

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİMDALİ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ

**KARMA ÖĞRENME ORTAMINDAKİ ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL KAPILMA
VE ÇEVİRİMİÇİ ÖZ-DÜZENLEME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞE KOÇ

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ ÖZLEM CANAN GÜNGÖREN

HAZİRAN 2019

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİMDALI
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ

**KARMA ÖĞRENME ORTAMINDAKİ ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL KAPILMA
VE ÇEVİRİMİÇİ ÖZ-DÜZENLEME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞE KOÇ

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ ÖZLEM CANAN GÜNGÖREN

HAZİRAN 2019

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

İmza



Tarih 06/08/2019

Ayşe KOÇ

JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI

“Karma Öğrenme Ortamındaki Öğrencilerin Bilişsel Kapılma ve Çevrimiçi Öz-düzenleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” Başlıklı bu yüksek lisans tezi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalından hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan

Doç.Dr. Ünal Çakıroğlu



Üye(Danışman)

Dr.Öğr.Üyesi Özlem Canan Güngören



Üye

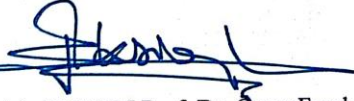
Doç.Dr. Mehmet Barış Horzum



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

05.08.2019

(İmza)



Unvan Adı SOYADI Prof. Dr. Ömer Faruk Tutkun

Enstitü Müdürü V.

İTHAF

Bu çalışmayı hazırlama aşamasında yoğun çalışma temposunda bana vakit ayırıp yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Özlem Canan Güngören'e ve tavsiyeleriyle yolumu aydınlatan Doç. Dr. Barış Horzum'a teşekkür ederim. Ayrıca, hazırlık aşamasında zorlandığım anlarda hep yanımda olan kayınvalidem, annem ve kız kardeşlerime de çok teşekkür ederim.



ÖN SÖZ

Öz-düzenleme becerileri bireylerin yaşam kalitesini önemli düzeyde etkileyen bir faktördür. Eğitim öğretim ortamında da öğrencilerin yaşamlarının önemli bir bölümünü geçirdiği çevrimiçi ortamların eğitim ve öğretim ortamlarında kullanılması ve öğrencilerin bu ortamlarda sahip olacağı öz-düzenleme becerileri oldukça önemlidir. Ayrıca bu ortamlarda bulunmaktan aldıkları doyum, zamanı nasıl geçirdiklerini anlayamamaları, yaptıkları işe odaklanma düzeylerinin yüksek olması ve bilişsel kapılma ile çevrimçi öz-düzenlemenin birbirini dengelemesi öğrencilerin bu ortamlardaki verimliliğini, başarısını ve doyumunu artırmasına ve genel yaşam disiplinlerini oluşturmalarına katkısı olacaktır.



ÖZET

KARMA ÖĞRENME ORTAMINDAKİ ÖĞRENCİLERİN ÇEVİRİMİÇİ ÖZ-DÜZENLEME VE BİLİŞSEL KAPILMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

İsim: Ayşe KOÇ, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Özlem CANAN GÜNGÖREN

Sakarya Üniversitesi, 2019.

Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin bilişsel kapılma ve çevrimiçi öz-düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin günlük çevrimiçi olma sıklıklarının ve çevrimiçi iken ders çalışma veya araştırma yapma sıklıklarının bilişsel kapılma ve çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerinde farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Araştırma yöntemi nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel yöntem olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu ise 2018-2019 öğretim yılında Sakarya Üniversitesi'nde pedagojik formasyon sertifika programında öğrenim gören 299 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin bilişsel kapılma düzeyleri ile çevrimiçi öz-düzenleme düzeyleri arasında istatistiki olarak doğrusal anlamlı ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Yapılan karşılaştırmalarda ise, erkek öğrencilerin bilişsel kapılma ve çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerinin kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak, öğrencilerin günlük çevrimiçi olma sürelerinin öğrencilerin bilişsel kapılma düzeyini olumlu yönde anlamlı olarak farklılaştırdığı, ancak çevrimiçi öz-düzenleme düzeyleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Son olarak, öğrencilerin çevrimiçi iken ders çalışma ve araştırma yapma sıklıklarının bilişsel kapılma düzeylerini farklılaştırmadığı ancak bu iki değişkenin öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme ve faktörlerinden aldıkları puanları farklılaştırdığı ortaya çıkmıştır.

Elde edilen sonuçlar ve yapılan alanyazın incelemesi ile öğrencilerin çevrimiçi iken oyun oynama, sosyal medya kullanma gibi öğrencileri bağımlılığa ve problemlili internet kullanımına iten etkinliklerden kaçınması için çevrimiçi öz-düzenleme düzeyleri ve bilişsel kapılma düzeylerinin interneti nitelikli kullanacakları alanlarda desteklenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme ve bilişsel kapılma düzeylerini destekleyecek öğretim tasarımlarının yapılması önerilmiştir. Ayrıca bilişsel kapılma ile çevrimiçi öz-düzenleme arasında ilişki olmamasının araştırmanın

Çevrimiçi ortamda yapılmamasından kaynaklandığı düşünölmüştür. Gelecekte bu yönde yapılacak araştırmaların karma öğrenme ortamı yerine evrimii ortamlarda yapılması ile bu ortamda ölçölecek bilişsel kapılma ve evrimii öz-düzenleme değişkenlerinin daha sağlıklı değerlendirilebileceği öngörölmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi öz-düzenleme, Bilişsel kapılma, Karma öğrenme ortamı, evrimii öğrenme ortamı



ABSTRACT

RELATIONSHIP BETWEEN COGNITIVE ABSORPTION AND ONLINE SELF REGULATION OF STUDENTS IN BLENDED LEARNING ENVIRONMENT

Ayşe KOÇ, Master Thesis

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Özlem CANAN GÜNGÖREN

Sakarya University, 2019.

The aim of correlational research is to investigate relationship between students' cognitive absorption and online self-regulation. Another aim of this study is to determine how daily frequency of being online and frequency of online studying or researching effect students' online self-regulation and cognitive absorption levels. The participants are the students who study pedagogic formation certificate program in Sakarya University between the years 2018-2019. It is a blended learning environment where students have both in face to face classes and classes in online learning environments. The study results show that there is no relationship between cognitive absorption and online self-regulation. When the variables are compared, cognitive absorption and online self-regulation of male students is significantly greater than cognitive absorption and self-regulation of female students. Furthermore, frequency of students being online daily positively and significantly affects students' cognitive absorption but it does not affect students' online self-regulation levels. Lastly, frequency of online studying and searching information positively and significantly effect self-regulation of student, however it does not have any effect on cognitive absorption of students.

In short, it is indicated that online self-regulation significantly and positively changes to frequency of online studying and searching information but cognitive absorption does not change. According to these findings, it is recommended that to encourage students' online self-regulation and cognitive absorption on the blended and online learning environments these environments should be designed on this matter. Furthermore, in the present study there is no relationship between students' online self-regulation and cognitive absorption. It is considered that if these variables were determined in a online learning environment in the light of this study, there could be different results. In the future. It is suggested that, in another study these variables can be measured in an online environment.

Keywords: Cognitive absorption, Online self-regulation, Blended learning, Online learning



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
İTHAF	iii
ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
1.3. Problem Cümlesi.....	4
1.4. Alt problemler	4
1.5. Varsayımlar.....	4
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II	6
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1 Bilişsel kapılma.....	6
2.1.1. Kapılma	6
2.1.2 Akış	7
2.1.3. Bilişsel bağlılık.....	9
2.2 Çevrimiçi öz-düzenleme	10
2.2.1 Öz düzenleme.....	11

2.2.2 Öz-düzenlemeli öğrenme	15
2.3 Bilişsel kapılma ve çevrimiçi öz-düzenleme	21
2.4 Yapılan çalışmalar	21
2.4.1 Yurt içinde yapılan çalışmalar.....	21
2.4.2 Yurt dışında yapılan çalışmalar.....	24
BÖLÜM III.....	30
YÖNTEM	30
3.1. Araştırmanın Yöntemi	30
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	30
3.3. Veri Toplama Araçları	32
3.3.1 Bilişsel kapılma ölçeği	32
3.4 Veri Toplanma Süreci	35
3.5. Verilerin Analizi	36
BÖLÜM IV.....	37
BULGULAR	37
4.1 Betimsel Bulgular	37
4.2 Problem Cümlesine İlişkin Bulgular.....	42
4.3 Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	44
BÖLÜM V	70
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	70
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	70
5.2. Öneriler	73
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	73
5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	74
KAYNAKLAR.....	76
EKLER	88

Ek1. Anket izin onayı	88
Ek 2. Ölçek.....	89
ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER	92



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları.....	30
Tablo 2 Araştırmaya katılan öğrencilerin bölümlere göre dağılımları	31
Tablo 3 Bilişsel kapılma ölçeğine ait Cronbach's alfa değerleri	33
Tablo 4 Çevrimiçi öz-düzenleme ölçeğine ait Cronbach's alfa değerleri	35
Tablo 5 Öğrencilerin günlük çevrimiçi olma sıklığına göre dağılımı	37
Tablo 6 Öğrencilerin daha önce çevrimiçi ders alıp almadıklarına göre dağılımı	38
Tablo 7 Öğrencilerin çevrimiçi iken ders çalışma sıklıklarına göre dağılımı	38
Tablo 8 Öğrencilerin çevrimiçi iken araştırma yapma sıklıklarına göre dağılımı.....	39
Tablo 9 Öğrencilerin bilişsel kapılma ve çevrimiçi öz-düzenleme ölçeğinden aldıkları puanlara ait tanımlayıcı bulgular	40
Tablo 10 Öğrencilerin bilişsel kapılma ve çevrimiçi öz düzenleme ölçekleri ve faktörlerinden aldıkları puanların normallik test sonuçları	41
Tablo 11 Öğrencilerin bilişsel kapılma ve çevrimiçi öz düzenleme düzeyleri arasındaki ilişki	42
Tablo 12 Bilişsel kapılma ve çevrimiçi öz-düzenlemenin faktörleri arasındaki ilişki	43
Tablo 13 Öğrencilerin bilişsel kapılma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi	44
Tablo 14 Bilişsel kapılma ölçeğinin faktörlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi .	45
Tablo 15 Öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.....	46
Tablo 16 Çevrimiçi öz düzenleme ölçeğinin faktörlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.....	46
Tablo 17 Daha önce çevrimiçi ders alan ve almayan öğrencilerin bilişsel kapılma düzeylerine ait ortalama, standart sapma ve t-test analizi bulguları.....	47
Tablo 18 Daha önce çevrimiçi ders alan ve almayan öğrencilerin bilişsel kapılma ölçeğinin faktörlerinden aldıkları puanlara ait bulgular	48

Tablo 19 Daha önce çevrimiçi ders alan ve almayan öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerine ait ortalama, standart sapma ve t-test analizi bulguları.....	49
Tablo 20 Daha önce çevrimiçi ders alan ve almayan öğrencilerin bilişsel kapılma ölçeğinin faktörlerinden aldıkları puanlara ait bulgular	50
Tablo 21 Öğrencilerin günlük çevrimiçi olma sürelerine göre bilişsel kapılma düzeylerinin betimsel istatistik sonuçları	51
Tablo 22 Öğrencilerin bilişsel kapılma düzeylerinin günlük çevrimiçi olma sürelerine göre incelenmesi.....	51
Tablo 23 Bilişsel kapılmanın faktörlerinin günlük çevrimiçi olma sürelerine göre incelenmesi.....	52
Tablo 24 Öğrencilerin günlük çevrimiçi olma sürelerine göre çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerinin betimsel istatistik sonuçları	54
Tablo 25 Öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerinin günlük çevrimiçi olma sürelerine göre incelenmesi	54
Tablo 26 Öğrencilerin günlük çevrimiçi olma sürelerinin çevrimiçi öz düzenleme ölçeğinin faktörlerine göre incelenmesi	55
Tablo 27 Öğrencilerin çevrimiçi iken günlük ders çalışma sıklıklarına göre bilişsel kapılma düzeylerine ait betimsel istatistik sonuçları.....	57
Tablo 28 Öğrencilerin bilişsel kapılma düzeylerinin günlük ders çalışma sıklıklarına göre incelenmesi.....	57
Tablo 29 Öğrencilerin bilişsel kapılma ölçeğinin faktörlerine ait puanlarının günlük ders çalışma sıklıklarına göre incelenmesi.....	58
Tablo 30 Öğrencilerin çevrimiçi iken günlük ders çalışma sıklıklarına göre çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerine ait betimsel istatistik sonuçları.	59
Tablo 31 Öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerinin günlük ders çalışma sıklıklarına göre incelenmesi	59
Tablo 32 Öğrencilerin çevrimiçi iken günlük ders çalışma sıklıklarının çevrimiçi öz düzenleme ölçeğine ait faktörlere göre incelenmesi.....	60
Tablo 33 Öğrencilerin çevrimiçi iken günlük araştırma yapma sıklıklarına göre bilişsel kapılma düzeylerine ait betimsel istatistik sonuçları.....	63

Tablo 34 Öğrencilerin bilişsel kapılma düzeylerinin günlük araştırma yapma sıklıklarına göre incelenmesi.....	64
Tablo 35 Bilişsel kapılma ölçeğinin faktörlerinin öğrencilerin çevrimiçi iken araştırma yapma sıklıklarına göre incelenmesi	64
Tablo 36 Öğrencilerin çevrimiçi iken günlük araştırma yapma sıklıklarına göre çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerine ait betimsel istatistik sonuçları.	66
Tablo 37 Öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerinin günlük araştırma yapma sıklıklarına göre incelenmesi	66
Tablo 38 Çevrimiçi iken günlük araştırma yapma sıklıklarının çevrimiçi öz düzenleme ölçeğinin faktörlerine göre incelenmesi	67



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim bilimleri alanında öğrencilerin ve eğitimcilerin ihtiyaçlarına ve eğitimde karşılaşılan problemlere yönelik birçok çalışma yapılmaktadır. Yapılan çalışmalar ile çevrimiçi, yüz yüze, geleneksel öğrenme ortamları vb. ortamlarda yaşanan problemlere çözümler aranmakta, ortamların gelişimi desteklenmekte ve yeni ortamlar geliştirilmektedir. Bu ortamlardan biri de yüz yüze eğitim deneyimleri ve çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin birleştirilmesi ile oluşturulan karma öğrenme ortamıdır. (Garrison, 2004). Birleştirme yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki en güçlü yanlar ele alınarak gerçekleştirilir. Karma öğrenme öğrencilerinin bireysel özelliklerine göre birçok öğrenme araçlarının kullanılabilirdiği, yüz yüze sınıflar, çevrimiçi ve kendi kendine öğrenme gibi durum tabanlı aktiviteleri içeren ortamlardır (Singh, 2003). Karma öğrenmenin yüz yüze olan kısmı geleneksel sınıf ortamlarında, çevrimiçi olan kısmı ise internet ortamlarında gerçekleşmektedir. İnternet çevrimiçi ortamlarda senkronize ders etkinlikleri gerçekleştirme, haberleşme sistemlerini barındırma (anlık mesaj, forum, e-posta vb.), işbirlikçi etkinlikler, sorgulama toplulukları oluşturma, ders kaynaklarına ulaşma gibi birçok olanak sağlamaktadır.

Genellikle üniversite eğitiminde tercih edilen çevrimiçi öğrenme ortamlarında çok amaçlı kullanılan internetin, günlük hayatta bu yaş grubu tarafından ne sıklıkla kullanıldığı incelenmiştir. Bu inceleme doğrultusunda, TÜİK verileri ele alınmış ve yapılan araştırmada en fazla internet kullanımının %90,7 ile 16-24 yaş aralığındaki insanlara ait olduğu bulunmuştur (2018). 16-24 yaş aralığında bulunan bireylerin lise veya üniversitede öğrenim gördükleri öngörülebilir. Bu yaş aralığında internet kullanım düzeyinin fazla olması, internetin bireyin gelişmesine katkı sağlama durumu düşünüldüğünde veya bireyi her yönüyle olumsuz etkilediği düşünüldüğünde, öğrenciler için ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Örneğin internet kullanımı bireyi sosyal çevresinden, eğitiminden veya günlük ihtiyaçlarını karşılamaktan bile uzaklaştıracak derecede bağımlılık düzeyine ulaştığında bireyi psikolojik, duygusal ve bilişsel yönden olumsuz etkilemektedir. Alanyazında araştırmacılar internet bağımlılığı ve sosyal medya bağımlılığı sonucunda

öğrencinin akademik başarısının, davranışlarının, duygularının, becerilerinin(sosyal, bilişsel vb.) olumsuz etkilendiğini vurgulamışlardır (Xu., Shen., Yan, Hu, Yang, Wang, ... ve Ouyang, 2012; Akhter, 2013; Gencer ve Koc, 2012).

Bu durumun tespit edilmesiyle, bir grup araştırmacı (Davis 1989; Trevino ve Webster, 1992; Agarwal ve Karahann, 2000) aşırı internet kullanımını bireyler için nasıl faydalı hale getirebileceklerini sorgulamışlardır. Bu yönde, bazı araştırmacılar (Davis 1989; Davis v.d. 1989; Davis v.d. 1992) bireylerin internet kullanma esnasındaki davranışlarını incelerken bazı araştırmacılar (Trevino ve Webster, 1992; Agarwal ve Karahanna, 2000) ise bireylerin düşünce ve inançlarını incelemiştir. Bu alanda en göze çarpan çalışmalarından biri de Agarwal ve Karahanna (2000) tarafından yapılan çalışmadır. Araştırmacılar bireyin internet üzerinde edindiği deneyimlere dayanarak sahip olduğu düşünce ve inançları araştırdıkları Bilişsel Kapılma kuramını oluşturmuşlardır. Araştırmacılar, çalışmalarında bireylerin webdeyken zamanın nasıl geçtiğini kavrayamadığı, tüm dikkatini bu deneyime verdiği ve dış etkenleri yok saydığı, bu deneyimden zevk alma düzeyi, bu deneyimin kendi kontrolünde olduğu algısı ve bu deneyime olan merak düzeylerini incelemiştir. Ayrıca öğrencilerin bilişsel kapılma düzeyleri ve bunun akademik başarı ve öğrenme üzerine olan etkisi araştırılmıştır. Alanyazın tarandığında, öğrencinin bilişsel kapılma düzeyinin sosyal ağlarda bulunma veya oyun oynama deneyimi üzerinde yüksek olması halinde öğrencinin akademik başarısının düşük olduğu, öğrencinin bilişsel kapılma düzeyinin internet veya oyun tabanlı öğrenme deneyimi üzerinde düşük olması halinde ise öğrencinin akademik başarısının yüksek olduğu görülmüştür (Bozoglan, Demirer, Şahin, 2014; Rouis, Limayem, ve Salehi-Sangari, 2011; Brooks, ve Longstreet, 2015)

İnternetin öğrenimde olumlu yönlerini ortaya çıkarmak ve zararlı ve gereksiz kullanılmasını önlemek amacıyla yapılan çalışmalardan biri de öğrencilerin çevrimiçi ortamlardaki öz-düzenleme düzeylerinin incelendiği Çevrimiçi Öz-düzenleme kuramıdır. (Barnard, Lan, To, Paton ve Lai, 2009). Bu kuramda öğrencilerin çevrimiçi veya karma öğrenme ortamlarında iken hedef belirleme, çalıştıkları ortamı düzenleme, ders çalışma stratejilerini belirleme, zaman yönetimi yapabilme, sınıf arkadaşlarından veya öğretim elemanlarından yardım isteyebilmeleri, öz-değerlendirme yapabilmeleri değerlendirilmektedir. Çevrimiçi öz-düzenleme ile performansın birlikte değerlendirildiği bir çalışmada beklenen performans ile çevrimiçi öz-düzenlemenin faktörlerinden olan zaman yönetimi arasında negatif, öz-değerlendirme faktörü ile pozitif ilişki saptanmıştır

(Vanslambrouck, Zhu, Lombaerts, Pynoo, ve Tondeur, 2017). Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin doyumunu ile çevrenin düzenlenmesi arasında pozitif, yardım isteği faktörü ile arasında negatif ilişki bulunmuştur. Başka bir çalışmada ise çevrimiçi öz-düzenleme ile akademik başarı arasında pozitif ilişkiler gözlenmiştir (Cazan,2014).

Çevrimiçi öz-düzenleme ve bilişsel kapılmanın çevrimiçi veya karma öğrenme ortamlarında öğrencinin başarısını ve doyumunu etkilediği ortaya konulmuşken, alanyazında bu iki değişkene ait bir kaç faktörün birlikte incelendiği çalışmalara rastlansa da bu iki değişkenin bütünü ile birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada öğrencilerin çevrimiçi iken ders çalışma ve araştırma yapma sıklıkları ile bilişsel kapılma ve çevrimiçi öz-düzenleme düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı tespit edilecek ve bu iki değişken arasındaki ilişki incelenecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğrencilerin zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdiği internet ortamlarının hem kullanılma düzeylerinin düzenlenmesi hem de bu platformların kullanım amaçlarının öğrencilerin faydalanabileceği duruma getirilmesi öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda akademik başarılarını, davranışlarını, doyumlarını büyük oranda olumlu etkileyecektir. Bu çalışmada öğrencilerin bilişsel kapılma düzeyleri ile çevrimiçi öz-düzenleme düzeyleri arasındaki ilişki, çevrimiçi veya karma öğrenme ortamlarda öğrenim gören öğrencinin ders çalışma veya araştırma yapma sıklığının bilişsel kapılma ve çevrimiçi öz düzenleme düzeyini nasıl etkiledikleri ortaya çıktığında, bu ortamlar için gerekli öğretim tasarımları yapılabilir. Yani, çevrimiçi veya karma öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenmelerini planlayabilmesi, bu planı gerçekleştirmek için gerekli durumları sağlayabilmesi, bu süreçleri değerlendirebilmesi ve ayrıca yaptığı çalışmayı zevk alarak ve odaklanarak yapabilmesi için bu ortamların nasıl tasarlanması gerektiği ortaya çıkacaktır. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin çevrimiçi veya karma ortamlardaki sahip olduğu inanç, düşünceler ve öz-düzenleme becerilerinin belirlenmesi ve bu ortamların gelişmesine katkı sağlayacak önerilerin geliştirilmesi ile günümüz eğitim ve öğretimin yönlendirilmesine ışık tutulacağından, yapılan çalışma güncel bir çalışmadır

Çalışmada, elde edilen veriler sonucunda eğitimcilere çevrimiçi veya karma öğrenme ortamları tasarlariken önem vermeleri gereken öğeler ortaya koyulacaktır. Ayrıca bu çalışmanın çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin performansını ve doyumunu artırmaya ve

öğrenci davranışlarına yönelik inceleme yapmaya çalışan araştırmacılara yönelik fikir verici bir çalışma olması araştırmanın işlevselliğini ortaya koymaktadır.

Alanyazında öğrencilerin çeşitli ortamlardaki bilişsel kapılma düzeyleri ile akademik başarılarının, doyumlarının, kişiliklerinin, vb. incelendiği birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak çevrimiçi öz-düzenleme ile ilgili yurt içinde çok az sayıda, yurt dışında ise sınırlı düzeyde çalışma bulunmaktadır. Çevrimiçi veya karma öğrenme ortamlarında bu derecede öneme sahip olan iki değişkenin birlikte incelendiği bir çalışmaya da alanyazında rastlanmamış olması, çevrimiçi ortamlardaki bireyin sahip olduğu çevrimiçi öz-düzenleme ve bilişsel kapılma düzeyleri ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi sonucunda çevrimiçi öğrenme ortamları için tasarım çalışmalarını desteklemesi çalışmanın özgünlüğüne ve gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Karma öğrenme ortamındaki öğrencilerin bilişsel kapılma ve çevrimiçi öz-düzenleme düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

1.4. Alt problemler

- Karma öğrenme ortamındaki öğrencilerin bilişsel kapılma düzeyleri ve bilişsel kapılmanın faktörleri öğrencilerin;
 - a) cinsiyetine,
 - b) günlük çevrimiçi olma sıklıklarına,
 - c) çevrimiçi iken ders çalışma ve araştırma yapma sıklıklarınagöre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösteriyor mu?
- Karma öğrenme ortamındaki öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeyleri ve çevrimiçi öz-düzenlemenin faktörleri öğrencilerin;
 - a) cinsiyetine,
 - b) günlük çevrimiçi olma sıklıklarına,
 - c) çevrimiçi iken ders çalışma ve araştırma yapma sıklıklarınagöre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösteriyor mu?

1.5. Varsayımlar

Katılımcıların ölçek maddelerini samimi olarak yanıtladığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışmada;

- örneklem 2018-2019 bahar yarıyılında öğrenim görmekte olan katılımcılarla,
- veriler kullanılan ölçeklerle,
- internet kullanım oranları öğrenci beyanları ile

sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Öz-düzenleme: Öz-düzenleme; bireyin kendi hedeflerini gerçekleştirebilmesi için duygularını, düşüncelerini ve eylemlerini planlı ve periyodik olarak oluşturmasıdır (Zimmerman,2000).

