



RECEP TAYYIP
ERDOĞAN
ÜNİVERSİTESİ

**T.C.
RECEP TAYYIP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ
EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**EĞİTİM BİLİŞİM AĞI'NIN (EBA)
İNGİLİZCE EĞİTİMİ'NDE KULLANIMININ
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
BAĞLILIK VE ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME
BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Ela BİÇER

**Doç. Dr. İlknur REİSOĞLU
Danışman**

**RİZE
2022**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalında, Doç. Dr. İlknur REİSOĞLU danışmanlığında, Ela BİÇER tarafından hazırlanan Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) İngilizce Eğitimi'nde Kullanımının Ortaokul Öğrencilerinin Bağlılık ve Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Üzerindeki Etkisi başlıklı bu tez çalışması, [Savunma Sınavı Tarihi] tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	Unvanı, Adı Soyadı	İmza
Başkan	:	
Üye	:	
Üye	:	

ETİK BEYAN

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Eğitim Bilişim Ağı’nın (EBA) İngilizce Eğitimi’nde Kullanımının Ortaokul Öğrencilerinin Bağlılık ve Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Üzerindeki Etkisi” adlı tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Tez çalışmamda, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine/kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılacak bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.
.... /...../.....

Ela BIÇER

ÖN SÖZ

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce eğitiminde EBA kullanımlarının davranışsal, bilişsel, duyuşsal, sosyal bağlılıklarını ve öz düzenleyici öğrenme becerilerini ne düzeyde ve nasıl etkilediğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirmiş olduğum bu çalışma süresince ve yüksek lisans eğitimim boyunca danışmanlığımı üstlenerek bana her daim destek veren engin bilgi ve deneyimlerinden sürekli yararlandığım değerli danışman hocam Doç.Dr. İlknur REİSOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her aşamasında olduğu gibi tez süreci boyunca da her zaman yanımda olan, dualarını eksik etmeyen ve haklarını asla ödeyemeyeceğim annem, babam ve ablalarıma sonsuz minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak yüksek lisans eğitimine başlamama vesile olan, her zaman olduğu gibi bu süreç boyunca da beni yalnız bırakmayan, eğitim hayatım boyunca beni hep destekleyen değerli eşim Lütfi BİÇER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
ETİK BEYAN.....	II
ÖN SÖZ	III
İÇİNDEKİLER	IV
TÜRKÇE ÖZET	VI
ABSTRACT.....	VII
KISALTMALAR	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ	X
GİRİŞ	1
1. KURAMSAL BİLGİLER.....	8
1.1. MOOC Tanımı ve Kapsamı:	8
1.2. MOOC'ların Tarihçesi:	9
1.3. MOOC'ların Türleri	12
1.4. MOOC'ların Özellikleri:	15
1.5. MOOC Uygulamaları	17
1.5.1. Dünyada MOOC Uygulamaları.....	18
1.5.2. Türkiye'de MOOC Uygulamaları.....	20
1.6. MOOC Platformu Olarak EBA'nın İncelemesi	21
1.7. MOOC'ların Bugünü ve Geleceği.....	24
1.8. MOOC'lar Üzerine Yapılan Çalışmalar	28
1.9. Literatür Özeti	33
1.10. Öz-Düzenleyici Öğrenme.....	33
1.11. Bağlılık	35

2. YÖNTEM.....	39
2.1. Araştırma Yöntemi	39
2.2. Örneklem ve Seçim Süreci	40
2.3. Veri Toplama Aracı.....	41
2.3.1. MOOC Bağlılık Ölçeği.....	41
2.3.2. Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeği	42
2.3.3. Görüşme Formu	43
2.4. Uygulama Süreci	44
2.5. Veri Analizi	53
2.6. Araştırmacının Rolü	56
2.7. Çalışmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği	56
3. BULGULAR.....	59
3.1. Ortaokul Öğrencilerinin EBA Ortamındaki Öz-Düzenleyici Öğrenme Düzeyleri	59
3.2. Ortaokul Öğrencilerinin EBA'daki Öz-Düzenleyici Öğrenme Deneyimleri.....	60
3.3. Ortaokul Öğrencilerinin EBA Ortamındaki Bağlılık Düzeyleri.....	64
3.4. Ortaokul Öğrencilerinin EBA'daki Bağlılık Deneyimleri	65
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	70
KAYNAKÇA.....	75
EKLER.....	88
Ek 1: Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği.....	88
Ek 2: MOOC Bağlılık Ölçeği.....	89
Ek 3: Görüşme Soruları	90
ETİK KURULU KARARI.....	91

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ana Bilim Dalı: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Tez Türü: Yüksek Lisans Tezi

Danışmanı: Doç. Dr. İlknur REİSOĞLU

Hazırlayan: Ela BİÇER

Yıl: 2022

Sayfa Sayısı: 102

TÜRKÇE ÖZET

EĞİTİM BİLİŞİM AĞI'NIN (EBA) İNGİLİZCE EĞİTİMİNDE KULLANIMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BAĞLILIK VE ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin İngilizce eğitiminde EBA kullanımlarının davranışsal, bilişsel, sosyal, duyuşsal bağlılıklarını ve öz düzenleyici öğrenme becerilerini ne düzeyde ve nasıl etkilediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada sorularını cevaplamak amacıyla nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasını içeren karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle EBA platformu üzerinden yapılan uygulamaya katılım sağlayan 60 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. MOOC Bağlılık Ölçeği, Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği ve görüşme formundan yararlanılarak veriler toplanmıştır. Nicel veriler betimsel ve kestirimsel istatistik teknikleriyle analiz edilmiştir. Nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan analiz sonucunda EBA platformunun ortaokul öğrencilerinin davranışsal, bilişsel, sosyal, duyuşsal bağlılıklarını ve öz düzenleyici öğrenme becerileri üzerindeki etkisinin yüksek düzeyde ve olumlu yönde bir etkisi olduğu görülmüştür. EBA' da bulunan video, test, alıştırma, etkinlik ve tartışma formu gibi içeriklerin ortaokul öğrencilerinin bağlılıklarını ve öz düzenleyici öğrenme becerilerini olumlu yönde desteklediği görülmüştür. EBA'nın ortaokul öğrencilerinin bağlılık ve öz-düzenleyici öğrenme becerileri üzerindeki etkisini artırabilmek amacıyla detaylı ve dikkat çeken konu anlatım videolarının arttırılması, kelime ezberleme ya da grammer çalışma yapılması için oyunlar oluşturulması ve kolaydan zora doğru yapılandırılmış alıştırma, test gibi etkinliklerin eklenmesi gibi düzenlemelerin yapılması faydalı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Massive Open Online Courses (MOOC), Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Öz-Düzenleyici Öğrenme, Davranışsal Bağlılık, Bilişsel Bağlılık, Sosyal Bağlılık, Duyuşsal Bağlılık

Recep Tayyip Erdogan University Institute of Graduate Studies

Department: Computer and Instructional Technologies Education

Thesis Type: Master Thesis

Master Thesis Supervisor: Doç. Dr. İlknur REİSOĞLU

Author: Ela BİÇER

Year: 2022

Pages: 102

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE USE OF THE EDUCATIONAL INFORMATION NETWORK (EBA) ENGLISH EDUCATION ON THE ENGAGEMENT AND SELF-REGULATED LEARNING SKILLS OF SECONDARY STUDENTS

In this study it is aimed to present to what extend and how secondary school students' use of EBA in English education affects their behavioral, cognitive, emotional, social engagement and self-regulated learning skills. In the study, mixed research method which includes the use of quantitative and qualitative research methods was used together to answer the questions. Sixty students who participated in an application made on the EBA platform with convenience sampling method were included to the study. Data was collected by using the MOOC engagement scale, self-regulated perception scale, and the interview form. The quantitative data was analyzed with descriptive and predictive statistical techniques. Qualitative data was subjected to content analysis. As a result of the analysis, it was seen that the effect of the EBA platform on the behavioral, cognitive, emotional, social engagement and self-regulated learning skills of secondary school students was high and positive. It has been seen that the content such as videos, tests, exercises, activities, and discussion forms in EBA positively supports the commitment and self-regulated learning skills of secondary school students. To increase the effect of EBA on secondary school students' engagement and self-regulated learning skills it is useful to make arrangements such as increasing detailed and attention-grabbing lecture videos, creating games for memorizing words and grammar and adding activities such as exercises and tests that are structured from easy to difficult.

Key Words: Massive Open Online Courses (MOOC), Educational Information Network (EBA), Self-Regulated Learning, Behavioral Engagement, Cognitive Engagement, Emotional Engagement, Social Engagement

KISALTMALAR

AEK	: Açık Eğitim Kaynakları
AFA	: Açıklayıcı Faktör Analizi
BİT	: Bilgi ve İletişim Teknolojileri
cMOOC (cKAÇD)	: Bağlantıcı Kitlesele Açık Çevrimiçi Ders
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
KAÇD	: Kitlesele Açık Çevrimiçi Ders
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MIT	: Massachusetts Institute of Technology
MOOC	: Massive Open Online Course
vd.	: ve diğerele
xMOOC (xKAÇD)	: Geleneksel Kitlesele Açık Çevrimiçi Ders

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. cMOOC ve xMOOC Karşılaştırması.....	15
Tablo 2. MOOC Çalışmalarına İlişkin Bilgiler.....	29
Tablo 3. Araştırma Sorularına Göre Veri Toplama Araçları, Veri Türü ve Veri Analizi Yöntemleri	40
Tablo 4. Çalışmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler	41
Tablo 5. Uygulama Kapsamında 5., 6., 7. ve 8. Sınıf haftalara Göre Konu Ve Etkinlik Listesi Planı	46
Tablo 6. Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Basıklık Ve Çarpıklık Değerleri.....	54
Tablo 7. MOOC Bağlılık Ölçeği Alt Boyutları Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Basıklık Ve Çarpıklık Değerleri.....	55
Tablo 8. Çalışmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği İçin Alınan Önlemler.....	58
Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı T-Testi Sonuçları.....	59
Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin Bağlılık Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı T-Testi Sonuçları	64

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Küresel Bağlamda Uzaktan Eğitimde Yaşanan Değişimler, Dönemler Ve Evreler	1
Şekil 2. MOOC'ların Temel İlkeleri	8
Şekil 3. MOOC'ların Tarihi Gelişimi.....	11
Şekil 4. MOOC Türleri	12
Şekil 5. cMOOC'ların Temel Kavramları	13
Şekil 6. xMOOC Alt Yapısı	14
Şekil 7. MOOC'ların İçerik Sağlayıcılara Göre Dağılımı	18
Şekil 8. EBA Kurs Yapısı.....	22
Şekil 9. EBA'daki Örnek Ders Anlatım Videosu ve İngilizce Dersine Ait Ünitelendirilmiş Ders İçeriği	23
Şekil 10. EBA Alıştırma ve Test Etkinliği	23
Şekil 11. EBA Öğrenci Portfolyo Bölümü	24
Şekil 12. EBA Tartışma Formu	24
Şekil 13. 2012- 2022 Yılları Arasında MOOC'larda Açılan Ders Sayısı	25
Şekil 14. 2016- 2020 Yılları Arasında MOOC'ların İşbirliği Yapılan Üniversite Sayısı, Kurs sayısı ve Kullanıcı Sayısı Durumu Dağılımı	26
Şekil 15. 2020-2021 Yılı MOOC'lardaki Konu Dağılımı	27
Şekil 16. Uygulama Süreci Aşamaları.....	45
Şekil 17. Örnek Öğrenci Paylaşımı	52
Şekil 18. Uygulanan Etkinlik Kapsamında Haftalara Göre Öğrenci Katılım Sayısı	53
Şekil 19. Ortaokul Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenmeye Yönelik Deneyimlerinin Sınıflandırılması	60
Şekil 20. EBA Platformuna Yönelik Deneyimlerin Bağlılık Durumuna Göre Sınıflandırılması	66

GİRİŞ

21. yüzyılda dinamik bir yapıya sahip olup, toplumsal gelişime katkı sağlayan ve hayatı kolaylaştıran Bilgi ve İletişim Teknoloji'lerindeki (BİT) değişimler, eğitim alanında önemli değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Her geçen gün eğitimde daha yaygın halde kullanılan (Scheuermann & Pedr 2009) ve yeni uygulamalarla eğitime katkı sağlayan BİT'lerin eğitimdeki önemli etkisi 1950'li yıllarda ses kaydıyla olmuştur. 1960'lı yıllarda ise televizyonlar eğitimin önemli bir parçası haline gelmiştir. 1980'lerde bilgisayarların ve 1990'larda internetin icadıyla birlikte geleneksel eğitim ortamından, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlandığı, zaman ve mekandan bağımsız öğrenme imkanının sunulduğu çevrimiçi (online) öğrenme ortamlarına geçiş başlamıştır. Özellikle internetin eğitim alanında kullanımının yaygınlaşması, öğrencilerin herhangi bir ders içeriğine istedikleri anda ulaşabildiği, kendi hızlarına göre eğitim alabildiği, uzaktan eğitim gibi ortamların yaygınlaşmasını sağlamıştır (Gülsoy, 2014). Günümüze kadar ise uzaktan eğitim dönemin şartlarına göre farklı aşamalardan geçmiştir.



Şekil 1. Küresel bağlamda uzaktan eğitimde yaşanan değişimler, dönemler ve evreler (Bozkurt, 2017)

Şekil 1'de görüldüğü gibi geçmişi 1700' lü yıllara dayanan ve mektupla öğretimle başlayan uzaktan eğitim (Moore & Kearsley, 2005), 1920'li yıllarda radyolu eğitim yayını ile bütün dünyada yaygınlaşmıştır. 1990'lı yıllarda ise internet

ve web teknolojileri giderek daha fazla ön plana çıkmış ve bu sayede uzaktan eğitim uygulamaları çok kapsamlı bir hale gelmiştir. Uzaktan eğitim, iletişim ve etkileşim temelli, bilgilerin teknolojik araçlarla sunulduğu, zaman ve mekân olarak esnekliğin sağlandığı eğitim-öğretim sistemi olarak tanımlanmaktadır (Aydemir, 2018). Eğitim öğretim faaliyetlerinin fiziki etkileşim olmadan televizyon, tablet, cep telefonu ve bilgisayar gibi araç gereçlerle, yürütülmesidir (Clark, 2020). Zaman ve mekân açısından öğrenci ve öğretmenlerin bağımsız olduğu, çeşitli teknolojilerin kullanılmasını gerekli kılan ve planlı bir ders programı çerçevesinde öğrenmenin sağlanması için yapılan tüm düzenlemelerdir (Moore & Kearsley, 2005). Bireyin kendini yönetip yönlendirebildiği, hayatı boyunca yeni fikirler üretip bunları uygulayabildiği, meraklı, araştıran ve sorgulayan bir eğitim ortamının hedeflendiği (Khan, 2016) uzaktan eğitim ortamının son zamanlardaki popüler öğrenme ortamlarından biri ise MOOC'lardır. MOOC'lar açık eğitim platformlarındaki gelişmeler sonucunda oluşmuştur (Saadatmand, 2017). İngilizce açılımı Massive Open Online Courses olan MOOC'ların Türkçe karşılığı ise Kitleli Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD) olarak gösterilmektedir. MOOC ücretsiz olarak herkese açık bir platformda ders içeriklerinin verildiği, binlerce öğrenci arasında etkileşimin sağlandığı, kitleler halinde çevrimiçi eğitim ortamı sunan (İşgör Şimşek, 2015; Saadatmand, 2017; Yuan & Powell, 2013) son yıllarda oldukça yaygınlaşan bir eğitim- öğretim modelidir (Ergüney, 2015).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin İngilizce eğitiminde EBA kullanımlarının davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve sosyal bağlılıklarını ve öz düzenleyici öğrenme becerilerini ne düzeyde ve nasıl etkilediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır:

Ortaokul öğrencilerinin EBA platformlarını kullanmadan önceki ve sonraki;

1. Bilişsel, sosyal, duyuşsal ve davranışsal bağlılıklarında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Öz-düzenleyici öğrenme puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Ortaokul öğrencilerinin EBA platformlarını kullanırken;

3. Bilişsel, sosyal, duyuşsal ve davranışsal bağılıklarıyla ilgili deneyimlerini ortamın özellikleri nasıl etkilemektedir?
4. Öz-düzenleyici öğrenmeleriyle ilgili deneyimlerini ortamın özellikleri nasıl etkilemektedir?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

İnsanın yaşamı boyunca bilgiye ihtiyaç duyması ve bu ihtiyacın süreklilik arz etmesi, bireylerin bilgilerini güncelleyebilmeleri için verilen bir fırsat olarak değerlendirilen (Chapman, Gaff, Toomey & Aspin, 2005: 100), hayat boyu öğrenmeyi zorunlu kılan bir durumdur (Gündüz, Aydemir & Işıklar, 2009). Hayat boyu öğrenmede amaç, bireyin bilgi ve becerisini yaşamı boyunca geliştirebilmesidir (Günüç, Odabaşı & Kuzu, 2012). Bu süreçte bireyin kazanması gereken yeterliliklerden biri de öğrenmeyi öğrenme yeterliğidir. Kendi kendine öğrenme becerisine sahip bir birey öğrenme sürecinde ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerinin farkında olmasından dolayı (Yang, Schneller & Roche, 2015), farklı platformlardan erişim sağladığı bilgileri kendi kendine anlamlandırıp öğrenme süreçlerini devam ettirebilmektedir. Hayat boyu öğrenme noktasında bireye önemli bir fırsat sunan, dileyen herkesin bilgiye erişmesine imkân sağlayan MOOC'lar bu platformlardan biridir (Zawacki-Richter, Bozkurt, Alturki & Aldraiweesh, 2018).

MOOC, ücretli veya ücretsiz olarak ders videoları, ödevler, sunumlar, ve tartışma forumları içeren ve çevrimiçi olarak derslerin verildiği platformlardır (Ergüney, 2015; Harding, 2012). MOOC'lar, internet bağlantısı olan her yerde bireye eğitim imkânı sağlamaktadır. Derslerde birey kendi hızına göre ilerleyebilmekte ve konuya hâkim olana kadar ders videoları, etkinlikleri ve alıştırmaları gibi içeriklere tekrar tekrar ulaşabilmektedir. MOOC ortamında bulunan bu özellikler bireyin kendi kendine öğrenebilmesine fırsat tanımaktadır. MOOC'lar sahip olduğu özellikler ile öz-düzenleyici öğrenmeye hizmet etmektedir. Öz-düzenleyici öğrenme öğrenenin kendi öğrenmesi için amaçlarını belirleyerek davranışsal, bilişsel ve motivasyonel (Puustinen & Pulkkinen, 2001) olarak kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmasıdır. Sadece okul ortamında değil, okul dışında da bireyin kendi kendini eğitmesi ve öğrenmeye devam etmesi öz-düzenleyici öğrenme için önemlidir.

MOOC platformu bireye hayatı boyunca zaman ve mekândan bağımsız olarak, bireyin ihtiyaç ve ilgisi doğrultusunda dersleri takip etmesine imkân tanımaktadır. Bunun için de ön koşul, bir MOOC platformuna kayıt olunması ve katılımcının öğrenmeye dair isteğinin olmasıdır (Ergüney, 2015). Öz-düzenleyici öğrenme ve MOOC'lar üzerine yapılan çalışmalarda (Kizilcec, Pérez-Sanagustín & Maldonado, 2017; Littlejohn, Hood, Milligan & Mustain, 2016; Reparaz, Aznárez-Sanado & Mendoza, 2020), MOOC platformları kullanılarak oluşturulan bir eğitim ortamındaki dersi tamamlama, platformdaki etkinliklere katılma gibi durumlar göz önünde bulundurularak öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri arasındaki farklar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

MOOC'larda incelenmesi gereken bir başka durum ise bağıllık konusudur. Bağıllık; bireyin akademik faaliyetlere aktif olarak katılmasıdır (Kuh, 2001). Öğrenci ile öğrenmesi arasındaki bağlantı olarak tanımlanan bağıllığın araştırmalarda 4 boyutta incelendiği görülmüştür. Bu 4 boyut;

- Davranışsal Bağıllık
- Bilişsel Bağıllık
- Duyuşsal Bağıllık
- Sosyal Bağıllık şeklindedir.

Bir MOOC platformundaki ders videolarını anlayana kadar izleyip, bilgilerini test ve alıştırmalar üzerinde uygulayan bir öğrencinin bu platform üzerinden öğretmenlerine ya da arkadaşlarına soru sorabilmesi bilişsel bağıllığa, verilen test, ödev ve etkinliklere katılması davranışsal bağıllığa örnektir. Öğrencinin MOOC platformunda bulunan ders videolarını izlerken, etkinliklere ya da forumlara katılırken hissettiği zevk ve heyecan duyuşsal bağıllığa, tartışma formu üzerinden arkadaşlarıyla bilgi paylaşabilmesi ya da arkadaşlarının yaptığı paylaşımlar hakkında yorum yapabilmesi ise sosyal bağıllığa örnektir (Daniels, Adams & McCaffrey, 2016).

2019 yılının sonuna doğru ortaya çıkan Coronavirüs (Covid-19) pandemisinden dolayı dünya genelinde normal koşullarda yüz yüze eğitim yürütülememektedir. Bu nedenle, dünya genelinde, milyonlarca kişi açık ve uzaktan eğitim yoluyla eğitime başlamıştır. Özellikle pandemi sürecinin de etkisiyle

2020 yılında MOOC kullanımında dünya çapında büyük bir artış olmuştur (Shah, 2020).

MOOC'lar ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların çoğunluğunun yabancı kaynaklardan oluştuğu görülmüştür. Bu araştırmalar motivasyon, öz-düzenleyici öğrenme, tutum, MOOC bırakma oranı gibi değişkenleri ele alarak genellikle üniversite düzeyindeki öğrenciler ile yürütülmüştür (Hone & El Said, 2016; Hood, Littlejohn & Milligan, 2015; Littlejohn vd., 2016; Peng & Xu, 2020; Reparaz vd. , 2020). Ortaokul düzeyinde yapılan çalışmaların ise az sayıda ve yabancı kaynaklı çalışmalar olduğu dikkat çekmektedir (Koutsakas, Karagiannidis, Politis & Karasavvidis, 2020; Staubitz, Petrick, Buear, Renz & Meinel, 2016). MOOC'lar üzerine Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde üniversite düzeyindeki öğrenciler ya da 20 yaş üstü bireyler üzerine çalışmalar (İşgör Şimşek, 2015; Aydemir, Çelik & Kurşun, 2018) yapıldığı anlaşılmaktadır. Ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmaların sınırlı olduğu belirlenmiştir.

Çalışma için önem arzeden bir başka husus ise dünya genelinde kabul edilmiş küresel bir dil olan (Wikipedia, 2022) ve günümüzde öğrenilmesi bir hobi olmaktan ziyade gereklilik halini alan İngilizce eğitimidir. Özellikle erken yaşlarda İngilizce öğrenen çocuklar yabancı dil öğrenimini daha hızlı ve eğlenerek öğrenir. Bu durum çocukların özgüvenlerinin artmasına, daha geniş bir kültür anlayışına sahip olmasına ve matematiksel ve bilimsel kabiliyetlerinin de gelimesine katkı sağlamaktadır (Edumag, 2022).

Yukarıda belirtilen gerekçeler doğrultusunda, çalışma kapsamında MOOC özelliklerine sahip EBA platformunu İngilizce eğitiminde kullanan ortaokul öğrencilerinin bilişsel, sosyal, duyuşsal ve davranışsal bağılıklarının ve öz düzenleyici öğrenme becerilerinin ne düzeyde olduğu ve EBA platformunun özelliklerinin bu bileşenleri nasıl etkilediğini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Özellikle Covid-19 salgını sonrası yüz yüze eğitime ara verilmiş olmasından dolayı Milli Eğitim Bakanlığı'nın almış olduğu karar sonrası 23 Mart tarihi itibarıyla Türkiye genelindeki tüm okullarda uzaktan eğitime geçiş yapılmış ve bu eğitim EBA sistemi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Uzaktan eğitim boyunca aktif olarak öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılan EBA, 3.1 milyar tıklanma sayısı ile dünyadaki en çok ziyaret edilen eğitim siteleri içerisinde 3. sırada yerini almıştır. Ayrıca bu süreçte

7 milyon 383 bin 213 öğrenci ve 1 milyon 30 bin 516 öğretmen tarafından EBA'nın aktif olarak kullanıldığı MEB tarafından açıklanmıştır (MEB, 2021). Pandemi süreciyle birlikte daha aktif bir kullanıma sahip olan EBA platformunun öz-düzenleyici öğrenme ve bağlılık üzerindeki etkisini incelemek, platformda yer alan içeriklerin, platform özelliklerinin öz-düzenleyici öğrenme ve bağlılık açısından ne kadar işlevsel ve yararlı olduğunu görmemize yardımcı olabilir. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmanın EBA platformunun içerik ve tasarımsal yönlerine önerilerde bulunması ve literatürde ortaokul öğrencileri üzerine yapılacak olan diğer MOOC çalışmalarına katkıda bulunması beklenmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışmada kullanılan EBA sistemi bir MOOC platformunun taşıması gereken özellikleri içinde bulundurmakla birlikte, herkese erişim noktasında ise MEB bünyesinde eğitimini devam ettiren öğrencilerle sınırlıdır. Bu araştırma MOOC platformunu içinde bulunduran EBA üzerinden ortaokul kademeleri için İngilizce dersi 6.,7.,8.,9. üniteleri ile sınırlıdır. 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Rize ili İyidere ilçesi İyidere Merkez İmam Hatip Ortaokulu'nda öğrenim gören 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Ayrıca bu çalışma kapsamında EBA sisteminin sunmuş olduğu özellikler ile MOOC'ların özelliklerinin

Varsayımlar

Bu çalışmada uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere uygulanan ölçeklerdeki sorulara öğrencilerin içten ve samimi olarak cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Tanımlar

Çevrimiçi Öğrenme: Tablet, bilgisayar, ve akıllı telefon gibi cihazları kullanarak eş zamanlı veya eş zamansız ortamlarda öğrenme deneyimleri sunmadır (Singh & Thurman, 2019).

MOOC: Dünyanın herhangi bir yerinden katılım sağlayabilen bireyin, ücretsiz kayıtlı açık ders içeriklerine ulaşabildiği, popüler bir uzaktan eğitim ortamıdır (Esposito, 2012).

Açık Eğitim Kaynakları: Derslerin İnternet üzerinden açık ve ücretsiz olarak erişimini ve kullanımını sağlayan her türlü ders kaynaklarıdır.

Öz-düzenleyici Öğrenme: Bireyin karmaşık bir öğrenme etkinliğini kontrol etmesine ve yönetmesine yönelik gösterdiği çabadır (Kauffman, 2004).

Bağlılık: Öğrencilerin öğrenme süreçleri boyunca karşılaşılabilecekleri zorluklar karşısında pes etmeden, aktif ve istekli bir şekilde eğitim ve öğretimlerine devam etmeleridir (McClenney, 2007)



1. KURAMSAL BİLGİLER

1.1. MOOC Tanımı ve Kapsamı:

Günümüzde uzaktan eğitimin popüler bir türü olarak ortaya çıkan, Watson, Kim ve Watson (2016) tarafından çevrimiçi öğrenme ile açık eğitim kaynaklarının birleşimi olarak ifade edilen MOOC'lar dünya çapında büyük ilgi görmektedir (Ergüney, 2015; Shah 2020). MOOC (Massive Open Online Courses) tanımı, açılımını oluşturan 4 temel ilke üzerine inşa edilmiştir (Barış, 2015). Bu temel ilkeler Şekil 2' de gösterilmiştir.



Şekil 2. MOOC'ların temel ilkeleri (Yousef, Chatti, Schroede, Wosnitza & Jakobs, 2014)

- ❖ **Massive (Kitleysel):** Sistemdeki katılımcı sayısının çok büyük sayılarla ifade edildiğini (Carr, 2012), katılımcı sayısının fazlalığı ile birlikte sistemde kullanılan araç çeşitliliği ve büyüklüğüyle küresel sınıfların oluştuğunu ifade etmektedir (Ergüney, 2015).
- ❖ **Open (Açık):** Sisteme her yaştan katılımcının ulaşabildiğini (Haymana, 2018), katılımcıların istedikleri zaman sisteme giriş yapıp, birbirleriyle etkileşim içinde olabildiklerini ifade etmektedir (Rodriguez, 2012).
- ❖ **Online (Çevrimiçi):** Katılımcıların öğrenme aktivitelerine internet erişiminin olduğu her yerden erişebildiklerini ifade etmektedir (Siemens, 2013).

