

**KİTLESEL AÇIK ÇEVİRİMİÇİ DERSLERDE ÖĞRENERLERİN ÖZ-  
YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Murat ARTSIN**

**Eskişehir, 2018**

**KİTLESEL AÇIK ÇEVİRİMİÇİ DERSLERDE ÖĞRENERLERİN ÖZ-  
YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

**Murat ARTSIN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı**

**Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Serpil KOÇDAR**

**(İkinci Danışman: Öğr. Gör. Dr. Aras BOZKURT)**

**Eskişehir**

**Anadolu Üniversitesi**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Haziran, 2018**

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Murat ARTSIN'ın "Kitlesele Açık Çevrimiçi Derslerde Öğrenenlerin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı tezi 27 Haziran 2018 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca toplanan Uzaktan Eğitim Anabilim Dalında, yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı) : Dr.Öğr.Üyesi Serpil KOÇDAR

Üye : Doç.Dr.Nilgün ÖZDAMAR

Üye : Dr.Öğr.Üyesi İrfan SÜRAL

İmza



Prof. Dr. Enel SIKLAR  
Anadolukünyesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü



## ÖZET

Kitlesele Açık Çevrimiçi Derslerde Öğrenenlerin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin  
İncelenmesi

Murat ARTSIN

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mayıs 2018

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Serpil KOÇDAR

İkinci Danışman: Öğr. Gör. Dr. Aras BOZKURT

Bu araştırmanın amacı Kitlesele Açık Çevrimiçi Derslere (KAÇD) katılan öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesidir. Araştırmada nicel veri toplama yöntemi olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma Anadolu Üniversitesi Kitlesele Açık Çevrimi Ders Platformu olan AKADEMA katılımcılarından toplanan veriler ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde Kendi Hızında Öğrenmeye Dayalı Derslerde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Uygulanan ölçeğe 2136 katılımcı yanıt vermiştir. Araştırmada cinsiyet, ders tamamlama durumu, eğitim düzeyi ve yaş aralığı değişkenleri ile ilgili veriler incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri cinsiyete göre farklılık göstermiştir. Buna göre; kadınların öz-yönetimli öğrenme becerileri erkeklerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinden daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile KAÇD tamamlama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Buna göre; KAÇD'ı tamamlayan öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri KAÇD tamamlayamayan öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinden yüksek çıkmıştır. Buna ek olarak, öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile eğitim durumları arasında farklılık bulunmuştur. Buna göre; ön lisans eğitim düzeyindeki öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri diğer eğitim düzeyindeki öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinden daha yüksek

çıkmiştir. Son olarak, öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri yaşa göre farklılık göstermiştir. Buna göre 25 yaş ve altı yaş grubundaki öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri diğer yaş grubundaki öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinden daha yüksektir.

**Anahtar Kelimeler:** Kitlese Açık Çevimiçi Ders (KAÇD), Öz-yönetimli öğrenme, ders tamamlama, uzaktan eğitim, açık ve uzaktan öğrenme

## **ABSTRACT**

Examination of Self-Regulated Learning Skills of Learners in Massive Open Online  
Course

Murat ARTSIN

Department of Distance Education

Anadolu University, Institute of Social Sciences, 2018

Supervisor: Serpil KOCDAR, Ph.D.

Co-Supervisor: Aras BOZKURT, Ph.D.

The purpose of this research is to examine the self-regulated learning skills of participants in Massive Open Online Courses (MOOCs). Survey method which is a quantitative data collection method was used in the research. The research was carried out with data collected from AKADEMA which is a Massive Open Online Course Platform of Anadolu University. In data collecting process, Self-Regulated Learning Scale for Self-Paced Learning was used. 2136 participants completed the scale. In the study, variables related to gender, course completion status, education level and age range were examined. When the research findings were evaluated, based on gender, there was a significant difference in the participants' self-regulated learning skills. Accordingly, the self-regulated learning skills of female learners were higher than male learners. Besides, there was a statistically significant difference between learners' self-regulated learning skills and course completion status. Accordingly, the self-regulated learning skills of learners who completed the MOOCs were higher than those who did not completed. In addition to these findings, there was a significant difference among self-regulated learning skills of learners and their educational status. In this regard, the level of self-regulated skills of associate degree students was found to be higher than other educational

degrees. Finally, self-regulated skills of learners varied according to age. Accordingly, the self regulated learning skills of learners in 25 and under were higher than other age groups.

**Keywords:** Massive Open Online Courses (MOOCs), self-regulated learning, course completion, distance education, open and distance learning

## ÖNSÖZ

“Kitleesel Açık Çevrimiçi Derslerde Öğrenenlerin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi” adlı araştırma 6 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya ait sorun, amaç, önem ve tanımlara yer verilmiştir; ikinci bölümde araştırmaya ait literatüre; üçüncü bölümde araştırmanın yönetimine, bağlamına ve analizine; dördüncü bölümde elde edilen verilerin bulgularına; beşinci bölümde elde edilen bulgular tartışılmıştır; altıncı bölümde sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırma süresince her zaman desteklerini hissettiğim, en zor zamanlarında bile zaman ayırarak bilgi ve tecrübelerini paylaşan birinci tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Serpil KOÇDAR ve ikinci tez danışmanım Öğr. Gör. Dr. Aras BOZKURT’a teşekkür ederim. Araştırmada görüşlerinden yararlandığım Doç. Dr. Nilgun ÖZDAMAR ve Dr. Öğr. Üyesi İrfan SURAL’a da teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca 7 / 24 faydalanma imkânı bulduğum Anadolu Üniversitesi Kütüphanesi’ne, süreç boyunca desteklerini hissettiğim Araş. Gör. Aylin ÖZTÜRK, Araş. Gör. Gamze TUNA BÜYÜKKÖSE, Meryem ŞENTÜRK, Hakan GENÇ ve Gülenay Nagihan KILIÇ’a teşekkür ederim.

Tüm eğitim hayatım boyunca desteğini hiçbir zaman esirgemeyen annem, babam ve kardeşime tüm koşullara rağmen göstermiş oldukları fedakarlıkları için teşekkür ederim. Bunun yanı sıra eğitim hayatımı tamamlamam noktasında her zaman desteğini hissettiğim Nazan AKKAYA ÖZDEM’e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Hayatını çocuklarına adayan fedakâr Annem için...



## ETİK İLKE VE KURALLARINA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışmasının bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel ve etik kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri bilgileri için kaynak gösterdiğimi ve kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgi yaptığım ve beyana aykırı bir durum saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Murat ARTSIN

## İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI .....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ .....	viii
ETİK İLKE VE KURALLARINA UYGUNLUK BEYANNAMESİ .....	ix
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Sorun .....	1
1.2. Amaç.....	3
1.3. Önem .....	3
1.4. Sınırlılıklar.....	4
1.5. Tanımlar.....	5
2. ALANYAZIN .....	6
2.1. Eğitimde Açıklık ve Yaşamboyu Öğrenme.....	6
2.2. Açık ve Uzaktan Öğrenme.....	6
2.3. Kitlesele Açık ve Çevrimiçi Dersler (KAÇD) .....	9
2.3.1. KAÇD'lere yönelik temel kavramlar.....	10
2.3.2. KAÇD'lerin gelişimi.....	11
2.4. KAÇD Türleri.....	13
2.4.1. Bağlantıcı KAÇD (Connectivist MOOCs: cMOOCs) .....	14
2.4.2. Geleneksel KAÇD (Extension MOOCs: xMOOCs) .....	14
2.4.3. Melez KAÇD (Hybrid MOOCs).....	15
2.5. KAÇD'lerin Üstün ve Sınırlı Yönleri .....	16
2.5.1. Üstünlükler.....	16
2.5.2. Sınırlılıklar .....	17
2.6. Türkiye'de KAÇD'ler .....	19
2.6.1. AKADEMA .....	19
2.6.2. Bilgeİş .....	20
2.6.3. AtademiX.....	20

2.7. Öz-Yönetimli Öğrenme.....	21
2.7.1. Öz-Yönetimli öğrenenlerin özellikleri .....	23
2.7.2. Öz-Yönetimli öğrenmenin öğeleri .....	23
2.7.2.1. Amaç belirleme.....	24
2.7.2.2. Görev stratejileri.....	25
2.7.2.3. Kendini izleme .....	25
2.7.2.4. Kendini değerlendirme.....	26
2.7.2.5. Zaman yönetimi .....	27
2.7.2.6. Yardım arama.....	27
2.7.3. Öz-yönetimli öğrenme ölçekleri .....	28
2.8. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Öz-Yönetimli Öğrenme .....	29
2.9. KAÇD’lerde Öz-Yönetimli Öğrenme .....	31
2.10. Benzer Çalışmalar .....	32
3. YÖNTEM .....	34
3.1. Araştırma Yöntemi .....	34
3.2. Araştırma Bağlamı.....	35
3.3. Örneklem .....	35
3.4. Veri Toplama Aracı .....	35
3.5. Verilerin Analizi .....	36
4. BULGULAR.....	38
4.1. Demografik Bilgiler.....	38
4.2. KAÇD Katılımcılarının Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	39
4.3. KAÇD Katılımcılarının Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin KAÇD Tamamlama Durumlarına Göre Karşılaştırılması .....	40
4.4. KAÇD Katılımcılarının Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılıklarının Varyans Analizi ile İncelenmesi.....	40
4.5. KAÇD Katılımcılarının Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Yaş Aralığına Göre Farklılıklarının Varyans Analizi İle İncelenmesi .....	42
5. TARTIŞMA .....	44
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	49
KAYNAKÇA .....	51
EKLER .....	59
ÖZGEÇMİŞ .....	64

## TABLULAR DİZİNİ

<b>Tablo: 3.1. Betimsel istatistik.....</b>	<b>36</b>
<b>Tablo: 4.1. Demografik bilgiler .....</b>	<b>38</b>
<b>Tablo: 4.2. Kaçd katılımcının cinsiyete göre öz-yönetimli öğrenme becerilerinin t- testi tablosu.....</b>	<b>39</b>
<b>Tablo: 4.3. KAÇD katılımcılarının tamamlama durumlarına göre öz-yönetimli öğrenme becerilerinin t testi tablosu .....</b>	<b>40</b>
<b>Tablo: 4.4. Kaçd katılımcılarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ile eğitim düzeyi arasındaki farklılık için Leneve testi tablosu .....</b>	<b>41</b>
<b>Tablo: 4.5. Kaçd katılımcılarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ile eğitim düzeyi arasındaki farklılık için varyans analizi tablosu.....</b>	<b>41</b>
<b>Tablo: 4.6. Kaçd katılımcılarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ile yaş durumu arasındaki farklılık için Leneve tablosu .....</b>	<b>42</b>
<b>Tablo: 4.7. Kaçd katılımcılarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ile yaş durumu arasındaki farklılık için varyans analizi tablosu.....</b>	<b>42</b>

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil: 2.1. Dünyadaki uzaktan eğitimin tarihi dönemleri .....	7
Şekil: 2.2. KAÇD'lerin yıllara göre artışı .....	9
Şekil: 2.3. KAÇD türleri ve özellikleri .....	13
Şekil: 3.1. Araştırma yöntemi .....	34

## 1. GİRİŞ

Bu bölüm içerisinde araştırma ile ilgili sorun, amaç, önem ve tanımlar bulunmaktadır.

### 1.1. Sorun

Gelişen teknoloji ve alt yapı sistemleri ile eğitim anlayışında köklü değişiklikler meydana gelmektedir. Eğitim sistemi içerisinde gelişen ve üzerinde birçok araştırma gerçekleştirilen son yeniliklerden biri çevrimiçi öğrenme bağlamında Kitleli Açık Çevrimiçi Derslerdir (KAÇD) (Siemens, 2013, s. 5-16). KAÇD'ler ilk olarak 2008 yılında ortaya çıkmış; katılımın geniş çaplı olduğu KAÇD'ler ise 2011 yılında başlamıştır (Yuan ve Powell, 2013, s.5-7).

Giderek artan sayıda KAÇD'ler öğrenenlere veya konuya ilgi duyan kişilere ücretsiz olarak bilgiye erişim imkânı sağlamaktadır (Demirci, 2014, s.236). Kocdar, Okur ve Bozkurt (2017) KAÇD'lerin tamamıyla yeni bir öğrenme ortamı olmadığını, eğitimde açıklık hareketinin bir uzantısı olduğunu, örgütsel yapı itibarıyla açık üniversite hareketi benzeri bir öğrenme biçimi olduğunu ve açık üniversitelere göre daha fazla esneklik ve erişim sağladığını ifade etmektedir. Bu esneklik ve erişim kolaylığı öğrenenlere özgür bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Buna karşılık, KAÇD'ler sağladıkları üstünlüklerin yanı sıra bir dizi sınırlılığa da sahiptir. Bu sınırlılıklardan biri sistemden ayrılma oranlarının yüksek olmasıdır (Bozkurt, 2015, s. 43-44; Jordan, 2014, s.133-160; Jordan, 2015, s.341-358; Liyanagunawardena, Parslow ve Williams, 2014, s.95-100). Örneğin, KAÇD tamamlama ile ilgili gerçekleştirilen bir araştırmada %10'dan az tamamlama oranı olduğu belirtilmektedir (Agarwala, 2013).

Yüksek sistemden ayrılma ve düşük tamamlama oranlarının birçok değişikenden kaynaklandığı düşünülmektedir. Örneğin, KAÇD içerisinde bulunan öğrenenlerin zamanlarını iyi yönetememesi, gerekli desteği bulamaması, KAÇD içerisinde bulunma için bir amaç belirleyememesi ve belirli görev stratejilerine sahip olamaması gibi sebeplerden dolayı KAÇD içerisinde tamamlama oranlarının oldukça düşük olduğu söylenebilir. Öğrenenlerin sistemin içerisine girdikten sonra öğrenme sürecini sağlıklı, istenilen ve verimli bir şekilde tamamlayabilmesi için amaçlarını belirlemesi, zamanlarını yönetebilmesi ve gerektiği zaman destek almak amacıyla yardım arayışına girmesi; başka bir ifadeyle öğrenenlerin bu süreç içerisinde öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olması beklenmektedir (Whipp ve Chiarelli, 2004).

Öz-yönetimli öğrenme öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde öncelikle öğrenme hedeflerini belirlemelerinin ardından öğrenme sürecinin devamı için; öğrenenlerin buldukları ortamları, hazır bulunuşluklarını, hedeflerini ve diğer kontrollerini aktif bir şekilde yürütmesi ve bu sürece hâkim olması olarak tanımlanmaktadır (Zeidner, Boekaerts, ve Pintrich, 2000). Öz-yönetimli öğrenme amaç belirleme, görev stratejileri, kendini izleme, kendini değerlendirme, zaman yönetimi ve yardım arama öğelerini içermektedir. Öz-yönetimli öğrenme süreçlerine hâkim olan bireyler öğrenme ihtiyaçlarını fark ederek kendi öğrenme süreçlerini yönlendirebilirler. İlgili alanyazın incelediğinde öz-yönetimli öğrenme ile ilgili çalışmaların çoğunlukla yüz yüze öğrenme ortamlarında yapıldığı gözlenmektedir. Öte yandan Barnard vd. (2009); öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yüz yüze öğrenme ortamlarında olduğu kadar çevrimiçi ortamlarda da öğrenen başarısı ve öğrenme sürecinin etkililiği açısından önemli bir rol oynayacağını ifade etmektedirler. Öz-yönetimli öğrenmenin başarıya etkisi ile ilgili Tekbıyık, Camadan ve Gülay (2013) tarafından yapılan çalışmada, Fen ve Teknoloji dersindeki başarıya en büyük etkinin öz-yönetimli öğrenme stratejisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, öğrenme sürecini iyi planlayabilen ve iyi kontrol etme becerisine sahip olan güçlü öz-yönetim becerilerine sahip kişiler daha hızlı öğrenebildikleri ve bu becerileri zayıf olanlara göre daha iyi performans gösterebildikleri yapılan araştırmalarla ortaya konmaktadır (Kizilcec, Pérez-Sanagustín ve Maldonado, 2017, s.18).

KAÇD'ler doğrudan öğrenenin kendi katılımı ve öz-yönetimi ile sürecin devamının sağlanabildiği ortamlardır. Bu açıdan, KAÇD'lerde gerçekleştirilen öz-yönetimli öğrenme ile ilgili çalışmalarda zaman yönetimi ve çaba yönetimi ile ilgili stratejilerin önemi vurgulanmaktadır (Azevedo ve Aleven, 2013; Broadbent ve Poon, 2015; Niemi, Nevgi ve Virtanen, 2003). Bunlara ek olarak, KAÇD'lerde zaman yönetimi ve üst bilişsel stratejilerin de öğrenenler için önemli olduğu belirtilmektedir (Alario-Hoyos vd, 2017, s.122).

KAÇD üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda çoğunlukla ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde katılımcılar bulunmaktadır. KAÇD'lerde öz-yönetimli öğrenme üzerine yapılan araştırmalarda farklı mesleki deneyim ve tecrübelerine sahip öğrenenler arasındaki öz-yönetimli öğrenme davranışında önemli farklar tespit edilmiştir (Hood, Littlejohn ve

Milligan, 2015, s. 83-91; Littlejohn vd, 2016, s.41). Bunlara ek olarak, alanyazında gerçekleştirilen araştırmalarda farklı kùltürlere göre farklı sonuçlar elde edildiği gözlemlenmiştir (Jiang, Schenke, Eccles, Xu ve Warschauer, 2016). Bu bağlamda kùltürel olarak değişkenlik göstermekte olan KAÇD'lerdeki öz-yönetimli öğrenme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi, öz-yönetimli öğrenmeyi destekleyecek ortamların geliştirilmesi ve öz-yönetimli öğrenme becerilerinin arttırılmasına yönelik etkinliklerin tasarlanması açısından önem taşımaktadır.

## **1.2. Amaç**

Bu tez çalışmasının genel amacı Kitlesele Açık evrimii Ders alan öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini incelemektir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. KAÇD'ye kaydolan öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. KAÇD'ye kaydolan öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri KAÇD'yi tamamlayıp tamamlamama durumuna göre farklılık göstermekte midir?
3. KAÇD'ye kaydolan öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
4. KAÇD'ye kaydolan öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri yaşa göre farklılık göstermekte midir?

## **1.3. Önem**

Bu araştırma kurumlar, araştırmacılar, öğrenenler ve ilgili alanyazın açısından aşağıda ifade edilen konularda önem taşımaktadır:

### **Kurumlar açısından;**

- Bu araştırma bulguları KAÇD'lerde öz-yönetim becerilerini farklı değişkenler bağlamında incelemektedir. Dolayısıyla araştırma bulgularının KAÇD sunmayı planlayan kurumlara yol göstereceği ve bu araştırma bulguları bağlamında daha etkili uygulamalar yapabilecekleri düşünölmektedir.
- Öz-yönetimli öğrenme becerileri yüksek olan öğrenenlerin Kitlesele Açık evrimii Dersleri daha iyi tamamlayabilmelerinin ortaya konulması ile



öz-yönetimli öğrenme becerisi ile sistemden ayrılma oranları arasındaki ilişkinin saptanması hedeflenmiştir. Bu sayede kurumların oluşturdukları KAÇD'lerde öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini dikkate alarak uygulamalar yapabilecekleri düşünülmektedir.

- Bu tez çalışması Türkiye genelinde KAÇD'lerde öz-yönetimli öğrenme becerilerinin belirlenmesi ile ilgili gerçekleştirilen ilk çalışma olması ve KAÇD'lerin tamamlanma oranlarının yükseltilebilmesine katkı sağlanması açısından gelecek çalışmalara dayanak olabilecek niteliktedir.
- KAÇD'lerin başarıyla tamamlanabilmesi için öğrenenlerin sahip olması gereken özelliklerin belirlenerek, ihtiyaç duyulan özelliklere göre öğrenenlerin desteklenmesi açısından önem taşımaktadır.

#### **Araştırmacılar açısından;**

- Açık ve uzaktan öğrenme (AUÖ) sistemlerinde ve benzer şekilde KAÇD'lerde öz-yönetim becerileri öğrenenlerin ilgili süreçlerde başarıya ulaşmaları için önemli bir faktördür. Dolayısıyla bu çalışma bulgularının öz-yönetim becerileri konusunda çalışan araştırmacılara temel olacağı ve ileride yapılacak çalışmalarda hangi değişkenlerin incelenebileceğine dayanak olacağı düşünülmektedir.
- Araştırma öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olmayan öğrenenlerin sistem içerisinde tutulması için gelecek araştırmalarda gerçekleştirilecek çalışmalar için araştırmacılara kaynak niteliği taşımaktadır.
- KAÇD'ler ve öz-yönetim becerileri bağlamında uluslararası alanyazında çalışılan bir konu olmasına rağmen ulusal alanyazında çok fazla ele alınmamış bir konudur. Ülkemizde sayıları artan KAÇD platformları da düşünüldüğünde bu çalışmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

Bu çalışma bulguları Anadolu Üniversitesi geleneksel KAÇD platformu olan AKADEMA üzerinde ders alan öğrenenlerin deneyimleri ile sınırlıdır.

## 1.5. Tanımlar

Bu bölümde çalışmada kullanılan kavramların açıklamalarına yer verilmiştir.

*Açık ve Uzaktan öğrenme:* Öğrenenlerin birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya mekân olarak uzakta olduğu, birbirleriyle ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşimlerinin uzaktan iletişim sistemlerine dayalı olarak gerçekleştirildiği öğrenme sürecidir (Aydın, 2011).

