

## Self-Regulated Learning Skills of ELT Pre-Service Teachers during Post-Earthquake Emergency Remote Education in Türkiye

Seçil Tümen Akyıldız<sup>a</sup>  Oğuzcan Çığ<sup>b</sup>  Vildan Çelik<sup>c</sup> 

<sup>a</sup> Assoc. Prof. Dr., Firat University, Elazığ, Türkiye, [stakyildiz@firat.edu.tr](mailto:stakyildiz@firat.edu.tr)

<sup>b</sup> Assist. Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa University, Tokat, Türkiye, [oguzcan.cig@gmail.com](mailto:oguzcan.cig@gmail.com)

<sup>c</sup> Lecturer, Tokat Gaziosmanpaşa University, Tokat, Türkiye, [vildan.celik@gop.edu.tr](mailto:vildan.celik@gop.edu.tr)

### ABSTRACT

The devastating earthquake that struck southern Türkiye has challenged teaching and learning, as in the COVID-19 pandemic, since a rapid transition from face-to-face education to emergency remote education occurred in higher education institutions. The shift to post-earthquake emergency remote education (PERE) has also posed challenges to college students' self-regulated learning skills (SRLS). This issue has also affected students enrolled in certain programs, such as English Language Teaching (ELT). Therefore, this study aims to investigate ELT pre-service teachers' views on the use of SRLS during the PERE period. The methodology in this research is a semi-structured interview carried out through focus group discussion and included eight junior ELT pre-service teachers at a university in the Black Sea Region in Türkiye. The researchers conducted the interview via Zoom, and qualitative content analysis was used to examine the data. The findings revealed that the majority employed SRLS efficiently in face-to-face education and even in pandemic-driven remote education, and they found it hard to achieve the same level of performance during PERE. They are not fully behaviorally, metacognitively, and motivationally self-regulated learners in PERE. The findings, thus, suggest that motivational factors, psychological distress, and the issues that cause emergency remote education can affect the effective implementation of self-regulated learning (SRL). Hopefully, this research will contribute to understanding ELT pre-service teachers' SRLS during emergency remote education launched after a natural disaster, as a relatively small body of literature is concerned with emergency remote education processes after a natural disaster.

**Article Type**  
Research

**Article Background**  
Received:  
22.06.2023  
Accepted:  
17.08.2023

**Keywords**  
Emergency Remote Education, English Language Teaching (ELT), Natural Disaster, Pre-service Teachers, Self-regulated Learning Skill

**To cite this article:** Tümen Akyıldız, S., Çığ, O. & Çelik, V. (2023). Self-regulated learning skills of ELT pre-service teachers during post-earthquake emergency remote education in Türkiye. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 11 (21), 733-764.

**Corresponding Author:** Vildan Çelik, e-mail: [vildan.celik@gop.edu.tr](mailto:vildan.celik@gop.edu.tr)

## Introduction

The landscape of education has been transforming rapidly within the last two decades as new tools and technologies find their way into school systems. The developments in distance learning methods are striking since they have the potential to reduce the cost of delivering instructions and improve content quality. The adaptation speed of these new methods by educators has been somewhat inconsistent as the infrastructure and skillset required to embrace these methods needs to be improved. The COVID-19 pandemic has dramatically sped up this process and resulted in the widespread adoption of distance learning methods. One of the significant transformations includes the transition from traditional in-person, face-to-face classes to fully online and/or hybrid learning formats. These formats can be synchronous or asynchronous and are supported by standardized and tailored self-learning modules (Crawford et al., 2020).

The restrictions put in place as a pandemic response forced higher education institutions to adopt emergency remote teaching as a response to campus closures and social distancing measures (Hodges et al., 2020). Emergency remote teaching is defined as "a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances" (Hodges et al., 2020, p. 3). This shift has caused significant disruptions in traditional classroom settings, particularly for college students who have had to adapt to new modes of learning while navigating other challenges posed by the pandemic (Crawford et al., 2020). The widespread use of emergency remote education has been a common practice in emergency times. Although the pandemic and its restrictions are mostly over for many countries, there are still isolated cases in some countries when emergency remote teaching is needed. One example is the earthquake that affected south-eastern Türkiye, near the Syrian border. The earthquake caused severe damage in buildings over 100.000 in 11 cities and a housing crisis as more than 2 million people sought shelter in affected cities (Ozbek & Bilgic, 2023). The immediate solution of the government was to use student dormitories to accommodate earthquake survivors throughout Türkiye, which resulted in adapting post-earthquake emergency remote education (PERE) for the spring semester of the 2022-2023 academic year.

The effectiveness of emergency remote education is limited, particularly in the context of higher education. However, early evidence from relevant research suggests that it can result in mixed outcomes for learning and engagement (Hodges et al., 2020). However convenient it may be for younger adults and provide more accessible education and flexible times for students (Castro & Tumibay, 2019), there are some challenges. For example, while some may appreciate the flexibility and convenience of online learning, others may find the experience difficult dealing with technology or struggle with maintaining motivation and focus without face-to-face interaction with instructors and peers (Crawford et al., 2020). In such a learning setup, the capacity to effectively monitor and regulate the learning process holds significant importance (Carpenter et al., 2020). This significant and sudden transition challenges self-regulated learning (SRL) skills, which play a crucial role in academic success and well-being during emergency remote education.

Self-regulation encompasses a set of cognitive, metacognitive, and behavioral processes that individuals employ to achieve their learning goals (Posner & Rothbart, 2000). Research suggests that effective SRLS enable students to complete course-related tasks such as managing their time, setting goals, regulating their emotions, and engaging in effective learning strategies (Zimmerman, 2013). In the context of emergency remote education, they must be able to adapt their SRLS and related strategies to the new learning environment.

Emergency remote education has introduced unique challenges that can impact college students' self-regulation skills as the new learning environment may significantly differ from a typical learning environment. This sudden shift to online learning, mostly happening at home, may disrupt established routines and increase distractions, therefore hindering the ability to manage their time effectively (Gupta et al., 2020; Rehman et al., 2020). Additionally, the lack of face-to-face interactions with instructors and classmates, and immediate feedback from instructors may impair motivation and self-monitoring processes (Munir, 2020).

Several external factors can also influence college students' self-regulation skills and determine their experiences with virtual courses during emergency remote education. To navigate online platforms, access course materials, and engage in self-directed learning, they must have access to technological resources like a computer and the internet, as well as digital literacy skills like the capacity to find, evaluate, and communicate information (Kimmons, 2020). Factors affecting students' self-directed learning also include a lack of peer support. Social support in typical face-to-face learning environments, such as peer interactions and instructor guidance, also contributes to self-regulation (Artino et al., 2020), and virtual learning environments may be missing this natural support system.

With the emergence of the COVID-19 pandemic, research studying emergency remote learning experiences of college students increased. For example, a study in China (Huang et al., 2020) examined the experiences of EFL teachers and found that the EFL teacher faced several challenges during the transition to remote education, such as limited opportunities for interaction with students and the need to adapt teaching materials to an online format. However, the teachers were able to develop several strategies to overcome these challenges, such as using video conferencing software and interactive online tools to promote student engagement. Within this study, although some students responded positively to the transition, others expressed concerns about the lack of face-to-face interaction with their teacher and classmates, and they thought that these issues affected their learning outcomes.

Students' academic performance is positively linked with their success in self-regulating their learning (Dent & Koenka, 2016). Their ability to accurately evaluate prior learning and effectively translate those assessments into productive learning behaviors is crucial for achieving successful adaptations to learning behaviors (Winne & Hadwin, 1998). Many students find it difficult to discern the most effective ways to utilize the plentiful learning activities and resources at their disposal (Miller & Bernacki, 2019). There are also problems with the lack of technology and reliable access to the internet connection in developing countries, making it hard to deal with digital inequalities (Funa & Talaue, 2021). Assuming students somehow overcome these difficulties, in order to navigate the autonomy offered by online education effectively, students must actively engage in SRL, encompassing active involvement in learning, metacognitive awareness, motivational drive, and behavioral commitment (Zimmerman, 2002).

SRL strategies encompass a range of skills utilized by students to effectively manage and regulate their own learning, and these skills have demonstrated a substantial correlation with diverse academic accomplishments (Barnard-Brak, Paton & Lan, 2010). These skills encompass several factors, such as goal setting, environment structuring, task strategies, time management, help-seeking, and self-evaluation, which collectively contribute to effective self-regulated learning. Examining the experience of students is imperative as these findings can help faculties and institutions understand how to better students' experiences when emergency remote education is inevitable.

Self-regulation is essential for a learner to achieve a high level of foreign language proficiency (Oxford, 2001). As a result of self-regulated learning, learners set goals for their learning and attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior based on their goals and the contextual features of their environment (Pintrich, 2004; Schunk, 2005). By directing their learning, students can self-regulate their learning (Boekaerts & Corno, 2005). In addition to personal and environmental characteristics, self-regulation processes are also related to achievement (Pintrich, 2004). Humans are capable of self-regulating a wide range of aspects of their lives. It is believed that the degree to which individuals self-regulate their behavior depends on what they are doing and what sources of motivation they are available. The concept of motivation and self-regulation sheds light on why some students control their English learning while others do not. Pintrich's model and the research he and his colleagues conducted support the hypothesis that learning, motivation, and self-regulation are linked (Pintrich & Schrauben, 1992). As the link between motivation and cognitive factors suggests, they interact in complex ways to produce learning, and it is crucial not only from a theoretical perspective but also from a practical perspective for classroom practices. Those who display more adaptive self-regulation strategies demonstrate better learning and higher motivation for learning (Pintrich, 2000). Academic performance is higher for language learners with high self-regulation than those with low self-regulation. To put it another way, positive emotions are predicted by intellectual self-regulation in language learning (Fathi, Greenier & Derakshan, 2021). Therefore, developing students' self-regulatory strategies and systems is an increasing necessity in English language learning both in traditional and online learning environments.

The sudden shift to PERE in Türkiye poses challenges to SRLS. Understanding the factors that influence them and implementing strategies in unorthodox learning environments may help support self-regulation and mitigate the negative impact of this transition. By addressing these challenges and fostering effective self-regulation skills in a planned fashion, educators and institutions can facilitate successful and meaningful learning experiences during PERE and similar contexts. Further, in times of emergencies, educators are left with no option but to accommodate students with every opportunity they have available. In order to deliver effective instruction and achieve learning goals, teachers need to possess pedagogical skills tailored specifically to distance learning practices (Ramallosa et al., 2022) and consider students' SRLS. Thus, enhancing the SRL experiences of pre-service teachers can yield far-reaching implications for educational reform, as it can cultivate a generation of educators who are better prepared to navigate evolving educational contexts and learning environments. Better yet, these teacher candidates will be able to utilize these strategies in their teaching in the future.

The article is a phenomenological study investigating the experience of ELT pre-service teachers who were required to switch to PERE in Türkiye. The study used a qualitative approach to gather data from pre-service teachers enrolled in an ELT program at a university in the middle part of Türkiye. The data was gathered using semi-structured interviews through focus groups in an online meeting using ZOOM. The researchers sought to understand their strategies and skills for adapting to PERE and how these strategies and skills moderated their engagement and learning outcomes.

### **Purpose of the Study and Research Questions**

The previous section has shown that there is a considerable amount of research investigating the role of SRL in facilitating learning in different fields in face-to-face, online, and hybrid learning environments with various variables. However, no previous research has focused on the self-

regulated learning skills of pre-service teachers during the PERE period to the best knowledge of the researchers. Self-regulated learning skills are a major area of interest, particularly for temporary online learning periods. Thus, this study will generate fresh insight into the English language teaching field regarding the SRLS of students with a deep understanding. With its important insights, this study was designed to investigate the views and experiences of ELT pre-service teachers on the use of self-regulated learning skills during the PERE period. The present study, therefore, was guided by the following research questions:

1. What are the pre-service teachers' goals for online courses during the PERE period?
2. What strategies do the pre-service teachers have for learning better during the PERE period?
3. Whom do the pre-service teachers get help from to solve the problems they face during the PERE period?
4. What are the characteristics of the environment where the pre-service teachers attend and study for online courses?
5. What aspects distinguish the PERE period from the pandemic-driven remote education period in terms of SRL?

## Methodology

### Research Design

Qualitative research interprets the meaning that people bring with them in natural settings (Denzin & Lincoln, 1994). It can be stated that the main focus of qualitative studies is primarily on the experiences and reflections of human beings (Lincoln & Guba, 1985). Participants in qualitative research are required to give detailed responses about their experiences to enrich the research (Jackson et al., 2007). Therefore, this study was designed as a case study to gather detailed information on a specific case (Creswell, 2007). A focus group discussion was carried out to reveal the perceptions of ELT pre-service teachers on using SRL skills during the PERE period.

