

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI

YETİŞKİNLERİN ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDAKİ
ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARININ BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Melek ATABAY

TRABZON

Ocak, 2017

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI

YETİŞKİNLERİN ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDAKİ
ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARININ BELİRLENMESİ

Melek ATABAY

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

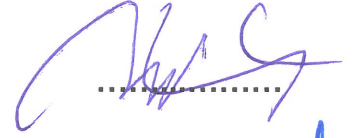
Tezin Danışmanı
Doç. Dr. Ünal ÇAKIROĞLU

TRABZON
Ocak, 2017

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

**Bu çalışma jürimiz tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 16 / 01 / 2017**

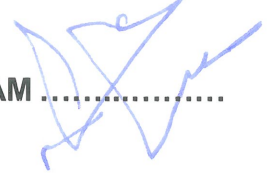
Tez Danışmanı : Doç. Dr. Ünal ÇAKIROĞLU



Üye : Prof. Dr. Hasan KARAL



Üye : Yrd. Doç. Dr. M.Serkan ABDÜSSELAM



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Doç. Dr. Nevzat YİĞİT
Enstitü Müdürü**

BİLDİRİM

Tezimin içerdđi yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadđımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldđını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Melek ATABAY

16 / 01 / 2017

ÖN SÖZ

Yetişkinlerin çevrimiçi ortamlardaki çalışma alışkanlıklarının belirlenmesi konusundaki bu çalışma, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsündeki Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanmıştır.

Araştırma boyunca, tez konumun belirlenmesi ve yürütülmesi sürecinde, yol gösteren, yardımını ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli danışman hocam Doç. Dr. Ünal ÇAKIROĞLU'na şükranlarımı sunarım. Ayrıca sayın hocam Prof. Dr. Hasan KARAL'a teşekkürlerimi sunarım. Araştırmam sırasında vermiş oldukları değerli bilgileri için Arş. Gör. Dr. Mehmet KOKOÇ'ya ve Arş. Gör. Fatih ERDOĞDU'ya her zaman bana yardımcı olan ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocalarım, Arş. Gör. Dr. Ayça ÇEBİ ve Arş. Gör. Tuğba BAHÇEKAPILI'ya minnetlerimi sunarım.

Ayrıca, manevi desteklerini her zaman hissettiğim değerli arkadaşlarım Mürvet AKGÜN, Kader GÜLLÜOĞLU ve Esra GÜNDOĞDU'ya teşekkür eder ve tüm eğitim hayatım boyunca hep yanımda olan ve benim bugünlere ulaşmamda büyük emekleri olan canım annem, babam ve abime minnet ve şükranlarımı sunarım. İyiki varsınız...

Ocak, 2017
Melek ATABAY

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	3
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	3
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1. 4. Araştırmanın Varsayımları	5
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	6
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	6
2. 1. 1. Yetişkin Eğitimi.....	6
2. 1. 2. Yetişkin Eğitiminde Bazı Kuramsal Değerlendirmeler.....	7
2. 1. 2. 1. Androgoji	8
2. 1. 2. 2. Dönüştürücü Öğrenme	9
2. 1. 2. 3. Öz Yönelimli Öğrenme	9
2. 1. 3. Yetişkin Eğitimi Çerçevesinde Mesleki Gelişim Eğitimleri.....	10
2. 1. 3. 1. Yetişkinlerin Eğitiminde Çevrimiçi Öğrenme	11
2. 1. 4. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrenme Öğretme Sürecindeki Etkinlikler.....	12
2. 1. 4. 1. Ders İçi Etkinlikler	12
2. 1. 4. 2. Ders Dışı Etkinlikler	14
2. 1. 5. Çalışma Alışkanlıkları.....	15
2. 1. 5. 1. Çalışma Alışkanlıklarının Öğrenme Sürecindeki Rolü	17
2. 1. 5. 2. Çalışma Alışkanlıklarının Belirlenmesi	18
2. 1. 5. 3. Çalışma Alışkanlıkları ile İlgili Veri Toplama Araçlarında Ortak Unsurlar	21

2. 1. 5. 4. Yetişkinlerin Çalışma Alışkanlıkları	22
2. 1. 6. İlgili Literatür	23
2. 1. 6. 1. Çalışma Alışkanlıkları ile İlgili Çalışmalar	24
2. 1. 6. 2. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Çalışma Alışkanlığı ile İlgili Çalışmalar	29
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu	30
3. YÖNTEM	32
3. 1. Uygulama Süreci	33
3. 2. Araştırma Modeli	33
3. 3. Araştırmanın Çalışma Grubu	34
3. 4. Verilerin Toplanması	35
3. 4. 1. Veri Toplama Araçları / Teknikleri	36
3. 4. 1. 1. Kontrol Lisesi Formu	36
3. 4. 1. 2. Mülakatlar	37
3. 4. 1. 3. Ekran Görüntüleri	38
3. 4. 1. 4. Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği	38
3. 4. 2. Veri Toplama Süreci	39
3. 4. 2. 1. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği	40
3. 5. Verilerin Analizi	41
3. 5. 1. Kontrol Listesi Verilerinin Analizi	41
3. 5. 2. Mülakatlar ve Ekran Görüntülerinin Analizi	42
3. 5. 3. Ölçek Verilerinin Analizi	42
4. BULGULAR	43
4. 1. Çalışmanın Başlangıcında Çalışma Grubunun Çalışma Alışkanlıkları	43
4. 1. 1. Genel Olarak Çalışma Grubunun Çalışma Alışkanlıkları	43
4. 1. 2. Öğrencilerin Bireysel Çalışma Alışkanlıkları	43
4. 2. Öğrencilerin Çevrimiçi Ortamdaki Çalışma Alışkanlıklarının Gelişimi	44
4. 2. 1. Çevrimiçi Ortamda Paylaşma	45
4. 2. 2. Çevrimiçi Ortamda Problem Çözme	49
4. 2. 3. Çevrimiçi Ortamda Ürün Geliştirme	51
4. 2. 4. Çevrimiçi Ortamda İzleme	55
4. 2. 5. Çevrimiçi Ortamda Araştırma	58
4. 3. Çalışma Alışkanlıklarının Ders Dışı Etkinliklerde Sergilenme Durumu	62
5. TARTIŞMA	64
5. 1. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Çalışma Alışkanlıklarının Gelişimi	64

5. 2. Çalışma Alışkanlıklarının Gelişimini Etkileyen Temel Unsurlar	72
5. 3. Araştırmayı Farklılaştıran Bazı Noktalar ve Sınırlılıklar	74
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	76
6. 1. Sonuçlar	76
6. 2. Öneriler	77
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	77
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	78
7. KAYNAKLAR	79
8. EKLER	95
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	100



ÖZET

Yetişkinlerin Çevrimiçi Ortamlardaki Çalışma Alışkanlıklarının Belirlenmesi

Çevrimiçi öğrenme ortamları sağladıkları araçlarıyla yetişkin eğitiminde de kullanılmaya başlanılmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin mevcut çalışma alışkanlıklarının yapılan ders içi ve ders dışı etkinliklerden dolayı farklılaşabilmektedir. Öğrenciler yetişkin olduğunda öğrencilerin çevrimiçi ortamdan yararlanma şekilleri bu ortamlarda çalışma alışkanlıkları geliştirmelerine sebep olabilir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada çevrimiçi öğrenme ortamlarında yetişkinlerin çalışma alışkanlıklarının nasıl geliştiği belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Eğitim Teknolojileri Tezsiz Yüksek Lisans Programı, 1. Sınıfına devam eden 19 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma bir dönem boyunca devam eden Araştırma Yöntem ve Teknikleri ders süresince gerçekleştirilmiştir. Veriler, öğrencilerin ders dışı etkinliklerde (ödev, proje) yapmış oldukları etkinlikler çerçevesinde toplanmıştır. Çalışmanın başında “Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları” ölçeği ile öğrencilerden alınan nicel veriler ile başlangıçtaki çalışma alışkanlıkları hakkında genel bir bilgi edinilmiştir. Dönem boyunca araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan “Kontrol Listesi” ve yapılan mülakatlar ile elde edilen nitel veriler ile çalışma alışkanlıklarının gelişimi veya değişimi ortaya konulmuştur. Sonuç olarak, Paylaşma, Problem Çözme, Ürün Geliştirme, İzleme ve Araştırma gibi alışkanlıkları ortaya çıkmıştır. Bu alışkanlıklar çerçevesinde sergilenen eylemlerin bir kısmı önceki alışkanlıkların yeniden şekillenmesi olarak ortaya çıkarken, daha önce sergilenmeyen bazı yeni eylemler de görülmüştür. Çevrimiçi ortamda yetişkinlerin bu alışkanlıkları sergilemelerinde çevrimiçi ortamın özellikleri, yetişkinlik özellikleri ve dersin özellikleri etkili olmuştur. Elde edilen sonuçların çevrimiçi öğrenme ortamlarında yetişkinler için yapılacak olan uygulamalarda ders tasarımcılarına özellikle ders dışı etkinliklerin planlanması bağlamında katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çalışma Alışkanlıkları, Yetişkin Eğitimi, Çevrimiçi Öğrenme Ortamları.

ABSTRACT

Determining Adults' Study Habits in Online Learning Environments

Nowadays online learning environments were started to using in adult education with the tools they provide. Study habits of learners can differentiate in online learning environments because of the in and out of class activities. Also when students become adults, the way in which students use the online environment can lead them to develop new habits in these settings. In this regards, the development of study habits of adults in online learning environments were determined in the study. The participants of the study were 19 educational technology non-thesis master's program students who were in their first year. The study was carried out within the Research Methods and Techniques class through one semester. Data collected through out class activities such as homeworks and projects. At the beginning general information of the current study habits of students were determined quantitatively by using "study habits and attitudes" scale. Throughout the semester "control list" developed by the researcher and semi structured interview forms were used to track the development and change in study habits qualitatively. As result of data analysis, study habits was identified such sharing, problem solving, product development, monitoring and research. While some of the actions displayed as a part of these habits appear as a remodeling of previous habits, some new actions came up that have not been displayed before. Features of the online environments and lesson and adults' characteristics have influenced adults for displaying these habits in an online setting. In conclusion, results derived from this qualitative study will be a guide for lesson designers to plan activities for adult learners in online learning environments especially planning out of class activities.

Keywords: Study Habits, Adult Education, Online Learning Environments.

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Çalışma Alışkanlıkları Belirlemede Kullanılan Veri Toplama Araçları	20
2.	Araştırmanın Bölümlerinin Şekillenmesinde Araştırmacının Katkısı.....	31
3.	Katılımcıların Branşları.....	35
4.	Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları	39
5.	Paylaşma Kategorisi	45
6.	Problem Çözme Kategorisi.....	49
7.	Ürün Geliştirme Kategorisi	51
8.	İzleme Kategorisi	55
9.	Araştırma Kategorisi.....	59
10.	Sergilenen Çalışma Alışkanlıklarının Ödevlere Bağlı Yoğunlukları	62

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Araştırmanın ilişkili olduğu temel kavramlar	6
2.	Knowles, Horton, Swanson (1998) önerdikleri kuramsal çerçeve	9
3.	Eylem-Alışkanlık İlişkisi	32
4.	Araştırma tasarımı.....	35
5.	Kontrol listesi formu örneği.....	37
6.	Öğrencilerin başlangıçtaki çalışma alışkanlıkları	44
7.	Öğrencilerin paylaşım durumları (Whatsapp örneği).....	46
8.	Öğrencilerin ödev paylaşımları (Facebook örneği)	48
9.	Öğrencilerin birlikte çalıştıkları çevrimiçi ortam (Google drive)	53
10.	Öğrencilerin izlemeleri gerçekleştirdikleri ortam (Adobe Connect)	57
11.	Öğrencilerin çalıştıkları farklı çevrimiçi ortamlardan You tube örneği.....	58
12.	Öğrencilerin literatür tarama eylemlerini gerçekleştirdikleri ortamlar (Google Akademik, Üniversite veritabanı)	61
13.	Çalışma alışkanlıklarının şekillenmesindeki faktörlerin birbiri ile ilişkisi	74

KISALTMALAR LİSTESİ

- UNESCO** : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü ya da (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
- TÜSİAD** : Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği
- TDK** : Türk Dil Kurumu
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- YÖK-Tez** : Ulusal Tez Merkezi



1. GİRİŞ

“Güçlü birey” ya da “güçlü toplum” kavramları, bilgiye ulaşabilme, bilgiyi yapılandırabilme, üretebilme ve yayabilme yeterlikleriyle ilişkilendirilmektedir. Bu nedenle kendini geliştiren ve yaşam boyu öğrenen bireylere gereksinim duyulmaktadır (Bagnall, 2006; Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills [SCANS], 1991; Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği [TÜSİAD], 1999). Bu çerçevede bireylere formal eğitim sonrasında farklı araçları kullanarak gerek mesleki, gerekse kişisel gelişimleri için veya eksik kalan eğitimlerini tamamlamak için eğitimler sunulmaktadır (Miser, 2002, Yıldız, 2004). Kurumsal hizmet içi eğitimler, sertifika eğitimleri veya mesleki gelişim çerçevesinde açılan yüksek lisans programları da bu çerçevede değerlendirilebilir. Bu eğitimlerde halk eğitim merkezleri, özel kurslar ve üniversiteler önemli rol oynamaktadır.

Son yıllarda üniversiteler özellikle çevrimiçi öğrenmenin her yerden ulaşılabilirliğini ve kitlelere hitap etmesini dikkate alarak birçok tezsiz yüksek lisans programını açarak eğitim almak isteyenlerin hizmetine sunmuştur. Bu çerçevede öğretmenlik alanlarında da Türkiye’de son yıllarda tezsiz yüksek lisans programları da açılmış olup, öğretmenlerin özellikle mesleki gelişim noktasında yeniliklerden haberdar olmaları, bunları uygulama fırsatları bulmaları bu şekilde okullarında daha verimli olabilmeleri sağlanmaktadır. Bu programlardan özellikle uzaktan eğitim yoluyla eğitim verenler gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır. Nitekim dersler çevrimiçi olarak yürütüldüğünden çoğunlukla bir lisans eğitimi almış ve yetişkin yaşa gelmiş olan bireylerin, günlük hayattaki yaşantılarını çok değiştirmeden süreci eğitim almaları çevrim içi ortamlarda mümkün olabilmektedir. Bu çerçevede çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılan teknolojiler, öğretmen, öğrenci ve içerik etkileşimleri ile formal eğitim yaşındaki öğrenciler için öğretim tasarlayacaklar kadar yetişkin eğitimi çerçevesinde öğretim tasarlayacak olanların da dikkatini çekmektedir. Bu durum çevrimiçi öğrenmenin özelliklerinin ve kullanılan araçların yetişkin öğrenmesi çerçevesinde yeniden ele alınması ve bu noktada farklı uygulama ve araştırmaların geliştirilmesine yol açmaktadır.

Genel olarak çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğretim materyallerine erişme, içerik, öğretici ve öğrenenler ile etkileşme; öğrenme sürecinde öğrenene destek olma, bilgiyi elde etmek için kişisel anlamı yapılandırma gibi öğrenme deneyimleri araştırmalarda öne çıkan hususlardandır (Ally, 2004). Son yıllarda giderek gerçek sınıf ortamlarındaki durumlara yaklaşabilen özellikleri sağlayabildiğinden eş zamanlı (senkron) çevrimiçi öğrenme ortamları birçok çevrimiçi öğrenme organizasyonu tarafından tercih edilir durumdadır (Işık ve diğ., 2010). Bu yönüyle eşzamanlı sanal sınıf araçları öğrenenlere çok yönlü iletişim

fırsatlarının yanı sıra öğrencilerin birlikte çalışabilecekleri işbirlikli bir ortam sunarak çevrimiçi öğrenme ortamlarına yöneltilen eleştirileri azaltmaktadır (Çınar ve diğ., 2011). Sanal sınıflar öğretmenin dersi sunumu yanında öğrencilerinde birlikte çalışabilecekleri, tartışabilecekleri, problem çözebilecekleri, öğretmenin dönüt verebileceği ortamları da sağlayabilir.

Çevrimiçi öğrenme ortamları bazı durumlarda yüzyüze öğretimdeki etkinliklerin çevrimiçi ortama aktarılması şeklinde tasarlansa da; çoğu kez çevrimiçi ortamlarda oluşan öğrenme ortamı, yüzyüze öğrenme ortamlarından farklılaşmaktadır. Siemens ve Tittenberger (2009), sanal sınıf araçlarının sunduğu beyaz tahta, sohbet, sesli ve görüntülü iletişim, sınav, masaüstü, uygulama ve dosya paylaşımı, ortak tarayıcı penceresi ve sunum araçları gibi çeşitli özellikleri sayesinde bu ortamlarda öğretim tasarımı için farklı alternatiflere ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Nitekim bu tasarımlarda yüz yüze öğretim ortamlarında yer alan materyal, ödev, dönüt gibi öğretimin temel unsurları ve bunların bireysel, işbirlikçi, proje tabanlı vb. gibi yollar kullanılarak sunulması farklılaşabilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerek ders içinde gerekse ders dışındaki etkinlikleri yerine getirirken bazı farklılıklar yaşamaması mümkündür (Çakıroğlu, 2014). Bu durumda öğrencilerin bireysel özellikleri (öğrenme stilleri, öğrenen tercihleri, çalışma alışkanlıkları, vb.) çevrimiçi öğrenme ortamlarında yeniden şekillenebilir veya bu özelliklerin öğrenme ortamındaki kullanımı öğrenme çıktılarına etkileyebilir (De la Fuente ve Cardelle-Elawar, 2009; Kuzu ve Özdemir, 2009; Köse, 2013). Bu çerçevede bireysel özellikler çerçevesinde çevrimiçi öğrenme ortamlarında bireylerin çalışma alışkanlıkları öğrenme çıktılarına doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilecek önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir. Nitekim gerek veliler gerekse öğretmenlerin öğrenciler için “zeki” veya “çalışkan” nitelendirmeleri üstü kapalı da olsa çalışma alışkanlıklarını içeren değerlendirmeler içerir.

Çalışma alışkanlıkları yetişkin eğitimi çerçevesinde ele alındığında, bu alışkanlıkların formal eğitim sürecine göre farklılaşabileceği düşünülebilir. Yetişkinlerin bazı çalışmalarını isteler de zaman yetersizliği, farklı sorumlulukları olması vb. gibi durumlardan dolayı yerine getiremeyecekleri açıktır. Ancak özellikle lisansüstü eğitimler şeklinde mesleki gelişim eğitimi alan yetişkinlerin aldıkları eğitimin bir yandan teorik bilgileri özümserken diğer yandan uygulamaya yansımalarını da bilmeleri beklenir. Diğer yandan bu eğitimlerin çevrimiçi ortamda veriliyor olması da yetişkinlerin çalışma alışkanlıklarının farklılaşmasına ayrıca sebep olabilir. Bu bağlamda bir yandan yetişkinlerin yetişkin olma özellikleri diğer yandan çevrimiçi ortamın özellikleri çalışma alışkanlıklarının şekillenmesinde ne gibi roller oynadığı, bu alışkanlıkların ne şekilde gerçekleştiği ve öğrenme çıktılarıyla ilişkileri araştırmacılar tarafından dikkate alınması gereken konular olarak değerlendirilmektedir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenimlerini sürdürmekte olan yetişkinlerin çalışma alışkanlıklarının belirlenmesidir. Bu amaç çerçevesinde; yetişkin öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamındaki etkinliklerde ortaya çıkan çalışma alışkanlıklarının nasıl gerçekleştiği, kullanılan araç, zaman, emek, ortam vb. gibi unsurların çevrimiçi ortamlardaki değişimleri ortaya konulmaktadır. Bu çerçevede bir yandan bu alışkanlıkların “Ne” olduğu diğer yandan “Nasıl” geliştiği üzerine odaklanılmaktadır. Ayrıca bu alışkanlıkların gelişimlerinde hangi unsurların ne şekilde etki ettiği ortaya konulacaktır. Bu bağlamda araştırma problemi;

“Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenim gören yetişkinlerin çalışma alışkanlıkları ne şekilde gerçekleşmektedir?” şeklinde ifade edilebilir.

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Öğrencilerin akademik başarısızlıklarının altında yatan nedenlerden birisi olarak öğrencilerin uygun ders çalışma alışkanlıkları geliştirememeleri olduğu belirtilmektedir (Küçükahmet, 1987; akt. Özbey, 2007). Çalışma alışkanlıkları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde genellikle ders çalışmaya ayrılan süre, ne şekilde ders çalışıldığı ve verimli ders çalışma gibi konular üzerine yoğunlaşdığı görülmektedir. Bu çalışmaların bazıları ders çalışmaya zaman ayırdığı halde başarısız olan öğrencilerin genellikle etkili ders çalışma stratejilerine yeterli düzeyde sahip olmadıklarına veya sahip oldukları ders çalışma alışkanlıklarının neler olduğundan haberdar olmadıklarına işaret etmektedir (Atılğan, 1998; Küçükahmet, 2000; Sırmacı, 2003; Tan, 1992: 65; Türkoğlu, Çengel ve Yılmaz, 2006).

Çalışma alışkanlıkları her ne kadar belirli bir süreç içerisinde edinilse de öğrencilerin yaşantı alanları ile de yakından ilişkili görülmektedir. Bu çerçevede öğrencilerin yaşadıkları ortam, yaş durumları, amaçları nasıl çalıştıklarını etkileyebilir. Türkiye için düşünüldüğünde, ilkokul öğrencisi derslerinde başarılı olmayı amaçlarken, ortaokul 8. Sınıf öğrencileri girecekleri sınavlarda başarılı olarak iyi bir liseyi kazanmayı amaçlarlar. Benzer durum, lise ve üniversite yıllarında da öğrencinin çalışma alışkanlıklarının hedefleriyle yeniden şekillenebileceği şeklinde görülebilir. Diğer yandan öğrencinin örgün eğitim hayatı sona erdikten sonra belirli bir mesleği edinip onu sürdürürken aldığı eğitimler için yapacağı çalışmalar da belirli ölçüde önceki çalışmalarından farklılaşabilir. Nitekim bu kademedeki yaşantı alanı, sorumluluklar ve amaçlar daha küçük yaşlardakine göre çok daha farklılaşmış olacaktır. Bu düşünceden hareketle, mesleki olarak kendisini geliştirmek, yeni bilgi ve beceriler edinmek isteyen yetişkinlerin ne şekilde ders

çalıştıklarını belirlemek önemlidir. Özellikle bu tür eğitimleri çevrimiçi ortamlarda alan yetişkinlerin, çevrimiçi ortamında getirdiği özellikleri çalışma alışkanlıkları çerçevesinde ne şekilde ele aldıklarının belirlenmesi, bu tür öğrenciler için ders tasarımı yapacak olan öğretim tasarımcılarına, eğitimcilere ve organizasyonlara yol gösterici olabilecektir.

Çevrimiçi öğrenmede de öğrencilerin bireysel özellikleri öğrenme çıktıları ile yakından ilişkilidir (Jonassen ve Land, 2000). Çünkü çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenciler birbirleriyle ve diğer akranlarıyla farklı etkileşimlere girerek düşüncelerini, yaşantılarını ve algılarını, akranlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşır tartışır, problemleri çözer ve bu şekilde yeni bilgiler oluştururlar (Pena-Shaff ve Nicholls, 2004). Bu anlamda çevrimiçi öğrenmede öğrencinin bir konu üzerinde çalışabildiği, ders içi veya ders dışı etkinliklerde tercihlerini yansıtabildiği öğrenme ortamlarının oluşturulması istenilen öğrenme çıktılarının oluşması açısından önemlidir. Bu öğrenme ortamlarının tasarımcıları için bireysel özelliklerin önemli bir yeri söz konusudur. Nitekim, tasarlanacak ortamda kullanılacak teknolojiler, öğretim yöntemi, ders içerisindeki etkinlikler, ders dışında verilecek ödev, proje, araştırma vb. çalışmalar öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak gerçekleştirildiğinde kaliteli öğrenme çıktılarına ulaşılabilir (Buboltz, Young ve Wilkinson, 2003; Chen ve Caropreso, 2004; Childress ve Overbaugh, 2001; Daughenbaugh, 2002; Freeman ve McFrazier, 2002; Kato ve Akahori, 2004). Çalışma alışkanlıklarının öğrencilerin küçük yaştan itibaren geliştirdiği önemli bireysel özellikler olduğu göz önüne alındığında çevrimiçi ortamlarda ders alan öğrencilerin bu alışkanlıklarının belirlenmesi, *kullanılan teknoloji ile oluşturulan ortam- öğrenen özellikleri* ilişkisinin kurulabilmesi açısından tasarımcılar için yol gösterici olabilir.

Bu ilişkilendirme daha önceki alışkanlıkların çevrimiçi ortama *nasıl yansıdıkları* olabildiği gibi bazı durumlarda da *çevrimiçi ortamda yeni şekillenen alışkanlıklar* olarak da ortaya çıkabilir. Özellikle senkron çevrimiçi ortamlardan yararlanan yetişkinlerin sayı ve meslek dalı olarak yaygınlaşması ve farklılaşması yetişkinlerin nasıl öğrendiği, yetişkinlerin özellikleri gibi farklı boyutları değerlendiren ve bu değerlendirmeleri çevrimiçi ortamlara taşıyabilen çalışmaların yetişkin eğitimi araştırmalarında önemli bir yer tutabileceği düşünülmektedir.

Diğer yandan, çalışma alışkanlıkları yetişkinler penceresinden değerlendirildiğinde; yetişkinlerin iş yoğunlukları, görev yaptıkları ortamlar, teknolojileri kullanımlarındaki sınırlılıklar, kişisel amaçları, bir mesleği icra ediyor olmaları, zaman sınırlılıkları vb. gibi durumların mevcut çalışma alışkanlıklarını çevrimiçi ortamlarda sergilemelerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın şekillenmesinde;

1. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin mevcut çalışma alışkanlıklarının yapılan ders içi ve ders dışı etkinliklerden dolayı *farklılaşabileceği*,

2. Yetişkinlerin (bir mesleği yürütmekte olan kişilerin) formal öğrenme yaşındaki öğrencilerden daha *farklı çalışma alışkanlıkları* gösterebilecekleri,
3. Ayrıca bu iki değişkenin birlikte yansımalarının (çevrimiçi ortam X yetişkin olma) da süreçte öğrenenlerin çalışma alışkanlıklarının *değişime uğrayabileceği* yönündeki düşünceler etkili olmuştur.

Diğer yandan yöntemsel olarak değerlendirildiğinde çalışma alışkanlıkları ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla ölçekler kullanılarak, öğrencilerin algıları üzerinden alışkanlıkların belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir (Baran ve Kılıç, 2015; Brown ve Holtzman, 1956). Alışkanlık kelimesinin anlamlarından birisinin “Düzenli ve sürekli olarak kendini gösteren, öğrenilerek edinilmiş yalın davranışlar” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2016) olarak ifade edilmektedir. Bu çerçevede çalışma alışkanlıklarını sadece öğrencilerin algıları üzerinden değerlendirmenin yanında, alışkanlıkları oluşturan eylemlerin nasıl yansıtıldığı veya süreçte nasıl alışkanlık haline geldiği gibi soruların yerinde gözlemler veya yansıtıcı notlar vb. gibi süreci daha belirgin betimleyecek veri toplama araçlarıyla elde edilmesi bu alandaki araştırmalara yol gösterici olacaktır.

Özetle, özellikle çevrimiçi ortamlarda eğitim alan yetişkinlerin, çalışma alışkanlıklarını ne şekilde yansıttıklarının belirlenmesi, ders tasarımı yapacak olan öğretim tasarımcıları, ders veren eğitimciler ve organizasyonlar için önemli ipuçları sağlayabilir. Doğrudan çevrimiçi uygulamadan elde edilecek bulgular eksiklerin giderilmesi noktasında uygulayıcılara katkı sağlayabilir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Çalışmada 2015-2016 güz yarıyılında bir dönem boyunca yürütülen bir ders sürecinde elde edilen veriler çerçevesinde değerlendirmeler yapılmaktadır.
2. Çalışma bir üniversitenin eğitim teknolojileri tezsiz yüksek lisans programındaki dersi sürekli takip eden (dersin zorunlu devam süresini yerine getiren) 19 yetişkin öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

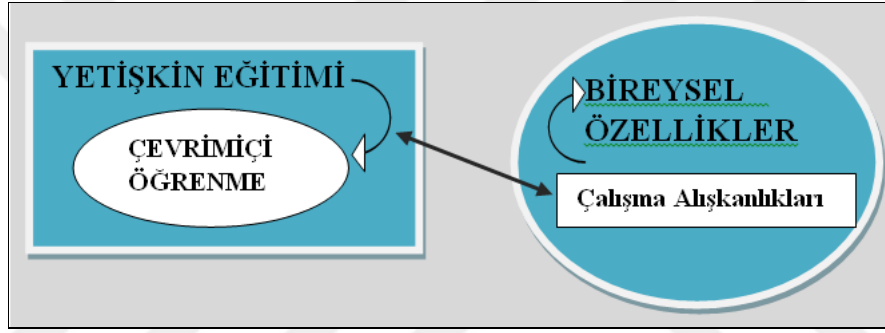
1. 4. Araştırmanın Varsayımları

1. Öğrencilerin kontrol listesi maddelerine öğrencilerin içten, tarafsız ve dikkatli cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Ders dönemi boyunca verilen ödev ve projeler belli ölçüde çalışma alışkanlıklarını yansıtacak niteliktedir.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu çalışmada çevrimiçi öğrenme ortamında yetişkinlerin çalışma alışkanlıkları üzerine odaklanmaktadır. Dolayısıyla çalışmada (1) çevrimiçi öğrenme, (2) yetişkin eğitimi gibi iki temel yaklaşım ön plandadır. *Çalışma alışkanlıkları* yetişkin eğitimi içerisinde ele alınan bireylerin “*yetişkin özellikleri*” çerçevesinde ele alınırken, bu özellikler “*çevrimiçi öğrenme ortamı özellikleri*” ile ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda çalışma süresince ele alınan temel kavramlar Şekil1’deki gibi özetlenebilir.



Şekil 1. Araştırmanın ilişkili olduğu temel kavramlar

2. 1. 1. Yetişkin Eğitimi

Lowe (1985: 20) zorunlu öğrenim yaşını bitirmiş, bir işte çalışıyor veya çalışabilir durumda olan bireyleri *yetişkin* olarak tanımlar. Yetişkin eğitimi ile ilgili olarak farklı kuruluşların benzer değerlendirmeleri söz konusudur. Yetişkinlerin normal öğrencilik yaşından farklı olan özelliklerini dikkate alan OECD; yetişkin eğitimi, zorunlu öğrenim çağının dışına çıkmış ve asıl uğraşısı artık okula gitmek olmayan kimselerin, hayatlarının herhangi bir aşamasında duyacakları öğrenme ihtiyacını veya ilgisini tatmin etmek üzere, özellikle düzenlenen faaliyetleri ya da programları kapsamayan bir eğitim olarak ele alır.

Bu çerçevede yetişkin eğitimi yaşı zorunlu öğrenim yaşından daha büyük olup, bir eğitim kurumuna tam zamanlı öğrenci olarak devam etmeyen öğrencilere sunulan eğitim olarak değerlendirilebilir. Bireylerin ilgi, istek ve ihtiyacına göre farklı talepler doğrultusunda tasarlanan yetişkin eğitimi programları bazen bir kurumun isteği üzerine çalışanına verilen bir sertifika eğitimi olabileceği gibi, bazen öğrenimlerini tamamlayamamış bireylere verilen kursları, bazen de kişisel ve mesleki gelişim veya görevde uzmanlaşmak isteyen bireylere yönelik uzmanlık veya lisansüstü eğitimleri

olabilir. Ayrıca yetişkin kişinin genel ya da sosyal amaçlara yönelik talep ettiği eğitim türleri de bu alanda değerlendirilmektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 1977: 7; Kaya, 2010, 2015).

Yetişkinlerin yaşları ilerledikçe bir yandan mesleki olarak deneyimleri gelişirken diğer yandan yerine getirmeleri gereken farklı görev ve sorumlulukları da artmaktadır. Yetişkin eğitimi sürecinde yetişkinlerin karşılaştığı farklı zorluklar, ihtiyaçlar ve bunlarla başa çıkabilmenin yollarını arama çabaları bu dönemin önemli özelliklerindedir. Yetişkinlerin bu zorlukları aşabilmelerinde de bireyin sürekli öğrenmeye dayalı kendini geliştirmesi, çevresiyle iletişim halinde kalması ve bireysel deneyimlerinden faydalanarak çözüm yolları üretebilmesi önemli rol oynamaktadır. Bu çerçevede;

1. Yetişkinlerden topluma faydalı olmaları noktasında neler beklenmektedir?
2. Bu doğrultuda yetişkinler için düzenlenen öğretim programları ihtiyaca göre nasıl düzenlenebilir?
3. Yetişkinlerin öğrenmeleri normal öğretim çağındaki öğrencilerden farklı mıdır? gibi sorular yetişkin eğitiminde sorulan temel sorular arasındadır (Yıldırım ve Aslan, 2008).

Johnston ve Rivera (1965), yetişkinleri öğrenmeye yönelten gerekçeleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

1. Kişiliğini geliştirmek ve toplumdaki insanlarla iyi ilişkiler kurmak,
2. Bilgisini arttırmak,
3. Gelirini arttırmak,
4. Boş vakitlerini yararlı olarak geçirmek,
5. İş başında yetişmek,
6. Yeni kimselerle tanışmak,
7. Üzerindeki işleri yerine getirmede ustalık kazanmak (akt. Lowe, 1985).

Günümüzde yetişkin eğitimi yeni yaklaşımlar, yeni amaçlar ve yeni uygulama biçimleriyle ele alınmakta, çoğunlukla yaşam boyu eğitim veya yaşam boyu öğrenme kavramlarıyla aynı düzlemde değerlendirilmektedir (Kaya, 2010). Bu çerçevede hazırlanan eğitimlerin kapsamı ve kullanılacak öğretim yöntemleri için farklı kuramsal değerlendirmeler söz konusudur.

2. 1. 2. Yetişkin Eğitiminde Bazı Kuramsal Değerlendirmeler

Güneş (1996) yetişkin öğrenmesine ilişkin yaklaşımları odaklandıkları temel unsurlar bağlamında değerlendirmiş ve kuramları yetişkin özelliklerini temel alan ve bilinçlendirmeyi temel alan olmak üzere iki kategoride ele almıştır. Bu doğrultuda yetişkin

eğitiminin ilkelerini farklı açılardan ortaya koymaya çalışan kuramsal çerçeveler aşağıda özetlenmektedir.

2. 1. 2. 1. Androgoji

Yetişkin eğitimi araştırmacıları, başlangıçta küçük yaştaki öğrenciler için önerilen pedagojik yaklaşımları yetişkinler için kullanılsa da devam eden süreçte pedagojik yaklaşımın yetişkin eğitiminde gün artan baskısını azaltmak için, farklı önerilere gitmişlerdir. Bu doğrultuda Knowles (1996), pedagojik yaklaşıma ait varsayımların birçok durumda yetişkinler için öğrenmeyi engelleyici olabildiğini ifade etmiş ve bu çerçevede yetişkinlerin öğrenmesinde pedagoji ifadesini kullanmayı androgojiyi yerleştirmeye çalışmıştır. Androgojide öğretim içerik merkezli olarak ele alınmayıp daha çok yetişkinlerin eğitim aldıkları alanda karşılaşılabilecekleri problemlerin çözümüne odaklanılır. Bu çerçevede ödevler, projeler verilir ve bunların yerine getirilme durumu takip edilir. Bu yaklaşım çerçevesinde öğretmen yönlendirici roller oynar ve grup çalışmaları teşvik edici etkinlikler oluşturur. Öğrenenlerin deneyimleri dikkate alınıp kendi kendine öğrenecekleri uygulamalar bu yaklaşımda önemli yer tutar (Yazar, 2012).

Knowles (1996) yetişkin eğitimi çerçevesindeki uygulamalar için bazı ilkeler önermektedir. Bu ilkelerden bazıları aşağıda özetlenmektedir.

