



Examining Self-Directed Learning Skills of Secondary School Students in The Distance Education Process

Zehra Yilmazer^{1,a,*}, Şefik Kartal^{2,b}

¹Yıldızeli Vocational School, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye

²Faculty of Education, Tokat Gaziosmanpaşa University, Tokat, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

**This study is a part of doctoral thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.*

History

Received: 24/05/2024

Accepted: 17/02/2025



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

The study used a mixed method design to examine the self-directed learning skills of secondary school students during the distance education process, to quantitatively determine the changes in these skills in terms of gender, number of siblings receiving online education, grade level, and family income level, and to interpret the reasons for these changes in a holistic framework by determining them qualitatively. After obtaining quantitative data in the mixed method design process, a semi-structured interview form was used to determine the reasons. The quantitative phase of the research was conducted with 758 secondary school students studying in 16 secondary schools, and the qualitative phase was conducted with 16 secondary school students studying in 8 secondary schools. The study determined that the self-directed learning skills of secondary school students in the distance education process did not show a significant difference in terms of gender, but in terms of grade level, there were significant differences in the dimensions of metacognitive awareness skills, resource determination and sustaining the desire to learn. The study found that there was a significant difference between the self-directed learning skill levels of secondary school students in the distance education process in terms of the variable of the number of siblings receiving online education, in the entire scale and in the dimensions of metacognitive awareness skills, resource determination and sustaining the desire to learn. In terms of family income level, the study determined that there was a significant difference between the self-directed learning skills levels of secondary school students in the distance education process in the sub-dimension of sustaining the desire to learn. The qualitative data obtained by using the semi-structured interview form were analyzed using a qualitative data analysis program and consisted of the themes of learning skills, self-control skills, metacognitive awareness skills, sustaining learning desire and determining learning resources. The quantitative and qualitative phases of the research yielded compatible results, and the study concluded that the self-directed learning skills of secondary school students during the distance education period should be improved.

Keywords: Self-directed learning, distance education, online learning, mixed method design, learning skills.

Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi

Bilgi

Bu çalışma ilk yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinin bir parçasıdır.

* Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 24/05/2024

Kabul: 17/02/2025

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi ve bu becerilerin cinsiyet, çevrimiçi eğitim gören kardeş sayısı, sınıf düzeyi, ailenin gelir düzeyi açısından gösterdiği değişimin nicel olarak tespit edilmesi ve bu değişim nedenlerinin nitel olarak belirlenerek bütüncül bir çerçevede yorumlanması amacıyla yapılan araştırmada karma desen kullanılmıştır. Karma desen sürecinde nicel veriler elde edildikten sonra nedenleri belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel uygulama aşaması 16 ortaokulda öğrenim gören 758 ortaokul öğrencisi ile, nitel uygulama aşaması ise 8 ortaokulda öğrenim gören 16 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyet açısından anlamlı fark oluşturmadığı, sınıf düzeyi açısından ise *üst-bilişsel farkındalık becerileri, kaynak belirleyebilme ve öğrenme isteğini sürdürebilme* boyutlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri arasında çevrimiçi eğitim gören kardeş sayısı değişkeni açısından ölçülen *tamamı ile üst-bilişsel farkındalık becerileri* boyutunda, *kaynak belirleyebilme* boyutunda ve *öğrenme isteğini sürdürebilme* boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ailenin gelir düzeyi açısından, uzaktan eğitim sürecindeki ortaokul öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme beceri düzeyleri arasında öğrenme isteğini sürdürme alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen nitel veriler, nitel veri analiz programı kullanılarak analiz edilmiş olup, *öğrenme becerileri, öz kontrol becerileri, üst bilişsel farkındalık becerileri, öğrenme isteğini sürdürebilme ve öğrenme kaynağı belirleyebilme* temalarından oluşmuştur. Araştırmanın nicel ve nitel aşamaları birbirleriyle uyumlu sonuçlar vermiş ve ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim döneminde gösterdikleri öz-yönetimli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öz-yönetimli öğrenme, uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme, karma desen, öğrenme becerileri.

^a zyilmazer@cumhuriyet.edu.tr

^{id} <https://orcid.org/0009-0005-4967-2689>

^b sefik.kartal@gop.edu.tr

^{id} <https://orcid.org/0000-0002-1448-0987>

Giriş

Eğitim, insanın doğumundan ölümüne her an var olan tükenmez bir süreçtir. Karşılaşılan her olay her nesne doğrudan ya da dolaylı olarak bu sürece izlerini bırakmaktadır. Bu çerçeveden bakıldığında artık insan hayatının her alanında var olan teknolojinin de bireylerin eğitim sürecini etkilediğini söylemek gerçekçi bir bakış açısı olacaktır. İçinde bulunulan yüzyıl, bilişim teknolojilerinde meydana gelen dönüşümlerin insanın toplumsal, ekonomik ve bilimsel yanını şekillendirdiği bir bilgi çağı olarak tanımlanabilir (Demir, 2014). Eğitim bilimleri literatürü incelendiğinde, öğrenme ve öğretme süreçlerinin, yaşanan dönemin özelliklerine bağlı olarak değişim gösterdiği anlaşılmaktadır. 19. Yüzyıldan itibaren, dünyada yaşanan gelişmelerin etkisiyle, bireylerin öğrenme süreçleri sadece okullarla sınırlı kalmayıp, okul dışında da devam eden bir yapıya kavuşmuştur (Özer, 2004). Yüzyıllar boyunca gelişimini sürdüren eğitim ve öğretim alanları, 21. Yüzyıla gelindiğinde teknolojik ilerlemeler ve özellikle internetin hayatımıza girmesiyle birlikte, yalnızca okullarda veya kurumlarda öğrencilerle yüz yüze iletişim kurma zorunluluğundan kurtulmuştur. Teknolojideki gelişmeler ve ortaya çıkardığı ürünler uzaktan eğitimin yaygınlaşması, mevcut uygulamaların çeşitlendirilmesi gibi alanlarda önemli değişikliklere neden olmuştur. Özellikle son yıllarda, uzaktan eğitime duyulan ihtiyacın artması, uzaktan eğitim ve e-öğrenmede önemli gelişmeleri beraberinde getirmiştir (Fojtik, 2018). Covid 19 salgını ile birlikte dünyada pandemi ilan edilmiş, günlük yaşam ve sosyal yaşamı sınırlayan birtakım yasakların getirilmesine neden olmuştur. Eğitim kurumları bu süreçte en çok etkilenen kurumlardan birisidir. Grup eğitimine dayalı eğitim-öğretim uygulamalarının yürütüldüğü okullara erişim kısıtlı olunca bireysel hak olan eğitim-öğretime erişimi gerçekleştirmek için uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmiştir. Uzaktan eğitim, en basit tanımıyla, öğrenci ve öğretmenin aynı fiziksel mekânda bulunma gerekliliğinin olmadığı bir eğitim modelidir (İşman, 2011). Bilinenin aksine geçmişi uzun yıllara dayanan bir uygulama olan uzaktan eğitimde karşılaşılabilecek olası sorunların çözümü, öncelikle uygulanan öğretim modelinin gerekliliklerinin yerine getirilmesine ve böylece uzaktan eğitimin belirlenen bir düzen çerçevesinde yürütülmesine bağlıdır. Bu sürecin eğitim açısından bir program aracılığıyla yönetilebileceği, inkâr edilemez bir gerçektir (Ersoy, 2014). Uzaktan eğitim uygulamalarında başarıyı sağlayacak bir diğer etken de öğrencinin bu süreçteki var oluş şeklidir. Literatürdeki çalışmalarda araştırmacılar, uzaktan eğitim sürecinde öğrencinin kendi öğrenmesini yönetmesinin önemine sıkça vurgu yaparak, bu durumun uzaktan eğitimde başarıyı artıran en önemli unsurlardan biri olduğunu belirtmişlerdir (Hartley ve Bendixen, 2001). Tanımda ifade edildiği şekliyle “öğrencinin kendi öğrenmesini yönetebilmesi” durumunun gerçekleşebilmesi, öz-yönetimli öğrenme becerisine sahip olması ile mümkündür. Bu konu ile ilgili Morris (2019) öz-yönetimli öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken konuları

belirlemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda örgün eğitimde öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini geliştirecek fırsatların öneminden bahsetmiştir. Sumuer (2018) çalışmasında üniversite öğrencilerinin teknoloji ile öz-yönetimli öğrenmelerini etkileyen faktörleri araştırmış ve web 2.0 araçlarını kullanmanın, öğrencilerde çevrimiçi iletişim öz-yeterlikleri ve bilgisayar öz-yeterliklerinin, teknoloji ile öz-yönetimli öğrenmeleri üzerindeki önemli etkisini bulgulamıştır. Aydar (2021) da yüksek lisans tezinde bilişötesi farkındalık ile dijital okuryazarlık düzeyleri aracılığıyla öz yönetimli öğrenme becerilerini yordayarak ortak varyansın %7 olduğunu belirtmiştir. Öz-yönetimli öğrenme alanındaki çalışmalar incelendiğinde genellikle yetişkin özelliği olarak görülmesinden dolayı ayrıca yapılan projelerin kaliteleri ile deneklerin özellikleri yönündeki eleştiriler çoğalmış böylece bu alandaki çalışmalara ağırlık verilmiştir (Brookfield, 1995). Yaşanan gelişmelerle birlikte eğitimin hemen her kademesinde öz-yönetimli öğrenme alanındaki çalışmalar artmış olsa da ortaokul öğrencileri özelindeki çalışmalar sınırlı sayıda bulunmuştur. Bu bağlamda öğrencinin ilköğretim sonrası ergenliğin başladığı dönem olan ortaokul çağı aynı zamanda lise giriş sınavı öncesindeki kademe olması sebebiyle önemli görülmekte olup, ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenerek betimlenmesi çabası bu araştırmanın çalışma konusunu oluşturmaktadır.

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme beceri düzeyleri nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri hakkında görüşleri nasıldır?
3. Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri, cinsiyet, sınıf düzeyi, çevrimiçi eğitim alan kardeş sayısı ve ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi, bu becerilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, çevrimiçi eğitim alan kardeş sayısı ve ailenin gelir düzeyi açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi ve bu değişimlerin nedenlerinin tespiti amacıyla karma yöntem kullanılmıştır. Karma araştırma, problemi doğru şekilde anlamak amacıyla araştırmacının nicel ve nitel verileri toplayarak, bu iki veri setini bir araya getirip sonuçlar çıkardığı, çeşitli desenlere sahip bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2017). Araştırma sonucu ortaya çıkan nicel verilerin, nitel verilerle desteklenmesiyle elde edilen bulguların bütüncül bir çerçevede yorumlanması amacıyla

önce nicel yöntemler, ardından ise nitel yöntemler kullanıldığından araştırma açıklayıcı ardışık karma modele uygun olarak yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi'nde bir il merkezinde bulunan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubunu belirlerken aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Aşamalı örneklemede, örneklem alma işlemi birden fazla adımda gerçekleştirilir (Singh, 2003). Örneklem seçiminin ilk aşaması olan uygulama okullarının belirlenmesi için, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün verdiği bilgilere göre, çalışmanın gerçekleştirildiği il merkezinin 5 eğitim bölgesine ayrıldığı ve bu bölgelerden 4'ünde ortaokulların bulunduğu tespit edilmiştir. Bu 4 eğitim bölgesindeki okul sayıları şu şekildedir: birinci bölgede 23, ikinci bölgede 26, üçüncü bölgede 11 ve dördüncü bölgede 12 ortaokul mevcuttur. Bu bilgiler ışığında, her bir bölge bir tabaka olarak değerlendirilmiştir. Tabakalı örneklemede, evrende mevcut olan alt gruplar belirlenerek, bu grupların evrendeki oranları doğrultusunda örnekleme temsil edilmeleri hedeflenmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Örneklem

seçiminde ikinci aşamada kota örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Bu yöntemde, her bir tabakadaki toplam okul sayısına 1/5 oranında kota belirlenerek; birinci eğitim bölgesinden 5, ikinci eğitim bölgesinden 5, üçüncü eğitim bölgesinden 3 ve dördüncü eğitim bölgesinden de 3 ortaokul seçilmiş, toplamda 16 ortaokul belirlenmiştir. Toplamda 16 ortaokulda eğitim gören 4144 öğrenciden 758 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Nicel verilerin elde edileceği öğrencilerin seçimi, belirlenen okullarda basit seçkisiz örnekleme yönteminin kullanılmasıyla gerçekleştirilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre, evrende bulunan bütün elemanların eşit ve bağımsız bir şekilde seçilme olasılığı bulunmaktadır (Karasar, 2005). Eğitim bölgelerinden örnekleme dâhil edilen okulların toplam öğrenci sayıları ve örnekleme alınan öğrenci sayıları Çizelge 1'de sunulmaktadır. Çizelge 2'de ise araştırmanın nicel verilerinin toplandığı çalışma grubunun demografik bilgileri bulunmaktadır.