Öz-düzenlemeli öğrenme: Öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik yeteneğe dönüştürdüğü bir öz-yönetimli süreçtir (Zimmerman, 2002).

Çevrimiçi öz-düzenleme: Çevrimiçi ortamlarda kullanılan öz-düzenleme becerileridir (Barnard vd., 2009).

Bilişsel kapılma: “yazılıma derin bir bağlanma durumudur” (Agarwal ve Karahanna, 2000).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Bilişsel kapılma

Bilişsel Kapılma teoreminin temel yapısı kapılma (Tellegen 1982; Tellegen ve Atkinson 1974), akış (Csikszentmihalyi, 1990), ve bilişsel bağlılık (Webster ve Ho, 1997) teoremlerine dayanmaktadır. Aşağıda bu kuramların açıklamaları bulunmaktadır.

2.1.1. Kapılma

"Kapılma" ilk kez Tellegen ve Atkinson tarafından 1974 yılında kavramsallaştırılmıştır. Tellegen ve Atkinson (1974) nesne deneyimine duyulan derin ilgiye dayanarak kapılmanın öğelerini oluşturup ilk kapılma tanımını öne sürmüşlerdir. İlgi "nesneye olan ilginin bütünüyle gösterilebilmesi için kullanılabilir algısal, motorsal, yaratıcı ve fikirsel kaynaklara tam bağlanmayı gerektiren bütün ilgilerin toplamı" olarak şekillendirilmiştir (Tellegen ve Atkinson, 1974, s. 274). Buna dayanarak, kapılma bireyin ilgi duyduğu şeye algısını, yaratıcılığını, motorsal becerilerini ve fikirlerini tam anlamıyla adanması olarak yorumlanabilir.

Tellegen (1981) bundan sonra "kapılma" tanımı için iki önemli önerme getirmiştir. Tellegen (1981) nesne deneyimi ile ilgili iki farklı durumun olduğunu fark etmiştir. "İşlevsel yapı" ; "aktif, gerçekçi, gönüllü ve nispeten çaba gerektiren planlama, karar verme ve hedef odaklı davranış"ı sağlar (Tellegen, 1981, s. 222). "Deneyimsel yapı" ise işlevsel yapının teslimiyetini gerektirir ve nesnelere bilinçliliğine derin olarak bağlanmanın kolay ve iradesiz niteliği ile tanımlanmıştır. Agarwal ve Karahanna (2000) kapılmanın bireyin bir nesneyle sahip olduğu bütün deneyimi etkilediğini öne sürmüştür. Psikoloji biliminde de yerini alan kapılma kavramı birçok araştırmacı tarafından bağlılık, hipnoz olabilme, varsayım deneyimi, kişilik, öz düzenleme gibi kavramlarla karşılaştırılmış ve aralarındaki ilişkiler incelenmiştir (Roche ve McConkey, 1990; Glisky et al., 1991; Qualls ve Sheehan, 1981). Daha sonraları, Tellegen ve Waller (2008) ise kapılmayı Çok Boyutlu Kişilik Envanteri altında incelemiş ve kapılma davranışını bireyin dikkat kaynaklarının bir dikkat objesi tarafından tüketildiği kişisel bir eğilim yani kişiliğin gerçek faktörü olarak tanımlamıştır (Tellegen ve Waller, 2008).

2.1.2 Akış

Akış kuramı ilk olarak Csikszentmihalyi (1975) tarafından ortaya koyulmuştur. Bu kuram insanların tamamıyla içinde buldukları durumlarda yaşadıkları deneyimleri incelemek amacı ile ortaya çıkmıştır (Csikszentmihalyi, 2014, s.239). İnsanların çok fazla zaman alan, tehlikeli, zor olan ve sonunda ödül bile almadıkları aktiviteleri neden yaptığını açıklamaya çalışılmıştır ve bu bağlamda yüzlerce dağ tırmanıcısı, satranç oyuncusu, atlet ve sanatçı ile röportaj yapılmıştır (Csikszentmihalyi 1975; Nakamura ve Csikszentmihalyi 2002). Araştırmacıların, ortak olarak aldığı veya birbirine benzer şekilde aldığı cevap ise bu meslek sahiplerinin uğraştığı şeyleri bir dahaki sefere daha uzun süre deneyimlemeyi isteyecek kadar zevk aldıklarıdır. Nakamura ve Csikszentmihalyi (2002) ‘akış deneyimi’ terimini bu kişilerin yaptıkları aktivitelerin oldukça iyi olduğunu anlatmak için oluşturdukları ‘onları çeken bir akım’ metaforundan yola çıkarak ortaya koymuşlardır. Bu geniş araştırmalardan sonra ‘akış’; insanların yaptıkları şeye zamanı ve yorulmayı unutacak kadar odaklanarak, yaptıkları şeyden başka bir şey düşünmedikleri özel bir durum olarak tanımlanmıştır (Csikszentmihalyi, 2014, s.230).

Csikszentmihalyi (2014, s.137) ‘akış’ deneyimini 6 ögede incelemiştir.

- **Farkında olma ile eylemin birleşmesi:** Csikszentmihalyi (2014, s.138) ’ye göre akışın en belirgin göstergesi eylem ve farkında olma deneyimlerinin birleşmesidir. Birey kendi eylemi yerine diğerinin eyleminin farkındadır. Örneğin bir tenis oyuncusu rakibine ve topa karşı sürekli hiç bölünmeyecek şekilde dikkatini verir ve kendi eylemlerinin farkında olamaz. Fakat bu dikkat verme durumu bireyin kendini bir anlık dışardan bir göz ile izlemesi ile durur. Bu anlık durumların daha az oluşabilmesi ve farkında olma ve eylemin birleşebilmesi için aktivitelerin yapılması mümkün olan aktiviteler olması gerekmektedir. Buradan, akışın gerçekleşebilmesi için bireyin yeteneği doğrultusunda ve bu yeteneğe uygun zorluk derecesinde olması gerektiği çıkarılabilir Csikszentmihalyi (2014).
- **Dikkatin odaklanması:** Farkında olma ve eylemin birleşmesi durumunun gerçekleşebilmesi için dikkatin sınırlandırılmış uyarıcı bir alana odaklanması gerekmektedir. İnsanların yaptığı şeye konsantre olduğundan emin olmak için dış uyaranların ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bunun sağlanması aktivite yapılırken sadece aktivite ile ilgili uyaranların oluşturulması ile olabilir. Motive eden öğeler (ödül, rekabet ortamı vb.) konsantrasyonun sağlanmasında oldukça etkili olabilir. Aslında, akış sonuçları hakkında hiçbir şey düşünmeden sadece

içinde bulunmanın sonunda ortaya çıkar. Ancak pratikte, insanların çoğu yaptığı aktivitede akışı yaşayabilmeleri için biraz da olsa güdülenmeye ihtiyaç duyar (Csikszentmihalyi, 2014, s.139).

- **Kendi varlığını unutmama:** İnsanın varlıksal olan ilkel ihtiyaçlarından biri de eylemlerini diğerleriyle birleştirmesidir ve bu sosyal hayat için bir gerekliliktir. Ancak, akışın gerçekleşmesi için bu paylaşımların olması bir gereklilik değildir. Çünkü bu aktiviteler kurallara dayanmaktadır ve birey aktivitenin içinde yer almak için kendi benliğini kullanmak zorunda değildir. Kurallar belli olduğu ve bu kurallara uyulduğu sürece herkesin yapması gereken görevler belirlidir ve bireyler görevlerini sorgulamak gerekliliği duymazlar. Sosyal ortamda akış deneyimi ancak kurallara uyulduğu takdirde, aktivitelerin anlaşılabilir, ayırt edilebilir ve kontrol edilebilir olması durumunda sağlanabilir. Kendi varlığını unutmama, akış içindeki bireyin gerçek dünya ile bağlantısını kesmesi anlamına gelmemektedir. Akış içindeki bireyin kaybettiği kendi beden fonksiyonları değil, öz yapılanmasıdır, yani uyarıcı ve uyarılan arasındaki öğrenmeyi gerçekleştiren araçtır. Örneğin, bir satranç oyuncusu oyun boyunca zihninin çalıştığının oldukça bilincindedir(Csikszentmihalyi, 2014, s.141).
- **Eylemin ve çevrenin kontrolü:** Akış içindeki kişi eylemleri ve çevresini kontrol edebilir. Aktif olarak bilinçli olma durumu yerine, daha çok kontrolsüzlük ihtimali üzerinde endişelenmeme durumudur. Birey akış deneyimi boyunca çevrenin ihtiyaçlarını karşılamak için yeteneklerinin yeterli düzeyde olduğunu hisseder ve bu da pozitif benlik kavramının önemli bir parçası olabileceğini gösterir. Dağcılık ve buna benzer aktivitelerdeki tehlikeler hayati olmasına rağmen, bu tehlikeler tahmin edilebilir, yönetilebilir ve bir sonu vardır, yani bir birey bu konuda ustalaşabilir. Prensipte her dağcı, araba kullanmanın dağ üzerindeki inanılmaz akrobasi hareketlerinden daha tehlikeli olduğunu söyler. Çünkü araba kullanırken dışarıda bireyin kontrol edebileceği öge sayısı dağcılıktan daha fazla ve tehlikelidir. Sonuç olarak, kontrol hissinin akış deneyiminin en önemli bileşenlerinden biri olduğunu söyleyebiliriz (Csikszentmihalyi, 2014, s.142).
- **Eylem talepleri ve açık geribildirim:** Deneyimin bir diğer özelliği, bireyin eylemleri için tutarlı, çelişkili olmayan talepler içermesi ve bireylerin eylemlerine açık ve net geribildirim verilmesini sağlamasıdır. Akışın bu bileşenleri öncekiler gibi, bilinci olasılıklar dâhilinde belirli bir alanla sınırlandırma ile mümkün olmaktadır. Hedefler ve araçlar mantıksal olarak sıralanmıştır. Bireyden çelişkili

şeyler yapması beklenmez ve birey farklı olası eylemlerin sonuçlarını tahmin edebilir. Akış deneyimi hayatın gerçeklerinin bilincinde olmaktan farklıdır çünkü akış, eylemi ve eylemin değerlendirilmesini otomatik ve problemsiz kılan belirlenmiş kurallar içerir (Csikszentmihalyi, 2014, s.144).

- **Akışın ototelik (kendi içinde hedefine sahip olma) doğası:** Akış deneyiminin son bir özelliği de “ototelik” doğasıdır. Başka bir deyişle, akış deneyiminin dıştan gelen hedeflere veya ödüllere ihtiyaç duymamasıdır. Akış deneyiminin çeşitli öğeleri birbirinden ayıramaz şekilde bütün olarak ve bire bir birbirlerine bağlıdır. Uyarıcı alanını sınırlandırarak, akış deneyimi insanların yaptıkları eylemlere yoğunlaşmalarına izin verir ve dikkat dağıtıcı şeyleri görmezden gelmelerini sağlar. Sonuç olarak, bu insanlar çevrenin potansiyel kontrolünü ellerinde bulduklarını hissederler. Akış deneyimi açık ve çelişkili olmayan kurallara sahip olduğundan, uygulayan kişiler geçici olarak kimliklerini ve problemlerini unutabilirler. Tüm bu durumların sonucunda, birey bu sürecin kendinden ödüllendirici olduğunu fark edebilir. Akışın ototelik olarak deneyimlenmesi, yani özünde ödüllendirici olması, bu süreci insan davranış hiyerarşisinde merkezi bir konuma yükseltir (Csikszentmihalyi, 2014, s.145).

2.1.3. Bilişsel bağlılık

Bilişsel bağlılık kavramı ilk kez Corno ve Mandinach (1983) tarafından yapılan öğrenme, öğretim ve motivasyon açısından sınıf öğrenmesini inceledikleri çalışmada ortaya koyulmuştur. Yapılan çalışmada araştırmacılar, bilişsel bağlılığın öğrencinin sınıf içinde bir görevi yaparken sarf ettikleri çabanın düzeyini etkilediğini bulmuşlardır. Ayrıca bilişsel bağlılığı, motive olmuş bir davranışın ölçüsü olarak belirlemişlerdir. Bilişsel kapılmadan farklı olarak bilişsel bağlılık bireyin kontrol düzeyini ve zamanın nasıl geçtiğinin farkında olamama durumunu belirlemez (Scott, ve Walczak, 2009). Bilişsel bağlılık öğrencilerin öğrenme ortamındaki motivasyonlarının ve stratejilerinin birleşimi olarak tanımlanabilir (Stoney ve Oliver, 1999).

Bu kuramlar ışığında, Agarwal ve Karahanna (2000) insanların teknoloji hakkındaki inanç ve düşüncelerinin teknoloji kullanım şeklini önemli derecede etkilediğini düşünerek bilişsel kapılma kuramını ortaya koymuşlardır. Teknoloji kabulü (Davis 1989; Davis vd. 1989; Davis vd. 1992) teoreminde belirli noktaların eleştirilmesiyle kuramın temelleri atılmıştır (Weniger ve Loebbecke, 2011). Teknoloji kabul modelinde kullanıcı davranışı, algılanan fayda ve bilişsel karmaşık inanç tarafından belirlenmektedir. Fakat bu

araştırmanın birey psikolojisine dayanan farklı bir akımı, yeni teknolojilere karşı oluşan bireysel davranışların bireyin daha önceden teknoloji ile edindiği tüm deneyimler tarafından şekillendiğini savunmaktadır (Trevino ve Webster, 1992). Karahanna ve Agarwal (2000) buradan yola çıkarak, daha derin bir araştırma yapmak ve teknoloji kullanıcılarının teknoloji ile bütün deneyimlerini birleştirmek amacı ile kavramsal bir yapı olan bilişsel kapılma kuramını oluşturmuşlardır (2000).

Agarwal ve Karahanna (2000) bilişsel kapılmanın içsel motivasyon ile bağlantılı bir değişken olduğunu ve bu değişkenin teknoloji kullanım davranışlarının önemli bir parçası olduğunu düşünmektedirler. Çünkü bu araştırmalar, bilgi teknolojisi hakkındaki öne çıkan inançlara yol gösterecek bir rehberdir.

Bilişsel kapılma “yazılıma derin bir bağlanma durumudur” ve beş faktörden oluşmaktadır (Agarwal ve Karahanna, 2000). Bunlar;

- *Zaman*; teknoloji ile etkileşimde iken zamanın nasıl geçtiğini anlayamama halidir.
- *İlginin odaklanması*; diğer dikkat gereksinimlerinin yok sayıldığı bağlılığın tümüyle deneyimlenmesi durumudur.
- *Zevk*; etkileşimin zevk veren yönlerine kapılmaktır.
- *Kontrol*; kullanıcının etkileşimden sorumlu olduğu algısına kapılmasıdır.
- *Merak*; deneyim düzeyinin bireyin bilişsel merak ve bireysel duyularını artırmasıdır. (Malone 1981).

2.2 Çevrimiçi öz-düzenleme

Öz-düzenlemeli öğrenciler kendilerine en yakın hedefi belirleyip, bu hedefi gerçekleştirmek için gerekli şartları sağlayan, bu süreçte kendini gözlemleyen ve performans sonucunda ise bütün süreci değerlendirebilen ve bu sonuçlara göre gelecekteki öğrenme süreçlerini düzenleyebilen bireylerdir (Zimmerman, 2000, s.14). Öz-düzenlemesi yüksek olan öğrencilerin otonom öğrenme ortamlarında daha başarılı olabileceği öngörülmüştür (Dabbagh ve Kitsantas, 2004; Hartley ve Bendixen, 2001). Barnard ve arkadaşları (2009) öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin geleneksel veya yüz yüze öğrenim ortamlarında başarı için önemli olduğunu fakat bu öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında daha önemli bir rol oynayabileceğini savunmuşlardır. Öz-düzenleme ve öz-düzenlemeli öğrenmenin çevrimiçi öz-düzenlemenin temelini oluşturduğu yapılan alanyazın taraması ile ortaya çıkmıştır. Aşağıda öz-düzenleme ve öz-düzenlemeli öğrenme kavramlarının açıklaması sırasıyla yapılmıştır.

2.2.1 Öz düzenleme

Öz-düzenleme; bireyin kendi hedeflerini gerçekleştirebilmesi için duygularını, düşüncelerini ve eylemlerini planlı ve periyodik olarak oluşturmasıdır (Zimmerman, 2000, s.14). Zimmerman'a (2000,s.13) göre insanın doğasında öz-düzenleme yeteneği vardır ve bu insanın en önemli niteliklerinden biridir. Bu yeteneğin nasıl geliştirilmesi gerektiği, alt bileşenleri ve bunların işlevleri (Bandura) 1986 tarafından ortaya koyulan sosyal bilişsel kuram ile incelenmiştir. Sosyal bilişsel kuramda öz-düzenleme birbiri arasında ilişkili olan bireysel, davranışsal ve çevresel olmak üzere üçlü yapı ile incelenmiştir (Bandura, 1986). Zimmerman (2000, s.14) öğrenme ve etkinlik boyunca kişisel, davranışsal ve çevresel faktörler sürekli değiştiğinden bu üçlü yapının geribildirimsel döngüde incelenmesi gerektiğini savunmuştur. Bunlar (1) davranışsal öz-düzenleme, (2) çevresel öz-düzenleme ve (3) gizli öz-düzenlemedir. (1) *Davranışsal öz-düzenleme* bireyin öğrenme yöntemi gibi kendini gözlemlemeyi ve çalışma süreçlerine uyum sağlamayı içerir.(2) *Çevresel öz-düzenleme* ise çevresel koşullara ve sonuçlarına uyum sağlama ve gözlemlemeye dayanır. (3) *Gizli öz-düzenleme* hatırlama için imgelemeyi kullanmak gibi bilişsel ve duygusal durumları izleme ve bunlara uyum sağlamayı içerir (Zimmerman, 2000, s.14). Zimmerman buradan bireyin bu üçlü yapıyı doğru ve sürekli bir şekilde kendinin denetlemesinin bireyin özgüvenini ve stratejik uyum sağlamasını direk olarak etkilediğini savunmuştur (2000, s.14).

Bu açıdan incelendiğinde, öz-düzenleme biçimlerinin etkili olanını etkisiz olandan ayıran, öz-düzenleme süreçlerinin kalitesi ve düzeyidir (Zimmerman, 2000, s.15). Öz-düzenleme süreçlerinin yapısal olarak birbirleriyle olan ilişkilerinin ve periyodik sürdürülebilirliklerinin anlaşılması önemlidir. Zimmerman(2000, s.15) bu noktada sosyal-bilişsel açıdan öz düzenleme süreçlerini üç döngüsel fazda incelemiştir. Bunlar; sağduyu, performans ve öz-yansıtmadır.

Sağduyu bir çalışmayı gerçekleştirmek için gerekli olan çabayı öngörme ve bunun için gerekli zemini hazırlama sürecidir (Zimmerman, 2000, s.16). Sağduyu, (1)görev analizi ve (2)öz-motivasyonel inançlar olmak üzere iki alt kategoride incelenmiştir (Zimmerman, 2000, s.16). Görev analizinin en önemli öğelerinden biri *Hedef belirlemedir*. Öz-düzenlemeye sahip bireyler hedeflerini aşamalı bir şekilde düzenler. Yani birey kendine en yakın hedefi seçer ve adım adım hedeflerini yükseltir. Bandura ve Schunk (1981) matematik dersinde kendine en yakın seviyedeki hedeflere ulaşan öğrencilerin, o konuda daha fazla içsel motivasyonlarının ve öz yeterliliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Görev

analizinin ikinci önemli ögesi *stratejik planlamadır* (Weinstein ve Mayer, 1986). Bir görevin uygun bir şekilde tamamlanması için bireylerin göreve uygun yöntemler belirlemesi gerekmektedir. Stratejilerin belirlenmesi bireyin performans sırasında bilişsel olarak desteklenmesini, duygu kontrolünün yapılmasını ve motor becerilerin yönlendirilmesini sağlar (Pressley ve Wolloslyn, 1995). Stratejilerin seçimi ve planlanması öz düzenlemenin davranışsal, çevresel ve gizli kişisel bileşenlerindeki değişimlerinden dolayı döngüsel uyarlamalar gerektirmektedir. Başarılı olan bir strateji herkes için uygulanabilir olmadığı gibi, bir görevin her aşamasında da aynı oranda başarı elde edilmesini sağlayamaz. Bir alanda yetenekli olan birey, bu alanda performans gösterirken hangi anda hangi stratejinin kullanılması gerektiğini bilir ve bu stratejiler arasında geçişler yapabilir. Sağduyunun ikinci ögesi *öz-motivasyon inançlarıdır*. Eğer birey öz-düzenleme becerilerini kullanmak için motive olamıyorsa bu becerilerin hiçbir önemi kalmaz. Öz-yeterlilik kazanım beklentileri ve içsel ilgi, hedefe odaklanma ise öz-motivasyon inançlarının alt öğeleridir. *Öz-yeterlilik* bireyin öğrenme veya bir performansı sergilemek için sahip olduğu bireysel inançlardır, kazanım beklentileri ise sergilenen performansın esas sonucuna olan inançlardır (Bandura, 1997a). Örneğin öğrencinin dersten alacağı iyi nota olan inancı yeterlik, bu notla mezun olup istediği işe sahip olacağına dair olan inancı ise beklentileri ifade eden kazanımlardır. Öz yeterlilik inançları hedef belirlemede önemli bir rol oynar. Bandura (1991) kendine daha çok inanan bireylerin daha büyük hedef belirledikleri ve bu hedeflere de o kadar çok yaklaştıklarını ifade etmiştir. Bir alanda başarılı olan bireyler için zamanla ele edilen ödüller yerini o alanda kazanılan hayat boyu sahip olunacak uzmanlığa bırakır. Bir müzisyenin ustalık seviyesine gelip bu yeteneğini görmesi bu yeteneğinden dolayı bir yarışmada ödül almasından daha etkili olur. Dolayısıyla, süreçlere ait başarılar bireyde *içsel ilgi* oluşturur. Öz-düzenleme süreçlerinden biri olan *hedefe odaklanmanın* motivasyonun devamını sağladığı, kazanımı ve performansı geliştirdiği gösterilmiştir. (Pintrich ve Schunk, 1996).

Öz-düzenleme aşamalarından bir diğeri *performanstır*. Performansın alt öğeleri ise öz-kontrol ve öz-gözlemedir (Zimmerman, 2000, s.19). *Öz-kontrol* süreçlerinden kendi kendine öğrenme, betimleme, dikkatin odaklanması ve görev stratejileri öğrencilerin göreve odaklanmasına ve enerjilerini uygun bir şekilde kullanmalarına yardımcı olur (Zimmerman ve Paulsen, 1995). *Kendi kendine öğrenme* bir görevi tamamlamak için gerekli olan süreçlerin nasıl gerçekleştiğini tam olarak anlamaktır. *Betimleme* veya zihinsel resimlerin şekillendirilmesi bu şekillerin kodlanması ve bireyin performansına yardımcı

olmak için kullanılan bir öz-kontrol tekniğidir. Öz-kontrolün diğer bir aşaması ise *dikkatin odaklanması*dır. Dikkatin odaklanması bireyin konsantrasyonunu geliştirmek ve dışsal etkenleri saf dışı bırakmak için tasarlanmıştır. *Görev stratejileri* aşaması ise görevi temel bileşenlerine indirgeyerek ve bu bileşenleri anlamlı bir şekilde tekrar organize ederek öğrenmeye veya performansa yardımcı olmayı amaçlar. Performansın diğer bir aşaması ise öz-gözlemedir. *Öz-gözleme* bireyin kendi performansının belirli kısımlarını, bunları çevreleyen durumları ve bunların etkilerini izlemesini temsil eder. Sağduyu fazında hedeflerin aşamalı olarak belirlenmesi öz-gözlemeyi kolaylaştırır, çünkü bu hedefler belirli süreçlere ve yakın olaylara odaklanır. Zamansal yakınlık bireyin öz-gözlemesinde önemli bir değişkendir (Bandura, 1986; Kazdin, 1974). Ertelenen öz-geribildirim bireyin doğru hamleyi yapmasını engeller. Kaliteli bir öz-gözlemlenin ikinci özelliği performansa verilen geribildirim bilgilendirici olma durumudur. Nitelikli öz-gözlemlenin bir diğer özelliği doğruluğudur. Eylemlerindeki yanlış veya çarpıtılmış bölümleri anlamayan öğrenciler bunları uygun bir şekilde düzeltemezler. Dördüncü özellik ise davranışın değeridir. Bir davranışın olumlu veya olumsuz yönlerinin gözlemlenmesi bireyin bu davranışını öz-düzenlemesi için motive edebilir. Geribildirim zamansal yakınlığını, bilgilendirici olma durumunu, doğruluğunu, değerini oldukça arttıran *kendi bilgilerini kayıt altına alma*, öz-gözleme tekniklerinden biridir. Bu kayıtlar, kişisel bilgileri olduğu anda yakalayabilir, bunun daha anlamlı bir şekilde yapılması, gereksiz tekrarlamalar olmadan doğruluğunun korunması ve sürecin açık olmasının anlaşılması için daha geniş bir veri tabanı sağlar. *Öz-deneyimleme* de öz-gözlemlenin bir diğer ögesidir (Bandura, 1991). Davranıştaki doğal değişimlerin öz-gözlemlenmesi kesin bilgi sağlamazsa, birey sorunun işleyişini sistemli bir şekilde değiştirerek bireysel deneyler oluşturabilirler. Sistemli bir öz-gözleme bireysel anlamının artması ve daha iyi performans veya irade kontrolünü sağlayabilir.