1. Öğretilecek içerik yetişkinlerin ilgisini çekiyorsa öğrenmeye istekli olurlar.
2. Yetişkinler, ancak öğrenilecek bilgi gerçek hayatlarında işlerine yarayacak ise öğrenmek isterler.
3. Yetişkinler deneyim sahibi bireylerdir ve deneyimlerini paylaşmaktan memnun olurlar.
4. Yetişkinler, kendilerini yönetebilme becerisine sahip oldukları için, eğitmenin rolü onlara bilgi aktarmak değil, bilgiye ulaşım için yönlendirme yapmak olmalıdır.
5. Yetişkinler için işte yükselme, ücret artışı gibi bazı dışsal faktörler ile özsaygı, yaşam kalitesi gibi içsel faktörler öğrenme için güdüleyici olur.

Bu ilkeler çerçevesinde yetişkin eğitimi veren kurumlar diğer örgün eğitim kurumlarından farklılaşabilir. Nitekim örgün eğitim programlarının daha çok toplumsal amaçları olduğu ve bunların geleceğe yönelik olduğu düşünülür. Yetişkin eğitimi kurumları ise yetişkinin alacağı eğitimin var olan ihtiyaçlarına ve sorunlarına yanıt vermesini, uygulamaya dönük olmasını temel alır. Bu çerçevede yetişkin eğitimi yapacak kurumlar ve uygulanacak programlar için Knowles, Horton ve Swanson (1998) aşağıdaki çerçeveyi (Şekil 2) önermektedirler.



Şekil 2. Knowles, Horton, Swanson (1998) önerdikleri kuramsal çerçeve

2. 1. 2. 2. Dönüştürücü Öğrenme

Yetişkin eğitimi çerçevesinde ele alınan kuramsal çerçevelerden birisi de dönüştürücü öğrenmedir. Dönüştürücü öğrenme çerçevesindeki uygulamalarda yetişkinlerin deneyimlerini anlamlandırması ve onları yeniden yapılandırılması sağlanır (Sayılan, 2009). Dönüştürücü öğrenmenin temellerini ortaya atan Mezirow (1997) bireylerin yaşamlarında değişikliğe yol açan olayların dönüştürücü dinamiğini kavramlaştırmaya çalışmıştır. Yetişkin eğitimi yapacak organizasyonlardaki temel düşüncenin kuramda vurgulanan bu dönüşümü dikkate almak olması gerektiğine yönelik bazı düşünceler mevcuttur (Ayhan, 2009: 152). Bu şekilde kuramın yetişkin özelliklerinden çok bu bilinçlenme üzerine odaklanarak yani bireylerin yeteneklerinin, kapasitelerinin gelişmesine yardımcı olmayı hedeflediği söylenebilir.

2. 1. 2. 3. Öz Yönelimli Öğrenme

Öz yönelimli öğrenme yetişkinlerin olgunlaştıkça öz yönelimli bireyler haline geldiği ve bağımsız bir benlik algısına sahip olduğu varsayımına dayanır (Tough, 1971). Yetişkinlerin, öz yönelimli öğrenme yaşantılarıyla öğrendikleri düşüncesi, bu yaklaşımda öğrenenler için kendi öğrenme ihtiyaçlarının önemli olduğu ve ortaya çıkarıldığı, öğrenme kaynaklarını ve öğrenme planlarını bu ihtiyaçlara göre belirlendiğini öne sürer. Dolayısıyla bu yaklaşım kendi öğrenmelerinin kontrolünü yapma sürecini önemser (Tercan, Horzum ve Uysal, 2011). Diğer yandan öğrenmenin sonucunda ilerlemelerini nasıl değerlendirdikleri de kuramın ilgi alanıdır. Öz-yönelimli öğrenmede yetişkinlerin öğrenenin öğrenmeye hazır hale getirilmesi, öğrenmek için merak ve ilgi uyandırılması, baskı hissetmeden öğrenme sürecinin yürütülmesi önerilmektedir (Mocker ve Spear, 1982).

Özetle; yetişkinlerin eğitimi birçok yönüyle örgün öğretimden farklı uygulamalar gerektirmektedir. Bu özellikler, hazırlanacak öğrenme ortamından, kullanılacak materyallere, yapılacak uygulamalardan verilecek ödevlere kadar birçok unsuru şekillendirebilmektedir. Yetişkinlere verilecek eğitim çerçevesinde yapılacak öğretim tasarımları için bu ilkelerin bilinmesi eğitimin kalitesini yükseltmek ve öğrenen özelliklerine göre hazırlanacak bir öğretim programı için de önemli görülmektedir.

Bu çalışmada yetişkinlerin çalışma alışkanlıkları belirlenmeye çalışılmaktadır. Çalışma alışkanlıkları yetişkinlerin bireysel özellikleri olarak ele alınmış ve yetişkin olma durumu ile çalışma alışkanlıklarının gelişimi ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla öğrenenlerin daha çok yetişkinlik özelliklerini öne çıkaran androgojinin temel ilkeleri yetişkinler için çevrimiçi öğrenme ortamının tasarımı noktasında yol gösterici olmuştur. Bu noktada hazırlanan öğrenme ortamında yetişkinlerin çalışma alışkanlıklarının gerçekleşme durumları, çalışırken gerçekleşen davranışlarının belirlenmesi ve bu davranışların alışkanlığa dönüşmesi tartışılırken androgojinin yetişkin tanımlamaları ve yetişkin eğitime bakışı göz önünde bulundurulmuştur.

2. 1. 3. Yetişkin Eğitimi Çerçevesinde Mesleki Gelişim Eğitimleri

Yetişkin eğitimi ile ilgili çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde yetişkin eğitimi yaşam boyu öğrenme içerisinde değerlendirildiği görülmektedir (Brine, 1999; Wain, 2004; Williamson, 1998). Bu çalışmalarda daha çok mesleki yeterliliklerin gelişim düzeylerinin belirlenmesi ve geliştirilmesinde eğitim teknolojilerinden yararlanılması gerektiği ifade edilmektedir (Bauman, 2005; Borg ve Mayo, 2006).

Yetişkin eğitiminin Türkiye'deki uygulamaları incelendiğinde, bu uygulamaların örgün eğitim faaliyetlerinden hiç yararlanamamış ya da farklı sebeplerden dolayı bırakmak zorunda kalan bireylere meslek edindirme şeklinde olduğu görülmektedir. Ayrıca farklı meslek dallarında kendilerini geliştirmelerini sağlamak için verilen meslek edindirme kursları, çıraklık eğitimi veya halk eğitimi bünyesinde verilen programlar ve lisansüstü mesleki gelişim programları da bu çerçevede giderek yaygınlaşmaktadır.

Yetişkin eğitimi çerçevesinde değerlendirilen uygulamalardan birisi de öğretmenlik mesleğine yönelik olarak uygulanan mesleki gelişim programlarıdır (Şahin-İzmirli, Odabaşı ve Yurdakul, 2012). Öğretmen yetiştirme süreci hizmet öncesi adı verilen lisans öğrenimi süreci ile başlayıp, öğretmen olarak göreve başladıktan sonra hizmetiçi eğitim süreciyle devam etmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri MEB'in ilgili birimleri tarafından üniversitelerin de katkılarıyla yaşam boyu devam eden etkinlikler çerçevesinde uygulanmaktadır. Bu tür uygulamalarda da mesleki gelişimi çevreleyen Yaşam boyu eğitim, yetişkin eğitimi gibi yaklaşımların kuramsal boyuttaki önerileri dikkate

alınarak, etkili ve uygulanabilir eğitimlerin verilmesi mümkün olabileceğine yönelik öneriler söz konusudur (Şahin-İzmirli, Odabaşı ve Yurdakul, 2012)

Diğer yandan bu yetişkin eğitiminde internetin geniş kitlelere ulaşabilir olmasıyla yaygınlaştırılabileceğine özellikle vurgu yapılmaktadır (Koç ve diğ., 2009). Türkiye’de MEB’in özellikle öğretmenlere yönelik birçok seminerini çevrimiçi ortamlardan yürütmeye başlaması, öğretmenlerin mesleki gelişimleri doğrultusunda bu alanda atılan önemli adımlar arasında değerlendirilebilir. Bu noktada yetişkinlerin eğitiminde çevrimiçi öğrenmenin giderek artan bir yeri söz konusu olduğu ve çevrimiçi öğrenmenin yetişkin eğitimine ayrı bir boyut kazandırdığı söylenebilir.

2. 1. 3. 1. Yetişkinlerin Eğitiminde Çevrimiçi Öğrenme

Çevrimiçi ortamlarda öğrenen çoğu yetişkin bu ortamlar aracılığıyla birbirleri ile kurduğu etkili iletişim sayesinde birbirlerinden mesleki ilgi ve ihtiyaç konusunda daha fazla bilgi edinebilmekte ve böylece çoğu noktada birbirlerine yardımcı olup mesleki olarak ilerleme kaydedebilmektedirler (Dabbagh, 2007). Bu öğrenme ortamları; yetişkinlerin birbirleri ile uygun ortam ve etkileşimi sağlamaları sonucu çoğu problemi bu ortamlar aracılığıyla çözümlayebilmelerini sağlamakta, bazen de yetişkinlerin birbirleri ile kurmuş oldukları iletişim sonucunda birlikte hareket ederek işbirlikçi öğrenme ortamları haline dönüşebilmektedir (Kıcı ve Dilmən, 2014). Nitekim Gökkaya (2014) özellikle yetişkin eğitimlerinde çevrimiçi öğrenmenin verimliliğe katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Bahçeci ve Yıldız (2016) çalışmasında halk eğitim merkezinde öğrenci olan 11 yetişkinin öğrenme yönetim sistemleri hakkındaki görüşlerini elde etmek için yaptıkları deneysel çalışmada yetişkinler, öğrenmede teknolojik araç-gereç kullanımının kendilerini olumlu yönde etkilediği ve bu araçların kullanımının öğretimi olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir.

Diğer yandan Kuo ve diğerleri (2014) yetişkin eğitiminde kurs içerikleri, öğretici ve arkadaşları ile kurdukları iletişimin sınıf ortamında yapılan öğretilere kıyasla, tümüyle farklılaştığını ortaya koymaktadır. Liang ve Tsai (2008) ve Robles, (2006) özellikle temel bilgisayar becerisine sahip olup olmama yönüyle yetişkin eğitiminde çevrimiçi ortamların kullanımını ele almış, yeterli bilgisayar eğitimi almamış ve tümüyle hakim olamayan yetişkinlerin bu ortamlarda sıkıntı çekebileceklerini belirtip bu noktada tedbirler alınması gerektiğini önermişlerdir. Yetişkinlerin eğitiminde çevrimiçi ortamlarda alınan dersler ile yetişkinlerde etkileşimli kitaplar, mobil aygıtlar, tablet, ipad vb. teknolojileri kullanmakta, bu noktada yararlandıkları ortamlar ve bunlardan yararlanırken gerçekleştirdikleri çalışma alışkanlıkları farklılaşabilmektedir. Bu çerçevede çevrimiçi öğrenme ortamında yetişkinlerin ders içi ve ders dışında yaptıkları etkinlikler ve bu süreçteki performanslarına

yönelik çalışmalar, bu ortamlardaki yetişkin davranışlarının daha iyi tanımlanmasına yardımcı olmaktadır.

2. 1. 4. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrenme Öğretme Sürecindeki Etkinlikler

Çevrimiçi ortamlar aracılığıyla gerçekleştirilen uzaktan eğitimin başarılı olabilmesi için öğrenme öğretme sürecindeki öğrenci deneyimlerinin ve çıktılarının mümkün olduğunca yüz yüze eğitim ortamlarında gerçekleştiği düzeye yakın olması gerektiği vurgulanmaktadır (Coppola, 2005; Gilbert ve Moore, 1998; Uysal ve Kuzu 2011). Bu çerçevede ders içi etkinliklerde çevrimiçi ortamda ders sunumu, işbirlikli çalışmalar, tartışmalar gerçekleşirken ders dışı etkinliklerde araştırma, ödev, proje vb. etkinliklerin yer alması kaliteli öğrenme çıktıları için gerekli görülmektedir. Bu bölümde çevrimiçi ortamlarda ders içinde ve ders dışında yapılan etkinlikler ve bu süreçte kullanılan araçlar özetlenmektedir.

2. 1. 4. 1. Ders İçi Etkinlikler

Genel olarak çevrimiçi öğrenmede dersler yürütülürken öğrenci-öğretim elemanı, öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik ve öğrenci-arayüz etkileşimleri öne çıkmaktadır. Çevrimiçi öğrenmede, en çok önemi vurgulanan konulardan biri kişiler arası etkileşimdir (Hill ve diğ., 2004; Hillman, Willis ve Gunawardena, 1994; Liaw ve diğ., 2007; Okonta, 2010; Paechter ve Maier, 2010; Romiszowski ve Mason, 2004; Zhang, 2005). Yapılan araştırmalarda öğrenme sürecinin tamamlanmasında, sosyal etkileşimin önemi sıkça vurgulanmaktadır (Garrison, 2000; Gilbert ve Moore, 1998; Tu ve Corry, 2002). Bu etkileşimler hem ders sırasında hem de ders sonrası etkinliklerde uygun araçlar aracılığıyla gerçekleştirilebildiğinde anlamlı öğrenmelere katkı sağlanabilir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında yürütülen ders süresince öğrencilerden diğer öğrenciler ve öğretmenlerle sosyal ilişkiler kurma, grup tartışmalarına katılma, sorular sorma, mesaj gönderme, yardım arama ve başkalarına yardım etme gibi öğrenme sürecinde etkin olmayı gerektiren çeşitli sorumlulukları alabilmeleri beklenmektedir (Hill ve diğ., 2004; Romiszowski ve Mason, 2004). Benzer şekilde Levine (2007) çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders işleniş süreciyle ilgili olarak öğretmen, öğrenciler için olumlu ve destekleyici bir ortam sağlanması, beklentilerin açıkça ifade edilebilmesi, öğrenci katılımını sağlamak için çeşitli fırsatlar sunması, gerektiğinde uygun desteği vermesi gibi özellikleri önermektedir.

Günümüz sanal sınıf ortamları öğrencilerin bireysel farklılıklarını da göz önüne alarak ders süresince bu etkinlikleri uygun biçimde sağlayabilmek için sürekli gelişim halindedirler. Bu çerçevede gerek sesli, gerek görüntülü olarak aynı anda birçok kişinin iletişime geçebilmesi, metin tabanlı sohbet platformları, beyaz tahta uygulamaları, forum vb. ortamlarının sanal sınıflara entegre ediliyor olması bu çalışmalara örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca elektronik tartışma panoları, anında mesajlaşma, e-posta, e-posta listeleri, sohbet oturumları, video konferanslar, sesli konferans, tele konferans ve web günlüğü (bloglar) gibi araçlar da bu amaçla kullanılan araçlardandır (Deloach ve Greenlaw, 2007; Waldrip ve Fisher, 2003). Örneğin, çevrimiçi öğrenmede öğretim elemanı e-posta yoluyla öğrenciye ödev veya etkinlik gibi dokümanları gönderir (Le ve Le, 2002). Öğrenci ödevini tamamlayarak öğretmene cevap yazar, öğretmen öğrencilerin gönderdikleri üzerinden geribildirim vermek amacıyla tekrar öğrenciye e-posta gönderir (Johnson ve Huff, 2000). Tartışma forumları ise öğrenciler arasında kolay ifade edilemeyen fikirlerini, daha karmaşık bilgilerin paylaşımına imkân verir (Goertler, 2009). Bir ders sonrası o günün konusuyla ilgili açılan bir tartışma konusu öğrencilerin birbiri ile tartışarak konunun daha detaylı öğrenilmesi sağlanabilir. Sohbet aracı özellikle öğrencilerin sorularını yanıtlama ve ödevleri açıklama, içerikle ilgili örnekleri paylaşma, beyin fırtınası yapma gibi etkinlikler için kısa mesajlar ile etkileşimi sağlamak suretiyle kullanılmaktadır (Gonzales ve deMontes, 2001; Ingram, Hathorn ve Evans, 2000). Sohbet ortamları ile ders içerisinde sosyal bağlam oluşabilir ve öğrencinin ders sürecine katılımını artabilir (Goertler, 2009). Diğer yandan beyaz tahta uygulaması ile öğretim elemanı ve öğrenciler ekranın belirli bir bölümünde aynı alan (beyaz tahta) üzerinde eşzamanlı olarak çizim, grafik, resim, metin gibi ürettikleri nesnelere paylaşabilirler. Ayrıca öğretim elemanı veya öğrencilerin sunucu olarak diğer katılımcılarla ekranlarını veya belirli yazılımları paylaşmalarına ve böylece paylaşımların katılımcıların ve sunucunun bilgisayar ekranında o anda nelerin olduğunu görmeleri sağlanabilir.

Eşzamanlı ortamlara özgü olan sesli konferanslar ile kullanıcıların sesli görüşme yapmasını sağlar. Çevrimiçi öğrenmede sanal sınıf ortamını yaratan ve en yaygın kullanılan çevrimiçi toplantı araçları sanal sınıf uygulamaları olarak da bilinen *Microsoft Netmeeting* ve *Adobe Connect* gibi yazılımlardır. Sanal sınıf uygulamalarında daha önce bahsedilen etkileşim araçları bu yazılımlar ile birlikte sunulur. Örneğin; ders esnasında sorulan bir soru anlık sohbet aracının öğrenci tarafından kullanılmasıyla soru-cevap yöntemine doğru bir geçişi sağlayabilir veya tartışma formunun kullanımı dersi öğrencinin de aktif olarak katılacağı bir öğrenme ortamına dönüştürmektedir. Zaman zaman uygulamaya dayalı derslerde öğretmenler daha çok gösterip yaptırma yöntemini kullanmakta uygulamaya dayalı bu derslerde öğretmenin ders sırasında yaptığı uygulamalar takip

edilerek öğrenciler de aynı uygulamaları gerçekleştirebilirler. Buraya kadar bahsedilen araçların hepsi öğretmenin öğrencilere dönüt vermesi amacıyla da kullanılabilir.

2. 1. 4. 2. Ders Dışı Etkinlikler

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders süresince gerçekleşen etkileşimlerin yanında ders dışında verilen etkinlikler, öğrencilerin ders içerisinde öğrendiklerini pekiştiren, bu öğrenmelerin yaşamla ilişkilerini kuran ve kuramsal öğrenmelerin uygulamaya konulmasını sağlayan etkinliklerdir (Köse, 2013). Ders dışı etkinlikler genel olarak üç başlıkta incelenmektedir. Bunlar; ders süresince yapılan eğitimi tamamlayan etkinlikler, ders dışı sosyal etkinlikler ve okul dışı etkinliklerdir (Köse, 2013). Bu sınıflandırmada ders süresince yapılan eğitimi tamamlayan etkinlikler; ev ödevleri ve projeler, bilgisayar destekli etkinlikler, sınavlara hazırlık çalışmaları, ders dışı laboratuvar uygulamaları, verilen ödevlere yönelik ders dışı gözlemler bu etkinliklerden bazıları arasında sayılabilir. Ayrıca öğrencinin ders esnasında işlenen konunun daha anlamlı öğrenilmesi pekiştirmesi için ders dışında konuyla ilgili araştırmalar yapması, karşılaştığı sorunlara karşı çözümler getirebilmesi, anlamlı bilgileri analiz edip bir ürün haline getirebilmesi gibi benzeri etkinlikler öğrenciden beklenen ders dışı etkinlikler arasında sıralanabilir (Foyle, 1985; Keith ve diğ., 1986)

Ders dışı etkinlikler arasında önemli bir yeri olan ev ödevleri, öğrencinin bilgi ve becerilerini artırmak ve aynı zamanda derste öğrendiklerini pekiştirerek daha kalıcı hale getirmek amacıyla ders dışı zamanlarda bireysel veya grup içinde yaptığı çalışmalarla meydana getirdiği metin, araç ve işler olarak değerlendirilmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994: 132). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında da ev ödevleri, genellikle ya konuya hazırlık amacıyla ya da konu işlendikten sonra öğrenciye kazandırılan davranışları pekiştirmek amacıyla verilmektedir. Sınavlara hazırlık çalışmaları da öğrencilerin, ders dışı etkinlikleri arasında değerlendirilmektedir (Cooper, 1989; Foyle, 1985; Timothy, Keith, Thomas, Reimers, Fehmann, Potebaum ve Aubey, 1986). Diğer yandan öğrencilerin işbirliği halinde veya bireysel gerçekleştirecekleri küçük veya büyük çaplı projeler de çevrimiçi ortamlarda ders dışı etkinlikler arasında yer almaktadır. Bunlar genellikle sürece yayılan ve öğrenciden dönem boyunca öğrendikleri kavramsal bilgileri yapacakları araştırmalarla uygulamaya dönüştürme fırsatı buldukları etkinliklerdir. Ders dışı etkinliklerde özellikle proje ve ödevler yapılırken öğrenciler farklı yollarla veriler toplayarak, analizler yaparak değerlendirmeler gerçekleştirirler. Bu noktada, gözlemler, kaynak taramaları, doküman incelemeleri, özetlemeler, analizler, çıkarımlar, raporlamalar gibi etkinliklere yer verilebilmektedir (Ersoy ve Anagün, 2009).

Çevrimiçi ortamlarda ders dışı etkinliklerde yer alan araştırmalar; ödev, proje vb gibi etkinliklerin bir parçası olabileceği gibi başlı başına bir etkinlik olarak da ele alınabilmektedir. Araştırmalarda kaynakların bulunması, istenen bilgilerin elde edilmesi açısından önemlidir. Araştırma süreci kütüphanelerden elde edilen basılı kaynak çevrimiçi kütüphaneler, üniversite veritabanları, öğrenene yardımcı olabilecek ilgili konuyu kapsayan eğitim siteleri, internet arama motorları, akademik arama motorları gibi ortamlardan yararlanılarak gerçekleştirilebilmektedir (Tonta, 2009; Kennedy ve diğ., 2007; Prensky, 2001). Çevrimiçi ortamda öğretimin yapıldığı durumlarda ders dışı etkinliklerin önemli bir kısmı (araştırma, ödev, proje vb.) de çoğunlukla çevrimiçi ortamlarda gerçekleşmektedir. Bu çerçevede bu etkinlikler ders dışında yapılırken bilgiyi yapılandırma ve istenen formata getirmelerinde karşılaştıkları problemlere karşı çözümlerinde ve bu süreci yönetmelerinde birçok bireysel özellik yanında öğrenme ve çalışma alışkanlıkları da rol oynayabilmektedir. Nitekim bu etkinlikler yapılırken çalışma alışkanlıkları çerçevesinde; öğrencilerin ders dışı etkinliklerini tamamlaması, yapma süresi, yapma şekilleri, önem verme dereceleri, ele aldıkları kaynaklar vb. gibi birçok unsur etkilenebilmektedir.

2. 1. 5. Çalışma Alışkanlıkları

Genel olarak öğrenen özelliklerini dikkate alan, bireyin öğrenme sürecindeki etkileşimlerini bireysel özellikler açısından değerlendiren ortamlar bireyselleştirilmiş öğrenme çerçevesinde incelenmektedir. Bu çerçevede öğrenme sürecinde gerek ders içi gerekse ders dışı etkinliklerde öğrenenin tercihleri göz önüne alınır (Brown, 2007; Brusilovsky ve Peylo, 2003; Mustafa ve Sharif, 2011). Öğrencinin nasıl öğrendiği, öğrenirken neleri öncelediği ve öğrenme ortamında nasıl etkileşim kurduğu gibi konular bireysel özellikler çerçevesinde değerlendirilebilir (Cabada, Estrada ve Garcia, 2011). Benzer şekilde bireysel özellikler çerçevesinde öğrenme sürecinde öğrencinin verilen görevleri yerine getirebilmesi ve bu yolla etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi noktasında öğrencilerin çalışma alışkanlıkları da önemli bir yere sahiptir (Kesiktaş, 2006)

Çalışma alışkanlıkları ile ilgili ilk tanımlamalardan birisini yapan Burson (1985), bu alışkanlıkları; çalışma durumu, güdülenme, hedefe odaklanma, zaman kullanımı, öz-yönetim, genel olarak eğitime karşı tutum, öğretmenlere karşı geliştirilen tutumlar ve hazırlık düzeyi gibi unsurları şekillendiren özellikler olarak ele almaktadır. Bir başka tanımlamada akademik görevler üzerine odaklanılmış olup, çalışma alışkanlıkları; öğrencilerin akademik bir görevi tamamlamak için zamanı ve diğer kaynakları başarılı bir şekilde yönetme olarak ele alınmıştır (Özsoy, Memiş ve Temur, 2010). Çetin (2007) ise çalışma alışkanlıklarına özel bir rol yükleyerek, bu alışkanlıkların akademik performansın temelini oluşturduğunu savunmaktadır.

Çalışma alışkanlıklarını planlı çalışma, çalışma ortamını düzenleme, etkili okuma, ders dinleme, not tutma, etkili yazılı anlatım, derse aktif katılma, ödev yapma, sınavlara hazırlanma başlıkları altında inceleyen birçok çalışma söz konusudur. Bu çalışmalarda çalışma alışkanlıkları motivasyon, zaman yönetimi, düzenli tekrar, özetlemeler yaparak çalışma, ders çalışma ortamının düzeni vb. gibi davranışları içeren öğrencilerin belirli zaman diliminde geliştirdiği deneyimler çerçevesinde ele alınan ve öğrencinin olgunlaşmasıyla değişim ve gelişim çerçevesinde yeniden şekillenebilen özellikler olarak değerlendirilir (Crow, 1968; Dodge, 1994; Lewis ve Doorlag, 1999; McEwan, 1996; Smith, 2000; Thomas, 1993; Uluğ, 2000; Yeşilyaprak, 2000; Yıldırım ve diğ., 2000). Ayrıca çalışma alışkanlıkları, özyeterlik, öz düzenleme becerileriyle de yakından ilişkili görülmüştür (Kırmızı, 2013).

Çalışma alışkanlıkları bireylerin belirli bir süre içerisinde geliştirdikleri ve kendileri için genellikle uygun olduğunu düşündükleri öğrenmeyi hedefleyen davranışları içermektedir (Black, McCormick, James ve Pedder, 2006: 120). Bu alışkanlıklar ile öğrenenler bilgiyi edinme, önceki bilgileri ilişkiler kurma, problem çözme, beceri geliştirme yönünde gösterilen çabalar ve bu çabaların organize edilmesi olarak ele alınabilir. Öğrenme sürecinde gerçekleştirilen alışkanlıklar bazı araştırmacılar tarafından bir üst çerçeve olarak öğrenme alışkanlıkları başlığında ele alınmakta, çalışma alışkanlıkları bu çerçevede bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Jeynes, 2003). Jeynes (2003) öğrenme alışkanlıklarının dokuz faktörü üzerinde durmuştur. Jeynes bu dokuz öğrenme alışkanlığı alanını; düzenli olarak işe zamanında başlama, daha az devamsızlık yapma, akademik başarısı yüksek sınıflara kaydolma, çalışkan olma, daha iyi bir çalışma alışkanlığı sergileme, dikkatini verme, umulandan daha fazla iş tamamlama, sınıfta aktif katılım sağlama, derse hazırlıklı gelme şeklinde sınıflamıştır. Bu sınıflama çerçevesinde, öğrenme alışkanlıklarında ders çalışma ve çalışmayı sürdürme, öğrenmek için çabalama, verilen görevleri yerine getirme gibi konuların önemli bir yer kapladığı değerlendirilebilir. Bu noktada çalışma alışkanlıkları öğrenenin çalışmaya attığı değer üzerinden çoğunlukla kendi özel yaşamından, kendi değerler sistemi içerisinde, geliştirdiği alışkanlıkları şeklinde tanımlanmıştır (Yılmaz, 1997).

Çalışma alışkanlıkları bazı çalışmalarda beceri olarak da değerlendirilmekte ve tanımlamalarda özellikle “ders çalışma” şeklinde ifade edilmektedir. Bu çerçevede Fidan (1996) ders çalışma alışkanlıklarını bir beceri olarak değerlendirmiş ve öğrencilerin çalışmaya motive olmaları, zamanı tam ve doğru olarak kullanmaları, öğrencinin çalışmayı isteyip istememesi, çalışma ortamında engellerin olup olmaması, öğrencinin bu engelleri aşma noktasındaki azim ve direnci gibi durumlar önemli görülmüştür (Sırmacı, 2003; Türkoğlu ve diğ., 2006; Uluğ, 2000; Yıldırım ve diğ., 2000; Yiğit, 2014).

Çalışma alışkanlıklarına ilişkin farklı tanımlamalar olsa da; araştırmacılar başarının çok çalışmayla değil, etkili çalışmayla elde edilebileceğini ortaya koymakta, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının belirlenmesinin ve bunlardaki eksikliklerin giderilmesini önermektedirler (Baltaş, 1994; Küçükahmet, 1987'den aktaran: Özbey, 2007; Thomas, 1993). Nitekim öğrencilerin hemen hemen hepsi aynı miktarda zamana sahip iken bazı öğrencilerin aynı süre içinde çok fazla bilgiyi yapılandırabilirken, bazıları kararsızlık, sorumsuzluk, hedeflerin belirsizliği, erteleme, aşırıya kaçan iletişim gibi zaman tuzaklarına takılabilmektedirler (Efil, 2000).

Çalışma alışkanlıklarının belirlenmesi birçok açıdan öğrencilerin öğrenme sürecinde alacağı rol, öğrenilecek içerik, öğrenme ortamı, değerlendirme şekli vb. gibi unsurların öğrenme ortamında ne şekilde yer alacağını etkileyebilir (Podolsky ve Soiferman, 2014; Tay, 2005: 210). Örneğin, düz metinlerden oluşan içerik ile yoğun aritmetiksel işlemler gerektiren içeriklere öğrenciler farklı şekillerde çalışabilir, diğer taraftan sınavı yapılmayan bir derse yönelik çalışmalar olanlara göre farklılaşabilir. Bu noktada öğrenme ortamının farklılaşması da çalışma alışkanlıklarının gösterilmesinde etkili olabilir. Nitekim, sınıf ortamını bir başka ortama, laboratuvar veya çevrimiçi ortama taşındığında öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını yansıtmaları aynı olmayabilir. Bu bağlamda, çevrimiçi öğrenme ortamları da öğrencilerin alışkanlıklarını tümüyle sergileyemeyeceği veya geleneksel sınıf ortamından farklı olarak ortaya koyabilecekleri ortamlar olarak karşımıza çıkabilir.

2. 1. 5. 1. Çalışma Alışkanlıklarının Öğrenme Sürecindeki Rolü

Etkili öğrenme, öğrenmeyi sağlayıcı süreç ve yolların bilinçli kullanılması ile gerçekleşir (Özer, 1993; Uluğ, 1989). Gettinger ve Seibert (2002) özellikle ders dışı etkinliklerde ne şekilde çalışarak etkili öğrenmeler gerçekleştirdiklerinin bilinmesini ve öğrenciler için hazırlanacak etkinlikler bağlamında önemli görmektedir. Öğrenciler yalnızca kitaptan okuyarak, ödev yaparak öğrenemeyebilirler, bu nedenle sınıfta dinlemekten başka araştırmalı, denemeli, gözlemeli, yazmalı, konuşmalı, tartışmalı, geçmiş yaşantılarla ilişkili problem çözümleri gerçekleştirmelidirler. Bu şekilde sorgulayan ve araştıran özellikleri de öne çıkabilir ve bunları alışkanlık haline getirebilirler.

Birçok çalışmada çalışma alışkanlıkları ve akademik başarılar ile arasında olumlu ve güçlü bir ilişki olduğuna yönelik değerlendirmeler söz konusudur (Agnew, Slate, Jones ve Agnew, 1993; Atılgan, 1998; Elliot, Godshall, Shroul ve Witty, 1990; Jones, Green, Mahan ve Slate, 1993; Jones, Slate ve Kyle, 1992; Jones, Slate ve Marini, 1995; Karapınar, 2000; Onwuegbuzie ve diğ., 2001; Yip ve Chung, 2005). Ayrıca özyeterlik ve çalışma alışkanlıkları (Pintrich, 1989; Pintrich ve De Groot, 1990; Schunk, 1990; Shell ve diğ., 1989; Zimmerman ve Pons, 1990); öğrencinin yeteneği ve çalışma sırasında strateji

kullanma (Brasford ve diğ., 1982; Chi, 1985; Hasselhorn ve Korke, 1986) arasında da pozitif bir ilişki olduğu belirtilmektedir (akt., Horn, Bruning, Schraw ve Curry, 1993: 465).

Diğer yandan bazı çalışmalarda çalışma alışkanlıklarının öğrenme sürecindeki öğrenenin derse karşı ilgi, tutum ve motivasyonları ile birlikte öğrenme sürecine de olumlu etkileri olduğuna yönelik sonuçları olduğunu ifade etmektedir (Butler, 1999; Ho, 1998; Najar, 1997; Purdie ve Oliver, 1999). Öğrencilerin bireysel özelliklerine göre farklılık gösterebilmekte olan çalışma alışkanlığı alt faktörlerinden önemlileri arasında yerini alan motivasyon faktörü (Melancon, 2002) ve zaman yönetimi faktörü de çalışma alışkanlığı çerçevesinde sıklıkla çalışılan değişkenlerdendir (Cusimano, 1999; Glenn, 2003). Öğrencilerin öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki de incelenen değişkenler arasında yer almaktadır (Kaya ve diğ., 2012).

Özetle, çalışma alışkanlıklarıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde akademik başarı, bilişsel süreç, tutum, kaygı, motivasyon, cinsiyet gibi değişkenler ile olan ilişkiler öne çıkmaktadır. Bu çalışmaların birçoğunda öncelikle örneklem olarak alınan öğrencilerin mevcut çalışma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik yapılmış çalışmaların olduğu görülmektedir. Diğer yandan çalışma alışkanlıklarının farklı değişkenler ile olan ilişkileri farklı ölçekler kullanılarak belirlenmiş olması dikkat çekicidir.

2. 1. 5. 2. Çalışma Alışkanlıklarının Belirlenmesi

Çalışma alışkanlıkları ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda veri toplama amacıyla genellikle farklı ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir. Bu ölçekler öğrencilerin ve öğrenme ortamının özelliklerine göre araştırmacıların çalışma alışkanlıklarına bakış açıları çerçevesinde çeşitlilik gösterebilmektedir. Aşağıda çalışma alışkanlıklarının belirlenmesinde kullanılan veri toplama araçları ve bunların kronolojik seyri özetlenmektedir.

Brown ve Holtzman (1956, 1967, 1977) tarafından geliştirilen Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Envanteri (Survey of Study Habits and Attitudes (SSHA) isimli envanterTürkçe 'ye çevrilen ölçekler arasında önemli bir yere sahiptir. "Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Anketi-ÇATA" olarak Türkçe isimlendirilen bu veri toplama aracı başlangıçta Amerika Birleşik Devletleri'nde orta öğretim ve üniversite öğrencileri için çalışma alışkanlıklarını ölçmek üzere geliştirilmiş olup (Kalfazade, 1986) tarafından Türkçe 'ye adapte edilmiştir. Ölçeğin ders çalışma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik bölümünde 7 alt faktör altında değerlendirilen 40 madde bulunmaktadır. Bu faktörler;

1-Ders Çalışmaya Başlama ve Sürdürme, 2-Bilinçli Çalışma ve Derse Katılım, 3-Not Tutma, 4-Okuma alışkanlıkları, teknikleri ve sınavlara hazırlanma, 5-Ödev Yapma, 6-

Öğrenilenleri tekrar etme, 7-Kütüphaneden ve yazılı kaynaklardan yararlanma gibi öğrenenin çalışma alışkanlıkları olarak sıralanmaktadır.

Bu alandaki bir diğer veri toplama aracı Zimmerman ve diğerleri (1972) tarafından geliştirilen SAMS (Study Attitudes and Method Survey) isimli ölçektir. Türkçe 'ye Çalışma tutumları ve yöntemleri olarak adapte edilen bu araç ile çoğunlukla öğrencilerin ders çalışmaya yönelik tutumları çerçevesinde elde ettikleri puanlarla okul başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Daha sonraki yıllarda ise verimli ders çalışma alışkanlıklarını ölçmeyi amaçlayan daha kapsamlı araçların geliştirildiği görülmektedir. Bunlar arasında Schmeck (1977) vd. geliştirdiği dört bölümden oluşan 61 madde içeren "Öğrenme Süreçleri Envanteri (The Inventory of Learning Processes - ILP) önemli bir yere sahiptir. Ayrıca Weinstein (1987) tarafından geliştirilen ve Köymen (1989) tarafından Türkçe 'ye adapte edilen "Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri" (Learning and Study Strategies Inventory-LASSI) dikkat çekmektedir (Köymen, 1990: 787). Bu ölçekte ders çalışma stratejileri 1- Tutum 2- Güdüleme 3- Kaygı 4- Dikkat 5- Zamanı kullanma 6- Bilgiyi işleme 7- Ana fikirlerin seçimi 8- Çalışma Yardımcıları 9- Kendini test etme 10- Test olmak üzere on ana başlık altında toplanmıştır.