Araştırmanın nitel verilerinin elde edileceği çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu grup, nicel örnekleme yer alan 8 farklı okuldan gönüllülük esasına dayalı ve sınıf düzeyleri çeşitlendirilerek seçilmiştir. Çizelge 3'de nitel verilerin sağlandığı çalışma grubuna ait bilgiler sunulmaktadır.

Çizelge 1. Eğitim bölgelerinden örnekleme seçilen okulların toplam öğrenci sayıları ve örnekleme alınan öğrenci sayıları

1.Eğitim Bölgesi 23 Ortaokul			2.Eğitim Bölgesi 26 Ortaokul			3.Eğitim Bölgesi 11 Ortaokul			4.Eğitim Bölgesi 12 Ortaokul		
Okul	Toplam öğrenci sayısı	Çalışma grubu öğrenci sayısı	Okul	Toplam öğrenci sayısı	Çalışma grubu öğrenci sayısı	Okul	Toplam öğrenci sayısı	Çalışma grubu öğrenci sayısı	Okul	Toplam öğrenci sayısı	Çalışma grubu öğrenci sayısı
A	290	50	F	260	50	K	250	45	N	300	50
B	254	42	G	250	50	L	250	50	O	260	50
C	250	44	H	300	50	M	260	44	P	220	45
D	280	50	I	250	48	Toplam	760	139		780	145
E	250	45	İ	220	45						
Toplam	1324	231		1280	243						

Çizelge 2. Nicel verilerin elde edildiği çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Demografik Değişken	Frekans(f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	451
	Erkek	307
	Toplam	758
Sınıf	5. Sınıf	224
	6. Sınıf	199
	7. Sınıf	200
	8. Sınıf	135
	Toplam	758
	Tek Çocuk	109
	Öğrenim Gören Kardeş Sayısı	389
Öğrenim Gören Kardeş Sayısı	3 Kardeş	197
	3 Kardeşten Fazla	63
	Toplam	758
	Düşük	123
Ailenin Aylık Gelir Düzeyi	Orta	405
	Yüksek	230
	Toplam	758

Çizelge 3. Nitel verilerin sağlandığı çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Okula Giden Kardeş Sayısı
Ö1	K	8. Sınıf	2
Ö2	K	8. Sınıf	3
Ö3	E	6. Sınıf	0
Ö4	E	8. Sınıf	1
Ö5	E	5. Sınıf	2
Ö6	E	6. Sınıf	1
Ö7	E	7. Sınıf	1
Ö8	K	6. Sınıf	0
Ö9	K	7. Sınıf	2
Ö10	K	7. Sınıf	2
Ö11	K	5. Sınıf	0
Ö12	E	5. Sınıf	1
Ö13	E	7. Sınıf	3
Ö14	K	8. Sınıf	2
Ö15	E	5. Sınıf	1
Ö16	E	6. Sınıf	1

Veri Toplama Araçları

Bu bölüm kapsamında, araştırma sürecinde kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçları alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmada nicel verilerin toplanması için “Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizine göre Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.865, Bartlett Küresellik testi sonucu ise 1352.052 olarak bulunmuştur. Ayrıca, Bartlett Küresellik testi serbestlik derecesi (sd) 190 ve anlamlılık düzeyi ($p=0.000$) olarak elde edilmiştir. Bu araştırmada, faktör çıkarma tekniklerinden Temel Bileşenler Analizi (TBA) kullanılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan faktörler; “Öz-kontrol Becerileri”, “Öğrenme Becerileri”, “Üst-bilişsel Farkındalık Becerileri”, “Kaynak Belirleyebilme” ve “Öğrenme İsteğini Sürdürebilme” olarak adlandırılmıştır. Ölçek genelinde hesaplanan Cronbach Alfa değeri 0.868'dir. Faktör bazında incelendiğinde, Öz-kontrol becerileri faktöründe 0.775, Öğrenme becerileri faktöründe 0.767, Üst-bilişsel farkındalık becerileri faktöründe 0.667, Kaynak belirleyebilme faktöründe 0.645 ve Öğrenme isteğini sürdürebilme faktöründe 0.623 olarak bulunmuştur. Bu veriler ışığında, Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin hem faktörler hem de genel ölçek için yeterli düzeyde güvenilirlik sunduğu görülmektedir.

Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerilerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğrenciler ile birebir görüşmeler yapılmış olup bu amaçla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede ne tür soruların sorulacağı önceden belirlenmiş olsa da görüşmeciler farklı sorular sormak istediğinde yeni soruları görüştüğü kişiye yöneltebilir (Kartal, 2022).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken öncelikle alanyazın taraması yapılarak benzer formlar incelenmiştir (Altunay, Gülşin ve Yalçınkaya, 2014; Çolak ve Uzuner, 2004; Kaplan, 2017; Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Daha sonra araştırmacı tarafından olası görüşme soruları oluşturularak beş eğitim programları ve öğretim alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli görülen düzenlemeler yapılarak araştırmanın çalışma grubuna benzer özellik gösteren bir öğrenci (7. Sınıfa devam eden, kız öğrenci) ile ön çalışma yapılmıştır. Ön çalışma sonunda öğrenciden soruların anlaşılabilirliği ile ilgili geri bildirim alınmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunda öğrencilere yöneltilen sorular şöyledir:

1. Uzaktan eğitim dönemi senin için nasıl geçti?

Sonda: Uzaktan eğitim sürecinde kendini nasıl değerlendiriyorsun? Süreçte kendini yeterli ve yetersiz gördüğün noktalar nelerdir?

Sonda: Sence bu olumlu/ olumsuz durumlar neden ve kimden kaynaklandı?

Sonda: Yaşadığın olumsuz durumların üstesinden gelmek için bireysel olarak neler yaptın?

2. Uzaktan eğitim döneminde derslere nasıl katıldın?

Sonda: Derslere katılmak konusunda en büyük motivasyon kaynağın neydi? Sana örnek olması açısından birkaç hatırlatma yapmak istiyorum. Bireysel öğrenme isteği, sınavlarda başarısız olma kaygısı, ailenin teşvik etmesi veya uyarıları, öğretmeninin teşvik etmesi veya uyarıları vb. bu ifadeler sadece örnek.

3. Uzaktan eğitim döneminde katıldığın derslerle okulda aldığın dersler arasında bireysel sorumluluk alma açısından farklılıklar var mıydı? Farklı olarak neler hissettin?

Sonda: Sence uzaktan eğitim döneminde sorumluluklarını yeterince yerine getirebildin mi? Sorumluluklarını yerine getirmende/ getirememende etkili olan faktörler nelerdi?

4. Uzaktan eğitim döneminde öğrenmene yardımcı olacak ne gibi ihtiyaçların oldu?

Sonda: Neleri öğrenmeyi hedefledin? Bu ihtiyaç ve hedefleri kimler ne şekilde belirledi?

Sonda: Eğitsel ihtiyaçlarının, öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde nasıl rol aldın?

5. Uzaktan eğitim dönemindeki öğrenmelerini nasıl değerlendirirsin?

Sonda: Sence öğrenmelerin kalıcı mı yoksa yüzeysel mi oldu? Bu duruma sebep olan faktörler nelerdir?

Sonda: Derslerde anlatılanları daha kalıcı öğrenebilmek için farklı yollar denedin mi? (Cevap evet ise) Bunlardan biraz bahseder misin? (cevap hayır ise) seni engelleyen nedenler nelerdir?

Sonda: Derslerin için kaynak kullanman gerektiğinde bu seçimi nasıl yaptın? Bu tercihi sen mi yaptın yoksa sadece öğretmeninin önerdiği kaynakları kullanma veya ailenin senin için bulduğu kaynakları kullanma yoluna mı gittin?

6. Uzaktan eğitim sürecinde anlatılan bir konuyu öğrenip öğrenmediğini nasıl belirledin?

Sonda: Yeterince öğrendiğine kendin mi karar verdin yoksa öğretmenin veya ailenin görüşleri mi etkili oldu?

Sonda: Süreçte öğrenme eksiklerini belirleyebildin mi? Bunun için bir yetişkinden mi yardım aldın, bireysel olarak mı yaptın?

Sonda: İhtiyaç duyduğun öğrenme eksikliklerini gidermek için neler yaptın? (yardım alıp-almamak, z-kitap, sosyal medya vb.)

7. Ekleme istediğin başka bir şey var mı?

Veri Analizi

Araştırmanın nicel aşamasında “Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” kullanılarak elde edilen veriler nicel analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları, betimsel ve çıkarımsal istatistik yöntemleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Verilerin normallik varsayımına yönelik olarak çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve ölçeğin toplamı ile alt boyutları için bu değerlerin -1 ile +1 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin normal dağılımda olduğu anlaşılmaktadır. Veriler normal dağılım varsayımını karşıladığından, daha güçlü parametrik testler (ANOVA, t-testi) kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Aritmetik ortalamaların yorumlanması aşamasında düzeylerin aralıkları öğrencilerin seçeneklere verebilecekleri en düşük değer (1) ile en yüksek değer (5) arasında olan seri genişliğinin (5-1=4), seçenek sayısına (5) bölünmesiyle (4/5= .80) elde edilmiştir. Bu sonuca göre 1,00-1,79 çok düşük; 1,80-2,59 düşük; 2,60-3,39 orta; 3,40-4,19 yüksek; 4,20-5,00 çok yüksek olarak yorumlanmıştır.

Nitel araştırmalarda veri analizi dört aşamada gerçekleştirilmelidir. Baltacı'ya (2019) göre bunlar; verileri kodlama, temaları oluşturma, oluşturulan kod ve temaları düzenleme ile elde edilen bulguları tanımlama ve yorumlamadır. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde

betimsel analiz ile içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Karma araştırma yöntem basamaklarına uygun olarak araştırmanın nicel aşaması ilk oluşturulan aşamadır. Nicel aşamada ortaya çıkan faktörler esas alınarak nitel aşama şekillendirilmiş, betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizde veriler, daha önce belirlenen temalara göre incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin betimsel analizinin tamamlanmasından sonra öğrenci görüşleri doğrultusunda, öz-yönetimli öğrenme becerileri faktörleri ile ilgili literatürde karşılaşılan temel kavramların uyum derecelerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla elde edilen verilerle içerik analizi çalışması yapılmıştır. İçerik analizi, betimsel analizle elde edilen verilerin daha ayrıntılı incelenmesi ve ilgili kavram, kategori ve temalara ulaşılmasıdır (Baltacı, 2019). Özetle, araştırmanın nitel veri analizi sürecinde ilk olarak betimsel analiz çalışması yapılarak genel çerçeve çizilerek veriler düzenlenmiş, sonraki adımda ise içerik analizi çalışması yapılarak analiz süreci derinleştirilmiş, ortaya çıkan faktörler ve kavramlar arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Elde edilen sağlıklı veriler nitel veri analiz programına aktararak içerik analizi sürecine geçilmiştir. İçerik analizi toplanan verileri açıklayacak kavramlara ve aralarındaki ilişkilere ulaşmak için kullanılan, betimsel analizde yorumlanan verilerde fark edilmeyen kavram ve temaları ortaya çıkarmayı amaçlayan kavram ve temaların ortaya konulduğu bir yöntemdir. Bu kavram ve veriler anlamlı bir şekilde düzenlenerek sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğrenci görüşlerinden oluşan veri setinin bir bölümü araştırmacı tarafından kodlandıktan sonra aynı veriler, kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplaması yapılması amacıyla eğitim programları ve öğretim alanında doktora derecesine sahip ve nitel araştırmalar konusunda deneyimi bulunan bir araştırmacıya yönlendirilerek kodlama yapması istenilmiştir. Süreçte uzman görüşlerine başvurulması ve ayrıca tema ve alt temaların oluşturulmasında elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, verilerin analizinde Miles ve Huberman'ın (1994) “Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülünün uygulanmış olması tutarlılık artırma çalışmalarındandır. Bu çalışmada araştırmacılar arasındaki uyumlu kod oranı %86 olarak bulunmuştur. Uyumlu bulunmayan kodlar ise yeniden değerlendirilmiş ve ortak yargıya varılmıştır. Kodların benzerlik ve farklılıkları belirlenerek, ilişkili kodların biraraya getirilmesine yardımcı olacak şekilde temalar oluşturulmuştur. Bu aşama literatürde “tematik kodlama” olarak yer almaktadır (Karataş, 2015). Oluşturulan kod ve temalar düzenlenerek yorumlamaya uygun forma getirilmiştir. Araştırma bulguları kodlar ve temalar bağlamında tablolaştırılarak kod haritalarının yanında direk katılımcı ifadeleri de dahil edilerek sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde nitel ve nicel bulgular bir arada değerlendirilmiştir.

