlelerde kullanılan fiillerin “past” zamana dönüştürme açısından düzenli ve düzensiz olarak ikiye ayrıldığını söyleme / yazma
- 48.2. Düzenli fiillerin “past” halinin –ed eki aldığını söyleme / yazma
- 48.3. Belli başlı düzensiz fiillerin geçmiş zaman şekillerini söyleme / yazma
- 48.4. Olumsuz cümlelerde yalın fiilin başında “didn’t” kullanıldığını söyleme / yazma
- 48.5. Soruların “Did” ile başladığını ve fiilin yalın halde kullanıldığını söyleme / yazma
- 48.6. Geçmiş zaman kuralına uygun zaman ifadelerini listeleme
49. HEDEF Geçmiş Zaman cümle oluşturma ilkeleri
- 49.1. Geçmiş zaman bir cümle söz diziminin Özne – Fiil – Nesne – Yer Zarfı – Zaman Zarfı şeklinde olduğunu söyleme / yazma
- 49.2. Düzenli fiillerle yapılan olumlu cümlelerde fiile –ed takısı getirilmesi gerektiğini söyleme / yazma
- 49.3. Düzensiz fiillerle yapılan olumlu cümlelerde fiilin “past” halinin kullanılması gerektiğini söyleme / yazma
- 49.4. Olumsuz cümlelerin yalın fiilin başına “didn’t” getirilerek yapılması gerektiğini söyleme / yazma
- 49.5. Soru cümlelerinin “Did” ile başlaması ve fiilin yalın halde kullanılması gerektiğini söyleme / yazma
50. HEDEF Geçmiş anlatan İngilizce cümleleri Türkçeye çevirebilme
- 50.1. Özneyi Türkçeye çevirme
- 50.2. Zaman ifadesini Türkçeye çevirme
- 50.3. Yer ifadesini Türkçeye çevirme
- 50.4. Nesneyi Türkçeye çevirme
- 50.5. Fiili Türkçeye çevirme
- 50.6. Çevrilen kelimeleri birleştirip anlamlı Türkçe cümle haline getirme
51. HEDEF Geçmiş zamanda yazılmış kısa bir metni açıklayabilme
- 51.1. Metindeki olayın geçtiği yeri ve zamanı söyleme / yazma
- 51.2. Metne uygun bir başlığı verilenler arasından seçme
- 51.3. Geçmiş zamanda yazılmış bir metinle ilgili 5N 1K sorularını cevaplama**
52. HEDEF Geçmiş olayları anlatabilme
- 52.1. Cümleye uygun bir özne belirleme
- 52.2. Anlatılmak istenen olaya uygun bir fiil belirleme
- 52.3. Geçmiş anlatan olumlu cümlelerde fiilin “past” halini belirleme
- 52.4. Olumsuz cümlelerde fiilin yalın halinin başına “didn’t” getirme
- 52.5. Uygun nesne belirleme
- 52.6. Yer ifadesi belirleme
- 52.7. Soru cümlelerinde cümleye “Did” ile başlama ve fiili yalın halde kullanma
- 52.8. Geçmiş zaman bir cümleye uygun zaman ifadesi belirleme
- 52.9. Belirlenen kelimeleri birleştirip anlamlı Türkçe cümle haline getirme**
53. HEDEF Planlanmış gelecek zaman (be going to) yapısını tanıyabilme
- 53.1. Geleceği anlatan bir cümlede fiilin yalın halde kullanıldığını söyleme / yazma
- 53.2. Fiilin başında “am-is-are going to” yardımcı fiilinin kullanıldığını söyleme / yazma
- 53.3. Gelecek Zaman kuralına uygun zaman ifadelerini listeleme
54. HEDEF Planlanmış gelecek zaman (be going to) içeren cümleler oluşturma ilkeleri
- 54.1. Gelecek zaman bir cümle söz diziminin Özne –Yardımcı Fiil- Fiil - Nesne - Yer Zarfı – Zaman Zarfı şeklinde olduğunu söyleme / yazma
- 54.2. Yardımcı fiillerin (am, is, are) özne zamirlerine dağılımını söyleme / yazma
- 54.3. Olumlu cümlelerde öznenin sonra özneye uygun yardımcı fiilin (am, is, are) arkasından “going to” kullanılması gerektiğini söyleme / yazma

- 54.4. Olumsuz cümlelerde öznenin sonra özneye uygun bir yardımcı fiilin (am not, is not, are not) arkasından “going to” kullanılması gerektiğini söyleme / yazma
- 54.5. Yardımcı fiilden sonra fiilin yalın halinin kullanılması gerektiğini söyleme / yazma
- 54.6. Soru cümlelerine özneye uygun bir “to be” fiiliyle (Am, Is, Are) başlanması gerektiğini söyleme / yazma
55. HEDEF Geleceği anlatan İngilizce cümleleri Türkçeye çevirebilme
- 55.1. Özneyi Türkçeye çevirme
- 55.2. Zaman ifadesini Türkçeye çevirme
- 55.3. Yer ifadesini Türkçeye çevirme
- 55.4. Nesneyi Türkçeye çevirme
- 55.5. Fiili Türkçeye çevirme
- 55.6. Çevrilen kelimeleri birleştirip anlamlı Türkçe cümle haline getirme
56. HEDEF Gelecek zamanda yazılmış kısa bir metni açıklayabilme
- 56.1. Metindeki olayın geçtiği yeri ve zamanı söyleme / yazma
- 56.2. Metne uygun bir başlığı verilenler arasından seçme
- 56.3. Metinle ilgili özel bir sorunun cevabını verilenler arasından seçme
57. HEDEF Geleceği anlatabilme
- 57.1. Cümleye uygun bir özne belirleme
- 57.2. Cümledeki öznesine uygun bir “am, is, are” seçme
- 57.3. Geleceği anlatan cümlelerde yardımcı fiil ile fiil arasına “going to” getirme
- 57.4. Cümleye uygun bir fiil belirleme
- 57.5. Fiile uygun bir nesne belirleme
- 57.6. Yer ifadesi belirleme
- 57.7. Gelecek zaman bir cümleye uygun zaman ifadesi belirleme
- 57.8. Belirlenen kelimeleri birleştirip anlamlı Türkçe cümle haline getirme**
58. HEDEF Derste öğrenilen temel cümle yapılarıyla (Geniş Zaman, Şimdiki Zaman, Geçmiş Zaman, Gelecek Zaman) oluşturulmuş bir metinde yazarın açık bir görüşünü kestirebilme
- 58.1. Bir metinde yazarın bir konudaki açık bir görüşünü belirleyip bu görüşü söyleme / yazma
- 58.2. Bir metinde yazarın bir konudaki açık bir görüşüne uygun başka görüşleri verilenler arasından seçme**
59. HEDEF Derste öğrenilen temel cümle yapılarıyla (Geniş Zaman, Şimdiki Zaman, Geçmiş Zaman, Gelecek Zaman) oluşturulmuş bir metindeki cümlelerin cümle yapılarını saptayabilme
- 59.1. Cümlelerin öznelerini gösterme
- 59.2. Cümlelerin fiillerini gösterme
- 59.3. Fiillerin aldıkları ekleri gösterme
- 59.4. Cümlelerin zaman zarflarını gösterme
- 59.5. Cümlelerin zaman zarflarıyla fiilleri arasındaki ilişkiyi söyleme / yazma
- 59.6. Verilen bir metindeki cümlelerin cümle yapılarını (tense) gerekçeleriyle söyleme / yazma
- 59.7. Verilen bir cümleye uygun zaman zarfı seçme**
60. HEDEF Derste öğrenilen temel cümle yapılarıyla (Geniş Zaman, Şimdiki Zaman, Geçmiş Zaman, Gelecek Zaman) oluşturulmuş bir metindeki cümleleri cümle yapma kurallarına göre değerlendirebilme
- 60.1. Verilen bir metindeki cümleleri söz dizimi kurallarına göre değerlendirerek doğru olanları seçme
- 60.2. Verilen bir metindeki cümlelerde zaman zarflarının kuralına uygun olup olmadığını değerlendirerek doğru olanları seçme
- 60.3. Verilen bir metindeki cümleleri cümle oluşturma kurallarına göre değerlendirerek doğru olanları seçme**

EK-3. Belirtke tablosu (Bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.)

ÜNİTELER	KONULAR	HEDEFLER	BİLİŞSEL ALAN								TOPLAM
			BİLGİ		KAVRAMA			UYGULAMA	ANALİZ	DEĞERLENDİRME	
			KAVRAMLAR BİLGİSİ	İLKELER BİLGİSİ	ÇEVİRME	YORUMLAMA	ÖTELEME	UYGULAMA	İLİŞKİLERE DÖNÜK ANALİZ	SENTEZ	
Ünite 1	1. Introduction to Words: Nouns, Adjectives, Prepositions of Place	1								1	1
	2. Personal Information: Occupations, Countries / Nationalities, Physical Appearance, Mood	2								2	2
Ünite 2	3. Simple Sentences: to be							1		1	1
	4. Time Phrases		1							1	1
Ünite 3	5. Simple Present Tense	2				1		1		4	4
Ünite 4	6. Sentences with some Conjunctions: And – But – Because - So					1				1	1
Ünite 5	7. Family and Health	2								2	2
Ünite 6	8. Possessions: have got							1		1	1
Ünite 7	9. Quantifiers: some/any	1								1	1
	10. There is-are							1		1	1
Ünite 8	11. Present Continuous Tense							1		1	1
Ünite 9	12. Ability: can							1		1	1
Ünite 10	13. Simple Past Tense					1		1		2	2
Ünite 11	14. Planned future: be going to							1		1	1
Ünite 12	15. Comparison of Tenses						1		1	3	3
	TOPLAM	8	1			3	1	8	1	23	23

EK-4. İngilizce dersi duyuşsal hedef ve davranışları (Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.)

