

Yükseköğretimde Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri ve Modellerine İlişkin Bir Değerlendirme[§]

A Consideration on Self-Regulating Learning Skills and Models in Higher Education

Sümer Aktan^{1*}

¹Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Orcid: S. Aktan (0000-0003-2938-7782)

Özet: Çin'in Wuhan Bölgesi'nde ilk kez görülen ve kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına alan Covid 19 pandemisinin açık ara en fazla etkisinin olduğu alanlardan biri de yükseköğretim olmuştur. Türkiye'de pandeminin başlamasının hemen ardından yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime geçişi, öğrenme sürecinin kalitesine ilişkin soru işaretlerini de beraberinde getirmiştir. Öğrencilerin derslere çevrimiçi olarak katılmaları ve öğretmenle sınırlı etkileşimleri, öğrenme süreçlerini kontrol etme ve yönetme gibi öğrenciler için daha fazla öne çıkan becerileri gerektirmiştir. Öğrencilerin daha etkili öğrenenler olmaları ve öğrenme süreçlerini yönetebilmeleri için öz-düzenlemeli öğrenme becerileri, temel katkı sağlayabilecek teorik bir bakış açısı önerilmektedir. Uzaktan ve çevrimiçi öğrenme süreçlerinde öz-düzenleme becerileri, öğrenme ve öğretme süreçlerinden büyük avantaj elde etmede stratejik bir rol oynayabilir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın amacı, öz-düzenlemeli öğrenme alanında öne sürülen dört teorik modelin incelemek ve yükseköğretim öğrencilerine ve akademisyenlere öğrenme sürecinde kullanabilecekleri bazı öneriler sunmaktır. Modeller ile ilgili yapılan bu çalışmanın sonucunda Zimmerman tarafından ortaya atılan modelin yükseköğretim sürecinde pratik bir şekilde kullanılabileceği belirlenmiştir. Yine yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin öğrenme sürecine destek verecek akademik birimlerin kurulmasının yükseköğretimde niteliğin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19; öğrenme süreci; öz düzenleme becerileri; öz düzenleyici öğrenme modelleri; yükseköğretim.

Abstract: One of the fields in which by far the most impact of Covid 19 Pandemic that came in sight in Wuhan Region of China for the first time and took hold of the whole world in a short span of time has been admittedly higher education. Higher education institutions' transition to distance education soon after the beginning of pandemic in Turkey has brought along the questions about the quality of learning process. Students' attending classes online and their limited interaction with the instructor required skills to shine out more for students such as controlling and managing their learning process. In order for students to become more effective learners and to manage their learning process, self-regulated learning skills suggest a theoretical perspective that can offer essential contribution. During distant and online learning processes, self-regulation skills can play a strategic role for getting great advantage of learning and teaching processes. In this regard, the aim of the existing research is to examine the four theoretical models brought forward in the field of self-regulated learning and to offer some suggestions for higher education students and academicians that they can use in the learning process. As a result of this study on models, it has been determined that the model put forward by Zimmerman can be used practically in the higher education process. It is thought that the establishment of academic units that will support the learning process of students in higher education institutions will contribute to the improvement of quality in higher education.

Keywords: Covid 19; learning process; self regulated learning skills; self regulated learning models; higher education

1. Giriş

Çin'in Wuhan bölgesinde başlayan ve kısa bir zamanda dünyaya yayılarak pandemi ilan edilen Covid-19 ekonomik ve sosyal problemlerin yanında eğitim alanında da önemli problemleri beraberinde getirmiştir. Dünya genelinde okulların kapatılması ve uzaktan eğitime geçiş

ile birlikte hem öğretmenler / öğretim elemanları hem de öğrenciler ve veliler için yeni bir dönem başlamıştır. Daha önce hiç de alışık olunmayan bu yeni düzen herkes için yeni bir dönem olmuş ve kısa bir zaman zarfında uzaktan eğitimle ilgili web uygulamaları günlük hayatın içine girmiştir. Bu durum doğal olarak dünya genelinde-

* İletişim Yazarı / Corresponding author. Eposta/Email : saktanus@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 16.04.2022 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 13.09.2022

doi: 10.32329/uad.1104442

[§]Bu çalışma Sümer Aktan'ın doktora tezinin literatür ile ilgili bölümünden yararlanılarak hazırlanmıştır.

ki yükseköğretim kurumlarını da etkilemiştir. Bazı yükseköğretim kurumları derslerini iptal ederken bazıları da uzaktan eğitime geçtiklerini ilan etmiştir (Ali, 2020; Daniel, 2020; Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020; Murphy, 2020). Türkiye’de de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından vakit geçirmeden alınan tedbirler ile yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime geçtiği vurgulanmıştır (YÖK, 2020). 2020 yılının mart ayından itibaren devam eden ve devam etme ihtimali olan pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarının artacağı ve yüz yüze eğitimin başlamasını takiben destekleyici veya tamamlayıcı bir unsur olarak hayatımızın bir parçası olacağını beklentisi içine girilmiştir (Li ve Lalani, 2020).

Uzaktan eğitimin pandemi süreci ve sonrasındaki dönemde eğitim hayatının bir parçası olacağı öngörüsünden hareketle uzaktan eğitimin niteliğine ilişkin tartışmaların ve çalışmaların gelecek günlerde daha da yoğunlaşacağı söylenebilir. Diğer taraftan, ilk ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin okulların açılması durumunda aynı şehir içinde yer değiştirecekleri fakat yükseköğretim öğrencilerinin şehirlerarası bir yer değiştirme yapacakları ve bu durumun hastalığın yayılma riskini arttıracığı gerçeğinden hareketle yükseköğretim kurumlarının açılma ihtimali ciddi anlamda bir riski de beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla pandemi sonrası dönemde bile üniversitelerin bazı dersleri yalnızca uzaktan eğitim ile vereceği de rahatlıkla söylenebilir. Bu yeni duruma uyum sağlamak için uzaktan eğitim süreçlerinin planlanması üzerinde ciddi bir şekilde durulması bir zorunluluk olarak görülmektedir. Bu bağlamda uzaktan eğitime yönelik içeriklerin üretimi, eğitim programlarının tasarımı, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde iyileştirmelerin sağlanması, etkileşim olanaklarının geliştirilmesi gibi çalışmaların uzaktan eğitimin niteliğine katkı sunacağı ileri sürülebilir (Adnan ve Anwar, 2020; Lau, Yang ve Dasgupta, 2020). Bununla birlikte uzaktan eğitim alanında ortaya çıkan yenilikler ve teknolojik olanaklar, öğrenen bireyin bunlardan ve bu öğrenme ortamlarından etkili bir şekilde yararlanmasına bağlıdır. Öğrenme sürecinde sunulan içerik ne kadar nitelikli sunulursa sunulsun öğrenen bireyin kendine sunulan içeriği özümsemesi, tekrar etmesi ve derinleştirmeye yönelik çabaları olmaksızın bu öğretim sürecinin çok da verimli olacağı söylenemez (Cassidy, 2011; Heikkilä & Lonka, 2006; Roth, Ogrin & Schmitz, 2015) Bir diğer ifade ile pandemi sürecinde gerçekleşen uzaktan eğitim uygulamalarının verimliliğinde bireylerin öğrenme süreçlerini yönetmeleri, kendilerini öğrenme sürecine kenetlemeleri ve öğrenme sürecinde farklı stratejiler kullanarak öğrenme sürecini sağlamlaştırılmaları büyük bir önem taşımaktadır.

Öğrenen bireyin öğrenme sürecini yönetmesi, öğrenme sürecindeki eksiklerini görmesi ve stratejik bir öğrenen olmasında öz düzenleme stratejik bir rol oynamaktadır. Öz düzenleyici öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine meta bilişsel, motivasyonel ve davranışsal stratejiler kullanarak aktif olarak katılmaları, kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleri olarak tanımlanır (Zimmerman, 1989). Üst bilişsel süreçler, öğrencilerin

öğrenme sürecindeki ilerlemelerini izlemek veya değerlendirmek için planlar, programlar veya hedefler oluşturma becerileriyle ilgilidir. Motivasyonel stratejiler, öğrencilerin kendi kendilerini motive ettiklerini ve başarıları veya başarısızlıkları için sorumluluk almaya istekli olduklarını gösterir (Abrami, Bernard, Bures, Borokhovski ve Tamim, 2012). Davranışsal stratejiler ise meta bilişsel ve motivasyonel stratejilerin uygulanmasını ve değerlendirilmesini içerir. Öz düzenlemeli öğrenme, yüz yüze eğitimde akademik başarının etkili bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (Pintrich ve de Groot, 1990; Schunk, 2005; Zimmerman ve Schunk, 1989). Öz düzenleme sadece geleneksel sınıf ortamlarında değil çevrimiçi öğrenme ortamlarında da etkili bir değişken olduğunu göstermiştir (Barnard-Brak, Paton ve Lan, 2010; Nicol, 2009). Online öğrenme sürecinde ister senkron ister asenkron öğrenme ortamları olsun öz düzenleme becerileri yüksek olan öğrencilerin bu ortamlardan daha fazla yaralandıkları görülmektedir (Hodges ve Kim, 2010; Shea ve Bidjerano, 2010). Bunun temel nedeni çevrim içi öğrenme ortamlarının doğası gereği öğrenen bireyden daha fazla talepte bulunmasıdır. Öğrenen birey çevrim içi öğrenme sürecinde öğretim ortamından daha fazla faydalanmak için proaktif olmak zorundadır (Artino, 2007; Bothma ve Monteith, 2004).