Birinci ve İkinci Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular

Araştırmada “Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme düzeyi nedir?” ve “Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri hakkında görüşleri nasıldır?” şeklinde yöneltilen birinci ve ikinci araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Çizelge 4’te, ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerilerine ait aritmetik ortalama ile standart sapma değerleri bulunmaktadır. Buna göre, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme beceri düzeylerinin ölçeğinin tamamında 3.15 ortalama ile orta düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel bulguları, ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri altında beş tema etrafında incelenmiştir: *öz-kontrol becerileri, öğrenme becerileri, üst-bilişsel farkındalık becerileri, öğrenme kaynağı belirleme ve öğrenme isteğini sürdürebilme*. Temalar ve altındaki kodlar Çizelge 5’te sunulmaktadır. Uzaktan Eğitim Sürecindeki Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri hiyerarşik kod-alt kod modeli ise Resim 1’de gösterilmiştir. Nicel araştırmanın veri analizine göre, “Öz-kontrol becerileri” teması altında yer alan maddelerin içeriği; kendi kendini motive etme, öğrenme sürecinin düzeyi ve öğrenme sürecinin değerlendirilmesi gibi unsurları kapsamaktadır. Bu maddelere ilişkin yapılan analizlerde,

öğrencilerin görüşleri 3.13 ortalama ile orta düzeyde bulunmuştur. Nicel araştırma ile tespit edilen bu düzeyin nedenlerini açıklığa kavuşturmak amacıyla nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmada öz-kontrol becerileri düzeyinin yüksek olmaması, öğrencilerin bu becerilere ilişkin görüşlerini yansıtan “öğrenme süreci analizi,” “ders başarısı” ve “duyuşsal çıktılar” kodları altında incelenmiştir. Uzaktan Eğitim Sürecinde “Öz-kontrol Becerileri” teması kod-alt kod bölüm modeli, Resim 2’ de sunulmuştur. Çizelge 6’da “Öz-kontrol becerileri” teması altında “öğrenme süreci analizi,” “ders başarısı” ve “duyuşsal çıktılar” kodlarında görüş bildiren bazı öğrenciler yer almaktadır. Öğrencilerin “öğrenme süreci analizi” koduna ilişkin bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur: “Yani uzaktan eğitime geçince ilk birkaç gün komik geçmişti, çünkü hocalar alışmaya çalışıyordu sisteme ve komik oluyorlardı. Hani zorla. Böyle üç gün sisteme şey yapmakla geçti. Sonra da baktık normal. Online eğitim böyle az oluyor ders bir daha acık sevinmeye başladık ama bir gün sürdü. Sonrasında olumsuz. Full yani bir günlüğüne mutlu etti. Sonradan baktık kötü daha az öğreniyoruz her türlü” (Ö3).

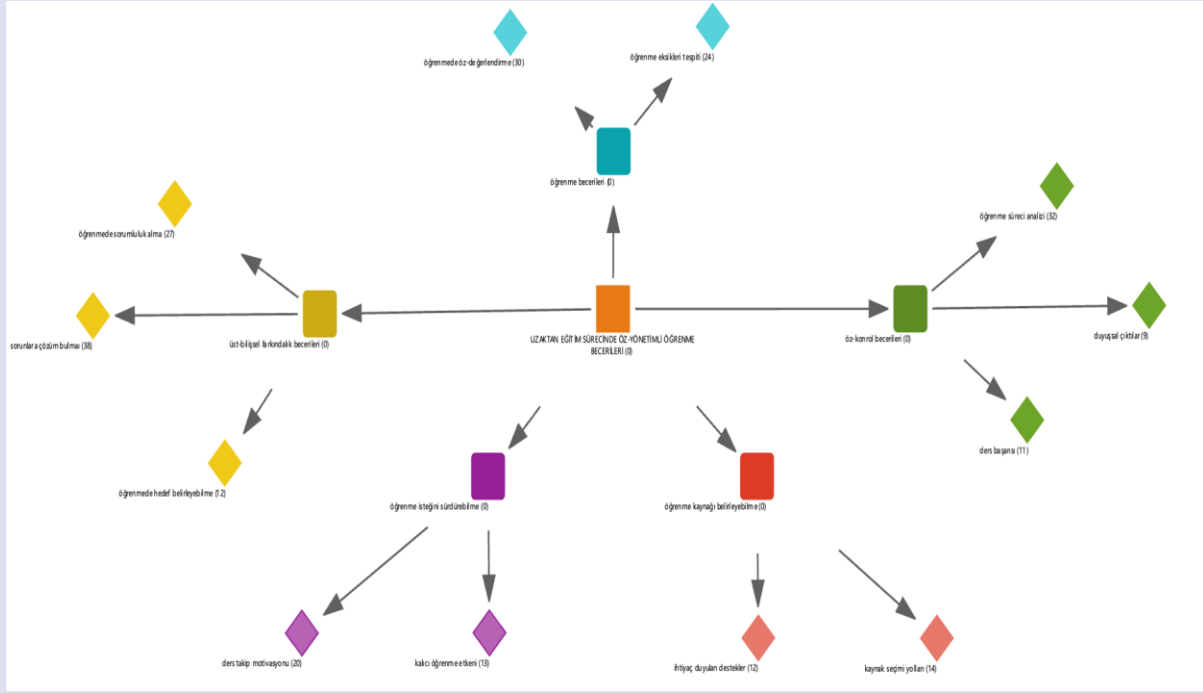
“Verimsiz ve yetersiz geçti. Yetersiz görmemin sebebi, ben akşamları geç yatıyordum. Sabahları zinde olamadığım için derste aktif olamıyordum. Bu yüzden yetersizim. Kendimi veremiyordum, sonuç benden kaynaklı. Uzaktan eğitim pek güzel geçmedi. Bu yüzden kendimi pek iyi değerlendirmiyorum” (Ö8).

Çizelge 4. Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

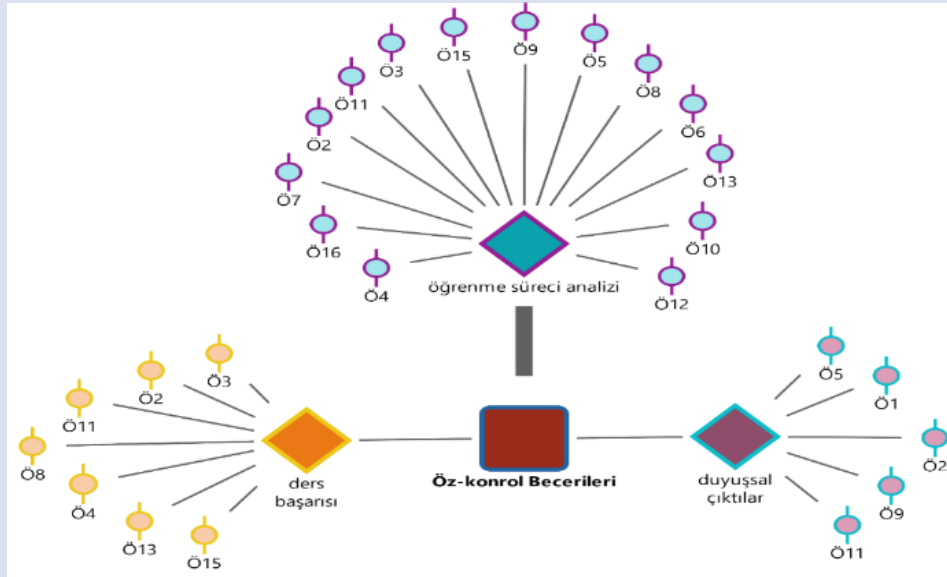
Boyut	min	max	X	ss
Öz-kontrol becerileri	1	5	3.13	.949
Öğrenme becerileri	1	5	2.89	.916
Üst-bilişsel farkındalık becerileri	1	5	3.38	.971
Kaynak belirleyebilme	1	5	3.33	1.037
Öğrenme isteğini sürdürebilme	1	5	3.22	.989
Ölçek Toplam	1	5	3.15	.761

Çizelge 5. Ana tema-temalar ve kodlar

Ana tema	Temalar	Kodlar	Görüş Sıklığı (f)
Uzaktan eğitim sürecinde öz-yönetimli öğrenme becerileri	Öz-kontrol Becerileri	Öğrenme süreci analizi	32
		Ders başarısı	11
		Duyuşsal çıktılar	9
	Öğrenme Becerileri	Öğrenmede öz-değerlendirme	30
		Öğrenme eksikleri tespiti	24
		Sorunlara çözüm bulma	40
	Üst-Bilişsel Farkındalık Becerileri	Öğrenmede sorumluluk alma	27
		Öğrenmede hedef belirleyebilme	9
		Kaynak seçimi yolları	14
	Öğrenme Kaynağı Belirleyebilme	İhtiyaç duyulan destekler	12
		Ders takip motivasyonu	20
	Öğrenme İsteğini Sürdürebilme	Kalıcı öğrenme etkeni	13



Resim 1. Uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri hiyerarşik kod-alt kod modeli



Resim 2. Uzaktan eğitim sürecinde "öz-kontrol becerileri" teması kod-alt kod bölümler modeli

Çizelge 6. "Öz-kontrol becerileri" temasına ilişkin kodlar

Kodlar	Görüş Sıklığı (f)
Öğrenme süreci analizi	32
Ders Başarısı	11
Duyuşsal Çıktılar	9
Görüşler toplamı	52

Çizelge 7. "Öğrenme becerileri" temasına ilişkin görüşler

Kodlar	Görüş Sıklığı (f)
Öğrenme öz-değerlendirme	30
Öğrenme eksikleri tespiti	24
Görüşler toplamı	54

Öğrencilerin “dersbaşarı” koduna ilişkin bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Okula göre başarıım düştü” (Ö2).

“Her ne kadar tüm derslere katılsam da okul kadar verimli olmuyordu. Tabii altıncı sınıf başarı durumuna göre yedinci sınıf başarı durumu bayağı düşüş yaşadı. 7. sınıfta uzaktan eğitim döneminde derslerde kopukluk yaşadım” (Ö11).

Öğrencilerin “duyuşsal çıktılar” koduna ilişkin bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Kendimi çok yetersiz buldum. Mutlu olmadım. Sürekli üzgün ve yapamıyordum gibi hissettim. Motivasyonum yoktu. Derslere katılmakta istemiyordum” (Ö1).

“Sekizinci sınıfta okula gittiğimde ve dersler başladığımda kendimi gerçekten çok güzel hissettim. Okulun gerçekten çok kıymetli olduğunu daha iyi anladım” (Ö9).

Nicel araştırmanın veri analizine göre, “Öğrenme becerileri” boyutundaki maddeler, uzaktan öğrenme sürecinde aktif öğrenme, öğrenmenin kalıcılığı ve öğrenme ilkeleri gibi unsurları içermektedir. Bu maddelere ilişkin yapılan analizlerde, öğrencilerin görüşleri 2.89 ortalama ile orta düzeyde tespit edilmiştir. Nicel araştırmada ortaya çıkan bu düzeyin nedenlerini açıklığa kavuşturmak amacıyla nitel bir araştırma yapılmıştır. Nicel araştırmada öğrenme becerileri düzeyinin yüksek çıkmamasının nedenleri, öğrencilerin öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerini yansıtan “öğrenmede öz-değerlendirme” ve “öğrenme eksikleri tespiti” kodları altında incelenmiştir. Yapılan analizler sonucu oluşan kodlar Çizelge 7’de görülmektedir.

