

Esra EREN<sup>1</sup>Funda ERGÜLEÇ<sup>2</sup>Elif GÖNÜLKIRMAZ<sup>3</sup>Zerrin YAKINLAR GÖRGEÇ<sup>3</sup>Ebru İKİZ<sup>3</sup>

## Çevrimiçi Ortamda Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemede Öğretim Uygulamaları

## Teaching Practices of Supporting Self-Regulated Learning in Online Environment

### Öz

Bu araştırmada, öğretmenlerin çevrimiçi ortamda öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerini desteklemek için gerçekleştirdikleri öğretim uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması olarak desenlenen araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir il merkezindeki ortaokul ve lisede görev yapan, farklı branşlardan toplam 33 öğretmen oluşturmaktadır. Çevrimiçi anket formu ile toplanan veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemede gerçekleştirdikleri öğretim uygulamaları; bilişsel stratejiler, üstbilişsel stratejiler, motivasyonel stratejiler ile kaynak yönetimi stratejileri olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır. Öğretmenler daha çok tekrar ile uygulama yaptırarak ve araştırma ödevleri vererek bilişsel stratejilerin kullanımını desteklerken dersi günlük ve mesleki yaşamla ilişkilendirerek, farklı türlerde geri bildirim vererek ve öz değerlendirme yaptırarak üstbilişsel stratejilerin kullanımını teşvik etmektedir. Öğretmenler öğrencilerin motivasyonel stratejilerini aktif katılım gerektiren etkinlikler düzenleme, görevler verme, bildirimler gönderme ve ödüllendirme yoluyla desteklemektedir. Zaman yönetimi ve çalışma ortamının düzeni ile ilgili bilgilendirmeler yapma, bireysel görüşmeler gerçekleştirme, ayrıca grup çalışmaları yaptırma kaynak yönetimi stratejilerinin kullanımını teşvik etmede öne çıkan öğretim uygulamalarıdır.

**Anahtar Sözcükler:** Öz düzenlemeli öğrenme, çevrimiçi öğrenme, öğretim uygulamaları.

### Abstract

The aim of this study was to explore the teaching practices that teachers use to support students' self-regulated learning in the online environment. The study group of the research, which was designed as a case study from qualitative research approaches, is 33 teachers from different subjects who are working in secondary and high schools in Eskişehir. The data collected through the online questionnaire and analyzed using the descriptive analysis technique. Teaching practices carried out by the participants to support self-regulated learning are: cognitive strategies, metacognitive strategies, motivational strategies and resource management strategies. While teachers support the use of cognitive strategies by making more repetitions and research assignments, they encourage the use of metacognitive strategies by associating the lesson with daily and professional life, giving different types of feedback and self-assessment. They support students' motivational strategies by organizing activities that require active participation, assigning tasks, sending notifications, and rewarding. Giving information about time management and the organization of the working environment, conducting individual interviews, and having group work are the prominent teaching practices in encouraging the use of resource management strategies.

**Keywords:** Self-regulated learning, online learning, teaching applications.

1. Doç.Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.

2. Doç.Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.

3. Yüksek lisans öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Teknolojileri Yüksek Lisans Programı, Türkiye.

## Giriş

Dijital teknolojilerin gelişmesiyle bilgi kaynaklarında artan çeşitlilik ve bilgiye erişim kolaylığı günümüz bireylerinden beklenen becerilerin farklılaşmasına neden olmuştur. Öğrenme, sınıf ortamından ve öğreticiden bağımsız hale gelirken öğretmenin rolü öğrenciye sorun çözmeyi ve öğrenmeyi öğretme, öğrenciyle birlikte öğrenen, öğrenme çevrelerini düzenleyen öğrenme yoldaşına dönüşmektedir (Göksün ve Kurt, 2018). Öğrencilerin aktif olarak öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri beklenen bu süreçte bilgiyi yönetme, sistematik düşünme, problem çözme ve bağımsız öğrenme gibi becerilere sahip olmaları vurgulanmaktadır.

Covid-19 pandemi sürecinde yaygınlaşan çevrimiçi öğrenme yer, zaman ve fiziksel materyal sınırlamalarını ortadan kaldırarak öğrencilere çoğu zamanneyi, nezamanvenasilçalışacakları konusunda kontrol olanağı sağlamaktadır (Cunningham ve Billingsley, 2003). Öğrencilere, derse hazırlık için daha fazla zaman ayırma, etkileşim kurma ve farklı öğrenme stratejilerini kullanma (Paulsen ve McCormick, 2020) konusunda geleneksel sınıf ortamlarına göre daha fazla öğrenme fırsatı sunmaktadır. Bununla birlikte çevrimiçi ortamın esnek yapısı, öğrenme kaynaklarının çeşitliliği, öğretmenin fiziksel yokluğu, öğrenme görevleri ile ilgili beklentilerin yoğunluğu, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip olmalarını zorunlu hale getirmektedir (Çakıroğlu ve Öztürk, 2017; Dabbagh ve Kitsantas, 2004; Greene, Seung ve Copeland, 2014; Rasheed, Kamsin ve Abdullah, 2020).

Çevrimiçi öğrenme ortamı özerklikle karakterize edildiğinden, öz düzenleme çevrimiçi öğrenmede başarı için kritik bir faktör olarak görülmektedir (Barnard, Lan, To, Paton ve Lai, 2009). Öz düzenlemeli

öğrenme, öğrencinin öğrenme ortamının bağlamsal özelliklerine göre hedefler belirlediği, bu hedeflere göre bilişini, motivasyonunu ve davranışını izlediği, kontrol edip düzenlediği aktif ve yapılandırmacı bir süreçtir (Pintrich, 2000). Başka bir ifadeyle öğrencinin konuyu anlayabilmesi ve öğrenme çevresini kontrol edebilmesi için hedefler belirlemesi, hedeflerine ulaşmasını sağlayacak stratejiler seçmesi, bu stratejileri uygulayıp hedefleri doğrultusunda kendisini izlemesidir (Schunk ve Zimmerman, 2012). Çevrimiçi ortamda öğrenmenin öz düzenlemesi, geleneksel sınıf ortamlarına göre temel olarak farklı olduğundan öğrencilerin öğrenmelerinde daha özerk ve aktif olmaları gerekmektedir (Ally, 2004). Öz düzenleme becerisine sahip öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeyi kendi açılarından zevkli hale getirmeleri, kalıcı öğrenmeleri ve başarılı olmaları daha olası iken (Lu ve Wang, 2022) söz konusu becerilere sahip olmayan öğrenciler bu özerkliği yanlış yorumlayabilir ve sonuç olarak derslerde beklenen öğrenme görevlerini yerine getiremeyebilir (Barnard ve diğerleri, 2009).

Öğrencilerin verimli bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmak için öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinden yararlanılmaktadır (Anthonysamy, Koo ve Hew, 2020). Pintrich (1999) öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini; bilişsel stratejiler, üstbilişsel stratejiler ve kaynak yönetimi stratejileri olmak üzere üç ayrı kategoride sınıflandırmıştır. Boekaerts (1997) ise öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini bilişsel, üstbilişsel ve motivasyonel stratejiler olarak üç ana grupta sınıflandırmıştır. Son yıllarda özellikle harmanlanmış öğrenmeye yönelik gerçekleştirilen sistematik alan yazın çalışmalarında öz düzenlemeli öğrenme stratejileri; bilişsel stratejiler, üstbilişsel stratejiler, motivasyonel stratejiler ve kaynak yönetimi stratejileri olmak üzere dört kategoride ele alınmıştır (Anthonysamy ve diğerleri, 2020; Eggers, Oostdam ve Voogt, 2021).