Öğrenme sürecinde proaktif olmak belirli stratejileri uygulamayı gerektirmektedir. Öğrenme sürecinde bireyin ders öncesi, ders süreci ve ders sonrasında yapacağı çalışmalar bu öğrenme sürecinin niteliğini arttıracığı gibi öğretimin de daha etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağlar. Öz düzenleme becerileri bu bağlamda öğrencinin aktif bir öğrenen olmasında kullanacağı bir dizi stratejiyi içermektedir ve bu stratejiler aynı zamanda öğrenciler tarafından öğrenilebilir. Öz düzenleme stratejileri hemen hemen her düzeyde öğrencilerin akademik başarısında (Cho ve Shen, 2013; Bradley, Browne ve Kelley, 2017) önemli bir rol oynadığı gibi yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin de akademik başarılarında önemli rol oynayan bir değişkendir. Yine öz düzenleme becerileri öz yeterlik (Geitz, Joosten-ten Brinke ve Kirschner, 2016; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley ve Carlstrom, 2004) gibi yapılar ile yakından ilişkili olduğu için yükseköğretim öğrencilerinin öz düzenleme becerilerini kazanması onların çevrim içi eğitim süreçlerinden daha fazla yararlanmalarının da önünü açacaktır. Bu bağlamda ortaya yeni bir soru çıkmaktadır. Öğrencilere uzaktan ve çevrim içi öğrenme ortamlarında öz düzenleme becerilerini geliştirecek bir model veya yapı nasıl ortaya konulabilir? Covid-19’un tehdidi altında uzaktan öğrenmeyi daha etkili bir hâle getirmek için nasıl bir perspektif geliştirilebilir? Mevcut çalışmanın hedefi öz düzenleme alanında en çok atıf alan Boekaerst, Pintrich, Winne & Hadwin ve Zimmerman’a ait modelleri sırası ile (Panadero, 2017) irdelemek ve bu modeller doğrultusunda uzaktan eğitim sürecinin etkililiğine katkıda bulunacak öneriler geliştirmektir.

1.1. Yükseköğretim, pandemi ve öz düzenleme becerileri

2019'un son aylarında Çin'de ortaya çıkan ve kısa bir zaman sonra pandemi olarak ilan edilen Covid-19 ile ilgili ilk vaka 11 Mart 2020 tarihinde Sağlık Bakanlığı tarafından tespit edilmiştir ve vakit kaybedilmeden yükseköğretim kurumları YÖK tarafından pandemi ile mücadele bağlamında uzaktan eğitime geçmiştir. Vaka sayısında yükselen artış oranları üzerine YÖK (2020a) ön lisans, lisans ve lisansüstü programlarının uzaktan eğitim süreci ile yürütülmesine ilişkin yetki devrini gerçekleştirmiştir. Beraberinde 26 Mart 2020 tarihinden itibaren YÖK bahar döneminin uzaktan erişim olanakları ile yürütülmesine karar verilmiştir.

Alışık olunmayan ve rutinin dışında bir duruma karşı dikkatli bir şekilde alınan tedbirler pandeminin üniversite öğrencileri arasında, okul ortamında bulaşmasının önüne geçmiştir. Bununla beraber uzaktan eğitim süreci beraberinde bir takım sorunları da getirmiştir. Bu sorunlar çok farklı başlıklar altında kategorize edilebilir. Örneğin öğrencilerin pandemi nedeni ile sosyal hayatlarının kısıtlanması, iyi oluş düzeylerine olan etkiler bu başlık altında sayılabilir (Ulukan ve Esenkaya, 2020). Yaşanan bu sorunların yanında bir diğer önemli problem de öğrenme ve öğretim sürecinin niteliğidir (Coman, Tîru, Meseşan-Schmitz vd., 2020). Yükseköğretim öğrencilerinin kütüphane, araştırma ve öğretim üyeleri ile olan etkileşimlerinin ortadan kalkması, derslerin bilgisayar ekranından takip edilmesi öğrenme sürecinin kalitesinin sorgulanmasına neden olmuştur. Karadağ ve Yücel (2020) yaptıkları çalışmada oldukça geniş bir örneklem ile çalışmış ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki memnuniyet düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmada incelenen beş boyut içerisinde öğrencilerin en yüksek memnuniyet düzeyi YÖK kararları ile ilgili iken ($X=3.73$) dijital içerik ve öğretim materyali düşük bir memnuniyet düzeyi ($X=2.82$) göstermektedir. Keza verilen derslerden memnuniyet düzeyi de ($X=3.03$) düşük olarak raporlanmıştır. Buradan hareketle pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim uygulamalarının, öğretim süreçlerinin etkililiği sorunu görülmektedir. Bu problemin çözümünde dijital içeriğin öğrencilerin dikkatini çekecek ve motivasyonlarını geliştirecek tarzda tasarlanmasının yanında etkili bir öğrenmeyi sağlayacak şekilde düzenlenmesi de önem arz etmektedir. Özellikle üniversite öğrencilerinin büyük oranda Z kuşağına mensup olması ve bu kuşağın dijital teknolojiye uyum sağlamış olmasından dolayı hazırlanacak öğretim içeriğinin de bu kuşağın özelliklerini dikkate alması önem taşımaktadır. Bu perspektiften ele alındığında öğretim sürecinin hem daha etkili olması hem de nitelikli bir öğrenmenin sağlanmasında aktif stratejilerin kullanılması, öz düzenleme ilkelere ders tasarım süreçlerinde rehberlik yapması bir çözüm olarak görülebilir. Bu nedenden dolayı öz düzenlemeye yönelik modellerin özelliklerinin incelenmesi ve bu modeller bağlamında önerilerin geliştirilmesi problemin çözümüne katkı sunacaktır.

1.2. Öz düzenlemeye ilişkin modeller

Bireyin kendi öğrenme sürecini denetleyebilmesi ve bu süreci kontrol etmesine ilişkin çalışmaların 1980'lerin

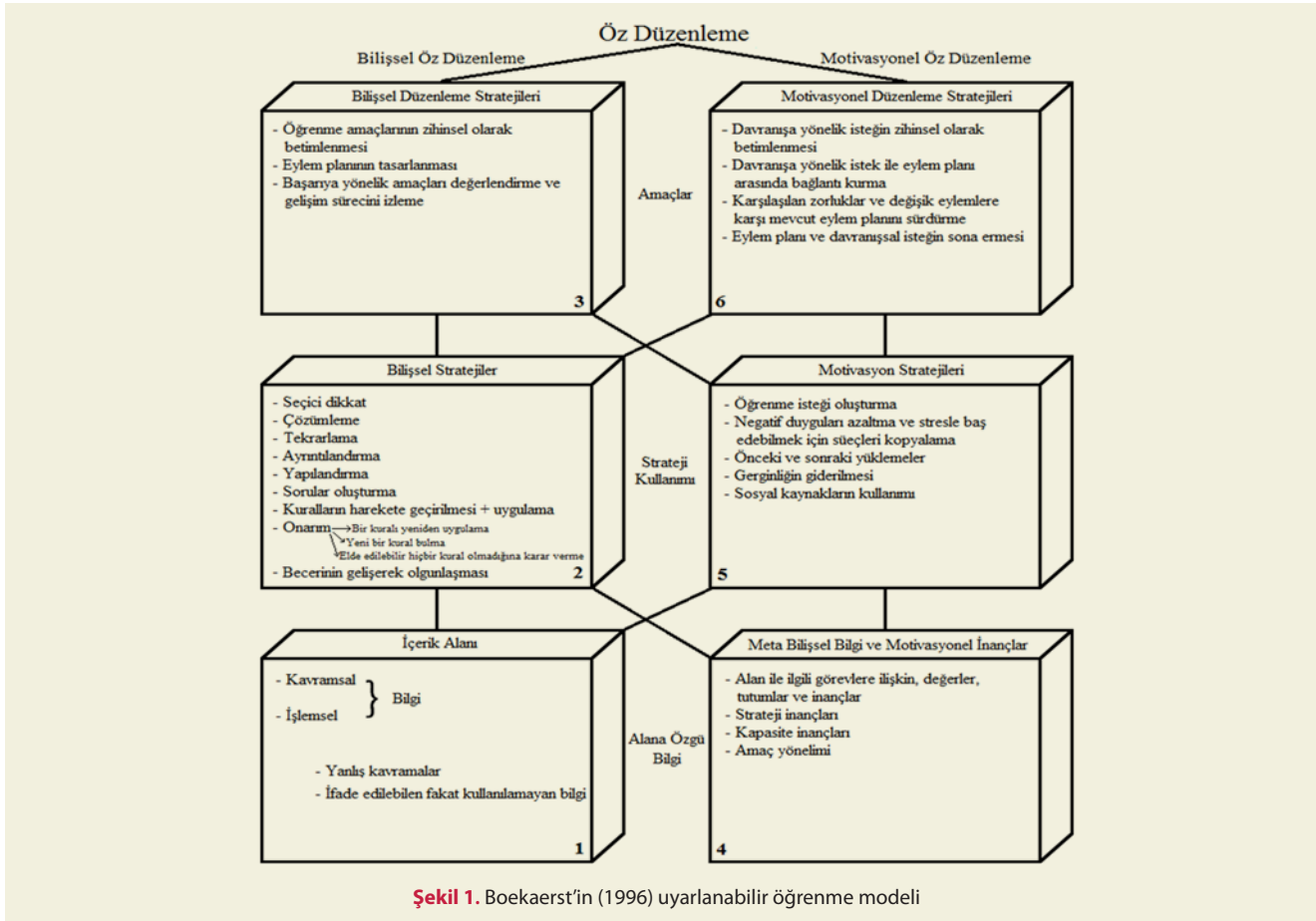
ilk yıllarından itibaren eğitim psikolojisi alanında önemli bir araştırma sorusu olarak ortaya çıkmıştır (Paris ve Winograd, 2003). Eğitim psikolojisi ile ilgili alan yazında öz düzenleme veya öz düzenleyici öğrenme stratejileri olarak geçen ve bireyin kendi öğrenmesi üzerindeki kontrolünü belirten bu perspektifi alanın önde gelen teorisyenlerinden Zimmerman (2000, s. 14) "akademik amaçlara ulaşmak için ortaya çıkan duygu, düşünce ve eylemler bütünü" olarak tanımlamıştır. Öğrenme psikolojisi alanında yer tutan önemli teorik perspektifler bağlamında –edimsel öğrenme, bilgi işleme kuramı, sosyal bilişsel öğrenme, yapılandırmacılık– ileri sürülen modeller öz düzenlemenin sınıf ortamında nasıl uygulanacağını gösterdiği gibi uzaktan ve çevrimiçi öğrenme de öğrencilerin öz düzenleme becerilerini nasıl uygulayacaklarına ilişkin somut örnekler oluşturmaktadır. Bu bağlamda sırası ile Monique Boekaerst, Paul R. Pintrich, Philip H. Winne ve Allyson F. Hadwin ve Barry Zimmerman tarafından ileri sürülen modeller incelenecektir.