*Kitlesel Açık Çevrimiçi Ders (KAÇD):* Videolar, ödevler, sınavlar gibi temel öğrenme etkinliklerini içeren, tartışma alanları ve diğer çevrimiçi süreçleri barındıran çevrimiçi öğrenme ortamlarıdır (Chua vd, 2015 s.305-308).

*Bağlantıcı KAÇD (B-KAÇD):* Öğrenen ile öğretmenlerin bilgiyi oluşturduğu ve öğrenme ortamlarının ağlar üzerinde dağıtık olduğu KAÇD'lerdir (Shrivastava ve Guiney, 2014).

*Geleneksel KAÇD (G-KAÇD):* Bilginin doğrudan uzman öğretici tarafından aktarılması ve öğrenenin verilen bilgiyi bu şekilde edindiği üniversitelerde verilen eğitime benzer geleneksel öğretim modelinin benimsendiği KAÇD'dir. (Siemens, 2013).

*Melez KAÇD (M-KAÇD):* Hem geleneksel hem de bağlantıcı yaklaşımı içerisinde barındıran KAÇD'ler olarak nitelendirilir. Bilişsel, davranışçı, yapılandırmacı ve bağlantıcı öğretim yöntemlerini sunan ve bireysel öğrenme ihtiyaçları göre şekillenen 3. nesil KAÇD'lerdir (Bozkurt, 2016, s.39; Bozkurt ve Keefer, 2017, s.2).

*Öğrenen:* KAÇD içerisinde ilgi duyduğu veya ihtiyacı olan bilgi için sistemin içerisinde bulunan ve öğrenme sürecini sürdüren kişidir.

*Öz-yönetimli Öğrenme (Self-regulated Learning):* Öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerine etkin bir şekilde katılım gösterebildiği; kendi öğrenme sürecini yönlendirdiği, denetlediği, değerlendirdiği bilgi ve beceri gerektiren bir süreçtir.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> auosozluk.anadolu.edu.tr (Erişim Tarihi: 28.01.2018)

## 2. ALANYAZIN

Bu bölümde araştırma ile ilgili alanyazın hakkında bilgi verilmiştir.

### 2.1. Eğitimde Açıklık ve Yaşamboyu Öğrenme

Eğitimde açıklık kavramının kökleri her ne kadar eskiye dayansa da 1960'lı yıllarda açık üniversitelerin kurulmasıyla kabul görmüş ve zaman içerisinde eğitimde ana akımın bir parçası haline gelmiştir. 1980'lerin ortasında özgür yazılım ve açık kaynak ile devam ederek modern eğitime özgü felsefi temelleri olan özgürlüğü, vatandaşlığı, herkes için bilgiyi, toplumsal ilerleme ve bireysel dönüşümü nitelediği ifade edilebilir. Eğitimde açıklık hareketinin kabul görmesiyle bu alana yönelik farklı tanımlamalar yapılmıştır. Uzaktan eğitim, açık öğretim, açık ve uzaktan öğrenme gibi kavramlar eğitimde açıklık kavramına işaret etmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerini sıklıkla kullanan eğitimde açıklık uygulamaları, teknolojiye dayalı değişim ile evrilmiş ve bu gelişmelerin yansımaları eğitim ve açıklık kavramına yönelik uygulamalarda hızlı bir şekilde görülmüştür.

Günümüzde açıklık kavramının yanı sıra yaşam boyu öğrenme de oldukça önem kazanmıştır. Açıklık kavramı, yetersiz örgün eğitimin toplumun ihtiyaçlarına yanıt verememesi sonucunda benimsenmiştir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme, örgün eğitim sisteminden farklı olarak hayatın her döneminde bulunan bir kavramdır. Yaşam boyu öğrenmede amaç; bireylerin kaliteli öğrenme ortamlarına açık ve eşit olarak ulaşmasıdır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Bunun yanı sıra İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi 26. Maddesinde herkesin öğrenme hakkı olduğu belirtilmiştir.<sup>2</sup>

### 2.2. Açık ve Uzaktan Öğrenme

Açık ve uzaktan öğrenmenin başlangıcı 19. yy. sonlarına dayanmakta ve özellikle 20. yüzyılın sonlarında yaygın olarak kullanılmaya başlayan disiplinler arası çalışma alanını kapsayan bir kavram özelliği taşımaktadır (Aydın, 2011). Açık ve uzaktan öğrenme kavramı alanyazında pek çok kavram ile birlikte kullanılmıştır (Aydın 2011; Moore ve

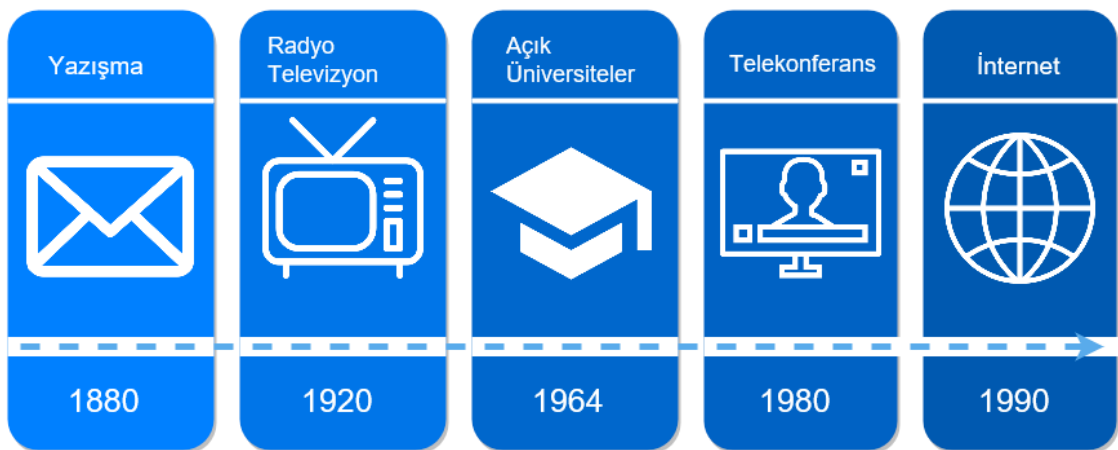
---

<sup>2</sup> <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/index.html> (Erişim Tarihi: 28.06.2018)

Kearsley, 2012). Bunlar; açık öğretim, uzaktan öğrenme, uzaktan eğitim, açık ve uzaktan öğrenme, e-öğrenme, çevrimiçi öğrenme, web-tabanlı eğitim ve benzeri kavramlardır.

Gelişen teknolojik alt yapı ve bilimsel gelişmelerin ışığında açıklık kavramı üzerinde de değişiklikler meydana geldiği söylenebilir. Açıklık kavramının toplumları değiştirdiği gibi kitlelerin birçok alanda bilgi edinmesine de imkân sağladığı söylenebilir. Açık ve uzaktan eğitimin gelişimi incelendiğinde geçirdiği dönemlerin birbirinden bağımsız olmadığı, dönemlerin birbirini kapsayarak ilerlediği gözlenmektedir (Rodriguez, 2012). Uzaktan eğitim kavramı yaygın olarak kullanılan ifade olmasına rağmen 2000'li yılların ardından eğitimde fırsat eşitliği, öğrenme kaynaklarına erişim gibi kavramların önem kazanmasından dolayı açık ve uzaktan öğrenme kavramı, uzaktan eğitim kavramının yerini almaya başlamıştır (Aydın, 2011).

Moore ve Kearsley'e (2012) göre uzaktan eğitim 5 dönemden oluşmaktadır. İlk dönem öğretim ve metinlerin posta ile sağlandığı süreç olarak tanımlanan *yazışma dönemi*, ikinci dönem öğretimin radyo ve televizyon aracılığı ile sağlandığı *radyo ve televizyon yayın dönemi*, üçüncü dönem olarak nitelendirilen dönemde açık üniversiteler ortaya çıkmaya başlamış ve ses, video, yüz yüze eğitim süreçlerinin bulunduğu sistem yaklaşımı çerçevesinde *açık üniversiteler dönemi*, dördüncü dönem ses, video ve bilgisayar ile etkileşimli telekonferanslar kullanılan, öğrenenler ile öğretmenler arasında etkileşimin sağlandığı *telekonferans dönemi*, beşinci dönem olarak nitelendirilen son dönemde ise yeni örgütsel yapılar, iş birlikçi yapılandırmacı öğrenme yöntemleri, uzaktan eğitimin tüm dünyada duyulmasının sağlandığı *bilgisayar ve internet tabanlı dönemdir* (Şekil 2.1).



Şekil: 2.1. Dünyadaki uzaktan eğitimin tarihi dönemleri

Benzer bir şekilde İşman'a (2011, s.36) göre dünyada açık ve uzaktan eğitim genel olarak 5 dönemden oluşmaktadır. Bunlar; (1) mektup ile öğretim öncesi dönem, (2) posta servisleri ile öğrenenlere gönderilen materyallerin kullanıldığı mektupla öğretim dönemi, (3) radyo ve televizyon gibi araçların kullanıldığı tek yönlü radyo ve televizyon dönemi, (4) video konferans yöntemlerinin ve etkileşimlerin de içerisinde bulunduğu çift yönlü radyo televizyon dönemi, (5) uydu ve diğer bilişim alt yapısının derslere etkisinin bulunduğu uydular ve gelecek teknolojiler dönemidir. Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenme alanındaki faaliyetler oldukça köklü bir geçmişe sahiptir.

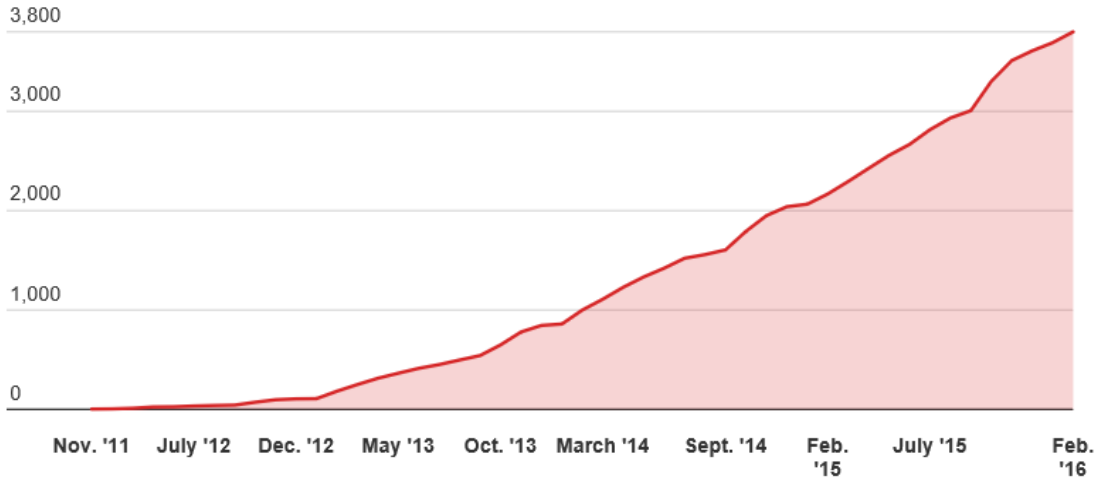
Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenmenin gelişim süreçleri incelendiğinde kullanılan teknolojilerin ilgili dönemlerin belirleyicisi olduğu söylenebilir. Bozkurt'a (2017, s. 115-116) göre Türkiye'de gerçekleşen açık ve uzaktan eğitim süreci 4 dönemden oluşmaktadır. Bunlar; tartışma ve öneri dönemi olarak nitelendirilen *kavramsal dönem*, ilk uzaktan eğitim uygulamalarının gerçekleştiği *yazıarak gerçekleşen öğrenme dönemi*, radyo ve televizyon gibi gelişen teknolojik alt yapı ile ortaya çıkan *görsel-işitsel dönem* ve günümüzde internet ve web teknolojileriyle gerçekleşen *bilişim tabanlı dönem* olarak sayılabilir. Bu dönemler ülkemiz bağlamında incelendiğinde yaygın eğitimden uzaktan eğitime, uzaktan eğitimden açık ve uzaktan öğrenmeye doğru bir değişim olduğu görülmektedir.

Yukarıda bahsedilen dönemlerin bir sonucu olarak ortaya çıkan öğrenme yaklaşımlarından birisi de KAÇD'lerdir. KAÇD platformları literatürdeki mevcut yapılardan farklı bir model sunmaktadır ve açık ve uzaktan öğrenmede yeni bir organizasyon düzeyi olarak kabul edilebilir (Kocdar, Okur ve Bozkurt, 2017). KAÇD'ler açık ve uzaktan öğrenmenin iki önemli bileşeni olan esneklik ve erişimi arttırmaktadır. Kocdar, Okur ve Bozkurt (2017), KAÇD'lerin açık üniversitelere göre daha fazla esneklik ve erişim sağladığını belirtmektedir. Bazı araştırmacılar KAÇD'leri ücretsiz erişim sağladıkları için yıkıcı bir yenilik olarak tanımlamakta; eğitimin maliyetini düşürdüğünü ve sonuç olarak mevcut eğitim modelini bozduğunu ifade etmektedirler (Kelly, 2014; Yuan ve Powell, 2013).

### 2.3. Kitlese Açık ve Çevrimiçi Dersler (KAÇD)

Son yıllarda gelişen teknoloji ve alt yapı sistemleri ile eğitim sisteminde köklü değişiklikler meydana gelmektedir. Bunların eğitime yansımalarından birisi de KAÇD'dir. Eğitim sistemi içerisinde gelişen ve üzerinde araştırma gerçekleştirilen çevrimiçi öğrenmede son yenilikleri KAÇD'ler oluşturmaktadır (Siemens, 2013, s. 5-16). KAÇD'ler, videolar, ödevler, sınavlar gibi temel öğrenme etkinliklerini içeren, tartışma alanları ve diğer çevrimiçi süreçleri barındıran çevrimiçi öğrenme ortamlarıdır (Chua vd, 2015, s.305-308).

İlgili alanyazın incelendiğinde KAÇD'lerin sayısının ve KAÇD konusunda gerçekleştirilen çalışmaların her geçen yıl arttığı görülmektedir (Şekil 2.2). İlk KAÇD'ler 2008 yılında ortaya çıkmış ancak katılımın geniş çaplı olduğu KAÇD'ler 2011 yılında vermeye başlanmıştır (Yuan ve Powell, 2013, s.5-7). Stanford Üniversitesinde 2011 yılında açılan KAÇD'e 160.000 öğrenen kayıt olmuştur. Bu tarihten sonra açılan KAÇD'ler ve bu KAÇD'lere katılan öğrenen sayısında artış olduğu görülmektedir. Örneğin, Wexler (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda 2011 ve 2015 yıllarında çok sayıda KAÇD açıldığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra Wexler (2015), KAÇD platformlarından Coursera'nın %34 ile pazara hâkim olduğunu ve ardından edX'in %17 ile onu takip ettiğini belirtmiştir.



Şekil: 2.2. KAÇD'lerin yıllara göre artışı

KAÇD'lerin dikkatleri üzerine toplamasının nedeni kâr amacı ile ortaya çıkan kuruluşların ve yüksek öğretim kurumları tarafından desteklenen kâr amacı bulunmayan kurumların aralarında gerçekleştirdikleri iş birliğidir (Allen ve Seaman, 2013). Açık eğitim hareketinin çevrimiçi ortamlara kattığı zenginlik ile gelişen ve mevcut eğitim sistemi yapı taşlarını yerinden sarsan KAÇD'ler birçok yükseköğretim kurumu ve özel kuruluş tarafından tercih edilmeye devam etmektedir. Türkiye'de uzun yıllar boyunca artan eğitim ihtiyacı için kitlelerin çevrimiçi ortamlarda eğitimlerini tamamlayabilecekleri bir ortam sunması ile KAÇD'lerin oldukça kullanışlı olduğu ve eğitim sistemimiz için yeniliklerin kapısını aralayabileceği söylenebilir.

### **2.3.1. KAÇD'lere yönelik temel kavramlar**

Giderek artan ilgi ile KAÇD'ler, öğrenenlere veya belirli konulara ilgi duyan kişilere ücretsiz olarak bilgiye ulaşım imkânı sağlamaktadır. KAÇD'ler ile fazla sayıda kişiye ulaşmak hedeflenmektedir. Günümüz eğitim sistemi çevresinde gelişen eğitim anlayışı öğrenenlerin ve kurumların ihtiyaçlarını yeteri kadar karşılayamamaktadır (Koutropoulos vd, 2012). KAÇD'ler günümüz eğitim sistemine ait politikaları ve görüşleri tekrar gözden geçirmeye zorlamıştır (Springs, 2015). Bu özelliğinden dolayı ise bazı araştırmacılar tarafından KAÇD'ler *yıkıcı yenilik (disruptive innovation)* olarak tanımlanmıştır (Billington ve Fromueller, 2013, s.36-42; Flynn, 2013, s.149-162; Skiba, 2012, s.416-417).

KAÇD'ler içerisinde *kitlesellik* kavramı katılım gösteren öğrenenlerin sayısını niteleyen nicel bir tanımlamadır (Drake, O'Hara ve Seeman, 2015; Hollands ve Tirthali, 2014; Masters, 2011; Rodriguez, 2012; Rodriguez, 2013). KAÇD'ler içerisindeki kitlesellik kavramının, tüm dünya üzerinden farklı dillere ve farklı coğrafi özelliklere sahip kişilerin doğrudan katılım sağlayabildikleri ortamlar olduğu ve çok sayıda katılımcı bulunduğu için kullanıldığı söylenebilir. KAÇD'lerde katılımcı sayısı anlamında kitlesellik eşiği olarak 150 sayısı kabul edilmektedir (Downes, 2013). Bu düşüncenin özünde Dunbar Sayısı olarak da bilinen 150 sayısı yatmaktadır. Dunbar'a göre (1992, s. 469-493) 150 kişi bir insanın etkileşime girebileceği en yüksek insan sayısıdır, dolayısıyla 150 kişiden fazla katılım gösterilen KAÇD'lerin kitlesel olduğu söylenebilir.

KAÇD’ler içerisinde kullanılan içerikler, medya ve diğer ortamların hepsi tüm kitlelerin erişimine açıktır. KAÇD’ler içerisindeki *açıklık* kavramı öğrenenin istediği zaman ve istediği yerden katılım sağlayarak açık olarak sağlanan materyallerden bilgi edinebilmesini niteleyen bir kavramdır (Hollands ve Tirthali, 2014; Siemens, 2013). Açık eğitime ait kaynaklar bilginin erişimini destekleyen her türlü materyal, kitap, video, yazılım, test, gibi materyaller olabilir (Atkins, Brown ve Hammond, 2007; OER Foundation, 2011). Öğrenen isterse bunları çevrimiçi ortamda görüntüleyebileceği gibi gerekli notları tutarak, doküman çıktısı olarak ortam materyallerini çevrimdışı olarak da kullanabilir.

KAÇD kısaltmasında kullanılan üçüncü harf ise *çevrimiçi* ifadesidir. KAÇD’ler çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen planlı ve etkileşimli dersler olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla çevrimiçi ifadesi KAÇD’lerin yürütüldüğü ortamları niteleyen bir kavramdır. KAÇD kısaltmasında yer alan son harf ise *ders* ifadesidir. Ders olarak belirtilmesinin temelinde yatan sebep KAÇD’lerin ne zaman başlayacağı ne zaman biteceği ne kadar süreceği gibi kavramların önceden belirtilmesinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra süreç başlamadan önce planlı bir şekilde geliştirilen öğretim materyallerinden ve uzmanlar tarafından hazırlanan, öğrenenin programın hedeflerini ne ölçüde kazandığına dair gerçekleştirilen ölçme-değerlendirme etkinlikleri de KAÇD’lerin ders olarak tanımlanmasındaki sebeplerden bazılarıdır.

### **2.3.2. KAÇD’lerin gelişimi**

2008 yılında Downes ve Siemens tarafından “Connectivism and Connective Knowledge” (CCK08) dersi çevrimiçi ortamda 25 öğrenenin kredi tamamlayabilmesi için açılmıştır (Cormier ve Siemens, 2010). Dersin herkese açılmasının ardından öngörülenin de ötesinde katılımcı sayısı 2.300’e ulaşmıştır. Bu dersi alan öğrenenler ders içerisindeki konferanslardan, tartışma forumlarından ve haftalık çevrimiçi ortamlardan yararlanmışlardır. Bu bağlamda CCK08 ilk gerçekleştirilen KAÇD olarak belirtilmektedir. CCK08 KAÇD’i hem formal hem de informal olarak gerçekleştirilmiştir. Ders katılan 25 öğrenen formal eğitimi temsil ederken geri kalan 2500 kişi de informal yapıyı temsil etmektedir. 2011 yılına gelindiğinde Sebastian Thrun ve Peter Norvig tarafından Stanford Üniversitesinde oluşturulan CS221 kodlu KAÇD’de 190 ülke üzerinden 160.000 öğrenen katılım sağlamıştır (Markoff, 2011; Rodriguez,



2012; Yeager, Hurley-Dasgupta ve Bliss, 2013; Yuan ve Powell, 2013; Waldrop, 2013). 2008 yılında gerçekleştirilen ilk KAÇD olan CCK08 kodlu dersten farklı olarak CS221 kodlu ders geleneksel bir yapıda hazırlanmıştır (Vanderbilt, 2012). Gerçekleştirilen CS221 kodlu KAÇD'i derse kaydolun 160.000 öğrenenden yaklaşık olarak 20.000 öğrenen tamamlamıştır (Rodriguez, 2013).

