

Pandemi Döneminde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Duyuşsal Deneyimler Üzerindeki Yansıması

Selma Güneş HASGÖREN¹, Gökçe GÜVERCİN SEÇKİN²

Öz: Öz-yönetimli öğrenme becerilerinin duyuşsal boyutu, giderek artan bir öneme sahip olacak uzaktan eğitim deneyimlerinde, önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın amacı pandemi döneminde, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin, öğrenme süreçleri üzerindeki duyuşsal yansımalarını incelemektir. Karma yöntem ile kurgulanan çalışmada sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Nicel çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılmış, lisans düzeyinde öğrenim gören 105 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubuna Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri (ÖYÖB) Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek puanları sıralanmış, en yüksek ve en düşük puanları alan beşer katılımcı ile nitel boyut kapsamında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nicel bulgular için betimsel analiz, nitel bulgular için tematik içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları ÖYÖB düzeyi yüksek olan grubun, pandemi dönemi uzaktan eğitim deneyimlerinde hedef odaklı kalabildiklerine, kendi öğrenme süreçlerini ve pandemi şartlarının yol açtığı zorlayıcı duyuşsal deneyimleri düzenleyebildiklerine işaret ederken; ÖYÖB düzeyi düşük grubun, çevrimiçi öğrenme sürecinden kopma, sürecin dezavantajlarına odaklanma, motivasyonu kaybetme, hedef koyamama, doğru stratejileri seçememe, zamanı yönetememe ve bunlardan kaynaklı olarak yalnız, umutsuz, karamsar ve kaygılı hissetme şeklinde deneyimler aktardıklarını göstermektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak, ÖYÖB düzeyinin, çevrimiçi öğrenme sürecinin yarattığı duyuşsal deneyimler üzerinde belirleyici bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öz-Yönetimli Öğrenme, Duyuşsal Öğrenme, Pandemi Dönemi, Çevrimiçi Öğrenme

Reflection of Self-Directed Learning Skills on Affective Experiences during the Pandemic Period

Abstract: The affective dimension of self-directed learning skills appears as an essential issue in online education experiences that will become increasingly relevant. The study's purpose is to examine the affective reflections of university students' self-directed learning skills on their learning processes throughout the pandemic. The study depends on the sequential explanatory approach of mixed method research. The convenience sampling approach was used to select 105 undergraduate students for the quantitative research group. Starting with a quantitative inquiry, the study focuses on the points drawing upon the Self-Directed Learning Skills (SDLS) Scale. The qualitative part of the study further explains findings from quantitative section drawing on the interviews of a purposefully selected ten participants. For quantitative data, descriptive analysis was employed, and for qualitative findings, thematic content analysis technique were utilized. The findings showed that the participants with a high SLDS level can stay goal-oriented and motivated, as well as coordinate their own learning processes and strong affective experiences induced by pandemic circumstances. Students in the low SLDS group also reported feeling detached from the online learning process, focusing on the downsides of the process, losing motivation, not being able to create objectives, not being able to pick the proper tactics, not being able to manage time, and feeling lonely, dismal, gloomy, and being nervous as a result. The research reveals that the level of SLDS has a substantial reflection on the affective experiences evoked by the online learning process.

Keywords: Self-Directed Learning, Affective Learning, Pandemic Period, Online Learning

Geliş Tarihi: 04.05.2022

Kabul Tarihi: 03.12.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye, e-posta: selmaguneshasgoren@maltepe.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7413-7227>

² Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye, e-posta: gokceguvercin@maltepe.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0987-4815>

Atıf için/ To cite:

Hasgören, S., & Güvercin Seçkin, G. (2023). Pandemi döneminde öz-yönetimli öğrenme becerilerinin duyuşsal deneyimler üzerindeki yansıması. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 183-202. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023371466>

COVID-19 küresel salgınının başlamasıyla, Türkiye’deki ilk covid vakası görülmüş, yayılım hızını önlemek için her düzeydeki örgün eğitim kurumlarında, ani çevrimiçi öğrenme süreci başlamıştır. Yeterli teknik alt yapının ve teknolojinin sağlanma çabaları, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sürecine uyum sağlamaları için tek başına yeterli olamamıştır. Her öğrencinin evinde internet ve bilgisayar erişimine sahip olmaması, evlerinde uygun fiziksel koşulları sağlayamıyor olmaları, hazırbulunuşluklarının sınırı olması gibi pek çok nedenden dolayı, her yaş grubundaki öğrenci için, özellikle ilk zamanlar zorlayıcı bir deneyim yaşanmıştır. Zaman içerisinde çevrimiçi öğrenmenin teknik kısmı hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılır ve kullanılabilir hale gelmiştir. Ancak, karşımıza teknik becerilerin ötesinde, pandemi sürecinden kaynaklı duygu durumları, öğrenenin çevrimiçi öğrenme deneyimini üzerindeki yansımaları belirleyici bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır.

Pandemi sürecinde, öğrenme-öğretme ilişkilerinde, her yaş grubu ve ona özgü özellikleri çerçevesinde yaşanan zorluklar farklılık göstermiştir. Beliren yetişkinlik dönemi, ergenlik sonrası ve yetişkinlik öncesi bir döneme karşılık gelse de bir geçiş dönemi değil, tek başına ele alınan kendine has özellikleri olan bir yaşam dönemidir (Arnett, 2004). Bu dönemde, kişi ergenlik dönemi sonrası yetişkinliğe adım atar. Ergenlik dönemindeki “ikinci ayrışma krizi” (Blos, 1967) sonuçları bu dönemde görünür olur ve beliren yetişkinin kendi yaşamını kurmak üzere büyüdüğü *evden* ayrışması gerekir. Ancak, böyle olamamış, yaşamın doğasında olması beklenen bir ayrışma, en azından fiziksel olarak pandemi nedeniyle gerçekleşmemiştir. Öğrenciler akranlarını göremez, evden çıkamaz hale gelmiştir. Bütün bu belirsizlik ve sınırlıklar içinde, her yaş grubundan öğrenci fiziksel olarak okulların kaybetmiştir. Öğrenciler için kaybedilen şey, aileden bağımsız olarak tek başlarına var olabildikleri, büyüebildikleri, mücadele verdikleri bir deneyim alanı olmuştur. Öğrenciler bu büyüme, özerkleşme noktalarını kaybetmişler, bu kayıp kendi rızaları dışında ve ani biçimde olmuştur. Bütün bu zorlayıcı kayıplar ve deneyimler silsilesi içinde öğrenciler, ekran karşısında çevrimiçi derslerde sanal aleme bir tıkla geçiş yapabilme arzusu ile çevrimiçi derse girme sorumluluğu arasında aniden tek başlarına kalmışlardır. Tam bu noktada Illeris’in (2019) tarif ettiği öğrenmeye yönelik direnç ve savunma mekanizmaları devreye girmiştir. Öğrenenlerin öğrenme eylemlerinden farklı bir dinamikte olan pandemi dönemindeki öğrenme deneyimlerine yönelik direnç ve savunma eşiğini kimin eşikliliğinde nasıl geçeceği önemli bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çevrimiçi ortamlarda öğrenme, iletişim teknolojilerinin internete dayalı kullanımı aracılığıyla ders materyalinin metin, ses, video, grafik ve animasyon gibi araçlarla dağıtılması ile gerçekleşmektedir (Gümüüş, 2007). Uzaktan eğitimde öğrenci, öğrenme hızını kendi kendine ayarlar ve bunun sorumluluğunu üstlenir (Schlosser & Simonson, 2006). Aynı zamanda öğrenci ile ilgili öz-denetim ve öz-yönetim başlıkları altında amaç belirleme, stratejik planlama ve zaman yönetimi, görevleri yerine getirme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve yardım isteme gibi işlevler ve nitelikler ön plana çıkmaktadır (Kitsantas & Dabbagh, 2004).

Pandemi ile aniden yaşamalarımıza yoğun bir şekilde yer alan çevrimiçi öğrenme ve öğretme süreçlerinin dinamikleri, yüz yüze eğitimden farklar içermektedir. Pandemi dönemine kadar, çevrimiçi öğrenme deneyimleri öğrenenin ve öğretmenin gönüllüğü ve tercihi esasında yapılandırılmaktaydı. Pandemi sürecinde çevrimiçi öğrenmenin yaygınlaşmaya devam etmesi ile çevrimiçi öğrenme ortamlara ilişkin araştırmalar da artmakta, bu kapsamda yapılan araştırmalarda çevrimiçi öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörler olarak hazırbulunuşluk ve öz-yönetim kavramları öne çıkmaktadır. Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunun öğrenme ortamlarındaki etkileşimleriyle doğrusal ilişkili olduğu belirtilmektedir (Horzum ve diğerleri, 2017). Gülbahar’ın (2012) çalışmasının sonucunda, elektronik hazırbulunuşluğu etkileyen en önemli unsur olarak bireysel faktörler bulunurken, memnuniyet açısından ise öğretim içeriğinin ön plana çıktığı sonucuna varılmıştır. Demir Öztürk ve Eren’in (2021) araştırmalarının sonucunda, öğrencilerin “internet öz-yeterliği” boyutunda çok yüksek, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği”, “bilgisayar öz-yeterliği”, “kendi kendine öğrenme” ve “öğrenen kontrolü” boyutlarında yüksek, “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” boyutunda ise düşük düzeyde hazırbulunuşluğa sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Öğrenme ortamlarını, yüz yüze öğrenme ortamları ile karşılaştırdığımızda, özyönetim becerilerinin daha fazla kullanılmasını gerekliliği öne çıkmaktadır (Kuo ve diğerleri, 2014). Knowles (1975), öz yönetimli öğrenmeyi öğreten rehberliğinde öğrenenin kendi öğrenme ihtiyaçlarını tespit edebilmesi, bu ihtiyaçlar

doğrultusunda nitelikli öğrenme kaynaklarına yönelebilmesi, bu süreçte kendi öğrenme stratejilerini seçip kullanması ve kendi özdeğerlendirmesini yapabilmesi olarak tanımlamaktadır. Mezirow (1985) öz yönetimli öğrenmenin merkezine anlamlı öğrenme deneyimlerini yerleştirmektedir. Öz yönetimli öğrenme yaklaşımına göre, öğrenenin öğrenme hedeflerini belirleyebilmesi, bu hedefler çerçevesinde sürekliliği olan bir şekilde içsel motivasyonunu koruyabilmesi ve hedefe ulaşma konusunda ısrarlı olmayı sürdürmesi gerekmektedir (Karataş, 2013).

Knowles ve Mezirow'un öz-yönetimli öğrenmeyi ele alış biçimleri, pandemi koşulları gibi zorlayıcı şartlar bağlamında değildir. Her ne kadar pandemi döneminin duygusal zorlanımları burada önemli bir parametre olarak karşımıza çıksa da öz-yönetimli öğrenme becerisini bir öğrenme ve öğretme yaklaşımı olarak, çevresel koşullardan bağımsız olarak ele almak gerekmektedir. Diğer bir deyişle, zorlayıcı pandemi koşullarında yaşamın da devam ediyor oluşu gerçekliği ile çevrimiçi öğrenme süreçlerini sınırlı hazırbulunuşluğa rağmen yürütme becerisini, öz-yönetimli öğrenmenin bir göstergesi olarak ele almak mümkündür. Caffarella (1993) öz-yönetimli öğrenmeyi "yetişkin öğrenmesinin özü" olarak tanımlamış ve bu öğrenme biçiminde kişinin önce "kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilmesinin" gerekliliğini vurgulamıştır. Caffarella'ya özyönetimli öğrenme deneyimlerinde kişinin kendi öğrenmelerini planlayabilmesi ve yönetebilmesi, özerkliğini kazanabilmesi ve daha iyi öğrenmenin yollarını bulabilmesi ile ilişkilendirilmektedir.