### Trustworthiness of the Study

The first attempt to prove the trustworthiness of the study is to choose the participants voluntarily. As Shenton (2004) asserted, giving the right to refuse to participate in the research is one of the ways to make the study credible. As for transferability, the findings of a study may be viable to others (Merriam, 1998). On the other hand, Shenton (2004) claimed that in a qualitative study, the findings of a small sample cannot be expected to be applied to other populations since the findings are specific to those particular participants. Within this insight, this research may not claim that the participants' views represent others due to the case of the PERE period in Türkiye, the unusual circumstances of the country, and some personal issues. However, the views of the participants may be discussed in similar cases. For dependability, the researchers reported the process in detail, as Shenton (2004) stated. Three academics of the Faculty of Education confirmed the codes to move the doubt of subjectivity away. Furthermore, the recordings of the focus group discussion were saved.

## Participants

This study was carried out on junior pre-service teachers attending the ELT program at a university in the Black Sea Region during the spring term of the 2022-2023 academic year when face-to-face education was already replaced with fully remote education due to the natural disaster. Participants were chosen through the convenience sampling procedure, which approves selecting the most convenient and volunteer participants (Cohen, Manion, & Morrison, 2000). Burrows and Kendall (1997) noted that participants should be selected based on their knowledge, background, and expertise on the subject. Thus, all the students were within the selection criteria of the research because they attended online courses through the spring semester and had enough knowledge and experience to comment on the topic. Therefore, eight participants, four of whom were female and the rest male, agreed to participate in the current research voluntarily.

## Data Collection

The data were gathered using the focus group discussion technique. Before the interview, necessary permissions were obtained from the faculty administrators to conduct the study, and it was approved by the Tokat Gaziosmanpaşa University Social Sciences Ethics Committee (dated 25.04.2023 and numbered 01-37). Then, the students were contacted to request participation in gathering the data. Before the discussion, participants were informed about the goal of the research, and the researchers reminded them of the voluntary basis of the study with their right to withdraw anytime.

The focus group discussion technique had several appropriate features to examine the PERE period. First, it was practical as a focus group could be conducted online since the students from different cities attended the online classes mostly from their homes. Thus, an online video conference software, 'Zoom' was used to carry out the discussion. Second, the interview via Zoom was also convenient for the researchers as moderators because they were all academics giving lectures throughout the remote education period. Hence, they were also aware of the remote education practices and the effect of self-regulated online learning, and they could facilitate the discussions easily. The last one was that the participants were familiar with one another since most were attending the same class. Therefore, they engaged in discussions feeling relaxed as Kitinger (1994) suggested to ensure trust among the participants of the focus group being familiar with one another is favorable.

Krueger (1998) recommended using semi-structured questions as the measure to gather the data. Hence, the researchers prepared the questions based on the relevant literature to identify the students' views about SRL during the remote education period. They were checked and revised by two other academics. One of the researchers was the moderator, and the others were reporters (observers) who directed her when necessary and took notes during the session. The focus group discussion was recorded with the permission of the students. Before starting, the moderator asked some opening and introductory questions to let the participants feel comfortable and connected. After introducing themselves and telling how the remote education period affected them, the participants expressed their opinions about the self-regulation skills that they used or did not use. During the session, the moderator asked the questions in the same order. She tried to create a flexible and positive atmosphere to make students feel comfortable and encourage discussion. The discussion took about 2 hours. After the session, the moderator read the notes of the observers and transcribed the recordings. To ensure reliability, the researchers re-coded the same data after two

weeks.

### Data Analysis

The data gathered were analyzed using qualitative content analysis, which is a way to classify the interview data into categories representing congruent statements (Weber, 1990). According to the similarity and frequency of the statements, codes were formed under the main categories. All the researchers confirmed the codes to ensure uniformity. Then, some minor revisions were made upon the recommendations of the two other academics from the Faculty of Education. To preserve the confidentiality of the participants, made-up code names were used to report statements instead of their real names, such as F1 and M2. These codes represented the first female and the second male respondent.

## Findings and Results

### What are the pre-service teachers' goals for online courses during the PERE period?

Answers to the first question revealed whether the pre-service teachers set goals for themselves during the PERE period. Findings resulted in the codes in Table 1.

Table 1

#### *The Goals of Students*

Category	Code	F
Goal Setting	None	4
	Public Personnel Selection Examination	3
	To Pass the Examinations of the Department	3
Total		10

As seen in Table 1, in the goal-setting category, three codes emerged. All respondents reported their lack of motivation and energy due to the natural disaster that affected every aspect of their daily lives. Half of the respondents (F=4) indicated that they had no goals because they were affected negatively by the disaster. One participant (F4) commented, *'Even if I set goals for my online courses and other studies, I could not stick to them because of the housing problems that I face. Staying home and being apart from my school affects me negatively in terms of goal setting and following it.'* Other responses to this question included setting goals for the Public Personnel Selection Examination (F=3). M4 stated, *'I live in a rural area. Online courses are not effective due to the internet connection problems we have here. Thus, I am studying for the Public Personnel Selection Examination.'* Other responses (F=3) to this question included setting goals just to pass the department examinations. Commenting on this code, M1 said, *'I could not set goals to study for my online courses. I do not feel motivated enough to attend the courses as well. I just try to complete the assignments and pass the exams.'*

### What strategies do the pre-service teachers have for learning better during the PERE period?

The next section of the discussion concerned the strategies the participants employed during the remote education period. Table 2 illustrates four codes that emerged.

Table 2

*Strategy Use*

Code	F
Note Taking	4
Self-instruction	3
Using Technology	2
Visualization	2
Total	11

A closer inspection of the table showed that the participants had some strategies to cope with the remote education period regarding their self-studies and studying online courses. Four codes emerged from the analysis. Half of the participants (F=4) stated adopting a note-taking strategy to learn better during the period. For example, M3 stated, *'I have a notebook to write down things I do not understand and try to use simpler language when writing. My notes help me to review the topics later.'* The next code was concerned with self-instruction (F=3). Talking about this topic, M1 said, *'When I do not understand something, I pretend to be a teacher giving a lecture to my students. I know that the best strategy to learn something is to teach it.'* Two of the participants declared that they use technology to study, and this technique helps them understand better. For example, F2 said, *'I watch YouTube videos after online courses. I sometimes watch two or more videos on a topic to understand it better. I find those videos more useful than the online courses since there are different videos for different levels. When I have problems understanding the language of the book or the professor, I find a simplified video on the topic.'* A small number of participants (F=2) stated that they visualize things while studying. As F1 put it *'I am a visual learner, so I need to visualize things when learning. I sometimes draw charts, maps, or tables to summarize the longer parts of the lecture.'*

### **Whom do the pre-service teachers get help from to solve the problems they face during the PERE period?**

Turning to the 3<sup>rd</sup> question, the participants were asked what kind of help they resort to when facing some problems. Codes that emerged from answers to this question are displayed in Table 3 below.

Table 3

*The Agents Used Seeking Help*

Code	F
Friends	5
Internet	4
Professors	1
Total	8

What stands out in this table is the type of help the participants resort to when they seek support in a problematic situation. Interestingly, most of the respondents (F=5) indicated that when they confront a problem, the first agent they seek help is their friends. F2 commented, *'When I have problems understanding a subject in the online courses, I ask my friends for clarification. We have a WhatsApp group. I send a message there and usually address the question to the hardworking ones.'* Another support resource is the internet (F=4). F1 said, *'If I do not have the answer to my question from my friends, I search it online. There are a lot of online sources for ELT topics. I watch some YouTube videos to learn them better and use ChatGPT for difficult assignments.'* There is a rather unexpected result. Nearly all of the participants reported that they hesitate to ask their professors for explanation or clarification because e-mail replies or responses to messages take a very long time, and they are sometimes afraid of



asking for explanations. Only one respondent (F4) stated, *'If I cannot find what I search for, I write an e-mail to the course instructor even if I know that I will not be getting an answer anytime soon.'*

**What are the characteristics of the environment where the pre-service teachers attend and study for online courses?**

The following question asked about the features of the most proper environment where students study and attend online courses. The findings were formed into two categories: online courses and study environments, which are displayed in Table 4. Four codes emerged for the first category and two for the second one.

Table 4

*Proper Environments*

Category	Code	F
Study	Quiet	5
	Tidy	4
	Being Alone	2
	No Bed Around	1
Online Courses	Computer	7
	Mobile Phone	1
Total		20

As seen in Table 4, the participants declared that they prefer quiet environments to study at home (F=5). In this case, F2 said, *'We are a crowded family, and I get distracted very quickly due to the distractions around me, so I need a tranquil environment.'* Four of the participants reported that they needed a tidy environment to study effectively. As M1 put it, *'I can never study in a messy room and on a messy desk. I tidy up my room and desk before starting to study. Only by doing this first I can concentrate well.'* There were two participants commented about being alone while studying. M3 stated *'Some of our relatives from the earthquake area are now living with us. That is why our house is more crowded than usual. I cannot study in a crowded setting; I prefer being alone in my room to study effectively.'* One of the participants stated that he could not study seeing a bed around. F3 said, *'If I see a bed around me, I want to lie down, and my concentration is weak. I do not prefer comfortable environments to study. That is why I prefer studying in the library rather than at home.'* When the participants were asked about their preferences for online courses, two codes were labeled. A majority of the participants (F=7) declared that they attended online courses using their personal computers. F2 put it, *'If I am at home, I prefer my computer. It is because when I join online courses on my mobile phone, I get distracted by the notifications.'* F4 drew attention to the big screen facility of the computers as it is easier to concentrate on bigger screens during online courses. It is also worth noting that one of the participants preferred her mobile phone. F3 stated, *'I prefer joining online courses on my mobile. When I join the courses on my computer, I engage in searching on the net or playing games on my phone. It prevents me from concentrating on the lecture.'*

**What aspects distinguish the PERE period from the pandemic-driven remote education period in terms of SRL?**

Findings related to the last question resulted in three categories and seven codes, shown in Table 5.

Table 5

*Comparison of the Two Remote Education Periods in terms of Self-Regulated Learning*

Category	Code	F
Pandemic-Driven Remote Education	Studying for the courses Regularly	6
	Attending Online Courses Regularly	6
	Excitement of Being Freshmen	6
Post-Earthquake Remote Education	Lack of Motivation	6
	Studying for the Public Personnel Selection Examination	5
	Distracting Stimuli	4
	Knowing about the Professors	4
No Difference		2
Total		39

It is apparent from this table that the two emergency remote education periods have their distinct characteristics due to the different natures of these periods. The first category revealed the participants' views about the pandemic-driven remote education period concerning self-regulated learning. Three codes were attained within this category. The majority of the participants (F=6) declared that they studied online courses regularly during that period. F4 reported, *'I studied regularly and effectively for my courses in that period. It is because there was nothing to do but stay at home and be isolated from others. So, I had much time to study and review the topics. That is why I had very high grades then.'* Six of the eight participants remarked that they attended the online courses regularly at that time. Citing the same reason, F1 reported, *'I attended nearly every online course at that time. It was a pleasure to attend the courses, see some friends, and learn new things.'* A number of participants (F=6) agreed with the statement that they were all freshmen at that time, and with its excitement, they regulated themselves better. For example, M1 said, *'I was full of excitement and joy because of being a freshman at the university. Although the pandemic conditions were hard, they did not affect me negatively. So I regulated my learning and studying activities efficiently.'* The next category was the PERE period concerning self-regulated learning. The participants (F=6) reported that they lacked motivation because of the negative effects of the earthquake. Commenting on this issue, F2 said, *'Comparing to the Pandemic period, I feel less motivated now. Although we live in an earthquake-safe area, we were exposed to the television images showing people dying in the earthquake. I cannot concentrate on what I do and be motivated to study.'* Most participants (F=5) declared that they prefer studying for the Public Personnel Selection Examination (PPSE), which is required to become a teacher at public schools. F1 stated, *'Instead of studying for the courses, I study for the Public Personnel Selection Examination. Normally, I plan to study for this exam in my senior year. However, this unexpected turn of events and switch to remote education motivated me to study for the PPSE. Actually, I have enough time to study. It is because I do not want to attend online courses; they are very ineffective.'* Four of the participants admitted that they have a lot of distractions preventing them from studying. Regarding this issue, M3 said, *'In the Pandemic period, we knew that everyone was staying at their homes. However, I know that there is an active life out there that is worth living. When I have spare time, I do not want to study at home; instead, I want to go out and hang out with my friends.'* Knowing about the professors better than the first year was the last code (F=4). Commenting on this issue, M3 reported, *'Our first year at university was hard for all of us due to its being remote education and pandemic period at the same time. We did not have enough opportunities*

*to get to know our professors and their exam styles. For these reasons, I studied a lot to avoid difficulties in passing the exams. However, last year, we had the chance to have face-to-face courses with our professors and learn about them. Therefore, I know about their question styles and study accordingly.'* There is no difference in self-regulated learning between the two periods, which falls under the third category (F=2) of this research question. M2 stated, *'Both of the periods are a disappointment for me. Remote education is completely ineffective, and being away from others affects me negatively. I cannot concentrate on what I study or attend the courses. I spent two years of my higher education life with remote education away from school, making me very unhappy.'*

## Conclusion and Discussion

The devastating earthquake, which struck southern Türkiye and affected eleven cities with millions of people, has challenged teaching and learning, as in the COVID-19 pandemic period. The authorities have made significant decisions due to the thousands of buildings that collapsed and were severely damaged. They have decided to use student dormitories in other cities to provide temporary shelters for millions of earthquake survivors. Consequently, a rapid transition from face-to-face education to emergency remote education occurred in higher education institutions, which has led college students across Türkiye, besides the ones in earthquake-affected areas, to change their learning environments. Since the learners are expected to have autonomy in their learning process from planning to evaluation in online settings, SRL strategies have become profoundly important (Carpenter et al., 2020; Ejubović & Puška, 2019) such as establishing clear goals, implementing efficient strategies, monitoring, rearranging the context and managing time effectively (Zimmerman, 2002, 2013) which were found to be crucial for the academic success (Barnard-Brak, Paton & Lan, 2010; Broadbent & Poon, 2015; Dent & Koenka, 2016). In this respect, the current study set out to understand the views of pre-service ELT teachers on self-regulated learning strategies during PERE education in Türkiye.

