



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA ÖĞRENCİ BAĞLILIĞI VE ÖZ
DÜZENLEME BECERİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EGECAN BERK KAŞIKÇI

Tez Danışmanı
DOÇ. DR. SERKAN İZMİRLİ

ÇANAKKALE – 2022



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA ÖĞRENCİ BAĞLILIĞI VE ÖZ
DÜZENLEME BECERİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EGECAN BERK KAŞIKÇI

Tez Danışmanı

DOÇ. DR. SERKAN İZMİRLİ

ÇANAKKALE – 2022



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Egecan Berk KAŞIKÇI tarafından Doç. Dr. Serkan İZMİRLİ yönetiminde hazırlanan ve **31/08/2022** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrenci Bağlılığı ve Öz Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişki**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Doç. Dr. Serkan İZMİRLİ (Danışman)

(imza)

Doç. Dr. Serkan ÇANKAYA

(imza)

Dr. Öğr. Üyesi Yahya Han ERBAŞ

(imza)

Tez No : 10353619

Tez Savunma Tarihi : 31/08/2022

(imza)

Doç. Dr. Yener PAZARCIK
Enstitü Müdürü

3/11/2022

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

(imza)

Egecan Berk KAŞIKÇI

31/08/2022

TEŞEKKÜR

Bu tezin gerçekleştirilmesinde, hem maddi hem manevi hem de tezimde bana yardımcı olarak beni destekleyen büyükbabam Ahmet KAŞIKÇI, annem Nuran KAŞIKÇI ve babam Cahit Evren KAŞIKÇI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisans, yüksek lisans ve tez süresince bana her zaman yardımda bulunan saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Serkan İZMİRLİ'ye ve tezimde jüri üyeliği yapan saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Serkan ÇANKAYA ve Dr. Öğr. Üyesi Yahya Han ERBAŞ'a da teşekkür ederim.

Tez çalıőmam süresince bana yardım eden ve değerli katkılarından dolayı arkadaşlarım Merve KÖMÜR, Raőan KARABULUT, Sercan GÜN ve Burhan SANCAKDAR'a da sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Egecan Berk KAŞIKÇI
anakkale, Ađustos 2022

ÖZET

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA ÖĞRENCİ BAĞLILIĞI VE ÖZ DÜZENLEME BECERİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Egecan Berk KAŞIKÇI

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Serkan İZMİRLİ

31/08/2022, 55

Bu araştırmada çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile öz düzenleme becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sorularına yanıt aramak için tarama, nedensel karşılaştırma ve korelasyonel araştırma modelleri kullanılmıştır. Araştırma evrenini 2021-2022 öğrenim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde lisans öğrenimi alan 2735 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma evreninin tamamına ulaşılmaya çalışılmış ancak 660 öğrenciye ulaşılabilmektedir. Dolayısıyla araştırma örneklemini 660 öğrenciden oluşturmuştur. Veri toplama araçlarını demografik bilgi anketi, çevrimiçi öğrenci bağlılık ölçeği ve çevrimiçi öz düzenleme becerisi ölçeği oluşturmaktadır. Veri analizi sonucu edinilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenci bağlılıkları ile çevrimiçi öz düzenleme becerileri orta düzeyde bulunmuştur. Çevrimiçi öğrenci bağlılığının cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği, yaşa göre yirmi beş yaş ve üstünün diğer yaş gruplarına, sınıf düzeylerine göre dördüncü sınıfların diğer sınıflara ve alan türüne göre sayısal alan türünün diğer alan türlerine göre ortalama puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Çevrimiçi öz düzenleme becerisinin yaşa ve sınıf düzeylerine göre anlamlı fark göstermediği, cinsiyete göre kadınların erkeklere ve alan türüne göre sayısal alan türünün diğer alan türlerine göre ortalama puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek oldukları görülmüştür. Bunların yanı sıra çevrimiçi öğrenci bağlılığı ile çevrimiçi öz düzenleme becerisi arasında güçlü seviyede ve pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Son olarak çevrimiçi öz düzenleme becerisinin çevrimiçi öğrenci bağlılığını %40,4 oranında açıklayabildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi Öğrenme, Öğrenci Bağlılığı, Öz Düzenleme Becerisi.



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENT ENGAGEMENT AND SELF-REGULATION SKILLS IN ONLINE LEARNING ENVIRONMENTS

Egecan Berk KAŞIKÇI

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Computer Education and Instructional Technology

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Serkan İZMİRLİ

08/31/2022, 55

This research investigates the relationship between student engagement and self-regulation in online learning environments. Survey, casual-comparative, and correlational research models were used to answer research questions. The research universe consisted of 2735 bachelor's degree students studying at the Faculty of Education of Çanakkale Onsekiz Mart University in the 2021-2022 education period. It was tried to reach the whole research universe, but 660 students could be reached. Therefore, the research sample consisted of 660 students. The data collection tool consisted of a demographic information form, an online student engagement scale, and an online self-regulation skill scale. The findings obtained from the data analysis showed that preservice teachers' online student engagement and online self-regulation skill levels are at medium level. It was found that online student engagement did not significantly differ according to gender. According to age, average online student engagement scores of those aged twenty-five and over were significantly higher than those of other age groups. According to grade levels, average online student engagement scores of fourth graders were significantly higher than those of other grades. According to field type, average online engagement scores of those of quantitative field were significantly higher than those of other fields. It was found that online self-regulation did not significantly differ according to age and grade level. According to gender, average scores of female students' online self-regulation skills were significantly higher than those of male students. According to field type, average online self-regulation scores of those of quantitative field were significantly higher than those of other fields. In addition, it was seen that there was a strong and positive relationship between online student engagement and

online self-regulation skills. Finally, it was found that the online self-regulation skill could explain 40,4% of the online student engagement.

Keywords: Online Learning, Student Engagement, Self-Regulation Skills.



İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ONAY SAYFASI	i
ETİK BEYAN	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR	xi
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.2.1. Araştırma Soruları	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	6

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Çevrimiçi Öğrenme	7
2.2. Öğrenci Bağlılığı	9
2.3. Öz Düzenleme Becerisi	11
2.4. İlgili Alanyazın	14
2.4.1. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrenci Bağlılığı ile İlgili Araştırmalar..	14
2.4.2. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öz Düzenleme ile İlgili Araştırmalar	16
2.4.3. Öğrenci Bağlılığı ve Öz Düzenleme ile İlgili Araştırmalar	17

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. Araştırma Modeli	19
3.2. Evren ve Örneklem	20
3.3. Veri Toplama Araçları	23
3.3.1. Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği	23
3.3.2. Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği	24
3.4. Veri Analizi	24

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrenci Bağlılığına İlişkin Bulgular	27
4.1.1. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrenci Bağlılığı Hangi Düzeydedir?.....	27
4.1.2. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrenci Bağlılığı Yaşa Göre Farklılaşmakta Mıdır?	28
4.1.3. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrenci Bağlılığı Cinsiyete Göre Farklılaşmakta Mıdır?	31
4.1.4. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrenci Bağlılığı Sınıfa Göre Farklılaşmakta Mıdır?	31
4.1.5. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrenci Bağlılığı Alan Türüne Göre Farklılaşmakta Mıdır?	33
4.2. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öz Düzenleme Becerisine İlişkin Bulgular	36
4.2.1. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öz Düzenleme Becerisi Hangi Düzeydedir?	36
4.2.2. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öz Düzenleme Becerisi Yaşa Göre Farklılaşmakta Mıdır?	37
4.2.3. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öz Düzenleme Becerisi Cinsiyete Göre Farklılaşmakta Mıdır?	38
4.2.4. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öz Düzenleme Becerisi Sınıfa Göre Farklılaşmakta Mıdır?	39
4.2.5. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öz Düzenleme Becerisi Alan Türüne Göre Farklılaşmakta Mıdır?	40
4.3. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrenci Bağlılığı ve Öz Düzenleme Becerisi Arasında İlişki Var Mıdır?	42
4.4. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öz Düzenleme Becerisi, Öğrenci Bağlılığının Anlamlı Bir Yordayıcısı Mıdır?	43

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç	45
5.2. Öneriler	48
KAYNAKÇA	50
EKLER	I
EK 1. ÇOMÜ ETİK KURUL RAPORU	I
EK 2. ÇOMÜ VERİ TOPLAMA İZİNİ	II
EK 3. ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENCİ BAĞLILIK ÖLÇEĞİ	III
EK 4. ÇEVİRİMİÇİ ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ.....	IV
EK 5. ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENCİ BAĞLILIK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ	V
EK 6. ÇEVİRİMİÇİ ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ	VI
EK 7. DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU	VII

SİMGELER VE KISALTMALAR

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
BÖTE	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Covid-19	Koronavirüs Hastalığı
ÇOMÜ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
MOOC	Massive Open Online Course - Kitlemel Açık Çevrimiçi Ders
RPD	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
YKS	Yükseköğretim Kurumları Sınavı
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

TABLolar DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Araştırma evrenine ilişkin demografik bilgiler	20
Tablo 1 (devamı)	Araştırma evrenine ilişkin demografik bilgiler (devamı)	21
Tablo 2	Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler	21
Tablo 2 (devamı)	Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler (devamı)	22
Tablo 3	Araştırma sorularıyla ilgili bulguların edinilmesine ilişkin veri analiz yöntemleri	25
Tablo 3 (devamı)	Araştırma sorularıyla ilgili bulguların edinilmesine ilişkin veri analiz yöntemleri (devamı)	26
Tablo 4	Çevrimiçi öğrenci bağlılığına ilişkin betimsel istatistikler	27
Tablo 5	Çevrimiçi öğrenci bağlılığının yaşa göre betimsel istatistikleri	28
Tablo 6	Çevrimiçi öğrenci bağlılığının yaşa göre farklılaşma durumunun incelendiği bağımsız örneklem için tek yönlü ANOVA sonuçları	29
Tablo 7	Çevrimiçi öğrenci bağlılığının yaşa göre farklılaşma durumunun incelendiği çoklu karşılaştırma Tukey Testi sonuçları	29
Tablo 7 (devamı)	Çevrimiçi öğrenci bağlılığının yaşa göre farklılaşma durumunun incelendiği çoklu karşılaştırma Tukey Testi sonuçları (devamı)	30
Tablo 8	Çevrimiçi öğrenci bağlılığının cinsiyete göre farklılaşma durumunun incelendiği bağımsız örneklem t-testi sonuçları	31
Tablo 9	Çevrimiçi öğrenci bağlılığının sınıf düzeyine göre betimsel istatistikleri	32
Tablo 10	Çevrimiçi öğrenci bağlılığının sınıf düzeyine göre farklılaşma durumunun incelendiği bağımsız örneklem için tek yönlü ANOVA sonuçları	32
Tablo 11	Çevrimiçi öğrenci bağlılığının sınıf düzeyine göre farklılaşma durumunun incelendiği çoklu karşılaştırma Tukey Testi sonuçları	33
Tablo 12	Çevrimiçi öğrenci bağlılığının alan türüne göre betimsel istatistikleri	34

Tablo 13	Çevrimiçi öğrenci bağlılığının alan türüne göre farklılaşma durumunun incelendiği bağımsız örneklem için tek yönlü ANOVA sonuçları	34
Tablo 14	Çevrimiçi öğrenci bağlılığının alan türüne göre farklılaşma durumunun incelendiği çoklu karşılaştırma Tukey Testi sonuçları	35
Tablo 15	Çevrimiçi öz düzenleme becerisine ilişkin betimsel istatistikler	36
Tablo 16	Çevrimiçi öz düzenleme becerisinin yaşa göre betimsel istatistikleri	37
Tablo 17	Çevrimiçi öz düzenleme becerisinin yaşa göre farklılaşma durumunun incelendiği bağımsız örneklem için tek yönlü ANOVA sonuçları	38
Tablo 18	Çevrimiçi öz düzenleme becerisinin cinsiyete göre farklılaşma durumunun incelendiği bağımsız örneklem t-testi sonuçları	38
Tablo 19	Çevrimiçi öz düzenleme becerisinin sınıf düzeyine göre betimsel istatistikleri	39
Tablo 20	Çevrimiçi öz düzenleme becerisinin sınıf düzeyine göre incelendiği bağımsız örneklem için tek yönlü ANOVA sonuçları	40
Tablo 21	Çevrimiçi öz düzenleme becerisinin alan türüne göre betimsel istatistikleri	40
Tablo 22	Çevrimiçi öz düzenleme becerisinin alan türüne göre farklılaşma durumunun incelendiği bağımsız örneklem için tek yönlü ANOVA sonuçları	41
Tablo 23	Çevrimiçi öz düzenleme becerisinin alan türüne göre farklılaşma durumunun incelendiği çoklu karşılaştırma Tukey Testi sonuçları	42
Tablo 24	Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci bağlılığı ile öz düzenleme becerisi arasındaki ilişki (Korelasyon)	43
Tablo 25	Çevrimiçi öğrenme ortamında öz düzenlemenin öğrenci bağlılığını yordaması	43

ŒEKİLLER DİZİNİ

Œekil No	Œekil Adı	Sayfa No
Œekil 1	Öğrenci bağlılığı alt boyutları (Fredricks vd., 2004)	10
Œekil 2	Öz düzenleme becerisi alt boyutları (Lan, Bremer, Stevens ve Mullen, 2004)	13



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Birey olarak hayatımız boyunca öğrenme eylemi içerisindeyiz. Bu eylemin gerçekleşmesindeki ana kaynaklardan bir tanesi olarak da eğitim ve öğretim kurumları yer almaktadır. Günümüzde çoğunlukla yüzyüze eğitim verilse de çevrimiçi öğrenme ortamlarının önemi gün geçtikçe fark edilmekte ve MOOC (Kitleli Açık Çevrimiçi Ders - Massive Open Online Course) gibi uzaktan eğitim sistemleri yaygınlaşarak tüm dünyada kullanılmaya başlanmıştır (Telli ve Altun, 2020).

Ülkemizde 2020 yılı Mart ayında ortaya çıkan Covid-19 pandemisi, çevrimiçi öğrenme ortamlarının önemini bir kez daha göstermiştir. Eğitim sektörü, sağlık sektörü dışında pandemiden en çok etkilenenlerin başında gelmiştir ve Covid-19 pandemisinden dolayı uzaktan öğretim yaklaşımı, en kolay ve uygulanabilir çözüm olarak eğitimin sürdürülebilmesi için uygun görülmüştür (Telli ve Altun, 2020). Yükseköğretim Kurulu (YÖK)'un almış olduğu karar da bu durumu destekleyecek nitelikte olup, üniversitelerin eğitimlerine uzaktan eğitimle devam etmeleri sağlanmıştır (YÖK, 2020). Ayrıca pandemi dışında gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri ile uzaktan öğrenme uygulamaları devlet kurumlarında ve öncelikle üniversitelerin öğrenim programlarında günden güne artış göstermiştir (Usta vd., 2019). Böylelikle çevrimiçi öğrenme ortamları yaygınlaşmış ve kullanımı artmıştır.

Çevrimiçi öğrenme veya e-öğrenme olarak kullandığımız bu kavram; bilgisayar ve iletişim teknolojileri kullanılarak yerel veya geniş alan ağlarıyla vakit ve mekâna bağlı olmadan bilgiye ulaşma ve birden fazla ortam uygulamalarıyla etkileşim sağlanarak, öğretim faaliyetlerinin e-öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Gülbahar, 2009). Elektronik öğrenme ortamları esnek ve kolay bir eğitim ortamı sunarak, zaman ve mekân kısıtlamasını ortadan kaldırmaktadır (Emrecik ve Ozan, 2019). Tabii bu avantajlarının yanında bir de dezavantajlar ortaya çıkmaktadır. Bu noktada da, öğreticinin

fiziki olarak katılmadığı e-öğrenme ortamlarında öğrenenin derse devamlılık göstermesinde ve başarı sağlamasında önemli faktörlerden biri olan bağlılık kavramı ortaya çıkmaktadır (Akçapınar ve Bilgin, 2020).