1. İngilizce öğrenmenin öneminin farkında oluş
 - 1.1. İngilizce öğrenmenin sosyal faydalarını sayma
 - 1.2. İngilizce öğrenmenin ekonomik faydalarını sayma
 - 1.3. İngilizce öğrenmenin toplumsal faydalarını sayma
2. İngilizce öğrenmenin gereklerine uymaya razı oluş
 - 2.1. İngilizce derslerine devam etme
 - 2.2. Verilen görevleri gereği gibi yapma
 - 2.3. Verilen görevleri zamanında bitirme
3. İngilizce öğrenmeye gönüllü oluş
 - 3.1. Derse aktif katılma
 - 3.2. Dersle ilgili sorular sorma
 - 3.3. Görevlere istekli olma
4. İngilizce öğrenmeyi kendine iş ediniş
 - 4.1. Yeni karşılaşılan bir kelimeyi hemen öğrenme
 - 4.2. Yeni karşılaşılan bir yapıyı hemen öğrenme
 - 4.3. Verilen görevlerde hemen yerini alma
5. İngilizce öğrenmeye kendini veriş
 - 5.1. İngilizce öğrenmenin önemini savunan konuşmalar yapma
 - 5.2. İngilizce öğrenme topluluğu oluşturma
 - 5.3. İngilizce öğrenmeye ket vuracak davranışlarla karşılaştığında müdahale etme

EK-5. Öz-yönetimli öğrenmenin bilişsel hedef ve davranışları (Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.)

1. Öz-yönetimli öğrenmeyi tanıyabilme
 - 1.1. Öz-yönetimli öğrenmeyi tanımlama
 - 1.2. Öz-yönetimli öğrenmenin aşamalarını sayma
 - 1.3. Amaç belirlemenin gerçek hayatla konu arasında bağlantı kurulduğu aşama olduğunu söyleme
 - 1.4. Kaynaklara ulaşmayı sağlayan Google arama motoru ve youtube video paylaşım sitesi gibi site adreslerini söyleme
 - 1.5. Öğrenme stratejilerinin işlevini söyleme
 - 1.6. Öz-değerlendirmenin amaca göre yapıldığını söyleme
2. Öğrenme stratejilerini tanıyabilme
 - 2.1. Öğrenme stratejisini tanımlama
 - 2.2. Öğrenme stratejilerini sayma
 - 2.3. Öğrenme stratejilerinin kullanım yerlerini söyleme
3. Öğrenme stratejilerinde kullanılan yöntem bilgisi
 - 3.1. Anlamayı sağlamaya yarayan yineleme stratejilerini sayma
 - 3.2. Anlamayı sağlamaya yarayan örgütleme stratejilerini sayma
 - 3.3. Anlamayı sağlamaya yarayan anlamlandırma stratejilerini sayma
 - 3.4. Anlamayı izleme stratejisinin planlama, izleme ve düzenleme aşamalarından oluştuğunu söyleme / yazma
 - 3.5. Çevre ve emek yönetimi esnasında zamanın ve çalışma ortamının düzenlenmesi gerektiğini söyleme / yazma
 - 3.6. Yardım alma ve akran işbirliği esnasında insan kaynaklarından ve akranlardan yardım almanın gerektiğini söyleme / yazma
4. Öğrenme stratejilerini açıklayabilme
 - 4.1. Anlamayı sağlamaya yönelik stratejilere örnekler verme
 - 4.2. Anlamayı izlemeye yönelik stratejilerin kullanım nedenlerini kendi ifadeleriyle söyleme / yazma
 - 4.3. Çevre ve emek yönetimi stratejilerine örnekler verme
 - 4.4. Yardım alma ve akran işbirliği stratejilerinin kullanım nedenlerini kendi ifadeleriyle söyleme / yazma
5. Öğrenme stratejilerini uygulayabilme
 - 5.1. Yeni bir bilgiyi sesli olarak okuma
 - 5.2. Yeni bir bilgiyi farklı bir ortama aktarma
 - 5.3. Yeni bir bilginin ana hatlarını çıkarma
 - 5.4. Yeni bir bilgiyi kümelendirme
 - 5.5. Yeni bir bilgiyi şemalaştırma
 - 5.6. Yeni bir bilgiyi cümlede kullanma
 - 5.7. Yeni bir bilgiyi özetleme
 - 5.8. Yeni bir bilgi hakkında soru yanıtlama
 - 5.9. Yeni bir bilgi için uygun anlamayı sağlama stratejisi belirleyerek kullanma
 - 5.10. Anlamayı izlemeye yönelik planlama yapma
 - 5.11. Anlamayı izlemeye yönelik izleme yapma
 - 5.12. Anlamayı izlemeye yönelik düzenleme yapma
 - 5.13. Anlamayı izlemeye yönelik stratejileri bütün olarak kullanma
 - 5.14. Zaman yönetimi yapma
 - 5.15. Çalışma ortamını düzenleme
 - 5.16. Yeni bir bilgiyi öğrenmek için gerektiğinde yardım alma
 - 5.17. Yeni bir bilgiyi öğrenmek için gerektiğinde akran işbirliği yapma

EK-6. Öz-yönetimli öğrenmenin duyuşsal hedef ve davranışları (Araştırmacı tarafından bu çalışma kapsamında geliştirilmiştir.)

1. Öz-yönetimli öğrenmenin öneminin farkında oluş
 - 1.1. Kişinin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almanın avantajlarını sayma
 - 1.2. Amaç belirlemenin avantajlarını sayma
 - 1.3. İnternetteki çeşitli materyal kaynaklarını taramanın avantajlarını sayma
 - 1.4. İnsan kaynaklarından faydalanmanın avantajlarını sayma
 - 1.5. Öğrenme stratejilerini kullanmanın avantajlarını sayma
 - 1.6. Öz değerlendirme yapmanın avantajlarını sayma
2. Öz-yönetimli öğrenmenin gereklerine uymaya razı oluş
 - 2.1. Verilen amaç belirleme görevini gereği gibi yapma
 - 2.2. Görev verildiğinde amaca uygun kaynaklara ulaşma
 - 2.3. Öğrenme faaliyetlerinde akran yardımı alma / verme
 - 2.4. Kendisinden istenen öğrenme stratejilerini uygulama
 - 2.5. İstendiğinde öğrenmeleriyle ilgili öz-değerlendirme yapma
3. Öz-yönetimli öğrenmeye gönüllü oluş
 - 3.1. Konuyla ilgili amaç belirlemeye isteyerek zaman ayırma
 - 3.2. Belirlenen amaçlara uygun kaynaklara isteyerek ulaşma
 - 3.3. Gönüllü bir şekilde akran yardımı alma / verme
 - 3.4. Gönüllü bir şekilde öğrenme stratejilerini kullanma
 - 3.5. Gönüllü bir şekilde öz-değerlendirme yapma
4. Öz-yönetimli öğrenmeyi kendine iş ediniş
 - 4.1. Bir öğrenme söz konusu olduğunda istenmeden hemen amaç belirleme
 - 4.2. Amaçlara uygun kaynaklara hemen ulaşma
 - 4.3. Gerektiğinde öğretmen yardımı isteme
 - 4.4. Gerektiğinde çekinmeden akran yardımı alma / verme
 - 4.5. Öğrenme stratejilerini sürekli kullanma
 - 4.6. Her öğrenme sonunda öz-değerlendirme yapma
5. Öz-yönetimli öğrenmeye kendini veriş
 - 5.1. Öz-yönetimli öğrenmeyi savunan konuşmalar yapma
 - 5.2. Öz-yönetimli öğrenmeyi sınıfta yaymak için kendiliğinden görev alma
 - 5.3. Öz-yönetimli öğrenme ilkelerine uymayan durumlarla karşılaşınca müdahale etme

EK-7. Denemelik başarı testi (Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.)

1-18. maddeler arasındaki sorularda verilen boşlukları en uygun tamamlayan kelimeleri seçiniz.