Şekil 1. Öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin alt kategorilere göre sınıflandırılması

Bilişsel stratejiler, öğrenenlerin öğrenme deneyimleri sırasında bir görevi yerine getirmek ya da bir amacı gerçekleştirmek için kullandıkları bilişsel süreç ve davranışlarla ilgilidir (Boekaerts, 1997). Bu stratejiler, bilgileri, kelimeleri veya listeleri hatırlama gibi basit görevlerden bilginin anlaşılmasını gerektiren daha karmaşık görevlere uygulanabilir (Weinstein ve Mayer, 1986). Pintrich ve diğerleri (1991) akademik performansla ilişkili tekrarlar, detaylandırma ve örgütlenme, eleştirel düşünme olmak üzere üç tür bilişsel strateji üzerinde durmaktadır. Tekrarlar, öğrenenin öğrenme sırasında sunulan materyalin önemli kısımlarını söylemesini, altını çizmesini, not almasını veya işaretlemesini içermektedir. Tekrarlar stratejileri, bilginin uzun süreli belleğe aktarılması için gerekli olan ileri işlemler için kısa süreli bellekte hazır halde tutulmasına yardımcı olur, ancak bu işlemler derin bir işleme düzeyini yansıtmayabilir (Weinstein ve Mayer, 1986). Detaylandırma stratejileri yeni bilgiler ile önceki bilgiler arasında bağlantı kurmayı sağlayan stratejilerdir (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991). Öğrenilecek bilgileri başka sözcüklerle ifade etme veya özetleme, benzetme yapma, aktif not alma, başkasına anlatma, soru sorma ve cevaplama gibi görevleri içerir (Weinstein ve Mayer, 1986). Bilginin uzun süreli bellekte depolanmasına yardımcı olan bu stratejiler, öğrenmeye daha derin bir anlam katmaktadır (Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2003). Örgütlenme stratejileri, öğrenilecek materyalin yeniden yapılandırılarak, organize edilerek anlamlandırılmasını sağlayan, öğrencinin bilgiyi kendine göre yeniden düzenlediği stratejileridir (Senemoğlu, 2005). Gruplama, şemalaştırma, metinden ana fikir çıkarma, diyagram çizme, kavram haritası oluşturma (Pintrich, 1999; Wolters ve diğerleri, 2003) kullanılabilir bazı örgütlenme stratejileridir.

Üstbilişsel stratejiler, bir hedefe ulaşmak için bilişsel düzenleme ve kontrol etmeye yardımcı olan stratejilerdir (Pintrich ve diğerleri, 1991). Planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Planlama stratejileri öğrenmeyi etkili şekilde planlamak için uygulanmaktadır. İzleme stratejileri, öğrenme sürecini kontrol etmek, kullanılan yöntemi bu doğrultuda ayarlamak, değerlendirme stratejileri ise görev performansını ve/veya uygulanan yöntemin etkililiğini analiz etmek için kullanılmaktadır (Boekaerts, 1997).

Kaynak yönetimi stratejileri, öğrenenlerin hedeflerini gerçekleştirmek için çevrelerinde bulunan olanakları etkili bir şekilde kullanmalarına yöneliktir (Pintrich

ve diğerleri, 1991). Bu tür stratejiler, öğrenenlerin zamanlarını, çalışma ortamlarını ve çabalarını yönetmelerini, akranlarıyla işbirliği yapmalarını, öğretmenlerine, akranlarına ya da diğer kaynaklara başvurarak yardım aramalarını içermektedir (Ryan ve Pintrich, 1998).

Motivasyonel stratejiler, göreve odaklanmak ve bağlı kalabilmek için uygulanan stratejilerdir (Saylan Kırmızıgül, Kızkapan ve Tanık Önal, 2022). Öz yeterlik, görev değeri ve hedef yönelimi olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Öz yeterlik, öğrenenlerin görevi tamamlamaya yönelik inançlarını ve görevi yerine getirme konusunda gereken, kendi becerilerine olan güvenlerini ifade etmektedir (Pintrich, 2003). Görev değeri akademik görevi ne kadar değerli ve anlamlı olduğuna dair inançlardır. Hedef yönelimi, merak, becerilerin kontrolü gibi içsel faktörler veya rekabet gibi dışsal faktörler doğrultusunda öğrenenlerin bir görevi yerine getirme nedenlerini ifade etmektedir (Harackiewicz et al., 2002; Akt. Eggers ve diğerleri, 2021).

Öz düzenlemeli öğrenme, her ne kadar kişisel bir beceri gibi görünse de bağlamsal faktörlerden etkilenmektedir. Schunk (2001) öz düzenlemeli öğrenme davranışlarının genel olarak başlangıçta çevresel faktörlere göre şekillendiğini, zaman içinde çevresel faktörlerden kişisel faktörlere kaydığını belirtmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanmalarını teşvik edecek öğrenme ortamlarının tasarımında öğretmenler önemli bir rol üstlenmektedir. Paris ve Paris (2003) sınıf ortamında öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin; dolaylı olarak kazanılan deneyimlerle, doğrudan verilen öğretimle ve uygulama yaparken elde edilen kazanımlarla olmak üzere üç şekilde desteklenebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmenin öğrenmeye karşı epistemolojik duruşu, kullandığı öğretim yöntemleri, düzenlediği etkinlikler öğrenenlerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini etkileyebilecek bazı unsurlar arasında sıralanabilir.

Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmesi üzerine yapılan çalışmaların çoğu yüzyüze eğitim ortamlarında uygulanmıştır. Lu ve Wang tarafından 2022 yılında harmanlanmış bir derse yönelik yapılan çalışmada, çeşitli disiplinlerde öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerini destekleyen öğretmenlerin öğretim uygulamaları, inançları ve deneyimleri incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmesini desteklemek için

öğretmenlerin destekledikleri koşulların yanı sıra karşılaştıkları zorluklara da değinilmiştir. Diğer taraftan, çevrimiçi ortamlarda yapılan öz düzenlemeli öğrenme çalışmalarının büyük bir çoğunluğu, öz düzenlemeli öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin ders başarılarıyla nasıl ilişkili olduğu incelemeye odaklanırken (Kizilcec, Pérez-Sanagustín ve Maldonado, 2017; Milligan ve Littlejohn, 2016) bazı araştırmalarda ise teknolojik araçların öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde nasıl kullanılabileceği üzerinde durmuştur (Panadero, Klug ve Järvelä, 2016). Son yıllarda yapılan çevrimiçi ortamlarda öz düzenlemeli öğrenme çalışmalarının bir kısmı ise öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin öğrenci verileri üzerindeki etkisi üzerine de odaklanmıştır. Örneğin, Guerra ve diğerleri (2016), öğrencilerin öğrenme içeriğinde gezinmesini destekleyen, dersteki ilerlemelerini izlemelerine ve performanslarını akranlarının performansı ile karşılaştırmalarına izin veren bir yapay zeka arabirimi önermiştir.

Konuyla ilgili yapılan araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeleri için hem yönergeler hem de fırsatlar sağlaması gerektiğini göstermektedir (Brydges ve Butler, 2012). Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeyi nasıl teşvik ettikleri ve öğretimlerini öz düzenlemeli öğrenmeyi teşvik edecek şekilde nasıl tasarladıkları (ya da tasarlamadıkları) açık değildir (Khaled, Gulikers, Biemans ve Mulder, 2016; Zimmerman, 2002). Sonuç olarak, öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmek için gerçekleştirdikleri etkinlikler ile ilgili alanyazında bir boşluk olduğu söylenebilir. Buna göre bu araştırmanın amacını çevrimiçi ortamda öğretmenlerin öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerini desteklemek için gerçekleştirdikleri öğretim uygulamalarının incelenmesi oluşturmaktadır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Çevrimiçi öğrenme ortamında öğretmenler,

- bilişsel stratejilerin kullanımını,
- üstbilişsel stratejilerin kullanımını,
- motivasyonel stratejilerin kullanımını,
- kaynak yönetimi stratejilerinin kullanımını nasıl desteklemektedir?

## Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması güncel bir olguyu, özellikle olgu ve bağlamın belirgin şekilde ayrılamadığı durumlarda kendi gerçekliği bağlamında ve derinlemesine inceleyen ampirik bir sorgulama olarak tanımlanmaktadır (Yin, 2018). Durum çalışmasında durumun kavranması, keşfedilmesi ve yorumlanması amaçlanmaktadır (Merriam, 2015). Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini desteklemede ne tür etkinlikler yaptıklarının detaylı incelenmesi amaçlanmıştır.

## Çalışma Grubu

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Sözkonusu örnekleme yönteminin tercih edilmesinin nedeni, araştırmacının kendine yakın olan ve erişilmesi kolay bir durumu seçerek araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna göre araştırmacının çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Eskişehir il merkezinde görev yapan 11 ortaokul öğretmeni ile 22 lise öğretmeni oluşturmuştur. Farklı branşlardan olan katılımcıların 18'i kadın, 15'i erkektir.

## Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri çevrimiçi anket formu ile toplanmıştır. Alan yazın taraması sonucunda araştırmacılar tarafından 17 soruluk taslak anket formu hazırlanmıştır. Bilgisayar ve Öğretim, Teknolojileri Eğitimi alanından iki uzmanın görüşü doğrultusunda bazı sorular, yeniden düzenlenmiş ve dört soru eklenmiştir. Uygulama öncesi ayrıca beş öğretmen ile pilot çalışması gerçekleştirilmiştir. Nihai şekli verilen 21 soruluk anket formunda çevrimiçi öğrenme sürecinde "Öğrencilerin görevlerini yerine getirmesi için hangi önlemleri alırsınız?", Öğrencilerin motivasyonunu nasıl sağlarsınız?" ve "Öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri üzerine düşüncelerini nasıl sağlarsınız?" gibi sorular yer almaktadır. Araştırmanın etik onayı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan alınmıştır (7 Aralık 2022, Onay No: 2022-19).