2011 yılında Stanford Üniversitesi iki KAÇD'i erişime sunmuştur. 2012 yılında ise bu sayı 13 olmuştur. Massachusetts Institute of Technology (MIT) 2012 yılında KAÇD düzenleyeceğini belirtmiş (Rodriguez, 2012) ve MIT, Berkeley ve Harvard Üniversitelerinin ortaklaşa katılımı ile edX isimindeki KAÇD platformunu oluşturmuşlardır (Rodriguez, 2012; Weller ve Anderson, 2013). Yükseköğretim için faydalı bir yöntem ve az maliyetli olduğu için 2012 yılına gelindiğinde KAÇD'lere çok sayıda üniversite öğrencisi kayıt olmuştur (Sayın ve Seferoğlu, 2015, s.2). 2013 yılında ise Coursera platformu Stanford Üniversitesi akademisyenleri tarafından kurulmuştur. KAÇD'lerin yaygınlaşması ve sürekli gelişmesi ile eğitim sistemi üzerinde yenilikçi etkilerinin oluşabileceğini söylemek mümkündür.

KAÇD'ler yükseköğretim için iyi bir destek olarak nitelendirilmektedir (Norton, Sonnemann ve McGannon, 2013, s.1-56). Yükseköğretim içerisindeki öğretim elemanlarının iş yükünü azaltması ve daha fazla kişiye kaliteli öğrenme malzemelerinin sunulması ile yükseköğretimin destekleyicisi rolüne sahip olduğu ifade edilmektedir. Sağlanan bu destek öğrenenlerin kişisel veya akademik gelişimlerine katkı sağlayabilecek şekilde olabilir. Bunun yanı sıra KAÇD'lerin yaygınlaşmasının ve akreditasyon gibi sorunlarının çözülmesinin, gelecek dönemlerde yükseköğretim sistemindeki iş yükünün hafiflemesini sağlayabileceği ifade edilebilir.

Günümüz itibari ile Coursera, KAÇD pazarının sürükleyici gücü olarak görülmektedir. KAÇD pazarından edX ve Coursera oldukça büyük bir pazar dilimine sahiptir. edX ve Coursera platformlarında çok sayıda yükseköğretim kurumuna ait ücretsiz bir şekilde sunulan KAÇD'ler bulunmaktadır. edX içerisinde 1700'ün üzerinde KAÇD bulunmakta ve tüm ülkelerden toplamda 12 milyondan fazla katılımcıyı bünyesinde

barındırmaktadır.<sup>3</sup> 149 yükseköğretim kurumu ortaklığı ile Coursera içerisinde 2000'in üzerinde KAÇD bulunmakta olup 27 milyonun üzerinde katılımcıya sahiptir.<sup>4</sup>

#### 2.4. KAÇD Türleri

Alanyazın incelendiğinde 2008 yılında KAÇD ortaya çıktığı zamanki süreç ve izleyen dönem Bağlantıcı KAÇD (B-KAÇD [cMOOCs]) olarak tanımlanabilir. B-KAÇD'ler ağlar üzerinden gerçekleşen bir süreçtir. İlerleyen yıllarda yüksek öğretim kurumlarının ve diğer kuruluşların da KAÇD'lere yönelimi ve gerçekleştirdikleri girişimler ile Geleneksel-KAÇD'ler (G-KAÇD [xMOOCs]) ortaya çıkmıştır (Yuan ve Powell, 2013). G-KAÇD'lerin günümüz yapılandırılmış eğitim yapısının KAÇD'lere yansımaları olduğu söylenebilir. Bir başka KAÇD türü ise Melez KAÇD'dir (M-KAÇD [hybrid MOOCs]). Bu KAÇD türü ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalara ait bilgiler 2013 yılına dayanmakta olup B-KAÇD ve G-KAÇD'lerin her ikisini kapsayan bir yapıya sahiptir.

Şekil 2.3'te görüldüğü üzere B-KAÇD'ler ağlar üzerinde gerçekleştirilen ve sosyal etkileşimin ön planda olduğu esnek öğrenme fırsatları sunan ortamlar iken; G-KAÇD'ler bilginin tekrarına dayanan yapılandırılmış öğrenme ortamlarından oluşmaktadır. B-KAÇD'lerde öğrenen bilginin üretimindeki sürecin bir parçası durumunda iken G-KAÇD'ler bilginin aktarımına dayanmaktadır. M-KAÇD'ler ise her iki KAÇD türünün benimsediği yaklaşımları bir arada sunmaktadır.



Şekil: 2.3. KAÇD türleri ve özellikleri

<sup>3</sup> <https://www.edx.org/schools-partners> (Erişim Tarihi: 10.12.2017)

<sup>4</sup> <https://about.coursera.org/> (Erişim Tarihi: 10.12.2017)

#### **2.4.1. Bağlantıcı KAÇD (Connectivist MOOCs: cMOOCs)**

Bu tür KAÇD'ler öğrenen ile öğretenerin bilgiyi oluşturduğu ve öğrenme ortamlarının ağlar üzerinde dağıtık olduğu KAÇD'lerdir (Shrivastava ve Guiney, 2014; Siemens, 2012). B-KAÇD'lerde öğrenen farklı ortamlardan öğrendiği bilgiyi sentezleyerek yeni bilgilerin üretilmesini veya yeni bilgiye ulaşmayı amaçlar. Bilginin üretilmesinin gerçekleştiği bu süreçte öğretener kolaylaştırıcı (facilitator) rolünde olup öğrenen ise sürecin tamamlayıcısı ve bilgiyi oluşturan öğrenme sürecinin merkezindeki kişidir. Bu tür KAÇD'lerin yaygınlığı ve sahip olduğu etki üniversiteleri etkileyerek ücretli ve ücretsiz sertifikaların edinildiği G-KAÇD'lerin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Yuan ve Powell, 2013). Özetle B-KAÇD bilgi inşa edilmesi, yaratma, özerklik, sosyal ağda öğrenme üzerine çok fazla önem vermektedir (Ping, 2013).

B-KAÇD'lerde odaklanılan nokta; sosyal etkileşim alanı içinde (Creelman, Ehlers ve Ossiannilsson, 2014) kendi akranlarının bulunduğu topluluğa giren öğrenenlerin, kurdukları bağlantıları ve gerçekleştirdikleri bu bağlantılarla edindikleri uzmanlığı nasıl kurduklarına odaklanmaktadır (Hayes, 2015, s.6). Öğrenen rolü bir metafor ile açıklanacak olursa B-KAÇD'lerde öğrenen bilgi madeninden bilgiyi bulan, işleyen ve değerlendirerek ürün haline getiren bir işçiye benzetilebilir. Öğrenen bu süreç içerisinde bilgiyi sosyal etkileşim ile elde etmeyi amaçladığı için gerçekleştireceği her etkileşim öğrenen için bilgiye açılan bir kapıdır.

#### **2.4.2. Geleneksel KAÇD (Extension MOOCs: xMOOCs)**

Geleneksel KAÇD'ler üniversitelerde verilen eğitime benzer geleneksel öğretim modelini benimsemiştir (Siemens, 2013). Bu tür KAÇD'ler bilginin doğrudan uzman öğretici tarafından aktarılmasını içermektedir. Geleneksel KAÇD'ler video, test, kısa ödev ve sınav gibi öğrenme etkinliklerinin yer aldığı; uzman eğitmenlerin teknoloji destekli öğretim araçlarını kullandıkları geleneksel öğretim teorilerini temel alan derslerdir (Oswal, 2017). Bu tarz KAÇD'lerde eğitim için hazırlanan içerik bir web sitesi içerisinde veya farklı bir alanda öğrenenlerin erişimi için hazır olarak bulunur. Öğrenen istediği zaman istediği yerden hazırlanan materyallere erişim sağlayarak uzmanlar tarafından hazırlanmış olan içerikleri inceler ve öğrenme sürecini çevrimiçi olarak sürdürür. Bu model içerisinde öğrenen, kendisi için hazırlanan materyal ile etkileşime girer. G-KAÇD'lerde etkileşimin çoğunluğu öğrenen ile uzmanlar tarafından geliştirilen

öğrenme malzemeleri arasındaki etkileşimden meydana gelmektedir. Konu uzmanları tarafından geliştirilen öğrenme malzemeleri öğrenenlerin kullanımına sunulur. Ardından öğrenenin öğrenme sürecindeki durumunun değerlendirilmesi için çevrimiçi ortamlarda testler, ödevler ve akran değerlendirmeleri gerçekleştirilir. G-KAÇD'lerde konu uzmanlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Tasarım analizinin ardından belirlenen hedefe göre içerikler üretilerek öğrenenlerin kullanımına sunulur ve öğrenen sunulan içerik ile etkileşime girer.

Bozkurt'a göre (2016) B-KAÇD'lerde öğrenen-içerik etkileşimi orta düzeyde, öğrenen-öğreten etkileşimi düşük düzeyde ve öğrenen-öğrenen etkileşimi yüksek düzeydeyken G-KAÇD'lerde öğrenen-içerik etkileşimi yüksek düzeyde, öğrenen-öğreten etkileşimi düşük düzeyde, öğrenen-öğrenen etkileşimi ise orta düzeydedir. KAÇD'lerde bulunan bilginin üreticisinin değişmesi ile etkileşim türünün de değiştiği söylenebilir. B-KAÇD'lerde öğrenen bilginin kaynağını oluşturmakta iken G-KAÇD'lerde ise uzmanların oluşturduğu materyaller kullanılmaktadır. Bu sebepten dolayı öğrenenlerin G-KAÇD'lerde içerik ile daha fazla etkileşime girmesinin, başarılı olmaları için oldukça gerekli olduğu söylenebilir.

G-KAÇD'lere yapılan eleştirilerin çoğu, içeriğin iletilmesine dayanan pedagojiye, başka bir ifadeyle bilişsel-davranışçı yaklaşımlara dayanmasından kaynaklanmaktadır (Anderson, 2013, s.4).

### **2.4.3. Melez KAÇD (Hybrid MOOCs)**

Melez KAÇD'ler (M-KAÇD) hem geleneksel hem de bağlantıcı yaklaşımı içerisinde barındıran KAÇD'ler olarak nitelendirilebilir. Alanyazın incelendiğinde melez KAÇD'ler geleneksel ve bağlantıcı yapıların her ikisini de içeren, her iki KAÇD türünde benimsenen yaklaşımları bir arada sunan KAÇD olarak ifade edilmektedir (Bozkurt, Kilgore ve Crosslin, 2018; Mackness ve Roberts, Waite, Lovegrove, 2013; Waite, Mackness, Roberts ve Lovegrove, 2013). 2013 yılından itibaren uygulanmaya başlayan M-KAÇD'ler bilişsel, davranışçı, yapılandırmacı ve bağlantıcı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre şekillenen 3. nesil KAÇD'lerdir (Bozkurt, 2016, s.39; Bozkurt ve Keefer, 2017, s.2). M-KAÇD'in tasarlanmasının amacı;

öğrenenlerin gerçekleştireceği uygulamaları hem B-KAÇD hem de G-KAÇD modelinin güçlü ve zayıf yönleri ile dengelemektir (Anders, 2015).

## **2.5. KAÇD'lerin Üstün ve Sınırlı Yönleri**

Bu bölümde KAÇD'lerin üstünlükleri ve sınırlılıklarına değinilmiştir.

### **2.5.1. Üstünlükler**

KAÇD'ler farklı kültürlerdeki katılımcıların birbirleri ile etkileşimde bulunmaları ve ders uzmanları tarafından yeterli miktarda geri bildirim alabilmeleri ile öğrenenler tarafından olumlu karşılanmaktadır (Aybek, 2017, s.188). KAÇD içerisinde oluşturulan sınıf, konu hakkında bilgi edinmek isteyen herkesin katılabileceği küresel bir sınıf olarak nitelendirilebilir. Bu tür sınıflara katılım ücretsiz olduğu gibi devam ve devamsızlık gibi süreçler doğrudan öğrenenin kontrolündedir. Bilgi ihtiyacı hisseden bireylerin doğrudan katılım sağlayarak uzmanlardan bilgi edinmesi ile devam eden bir süreç olarak KAÇD'ler; öğrenenin istediği zaman istediği yerden katılım sağlayarak bilgi edinmesi ile küresel olarak eğitim sisteminde köklü değişikliklere sebep olabilir. Alanyazın incelendiğinde KAÇD'lerin en büyük avantajının açıklık ve kitlesellik olduğu belirtilebilir. Bozkurt'a göre (2015, s. 73-75; 2016, s. 43-44) KAÇD'lerin güçlü yönleri şu şekildedir;

- Küresel bir platformda iş birliğine dayalı bilgi paylaşımına olanak tanır.
- Esnek öğrenme modeli ile öğrenme fırsatları yaratır ve öğrenenin kendi hızında ilerlemesine olanak tanır.
- İlgi duyulan veya bir gereksinim olarak ortaya çıkan öğrenme ihtiyacını karşılamak için hem kişisel hem de profesyonel gelişime olanak sağlar.
- Derslere katılmak için internet bağlantısı olan ve bilgisayar özelliği taşıyan bir araç yeterlidir.
- Bilgiye erişmek ve belirli bir konuda eğitim alabilmek için fiziksel sınırları ortadan kaldırır.
- İçeriğe KAÇD sırasında veya sonrasında erişmek mümkündür.
- İlgi duyulan konuda itibarlı üniversiteler veya eğitimciler tarafından verilen eğitimleri almak ve bunu sertifikalandırmak mümkündür.

- KAÇD'lerin yapılarında konuya ilgi duyan öğrenenler için içeriğe erişmek ücretsizdir.
- Öğrenenler öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, mutlak değerlendirme veya bağıl değerlendirme fırsatlarını yakalayarak kendilerini sınavabilirler ya da hiçbir değerlendirmeye tabi olmadan içeriğe erişebilirler.
- Eğitimciler ücretsiz Web 2.0 araç ve hizmetleri ile geleneksel öğrenme sistemlerine göre çok daha fazla öğrenene ulaşabilme fırsatı yakalayabilirler.
- Herhangi bir yere kurumsal kayıt yaptırma veya gerçek bilgileri kullanma zorunluluğu yoktur.
- İsteddiği takdirde her yaşta öğrenen KAÇD fırsatlarından yararlanabilir.
- Geleneksel öğrenme yaklaşımlarını benimsemeyen öğrenenler için farklı öğrenme olanakları sağlar.
- Yerel veya küresel bağlamda erişilebilecek kitlelerin sayısı çok büyüktür.
- Bilginin sürekli katlanarak arttığı değişen ve gelişen dünyada bireylere bilgi ve becerilerini güncelleme fırsatı sağlar.
- E-öğrenme için uygun olduğu kadar mobil öğrenme ve ulaşılabilir öğrenme için de uygundur.
- Ulaşılabilen kitlelerin sayısı düşünüldüğünde maliyet olarak çok ekonomiktir.

### 2.5.2. Sınırlılıklar

KAÇD'ler sağladıkları üstünlüklere karşın bir dizi sınırlılığa da sahiptir. Bozkurt'a göre (2015, s. 73-75; 2016, s. 43-44) KAÇD'lerin sınırlılıkları şu şekildedir:

- Sistemden ayrılma oranı yüksektir.
- Akreditasyon ve kalite ile ilgili sorunları vardır.
- Öz-yönetimli öğrenenler için daha uygundur.
- Öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alması beklenmektedir.
- Öğretenle etkileşim ve iletişim olanakları sınırlı; akranlarla daha yüksektir.
- Temel sayısal okuryazarlık bilgisi ve internet erişimine olanak tanıyan bilgisayar veya benzeri bir araca ihtiyaç duyulur.
- Yüz yüze öğrenme ortamlarının sağladığı sosyalleşme, uygulama ve anında dönüt deneyimlerini sağlamada sınırlılıklara sahiptir.
- Etkili bir zaman yönetimi gerektirir.

- Bir eğitim sonrası bir katılımcının kazandığı niteliklerin ne olduğuna dair soru işaretleri vardır.
- Geleneksel esnek olmayan öğretim programlarına alışan öğrenenler, sisteme alışana kadar zorluk çekebilir.

Yukarıda ifade edilen sınırlılıklara ek olarak başka sınırlılıklardan da söz etmek mümkündür. Örneğin, KAÇD'lere ait içerikler çevrimiçi ortamlar aracılığıyla sağlanmaktadır. Öğrenenler çevrimiçi ortamlardaki materyallerden çevrimdışı ortamlarda yararlanmak istediklerinde içerikleri doğrudan çevrimdışı ortamlarda görüntüleyememektedirler. Sadece çevrimiçi derslerde kullanılacak şekilde hazırlanan materyallerin çevrimdışı öğrenenler için olumsuzluk yarattığı söylenebilir. KAÇD'lerde yaşanan bağlantı sorunları, gerçekleştirilen geri bildirimlerin yetersizliği ve arayüz tasarımındaki eksiklik olumsuz olarak nitelendirilebilecek diğer sorunlar arasındadır (Aybek, 2017, s.188). Bağlantı sorunlarından, ortam tasarımına kadar bir süreç olarak gerçekleştirilen KAÇD'lerde yüz yüze etkileşimin olmaması ve öğrenenlerle uzmanlar arasındaki geri bildirim trafiğinin beklentilerin altında gerçekleşmesi öğrenenler için olumsuz değerlendirilebilir. Geliştirilen KAÇD'lerde içerikler etkileşim barındırmayan videolar ve öğrenen-öğretici etkileşiminin az olduğu ortamlardan oluşmaktadır (Agarwala, 2013). Etkileşimin az olduğu bu gibi ortamlarda etkileşimli malzemeler, etkileşimli videolar ve etkileşimli kitaplar ile öğrenenlerin sürece katılımı artırılabilir. İlgili alanyazın incelendiğinde KAÇD'ler ile ilgili araştırmalarda en çok ele alınan konu ise sistemden ayrılma oranlarının yüksek olmasıdır (Liyanagunawardena, Parslow ve Williams, 2014, s.95-100). Agarwala (2013) tarafından KAÇD tamamlama ile ilgili gerçekleştirilen araştırmada KAÇD'lerin %10'dan az tamamlama oranına sahip olduğu belirtilmiştir.

## 2.6. Türkiye’de KAÇD’ler

Bu bölümde Türkiye’de bulunan KAÇD’ler hakkında bilgi verilmiştir.

### 2.6.1. AKADEMA

Anadolu Üniversitesi tarafından geliştirilen geleneksel KAÇD (xMOOC) platformu AKADEMA, çok sayıda KAÇD’e ev sahipliği yapmaktadır. [www.ekampus.anadolu.edu.tr](http://www.ekampus.anadolu.edu.tr) üzerinden kayıt yapılarak içeriklere doğrudan erişim sağlanabilmektedir. Yılın belirli dönemlerinde açılan derslere katılım ücretsizdir. 2014 yılında alt yapı çalışmalarına başlanan AKADEMA’da ilk dersler 2015 yılında faaliyete geçmiştir. Yaşam boyu öğrenme çerçevesinde herkese öğrenme imkânı sunmayı amaçlamaktadır. AKADEMA içerisindeki derslere herhangi bir ön koşul olmadan katılım sağlanabilir. Katılımcılar istedikleri yer ve zamanda [www.ekampus.anadolu.edu.tr](http://www.ekampus.anadolu.edu.tr) web sitesi üzerinden derslere erişim sağlayabilirler. AKADEMA içerisinde tamamlanan derslerin sonunda öğrenenlere tamamladıkları dersler için tamamlama belgeleri elektronik ortamda sunulmakta olup belirli zamanlarda yüz yüze olarak gerçekleştirilen sertifika verme törenleri düzenlenmektedir. 2016 yılının sonunda 44 olan ders sayısını 2017 sonunda 57’ye çıkararak AKADEMA’nın toplam üye sayısı 55.000’e yakındır.<sup>5</sup> AKADEMA içerisinde araştırma ve değerlendirme, dil öğrenimi, eğitim, kişisel gelişim, fen ve teknoloji, hukuk, müzik, güzel sanatlar, özel eğitim, sosyal bilimler, sağlık, yönetim ve ekonomi, spor gibi farklı konularda dersler bulunmaktadır (Ek 1). AKADEMA platformu G-KAÇD olarak tanımlanabilir. Derslere katılan öğrenenler uzman kişiler tarafından hazırlanan içerikler ile etkileşim sağlayarak öğrenme deneyimi elde ederler. Bunun yanı sıra AKADEMA içerisindeki dersler rehber gözetimli dersler olup G-KAÇD türüne uygun bir KAÇD platformudur.

