

Makale Geçmişi / Article History

Alındı/Received: 10.06.2022

Düzeltilme Alındı/Received in revised form: 12.09.2022

Kabul edildi/Accepted: 26.09.2022

YETİŞKİNLERİN ÇEVİRİMİÇİ ORTAMDA BURADALIK ALGILARI İLE ÖĞRENME ÇEVİKLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN BELİRLENMESİ

Merve Aydın¹, Hanife Kırımlı², Merve Yıldırım³, Ünal Çakıroğlu⁴

Öz

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında araştırma topluluğuna ilişkin yüksek düzeydeki olumlu algılar verilen öğretimden beklenen öğrenme çıktılarının elde edilmesine sağlayabilir. Bu çerçevede araştırma topluluklarının niteliklerini öğrenen, öğreten ortam ve içerik bağlamında farklı değişkenler çerçevesinde inceleyen birçok çalışmaya rastlanılmaktadır. Bu kapsamda bu çalışma bir öğrenen özelliği olarak öğrenme çevikliğini araştırma topluluğunun oluşmasına yönelik öğrenen algılarıyla ilişkisinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada 75'i kadın 71'i erkek olmak üzere 146 kişi ile yetişkinlere "Öğrenme Çevikliği Ölçeği" ve "Araştırma Topluluğu Ölçeği" uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiş iki değişken arasındaki ilişki ise Spearman Korelasyon Testi kullanılarak ortaya konulmuştur. Sonuç olarak yetişkinlerin çevrimiçi ortamda buradalık algılarının gelişmiş düzeyde, öğrenme çevikliklerinin ise çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrenme çevikliği ile araştırma topluluğuna ilişkin algıları arasında orta derecede pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan öğrenme çevikliğinin öz farkındalık, sonuç yaratmada çeviklik boyutlarının sosyal buradalık algısı oluşturmada diğer çeviklik türlerine göre daha önde etkisi olduğu belirlenmiştir. Bilişsel buradalık algılarında daha çok insan ilişkilerinde çeviklik, değişimde çeviklik, zihinsel çeviklik ve sonuç yaratmada çeviklik öne çıkarken, öğretimsel buradalık algılarında ise öğrenme çevikliğinin zihinsel çeviklik ve öz farkındalık boyutu öne çıkmaktadır. Çalışmanın çevrimiçi öğrenme sürecinde yetişkin öğrenenlere yönelik öğrenme ortamları geliştirme araştırmaları için öğrenenlerin karakteristik özelliklerini dikkate alma bağlamında katkı sağlayabileceği ümit edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: çevrimiçi öğrenme; yetişkin eğitimi, öğrenme çevikliği, araştırma topluluğu

¹ Öğr.Gör.Dr., Trabzon Üniversitesi, merveaydin@trabzon.edu.tr, orcid.org/0000-0002-4192-4504

² Lisansüstü Öğrenci., Trabzon Üniversitesi, orcid.org/0000-0003-4722-4370

³ Lisansüstü Öğrenci., Trabzon Üniversitesi, orcid.org/0000-0001-8598-6312

⁴ Prof.Dr., Trabzon Üniversitesi, cakiroglu@trabzon.edu.tr, orcid.org/ 0000-0001-8030-3869

Yasal İzinler: Etik Kurul: Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu, Tarih: 14.02.2022, Sayı: E-81614018-000-2200007490.

DETERMINING THE RELATIONSHIPS BETWEEN ADULTS' PERCEPTIONS OF PRESENCE AND LEARNING AGILITY IN ONLINE ENVIRONMENT

Abstract

A high level of positive perceptions of the community of inquiry in online learning environments can have a positive impact on expected learning outcomes from the course. Previous studies examine the qualities of inquiry communities in the context of learner, teaching, environment and content considering different variables. This relational study aims to reveal the relationship between learning agility as a learner characteristics and learner perceptions about community of inquiry. In this study, "Learning Agility Scale" and "Community of Inquiry Scale" were used as data collection tools. Most of the participants were teachers who were 75 female and 71 male graduates. Data were analyzed descriptively, and the relationship between the two variables was revealed using the Spearman Correlation Test. The results indicated that adults' online presence perception was at the "developed level" and their learning agility was at "very high level". A moderately positive and significant relationship between learning agility and perceptions of the inquiry community was found. Various dimensions of learning agility were found in relation with the social, cognitive and teaching presences of community of inquiry framework. The study is hoped to contribute developing online learning environments for adult learners considering the characteristics of learners.

Keywords: online learning; adult education; learning agility; community of inquiry

Legal Permissions: Ethics Committee: Trabzon University Social and Human Scientific Research and Publication Ethics Committee, Date: 14.02.2022, Number: E-81614018-000-2200007490.

Summary

Learner characteristics have an important role in the proper implementation of student-student, student-teacher and student-content interactions in learning communities in online learning. In the effective implementation of these interactions, it is emphasized that the dimensions of social presence, cognitive presence and teaching presence are important for learners to feel themselves as part of a learning community. Learners are thought of as individuals who use their experiences to learn and strive to acquire new experiences, with skills such as openness, willingness to learn, and flexibility. The efforts of learners with high learning agility to gain new experiences in order to overcome the difficulties they encounter for the first time, and their desire to make sense of it by gain more of their existing experiences for this purpose can facilitate the online learning process.

This study is carried out within the framework of the concepts of learning agility and community of inquiry in the adults online learning processes. The study is aimed to reveal the relationship between the learning agility of learners and their perceptions of presence of online adult learners. In this context, the research questions "What are their perceptions of instructional, social and cognitive presence? How are the learning agility situations?,Is there a relationship between perceptions of presence and learning agility?" were guided to this study. The study was carried out with 146 participants, 75 female and 71 male, from 32 different occupational groups, the majority of whom were teachers (78), studying in 16 different online graduate programs. In these programs, students take the relevant courses in at least two and at most three semesters and graduate from the program. Courses are conducted through, the learning management system (LMS) and using virtual classroom environment. In this process, students provide presentations, meetings, collaborative studies and homework using both LMS platforms and virtual classroom environments.

Data were collected using the "Learning Agility Scale" and the " Community of inquiry Scale". The data were analyzed descriptively and the relationship between the two variables was revealed using the Spearman Correlation Test. The results indicated that the learning agility of the participants was at a very high level. In this framework, while there were no moderate and low level participants, a few adults had high learning agility scores and other participants had high learning agility levels. In addition, it was determined that the majority of the participants had a advanced level of presence scores. In the context of the community inquiry, cognitive and instructional presence was observed to be at a significantly higher average than other perceptions of presence. There is a moderately positive relationship between learning agility and perceptions of communities of inquiry of participants who took courses in an online learning environment. The relationships between results learning agility with social presence; mental learning agility with teaching presence; and cognitive presence with learning agility in change were prominent relationships among other dimensions of learning agility.

The results of this study suggest that determining the individual characteristics of learners by instructional designers and educators in online learning environments and considering them in the teaching process can increase the quality of learning outcomes. The study can contribute to future studies in terms of explaining individual characteristics in adult education in online learning environments and considering these characteristics in online learning practices for adults.

Giriş

Çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrenme çıktılarının kalitesi öğrenen, öğreten ve ortam temelli unsurlar çerçevesinde şekillenmektedir. Bu bağlamda özellikle öğrenen temelli unsurlar arasında öğrenme stilleri, duyuşsal özellikler, ders çalışma alışkanlıkları gibi karakteristik özellikler öğrenme çıktılarına etki edebilmektedir. Öğrenenlere özgü bu özellikler çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrenme toplulukları çerçevesinde öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğreten ve öğrenci-içerik etkileşimlerinin uygun biçimde şekillendirilmesinde önemli role sahiptir (Moore, 1993). Garrison ve diğ. (2007) bu etkileşimlerin etkin biçimde şekillendirilmesinde öğrenenlerin kendilerini bir öğrenme topluluğunun parçası olarak hissetmelerine dikkat çekmektedir. Bu kapsamda sosyal buradalık, bilişsel buradalık ve öğretimsel buradalık boyutlarında öğrenenin öğrenme sürecindeki algılarıyla öğrenme topluluğunun ne boyutta şekillendiğine ilişkin değerlendirmeler yapılır (Almeda ve diğ., 2018; Cho ve diğ., 2017; Conde ve diğ., 2017; Wicks ve diğ., 2015).