- ❖ **Courses (Ders):** Sistemdeki derslerin akademik plan ve program dâhilinde (Ergüney, 2015) gerçekleştiğini ve bu derslerin arşivlenerek katılımcılara tekrar erişim imkânı sunduğunu ifade etmektedir (İşgör Şimşek, 2015).

Literatürde MOOC'lara yönelik birçok tanım bulunmaktadır. Esposito (2012) MOOC platformlarını dünyanın herhangi bir yerinden katılım sağlayabilen bireyin, ücretsiz kayıtlı açık ders içeriklerine ulaşabildiği, popüler bir uzaktan eğitim ortamı olarak ifade etmiştir. Diğer bir tanım videolu anlatımlarla eğitmenin dersi sunduğu, öğrencinin de kendi öğrenme hızına göre dersi takip ettiği sistem olduğunu vurgulamaktadır (Mangelsdorf, 2012). Zawacki-Richter vd. (2018) MOOC'ları hayat boyu öğrenmeyi destekleyen, eğitimde fırsat eşitliği sağlayarak bilginin herkes tarafından erişilmesine olanak sağlayan ve bireyin öğrenimi sürecinde karşılaşılabileceği engelleri azaltan bir sistem olarak tanımlamışlardır. Almuhanha (2019) ise MOOC platformlarını herhangi bir ücret, ön koşul ya da resmi akreditasyon olmadan internet erişimi olan her bireyin ulaşabildiği açık müfredat içeren kurslar olarak ifade etmiştir. Haber (2020) MOOC platformlarının eğitimciler açısından binlerce video, ödev ve etkinlikleri derslerine entegre edebilmeleri için iyi bir fırsat olduğunu, bu nedenle geleneksel çevrimiçi öğrenmeye bir alternatif olarak görülmediklerini vurgulamıştır. Özetle MOOC, internet üzerinden sınırsız açık erişim imkânı sağlayan, dünyanın herhangi bir yerindeki kullanıcıya istediği anda istediği yerden kendi öğrenme hızına göre öğrenme ya da hayat boyu öğrenme fırsatı sağlayan ortamlardır.

1.2. MOOC'ların Tarihçesi:

MOOC adını, ilk kez Kanada'daki Prince Edward Island Üniversitesi'nde Web İletişimi ve Yenilikler Müdürü Dave Cormier kullanmıştır (Yaşar, 2020). George Siemens ve Stephen Downes tarafından 2008 yılında ücretsiz olarak oluşturulan (Downes, 2013) ders bağlantıcılık ilkelerine dayalı olarak hazırlanmıştır. Siemens ve Downes (2008), bağlantıcılığı, dijital çağda geleneksel öğrenme kuramlarının internet üzerinden başka ağlara bağlanarak öğrenmeyi açıklamada yetersiz kalması sebebiyle ihtiyaç olarak ortaya çıktığını ifade etmişlerdir (Siemens & Downes, 2008'den aktaran: Bozkurt, 2015). Bağlantıcılıkta öğrenmenin; bilginin sadece öğretenden öğrenene aktarımının sağlanmasıyla olamayacağını, bireyin

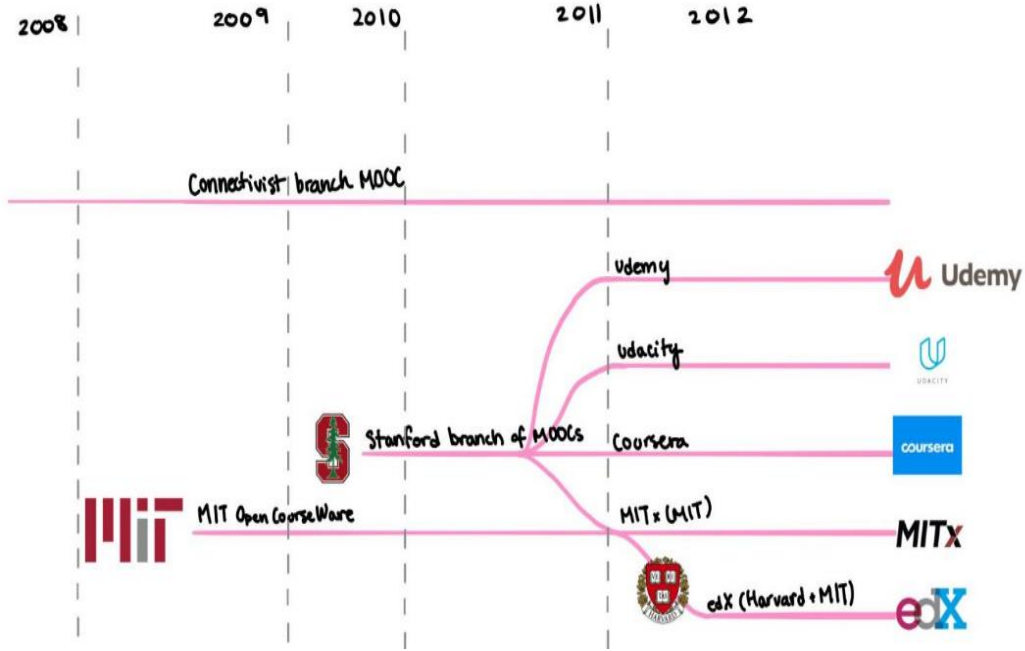
katılımı ve öğrenme kaynaklarıyla etkin bir şekilde etkileşimi sonucunda oluşabileceği savunulmaktadır (Kop, 2011). Sunar, White, Abdullah ve Davis (2016) bağlantıcılıkta bireylerin öğrenme süreçleri boyunca bilgi ve bilgi kaynakları arasında anlamlı bir bağ kurduğunu ifade etmektedir. Bağlantıcılığın belli ilkelere sahip olduğunu ifade eden Siemens (2004) bu ilkeleri şöyle tanımlamaktadır:

- Öğrenme bilgi ve fikir çeşitliliği ile var olur.
- Öğrenme, belirli düşümleri veya bilgi kaynaklarını birbirine bağlama sürecidir.
- Öğrenme, insan olmayan durum veya ortamlarda da gerçekleşebilir.
- Öğrenme kapasitesi, an itibarıyla bilinenden daha önemlidir.
- Öğrenmenin devamlılığının sağlanabilmesi için bağları geliştirmeli ve devam ettirmeliyiz.
- Alanlar, fikirler ve kavramlar arasında olan bağları görebilme yetisi temel beceridir.
- Tüm bağlantıcı öğrenme etkinliklerinin merkezinde bilginin doğru ve güncel olması yer alır.
- Karar vermenin kendisi bir öğrenme sürecidir. Neyin öğrenileceğini seçmek dönüşüm içindeki gerçekliğin bakış açısına göre değişebilir. Şuan doğru olan bir bilgi, yarın bilgi iklimindeki değişikliklerden dolayı yanlış olabilir.

"Bağlantıcılık ve Bağlantı Bilgisi" dersi ilk olarak kredili şekilde 24 öğrenciye verilmiş, daha sonra ders açık çevrimiçi kurs haline getirilince yaklaşık 2300 kişi derse katılmıştır (Siemens, 2013). Bu dersin içeriği öğrencilerin blog gönderileri ve içeriklerin kolayca takip edilmesini sağlayan RSS adresleri ile zenginleştirilmiştir (Güneş, Saykılı & Rodas, 2016). İngilizce dışında Portekizce, Almanca, Çince, İspanyolca, İtalyanca ve Macarca olmak üzere altı dile çevrilen (Mak, Williams & Mackness, 2010; Siemens, 2013) dersin sonunda 150 öğrenci dersi başarıyla tamamlamıştır (Mak vd., 2010).

Uzaktan öğrenmenin modern bir evrimi olarak kabul edilen (Lin & Cantoni, 2017) MOOC'lar, 2011 yılında Stanford Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olan Sebastian Thrun ve Peter Norvig tarafından açık ve ücretsiz olarak oluşturulan "Yapay Zekâya Giriş" dersi ile dikkat çekmiştir (Lin & Zhang, 2014; Yuan &

Powell, 2013). İlk kitlesel ders olarak kabul gören (Mehaffy 2012) bu derse 190 ülkeden toplamda 160.000'den fazla öğrenci katılmıştır (Pappano, 2012; Waldrop, 2013). Daha sonra Sebastian Thrun, Standford Üniversitesi'ndeki görevinden ayrılarak günümüzün en popüler MOOC platformlarından biri olan Udacity'i kurmuştur (De Freitas, 2013). Sonrasında kurulmaya başlayan diğer platformlardan bazıları Şekil 3'te gösterilmiştir.

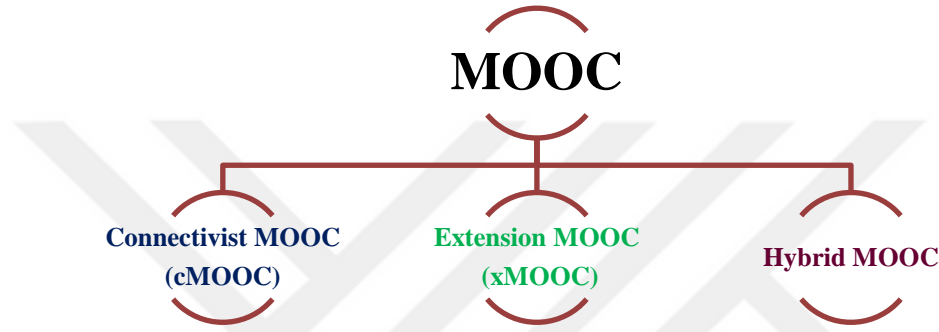


Şekil 3. MOOC'ların tarihi gelişimi (Hill, 2012)

MOOC'lardaki tarihi gelişimi zamana bağlı olarak gösteren Şekil 3 incelendiğinde, MOOC'ların en erken örneklerinin Massachusetts Institute of Technology tarafından (MIT) 2008 yılında Açık Erişim Kaynaklarının (OER), internet ortamında açık çevrimiçi kurs olarak başlatılması olduğu anlaşılmaktadır. Daha sonraki yıllarda ise MOOC'ların, bağlantıcılığı temsil eden cMOOC'lar ve geleneksel öğrenme yaklaşımını benimseyen, günümüzde yaygın olarak kullanılan xMOOC'lar ile gelişimini sürdürdüğü görülmektedir. Bu gelişim günümüzde özellikle pandemi sonrası popüler MOOC platformları haline gelen 76 milyon kullanıcı ile Coursera, 35 milyon kullanıcı ile edX ve 14 milyon kullanıcı ile FutureLearn gibi birçok MOOC platformu ile devam etmektedir (Shah, 2020).

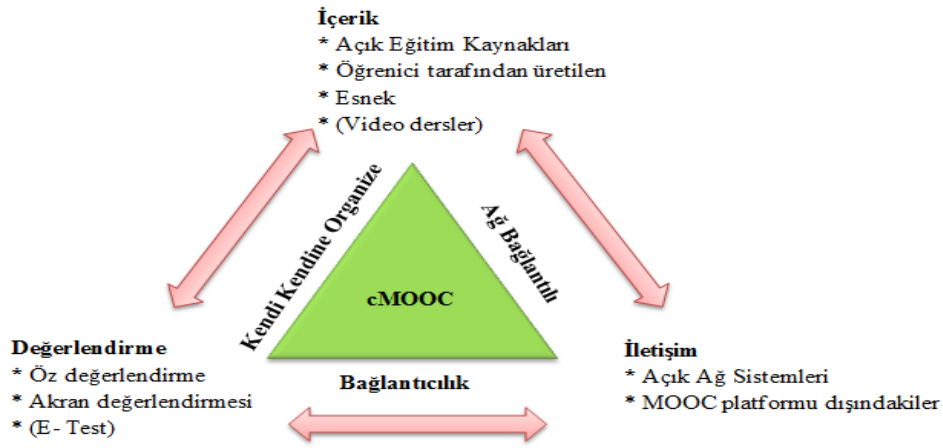
1.3. MOOC'ların Türleri

MOOC'ların mevcut yapısı içinde iki ana türü bulunmaktadır. Bunlar bağlantısalcı yapıda olan connectivist MOOC (cMOOC) ve geleneksel yapıda olan extension MOOC (xMOOC)'tur (Downes, 2015; Hollands & Tirthali, 2014; Siemens, 2013). Ayrıca son zamanlarda Bozkurt (2015), cMOOC ve xMOOC modellerinin bileşiminden oluşan, geniş katılımcı kitlesine hitap eden melez MOOC'ların (Hybrid MOOC) ortaya çıktığını ifade etmektedir. Genel olarak en yaygın şekilde kullanılan MOOC türleri Şekil 4' te gösterilmektedir.



Şekil 4. MOOC türleri

Şekil 4'te türleri gösterilen MOOC'ların içeriklerine, uygulamalarına ve tasarımlarına dayalı olarak Siemens (2013), cMOOC ve xMOOC türleri arasında farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. cMOOC, öğrencilerin aktif katılımları ve grup etkileşimleri yoluyla öğrenmelerinin gerçekleştiği sosyal bir ağda, teknoloji aracılı işbirliğine dayalı öğrenmeye odaklanmaktadır (Aharony & BarIlan, 2016). cMOOC ortamları öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşimli bir şekilde kendi öğrenmelerini oluşturmalarına olanak sağlamaktadır. Shrivastava ve Guiney (2014) cMOOC'larda bilgilerin öğrenen ile öğretmenin katkısıyla oluşturulması ve farklı ağlar üzerinde yayılması anlayışının benimsendiğini ifade etmektedir. Bu ağlar üzerinde öğrenenlerin gösterdikleri etkileşim ile cMOOC'lardaki başarı doğru orantılıdır (Hollands & Tirthali, 2014). Dersleri ve etkinlikleri yürütmek ve etkileşimi kolaylaştırmak için çok sayıda araç ve teknoloji platformu (örneğin; facebook, wikiler, bloglar, tartışma forumları vb.) kullanılmaktadır (Bates, 2014; Siemens, 2013). Şekil 5 'te cMOOC'ların temel kavramları gösterilmektedir.

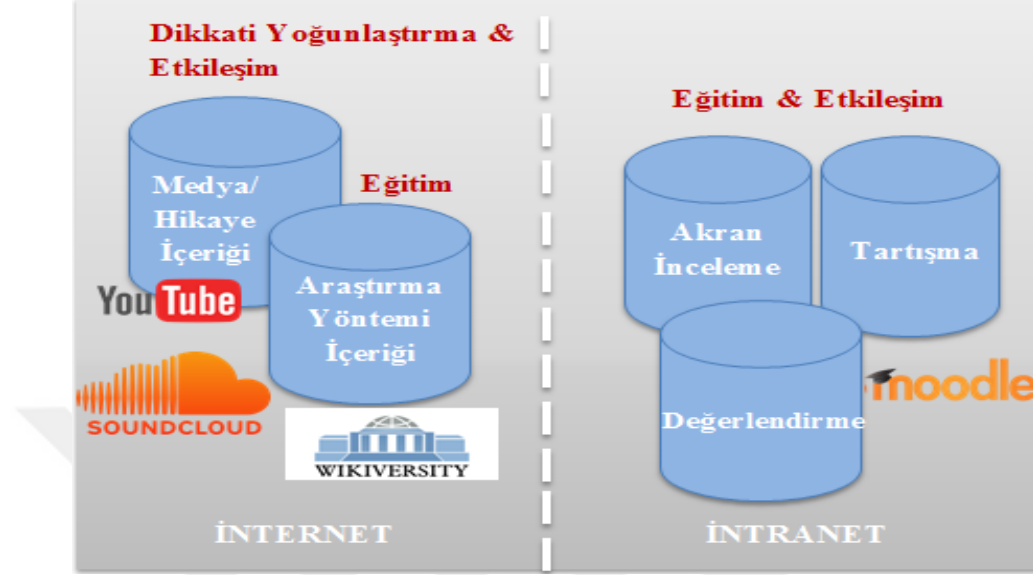


Şekil 5. cMOOC'ların temel kavramları (Yousef vd., 2014)

Şekil 5'te gösterilen cMOOC'ların temel kavramları incelendiğinde; içerik kategorisi açık ve ücretsiz bir şekilde internet ortamı üzerinden öğrencilerin erişimine sunulan (Baysal, Çakır & Toplu, 2015) açık eğitim kaynakları ile öğrencinin kendisi tarafından oluşturulan içerikleri kapsamaktadır. Değerlendirme kategorisi altında öğrencilerin kendi kendini değerlendirerek zayıf ve güçlü yönlerini keşfedebilmelerine imkân sağlayan öz-değerlendirme ile benzer seviyedeki öğrencilerin belli ölçütlere göre birbirlerini değerlendirdikleri akran değerlendirmesi bulunmaktadır. İletişim kategorisi altında ise MOOC platformlarının içinde bulunan ya da bu platform dışında kullanılan, öğrencilerin nerede olursa olsun birbirleriyle iletişim kurabildiği açık ağ sistemleri bulunmaktadır.

cMOOC'ların aksine xMOOC'lar (örneğin; EdX, Coursera, Udacity) daha farklı bir yapıya ve pedagojiye sahiptir. Şu anda daha yaygın MOOC türü olan, xMOOC'lar temel odak noktası gözlenebilen davranış değişikliği olan davranışçılık ve zihinsel yapılandırma süreçlerini kapsayan bilişselcilik teorilerine dayandırılmıştır (Conole, 2015). xMOOC'lar, eğitmenler tarafından seçilen içeriğin yapılandırılmış bir şekilde oluşturulup, bir öğrenme yönetim sistemi aracılığıyla sunulduğu video konferanslardan ve sınavlardan oluşmaktadır (Conole, 2014; Hollands & Tirthali, 2014; Rodriguez, 2013). Bilginin tekrarına ve sunumuna odaklanan xMOOC'lar, geleneksel öğrenme yaklaşımını tercih etmektedir (Bozkurt, 2015). xMOOC'lar pedagojik dayanak olarak bilgi aktarımına dayanmaktadır ve burada eğitmenler bilgi uzmanlarıdır (Siemens, 2013). 2011 yılında Stanford Üniversitesi tarafından sunulan

"Yapay Zekâ" kursunda xMOOC tasarımı uygulanmıştır. Genellikle ABD kökenli olan xMOOC platformları, dünyada büyük çaplı bir öğrenci kitlesine eğitim imkânı sunmaktadır (Bozkurt, 2015).



Şekil 6. xMOOC alt yapısı (Wikimedia,2021)

Şekil 6’da xMOOC’ların alt yapısı gösterilmektedir. xMOOC eğitmenleri, öğrencilerin ilgisini çekmek için okumalar, çevrimiçi forumlar aracılığıyla tartışmalar, sınavlar, denemeler ve öğretmen tarafından önceden kaydedilmiş ders videoları oluştururlar. Video dersler genellikle üç ila on beş dakika uzunlukta olur. Genel olarak, öğrenciler her haftanın dersine video dersleri izleyerek başlar, verilen materyalleri okurlar. Diğer öğrencilerle çevrimiçi tartışmalara katılır ve kurs materyali üzerindeki sınavları, ödevleri veya testleri tamamlarlar. Öğrenciler not almak için video dersleri kendi hızlarında görüntüleyebilir ve duraklatabilirler. Ayrıca öğrenciler, kurs e-posta sistemi aracılığıyla eğitmenlere e-posta gönderebilir veya soracak bir şeyleri olması durumunda sorularını kurs tartışma forumlarına gönderebilirler (Chen, 2017). Tablo 1’de Connectivist MOOC (cMOOC) ve Extension MOOC (xMOOC)’lar arasındaki farklar özetlenmiştir.

Tablo 1. cMOOC ve xMOOC karşılaştırması (Reeves & Hedberg, 2014; Saadatmand, 2017)

	cMOOC	xMOOC
Öğrenci Rolü	Aktif	Pasif
Eğitmen Rolü	Kolaylaştırıcı/ Birlikte öğrenen	Rehber/Öğretmen merkezli
Öğrenme Kuramı	Bağlantıcılık /Sosyal-yapılandırmacılık	Davranışcılık/ Bilişselcilik
Pedagoji	Bilginin İnşası	Bilginin Çoğaltılması
Öğretimin Sağlanması	Bireysel Öğrenme Ortamları	Öğrenme Yönetim Sistemleri
Değerlendirme	Öz- Değerlendirme/ Akran değerlendirme	Eğitmen Değerlendirmesi
Sertifika	Nadiren	Genellikle
İş Modeli	Kâr amacı gütmeyen	Kâr için

2013 yılından itibaren uygulanan Melez MOOC'lar (Hybrid MOOCs) ise, MOOC'ların üçüncü bir türü olarak ortaya çıkmıştır (Bozkurt, 2015). Bilginin sunumuna ve tekrarına odaklanan xMOOC'ların (Bozkurt, 2015) sosyal yönünün eksikliği sebebiyle ortaya çıkan hMOOC, xMOOC ve sosyal ağların (tartışma forumları, bloglar vb.) birleşiminden oluşmaktadır (Wang, Anderson & Chen, 2018). hMOOC'lar iki MOOC türünde bulunan yaklaşımları benimseyerek öğrencilere daha geniş bir yelpazeden hizmet verebilmekte, öğrencilerin farklı bir MOOC deneyimi yaşayabilmelerine fırsat tanımaktadır. Bir diğer deyişle öğrenenlere davranışçı, bilişsel, bağlantıcı ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarını bir arada sunmaktadır (Bozkurt, 2015).

1.4. MOOC'ların Özellikleri:

Çevrimiçi öğrenmenin yeni bir türü olan MOOC'lar, geleneksel öğrenme yöntemleriyle öğrencilerin ulaşamayacakları bloglar, tartışma panoları, forumlar ya da başka bir sosyal medya aracılığı ile bir araya gelmelerine olanak sağlayarak öğrencilere ders ile ilgili tartışmalarda bulunma fırsatı sağlamaktadır (Demirci, 2014). Geleneksel eğitimde, kişiye özel eğitime ulaşmak zordur. Öğitmenler, her öğrenci için içerik ve öğrenme materyallerini kişiselleştirmek için yeterli zaman ve beceriye sahip olmayabilir (Ashman vd. , 2014). Belli bir öğrenme sistemi üzerine yapılandırılmış olan MOOC platformlarında, öğrenme isteği yüksek bir birey kendi ihtiyaçları doğrultusunda bilgiye erişebilmektedir (Bozkurt, 2015). Konu anlatımları,

testler, videolar, tartışma forumları ve ödevlerden oluşan MOOC'ların içeriği, hazırlayan kişi ya da üniversiteye göre değişmektedir (Glance, Forsey & Riley, 2013).

Erişilebilirlik, MOOC'ların en önemli özelliğidir. Öğrenciler internet aracılığı ile dünyanın her yerinden kaliteli eğitime erişebilirler (Nicoara, 2013). Sadece bir internet adresi üzerinden MOOC'lara ad, soyad ve e-posta gibi bilgilerle kayıt olunduktan sonra dersleri takip etme imkânı sağlanmaktadır (Ergüney, 2015).

Öğrencilerin sosyal ağ sitelerinde aktif olması anlamına gelen sosyal doğa, MOOC'ların başka bir önemli özelliğidir. Geleneksel eğitimde öğrenciler pasiftir. Öğretmenler ders verirken, öğrencilerin onları dinlemesi ve not alması beklenir. Ancak günümüzde birçok öğrenci, dijital toplumdaki büyümenin bir sonucu olarak, dizüstü bilgisayar, tablet bilgisayar ya da akıllı telefonlarla sosyal ağ sitelerinde vakit geçirmektedir. Bu durum göz önünde bulundurularak Sancho ve Vries (2013), öğrenmede sosyal medyanın yeni ve önemli bir araç olarak görülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Dijital yerliler için güçlü bir eğitim aracı olan MOOC'lar ile öğrenciler eğitim materyallerini okumaktan daha fazlasını yapabilirler. Yayımlanan eğitim materyalleri hakkında yorum yaparak ve derslerde işlenen konularla ilgili yeni video veya web sayfası bağlantıları ekleyerek eğitime katılmaları teşvik edilebilmektedir (Gülsoy, 2014). 21. yüzyılda kazandırılması istenilen becerilerinden biri de, bireysel çalışmalar yerine işbirliği ve iletişimidir (Saavedra & Opfer, 2014). MOOC'ların öğrencileri birlikte çalışmaya teşvik edebilme özelliği, öğrencilerin iletişim ve sosyal becerilerinin gelişmesine imkân sağlayabilmektedir.

Geleneksel eğitime farklı bir bakış açısı getiren ve son yıllarda hızla gelişen MOOC'ların avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır (Jadin & Gaisch, 2014). Barış (2015) MOOC'ların kullanıcıya sağladığı avantajları şu şekilde sıralamıştır:

- İnternet bağlantısı olan herkes, ilgi veya ihtiyacına göre kolayca MOOC'lara erişim sağlayabilir.
- Hayat boyu öğrenmeyi ve yaygın eğitimi destekler.
- Öğrenmeyi bireyselleştirerek, katılımcının kendine özgü öğrenme yöntemini seçmesine imkân sağlar.
- Herhangi bir üniversiteye kayıt yaptırmadan akademik düzeyde eğitim alabilme imkânı sunar.

- Çok büyük kitlelere hitap eder.

MOOC'ların başka kaynaklarda bahsedilen avantajlarından bazıları şunlardır:

- Yenilikçi öğretim tasarımı sunarak geleneksel çevrimiçi kurslardan farklılaşır (Bartolomé-Pina & Steffens, 2015).
- Farklı içeriklere kolay ulaşım sağlanır.
- İsteddiği takdirde her yaştan kullanıcı MOOC'ların fırsatlarından yararlanabilir (Bozkurt, 2015).
- İçeriğe ders sırasında veya sonrasında erişmek mümkündür (Bozkurt, 2015).
- Ulaşılabilen kitlelerin sayısı göz önüne alındığında maliyet olarak çok ekonomiktir (Bozkurt, 2015).
- İçeriğe erişmek genellikle ücretsizdir.
- Zaman ve fiziksel sınırlılık yoktur.
- İşbirliğine dayalı bilgi paylaşım imkânı sağlar.

MOOC'ların çok sayıda avantajı olsa da, ele alınması gereken önemli dezavantajları da vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Akredite sorunları bulunmaktadır.
- Sosyal olarak öğrenciler izole durumdadır (Akpınar, 2014). MOOC sürecinde kopya çekme olasılığını denetleyecek bir mekanizma bulunmamaktadır.
- Birçok çoklu ortam, ders tasarım ilkelerine uyulmadan düzenlenmektedir (Akpınar, 2014).
- MOOC'ların teknolojik alt yapısı için yüksek bir maliyete ihtiyaç duyulmaktadır.
- İletişim eksikliği MOOC'ların eleştirilen bir yönüdür.
- Çok büyük sayıda katılımı başlanan kurslarda, dersi düzenli bir şekilde takip edip, tamamlayan kişi sayısı oldukça düşüktür.
- Sistemden kaynaklı teknik sorunlar katılımcı sayısını ve motivasyonunu düşürebilmektedir.

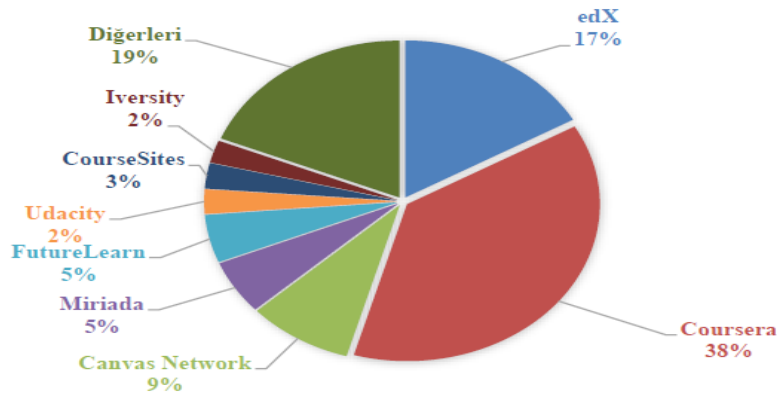
1.5. MOOC Uygulamaları

Günümüzde dünya çapında önde gelen üniversitelerin yanı sıra MOOC platformları tarzında dersler açan ve her geçen gün sayısı artan birçok işletme ve

kuruluş bulunmaktadır (Ergüney, 2015). Hem dünyada hem de Türkiye’deki MOOC uygulamaları hakkında kısa bilgiler aşağıda verilmiştir.