---

<sup>5</sup> <http://akadema.anadolu.edu.tr/tr/content/hakkimizda> (Erişim Tarihi: 10.12.2017)



### 2.6.2. Bilgeİş

ODTÜ tarafından geliştirilen, Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilen Bilgeİş ile; çalışan ve işverenlerin yeteneklerinin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bilgeİş, hedef kitlesinde İstanbul, Ankara, İzmir, Eskişehir ve Gaziantep gibi şehirlerin bulunduğu bir projedir.<sup>6</sup> Bilgeİş platformu üzerinde 100'ü aşkın KAÇD bulunmaktadır. Ücretsiz olarak derslere katılım basit bir üyelik ile sağlanabilmektedir. Bunun yanı sıra tamamlanan dersin sonunda doğrudan internet üzerinden sertifika alma imkânı bulunmaktadır. Bilgeİş tarafından Twitter'da gerçekleştirilen açıklamada 11 Kasım 2017'de üye sayısının 35.000 olduğu ve toplamda 13810 öğrenenin eğitimleri başarılı bir şekilde tamamlayarak sertifika almaya hak kazandığı belirtilmiştir.<sup>7</sup> Aynı Twitter hesabı üzerinden 30 Kasım 2017 tarihi itibarıyla 40.000 üyeye ulaştığı belirtilmiştir.<sup>8</sup>

### 2.6.3. AtademiX

29 Aralık 2014 yılında Atatürk Üniversitesi tarafından kurulan ve katılımcıları ile buluşan AtademiX, ilk olarak Arapçaya Giriş, Osmanlı Türkçesi ve Biyoistatistik derslerini başlatarak 2016 yılına kadar 13 derse ulaşmıştır (Aydemir vd., 2016, s.63). AtademiX içerisinde genel olarak 4 kategori için ders planlama seçeneği bulunmaktadır. Bunlar; halk eğitimleri, akademik eğitimler, sektörel eğitimler ve üst düzey akademik eğitimlerdir. AtademiX içerisinde kayıt olan katılımcıların %88'i lisans ve lisans üstü eğitim düzeyine sahip olan kişilerdir (Aydemir vd., 2016, s.64). AtademiX içerisinde 2016 yılı verilerine göre 4872 kişi katılmış olup 650 kişi katılım belgesi almaya hak kazanmıştır (Aydemir vd., 2016, s.66). Derslerde ödevler, tartışma forumları ve projeler yer almaktadır (Aydemir vd., 2016, s.60). AtademiX'de yayınlanan dersler; Yalın Üretim, NVIVO ile Nitel Veri Analizi, Osmanlı Türkçesi, Arapçaya Giriş, E-Ticaret, Eğitimde Temel İstatistik, Sürdürülebilir ve Engelsiz Bilim Eğitimi, Temel Yaşam Desteği, Akademik Proje Hazırlama Teknikleri-2, Temel İstatistik, Bebek Çocuk İzlem Protokolü, Kişilik Tiplerine Göre Öğrencilerle İletişim Kurma Becerileri'dir.<sup>9</sup>

<sup>6</sup> <http://proje.bilgeis.net/project-overview/> (Erişim Tarihi: 02.12.2017)

<sup>7</sup> <https://twitter.com/bilgeisnet/status/930412472573493248> (Erişim Tarihi: 10.12.2017)

<sup>8</sup> <https://twitter.com/bilgeisnet/status/936943170121846785> (Erişim Tarihi: 10.12.2017)

<sup>9</sup> <http://atademix.atauni.edu.tr/> (Erişim Tarihi: 29.01.2018)

Bunların yanı sıra Türkiye’de Sakarya Üniversitesi tarafından geliştirilen Saux açık ve ücretsiz öğrenme ortamı da bulunmaktadır.<sup>10</sup> Bu platform içerisinde 7 adet ders bulunmaktadır. Bunlar; Uzaktan Eğitim, Marka Yönetimi, Kitle İletişim Kuramları, İletişim Teknikleri, Pazarlama İlkeleri, İletişim Bilimlerine giriş ve Temel Fotoğrafçılıktır. Sakarya Üniversitesinin yanı sıra Yaşar Üniversitesi de Hayat Boyu isminde bir KAÇD platformunu kullanıma sunmuştur.<sup>11</sup> Toplamda 20 adet dersin olduğu bu platform içerisinde İngilizce ve Türkçe olarak sunulan KAÇD’ler bulunmaktadır.

## **2.7. Öz-Yönetimli Öğrenme**

Houle (1961) tarafından gerçekleştirilen çalışma öz-yönelimli öğrenme ile ilgili gerçekleştirilen ilk çalışmalardandır. 1970’lerde öz-yönelimli öğrenme, yetişkin öğrenmesi hakkında yapılan çalışmalarda önem kazanmıştır. Günümüzde de yetişkin öğrenmesi konusunda gerçekleştirilen araştırmalara konu olmuştur (Garrison, 2003). Öz-yönetimli öğrenme terimi eğitim uygulamalarında yaygın olarak kullanılmaktadır (Hiemstra, 1994).

Her iyi eğitimcinin ve kaliteli eğitim sisteminin amacı; öğrenenlerin mevcut okul yapısının dışında da öğrenme süreçlerini yönetebilmesini sağlamaktır (Ambreen, Haqqad ve Wajid, 2016). Yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmek her eğitim sisteminin gerçekleştirmek istediği hedefler arasındadır. Öz-yönetim, yaşam boyu öğrenme için önemli bir süreç olarak görülebilir. Öz-yönetim ile ilgili araştırmalar, eğitim ve psikolojinin yanı sıra birçok alanda inceleme konusu olmaktadır (Boekaerts ve Corno, 2005). Kendi öğrenmelerini kendileri düzenleyen öğrenenler, öğrenme süreci ve sonrasında aktif olarak öğrenme süreçlerine katılırlar (Jansen vd, 2017, s.3; Zimmerman, 2002). Kendi öğrenme süreçlerini iyi bir şekilde organize edebilen öğrenenler yaşam boyu öğrenme sürecinde de edindiği davranışlarının sürekliliğini sağlayabilirler.

Zeidner, Boekaerts ve Pintrich (2000) öz-yönetimli öğrenmeyi öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde öncelikle öğrenme hedeflerini belirlemelerinin ardından sürecin devamı için; öğrenenlerin buldukları ortamları, hazır bulunuşluklarını, hedeflerini ve diğer kontrollerini aktif bir şekilde yürütmesi ve sürece hâkim olması olarak tanımlamaktadır.

---

<sup>10</sup> <http://saux.sakarya.edu.tr/> (Erişim Tarihi: 27.01.2018)

<sup>11</sup><http://hayatboyu.yasar.edu.tr/> (Erişim Tarihi: 27.01.2018)

Öz-yönetimli öğrenme süreçlerine hâkim olan bireyler öğrenme ihtiyaçlarını fark ederek kendi öğrenme süreçlerini yönlendirebilirler. Bu süreç içerisindeki öğrenenin, kendi hazır bulunuşlukları da dahil olmak üzere kendisi ile ilgili tüm diğer süreçlerin yöneticisi konumunda olduğu söylenebilir. Pintrich'in (2004) öz-yönetim modeli farklı aşamalar için farklı süreçleri beraberinde getirmektedir. Biliş, duyuş, davranış gibi aşamaların ardından planlama, izleme, kontrol, tepki gibi süreçler meydana gelmektedir.

Derrick'e göre (2003), öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde eğitim kurumları; öğrenenlerin kendilerine ait değerleri yansıtabilecekleri ve öz değerlendirme yapabilecekleri uygun ortamlar sunmalıdır. Öğrenenlerin mevcut eğitim sistemi içerisinde bağımsız çalışma yeteneğine sahip olması veya bu özelliklerinin geliştirilmesi için fırsatlar sağlanması beklenmektedir. Öz-yönetimli öğrenenlerin bağımsız çalışma özelliğine sahip olması en önemli ve ayrıcalıklı özelliklerinden biridir (Sarı ve Akınoğlu, 2009, s. 149). Tekbıyık, Camadan ve Gülay (2013) tarafından yapılan çalışmada Fen ve Teknoloji dersindeki başarıya en büyük etkinin öz-yönetimli öğrenme stratejisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olan öğrenenin, öğrenme sürecinin amacına hâkim olup öğrenme sürecini yöneten hatta bu sürece doğrudan şekil veren özelliklere sahip olması beklenmektedir. Aynı çalışmada sınav kaygısı ile öz-yönetimli öğrenme stratejisi arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Öğreticilerin sınıflarda öz-yönetimli öğrenmeyi geliştirmek için, öz-yönetimli öğrenme süreçleri hakkında öğrenenlere bilgi vermeleri oldukça yararlı olabilir. Öğrenenin öğrenme sürecinin nasıl işlediğini öğrenmesi ileride içerisinde bulunacağı öğrenme ortamlarında daha hızlı ve daha etkili öğrenmek için temel oluşturmaktadır. Alanyazın incelendiğinde öz-yönetimli öğrenme süreçleri ile ilgili olarak birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar genellikle hedef belirleme, planlama, kendini motive etme, dikkat kontrolü, öğrenme stratejilerinin esnek kullanımı, kendini denetleme, uygun yardım arama, ve öz değerlendirme unsurlarını içermektedir (Zumbrunn, Tadlock, ve Roberts, 2011).

Yaşam boyu öğrenme süreci içerisinde bulunan bir öğrenen için öğrenme süreci sadece günümüz okul duvarları ile sınırlı olmayıp öğrenenin etkileşimde bulunduğu tüm alanları kapsamaktadır. Öğrenen için bu alanlar okul olabileceği gibi sportif aktivitelerin yapıldığı

bir spor salonu da olabilir. Günümüzde öğrenmenin sadece gerçek ortamlar üzerinde gerçekleşen bir dizi aktivitenin ötesinde gerçekleştiği söylenebilir. Barnard vd. (2009) eğer öz-yönetimli öğrenme becerileri yüz yüze öğrenme ortamlarında öğrenen başarısı için önemliyse bu öz-yönetimli öğrenme becerilerinin çevrimiçi ortamlarda öğrenmede de önemli bir rol oynayacağını ifade etmiştir. Çevrimiçi ortamlarda bulunan öğrenen ile gerçek bir ortamda bulunan öğrenen arasında gerçekleşen süreçler ve yaşanan koşullar sebebiyle farklılıklar bulunmaktadır. Çevrimiçi ortam içerisindeki öğrenen daha bireysel bir ortamda bulunurken gerçek ortam içerisinde bulunan öğrenen için sürecin işleyişi farklı olabilir.

### **2.7.1. Öz-Yönetimli öğrenenlerin özellikleri**

Öz-yönetimli öğrenenler birtakım özelliklere sahiptir. Bu özellikler kısaca aşağıdaki gibi sıralanabilir (Butler ve Winne, 1995; Dabbagh ve Kitsantas, 2005; Hadwin, Oshige, Gres ve Winne, 2010; Koçdar, 2006; Zimmerman ve Risemberg, 1997; Whipp ve Chiarelli, 2004):

- Yüksek motivasyona sahip olup kendi öğrenme ortamlarını ve kendi öğrenme süreçlerini yönetebilen bilişsel stratejilere hakimdirler.
- Belirledikleri öğrenme amacına ulaşmak için stratejiler belirlerler, ardından bu amaca ulaşmak için gerekli olan motivasyon ve davranışlarını kontrol eder ve değerlendirirler.
- Başarısızlıkların sebeplerini iyi analiz ederek başarı odaklı sonuçlar elde edebilecek yollar arayan görev bilincine sahip iyi birer zaman yöneticisidirler.
- Diğer öğrenenler ile iş birliği halinde öğrenme süreci içerisinde bulunan etkin ve işbirlikli öğrenme süreçlerine katılımcı kimselerdir.

### **2.7.2. Öz-Yönetimli öğrenmenin öğeleri**

Öğrenenlerin öğrenme süreçlerini yönetebilmeleri için belirli öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olmaları oldukça önemlidir. Öğrenenlerin süreç içerisinde düşünme becerilerini ve davranışlarını kontrol edebileceği düşünülmektedir (Mega, Ronconi ve De Beni, 2014; Nicol ve Macfarlane-Dick 2006; Pintrich 2004). Bireyin öğrenme sürecini iyi bir şekilde organize ederek tamamlayabilmesi için gerekli olan öğeler amacın belirlenmesi, görev stratejileri, kendini izleme, kendini değerlendirme, zaman yönetimi ve yardım aramadır. Öğrenenlerin öz-yönetimli olarak süreci yönetebilmeleri ve

tamamlayabilmeleri için bu öğelerin öğrenen tarafından iyi bir şekilde uygulanması ve özümsemesi gerekir. Brusio ve Stefaniak'e (2016) göre öğrenenlerin ihtiyaçları için mevcut olan bilgilerden kendi anlamlarını, stratejilerini ve hedeflerini geliştirdikleri varsayılmaktadır.

### **2.7.2.1. Amaç belirleme**

Öz-yönetimli öğrenme süreci döngüsel bir süreçtir (Kitsantas ve Zimmerman, 1998). Öz-yönetimli öğrenme süreçlerinde amacın belirlenmesi sürecin önemli adımlarından biridir. Amaç belirleme, motivasyonu etkileyen önemli bir bilişsel süreçtir (Bandura, 1988; Latham ve Locke, 1990; Schunk, 1989; Schunk, 1991). Zimmerman (2000), öz-yönetimli öğrenmenin merkezinde amaç belirlemenin olduğuna vurgu yapmaktadır. Amaçlarını belirlemiş bir öğrenen bu amaçlar doğrultusunda ilerleme sağlayabilir ve öğrenme sürecini gerektiği gibi düzenleyebilir (Milligan ve Littlejohn, 2016, s.114). Amaçlara ulaşmak için gereken çabanın gösterilmesi için eğitimin amaçlarının veya alt amaçlarının belirlenmesi gereklidir (Schunk, 2005; Zimmerman, 2000). Öğrenenlerin kendi amaç ve hedeflerini belirlemesine izin verilmesi, hedefe olan bağlılığı artırır (Schunk, 1991, s.214). Schunk (1985) kendi kendine belirlenen amaç ve hedeflerin öğrenenin öz yeterliliğini geliştirdiğini ileri sürmektedir. Öğrenenin öğrenme sürecine başlamadan önce belirleyeceği öğrenme amacı başarısı için etkili olabileceği gibi yaşam boyu öğrenme sürecinde yeteneklerinin geliştirilmesinde de katkı sağlayabilir. Doğrudan öğrenen tarafından yönlendirilen ve şekillendirilen bir süreç olması ile öz-yönetimli öğrenme, öğrenenler için öğrenme sürecinin başarılı bir şekilde tamamlanabilmesi için önemlidir. Öz-yönetimli öğrenen bireyler kendi öğrenme amaç, yöntem ve değerlendirmelerini inceler ve bunlara yine kendileri yanıt verirler (Zimmerman, 1989). Öğrenenin kontrolünde bulunan süreçte, amaç belirlemenin yanı sıra amaca odaklanmanın oldukça önemli olduğu söylenebilir. Koçdar'a (2015, s.39-55) göre öğrenme sürecine odaklanan öğrenenler daha başarılı deneyime sahip olmaktadır. Öğrenenlerin öğrenme sürecine odaklanabilmeleri ve süreçlerini tamamlayabilmeleri için sebep veya hedeflerinin olması da oldukça önemlidir. Öz-yönetimli öğrenme sürecinin başarılı bir şekilde tamamlanabilmesi, amaçlara ulaşabilmek için öğrenenlerin bilişsel duyularını etkin olarak kullanmaları ve bunu sürekli hale getirmeleri gerekmektedir (Schunk, 1990).

### **2.7.2.2. Görev stratejileri**

Öğrenenler planını oluşturdukları öğrenme süreçlerini gerçekleştirir, görev stratejilerine odaklanır ve öğrenme sürecini izlerler (Lawanto vd, 2017, s.5). Öğrenenler için sürece başlamadan önce belirlenecek olan amacın sürecin devamlılığı için oldukça önemli olduğu söylenebilir. Planlama aşaması; öğrenme hedefleri için faaliyetlerin sıralanması, zamanlanması ve tamamlanması ile ilgili sürecin planlanmasıdır (Zimmerman ve Pons, 1986). Öğrenenlerin bu süreci başarılı bir şekilde tamamlayabilmeleri için planladıkları stratejileri iyi bir şekilde uygulayacak düzeyde öz-yönetim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Öğrenme amacının belirlenmesinin ardından öğrenenden belirlediği stratejiler doğrultusunda öğrenme sürecinin devamlılığını sağlamasının ve sürecin tüm sorumluluğunu almasının beklendiği söylenebilir. Akademik başarıya teşvik etme çabaları için öğrenenlere belirli standartlar koymaktan çok daha fazlası yapılmalıdır (Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992. s.673). Görev stratejileri öğrenenin kendi çalışma zamanını ve görevlerini organize etmesi, planlaması ve düzenlemesi olarak ifade edilmektedir (Effeney, Carroll ve Bahr, 2013; Zimmerman ve Pons, 1986). Öğrenenlerden belirlediği amaç doğrultusunda çalışma zamanını yönetebilmesi, kendi görev ve sorumluluğunun bilincinde olması ve genel olarak tüm süreci organize edilerek görev stratejilerine hâkim olması beklenmektedir. Öğrenenin yüksek düzeyde öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olması durumunda kendi çalışma zamanını planlayabilir, analiz eder ve gerekli zamanlarda ise tüm süreci değerlendirebilir. Sürecin başarılı bir şekilde tamamlanabilmesi için öğrenenlerin belirledikleri stratejilere uyumu oldukça önemlidir. Stratejiler, öğrenme süreci içerisinde bulunan öğrenenin, akademik zorluk karşısında çaba yönetimini geliştirmeye yönelik faaliyetleridir (Richardson, Abraham ve Bond, 2012). Bu faaliyetler öz-yönetimli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi ile daha aktif olarak kullanılabilir duruma getirilebilir.

### **2.7.2.3. Kendini izleme**

Öz-yönetimli öğrenme sürecinde kendine özgü öğrenen motivasyonu ve kendi kendine yönetilen öğrenen yeterliliği bulunduğundan dolayı öz-yönetimli öğrenme modellerinde hedef belirleme, kişisel çıkar ve yeterlilik gibi çeşitli motivasyonları içermektedir (Bruso ve Stefaniak, 2016, s.577; Corno ve Mandinach, 1983, s. 88-108; McCombs, 1984; Schunk, 1986, s.347-369). Öz-yönetimli öğrenme süreci içerisinde bulunan öğrenenin, süreç boyunca gerçekleştirdiği etkinlikler ve diğer öğrenme aktiviteleri süreç sonucunda

başarılı oluşunda önemli bir rol oynar. KAÇD'ler öğrenenlerin kendi kendilerini denetleyerek öğrenmelerinin, başarılı olabilmeleri için oldukça önemli olduğu söylenebilir. Öğrenenin KAÇD süreci boyunca sürece iyice hâkim olması ve amaçları doğrultusunda süreci yönlendirebilmesi hem kendini izlemesi hem de kendini değerlendirmesi için oldukça etkili olabilir. Öğrenme sürecini iyi planlayabilen ve iyi kontrol etme becerisine sahip olan güçlü öz-yönetim becerilerine sahip kişiler daha hızlı öğrenebilir ve bu becerileri zayıf olanlara göre daha iyi performans gösterebilirler (Kizilcec, Pérez-Sanagustín ve Maldonado, 2017, s.18). KAÇD'ler içerisinde bulunan yüksek öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olan öğrenenler süreci çok daha iyi kontrol edebilirken, öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olmayan veya düşük öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip öğrenenler için süreci doğrudan kendilerinin yönlendirdiği bir yapı yerine destekleyici bir yapının kullanılarak becerilerinin geliştirmesinin yararlı olabileceği söylenebilir (Kizilcec, Pérez-Sanagustín ve Maldonado, 2017). Çevrimiçi öğrenenlerden kendi yeteneklerine ve öğrenme süreçlerine (Wang, Shannon ve Ross, 2013) aktif ve özerk olarak katılmaları beklenir (Liang ve Chin-Chung, 2008; Sun ve Rueda, 2012, s.191-204; Tsai, Chuang, Liang ve Tsai, 2011). Yüksek öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip öğrenenler daha özerk katılımcılar oldukları için tasarlanacak olan KAÇD'in de farklı öz-yönetimli öğrenenler için tasarlanmasının yararlı olacağı söylenebilir. Düşük öz-yönetimli öğrenenler için kendilerini daha kolay izleyebilmeleri amacıyla kullanılacak olan araçlar, öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilir.

#### **2.7.2.4. Kendini değerlendirme**

Pintrich'e göre (2004) öğrenenlerin akademik ortamdaki performanslarında ne kadar iyi oldukları, akademik ortamda oluşturdukları öz-yönetimli faaliyetlerden etkilenir. Kendini değerlendirme aşaması; öz performansını değerlendirmek için belirli kalite standartlarını ve belirli kriterleri belirlemedir (Boud, 1995). Öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olan öğrenenin süreç boyunca gerçekleştirdiği her türlü etkileşim veya diğer durumlar için kendini değerlendirmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Genel olarak incelendiğinde kendini değerlendirme aşaması, süreç öncesinde belirlenmiş öğrenme hedefleri ile ilgili olarak öğrenme sürecinin izlenmesi sürecini kapsamaktadır (Schunk, 2005). Öğrenen süreci izlemeli ve ihtiyacını belirleyebilmesi için kendini değerlendirebilmelidir (Boud, 1995). Bu değerlendirmeye istinaden eksiklik hissettiği

bilgiler için tekrar amacı ile konunun ilgili alanına geri dönüş sağlayarak bilgilerin doğruluğunu sağlayabilir. Bu süreç doğrudan öğrenenin elinde bulunan bir süreç olarak belirtilebilir. Kendini değerlendirme süreci öğrenenin amaç belirlemesi ile başlayıp öğrenme sürecinde gerçekleşmesi gereken bir süreçtir (Schunk, 2005). Genel olarak öz-yönetimli öğrenme öğelerinin birbiri ile iç içe olmasından dolayı öğrenen tüm süreçte gerçekleştirdiği adımlarda kendini değerlendirebilmelidir.

#### **2.7.2.5. Zaman yönetimi**

Zaman yönetimi, öğrenenin öğrenme sürecini planlayarak kendi çalışma zamanını belirleyebilmesi veya bir çalışma takvimi oluşturması olarak ifade edilebilir. Amacın belirlenmesinin ardından öğrenen tarafından gerçekleştirilecek bir dizi öğrenme faaliyetleri bulunacak olup bunlar arasındaki zaman yönetiminin sağlanması öğrenenin süreci sağlıklı bir şekilde tamamlayabilmesi için oldukça önemlidir. Alanyazın incelendiğinde, öğrenenlerin zamanlarını organize etmek için stratejilerini belirlemesi ve kendi öğrenme süreçleri için çalışma takvimi oluşturmaları ile zaman yönetiminin gerekliliğini anlamaya başlarlar (Zimmerman, 2000). İnternet ortamında gerçekleşen bir derste yüz yüze ortamda gerçekleşen etkileşimin sağlanabilmesi için iki ya da üç kat daha fazla zaman ayrılması gerekebilir (Palloff ve Pratt 1999). Zimmerman, Greenberg ve Weinstein (1994) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrenenlerin zamanlarını planlayabilmeleri ve yönetebilmeleri için eğitilmesi, öğrenenlerin çalışma zamanlarının daha iyi yönetebilmelerini sağlamış ve not ortalamalarında yükselmelere sebep olmuştur. Sadece mevcut öğrenme süreci içerisinde değil, yaşam boyu gerçekleştireceği öğrenme sürecinde de öğrenen için bir ihtiyaç olarak zaman yönetimi geliştirilebilir bir yetenek olup, öğrenenlerin başarıları için oldukça önemlidir.