## Verilerin Analizi

Çevrimiçi anket formu ile toplanan veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Veriler öncelikle tablo oluşturularak soru temelinde düzenlenmiştir. Tabloda yer alan yanıtların yanına eklenen sütunlarda kodlar oluşturulmuştur. Benzer kodlar belirli kategoriler altında toplanmıştır. Veriler bağımsız olarak araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş, daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek yapılan kodlamaları karşılaştırılmış, fikir birliği sağlanıncaya kadar bu süreç devam etmiştir. Sistematiik bir yaklaşımla elde edilen bulguları sunmak, belirli bir ögenin yoğunluğunu ve önemini anlamayı sağlamak amacıyla ayrıca frekans değerleri verilmiş, doğrudan alıntılarla desteklenerek bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır. Katılımcı bilgileri gizli tutulmuş, alıntı yapılırken K1, K2 gibi takma isimler kullanılmıştır.

## Bulgular

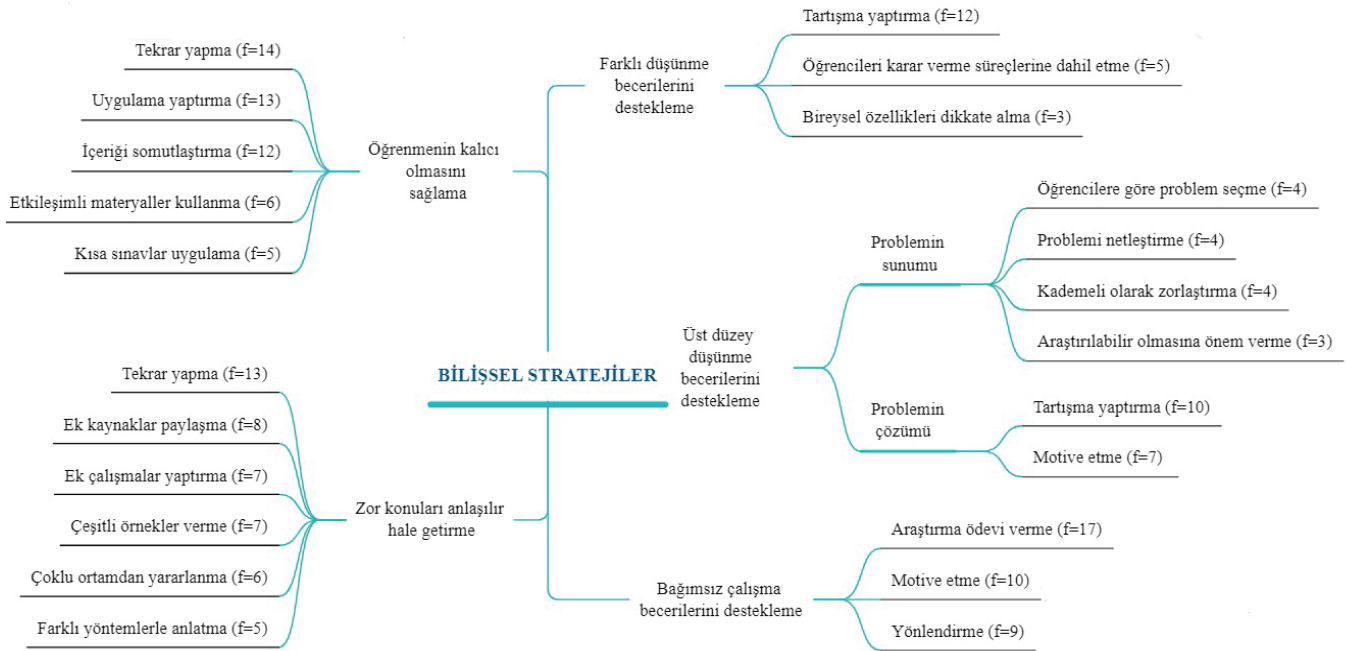
Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi ortamda öz düzenleyici öğretim uygulamaları; bilişsel stratejiler, üstbilişsel stratejiler, motivasyonel stratejiler ve kaynak yönetimi stratejilerinin kullanımına yönelik olmak üzere dört başlık altında sunulmuştur.

## Bilişsel Stratejiler

Katılımcılara çevrimiçi öğrenme ortamında bilişsel stratejilerin kullanımıyla ilgili olarak öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasını sağlamak, zor konuları anlaşılır hale getirmek, farklı düşünmeyi ve bağımsız çalışmayı teşvik etmek için ne tür etkinlikler gerçekleştirdikleri, ayrıca üst düzey düşünmeye sevk eden zorlayıcı problemleri nasıl kullandıkları sorulmuştur. Katılımcıların yanıtları ifade edilme sıklığıyla birlikte Şekil 2’de verilmiştir.

Katılımcılar, çevrimiçi derste öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamak için genellikle konuyla ilgili kısa tekrarlar yaptıklarını ve uygulamaya dayalı etkinlikler gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında bazı katılımcılar, görselleştirme veya gerçek yaşamla ilişkilendirme yoluyla içeriği somutlaştırdıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin konuyu pekiştirmeleri için etkileşimli materyaller ve kısa sınavlar, paylaşma öğretmenlerin kullandıkları diğer öğretim uygulamalarıdır.

Öğretmenlerin öğretim içeriğini anlaşılır hale getirmek için kullandıkları stratejilerin başında tekrar yapma gelmektedir. Bu stratejiyi ders dışında öğrencilerin çalışabilecekleri konu anlatım videoları, sunular, pdf dosyaları gibi ek kaynaklar paylaşma, ödev ya da uygulama yoluyla ek çalışmalar yaptırma takip etmektedir. Ders esnasında çeşitli örnekler sunma, anlatımı çoklu ortamlarla destekleme ve farklı öğretim yöntemlerinden yararlanma, öğretmenlerin kullandıkları diğer stratejilerdir.



Şekil 2. Bilişsel stratejilerin kullanımıyla ilgili öğretim uygulamaları

Konuyla ilgili ortaokul öğretmeni K30 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *"Farklı yollardan anlatır, oyun oynatırım. Gerekirse bu konuya yardımcı videolar izletir, etkinlik yaptırırım."* (Ortaokul, İngilizce).

Katılımcılar, öğrencilerin düşünme becerilerini desteklemek amacıyla özellikle tartışma yönteminden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Sorgulama, beyin fırtınası, soru cevap, altı şapkalı düşünme ifade edilen başlıca öğretim teknikleridir. Konuyla ilgili K24'ün *"Öğrencilerin muhakeme özelliklerini geliştirici tartışmalara ve sorgulamalara öğrencilerimi yönlendiririm."* (Ortaokul, Fen Bilimleri) şeklindeki görüşüyle söz konusu beceriyi geliştirmede öğretim yönteminin rolüne değinmiştir. Katılımcıların kullandıkları bir diğer strateji konu, problem ya da uygulamayla ilgili ilgili öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri ve fikir üretecekleri etkinlikler planlamadır. K3 *"Öğrenciler ile beraber uygulama fikirleri oluşturur sonra yapmalarını isterim."* şeklindeki görüşüyle düşünme becerilerinin desteklenmesinde öğrencilerin aktif katılımını vurgulamaktadır. Birkaç katılımcı ise öğrencilerin farklı düşünme becerilerini desteklemek için öğrencilerin ilgi ve yaş gibi bireysel özelliklerini göz önünde bulundurduğunu; söz konusu becerileri desteklemede önceki deneyimlerinden, meslektaşlarından ve internetten yararlandığını dile getirmiştir.