The results about pre-service teachers' goal-setting strategies revealed that many do not set short-term or long-term goals concerning their online courses. Only a few indicated that they set goals specifically for the Public Personnel Selection Examination and summative exams of the department. As Carter et al. (2020) stated, devotion to education may drastically change during severe social or economic upheavals. A possible explanation for this result may be the lack of adequate motivation due to the trauma of this destructive earthquake. It might also be related to the class attendance policy for online classes, which is not strict at all, requesting professors' tolerance. This finding differs from Funa et al. (2023), who found that most pre-service teachers always set their learning goals and accomplish strategic planning, such as completing and sending assignments on time and attending online classes regularly. Further, it is in line with the other findings of the mentioned study (Funa et al., 2023) in terms of passing exams and graduating from the program, which can be regarded as long-term goals. Moreover, these results are consistent with those of Hensley et al. (2022), who reported that students' objectives altered from "active learning" to "running out the clock" and "making grades" (p. 210) during pandemic remote education.

A note of caution is due here since the majority of pre-service teachers pointed out that they have set goals and are also much better at allocating time and regulating their studying for the Public Personnel Selection Examination, the official teacher selection test they will take after graduation. Even though they have one more year to take it, they highlighted that they wanted to reap the benefit

of the current flexible remote education period. They have started to study for the exam to be successful and to be appointed as a teacher immediately after graduation. Moreover, based on some students' remarks, they find online courses ineffective and prefer not to attend incessantly. Perhaps the most intriguing finding of the present study lies here in that while they intend to pass the exam to be a teacher, they do not join the classes providing the methodology of teaching. Funa et al. (2023) pointed out that it is of utmost importance to enhance the SRLS of pre-service teachers so that they will be able to swiftly adjust to new educational settings when required and aid their students in improving SRL skills.

As indicated by Artino et al. (2020), peer interaction contributes to students' self-regulation in the traditional classroom setting, highlighting that the lack of it in an online setting can negatively affect SRL. Concerning the help-seeking strategies of pre-service teachers, the current study has identified that most of them share their problems with and get help from their classmates in the first place. Some have even created private WhatsApp groups with their close friends, through which they easily interact whenever they need help with their online courses or assignments. This finding corroborates Funa et al.'s (2023) findings, which showed pre-service teachers shared and solved their problems with a 'study buddy'.

Further, only one pre-service teacher declared that she contacts the professor via e-mail, which might be explained by the fact that almost all of them want to avoid bothering their professors with their questions, and it takes a long time to get a reply from them. This result agrees with the findings of Tümen Akyıldız's (2020) study, in which nearly all college students expressed their dissatisfaction with the lack of immediate interaction with instructors, and Hensley et al.'s (2022) study, whose participants also focused on instructor disregard. These findings seem consistent with another research which found that students opt for interaction with their peers in online contexts rather than professors with whom they interact highly in traditional settings (Broadbent & Poon, 2015). Funa et al. (2023) also explored that pre-service teachers seek help first from their classmates, and after that, they prefer asking their professors. This was, however, explained by the fact that they feel shy and do not want to give the impression that they are unintelligent and bad listeners, which is different from the current study's findings. Moreover, nearly half of them seek assistance from the Internet by searching the topic in online sources or on YouTube. As noted by Kimmons (2020), the availability of technological resources and digital literacy skills is crucial in students' ability to navigate online platforms, access course materials, and engage in self-regulated learning.

On the question about strategy use, this study found that half of the pre-service teachers take notes regularly and summarize what they have learned after the online courses. Moreover, almost half of them stated that they study by reading aloud through self-instruction. These results mirror those of the previous study by Funa et al. (2023). The pre-service teachers in their study indicated the use of a note-taking strategy as they believed it is more crucial for online settings compared to traditional classrooms. On the other hand, very few pre-service teachers mentioned using technology and visualization as strategies. As for the environment structuring strategies, most of the pre-service teachers indicated that they chose a place that is quite tidy and quiet to lessen the distraction. A similar finding is also found in Funa et al.'s (2023) study, in which most pre-service teachers always prefer a place without distraction. Further, pre-service teachers, apart from one, reported that they attend online classes via personal computers since they believe that mobile phones are a source of distraction and can hinder efficient learning and studying. Moreover, the big screen facility of computers is also underlined.

The current study also investigated pre-service teachers' thoughts on whether they noticed differences in the two emergency remote education periods they experienced regarding their SRL strategies. The majority noted that during the pandemic-driven remote education, they were much more inclined to study hard, attend online classes regularly, and were more motivated, determined, and ambitious. Yet, now they are unmotivated, unenthusiastic, and unconcerned about their online courses. These results seem to be parallel with Hensley et al.'s (2022) ideas and findings, as their study illustrated that different social and physical contexts can have distinctive effects on SRL. As highlighted by these researchers, in order to determine the potential obstacles to self-regulated learning, it is significant to understand better the particular context of a swift shift to remote education. Pre-service teachers in the present study themselves gave explanations for these changes in their attitudes. Firstly, this is attributed to their being freshman during the pandemic. The pre-service teachers were delighted to start university, so they regulated their learning and studying much better. Moreover, as students knew nothing about professors or their way of instruction and assessment, they committed themselves to online classes to get higher grades. Secondly, during the pandemic, students had no other option but to stay home to avoid infection. However, now, they can act freely and engage socially in numerous activities, distracting them from concentrating on online classes. Last but most importantly, pre-service teachers' motivation was relatively low at this time as thousands of people lost their lives and millions lost their properties in a day, which was quite a tragic event and a grievous blow to all the citizens in Türkiye.

Together, these results suggest that the pre-service teachers in the present study have different SRL levels in different SRL strategies. They seem to be moderately better in help-seeking, strategy use, and environment structuring strategies rather than goal setting for online classes. Additionally, they have never commented on the strategies with regard to time management and self-evaluation. To conclude, as online and traditional settings are quite distinct, students with high SRL levels in the latter context may not bring their skills into the former and thus may display dissimilar levels of SRL skills (Broadbent et al., 2020). The pre-service teachers of the present study confirmed this regarding their comments on the preparation for the exam, and they seem to have a high level of SRL strategies in face-to-face education even though they do not thoroughly perform them in remote education. What is more, concerning the remarks on their pandemic-driven remote education performances, it is clear that the majority, in fact, employed SRL strategies efficiently beforehand. In light of these, this study suggests the pre-service teachers who attended the study are not fully behaviorally, metacognitively, and motivationally self-regulated learners in post-earthquake emergency remote education. The findings also suggest that motivational factors, psychological distress, and the reasons behind emergency remote education can affect the effective implementation of SRLS.

A relatively small body of literature concerns online learning and emergency remote education processes after a natural disaster (e.g., Baytiyeh, 2017; Ayebi-Arthur, 2017). Additionally, a considerable amount of literature on self-regulation in online or remote education settings deals with the COVID-19 pandemic period. To the authors' knowledge, this is the first study to identify the ELT pre-service teachers' views on self-regulated learning strategies during emergency remote education launched after a natural disaster, a devastating earthquake. Understanding the factors that influence self-regulated learning to support students' self-regulation strategies can help mitigate the negative impact of this unique temporary transition and possibly improve ELT pre-service teachers' experiences during this kind of emergency remote education. By addressing the challenges, helping students foster effective self-regulation skills, and creating positive learning environments,

educators and institutions can facilitate efficient learning experiences for them during national emergencies. These findings are hoped to make contributions to the current literature.


**Ethics Committee Approval:** This study was conducted by the approval of Ethics Committee in Tokat Gaziosmanpaşa University dated 25.04.2023 and numbered 01-37.

**Author Contributions:** Assoc. Prof. Dr. Seçil Tümen Akyıldız developed the research idea. The design and layout of the work were created by all authors. The study was organized and conducted by all researchers with equal responsibility. The data was gathered by all researchers, and data analysis was carried out by Assoc. Prof. Dr. Seçil Tümen Akyıldız. All researchers reviewed the literature and wrote the first draft of the article. Assist. Prof. Dr. Oğuzcan Çığ wrote to the introduction section, Assoc. Prof. Dr. Seçil Tümen Akyıldız contributed to the methodology and findings & results sections, and Lect. Vildan Çelik wrote the discussion and conclusion section.

They all revised all the sections of the study and gave it a final version. Each author read and approved the final version of the text and agreed to take full responsibility for all parts of it.

**Conflict of Interest:** The authors declare that there is no potential conflict of interest.

## Türkiye'de Deprem Sonrası Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde İngiliz Dili Eğitimi Programındaki Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerileri

Seçil Tümen Akyıldız<sup>a</sup>  Oğuzcan Çığ<sup>b</sup>  Vildan Çelik<sup>c</sup> 

<sup>a</sup> Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye, stakyildiz@firat.edu.tr

<sup>b</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye, oguzcan.cig@gmail.com

<sup>c</sup> Öğr. Gör., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye, vildan.celik@gop.edu.tr

### ÖZET

Türkiye'nin güneyini vuran büyük deprem, yükseköğretim kurumlarında yüz yüze eğitimden acil uzaktan eğitime hızlı bir geçişe sebep olduğu için, COVID-19 pandemi dönemindeki gibi eğitim öğretim sürecini güçleştirmiştir. Deprem sonrası acil uzaktan eğitime geçiş, üniversite öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerileri üzerinde de engeller oluşturmuştur. Bu sorun, İngiliz Dili Eğitimi gibi belirli programlara kayıtlı öğrencileri de etkilemiştir. Bu çalışma da İngiliz Dili Eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adaylarının deprem sonrası acil uzaktan eğitim sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin kullanımına ilişkin görüşlerini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmada, Türkiye'de Karadeniz Bölgesi'ndeki bir üniversitede İngiliz Dili Eğitimi programında üçüncü sınıfta öğrenim gören sekiz öğretmen adayının dahil olduğu ve odak grup tartışması yoluyla yürütülen yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, Zoom platformu aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve veriler nitel içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Bulgular, katılımcıların çoğunun öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini yüz yüze eğitimde ve hatta pandemi dönemindeki uzaktan eğitimde verimli bir şekilde kullandığını, deprem sonrası uzaktan eğitimde ise aynı performans seviyesine ulaşamadıklarını ortaya koymuştur. Deprem sonrası uzaktan eğitim sürecinde öğretmen adayları davranışsal, üst-bilişsel ve motivasyonel olarak öz-düzenleme becerisine tam olarak sahip öğrenenler değildirler. Dolayısıyla bulgular, motivasyon faktörlerinin, psikolojik sıkıntıların ve acil uzaktan eğitime neden olan etmenlerin, öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin etkili bir şekilde uygulanmasını etkileyebileceğini göstermektedir. Literatürdeki çok az çalışma, doğal bir felaketten sonra gerçekleştirilen acil uzaktan eğitim süreçleriyle ilgilendiği için, bu araştırmanın doğal bir felaket sonrası acil uzaktan eğitim sürecinde İngiliz Dili Eğitimi programındaki öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin anlaşılmasına katkıda bulunacağı umulmaktadır.

### MAKALE BİLGİSİ

**Makale Türü**  
Araştırma

**Makale Geçmişi**  
Gönderim tarihi:  
22.06.2023  
Kabul tarihi:  
17.08.2023

**Anahtar Kelimeler**  
Acil Uzaktan Eğitim,  
Doğal Afet, İngiliz Dili  
Eğitimi, Öğretmen  
Adayları, Öz-  
Düzenlemeli Öğrenme  
Becerileri

**Atıf Bilgisi:** Tümen Akyıldız, S., Çığ, O. ve Çelik, V. (2023). Türkiye'de deprem sonrası acil uzaktan eğitim sürecinde İngiliz dili eğitimi programındaki öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenme becerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (21), 733-764.