Öz yansıma fazı ise kendi kendine karar verme ve öz-tepki olmak üzere iki alt kategori içerir ve öz-gözleme ile yakından ilişkilidir (Bandura, 1986). Öz-değerlendirme bireyin performansını ve sonuçlarını ayrı bir önem vererek incelemesi olarak tanımlanır ve *kendi kendine karar verme* ögesinin bir süreci olarak geçer. *Öz-değerlendirme* öz-izleme ile elde edilen bilgilerin standartlarla veya hedeflerle karşılaştırılmasıdır (Zimmerman, 2000, s.21). Bireylerin kendilerini değerlendirmeleri için dört farklı ölçüt belirlenmiştir. Bunlar; yeterlik, bir önceki performans, kurallara uygunluk ve işbirlikçi değildir. Yeterlik kriterleri acemilikten uzmanlık performansına kadar testin nasıl puanlanacağını içerir. Yeterlik

kriterleri Covington ve Roberts(1994) tarafından ortaya koyulmuştur. Araştırmacılar, sürekli devam eden uygulamaların bireysel öğrenmenin gelişmesine katkıda bulunduğu dair kanıtlar sunmuşlardır. *Önceki performans* bireyin mevcut performansının daha önceki davranışlarıyla karşılaştırılmasını içerir (Bandura,1997a). Böylelikle bireyler tekrarlı egzersizlerle gelişen öğrenme sürecine vurgu yaparlar. Yeterlik ve önceki performans kriterlerinin tersine kuralsal kriter, sınıf arkadaşı veya ulusal yapılan testler gibi diğerlerinin performansı ile karşılaştırılmaların yapıldığı sosyal karşılaştırmaları içerir. Ödül alınan yarışmalarda, bireyler etkileyici ve yetenekli olmanın yanında rakiplerin arasında da en iyisi olmak zorundadır. Fakat sosyal karşılaştırmalar işleyişin olumlu yönleri yerine olumsuz yönlerini vurgulamaya eğilimlidir. Örneğin, birey önceki performansından daha iyi bir performans sergilemesine rağmen yarışı yine de kaybedebilir. Hedeflerine odaklanan öğrenciler sonucunda ödül aldıkları ve sosyal olarak görülebilir olduklarından öz- değerlendirme kriterlerinden kuralsal kriterleri kullanmaya eğilimlidir. İşbirlikçi kriter ise öncelikle takım çalışmalarında kullanılır (Bandura, 1991). İşbirlikçi kriterde, yaygın ama karmaşık şartlarda başarı, belirli bir görevi yerine getirme olarak tanımlanır.

Düşük performansın bireyin limitli yeteneğinden mi yoksa yetersiz çabasından mı kaynaklandığı gibi sonuçlar hakkındaki *nedensel bağlamlar*, öz-değerlendirme yargılarına bağlıdır. Bu bağlamsal yargılamalar öz-yansıtma için oldukça önemlidir. Çünkü hataların bireylerin değişmeyen yeteneklerine bağlanması bireyin olumsuz tepki vermesine ve çabalarının azalmasına sebep olabilir (Weiner, 1979). Bağlamlar, olumlu ya da olumsuz öz değerlendirmelerin istemsiz sonuçları değil aksine kişisel yeterlik algıları ya da çevresel koşulların azaltılması gibi hafifletici faktörlerin bilişsel olarak değerlendirilmesine bağlıdır (Bandura, 1991). Sağduyu süreçleri bağlamsal yargılamaları da etkiler. Sağduyu sırasında belirli strateji kullanmayı hedefleyen ve performansı sırasında bunu uygulayan bireyler hatalarını yeteneksizlikten çok kullandıkları stratejilere bağlarlar (Zimmerman& Kitsantas, 1997). Çünkü stratejiler düzeltilebilir sebepler olarak algılanmaktadır ve bu da kendilerine karşı oluşabilecek olumsuz tepkileri önleyebilmektedir. Öz-değerlendirme ve bağlamsal öz-yargılamalar öz-tepkinin iki ana bileşeni olan öz-doyum ve uyarlanabilir çıkarımlarla ilişkilidir. *Öz-doyum* doyumsuzluk veya doyum algılarını ve bireyin performansı ile ilişkili etkileri kapsar. Bireyler pozitif etkileri olan ve doyumla sonuçlanan eylemlere yönelir ve endişe gibi olumsuz sonuçlar ve doyumsuzluk oluşturan eylemlerden kaçınırlar (Bandura, 1991). Bireyin öz-doyumu ayrıca yapılacak görevin önemine ve kendine özgünlük

düzeyine göre de değişebilir. Öz-düzenleme seviyesi yüksek bireyler maddi ödüller kazanmaktan daha çok daha iyi yapılan bir işten dolayı sahip oldukları kendilerine özgü öz-saygı ve öz-doyum duygularına değer verirler (Bandura, 1997a). *Uyarlanabilir ve savunmacı çıkarımlar* bireyin öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi veya performans sergilemesi için öz-düzenleme yaklaşımını nasıl değiştirmesi gerektiği hakkında sonuçlar elde etmesini sağlar. Uyarlanabilir çıkarımlar, bireylerin daha etkili stratejiler seçmeleri gibi öz-düzenleme performanslarının daha yeni ve daha iyi formlara yönlenmesini sağlamada önemlidir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1992). Savunmacı çıkarımlar ise bireyi gelecek doyumsuzluk ve itici duygulardan korur, fakat başarıya olan adaptasyonu baskılar. Bu savunmacı öz-tepkiler çaresizlik, erteleme, görevden kaçınma, bilişsel ayrılma ve ilgisizliktir. Bu öz-tepkiler gelecekteki süreçleri döngüsel olarak etkiler ve bireyi derin korkularından uzaklaştırarak bireyin gelecekteki eylemlerini en önemli hedefleri doğrultusunda yönlendirmesini sağlar. Sonuç olarak, döngüsel bir sosyal bilişsel model, başarı elde edemeyenlerin kaçınması ve kendinden kuşku duymasının yanı sıra, başarılı olanların kararlılığını ve kendini gerçekleştirme duygusunu açıklayabilir (Bandura, 1997b).

2.2.2 Öz-düzenlemeli öğrenme

Eğitim ortamlarında öz-düzenleme üzerine yapılan çalışmalar çeşitli çalışmalardan faydalanılarak ortaya çıkmıştır (Zimmerman ve Schunk, 2011). 1970'lerden başlayarak, bilişsel-davranışçı araştırmacılar öğrencilerin öz-kontrollerini ve dolayısıyla akademik öğrenmelerini nasıl geliştireceklerini araştırdılar. Bilişsel-davranışsal yöntemler kendi kendine öğretim ve öz-pekiştirmenin kullanımını içerir. Bu açıdan bakıldığında, öz-düzenleme bireylerin davranışlarının başlangıç ve sonuçlarını kontrol etmenin yollarını, ayrıca kaygı duyguları gibi aleni tepkilerini içermektedir (Thoresen ve Mahoney, 1974).

Bir grup araştırmacı ise öz-düzenlemeye bilişsel-gelişimsel açıdan yaklaşmışlardır. Küçük yaştaki öğrenciler davranışsal kontrollerinde genetik farklılıklar gösterebilirler ama dil gelişiminin öz-düzenleme üzerinde önemli bir etkisinin olduğu vurgulanır. Bu doğrultuda yapılan araştırmalardan en ilgi çekeni, Vygotsky'nin (1962) yakınsal gelişim alanı kuramıdır. Bu kurama göre, yüksek düzeyde performansın gerçekleştirilebilmesi için diğerlerinin desteği gerekmektedir. Dil yakınsal gelişim alanında içselleştirilir ve öz-düzenlemenin yerini alır.

Öz-düzenleme ile ilişkili bir diğer gelişimsel konu ise doyumun ertelenmesidir (Zimmerman & Schunk, 2011). Gelişimle birlikte, çocuklar ertelemelere bağlı olarak daha

büyük ödüller olarak anında kazanma isteğine karşı koyabilirler (Mischel, 1961). Doyumun ertelenmesi, öz düzenleme için önemlidir, çünkü doyum veren dikkat dağıtıcı etkenlerle başa çıkmalarına ve bunun yerine öğrenme görevlerine odaklanmalarına olanak sağlar.

Diğer bir araştırmacı grubu metabilşsel ve bilişsel konuları incelemiştir (Zimmerman ve Schunk, 2011). Bu araştırmacılar, öğrencilere akademik performanslarını geliştiren görev stratejilerinin öğretilebileceğini, ancak stratejilerin yeni görevlere uyarlanmaları ve sürekliliklerinin sağlanmalarının çoğu zaman çok nadir olduğunu göstermiştir (Pressley ve McCormick, 1995). Araştırmacılar, öğrencilere stratejilerin etkisi hakkında bilgi vermek ve strateji kullanımının performansı nasıl geliştirdiğini göstermek gibi strateji kullanımını teşvik etmenin yollarını incelemiştir (Schunk ve Rice, 1987).

Sosyal-bilişsel araştırmacılar, öz düzenleme üzerindeki sosyal ve motivasyonel etkileri araştırmışlardır. Bandura'nın (1986) teorisinde, öz-düzenleme üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar: öz-gözlem, öz-yargı ve öz-tepkidir. Öz-gözleme sırasında öğrenciler performanslarının özelliklerini izler; öz-yargılamada, öğrenciler performanslarını standartlara göre karşılaştırır ve öz-tepki öz-yeterlik duygularını (yani algılanan yetenekler) ve performanslarına duyulan duygusal tepkileri (örneğin memnuniyet) içerir. Sosyal-bilişsel araştırmacılar, modelleme gibi öğretim süreçlerinin, öğrencilerin öğrenim gelişimleri hakkında bilgi aktardığını, öz yeterliklerini ve görev motivasyonlarını arttırdığını göstermiştir (Schunk, 2012).

Zimmerman (2002) öğrencilerin öz-düzenlemeli olmaları için, öz-farkındalık düzeyleri ve motivasyonel inançlarını birleştirerek belirli öğrenme süreçlerini nasıl kullanması gerektiği sorusu üzerine üç aşamalı sosyal-bilişsel öz-düzenleme süreçlerini öğrenme ile birlikte tekrar incelemiştir. Öz-düzenlemenin zihinsel bir yetenek veya akademik bir performans değil, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik yeteneğe dönüştürdüğü bir öz-yönetimli süreç olarak ortaya koymuştur.

Zimmerman(2002) ayrıca sosyal-bilişsel öz-düzenleme süreçlerinden sağduyu, performans ve öz-yansıtma öğrenme ile birlikte açıklamıştır. Bu açıklamaya göre;

Sağduyu sürecinde görev analizi ve öz-motivasyon olmak üzere iki ana sınıf bulunmaktadır. Görev analizi de hedef belirleme ve stratejik planlama olmak üzere iki alt kategoride incelenmiştir. Öğrencilerin kendine yakın hedefler belirlemesi ve bu hedefleri gerçekleştirirken kullanacakları stratejileri belirlemeleri bu süreçte gerçekleşir (Zimmerman, 2002). Öz-motivasyon öğrencinin öğrenmenin bireysel sonuçları hakkındaki

kazanım beklentileri ve bireysel yeteneği hakkında sahip olduğu öz-yeterlik gibi öğrenme hakkındaki inançlardan kaynaklanır. İçsel ilgi, öğrencilerin bir görev için gerekli olan yeteneğin değerini, öğrenme hedef yönelimi ise öğrenme süreçlerinin değerini ölçmeyi ifade eder (Zimmerman, 2002). Örneğin, tarihte bir konuyu ilginç bulan ve bu konuda bilgi düzeyini artırmaktan zevk alan öğrenciler, öz-düzenlemeli öğrenme için daha fazla motive olurlar (Bandura, 1997a).

Öz-düzenlemenin performans süreci öz-kontrol ve öz-gözlem olmak üzere iki alt başlıkta incelenmiştir (Zimmerman, 2002). Öz-kontrol, sağduyu aşamasında belirlenmiş stratejilerin ve metotların uygun yerlerde kullanılmasıdır (Zimmerman, 2002). Öz-kontrol süreci betimleme, kendi kendine öğretim, dikkatin odaklanması ve görev stratejilerinden oluşmaktadır. Kelime öğrenen bir öğrenci, zihninde bu kelimeyi tasvir eder, bu kelimeyi kendi kendine anlatır, dikkatini toplayabileceği sessiz bir ortam bulur ve bu kelimeyi daha önce öğrendiği benzer kelimelerle gruplandırır. Öz-gözlem ise bireysel durumlarını kayıt altına alma ve bu durumların sebeplerini ortaya çıkarmak için öz-deneyimleme yapma ile ifade edilir (Zimmerman, 2002). Örneğin, bir öğrencinin çalışırken ne kadar zaman harcadığından haberdar olması için kendi zaman kullanımını kayıt altına alması gerekir. Veya öğrenci bir arkadaşıyla birlikte ders çalışmasının ödev yapma hızını nasıl etkilediğini öz-deneyimleme ile bulabilir. Kendini izleme ise öz-gözlemlemenin gizli halidir. Makale yazarken yazım hatası yapma sıklığı gibi bireyin kendi bilişsel işleyişini izlemesidir (Zimmerman, 2002).

Öz-yansıtma süreci ise öz-yargılama ve öz-tepki öğelerinden oluşur. Öz-yargılamayı ifade eden alt öğelerden biri olan öz-değerlendirme bireyin öz-gözlemleme yaparak sergilediği performansını bir başkasının performansı, kendinin bir önceki performansı ile veya birtakım standartlarla kıyaslamasıdır. Diğer bir alt öğe ise, bireyin hatalarının veya başarılarının sebeplerine olan inançlarını ifade eden nedensel bağlamdır. Öğrencinin bir testten aldığı puanı yeteneksel bir eksiklik yerine yanlış strateji kullanımına bağlaması öğrencinin bir sonraki performansını olumlu yönde etkileyecektir. Öz-tepkinin bir diğer formu ise bireyin öz-doyum ve performansına dair pozitif duygularıdır. Öz-doyumdaki artış motivasyonu artırır fakat gelecekteki yeni şeyleri öğrenme çabasını baskılar (Schunk,2001). Öz-tepkiler ayrıca uyarlanabilir veya savunmacı çıkarımlar ile de şekil alır. Bireyin öz-saygısını koruması için bir dersi bırakma veya sınava girmeme gibi performans veya öğrenme fırsatlarından kaçınması, savunmacı tepkidir. Tam tersi, uyarlanabilir tepkiler, etkili olmayan öğrenme stratejilerinin değiştirilmesi veya gözden çıkarılması gibi

öğrenme metotlarının etkisini arttırmak için gerekli düzenlemelerin tasarlanmasıdır (Zimmerman, 2002).

Zimmerman ve Kitsantas(1999) öz-düzenleme sürecinin sağduyu, performans ve öz-yansımaya fazları arasında yüksek düzeyde ilişkiler olduğunu bulmuştur. Örneğin, yakınsal hedefler belirleyen öğrencilerin kendi performanslarını daha çok gözlemlediği, hedeflerine daha çok yaklaştıkları ve hedef belirlemeyen öğrencilere göre daha öz-yansımalı oldukları bulunmuştur (Bandura ve Schunk, 1981). Ayrıca birçok çalışma, öğrencilerin öz-düzenleme kalitesi ve düzeyi ile akademik başarıları arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu kanıtlamıştır (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986; McClelland ve Cameron, 2011; Pekrun, Goetz ve Perry, 2002).

Zimmerman'ın öz-düzenleme çalışmaları etkili olmasına rağmen, öz-düzenlemeli öğrenmeyi ölçmek için yaptığı çalışmalar genellikle nitel çalışmalar olmuştur (Zimmerman ve Martinez-Ponz, 1988; Zimmerman, 2002; Zimmerman, 2001; Schunk ve Zimmerman 2012). Zimmerman'ın (2002) modeli genel olarak herkes tarafından tanınmış ve yüz yüze öğrenme ortamları için geçerli olduğu kabul edilmiştir. Bunun yanında Pintrich ve arkadaşları ise ankete dayalı veri toplama gibi deneysel yöntemlere dayalı ölçümlere odaklanmıştır (Pintrich, Smith, Garcia, ve McKeachie, 1993). Pintrich ve arkadaşları motivasyonun öğrencinin öğrenmesi ile ilişkili olması sebebiyle genel motivasyonel inançların incelendiği deneysel bir çalışma yapmışlardır (Pintrich vd., 1993). Çalışmada farklı motivasyonel inançların öz-düzenlemeli öğrenmeyi nasıl desteklediği, kolaylaştırdığı veya sürekliliğini sağladığını açıklamaya odaklanılmıştır. Bu motivasyonel stratejiler üç alt başlık altında incelenmiştir: (a) öz-yeterlilik inançları (b) göreve verilen değere olan inançlar (c) hedefe yönelim.

- *Öz-yeterlilik inançları* öğrencinin akademik bir çalışmayı tamamlamak ve öğrenmek için kendi bilişsel yeteneklerine olan güvenini içerir. Birçok çalışmada hem ortaokul hem de üniversite öğrencilerinin öz-yeterlilikleri ve öz düzenlemeli öğrenmeleri arasında oldukça pozitif ilişkiler gözlemlenmiştir. Öz-yeterlilik düzeyleri yüksek olan öğrencilerin karşılaştırma yaparak öğrendiği durumlarda öz-yeterlilik düzeyi düşük olanlara göre daha çok bilişsel olarak dâhil olduğu görülmüştür. Ayrıca öz-yeterliliğin planlanma, izleme ve düzenleme gibi öz-düzenleme stratejileri ve öğrencilerin akademik başarılarıyla da pozitif olarak ilişkili olduğu bulunmuştur (Pintrich, 1989; Pintrich ve De Groot, 1990; Pintrich ve Garcia, 1991).

- *Görevin değerine olan inançların* üç bileşeni Eccles (1983) tarafından ortaya koyulmuştur. Bunlar; bireyin görevin önemli olduğu algısı, bireyin göreve olan ilgisi, görevin gelecek hedefleri için sağlayacağı fayda algısıdır. Görevin değerine verilen önem, bireyin göreve olan önem ve göze çarpma algısıdır. İlgi ise bireyin göreve karşı olan genel tutumu ve görevi sevmesi olarak ifade edilmektedir. Fayda değeri, bireylerin görevin faydasına yönelik algılarıyla belirlenir. Öğrenciler için bu, dersin bir şekilde anlamlı olarak onlar için yararlı olacağına dair inançlarını içerebilir. Araştırmacılar, görevin değerine olan inanç ile tekrar etme, ayrıntılandırma ve organizasyonel stratejileri içeren bilişsel strateji arasında pozitif ilişki olduğunu gözlemlemişlerdir. Ayrıca, ilgi ve değer düzeyleri yüksek olan öğrencilerin zihinlerini düzenlemek ve kendilerini izlemek için daha fazla strateji kullandıklarını ortaya çıkarmışlardır (Pintrich, vd., 1993).
- *Hedefe yönelme* üç genel yönelim üzerine yoğunlaşarak incelenmiştir(Wolters, Yu ve Pintrich, 1996). İlk olarak, uzmanlık hedef yönelimi öz-gelişim ve öz-ayarlama standartları kullanılarak görevi öğrenme ve bu görevde uzmanlaşmaya olan ilgiyi ifade eder. İkinci olarak, dışsal yönelim ise başarıyı yargılamanın ana kriter olması gibi iyi notlar alma ve öğretmen veya aile gibi çevredeki insanları memnun etmeye odaklanmayı içerir. Son olarak, göreceli yetenek yönelimi bireyin yeteneğini veya performansını diğerlerinininkiyle karşılaştırması, görevini iyi şekilde yapmayı veya diğerlerinden daha iyi yapmayı ifade eder. Pintrich (1999) farklı hedefler ve öz-düzenleme arasında tutarlı ilişkiler gözlemlemiştir. Uzmanlık hedefleri öz-düzenleme stratejileri ile pozitif ilişkide olduğu kadar bilişsel stratejiler ile de pozitif ilişki içindedir. Dışsal hedeflerin ise öz-düzenleme stratejileri ve performans ile negatif ilişkide olduğu tek motivasyonel değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, göreceli hedef yönelimi ile öz-düzenleme stratejileri ve performans arasında da pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, öz-düzenlemenin kolay bir süreç olmadığı, öğrencilerin öz-düzenleme için ekstradan zaman ve çaba harcamaları gerektiği bilinmektedir. Pintrich ve arkadaşları (1993) öğrenciler için öz-düzenlemeli öğrenmenin bu kadar uğraştırıcı olmasının ancak motivasyon ile gerçekleştirilebileceğini ortaya koymuşlardır. Pintrich ve arkadaşlarının (1993) geliştirdiği Öğrenme için Motivasyonel Stratejiler Ölçeği 1993'ten beri teknoloji destekli öz-düzenlemeli öğrenme ortamlarında veri toplanması için en çok kullanılan envanterden biri olmuştur.

McManus (2000) Motivasyonel Stratejiler Ölçeğini (Pintrich, vd., 1993) kullanarak öz-düzenlemeli öğrenme ve akademik performans arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, hem düşük hem de düşük doğrusal olmayan öğretim materyallerinin sunulduğu ortamlarda yüksek düzeyde öz-düzenlemeli öğrenmeye sahip olan öğrencilerin düşük düzeyli öz-düzenlemeli öğrenmeye sahip bireylere göre daha zayıf performans gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bu birbirine zıt öğrenme ortamlarında aynı sonuçların çıkması Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nin geleneksel sınıf ortamlarında geçerli olabileceği fakat çevrimiçi öğrenme ortamlarında geçerli olamayacağı sonucunu ortaya çıkarmıştır (Pintrich, vd., 1993). Çünkü bu iki öğrenme ortamı arasında yüksek düzeyde farklılıklar vardır ve bu yüzden iki ortamdan elde edilen veriler arasında yüksek farklılıklar beklenmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamları ve uzaktan eğitim ortamları öğrencilerin öğretmenlerden ve arkadaşlarından uzak olma durumu bakımından farklılık gösterir. Bu bakımdan öğrenciler bu ortamlarda öğrenmeye karşı artan bir endişe ve izole olma duygusunu geliştirebilir. (Sharma vd., 2007, s.384-385). Bu yüzden öz düzenleme becerileri olmayan öğrenciler çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki otonomluğu yanlış anlayabilir ve sonuç olarak çevrimiçi derslerde beklenen öğrenme süreçlerini gerçekleştiremeyebilirler (Barnard vd., 2009, s.5). Barnard ve arkadaşları çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öz-düzenleme becerilerinin öneminin geleneksel yüz yüze öğrenme ortamlarındaki gibi dikkate alınmadığını öne sürmüşleridir. Öğrenme ortamlarının değişmesi, öğrenme içeriklerinin değişmesine bu da bu içerikler için geliştirilen öz-düzenleme ölçme metotlarının değişimini zorunlu hale getirmektedir (Barnard v.d, 2009).

Barnard ve arkadaşları (2009) bunun üzerine Çevrimiçi ve Karma Öğrenme Ortamlarında Öz-Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Bu çalışma öğrencilerin tamamen veya kısmi web tabanlı olarak tasarlanmış ortamlarda öz düzenlemeli öğrenme yeteneklerini ölçmek amacıyla oluşturulmuş envanterin psikometrik özelliklerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Envanter 6 alt faktörden oluşmaktadır. Bunlar; eylemleri veya kazanımları belirlemeyi ifade eden *hedefe yönelim*, öğrenme için etkili olacak gerekli düzeni oluşturma veya belirlemeyi ifade eden *çevrenin düzenlenmesi*, öğrenme için görevleri analiz etme ve faydalı metotları belirlemeyi ifade eden *ders çalışma stratejileri*, öğrenme için gerekli olan zamanı tahmin etme ve idareli kullanmayı ifade eden *zaman yönetimi*, öğrenmeyi desteklemesi için gerekli yöntem, öğretmen veya kitabı belirlemeyi

ifade eden *yardım isteği* ve öz-yargılama için standartları belirleme ve kullanmayı ifade eden *öz-değerlendirmedir* (Zimmerman, 1998, s.76-79).

2.3 Bilişsel kapılma ve çevrimiçi öz-düzenleme

Çevrimiçi veya karma ortamlarda öğrenim gören öğrencilerin kendilerine en uygun hedefleri belirleyip, bunların gerçekleşmesi için gerekli süreçleri düzenleme, kendini izleme, değerlendirme ve gelecek öğrenimlerini bu sürece göre düzenlemeyi ifade eden çevrimiçi öz-düzenleme durumlarının ve öğrenme esnasındaki derin bağlılığını gösteren bilişsel kapılma durumlarının ilişki içinde olduğu öngörülebilir. Bu durumda alanyazın taraması yapıldığında iki değişkenin birlikte incelendiği çalışmanın çok sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Ancak bilişsel kapılma kuramının temelini oluşturan bileşenlerden akış kuramı ve öz-düzenleme veya öz-düzenlemenin alt bileşeni olan öz-yeterlilik, öz-kontrol, öz-tepki değişkenlerinin incelendiği çalışmalara rastlanmıştır.