Mezirow (1985) ilk olarak Knowles (1975)'ı referans göstererek öz-yönetimli öğrenmeyi bireylerin öğrenme sürecini "başkalarının yardımı olmadan" düzenlemesi olarak tanımlamaktadır. Mezirow (1985) öz yönetimli öğrenmenin amacını, deneyimlerimizin anlamını bulma ve hayatımızdaki değerleri gerçekleştirme olarak ifade etmektedir. Yapılan araştırmalarda, öz-yönetimli öğrenmenin sağlıklı şekilde olabilmesi ve öğrenmenin başarılı sonuç verebilmesi için en temel faktörlerin kişinin kendi sorumluluğunu alabilmesi olduğuna, kendi öğrenme planlarını ve stratejilerini oluşturmaya, hedeflerini belirlerken kaynaklarını doğru şekilde seçmesine özellikle değinilmektedir. Teke'nin (2020) araştırmasının sonucunda, katılımcıların meraklı, motive olabilen, öğrenme sorumluluğunu üstlenen, iletişim becerileri yüksek, öz değerlendirme yapabilen, girişken, nasıl öğrendiğinin farkında olan gibi özelliklere sahip olduğu; öğrenme ihtiyacını sezme, hedef belirleme, kaynakları belirleme, öğrenme stratejisi belirleme ve uygulama, öz değerlendirme yapma süreçlerini yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu özellik ve süreçlerin alan yazında değinilenler ile aynı olduğu ifade edilmiştir. Alanyazın öz-yönetimli öğrenme becerisi ile öğrencinin merak, hedef belirleme, akademik başarı ve yaşam memnuniyet düzeylerini ele alan araştırmalar olduğu (Edmondson ve diğerleri, 2012; Etlioğlu, 2019; Teke, 2020), öz-yönetimli öğrenme becerisinin öğrencinin bu özelliklerine olumlu yönde katkısı olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda çevrimiçi öğrenmeye yönelik öğrenci tutumlarının da özyönetimli öğrenme ile oldukça ilişkili olduğu ortaya koyulmaktadır.

Öğrenme süreçlerinin dinamiğini belirleyen bir diğer bileşen ise duyuşsal alandır. Duyuşsal alan, duyguları içerir. Duyguların ortaya çıkması, ifade edilmesi, öğrenilmesi, bilinçli ya da bilinçsiz olarak yaşanması, davranışı etkilemesi ve davranıştan etkilenmesi gibi durumlar duyuşsal alanın çalışma konuları arasındadır (Balaban Salı, 2006). Selvi (1999), duyuşsal alanı oluşturan; ilgi, tutum, tercih, değer ve kişilikle ilgili kazanımların öğrenme temelli olduklarını vurgulayarak bunların öğrencilerin bilişsel öğrenmeleri üzerinde de etkili olduklarını belirtmektedir. Öğrenme süreçlerinin ilerleyebilmesi için öğrenenin içsel motivasyonu oldukça belirleyicidir. Öğrenme yolculuğunda bilişsel ve duyuşsal boyutun birlikte ele alınması oldukça önem arz etmektedir. Her gelişim aşamasında, birey ilerlerken, hem sosyo-duygusal olarak kendini gerçekleştirmeye yönelik adımlar atmalı, hem de bilişsel olarak kazanması hedeflenen becerileri kazanmalıdır. Anlamlı öğrenme deneyimi için öğrenenin bilişsel ve duyuşsal hedeflerine ulaşması hedeflenmelidir. Bu iki boyutu bir arada ele alan araştırmalar (Buzdar ve diğerleri, 2016; Başığit, 2014; Gömleksiz & Kan, 2012) bulunmakta, bu araştırmalarda duyguları yönetme becerisinin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluğu olumlu yönde etkilediği ve öğrenilenlerin davranışa dönüşmesinde etkili olduğunu görülmektedir.

Başığit'in (2014) çalışmasının sonucunda, duyuşsal öğrenme alanının bilişsel öğrenme alanına olumlu katkı sağladığı ve öğrenilenlerin davranışa dönüşmesinde etkili olduğu bulunmuştur. Duyuşsal öğrenme alanının bilginin kalıcılığında da pozitif etkide bulunduğu sonucuna varılmıştır. Kumar ve Phogat'ın (2016)

araştırmalarının amacı, öğrenci merakı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin merak ve akademik başarılarının pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Song ve diğerleri (2004)'nin yaptıkları araştırmanın sonucunda, çoğu öğrencinin çevrimiçi ortamdaki başarısının ders tasarımı, motivasyon, zaman yönetimi ve çevrimiçi teknolojilerle rahatlık faktörlerinden etkilendiğini tespit etmişlerdir. Özellikle, öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon seviyelerinin, öğrenci başarısının devamlılığında etkili olduğunu belirtmiştir (Song ve diğerleri, 2004).

Alanyazın incelendiğinde, çevrimiçi öğrenmenin duyuşsal boyutunu öz-yönetimli öğrenme becerileri bağlamında ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Literatürde öz-yönetimli öğrenme becerilerinin bilişsel boyutu daha çok vurgulanırken, bu araştırma literatürden farklı olarak duyuşsal deneyimleri anlamaya odaklanmıştır. Çevrimiçi öğrenmenin duyuşsal boyutuna ve ilgili çevrimiçi öğrenme ortamlarında eğitim gören öğrencilerin duyuşsal ihtiyaçlarına dair bilinenler sınırlıdır. Bu makale pandemi dönemindeki çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerine göre farklılaşan ve ortaklaşan duyuşsal deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Makale, farklı boyutları ile pek çok zorluk içeren pandemi dönemindeki öğrenme deneyimlerinde üniversite öğrencilerinin öğrenme süreçlerini yönetme becerilerini ele alış biçimlerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çalışma grubundaki üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri nasıldır?
2. Çalışma grubundaki üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri bağlamında bağ kurma konusundaki duyuşsal deneyimleri nasıldır?
3. Çalışma grubundaki üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme beceri düzeyleri bağlamında sosyal izolasyon deneyimleri nasıl şekillenmektedir?
4. Çalışma grubundaki üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme beceri düzeyleri bağlamında umutsuzluk, karamsarlık ve kaygı duygularını ne şekillerde deneyimlemektedirler?
5. Çalışma grubundaki üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme beceri düzeyleri bağlamında anlamlı öğrenme deneyimleri edinme isteği konusunda ne gibi deneyimlere sahiptirler?

Bu araştırma, pandemi süreciyle birlikte hayatlarımıza çok daha fazla dahil olan çevrimiçi öğrenmenin daha etkin ve duyuşsal açıdan da destekleyici ortamlar olarak yapılandırılması için öğrenenlerin neye ihtiyaç duyduklarını bizzat öğrencilerin kendi cümlelerinden öğrenmek, öğretmenlerin ve çevrimiçi öğrenme platformlarını yapılandıranların hangi alanların geliştirilebileceği yönünde fikir sahibi olmasını sağlayabilir. Öğrencilerin öz yönetimli öğrenenler olmaları yönünde teşvik edici stratejiler geliştirilmesinin ve duyuşsal hedeflerin gerçekleştirilmesinin gerekliliğine ışık tutabilir.

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeline, çalışma grubuna, verilerin toplanma ve çözümlemesi aşamalarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır (Creswell & Creswell, 2003; Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu yaklaşım sayısal ve sözel verilerin bütünlük olarak ele almaya olanak tanınması, böylece araştırma amacının derinlik bir şekilde ele alınmasını sağlaması bakımından tercih edilmiştir. Karma araştırma desenlerinden kapsayıcı sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Katılımcılara Aşkın (2015) tarafından geliştirilen Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri (ÖYÖB) Ölçeği uygulanmış, ölçekten alınan puanlar hesaplanmıştır. Tabakalı Amaçlı Örneklem (Creswell & Creswell, 2003) yöntemi kullanılarak, ölçekten en yüksek puanı alan beş kişi ve en düşük puanı alan beş kişi ile nitel boyut kapsamında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel bulgular, nicel bulgulardan elde edilen puanlar eşliğinde yorumlanmıştır. Bu desenin tercih edilmesinin nedeni, öz-yönetimli öğrenme becerisinin yüksekliği ya da düşüklüğünü nesnel olarak, sayısal verilere dayanarak ortaya koyabilmek ve bu yükseklik ya da düşüklüğün arka plan dinamikleri ile ilişkili deneyimleri derinlemesine inceleyebilmektir. Nicel boyut tarama modeli

(Mills & Gay, 2019), nitel boyut ise durum çalışmasıdır (Merriam & Tishel, 2015).

Çalışma Grubu

Nicel çalışma grubu için kolay ulaşılabilir örneklem (Mills & Gay, 2019) yöntemi kullanılmıştır. 2020-2021 öğretim yılı güz döneminde, bir üniversitenin bir fakültesinde öğrenim gören 652 katılımcıya ulaşılması hedeflenmiştir. Pandemi koşulları nedeniyle çevrimiçi derslerin yapıldığı dönemde, ölçme aracı çevrim içi olarak hedeflenen gruba gönderilmiştir. Pandemi koşulları nedeniyle hedeflenen gruba ancak çevrimiçi koşullara ulaşılması mümkün olmuştur. 126 katılımcı ölçme aracını yanıtlamıştır. On bir katılımcının yanıtları, eksik ve aykırı değerlerler içermesi nedeniyle değerlendirme kapsamı dışında bırakılmıştır. 105 adet kullanılabilir anket, değerlendirmeye alınmıştır. Hair ve diğerlerinin (2010) her soru için en az 5 katılımcı olmalı görüşü baz alınarak, 21 maddelik ölçme aracı için 105 katılımcıya ulaşılması görüşü temel alınarak, nicel çalışma grubu 105 lisans öğrencisi olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu için çalışma grubu, tabakalı amaçlı örnekleme yöntemi (Mills & Gay, 2019) ile oluşturulmuştur. Tabakalı Amaçlı Örnekleme ile araştırmacı ilgilendiği grubu katmanlara ayırır (ortalamanın üstü, ortalamanın altı ve ortalamanın altı gibi) ve amaçlı örnekleme tekniklerini kullanarak her katmanı daha derinlemesine araştırmak için az sayıda olay seçer ve incelemesine olanak tanımaktadır. Seçilen alt gruplardaki benzerlikler ve farklılıklar daha ayrıntılı olarak incelemektedir (Baki & Gökçek, 2012). Nicel çalışma grubu, alınan puanlara göre ölçek ortalamasına göre düşükten yükseğe doğru sıralanmıştır Daha sonra, en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip 10 öğrenci ile nitel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Nitel Çalışma Grubunun Tanıtılması

Tablo 1. Nitel Çalışma Grubu

Nitel Çalışma Grubu	Cinsiyet	ÖYÖB Puanı
Masal	Kadın	105
Elif	Kadın	104
Gizem	Kadın	104
Deniz	Kadın	103
Eda	Kadın	103
Hazal	Kadın	65
Selcen	Kadın	63
Yiğit	Erkek	35
Mete	Erkek	35
Arda	Erkek	26

Katılımcıların yaşları 18-24 arasında değişmektedir. Hepsi aynı fakültenin farklı bölümlerinde öğrenim gören, birinci ve ikinci sınıf üniversite öğrencileridir. Özyönetimli öğrenme düzeyi yüksek olan grubun ortaklaşan özelliği, genel not ortalamalarının dört üzerinde 3,5 ve üzeri olmasıdır. Bir diğer özelliği ise bu grubun çift anadal yapmak, bölüm değiştirmek, başarı bursu kazanmak, çift anadal programı ile mezuniyet sonrası iki mesleği bir arada yapmak gibi somut hedefler tarif etmesidir. Özyönetimli öğrenme puanı düşük olan grup, yüksek grup ile aynı sınıf seviyesinde olmasına rağmen bu netlikte hedefler ve planlardan bahsetmemiştir. Katılımcılara dair ayrıntılı bilgi etik nedenlerle verilmemektedir.