Resim 3’te, “Öğrenme Becerileri” temasına ait “öğrenmede öz-değerlendirme” ve “öğrenme eksikleri tespiti” kodlarına ilişkin görüş bildiren öğrenciler yer almaktadır. Öğrencilerin “öğrenmede öz-değerlendirme” koduna ilişkin bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Öğrendim ama yani gerçek hayatın bir gün yani okula gittiğimiz bir günü uzaktan olanın bir haftası gibi bir şey. O kadar performans farklılığı var” (Ö3).

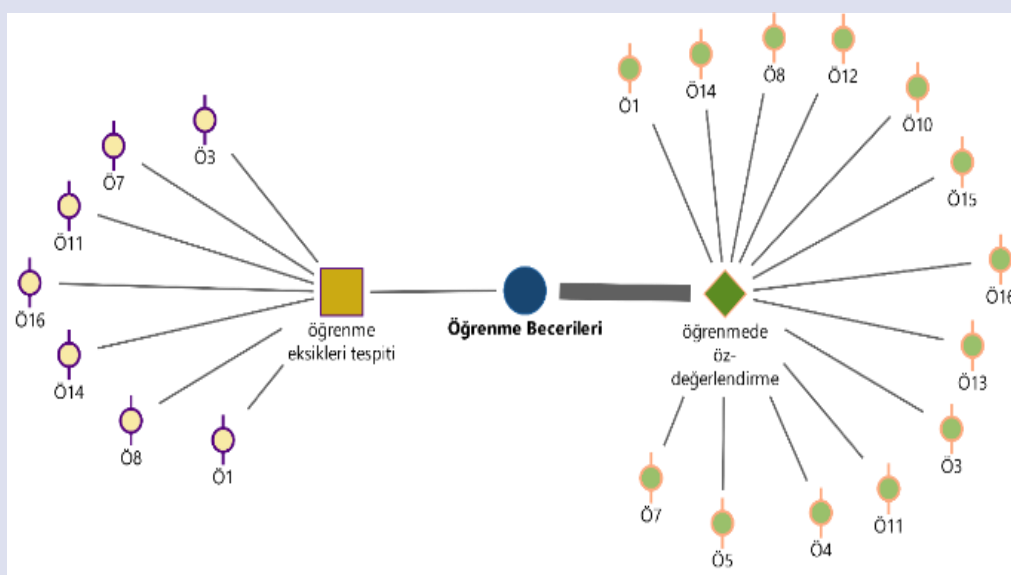
“Kendimi pek değerlendiremem. Öğrenemedim çünkü. Yani öğrenmelerim yüzeysel. Hiçbir şey hatırlamıyorum uzaktan eğitimdeki” (Ö7).

Öğrencilerin “öğrenme eksikleri tespiti” koduna ilişkin bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Evde yaptığım testlerle, ailemin sorduğu sorularla, öğretmenimin derste bize sorduğu sorularla öğrenip öğrenmediğimi test etmiş olduk. Öğretmenimin ve ailemin görüşleri yönlendirdi beni. Annemle birlikte eksikleri gördük, ona göre çalıştım” (Ö8).

“Öğretmenim karar verdi her şeye. Ben tam bilmiyordum, durumu öğretmenim yani tam düzey kötüydüm uzaktan eğitimde” (Ö12).

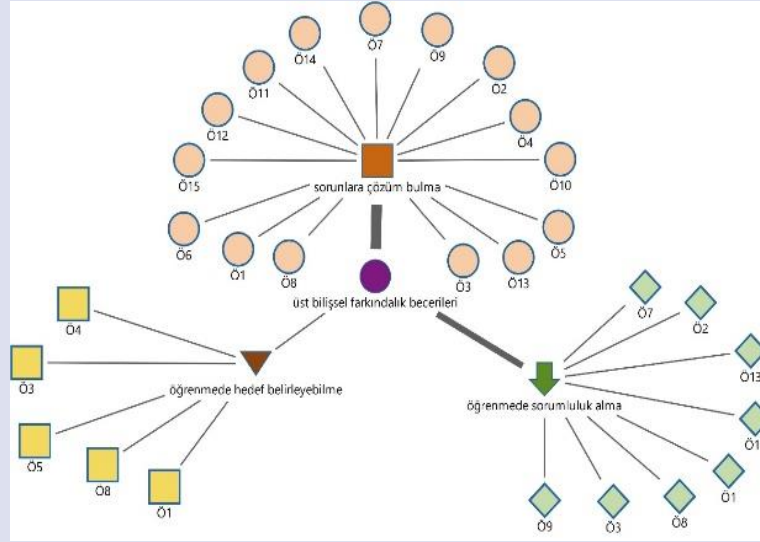
Nicel araştırmanın veri analizine göre, “üst bilişsel farkındalık becerileri” boyutundaki unsurların içeriği, öğrenme sürecinde çeşitli strateji ve araçların kullanılmasını ve öğrenmenin öz denetimini kapsamaktadır. Bu maddelere ilişkin gerçekleştirilen analizlerde, öğrencilerin görüşleri ortalama 3.38 ile orta seviyede değerlendirilmiştir. Nicel araştırmada elde edilen düzeyin sebeplerini açıklığa kavuşturmak amacıyla nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmada üst bilişsel farkındalık becerileri düzeyinin yüksek olmamasının nedenleri, öğrencilerin bu becerilere dair görüşlerini yansıtan “sorunlara çözüm bulma”, “öğrenmede sorumluluk alma” ve “öğrenmede hedef belirleyebilme” kodları üzerinden incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen kodlar Çizelge 8’de sunulmuştur. Resim 4’te “Üst-Bilişsel Farkındalık Becerileri” temasına ait “sorunlara çözüm bulma”, “öğrenmede sorumluluk alma” ve “öğrenmede hedef belirleyebilme” kodlarına yönelik görüş bildiren öğrenciler yer almaktadır.



Resim 3. Uzaktan eğitim sürecinde “öğrenme becerileri” teması kod-alt kod bölümler modeli

Çizelge 8. “Üst-bilişsel farkındalık becerileri” temasına ilişkin görüşler

Kodlar	Görüş Sıklığı (f)
Sorunlara çözüm bulma	40
Öğrenmede sorumluluk alma	27
Öğrenmede hedef belirleyebilme	9
Görüşler toplamı	76



Resim 4. Uzaktan eğitim sürecinde üst-bilişsel farkındalık becerileri teması kod-alt kod bölüm modeli

Öğrencilerin “sorunlara çözüm bulma” koduna ilişkin bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Corona’nın bitmesi için dua ettim. Konuyu anlamadığım zaman pek bir şey yapmadım. Daha da odaklandım derse girerken hocanın dediklerini not aldım. Bütün dersler bittikten sonra notları tekrar okudum. Odaklanmaya çalıştım ama olmadı” (Ö7).

“Doğrunun bunun olduğunu kendime söyledim. Tabii kitaptan çalışıyordum. Canlı derste öğrenemezsin. Kitaptan çalışmaya başlıyordum ya da kitaptan öğrenmeye, defterden öğrenmeye çalışıyordum. Bunlara göre fikirler üretmeye çalışıyordum ve bu şekilde kalıcı oluyor. Defterden kitaptan tekrar ettim veya ondan yine tekrar öğrendim” (Ö16).

Öğrencilerin “öğrenmede sorumluluk alma” koduna ilişkin bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Sorumluluklarımı yerine getirmedim. Mesela ödev yapmadım. Çünkü bazı kitaplar ilk zamanında okulda kalmıştı, onları aldıktan sonra da yani sorumluluklarımı ödevler konusunda yerine getiremediğimi söyledim benden kaynaklı. Hiç kimse yapmıyordu zaten kontrolde etmiyordu hocalar. Hocayla birebir iletişimimiz olmadı. İster istemez kopukluk vardı. O yüzden sorumluluklarını yerine getirmem zorlaştı” (Ö3).

“Uzaktan eğitim döneminde olabildiğince derslere katılmaya çalıştım. Hatta ders ayırımı yapmadan müzik, resim ve teknoloji tasarım derslerinde dahi katıldım. Her ne kadar tüm derslere katılsam da okul kadar verimli olmuyordu. Özellikle sayısal dersleri dinlerken elimde mutlaka kalem ve kâğıt oluyordu. Derslerde el kaldırıp

soruları yapıyordum. Ben sorumluluklarımı yerine getirdiğimi düşünüyorum” (Ö11).

Öğrencilerin “öğrenmede hedef belirleyebilme” koduna dair bazı ifadeleri aşağıda yer almaktadır: “Uzaktan eğitim alırken neleri öğrenmeyi hedeflediğimi bilmiyorum. Bunları genellikle ailem ve öğretmenlerim belirledi ben değil. Ben onlardan yardım istedim, onlar bana yardımcı oldu. Çok bir şey yapmadım” (Ö1).

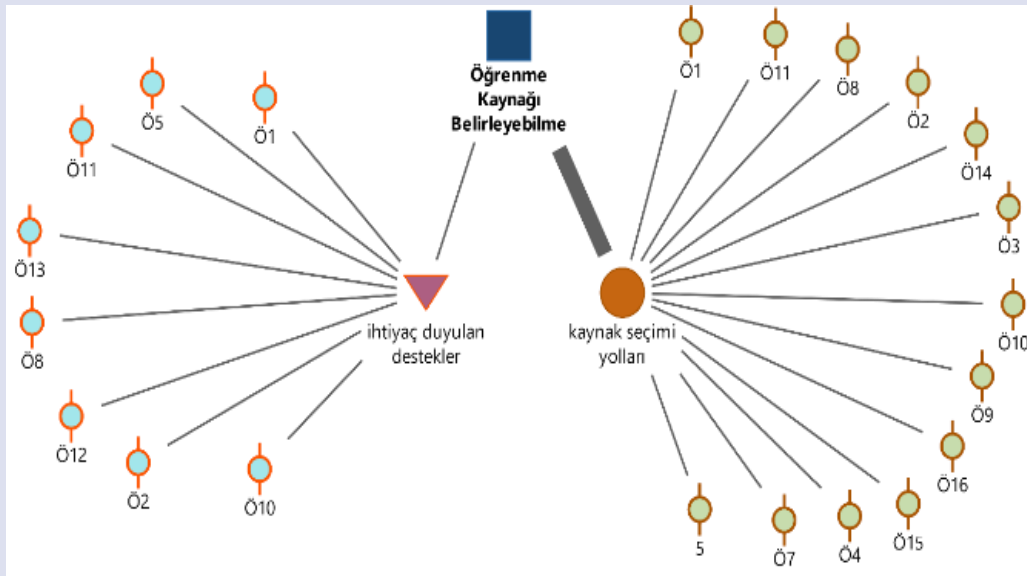
“İhtiyaçlarımla hedefleri öğretmenlerim belirledi. Ben sordum. Çünkü kameraları kapatıp öğretmen ders anlatırken biz arkadaş grubunuzda farklı alttan oyunlar oynuyorduk” (Ö4).

Nicel araştırmanın veri analizine göre, “kaynak belirleyebilme becerileri” boyutundaki unsurların içeriği, bilgi kaynaklarının güvenilir, doğru ve güncel olmasını içermektedir. Bu maddelere yönelik gerçekleştirilen analizlerde, öğrencilerin görüşleri ortalama 3.33 ile orta seviyede değerlendirilmiştir. Nicel araştırmada ortaya çıkan bu düzeyin nedenlerini açıklamak amacıyla nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmada yer alan kaynak belirleyebilme becerileri düzeyinin yüksek olmamasının nedenleri, nitel araştırma sonuçları çerçevesinde öğrencilerin kaynak belirleyebilme becerilerine dair görüşlerini yansıtan “kaynak seçimi yolları” ve “ihtiyaç duyulan destekler” kodları üzerinden incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen kodlar Çizelge 9’da sunulmuştur.

Resim 5’te, “Öğrenme Kaynağı Belirleyebilme” temasına ait “kaynak seçim yolları” ve “ihtiyaç duyulan destekler” kodlarıyla ilgili görüş bildiren öğrenciler bulunmaktadır.