Çevrimiçi öğrenme topluluklarında öğrenenlerin öğrenme ortamı, diğer öğrenenler ve öğretenler ile ilgili karşılaştıkları problemleri çözmeye yönelik becerileri hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmalarına katkı sağlayabilir. Bu durumda öğrenenlerin bazı bireysel özellikleri öğrenme ortamlarında baş etmeleri gereken durumlardaki davranışlarını farklılaştırabilir. Nitekim, bazı araştırmacılar zorluklarla mücadele edebilen, sabırlı ve istekli olan, esnek olan, pratik çözümler üretme yetenekleri olan öğrenenlerin gerek çevrimiçi ortama adaptasyonlarında gerekse bilişsel alandaki kazanımları elde etme bağlamında süreçte etkin olduklarını vurgulamışlardır (Carver ve Scheier, 2003; Taşkıran, 2021). Bu şekilde yeni yetkinlikler edinmek için performans göstermeye yönelik bireysel özelliklerin işe koşulması araştırmacılar tarafından öğrenme çevikliği çerçevesinde ele alınmaktadır (Lombardo ve Eichinger, 2000: 323).

Öğrenme çevikliği bireysel bir özellik olarak; öğrenme sürecinde öğrenmeye istekli, açık ve esnek olma, değişime karşı uyum sağlama, belirsiz durumlarla baş edebilme ve bilinmeyi keşfetmeye yönelik, isteklilik duyma hali olarak tanımlanmaktadır (Gravett ve Caldwell, 2016). Bu tanım çerçevesinde öğrenenler öğrenme çeviklikleri ile öğrenmek için mevcut deneyimlerini kullanan ve yeni deneyimler elde etmek için çabalayan bireyler olarak düşünülürler. Öğrenme çevikliği yüksek olan öğrenenlerin ilk defa karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek için mevcut deneyimleriyle daha fazlasını elde ederek anlamlandırmak istemeleri, kendileri için çevrimiçi öğrenme sürecini kolaylaştırabilir. Bu durumda öğrenenlerin öğrenme çeviklik durumları ile öğrenme ortamı, diğer öğrenenler ve öğretenler ile sürekli etkileşimler ve araştırmalar içerisinde buldukları araştırma topluluğu algıları arasında ilişkilerin olabileceği düşünülebilir. Bu çerçevede öğrenme çevikliği özellikleri anlamlı öğrenmelerin sağlanması bağlamında öğretimsel, bilişsel ve sosyal boyutlarıyla öğrenme süreçlerinde rol oynayabilir.

Bu alanda yapılan çalışmalar öğrenme çevikliği özelliği çerçevesinde istekli olmanın akademik başarıya (Pellas, 2016; Yang ve diğ., 2016), öğrenmede esnekliğin ders sürecinin tamamlanması ve memnuniyete (Horzum, 2017), ders bırakma durumunun azalmasına (Damm, 2016), bireysel yenilikçilik profillerinin araç temelli sınırlılıkları aşmaya (Venkatesh ve diğ., 2003; Yılmaz ve Mutlu Bayraktar, 2014) olumlu katkıları olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca öğrenenlerin öğrenme çevikliği gibi karakteristik özellikleri; öğrenme amaçları, değişime hazır olma durumları, performansları, yaşları gibi durumları ile de ilişkili olduğu farklı araştırmalarda ortaya konulmuştur.

Önceki çalışmalarda ele alınan öğrenme çevikliği özellikleri incelendiğinde bu özelliklerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında da işe koşulmasının öğrenme çıktılarına yansımaları olabileceği değerlendirilebilir. Bu bağlamda özellikle yetişkinlerin bu çevikliklerini öğrenme sürecinde nasıl yaşadıkları ve yaşadıkları bu süreci araştırma topluluklarına nasıl yansıtılabildiklerinin ya da aktarabildiklerinin belirlenmesi, yetişkinlere yönelik yapılacak çalışmalar ve çevrimiçi öğrenme çalışmaları için önemli ipuçları sunabilir. Bu düşünceden hareketle bu çalışma, yetişkinlerin öğrenme çevikliğine ilişkin karakteristik durumları ile araştırma topluluğunun temel bileşenleri olan sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalıklarının doğasını ilişkilendirmeye çalışmaktadır. Bu model çerçevesinde yapılacak tanımlamalar bu çalışma için özellikle yetişkinlerin öğrenen özellikleri, öğrenme sürecine yönelik araştırma topluluğu algıları ilişkisinin belirlenmesine katkı sağlayabilir. Bu kapsamda çalışmada öğrenen, öğreten ve ortam özelliklerini ve bunların birbirleriyle olan ilişkilerini açıklamada araştırma topluluğu modeli tanımlamaları dikkate alınmıştır.

Araştırma Topluluğu

Çevrimiçi öğrenmede araştırma toplulukları, bireysel anlamın oluşturulması ve ortak anlamın onaylanması için kişilerin, internet aracılığıyla oluşturduğu gruplardır (Öztürk, 2012). Garrison ve diğ. (1999) bu grup içerisindeki öğrenen, öğreten ve ortam temeli süreçlerin nasıl işlediğini araştırma topluluğu modeli ile açıklamışlardır. Şekil 1’de gösterilen model öğrenenin araştırma topluluğunun oluşmasına ilişkin algılarını içerecek biçimde bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık öğelerini tanımlar ve bu şekilde çevrimiçi öğrenme ortamlarının anlamlandırılmasına ve tasarlanmasına rehberlik eder (Zydney ve diğ., 2012).



Şekil 1. Araştırma Topluluğu Modeli (Garrison vd., 1999)

Bu modelde öğrencilerin öğrenme süreçlerinde sosyal bir varlık olarak buradalık algıları dengeli bir şekilde geliştiğinde ancak anlamlı öğrenmenin mümkün olabileceği açıklanır (Garrison ve diğ., 2010). Buradalık, çevrimiçi öğrenme ortamlarında, aralarında herhangi bir fiziksel iletişim olmadığı halde öğrencilerin derse ait olma hissi, öğretmen ve diğer öğrencilerle iletişim kurabilme becerisidir (Picciano, 2002). Bu modelde *sosyal buradalık* kapsamında, öğrenenin öğrenme atmosferi ifadelerine yönelik değerlendirmeleri, kendi görüşünü ve duygularını ifade etmesine ilişkin hisleri grup tanımlama ve işbirliğini gerçekleştirilebildiğine yönelik algıları dikkate alınır. Ayrıca bu boyut, öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda yaşadığı topluluk olma hissini (Tu ve McIsaac, 2002), öğreticiye yakınlık hissini ve fiziksel buradalığı

(Shea ve diğ., 2003), iletişim ve etkileşim seviyesini (Akyol ve diğ., 2009) göstermektedir. Modelin *bilişsel buradalık* boyutu öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda üst düzey ve eleştirel düşünme becerilerini ve anlamlı öğrenme seviyesini gösterir (Garrison ve diğ., 1999). Bu boyut şaşkınlık hissi, bilgi değişiminin gerçekleştiğine yönelik düşünceleri, diğer kişilerle fikir birliğine varma veya yeni fikirlerin ortamda uygulanabilirliğine yönelik düşünceler geliştirme göstergeleriyle ele alınır. Daha çok öğretmenin süreçteki davranışlarına odaklanan ve içerik, yönetime ilişkin öğretmenin katkılarını dikkate alma, öğretmenin tartışmalardaki rolüne ilişkin algılar ve öğretmenin sorun çözmesine ilişkin olumlu değerlendirmeler yapma ise *öğretimsel buradalık* olarak nitelendirilir. Bu boyutta öğrenme ortamının tasarımını, dersin planlanması, tartışma ortamı hazırlama ve yönetme, bilgi verme (Anderson ve diğ., 2001), geri dönüt verme ve süreci değerlendirme (Ke, 2010) gibi genelde dersin öğreticisi ile alakalı olan sorumluluklar gösterge olarak yer alır.