#### **2.7.2.6. Yardım arama**

Öz-yönetimli öğrenme sürecinde bulunan öğrenenlerin, süreç içerisinde karşılaştığı sorunlar için bilgili kişilerden yardım almaya çalışmasıdır (Doğan, 2015). Yardım arama süreci, başkalarından yardım istemek veya dış kaynaklara danışmak gibi süreçleri içerir (Pintrich, 1999; Richardson, Abraham ve Bond, 2012). Yardım arama, öğrenenin öğrenme süreci içerisinde destek alabildiği yazılı kaynaklar olabileceği gibi çevrimiçi topluluklardaki tüm faaliyetler olarak tanımlanabilir. Katıldığı derste edindiği bilgiler hakkında detaylı gerçekleştirdiği araştırmalardan, uzman görüşmelerinden elde ettiği



bilgilere kadar genişletilebilecek bir alan olup doğrudan öğrenenin içerisinde bulunduğu yardım arama sürecinin kendisi için tamamlandığını hissetmesine kadar süren arayış olarak ifade edilebilir. Yardım arama süreci doğrudan öğrenen tarafından şekillendirilen bir süreç olup öğrenenin öğrenmesinin daha kalıcı hale gelmesini sağlayan yararlı bir arayış olarak düşünülebilir. Yardım arama, öğrenenlerin anlayamadıkları veya kendi gerçekleştirdikleri öğrenme süreçlerinde de anlayamayacaklarını düşündükleri kavramlar hakkında kendi kendilerine yardımcı olmasıdır (Butler ve Winne, 1995). Yardım arama süreci öğrenenin başarılı bir şekilde öğrenme sürecini tamamlayabilmesini sağlayabileceği gibi daha ileri konular için öğrenene farklı soru işaretlerinin kapısını aralayarak öğrenen için yeni öğrenmelere neden olabilir.

### **2.7.3. Öz-yönetimli öğrenme ölçekleri**

Alanyazında öz-yönetimli öğrenme için geliştiren birçok ölçek bulunmaktadır. Bu ölçekler çoğunlukla yüz yüze ortamda bulunan öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini ölçmek amacı ile geliştirilen ölçeklerdir. Bu ölçekler arasında en yaygın kullanılanı Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğidir (MSLQ). Bu ölçek Pintrich ve De Groot (1990, s. 33-40) tarafından geliştirilmiş olup Altun ve Erden (2007) tarafından da Türkçeye uyarlanmıştır. İlgili ölçek 81 maddeden oluşmaktadır. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği kolej öğrenenlerinin motivasyonel oryantasyon ve ders içerisindeki öğrenme stratejilerini değerlendirmek üzere tasarlanmış bir ölçektir. Ölçekte motivasyon ve öğrenme stratejileri olmak üzere 2 bölüm bulunmaktadır. İlgili ölçek içerisinde motivasyon bölümü öğrenenlerin derse yönelik hedef ve dersi başarılı bir şekilde tamamlayabilme inançlarının değerlendirildiği 31 maddeden oluşur. Öğrenme stratejilerini içeren bölümde üst bilişsel stratejileri kullanmak amacı ile 31 madde ve öğrenenlerin farklı kaynakların yönetmesi ile ilgili 19 madde bulunmaktadır. Ölçek toplam 81 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçeğe ek olarak, Weinstein, Palmer ve Acee (2016) tarafından öz-yönetimli öğrenme becerilerine yönelik geliştirilen Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri, Brown vd (1999) tarafından geliştirilen Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği bulunmaktadır.

Yukarıda bahsedilen ölçekler yüz yüze öğrenme ortamları için geliştirilmiş olup, ölçek maddelerinden birçoğu açık ve uzaktan öğrenme uygulamaları için uygun olmamaktadır (Kocdar, Karadeniz, Bozkurt ve Buyuk, 2018). Bu amaçla Barnard vd. (2009) tarafından

çevrimiçi ortamlarda öz-yönetim becerilerini ölçmeye yönelik Çevrimiçi Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği (Online Self-Regulated Learning Questionnaire-OSLQ) geliştirilmiştir. Bu ölçekte 6 alt faktör bulunmaktadır. Bunlar; çevre yapılanması, hedef belirleme, zaman yönetimi, yardım arayışı, görev stratejileri ve öz değerlendirme. MSLQ ve OSLQ ile gerçekleştirilen çalışmalar öğrenenlerin ders materyallerine ilişkin algılamalarına odaklanmakta (Bruso ve Stefaniak, 2016, s.579; Lawanto vd, 2014) ve öz-yönetimin en sık kullanılan boyutlarını belirlemektedir (Bruso ve Stefaniak, 2016, s.579; Kirmizi, 2013). Bruso ve Stefaniak (2016) tarafından yapılan çalışmada açık ve uzaktan öğrenenlerin akademik performansının öngörüsü olarak genel not ortalamaları ölçülmüş ve sonuçlar MSLQ ve OSLQ'nun açık ve uzaktan öğrenenler için ortalamalarında istatistiksel olarak önemli yordayıcıları olduğuna işaret etmiştir.

Öte yandan, OSLQ ölçeği kendi kendine öğrenmeye dayalı açık ve uzaktan öğrenme uygulamaları için uygun olmamaktadır (Kocdar, Karadeniz, Bozkurt ve Büyük, 2018). Bu amaçla, Kocdar, Karadeniz, Bozkurt ve Büyük (2018) tarafından kendi kendine öğrenmeye dayalı açık ve uzaktan öğrenmede öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini ölçen bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek içerisinde amaç belirleme, yardım arama, kendi kendine çalışma stratejileri, fiziksel çevre düzenleme ve çaba yönetimi olmak üzere 5 faktör bulunmaktadır. İlgili ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğine dair analiz çalışmaları yapılmış olup güvenilir olduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışmada, KAÇD'lerin kendi kendine çalışma ortamı için daha uygun olduğu düşünülerek bu ölçek kullanılmıştır.

## **2.8. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Öz-Yönetimli Öğrenme**

Zimmerman (2008), öğrenme ve performans konusunda yapılan araştırmalarda çevrimiçi, harmanlanmış veya yüz yüze olmasına bakılmadan herhangi bir öğrenme ortamında öz-yönetimli öğrenmenin önemine dikkat çekmiştir. Açık ve uzaktan öğrenmede öz-yönetimli öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar genel olarak açık ve uzaktan eğitim öğrenenlerinin başarılı olmaları için öğrenme sürecindeki etkinlikleri nasıl düzenlediklerine odaklanmaktadır (Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2005). Bu süreç içerisinde öğrenenin amacını belirlemesinden zamanını planlayarak organize etmesine kadar tüm öz-yönetim adımlarını uygulayarak derslerini başarılı bir şekilde tamamlaması beklenmektedir. Açık ve uzaktan eğitim içerisinde yardım aranmasının önemi birçok

araştırmacı tarafından ileri sürülmüştür (Holmberg, 1995; Wang ve Newlin, 2002). Öğrenen açık ve uzaktan öğrenme yoluyla gerçekleştirdiği öğrenmelerde aklına takılan herhangi bir konu hakkında bilgi arayışı içine girebilir. Bu arayış için eğitim kurumunun sağladığı destek hizmetleri alt yapısından faydalanacağı gibi internet ortamındaki aramalardan veya sosyal medya gruplarından da bilgi edinebilir.

Geduld (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yüksek düzeyde ve düşük düzeyde açık ve uzaktan öğrenme kazanımları ile öz-yönetimli öğrenme kazanımları arasındaki farkları keşfetmek amaçlanmıştır. Bu çalışmadaki veriler doğrultusunda yüksek öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olan öğrenenlerin daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada yüksek başarı sağlayan öğrenenler ile gerçekleştirilen görüşmelerde verilen yanıtlar göz önünde bulundurulduğunda öğrenenlerin aktif öz-yönetimciler (self-regulators) olarak ifade edilebileceği belirtilmiştir. Yüksek ve düşük başarı sağlayanlar arasında öğrenme stratejileri, öğrenme konusundaki farkındalıkları, hazır olmaları, zaman, kaynak ve akran desteği kullanımı gibi stratejilerde gözle görülr farklılıklar görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde açık ve uzaktan öğrenmede erkek öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin kadınlara oranla yüksek olduğu görülmektedir. Zhao, Chen ve Panda (2014), ataerkil bir toplum olmasından dolayı Çin'de gerçekleştirilen öz-yönetimli öğrenme becerileri ile ilgili çalışmada erkek katılımcıların daha yüksek öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olduğunu belirtmektedir. Qian'e (2010) göre Çin'de küçük kolej öğrenenlerinin öğrenmelerini planlamaları için fırsatlar sunulmaktadır. Bu sebepten dolayı öğrenenler hangi yoldan öğrenecekleri ve neleri başaracakları konusunda daha fazla özgürlüğe sahiptirler. Diğer bir ifadeyle öğrenenler öz-yönetimli öğrenme süreci ile ilgili daha fazla deneyime sahiptirler. Öte yandan Zhao, Chen ve Panda (2014) Çin Ulusal Açık ve Uzaktan Eğitim Merkezi de dahil olmak üzere açık ve uzaktan eğitim kurumlarında, öğrenenlerin bağımsız olarak öğrenmesine ve kendi öğrenmelerinin tüm sorumluluğunu üstlenmesine yardımcı olmak için yapılandırılmış hükümler bulunmamakta olduğunu belirtmektedir.

## 2.9. KAÇD’lerde Öz-Yönetimli Öğrenme

KAÇD’lerde öz-yönetimli öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda zaman yönetimi ve üst bilişsel stratejilerin öğrenenler için en önemli olanları olduğu belirtilmektedir (Alario-Hoyos vd, 2017, s.122). KAÇD sürecine katılan öğrenen, derse girişte belirlediği amaç doğrultusunda kendi öğrenme sürecinin yönlendiricisi ve planlayıcısı konumundadır. Kendi öğrenmelerini planlayan, yönetebilen ve kontrol edebilen yeterliliğe sahip kişiler daha hızlı öğrenebilir ve bu gibi özelliklere sahip olmayan kişilere göre daha iyi performans gösterebilirler (Kizilcec, Pérez-Sanagustín ve Maldonado, 2017, s.18-33). KAÇD’lerde öz-yönetimli öğrenme üzerine yapılan araştırmalarda farklı mesleki deneyim ve tecrübelerine sahip öğrenenler arasındaki öz-yönetimli öğrenme davranışında önemli farklar tespit edilmiştir (Hood, Littlejohn ve Milligan, 2015, s. 83-91; Littlejohn vd, 2016, s.41).

Öz-yönetimli öğrenenlerin iyi birer zaman yönetimine sahip olması sürecin devamı ve tamamlanabilmesi için oldukça önemlidir. Öz-yönetimli öğrenme becerilerinin deneyimlenerek öğrenilebilen beceriler olup öğrenenin başarılı bir öğrenme süreci geçirmesi için oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. KAÇD ortamlarında gerçekleştirilen çalışmalarda özellikle zaman yönetimi ve çaba yönetimi ile ilgili stratejilerin önemi vurgulanmış (Azevedo ve Aleven, 2013; Broadbent ve Poon, 2015; Niemi, Nevgi ve Virtanen, 2003); öz-yönetimli öğrenme stratejilerinin uygulanması ile akademik başarıda iyileşme olduğu sonucuna varılmıştır. KAÇD’ler doğrudan öğrenenin kendi katılımı olduğu ve sürecin nerede ise tamamının öğrenenin kendisi tarafından yönlendirildiği, planlandığı ve hatta değerlendirildiği bir süreç olarak düşünüldüğünde, zaman yönetiminin KAÇD içerisinde yer alan öğrenenler için oldukça önemli olduğu söylenebilir.

KAÇD’lerde öğrenenler forum alanlarında platform içerisindeki diğer katılımcılar ile bilgi paylaşımı sağlayarak yardım arayışını tamamlayabilir. Bunun yanı sıra sistem içerisinde dersler için tanımlanan destek personellerine eposta göndererek veya destek talepleri ileterek yardım alabilirler. Süreç içerisindeki öğrenenler bu alanların dışında kütüphanelerden yararlanabileceği gibi arama motorlarındaki sorgu yanıtlarından veya sosyal medya gruplarından da bilgi edinebilir.

## 2.10. Benzer Çalışmalar

Çevrimiçi öğrenme ortamlarını inceleyen araştırmalar, öz-yönetimli öğrenme becerileri ile akademik başarı arasında olumlu anlamda ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır (Azevedo ve Cromley, 2004; Barnark-Brak, Lan, ve Paton, 2010; Littlejohn vd, 2016, s.41). Sağrılı vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada üniversite eğitim seviyesi ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan çalışmada 1.sınıf ve 4.sınıf öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Ölçek olarak Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıflar arasındaki öz-yönetimli öğrenme becerileri ile ilgili 1. sınıflar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Çiltaş ve Betaş tarafından (2009) yapılan bir başka çalışmada sınıf öğretmenliği bölümü öğrenlerinin matematik dersine ilişkin öz-yönetimli öğrenme becerileri ve motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmış ve öz-yönetimli öğrenme öğeleri arasında; arkadaştan öğrenme, yardım arama, amaca odaklanma, görev değeri, öğrenme inanışlarının kontrolü ve sınav kaygısı alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Arsal (2009, s.1) tarafından yapılan çalışmada ise ilköğretim seviyesinde eğitim gören öğrenenlerin matematik dersine karşı tutumu ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiş olup yapılan çalışmanın sonucunda öz-yönetimli öğrenmenin derslerde değil yaşam boyu önemli olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra öz-yönetimli öğrenme ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar ile ders başarısı arasında anlamlı olumlu bir ilişki ortaya konulmuştur (Altun ve Erden, 2006, s.5).

Cunningham (2017) tarafından analitik ve eğitsel veri madenciliği teknikleri kullanılarak sekiz ay süren bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Kendi hızında öğrenmeye dayalı KAÇD'lerde yaptığı bu çalışmasında 4600 öğrenen incelenmiştir. Öğrenenlerin sadece %4'ü dersi tamamlamıştır. Aynı çalışmada öğrenenlerin KAÇD içerisindeki ilk günde geçirdikleri süre ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İlk gün elde edilen veriler ile dersin tamamlanıp tamamlanamayacağını %70 oranında tespiti sağlanmıştır. İlk günün öz-yönetimli öğrenme becerileri ve demografik bilgilerinin analizi gerçekleştirildiğinde bu öngörü %79 olmaktadır.

Kizilcec, Pérez-Sanagustín ve Maldonado (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada amaç belirleme ve stratejik planlamanın kişisel hedeflere ulaşılmasını öngördüğü ve yardım arayışının daha düşük hedef başarı ile ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Daha güçlü öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip öğrenenlerin ders materyallerini ve özellikle derslerin değerlendirmelerini tekrar gözden geçirme olasılıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Jiang, Schenke, Eccles, Xu ve Warschauer (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada KAÇD'ler ile ilgili demokratikleşmeyi geniş çapta destekleyen kanıtlar ileri sürülmüştür. Araştırmada kadın öğrenenler ile erkek öğrenenler karşılaştırılmıştır. Kadınların KAÇD'a katılım oranlarının daha az olduğunu fakat KAÇD tamamlama oranlarının erkekler ile eşit olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı çalışmada daha az gelişmiş olan ülkelerde KAÇD kayıtlarında cinsiyet değerlerinde farklılıklar bulunmuştur. Araştırmada gelişmiş ülkelerde kadınların KAÇD tamamlama oranlarının erkeklerden daha yüksek olduğunun üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra gayrisafi yurtiçi hasıla ile öğrenenlerin KAÇD'leri tamamlaması ile ilgili istatistiksel bir anlamlılık bulunmamıştır. Kadınların cinsiyet eşitliği avantajının bulunduğu ülkelerde KAÇD tamamlama oranında avantaj olduğu belirtilmiştir.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma sorularına yanıt alabilmek için kullanılan araştırma yöntemi, araştırma deseni, örneklem, araştırma bağlamı, veri toplama aracı, veri toplama ve analiz sürecine yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Yöntemi

Bu tez çalışmasında KAÇD içerisindeki öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada nicel veri toplama yöntemi olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi genel olarak bir örneklem grubuna ait belirleyici özellik, tutum ve davranışlar hakkında çıkarımlar yapmak için kullanılır (Creswell, 2008, s.157). Bu çalışmada KAÇD katılımcılarının öz-yönetimli öğrenme becerileri demografik değişkenler ve KAÇD'yi tamamlayıp tamamlamama durumları açısından incelenmiştir. Tarama yöntemi evren hakkında bir yargıya ulaşmak için bir grup veya örneklem üzerinde gerçekleştirilen tarama süreci olarak adlandırılır. Tarama yönteminde ölçek, test puanları, tercihler ve anketler kullanılır. Bu tür ölçek veya anketleri kullanan bir araştırmacı, belirli birtakım özelliklerin ortaya çıktığı veya belirli faktörlerin kümelenmiş bir şekilde ortaya konduğu istatistiksel bir ölçü ile ifade edebilmek için, örneklemden büyük ölçekli verileri toplamaya çalışmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2013, s.171). Tarama yönteminde katılımcılara yanıtlamaları için ölçek veya farklı envanterler sunulur ve evreni yansıtacak şekilde katılımcıların ölçeği yanıtlaması beklenir. Ardından, elde edilen veriler analiz edilir.



Şekil: 3.1. Araştırma yöntemi

Tarama araştırması belirli aşamalardan oluşmaktadır. Bunlar problemin belirlenmesi, evrenin belirlenmesi, veri toplama aracının belirlenmesi, örneklemin belirlenmesi, verilerin toplanması ve verilerin analiz ve yorumlanmasını içerir. Şekil 3.1'de bu çalışmada izlenen adımlar belirtilmiştir.

### **3.2. Araştırma Bağlamı**

Araştırma, Anadolu Üniversitesi Geleneksel KAÇD (xMOOC) platformu olan AKADEMA içerisindeki öğrenenler ile gerçekleştirilmiştir. AKADEMA içerisinde 2018 yılı itibarıyla toplam 57 KAÇD ve 55.000 katılımcı bulunmaktadır. Öğrenenlerin her biri birden fazla KAÇD içerisinde katılım sağlayabildiği gibi tek bir KAÇD'ye de katılabilmektedirler. AKADEMA içerisindeki tüm KAÇD'ler rehber gözetimli KAÇD olup her birinin süresi farklılık göstermektedir. Araştırma Türkiye'de KAÇD'lerde öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi ile ilgili alanda yapılan ilk çalışma özelliğini taşımaktadır. Alanyazında gerçekleştirilen araştırmalarda farklı kültürlerle göre farklı sonuçlar elde edildiği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda Türkiye'den katılan KAÇD katılımcılarının öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi oldukça önemlidir.

### **3.3. Örneklem**

Araştırma içerisinde evren içerisindeki her katılımcının ankete katılım şansının eşit olarak bulunduğu yansız (tesadüfi) örneklem kullanılmıştır. Bu örneklemin kuralı evren içerisindeki her katılımcının gruba girebilmesinin olasılığının birbirine eşit olmasıdır (Arseven, 2003, 111). Ölçek bireyin tutum, eğilim ve davranışlarının ölçülmesi amacı ile kullanılmaktadır.

Toplam 55.000 katılımcıya sahip olan Anadolu Üniversitesi Geleneksel KAÇD platformu AKADEMA içerisinde toplam 2136 katılımcı ölçeği yanıtlamıştır. Ölçeğe katılım sağlayan 305 katılımcı KAÇD tamamlarken 1831 katılımcı ise KAÇD'ı tamamlamamıştır. KAÇD tamamlama oranı toplamda %14,3'tür. Ölçeğe yanıt verenlerin %64,2'i kadın ve %35,8'i da erkektir.

### **3.4. Veri Toplama Aracı**

Bu tez çalışmasının araştırma soruları bağlamında ölçek yoluyla veri toplanmıştır. Veri toplama süreci öncesinde Etik kurul başvurusu gerçekleştirilmiş ve olumlu yanıt alınmıştır (Ek 2). Ölçek belirli bir yapıyı ölçmek ve belirli bir özellik ile ilgili toplam puan elde edebilmeyi sağlayan bir veri toplama aracıdır. Ölçekler bir veya birkaç özelliğin büyüklüğü veya küçüklüğünün belirlenmesi amacı ile kullanılmaktadır. Araştırmada Kocdar, Karadeniz, Bozkurt ve Büyük (2018) tarafından geliştirilen "Kendi Hızında Öğrenmeye Dayalı Derslerde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" ile nicel



veriler toplanmıştır (Ek 3). Ölçek AKADEMA içerisinde katılımcılara sunulmuş (Ek 4) ve gönüllü olarak katılan katılımcılar tarafından yanıtlanmıştır. Bu ölçek 30 maddeden oluşmakta olup 5’li Likert bir yapıya sahiptir. Ölçekte katılımcıların yanıtlaması için sunulan seçenekler “1: Hiç katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kısmen katılıyorum, 4. Katılıyorum, 5. Tamamen katılıyorum” şeklindedir. Ölçekte katılımcıların amaç belirleme, yardım arama, kendi kendine çalışma stratejileri, fiziksel ortamı yönetme ve çaba yönetimi gibi becerileri ölçülmektedir. Ölçekten elde edilen verilerin; ölçek maddeleri ve faktörel frekans, yüzde ve ortalama değerleri ekte sunulmuştur (Ek 5).