1.2.1. Monique Boekaerst'in öz düzenleme modeli

Monique Boekaerst tarafından ileri sürülen teorik perspektif daha çok psikoloji biliminde ileri sürülen teorik çerçevelerden esinlenerek geliştirilmiştir (Boekaerst ve Niemivirta, 2000). Boekaerst tarafından geliştirilen modelin en belirgin özelliği modelin belli bir öğrenme ortamında uygulanabilir oluşudur (Boekaerst, 1992; 1996). Bu teorik çerçevenin üç temel unsuru mevcuttur: öğrenmeye ilişkin durumların birey tarafından anlaşılması, belirli bir akademik disipline ilişkin biliş üstü bilgisinin edinimi ve bireyin bütün etkenleri verimli bir şekilde yönetebildiği bir üst yapı veya sistem. Bu unsurların aynı zamanda bireyin sürece yönelik güdülenmesi ile de derin bir ilgisi bulunmaktadır (Boekaerst ve Corno, 2005; Pustinen ve Pulkkinen, 2001).

Boekaerst tarafından geliştirilen bu teorik yapı üzerinde daha sonraları bazı eklemeler yapılmış ve model daha da karmaşık bir durum almıştır. Modele ilişkin en önemli ekleme, bireyin kendi öğrenme süreci üzerinde kuracağı denetimin karmaşık bir yapıya sahip olduğu ve bu kontrol sürecinde farklı yapısal elemanların birbiri ile karşılıklı olarak etkileşim içinde olduklarına yönelik olarak yapılmıştır. Yine bu model içinde bireyin öğrenme sürecinin sonucuna ilişkin yargılarının da önemli bir bileşen olduğuna dikkat çekilmiştir. Öğrenen bireyin olumlu yargıları ders ile alakalı birikimin gelişmesine yol açarken olumsuz özellik taşıyan yargılar ise bireyin öğrenme sürecindeki gelişimine engel olmaktadır. Boekaerst'in teorik yapısında hedeflere ilişkin eğilimler anahtar bir rol oynamaktadır ve unsurlar arasındaki karşılıklı ilişki önem taşımaktadır. (Boekaerts ve Niemivirta, 2000). Boekaerst'in modeli Şekil 1'de verilmiştir.

Boekaerst tarafından geliştirilen iki ayrı modelden birincisi olan bu modelde öz düzenleme, altı parçalı bir yapıya bölünerek incelenmiştir. Bu yapılar (1) Alana özgü bilgi ve beceriler (2) Bilişsel stratejiler (3) Bilişsel öz düzenleme stratejileri (4) Motivasyonel inançlar (5) Motivasyon



Şekil 1. Boekaerst'in (1996) uyarlanabilir öğrenme modeli

stratejileri (6) Motivasyonel öz düzenleme stratejileri. Panadero, (2017) Boekaerst tarafından geliştirilen bu modelin öğretmen eğitiminde daha etkili bir şekilde kullanılmasından ve yeni ölçme araçlarının geliştirilmesine daha uygun olmasından dolayı yoğun olarak kullanıldığını belirtmektedir. Boekaerst, modelinde motivasyon ve bilişsel stratejilere neredeyse eşit derecede önem vererek öz düzenleme ve motivasyonun birbiri ile çok yakın ilişkide bulunan iki yapı olduğunu göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında Pintrich'in modeli ile benzerlikler göstermektedir.

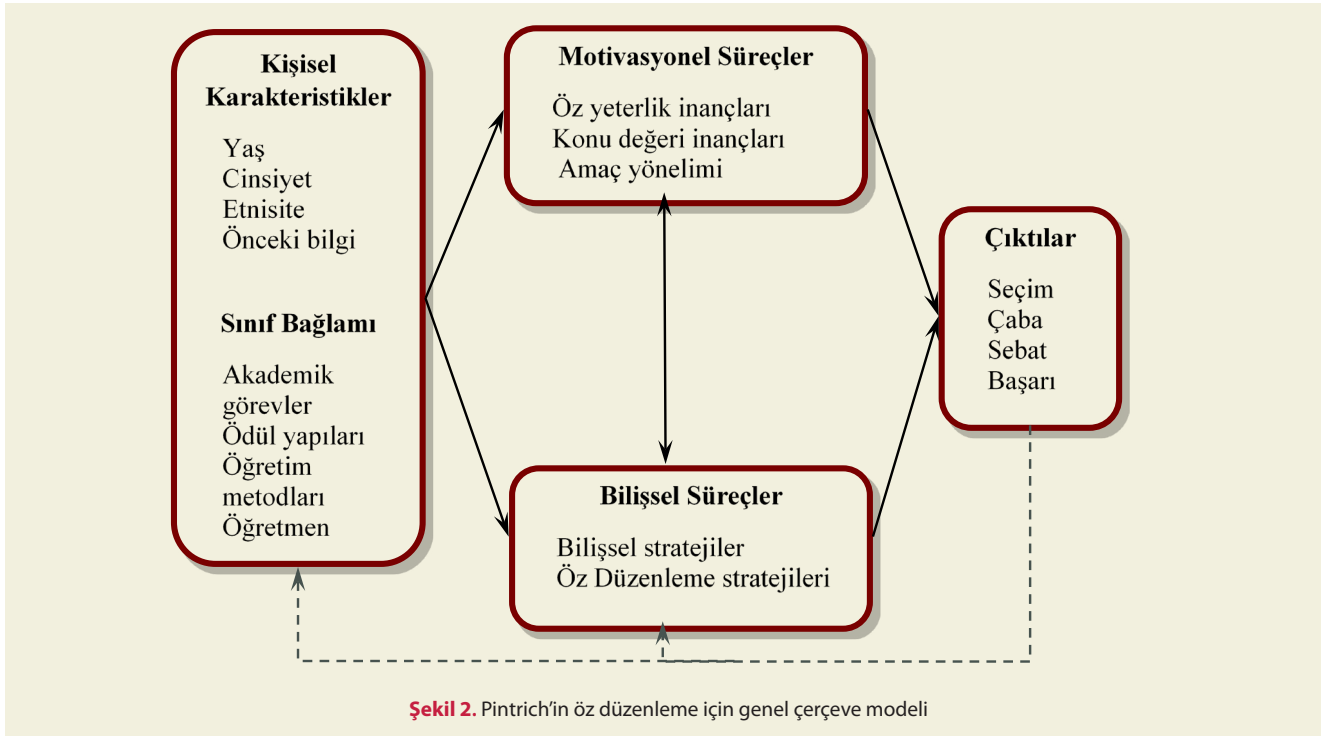
1.2.2. Paul R. Pintrich'in öz düzenleme modeli

Paul R. Pintrich tarafından öne sürülen teorik çerçevede özellikle Albert Bandura'nın ileri sürdüğü teorik perspektifin önemli bir katkısı olduğu açıkça görülmektedir (Pintrich ve DeGroot, 1990; Pintrich, 2000; Pintrich ve diğerleri, 1993). Pintrich tarafından ileri sürülen bu model dört ayrı basamaktan oluşmaktadır: öğrenmeye hazırlık, süreci takip, kontrol ve tepki-yansıtma. Bu basamakların her biri biliş, güdülenme, eylem ve bağlam olarak kategorize edilmiştir.