Birçok araştırma, buradalık algılarının, öğrencilerin çevrimiçi öğretimde devamlılıklarını desteklediğini, işbirliğini ve topluluk içerisinde bilginin değişimi ve üretimini sağladığını raporlamaktadır (Ubon ve Kimble, 2004). Öğrenenlerde sosyal buradalık algıları birlikte geliştiğinde, öğrenme ortamında sıcak bir atmosfer ve grup bağlılığı oluşabilir. Öğrenenler çevrimiçi öğrenme ortamlarında ne kadar etkileşime girerlerse, birbirleriyle bilgi ve deneyimlerini paylaşmada motive olmaları ve bir gruba bağlı olmaları o kadar kolaylaşabilir (Chang ve Chuang, 2011)

Yetişkin Eğitimi

Kendi gelişimsel süreçlerini tamamlamış ve belli bir deneyime ulaşmış yetişkin bireylerin belli alanlarda gelişimlerini sağlamaları adına eğitim süreçleri yetişkin öğrenme süreçleri diğer öğrenmelerden farklılık gösterebilmektedir. Knowles (1975) yetişkinlerin öğrenme süreçlerini açıklamaya çalıştığı yetişkin eğitim kuramında yetişkinleri kendi öğrenimlerini kontrol edebilen ve kendilerini yönetebilen kişiler olarak ele alır. Bu çerçevede yetişkinler; bilme ihtiyacı hisseder, hedefine uygun olarak öğrenmeyi bilir, onlar için kendi deneyimleri temel eğitim referansı olup öğrenmeye dair istekleri gerçek ihtiyaçlara bağlıdır (Knowles ve diğ., 2005). Bu kuramda yetişkinlerin eğitimleri; algılama, tecrübe, öğrenmeye hazır olma, öğrenme yönelimi ve motivasyon ilkelerine dayandırılır. Yetişkin öğrenenler için etkileşim ve birbirlerinin deneyimlerini paylaşma öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Wyatt (2011)'a göre, yetişkinlerin öğrenme süreçlerinde sürece katılımlarının ve etkileşimlerinin yalnızca onların eğitmenler ve akran öğrenenler ile bağlantı kurma çabalarını değil, akademik çevre ve profesyonel topluluk ile de etkileşime girmelerini gerektirir. Bu doğrultuda Simonson ve diğ. (1999) yetişkinler için hazırlanacak çevrimiçi öğretim programlarında yetişkinlerin aktif olarak katılım sağlayabilecekleri, kolay etkileşim kurabilecekleri ve ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bireysel özelliklerini rahatlıkla sergileyebilecekleri ders planlarının yapılması gerektiği üzerinde durmaktadır.

Yetişkinler özellikle hayat boyu öğrenme ve mesleki gelişim programları çerçevesinde çevrimiçi öğrenme ortamlarının önemli bir kitlesini oluşturur (Ke ve Xie, 2009). Bu öğrenenler gerek mesleki eğitimlerde gerekse lisansüstü öğretim programlarında kişisel ve mesleki gelişimleri için çevrimiçi eğitim alabilmektedirler. Yetişkinler içerisinde öğretmenlerin bir yandan öğretmenliğe, diğer yandan kişisel hayatlarına ilişkin sorumlulukları söz konusudur. Bu durumda yetişkin öğrenenler olan öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme süreçlerinde formal öğrenim çağındaki öğrenenler gibi davranmayabilirler. Yetişkinlerin öğrenme ortamlarına düzenli olmayan dâhil olma davranışları onların öğrenme amaçları ve öğrenmeye bakışları ile ilişkilidir (McGivney, 2004). Özellikle öğretmen eğitimleri gibi teorik bilginin ve uygulamaların

sunulduğu deneyim temelli öğrenme ortamları, bu deneyimlerin sergilenmesi için önemli fırsatlar sunar. De Meuse ve diğ. (2010) yetişkin öğrenenlerin bu şekilde sorun çözmeye yönelik geliştirdikleri düşünce yapısı ve davranışlar nitelikli öğrenme deneyimleri edinmelerine katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Bu noktada öğrenme çevikliği, öğrenenlerin deneyimlerinden öğrenmelerini ve öğrendiklerini süreçte aktif hale getirerek, öğrenme hedeflerinin gerçekleşmesinde rol oynayabilir. Bu kapsamda araştırmacılar, her öğrenenin yeni durumlarda deneyimlerinden yararlanmayı başarmadığına işaret ederek, öğrenme çevikliği yüksek olanların karmaşık öğrenme süreçlerinde daha başarılı olduğunu ifade eder (Azionya ve Oksiutycz, 2019). Çevrimiçi programlara bazen zorunluluk, bazen gönüllülük, bazen çevresel faktörlerle dâhil olan yetişkinlerin bu süreçteki başarılarında kendi istek ve çabaları önem kazanır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarının, öğrenenleri öğrenme sürecinin merkeze alan özelliği düşünüldüğünde, öğrenme süreçlerinde yetişkin öğrenenlerin birlikte araştırmaları ve işbirlikli çalışabilmeleri için bireysel deneyimlerine ihtiyaç duyulur. Dolayısıyla yetişkinlerin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları durumları ortaya koymak ve bu durumların yetişkinlerin karakteristik özellikleri ile ilişkilendirmenin çevrimiçi yetişkin öğretimleri planlayıcılar için katkı sağlayabileceği düşünülebilir. Yetişkinlerin ders sürecinde ortamda sunulan fırsatları denemesi, dönütler alabilmesi ve dönütleri değerlendirebilmesi öğrenme çevikliklerinin gelişmesini katkı sağlayabilir.

Öğrenme Çevikliği

Öğrenme çevikliği, “ilk kez karşılaşılan, zorlu veya farklı şartlar altında yeni yetkinlikler öğrenmek için performans gösterme isteklilik ve yeteneği” olarak tanımlanmıştır (Lombardo ve Eichinger, 2000: 323). Öğrenme çevikliği, bireylerin açıklık, öğrenmeye isteklilik ve esneklik gibi becerilerin hem mevcut performansına hem de uzun vadeli potansiyeli ile ilişkili olarak ele alınır (Gravett ve Caldwell, 2016). Öğrenme sürecinde karşılaşılan problemler ve bunların çözümlerinde deneyimlerin rolünü öne çıkaran bir başka tanımlamada ise Lombardo ve Eichinger (2000) öğrenme çevikliği yüksek olan bireyleri ilk defa karşılaşılan zor problemleri yeni deneyimler ile çözmekten hoşlanan, mevcut donanımlarına yeni beceriler kattıkları için daha iyi performans gösteren kişiler olarak açıklar.

Öğrenme çevikliğine ilişkin farklı tanımlamalar bu amaçla farklı ölçme araçlarının geliştirilmesini de sağlamıştır. Bu araçlardan birisinde Canaslan ve Güçlü (2020) öğretmenlerin öğrenme çevikliklerini belirlemek için geliştirdikleri ölçme aracında zihinsel çeviklik, sosyal çeviklik, sonuç çevikliği ve değişim çevikliği temalarını ortaya koyarken; Yazıcı ve Özgenel (2020) bu amaçla geliştirdikleri araçta öğrenme çevikliğini insan ilişkilerinde çeviklik, sonuç yaratmada çeviklik, zihinsel çeviklik, değişimde çeviklik, öz-farkındalık olmak üzere beş boyutta toplamıştır. Benzer şekilde diğer ölçeklerde öğrenme çevikliği kapsamına ilişkin bilişsel yetenek, kişilerarası sezgi, değişime isteklilik, başarı gösterme, içgörü, çevresel farkındalık gibi farklı boyutlandırmalara da yer verilmiştir (De Meuse ve diğ., 2010; Lombardo ve Eichinger, 2000).