Veri Toplama Araçları

Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği

Araştırmanın nicel boyutunda katılımcılardan Aşkın (2015) tarafından geliştirilen Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği doldurulması istenmiştir. Ölçek üniversite öğrencilerinin öz-yönelimli öğrenme becerilerinin düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 21 maddeden oluşan ölçek, dört alt boyuta (motivasyon, kendini izleme, kendini kontrol etme ve kendine güven) sahiptir. Ölçek 5'li Likert tipi olduğundan alınabilecek en yüksek puan 105 (21x5), ara puan 63 (21x3) ve alınabilecek en düşük puan 21 (21x1)'dir (Aşkın Tekkol & Demirel, 2018). Ölçekte yüksek puan öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yüksekliğine, düşük puan ise düşüklüğüne karşılık gelmektedir. Aşkın Tekkol ve Demirel (2018) tarafından yapılan geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları çalışmalarında ölçeğin Alfa değeri .895 ve Cronbach Alpha

katsayısı .928 olarak bulunmuştur. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha değeri .930'dur.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme soruları, katılımcıların pandemi süresi boyunca çevrimiçi öğrenme sürecinin duygusal boyutundaki deneyimlerini anlamak amacıyla yapılandırılmıştır. Soruların geliştirilmesi aşamasında, çalışma grubu ile benzer özelliklere sahip, rastgele seçilen, sekiz katılımcı ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'nun son hali yer alan görüşme soruları, 8 pilot görüşmesinin ardından verilmiştir. Soruların uzman görüşleri alınmış, yeniden düzenlenmiş ve nitel boyutta yer alan katılımcılara yöneltilmiştir.

Nitel Boyut için Nitelik Arttırıcı Teknikler

Araştırmada nitelik arttırıcı teknikler (Creswell & Creswell, 2003) olarak inandırıcılık (credibility), aktarılabilirlik (transferability), güvenilebilirlik (dependability) ve onaylanabilirlik (confirmability) ölçütleri (Merriam & Tisdell, 2015) gözetilmiştir. Merriam ve Tisdell (2015) içsel geçerliğin nitel araştırmadaki karşılığını inandırıcılık ölçütü ile ele almaktadır. Bu araştırmada, inandırıcılık ölçütleri olarak iyi bilinen araştırma yöntemlerinin kullanılması, sürekli gözlem, kısa aralıklı toplantılar, araştırmacının deneyimi ve önceki araştırma bulguları ile karşılaştırma teknikleri gözetilmiştir. Araştırmacılar birisi doktora eğitimi ve sonraki süreçte nitel araştırmalara dair oldukça kapsamlı bir deneyime sahiptir. Nitel araştırma yöntemine dair lisansüstü düzeyde dersler vermekte, atölye çalışmaları yürütmektedir. İkinci olarak, her iki araştırmacı da çalışma grubuna ile çok benzer özelliklere sahip öğrenciler ile profesyonel yaşamlarında araştırma dışında temas halindedir. Araştırmacılar birisi uzun yıllardır lisans düzeyinde dersler vermekte, akademik danışmanlık süreçlerini devam ettirmektedir. Araştırmacı, pandemi sürecinde de aktif ve yoğun bir şekilde uzaktan eğitim kapsamında ders vermekteydi. Diğer araştırmacı ise lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilere yönelik psikolojik danışmanlık hizmeti vermekte, benzer bir grubun deneyimlerine profesyonel düzeyde eşlik etmektedir. Araştırmacılar sıklıkla görüşmeler ve analiz sürecinde kısa aralıklı toplantılar düzenlemişlerdir. Belirli ve tanımlı aralıklarla konu ile ilgili araştırmacılarla biraraya gelerek araştırma bulgularını ve araştırmanın seyri üzerine tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, araştırmacılar öz-yönetimli öğrenmeye ilişkin kuramsal ve uygulamalı düzeyde deneyime sahiptir. Araştırmacıların birisinin öz-yönetimli öğrenmeye ilişkin akademik yayınları bulunmakta, öğrenme beceri ve ilişkilerine yönelik lisansüstü ders vermekte ve ilişkili tezler yürütmektedir. İnandırıcılık boyutuna dair son teknik olarak, araştırmanın analiz sürecinde beliren tema ve alt temalar, süreç içinde önceki araştırma bulguları ile birlikte ele alınmış, uyumluluğu gözetilerek analiz süreci ilerletilmiştir.

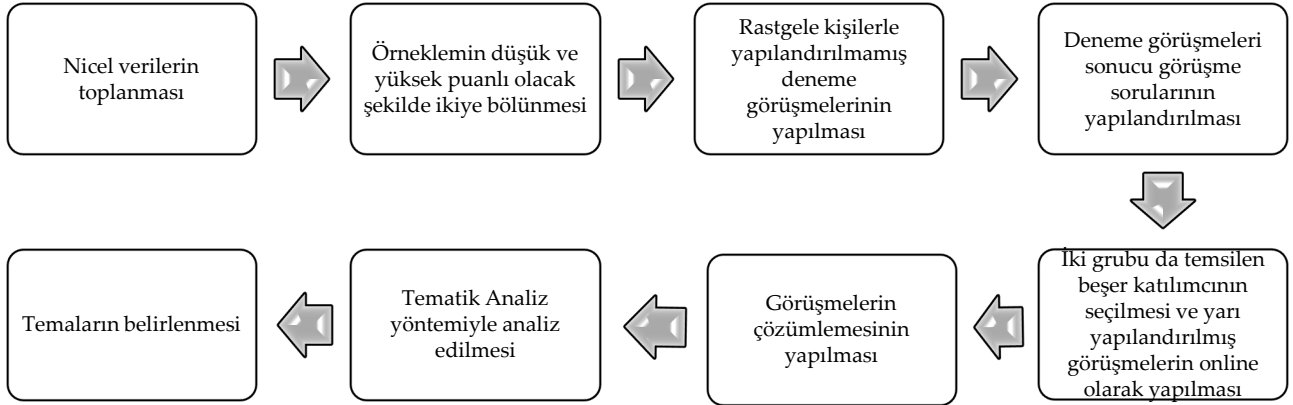
İnandırıcılık ölçütünden sonra gözetilen ikinci boyut aktarılabilirliktir. Çalışmanın sonuçlarının benzer katılımcı ve ortamlardaki durumlara aktarılabilirliği için Guba ve Lincoln (1982)'a göre amaçlı örneklem ve ayrıntılı betimleme (thick description) yöntemlerini önermektedir. Çalışma grubu araştırmanın amacı kapsamına uyumlu olacak şekilde amaçlı örneklem yöntemi ile, pandemi döneminde uzaktan eğitim gören üniversite öğrencileri olarak belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcılar ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

Nitelik arttırıcı yöntemlerin üçüncü ölçütü güvenilebilirliktir. Güvenilebilirlik boyutu için denetim izi (audit trail) (Lincoln & Guba, 1986) yöntemine göre, veri toplama ve analiz sürecinin ayrıntılı bir kronolojisi çıkarılmış, araştırmacılar dışında konu ile ilgili bir uzman tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Böylece araştırmacı çeşitliği sağlanmıştır. Uzmardan görüşme parçalarının tema ve alt temalara ilişkin uygunluğu ile ilgili görüşme parçasının yorumunun uygunluğunu doğrulaması istenmiştir.

Nitelik arttırıcı yöntemlerin son boyutu onaylanabilirliktir. Onaylanabilirlik ölçütü için Guba (1981) ile Lincoln ve Guba (1986), çeşitleme, yansıtıcı düşünme ve denetim izi yöntemlerinin işe koşulabileceğini ifade etmektedirler. Yansıtıcı düşünme boyutu için araştırmacılar kendilerinin öğrenci ve öğretmen olarak içinde olduğu pandemi sürecine ilişkin öğrenme deneyimlerini dinlerken ve analiz ederken, düzenli olarak tanımlı periyotlarla kendi iç dünyalarının gözlemleyerek, birlikte ve dış gözlemci araştırmacılar ile tartışmalar gerçekleştirilmiş, böylece bulguların önyargıları yerine katılımcıların kendi ifadelerinin içerilmesi sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması, Değerlendirilmesi ve Çözümlemesi

Verilerin toplanma ve çözümleme sürecinin akışı şematik olarak Şekil-1’de verilmiştir.



Şekil 1. Veri Toplama ve Çözümleme Akışı

Veriler, Kişisel Bilgi Formu, Öz-yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılarak toplanmıştır. Kişisel Bilgi Formu ve Öz-yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği, Google Form kullanılarak hazırlanmış, öğrencilerine e-posta ile gönderilmiştir. Katılımda gönüllülük esası gözetilmiştir. Google Form cevaplarının alımı için teknik ayar sırasında, katılımcılardan form doldururken e-postalarını yazmaları, zorunlu tutulmamıştır.. Katılımcılardan bu formları gizlilik ilkesine göre göndermeleri istenmiştir.

Katılımcılardan doldurulan forma e-posta adreslerini ayrıca yazmaları istenmiştir. Bu durumun nedeni sıralı açıklayıcı desen kapsamında, nitel boyut için bazı katılımcılara tekrar ulaşma gerekliliğidir. Bu durumda formda açıkça belirtilmiştir. Bu şekilde katılımcıların e-posta adresleri kayıt altına alınmıştır. E-posta adresi paylaşmayan katılımcılar değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Nicel veriler Google Form üzerinden toplandıktan sonra, Excel tablosuna ve ardından SPSS programına aktarılmıştır. Ölçeğin hepsine beş ve hepsine bir veren katılımcılar değerlendirme dışında bırakılmıştır. SPSS ile ölçeğin betimsel analizi yapılmıştır. Ölçek ortalaması ve bu ortalamanın anlamı ilgili literatür ile yorumlanmıştır. Aşkın Tekkol ve Demirel (2018) geliştirdiği ve bu çalışmada kullanılan Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeğinin belirlenen puan aralıkları şu şekildedir:

- 1x21=21 (düşük)
- 3x21= 63 (orta)
- 5x21=105 (yüksek)

Nitel katılımcı grubun belirlenmesi için bu puan aralıkları ve grubun ölçek ortalaması baz alınarak, puanı en yüksek, düşük ve orta seviyedeki öğrenciler sınıflandırılmıştır. Ardından ölçek ortalamasının üzerinde yer alan yüksek puanlı katılımcılar ÖYÖB düzeyi yüksek grubu, ölçek ortalamasının çok altında kalan düşük puanlı katılımcılar ise ÖYÖB düzeyi düşük grubu temsil etmek üzere belirlenmiştir. Her bir grubu temsilen en düşük ve en yüksek ÖYÖB puanlı 5'er öğrenci belirlenmiştir.