Eğitimin ve eğitim sisteminin önemli konularından birisi de öğrenci bağlılığıdır (Günüç ve Kuzu, 2014). Öğrenci bağlılığı; akademik başarı, okula devamlılık, öğrenenlerin olumlu davranış geliştirmeleri ve başarılı öğrenme sonuçları gibi bir çok faktör üstünde güçlü ve olumlu yönde etkiye sahip bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Bilir, 2020). Kuh (2009a) bağlılığı, genellikle çabanın kalitesi ve üretken öğrenme etkinliklerine katılımı temsil etmek için kullanılan bir terim olarak tanımlamıştır. Ergün ve Kurnaz (2017) da öğrenci bağlılığını öğrenme ortamlarında, öğrencilerin harcadıkları çaba ve zaman olarak tanımlamıştır. Günüç (2013) ise öğrenenin başarılı öğrenim sonuçlarına erişmek için öğrenim sürecine, ders içerisindeki veya dışarısındaki akademik ve sosyal faaliyetlere bilişsel, duyuşsal, psikolojik ve davranışsal tepkilerinin ve katılım enerjilerinin niteliği ve niceliğini öğrenci bağlılığı kavramı altında tanımlamıştır. Öğrenci bağlılığı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir (Fredricks vd., 2004; Çınkır vd., 2019). Öğrencilerin eğitim kurumuna devam veya devamsızlık gibi fiziki katılım durumları davranışsal katılım; benimseme, ilgi ve hoşuna gitme gibi duyuşsal katılım; bireysel öğrenme yöntemlerini belirleme durumları da bilişsel katılım olarak tanımlanmıştır (Çınkır vd., 2019; Çınkır vd., 2021). Öğrenci bağlılığının bir çok araştırmacı tarafından farklı tanımlanması sonucunda öğrenci bağlılığı kavramının kapsamı gün geçtikçe genişlemiş ve zenginleşmiştir (Bilir, 2020).

Bağlılık görüldüğü gibi birçok farklı değişkenden etkilenen ve etkileyen kapsayıcı bir kavram olarak karşımıza çıkmakta ve yükseköğretimde önemli bir değişken olarak görülmektedir (Çınkır vd., 2021). Çünkü öğrenci bağlılığının düşük olması durumunda, eğitim aldıkları kurumları bırakma, eğitime katılmama, akademik başarıda azalma ve istenmeyen öğrenci davranışları gibi olumlu olmayan durumlar da gözlemlenebilmektedir (Bilir, 2020; Akçapınar ve Bilgin, 2020). Bu sebeple, öğrenci bağlılığını arttıracak çevrimiçi öğrenme ortamları tasarlanmalıdır (Akçapınar ve Bilgin, 2020).

Öğrenci bağıllığı detaylı incelendiğinde, öğrenci bağıllığının bir alt başlığı olan bilişsel bağıllık ile öz düzenleme becerisi arasında bir ilişki olabileceği düşünülmektedir (Doğan, 2014). Aynı zamanda Wolters ve Taylor (2012) çalışmalarında öğrenci bağıllığı ile öz düzenlemeli öğrenme arasında metabilişsel ortaklık olduğunu dile getirmişlerdir. Öz düzenlemeli öğrenme kişinin metabilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif şekilde kendi kendini düzenlemesi ve başka olgulara güvenmek yerine, bilgi ve beceri kazanmak için kişisel çaba göstermesi olarak tanımlanmıştır (Zimmerman, 1989). Pintrich (2000) ise kişinin kendi anlam, hedef ve stratejilerini mevcut çevresel bilgiler dışında, kendi bilgilerine dayandırarak aktif ve yapıcı bir şekilde oluşturması olarak tanımlamıştır. Çiltaş (2011) da öz düzenlemeli öğrenmeyi kişinin amaçlarını belirlemesi ve çalışma ilkeleri geliştirmesiyle bilişsel olarak kendi motivasyonunu sağlaması diye tanımlayarak öz düzenleme kavramının bilişsel bir yanı olduğuna vurgu yapmıştır.

Alanyazın incelendiğinde öz düzenlemenin de farklı beceri ve kazanımlarla bağlantılı olduğu vurgulanmaktadır (Ertürk, 2013). Aynı zamanda öz düzenleme aktif ve yapılandırıcı bir süreç olmasıyla akademik başarının yordayıcısı olarak tanımlanmış (Yüksel, 2013) ve öz düzenlemenin güçlü veya zayıf olmasının bireyin başarısına etki ettiği ortaya konmuştur (Ertürk, 2013). Öz düzenleme stratejileri, kişinin yaşamında başarılı olması için geliştirmek zorunda olduğu bireysel becerilerdir (Çiltaş, 2011). Bundan dolayı bağı kalmadan hareket edebilen, kendi değerlendirmesini yapabilen ve öğrenme sürecini yönetebilen bireylerin yetiştirilmesi önemlidir (Ergün, 2013).

Öğrenci bağıllığı ve öz düzenlemeli öğrenmenin önemli olduğu alanyazın tarafından vurgulanmıştır. Aynı zamanda bu kavramların geleneksel eğitimde olduğu kadar çevrimiçi öğrenme ortamlarında da etkili olduğu alanyazında görülmüştür. Öğrenci bağıllığı ile öz düzenleme becerisi arasında da metabilişsel bir bağ olduğu gözlenmiştir. Alanyazın taramasında öğrenci bağıllığı ve öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili araştırmalar gözlenmiş olmasına rağmen ikisinin aynı anda incelendiği araştırmalara sınırlı sayıda rastlanılmıştır. Bunun dışında ikisi arasında bir bağ olduğu düşünülmesine rağmen yordama durumuna rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkili faktörler olan öğrenci bağıllığı ve öz düzenleme becerisi arasındaki ilişki ve öz düzenleme becerisinin öğrenci bağıllığını yordama durumu incelenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Aşağıdaki sorular bu amaç kapsamında oluşturulmuştur.

1.2.1. Araştırma Soruları

1. Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci bağlılığı hangi düzeydedir?
2. Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci bağlılığı
 - 2.1. yaşa,
 - 2.2. cinsiyete,
 - 2.3. sınıfa ve
 - 2.4. alan türünegöre farklılaşmakta mıdır?
3. Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin öz düzenleme becerileri hangi düzeydedir?
4. Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin öz düzenleme becerileri
 - 4.1. yaşa,
 - 4.2. cinsiyete,
 - 4.3. sınıfa ve
 - 4.4. alan türünegöre farklılaşmakta mıdır?
5. Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci bağlılığı ve öz düzenleme becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Çevrimiçi öğrenme ortamında öz düzenleme becerisi, öğrenci bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin ilgi, motivasyon, isteklilik ve bağlılıklarını sağlamak, öğretim elemanları için zor bir hal almaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamında dışarıdan teşvik, içsel motivasyon kadar etkili olamamaktadır. Öz düzenlemeli öğrenme kuramı; kişinin kendi kendini geliştirecek yollar bulması, kendi yönetimini yapması gerektiğini öne sürmektedir. Wolters ve Taylor (2012) çalışmalarında öğrenci bağlılığı ile öz düzenlemeli öğrenme arasında metabilşsel ortaklık olduğunu dile getirerek önemini vurgulamıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci bağlılığının ve öz düzenlemenin arttırılması için gerekli faktörler üzerinde araştırmaların gerçekleştirilmesi ile bu araştırmalardan elde edilecek bulgular bağlamında çevrimiçi öğrenme ortamları yapılandırılmalıdır. Alanyazında çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ve öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Aynı zamanda araştırma kapsamı içerisinde öğrenci bağlılığının, öz düzenleme becerisini kapsadığı düşünülmüş ve iki değişken arasında regresyon analizi yapılmıştır. Daha önce bu iki kavramın birbirini yordayıp yordamadığını araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Gerçekleştirilecek bu araştırmadan elde edilecek bulguların çevrimiçi ders tasarımında eğitmenlere önemli çıkarımlar sağlayacağı söylenebilir.

1.4. Varsayımlar

Katılımcıların araştırmada kullanılan ölçekleri doldururken içten, dürüst ve kendilerini yansıtacak şekilde doldurdukları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma kapsamında toplanan veriler, 2021-2022 döneminde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (ÇOMÜ) Eğitim Fakültesi Lisans bölümlerinde eğitim alan ve araştırmaya gönüllü katılan öğrencileri kapsamaktadır. Ayrıca katılımcıların öğrenci bağlılıklarına ilişkin verileri, Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği'nin ve öz düzenleme becerilerine ilişkin verileri, Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği'nin ölçebilme kapasitesiyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Alan Türü: Lisans derecesine giriş sınavında ağırlıklı olarak hangi dersleri aldıklarıyla ilgilidir. Sayısal, sözel, eşit eğrılık, dil ve yetenek olarak ayrılmaktadır.

Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı: Öğrenci bağliğı kavramının çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılması sonucu ortaya çıkmış bir kavramdır.

Çevrimiçi Öz Düzenleme: Öz düzenleme kavramının çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılması sonucu ortaya çıkmış bir kavramdır.

Çevrimiçi Öğrenme Ortamı: Zaman ve mekândan bağımsız, öğretici ve öğrencinin fiziki olarak aynı ortamda bulunmak zorunda olmadığı, senkron ve asenkron olarak eğitim verilen sanal öğrenme alanlarıdır.

Öğrenci Bağlılığı: Öğrencilerin ders sonuçları dışında, ilişkili etkinliklerde geçirdikleri süreyi, harcadığı çabayı ve kurumların öğrencilerinin etkinliklere katılma isteğini arttırıcı eylemlerini kapsamaktadır (Kuh, 2009b).

Öz Düzenleme: Kişinin kendi anlam, hedef ve stratejilerini mevcut çevresel bilgiler dışında, kendi bilgilerine dayandırarak aktif ve yapıcı bir şekilde oluşturmasıdır (Pintrich, 2000).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu başlıkta, araştırmayla ilgili kuramsal çerçeve ve alanyazında bulunan önceki araştırmalara yer verilmiştir. Kuramsal çerçeve doğrultusunda çevrimiçi öğrenme, öğrenci bağlılığı ve öz düzenleme becerisi alanlarından bahsedilmiştir. Öğrenci bağlılığı, öz düzenleme ve öğrenci bağlılığı ile öz düzenleme arasındaki ilişki araştırmalarına da ilgili alanyazın başlığında yer verilmiştir.

2.1. Çevrimiçi Öğrenme

Alanyazın taramasına bakıldığında sıklıkla, web destekli eğitim, senkron eğitim, asenkron eğitim, bilgisayar destekli uzaktan eğitim, internete dayalı eğitim ve çevrimiçi eğitim gibi kavramlarla karşılaşılmaktadır (Aydın, 2002). Bu kavramlar arasından çevrimiçi öğrenme kavramına geçmeden önce bu kavramın çıkış noktası olan uzaktan eğitim kavramına bakmak gerekmektedir.

Fiziki olarak birbirinden uzakta bulunan kişilere teknolojik araçlar ve uygulamalar ile bilgilerin sunulduğu, yer ve zaman esnekliğinin sağlandığı, iletişime ve etkileşime olanak sunan eğitim-öğretim sistemine uzaktan eğitim denmektedir (Enfiyeci ve Filiz, 2019; Karaman ve Kurşun, 2020). Altıparmak vd. (2011), formal eğitimden herhangi bir nedenden ötürü faydalanamayan kişilerin, eğitim gereksinimlerini karşılamak amacıyla kurulmuş sistemi, uzaktan eğitim olarak tanımlamış; Gülbahar (2009) ise uzaktan eğitimi, farklı ortamlardaki eğitim alan kişileri, eğitim veren kişileri ve eğitim materyallerini iletişim teknolojileri sayesinde aynı ortama getiren kurumsal eğitim faaliyeti olarak tanımlamıştır.

Uzaktan eğitim; eğitim alan kişiler, eğitim veren kişiler ve eğitim kaynakları arasındaki sınırlandırmayı yok etmeyi amaçlamaktadır (Ünal vd., 2021). Aynı zamanda uzaktan eğitimde öğrenenler bireysel öğrenme süreçlerinden ve süreci yönetmekten sorumlu bir rol üstlenirken, öğreticiler bu süreci yöneten, yönlendiren, öğretimi planlayan ve uygulayan bir rol üstlenmektedir (Karaman ve Kurşun, 2020). Bu tanımlamalara baktığımızda uzaktan eğitim kavramı ile çevrimiçi öğrenme kavramı arasında benzerlik

görülmektedir. Bunun nedeni, e-öğrenmenin uzaktan eğitim kavramı içerisinde bulunan bir kavram olmasıdır (Gülbahar, 2009). Bu durumu Altıparmak vd. (2011), e-öğrenme ve yönetim sistemleri uzaktan eğitim sisteminin en değerli elemanlarından birini oluşturur diyerek desteklemektedir.

Bilgisayar ağları ile bilgisayar destekli eğitim ortamının birleşmesi sonucu e-öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır (Gümüş, 2007). Alanyazın incelendiğinde elektronik öğrenme (e-öğrenme) ve çevrimiçi öğrenme (online öğrenme) kavramlarının aynı anlamda kullanıldığı görülmüştür (Gümüş, 2007; Sakal, 2017; Baygeldi vd., 2021). Çevrimiçi öğrenme veya e-öğrenme; sanal ağ teknolojileri, televizyon, mobil araçlar ve sanal ortamlarda, eğitim materyalinin metin, grafik, ses, video, ve animasyon gibi dijital içerik sunması ile gerçekleşen öğrenme faaliyetlerine söylenen isim olarak ifade edilmiştir (Gümüş, 2007). Aydın (2002), zaman ve yer kısıtlaması olmadan öğrenenlerin, diğer öğrenen, öğretene ve konu alan uzmanlarıyla aktifleşebilmelerine, yeni fikirlerini tecrübe edebilmelerine, değişik bakış açılarına görebilmelerine, soru sorarak sonuca ulaşabilmelerine imkân veren bir uygulama olarak çevrimiçi öğrenmeyi tanımlamıştır. Altıparmak vd. (2011)'ne göre ise e-öğrenme, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasıyla, öğrenme sürecinde öğretene ve öğrenenin fiziki olarak bir araya gelmesine gerek duyulmayan bir eğitim tekniğidir. Gülbahar (2009) e-öğrenme olgusunu, öğretim faaliyetlerinin dijital ortamlarda sürdürülmesi ya da bilgi ve becerilerin dijital teknolojiler ile birlikte aktarılması şeklinde özetlemiştir.

Evrensel bir kavram haline gelen çevrimiçi öğrenme; yer ve zamandan bağımsız olmayı, daha çabuk ve etkili öğrenmeyi, bunun dışında öğrenen odaklı olmayı, minimum çaba ile daha çok kişiye erişme olanağı sağlayarak maddi açıdan da uygun bir hayat boyu öğrenmeden faydalanma imkânı sağlamayı amaçlamaktadır (Aytaç, 2003; akt. Altıparmak vd., 2011). Böylelikle öğrenen, öğretene ihtiyaç duymadan e-öğrenme araçlarıyla kendi yapısına göre öğrenme stratejilerini göz önünde bulundurarak kişiselleştirilmiş eğitim öğretimini tamamlayabilmektedir (Altıparmak vd., 2011). Bu süreç içerisinde fiziki olarak ortamda bulunmayan öğrencileri çevrimiçi öğrenme sürecini verimli geçirebilmelerini sağlayan öğrenci bağlılığı ve öz düzenleme becerisi kavramları karşımıza çıkmaktadır.

2.2. Öğrenci Bağlılığı

Uluslararası alanyazına bakıldığında öğrenci bağlılığı “student engagement” olarak ifade edilmektedir (Günüç, 2013; Bilir, 2020; Bilir-Koca vd., 2022) ve öğrenci bağlılığı kavramı ile ilgili uzun bir süredir araştırmaların devam ettiği gözlenmektedir. Öğrenci bağlılığı kavramının 70 yıldan fazladır alanyazında var olduğu ve sırasıyla (Kuh 2009a, Akt. Bilir, 2020);

- Göreve harcanan süre
- Çabanın kalitesi
- Öğrenci katılımı
- Sosyal ve akademik entegrasyon
- Lisans eğitiminde iyi uygulamalar
- Sonuçlar
- Öğrenci bağlılığı

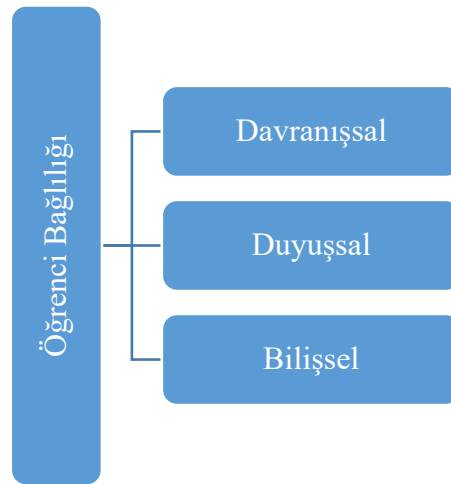
olarak günümüze kadar adlandırıldığı ve birçok çalışma yapıldığı görülmüştür (Astin, 1993; Pascarella ve Terenzini, 2005; Pace, 1980, Akt. Kuh, 2009a, s. 6, Akt. Bilir, 2020). Öğrenci bağlılığı kavramının tarihsel temellerini; Günüç (2013) çaba, çıktılar, sosyal/akademik uyum, harcanan zaman, iyi uygulamalar, katılma ve öğrenci etkileşimleri olarak başlıklandırmıştır.