Sosyal medya, akıllı telefon, internet veya telefon bağımlılığı gibi olumsuz değişkenler ile bilişsel kapılma, akış, öz-düzenleme değişkenlerinin birlikte incelendiği çalışmalarda (Rouis, Limayem ve Salehi-Sangari, 2011; Yang, Teo, 2008) bilişsel kapılma ve öz-düzenleme arasında negatif ilişkilere rastlanmıştır. Ancak akış ile öz-yeterlilik değişkenlerinin çevrimiçi veya karma öğrenme ortamlarında incelendiği çalışmalarda (Csikszentmihalyi,1990; Mazzoni, Cannata ve Baiocco, 2017; Chen, ve Sun, 2016) ise bu iki değişken arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda akış öz-yeterlilik sürecinin bir sonucu olarak değerlendirilmiş ve öz-yeterliliğin akışı olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

2.4 Yapılan çalışmalar

2.4.1 Yurt içinde yapılan çalışmalar

2.4.1.1 Bilişsel kapılma ile ilgili çalışmalar

Dursun ve Çuhadar (2015) yaptıkları çalışmada bilişsel kapılma teoreminin alt faktörlerinden zaman, merak, ilgi ve zevk değişkenlerinin kullanıcıların sosyal ağ kullanımları üzerine etkisini incelemişlerdir. Toplam 402 katılımcının 71'i kadın, 331'i ise erkektir. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyetin katılımcıların bilişsel kapılma düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığını bulmuşlardır. Ayrıca katılımcıların sosyal ağ kullanım sürelerinin internet kullanım sürelerinin büyük bir bölümünü oluşturduğunu gözlemlemişlerdir. Bunlara ek olarak, katılımcıların sosyal ağlarda bulunan arkadaş sayılarının ve sosyal ağ kullanımı konusunda kendini sınırlandırma ve sınırlandırmama

davranışlarının katılımcıların bilişsel kapılma düzeylerine etkisinin olmadığını bulmuşlardır.

Tanrıverdi'nin 2017'de yaptığı çalışmada ergenlerin bilişsel kapılma düzeylerinin demografik özelliklerine göre değişip değişmediğini ve ergenlerin bilişsel kapılma ile siber aylıklık etkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma toplamda 527 katılımcı ile yapılmış, katılımcıların %45,8'ini (241) kız öğrenciler, %54,2'sini (286) erkek öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmacı nicel ve nitel araştırma modellerinin birlikte kullanıldığı açıklayıcı sıralı karma araştırma yöntemini kullanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, katılımcıların bilişsel kapılma düzeyleri ile siber aylıklık etkinlikleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyli ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmada cinsiyet değişkeni ile bilişsel kapılma düzeyleri ile siber aylıklık etkinlikleri incelendiğinde erkek öğrencilerin bilişsel kapılma düzeylerinin ve siber aylıklık etkinliklerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. En yüksek bilişsel kapılma düzeyinin 8. Sınıflarda, en yüksek siber aylıklık etkinliklerinin ise 6. Sınıflarda olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcıların internet erişimi anne ve babası tarafından kısıtlandığında, katılımcıların bilişsel kapılma düzeylerinin yüksek ama siber aylıklık etkinliklerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin internette geçirdiği sürenin artmasıyla bilişsel kapılma düzeyleri ve siber aylıklık etkinliklerinin arttığı görülmüştür. Elektronik cihazlara sahip olan ve çevrimiçi oyun oynayan öğrencilerin bilişsel kapılma düzeyleri ve siber aylıklık etkinlikleri yüksek olarak gözlemlenmiştir.

Çuhadar 2013' te yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin bilişsel kapılma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini ve bilişsel kapılma ile kontrol odağı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonunda, üniversite öğrencilerinin normalin üstünde bilişsel kapılma düzeylerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, genel içsel kontrol/bireysel kontrol düzeyi yüksek olan öğrencilerin, bilişsel kapılma düzeylerinin düşük olduğu gözlemlenmiştir. Buna ek olarak, içsel kontrol odağı yüksek olan öğrencilerin, merakları ve bilgi ve iletişim teknolojilerinden aldığı zevk düzeyi daha düşük çıkmıştır.

Bozoğlan ve Demirel (2014) yaptıkları çalışmada internet kullanımı, bilişsel kapılma ve depresyon değişkenlerinden hangilerinin problemlili internet kullanımını yordadığını incelemek amacıyla yapısal eşitlik modeli oluşturmak istemişlerdir. Çalışma 117'si erkek ve 127'si kız olmak üzere toplamda 244 lise öğrencisi ile yapılmıştır. Çalışma sonunda bilişsel kapılma düzeyinin problemlili internet kullanımını pozitif olarak, depresyonu ise

negatif olarak etkilediği gözlemlenmiştir. Ayrıca, internette sosyalleşme ve boş zaman aktivitelerinin problemlili internet kullanımını bilişsel kapılma değişkeni aracılığı ile etkilediği bulunmuştur.

Stoney ve Oliver (1999) çalışmalarında, çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarımlarının olası etkilerini araştırmışlardır. Çalışmalarında, iyi tasarlanmış bir çevrimiçi öğrenme ortamının öğrencinin bilişsel bağlılığını yani, üst düzey düşünmesini (planlama, strateji, anlamı tahmin etme ve çoklu bakış açısı) arttırdığını göstermişlerdir. Çalışma sonunda bilişsel bağlılığı, öğrencilerin öğrenme ortamındaki motivasyonlarının ve stratejilerinin birleşimi olarak tanımlamışlardır.

2.4.1.2 Çevrimiçi öz-düzenleme ile ilgili çalışmalar

Bayrak (2018) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin karma öğrenme ortamındaki akademik erteleme davranışlarını incelemiştir. Öğrencilerin akademik erteleme puanlarının incelendiği çalışmada, öğrenciler düşük ve orta düzey erteleme eğilimli olarak iki gruba ayrılmıştır. Çalışma sonunda, öğrencilerin gönderim sürelerinin akademik erteleme eğilimi düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği gözlemlenmiştir. Ayrıca, akademik erteleme eğilim düzeyinin, çevrimiçi öz-düzenlemenin alt faktörlerinden hedefe yönelim, zaman yönetimi, çevrenin düzenlenmesi, yardım isteğine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Düşük erteleme eğilimi olan öğrencilerin bu alt faktörlerden aldığı puanların daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Uzun, Ünal ve Yamaç 2013'te yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının çevrimiçi uzaktan eğitimdeki akademik başarılarını incelemişlerdir. Öğretmen adaylarının akademik başarıları, çevrimiçi öz düzenlemeli öğrenme becerileri ve uzaktan eğitime yönelik tutumlar arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Çalışma sonunda, öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin ve uzaktan eğitime olan tutumlarının öğrencilerin başarısının %15'ini açıkladığı gözlemlenmiştir. Tutum ile başarı arasında anlamlı farklılık gözlemlenmesine rağmen, çevrimiçi öz-düzenlemenin alt faktörleri ile başarı arasında anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.

Özdemir (2013) yüksek lisans tezinde öz-düzenlemeli çevrimiçi öğrenme ölçeğinin (Jansen, Leeuwen, Janssen, Kester, Kalz, 2016) Türkçe'ye uyarlamasını yapmıştır. Ayrıca, araştırmacı öz-düzenlemeli öğrenme becerileri ile cinsiyet, okul türü, akademik başarı ve çevrimiçi ortamda kalma süreleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonunda, öz-düzenleme becerileri ile öğrencilerin cinsiyetleri ve çevrimiçi olma süreleri arasında ilişki

gözlemlenmemiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarıları ile öz-düzenlemeli çevrimiçi öğrenmenin alt faktörlerinden zaman arasında ilişki gözlemlenmiştir.

Cabı (2009) yaptığı doktora tezi çalışmasında karma öğrenme ortamında öz-düzenlemenin başarı, güdülenme ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada öz düzenlemeye dayalı karma öğrenme ortamında ders alan öğrenciler deney grubu, geleneksel sınıf ortamında ders alan öğrenciler kontrol grubu olarak tanımlanmıştır. Gruplar oluşturulduğunda, yapılan t-test analizi sonucu iki grubun başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Deney ve kontrol grubuyla 4 hafta çalıştıktan sonra, yapılan analizler sonucu, deney grubu öğrencilerinin başarı puan ortalaması kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Güdülenme ve öğrenme stratejileri için iki grup arasında anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.

Yılmaz (2013) yılında yaptığı doktora tezi çalışmasında, üniversitede fen dersinde mobil teknolojilerin kullanımının öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin bu sistemi Biyoloji, Fizik ve Kimya derslerinde kullanımında sonra yapılan analiz sonuçlarında, bu sistemin öğrencilerin akademik başarılarının artmasında etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

2.4.2 Yurt dışında yapılan çalışmalar

2.4.2.1 Bilişsel kapılma ile ilgili çalışmalar

Esteban-Millat, Martínez-López, Huertas-García, Meseguer, ve Rodríguez-Ardura (2014) öğrencilerin çevrimiçi ortamlardaki akış deneyimini incelemiştir ve e-öğrenme ortamları için akış deneyimi ile ilişkili ölçekler oluşturmayı amaçlamışlardır. Çalışma sonunda, akış deneyimini belirleyen iki ana değişkenin; zamanın nasıl geçtiğini anlayamama durumu ve kontrol odağı olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yaptıkları görevlere odaklanma düzeylerinin artması ile zamanın nasıl geçtiğini anlama düzeylerinin azaldığı bulunmuştur. Bunlardan başka, Akış deneyiminin direk etkilediği iki pozitif değişken bulmuşlardır. Bunlar; öğrencilerin duyguları (mutlu, haz almış) ve öğrenme durumlarıdır. Sonuç olarak, enstitülerin öğrencilerin akış durumuna geçmelerine yardımcı olabilmek için e-öğrenme ortamları oluşturması gerekebileceği önerisi getirilmiştir.

Barnes, Pressey, ve Scornavacca 2019 yılında yaptıkları çalışmadaki ilk amaçları akıllı telefona olan bağımlılık ve sosyal ağ servislerine olan bağımlılık arasındaki farkları incelemektir. İkinci amaçları ise kullanıcıların bağımlılık (kullanıcının yazılım ve

teknolojiye olan bağıllık durumunu incelemek için bilişsel kapılma düzeyleri temel alınmıştır) algılarının etkilerini incelemektir. Son olarak, araştırmacılar kullanıcı algılarının ve kullanıcıların akıllı telefona ve sosyal ağlara olan bağıllıklarının demografik değişkenlere göre incelenmesini amaçlamışlardır. Katılımcılar Amerika'nın Orta Atlantik bölgesindeki bir üniversitede öğrenim gören işletme öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma sonuçları, öğrencilerin sosyal ağ kullanım düzeylerinin cinsiyet, yaş ve eğitime göre değişmediğini gösterirken, sosyal ağlara olan bağıllılığın akıllı telefonlara olan bağıllılıktan daha fazla olduğunu ve akıllı telefonlara olan bağıllılık düzeyinin eğitimsel kazanımlara göre değiştiğini göstermiştir. Dahası, sosyal ağlara ve akıllı telefonlara bağıllılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin bilişsel kapılma düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, akıllı telefon kullanırken sahip olunan bilişsel kapılma düzeyinin, sosyal ağ kullanırken ki bilişsel kapılma düzeylerine göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Son olarak, araştırmacılar sosyal ağ bağıllılığı değişkeninin bilişsel kapılmanın akıllı telefon bağıllılığına olan etkisi arasında aracı değişken olduğunu gözlemlemişlerdir.

Seckman (2014) yaptığı ilişkisel çalışmada hemşirelik bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin internet tabanlı aldıkları bir dersteki topluluk algıları, bilişsel bağıllık düzeyleri ve kazanımları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma sonunda, araştırmacı orta düzeyde bir topluluk algısı ve kazanımlar ile öğrenci bağıllığı arasında pozitif yönlü bir ilişki görmüştür. Wiki blogları ve tartışma forumları gibi çeşitli grup aktivitelerinin topluluk algısını desteklemede yardımcı olduğu fakat öğrencilerin daha çok geribildirim ve etkileşim isteğinin olduğu gözlemlenmiştir. Hemşirelik mesleği halka açık binalarda icra edildiği ve iş birlikçi bir çalışma yöntemi gerektirdiği için önemli bir yetenektir. Bu sebeple, öğrencilerin kaliteli hasta bakımı yapabilmeleri, meslekler arası etkileşim içinde çalışabilmeleri ve öğrenim kazanımlarını geliştirebilmeleri için topluluk ve ait olma algılarını destekleyen yenilikçi eğitim-öğretim tekniklerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Brooks ve Longstreet 2015 yılında yaptıkları çalışmada sosyal ağ kullanımı sonucunda oluşan olumlu ve olumsuz etkiler incelemişlerdir. Ayrıca, araştırmacılar sosyal ağ kullanıcılarının sosyal ağ kullanım durumları ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi de incelemişlerdir. Bunlara ek olarak, araştırmacılar bilişsel kapılmanın alt faktörlerinden olan zaman, ilginin odaklanması ve zevk değişkenlerinin sosyal ağ kullanım düzeyi üzerine direk etkisi olduğunu varsaymışlardır. 251 kişinin katılımıyla yapılan çalışmada, zaman ve

zevk alt faktörlerinin sosyal ağ kullanımının artmasına neden olduğu ve sosyal ağ kullanımının yüksek düzeyde depresyonla ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca cinsiyet değişkeni ele alındığında kadın kullanıcıların internet ve sosyal ağ kullanım düzeylerindeki varyansın erkek kullanıcılara göre daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.

Reychar ve Wu (2015) yaptıkları çalışmada bilişsel kapılmaya ait beş faktörün (zaman, ilginin odaklanması, zevk, kontrol ve merak) eğitim kazanımlarına olan etkisi ve bilişsel bağlılığın öğrenme sürecindeki etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmada araştırmacılar ehliyet sınavı için eğitim görmek isteyen kullanıcılar için mobil ortamda çoklu ortam eğitim sistemi oluşturmuş ve bunu uygulamışlardır. Çalışma sonunda, bilişsel kapılmanın kullanıcıların eğitim kazanımlarında etkili olan derin bağlılık üzerinde önemli bir rolü olduğu bulunmuştur. Ayrıca, bilişsel kapılmanın kontrol hariç bütün faktörlerinin algılanan öğrenme ve algılanan teknoloji kullanılabilirliği üzerinde etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Bunlara ek olarak, bilişsel kapılma faktörleri ile algılanan kullanılabilirlik arasındaki ilişkinin duygusal ve bilişsel bağlılık düzeyi ile ortaya çıktığı bulunmuştur.

Tan 2007'de yaptığı doktora tezi çalışmasında teknoloji destekli öğrenme sistemlerini kullanmada bilişsel kapılmayı içsel motivasyon faktörü olarak incelemiştir. Çalışmada çevrimiçi yapılan bir derste 105 öğrenciye yardım etmesi amacıyla bir multimedya öğrenme ortamı kullanılmıştır. Çalışma sonunda, bireysel teknoloji kabulü davranışının öğrencilerin bilişsel ve teknoloji algıları ile olan bütün deneyimleri üzerinde etkili olduğu ve bireylerin teknolojiye karşı olan tutumlarının da bu ilişkide aracı değişken olduğu bulunmuştur.

2.4.2.2 Çevrimiçi öz-düzenleme ile ilgili çalışmalar

Su, Zheng ve arkadaşları (2018) yaptıkları çalışmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenlemeleri ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İngilizce dinleme, okuma, konuşma ve yazmada öz-yeterlilik ve çevrimiçi öz-düzenlemenin altı faktörüne bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çevrimiçi öz-düzenleme ve öz-yeterliliğin bütün alt faktörleri arasında ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, regresyon analizi sonuçlarına göre, öz-değerlendirmenin katılımcıların İngilizce dinleme, konuşma ve okumadaki öz-yeterlilik değişimini açıklamada en güçlü değişken olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak, öğrencilerin çevre düzenleme düzeylerinin konuşma ve yazmadaki öz-yeterliliklerini açıkladığı, hedefe yönelimin ise sadece yazmadaki öz-yeterliliği açıkladığı ortaya çıkmıştır. Bütün bu sonuçlar çevrimiçi öz-

düzenleme ile öz-yeterlilik arasında karmaşık ilişkiler olduğunu, öğrencilerin öz-değerlendirme, çevre düzenlemesi ve hedefe yönelimlerinin İngilizce dilindeki öz-yeterliliklerini pozitif olarak açıkladığını göstermiştir.

Barnard, Paton ve Lan (2010) çevrimiçi öz-düzenlemenin ilk defa çevrimiçi ders alan öğrencilerde zamanla değişip değişmediğini incelemiştir. Çalışma sonunda, ilk defa çevrimiçi ders alan öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme becerilerinin zaman değişkenine göre anlamlı olarak değişmediği gözlemlenmiştir. Araştırmacılar öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda öz-düzenlemeli becerilerinin kendiliğinden gelişmediğini gördüğünden çevrimiçi derslerin tasarımının öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini artırma yollarının düşünülerek tasarlanması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Shea ve Bidjerano Sorgulama Topluluğu'nun karma ve çevrimiçi ortamlardaki öğrenim kazanımları arasındaki farkları açıklamada etkili olup olmayacağını araştırmışlardır. Bu kapsamda, Sorgulama Topluluğu'nun buradalık yapılarının farklı öğrenme ortamlarındaki eğitimsel etkiyi yansıttığı ve çevrimiçi öz-düzenlemenin de Sorgulama Topluluğunun bileşenleri arasındaki ilişkide moderatör olduğu varsayılmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin her iki ortamda da eşit derecede iradeli, stratejik, ve hedefe yönelik olmalarına rağmen, öğrencilerin karma öğrenim ortamlarında arkadaşlarından veya öğretmenlerinden daha fazla yardım isteğinde bulunduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, çevrimiçi öz-düzenlemenin öğrencilerin bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık puanları arasındaki ilişkide etkili bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretimsel buradalığın yüksek olduğu durumlarda çevrimiçi öz-düzenleme olmadan öğrencilerin bilişsel buradalıklarının da yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ancak öğretimsel buradalığın yetersiz kaldığı durumlarda öğrenmenin yüksek olduğunu gösteren bilişsel buradalığın sağlanması için öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme yeteneklerine ihtiyaç duyduğu ortaya çıkmıştır.

2.4.2.3 Bilişsel kapılma ve çevrimiçi öz-düzenleme

Barnes ve arkadaşları (2019) yaptıkları çalışmada akıllı telefon ve sosyal medya bağımlılığı ile bilişsel kapılma değişkenlerini incelemiştir. Çalışmada bilişsel kapılma düzeyinin telefon bağımlıdan daha çok sosyal medya bağımlılığını etkilediği, bunun sebebinin de yüksek düzeydeki bilişsel kapılmanın bireylerin zararlı davranışlardan kaçınmak için öz-düzenleme becerilerinin olmaması sonucuna varılmıştır. Ayrıca, araştırmacılar yaptıkları alanyazın taraması sonucunda, telefon uygulamalarının karmaşık

olma düzeylerinin bağıllık düzeyini arttırdığı, dolayısıyla bunun da telefon kullanım düzenini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Yang ve arkadaşları 2008'de yaptıkları çalışmada bilgisayar oyunu oynarken bireylerin öz-kontrol ve bilişsel kapılma düzeylerindeki zıtlıkları incelemişlerdir. Öz-kontrolü öz-düzenleme ölçeğinin alt bileşeni olarak değerlendirdiklerinde, bireylerin bilgisayar oyunu oynarken öz-kontrollerinin yüksek olma durumunun bilişsel kapılma düzeyini düşürdüğünü gözlemlemişlerdir.

Rouis, Limayem ve Salehi-Sangari (2011) yaptıkları çalışmada Facebook kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisinde öz-düzenleme ve güvenin rolünü incelemişlerdir. Çalışma sonunda, öz-düzenleme düzeyi yüksek olan öğrencilerin bu tür platformlarda bulunma süresini etkili bir şekilde kontrol altında tuttuğu bulunmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin Facebook'taki bilişsel kapılmalarının öz-düzenlemenin alt faktörlerinden olan öz-kontrol ve kişilikleri tarafından düzenlendiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, hedef belirleme düzeyinin üniversitedeki akademik başarılarının belirlenmesinde önemli bir rol oynadığı, Facebook'ta bulunma durumunu ise önemli düzeyde sınırlandırdığı gözlemlenmiştir.

Chen ve Sun 2016 yılında yaptıkları çalışmada dijital oyun oynayan lise öğrencilerinin oyundaki öz-düzenleme düzeylerinin oyundaki akış deneyimleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Elde ettikleri sonuçlara göre, öz-düzenlemenin akış deneyimi üzerinde anlamlı ve pozitif etkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin öz-tepki düzeylerinin sürekli olarak akış deneyimine etki ettiği, akış deneyiminin, yeteneğin ve zorluk derecesinin öz-yargılamanın göstergesi olduğu, oyun seviyesi seçiminin farklı düzeylerde öz-tepkiye sahip öğrencilerin akış deneyimini etkilediği ortaya çıkmıştır.

Bilişsel kapılma ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde bireylerin bilişsel kapılma düzeyleri ile sosyal ağ kullanımları, depresyon düzeyleri, internet kullanım ve akıllı telefon vb. cihazların kullanımları arasındaki etkileşimler üzerine araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Yurtiçinde yapılan çalışmalarda genellikle kullanıcıların internet kullanım durumları ve sosyal ağ kullanım durumları ile bilişsel kapılma düzeyleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlarda uzun süre çevrimiçi olan bireylerin bilişsel kapılma düzeylerinin genellikle bu oranda yüksek çıktığı birçok çalışmada gözlemlenmiştir. Yurtdışında yapılan çalışmalar ise yurtiçinde yapılan çalışmalara benzer çalışmalara ek olarak çevrimiçi öğrenme veya teknoloji destekli

öğrenme ortamlarındaki bilişsel kapılma düzeyleri öğrenim kazanımları, depresyon düzeyleri, bilişsel bağlılık, internet kullanım durumları ve sosyal ağ kullanım durumları gibi değişkenler ile birlikte incelenmiştir. Bilişsel kapılma düzeyinin artmasıyla, bilişsel bağlılığın, internet kullanım düzeyinin, sosyal ağ kullanım düzeyinin, çevrimiçi veya teknoloji destekli eğitim ortamlarındaki kazanımların arttığı görülmüştür.

Çevrimiçi öz-düzenleme ile ilgili yurtiçi ve yurtdışındaki çalışmalar incelendiğinde, yurt içinde çevrimiçi öz-düzenleme ile akademik başarının arasındaki ilişki ve karma veya çevrimiçi ortamlarda çevrimiçi öz-düzenleme becerilerinin öğrencilerin akademik başarılarını etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Elde edilen sonuçlarda, çevrimiçi öğrenmenin bu ortamlarda akademik başarıyı etkilediği veya çevrimiçi öz-düzenleme ile akademik başarı arasında ilişki olduğu gözlenmiştir. Yurtdışında yapılan çalışmalarda, çevrimiçi öz-düzenleme ile akademik başarıların incelenmesi yanında çevrimiçi öz-düzenleme ile öğrenim kazanımları, bilişsel buradalık gibi değişkenlerle birlikte incelenmiştir. Bu çalışmalarda çevrimiçi öz-düzenleme ile bu değişkenler arasında pozitif ilişkiler gözlemlenmiştir.