Paul R. Pintrich tarafından ileri sürülen kuramsal yapı diğer yapılar ile karşılaştırıldığında güdülenme ve güdülenmeye ilişkin unsurların daha büyük bir rol oynadığı açıkça görülmektedir. Buradan hareketle bu teorik yapıda güdülenmenin önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Bir benzetme ile ifade edilecek olursa güdülenme bu yapı

çinde bir motor olarak görev yapmaktadır. Pintrich için bu yapı içinde en önemli değişken güdülenme ise güdülenme içinde yer alan amaç yönelimi teorik yapının çekirdeğini teşkil etmektedir. Bireylerin amaç belirlerken genel olarak iki eğilim içinde tercihte bulduklarını ifade eden Pintrich, bu iki eğilimi öz düzenlemede kritik bir yere oturtur. Bu eğilimlerin birincisi bireyin sadece kendini geliştirmek amacı ile oluşturduğu ve öğrenmeye odaklandığı hedeflerdir. Bu tür amaç eğilimlerini benimseyen bireyler kendilerine verilen ödevler üzerinde ustalaşmayı, becerilerde yetkinlik kazanmayı ve kavramaya yönelik süreçlere önem atfetmektedirler. Bu tür öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde daha fazla kontrol tesis edebildikleri, sürecin sonunda daha fazla yarar sağladıkları ve olumlu bir başarıma duygusu ile öz yeterlik geliştirebildiklerini vurgulamaktadır. Sonuca odaklı veya sonuçta elde edecekleri ödüle göre öğrenme sürecini sevk ve idare eden öğrencilerin ise en temel özelliği süreç sonunda elde edilecek ödüldür. Dolayısıyla bu öğrencilerin öğrenmede ustalaşma gibi bir beklentileri yoktur (Pintrich, 2000). Pintrich (Zusho, Pintrich ve Coppola, 2003) tarafından ileri sürülen model Şekil 2'de verilmiştir.

Schunk (2005) Pintrich tarafından ileri sürülen modeli altı açıdan önemli bulmaktadır. Bu noktalar (1) Öz düzenleme için kavramsal bir çerçeve önermesi (2) Amaç yönelimi ile motivasyon arasında bir ilişki kurması (3) Öğrenme ürünleri, motivasyon ve öz düzenleme arasında ilişki kurması (4) Öz düzenleme ve motivasyonun sınıf bağlamındaki rolünü vurgulaması (5) Deneysel ça-



Şekil 2. Pintrich'in öz düzenleme için genel çerçeve modeli

lışmalar ile öz düzenlemenin teorik bağlamının güçlendirilmesi ve (6) Öz düzenlemenin ölçülmesine yönelik katkıları. Pintrich'in modelinde ağırlığı görülen sosyal bilişsel perspektif yerine bilişsel boyutu daha güçlü olan bir model de Winne ve Hadwin (1998) tarafından ileri sürülmüştür.

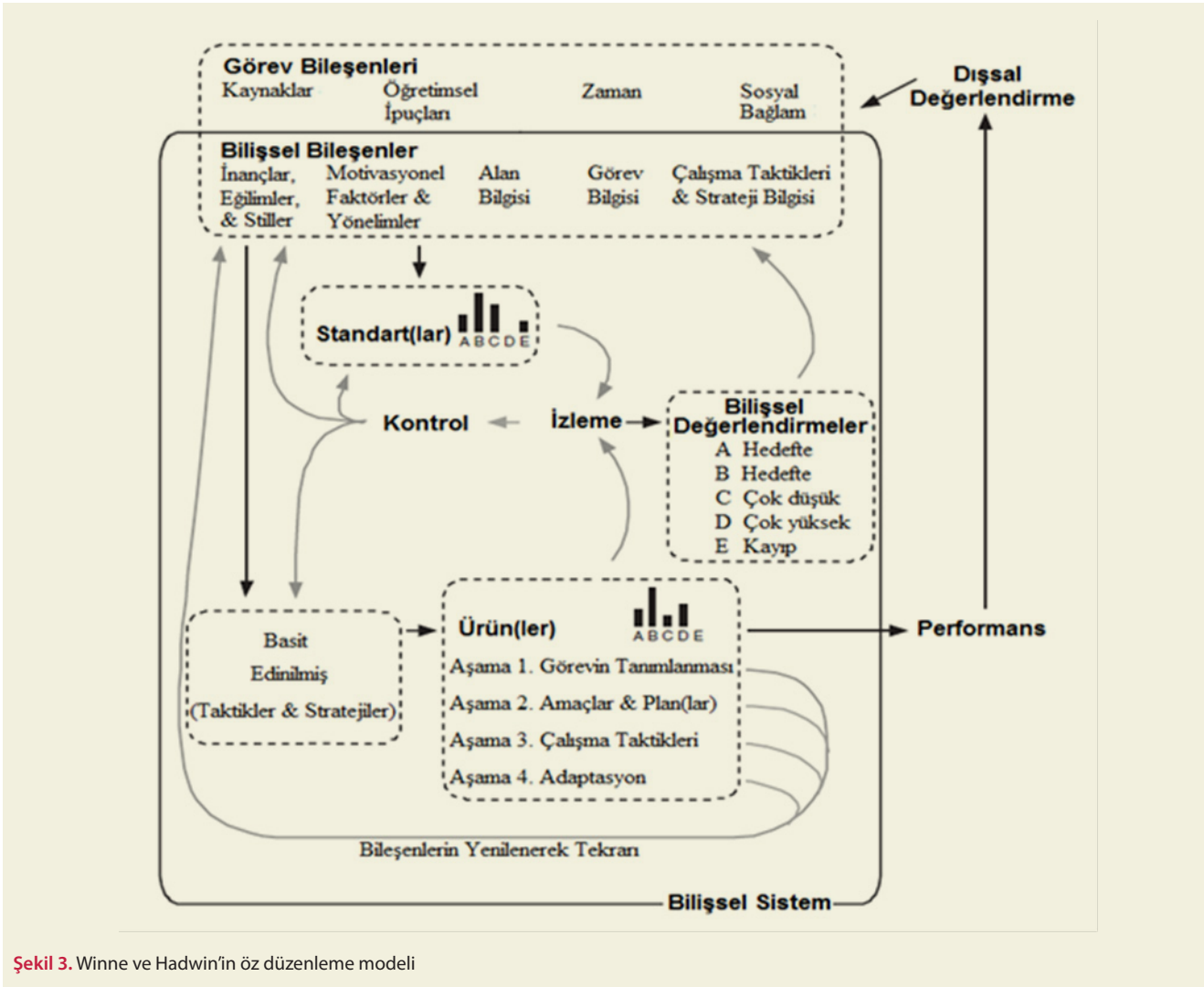
1.2.3. Philip H. Winne ve Allyson F. Hadwin'in öz düzenleme modeli

Philip H. Winne ve Allyson F. Hadwin'in (1998) ileri sürdüğü teorik yapı diğer modeller ile mukayese edildiğinde eklettik bir perspektif içerdiği görülmektedir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001). Bu yapının geliştirilmesinde özellikle Albert Bandura (1986), Barry Zimmerman (1989), Charles S.Carver ve Michael F. Scheier (1990), Julius Kuhl ve Thomas Goeschke (1994) Scott G.Paris ve James P. Byrnes (1989)'in çalışmalarının etkileri görülmektedir. Winne ve Hadwin'in (1998) modeli dörtlü bir yapıya sahiptir: görevin tanımlanması, hedef veya hedefler geliştirme ve bu hedeflere ulaşabilecek bir izlenme oluşturma, spesifik eylemler geliştirme ve üst bilişse uyarılama (Greene ve Azavedo, 2007). İlk adımda bireyin kendisine verilen ödevle ilişkin algıları belirginleşmektedir. Hedef geliştirme ve ilence geliştirme adımında öğrenen birey, sürece ilişkin oluşan anlayışı ile uyumlu olarak ödevle ilişkin hedeflerini hazırlar ve öğrenme sürecine ilişkin dizge tasarlar. Üçüncü adım uygulama olarak ele alınabilir ve nihai adımda üst biliş ortaya çıkmaktadır. Winne ve Hadwin'in teorik yapısında üst bilişsel izleme, modelin kilit noktasını oluşturmaktadır. Öğrenen bireyin sürece ilişkin aldığı geri bildirim ise ileride ortaya çıkacak farklı koşullara uyum sağlamayı kolaylaştıran bir etken olarak ele alınmaktadır. İleri sürülen dört aşamalı model Şekil 3'te verilmiştir.

Öz düzenlemede bilişsel ve meta bilişsel süreçlere odaklı bu model ders çalışma sürecinin doğası gereği meta bilişsel eylemlerden oluştuğunu göstermektedir. Winne ve Hadwin (1998) bilişsel perspektifinin yanında sosyal bilişsel perspektif bağlamında Pintrich'in modelinin gelişmiş bir versiyonu Zimmerman (1989) tarafından ileri sürülmüştür.