1. I _____ shopping with Tom at the weekends.
A) buy B) sell C) watch D) go E) make
2. The students _____ English through online courses in our university.
A) travel B) study C) cook D) drive E) climb
3. My mother is _____ a meal in the kitchen.
A) cooking B) listening C) sleeping
D) cleaning E) washing
4. Mary loves her father so much, so she calls _____ every day.
A) her B) him C) me D) them E) it
5. We have good neighbors. They visit _____ every weekend.
A) them B) it C) her D) you E) us
6. Why don't you help your sisters, Jack? Please, help _____.
A) her B) them C) me D) him E) me
7. I got a low mark from yesterday's exam. _____ I didn't study much.
A) and B) but C) because D) so E) yet
8. He has a beautiful car _____ he goes to work by walking.
A) but B) and C) because D) so E) for
9. It is raining outside _____ you should take your umbrella.
A) yet B) but C) because D) so E) for
10. Your uncle's son is your _____.
A) nephew B) brother C) uncle
D) son E) cousin
11. Your mother's sister is your _____.
A) niece B) sister C) aunt D) cousin E) daughter
12. Your grandfather's wife is your _____.
A) mother B) grandmother C) aunt
D) niece E) daughter
13. There is _____ milk in the bottle.
A) many B) much C) a few D) some E) any
14. Our teacher doesn't eat _____ hamburgers. She thinks hamburger is too harmful.
A) much B) a little C) a lot of D) some E) any
15. I have got _____ money. I think, I can buy that shirt.
A) a few B) many C) little D) some E) any
16. A: How many _____ are there in Bolu?
B: There is only one.
A) a museum B) cinema C) post-office
D) universities E) snow
17. There is _____ on the table.
A) a box B) pencils C) flowers

D) some books E) two computers

18. Is there _____ in the kitchen?

- A) any chairs B) any sugar C) two knives
D) persons E) some apples

19-21. maddeler arasındaki sorularda metindeki boşlukları en uygun tamamlayan kelimeleri seçiniz.

I am at a wedding party in this picture. A (19) _____ is dancing on the stage. Two (20) _____ are playing near the orchestra. I am at the table and there are four (21) _____ there. You see, I am alone.

19.

- A) girls B) mice C) men D) woman E) women

20.

- A) cat B) child C) children D) boy E) mouse

21.

- A) chairs B) glass C) flower
D) musician E) dancer

22-24. maddeler arasındaki sorularda verilen mesleklerin yaptıkları işleri seçiniz.

22. Postmen _____.

- A) sell food B) bring letters C) serve food
D) treat patients E) cook meal

23. Dentists _____.

- A) teach Psychics
B) cut hair
C) take care of teeth
D) sell meat
E) fight fires

24. Nurses _____.

- A) work in a museum
B) fight crimes
C) drive trucks
D) sing songs
E) look after patients

25-27. maddeler arasındaki sorularda karşılıklı konuşmaları tamamlayınız.

25. Mary: _____

Donald: I am American.

- A) What nationality are you?
B) What is your name?
C) What do you do?
D) How tall are you?
E) How are you?

26. Jack: How old are you?

Tom: _____

- A) I am fan of Real Madrid.
B) I am fine thanks.
C) I am six years old.
D) I am from London.
E) I am a worker.

27. Teacher: What is your name?

Student: _____

- A) I am happy.
- B) My brother is Tom.
- C) I am a student.
- D) It is cold today.
- E) I am Benjamin.

28-33. maddeler arasındaki sorularda verilen boşlukları en uygun tamamlayan fiilleri soruların altında verilen şıklar arasından seçiniz.

- 28. Her cats _____ on the tree at the moment.
 - 29. My roommate _____ a red car.
 - 30. Tom _____ three brothers but no sisters.
 - 31. Our teacher _____ in the classroom now.
 - 32. My brothers _____ a lot of friends at school.
 - 33. My favorite film _____ on TV tonight.
- A) am B) is C) are D) have got E) has got

34-36. maddeler arasındaki sorularda boşluklara gelebilecek en uygun edatları soruların altında verilen şıklar arasından seçiniz.

- 34. The Brown family left London and came to Bolu _____ 2015.
 - 35. I like to study _____ night.
 - 36. I last saw him at school _____ September 2nd.
- A) in B) on C) at D) from E) for

37-39. maddeler arasındaki soruları metne göre cevaplayınız.

Dear Lisa,

I am your new pen friend. Let me tell you about myself. My name is Murat and I'm sixteen years old. I live in Bolu, Turkey. Bolu is a small city with beautiful natural beauties. I go to the 10th grade in a high school. I get up at 8 o'clock on weekdays. The school starts at 8:30 in the morning. I usually have lunch at the school canteen and leave school at 3:30. I am good at math and I also like history but my favorite subject is English. I listen to music in my free time. I like swimming and watching films. On Saturdays, I often go to the movie theater with my sisters. We like action films. I sometimes go to picnic with my parents on Sundays.

Please write and tell me about you and your life. What's your family like? What do you like doing in your spare time?

Best Wishes, Murat

37. Choose the correct statement according to the text (Metne göre doğru ifadeyi seçiniz)

- A) He likes English.
- B) He has got a music group.
- C) He goes to the cinema with his parents.
- D) He is a university student.
- E) He goes home at noon.

38. Choose the wrong statement according to the text (Metne göre yanlış ifadeyi seçiniz)

- A) He wants to be in contact with Lisa.
- B) He is at school on weekdays.
- C) His math is good.
- D) He never goes out at the weekends.
- E) He wants to learn about Lisa.

39. Which question doesn't have answer in the text? (Metinde hangi sorunun cevabı yoktur?)

- A) Where does he live?
- B) What subjects does he like?
- C) What does he do at the weekends?
- D) How old is he?
- E) What does he eat at lunch?

40-50. maddeler arasında sorulardaki boşluklar için verilen fiillerin en uygun şekillerini seçiniz.

40. Those tourists _____ the Blue Mosque at the moment.

- A) look for
- B) looking for
- C) are look for
- D) are looking for
- E) is looking for

41. My cat _____ up the tree in the garden now.

- A) climbing B) climb C) is climbing
- D) is climb E) am climbing

42. Micheal is a good student and he _____ every day.

- A) study B) does studies C) studying
- D) do studies E) studies

43. She _____ a film on TV yesterday night.

- A) watch B) watched C) was watch
- D) was watched E) did watched

44. I cannot come with you tomorrow because I _____ my mother.

- A) am going to help
- B) going to help
- C) am going to helping
- D) helping
- E) help

45. Tom is a pilot so he can _____ a plane.

- A) fly B) flies C) flying D) to fly E) flew

46. Tom _____ a car last Wednesday.

- A) buy B) did bought C) bought
D) were drink E) were drank

47. My sons are good at painting. They can _____ the walls of your house.

- A) painting B) painted C) to paint
D) paints E) paint

48. We _____ football in the stadium tomorrow.

- A) play B) going to play C) are going to play
D) are going to playing E) playing

49. She is a good swimmer. She can _____ well.

- A) swam B) swim C) swims
D) to swim E) swimming

50. I am fan of Barcelona and I _____ its matches at home every weekend.

- A) watch B) watching C) do watches
D) does watch E) watches

51-54. maddeler arasında sorulardaki boşluklar için verilen fiillerin en uygun şekillerini seçiniz.

51. Oh my God! Two boys _____ in the street at present.

- A) are fighting B) fight C) fighting
D) is fighting E) is fight

52. My brother is a student and he _____ early every morning.

- A) getting up B) get up C) gets up
D) do get up E) does gets up

53. I was with my friends and we _____ coffee in a café all day yesterday.

- A) drink B) did drank C) were drink
D) were drank E) drank

54. I am busy next Saturday because I _____ my girlfriend to a romantic film.

- A) take B) going to take C) taking
D) am going to taking E) am going to take

55-57. maddeler arasındaki sorularda karşılıklı konuşmalardaki eksik kelimeleri metnin altındaki şıklardan seçiniz.

Patient: I am feeling bad today. Have you got anything for me?

Chemist: What is the matter? You should tell me your problem.

Patient: You see my eyes. Have you got anything for sore eye?

Chemist: Yes, I see that they are red. Use this (55) _____. Let me show you. Please open your eyes. That is OK.

Patient: And, I have a terrible cough?

Chemist: This (56) _____ is good for you. Take one spoon after meals.

Patient: Lastly, I have a bad toothache. What should I do?

Chemist: Use this (57) _____ and go to the dentist.

55.

56.

57.

- A) drop B) soap C) syrup
D) painkiller E) cream

58-60. maddeler arasındaki soruları metne göre cevaplayınız.

We visited my grandparents last Saturday morning. They live at a beautiful farmhouse. I liked to be in the farm but I worked very hard. I watered the trees and fed the horses. I got tired and hungry. Then, I went back to the house. Grandma boiled eggs and mum cooked sausage. Then, we had breakfast. After breakfast, we helped my grandpa with my dad in the garden. We planted a lot of flowers and dad watered them. Then, grandpa helped me to get on a horse and I rode it. I was happy on the horse. I had a good time on the farm. There wasn't a television at home so we had a chat in the evening. My favorite activity was riding a horse that day. Then, I had a shower and went to bed. It was a good but tiring day so I slept early.

58. What activity did he like most?

- A) Watering the trees
B) Feeding the horses
C) Eating eggs
D) Riding a horse
E) Having a chat

59. Who prepared breakfast on that day?

- A) His grandmother
B) His mother
C) His grandmother and mother
D) His grandfather and father
E) Altogether

60. A: Why did he sleep early?

B: Because _____.