Çizelge 9. "Öğrenme kaynağı belirleyebilme" temasına ilişkin görüşler

Kodlar	Görüş Sıklığı (f)
Kaynak seçimi yolları	14
İhtiyaç duyulan destekler	12
Görüşler toplamı	26



Resim 5. Uzaktan eğitim sürecinde "öğrenme kaynağı belirleyebilme" teması kod-alt kod bölüm modeli

Öğrencilerin "kaynak seçim yolları" koduna dair bazı ifadeleri aşağıda yer almaktadır: "Öğretmenlerimden ve ailemden fikir alarak kaynak seçtim. Bana kaynak önerdiler, aldım" (Ö1).

"Kaynak seçimi için genellikle öğretmenlerimden destek aldım, Türkçe öğretmenime sordum. Paragraf için hangi yayını önerirsiniz işte orta zor düzey olarak, o söyledi. Ben aldım veya matematik öğretmenime sorduğum orta zor düzey bir kaynak önerir misiniz bana diye o şekilde aldım kaynaklarımı" (Ö11).

Öğrencilerin "ihtiyaç duyulan destekler" koduna ilişkin bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

"Özel ders almam gerekiyordu bence. Çünkü derslerde çok gerideydim, yapamadım hiçbir dersi" (Ö1).

"Uzaktan eğitim döneminde ek kitap kaynaklara çok fazla ihtiyaç duydum. Çünkü okula gitmediğimiz için okulda öğretmenlerimizle soru çözüyordum. Mesela sınıfça. Ancak şimdi öyle bir ortam olmadığı için evde daha fazla soru çözme ihtiyacı duydum. Bunun için kaynak kitaplara çok fazla ihtiyacım oldu" (Ö11).

Nicel araştırmanın veri analizine göre, "öğrenme isteğini sürdürebilme becerileri" boyutundaki unsurların içeriği, "öğrencilerin ders takibi" ve "öğrenmenin kalıcılığı" ile ilişkilidir. Bu maddelere ilişkin yapılan analizlerde, öğrencilerin görüşleri ortalama 3.22 ile orta seviyede değerlendirilmiştir. Nicel araştırmada elde edilen düzeyi açıklığa kavuşturmak amacıyla nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmada öğrenme isteğini

sürdürebilme becerileri düzeyinin yüksek olmamasının nedenleri, öğrencilerin bu becerilere dair görüşlerini yansıtan "ders takip motivasyonu" ve "kalıcı öğrenme etkeni" kodları üzerinden incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen kodlar Çizelge 10'da sunulmuştur.

Resim 6'da "Öğrenme İsteğini Sürdürebilme" temasına ait "ders takip motivasyonu" ve "kalıcı öğrenme etkeni" kodlarıyla ilgili görüş bildiren öğrenciler yer almaktadır.

Öğrencilerin "ders takip motivasyonu" koduna dair bazı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

"Benim dersten kaçma isteğim yoktu. Sınavlarda başarısız olma kaygısıyla. Aile baskısı da vardı. Öğretmenlerimiz geleceksiniz derse diyordu. Bütün baskılar vardı. Hocalar herkesin gelmesini bekliyordu" (Ö3).

"Matematik dersimi sevmem ve öğretmenimin teşvik etmesi. Bireysel öğrenme isteğim de var" (Ö5).

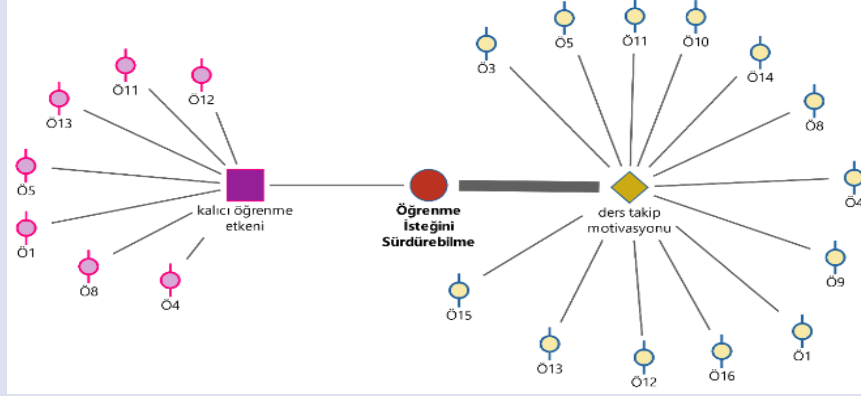
Öğrencilerin "kalıcı öğrenme etkeni" koduna ilişkin bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

"Bilgileri kalıcı hale getirmek için not tuttum. Ezber yapmaya çalıştım ki benim ezberim pekiyi olmadığı için unuttum. Yani tekrardan soru çözdüm ama uzaktan eğitim döneminde epey kopukluk yaşadım" (Ö11).

"Kalıcı olsun diye öğretmenin önerdiği ekstra bir kaynak kullandım veya ailemin aldığı kaynak kullanıyorum" (Ö12).

Çizelge 10. “Öğrenme isteğini sürdürebilme” temasına ilişkin görüşler

Kodlar	Görüş Sıklığı (f)
Ders takip motivasyonu	20
Kalıcı öğrenme etkeni	13
Görüşler toplamı	33



Resim 6. Uzaktan eğitim sürecinde “öğrenme isteğini sürdürebilme” teması kod-alt kod bölüm modeli

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmada, “Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, çevrimiçi eğitim gören kardeş sayısı ve ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde sorulan üçüncü araştırma sorusuna yanıt bulmak için yapılan analizlerde elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitimdeki öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmış bağımsız gruplar t-testi sonuçları Çizelge 11’de görülmektedir. Çizelge 11 incelendiğinde, $p < .05$ anlamlılık düzeyinde ölçeğin tamamı ($p = .126$) ile öz-kontrol becerileri boyutu ($p = .068$), öğrenme becerileri boyutu ($p = .824$), üst bilişsel farkındalık becerileri boyutu ($p = .059$), kaynak belirleyebilme boyutu ($p = .123$) ve öğrenme isteğini sürdürebilme boyutunda ($p = .232$) öğrencilerin cinsiyetleri bakımından anlamlı fark bulunmamıştır.

Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf düzeyi değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığının tespiti için yapılmış olan ANOVA test sonuçları Çizelge 12’de

görülmektedir. Çizelge 12 incelendiğinde, $p < .05$ anlamlılık düzeyinde ölçeğin tamamı ($p = .192$), öz-kontrol becerileri boyutu ($p = .856$) ve öğrenme becerileri boyutunda ($p = .061$) öğrencilerin sınıf düzeyleri bakımından anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak, $p < .05$ anlamlılık düzeyinde üst bilişsel farkındalık becerileri boyutunda ($p = .000$), kaynak belirleyebilme boyutunda ($p = .018$) ve öğrenme isteğini sürdürebilme boyutunda ($p = .024$) anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Varyansların ve örneklem boyutlarının homojen olmadığı durumlarda Games Howell testi kullanılmaktadır (Games, 1971). Bu bağlamda, anlamlı farklılığın yönünü belirlemek amacıyla Games Howell testi yapılmıştır. Games Howell test sonuçlarına bakıldığında, ölçeğin üst bilişsel farkındalık becerileri boyutunda beşinci sınıf öğrencileri ile altı, yedi ve sekizinci sınıftaki öğrenciler arasında, altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ölçeğin kaynak belirleyebilme boyutunda, altıncı sınıf öğrencileriyle, yedinci ve sekizinci sınıftaki öğrenciler arasında altıncı sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ölçeğin öğrenme isteğini sürdürebilme açısından anlamlı farklılık incelendiğinde, beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri arasında altıncı sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık gözlemlenmektedir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim dönemindeki öz-yönetimli öğrenme beceri düzeylerinin ölçeğin genelinde sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılığının olmadığı söylenebilir.

Çizelge 11. Cinsiyet değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	F	t	Sd	p
Öz-kontrol becerileri	Kız	451	3.08	.939	.40	-1.827	756	.068
	Erkek	307	3.21	.960				
Öğrenme becerileri	Kız	451	2.90	.877	6.706	.223	756	.824
	Erkek	307	2.89	.972				
Üst-bilişsel farkındalık becerileri	Kız	451	3.32	.988	1.558	-1.891	756	.059
	Erkek	307	3.46	.942				
Kaynak belirleyebilme	Kız	451	3.17	1.040	.207	-1.543	756	.123
	Erkek	307	3.29	1.031				
Öğrenme isteğini sürdürebilme	Kız	451	3.18	1.000	.575	-1.197	756	.232
	Erkek	307	3.27	.973				
Ölçek Toplam	Kız	451	3.11	.768	.690	-1.532	756	.126
	Erkek	307	3.20	.748				

*p<.05

Çizelge 12. Sınıf düzeyi değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeylerine ilişkin anova testi sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	X	Ss	Sd	F	p	Farklar
Öz-kontrol becerileri	5. Sınıf	224	3.13	.983	3;754	.257	.856	-
	6. Sınıf	199	3.17	.820				
	7.Sınıf	200	3.13	1.036				
	8. Sınıf	135	3.08	.942				
Öğrenme becerileri	5. Sınıf	224	3.00	.896	3;754	2.467	.061	-
	6. Sınıf	199	2.95	.856				
	7.Sınıf	200	2.78	.980				
	8. Sınıf	135	2.82	.923				
Üst-bilişsel farkındalık becerileri	5. Sınıf ^a	224	3.13	1.101	3;754	7.330	.000*	b,c,d>a
	6. Sınıf ^b	199	3.49	.870				
	7.Sınıf ^c	200	3.50	.885				
	8. Sınıf ^d	135	3.46	.937				
Kaynak belirleyebilme	5. Sınıf ^a	224	3.18	1.123	3;754	3.363	.018*	b>c,d
	6. Sınıf ^b	199	3.42	.936				
	7.Sınıf ^c	200	3.14	1.057				
	8. Sınıf ^d	135	3.12	.971				
Öğrenme isteğini sürdürebilme	5. Sınıf ^a	224	3.09	1.098	3;754	3.170	.024*	b>a
	6. Sınıf ^b	199	3.37	.958				
	7.Sınıf ^c	200	3.27	.938				
	8. Sınıf ^d	135	3.15	.890				
Ölçek Toplam	5. Sınıf	224	3.10	.847	3;754	1.584	.192	-
	6. Sınıf	199	3.25	.670				
	7.Sınıf	200	3.14	.776				
	8. Sınıf	135	3.11	.706				

*p<.05

Çevrimiçi Eğitim Gören Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular

Çevrimiçi eğitim gören kardeş sayısı değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA test sonuçları Çizelge 13'te görülmektedir. Çizelge 13 incelendiğinde, $p<.05$ anlamlılık düzeyinde ölçeğin öz-kontrol becerileri boyutunda ($p=.114$) ve öğrenme becerileri boyutunda ($p=.262$) anlamlı farklılık olmadığı ayrıca ölçeğin genelinde ($p=.016$) ve üst bilişsel farkındalık becerileri boyutunda ($p=.025$), kaynak belirleyebilme boyutunda ($p=.015$) ve öğrenme isteğini sürdürme boyutunda ($p=.008$) anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde tek çocuk ve iki kardeşi olan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeylerinin üçten fazla kardeşi olan çocukların öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. İki kardeşi olan öğrencilerin üst bilişsel farkındalık becerileri boyutunda uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeylerinin üçten fazla kardeşi olanların uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. İki kardeşi olan öğrencilerin kaynak belirleyebilme boyutunda uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri üçten fazla kardeşi olan öğrencilerinkinden anlamlı şekilde daha yüksektir. Tek çocuk olan öğrencilerin öğrenme isteğini sürdürebilme boyutunda uzaktan eğitim

sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri üçten fazla kardeşi olan öğrencilerinkinden anlamlı biçimde daha yüksektir.

Ailenin Gelir Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Ailenin gelir durumu değişkenine bağlı olarak ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA test sonuçları Çizelge 14'te görülmektedir.

Çizelge 14 incelendiğinde, $p<.05$ anlamlılık düzeyinde ölçeğin genelinde ($p=.187$), öz-kontrol becerileri boyutunda ($p=.739$), öğrenme becerileri boyutunda ($p=.207$), üst bilişsel farkındalık becerileri boyutunda ($p=.234$) ve kaynak belirleyebilme boyutunda ($p=.502$) anlamlı farklılık göstermediği gözlemlenmektedir. Ölçeğin öğrenme isteğini sürdürme boyutunda ise $p<.05$ anlamlılık düzeyinde belirgin farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılığın yönünü belirlemek için, varyansların homojen dağılım göstermesi nedeniyle Post-Hoc testlerden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçlarından, öğrenme isteğini sürdürme boyutunda ailelerinin gelir durumu yüksek olan öğrenciler ile düşük olanlar arasında, yüksek gelirli öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ailelerinin gelir durumu yüksek olan öğrencilerin öğrenme isteğini sürdürme boyutundaki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri, ailelerinin gelir durumu düşük olan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur.