Kuh (2001, 2003, 2009a, 2009b) öğrenci bağlılığını, öğrencilerin ders sonuçları dışında, ilişkili etkinliklerde geçirdikleri süreyi, harcadığı çabayı ve kurumların öğrencilerinin etkinliklere katılma istediğini artırıcı eylemleri kapsadığını belirtmiştir. Ergun ve Kurnaz (2017) öğrenci bağlılığını, öğrenme ortamlarında öğrencilerin harcadıkları çaba ve zaman olarak tanımlarken, Günüç (2013) öğrenci bağlılığı kavramını; öğrenenin başarılı öğrenim sonuçlarına erişmek için öğrenim sürecine, sınıf içindeki ve sınıf dışındaki akademik ve sosyal faaliyetlere bilişsel, duyuşsal, psikolojik ve davranışsal tepkilerinin ve katılım enerjilerinin durumu olarak tanımlanmıştır. Çınkır vd (2019) ve Çınkır vd. (2021) de öğrenenin sınıf içerisinde ve sınıf dışarısında ders ile ilgili faaliyetlere bilişsel, duyuşsal ve davranışsal katılım göstermesini derse bağlılık olarak tanımlayarak desteklemişlerdir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak bağlılık gösterme durumuna çevrimiçi öğrenci bağlılığı adı verilmektedir. Çevrimiçi öğrenci bağlılığının geliştirilebilmesi için çevrimiçi öğrenme ortamlarının bu alt boyutlara göre düzenlenmesi gerekmektedir (Erdoğan, 2019).

Bağlılık kavramına geliştirilen modellerin, modelleri oluşturan faktörlerin ve tanımlamaların çeşitliliğinden dolayı kesin bir tanım yapılamamaktadır ama yapılan tanımlamalar farklılık gösterse de özünde aynı kavramı farklı şekillerde ifade etmektedir (Gökoğlu, 2021). Başka bir açıdan bakıldığında da, öğrenci bağlılığı kavramı üzerinde yapılan çalışmaların ve tanımlamaların artması, zamanla kavramın kapsayıcılığını arttırmış ve daha zengin bir sözcük olmasına katkı sağlamıştır (Bilir, 2020).

Öğrenci bağlılığı alayazına bakıldığında birçok alt başlıkta incelenmiştir. Kuh (2009a) öğrenci bağlılığı uygulamasında; akademik zorluk, işbirlikçi ve aktif öğrenme, öğrenci-okul etkileşimi, eğitim deneyimlerini zenginleştirme ve destekleyici kampüs ortamı olarak beş başlık altında incelemiştir. Finn ve Zimmer (2012), bağlılık kavramını sosyal, bilişsel, duyuşsa ve akademik bağlılık olarak dört başlık altında incelerken, Fredricks vd. (2004) ve Çınkır vd. (2021)' de bağlılığı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç başlık altında incelemiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Öğrenci bağlılığı alt boyutları (Fredricks vd., 2004)

Şekil 1’de görüldüğü gibi bu çalışmada, öğrenci bağlılığı alt boyutları olarak, ve bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bağlılık alt boyutları ele alınmıştır. Araştırma kapsamında uygulanan ölçeğin alt boyutları da çalışmada ele alınan alt boyutlardan oluşmaktadır.

Gökoğlu (2021) davranışsal bağlılığı, gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlar; duyuşsal bağlılığı, bireylerin eğitim ortamındaki olumlu veya olumsuz hisler duyması ve bilişsel bağlılığı, kişinin başarıyı sağlamak için en az şartların üzerinde olmak, karmaşık, zor veya yeni konuları öğrenmeye çalışması ve zihinsel çaba göstermesi olarak tanımlamıştır. Derse katılım, ödevlerini yapma ve sınıf içi etkinliklere katılım davranışsal bağlılık, öğrenenin eğitimciye, ders arkadaşlarına, öğrenim ortamına ve genel anlamda kurum için duyulan pozitif ve negatif duygulara duyuşsal bağlılık (Fredricks vd., 2004) ve zorluklar karşısında mücadele etme, konuyu kavramak için soru hazırlama, araştırma kaynakları bulma, bilgileri tekrar etme ve öğrenme sürecinde öz düzenleme becerisi kullanma gibi davranışlar da bilişsel bağlılığı oluşturmaktadır (Finn ve Zimmer, 2012). Ekşi vd. (2017) de davranışsal bağlılığı; devamlılık gösterme, verilen görevleri yerine getirme, kurallara uyma, derse önceden hazırlanma ve hem kurum hem de ders faaliyetlerine katılım gösterme; duyuşsal bağlılığı; kurumu sevme, kurumla ilgilenme ve kurumla tanınma ve bilişsel bağlılığı kurumda iyi olmak için çaba gösterme, öz düzenleme, yüksek akademik kişilik ve akademik başarı için hedef belirleme olarak tanımlamıştır. Archambault vd. (2009) de bilişsel bağlılığın içerisinde öz düzenleme becerisinin olduğunu belirtmiştir.

2.3. Öz Düzenleme Becerisi

Zimmerman (1989), öz düzenlemeli öğrenmeyi kişinin metabilşsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif şekilde kendi kendini düzenlemesi ve başka olgulara güvenmek yerine, bilgi ve beceri kazanmak için kişisel çaba göstermesi olarak tanımlamıştır. Pintrich (2000) ise öz düzenlemeli öğrenmeyi kişinin kendi anlam, hedef ve stratejilerini mevcut çevresel bilgiler dışında, kendi bilgilerine dayandırarak aktif ve yapıcı bir şekilde oluşturması olarak tanımlamış, Çiltaş (2011) ise kişinin benliğini tanıma işi ve bireysel yöntemleriyle öğrenebilmesi için yararlanabildiği her türlü eylem, teknik, taktik ve stratejiye öz düzenlemeli öğrenme demiştir. Schunk ve Greene (2017) öz düzenlemeyi, öğrencilerin

belirledikleri hedeflerine ulaşmalarına yönelik bilişlerini, motivasyonlarını, davranışlarını ve etkilerini sistematik olarak harekete geçirme ve sürdürme yolları olarak tanımlamışlardır.

Gömleksiz ve Demiralp (2012)'e göre öz düzenleme esasında özenli, kasti ve düşünceli öğrenen hareketlerini içerisinde bulunduran derin ve içsel bir sistemdir ve kişi çevresel denetimler ile harekete geçmek yerine bireysel öğrenme deneyimlerini üretmekte ve yönetmektedir. Böylelikle kendi belirledikleri öğrenim hedeflerine erişebilmek için gerekli yöntemleri bulup, kontrol etmiş olur. Bu da kalıcı ve anlamlı öğrenme gerçekleştirmelerini sağlamaktadır. Schunk ve Greene (2017) de bu konuyu, öğrencilerin hedefler belirleyerek ve hedeflerine yönelik ilerlemelerini metabilişsel olarak takip ederek, gözlemlerini ve dışsal geri bildirimlerini, daha çok çalışarak veya strateji değiştirerek belirledikleri hedeflere ulaşma yolunda yardımcı olacağını düşündükleri şekilde kullanmaları olarak ele almıştır. Altun (2005)'a göre de öz düzenleme becerisi olan kişiler, potansiyellerinin farkında olan ve etrafındaki olanakları amaçları doğrultusunda yeniden düzenleyerek etkili öğrenmeler gerçekleştiren çok yönlü kişilerdir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında kişinin hedef ve stratejilerini, çevredeki bilgiler dışında kendi bilgilerine dayanarak belirlemesine çevrimiçi öz düzenleme adı verilmiştir. Çevrimiçi derslere katılan bir öğrencinin başarı sağlayabilmesi için öz düzenleme becerisine sahip olması gerekmektedir (Ergül, 2006).

Öz düzenlemenin temelinde öğrenciler pasif bilgi alıcısı olmak yerine öğrenme hedeflerine aktif katkıda bulunan ve hedeflere ulaşma konusunda büyük ölçüde kontrol sahibi olan konumdadır (Schunk, 1989). Zimmerman (1989), öz düzenlemeyi nitelendirmek için, öğrencilerin öğrenmesi, öz-yeterlik algıları temelinde akademik hedeflere ulaşmak için belirtilen stratejilerin kullanılması gerektiğini düşünmektedir ve aynı zamanda öz düzenleme tanımının, öğrencilerin kendi kendini düzenleyen öğrenme stratejilerini, performans becerisinin öz-yeterlik algılarını ve akademik hedeflere bağlılıklarını içermesi gerektiğini söylemiştir. Ertürk (2013) öz düzenlemeyi davranış düzenlemesi, duygu düzenlemesi ve dikkat düzenlemesi olarak üç boyutta ele alırken, Çiltaş (2011) öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inanç olarak iki temel boyutta incelemiştir. Görüldüğü gibi öz düzenleme alanyazında farklı şekillerde tanımlanmış olmasına rağmen (Ertürk, 2013; Yüksel, 2013)

hangi tanımın en uygun olduğuna karar verilememiştir (Ertürk, 2013). Öz düzenleme becerisi alt boyutları Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Öz düzenleme becerisi alt boyutları (Lan, Bremer, Stevens ve Mullen, 2004)

Şekil 2’de görüldüğü gibi bu çalışmada, öz düzenleme becerisi alt boyutları olarak hedef belirleme, çevre düzenlemesi, zaman yönetimi, ders çalışma stratejileri, yardım isteği ve öz değerlendirme alt boyutları ele alınmıştır (Lan, Bremer, Stevens ve Mullen, 2004). Uygulanan ölçeğin alt boyutları da çalışmada ele alınan alt boyutlardan oluşmaktadır.

Öğrenme, bireyin öğrenmeye yönelik eğilimine ve becerisine bağlı (Ergün, 2013) olmasıyla birlikte, kişinin öğrenmesi üzerinde öğrenme ortamının ve kişisel özelliklerin etkisi de vardır (Yüksel, 2013). Kişi öğrenmeye başladığında öz düzenleme, kişinin akademik performansını ve sosyal becerilerini büyük oranda etkilemektedir ve insanların duygularını, sosyal ilişkilerini, bilişlerini organize etmesine ve gelişimleri üzerinde kontrol sağlayabilmelerine olanak tanıyan uyumlayıcı bir beceridir (Ertürk, 2013). Aynı zamanda öz düzenleme becerileri düşündürücü, öğretici ve kontrol edici yetenekler olduğu için dışarıdan yardım ile geliştirilebilmektedir (Çiltaş, 2011). Fakat öz düzenleme ihmal edildiğinde kişinin duyuşsal yönü yok sayılmaktadır (Ergün, 2013).

2.4. İlgili Alanyazın

Bu başlık altında alanyazında bulunan “çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci bağlılığı ile ilgili araştırmalar”, “çevrimiçi öğrenme ortamında öz düzenleme ile ilgili araştırmalar” ve “öğrenci bağlılığı ve öz düzenleme ile ilgili araştırmalar” ele alınmıştır.

2.4.1. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrenci Bağlılığı ile İlgili Araştırmalar

Ergun (2014), gerçekleştirdiği çalışmada ağsal öğrenme ortamlarındaki sosyal olabilmenin ve sosyal ağ yapısının ve öğrenci bağlılığı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada sosyal ağ yapılarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Ayrıca ağsal yapı içerisindeki sosyal olabilme algılarının, bireysel özelliklerinin ve sosyal ağ yapısı içindeki yerlerinin öğrenci bağlılığı üzerindeki etkisini ele almıştır. Araştırma iki adımda gerçekleştirilmiş, ilk adımda pilot uygulama olarak bir vakıf üniversitesinde okuyan 26 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiş ve ikinci aşamada yine aynı üniversitede okuyan 107 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak öğrenci bağlılığı ölçeği, algılanan sosyal olabilme ölçeği ve beş faktör kuramına dayalı kişilik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları kapsamında öğrenci bağlılığı ile sosyal olabilme algısı ve bireysel özellikleri arasında anlamlı ve olumlu yönde ilişki olduğu bulunmuş ve sosyal olabilmenin öğrenci bağlılığına etkisinin daha güçlü olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenci bağlılığı ile sosyal ağ yapısı içerisindeki konumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığına ulaşılmıştır.

Ergun ve Kurnaz (2017), yapmış oldukları çalışmalarında çevrimiçi öğrenmeye etki eden sınıf topluluğu hissi ve öğrenci bağlılığını ile bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma grubu 2014-2015 eğitim döneminde bir devlet üniversitesinde çevrimiçi ders almış 175 öğrenciden oluşmuştur. Çalışmada veri toplama araçlarını kişisel bilgi formu, öğrenci bağlılığı ölçeği ve sınıf topluluğu ölçeği oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıf topluluk hissini yüksek olduğuna fakat farklı sıklıkta çevrimiçi derse katılmalarının sınıf topluluğu hissini değiştirmediğine, öğrencilerin çevrimiçi derse girme sıklıklarının artmasının öğrenci bağlılığı üzerinde pozitif etki bıraktığına ve sınıf topluluğu ile öğrenci bağlılığı arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki olduğuna ulaşımlardır.

Emrecik ve Ozan (2019), çalışmasında e-öğrenme ortamlarında verilen video derslerdeki sözsüz iletişim becerilerinin öğrenci bağlılığına etkisini araştırmıştır. Araştırmada yarı-deneysel desen son test kontrol gruplu model kullanılmış ve çalışma grubu bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören 173 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre sözsüz iletişim becerileri ile öğrenci bağlılığında olumlu yönde farklılık gözlemlenmiştir.

Akçapınar ve Bilgin (2020), çalışmalarında öğrenme analitiklerine dayalı oyunlaştırılmış gösterge paneli kullanımının öğrencilerin çevrimiçi bağlılıklarına etkisini araştırmışlardır. Tek gruplu yarı deneysel desen ile gerçekleştirilen araştırma, bir devlet üniversitesinde uzaktan eğitim gören 31 öğrenci grubundan oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre gösterge panelinde oyunlaştırma öğelerinin kullanımının öğrenci bağlılığını istatistiksel olarak anlamlı derecede arttırdığı görülmüştür.

Güzdüzalp (2021), çalışmasında mobil uygulamalarla desteklenmiş çevrimiçi öğrenmenin öğrencilerin motivasyonlarına, hazırbulunuşluklarına ve bağlılıklarına olan etkilerini incelemiştir. Çalışmasını yarı deneysel desenlerden ön test-son test deney ve kontrol gruplu desenle yapmıştır. Çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde okuyan 32 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak akademik güdülenme ölçeği, çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve çevrimiçi öğrenci bağlılığı ölçeği kullanılmıştır. Çalışma bulgularına bakıldığında deney grubunun ön test ve son test puanları arasında motivasyon ve bağımlılıkları için anlamlı farkın olduğu fakat hazırbulunuşluluk için anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu arasında ön test ve son test sonuçları ise motivasyon ve bağımlılıkları için istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu fakat hazırbulunuşluluk için anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur.