1.2.4. Barry Zimmerman'ın öz düzenleme modeli

Barry Zimmerman da ileri sürdüğü kuramsal yapıyı inşa ederken Albert Bandura tarafından ileri sürülen düşüncelerden oldukça yararlanmış (Zimmerman, 1989). Zimmerman için bireyin öğrenme sürecinde kendi egemenliğini kurmasının yolu üç değişkenin birbiri ile etkileşimine dayanmaktadır. Bu değişkenler öğrenen, davranış ve çevre olarak ortaya çıkmaktadır. Bu teorik yapı içinde bireyin öz düzenlemeye ilişkin gelişiminde öğrenen, çevre ve davranış değişkenlerinin birbiri ile etkileşimi önemli görülmektedir. Bu ilişki dairesel bir şekilde gerçekleşmekte ve her bir değişken birbirini etkilemektedir. Zimmerman tarafından ileri sürülen modelde öz düzenleme sürecinin üç temel aşaması vardır. Bu aşamalar ilk sırayı ön düşünce, ortaya konulan ürün ve öz yanıtma olarak verilebilir. İlk adımda yer alan ön düşünce kategorisinde öğrenen hedeflerini geliştirecek ve stratejik bir dizge oluşturmak için kendisine verilen ödevin kapsamlı bir incelemesini yapar. İkinci adımda daha çok güdülenmeye ilişkin yapıların yer aldığı görülmektedir. Bireyin belirli bir görevi başaracağına olan inancı, içsel güdülenme ve ürüne ilişkin düşünceler bu kategoride yer alır. Ürüne ilişkin veya performans aşaması olarak görülen üçüncü adımda bireyin öğrenme sürecine ilişkin denetimi ve gözlemleri yer almaktadır. Öz denetimde öğrenen kendi öğrenme sürecini, dikkatini ve ödevle ilişkin stratejilerini ele alır. Gözlem süreci ise performans son-



Şekil 3. Winne ve Hadwin'in öz düzenleme modeli

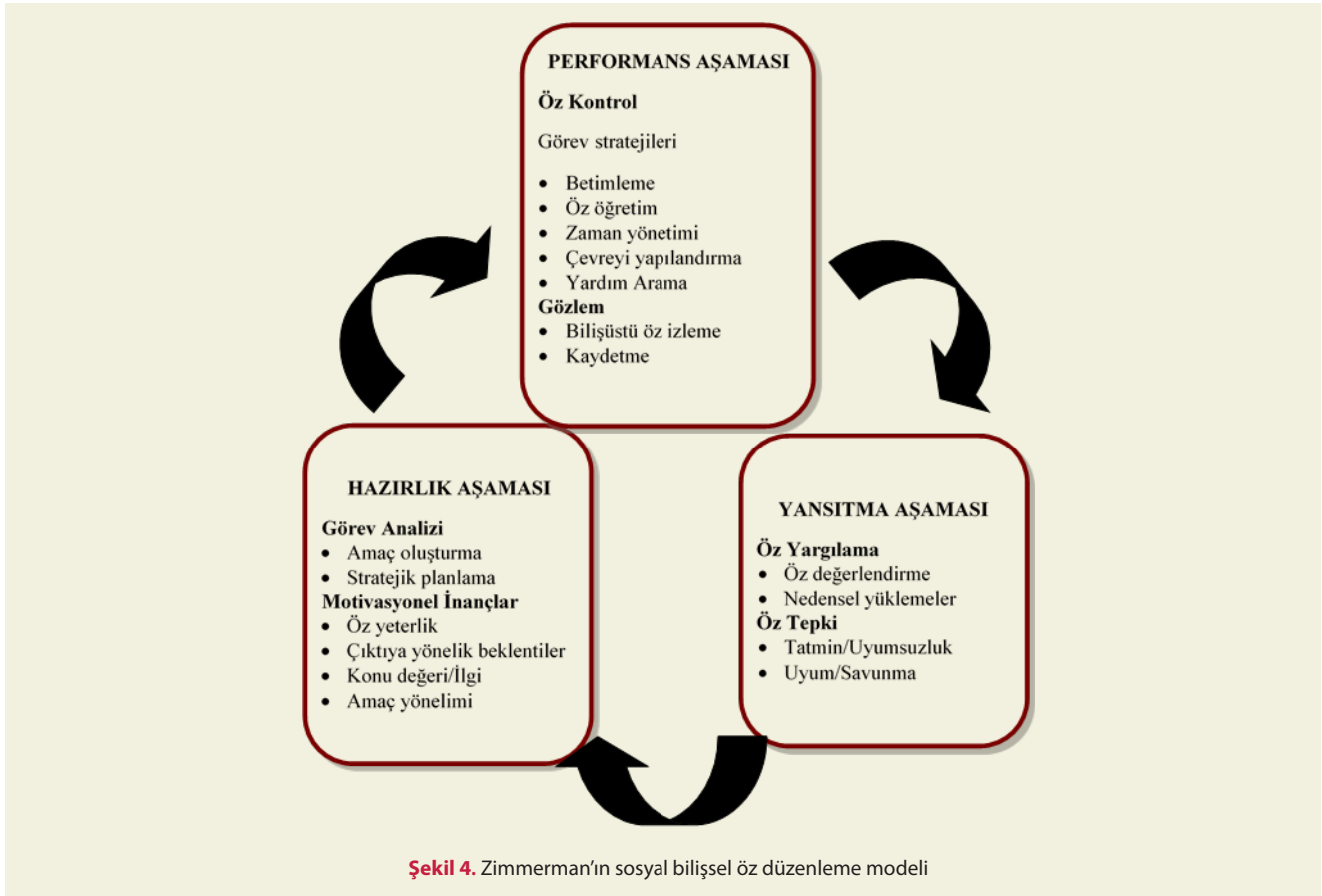
rasında gelişmektedir ve öğrenenin sürece ait yargılarını ve yüklemelerinden oluşmaktadır (Zimmerman, 2000, s.16). Zimmerman tarafından geliştirilen model (Zimmerman ve Campillo, 2003) Şekil 4'te görülmektedir.

Bireyin öğrenme süreci üzerinde kendi denetimini sağlaması ve sürdürmesi olarak ele alınabilen öz düzenleme süreçlerini açıklamaya çalışan farklı teoriler bağlamında ortaya atılan ve uygulama sürecine rehberlik eden bu modellerin yükseköğretimde çevrim içi ortamlarda nasıl kullanılabilceği, içinde bulunulan pandemi döneminde daha da önem taşımaktadır. Bu açıdan ele alındığında sorulması gereken soru, "Bu modellerin içinde hangisi çevrim içi öğrenme ortamlarında daha etkili kullanılabilir?" olarak ifade edilebilir. Panderö (2017) öz düzenleme modellerini karşılaştırdığı çalışmasında Pintrich ve Zimmerman'ın modellerinin Boekaerts ve Winne & Hadwin modellerine kıyasla daha yaygın olarak kullanıldığını belirlemiştir. Dignath, Büttner ve Langfeldt. (2008) Pintrich ve Zimmerman modellerinin diğerlerine kıyasla daha yaygın bir şekilde kullanılmasında iki olası neden olduğunu belirtmiştir. İlk neden bu iki modelin diğerlerine kıyasla daha basit ve sınıf ortamında daha kolay uygulanabilir olmasıdır. İkinci neden ise Zimmerman ve Pintrich'in modellerinin diğerlerine oranla motivasyonel bi-

leşenler ile bilişsel elemanları bir arada sunmasıdır. Hem Winne & Hadwin hem de Boekaerts'in modellerinin sınıf içi uygulama için biraz daha kompleks bir yapı içerdiği söylenebilir. Nitekim Moos ve Ringdal (2012) yaptıkları çalışmada Zimmerman'ın modelinin sınıf içinde öğretmene daha fazla destek olduğu, öğretim sürecinde daha etkili bir şekilde uygulanabildiğini vurgulamıştır.

1.3. Yükseköğretimde öz düzenlemeye dayalı öğretim modeli

Yükseköğretimde pandemi döneminde yaygınlaşan ve zorunluluk hâline gelen çevrim içi öğrenme ve uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiğinin temelde bireylerin kendi öğrenmelerini yönetebilme, motivasyonel stratejilerini uygulama ve kendi öğrenme performansları hakkında değerlendirme güçlerine bağlı olduğu ileri sürülebilir. Dembo ve Seli (2016, s. 35) öz düzenlemede kritik altı beceriyi şu şekilde sıralamıştır: Motivasyon, zamanın etkili kullanılması, öğrenme yöntemi, fiziksel çevre, sosyal çevre ve performansın izlenmesi. Yükseköğretimde uzaktan eğitim sürecinin en önemli noktası kuşkusuz öğrenme-öğretme sürecinin öz düzenleme stratejilerine uygun bir biçimde tasarlanmasıdır. Nitekim Erkut (2020) Covid-19 sonrası yükseköğretimde doğasını irdelediği çalışmasında uzaktan eğitim sürecinde öğretim



Şekil 4. Zimmerman'ın sosyal bilişsel öz düzenleme modeli

elemanlarının yeni teknolojik sürecin gerektirdiği becerileri edinmelerini ve eğitim programlarının bu içinde yaşanan duruma uygun bir biçimde revize edilmesini önermektedir. Şu hâlde derslerin, öz düzenleme stratejilerini geliştirecek ve öğrencileri öğrenme sürecine ketleyecek bir şekilde tasarlanması odak nokta olmalıdır. Burada yapılacak ilk çalışma öğretim sürecinin hangi öz düzenleme modeline göre tasarlanacağını belirlemektir. Bu çalışmada kullanım kolaylığı ve öğretim sürecine etkili bir şekilde adapte edilebilmesinden dolayı Zimmerman'ın modeli tercih edilmiştir.