Öğrenme çevikliğini tanımlayan çalışmalarda genelde insan ilişkilerinde çeviklik, sonuç oluşturmada çeviklik, zihinsel çeviklik, değişimde çeviklik ve öz-farkındalık ortak boyutlar şeklinde özetlenebilir. Bu kapsamda *insan ilişkilerinde çeviklik*: İnsan ilişkilerinde çeviklik sahibi olan kişiler, zorlu durumlarla kolayca başa çıkabilen, farklı bakış açılarının değerini anlayan, kendi gibi olan bireyler yerine kendilerinden farklı bireylerden oluşan ekip ile çalışmayı tercih eden, çeşitli insanlarla ve zor durumlarla kolayca başa çıkabilirler (Gravett ve Caldwell, 2016; De Meuse ve diğ., 2010). Bu başa çıkış kendini iyi tanıyan, deneyimlerinden öğrenen, başkalarına yapıcı davranan, değişimin baskılarına karşı soğukkanlı ve esnek olan insanları

tanımlar (Lombardo ve Eichinger, 2000). *Sonuç oluşturmada çevikliği* yüksek olan bireyler ise yeni ve zorlu durumlar ile karşılaştığında dahi süreli olarak en iyi sonuçları kişisel çabasıyla ya da ekipler ile elde edebilen bireylerdir (Gravett ve Caldwell, 2016; De Meuse ve diğ., 2010). Bu kapsamda zor koşullar altında sonuç alan, başkalarına normalin ötesinde performans göstermeleri için ilham veren insanları tanımlar (Lombardo ve Eichinger, 2000). *Zihinsel çevikliğe* sahip bireyler, karmaşık sorunlar ile karşılaştıklarında problemi küçük parçalara ayırabilen, dikkatle inceleyen, meraklı olan, farklılıklar arasında bağlantı kurabilen ve bu parçaları rahatlıkla bir araya getirebilen kişilerdir (Gravett ve Caldwell, 2016; De Meuse ve diğ., 2010). Denemeyi seven, hızlı değişimin oluşturacağı sorunların altından kalkabilen bireyler, sürekli iyileştirmeye ilgi duyan, değişim çevikliğine sahip bireyler ise *değişimde çeviklik* olarak değerlendirilir (Gravett ve Caldwell, 2016; De Meuse ve diğ., 2010).

Çevrimiçi öğrenme sürecinde öğretici temelli destekler azalmakta bu durum, öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini üst düzeyde sergilemelerini gerektirmektedir (Gibbs ve Simpson, 2004). Bu durumda öğrenenlerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarının zorlaştığı düşünülebilir (Balat ve diğ., 2020). Çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrenenlerin karşılaştıkları sorunları, bilgileri hızlı bir şekilde analiz edip sentezlemesi, karmaşıklığı kavrayabilmesi ve zorluklardan dersler çıkartıp süreci kolaylaştırabilmesi bu ortamlardan elde edilecek öğrenme çıktılarına olumlu yansır. Öğrenme çevikliği yüksek olan öğrenenlerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşmada başarılı olabilecekleri ve bu doğrultuda diğer öğrenenlere de liderlik etme noktasında katkı sunabilirler. Aynı zamanda öğrenme çevikliği tanımlarında öğrenenlerin mevcut öğrenme deneyimlerini yeni bilgiler öğrenme amacıyla kullanmada istekli olmaları öne çıkmaktadır (Ferry, 2015). Bu çeviklik bir yandan anlık olarak öğrenenin öğrenmesini kolaylaştırırken, çevresindeki diğer kişilere de öğrenmenin sürdürülmesi bağlamında olumlu yansıyabilir. Hallenbeck (2016) bu durumu öğrenme çevikliğine sahip insanların öğrenmelerinin asla bitmemesi, gelişmeye, öğrenmeye büyük bir istek ile devam etmek istemeleriyle ifade ederken, farklı araştırmacılar bu katkıyı uzun vadeli başarının iyi bir göstergesi olarak ele alırlar (De Meuse, 2010; Howard, 2017). Bu kapsamda öğretmenlerin gerek çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanma, gerekse kendi alanlarındaki öğretim deneyimleri, çevrimiçi öğrenme ortamında görüşlerini ifade etme, dinleme, yorum yapma, çözüm üretme, diğer öğrenenlere değer verme şeklinde derse bağlılıklarını içeren davranışlar sergilemelerine sebep olabilir. Bu şekilde yetişkinlerin öğrenme çeviklikleri, birlikte şekillendirilen yeni ürünlere, yeni durumlara veya yeni değerlere adaptasyonları ve katkılarında rol oynayabilir (Kim ve diğ., 2018).

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Buradalık Algıları ve Öğrenme Çevikliği

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenme sürecindeki buradalık algısı ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiler uzun yıllardır dikkate alınmaktadır. Bu kapsamda farklı araştırmacılar, öğrenme sürecinde topluluğa ait olma duygusu ne kadar güçlüyse, öğrenenler arasındaki bilgi paylaşımının ve akışının, hedeflere olan inancın, öğrenenler arasındaki iş birliğinin ve grup çalışması niteliğinin de o oranda arttığını belirtmektedirler (Bruffee, 1995; Wellman ve Gulia, 1999).

Buradalık algılarının çevrimiçi ortamlardaki yansımaları, duyguların ifadesi, sataşma ve bir tartışma konusunun devam ettirilmesi, diğerlerinin mesajlarından alıntılar yapma, soru sorma, diğerlerine ya da diğerlerinin yazdığı mesajların içeriğine övgü ve sosyal veya bilişsel olarak cevaplar oluşturma şeklinde görülebilir (Anderson ve diğ., 2001). Buradalık algılarının öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sürecindeki mesajları bağlamındaki iletişimlerinden yola çıkarak ele alan bir çalışmada, öğrencilerin fikirlerini sunmaya odaklanmalarının öğretimsel

buradalık algıları sınırlı ölçüde kendini gösterirken, sosyal buradaliğa ilişkin yansımaların mesajların çoğunluğunda ortaya çıktığı görülmüştür (Ahmad ve diğ., 2022). Bu çerçevede Palloff ve Pratt (1999) çevrimiçi öğrenmede bu davranışların gerçekleştirilmesinde topluluk hissinin ve derse bağlılığı sağlayabilecek öğrenme ortamlarının topluluk yapısına göre tasarlanmasının rolü olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenenlerin derse bağlılıkları; bilişsel, davranışsal ve duyuşsal boyutlarda öğretmen ve diğer öğrencilerle etkileşim, derse yönelik duyuşsal değerlendirmeler ve dersteki performanslar üzerinden şekillenir (Handelsman ve diğ., 2005). Ders içerisinde aktiviteleri uygun düzeyde gerçekleştirebilen ve bu yönde istekli olan öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme sürecinde derse bağlılıkları da gelişebilir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarına yönelik çalışmalarda işbirliği kavramı birçok araştırmacı tarafından öne çıkarılmaktadır. Bu çalışmalarda işbirlikli eşzamanlı öğrenme deneyimlerinin, öğrencilerin araştırma topluluğu algılarını ve etkileşim düzeylerini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir. Yetişkinler bağlamında değerlendirildiğinde, çevrimiçi öğrenme ortamlarında özellikle bu öğrenenlerin mesleki ve sosyal hayat deneyimlerinin oluşu diğer yetişkinlerle iletişim kurmalarını kolaylaştırabilir. Yetişkinler, bu iletişimin sağlanması için çevrimiçi ortamın sağladığı araçları işe koşabilirler. Bu şekilde geliştirilen etkileşim ve derse yönelik oluşturulan bağlılık algısının öğrenenin çevrimiçi ders sürecinde bir öğrenme topluluğun parçası olması düşüncesini geliştirebilir (Schreiner ve Louis, 2011). Bu süreçte yetişkin öğrenenler kendileri gibi yetişkin olan diğer öğrenenlere gerek bilgi aktarımında gerekse onlardan bilgi edinmede öğrenme çeviklikleri önem kazanır. Öğrenme çevikliği gelişmiş olan öğrenenler zor durumları kendilerinin yeni öğrenmeleri ve gelişimleri için fırsat görürler. Çevrimiçi ortamların sağladığı araçlar ile çevrimiçi gruplarda rol alabilir ve kendi öğrenmelerini geliştirebilirler (Kim ve diğ., 2005). Bu çerçevede araştırmacılar çevrimiçi öğrenenlerin bireysel olarak deneyimlerini öğrenme süreçlerinde kullanabilecekleri şekilde bireysel özelliklerin dikkate alınmasını önermektedirler (Dumford ve Miller, 2018).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenin istekliliği, organizasyon becerisi, liderlik edebilme potansiyeli gibi bazı özellikler çerçevesinde araştırma topluluğu algılarının şekillenmesinde ele alınan bazı değişkenlere rastlanılmaktadır (Antalyalı ve Bolat, 2017; Buchanan ve Huczynski, 2019; Kinicki ve Futage, 2018). Öğrenme çevikliği bu özelliklerin bazılarını içeren ve öğrenme sürecinde olumlu öğrenme çıktıları sağlayan karakteristik bir özellik olsa da, çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrenme durumlarının açıklanmasında doğrudan bu özelliğe yer veren ve katılımcıları yetişkinler olan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışmalardan birisinde Yazıcı ve Özgenel (2020) öğretmenlerin öğrenme çevikliğinin değişime hazır olma ve performans durumları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişkili olduğu göstermiştir. Bir diğer çalışmada öğrenme çevikliği ve performans üzerinde işbirlikçi öğrenmenin olumlu yönde etkisi olduğu belirlenmiştir (Zümrüt, 2020). Öğrenme çevikliği öğrenme sürecinde genellikle öğrenme performanslarına olumlu yansımaktadır. Bu kapsamda Howard (2017) öğrenme çevikliği öğretmen adaylarının performansının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirlemiştir. Çalışmada özellikle insan ilişkilerinde çeviklik ve sonuç oluşturmada çeviklik boyutlarının anlamlı bir şekilde performansı etkilemiş oluşu dikkat çekicidir. Öğrenme çevikliğinin performanslara yansımaları farklı araştırmacıları bu özelliği geliştirme üzerine arayışlara itmektedir. Bu kapsamda Azionya ve Oksiutycz (2019), üniversite eğitimi sürecinde öğrenme çevikliğini geliştirmek için geri bildirim başarılı bir şekilde dâhil etme, problemi tanımlama ve veriye dayalı karar verme gibi çevik davranışlar kazandıran bir model geliştirmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenme çevikliğinin rolüne odaklanan sınırlı sayıdaki çalışmalardan birisinde kullanılan teknolojilere odaklanılmış ve e-öğrenme