Nicel çalışma grubundan formların toplanmasının ve değerlendirmesinin ardından, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun sorularını belirleyebilmek için, nicel çalışma grubundan rastgele katılımcılar seçilerek bir dizi deneme görüşmeleri yapılmıştır. Bu deneme görüşmelerinde, katılımcıları yapılandırılmış sorularla çok fazla yönlendirmeden, esas olarak çevrimiçi öğrenme sürecindeki duyuşsal deneyimlerini anlamak amaçlanmıştır. Gerçekleştirilen sekiz deneme görüşmesinin sonunda, katılımcıların öne çıkan cevaplarından yola çıkarak Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun soruları uzman görüşünün alımın ardından son hali almış, nitel görüşme sürecinin başlatılmasına hazır hale gelinmiştir.

Belirlenen öğrencilere nitel görüşmelere katılması talebi ile e-posta gönderilmiştir. Bazı öğrencilerin e-postalarına cevap vermemeleri, katılmayı tercih etmeleri veya çeşitli nedenlerle katılamayacaklarını

bildirmeleri nedenleriyle, önceki veya sonraki düşük/yüksek puanlı öğrencilerle iletişime geçilmiştir. Öğrenme yönetim sistemi kullanılarak, çevrimiçi olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların görüşmelerin kayıt altına alınması hususunda yazılı ve sözlü kabulleri alınmıştır. Nitel boyut kapsamında, on katılımcıyla çevrimiçi ortamda birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kayıtlarına alınmış ve görüşme sonlarında ses kayıtlarının çözümlemesi yapılmıştır. Tüm katılımcıların görüşme çözümlemeleri incelenmiş ve görüşmelerinde ortaya çıkan ortak anahtar kelimeler-temalar belirlenmiştir. Tematik Analiz yöntemiyle kategorilere ayrılmıştır (Boyatzis, 1998). Temaların ve alt temaların ortaya çıkmasının ardından, bulguların sunumu için her bir tema ve alt temayı temsil eden en iyi örnek olan görüşme parçalarına bulgular bölümünde yer verilmiştir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma pandemi döneminde toplanmıştır. Bu zorlayıcı dönemin kendine özgü zorlayıcı dinamikleri araştırmaya verilen cevapları etkilemiş olabilir. .
2. Veriler, 2020-2021 döneminde okumakta olan üniversite öğrencilerinin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

Bulgular

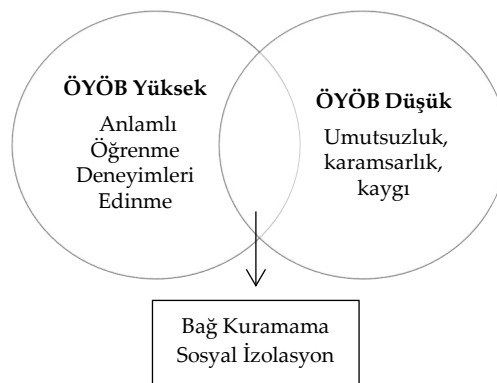
Nitel bulgular, araştırmanın ilk sorusunu, çalışma grubunda yer alan üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme beceri düzeylerini anlama amacına hizmet etmektedir.

Tablo 2. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Katılımcı	Minimum	Maksimum	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
105	26,00	105,00	88,00	3,17

Ölçekten alınan toplam puanların ortalaması 88'dir. Bu puan ile Aşkın Tekkol ve Demirel (2018)'in araştırmasına dayanarak grubun öz-yönetimli öğrenme becerisinin orta seviyenin üzerinde olduğu yorumunu yapmak mümkündür.

Araştırma kapsamında duyuşsal deneyimler bağlamında dört alt tema orta çıkmıştır. Bu temalar Bağ Kuramama, Sosyal İzolasyon, Umutsuzluk, Karamsarlık, Kaygı, Anlamlı Öğrenme Deneyimleri Edinmedir. Araştırma bulgularına göre, özyönetimli öğrenme becerisi düşük ve yüksek olan katılımcıların, bazı noktalarda ortaklaşan, bazı noktalarda farklılaşan deneyimlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Aşağıda yer alan Şekil-2'de temaların ÖYÖB düzeyine farklılaşması görülmektedir.



Şekil 2. ÖYÖB Düzeyine Göre Duyuşsal Deneyimler

ÖYÖB düzeyine göre duyuşsal deneyimlerden ortaklaşan boyutlar, pandemi dönemindeki uzaktan eğitim deneyimlerinde bağ kuramama ve sosyal izolasyondur. Bu duyuşsal deneyimi yüksek ve düşük puanlı gruplarda yer alan katılımcılar iki farklı şekilde ele almaktadırlar. ÖYÖB puanı yüksek grup pandemi döneminde zorlayıcı uzaktan eğitim sürecinde anlamlı öğrenme deneyimleri edinebilmekte iken, ÖYÖB puanı düşük olan grup bu süreci umutsuzluk, kaygı ve karamsarlık duygu durumlarının belirleyici ile ele almaktadır.

Bağ Kuramama: “Kendimi Sanki Derste Değil De Youtube’dan Bir Video İzler Gibi Hissediyorum”

Bu tema, öğrencilerin öğretim üyeleriyle ve sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurarken karşılaştıkları deneyimleri ele almaktadır. Üniversite hayatına internet üzerinden başlayan birinci sınıf öğrencilerinin, bağlantı kurmakta çok daha fazla duygusal zorluklar yaşadıkları ifade edilmiştir. Görüşmeler sırasında birinci sınıfta olan Mete, yaşadıklarını şu şekilde ifade etmektedir:

“Hocalarımızla yüz yüze tanışmadığımız için bazılarıyla buzları sanırım kıramadık. Derse katılmaya, söz almaya çekiniyorum başka kimse katılmadığı için. O zaman da kendimi sanki canlı derste değil de Youtube’dan bir video izliyor gibi hissedebiliyorum. Öyle olunca bir süre sonra kopup gidebiliyorum başka yerlere.” (Mete, ÖYÖB puanı düşük grup)

Mete, bağ kurmadaki eksikliği nedeniyle aktif öğrenci konumunu üstlenmekten korkmak ve canlı bir oturumda anında bir bilgi akışına erişmek yerine bir Youtube videosu izler gibi hissetmek de dahil olmak üzere çeşitli duygusal gerginlikler yaşadığını detaylandırmaktadır. Tüm bunların sonucunda odağı hızla dağılıyor ve dersten uzaklaştığına dikkat çekmektedir. Mete, görüşme sırasında akademik kariyerine bu şekilde başladığı için kendisini şanssız hissettiğini ve ikinci sınıfta başlasaydı her şeyin biraz daha kolay olacağına inandığını sık sık dile getirmektedir. ÖYÖB düzeyi yüksek ve üniversitenin ilk yılında olan öğrencilerin, senaryonun zorluğuna rağmen, içinde bulundukları koşulların olumlu yönlerini belirlemeye ve kendi hedeflerine odaklanmaya çalıştıklarını ortaya koyulmaktadır. ÖYÖB düzeyi düşük olan ve birinci sınıftaki öğrenciler ise önemli ölçüde daha yüksek duygusal sorunlara sahiptir ve öncelikle çevrimiçi öğrenme deneyiminin olumsuz yönlerine odaklanmaktadır. Aşağıdaki görüşme bölümünde Deniz görüşlerini içermektedir:

“Üniversiteye direkt çevrimiçi öğrenme ortamında başladığım için kendimi üniversiteye başlamış gibi hissedemiyorum. Arkadaşlarımı tanıyamadım, sosyal çevre edinemedim. Hocalarımla iletişimimiz zayıf, kopuk. Sonuçta tanışamadık gibi oldu. Bu bana kötü hissettirse de elimden geleni yapmam gerekiyor. Çünkü başarılı bir öğretmen olmak istiyorum.” (Deniz, ÖYÖB puanı yüksek grup)

Mete ve Deniz, üniversiteye internet üzerinden başlama ile hocalar ve öğrencilerle iletişim kuramama konusunda benzer duygusal deneyimlere sahipler ancak konuya yaklaşımları farklılık göstermektedir. Mete için bu, dersi bırakmasına neden olabilecek duygusal bir baskı olurken ama Deniz süreci elinden gelenin en iyisini yaparken kendi hedefine ve başarı arzusuna odaklandığı duygusal bir deneyim olarak ele almaktadır. Öte yandan Masal, çevrimiçi öğrenme süreci boyunca bağlantı kuramamanın zorluğunu aşağıdaki görüşme parçasında şu şekilde anlatmaktadır:

“Hocalar karşılarında öğrencilerin olduğunu çoğu zaman unutup kendi kendilerine konuşur gibi ders anlatıyorlardı ve çok fazla bilgi veriyorlardı. 1 saatlik ders içerisinde belki 3 saatlik bilgi sığıyordu. Yorucuydu bu bizler için, bizim orada olduğumuzu fark etsinler isterdim. Bunun avantajlı yanı ise şu oldu, belki de 1 koca senede ancak erişebileceğim bilgiye, örneğin 3 ayda eriştim. Öğrenmeyi seven biriyim, bundan çok da şikayet edemem sanırım o nedenle...” (Masal, ÖYÖB puanı yüksek grup)

Sınıf içi eğitimle karşılaştırıldığında Masal, eğitimcilerin çevrimiçi öğrenmede materyali daha hızlı ve daha fazla aktardığını ifade etmektedir. Fakat bu durum Masal’ın hem duyuşsal boyutta zorlandığı, eğitimciler tarafından görülmediğini hissettiği, yorulduğu hem de öğrenmeyi seven biri olması nedeniyle avantajını deneyimlediği bir boyut olarak değerlendirdiği görülmektedir. Düşük ÖYÖB grubunda olan Hazal ise, Masal’ınkiyle karşılaştırılabilir çeşitli unsurları içeren deneyimlerini şu şekilde paylaşmaktadır:

“Eskiden sınıfta eğitim görürken, eğer yorulup sıkıldıysak veya hocanın anlattığı şey kafamızda tam oturmadıysa bütün bunları hocamız mimiklerimizden anlardı. Yorgun görünüyorsak, mola verirdi. Anlamayan gözlerle bakıyorsak, yeniden anlatırdı atıyorum. Şimdi böyle bir etkileşim mümkün olmadığı için her şey yapay hissettiriyor ve yoruluyoruz bunca bilgi arasında ve orada yok gibiyiz öğretmenlerin çoğu için.” (Hazal, ÖYÖB puanı düşük grup)

Hazal, benzer biçimde, eğitimciler tarafından fark edilmediğini, perde arkasında varlığının neredeyse unutulduğunu ve bu konuda mücadele ettiğine dikkat çekmektedir. Bu görüşme sırasında Hazal, Masal’ın aksine umutsuz ve bitkin görünmekteydi. Çevrimiçi öğrenmenin kendisine hiçbir fayda sağlamadığını ve deneyimin onu her şekilde sınırlarını zorladığına vurgu yapmaktaydı. Masal’ın görüşme bölümlerindeki ifadelerle dayanarak ana odak noktası kişisel öğrenme hedefleri olabilirken, Hazal’ınki bağlantı ve doğal etkileşim ihtiyacı olabilir. Burada Masal ve Hazal’ın, Mete ve Deniz’in ortak zorlayıcı duygular deneyimlemiş

oldukları fark edilse de, davranışsal ve içsel motivasyon bağlamında farklılaşmalarına neden olan boyut öz-yönetimli öğrenme becerilerinin düzeyi olduğunu söylemek mümkündür.