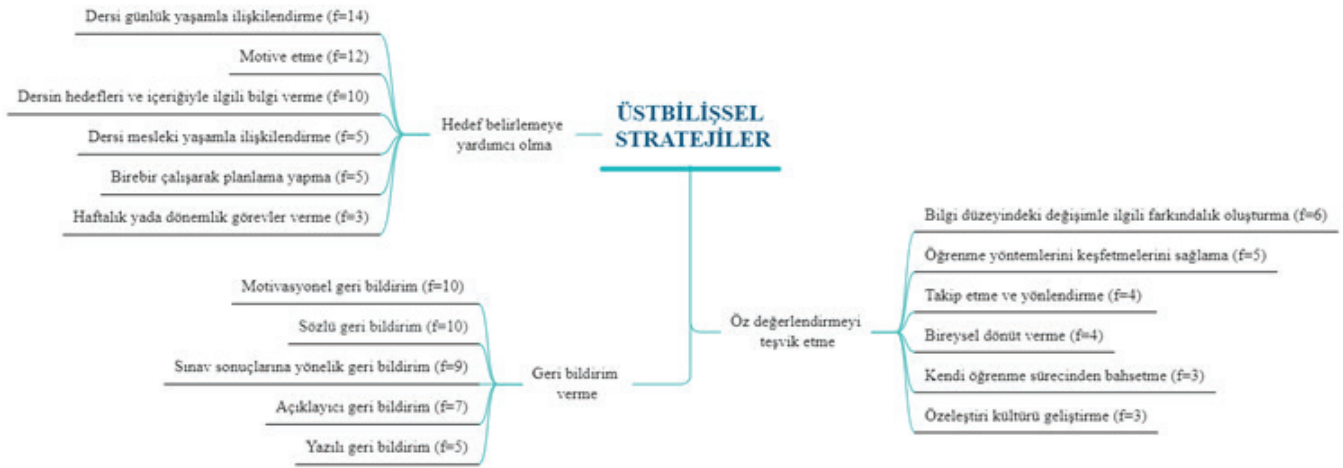
Katılımcıların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede zorlayıcı problemlerin kullanımıyla ilgili stratejileri problemin sunumu ve çözümü olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Problemin sunumu aşamasında; öğrencilerin seviyesine uygun, araştırılabilir ve birden fazla çözümü olan problemleri seçme, örnek problem durumları verme, kademeli olarak zorlaştırma olarak sıralanabilir. Katılımcılardan K27 *"Tek bir çözüm yolu olmayan problemler sorup onlara yönelik birden fazla cevap bulmalarını sağlarım."* (Ortaokul, Bilişim Teknolojileri) şeklindeki görüşüyle öğrencilerin daha çok fikir üretebilecekleri problemlerin seçimine vurgu yapmıştır. Katılımcılar problemin çözümü sürecinde özellikle tartışma yöntemini ve beyin fırtınası tekniğini kullandıkları, bunun yanında oyunlaştırma ve notlandırma yoluyla öğrenci katılımını teşvik ettiklerini ifade etmişlerdir. K33 öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini desteklemede kullandığı stratejileri *"Öncelikle öğrencilere motivasyonlarını yükseltmek için çözebilecekleri soruları yönlendirdikten sonra ardına bu tarz (zorlayıcı) sorular veririm. Mümkün olursa ders içi beyin fırtınaları yaparım."* (Ortaokul, Matematik) sözleriyle açıklamıştır.

Öğretmenler öğrencilerin bağımsız çalışma becerilerini geliştirmek için çoğunlukla araştırma ödevi verdiklerini, bunun yanında içsel ve dışsal olarak motive ettiklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili K30 *"Bireysel başarılarından bahsederim. Özellikle yakın çevredeki insanlardan"* (Ortaokul, İngilizce) şeklindeki görüşüyle, K25 ise *"Bireysel farklılıklarını dikkate alarak ilgi ve yeteneklerine göre zevk alacakları ve başarıya, üretme gibi içsel motivasyonlarını destekleyici çalışmalar yaparım. Bazen de akranlarından öğrenmeleri için heterojen grup çalışmaları veririm."* (Ortaokul, Türkçe) şeklindeki görüşüyle özellikle içsel motivasyona vurgu yapmışlardır. Bazı öğretmenler, öğrencilerin bağımsız çalışma becerilerini geliştirmek için akademik kaynaklara yönlendirdiklerini ve yol gösterdiklerini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili K29 *"İnternette doğru bilgiye hızlı şekilde ulaşmaları ile ilgili bilgilendirmeler yaparım. Araştırma ödevleri ile bu süreci desteklerim."* (Ortaokul, Bilişim Teknolojileri) şeklindeki görüşüyle, K28 ise *"Bağımsız çalışma isteği merak duygusu ile doğru orantılıdır. Bunu göz önünde bulundurarak ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrencileri internet adreslerine yönlendirir, ağ üzerinden araştırma yapmanın yol ve yöntemlerini öğretirim."* (Türkçe, Ortaokul) şeklindeki görüşüyle bilgi kaynaklarına erişim konusunda öğrencilere verdikleri desteği açıklamışlardır. Çalışma soruları paylaşma, aşamalı olarak zorlaşan görevler verme, belirli bir yere kadar öğretmek devamını öğrenciden isteme, özet çıkarmalarını bekleme ve kısa sınavlar uygulama öğretmenlerin kullandıkları diğer stratejilerdir.

### Üstbilişsel Stratejiler

Katılımcılara çevrimiçi öğrenme ortamında üstbilişsel stratejilerin kullanımıyla ilgili olarak öğrencilerin derse yönelik hedeflerini oluşturmalarına, öğrenme süreçlerini izlemelerine ve değerlendirmelerine nasıl yardımcı oldukları sorulmuştur. Katılımcıların yanıtları ifade edilme sıklığıyla birlikte Şekil 3'te verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi ortamda öğrencilerin akademik hedeflerini belirlemelerine yardımcı olmak için kullandıkları stratejilerin başında dersi günlük yaşamla ilişkilendirme gelmektedir. Bunun için katılımcılardan bazıları bilgiyi günlük yaşamda nasıl kullanabileceklerinden bahsettiğini, bazıları ise günlük yaşamdan örnekler verdiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin hedeflerini belirlemelerine yardımcı olmak için öğretmenlerin en çok kullandıkları



Şekil 3. Üstbilişsel stratejilerin kullanımıyla ilgili öğretim uygulamaları

bir diğer strateji ise motive etmedir. Katılımcılar, kendini geliştirmenin öneminden ve tecrübelerinden bahsederek, başarılı insanlardan örnekler vererek, çevrimiçi etkinlikler ve sınavlara yönelik motive ederek öğrencileri hedef oluşturmaya yönlendirdiklerini belirtmişlerdir. K27 "*İçsel motivasyonlarını arttıran online etkinlikler yapar ve günlük yaşamdan hedeflerine ulaşmış kişileri ders içi etkinliklerde örneklendiririm.*" (Ortaokul, Bilişim Teknolojileri) şeklindeki görüşüyle hedef belirlemede içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarından yararlandığını dile getirmiştir. Öğretmenlerin hedef belirleme konusunda kullandıkları bir diğer strateji ise dönemin başında öğrencileri dersin hedefleri ve içeriği konusunda bilgilendirmeleridir. Örneğin K33 öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemelerine nasıl yardımcı olduğunu şu şekilde açıklamıştır: "*Öğrencilerime meslek hedeflerinden önce yakın hedef olarak liseler hakkındaki bilgilerini sorarım, sohbet havasında farkındalık kazandırmaya çalışırım. Daha sonra genel olarak sınıf seviyeleri ve seviyelerdeki müfredat ile ilgili bilgilendirmeler yaparak sene içinde onları nelerin bekleyebileceğini hakkında sorularını cevaplandırmaya çalışırım*" (Ortaokul, Matematik). Dersin mesleki yaşama katkısını örneklerle açıklama, öğrencilerle bire bir görüşme, haftalık veya dönemlik görevler verme öğretmenlerin öğrencilerin hedeflerini belirlemelerine yardımcı olmak için kullandıkları diğer stratejilerdir. Ortaokul öğretmenlerinden K22 "*Bireysel olarak değerlendiririm. Her öğrencinin durumu farklı, öğrenme hızı ve hazırbulunuşluğu farklı. Yeri geldiğinde özel çalışma yaptırım.*" (Ortaokul, İngilizce) sözleriyle bireysel farklılıklara, K23 ise "*Öğrencilerime çevrim içi dersi nasıl işleyeceğimize dair bilgiler vererek haftalık ve dönemlik görevler veririm.*" (Ortaokul, Sosyal

Bilimler) sözleriyle hedeflerin işlevsel olması için görevlendirmeye dikkat çekmiştir.

Katılımcılar, öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkında düşünmelerini sağlamak için sürecin başında ve sonundaki bilgileri arasında kıyaslama yaptırdıklarını, neyi nasıl öğrendiklerini keşfetmelerine yardımcı olmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler, zaman zaman öğrencilere görev ve sorumlulukları hatırlamalarına yardımcı olmak amacıyla onları takip ettiklerini ve yönlendirdiklerini, ayrıca öğrenme süreçleriyle ilgili bireysel dönütler verdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bazıları ise kendi öğrenme süreçlerinden örnekler vererek öz değerlendirmeyi teşvik etmektedirler. Bir katılımcı görüşünü "*Öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerine düşünmeleri için kendim ile ilgili bu konu hakkında öğrencilere bilgiler aktarırım. "Ben nasıl öğreniyorum?" sorusuna cevap verip kendilerine bu soruyu kendi irade ve merakları çerçevesinde sormalarını sağlarım.*" (K28, Ortaokul, Türkçe) şeklinde açıklarken diğer bir katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: "*Kendi öğrenme sürecimi anlatırım. Konuyla ilgili film (Black gibi), kitap (Sol Ayağım, İçimdeki Müzik gibi) örneklerle dikkat çekip kendilerinin nasıl olduğunu sorarım. Her biri arkadaşlarını dinlerken kendilerindeki süreci değerlendirme şansı da elde etmiş olurlar.*" (K25, Ortaokul, Türkçe). Özeleştirici kültürü geliştirme, proje tabanlı ödevler verme, akran değerlendirmesi yaptırma ve kısa sınavlar uygulama öğretmenlerin kullandıkları diğer stratejilerdir.