1.5.1. Dünyada MOOC Uygulamaları

2019 yılı itibariyle dünya genelinde görülen Covid-19 salgınının da etkisiyle MOOC hizmeti veren kuruluş sayısı her geçen gün hızla artmaktadır. ABD (Amerika Birleşik Devletleri) MOOC uygulamalarında diğer ülkelere kıyasla açık ara farkla önde bulunmaktadır. Dünya çapında en çok bilinen MOOC platformları Coursera, EdX, Udacity, Udemy, Khan Academy, Openstudy, Codeacademy, FutureLearn’dür (İşgör Şimşek, 2015). Şekil 7’de bu platformların içerdikleri derslerin dağılımı gösterilmekte ve buna göre Coursera ve EdXin en yüksek payda içeriğe sahip olduğu görülmektedir.



Şekil 7. MOOC’ların içerik sağlayıcılara göre dağılımı (İşgör Şimşek, 2015)

Coursera: (<https://www.coursera.org/>)



2012 yılında Amerika’nın Stanford Üniversitesi’ndeki öğretim elemanları Daphne Koller ve Andrew Ng tarafından kurulmuştur. Dünyanın her yerinden öğrenciye öğrenme deneyimi sağlama vizyonuyla kurulan Coursera, işletme, kurum ve kuruluşlar için her yerde, her zaman eğitim imkânı sağlamaktadır. Kurslarda; videolar, ödevler ve tartışma forumları bulunmaktadır. Dersin başarılı şekilde tamamlanabilmesiyle de elektronik olarak kurs sertifikası alınabilmektedir. İngilizce, İspanyolca, Çince, Rusça, Fransızca, Türkçe gibi dillerde ders alma imkânı sağlamaktadır. Kurslar; fizik

bilimi ve mühendislik, sosyal bilimler, matematik, bilgisayar bilimi, mantık, sanat ve beşeri bilimler, veri bilimi, personel gelişimi, iş dünyası ve yaşam bilimleri gibi alanlarda yoğunlaşmaktadır.

EdX (<https://www.edx.org/>)

Dünyanın en büyük MOOC uygulamaları arasında yer alan EdX, 2012 yılının Aralık ayında Harvard Üniversitesi ve MIT Üniversitesi tarafından kurulmuştur. 150'den fazla okul, kuruluş ve şirket, EdX'in web sitesi üzerinden kurslar vermektedir. 20 Temmuz 2020 itibariyle, EdX'in çevrimiçi olarak 3.000'den fazla ders alan yaklaşık 33 milyon öğrencisi bulunmaktadır (Wikipedia, 2021). Kullanıcının kendisine göre ayarlayabildiği öğrenme araçları barındıran EdX'te İngilizce, İspanyolca, Çince, Fransızca, Japonca ve Türkçe gibi dillerde kurs modülleri hazırlanmıştır. 9 Ocak 2015 tarihi itibariyle Türkiye'de, EdX ile Turkcell arasında sağlanan işbirliğiyle MBA (Girişimcilik MBA) programı 'Turkcell Akademi' (<http://www.turkcell.com.tr/akademi>) sitesi üzerinden Türkçe ve İngilizce olarak ücretsiz erişime açılmıştır.



Udemy (<https://www.udemy.com/>)

2010 yılında Eren Bali, Oktay Çağlar ve Gagan Biyani tarafından başlatılmıştır. 2021 yılı itibariyle sitesinde yer alan veriler incelendiğinde, 155.000'den fazla ders içeriği 65'ten fazla dil seçeneğiyle kullanıcıya sunulmaktadır. 40 milyon öğrenci, 155 bin kurs, 70 bin eğitimci 480 milyon kurs kaydı bulunmaktadır. Yazılım geliştirme, öğretim ve akademi (beşeri bilimler, matematik, sosyal bilimler vb.), işletme, müzik, bilgi teknolojileri, ofiste verimlilik, kişisel gelişim, fotoğrafçılık, pazarlama, sağlık ve fitness gibi birçok kategoride kurslar mevcuttur.

Khan Academy (<http://www.khanacademy.org.tr/>)

Alışılmış eğitim sitemini geliştirip özgürleştirmeyi hedefleyen Khan Academy, Salman Kahn tarafından 2008 yılında Amerika'da başlatılmıştır. Kar amacı gütmeyen kuruluşun amacı, herkesin, istediği yerden, istediği anda ücretsiz bir



şekilde eğitim imkânına sahip olabilmesidir. Eğitimde fırsat eşitliğine katkı sağlamak amacıyla matematikten, sanat ve sosyal bilimlere, ekonomi ve finanstan, bilgisayar bilimine gibi birçok kategoride kurslar içermektedir. 2020 yılı itibariyle 190 ülkede kullanılan, 41 dilde eğitim imkânı sunan, 10 binden fazla ders videosu bulunan Khan Academy’de şu ana kadar toplam 400 milyon kişi ders almıştır (Khan, 2022). 2014 yılında Türkiye’de Khan Academy Türkçe uygulaması kullanılmaya başlanmış, Milli Eğitim Bakanlığı ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü arasında yapılmış olan işbirliği kapsamında, milyonlarca öğrencinin kullandığı EBA’da Khan Academy’nin ders videoları ücretsiz olarak yayınlanmaya başlamıştır (Ergüney, 2015).

1.5.2. Türkiye’de MOOC Uygulamaları



Atademix (<https://atademix.atauni.edu.tr/>)

Türkiye’deki ilk kurumsal MOOC uygulaması olan Atademix, Atatürk Üniversitesi tarafından 2014 Aralık ayında kurulmuştur. İlk olarak 3000’nin üzerinde öğrencinin katılımıyla Biyoistatistiğe Giriş, Osmanlı Türkçesi, Arapçaya Giriş ve Elektronik Ticaret gibi kategorilerde dersler verilmiştir. Bu derslere akademik proje hazırlama teknikleri, nitel veri analizi, temel istatistik gibi kurslar da eklenerek 2020 yılı itibariyle toplamda 20 ders için 989 etkinlik yapılmış ve 5842 kullanıcı derslere kayıt olmuştur.

Akadema (<https://www.anadolu.edu.tr/e-egitim/akadema>)

Hiçbir önkoşul olmaksızın herkesin ücretsiz olarak katılabileceği Akadema platformu, 2015 yılında Anadolu Üniversitesi tarafından kurulmuştur. Dersleri rehber gözetimli öğrenme ve kendi hızında öğrenme şeklinde iki modelde sunulmaktadır. 2015 yılında 7 ders ve 2500 katılımcıya sahip olan Akadema’nın, 2020 yılında ise 120 ders, 8500 üzerinde katılımcısı



bulunmaktadır. Kişisel gelişim yaşam ve sağlık, bilgisayar teknolojileri, sanat ve edebiyat, iş yaşamı ve bilgi yönetimi, iletişim ve yeni medya gibi farklı kategorilerde ders içeriklerine sahiptir.



Tonguç Akademi (<https://www.tongucakademi.com/>)

MEB müfredatına uygun olarak alanında deneyimli öğretmenlerce hazırlanmış olan derslere, 4. sınıftan 11. sınıfa kadar tüm seviyedeki öğrenciler sisteme kayıt olarak katılabilmektedir. Dersler, eğlenceli anlatımın olduğu videoları izleme, tekrar yapabilme, sınavlara katılarak öğrencinin kendi başarısını ölçebilme şeklindedir. Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Din Kültürü, Sosyal Bilgiler vb. gibi birçok derslerle ilgili içerikler bulunmaktadır.

Vitamin Eğitim (<https://www.vitaminegitim.com/vittrin/?p=kg>)

MEB'e bağlı her sınıf düzeyi için hazırlanan, Matematik, İngilizce, Türkçe, Fen Bilimleri, Fizik, Kimya, İnkılap Tarihi gibi birçok ders için hazırlanmış zengin içeriğe sahiptir. Öğrenciler sisteme kayıt olduktan sonra düşük bir ücret ile sistemdeki videolara, etkinliklere ve sınavlara erişebilmektedirler.

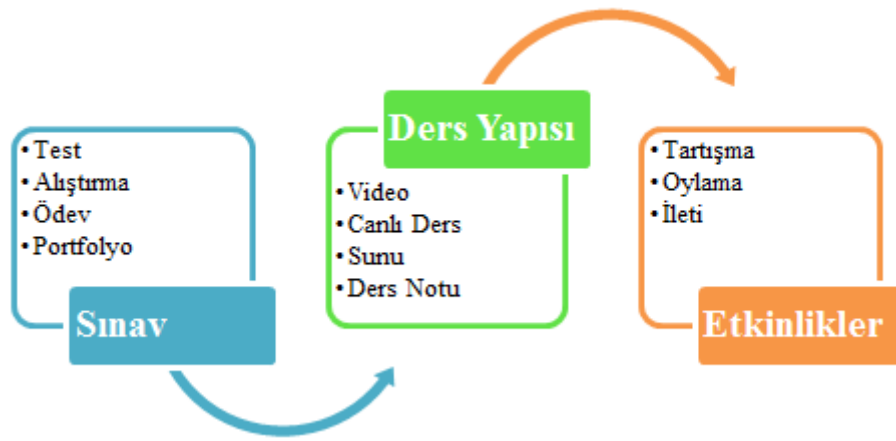


1.6. MOOC Platformu Olarak EBA'nın İncelemesi

2012 yılında MEB tarafından kurulan EBA, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından tasarlanmıştır. Tüm öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaç duydukları ders materyallerine çevrimiçi olarak ulaşabilmelerine imkân tanınmaktadır (Wikipedia, 2021). MEB ile Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü arasında 2014 yılında yapılan işbirliği ile EBA'da Khan Academy'nin içerikleri yayınlanmaya başlamıştır (Ergüney, 2015). Ayrıca bir MOOC platformu olan Vitamin Eğitim'in ders videoları da ücretsiz bir şekilde öğrencilere EBA üzerinden ulaştırılmaktadır. MOOC'larda kimi ülkeler uluslararası faydayı amaçlayarak Coursera, Udemy, Khan Academy gibi platformları herkesin hizmetine açarken, kimi ülkeler ise çalışmalarını ulusal düzeyde tutmuşlardır. 2012 yılında Mısır'da kurulan ve öğretmenlerin ücretsiz ders videolarını yükleyerek oluşturdukları Naftan (Alayyar, Aljeeran & Almodaires, 2018), 2014 yılında Brezilya'da hizmet veren ve öğrencileri

ücretsiz olarak üniversite sınavına hazırlayan Geekie ulusal düzeyde hizmet veren çevrimiçi platformlardır (Sakowski & Tovoli, 2016). Türkiye’de ise ulusal düzeyde hizmet veren EBA’nın MEB tarafından desteklenmesi ve içeriklere MEB bünyesindeki herhangi bir eğitim düzeyinde öğrenim gören öğrencilere yönelik hazırlanmış olması EBA’yı diğer MOOC platformlarından ayıran özelliklerdir.

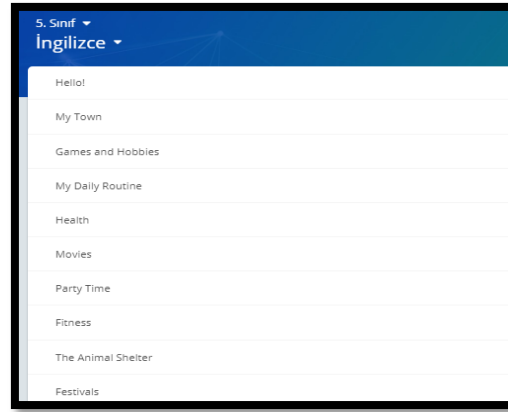
Türkiye genelinde milyonlarca öğrenciye ulaşan bu eğitim içerikleriyle, geçmişte istediği eğitimi alamayan ya da eksik olduğu bir konuyu telafi etmek isteyen bireylerin yararlanmasını amaçlamaktadır (Ergüney, 2015). Bu bağlamda xMOOC türü olan EBA platformunun sunmuş olduğu özellikler Şekil 8’de gösterilmektedir.



Şekil 8. EBA kurs yapısı

Ders Yapısı:

EBA’da 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için İngilizce dersi öğretim programında bulunan tüm üniteler için ünitelendirilmiş şekilde ders videoları bulunmaktadır (bkz. Şekil 9). Bu videolara öğrenciler istedikleri anda ulaşabilmekte ve tekrar tekrar izleyebilmektedirler. Ayrıca sunu ya da ek kaynaklar öğretmen tarafından paylaşılabilir. Eğitimciler tarafından canlı dersler verilerek konu anlatımları yapılmaktadır. EBA’da öğrenciler ve öğretmenler derslerine ait ünitelere göre hazırlanan test ya da alıştırmalara ulaşabilmektedir. 8-17 dakikalık kısa videolarla öğrenciler konu anlatım videolarını izleyebilmektedirler (bkz. Şekil 9). Bu bölüm öğretmen ve öğrenci sayfasında aynı şekilde görüntülenmektedir.

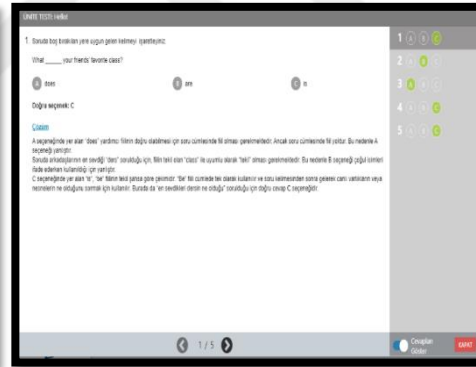
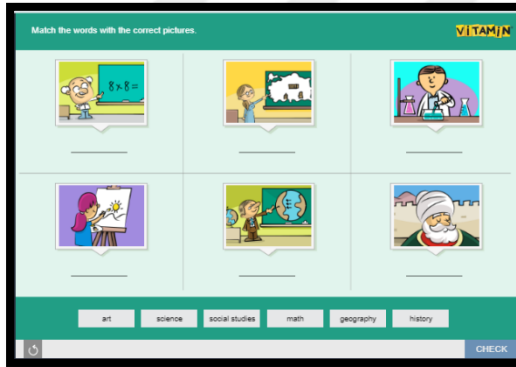


a)

b)

Şekil 9. EBA'daki (a) Örnek ders anlatım videosu (b) İngilizce dersine ait ünitelendirilmiş ders içeriği

Sınav: EBA'da her üniteye ait alıştırmalar, testler ve testlerin açıklayıcı çözümleri bulunmaktadır. Öğretmenler bu test ve alıştırmaları ödev olarak öğrenciyi gönderebildiği gibi, öğrenci istediği anda sisteme giriş yaparak da bu verilere ulaşabilmektedir (bkz. Şekil 10). Bu bölüm öğretmen ve öğrenci sayfasında aynı şekilde görüntülenmektedir.

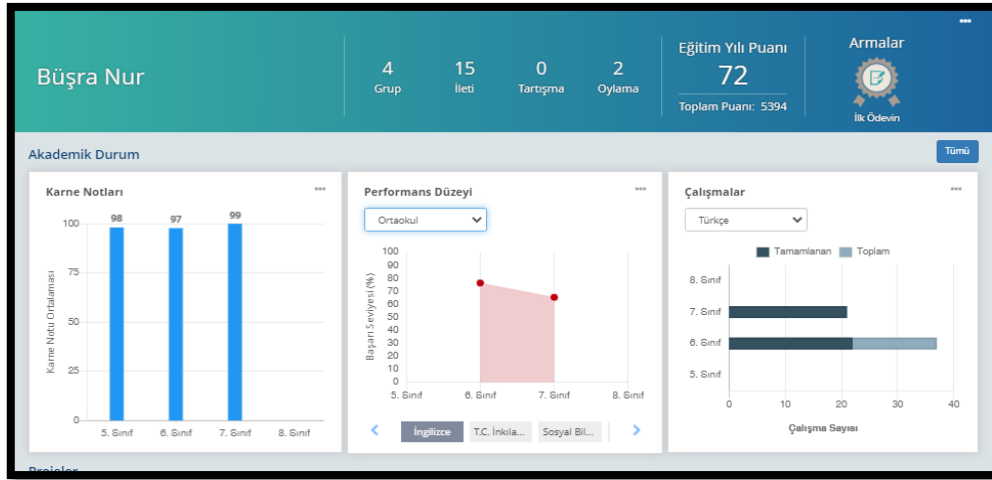


a)

b)

Şekil 10. EBA (a) Alıştırma ve (b) Test etkinliği

Öğretmen ve öğrenci sisteminde farklı olan bölüm ise Portfolyo bölümüdür. Öğretmenler portfolyo bölümünden öğrenciler hakkında görüş ve düşüncelerini yazabilmektedirler. Öğrenciler ise bu bölümde geçmiş yıllardaki ve yıl içindeki derslere göre başarı oranlarını görebilmekte, bu sayede kendi gelişimlerini değerlendirebilmektedirler. Şekil 11'de öğrenci sayfasında bulunan portfolyo bölümünden görüntü gösterilmektedir.



Şekil 11. EBA öğrenci portfolyo bölümü

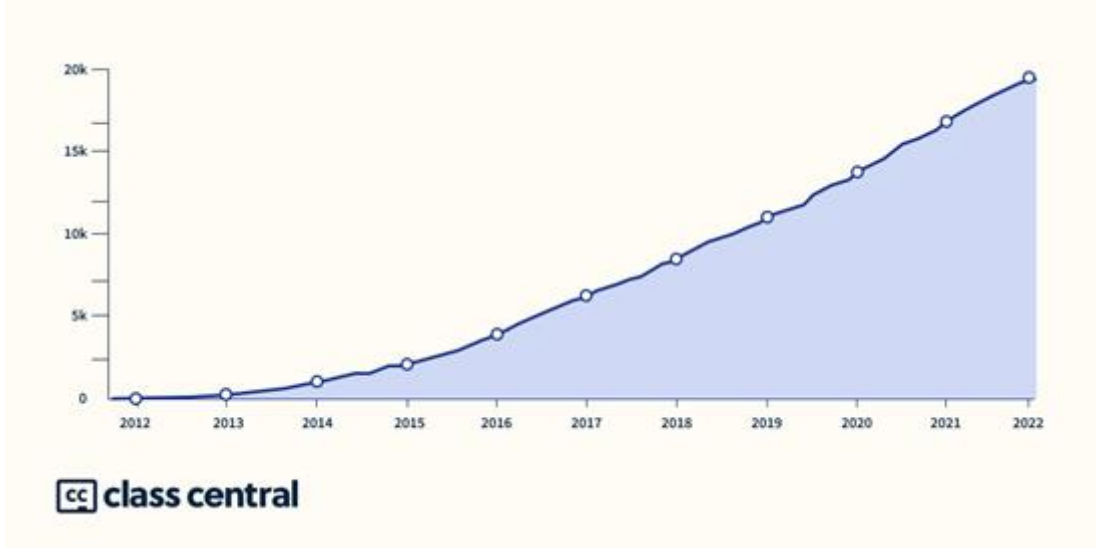
Etkinlikler: EBA, öğrencilerin arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim kurabildikleri tartışma forumu, oylama ve ileti gönderimi gibi etkinlikleri de barındırmaktadır (bkz. Şekil 12). Bu bölüm öğretmen ve öğrenci sayfasında aynı şekilde görüntülenmektedir.



Şekil 12. EBA tartışma formu

1.7. MOOC'ların Bugünü ve Geleceği

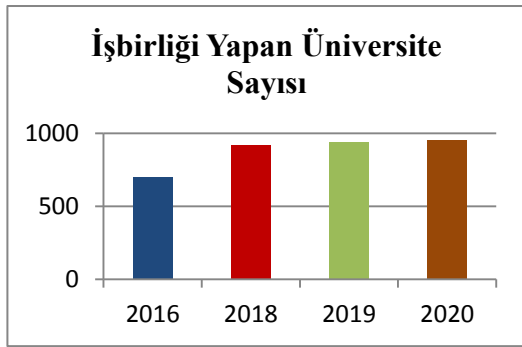
MOOC'ların yılı olarak ilan edilen 2012 yılından (Pappano, 2012) günümüze kadar geçen sürede, sürekli artan ders içeriği ve kullanıcı sayısına sahip olan MOOC'lar, özellikle dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını sonrası önceki yıllara oranla daha büyük bir yükseliş göstermiştir. Aşağıdaki tablolarda Class Central tarafından MOOC'lar için yapılan araştırma sonuçları gösterilmektedir.



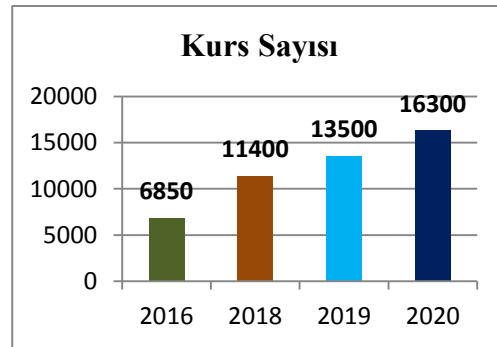
Şekil 13. 2012- 2022 yılları arasında MOOC'larda açılan ders sayısı (Shah, 2021)

Şekil 13'te görüldüğü gibi 2015 yılında 2 bin ders sayısına sahip olan MOOC'lardaki bu sayının, 2022 yılına gelindiğinde 20 bin olduğu görülmektedir. Pandemi sürecinin etkisiyle sadece 2020 ve 2022 yılları arasında MOOC platformlarında 5 bin ders açılmıştır. Bu durum açık kaynaklı derslerin kullanıcılar tarafından daha fazla tercih edilen (Shah, 2021) bir öğrenme yöntemine dönüştüğünü göstermektedir.

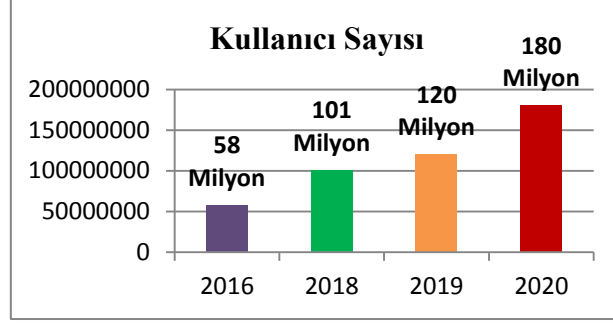
Class Central tarafından yapılan bir diğer araştırma ise yıllara göre MOOC platformunu kullanan kişi sayılarındaki artış miktarıdır. Bazı yıllara göre MOOC'lardaki kullanıcı sayıları ve diğer bilgiler Şekil 14' te gösterilmiştir.



a)



b)

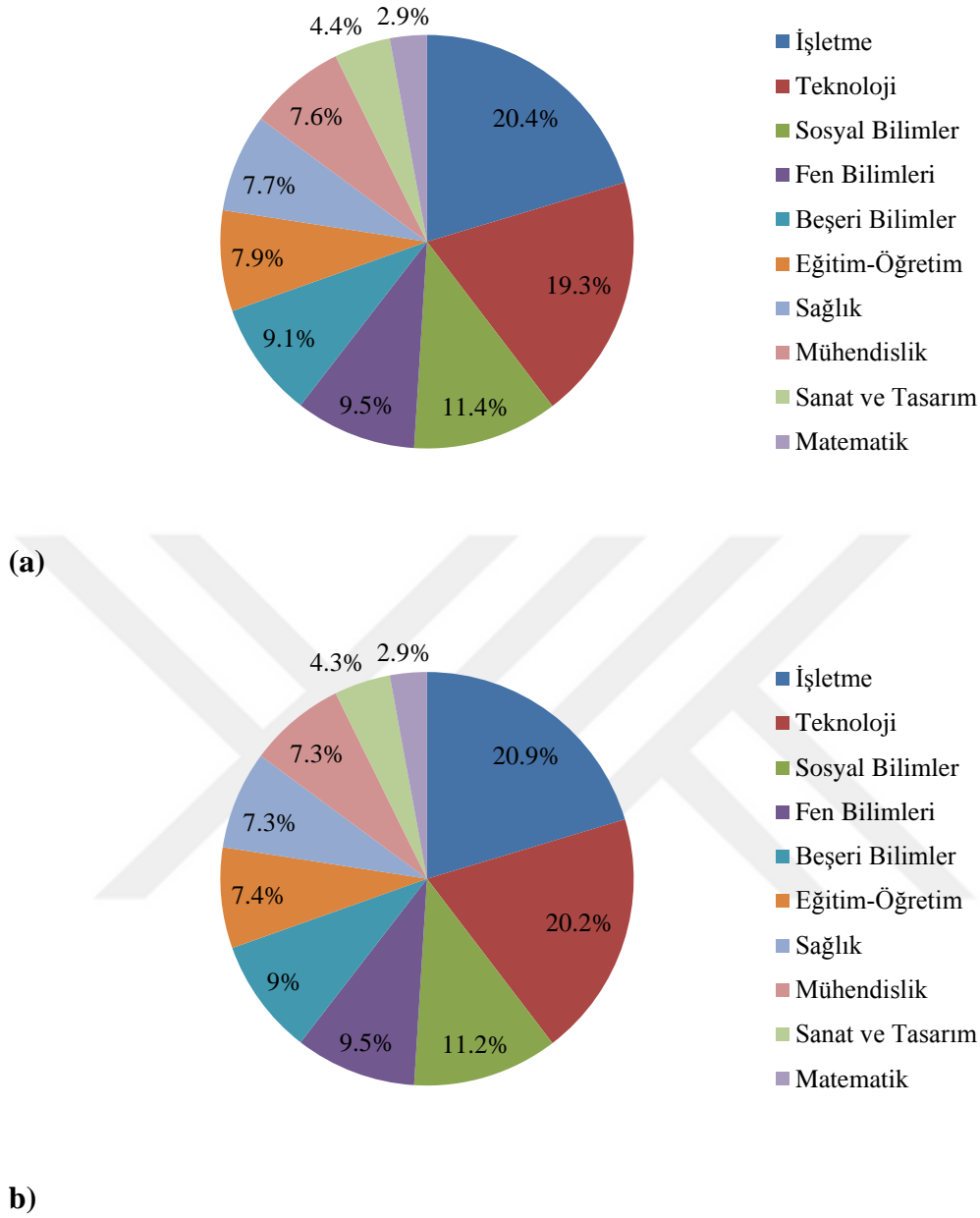


c)

Şekil 14. 2016- 2020 yılları arasında MOOC'ların (a) İşbirliği yapılan üniversite sayısı, (b) Kurs sayısı ve (c) Kullanıcı sayısı durumu dağılımı (Shah, 2020)

Şekil 14'te gösterilen 2016 yılına ait veriler incelendiğinde, 2016 yılına kadar 700'ü aşkın üniversite ile işbirliği yapılmış, 6850 farklı kurs imkânı sunulmuş ve toplamda 58 milyon öğrenci MOOC platformlarına katılmıştır. 2018 yılına ait veriler incelendiğinde ise, 2018 yılına kadar 900'ü aşkın üniversite ile işbirliği yapılmış, 11.400'ü aşkın farklı kurs imkânı sunulmuş ve toplamda 101 milyon öğrenci MOOC platformlarına katılmıştır. Özetle iki yıl içerisinde 200'ü aşkın üniversite ile işbirliği sağlanmış, 5 bine yakın farklı kurs verilmiş ve 43 milyon öğrenci daha MOOC platformlarına katılmıştır.