Biggs'in (1987) de geliştirdiği veri toplama aracı ise Çalışma Davranışları Anketidir (Study Process Questionnaire-SPQ). 42 madde içeren bu ölçme aracı Avustralya'daki kolej ve üniversite öğrencilerine uygulanmak üzere hazırlanmıştır. Ölçek, 1) meydana çıkarmak; minimum ihtiyaçları karşılamak, 2) derin; ne öğrendiğine dair içsel bir ilgi oluşturma, 3) başarı; ego ve benlik saygısını artırarak yarış yoluyla derece elde etme gibi öğretme ve öğrenme stratejilerine temel oluşturan kategoriler içermektedir.

College of Redwoods, (1994) yılında lisans öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarını ölçmek amacıyla geliştirmiş olduğu Study Habits Inventory-SHI 50 madde içermektedir. 7 alt faktörden oluşmuş olan bu ölçekte yer alan faktörler; dikkati toplama-konsantrasyon, hatırlama, zaman yönetimi, bir bölüme çalışma, dinleme-not alma ve sınav olma şeklindedir. Bradford College, (2008) yılında geliştirmiş olduğu The Habits of Learning Survey-LRSG 5 47 madde içermektedir. 45 adet madde 3'lü Likert tipinde hazırlanmış olup ankete verilen cevaplar ise; neredeyse her zaman, bazen ve neredeyse hiç şeklindedir. Bu veri toplama araçları yanında belirli bir ders için özelleşmiş olan araçlar da mevcuttur. Örneğin; Salinas (2011) ise; kullandığı 5 faktörden oluşan Mathematics Study Habits Survey-(MSHS) isimli ölçme aracı aracılığıyla öğrencilerin matematik dersine özel çalışma alışkanlıklarını ölçmeyi amaçlamıştır.

Türkiye'de geliştirilen ölçme araçlarının birçoğu yurt dışında geliştirilmiş ölçeklerin Türkçe 'ye uyarlaması veya adaptasyonu şeklindedir. Bunun yanında Türkçe olarak

geliştirilen çalışma alışkanlıkları ölçeklerine de rastlamak mümkündür. Örneğin; Uluğ (1981) tarafından geliştirilen “Çalışma alışkanlıkları envanteri” isimli veri toplama aracı 60 madde içermektedir. Bu maddeler ölçülmek istenen alışkanlıklarla (not tutma, bilgiyi kullanma, çalışma yöntemini belirleme, bilgiyi hatırlama, zamanı planlama, ders çalışmaya karşı tutum, ders çalışma ortamı, bilgiyi anlamlandırma) ilgilidir.

Öğrencilerin çalışma alışkanlığını belirlemeyi hedefleyen diğer bir veri toplama aracı ise Yılmaz (1997) tarafından geliştirilen Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği’ dir. Bu ölçek 45 maddeden oluşmakta olup öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını ortaya koyan faktörlerin sistematik olarak anlaşılabilirliğini sağlayacak bir düzenleme içinde yapılandırılmıştır. Ölçek, (1) dikkat; (2) kişisel özellikler; (3) çalışma yöntemi; (4) zamanı değerlendirme; (5) ortam olmak üzere beş temel faktörden oluşmakta olup (1) (Bana Hiç Uygun Değil) (5) (Bana Tamamen Uygun) şeklinde puanlanmaktadır.

Yıldırım vd. (2000), tarafından geliştirilmiş Çalışma Alışkanlıkları Anketi ise, aktif öğrenme, zaman yönetimi, çalışma için hazırlık, ders notları almak, ders kitabını okumak, metni işaretlemek ve not almak, kelime ve kavram gelişimi, hafıza, test yapmak, motivasyon, insan, kaynaklar ve dinlenme, ödev hazırlamada stres olmak ve kaygı duymak gibi etkinlikleri öğrencilerin ne kadar gerçekleştirdiklerini belirlemektedir.

Bay, Tuğluk ve Genç (2004) çalışma alışkanlıklarını motivasyon, zaman yönetimi ve sınava hazırlanma-sınav kaygısı gibi üç temel boyut olarak ele almışlardır. Bu ölçekte beşli likert tipinde hazırlanmış olup 26 madde yer almaktadır. Benzer boyutları ele alan Sırmacı, (2003) çalışma alışkanlıklarını belirlemek için motivasyon, mekan, ders öncesi ve sonrası hazırlık, zaman yönetimi, çalışma becerileri alt faktörlerinden oluşan 26 maddelik anket formu hazırlamıştır. Yakın zamanda Baran ve Kılıç (2015) tarafından geliştirilen çalışma alışkanlıkları belirleme anketi ise üç bölüm içermektedir. Bu anket formunda bireylerin demografik bilgileri (cinsiyet ve okul yılı), çalışma alışkanlıkları (çalışma stili ve motivasyon tipi) ve teknolojiye yakınlığı (zamanının ne kadarını internette geçiriyorsunuz ve internet kullanma nedenleriniz nelerdir) gibi boyutlar araştırılmaktadır.

Çalışma alışkanlıklarını ölçmeye yönelik ölçme araçları kronolojik olarak Tablo 1’de özetlenmektedir.

Tablo 1. Çalışma Alışkanlıkları Belirlemede Kullanılan Veri Toplama Araçları

ÖLÇME ARACI	YILI	ÖLÇEK TÜRÜ
Brown ve Holtzman-Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Envanteri-(Survey of Study Habits and Attitudes-SSHA)	(1967)	ENVANTER
Zimmerman vd.-(Study Attitudes and Method Survey- SAM)	(1972)	ANKET
Schmeck-Inventory of Learning Process-ILP	(1977)	ENVANTER

Tablo 1'in devamı

ÖLÇME ARACI	YILI	ÖLÇEK TÜRÜ
Weinstein-(Learning Attitudes Study Strategies Inventory-LASSI)	(1987)	ENVANTER
Biggs (Study Process Questionnaire-SPQ)	(1987)	ANKET
Uluğ "Çalışma alışkanlıkları envanteri".	(1981)	ENVANTER
Yılmaz "Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği".	(1997)	ÖLÇEK
College of Redwoods-(Study Habits Inventory-SHI)	(1994)	ENVANTER
Thiel vd.-(The Questionnaire on the Learning Habits of Adolescents).	(1999)	ANKET
Yıldırım vd.-"Çalışma Alışkanlıkları Anketi".	(2000)	ANKET
Bay, Tuğluk ve Genç-"Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği".	(2004)	ÖLÇEK
Sırmacı-Ders Çalışma Alışkanlıkları Anketi.	(2003)	ANKET
Bradford College-(The Habits of Learning Survey-LRSG)	(2008)	ANKET
Palsana, (Palsana Study Habits Inventory-PSHI)	(1977)	ANKET
Lelia Salinas-(Mathematics Study Habits Survey-MSHS)	(2011)	ANKET
Baran ve Kılıç-"Çalışma Alışkanlıkları Anketi".	(2015)	ANKET

Tabloda gösterilen veri toplama araçlarına isim olarak anket, ölçek, envanter gibi tanımlamalar yapılsa da temel çıkış noktaları katılımcıların çalışma alışkanlıklarını ölçmektir. Araştırmacıların yaptıkları çalışmalarda özellikle incelemek istedikleri çalışma alışkanlıklarını ölçen veri toplama aracı var ise ondan faydalanmışlar, yok ise araştırmacı çalışmasına özgü kendi ölçme aracını anket formu vb. şekillerde geliştirmişlerdir. Bu çerçevede ele alınan çalışmalar doğrultusunda çalışma alışkanlıkları araştırmalarında kullanılan veri toplama araçları ve bu araçlarda öne çıkan temel alışkanlıklar aşağıda incelenmektedir.

2. 1. 5. 3. Çalışma Alışkanlıkları ile İlgili Veri Toplama Araçlarında Ortak Unsurlar

Çalışma alışkanlıklarını öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki değişimlerin her birini tümüyle içeren bir ölçme aracına rastlamak mümkün değildir. Çünkü öğrencilerin özellikle okul dışı etkinlikleri hem sayıca oldukça çok, hem de bu etkinliklerde sergilenen alışkanlık olarak değerlendirilebilecek eylemler çok çeşitlidir. Dolayısıyla uzun yıllardır araştırmacılar yapacakları çalışmalar ve araştıracakları değişkenler çerçevesinde geliştirmiş ya da geçerlilik güvenirlik çalışması yaparak kendi çalışmalarına uyarladıkları ölçme araçlarını anket, ölçek, envanter adı altında kullanmaya başlamışlardır.

Çalışma alışkanlıklarını ölçmeye yönelik hazırlanan veri toplama araçlarının çeşitliliği bir yandan çalışma alışkanlıklarının boyutlarının sınırlandırılmasının zorluğuna, diğer yandan farklı öğrenim düzeyindeki öğrenciler için farklı faktörlerin öne çıktığına

işaret etmektedir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışma alışkanlıklarını her çalışmada o çalışmanın yapısına veya amacına bağlı olarak farklı alt kategorilerde ele alınabildiği görülmektedir. Yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalarda kullanılan ölçme araçları incelendiğinde alışkanlıkları sırasıyla 1) *Not tutma*, 2) *Zaman yönetimi veya zamanı etkili kullanma*, 3) *Çalışma Ortamı*, 4) *Ödev yapma*, 5) *Sınava hazırlanma-Sınav kaygısı*, 6) *Motivasyon* gibi bileşenlerin bu araçların çoğunda ortak olarak kullanıldığı görülmektedir. Motivasyon ve tutum gibi bileşenler veri toplama araçlarının bazılarında yer almamaktadır.

Bunun yanında; derse hazırlık ve derse devam, etkin dinleme ve okuma, odaklanma-dikkat, planlı çalışma, aktif öğrenme, hedef koyma, kendini yönlendirme, yazılı kaynaklardan yararlanma ve kütüphanelerden faydalanma gibi bireysel farklılıklara bağlı olarak çeşitlenen boyutlar da bazen bu ortak olarak belirlenen kategorilerin içerisinde bazen bunlardan bağımsız boyut olarak ele alınabilmektedir.

Çalışma alışkanlıkları ile ilgili veri toplama araçları değerlendirildiğinde; bu araçların çoğunlukla benzer kategorileri içerdiği ve bu kategorileri farklı açılardan ele aldıkları görülecektir. Farklı araştırmalar her ne kadar benzer faktörleri içeriyor olsalar da, kullanım şekli ve durumundan yola çıkarak veri toplama araçlarını ölçek, anket veya envanter adı altında değerlendirdikleri görülmektedir. Diğer yandan zaman zaman çalışma alışkanlıklarının öğrenme alışkanlıklarını belirleyen araçlarla veya bu araçların bir bölümüyle belirlenebildiği de görülebilmektedir.

Çalışma alışkanlıkları çoğunlukla nicel veri toplama araçları ile ölçülmekte olup, gözlem, mülakat gibi araçların kullanılmasının önemli veriler sunabileceği önerilse de çalışmalarda sıklıkla rastlanılmamaktadır. Bu çalışmada geçerlilik-güvenirlik çalışmaları yapılarak Atılgan (1998) tarafından Türkçe'ye adapte edildikten sonra kullanılmaya başlanılan Brown ve Holtzman (1967) tarafından geliştirilmiş olan Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Envanteridir (Survey of Study Habits and Attitudes-SSHA). Bu ölçek çevrimiçi ortamda eğitim görmeden önceki çalışma alışkanlıklarını ortaya koymak için kullanılmış, süreçteki değişimler farklı veri toplama araçlarıyla betimlenmiştir.

2. 1. 5. 4. Yetişkinlerin Çalışma Alışkanlıkları

Bir dersin kazanımlarının elde edilmesi için dersi takip, derse çalışma ve sürdürme, derste not alma, verilen ödevleri düzenli ve eksiksiz bir şekilde yapma, dersin sınavına çalışma gibi öğrenen özelliklerinin yerine getirilmesi şüphesiz çok önemlidir. Miser (2002) yetişkinlerin ders takibi, ödev yapma, not alma, planlı çalışabilme ve bir amaç için organize olabilme gibi daha önceden geliştirdikleri alışkanlıkların aynı şekilde gelişemeyebileceğini ifade etmektedir. Semerci ve Keser (2013) yetişkin öğrencilerin düz

anlatım yoluyla yapılan öğretim yerine, özellikle kendilerini uygulamaya yönelik görevler veya kısa zamanlı projelerde yer almak gibi görevleri daha çok dikkate aldıklarını belirtmiştir. Özellikle çevrimiçi öğrenme ortamlarında, öğretmenden uzak oldukları için ders alan bu öğrenciler düz anlatım yoluyla gerçekleştirilen dersleri, dersin sunum şekline bağlı olarak dinlemeyebilmektedirler. Hatta bazı durumlarda yetişkin olan bu öğrenciler bazen derse girme zamanlarını günlük temel ihtiyaçlarını, görev ve sorumluluklarını yerine getirerek geçirebilmektedirler (Martinez-Caro, 2011; Mungania, 2004).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının yapısı gereği bu ortamlarda öğrencinin ortama bağlı kalması ve aktif katılımı öğrenenin kalıcı öğrenmesi açısından da önemlidir. Dolayısıyla bu ortamlarda yetişkinlerin derse motivasyonlarının sağlanması ve sürdürülmesi gerekmektedir. Ayrıca derse ayırabilecekleri zamanları nispeten az olan yetişkin öğrencilerin özellikle içsel motivasyonlarının yüksek olması öğrenmelerinde olumlu katkılar oluşturabilir. Richardson (2006). Yetişkinlerin güncel teknolojileri kullanabilme de yaşadıkları zorluklara rağmen bireysel gelişimleri noktasında belirlemiş oldukları hedef ve bu hedefi yerine getirmedeki istek ve motivasyonları çevrimiçi öğrenme ortamlarında yetişkinlerin eğitiminde dikkate alınması gereken durumlardandır.

Yetişkinlerin çevrimiçi ortamlarda özellikle mesleki gelişimlerine yönelik alacakları eğitimlerde farklı düzeylerde de olsa öğrencilerin bu ortamlardaki etkinliklerde ne şekilde çalışacaklarını etkilemektedir. Dolayısıyla bu çalışma yetişkinlerin çevrimiçi ortamlarda öğrenirken daha önceden getirdikleri çalışma alışkanlıklarının bir takım değişikliklere uğrayabileceği düşüncesinden hareket edilmekte, bu değişimin ne yönde olduğu ve hangi unsurlarla etkileşim içerisinde olduğu araştırılmaktadır.

Bu çerçevede aşağıda yetişkinlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenmeleri bağlamında özellikle çalışma alışkanlıklarını farklı veri toplama araçlarıyla değerlendirmeye çalışan çalışmalar özetlenmektedir.

2. 1. 6. İlgili Literatür

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin çalışma alışkanlığını öne çıkaran uygulamalar ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; çoğunlukla öğrenenlerin çalışma alışkanlıklarının neler olduğu, bu alışkanlıklarının çeşitli kaygı, stres gibi değişkenler ile olan ilişkileri, bu alışkanlıkların ne şekilde geliştiği, akademik başarı veya tutuma etkisi ve alışkanlıkların alt faktörlerinin belirlenmesi gibi çalışmalara rastlanılmaktadır. Öte yandan “çalışma alışkanlıkları” çerçevesinde değerlendirilebilecek araştırmalar incelendiğinde, benzer özelliklerin örneğin veri toplama araçlarındaki benzer maddelerin “çalışma stratejileri” veya “çalışma yöntemleri” adı altındaki değerlendirmeler içinde kullanılabilmesine işaret etmektedir. Bu çerçevede çalışma alışkanlığına yönelik alan

yazının önemli ölçüde çalışma strateji ve yöntemleri ile iç içe olduğu değerlendirilebilir. Bu durum da dikkate alınarak alan yazındaki çalışmalardan bazıları, öğrenim kademelerine göre ele alınarak, bu çalışmaların çevrimiçi öğrenme ortamlarında çalışma alışkanlıklarının belirlenmesi ve bu alışkanlıklar çerçevesinde etkinlikler tasarlanmasına yönelik önerileri ve çıkarımları aşağıda özetlenmektedir. Diğer yandan çevrimiçi öğrenme ortamlarında çalışma alışkanlıklarını değerlendiren çalışmalar, çalışma alışkanlıkları ile ilgili çalışmalar ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında çalışma alışkanlığı ile ilgili yapılmış çalışmalar başlıklar altında ele alınmıştır.

2. 1. 6. 1. Çalışma Alışkanlıkları ile İlgili Çalışmalar

Çalışma alışkanlıkları ile ilgili yapılmış en eski çalışmalardan biri, Martin (1952) Amerika Birleşik Devleti'nde bir grup üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerin sadece % 18'inin verimli çalışma alışkanlıklarını bilip uyguladıklarını tespit etmiştir (akt., Kaya, 2001). Türkiye'de de üniversite öğrencileri için bazı araştırmacılar benzer durumlara işaret etmektedir (Erdamar-Koç, 2010).

Literatür incelendiğinde çalışma alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik çalışmalarda birçok değişken öne çıkarılarak tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin Tuğluk, Bay ve Gençdoğan (2005) üniversite öğrencilerinin motivasyon, zaman yönetimi, sınavlara hazırlanma ve sınav kaygısının üstesinden gelebilme becerisine sahip olma durumlarının, cinsiyet, sınıf, öğretim şekli ve anabilim dalı değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştir. Sonuç olarak, cinsiyet değişkenine göre öğrenciler arasında ders çalışma becerilerine sahip olma açısından bir fark bulunmamıştır. Sınıf değişkenine göre de son sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Diğer yandan, yükseköğretim düzeyindeki çalışma alışkanlıkları çalışmalarında cinsiyet öne çıkan bir değişken durumundadır (Aslantaş, 2001; Brown ve Holtzman, 1984; Grabill ve diğ., 2005; Hong ve Lee, 2000; Houtte, 2004; Küçükahmet, 1987; Mullen, 1995; Tinklin, 2003). Bu çalışmalardan birinde, Sırmacı (2003) ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri arasında kızların erkeklere göre zamanlarını ve çalışma yöntemlerini daha iyi kullandıklarını belirlemiştir. Yurt dışında yapılan bir çalışmada ise Sacramento ve California bölgesindeki iki devlet okulunda bulunan 1441 öğrenciden elde edilen veriler sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha iyi çalışma alışkanlıkları sergiledikleri (Rasor, 1998). Diğer bir çalışmada ise Tümkaya ve Bal (2006), üniversite öğrencilerinin bölümleri bir değişken olarak ele alınmış ve bu çerçevede ders çalışma alışkanlıkları incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, "ilahiyat fakültesi" öğrencilerinin, bilinçli çalışma ve derse katılım; "güzel sanatlar" öğrencilerinin ödev yapma; "eğitim fakültesi" öğrencilerinin ise kütüphaneden ve yazılı kaynaklardan

yararlanma alışkanlıklarının diğer fakültelerde okuyan öğrencilere göre daha fazla olduğunu ortaya koymuştur.

Özellikle yükseköğretim öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarının incelendiği çalışmalarda çalışma alışkanlığı ile akademik başarı ilişkisi yoğun olarak çalışılan konular arasındadır. Yüksel (1997) çalışmasında uygun ders ders çalışma teknikleri kullanılarak yapılan dinleme, yazma, not alma, anlatma, soru-cevap, basılı kaynaklardan yararlanma gibi alışkanlıklar ile öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir (Yüksel, 1997: 3-4). Atılgan (1998) ise üniversite öğrencilerinin sıkıcı buldukları derslere çalışmak için kendini zorlama, derslere planlı olarak çalışma, ders çalışmayı planlamada güçlük çekme, ders çalışırken zamanı etkinlikle kullanma, aranılan yardımcı kaynağın sağlanmasında üniversite kütüphanesinin yeterliliğine inanma gibi konuların akademik başarıları ile ilişkili olduğunu belirlemiştir. Yip ve Chung (2005), Hong Kong'da yükseköğrenimin farklı öğrenme aşamalarında ders çalışma stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Sonuç olarak, akademik başarı oranı yüksek öğrencilerin, ders çalışma stratejileri bakımından akademik başarı oranı düşük öğrencilerden belirgin ölçüde farklı olduklarını göstermiştir. Okpala, Ellis ve Okpala (2000), makroekonomi derslerindeki öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını ve akademik çabalarını araştırmışlardır. Çalışma alışkanlıkları ve süreç sonunda öğrencilerin davranışlarıyla gelişen güven duygularının, makroekonomi derslerindeki akademik performanslarını olumlu şekilde etkilediği görülmüştür.

Yiğit ve Kaçire, (2015) çalışmasında elde ettiği bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıklarının öğrenim gördükleri programlara göre farklılık gösterdiği ve ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının düşük ve orta düzeyde ders çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları da tespit edilmiştir.

Diğer yandan öğrenenlerin derse karşı ya da ders çalışmaya karşı geliştirmiş olduğu tutum da dikkate alınan değişkenler arasında yer almaktadır. Burson (1985) ise yükseköğretimde akademik olarak başarılı olan ve olmayan Amerikalı ve Hintli öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarının karşılaştırmasını yapmıştır. Çalışma alışkanlığı ile ilgili çıkan sonuçlarda, başarıya en fazla etkide bulunan faktörün öğrencilerin hem toplam çalışma süresi hem de çalışma için harcanan çabanın kalitesi olduğu belirtilmiştir. Çalışma alışkanlığı ve tutum ilişkisini değerlendiren bir başka çalışmada Küçükahmet (1987) yükseköğretimdeki farklı üniversite ve farklı öğretim alanlarındaki (Sosyal Bilimler, Temel Bilimler ve Uygulamalı Temel Bilim Alanları) öğrencilerin ders çalışma alışkanlık ve tutumları karşılaştırmalı olarak incelemiştir (Köymen,1990: 787). Benzer şekilde Erdamar, (2010) yılında yapmış olduğu çalışmada birinci ve dördüncü sınıf

öğrencilerinden oluşan 746 kişilik öğretmen adayı grubunun ders çalışma stratejilerini ve tutumlarını belirlemiştir. Çalışma sonucunda, ders çalışma tutumları, kendini başarılı algılama ve öğretim elemanlarına yönelik olumlu algıların ders çalışma stratejilerinde önemli katkıları olduğu belirlenmiştir. Diğer bir çalışmada Tulum (2001) hemşirelik öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarından beklenenin altında puan aldıkları, çalışma alışkanlıkları puanının çalışmaya yönelik tutumlara ilişkin puanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda mesleğe duyulan ilgi ve isteğin artırılmasının öğrencilerde çalışma alışkanlığı kazandırmada olumlu bir katkı sağlayabileceğine yönelik öneriler sunulmuştur.

Çalışma alışkanlıkları özellikle küçük yaşlarda şekillenmeye başladığından ilk ve orta kademedeki öğrencilere yönelik de birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu yaşlara yönelik olarak yapılan çalışma alışkanlıklarının belirlenmesi çalışmalarından birisinde Arslantaş (2001), orta öğretime devam eden öğrencilere yönelik yaptığı çalışmasında öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarına ne ölçüde sahip olduklarını belirlemeye çalışmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarına orta düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir. Özbey (2007) ilköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile farklı demografik değişkenler arasındaki ilişkileri çalışmasının sonucunda öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, matematik başarısına göre farklılaştığı belirlemiştir. Erdamar-Koç (2010) ders çalışma süresi ile ilgili, Türkiye’de, zamanlarının önemli bölümünü ders çalışmaya ayırdıkları halde öğrencilerin pek çoğu yeteri kadar başarılı olamadıkları sonucunu belirlemiştir. Bu çerçevede Yiğit (2014) ise ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları puanlarının cinsiyet, sınıf, ek ders, göç durumu ve kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ancak çalışma odası değişkenine göre ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirlemiştir.

Memiş (2007) yılındaki çalışması da genel olarak öğrencilerin ders çalışmayı sevdiğini, iyi bir gelecek için ders çalışmanın önemini farkında oldukları sonucuna ulaşmıştır. Demirezen ve Akhan'ın (2013: 182) 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin klasik ders çalışma yöntem ve tekniklerini bildikleri ancak farklı çalışma yöntemleri konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin çoğunlukla ders çalışmayı sevmelerine rağmen sıkıcı bulduklarını, ders çalışmayı yapılması zorunlu bir görev olarak algıladıklarını ayrıca, çoğunlukla gelecekte başarılı olabilmek, iyi bir liseye devam edebilmek ve iyi bir meslek sahibi olabilmek için derslerine düzenli olarak çalışmalarını gerektiğinin önemine değinmiştir.

Jegede, Jegede ve Ugodulunwa (1997), Nijeryalı ortaokul öğrencilerinin akademik performanslarında çalışma alışkanlıklarının etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda,

yüksek başarı motivasyonuna ve gelişmiş çalışma alışkanlıklarına sahip öğrencilerin diğer gruplardan İngilizce öğreniminde daha iyi performans sergilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Yasser, Abdul Aziz (1997), çalışma alışkanlıklarının çalışma not ortalamasının, akademik bilim dalının, akademik düzeye etkisini araştırmıştır. Yüksek not ortalamasına sahip öğrencilerin not ortalaması düşük olan öğrencilere kıyasla çalışma alışkanlıklarını daha belirgin olarak ortaya koyduklarını belirlemiştir. Öğrencilerin derslerdeki akademik başarının çalışma alışkanlığı ile ilişkisi incelendiğinde Eren (2011), 708 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmasında Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının cinsiyet ve yardım alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuş; ancak Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları sınıf düzeyinde altıncı sınıf lehine, anne ve babanın öğrenim düzeyinde ise yüksek öğrenim düzeyi lehine farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Ergene (2011), 510 onuncu sınıf öğrencisinin Sınav Kaygısı Envanteri alt boyutu puanları ile akademik başarı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki, çalışma alışkanlıkları ölçeğinden alınan puanlar ile akademik başarı düzeyi arasında ve çalışma alışkanlıkları ile başarı güdüsü arasında anlamlı yönde bir ilişki bulunmuştur. Yörük (2007) lise öğrencilerinin verimli çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı puanları arasında pozitif ilişki olduğunu belirtirken lise öğrencilerinin akademik başarı ile başarı korkusu puanları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları ile başarı korkusu puanları arasında negatif anlamlı ilişkiler olduğunu ifade etmiştir. Çalışma alışkanlıkları ile ilgili araştırmalarda öğrencilere özgü bireysel özellikler ile olan ilişkiler de önemli olabilmektedir. Bu çerçevede Ersoy (2003), ilköğretim 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına göre öğrenme stilleri ve çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile İngilizce dersindeki başarı düzeyleri arasında anlamlı ilişkiye rastlanılmıştır. Çetin (2007) ise daha küçük yaşta öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını ele aldığı çalışmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yeni 2005 ilköğretim programı uygulamalarının çalışma alışkanlıkları ile öz yeterliliklerine etkisini incelenmiştir. Sonuç olarak, ilköğretim programı uygulamaları öğrencilerin öz yeterlilik düzeylerini artırmış olup bu programın uygulamalarının öğrencilerin çalışma alışkanlıklarında belirgin bir değişime yol açmadığını belirlemiştir. Türkiye’de ilköğretim kademesinde gerçekleştirilen bir çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı ilişkisini ortaya koyan diğer çalışmada; 478 ilköğretim 4. Sınıf öğrencisinin çalışma alışkanlıkları puanlarının, Matematik ve Türkçe başarısının yaklaşık %11’ini; Sosyal Bilgiler başarısının yaklaşık %11’ini; İngilizce başarısının yaklaşık %14’ünü; Bilgisayar başarısının % 0,26’sını, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi başarısının yaklaşık % 11’ini ve Görsel Sanatlar başarısının %0,48 ini açıkladığı sonucuna ulaşmıştır (Çetin, 2009). Diğer yandan Örneğin

çalışmaya zaman ayırdığı halde başarısız olan bu öğrencilerin genellikle etkili ders çalışma stratejilerine yeterli düzeyde sahip olmadıklarına yönelik bulgulara da rastlanılmaktadır (Atılgan 1998; Küçükahmet 2000; Türkoğlu, Çengel ve Yılmaz, 2006).

Çalışma alışkanlıkları öğrencinin çalışacağı ortamın yanında içinde bulunduğu aile ile de ilişkili olabilmektedir. Bu doğrultuda Kalfazade (1986) çalışmasında öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ve tutumlarının, ebeveynlerinin eğitim seviyesinden fazla etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın aksine, Mungai (1997), Kenya Muranga eyaletinin kırsalında yer alan ilkokullardaki kız öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını incelemiş ve öğrencilerin başarısının anne ve babanın eğitim seviyesinden pozitif yönde etkilendiğini belirlemiştir. Özcan (2006)'da 4.ve 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada, ailelerinin ders çalışma sürecine katkılarının olduğu, bu sayede öğrencilerde ders çalışma alışkanlıklarının olumlu olarak geliştiği, buna karşın evlerinde ders çalışmaya başlamada zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Çalışma alışkanlığı ile ilgili çalışmaların önemli bir kısmı da bu alışkanlıkları kazandırma ve geliştirme için yapılan uygulamaları ele almaktadır. Bu çalışmalardan birisinde Uluğ (1981) ortaokul son sınıf öğrencilerine verimli ders çalışma alışkanlığını kazandırmak için 14 hafta süren grup rehberliği etkinliği yapmıştır. Çalışma sonucunda grup rehberliği alan öğrencilerin böyle bir gruba katılmayanlara göre akademik başarılarını artırmada anlamlı bir farklılığa sahip olduğunu belirlemiştir. Benzer sonuçlar Kaya (2001)'in lise birinci sınıf öğrencilerine yönelik deneysel çalışmasında da grup rehberliği alan öğrenciler lehine ortaya çıkmıştır.

Diğer yandan bazı araştırmalarda öğrencilerin kendi çalışma alışkanlıklarını bilerek bu çerçevede stratejiler geliştiremedikleri diğer bir deyişle "sahip oldukları veya olmadıkları" ders çalışma alışkanlıklarından haberdar olmadıkları ortaya konulmuştur (Sırmacı, 2003; Tan 1992: 65). Bu çerçevede öğretmenin oynayacağı rol birçok çalışmada öne çıkarılmaktadır. deBettencourt ve Allen (1999), öğrenme güçlüğü yaşayan ilköğretim ikinci kademe ve lise öğrencileri için çalışma becerilerini geliştirici uygulamalar yapmışlardır. Uygulama sonunda öğretimi yaptıkları çalışmanın öğrencilere yararlı olduğu sonucunu çıkarmışlardır. Nitekim Dembo (2001) ve Thomas'a (1993) göre, kendi öğrenme süreçlerinin farkında olan bir eğitimci, bu becerileri öğrencilerine etkili bir şekilde kazandırması gerektiğini öne sürmekte, öğrencilerin de bu sayede öz denetim, çalışma becerileri ve motivasyon gibi becerileri edineceklerini ifade etmektedir. Benzer şekilde bazı diğer araştırmacılar da; öğretmenlerin sınıfta öğrencilere etkili çalışma becerilerini öğretirken, kitaplarda önerilen stratejilerle birlikte, yaratıcı etkinliklere başvurmalarının faydalı olduğuna işaret etmişlerdir (Gettinger ve Seibert, 2002; Strichart ve Mangrum, 2002). Ancak bazı öğretmenlerin bu alanda genellikle yetersiz kaldıkları (Thomas, 1993)

ve öğrencilere daha fazla çalışmalarını gerektiğini önermekten ileriye gidemedikleri de bazı çalışmalarda vurgulanmaktadır (Babadoğan, 2002).

2. 1. 6. 2. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Çalışma Alışkanlığı ile İlgili Çalışmalar

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin bireysel özelliklerini değerlendiren çalışmalar söz konusu olsa da çalışma alışkanlıklarını inceleyen çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu çalışmalardan birisinde Kırmızı (2013) İngilizce bölümünde öğrenim gören 75 öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada özellikle çalışma alışkanlıkları alt boyutlarından; hedefe odaklanma, zaman yönetimi, ortam, yardım arayışı, bireysel değerlendirme, bilişsel süreç boyutları üzerine odaklanılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin kendileri için hedef koyabildikleri ve çevresel faktörleri ve zamanı yönetebildikleri, ancak nadiren de olsa ders için gerekli etkinlikleri tümüyle yerine getirmede problemler yaşayabildikleri belirlenmiştir.

Richardson, (2006) çalışmasında çalışma alışkanlıklarını çalışma davranışı şeklinde ele almış ve uzaktan eğitim kapsamında ders alan 1123 öğrenci ile yaptığı ilk çalışması ve 2049 öğrenciden oluşan ikinci çalışmasında bağımsız değişkenler olan yaş, cinsiyet ve önceki deneyimlerin çalışma davranışları ile olan ilişkisini incelemiştir. Bu iki çalışmadan çıkan sonuçlar çerçevesinde, genel teorik bir model sunmayı amaçlamış, bu çalışma öğrencilerin akademik başarılarına yönelik algılarının ve çalışma davranışlarının bağımsız değişkenlerle çift yönlü bir ilişkisi olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Çakıroğlu (2014) çalışmasını programlama dersine kaydolmuş 62 öğretmen adayından elde edilmiş veriler sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri, çalışma alışkanlıkları ve öğrenme performanslarının ilişkisini ortaya koymuştur. Sonuç olarak; bu değişkenlerin birbirleri ile olan pozitif yönde anlamlı ilişkileri olduğunu belirlemiştir. Bir diğer çalışmada ise; Harold (2015) son sınıf İngilizce bölümü öğrencileri ile oyunlaştırdığı üç boyutlu bir öğrenme yönetim sistemi üzerinden uygulama gerçekleştirmiştir. Öz yeterlilik, öz düzenleme becerileri gibi değişkeni ele alan bu çalışmada öğrencilerin çalışma alışkanlıkları da değişkenler arasında yer almıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda oyunlaştırma elemanlarının da yer aldığı bu ortamda öğrenciler yüksek bir motivasyon sergiledikleri ve buna bağlı mevcut alışkanlıklarının olumlu yönde gelişme gösterdiği görülmüştür.

Pesen (2014) 158 üniversite öğrencisi ile Moodle öğrenme yönetim sistemi üzerinde harmanlanmış öğrenme ortamı düzenlemiştir. Bu ortam üzerinde gerçekleştirdiği deneysel çalışmasında deney gruplarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında hem matematik hem de sosyal bilgiler deney gruplarının

ders çalışma alışkanlıklarında anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. Sonuç olarak, harmanlanmış öğrenme sürecinin öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları üzerinde etkisi olmadığı ortaya konulmuştur.

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Yetişkin eğitimi, çevrimiçi öğrenme ve çalışma alışkanlıkları gibi değişkenler temelindeki çalışmalar bu değişkenlerin özelliklerinin birbiriyle ilişkilendirilebilir olduğu görülmektedir. Bu ilişkiler bu değişkenlerin ikisi birden veya üçü birden (çevrimiçi öğrenme ortamı, yetişkin eğitimi; yetişkin eğitimi, çalışma alışkanlıkları; çevrimiçi öğrenme ortamı-çalışma alışkanlıkları veya üç değişkenin birlikte ele alındığı yetişkin eğitimi, çevrimiçi öğrenme ortamı, çalışma alışkanlığı) ele alındığında önemli doğurgular oluşturabilir. Bu ilişkiler çerçevesinde kuramsal bağlamda Knowles (1996) yetişkinlerin öğrenme ortamlarından istenilen katkıyı elde etmeleri için ilk olarak içeriğin, yetişkin öğrencilerin dikkatini çekmesi gerektiğini vurgular. Uygulama sürecinde ise çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrenme çıktıları ve uygulama alanlarını belirtmek, dersten beklentileri sormak ve tartışmak, ders içeriğini onların istekleri doğrultusunda yapılandırmak yetişkin öğrencilere yardımcı olabileceği belirtilmektedir (Gülbahar, 2012). Bu çerçevede özellikle çevrimiçi öğrenme ortamlarında yer alan birçok araç ile öğrencilerin iletişime geçtiği düşünüldüğünde, yetişkinlerin geçmiş yaşantıları ile ilişkilendirilebilen ve farklı bakış açıları ile tartışılan konulara yer verilmesi, çalışma alışkanlıklarını çevrimiçi ortamlar için yeniden şekillendirmelerine katkı sağlayabilir.