Erdoğan (2019), çalışmasında çevrimiçi öğrenme ortamlarında mizah öğelerinin kullanılması durumunun davranışsal bağlılık, duyuşsal bağlılık ve bilişsel bağlılık üzerindeki etkisine bakmıştır. Karma yöntem kullanılan bu araştırmada çalışma grubunu 74 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına bakıldığında mizah öğelerinin davranışsal bağlılığa göre ders içerikleri, tartışmalar ve ödevler ile anlamlı fark gösterdiği fakat kısa sınav bileşenine göre anlamlı fark göstermediği, duyuşsal bağlılığa göre bütün

bileşenlerde anlamlı fark gösterdiği ve bilişsel bağlılıkta da bütün bileşenlerde anlamlı farklar görüldüğü tespit edilmiştir.

2.4.2. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öz Düzenleme ile İlgili Araştırmalar

Gömleksiz ve Demiralp (2012), araştırmasında öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin cinsiyete, bölüme ve üniversiteye giriş alan türüne göre anlamlı değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırma, tarama modeli ile desenlenmiştir. Çalışma grubu bir devlet üniversitesinde eğitim gören 301 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veri toplama aracını öz düzenlemeli öğrenme becerileri ölçeği oluşturmaktadır. Çalışmanın bulgularına göre öz düzenlemeli öğrenme beceri düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmediği, bölüme ve üniversiteye giriş puanlarına göre ise anlamlı fark görüldüğü ortaya çıkarılmıştır.

Samsa Yetik (2017), çalışmasında öz düzenlemeli öğretim ile desteklenmiş çevrimiçi öğrenme ortamında metabilşsel desteğin öz düzenleme becerisine etkisini incelemiştir. 2x3 faktöriyel desende araştırma yürütülmüştür. Çalışma grubu iki devlet üniversitesinden toplam 72 öğrenciden oluşmuştur. Veri toplama aracını çevrimiçi öz düzenlemeli öğrenme ölçeği oluşturmaktadır. Çalışmanın bulgularına göre metabilşsel desteğe göre öz düzenlemeli öğrenme ölçeği ön test sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmezken, son test puanlarında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Öztürk ve Çakıroğlu (2018), çalışmalarında ters yüz eğitim gören sınıfta öğrencilerin akademik başarıları ile öz-düzenleyici öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde okuyan 24 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin amaç belirleme, ortam düzenleme, görev stratejileri ve öz değerlendirmelerinde yüksek seviyede, yardım arama ve zaman yönetimi düzeylerinde orta seviyede gelişim gösterdiği bulunmuştur. Akademik başarı ile görev stratejileri, öz-düzenleyici öğrenme ile öz değerlendirme değişkenleri arasında güçlü, akademik başarı ile ortam düzenleme ve amaç belirleme değişkenleri arasında orta ve akademik başarıları ile yardım arama becerileri ve zaman yönetimi değişkenleri arasında zayıf ilişki olduğu bulunmuştur.

Koç (2019), çalışmasında üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme ve bilişsel kapılma seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi olan ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma grubunu bir devlet üniversitesinde okuyan 299 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme düzeyleri ile bilişsel kapılma düzeyleri arasında istatistiksel olarak doğrudan anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Günlük çevrimiçi olma sürelerinin bilişsel kapılma düzeyine göre istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir fark olduğu fakat öz düzenleme düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Ek olarak öğrenciler çevrimiçiyken araştırma yapma ve ders çalışma düzeylerinin bilişsel kapılma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark göstermezken, çevrimiçi öz düzenleme ve faktörlerindeki puanları farklılaştırdıkları bulunmuştur.

2.4.3. Öğrenci Bağlılığı ve Öz Düzenleme ile İlgili Araştırmalar

Kokoç (2019), çalışmasında uzaktan eğitim gören öğrencilerin çevrimiçi bağlılık seviyelerini; akıllı telefon bağımlılıkları, öz düzenleme becerileri ve öz-yeterlik becerileri ile ilişkisini incelemiştir. Çalışmasını ilişkisel tarama yönteminin yordayıcı ilişkisel araştırma desenine göre yapmıştır. Çalışma grubunu sekiz üniversiteden uzaktan eğitime kayıtlı 1514 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre akıllı telefon bağımlılığı ile öz düzenleme becerisi (dikkat kontrolü alt boyutu) ve öğrenci bağlılığı arasında direk negatif yönde bir ilişki, öğrenci bağlılığı ile öz düzenleme becerisi (dikkat kontrolü alt boyutu) arasında ve öz-yeterlilik ile öğrenci bağlılığı (davranışsal ve bilişsel alt boyut) arasında direk olumlu yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Akıllı telefon bağımlılığı değişkeninin, öz düzenleme becerisi (dikkat kontrolü alt boyutu) ve öğrenci bağlılığı arasında anlamlı bir bağlayıcı etki gösterdiği bulunmuştur.

Soner (2021), çalışmasında çevrimiçi öğrenme boyutunda üniversite öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ve kuruma bağlılıkları ile başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmayı ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirmiştir. Araştırma grubunu çevrimiçi eğitim alan 571 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçlarını çevrimiçi bağlılık ölçeği ve çevrimiçi öz düzenleme ölçeği oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre öz düzenlemenin cinsiyet ve yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı fakat sınıf düzeyi ve anne-baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği, kuruma bağlılıklarının cinsiyete ve yaşa

göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı fakat sınıf düzeyi ve anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öz düzenleme becerisi ve kuruma bağlılık durumlarının akademik başarıyı yordadığı bulunmuştur.

Sun ve Rueda (2012), çalışmalarında uzaktan eğitim ortamında motivasyonel ve öğrenme değişkenleri (ilgi, öz-yeterlik ve öz düzenleme) ile üç tip öğrenci katılımı (davranışsal katılım, duygusal katılım ve bilişsel katılım) arasındaki olası ilişkiyi incelemiştir. Araştırma grubunu ABD'deki bir araştırma üniversitesinde çevrimiçi ders alan 203 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak öğrenme için motive stratejiler anketi, durumsal ilgi ölçeği, web kullanıcıları öz yeterlilik ölçeği ve katılım ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre üç tür katılım (davranışsal, duygusal ve bilişsel) ile durumsal ilgi ve öz düzenlemenin istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gösterdiği fakat bilgisayar öz yeterliliğinin üç katılım değişkenlerinden hiçbiri ile anlamlı bir ilişki göstermediği bulunmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve veri analizinden bahsedilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın birinci ve üçüncü sorusunda tarama, ikinci ve dördüncü sorusunda nedensel karşılaştırma, beşinci ve altıncı sorusunda ise korelasyonel araştırma modelleri kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci ve üçüncü araştırma sorularında tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, grubun parçası olduğu evrenin bazı yönlerini veya özelliklerini tanımlamak amacıyla bir grup insandan bilgi toplama yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2022; Fraenkel vd., 2012). Bu çalışmada tarama modeli, birinci araştırma sorusunda çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci bağlılığı düzeyini ve üçüncü araştırma sorusunda çevrimiçi öğrenme ortamında öz düzenleme becerisi düzeyini belirlemede kullanılmıştır.

İkinci ve dördüncü araştırma sorularında nedensel karşılaştırma araştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma, bir olayın veya durumun sebeplerini ve bu sebeplere etki eden değişkenleri belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2022). İkinci araştırma sorusunda öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrenci bağlılıklarının yaş, cinsiyet, sınıf ve alan türüne göre değişkenlik gösterip göstermediğini ve dördüncü araştırma sorusunda öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öz düzenleme becerilerinin yaş, cinsiyet, sınıf ve alan türüne göre değişkenlik gösterip göstermediğini belirlemede kullanılmıştır.

Beşinci ve altıncı araştırma sorularında ise korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel araştırma modeli, değişkenler arasında birlikte bir değişimin olup olmadığını ve birlikte bir değişim varsa bunun nasıl olduğunu belirlemek için

kullanılmaktadır (Bedir Erişti vd., 2013). Beşinci araştırma sorusunda, çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci bağlılığı ve öz düzenleme becerisi arasında bir ilişkiyi ve altıncı araştırma sorusunda ise öz düzenleme becerisinin öğrenci bağlılığını yordama durumunu incelemeye kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde ÇOMÜ Eğitim Fakültesinde birinci ve ikinci öğretim olarak lisans eğitimi alan toplam 2735 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma evrenine yönelik veriler, ÇOMÜ öğrenci istatistikleri web adresinden (ÇOMÜ ÜBYS, 2022) edinilmiştir. Araştırma evreni, Covid-19 sürecinde çevrimiçi ortamda eğitim almıştır. Dolayısı ile araştırma evreninin çevrimiçi öğrenme deneyimi bulunmaktadır. Araştırma evrenine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma evrenine ilişkin demografik bilgiler

Anabilim dalı	Birinci öğretim			İkinci öğretim			Toplam		
	<i>E</i>	<i>K</i>	<i>T</i>	<i>E</i>	<i>K</i>	<i>T</i>	<i>E</i>	<i>K</i>	<i>T</i>
Özel Eğitim	60	64	124	-	-	-	60	64	124
BÖTE	56	24	80	1	-	-	57	24	81
Alman Dili Eğitimi	2	1	3	-	-	-	2	1	3
İngilizce Eğitimi	175	214	389	2	1	3	177	215	392
Japon Dili Eğitimi	92	103	195	-	-	-	92	103	195
Sosyal Bilgiler Eğitimi	71	118	189	-	-	-	71	118	189
Coğrafya Eğitimi	42	32	74	-	-	-	42	32	74
Türkçe Eğitimi	88	125	213	1	-	1	89	125	214
Okul Öncesi Eğitimi	60	205	265	19	57	76	79	262	341
Sınıf Eğitimi	56	161	217	1	-	1	57	161	218
Fen Bilgisi Eğitimi	41	156	197	-	1	1	41	157	198
Kimya Eğitimi	18	39	57	-	-	-	18	39	57
Matematik Eğitimi	45	95	140	-	-	-	45	95	140
Müzik Eğitimi	48	34	82	-	-	-	48	34	82

Tablo 2 (devamı)

Araştırma evrenine ilişkin demografik bilgiler (devamı)

Anabilim dalı	Birinci öğretim			İkinci öğretim			Toplam		
	<i>E</i>	<i>K</i>	<i>T</i>	<i>E</i>	<i>K</i>	<i>T</i>	<i>E</i>	<i>K</i>	<i>T</i>
Resim-İş Eğitimi	16	51	67	-	-	-	16	51	67
RPD	71	211	282	30	48	78	101	259	360
Toplam	941	1633	2574	54	107	160	995	1740	2735

Araştırma evreninin tamamına ulaşılmaya çalışılmış ancak 660 öğrenciye ulaşılabilmektedir. Dolayısıyla ile araştırma örnekleme 660 öğrenciden oluşmuştur. Bu çalışmada 2735 kişilik evrenden 660 kişilik örnekleme erişilerek %5 hata payında %99,68 güven düzeyinde örneklem alındığı ifade edilebilir.

Veri toplanmaya başlanılmadan önce, ÇOMÜ Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'dan Etik Kurul Onayı (Bkz. Ek-1) alınmıştır. Ardından, ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Dekanlığından, fakültede bulunan bütün sınıf seviyeleri ve anabilim dallarından veri toplamak için izin alınmıştır (Bkz. Ek-2). Gerekli izin belgeleri alındıktan sonra, öğretim üyeleri ve görevlileriyle ofislerinde görüşülerek, ders verdikleri sınıflar için izin alınmıştır. 15 gün boyunca üniversitedeki dersliklerde veri toplama araçları dağıtılarak, gönüllü öğrencilerin doldurmuş olduğu 951 adet veri elde edilmiş fakat incelenme sonucunda 951 veriden 291 adet verinin, veri analiz programı kapsamında geçersiz olduğu tespit edilerek çalışma dışı bırakılmıştır. Toplamda 660 adet veri ile çalışma sürdürülmüştür. Çalışma örnekleme olan 660 öğrenci hakkında demografik bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

		Kadın	Kadın	Erkek	Erkek	Toplam	Toplam
		(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Yaş	18 ve altı	22	71,0	9	29,0	31	4,7
	19	58	81,7	13	18,3	71	10,8
	20	97	68,3	45	31,7	142	21,5
	21	116	76,3	36	23,7	152	23,0
	22	94	72,9	35	27,1	129	19,6
	23	48	63,2	28	36,8	76	11,5

Tablo 2 (devamı)

Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler (devamı)

		Kadın	Kadın	Erkek	Erkek	Toplam	Toplam
		(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Yaş	24	15	53,6	13	46,4	28	4,2
	25 ve üstü	18	58,1	13	41,9	31	4,7
	TOPLAM	468	70,9	192	29,1	660	100,0
Sınıf düzeyi	1	86	66,1	44	33,9	130	19,7
	2	163	71,2	66	28,8	229	34,7
	3	112	75,7	36	24,3	148	22,4
	4	107	69,9	46	30,1	153	23,2
	TOPLAM	468	70,9	192	29,1	660	100,0
Anabilim dalları	Özel Eğitim	9	45,0	11	55,0	20	3,0
	BÖTE	2	16,7	10	83,3	12	1,8
	İngilizce	71	63,4	41	36,6	112	17,0
	Japonca	7	87,5	1	12,5	8	1,2
	Sosyal Bilgiler	29	69,0	13	31,0	42	6,3
	Coğrafya	4	57,1	3	42,9	7	1,0
	Türkçe	37	57,8	27	42,2	64	9,7
	Okul Öncesi	43	82,7	9	17,3	52	7,9
	Sınıf Eğitimi	26	65,0	14	35,0	40	6,1
	Fen Bilgisi	50	89,3	6	10,7	56	8,5
	Kimya	10	66,7	5	33,3	15	2,3
	Matematik	53	70,7	22	29,3	75	11,4
	Müzik	2	50,0	2	50,0	4	0,6
	Resim-İş	19	82,6	4	17,4	23	3,5
	RPD	106	81,5	24	18,5	130	19,7
	TOPLAM	468	70,9	192	29,1	660	100,0
Alan türü	Sayısal	115	72,78	43	27,22	158	23,94
	Sözel	122	65,95	63	34,05	185	28,03
	Eşit Ağırlık	132	77,65	38	22,35	170	25,76
	Dil	78	65,00	42	35,00	120	18,18
	Yetenek	21	77,78	6	22,22	27	4,09
	TOPLAM	468	70,9	192	29,1	660	100,0

Tablo 2'ye göre, çalışma grubunu oluşturan katılımcıların %70,9'u kadın, %29,1'i erkektir. Katılımcıların %4,7'si 18 yaş ve altını, %10,8'i 19 yaş, %21,5'i 20 yaş, %23,0'ı 21 yaş, %19,6'sı 22 yaş, %11,5'i 23 yaş, %4,2'si 24 yaş ve %4,7'si 25 yaş ve üzerini oluşturmaktadır. Katılımcıların sınıf düzeyinin %19,7'si birinci sınıftan, %34,7'si ikinci sınıftan, %22,4'ü üçüncü sınıftan ve %23,2'si dördüncü sınıftan oluşmaktadır. Anabilim dalları arasında katılımcı sayısının oransal olarak sırası ise %19,7 ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, %17,0 ile İngilizce, %11,4 ile Matematik, %9,7 Türkçe, %8,5 Fen Bilgisi, %7,9 Okul Öncesi, %6,3 Sosyal Bilgiler, %6,1 Sınıf Eğitimi, %3,5 Resim-İş, %3,0 Özel Eğitim, %2,3 Kimya %1,8 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, %1,2 Japonca, %1,0 Coğrafya ve %0,6 ile de Müzik bölümü olarak belirlenmiştir. Alan türleri, YKS yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu baz alınarak belirlenmiştir (YÖK, 2022). İlgili kılavuzda üniversitelerin bölüm listelerine bakılmış ve bölümlerin hangi alan türlerinde yer aldıkları incelenmiştir. İnceleme sonucunda bölümlerin bütün üniversitelerde aynı alan türünde oldukları gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda sayısal alan türü; BÖTE, Fen Bilimleri, Kimya ve Matematik bölümlerinden, sözel alan türü; Coğrafya, Okul Öncesi, Özel Eğitim, Sosyal Bilgiler ve Türkçe bölümlerinden, eşit ağırlık alan türü; RPD ve Sınıf Eğitimi bölümlerinden, dil alan türü; İngilizce ve Japonca bölümlerinden ve yetenek alan türü; Müzik ve Resim bölümlerinden oluşturulmuştur. Aynı zamanda çalışma grubu 2021-2022 döneminde alınan karara göre ders sayısının %40 oranına kadar uzaktan eğitim görebilmektedir (ÇOMÜ, 2021). Bu doğrultuda ders programlarına bakıldığında bütün bölümlerin uzaktan eğitim almaya devam ettikleri belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği (Ergün ve Usluel, 2015) ile Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği (Kilis ve Yıldırım, 2018) kullanılmıştır.