Sosyal İzolasyon: "Mutsuz, Motivasyonsuz ve İzoleyim."

Katılımcılar çevrimiçi süreci, öğrencinin oturuma gerçek bir sınıf atmosferi olmadan, tek başına katılmasından dolayı kendilerini "izole olmuş", "yalnız", "motivesiz" ve "mutusuz" hissettiren bir deneyim olarak tanımlamıştır. Selcen, bu durumdaki deneyimini şu ifadelerle anlatmaktadır:

"Herkesin sesi ve kamerası kapalı olduğu için ben de açmaya, derse katılmaya veya soru sormaya çekiniyorum. Yalnız hissettiriyor böyle, ama kamera ve ses açan tek kişi olmak da garip olurdu. Taşı atan ilk kişi olmaya kimse cesaret edemiyor galiba..." (Selcen, ÖYÖB puanı düşük grup)

Selcen'in yalnızlıktan yakındığı ve derste başkalarının liderliğini üstlenmesini beklediği ve kendi başına harekete geçmekte zorlandığı bildirilmiştir. Konuyla ilgili farklı bir bakış açısına sahip olan Gizem, görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

"Sosyalleşmeyi, okulda kampüste vakit geçirmeyi de çok özledim. Ama ben kendimi sürekli telkin ediyorum, öncelik sağlıktır, elbet bir gün kampüse yeniden kavuşacağım diyorum ve hedeflerime odaklanmaya devam ediyorum. Pek çok sınıf arkadaşım gibi bu duyguların beni ele geçirmesine izin veririm, uzun vadede pişmanlık yaşayabilirim." (Gizem, ÖYÖB puanı yüksek grup)

Gizem'in, kendi kendini yöneten bir öğrenen olduğu görülmektedir. ÖYÖB puanı, öğrenmeyi takdir eden ve öğrenmeye hevesli bir öğrenci ile kendi başına öğrenme hedeflerini geliştirebilen ve takip edebilen bir öğrenci ölçütlerine uygundur. Duygusal yalnızlık, sosyal bağlardan uzak olmak, fiziksel okul ortamından uzak olmak zor ve özlem uyandırıcı olmasına rağmen, Gizem bu görüşme parçasının da gösterdiği gibi önceliklerini belirleyebilmekte ve onlara odaklanabilmektedir. Mete ise kendi yaşadıklarını şöyle anlattı:

"Bütün çabam, hayallerim bunun için miydi, aile evinde kalmaya ve bilgisayar başında bir hayat sürmeye devam etmek için miydi diye sorgulamalarım oluyor. Mutsuz, motivasyonsuz ve yalnızım." (Mete, ÖYÖB puanı düşük grup)

Mete, görüşme sırasında okuduğu bölümü beğendiğini ve üniversite sınavına hazırlık sürecinde bu bölümü kazanmak için çok çalıştığını belirtmiştir. Ancak salgın nedeniyle kampüse doyamadan üniversite eğitimini çevrimiçi olarak tamamlamak zorunda kalma ihtimalini onun rahatsız edici bir deneyim olarak ele almaktadır. Bu durumun kendisine verdiği psikolojik baskıyı "mutusuz", "motivesiz" ve "yalnız" terimlerini kullanarak ifade etmektedir. Mete, yaşadığı duygusal zorlukların öğrenme sürecini nasıl etkilediği sorulduktan sonra sözlerine şöyle devam etti:

"Üniversitenin benim için en temel anlamı, koca bir kampüste ve bir sürü arkadaşla sahip olarak hayatımın en güzel anılarımı biriktirebilmektir. Bunu yitirdiğimden beri, derslerime dair bir heves de hissetmiyorum. En azından eskiden vize haftalarında arkadaşlarımla kütüphanede çalışmak bile bir keyif veriyordu. Sosyalleşmiş hissettiriyordu şu an bu bile yok." (Mete, ÖYÖB puanı düşük grup)

Salgın sırasında Mete çevrimiçi öğrenmeye alışması sancılı ve zorlu bir deneyim olarak ele almaktadır. Öğrenme hedeflerinin arka planda olduğunu ve kuruma yüklediği temel anlamın sosyalleşme olduğuna dikkat çekmektedir. Üniversiteye gitmek için temel motivasyonu sosyalleşmek olduğu için, çevrimiçi öğrenme sürecinin onu oldukça kötü bir ruh hali içinde bırakması anlaşılabilir. Deniz, çevrimiçi öğrenmenin kendi üzerindeki duyuşsal etkilerini şu şekilde açıklamıştır:

"Evdn neredeyse doğru düzgün hiç çıkamıyorum. Bu da bana kendimi yalnız hissettiriyor epey. Sanki az da olsa yaşatlarımla görüşsek, bu beni çok motive ederdi ve derslerimi daha can kulağıyla dinlerdim gibi geliyor. Yine de öğrenme durumum üzerinde çok ciddi etkileri yok, bir şekilde uyanıp derse giriyorum ve çalışıyorum bunu yapmam gerektiğini bildiğim için..." (Deniz, ÖYÖB puanı yüksek grup)

Deniz, Mete gibi çevrimiçi öğrenme sürecinin psikolojik baskılarını hissettiğini ifade etmektedir. Mete'den farklı olarak Deniz, sorumluluklarının farkında olmanın ve işleri zamanında tamamlarken kendini kontrol edebilmenin önemini vurgulamaktadır. Deniz, duygusal durumunun akademik performansı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını ifade etmiştir. Deniz ve Mete'nin benzer duygusal etkilere sahip olmalarına rağmen, bu duygusal etkilerin öğrenme koşulları üzerindeki etkilerindeki farklılıklar ÖYÖB düzeylerindeki farklılıklar ile açıklamak mümkündür. Öz-yönetimli öğrenme beceri düzeyi ne olursa olsun, öğrencilerin çoğunluğunun pandemi döneminde, özellikle akademik hayata doğrudan çevrimiçi olarak başlayanların,

sosyal olarak yabancılaştığını ve zorlayıcı duyuşsal deneyimler yaşadığı görülmektedir. Ancak bu duygusal deneyimlerin öğrenme verimliliği, motivasyona farklı yansımaları olmaktadır ve bu farklılaşma ÖYÖB düzeyleri tarafından etkilenmektedir.

Umutsuzluk, Karamsarlık ve Kaygı: “Dünyada Bu Kadar Şey Olurken Şimdi Ne Olursa Olsun Ödev Yapmalıyım”

"Umutsuzluk", "karamsarlık" ve "endişe" gibi duyguların artması, görüşmeler boyunca katılımcılar tarafından vurgulanan çevrimiçi öğrenmenin bir başka duygusal sonucudur. Aşağıdaki cümlelerde Yiğit, bu konuyla ilgili deneyimini detaylandırmaktadır:

“Pandemi beni psikolojik olarak çok fazla etkiledi. Sosyal ortamlarımı, etkileşimlerimi kaybettim, yalnız ve depresif hissediyorum. Gelecek kaygım yoğun, pandemi bitecek mi, bitmeyecek mi, artık hep böyle mi olacak gibi kaygılarım var. Bu duygular, ders çalışma motivasyonumu da olumsuz yönde etkiledi tabii. Bazen hocalarımız çok fazla ödev verdiğinde bir haberleri izleyip “Dünyada bu kadar şey olurken şimdi zorla da olsa ödev yapmalıyım” diye düşünmek beni çok geriyor ve sıkıyor. Ödevleri, sınavları ve öğrenmeyi anlamsız buluyorum.” (Yiğit, ÖYÖB puanı düşük grup)

Yukarıda yer alan görüşme parçasında göre salgın süreci ve çevrimiçi öğrenme Yiğit'i kötü etkilemiştir. Bu düşünceleri ve psikolojik durumu nedeniyle Yiğit de öğrenmenin ve öğrenmeye giden aşamaların yararsız ve anlamsız olduğuna inanmaktadır. Yüksek ÖYÖB düzeyine sahip kişilerin öğrenme tutkusu ve başarılı olmak için güçlü bir arzusu vardır. Yiğit'in duygusal sorunlarının öğrenme sürecini doğrudan ve olumsuz etkilemesi, ÖYÖB düzeyinin düşük olması ile açıklanabilir. Arda, aşağıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere Yiğit'le örtüşen duygusal deneyimler yaşadı:

“Pandeminin benim üzerimde çok fazla psikolojik etkisi oldu. Yoğun kaygı yaşıyorum, umutsuz ve karamsar hissediyorum. Bunun sonu sanki hiç gelmeyecekmiş gibi geliyor. Sürekli stresli ve öfkeliyim, en ufak şeye alınganlık yapıp patlıyorum. Tahammülüm kalmadı hiçbir şeye, dersler de buna dahil maalesef. Bu duygular nedeniyle de derse odaklanamadığımı ve motive olamadığımı düşünüyorum.” (Arda, ÖYÖB puanı düşük grup)

Arda'nın endişe, umutsuzluk ve öfke gibi birçok duyguyla mücadele ettiği yukarıda yer alan görüşme parçasında ifade edilmektedir. Arda'nın çeşitli durumlara toleransı, bu duyguların bir sonucu olarak azalmıştır. Arda ve Yiğit'in ÖYÖB seviyesinin düşük olması ve salgın nedeniyle umutsuz, karamsar ve endişeli hissetmeleri gibi pek çok ortak yönleri bulunmaktadır. Arda ve Yiğit'in akademik yaşamlarına odaklanmakta zorlandıkları, içsel motivasyon kaynaklarına ulaşamadıkları, öz-yönetimli öğrenme becerilerinin düşük olması nedeniyle çevrimiçi öğrenmeye yönelik deneyimlerinin etkin olamadığı sonucuna varılabilir. Çevrimiçi öğrenme sırasında gerçek bir sınıf bağlamında olmadıkları için, her iki gruptaki öğrenciler de kendilerini yabancılaşmış ve yalnız hissettiklerine dikkat çekmektedirler. Ancak, ÖYÖB puanları yüksek olan öğrencilerin deneyimlerinin öğrenme süreçleri üzerinde hiç (veya çok az) bir yansıması olduğu, ÖYÖB puanı düşük olan öğrencilerde ise doğrudan yansımasının olduğu keşfedilmiştir.