Diğer yandan literatürdeki çalışmalar, çalışma alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik uygulamalarda özellikle ödev, proje, problem çözme vb. gibi ders dışı etkinliklere yer verilmesinin bu alışkanlıkları gözlemlenmede kolaylık sağlayacağına işaret etmektedir. Bu durum çevrim içi ortamda gerçekleştiğinde yetişkinlerin deneyimlerini paylaşacakları çevrimiçi ortam, sohbet odası, sosyal ağ vb. gibi uygun ortamların hazırlanması, bu alışkanlıkları sergileyebilecekleri öğrenme yönetim sistemi alt yapısının oluşturulması gerektiği yönünde ipuçları sunmaktadır.

Bununla birlikte çalışma alışkanlıkları çalışmalarını genel olarak değerlendirildiğinde; ölçek, anket vb. gibi nicel yaklaşım temelinde verilere dayalı değerlendirmeler yapılıyor olması bu çalışmaların sınırlılıkları arasında değerlendirilmektedir. (Alber ve diğ., 2002; Desimone, 1999; DiPerna ve diğ., 2001; Elliot ve diğ., 2002; MacBeath, 1998; Slate ve diğ., 1998). Dolayısıyla çalışma alışkanlıklarının belirlenmesinde süreci yansıtacak veri toplama araçları ve bu araçlardan elde edilecek değerlendirmelere olan ihtiyaca işaret etmektedir. Bu çalışma da çevrimiçi öğrenme ortamı, yetişkinler ve bireysel özelliklere bağlı çalışma alışkanlıklarını ele almasıyla literatüre katkı sağlayacağı düşünülmekle

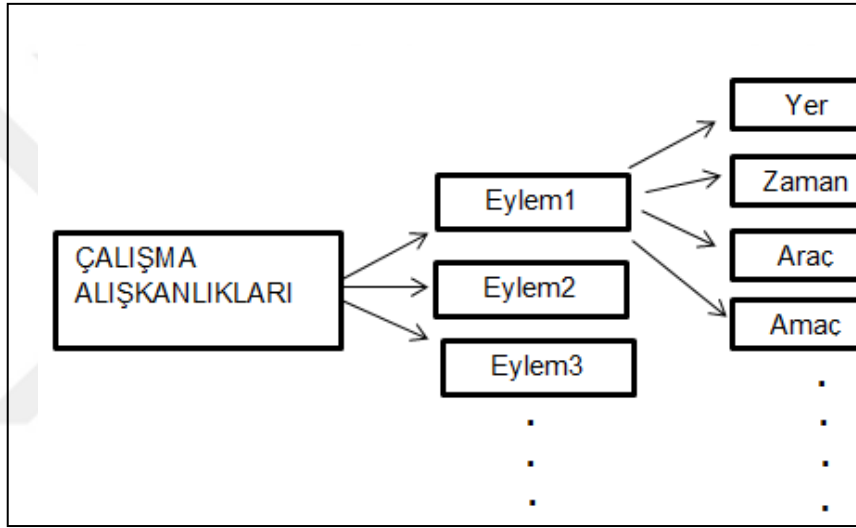
birlikte çalışmanın bölümlerinin belirlenmesinde literatürün katkısı, araştırmacının bölümleri ve yararlanılan araştırmacılar başlığı altında aşağıda tablo halinde özet olarak sunulmuştur. Diğer yandan, özellikle Türkiye'deki çalışma alışkanlıkları ile ilgili çalışmalarda "çalışma alışkanlıkları" çoğunlukla "ders çalışma alışkanlığı" olarak ele alınmaktadır. Bu durum bu alandaki ölçek, envanter vb. gibi araçlarda kullanılan ifadelere de yansımakta ve "ders çalışma alışkanlıkları" ifadesinden çok "çalışma alışkanlıkları" kullanılmaktadır. Bu çerçevede bu çalışmada da "çalışma alışkanlıkları" ders ile ilgili ders dışında yapılan çalışmalar olarak ele alınmıştır.

Tablo 2. Araştırmanın Bölümlerinin Şekillenmesinde Araştırmacının Katkısı

Araştırmanın Bölümleri	Yararlanılan Araştırmacılar
<i>Araştırmanın Teorik Alt Yapısı</i>	<i>Knowles(1996), Mezirow (1997), Though (1971)</i>
<i>Problemin Belirlenmesi</i>	<i>Watkins (2007), Gülbahar (2012)</i>
<i>Araştırma Yönteminin Belirlenmesi</i>	<i>Çakıroğlu (2014), Pesen (2014), Harold (2015)</i>
<i>Veri Toplama Araçlarının Belirlenmesi</i>	<i>Brown & Holtzman (1956, 1962, 1977)</i>
<i>Verilerin Analizinde Kullanılan Yöntemler</i>	<i>Creswell (2013)</i>

3. YÖNTEM

Araştırma, çalışma süresince tekrar edilen eylemlerin, düzenli ve sürekli olarak kendini gösteren, öğrenilerek edinilmiş yalın davranışlar (TDK, 2016) şeklinde tanımlanan alışkanlıklara değişim sürecini ele almayı hedeflemektedir. Dolayısıyla çalışma alışkanlıkları, bu alışkanlığı oluşturan davranışların gösterildiği eylemler ve bu eylemler ile ilgili kullanılan araç, yer, zaman, vb. gibi gerçekleşme şekilleri temelinde ele alınmıştır. Şekil3 te gösterilmiştir.



Şekil 3. Eylem-Alışkanlık İlişkisi

Bu bağlamda hem nicel hem de nitel veriler toplanarak araştırma problemleri çerçevesinde değerlendirmeler yapılmıştır. Nicel veriler ön test olarak uygulanan çalışma alışkanlıkları ölçeğinden elde edilmiştir. Nitel veriler ise; dönem boyunca öğrenciler tarafından ödevler sonrasında haftalık doldurulan kontrol listesi formundaki veriler ve bunun yanında seçilen öğrenciler ile dönem sonunda yapılan mülakat verilerinden elde edilmiştir.

Bu bölümde öncelikle araştırma sürecinde yapılan çalışmalar özetlenmiş; ardından araştırma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları, uygulama akışı ve verilerin analizi ortaya konulmuştur.

3. 1. Uygulama Süreci

Araştırma, çevrimiçi ortamda Adobe Connect web konferans sistemi üzerinden işlenmiş olan Araştırma Yöntem Teknikleri dersi sürecinde bir dönem boyunca devam etmiştir. Diğer yandan dönem başında öğrencilerin önceki dönemden getirdikleri mevcut çalışma alışkanlıklarını belirlemek için çevrimiçi ortamda hazırlanmış olan çalışma alışkanlıkları ölçeği ön ölçme aracı olarak uygulanmıştır.

Ders çoğunlukla sunular üzerinden anlatılmış, öğretim elemanı zaman zaman konular ile ilgili sorular sorarak tartışma ortamları oluşturmuştur. Dönem boyunca işlenen konular çerçevesinde ders sürecinde bazen araştırma yapma, yazma, tartışma, problem çözme vb. gibi ders dışında gerçekleştirilen etkinliklere ders süresince yer verilmiştir. Bu etkinliklerde öğrencilerden bazen veri toplamaları istenmiş, bazı ödevleri yapabilmek için topladıkları bilgiler üzerinde bir takım işlemler yapmaları gerekmiş, bazı durumlarda ise öğrencilerden farklı araştırmalar sonucunda bir materyal oluşturmaları istenmiştir.

Verilen ödev, proje veya etkinliklerde öğrencilerin arka planda birbirleriyle etkileşime geçebilmeleri, birlikte düşünebilmeleri, birlikte üretebilmelerine imkân tanınmıştır. Öğrenciler arka planda serbest bırakılmış, çevrimiçi ortamdaki her türlü paylaşım ve iletişim araçlarını kullanmalarına izin verilmiştir. Ayrıca ders sırasında zaman zaman öğrencilerin ödevleri ile ilgili ders esnasında paylaşımlara ve tartışmalara da yer verilmiştir. Öğrenciler hazırladıkları çalışmalarını Facebook ortamında paylaşmış, öğretim elemanının kendilerine verdiği dönütler doğrultusunda düzeltmeler yapıp yeniden gönderim yapmalarına izin verilmiştir.

Öğrenciler ödev veya projeleri yaptıktan sonra çevrimiçi ortamda hazırlanmış olan kontrol listesini doldurmuşlardır. Böylece her bir ödev için hangi çalışmalarını yaptıkları bu formlar üzerinde belirtilmiş, ayrıca herhangi bir konuyu kavramak için ya da dersin sınavlarına çalışmak için nasıl bir süreçten geçtikleri gibi hususlar da bu formlarda belirtilmiştir. Dönem boyunca verilen ders dışı etkinlikler Ek-1 'de özetlenmektedir.

3. 2. Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan özel durum çalışması olarak değerlendirilebilir. Bu yöntemde güncel bir olay, olgu, durum ve gruplar üzerine yoğunlaşarak bir problemin derinlemesine ve tüm boyutları ile incelenir (Çepni, 2010; Yin, 2009). Ayrıca özel durum çalışması, bir durumun farklı yönlerinin detaylı araştırılmasına imkân tanınması sebebiyle farklı veri toplama tekniklerinin bir arada kullanılmasına da imkân sağlamaktadır (Cohen ve diğ., 2005).

Araştırmada kullanılan açıklayıcı-açımlayıcı desen ile ilk olarak nicel yöntemden yararlanılmış, daha sonra bulgularını açıklamak, tamamlamak ve ayırtmak ve nedenleri üzerinde çıkarımlarda bulunabilmek için de nitel yöntemden faydalanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu şekilde tek başlangıç durumları ile ilgili olarak nicel verilerden fikir elde edilmiş, süreçteki gelişme nitel olarak ortaya konulmuştur (Creswell, 2007, 2011; Fraenkel ve Wallen, 2009).

3. 3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Teknolojileri Tezsiz yüksek lisans programına devam eden ve Araştırma Yöntem Teknikleri dersini alan 1.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrenciler yetişkin yaşta olup (25 - 60 yaş aralığı) tümü ilk defa çevrimiçi ders almaktadırlar. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun bilgisayar okuryazarlık düzeyleri çevrimiçi ortamda ders takip edebilecek seviye olup içlerinden birkaçının bilgisayar okuryazarlık bilgileri diğerlerine göre kısmen daha sınırlıdır. Genel olarak öğrencilerin mevcut bilgisayar okuryazarlığı bilgileriyle ortamın sunduğu iletişim araçlarını ve özelliklerini, ders materyallerini, öğrenme modüllerini ve kullanıcı masaüstü paylaşımı gibi özelliklerini de kullanabilecek durumda olduklarını söylemek mümkündür. Katılımcıların hemen hemen hepsinin kendisine ait bilgisayara sahip olup internet bağlantıları mevcuttur. Özellikle kırsal alanda görev yapan bazı öğretmenlerin gündüz vakitleri internet bağlantılarında kesintiler olabilmektedir.

Süreç boyunca bazı öğrenciler derslerin çoğuna devam etmediğinden (en fazla 1-2 derse geldiğinden), çalışma dersin devam zorunluğunu yerine getiren 19 öğrenci (5 kadın, 14 erkek) ile sürdürülmüştür. Öğrenciler uzaktan eğitim yoluyla iki yıl boyunca eşzamanlı ve eşzamansız olarak çevrimiçi ortamda ders almaktadırlar. Bu yüzden çevrimiçi ortam teknolojilerinin birçok özelliği ve teknik problemleri ile ilk defa karşılaşan öğrenciler zamanla bu sorunları aşarken bazen teknik ekipten bazen sınıf arkadaşlarından yardım almışlar, bazen de bireysel çözüm yolları aramaya çalışmışlardır.

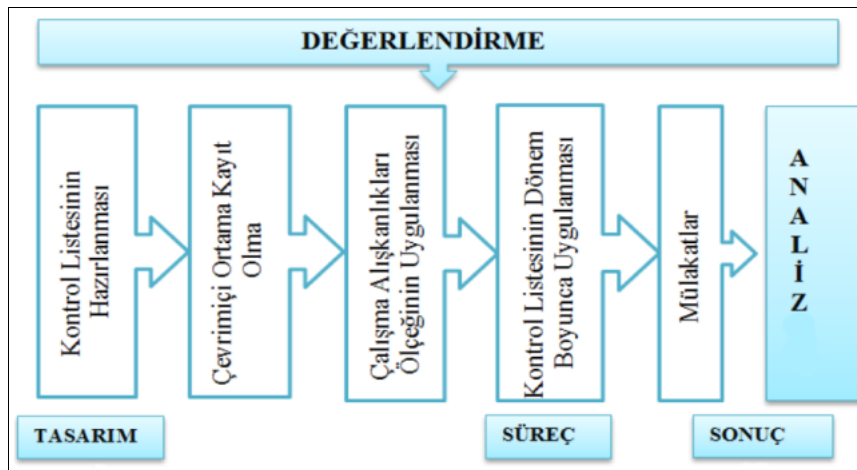
Araştırma grubunun branş ve yaş özelliklerinin çalışma alışkanlıkları ile ilişkili olabileceği düşüncesinden hareketle öğrencilerin bazı demografik durumları belirlenmiş ve Tablo 4'te sunulmuştur. Öğrencilerin büyük çoğunluğu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmenlik veya idarecilik yapmakta, birkaç katılımcı ise farklı alanlardan gelerek öğretmenlik dışındaki meslekleri yürütmektedirler.

Tablo 3. Katılımcıların Branşları

Alan	Katılımcı	Yaş
Türkçe, Edebiyat, İngilizce	Ö14, Ö7, Ö20	35, 25, 27
Sınıf Öğretmenliği, (Okulöncesi)	Ö9, Ö16, Ö17, Ö19, (Ö11), (Ö12)	28, 24, 33, 25 (32), (25)
Matematik, Fen Bilgisi Öğretmenliği	Ö10, Ö5, Ö8, Ö2, (Ö1)	35, 36, 41, 37 (25)
Bilgisayar Öğretmenliği	Ö4, Ö18	37, 25
Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar	Ö15, (Ö6)	27 (35)
Diğer (İktisat, İlahiyat, Spiker (İdareci))	Ö3, Ö13, Ö6, (Ö4, Ö13)	52, 60, 35 (37,60)

3. 4. Verilerin Toplanması

Kontrol listesi maddelerinin hazırlanması sürecinde taranan farklı çalışma alışkanlıkları ile ilgili ölçek maddeleri, öğrencilerin çeşitli çevrimiçi öğrenme ortamlarında sergileyecekleri çalışma alışkanlıklarının özellikle ders dışındaki etkinliklerde (ödev, proje vb.) belirgin şekilde ortaya çıkaracağını göstermiştir. Dolayısıyla “çalışma alışkanlıkları” daha çok ders dışındaki çalışmalar için kullanılan bir ifade olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede çalışma alışkanlıklarının öğrencilerin ders içerisindeki durumlarının aksine ders dışındaki sürecin ele alınması, araştırmanın tasarım aşamasında oluşturulan kontrol listesinin hazırlanmasında etkili olmuştur. Araştırmanın tasarımı aşağıdaki Şekil 4’te gösterilmektedir.



Şekil 4. Araştırma tasarımı

3. 4. 1. Veri Toplama Araçları / Teknikleri

3. 4. 1. 1. Kontrol Lisesi Formu

Bu çalışmada öğrencilerin mevcut çalışma alışkanlıklarını belirleyebilmek ve çalışma alışkanlıklarındaki değişimi irdeleyebilmek için öğrencilerin çevrimiçi ortamda nasıl çalıştıklarına dair nitel verileri elde etmeyi sağlayacak olan kontrol listesi formu kullanılmıştır. Bu formun oluşturulmasında çalışmada uygulanan çalışma alışkanlıkları ölçeğinin maddeleri temel alınmış, çalışma alışkanlıkları ölçekleri göz önüne alınarak belirlenen bu amaçla hazırlanan ölçeklerdeki ortak unsurlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Diğer yandan bu çalışmada uzman görüşleri doğrultusunda daha çok ilgili ölçeğin Ödev yapma, Not Tutma, Ders Çalışmaya Başlama ve Sürdürme, Öğrenilenleri Tekrar Etme, Okuma Alışkanlıkları ve Sınavlara Hazırlanma gibi bölümlerinin çevrimiçi ortama ilişkin çalışma alışkanlıklarına yönelik veri sunabileceğinden hareketle kontrol listesi bu kategoriler çerçevesinde şekillendirilmiştir. Diğer yandan ölçeğin zaman yönetimi, kütüphaneden yararlanma, sınavlara hazırlanma gibi bölümleri doğrudan kontrol listesinde madde olarak yer almamış, tüm maddeler için ne, ne zaman, nerede, nasıl gibi sorular içerisinde gömülü olarak ele alınmıştır. Hazırlanan kontrol listesi maddeleri uzaktan eğitimde ders veren alan uzmanları tarafından değerlendirilerek son şekli verilmiştir.

Kontrol listesindeki maddeler 2 temel boyutu belirlemektedir. Bu boyutlar;

1. *Yapılan eylem:* Formun bu bölümlerinde kontrol listesindeki maddeler 12 ana başlık altında toplanmış olup, öğrencilerin ödevleri yaptıkları derse çalışma, ödev yapma, sınava hazırlanma gibi süreçleri kapsayan ve ders dışı etkinliklerden sonra ifade edilebilecek özellikteki eylemleri (video izleme, ders notu düzenleme vb.) içeren bir yapıda oluşturulmuştur.
2. *Eylemin yapılış şekli:* Bu kısımlarda ise her bir madde için hazırlanan "Ne", "Nasıl?", "Ne zaman?" ve "Nerede?" alt soruları ile ana maddelerin her birisi için o etkinlikte yapılan eylemlere ilişkin açıklamaları elde edebilmektedir

Formun web ortamındaki görünümü Şekil 3'te gösterilmiş olup, formdaki maddeler Ek 2'de yer almaktadır.

Şekil 5. Kontrol listesi formu örneği

3. 4. 1. 2. Mülakatlar

Bu çalışmada kontrol listesinden elde edilen veriler ile “Ne”, “Nasıl?”, “Ne zaman?” ve “Nerede?” gibi sorulara önemli ölçüde cevap bulunabilmiştir. Ancak elde edilen bu verileri daha da derinleştirerek öğrencinin bulunduğu ortamın özellikleri, ödevin özellikleri, öğrencinin bireysel özellikleri vb. gibi durumları da dikkate alarak değerlendirmeler yapabilmek için mülakatlar yapılmıştır. Bu öğrenciler kontrol listesinde farklı alışkanlıkları farklı sıklıkta sergileyen öğrenciler arasından seçilen 8 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Örneğin Ö1, kontrol listesinde ortaya çıkan iki alışkanlığı sıkça sergilerken, Ö2, bu iki alışkanlık dışındakileri daha çok sergilemektedir. Dolayısıyla seçilen öğrencilerin tüm alışkanlıkları sergileyenler veya sergilemeyenler arasından amaçlı olarak seçildiği söylenebilir.

Örneğin öğrenciler kontrol listesinde “paylaşım yaptım” şeklinde ifadeler kullanmış, bu paylaşımı “Facebook” üzerinden “ödevden hemen sonra” yaptığına yönelik veriler alınabilmiştir. Ancak, bu sırada “ders arasında olduğu”, “internet kullanmak için müdürün odasına gittiği” vb. gibi detay verileri almak her zaman mümkün olamamıştır. Bu noktada mülakatların ortaya çıkan alışkanlıklar ve o alışkanlıkların oluşmasındaki temel eylemlerin açıklanmasında önemli rolü olmuştur.

Mülakatlar her bir öğrenci ile yaklaşık olarak 20 dakikalık görüşmelerle gerçekleştirilmiş, ses kaydedicisi katılımcıların izni doğrultusunda kullanılmıştır. Mülakat soruları hazırlanırken kontrol listesindeki maddeler esas alınmış, bu maddelere

katılımcıların verdiği cevaplar da göz önüne alınarak her mülakat katılımcısı için sorular yarı yapılandırılmış olarak şekillendirilmiştir. Sorulan mülakat soruları çoğunlukla derse çalışma, ortam, kaynak, zaman yönetimi, sınavlara çalışma, ders kayıtlarını izleme verilen ödevleri yapma şekilleri, çevrimiçi ortamdan kaynaklı adaptasyon ve motivasyon süreçlerini yansıtacak şekilde oluşturulmuştur. Örnek mülakat soruları Ek 3'te sunulmaktadır.

3. 4. 1. 3. Ekran Görüntüleri

Katılımcıların çalışma alışkanlıklarını yansıtacak biçimde yaptıkları paylaşımlar, araştırmalar, yazma çalışmaları, geliştirdikleri ürünler vb. etkinliklere ilişkin ekran görüntüleri bu tür etkinlikleri ne şekilde gerçekleştirdiklerine ilişkin değerlendirmeler için kanıtlar çerçevesinde ekran görüntüleri kullanılmıştır. Katılımcıların bu ekran görüntüleri Facebook, Whatsapp, Youtube, çevrimiçi kütüphane vb. ortamlardan çoğunlukla araştırmacı tarafından elde edilmiştir.

3. 4. 1. 4. Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği

"Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Envanteri" (Survey of Study Habits and Attitudes) sınıflardaki öğretime yönelik düzenlenen etkinliklerin tutumları, motivasyonu ve çalışma yöntemlerini ölçmek için tasarlanmıştır (Holtzman ve Brown, 1968; Siegel, 1957). 1967 yılında Brown ve Holtzman tarafından son hali verilen orijinal envanterde ders çalışma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik bu ölçekte 100 madde bulunmaktadır. "Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Envanteri" ismiyle uyarlaması yapılmış envanterin kültürümüze uyumlu hale gelmesi için envanter 40 maddeye düşürülmüştür (Atılğan, 1998). Kullanılan 5'li likert tipi ölçekte nadiren, bazen, sık sık, genel olarak ve daima ifadeleri yer almaktadır.

Bu envanterde yer alan maddeler, "ders çalışmaya başlama ve sürdürme", "bilinçli çalışma ve derse katılım", "not tutma", "okuma alışkanlıkları, teknikleri ve sınavlara hazırlanma", "ödev yapma", "öğrenilenleri tekrar etme" ve "kütüphaneden ve yazılı kaynaklardan yararlanma" olmak üzere, kapsamlarına göre 7 alt boyutta toplanmaktadır. Brown ve Holtzman (1967) test-tekrar test tekniği yöntemiyle hesaplanan güvenilirlik değeri 0.93 olarak hesaplanmıştır (akt., Turnbough and Christenberry, 1997). Bu çalışmada, envanterin Türkçe 'ye uyarlanmış ve Cronbach-Alfa katsayısı 0.83 olarak hesaplanmış versiyonu kullanılmıştır. Alpar (2001), geliştirilen ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.80-1.00 arasında ise ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu değerlendirilebileceğini ifade etmektedir.

Bu ölçek dönem başında öğrencilerin daha önceki yaşantılarını kapsayan geleneksel öğrenme ortalamalarından getirmiş oldukları alışkanlıklarını belirlemek için kullanılmıştır. Bu şekilde bu ölçekten gelen verilerin süreçteki değişimleri nitel olarak ortaya koymak için referans oluşturmuştur. Diğer yandan ölçekteki temel kategoriler kontrol listesinin maddelerini oluşturma aşamasında literatürden elde edilen diğer kategoriler ile birlikte değerlendirilerek kullanılmıştır.

Çalışma sürecinde kullanılan veri toplama araçları ve bu araçların kullanım zamanları Tablo 4'te özetlenmektedir.

Tablo 4. Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları

Veri Toplama Aracı	Uygulanma Durumu	Kullanım Amacı
Kontrol Listesi Formu	Çalışma sırasında	Çevrimiçi ortamdaki çalışma alışkanlıklarını betimlemek
Mülakatlar	Çalışmanın sonu	Çevrimiçi ortamda betimlenen alışkanlıkları derinlemesine bilgi edinmek
Ekran Görüntüleri	Çalışma sırasında	Sergilenen çalışma alışkanlıklarının ne şekilde ortaya çıktığını örneklendirmek
Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Ölçeği (SSHA)	Çalışmanın başı	Öğrencilerin çalışma başında mevcut çalışma alışkanlıklarını nicel olarak belirlemek

3. 4. 2. Veri Toplama Süreci

Durum çalışmalarında önerilen durumun mümkün olduğu kadar birden fazla veri toplama aracıyla ortaya konulması, araştırma probleminin farklı açılardan değerlendirilmesi, yorumlanması ve açıklanması için fırsat sağlar. Çalışmada katılımcılar dersleri senkron iletişim ortamında canlı olarak takip etmişler, çalışma alışkanlığına yönelik değerlendirmeler ise daha çok ders dışında yaptıkları çalışmalar üzerinden elde edilmiştir.

Araştırma verileri; kontrol listesi formu ve mülakatlar, ekran görüntüleri ve ölçekten elde edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin mevcut çalışma alışkanlıklarını betimleyebilmek için ders dönemine başlamadan önce çalışma alışkanlıkları ölçeği uygulanmıştır. Çalışma başlangıcında katılımcıların dönem boyunca yaptıkları ödev, proje veya ev çalışmalarından sonra bu çalışmalar sırasındaki çalışma şekillerini kontrol listelerine yazmaları gerektiği kendilerine anlatılmış ve kontrol listesinin nasıl kullanılacağı kısaca tanıtılmıştır. Süreç boyunca her öğrencinin kontrol listesini doldurması sağlatılarak, yazmış oldukları metinler kaydedilmiştir. Çalışmanın sonrasında katılımcılar arasından seçilen bazı öğrenciler ile dönem sonu sınavı için geldiklerinde o öğrencilerle yüz yüze

mülakatlar yapılmıştır. Ders dönemi boyunca derslere katılan araştırmacı aynı zamanda katılımcı gözlemci yoluyla da öğrencileri daha iyi tanıyarak onlarla etkileşime girmiştir. Böylece ödev yapma süreçlerini daha yakından takip ederek ödevlerle ilgili sorular olursa zorluk çeken bazı alan dışından gelen öğrencilere ödevlerin nasıl yapılması gerektiği hakkında yol gösterici olmuştur. Ayrıca yürütülen ders esnasında öğrencilerin haftalık doldurmuş oldukları kontrol listesi ve mülakatları açıklarken ilgili eylemin yapılış şeklini gösteren öğrencilere ait ekran görüntüleri kullanılmıştır. Aşağıda kısaca bu veri toplama araçları tanıtılmaktadır.

3. 4. 2. 1. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Toplanan verilerin ayrıntılı olarak raporlanması ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu sebeple araştırmacının araştırdığı durumu, olduğu biçimde ve olabildiğince tarafsız bir şekilde belirlemesi ve sonuçları açık bir şekilde raporlaştırması önemlidir. Bu çalışmada bu durum özellikle kontrol listesinden gelen veriler ve mülakatlardan elde edilen verilerle açık bir biçimde sunulmaktadır.

Bu çalışmada farklı veri toplama teknikleri (kontrol listesi, mülakatlar ve ölçek) olan hem nitel hem de nicel veriler kullanılarak *veri çeşitlemesi* yapılmıştır. Bu veri toplama araçları ile elde edilen bulgular birbirleriyle karşılaştırılarak ilişkilendirilerek araştırmanın sonuçları ortaya konulmuştur. Kontrol listesi soruları *alan uzmanının görüşü* alınarak, literatürdeki aynı amaca yönelik farklı ölçek ve envanterler *taranarak* hazırlanmıştır. Güvenirliği sağlamak amacıyla ise kontrol listesinden elde edilen verilere ilişkin kodlamalar farklı araştırmacılar tarafından kodlanarak *tutarlılıkları kontrol* edilmiş ve alanda çalışan bir uzmana oluşturulan kodlar kontrol ettirilmiştir. Diğer yandan mülakatlar öğrencilerle yüz yüze görüşmeler sonucunda gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin sorulara farklı kaynaklardan bilgi alarak cevaplanması engellenmiştir. Mülakatlardan elde edilen bulgular ayrıca katılımcıya tekrar sorularak asıl anlatmak istediği ile not edilen ifadelerin *uyumu kontrol edilmiştir*. Araştırmada kullanılan ölçek, Türkçe'ye uyarlanmasıyla *güvenilir olarak değerlendirilen* 0.83 güvenirlik katsayısına sahip olup benzer çalışmalarda da kullanılmıştır.

Araştırmada sürecinde toplanan tüm veriler detaylı bir şekilde kayıt altına alınarak ve izlenen yöntem ve veri toplama süreci detaylı bir şekilde açıklanarak inandırıcılık ve tutarlığın artmasına katkı sağladığı düşünülmektedir.

3. 5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada özel durum yöntemi çerçevesinde nitel ve nicel veriler bir arada kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan nitel veriler çevrimiçi ortam aracılığıyla öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını ne şekilde (nasıl) sergilediklerini ortaya koyan kontrol listesinden elde edilen veriler ve bu listeden gelen veriler çerçevesinde bu süreci daha ayrıntılı betimlemeye çalışmak amacıyla kullanılan mülakatlardan oluşmaktadır.

3. 5. 1. Kontrol Listesi Verilerinin Analizi

Kontrol listesi; aracılığı ile elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak için içerik analizi ile çözümlenmeye gidilmiştir. İçerik analizi birbirine benzeyen verileri belirli kavram, tema ve kategoriler çerçevesinde bir araya toplayarak okuyucunun anlayacağı biçimde sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Dolayısıyla araştırma problemi doğrultusunda araştırmacının kendisi tarafından içerik çözümlenmesi yapılarak veriler kodlanmış ve uzman tarafından kodlamanın doğruluğunun sağlanması amaçlanmıştır. Bu sebeple uzman tarafından kodlamalarla karşılaştırılmış ve ortak kodlara ulaşılması sağlanmıştır.

Kontrol listelerinden elde edilen veriler ile öncelikle *çalışma alışkanlıklarını* ortaya koyan temel kategorilerin belirlenmesi gerçekleştirilmiştir. Ardından her bir çalışma alışkanlığı çerçevesinde sergilenen *eylemler* belirlenmiş ve bu *eylemlerin gerçekleşme şekilleri* tablo biçiminde ortaya konulmuştur. Alışkanlıkların süreklilik gösterme durumu ile ilişkisi göz önünde bulundurularak analiz sonuçları tabloda davranışların *sergilenme sıklığı* ile birlikte gösterilmiştir. Bu şekilde ilgili eylemlerin alışkanlık haline getirilme durumu da ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada “alışkanlık” kavramının doğasının da bir yansıması olarak içerik analizi ile oluşturulan kategorilerde içiçelik söz konusu olmuştur. Bazen bir kategoriye ilişkin bir eylemin gerçekleştirilme şekli başka kategoriler içerisindeki eylemler ile de ilişkili olabilmektedir. Örneğin *problem çözme* kategorisinde problemi anlamaya çalışma çerçevesinde ortaya çıkan “karşılaştırma” yolu *paylaşım* kategorisinde “tartışma” eylemi ile gerçekleştirilebilir. Bu noktadan bakıldığında karşılaştırma içerisinde de paylaşım kullanıldığı söylenebilir. Ancak kontrol listesinin analizinde temel hedef alışkanlıkları yansıtan kategoriler ve bu kategoriler içerisindeki eylemleri belirlemektir. Bu nedenle alışkanlıklar ve onları oluşturan eylemler birbirinden belirgin olarak ayrılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte farklı eylemlerde kullanılan araç, gerçekleşme yeri, zamanı vb. gibi gerçekleşme şekilleri noktasında bazı durumlarda ortaya çıkan benzerlikler ise tabloda yansıtılmıştır.

3. 5. 2. Mülakatlar ve Ekran Görüntülerinin Analizi

Mülakatlar ile elde edilen veriler ise transkript edildikten sonra öğrencinin ders dışında çevrimiçi ortam aracılığıyla geliştirmiş olduğu çalışma alışkanlıklarını ortaya koyan kategoriler doğrultusunda alıntılara yer verilerek bu süreçte ortaya konulan alışkanlıkların bağlamı ve gerçekleşme şekli betimlenmeye çalışılmıştır.

Ekran görüntüleri; öğrencilerin uyguladıkları bu çalışma sürecini farklı çevrimiçi ortamlardan yararlanarak gerçekleştirdiklerini ortaya koyan kanıtlar olarak çalışmanın farklı bölümlerinde yer verilmiştir.

3. 5. 3. Ölçek Verilerinin Analizi

Çalışma alışkanlıkları ölçeği; ön-test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın probleminde belirtilen yetişkin öğrencilerin çevrimiçi ortamdaki çalışma alışkanlıklarının değişim durumunu belirleyebilmek için bu öğrencilerin mevcut alışkanlıklarının neler olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Ölçekteki temel faktörlere ilişkin her bir öğrencinin ortalama puanı belirlenerek ilgili alışkanlığa yönelik başlangıç durumu ortaya konulmuştur. Ayrıca çalışma grubunun her bir faktöre yönelik ortalamaları puanları belirlenerek grubun başlangıçtaki çalışma alışkanlıkları ile ilgili görünümü genel olarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin süreçte çevrimiçi ortamda ilgili maddeye yönelik yaşadıkları değişim durumu ölçekten gelen veriler dikkate alınarak tartışılmıştır.

4. BULGULAR

4. 1. Çalışmanın Başlangıcında Çalışma Grubunun Çalışma Alışkanlıkları

4. 1. 1. Genel Olarak Çalışma Grubunun Çalışma Alışkanlıkları

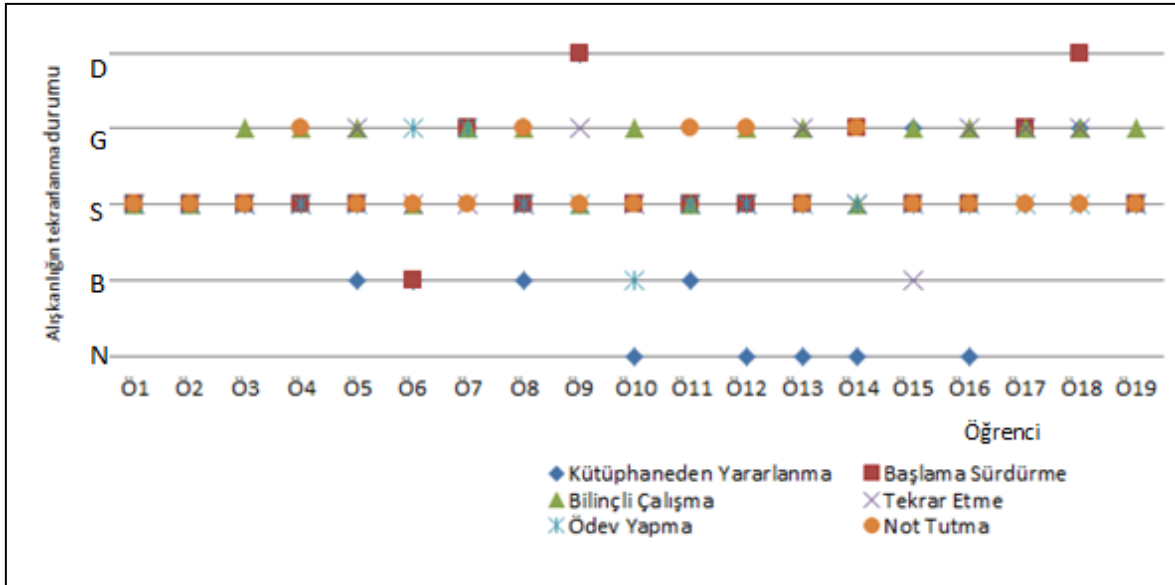
Çalışma alışkanlığı ölçeği, bu çalışmada öğrencilerin geleneksel öğrenme ortamlarından getirmiş oldukları mevcut çalışma alışkanlıklarının belirlenmesi için kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen veriler, tüm grubun ölçeğin yedi alt faktörüne verdikleri cevaplar doğrultusunda faktör ortalamaları bulunularak mevcut duruma dair sonuçlar görünüm ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ortalamalar değerlendirilirken 0-1 arası ilgili faktöre nadiren katılıyorum, 1-2 arası bazen katılıyorum, 2-3 arası sık sık katılıyorum, 3-4 arası genel olarak katılıyorum, 4-5 arası daima katılıyorum şeklinde ele alınmıştır.