3.3.1. Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği

Sun ve Rueda (2012) tarafından geliştirilen ve Ergün ve Usluel (2015)'nin Türkçe'ye uyarladığı Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği'nin (Bkz. Ek-3) amacı, öğrencilerin çevrimiçi ortama olan bağlılığını ölçmektir. Ergün ve Usluel (2015) tarafından ölçeğin birinci düzey

ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizleri ile iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. 19 maddeden oluşan ölçeğin davranışsal, bilişsel ve duyuşsal bağlılık olarak üç faktör içerdiği ve doğrulayıcı faktör analizine göre iyi uyum sağladığı görülmüştür. Ölçeğin faktörlerinin güvenilirlik katsayılarının 0,62 ile 0,90 arasında, ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonlarının ise 0,265 ile 0,658 arasında olduğu hesaplanmıştır. Bu araştırmada toplanan verilerle çevrimiçi öğrenci bağlılığı ölçeğinin güvenilirlik katsayıları; ölçek geneli için 0,859, davranışsal boyut için 0,641, duyuşsal boyut için 0,903 ve bilişsel boyut için 0,782 bulunmuştur.

3.3.2. Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği

Barnard, Lan, To, Paton ve Lai (2009) tarafından geçerliği ve güvenilirliği hesaplanan ve Kilis ve Yıldırım (2018)'in Türkçe'ye uyarladığı Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği'nin (Bkz. Ek-4) amacı, öğrencilerin çevrimiçi ortamda gösterdikleri öz düzenleme becerilerini belirlemektir. 24 madde olan bu ölçek hedef belirleme, çevre düzenlemesi, ders çalışma stratejileri, yardım isteği, zaman yönetimi ve öz-değerlendirme olarak altı alt boyuttan oluşmaktadır. Kilis ve Yıldırım (2018) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ölçek dokuz uzman tarafından incelenmiş ve doğrulayıcı faktör analizine göre uyum indeksleri uygun bulunarak ölçeğin geçerli olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları için uygulanan Cronbach alfa katsayılarının 0,67 ile 0,87 arasında, ölçeğin kendisi için ise 0,95 olarak hesaplandığı ve ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada toplanan verilerle çevrimiçi düzenleme ölçeğinin güvenilirlik katsayıları; ölçek geneli için 0,872, hedef belirleme boyutu için 0,786, çevre düzenlemesi boyutu için 0,756, ders çalışma stratejileri boyutu için 0,625, zaman yönetimi boyutu için 0,671, yardım isteği boyutu için 0,576 ve öz değerlendirme boyutu için 0,728 bulunmuştur.

3.4. Veri Analizi

Araştırma çerçevesinde Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı Ölçeği ve Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği ile toplanan veriler nicel yöntemlerle ve $p < ,05$ anlamlılık düzeyinde analiz edilmiştir. Hangi analiz yöntemlerinin kullanılacağını belirlemek için normallik varsayım testi uygulanmıştır. Verilerin normallik dağılımını ölçmek için ise

çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir (Hair vd., 2014). Araştırma sorusu bir ve üç için genel duruma bakıldığından, normallik dağılımları incelenmemiştir. Araştırma sorusu iki, dört, beş ve altı için normallik dağılımları incelenmiş; çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görülmüştür.

Çıkan sonuçlar doğrultusunda, araştırma sorusu iki, dört, beş ve altı için verilerin normal dağıldığı görülmüştür (Hair vd., 2014). Araştırma sorularının normal dağılması, veri analizinde parametrik testlerin kullanılması gerektiğini belirlenmiştir. Veri analizi yapmak için SPSS 26 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın birinci ve üçüncü sorusunun yanıtlanmasında ortalama ve standart sapma verileri incelenmiştir. Beşli likert tipi ölçekler kodlanırken “Kesinlikle Katılmıyorum=1” “Kesinlikle katılıyorum=5” şeklinde kodlanmıştır. Ölçek ortalamalarının yorumlanmasında eşit aralıklar belirlenmiştir. Sonuç olarak 1-1,80 aralığı “kesinlikle katılmıyorum”, 1,81- 2,60 aralığı “katılmıyorum”, 2,61-3,40 aralığı “orta derecede katılıyorum”, 3,41-4,20 aralığı “katılıyorum” 4,21-5 aralığı “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yorum yapılmıştır. Araştırma sorularıyla ilgili bulguların edinilmesine ilişkin veri analiz yöntemleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Araştırma sorularıyla ilgili bulguların edinilmesine ilişkin veri analiz yöntemleri

Araştırma soruları	Veri toplama araçları	Veri analiz yöntemleri
Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci bağlılığı,	Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği	
1. hangi düzeydedir?		Betimsel istatistik
2.1. yaşa göre farklılaşmakta mıdır?		Bağımsız örneklem için tek yönlü ANOVA
2.2. cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?		Bağımsız örneklem t-testi
2.3. sınıfa göre farklılaşmakta mıdır?		Bağımsız örneklem için tek yönlü ANOVA
2.4. alan türüne göre farklılaşmakta mıdır?		Bağımsız örneklem için tek yönlü ANOVA

Tablo 3 (devamı)

Araştırma sorularıyla ilgili bulguların edinilmesine ilişkin veri analiz yöntemleri (devamı)

Araştırma soruları	Veri toplama araçları	Veri analiz yöntemleri
Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin öz düzenleme becerileri,	Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği	
3. hangi düzeydedir?		Betimsel istatistik
4.1. yaşa göre farklılaşmakta mıdır?		Bağımsız örneklem için tek yönlü ANOVA
4.2. cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?		Bağımsız örneklem t-testi
4.3. sınıfa göre farklılaşmakta mıdır?		Bağımsız örneklem için tek yönlü ANOVA
4.4. alan türüne göre farklılaşmakta mıdır?		Bağımsız örneklem için tek yönlü ANOVA
Çevrimiçi öğrenme ortamında,	Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği ve Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği	
5. öğrenci bağlılığı ve öz düzenleme becerisi arasında ilişki var mıdır?		Pearson korelasyon
6. öz düzenleme becerisi, öğrenci bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?		Basit doğrusal regresyon

Tablo 3'te bulunan araştırma sorularına ilişkin uygulanan analiz sonuçları, dördüncü bölüm olan "Araştırma Bulguları" ana başlığı altında incelenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu başlık altında araştırma soruları kapsamında ortaya çıkarılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular başlıklar halinde incelenmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrenci Bağlılığına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci bağlılığı ile ilgili elde edilen veriler, “Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrenci Bağlılığı Hangi Düzeydedir?”, “Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrenci Bağlılığı Yaşa Göre Farklılaşmakta Mıdır?”, “Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrenci Bağlılığı Cinsiyete Göre Farklılaşmakta Mıdır?”, “Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrenci Bağlılığı Sınıfa Göre Farklılaşmakta Mıdır?” ve “Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrenci Bağlılığı Alan Türüne Göre Farklılaşmakta Mıdır?” alt başlıklarında analiz edilip, sonuçlarla ilgili yorumlar verilmiştir.

4.1.1 Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrenci Bağlılığı Hangi Düzeydedir?

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci bağlılığına ilişkin bulguları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Çevrimiçi öğrenci bağlılığına ilişkin betimsel istatistikler

Boyut	f	\bar{X}	Ss
Davranışsal bağlılık		3,44	,70
Duyuşsal bağlılık	660	2,34	,93
Bilişsel bağlılık		3,51	,65
Ölçek geneli	660	3,12	,58

Tablo 4'e göre 660 öğretmen adayının verilerinden analiz gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeğinden aldıkları ortalamalar, davranışsal bağlılık boyutunda $\bar{X}=3,44$ ($Ss=,70$); duyuşsal bağlılık boyutunda $\bar{X}=2,34$ ($Ss=,93$); bilişsel bağlılık boyutunda $\bar{X}=3,51$ ($Ss=,65$) ve ölçek genelinde $\bar{X}=3,12$ ($Ss=,58$) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin yanıtları ölçeğin davranışsal ve bilişsel boyutunda “katılıyorum” düzeyindedir. Duyuşsal boyutunda “katılmıyorum” düzeyindedir. Ölçeğin genelinde ise “orta derecede katılıyorum” düzeyindedir.

4.1.2 Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrenci Bağlılığı Yaşa Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci bağlılığının yaşa göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Buna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Çevrimiçi öğrenci bağlılığının yaşa göre betimsel istatistikleri

Boyut	Yaş	f	\bar{x}	Ss
Çevrimiçi öğrenci bağlılığı ölçek geneli	18 ve altı	31	3,04	,45
	19	71	3,12	,61
	20	142	3,01	,53
	21	152	3,04	,58
	22	129	3,20	,56
	23	76	3,20	,60
	24	28	3,19	,65
	25 ve üstü	31	3,53	,49

Tablo 5 incelendiğinde, ölçek genelinde; 18 yaş ve altında ($\bar{X}=3,04$; $Ss=,45$), 19 yaşında ($\bar{X}=3,12$; $Ss=,61$), 20 yaşında ($\bar{X}=3,01$; $Ss=,53$), 21 yaşında ($\bar{X}=3,04$; $Ss=,58$), 22 yaşında ($\bar{X}=3,20$; $Ss=,56$), 23 yaşında ($\bar{X}=3,20$; $Ss=,60$), 24 yaşında ($\bar{X}=3,19$; $Ss=,65$) ve 25 yaş ve üstünde ($\bar{X}=3,53$; $Ss=,49$) olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda 25 yaş ve üstündeki öğretmen adaylarının öğrenci bağlılığı ölçek genelinde daha yüksek ortalama puana sahip oldukları bulunmuştur.

Bağımlı değişkenlerin her biri için varyans homojenliğinin test edildiği Levene's Testi sonuçları, ölçek geneli ($p=,279>,05$) için varyans homojenliği varsayımının olduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda, yaşa göre çevrimiçi öğrenci bağlılığının farklılaşma durumu değerlendirmek üzere bağımsız örneklem için tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Çevrimiçi öğrenci bağlılığının yaşa göre farklılaşma durumunun incelendiği bağımsız örneklem için tek yönlü ANOVA sonuçları

Boyut	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Çevrimiçi öğrenci bağlılığı ölçek geneli	Gruplar arası	9,67	7	1,38	4,31	,001*
	Gruplar içi	208,89	652	,32		
	Toplam	218,55	659			

* $p<,05$; KT: Kareler Toplamı; KO: Katsayılar Ortalaması

Tablo 6'da görülen farklılaşmanın; ölçek genelinde ($F_{(7-652)}=4,31$; $p=,001<,05$) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle çevrimiçi öğrenci bağlılığının yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının öğrenci bağlılığındaki anlamlı farkın, istatistiksel olarak hangi yaşlar arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. ANOVA analizi ön koşullarından olan varyans homojenliğinin sağlanmasından dolayı yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Çevrimiçi öğrenci bağlılığının yaşa göre farklılaşma durumunun incelendiği çoklu karşılaştırma Tukey Testi sonuçları

Boyut	(I) Yaş	(J) Yaş	$\Delta\bar{x}(I-J)$	Sh	p
Ölçek geneli	18 yaş ve altı	19	-,07	,12	,999
		20	,04	,11	1,00
		21	,01	,11	1,00
		22	-,16	,11	,853

Tablo 7 (devamı)

Çevrimiçi öğrenci bağlılığının yaşa göre farklılaşma durumunun incelendiği çoklu karşılaştırma Tukey Testi sonuçları (devamı)

Boyut	(I) Yaş	(J) Yaş	$\Delta\bar{x}(I-J)$	Sh	p
Ölçek geneli	18	23	-,16	,12	,897
		24	-,15	,15	,974
		25 yaş ve üstü	-,49*	,14	,017*
	19	18 yaş ve altı	,72	,12	,999
		20	,11	,08	,893
		21	,07	,08	,987
		22	-,09	,08	,966
		23	-,09	,09	,984
		24	-,08	,13	,999
		25 yaş ve üstü	-,42*	,12	,016*
20	18 yaş ve altı	-,04	,11	1,00	
	19	-,11	,08	,893	
	21	-,04	,07	,999	
	22	-,20	,07	,085	
	23	-,19	,08	,237	
	24	-,18	,12	,765	
	25 yaş ve üstü	-,52*	,11	,001*	
21	18 yaş ve altı	-,01	,11	1,00	
	19	-,07	,08	,987	
	20	,04	,07	,999	
	22	-,16	,07	,260	
	23	-,16	,08	,489	
	24	-,15	,12	,908	
	25 yaş ve üstü	-,49*	,11	,001*	
25 yaş ve üstü	18 yaş ve altı	,49*	,14	,017*	
	19	,42*	,12	,016*	
	20	,52*	,11	,001*	
	21	,49*	,11	,001*	
	22	,33	,11	,075	
	23	,33	,12	,114	
	24	,34	,15	,294	

*p<,05; Sh: Standart hata.

Tablo 7’de Tukey testi sonucuna göre; yaşlar arasında oluşan öğrenci bağlılığı ortalama puan farkları verilmiştir. 25 yaş ve üstü öğretmen adaylarının öğrenci bağlılığı; 18

yaş ve altına ($\Delta\bar{x}(25 \text{ üstü} - 18 \text{ altı})=,49$; $p=,017<,05$), 19 yaşına ($\Delta\bar{x}(25 \text{ üstü} - 19)=,42$; $p=,016<,05$), 20 yaşına ($\Delta\bar{x}(25 \text{ üstü} - 20)=,52$; $p=,001<,05$) ve 21 yaşına ($\Delta\bar{x}(25 \text{ üstü} - 21)=,49$; $p=,001<,05$) göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

4.1.3 Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrenci Bağlılığı Cinsiyete Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci bağlılığının cinsiyete göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Buna ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Çevrimiçi öğrenci bağlılığının cinsiyete göre farklılaşma durumunun incelendiği bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	p
Çevrimiçi öğrenci bağlılığı ölçek geneli	Kadın	468	3,13	,57	,741	,459
	Erkek	192	3,10	,60		

* $p<,05$

Tablo 8’de verilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, çevrimiçi öğrenci bağlılığının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

4.1.4 Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrenci Bağlılığı Sınıfa Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci bağlılığının sınıfa göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Buna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Çevrimiçi öğrenci bağlılığının sınıf düzeyine göre betimsel istatistikleri

Boyut	Sınıf düzeyi	f	\bar{x}	Ss
Çevrimiçi öğrenci bağlılığı ölçek geneli	1	130	3,10	,54
	2	229	3,03	,57
	3	148	3,14	,57
	4	153	3,26	,59

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenci bağlılığının birinci sınıf düzeyinde ($\bar{X}=3,10$; $Ss=,54$), ikinci sınıf düzeyinde ($\bar{X}=3,03$; $Ss=,57$), üçüncü sınıf düzeyinde ($\bar{X}=3,14$; $Ss=,57$) ve dördüncü sınıf düzeyinde ($\bar{X}=3,26$; $Ss=,59$) olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda dördüncü sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının öğrenci bağlılığı ölçek genelinde daha yüksek ortalama puana sahip oldukları bulunmuştur.