Anlamli Öğrenme Deneyimleri Edinme İsteği: “Öğrenme Motivasyonumun Gücünü İçsel Kaynaklarıma Borçluyum, Öğrenmenin Gerçekleştiği Ortama Değil”

Öğrenenin anlamli öğrenme deneyimleri için istek ve heyecanı, öz-yönetimli öğrenmenin yapı taşlarından biridir. Bu tema, ÖYÖB düzeyi yüksek ve düşük olan öğrenciler için ayrı ayrı araştırılmış ve bu bağlamda iki grup arasında bazı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. ÖYÖB düzeyi yüksek olan gruptaki katılımcılar daha anlamli öğrenme deneyimlerine ve daha yüksek derecede memnuniyet ve doyuma sahiptiler; düşük ÖYÖB grubundaki bireylerin benzer iyi deneyimlere sahip olmadığı tespit edilmiştir. Masal bu konudaki tecrübesini şu şekilde aktarmaktadır:

“İçinde bulunduğumuz olumsuz duygu ve durumların beni öğrenme ve başarı anlamında etkilemesine çok izin vermemeye çalıştım. İçsel motivasyonum yüksek. Burs hayalim var. Öğrenme motivasyonum gücünü içsel kaynaklarımdan, hayallerimden alır. Öğrendiğim ortam veya platformdan değil. Ders kayıtlarını çok kez izliyorum, bol bol kendime ait zamanım olduğu için çok çalışıyorum. Avantajlı yanından görmeye çalışıyorum yani pandemiye ve çevrimiçi öğrenmeyi.” (Masal, ÖYÖB puanı yüksek grup)

Masal'ın öğrenme motivasyonunun içsel kaynaklarından ve hayallerinden geliyor olabileceği ifadesi, anlamli öğrenme deneyimlerine ve kişisel öğrenme hedefleri ile ilişkilendirmek mümkündür. Masal, yüksek ÖYÖB düzeyi sayesinde çevrimiçi öğrenmeyi faydalı bir deneyim alanı olarak deneyimlemiş ve anlamli

öğrenme deneyimleri edinmiş olabilir. ÖYÖB düzeyi düşük olan gruptaki katılımcılar, çevrimiçi öğrenme deneyimlerinde ağırlıklı olarak memnuniyetsizlerdir. Hazal ise yaşadıklarıyla ilgili şunları söyledi:

"Ben çevrimiçi öğrenme sürecinde kendime çok bir şey katabildiğimi düşünmüyorum. Gerek kopya çekebilecek olmanın konforu ,gerek umutsuzluk ve sıkılmışlık duyguları nedeniyle koca bir senem çöp oldu, hiçbir şeye odaklanamadım ve verimli bir yıl geçiremedim."
(Hazal, ÖYÖB puanı düşük grup)

Bu görüşmede Hazal, bu süre zarfında kendini geliştirmediğini iddia ederek, çevrimiçi eğitimle geçirdiği 2020 yılına "çöp" olarak atıfta bulunmaktadır. Buna sebep olarak gösterdiği durumlar ise hem dönemin getirmiş olduğu karamsarlık duyguları hem de "Nasıl kopya çekerim" diye düşünerek çalışma motivasyonu bulamamasıdır. Görüşmelere göre, öz-yönetimli öğrenme becerilerinin düşük olması ve bunun sonucunda içsel motivasyonlarının olmaması, ÖYÖB puanı düşük olan grubun çevrimiçi öğrenmede anlamlı deneyimler yaşamasını engellediğini ifade etmek mümkündür. ÖYÖB düzeyi yüksek olan gruptaki katılımcıların görüşmeleri incelendiğinde, öğretmenlerin tutum ve davranışlarının katılımcıları duygusal olarak etkilerken, tutum, doyum ve dersten memnuniyet düzeylerinin yansımadığı ortaya çıkmıştır. Deniz, konuyla ilgili düşüncelerini şöyle anlattı:

"Bunu bir örnek üzerinden anlatabilirim aslında isim vermeden iki hocamı kıyaslayarak. Bir tane hocamız vardı geçen dönem ve kendisi bizimle empati kuran, anlayışlı, sıcak, ilgili, bizi düşünüp önemseydiğini çok hissettiğimiz bir hocamızdı. Bu hocamızın bize gösterdiği ilgi ve emeğin bir nevi karşılığını vermem gerektiğini, hani gönül borcu gibi, hissettiğim için onun ödevlerini daha istekli ve özenli yapıyordum. Severek dinliyordum, katılıyordum. Başka bir hocamız daha mesafeli ve bir sorunumuz olduğunda attığımız maillere bile doğru düzgün dönmeyen, ilgisiz biriydi. Ona karşı önyargılı olduğum için ödevlerini yapasım, dersine katılasm pek gelmezdi ama tabii ki mecbur olduğum için yapardım. Bir öğretmenle enerjim tutmadı diye gidip de derse küsecek değilim, bu sorumsuzluk olur." (Deniz, ÖYÖB puanı yüksek grup)

Deniz'in deneyimine göre eğitmenin yaklaşımındaki farklılık, sınıfa olan duygusal bağlılığını etkilemiştir. Ancak durumun dersin gerekliliklerini yapmasına engel oluşturmadığı ve bunu yapmanın sorumsuzluk olacağını ifade etmektedir. Deniz, kendi kendini yöneten bir öğrenen olarak kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alma ve üzerine düşeni yapma becerisine sahiptir. Bu nedenle eğitmen tutum ve davranışlarının onda yarattığı duygunun, öğrenme durumu, memnuniyeti ve doyum düzeyi üzerinde olumsuz bir yansıması olmaması için duygularını regüle edebildiği ve sorumluluklarını sürdürebildiği görülmektedir. ÖYÖB düzeyi düşük grupta yer alan katılımcıların çevrimiçi süreçteki eğitmen tutum ve davranışları açısından deneyimleri incelendiğinde, eğitmen tutumlarından doğrudan etkilendikleri sonucuna varılmıştır. ÖYÖB düzeyi yüksek grupta duyuşsal olarak etkilenme mevcuttur, ancak öğrenme durumları üzerinde yansıması sınırlıdır. ÖYÖB düzeyi düşük gruptaki katılımcıların ise bu duyguları kendi içlerinde regüle etmekte zorlanmış olabilecekleri sonucuna varılmıştır. Bu konudaki tecrübesini Selcen şöyle aktarmaktadır:

"Hocaların ses tonlarından tutun, konuşma şekillerine, bize karşı anlayışlı yaklaşımlarından tutun, her daim sorularımızı dinlemeye açık oluşlarına kadar pek çok şey beni olumlu etkileyebilir ve öğrenme hevesimi ateşleyebilir. Bazı hocalar bu zor pandemi şartlarında bizimle o kadar samimi ve ilgiliydiler ki, bize verdikleri değeri gerçekten içten şekilde hissediyorduk. O hocaların derslerinden daha keyif alıyordum, öğrenmem de kolaylaşıyordu. Fakat ne yazık ki bazı hocalar da bizi çok fazla kendi halimize bırakıyorlar ve önemsemiyorlardı, onlar için görünmez ve önemsiz olduğumuz hissine kapılırdık. Bundan çok kötü etkileniyordum. Motivasyonum kötü etkilendiği için en düşük notlarımı o eğitmenlerin dersinden alırdım." (Selcen, ÖYÖB puanı düşük grup)

Selcen, pandemi döneminde güler yüzlü, anlayışlı ve empatik eğitmenlerin öğrenme durumunu olumlu yönde etkilediğini ancak tam tersi yaklaşıma sahip bir eğitmenin kendisini ders çalışmaktan alıkoyduğunu ve kötü notlar almasına neden olduğunu belirtmektedir. Aslında her iki düzeydeki ÖYÖB grubu da öğretmenlerin yaklaşımlarının, kendileri üzerinde duygusal bir etki bırakabildiğini aktarmaktadırlar. Ancak Selcen'in bu olumsuz duygularla baş edememesi ve öğrenme sorumluluğunu alamaması, öz disiplini koruyamaması ve belki de önceliklerini belirleyememesi, onu o kadar etkilemiştir ki, ders çalışma isteği tamamen yerle bir olmuştur.

ÖYÖB düzeyi yüksek ve düşük gruptaki katılımcıların bu bağlamdaki tecrübelerinin ayrışıyor olması, iki grubun önceliklerinin farklı olması ile açıklamak mümkün olabilir. ÖYÖB düzeyi yüksek grup yaşam içindeki hedeflerini ve akademik başarısını öncelendirmektedir. ÖYÖB düzeyi düşük grup ise duygusal deneyimleri öncelendirebilmektedir. Eğitmenin derse yaklaşım biçimi ve öğrencilerle iletişim stili, dersinin dinamiğini belirleyici bir etmendir. Ancak ÖYÖB düzeyi yüksek ve düşük grup, eğitmeni iki farklı şekilde

konumlandırmaktadır. Öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçme aracına göre yüksek olan grup, eğitmen kaynaklı zorlayıcı durumları öğrenme hedeflerine bir engel olarak ele almamakta, duygusal olarak kapsamayı önceliklememektedir. Bu çerçevede, pandemi ve eğitmen kaynaklı zorlayıcı duygusal deneyimler, özyönetimli öğrenme becerisi yüksek olan grubun öğrenme deneyimlerine olumsuz olarak yansımamaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın amacı, pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin, öğrenme süreçleri üzerindeki duyuşsal yansımalarını incelemektir. Bu kapsamda, öz-yönetimli öğrenme becerisi yüksek ve düşük olan iki grubun, çevrimiçi öğrenme deneyimlerini oldukça farklı şekilde ele aldıkları ortaya koyulmuştur.

Araştırma bulguları, öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyinden bağımsız olarak, bütün katılımcıların pandemi sürecinde zorlayıcı duyuşsal deneyimler yaşadıklarını, görüşmelerde bağ kuramama ve sosyal izolasyon boyutuna yoğun olarak değindiklerini göstermektedir. ÖYÖB düzeyi yüksek olan katılımcıların bağ kuramama ve sosyal izolasyon alt temalarında birtakım zorlayıcı deneyimler aktardıkları ancak, anlatılarının umutsuzluk, kaygı ve karamsarlık boyutlarının öne çıkmadığı görülmektedir. Bu durumu, öğrenme konusunda heves ve çabalarını kendi içsel kaynaklarına dayanarak sürdürebiliyor olmaları, dolayısıyla daha az kaygı ve karamsarlık deneyimlemiş olabilmeleriyle açıklamak mümkün olabilir. ÖYÖB düzeyi düşük gruptaki katılımcıların ise oldukça şiddetli düzeyde umutsuzluk, kaygı ve karamsarlık içeren yaşam deneyimleri aktarmaları, derse hiçbir şekilde odaklanamamaları, öğrenememeleri, verim alamamaları, hedeflerini kaybetmiş gibi hissetmeleri gibi boyutlar görüşmeler esnasında öne çıkmaktadır.