organizasyonu yapan e-öğrenme teknolojilerinin öğretim sürecindeki etkili adaptasyonlarının öğrenenlerin öğrenme çevikliğini sergilemelerinde olumlu katkı sağladığı ortaya konulmuştur (Ghosh ve Muduli, 2021).

Bu çalışmada yetişkinlerin öğrenme çevikliklerinin çevrimiçi buradalık algıları ile ilişkisi olabileceği düşüncesinden yola çıkılmış olup; bu iki yapı kavramsal ilişkileri üzerinden şekillendirilmiştir. Bu ilişkiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo1. Buradalık Algıları, Öğrenme Çevikliği yapılarının kavramsal ilişkileri

Buradalık Algıları		Öğrenme Çevikliği	
Sosyal buradalık	*Topluluğa aitlik hissi	İnsan	*Kendini Tanıma
	*Öğreticiye yakınlık hissi	İlişkilerinde	*Deneyimlerden
	*İletişim seviyesi	Çeviklik	öğrenme
	*Etkileşim		*Yapıcı Davranış
			*Değişime açık
		Değişimde	*Meraklı
		Çeviklik	*İstekli
			*Deneyimlemeyi seven
			*Beceri gelişimine açık
		Öz	*Kendini Tanıma
		Farkındalık	*Çevre Farkındalığı
Bilişsel Buradalık	*Anlamli öğrenme	Zihinsel	*Farklı bakış açısı
	*Eleştirel düşünme	Çeviklik	*Analitik düşünme
	*Üst düzey düşünme		becerisi
			*Karmaşık durumları açıklayabilme
Öğretimsel Buradalık	*Dersin planlanması	Sonuç	*İlham ve güven veren
	*Geri dönüt verme	Yaratmada	* Mücadeleci
	*Süreci değerlendirme	Çeviklik	*Sonuç odaklı

Bu çalışma ile elde edilecek sonuçlar yetişkinlerin öğretim gördüğü bir çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenenlerin öğrenme çeviklik durumlarının buradalık algılarıyla ilişkisini ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın sonuçları gerek çevrimiçi öğrenme ortamının tasarlanması gerekse öğrenen- öğretene, öğrenen-içerik, öğrenen-öğrenen arasındaki etkileşiminin daha sağlıklı olması için bir rehber niteliği taşıyabilir. Öğrenme çeviklik durumları üzerine yapılacak bir çevrimiçi öğrenme tasarımının öğrenenlerin öğrenme süreçlerine katılımını ve sosyal buradalık algısını etki edebilir ve bu durum etkili bir çevrimiçi öğrenme ortamı tasarlanmasına yardımcı olabilir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerek öğrenme yönetim sistemlerinin tasarlanması ve öğretene öğretim stratejilerini belirlemede ortamdaki etkileşimlerin artırılmasına yönelik öğrenenlerin buradalık algıları önemli görülmektedir (Kim ve diğ., 2005). Bu doğrultuda öğrenenlerin öğrenme çevikliği gibi karakteristik özelliklerinin dikkate alınması öğretim tasarımcılarının öğretim sürecindeki etkileşimleri planlamalarına yönelik önemli işlevler görebilir. Nitelikli etkileşimleri önceleyen öğrenme ortamlarının öğreneni merkeze alan çevrimiçi yetişkin öğretiminde de yetişkinler için uygun öğrenme deneyimleri sağlayabilir. Bu bağlamda gerek karşılaştıkları öğrenme ortamları, gerek öğrenme amaçları ve gerek öğretilen içerik bağlamında öğrencilik dönemlerine göre farklılıklar yaşayan yetişkinlerin, öğrenme çeviklikleri ile öğrenme sürecine yönelik algılarının ilişkilendirilmesi, çevrimiçi

öğrenme ortamlarının yetişkin eğitimleri amacıyla kullanımı için nasıl yapılandırılması gerektiğine yönelik ipuçları sunabilir. Mevcut ortamların yetişkin eğitimi için uygunluğu noktasında öğretim tasarımcılarına fikir verebilir.

Araştırmanın Amacı

Yetişkin eğitiminin doğası ve yetişkinlerin öğrenme çevikliklerini çevrimiçi öğrenme ortamlarda sergileme potansiyelleri dikkate alınarak bu araştırma aşağıdaki araştırma problemleri çerçevesinde yürütülmüştür.

Yetişkinlerin çevrimiçi öğrenme ortamında:

1. Öğretimsel, sosyal ve bilişsel buradalık algıları nasıldır?
2. Öğrenme çevikliği durumları nasıldır?
3. Buradalık algıları ile öğrenme çeviklikleri arasında bir ilişki var mıdır? Soruları üzerine odaklanmaktadır.

Önceki çalışmalar değerlendirildiğinde çevrimiçi öğrenme ortamlarında araştırma topluluğu algılarında bireysel özellik dikkate alınsa da öğrenme çevikliği bağlamındaki çalışmaların sınırlı oluşu; diğer yandan yetişkin eğitimi araştırmalarında öğrenme çevikliği değişkeni çerçevesinde değerlendirmeler yapılmış olmasına rağmen, bu çalışmaların çevrimiçi ortamda ele alınmadığı görülmektedir. Bu noktada çevrimiçi ortamdaki yetişkinlerin öğrenme çeviklikleri ve öğrenmeye ilişkin algıların birlikte ele alındığı çalışmalar bu doğrultuda çalışan öğretim tasarımcıları ve uygulayıcılara katkı sağlayabilir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada çevrimiçi öğrenim gören yetişkin öğrencilerin öğrenme çeviklik durumları ile sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığından çalışma ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan tarama modelidir (Büyüköztürk ve diğ., 2018; Cresswell, 2012: 376). Araştırma topluluğu çerçevesinde ele alınan buradalık algıları ve öğrenme çeviklik durumlarının birlikte değişip değişmediği, değişim varsa bunun nasıl olduğu ortaya koyulmak istendiği için bu araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, farklı üniversitelerin çeşitli programlarında çevrimiçi gören ve öğrenimi halen devam etmekte olan yetişkin öğrencilerden oluşmaktadır. Tablo 2' de örneklem grubunun demografik bilgileri yer almaktadır.