Öğretmenler, öğrencilere daha çok canlı ders esnasında geri bildirim verdiklerini ve bu dönütlerin yapıcı ve motive edici olmasına özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Motivasyonel geri bildirim ile ilgili

bir katılımcı görüşünü "Daha çok olumlu ve iyi yönde dönütler veririm, iyi yaptığı bir çalışma üzerinden bunu yaparım." (K32, Lise, İngilizce) diyerek belirtirken bir başka katılımcı açıklayıcı geri bildirim ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: "Verdiğim dönüt eğer ders esnasında ise tüm sınıftan dikkatini çekerek, ödev teslimi vs. ise detaylı bilgilendirerek yaparım." (K33, Ortaokul, Matematik). Katılımcılardan K15 "Sınav sonuçlarını göstererek, tek tek konuşarak" (Lise, İngilizce) şeklindeki ifadesiyle sınav sonuçlarına göre geri bildirim verdiğini, diğer bir katılımcı ise sözlü ve yazılı geri bildirim ile ilgili görüşünü "Anında geribildirim vermeye çalışırım, sorularına ve cevaplarına fikirlerimi anında veya sohbet gruplarında belirtirim." (K29, Ortaokul, Bilişim Teknolojileri) şeklindeki ifadesiyle anlık geri bildirim önemini de vurgulamıştır.

### Motivasyonel Stratejiler

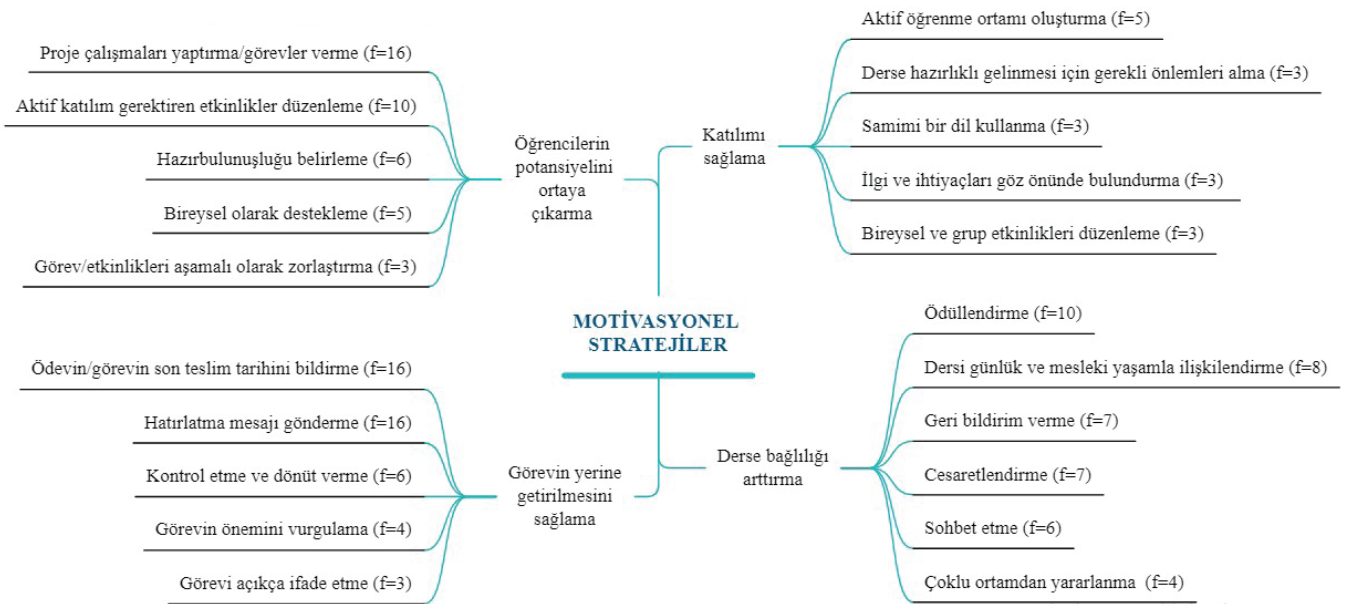
Katılımcılara çevrimiçi öğrenme ortamında motivasyonel stratejilerin kullanımıyla ilgili olarak öğrencilerin var olan potansiyellerini ortaya çıkarmak, derse katılımlarını ve bağlılıklarını arttırmak ve görevlerini yerine getirmelerini sağlamak için neler yaptıkları sorulmuştur. Katılımcıların yanıtları ifade edilme sıklığıyla birlikte Şekil 4'te verilmiştir.

Katılımcılar, öğrencilerin var olan potansiyelini ortaya çıkarmak için ders dışında daha çok proje çalışmaları yaptırdıklarını, görevler verdiklerini ve aktif katılım gerektiren etkinlikler düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Yarışmalar, oyunlar ve sunum çalışmaları, canlı ders esnasında gerçekleştirilen bazı aktivitelerdir. Bunun yanında öğretmenler ders

esnasında sohbet ederek ve kısa sınavlar uygulayarak öğrencilerin önbilgilerini ve deneyimlerini belirlemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin güçlü yönlerinin farkına varmalarını sağlama, görev ya da etkinlikleri aşamalı olarak zorlaştırma öğretmenlerin kullandıkları diğer stratejilerdir.

Katılımcılar, öğrencilerin derse katılımını sağlamak için soru-cevap ve tartışma yoluyla kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam oluşturmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında derste fikir üretebilmeleri için gerekli hazırbulunuşluğu edinmelerine yönelik görev verdiklerini ya da bilgilendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili K28 görüşünü şu şekilde açıklamıştır: "Öğrencilerin katılımını sağlamak için çevrimiçi ortamlarda onlara dersin vaktini hatırlatıcı bildirimlerde bulunur, gün içinde verdiğim ödevleri ve sorumluluklarını yine hatırlatır, dersi öğrencilere indirger ve kimi zaman ders içi oyunlarla dersin pasif havasını kırmaya çalışırım." (Ortaokul, Türkçe). Bazı katılımcılar, öğrencilerin katılımını arttırmak için dersin başında sohbet ederek derse hazırladıklarını, derse olan ilgilerini devam ettirebilmek için samimi bir dil kullandıklarını, ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak dersi seviyelerine uygun şekilde anlattıklarını ifade etmişlerdir. Bireysel ve grup etkinlikleri düzenleyerek, mümkün olduğunca her öğrenciye söz hakkı verme, rekabet içeren bir öğrenme ortamı oluşturma ve ödüllendirme öğretmenlerin katılımı arttırmak için kullandıkları diğer stratejiler olarak sıralanabilir.

Öğrencilerin derse bağlılığını arttırmada kullanılan



Şekil 4. Motivasyonel stratejilerin kullanımıyla ilgili öğretim uygulamaları



stratejilerin başında ödüllendirme gelmektedir. Bunun yanında öğretmenler konunun öneminden, günlük yaşamlarına ve gelecekte seçecekleri mesleğe katkılarından bahsetmektedir. Bazı öğretmenler, öğrencilerin derse bağlılığı arttırmak için anında geri bildirim vermeye özen gösterdiklerini, ayrıca kendilerini değerli hissettiren, takdir eden konuşmaları yaptıklarını vurgulamışlardır. Ders dışı konular hakkında sohbet etme (örneğin fıkra, hikaye anlatma), görsel, video, dijital oyun vb. çoklu ortamlardan yararlanma yararlanılan diğer stratejilerdir.