2019 yılında 19 milyon öğrenci MOOC'lara katılarak toplam sayı 120 milyona ulaşmıştır. 2020 yılı itibariyle ise MOOC platformlarına ait veriler gösterilmiştir. 2019 yılına göre MOOC'lara katılan öğrenci sayısı 2020 yılında 60 milyon artmış ve pandemi sürecinin desteklediği MOOC'lara toplam katılım 9. yılında 180 milyon öğrenciyi (Çin hariç) geçmiştir. Özetle bir MOOC platformuna kayıt yaptıran öğrencilerin üçte biri 2020 yılında bu platformlara katılmıştır. Pandemi birçok insanı çevrimiçi eğitime yönlendirmiştir. Özellikle MOOC sağlayıcıları, en iyi üniversitelerden ücretsiz çevrimiçi kursları ile birçok öğrenciyi çekerek büyük fayda sağlamıştır (Shah, 2020). Şekil 15'te yıllara göre MOOC platformlarındaki kursların konulara göre dağılımı gösterilmiştir.



Şekil 15. (a) 2020 yılı MOOC’lardaki konu dağılımı (Shah, 2020), **(b)** 2021 yılı MOOC’lardaki konu dağılımı (Shah, 2021)

Şekil 15.b’de gösterilen 2021 yılına ait veriler incelendiğinde, derslerin konulara göre dağılımının önceki yıllara (Şekil 15.a) benzerlik gösterdiği görülmektedir. Matematik, resim, sosyal bilimler, sanat, fen bilimleri, sağlık, eğitim, işletme ve teknoloji gibi birçok alanda konular içermektedir. Buna göre en yüksek paylar % 20.9 ile İşletme, % 20.2 ile Teknoloji, % 11.2 ile de Sosyal Bilimler alanlarına aittir. Sonuç olarak kursların yüzde kırkını, para kazanması en kolay olan kategori olan İşletme ve Teknoloji alanları oluşturmuştur.

Covid-19 salgını sonrası uzaktan ve yüz yüze eğitimin iç içe geçmesi durumu MOOC'ların gelecekteki gelişimine önemli bir katkı sunabilmektedir. Sürekli artan bir ivmeye sahip olan (Shah, 2020) MOOC'lar için Ferenstein (2013) ileriki dönemlerde birçok okul ve üniversitenin yerini alabileceğini ifade etmektedir. Gelecekte dünya genelinde birçok üniversite ders kredilerini MOOC'lar üzerinden tamamlanmasını sağlayabilecek sistemler geliştirerek, MOOC platformu üzerinden öğrencilere diploma imkânı sunacaklardır. Türkiye'de ise dünyadaki bazı üniversitelerde olduğu gibi herhangi bir MOOC platformundan alınan bir dersi öğrencinin dâhil olduğu bir örgün veya uzaktan eğitim programında saydırabilmesi mümkün olabilecektir (Ergüney, 2015).

1.8. MOOC'lar Üzerine Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde, MOOC'lar kapsamında yapılan bazı çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalara ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. MOOC çalışmalarına ilişkin bilgiler

Kaynak	Kullanılan Platform	Örneklem	Değişkenler	Veri Toplama Araçları	Sonuç
Reparaz vd. (2020)	MiriadaX	Üniversite Öğrencileri	Öz-Düzenleyici Öğrenme, Öğrenme Stratejileri	Anket	MOOC platformundaki etkinlikleri tamamlayan öğrencilerin içeriklerle daha fazla etkileşim içinde oldukları ve bu öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri konusunda daha yetenekli oldukları tespit edilmiştir.
Lytovchenko & Voronina (2020)	edX Prometheus	Üniversite Öğrencileri	Tutum	Anket	İngilizce öğretmek için uzaktan öğrenme aracı olarak MOOC'ların kullanıldığı çalışmada karantinadaki öğrencilerin MOOC'lardaki öğrenmelerine yönelik olumlu tutumlar sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır.
Koutsakas, Karagiannidis, Politis & Karasavvidis (2020)	Udemy	Ortaokul Öğrencileri	Tutum	Anket, Gözlem	Ortaokul öğrencilerinin MOOC'lara yönelik tutumlarının, MOOC platformuna katılım sağladıktan sonra daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.
Vilkova (2019)	Ulusal Araştırma Üniversitesi tarafından sunulan 24 MOOC Platformu	Lisans ve Yüksek Lisans Öğrencileri	Öz-Düzenleyici Öğrenme	Anket	Bir MOOC platformunun başarı ile tamamlanmasında hedef belirleme, öz yeterlilik gibi öz-düzenleyici öğrenme süreçleri MOOC'ların tamamlanmasında yararlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 2 (Devam). MOOC çalışmalarına ilişkin bilgiler

Wong vd. (2019)	Coursera	Lisans ve Yüksek Lisans	Öz-Düzenleyici Öğrenme	Gözlem	Öz-düzenleyici öğrenme becerisi gelişmiş öğrencilerin daha fazla ders etkinliği ile etkileşime girdiği ve bu etkinlikleri daha benzer bir sırayla tamamladığı ortaya çıkmıştır.
Deng, Benckendorff & Gannaway (2019)	-----	-----	-----	Doküman incelemesi	İncelenen çalışmalarda öğrenen faktörü rolünün basite indirildiği, öğrenci katılımını farklı yaklaşımlara göre ölçüldüğü bir girişimin olmadığı, genellikle tek değişkene dayalı ölçe sonuçları elde edildiği ortaya çıkmıştır.
Wong, Baars, Davis, Van Der Zee, Houben, & Paas (2019)	-----	-----	-----	Doküman incelemesi	İncelenen 35 çalışmada, öz-düzenleyici öğrenme üzerinde insan faktörlerinin (ön bilgi, başarı, ilgi vb.) önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşımlardır
Artsin (2019)	Belirtilmemiş	3310 MOOC katılımcısı	Katılımcı Davranışı	MOOC platformundaki hesap kayıtları	Çalışmada 3 dakika ve altında olan ders videolarının tamamlanma oranının daha az olduğu ortaya çıkmıştır.
Atik & Ata (2018)	Khan Academy, EdX, Coursera, Udacity, Udemy	-----	-----	Khan Academy, EdX, Coursera, Udacity, Udemy yapısal incelemesi	Yükseköğretim kurumlarının MOOC platformlarına ilgi gösterdiği, en fazla ilgi duyulan kurslar arasında bilişim kurslarının yer aldığı, ticari kaygıların eskiye göre MOOC'larda daha fazla öne çıktığı gibi sonuçlar tespit edilmiştir.

Tablo 2 (Devam). MOOC çalışmalarına ilişkin bilgiler

Czerniewicz, Deacon, Glover, & Walji (2017)	Belirtilmemiş	Eğitmenler	Tutum	Görüşme Odak Grup Çalışması Gözlem	Afrika üniversitesinde bulunan eğitimciler MOOC derslerdeki uygulamalara katılarak öğrencileri için yeni fikirler oluşturabilecekleri sonucuna vardıkları tespit edilmiştir. Eğitimcilerin katıldıkları MOOC uygulamasına olumlu tutum geliştirdikleri ortaya konulmuştur.
Bonafini, Chae, Park & Jabłokow (2017)	Coursera platformu üzerinden CIC MOOC	15-65 yaş aralığındaki 222 MOOC katılımcısı	Öğrenci Katılımı Başarı	Anket MOOC platformundaki hesap kayıtları	Çalışmada öğrencilerin forumlara ve videolara katılımının ders başarısı olasılığını artırdığı tespit edilmiştir.
Zhu, Sari & Lee (2016)	-----	-----	-----	Doküman incelemesi	MOOC'ları daha derinlemesine anlamak için yaptıkları çalışmalarında karma ve nitel araştırma yöntemlerinin en sık kullanıldığı, veri toplama için anket ve görüşme yapıldığı ve araştırmaların odağında ağırlıklı olarak öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Hone& El Said (2016)	Coursera edX FutureLearn	Lisans Öğrencileri	MOOC Tamamlama	Anket	Çalışmada cinsiyet ve eğitim durumuna göre MOOC tamamlama oranında bir farklılık tespit edilmemiştir.
Aydın (2016)	AtademiX	Öğretim Üyeleri	Mesleki Gelişim	Görüşme	Uzaktan eğitime yatkınlıkta ve eğitim öğretim becerilerinde, öğretim üyelerinin mesleki gelişimlerinin, önceki durumlarına göre olumlu yönde değişim gösterdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 2 (Devam). MOOC çalışmalarına ilişkin bilgiler

Littlejohn vd. (2016)	Coursera	Üniversite Öğrencileri	Motivasyon ve Öz-Düzenleyici Öğrenme	Anket Görüşme	Öğrencilerin motivasyonlarının ve hedeflerinin, MOOC'ların amacını şekillendirdiği ve bunun da öğrencilerin öğrenme süreci algılarını etkilediği ortaya çıkmıştır.
İşgör Şimşek (2015)	Coursera, Udemy, Udacity	Üniversite Öğrencileri	Cinsiyet, Yaş, Teknolojik Okuryazarlık, Çevrimiçi Ders Alma, MOOC Platformları	Anket	Eğitimde yaygın olarak kullanılan Coursera, Udemy, Udacity gibi MOOC platformlarının incelendiği çalışmada sadece yaş değişkeninin; bilgi kalitesi kullanılabilirlik ve sistem yararlılığı değişkenlerinin sistemler arasında farklılık göstermesinde rol aldığı tespit edilmiştir.
Guo, Kim & Rubin (2014)	edX	edX Çalışanları	Öğrenci Katılımı	Görüşme	Çalışmada daha kısa ve resmi olmayan bir dilde hazırlanan videolarının daha ilgi çekici olduğu ve Khan tarzı tablet çizimlerinin öğrencilerin ilgilerini daha fazla çektiği sonucuna ulaşılmıştır.
Nkuyubwatsi (2013)	Açık Eğitim Kaynakları Vakfı tarafından sunulan cMOOC, Coursera	Kendisi	-----	-----	Yüz yüze eğitimde MOOC'lara göre daha fazla etkileşim olduğu, esnek ve kullanılabilirlik açısından MOOC'ların yüz yüze eğitim göre daha üstün olduğu ve MOOC'larda etkinlik ve değerlendirmenin yüz yüze eğitime göre daha fazla çeşitlilik gösterdiği tespit edilmiştir.

1.9. Literatür Özeti

MOOC kavramı üzerine yapılan çalışmalar dikkate alındığında; çalışmalarda yararlanılan platformların dünya çapında önemli MOOC platformları olan Coursera, edX, Khan Academy, Udemy, Udacity, FutureLearn'in (Atik & Ata, 2018; Guo vd, 2014; Hone& El Said, 2016; İşgör Şimşek, 2015; Koutsakas vd., 2020; Littlejohn vd., 2016; Wen vd., 2014; Wong vd., 2019) yanı sıra, MiriadaX, Prometheus, MINT-EC, AtademiX (Aydın, 2016; Staubitz vd., 2019; Reparaz vd., 2020; Lytovchenko & Voronina, 2020) gibi platformlar olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmaların çoğunluğunda örneklem olarak lisans ve lisansüstü öğrencilerle çalışıldığı, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenciler ile yapılan çalışmaların (Koutsakas vd., 2020; Staubitz vd., 2019) az ve yurt dışı menşeli çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda MOOC kavramı üzerine Türkiye'de ortaokul düzeyinde araştırma yapılmasının bir ihtiyaç oluşturduğu söylenebilir. Bunların dışında öğretim üyeleri ile birlikte yapılan araştırmalar (Aydın, 2016; Czerniewicz vd., 2017; Guo vd, 2014) da mevcuttur. Çalışmalarda tutum, öz-düzenleyici öğrenme, motivasyon, başarı, MOOC tamamlama, bağlılık gibi değişkenlerin ele alındığı görülmektedir. Araştırmacıların çalışmalarda; genel olarak anket, ölçek, görüşme, gözlem, odak grup ve doküman incelemesi gibi veri toplama araçlarının yanı sıra MOOC platformlarındaki kullanıcıların hesap kayıtlarından da faydalandıkları görülmektedir.

1.10. Öz-Düzenleyici Öğrenme

Literatür incelendiğinde; başarıyı etkileyen önemli faktörlerden biri olan öz-düzenleyici öğrenmeye ilişkin farklı tanımların yapıldığı, tek ve net bir tanımın bulunmadığı görülmektedir (Boekaerts & Corno, 2005). Öz-düzenleyici öğrenme için yapılan en eski tanımlardan biri sosyal bilişsel öğrenme kuramını geliştiren Bandura (1986) tarafından yapılmıştır. Bandura (1986)'ya göre öz-düzenleyici öğrenme, bireyin kendi öğrenmesini izleyip, pekiştirme ve cezalandırma yöntemleriyle düzenlemesidir. Rothbart ve Bates (1998) duygu ve dikkat kontrolü, uygun olmayan davranışın düzenlenmesi veya engellenmesi gibi kavramları içeren öz-düzenleyici öğrenmenin bireysel farklılıklardan etkilendiğini ifade etmektedir. Kauffman (2004)'a göre öz-düzenleyici öğrenme bireyin karmaşık bir öğrenme etkinliğini kontrol etmesine ve yönetmesine yönelik gösterdiği çabadır. Wong, Baars,

de Koning ve Paas (2019) ise öz-düzenleyici öğrenmeyi öğrencilerin kendi öğrenmelerini nasıl yönlendirdiklerini ifade eder şeklinde tanımlamıştır. Sonuç olarak öz-düzenleyici öğrenme, bireyin kendisini tanıyarak öğrenme hedeflerini belirlemesi, bu hedefler doğrultusunda uygun teknik ve stratejileri kullanabilmesi, bu doğrultuda kendisini motive etmesidir. Bu beceriye sahip olan bir birey, öğrenme sürecinin her aşamasını kendine göre düzenleyip planlayabilmekte, gözlemleyip yürütebilmekte ve süreci değerlendirebilmektedir (Özmenteş, 2008).

Etkili bir öz-düzenleyici öğrenme becerisine sahip olan bireyler, ulaşabileceği amaçları belirleyerek bu doğrultuda ilerleme kaydederler. Yetersiz bir ilerleme durumunda ise yeni stratejiler kullanarak süreci devam ettirirler (Williams & Hellman, 2004). Bu bağlamda öz-düzenleyici öğrenme için önemli bir hizmet olan MOOC platformları bireyin hayatı boyunca öğrenimine devam edebilmesi için önemli bir fırsattır. Zamandan ve mekândan bağımsız olarak bireyin kendi ihtiyaçları doğrultusunda takip edebildiği dersleri, istediği an tekrar edebildiği, öğretimin her aşamasını bireyin kendine göre planlayabildiği MOOC platformları (Nicoara, 2013) öz-düzenleyici öğrenmeyi destekleyen önemli özelliklere sahiptir. Öğrencilerin belirledikleri hedefler doğrultusunda çalışma yapabilmelerine ve hedeflerine doğru ilerleme sürecini takip etmelerine fırsat vermektedir (Mangelsdorf, 2012). Ayrıca MOOC platformu üzerinden öğrencilerin anlayamayan bir konuda öğretmenden ya da arkadaşlarından yardım alabilmeleri, çalışma sonrası katıldıkları alıştırma, sınav, test gibi etkinliklerle kendilerini değerlendirip çalışmalarına yön verebilmeleri (Glance, 2013) gibi özellikler de bulunmaktadır. Tüm bu özellikler MOOC'ların öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmelerini desteklediğini gösteren diğer özelliklerdir.

Literatür incelendiğinde öz-düzenleyici öğrenme ve MOOC'lar üzerine yapılan çalışmalardan bazıları şunlardır: Littlejohn vd., (2016)'nin Coursera üzerinden öz-düzenleyici öğrenme değişkeni üzerine yapmış oldukları çalışmada, öz-düzenleyici öğrenmenin alt süreçleri açısından öğrenciler arasında davranış farklılıkları olduğunu ortaya koymuşlardır. Öz-düzenleyici öğrenme becerisi yüksek öğrencilerin profesyonel bir öğrenme fırsatı olarak öncelikle MOOC'larla ilgilendikleri sonucuna ulaşmışlardır. Reparaz vd., (2020)'nin MiriadaX platformunu kullanarak MOOC'lar ile öz-düzenleyici öğrenme üzerine yapmış oldukları çalışmada MOOC görevlerini tamamlayan ve tamamlayamayan lisans

öğrencileri arasında öz düzenleyici öğrenme becerileri açısından önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymuşlardır. Tamamlayan öğrencilerin öğrenmelerini kendi kendine düzenlemeleri konusunda daha yetenekli oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Öz-düzenleyici öğrenme ve MOOC'lar üzerine yapılan bir diğer çalışma Kizilcec vd. (2017)'ne aittir. Yapılan çalışmada daha yüksek öz düzenleyici öğrenme becerisine sahip öğrencilerin kullanılan MOOC platformunu tekrar ziyaret etme ve çalışılan ders materyallerini tekrar etme olasılıklarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Wonga vd. (2019) belirli sıraya göre hazırlanmış öğrenci etkinliklerini, öğrencilerin görüntülemeleri şeklinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında toplanan günlük verilerle öz-düzenleyici öğrenme açısından öğrenenler arasında farklılıkların olduğunu ifade etmişlerdir. Dersleri görüntüleyenlerin daha fazla kurs etkinliği ile etkileşime girdiklerini ortaya koymuşlardır.

1.11. Bağlılık

Çeşitli şekillerde tanımlanabilen (Zepke & Leach, 2010) ve eğitim araştırmalarında çok boyutlu olarak ele alınan (Eryılmaz, 2014) öğrenci bağlılığı (student engagement) kavramı 1980'li yıllardan beri kapsamlı bir şekilde araştırılmaktadır (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008). Bağlılık; öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine aktif olarak katılmaları (Reschly & Christenson, 2012) ve öğrenme süreçleri boyunca karşılaşılabilecekleri zor durumlar karşısında pes etmeden, istekli ve hevesli bir şekilde bu süreci devam ettirebilmeleri olarak tanımlanmıştır (McClenney, 2007). Kuh (2001)'a göre bağlılık öğrencilerin ders içi ve ders dışında akademik faaliyetleri için gösterdikleri çabadır. Bağlılığın yaygın olarak davranışsal, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere üç boyutlu bir yapıda olduğu ifade edilmektedir (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Son dönemlerde ise, Klassen, Yerdelen ve Durksen (2013) tarafından öğrenmeyi sosyal bir görev olarak ifade eden sosyal bağlılık kavramı da bu boyutlara dâhil edilmiştir. Bu çalışma kapsamında öğrenci bağlılığı kavramı MOOC platformuna katılım sağlayan öğrencilerin davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve sosyal bağlantıları olarak tanımlanmaktadır.

Davranışsal bağlılık (behavioral engagement), öğrencinin öğrenme sürecinde kendisine verilen ödevi yapma, ders içinde ve ders dışında düzenlenen etkinliklere

katılma, ders çalışma (Eryılmaz, 2014) gibi akademik başarının yordanabilmesi için gerekli olan gözlemlenebilir davranışlarını içerir (Fredricks vd., 2004). Öğrencinin dersteki etkinliklere katılırken sergilediği gayret, azim ve çaba gibi kavramlarla ifade edilen bu boyut, bağlılığın en kolay ölçülebilen boyutu olarak da ifade edilmektedir (Appleton vd., 2006). Sonuç olarak davranışsal bağlılık; kurallara uygun olarak öğrencilerin verilen görevleri istekle ve içtenlikle yapmaları ve derslerdeki etkinliklerde aktif katılım sağlamaları olarak ifade edilmiştir (Fredricks vd., 2004; Kahu, 2013; Reeve & Lee, 2014).

Eryılmaz (2014) bilişsel bağlılık (cognitive engagement) kavramını öğrencilerin belli bir hedef doğrultusunda önceki bilgileri ile yeni öğrendiği bilgileri ilişkilendirmeleri ve bu bilgileri de kendi bilişsel süreçlerine dâhil etmeleri olarak tanımlamıştır. Odaklanma ve konsantrasyon gibi yetenekleri içeren (Skinner ve Pitzer, 2012) bu boyut öğrencilerin öz düzenleme becerisi kazanmalarında ve tek başına öğrenme gerçekleştirebilmelerinde (Butler, 2011) etkili olan zihinsel yatırım kavramıyla ilişkilendirilmiştir (Öz, 2019).

Bağlılığın bir diğer boyutu olan duyuşsal bağlılık (emotional engagement) öğrenci motivasyonu ile yakından ilişkilidir (Oruç, 2020). Fredericks vd., (2004) duyuşsal bağlılığı öğrencilerin öğretmenlerine, arkadaşlarına ve derslerine yönelik geliştirdikleri duygusal tepki olarak ifade etmişlerdir. Bu boyut eğlence, merak, coşku, sevmeye, zevk alma, heyecan duyma ve bağlanma gibi olumlu duyguları içermektedir (Furlong vd., 2003). Sonuç olarak öğrencinin derslerdeki etkinliklerde istekle ve merakla yer alması, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle olumlu yönde ilişkiler kurması (Eryılmaz, 2014), endişe, kaygı ve stres gibi olumsuz duygulardan uzak olması gerektiği ifade edilmektedir (Reeve, 2013).

Öğrenci- öğrenci ve öğrenci öğretmen etkileşimine odaklanan (Deng vd., 2020) sosyal bağlılık (social engagement) boyutu arkadaşlık kurabilme ve ortama dahil olarak arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşim içinde olabilme olarak tanımlanmaktadır (Baralt, Gurzynski-Weiss & Kim, 2016). Sosyalleşebilme noktasında öğrencinin istekli olması şeklinde ifade edilen (Daniels vd., 2016) sosyal bağlılık boyutu, bazen davranışsal bağlılığın bir alt türü olarak da ifade edilmektedir. Bu durumun nedeni öğrencinin arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle olan etkileşiminin

gözlemlenebilmesi olarak ifade edilmiştir (Maroco, Maroco, Campos & Fredricks, 2016).

MOOC platformları, internet üzerinden herkes için mevcut olan çevrimiçi bir öğrenme ortamıdır (Hood vd., 2015). MOOC platformunun öğrencilere istedikleri zamanda ve yerde çalışmalarını sürdürebilme imkânı sunması (Nicoara, 2013) öğrencilerin çalışmalarına düzenli olarak zaman ayırabilmelerine fırsat tanımaktadır. Ders videolarını izlerken videoları istedikleri anda durdurup notlar alabilmeleri (Veletsianos, Collier & Schneider, 2015) gibi özelliği ile MOOC platformu öğrencilerin davranışsal bağlılıklarına katkı sağlamaktadır. Sistemdeki videoların tekrar tekrar izlenebilme özelliği (Stöhr, Stathakarou, Mueller, Nifakos & McGrath, 2019) öğrencilerin bir içeriği anlamadıkları zaman, anlayabilene kadar izleyip tekrar yapabilme imkânı sunmaktadır. Bu özelliğiyle MOOC'lar öğrencilerin bilişsel bağlılıklarına da katkı sağlamaktadır. MOOC'lardaki tartışma forumları üzerinden öğrencilerin birbirleriyle materyal paylaşabilmeleri, derse yönelik fikir alışverişinde bulunabilmeleri ve birbirlerinin sorularına cevap verebilmeleri (Formanek, Wenger, Buxner, Impey & Sonam, 2017; Wise, Cui & Jin, 2017) MOOC'ların öğrencilerin sosyal bağlılıklarına sağladığı katkılardandır. Tüm bu süreç boyunca öğrencinin katıldığı eğitimden zevk alıp, mutlu olabilmesi, bilgisini arttırabilmesiyle (Fredricks vd., 2004) duyuşsal bağlılığın da MOOC'lar tarafından desteklenebileceğini göstermektedir.

Literatür incelendiğinde MOOC ve öğrenci bağlılığı üzerine çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Wen vd. (2014), öğrencinin motivasyon düzeyi ne kadar yüksekse bağlılık düzeyinin de o derece yüksek olduğu sonucuna ulaşımlartır. Benzer şekilde bir öğrenci ne kadar çok forumlarda kişisel yorum yaparsa MOOC platformundan ayrılma olasılığının azalacağı ortaya konulmuştur. Forumlardaki gönderi ortalaması yüksek olan öğrencilerin daha yüksek bilişsel bağlılık özelliği gösterdiği sonucuna ulaşımlardır. Bonafini vd. (2017) yapmış oldukları çalışmada MOOC'lardaki video ve forumların öğrencilerin MOOC bağlılıkları ve başarıları üzerinde olumlu yönde destek sağladığını ortaya koymuştur. Bağlılık üzerine yapılmış olan bir diğer çalışma ise Guo vd. (2014)'nin MOOC'lardaki eğitici videoların öğrenci bağlılıklarını nasıl etkilediğine yöneliktir.

Öğrenci bağlılığını en üst düzeye çıkarmak için öğretmenlerin derslerini video formatında özel olarak planlamaları gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.



2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma yöntemi, örneklem seçimi, veri toplama araçları, uygulama süreci, verilerin toplanması, veri analizi ve geçerlik-güvenirlikle ilgili bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada araştırma sorularını cevaplamak amacıyla nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasını içeren karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem; bir araştırma kapsamında nicel ve nitel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasıdır (Creswell, 2012; Leech & Onwuegbuzie, 2009: 266). Bu yöntem, araştırmacıların aynı çalışma üzerinde nicel ve nitel çalışmaların güçlü yönlerini kullanabilme isteklerinden ortaya çıkmıştır (Johnson & Christensen, 2004). Bu yöntem ile yapılacak olan çalışmalarda pek çok fayda sağlanabilecektir (Fielding & Fielding, 1986: 12). Karma yöntem ile nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin tek başına kompleks araştırma sorularını cevaplamakta yetersiz kaldığı durumlarda, detaylı bir inceleme yapılarak üzerine çalışılan durumun açıklanabilmesi sağlanmaya çalışılmıştır (Creswell, 2007; Creswell, 2011; Fraenkel & Wallen, 2009). Ayrıca nicel ve nitel verilerin birbirini destekleyerek kullanılması araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmaktadır (Creswell, 2013).

Karma yöntemde diğer araştırma yöntemlerinde de olduğu gibi nicel ve nitel yöntemlerin kullanım sırasına ve araştırmanın amacına göre farklı araştırma yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Alan yazında genellikle gömülü, keşfedici/araştırmacı, eş zamanlı ve araştırmacı olmak üzere dört temel araştırma deseninden bahsedilmektedir (Creswell, 2007; Fraenkel & Wallen, 2009; McMillan & Schumacher, 2006). Bu çalışmada nicel ve nitel yöntemlerin eş zamanlı kullanıldığı araştırma deseni kullanılmıştır. Bu araştırma deseni; nicel ve nitel verileri eş zamanlı olarak toplamak, nicel ve nitel veri analizlerini ve elde edilen verileri birlikte yorumlayarak araştırma sorularını derinlemesine incelemek amacıyla kullanılmıştır (Creswell, 2011; McMillan & Schumacher, 2006). Böylece araştırılan durum hakkında daha detaylı ve geniş bilgiler edinilmektedir (Johnson &

Christensen, 2004). Araştırmanın nicel ve nitel veri desenlerine ait bilgiler Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Araştırma sorularına göre veri toplama araçları, veri türü ve veri analizi yöntemleri

Araştırma Soruları	Veri Toplama Araçları	Araç/Ölçek	Veri Analizi
1	MOOC Bağlılık Ölçeği (Ön Test-Son Test)	Likert Tipi	Betimsel ve Kestirimsel Analiz
2	Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği (Ön Test-Son Test)	Likert Tipi	Betimsel ve Kestirimsel Analiz
3-4	Görüşme	Yarı Yapılandırılmış Görüşme	İçerik Analizi

2.2. Örneklem ve Seçim Süreci

Bu araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Rize ili İyidere ilçesi İyidere Merkez İmam Hatip Ortaokulu'nda öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde araştırmacı çalışmaya katılacak olan bireyleri erişilebilmesi kolay kişilerden seçmektedir (Fraenkel & Wallen, 2009; Johnson & Christensen, 2004; McMillan & Schumacher, 2006) Bu yöntemle araştırmaya hız ve pratiklik kazandırılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu çalışma kapsamında araştırmacı kendi görev yaptığı okuldaki öğrencilerle çalışmayı yürütmüştür. 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasından gönüllü katılım sağlayan 70 öğrenci ile yürütülmeye başlanan çalışmanın sonunda uygulama sürecine sürekli katılım sağlamayan 10 öğrenci çalışma kapsamından çıkartılarak 60 öğrenci üzerinden veriler toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Çalışmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler

Sınıf Düzeyi	Cinsiyet		Toplam (f)
	Kız (f)	Erkek (f)	
5. Sınıf	8	6	14
6. Sınıf	7	8	15
7. Sınıf	7	5	12
8. Sınıf	12	7	19
Toplam	34	26	60

Araştırmanın nitel boyutuyla ilgili süreç ise 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden gönüllü olarak araştırmaya katılan toplam 20 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerin 8’si erkek, 12’si kızdır.