**Sorumlu yazar:** Vildan Çelik, e-posta: vildan.celik@gop.edu.tr

## Giriş

Son yirmi yıldır yeni araçlar ve teknolojiler okul sistemlerine dahil edildikçe, eğitim ortamları da hızlı bir dönüşüm içerisine girmiştir. Uzaktan eğitim yöntemlerindeki gelişmeler, ders verme maliyetini azaltma ve içerik kalitesini artırma potansiyeline sahip oldukları için dikkat çekicidir. Bu yeni yöntemlerin eğitimciler tarafından uyarlanma hızı, bu yöntemleri benimsemek için gereken altyapı ve beceri setinin iyileştirilmesini gerektirdiğinden değişkenlik göstermektedir. COVID-19 salgını bu süreci önemli ölçüde hızlandırmış ve uzaktan eğitim yöntemlerinin yaygın olarak benimsenmesiyle sonuçlanmıştır. Bu dönemin önemli dönüşümlerden biri, geleneksel yüz yüze sınıflardan tamamen çevrimiçi ve/veya hibrit öğrenme ortamlarına geçişi içermektedir. Bu ortamlar eş-zamanlı veya eş-zamansız olmakla birlikte, standartlaştırılmış ve uyarlanmış bireysel öğrenme modülleri tarafından desteklenirler (Crawford ve diğerleri, 2020).

Pandemi sebebiyle getirilen kısıtlamalar, yükseköğretim kurumlarını kampüs kapanmalarına ve sosyal mesafe kurallarına karşılık olarak acil uzaktan öğretimi benimsemeye zorladı (Hodges ve diğerleri, 2020). Acil uzaktan öğretim, "kriz koşulları nedeniyle öğretimin alternatif bir moda geçici olarak kayması" olarak tanımlanır (Hodges ve diğerleri, 2020, s. 3). Bu değişim, geleneksel sınıf ortamlarında, özellikle de pandeminin yarattığı diğer zorluklarla baş ederken, yeni öğrenme biçimlerine uyum sağlamak zorunda kalan üniversite öğrencileri için önemli aksaklıklara neden olmuştur (Crawford ve diğerleri, 2020). Acil uzaktan eğitimin yaygın kullanımı, kriz durumlarında artık standart bir uygulama olmuştur. Pandemi ve kısıtlamaları birçok ülke için çoğunlukla bitmiş olsa da bazı ülkelerde halen acil uzaktan öğretime ihtiyaç duyulan durumlar mevcuttur. Buna bir örnek, Türkiye'nin Suriye sınırına yakın, ülkenin güney ve güneydoğu bölgelerini etkileyen depremdir. Bu deprem, 11 şehirde 100.000'in üzerinde binada ciddi hasara ve bu şehirlerdeki 2 milyondan fazla insanın kalacak yer araması nedeniyle konut krizine neden olmuştur (Özbek & Bilgiç, 2023). Hükümetin bu krize acil çözümü, depremden etkilenenleri barındırmak için Türkiye genelindeki diğer illerde öğrenci yurtlarının depremedelerin kullanımına açılması olmuştur ve bu da deprem sonrası acil uzaktan eğitimin 2022-2023 akademik yılı bahar döneminde uygulamaya konulmasıyla sonuçlanmıştır.

Acil uzaktan eğitimin etkililiği, özellikle yükseköğretim bağlamında sınırlıdır. Bununla birlikte, ilgili araştırmalardan elde edilen erken kanıtlar, öğrenme ve katılım için karışık sonuçlara yol açabileceğini göstermektedir (Hodges ve diğerleri, 2020). Genç yetişkinler için ne kadar uygun olursa olsun ve öğrenciler için daha erişilebilir eğitim ve esnek zamanlar sağlarsa sağlasın (Castro & Tumibay, 2019) bazı zorlukları da barındırır. Örneğin, bazıları çevrimiçi öğrenmenin esnekliğini ve rahatlığını takdir edebilirken, diğerleri öğretmenlerle ve akranlarıyla yüz yüze etkileşim olmadan teknolojiyle uğraşmayı zor bulabilir veya motivasyonu sürdürme ve odaklanma konusunda mücadele edebilir (Crawford ve diğerleri, 2020). Böyle bir öğrenme ortamında, öğrenme sürecini etkin bir şekilde izleme ve düzenleme kapasitesi önemli bir yere sahiptir (Carpenter ve diğerleri, 2020). Bu mühim ve ani değişim, acil uzaktan eğitim sürecinde akademik başarı ve iyi oluş halinde kayda değer rol oynayan öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine meydan okumaktadır.

Öz-düzenleme, bireylerin öğrenme hedeflerine ulaşmak için kullandıkları bir dizi bilişsel, üstbilişsel ve davranışsal süreci kapsar (Posner & Rothbart, 2000). Araştırmalar, etkili öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin öğrencilerin zamanlarını yönetme, hedefler belirleme, duygularını düzenleme ve etkili öğrenme stratejileri ile meşguliyet gibi derslerle alakalı görevleri tamamlamalarını sağladığını göstermektedir (Zimmerman, 2013). Acil uzaktan eğitim bağlamında, öğrencilerin öz-düzenlemeli



öğrenme becerilerini ve ilgili stratejilerini yeni öğrenme ortamına uyarlayabilmeleri gerekmektedir.

Yeni öğrenme ortamı tipik bir öğrenme ortamından önemli ölçüde farklı olabileceğinden, acil uzaktan eğitim üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini etkileyebilecek benzersiz zorluklar ortaya çıkarmıştır. Çoğunlukla evde gerçekleşen çevrimiçi öğrenmeye bu ani geçiş, yerleşik rutinleri bozabilir ve dikkat dağınıklığını artırabilir; ki bu nedenle, zamanı etkili bir şekilde yönetme yeteneği de engellenir (Gupta ve diğerleri, 2020; Rehman ve diğerleri, 2020). Ek olarak, öğretmenler ve sınıf arkadaşlarıyla yüz yüze etkileşimin olmaması ve öğretmenlerden anında geri bildirim alınmaması, motivasyonu ve öz-düzenleme sürecini bozabilir (Münir, 2020).

Çeşitli dış etmenler de üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini etkileyebilir ve acil uzaktan eğitimde sanal derslerle olan deneyimlerini belirleyebilir. Çevrimiçi platformlarda gezinmek, ders materyallerine erişmek ve öz-yönetimli öğrenmeye katılmak için, bilgisayar ve internet gibi teknolojik kaynaklara ulaşmaları ve bilgi bulma, değerlendirme ve iletişim kurma kapasitesi gibi dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerekir (Kimmons, 2020). Öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmelerini etkileyen faktörler arasında akran desteğinin olmaması da yer alır. Akran etkileşimleri ve öğretmen rehberliği gibi tipik yüz yüze öğrenme ortamlarındaki sosyal destek de öz düzenlemeye katkıda bulunur (Artino ve diğerleri, 2020) ve sanal öğrenme ortamları bu doğal destek sisteminden yoksun olabilir.

COVID-19 pandemisinin ortaya çıkışıyla üniversite öğrencilerinin acil uzaktan öğrenme deneyimlerini inceleyen araştırmalar artmıştır. Örneğin, Çin'de yapılan bir çalışma (Huang ve diğerleri, 2020) İngilizce öğretmenlerinin deneyimlerini incelemiştir ve öğretmenlerin uzaktan eğitime geçiş sırasında öğrencilerle etkileşim için sınırlı fırsatlar ve öğretim materyallerini çevrimiçi formata uyarlama ihtiyacı gibi çeşitli zorluklarla karşılaştığını bulmuştur. Ancak öğretmenler bu zorlukların üstesinden gelmek için öğrenci katılımını teşvik etmek amacıyla video konferans yazılımı ve etkileşimli çevrimiçi araçlar kullanmak gibi çeşitli stratejiler geliştirebilmişlerdir. Bu çalışmada, bazı öğrenciler geçişe olumlu yanıt vermesine rağmen, diğerleri öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile yüz yüze etkileşim eksikliği konusundaki endişelerini dile getirmiş ve bu sorunların öğrenme çıktılarını etkilediğini düşünmüşlerdir.

Öğrencilerin akademik performansı, öğrenmelerini düzenlemedeki başarılarıyla olumlu bir şekilde bağlantılıdır (Dent & Koenka, 2016). Önceki öğrenmeyi doğru bir şekilde değerlendirme ve bu değerlendirmeleri verimli öğrenme davranışlarına etkili bir şekilde dönüştürme yetenekleri, öğrenme davranışlarında başarılı uyarlamalar sağlamak için çok önemlidir (Winne & Hadwin, 1998). Pek çok öğrenci, ellerindeki çok sayıdaki öğrenme aktivitelerinden ve kaynaklardan yararlanmanın en etkili yollarını ayırt etmekte zorlanmaktadır (Miller & Bernacki, 2019). Gelişmekte olan ülkelerde teknoloji eksikliği ve internet bağlantısına güvenilir erişim ile ilgili sorunlar da vardır ve bu da dijital eşitsizliklerle başa çıkmayı güçleştirmektedir (Funa & Talaue, 2021). Öğrencilerin bir şekilde bu zorlukların üstesinden geldiklerini varsayarsak, çevrimiçi eğitimin sunduğu özerkliği etkin bir şekilde yönlendirmek için öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımı, üstbilişsel farkındalığı, motivasyonel dürtüyü ve davranışsal bağlılığı kapsayan öz-düzenlemeli öğrenmeye aktif olarak katılmaları gerekir (Zimmerman, 2002).

Öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri, öğrencilerin kendi öğrenmelerini etkin bir şekilde yönetmek ve düzenlemek için kullandıkları bir dizi beceriyi kapsar ve bu beceriler, çeşitli akademik başarılarla önemli bir bağlantı göstermiştir (Barnard-Brak, Paton & Lan 2010). Bu beceriler, hedef belirleme, ortam yapılandırması, görev stratejileri, zaman yönetimi, yardım arama ve öz değerlendirme gibi

etkili öz-düzenlemeli öğrenmeye toplu olarak katkıda bulunan çeşitli faktörleri kapsar. Öğrencilerin deneyimlerinin incelenmesi zorunludur çünkü bu bulgular fakültelerin ve kurumların, acil uzaktan eğitimin kaçınılmaz olduğu durumlarda öğrencilerin deneyimlerini nasıl daha iyi hale getirebileceklerini anlamalarına yardımcı olabilir.

Bir öğrencinin yüksek düzeyde yabancı dil yeterliliğine ulaşması için öz-düzenleme esastır (Oxford, 2001). Öz-düzenlemeli öğrenmenin bir sonucu olarak, öğrenciler öğrenmeleri için hedefler belirler ve hedeflerine ve çevrelerinin bağlamsal özelliklerine göre biliş, motivasyon ve davranışlarını izlemeye, düzenlemeye ve kontrol etmeye çalışırlar (Pintrich, 2004; Schunk, 2005). Öğrenciler öğrenmelerini yönlendirerek, öğrenmelerini kendi kendilerine düzenleyebilirler (Boekaerts & Corno, 2005). Kişisel ve çevresel özelliklerin yanı sıra öz-düzenleme süreçleri de başarı ile bağlantılıdır (Pintrich, 2004). İnsanlar hayatlarının çok çeşitli yönlerini düzenleme yeteneğine sahiptir. Bireylerin davranışlarını öz-düzenleme derecesinin, ne yaptıklarına ve hangi motivasyon kaynaklarına sahip olduklarına bağlı olduğuna inanılmaktadır. Motivasyon ve öz-düzenleme kavramı, neden bazı öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini kontrol ederken diğerlerinin kontrol etmediğine ışık tutmaktadır. Pintrich'in modeli ve kendisinin ve meslektaşlarının yürüttüğü araştırma, öğrenme, motivasyon ve öz-düzenlemenin bağlantılı olduğu hipotezini desteklemektedir (Pintrich ve Schrauben, 1992). Motivasyon ve bilişsel faktörler arasındaki ilişkiden de anlaşılacağı gibi, öğrenmeyi sağlamak için karmaşık yollarla etkileşime girerler ve bu sadece teorik açıdan değil aynı zamanda sınıf uygulamaları için pratik açıdan da önemlidir. Daha uyumlu öz-düzenleme stratejileri sergileyenler, daha iyi öğrenme ve öğrenme için daha yüksek motivasyon gösterirler (Pintrich, 2000). Öz-düzenlemesi yüksek olan öğrenciler için akademik performans, öz-düzenlemesi düşük olanlara göre daha yüksektir. Başka bir deyişle, dil öğreniminde olumlu duygular zihinsel öz-düzenleme ile öngörülmektedir (Fathi, Greenier & Derakshan, 2021). Bu sebeple hem geleneksel hem de çevrimiçi eğitim ortamlarında İngilizce öğreniminde öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini ve sistemlerini geliştirmek giderek artan bir gerekliliktir.