Katılımcılar, öğrencilerin görevlerini yerine getirmeleri için genellikle ödevin/ görevin son teslim tarihini öğrenme yönetim sistemi ya da sosyal ağ üzerinden duyurduklarını, zaman zaman hatırlatma mesajı gönderdiklerini, ayrıca süreç içinde belirli aralıklarla kontrol ettiklerini belirtmişlerdir. K27 uyguladığı stratejileri şu şekilde açıklamıştır: *"Günlük ödevler ve proje ödevleriyle ilgili teslim tarihleri ebadaya yer alır. Her öğrencinin ödevler için ayrı bir not defteri tutmalarını sağlar ve ödev takibini kategorize etmelerini sağlarım. Teslim tarihi yaklaştığında hem ebadan hem de sosyal medya kanalları ile hatırlatma yaparım."* (Ortaokul, Bilişim Teknolojileri)

Verilen görevi açıkça ifade etme, görevin öneminden bahsetme ve notlandırma, öğrencilerin görevlerini tamamlamaları için öğretmenlerin kullandıkları diğer stratejiler olarak sıralanabilir. Katılımcılardan K29 *"...görevin ne kadar önemli olduğunu ve puan olarak bile olsa ona faydası olacağını en baştan söylerim."* (Ortaokul, Bilişim Teknolojileri) şeklindeki ifadesiyle görevi yerine getirmenin önemini

vurgularken K12 *"... uzun süreli görevlerde aşamaları sorarak diri tutmaya çalışıyorum"* (Lise, Motorlu Araçlar Teknolojisi) şeklindeki görüşüyle görevle ilgili yönerge hazırladığını ve görevi aşamalı bir şekilde verdiğini ifade etmiştir.

## Kaynak Yönetimi Stratejileri

Katılımcılara çevrimiçi öğrenme ortamında kaynak yönetimi stratejilerinin kullanımıyla ilgili olarak öğrencilerin zamanı yönetebilmeleri, çalışma ortamını düzenlemeleri, birbirleriyle çalışmalarını teşvik etmek ve ebeveynleri öğrenme sürecine dahil etmek için neler yaptıkları sorulmuştur. Katılımcıların yanıtları ifade edilme sıklığıyla birlikte Şekil 5'te verilmiştir.

Katılımcılar, öğrencilerin zaman yönetimi becerilerini kazanmalarına yardımcı olmak için genellikle ders sırasında planlı ve programlı çalışmanın önemini vurgulayarak sorumluluk bilinci aşılmasına çalıştıklarını, bunun yanında bazı önlemler aldıklarını belirtmişlerdir. Zamanında derse katılımı ve görevlerin zamanında yapılmasını vurgulama, ödevlerin son teslim tarihleri ile ilgili hatırlatmalar yapma, ödevleri ve devam durumunu takip ve kontrol etme, öğretmenlerin en çok uyguladıkları stratejilerdir. Öğrencilerin davranışlarını not ile değerlendirme, günlerini planlamalarına rehberlik etme, rol model olma ve puanlandırma ölçekleri paylaşma zaman yönetimini desteklemede uygulanan diğer stratejilerdir. Örneğin, K25 notlandırma ile ilgili olarak *"Derse çok geç girenleri yok yazacağımı söylerim. Çevrim içi zor olsa ödevlerin bazılarını günlük kontrol eder (WhatsApp'tan fotoğraflarını atma şeklinde), bazı*



Şekil 5. Kaynak yönetimi stratejilerinin kullanımıyla ilgili öğretim uygulamaları

*ödevler için son teslim tarihi verir, geciktirenlerin puanlarının eksik olacağını söylerim.”* (Ortaokul, Türkçe) şeklindeki görüş bildirmiştir.

Öğretmenler, çalışma ortamının düzenlenmesiyle ilgili olarak daha çok öğrencilere düzenli çalışma ortamının sahip olması gereken özelliklerden ve öğrenmeye etkisinden bahsettiklerini ifade etmiştir. Bazı öğretmenler, dersten önce ders araç gereçlerini hazır bulundurma ve dikkat dağıtıcı malzemeleri kaldırmaları konusunda öğrencileri uyardıklarını, gerekli durumlarda velilerden ve okul rehber öğretmeninden destek aldıklarını belirtmiştir. Örneğin K22’in çalışma ortamının düzenlenmesi ile ilgili görüşü şu şekildedir: *“Yeni öğrendiğimiz kelimeleri çalışma ortamlarına asmalarını ve yabancı müzik dinlemelerini onları canlı derste sınıfla paylaşmalarını isterim.”* (Ortaokul, İngilizce).

Öğrencilerin birbirleriyle çalışmalarını teşvik etmek için öğretmenlerin kullandığı stratejilerin başında grup çalışmaları gelmektedir. Buna göre katılımcılar, işbirliği gerektiren araştırma ve uygulama ödevleri yoluyla öğrencilerin birbirleriyle çalışmalarını teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Grup çalışmasının önemini vurgulama, ısınma etkinlikleri ve oyunlar yoluyla olumlu bir sınıf iklimi oluşturma, birbirine yardım eden öğrencileri ödüllendirme ve işbirliği yapmaları konusunda cesaretlendirme, öğretmenlerin kullandığı diğer stratejiler olarak sıralanabilir. Konuyla ilgili K28 görüşünü şu şekilde açıklamıştır: *“Akran öğrenme metodu, öğrencilerin özellikle kalıcı bilgi sahibi olmaları adına iyi bir yol olabilir. Bunun farkında olarak grup çalışmalarında işbirliği, birliktelik duygusu, ortak ürün oluşturma gibi beceri ve durumları öğrencilerin bilinçaltına işleyecek nitelikte etkinlikler yaparım”* (Ortaokul, Türkçe).

Öğretmenler, ebeveynleri sürece dahil edebilmek için velilerle bireysel görüşmeler ve veli toplantıları yaptıklarını, aynı zamanda WhatsApp’da veli grubu aracılığıyla iletişim kurduklarını, öğrenme sürecindeki ebeveyn rolünün ve öğrenci takibinin öneminden bahsettiklerini, öğrencilerin akademik gelişimleriyle ilgili bilgi verdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan K25 ebeveynleri öğrenme sürecine nasıl dahil ettiğini şu şekilde açıklamıştır: *“Bazı ödevleri ebeveynle yapma şeklinde veririm, ödev takibi konusunda velilere mesaj atarım, örnek davranış sergileyen öğrenci velilerine veli grubundan teşekkür eder, eksikleri olan öğrencilerin velilerini arar ya da mesaj atarım.”* (Ortaokul, Türkçe).

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, öğretmenlerin çevrimiçi ortamda öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerini desteklemek için gerçekleştirdikleri öğretim uygulamaları incelenmiştir. Öz düzenleyici öğretim uygulamaları; öğrencilerin bilişsel stratejiler, üstbilişsel stratejiler, motivasyonel stratejiler ve kaynak yönetimi stratejileri kullanımına yönelik olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır. Öğretmenler, bilişsel stratejilerin kullanımıyla ilgili olarak öğrenilen bilginin kalıcı olmasını sağlamak ve zor konuları anlaşılır hale getirmek için genellikle ders esnasında tekrar ile uygulama yaptırmakta ve çoklu ortam içeriklerinden yararlanmakta, ders dışında ise ek kaynaklar paylaşmakta ve ek çalışmalar yaptırmaktadır. Öğrencilere farklı düşünme, üst düzey düşünme ve bağımsız çalışma becerilerini kazandırmak için daha çok ders esnasında tartışma yönteminden yararlanmakta, ders dışında ise araştırma ödevleri yaptırmaktadır. Üstbilişsel stratejilerin kullanımıyla ilgili olarak öğretmenler, öğrencilerin hedef belirlemelerine yardımcı olmak için genellikle dersi günlük ve mesleki yaşamla ilişkilendirmekte, dersin kapsamı ile ilgili bilgi vermekte ve motive etmektedirler. Öğrencilerin hedeflerini gözden geçirmeleri, öğrenme süreçlerini kontrol etmeleri ve düzenlemelerine yardımcı olmak için farklı türlerde geri bildirim (motivasyonel, sözlü, sınav sonuçlarına yönelik, açıklayıcı ve yazılı) vermektedir. Öğretmenler, ayrıca öğrenenlerin öğrenme süreciyle ilgili düşüncelerini sağlamak için bilgi düzeyleri ile ilgili farkındalık oluşturarak, öğrenme yöntemlerini keşfetmelerini sağlayarak, onları takip ederek ve yönlendirerek öz değerlendirme yaptırmaktadır. Motivasyonel stratejilerin kullanımı kapsamında öğretmenler ,öğrencilerin var olan potansiyelini ortaya çıkarmak için daha çok proje çalışmaları yaptırmakta, görevler vermekte ve aktif katılım gerektiren etkinlikler düzenlemekte, ödevin ya da görevin zamanında tamamlanması için son teslim tarihini bildirmekte ve hatırlatma mesajı göndermektedir. Ders katılımı ve bağlılığı arttırmak için genellikle dersi günlük yaşamla ilişkilendirme, sohbet etme, cesaretlendirme ve geri bildirim verme yoluyla olumlu bir sınıf atmosferi oluşturulmakta, ayrıca ödüllendirme ve çoklu ortam içeriklerinden yararlanılmaktadır. Öğretmenler, kaynak yönetimi stratejilerinin kullanımıyla ilgili olarak öğrencilerin zaman yönetimi becerilerini kazanmaları için daha çok planlı ve programlı çalışmanın öneminden bahsetmekte, ders zamanında katılım konusunda gerekli önlemleri almakta ve görevin zamanında