Çizelge 13. Çevrimiçi eğitim gören kardeş sayısı değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeylerine ilişkin anova testi sonuçları

Boyutlar	Kardeş Sayısı	N	X	Ss	Sd	F	p	Farklar
Öz-kontrol becerileri	Tek Çocuk	109	3.17	.894				
	2 Kardeş	389	3.17	.972	3;754	1.991	.114	-
	3 Kardeş	197	3.12	.910				
	3'ten fazla Kardeş	63	2.86	.988				
Öğrenme becerileri	Tek Çocuk	109	3.04	.882				
	2 Kardeş	389	2.89	.958	3;754	1.334	.262	-
	3 Kardeş	197	2.87	.877				
	3'ten fazla Kardeş	63	2.77	.820				
Üst-bilişsel farkındalık becerileri	Tek Çocuk ^a	109	3.44	.948				
	2 Kardeş ^b	389	3.43	.970	3;754	3.128	.025*	b>d
	3 Kardeş ^c	197	3.34	.934				
	3'ten fazla Kardeş ^d	63	3.05	1.076				
Kaynak belirleyebilme	Tek Çocuk ^a	109	3.28	1.019				
	2 Kardeş ^b	389	3.28	1.027	3;754	3.524	.015*	b>d
	3 Kardeş ^c	197	3.18	1.050				
	3'ten fazla Kardeş ^d	63	2.84	1.031				
Öğrenme isteğini sürdürebilme	Tek Çocuk ^a	109	3.46	1.030				
	2 Kardeş ^b	389	3.21	.995	3;754	3.946	.008*	a>d
	3 Kardeş ^c	197	3.20	.962				
	3'ten fazla Kardeş ^d	63	2.93	.893				
Ölçek Toplam	Tek Çocuk ^a	109	3.25	.763				
	2 Kardeş ^b	389	3.18	.776	3;754	3.451	.016*	a,b>d
	3 Kardeş ^c	197	3.12	.716				
	3'den fazla Kardeş ^d	63	2.88	.752				

* $p<.05$

Çizelge 14. Gelir durumu değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeylerine ilişkin anova testi sonuçları

Boyutlar	Gelir Durumu	N	X	Ss	Sd	F	p	Farklar
Öz-kontrol becerileri	Düşük	123	3.07	.979	2;755	.302	.739	-
	Orta	405	3.14	.911				
	Yüksek	230	3.15	.999				
Öğrenme becerileri	Düşük	123	2.77	.911	2;755	1.577	.207	-
	Orta	405	2.93	.887				
	Yüksek	230	2.89	.965				
Üst-bilişsel farkındalık becerileri	Düşük	123	3.25	1.011	2;755	1.456	.234	-
	Orta	405	3.38	.929				
	Yüksek	230	3.44	1.019				
Kaynak belirleyebilme	Düşük	123	3.13	1.049	2;755	.690	.502	-
	Orta	405	3.25	1.018				
	Yüksek	230	3.21	1.065				
Öğrenme isteğini sürdürebilme	Düşük ^a	123	3.04	.997	2;755	4.963	.007*	c>a
	Orta ^b	405	3.19	.999				
	Yüksek ^c	230	3.37	.950				
Ölçek Toplam	Düşük	123	3.04	.763	2;755	1.678	.187	-
	Orta	405	3.16	.729				
	Yüksek	230	3.19	.810				

*p<.05

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda, ortaokul öğrencilerine ait uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeylerinin ölçeğin tüm boyutlarında orta düzeyde olduğu belirlenmiş ve bu durumun nedenleri nitel araştırma bulgularıyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrenci cevapları değerlendirildiğinde, öğrencilerin çevrimiçi derslerde anlama güçlüğü çekmeleri ve derslere düzenli katılım sağlayacak motivasyona sahip olmamalarının, bu durumu açıklayan faktörler arasında yer aldığı düşünülmektedir. Araştırma bulgusunu destekler nitelikte, Kırılmazkaya'nın (2018) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada, bu adayların öz-yönetimli öğrenme hazır bulunuşluklarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. İlgili literatür incelemesi sonucunda, bu bulgunun aksini destekleyen çalışmaların da bulunduğu gözlemlenmiştir. Coşkun ve Tekkol (2022), öz-yönetimli öğrenme becerilerine göre sınıf öğretmenleri adaylarının ortalamalarının ölçeğin genel puan ortalamasının üzerinde olduğunu belirlemişlerdir. Gedik (2022) de çalışmasında, müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme beceri düzeylerinin ölçek ortalamasının üzerinde olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmanın "Öz-kontrol becerileri" temasına bağlı olarak, "öğrenme süreci analizi" kodundaki öğrenci görüşleri, süreçte okul ortamının önemi ve öğretmenlerle yüz yüze olamamanın eksikliği üzerine yoğunlaşmıştır. Öğrenciler, algılama ve çevrimiçi bağlantı sorunları nedeniyle derse düzenli katılamadıklarını ve bu durumun başarılarını olumsuz etkilediğinden şikayet etmişlerdir. Araştırma bulgularını destekler nitelikte, Özdoğan ve Berkant (2020) uzaktan eğitimin bazı dezavantajlarını belirtmiştir. Bu dezavantajlar arasında ölçme-değerlendirme aşamalarındaki eksiklikler, motivasyon eksikliği, bilgisayar ve internet kısıtlılığı, öğrenciler arası

fırsat eşitsizliği, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşim yetersizlikleri ile teknik aksaklıklar ve sosyalleşmede yaşanan sorunlar yer almaktadır. Doğan ve Tatık (2015) araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimle ilgili görüşlerinin genellikle olumsuz olduğunu belirtmiştir. Günümüzde tanımından özelliklerine kadar pek çok farklı görüş bulunan uzaktan eğitimin, gelişen teknolojilerle birlikte gelecekteki durumu hakkında yorum yapmak oldukça zordur (Demir, 2014). Araştırmada, öğrencilerin süreçle ilgili olumsuz düşüncelerinin nedenlerinden biri olarak öğretmenleriyle fiziksel olarak yan yana olamamaları gösterilmiştir. Yolcu'nun (2020) araştırmasında, öğrencilerin soru sorma ve öğretmenleriyle iletişim kurma konusundaki zorluklarının uzaktan eğitimin olumsuz yönleri arasında yer aldığı ifade edilmiştir. Kan ve Fidan'ın (2016) araştırmalarında, uzaktan eğitim süreciyle alakalı olumsuz görüşlerin sebeplerinden birinin iletişim eksikliği olduğu gözlemlenmektedir. "Duyuşsal çıktılar" kodundaki öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinden olumsuz etkilendikleri, yetersizlik duygusu hissettikleri, motivasyon eksikliği yaşadıkları, mutlu olmadıkları, bıkmış ve sıkılmış hissettikleri tespit edilmiştir. Özellikle akademik alandaki başarısızlıklarının, öğrencilerde yetersizlik duygusu oluşturduğu ve derse katılım ile çalışma konularında motivasyon eksikliği yarattığı düşünülmektedir. Ayrıca, özellikle yaşları gereği fiziksel olarak aktif olma ihtiyacı duyan ortaokul öğrencilerinin günde 7-8 saat süren çevrimiçi derslerde evde ve bilgisayar başında olmalarının bıkmışlık hissi yarattığı, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından uzak kalmalarının da mutsuzluklarına neden olduğu düşünülmektedir. Pandemi sürecinde, öğrencilerin kendilerinin veya yakınlarının virüse yakalanma kaygısı

yaşayarak psikolojilerinin olumsuz yönde etkilendiği gerçeği de açıktır. Bulguları pekiştirici bir şekilde, Michael G. Moore'un Bağımsız Öğrenme Kuramı'na değinmek mümkündür. Bu kurama göre, uzaktan öğrenmede öğretmen ile öğrenciler arasındaki mesafe, "potansiyel bir psikolojik boşluk" yaratabilir (Horzum, 2011). Sürecin, öğrencilerin yanı sıra öğretmenler üzerinde de duyuşsal anlamda olumsuz etkiler yarattığını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Bakioğlu ve Çevik (2020) çalışmalarında, uzaktan eğitimde Fen Bilgisi öğretmenlerinin kendilerini yetersiz hissettiklerini, uzaktan eğitim boyunca etkisiz olma duygusuna kapıldıklarını ve öğrencilere ulaşamama kaygıları taşıdıklarını ifade etmiştir.

Araştırmının "Öğrenme becerileri" temasına bağlı olarak "öğrenmede öz-değerlendirme" kodundaki öğrenci görüşleri incelendiğinde, birçok öğrencinin bu tür bir değerlendirme yapma seviyesine ulaşamadığı, diğerlerinin ise süreci olumsuz bir şekilde değerlendirdiği göze çarpmaktadır. Gelbal ve Kellecioğlu (2007) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin öğrencilerini tanımak ve başarılarını artırmak amacıyla genellikle geleneksel yöntemleri kullandıklarını ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine yönelik yöntemleri neredeyse hiç kullanmadıklarını da belirtmişlerdir. Öğrenci başarısının anlaşılması ve başarısızlıklarının belirlenmesi için, öğrencilerin gösterdikleri davranış değişikliklerinin ölçülüp değerlendirilmesi önemlidir. Bu nedenle, ölçme-değerlendirme unsuru eğitim-öğretim sürecinde son derece etkili bir rol oynamaktadır (Tekin, 2010). Duckworth (2009) da öğrenen merkezli yaklaşımlarda, öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenim sürecine katıldıklarını ve neyi, ne zaman, nasıl öğrenmeleri gerektiği huihusunda önemli bir etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Bu durumun, öğrencilerin kendi öğrenim süreçlerinin sorumluluklarını üstlenip, doğrudan öğrenme süreçlerine katıldıkları anlamına geldiğini vurgulamıştır. "Öğrenme eksiklikleri" kodundaki öğrenci görüşleri, genellikle öğretmenler ve ailelerin belirleyici olduğu, yalnızca az sayıda kişinin yanlış çıkan sorular üzerinde değerlendirme yaptığı yönündedir. Uzaktan eğitim süreçlerinde, öğrencilerin alacakları geri bildirimde daha fazla ihtiyaçları vardır; ancak, tam tersine, yüz yüze eğitime kıyasla geri bildirim alma sıklıkları daha azdır. Bu durum göz önüne alındığında, çeşitli ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin sistematik bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bunun için, öğrencilerin hedeflerine ulaşip ulaşmadıklarını belirlemek amacıyla düzey belirleyici değerlendirmelerin yanı sıra, öğrencilerin bir konudaki ön bilgilerini, yanlışlıklarını, eksikliklerini veya kavram yanlışlıklarını tespit etmek için yapılan seviye belirleyici değerlendirmelere ve not verme amacı gütmeyen, öğrenme ve öğretme hedefli biçimlendirici değerlendirmelere de başvurulmalıdır (Bulunuz ve Bulunuz, 2013).

Araştırmının "Üst-bilişsel farkındalık becerileri" temasına bağlı olarak "sorunlara çözüm bulma" kodundaki öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin yaşanan olumsuz durumlara karşı çözüm bulma konusunda motive

olmaya çalıştıkları, bazı durumlarda çaresizce bekledikleri ya da özel ders alarak farklı yollar izledikleri belirlenmiştir. Avcı ve Akdeniz (2021) yaptıkları çalışmada, pandemi sürecinde zorunlu uzaktan eğitimin öğretmenler açısından bazı sorunlar doğurduğunu ve öğretmenlerin bu sorunlardan kurtulmak için çeşitli çözümler geliştirdiklerini ifade etmiştir. Örneğin öğrencilerin derslere katılımını artırmak amacıyla dikkat artırıcı çalışmalar yapılması ve canlı derslere bağlantılarını artırmak için velilere EBA ve ZOOM hakkında bilgilendirmeler verilmesi bu çözümlerden bazılarıdır. Öğrenmede sorumluluk alma kodundaki öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin ödül-ceza sistemine göre hareket ettikleri ve içsel bir sorumluluk duygusu hissetmedikleri bulgularına ulaşılmıştır. Tuncer ve Tanaş'ın (2011) çalışmalarında elde edilen bulgular incelendiğinde, akademisyenlerin yalnızca %20'sinin hedeflerin uzaktan eğitim programlarıyla sorun yaşamadan kazandırılabilceğini ifade ettikleri görülmektedir. Wolk (2010) da öğrenen merkezli öğrenme yaklaşımında, öğrencilerin kendi programlarını oluşturmada önemli bir rol oynadıklarını ve öğretmenlerin de öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olup rehberlik ettiklerini belirtmiştir.