Tablo 2. Örneklem grubu demografik bilgileri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	75	51,4
	Erkek	71	48,6
Yaş	25-34 yaş	56	38,4
	35-44 yaş	74	50,6
	45-61 yaş	16	11,0
Mezun Olduğu Bölüm		49	
Öğrenim Gördüğü Tezsiz YL Programı		16	
Meslek Grubu		32	
Uzaktan Eğitim Alma Deneyimi	1 yıl	84	57,5
	2 yıl ve üzeri	62	42,5

Araştırma, çoğunluğunu öğretmenlerin (78) oluşturduğu 32 farklı meslek grubundan, 16 farklı tezsiz yüksek lisans programında öğrenim gören ve 75'i kadın 71'i erkek olmak üzere 146 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubu, ilgili üniversitelerin tezsiz yüksek lisans programlarında öğrenim görmektedir. Bu programda öğrenciler kendileri için belirlenmiş dersleri en az 2 en fazla 3 dönem içerisinde alıp programdan mezun olmaktadır. Dersler ilgili üniversitelerin kendi tercih ettikleri e-ders platformları, öğrenim yönetim sistemi (ÖYS) üzerinden ve canlı ders platformları kullanarak yürütülmektedir. Bu süreçte öğrenciler gerek ÖYS platformları gerekse canlı ders platformlarını kullanarak sunumlar, toplantılar, işbirlikçi çalışmalar, ödevler yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğrenme Çevikliği Ölçeği

Araştırmada, katılımcıların öğrenme çeviklik durumlarının belirlenmesi için Yazıcı (2020) tarafından geliştirilen *Marmara Öğrenme Çevikliği Ölçeği* kullanılmıştır. Öğrenme Çevikliği Ölçeği, 30 madde ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi olup "(1) Hiçbir Zaman", "(2) Nadiren", "(3) Bazen", "(4) Çoğunlukla", "(5) Her Zaman" şeklinde hazırlanmıştır. Bu ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri Yazıcı (2020) tarafından yapılmış olup Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .938 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .946 olarak hesaplanmıştır. Bu durum bu ölçme aracının yüksek düzeyde güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Brown, 2002; Kılıç, 2016).

Araştırma Topluluğu Ölçeği

Katılımcıların, toplumsal, bilişsel ve öğretimsel buradalık algı durumlarının belirlenmesi için Arbaugh ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen ve daha sonra Öztürk (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Araştırma Topluluğu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 9 toplumsal 12 bilişsel ve 13 öğretimsel buradalık olmak üzere toplam 34 adet araştırma topluluğu algısını belirlemeye yönelik madde içermektedir. Ölçek 4'lü Likert tipi olup "(1) Kesinlikle Katılmıyorum", "(2) Katılmıyorum", "(3) Katılıyorum", "(4) Kesinlikle Katılıyorum" şeklindedir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri Şahin (2012) tarafından yapılmış olup Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan Cronbach Alpha iç tutarlılık

katsayısına bakıldığında .97 olarak hesaplanmış olup ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu bulunmuştur (Brown, 2002; Kılıç, 2016).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 26 programı kullanılmıştır. Öncelikle araştırmada çevrimiçi öğrenim gören yetişkin öğrencilerinin öğrenme çeviklik durumları ile sosyal buradalık algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Shapiro-Wilk normallik testi yapılmıştır. Bu kapsamda normal dağılım göstermeyen verilerin ilişki analizi Spearman Korelasyon Testi ile yapılmıştır. Yapılan analizlerin sonuçları buradalık algıları ve öğrenme çeviklik durumları alt boyutlar halinde ilişki olarak sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bulguları araştırma soruları temelinde üç kısımda sunulmuştur. Öncelikle çevrimiçi ortamlarda eğitim alan yetişkinlerin mevcut sosyal buradalık ve öğrenme çeviklik durumlarına göre betimleyici istatistiklere yer verilmiş; ardından sosyal, bilişsel, öğretimsel buradalık algılarının öğrenme çeviklik durumlarının her bir boyutuna göre korelasyon değerleri verilmiştir. Öğrenme çeviklik durumlarının her bir boyutuna ait betimsel istatistikleri Tablo3'te verilmiştir.

Tablo 3. Yetişkinlerin Mevcut Öğrenme Çeviklik Durumları

	N	Ortalama	S
İnsan ilişkilerinde Çeviklik	146	4,5445	,43220
Değişimde Çeviklik	146	4,2614	,65884
Zihinsel Çeviklik	146	4,3510	,55657
Sonuç yaratmada çeviklik	146	4,3356	,56697
Öz Farkındalık	146	4,4749	,49840
Toplam Öğrenme Çeviklik Durumu	146	4,3806	,44994

1.00-1.79=Çok Düşük”, “1.80-2,59=Düşük”, “2.60-3.3.39=Orta”, 3.40-4.19=Yüksek”, 4.20-5.00=Çok Yüksek”

Tablo 3'e Göre 146 (N) kişiden alınan veriler doğrultusunda katılımcıların toplam öğrenme çeviklik durumlarının ortalama 4.38 olduğu ve çevrimiçi ortamlarda yetişkinlerin en fazla (4,54) “insan ilişkilerinde çeviklik” boyutlarının ön planda olduğu görülmektedir. “Değişimde çeviklik” boyutunda ise 4,26 bir ortalama ile en az öğrenme çevik durumlarına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların öğrenme çeviklik durumlarının oldukça yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun araştırma topluluğu algılarının toplam puanlarının her bir boyutuna ait betimsel istatistikleri ise Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Yetişkinlerin Mevcut Araştırma Topluluğu Algıları

	N	Ortalama	S
Toplumsal Buradalık	146	3,3973	,58807
Bilişsel Buradalık	146	3,5080	,54714
Öğretimsel Buradalık	146	3,5021	,62820
Araştırma Topluluğu Toplam Puanları	146	3,4764	,52754

Tablo 4 incelendiğinde yetişkinlerin, öğrenme çeviklik durumlarındaki her bir boyutunun ortalama olarak birbirine yakın olduğu ve 3,50 ortalama ile en fazla bilişsel ve öğretimsel buradalık algılarının olduğu görülmüştür. Katılımcıların toplam araştırma topluluğu algılarının ise 3,47 olduğu değerlendirilmiştir. Katılımcıların öğretimsel buradalık algıları ile öğrenme çeviklik durumlarının toplam ölçek puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi için Spearman korelasyon testi yapılmış ve test sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrenme Çevikliği- Araştırma Topluluğu Algısı İlişkisi

	Öğrenme Çevikliği	Araştırma Topluluğu Algısı
Öğrenme Çevikliği	r	1
	p	,542**
	N	,000
	146	146

Tablo 5 incelendiğinde yetişkin öğrenenlerin öğrenme çeviklik durumları ve araştırma topluluğu algıları arasında orta seviyeli ve pozitif ilişki olduğu görülmektedir ($r=.542$, $n=143$, $p<.01$). Bu durumda katılımcıların verdiği cevaplara göre öğrenme çeviklik durumlarının buradalık algılarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Katılımcıların toplam araştırma topluluğu algıları puanlarına göre öğrenme çeviklik durumlarının her boyutu ile ilişkisi hesaplanmış ve bu ilişki Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Öğrenme Çevikliği Boyutları ile Araştırma Topluluğu Algısı İlişkisi

	İnsan İlişkilerinde Çeviklik	Değişimde Çeviklik	Zihinsel Çeviklik	Sonuç Yaratmada Çeviklik	Öz Farkındalık
Araştırma Topluluğu	r	,375	,431	,464	,478
	p	,000	,000	,000	,000
	n	146	146	146	146

Tablo 6 çevrimiçi öğrenim gören yetişkinlerin toplam araştırma topluluğu algıları ile en fazla SYÇ arasında orta seviyeli ve pozitif ilişki olduğu ($r=.54$, $n=143$, $p<.01$) en az ise İİÇ çeviklik durumları ile orta seviyeli ve pozitif ilişki olduğuna ($r=.37$, $n=143$, $p<.01$) işaret etmektedir.