tamamlanmasına yönelik hatırlatmalar yapmaktadır. Süreç içinde öğrencileri takip ve kontrol etme, not ile değerlendirme, zaman yönetimi becerileri desteklemek için yararlanılan diğer öğretim uygulamalarıdır. Öğretmenler, öğrencilerin verimli bir çalışma ortamında derse katılımlarını ve çalışmalarını sağlamak için zaman zaman çalışma ortamının düzeni hakkında bilgilendirmeler ve uyarılar yapmakta, birbiriyle çalışmalarını teşvik etmek için grup çalışmaları yaptırmaktadır. Son olarak öğretmenler, ebeveynleri öğrenme sürecine dahil etmek için öğrencilerin akademik gelişimiyle ilgili bireysel görüşmeler yapmakta ve öğrenci takibinin önemini vurgulamaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmede kritik bir rol üstlenmektedir (Dignath ve Büttner, 2018; Korinek ve deFur, 2016; Torres, Whitebread ve McLellan, 2018). Son yıllarda hızla yayılan ve özellikle pandemi nedeniyle giderek daha fazla tercih edilen bir öğrenme modeli haline gelen uzaktan eğitimde ise öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin önemi daha da artmaktadır. Yüz yüze eğitime kıyasla farklı özellikleri olan uzaktan eğitim, öğretmenlerin öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmek için farklı stratejiler kullanmalarını gerektirmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmek için yüz yüze eğitim ortamlarında kullandıkları stratejileri uzaktan eğitimde de kullanmaya devam ettikleri saptanmıştır. Örneğin, uzaktan eğitimde önemli bir yeri olan tartışma forumlarının çalışmaya katılan öğretmenler tarafından öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmek için kullanılmadığı belirlenmiştir. Halbuki, tartışma forumları öğrencilerin bir konuyla ilgili görüşlerini asenkron olarak paylaştıkları ve böylece öğrencilerin birbirlerinden ve öğretmenlerinden öğrenmelerini sağlayan sanal bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır (Camarero, Rodríguez ve San José, 2014). Ayrıca tartışma forumları, karşıt görüşlerin tartışılarak eleştirel düşünme ve bilişsel sürecin teşvik edildiği bir öğrenme ortamı olarak sunmaktadır (Thomas, 2002). Bu amaçlarla, öğrencilerin farklı bakış açılarını keşfetmelerine, düşüncelerini ifade etmelerine ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyacak olan uzaktan eğitim ortamlarına özgü bu gibi öğrenme ortamlarının eğitim ve öğretime dahil edilmesi, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir.

Benzer şekilde, sosyal etkileşimin daha kısıtlı olduğu çevrimiçi bir sınıf ortamında bir görevin

yerine getirilmesini sağlamada beklentilerin ve kuralların açıkça sunulmasının öğrenci öz düzenlemesinin temeli olduğu söylenebilir (Scott, Anderson ve Alter, 2012). Çalışmada yer alan öğretmenler, ödevin son teslim tarihini bildirerek, hatırlatma mesajı göndererek, kontrol ve dönüt vererek, görevin önemini vurgulayarak ve görevi açıkça ifade ederek öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağladıklarını vurgulamışlardır. Ders içi beklenti ve kuralların açıkça sunulmasında kullanılan kontrol listeleri (rubrics), karmaşık görevleri parçalara ayırarak öğrencilere adımları takip etmelerinde yardımcı oldukları için daha bağımsız bir şekilde etkinlikleri veya ödevleri tamamlamalarını sağlayarak aynı zamanda da öz düzenlemeli öğrenmelerini desteklemektedir (Korinek ve deFur, 2016; Ness ve Middleton, 2012). Fakat çevrimiçi derste kontrol listelerinin kullanımı birkaç öğretmen tarafından öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemede kullanılan bir araç olarak belirtilmiştir. Korinek ve deFur (2016) belirttiği gibi kontrol listeleri, öz düzenleme becerileri yetersiz olan öğrencilere derse başlama, ders materyallerini kullanma, ödevlerini yapma gibi kendilerinin yapması gereken davranışları takip etme konusunda yardımcı olabilir.

Çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmek için farklı stratejiler kullandıkları, bununla birlikte özellikle bilişsel stratejilere odaklandıkları belirlenmiştir. Bu stratejilerin yanı sıra öğretmenlerin, motivasyon, üstbilişsel ve yönetsel stratejileri de kullandıkları görülmüştür. Öğretmenler, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeleri için uygun ortamların ve faaliyetlerin sunulmasının yanı sıra, bu becerileri nasıl geliştireceklerini de öğrencilere öğretebilirler. Ancak çalışma sonuçlarına göre öğretmenler, öz düzenleme stratejilerini öğrencileriyle açık bir şekilde konuşmak yerine daha çok dolaylı öğretim yöntemlerine başvurumaktadırlar. Öğrencilerle öz düzenleme becerileri hakkında konuşmanın ve öneminden bahsetmenin de aslında öğrencilerin öz düzenleme becerisinin faydalarını tanımlamalarına ve ne zaman ve nasıl kullanacaklarını ayırt etmelerine yardımcı olduğu yapılan çalışmalarda belirtilmiştir (Briesch ve Chafouleas, 2009; Schunk ve Zimmerman, 2007). Dignath Dickhäuser ve Büttner (2013) ile Dignath ve Büttner (2018) tarafından yapılan çalışmalara benzer şekilde, öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik bilgilendirme yapmadıklarını göstermiştir. Dignath ve Büttner (2018) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin genelde

üstü kapalı bir şekilde öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini geliştirmeye çalıştıkları ve nadiren açık ifadelerle bunu öğrencilerine belirttikleri bulunmuştur. Fakat, yapılan çalışmalar öğrencilerde öz saptanmıştır geliştirilmesi için doğrudan ve dolaylı tanıtımının birleştirilmesi gerektiğini göstermektedir (örn., Paris ve Paris, 2003). Tek başına doğrudan sunulan öz düzenleme stratejilerinin öğrencilerin ne yapacaklarını anlamaları için çok soyut kalacağını aynı zamanda da tek başına dolaylı yoldan gösterilen öz düzenleme stratejilerinin de öğrencileri aşırı zorlayacağını savunmaktadır. Dolaylı ve doğrudan kullanılan öz düzenleme stratejilerinin öğrencilere stratejileri bilerek öz düzenleme ile başa çıkabilme olanağı sunacaktır.

Çalışmanın sonuçlarında öz düzenleme becerileri ve stratejileri konusunun öğretmenler için oldukça soyut bir kavram olduğunu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenler, dersi anlatmak için kullandıkları pedagojik her stratejinin öğrencilerinin öz düzenleme becerisini geliştirmek ile ilişkili olduğunu varsaymaktadırlar. Örneğin, öğrenme materyallerinin anlaşılmasına yardımcı olması için kullandıkları bir öğretim yönteminin veya öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmek için yaptıkları bir uygulamanın da öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirme ile doğrudan ilişkili olduğunu düşünmektedirler. Sonuç olarak, öğretmenlerin öz düzenleme stratejileri kavramı hakkındaki bilgilerinin de öğrencilerini öz düzenleme konusunda desteklemek için sınırlı olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, Spruce ve Bol (2015) ve Dignath-van Ewijk ve Van der Werf (2012) da öğretmenlerin öz düzenlemeyi nasıl destekleyecekleri konusunda sınırlı bilgiye sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Çalışma sonuçlarında, öğretmenlerin daha çok öğrencilerin ders esnasında öz düzenleme becerilerini geliştirmek amacı ile öğretim stratejilerini kullandıkları, canlı ders dışında öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirici yalnızca teşvik edici konuşmalar yaptıkları bulunmuştur. Özellikle uzaktan eğitim sürecinde farklılaşan ve sınıf ortamı düzeninin yanında öğrencilerin evlerindeki çalışma ortamının düzeni de öğretmen yanıtlarına yansımıştır. Çalışma ortamının düzeni hakkında bilgilendirme, çalışma masasının düzeni ile ilgili uyarılar yapma ve velilerle görüşmeler yapma da öğretmenlerin kullandıkları öz düzenleme etkinlikleri arasında belirtilmiştir. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeleri için ders dışında da uygun ortamların ve faaliyetlerin sunulması gerekmektedir (Barak, Hussein-Farraj ve Dori, 2016; Ryan ve Pintrich, 1998).