Zimmerman'ın öz düzenleme modelinde yer alan üç aşama planlama, uygulama ve değerlendirme olarak öğretim sürecine uyarlanabilir. Hazırlık aşaması olarak modelde yer alan planlama sürecinde ilk adım [Amaç Oluşturma] dersin amaçlarının her konuya göre açık bir şekilde ifade edilmesi, dersin sonunda öğrencinin kazanacağı niteliği göstermesi gerekmektedir. Hedef kitlenin ders sonunda ne kazanacağını bilmesi aynı zamanda öğrenme sürecine yönelik içsel motivasyonu da geliştiren bir etkidir. İkinci adımda [Stratejik Planlama] öğrencinin bu konuyu nasıl öğreneceğine yönelik bir yol haritası sunulmalıdır. Hangi kitapların hangi sıra ile okunacağı, okuma sürecinde dikkat edilmesi gereken noktaların nasıl belirleneceği bu aşamada öğrenciye sunulmalıdır. Özellikle uzaktan eğitim sürecinde stratejik planlama, öğrenme süreci bağlamında öğrenciye büyük bir destek sağlayacaktır. Üçüncü adım [Öz yeterlik ve Çıktıya Yönelik Beklentiler] öğrenme sürecine yönelik hedeflerin öğrencilere meydan okuyacak, onların performans göstermesini sağlayacak

kısa vadeli hedefler olmasına özen göstermek gereklidir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde ilerlerken veya bir öğrenme görevini tamamlarken ilerlemelerini not etmeleri ve zorluk yaşadıklarında doğrudan müdahale edilebilecek bir öğrenme ortamı hazırlamak öz yeterlik açısından önemlidir. Yine öğrencileri birbirleri ile kıyaslamak değil her öğrenciyi kendi içinde değerlendirmek elzemdir (Schunk ve Pajares, 2002). Margolis ve McCabe (2006) öz yeterliğin öğretim süreci içinde geliştirilmesi için bazı öneriler sunmuştur. Bu öneriler şu şekilde sıralanabilir: Öğrenme görevlerinin çok zor veya çok kolay olmasından ziyade öğrencinin kavrayabileceği düzeyde olması, öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekecek mahiyette görevlerin hazırlanması, öğretim sürecinin farklılaştırılması. Bu öneriler öz yeterlik bağlamında önemli katkılar sağlayabilir. Dördüncü adım [Konu Değeri] dersin öğrencilerin ilgilerini çekecek bir şekilde tasarlanması ve konunun öğrencinin gelecek yaşamında oynayacağı rolün açıkça belirtilmesidir. Ders sürecinde öğrencilere verilen her bir görevin neden verildiği ve niçin önemli olduğunun kısaca açıklanması öğrencilerin derse olan ilgisini geliştireceği gibi öğrenme süreci için etkili stratejiler kullanmalarına neden olacaktır (McWhaw ve Abrami, 2001; Pintrich ve De Groot, 1990). Hazırlık aşamasındaki son nokta ise amaç yönelimidir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde amaç yönelimlerinin güçlü bir şekilde oluşması için derslerde farklı stratejileri kullanmak gerekmektedir. Dersin hedeflerinin küçük parçalar halinde düzenlenmesi, öğrenciye her aşamada geri bildirim verilmesi, dersin bir önceki konu ile ilişkili bir şekilde sunulması gibi stratejiler bu bağlamda etkili olabilir. Yine öğ-

rencilerin ilerlemelerini izlemeleri ve iş birliğine yönelik çalışmalar da bu açıdan etkili olabilir.

Zimmerman modelinde ikinci boyut performans ya da uygulama aşaması olarak belirtilmektedir. Bu aşamada birey öğrenme sürecinde inisiyatif alarak ilerlemeye başlar. Bu ilerleme sürecinde özellikle meta bilişsel stratejiler önemli bir yer tutmaktadır. Bireyin yapacağı görevi ayrıntılı bir şekilde tanımlaması olarak da tanımlanabilen betimleme aşaması görevin nasıl yapılacağına ilişkin ilk kararların alındığı aşamadır. Birey öğrenme görevi ile karşı karşıya kaldığında öncelikli olarak görevin doğasını anlamaya çalışır. Bu betimlemeden sonra öğretim için stratejiler belirlenir. Birey öğrenme sürecini nasıl sevk ve idare edeceğine ilişkin kararı bu aşamada verir. Zaman yönetimi, çevrenin yapılandırılması ve yardım arama gibi değişkenler yine görevin etkili bir şekilde icra edilmesinde önemli yer tutmaktadır. Sessiz ve sakin bir ortamın sağlanması, görevin özelliğine göre zamanın planlanması ve gerektiğinde yardım alınabilecek kaynakların tespit edilmesi bu aşamada önemli stratejiler olarak dikkat çekmektedir. Bu aşamada en kritik değişken ise meta bilişsel stratejilerin uygulanmasıdır. Burada bireylerin planlama-izleme ve değerlendirmeye yönelik sorular sorarak kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleri beklenir (Countho, 2007; Ertmer ve Newby, 1996; Schraw, 1998).

Modelin üçüncü aşaması yansıtma sürecine ilişkindir. Bu aşamada birey öğrenme sürecine ilişkin değerlendirmelerini yapar. Bu bağlamda bireyin ne öğrendiğine ilişkin kendini sorgulaması, öğrenme sürecinin verimliliği hakkında düşünceler üretmesi, başarısız olduğu alanlarla ilgili geçerli ve mantıklı önermeler ileri sürerek başarısızlığın nedenlerini açıklaması önem taşımaktadır. Bireyin etkili bir yansıtma süreci geliştirmesi bir sonraki öğrenme görevlerinde daha başarılı olabileceğini gösteren bir gösterge olarak görülebilir. Eğer birey öğrenme sürecinde artılarını ve eksilerini beraber, objektif bir şekilde değerlendirebiliyorsa işe yarayan stratejileri bir sonraki görevde uygulayabilir ve daha önce yaptığı hatalardan kaçınabilir.

Bu bağlamda bir diğer problem de çevrim içi öğrenme ortamının tasarımıdır. Çevrim içi öğrenme eğer etkili bir şekilde tasarlanmaz ise öz düzenleme ilkelerinin de çok etkili bir şekilde verilemeyeceği söylenebilir. Bu noktada Mayer (2009) tarafından sunulan perspektif oldukça kullanışlı öneriler sunmaktadır. Mayer (2009) çevrim içi öğrenme sürecinde öğrenme malzemesinin sunumunda dikkate alınması gereken bazı ilkeleri vurgulamaktadır. Bu ilkeler sırası ile çoklu ortam, bölünmüş dikkat etkisi, kanal etkisi, aşırılık etkisi, tutarlılık, birliktelik, bölümleme, sinyal, bireysel farklılıklar olarak verilebilir. Bu ilkeler doğrultusunda hazırlanacak derslerin öz düzenleme ilkeleri ile ilişkilendirilmesi ders süreci içinde bu becerilerin daha kolay kazanılmasını ve etkili bir şekilde öğrenmenin gerçekleşmesine yardım edeceği ileri sürülebilir.

1.4. Yükseköğretimde uzaktan eğitim sürecinde öz düzenleme için ne yapılmalı?

Zimmerman'ın modeli doğrultusunda öğrencilerin davranışlarını geliştirebilmeleri için öğretimde rol alanların da özellikle derslerin planlama sürecine büyük bir dikkat göstermeleri gerekmektedir. Derslerin icra sürecinde sadece öğretim elemanın sürekli olarak düz anlatım yapması, dersi notlarından okuması veya power point sunusundan dersi aktarması çoğu zaman sıkıcı olabilmektedir. Öte yandan bu tür uygulamalar öz düzenleme becerilerini geliştirmeyeceği gibi öğrencilerin motivasyonunu da düşürme gibi bir riski de beraberinde getirmektedir. Derslerin power point veya düz anlatım yerine belirli problemler etrafında düzenlenmesi, öğrencilerin farklı dijital ortamlar üzerinde çalışması (Google Suite, Quizizz, Jamboard gibi) yanı sıra öğrencilerin video hazırlaması, podcast serileri gibi uygulamalar da yine öğrencilerin etkin bir şekilde derse katılması için kullanılabilir. Bu teknolojik uygulamaların yanında öğretim sürecinde rol alacak kişilerin de öğrenciler ile direkt iletişimde olması motivasyon açısından önem taşımaktadır. Bu açıdan farklı telefon uygulamaları üzerinden öğrencilerle iletişim sağlanabilir. Öğrenciler belirli zaman dilimlerinde hocalarına ulaşarak görüş alışverişinde bulunabilirler.