Türkiye'de deprem sonrası acil uzaktan eğitime ani geçiş, öz-düzenlemeli öğrenme becerileri için zorluklar doğurmaktadır. Onları etkileyen faktörleri anlamak ve alışılmışın dışındaki öğrenme ortamlarında stratejilere başvurmak, öz-düzenlemeyi desteklemeye ve bu geçişin olumsuz etkisini azaltmaya yardımcı olabilir. Eğitimciler ve kurumlar, bu zorlukları ele alarak ve etkili öz-düzenleme becerilerini planlı bir şekilde geliştirerek, deprem sonrası acil uzaktan eğitim ve benzeri bağlamlarda başarılı ve anlamlı öğrenme deneyimlerini kolaylaştırabilirler. Ayrıca, acil durumlarda eğitimcilerin öğrencilere ellerindeki her fırsatı sunmaktan başka seçeneği kalmadığından, etkili öğretim sağlamak ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için, özellikle uzaktan eğitim uygulamalarına göre uyarlanmış pedagojik becerilere sahip olmaları (Ramallosa ve diğerleri, 2022) ve öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini dikkate almaları gerekir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenme deneyimlerini iyileştirmek, değişen eğitim bağlamları ve öğrenme ortamlarını yönetebilen daha hazırlıklı bir eğitimci kuşağı yetiştireceğinden, eğitim reformu için de geniş kapsamlı sonuçlar doğurabilir. Daha da önemlisi, bu öğretmen adayları gelecekte bu stratejileri kendi sınıflarında kullanabileceklerdir.

Bu makale, Türkiye'de deprem sonrası acil uzaktan eğitime geçmek zorunda kalan öğretmen adaylarının deneyimlerini araştıran fenomenolojik bir çalışmadır. Çalışma, Türkiye'nin orta kesimindeki bir üniversitede İngiliz Dili Eğitimi programına kayıtlı öğretmen adaylarından veri toplamak için nitel bir yaklaşım kullanmıştır. Veriler, Zoom kullanılan çevrimiçi bir toplantıda odak grup tartışması yöntemiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacılar, öğrencilerin deprem sonrası acil uzaktan eğitime uyum sağlamaya yönelik strateji

ve becerilerinin yanı sıra bu strateji ve becerilerin katılım ve öğrenme çıktılarını nasıl etkilediğini anlamaya çalışmışlardır.

### **Çalışmanın Amacı ve Araştırma Soruları**

Önceki bölüm, öz-düzenlemeli öğrenmenin yüz yüze, çevrimiçi ve hibrit öğrenme ortamlarında çeşitli değişkenlerle birlikte farklı alanlarda öğrenmeyi kolaylaştırmadaki rolünü araştıran önemli miktarda araştırma olduğunu göstermiştir. Ancak, araştırmacıların bilgisi çerçevesinde, daha önce yapılan hiçbir araştırma, öğretmen adaylarının deprem sonrası acil uzaktan eğitim dönemindeki öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine odaklanmamıştır. Öz-düzenlemeli öğrenme becerileri, özellikle geçici çevrimiçi öğrenme dönemleri için önem arz etmektedir. Bu nedenle, bu çalışma, öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine derin bir anlayış sağlayarak İngiliz Dili Eğitimi alanına yeni bir bakış açısı kazandıracaktır. Bu çalışma, İngiliz Dili Eğitimi programındaki öğretmen adaylarının deprem sonrası acil uzaktan eğitim döneminde öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin kullanımına ilişkin görüş ve deneyimlerini araştırmak üzere tasarlanmıştır. Bu nedenle, bu çalışmaya aşağıdaki araştırma soruları rehberlik etmiştir:

1. Öğretmen adaylarının deprem sonrası acil uzaktan eğitim dönemindeki çevrimiçi derslerine yönelik hedefleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının deprem sonrası acil uzaktan eğitim döneminde daha iyi öğrenmeleri için stratejileri nelerdir?
3. Öğretmen adayları deprem sonrası acil uzaktan eğitim döneminde karşılaştıkları sorunları çözmek için kimlerden yardım alırlar?
4. Öğretmen adaylarının çevrimiçi derslere katıldığı ve çalıştığı ortamın özellikleri nelerdir?
5. Öz-düzenlemeli öğrenme açısından deprem sonrası acil uzaktan eğitim dönemini pandemi kaynaklı uzaktan eğitim döneminden ayıran hususlar nelerdir?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Tasarımı**

Nitel araştırma, doğal ortamlarda insanların beraberinde getirdikleri anlamı yorumlar (Denzin & Lincoln, 1994). Nitel çalışmaların ana odağının öncelikle insanların deneyimleri ve yansımaları olduğu söylenebilir (Lincoln & Guba, 1985). Nitel araştırmaya katılanların, araştırmayı zenginleştirmek için deneyimleri hakkında ayrıntılı yanıtlar vermeleri gerekmektedir (Jackson ve diğerleri, 2007). Bu nedenle, çalışma belirli bir olay hakkında ayrıntılı bilgi toplamak amacıyla bir vaka çalışması olarak tasarlanmıştır (Creswell, 2007) ve deprem sonrası acil uzaktan eğitim döneminde İngiliz Dili Eğitimi programındaki öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini kullanma konusundaki algılarını ortaya çıkarmak için bir odak grup tartışması düzenlenmiştir.

#### **Çalışmanın Güvenilirliği**

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamaya yönelik ilk girişim, katılımcıları gönüllü olarak seçmektir. Shenton'un (2004) belirttiği gibi, araştırmaya katılmayı reddetme hakkının verilmesi, çalışmayı güvenilir kılmamanın yollarından biridir. Aktarılabiliğe gelince, bir çalışmanın bulguları başkaları

için geçerli olabilir (Merriam, 1998). Öte yandan Shenton (2004), nitel bir çalışmada, bulgular belirli katılımcılara özgü olduğu için küçük bir örneklemin bulgularının diğer popülasyonlara uygulanmasının beklenemeyeceğini iddia etmiştir. Bu anlayış çerçevesinde, bu çalışmada, Türkiye'deki deprem sonrası uzaktan eğitim dönemindeki durumu, ülkenin olağandışı koşulları ve bazı bireysel sorunlar nedeniyle katılımcıların görüşlerinin başkalarını temsil etmediği öne sürülebilir. Ancak benzer durumlarda katılımcıların görüşleri tartışılabilir. Güvenilirlik amacıyla araştırmacılar, Shenton'un (2004) belirttiği gibi süreci ayrıntılı olarak rapor etmişlerdir. Eğitim Fakültesi'nden üç akademisyen, öznellik şüphesini ortadan kaldırmak için kodları doğrulamış ve ayrıca odak grup tartışmasının kayıtları araştırmacılar tarafından kaydedilmiştir.

### **Katılımcılar**

Bu çalışma, doğal afet nedeniyle yüz yüze eğitimin yerini uzaktan eğitimin aldığı 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Karadeniz Bölgesi'ndeki bir üniversitede İngiliz Dili Eğitimi programının 3. sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, en uygun ve gönüllü katılımcıların seçilmesini vurgulayan uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Burrows ve Kendall (1997), katılımcıların konuyla ilgili bilgi, geçmiş ve uzmanlıklarına göre seçilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle, tüm öğrenciler bahar dönemi boyunca çevrimiçi derslere katıldıkları ve konu hakkında yorum yapacak kadar bilgi ve deneyime sahip oldukları için araştırmanın seçim kriterlerini karşılamaktaydı. Dördü kadın, dördü erkek olmak üzere sekiz katılımcı mevcut araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Veriler odak grup tartışması tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşme öncesinde çalışmanın yürütülmesi için Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulundan (25.04.2023 tarihli 01-37 sayılı) gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra verilerin toplanmasına katılım talebinde bulunmak için öğrencilerle iletişime geçilmiştir. Görüşmeden önce katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve gönüllülük esasına dayandığı hatırlatılarak istedikleri zaman geri çekilme hakları olduğu belirtilmiştir.

Odak grup tartışması tekniği, deprem sonrası uzaktan eğitim dönemini incelemek için birçok uygun özelliğe sahipti. İlk olarak, farklı şehirlerdeki öğrenciler çoğunlukla evlerinden derslere katıldıkları için çevrimiçi bir odak grup tartışması yürütmek pratikti. Böylece çevrimiçi bir video konferans programı olan 'Zoom' kullanılmıştır. İkincisi, bu programla yapılan görüşme, araştırmacılar için de elverişli olmuştur çünkü bu akademisyenler uzaktan eğitim dönemi boyunca ders vermişlerdi. Bu sebeple, uzaktan eğitim uygulamalarının ve öz-düzenlemeli çevrimiçi öğrenmenin etkisinin farkındaydılar ve tartışmaları kolayca yönlendirebilirlerdi. Sonuncu olarak, çoğu aynı sınıfta olduğu için katılımcılar birbirlerini tanımaktaydı. Dolayısıyla, Kitzinger'in (1994) odak grup katılımcılarının birbirini tanmasının güveni sağlamak için faydalı olduğu durumunu önerdiği gibi bu çalışmanın katılımcıları da kendilerini rahat hissederek tartışmaya dahil olmuşlardır.

Krueger (1998), verileri toplamak için ölçü olarak yarı yapılandırılmış soruların kullanılmasını önermiştir. Bu nedenle araştırmacılar, öğrencilerin uzaktan eğitim döneminde öz-düzenlemeli öğrenme hakkındaki görüşlerini belirlemek için ilgili literatüre dayanarak soruları hazırlamışlardır. Sorular farklı iki akademisyen tarafından kontrol edilerek revize edilmiştir. Araştırmacılardan biri moderatör, diğerleri ise gerektiğinde onu yönlendiren ve oturum sırasında not alan raportör (gözlemci) olmuştur. Odak grup tartışması öğrencilerin izni alınarak kaydedilmiştir. Başlamadan

önce moderatör, katılımcıların kendilerini rahat ve yakın hissetmelerini sağlamak için giriş niteliğinde bazı sorular sormuştur. Katılımcılar kendilerini tanıttıktan ve uzaktan eğitim döneminin kendilerini nasıl etkilediğini anlattıktan sonra kullandıkları veya kullanmadıkları öz-düzenleme becerileri hakkında görüşlerini dile getirmişlerdir. Oturum esnasında moderatör soruları aynı sırayla sormuş; tartışmayı teşvik etmek için ve öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri için esnek ve olumlu bir atmosfer yaratmaya çalışmıştır. Tartışma yaklaşık iki saat sürmüştür ve oturumdan sonra moderatör gözlemcilerin notlarını okumuş ve kayıtları yazıya dökmüştür. Güvenilirliği sağlamak amacıyla da araştırmacılar aynı verileri iki hafta sonra yeniden kodlamışlardır.

## Veri Analizi

Toplanan veriler, görüşme verilerini uyumlu ifadeleri temsil eden kategorilere ayırmanın bir yolu olan nitel içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir (Weber, 1990). İfadelerin benzerliğine ve sıklığına göre ana kategoriler altında kodlar oluşturulmuştur. Tüm araştırmacılar, birliği sağlamak amacıyla kodları doğrulamışlardır. Daha sonra Eğitim Fakültesi'nden iki farklı akademisyenin tavsiyeleri üzerine bazı küçük revizyonlar yapılmıştır. Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla, beyanlarını bildirirken gerçek isimleri yerine K1, E2 gibi uydurma kod isimler kullanılmıştır. Bu kodlar birinci kadın ve ikinci erkek katılımcıyı temsil ediyordu.

## Bulgular

### Öğretmen adaylarının deprem sonrası acil uzaktan eğitim dönemindeki çevrimiçi derslerine yönelik hedefleri nelerdir?

İlk soruya verilen cevaplar, öğretmen adaylarının deprem sonrası acil uzaktan eğitim döneminde kendileri için hedefler belirleyip belirlemediklerini ortaya koymuştur. Bulgular Tablo 1'deki kodları vermiştir.