Bu nedenle, öğretmenlerin canlı dersler dışında da öz düzenleme becerilerini destekleyici etkinlikler planlamaları, öğrencilerin bu becerileri günlük hayatlarında da kullanabilecekleri alışkanlıklar kazanmalarına yardımcı olabilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin etkili bir şekilde öz düzenleme öğretimi yapabilmeleri için öz düzenleme becerilerini destekleyici öğrenme yöntemleri ve pedagojik bilgilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu amaçla öğretmenlere öz düzenleme becerilerini destekleyici eğitimler verilmesi önemlidir. Bu eğitimler, öğretmenlerin öğrencilerin öz düzenleme becerilerini artırmak için daha etkili stratejiler geliştirmelerine yardımcı olabilir. Öğretmenlerin bu konuda bilinçli ve yetkin olmaları, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmede faydalı olacaktır.

Çalışmada öğretmenlerin çevrimiçi derslerde öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerini teşvik etmek için gerçekleştirdikleri öğretim stratejileri öğretmenlerle yapılan çevrimiçi anket ile elde edilmeye çalışılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, öğretmenlerin çevrimiçi derslerde öz düzenleme konusunda kullandıkları stratejiler canlı ders esnasında gözlemlenerek gözlem verileri ile desteklenebilir. Böylece, öğretmenlerin çevrimiçi derslerde öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerini teşvik etmek için gerçekleştirdikleri öğretim stratejileri daha kapsamlı bir şekilde analiz edilmiş olur. Ayrıca öğrencilere uygulanacak farklı ölçme araçları ile öğrencilerin söz konusu stratejileri ne kadar etkili kullandığı daha iyi anlaşılabilir.

### Kaynakça

- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. *Theory and Practice of Online Learning*, 2, 15-44.
- Anthony, L., Koo, A. C., & Hew, S. H. (2020). Self-regulated learning strategies and non-academic outcomes in higher education blended learning environments: A one decade review. *Education and Information Technologies*, 25, 3677-3704. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10134-2>
- Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O., & Lai, S. L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education*, 12(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.10.005>
- Barak, M., Hussein-Farraj, R., & Dori, Y. J. (2016). On-campus or online: examining self-regulation and cognitive transfer skills in different learning settings. *International Journal of Educational*

- Technology in Higher Education*, 13(35), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0035-9>
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1)
- Briesch, A. M., & Chafouleas, S. M. (2009). Review and analysis of literature on self-management interventions to promote appropriate classroom behaviors (1988–2008). *School Psychology Quarterly*, 24(2), 106-118. <https://doi.org/10.1037/a0016159>
- Brydges, R., & Butler, D. (2012). A reflective analysis of medical education research on self-regulation in learning and practice. *Medical Education*, 46(1), 71-79. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04100.x>
- Camarero, C., Rodríguez, J., & San José, R. (2014). An exploratory study of online forums as a collaborative learning tool. *Online Information Review*, 36(4), 568–586. <https://doi.org/10.1108/14684521211254077>
- Cunningham, C. A., & Billingsley, M. (2003). *Curriculum Webs: A practical guide to weaving the Web into teaching and learning*. Allyn and Bacon.
- Çakıroğlu, Ü., & Öztürk, M. (2017). Flipped classroom with problem based activities: Exploring self-regulated learning in a programming language course. *Journal of Educational Technology ve Society*, 20(1), 337-349. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.20.1.337>
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2004). Supporting self-regulation in student-centered Web-based learning environments. *International Journal of E-Learning*, 3, 40–47. <https://www.learntechlib.org/primary/p/4104/>
- Dignath, C., & Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes—insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*, 13, 127-157. <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9181-x>
- Dignath, C., Büttner, G., & Langfeldt, H.P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on selfregulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101–129. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003>
- Dignath, C., Dickhäuser, O., & Büttner, G. (2013). Assessing how teachers enhance self-regulated learning: a multiperspective approach. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(3), 338–358. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.12.3.338>
- Dignath, C., & Van der Werf, G. (2012). What teachers think about self-regulated learning: An investigation of teacher beliefs about enhancing students' self-regulation and how they predict teacher behavior. *Education Research International*, 2012, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2012/741713>.
- Eggers, J. H., Oostdam, R., & Voogt, J. (2021). Self-regulation strategies in blended learning environments in higher education: A systematic review. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(6), 175-192. <https://doi.org/10.14742/ajet.6453>
- Göksün, D. O., & Kurt, A. A. (2018). 21. Yüzyıl öğrenci ve öğretmen becerileri. A.A. Kurt (Ed.) *Öğretim teknolojilerinin temelleri içinde* (s: 95-114). Pegem Yayıncılık.
- Greene, J. A., Seung, B. Y. ve Copeland, D. Z. (2014). Measuring critical components of digital literacy and their relationships with learning. *Computers & Education*, 76, 55–69. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.03.008>
- Guerra, J., Hosseini, R., Somyurek, S., & Brusilovsky, P. (2016, March). An intelligent interface for learning content: Combining an open learner model and social comparison to support self-regulated learning and engagement. In *Proceedings of the 21st international conference on intelligent user interfaces* (pp. 152-163).
- Khaled, A., Gulikers, J., Biemans, H., & Mulder, M. (2016). Occurrences and quality of teacher and student strategies for self-regulated learning in hands-on simulations. *Studies in Continuing Education*, 38(1), 101-121. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2015.1040751>
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers & Education*, 104, 18-33. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.001>
- Korinek, L., & deFur, S. H. (2016). Supporting student self-regulation to access the general education curriculum. *Teaching Exceptional Children*, 48(5), 232-242. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0040059915626134>
- Lu, H., & Wang, Y. (2022). The effects of different interventions on self-regulated learning of pre-

- service teachers in a blended academic course. *Computers & Education*, 180, 104444. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104444>
- Merriam, S. B. (2015). Qualitative research: Designing, implementing, and publishing a study. In *Handbook of research on scholarly publishing and research methods* (pp. 125-140). IGI Global.
- Milligan, C., & Littlejohn, A. (2016). How health professionals regulate their learning in massive open online courses. *The Internet and Higher Education*, 31, 113-121. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.07.005>
- Ness, B. M., & Middleton, M. J. (2012). A framework for implementing individualized self-regulated learning strategies in the classroom. *Intervention in School and Clinic*, 47, 267-275. <https://doi.org/10.1177/1053451211430120>
- Panadero, E., Klug, J., & Järvelä, S. (2016). Third wave of measurement in the self-regulated learning field: When measurement and intervention come hand in hand. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 723-735. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066436>
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2003). Classroom applications of research on self-regulated learning. In *Educational psychologist* (pp. 89-101). Routledge.
- Paulsen, J. ve McCormick, A. C. (2020). Reassessing disparities in online learner student engagement in higher education. *Educational Researcher*, 49(1), 20-29. <https://doi.org/10.3102/0013189X19898690>
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (451- 502). Academic Press.
- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. R., Smith, D. F., Garcia, T., & McKeachie, W. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>
- Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, 144, 103701. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701>
- Ryan, A., & Pintrich, P. R. (1998). Achievement and social motivational influences on help-seeking in the classroom. In S. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: implications for learning and teaching* (pp. 117-139). Lawrence Erlbaum Associates.
- Saylan Kırmızıgül A., Kızırcan O., & Tanık Önal N., (2022). Öz-düzenlemeli öğrenmenin uygulanmasına ilişkin öğretmen öz-yeterlik ölçeği'nin türkçe'ye uyarlanması: Öğretmen adayları örnekleme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 369-379. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1068025>
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 125-151). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25. <https://doi.org/10.1080/10573560600837578>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.
- Scott, T. M., Anderson, C. M., & Alter, P. (2012). *Managing classroom behavior using positive behavior supports*. Pearson.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Gazi Kitapevi
- Spruce, R., & Bol, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 10, 245-277. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9124-0>
- Thomas, M. J. (2002). Learning within incoherent structures: The space of online discussion forums. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(3), 351-366. <https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2002.03800.x>
- Torres, P., Whitebread, D., & McLellan, R. (2018). The role of teacher regulatory talk in students' self-regulation development across cultures. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 162(2018), 9-114. <https://doi.org/10.1002/cad.20259>
- Van Eekelen, I. M. V., Boshuizen, H. P. A., & Vermunt, J. D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, 50(3), 447-471. <https://www.jstor.org/stable/25068106>

- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315–327). Macmillan.
- Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2003). *Assessing academic self-regulated learning*. Paper presented at the Indicators of Positive Development Conference, Washington, DC.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage publications.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)