Katılımcıların toplumsal buradalık algıları ile, insan ilişkilerinde çeviklik, değişimde çeviklik, zihinsel çeviklik, sonuç yaratmada çeviklik ve öz farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan korelasyon test sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Toplumsal Buradalık Algısı ile Öğrenme Çeviklik Alt Boyutlarının İlişkisi

	İnsan İlişkilerinde Çeviklik	Değişimde Çeviklik	Zihinsel Çeviklik	Sonuç Yaratmada Çeviklik	Öz Farkındalık
Sosyal Buradalık	r	,332**	,371**	,371**	,478**
	p	,000	,000	,000	,000
	N	146	146	146	146

Tablo 7 sosyal buradalık algısı ile insan ilişkilerine çeviklik: $r (0,332, p<0,00)$, değişimde çeviklik: $r (0,371, p<0,00)$, zihinsel çeviklik: $r (0,371, p<0,00)$, sonuç yaratmada çeviklik: $r (0,478,$

$p < 0,00$) ve öz farkındalık: $r (0,404, p < 0,00)$ algıları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre toplumsal buradalık algısı ile insan ilişkilerinde çeviklik, değişimde çeviklik, zihinsel çeviklik, sonuç yaratmada çeviklik ve öz farkındalık algıları arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Bilişsel buradalık üzerine algılar ile, insan ilişkilerinde çeviklik, değişimde çeviklik, zihinsel çeviklik, sonuç yaratmada çeviklik ve öz farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği test sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Bilişsel Buradalık Algısı ile Öğrenme Çeviklik Alt Boyutlarının İlişkisi

		İnsan İlişkilerinde Çeviklik	Değişimde Çeviklik	Zihinsel Çeviklik	Sonuç Yaratmada Çeviklik	Öz Farkındalık
Bilişsel Buradalık	r	,366**	,434**	,418**	,420**	,404**
	p	,000	,000	,000	,000	,000
	N	146	146	146	146	146

Tablo 8 incelendiğinde bilişsel buradalık algısı ile insan ilişkilerine çeviklik: $r (0,366, p < 0,00)$, değişimde çeviklik: $r (434, p < 0,00)$, zihinsel çeviklik: $r (0,418, p < 0,00)$, sonuç yaratmada çeviklik: $r (0,420, p < 0,00)$ ve öz farkındalık: $r (0,404, p < 0,00)$ algıları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki görülmektedir. Bu sonuçlara göre bilişsel buradalık algısı ile insan ilişkilerinde çeviklik, değişimde çeviklik, zihinsel çeviklik, sonuç yaratmada çeviklik ve öz farkındalık algıları arasında bir ilişki olduğu değerlendirilebilir. Öğretimsel buradalık üzerine algılar ile, insan ilişkilerinde çeviklik, değişimde çeviklik, zihinsel çeviklik, sonuç yaratmada çeviklik ve öz farkındalık düzeyleri ilişkiye yönelik test sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretimsel Buradalık Algısı ile Öğrenme Çeviklik Alt Boyutlarının İlişkisi

		İnsan İlişkilerinde Çeviklik	Değişimde Çeviklik	Zihinsel Çeviklik	Sonuç Yaratmada Çeviklik	Öz Farkındalık
Öğretimsel Buradalık	r	306**	,336**	,419**	,390**	,409**
	p	000	,000	,000	,000	,000
	N	146	146	146	146	146

Tablo 9 incelendiğinde öğretimsel buradalık algısı ile insan ilişkilerine çeviklik: $r (0,306, p < 0,00)$, değişimde çeviklik: $r (336, p < 0,00)$, zihinsel çeviklik: $r (0,419, p < 0,00)$, sonuç yaratmada çeviklik: $r (0,390, p < 0,00)$ ve öz farkındalık $r (0,409, p < 0,00)$ algıları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

Özetle, buradalık algılarının sosyal, öğretimsel ve bilişsel boyutlarının her birinin yetişkin öğrenenlerin çevrimiçi ortamdaki öğrenme çeviklik durumlarının toplam puanlar ve her bir boyutunun birbirleri arasında ilişkileri incelenmiştir. Elde edilen bulgular çevrimiçi ortamda eğitim gören yetişkinlerin öğrenme çevikliği ile araştırmaya topluluğu bileşenleri algıları ile anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tartışma

Yetişkin öğrenenler çeşitli yaşam ve iş deneyimleri sayesinde yeni bilgileri gerçek yaşam bağlamlarına entegre edildiğinde en iyi şekilde öğrenebilirler (Huang ve diğ., 2002; Kearsley ve Shneiderman, 1998). Bu çalışmada yetişkinlerin araştırma topluluğu çerçevesindeki buradalık algıları ile öğrenme çeviklik durumları arasındaki ilişki üzerine odaklanılmıştır. Araştırmanın bulguları öğrenenlerin buradalık algılarının öğrenme çeviklikleri ile orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkide olduğuna işaret etmektedir. Öğrenenlerin buradalık algılarının şekillenmesinde etkileşimin zenginliğine yönelik durumların etkisi dikkate alındığında bu ilişkinin önemli nedenlerinden birisinin yetişkinlerin önceki deneyimleriyle ortamda nitelikli etkileşimleri oluşturabilmelerine yönelik değerlendirmeleri olduğu düşünülebilir. Nitekim Rovai (2003) yetişkinlerin küçük yaştaki öğrenenlere kıyasla daha farklı ihtiyaçları ve özellikleri üzerinden değerlendirildiğini, bu çerçevede onların deneyimlerini öne çıkaracak ortamlara ihtiyaç olduğunu vurgular. Bu kapsamda çevrimiçi ortamlarda yetişkinleri motive edici etkinliklere yer vererek etkileşimlerinin artırılması ve bilişsel bağlılıklarının geliştirilmesinin öğrenme süreçlerine yönelik olumlu algılar geliştirmelerine sebep olacağı ifade edilmektedir (Ke ve Xie, 2009; Richardson ve Newby, 2006).

Knowles (1975) bu tür öğretim uygulamalarında öğrenenlerin ortama adapte olabilmelerinin ortak hedefler çerçevesinde öğrenme süreci yaşamalarında katkı sağlayabileceğini öne sürer. Bu çerçevede bu çalışmada öğrenenlerin bu adaptasyon sürecini kolay geçirebildikleri belirlenmiştir. Bu durumun önemli bir nedeni olarak yetişkin olan katılımcıların öğrenme çevikliklerini topluluğun hedefleri çerçevesinde öne çıkarabilmeleri olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmada katılımcılar farklı şehirlerden birbirlerini tanımayan öğretmenlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlerin özellikle insanla (öğrenci, yönetici, veli) ilgilendiklerinden olumlu insan ilişkilerinin yaşayacakları ve süreci kolaylaştırmada önemli rolü olduğuna yönelik düşüncelerinde rol oynayabilir. Bu bağlamda çoğunluğu öğretmen olan öğrenenlerinin birbirlerini tanımasalar da diğer öğrenenler ile hızlı bir biçimde diyaloga geçebilecek çevikliği gösterebilmeye yönelik düşüncelerinin olması beklenebilir. Bu noktada insan ilişkilerindeki çeviklik durumlarının araştırma topluluğu algılarıyla olumlu yansımaları da doğal karşılanabilir. Diğer yandan topluluk algısının gelişmesinde öğretmenlerin birbirlerini tanımak, öğrenme sürecinde karşılaştıkları problemleri çözebilmek için yüksek derecede etkileşim içerisinde bulunurlar. Bu etkileşimde kendi deneyimlerini çatışmadan, akranlarının anlayabileceği dilde işe koşabilmiş olmaları önemli unsurlardan birisi olduğu değerlendirilebilir. Bu çerçevede Lombardo ve Eichinger (2000) belirsizliğin çok fazla olduğu ortamlarda bilmenin başlı başına yeterli olmadığı, bunun yanı sıra duruma, ortama ve hedefe yönelme sürecine uyum sağlamanın değerine vurgu yapmaktadır. Bu çalışmada bu uyum sürecinin uygun ve hızlı bir şekilde geçirilmesine öğrenenlerin öğrenme çevikliklerinin yüksek düzeylerinin olmasının katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu uyum sürecinin özellikle sosyal buradalığın alt bileşenlerinden biri olan kendini bir topluluğa ait hissetme konusunda etkili olduğu değerlendirilebilir. Bu kapsamda bazı araştırmacılar öğrenenlerin kendi aralarındaki etkileşimin yüksek olduğu durumlarda sosyal buradalık algılarının yüksek olduğunu belirtmektedirler (Seferoğlu ve diğ., 2011). Öğrenenler arası etkileşimin buradalık algılarına yönelik olumlu etkileri düşünüldüğünde, bu çalışmada öğrenenlerin öğrenme çevikliklerinin etkileşimi geliştirmesi, etkileşimin de sosyal buradalığı şekillendirmesi yönüyle dolaylı olarak araştırtma topluluğu-öğrenme çevikliği ilişkisinin yüksek olmasında rol oynadığı değerlendirilmektedir. Bu çalışmada buradalık algıları ve öğrenme çevikliği arasındaki bu yüksek ilişki öğrenme sürecinin ve öğrenme ortamının iş birliğine imkân tanınmasının rolüyle de