Öz-yönetimli öğrenme puanı yüksek olan grubun, öğrenme süreçlerinde daha esnek ve dışsal güdüleyicilerden daha çok içsel kaynaklarıyla güdüleniyor olmaları ortaya çıkan diğer bir bulgudur. Bu bulguyu öz-yönetimli öğrenenlerin aynı zamanda duygu yönetim becerileriyle açıklamak mümkün olabilir. ÖYÖB düzeyi düşük grup için bu zorlanma, dersten kopup gitmeye varacak düzeyde zorlayıcı bir deneyimken, ÖYÖB düzeyi yüksek grup içinse kendi kişisel hedefine ve başarı isteğine odaklandığı ve elinden geleni yapmaya devam ettiği bir deneyim alanı olarak ele alınmıştır.

Öğrenenin anlamlı öğrenme deneyimleri edinmeye yönelik hedefinin varlığı, öz-yönetimli öğrenmenin önemli boyutlarından birisidir. Öğrenme ortamının niteliği gibi fiziksel durumlar öz-yönetimli öğrenme düzeyi yüksek olan grubun öğrenme süreçlerine ilişkin belirleyici özellikte olmadığı ortaya çıkmıştır. Ortam ve koşullardan bağımsız olarak, öğrenme süreçlerini yönetme becerisine ve isteğine sahip olan bu grup, yaşamları içinde anlamlı öğrenme hedefleri belirleyerek, bu hedefler doğrultusunda süreçleri yönetebilmektedir. Öz-yönetimli öğrenme becerisi düşük olan grup ise çevrimiçi öğrenme deneyimini sınavlarda kolayca kopya çekebilmek ile ilişkilendirmiş, anlatılarında anlamı öğrenme deneyimi ve yaşam içindeki hedeflerine değinmemişlerdir.

Öz-yönetimli öğrenme beceri düzeyleri yüksek olan grubun, pandeminin ve çevrimiçi öğrenmenin duyuşsal zorlamalarıyla mücadele ederken, gerçekliği reddetmeden ve duygularını bastırmadan, zorlayıcı duyguları kendi içlerinde regüle edebildikleri ve eylemlerine zorlayıcı duyguları belirleniminde yön vermedikleri araştırmanın bir diğer öne çıkan bulgusudur. Öz-yönetimli öğrenme becerisi yüksek olan grup için pandemi sürecindeki çevrimiçi öğrenmede deneyimleri kendilerine zorlayıcı ancak geliştirici bir etkiye sahip, bir nevi dalgalarla sörf yapma yetisi sağlamakta iken; aynı deneyimler öz-yönetimli öğrenme becerileri düşük olan grupta, adeta sörf yapmayı bile istememek ve dalgaların altında kalmaya razı gelmek ile ilişkilendirilebilecek deneyimler olarak ele aldıkları görülmektedir. Araştırma bulguları özyönetimli öğrenme becerisinin sadece bilişsel öğrenme boyut ile değil, duyuşsal boyutla da son derece ilintili olduğunu ortaya koymaktadır. Özyönetimli öğrenme becerisine sahip olan öğrenenler, öğrenme içeriklerini yönetebildiği gibi zorlayıcı duyguları da yönetebilmektedir. Araştırma bulgularını destekler nitelikte çalışmalar alanyazında bulunmaktadır.

Teke (2020) araştırmasında öz-yönetimli öğrenen bireylerin meraklı, motive olabilen, öğrenme sorumluluğunu üstlenen, iletişim becerileri yüksek, öz değerlendirme yapabilen, girişken, nasıl öğrendiğinin

farkında olan gibi özelliklere sahip olduğu; öğrenme ihtiyacını sezme, hedef belirleme, kaynakları belirleme, öğrenme stratejisi belirleme ve uygulama, öz değerlendirme yapma süreçlerini yaşadıkları sonuçlarına ulaşmıştır ve bu sonuç araştırmanın sonucuyla örtüşür niteliktedir. Bu araştırma kapsamında da, özyönetimli öğrenen grup hedef belirleyebilmekte, bu hedef belirleniminde öğrenme süreçlerini yönetebilmektedir.

İyi bir çevrimiçi öğrenen olmak ile öz-yönetimli öğrenen olmak arasında pek çok ortak boyut bulunmaktadır. Çevrimiçi öğrenme deneyiminden etkin bir şekilde yararlanabilmek için öğrenenin öğrenmenin sorumluluğunu üstlenmesi önemli bir gerekliliktir. Bu sorumluluk öz-yönetimli öğrenenin de koşullarından birisidir. Artsın ve diğerleri (2020) araştırmalarının sonucunda, kitlesel açık çevrimiçi dersleri tamamlayanların daha yüksek, tamamlayamayanların ise daha düşük öz-yönetimli olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmamada da benzer şekilde, yüksek özyönetimli öğrenen grup anlamlı öğrenme deneyimleri ile zorlayıcı süreci götürebilmiştir.

Horzum (2019), araştırmasında çevrimiçi öğrenmeye yönelik algılanan engelleri incelemiştir ve araştırma sonucunda, sosyal etkileşime yönelik algılanan engellerin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Duygusal olarak zorlanılması ve öğrenme sürecinin gerektirdiklerini yapabilme ve sürdürabilme becerisi, Karataş (2013) ve Horzum' un (2019) bulguları ile benzer şekilde, bu araştırmada da öne çıkan önemli bir boyuttur. Duygu düzenleme ve yönetme, bu çalışmada da çevrimiçi öğrenmeye hazır olma üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Araştırmaya göre ÖYÖB düzeyi yüksek gruptaki öğrenciler, duygularını içsel olarak organize edebilen ve kontrol edebilen ve çevrimiçi öğrenme sürecinde daha pozitif duyuşsal deneyimler deneyimleyen gruptur.

Buzdar ve diğerleri (2016) araştırmalarında duygusal zekanın dört boyutu olan öz-duygularla değerlendirme, diğer duygularla değerlendirme, duyguları kullanma ve duyguları düzenleme çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk durumu üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışmada da aynı şekilde duygu düzenleme/yönetme noktasının, çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk üzerinde önemli bir etkisi olduğu benzer bir şekilde bulunmuştur. Sahip olduğu duyguları kendi içinde düzenleyip yönetebilen ÖYÖB düzeyi yüksek gruptaki öğrencilerin, çevrimiçi öğrenme sürecinde daha olumlu duyuşsal deneyimlere sahip oldukları görülmüştür.

Bayrakçı (2015), çalışmasında uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin çevrimiçi özdüzenleyici öğrenme becerilerinin, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluklarını pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları da benzer doğrultudadır, öz-yönetimli öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşlukları daha yüksektir ve bu sürece daha kolay uyumlandıkları ortaya koyulmuştur.

Öz-yönetimli öğrenmenin başarı, güdü ve memnuniyet düzeyi üzerinde olumlu etkileri olduğu yapılan araştırmalarla desteklenmektedir (Kuo ve diğerleri, 2014). Bu araştırmanın sonucundaki bulgularda görülebileceği üzere, ÖYÖB düzeyi yüksek gruptaki katılımcılar genel anlamda çevrimiçi öğrenme sürecinden memnun durumdadır ve başarılı sonuçlar elde etmektedirler, içsel olarak da güdülenebiliyorlardır.

Beard ve diğerleri (2013) yaptıkları araştırmalar sonucunda öğrencilerin duyuşsal, bedensel ve sosyal durumlarının öğrenmeyi doğrudan etkilediğini bulmuşlardır. Bu bulgular, özyönetimli öğrenme düşük grubun fazla duygusal stres altındayken öğrenme sürecinin olumsuz etkilendiği gözlemini destekler niteliktedir. ÖYÖB düzeyi yüksek olan öğrencileri, öz-yönetimin çok önemli bir ayağı olan motivasyonları ve kendi hedeflerini belirleyebilmek becerileri ile ayırt etmek mümkündür. Duyuşsal deneyimlerde sosyal izolasyon ve bağ kuramamış hissetmek deneyimleri ise ÖYÖB düzeyi fark etmeksizin ortaktır. Bu zorlukların ele alınma biçimi özyönetimli öğrenme becerisinin düşük ya da yüksekliğine göre değişmektedir. ÖYÖB düzeyi yüksek olan grubun, kendilerini daha umutlu ve daha az karamsar hissettiklerine dair deneyimler aktardıkları, hatta çoğunlukla çevrimiçi öğrenme sürecinin avantajlı yanlarına odaklandıkları katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Bu bulgular Gömleksiz ve Kan (2012)'nın araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Gömleksiz ve Kan (2012) eğitimdeki duyuşsal bileşeni araştırmış ve duygular ile öğrenme arasında güçlü bir bağlantı olduğunu ortaya koymaktadırlar.

Edmondson ve diğerlerinin (2012) çalışmalarının sonucunda, yüksek düzeyde öz-yönetimli

öğrenmenin, gelecek amacının oluşu ve yaşamdan daha yüksek doyum alabilme ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Buna ek olarak, öz-yönetimli bireylerin yaşamlarından daha memnun olduğu ve daha kesin gelecek amaçlarına sahip olduğu sonucuna değinilmiştir. Edmondson ve diğerlerinin (2012) çalışmalarının bu bulgusu, bu çalışmadaki duygusal deneyim farklılığını açıklıyor olabilir. ÖYÖB düzeyi yüksek puanlı katılımcıların tamamının, yaşam içinde, dolayısıyla öğrenme süreçlerine ilişkin belirlenmiş hedefleri bulunmakta, devam etmeye yönelik motivasyonlarını bu hedeflerden aldıklarını belirtmekteydiler.

Araştırma bulguları ile benzer şekilde Fox (2011) özyönetimli öğrenme becerileri yüksek olanların, dışsal güdüleyiciler ile değil, öğrenme hevesi gibi içsel güdüleyicilerle öğrenme süreçlerini yönettiğini ortaya koymaktadır. Fox'un (2011) araştırmasına paralel olarak, bu çalışmada elde edilen bir bulgu özyönetimli öğrenme becerisi yüksek olan grubun, öğrenmeye yönelik temel motivasyonlarının heyecan ve merakları olduğu ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, öğrenme sorumluluğunu üstlenebilen öğrenen, öğrenme sürecini ve süreçten kaynakları zorlayıcı duyuşsal deneyimleri de yönetebildiğini ortaya koymaktadır. Özyönetimli öğrenenin öğrenme süreçlerinin kendi içsel kaynakları belirlenimde yürütmesi ve zorlandığı durumlarda duygu düzenlemesini yapabilme becerisinde sahip olduğunu araştırmanın öne çıkan bulgusudur. Öz-yönetimli öğrenme becerileri yüksek olan kişilerin çevrimiçi öğrenme sürecine daha kolay uyumlandıkları ve daha az zorlayıcı duyuşsal deneyimlerden geçtiklerini ifade etmek mümkündür. Bu bulgulardan ve alanyazından yola çıkarak, araştırma öz-yönetimli öğrenme becerisinin bütünsel olarak duyguları yönetme becerisini de kapsadığını ortaya koyar niteliktedir.