### 3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Veriler içerisindeki uç değerler veri setinden çıkartılmıştır. İlk aşamada ölçek maddeleri öz-yönetimli öğrenme değerine dönüştürülmüştür. Veriler betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA ile analiz edilmiştir. KAÇD içerisinde araştırma sorularına göre gerçekleştirilen analizler şu şekildedir;

- KAÇD’lere kaydolmuş öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri cinsiyete göre farklılığının tespiti için t-testi,
- KAÇD’lere kaydolmuş öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri KAÇD’yi tamamlayıp tamamlamama durumuna göre farklılığının tespiti için t-testi,
- KAÇD’ye kaydolmuş öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri eğitim düzeyine göre farklılığının tespit için Anova,
- KAÇD’lere kaydolmuş öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri yaşa göre farklılığının tespiti için Anova testi ile analizler gerçekleştirilmiştir.

**Tablo: 3.1.** *Betimsel istatistik*

	Ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Max.
Öz-yönetimli Öğrenme	3,59	3,63	3,47	-,223	-,189	1,53	4,97

Katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin normallik değerlerinin belirlenmesi için çarpıklık (Skewness) (-,223) ve basıklık (Kurtosis) (-,189) değerleri incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre +1,5 ve -1,5 değer aralığı normal dağılım olarak kabul edilmektedir. Field’e (2009, s.138) göre normal bir dağılım için skewness ve kurtosis

değerleri sıfıra yakın olmak zorundadır. Bu veriler doğrultusunda çalışmadaki dağılımın normal bir dağılım olduğu ortaya çıkmaktadır.

## 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

### 4.1. Demografik Bilgiler

Bu bölümde ölçeğe katılan öğrenenlerin demografik bilgileri yer almaktadır. Bu demografik bilgiler; yaş, cinsiyet, eğitim durumu, KAÇD tamamlama durumuna ait verilerdir.

**Tablo: 4.1.** Demografik bilgiler

Değişkenler	Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	1371	64,2
	Erkek	765	35,8
<b>KAÇD Tamamlama Durumu</b>	Tamamladı	305	14,3
	Tamamlamadı	1831	85,7
<b>Eğitim Düzeyi</b>	Lise	148	6,9
	Ön Lisans	564	26,4
	Lisans	1175	55,0
	Yüksek Lisans	194	9,1
	Doktora	55	2,6
<b>Yaş</b>	25 yaş ve altı	797	37,3
	26-35 yaş arası	652	30,5
	36-45 yaş arası	424	19,9
	46 yaş ve üzeri	263	12,3

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi katılımcıların %64,2’si kadın, %35,8’i erkektir. Bu veriler incelendiğinde KAÇD’lere kaydolun öğrenenler içerisinde kadınların daha fazla olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4.1'e göre katılımcıların eğitim düzeyi incelendiğinde; lise eğitim düzeyindeki katılımcıların toplam sayısı 148 olup katılımcıların %6,9'unu oluşturmaktadır. Ön lisans eğitim düzeyindeki katılımcıların toplam sayısı 564 olup katılımcıların %26,4'ünü oluşturmaktadır. Lisans eğitim düzeyindeki katılımcıların toplam sayısı 1175 olup katılımcıların %55'ini oluşturmaktadır. Yüksek lisans eğitim düzeyindeki katılımcıların toplam sayısı 194 olup katılımcıların %9,1'ini oluşturmaktadır. Doktora eğitim düzeyindeki katılımcıların toplam sayısı 55 olup katılımcıların %2,6'sını oluşturmaktadır.

Katılımcılar yaş gruplarına göre incelendiğinde; 25 yaş altındaki katılımcı sayısı 797 olup katılımcıların %37,3'ini oluşturmaktadır. 26 ve 35 yaş arasındaki katılımcı sayısı 652 olup katılımcıların %30,5'ini oluşturmaktadır. 36 ve 45 yaş arasındaki katılımcı sayısı 424 olup katılımcıların %19,9'sini oluşturmaktadır. 46 ve üzeri yaş arasındaki katılımcı sayısı 263 olup katılımcıların %12,3'ini oluşturmaktadır.

KAÇD tamamlama durumu incelediğinde öğrenenlerin %14,3'ünün (305) tamamladığı ve %85,7'nin (1831) tamamlamadığı görülmektedir.

#### **4.2. KAÇD Katılımcılarının Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Bu bölümde KAÇD katılımcılarının cinsiyetine göre öz-yönetimli öğrenme becerileri karşılaştırılmıştır.

**Tablo: 4.2.** Kaçd katılımcılarının cinsiyete göre öz-yönetimli öğrenme becerilerinin t-testi tablosu

<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
<b>Kadın</b>	1371	3,63	.56	4,26	2134	.000
<b>Erkek</b>	765	3,52	.61			

Kadın ve erkek katılımcılarının öz-yönetimli öğrenme becerilerini incelemek için gerçekleştirilen t-testi sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde %95 güvenle KAÇD katılımcılarının cinsiyeti ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık

vardır ( $p < 0.05$ ). Buna göre kadınların öz-yönetimli öğrenme becerileri ( $\bar{X}=3,63$ ) erkeklerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinden ( $\bar{X} =3,52$ ) daha yüksektir.

#### **4.3. KAÇD Katılımcılarının Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin KAÇD Tamamlama Durumlarına Göre Karşılaştırılması**

Bu bölümde KAÇD katılımcılarının KAÇD tamamlama durumlarına göre öz-yönetimli öğrenme becerileri karşılaştırılmıştır.

**Tablo: 4.3.** KAÇD katılımcılarının tamamlama durumlarına göre öz-yönetimli öğrenme becerilerinin *t* testi tablosu

<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
<b>Tamamladı</b>	305	3,71	.60	3,97	2134	.000
<b>Tamamlamadı</b>	1831	3,57	.58			

KAÇD tamamlayan ve tamamlayamayan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerini incelemek için gerçekleştirilen *t*-testi sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde %95 güvenle KAÇD katılımcılarının tamamlama durumları ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı bir fark vardır ( $p < 0.05$ ). Buna göre KAÇD tamamlayan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerileri puanları tamamlayamayan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerileri puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

#### **4.4. KAÇD Katılımcılarının Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılıklarının Varyans Analizi ile İncelenmesi**

Bu bölümde KAÇD katılımcılarının öz-yönetimli öğrenme becerilerinin eğitim düzeyine göre farklılaşma durumları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

**Tablo: 4.4.** Kaçd katılımcılarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ile eğitim düzeyi arasındaki farklılık için Levene testi tablosu

F	df1	df2	Sig.
1,806	4	2131	,125

Tablo 4.4’de yer alan Sig. değeri 0,05’den büyük olduğu için homojenlik testinin sonucunda %95 güven aralığında varyansların homojen olduğu kabul edilir.

**Tablo: 4.5.** Kaçd katılımcılarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ile eğitim düzeyi arasındaki farklılık için varyans analizi tablosu

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	4,131	4	1,033	2,984	.018
Gruplarıçi	737,461	2131	.346		
<b>Toplam</b>	<b>741,592</b>	<b>2135</b>			

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda KAÇD katılımcılarının eğitim düzeyine göre öz-yönetimli öğrenme becerilerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. KAÇD katılımcıları arasındaki farklı eğitim düzeyine sahip katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık vardır ( $p < .05$ ,  $F=2,984$ ). Varyansların homojen olması ve grup sayılarının farklı olmasından dolayı post-hoc LSD testi gerçekleştirilmiştir.

LSD post-hoc test sonuçlarına göre Ön lisans eğitim seviyesinde bulunan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ( $\bar{X}=3,66$ ) ile Lisans eğitim seviyesine sahip katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ( $\bar{X}=3,57$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ( $P=0,005 < 0,05$ ) bir farklılık vardır.

LSD post-hoc test sonuçlarına göre Ön lisans eğitim seviyesinde bulunan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ( $\bar{X}=3,66$ ) ile Yüksek Lisans eğitim

eğitim seviyesine sahip katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ( $\bar{X}=3,53$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ( $P=0,012 < 0,05$ ) bir farklılık vardır.

LSD post-hoc test sonuçlarına göre Ön lisans eğitim seviyesinde bulunan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ( $\bar{X}=3,66$ ) ile Doktora eğitim seviyesine sahip katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ( $\bar{X}=3,49$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ( $P=0,042 < 0,05$ ) bir farklılık vardır.

#### 4.5. KAÇD Katılımcılarının Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Yaş Aralığına Göre Farklılıklarının Varyans Analizi İle İncelenmesi

Bu bölümde KAÇD katılımcılarının öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yaş aralığına göre farklılaşma durumları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

**Tablo 4.6.** Kaçd katılımcılarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ile yaş durumu arasındaki farklılık için Levene testi tablosu

F	df1	df2	Sig.
2,199	3	2132	,086

Tablo 4.6’de yer alan Sig. değeri 0,05’den büyük olduğu için homojenlik testinin sonucunda %95 güven aralığında varyansların homojen olduğu kabul edilir.

**Tablo: 4.7.** Kaçd katılımcılarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ile yaş durumu arasındaki farklılık için varyans analizi tablosu

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	2,776	3	.925	2,670	.046
Gruplarıçi	738,816	2132	.347		
Toplam	741,592	2135			

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda KAÇD katılımcılarının eğitim düzeyine göre öz-yönetimli öğrenme becerilerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Varyansların

homojen olması ve grup sayılarının farklı olmasından dolayı post-hoc LSD testi gerçekleştirilmiştir.

LSD post-hoc test sonuçlarına göre 46 yaş ve üzeri katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ( $\bar{X}=3,50$ ) ile 25 yaş ve altında bulunan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ( $\bar{X}=3,61$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ( $P=0,007 < 0,05$ ) bir farklılık vardır.

LSD post-hoc test sonuçlarına göre 46 yaş ve üzeri katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ( $\bar{X}=3,50$ ) ile 26-35 yaş arasında bulunan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ( $\bar{X}=3,60$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ( $P=0,012 < 0,05$ ) bir farklılık vardır.

LSD post-hoc test sonuçlarına göre 46 yaş ve üzeri katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ( $\bar{X}=3,50$ ) ile 36-45 yaş arasında bulunan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ( $\bar{X}=3,60$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ( $P=0,022 < 0,05$ ) bir farklılık vardır.



## 5. TARTIŞMA

Bu bölümde, elde edilen bulgular alanyazındaki diğer çalışmalar ile karşılaştırılmıştır. Bu tez çalışmasında;

- Kadın katılımcıların katılım oranının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, kadın katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin erkek katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- KAÇD tamamlayan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin KAÇD tamamlayamayan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinden yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Ön lisans eğitim düzeyindeki katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin diğer eğitim düzeyindeki katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra doktora eğitim düzeyindeki katılımcıların en düşük öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir.
- 25 yaş ve altı katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin diğer yaş gruplarının öz-yönetimli öğrenme becerilerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. En düşük öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip yaş gurubu ise 46 yaş ve üzerinde bulunan katılımcılar olduğu belirlenmiştir.

KAÇD'ler ile ilgili yapılan çalışmalarda kayıtlı öğrenenlerin yaklaşık %10'unun dersi tamamladığı belirtilmektedir (Jordan, 2014, s.133-160; Jordan, 2015, s.341-358; Lushnikova, Chintakayala ve Rodante, 2013). Erdem-Aydın (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada "Bir derse kaydoldum ve tamamladım" diyenlerin oranı %14,4'dür. Gomez-Zermeno ve Aleman de La Garza (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların %11,7'si tamamlamıştır. Cunningham (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise KAÇD tamamlanma oranı %16'dır. SCOPEO (2013) raporuna göre 18 üniversiteden 58 KAÇD'de 188.802 katılımcının tamamlama oranı sadece %13,5 olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada ise KAÇD tamamlama oranı %14,3'dür. Alanyazında yapılan çalışmalar ile Türkiye'de sunulan KAÇD'lerin tamamlama oranları arasında benzerlik olduğu ortaya çıkmaktadır.

Erdem-Aydın (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların %61,6'sı erkek, %38,4'ü kadındır. Cunningham (2017)'in çalışmasında katılımcıların %61'i erkek %38'i

kadın olup çalışmada erkek katılımcıların sayısı kadın katılımcılardan yüksektir. Aydemir ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada AtademiX içerisindeki katılımcıların %57'si erkek, %43'ü kadındır. Cinsiyet olarak farklılaşmaların sebebi katılımcıların ihtiyaç olarak hissettikleri derslere katılım sağlamasından kaynaklı olabilir. KAÇD platformları farklı kategorilerde dersler sunmaktadır. Kadınların ihtiyaçlarına ve ilgilerine göre daha çok dersin bulunduğu platformlarda daha fazla kadın, erkeklerin ihtiyaç ve ilgi alanlarına göre geliştirilen derslerde daha fazla erkek bulunması oldukça normaldir. Bu çalışmada ise katılımcıların %64,2'si kadın ve %35,8'i erkektir.

Demiray (2013) kadınların eğitim olanaklarından erkeklere oranla daha az yararlanmakta olduğunu ve toplumsal cinsiyete bağlı eşitsizliklerin devam ettiğini ifade etmiştir. Uzaktan eğitimin kadınlar için bir fırsat olduğu ve cinsiyette eşitlik için önemli olduğu düşünülmektedir (Sukati, 2015). Bu bağlamda bu çalışmadaki kadın katılımcıların katılım oranının erkeklere göre daha yüksek olmasının sebebi, kadınların bir fırsat ve bir alternatif olarak KAÇD'leri görmesinin olduğu söylenebilir.

Türkiye'de kadınların eğitim hayatına katılımının artırılması için farklı projeler hayata geçirilmiştir. Bu projeler; Eğitime %100 Destek, Haydi Kızlar Okula, Baba Beni Okula Gönder, Temel Eğitime Destek, Ana Kız Okuldayız, Kardelenler Çağdaş Türkiye'nin Çağdaş Kızları, Anne Baba Çocuk Eğitimi'dir. Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü'nün 2008 yılında hazırladığı Türkiye'de Kadının Durumu adlı raporda Türkiye bulunan kadınların eğitim seviyesinin son 10 yılda artış gösterdiğini ve okuryazarlık oranının %80,4'e ulaştığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra yaygın eğitim kapsamında bulunan meslek kurslarını bitirenlerin %54,2'si, sosyo-kültürel kursları bitirenlerin %53'ü ve okuma-yazma kurslarını bitirenlerin %67,5'ini kadınlar oluşturmaktadır. Bu bağlamda bu tez çalışmasındaki kadınların katılım oranlarının erkeklere göre yüksek olmasının nedeni olarak kadınların doğru ve güvenilir bilgiye erişim için KAÇD'leri tercih etmesi ve katılım sağlaması olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada kadın katılımcıların KAÇD'lere katılım oranının erkeklerden daha fazla olmasının yanı sıra kadınlar erkeklerden daha yüksek öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahiptirler. Erkekler ve kadınlar arasında bilişsel açıdan çok büyük bir farklılık olmamasına rağmen; yapılan çalışmalarda kadınların sözel yeteneklerinin erkeklere

göre daha fazla gelişmiş olduğu, düzenli oldukları, organize bir şekilde davranabildikleri ve planlama gibi süreçlerde çok daha iyi sonuçlara sahip oldukları belirtilmektedir (Demiray, 2013; Kılıç ve Karadeniz, 2014; Kordaki ve Berdousis, 2014). Bu bağlamda bu tez çalışmasında kadınların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olmasının nedenlerinden birinin kadınların düzenli ve planlı olmalarından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Jiang, Schenke, Eccles, Xu ve Warschauer (2016, s.12) tarafından küresel ölçekte erkeklerin egemen olduğu toplumlarda ve daha az gelişmiş ülkelerdeki kadınların KAÇD'lere katılım sağlayarak öğrenme fırsatı buldukları tespit edilmiştir. Türkiye'de AKADEMA platformunda gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların çoğunluğunun kadın olmasının nedeni ülkenin ekonomik ve toplumsal yapısına dayandırılabilir. Jiang, Schenke, Eccles, Xu ve Warschauer (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada İspanya, Portekiz, Almanya, Hindistan, Çin, Bangladeş, Nijerya, Mısır ve Pakistan gibi ülkelerden katılan kadın katılımcıların daha fazla KAÇD tamamlama oranına sahip olduğu belirtilmiştir. Rusya, Ukranya ve Polonya'da ise erkek katılımcılarının tamamlama oranlarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada kadınların öz-yönetimli öğrenme becerileri erkeklerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinden istatistiksel olarak anlamlı bir farkla daha yüksek bulunmuştur; ancak kadın ve erkeklerin tamamlama oranları birbirlerine yakındır. Charles ve Bradley'e (2009) tarafından 2. Dünya Savaşı'ndan bu yana kadınların üniversite kayıtlarında büyük bir artış olduğu ve kadın statüsünde gelişmeler olduğu belirtilmiştir. AKADEMA içerisinde kadın katılımcıların oranının yüksek olmasının sebebi kadınların eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak yeni arayışlar içinde olduğu; üniversiteler dışında doğru, güvenilir ve yararlı bilgi arayışında kadınların KAÇD'leri bir tercih olarak gördükleri söylenebilir. Özaydınlık (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada toplumda doğumdan itibaren erkeklerin avantajlı olduğunu ve bunun her alanda kendisini gösterdiğini belirtmiştir. Bu çalışmada ise kadınlar hem en çok katılımcı oranına sahip olup hem de öz-yönetimli öğrenme becerileri bakımından da erkeklerden daha yüksek bir orana sahiptir. Kadınların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek olması avantajlı olduklarını göstermektedir.

Aydemir ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada en çok katılımcının lisansüstü eğitim düzeyine sahip olan yüksek lisans ve doktora eğitim seviyesindeki

katılımcılar olduğu belirtilmiştir. Aynı çalışmada en az eğitim seviyesine sahip olan katılımcıların %5 ile ilk ve orta öğretim, %7 ile ön lisans olduğu görülmektedir. AtademiX içerisindeki derslerin bir kısmı istatistik ve daha çok lisans eğitim düzeyindeki katılımcılara hitap ettiği için ön lisans düzeyindeki katılımcıların az olması oldukça normaldir. Bu tez çalışmasında ise en çok katılım lisans eğitim düzeyine sahip katılımcılardan oluşmaktadır. Bu katılımcı grubu bu çalışma içerisindeki toplam katılımcının %54,9'unu oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra bu çalışmada ön lisans eğitim düzeyine sahip katılımcılarda oldukça yüksek bir katılım bulunmaktadır. Ön lisans eğitim düzeyine sahip katılımcıların toplam katılımcılara oranı %26,6'dır. AKADEMA platformunun bu denli geniş eğitim ve yaş düzeyindeki katılımcıya sahip olmasının sebebi çok sayıda ve çeşitte sunulan derslerden kaynaklıdır.

Erdem-Aydın (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada en çok katılımı sağlayan yaş grubu olarak 17-24 yaş aralığındaki katılımcılar olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada ise en çok katılımcının bulunduğu yaş aralığı 25 yaş ve altında bulunan katılımcı grubu olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların her iki çalışmada benzer olduğu ortaya çıkmaktadır. Cunningham (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise 19-25 yaş aralığındaki katılımcılar en çok katılım sağlayan katılımcılardır. Katılımcıların yaş grupları benzerlik ortaya çıkmaktadır. Cunningham'ın (2017) yaptığı çalışmada eğitim seviyesi düzeyinde en çok katılımı sağlayan katılımcı grubu lise eğitim düzeyinde bulunan katılımcılardır. Bu çalışmada ise en çok katılımcı kitlesini lisans eğitim düzeyine sahip katılımcılar oluşturmaktadır. Cunningham'ın (2017) çalışmasında maksimum yaş 89 olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada ise 74'tür. Cunningham'ın (2017) çalışmasında en çok KAÇD tamamlayan yaş grubu 36-50 yaş aralığındaki grup iken bu çalışmada en çok KAÇD tamamlayan yaş grubu 25 yaş ve altı olan gruptur. Bu sonuçlar doğrultusunda AKADEMA platformunun çok sayıda geniş yaş aralığında birçok katılımcıya ev sahipliği yaptığı söylenebilir. AKADEMA platformunun çok geniş katılımcıya sahip olmasının sebebi erişime sunmuş olduğu derslerin çeşitliliği olabilir.

Bu çalışmada KAÇD katılımcılarının tamamlama durumları ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. KAÇD içerisindeki katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek olmasının tamamlama durumları ile ilişkisi bulunmaktadır. Bu tez çalışmasında KAÇD katılımcılarında eğitim seviyesi artış

gösterirken öz-yönetimli öğrenme becerilerinde aynı oranda bir artış tespit edilmemiştir. Doktora ve yüksek lisans eğitim düzeyindeki katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerileri ön lisans eğitim düzeyindeki katılımcılardan düşüktür. Bunun yanı sıra 25 yaş ve alt katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerileri diğer yaş gruplarındaki katılımcılardan daha yüksektir. Bu yaş grubundaki katılımcıların Z kuşağı katılımcıları olduğu söylenebilir ve Z kuşağı katılımcılarının en önemli özelliklerinden bazıları Çetin ve Karalar'a (2016) göre kendi kendini yönlendirebilme ve bilgiyi çok hızlı işleyebilme özellikleri olduğu belirtilmektedir. Bu yaş grubundaki katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerindeki yüksek oranın sebebi bu şekilde açıklanabilir.

## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu tez çalışmasının genel amacı Kitlese Açık Çevrimiçi Ders alan öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini incelemektir.