Tablo 1

#### Öğrencilerin Hedefleri

Kategori	Kod	F
Hedef Belirleme	Hiçbiri	4
	Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS)	3
	Bölüm Sınavlarını Geçmek	3
Toplam		10

Tablo 1'de görüldüğü gibi hedef belirleme kategorisinde üç kod ortaya çıkmıştır. Tüm katılımcılar, günlük yaşamlarının her alanını etkileyen doğal afet nedeniyle motivasyon ve enerji kaybı yaşadıklarını bildirmişlerdir. Katılımcıların yarısı (F=4) afetten olumsuz etkilendiklerinden ötürü hedefleri olmadığını belirtmiştir. Bir katılımcı (K4), 'Çevrimiçi derslerim ve diğer çalışmalarım için hedefler koysam bile, karşılaştığım barınma sorunları nedeniyle onlara bağlı kalamadım. Eode kalmak ve okulumdan ayrı olmak hedef belirleme ve takip etme açısından beni olumsuz etkilemektedir.' yorumunda bulunmuştur. Bu soruya verilen diğer yanıtlar arasında KPSS'ye yönelik hedeflerin belirlenmesi de vardı (F=3). E4, 'Kırsal bir bölgede yaşıyorum. Çevrimiçi dersler, burada yaşadığımız internet bağlantısı sorunları nedeniyle etkili değildir. Bu yüzden, KPSS'ye hazırlanıyorum.' demiştir. Bu soruya verilen diğer

cevaplar (F=3), sadece bölüm sınavlarını geçmek için hedefler koymayı içeriyordu. Bu kod hakkında yorum yapan E1, '*Çevrimiçi derslere çalışmak için hedefler belirleyemedim. Derslere katılmak için kendimi yeterince motive hissetmiyorum. Sadece ödevleri tamamlamaya ve sınavları geçmeye çalışıyorum.*' demiştir.

### **Öğretmen adaylarının deprem sonrası acil uzaktan eğitim döneminde daha iyi öğrenmeleri için stratejileri nelerdir?**

Tartışmanın bir sonraki bölümü, katılımcıların uzaktan eğitim döneminde kullandıkları stratejilerle ilgiliydi. Tablo 2, ortaya çıkan dört kodu göstermektedir.

Tablo 2

#### *Strateji Kullanımı*

Kod	F
Not Alma	4
Kendi Kendine Öğretim	3
Teknolojiyi Kullanma	2
Görselleştirme	2
Toplam	11

Tablo 2, katılımcıların uzaktan eğitim döneminin üstesinden gelebilmek için kendi çalışmaları ve çevrimiçi dersler konusunda bazı stratejileri olduğunu göstermiştir. Analiz sonucunda dört kod ortaya çıkmıştır. Katılımcıların yarısı (F=4) dönem içinde daha iyi öğrenmek için not alma stratejisi benimsediklerini belirtmiştir. Örneğin E3, '*Anlamadığım şeyleri yazdığım ve yazarken daha basit bir dil kullanmaya çalıştığım bir defterim var. Bu deftere aldığım notlar, konuları daha sonra gözden geçirmeme yardımcı oluyor.*' şeklinde durumu izah etmiştir. Bir sonraki kod kendi kendine öğretimle ilgiliydi (F=3). Bu konu hakkında E1, '*Bir şeyi anlamadığım zaman, öğrencilerine ders veren bir öğretmen gibi davranıyorum. Bir şeyi öğrenmenin en iyi yolunun onu anlatmak, öğretmek olduğunu biliyorum.*' demiştir. Katılımcılardan ikisi, çalışmak için teknolojiye faydalandıklarını ve bunun onların daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Örneğin K2, '*Çevrimiçi derslerden sonra YouTube videoları izlerim. Bazen bir konuyu daha iyi anlamak için iki veya daha fazla video izlerim. Farklı seviyelere uygun çeşitli videolar mevcut olduğundan onları çevrimiçi derslerden daha faydalı buluyorum. Kitabın veya profesörün dilini anlamada sorun yaşadığımda konuyla ilgili basitleştirilmiş bir video buluyorum.*' diyerek teknolojiye nasıl yararlandığını belirtmiştir. Az sayıda katılımcı ise (F=2), K1'in '*Ben görsel öğrenirim, bu yüzden öğrenirken bir şeyleri görselleştirmem gerekmektedir. Bazen dersin daha uzun bölümlerini özetlemek için grafikler, haritalar veya tablolar çizerim.*' dediği gibi ders çalışırken bir şeyleri görselleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

### **Öğretmen adayları deprem sonrası acil uzaktan eğitim döneminde karşılaştıkları sorunları çözmek için kimlerden yardım alırlar?**

Bu soruda katılımcılara bazı sorunlarla karşılaştıklarında ne tür bir yardıma başvurdukları sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlarından ortaya çıkan kodlar aşağıda Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3

*Yardıma Başvurulan Kaynaklar*

Kod	F
Arkadaşlar	5
İnternet	4
Profesörler	1
Toplam	8

Bu tabloda öne çıkan, katılımcıların sorunlu bir durumda destek aradıklarında başvurdukları yardım türüdür. İlginçtir ki, katılımcıların çoğu (F=5) bir sorunla karşılaştıklarında yardım istedikleri ilk kaynağın arkadaşları olduğunu belirtmiştir. K2, '*Çevrimiçi derslerde bir konuyu anlamakta sorun yaşadığımda arkadaşlarımdan açıklama istiyorum. Bir WhatsApp grubumuz var. Oraya bir mesaj gönderiyorum ve genellikle soruyu çalışkan olanlara yöneltiyorum.*' demiştir. Diğer bir başvuru kaynağı da internettir (F=4). K1 '*Arkadaşlarımdan soruma cevap alamazsam, internette araştırırım. İngilizce öğretimi konuları için birçok çevrimiçi kaynak var. Onları daha iyi öğrenmek için bazı YouTube videolarını izliyorum ve zor ödevler için ise ChatGPT kullanıyorum.*' diyerek yorumda bulunmuştur. Burada oldukça beklenmedik bir sonuç da ortaya çıkmıştır. Katılımcıların neredeyse tamamı, profesörlerinden açıklama istemekte tereddüt ettiklerini, çünkü e-postalarına veya mesajlarına verilen yanıtların çok uzun sürdüğünü, izahat rica etmekten korktuklarını bildirmişlerdir. Sadece bir katılımcı (K4), '*Aradığım şeyi bulamazsam, yakın zamanda bir cevap alamayacağımı bilsem bile dersin hocasına bir e-posta yazarım.*' demiştir.

**Öğretmen adaylarının çevrimiçi derslere katıldığı ve çalıştığı ortamın özellikleri nelerdir?**

Öğrencilerin derslere çalıştıkları ve katıldıkları en uygun ortamın özellikleri sorulmuştur. Bulgular Tablo 4'te verilen çalışma ortamları ve çevrimiçi dersler olmak üzere iki kategoride oluşturulmuştur. İlk kategori için dört, ikincisi için iki kod ortaya çıkmıştır.

Tablo 4

*Uygun Ortamlar*

Kategori	Kod	F
Çalışma Ortamı	Sessiz	5
	Düzenli	4
	Yalnız	2
	Etrafta Yatak Yok	1
Çevrimiçi Dersler	Bilgisayar	7
	Cep Telefonu	1
Toplam		20

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcılar evde ders çalışmak için sessiz ortamları tercih ettiklerini beyan etmişlerdir (F=5). Bu durum için K2, '*Kalabalık bir aileyiz ve etrafımdaki dikkat dağıtıcı şeyler nedeniyle çok çabuk konsantrem bozuluyor, bu yüzden sakın bir ortama ihtiyacım var.*' demiştir. Katılımcılardan dördü ise, etkili bir şekilde çalışmak için tertipli bir ortama ihtiyaç duyduklarını bildirmişlerdir. E1, '*Dağınık bir odada ve düzensiz bir masada asla ders çalışmam. Çalışmaya başlamadan önce odamı ve masamı derleyip toplarım. Ancak bunu yaparak daha iyi konsantre olurum.*' şeklinde durumu izah etmiştir. Ayrıca iki katılımcı da çalışırken yalnız kalmakla ilgili yorum yapmıştır. E3, '*Deprem bölgesinden bazı*

akrabalarımız şu anda bizimle yaşıyor. Bu yüzden evimiz normalden daha kalabalık. Böyle bir ortamda ders çalışmam; etkili ders çalışmak için odamda yalnız kalmayı tercih ederim.' diye belirtmiştir. Katılımcılardan biri ise, etrafta bir yatak gördüğünde ders çalışamayacağını bildirmiştir. K3 ise şöyle demiştir; 'Etrafımda bir yatak görürsem uzanmak istiyorum. Konsantrasyonum zayıf. Ders çalışmak için rahat ortamları tercih etmiyorum. Bu yüzden evde değil kütüphanede çalışmayı tercih ediyorum.' Katılımcılara çevrimiçi dersler için tercihleri sorulduğunda, iki kod oluşturulmuştur. Katılımcıların çoğu (F=7) kişisel bilgisayarlarını kullanarak çevrimiçi derslere katıldıklarını beyan etmişlerdir. K2, 'Evdeysen bilgisayarımı tercih ederim. Çünkü cep telefonumla derslere katıldığında, bildirimlerden rahatsız oluyorum.' derken K4, derslere konsantre olmanın büyük ekranlarda daha kolay olması nedeniyle bilgisayarlara dikkat çekmiştir. Katılımcılardan birinin ise cep telefonunu tercih ettiğini de belirtmekte fayda vardır. K3, 'Derslere cep telefonumdan katılmayı tercih ediyorum. Bilgisayarımın katıldığında, telefonumdan internette gezinmeye veya oyun oynamaya başlıyorum. Bu da derse konsantre olmamı engelliyor.' demiştir.

### Öz-düzenlemeli öğrenme açısından deprem sonrası acil uzaktan eğitim dönemini pandemi kaynaklı uzaktan eğitim döneminden ayıran hususlar nelerdir?

Son soruyla ilgili bulgular, Tablo 5'te gösterilen üç kategori ve yedi kodla sonuçlanmıştır.

Tablo 5

#### İki Uzaktan Eğitim Döneminin Öz-düzenlemeli Öğrenme Açısından Karşılaştırılması

Kategori	Kod	F
Pandemi Kaynaklı Uzaktan Eğitim	Düzenli Olarak Derslere Çalışmak	6
	Düzenli Olarak Çevrimiçi Derslere Katılmak	6
	Birinci Sınıf Olmanın Heyecanı	6
Deprem Sonrası Uzaktan Eğitim	Motivasyon Eksikliği	6
	Kamu Personel Seçme Sınavına Hazırlık	5
	Dikkat Dağıtıcı Uyarılar	4
	Profesörler Hakkında Bilgi Sahibi Olmak	4
	Fark Yok	2
Toplam		39

Bu tablodan, iki acil uzaktan eğitim döneminin, bu dönemlerin farklı doğaları nedeniyle kendine özgü özellikleri olduğu görülmektedir. Birinci kategori, katılımcıların pandemi kaynaklı uzaktan eğitim dönemi hakkındaki öz-düzenlemeli öğrenmeye ilişkin görüşlerini ortaya koymuştur. Bu kategoride üç kod elde edilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu (F=6) bu dönemde düzenli olarak çevrimiçi derslere çalıştıklarını beyan etmişlerdir. K4, 'O dönemde derslerim için düzenli ve etkili bir şekilde çalıştım. Çünkü evde kalıp diğer insanlardan soyutlanmaktan başka yapacak bir şey yoktu. Bu yüzden konulara çalışmak ve tekrar etmek için çok zamanım oldu. Bu yüzden o zamanlar çok yüksek notlarım vardı.' diye belirtmiştir. Diğer yandan, sekiz katılımcıdan altısı, o sırada derslere düzenli olarak katıldıklarını belirtmiştir. K1, aynı şeyi gerekçe göstererek, 'O zamanlar neredeyse tüm çevrimiçi derslere katıldım. Derslere girmek, birkaç arkadaş görmek ve yeni şeyler öğrenmek bir zevkti.' demiştir. Bazı katılımcılar (F= 6) ise o dönemde hepsinin birinci sınıf öğrencisi olmasının verdiği heyecanla