Öğretim elemanları derslerini sunarken genel pedagojik kaidelere her zamankinden daha fazla riayet etmelidir. Dersin küçük parçalara bölünmesi, her parçanın sunumunu takiben bir iki kısa etkinlik yapılması, ders sonlarında biçimlendirici değerlendirme gibi uygulamalar öğrencilerin derse dönük motivasyonlarına önemli katkı sağlayabilir. Bu bağlam içinde Cassidy (2011) tarafından dile getirilen öneriler öz düzenleme becerilerini geliştirmek için kullanılabilir:

- Tüm öğrenciler kendi kendini düzenlemeye eşit derecede yatkın değildir ancak etkili öğretme ve öğrenme uygulamalarının bir sonucu olarak öz düzenlemenin farklı yönleri gelişir. Bu açıdan öğrenciler ile kurulacak ilişkiler ve derslerin etkili bir biçimde tasarlanması önem taşımaktadır.
- Öz düzenleyici öğrenme; öğrenme stratejilerinin geliştirilmesini ve uygulanmasını, olumlu öz yeterliliği ve anlamlı hedeflerin takip edilmesini gerektirir. Bu noktada derslerin hedeflerinin açıkça ifade edilmesi, öğrencilere dersin hedefleri ile bilgi verilmesi ve derslerin aşamalı bir şekilde tasarlanması gerekmektedir.
- Ders sürecinde tasarlanan etkinliklerin meta bilişsel stratejileri kullanmaya yönelik olarak hazırlanması, ders sürecinde verilen ödev ve projelerin öğrenciyi düşünmeye ve sorgulamaya sevk etmesi meta bilişsel stratejilerin kullanılmasına katkı sağlayacaktır.
- Öğrencilerin kendi ilerlemelerini görmeleri ve kendilerini değerlendirmeleri için ders sürecinde onlarla konu üzerinde konuşmalar gerçekleştirilmeli ve öğrenciler performansları ile ilgili ayrıntılı geri bildirim alabilmelilerdir. Öz düzenlemenin gelişme sürecinde kılavuzluk, model olma ve uygulama önemli değişkenlerdir.

- Derslerin uzun zaman dilimleri şeklinde değil de kısa oturumlar hâlinde düzenlenmesi de önem taşımaktadır. Her bir oturumdan sonra öğrencilere fiziksel hareket yapmaları için fırsat tanınmalıdır. Uzun bir süre oturarak ekran başında ders dinlemek öğrenciler için yorucu olabilir. Bu süreç beraberinde derse olan ilginin kesilmesine yol açabilir.
- Öğrencilerin ders sürecinde derse odaklanmaları için farklı teknikler uygulanabilir. Ders esnasında öğrencilere verilecek sorulara cevap yazılması, dersin belirli bölümlerinin öğrenciler tarafından özetlenmesi, okuma ödevleri ile ilgili öğrencilere meta bilişsel sorular sorulması öğrencileri ders sürecine daha fazla odaklayacaktır.
- Öğrencilere verilecek okuma ödevlerine ilişkin kısa özetlerin veya değerlendirmelerin yazdırılması da öz düzenleme becerileri açısından önemlidir. Özellikle bu yazma sürecinde öğrencilerin blog uygulamalarını (Blogger) kullanmaları ve bu yazılar üzerine öğretim elemanlarının geri bildirim vermesi öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmede kullanılabilir.
- Öğrencilere eleştirel düşünme becerilerin kazandırılması da öz düzenleme bağlamında önemli bir stratejidir. Öz düzenleme becerileri içinde yer alan eleştirel düşünme becerisini kazandırmada öğretim elemanının model olması ve yapılacak tartışmaların önemli kazanımlar sağlayacağı söylenebilir.
- Lisans öğrencilerinin genel olarak Z kuşağına mensup oldukları gerçeğinden hareketle bu kuşağın özelliklerinin aslında çevrim içi öğrenme için bir avantaj olabileceği ileri sürülebilir. Yine bu kuşağın internet teknolojisini çok iyi kullanabildiğini ve teknolojik yeniliklere hızlı adapte olabildiği vurgulanmaktadır (Dolot, 2018; Moore, Jones, Frazier, 2017; Seymen, 2017; Somyürek, 2014). Bu nedenden dolayı hızlı, dikkat çekici ve dijital teknoloji odaklı sunumların Z kuşağının dikkatini çekeceği söylenebilir. Hedef kitlenin bu özellikleri nedeni ile uzun ve konuşmaya dayalı sunumların onları öğrenme sürecinden koparacağı düşüncesinden hareketle Mayer (2009) tarafından ileri sürülen çevrim içi öğrenme ilkelerinin ders tasarımlarında kullanılması büyük bir önem taşımaktadır.

2. Sonuç ve Öneriler

Pandemi, hayatımızda yeni bir dönemin kapılarını açmış ve düne ait olan pedagojik düşüncelerimizi sorgulamamıza neden olmuştur. Teknolojinin hayatımıza daha fazla girmesi ve öğrenme sürecinde teknolojik araçların daha fazla kullanılması yine pandeminin getirdiği bir sonuçtur. Teknoloji ne kadar gelişirse gelişsin yükseköğretim düzeyinde etkili bir öğretimin gerçekleşmesi, bireylerin uzaktan eğitim ortamlarına tam anlamı ile katılması ve bu süreçten olabildiğince yüksek bir şekilde istifade etmeleri ile mümkündür. Sadece teknolojik araçlar ile öğrenme sürecinin kontrol altına alınabilmesi ve nite-

likli bir öğretimin icrası mümkün değildir. Öğrenen bireyin belirli stratejileri kullanması ve öğretim ortamının öğrencinin motivasyonunu, meta bilişsel yeterliliklerini harekete geçirecek tarzda düzenlenmesi bir zorunluluktur. Öz düzenleme becerileri bu açıdan oldukça büyük ve önemli bir rol oynamaktadır. Bireylerin kendi öğrenme süreçlerine odaklanmalarını, bu süreci yönetmelerini, derse etkili bir şekilde katılmalarını, aktif olmalarını sağlamak ise öğretim elemanlarının derslerini öz düzenleme ilkelerine göre tasarımları ile mümkündür. Dersin sadece anlatılmadığı, öğrencinin sadece dinleyerek değil yaparak ve yaşayarak öğrendiği gerçeği teknolojik ortamlarda da geçerli bir ilkedir. Bu açıdan öğrenme kayıplarının asgari düzeye indirilmesi, daha nitelikli bir öğretim sürecinin geliştirilmesi için öz düzenlemeye yönelik stratejilerin derslerin tasarım sürecinde kullanılmasının gerekliliği açıktır. Bu tasarım sürecinde öz düzenlemeye ilişkin modellerin özelliklerinin bilinmesi ve öğretimin bu modellere göre yapılması kuşkusuz sürecin daha etkili işlemesine katkı sunacaktır.

Bu çalışmada sırasıyla öz düzenleme alanında genel olarak kullanılan Boekaerst, Pintrich, Winne ve Hadwin ile Zimmerman'ın modelleri ile özellikleri incelenmiştir. Bu modeller içinde ders tasarım sürecine en uygun olan Zimmerman modelinin nasıl uygulanacağına ilişkin bir kısım öneriler sunulmuştur. Zimmerman modelinin uygulanmasının hem öğretim süreci hem de öğrenme süreci açısından oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan Pintrich tarafından öne sürülen modelinde Zimmerman'ın modeli ile olan benzerliği dikkate alındığında bu modelinde yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim sürecine destek olacağı düşünülebilir. Kuşkusuz bu modellerin gösterdiği en açık nokta uzaktan eğitimin tasarlanması ve yürütülmesinde öz düzenlemenin etkili bir araç olarak kullanılabilmesi ve uzaktan eğitim sürecinde derslerin önceden bu modellerde belirtilen perspektif bağlamında tasarlanmasıdır. Gerçekten de uzaktan eğitim platformunda öğrencileri derse bekleyen, kamera açmayan ve yalnızca düz anlatımla ders anlatan bir üniversite hocası yerine dersleri yukarıda verilen modellere uygun bir şekilde tasarlamak kuşkusuz uzaktan eğitim sürecinin daha etkili olmasına katkı sunabilir. Böyle bir yapılanmanın Türk yükseköğretim sisteminde nasıl ve ne şekilde inşa edilebileceği ise ayrı bir çalışmanın konusu olacak kadar kapsamlı bir sorudur. Akademik personelin böyle bir sürece uyum sağlaması ve böyle bir sistemin inşa edilmesi için üniversite yönetimlerine de büyük bir görev düşmektedir. Öğrencilere pandemi gibi zorlu koşullarda öğrenme desteği sağlayacak, onların öğrenme sürecinde kullanacakları stratejileri kazandıracak destek birimlerini oluşturmaları üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Dünyanın önde gelen üniversiteleri arasında yer alan Yale Üniversitesinin Poorvu Öğretim ve Öğrenme Merkezi bu konu ile ilgili güzel bir örnektir. Bu sitede hem öğretim üyelerinin ders tasarımları hem de öğrenciler için öğrenme sürecini geliştirici öneriler yer almaktadır. Öğrencilere yönelik önerilerde özellikle öz düzenlemeye yönelik beceriler dikkat çekmektedir. Yine önde gelen üniversitelerden biri olan Harvard

Üniversitesi Öğretme ve Öğrenme Merkezi hem öğretim üyeleri hem de öğrenciler için etkili ve nitelikli bir öğretim süreci için öneriler sunmaktadır. Koç Üniversitesi Öğrenme ve Öğretim Ofisi de Türkiye’de örnek alınabilecek bir destek birimi olarak göze çarpmaktadır.