- A) he got hungry
B) he got tired
C) he got happy
D) he had a chat
E) he had a shower

61-63. maddeler arasındaki soruları verilen metinlere göre cevaplayınız.

61.

Traveling is my favorite hobby. I visit lots of countries in Europe in my free time. My favorite city is Paris. I take nice photos from the top of

Eiffel Tower whenever I go there. The scenery is _____ really _____ wonderful. But, _____ because it is too far away. It takes nearly 12 hours from İstanbul to New York and I don't like long travels.

- A) New York is better
- B) I don't want to go to the USA
- C) America is my favorite
- D) London isn't so wonderful
- E) Europe isn't good

62.

A few days ago, I met with my friends. We went to the cinema _____. So, we changed our plans and went to a café to eat something. Hamburgers were really delicious.

- A) and the film was very good
- B) because it was our favorite activity
- C) and we liked the film
- D) but the cinema was closed
- E) to see a film

63.

Communication is important between students and the teacher. Some students carefully listen to the teacher and sometimes ask questions. On the other hand, some students are not so good. They don't listen to the teacher. They do something else. For example, _____. Most teachers don't like it.

- A) they help teachers
- B) they play with their cell phones
- C) they try to answer the teacher's questions
- D) they follow the teacher's every words
- E) their materials are always ready

64-66. maddeler arasındaki sorularda verilen cümlelerin yapılarına en uygun zaman ifadelerini seçiniz.

64. I go to the cinema _____. It is my favorite free time activity.

- A) every weekend
- B) last Saturday

- C) yesterday
- D) at the moment
- E) next week

65. I ate two hamburgers _____. They were delicious.

- A) at present
- B) tomorrow
- C) now
- D) yesterday
- E) next break

66. Our neighborhood is full of children. They play in the street _____.

- A) last month
- B) next month
- C) at the moment
- D) yesterday
- E) every day

67-69. maddeler arasındaki sorularda zaman ifadesi ile fiil arasındaki uyuma bakarak dilbilgisi kurallarına göre doğru cümleleri seçiniz.

67.

- A) I didn't see you at school tomorrow.
- B) My sister doesn't go to bed early yesterday.
- C) They didn't visit us next weekend.
- D) My friends and I aren't watching a film now.
- E) We aren't going to study last weekend.

68.

- A) My uncle cooks meal at home last weekend.
- B) I am talking on the phone with my dad yesterday.
- C) The students are waiting for the teacher yesterday.
- D) They played football next Saturday.
- E) We are going to watch "Iron Man" on TV tonight.

69.

- A) I see you at school every day.
- B) He drinks milk yesterday morning.
- C) They don't smoke cigarette last week.
- D) We are going shopping last Sunday.
- E) Tom bought a car tomorrow.

EK-8. 69 maddelik denemelik başarı testinin Iteman madde analizi sonuçları

Scale: 1

Type of Scale DICHOT

N of Items 69

N of Examinees 151

***** CONFIGURATION INFORMATION *****

Type of Correlations: Point-Biserial

Correction for Spuriousness: NO

Ability Grouping: YES

Subgroup Analysis: NO

Express Endorsements As: PROPORTIONS

Score Group Interval Width: 1

There were 151 examinees in the data file.

Scale Statistics

Scale: 1

N of Items 69**N of Examinees 151**

Mean 44.219

Variance 216.793

Std. Dev. 14.724

Skew -0.163

Kurtosis -1.006

Minimum 12.000

Maximum 69.000

Median 45.000

Alpha 0.950

SEM 3.293

Mean P 0.641

Mean Item-Tot. 0.470

Mean Biserial 0.634

Max Score (Low) 33

N (Low Group) 41

Min Score (High) 55

N (High Group) 42

				Item Statistics				Alternative Statistics			
				Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser. Alt.	Point	Prop. Endorsing	Point	Point	Key
								Low	High	Biser. Key	
1	.78	.32	.34	A	.04	.10	.00	-.21			
				B	.01	.02	.00	-.14			
				C	.03	.10	.00	-.29			
				D	.78	.66	.88	.24	*		
				E	.15	.12	.12	.00			
				Other	.00	.00	.00				
2	.93	.22	.35	A	.05	.12	.00	-.21			
				B	.93	.78	1.00	.35	*		
				C	.01	.02	.00	-.18			
				D	.01	.05	.00	-.19			
				E	.00	.00	.00				
				Other	.01	.00	.00	-.13			
3	.97	.05	.15	A	.97	.93	.98	.15	*		
				B	.01	.02	.00	-.16			
				C	.00	.00	.00				
				D	.01	.02	.00	-.08			
				E	.01	.02	.02	-.03			
				Other	.00	.00	.00				
4	.62	.78	.62	A	.23	.46	.05	-.35			
				B	.62	.17	.95	.62	*		
				C	.03	.07	.00	-.13			
				D	.04	.05	.00	-.15			
				E	.04	.12	.00	-.25			
				Other	.05	.00	.00	-.24			
5	.42	.74	.58	A	.31	.17	.14	-.04			
				B	.15	.37	.02	-.39			
				C	.02	.07	.00	-.19			
				D	.05	.15	.00	-.24			
				E	.42	.10	.83	.58	*		
				Other	.05	.00	.00	-.24			
6	.15	.36	.38	A	.50	.17	.62	.36			
				B	.15	.02	.38	.38	*		
				C	.16	.39	.00	-.40			
				D	.13	.20	.00	-.24			
				E	.06	.20	.00	-.35			
				Other	.01	.00	.00	-.10			
7	.48	.59	.48	A	.02	.05	.02	-.05			
				B	.37	.51	.14	-.34			
				C	.48	.22	.81	.48	*		
				D	.07	.07	.02	-.06			
				E	.04	.07	.00	-.12			
				Other	.02	.00	.00	-.18			
8	.75	.56	.52	A	.75	.41	.98	.52	*		
				B	.03	.10	.00	-.22			
				C	.08	.27	.00	-.39			
				D	.06	.07	.02	-.08			
				E	.06	.10	.00	-.16			
				Other	.01	.00	.00	-.19			
9	.64	.78	.63	A	.01	.02	.00	-.10			
				B	.05	.20	.00	-.33			
				C	.07	.15	.00	-.25			
				D	.64	.22	1.00	.63	*		
				E	.19	.29	.00	-.27			
				Other	.05	.00	.00	-.24			
10	.88	.29	.42	A	.05	.07	.02	-.13			
				B	.05	.20	.00	-.39			
				C	.01	.02	.00	-.13			
				D	.00	.00	.00				
				E	.88	.68	.98	.42	*		
				Other	.01	.00	.00	-.07			
11	.72	.49	.45	A	.16	.22	.02	-.19			
				B	.07	.15	.00	-.26			
				C	.72	.49	.98	.45	*		
				D	.00	.00	.00				
				E	.05	.10	.00	-.24			
				Other	.01	.00	.00	-.18			
12	.93	.20	.35	A	.03	.12	.00	-.30			
				B	.93	.80	1.00	.35	*		
				C	.01	.02	.00	-.16			
				D	.01	.00	.00	-.06			
				E	.00	.00	.00				
				Other	.02	.00	.00	-.11			
13	.50	.54	.45	A	.07	.20	.00	-.29			
				B	.14	.17	.12	-.09			
				C	.22	.24	.12	-.13			
				D	.50	.22	.76	.45	*		
				E	.06	.12	.00	-.19			
				Other	.01	.00	.00	-.19			
14	.68	.47	.42	A	.04	.10	.02	-.16			
				B	.03	.10	.00	-.21			
				C	.16	.27	.17	-.09			
				D	.05	.15	.02	-.28			
				E	.68	.32	.79	.42	*		
				Other	.04	.00	.00	-.14			
15	.64	.29	.29	A	.11	.17	.07	-.11			
				B	.11	.15	.10	-.08			
				C	.07	.05	.02	-.09			
				D	.64	.49	.81	.29	*		
				E	.05	.10	.00	-.19			
				Other	.02	.00	.00	-.14			
16	.83	.29	.35	A	.03	.05	.00	-.14			
				B	.04	.10	.00	-.15			
				C	.01	.02	.00	-.16			
				D	.83	.68	.98	.35	*		
				E	.07	.07	.02	-.14			
				Other	.02	.00	.00	-.19			
17	.77	.44	.45	A	.77	.56	1.00	.45	*		
				B	.11	.20	.00	-.28			
				C	.03	.02	.00	-.10			
				D	.04	.07	.00	-.12			
				E	.03	.10	.00	-.24			
				Other	.03	.00	.00	-.13			
18	.66	.68	.53	A	.11	.17	.05	-.13			
				B	.66	.27	.95	.53	*		
				C	.04	.12	.00	-.27			
				D	.09	.20	.00	-.27			
				E	.08	.20	.00	-.24			
				Other	.03	.00	.00	-.09			
19	.54	.66	.53	A	.15	.37	.07	-.32			
				B	.08	.07	.02	-.15			
				C	.09	.07	.02	-.04			
				D	.54	.20	.86	.53	*		
				E	.11	.22	.02	-.22			
				Other	.03	.00	.00	-.15			