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda bundan sonra yapılacak olan araştırmalara yönelik sunulan öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Öz-yönetimli öğrenme becerilerinin başka özellikler ile ilişkisini ortaya koymaya yönelik yapısal eşitlik modelleri kurulabilir.
- Çevrimiçi öğrenme sürecinde duyuşsal becerileri-hedefleri ve öz-yönetimli öğrenme becerilerini destekleyebilmek adına ne gibi yaklaşımlara ve stratejilere ihtiyaç olabileceğine ilişkin eğitmenlere yönelik farklılık programları geliştirilebilir.
- Öz-yönetimli öğrenme becerisi düşük düzeyde olan öğrencilerden oluşan bir çalışma grubuna, belli bir süre boyunca öz-yönetimli öğrenme becerisini ve duyuşsal öğrenme becerilerini arttırmayı hedefleyen bir eğitim programı uygulanıp bu programın etkinliği incelenebilir.
- Katılımcıların ÖYÖB düzeyi fark etmeksizin kendilerini yalnız, izole, bağ kuramamış hissettikleri görülmüştür. Buradan yola çıkarak, araştırmacılar çevrimiçi öğrenme sürecinde topluluk hissinin nasıl kuvvetlendirilebileceği üzerinde durabilirler.
- Bu araştırma, pandeminin ortaya çıktığı yıl gerçekleştirildiği için araştırmacılar bundan daha uzun bir süre sonra benzer çalışmaları yine yapabilir ve öğrencilerin pandeminin sebep olduğu psikolojik etkiler ortadan kalktıktan sonra, eskiye kıyasla çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını araştırabilirler.

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda eğitmen, eğitim tasarımcısı, psikolojik danışman, rehber öğretmen gibi eğitim-öğretim dünyasının paydaşlarına yönelik sunulan öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Çevrimiçi öğrenme sürecinde, öz-yönetimli öğrenen olmanın önemi bu araştırmayla ve literatürdeki başka araştırmalarla desteklenmektedir. Bu nedenle rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlar, öğrencilerine öz-yönetimli öğrenme becerileri hakkında seminerler/bilgilendirme çalışmaları düzenleyebilirler. Öğrencilerinin bu beceriler bağlamında hangi noktada olduklarını, hangi yönlerinin gelişmesi gerektiğini anlamalarına yardımcı olabilirler.
- Eğitmenler, çevrimiçi öğrenme söz konusu olduğunda içeriklerinin daha farklı şekilde tasarlanması gerektiğini göz önünde bulundurabilir ve öğrencilerini derse aktif şekilde katmanın diğer yollarını arayabilirler.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Birinci yazar Pandemi Döneminde Üniversite Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Açısından Deneyimleri adlı yüksek lisans tezinin yazarıdır. Verilerin toplanması, verilerin analizi ve raporlaştırma aşamalarından sorumlu olmuştur. İkinci yazar yüksek lisans tezinden üretilmiş makalenin tez danışmanıdır. Araştırmanın tasarlanmasında ve makale üretim sürecinde etkin rol oynamıştır.

Etik Kurul Kararı: Araştırmanın etik prosedürünü sağlamak amacı ile araştırmanın kısa planı (tez önerisi) hazırlanarak Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu'na sunulmuştur. Kuruldan gelen onay ile araştırmanın etik izni alınarak, araştırmaya başlanmıştır.

Çatışma beyanı: Makalenin yazarları bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkileri bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasını olmadığını beyan ederler.

Destek ve teşekkür: Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Kaynaklar

- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Artsın, M., Koçdar, S., & Bozkurt, A. (2020). Öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin kitlesel açık çevrimiçi dersler bağlamında incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 1-30. <https://doi.org/10.18039/ajesi.681905>
- Aşkın, İ. (2015). *Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aşkın-Tekkol, İ. ve Demirel, M. (2018). Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9, 85-100. doi: 10.21031/epod.389208
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Balaban Salı, J. (2006). Tutumların öğretimi. A. Şimşek (Ed). *İçerik türlerine dayalı öğretim* (ss. 133-162). Nobel Yayın Dağıtım.
- Başıyigit, A. (2014). *Eğitimde duyuşsal öğrenmelerin rolü: Yardımseverlik değeri örneğinde deneysel bir çalışma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Bayrakçı, T. (2015). *Çevrimiçi öğrenmede hazır bulunuşluk ve çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile öğrencilerin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mevlana Üniversitesi.
- Beard, C., Clegg, S., & Smith, K. (2007). Acknowledging the affective in higher education. *British Educational Research Journal*, 33(2), 235-252. <https://doi.org/10.1080/01411920701208415>
- Blos, P. (1967). The second individuation process of adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*, 22, 162-186. <https://doi.org/10.1080/00797308.1967.11822595>
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage.
- Buzdar, M., Ali, A., & Tariq, R. (2016). Emotional intelligence as a determinant of readiness for online learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(1), 148-158. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i1.2149>
- Caffarella, R. S. (1993). Self-directed learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 57, 25-35.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods*. Sage Publications.

- Demir Öztürk, S., & Eren, E. (2021). Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 144-163. <https://doi.org/10.34056/aujef.852145>
- Edmondson, D., Boyer, S., & Artis, A. (2012). Self-directed learning: A meta-analytic review of adult learning constructs. *International Journal of Education Research*, 7(1), 40-48.
- Etlioğlu, M. (2019). *E-öğrenmede öğrenci tutumu ve akademik başarı arasındaki ilişkide öğrenci duyuşsal özelliklerinin aracılık rolünün incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Fox, K. (2011). *Veteran elementary teachers' experiences with self-directed learning: An interpretive study* [Yayınlanmamış doktora tezi]. The University of Maine.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: toward a comprehensive model. *Adult Education*, 48 (1), 18-33. <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>
- Gömlüksiz, M., & Kan, A. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies*, 7(1), 1159-1177. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3127>
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29(2), 75-91. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>
- Gülbahar, Y. (2012). Study of developing scales for assessment of the levels of readiness and satisfaction of participants in e-learning environments. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 2(45), 119-137. https://doi.org/10.1501/Egifik_0000001256
- Gümüş, S. (2007). *Çevrimiçi işbirliği ekiplerinde öğrenenlerin sorun çözerek öğrenmeyle ilgili tutum ve görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Hair, J. F., Black, W. C., Tatham, R. L., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Prentice Hall.
- Horzum, F. (2019). *Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ile algılanan engeller arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Sakarya Üniversitesi.
- Horzum, M. B., Demir-Kaymak, Z., & Canan-Güngören, Ö. (2017). Çevrimiçi Öğrenmede Öğrenci Engelleri Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 61-84.
- Illeris, K. (2018). A comprehensive understanding of human learning. K. Illeris (Ed.) *Contemporary theories of learning: Learning theorist in their own words. second edition* (ss.1-14) içinde. Routledge.
- Karataş, K. (2013). *Öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları açısından yordanması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Kitsantas, A. & Dabbagh, N. (2004). Promoting self-regulation in distributed learning environments with web-based pedagogical tools: An exploratory study. *Journal on Excellence in College Teaching*, 15(1-2), 119-142.
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed learning a guide for learners and teachers*. Cambridge Adult Education Prentice Hall Regents.
- Kumar, N. & Phogat, V. (2016). A comparative study of curiosity and academic achievement of secondary level students. *International Journal of Research & Education*, 5(3), 35-44.
- Kuo, Y., Walker, A., Schroder, K., & Belland, B. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *Internet and Higher Education*, 20, 35-50. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.001>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning, self-directed learning: From theory to practice. *New Directions for Continuing Education*, 25, 17-30. <https://doi.org/10.1002/ace.36719852504>
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2019). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Pearson.
- Schlosser, L.A. & Simonson, M. (2006). *Distance education: Definition and glossary of terms*. Information Age Publishing.
- Selvi, K. (1999). Sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersinde duyuşsal davranışları belirleme ve yazma becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6.
- Song, L., Singleton, E., Hill, J., & Koh, M. (2004). Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics. *The Internet and Higher Education*, 7(1), 59-70. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2003.11.003>
- Teke, A. (2020). *Yetişkin bireylerin özyönetimli öğrenme yaşantılarının incelenmesi: Bir anlatı araştırması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

During the pandemic, the difficulties encountered in learning-teaching relationships differed according to age group and specific characteristics. Although the emerging adulthood period corresponds to the post-adolescent and pre-adulthood phases, it is not a transitional period, but instead a life period with distinct features that must be considered separately (Arnett, 2004). After adolescence, the person reaches adulthood during this era. The consequences of adolescence's "second separation crisis" (Blos, 1967) become obvious at this era, and the young adult must separate from the household in which he grew up in order to start his own existence.. However, this did not occur. And the loss and leaving were unexpected and unconsensual.

Because of the pandemic, a separation that was supposed to be in the nature of life, at least physically, did not occur. Students have been unable to see their peers or leave their apartment. Students of all ages have literally lost their schools as a result of this uncertainty and constraint. In truth, what youngsters of all ages lost was a place where they could exist, grow, and struggle independently of their families. Students lost this opportunity for development and autonomy. And the loss and leaving were unexpected and unconsensual. In the middle of all of these horrific losses and experiences, students are suddenly left alone in front of a computer in online classrooms. As sub-dimensions of readiness in online learning, self-directed learning, student control, and intrinsic desire for learning are crucial. Motivation, self-monitoring, self-control, and self-confidence are sub-dimensions of self-directed learning. As a result, it is conceivable to assert that there is a relation between readiness for online learning and self-directed learning skills, and that these two concepts can influence one other. Cognition and emotion go hand in hand on the learning path.

The individual should also be able to express himself socially and emotionally, develop, learn new skills, and embrace autonomy. He should also be able to accomplish his emotional objectives. The purpose of this essay is to explore the driving factors of university students in their learning experiences throughout the pandemic period, which contains numerous obstacles of many dimensions.

Method

In this study, a mixed technique was adopted. The Sequential Explanatory Design was used as the study design since quantitative and qualitative data were collected first (Yıldırım & Şimşek, 2005). As data collecting instruments, the Personal Information Form, Self-Directed Learning Skills Scale, and Semi-Structured Interview Form were employed. Individual interviews were conducted using the Blackboard Ultra system. The quantitative data obtained were classified as high and low self-directed learning skill levels using the Stratified Purpose Sampling method (from low to high). Five students with the lowest and highest SLD scores were selected to represent the groups. The students were contacted via e-mail and the interviews were conducted on a voluntary basis. However, since some students did not respond to their e-mails, declined to participate, or declared that they were unable to participate due to physical limitations, the prior or next low/high score students were contacted. Face-to-face interviews with the ten participants who volunteered for the interview were held online using the learning management system Blackboard Ultra. The shortest interview lasted 25 minutes and the longest 72 minutes, and they were audio-recorded with the participants' verbal consent.

Results

Regardless of their level of self-directed learning skills, the research found that all participants had compelling emotions during this process, and their affective experiences were mainly common. The experience of the group with high self-directed learning scores, on the other hand, was clearly different: these students felt socially alienated and unable to interact with their professors and peers, but none of them felt completely hopeless and gloomy. While being a self-directed learner provides the ability to surf the waves in online learning during the pandemic process; participants who did not have a high level of self-directed learning skills had weaker emotional and psychological resilience, and they conveyed a behavioral pattern such as not even wanting to surf, and willing to stay under the waves, rather than being able to surf with

waves. In conclusion, while emotional experiences are common in both groups (low-high SLD level), the decisive factor in the fact that actions differ substantially in both groups is to have a greater degree of hope and intrinsic drive as a self-directed learner, as well as good emotion regulation abilities.