Araştırmının "Öğrenme kaynağı belirleyebilme" temasına bağlı olarak "kaynak seçim yöntemleri" kodundaki öğrenci görüşleri incelendiğinde, genellikle öğretmenlerin belirleyici rol oynadığı ve öğrencilerin bu aşamada pasif bir konumda bulunduğu gözlemlenmiştir. Karaağaçlı (2008) çalışmasında, internet teknolojileriyle desteklenen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin gözlem ve çeşitli denemeler yaparak öğrenmek yerine ikincil bilgi kaynaklarına yöneldiğini ifade etmiştir. "İhtiyaç duyulan destekler" kodundaki öğrenci görüşleri incelendiğinde, birçok öğrencinin yardımcı kaynaklara ihtiyaç duyduğu ve sürecin yüz yüze eğitim şeklinde devam etmesi gerektiğine dair bir inanç bulunduğu tespit edilmiştir. Demir, Özdiñç ve Ünal'ın (2018) gerçekleştirdiği araştırmada, öğrencilerin EBA uygulamasından yararlandıkları ve bu desteğin konuların pekiştirilmesi ile farklı kaynaklara ulaşma açısından etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Alkan'a (1987) göre, bir uzaktan eğitim sistemi üç temel bileşenden meydana gelmektedir. Bunlar; öğrenci, iletişim ortamı ve kullanılan kaynaklardır.

Araştırmının "Öğrenme isteğini sürdürüebilme" temasına bağlı olarak "ders takip motivasyonu" kodundaki öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrenciler üzerinde not kaygısının ön planda olduğu, ancak devamsızlık endişesi, aile baskısı, arkadaşlarla vakit geçirme isteği ve derse olan ilgi gibi çeşitli diğer faktörlerin de etkili olduğu belirlenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde, Erkoca'nın (2021) çalışmasında, uzaktan eğitim sürecinde bazı öğrencilerin dersleri takip etmeden yalnızca yüksek not almak amacıyla ödevlerini yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya dayanarak, öğrencilerin dersten öğrenim sağlamaktan ziyade, sadece dersi geçmeye odaklandıklarını söylemek mümkündür. Gualano, Lo Moro, Voglino, Bert ve Siliquini'ye (2020) göre, derslerin erken saatlerde başlaması öğrencilerin uyku düzenini

etkilediğinden, öğrenciler dersleri eşzamanlı değil, eş zamansız olarak takip etmeyi tercih etmiş olabilirler. Yapılan çalışmaları destekler nitelikte, bazı araştırmalarda iletişim eksikliğinin neden olduğu yalnızlık hissi nedeniyle öğrencilerin uzaktan eğitim derslerini takip etme konusunda kararsızlık yaşadıkları ifade edilmiştir (Angelino, Williams ve Natvig, 2007). “Kalıcı öğrenme etkenleri” kodundaki öğrenci görüşleri incelendiğinde, bunlar arasında dikkat dağınıklığı, motivasyon eksikliği ve çevrimiçi ortamdaki olumsuzluklar, öğrencilerin kalıcı öğrenmelerinin önündeki engeller olarak öne çıkarken, ek kaynak kullanımının kalıcı öğrenme için önemli bir unsur olduğu görülmektedir. Bu süreçte öğrencilerin yaşadığı dikkat dağınıklığı, motivasyon eksikliği ve çevrimiçi ortamdaki olumsuzlukların öğrenmeyi olumsuz etkilediği gözlemlenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde, Afşar ve Büyükdogan'ın (2020) çalışmalarına göre öğrencilerin %40,3'ünün uzaktan eğitimle verilen derslerin akılda kalıcı olmadığını ifade ettiği bulgusu elde edilmiştir.

Öğrencilerin cinsiyeti ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeylerinin anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmüştür. Literatürdeki araştırmalarda, öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasında cinsiyet faktörü açısından anlamlı farklılık bulgusu elde eden çalışmalara rastlanmamıştır. Yaşar, Sert, Demir ve Yurdağül (2013) çalışmalarında, lise ve ortaokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme düzeyleri üzerinde cinsiyet değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kayıhan (2017), öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri üzerinde cinsiyet değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığını belirlemiştir. Literatürde bazı araştırma bulgularında erkek ve kız öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri incelendiğinde, farklı sonuçlarla karşılaşıldığı görülmüştür. Kılıç ve Sökmen (2012), öğretmen adaylarından erkeklerin kadınlara kıyasla öz-yönetimli öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu bulgudan farklı olarak Özbek, Eroğlu ve Donmuş'un (2017) çalışmalarında, öğretmen adaylarından kadınların erkeklere kıyasla öz-yönetimli öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme beceri düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermemesinin nedeni olarak, öz-yönetimli öğrenmede formal eğitimin etkisinden ziyade bireysel özelliklerin daha belirleyici olduğu söylenebilir. Ancak üst bilişsel farkındalık becerileri, kaynak belirleyebilme ve öğrenme isteğini sürdürebilme boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bununla birlikte, altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık becerileri boyutundaki uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme beceri düzeyleri, beşinci sınıf öğrencilerinden anlamlı şekilde daha yüksektir. Altıncı sınıf öğrencilerinin kaynak belirleyebilme boyutundaki uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme beceri düzeyleri, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinden anlamlı şekilde yüksektir. Altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme isteğini sürdürebilme boyutundaki uzaktan eğitim

sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri, beşinci sınıf öğrencilerinden anlamlı şekilde daha yüksektir. Gibbons ve Phillips (1982), öz-yönetimli öğrenme becerileri hakkında bu becerilerin hem öğretilebilen hem de okulda uygulanabilen beceriler olduğunu ancak bir program aracılığıyla kazandırılmayacaklarını ifade etmiştir. İlgili literatür incelendiğinde, Kayıhan (2017) araştırmasında sınıf düzeyinin öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı sonucunu bulmuştur. Buna karşı olarak, Gedik (2022) araştırmasında öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinin sınıf düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Öğrencilerin uzaktan eğitimdeki öz-yönetimli öğrenme beceri düzeyleri, çevrimiçi eğitim gören kardeş sayısı değişkenine göre incelendiğinde, ölçeğin öz-kontrol becerileri ve öğrenme becerileri boyutları açısından anlamlı farklılık bulunmamış; ancak ölçeğin tamamı ile üst bilişsel farkındalık, kaynak belirleyebilme ve öğrenme isteğini sürdürebilme boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bunun yanında, ölçeğin toplamında tek çocuk ve iki kardeşi olan öğrencilerin uzaktan eğitimdeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri, üçten fazla kardeşi olan çocuklarından anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. İki kardeşi olan öğrencilerin üst bilişsel farkındalık becerileri boyutundaki uzaktan eğitimdeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri, üçten fazla kardeşi olanlarınkinden anlamlı şekilde daha yüksektir. İki kardeşi olan öğrencilerin kaynak belirleyebilme boyutundaki uzaktan eğitimdeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri, üçten fazla kardeşi olan öğrencilerinkinden anlamlı şekilde daha yüksektir. Tek çocuk olan öğrencilerin öğrenme isteğini sürdürebilme boyutunda uzaktan eğitimdeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyleri, üçten fazla kardeşi olan öğrencilerinkinden anlamlı şekilde daha yüksektir.

Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitimdeki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeylerinin ailenin gelir durumu değişkenine göre, ölçeğin tamamı ile öz-kontrol becerileri, öğrenme becerileri, üst bilişsel farkındalık becerileri ve kaynak belirleyebilme becerileri alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği; ancak öğrenme isteğini sürdürebilme boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, çalışma sonucunda ailelerinin gelir durumu yüksek olan öğrencilerin öğrenme isteğini sürdürebilme boyutundaki öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeylerinin, ailelerinin gelir durumu düşük olanlarınkine göre istatistiksel açıdan anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme sürecinde çeşitli ihtiyaçları vardır ve bu ihtiyaçların karşılanması genellikle maddi kaynakların sağlanmasını gerektirmektedir. Maddi açıdan zorluk çeken öğrencilerin ihtiyaçları karşılanmadığında, öğrenme isteklerinin azalabileceği düşünülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, araştırma bulgularını destekler nitelikte Acar (2014) çalışmasında, fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerinin sosyo-ekonomik düzeylerinden etkilenmediğini belirtmiştir. Yüzlü 'nün

(2019) çalışmasında, ölçeğin öz-yönetim alt boyutunda ekonomik durum değişkeninin etkisinin olmadığı bulgusu elde edilmiştir.

Öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeylerinin, öğrenme isteğini sürdürebilme boyutunun dışındaki boyutlarda anlamlı farklılık göstermemesinin nedeninin, öz-yönetimli öğrenme becerilerinin maddi imkânlardan bağımsız olarak kendini gerçekleştirme isteğiyle ilgili olduğu düşünülmüştür. Nitel aşamada ise öğrencilerin, uzaktan eğitim sürecinden hem akademik hem de duyuşsal açıdan olumsuz etkilendikleri gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları çeşitli sorunlara çözüm bulmak için farklı yöntemlere başvurdukları gözlemlenmiştir. Öğrenciler, hedef belirleme becerisi göstermeleri gerektiğinde öğretmenlerinin ya da ailelerinin desteğine ihtiyaç duymuşlardır. Ayrıca, öğrencilerin öz-değerlendirme yapabildikleri ancak bu değerlendirmelerin oldukça olumsuz olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin tespiti için ailelerinin ya da öğretmenlerinin görüşlerine ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin kaynak belirlemeleri gerektiğinde, öğretmenlerinden ya da ailelerinden onay alma gerekliliği hissetmeleri dikkat çekmiştir. Bu süreçte, öğrencilerin özel derse ve kaynak kitaba yoğun bir şekilde ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin ders takip motivasyonlarının en büyük etkeninin düşük not alma kaygısı ile öğretmen ve ailelerinin takibi ve zorlaması olduğu tespit edilmiştir.

Günümüzde her an salgınlar ya da afetlerle karşılaşılabilceği düşünüldüğünde uzaktan eğitimin kullanılması gerekliliği önem kazanmaktadır. Zorunlu uzaktan eğitimde istenilen başarının elde edilebilmesi için öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olmalarının gerekli olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmada, ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde sergiledikleri öz-yönetimli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarından hareketle, literatüre katkı sağlayacağı düşünülen uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Okul rehberlik servisi ile koordineli olarak, öğrencilerin özellikle üst-bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlerin verilmesinin, öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeylerine önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerine öz-yönetimli öğrenme becerilerini kazandırma amacıyla yaptıkları çalışmalara dair herhangi bir bulgu elde edilmemiştir. Bu bağlamda, gelecek araştırmalarda öğretmenlerin öğrencilerine öz-yönetimli öğrenme becerilerini kazandırmada izledikleri yollar ve kullandıkları stratejilerin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle, yapılan çalışmanın diğer eğitim kademelerinde ve boylamsal olarak uygulanması, ayrıca yalnızca öğrencilerle sınırlı tutulmaması önerilmektedir.

Extended Abstract

Introduction

The current century may be designated as the Information Age, during which the evolution of information technologies has had a significant impact on social, economic, and scientific aspects of human existence (Demir, 2014). When the educational sciences literature is examined, it is seen that learning and teaching processes are affected by the characteristics of the contemporary age. Since the 19th century, the impact of global changes and developments, especially in the field of science and technology, has led to a change in the traditional understanding of education. Students' learning is no longer limited to the time spent in school but extends beyond the school environment to include their entire lives and activities outside of school (Özer, 2004, p. 1).

In its most general sense, distance education is a model in which students and teachers do not have to be in the same physical environment (İşman, 2011, p. 23). Students can only direct their own learning if they have the necessary self-directed learning skills. Although self-directed learning is typically conceived in terms of the individual student's own learning, it is also possible to achieve self-directed learning through group activities.