Öz düzenleme modellerinin hemen hemen hepsinde anahtar değişkenler içinde motivasyonel stratejiler önemli bir yer tutmaktadır. Pandemi sürecinde, uzaktan eğitim uygulamalarında dikkatin yoğunlaşması gereken yer de burasıdır. Öğrencilerin motivasyon düzeyinin yüksek tutulması için öğretim elemanlarına önemli so-

rumluluklar düşmektedir. Öğrenciler ile ders saatleri içinde belirli bir süre ders ve hazırlık süreçleri üzerine konuşulması, öğrencilerin belirli saatler çerçevesinde öğretim elemanları ile iletişimde bulunabilmelerinin sağlanması, öğrencilerin ödevlerine ve sorularına etkin geri bildirim sağlanması, ders ile ilgili yönergelerin açık ve anlaşılabilir bir şekilde verilmesi bu sorumluluklar içinde yer almaktadır. Öğrencilerin pandemi nedeni ile yaşadıkları kısıtlamalar onlara sunulacak etkin bir rehberlik ile aşılabılır veya en azından onların iyi oluş süreçlerine katkı sunabilir. Bu sayede öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla odaklanmaları da temin edilebilir.

Kaynakça

- Abrami, C.P., Bernard, R.M., Bures, E.M., Borokhovski, E., & Tamim, M.R. (2012). Interaction in distance education and online learning: Using evidence and theory to improve practice. In Leslie Moller & Jason B. Huett (Eds.), *The next generation of distance education: Unconstrained learning*. (pp.49-69). New York: Springer. doi.org/ 10.1007/978-1-4614-1785-9
- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students’ perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45-51. doi.org/10.33902/JPSP.2020261309
- Ali, W. (2020). Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of COVID-19 Pandemic. *Higher Education*, 10(3). 16-25. doi.org/10.5539/hes.v10n3p16
- Artino, A.R. (2007). Online military training: Using a social cognitive view of motivation and self-regulation to understand students’ satisfaction, perceived learning, and choice. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(3), 191–202.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barnard-Brak, L., Paton, V. O., & Lan, W. Y. (2010). Self-regulation across time of first generation online learners. *Research in Learning Technology*, 18(1), 61–70. doi.org/10.1080/09687761003657572
- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: . Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. (pp. 417-450). San Diego, CA: Academic Press. doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50042-1
- Boekaerts, M. (1992). The adaptable learning process: initiating and maintaining behavioural change. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 377–397
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112. doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100
- Boekaerts, M. ve Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231. doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x
- Bothma, F., & Monteith, J. (2004). Self-regulated learning as a prerequisite for successful distance learning. *South Africa Journal of Education*, 24(2), 141–147.
- Bradley, R. L., Browne, B. L., & Kelley, H. M. (2017). Examining the influence of self-efficacy and self-regulation in online learning. *College Student Journal*, 51(4), 518–530.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97(1), 19–35. doi.org/10.1037/0033-295X.97.1.19
- Cassidy, S. (2011). Self-regulated learning in higher education: Identifying key component processes. *Studies in Higher Education*, 36(8), 989-1000. doi.org/10.1080/03075079.2010.503269
- Cassidy, S. (2011). Self-regulated learning in higher education: identifying key component processes, *Studies in Higher Education*, 36(8), 989-1000. doi.org/10.1080/03075079.2010.503269
- Cho, M.-H., & Shen, D. (2013). Self-regulation in online learning. *Distance Education*, 34(3), 290–301.
- Coman, C., Țiru, L. G., Meseșan-Schmitz, L., Stanciu, C., & Bularca, M. C. (2020). Online teaching and learning in higher education during the coronavirus pandemic: Students’ perspective. *Sustainability*, 12(24), 1-24. doi:10.3390/su122410367
- Coutinho, A. Savia (2007). The relationship between goals, metacognition and academic success. *The Journal of Doctoral Research in Education*, 1(7), 39-47.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects* 49, 91–96 doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3
- Dembo, H.M., Seli, H. (2016). *Motivation and learning strategies for college success: A focus on self regulated learning*. New York: Routledge.
- Dignath, C., Büttner, G., & Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101–129. doi: 10.1016/j.edurev.2008.02.003
- Dolot, A. (2018). The characteristic of Generation Z, e-mentor. 2(74) 44–50 dx.doi.org/10.15219/em74.1351
- Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 125–133. doi:10.2399/yod.20.002
- Ertmer, P. A. & Newby, T. J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional Science*, 24(1), 1-24. doi.org/10.1007/BF00156001
- Geitz, G., Joosten-ten Brinke, D., & Kirschner, P. A. (2016). Changing learning behaviour: Self-efficacy and goal orientation in PBL groups in higher education. *International Journal of Educational Research*, 75, 146-158. doi.org/ 10.1177/00222194040370010601
- Greene, J., & Azevedo, R. (2007). A theoretical review of Winne and Hadwin’s model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *Review of Educational Research*, 77(3), 334-372. doi.org/10.3102/003465430303953
- Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students’ approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in higher education*, 31(1), 99-117. doi.

- org/10.1080/03075070500392433
- Hodges, C. B., & Kim, C. (2010). Email, self-regulation, self-efficacy, and achievement in a college online mathematics course. *Journal of Educational Computing Research*, 43(2), 207–223. doi.org/10.2190/EC.43.2.d
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Karadağ, E. & Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181–192. doi:10.2399/yod.20.730688
- Kuhl, J., & Goschke, T. (1994). A theory of action control: Mental subsystems, modes of control, and volitional conflict-resolution strategies. In J. Kuhl, & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: action versus state orientation* (pp. 93-124). Göttingen: Hogrefe.
- Lau, J., Yang, B., & Dasgupta, R. (2020). Will the coronavirus make online education go viral? 10 Ocak 2020 tarihinde www.times-highereducation.com/features/will-coronavirus-make-online-education-go-viral adresinden erişildi.
- Li, C., & Lalani, F. (2020). *The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how*. World Economic Forum. 10 Ocak 2021 tarihinde www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/ adresinden erişildi.
- Margolis, H., McCabe, P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: what to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218-227. doi.org/10.1177/10534512060410040401
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge University Press, New York, USA.
- McWhaw, K., & Abrami, P.C. (2001). Goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 26(3), 311-329. doi.org/10.1006/ceps.2000.1054
- Moore, K., Jones, C. & Frazier, R.S. (2017). Engineering education for generation Z. *American Journal of Engineering Education*, 8(2), 111-126.
- Moos, D. C., Ringdal, A. (2012). Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher's role. *Education Research International*, Vol.2012, Article ID 423284, 1-15. doi.org/10.1155/2012/423284
- Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy, *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505. doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749
- Nicol, D. (2009). Assessment for learner self-regulation: Enhancing achievement in the first year using learning technologies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(3), 335–352. doi.org/10.1080/02602930802255139
- Panadero, E. (2017). Review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-28. doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422
- Paris S.G., Byrnes J.P. (1989) The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. In: Zimmerman B.J., Schunk D.H. (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement*. (pp.169-200). Springer, New York, NY. doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4_7
- Paris, S. G. ve Winograd, P. W. (2003). *The role of self-regulated learning in contextual teaching: principles and practices for teacher preparation* (Report No. SP-041- 696). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. ERIC ED479905.
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. ve McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801–813. doi.org/10.1177/0013164493053003024
- Pintrich, P.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. 451-502). San Diego, CA: Academic Press. doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001) Models of self-regulated learning: A review, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286, doi.org/10.1080/00313830120074206
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261
- Roth, A., Ogrin, S., & Schmitz, B. (2016). Assessing self-regulated learning in higher education: A systematic literature review of self-report instruments. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 225-250. doi.org/10.1007/s11092-015-9229-2
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113–125 doi.org/10.1023/A:1003044231033
- Schunk, D. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85–94 doi.org/10.1207/s15326985Sep40023
- Schunk, D.H., Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In Allan Wigfield & Jacquelynne S. Eccles (Eds.), *Educational psychology: Development of achievement motivation*. (pp.15-31). Academic Press. doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6
- Seymen, Y. (2017). Y ve Z kuşak insanı özelliklerinin Milli Eğitim Bakanlığı 2014-2019 stratejik programı ve TÜBİTAK vizyon 2023 öngörülleri ile ilişkilendirilmesi. *Kent Kültürü ve Yönetimi Dergisi*, 10(32), 467-468.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 55(4), 1721– 731. doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.017
- Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde Z kuşağının dikkatini çekme: Artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4 (1) , 63-80. doi: 10.17943/etku.88319
- Ulukan, M. & Esenkaya, A. (2020). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin yardımseverlik ve belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(35), 1519-1530. dx.doi.org/10.31576/smryj.605
- Winne, P. H., and Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning, In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice*, (pp.277–304). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- YÖK (2020). *Yükseköğretim kurulu başkanı Yekta Saraç'ın basın açıklaması*. 10 Ocak 2021 tarihinde www.covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/03-uzaktan-egitime-iliskin-alinan-karar.pdf adresinden erişildi.
- YÖK (2020a). Üniversitelerde uygulanacak uzaktan eğitime ilişkin açıklama. 30 Nisan 2020 tarihinde 10 Ocak 2021 tarihinde www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx adresinden erişildi.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13–39). Academic Press. doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7
- Zimmerman, B. J. ve Campillo, M., (2003). Motivating self regulated problem solvers. In J. E. Davidson ve R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of problem solving*.(pp.233-262). New York: Cambridge University Press. doi.org/10.1017/CBO9780511615771.009
- Zusho, A., Pintrich, P. R. ve Coppola, B. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1081-1094. doi.org/10.1080/0950069032000052207