kendilerini daha iyi düzenledikleri ifadesine katılmışlardır. Örneğin E1, 'Üniversitede birinci sınıf öğrencisi olduğum için heyecan ve neşe doluydum. Pandemi koşulları zor olsa da beni olumsuz etkilemedi. Bu yüzden öğrenme ve ders çalışma sürecimi verimli bir şekilde düzenledim.' diye izah etmiştir. Bir sonraki kategori deprem sonrası uzaktan eğitim dönemi ile ilgiliydi. Katılımcılar (F=6) depremin olumsuz etkilerinden dolayı motivasyondan yoksun olduklarını bildirmişlerdir. Bu konu hakkında yorum yapan K2, 'Pandemi dönemine kıyasla şimdi kendimi daha az motive hissediyorum. Depreme karşı güvenli bir bölgede yaşamamıza rağmen, depremde ölen insanları gösteren televizyon görüntülerine maruz kaldık. Yaptığım işe konsantre olamıyorum ve çalışmaya motive olamıyorum.' demiştir. Katılımcıların çoğu (F=5), devlet okullarında öğretmen olmak için gerekli olan KPSS'ye çalışmayı tercih ettiklerini açıklamıştır. K1, 'Derslere çalışmak yerine KPSS'ye çalışıyorum. Normalde son sınıfta bu sınava hazırlanmayı planlıyordum. Ancak bu beklenmedik olaylar ve uzaktan eğitime geçiş beni bu sınava çalışmaya motive etti. Aslında çalışmak için yeterli zamanım var. Ama çevrimiçi derslere katılmak istemiyorum; çok etkisizler.' diye belirtmiştir. Katılımcılardan dördü, ders çalışmalarını engelleyen çok fazla dikkat dağıtıcı şeylerin bulunduğunu da kabul etmişlerdir. Bu konuda E3, 'Pandemi döneminde herkesin evinde kaldığını biliyorduk. Ancak şu an, dışarıda yaşamaya değer aktif bir yaşam olduğunu biliyorum. Boş zamanım olduğunda evde ders çalışmak istemiyorum; bunun yerine dışarı çıkıp arkadaşlarımla takılmak istiyorum.' yorumunda bulunmuştur. Profesörleri ilk yıla göre daha iyi tanımak ise son koddu (F=4). Konuyla ilgili yorum yapan E3, 'Üniversitede ilk yılımız hem uzaktan eğitim olması hem de pandemi dönemi olması nedeniyle hepimiz için zor geçti. Hocalarımızı ve sınav tarzlarını tanımak için yeterli fırsatımız olmadı. Bu nedenlerden, sınavları geçmekte zorluk çekmemek için çok çalıştım. Ancak geçen yıl profesörlerimizden yüz yüze dersler alma ve onlar hakkında bilgi edinme şansımız oldu. Artık soru tarzlarını biliyorum ve buna göre çalışıyorum.' demiştir. Bu araştırma sorusunun üçüncü kategorisini (F=2), iki dönem arasında öz-düzenlemeli öğrenme açısından fark yoktur ifadesi oluşturmuştur. E2, 'Her iki dönem de benim için bir hayal kırıklığı. Uzaktan eğitim tamamen etkisizdir ve insanlardan uzak olmak beni olumsuz etkilemektedir. Çalıştığım işe konsantre olamıyorum, derslere katılamıyorum. Yüksek öğrenim hayatımın iki yılını okuldan uzakta, uzaktan eğitimle geçirdim ve bu beni çok mutsuz ediyor.' diye ifade etmiştir.

## Sonuç ve Tartışma

Türkiye'nin güneyini vuran ve milyonlarca insanın yaşadığı on bir şehri etkileyen yıkıcı deprem, COVID-19 pandemi döneminde olduğu gibi öğrenme ve öğretme süreçlerini zorlaştırmıştır. Yetkililer, yıkılan ve ağır hasar gören binalar nedeniyle önemli kararlar almış ve depremden kurtulan milyonlarca kişiye geçici barınak sağlamak için diğer şehirlerdeki öğrenci yurtlarının kullanılacağını açıklamıştır. Sonuç olarak, yükseköğretim kurumlarında yüz yüze eğitimden acil uzaktan eğitime hızlı bir geçiş meydana gelmiş ve bu durum depremden etkilenen bölgelerdeki üniversite öğrencilerinin yanı sıra Türkiye genelindeki öğrencilerin de öğrenme ortamlarını geçici olarak değiştirmelerine yol açmıştır. Öğrencilerin çevrimiçi ortamlardaki öğrenme süreçlerinde planlamadan değerlendirmeye kadar özerkliğe sahip olmaları beklendiğinden, öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri son derece önemli hale gelmiştir (Carpenter ve diğerleri, 2020; Ejubović & Puška, 2019). Akademik başarı için çok önemli olduğu tespit edilen bu stratejiler (Barnard-Brak, Paton & Lan, 2010; Broadbent & Poon, 2015; Dent & Koenka, 2016), net hedefler belirlemek, etkili stratejiler uygulamak, bağlamı izlemek, yeniden düzenlemek ve zamanı etkin bir şekilde yönetmek gibi şeylerdir (Zimmerman, 2002, 2013). Bu bağlamda, mevcut çalışma, Türkiye'de deprem sonrası acil uzaktan eğitim esnasında İngilizce öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri hakkındaki görüşlerini anlamak amacıyla yürütülmüştür.

Öğretmen adaylarının hedef belirleme stratejilerine ilişkin bulgular, birçoğunun çevrimiçi dersleriyle ilgili kısa veya uzun vadeli hedefler belirlemediğini ortaya koymuştur. Sadece birkaçı, bölümün final sınavları ve Kamu Personel Seçme Sınavı için özel hedefler koyduklarını belirtmiştir. Carter ve diğerlerinin (2020) belirttiği gibi, ciddi sosyal veya ekonomik çalkantılar sırasında eğitime bağlılık büyük ölçüde değişebilmektedir. Bu bulgunun olası bir açıklaması, bu büyük depremin yaşattığı travma nedeniyle öğrencilerde motivasyon eksikliği yaşanmasıdır. Ayrıca, profesörlerin hoşgörüsünü talep eden, hiç de katı olmayan devam şartı politikasıyla da ilgili olabilir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının çoğunun öğrenme hedeflerini her zaman belirlediğini ve ödevleri zamanında tamamlayıp göndermek ve düzenli olarak çevrimiçi derslere katılmak gibi stratejik planlamayı gerçekleştirdiğini tespit eden Funa ve diğerlerinden (2023) farklıdır. Diğer yandan ise, söz konusu çalışmanın uzun vadeli hedefler olarak kabul edilebilecek sınavları geçmek ve programdan mezun olmak gibi diğer bulguları ile uyumludur (Funa ve diğerleri, 2023). Dahası bu bulgular, pandemi kaynaklı uzaktan eğitim sırasında öğrencilerin hedeflerinin “aktif öğrenme”den “zaman geçirmeye” ve “puan almaya” doğru değiştiğini bildiren Hensley ve diğerlerinin (2022, s. 210) sonuçlarıyla da tutarlıdır.

Öğretmen adaylarının çoğunluğunun, mezun olduktan sonra girecekleri resmi öğretmen belirleme sınavı olan Kamu Personel Seçme Sınavına zaman ayırmada ve ona yönelik çalışmalarını düzenlemede çok daha iyi olduklarını ifade ettiklerine dikkat çekmek gerekmektedir. Önlerinde bir yıl daha olmasına rağmen, mevcut esnek uzaktan eğitim döneminin avantajlarından faydalanmak istediklerini vurgulamışlardır. Sınavda başarılı olmak ve mezun olduktan hemen sonra öğretmen olarak atanabilmek için çalışmalara başlamışlardır. Üstelik, bazılarının ifadelerine göre öğretmen adayları çevrimiçi dersleri etkisiz bulmakta ve sürekli katılmamayı tercih etmektedirler. Bu çalışmanın belki de en ilgi çekici bulgusu, öğretmen olmak için sınavı geçmeyi düşünürken öğretim yöntemini sağlayan derslere katılmamalarıdır. Funa ve diğerleri (2023), gerektiğinde yeni eğitim ortamlarına hızla uyum sağlayabilmeleri ve gelecekte kendi öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmeleri için, öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesinin son derece önemli olduğuna dikkat çekmiştir.

Artino ve diğerleri (2020), akran etkileşiminin geleneksel sınıf ortamında öğrencilerin öz-düzenlemelerine katkıda bulunduğunu ve çevrimiçi ortamda bunun eksikliğinin öz-düzenlemeyi olumsuz etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarının yardım arama stratejileri ile ilgili olarak mevcut çalışma, çoğunun sorunlarını ilk etapta sınıf arkadaşlarıyla paylaştığını ve onlardan yardım aldığını tespit etmiştir. Hatta bazıları yakın arkadaşlarıyla, dersleri veya ödevleri konusunda yardıma ihtiyaç duyduklarında kolayca iletişim kurabilecekleri özel WhatsApp grupları bile oluşturmuşlardır. Bu bulgu, Funa ve diğerleri'nin (2023) öğretmen adaylarının sorunlarını bir 'çalışma arkadaşı' ile paylaşıp çözdüklerine ilişkin bulgularını desteklemektedir.

Dahası, yalnızca bir öğretmen adayı profesörle e-posta yoluyla iletişim kurduğunu belirtmiş; bu da neredeyse hepsinin profesörlerini sorularıyla rahatsız etmekten kaçınmak istediği ve onlardan cevap almanın uzun zaman aldığı gerçeğiyle açıklanmıştır. Bu sonuç, Tümen Akyıldız'ın (2020) çalışmasındaki neredeyse tüm üniversite öğrencilerinin eğitmenlerle doğrudan etkileşim sağlayamamalarından duydukları memnuniyetsizliği ifade ettiği bulgularıyla; aynı zamanda Hensley ve diğerlerinin (2022) çalışmasındaki katılımcıların eğitmen ihmaline odaklandığı bulgularla örtüşmektedir. Bu bulgular, öğrencilerin geleneksel ortamda yüksek düzeyde etkileşime girdikleri profesörlerden ziyade çevrimiçi bağlamda akranlarıyla etkileşimi tercih ettiklerini ortaya koyan başka bir araştırmayla da tutarlı görünmektedir (Broadbent & Poon, 2015). Funa ve diğerleri (2023) ayrıca, öğretmen adaylarının önce sınıf arkadaşlarından yardım istediklerini, sonrasında

profesörlerine sormayı tercih ettiklerini bulmuştur. Ancak bu durum, mevcut çalışmanın bulgularından farklı olarak kendilerini utangaç hissetmeleri, zeki olmadıkları ve kötü dinleyici oldukları izlenimini vermek istememeleri ile açıklanmıştır. Dahası, katılımcıların neredeyse yarısı konuyu çevrimiçi kaynaklarda veya YouTube'da arayarak internetten destek almışlardır. Kimmons (2020) tarafından belirtildiği gibi, teknolojik kaynakların ve dijital okuryazarlık becerilerinin mevcudiyeti, öğrencilerin çevrimiçi platformlarda gezinme, ders materyallerine erişme ve öz-düzenlemeli öğrenme becerileri ile meşguliyetinde çok önemlidir.

Strateji kullanımıyla ilgili soru üzerine bu çalışma, öğretmen adaylarının yarısının düzenli olarak not aldığını ve çevrimiçi derslerden sonra öğrendiklerini özetlediğini bulmuştur. Üstelik neredeyse yarısı kendi kendine öğretim yoluyla yüksek sesle okuyarak çalıştıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar, Funa ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarını yansıtmaktadır ki öğretmen adayları, geleneksel sınıflara kıyasla çevrimiçi ortamlarda daha önemli olduğuna inandıkları için not alma stratejisini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan, mevcut çalışmada çok az sayıda öğretmen adayı, teknolojiyi ve görselleştirmeyi strateji olarak kullanmaktan bahsetmiştir. Ortam düzenleme stratejilerine gelince, çoğu dikkat dağınıklığını azaltmak için oldukça düzenli ve sessiz bir yer seçtiklerini belirtmişlerdir. Funa ve diğerlerinin (2023) çalışmasında da öğretmen adaylarının çoğunun her zaman dikkat dağıtıcı olmayan bir yeri tercih ettiğine dair benzer bir bulguya rastlanmıştır. Ayrıca, biri dışında tüm öğretmen adayları, cep telefonlarının dikkat dağıtıcı bir unsur olduğuna ve verimli öğrenmeyi ve çalışmayı engelleyebileceğine inandıkları için kişisel bilgisayarları aracılığıyla çevrimiçi derslere katıldıklarını bildirmişlerdir. Üstelik bilgisayarların büyük ekran özelliğinin de altı çizilmiştir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının, deneyimledikleri iki acil uzaktan eğitim döneminde öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerine ilişkin farklılıklar fark edip etmedikleri konusundaki düşünceleri de araştırılmıştır. Çoğunluk, pandemi kaynaklı uzaktan eğitim sırasında çok çalışmaya, düzenli olarak çevrimiçi derslere katılmaya çok daha meyilli olduklarını ve daha motive, kararlı ve hırslı olduklarını belirtmişlerdir. Fakat şimdi çevrimiçi dersleri konusunda motivasyonsuz, isteksiz ve ilgisiz olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, Hensley ve diğerlerinin (2022) fikirleri ve bulgularıyla paralel görünmektedir, çünkü çalışmaları farklı sosyal ve fiziksel bağlamların öz-düzenlemeli öğrenme üzerinde farklı etkileri olabileceğini göstermiştir. Söz konusu araştırmacılar tarafından vurgulandığı gibi, öz-düzenlemeli öğrenmenin önündeki potansiyel engelleri belirlemek için, uzaktan eğitime hızlı geçişin özel bağlamını daha iyi anlamak önemlidir. Bu çalışmada öğretmen adayları tutumlarındaki bu değişikliklere ilişkin bazı açıklamalar yapmışlardır. Bu durum öncelikle pandemi sırasında birinci sınıf öğrencisi olmalarına bağlanmıştır. Öğretmen adayları üniversiteye başlamanın mutluluğunu yaşadıkları için öğrenimlerini ve ders çalışmalarını daha iyi düzenlemişlerdir. Üstelik öğrenciler profesörler, onların öğretim ve değerlendirme yöntemleri hakkında hiçbir şey bilmediklerinden, daha yüksek notlar almak için kendilerini çevrimiçi derslere adanmışlardır. İkincisi, pandemi sırasında öğrencilerin salgından kaçınmak için evde kalmaktan başka seçeneği yoktu. Ancak artık özgürce hareket edebiliyorlar ve sosyal olarak çok sayıda aktiviteye katılabiliyorlar, bu da onları çevrimiçi derslere odaklanmaktan alıkoymaktadır. Son fakat en önemlisi, bir günde binlerce insanın hayatını ve milyonlarcasının tüm varlıklarını kaybetmesi nedeniyle öğretmen adaylarının motivasyonu şu anda nispeten düşüktür ki bu Türkiye'deki tüm vatandaşlar için oldukça trajik bir olay ve ağır bir darbedir.