1. Okuma Alışkanlıkları, Teknikleri ve Sınavlara Hazırlanma: Sıklıkla katılıyorum
2. Kütüphane ve Yazılı Kaynaklardan Yararlanma: Sıklıkla katılıyorum
3. Ders Çalışmaya Başlama ve Sürdürme: Sıklıkla katılıyorum
4. Bilinçli Çalışma ve Derse Katılım: Genel olarak katılıyorum
5. Öğrenilenleri Tekrar Etme: Sıklıkla katılıyorum
6. Ödev Yapma: Sıklıkla katılıyorum
7. Not Tutma: Sıklıkla katılıyorum

şekindedir. Elde edilen sonuçlar grubun tüm faktörlere verdikleri cevaplar incelendiğinde, 2-3 arası sık sık katılıyorum ile ilgili faktörleri işaretledikleri görülmektedir.

4. 1. 2. Öğrencilerin Bireysel Çalışma Alışkanlıkları

Benzer şekilde ölçekten alınan veriler doğrultusunda öğrencilerin kişi bazlı yedi alt faktöre verdikleri cevapların ortalamaları aşağıda Şekil 6'da gösterilmektedir.



*D:Daima G:Genel olarak S:Sık sık B:Bazen N:Nadiren

Şekil 6. Öğrencilerin başlangıçtaki çalışma alışkanlıkları

4. 2. Öğrencilerin Çevrimiçi Ortamdaki Çalışma Alışkanlıklarının Gelişimi

Kontrol listesinden elde edilen verilerde temelde “Ne?” ve “Nasıl?” sorularına odaklanılmaktadır. “Ne?” sorusu ile alışkanlıklar ortaya konulmakta, “Nasıl?” sorusu ise; bunların ne şekilde gerçekleştiğine dair bulguları elde etmeye yardımcı olmaktadır. Ancak çalışma alışkanlıklarını birbirinden kesin çizgilerle ayırabilmek oldukça zordur (Ergene, 2011; Kesiktaş, 2006; Kırmızı, 2013; Yiğit, 2014). Nitekim farklı ölçeklerde benzer maddelerin farklı alışkanlıklar çerçevesinde ele alınıyor olması da bu durumun bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Çalışma alışkanlıkları süreçte öğrenciler tarafından sergilenen eylemler üzerinden belirlenmeye çalışıldığında, birçok alışkanlığın karmaşık birçok eylemi barındırması gibi bir durumla karşılaşılmaktadır. Örneğin öğrencinin ödev yaparken “birlikte çalışma” şeklindeki eylemleri makale yazarken veya problem çözerken de gerçekleştirebilmektedirler. Bu noktadan bakıldığında alışkanlıklar ile ilgili kategoriler oluşturulurken öğrencilerin benzer eylemleri farklı şekillerle ve araçlarla, değişik amaçlar için, farklı alışkanlıklar çerçevesinde sergileme durumu göz önüne alınmalıdır. Bu nedenle bu çalışmada bulguların sunumunda alışkanlıklar ve bunlara ilişkin davranış şekilleri birlikte tablolarda gösterilmiştir. Ardından bu eylemlere ilişkin örneklendirmeler yapılarak gerek eylemlerin daha önceden sergilenip sergilenmemesi gerekse yeni oluşan davranış şekillerinin ne şekilde yer aldığı betimlenmeye çalışılmıştır.

4. 2. 1. Çevrimiçi Ortamda Paylaşma

Kontrol listesinden elde edilen veriler analiz edildiğinde öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının “Paylaşma, Problem Çözme, Ürün Geliştirme, İzleme, Araştırma” ana kategorilerinde gerçekleştiği belirtilmiştir. Tablolarda çalışma alışkanlıklarını oluşturan eylemleri belirleyebilmek için kategori çerçevesinde öğrenciye “(Eylemler -Neler Yapılıyor?)” sorusu sorulmaktadır. Daha sonra verilen cevaplar sınıflandırılarak, bu eylemlerin nasıl yapıldığı (kullanılan araç, eylemin yapılış şekli,) “(Gerçekleşme Şekilleri - Nasıl Yapılıyor?)” sütununda ele alınmaktadır. Hangi eylemin nasıl yapıldığına ilişkin bilgi öğrencilerin süreç boyunca ilgili eylemi ne sıklıkta ele aldıklarına bağlı olarak “Sıklıkla, Bazen, Nadiren” şeklinde tablolarda ifade edilmiştir. Buradaki sıklıklar, ilgili eylemin süreç boyunca oluşan gerçekleşme şekillerinin tüm sıklığı dikkate alınmış ve ilgili gerçekleşme şeklinin ne kadar sıklıkta ortaya çıktığı oranlanarak belirlenmiştir.

Analiz sonuçlarında tablo kullanımı örneğin “İletişim eyleminde yazışma nadiren gerçekleşmiş iken dosya iletimi sıklıkla gerçekleştirilmiştir” şeklindeki uzun betimlemeler yerine kısa, anlaşılır ve bütünü ortaya koyan bir gösterimi sağlamıştır.

Kontrol listesinden elde edilen veriler ile çalışma süresince ortaya çıkan çalışma alışkanlıkları aşağıdaki tablolarda ortaya konulmaktadır. Tablo 5’de “Paylaşma” kategorisi ile ortaya çıkan çalışma alışkanlığı davranışları gösterilmektedir.

Tablo 5. Paylaşma Kategorisi

ÇA: PAYLAŞMA	GERÇEKLEŞME ŞEKİLLERİ (Nasıl Yapılıyor?)				
	EYLEMLER (Neler Yapılıyor ?)	Yazışarak	Dosya ileterek	Ekranı paylaşarak	Konuşarak (Telefon)
İletişim	Sıklıkla	Nadiren			Sıklıkla
Grubu Takip Etme	Nadiren	Nadiren			
Ödev Paylaşımı		Sıklıkla	Nadiren	Nadiren	
Bilgilendirme	Sıklıkla	Sıklıkla		Bazen	
Tartışma	Sıklıkla		Nadiren		Nadiren

Paylaşma kategorisinde öğrenciler farklı amaçlar doğrultusunda çeşitli araçlar yardımıyla çalışma alışkanlıkları çerçevesinde farklı eylemleri gerçekleştirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin eylemleri “iletişim, grubu takip etme, ödev paylaşımı, bilgilendirme, tartışma ve oluşturma” başlıkları altında toplanmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleştirilen süreç boyunca öğrenciler ortamın farklılaşması ile geleneksel çalışma alışkanlıklarına ek olarak yeni davranış şekilleri de sergilemeye başlamışlardır. Bu bağlamda öğrencilere bu eylemleri “metin kullanarak, resim, video göndererek, ekranı

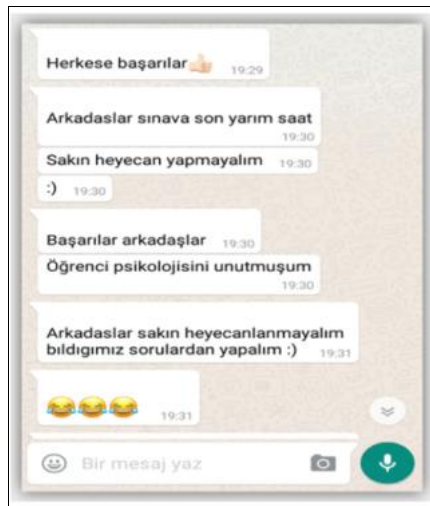
paylaşarak, konuşarak, yükleme/indirme yaparak, birlikte çalışarak” gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadeler doğrultusunda, paylaşım kategorisi çerçevesinde gerçekleştirilen eylemlere tüm ödevlerde rastlanılmıştır.

İletişim çerçevesinde öğrenciler yardım almak, bilgi alışverişinde bulunmak amacıyla diğer grup arkadaşları ile yüz yüze veya telefon görüşmeleri yaptıkları görülmüştür. İletişim için sıklıkla whatsapp, facebook ve e-mail gibi araçlardan yazıştıkları görülürken, yine bu araçlar üzerinden de olsa resim, metin veya video içeren dosyaları birbirlerine ileterek haberleştiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin gerek sosyal anlamda, gerekse ders ile ilgili olarak sıklıkla telefonlarıyla konuşarak iletişime geçtikleri belirlenmiştir.

Bu çerçevede mülakatlarda dönem boyunca dersi ve verilen ödevleri takip eden öğrencilerden olan (Ö8) şu ifadeleri belirtmiştir.

(Ö8): *“Whatsapp grubumuz var, bunun üzerinden fikir alışverişinde bulunduk. Özellikle fikir alışverişi ve ödevlerde yardımlaşma amacıyla Facebook’u da sıklıkla kullandık.”*

şeklinde iletişim ile ilgili eylemlerin ne şekilde gerçekleştiği ortaya konulmaktadır. Benzer şekilde iyi dileklerini belirtmek isteyen öğrenciler Whatsapp üzerinden yazışmışlardır. *Paylaşma* alışkanlığının tekrar edilme sıklığı alan dışından gelen öğrencilerin (Ö2, Ö3, Ö6) öncelikle gerçekleştirdikleri eylemler olup takipler çoğunlukla çevrimiçi araçlar üzerinden gerçekleşmiştir. Whatsapp üzerindeki yazışmalara bir örnek Şekil 7 de gösterilmektedir.



Şekil 7. Öğrencilerin paylaşım durumları (Whatsapp örneği)

Yazışarak gerçekleştirilen paylaşımlar *Tartışma* kategorisinde de öğrencilerin kullandıkları yollar arasında yerini almıştır. Öğrenciler herhangi bir konu ile ilgili veya bir soruna ilişkin olarak yazışarak gerçekleştirdikleri tartışmaları sıklıkla facebook, whatsapp, e-mail gibi farklı platformlar aracılığıyla gerçekleştirdikleri görülürken; tartışmalarda ekran paylaşımı ve google drive vb. araçlarını ise nadiren kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin süreçte paylaşma temelinde gerçekleştirdikleri önemli eylemlerden birisi de *Grubu takip etme* olmuştur. Bu amaçla açmış oldukları facebook ve whatsapp gruplarına dersi alan tüm öğrenciler üye olduktan sonra dönem boyunca aktif bir şekilde bu grupları takip etmişlerdir. Bu çerçevedeki paylaşımlar bu platformlar üzerinden çoğunlukla dönem boyunca yazışarak veya resim, metin ve video tabanlı dosya gönderimleri şeklinde olduğunu ifade etmektedirler. Benzer şekilde bazı öğrenciler diğer arkadaşlarının da ders sürecindeki, çalışılacak konular, ödev, öğretim üyesinin ders ve sınav ile ilgili belirlediği yönergelerden haberdar olması amacıyla bazı bildirimlerde bulunmuşlardır. Bu tür duyuru, uyarı vb. gibi bildirimler çalışmada *bilgilendirme* kapsamında ele alınmıştır. Öğrenciler, grubu takip etme eyleminde olduğu gibi facebook ve whatsapp üzerinden sıklıkla dosya ileterek ve yazışarak bilgilendirme yapmışlardır. Bazı durumlarda bu öğrencilerin yetişkinler olması dolayısıyla telefon ile konuşarak bilgilendirmeler yaptıklarını da belirtmişlerdir. Bu çerçevede Ö7 şu sözleri dile getirmiştir.

(Ö7): *“whatsapp grubumuzu takip ettim, olup bitenden haberdar olmak istedim. Birkaç arkadaşta ödevlerde dikkat etmemiz gereken noktalar ile ilgili bilgi verdim...”*

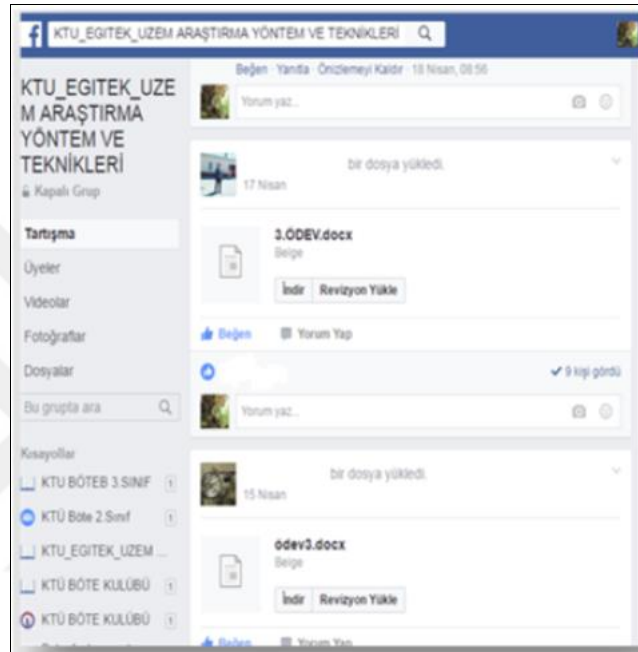
Mülakatlarda bu noktaya değinen diğer öğrenciler (Ö2, Ö3, Ö6) eğitim teknolojileri alanında yeni olduklarından özellikle ödev ve ders notu ile ilgili gelişmelerden haberdar olmayı istedikleri ve ders sürecini takip etmek istediklerini ifade etmişler; bilgilendirme ve grubu takip etme gibi eylemleri bu çerçevede gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Bunun yanında bu gruplar üzerinden öğrenciler birbirleri ile veya ders kapsamında ilgili dersin öğretim üyesi tarafından verilmiş olan ödev veya projeleri isim soy isim ve numara belirterek paylaşmışlardır. *Ödev paylaşımı* kategorisi çerçevesinde öğrencilere dönem boyunca verilen ödevlerle ilgili olarak öğrenciler ödev paylaşımlarını sıklıkla dosya gönderimi şeklinde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu paylaşım için çoğunlukla Facebook ortamını kullanmışlardır. Diğer yandan öğrenciler nadiren yapmış oldukları ödevleri birbirlerine ekran paylaşımı ile göstererek ödevin akran gözüyle ön değerlendirmesini yapmaya çalışmışlardır. Kontrol listelerinden elde edilen bulgular, bu amaçla doğrudan telefon ile konuşarak çok az sayıda paylaşımında bulunduğu işaret etmektedir. Bu ortamlar aracılığıyla fikir alışverişinde bulunmuşlardır gerekse ders

sürecinde ekran paylaşımları aracılığıyla bireysel yaptıkları materyalleri veya ödevleri tanıtarak birlikte kararlar vermişlerdir. Konuyla ilgili olarak;

(Ö2): *“Ö8 ile tanıdık olduğumuz için ben ödevleri yapıyordum ona gönderiyordum, fikrini alıyordum, ondan onay aldıktan sonra bende ödevimi gönderiyordum...”*

şeklindeki ifadesi ile bu durumu ortaya koymuştur. Bu durumun Facebook üzerindeki bir örneği Şekil 8’de gösterilmektedir.



Şekil 8. Öğrencilerin ödev paylaşımları (Facebook örneği)

Öğrenciler nadiren ekranı paylaşarak yapmak istediklerini birlikte oluşturduklarını ifade etmektedirler. Bunun yanında mevcut çalışma ile ilgili farklı düşünen bireyler de benzer şekillerde bu sürece katkı sağlamak için bazen ekranlarını da paylaşarak arkadaşlarına yardımcı olmuşlardır.

Özetle, öğrencilerin paylaşımlarını, birbirleri ile iletişim ve etkileşimi sağlama, bilgilendirmeler ve tartışmalarla süreçte yapmaları gerekenler hakkında paylaşımlarda bulunma, grubu takip etme şeklinde gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler. Bu tür paylaşımların öğrencileri birbirlerine yakınlattığını hem de sınıf atmosferi oluşturarak iş birliği halinde çalışmalarını sağladığını ortaya koymaktadırlar.

4. 2. 2. Çevrimiçi Ortamda Problem Çözme

Çevrimiçi öğrenme ortamında ortaya çıkan çalışma alışkanlıklarından birisi de problem çözmedir. Tablo6'da "Problem çözme" kategorisinde ortaya çıkan eylemleri ve bunların gerçekleşme şekilleri gösterilmektedir.

Tablo 6. Problem Çözme Kategorisi

Ç.A:PROBLEM ÇÖZME EYLEMLER (Neler Yapılıyor?)	GERÇEKLEŞME ŞEKİLLERİ (Nasıl Yapılıyor?)			
	İrdeleyerek	Karşılaştırarak	Yazarak	Yorumlayarak
Problemi anlama	Sıklıkla	Bazen	Bazen	
Örneklerden yararlanma	Bazen	Bazen	Nadiren	Bazen
Çözüm üretme	Bazen	Nadiren		Sıklıkla
Yeni problemler önerme			Bazen	Sıklıkla
Teknik sorunları çözme	Sıklıkla			Sıklıkla

Öğrenciler karşılaştıkları problemler ile ilgili olarak farklı yollar kullanarak *problemi anlama* için gayret sarf ettiklerini belirtmektedirler. Bu süre zarfında kafalarına takılan sorulara ve sorunlara cevap bulabilmek için irdeledikleri konular hakkında derinlemesine analizler yaparak mevcut problemi anlamaya çalışmış olduklarına yönelik ifadelere sıklıkla yer verdikleri görülmektedir. Öğrenciler belirledikleri problem durumlarını bazen yazarak ve önemli noktaların altını çizerek bazen de karşılaştırmalar yaparak gerek ders çalışmaları esnasında gerekse verilen ödevler sonucunda mevcut problemleri çözmeye çalışmışlardır. Problemi tespit edip anlamaya çalışan öğrenciler bu durum üzerinden sıklıkla gerçekleştirdikleri yorumlamalar ile kendilerine veya arkadaşlarına *yeni problemler önermeyaptıklarını* belirtmişlerdir. (Ö7) Ödev2 çerçevesinde verilen veri toplama araçları ile ilgili yapılacaklar hakkındaki problemi anlama da sıkıntı yaşadığını, sonrasında gerek örneklerden yararlanarak gerekse yorumlayarak çözüm ürettiğini ve benzer problem durumunu yaşayan (Ö6, Ö3) için önerilerde bulunduğunu belirtmiştir

Diğer yandan problem çözme çerçevesinde dönem boyunca verilen ödevlerde karşılaşılan zorluklar da çalışma alışkanlıklarının şekillenmesinde belirleyici olmuştur. Bazı farklı branşlardan gelerek bu alanda yeni birçok terim ve kavramla tanışan eğitim teknolojileri alanında farklı dersleri alarak kendini geliştirmeyi hedefleyen öğrencilerin sayısal olarak karşılaştıkları problemler ön bilgileri iyi olan öğrencilere oranla daha fazladır. Ödevleri yaparken zorlanan öğrencilerden bazıları verilen ödevi yapabilmek için öncelikle ödevin ne olduğunu ve nasıl yapılması gerektiğini anlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu amaçla Facebook grubunda paylaşılan ödevleri incelediklerini, ödevin nasıl

yapılması gerektiği hakkında genel bir fikir sahibi olduklarını bazıları ise Google, You tube vb. arama motorlarından aramalar yaparak ders ile ilgili benzer yapılmış *örneklerden yararlanma* adına girişimlerde bulunmuşlardır. Öğrenciler bu eylemi ilgili örneği bulabilmek için bazen ayrıntılı irdeleyerek, bazen de farklı örnekleri karşılaştırarak, bazen de benzer örneklerden yola çıkıp bireysel yorumlayarak değerlendirmelere giderek dersle ilgili takıldıkları noktalara çözümler üretebilmeyi amaçlamışlardır.

Örnekleri incelemek ve yapılmış ödevleri Facebook grubu üzerinden takip eden öğrencilerden (Ö6) bu durumu şu ifadelerle betimlemiştir.

(Ö6): *“Facebook grubumuzda diğer arkadaşlarımın ödevlerine ve yaptıkları çalışmalarına nasıl yapmışlar diye inceledim. Alan dışından gelen biri olarak onların bu konuya benden daha hâkim olduklarını düşünerek arkadaşlarım nasıl bir şey yapmış diye inceliyordum. Birkaç tane örnek gördükten sonra bunlara dikkat etmem gerekiyor diye ben de çalışmama ona göre başladım...”*

Bu süreçte problem çözme çerçevesinde Facebook grubu da alan dışından gelen öğrencilere öncelikli yol gösterici platform haline dönüşmüştür. Böylece basit soruları bile derse başlamadan veya öğretim elemanına danışmadan önce bu ortamlar aracılığıyla arkadaşlarından doğrudan veya dolaylı yollar sayesinde edindikleri bilgiler çerçevesinde çözümlenmişlerdir.

Çözüm üretme için öğrencilerin birçoğu soruna odaklandıkları, mevcut problemi çözebilme adına çözüm arayışını sabırla sürdürdükleri, takıldıkları noktalarda bireysel değerlendirmeler yaparak çözümler ürettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler karşılaştıkları mevcut sorun ve problemleri sıklıkla analiz ederek veya bireysel değerlendirmeler sonucunda *yorumlar yaparak* ya da nadiren de olsa sorunları ve bunlar için geliştirilen çözümleri *karşılaştırarak* çözümler üretmişlerdir. Diğer yandan bazı öğrenciler problem çözerken aynı zamanda beceri kazanmak ve alternatif çözümler üretebilme yönünde kazanımlar da edindiklerini belirtmişlerdir. Özellikle araştırma problemi bulma ve veri toplama araçları hakkında bilgi toplama ödevlerinin yapıldığı haftalardaki kontrol listesi verilerinde öğrencilerin sıklıkla bu doğrultudaki ifadeleri dikkat çekicidir.

Birçok öğrenci öğrenme süreci boyunca karşılaştıkları *teknik sorunları çözme* ve benzeri problemleri yardım almadan, bireysel çözümler ürettiklerini bunu da sıklıkla ilgili soruna odaklanarak analiz sonucunda ayrıntılı irdeleyerek bazen de araştırmalar yaparak problemin üstesinden geldiklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak;

(Ö5): *“Adobe Connecte ipadden, ek bir programa ihtiyaç varmış, araştırarak keşfettim ve böylece i-pad üzerinden de derse bağlantımı sağladım”*

İfadesiyle sorunu kendinin çözümlediğini vurgulamıştır. Bu çerçevede (Ö1) ilk başlarda ortamla ilgili yaşadığı sıkıntıların ve problemlerin olduğunu bunu da ortamı kullanarak, araştırarak, kurcalayarak kendisinin çözümleyip kullanmaya devam ettiğini belirtmiştir. Bu ortamlarda yalnız kalan öğrencilerden teknik sorunları çözme de sorun yaşayan (Ö2, Ö6, Ö3) sorunu aşmak için destek aldıkları kişilerin (eş, aile, akran, teknik destek) olduğunu belirtirken, teknoloji seviyesi iyi düzeyde olup farklı teknolojilere meraklı olan (Ö5, Ö1) gibi öğrencilerin bu sorunları sıklıkla irdeleyerek ve bireysel yorumlayarak kendilerinin çözümlediklerini ifade etmişlerdir.

4. 2. 3. Çevrimiçi Ortamda Ürün Geliştirme

Öğrencilerin süreç boyunca gelişen alışkanlıklarından birisi de “Ürün Geliştirme” başlığında ele alınmış olup Tablo 7’ de bu alışkanlık çerçevesinde sergilenen eylemler ortaya konulmuştur.

Tablo 7. Ürün Geliştirme Kategorisi

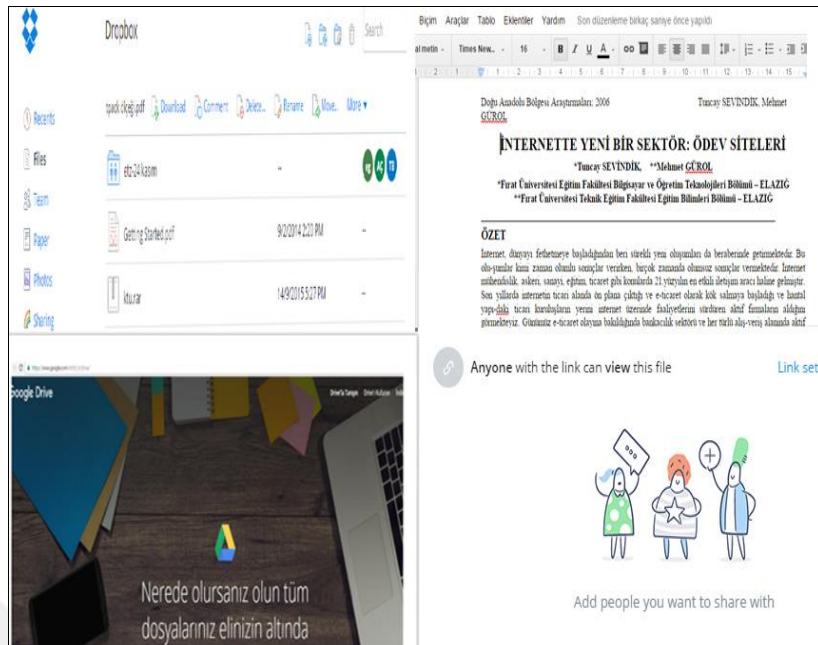
Ç.A:ÜRÜN GELİŞTİRME EYLEMLER (Neler Yapılıyor ?)	GERÇEKLEŞME ŞEKİLLERİ (Nasıl Yapılıyor ?)			
	Alıntılanarak	Raporlayarak	Çevrimiçi Birlikte Çalışarak	Düzenleyerek
Ödev yapma	Bazen	Sıklıkla	Nadiren	
Soru hazırlama	Nadiren	Sıklıkla		Bazen
Makale yazma	Bazen		Nadiren	
Materyal hazırlama		Nadiren		Sıklıkla
Ders notu hazırlama	Nadiren	Sıklıkla	Bazen	Sıklıkla
Özet çıkarma	Nadiren	Bazen		Sıklıkla

Süreç boyunca öğrencilerin yapmış oldukları etkinlikler ve ürettikleri farklı belgeler, sunular, materyaller gibi ürünler *Ürün Geliştirme* çerçevesinde ele alınmıştır. Bu kategori çerçevesinde bazı durumlarda mevcut bir çalışma üzerinde değişiklikler yapılırken bazı durumlarda da hiç olmayan bir ürün ortaya konulmuştur. Ürün geliştirme çerçevesinde öğrenciler ödev yapma, sorular hazırlama, makale yazma, materyal hazırlama, özetler çıkarma ve ders notu hazırlama eylemlerini gerçekleştirmişlerdir. Benzer şekilde öğrencilerin bu ürünleri bazen alıntılanarak, sıklıkla raporlayarak, nadiren çevrimiçi birlikte çalışarak ve önemli gördükleri kısımları ayıklayıp düzenleyerek geliştirdikleri görülmektedir. Özellikle beş ödevi raporlayarak hazırladıkları ve dördüncü ödevi ise bazen alıntılanarak oluşturduklarını ifade eden 12 öğrenci önemli bir sayıyı teşkil ettiği görülmektedir.

Ödev yapma ile ilgili olarak öğrenci, dersin öğretim üyesi tarafından verilen yönerge doğrultusunda ödevleri word, pdf, powerpoint vb. şekillerde istenen formata dönüştürerek sıklıkla *raporlayarak* facebook grubunda o haftanın ödevini paylaşmıştır. Ödevi yapan öğrenciler dersin sunusunu inceleyerek bazen oradan elde ettiği verileri ilişkilendirmişlerdir. Bazı öğrenciler de doğrudan veya dolaylı olarak bulmuş olduğu bir ifadeyi ödevde *alıntılayarak*; nadiren ise çevrimiçi ortamlarda arkadaşları ile birlikte çalışarak farklı internet sitelerinden derlediği bilgileri birleştirip ilgili ödevi tamamlamışlardır. *Soru hazırlama* ise öğrencilerin ürün geliştirme çerçevesinde ortaya koydukları çalışma şekillerinden birisi de olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler ellerindeki ders notlarından veya ilgili konuda internet üzerinden eriştikleri bilgilerden sorular hazırlamışlar ve bu soruların cevaplarını belirlemeye çalışmışlardır. Çok az sayıdaki öğrencinin çalışma şekli olan bu eylemin oluşturulma şekli bazen eldeki bilgi yığını ayıklayıp belli bir süzme işlemi sonrasında *düzenleyerek* hazırladıkları nadiren de olsa öğrencinin hazırlayacağı sorunun benzeri bir bilgiyi edindiği makaleden, sunudan veya internet üzerinden edindiği bir materyalden *alıntılayarak* oluşturduğu görülmektedir.

Bu durum üçüncü ödevde dersin materyalinden ve çeşitli veri kaynaklarından önemli bölümleri ayıklayıp *düzenleyerek* sergiledikleri soru hazırlama eylemini 4. Haftadaki kontrol listesi verilerinde belirgin biçimde görülmektedir. Oluşturmuş olduğu bu ürünü ise dersin öğretim üyesinin istediği şekillerde bu bazen görsel öğelerden, bazen metinlerden bazen de videolardan derlenerek hazırlanmıştır. Öğrencilerin *raporlayarak* oluşturdukları ödevler sonucunda sosyal medya aracı olan Facebook grubu da çevrimiçi öğrenme ortamına dönüştüğü söylenebilir. Bunun yanında birbirleri ile paralel gelişen bu ürünler dersin yapısı gereği de iç içe geçmiş ürünler olarak değerlendirilebilir. Bulgularda da belirtildiği gibi ders çalışma ve sınava hazırlanma süresince (Ö1, Ö5, Ö6) ders notu hazırlama eylemini farklı dosyalama ve klasörleme sistemleri üzerinden dijital ortamda gerçekleştiren öğrenciler olduğu gibi mevcut alışkanlıklarını değiştirmede zorluk yaşayan ve basılı materyal üzerinden doküman oluşturan öğrencilerin (Ö2, Ö8) de olduğu görülmektedir.

Makale yazma eyleminde öğrenciler nadiren de olsa *çevrimiçi birlikte çalışarak* gerçekleştirmişlerdir. Öğrenciler *çevrimiçi birlikte çalışarak* gerçekleştirdikleri eylemleri çevrimiçi ortamlarından bazıları (google drive, one drive, dropbox) kullanarak nadiren de olsa gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu duruma Şekil7'de bir örnek gösterilmektedir. Öğrencilerin daha çok bireysel ve bağımsız olarak yazdıkları makale giriş bölümlerinde öğrencilerden çoğunun bazen birkaçının ise, sıklıkla *alıntılara* yer verdikleri görülmüştür. Mülakat yapılan öğrencilerden bir kısmı bu durumu çevrimiçi öğrenme ortamının yapısı ve yetişkin bireyler olmalarına bağlamıştır.



Şekil 9. Öğrencilerin birlikte çalıştıkları çevrimiçi ortam (Google drive)

Materyal hazırlama da öğrencilerin geliştirdikleri farklı formattaki ürünler çerçevesinde ele alınmaktadır. Gerek ders için gerekse ders dışında kendileri için hazırlayacakları bu ürünler farklı resimleri birleştirerek yeni bir resim oluşturma, yazma, video, animasyonu uygun bir kompozisyonla birleştirme gibi etkinliklerle gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler sıklıkla ilgili bölümleri *düzenleyerek* hazır bir materyal haline getirdiklerini belirtmektedirler.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında işlemiş olduğu derse yönelik elinde bulundurmak istediği ders notlarını da düzenli bir hale getirme durumları *ders notu hazırlama* çerçevesinde ele alınmıştır. Ders notları öğrenme ortamı gereği dijital veya basılı şekillerde olabilmekte, çoğunlukla çıktı alınarak sınav öncesi sınava hazırlık amacıyla kullanılmaktadır. Ders notu hazırlamak isteyen öğrenciler dönem boyunca almış oldukları dersi yoğun veri yığınından önemli gördükleri kısımları ayıklayıp *düzenleyerek* oluşturmuşlardır. Ayrıca daha önce Google drive vb. çevrimiçi birlikte çalışma ortamı sağlayan platformlarla ilk kez karşılaşan Ö3, Ö2, Ö13, Ö8'in çevrimiçi birlikte çalışma yolunu nadiren de olsa tercih etmişlerdir. Nitekim öğrenciler bu düzenlemeleri başlıklar altında toplayarak listeledikleri gibi nadiren de olsa farklı ortamlar aracılığıyla ya da dersin sunusundan elde ettikleri bilgileri, *alıntılararak* oluşturdukları ders notunu kalıcı ve basılı bir kaynak haline dönüştürmek istediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun sınav haftalarına yakın tarihlerde özellikle dördüncü ve yedinci haftalarda kontrol listesine girilen verilerde

“ders notu hazırladım çünkü sınavdan yüksek not almak istiyorum” gibi ifadelerde sıklıkla yer aldığı görülmektedir.

Geleneksel öğrenme ortamında varolan çalışma alışkanlıklarından; ders esnasında ya da sonrasında öğrencinin almış olduğu kısa notlar yerini çevrimiçi ortamda öğrencilerin farklı programlar yardımıyla hazırladıkları dijital notlara bıraktığı görülmüştür. Dolayısıyla çevrimiçi öğrenme ortamında çalışma şeklinin farklılaşmasını (Ö5) şu şekilde belirtmiştir.

(Ö5): *“Her gün her dersin slaytlarını indirdim, bu slaytları belli dosyalara aktararak ayrı ayrı klasörlere kaydettim ve böylece birleştirerek dijital ortam üzerinde düzenlemiş olduğum notları yine bilgisayar ortamında çalışarak derse ve sınavlara hazırladım”*

Bu şekilde gerçekleştirdiği düzenleme sistemini şu sözlerle betimlemiştir.

(Ö5): *“Öğretim üyesi anlatırken kesme programları yardımıyla bilgisayar üzerinden özellikle önemli dediği yerleri ya da bana önemli gelen bölümleri ekranı kopyalayarak worde aktardım bu şekilde oluşturmuş olduğum notlar sayesinde daha çok ilk sınav, için hazırlık çalışmamı gerçekleştirdim”.*

Bunun aksine, geleneksel öğrenme sürecine alışmış öğrencilerden;

(Ö8): *“Ders notu hazırlama sürecimi özellikle kâğıt üzerinde yaptım. Çünkü böyle alışmışım, bu şekilde daha çok not alarak not tutarak çalıştığım için elimde basılı dokümanın olması beni rahatlatıyordu. Dersleri derste bile not alarak çalışıp sonra o dokümanları birleştirip çalışmışım...”*

şeklindeki ifadesi ile ders notunu temize geçtiğini sınav öncesi notlarını dijital ortam üzerinden basılı ve kalıcı bir metin haline getirdiğini ifade etmiştir.

Özet çıkarmaçevresinde öğrenciler öğretim üyesinin hazırladığı ders sunularını inceleyerek önemli kısımları nadiren sunumdan *alıntılıyarak* ders esnasında kendilerinin aldıkları notlar veya sınava çalışma öncesinde edindikleri bilgileri sıklıkla *düzenleyerek* bazen de *raporlayarak* özet çıkardıklarını ifade etmektedirler. Ayrıca mülakatlarda bazı öğrencilerin genelde ders sunularını dinleyerek, bazılarının ise ekran görüntülerini alarak veya tablolarak elindeki verileri özetledikleri ve bunları üzerinde çalışılabilir bir ürün haline dönüştürdükleri de ifade edilmiştir. Görsel öğeler üzerinde çalışmayı benimsediğini ifade eden; (Ö6) özet çıkarmayı şu şekilde açıklamıştır.

(Ö6): *“Görsel olarak hafızama yerleştirmeye çalıştım ders sunularını oradan alıp belgeye aktardım önemli olan yerleri tekrar tekrar okuyarak bilgisayar ortamında özetlemeye çalıştım”*

4. 2. 4. Çevrimiçi Ortamda İzleme

Süreç boyunca öğrencilerin gerçekleştirdikleri çalışmalardan birisi de “İzleme” kategorisi olarak belirlenmiştir. İzlemeye ilişkin bulgular Tablo 8’de özetlenmektedir.

Tablo 8. İzleme Kategorisi

Ç.A:İZLEME EYLEMLER (Neler Yapılıyor?)	GERÇEKLEŞME ŞEKİLLERİ (Nasıl Yapılıyor?)					
	Not Alarak	Soru Hazırlayarak	Sorarak	Önemli Yerleri Belirleyerek	Farklı Zamanlarda Tekrarlayarak	Konu Eksiklerin Gidererek
Canlı dersleri takip etme	Nadiren		Bazen	Sıklıkla		
Ders kayıtlarını izleme	Bazen			Bazen	Sıklıkla	Bazen
Ders ile ilgili materyalleri inceleme	Sıklıkla	Bazen		Sıklıkla	Bazen	
Farklı ortamlardan ek bilgi için izleme		Nadiren	Sıklıkla			Bazen

İzleme kategorisi ile öğrencilerin ders dönemi boyunca gerek canlı ders veya ders kayıtlarını takip etme durumları, gerekse ders ile ilgili materyallere erişim ve benzer içerik bulabilme adına farklı ortamlardan ilgili izlemeler yapma, çözümleri izleme gibi belirli aralıklarla ortaya koydukları eylemleri içermektedir. Öğrencilerin bu eylemleri gerçekleştirme şekilleri için *notlar alarak, sorular hazırlayarak, sorular sorarak, önemli yerleri belirleyerek, farklı zamanlarda tekrarlayarak, konu eksikliğini gidererek o bölümleri tekrar izledikleri* şeklindeki eylemler öne çıkmıştır.