Çalışmaya katılan öğrenciler Covid-19 sürecinden dolayı eğitimlerine uzaktan eğitim yoluyla devam etmeleri sebebiyle EBA sistemini önceki senelere göre daha aktif bir şekilde kullanmışlardır. Bu durum öğrencilerin bilgisayar kullanım becerisine de katkı sağlamıştır. Bu süreçte imkânı olan aileler çocuklarına uzaktan eğitime katılabilmeleri için gerekli olan tablet ya da bilgisayar gibi aygıtları almış, maddi durumu iyi olmayan öğrencilere ise devlet tarafından ücretsiz tabletler dağıtılmıştır. Bu çalışmaya katılım sağlayan öğrenciler ise evlerinde en az bir tane tablet, masaüstü bilgisayar, dizüstü bilgisayar ya da akıllı telefon gibi cihazlara sahiptirler. Ayrıca MEB tarafından ücretsiz olarak başlatılan EBA internet kampanyası ile tüm öğrencilerin sistemine EBA kullanımı için 8 GB’lık internet otomatik olarak tanımlandığından öğrenciler internet kullanımı konusunda bir sorun yaşamamışlardır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve sosyal bağlılıklarına, algılanan öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ve bu değişkenlere yönelik görüşlerine ilişkin veriler toplanmıştır. Bu amaçla, araştırmanın nicel veri toplama sürecinde “MOOC Bağlılık Ölçeği” ile “Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği”, nitel veri toplama sürecinde ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

2.3.1. MOOC Bağlılık Ölçeği

Deng, Benckendorff ve Gannaway (2020)’in geliştirdikleri MOOC Bağlılık Ölçeği 4 boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyutta 3 madde bulunan ölçekte toplamda

12 madde bulunmaktadır. MOOC Bağlılık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması Biçer ve Reisoğlu (2022) tarafından yapılmıştır. Türkçeye uyarlanan ölçek bilişsel, davranışsal ve sosyal bağlılık boyutlarında 3, duyuşsal bağlılıkta ise 2 madde olmak üzere toplam 4 boyut ve 11 maddeden oluşmaktadır. MOOC Bağlılık Ölçeği 6'lı Likert tipi formatında olan ölçekte "1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Biraz katılmıyorum, 4=Biraz katılıyorum, 5=Katılıyorum, 6= Kesinlikle katılıyorum" anlamını vermektedir. Ölçekten elde edilen veriler ile SPSS programı kullanılarak açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. AFA Kaiser-Meyer-Olkin test sonucuna göre ölçeğin uygulandığı örneklemin sayısının yeterli olduğu (KMO= .91, p=.00) görülmüştür. Bartlett's test of sphericity (χ^2 (66)= 2354.29, p=.00) sonucuna göre, maddeler arasındaki korelasyonun yeterli büyüklükte olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonucunda belirlenen 4 faktörün toplam varyansın % 72.90'ını açıkladığı tespit edilmiştir. AFA sonrasında, ortaya çıkan modelin yapı geçerliğini değerlendirmek için IBM AMOS kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. 478 ortaokul öğrencisine uygulanan ölçek uyarlama çalışmasında DFA sonucunda uyum indeksleri hesaplanmıştır (χ^2 = 100.29, df = 38, p < .001, GFI = 0.96, AGFI = 0.94, RMSEA = 0.06, SRMR = 0.03, NFI = 0.96, NNFI = 0.96, CFI = 0.97). Ayrıca Biçer ve Reisoğlu (2021) tarafından cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ölçeğin toplamında .89, davranışsal alt boyutu için .80, bilişsel alt boyutu için .75, duyuşsal alt boyutu için .75 ve sosyal alt boyutu için .80 olarak bulunmuştur. Çalışma kapsamında bağlılık üzerine elde edilen verilerin güvenilirlik hesaplamaları yapıldığında Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

2.3.2. Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeği

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin algılarını belirleyebilmek için Aslan ve Gelişli (2015)'nin kendileri tarafından geliştirilen "Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği" 5'li likert tipi formatındadır. Ölçekte "1=Hiçbir Zaman, 2=Nadiren, 3=Ara Sıra, 4=Sık Sık, 5=Her Zaman" anlamını vermektedir. Ölçek toplamda 2 boyut 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk 8 maddesini "açık olma", son 8 maddesini ise "arayış" alt boyutu oluşturmaktadır. 604 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüş olan ölçek çalışmasında doğrulayıcı faktör analizi

sonucunda uyum indeksleri hesaplanmıştır (RMSEA= .042, NFI= .98, CFI= .99, IFI= .99, RFI= .97, CFI= .99, GFI= .94, AGFI= .92, SRMR= .035). Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği'nin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .90, açık olma alt boyutu için .80 ve arayış alt boyutu için ise .85 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmayla birlikte tekrarlanan güvenilirlik analizi sonucunda Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

2.3.3. Görüşme Formu

Görüşme, araştırmacı ile iletişim kurulan kişi arasında geçen amaçlı ve kontrollü sözel iletişim biçimidir (Cohen & Manion, 1994: 27). Araştırmacı görüşme tekniğini kullanarak karşıdaki kişinin iç dünyasına girmeye, olayları onun açısından anlamaya ve kavramaya çalışmaktadır (Patton, 1987: 109). Diğer araştırma teknikleriyle yeterince anlaşılamayan kişiye özel birçok bilgiyi görüşme tekniği ile elde etmek mümkündür (Kvale, 1996: 1). Bu çalışmada görüşme tekniğinin bir türü olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda araştırma sorularının nitel boyutu kapsamında veri elde etmek için 8 adet sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, görüşmede kapsamındaki konuları önceden sınırlandırarak daha fazla sayıda ve farklı kişilerle yapılan görüşmelerin daha kapsamlı ve sistematik bir yapıda olmasına yardımcı olmaktadır (Patton, 2014). Görüşme sırasında görüşmeci, soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir, bazı durumlarda alternatif sorularla daha fazla ayrıntıya girebilir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Bu çalışma kapsamında EBA platformunun hangi özelliklerinin bağlılık ve öz-düzenleyici öğrenme üzerinde nasıl bir etki oluşturduğunu ortaya koyabilmek amacıyla görüşme yapılmıştır. Görüşme soruları öğrencilerin 8 hafta boyunca EBA üzerinden İngilizce dersi kapsamında katıldıkları uygulamaya yönelik görüşlerini ortaya koyabilecek şekilde araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından soruların geliştirilmesinin ardından görüşme soruları öğretim teknolojileri alanında uzman 2 akademisyene sunulmuştur. İlgili dönütlerle birlikte dil geçerliliğinin incelenmesi açısından Türkçe öğretmeninin de görüşleri alınarak görüşme formu düzenlenerek son haline getirilmiştir. Üç öğrenci ile pilot uygulama gerçekleştirilerek öğrenciler tarafından anlaşılabilir ve kullanışlı bir görüşme formu

hazırlanıldığından emin olunmuştur. Gönüllü olarak katılım sağlayan 20 öğrenciyle gerçekleştirilen görüşmenin her biri öğrencinin izni doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve araştırmacı tarafından yazılı olarak doküman haline getirilmiştir.

Görüşme formuyla toplanan verilerin iç geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmaya yönelik ek önlemler alınmıştır. Araştırmanın iç geçerliliğini yani inandırıcılığını arttırmak için veri toplama aşamasının hemen sonunda toplanılan verilerin genel bir özeti yapılmış ve öğrencilerden bunların doğruluğuna yönelik düşünceleri alınmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde incelenip analiz edilmiştir.

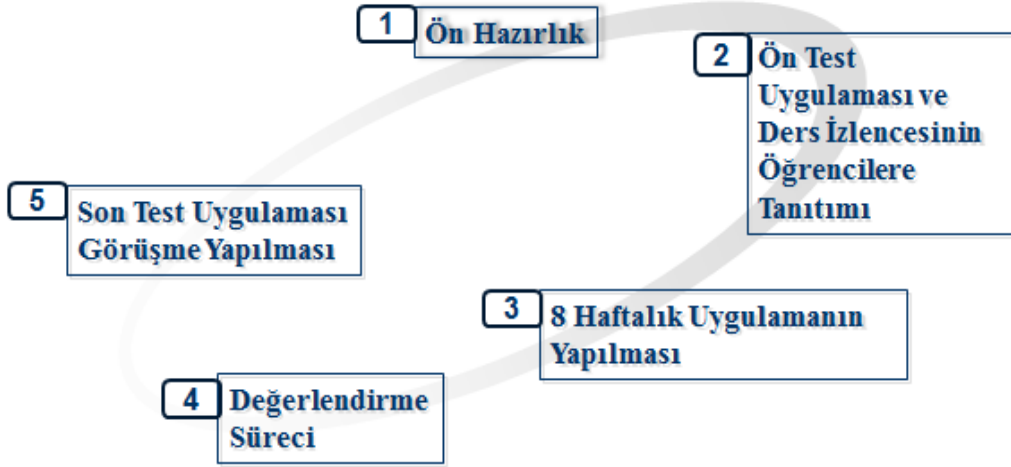
Uygulama sonrası elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamak için ise, öğrenci görüşleri hem araştırmacı hem de alanında uzman bir akademisyen tarafından incelenmiştir. Sonrasında araştırmacı ve akademisyenin yaptıkları kodlamalar karşılaştırılarak Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik analizi için önerdiği formül kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$$

Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcıların görüş uyum yüzdesi %93 olarak bulunmuş ve bu uyum yüzdesi çalışma için yeterli kabul edilmiştir.

2.4. Uygulama Süreci

Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Rize ili İyidere ilçesi İyidere Merkez İmam Hatip Ortaokulu'nda öğrenim gören 5., 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 60 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.



Şekil 16. Uygulama süreci aşamaları

Şekil 16’da aşamaları gösterilen uygulama sürecinin ön hazırlık aşamasında uygulamaya başlamadan önce kullanılacak olan ölçekler için gerekli izinler alınıp Google Form aracılığıyla ölçekler ön test kapsamında öğrencilere gönderilmiştir. Her sınıf düzeyi için Zoom üzerinden toplantı yapılarak gönderilen ölçek formu hakkında bilgilendirme yapılmış ve öğrencilerin soruları cevaplandırılmıştır. Bu aşamada ulaşılan öğrenci sayısı 70’dir. Uygulama sonunda devamlılık sağlayamayan 10 öğrenci araştırma kapsamından çıkartılmıştır.

Çalışma ortaokul öğrencileriyle İngilizce dersi kapsamında yürütülmüştür. Süreç boyunca gerek Zoom aracılığıyla yapılan kısa toplantılarda gerek canlı derslerde, öğrencilere uygulama hakkında bilgiler verilmiş, uygulamadaki amaç ve hedefler detaylı olarak öğrencilere anlatılmıştır. Müfredata paralel olarak her kademedeki sınıf için ders izlencesi, ders öğretmeni olan araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu izlenceye uygun olarak EBA sistemi üzerinden her hafta haftanın görevi, ders öğretmeni tarafından öğrencilere gönderilmiştir. Bu plan öğrencilerin ilk olarak EBA üzerinden kendi kendine öğrenmelerini sağlayabilmek amacıyla normal müfredatın bir ünite sonrasında başlatılarak uygulanmıştır. Uygulanacak olan plan dâhilinde ders öğretmeni tarafından her hafta öğrencilerin ne kadar görev tamamladıklarını EBA sistemindeki verilere göre kaydetmek için öğrenci takip formu oluşturulmuştur. Etkinlik boyunca her hafta pazar günü haftanın değerlendirilmesi yapılarak öğrenci takip formu doldurulmuştur. 5., 6., 7., ve 8. sınıflar için uygulama kapsamında haftalara göre planlanmış olan konular ve bu

konularla ilgili olarak öğrencilere gönderilen EBA'daki video ve etkinlikler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Uygulama kapsamında a) 5. Sınıf, b) 6. Sınıf, c) 7. Sınıf ve d) 8. Sınıf haftalara göre konu ve etkinlik listesi planı

a) 5.Sınıf

Hafta	Konu	Etkinlik
Hafta 1	Movies	Video Video Süresi: 1. video: 6 dakika 2. video: 7 dakika Alıştırma 1. Vocabulary Exercise 1: Movies 2. Vocabulary Exercise 2: Movies Vocabulary (Movies) pdf dosyası paylaşımı Canlı Ders
Hafta 2	Movies	Video İzleme (İsteğe Bağlı Tekrar Amaçlı) Alıştırma 1. Grammar Exercise 1: Movies 2. Grammar Exercise 2: Movies Test 1. Tarama Testi 2. Movies (Kazanım Kavrama Testi) Canlı Ders
Hafta 3	Party Time	Video İzleme Video Süresi: 1. Video: 8 Dakika 2. Video: 12 Dakika Alıştırma 1. Vocabulary Exercise 1: Party Time 2. Vocabulary Exercise 2: Party Time Vocabulary (Party Time) pdf dosyası paylaşımı Canlı Ders
Hafta 4	Party Time	Video İzleme (İsteğe Bağlı Tekrar Amaçlı) Alıştırma 1. Grammar Exercise 1: Party Time 2. Grammar Exercise 2: Party Time Test 1. Tarama Testi 2. Party Time (Kazanım Kavrama Testi) Canlı Ders
Hafta 5	Fitness	Video İzleme Video Süresi: 1.video: 8 dakika 2. video: 8 dakika Alıştırma 1. Vocabulary Exercise 1: Fitness 2. Vocabulary Exercise 2: Fitness Vocabulary (Fitness) pdf dosyası paylaşımı Canlı Ders

Tablo 5 (Devam). Uygulama kapsamında a) 5. Sınıf, b) 6. Sınıf, c) 7. Sınıf ve d) 8. Sınıf haftalara göre konu ve etkinlik listesi planı (a) 5. Sınıf

Hafta 6	Fitness	Video İzleme (İsteğe Bağlı Tekrar Amaçlı) Alıştırma 1. Grammar Exercise 1: Fitness 2. Grammar Exercise 2: Fitness Test 1. Tarama Testi 2. Fitness (Kazanım Kavrama Testi) Canlı Ders
Hafta 7	The Animal Shelter	Video İzleme Video Süresi: 1.video: 7 dakika 2. video: 10 dakika Alıştırma 1. Vocabulary Exercise 1: The Animal Shelter 2. Vocabulary Exercise 2: The Animal Shelter Vocabulary (The Animal Shelter) pdf dosyası paylaşımı Canlı Ders
Hafta 8	The Animal Shelter	Video İzleme (İsteğe Bağlı Tekrar Amaçlı) Alıştırma 1. Grammar Exercise 1: The Animal Shelter 2. Grammar Exercise 2: The Animal Shelter Test 1. Tarama Testi 2. The Animal Shelter (Kazanım Kavrama Testi) Canlı Ders

b) 6.Sınıf

Hafta	Konu	Etkinlik
Hafta 1	Occupation	Video İzleme Video Süresi: 10 dakika Alıştırma 1. Vocabulary Exercise 1: Occupation 2. Vocabulary Exercise 2: Occupation Vocabulary (Occupation) pdf dosyası paylaşımı Canlı Ders
Hafta 2	Occupation	Video İzleme (İsteğe Bağlı Tekrar Amaçlı) Alıştırma 1. Grammar Exercise 1: Occupation 2. Grammar Exercise 2: Occupation Test 1. Tarama Testi 2. Occupation (Kazanım Kavrama Testi) Canlı Ders

Tablo 5 (Devam). Uygulama kapsamında a) 5. Sınıf, b) 6. Sınıf, c) 7. Sınıf ve d) 8. Sınıf haftalara göre konu ve etkinlik listesi planı (b) 6. Sınıf

Hafta 3	Holiday	Video İzleme Video Süresi: 10 Dakika Alıştırma 1. Vocabulary Exercise 1: Holiday 2. Vocabulary Exercise 2: Holiday Vocabulary (Holiday) pdf dosyası paylaşımı Canlı Ders
Hafta 4	Holiday	Video İzleme (İsteğe Bağlı Tekrar Amaçlı) Alıştırma 1. Grammar Exercise 1: Holiday 2. Grammar Exercise 2: Holiday Test 1. Tarama Testi 2. Holiday (Kazanım Kavrama Testi) Canlı Ders
Hafta 5	Bookworms	Video İzleme Video Süresi: 12 dakika Alıştırma 1. Vocabulary Exercise 1: Bookworms 2. Vocabulary Exercise 2: Bookworms Vocabulary (Bookworms) pdf dosyası paylaşımı Canlı Ders
Hafta 6	Bookworms	Video İzleme (İsteğe Bağlı Tekrar Amaçlı) Alıştırma 1. Grammar Exercise 1: Bookworms 2. Grammar Exercise 2: Bookworms Test 1. Tarama Testi 2. Bookworms (Kazanım Kavrama Testi) Canlı Ders
Hafta 7	Saving The Planet	Video İzleme Video Süresi: 9 dakika Alıştırma 1. Vocabulary Exercise 1: Saving The Planet 2. Vocabulary Exercise 2: Saving The Planet Vocabulary (The Planet) pdf dosyası paylaşımı Canlı Ders
Hafta 8	Saving The Planet	Video İzleme (İsteğe Bağlı Tekrar Amaçlı) Alıştırma 1. Grammar Exercise 1: Saving The Planet 2. Grammar Exercise 2: Saving The Planet Test 1. Tarama Testi 2. Saving The Planet (Kazanım Kavrama Testi) Canlı Ders

c) 7.Sınıf

Hafta	Konu	Etkinlik
Hafta 1	Parties	Video İzleme Video Süresi: 13 dakika Alıştırma 1. Vocabulary Exercise 1: Parties 2. Vocabulary Exercise 2: Parties Vocabulary (Parties) pdf dosyası paylaşımı Canlı Ders
Hafta 2	Parties	Video İzleme (İsteğe Bağlı Tekrar Amaçlı) Alıştırma 1. Grammar Exercise 1: Parties 2. Grammar Exercise 2: Parties Test 1. Tarama Testi 2. Party Time (Kazanım Kavrama Testi) Canlı Ders
Hafta 3	Dreams	Video İzleme Video Süresi: 12 Dakika Alıştırma 1. Vocabulary Exercise 1: Dreams 2. Vocabulary Exercise 2: Dreams Vocabulary (Dreams) pdf dosyası paylaşımı Canlı Ders
Hafta 4	Dreams	Video İzleme (İsteğe Bağlı Tekrar Amaçlı) Alıştırma 1. Grammar Exercise 1: Dreams 2. Grammar Exercise 2: Dreams Test 1. Tarama Testi 2. Dreams (Kazanım Kavrama Testi) Canlı Ders
Hafta 5	Public Building	Video İzleme Video Süresi: 10 dakika Alıştırma 1. Vocabulary Exercise 1: Public Building 2. Vocabulary Exercise 2: Public Building Vocabulary (Public Building) pdf dosyası paylaşımı Canlı Ders
Hafta 6	Public Building	Video İzleme (İsteğe Bağlı Tekrar Amaçlı) Alıştırma 1. Grammar Exercise 1: Public Building 2. Grammar Exercise 2: Public Building Test 1. Tarama Testi 2. Public Building (Kazanım Kavrama Testi) Canlı Ders

Tablo 5 (Devam). Uygulama kapsamında a) 5. Sınıf, b) 6. Sınıf, c) 7. Sınıf ve d) 8. Sınıf haftalara göre konu ve etkinlik listesi planı (c) 7. Sınıf

Hafta 7	Environment	Video İzleme Video Süresi: 11 dakika Alıştırma 1. Vocabulary Exercise 1: Environment 2. Vocabulary Exercise 2: Environment Vocabulary (Environment) pdf dosyası paylaşımı Canlı Ders
Hafta 8	Environment	Video İzleme (İsteğe Bağlı Tekrar Amaçlı) Alıştırma 1. Grammar Exercise 1: Environment 2. Grammar Exercise 2: Environment Test 1. Tarama Testi 2. Environment (Kazanım Kavrama Testi) Canlı Ders

d) 8.Sınıf

Hafta	Konu	Etkinlik
Hafta 1	Adventures	Video İzleme Video Süresi: 14 dakika Alıştırma 1. Vocabulary Exercise 1: Adventures 2. Vocabulary Exercise 2: Adventures Vocabulary (Adventures) pdf dosyası paylaşımı Canlı Ders
Hafta 2	Adventures	Video İzleme (İsteğe Bağlı Tekrar Amaçlı) Alıştırma 1. Grammar Exercise 1: Adventures 2. Grammar Exercise 2: Adventures Test 1. Tarama Testi 2. Adventures (Kazanım Kavrama Testi) Canlı Ders
Hafta 3	Tourism	Video İzleme Video Süresi: 12 Dakika Alıştırma 1. Vocabulary Exercise 1: Tourism 2. Vocabulary Exercise 2: Tourism Vocabulary (Tourism) pdf dosyası paylaşımı Canlı Ders
Hafta 4	Tourism	Video İzleme (İsteğe Bağlı Tekrar Amaçlı) Alıştırma 1. Grammar Exercise 1: Tourism 2. Grammar Exercise 2: Tourism Test 1. Tarama Testi 2. Tourism (Kazanım Kavrama Testi) Canlı Ders

Tablo 5 (Devam). Uygulama kapsamında **a)** 5. Sınıf, **b)** 6. Sınıf, **c)** 7. Sınıf ve **d)** 8. Sınıf haftalara göre konu ve etkinlik listesi planı **(d)** 8. Sınıf

Hafta 5	Chores	Video İzleme Video Süresi: 10 Dakika Alıştırma 1. Vocabulary Exercise 1: Chores 2. Vocabulary Exercise 2: Chores Vocabulary (Chores) pdf dosyası paylaşımı Canlı Ders
Hafta 6	Chores	Video İzleme (İsteğe Bağlı Tekrar Amaçlı) Alıştırma 1. Grammar Exercise 1: Chores 2. Grammar Exercise 2: Chores Test 1. Tarama Testi 2. Chores (Kazanım Kavrama Testi) Canlı Ders
Hafta 7	Science	Video İzleme Video Süresi: 13 Dakika Alıştırma 1. Vocabulary Exercise 1: Science 2. Vocabulary Exercise 2: Science Vocabulary (Science) pdf dosyası paylaşımı Canlı Ders
Hafta 8	Science	Video İzleme (İsteğe Bağlı Tekrar Amaçlı) Alıştırma 1. Grammar Exercise 1: Science 2. Grammar Exercise 2: Science Test 1. Tarama Testi 2. Science(Kazanım Kavrama Testi) Canlı Ders

Tablo 5'te gösterildiği gibi her sınıf düzeyi için 8 haftalık uygulama planlanmıştır. Bu süreçte normal müfredatın bir ünite ilerisine göre planlama yapıldığı için, öğrenci yeni konuyu öncelikle kendisi çalışarak öğrenmiştir. Örneğin 1. hafta etkinliğinde konu anlatım videosu ve kelime alıştırması gönderilmiştir. Ayrıca her ünite başında "Vocabulary" başlığı altında ünitenin bilinmesi gereken kelimeleri pdf olarak öğretmen tarafından EBA sistemine düzenli bir şekilde yüklenmiştir. O hafta yapılan canlı derslerde öğrencilere ünite kelimelerinin EBA sistemine yüklendiği, her gün kelime ezber çalışması yapmaları gerektiği ve bunun yanında da konu anlatım videosunu izlemeleri gerektiği bilgisi verilmiştir. Uygulama esnasında öğrenciler EBA üzerinden yeni ünitenin videosunu izlemiş, gerekli gördükleri yerlerde bazı öğrenciler videoyu durdurarak ya da başa alarak notlar tutmuşlardır. Hem kelime çalışması yapan hem de konu anlatım videosunu izleyen

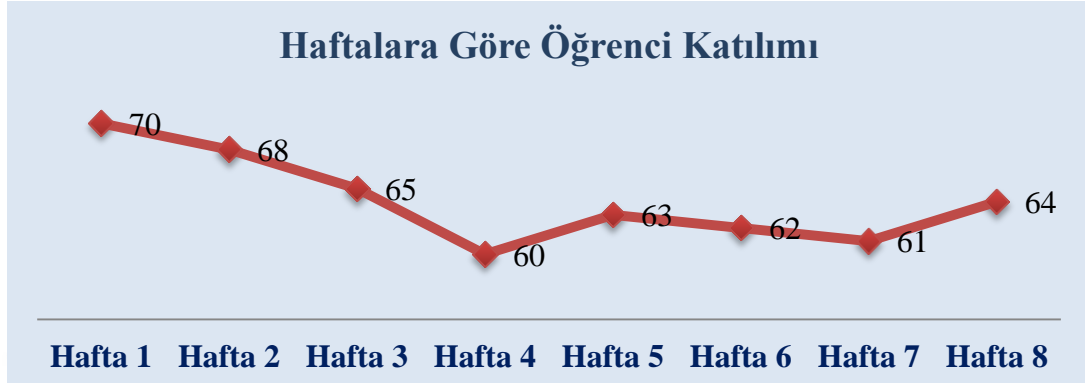
öğrenciler, o hafta içinde kendilerini tam hazır hissettiklerinde “Vocabulary Exercise” etkinliğini tamamlamışlardır. Her yeni haftanın sonundaki pazar günü ise araştırmacı öğretmen tarafından hangi öğrencinin konu anlatım videosunu izlediği, kelime çalışması etkinliğine katıldığı ve tartışma formunda gerek paylaşım yaparak gerek yapılan paylaşımlara katılarak süreci nasıl tamamladığı öğrenci izleme formuna kaydedilmiştir. Haftalık sonuçlar her pazar akşamı WhatsApp gruplarından ilgili sınıflarla paylaşılmıştır. Uygulamanın 2. haftasında ise konu anlatımı canlı ders ile ders öğretmeni tarafından yapılmış ve bir önceki hafta kendi çabalarıyla öğrenme gerçekleştiren öğrencilerin konuyu daha iyi anlamaları sağlanmıştır. Öğrenciler 2. haftanın görevi olan “Grammer Exercise, Tarama Testi ve Kazanım Kavrama Testi” etkinliklerine katılarak yeni öğrendikleri ünitenin haftalık görevini tamamlamışlardır. Alıştırma ve testlerin sonuçlarına anında EBA üzerinden ulaşabildikleri için yanlışlarını kontrol edebilmişlerdir. Bu süreç boyunca EBA sistemi üzerinden öğretmene özel mesaj atarak öğrencilerin takıldıkları noktalarda öğretmenden destek aldıkları görülmüştür. Ayrıca yararlı bir yöntem, bilgi ya da uygulama bulduklarında EBA’daki tartışma formu üzerinden Şekil 17’de de örnek gösterildiği gibi arkadaşlarıyla paylaşım yaparak birbirlerine destek olmuşlardır.



Şekil 17. Örnek öğrenci paylaşımı

Her hafta pazar günü öğretmen tarafından o haftanın yapılması gereken görevlerini tamamlama durumları incelenmiş, öğrenci izleme formuna kaydedilmiş

ve öğrencilerle sonuçlar paylaşılmıştır. Tüm süreç boyunca da öğrencilerle gelişimleri hakkında gerekli görüldüğü anlarda görüşmeler yapılarak uygulama süreci tamamlanmıştır. Şekil 18’ de 8 haftalık süreç boyunca uygulamaya katılan öğrenci sayısının haftalara göre dağılımı gösterilmiştir.