62	.72	.51	.48	A	.05	.10	.02	-.14
				B	.12	.24	.00	-.32
				C	.03	.12	.00	-.27
				D	.72	.44	.95	.48 *
				E	.03	.02	.02	-.01
				Other	.05	.00	.00	-.15

63	.53	.85	.70	A	.04	.10	.00	-.17
				B	.53	.12	.98	.70 *
				C	.27	.54	.02	-.47
				D	.03	.07	.00	-.18
				E	.03	.05	.00	-.13
				Other	.09	.00	.00	-.17

64	.75	.61	.53	A	.75	.39	1.00	.53 *
				B	.02	.07	.00	-.13
				C	.03	.05	.00	-.13
				D	.13	.27	.00	-.33
				E	.07	.20	.00	-.28
				Other	.01	.00	.00	-.10

65	.64	.81	.65	A	.13	.34	.00	-.39
				B	.08	.12	.02	-.09
				C	.04	.10	.00	-.21
				D	.64	.17	.98	.65 *
				E	.09	.20	.00	-.30
				Other	.03	.00	.00	-.21

66	.58	.71	.57	A	.03	.07	.00	-.20
				B	.07	.15	.00	-.25
				C	.21	.32	.07	-.19
				D	.02	.00	.00	-.06
				E	.58	.22	.93	.57 *
				Other	.09	.00	.00	-.33

67	.56	.78	.64	A	.07	.15	.00	-.25
				B	.12	.12	.00	-.14
				C	.06	.15	.00	-.26
				D	.56	.22	1.00	.64 *
				E	.13	.22	.00	-.28
				Other	.07	.00	.00	-.22

68	.66	.71	.61	A	.08	.17	.00	-.25
				B	.05	.15	.00	-.29
				C	.04	.10	.00	-.24
				D	.11	.12	.02	-.13
				E	.66	.27	.98	.61 *
				Other	.07	.00	.00	-.28

69	.60	.68	.57	A	.60	.27	.95	.57 *
				B	.08	.17	.02	-.18
				C	.07	.05	.02	-.06
				D	.08	.20	.00	-.30
				E	.09	.12	.00	-.22
				Other	.09	.00	.00	-.26

EK-9. Başarı testi (Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.)

1-11. maddeler arasındaki sorularda verilen boşlukları en uygun tamamlayan kelimeleri seçiniz.

1. I _____ shopping with Tom at the weekends.
A) buy B) sell C) watch D) go E) make
2. Mary loves her father so much, so she calls _____ every day.
A) her B) him C) me D) them E) it
3. We have good neighbors. They visit _____ every weekend.
A) them B) it C) her D) you E) us
4. I got a low mark from yesterday's exam. _____ I didn't study much.
A) and B) but C) because D) so E) yet
5. He has a beautiful car _____ he goes to work by walking.
A) but B) and C) because D) so E) for
6. It is raining outside _____ you should take your umbrella.
A) yet B) but C) because D) so E) for
7. Your mother's sister is your _____.
A) niece B) sister C) aunt D) cousin E) daughter
8. There is _____ milk in the bottle.
A) many B) much C) a few D) some E) any
9. Our teacher doesn't eat _____ hamburgers. She thinks hamburger is too harmful.
A) much B) a little C) a lot of D) some E) any
10. There is _____ on the table.
A) a box B) pencils C) flowers D) some books E) two computers
11. Is there _____ in the kitchen?
A) any chairs B) any sugar C) two knives D) persons E) some apples

12-14. maddeler arasındaki sorularda metindeki boşlukları en uygun tamamlayan kelimeleri seçiniz.

I am at a wedding party in this picture. A (12) _____ is dancing on the stage. Two (13) _____ are playing near the orchestra. I am at the table and there are four (14) _____ there. You see, I am alone.

12.
A) girls B) mice C) men D) woman E) women
13.
A) cat B) child C) children D) boy E) mouse
14.
A) chairs B) glass C) flower D) musician E) dancer

15 ve 16. maddelerdeki sorularda verilen mesleklerin yaptıkları işleri seçiniz.

15. Postmen _____.
A) sell food B) bring letters C) serve food D) treat patients E) cook meal
16. Nurses _____.
A) work in a museum B) fight crimes C) drive trucks D) sing songs E) look after patients

17. maddedeki soruda karşılıklı konuşmayı tamamlayınız.

17. Jack: How old are you?

Tom: _____

- A) I am fan of Real Madrid.
- B) I am fine thanks.
- C) I am six years old.
- D) I am from London.
- E) I am a worker.

18-22. maddeler arasındaki sorularda verilen boşlukları en uygun tamamlayan fiilleri soruların altında verilen şıklar arasından seçiniz.

18. Her cats _____ on the tree at the moment.
19. My roommate _____ a red car.
20. Tom _____ three brothers but no sisters.
21. Our teacher _____ in the classroom now.
22. My brothers _____ a lot of friends at school.
A) am B) is C) are D) have got E) has got

23 ve 24. maddelerdeki sorularda boşluklara gelebilecek en uygun edatları soruların altında verilen şıklar arasından seçiniz.

23. I like to study _____ night.

24. I last saw him at school _____ September 2nd.

- A) in B) on C) at D) from E) for

25-27. maddeler arasındaki soruları metne göre cevaplayınız.

Dear Lisa,

I am your new pen friend. Let me tell you about myself. My name is Murat and I'm sixteen years old. I live in Bolu, Turkey. Bolu is a small city with beautiful natural beauties. I go to the 10th grade in a high school. I get up at 8 o'clock on weekdays. The school starts at 8:30

in the morning. I usually have lunch at the school canteen and leave school at 3:30. I am good at math and I also like history but my favorite subject is English. I listen to music in my free time. I like swimming and watching films. On Saturdays, I often go to the movie theater with my sisters. We like action films. I sometimes go to picnic with my parents on Sundays.

Please write and tell me about you and your life. What's your family like? What do you like doing in your spare time?

Best Wishes, Murat

25. Choose the correct statement according to the text (Metne göre doğru ifadeyi seçiniz)

- A) He likes English.
- B) He has got a music group.
- C) He goes to the cinema with his parents.
- D) He is a university student.
- E) He goes home at noon.

26. Choose the wrong statement according to the text (Metne göre yanlış ifadeyi seçiniz)

- A) He wants to be in contact with Lisa.
- B) He is at school on weekdays.
- C) His math is good.
- D) He never goes out at the weekends.
- E) He wants to learn about Lisa.

27. Which question doesn't have answer in the text? (Hangi sorunun cevabı yoktur?)

- A) Where does he live?
- B) What subjects does he like?
- C) What does he do at the weekends?
- D) How old is he?
- E) What does he eat at lunch?

28-38. maddeler arasında sorulardaki boşluklar için verilen fiillerin en uygun şekillerini seçiniz.

28. Those tourists _____ the Blue Mosque at the moment.

- A) look for
- B) looking for
- C) are look for
- D) are looking for
- E) is looking for

29. Micheal is a good student and he _____ every day.

- A) study B) does studies C) studying
- D) do studies E) studies

30. She _____ a film on TV yesterday night.

- A) watch B) watched C) was watch
- D) was watched E) did watched

31. Tom _____ a car last Wednesday.

- A) buy B) did bought C) bought
- D) were drink E) were drank

32. We _____ football in the stadium tomorrow.

- A) play
- B) going to play
- C) are going to play
- D) are going to playing
- E) playing

33. She is a good swimmer. She can _____ well.

- A) swam B) swim C) swims
- D) to swim E) swimming

34. I am fan of Barcelona and I _____ its matches at home every weekend.

- A) watch B) watching C) do watches
- D) does watch E) watches

35. Oh my God! Two boys _____ in the street at present.

- A) are fighting B) fight C) fighting
- D) is fighting E) is fight

36. My brother is a student and he _____ early every morning.

- A) getting up B) get up C) gets up
- D) do get up E) does gets up

37. I was with my friends and we _____ coffee in a café all day yesterday.

- A) drink B) did drank C) were drink
- D) were drank E) drank

38. I am busy next Saturday because I _____ my girlfriend to a romantic film.

- A) take B) going to take C) taking
- D) am going to taking E) am going to take

39-41. maddeler arasındaki sorularda karşılıklı konuşmalardaki eksik kelimeleri metnin altındaki şıklardan seçiniz.

Patient: I am feeling bad today. Have you got anything for me?

Chemist: What is the matter? You should tell me your problem.

Patient: You see my eyes. Have you got anything for sore eye?

Chemist: Yes, I see that they are red. Use this (39) _____. Let me show you. Please open your eyes. That is OK.

Patient: And, I have a terrible cough?

Chemist: This (40) _____ is good for you. Take one spoon after meals.

Patient: Lastly, I have a bad toothache. What should I do?

Chemist: Use this (41) _____ and go to the dentist.

39.

40.

41.

- A) drop B) soap C) syrup D) painkiller E) cream

42 ve 43. maddelerdeki soruları metne göre cevaplayınız.

We visited my grandparents last Saturday morning. They live at a beautiful farmhouse. I liked to be in the farm but I worked very hard. I watered the trees and fed the horses. I got tired and hungry. Then, I went back to the house. Grandma boiled eggs and mum cooked sausage. Then, we had breakfast. After breakfast, we helped my grandpa with my dad in the garden. We planted a lot of flowers and dad watered them. Then, grandpa helped me to get on a horse and I rode it. I was happy on the horse. I had a good time on the farm. There wasn't a television at home so we had a chat in the evening. My favorite activity was riding a horse that day. Then, I had a shower and went to bed. It was a good but tiring day so I slept early.