Bilişsel kapılma ve çevrimiçi öz-düzenlemenin direkt olarak incelendiği çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır. Ancak sadece yurtdışında yapılan çalışmalarda bilişsel kapılmanın temelini oluşturan ve büyük benzerlik gösteren akış deneyimi ile öz-düzenlemenin alt faktörlerinden öz-yeterlik ve öz-kontrol değişkenlerinin birlikte incelendiği çalışmalar olduğu görülmüştür. Çevrimiçi olarak yapılan etkinliklerden oyun oynama, sosyal medyada vakit geçirme gibi değişkenlerle akış deneyimi ve öz-yeterlik, öz-düzenleme, öz-kontrol değişkenleri incelendiğinde bu değişkenler arasında negatif yönlü ilişki görülmüştür. Veya bu değişkenlerin akış deneyimini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Çevrimiçi veya karma öğrenme ortamlarında ise bu ortamlar için tasarlanan derslerde öğrencilerin öz-yeterliklerinin bu derste ki akış deneyimini olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Bu çalışmalardan öğrencilerin yapabileceğine inandığı çalışmalarda kolaylıkla akış deneyimine kapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Korelasyon araştırmalarında değişkenler arasındaki ilişkiler incelenir fakat değişkenlerin birbirini etkileme durumu ortaya koyulamaz (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016, s.186). Bu araştırmada katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan beş genel madde dışında iki ölçek uygulanmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma örnekleme, ihtiyaç duyulan örnekleme ulaşmaya kadar en ulaşılabilir katılımcılardan başlayarak oluşturulan kazara örnekleme metodu kullanılarak belirlenmiştir (Cohen ve Manion,1998). Araştırmanın çalışma grubunu uygun örneklem yöntemine göre seçilmiş toplam 299 pedagojik formasyon öğrencisi oluşturmuştur. Bu öğrencilerin cinsiyet ve bölümlere göre dağılımları sırasıyla Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	N	%
Kadın	227	75,9
Erkek	72	24,1
Toplam	299	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %75,9’si (227) kadın, %24,1’ü (72) erkek olarak bulunmuştur. Bu durumda araştırmada kadın sayısının daha fazla olduğu görülmüştür.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bölümlere Göre Dağılımları

Bölüm	N	%
Ebelik hemşirelik	23	7,7
BESYO	12	4,0
Rekreasyon	15	5,0
Antrenörlük	12	4,0
Spor Bilimleri Fak.	1	,3
TDE	23	7,7
Tarih	34	11,4
Resim	8	2,7
Güzel Sanatlar Fak.	11	3,7
Konservatuar	10	3,3
Seramik	2	,7
Sanat Tasarım Mimarlık	2	,7
Biyoloji	16	5,4
Kimya	12	4,0
Alman Dili ve Edebiyatı	6	2,0
Bölüm	N	%
Sosyoloji	12	4,0
Felsefe	37	12,4

Coğrafya	22	7,4
Toplam	258	86,3

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin bölümlerine göre dağılımı şu şekildedir; öğrencilerin % 12,4 ‘ü (37) Felsefe, %11,4’ü (34) Tarih, %7,7’si (23) Türk Dili ve Edebiyat(TDE), %7,7’si (23) Ebelik hemşirelik, %7,4’ü (22) Coğrafya, %5,4’ü (16) Biyoloji, %5’i (15)Rekreasyon, %4’ü (12) Antrenörlük, %4’ü (12) BESYO, %4’ü (12) Kimya, %4’ü (12) Sosyoloji , %3,7’si (11) GSF(Güzel Sanatlar Fakültesi), %3,3’ü (10) Konservatuar, , %2,7’si (8) Resim, %2’si (6) Alman Dili ve Edebiyatı, %0,7’si (2) Seramik, , %0,7’si (2) Sanat Tasarım Mimarlık, %0,3’ü (1) Spor Bilimleri bölümünde öğrenim görmektedir. Bu sonuçlara göre, araştırmada yer alan öğrencilerin büyük bir kısmını Felsefe ve Tarih bölümünün oluşturduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, veri toplama aracı olarak 2 ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerden ilki, öğrencilerin bilişsel kapılma düzeylerini ölçmek üzere Agarwal ve Karahanna (2000) tarafından geliştirilmiş, Usluel ve Vural (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanması yapılmış olan Bilişsel Kapılma Ölçeği’dir. Ölçeklerden ikincisi, öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerini ölçmek üzere Barnard ve diğerlerinin (2009) hazırladığı ve Kilis ve Yıldırım (2018) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış Çevrimiçi Öz-düzenleme ölçeğidir.

3.3.1 Bilişsel kapılma ölçeği

Orijinali Agarwal ve Karahanna (2000) tarafından geliştirilen ölçek Türkiye’de teknoloji ile ilgili deneyimlerin incelendiği çalışmalara katkı sağlaması amacıyla Türkçe’ye uyarlanmıştır (Usluel ve Vural, 2009). Ölçek merak, kontrol, dikkat odağı, zevk ve zaman olmak üzere beş faktörden ve toplamda 20 maddeden oluşmaktadır. ‘*zaman*’; teknoloji ile etkileşimde iken zamanın nasıl geçtiğini anlayamama durumu, ‘*merak*’; teknoloji ile etkileşimde iken meraklı olma durumu, ‘*ilginin odaklanması*’; teknoloji ile etkileşimde iken dikkatin tamamıyla yapılan işe verilmesi durumu, ‘*zevk*’; teknoloji ile etkileşimde iken zevk alma durumu, ‘*kontrol*’ ise teknoloji ile etkileşimde iken bireyin kontrolün kendinde olduğunu hissetmesi durumudur.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama aşamasında, araştırmacılar ilk olarak gerekli izinleri almış ve 10'lu likert formatında hazırlanan ölçek her iki dilden uzmanlarca Türkçe 'ye çevrilmiştir. Daha sonra bu çeviri çeşitli üniversitelerde görev yapan 10 uzman tarafından amaca uygunluk ve yeterlilik bakımından değerlendirilmiştir. Ölçek bu değerlendirmelere dayanarak tekrar düzenlenmiştir.

Üzerinde gerekli düzenlemeler yapılan ölçek Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören 231 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilerin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Temel bileşenler analizi sonucunda kontrol faktörüne ait iki maddenin iki faktörde de yüksek yük vermesi, aralarındaki farkın az olması ve bir maddenin de faktör yükünün düşük olması sebebiyle kontrol faktörünün ölçekte yer almamasına karar verilmiştir. Böylece ölçeğin madde sayısı 17 olmuştur.

Bu düzenlemeden sonra ölçek bu kez çeşitli üniversitelerin ilköğretim bölümünde öğrenim gören 535 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan geçerlilik çalışması sonucunda zaman faktörüne ait maddelerin faktör yük değerlerinin 0,634 ile 0,864 arasında, merak faktörüne ait maddelerinin faktör yüklerinin 0,697 ile 0,851 arasında, ilginin odaklanmasına ait maddelerin faktör yük değerlerinin 0,684 ile 0,826 arasında, zevk faktörüne ait faktörüne ait faktör yüklerinin ise 0,586 ile 0,831 arasında değiştiği görülmüştür. Faktör yükleri arasında yapılan korelasyonlar sonucu her bir faktör arasında pozitif, orta düzeyli ilişki olduğu bulunmuştur. Merak faktörü ile zevk faktörü arasında en yüksek, zaman faktörü ile merak faktörü arasında ise en düşük korelasyon görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise madde-faktör bağıntısını gösteren faktör yüklerinin her biri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$).

Yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucu Cronbach's α güvenilirlik katsayısı 0,923 olarak bulunmuştur ve bu değer ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin faktörlerine ait Cronbach's α değerleri aşağıda paylaşılmıştır.

Tablo 3

Bilişsel Kapılma Ölçeğine Ait Cronbach's alfa değerleri

Faktörler	Cronbach's alfa
Zaman	0,88

Merak	0,90
İlginin Odaklanması	0,82
Zevk	0,90

3.3.2 Çevrimiçi öz-düzenleme ölçeği

Çevrimiçi Öz-düzenleme ölçeğinin ilk versiyonu Lan, Bremer, Stevens ve Mullen (2004) tarafından 86 sorudan oluşan 5’li likert formunda hazırlanmıştır. Daha sonra Barnard, Lan, To, Paton ve Lai (2009) tarafından faktörler değiştirilmeyecek ve 5’li likert formu bozulmayacak şekilde sadece madde sayısının azaltılmasıyla 24 maddeli çevrimiçi öz-düzenleme ölçeği oluşturulmuştur. Ölçeğin faktörleri ‘çevrenin düzenlenmesi (ÇD),’ öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli düzenlemelerin oluşturulması veya seçilmesi, ‘hedef belirleme (HB)’; hedeflenen eylemlerin veya kazanımların belirlenmesi, ‘ders çalışma stratejileri (DÇS)’ görevlerin analiz edilmesi, öğrenme için faydalı olacak özel yöntemlerin belirlenmesi, ‘zaman yönetimi (ZY)’; zamanı verimli kullanma ve öğrenme için gerekli zamanı tahmin edebilme, ‘yardım isteği (Yİ)’; bireyin öğrenmesine yardımcı olması için özel yöntemlerin, öğretmenlerin veya kitapların belirlenmesi, ‘öz-değerlendirme (ÖD)’ ise standartların oluşturulması ve bunların öz-yargılama sürecinde kullanılması olarak tanımlanmıştır. Ölçek Yetik (2011) tarafından Türkçe’ ye çevrilmiş, ancak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ölçeğin geleneksel sınıf ortamında öğrenim gören öğrencilere uygulanmasıyla tamamlanmıştır. Kilis ve Yıldırım (2018) ölçeğin çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenim gören öğrencilere yönelik olmasından dolayı geleneksel sınıf ortamı yerine çevrimiçi ortamlarda öğrenim gören öğrencilere uygulanması gerektiğini vurgulamışlardır. Yetik (2011) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçeğin bilimsel ve istatistiksel olarak uygun olmadığına inandıkları için uygun şartları sağlayarak bu ölçeğin orijinalini Türkçe’ ye uyarlama gereği duymuşlardır.

Ölçek ilk olarak 9 uzman tarafından tek tek Türkçe’ ye çevrilmiş daha sonra iki dil uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve orijinali ile uyumlu olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucu düzenlemeler yapılmış ve ölçek ön lisans programında uzaktan eğitim alan 321 öğrenciye uygulanmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında ilk olarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin uyum istatistikleri $\chi^2/df = 2.45$, $p < 0,01$, RMSEA = .06, RMR =

.08, SRMR = .06, TLI = .89, CFI = .90, GFI = .86, AGFI = .84 ve NFI = .80 olarak bulunmuş ve ölçeğin geçerliliği ortaya koyulmuştur. Güvenirlik çalışması kapsamında toplam ölçek ve ölçeğin faktörleri için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa değeri 0,95, faktörlerinin Cronbach alfa değerlerinin ise 0,67 ile 0,87 arasında değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Faktörlere ait güvenirlilik katsayıları Tablo 4'te paylaşılmıştır.

Tablo 4

Çevrimiçi Öz-düzenleme Ölçeğine Ait Cronbach's alfa değerleri

Faktör	Cronbach's alfa
Öz-düzenleme	.95
HB	.79
ÇD	.87
DÇS	.67
ZY	.75
Yİ	.71
ÖD	.81

Sonuç olarak, Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin geçerli ve yüksek derecede güvenilir olduğu ortaya koyulmuştur. Bu ölçeğin çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin öz-düzenleme düzeylerini ölçmede kullanılabileceği belirtilmiştir.

3.4 Veri Toplanma Süreci

Veriler sonbahar döneminde derslerini çevrimiçi ortamda almış bahar döneminde ise yüz yüze eğitim ortamında öğrenim gören formasyon öğrencilerinin ölçekleri doldurması ile elde edilmiştir. Ölçekler dersi yapan öğretim üyesi tarafından öğrencilere dağıtılmış ve öğrenciler ölçekleri ders esnasında doldurmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri Sakarya Üniversitesinde formasyon eğitimi alan 299 öğrencinin dağıtılan ölçekleri doldurması ile elde edilmiştir. Veriler Spss 23.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde hangi yöntemlerin kullanılacağına karar verebilmek için ilk olarak, Kolmogorov-Simirnow testleri kullanılarak verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri tespit edilmiştir. Ölçekler arası anlamlı farklılıklar incelenirken normal dağılım gösteren verilerde One Way ANOVA, normal dağılım göstermeyen verilerde ise Man Whitney-U, Kruskal Wallis ve Bonferonni testleri kullanılmış ve anlamlılık farkı, 05 olarak kabul edilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1 Betimsel Bulgular

Araştırmada öncelikle öğrencilerin demografik özelliklerini yansıtan bilgilere yer verilmiştir. Buna yönelik yapılan analiz ile öğrencilerin günlük çevrimiçi olma sıklığına göre dağılımı incelenmiş ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğrencilerin Günlük Çevrimiçi Olma Sıklığına Göre Dağılımı

	N	%
0-1 Saat	128	43,4
1-4 Saat	98	33,2
4-8 Saat	47	15,9
8-12 Saat	22	7,5
Toplam	295	100,0

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %43,4'ü (128) günde 0-1 Saat, %33,2'si (98) günde 1-4 saat, %15,9'u (47) günde 4-8 saat, %7,5'i (22) günde 8-12 saat çevrimiçi olmaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmı 0 ila 4 saat çevrimiçi olmakta, çok az bir kısmı ise günde 8-12 saat çevrimiçi olmaktadır. Buna göre öğrencilerin günlük internet kullanım miktarının makul düzeyde olduğu ve çevrimiçi olma durumlarının bağımlılık düzeyinde olmadığı söylenebilir. Bu sonuçlar ile öğrencilerin çevrimiçi olma sebepleri veya çevrimiçi iken ilgilendikleri durumların niteliği bilinmemekle birlikte büyük önem taşımaktadır.

Araştırmada ikinci olarak öğrencilerin daha önce çevrimiçi ders alıp almadıklarına göre dağılımları incelenmiş ve Tablo 6’da paylaşılmıştır.

Tablo 6

Öğrencilerin Daha Önce Çevrimiçi Ders Alıp Almadıklarına Göre Dağılımı

	N	%
Evet	276	92,3
Hayır	23	7,7
Toplam	299	100,0

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerden %92,3’ü (276) daha önce çevrimiçi ders almıştır. Öğrencilerden %7,7’si (23) ise daha önce çevrimiçi ders alma deneyimi yaşamamıştır. Öğrencilerin büyük bölümünün daha önce çevrimiçi ders almış olması, öğrencinin bu ortamda deneyimini arttırdığından araştırma sonuçlarını olumlu yönde etkileyebileceği öngörülebilir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin ders çalışma sıklıklarına göre dağılımları incelenmiş ve Tablo 7’de raporlanmıştır.

Tablo 7

Öğrencilerin Çevrimiçi İken Ders Çalışma Sıklıklarına Göre Dağılımı

	N	%
Hiçbir zaman	30	10,0
Nadiren	108	36,1
Ara sıra	124	41,5
Sıklıkla	33	11,0

Her zaman	4	1,3
Toplam	299	100,0

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin %10'u (30) çevrimiçi iken hiçbir zaman ders çalışmadığını, %36,1'i (108) nadiren, %41,5'i (124) ara sıra, %11'i (33) sıklıkla, ve %1,3'ü (4) her zaman ders çalıştığını belirtmiştir. Her zaman ders çalışan öğrenci sayısı çok az olduğundan bundan sonraki analizlerde sıklıkla ders çalışan öğrenci sayısı ile birleştirilerek değerlendirilecektir. Bu durumda araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bölümü internete bağlı olduğu durumlarda nadiren veya ara sıra ders çalışmaktadır. Bu da öğrencilerin zamanını daha çok ders çalışma dışındaki aktivitelere ayırdığını göstermektedir. Ayrıca Tablo 8'de öğrencilerin çevrimiçi iken araştırma yapma sıklıkları analiz edilmiş ve sonuçları paylaşılmıştır.

Tablo 8

Öğrencilerin Çevrimiçi İken Araştırma Yapma Sıklıklarına Göre Dağılımı

	N	%
Hiçbir zaman	29	9,7
Nadiren	55	18,4
Ara sıra	142	47,5
Sıklıkla	69	23,1
Her zaman	4	1,3
Toplam	299	100,0

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %9,7'i (29) çevrimiçi iken hiçbir zaman araştırma yapmamakta, %18,4'ü (55) nadiren, %47,5'i (142) ara sıra, %23,1'i (69) sıklıkla, %1,3'ü (4) ise her zaman çevrimiçi iken araştırma yapmaktadır. Her zaman

araştırma yapan öğrenci sayısı çok az olduğundan bundan sonraki analizlerde sıklıkla araştırma yapan öğrenci sayısı ile birleştirilerek değerlendirilecektir. Öğrencilerin yarısından fazlası çevrimiçi iken ara sıra veya sıklıkla araştırma yapmaktadır. Buna göre öğrencilerin çevrimiçi olduklarında ders çalışmaktan ziyade araştırma yaptıkları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin günlük çevrimiçi oldukları sürenin makul miktarda olması (%76,6'sı 0 ila 4 saat) ve bu süre içinde öğrencilerin yarısından fazlasının (%70,6'sının ara sıra veya sıklıkla) araştırma yapması, çevrimiçi oldukları süreyi en azından sosyal medya veya oyun oynama yerine bilgi edinme amaçlı kullanması olumlu olarak yorumlanabilir. Bu süre yeterli olmamakla birlikte araştırmanın niteliği ayrıca önem taşımaktadır. Bu durumda öğrencilerin çevrimiçi iken nitelikli zaman geçirebilmeleri ve bunu yaparken hoşnut olabilmeleri adına bu alanlarda daha çok çalışma yapılabilir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin bilişsel kapılma ve çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerinin betimsel incelenmesi yapılarak Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğrencilerin Bilişsel Kapılma ve Çevrimiçi Öz-düzenleme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Ait Tanımlayıcı Bulgular

	N	\bar{X}	Ss
Bilişsel Kapılma Ölçeği	299	107,36	30,61
Zaman Faktörü	299	34,27	11,73
Merak Faktörü	299	25,22	9,04
İlginin Odaklanması Faktörü	299	21,67	8,67
Zevk Faktörü	299	26,20	9,61
Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği	299	75,63	15,36
Hedef Faktörü	299	15,17	4,06
Çevre Düzenlemesi Faktörü	299	15,01	3,35

Ders Çalışma Stratejileri faktörü	299	11,75	3,46
Zaman Yönetimi Faktörü	299	8,48	3,08
Yardım İsteği Faktörü	299	12,47	3,36
Öz Değerlendirme Faktörü	299	12,75	3,55

Tablo 9'a göre Bilişsel Kapılma ölçeğinin ortalaması $\bar{X}=107,36$ "zaman" faktörünün ortalaması $\bar{X}=34,27$, "merak" faktörünün ortalaması $\bar{X}=25,22$ "ilginin odaklanması" faktörünün ortalaması $\bar{X}=21,67$, "zevk" faktörünün ortalaması $\bar{X}=26,20$ olarak bulunmuştur.

Çevrimiçi Öz-düzenleme ölçeğinin ortalaması $\bar{X}=75,63$, "hedef" faktörünün ortalaması $\bar{X}=15,17$, "çevre düzenlenmesi" faktörünün ortalaması $\bar{X}=15,01$, "ders çalışma stratejileri" faktörünün ortalaması $\bar{X}=11,75$, "zaman yönetimi" faktörünün ortalaması $\bar{X}=8,48$, "yardım isteği" faktörünün ortalaması $\bar{X}=12,47$, "öz değerlendirme" faktörünün ortalaması $\bar{X}=12,75$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin Bilişsel Kapılma ölçeğine ait faktörlerden en yüksek puanı 'zaman' faktöründen aldığı, Çevrimiçi Öz-düzenleme ölçeğine ait faktörlerden ise 'hedef' faktöründen en yüksek puanı aldıkları gözlemlenmiştir.

Her iki ölçek için de uygun testlerin yapılabilmesi için verilerin normal dağılıp dağılmadığı tespit edilmelidir. Bu amaçla yapılan normallik testi sonuçları Tablo 10'da paylaşılmıştır.

Tablo 10

Öğrencilerin Bilişsel Kapılma ve Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçekleri ve Ölçeklere Ait Faktörlerden Aldıkları Puanların Normallik Test Sonuçları

	İstatistik	Sd	p
Bilişsel Kapılma Ölçeği	,046	299	,200
Zaman Faktörü	,090	299	,000

Merak Faktörü	,076	299	,000
İlginin Odaklanması Faktörü	,046	299	,200
Zevk Faktörü	,075	,000	,000
Çevrimiçi Öz düzenleme	,072	299	,071
Çevrenin Düzenlenmesi Faktörü	,121	299	,000
Hedefe Yönelim Faktörü	,059	299	,014
Ders Çalışma Stratejileri Faktörü	,073	299	,001
Zaman Yönetimi Faktörü	,075	299	,000
Yardım İsteği Faktörü	,097	299	,000
Öz-değerlendirme Faktörü	,115	299	,000

Tablo 10 incelendiğinde Bilişsel Kapılma ve Çevrimiçi Öz-düzenleme ölçeklerinden elde edilen verilerin normal dağıldığı ($p > ,05$) görülmüştür ve bu verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Her iki ölçeğin faktörlerine ait verilerin normallik test sonuçları incelendiğinde ise ilginin odaklanması faktörü dışındaki faktörlere ait verilerin normal dağılmadığı ($p < 0,05$), bu sebeple faktörlere ait analizlerde parametrik olmayan analizlerin kullanılması uygun görülmüştür.

4.2 Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Karma öğrenme ortamındaki öğrencilerin bilişsel kapılma düzeyleri ve çevrimiçi öz-düzenleme düzeyleri arasında ilişki var mı?

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilişsel kapılma ve çevrimiçi öz-düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson korelasyon analizi yapılmış ve bilgiler Tablo 11’de paylaşılmıştır.

Tablo 11

Öğrencilerin Bilişsel Kapılma ve Çevrimiçi Öz Düzenleme Düzeyleri Arasındaki İlişki

	Çevrimiçi Öz-Düzenleme	Bilişsel Kapılma
Çevrimiçi Öz-düzenleme	1	,245**
Bilişsel Kapılma	,245**	1

Tablo 11 incelendiğinde, elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeyleri ile bilişsel kapılma düzeyleri ($r=0,245$, $p<,01$) arasında düşük düzeyli ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bilişsel kapılma ölçeğinin ve çevrimiçi öz-düzenleme ölçeğinin faktörlerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Spearman Sıra Farkları korelasyonu yapılmış ve Tablo 12’de paylaşılmıştır.

Tablo 12

Bilişsel Kapılma ve Çevrimiçi Öz-düzenlemenin Faktörleri Arasındaki İlişki

	Zaman	Merak	İğinin O.	Zevk
Hedef Belirleme	,105	,241**	,231**	,235**
Çevrenin Düzenlenmesi	,131*	,238**	,168**	,200**
Ders Çalışma Stratejileri	,002	,180**	,143*	,101
Zaman Yönetimi	,036	,203**	,169**	,106
Yardım İsteği	,117*	,220**	,093	,141*
Öz Değerlendirme	,093	,200**	,103	,146*

Tablo 12 incelendiğinde bilişsel kapılma ve çevrimiçi öz-düzenlemenin faktörlerinden aldıkları puanlar arasında ilişki olmadığı gözlemlenmiştir. Ancak öğrencilerin çevrimiçi

öz-düzenlemenin hedef belirleme faktörü ile bilişsel kapılmanın merak faktöründen aldıkları puanlar arasında düşük de olsa en yüksek korelasyon katsayısı bulunmuştur ($r=0,238$, $p<,01$).

4.3 Alt Problemlere İlişkin Bulgular

1. Karma öğrenme ortamındaki öğrencilerin bilişsel kapılma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık gösteriyor mu?

Tablo 13'te öğrencilerin bilişsel kapılma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini tespit amacıyla bağımsız t-test analizi yapılmış ve sonuçları paylaşılmıştır.

Tablo 13

Öğrencilerin Bilişsel Kapılma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	T	p
Bilişsel Kapılma	Kadın	227	104,50	30,67	297	-2,91	0,004
	Erkek	72	116,41	28,80			

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin bilişsel kapılma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(297)=2,91$, $p=,004$). Erkek öğrencilerin bilişsel kapılma düzeyi ($\bar{X}=116,41$), kadın öğrencilere ($\bar{X}=104,50$) göre daha yüksektir. Bu durum öğrencilerin bilişsel kapılma düzeylerinde cinsiyetin önemli bir değişken olduğunu gösterir.

Bilişsel kapılma ölçeğinin faktörleri normal dağılım göstermediği için bu faktörler ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Bilişsel Kapılma Ölçeğinin Faktörlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Zaman Faktörü	Kadın	227	147,53	33490,00	7612	,380
	Erkek	72	157,78	11360,00		
Merak Faktörü	Kadın	227	142,54	32356,00	6478	,008
	Erkek	72	173,53	12494,00		
İlginin Odaklanması Faktörü	Kadın	227	139,92	31762,00	5884	,000
	Erkek	72	181,78	13088,00		
Zevk Faktörü	Kadın	227	141,65	32155,50	6277,50	,003
	Erkek	72	176,31	12694,50		

Tablo 14 incelendiğinde Bilişsel Kapılma ölçeğinin ‘*zaman*’ faktörü ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir ($p>,05$). Ancak ‘*merak*’ faktörü ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($U=6478$, $p<,008$). Sıra ortalamaları değerlendirildiğinde çevrimiçi ortamlarda erkek öğrencilerin merak düzeylerinin kadın öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Ayrıca, ‘*ilginin odaklanması*’ faktörü ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında da anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($U=5884$, $p<,000$). Sıra ortalamaları değerlendirildiğinde çevrimiçi ortamlarda erkek öğrencilerin ilgi odağı düzeylerinin kadın öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Bunlara ek olarak, ‘*zevk*’ faktörü yine cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($U=6277,50$, $p<,003$). Çevrimiçi iken erkek öğrencilerin zevk düzeyleri kadın öğrencilere göre daha yüksektir.

2. Karma öğrenme ortamındaki öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık gösteriyor mu?

Araştırmada öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak değişip değişmediği incelenmiş ve Tablo 15’te yer verilmiştir.

Tablo 15

Öğrencilerin Çevrimiçi Öz-Düzenleme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	T	p
Çevrimiçi Öz-düzenleme	Kadın	227	74,53	14,60	297	-2,22	0,027
	Erkek	72	79,11	17,19			

Tablo 15 incelendiğinde, yapılan ilişkisiz t-test sonuçlarına göre, öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak değiştiği görülmektedir ($t(297)=2,22$, $p<0,05$). Erkek öğrencilerin Çevrimiçi Öz-düzenleme ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının ($\bar{X}=79,11$), kadın öğrencilere ($\bar{X}=74,54$) göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin Çevrimiçi Öz-düzenleme ölçeğinin faktörleri cinsiyetlerine göre incelenmiş ve Tablo 16’da paylaşılmıştır.