Şekil 18. Uygulanan etkinlik kapsamında haftalara göre öğrenci katılım sayısı

Sürecin sonunda Google Form aracılığıyla hazırlanıp uygulamanın başında ön test olarak öğrencilere gönderilen ölçek linki whatsapp üzerinden öğrencilere tekrar gönderilmiştir. Bu aşamada her sınıf düzeyi için ZOOM üzerinden toplantı yapılarak son test formunda öğrencilerden 8 haftalık süreçte kendilerini objektif bir şekilde değerlendirerek sorulara cevap vermeleri istenilmiş ve öğrencilerin akıllarına takılan sorulara cevap verilmiştir. Ayrıca her sınıf düzeyinden seçilen gönüllü 5 öğrenciden oluşan 20 öğrenci ile maksimum 30’ ar dakikalık bireysel görüşmeler yapılmıştır. Tüm veriler toplandıktan sonra öğrenciler ile Zoom üzerinden tekrar toplantı yapılarak uygulamanın tamamlandığı bildirilmiş ve süreç boyunca katılım gösterdikleri için teşekkür edilmiştir.

2.5. Veri Analizi

Araştırma kapsamında ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 25 paket programına aktarılmıştır. Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeğinden elde edilen sonuçlar 1=Hiçbir Zaman, 2=Nadiren, 3=Ara Sıra, 4=Sık Sık, 5=Her Zaman şeklinde öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda 1 ile 5 arasında puanlanmıştır. 2 faktör altında toplanan Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği için 2 faktöre göre ön test-son test puanları oluşturularak veri analizi yapılmıştır. MOOC Bağlılık Ölçeğinde ise öğrencilerden elde edilen sonuçlar 1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Biraz katılmıyorum, 4=Biraz katılıyorum, 5=Katılıyorum, 6= Kesinlikle

katılıyorum şeklinde 1 ile 6 değerleri arasında puanlanmıştır. 4 faktör altında toplanan MOOC Bağlılık Ölçeği için 4 faktöre göre ön test- son test puanları oluşturularak veri analizi yapılmıştır.

Algılanan öz-düzenleme ölçeğinden elde edilen veriler incelendiğinde ön test-son test basıklık, çarpıklık katsayılarının +2 ve -2 değerleri arasında olduğu, histogram, stem and leaf plot ve Q-Q plot grafiklerinin, z puanlarının normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Basıklık ve çarpıklık değerleri ile ilgili sonuçlar Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği alt boyutları ön test ve son test sonuçlarına ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri

Alt Boyut	Test	Çarpıklık	Çarpıklık Standart Hatası	Z Puan	Basıklık	Basıklık Standart Hatası	Z Puan
Açık Olma	Ön Test	-.24	.30	-0.80	.12	.60	.20
	Son Test	-.28	.30	-0.91	.44	.60	0.72
Arayış	Ön Test	-.58	.30	-1.88	.18	.60	.30
	Son Test	.49	.30	-1.61	.40	.60	0.67

MOOC bağlılık ölçeğinden elde edilen veriler ölçeğin alt boyutları açısından incelendiğinde ön test-son test basıklık, çarpıklık katsayılarının +2 ve -2 değerleri arasında olduğu, histogram, stem and leaf plot ve Q-Q plot grafiklerinin, z puanlarının normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Alt boyutları açısından basıklık ve çarpıklık değerleri ile ilgili sonuçlar Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. MOOC Bağlılık Ölçeği alt boyutları ön test ve son test sonuçlarına ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri

Alt Boyut	Test	Çarpıklık	Çarpıklık Standart Hatası	Z Puan	Basıklık	Basıklık Standart Hatası	Z Puan
Davranışsal Bağlılık	Ön Test	-.44	.30	1.44	-.75	.60	1.23
	Son Test	-.49	.30	1.60	-.33	.60	0.55
Bilişsel Bağlılık	Ön Test	-.57	.30	1.84	-.34	.60	0.56
	Son Test	-.42	.30	1.38	-.61	.60	1.01
Duyuşsal Bağlılık	Ön Test	-.09	.30	0.31	1.11	.60	1.83
	Son Test	-.77	.30	2.49	.00	.60	.01
Sosyal Bağlılık	Ön Test	.26	.30	.85	-.83	.60	1.37
	Son Test	-.23	.30	0.74	-1.02	.60	1.68

George ve Mallery (2010) verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının +2 ile -2 değerleri arasında olduğunda normal dağılım göstermiş olduğu şeklinde yorumlanacağını ifade etmişlerdir. Field (2009) ise z puanlarının 1.96'dan büyük olması durumunda normalliği tehdit edebilecek bir basıklık ve çarpıklık değeri olabileceğini ifade etmektedir.

Çalışmada nicel verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler ve veriler normal dağılım gösterdiği için bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır. Kestirimsel istatistiklerden elde edilen verilerin etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü, örneklem üzerinden elde edilen sonuçların h_0 yokluk hipotezinde tanımlanan beklentilerden ne kadarlık bir sapma düzeyi olduğunu gösteren istatistiksel değerdir (Cohen, 1994; Vacha-Haasse & Thompson, 2004). Genellikle etki büyüklüğü yorumlanırken büyük, orta ve küçük şeklinde kategorilere ayrılarak ifade edilmektedir (Cohen, 1988). Buna göre çalışmada etki büyüklüğünün boyutu olan r değeri 0.2' ye kadar olan değerler için küçük etki, 0.5'e kadar olan değerler için orta etki ve 0.5'ten büyük olan değerler için ise büyük etki ölçütleri dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Öğrencilerle yapılan mülakat verilerinin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen verilerin anlamlandırılmasıyla belli bir çerçevenin oluşturulmasını ve ortaya çıkan durumun netlik kazanmasıyla da kod ve kategorilerin belirlenmesini sağlamaktadır (Yaman, 2010) İçerik analizinde amaç katılımcı görüşlerinin, dosya ve belgelerin incelenmesiyle elde edilen verileri açıklayan kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda dört aşamada analiz süreci (Miles & Huberman, 1994) gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada içerik analizi için araştırmanın verileri kodlanmıştır. İkinci aşamada kod ve kategoriler bulunmuştur. Üçüncü aşamada kategoriler kodlar ile birlikte doğrudan alıntılara yer verilerek raporun bulgular bölümü oluşturulmuştur. Dördüncü aşamada ise elde edilen bulgular açıklanarak yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler (Ö1. Ö2. Ö3.) şeklinde rumuz verilerek gösterilmiştir.

2.6. Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacının rolü hem araştırmayı hem de İngilizce dersini yürütmektir. Çalışma sürecinde ders öğretmeni olan araştırmacı tarafından ölçeklerden toplanılan verilerin SPSS programına aktarılması ve analizlerinin yapılması gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma için uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafında yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Toplanan veriler içerik analizine tabi tutularak kategori ve kodlar belirlenmiştir. 8 haftalık uygulama süreci için her sınıf düzeyine ait ders izlencesinin hazırlanması, her hafta yapılacak olan değerlendirmenin kaydedilmesi için öğrenci takip formunun oluşturulması ve öğrencilere gerek uygulama öncesinde gerek uygulama süresi boyunca gerekli desteğin verilmesi de araştırmacı olan ders öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir.

2.7. Çalışmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği

Geçerlilik; çalışmanın amacı, kapsamı, ölçülmek istenen duruma yönelik olması ve elde edilen ölçümlerin doğru sonuç vermesiyle ilgilidir (Fraenkel & Wallen, 2000; McMillan & Schumacher, 2010). İç geçerlilik; bir araştırmadaki olay ya da durumun açıklanmasında doğru verilerin elde edilmesini ve bulguların

araştırılan olguyu doğru bir şekilde açıklamasını ifade eder. Dış geçerlik ise; örneklerden elde edilen sonuçların evrene ve farklı durumlara genellenebilmesidir (Cohen vd., 2007).

Nicel araştırmalarda güvenilirlik; yapılan bir çalışmanın benzer özelliklere sahip bir örnekleme uygulandığında da aynı sonuçları vermesidir (Cohen vd., 2007). Nitel araştırmalardaki güvenilirlik ise araştırmacının elde ettiği bulguların doğruluğu, tutarlılığı ve kapsamlılığıyla ilgilidir. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkideki büyüklüğü ortaya koymayı amaçlayan çalışmalarda ise istatistiksel sonuç geçerliliği önem kazanmaktadır (Johnson & Christensen, 2004). Bu durumda araştırmacıların; değişkenler arasındaki ilişkinin ne derece bir büyüklüğe sahip olduğu hakkında yorum yapabilmeleri için etki büyüklüğü değerini hesaplamaları gerekmektedir. Verilen bu bilgiler doğrultusunda çalışmada alınan geçerlilik ve güvenilirlik önlemleri Tablo 8'deki gibi özetlenebilir (Topu, Baydaş, Turan, & Göktaş, 2013).

Tablo 8. Çalışmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği için alınan önlemler

Ölçüt	Nitel Araştırma	Nitel Araştırma	Kullanılan Yöntemler
Araştırma Sonuçları Yoluyla Gerçeğin Doğru Temsili	İç Geçerlilik	İnandırıcılık	Çalışma kapsamında farklı veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik testlerden yararlanılmıştır. Veri toplanması aşamasında katılımcıların gönüllüğü esas alınmıştır. Ses kayıt cihazı kullanılarak veri kaybının olması engellenmiştir. Kullanılan yöntemin seçilme sebebi detaylı olarak açıklanmıştır. Kullanılan yöntem literatürle ilişkilendirilmiştir. Çalışmanın uygulama süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır.
Sonuçların Uygulanması	Dış Geçerlilik	Aktarılabirlik	Örneklemin özellikleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Örneklem seçimi detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Veri toplama süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Güvenilirlik hesaplamaları belirtilmiştir. Yapılan testlerde etki büyüklüğü hesaplanmıştır.
Tutarlılığı Sağlama	İç Güvenilirlik	Tutarlılık	Araştırma soruları açık bir şekilde ifade edilmiştir. Veriler arasında tutarlılık incelenmiştir.
Nesnel Olma	Dış Güvenilirlik	Teyit edilebilirlik	Teyit incelemesi Çalışmanın yürütüldüğü öğrencilerin özellikleri betimlenmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde çalışma sürecinde veri toplama amacıyla uygulanan öz-düzenleyici öğrenme ölçeği, MOOC bağlılık ölçeği ile birlikte öğrencilerle yapılmış olan mülakat sonuçlarından elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda sunulmuştur.

3.1. Ortaokul Öğrencilerinin EBA Ortamındaki Öz-Düzenleyici Öğrenme Düzeyleri

Çalışmada öz-düzenleyici öğrenme ön test ve son test puanları normal dağılım gösterdiğinden bağımlı t testine tabi tutulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 9’da yansıtılmaktadır.

Tablo 9. Ortaokul öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı t-testi sonuçları

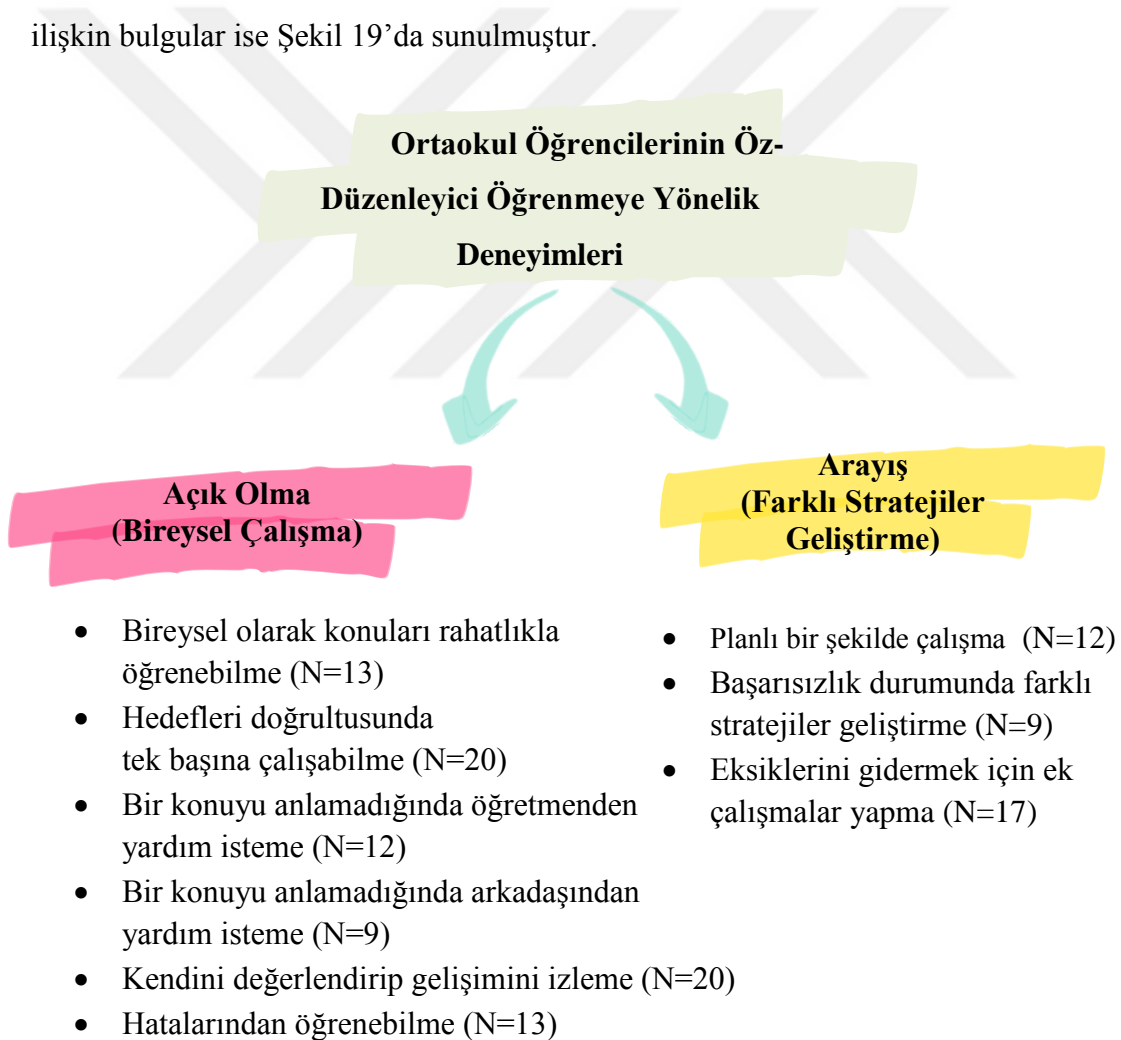
Ölçüm	N	\bar{X}	S.S	s.d.	t	p	r
Açık Olma Ön Test	60	28.66	4.88	59	-7.96	.00	.71
Açık Olma Son Test	60	31.50	4.84				
Arayış Ön Test	60	28.13	4.76	59	-9.09	.00	.76
Arayış Son Test	60	31.91	4.79				
Öz-Düzenleyici Öğrenme Ön Test	60	56.79	9.24	59	-9.20	.00	.77
Öz-Düzenleyici Öğrenme Son Test	60	63.41	9.27				

Tablo 9 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin açık olma alt boyutu ön test puan ortalamalarının [\bar{x} =28.66. S.S = 4.88] son test puan ortalamalarından [\bar{x} =31.50. S.S=4.84] düşük olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen bağımlı t testi sonucunda ise ortaokul öğrencilerinin açık olma alt boyutu ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir [t = -7.96. p = .000. r =.71]. Ayrıca bu farkın ortaokul öğrencilerinin son test puanları lehine ve büyük etki değerine sahip olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin arayış alt boyutu ön test puan ortalamalarının [\bar{x} =28.13. S.S = 4.76] son test puan ortalamalarından [\bar{x} =31.91. S.S= 4.79] düşük olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen bağımlı t testi sonucunda ise ortaokul öğrencilerinin arayış alt boyutu ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir [t = -9.09. p = .00. r =.76]. Ayrıca bu farkın ortaokul öğrencilerinin arayış alt boyutu son test puanları lehine ve

büyük etki değerine sahip olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme ölçeği genelindeki ön test puan ortalamalarının [\bar{x} =56.79, S.S = 9.24] son test puan ortalamalarından [\bar{x} =63.41, S.S= 9.27] düşük olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen bağımlı t testi sonucunda ise ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir [t = -9.20, p = .00, r =.77]. Ayrıca bu farkın ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme son test puanları lehine ve büyük etki değerine sahip olduğu belirlenmiştir.

3.2. Ortaokul Öğrencilerinin EBA'daki Öz-Düzenleyici Öğrenme Deneyimleri

Ortaokul öğrencilerinin EBA'daki öz-düzenleyici öğrenme deneyimlerine ilişkin bulgular ise Şekil 19'da sunulmuştur.



Şekil 19. Ortaokul öğrencilerinin Öz-Düzenleyici öğrenmeye yönelik deneyimlerinin sınıflandırılması

Şekil 19 incelendiğinde öğrencilerin EBA platformunda öz-düzenleyici öğrenmeye ilişkin açık olma ve arayış kategorileri doğrultusunda deneyimler yaşadıkları anlaşılmaktadır. Açık olma kategorisine yönelik ortaokul öğrencilerinin çoğunluğunun EBA platformunda yer alan video, test, etkinlikler, tartışmalar sayesinde konuları bireysel olarak rahatlıkla öğrenebildikleri belirlenmiştir. EBA'daki video, test ve etkinliklere istenilen zamanda ve mekânda sürekli erişim imkânı sunulması, konu çalışmaya istenilen etkinlikten başlanabilmesi, interneti olmayan öğrenciler için 6 GB'lık internet paketi tanımlanması ve sistemin ücretsiz olması gibi özellikler sayesinde öğrencilerin rahat bir şekilde hedefleri doğrultusunda tek başına çalışmalar yapabilmelerini sağlamıştır. EBA'da bireysel ya da çoklu mesajlaşma sistemi ya da tartışma formu sayesinde öğrencilerin takıldıkları bir noktada öğretmeninden ya da arkadaşından yardım istedikleri belirlenmiştir. Ayrıca sistemin sunmuş olduğu önemli bir özellik olan portfolyo bölümünden her dersin sonuçlarına ait istatistiksel bilgilere ve alıştırmaya, test etkinlikleri sonunda doğru yanlış sonucuna ulaşabilmeleri sayesinde öğrencilerin kendilerini değerlendirip başarılarını izleyebildikleri görülmüştür. Test ve alıştırmaya etkinliklerinin sonunda sorulara ait açıklamaların olması sayesinde ise bu açıklamalardan yararlanarak öğrencilerin yaptıkları hatalardan da konuyu öğrenebildikleri belirlenmiştir. Öz-düzenleyici öğrenme becerisinin açık olma alt boyutuna ilişkin öğrencilerle yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur;

*“EBA daki videoları izlemek öğrenmemde etkili oldu. Etkinliklere testlere katılarak öğrenmeye çalıştım ve verim aldım” (Ö1, Erkek, 6.Sınıf) **Bireysel Olarak Konuları Rahatlıkla Öğrenebilme***

*“EBA İngilizce öğrenmemde çok iyi şekilde etkili oldu. Tek başıma öğrenebildim. Bu becerimin de gelişmesini sağladı” (Ö19, Kız, 5.Sınıf) **Bireysel Olarak Konuları Rahatlıkla Öğrenebilme***

*“Öğretmene EBA üzerinden ulaşarak takıldığım noktalarda sorular sordum” (Ö10, Kız, 5. Sınıf) **Bir Konuyu Anlamadığında Öğretmenden Yardım İsteme***

*“Takıldığım yerlerde öğretmenime sordum” (Ö14, Kız, 7. Sınıf) **Bir Konuyu Anlamadığında Öğretmenden Yardım İsteme***

*“Kafama takılan bir şeyi arkadaşşıma sormak da anlamamı sağladı. (Ö6, Erkek, 6. Sınıf) **Bir Konuyu Anlamadığında Arkadaşından Yardım İsteme***

“Bazen de takıldığım yerlerde arkadaşlarımla iletişime geçebildim.” (Ö18, Erkek, 7. Sınıf) **Bir Konuyu Anlamadığında Arkadaşından Yardım İsteme**

“Test sonunda ya da alıştırmalar sonunda kaç doğru ve yanlış yaptığımı hemen gösteriyor. Oradan konuyu ne kadar anladığımı sonuçlarıma bakarak görebiliyorum.” (Ö4, Kız, 8.Sınıf) **Kendini Değerlendirip Gelişimini İzleme**

“Kendimi değerlendirirken testlerin sonunda cevaplarıma bakabiliyorum yanlışlarıma göz atabiliyorum. Etkinliklerdeki puanlara bakarak kendi gelişimime bakabiliyorum ve o notlara göre daha çok çalışıyorum” (Ö11, Erkek, 5.Sınıf) **Kendini Değerlendirip Gelişimini İzleme**

“...testin sonunda yanlışımın detaylı açıklamasının olması konuyu oradan da anlamama vesile oluyor.” (Ö7, Kız, 7.Sınıf) **Hatalarından Öğrenebilme**

“...yanlışlarıma baktım. Sınavların sonundaki açıklamalar konuyu daha da anlamamı sağladı.”(Ö19, Kız, 5.Sınıf) **Hatalarından Öğrenebilme**

“Mesela o haftanın hedefi video izlemek ve kelime çalışması yapmaksa bununla ilgili videoyu izledim EBA’ya girerek. Sonra test kısmındaki soruları çözdüm. Etkinlikler bölümü vardı kelime eşleştirme. Bazı etkinliklerin sonunda açıklamalar var. Daha iyi anlamak için bu açıklamalara da baktım.” (Ö8, Kız, 5.Sınıf) **Hedefleri Doğrultusunda Tek Başına Çalışabilme**

“Videolar, kelime çalışma etkinlikleri, soru etkinlikleri ve tartışma paylaşımları bölümü var. Bunlar konuyu öğrenmek için yararlandığım bölümler ve benim tek başıma çalıştığım yerler. Tek başıma bu bölümlerden ilk olarak çalıştım” (Ö15, Kız, 6.Sınıf) **Hedefleri Doğrultusunda Tek Başına Çalışabilme**

Arayış kategorisine yönelik ise ortaokul öğrencilerinin EBA sisteminin bir konuya ait çeşitli etkinlik ve konu anlatımları imkânı sunması ve bu alanlardaki ilerlemenin öğrencinin tercihinin göre olması özelliği sayesinde öğrencilerin başarısızlık durumunda videoları tekrar izleme, EBA’dan ya da farklı yerlerden ekstra test ve alıştırmalar etkinlikleri çözümü gibi farklı stratejiler geliştirerek çalışma yapabildikleri belirlenmiştir. EBA sistemindeki kaynakların ücretsiz olması ve öğrencilerin kaynaklara her yerden istedikleri anda ulaşabilmeleri, çalışmalarına planlı bir şekilde devam edebilmeleri açısından önemli olmuştur. Öz-düzenleyici öğrenme becerisinin arayış alt boyutuna ilişkin öğrencilerle yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur;

“...benim bir programım var EBA saatim de var o programımda. Her hafta aynı plana uyuyorum.” (Ö4, Kız, 8.Sınıf) **Planlı Bir Şekilde Çalışma**

“Her hafta kafamda planladığım şekilde çalışmalarına devam etmeye çalıştım” (Ö18, Erkek, 7.Sınıf) **Planlı Bir Şekilde Çalışma**

“Eksik öğrendiğimi hissettiğimde başka yerlerden de eksik gidermek adına çalışma yaptım. EBA’da o konuda başka benzer sorular varsa onları çözmeye çalıştım” (Ö7, Kız, 7.Sınıf) **Başarısızlık Durumunda Farklı Stratejiler Geliştirme**

“...konuyu anlamadığımı görünce çalışma yöntemimi değiştirdim. Kelime çalışması etkinliklerini konunun videosunu izlemeden önce yaptım” (Ö20, Erkek, 7.Sınıf) **Başarısızlık Durumunda Farklı Stratejiler Geliştirme**

“Puanım biraz düşükse o konuyu yine çalışmam gerek dedim. İnternette de araştırma yaptım. Eksiklerimi anlamaya çalıştım” (Ö4, Kız, 8.Sınıf) **Eksiklerini Gidermek İçin Ek Çalışmalar Yapma**

“...Eksik olduğumu hissettiğimde başka yerlerden de eksik gidermek adına çalışma yaptım Vocabulary adına özellikle... EBA’da ona benzer sorular varsa onları çözmeye çalışıyorum” (Ö7, Kız, 7.Sınıf) **Eksiklerini Gidermek İçin Ek Çalışmalar Yapma**

Öğrencilerle yapılan görüşmenin geneli incelendiğinde bazı öğrencilerin bireysel olarak EBA’da çalışmalar yaparken konu anlatım videolarından bazılarının detaylı ve anlaşılır olmaması gibi sebeplerden dolayı başka kaynak ve sitelerden de araştırma yapma ihtiyacı duydukları belirlenmiştir. Bu duruma ilişkin öğrencilerle yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur;

“..Bazı videolar çok yararlıyken bazı videolar için ekstra videolar izleyerek başka yerlerden anlamaya çalıştım. (Ö2, Kız, 5.Sınıf)

“...Hepsi olmasa da bazı videolar yararlı oldu. Videolar anlaşılır açıktı. Ama daha detaylı anlatım yapılabilir bazılarında detay yok. Başka yerlerden de konu anlatım videosu izledim” (Ö20, Erkek, 7.Sınıf)

3.3. Ortaokul Öğrencilerinin EBA Ortamındaki Bağlılık Düzeyleri

Çalışmada MOOC bağlılık ölçeği alt boyutları açısından ön test ve son test puanları normal dağılım gösterdiğinden bağımlı t testine tabi tutulmuştur. Bağlılık düzeylerine ait analiz sonuçları Tablo 10'da yansıtılmaktadır.