42. Who prepared breakfast on that day?

- A) His grandmother
- B) His mother
- C) His grandmother and mother
- D) His grandfather and father
- E) Altogether

43. A: Why did he sleep early?

B: Because _____.

- A) he got hungry
- B) he got tired
- C) he got happy
- D) he had a chat
- E) he had a shower

44-46. maddeler arasındaki soruları verilen metinlere göre cevaplayınız.

44.

Traveling is my favorite hobby. I visit lots of countries in Europe in my free time. My favorite city is Paris. I take nice photos from the top of Eiffel Tower whenever I go there. The scenery is really wonderful. But, _____ because it is too far away. It takes nearly 12 hours from İstanbul to New York and I don't like long travels.

- A) New York is better
- B) I don't want to go to the USA
- C) America is my favorite
- D) London isn't so wonderful
- E) Europe isn't good

45.

A few days ago, I met with my friends. We went to the cinema _____. So, we changed our plans and went to a café to eat something. Hamburgers were really delicious.

- A) and the film was very good
- B) because it was our favorite activity

- C) and we liked the film
- D) but the cinema was closed
- E) to see a film

46.

Communication is important between students and the teacher. Some students carefully listen to the teacher and sometimes ask questions. On the other hand, some students are not so good. They don't listen to the teacher. They do something else. For example, _____. Most teachers don't like it.

- A) they help teachers
- B) they play with their cell phones
- C) they try to answer the teacher's questions
- D) they follow the teacher's every words
- E) their materials are always ready

47-49. maddeler arasındaki sorularda verilen cümlelerin yapılarına en uygun zaman ifadelerini seçiniz.

47. I go to the cinema _____. It is my favorite free time activity.

- A) every weekend
- B) last Saturday
- C) yesterday
- D) at the moment
- E) next week

48. I ate two hamburgers _____. They were delicious.

- A) at present
- B) tomorrow
- C) now
- D) yesterday
- E) next break

49. Our neighborhood is full of children. They play in the street _____.

- A) last month
- B) next month
- C) at the moment
- D) yesterday
- E) every day

50-52. maddeler arasındaki sorularda zaman ifadesi ile fiil arasındaki uyuma bakarak dilbilgisi kurallarına göre doğru cümleleri seçiniz.

50.

- A) I didn't see you at school tomorrow.
- B) My sister doesn't go to bed early yesterday.
- C) They didn't visit us next weekend.
- D) My friends and I aren't watching a film now.
- E) We aren't going to study last weekend.

51.

- A) My uncle cooks meal at home last weekend.
- B) I am talking on the phone with my dad yesterday.
- C) The students are waiting for the teacher yesterday.
- D) They played football next Saturday.
- E) We are going to watch "Iron Man" on TV tonight.

52.

- A) I see you at school every day.
- B) He drinks milk yesterday morning.
- C) They don't smoke cigarette last week.
- D) We are going shopping last Sunday.
- E) Tom bought a car tomorrow.



EK-10. Kişisel bilgi formu (Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.)**Sevgili Öğrenciler,**

Bu çalışma uzaktan öğretim yoluyla verilen İngilizce dersine yönelik öğrencilerin başarı ve tutumlarını etkileyen faktörleri araştırmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki anket sorularına vereceğiniz cevaplara ihtiyacımız vardır. Vereceğiniz cevaplar kesinlikle tamamen gizli tutulacaktır. Anket sorularına samimiyetle cevaplar vermeniz oldukça önemlidir. İfadeleri dikkatle okuyunuz ve ifadelere katılma derecenizi belirten kutucuğa çarpı (X) işareti koyunuz. Lütfen hiç boş bırakmayınız. Doktora tezi kapsamında yaptığım bu akademik çalışmaya verdiğiniz değerli katkılardan dolayı çok teşekkür ederim.

Erdoğan Doğru

A.İ.B.Ü.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.

Adınız Soyadınız:

Cinsiyet: Kadın ☐ Erkek ☐

Daha önce hiç İngilizce kursuna gittiniz mi? Evet ☐ Hayır ☐

EK-11. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği (Şahin ve Erden, 2009)

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Soru/bulmaca çözmeyi severim	()	()	()	()	()
2. Zamanımı iyi yönetirim	()	()	()	()	()
3. İyi yönetim becerilerine sahibim	()	()	()	()	()
4. Zaman planlamamı titizlikle belirlerim	()	()	()	()	()
5. Kendi öğrenmemi planlamayı tercih ederim	()	()	()	()	()
6. Kendi öğrenmemi yönetmeyi tercih ederim	()	()	()	()	()
7. Öğrenmelerimde sistematik bir süreç izlerim	()	()	()	()	()
8. Sınıfta yaptığım uygulamaları sıklıkla gözden geçiririm	()	()	()	()	()
9. Bir şeyin nedenini bilme ihtiyacı duyarım	()	()	()	()	()
10. Yeni fikirleri eleştirel olarak değerlendiririm	()	()	()	()	()
11. Kendi öğrenme amaçlarımı belirlemeyi tercih ederim	()	()	()	()	()
12. Hatalarımdan öğrenirim	()	()	()	()	()
13. Elde edilen sonuçlara göre uygulamalarımı değiştirebilirim	()	()	()	()	()
14. Yeni öğrenme fırsatlarına açığım	()	()	()	()	()
15. Yeni fikirlere açığım	()	()	()	()	()
16. Çözemediğim bir problemle karşılaştığımda yardım isterim	()	()	()	()	()
17. Sorumluluk sahibiyim	()	()	()	()	()
18. Yaptıklarımı değerlendirmeyi severim	()	()	()	()	()
19. Yüksek kişisel beklentilere sahibim	()	()	()	()	()
20. Kişisel standartlarım yüksektir.(Yüksek kişisel standartlara sahibim)	()	()	()	()	()
21. Yeteneklerime çok güvenirim	()	()	()	()	()
22. Sınırlılıklarımın farkındayım	()	()	()	()	()
23. Atılganım	()	()	()	()	()
24. Çalışmaktan hoşlanırım	()	()	()	()	()
25. Öğrenmeye ihtiyaç duyarım	()	()	()	()	()
26. Mücadeleden hoşlanırım	()	()	()	()	()
27. Yeni bilgileri öğrenmek isterim	()	()	()	()	()
28. Yeni bilgileri öğrenmekten hoşlanırım	()	()	()	()	()
29. Öz disiplinliyim	()	()	()	()	()
30. Bir karar vermeden önce bilgi toplamayı severim	()	()	()	()	()
31. Düzenliyim	()	()	()	()	()
32. Sistemliyim	()	()	()	()	()
33. Kendi performansımı değerlendiririm	()	()	()	()	()
34. Kendi karar ve eylemlerimden kendim sorumluyum	()	()	()	()	()
35. Öğrenmelerimi izleyebileceğime güvenirim	()	()	()	()	()
36. Kendim için bilgi toplayabilirim	()	()	()	()	()
37. Kararlarımı kendim vermekten hoşlanırım	()	()	()	()	()
38. Kendi hedeflerimi belirlemeyi tercih ederim	()	()	()	()	()
39. Kendi hayatımı kontrol ederim	()	()	()	()	()
40. Öğrendiklerimi kontrol etme ihtiyacı duyarım	()	()	()	()	()

EK-12. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği (Şahin ve Erden, 2009) kullanma izni

Zimbra: Gelen Kutusu (181) x

Güvenli | https://mail.libu.edu.tr/#4

Uygulamalar İBUZEM EBYS Abant İzzet Baysal Ür TELEFON REHBERİ ELT Mailler Sözlükler Genel

zimbra Ara Erdogan DOGRU

Posta Kişiler Takvim Görevler Evrak Çantası Tercihler

Yeni Mesaj Yanıtla Tümüne Yanıt Ver İlet Arşivle Sil İstenmeyen Posta İşlemler Daha Fazla Oku Görüntüle

Posta Klasörleri

- Gelen Kutusu (181)
- Gönderilenler
- Taslaqlar (1)
- İstenmeyen Posta (1)
- Çöp Kutusu
- Aramalar
- Etiketler
- Zimbra uygulamaları

Fw: İlt: Fw: Fw: ÖYÖHÖ ölçeği 2 mesaj 31 Temmuz 2017 15:09

Kimden: Erdogan DOGRU
Kime: ersinsahin72

Sayın Ersin Hocam,
Daha önceki emailde sizden Fisher, King ve Tague, (2001) tarafından geliştirilen ve sizin tarafınızdan Türkçe adaptasyonu yapılan Öz-yönetimli Öğrenmeye hazırbulunuşluk Ölçeği'ni (Şahin ve Erden, 2009), başlığını yazdığım doktora çalışmada kullanmak için izin istemiştin. Ayrıca izin verdiğiniz takdirde, kaynaklarda bulamadığımı belirterek ölçeği de gönderip gönderemeyeceğinizi sormuştum. Ekinde ölçeği gönderdiğiniz ve iyi çalışmalar dilediğiniz bu email mesajınızdan ölçek iznini onayladığınızı anlıyorum. Bu yardımınız için size çok teşekkür ederim ve ben de size iyi çalışmalar dilerim.