Tablo 16

Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeğinin Faktörlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Hedef Faktörü	Kadın	227	145,93	33126,00	7248,00	,147
	Erkek	72	162,83	11724,00		
Çevre Düzenlemesi Faktörü	Kadın	227	152,41	34597,50	7624,50	,388
	Erkek	72	142,40	10252,50		

Ders Çalışma Stratejileri Faktörü	Kadın	227	142,43	32331,50	6453,50	,007
	Erkek	72	173,87	12518,50		
Zaman Yönetimi Faktörü	Kadın	227	140,91	31987,00	6109,00	,001
	Erkek	72	178,65	12863,00		
Yardım İsteği Faktörü	Kadın	227	143,43	32558,50	6680,50	,019
	Erkek	72	170,72	12291,50		
Öz Değerlendirme Faktörü	Kadın	227	147,98	33591,50	7713,50	,471
	Erkek	72	156,37	11258,50		

Tablo 16 incelendiğinde, öğrencilerin ‘*zaman yönetimi*’ düzeyinden aldıkları puan ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($U=6109$, $p<,01$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkek öğrencilerin ‘*zaman yönetimi*’ puanları kadın öğrencilere nazaran daha yüksek olarak gözlemlenmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin ‘*ders çalışma stratejileri*’ faktöründen aldıkları puanların kadın öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur ($U=6453$, $p<,01$). Bunlara ek olarak, yine erkek öğrencilerin ‘*yardım isteği*’ faktöründen aldıkları puanların kadın öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($U=6680$, $p<,05$).

3. Karma öğrenme ortamındaki öğrencilerin daha önce çevrimiçi ders alma durumları öğrencilerin bilişsel kapılma düzeylerini etkiler mi?

Tablo 17’de araştırmaya katılan öğrencilerin daha önce çevrimiçi ders alıp almama durumuna göre Bilişsel Kapılma düzeylerinin ortalamaları, standart sapma değerleri ve t-test sonuçları paylaşılmıştır.

Tablo 17

Daha Önce Çevrimiçi Ders Alan ve Almayan Öğrencilerin Bilişsel Kapılma Düzeylerine Ait Ortalama, Standart Sapma ve T-test Analizi Bulguları

	Daha önce çevrimiçi ders aldınız mı?	N	\bar{X}	S	sd	t	p

Tablo 17 incelendiğinde, yapılan t-test analizi sonuçlarına göre daha önce çevrimiçi ders alan öğrenciler ile çevrimiçi ders almayan öğrencilerin bilişsel kapılma düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı gözlemlenmiştir. ($p>,05$).

Tablo 18’de araştırmaya katılan öğrencilerin daha önce çevrimiçi ders alıp almama durumuna göre Bilişsel Kapılma ölçeğinin faktörlerinden aldıkları puanlara ait Mann Whitney U testi sonuçları paylaşılmıştır.

Tablo 18

Daha Önce Çevrimiçi Ders Alan ve Almayan Öğrencilerin Bilişsel Kapılma Ölçeğinin Faktörlerinden Aldıkları Puanlara Ait Bulgular

	Daha önce çevrimiçi ders aldınız mı?	N	Sıra	Sıralar	U	p
			Ortalaması	Toplamı		
Zaman Faktörü	Evet	276	150,43	41517,50	3056,50	,77
	Hayır	23	144,89	3332,50		
Merak Faktörü	Evet	276	150,46	41527,00	3047,00	,75
	Hayır	23	144,48	3323,00		
İlginin Odaklanması Faktörü	Evet	276	151,05	41689,00	2885,00	,47
	Hayır	23	137,43	3161,00		
Zevk Faktörü	Evet	276	150,21	41459,00	3115,00	,88
	Hayır	23	147,43	3391,00		

Tablo 18 incelendiğinde, yapılan Mann Whitney U analizi sonuçlarına göre daha önce çevrimiçi ders alan öğrenciler ile çevrimiçi ders almayan öğrencilerin Bilişsel Kapılma

ölçeğinin faktörlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olmadığı gözlemlenmiştir ($p>,05$).

4. Karma öğrenme ortamındaki öğrencilerin daha önce çevrimiçi ders alma durumları öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerini etkiler mi?

Tablo 19’da araştırmaya katılan öğrencilerin daha önce çevrimiçi ders alıp almama durumuna göre çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerinin ortalamaları, standart sapma değerleri ve t-test sonuçları paylaşılmıştır.

Tablo 19

Daha Önce Çevrimiçi Ders Alan ve Almayan Öğrencilerin Çevrimiçi Öz-düzenleme Düzeylerine Ait Ortalama, Standart Sapma ve T-test Analizi Bulguları

		Daha önce çevrimiçi ders aldınız mı?					
		N	\bar{X}	S	sd	t	p
Çevrimiçi Öz-Düzenleme Ölçeği	Evet	276	75,63	15,52	297	,003	,297
	Hayır	23	75,62	13,64			

Tablo 19 incelendiğinde, yapılan t-test analizi sonuçlarına göre daha önce çevrimiçi ders alan öğrenciler ile çevrimiçi ders almayan öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı gözlemlenmiştir. ($p>,05$).

Tablo 20’de araştırmaya katılan öğrencilerin daha önce çevrimiçi ders alıp almama durumuna göre Çevrimiçi Öz-Düzenleme ölçeğinin faktörlerinden aldıkları puanlara ait Mann Whitney U testi sonuçları paylaşılmıştır.

Tablo 20

Daha Önce Çevrimiçi Ders Alan ve Almayan Öğrencilerin Bilişsel Kapılma Ölçeğinin Faktörlerinden Aldıkları Puanlara Ait Bulgular

	Daha önce çevrimiçi ders aldınız mı?	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
	Hedef faktörü	Evet	276	151,01	41678,50	2895,50
	Hayır	23	137,89	3171,50		
Çevre düzenlemesi faktörü	Evet	276	151,44	41797,00	2777,00	,32
	Hayır	23	132,74	3053,00		
Ders çalışma stratejileri	Evet	276	150,04	41410,00	3164,00	,98
	Hayır	23	149,57	3440,00		
Zaman yönetimi Faktörü	Evet	276	147,88	40813,50	2587,50	,88
	Hayır	23	175,50	4036,50		
Yardım isteği faktörü	Evet	276	149,26	41196,50	2970,50	,60
	Hayır	23	158,85	3653,50		
Öz-değerlendirme faktörü	Evet	276	148,52	40991,00	2765,00	,30
	Hayır	23	167,78	3859,00		

Tablo 20 incelendiğinde, daha önce çevrimiçi ders alan öğrenciler ile çevrimiçi ders almayan öğrencilerin Çevrimiçi Öz-düzenleme ölçeğinin faktörlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olmadığı gözlemlenmiştir ($p>,05$).

5. Karma öğrenme ortamındaki öğrencilerin bilişsel kapılma düzeyleri günlük çevrimiçi olma sıklıklarına göre anlamlı farklılık gösteriyor mu?

Araştırmaya katılan öğrencilerin günlük çevrimiçi olma sürelerine göre Bilişsel Kapılma düzeylerine ait ortalama, standart sapma puanları ve One Way Anova analiz sonuçları Tablo 21 ve Tablo 22’de paylaşılmıştır.

Tablo 21

Öğrencilerin Günlük Çevrimiçi Olma Sürelerine Göre Bilişsel Kapılma Düzeylerinin Betimsel İstatistik Sonuçları

	Gün içinde kaç saat			
	çevrimiçi olursunuz ?	N	\bar{X}	sd
Bilişsel Kapılma Ölçeği	0-1 Saat	128	100,26	31,81
	1-4 Saat	98	106,51	28,56
	4-8 Saat	47	118,88	23,79
	8-12 Saat	22	129,71	29,62
	Toplam	295	107,50	30,63

Tablo 22

Öğrencilerin Bilişsel Kapılma Düzeylerinin Günlük Çevrimiçi Olma Sürelerine Göre İncelenmesi

		Kareler		Kare Ortalamaları	F	p	Anlamlı Fark
		Toplamı	df				
Bilişsel Kapılma Ölçeği	Gruplar Arası	237336,73	3	7912,24	9,13	,000	**I-III,
	Gruplar İçi	252117,00	291	866,38			**I-IV
	Toplam	275853,73	294				*II-IV

I 0-1 saat, II 1-4 saat, III 4-8 saat, IV 8-12 saat **p<,01, *p<,05

Tablo 22’de öğrencilerin bilişsel kapılma düzeylerinin günlük çevrimiçi olma sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ede edilen sonuçlara göre öğrencilerin bilişsel kapılma düzeylerinin öğrencilerin günlük çevrimiçi olma sürelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Bonferonni ile çoklu karşılaştırma yapıldığında ise günlük 0-1 saat ($\bar{x}=100,26$) ile 4-8 saat ($\bar{x}=118,88$) çevrimiçi olan öğrencilerin bilişsel kapılma düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir ($p<,01$). Ayrıca, günlük 0-1 saat ile 8-12 saat ($\bar{x}=129,71$), 1-4 saat ($\bar{x}=106,51$) ile 8-12 saat çevrimiçi olan öğrencilerin Bilişsel Kapılma düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<,05$). Bu sonuçlara göre öğrencilerin günlük çevrimiçi olma sürelerinin bilişsel kapılma düzeyleri üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin bilişsel kapılma düzeyinin faktörlerine göre anlamlı olarak değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla Bonferonni analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 23’te paylaşılmıştır.

Tablo 23

Bilişsel Kapılmanın Faktörlerinin Günlük Çevrimiçi Olma Sürelerine Göre İncelenmesi

	Gün içinde kaç saat çevrimiçi olursunuz?	N	Mean Rank	sd	X2	p	Anlamlı farklılık
Zaman faktörü	0-1 Saat	128	131,54	3	27,616	,000	**I-III
	1-4 Saat	98	138,99				**I-IV
	4-8 Saat	47	177,53				**II-IV
	8-12 Saat	22	220,84				
Merak faktörü	0-1 Saat	128	126,68	3	18,902	,000	
	1-4 Saat	98	154,27				**I-III
	4-8 Saat	47	170,20				**I-IV
	8-12 Saat	22	196,68				*II-IV

İlginin odaklanması faktörü	0-1 Saat	128	136,64	3	5,706	,127	
	1-4 Saat	98	151,88				
	4-8 Saat	47	156,78				
	8-12 Saat	22	178,05				
Zevk faktörü	0-1 Saat	128	132,62	3	20,499	,000	**I-III
	1-4 Saat	98	140,13				**I-IV
	4-8 Saat	47	182,74				**II-III
	8-12 Saat	22	198,32				**II-IV

I 0-1 saat, II 1-4 saat, III 4-8 saat, IV 8-12 saat **p<,01, *p<,05

Tablo 23'te Bilişsel Kapılma Ölçeği'nin faktörlerine ait puanlarının öğrencilerin günlük çevrimiçi olma süresine göre anlamlı olarak değişip değişmediği incelenmiştir. Bilişsel Kapılmanın faktörlerinden 'ilginin odaklanması' dışında kalan 'zaman', 'merak', ve 'zevk' faktörlerinin öğrencilerin günlük çevrimiçi olma sıklığına göre anlamlı olarak değiştiği gözlenmiştir. 'zaman' faktörü incelendiğinde günlük 0-1 saat çevrimiçi olan öğrencilerin 'zaman' faktöründen aldıkları puanların günlük 4-8 ve 8-12 saat öğrencilere göre anlamlı olarak daha az olduğu bulunmuştur ($p<,01$). Ayrıca günlük 8-12 saat çevrimiçi olan öğrencilerin 'zaman' faktöründen aldıkları puanların günlük 1-4 saat çevrimiçi olan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<,01$).

'merak' faktörü ele alındığında günlük 0-1 saat çevrimiçi olan öğrencilerin 'merak' faktöründen aldıkları puanların günlük 4-8 ve 8-12 saat öğrencilere göre anlamlı olarak daha az olduğu bulunmuştur ($p<,01$). Buna ek olarak, günlük 8-12 saat çevrimiçi olan öğrencilerin 'merak' faktöründen aldıkları puanların günlük 1-4 saat çevrimiçi olan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<,05$).

'zevk' faktörü incelendiğinde günlük 0-1 saat çevrimiçi olan öğrencilerin 'zevk' faktöründen aldıkları puanların günlük 4-8 ve 8-12 saat öğrencilere göre anlamlı olarak daha az olduğu bulunmuştur ($p<,01$). Ayrıca günlük 4-8 ve 8-12 saat çevrimiçi olan

öğrencilerin ‘zevk’ faktöründen aldıkları puanların günlük 1-4 saat çevrimiçi olan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<,01$).

6. Karma öğrenme ortamındaki öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeyleri günlük çevrimiçi olma sıklıklarına göre anlamlı farklılık gösteriyor mu?

Araştırmaya katılan öğrencilerin günlük çevrimiçi olma sürelerine göre çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerine ait ortalama, standart sapma puanları ve One Way Anova analiz sonuçları Tablo 24 ve Tablo 25’te paylaşılmıştır.

Tablo 24

Öğrencilerin Günlük Çevrimiçi Olma Sürelerine Göre Çevrimiçi Öz-düzenleme Düzeylerinin Betimsel İstatistik Sonuçları

	Gün içinde kaç saat			
	çevrimiçi olursunuz ?	N	\bar{X}	Sd
Çevrimiçi Öz-düzenleme Ölçeği	0-1 Saat	128	74,73	15,11
	1-4 Saat	98	77,31	14,64
	4-8 Saat	47	72,32	15,27
	8-12 Saat	22	79,49	19,44
	Toplam	295	75,56	15,40

Tablo 25

Öğrencilerin Çevrimiçi Öz-düzenleme Düzeylerinin Günlük Çevrimiçi Olma Sürelerine Göre İncelenmesi

		Kareler				
		Toplamı	df	Kare Ortalamaları F	p	
Çevrimiçi Öz-düzenleme Ölçeği	Gruplar Arası	1224,331	3	408,11	1,74	,160
	Gruplar İçi	68456,90	291	235,25		
	Toplam	69681,23	294			

Tablo 25’te öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenlenme düzeylerinin günlük çevrimiçi olma sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ede edilen sonuçlara göre öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerinin öğrencilerin günlük çevrimiçi olma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermediği gözlemlenmiştir ($p>,05$).

Araştırmada öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenlemeye ait faktörlerin günlük çevrimiçi olma sıklığına göre anlamlı olarak değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla Bonferonni analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 26’ da paylaşılmıştır.

Tablo 26

Öğrencilerin Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeğinin Faktörlerinden Aldıkları Puanların Günlük Çevrimiçi Olma Sürelerine Göre İncelenmesi

	Gün içinde kaç saat çevrimiçi olursunuz?	N	Sıra		sd	X ²	p
			Ortalaması				
Hedef Faktörü	0-1 Saat	128	138,99		3	5,60	,133
	1-4 Saat	98	156,79				
	4-8 Saat	47	140,19				
	8-12 Saat	22	177,95				
Çevre Düzenlemesi Faktörü	0-1 Saat	128	143,74		3	,885	,829
	1-4 Saat	98	154,34				
	4-8 Saat	47	146,69				
	8-12 Saat	22	147,36				
Ders Çalışma Stratejileri Faktörü	0-1 Saat	128	148,23		3	1,868	,600
	1-4 Saat	98	148,27				
	4-8 Saat	47	137,65				
	8-12 Saat	22	167,57				
Zaman Yönetimi Faktörü	0-1 Saat	128	145,52		3	5,683	,128

	1-4 Saat	98	156,18			
	4-8 Saat	47	126,66			
	8-12 Saat	22	171,57			
Yardım İsteği Faktörü	0-1 Saat	128	142,68	3	4,531	,210
	1-4 Saat	98	158,80			
	4-8 Saat	47	132,26			
	8-12 Saat	22	164,48			
Öz Değerlendirme Faktörü	0-1 Saat	128	149,39	3	4,302	,231
	1-4 Saat	98	156,98			
	4-8 Saat	47	125,97			
	8-12 Saat	22	146,95			

Tablo 26' ya göre öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenlemeden aldıkları puanların günlük çevrimiçi olma sürelerine göre anlamlı olarak değişmediği gözlenmiştir. Yani öğrencilerin günlük çevrimiçi olma sürelerinin çevrimiçi öz-düzenlemenin faktörlerinden aldıkları puanlarda anlamlı farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

7. Karma öğrenme ortamındaki öğrencilerin bilişsel kapılma düzeyleri çevrimiçi iken ders çalışma sıklıklarına göre anlamlı farklılık gösteriyor mu?

Araştırmaya katılan öğrencilerin çevrimiçi iken günlük ders çalışma sıklıklarına göre bilişsel kapılma düzeylerine ait ortalama, standart sapma puanları ve One Way Anova analiz sonuçları Tablo 27 ve Tablo 28'de paylaşılmıştır.

Tablo 27

Öğrencilerin Çevrimiçi İken Günlük Ders Çalışma Sıklıklarına Göre Bilişsel Kapılma Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları.

	Çevrimiçi iken günde ne sıklıkla ders çalışırsınız?	N	\bar{X}
Bilişsel Kapılma Ölçeği	Hiçbir zaman	30	106,90
	Nadiren	108	106,14
	Ara sıra	124	107,76
	Sıklıkla	37	109,98
	Toplam	299	107,36

Tablo 28

Öğrencilerin Bilişsel Kapılma Düzeylerinin Günlük Ders Çalışma Sıklıklarına Göre İncelenmesi

		Kareler Toplamı	df	Kare Ortalaması	F	p
Bilişsel Kapılma Ölçeği	Gruplar Arası	441,074	3	147,025	,156	,926
	Gruplar İçi	278876,484	295	945,344		
	Toplam	279317,558	298			

Tablo 28 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin çevrimiçi iken günlük ders çalışma sıklıkları ile bilişsel kapılma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Bu değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlemlenmemiştir ($p>,05$).

Ayrıca öğrencilerin bilişsel kapılmanın faktörlerinin günlük ders çalışma sıklıklarına göre anlamlı olarak değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla yapılan Bonferonni testinin sonuçları Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

Öğrencilerin Bilişsel Kapılma Ölçeğinin Faktörlerine Ait Puanlarının Günlük Ders Çalışma Sıklıklarına Göre İncelenmesi

	Çevrimiçi olduğunuzda ne sıklıkla ders çalışırsınız?	N	Sıra		X ²	p
			Ortalaması	sd		
Zaman faktörü	Hiçbir zaman	30	151,13	3	,337	.953
	Nadiren	108	153,11			
	Ara sıra	124	148,75			
	Sıklıkla	37	144,22			
Merak Faktörü	Hiçbir zaman	30	145,77	3	1,066	,785
	Nadiren	108	144,62			
	Ara sıra	124	152,93			
	Sıklıkla	37	159,34			
İlginin Odaklanması Faktörü	Hiçbir zaman	30	168,30	3	5,138	,162
	Nadiren	108	135,69			
	Ara sıra	124	155,92			
	Sıklıkla	37	157,07			
Zevk Faktörü	Hiçbir zaman	30	147,68	3	,595	,897
	Nadiren	108	151,26			
	Ara sıra	124	146,83			
	Sıklıkla	37	158,80			

Tablo 29 incelendiğinde, öğrencilerin bilişsel kapılmanın faktörlerinden aldıkları puanların öğrencilerin çevrimiçi iken ders çalışma sıklıklarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı gözlemlenmiştir ($p>,05$).

8. Karma öğrenme ortamındaki öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeyleri çevrimiçi iken ders çalışma sıklıklarına göre anlamlı farklılık gösteriyor mu?

Araştırmaya katılan öğrencilerin çevrimiçi iken günlük ders çalışma sıklıklarına göre çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerine ait ortalama, standart sapma puanları ve One Way Anova analiz sonuçları Tablo 30 ve Tablo 31’de paylaşılmıştır.

Tablo 30

Öğrencilerin Çevrimiçi İken Günlük Ders Çalışma Sıklıklarına Göre Çevrimiçi Öz-düzenleme Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları.

		Çevrimiçi iken günde ne sıklıkla ders çalışırsınız?	N	\bar{X}
Çevrimiçi Öz-düzenleme Ölçeği	Hiçbir zaman		30	68,80
	Nadiren		108	71,36
	Ara sıra		124	78,97
	Sıklıkla		37	82,46
	Toplam		299	75,63

Tablo 31

Öğrencilerin Çevrimiçi Öz-düzenleme Düzeylerinin Günlük Ders Çalışma Sıklıklarına Göre İncelenmesi

	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	6473,009	3	2157,670	9,972	,000	*I-III, *I-IV, **II-III, *II-IV
Çevrimiçi Öz-düzenleme Gruplar İçi	63832,342	295	215,381			

I Hiçbir zaman, II Nadiren, III Ara sıra, IV Sıklıkla, $p<,05$, $p<,01$

Tablo 31 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin çevrimiçi iken günlük ders çalışma sıklıkları ile çevrimiçi öz-düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Bu değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlemlenmiştir ($p<,01$). Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferonni Post Hoc testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre, çevrimiçi iken hiçbir zaman ders çalışmayan öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeyleri ile ara sıra ders çalışan öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<,05$). Ara sıra ders çalışan öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerinin hiçbir zaman ders çalışmayan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çevrimiçi iken nadiren ders çalışan öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerinin de hiçbir zaman ders çalışmayan öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<,05$). Bunlardan başka çevrimiçi iken nadiren zaman ders çalışan öğrenciler ile ara sıra ve sıklıkla ders çalışan öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeyleri arasında da yüksek düzeyde anlamlı farklılık gözlemlenmiştir ($p<,01$). Bu sonuçlara göre, çevrimiçi iken günlük ders çalışma sıklığı daha fazla olan öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerinin çevrimiçi iken günlük ders çalışma sıklığı daha az olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz

Tablo 32’de araştırmaya katılan öğrencilerin çevrimiçi iken günlük ders çalışma sıklıklarına göre Çevrimiçi Öz Düzenleme ölçeğinin faktörlerinden aldıkları puanlara ait Kruskal Wallis ve Bonferonni test sonuçları paylaşılmıştır.

Tablo 32

Öğrencilerin Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeğinin Faktörlerinden Aldıkları Puanların Çevrimiçi İken Günlük Ders Çalışma Sıklıklarına Göre İncelenmesi

Çevrimiçi olduğunuzda		Sıra					Anlamlı fark
ne sıklıkla ders çalışsınız?	N	Ortalaması	sd	X ²	p		

Hedef Faktörü	Hiçbir zaman	30	108,75	3	27,97	.000	**I-III,
	Nadiren	108	127,97				**I-IV
	Ara sıra	124	165,90				**II-III,
	Sıklıkla	37	194,47				**II-IV,
Çevre Düzenlemesi Faktörü	Hiçbir zaman	30	121,78	3	14,35	.002	
	Nadiren	108	133,94				*I-IV
	Ara sıra	124	161,19				**II-IV
	Sıklıkla	37	182,28				
Ders Çalışma Stratejileri Faktörü	Hiçbir zaman	30	113,80	3	13,59	.004	**I-III
	Nadiren	108	136,82				**II-III
	Ara sıra	124	168,16				
	Sıklıkla	37	156,96				
Zaman Yönetimi Faktörü	Hiçbir zaman	30	124,72	3	20,80	.000	*I-III,
	Nadiren	108	125,70				**II-III
	Ara sıra	124	171,16				*II-IV
	Sıklıkla	37	170,53				
Yardım İsteği Faktörü	Hiçbir zaman	30	144,52	3	9,04	.029	
	Nadiren	108	133,58				*II-IV
	Ara sıra	124	157,02				
	Sıklıkla	37	178,85				
Öz Değerlendirme Faktörü	Hiçbir zaman	30	136,92	3	13,14	.004	**II-III
	Nadiren	108	129,85				**II-IV
	Ara sıra	124	162,26				
	Sıklıkla	37	178,34				

I Hiçbir zaman, II Nadiren, III Ara sıra, IV Sıklıkla *p<,05 **p<,01

Tablo 32 incelendiğinde, çevrimiçi iken hiçbir zaman ders çalışmayan öğrenciler ile ara sıra ve sıklıkla ders çalışan öğrencilerin '*hedef*' faktöründen aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı farklılık gözlemlenmiştir ($p<,01$). Ayrıca, çevrimiçi iken nadiren ders çalışan öğrenciler ile ara sıra ve sıklıkla ders çalışan öğrencilerin '*hedef*' faktöründen aldıkları puanlar arasında yüksek düzeyde anlamlı fark gözlemlenmiştir ($p<,01$). Bu bilgilere dayanarak, çevrimiçi iken daha fazla ders çalışan öğrencilerin amaçladıkları eylemleri veya sonuçları belirleme düzeylerinin daha az ders çalışan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Çevrimiçi iken hiçbir zaman ders çalışmayan öğrenciler ile sıklıkla ders çalışan öğrencilerin '*çevre düzenlemesi*' faktöründen aldıkları puanlar arasında yüksek düzeyde anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir ($p<,05$). Buna ek olarak, çevrimiçi iken nadiren ders çalışan öğrenciler ile sıklıkla ders çalışan öğrencilerin '*çevre düzenlemesi*' faktöründen aldığı puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<,05$). Elde edilen sonuçlara göre, çevrimiçi iken daha fazla ders çalışan öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için etkili yöntemler oluşturma veya seçme düzeylerinin daha az çalışan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği'nin faktörlerinden '*ders çalışma stratejileri*' faktörü incelendiğinde, çevrimiçi iken hiçbir zaman ders çalışmayan öğrenciler ile ara sıra ders çalışan öğrencilerin '*ders çalışma stratejileri*' faktöründen aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($p<,05$). Ayrıca, çevrimiçi iken nadiren ders çalışan öğrenciler ile ara sıra ders çalışan öğrencilerin '*ders çalışma stratejileri*' faktöründen aldıkları puanlar arasında da istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı farklılık gözlemlenmiştir ($p<,05$). Bu bilgilere göre, çevrimiçi iken daha fazla ders çalışan öğrencilerin görevleri analiz etme ve öğrenme için belirli, faydalı yöntemleri belirleme düzeylerinin daha az çalışan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir.