Tablo 10. Ortaokul öğrencilerinin Bağlılık ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı t-testi sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	S.S	s.d.	t	p	r
Davranışsal Bağlılık Ön Test	60	11.18	3.50	59	-7.61	.00	.70
Davranışsal Bağlılık Son Test	60	14.41	2.49				
Bilişsel Bağlılık Ön Test	60	13.48	2.93	59	-5.25	.00	.56
Bilişsel Bağlılık Son Test	60	14.83	2.40				
Duyuşsal Bağlılık Ön Test	60	8.93	2.16	59	-4.88	.00	.53
Duyuşsal Bağlılık Son Test	60	10.20	1.60				
Sosyal Bağlılık Ön Test	60	9.03	3.79	59	-4.28	.00	.48
Sosyal Bağlılık Son Test	60	11.15	4.42				
Bağlılık Ön Test	60	42.63	9.73	59	-8.94	.00	.78
Bağlılık Son Test	60	50.60	8.11				

Tablo 10 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin davranışsal bağlılık ön test puan ortalamalarının [\bar{x} =11.18. S.S = 3.50] son test puan ortalamalarından [\bar{x} =14.41. S.S=2.49] düşük olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen bağımlı t testi sonucunda ise ortaokul öğrencilerinin ön test- son test puanları arasında davranışsal bağlılık açısından anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir [t= -7.61. p = .00. r =.70]. Bu farkın ortaokul öğrencilerinin davranışsal bağlılık son test puanları lehine ve büyük etki değerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin bilişsel bağlılık ön test puan ortalamalarının [\bar{x} =13.48. S.S = 2.93] son test puan ortalamalarından [\bar{x} =14.83. S.S=2.40] düşük olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen bağımlı t testi sonucunda ise ortaokul öğrencilerinin ön test- son test puanları arasında bilişsel bağlılık açısından anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir [t= -5.25. p = .00. r =.56]. Bu farkın ortaokul öğrencilerinin bilişsel bağlılık son test puanları lehine ve yüksek etki değerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin duyuşsal bağlılık ön test puan ortalamalarının [\bar{x} =8.93. S.S = 2.16] son test puan ortalamalarından [\bar{x} =10.20. S.S=1.60] düşük olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen bağımlı t testi sonucunda ise ortaokul öğrencilerinin ön test- son test puanları arasında duyuşsal bağlılık açısından anlamlı bir farklılık

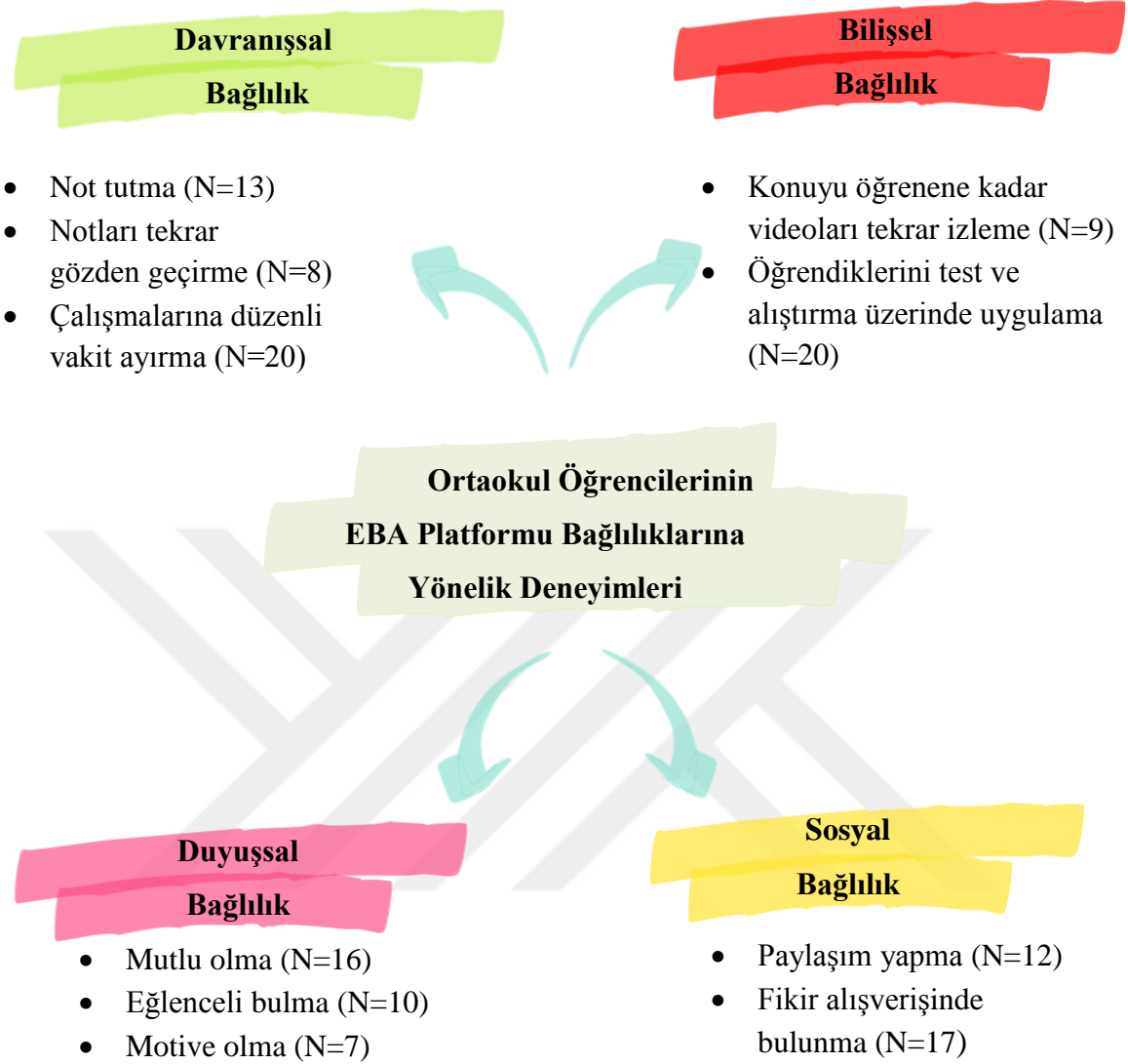
olduğu gözlemlenmiştir [t= -4.88. p = .00. r =.53]. Bu farkın ortaokul öğrencilerinin duyuşsal bağlılık son test puanları lehine ve yüksek etki değerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bağlılık ön test puan ortalamalarının [\bar{x} =9.03. S.S = 3.79] son test puan ortalamalarından [\bar{x} =11.15. S.S=4.42] düşük olduğu görölmektedir. Gerçekleştirilen bağımlı t testi sonucunda ise ortaokul öğrencilerinin ön test- son test puanları arasında sosyal bağlılık açısından anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir [t= -4.28. p = .00. r =.48]. Bu farkın ortaokul öğrencilerinin sosyal bağlılık son test puanları lehine ve orta etki değerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin ölçeğin genelindeki bağlılık ön test puan ortalamalarının [\bar{x} =42.63. S.S = 9.73] son test puan ortalamalarından [\bar{x} =50.60. S.S=8.11] düşük olduğu görölmektedir. Gerçekleştirilen bağımlı t testi sonucunda ise ortaokul öğrencilerinin ön test- son test puanları arasında bağlılık açısından anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir [t= -8.94 p = .00. r =.78]. Bu farkın ortaokul öğrencilerinin bağlılık son test puanları lehine ve büyük etki değerine sahip olduğu belirlenmiştir.

3.4. Ortaokul Öğrencilerinin EBA'daki Bağlılık Deneyimleri

Çalışmada ortaokul öğrencileriyle EBA platformundaki bağlılıklarına yönelik deneyimlerine ilişkin yapılmış olan görüşmelerden elde edilen verilen analizi sonucunda oluşan kategori ve kodlar Şekil 20'de sunulmuştur.



Şekil 20. EBA platformuna yönelik deneyimlerin bağlılık durumuna göre sınıflandırılması

Şekil 20 incelendiğinde davranışsal bağlılık kategorisine yönelik ortaokul öğrencilerinin EBA platformunda yer alan videoları istedikleri an durdurup devam ettirebilme, videodaki istenilen yeri geri sarma gibi özellikleri sayesinde konuyu öğrenirken not tutabildikleri belirlenmiştir. EBA sistemindeki tüm içeriklere öğrencilerin sadece kullanıcı adı ve şifre girerek istenildiği an istenildiği yerden ulaşabilmeleri çalışmalarına kısıtlama olmadan düzenli olarak vakit ayırabilmelerini sağladığı görülmüştür. Bu konuya ait öğrencilerle yapılan görüşmelerden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...ve notlar aldım önemli olan yerleri.” (Ö5, Erkek, 8. Sınıf) **Not Tutma**

“Olabilirdiğince videoları izlerken kısa notlar almaya çalıştım.” (Ö12, Kız, 8. Sınıf)

Not Tutma

“...videoları izlerken bir sürü notlar tuttum.”(Ö15, Kız, 6. Sınıf) **Not Tutma**

“Videoları izleyince ertesi gün testleri çözmeden önce notlarıma baktım.”(Ö7, Kız, 7. Sınıf)**Notları Gözden Geçirme**

“...o notlardan da yararlanarak soruları çözdüm.”(Ö15, Kız, 6. Sınıf) **Notları Gözden Geçirme**

“...belli zaman ayırıp özetler çıkarıp anlayana kadar özetlerde tekrarlar yaptım.”(Ö19, Kız, 5. Sınıf) **Notları Gözden Geçirme**

“Her hafta düzenli olarak katıldım etkinliklere...” (Ö1, Erkek, 6. Sınıf) **Çalışmalarına Düzenli Olarak Vakit Ayırma**

“EBA’da 8 hafta boyunca çalışmalarımı yaptım düzenli olarak.” (Ö8, Kız, 5. Sınıf) **Çalışmalarına Düzenli Olarak Vakit Ayırma**

“Her haftanın video süresi ve etkinlikleri yapma süresine göre düzenli olarak zamanımı planladım ve tamamladım” (Ö20, Erkek, 7.Sınıf) **Çalışmalarına Düzenli Olarak Vakit Ayırma**

Bilişsel bağlılık kategorisine yönelik ortaokul öğrencilerinin EBA platformunda yer alan videoları istedikleri an tekrar tekrar izleyebilme özelliği sayesinde konuyu öğrenene kadar izleyebildikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrendikleri bilgileri test ve alıştırmaya etkinlikleri üzerinde uyguladıkları belirlenmiştir. Bu konuya ait öğrencilerle yapılan görüşmelerden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Bazı videoları anlamayınca tekrar izledim bazen iki bazen 3 defa izlediğim oldu o zaman daha iyi anladım.” (Ö4, Kız, 8. Sınıf) **Konuyu öğrenene kadar videoları tekrar izleme**

“Videoyu ilk başta izlerken bazılarında videoyu geri alma gereği duydum... Bazen anlamak için tekrar izledim videoyu.” (Ö7, Kız, 7. Sınıf) **Konuyu öğrenene kadar videoları tekrar izleme**

“...daha detaylı bilgi öğrenmek için bazen tekrar videoları izledim.” (Ö18, Erkek, 7. Sınıf) **Konuyu öğrenene kadar videoları tekrar izleme**

“...Testler ve etkinlikleri çözerek ne kadar öğrendiğimi görmem bana çok katkı sağladı.” (Ö3, Kız, 6. Sınıf) **Öğrendiklerini Test ve Alıştırma Üzerinde Uygulama**

“...Komuyu iyice anlayınca test ve etkinliklere geçtim. LGS için örnek sorular da EBA’da yayınlanıyor onları da çözerek öğrenmemi daha destekledim.” (Ö5, Erkek, 8. Sınıf) **Öğrendiklerini Test ve Alıştırma Üzerinde Uygulama**

Duyuşsal bağlılık kategorisine yönelik EBA platformunda yer alan video, etkinlik, test, alıştırma, değerlendirme gibi bölümleri ile öğretmen ve arkadaşlarıyla aynı ortamda etkileşim içinde olabilmelerinin öğrencilerin EBA sistemini eğlenceli bulmalarını sağladığı, etkinliklere katılmanın kendilerini motive ve mutlu ettiği belirlenmiştir. Bu konuya ait öğrencilerle yapılan görüşmelerden alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

“EBA da bu ortamı bana sağladığı için mutlu oldum” (Ö5, Erkek, 8. Sınıf) **Mutlu Olma**

“EBA da İngilizceyi tek başıma öğrenmek çok güzel bir duygu büyüdüğümü hissettim kendi başıma yapabilmek mutlu etti beni.” (Ö10, Kız, 5. Sınıf) **Mutlu Olma**

“Çok mutlu oldum bir şeyleri EBA’dan kendi çabamla öğrenince” (Ö17, Kız, 7. Sınıf) **Mutlu Olma**

“EBA da İngilizce öğrenmek çok eğlenceli.” (Ö1, Erkek, 6. Sınıf) **Eğlenceli Bulma**

“Eğlenceli geliyor bana EBA’ da çalışma yapmak...” (Ö11, Erkek, 5. Sınıf)

Eğlenceli Bulma

“...eğlenceli bir öğrenme oldu benim için.” (Ö13, Kız, 8. Sınıf) **Eğlenceli Bulma**

“... sen yapabiliyorsun diyorum motive oluyorum “ (Ö4, Kız, 6. Sınıf) **Motive Olma**

“ EBA tartışma ve paylaşımdan da rozet veriyor bu da motive edici.” (Ö7, Kız, 7. Sınıf) **Motive Olma**

“Çünkü etkili oldu çalışmalarım ve motive oldum” (Ö17, Kız, 7. Sınıf) **Motive Olma**

Sosyal bağlılık kategorisine yönelik öğrencilerin EBA platformunda yer alan tartışma, oylama ve ileti bölümü sayesinde paylaşımda bulunabildikleri belirlenmiştir. Ayrıca bu bölümler üzerinden öğretmen ve arkadaşlarıyla paylaşımlar üzerinde tartışma yaparak ya da bir konudaki düşüncelerini belli ederek fikir alışverişinde bulunabildikleri görülmüştür. Bu konuya ait öğrencilerle yapılan görüşmelerden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...ben de güzel fikirler bulunca güzel şeylerle karşılaştım.
Arkadaşlarımla yardımlaşık” (Ö12, Kız, 8. Sınıf) **Paylaşımında Bulunma**

“Bazı paylaşımlar yaptım güzeldi paylaşımlarım.”(Ö14, Kız, 7. Sınıf) **Paylaşımında
Bulunma**

“EBA da genelde aktif şekilde tartışma oylama gibi etkinliklere katılarak bilgi alış
verişinde bulundum. “(Ö11, Erkek, 5. Sınıf) **Fikir Alışverişinde Bulunma**

“Ayrıca arkadaşlarımla da konuyu tartışmak verimli oldu”.(Ö19, Kız, 5. Sınıf)
Fikir Alışverişinde Bulunma



TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında MOOC özelliklerine sahip EBA platformunu İngilizce eğitiminde kullanan ortaokul öğrencilerinin davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve sosyal bağlılıklarının ve öz düzenleyici öğrenme becerilerinin ne düzeyde olduğu ve EBA platformunun özelliklerinin bu bileşenleri nasıl etkilediğini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda 60 öğrenciye MOOC Bağlılık Ölçeği ile Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği uygulanmış, 20 öğrenci ile de görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar bu kapsamda değerlendirilmelidir.

Çalışma sonucunda, EBA platformunun İngilizce eğitiminde kullanımının ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerilerinde gelişme olmasını sağladığı tespit edilmiştir. Gerek açık olma, gerek anlayış alt boyutları, gerekse genel öz-düzenleyici öğrenme açısından EBA platformunun uygulama sonrasında öğrenciler üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Bu durumun oluşmasında EBA platformunun İngilizce dersine ait konu anlatım videolarına, alıştırmalarına, testlerine ve etkinliklerine ücretsiz bir şekilde, istenilen zaman ve mekânda sürekli erişim imkânı sunarak öğrencilerin hedefleri doğrultusunda bireysel çalışmaya imkân tanınmasının etkili olduğu söylenebilir. EBA platformunun öz-düzenleyici öğrenme üzerinde etkili olmasının diğer sebepleri arasında; mesajlaşma sistemi ve tartışma formu ile öğrencilerin takıldıkları bir noktada EBA üzerinden öğretmen ya da arkadaşlarından yardım isteyebilmelerinin, portfolyo bölümünden İngilizce dersinin sonuçlarına ait istatistiksel bilgilere ulaşarak kendilerini değerlendirip başarılarını izleyebilmelerinin, test ve alıştırmaya etkinliklerinin sonunda çözümlerine ilişkin açıklamaların olmasının olduğu söylenebilir. Literatürde bu durumu destekler nitelikte Littlejohn vd., (2016) Coursera platformu üzerinden yaptıkları çalışmalarında öz-düzenleyici öğrenme becerisi yüksek olan öğrencilerin etkinlik ve görevlere daha fazla katılım sağladıklarını ifade etmişlerdir. Vilkova (2019) MOOC platformunun başarı ile tamamlanmasında öz-düzenleyici öğrenme becerisinin gelişmesinin etkili olduğunu ifade etmiştir. Çalışma kapsamında bazı öğrencilerin İngilizce dersi konu anlatım videolarının detaylı olmamasından dolayı başka kaynaklardan ek çalışmalar yapmak zorunda kaldıkları da belirlenmiştir. Nitekim Durmuşçelebi ve Temircan (2017) da ortaokul öğrencilerinin EBA sisteminde

bulunan matematik dersi içeriklerini anlamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Başka bir çalışmada Türkçe dersindeki videolarının önemli bir bölümünün sınıf düzeyine uygun olmadığı ifade edilmiştir (Ateş, Çerçi & Derman, 2015). Ancak Tüysüz ve Çümen (2016) EBA platformunun konuları pekiştirmede ve konu tekrarı yapmada yarar sağladığını, eğitici videolar, oyunlar, etkinlikler ve testler bakımından sistemin öğrencilerin ilgisini çektiğini belirtmişlerdir. Literatürdeki bu zıtlığın EBA'da derslere göre içeriklerin anlaşılmasında farklılıkların olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Çalışma sonucunda EBA platformunu İngilizce eğitiminde kullanan ortaokul öğrencilerinin davranışsal bağlılık puanlarının uygulama sonrasında arttığı belirlenmiştir. Davranışsal bağlılık; öğrencilerin ders için verilen görevleri düzenli bir şekilde yapıp aktif bir şekilde derslere katılmaları şeklinde açıklanabilir (Fredricks vd., 2004; Kahu, 2013; Reeve & Lee, 2014). Rimm-Kaufman., Baroody, Larsen, Curby, ve Abry, (2015) davranışsal bağlılığı öğrencideki, dikkat, görevi tamamlama ve öğretmen onaylı öğrenme ortamlarına katılma gibi özelliklerin desteklediğini ifade etmiştir. EBA platformunda öğrencilerin sadece kullanıcı adı ve şifre girerek istenilen zaman ve mekânda sistemdeki video ve etkinliklere ulaşılabilmesi çalışmalarına düzenli olarak vakit ayırabilmelerini destekleyerek davranışsal bağlılıkları üzerine olumlu katkı sağlamış olabilir. Guo vd. (2014) ders videolarının öğrencilerin MOOC bağlılıkları üzerinden etkili olduğunu ve özellikle de daha kısa videoların öğrencilerin daha fazla ilgisini çekerek MOOC bağlılıklarını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca EBA'da öğrencilerin konu anlatım videolarını istedikleri an durdurup devam ettirebilme, videodaki istenilen yeri geri alma gibi imkânlarının olmasının, konuyu öğrenirken not tutabilmelerinin davranışsal bağlılık üzerine olumlu yönde katkı sağladığı ifade edilebilir. Nitekim çalışmada davranışsal bağlılık kapsamında öğrencilerin önemli bir kısmının çalışmalara düzenli olarak katıldıkları, videoları izleyerek notlar tuttıkları ve etkinlik ya da sınav öncesinde bu notları gözden geçirdikleri görülmüştür.

Çalışma sonucunda EBA platformunu İngilizce eğitiminde kullanan ortaokul öğrencilerinin bilişsel bağlılık puanlarında uygulama sonrasında gelişme olduğu tespit edilmiştir. Odaklanma, konsantrasyon gibi becerileri içeren (Skinner & Pitzer, 2012) bilişsel bağlılık, belli hedef doğrultusunda öğrencilerin önceden öğrendikleri

bilgileriyle yeni öğrendikleri bilgileri ilişkilendirerek bu bilgileri zihinsel süreçlerine dâhil edebilmeleridir (Eryılmaz, 2014). Öğrencilerin eriştikleri bilgiyi hafızada saklayarak bir problemi çözmek için kullanabilmeleridir (Fielding-Wells & Makar, 2008). Bu çalışmadaki sonucun elde edilmesinde EBA'da çeşitli etkinlik ve kaynaklara erişim sağlayan bir öğrencinin bu içeriklere tekrar tekrar ulaşabilmesi, öğrencinin bir içeriği ya da örneği anlamadığında anlayana kadar tekrar gözden geçirebilmesi ve daha fazla bilgiye ulaşmak için araştırma yapabilmesine olanak sağlaması etkili olmuş olabilir. Ayrıca EBA sistemindeki İngilizce dersi konu anlatımının önceki bilgilerin üzerine inşa edilecek şekilde sıralı olarak sunulmuş olması ve bu bilgileri edinen öğrencilere konu ile alakalı test ve alıştırmalar etkinlikleri sunarak zihinsel anlamda aktif olmalarını desteklemesi de bu sonuca ulaşmada etkili olmuş olabilir.

Çalışma sonucunda EBA platformunu İngilizce eğitiminde kullanan ortaokul öğrencilerinin duyuşsal bağıllık puanlarında uygulama sonrasında gelişme olduğu tespit edilmiştir. Motivasyonla yakından ilişkili olan (Oruç, 2020) duyuşsal bağıllık kavramı, eğlenme, zevk alma, merak, heyecan gibi kavramlarla ifade edilmektedir (Furlong vd., 2003). Bu çalışmadaki sonucun elde edilmesinde öğrencilerin EBA'daki video, test, alıştırmalar, oyun, etkinlik ve değerlendirme gibi bölümleriyle bireysel öğrenme gerçekleştirebilmelerinin çoğu öğrencinin mutlu olmalarını sağlamanın, sistemde aktif oldukça kazandıkları puanlarla alınan rozetler sayesinde motive olmalarını sağlamanın etkili olduğu ifade edilebilir. Bu konu ile ilişkili olarak Kana ve Saygılı (2016) ortaöğretim öğrencilerinin EBA platformuna katılmanın eğlenceli olduğunu ifade ettiklerini dile getirmiştir. Çetin ve Günay (2011) internet ortamındaki derslere yönelik hazırlanan oyun ve etkinlik gibi unsurların ders içeriklerinde çok fazla bulunmasının öğrencileri daha mutlu ettiğini belirtmiştir. Uluçay ve Çakır (2014) eğitici oyunların öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilediğine dikkat çekmiştir. Bir dersten zevk alma ile derse ilgi gösterme arasında çok güçlü bir bağlantı bulunmaktadır (Ainley & Ainley, 2011). Öğrencilerin başarı ve motivasyonunu arttırmada sıkılma duygusunun giderilmesi etkili bir tedbir olarak görülmektedir (Nett, Goetz & Hall, 2011).

Çalışma sonucunda EBA platformunu İngilizce eğitiminde kullanan ortaokul öğrencilerinin sosyal bağıllık puanlarında uygulama sonrasında gelişme olduğu tespit

edilmiştir. Arkadaşlık ve ortama dahil olma olarak tanımlanan sosyal bağlılık (Baralt vd., 2016), öğrenci etkileşimine odaklanmaktadır (Deng vd., 2020). Bu bağlamda EBA platformunda derse yönelik tartışmalara, fikir alışverişlerine, mesajlaşmaya, öğretmen ya da öğrencilerin öğrenme materyallerini (notlar, multimedya, bağlantılar vb.) paylaşımlarına imkân sağlayan tartışma formunun, oylama ve mesajlaşma sisteminin bulunduğu görülmektedir. Aktivite yapmak, diğer kişilerle etkileşim halinde bulunmak, başka kişilere bir şeyler vermek ya da başka kişilerden bir şeyler almak anlamına gelen sosyal değişim, sosyal bağlılığın temel unsurları arasındadır. (Prohaska, Anderson & Binstock, 2012). Sosyal bağlılık kapsamında çalışmada öğrencilerin EBA üzerinden konuyla alakalı materyal, bilgi paylaşımında buldukları ya da öğrencilerin çoğunluğunun arkadaşlarının paylaşımları üzerinden birbirleriyle fikir alışverişinde buldukları belirlenmiştir. Bu durum EBA üzerinden yapılan uygulamanın öğrencilerin sosyal bağlılıklarına olumlu katkı sağladığının göstergesi şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Bonafini vd. (2017) forumların öğrencilerin MOOC platformuna katılımlarını desteklediğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında forumlara katılımın öğrenci bağlılığını desteklediğini gösteren MOOC'larla ilgili farklı çalışmalar da yer almaktadır (Breslow vd., 2013; Daniel, 2012; Kızılcec vd., 2013; Waldrop, 2013).

Bu çalışmada EBA'nın İngilizce eğitiminde kullanımının ortaokul öğrencilerinin bağlılık ve öz-düzenleyici öğrenme becerilerini etkileyen EBA'daki faktörlere yönelik önemli sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurularak **EBA platformu tasarımcılarına** yönelik önerilerde bulunulmuştur.

- EBA'nın öz-düzenleyici öğrenme becerisi üzerindeki etkisini daha da arttırmak için İngilizce dersi konu anlatım videolarının daha çok çeşitlendirilmesi ve daha detaylı bir anlatımın yapılması gerektiği söylenebilir.
- EBA'da öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal bağlılıklarını destekleme adına etkinlik ve videoların daha dikkat çekecek şekilde çeşitlendirilebilir.
- EBA'da tüm sınıf kademeleri için İngilizce dersinin her ünitesine ait Vocabulary video ve etkinliği bölümü oluşturulabilir.

- EBA sistemi üzerinde öğrencilerin ders videolarını izlerken konuyla ilgili notlar alıp, notlarını kaydedeceği bir not defteri bölümünün eklenmesi faydalı olabilir.
- EBA'nın öğrencilerin bilişsel bağılıklarını destekleme adına İngilizce dersi içeriklerinin öğrencinin daha iyi anlayabileceği şekilde daha anlaşılır videolarla çeşitlendirilmesi sağlanabilir.
- EBA'da İngilizce dersine ait kolay seviyeden zor seviyeye doğru ilerlemenin olduğu test ve etkinliklerin oluşturulması yararlı olabilir.
- İngilizce dersine ait bilgi yarışması bölümü oluşturulabilir.
- EBA'da öğrencilerin duyuşsal bağılıklarını destekleme adına İngilizce kelime ve grammer çalışma oyunu eklenmesi faydalı olabilir.
- EBA'da öğrencilerin sosyal bağılıklarını destekleme adına arkadaşlarının herhangi bir başarısında, doğum gününde ya da başka türlü özel günlerinde sanal hediye ve ödül verebilme gibi bir etkinlik düzenlemesinin yapılması faydalı olabilir.

Bu çalışmada EBA sistemi bir MOOC platformu olarak ele alınarak ortaokul öğrencileri üzerinde çalışma yapılmıştır. MOOC'lar ile ilgili ortaokul düzeyine yönelik yapılan çalışmaların az sayıda ve yabancı kaynaklarla sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu yüzden **MOOC araştırmacılarına** gelecekte yapılacak olan çalışmalarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

- Bu çalışma ortaokul öğrencileri ile İngilizce dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Yapılacak olan çalışmalarda EBA sisteminin diğer derslerde kullanımının ortaokul öğrencilerinin bağılık ve öz-düzenleyici öğrenme becerileri üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Bir MOOC platformunun ortaokul öğrencilerinin MOOC bırakma, motivasyon ve tutum gibi değişkenler üzerindeki etkisi deneysel olarak incelenebilir.
- Çalışmanın benzeri lise düzeyindeki öğrencilere uygulanarak bu öğrencilerin EBA platformu ile ilgili deneyimleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aharony, N., & Bar-Ilan, J. (2016). Students' perceptions on MOOCs: An exploratory study. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Life Long Learning*, 12, 145-162. <https://doi.org/10.28945/3540>
- Ainley, M., Ainley, J. (2011). Student engagement with science in early adolescence: The contribution of enjoyment to students' continuing interest in learning about science. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 4-12. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.08.001>
- Akpınar, Y., (2014, 20-22 Mayıs). Yüksek Öğretimde Kitleli Açık Çevrimiçi Derslerin Dayanılmazlığı, MOOC, *ITTES2014*, Afyon, Türkiye.
- Alayyar, G. M., Aljeeran, R. K., & Almodaires, A. A. (2018). Information and communication technology and educational policies in primary and secondary education in the Middle East and North African (MENA) region. *Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, 1, 21.
- Almuhanna, M. (2018). *Participants' perceptions of MOOCs in Saudi Arabia* (Publication No. 10169573) [Doctoral dissertation, University of Sheffield] <https://etheses.whiterose.ac.uk/21573/1/Manal%27s%20dissertation.pdf>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Arslan, S., & Gelişli, Y. (2015). *Algılanan öz-düzenleme ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması*. Sakarya University Journal of Education, 5(3), 67-74. <https://doi.org/10.19126/suje.07146>
- Artsın, M. (2019). Kitleli açık çevrimiçi derslerde öğrenen davranışları ve öğrenen-içerik etkileşimi: bir durum çalışması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 70-86.
- Ashman, H., Brailsford, T., Cristea, A. I., Sheng, Q. Z., Stewart, C., Toms, E. G., & Wade, V. (2014). The ethical and social implications of personalization technologies for e-learning. *Information & Management*, 51(6), 819-832. <https://doi.org/10.1016/j.im.2014.04.003>
- Ateş, M., Çerçi, A. & Derman, S. (2015). "Eğitim Bilişim Ağında Yer Alan Türkçe Dersi Videoları Üzerine Bir İnceleme." *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (3), 105-117. <https://doi.org/10.19126/suje.95734>
- Atik, A. & Ata, A. (2018). Alternatif Dijital Eğitim Platformu Olarak Kitleli Çevrimiçi Açık Ders (Mooc) Uygulamaları. *Social Sciences*, 13(4), 144-154. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2018.13.4.3C0178>
- Aydemir, M. (2018). *Uzaktan eğitim program, ders ve materyal tasarımı*. Eğitim Yayınevi.