Süreç boyunca öğrencilerin kullandıkları araç ve ortamlar ihtiyaçları doğrultusunda buldukları ortama bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir. Çoğunlukla telefon, laptop, tablet, i-pad vb. teknolojik araç ve gereçlerdir. Bunların kullanım amacı; günümüzde çevrimiçi öğrenme ortamlarının sağladığı avantajlardan olan her yerden erişimi sağlayabilme ve mekâna sınırlı kalmadan öğrencilerin çalışacakları bilgiye ulaşmak istemeleridir. Dolayısıyla bu teknolojiler aracılığıyla öğrencilerin *canlı dersleri takip etme* şekilleri dersle ilgili önemli noktaları alabilme adına sıklıkla *önemli yerleri belirleyerek* bu amaç doğrultusunda izlenmiştir, bazen de ders esnasında akranlarına veya dersin öğretim üyesine *sorular sorarak* ders takibi yapılmıştır. Bu durum veri toplama araçları konusunun tekrar edildiği üçüncü haftada “Hoca'nın o haftaki derste nerelere değiştiğini

önemli dediği yerleri tekrar belirlemek ve canlı ders sırasında sorduğu soruları hatırlamak için izlemeler yaptım” şeklindeki ifadeler birçok öğrencinin kontrol listesi verilerinde görülmektedir.

Ders kayıtlarını izlemeve ders ile ilgili materyali inceleme şekilleri dersin öğretim üyesinin ders esnasında vurgulamış olduğu *önemli kısımları belirleyebilmek* için izlemeler yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca ders sonrasında Adobe Connect sisteminin ilgili öğrenciye kullanıcı adı ve şifre vererek açtığı sayfada yer alan ders video kayıtlarından ve sunularından yararlanılarak *notlar hazırlayarak* bu dersleri izledikleri görülmüştür. Benzer şekilde ders içeriklerini okumak için kullandıkları kendi ara yüzlerinden bazen de kaçırdıkları dersin, eksik bölümlerini tamamlamak *ve konu eksiğini gidermek* için düzenli aralıklarla kendi ara yüzlerini takip ederek izlemeleri tamamlamışlardır. Özellikle sınav öncesinde veya alana yeni başlayan öğrenciler ödevlerini yaparken takıldıkları noktalar var ise bu video kayıtlarını *farklı zamanlarda* sıklıkla *tekrarlayarak* sınava hazırlık yapmış olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin; dördüncü hafta verilen ödev de öğrenci soru hazırlayabilmek için eksik oldukları bölümleri veya önemli gördükleri konunun anlatıldığı *video ve ders kayıtları tekrar izleyerek* sorularını hazırladıklarını böylece ilgili ödevi de tamamlamış olduklarını ifade etmişlerdir.

Canlı dersleri izleme sürecini nadiren de olsa *notlar alarak* gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Ders kayıt ve videolarına ek olarak dersle ilgili her türlü materyalin, ders sunusu, pdf, powerpoint vb. içeriklere adobe connect yazılımının sağladığı bu arayüz aracılığıyla ulaşabildikleri dersin öğretim üyesi tarafından hazırlanarak ilgili bölüme yerleştirilen sunuları da sınav öncesinde yine bu arayüz üzerinden çalışabildiklerini vurgulamışlardır. Bu noktada bir öğrenci canlı dersler esnasında veya izleyemediği bölümler olursa ders sonrası ilgili bölümü tekrar izleyerek hocanın özellikle önemli yerler diye belirttiği kısımları not aldığını ifade etmiştir. Diğer yandan evli ve çocuk sahibi bayan öğrencilerden (Ö2, Ö6, Ö8) çevrimiçi ortamdaki izlemeleri sırasında çocuklarının sormuş oldukları sorulara cevap vermede sıkıntılar yaşadıklarını bazen bu izlemeleri tamamlayamadıkları ve farklı zamanlarda tekrar etmek durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir.



Şekil 10. Öğrencilerin izlemeleri gerçekleştirdikleri ortam (Adobe Connect)

Öğrencilerden (Ö2)'nin videoları sınava hazırlanmak için ders sonrası farklı zamanlarda da tekrar ederek izlediğine dair ifadeleri şu şekildedir.

(Ö2): *“Ödevi yapmak için konuyu tekrar etmek zorunda kaldım ilk ödev özellikle konuyu tekrar etmeden ödevi yapamazdım tekrar ettim tabiki bana faydası oldu dersi tekrar dinledim”.*

Bir diğer öğrenci (Ö6) ise dersi tekrar etmek için her ders kaydını düzenli olarak dersten bir hafta sonra izleyerek sınavlara hazırlandığını;

(Ö6) *“Mesela bugün dersi izliyorum genelde dersler kayıttan 1 hafta sonra bilgisayarda paylaşılıyor. Onu takip ediyorum. Sonra diğer haftanın ders kayıt videosunu takip ediyorum. Bu şekilde bütün dersleri tekrar etmiş oluyorum” ifadesiyle dile getirmiştir.*

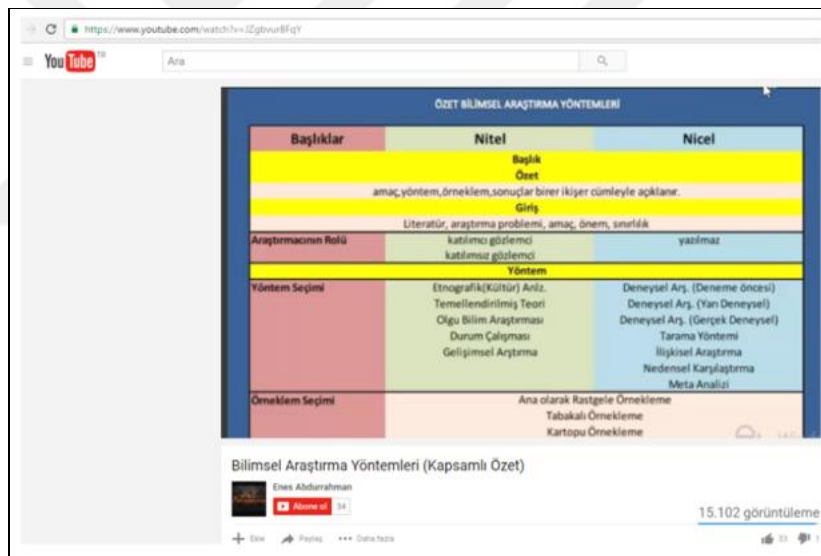
Dersten sonra izlemek üzere öğrenciler dersin öğretim üyesi tarafından dersin materyalinin de ilgili sayfaya ders sonrası eklenmesini istemişlerdir. Dolayısıyla farklı nedenlerden dolayı sıkıntı yaşayan öğrenciler bu materyaller ders sunusu vb. yardımıyla da gerek bilgisayar ekranı üzerinden okumalar yaparak gerekse çıktı alıp basılı halde çalışarak bu eylemi gerçekleştirmişlerdir. Konuyla ilgili olarak;

(Ö3): *“Ders sonunda eklenen sunuyuçıktı alıyorum. Çünkü dinleyemiyorum işitme kaybı var bende o yüzden ses boğuk geliyor. Materyali çıkardım. Hocadan ders esnasında materyalleri de beraberinde istedim. Ama yine de bilgisayarda çok okudum. Telefonu kullandım, bilgisayarımı kullandım. Ondan sonra birazını dinledim işte çok fazla olmasa da birazını dinlemeye çalıştım” şeklinde betimlemiştir.*

Bazı öğrenciler ise; verilen ödevleri anlayabilmek için ilgili dersi tekrar izlediklerini aksi takdirde ödevi yapamayacaklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde bazı ödevlere ilişkin detayları öğrenmek isteyen öğrenciler *farklı ortamlardan ek bilgi için izlemeleryapmışlardır*. Verilen ödevde yakın veya dersin işleyiş sürecine dönük videolar varsa benzerlik ve farklılıkları karşılaştırma adına öğrenciler You tube gibi farklı platformlardan da yararlanmışlardır. Bu durumu;

(Ö7): “... yine de karşılaştırma yapmak için Google veya You tube üzerinden bizim dersimize benzer konular, notlar var mı diye bir karşılaştırma yaptım.”
şeklindeki ifadeleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Konuyla ilgili olarak (Ö4) verilen ikinci ödevde farklı veri toplama araçlarını detaylı bir şekilde öğrenebilmek için, “mülakat sürecini video aracılığıyla izlemek için you tube üzerinden ilgili videoyu bularak mülakat (görüşme) anı zihnimde canlanmış oldu” şeklindeki ifadesi ile durumu orta koymuştur.



Şekil 11. Öğrencilerin çalıştıkları farklı çevrimiçi ortamlardan You tube örneği

4. 2. 5. Çevrimiçi Ortamda Araştırma

Öğrencilerin ders dışındaki çalışmalarını yerine getirmelerindeki temel çalışmalardan birisi de araştırmadır. Bu kategori çerçevesinde ortaya çıkan eylemlerden bazıları sadece çevrimiçi ortamda ortaya çıkmış olmakla birlikte, bazı davranışlar ise önceden de var olup çevrimiçi ortamda farklılaşmalara uğramıştır.

Tablo 9. Araştırma Kategorisi

Ç.A: ARAŞTIRMA	GERÇEKLEŞME ŞEKİLLERİ (Nasıl Yapılıyor ?)					
	Arama Motoru Kullanarak	Veri Tabanları Kullanarak	Web2.0 Araçları Kullanarak	Eğitim Siteleri Kullanarak	Basılı Materyalleri Kullanarak	Diğer Öğretmenlere Sorarak
Ödev için bilgi bulma	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Nadiren	Nadiren	Bazen
Makale bulma	Bazen	Sıklıkla		Nadiren		
Örnek bulma	Sıklıkla	Bazen				Bazen
Literatür tarama	Sıklıkla	Sıklıkla				
Sınav sorusu bulma	Bazen			Nadiren	Bazen	
Deneme sınavı olma	Nadiren		Nadiren			

Araştırma çerçevesindeki “Neler yapılıyor?” sorusuna, öğrenciler dönem boyunca derse yönelik bilgilere ulaşma veya verilen ödevler için daha farklı amaçlar çerçevesinde gerçekleştirmiş oldukları araştırmalar olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma çerçevesinde *ödev için bilgi bulma*, *makale bulma*, *örnek bulma*, *literatür tarama*, *sınav sorusu bulma*, *deneme sınavı olma* gibi eylemleri gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Buradaki eylemler incelendiğinde ödev için bilgi bulma, makale bulma, literatür tarama gibi eylemlerin daha çok Ödev1, Ödev4’te ortaya konulduğu; sınav sorusu bulma, deneme sınavı olma gibi eylemler; sınava hazırlanma sürecinde öğrencinin çalışmasına yönelik gerçekleştirmiş oldukları eylemler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenciler *ödev için bilgi bulma* eylemini gerçekleştirirken sıklıkla arama motorunu kullanırken, nadiren *web araçlarını*, *eğitim sitelerini* ve farklı üniversite *veritabanlarını* kullandıkları görülmüştür. *Makale bulma* veya *literatür taraması* yapma gibi işlemler için özellikle makale bulurken çevrimiçi çalışan bu öğrencilerin ders çalışma araçları olarak çoğunlukla bilgisayar, tablet, mobil telefon, ipad kullanılmıştır. Dolayısıyla çalışma ortamları da çoğunlukla internet üzerinden gerçekleşmiştir. Bu eylemlerden literatür taraması ve ilgili makaleye ulaşabilme durumları daha çok birinci ödev sırasında gözlenmiştir. Her öğrencinin kendi alanıyla ilgili bir problem durumu belirtip ona dair yapılan araştırmalar kapsamında alanlarında yapılmış farklı makalelere rastlamışlardır. Böylece, her bir öğrenci ödev kapsamında alanlarında ne tür çalışmalar yapıldığını farkedecek kadar literatür taraması yapmışlardır. Örneğin dördüncü ödev için;

(Ö8) *“Makale girişi yazacaktık. Bu noktadaki amacım yapılan mevcut çalışmalarından alıntı yapmaktı. Bu bağlamda bende literatür taramasını veri tabanlarını kullanarak (Yök-Tez, Üniversite veritabanı, Google akademi) gerçekleştirdim” şeklindeki kontrol listesinden alınan ifadelerde ortaya çıkmıştır.*

Öğrencilerin dönem boyunca çeşitli amaçlar doğrultusundaki ders çalışmaları internet ortamı üzerinden yapmış oldukları araştırmalar çerçevesinde şekillenmiştir. Bu araştırma sürecini gerçekleştirdikleri ortamlar ise; google akademi, yök tez, üniversite veritabanları üzerinden olmuştur. Bu çerçevede;

(Ö1): *“Eskiden 6, 7, 8. sınıfta mesela bir akrabamız da ansiklopedi seti olduğu zaman akşam haydi anne akrabamıza gidelim, ödevim var derdim ve ya ansiklopedi seti olan komşuya çıkardık. O zamanlarda hep ansiklopedileri araştırırdık şimdi ücretsiz ve kısa bir üyelikle ilgili platforma üye oluyorsun ondan sonra istediğin bütün bilgiye ulaşabiliyorsun.” şeklindeki ifadesiyle bu dönüşümü somut bir örnekle açıklamıştır.*

Bu ortamlar aracılığıyla ilgili makaleyi bulabilmek için konu başlığı ile arayarak, anahtar kelime kullanarak, ilgili kişiye göre aratarak, belge türüne göre aramalar yaparak amaçlarına ulaşmışlardır. Böylece her öğrenci de alanları ile ilgili yapılan çalışmalara ulaşabilmiş, alanında yapılmış çalışmaları inceleyerek öğrencide farkındalık oluşmuş ve böylece makale nedir nasıl aranır ve çalışma kapsamında neler yapıldığına dair öğrenciler de yeni düşünceler gelişmiştir.

(Ö6) *“Benim çok yabancı olduğum çok araştırma yapmadığım bir alandı. Ödevler çok iyi oldu. Makale çok çok özel bir şey farklı araştırma konusu onu kavramam bile bana yetti. Makaleleri aramak için Google Akademik ve Google’un farklı özelliklerini özellikle yazar ve anahtar kelime temelinde arama yapmaya başladım.”*

şeklindeki ifadesi ile kendi alanı ağıısından da ders sonunda öğrencide bir farkındalık oluştuğu sonucu bulgular doğrultusunda gözlenmiştir. Bu araçlara ilişkin görüntü Şekil 12’de sergilenmektedir.



Şekil 12. Öğrencilerin literatür tarama eylemlerini gerçekleştirdikleri ortamlar (Google Akademik, Üniversite veritabanı)

Öğrenciler ödevleri yaparken araştırmaları çerçevesinde benzer örnekler bulma için sıklıkla Google, yandex vb. arama motorlarından yararlanmışlardır. Ders kapsamında yeni karşılaştıkları farklı eğitim siteleri, web 2.0 araçları bloglar, forumlar veya akademik tarama yaptıkları sitelerle, google akademik, yök tez, ktü kütüphane gibi internet üzerindeki farklı çalışma ortamları ile ilk defa karşılaşan bu öğrencilerden;

(Ö2) *“Eğitim teknolojileri benim yabancı olduğum bir alan ben sayısalcıyım bizim derslerimiz hep sözel ağırlıklı mesela google akademiyi ben bilmiyordum yani oradan bir çok yeni makaleler ve yeni akademik alanlar gördüm...”*

şeklindeki sözleriyle ders sürecinde verilen ödevler neticesinde öğrendiklerini aksi takdirde bu sitelerden haberdar bile olmadıklarını vurgulamışlardır.

Benzer şekillerde öğrenciler *sınav soruları bulmak* veya *deneme sınavı olmak* için de arama motorlarından *aramalar yaparak* veya sitelerden yararlanarak sayfa *takip etmişler* ve sınavlara hazırlanmışlardır. Çevrimiçi ortamda ders dönemini geçiren bu öğrenciler, benzer şekilde çevrimiçi ortam aracılığıyla ilk defa karşılaşacakları sınavlara da ilgili web sitelerini bularak çalışmışlardır. Özellikle çevrimiçi sınavlara ön hazırlık olması için farklı platformlardan çeşitli aramalar sonucu buldukları çevrimiçi sınav sorularını ve denemeleri bilgisayar ortamında uygulamışlardır. Daha çok vize ve final sınav dönemlerine yakın zaman dilimlerinde gerçekleştirdikleri bu eylemlerin yapılaş sıklıkları da sınav haftalarına yakın tarihlerde olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenciler araştırmalarını; gerek dersle ilgili konularda bilgi edinme amaçlı yaptıkları taramalar şeklinde gerekse ders sürecinde öğrenmiş oldukları yeni uygulamaları ders

sonrasında derinlemesine araştırarak gerçekleştirmişlerdir. Bazı öğrenciler araştırma sürecini biraz daha ileri götürerek derste gördükleri ve sonrasında bireysel araştırarak öğrendikleri çeşitli uygulama yazılımlarını sınıflarında uyguladıklarını ve bu durumun mesleki gelişimleri adına önemli olduğunu belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak öğretmenlik yapan öğrencilerimizden;

(Ö1) “ ...Derlerde görmüş olduğum farklı uygulama yazılımlarını da okula nasıl entegre edebilirim, nasıl uygulayabilirim, okula daha çok benim adıma neler katabileceğim şeklinde bir alt yapı oluşturduğu için o konu ile alakalı daha çok araştırmada bulunmuş oldum” şeklinde durumunu ifade etmiştir.

4. 3. Çalışma Alışkanlıklarının Ders Dışı Etkinliklerde Sergilenme Durumu

Çalışma süresince ödevlerden sonra doldurulan kontrol listelerinden elde edilen ifadelerde çalışma alışkanlıklarının ödevlerin yapısı ile de ilgili olduğu görülmektedir. Bu çerçevede ders dışında yapılması istenen etkinlikler ve bu etkinlikleri yaparken sergilenen eylemleri içeren çalışma alışkanlıkları Tablo 10’da özetlenmektedir.

Tablo 10. Sergilenen Çalışma Alışkanlıklarının Ödevlere Bağlı Yoğunlukları

Ödev No	ALIŞKANLIK				
	Paylaşma	Problem Çözme	Ürün Geliştirme	İzleme	Araştırma
1	X	X			X
2	X	X	X	X	X
3	X		X	X	
4	X	X	X	X	X
5	X		X		

Her kategori altında mülakat analiz sonuçları doğrultusunda elde edilen bulgular çerçevesinde bireyin çalışma alışkanlıklarının kişiye göre farklılaştığı ve çevrimiçi öğrenme ortamı bağlamında da bazı dönüşümlerin olduğu görülmektedir. Örneğin öğrenciler önceki ders çalışma süreçlerinde yaptıkları araştırmaları çoğunlukla kütüphane gibi kapalı ortamlarda ansiklopedi, kitap, tez vb. kaynağı arayarak geçirdiklerini günümüzde ise; internet ve teknolojik araçlar sayesinde Google akademi, YÖK-tez, üniversite çevrimiçi veritabanları gibi farklı sitelerden yararlanarak araştırmalarını yaptıkları görülmektedir. Böylece tamamen öğrenci isteğine bağlı olan çevrimiçi öğrenme ortamlarından yararlanan öğrencilerin çalışma şekli ve çalışma ortamları da bu değişim ve dönüşüm sürecinden etkilendikleri ifade edilebilir. Ders sürecinin tamamının çevrimiçi ortamda, bilgisayar, tablet, ipad gibi teknolojik araçlar yardımıyla gerçekleşmesinin

sonucunda; “not alma, not düzenleme, temize geçme” ifadelerinin yerine *klasörleme*, “kitap, ansiklopedi, basılı notların” yerini *pdf, powerpoint, video* tarzı kaynaklara bıraktığı görülmektedir. Bunun yanında eskiden “dersi dinledik öğretmenin önemli dediği noktaları deftere not aldık vb.” ifadeler yerini; çevrimiçi ortamlarda “*ilgili dersin kaydını tekrar izledik, kayıt üzerinden önemli noktaları bilgisayarımıza not aldık*” gibi ifadelere bırakmıştır. Benzer şekilde öğrencilerin “sınavlara kitaptan okuyarak çalıştık” yerini “*tüm notlarımı ve okumalarımı bilgisayar üzerinden gerçekleştirerek sınavlara çalıştım*” şeklindeki ifadelerle dönüştüğü görülmektedir. Özetle bu durumun; öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamları aracılığıyla edindikleri çalışma alışkanlıklarındaki bazı değişimlerin zamanla daha da ön plana çıkacağına işaret etmektedir.



5. TARTIŞMA

Bu çalışmada yetişkin öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında sergiledikleri çalışma alışkanlıkları ortaya konulmuştur. Bu çerçevede ortaya çıkan alışkanlıklar paylaşma, problem çözme, ürün geliştirme, izleme, araştırma kategorileri çerçevesinde gerçekleşmiştir. Bu alışkanlıkların sergilenme sıklıkları, gelişmelerinin ve değişime uğramalarına etki eden unsurlar alışkanlığı şekillendiren eylemlerin özelliklerine göre farklılaşabilmektedir. Bazı eylemlerin gerçekleşmesi doğrudan çevrimiçi öğrenme ortamındaki teknolojiler ile ilişkili iken bazı eylemler öğrencinin bireysel özellikleri, imkânları veya üzerinde çalışılan ödev veya projenin özellikleri ile ilişkili olabildiği görülmektedir.

Dolayısıyla bu bölümde alışkanlıkların gelişmesinin arkasındaki faktörler, çevrimiçi ortam, öğrenci ve ders dışı etkinliklerin özellikleri bağlamında tartışılmakta, benzer çalışmalar ile benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmaktadır.

5. 1. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Çalışma Alışkanlıklarının Gelişimi

Paylaşma çerçevesinde öğrencilerin farklı ortamlar ve teknolojiler yardımıyla birbirleri ile yaptıkları paylaşımlar ele alınmıştır. Bu bağlamda; yetişkin öğrenciler ders dönemi boyunca birçok paylaşım şeklini (*iletişim, grubu takip etme, bilgilendirme, tartışma*) farklı şekillerde (*yazışarak, dosya gönderimi, telefon aracılığıyla konuşarak, ekran paylaşarak, birlikte çalışarak*) gerçekleştirmektedirler. Özellikle *ödev paylaşımı ve bilgilendirme* kapsamında *sıklıkla* çevrimiçi ortamlardan yararlandığı görülmüştür. Bu çerçeveden değerlendirildiğinde verilen bir ödevle ilişkin yapılması gerekenler için çevrimiçi ortamlar aracılığıyla gerek yapılmış ödevlerden fikir alarak eksik noktaları gidermede gerekse anlamadıkları noktalarda akranlarından yardım almaları şeklindeki eylemlere başvurdukları söylenebilir.

Paylaşım temelinde özellikle Facebook ve Whatsapp gibi ortamlarda kurulan gruplar dikkat çekicidir. Çevrimiçi gruplar (Facebook, Whatsapp, e-mail vb.) üzerinden iletişimlerini sürdürdükleri metinsel yazışmalar, öğrencilerin birbirleri ile yaptıkları paylaşımlarda önemli bir yer tutmaktadır. Bu durum metin temelinde yazışarak iletişim kurma için kullanılması günlük hayatta da sıklıkla kullandıkları bu araçları eğitim amaçlı da kullanmaya başladıklarına işaret etmektedir. Öğrencilerin çevrimiçi gruplar aracılığıyla gerçekleştirdikleri paylaşımlar günümüzdeki yükseköğretim öğrenciler için zaten mevcut olan bir alışkanlık gibi görülebilir. Ancak bu durum yetişkin özellikleri taşıyan bu öğrenciler

için önceki alışkanlıklarının şekil değiştiren bir yapıda ortaya çıkması şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca öğrencilerin ders süresince kullanılan Adobe Connect sisteminin sohbet aracından da özellikle ders ile ilgili ödevlerin ve bilgilendirme amaçlı paylaşımların yapılmış olması ders içindeki araçların da bu tür eğitim ortamlarında çalışma alışkanlıklarında bir unsur olabildiği yönünde ipuçları sunmaktadır.

Öğrenciler ödevleri ders sorumlusuna iletmek için çevrimiçi ortamlar aracılığıyla sıklıkla dosya gönderimleri yapmışlardır. Bu çerçevede özellikle dersin takibi ve gerekli ödev dokümanlarının toplanması için açılmış olan facebook ortamı dönem boyunca paylaşma çerçevesinde en sık kullanılan çevrimiçi araç olmuştur. Bu nokta da çalışmanın bulguları özellikle işbirlikli öğrenme, araştırma, sorgulama, tartışma becerileri gerektiren çalışmalarda Facebook kolay erişimi, öğrencilerin aşına olması, ayrıca farklı dosya türlerini (video dosyaları, ses dosyaları, resimler, kelime işlemci, tablolama, sunu, veritabanı ve diğer türdeki belgeleri içeren web siteleri) paylaşmaya imkan tanınması gibi özellikleriyle çevrimiçi öğrenme ortamındaki çalışmalar sırasında da öğrenciler için en önemli paylaşım aracı durumunda olabileceğine yönelik diğer çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Gülbahar ve diğ., 2010; Huang, 2002). Diğer yandan yaş olarak daha olgun birkaç öğrencinin Facebook ortamını daha önce hiç kullanmadığı sadece bu ders için kullanmaya başladıkları bir ortam olduğunu belirtmeleri dikkat çekicidir. Diğer yandan telefon ile konuşarak gerçekleştirilen bu ortamda devam etmiş olması, bir yandan çevrimiçi ortama adapte olmakta zorlanan birkaç öğrencinin geçiş sürecini bu şekilde tamamlamasına, diğer yandan ise tüm öğrenciler için telefonun günlük hayatta olduğu gibi ders içi paylaşımlar için de halen vazgeçilmez olduğunun işaretidir. Özellikle nispeten daha genç (30 yaş altı) öğrenciler için bu durum zaten günlük hayatlarında da yaptıkları bir eylem olsa da daha üst yaştakiler için telefon üzerinden nadiren de olsa ödev paylaşmak paylaşım çerçevesinde yeni bir eylem olarak değerlendirilebilir.

Çevrimiçi öğrenme ortamı ile ilk kez karşılaşılan bu grupta ekranı paylaşarak *ödev paylaşımı* ve *tartışma* eylemlerinin nadiren de olsa gerçekleştirmişlerdir. Özellikle diğer arkadaşlarının yaptıkları ödevleri sözel ifadelerle anlatımlarında yetersiz kaldıkları durumlarda tercih edildiği düşünülebilir. Benzer şekilde, öğrenciler çevrimiçi öğrenme ortamında birlikte gerçekleştirdikleri *tartışmalarda* nadiren çevrimiçi ortamları kullanarak birlikte tartışabilmişlerdir. Bu duruma süreç boyunca sıkça rastlanmamış olsa da ortamın getirdiği yeni bir durum olarak değerlendirilebilir.

Diğer yandan özellikle sınav tarihlerinin yaklaştığı dönemlerde paylaşım çerçevesinde ele alınan eylemlerdeki artış çevrimiçi ortamdaki öğrencilerin de örgün öğrenme ortamlarında olduğu gibi sınav zamanında paylaşımlarını arttırdıklarına işaret

etmektedir. Bu süreçte ders ile ilgili yaptıkları okumaların çoğunu, dijital(pc, tablet, ipad vb.) ortamda gerçekleştirmiş olmaları okuma ile ilgili eylemlerin örgün öğretime göre şekil değiştirerek dijital ortamlara taşındığını göstermektedir.

Yetişkinlerin özelliklerini öne çıkaran yetişkin eğitimi kuramı Knowles (2016) içerisinde yetişkinlerin özellikle çevrimiçi tartışma, sohbet ve forum ortamlarında gerçekleştirilen iletişimlerde yargılayıcı ve eleştirici bir tavır sergilemek yerine, öğretim elemanının dinleyerek saygı göstermesi ve yönlendirici olmasının daha uygun olacağı ifade edilmektedir (Gülbahar, 2012). Bu çalışmada öğretim elemanı doğrudan öğrencilerin kendi arasındaki paylaşımlara veya iletişimlere müdahale etmese de gerektiğinde bu ortamlarda yapmış olduğu yönlendirmeler, bu iletişimlerin doğru ilerlemesine katkı sağlamıştır. Dolayısıyla bu paylaşımların çalışmalarına katkı sağladığını gören öğrencilerin kendilerinde güven hissederek bu paylaşım ortamlarını ve araçlarını kullanmayı geliştirdikleri ve bu durumun bu şekildeki paylaşımları alışkanlık haline getirmelerinde rol oynadığı düşünülebilir.

Özetle, yetişkin öğrencilerin birbirleri ile yaptıkları bu paylaşımların çevrimiçi farklı ortamları da kullanarak gerçekleştirmeleri, öğrencilerin birbirleri ile olan etkileşimini artırmış olup çevrimiçi öğrenme ortamları ve çevrimiçi iletişim araçları yardımıyla sanal da olsa bir sınıf atmosferi oluşmuştur. Dolayısıyla ders sırasında veya ders dışında öğrencilerin birbirleri ile olan paylaşım sıklığının artmış olması bu eylemlerin ileride alışkanlık haline dönüşebileceğine yönelik ipuçları sunmaktadır.

Problem çözme çerçevesinde öğrencilerin karşılaştıkları *problemi anlama*, problemlere *çözümler üretme* esnasında *örnek durumlardan yararlanma* veya çevrimiçi ortamlardan kaynaklanan *teknik problemleri çözme* gibi eylemleri gerçekleştirdikleri görülmüştür. Yetişkin öğrenciler bu eylemleri gerçekleştirirken çoğunlukla *irdeleme karşılaştırmalar yapma* veya *yorumlama* gibi yolları tercih etmektedirler. Bazen ödevlerinde yer alan çözemedikleri problem durumlarını benzer örneklerin yer aldığı farklı platformlardan (Google, You tube, Facebook) yararlanarak çözme yoluna gitmişlerdir. Bu ortamlarda buldukları örnekler üzerinden çıkarımlar yaparak, çözmeye çalışmışlardır. Bu noktada özellikle farklı video ve sunuların paylaşıldığı ortamlarda bilgi arama ve bulma deneyimi olan öğrenciler farklı örnekleri ve problem durumlarını karşılaştırarak sıklıkla bireysel yorumlayarak çözebilmişlerdir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin ödevlerini yaparken karşı karşıya kaldıkları teknik problemleri de problem çözme çerçevesinde değerlendirmek mümkündür. Bu tür durumlarda öğrenciler anlık olarak destek bulamadıklarında bazen tek başına hareket etmek zorunda kaldıkları olmuştur. Bu noktada öğrencilerin ifadeleri zaman zaman buldukları ortamın kırsal bölgeler olmasının özellikle internet

bağlantısının noktasındaki sınırlılıklar yaşanmasına sebep olduğu zamanlarda rastlanmış olabileceğine işaret etmektedir. Ayrıca görev yaptıkları ortamlardaki iş yoğunlukları dolayısıyla anlık çözümler bulamadıkları da düşünülebilir. Ancak bazı öğrencilerin anlık sorunlara tek başına çözüm üretmek zorunda kalmış olmalarının kendileri için problem çözme becerilerini geliştirme noktasında motivasyon sağladığı, hatta bu durumun tekrar etmesiyle bunun yavaş yavaş alışkanlık oluşturabilecek eylemleri gerçekleştirmeye doğru ilerlediği görülmektedir. Benzer biçimde Knowles (1984) çalışmasında yetişkinler için belirlemiş olduğu ilkelerden özellikle deneyim, motivasyon ve kendini yönlendirme gibi öğrenen özelliklerinin sağladığı katkılar, diğer yandan yetişkin olan öğrencilerin sahip oldukları görev ve sorumlulukları bilip, belli konularda deneyim sahibi olmalarının karşılaştıkları problemler ile başa çıkabilme becerilerini bireysel olarak değerlendirerek kalıcı çözüm üretme girişimlerini olumlu yönde artırdığı ifade edilebilir. Bu çalışmada teknik sorunların sıklıkla analiz edilerek veya irdelenerek çözülmesinin sebeplerinden birisi de öğrencilerin bazılarının detay bilgi gerektiren teknik konularda sınırlı bilgileri olduğundan yeni araştırmalara başvurdukları görülmektedir. Buldukları bilgileri uygulamaya geçirirken irdelemeler yaptıkları dikkat çekicidir. Robles (2006) çalışmasında özellikle vurguladığı bu nokta bazı teknik konulara hakim olamayan yetişkinlerin bu ortamlarda sıkıntı çekebileceklerini vurgulamıştır. Huang (2002) gelişmiş teknolojiler aracılığıyla karşılaşılan engellerin bazılarının üstesinden gelinebileceğini belirtirken (Ruey, 2010) bu problemlerin aşılmasında öğrencilerin birbirleri ile iletişim ve etkileşim ortamını sağlamalarının olumlu sonuçlarına işaret etmektedir.

Problem çözme çerçevesinde ele alınan eylemlerin bir kısmının çevrimiçi öğrenme ortamlarında ve ders çalışma süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar karşısında geliştiği görülmektedir. Bu durumu bazı araştırmacılar, e-öğrenci yeterlilikleri çerçevesinde öğrencilerin birçok iletişim imkânına rağmen öğrencilerin bazen yalnız kalma durumuna bağlayabilmektedir (Borgers, 2008). Bunun yanında görev ve sorumluluklarının bilincinde olan bu öğrenciler ödevler süresince yerine getirmesi gerekenleri eksiksiz tamamlamak için, dönem boyunca karşılaştıkları farklı sorunları aşma yönünde de olumlu bir gayret sarf etme durumlarının içsel motivasyonları ile olumlu bir ilişki gösterdiği de görülmektedir. Nitekim Knowles (1996) yetişkin eğitiminde içsel motivasyonun önemli olduğunu, yetişkinlerin ilgili eğitimi alarak işte yükselme, maddi gelir, alanı ile uzmanlık vb. gibi beklentilerinin olduğuna işaret etmektedir.

Ürün Geliştirme çerçevesinde çevrimiçi ortamda yetişkin öğrencilerin gerçekleştirdikleri eylemlerin *ödev yapma, sorular hazırlama, makale yazma, materyal hazırlama, özet çıkarma* ve *ders notu hazırlama* şeklinde gerçekleşmiştir. Bu eylemlerin sıklıkla raporlayarak gerçekleştirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu durum özellikle öğrencilerin

belirli bir formata (pdf, docx, xlsx, mp3) dönüştürerek hazırladıkları ödevleri yapma sırasında görülmüştür. Bunun yanında bilgisayar ortamında düzenli bir materyal hazırlama, ders notu hazırlama ve özet çıkarmak isteyen öğrencilerde, sınava hazırlık öncesi düzenli bir not sistemini bilgisayar ortamında bulundurmamak için sıklıkla not yığınlarını düzenleme yolunu tercih etmişlerdir.

Ürün geliştirme çerçevesinde çevrimiçi farklı platformlardan (Google Drive, Dropbox, Facebook) yararlanan öğrencilerin, aynı doküman üzerinde farklı kişilerin ekleme, düzeltme gibi işlemleri yapabiliyor olması birlikte çalışma çerçevesinde nadiren de olsa kullanılan yollardan birisi olmuştur. Bu eylemlerin özellikle daha önce bu ortamlarda birlikte çalışmamış olan birkaç öğrenci tarafından gerçekleştirmiş olması dikkat çekicidir. Diğer yandan özellikle ortak bir zaman bulunamayışı bu tür birlikte oluşturma ortamlarının kullanımının nadiren gerçekleşmesinin sebeplerinden birisi olabilir. Nitekim çoğunluğu farklı okullarda öğretmenlik yapan yetişkin öğrencilerin sahip oldukları farklı sorumluluklardan dolayı ortak zaman bulamamaları doğal kabul edilebilir. Özellikle ders notu geliştirme noktasında önceki alışkanlıklarıyla kendine özgü not oluşturma sistemi geliştirmiş olması (örneğin sadece sınavda çıkabilecek kısımların düzenlenmesi veya şekilli tablolu bölümlerin ve tanımların özete eklemesi gibi) bazı öğrencilerin birlikte ders notu geliştirmeden kaçınmalarına sebep olmuştur. Benzer şekilde bu şekilde birlikte ürünler geliştirmeyi zaman kaybı olarak değerlendirip çalışmalarını bireysel olarak yerine getiren öğrencilerin zamanı daha iyi kullanacaklarına yönelik önyargıları da bu durumda etkili olmuş olabilir.