Araştırma sorularına göre; KAÇD'ye kaydolan öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Kadın katılımcılar ve erkek katılımcıların öz-yönetimli becerileri arasında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. KAÇD'ye kaydolan öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri KAÇD'yi tamamlayıp tamamlamama durumuna göre farklılık göstermektedir. KAÇD tamamlayan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerileri KAÇD tamamlayamayan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinden daha yüksektir. KAÇD'ye kaydolan öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Ön lisans eğitim seviyesinde bulunan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ile diğer eğitim düzeylerine sahip katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılık ön lisans eğitim düzeyindeki katılımcıların lehinedir. KAÇD'ye kaydolan öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri yaşa göre farklılık göstermektedir. 46-55 yaş arasında bulunan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları diğer katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamalarından düşüktür.

Bu tez çalışmasında Anadolu Üniversitesi KAÇD platformu olan AKADEMA içerisindeki katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerileri incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar ile benzer ve farklı bulgular tespit edilmiştir. Atıerkil toplumlarda erkeklerin öz-yönetimli becerileri yüksek olarak belirtilirken bu çalışmada kadınların öz-yönetimli öğrenme becerileri yüksek çıkmıştır (Zhao, Chen ve Panda, 2014). Kadınlar, katılımcıların %64,1'ini oluşturmaktadır.

Bu araştırmada KAÇD tamamlayanların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin, tamamlamayan katılımcılara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada öz-yönetimli öğrenme becerileri ile KAÇD tamamlama durumları arasında anlamlı veriler tespit edilmiştir. Bu bağlamda öz-yönetimli öğrenme becerileri yüksek olan katılımcıların KAÇD tamamlama oranlarının yüksek olduğu belirtilebilir. Bunun yanı sıra kadın katılımcıların %14,4'ü KAÇD'ı tamamlamıştır. Söz konusu kadınların öz-yönetimli

öğrenme becerilerinin ortalaması 3,77'dir. Erkek katılımcıların %14,2'si KAÇD'ı tamamlamıştır ve bu katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalaması 3,66'dır.

Gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların %55'i lisans eğitim düzeyinde bulunan katılımcılardır. Katılımcıların eğitim düzeyine göre öz-yönetimli öğrenme becerileri incelendiğinde ise ön lisans eğitim düzeyindeki katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin diğer eğitim düzeyindeki katılımcılara göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra yaş aralığı bazında 25 yaş ve altı katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin KAÇD sürecinde yüksek olduğu tespit edilmiştir. KAÇD katılımcılarının yaş aralığı incelendiğinde 25 yaş ve altı ve 26 - 35 yaş aralığında bulunan grubun katılımcıların büyük bir kısmını oluşturduğu ortaya çıkmaktadır.

Bu tez çalışmasından elde edilen veri ve bulgular ile ileride yapılabilecek olan araştırmalara yönelik öneriler aşağıdaki gibidir:

- KAÇD katılımcılarının öz-yönetimli öğrenme becerileri kadın ve erkeklerde anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın temel sebepleri araştırılabilir.
- Bu çalışmada öz-yönetimli öğrenme becerileri ile KAÇD tamamlama durumları arasında anlamlı bulgular tespit edilmiştir. Öz-yönetimli öğrenme stratejilerinin kullanılarak öz-yönetimli öğrenme becerilerinin artırılması ve KAÇD tamamlama durumlarının artırılması ile ilgili araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- KAÇD'lerde doktora ve yüksek lisans eğitim düzeyi gibi öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek olmasının beklendiği eğitim düzeylerindeki öz-yönetimli öğrenme becerilerinin diğer eğitim düzeylerine göre düşük düzeyde bulunmasının nedenleri araştırılabilir.
- Bu çalışmada KAÇD'lerde öz-yönetimli öğrenme becerileri en yüksek olan grup ön lisans eğitim düzeyindeki grup olarak tespit edilmiştir. Bu eğitim düzeyindeki katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin gelişimi hakkında araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- KAÇD katılımcılarının yaş aralıkları baz alındığında en çok katılımın 25 yaş ve altı olması ve öz-yönetimli öğrenme becerilerinin en yüksek olan yaş grubunun yine 25 yaş ve altı olması ile ilgili görüşmeler yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Agarwala, M. (2013). A research summary on mooc completion rates. *Edlab, Teachers College Columbia University*, <https://edlab.tc.columbia.edu/blog/8990-A-Research-Summary-on-MOOC-Completion-Rates> (Erişim Tarihi: 17.03.2018).
- Alario-Hoyos, C., Estévez-Ayres, I., Pérez-Sanagustín, M., Kloos, C. D., & Fernández-Panadero, C. (2017). Understanding learners' motivation and learning strategies in MOOCs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(3).
- Allen, I. E., and Seaman, J. (2013). *Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in The United States*. Sloan Consortium. <http://www.Onlinelearningsurvey.Com/Reports/Changingcourse.Pdf> (Erişim Tarihi:28.04.2016)
- Altun, S., ve Erden, M. (2007). Öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Edu7*, 2(1), 1-16.
- Ambreen, M., Haqdad, A., and Saleem, W. A. (2016). Fostering self-regulated learning through distance education: a case study of m. Phil secondary teacher education program of allama iqbal open university. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(3), 120-135.
- Anders, A. (2015). Theories and applications of massive online open courses (moocs): the case for hybrid design. *The International Review of Research in Open And Distributed Learning*, 16(6), 39-61.
- Anderson, T. (2013). Promise and/or peril: moocs and open and distance education. *Commonwealth of learning*. <https://landing.athabasca.ca/file/view/274885/promise-and-or-peril-moocs-andopen-and-distance-education> (Erişim Tarihi: 29.01.2018).
- Arsal, Z. (2009). The impact of self-regulation instruction on mathematics achievements and attitudes of elementary school students. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 3.
- Arseven, A. D., (2003). *Alan Araştırma Yöntemi (İlkeler, Teknikler, Örnekler)*, Ankara.
- Atkins, D. E., Brown, J. S., and Hammond, A. L. (2007). *A review of the open educational resources (oer) movement: achievements, challenges, and new opportunities*. <http://www.hewlett.org/uploads/files/reviewoftheoermovement.pdf> (Erişim Tarihi: 28.04.2016).
- Aybek, H. S. Y. (2017). Yetişkin öğrenenlerin kitlesel açık çevrimiçi derslere ilişkin görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 188-208.
- Aydemir, M., Çelik, E., Bingöl, İ., Karapınar, A. G. D. Ç., Kurşun, E., ve Karaman, S.



- (2016). İnternet üzerinden herkese açık kurs (ihak) sağlama deneyimi: atademix. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 52-74.
- Aydın, C. H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme: öğrenci adaylarının bakış açısı*. Ankara: İşkur Matbaacılık
- Azevedo, R., and Cromley, J. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia?. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 523–535.
- Azevedo, R., and Aleven, V. (2013). Metacognition and learning technologies: an overview of current interdisciplinary research. in *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies* (ss. 1-16). Springer New York.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. in *Cognitive Perspectives on Emotion and Motivation* (ss. 37-61). Netherlands: Springer.
- Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O., and Lai, S. L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *Internet and Higher Education*, 12(1), 1–6.
- Barnark-Brak, L., Lan, W., and Paton, V. (2010). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1), 62–80.
- Başkanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü. (2008). *Kadın ve Eğitim*. Ankara
- Billington, P. J., and Fronmueller, M. P. (2013). Moocs and the future of higher education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 13(3), 36-42.
- Boekaerts, M., and Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
- Boud, D. (1995). *Boud Enhancing Learning Through Self-Assessment*. Routledge.
- Bozkurt, A. (2015). Kitlese açık çevrimiçi dersler (massive open online courses - moocs) ve sayısal bilgi çağında yaşamboyu öğrenme fırsatı. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 1(1), 56-82.
- Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı Kitlese Açık Çevrimiçi Derslerde Etkileşim Örüntüleri ve Öğreten-Öğrenen Rollerinin Belirlenmesi*. Doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A., and Keefer, J. (2017). Participatory learning culture and community formation in connectivist moocs, *Interactive Learning Environments*, DOI:10.1080/10494820.2017.1412988, 1-13.

- Bozkurt, A., Kilgore, W., and Crosslin, M. (2018). Bot-teachers in hybrid massive open online courses (moocs): a post-humanist experience. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(3), 39-59.
- Broadbent, J., and Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: a systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- Brown, J. M., Miller, W. R., and Lawendowski, L. A. (1999). The self-regulation questionnaire. In L. Vande Creek & T.L. Jackson (Eds.), *Innovations in clinical practice: A sourcebook* (pp.281-292). Sarasota, FL: Professional Resource Press/Professional Resource Exchange.
- Bruso, J. L., and Stefaniak, J. E. (2016). The use of self-regulated learning measure questionnaires as a predictor of academic success. *Techtrends*, 60(6), 577-584.
- Butler, D.L., and Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Charles, M., & Bradley, K. (2009). Indulging our gendered selves? Sex segregation by field of study in 44 countries. *American journal of sociology*, 114(4), 924-976.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). Validity and reliability. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (Editörler) *In Research methods in education* (s. 203-240). Routledge.
- Chua, S. H., Kim, J., Monserrat, T. J. K., and Zhao, S. (2015, March). Understanding learners' general perception towards learning with mooc classmates: an exploratory study. *In Proceedings Of The Second (2015) ACM Conference On Learning@ Scale* (ss. 305-308).
- Cormier, D., and Siemens, G. (2010). Through the open door: open courses as research, learning, and engagement. *EDUCAUSE Review*, 45(4) 30-39.
- Corno, L., Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18(2), 88–108.
- Creelman, A., Ehlers, U., and Ossiannilsson, E. (2014) perspectives on mooc quality:an account of the efquel mooc quality project, innoqual, *International Journal Forinnovation And Quality In Learning*, 2(3), 78-87.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Education.
- Cunningham, J. A. (2017). *Predicting Student Success in a Self-Paced Mathematics MOOC*. Doctoral dissertation. USA: Arizona State University.

- Çetin, C., & Karalar, S. (2016). X, y ve z kuşağı öğrencilerin çok yönlü ve sınırsız kariyer algıları üzerine bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 157-197.
- Çiltaş, A., ve Bektaş, F. (2009). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin matematik dersine ilişkin motivasyon ve öz-düzenleme becerileri. *Journal of Qafqaz University*, 2012, 1-10.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2005). Using Web-based pedagogical tools as scaffolds for selfregulated learning. *Instructional Science*, 33, 513–540.
- Demiray, E. (2013). Uzaktan Eğitim ve Kadın Eğitiminde Uzaktan Eğitimin Önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 155-168.
- Demirci, N. (2014). Kitlesel açık çevrimiçi dersleri (kaçd) nedir? Ve öğrenme için bizlere neler vaad ediyor?: kaçd'ler hakkında inceleme-değerlendirme makalesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 231-256.
- Derrick, M. G. (2003). Creating environments conducive for lifelong learning. *New Directions For Adult and Continuing Education*, 2003(100), 5-18.
- Doğan, M. F. (2015). *Çocukların Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Kullanımı Envanteri'nin Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Downes, S. (2013). What makes moocs massive? <http://halfanhour.blogspot.com/2013/01/what-makes-mooc-massive.html> (Erişim Tarihi: 28.04.2016)
- Drake, J. R., O'Hara, M., Seeman, E. (2015). Five principles for mooc design: with a case study. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 14(14), 125-143.
- Dunbar, R. I. (1992). Neocortex size as a constraint on group size in primates. *Journal of Human Evolution*, 22(6), 469-493
- Erdem-Aydin, İ. (2015). Preferences and willingness for participating moocs in turkish. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(3).
- Effeney, G., Carroll, A., and Bahr, N. (2013). Self-regulated learning: key strategies and their sources in a sample of adolescent males1. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 13 (2013), Pp. 58-74
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- Flynn, J. (2013). Moocs: disruptive innovation and the future of higher education. *Christian Education Journal*, 10(1), 149-162.
- Garrison, D.Randy. *Self-directed Learning and Distance Education*. Handbook of Distance Education. Edited by Michael Grahame Moore and William G. Anderson. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003.

- Geduld, B. (2016). Exploring differences between self-regulated learning strategies of high and low achievers in open distance learning. *Africa Education Review*, 13(1), 164-181.
- Gomez-Zermeno, M. G., & Aleman de La Garza, L. (2016). Research Analysis on MOOC Course Dropout and Retention Rates. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(2), 3-14.
- Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2013). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Hadwin, A. F., Oshige, M., Gres, C. L. Z., & Winne, P. H. (2010). Innovative ways for using gStudy to orchestrate and research social aspects of self-regulated learning. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 794-805.
- Hayes, S. (2015). Moocs and quality: a review of the recent literature. *QAA MOOCs Network*, 1-21.
- Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. *The sourcebook for self-directed learning*, 9-20.
- Hollands, F. M., and Tirthali, D. (2014). Moocs: expectations and reality. Full report. Center for benefit-cost studies of education, teachers college, Columbia University, NY. [http://cbcse.org/wordpress/wp-content/uploads/2014/05/MOOCs\\_Expectations\\_and\\_Reality.pdf](http://cbcse.org/wordpress/wp-content/uploads/2014/05/MOOCs_Expectations_and_Reality.pdf) (Erişim Tarihi: 28.04.2016).
- Holmberg, B. (1995). The evolution of the character and practice of distance education. *Open Learning*, 10(2), 47-53.
- Hood, N., Littlejohn, A., and Milligan, C. (2015). Context counts: how learners' contexts influence learning in a mooc. *Computers & Education*, 91, 83-91.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Pegem Akademi.
- Jansen, R. S., Van Leeuwen, A., Janssen, J., and Kester, L. (2017). Self-regulated learning in open online education. Tampere, Finland.
- Jiang, S., Schenke, K., Eccles, J. S., Xu, D., & Warschauer, M. (2016). Females' Enrollment and Completion in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Massive Open Online Courses. *arXiv preprint arXiv:1608.05131*.
- Jordan, K. (2014). Initial trends in enrolment and completion of massive open online courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1), 133-160.

- Jordan, K. (2015). Massive open online course completion rates revisited: assessment, length and attrition. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), 341-358.
- Kelly, A. P. (2014). *Disruptor, Distracter, or What? a Policymaker's Guide to Massive Open Online Courses (MOOCS)*. Bellwether Education Partners.
- Kılıç, E., & Karadeniz, Ş. (2014). Cinsiyet ve öğrenme stiline göre gezinme stratejisi ve başarıya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 129-146.
- Kirmizi, O. (2013). Investigating self-regulated learning habits of distance education students. *Tarih Kültür Ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 161-174.
- Kitsantas, A., and Zimmerman, B. J. (1998). Self-regulation of motoric learning: a strategic cycle view. *Journal of Applied Sport Psychology*, 10(2), 220-239.
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., and Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in massive open online courses. *Computers & Education*, 104, 18-33.
- Kocdar, S., Okur, M. R., and Bozkurt, A. (2017). An examination of xmoocs: an embedded single case study based on conole's 12 dimensions. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(4), 52-65.
- Kocdar, S., Karadeniz, A., Bozkurt, A., & Buyuk, K. (2018). Measuring Self-Regulation in Self-Paced Open and Distance Learning Environments. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(1), 25-43.
- Koçdar, S. (2006). *Uzaktan Eğitim Ders Kitaplarının Geribildirim Açısından Değerlendirilmesi: Anadolu Üniversitesi'nin Uzaktan Eğitim Veren İşletme ve İktisat Fakülteleri Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçdar, S. (2015). Çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler ve araçlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 39-55.
- Kordaki, M., & Berdousis, I. (2014). Course Selection in Computer Science: Gender Differences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116(1), 4770-4774.
- Koutropoulos, A., Gallagher, M. S., Abajian, S. C., De Waard, I., Hogue, R. J., Keskin, N. O., and Rodriguez, C. O. (2012). Emotive vocabulary in moocs: context & participant retention. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 15(1).
- Latham, G. P., and Locke, E. A. (1990). A theory of goal setting and task performance. *Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall*.

- Lawanto, O., Santoso, H. B., Goodridge, W., and Lawanto, K. N. (2014). Task value, self-regulated learning, and performance in a web-intensive undergraduate engineering course: how are they related?. *Journal of Online Learning And Teaching*, 10(1), 97.
- Lawanto, O., Santoso, H. B., Lawanto, K. N., and Goodridge, W. (2017). Self-regulated learning skills and online activities between higher and lower performers on a web-intensive undergraduate engineering course. *Journal of Educators Online*, 11(3), 1-32.
- Liang, J. C., and Chin-Chung, T. (2008). Internet self-efficacy and preferences toward constructivist internet-based learning environments: a study of pre-school teachers in taiwan. *Educational Technology & Society*, 11(1), 226-237.
- Littlejohn, A., Hood, N., Milligan, C., and Mustain, P. (2016). Learning in moocs: motivations and self-regulated learning in moocs. *The Internet and Higher Education*, 29, 40-48.
- Liyanagunawardena, T. R., Parslow, P. And Williams, S. (2014). *Dropout: MOOC Participants' perspective*. In Emooocs 2014, The Second MOOC European Stakeholders Summit, 10-12th February 2014, Lausanne, Switzerland, 95-100.
- Lushnikova, N., Chintakayala, P. & Rodante, A. (2013). Massive open online courses from ivy league universities: benefits and challenges for students and educators. *XI International Conference "Providing continuity of content in the system of stepwise graduate and postgraduate education"*, Ukraine, November 15-16, 2012.
- Mackness, J., Waite, M., Roberts, G., and Lovegrove, E. (2013). Learning in a small, task-oriented, connectivist mooc: pedagogical issues and implications for higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(4).
- Markoff, J. (2011). Virtual and artificial, but 58,000 want course. *The New York Times*. <http://www.nytimes.com/2011/08/16/science/16stanford.html> (Erişim Tarihi: 28.04.2016).
- Masters, K. (2011). A brief guide to understanding moocs. *The Internet Journal of Medical Education*, 1(2), 1-6.
- Mccombs, B. L. (1984). Processes and skills underlying continuing intrinsic motivation skills training interventions. *Educational Psychologist*, 19(4), 199–218.
- Mega, C., Ronconi, L., and De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121–131.
- Milligan, C., and Littlejohn, A. (2016). How health professionals regulate their learning in massive open online courses. *The Internet and Higher Education*, 31, 113-121.

- Moore, M. G., and Kearsley, G. (2012). *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. New York: Cengage
- Nicol, D. J., and Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Niemi, H., Nevgi, A., and Virtanen, P. I. (2003). Towards self-regulation in web-based learning. *Journal of Educational Media*, 28(1), 49-71.
- Norton, A., Sonnemann, J., and McGannon, C. (2013). *The online evolution: When Technology Meets Tradition in Higher Education*. Australia: Grattan Institute. [http://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/186\\_online\\_higher\\_education.pdf](http://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/186_online_higher_education.pdf) (Erişim Tarihi: 2.12.2017).
- OER Foundation. (2011). Oer foundation faqs: what are oers? [http://wikieducator.org/WikiEducator:OER\\_foundation/FAQs/Open Education Resources/](http://wikieducator.org/WikiEducator:OER_foundation/FAQs/Open_Education_Resources/) (Erişim Tarihi: 28.04.2016).
- Oswal, 2017S. Oswalmmoc İn The Global Contexte. Monske, K. Blair (Eds.), handbook of research on writing and composing in the age of moocs (pp. 39-55). IGI Global, Hershey, PA (2017),
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde türkiye’de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 33, 93-112.
- Palloff, R. M., and Pratt, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace* (Vol. 12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ping, W. (2013). The latest development and application of massive open online course: from cmoooc to xmooc [j]. *Modern Distance Education Research*, 3(5).
- Pintrich, 1999 P.R. Pintrich the role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning international. *Journal Of Educational Research*, 31(6), 459-470.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
- Pintrich, P. R., and De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Qian, Z. (2010). A study on the developmental characteristics pf career maturity of five-year junior college students. *Health Medicine Research and Practice*, 7(3), 26-29.