In recent years, the need for distance education has increased and distance education and e-learning have developed significantly (Fojtik, 2018). The contemporary education system is oriented towards acquiring knowledge rather than transferring it. The emergence of learning theory has changed the nature of learning and the role of the learner (Peraya, 1994).

The global pandemic has necessitated the implementation of mandatory distance education practices that place the responsibility for learning directly on the shoulders of students at every level of education. The relevant literature has highlighted that there has been a significant increase in the number of studies on self-directed learning at various educational levels in recent years. However, the number of studies on secondary school students is relatively limited. In this context, the secondary school age, which marks the beginning of adolescence after primary school, is also important. It is the stage before the high school entrance exam. This study examines and describes the self-directed learning skills of middle school students in the distance education process.

The purpose of this study is to examine the self-directed learning skills of middle school students receiving distance education. For this purpose, the following research questions were created:

1. What is the extent of self-directed learning among distance learning secondary school students?
2. What are the views of secondary school students regarding their self-learning skills in the context of distance education?
3. Are there any differences in middle school students' self-directed learning skills in the distance education

process in terms of gender, grade level, number of siblings receiving online education, and family income level?

Method

This study used a mixed methods approach to support the quantitative data obtained and to interpret the findings within a holistic framework. The aim of the study was to examine the self-learning skills of secondary school students in the distance education process and to determine the changes in these skills in terms of gender, grade level, number of siblings receiving distance education and family income level. It also aimed to determine the reasons for this change.

Results and Discussion

The results showed that the level of self-directed learning skills exhibited by secondary school students receiving distance education was at a moderate level in all dimensions of the scale. The results of the analysis on the self-directed learning skills levels of students in the distance education process revealed that there was no significant difference between the genders. The analysis results in terms of the grade level variable revealed that the self-directed learning skills levels of distance education students did not show a significant difference either according to the grade level variable as a whole or according to the dimensions of self-control skills and learning skills. However, the results determined significant differences in the dimensions of metacognitive awareness skills, resource determination, and sustaining the desire to learn. Also, sixth, seventh and eighth grade students demonstrated significantly higher self-directed learning skills in the metacognitive awareness skills dimension during the distance education process than fifth grade students. The level of self-directed learning skills demonstrated by sixth grade students in the resource determination dimension during the distance education process was significantly higher than those of seventh and eighth grade students. The level of self-directed learning skills demonstrated by sixth grade students during the distance education process was significantly higher than that of fifth grade students in terms of sustaining the desire to learn. Self-directed learning skill levels of students in the distance education process were analyzed according to the number of siblings receiving online education. No significant difference was found in terms of the self-control skills dimension and the learning skills dimension of the scale. However, significant differences were found in the entire scale and in the dimensions of metacognitive awareness skills, resource determination, and sustaining the desire to learn. In addition, the self-directed learning skills levels of students with only one child and two siblings during the distance education process were significantly higher than those of children with more than three siblings, when evaluated on the total scale. The level of self-directed learning skills of students with two siblings was significantly higher than that of students with more than three siblings. The self-directed learning skill levels in the resource determination

dimension of students with two siblings were significantly higher than those of students with more than three siblings. The level of self-learning skills of students who were only child was significantly higher than that of students who had more than three siblings in terms of sustaining the desire to learn. The study found that the levels of self-directed learning skills of secondary school students in the distance education process did not show a significant difference in terms of the family income level in the entire scale, in the self-control skills dimension, in the learning skills dimension, in the metacognitive awareness skills dimension and in the resource determination skills dimension. However, a significant difference was found in the dimension of sustaining the desire to learn. Furthermore, the study revealed that students with higher family income levels exhibited statistically significantly higher self-directed learning skills in the dimension of sustaining the desire to learn than their counterparts with lower family income levels. According to the student opinions collected through the semi-structured interview form used in the research, the students were negatively affected by the distance education process both academically and emotionally. The qualitative findings revealed that secondary school students used various strategies to cope with the difficulties they encountered during the distance education process. Students sought assistance from their educators or parents when they needed to demonstrate goal setting skills. The research revealed that secondary school students could self-assess their own learning during the distance education process. However, these evaluations were largely negative. The findings further highlighted that students needed input from their parents or teachers to identify learning deficiencies. It is noteworthy that students tended to seek approval from their teachers or parents when they needed to identify sources. The process revealed that students needed intensive tutoring and access to resource books. The qualitative findings indicated that the main factor that motivated students to continue a course was the fear of getting low grades and the subsequent pressure from teachers and parents. The study revealed the necessity of developing self-directed learning skills of secondary school students receiving distance education.

Pedagogical Implications

Research findings indicate that the following suggestions should be taken into consideration by practitioners:

Research findings showed that students can develop their self-directed learning skills by acquiring a large number of sub-skills. It is assumed that providing training to students to develop their metacognitive awareness skills, in cooperation with the school guidance service will contribute significantly to their self-directed learning skills.

This study examined students' self-directed learning levels in relation to a number of variables. However, no findings were found regarding the work teachers do to

help their students acquire self-directed learning skills. In this context, future studies can be conducted to determine the methods and strategies teachers use to help their students acquire self-directed learning skills.

The results of the study indicate that it may be necessary to revise the study and test it at other levels of education. Similarly, it is anticipated that a longitudinal study to be repeated with secondary school students will contribute to the relevant literature.

In this study, the findings regarding the students' self-directed learning skills were determined using techniques (scale, interview) based on students' own statements. In future studies, the findings can be compared by making observations as well as student statements.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Araştırmalar Etik Kurulu tarafından 30.11.2021 tarihli oturum/24, 01-18 sayılı toplantısında verilen kararla etik kurul izni almıştır.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada, bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmediği, sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Acar, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Afşar, B. & Büyükdogan, B. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde İİBF ve SBBF öğrencilerinin uzaktan eğitim hakkındaki değerlendirmeleri. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (5), 161-182.
- Alkan, C. (1987). Açıköğretim: Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 157.
- Altunay, E., Gülşin, O. ve Yalçinkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 62-80. DOI: 10.19126/suje.37750
- Angelino, L., Williams, F. K., ve Natvig, D. (2007). Strategies to Engage Online Students and Reduce Attrition
- Avcı, F. & Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154.
- Aydar, G. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerilerinin yordanmasında bilişötesi farkındalık ve dijital okuryazarlık düzeylerinin rolü. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15, 4.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 368-388. DOI: 10.31592/aeusbed.598299
- Brookfield, S. (1995). Adult learning: An overview. *International encyclopedia of education*, 10, 375-380.
- Bulunuz, M., & Bulunuz, N. (2013). Fen öğretiminde biçimlendirici değerlendirme ve etkili uygulama örneklerinin tanıtılması. *Journal of Turkish Science Education*, 10(4), 119-135.
- Büyükoztürk, Ş., Çokluk Bökeoğlu, Ö., & Köklü, N. (2009). *Sosyal bilimler için istatistik* (27. baskı). Pegem Akademi.
- Coşkun, B. K. & Tekkol, İ. A. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının problemli internet kullanım davranışlarının öz-yönetimli öğrenme becerileri açısından incelenmesi. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(32), 325-340.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (1. Baskı). Edam Yayıncılık.
- Çolak, A. ve Uzuner, Y. (2004). Zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleri ve özel eğitim öğretmenleri: Yarı yapılandırılmış görüşme araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 241-270.
- Demir, D., Özdiç, F. & Ünal, E. (2018). Eğitim bilişim ağı (EBA) portalına katılımın incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 407-422.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39).
- Doğan, S. & Tatık, R. Ş. (2015). Evaluation of distance education program in Marmara University according to the views of students. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 247-261.
- Duckworth, E. (2009). Helping students get to where ideas can find them. *The New Educator*, 5(3), 185-188.
- Erkoca, M. C. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi-bir çalışma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 148-163.
- Erol, M. & Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilköğretim öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 529-551.
- Ersoy, M. (2014). *Uzaktan eğitim uygulamalarında tam öğrenme modelinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Fojtik, R. (2018). Problems of distance education. *Icte Journal*, 7(1), 14-23. <https://doi.org/10.2478/ijcte-2018-0002>
- Games, P. A. (1971). Multiple comparisons of means. *American Educational Research Journal*, 8(3), 531-565. <https://doi.org/10.3102/00028312008003531>
- Gedik, G. (2022). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri ile piyano öğrenme stilleri arasındaki ilişki [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Gelbal, S. & Kellecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33, 135-145.
- Gibbons, M. & Phillips, G. (1982). Self-education: The process of life-long learning. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 67-86.
- Gualano, M. R., Lo Moro, G., Voglino, G., Bert, F., & Siliquini, R. (2020). Effects of Covid-19 lockdown on mental health and

- sleep disturbances in Italy. *International journal of environmental research and public health*, 17(13), 4779.
- Hartley, K., & Bendixen, L. D. (2001). Educational research in the Internet age: Examining the role of individual characteristics. *Educational Researcher*, 30(9), 22-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X030009022>
- Horzum, M. B. (2011). Transaksiyonel uzaklık algısı ölçeğinin geliştirilmesi ve karma öğrenme öğrenenlerinin transaksiyonel uzaklık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (3), 1571-1587.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Kan, A. Ü. & Fidan, E. K. (2016). Student perceptions of distance education on Turkish language courses. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(2), 23-45.
- Kaplan, E. (2017). 6. sınıf öğrencilerinin ışık ve ses konusundaki kavram yanlışlarının kavram testi, kavram karikatürleri ve yarı yapılandırılmış görüşme kullanılarak tespit edilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Karaağaçlı, M. (2008). İnternet teknolojileri destekli uzaktan eğitimde sosyal kazanımlar gereksinimi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2).
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (14. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kartal, Ş. (2022). Nitel araştırmanın desenlenmesi. M. Çelebi (Ed.) *Nitel araştırma yöntemleri içinde* (s. 224- 248). Ankara: Pegem Akademi.
- Kayıhan, Ş. N. (2017). Öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Kılıç, D. & Sökmen, Y. (2012). Sınıf öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 223-228.
- Kırılmazkaya, G. (2018). An investigation of preservice teachers' readiness for their self-directed learning. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 865-877. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12931>
- Kürtüncü, M. & Kurt, A. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morris, T. H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*, 65(4), 633-653. DOI: 10.1007/s11159-019-09793-2
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 376-394. <https://doi.org/10.16991/inesjournal.174>
- Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özbek, R., Eroğlu, M. & Donmuş V. (2017). Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(13), 17-35.
- Özer, B. (2004). Öğretmenin yeni görevi: Öğrenmeyi öğretme. *Öğrenmeyi Öğrenme Etkinlikleri Diyaloglar, Sunumlar, Atölyeler*, 17-18 Kasım, İstanbul.
- Öztürk, Y. A., Bilgen, Z. & Bilgen, S. (2017). Sorgulama becerileri ile kendi kendine öğrenme becerileri arasındaki ilişki: temel eğitim öğretmen adaylarına yönelik bir araştırma. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 179-214.
- Peraya, D. (1994). Distance education and the WWW. *Education at A Distance*, 9(7), 20-23.
- Pişken, M. T. (2021). Sınıf öğretmenlerinin pandemik salgın nedeniyle uygulanan uzaktan eğitim hakkında görüşleri (İstanbul ili Esenyurt ilçesi örneği) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Salas, G. (2010). Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları (Anadolu üniversitesi örneği) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Singh, S. (2003). *Advanced Sampling Theory with Applications*. Kluwer Academic Publishers.
- Sumner, E. (2018). Factors related to college students' self-directed learning with technology. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(4). DOI: 10.14742/ajet.3142
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (24. Baskı). Yargı Yayınevi.
- Tuncer, M. & Tanaş, R. (2011). Akademisyenlerin uzaktan eğitim programlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat ve Tunceli Üniversiteleri örneği). *İlköğretim Online*, 10(2), 776-784.
- Wolk, R. (2010). Education: The case for making it personal. *Educational Leadership*, 67(7), 16-21.
- Yaşar, S., Sert, G., Demir, Ö., & Yurdagül, H. (2013). Ortaokul ve lise öğrencilerinin bilgisayara karşı tutumu ve teknoloji ile birlikte kendi kendine öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi*.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yılmazsoy, B., & Kahraman, M. (2019). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 783-818. <https://doi.org/10.30831/akueg.429362>
- Yolcu, H. H. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250.
- Yüzlü, U. (2019). Ön lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.