Çevrimiçi iken hiçbir zaman ders çalışmayan öğrenciler ile ara sıra ders çalışan öğrencilerin '*zaman yönetimi*' faktöründen aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir ($p<,05$). Ayrıca, çevrimiçi iken nadiren ders çalışan öğrenciler ile ara sıra ders çalışan öğrencilerin '*zaman yönetimi*' faktöründen aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($p<,01$). Bunlara ek olarak, çevrimiçi iken nadiren ders çalışan öğrenciler ile sıklıkla ders çalışan öğrencilerin '*zaman yönetimi*' faktöründen aldıkları puanlar arasında istatistiksel

olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($p < ,05$). Bu sonuçlara göre, çevrimiçi iken daha fazla ders çalışan öğrencilerin zamanı verimli kullanma düzeylerinin daha az ders çalışan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir.

Çevrimiçi iken nadiren ders çalışan öğrenciler ile sıklıkla ders çalışan öğrencilerin '*yardım isteği*' faktöründen aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir ($p < ,05$). Buna göre, çevrimiçi iken daha fazla ders çalışan öğrencilerin öğrenmeye yardımcı olacak belirli model, öğretmen veya kitap seçme düzeylerinin daha az ders çalışan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir.

Öz değerlendirme faktörü ele alındığında ise, çevrimiçi iken nadiren ders çalışan öğrenciler ile ara sıra ve sıklıkla ders çalışan öğrencilerin '*öz değerlendirme*' faktöründen aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir ($p < ,01$). Bu sonuçlara göre, çevrimiçi iken daha fazla ders çalışan öğrencilerin öz değerlendirme düzeylerinin daha az ders çalışan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir.

9. Karma öğrenme ortamındaki öğrencilerin bilişsel kapılma düzeyleri çevrimiçi iken araştırma yapma sıklıklarına göre anlamlı farklılık gösteriyor mu?

Araştırmaya katılan öğrencilerin çevrimiçi iken günlük araştırma yapma sıklıklarına göre Bilişsel Kapılma düzeylerine ait ortalama, standart sapma puanları ve One Way Anova analiz sonuçları Tablo 33 ve Tablo 34'te paylaşılmıştır.

Tablo 33

Öğrencilerin Çevrimiçi İken Günlük Araştırma Yapma Sıklıklarına Göre Bilişsel Kapılma Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları.

	Çevrimiçi iken ne sıklıkla araştırma yaparsınız?	N	\bar{X}	sd
Bilişsel Kapılma Ölçeği	Hiçbir zaman	29	96,90	42,04
	Nadiren	55	107,77	29,04
	Ara sıra	142	105,42	30,15
	Sıklıkla	73	115,01	25,83

Tablo 34

Öğrencilerin Bilişsel Kapılma Düzeylerinin Günlük Araştırma Yapma Sıklıklarına Göre İncelenmesi

		Kareler		Kare		
		Toplamı	df	Ortalaması	F	p
Bilişsel Kapılma Ölçeği	Gruplar Arası	7989,67	3	2663,22	2,896	,070
	Gruplar İçi	271327,89	295	919,756		
	Toplam	279317,56	298			

Tablo 34’te öğrencilerin bilişsel kapılma düzeylerinin çevrimiçi olduklarında araştırma yapma sıklıklarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ede edilen sonuçlara göre öğrencilerin bilişsel kapılma düzeylerinin öğrencilerin çevrimiçi olduklarında araştırma yapma sıklıklarına göre anlamlı farklılık göstermediği gözlemlenmiştir ($p>,05$). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin çevrimiçi iken araştırma yapma sıklıklarının öğrencilerin bilişsel kapılma düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çevrimiçi iken günlük araştırma yapma sıklıklarına göre Bilişsel Kapılma ölçeğinin faktörlerine ait ortalama, standart sapma puanları ve Kruskal Wallis analiz sonuçları Tablo 35’te paylaşılmıştır.

Tablo 35

Öğrencilerin Çevrimiçi İken Araştırma Yapma Sıklıklarının Bilişsel Kapılma Ölçeğinin Faktörlerinden Aldıkları Puanlara Göre İncelenmesi

Çevrimiçi olduğunuzda ne sıklıkla araştırma yaparsınız?		N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	P
Zaman Faktörü	Hiçbir zaman	30	151,13	3	,337	,953
	Nadiren	108	153,11			

	Ara sıra	124	148,75			
	Sıklıkla	37	144,22			
Merak Faktörü	Hiçbir zaman	30	145,77	3	1,066	,785
	Nadiren	108	144,62			
	Ara sıra	124	152,93			
	Sıklıkla	37	159,34			
İlginin Odaklanması Faktörü	Hiçbir zaman	30	168,30	3	5,138	,162
	Nadiren	108	135,69			
	Ara sıra	124	155,92			
	Sıklıkla	37	157,07			
Zevk Faktörü	Hiçbir zaman	30	147,68	3	,595	,897
	Nadiren	108	151,26			
	Ara sıra	124	146,83			
	Sıklıkla	37	158,80			

Tablo 35’te öğrencilerin Bilişsel Kapılma ölçeğinin faktörlerinden aldıkları puanların çevrimiçi olduklarında araştırma yapma sıklıklarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin Bilişsel Kapılma ölçeğinin faktörlerinden aldıkları puanların çevrimiçi olduklarında araştırma yapma sıklıklarına göre anlamlı farklılık göstermediği gözlemlenmiştir ($p>,05$).

10. Karma öğrenme ortamındaki öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeyleri çevrimiçi iken araştırma yapma sıklıklarına göre anlamlı farklılık gösteriyor mu?

Araştırmaya katılan öğrencilerin çevrimiçi iken günlük araştırma yapma sıklıklarına göre çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerine ait ortalama, standart sapma puanları ve One Way Anova analiz sonuçları Tablo 36 ve Tablo 37’de paylaşılmıştır.

Tablo 36

Öğrencilerin Çevrimiçi İken Günlük Araştırma Yapma Sıklıklarına Göre Çevrimiçi Öz-düzenleme Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları.

	Çevrimiçi iken ne sıklıkla araştırma yaparsınız?	N	\bar{X}	Sd
Çevrimiçi Öz-düzenleme Ölçeği	Hiçbir zaman	30	68,80	18,39
	Nadiren	108	71,36	14,22
	Ara sıra	124	78,97	13,88
	Sıklıkla	37	82,46	15,83
	Total	299	75,63	15,36

Tablo 37

Öğrencilerin Çevrimiçi Öz-düzenleme Düzeylerinin Günlük Araştırma Yapma Sıklıklarına Göre İncelenmesi

	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Çevrimiçi Öz-düzenleme Ölçeği	6473,009	3	2157,670	9,972	,000	I-III, I-IV, II-III, II-IV
Gruplar Arası						
Gruplar İçi	63832,342	295	216,381			
Toplam	70305,351	298				

I Hiçbir zaman, II Nadiren, III Ara sıra, IV Sıklıkla

Tablo 37’de öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerinin çevrimiçi olduklarında araştırma yapma sıklıklarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ede edilen sonuçlara göre öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerinin öğrencilerin çevrimiçi olduklarında araştırma yapma

sıklıklarına göre anlamlı farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir ($p<,05$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferonni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, çevrimiçi olduklarında hiçbir zaman araştırma yapmayan öğrenciler ile ara sıra ve sıklıkla araştırma yapan öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu gözlenmiştir ($p<,05$). Ayrıca nadiren araştırma yapan öğrenciler ile ara sıra ve sıklıkla ders çalışan öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Sonuçlara göre ara sıra ve sıklıkla araştırma yapan öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerinin hiçbir zaman araştırma yapmayan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 38’de araştırmaya katılan öğrencilerin çevrimiçi iken araştırma yapma sıklıklarına göre Çevrimiçi Öz Düzenleme ölçeğinin faktörlerinden aldıkları puanlara ait Kruskal Wallis ve Bonferonni test sonuçları paylaşılmıştır.

Tablo 38

Öğrencilerin Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeğinin Faktörlerinden Aldıkları Puanların Göre Çevrimiçi İken Günlük Araştırma Yapma Sıklıklarına Göre İncelenmesi

	Çevrimiçi olduğunuzda ne sıklıkla araştırma yaparsınız?	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı fark
Hedef Faktörü	Hiçbir zaman	29	102,47	3	11,21	,011	
	Nadiren	55	143,59				**I-III
	Ara sıra	142	156,06				**I-IV
	Sıklıkla	73	161,92				
Çevre Düzenlemesi Faktörü	Hiçbir zaman	29	115,50	3	11,49	,009	
	Nadiren	55	131,94				**I-IV
	Ara sıra	142	153,54				
	Sıklıkla	73	170,43				
Ders Çalışma Stratejileri	Hiçbir zaman	29	105,69	3	10,17	,017	

Faktörü	Nadiren	55	149,23				**I-III
	Ara sıra	142	161,11				
	Sıklıkla	73	146,58				
Zaman Yönetimi Faktörü	Hiçbir zaman	29	107,62	3	9,42	,024	**I-III
	Nadiren	55	143,82				
	Ara sıra	142	160,44				
	Sıklıkla	73	151,18				
Yardım İsteği Faktörü	Hiçbir zaman	29	134,67	3	5,28	,152	
	Nadiren	55	133,52				
	Ara sıra	142	151,68				
	Sıklıkla	73	165,25				
Öz Değerlendirme Faktörü	Hiçbir zaman	29	125,38	3	3,22	,360	
	Nadiren	55	156,53				
	Ara sıra	142	148,85				
	Sıklıkla	73	157,10				

I Hiçbir zaman, II Nadiren, III Ara sıra, IV Sıklıkla *p<,05 **p<,01

Tablo 38 incelendiğinde çevrimiçi iken hiçbir zaman araştırma yapmayan öğrenciler ile ara sıra ve sıklıkla araştırma yapan öğrencilerin ‘*hedef*’ düzeyleri arasında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir (p<,05). Bu sonuçlara göre, çevrimiçi iken daha fazla araştırma yapan öğrencilerin amaçladıkları eylemleri veya sonuçları belirleme düzeylerinin daha az araştırma yapan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir.

‘*çevre düzenlemesi*’ faktörü incelendiğinde, çevrimiçi iken hiçbir zaman araştırma yapmayan öğrenciler ile sıklıkla araştırma yapan öğrencilerin ‘*çevre düzenlemesi*’ faktöründen aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlemlenmiştir (p<,05). Elde edilen sonuçlara göre, çevrimiçi iken daha fazla araştırma yapan öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için etkili yöntemler oluşturma veya seçme düzeylerinin daha az araştırma yapan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir.

'ders çalışma stratejileri' faktörü ele alındığında, çevrimiçi iken hiçbir zaman araştırma yapmayan öğrenciler ile ara sıra araştırma yapan öğrencilerin *'ders çalışma stratejileri'* faktöründen aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlemlenmiştir ($p<,05$). Bunlara göre, çevrimiçi iken daha fazla araştırma yapan öğrencilerin görevleri analiz etme ve öğrenme için belirli, faydalı yöntemleri belirleme düzeylerinin daha az araştırma yapan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir.

'zaman yönetimi' faktörü incelendiğinde, çevrimiçi iken hiçbir zaman araştırma yapmayan öğrenciler ile ara sıra araştırma yapan öğrencilerin *'zaman yönetimi'* faktöründen aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı farklılık gözlemlenmiştir ($p<,01$). Elde edilen sonuçlara göre, çevrimiçi iken daha fazla araştırma yapan öğrencilerin zamanı verimli kullanma düzeylerinin daha az araştırma yapan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada bilişsel kapılma ve çevrimiçi öz düzenleme ve bu değişkenlerin faktörleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu iki değişken ve faktörleri arasında ilişki gözlemlenmemiştir. Alanyazında birebir iki değişken incelenmese de bu değişkenlerin faktörlerinden bir kaçını veya kuramın temelini oluşturan değişkenler birlikte incelenmiştir. Yang ve Teo (2008) öğrencilerin deneme sürümünü oynadığı bir bilgisayar oyununda bilişsel kapılma düzeylerinin bilgisayar oyunu oynamaya dair öz-kontrolleri üzerinde negatif etkisi olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, öğrencilerin öz-kontrollerinin akışın faktörlerinden zamanı negatif etkilediği, dikkatin odaklanmasını ise pozitif yönde etkilediği bulunmuştur (Khang, Kim ve Kim, 2013; Mazzoni, Cannata ve Baiocco, 2017). Bunlardan başka pek çok araştırmada öz-düzenleme ile akış deneyimi incelenmiş ve öz-düzenlemenin bireyin akış deneyimini olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Chen ve Sun, 2016; Csikszentmihalyi, 1990; Bandura, 1991; Barnett, 1991; Kowal ve Fortier, 1999). Çünkü bireyler yapabileceğine inandığı çalışmalarını planladığı, kendi çalışma ortamını oluşturabildiği ve bu süreçlerin hepsini değerlendirebildiği çalışmalarda bulunduğu için daha yüksek düzeyde akış deneyimi yaşamaktadırlar. Akış deneyimi öz-düzenlemenin son aşaması olarak da görülmüştür (Csikszentmihalyi, 1990; Bandura, 1991; Barnett, 1991; Kowal ve Fortier, 1999). Bu çalışmada öz-düzenleme yerine çevrimiçi öz-düzenleme ölçeği kullandığı ve akış yerine ise bilişsel kapılma ölçeği kullanıldığı için farklı sonuçlar elde edildiği düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin öz düzenleme düzeylerinin çevrimiçi bir ortam yerine karma bir ortamda değerlendirilmesi de farklı sonuçlara ulaşmada etkili olmuş olabilir. Bunlara ek olarak bilişsel kapılmanın ve çevrimiçi öz-düzenlemenin faktörlerinden merak ve hedef belirleme faktörlerinin diğer faktörler arasında en yüksek korelasyona sahip olduğu görülmüştür. Alanyazında direk bu değişkenlerin incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sonuçlara göre merak düzeyi yüksek bireylerin hedef belirleme düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir.

Çalışma sonunda, öğrencilerin bilişsel kapılma düzeylerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak değiştiği gözlemlenmiştir. Yapılan analizler sonucu erkek öğrencilerin bilişsel kapılma düzeylerinin kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca erkek öğrencilerin bilişsel kapılmanın faktörlerinden ilginin odaklanması ve zevk faktörlerinden aldıkları puanların ortalaması kadın öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Alanyazında da benzer sonuçlara rastlanmıştır (Tanrıverdi ve Karaca, 2018; Thorson, Goldiez, Le, 2008). Agarwal ve Karahanna (2000) ve Dursun ve Çuhadar (2015) ise erkek ve kadınların sosyal ağlardaki bilişsel kapılma düzeylerini incelemiş ve anlamlı fark olmadığını gözlemlemiştir. Barnes, Pressey, Scornavacca (2019) ise sosyal ağ sistemleri kullanırken kadınların bilişsel kapılma düzeylerinin erkeklerden anlamlı derecede yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu durum farklı ortamlardaki bilişsel kapılma düzeylerinin incelenmesinden, katılımcıların sahip olduğu kişilik özelliklerine bağlı olarak değişebileceğinden ve çalışmalarda farklı değişkenlerin birlikte incelenmesinden kaynaklanabilir. Ayrıca günlük hayatta kadınların erkeklere göre daha fazla sorumluluk sahibi olması kadınların daha çok görev odaklı, erkeklerin ise zevk odaklı yaşıyor olması (Thompson ve Walker, 1989) çevrimiçi iken erkeklerin bilişsel kapılmalarının daha yüksek olmasına sebep olabilir.

Öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerinin de cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Erkek öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerinin kadın öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Bouffard, Bouchard, Goulet, Denoncourt ve Couture (2005) ve Oettingen, Kappes, Guttenberg, ve Gollwitzer (2015) ise çevrimiçi ortamlarda cinsiyetin öğrencilerin öz-düzenleme düzeylerini etkilemediğini bulmuşlardır. Ayrıca, bu çalışmada çevrimiçi öz-düzenlemenin faktörlerinden zaman yönetimi, ders çalışma stratejileri ve yardım isteği faktörlerinin de cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Erkek öğrencilerin zaman yönetimi, ders çalışma stratejileri ve yardım isteği faktörlerinden aldıkları puanların kadın öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sebebinin araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bölümünün kadın olması ve katılımcıların çevrimiçi öğrenciler olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Daha homojen cinsiyet dağılımına sahip örnekleme farklı sonuçlar elde edilebileceği tahmin edilmektedir.

Günlük çevrimiçi olma sıklığının bilişsel kapılma üzerindeki etkisi incelendiğinde iki değişken arasında anlamlı fark gözlemlenmiştir. Alanyazında ise bu ve buna benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Tanrıverdi ve Karaca, 2018; Dursun ve Çuhadar, 2015; Barnes ve Pressey,

2014; Jia, 2012). Günlük çevrimiçi olma sıklığının çevrimiçi öz-düzenleme üzerine olan etkisi incelendiğinde de günlük çevrimiçi olma sıklığının öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerini etkilemediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin günlük çevrimiçi olma sürelerinin çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerine ait faktörleri de etkilemediği görülmüştür. Alanyazında ise internet bağımlılığı ve çevrimiçi oyun oynama ile öz-düzenleme ve öz-kontrol arasında negatif yönlü ilişki olduğu bulunmuştur.(Ha., Kim, Bae, Bae, Kim, Sim, ... ve Cho, 2007; Montag, Jurkiewicz, ve Reuter 2010; Sariyska, Reuter, Bey, Sha, Li, Chen, ... ve Feldmann, 2014). Bu çalışmada öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme düzeyleri özel bir çevrimiçi ortam yerine (çevrimiçi oyun oynama, çevrimiçi tasarlanmış bir öğrenme ortamı), öğrencilerin günlük çevrimiçi olma durumuna göre incelendiği için iki değişken arasında anlamlı fark gözlemlenemediği yorumu getirilmiştir.

Çevrimiçi iken öğrencilerin araştırma yapma ve ders çalışma sıklıkları arasındaki anlamlı farklılık düzeyi incelendiğinde öğrencilerin çevrimiçi iken ders çalışma ve araştırma yapma sıklıkları ile bilişsel kapılma ve faktörleri arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Alanyazında ise internette bilgi arama ve ödev yapma sıklıklarının öğrencilerin akış deneyimini olumlu yönde etkilediği problemlili internet kullanımlarını ise olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur (Esteban-Millat ve diğerleri 2013). Buna karşılık Bozoglan ve diğerleri (2014) boş zaman aktiviteleri ve problemlili internet kullanımı ile öğrencilerin bilişsel kapılma düzeyleri arasında pozitif ilişki gözlemlemiştir. Bu çalışmada farklı sonuçlara ulaşılmasının sebebi üzerinde çalışılan örneklemelerin yaş, cinsiyet, kişilik özelliklerinin farklı olması olabilir.

Çevrimiçi iken öğrencilerin ders çalışma ve araştırma yapma sıklıklarının çevrimiçi öz-düzenleme ve bileşenleri düzeylerine etkisi incelendiğinde öğrencilerin çevrimiçi ders çalışma ve araştırma sıklıkları ile çevrimiçi öz-düzenleme arasında anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Alanyazında da bu sonuçlara benzer çalışmaya ulaşılmıştır (Lee ve Tsai, 2011). Araştırmacılar, daha önce çevrimiçi ders alan öğrenciler ile öz-düzenleme arasında pozitif ilişki bulmasının yanında, çevrimiçi iken zamanını öğrenmeye ayıran öğrenciler ile öz düzenleme arasında anlamlı fark gözlemlemiştirlerdir. Bu durumda, öğrencilerin çevrimiçi içi iken eğitsel olmayan oyun oynama veya niteliksiz zaman geçirmek yerine ders çalışma veya araştırma yapmasının öğrencilerin bu ortamlarda belirli hedefler doğrultusunda zamanını nitelikli geçirme ve sonuca ulaşma düzeylerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- Çevrimiçi iken araştırma yapan veya ders çalışan öğrencilerin çevrimiçi olma sıklıklarının artmasıyla çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Bu sebeple öğrencilerin daha çok çevrimiçi veya karma ortamlarda bulunması sağlanarak ve uygun öğrenme ortamları tasarlanarak öğrencinin çevrimiçi öz-düzenleme becerileri geliştirilebilir. Böylelikle öğrenciler çevrimiçi iken daha verimli çalışmalar yapabilir.
- Çevrimiçi iken araştırma yapan veya ders çalışan öğrencilerin çevrimiçi olma sıklıklarının artmasıyla bilişsel kapılma düzeylerinin etkilenmediği görülmüştür. Ancak alanyazında öğrencilerin çevrimiçi oyun oynarken veya sosyal medyada iken bilişsel kapılma düzeylerinin arttığı görülmüştür. Bu bağlamda, öğrencilerin oyun oynarken veya çevrimiçi iken bilişsel kapılma düzeyini hangi etkenlerin arttırdığı tespit edilerek çevrimiçi veya karma öğrenme ortamları tasarlanırken bu etkenler göz önünde bulundurulabilir.
- İki değişken birlikte ele alındığında, alanyazında akış deneyiminin öz-düzenlemenin son aşaması olduğu ve öğrencinin başarısını olumlu yönde etkilediği yapılan çalışmalarla desteklenmiştir. Bu durumda öğrencilerin hem çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerinin hem de bilişsel kapılma düzeylerinin birlikte desteklendiği çevrimiçi ve karma öğrenme ortamlarının tasarlanması öğrencilerin doyumunu, başarısını ve odaklanma düzeyini artıracaktır. Aksi takdirde, çevrimiçi öz-düzenleme yeteneği olmayan ve bilişsel kapılma düzeyi yüksek olan öğrencilerin telefon, oyun, internet bağımlılığı, depresyon, siber aylaklık gibi olumsuz davranışlar kazanma olasılığı yüksek olacaktır. Çevrimiçi veya karma öğrenme ortamları tasarlanırken bu durumlar dikkate alınabilir.
- Karma öğrenme ortamındaki erkek öğrencilerin bilişsel kapılma ve çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerinin kadın öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durumda çevrimiçi veya karma öğrenme ortamlarında kadın öğrencilerin hem çevrimiçi öz-düzenleme düzeyini hem de bilişsel kapılma düzeylerini artıracak etkenler incelenip buna göre bir ortam tasarımı geliştirilebilir.

- Bilişsel kapılma ve çevrimiçi öz-düzenleme ve bu ölçeklere ait faktörler arasında ilişki gözlemlenmemiştir. Ancak faktörler içinde pozitif yönlü en yüksek korelasyon katsayısına sahip olanların merak ve hedef belirleme faktörleri olduğu bulunmuştur. Böylece çevrimiçi veya karma öğrenme ortamlarında öğrencilerin hedef belirleme düzeylerinin artmasıyla merak düzeylerinin de arttığı söylenebilir bunun da öğrencinin performansını olumlu yönde etkileyeceği öngörülebilir. Dolayısıyla, çevrimiçi veya karma öğrenme ortamlarında tasarım yapılırken iki değişken gözönünde bulundurulabilir.