- Richardson, M., Abraham, C., and Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387.
- 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*. [www.eurodl.org/materials/contrib/2012/Rodriguez.pdf](http://www.eurodl.org/materials/contrib/2012/Rodriguez.pdf) (Erişim Tarihi: 17.03.2018).
- Rodriguez, C. O. (2013). The concept of openness behind c and x-moocs (massive open online courses). *Open Praxis*, 5(1), 67-73.
- Sağırlı, M. Ö., Çiltaş, A., Azapağası, E., ve Zehir, K. (2010). Yüksek öğretimin özdüzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisi (Atatürk Üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 587-596.
- Sarı, A., ve Akinoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: modeller ve uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 29, 139 - 154.
- Sayın, Z., ve Seferoğlu, S. S. (2015). Çevrimiçi eğitime güncel bir bakış: kitlesel açık çevrimiçi dersler üzerine bir değerlendirme. *Akademik Bilişim 2015*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Schunk, D. H. (1985). Participation in goal setting: effects on self-efficacy and skills of learning-disabled children. *The Journal of Special Education*, 19(3), 307-317.
- Schunk, D. H. (1986). Verbalization and children's self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 347– 369.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173-208.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: the educational legacy of paul r. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.
- Scopeo (2013). *MOOC: Estado de la situación actual, posibles ilidades, retos y futuro* . Scopeo Informe No. 2.
- Shrivastava, A., and Guiney, P. (2014). Technological developments and tertiary education delivery models—the arrival of moocs: massive open online courses. *Ministry of*



- Education*.  
[http://www.educationcounts.govt.nz/data/assets/pdf\\_file/0003/146856/Massive-Open-Online-Courses.pdf](http://www.educationcounts.govt.nz/data/assets/pdf_file/0003/146856/Massive-Open-Online-Courses.pdf) (Erişim Tarihi: 20.11.2017).
- Siemens, G. (2012, July 25). MOOCs are really a platform. [Web log post]. <http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/> (Erişim tarihi: 23.04.2018)
- Siemens, G. (2013). Massive open online courses: innovation in education. Open educational resources: innovation, *Research and Practice*, 5, 5-15.
- Skiba, D. J. (2012). Disruption in higher education: massively open online courses (moocs). *Nursing Education Perspectives*, 33(6), 416-417.
- Springs, G. R. (2015). Just how open? Evaluating the "openness of course materials in massive open online courses". *Virginia Libraries*, 61(1), 11-16.
- Sukati, C. W. S. (2013). Education for all children by 2015: Mere rhetoric or reality in Swaziland?. *International journal of Education and research*, 1(11), 1-12.
- Sun, J. C. Y., and Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: their impact on student engagement in distance education. *British Journal Of Educational Technology*, 43(2), 191-204.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon/Pearson Education. Boston.
- Tekbıyık, A., Camadan, F., ve Gulay, A. (2013). Fen ve teknoloji dersinde akademik başarının yordayıcısı olarak öz düzenleyici öğrenme stratejileri. *Turkish Studies*, 8(3), 567-582.
- Tsai, C. C., Chuang, S. C., Liang, J. C., and Tsai, M. J. (2011). Self-efficacy in internet-based learning environments: a literature review. *Educational Technology & Society*, 14(4), 222-240.
- Vanderbilt, T. (2012). How artificial intelligence can change higher education. *Smithsonian Magazine*, December 2012. <http://www.smithsonianmag.com/ist/?next=/people-places/How-ArtificialIntelligence-Can-Change-Higher-Education-180015811.html?c=y&page=1> (Erişim Tarihi: 28.04.2016).
- Waite, M., Mackness, J., Roberts, G., and Lovegrove, E. (2013). Liminal participants and skilled orienteers: learner participation in a mooc for new lecturers. *Merlot Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2), 200-215.

- Waldrop, M. M. (2013). Online learning: campus 2.0. *Nature*, 495, 160-163. <http://www.nature.com/news/online-learning-campus-2-0-1.12590> (Erişim Tarihi: 28.04.2016).
- Wang, A. Y., and Newlin, M. H. (2002). Predictors of web-student performance: the role of self-efficacy and reasons for taking an on-line class. *Computers in Human Behavior*, 18(2), 151-163
- Wang, C. H., Shannon, D. M., and Ross, M. E. (2013) Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education*, 34(3), 302-323.
- Weinstein, C. E., Palmer, D. R., & Acee, T.W. (2016). LASSI: user's manual learning and study strategies inventory. *Clearwater, FL: H&H Publishing Company, Inc.*
- Weller, M., and Anderson, T. (2013). Digital resilience in higher education. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 16(1).
- Wexler, E. (2015, October 19). Moocs are still rising, at least in numbers. *The Chronicle of Higher Education*. <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/moocs-are-still-rising-at-least-in-numbers/57527> (Erişim Tarihi: 07.12.2017).
- Whipp, J. L., & Chiarelli, S. (2004). Self-regulation in a Web-based course: A case study. *Educational Technology Research & Development*, 52(4), 5–22.
- Wolters, C. A., Pintrich, P. R., and Karabenick, S. A. (2005). Assessing academic self-regulated learning. *In What Do Children Need To Flourish?* (pp. 251-270). Springer, Boston, MA.
- Yeager, C., Hurley-Dasgupta, B., and Bliss, C. A. (2013). Cmoocs and global learning: an authentic alternative. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17(2), 133-147.
- Yuan, L., and Powell, S. (2013). Moocs and open education: implications for higher education. Bolton, UK: JISC, *Centre For Educational Technology & Interoperability Standards*.
- Zeidner, M., Boekaerts, M., and Pintrich, P. R. (2000). In handbook of self-regulation. Pintrich, p. R., *the role of goal orientation in self-regulated learning*. (pp. 451-502). <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780121098902500433> (Erişim Tarihi: 17.03.2018). Michigan, USA: Academic Press.
- Zhao, H., Chen, L., and Panda, S. (2014). Self-regulated learning ability of chinese distance learners. *British Journal of Educational Technology*, 45(5), 941-958.
- Zimmerman, B. J., and Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.

- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., and Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.
- Zimmerman, B. J., Greenberg, D., and Weinstein, C. E. (1994). Self-regulating academic study time: a strategy approach. In D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of Learning And Performance: Issues and Educational Applications* (pp. 181-199). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. D. Pyle (Ed.), *Handbook of academic Learning: Construction of Knowledge* (pp.105-125). San Diego, CA: Academic.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M., M., & P. R. (Eds.), *Handbook Of Self-Regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., and Roberts, E. D. (2011). Encouraging self-regulated learning in the classroom: a review of the literature. *Metropolitan Educational Research Consortium (MERC)*, 1-28.

## **EKLER**

**Ek 1. AKADEMA dersleri**

**Ek 2. Etik kurul onay belgesi**

**Ek 3. Öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği**

**Ek 4. Katılımcı izin formu**

**Ek 5. Ölçek maddeleri ve faktörel frekans, yüzde ve ortalama değerleri**

## Ek 1. AKADEMA dersleri

Arastirma ve Değerlendirme	Dil Öğrenimi	Eğitim	Fen ve Teknoloji	Güzel Sanatlar	Hukuk	Kişisel Gelişim	Müzik	Özel Eğitim	Sağlık	Sosyal Bilimler	Spor	Yönetim ve Ekonomi
Yapısal Eğitim Modellenmesi	Türkisch A1	Yüksek Öğretimde Dijital Dönüşüm	Veri Madenciliğine Giriş	Renk Seçilim	Uyumsuzluklara Dostane Çözümler- Arabuluculuk	İşte Tutunmak	Hayatı Çello Öğretelim	Aile ve Uyum Süreci	Temel İlk Yardım Bilgisi	Şiir Okunak ve Yazınak I	Basketbol Öğreniyorum	Girişimcilğe Başlangıç
Paket Programla Temel İstatistiksel Analizler	Araççaya Giriş	21. Yüzyılda Değerlendirme	Oyunlar Teorisine Giriş	Seramik Çanak Şekillendirme		Özgeçmiş Hazırlamak	Başlangıç I	Çocukla Çalışma Becerileri	Doğal Ezzane	Aile Yapısı Ve İlişkileri II	Basketbol Öğreniyorum	Param Yönetebiliyorum
Sosyal Ağ Analizi		Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme	Derin Analiz Laboratuvarı	Temel Fotoğrafçılık		Etkili İş Görüşmeleri Gerçekleştirmek	Başlangıç I	Geleceğe Hazırlanma		21. Yüzyıl Vatandaş Olmak		Dünya Öğretimi Olarak Birleşmiş Milletler
R ile Sosyal Bilimlerde İstatistikçe Giriş			Mikroşlemci Tasarlıyorum	Fotoğraf Üzerine: Fotoğrafın Ortaya Çıkışı		Beden Dilini Doğru Kullanmak	Başlangıç I	Zihin Yetersizliği Olan Çocuklar				İnsan Kaynakları Yönetimi Temel Uygulamaları
Veri Toplama Yöntemleri			Zer'beek Öğreniyorum I			Etkili Konuşmak	Nota Öğreniyorum I	Yasalar ve Sosyal Destekler				Gayrimenkullere İlişkin Vergiler
			Zer'beek Öğreniyorum II			Başkalarıyla Çalışabilmek	Türkçe Söylüyorum					
						Bilgi Okuryazarı Olmak	Başlangıç Öğreniyorum I					

Ek 2. Etik kurul karar belgesi








Evrak Kayıt Tarihi: 05.01.2018

Protokol No: 2310

Tarih: 31.01.2018



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

<b>ÇALIŞMANIN TÜRÜ:</b>	Yüksek Lisans Tez Çalışması
<b>KONU:</b>	Sosyal Bilimler
<b>BAŞLIK:</b>	Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslerde Öğrenenlerin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi
<b>PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:</b>	Yrd. Doç. Dr. Serpil KOÇDAR
<b>TEZ YAZARI:</b>	Murat ARTSIN
<b>ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:</b>	-
<b>KARAR:</b>	Olumlu
 Prof. Dr. Caşkın BAYRAK (Başkan Eğitim Fak.)	
 Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı Açıköğretim Fak.)	 Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof. Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof. Dr. M. Erkan YÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

**Ek 3. Öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği (Kocdar vd., 2018)**

1: Hiç katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kısmen katılıyorum, 4. Katılıyorum,  
5. Tamamen katılıyorum

<b>Amaç Belirleme</b>
1. Günlük ders çalışma amaçlarımı belirlerim.
2. Derslerime çalışırken kendime hedefler belirlerim.
3. Derslerime planlı çalışırım.
4. Uzaktan eğitim derslerim için çalışma saatlerimi ayarlama da kendime hedefler koyarım.
5. Derslerime yönelik olarak yaptığım işin kalitesinden ödün vermem.
<b>Yardım Arama</b>
6. Anladıklarımı tartışmak için başkasıyla iletişime geçerim
7. Çalışma konularıyla alakalı olarak sosyal medya gruplarında tartışmalara katılırım.
8. Uzaktan eğitim ders materyalini anlamadığım zaman, yardım almak için başka bir öğrenciye sorarım.
9. Diğer öğrencilerden başarılı olduğuna inandıklarıyla sosyal medya üzerinden iletişim kurarım.
10. Yardım almadan önce neyi soracağımı önceden belirlerim.
11. Yardıma ihtiyacım olduğunda danışabilmek için ders içeriği konusunda bilgili birisini bulurum.
12. Derslerle ilgili sorunlarımı İnternet ortamında uzaktan eğitimdeki diğer öğrencilerle paylaşıyorum.
13. Eğer ihtiyaç duyarsam, uzaktan eğitimdeki sınıf arkadaşlarımla yüz yüze buluşmayı denerim.
14. İnternet ortamında ders içeriği hakkında bilgili birisinden yardım almakta ısrarcı olurum.
<b>Kendi Kendine Çalışma Stratejileri</b>
15. Dersle ilgili okuma yaparken konuya odaklanmak için aklımdan sorular oluştururum.
16. Düşüncelerimi organize edebilmek için okuma materyalinin taslağını çıkarırım.
17. Materyal içeriklerini kendime tekrar tekrar söyleyerek pratik yaparım.

18. Okumalarımı ve notlarımı gözden geçirir, en önemli fikirleri bulmaya çalışırım.
19. Ders çalışma materyallerimi organize edebilmek için basit şemalar, diyagramlar veya tablolar oluştururum.
20. Uzaktan eğitim derslerime çalıştığım zaman, ders notlarımın üzerinden tekrar gider ve önemli konuların taslağını çıkarırım.
21. Derslerden ne öğrendiğimi anlamak için konuları özetlerim.
22. Çalışma esnasında düzenli aralıklarla durup anladıklarımı değerlendiririm.
<b>Fiziksel Ortamı Yönetme</b>
23. Ders çalıştığımda dikkatimi dağıtmayacak yerleri seçerim.
24. Ders çalışmak için rahat bir yer seçerim.
25. Uzaktan eğitim derslerim için verimli çalışabileceğim yerleri bilirim.
26. Uzaktan eğitim derslerime çalışmak için dikkatimi dağıtan unsurların olmadığı yerler seçerim.
27. Derslerime odaklanabileceğim yerlerde çalışırım.
28. Ders çalışabileceğim düzenli bir yerim vardır.
<b>Çaba Yönetimi</b>
29. Ders materyallerini sıkıcı bulduğum zamanlarda bile, ders konularını bitirene kadar çalışırım.
30. Uzaktan eğitim derslerimde zorlandığım konuları anlamak için uğraşırım.



**Ek 4. Katılımcı izin formu**

Değerli öğrencimiz,

Bu çalışmanın amacı Akadema'da yer alan Kitlesele Açık Çevrimiçi Derslerde (KAÇD) sizlerin öz-yönetim becerilerini ölçmektir. Yanıtlarınız sizlere verilen hizmetlerin iyileştirilmesine katkı sağlayacaktır. Vereceğiniz cevaplar gizli tutularak üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır ve kesinlikle çalışma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu anketi tamamlama süresi yaklaşık olarak 10 dakikadır.

Katkınız ve desteğiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

**Ek 5. Ölçek maddeleri ve faktörel frekans, yüzde ve ortalama değerleri**

		Madde Değeri	F	Kum. F	%	Kum. %	X	X
<b>AMAÇ BELİRLEME</b>	1.Günlük ders çalışma amaçlarımı belirlerim.	1	69	69	3,2	3,2	3,64	3,64
		2	163	232	7,6	10,9		
		3	729	961	34,1	45,0		
		4	665	1626	31,1	76,1		
		5	510	2136	23,9	100		
	2.Derslerime çalışırken kendime hedefler belirlerim.	1	28	28	1,3	1,3	4,03	
		2	94	94	4,4	5,7		
		3	426	548	19,9	25,7		
		4	812	1360	38,0	63,7		
		5	776	2136	36,3	100		
	3.Derslerime planlı çalışırım.	1	101	101	4,7	4,7	3,43	
		2	253	354	11,8	16,6		
		3	788	1142	36,9	53,5		
		4	600	1742	28,1	81,6		
		5	394	2136	18,4	100		
	4.Uzaktan eğitim derslerim için çalışma saatlerimi ayarlama da kendime hedefler koyarım.	1	171	171	8,0	8,0	3,27	
		2	349	520	16,3	24,3		
		3	677	1197	31,7	56,0		
		4	595	1792	27,9	83,9		
		5	344	2136	16,1	100		
5.Derslerime yönelik olarak yaptığım işin kalitesinden ödün vermem.	1	42	42	2,0	2,0	3,83		
	2	131	173	6,1	8,1			
	3	577	750	27,0	35,1			
	4	767	1517	35,9	71,0			
	5	619	2136	29	100			
<b>YARDIM ARAMA</b>	6.Anladıklarımı tartışmak için başkasıyla iletişime geçerim.	1	204	204	9,6	9,6	3,33	
		2	330	534	15,4	25,0		
		3	593	1127	27,8	52,8		
		4	565	1692	26,5	79,2		
		5	444	2136	20,8	100		
	7.Çalışma konularıyla alakalı olarak sosyal medya gruplarında tartışmalara katılırım.	1	532	532	24,9	24,9	2,62	
		2	501	1033	23,5	48,4		
		3	566	1599	26,5	74,9		
		4	314	1913	14,7	89,6		
		5	223	2136	10,4	100		
	8.Uzaktan eğitim ders materyalini anlamadığım zaman, yardım almak için başka bir öğrenciye sorarım.	1	454	454	21,3	21,3	2,85	
		2	446	900	20,9	42,1		
		3	505	1405	23,6	62,8		
		4	423	1828	19,8	85,6		
		5	308	2136	14,4	100		

<b>KENDİ KENDİNE ÇALIŞMA STRATEJİLERİ</b>	9.Diğer öğrencilerden başarılı olduğuna inandıklarıyla sosyal medya üzerinden iletişim kurarım.	1	614	614	28,7	28,7	2,62
		2	459	1073	21,5	50,2	
		3	456	1529	21,3	71,6	
		4	334	1863	15,6	87,2	
		5	273	2136	12,8	100	
	10.Yardım almadan önce neyi soracağımı önceden belirlerim.	1	183	183	8,6	8,6	3,79
		2	167	350	7,8	16,4	
		3	339	689	15,9	32,3	
		4	662	1351	31,0	63,2	
		5	785	2136	39,8	100	
	11.Yardıma ihtiyacım olduğunda danışabilmek için ders içeriği konusunda bilgili birisini bulurum.	1	225	225	10,5	10,5	3,55
		2	231	456	10,8	21,3	
		3	438	894	20,5	41,9	
		4	625	1519	29,3	71,1	
		5	617	2136	28,9	100	
	12.Derslerle ilgili sorunlarımı İnternet ortamında uzaktan eğitimdeki diğer öğrencilerle paylaşıyorum.	1	527	527	24,7	24,7	2,68
		2	462	989	21,6	46,3	
		3	552	1541	25,8	72,1	
		4	356	1897	16,7	88,8	
		5	239	2136	11,2	100	
	13.Eğer ihtiyaç duyarsam, uzaktan eğitimdeki sınıf arkadaşlarımla yüz yüze buluşmayı denerim.	1	758	758	35,5	35,5	2,34
		2	506	1264	23,7	59,2	
		3	423	1687	19,8	79,0	
		4	266	1953	12,5	91,4	
		5	183	2136	8,6	100	
14.İnternet ortamında ders içeriği hakkında bilgili birisinden yardım almakta ısrarcı olurum.	1	599	599	28,0	28,0	2,60	
	2	439	1038	20,3	48,6		
	3	532	1570	24,9	73,5		
	4	339	1909	15,9	89,4		
	5	227	2136	10,6	100		
15.Dersle ilgili okuma yaparken konuya odaklanmak için aklımdan sorular oluştururum.	1	71	71	3,3	3,3	3,64	
	2	199	270	9,3	12,3		
	3	661	931	30,9	43,6		
	4	697	1628	32,6	76,2		
	5	508	2136	23,8	100		
16.Düşüncelerimi organize edebilmek için okuma materyalinin taslağını çıkarırım.	1	74	74	3,5	3,5	3,72	
	2	177	251	8,3	11,8		
	3	604	855	28,3	40,0		
	4	693	1548	32,4	72,5		
	5	588	2136	27,5	100		
17.Materyal içeriklerini kendime tekrar tekrar söyleyerek pratik yaparım.	1	55	55	2,6	2,6	3,79	
	2	175	230	8,2	1,8		
	3	535	765	25,0	35,8		
	4	758	1523	35,5	71,3		
	5	613	2136	28,7	100		
							3,85

<b>FİZİKSEL ORTAMI YÖNETME</b>	18.Okumalarımı ve notlarımı gözden geçirir, en önemli fikirleri bulmaya çalışırım.	1	18	18	0,8	0,8	4,16
		2	73	91	3,4	4,3	
		3	341	432	16,0	20,2	
		4	804	1236	37,6	57,9	
		5	900	2136	42,1	100	
	19.Ders çalışma materyallerimi organize edebilmek için basit şemalar, diyagramlar veya tablolar oluştururum.	1	96	96	4,5	4,5	3,76
		2	195	291	9,1	13,6	
		3	500	791	23,4	37,0	
		4	659	1450	30,9	67,9	
		5	686	2136	32,1	100	
	20.Uzaktan eğitim derslerime çalıştığım zaman, ders notlarımın üzerinden tekrar gider ve önemli konuların taslağını çıkarırım.	1	64	64	3,0	3,0	3,88
		2	150	214	7,0	10,0	
		3	477	691	22,3	32,4	
		4	728	1419	34,1	66,4	
		5	717	2136	33,6	100	
	21.Derslerden ne öğrendiğimi anlamak için konuları özetlerim.	1	56	56	2,6	2,6	3,99
		2	127	183	5,9	8,6	
		3	436	619	20,4	29,0	
		4	667	1286	31,2	60,2	
		5	850	2136	39,8	100	
	22.Çalışma esnasında düzenli aralıklarla durup anladıklarımı değerlendiririm.	1	54	54	2,5	2,5	3,86
		2	144	198	6,7	9,3	
		3	516	714	24,2	33,4	
		4	748	1462	35,0	68,4	
		5	674	2136	31,6	100	
23.Ders çalıştığım da dikkatimi dağıtmayacak yerleri seçerim.	1	47	47	2,2	2,2	4,21	
	2	66	113	3,1	5,3		
	3	319	432	14,9	20,2		
	4	650	1082	30,4	50,7		
	5	1054	2136	49,3	100		
24.Ders çalışmak için rahat bir yer seçerim.	1	36	36	1,7	1,7	4,22	
	2	67	103	3,1	4,8		
	3	303	406	14,2	19,0		
	4	707	1113	33,1	52,1		
	5	1023	2136	47,9	100		
25.Uzaktan eğitim derslerim için verimli çalışabileceğim yerleri bilirim.	1	39	39	1,8	1,8	4,11	
	2	96	135	4,5	6,3		
	3	364	499	17,0	23,4		
	4	723	1222	33,8	57,2		
	5	914	2136	42,8	100		
26.Uzaktan eğitim derslerime çalışmak için dikkatimi dağıtan unsurların olmadığı yerler seçerim.	1	38	38	1,8	1,8	4,16	
	2	87	125	4,1	5,9		
	3	356	481	16,7	22,5		
	4	667	1148	31,2	53,7		
	5	988	2136	46,3	100		
4,15							

	27.Derslerime odaklanabileceğim yerlerde çalışırım.	1	30	30	1,4	1,4	4,25	
		2	56	86	2,6	4,0		
		3	310	396	14,5	18,5		
		4	676	1072	31,6	50,2		
		5	1064	2136	49,8	100		
	28.Ders çalışabileceğim düzenli bir yerim vardır.	1	95	95	4,4	4,4	3,96	
		2	116	211	5,4	9,9		
		3	458	669	21,4	31,3		
		4	573	1242	26,8	58,1		
		5	894	2136	41,9	100		
<b>ÇABA YÖNETİMİ</b>	29.Ders materyallerini sıkıcı bulduğum zamanlarda bile, ders konularını bitirene kadar çalışırım.	1	169	169	7,9	7,9	3,43	
		2	304	473	14,2	22,1		
		3	603	1076	28,2	50,4		
		4	553	1629	25,9	76,3		
		5	507	2136	23,7	100		
	30.Uzaktan eğitim derslerimde zorlandığım konuları anlamak için uğraşırım.	1	40	40	1,9	1,9	4,01	
		2	87	127	4,1	5,9		
		3	451	578	21,1	27,1		
		4	771	1349	36,1	63,2		
		5	787	2136	36,8	100		
							3,72	