Bağımlı değişkenlerin her biri için varyans homojenliğinin test edildiği Levene's Testi sonucu, ölçek geneli ($p=,596>,05$) için varyans homojenliği varsayımının olduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda, sınıf düzeylerine göre çevrimiçi öğrenci bağlılığının farklılaşma durumunu değerlendirmek üzere bağımsız örneklem için tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Çevrimiçi öğrenci bağlılığının sınıf düzeyine göre farklılaşma durumunun incelendiği bağımsız örneklem için tek yönlü ANOVA sonuçları

Boyut	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Çevrimiçi öğrenci bağlılığı ölçek geneli	Gruplar arası	4,66	3	1,55	4,77	,003*
	Gruplar içi	213,89	656	,326		
	Toplam	218,55	659			

* $p<,05$; KT: Kareler Toplamı; KO: Katsayılar Ortalaması

Tablo 10'da görülen farklılaşmanın; ölçek genelinde ($F_{(3-656)}=4,77$; $p=,003<,05$) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle öğrenci bağlılığının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının öğrenci bağlılığındaki anlamlı farkın, istatistiksel olarak hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirleyebilmek için çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. ANOVA analizi ön koşullarından olan varyans homojenliğinin sağlanmasından dolayı yapılan Tukey testinin sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Çevrimiçi öğrenci bağlılığının sınıf düzeyine göre farklılaşma durumunun incelendiği çoklu karşılaştırma Tukey Testi sonuçları

Boyut	(I) Sınıf düzeyi	(J) Sınıf düzeyi	$\Delta\bar{x}(I-J)$	Sh	p
Çevrimiçi öğrenci bağlılığı ölçek geneli	2	1	-,07	,06	,674
		3	-,10	,06	,309
		4	-,22*	,06	,001*
	4	1	,15	,07	,112
		2	,22*	,06	,001*
		3	,12	,07	,268

*p<,05; Sh: Standart hata.

Tablo 11’de bulunan Tukey testi sonucuna göre; sınıf düzeyleri arasında oluşan öğrenci bağlılığı ortalama puan farkları incelenmiştir. Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenci bağlılığı, ikinci sınıf düzeyine ($\Delta\bar{x}(4 - 2)=,22$; $p=,001<,05$) göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

4.1.5 Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrenci Bağlılığı Alan Türüne Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci bağlılığının alan türüne göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Buna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Çevrimiçi öğrenci bağlılığının alan türüne göre betimsel istatistikleri

Boyut	Alan Türü	f	\bar{x}	Ss
Çevrimiçi öğrenci bağlılığı ölçek geneli	Sayısal	158	3,28	,53
	Sözel	185	3,10	,63
	Eşit Ağırlık	170	3,03	,57
	Dil	120	3,09	,53
	Yetenek	27	3,07	,52

Tablo 12 incelendiğinde, çevrimiçi öğrenci bağlılığının sayısal alan türünde ($\bar{X}=3,28$; Ss=,53), sözel alan türünde ($\bar{X}=3,10$; Ss=,63), eşit ağırlık alan türünde ($\bar{X}=3,03$; Ss=,57), dil alan türünde ($\bar{X}=3,09$; Ss=,53) ve yetenek alan türünde ($\bar{X}=3,07$; Ss=,52) olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda sayısal alan türündeki öğretmen adaylarının öğrenci bağlılığının ölçek genelinde daha yüksek ortalama puana sahip olduğu bulunmuştur.

Bağımlı değişkenlerin her biri için varyans homojenliğinin test edildiği Levene's Testi sonucu, öğrenci bağlılığının alan türüne göre incelenmesinde ($p=,100>,05$) varyans homojenliği varsayımının olduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda, alan türüne göre çevrimiçi öğrenci bağlılığının farklılaşma durumunu değerlendirmek üzere bağımsız örneklem için tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Çevrimiçi öğrenci bağlılığının alan türüne göre farklılaşma durumunun incelendiği bağımsız örneklem için tek yönlü ANOVA sonuçları

Boyut	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Çevrimiçi öğrenci bağlılığı ölçek geneli	Gruplar arası	6,01	4	1,50	4,63	,001*
	Gruplar içi	212,54	655	,324		
	Toplam	218,55	659			

* $p<,05$; KT: Kareler Toplamı; KO: Katsayılar Ortalaması

Tablo 13'te görülen farklılaşmanın ($F_{(4-655)}=4,63$; $p=,001<,05$) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle çevrimiçi öğrenci bağlılığının alan türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının öğrenci bağlılığındaki anlamlı farkın, istatistiksel olarak hangi alan türleri arasında olduğunu belirleyebilmek için çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. ANOVA analizi ön koşullarından olan varyans homojenliğinin sağlanmasından dolayı yapılan Tukey testinin sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Çevrimiçi öğrenci bağlılığının alan türüne göre farklılaşma durumunun incelendiği çoklu karşılaştırma Tukey Testi sonuçları

Boyut	(I) Alan Türü	(J) Alan Türü	$\Delta\bar{x}(I-J)$	Sh	p
Ölçek geneli	Sayısal	Sözel	,19*	,06	,021*
		Eşit Ağırlık	,26*	,06	,001*
		Dil	,19*	,07	,043*
		Yetenek	,21	,12	,388
	Sözel	Sayısal	-,19*	0,06	,021*
		Eşit Ağırlık	,07	0,06	,767
		Dil	,01	0,07	1,00
		Yetenek	,02	0,12	1,00
	Eşit Ağırlık	Sayısal	-,26*	0,06	,001*
		Sözel	-,07	0,06	,767
		Dil	-,07	0,07	,871
		Yetenek	-,05	0,12	,994
	Dil	Sayısal	-,19*	0,07	,043*
		Sözel	-,01	0,07	1,00
		Eşit Ağırlık	,07	0,07	,871
		Yetenek	,02	0,12	1,00

*p<,05; Sh: Standart hata.

Tablo 14’te bulunan Tukey testi sonucuna göre; alan türleri arasında oluşan öğrenci bağlılığı ortalama puan farkları incelenmiştir. Sayısal alan türünde bulunan öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenci bağlılıkları, sözel alan türüne ($\Delta\bar{x}(\text{Sayısal} - \text{Sözel})=,19$; $p=,021<,05$), eşit ağırlık türüne ($\Delta\bar{x}(\text{Sayısal} - \text{Eşit Ağırlık})=,26$; $p=,001<,05$) ve dil alan türüne ($\Delta\bar{x}(\text{Sayısal} - \text{Dil})=,19$; $p=,043<,05$) göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

4.2. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öz Düzenleme Becerisine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamında öz düzenleme becerisi ile ilgili elde edilen veriler, “Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öz Düzenleme Becerisi Hangi Düzeydedir?”, “Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öz Düzenleme Becerisi Yaşa Göre Farklılaşmakta Mıdır?”, “Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öz Düzenleme Becerisi Cinsiyete Göre Farklılaşmakta Mıdır?”, “Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öz Düzenleme Becerisi Sınıfa Göre Farklılaşmakta Mıdır?” ve “Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öz Düzenleme Becerisi Alan Türüne Göre Farklılaşmakta Mıdır?” alt başlıklarında analiz edilip, sonuçlarla ilgili yorumlar verilmiştir.

4.2.1 Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öz Düzenleme Becerisi Hangi Düzeydedir?

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamında öz düzenleme becerisine ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Çevrimiçi öz düzenleme becerisine ilişkin betimsel istatistikler

Boyut	f	\bar{X}	Ss
Hedef belirleme		3,16	,75
Çevre düzenlemesi		3,88	,74
Ders çalışma stratejileri	660	2,77	,77
Zaman yönetimi		2,76	,84
Yardım isteği		3,28	,75
Öz değerlendirme		3,22	,83
Ölçek geneli	660	3,19	,54

Tablo 15’e göre 660 öğretmen adayının verilerinden analiz gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeğinden aldıkları ortalamalar, hedef belirleme boyutunda \bar{X} =3,16; Ss=,75; çevre düzenlemesi boyutunda \bar{X} =3,88; Ss=,74; ders çalışma stratejileri boyutunda \bar{X} =2,77; Ss=,77; zaman yönetimi boyutunda \bar{X} =2,76; Ss=,84; yardım isteği boyutunda \bar{X} =3,28; Ss=,75; öz değerlendirme boyutunda \bar{X} =3,22; Ss=,83 ve

ölçek genelinde $\bar{X}=3,19$; $Ss=,54$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin yanıtları çevre düzenlemesi boyutunda “katılıyorum”, diğer boyutlarda ve ölçek genelinde “orta derecede katılıyorum” düzeyindedir.

4.2.2 Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öz Düzenleme Becerisi Yaşa Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamında öz düzenleme becerisinin yaşa göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Buna ilişkin bulguların betimsel istatistikleri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Çevrimiçi öz düzenleme becerisinin yaşa göre betimsel istatistikleri

Boyut	Yaş	f	\bar{x}	Ss
Çevrimiçi öz düzenleme becerisi ölçek geneli	18 ve altı	31	3,12	,33
	19	71	3,21	,59
	20	142	3,12	,48
	21	152	3,22	,55
	22	129	3,24	,56
	23	76	3,17	,59
	24	28	3,19	,71
	25 ve üstü	31	3,35	,42

Tablo 16 incelendiğinde, öz düzenleme becerisi ortalamasının 18 yaş ve altında $\bar{X}=3,12$ ($Ss=,33$), 19 yaşında $\bar{X}=3,21$ ($Ss=,59$), 20 yaşında $\bar{X}=3,12$ ($Ss=,48$), 21 yaşında $\bar{X}=3,22$ ($Ss=,55$), 22 yaşında $\bar{X}=3,24$ ($Ss=,56$), 23 yaşında $\bar{X}=3,17$ ($Ss=,59$), 24 yaşında $\bar{X}=3,19$ ($Ss=,71$) ve 25 yaş ve üstünde $\bar{X}=3,35$ ($Ss=,42$) olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda 25 yaş ve üstündeki öğretmen adaylarının öz düzenleme becerisinin daha yüksek ortalama puana sahip oldukları bulunmuştur.

Bağımlı değişkenlerin her biri için varyans homojenliğinin test edildiği Levene’s Testi sonuçlarında, çevrimiçi öz düzenleme becerisinin yaşa göre incelenmesinde ($p=,001<,05$) varyans homojenliği varsayımının olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, yaşa

göre çevrimiçi öz düzenleme becerilerinde farklılaşma durumunu değerlendirmek üzere bağımsız örneklem için tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Çevrimiçi öz düzenleme becerisinin yaşa göre farklılaşma durumunun incelendiği bağımsız örneklem için tek yönlü ANOVA sonuçları

Boyut	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Çevrimiçi öz düzenleme becerisi ölçek geneli	Gruplar arası	2,25	7	,322	1,10	,362
	Gruplar içi	191,14	652	,293		
	Toplam	193,40	659			

* $p < ,05$; KT: Kareler Toplamı; KO: Katsayılar Ortalaması

Tablo 17’de görüldüğü gibi ($F_{(7-652)}=1,10$; $p=,362 > ,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmiştir. Başka bir deyişle öz düzenleme becerisinin yaşa göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.3 Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öz Düzenleme Becerisi Cinsiyete Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamında öz düzenleme becerisinin cinsiyete göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Buna ilişkin bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Çevrimiçi öz düzenleme becerisinin cinsiyete göre farklılaşma durumunun incelendiği bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	p	d
Çevrimiçi öz düzenleme becerisi ölçek geneli	Kadın	468	3,24	,54	3,50	,001*	,30
	Erkek	192	3,08	,53			

* $p < ,05$

Tablo 18’de görülen bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, çevrimiçi öz düzenleme becerisinde kadınların puan ortalaması ($\bar{X}=3,24$; $Ss=,54$), erkeklerin puan

ortalamasından ($\bar{X}=3,08$; $Ss=,53$) istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek ($t_{(658)}=3,50$; $p<,05$; $d=,30$) bulunmuştur.

4.2.4 Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öz Düzenleme Becerisi Sınıfa Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamında öz düzenleme becerisinin sınıfa göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Buna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Çevrimiçi öz düzenleme becerisinin sınıf düzeyine göre betimsel istatistikleri

Boyut	Sınıf düzeyi	f	\bar{x}	Ss
Çevrimiçi öz düzenleme becerisi ölçek geneli	1	130	3,22	,50
	2	229	3,15	,52
	3	148	3,21	,57
	4	153	3,22	,57

Tablo 19 incelendiğinde, çevrimiçi öz düzenleme becerisi ortalamaları birinci sınıf düzeyinde $\bar{X}=3,22$ ($Ss=,50$), ikinci sınıf düzeyinde $\bar{X}=3,15$ ($Ss=,52$), üçüncü sınıf düzeyinde $\bar{X}=3,21$ ($Ss=,57$) ve dördüncü sınıf düzeyinde $\bar{X}=3,22$ ($Ss=,57$) olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri birinci sınıf ve dördüncü sınıf düzeylerinin ortalama puanlarının eşit olduğu ve diğer sınıf düzeylerinden daha yüksek ortalama puana sahip oldukları bulunmuştur.

Bağımlı değişkenlerin her biri için varyans homojenliğinin test edildiği Levene’s Testi sonuçlarında, çevrimiçi öz düzenleme becerisinin sınıf düzeyine göre ($p=,367>,05$) varyans homojenliği varsayımının sağlandığı görülmüştür. Bu doğrultuda, sınıf düzeyine göre çevrimiçi öz düzenleme becerilerinde farklılaşma durumunu değerlendirmek üzere bağımsız örneklem için tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Çevrimiçi öz düzenleme becerisinin sınıf düzeyine göre incelendiği bağımsız örneklemeler için tek yönlü ANOVA sonuçları

Boyut	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Çevrimiçi öz düzenleme becerisi ölçek geneli	Gruplar arası	,666	3	,222	,756	,519
	Gruplar içi	192,72	656	,294		
	Toplam	193,40	659			

*p<,05; KT: Kareler Toplamı; KO: Katsayılar Ortalaması

Tablo 20’de görüldüğü gibi ($F_{(3-656)}=,756$; $p=,519>,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmiştir. Başka deyişle öz düzenleme becerisinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.5 Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öz Düzenleme Becerisi Alan Türüne Göre Farklaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamında öz düzenleme becerisinin alan türüne göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Buna ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Çevrimiçi öz düzenleme becerisinin alan türüne göre betimsel istatistikleri

Boyut	Alan Türü	f	\bar{x}	Ss
Çevrimiçi öz düzenleme becerisi ölçek geneli	Sayısal	158	3,31	,48
	Sözel	185	3,21	,57
	Eşit Ağırlık	170	3,13	,54
	Dil	120	3,07	,54
	Yetenek	27	3,33	,56

Tablo 21 incelendiğinde, çevrimiçi öz düzenleme becerisi ortalamalarının sayısal alan türünde $\bar{X}=3,31$ ($Ss=,48$), sözel alan türünde $\bar{X}=3,21$ ($Ss=,57$), eşit ağırlık alan türünde $\bar{X}=3,13$ ($Ss=,54$), dil alan türünde $\bar{X}=3,07$ ($Ss=,54$) ve yetenek alan türünde $\bar{X}=3,33$ ($Ss=,56$)

olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda yetenek alan türü öğretmen adaylarının öz düzenleme becerisinin diğerlerine göre daha yüksek ortalama puana sahip oldukları bulunmuştur.

Bağımlı değişkenlerin her biri için varyans homojenliğinin test edildiği Levene's Testi sonucu, çevrimiçi öz düzenleme becerisinin alan türüne göre ($p=,240>,05$) varyans homojenliği varsayımının olduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda, alan türüne göre çevrimiçi öz düzenleme becerisinin farklılaşma durumunu değerlendirmek üzere bağımsız örneklem için tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Çevrimiçi öz düzenleme becerisinin alan türüne göre farklılaşma durumunun incelendiği bağımsız örneklem için tek yönlü ANOVA sonuçları

Boyut	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Çevrimiçi öz düzenleme becerisi ölçek geneli	Gruplar arası	5,28	4	1,32	4,60	,001*
	Gruplar içi	188,11	655	,287		
	Toplam	193,40	659			

* $p<,05$; KT: Kareler Toplamı; KO: Katsayılar Ortalaması

Tablo 22'de görüldüğü gibi ($F_{(4-655)}=4,60$; $p=,001<,05$) istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Başka deyişle çevrimiçi öz düzenleme becerisinin alan türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerindeki anlamlı farkın, istatistiksel olarak hangi alan türleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. ANOVA analizi ön koşullarından olan varyans homojenliğinin sağlanmasından dolayı yapılan Tukey testinin sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Çevrimiçi öz düzenleme becerisinin alan türüne göre farklılaşma durumunun incelendiği çoklu karşılaştırma Tukey Testi sonuçları

Boyut	(I) Alan Türü	(J) Alan Türü	$\Delta\bar{x}(I-J)$	Sh	p
Ölçek geneli	Sayısal	Sözel	0,10	,06	,421
		Eşit Ağırlık	,19*	,06	,015*
		Dil	,24*	,06	,002*
		Yetenek	-,02	,11	1,00
	Eşit Ağırlık	Sayısal	-,19*	,06	,015*
		Sözel	-,09	,06	,561
		Dil	,05	,06	,919
		Yetenek	-,20	,11	,360
	Dil	Sayısal	-,24*	,06	,002*
		Sözel	-,14	,06	,176
		Eşit Ağırlık	-,05	,06	919
		Yetenek	-,26	,11	,166

*p<,05; Sh: Standart hata.