Raporlayarak, düzenleyerek veya ayıklayarak sıklıkla gerçekleştirilen ders notu hazırlama eylemi de bireysel farklılıkların ön plana çıktığı eylemlerdendir. Öğrencilerin bir kısmının çevrimiçi ortamlar yardımıyla çıkarttıkları notlar ve materyalleri düzenleme çalışmalarının ilgili ders, tarih, notlar şeklinde bilgisayar ortamında dosyalama ve klasörleme işlemlerine tabi tuttukları görülmüştür. Ders notu hazırlarken bazı öğrenciler dijital ortamdaki dosyalama ve klasörleme alışkanlıkları geliştirmiş olup az sayıda öğrenci çıktı alıp eski klasörleme sistemlerine devam etmişlerdir. Her ne kadar Prensky (2001) dijital göçmen olarak adlandırdığı önceki neslin bireylerinin eski alışkanlıklarını bırakmadığını ifade etse de bu çalışmada ortaya çıkan bulgular çalışma alışkanlıkları bağlamında kısmen dijital göçmen düşüncesiyle ayrıştığı söylenebilir. Örneğin (Ö1, Ö5, Ö6)'nın yaşlarının diğer öğrencilere göre daha ileride olması, getirmiş oldukları mevcut alışkanlıkları doğrudan terk edememelerinde bir etken olarak göstermişlerdir. Diğer yandan (Ö6)'nın spiker olması ve sürekli teknolojik araçlarla içiçe olması ürün geliştirme çerçevesindeki eylemler için genellikle dijital sistemleri kullanmasında rol oynamasının sebebi olarak gösterilmektedir. Ürün geliştirme alışkanlığı çerçevesinde geliştirilen ürün

türlerinin hemen hemen tümünde gerçekleştirilen raporlama yolu farklı çalışmalarda da dikkat çekici olmuştur. Örneğin Lim, Morris, Yoon(2006) çalışmalarında öğrencilerin daha çok ilgi duydukları bölümleri tekrar ettikleri ve bu bölümleri çıktılar olarak çalışanların daha motive oldukları ve başarılarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Bunun yanında, yetişkin öğrencilerin *not çıkarma, özet yapma, materyalleri düzenleme* vb. eylemleri her hafta tekrar ederek notları temize geçmek için yeterli zamanlarının olmaması bu tür eylemleri gerçekleştirmede bazen geri durmalarına sebep olduğu ifade edilmektedir.

İzleme çerçevesinde gerçekleştirilen eylemler değerlendirildiğinde, izlemelerin (canlı dersleri takip etme, ders kayıtlarını izleme, dersle ilgili materyalleri inceleme, ek bilgiler için farklı platformlardan izlemeler yapma) şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. İzlemelerin özellikle dersin yürütücüsünün önemli dediği yerleri belirlemek ve tekrar etmek için ders videolarının sıklıkla tekrar izlendiği görülmektedir.

Örgün öğretimde öğrencilerin özellikle sınavlara hazırlık amaçlı sıklıkla başvurdukları konuların videolar izlenerek tekrar edilmesi (Kara, 2015), bu çalışmada da ders sırasında önemli olarak vurgulanan konuların sınavlarda çıkma ihtimali öğrenciler tarafından sıklıkla ders sonrası kayıtları ayrıntılı izledikleri görülmüştür. Bu bağlamda özellikle sınav zamanları artan video izlemeler sınav zamanı çalışma alışkanlığının çevrimiçi ortamlara bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Diğer yandan, öğrencilerin yetişkin olmalarının özellikle izleme alışkanlığının gelişiminde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Bu çerçevede yetişkinlerin özellikle iş ve aile gibi farklı sorumlulukları bulunmakla birlikte teknoloji desteği ile güncel bilgileri edinerek mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamlarının da yetişkin öğrencilerin ders sırasında veya sonrasında farklı görev ve sorumluluklarından kaynaklanan durumlar öğrencilerin özellikle izleme alışkanlığına yönelmelerine sebep olmuş olabilir. Nitekim bu öğrencilerin iş ve aile hayatları çoğu zaman örgün eğitim öğrencilerinden farklı olarak öncelik sıralamasında öne geçmektedir (Kaya, 2010; Knowles, 1996; Lowe, 1985). Ancak az sayıda da olsa bazı öğrencilerin ders süresince farklı görev veya sorumluluğunun olması (yemek yapma, çocuk bakım, ev işleri gibi), bu öğrencilerin dersi düzenli takip etme durumlarını ikinci plana atabilmektedir. Bu bağlamda kendileri için oluşturdukları ekstra zaman dilimlerinde, kaçırılmış olan dersler farklı zamanlarda ders kayıtları üzerinden izlenerek konu eksiklerini gidermeye yönelmeleri bazı durumlarda zorunluluktan gelişen eylemler olarak sıklıkla farklı zamanlarda tekrar edilmiştir.

İnternet ve web teknolojileri sayesinde istenilen yerden ve istenilen zamanda istenilen bilgilere erişmek, sorunlarına çözüm aramak, farklı kişilerle iletişim kurmak ve bilgi paylaşmak, ders çalışmak son derece kolay bir hale gelmiştir (Gülbahar, 2012).

Sistem üzerinden indirilerek kaydedilmiş ders materyali üzerinde nadiren notlar alınarak da çalışılmıştır. Bu durumun sebeplerinden birisi olarak öğrenciler tarafından hem izleme hem not alma işleminin canlı dersler sırasında internet üzerinde kolay gerçekleştirilemediğine işaret etmektedir. Not olarak yapılan izlemeler özellikle ders ile ilgili diğer materyalleri incelemek için farklı eğitim siteleri, You tube veya diğer web 2.0 araçları kullanılırken gerçekleştirilmiştir. Bu noktada metin, resim gibi dosyaların not almayı kolaylaştıran özelliklerin olması öne çıkmış olduğu düşünülebilir. Bu noktada Watkins'in (2007) çevrimiçi öğrenme ortamında video izlerken not alma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini, ayrıca bazı yazılım programlarının nasıl kullanıldığı konusunda öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri gerektiğine yönelik düşünceleri bu çalışmada da ortaya çıktığı görülmektedir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının dersi ders sonrasında kayıtlı videolar yardımıyla izlenebilme özelliği, örgün öğretimdeki öğrencilerin *dersi kaçırdım, dersin bir bölümü eksik kaldı* gibi ifadelerin çevrimiçi ortamlarda görülmeyecek kadar azalabileceğine işaret etmektedir. Özetle bu kategori çerçevesinde tekrar edilen eylemler ve eylemlerin yapılış şekillerindeki değişim, bu eylemlerden bazılarının çevrimiçi öğrenme ortamlarından etkilendiği sonucuna işaret etmektedir.

Araştırma çerçevesinde ele alınan eylemler, öğrencilerin çoğunlukla dönem boyunca verilen ödevler için *bilgi bulma, makale bulma, sınav sorusu bulma, literatür tarama* olarak ortaya çıkmıştır. Bu eylemler gerçekleştirilirken arama motorları, online veritabanları, yök tez, google akademik vb. bilimsel makalelerin yer aldığı sayfaların kullanılmış olduğu belirlenmiştir. Araştırma yapma alışkanlığı yetişkin öğrencilerin geleneksel öğrenme ortamları aracılığıyla getirmiş oldukları alışkanlıkların belirgin olarak değişim gösterdiği alışkanlıklardan birisidir. Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek (2003) ders ile ilgili diğer öğrenme kaynaklarını internette bulmanın mümkün olduğunu ifade etmektedir. Bu düşünceleriyle öğrenciler konu ile ilgili kaynakları internette etkili arama yaparak kitap, dergi, makale ve diğer yayınlara ulaşmaları mümkün olabileceğine işaret edilmektedir (Yalçınalp ve Askar, 2003). Bu öneriler çalışmanın özellikle araştırma bağlamında ortaya çıkan eylemleriyle genel olarak benzeştiği söylenebilir.

Nitekim öğrencilerin farklı araçlarıyla (akıllı telefon, tablet, laptop vb.) istedikleri yerden kolayca araştırma yapabiliyor olmaları bu alışkanlığı çevrimiçi ortamdaki hemen hemen her tür ödev için öne çıkarmıştır. Ancak yetişkinlerin akademik arama sayfalarına ulaşmaları, bu sayfalarda anahtar kelimeler, makaleler, yazar vb. gibi belirli kriterlere göre aramalar yapmaya başlamaları araştırma yapmada çevrimiçi ortamların özelliklerini kullanmaya başladıklarına işaret etmektedir. Nitekim daha önceki araştırmalarında kaynaklar kitaplar, ansiklopediler üzerinde yapılan filtrelemeleri çevrimiçi ortamda farklı

şekillerde yansıtılabildikleri görülmektedir. Diğer yandan öğrenciler literatür tarama, tez veya makale aramak için sıklıkla tercih edilen Yök-tez sayfası ve çevrimiçi üniversite veritabanları yetişkin olan bu öğrencilerin sahip oldukları teknolojik araçlar ve internet aracılığıyla çalışmalarını istedikleri ortamlarda istedikleri şekillerde gerçekleştirebilme fırsatı bulabilmişlerdir. Böylece önceki ders çalışma süreçlerinde araştırma yapmak ve kaynak aramak için gittikleri kütüphane vb. kapalı ortamların yerini çevrimiçi kütüphaneler almaya başlamıştır. Bu durumun sebeplerinden birisi özellikle yetişkin olup farklı meslek dallarına (öğretmen, genel müdür, idareci) ve farklı yaşlardaki (24-60) öğrencilerin dersle ilgili ayrıntılı araştırmalar yapabilmeleri için hem zaman hem emek anlamında önemli avantajlar elde ettiklerini düşünmeleri olabilir. Özellikle makale bulma, literatür tarama, örnek bulma eylemlerinin sıklıkla gerçekleştirildiği ortamlar olarak incelenen arama motoru (Google, Yandex vb.) ve yök-tez ve çevrimiçi kütüphane veritabanları, eylemlerin tekrarlanma sıklığına gösterge olarak verilebilir. Kütüphanelerin sahip olduğu kaynaklar hakkında bilgi sağlayan çevrimiçi kütüphane kataloglarının Web2.0 özellikleri taşıması, kütüphaneleri sanal ortamlardan ziyaret etmeleri öğrencilerin çevrimiçi ortam aracılığıyla bilgi aramalarına yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Kennedy ve diğ., 2007; Prensky, 2001; Tonta, 2009). Bu çalışma öğrencilerin farklı çevrimiçi kütüphaneleri ve veritabanlarını kullanarak farklı araştırma eylemleri gerçekleştirebilmeleri yönüyle bu düşünceler ile benzeşmekte, bu şekilde özellikle kütüphane kullanımı noktasındaki değişimi ortaya koymaktadır.

Çevrimiçi ortamda basılı materyaller üzerinden veya diğer öğrencilere sorarak *ödev için bilgi bulma, örnekler arama* gibi alışkanlıklar nadiren gerçekleşmiştir. *Ödev için bilgi bulma ve örneklerden yararlanma* eyleminin yaş olarak daha olgun öğrencilerin (Ö10, Ö13, Ö3) gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu durum özellikle yüzyüze olan yetişkin eğitimlerinde akranların özellikle uygulamalar için birbirinden yararlanmaları şeklinde sıklıkla görülse de (Gülbahar, 2012), çevrimiçi ortamda azalmaya başlamış olması araştırma çerçevesinde ortaya çıkan kayda değer bir değişim olarak değerlendirilebilir. Bunun yanında deneme sınavı olma, sınav sorusu bulma eylemlerinin farklı eğitim siteleri, web 2.0 araçlarından yararlanılarak nadiren gerçekleştirilme durumu ise; dersin sınavının yaklaştığı dönemlerdeki bir iki haftalık süreçte sergilenen eylemler olması bağlamına dayandırılabilir.

Araştırma çerçevesinde gelişen alışkanlıkları şekillendiren eylemlerin birçoğunun Araştırma Yöntem ve Teknikleri dersi çerçevesinde verilen özellikle Ödev1 ve Ödev4 ile ilgili olarak yoğun olarak sergilendiği görülmektedir. Nitekim 1. Ödevde alana dair yapılmış çalışmaların araştırılması, 4. Ödevde sınava hazırlık için ders notların incelenerek sorular hazırlanması ve ödev4'te makale girişi yazabilme yetisi yetişkinler tarafından işlerine

yarayacak bir durum olarak algılanmış olduğu ve bu durumun özellikle araştırma, izleme, ürün geliştirme gibi alışkanlıkların oluşmasına örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca çevrimiçi ortamda ders dışı etkinlikler olarak planlanan çalışmaların yapısı da bu alışkanlıkların gelişiminde rol oynayabilmektedir. Bu çerçevede Knowles (1996) etkili bir yetişkin eğitiminin ancak yetişkinlerin özellikleri doğrultusunda tasarlanan bir yaklaşımla başarılı olabileceğini öne sürmektedir. Bu yaklaşımda özellikle vurgulanan “Yetişkinler, ancak öğrenilecek bilgi gerçek hayatlarında işlerine yarayacak ise öğrenmek isterler” ilkesi yetişkinler için planlanacak ders dışı etkinliklerde önemli ölçüde fikir verici olmaktadır.

Diğer yandan (Richardson, J. T. 2006) öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin olumlu algılarının da gerçekleşen çalışma alışkanlıklarının şekillenmesinde rol oynadığını ifade etmektedir. Bu çalışmada geliştirdiği alışkanlıkların öğrenmesine katkı sağladığını gören öğrencilerin bu eylemleri tekrar etmeleri çalışma alışkanlığı gelişimi, başarıya yönelik motivasyon ilişkisinin bu çalışmada da ortaya çıktığına işaret etmektedir.

5. 2. Çalışma Alışkanlıklarının Gelişimini Etkileyen Temel Unsurlar

Çevrimiçi ortamda yetişkinlerin çalışmalarında gerçekleştirilen eylemlerdeki değişimin nedenlerinden birisi olarak kullanılan araçların ve ortamların değişimi gösterilebilir. Çevrimiçi ortamı alışkanlıkları doğrudan veya dolaylı etkileyebilmektedir. Çevrimiçi ortamların sağladığı bu araçların yetişkinler tarafından öğrenmenin her zaman ve her yerde gerçekleşmesine fırsat sunan ve farklı sebeplerle eğitim alamamış olan her yaştaki bireylere de avantaj sağlayan ortamlar olarak değerlendirildikleri görülmektedir. Nitekim kullanılan teknolojilerin özellikleri arttıkça öğrenciler yetişkin de olsa belirli düzeyde bu teknolojilerin kullanımını içeren yeni çalışma alışkanlıkları geliştirebildiklerini görmek mümkündür.

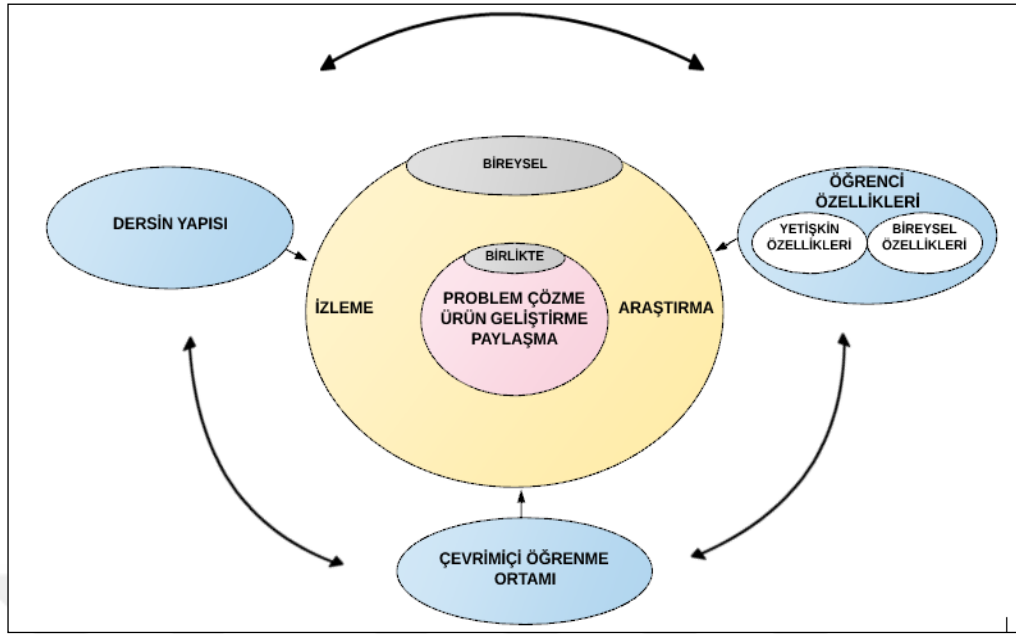
Watkins (2007) öğrencinin çalışma alışkanlıkları, zaman yönetimi, etkili okuma, eleştirel düşünme, test olma ve not alma becerilerinin geliştirilmesini başarıyı destekleyen özellikler olarak ele alır. Bu çalışmanın bulguları, Watkins (2007) araştırmasında yetişkin öğrenciler için olmasa da ortaya koyduğu, bilgiye erişim, karşılaştırma, iletişim, sentez yapma, dosya indirme, göz gezdirme gibi eylemlerin çevrimiçi öğrenim gören yetişkinler için de geçerli olabileceğine işaret etmektedir. Bu çerçevede ders dışı etkinliklerde gerçekleştirilen eylemlerin tekrarlanarak alışkanlık haline doğru gelmelerinde genel olarak yetişkinlerin uygun araçları bulup kullanmaları, zamanla bu araçların kullanımına alışmaları, diğer arkadaşları tarafından kullanılan özelliklerin kendileri tarafından da kullanılmasının gerekliliğini düşünmeleri öne çıkan durumlar olmuştur.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin bu ortamlardaki derslerin gerekleri doğrultusunda oluşan sorumlulukları çalışma alışkanlıklarının

şekillenmesine etki edebilir (Gülbahar, 2012, Simonson, vd.; 2003). Bu çalışmada da dersin kazanımları çerçevesinde verilen ödevlerin yapısı bazı eylemlerin gerçekleşmesi veya tekrarlanmasında rol oynamış olabilir. Bu çerçevede çalışma alışkanlıklarının gelişmesinde veya önceki alışkanlıklara göre şekil değiştirmesinde öğretim elemanının yönlendirmesinden çok, hazırlanan ders dışı etkinliklerin ilgili yaş grubunun beklentilerine uygun oluşunun ve ilgili öğrenciler tarafından yapılabilir olmasının rol oynadığı düşünülmektedir.

Çevrimiçi öğrenme ortamında gelişen çalışma alışkanlıklarının ortamdaki öğrencilerin bireysel ve yetişkin olma özelliklerinden, ders dışındaki etkinlikleri gerçekleştirme süreçlerinden önemli derece de etkilenmektedir. Bireysel özellikler çerçevesinde yaşça daha olgun öğrencilerin teknoloji kullanım durumlarındaki yetersizlikler ürün geliştirme alışkanlığını sergilemede zorlandıklarını göstermektedir. Diğer yandan farklı branşlardan gelen öğrencilerin paylaşma alışkanlığını sıklıkla sergiledikleri görülmektedir. Benzer şekilde, teknolojiye ilgisi ve merakı yüksek olan öğrencilerin sahip oldukları becerilerin de karşılaştıkları sorunlara çözümler üretebilme bağlamında araştırma ve problem çözme alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Cinsiyet çerçevesinde ise; bayan öğrencilerin görev ve sorumluluklarının (ev işleri, çocuk bakımı vb.) erkek öğrencilere oranla daha fazla olması özellikle farklı zamanlardaki izleme alışkanlıklarını sergileme durumlarını artırmıştır. Özetle tüm değişkenlerin öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını farklı yönlerde etkileme durumu, çalışma alışkanlıklarının bireye bağlı çeşitlilik göstermesi bu çalışmada da ortaya çıkmıştır.

Buradan hareketle, temelde birlikte ve bireysel olarak gerçekleştirilen alışkanlıkları etkileyen değişkenlerin neler olduğunun bilinmesi, bu tür ortamları düzenleyen öğretim tasarımcıları veya yöneticiler açısından yol gösterici olacaktır. Bu bağlamda, Şekil 13 'te çalışma alışkanlıklarını ilişkili bireyler üzerinden aşağıdaki gibi gruplamak mümkün olabilir.



Şekil 13. Çalışma alışkanlıklarının şekillenmesindeki faktörlerin birbiri ile ilişkisi

Burada bazı alışkanlıkların eylemlerinin bir kısmı hem bireysel olarak hem de birlikte gerçekleştirilebilmiştir. Örneğin; *canlı dersleri takip etme, ders kayıtlarını izleme, literatür tarama* gibieylemler bireysel yapıyor iken, *bilgilendirme, tartışma, ödev yapma* gibi eylemler birlikte yapılanlar arasında değerlendirilebilir.

Özetle, çevrimiçi ortamda ders gören yetişkinlerin ders dışı etkinliklerdeki çalışma alışkanlıklarının önemli ölçüde daha önceden getirdikleri alışkanlıkların çevrimiçi ortamlara yansması şeklinde gerçekleştiği ifade edilebilir. Bu bağlamda Watkins (2007) öğrenme ortamlarının geleneksel ortamlardan çevrimiçi ortamlara geçişi ile birlikte öğrencilerde de çalışma alışkanlıklarına bağlı değişimlerin ortaya çıktığını ifade etmektedir.

Çalışma alışkanlıklarının bazen çevrimiçi ortamda ortaya çıkış şekilleri belirli ölçüde örgün öğretimdekilerden farklılaşabilir. Watkins (2007) bu farklılaşmayı çevrimiçi öğrenmede bazı çalışma alışkanlıklarının uyarlanması, yeni çalışma alışkanlıklarının geliştirilmesi, teknik becerilerin kazanılması ve bunların hepsinin etkili çevrimiçi stratejileri ile bütünleşmesi şeklinde ele alır. Bu farklılaşmalar bazen öğrencilerin *yetişkinlik özelliklerinden*, bazen kullanılan *çevrimiçi ortamların çeşitlendirilebilmiş* olmasından, bazen *etkinliklerin doğasından* kaynaklanabilir.

5. 3. Araştırmayı Farklılaştıran Bazı Noktalar ve Sınırlılıklar

Çalışmanın nitel yaklaşım temelindeki çalışmaların doğası çerçevesinde değerlendirilebilecek sınırlılıkları aşağıda sıralanmaktadır.

1. Bu çalışma kapsamında elde edilen veriler bir ders üzerinden değerlendirme yapılarak elde edilmiştir.
2. Öğrencilere muhtemel çalışma alışkanlıklarını sergileyecekleri ödevler verilmiştir. Bu ödevlerin farklı ve çeşitlilik göstermesiyle çalışma alışkanlıklarında oluşan farklılaşmalar, ödev çeşitliliğinin bazı yeni alışkanlıkların oluşmasına katkı sağlayabileceği yönünde ipuçları sunmaktadır.
3. Başlangıçtaki çalışma alışkanlıklarını belirleme amacıyla kullanılan ölçekteki zaman, çalışma ortamı gibi bazı kategoriler nitel olarak kontrol listesinde doğrudan yer almamıştır. Bu kategoriler süreçte belirgin olarak elde edilebilen “*çalışma alışkanlıklarının*” ne şekilde yerine getirildiğini belirleme amacıyla değerlendirilmiştir.

Araştırmayı özellikle yöntemsel açıdan çalışma alışkanlıklarını temel alan diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Bu farklılıklar aşağıda özetlenmektedir.

1. Çalışma alışkanlıkları ile ilgili belirleme çalışmalarında büyük çoğunlukla ölçekler üzerinden elde edilen öğrenci algıları temelinde değerlendirmeler yapılmaktadır. Bu çalışmada öğrenenlerin ders dışı etkinliklerde gerçekleştirdikleri eylemlerin nitel veriler üzerinden tekrar etme durumu, süreç boyunca belirlenerek, alışkanlıkların gelişme durumları hakkında değerlendirme yoluna gidilmiştir.
2. Bu çalışmada nitel veriler gösterilirken ana temalar olan çalışma alışkanlıklarının gösterim şekli her bir alışkanlığı oluşturan eylemler (Ne Yapılıyor?) ve gerçekleşme şekilleri (Nasıl Yapılıyor?) iki boyutlu bir tablo yapısında gösterilmiştir. Böylece eylemlerin gerçekleşme şekilleri ve sıklıkları birlikte gösterilebilmiştir. Bu şekilde çok uzun betimlemelerin daha öz biçimde görseller ile gösterilebilmesi mümkün olmuştur.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6. 1. Sonuçlar

Çalışma çerçevesinde bir eğitim-öğretim dönemi boyunca çevrimiçi öğrenme ortamında ders işleyen yetişkinlerin çalışma alışkanlıklarının değişim durumları ve ortamdaki kaynaklı yeni çalışma alışkanlıklarının ne şekilde gerçekleştiği incelenmiştir. Buna göre;

1. Nitel verilerden elde edilen sonuçlar bağlamında yetişkin öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında sergiledikleri alışkanlıklar Paylaşma, Problem Çözme, Ürün Geliştirme, İzleme, Araştırma olarak ortaya çıkmıştır.
2. Çalışma alışkanlıklarının gelişmesinde çevrimiçi ortamın özellikleri, öğrencilerin yetişkinlik özellikleri, bireysel özellikleri ve verilen ders dışı etkinliklerin özellikleri ve bunların birlikte etkileri belirleyici olmuştur.
3. Çalışma alışkanlıkları çerçevesinde gerçekleştirilen eylemlerdeki çevrimiçi ortam özellikleri olarak; çevrimiçi öğrenme ortamı olan Adobe Connect yazılımı, ders süreci boyunca yararlanılan dersi destekleyici çevrimiçi platformlar (facebook, whatsapp, google drive, youtube vb.) ve süreçte kullanılan teknolojik araçlar (masaüstü bilgisayar, laptop, i-pad, tablet vb.) öne çıkmıştır.
4. Öğrenci grubunun yetişkinlerden oluşması ve yetişkinlerin sahip olduğu temel özellikleri arasında özellikle deneyim, yaş, başarı isteği ve motivasyon gibi unsurlar öne çıkmıştır.
5. Paylaşma, Problem Çözme gibi çalışma alışkanlıklarında yaş, deneyim ve başarıya yönelik içsel motivasyon gibi unsurlar belirgin bir biçimde etkili olmuştur.
6. Yetişkinleri öğrencilerin iş hayatı, aile hayatı, çocuk bakımı vb. farklı görev ve sorumluluklarının olması bazen dersleri düzenli takip edebilmelerini olumsuz yönde etkilemekle birlikte içsel motivasyonlarının formal öğrencilerden yüksek olması farklı zamanlarda bireysel eksiklerini tamamlama eylemlerini artırmıştır. Bu bağlamda çevrimiçi öğrenme ortamı sayesinde ders sonralarında sistem(Adobe Connect) veya farklı platformlar(You tube, Eğitim Portalları, Web 2.0) aracılığıyla yaptıkları izlemeler de İzleme alışkanlığı çerçevesinde şekillenen bir alışkanlık haline gelmiştir.
7. Çalışma alışkanlıkları ve eylemlerini sergileyen öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıklar (yaş, branş, yaşanılan şehir, meslek, teknoloji kullanım

düzeyi vb.) da bu alışkanlıkların farklı biçimlerde sergilenmeler ortaya çıkmasında etkili olmuştur.

8. Yeni şekillenen alışkanlıklar temelinde bazı durumlarda yaşanan zorunluluklar da rol oynamıştır. Özellikle mevcut çalışma alışkanlıklarını kolay değiştirmeyen ve eski alışkanlıkları devam eden bireylerin zaman yönetimi noktasında yaşamış oldukları sıkıntının bu öğrencilerin yeni davranışlar geliştirmelerini sağlamıştır.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Bu bölümde çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda çevrimiçi öğrenme ortamları aracılığıyla yetişkinlere öğretim yapacak olan eğitimcilere, ders tasarımcılarına organizasyonlara ve öğrencilere yol gösterici bazı önerilere yer verilmiştir.

1. Çevrimiçi öğrenme ortamları aracılığıyla yetişkinlere yönelik gerçekleştirilen eğitimlerde dersin yürütücüsünün yetişkin özelliklerini bilmeleri ve bu öğrencileri birer yetişkin bireyler olarak değerlendirmeleri, verecekleri etkinliklerin tamamlanması ve katkı sağlaması anlamında önemlidir.
2. Çalışmada yetişkinlerin birbirlerine bilgi ve deneyimlerini farklı araçlarla paylaşabildikleri görülmüştür. Bu çerçevede bu öğrencileri işbirlikli öğrenmeye teşvik edici proje tabanlı ödevler verilmesi öğrenme çıktılarına katkı sağlayabilir.
3. Ödevler verilirken bu bireylerin farklı görev sorumluluklarının olduğu unutulmadan ödev sıklığı ve yoğunluğuna dikkat edilmelidir.
4. Bireysel farklılıkları çeşitli olan bu bireylere yönelik yapılan derslerde, kendini yeterli hissetmeyen öğrencilere bizzat dersin yürütücüsü veya akran desteği ile eksiklerini giderebilme konusunda yardımcı olunacak ortamlar oluşturulmalıdır.
5. Çevrimiçi öğrenme ortamında işlenen dersler için, dersin yürütücüsü ve öğrenciler arasındaki etkileşimi sağlayabilme adına farklı çevrimiçi platformlardan (facebook, twitter, blog, you tube, web2.0) yararlanabilir, böylece dersin yürütücüsü bu araçlar yardımıyla da ders kapsamında öğrenciye uygun dönütler verebilir.
6. Çevrimiçi öğrenme ortamları ilk kez karşılaşan yetişkin öğrencilerin, karşılaştıkları sistemsel sorunlarda destek hizmetlerinin daha duyarlı ve özverili bir şekilde yardımcı çalışma alışkanlıklarını şekillendiren motivasyonlarının bozulmaması anlamında önemli görülmektedir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma Araştırma Yöntem Teknikleri dersinde verilen ödev ve projeler bu ders kapsamı ile sınırlıdır. Benzer çalışmalar öğrencinin daha aktif olduğu uygulamaya dayalı dersler çerçevesinde muhtemel alışkanlıkların gelişme potansiyeli yüksek farklı ödev ve projeler çerçevesinde ele alınabilir.
2. Bu çalışmada geliştirilen kontrol listesi, yetişkinlerin ders dışı etkinliklerinde yapması muhtemel etkinlikleri daha çok içerecek şekilde detaylandırılarak standart çevrimiçi öğrenme ortamları için kullanılabilir hale getirilebilir. Bu şekilde ders dışında gözlenemeyen çalışmalarda gerçekleşen eylemler için öğrencilere ve öğretim tasarımcılarına yol gösterici bir form oluşturulabilir.
3. Bu çalışmada elde edilen nitel veriler, yetişkinlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında nasıl çalıştıklarına yönelik geliştirilecek ölçek çalışmaları için yol gösterici olabilir.
4. Çalışmada ortaya çıkan çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki çalışma alışkanlıklarını sergileyen öğrencilerin bu alışkanlıkları sergileme durumu genel olarak ele alınmıştır. Sonraki çalışmalarda bireysel olarak öğrencilerin yaş, meslek, çalışma ortamı, cinsiyet, iş deneyimi, çevrimiçi ortamları kullanma durumu vb. değişkenlerin bu eylemleri gösterme ve alışkanlık haline dönüştürme noktasındaki ilişkiler değerlendirilebilir.
5. Bu çalışmada ortaya çıkan çalışma alışkanlıklarının farklı iletişimlerle gerçekleşen çevrimiçi ortamlarda ne şekilde farklılaştığı üzerine araştırmalar yapılabilir. Örneklem daha uzun süreler gözlenerek eylemlerin alışkanlıklara dönüşme durumu belirlenebilir.

7. KAYNAKLAR

- Agnew, N. C., Slate, J. R., Jones, C. H. and Agnew, D. M. (1993). Academic behaviors as a function of academic achievement, locus of control, and motivational orientation, *Nacta Journal*, 37(2), 24-27.
- Alber, S. R., Nelson, J. S. and Brennan, K. B. (2002). A comparative analysis of two homework study methods on elementary and secondary school students' acquisition and maintenance of social studies content. *Education and Treatment of Children*, 25(2), 172-196.
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), *Theory And Practice Of Online Learning* (pp. 3-31). Athabasca, Canada: Athabasca University.
- Alpar, R. (2001). *Spor bilimlerinde uygulamalı istatisti*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Arslantas, M. (2001). Ortaöğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır.
- Atılgan, M. (1998). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarılarının karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ayhan, S. (2009). Paulo friere: yaşamı, eğitim felsefesi ve uygulaması üzerine. Meral Özbek ve Ahmet Yıldız (Ed.), *Yetişkin eğitimi* içinde (s.193-205). Ankara: Kalkedon Yayınları.
- Babadoğan, C. (2002). Ders çalışılır mı? *Çoluk Çocuk*, 19, 25-26.
- Bagnall, R.G. (2006). Lifelong learning and the limits of tolerance. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 257-269.
- Bahçeci, F. ve Yıldız, Ö. E. (2016). Yetişkin eğitimindeki bireylerin öğrenme yönetim sistemleri hakkındaki görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları dergisi*, 2, 94-113
- Baltaş A. (1994). *Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı* (9. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baran, B. ve Kılıç, E. (2015). Applying the chaid algorithm to analyze how achievement is influenced by university students' demographics, study habits, and technology. *Educational Technology and Society*, 18(2), 323-355. <http://www.ifets.info/>
- Bauman, Z. (2005). *Liquid life*. Cambridge: Polity Press.
- Bay, E., Tuğluk, M. N. ve Gençdoğan B. (2004). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 150-145.

- Biggs, J. B. (1987). *Study process questionnaire manual. student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research Ltd., Radford House.
- Black, P., McCormick, R., James, M., and Pedder, D. (2006). Learning how to learn and assessment for learning: A theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21(2), 119-132.
- Borg, C. and Mayo, P. (2006). *Learning and social difference*. Paradigm Publishers, PO Box 605, Herndon, VA 20172-0605.
- Borges, F. (2008). *The role of the online learner: Onsite students becoming online learners*.<http://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/994/189.pdf;jsessionid=6E89B5CA6FC4B9A41286D4B636866FF2?sequence=1> adresinden 30.07.2009 tarihinde erişilmiştir
- Bradford, A. (2008). *LRS5 5 study habits questionnaire*. Retrieved March 15, 2008 from <http://bradfordcollege.ac.uk/college/research/allpd/Habits.pdf>.
- Brine, J. (1999). *Undereducating women: globalizing in equality*. Milton Keynes: Open University Press.
- Brown, W. F. and Holtzman, W. H. (1956). *Brown-Holtzman survey of study habits and attitudes*. New York: Psychological Corporation.
- Brown, W. F. and Holtzman, W. H. (1967). *Survey of study habits and attitudes*. New York: Psychological Corporation.
- Brown, W. F. and Holtzman, W. H. (1968). Evaluating the study habits and attitudes of high school students. *Journal of Educational Psychology*, 59(6), 404-409.
- Brown, W. F. and Holtzman, W. H. (1977). *Survey of study habits and attitudes*. New York: Psychological Corporation.
- Brown, W. F. and Holtzman, W. H. (1984). *Survey of study habits and attitudes manual supplement*, New York: The Psychological Corporation.
- Brown, E. (2007). The use of learning styles in adaptive hypermedia. Doctoral dissertation, University of Nottingham, England.
- Brusilovsky, P. and Peylo, C. (2003). Adaptive and intelligent web-based educational systems. *International Journal of Artificial Intelligence in Education (IJAIED)*, 13, 159-172.
- Buboltz, W., Young, T., and Wilkinson, L. (2003). Online behavior and personality correlates of technological use. C. Crawford, N. Davis, J. Price, R. Weber and D. Willis (Eds.), In *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (Vol. I, pp. 1142-1144).