Alıntı yapılan metni göster - Yanıtla - Tümüne Yanıt Ver - İlet - Daha Fazla İşlem

Kimden: ersinsahin72
Kime: dogru e

ÖĞRETMEN ÖZYÖNE..ENME 40 madde.doc (98,5 KB) İndir | Evrak çantası | Kaldır
nwsa-özyönetim makale.pdf (494,8 KB) İndir | Evrak çantası | Kaldır
Tüm ekleri indir
Tüm ekleri kaldır

iyi çalışmalar dilerim.

Temmuz 2017

Pt	Sa	Ça	Pe	Cu	Ct	Pa
26	27	28	29	30	1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31	1	2	3	4	5	6

TR 15:10 31.07.2017

EK-13. İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği (Tunç, 2003)

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Daha fazla İngilizce bilgisi öğrenmeye meraklıyım	()	()	()	()	()
2. İngilizce beynimizi geliştirir ve düşünmeyi öğretir.	()	()	()	()	()
3. Almam gerekenden daha fazla İngilizce dersi almak isterim	()	()	()	()	()
4. İngilizce benim için zevkli ve güdüleyicidir.	()	()	()	()	()
5. Genellikle okulda İngilizce öğrenmekten zevk aldım.	()	()	()	()	()
6. İngilizce alıştırmalar yapmayı severim.	()	()	()	()	()
7. Eğitimim boyunca alabildiğim kadar İngilizce almaya çalışırım	()	()	()	()	()
8. İngilizce çalışırken son derece sakınım	()	()	()	()	()
9. İngilizceyi anlamaya çalışmak beni endişelendirmez.	()	()	()	()	()
10. İnsanlar için diğer dersler İngilizceden daha önemlidir.	()	()	()	()	()
11. İngilizce benim en çok korktuğum derslerden biridir.	()	()	()	()	()
12. İngilizce kendimi gergin ve rahatsız hissetmeme sebep oluyor.	()	()	()	()	()
13. İngilizceyi çok çalışmak için çok istekli değilim.	()	()	()	()	()
14. İngilizce çalışmayı nadiren severim	()	()	()	()	()
15. İngilizce anlamsız ve sıkıcıdır.	()	()	()	()	()
16. İngilizce çok ilgi çekici bir ders değildir.	()	()	()	()	()
17. Almam gerekenden daha fazla İngilizce dersi almak istemem	()	()	()	()	()
18. İngilizce çok değerli ve gerekli bir derstir.	()	()	()	()	()
19. İngilizce becerilerimi geliştirmek ve bu dili daha fazla öğrenmek isterim.	()	()	()	()	()

EK-14. İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği (Tunç, 2003) kullanma izni

The screenshot shows a Zimbra email client interface. The main window displays an email thread with two messages. The first message is from Murat Tuncer to Erdoğan Doğru, dated May 17, 2017, at 10:40. The second message is from Erdoğan Doğru to Murat Tuncer, dated May 13, 2017, at 20:56.

Message 1 (May 17, 2017 10:40):

Kimden: **Erdoğan DOĞRU**
 Kim: **MURAT TUNCER**

Sayın Murat Hocam,
 Ölçek izni için çok teşekkür ederim. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.
 Erdoğan Doğru

Message 2 (May 13, 2017 20:56):

Kimden: **MURAT TUNCER**
 Kim: **Erdoğan DOĞRU**

Merhaba
 Ölçeği araştırmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar

12 Mayıs 2017 Cuma tarihinde, Erdoğan DOĞRU <dogru_e@ibu.edu.tr> yazdı:
 Hocam merhaba ben Erdoğan Doğru, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında doktora yapmaktayım. Danışmanım aynı anabilim dalında görev yapan Prof. Dr. Rasit Özen. "ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZYÖNELİMLİ ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUKLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME, UZAKTAN EĞİTİM VE İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ" başlıklı bir çalışmada sizin geliştirdiğiniz İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinizi (Tuncer, Berkant ve Doğan, 2015) kullanmak için izin istiyorum. Ölçeği kullanma konusunda izin verirsiniz çok memnun olurum. İlginiz için teşekkürler. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Doç.Dr. Murat TUNCER,
 Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
 Assoc. Prof.Dr. Murat TUNCER
 Fırat University Education Faculty, Department of Educational Sciences

The interface also shows a calendar for May 2017 and a taskbar at the bottom with various application icons.

EK-15. İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği (Tunç, 2003, bu çalışmadaki üç boyutlu şekliyle)

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katlıyorum	Tamamen Katlıyorum
1. Daha fazla İngilizce bilgisi öğrenmeye meraklıyım	()	()	()	()	()
2. İngilizce beynimizi geliştirir ve düşünmeyi öğretir.	()	()	()	()	()
3. Almam gerekenden daha fazla İngilizce dersi almak isterim	()	()	()	()	()
4. İngilizce benim için zevkli ve güdüleyicidir.	()	()	()	()	()
5. Genellikle okulda İngilizce öğrenmekten zevk aldım.	()	()	()	()	()
6. İngilizce alıştırmalar yapmayı severim.	()	()	()	()	()
7. Eğitimim boyunca alabildiğim kadar İngilizce almaya çalışırım	()	()	()	()	()
8. İngilizce çalışırken son derece sakınım	()	()	()	()	()
9. İngilizce benim en çok korktuğum derslerden biridir.	()	()	()	()	()
10. İngilizce kendimi gergin ve rahatsız hissetmeme sebep oluyor.	()	()	()	()	()
11. İngilizceyi çok çalışmak için çok istekli değilim.	()	()	()	()	()
12. İngilizce çalışmayı nadiren severim	()	()	()	()	()
13. İngilizce anlamsız ve sıkıcıdır.	()	()	()	()	()
14. İngilizce çok ilgi çekici bir ders değildir.	()	()	()	()	()
15. Almam gerekenden daha fazla İngilizce dersi almak istemem	()	()	()	()	()
16. İngilizce çok değerli ve gerekli bir derstir.	()	()	()	()	()
17. İngilizce becerilerimi geliştirmek ve bu dili daha fazla öğrenmek isterim.	()	()	()	()	()

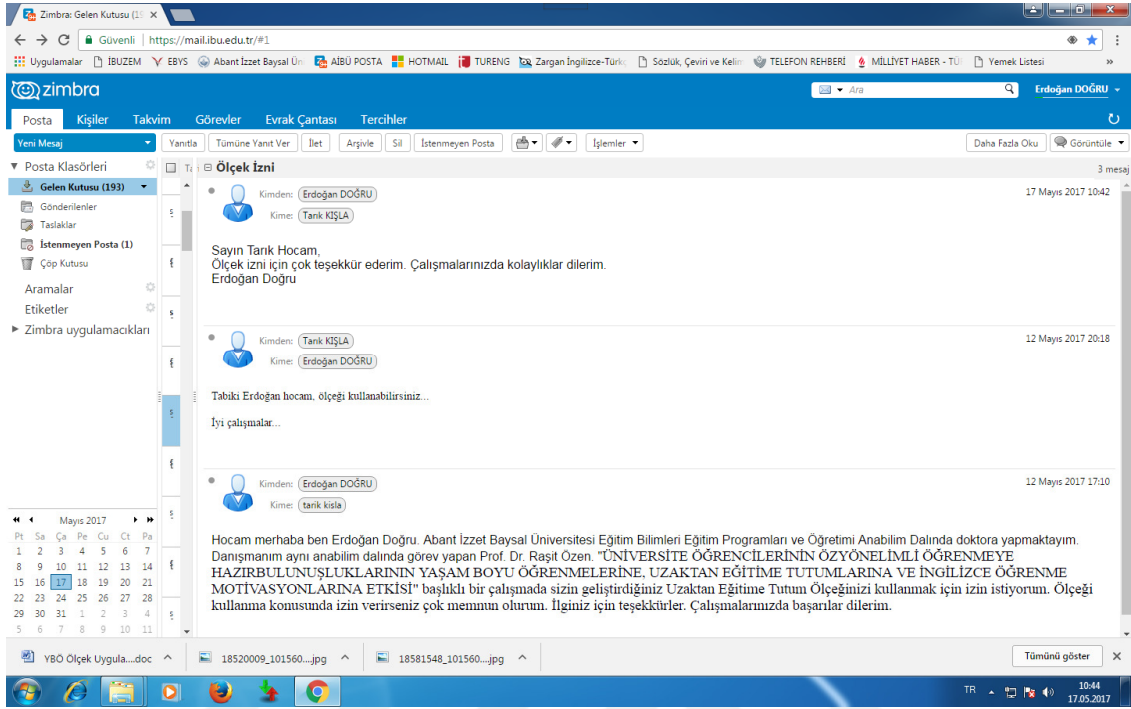
EK-16. Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği (Kışla, 2015)