- Aydemir, M., Çelik, E., Kurşun, E., & Karaman, S. (2018). Katılımcılar Kitlesele Açık Çevrimiçi Derslere Neden Katılıyorlar? ATADEMİX Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 1921-1937. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.41844-413255>
- Aydın, M. (2016). *İHAK (MOOC) sunmanın öğretim üyeleri ve kurum açısından çıktılarının incelenmesi* (Yayın No: 449501) [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi], Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Sage Publications.
- Baralt, M., Gurzynski-Weiss, L., & Kim, Y. J. (2016). Engagement with the language: How examining learners' affective and social engagement explains successful learner-generated attention to form. In M. Sato & S. Ballinger (Eds.) *Peer interaction and second language learning* (pp. 209-239). John Benjamins Publishing Company.
- Barış, M. F. (2015). Uzaktan Eğitimde Yeni Trend: Kitlesele Açık Çevrimiçi Dersler. https://www.researchgate.net/profile/Mehmet-Baris-2/publication/277258764_uzaktan_egitimde_yeni_trend_kitlesele_acik_cevrımıci_dersler_new_trend_in_distance_education_massive_open_online_courses/links/5565723d08aec4b0f4859c6e/uzaktan-egitimde-yeni-trend-kitlesele-acik-cevrımıci-dersler-new-trend-in-distance-education-massive-open-online-courses.pdf
- Bartolomé-Pina, A. R., & Steffens, K. (2015). Are MOOCs promising learning environments. *Communicar*, 22(44), 91-99. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-10>
- Bates, T. (2014). MOOCs: Getting to know you better. *Distance Education*, 35(2), 145-148. <https://doi.org/10.1080/01587919.2014.926803>
- Baysal, A. Ş., ÇAKIR, H., & Toplu, M. (2015). Açık eğitim kaynaklarının gelişimi ve Türkiye'de uygulama alanları. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(3), 461-498.
- Bıçer, E., & Reisoğlu, İ. MOOC Öğrenci Meşguliyeti Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 12(1), 1-20. <https://doi.org/10.17943/etku.910355>
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied psychology*, 54(2), 199-231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Bonafini, F., Chae, C., Park, E., & Jablokow, K. (2017). How much does student engagement with videos and forums in a MOOC affect their achievement? *Online Learning Journal*, 21(4). <https://doi.org/10.24059/olj.v21i4.1270>
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.

- Bozkurt, Ö. A. (2015). Kitleleşmiş açık çevrimiçi dersler (Massive Open Online Courses-MOOCs) ve sayısal bilgi çağında yaşamboyu öğrenme fırsatı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 56-81.
- Breslow, L., Pritchard, D. E., DeBoer, J., Stump, G. S., Ho, A. D., & Seaton, D. T. (2013). Studying learning in the worldwide classroom research into edX's first MOOC. *Research & Practice in Assessment*, 8, 13-25.
- Butler, D. L. (2011). Investigating Self-Regulated Learning Using In-Depth Case Studies: University of British Columbia, Vancouver, Canada. In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 360-374). Routledge.
- Chapman, Judith D., Janet Gaff, Ron Toomey & David Aspin (2005). "Policy On "Lifelong Learning In Australia". *International Journal of Lifelong Education* 24 (2): 99-122. <https://doi.org/10.1080/02601370500056227>
- Chen, J. (2017). Motivations and challenges of using Massive Open Online Courses by students and instructors. *International Journal of Education & Teaching Analytics* 1(1), 6-12.
- Clark, J. T. (2020). Distance education. In *Clinical engineering handbook* (pp. 410-415). Academic Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*(2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cohen, J. (1994). The earth is round ($p < .05$). *American Psychologist*, 49(12), 997-1033.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th Edt.). Routledge.
- Conole, G. (2014). A new classification schema for MOOCs. *The international journal for Innovation and Quality in Learning*, 2(3), 65-77.
- Conole, G. (2015). Designing effective MOOCs. *Educational Media International*, 52(4), 239-252. <https://doi.org/10.1080/09523987.2015.1125989>
- Cotien, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4th Edt.) Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203224342>
- Creswell, J. 2012 *Qualitative Inquiry and Research Design: choosing among five approaches*. Sage Publications
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions (second edition)*. Sage publications.
- Creswell, J.W. (2011). *Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*.(4th Edt.) Pearson.

- Czerniewicz, L., Deacon, A., Glover, M., & Walji, S. (2017). MOOC-making and open educational practices. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(1), 81-97.
- Çetin, O ve Günay, Y. (2011). Fen eğitimine yönelik örnek bir web tabanlı öğretim materyalinin hazırlanması ve bu materyalin Selahattin AKKAYA/ Enderun Dergisi (5) 162 öğretmen öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 175- 202.
- Daniels, L. M., Adams, C., & McCaffrey, A. (2016). Emotional and social engagement in a Massive Open Online Course: An examination of Dino 101. In *Emotions, technology, and learning* (pp. 25-41). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800649-8.00004-3>
- De Freitas, S. (2013). MOOCs: The final frontier for higher education. https://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/28971/1/MOOCs_report.pdf
- Demirci, N., 2014. What is Massive Open Online Courses (MOOCs) and What Is Promising Us For Learning?: A Review-Evaluative Article about MOOCs, *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 8(1), 231-256.
- Deng, R., Benckendorff, P., & Gannaway, D. (2019). Progress and new directions for teaching and learning in MOOCs. *Computers & Education*, 129, 48-60. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.019>
- Deng, R., Benckendorff, P., & Gannaway, D. (2020). Learner engagement in MOOCs: Scale development and validation. *British Journal of Educational Technology*, 51(1), 245-262. <https://doi.org/10.1111/bjet.12810>
- Downes, S. (2015). Becoming MOOC (blog), <http://halfanhour.blogspot.fi/2015/02/becoming-mooc.html>.
- Downes, S., 2013. Quality of Massive Open Online Courses by Stephen Downes, <https://www.downes.ca/post/66145>
- Durmuşçelebi, M. ve Temircan, S. (2017). Eğitim Bilişim Ağı'ndaki materyallerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 7(13). 634-652.
- Edumag, (2022). *Erken Yaşta Yabancı Dil Öğrenmenin 10 Faydası*. <https://edumag.net/erken-yasta-yabanci-dil-ogrenmenin-10-faydasi/>
- Ergüney, M. (2015). Uzaktan eğitimin geleceği: MOOC (massive open online course). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 15-22.
- Eryılmaz, A. (2014). Üniversite öğrencileri için derse katılım ölçeklerinin geliştirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 203-214
- Esposito, A. (2012). Research ethics in emerging forms of online learning: issues arising from a hypothetical study on a MOOC. *Electronic Journal of e-Learning*, 10(3), 286-296.

- Fırat, S. , & Fırat, E. A. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri ve Matematik Dersine Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 72-88. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.778651>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss*. London: Sage Publications
- Fielding, N., ve Fielding, J. (1986). *Linking Data: the articulation of qualitative and quantitative methods in social research*. Sage, London and Beverly Hills. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412984775.n3>
- Formanek, M., Wenger, M. C., Buxner, S. R., Impey, C. D., & Sonam, T. (2017). Insights about large-scale online peer assessment from an analysis of an astronomy MOOC. *Computers & Education*, 113, 243-262. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.05.019>
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. (7th Edt.). McGraw-Hill.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8(1), 99–113.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. (4th ed.) Allyn & Bacon.
- Glance, D. G., Forsey, M., & Riley, M. (2013). The pedagogical foundations of massive open online courses. *First Monday*, 18(5). <https://doi.org/10.5210/fm.v18i5.4350>
- Guo, P. J., Kim, J., & Rubin, R. (2014, 04 March). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. In *Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale conference* (pp. 41-50). <https://doi.org/10.1145/2556325.2566239>
- Gülsoy, M. (2014). *Kitlesel Çevrimiçi Açık Derslerinin Türkiye'nin Avrupa Birliği ile Eğitim Alanında Uyumuna Olası Katkısı* (Yayın No: 401936) [Yüksek Lisans Tezi, The London School of Economics], Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gündüz, Ş., Aydemir, O., & Işıklar, Ş. (2009). 3G Teknolojisi İle Geliştirilmiş M-Öğrenme Ortamları Hakkında Öğretim Elemanlarının Görüşleri. In *Proceedings of 9 th International Educational Technology Conference*.
- Güneş, A., Saykılı, A., Rodas, C. (2016). Mooc's and m-learning. - <https://itsig.iatefl.org/moocs-and-m-learning/>.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 309-325.

- Harding, N., 2012. The Massive Open Online Course revolution hits the UK, <http://thepositive.com/mooc-massive-open-online-courses-uk>.
- Haymana, B. (2019). *Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslerle İlgili Yapılan Araştırmaların İncelenmesi: Tematik İçerik Analizi Çalışması* (Yayın No:563802) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi], Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Hill, P. (2012). Online Educational Delivery Models: A Descriptive View. *Educause Review*, 47(6), 84- 86.
- Hollands, F. M., & Tirthali, D. (2014). MOOCs: Expectations and reality. *Center for Benefit-Cost Studies of Education, Teachers College, Columbia University*.
- Hone, K. S., & El Said, G. R. (2016). Exploring the factors affecting MOOC retention: A survey study. *Computers & Education*, 98, 157-168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.016>
- Hood, N., Littlejohn, A., & Milligan, C. (2015). Context counts: How learners' contexts influence learning in a MOOC. *Computers & Education*, 91, 83-91. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.019>
- İşgör Şimşek, E. (2015). *Mobil ortamlarda kitlesel açık çevrimiçi derslerin (KAÇD) kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi* (Yayın No: 406046) [Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi], Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Jadin, T., & Gaisch, M. (2014). Extending the MOOCiversity A Multi-layered and Diversified Lens for MOOC Research. *Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2014*. <http://doi.org/10.13140/RG.2.1.5105.8404>
- Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. (2nd Edt.). Pearson.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in higher education*, 38(5), 758-773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Kana, F. ve Saygılı, D. (2016). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersinde Eğitim Bilişim Ağı'nın kullanımına yönelik öğrenci görüşlerine yönelik bir durum çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 20, 11- 23.
- Karadağ, İ. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Sosyal Destek Kaynakları Açısından İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü] <https://silo.tips/download/tc-ukurova-nverstes-sosyal-blmler-enstts-lkretm-anablm-dali-9>
- Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing, and motivational beliefs. *Journal Of Educational Computing Research*, 30(1-2), 139-161.
- Khan. S. (2016). *Dünya Okulu Eğitimi Yeniden Düşünmek* (Çev: Cem Akbaş). İstanbul: Yapı

- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers & Education, 104*, 18-33. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.001>
- Klassen, R. M., Yerdelen, S., & Durksen, T. L. (2013). Measuring Teacher Engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research, 1*(2), 33-52.
- Kop, R. (2011). The challenges to connectivist learning on open online networks: Learning experiences during a massive open online course. *The International Review Of Research In Open And Distributed Learning, 12*(3), 19-38. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.882>
- Koutsakas, P., Karagiannidis, C., Politis, P., & Karasavvidis, I. (2020). A computer programming hybrid MOOC for Greek secondary education. *Smart Learning Environments, 7*(1), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-0114-1>
- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement. *Change: The magazine of higher learning, 33*(3), 10-17. <https://doi.org/10.1080/00091380109601795>
- Kvale, S. (1994). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications.
- Lin, C.-H., & Zhang, Y. (2014). MOOCs and Chinese language education. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching, 5*(2), 49-65.
- Lin, J., & Cantoni, L. (2017). Assessing the performance of a tourism MOOC using the kirkpatrick model: a supplier's point of view. In *Information and Communication Technologies in Tourism 2017* (pp. 129-142). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51168-9_10
- Littlejohn, A., Hood, N., Milligan, C., & Mustain, P. (2016). Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs. *The Internet and Higher Education, 29*, 40-48. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.003>
- Loizzo, J., Ertmer, P. A., Watson, W. R., & Watson, S. L. (2017). Adult MOOC Learners as Self-Directed: Perceptions of Motivation, Success, and Completion. *Online Learning, 21*(2), <https://doi.org/10.24059/olj.v21i2.889>
- Lytovchenko, I., & Voronina, H. (2020). MOOC as Remote ESP Learning Tool at University in Quarantine: Focus on Students' Attitudes. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 12*(2Sup1), 70-76. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.2Sup1/291>
- Mak, S., Williams, R., & Mackness, J. (2010). Blogs and forums as communication and learning tools in a MOOC. In *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning 2010* (pp. 275-285). University of Lancaster.

- Mangelsdorf, M. (2012). Massive open online courses (MOOCs): An assessment based on personal experience, <http://www.iedp.com/Pages/DocumentManager/Massive,20>
- Maroco, J., Maroco, A. L., Campos, J. A. D. B., & Fredricks, J. A. (2016). University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29, 1–12. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0042-8>
- McClenney, K. M. (2007). Research update: The community college survey of student engagement. *Community College Review*, 35(2), 137-146. <https://doi.org/10.1177/0091552107306583>
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry*. (6th Edt.). London: Pearson.
- MEB, (2021). *Sayılarla Uzaktan Eğitim*, <https://www.meb.gov.tr/turkiye-uzaktan-egitim-istatistikleriyle-dijital-dunyanin-listelerini-zorladi/haber/21158/tr>
- Mehaffy, G.L., (2012). Challenge and Change, <https://er.educause.edu/media/files/article-downloads/erm1252.pdf>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- Nett, U. E., Goetz, T., & Hall, N. C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary educational psychology*, 36(1), 49-59. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.003>
- Nicoara, E. S. (2013, April 25-26). The Impact of Massive Online Open Courses in Academic Environments. *The 9th International Scientific Conference eLearning and software for Education*, Bucharest.
- Nkuyubwatsi, B. (2013). Evaluation of massive open online courses (MOOCs) from the learner's perspective. *In European Conference on e-Learning* (p. 340). Kidmore End, UK: Academic Conferences International Limited. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2381/28553>
- Oruç (2020). *İngilizce Hazırlık Programında Yabancı Dil Kaygısının İngilizce Başarısına Etkisinde Öğrenci Katılımının Rolü*. (Yayın No: 617208) [Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi], Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Öz, Y.(2019). *Yükseköğretimde Öğrenci Katılımı* (Yayın No: 604890) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi], Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özmenteş, S. (2008). Çalgı Eğitiminde Özdüzenlemeli Öğrenme Taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 157-175.
- Pappano, L. (2012). The Year of the MOOC. *The New York Times*, 2(12), 2012.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Pub.
- Peng, X., & Xu, Q. (2020). Investigating learners' behaviors and discourse content in MOOC course reviews. *Computers & Education, 143*, 103673. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103673>
- Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics, 36*, 50-72. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000094>
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian journal of educational research, 45(3)*, 269-286. <https://doi.org/10.1080/00313830120074206>
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of educational psychology, 105(3)*, 579. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of educational psychology, 106(2)*, 527. <https://doi.org/10.1037/a0034934>
- Reeves, T. C., & Hedberg, J. G. (2014). MOOCs: Let's get REAL. *Educational Technology, 3-8*.
- Reparaz, C., Aznárez-Sanado, M., & Mendoza, G. (2020). Self-regulation of learning and MOOC retention. *Computers in Human Behavior, 111*, 106423. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106423>
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-19). Springer.
- Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A. E., Larsen, R. A., Curby, T. W. and Abry, T. (2015). To what extent do teacher–student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics learning?. *Journal of Educational Psychology, 107(1)*, 170-185. <https://doi.org/10.1037/a0037252>
- Rodriguez, C. O. (2012). MOOCs and the AI-Stanford Like Courses: Two Successful and Distinct Course Formats for Massive Open Online Courses. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. <http://www.eurodl.org/index.php?p=current&article=516>.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol Ed.) *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 105-176).
- Saadatmand, M. (2017). *A new ecology for learning: An online ethnographic study of learners' participation and experience in connectivist MOOCs*. [Doctoral dissertation, University of Helsinki]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3191-1>

- Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13. <https://doi.org/10.1177/003172171209400203>
- Sakowski, P. A. M., & Tóvolli, M. H. (2016). Complex approaches for education in Brazil. http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6362/1/DiscussionPaper_210.pdf
- Sancho, T., & de Vries, F. (2013). Virtual learning environments, social media and MOOCs: key elements in the conceptualisation of new scenarios in higher education: EADTU conference 2013. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28(3), 166-170. <https://doi.org/10.1080/02680513.2014.888000>
- Scheuermann, F. & Pedr, F., (2009). *Assessing the effects of ICT in education Indicators , criteria and benchmarks, for International Comparisons: Indicators, Criteria and Benchmarks for International Comparisons*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264079786-en>
- Shah, D. (2016). *By The Numbers: MOOCs in 2016*. <https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2016/>
- Shah, D. (2017). *By The Numbers: MOOCs in 2017*. <https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2017/>
- Shah, D. (2018). *By The Numbers: MOOCs in 2018*. <https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2018/>
- Shah, D. (2019). *By The Numbers: MOOCs in 2019*. <https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2019/>
- Shah, D. (2020). *By The Numbers: MOOCs in 2020*. <https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2020>
- Shah, D. (2021). *By The Numbers: MOOCs in 2021*. <https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2021/>
- Shrivastava, A., & Guiney, P. (2014). Technological developments and tertiary education delivery models–The arrival of MOOCs: Massive Open Online Courses. *Report of the Tertiary Education Commission, Wellington: Crown*.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. elearnspace, https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf
- Siemens, G. (2013). Massive Open Online Courses: Innovation in Education? In R. McGreal, R. Kinuthia, W. Marshall, S., & McNamara, T. (Eds.), *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice* (pp. 5-15). Athabasca, Canada: Athabasca University Press
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>

- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Springer.
- Staubitz, T., Petrick, D., Buear, M., Renz, J., & Meinel, C. (2016, April). Improving the peer assessment experience on MOOC platforms. In *Proceedings of the third (2016) ACM conference on Learning@ Scale* (pp. 389-398). <https://doi.org/10.1145/2876034.2876043>
- Staubitz, T., Teusner, R., & Meinel, C. (2019, April). MOOCs in secondary education-experiments and observations from German classrooms. In *2019 IEEE global engineering education conference (EDUCON)* (pp. 173-182). IEEE. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2019.8725138>
- Stöhr, C., Stathakarou, N., Mueller, F., Nifakos, S., & McGrath, C. (2019). Videos as learning objects in MOOCs: A study of specialist and non-specialist participants' video activity in MOOCs. *British Journal of Educational Technology*, *50*(1), 166-176. <https://doi.org/10.1111/bjet.12623>
- Sunar, A. S. (2017). *Prediction of course completion based on participants' social engagement on a social-constructive MOOC platform* [Doctoral dissertation, University of Southampton]. <https://eprints.soton.ac.uk/419583/>
- Sunar, A. S., White, S., Abdullah, N. A., & Davis, H. C. (2016). How learners' interactions sustain engagement: a MOOC case study. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, *10*(4), 475-487.
- Tüysüz, C., & Çümen, V. (2016). EBA ders web sitesine ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(27/3), 278-296.
- Uluçay, İ.S. ve Çakır, H. (2014). İnteraktif oyunların matematik öğretiminde kullanılması üzerine araştırmaların incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *4*(1), 13-34. <https://doi.org/10.17943/etku.21297>
- Vache-Haase, T., & Ness, C. M. (1999). Statistical significance testing as it relates to practice: Use within professional psychology: Research and practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, *30*, 104-105. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.30.1.104>
- Veletsianos, G., Collier, A., & Schneider, E. (2015). Digging deeper into learners' experiences in MOOC s: Participation in social networks outside of MOOC s, notetaking and contexts surrounding content consumption. *British Journal of Educational Technology*, *46*(3), 570-587. <https://doi.org/10.1111/bjet.12297>
- Vilkova, K. (2019). Self-regulated learning and successful MOOC completion. In *EMOOCs-WIP* (pp. 72-78).
- Vogt, W. P., Gardner, D. C., & Haeffele, L. M. (2012). *When To Use What Research Design*. New York: Guilford Press.
- Waldrop, M. M. (2013). Online learning: campus 2.0. *Nature News*, *495*(7440), 160.

- Wang, Z., Anderson, T., & Chen, L. (2018). How learners participate in connectivist learning: An analysis of the interaction traces from a cMOOC. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(1). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i1.3269>
- Watson, W. R., Kim, W., & Watson, S. L. (2016). Learning outcomes of a MOOC designed for attitudinal change: A case study of an Animal Behavior and Welfare MOOC. *Computers & Education*, 96, 83-93. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.013>
- Wen, M., Yang, D., & Rosé, C. (2014, May). Linguistic reflections of student engagement in massive open online courses. In *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media* (Vol. 8, No. 1).
- Wikimedia, (2021). *xMOOC* https://commons.wikimedia.org/wiki/File:XMOOC-Infrastructure_01.png
- Wikipedia, (2022). *İngilizce* https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0ngilizce#cite_note-4
- Williams, P. E., & Hellman, C. M. (2004). Differences in self-regulation for online learning between first-and second-generation college students. *Research in Higher Education*, 45(1), 71-82.
- Wise, A. F., Cui, Y., & Jin, W. Q. (2017, March). Honing in on social learning networks in MOOC forums: examining critical network definition decisions. In *Proceedings of the Seventh International Learning Analytics & Knowledge Conference* (pp. 383-392). <https://doi.org/10.1145/3027385.3027446>
- Wong, Baars, Davis, Van Der Zee, Houben, & Paas (2019). Supporting self-regulated learning in online learning environments and MOOCs: A systematic review. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(4-5), 356-373. <https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1543084>
- Wong, J., Khalil, M., Baars, M., de Koning, B. B., & Paas, F. (2019). Exploring sequences of learner activities in relation to self-regulated learning in a massive open online course. *Computers & Education*, 140, 103595. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103595>
- Yang, J., Schneller, C., & Roche, S. (Eds.). (2015). *The role of higher education in promoting lifelong learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Yaşar, M. Ö. (2020). *Kitlesel Açık Çevrimiçi Ders'e (KAÇD) dayalı ters yüz sınıf modelinin İngilizce öğretmenliği bölümünde kullanımı: Hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin deneyim ve görüşler* (Yayın No: 635814) [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi], Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yousef, A. M. F., Chatti, M. A., Schroeder, U., Wosnitza, M., & Jakobs, H. (2014, April). The state of MOOCs from 2008 to 2014: A critical analysis and future visions. In *International conference on computer supported education* (pp. 305-327). Springer, Cham.
- Yuan, L., & Powell, S. (2013). MOOCs and disruptive innovation: Implications for higher education. *eLearning Papers, In-depth*, 33(2), 1-7.
- Zawacki-Richter, O., Bozkurt, A., Alturki, U., & Aldraiweesh, A. (2018). What research says about MOOCs—An explorative content analysis. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(1), 242-259. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i1.3356>
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active learning in higher education*, 11(3), 167-177. <https://doi.org/10.1177/1469787410379680>
- Zhu, M., Sari, A., & Lee, M. M. (2018). A systematic review of research methods and topics of the empirical MOOC literature (2014–2016). *The Internet and Higher Education*, 37, 31-39. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.01.002>
- Zhuo, C., & Xiaoming, D. (2017). An Applicable Way of Teaching Quality Evaluation Based on MOOC Platform. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 12(3), 57-67. <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i03.6421>

EKLER

Ek 1: Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Sık Sık	Her Zaman
1. Eğer istersem en zor konuları bile rahatlıkla öğrenebilirim					
2. Belirlediğim hedefler doğrultusunda çalışmalarımı yapabiliyim					
3. Yeni bir konuyu rahatlıkla öğrenebilirim					
4. Bir konuyu anlamadığım zaman arkadaşlarımdan yardım isterim					
5. Bir konuyu öğrenirken yenilikleri kolaylıkla fark edebilirim					
6. Bir şeyler istemediğim şekilde giderse bu durum beni rahatsız eder					
7. Hatalarımdan öğrenebilirim					
8. Bir konuyu öğrenirken o dersteki notlarıma bakarak başarıyı sorgularım					
9. Bir konuyu öğrenirken farklı yollar bulmaya çalışırım					
10. Başarısız olduğumda çalışma yöntemimi değiştiririm					
11. Hedeflerime doğru ilerleme sürecimi takip edebilirim					
12. Bir konuyu öğrenirken karşılaştığım problemlerin çözümü için farklı yollar geliştiririm					
13. Bir konuyu öğrenirken yapmış olduğum plana uyarım					
14. Bir konuyu öğrenirken başka yöntemler kullanmaya çalışırım					
15. Çoğu zaman bir konuyu öğrenirken neler yaptığıma dikkat ederim					
16. Yanlış öğrendiğimi fark ettiğim bir şeyi değiştirmek için birçok farklı yolu deneyebilirim					

Ek 2: MOOC Bağlılık Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. MOOC'ta çalışma yapmak için her hafta düzenli olarak zaman ayırdım						
2. MOOC'ta ders çalışırken not tuttum						
3. MOOC'ta değerlendirme ödevlerini yaparken notlarımı tekrar gözden geçirdim						
4. MOOC'ta kafamı karıştıran bir şey ile karşılaştığım zaman daha fazla bilgi edinmek için sık sık araştırma yaptım						
5. Bir içeriği ya da örneği anlamadığım zaman, anlayana kadar tekrar gözden geçirdim						
6. İlk izlediğim bir video dersini anlayamadığımda, içeriği anlamak için tekrar izledim						
7. MOOC bana bilgimi artırma enerjisi ve gücü veriyor						
8. MOOC'ta video ders izlemekten zevk aldım						
9. Diğer öğrencilerin sorularına sık sık cevap verdim						
10. Derse yönelik tartışmalara, fikir alışverişlerine düzenli olarak katkıda bulundum						
11. MOOC'taki sınıf arkadaşlarımla öğrenme materyallerini (notlar, multimedya, bağlantılar vb.) paylaştım						

Ek: 3 Görüşme Soruları

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersinde EBA kullanımlarının bilişsel, sosyal, duyuşsal ve davranışsal bağılıklarını ve öz düzenleyici öğrenme becerilerini nasıl etkilediğini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmaktayım.

Bu araştırma için ortaokul öğrencileri ile görüşme yapıyorum. Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacaktır.

Görüşmenin yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz, hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Eğer sizin bana sormak istediğiniz bir soru varsa, önce bunu yanıtlamak istiyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

1. EBA platformu öğretmeninizden, ailenizden ya da arkadaşlarınızdan yardım almadan kendi kendinize İngilizce konularını öğrenmenizde nasıl etkili oldu?
 - a. EBA’da sistemin sunmuş olduğu hangi özellikler İngilizce konularını öğrenmene katkıda bulundu?
2. Konuları daha iyi anlamak için EBA’nın hangi özelliklerinden nasıl yararlandınız?
 - a. Konuları anlamakta zorlandığınızda EBA’nın hangi özelliklerinden nasıl yararlandınız?
 - b. EBA’da sistemin sunmuş olduğu özellikler, kendi gelişiminizi izlemenizde nasıl etkili oldu?
 - c. Tamamladığımız testler, izlediğiniz videolara göre konuyu anlayıp anlamadığınızı nasıl değerlendirdiniz?
 - d. Test sonuçlarınız düşük olduğunda neler yaptınız?
3. EBA platformunda konuları öğrenmek için sistemin hangi özelliklerinden yararlandınız?
 - a. Zamanınızı EBA’da İngilizce öğrenmek için nasıl planladınız?
4. EBA’da İngilizce öğrenirken kendinizi nasıl hissettiniz?
5. EBA platformundan bir konuyu öğrenirken sistemdeki tartışma, soru cevap etkinliklerinde neler yaptınız?
 - a. Öğretmen ve arkadaşlarınızla nasıl fikir alış-verişinde bulundunuz?

ETİK KURULU KARARI



T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 23/03/2021

Toplantı K. Sayısı : 2021/68

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Öğrencisi Ela BİÇER “EBA Platformunun Ortaokul Öğrencilerinin Kapılma, Öz-Düzenleyici ve Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Üzerindeki Etkisi” isimli projesi kapsamında yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- Etik açıdan uygun bulunmuştur.
- Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
- Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Ahmet İshak DEMİR

Başkan