Tablo 23'te Tukey testi sonucuna göre; alan türleri arasında oluşan öz düzenleme becerisi ortalama puan farkları incelenmiştir. Sayısal alan türündeki öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerisinin, eşit ağırlık alanı türüne ($\Delta\bar{x}(\text{Sayısal} - \text{Eşit Ağırlık})=,19$; $p=,015<,05$) ve dil alanı türüne ($\Delta\bar{x}(\text{Sayısal} - \text{Dil})=,24$; $p=,002<,05$) göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.3. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrenci Bağlılığı ve Öz Düzenleme Becerisi Arasında İlişki Var mıdır?

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci bağlılığı ile öz düzenleme becerisi arasında bir ilişki olup olmama durumu incelenmiştir. Buna ilişkin bulgular Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci bağlılığı ile öz düzenleme becerisi arasındaki ilişki (Korelasyon)

	Öğrenci bağlılığı	Öz düzenleme becerisi
Öğrenci bağlılığı	1	,636**
Öz düzenleme becerisi	,636**	1

**(.00-.30) zayıf, (.31-.49) orta, (.50-.69) güçlü, (.70-.100) çok güçlü olarak yorumlanmaktadır (Tavşancıl, 2006).

Tablo 24’te görülen pearson korelasyon analizine göre çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci bağlılığı ile öz düzenleme becerisi arasında güçlü düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=,636$; $p<,05$). Çıkan sonucun anlamı, değişkenlerden birisinin yükselmesi durumunda diğerinin de yükseleceğini; düşmesi durumunda ise diğerinin de düşeceğini ifade etmektedir.

4.4. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öz Düzenleme Becerisi, Öğrenci Bağlılığının Anlamlı Bir Yordayıcısı Mıdır?

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamında öz düzenleme becerisinin, öğrenci bağlılığını yordama durumu incelenmiştir. Bulgular, basit doğrusal regresyon analizi ile elde edilmiştir. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Çevrimiçi öğrenme ortamında öz düzenlemenin öğrenci bağlılığını yordaması

Değişken	B	Sh	β	t	p
Sabit	,963	,104			
Öz düzenleme becerisi	,676	,032	,636	21,131	,000

$R=,636$; $R^2=,404$; $F_{(1,658)}=446,51$; $p<,000$

Not: Bağımsız değişken öğrenci bağlılığı

Tablo 25’te görülen regresyon analiz sonucuna göre anlamlı bir regresyon modeli ($F_{(1,658)}=446,51$; $p<,000$) olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrenci bağlılığındaki

varyansın %40,4'ünün ($R^2 = .404$) öz düzenleme becerisi tarafından açıklanabildiği tespit edilmiştir. Buna göre öz düzenleme becerisi, öğrenci bağlılığını anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır ($\beta=.963$; $t_{(658)}=21,131$; $p<.000$). Öz düzenleme becerisindeki her 1 puan artışı, öğrenci bağlılığında ,676 puan artışına neden olmaktadır ($B=.676$). Sonuç doğrultusunda, öğrenci bağlılığı puanını yordayan $y=a+bx$ regresyon denklemi aşağıdaki gibidir:

$$\text{Öğrenci bağlılığı} = 0,963 + 0,676 \times \text{Öz düzenleme becerisi}$$

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgular başlığı altında ortaya çıkarılan sonuçlar, sonuçların alanyazın ile tartışması ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamındaki öğrenci bağlılıklarının “orta derecede katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Çevrimiçi öğrenci bağlılığının davranışsal ve bilişsel boyutunda “katılıyorum” düzeyinde; duygusal boyutunda ise “katılmıyorum” düzeyinde olduğu sonucunda ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrenci bağlılıklarının yaşlara göre puan ortalamalarına baktığımızda; 25 ve üstü yaş grubunda “katılıyorum” diğer tüm gruplarda “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Yaş gruplarında öğrenci sayılarının eşit olmadıkları analiz sonuçları için göz önünde bulundurulmalıdır. Yapılan ANOVA analizi doğrultusunda yaş grupları arasında anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda 25 yaş ve üstü öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenci bağlılığının 18 yaş ve altı, 19, 20 ve 21 yaş öğretmen adaylarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Soner (2021) de çalışmasında bağlılığın yaşlara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrenci bağlılıklarının cinsiyete göre puan ortalamalarına baktığımızda; öğrenci bağlılığının her iki cinsiyette de “orta derecede katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Kadın öğretmen adayları ve erkek öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenci bağlılıkları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılan kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından sayıca fazla olduğunu dikkate almak gerekmektedir. Emrecik ve Ozan (2019) da çalışmalarında benzer sonuca ulaşmış ve öğrenci bağlılığının cinsiyete göre farklılık

göstermediğini ortaya koymuşlardır. Soner (2021) ise çalışmasında bağlılığın cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiğini ortaya koymuştur.

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrenci bağlılıklarının sınıf düzeylerine göre puan ortalamalarına baktığımızda; çevrimiçi öğrenci bağlılıklarının tüm sınıf düzeylerinde “orta derecede katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin çevrimiçi bağlılıklarının ikinci sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun aksine Soner (2021) çalışmasında sınıf düzeylerine göre bağlılıkta anlamlı bir farka ulaşmamıştır.

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrenci bağlılıklarının alan türüne göre puan ortalamalarına baktığımızda; çevrimiçi öğrenci bağlılıklarının tüm alan türlerinde “orta derecede katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Çevrimiçi öğrenci bağlılığının alan türlerine göre anlamlı derecede farklılaştığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda sayısal alan türündeki öğrencilerin çevrimiçi bağlılığının sözel, eşit ağırlık ve dil alan türündeki öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamındaki öz düzenlemelerine yönelik puan ortalamalarına baktığımızda; ölçek genelinde “orta derecede katılıyorum” düzeyindedir. Çevre düzenlemesi boyutunda “katılıyorum”, diğer boyutlarda ise “orta derecede katılıyorum” düzeyindedir.

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öz düzenleme becerilerinin yaşlara göre puan ortalamalarına baktığımızda; tüm yaş gruplarında “orta derecede katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Yaş gruplarında öğrenci sayılarının eşit olmadıkları analiz sonuçları yorumunda göz önünde bulundurulmalıdır. Farklı yaş gruplarının çevrimiçi öz düzenleme becerileri anlamlı derecede farklılaşmamıştır. Soner (2021) ise çalışmasında öz düzenleme becerisinin yaş grupları açısından anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öz düzenleme becerisinin cinsiyete göre puan ortalamalarına baktığımızda; her iki cinsiyette de çevrimiçi öz düzenleme becerisinin “orta derecede katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Kadın öğretmen adaylarının çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin erkek öğretmen adaylarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yüksel (2013) ve Soner (2021) çalışmalarında öz düzenleme becerisinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve kadın öğrencilerin puan ortalamasının erkek öğrencilerin puan ortalamasına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Koç (2019) da çalışmasında öz düzenleme becerisinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini bulmuştur. Fakat bu araştırmanın aksine erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gömleksiz ve Demiralp (2012) ise araştırmalarında bu araştırmanın aksine öz düzenlemenin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymuştur.

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öz düzenleme becerisinin sınıf düzeylerine göre puan ortalamalarına baktığımızda; çevrimiçi öz düzenlemenin tüm sınıf düzeylerinde “orta derecede katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Çevrimiçi öz düzenleme becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. Bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte Soner (2021) de çalışmasında öz düzenlemenin sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediğine ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öz düzenleme becerisinin alan türüne göre puan ortalamalarına baktığımızda; çevrimiçi öz düzenlemenin tüm alan türlerinde “orta derecede katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Çevrimiçi öz düzenlemenin alan türlerine göre anlamlı derecede farklılaştığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda sayısal alan türündeki öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin eşit ağırlık ve dil alan türlerindeki öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Gömleksiz ve Demiralp (2019) de öz düzenlemenin puan türlerine göre değişiklik gösterdiğini çalışmalarında ortaya koymuşlardır.

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile öz düzenleme becerisi arasındaki ilişki incelendiğinde; çevrimiçi öğrenci bağlılığı ile çevrimiçi öz düzenleme becerisi arasında güçlü düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile öz düzenleme becerisinin ilişkili olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile öz düzenleme becerisinin yükselmesi durumunda öğrenci bağlılığının yükseleceğini, öz düzenleme becerisinin düşmesi durumunda ise de öğrenci bağlılığının düşeceğini ifade etmektedir. Kokoç (2019), Soner (2021) ve Sun ve Rueda (2012) da çalışmalarında öğrenci bağlılığı ile öz düzenleme arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu söylemişlerdir. Bu da araştırmadaki bulguları destekler niteliktedir.

Son olarak çevrimiçi öğrenme ortamında öz düzenleme becerisi ile öğrenci bağlılığı arasındaki sebep sonuç ilişkisi durumunu gösteren regresyon analizi yapılmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamında öz düzenleme becerisinin öğrenci bağlılığını %40,4 oranında olumlu yönde katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Alanyazın taramasında görülen, öğrenci bağlılığı ile öz düzenleme becerisi arasında metabilişsel bir bağ olduğunu öne süren ve bağlılığın bilişsel alt boyutunda öz düzenlemenin de bulunduğunu dile getiren araştırmaların (Archambault vd., 2009; Walters ve Taylar, 2012; Doğan, 2014; Ekşi vd., 2017), bu doğrultuda desteklendiği görülmüştür.

5.2. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmaya yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

- Bu araştırma nicel olarak desenlenmiş ve genel sonuçlar üretmiştir. Benzer bir çalışma nitel olarak desenlenerek derinlemesine veri toplanabilir.
- Araştırma doğrultusunda elde edilen bulgular, ÇOMÜ lisans derecesi öğretmen adayları ile sınırlıdır. Benzer bir araştırma farklı katılımcı grupları (öğretmen adayları dışındaki lisans öğrencileri, lise, yüksek lisans vb.) ile gerçekleştirilebilir.

- Farklı çevrimiçi öz düzenleme becerisine sahip öğrencilerle deneysel çalışmalar desenlenebilir. Farklı gruplardaki öğrencilerin öğrenci bağlılıkları incelenerek öz düzenlemenin öğrenci bağlılığına etkisi ortaya konabilir.
- Araştırmada incelenen demografik değişkenler dışında farklı demografik değişkenler (çevrimiçi olarak alınan ders sayısı, günlük internet kullanım süresi vb.) ele alınarak öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerileri ve çevrimiçi öğrenci bağlılıkları incelenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

- Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenciyi derste aktif görebilmek ve devamlılığını sağlayabilmek önemlidir. Aynı zamanda öğrencilerin kendi öğrenim stratejilerini keşfedebilecekleri ve bu keşfettikleri stratejiler doğrultusunda kendilerini geliştirip, öğrenebilecekleri eğitim ortamları yaratılmalıdır. Bu çalışmada öğrenci bağlılığı ile öz düzenleme becerisi arasında pozitif yönde ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bu doğrultuda çevrimiçi öğrenme ortamlarında daha aktif, devamlılığı sağlayabilen ve kendilerini geliştirebilen öğrenciler için öğrenci bağlılığı ve öz düzenlemeyi ön planda tutan ve öğrenciye odaklanan eğitim ortamlarının tasarlanması önerilmektedir.
- Bu araştırmada çevrimiçi öz düzenleme becerisinin çevrimiçi öğrenci bağlılığını yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerisinin geliştirilmesi için etkinlikler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Akçapınar, G., ve Uz Bilgin, Ç. (2020). “Öğrenme analitiklerine dayalı oyunlaştırılmış gösterge paneli kullanımının öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamındaki bağlılıklarına etkisi”. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1892-1901.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D., ve Kapıdere, M. (2011). “E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri”. *XI. Akademik Bilişim Kongresi*, 4(5).
- Altun, S. (2005). *Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü*, Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye).
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., ve Pagani, L. S. (2009). “Student engagement and its relationship with early high school dropout”. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.
- Astin, A. W. (1993). “What matters in college? Four critical years revisited”. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Aydın, C.H. (2002). “Çevrimiçi (Online) öğrenme toplulukları”, *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu Bildirileri*. 23-25 Mayıs. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. 1-10. Erişim: 06.05.2022, https://www.academia.edu/884450/%C3%87evrimi%C3%A7i_online_%C3%B6%C4%9Frenme_topluluklar%C4%B1?auto=download.
- Aytaç, T. (2003), “Geleceğin Öğrenme Biçimi: E-Öğrenme”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Sayı: 35.
- Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O., ve Lai, S. L. (2009). “Measuring self-regulation in online and blended learning environments”. *The Internet and Higher Education*, 12(1), 1-6.
- Baygeldi, M., Öztürk, G., ve Dikkartın Övez, F. T. (2021). “Pandemi sürecinde eğitim fakültesi öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk ve e-öğrenme ortamlarına yönelik motivasyon düzeyleri”. *Electronic Turkish Studies*, 16(1).
- Bedir Erişti, S. D., Kuzu, A., Yurdakul, I. K., Akbulut, Y., ve Kurt, A. A. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri (1. Baskı)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Bilir, B. (2020). *Yükseköğretimde öğrenci bağlılığının araştırılması*, Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye).

- Bilir-Koca, B., Karadağ, E., ve Çekiç, O. (2022). “Yükseköğretim Öğrenci Bağlılığı Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-19.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2022). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (32. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi [ÇOMÜ] (2021). Senato toplantısı kararları (01/09/2021). Erişim: 15.09.2022, <https://www.comu.edu.tr/duyuru-20732.html>.
- ÇOMÜ ÜBYS (2022). ÇOMÜ öğrenci istatistikleri. <https://ubys.comu.edu.tr/BIP/BusinessIntelligence/Students/StudentsByUnits>.
- Çınkır, Ş., Kurum, G., ve Yıldız, S. (2021). “Yükseköğretimde öğrenci bağlılığı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması”. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10 (1), 273-298. DOI: 10.30703/cije.717825.
- Çınkır, Ş., Yıldız, S., ve Kurum, G. (2019). “Ankara Üniversitesi öğrencileri tarafından algılanan üniversite hizmet kalitesinin öğrenci bağlılığı üzerine etkisi”. *Bilimsel Araştırma Projesi Sonuç Raporu (Proje no: 16B0630001)*.
- Çiltaş, A. (2011). “Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Doğan, U. (2014). “Validity and Reliability of Student Engagement Scale (Öğrenci Bağlılık Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği”. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 390-403.
- Ekşi, H., Türk, T., ve Avcu, A. (2017). “Maryland güvenli ve destekleyici okul ilkimi ölçeği (MGDOİ)'nin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1882-1899.
- Emrecik, V., ve Ozan, Ö. (2019). “E-öğrenme ortamında kullanılan ders anlatım videolarındaki sözsüz iletişim becerilerinin öğrenci bağlılığına etkisi”. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 667-690.
- Enfiyeci, T., ve Filiz, S. B. (2019). “Uzaktan Eğitim Yüksek Lisans Öğrencilerinin Topluluk Hissinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Tübav Bilim Dergisi*, 12(1), 20-32.
- Erdoğan, F. (2019). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında mizah kullanımının derse bağlılığa etkisinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi (Türkiye).
- Ergül, H. (2006). “Çevrimiçi Eğitimde Akademik Başarıyı Etkileyen Güdülenme Yapıları”. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(1), 124-128.