- Burson, C. D. (1985). A comparison of study habits and attitudes of academically successful and academically unsuccessful american indian students in higher education. Yayınlanmamış doktora tezi, Northern Arizona University, United Kingdom.
- Butler, M.B. (1999). Factors associated with students' intentions to engage in science learning activities. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(4), 455-473.
- Bülbül, A. S. (1987). Halk eğitimcilerinin yetiştirilmesinde üniversitelerin rolü ve yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 282-300.
- Büyükkaragöz, S ve Çivi, C. (1994). *Genel öğretim metotları* (4. Baskı) Konya: Atlas Kitabevi
- Cabada, R. Z., Estrada, M. L. B., and García, C. A. R. (2011). EDUCA: A web 2.0 authoring tool for developing adaptive and intelligent tutoring systems using a Kohonen network. *Expert Systems with Applications*, 38(8), 9522-9529.
- Chen, S. and Caropreso, E. (2004). How does personality influence collaborative online discussion? *Proceedings of the Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, 1, 2844-2851.
- Childress, M. and Overbaugh, R. (2001). The relationship between learning style and achievement in a one way video, two-way audio preservice teacher education computer literacy course. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(1), 57-71.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5th ed.). London: Routledge Falmer.
- College of Redwoods, A. (1994). *Study habits survey: college of the redwoods*. Retrieved November 03, 2011 from www.redwoods.edu/.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. New York: Longman.
- Coppola, N. W. (2005). Changing roles for online teachers of technical communication. In C. H. Sides (Series Ed.) & K. C. Cook & K. Grant-Davie (Vol. Eds.), *Online education: Global questions, local answers* (pp. 89-99). Amityville, NY: Baywood.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (2nd ed.). London: Sage.
- Creswell, J. W. (2011). *Educational research planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Lincoln: Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Crow, A. (1968). *Educational psychology: An outline with questions and answers*. Totowa: A Littlefield, Adams & Co.

- Cusimano, J. T. (1999). Study skills for a successful semester. *Black Collegian*, 30(1), 14-17.
- Çakıroğlu, Ü. (2014). Analyzing the effect of learning styles and study habits of distance learners on learning performances: A case of an introductory programming course. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(4), 160-170.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (5. Baskı). Üçyol Kültür Merkezi Yayınları: Trabzon.
- Çetin, B. (2007). Yeni ilköğretim programı uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile özyeterliliklerine etkisi ve öğrencilerin program hakkındaki görüşleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Çetin, B. (2009). Çalışma alışkanlıkları ölçeğinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarısını yordaması. *İlköğretim Online*, 8(1), 213-223.
- Çınar, M., Tüzün, H., Yıldırım, D., Akıncı, A., Kalaycı, E., Bilgiç, H. G., ve Yüksel, Y. (2011). *Uzaktan eğitimde kullanılan eşzamanlı sanal sınıf araçlarının karşılaştırılması*. Akademik Bilişim'11-XIII. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Dabbagh, N. (2007). The online learner: characteristics and pedagogical implications. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(3), 217-226.
- Daughenbaugh, R. (2002). Does personality type effect online versus in class course satisfaction? *Proceedings of the Conference on E- Learning in Corp., Govt., Health, and Higher Education*, 1, 2572-2572.
- DeBettencourt, L. U. and Allen, J. (1999). Programming for middle and high school: A study-skills clinic approach for preparing teachers. *The Teacher Educator*, 35(1), 8-18.
- De la Fuente, J. and Cardelle-Elawar, M. (2009). Research on action-emotion style and study habits: Effects of individual differences on learning and academic performance of undergraduate students. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 567-576.
- DeLoach, S. B. and Greenlaw, S. A. (2007). Effectively moderating electronic discussions. *The Journal of Economic Education*, 38(4), 419-434.
- Dembo, M.H. (2001). Learning to teach is not enough – Future teachers also need to learn how to learn. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 23-35.
- Demirezen, S. ve Akhan, N. E. (2013). İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma üzerine algıları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 20-30.
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter. *Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30.

- DiPerna, J.C., Volpe, R.J., and Elliott, S.N. (2001). A model of academic enablers and elementary reading / language arts achievement. *School Psychology Review*, 31(3), 298-312.
- Duman, A. (2000). *Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Dodge, J. (1994). *The study skills handbook: More than 75 strategies for better learning*. New York: Scholastic Inc.
- Efil, İ. (2000). Zaman yönetimi. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s.81-96). Ankara: NobelYayınları.
- Elliott, T. R., Godshall, F., Shrout, J. R., and Witty, T. E. (1990). Problem-solving appraisal, self-reported study habits, and performance of academically at-risk college students. *Journal of Counseling Psychology*, 37(2), 203-207.
- Elliot, L., Foster, S., and Stinson, M. (2002). Student study habits using notes from a speech-to-text support service. *Council for Exceptional Children*, 69(1). 25-40.
- Erdamar, G. (2010). Öğretmen adaylarının ders çalışma stratejilerini etkileyen bazı değişkenler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 120-125.
- Eren, O. (2011). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile fen ve teknoloji dersi arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ergene, T. (2011). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ve akademik performans düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim Ve Bilim*, 36(160), 50-60.
- Ersoy, S. (2003). İlköğretim 6,7,8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına göre öğrenme stilleri ve çalışma alışkanlıklarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ersoy, A. ve Anagün, Ş. S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi ödev sürecine ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 120-140.
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Foyle, H. (1985). *Homework variety: A way to educational excellence*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 418 925).
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.

- Freeman, P. and McFrazier, M. (2002). Personality assessment of educational leaders via technology. Willis, D., et al., (Ed.), *Proceedings of the Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (Vol. 1, pp. 471-472).
- Garrison, D. R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1), 15-20.
- Gettinger, M. and Seibert, J. K. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review*, 31(3), 350-365.
- Gilbert, L. and Moore, D. R. (1998). Building interactivity into web courses: Tools for social and instructional interaction. *Educational Technology*, 38(3), 29-35.
- Glenn, R.E. (2003). Study skills to help kids use time wisely, *The Education Digest*. 69(3), 51-60.
- Goertler, S. (2009). Using computer-mediated communication (cmc) in language teaching. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 42(1), 74-84.
- Gonzales, C. L. and deMontes, L. S. (2001). Effective practices in distance education. *Computers in the Schools*, 18(2/3), 61-77.
- Gökkaya, Z. (2014). Yetişkin eğitiminde yeni bir yaklaşım: oyunlaştırma. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 71-84
- Grabill, K.M., Lasane, T.P., Povitsky, W.T., Saxe, P., Munro, G.D., Phelps, L.M. and Straub, J. (2005). Gender and study behavior: how social perception, social norm adherence, and structured academic behavior are predicted by gender. *North American Journal of Psychology*, 7(1), 7-24.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., and Madran, O. (2010). *Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı*. XV. Türkiye'de İnternet Konferansı'nda sunulan bildiri, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Gülbahar, Y. (2012). *E-öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (1996). *Yetişkin Eğitimi (Halk Eğitimi)*. Ankara: Ocak Yay.
- Harold, (2015). Game on: A qualitative case study on the effects of gamified curriculum design on student motivational learning habits. Doctoral Dissertasion, Robert Morris University, Pittsburgh/ABD.
- Hill, J. R., Wiley, D., Nelson, L. M. and Han, S. (2004). Exploring research on internet-based learning: From infrastructure to interactions. *Handbook of research on educational communications and technology*, 2, 433-460.
- Hillman, D.C., Willis, D.J. and Gunawardena, C.N. (1994). Learner–interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 30–42.

- Ho, I. (1998). Relationships between motivation\attitude, effort, English proficiency, and socia-cultural educational factors and Taiwan and technological university\institute students' English learning strategy use. Unpublished phd dissertation, Auburn Üniversitesi, Alabama/ABD.
- Hong, E. ve Lee, K.H. (2000). Preferred homework style and homework environment in high-versus low-achievement chinese student, *Educational Psychology*, 20(2),142-150.
- Horn, C. Bruning, R.Schraw, G. and Curry, E. (1993). Paths to success in the college classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 18(4), 464-478.
- Houtte, M.V. (2004). Why boys achieve less at school than girls: the difference between boys' and girls' academic culture, *Educational Studies*, 30(2), 115-130.
- Huang, H. M. (2002). Toward constructivism for adult learners in online learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 33(1), 27-37.
- Ingram, A. L., Hathorn, L. G., and Evans, A. (2000). Beyond chat on the Internet. *Computers and Education*, 35(1), 21-35.
- Işık, A. H., Karacı, A., Özkaraca, O., ve Biroğul, S. (2010). Web tabanlı eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi. *Akademik Bilişim, Konferansı bildiri kitabı*, 2(2), 361-368.
- Jegede, J. O., Jegede, R. T. and Ugodulunwa, C. A. (1997). Effects of achievement motivation and study habits on Nigerian secondary school students' academic performance. *The Journal of psychology*, 131(5), 523-529.
- Jeynes, W. (2003). The learning habits of twelfth graders attending religious and non-religious schools. *International Journal of Education and Religion*, 4(2), 145-167.
- Johnston, J. and Rivera, R. (1965). *Volunteers for learning: A study of the educational pursuits of American adults*. Chicago: Aldine.
- Johnson, M. M. and Huff, M. T. (2000). Students' use of computer-mediated communication in a distance education course. *Research on Social Work Practice*, 10(4), 519-532
- Jonassen, D. H. and Land, S. M. (2000). Preface. In D. H. Jonassen & S. M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 3–9). New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Jones, C. H., Green, A. E., Mahan, K. D. and Slate, J. R. (1993). College students' learning styles, academic achievement, and study behaviors. *Louisiana Education Research Journal*, 19, 40-48.
- Jones, C. H., Slate, J. R. and Kyle, A. (1992). Study skills of teacher education students. *The Teacher Educator*, 28, 7-15.

- Jones, C. H., Slate, J. R. and Marini, I. (1995). Locus of control social interdependence, academic preparation, age study time, and the study skills of college students. *Research in the Schools*, 2, 55-62.
- Kalfazade, N. (1986). Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları ile ebeveynlerinin eğitim seviyesi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kara, C. O. (2015). Ters yüz sınıf. *Bulletin of Thoracic Surgery/Toraks Cerrahisi Bülteni*, 9(3), 14-20.
- Karapınar, S. (2000). *Yabancı dil öğrenme sürecinde benlik kavramı, ders çalışma becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler üzerine üniversite düzeyinde bir araştırma*. (Araştırma Raporu). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kato, Y. and Akahori, K. (2004). E-mail communication versus face-to-face communication: Perception of personality and emotional state. In L. Cantoni & C. McLoughlin (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (Vol X, pp. 4160-4167). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved from <http://www.editlib.org/p/12850>
- Kaya, M. (2001). Lise 1. sınıf öğrencilerine verimli ders çalışma alışkanlıkları kazandırmada grup rehberliğinin etkisi. Yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kaya, H. E. (2010). Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, H. E (2015). Türkiye’de Halk Eğitimi Merkezleri. *Journal of Science Culture and Sport*, 3, 268-277
- Kaya, A., Bozaslan, H., ve Fırat Durdukoca, Ş. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 131-146.
- Kazu, İ. Y. ve Özdemir, O. (2009). Öğrencilerin bireysel özelliklerinin yapay zeka ile belirlenmesi: Bulanık mantık örneği. Akademik Bilişim 2009 Konferansı’nda sunulan bildiri, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Keith, T. Z., Reimers, T. M., Fehrmann, P. G., Pottebaum, S. M. and Aubey, L. W. (1986). Parental involvement, homework, and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78(5), 373.
- Kennedy, G., Dalgarno, B., Gray, K., Judd, T., Waycott, J., Bennett, S., et all. (2007). The Net generation are not big users of Web 2.0 technologies: preliminary findings, Proceedings Ascilite Singapore. <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/kennedy.pdf> adresinden 17 Kasım 2009 tarihinde erişildi.
- Keser, H. ve Semerci, A. (2013), E-öğrenme bariyerleri. Yüzer, Yamamoto ve Demiray (Ed)., *Türkiye’de e-öğrenme: gelişmeler ve uygulamalar IV* (s. 97-137) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

- Kesiktaş, A. D. (2006). Ders çalışma becerileri ve özel gereksinimli öğrenciler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(01), 55-65.
- Kıcı, D. ve Dilmen, N. E. (2014). Sosyal paylaşım ağlarının işbirlikli öğrenmede kullanımı: bir Facebook uygulaması. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 11(41), 343-355.
- Kırmızı, O. (2013). Investigating self-regulated learning habits of distance education students. *Journal of History Culture and Art Research*, 2(2), 161-174.
- Kılavuz, M. A. (2002). Yetişkinlik ve yaşlılık döneminde eğitim ve din eğitiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 112-120.
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Knowles, M (1990). *The adult learner; a neglected species* (4th ed). Gulf: USA
- Knowles, M. (1996). *Yetişkin öğrenenler, göz ardı edilen bir kesim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Knowles, M., S., Holton III, E., F., Swanson, R., A. (1998). *The adult learner* (5th ed.). Woburn, Mass.: Butterworth-Heinemann.
- Koç, M., Taş, S., Özkan, H., H. ve Yılmaz, E., (2009). *Türkiye’de yetişkin ve yaşam boyu eğitime yönelik lisans programı önerisi*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde sunulan bildiri. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 336-353.
- Köymen, Ü. S. (1989). *Çukurova üniversitesi öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri* (3. Baskı). Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Köymen, Ü. (1990). *Geleneksel yükseköğretim sistemi öğrencileri ile açıköğretim sistemi öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri açısından karşılaştırılması*. V. Ulusal Psikoloji Kongresi’nde sunulan bildiri. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kuo, Y. C., Walker, A., Schroder, K., E., E. and Belland, B., R. (2014). Interaction, internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The Internet and Higher Education*, 20, 35–50. doi:10.1016/j.iheduc.2013.10.001.
- Küçükahmet, L. (1987). *Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları, üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları

- Lammers, W. J., Onwuegbuzie, A. J. and Slate, J. R. (2001). Academic success as a function of the gender, class, age, study habits and employment of college students. *Research in the Schools*, 8(2), 121-130.
- Le, T. and Le, Q. (2002). The nature of learners' email communication. Proceedings of the international conference on Computers in Education (Vol. I, pp.468-471). Auckland, New Zealand.
- Levine, J. S. (2007). The online discussion board. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 113, 67-74.
- Lewis, R. B. and Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms* (5th Ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Liang, J.-C. and Tsai, C.-C. (2008). Internet self-efficacy and preferences toward constructivist internet-based learning environments: A study of pre-school teachers in Taiwan. *Educational Technology and Society*, 11(1), 226-237.
- Liaw, S. S., Huang, H. M. and Chen, G. D. (2007). An activity-theoretical approach to investigate learners' factors toward e- learning systems. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1906-1920.
- Lim, D. H., Morris, M. L., and Yoon, S. W. (2006). Combined effect of instructional and learner variables on course outcomes within an online learning environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 5(3), 255-269.
- Lowe, J. (1985). *Dünyada yetişkin eğitime toplu bakış*. (T. Oğuzkan, Çev.). Ankara: UNESCOTürkiye Milli Komisyonu Yayını.
- MacBeath, J. (1998). The development of student study centers to improve homework and learning in Scotland. *Childhood Education*, 74(6), 383-386.
- Martínez-Caro, E. (2011). Factors affecting effectiveness in e-learning: An analysis in production management courses. *Computer Applications in Engineering Education*, 19(3), 572-581.
- McEwan, E. K. (1996). *Ödevimi köpekler kaptı: Çocuğunuzun ödev sorunlarıyla başa çıkmanın yolları, anne babalara pratik öneriler*. (Ş. Küçükcal, Çev.). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Melancon, J. G. (2002). Reliability, structure, and correlates of learning and study strategies inventory scores. *Educational and Psychological Measurement*, 62(6), 1020-1027.
- Memiş, A. D. (2007). Öğrencilerin çalışma oryantasyonlarını etkileyen demografik faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 291-322.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.

- Miser, R. (2002). Küreselleşen dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35, 15-50.
- Mocker, D. W. and Spear, G. E. (1982). *Lifelong Learning: formal, nonformal, informal, and self-directed*. Information Series No. 241. Retrieved September 10, 2016 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED220723.pdf>.
- Mullen, S. K. (1995). A study of the difference in study habits and study attitudes between college students participating in experiential learning using portfolio assessment method of evaluation and student not participating in experiential learning. Doctoral dissertation of the Southwestern Baptist Theological Seminary, School of Religious Education, England.
- Mungania, P. (2004). Employees' perceptions of barriers in e-learning: The relationship among barriers, demographics, and e-learning self-efficacy. Doctoral dissertation, University of Louisville, U.S.A.
- Mungai, A. M. N. (1997). An investigation of the study habits of female students (high and low achievers) in rural primary schools in muranga district Kenya. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan State University, U.S.A.
- Mustafa, Y. E. A. and Sharif, S. M. (2011). An approach to adaptive e-learning hypermedia system based on learning styles (AEHS-LS): Implementation and evaluation. *International Journal of Library and Information Science*, 3(1), 15-28.
- Najar, R.L. (1997). *The effect of note taking strategy instruction on comprehension in esl texts*. Unpublished doctoral dissertation, University of Hawaii, U.S.A.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (1977). *Learning opportunities for adults*. Paris: OECD Publications.
- Okonta, O. (2010). Effects of online interaction via computer-mediated communication (CMC) tools on an e- mathematics learning outcome. Unpublished doctoral dissertation, University of Capella School of Education, United States – Minnesota.
- Okpala, A. O., Okpala, C. O., and Ellis, R. (2000). Academic efforts and study habits among students in a principles of macroeconomics course. *Journal of Education for Business*, 75(4), 219-224.
- Onwuegbuzie, A. J., Slate, J. R., Scwartz, R. A. (2001). Role of Study Skills in Graduate-Level Educational Research Cources. *Journal of Educational Research*, 94(4), 200-220.
- Özbey, N. (2007). İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özcan, G. (2006). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ve ortamlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Özer, B. (1993). *Öğretmen adaylarının etkili öğrenme ve verimli ders çalışmadaki yeterliliği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özsoy, G., Memis, A. and Temur, T. (2010). Metacognition, study habits and attitudes. *International Electronic Journal Environmental Education*, 2(1), 65-95.
- Paechter, M. and Maier, B. (2010). Students' expectations of and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. *Computers and Education Journal*, 54(1), 222-229.
- Pena-Shaff, J. B. and Nicholls, C. (2004). Analyzing student interactions and meaning construction in computer bulletin board discussions. *Computers and Education*, 42(3), 243-265
- Pesen, A. (2014). Harmanlanmış öğrenme ortamının öğretmen adaylarının akademik başarısına, ders çalışma alışkanlıklarına ve güdülenme düzeylerine etkisi. Doktora tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ŞanlıUrfa.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. C. Ames, & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: motivation enhancing environments* (pp. 117-160). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P.R. and De Groot, E. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Podolsky, T. and Soiferman, K. (2014). *Student academic reading preferences: A study of online reading habits and inclinations*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 418 925).
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Purdie, N. and Oliver, R. (1999). Language learning strategies used by bilingual schoolaged children, *System*, 27, 375-388.
- Rasor, L. T. and Rasor, R. A. (1998). *Test anxiety and study behavior of community college students in relation to ethnicity, gender, and age*. Retrieved September 15, 2010 from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED415942.pdf>.
- Richardson, J. T. (2006). Investigating the relationship between variations in students' perceptions of their academic environment and variations in study behaviour in distance education. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 867-893.
- Robles, F. M. R. (2006). Learner characteristic, interaction and support service variables as predictors of satisfaction in Web-based distance education. Doctoral dissertation of the university of New Mexico, America.

- Romiszowski, A. and Mason, R. (2004). Computer-mediated communication. In D. Jonassen (Eds.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 397–431). Lawrence Erlbaum, Mahwah NJ.
- Salinas, L. (2011). A comparison study of student performance and study habits in college algebra at a hispanic serving college. Doctoral dissertation of Texas A&M University Kingsville, America.
- Sayılan, F. (2009). Jack Mezirow ve dönüştürücü öğrenme kuramı. J. Mezirow (Ed.), *Yetişkin eğitimi, kuramdan uygulamaya içinde* (s. 550-600). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills [SCANS]. (1991). *What work requires of schools: a scans report for America 2000*. Washington DC: U.S. Department of Labor. Retrieved 16.03.2011 from <http://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf>.
- Schmeck, R. R., Ribich, F. D., and Ramanaiah, N. (1977). Development of a selfreport inventory for assessing individual differences in learning processes. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 41-43.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self –regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Shell, D. F., Murphy, C. C., Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 91-100.
- Sırmacı, N. (2003). Matematik öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 359-366.
- Siegel, L. (1957). Test reviews. *Journal of Counseling Psychology*, 4(1), 75-76.
- Siemens, G. and Tittenberger, P. (2009). *Handbook of emerging technologies for learning*. Manitoba, Canada: University of Manitoba.
- Slate, J. R., Jones, C. H., and Harlan, E. J. (1998). Study skills of students at a post-secondary vocational-technical institute. *Journal of Industrial Teacher Education*, 35(2), 57-70.
- Smith, C. B. (2000). *Reading to learn: How to study as you read*. Bloomington: ERIC Clearinghouse on Reading, English and Communication, Indiana University.
- Simonson, M. R., Smaldino, S. E., Albright, M. and Zvacek, S. (2003). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education* (2. Baskı). USA: Prentice Hall.
- Strichart, S. S. and Mangrum, C. T. (2002). *Teaching learning strategies and study skills to students with learning disabilities, attention deficit disorders or special needs* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

- Şahin İzmirli, Ö., Odabaşı, H. F., ve Yurdakul, I. K. (2012). Dönüştürücü öğrenme kuramı ve öğretmen yetiştirme üzerine kavramsal bir çözümleme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 169-177.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: MEB. Yayıncılık.
- Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 200-225.
- Tercan, S. S., Uysal, M. ve Horzum, M. B. (2014). Teknoloji ile öz-yönelimli öğrenme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 1-19.
- Thiel, R., Keller, G., Binder, A. and Boben, D. (1999). *Vprás'álnik o uc'nih navadah za mladost- nika – priroc'nik [The questionnaire on the learning habits of adolescents – Handbook]*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Thomas, A. (1993). *Study skills*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (Eric Document Reproduction Service No. ED 355 616)
- Thomas, H. A. (1993). *Cognitive and affective learning strategies*. New York: Academic Press.
- Tinklin, T. (2003). Gender differences and high attainment. *British Educational Research Journal*, 29(3), 142-150.
- Tonta, Y. (2009). Dijital yerliler, sosyal ağlar ve kütüphanelerin geleceği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 742-768.
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute For Studies In Education
- Tu, C. H. and Corry, M. (2002). E-Learning communities. *The Quarterly Review of Distance Education*, 3(2), 207-218.
- Tulum, Y. (2001). Hemşirelik öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ve tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimler Fakültesi, İstanbul.
- Turnbough, R. M. and Christenberry, N. J. (1997, July). *Study skills measurement: choosing the most appropriate instrument*. Paper presented at the 26th Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association Memphis, TN, ABD.
- Tümkeya, S. ve Bal, L. (2006). Çukurova üniversitesi öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 110-130.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2016). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=12088 adresinden 20 Eylül 2016 tarihinde erişilmiştir.

- Türkoğlu, A., Çengel, M. ve Yılmaz, S. (2006). *Ders çalışma ve öğrenme etkinlikleri*. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri. Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla
- Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği [TÜSİAD]. (1999). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması*. Türk sanayicileri ve işadamları derneği (Rapor No: TY 1184/1999). <<http://www.tusiad.org/turkishrapor/mesleki/mesleki02-1.pdf>> (16.03.2011). <http://www.bologna-bergen2005.no/>
- Uluğ, F. (1981). Verimli çalışma alışkanlıkları kazandırma konusunda yapılan rehberliğin okul başarısına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Uluğ, F. (1989). *Okulda başarı* (3 baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Uluğ, F. (2000). *Okulda başarı: Etkili öğrenme ve ders çalışma yöntemleri* (7. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Uysal, Ö. ve Kuzu, A. (2011). Çevrimiçi eğitimde kalite standartları: Amerika örnekleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 142-160.
- Yalçınalp, S. ve Askar, P. (2003). Öğrencilerin bilgi arama amacıyla, internet'i kullanım biçimlerinin incelenmesi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 110-120.
- Yasser Al. H., Abdul Aziz, S. (1997). Study skills and habits of female university students, *College Student Journal*, 31(4), 537.
- Yazar, T. (2012). Yetişkin eğitiminde hedef kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 21-30.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, N. ve Aslan, B. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri ile öğrenme stillerine ilişkin bir araştırma (Tokat ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(24).
- Yıldırım, A., Doğanay, A. ve Türkoğlu, A. (2000). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme becerileri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Basımevi.
- Yıldız, A. (2004). Türkiye'de yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1) 78-97.
- Yılmaz, M. (1997). Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik bir envanter geliştirme geçerlik ve güvenirlik çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

- Yiğit, B. (2014). Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesi. Doktora tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Yiğit, B. ve Kaçire, İ. (2015). Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 75-90.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). United States: Library of Congress Cataloguing-in-Publication Data.
- Yip, M. C. W. and Chung, O. L. L. (2005). Relationship of study strategies and academic performance in different learning phases of higher education in Hong Kong. *Educational Research and Evaluation*, 11(1), 61-70.
- Yörük, D. (2007). Lise öğrencilerinin akademik başarıları, başarı korkuları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, A. (1997) Ders çalışma tekniklerinin öğrenci başarılarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Zhang, D. (2005). Interactive multimedia-based e-learning: A study of effectiveness. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 149-162.
- Zimmerman W. S., Michael, W. B. and Michael, J. J. (1972). Study attitudes and methods survey. *Educational and Industrial Testing Service*, 2(3), 14-25.
- Zimmerman, B. J. and Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51.
- Wain, K. (2004b). Lifelong learning: some critical reflections. In D. Caruana & P. Mayo, (Eds.), *Lifelong Learning in the Mediterranean* (pp. 250-300). Bonn: IIZ-DVV
- Waldrip, B. G. and Fisher, D. L. (2003). Identifying exemplary science teachers through their classroom interactions with students. *Learning Environments Research*, 6(2), 157-174.
- Watkins, R. (2007). *Learning to e-learn: Preparing e-learners for success*. tarihinde <http://www.how2elearn.com/resources.html> adresinden 29.07.2009 tarihinde erişilmiştir.
- Weinstein, C. E (1987). *Lassi: Learning and study strategies inventory users manual*, Florida: H and H Published Company, Inc. Clearwater.
- Williamson, B. (1998). *Lifeworlds and learning. essays in the theory, philosophy and practice of lifelong learning*. Leicester: NIACE.



8. EKLER

Ek 1. Bir Ders Dönemi Boyunca Öğrencilere Verilen Ders Dışı Etkinlikler (Ödev ve Projeler)

Ödev 1	Alanınıza dair yapılmış çalışmalarını inceleyerek bir problem durumu oluşturmaya çalışın. Yaptığınız çalışmalar çerçevesinde oluşturacağınız bir sayfalık metni ilgili formatlara dönüştürerek (docx,xls,pdf,ppt) diğer derse kadar (1 hafta) tamamlayarak facebook grubunda paylaşınız.
Ödev 2	Veri Toplama araçları nelerdir, farklı çevrimiçi platformlardan araştırınız? Bulduğunuz bu veri toplama araçlarını kendi cümlelerinizle hikayeleştirerek (görsel, video vb. formatta) oluşturacağınız senaryo tabanlı metni facebook grubunda paylaşınız. Ödevi (2 hafta) süresine kadar tamamlayınız.
Ödev 3	Bu haftaki sürece kadar işlenmiş olan tüm konuları dersin materyali doğrultusunda inceleyiniz ve takıldığınız ya da sizin için önemli gördüğünüz bölümlere dair beş farklı soru hazırlayınız ve grubunuzda paylaşınız.(1 hafta)
Ödev 4	Konular çerçevesinde makalenin giriş bölümü nasıl yazılır sorusuna cevap bulabilmek için yapacağınız araştırmalar çerçevesinde sizden bir sayfalık giriş bölümü yazılması istenmektedir. Yazacağınız bölümde ilgili alıntılara dikkat ediniz ve ödevinizi ilgili formata dönüştürerek paylaşınız.(2 hafta)
Ödev 5	Birbirinden farklı veri toplama araçlarının neler olduğunu ders sürecinde öğrendiniz. Şimdi öğrencilik hayatınız boyunca da sizden sürekli doldurulması istenen bu ölçme araçlarının sizde oluşturduğu olumlu/olumsuz algı ne yöndedir. Bu durumunuzu betimleyerek bir sayfalık kompozisyon oluşturmanız istenmektedir.(1 hafta)

Ek 2. Ders Çalışma Şekilleri Formu Kontrol Listesi

Adınız-Soyadınız:

Ödev Sayınız:

- 1) Araştırma Yaptım / Online veritabanlarından yararlandım.
 - Bu etkinliği (ödevi) gerçekleştirmedeki amacınız neydi?
 - Ne şekilde (Nasıl) gerçekleştirdiniz?
 - Ne zaman gerçekleştirdiniz?
 - Nerede gerçekleştirdiniz?
- 2) Daha önce yapılmış ödevleri inceledim / Bulduğum çalışmaları okudum.
 - Bu etkinliği (ödevi) gerçekleştirmedeki amacınız neydi?
 - Ne şekilde (Nasıl) gerçekleştirdiniz?
 - Ne zaman gerçekleştirdiniz?
 - Nerede gerçekleştirdiniz?
- 3) Videolar izledim.
 - Bu etkinliği (ödevi) gerçekleştirmedeki amacınız neydi?
 - Ne şekilde (Nasıl) gerçekleştirdiniz?
 - Ne zaman gerçekleştirdiniz?
 - Nerede gerçekleştirdiniz?
- 4) Paylaşım ortamı kullandım.
 - Bu etkinliği (ödevi) gerçekleştirmedeki amacınız neydi?
 - Ne şekilde (Nasıl) gerçekleştirdiniz?
 - Ne zaman gerçekleştirdiniz?
 - Nerede gerçekleştirdiniz?
- 5) Problem çözdüm.
 - Bu etkinliği (ödevi) gerçekleştirmedeki amacınız neydi?
 - Ne şekilde (Nasıl) gerçekleştirdiniz?
 - Ne zaman gerçekleştirdiniz?
 - Nerede gerçekleştirdiniz?
- 6) Alıntılar yaptım.
 - Bu etkinliği (ödevi) gerçekleştirmedeki amacınız neydi?
 - Ne şekilde (Nasıl) gerçekleştirdiniz?
 - Ne zaman gerçekleştirdiniz?
 - Nerede gerçekleştirdiniz?

Ek 2'nin devamı

- 7) Bir ürün geliştirdim / Sunu, rapor hazırladım.
 - Bu etkinliği (ödevi) gerçekleştirmedeki amacınız neydi?
 - Ne şekilde (Nasıl) gerçekleştirdiniz?
 - Ne zaman gerçekleştirdiniz?
 - Nerede gerçekleştirdiniz?
- 8) Diğer kişilerle fikir alışverişi yaptım.
 - Bu etkinliği (ödevi) gerçekleştirmedeki amacınız neydi?
 - Ne şekilde (Nasıl) gerçekleştirdiniz?
 - Ne zaman gerçekleştirdiniz?
 - Nerede gerçekleştirdiniz?
- 9) Elde ettiğim bilgileri sentezledim.
 - Bu etkinliği (ödevi) gerçekleştirmedeki amacınız neydi?
 - Ne şekilde (Nasıl) gerçekleştirdiniz?
 - Ne zaman gerçekleştirdiniz?
 - Nerede gerçekleştirdiniz?
- 10) Özetleme yaptım.
 - Bu etkinliği (ödevi) gerçekleştirmedeki amacınız neydi?
 - Ne şekilde (Nasıl) gerçekleştirdiniz?
 - Ne zaman gerçekleştirdiniz?
 - Nerede gerçekleştirdiniz?
- 11) Ders kayıtlarını izledim / Dersi tekrar ettim.
 - Bu etkinliği (ödevi) gerçekleştirmedeki amacınız neydi?
 - Ne şekilde (Nasıl) gerçekleştirdiniz?
 - Ne zaman gerçekleştirdiniz?
 - Nerede gerçekleştirdiniz?
- 12) Ders notlarını ezberledim / düzenledim.
 - Bu etkinliği (ödevi) gerçekleştirmedeki amacınız neydi?
 - Ne şekilde (Nasıl) gerçekleştirdiniz?
 - Ne zaman gerçekleştirdiniz?
 - Nerede gerçekleştirdiniz?
- 13) Diğer:

Ek 3. Mülakat Soruları

- 1) Yüksek lisansa başlarken amacınız neydi? Bu amaç doğrultusunda çalışabiliyor musunuz?
- 2) Dönem boyunca dersleri(videoları) ve verilen ödevleri düzenli takip ettiğinizi düşünüyor musunuz ? Cevabınız olumsuz ise sizi engelleyen durumlar nelerdi?
- 3) Videoları nasıl izliyorsunuz, (not alma özet çıkarma hocanın önem verdiği yerleri belirleme vb.) Ayrıca ders kayıtlarını tekrar amaçlı mı izlediniz yoksa verilen ödevler ve proje gibi etkinlikler için izlediniz mi?
- 4) Derslere katılımınızda ve ödevleri yaparken sıkıntı çektiğiniz durumlar (bilgisayar okuryazarlığı, internet sıkıntısı vb. okulunuz, iş yoğunluğunuz, vb.) oldu mu ve bunları çözebildiniz mi? Bu durumlar neden kaynaklanmış olabilir sizce?
- 5) Çalışırken not alma, özetleme, farklı dosyaları arşivleme, notları-sunuları vb. birleştirme gibi etkinlikler yaptınız mı? Bunları kâğıt üzerinde mi dijital ortamda mı yapıyorsunuz?
- 6) Ödevlerinizi yaparken diğer arkadaşlarınızdan verilen ödevlerle ilgili fikir alışverişinde bulundunuz mu, farklı öğrenme ortam ve araçlarını (sosyal medya, whatsapp) nasıl kullandınız? Hangi konuda ne şekilde?
- 7) Ödevlerde sizden istenenler sizi farklı kaynaklara sevk etti mi?
- 8) Ödevlerinizi ve çalışmalarınızı hangi ortamda (ders çalışma ortamınız; ev, okul, laboratuvar, kütüphane, iş ortamı, köy ortamı vb.) gerçekleştirdiniz ve bu ortamların sizin ders çalışmanıza olumlu olumsuz etkisi oldu mu? Neden?

Ölçekle ilişkilendirilen (Dersteki alışkanlıklara yönelik sorular)

- 1) Ödevlerinizi zamanında yaptığınızı düşünüyor musunuz? Zaman yönetimi noktasında sıkıntı yaşadınız mı bu durumun sizin başarınız üzerine etkisi oldu mu?
- 2) Sınavlara düzenli çalıştığınızı düşünüyor musunuz? Ne zaman çalıştınız? Süreç boyunca sadece sınavlara mı çalıştınız?
- 3) Sınavlara hazırlanırken kaygı ve stres yaşadınız mı? Sınavlara çalışma sürecini bilgisayar ortamında mı gerçekleştirdiniz?
- 4) Sınavlara çalışırken ders notlarının düzenlenmesi, ders kayıtların izlenmesi yeterli oldu mu yoksa farklı kaynaklardan da yararlandınız mı?
- 5) Derslerde anlatılanlar sizi ayrıca araştırmalara sevk ediyor mu? Merak edip araştırdığınız konular oldu mu? Olduysa nerelerden araştırdınız?
- 6) Daha önceki öğrenciliğinizde daha çok nasıl ders çalışırdınız. Uzaktan eğitimle ders aldığınızda ders çalışma alışkanlığınız arasında fark oldu mu? Değişime sebep oldu mu? Yapmak isteyip yapamadığınız veya ilk defa bu ortamda yaptığınız bir ders çalışma şekli oldu mu?

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

18.08.1990 tarihinde Merkez/Isparta'da doğdu. Antalya Sefa Akın İlköğretim okulunda sekiz yıllık ilköğrenimini tamamlayan araştırmacı, 2008 yılında Antalya Atatürk Lisesi'nde lise öğrenimini başarılı bir ortalama ile noktaladı ve 2009 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünü kazandı. 2013 yılında lisans öğrenimini tamamlayarak, 2014 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programına kabul edildi. Bir yıllık hazırlık eğitimi süresince İngilizce yeterliliği tamamlayan araştırmacı, 2015/2016 Bahar döneminde Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı'na Araştırma görevlisi olarak atandı. Halen araştırma görevlisi olarak devam eden araştırmacı iyi derecede İngilizce bilmektedir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Melek ATABAY, Söğütlü Fatih Mah. Adnan Kahveci Bulvarı, Hasan Sivri Sitesi
C Blok, Kat 2/4 TRABZON

E-Posta: atabaymelek@gmail.com, melekatabay@ktu.edu.tr

Tel : 0544 251 6786