5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Çevrimiçi veya karma öğrenme ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin bilişsel kapılma düzeyleri ve çevrimiçi öz-düzenleme becerileri yapılacak araştırma için tasarlanmış bir ortamda ölçülerek bu değişkenler arasındaki ilişki ve birbirini etkileme durumları belirlenebilir. Ayrıca bu değişkenlerle birlikte öğrencilerin akademik başarıları ve doyumları göz önünde bulundurularak değişkenlerin etki alanları ortaya koyulabilir.
- Bu çalışmada öğrencilerin çevrimiçi iken yaptığı etkinlikler sadece ders çalışma ve araştırma yapma durumlarına göre incelenmiştir. Bu değişkenler ile birlikte, öğrencilerin çevrimiçi iken yaptıkları etkinlik çeşitliliğinin daha da genişletildiği (oyun oynama, sosyal medyada zaman geçirme vb.) bir çalışma yapılabilir.
- Çevrimiçi öz-düzenleme değişkeninin bu ortamlarda öğrenim gören öğrencilerin siber aylıklık düzeyleri veya internet bağımlılığı düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- Çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin öz-düzenleme düzeylerinin akış deneyimi üzerindeki etkisi araştırılmış ancak çevrimiçi öz-düzenleme düzeyinin akış deneyimi üzerindeki etkisi incelenmemiştir. Bu yönde bir çalışma yapılabilir.
- Bu çalışmada veriler ölçekler yoluyla elde edilmiştir. Verilerin katılımcıların kendi cevaplarından ziyade çevrimiçi iken yaptıkları etkinliklerin, çevrimiçi olma sürelerinin vb. internet yolu ile veya veri tabanı kayıtları ile elde edilmesi daha doğru sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir.
- Bu çalışmanın bir benzeri karma öğrenme ortamında öğrenim gören öğrenciler yerine bütün derslerini çevrimiçi olarak alan öğrenciler ile yapılabilir. Bu durumda çevrimiçi öz-düzenleme ölçeği için daha güvenilir veriler elde edilebilir.

- Çalışma sonunda erkek öğrencilerin bilişsel kapılma ve çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerinin kadın öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Erkek ve kadın öğrenci dağılımının homojen olmaması bu durumu etkilemiş olabilir. Dolayısıyla, bu çalışmanın aynısı kadın ve erkek dağılımının homojen olduğu örnekleme sahip bir çalışma ile yapılabilir.
- Alanyazında çevrimiçi öz-düzenleme ile sorgulama topluluğu değişkenlerinin incelendiği çalışmalar vardır ancak sınırlı sayıdadır. Ayrıca, bu çalışmada kullanılan çevrimiçi öz-düzenleme ölçeğinin sorgulama topluluğu ile birlikte incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Çevrimiçi ortamlarda öğrenci performansını olumlu yönde etkileyen iki değişkenin birlikte incelendiği bir çalışma yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Agarwal, R., & Karahanna, E. (2000). Time flies when you're having fun: Cognitive absorption and beliefs about information technology usage. *MIS quarterly*, 665-694.
- Akhter, N. (2013). Relationship between internet addiction and academic performance among university undergraduates. *Educational Research and Reviews*, 8(19), 1793-1796. doi: 10.5897/ERR2013.1539
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. Dienstbier ve diğerleri (Yay.haz.). *Nebraska Symposium on Motivation: (Vol. 38. Perspectives on motivation ss. 69-164)*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41,586-598. doi: 10.1037/0022-3514.41.3.586
- Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1998). Exploration of fortuitous determinants of life paths. *Psychological Inquiry*, 9(2), 95-99. doi: 10.1207/s15327965pli0902_2
- 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. doi: 10.1016/j.iheduc.2008.10.005
- Barnes, S. J., & Pressey, A. D. (2014). Caught in the Web? Addictive behavior in cyberspace and the role of goal-orientation. *Technological Forecasting and Social Change*, 86, 93-109. doi: 10.1016/j.techfore.2013.08.024
- Barnes, S. J., Pressey, A. D., & Scornavacca, E. (2019). Mobile ubiquity: Understanding the relationship between cognitive absorption, smartphone addiction and social network services. *Computers in Human Behavior*, 90, 246-258. doi: 10.1016/j.chb.2018.09.013

- Barnes, S. J., Pressey, A. D., & Scornavacca, E. (2019). Mobile ubiquity: Understanding the relationship between cognitive absorption, smartphone addiction and social network services. *Computers in Human Behavior*, 90, 246-258. doi: 10.1016/j.chb.2018.09.013
- Barnett, L. A. (1991). The playful child: Measurement of a disposition to play. *Play and Culture*, 4(1), 51-74. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Lynn_Barnett/publication/232541667_The_playful_child_Measurement_of_a_disposition_to_play/links/0c9605374ed0c51cd7000000/The-playful-child-Measurement-of-a-disposition-to-play.pdf
- Bayrak, F. Üniversite Öğrencilerinin Karma Öğrenme Ortamındaki Akademik Erteleme Davranışları. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(2), 470-487.
- Bozoglan, B., Demirer, V., & Sahin, I. (2014). Problematic Internet use: Functions of use, cognitive absorption, and depression. *Computers in Human Behavior*, 37, 117-123. doi: doi.org/10.12984/egeefd.370025.
- Bouffard, T., Bouchard, M., Goulet, G., Denoncourt, I., & Couture, N. (2005). Influence of achievement goals and self-efficacy on students' self-regulation and performance. *International journal of psychology*, 40(6), 373-384. doi: 10.1080/00207590444000302.
- Brooks, S., & Longstreet, P. (2015). Social networking's peril: Cognitive absorption, social networking usage, and depression. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9(4). doi: 10.5817/CP2015-4-5
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (ss.358). Ankara:PEGEM
- Cabı, E. (2009). *Öz düzenlemeye dayalı karma öğrenimin öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 278312).
- Cazan, A. M. (2014). Self-regulated learning and academic achievement in the context of online learning environments. In *The International Scientific Conference Elearning and Software For Education* (s. 90). " Carol I" National Defence University.
- Chen, L. X., & Sun, C. T. (2016). Self-regulation influence on game play flow state. *Computers in Human Behavior*, 54, 341-350. doi: 10.1016/j.chb.2015.08.020.

- Csikszentmihályi, M. (1990). The domain of creativity. Runco ve diğerleri (Yay.haz.), *Sage focus editions, Vol. 115. Theories of creativity* (ss. 190-212). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (2014). Validity and reliability of the experience-sampling method. Csikszentmihalyi, M. ve diğerleri (Yay.haz.). *Flow and the foundations of positive psychology* (ss. 35-54). Springer, *Recuperado de* <http://www.springer.com/us/book/9789401790871>.
- Cohen, L. & Manion, L. (1998). *Research methods in education*. Fourth Edition. London:Routledge.
- Covington, M. V., & Roberts, B. (1994). Self worth and college achievement: Motivational and personality correlates. P. R. Pintrich ve diğerleri (Yay.haz.), *Student motication, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie* (ss.157-187). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cuhadar, C. (2013). Examining university students' cognitive absorption levels regarding to web and its relationship with the locus of control. *Turkish Online Journal of Distance Education, 14*(3), 42-55. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tojde/issue/16897/176071>
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2004). Supporting self-regulation in student-centered web-based learning environments. *International Journal on E-Learning, 3*, 40–47. Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/p/4104/>
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS quarterly*, 319-340. doi: 10.2307/249008
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: a comparison of two theoretical models. *Management science*, 35(8), 982-1003. doi: 10.1287/mnsc.35.8.982
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1992). Extrinsic and intrinsic motivation to use computers in the workplace 1. *Journal of applied social psychology*, 22(14), 1111-1132. doi: 10.1111/j.1559-1816.1992.tb00945.x

- Dursun, Ö. Ö., & Çuhadar, C. (2015). Cognitive absorption levels of social network users. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 241-253. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/trakyasobed/issue/30210/326098>
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. J. T. Spence (Yay.haz.) *Achievement and achievement motives* (ss. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Esteban-Millat, I., Martínez-López, F. J., Huertas-García, R., Meseguer, A., ve Rodríguez-Ardura, I. (2014). Modelling students' flow experiences in an online learning environment. *Computers & Education*, 71, 111-123. doi: 10.1016/j.compedu.2013.09.012.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105.
- Gencer, S. L., & Koc, M. (2012). Internet abuse among teenagers and its relations to internet usage patterns and demographics. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(2), 25-36. Erişim adresi: https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.15.2.25.pdf?seq=1#page_scan_tab_contents
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric methods* (2th Ed). New York: McGraw-Hill.
- Ha, J. H., Kim, S. Y., Bae, S. C., Bae, S., Kim, H., Sim, M., ... & Cho, S. C. (2007). Depression and Internet addiction in adolescents. *Psychopathology*, 40(6), 424-430. doi: 10.1159/000107426.
- Hair, J. F., Black, W.C., Tatham, R. L., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hartley, K., & Bendixen, L. D. (2001). Educational research in the Internet age: Examining the role of individual characteristics. *Educational Researcher*, 30(9), 22-26. doi: 10.3102/0013189X030009022.
- Jia, R. (2012). Computer playfulness, Internet dependency and their relationships with online activity types and student academic performance. *Journal of Behavioral Addictions*, 1(2), 74-77. Erişim adresi: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=623739>

- Kazdin, A. (1974). Self-monitoring and behavior changed. M. J. Mahoney ve diğerleri (Yay.haz.), *Self-control: Power to the person* (ss. 218-246). Monterey, CA:Brooks/Cole.
- Khang, H., Kim, J. K., & Kim, Y. (2013). Self-traits and motivations as antecedents of digital media flow and addiction: The Internet, mobile phones, and video games. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2416-2424. doi: 10.1016/j.chb.2013.05.027
- Kilis, S., & Yıldırım, Z. (2018). Investigation of community of inquiry framework in regard to self-regulation, metacognition and motivation. *Computers & Education*, 126, 53-64. doi: 10.1016/j.compedu.2018.06.032.
- Kowal, J., & Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *The journal of social psychology*, 139(3), 355-368. doi: 10.1080/00224549909598391.
- Lan, W. Y., Bremer, R., Stevens, T., & 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.
- Lee, S. W. Y., & Tsai, C. C. (2011). Students' perceptions of collaboration, self-regulated learning, and information seeking in the context of Internet-based learning and traditional learning. *Computers in human behavior*, 27(2), 905-914.
- MacCallum, R. C. & Widaman K. F. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*. 4(1), 84-99.
- Malone, T. (1981). *What makes computer games fun?* (Vol. 13, No. 2-3, s. 143). ACM.
- Mazzoni, E., Cannata, D., & Baiocco, L. (2017). Focused, not lost: the mediating role of Temporal Dissociation and Focused Immersion on Problematic Internet Use. *Behaviour & Information Technology*, 36(1), 11-20. doi: 10.1080/0144929X.2016.1159249.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2011(133), 29-44. doi: 10.1002/cd.302
- McManus, T. F. (2000). Individualizing instruction in aWeb-based hypermedia learning

environment: Nonlinearity, advance organizers, and self-regulated learners. *Journal of Interactive Learning Research*, 11, 219–251. Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/noaccess/8486/>

Mischel, W. (1961). Preference for delayed reinforcement and social responsibility. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62(1), 1. doi: 10.1037/h0048263.

Montag, C., Jurkiewicz, M., & Reuter, M. (2010). Low self-directedness is a better predictor for problematic internet use than high neuroticism. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1531-1535. doi: 10.1016/j.chb.2010.05.021

Oettingen, G., Kappes, H. B., Guttentag, K. B., & Gollwitzer, P. M. (2015). Self-regulation of time management: Mental contrasting with implementation intentions. *European Journal of Social Psychology*, 45(2), 218-229.

Özdemir, Y. (2018). *Öz-düzenlemeli çevrimiçi öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve öz-düzenlemenin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 511160).

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105. doi: 10.1207/S15326985EP3702_4

Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. C. Ames ve diğerleri (Yay.haz.). *Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environments*, Vol. 6. (ss. 117-160). Greenwich, CT: JAI Press.

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. Erişim adresi: <https://psycnet.apa.org/search>

Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. M. Maehr ve diğerleri (Yay.haz.). *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*, vol. 7. Greenwich, CT: JAI Press.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).

Educational and Psychological Measurement,53, 801-813.doi:
10.1177/0013164493053003024

Pintrich, P. R., ve Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459-470.doi:
10.1016/S0883-0355(99)00015-4

Pressley, M. (1990). Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance. Cambridge, MA, US: Brookline Books. Erişim adresi:
<https://psycnet.apa.org/record/1990-98396-000>

Pressley, M., & McCormick, C. (1995). *Advanced educational psychology for educators, researchers, and policymakers*. Harpercollins College Division..

Reychav, I., & Wu, D. (2015). Are your users actively involved? A cognitive absorption perspective in mobile training. *Computers in Human Behavior*, 44, 335-346. doi:
10.1016/j.chb.2014.09.021.

Rouis, S., Limayem, M., & Salehi-Sangari, E. (2011). Impact of Facebook Usage on Students Academic Achievement: Role of self-regulation and trust. *Electronic Journal of Research* 9(3), 961-994. Erişim adresi:
http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/453/Art_25_620.pdf?sequence=7

Porter, L. R. (1997). *Creating the virtual classroom: Distance learning with the Internet*. John Wiley & Sons, Inc..

Sariyska, R., Reuter, M., Bey, K., Sha, P., Li, M., Chen, Y. F., ... & Feldmann, M. (2014). Self-esteem, personality and internet addiction: a cross-cultural comparison study. *Personality and Individual Differences*, 61, 28-33.
10.1016/j.paid.2014.01.001.

Seckman, C. A. (2014). Perceived sense of community, cognitive engagement, and learning outcomes among undergraduate nursing students enrolled in an internet-based learning course. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, 32(10), 482-489. doi:
10.1097/CIN.0000000000000076

- Schunk, D. H., ve Rice, J. M. (1987). Enhancing comprehension skill and self-efficacy with strategy value information. *Journal of Reading Behavior*, 19(3), 285-302. 10.1080/10862968709547605.
- Schunk, D.H. (2001). Social cognitive theory and selfregulated learning. B.J. Zimmerman ve diğeri (Yay.haz.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2.baskı.,ss. 125-152). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H. (2012). Social cognitive theory. K. R. Harris ve diğeri (Yay.haz.), APA educational psychology handbook. Vol. 1: *Theories constructs, and critical Issues* (ss. 101–123). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schunk, D. H., ve Zimmerman, B. J. (Yay.haz.). (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.
- Shea, P., ve Bidjerano, T. (2012). Learning presence as a moderator in the community of inquiry model. *Computers & Education*, 59(2), 316-326.doi: 10.1016/j.compedu.2012.01.011.
- Scott, J. E., ve Walczak, S. (2009). Cognitive engagement with a multimedia ERP training tool: Assessing computer self-efficacy and technology acceptance. *Information ve Management*, 46(4), 221-232.doi: 10.1016/j.im.2008.10.003.
- Sharma, S., Dick, G., Chin, W. W., & Land, L. (2007, June). Self-Regulation and E-Learning. In *ECIS* (pp. 383-394). Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Lesley_Land/publication/221409060_Self-Regulation_and_E-Learning/links/5429d7dd0cf27e39fa8e6a78.pdf.
- Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology-Saddle Brook Then Englewood Cliffs NJ-*, 43(6), 51-54.
- Tan, W. (2007). *An integrated view of cognitive absorption in a technology-mediated learning environment* (Doktora Tezi). Concordia Üniversitesinin kütüphanesinden erişildi(ID: 975481).
- Tanrıverdi, Ö. (2017). *Ergenlerin bilişsel kapılma düzeyleri ile siber aylıklık etkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 490660).
- Tanrıverdi, Ö., & Karaca, F. (2018). Investigating the Relationships between Adolescents' Levels of Cognitive Absorption and Cyberloafing Activities according to

Demographic Characteristics. *ADDICTA-THE TURKISH JOURNAL ON ADDICTIONS*, 5(2), 285-315. Erişim adresi: http://addicta.com.tr/wp-content/uploads/2018/09/addictaSummer2018_285_315_EN.pdf.

Tellegen, A. (1981). Practicing the two disciplines for relaxation and enlightenment: Comment on 'Role of the feedback signal in electromyograph biofeedback: The relevance of attention' by Qualls and Sheehan. *Journal of Experimental Psychology: General*, 110, 217-226. doi: 10.1037/0096-3445.110.2.217.

Tellegen, A. (1992, August). Note on structure and meaning of the MPQ Absorption scale. Unpublished manuscript, University of Minnesota.

Tellegen, A., & Atkinson, G. (1974). Openness to absorbing and self-altering experiences ("absorption"), a trait related to hypnotic susceptibility. *Journal of abnormal psychology*, 83(3), 268. doi: 10.1037/h0036681.

Tellegen, A., & Waller, N. G. (2008). Exploring personality through test construction: Development of the Multidimensional Personality Questionnaire. G.J.Boyle ve diğeri (Yay.haz.) *The Handbook of personality theory and assessment*, (ss. 261-292). SAGE

Thompson, L., & Walker, A. J. (1989). Gender in families: Women and men in marriage, work, and parenthood. *Journal of Marriage and the Family*, 845-871.

Thoresen, C. E., & Mahoney, M. J. (1974). Behavioral self-control. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Thorson, C., Goldiez, B., & Le, H. (2008). Constructing the tendency toward Presence Inventory. *Journal of Human-Computer Studies*, 67, 62-78. doi: 10.1016/j.ijhcs.2008.08.006

Trevino, L. K., & Webster, J. (1992). Flow in computer-mediated communication: Electronic mail and voice mail evaluation and impacts. *Communication research*, 19(5), 539-573. doi: 10.1177/009365092019005001.

Türkiye İstatistik Kurumu (2018). *Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması*. TÜİK Haber Bülteni. <http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27819> Adresinden Edinilmiştir.

- Usluel, Y. K., & Vural, F. K. (2009). Adaptation of cognitive absorption scale to Turkish. *Egitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 77. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/auebfd/issue/38389/445193>.
- Uzun, A. M., Unal, E., ve Yamac, A. (2013). Service Teachers' Academic Achievements in Online Distance Education: The Roles of Online Self-Regulation and Attitudes. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 131-140. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1013774>
- Vanslambrouck, S., Zhu, C., Lombaerts, K., Pynoo, B., & Tondeur, J. (2017). Adult Learner Characteristics as Predictors of Performance, Satisfaction and Intent-to-Persist in Online and Blended Environments. In *International Conference on e-Learning* (ss. 221-229). Academic Conferences International Limited.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weinstein, C. E., ve Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. M. C. Wittrock (Yay.haz.), *Handbook of research on teaching* (ss. 315-327). New York: Macmillan.
- Weniger, S., ve Loebbecke, C. (2011). Cognitive absorption: Literature review and suitability in the context of hedonic IS usage,”. *Department of Business, Media and Technology Management, University of Cologne, Germany*. Erişim adresi: <http://www.mm.uni-koeln.de/team-loebbecke-publications-conf-proceedings/Conf-144-2011-CognitiveAbsorptionAndTheUseOfHedonicIS.pdf>
- Wolters, C., Yu, S., ve Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238. doi: 10.1016/S1041-6080(96)90015-1
- Xu, J., Shen, L. X., Yan, C. H., Hu, H., Yang, F., Wang, L., ... & Ouyang, F. X. (2012). Personal characteristics related to the risk of adolescent internet addiction: a survey in Shanghai, China. *BMC public health*, 12(1), 1106. doi: 10.1186/1471-2458-12-1106
- Yang, X., ve Teo, H. H. (2008). The conflict between absorption and self-control in playing computer games: how do free trial restrictions influence playing experience

and purchase decision making. *ICIS 2008 Proceedings*, 132. Erişim adresi: <https://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1085&context=icis2008>

Yetik, S. S. (2011). *Çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme ortamında farklı denetim odaklarına göre sunulan metabilşsel rehberliğin öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerine ve öz yeterlik algılarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, Ö. (2013). *Fen öğretiminde öğrenci başarısını ve öz-düzenleme becerilerini geliştiren sınıf ortamının oluşturulmasında mobil teknoloji kullanımı* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 331737).

Zimmerman, B. J., ve Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, 23(4), 614-628.doi: 10.3102/00028312023004614

Zimmerman, B. J., ve Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of educational psychology*, 80(3), 284.doi: 10.1037/0022-0663.80.3.284

Zimmerman, B. J., ve Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. D. H. Schunk ve diğerleri (Yay.haz.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (ss. 185-207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B. J., ve Paulsen, A. S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. P. Pintrich (Yay.haz.), *New directions in college teaching and learning: Understanding self-regulated learning* (No. 63, Fall, ss. 13-27). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Zimmerman, B. J., ve Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36.Erişim adresi: <https://psycnet.apa.org/buy/1997-07777-002>



Zimmerman, B.J., ve Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1-10.doi: 10.1037/0022-0663.91.2.241

- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve diğeri (Yay.haz.), *Handbook of self-regulation* (ss. 13–39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., ve Schunk, D. H. (Yay.haz.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.doi: 10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., ve Schunk, D. H. (Yay.haz.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2013). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In *Self-regulated learning and academic achievement* (ss. 10-45). Routledge.

EKLER

Ek1. Anket izin onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 30/11/2018-E.46272



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı :65182052/044/
Konu :Anket Uygulaması/ Ayşe KOÇ




EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Yazı İşleri Birimi 28/11/2018 tarihli ve 67236739-044- 46050 sayılı yazı,

Enstitümüz Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi EABD yüksek lisans programı 1570Y42010 numaralı öğrencisi Ayşe KOÇ'un Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öz Değerlendirme Becerileri ve Bilişsel Kapılma Düzeyleri konulu anket çalışmasını bizzat kendisinin yapması halinde uygun görülmüştür.
Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Doç.Dr. Ali Haydar ŞAR
Dekan V.

Yazı İşleri Birimi Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı 54300/İzmit/SAKARYA
Tel:264 295 35 48 Faks:264 295 71 83
E-Posta :ef@sakarya.edu.tr Elektronik Ad :www.ef.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. Ölçek

Sayın katılımcı,

Bu çalışma katılımcıların çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile bilişsel kapılma düzeylerini belirlemek amaçlı yürütülmektedir. Bu amaçla hazırlanan ölçek maddelerini lütfen dikkatlice okuyarak, soru ve cümlelerde size uygun gelen seçeneğe bir "X" işareti koyarak cevaplandırınız. Daha güvenilir sonuçlara ulaşılması için, soruları samimi ve açıklamalara uygun, tam ve doğru bir şekilde cevaplandırınız. Ölçekten elde edilecek veriler, belirteceğiniz görüş ve değerlendirmeler yalnızca bu araştırma için kullanılacak ve katılımcıların ismine bağlı herhangi bir açıklama yapılmayacaktır. Bu nedenle adınızı yazmanız gerekmemektedir. İlginiz ve araştırmaya yapacağınız değerli katkılar için şimdiden teşekkür eder, başarılarımlar dilerim.

Sınıf: _____ **Bölüm:** _____

Cinsiyet: Kız Erkek

Daha önce çevrimiçi ders aldınız mı?

Evet Hayır

Günde kaç saat çevrimiçi olursunuz?

0-1 saat 1-4 saat 4-8 saat 8-12 saat

Çevrimiçi olduğunuzda ne sıklıkla ders çalışırsınız?

Hiçbir zaman Nadiren Ara sıra Sıklıkla Her zaman

Çevrimiçi olduğunuzda ne sıklıkla araştırma yaparsınız?

Hiçbir zaman Nadiren Ara sıra Sıklıkla Her zaman

Bilişsel Kapılma Ölçeği

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Kesinlikle
katılmıyorum

Kesinlikle
katılıyorum

1. Web'e girdiğimde, çoğu zaman planladığımdan daha fazla zaman harcarım.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Web'deyken, sıklıkla amaçladığımdan daha fazla zaman harcarım.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Web kullanırken bazen zaman kavramını yitiririm.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Web kullanırken zaman akıp gider.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Web kullanırken zaman çok hızlı geçer.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Web kullanmak merakımı artırır.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Web'de etkileşimde bulunmak bende merak uyandırır.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Web kullanırken daha meraklı olurum.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Web kullanmak hayal gücümü harekete geçirir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Web'deyken dikkatim kolay kolay dağılmaz.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Web'deyken dikkatimi kolaylıkla toplayabilirim.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Web'deyken, zihnim tamamıyla yaptığım işle meşguldür.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Web kullanırken, başka şeylerin dikkatimi dağıtmasını engelleyebilirim.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Web kullanmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Web kullanmak, bana zevk alacağım pek çok şey sunar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

16. Web’de etkileşimde bulunurken eğlenirim.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Web kullanmak benim için başlı başına bir zevktir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Çevrimiçi Öz-düzenleme Ölçeği

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

23. Çevrimiçi derslerde nasıl olduğumu anlamak için sınıf arkadaşlarımla konuşurum.	1	2	3	4	5
24. Sınıf arkadaşlarımla öğrendiğinden farklı ne öğrendiğimi anlamak için onlarla konuşurum.	1	2	3	4	5



ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER

Adı ve Soyadı: Ayşe Koç

E-postası: ayse.metu@gmail.com

İletişim: 5452562085

ÖĞRENİM DURUMU

Yüksek Lisans: Sakarya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Lisans: ODTÜ Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

GÖREVLER:

Görev Ünvanı	Görev Yeri	Yıl
Bilgisayar Öğretmeni	Özel Okul	2018-

ESERLER:

Makale

Karavaş, R., Sağır, B., Koç, A., & Kumru, N. (2019) The investigation of teachers 'motivations on web based'professional development'and 'the belief of the belief for web based teaching'by various variables. *Journal of Individual Differences in Education*, 1(1), 69-79. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/725242>

Bildiri

Koç, A. (2016). Üstün Yetenekliler İçin Öğretim Ortamlarının Tasarımlanması. *Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı*. s(96). Erişim adresi: http://www.egitim.sakarya.edu.tr/sites/egitim.sakarya.edu.tr/file/5._SEAK_Bildiriler_kitabi_1.pdf.