- Ergün, E. (2014). *Ağsal öğrenme ortamlarında sosyal ağ yapısı ve sosyal olabilmenin öğrenci bağlılığı üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, (Türkiye).
- Ergün, E., ve Kurnaz, F. B. (2017). “Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf topluluğu hissi ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişki”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1515-1532.
- Ergün, E., ve Usluel, Y. K. (2015). “Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: geçerlik güvenirlik çalışması”. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 20-33.
- Ergün, S. (2013). *Ergenlere verilen değerler eğitiminin öz düzenleme stratejileri üzerindeki etkisinin sınanması*, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye).
- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi (Türkiye).
- Finn, J. D., ve Zimmer, K. S. (2012). “Student engagement: What is it? Why does it matter?”. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Springer, Boston, MA.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. edition). New York: McGraw-Hill.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., ve Paris, A. H. (2004). “School engagement: Potential of the concept, state of the evidence”. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Gökoğlu, S. (2021). “Öğrenme ortamlarında bağlılık: Türkiye adresli lisansüstü tezlerin incelenmesi”. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 159-177.
- Gömleksiz, M. N., ve Demiralp, D. (2012). “Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi”. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 777-795.
- Gülbahar, Y. (2009). *E-öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gümüş, S. (2007). *Çevrimiçi işbirliği ekiplerinde öğrenenlerin sorun çözerek öğrenmeyle ilgili tutum ve görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi (Türkiye).
- Gündüzalp, C. (2021). “Mobil uygulamalar ile desteklenmiş çevrim içi öğrenmenin öğrencilerin motivasyon, hazırbulunuşluk ve bağlılıklarına etkisi”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 753-773. <https://doi.org/10.37217/tebd.982450>.
- Günüç, S. (2013). *Teknolojinin öğrenci bağlılığındaki rolü ve derste teknoloji kullanımı ile öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi (Türkiye).

- Güntüç, S., ve Kuzu, A. (2014). “Yükseköğretimde öğrenci bağlılığını etkileyen faktörler ve teknolojinin öğrenci bağlılığındaki rolü: Kampüs-ders-teknoloji kuramı”. *Turkish Journal of Qualitative Inquiry*, 5(4), 86-113.
- Hair Jr, J., WCB, B. J. B., ve Rolph, E. A. (2014). *Multivariate Data Analysis (PE Limited Ed. ed. Vol.)*.
- Karaman, S., ve Kurşun, E. (2020). “Uzaktan Öğretimde Canlı Ders Uygulama İlkeleri ve Örnekleri”. *Atatürk Üniversitesi Yayınevi*, 1245.
- Kilis, S., ve Yıldırım, Z. (2018). “Çevrimiçi öz-düzenleme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması”. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 233-245.
- Koç, A. (2019). *Karma öğrenme ortamındaki öğrencilerin bilişsel kapılma ve çevrimiçi öz-düzenleme düzeyleri arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi (Türkiye).
- Kokoç, M. (2019). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin bağıllık düzeylerinin akıllı telefon bağıllılıkları, öz-düzenleme ve öz-yeterlik becerileri ile ilişkisinin modellenmesi*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi (Türkiye).
- Kuh, G. D. (2001). “Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement”. *Change: The magazine of higher learning*, 33(3), 10-17.
- Kuh, G. D. (2003). “What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices”. *Change: The magazine of higher learning*, 35(2), 24-32.
- Kuh, G. D. (2009a). “The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations”. *New directions for institutional research*, 141, 5-20.
- Kuh, G. D. (2009b). “What student affairs professionals need to know about student engagement”. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683–706.
- Lan, W. Y., Bremer, R., Stevens, T., ve Mullen, G. (2004). Self-regulated learning in the online environment. Paper presented at the 2004 annual meeting American Educational Research Association, April 7-8, San Diego.
- Öztürk, M., ve Çakıroğlu, Ü. (2018). “Ters Yüz Edilmiş Yabancı Dil Sınıfında Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 21-35. DOI: 10.17679/inuefd.298059.

- Pascarella, E.T., ve Terenzini, P. T. (2005). "How college affects students: A third decade of research". San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, R. R. (2000). "The role of goal orientation in self-regulated learning". In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self- Regulation* (pp, 451-501). San Diego, CA: Academic Press.
- Sakal, M. (2017). "Çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi". *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 18(39), 81-102.
- Samsa Yetik, S. (2017). "Çevrimiçi Öz Düzenleyici Öğrenme Ortamında Metabilişsel Desteğin Öz Düzenleme Becerisine Etkisi". *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(1), 107-122.
- Schunk, D. H. (1989). "Social cognitive theory and self-regulated learning". In *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 83-110). Springer, New York, NY.
- Schunk, D. H., ve Greene, J. A. (2017). "Historical, contemporary, and future perspectives on self-regulated learning and performance". In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-15). Routledge.
- Soner, M. (2021). *Çevrimiçi eğitim kapsamında üniversite öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ve okula bağlılıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi (Türkiye).
- Sun, J. C. Y., ve Rueda, R. (2012). "Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education". *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 191-204.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi (3. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Telli, S. G., ve Altun, D. (2020). "Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi". *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Usta, İ., İşcan, A., ve Yiğit, B. (2019). "Açık ve uzaktan öğrenme dersinin geliştirilmesine dönük eğitim fakültesi uzman görüşlerinin belirlenmesi". *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 5(1), 37-52.
- Ünal, N., Şanlıer, N., ve Şengil, A. Z. (2021). "Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarının ve uzaktan eğitime ilişkin

- deneyimlerinin değerlendirilmesi”. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 9(1), 89-104.
- Wolters, C. A., ve Taylor, D. J. (2012). “A self-regulated learning perspective on student engagement”. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 635-651). Springer, Boston, MA.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK], (2020). *Basın açıklaması (26.03.2020)*. Erişim: 21.06.2022, <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/04-uzaktan-egitim-ve-yks-ertelenmesine-iliskin.pdf>.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK], (2022). *Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Erişim: 11.08.2022 <https://www.osym.gov.tr/TR,23885/2022-yuksekogretim-kurumlari-sinavi-yks-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html>.
- Yüksel, İ. (2013). “Öğretimsel stil tercihlerinin öz-düzenleme beceri düzeylerini yordama gücü”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 212-229.
- Zimmerman, B. J. (1989). “A social cognitive view of self-regulated academic learning”. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

EKLER
EK 1
ÇOMÜ ETİK KURUL RAPORU



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA ETİK KURULU
PROJE/ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME SONUÇ RAPORU

Toplantı Tarihi	08.10.2020
Toplantı Sayısı	03
Başvuru Protokol Numarası	2020/90
Başvuru Tarihi	28.09.2020
Proje/Araştırma Başlığı	Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrenci Bağlılığı ve Öz-Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişki
Proje/Araştırma Yürütücüsü	Egecan Berk KAŞIKÇI
Karar	Bilimsel Araştırma Etik Kurallarına uygundur.
Açıklamalar	-

EK 2
ÇOMÜ VERİ TOPLAMA İZİNİ



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-68203582-044-2000184959
Konu : Egecan Berk KAŞIKÇI'nın Veri
Toplama İstemi

08.12.2020

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Egecan Berk KAŞIKÇI'nın, Doç. Dr. Serkan İZMİRLİ'nin danışmanlığında yürüttüğü "Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrenci Bağlılığı ve Öz-Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişki" başlıklı tezi kapsamında Fakültemizde öğrenim gören öğrencilerden veri toplama istemi Fakültemiz Bilimsel Araştırmaları Değerlendirme Kurulu tarafından incelenmiş ve uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Eğitim Fakültesi Dekanı

DAĞITIM LİSTESİ

Gereği:
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Bölümü

Bilgi:
Özel Eğitim Bölümü
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Temel Eğitim Bölümü
Eğitim Bilimleri Bölümü
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

EK 3
ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENCİ BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENCİ BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Çevrimiçi derste ki kurallara uyarım.					
2. Çevrimiçi dersi kullanmakta sorun yaşıyorum.					
3. Çevrimiçi derste “öğreniyormuş” gibi yaparım.					
4. Çevrimiçi dersi alırken sürekli olarak dikkatimi verebilirim.					
5. Ödevimi zamanında tamamlarım.					
6. Çevrimiçi ders almayı severim.					
7. Çevrimiçi derste ki çalışmalarımı heyecan duyarım.					
8. Çevrimiçi sınıf eğlenceli bir ortamdır.					
9. Çevrimiçi derste ki çalışmalar ilgimi çeker.					
10. Çevrimiçi ders alırken kendimi mutlu hissedirim.					
11. Çevrimiçi derste sıkılırım.					
12. Okul ödevlerimi hata yapmış mıyım diye kontrol ederim.					
13. Herhangi bir sınavım olmasa da evde çalışırım.					
14. Televizyon, makale, dergi gibi farklı kaynaklarda dersle ilgili bilgi bulmaya çalışırım.					
15. Dersle ilgili kaynakları okurken ne hakkında olduğunu anladığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.					
16. Çevrimiçi derste öğrendiklerimle ilgili daha fazla bilgi edinmek için ek kaynaklar okurum.					
17. Çevrimiçi derste öğrenirken, bilmediğim bir kavramla karşılaşsam, bunu çözmek için bir şeyler yaparım.					
18. Çevrimiçi ortamda bir konuyu ilk seferinde öğrenemediğimde, kaydedilmiş oturumu yeniden izlerim.					
19. Çevrimiçi derste öğrendiklerimle ilgili olarak okul dışında da konuşurum.					

EK 4
ÇEVİRİMİÇİ ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ

ÇEVİRİMİÇİ ÖZ-DÜZENLEME ÖLÇEĞİ

Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Çevrimiçi derslerdeki ödevlerim için ölçütler belirlerim.					
2. Kısa-vadeli hedeflerin (günlük veya haftalık) yanı sıra uzun vadeli hedefler de (aylık veya dönem/sömestr boyunca) belirlerim.					
3. Çevrimiçi derslerdeki öğrenmem için ölçütlerimi yüksek tutarım.					
4. Çevrimiçi derslerde çalışma zamanımı ayarlamaya yardımcı olması için hedefler belirlerim.					
5. Çevrimiçi olmasından dolayı çalışmamın kalitesinden ödün vermem.					
6. Çalışma ortamımı fazla dikkat dağıtacak şeylerden uzak olacak şekilde seçerim.					
7. Ders çalışmak için rahat bir yer bulurum.					
8. Çevrimiçi dersler için en verimli çalışabileceğim yeri bilirim.					
9. Çevrim içi derslerime çalışmak için dikkat dağıtan şeylerin az olduğu zamanı seçerim.					
10. Çevrimiçi dersler için daha ayrıntılı notlar tutmaya çalışırım, çünkü ders notları çevrimiçi öğrenmede normal sınıftaki öğrenmeye göre daha önemlidir.					
11. Dikkat dağıtan şeyleri önlemek için çevrimiçi gönderilen öğretim materyallerini yüksek sesle okurum.					
12. Sorularımı, çevrimiçi sohbet odasına ve tartışmaya katılmadan önce hazırlarım.					
13. Ders içeriğini iyice öğrenmek için çevrimiçi derslerde verilen problemlere ek olarak ilave problemlere de çalışırım.					
14. Zaman alıcı olduğunu bildiğim için çevrimiçi derslerime çalışırken fazladan zaman ayırırım.					
15. Çevrim içi derslere çalışmak için her gün veya her hafta aynı zamanı ayarlamaya çalışırım ve bu çizelgeyi uygularım.					
16. Günlük derslere katılım zorunluluğumuz olmamasına rağmen, yine de çalışma sürelerimi günlere eşit olarak bölmeye çalışırım.					
17. Ders içeriğine hâkim bilgili birini bulurum, böylece yardıma ihtiyacım olduğunda ona danışabilirim.					
18. Sorularımı sınıf arkadaşlarımla çevrimiçi olarak paylaşıyorum, böylece hangi problemlerle uğraştığımızı ve onları nasıl çözeceğimizi biliriz.					
19. Eğer gerekirse sınıf arkadaşlarımla yüz yüze görüşmeye çalışırım.					
20. Dersi veren öğretim elemanından e-posta yoluyla yardım almada ısrarcıyım.					
21. Çevrimiçi derslerde ne öğrendiğimi anlamak için öğrendiklerimi özetlerim.					
22. Çevrimiçi bir derse çalışırken, ders içeriği ile ilgili kendime birçok soru sorarım.					
23. Çevrimiçi derslerde nasıl olduğumu anlamak için sınıf arkadaşlarımla konuşurum.					
24. Sınıf arkadaşlarımla öğrendiğinden farklı ne öğrendiğimi anlamak için onlarla konuşurum.					

EK 5

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENCİ BAĞLILIK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

09.12.2020

Posta - Egecan Berk Kaşıkçı - Outlook

Re: Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrenci Bağlılığı Ölçeği İzin

Esin Ergün

24.11.2020 Sal 14:37

Kime: Egecan Berk Kaşıkçı

1 ek (54 KB)

Çevrimiçi Ortamlarda Öğrenci Bağlılık Ölçeği.doc

Merhaba

Ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçeğin makalesine web den erişebilirsiniz. Ölçek madde-faktör eşleşmesi ve ölçeği ekte gönderiyorum.

İyi çalışmalar.

Egecan Berk Kaşıkçı

24 Kas 2020 Sal, 12:14 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Esin ERGÜN Hocam,

Ben Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Serkan İZMİRLİ danışmanlığında gerçekleştirdiğim "Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrenci Bağlılığı ve Öz-Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişki" adlı tez çalışmamda "Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrenci Bağlılığı Ölçeği" adlı ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Ölçeğinizi çalışmamda kullanabilmek için gerekli izni talep etmekteyim.

Yanıtınızı bekliyorum. Teşekkürlerimi sunar, iyi günler dilerim.

Saygılarımla,

Egecan Berk KAŞIKÇI

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

--

Esin Ergün

Yrd.Doç.Dr. / Assist.Prof.

Karabük Üniversitesi / Karabük University

Meslek Yüksek okulu / Vocational School

Bilgisayar Teknolojileri / Computer Technologies

Karabük-TÜRKİYE / Karabük-TURKEY

Tel / Phone :

EK 6

ÇEVİRİMİÇİ ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

09.12.2020

Posta - Egecan Berk Kaşıkçı - Outlook

Re: Çevrimiçi Öz-düzenleme Ölçeği İzni

Selcan Kilis

7.11.2020 Cmt 13:21

Kime: Egecan Berk Kaşıkçı

Sayın Kaşıkçı,

Ölçeği kullanabilirsiniz.

Çalışmanızda başarılar dilerim.

Assoc.Prof. Dr. Selcan Kilis

Giresun University

On Sat, Nov 7, 2020 at 10:47 AM Egecan Berk Kaşıkçı

wrote:

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Selcan KİLİS Hocam,

Ben Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Serkan İZMİRLİ danışmanlığında gerçekleştirdiğim "Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrenci Bağlılığı ve Öz-Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişki" adlı tez çalışmamda "Çevrimiçi Öz-düzenleme Ölçeği" adlı ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Ölçeğinizi çalışmamda kullanabilmek için gerekli izni talep etmekteyim.

Yanıtınızı bekliyorum. Teşekkürlerimi sunar, iyi günler dilerim.

Saygılarımla,

Egecan Berk KAŞIKÇI

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

EK 7
DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

**Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrenci Bağlılığı ve Öz-
Düzenleme Becerisi**

Sayın Katılımcı,

Bu veri toplama aracı ile siz değerli katılımcıların çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki bağlılığınız ve öz-düzenleme beceriniz arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılacaktır. Araştırma kapsamında ad, soyad gibi kişisel bilgiler istenmemektedir. Bu araştırmadan elde edilecek veriler bilimsel araştırmalarda kullanılacak olup, araştırma verileri araştırmacılar dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu kapsamda vereceğiniz samimi yanıtlar, araştırma için büyük önem arz etmektedir. Bu veri toplama aracını doldurma süresi yaklaşık 15 dakikadır.

Yüksek lisans tez çalışmamı verdiğiniz katkı için şimdiden çok teşekkür ederim.

Araştırma Sorumlusu,
Egecan Berk KAŞIKÇI
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Demografik Bilgiler

Yaşınız:

Cinsiyetiniz:

Bölümünüz:

Sınıfınız: Hazırlık 1. Sınıf 2. Sınıf 3. Sınıf 4. Sınıf

Çevrimiçi ortamda ders almaya başlama durumu:

Pandemi başlamadan önce almaya başladım.

Pandemi başladıktan sonra almaya başladım.

Çevrimiçi ortamda ders alma deneyiminiz (Yıl olarak yazınız):

.....

Günlük bilgisayar kullanma süresi (Saat olarak):

1 - 3 4 - 6 7 ve üzeri

Günlük internet kullanma süreniz (Saat olarak):

1 - 3 4 - 6 7 ve üzeri