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Uzaktan eğitim almak istiyorum.	()	()	()	()	()
2. Uzaktan eğitim kişinin öğrenme kapasitesini geliştiriyor.	()	()	()	()	()
3. Çoğu ders uzaktan eğitim ile yapılamaz .	()	()	()	()	()
4. Uzaktan eğitim öğrenmeyi kolaylaştırıyor.	()	()	()	()	()
5. Uzaktan eğitim merakımı uyandırıyor.	()	()	()	()	()
6. Uzaktan eğitim alırken iyi bir arkadaş çevresi kurabileceğimi düşünmüyorum .	()	()	()	()	()
7. Uzaktan eğitim insanları tembelleştiriyor	()	()	()	()	()
8. Uzaktan eğitim ülkemiz için lüks olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
9. Uzaktan eğitim eğitimin kalitesini artırıyor.	()	()	()	()	()
10. Uzaktan eğitimin benim için uygun olacağını düşünmüyorum .	()	()	()	()	()
11. Uzaktan eğitimde kullanılan yazılı materyalleri içerik açısından kaliteli olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
12. Uzaktan eğitimin sonunda alacağım diplomanın geçerli olduğuna inanmıyorum .	()	()	()	()	()
13. Uzaktan eğitim mezunlarının iş bulma olasılıkları düşüktür.	()	()	()	()	()
14. Uzaktan eğitimin en az klasik eğitim kadar saygındır.	()	()	()	()	()
15. Uzaktan eğitimde kullanılan araç ve gereçlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
16. Uzaktan eğitime ilgi duyuyorum.	()	()	()	()	()
17. Uzaktan eğitim veren kurumların değerlendirme yöntemleri uygun değildir .	()	()	()	()	()
18. Ülkemizde yürütülen açık öğretimin yeterli olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
19. Uzaktan eğitim ile aldığım derslere daha iyi motive oluyorum.	()	()	()	()	()
20. Türkiye deki uzaktan eğitim programlarına güvenmiyorum .	()	()	()	()	()
21. Uzaktan eğitimde görev alanların bilgi ve beceri açısından yetersiz olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
22. Uzaktan eğitim yaratıcılığımı olumlu yönde etkiliyor.	()	()	()	()	()
23. Uzaktan eğitim yapısı itibarıyla verimliliği artırıyor.	()	()	()	()	()
24. Uzaktan eğitimde sürekli yüz yüze etkileşimin olmaması beni rahatsız ediyor.	()	()	()	()	()
25. Uzaktan eğitimin geleceğin eğitim biçimi olacağını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
26. Uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin çeşitliliği dikkatimi çekiyor.	()	()	()	()	()
27. Uzaktan eğitim ile verilen eğitim yararlı değildir .	()	()	()	()	()
28. Üniversitelerde bazı derslerin uzaktan eğitim ile verilmesini uygun görüyorum.	()	()	()	()	()
29. Uzaktan eğitim ile daha iyi öğreniyorum.	()	()	()	()	()
30. Uzaktan eğitimde öğretim elemanları ile öğrenciler arasında iletişim kopukluğu yaşanıyor.	()	()	()	()	()
31. Uzaktan eğitim öğrenci başarısını azaltıyor.	()	()	()	()	()
32. Uzaktan eğitim ile alınan diploma ödenen ücretlere değmiyor.	()	()	()	()	()

33. Uzaktan eğitimin önemi gün geçtikçe artıyor.	()	()	()	()	()
34. Uzaktan eğitim dikkatimi çekiyor.	()	()	()	()	()
35. Uzaktan eğitimin sosyalleşmeyi sınırlayacağına inanıyorum.	()	()	()	()	()



EK-17. Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği (Kışla, 2015) kullanma izni



EK-18. Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modelinin her bir aşamasındaki öğretmen ve öğrenci rolleri ve ders içi etkinlikler (Bu tablo Grow’un (1991) çalışması temel alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.)

1. Aşama: Bağımlı öğrenci aşaması	2. Aşama: İlgili öğrenci aşaması	3. Aşama: Katılımcı öğrenci aşaması	4. Aşama: Öz-yönetimli öğrenci aşaması
Üç hafta süreli “bağımlı öğrenci” aşaması. Öğretmen, otoriter ve koçluk rollerinde. Anında geri dönüt vererek öğretme. Alıştırma. Bilgi verici ders. Eksiklik ve dirençlerin üstesinden gelme. Amaç belirleme, kaynak tarama, öğrenme stratejilerini kullanma ve öz-değerlendirme aşamalarının ders sırasında öğretmen tarafından öğretilmesi aşaması	Üç hafta süreli “ilgili öğrenci” aşaması. Öğretmen, motive edici ve rehber rollerinde. İlham verici bir ders ve yönlendirmeli tartışma. Amaç belirleme, kaynak tarama, öğrenme stratejilerini kullanma ve öz-değerlendirme aşamalarında ders sırasında öğretmenin öğrencilerin katkısını beklediği aşama	Üç hafta süreli “katılımcı öğrenci” aşaması. Öğretmen, kolaylaştırıcı rolünde. Öğretmenin eşit olarak katıldığı ve kolaylaştırıcı rol üstlendiği aşama. Öğretmen rehberliğinde öğrenciler tarafından dersin işleniş aşamalarını içeren faaliyet raporlarının hazırlanması aşaması.	Üç hafta süreli “öz-yönetimli öğrenen” aşaması. Öğretmen, danışman ve yetkilendirici rolünde. Öğrencilerin üç konudan birini seçerek seçtiği konuyla ilgili faaliyet raporu hazırlaması aşaması

EK-19. Öz-değerlendirme formu (Araştırmacı tarafından öz-yönetimli öğrenme literatürüne uyumlu şekilde geliştirilmiştir.)

	Hayır	Kısmen	Evet
1. Başlangıçta belirlediğiniz amaçlar açık, anlaşılır ve gerçekçi miydi?	()	()	()
2. Ulaştığınız kaynaklar amacınıza hizmet etmeye yetti mi?	()	()	()
3. Kullandığınız öğrenme stratejileri öğrenmenizi sağladı mı?	()	()	()
4. Çalışmalarınız sonunda amacınıza uygun bir ürün ortaya koyabiliyor musunuz?	()	()	()
5. Bundan sonraki yaşamınızda İngilizce öğrenme sorumluluğunu üzerinize alıp, İngilizce öğrenmek için gönüllü olarak araştırma yapmak ister misiniz?	()	()	()

EK-20. Faaliyet raporu (Araştırmacı tarafından öz-yönetimli öğrenme literatürüne uyumlu şekilde geliştirilmiştir.)

Konu başlığı				
Kendim için belirlediğim amaç(lar)				
Kaynaktaramada kullandığım anahtar kelime(ler)				
İncelediğim kaynakların adresleri	1)			
	2)			
	3)			
Konunun özeti				
Konuyu öğrenmek için kullandığım öğrenme stratejileri ve bunları nasıl kullandığımla ilgili açıklamalar				
Başlangıçta belirlediğim amacıma dayalı olarak yaptığım öz-değerlendirmem		Hayır	Kısmen	Evet
1. Başlangıçta belirlediğiniz amaç açık, anlaşılır ve gerçekçi miydi?	()	()	()	()
2. Ulaştığınız kaynaklar amacınıza hizmet etmeye yetti mi?	()	()	()	()
3. Kullandığınız öğrenme stratejileri öğrenmenizi sağladı mı?	()	()	()	()
4. Çalışmalarınız sonunda amacınıza uygun bir ürün ortaya koyabiliyor musunuz?	()	()	()	()
5. Bundan sonraki yaşamınızda İngilizce öğrenme sorumluluğunu üzerinize alıp, İngilizce öğrenmek için gönüllü olarak araştırma yapmak ister misiniz?	()	()	()	()
Öz-değerlendirmedeki cevaplarımla ilgili açıklamalar	()	()	()	()

ÖZGEÇMİŞ

Erdoğan DOĞRU: 1969 İskenderun doğumludur. İlköğrenimini Kılıç Ali Paşa İlkokulu'nda, orta öğrenimini İskenderun İmam Hatip Ortaokulu'nda, lise öğrenimi ise İskenderun Cumhuriyet Lisesi'nde tamamladı. 1995 yılında Selçuk Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği programından, 2004 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi yüksek lisans programından, 2014 yılında ise Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programından mezun oldu. 1996 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce okutmanı olarak göreve başladı. Bu görevde, Yabancı Diller Yüksekokulu Modern Diller Bölüm Başkan Yardımcılığı, uzaktan eğitim bölüm koordinatörlüğü ve Erasmus bölüm koordinatörlüğü görevlerinde bulundu. Ayrıca yine bu görevde, Ankara ve İstanbul'da bulunan bazı üniversitelerin yabancı dil bölümlerini, bölüm gezisi kapsamında ziyaret ederek ders programları konusunda araştırmalar gerçekleştirdi ve bu araştırmalar sonucunda görev yaptığı yerdeki İngilizce derslerinin programlarının geliştirilmesine katkıda bulundu. Halen Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulundaki görevine öğretim görevlisi kadrosunda devam etmektedir.

İletişim Adresleri

e-mail: dogru_e@ibu.edu.tr

GSM: 0 536 225 74 54