Birlikte ele alındığında, bu sonuçlar, bu çalışmadaki öğretmen adaylarının farklı öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinde farklı seviyelere sahip olduklarını göstermektedir. Çevrimiçi derslerde hedef belirlemeden ziyade yardım arama, strateji kullanımı ve ortam düzenleme stratejilerinde

kısmen daha iyi oldukları görünmektedir. Ayrıca, zaman yönetimi ve öz değerlendirme ile ilgili stratejiler hakkında hiçbir yorum yapmamışlardır. Sonuç olarak, çevrimiçi ve geleneksel ortamlar oldukça farklı olduğundan, ikinci bağlamda yüksek öz-düzenlemeli öğrenme düzeylerine sahip öğrenciler becerilerini ilkinde sergileyemeyebilir ve dolayısıyla farklı seviyede öz-düzenlemeli öğrenme becerileri gösterebilirler (Broadbent ve diğerleri, 2020). Bu çalışmanın öğretmen adayları, sınava hazırlanmaya ilişkin yorumlarıyla, uzaktan eğitimde tam olarak uygulamalarına rağmen, yüz yüze eğitimde yüksek düzeyde öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerine sahip olduklarını doğrulamışlardır. Dahası, pandemi kaynaklı uzaktan eğitim performanslarına ilişkin açıklamalara göre, çoğunluğun aslında öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini önceden verimli bir şekilde kullandığı da açıktır. Bunların ışığında, çalışma, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının deprem sonrası acil uzaktan eğitimde davranışsal, üstbilişsel ve motivasyonel olarak tamamen öz-düzenlemeli öğrenenler olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla bulgular, motivasyon faktörlerinin, psikolojik sıkıntıların ve acil uzaktan eğitime neden olan etmenlerin, öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin etkili bir şekilde uygulanmasını etkileyebileceğini göstermektedir.

Doğal bir afet sonrası çevrimiçi öğrenme ve acil uzaktan eğitim süreçleriyle ilgili nispeten küçük bir literatür grubu bulunmaktadır (örn. Baytiyeh, 2017; Ayebi-Arthur, 2017). Ayrıca, çevrimiçi veya uzaktan eğitim ortamlarında öz-düzenleme ile ilgili önemli miktarda çalışma COVID-19 pandemi dönemiyle alakalıdır. Araştırmacıların bilgisi çerçevesinde, bu çalışma, İngiliz Dili Eğitimi programındaki öğretmen adaylarının, yıkıcı bir deprem felaketinden sonra başlatılan acil uzaktan eğitim sırasında öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri hakkındaki görüşlerini belirleyen ilk çalışmadır. Öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini desteklemek amacıyla öz-düzenlemeli öğrenmeyi etkileyen etmenleri anlamak, bu benzersiz ve geçici dönüşümün olumsuz etkisini azaltmaya yardımcı olabilir. Üstelik muhtemeldir ki bu tür acil uzaktan eğitim esnasında İngiliz Dili Eğitimi programındaki öğretmen adaylarının deneyimlerini de iyileştirebilir. Eğitimciler ve kurumlar, zorlukları ele alarak, öğrencilerin etkili öz-düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olarak ve pozitif öğrenme ortamları yaratarak, ulusal acil durumlarda öğrencilerin verimli öğrenme deneyimleri yaşamalarını kolaylaştırabilirler. Bu bulguların güncel literatüre katkı sağlaması umulmaktadır.

**Etik Kurul Onayı:** Bu çalışma, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 25.04.2023 tarihli 01-37 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

**Araştırmacıların Katkı Oranı:** Araştırma fikri Doç. Dr. Seçil Tümen Akyıldız tarafından geliştirildi. Çalışmanın tasarımı ve planı tüm yazarlar tarafından oluşturuldu. Çalışma tüm araştırmacılar tarafından eşit bir sorumlulukla birlikte organize edildi ve yürütüldü. Çalışma verileri tüm araştırmacılar tarafından toplandı ve veri analizi Doç. Dr. Seçil Tümen Akyıldız tarafından gerçekleştirildi. Tüm araştırmacılar literatür incelemesi yaparak makalenin ilk taslağını kaleme aldı. Dr. Öğr. Üyesi Oğuzcan Çığ giriş bölümünün, Doç. Dr. Seçil Tümen Akyıldız yöntem ve bulgular bölümünün ve Öğr. Gör. Vildan Çelik tartışma bölümünün yazımına katkıda bulundu. Tüm araştırmacılar bütün bölümleri gözden geçirdi, son halini verdi.

Her yazar metnin son sürümü okuyup onayladı ve tüm bölümleri için tam sorumluluk almayı kabul etti.

**Çatışma Beyanı:** Yazarlar potansiyel bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

## References

- Artino, A. R., Durning, S. J., & Sklar, D. P. (2020). Guidelines for self-regulated learning during remote learning. *Medical Education*, 54(7), 662-663.
- Ayebi-Arthur, K. (2017). E-learning, resilience and change in higher education: Helping a university cope after a natural disaster. *E-Learning and Digital Media*, 14 (5), 259-274. <https://doi.org/10.1177/2042753017751712>
- Barnard-Brak, L., Paton, V. O., & Lan, W. Y. (2010). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(1), 61-80. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v11i1.769>
- Baytiyeh, H. (2018). Online learning during post-earthquake school closures. *Disaster Prevention and Management*, 27, 215-227. <https://doi/10.1108/DPM-07-2017-0173/full/html>
- Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Burrows, D., & Kendall, S. (1997). Focus groups: What are they and how can they be used in nursing and health care research? *Social Sciences in Health*, 3,244-253.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-Regulated Learning Strategies & Academic Achievement in Online Higher Education Learning Environments: A Systematic Review. *The Internet and Higher Education*,27, 1-13. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Broadbent, J., Panadero, E., Lodge, J.M., & de Barba, P. (2020). Technologies to enhance self-regulated learning in online and computer mediated learning environments. In MJ Bishop, J. Elen, E. Boling and V. Svihla (eds). *Handbook of Research in Educational Communications and Technology*(pp.37-52). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-36119-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-36119-8_3)
- Carpenter, S. K., Endres, T., & Hui, L. (2020). Students' use of retrieval in self-regulated learning: Implications for monitoring and regulating effortful learning experiences. *Educational Psychology Review*, 32(4), 1029-1054. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09562-w>
- Carter, R.A., Rice, M., Yang, S.,& Jackson, H.A. (2020). Self-regulated learning in online learning environments: strategies for remote learning, *Information and Learning Sciences*,121(5/6), 321-329. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0114>
- Castro, M. D., & Tumibay, G. M. (2019). A literature review: Efficacy of Online Learning Courses for higher education institution using meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1367-1385. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10027-z>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2000). *Research methods in education* (5th Edition). Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., et al. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intraperiod digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 9-28. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design* (2nd ed.). Sage Publications.
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425-474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
- Denzin, N.K. (1994). The art and politics of interpretation. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research* (pp. 500-515). Sage Publications.

- Ejubović, A., & Puška, A. (2019). Impact of self-regulated learning on academic performance and satisfaction of students in the online environment. *Knowledge Management & E-Learning*, 11(3), 345–363. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2019.11.018>
- Fathi J., Greenier V., Derakhshan A. (2021). Teacher self-efficacy, reflection, and burnout among Iranian EFL teachers: the mediating role of emotion regulation. *Iranian J. Lang. Teach. Res.* 9, 13–37. doi: 10.30466/IJLTR.2021.121043
- Funa, A. A., & Talaue, F. T. (2021). Constructivist learning amid the COVID-19 pandemic: Investigating students' perceptions of biology self-learning biology modules. *International Journal of Learning, Teaching, and Educational Research*, 20(3). <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.3.15>
- Funa, A. A., Gabay, R. A. E., Deblois, E. C. B., Leros, L. D., & Jetomo, F. G. J. (2023). Exploring Filipino preservice teachers' online self-regulated learning skills and strategies amid the COVID-19 pandemic. *Social Sciences & Humanities Open*, 7, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100470>
- Gupta, R., Grover, S., Basul, A., Krishnan, V., Tripathi, A., Subramanyam, A., Nischal, A., Hussain, A., Mehra, A., Ambekar, A., Saha, G., Kumar, K., Bathla, M., Jagiwala, M., Manjunatha, N., Nebhinani, N., Gaur, N., Kumar, N., Dalal, P.K.,... Avasthi, A. (2020). Changes in sleep pattern and sleep quality during COVID-19 lockdown. *Indian Journal of Psychiatry*, 62(4), 370-378. <https://doi.org/10.4103/psychiatry.indianjpsychiatry.523.20>
- Hensley, L. C., Iaconelli, R., & Wolters, C. A. (2022). "This weird time we're in": How a sudden change to remote education impacted college students' self-regulated learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), pp.203-218, <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1916414>
- Hodges, C., Moore, S., Locke, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Huang, M., Shi, Y., & Yang, X. (2020). Emergency remote teaching of English as a foreign language during COVID-19: Perspectives from a university in China. *IJERI: International journal of Educational Research and Innovation*, 400-418. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5351>
- Jackson, R. L., Drummond, D. K., & Camara, S. (2007). What is qualitative research? *Qualitative Research Reports in Communication*, 8(1), 21–28. <https://doi.org/10.1080/17459430701617879>
- Kimmons, R. (2020). Digital inequalities and educational opportunity during COVID-19. *TechTrends*, 64(4), 672-675.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of health & illness*, 16(1), 103-121. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023>
- Krueger, R. A. (1998). *Developing questions for focus groups*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483328126>
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Miller, C. J., & Bernacki, M. L. (2019). Training preparatory mathematics students to be high ability self-regulators: Comparative and case-study analyses of impact on learning

behavior and achievement. *High Ability Studies*, 30(1–2).

<https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1568829>

- Munir, A. (2020). Self-efficacy of General English Lecturers after a Home-base Policy Change in an English Department in an Indonesian University. *Script Journal: Journal of Linguistics and English Teaching*, 5(2), 120-135. <https://doi.org/10.24903/sj.v5i2.506>
- Ozbek, İ. & Bilgic T. (2023, February 23). Türkiye Earthquakes Add to Housing Crisis as Survivors Seek Shelter. *Bloomberg*. <https://www.bloomberg.com/news/articles/2023-02-23/turkey-earthquakes-add-to-housing-crisis-as-survivors-seek-shelter#xj4y7vzkg>
- Oxford, R. (2001). Language learning strategies. In R. Carter, & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 166-172). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.87>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, (pp. 451–502) San Diego, CA: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/S10648-004-0006-X>
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 149–183). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc. <https://doi.org/10.4324/9780203052532>
- Posner, M., & Rothbart, M. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12(3), 427-441. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003096>
- Ramallosa, J. M., Funa, A. A., Geron, A. T., Ibardaloza, R. T., & Prudente, M. S. (2022). Meta-Analysis on the Effectiveness of Argument-Based Learning on Students' Conceptual Understanding. *IC4E '22: Proceedings of the 2022 13th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management, and E-Learning*, New York, (pp.315-323). <https://doi.org/10.1145/3514262.3514305>
- Rehman, U., Shahnawaz, M.G., Khan, N.H., Kharshing, K.D., Khursheed, M., Gupta, K., Kashyap, D. & Uniyal, R. (2020). Depression, anxiety and stress among Indians in times of COVID-19 lockdown. *Community Mental Health Journal*, 57(1), 42–48. <https://doi.org/10.1007/s10597-020-00664-x>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63–75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Tümen Akyıldız, S. (2020). College students' views on the pandemic distance education: A focus group discussion. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 322-334. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.150>
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Sage Publications.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410602350>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147.  
<https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>