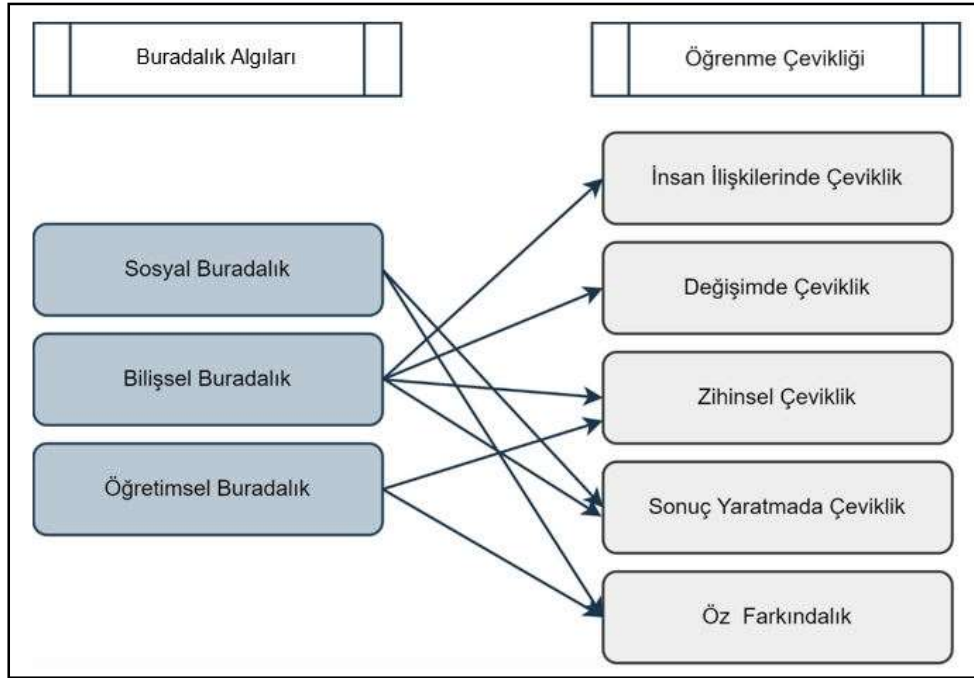
açıklanabilir. Bu rol, bazı araştırmacıların her ne kadar öğrenmeye dayalı topluluklar için olmasa da birlikte bir hedefe yönelik gerçekleştirilen iş birliklerinde etkileşim, güvene dayalı ilişkiler kurmada öğrenme çevikliğinin gelişmiş olmasının fikir birliğini sağlama ve çatışmaları azaltarak ilgili topluluğa ait olma algılarının gelişebileceği düşüncesiyle örtüşmektedir (Gravett ve Caldwell, 2016). Çevrimiçi ortamlarda küçük gruplar arasında iletişimin kolay olması sosyal buradalığın oluşmasında büyük bir etkidir (Stodel ve diğ., 2006). Bu çalışma katılımcılarının genellikle küçük gruplarda çevrimiçi öğrenme deneyimleri yaşamış olmaları sosyal buradalıkları çerçevesinde öğrenme çevikliklerinin ilişkili olarak değerlendirmelerinde etkili olduğu değerlendirilebilir.

Bu çalışmada öğrenme çevikliği durumlarının yüksek ilişki görülen araştırma topluluğu bileşenlerinden birisi de bilişsel buradalık algıları olarak belirlenmiştir. Çevrimiçi yetişkin eğitimi öğrenme ortamlarında bireylerin eğitimlere kendi istekleriyle katılması, öğrenme isteklerinin yüksek olmasının öğrenme çevikliğinin istek ve arzu bağlamında bilişsel buradalık algılarının yüksekliğine yansması olarak yorumlanabilir. Bu arzu ve isteğin özellikle öğretmenlerin anlaşmazlık hissi, fikirlerin birleştirilmesi, yeni fikirleri uygulama gibi bilişsel buradalık algılarına ilişkin göstergeler olarak ortaya çıkabileceği düşünülebilir.

Bu çalışmada öğrenenlerin öğrenme çeviklik durumları, öğretimsel buradalık algıları ile de yüksek bir ilişki göstermiştir. Öğretimsel buradalık daha çok öğrenenlerin, bir öğretmenin varlığı ve öğrenme sürecinin kolaylaştırılmasında rol oynadığına ilişkin değerlendirmeleri içerir. Garrison ve diğ. (2001), çevrimiçi ortamlarda öğretimsel buradalığın sağlanmasında öğretmenin öğretimi ve tartışmayı kolaylaştırıcı rolüne dikkat çeker. Bu bağlamda öğretimsel buradalığın oluşabilmesinde öğrenenlerin iletişim araçlarını kullanma deneyimlerinin oluşu, bu şekilde birbirleriyle ve öğretmenle kolay etkileşim kurabildiklerini düşünmelerinde rol oynamış olabilir. Bu çerçevede bu çalışmada özellikle zihinsel çeviklik ve öz yeterlik farkındalık boyutlarının öğretmenlerin öğretimsel buradalığa ilişkin düşüncelerini şekillendirmedeki yüksek rolü dikkat çekicidir. Öğretmenlerin kendi öğretim sürecine ilişkin deneyimlerinin oluşu, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenilen konuya ilişkin hedefe yönelik tartışmalar yapabilmelerine katkı sağlamış olduğu düşünülmektedir. Bu katkı bu süreçte gerek kavramsal öğrenmeler gerekse problemlerin çözümüne ilişkin deneyimlerin işe koşulmasında zihinsel aktiviteleri çekinmeden sergileyebileceklerini düşünmeleriyle açıklanabilir. Öğretmenlerden elde edilen veriler, bu durumu kolaylaştıran unsurlardan birisi de öğretmenlerin yeniliklere ve değişime kolaylıkla uyum sağlayabileceklerine yönelik inanışlarına, öz yeterliklerini sergileyebileceklerine yönelik olumlu düşünceleri olduğuna işaret etmektedir. Bu durum çevrimiçi ortamda hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmış öğretmenler üzerinde yürütülmüş bir çalışmada, ders tamamlama oranları ile çevrimiçi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz yeterlik algısına önemli bir ilişkisi olduğuna yönelik araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Erdoğan, 2007). Benzer şekilde farklı araştırmacılar çevrimiçi öğrenme ortamlarında yetişkinlerin yüksek düzeyde öz-yeterlik algılarının memnuniyet ve akademik başarılarına olumlu yansıdığını ifade etmektedirler (Corbeil, 2003). Diğer yandan öğretmenler bu şekilde sergiledikleri zihinsel çevikliklerinde öğrenen olarak formal öğrenme yaşındaki öğrencilere göre mevcut bilgi birikimi ve deneyimlerinin daha çok farkındadırlar. Bu farkındalık öğrencilerin isteklerine, yönlendirmelerine, iletişim kurma şekillerine olumlu tepkiler oluşturarak öğrenme sürecinde zihinsel aktiviteleri rahatça sergilemelerini sağlamış olabilir.

Özetle, bu çalışmada öğrenme çevikliğinin, çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrenme performansında olumlu katkıları olduğu birçok çalışma ile ortaya konulan (Carver ve Scheier,

2003; Taşkiran, 2021; Trilling ve Fadel, 2009) buradalık algılarıyla yüksek düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrenme çevikliğinin farklı boyutları araştırma topluluğunun tüm buradalık bileşenleriyle doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili olduğu değerlendirilebilir. Bu çalışmada bu ilişkinin daha çok sosyal buradalık algılarının şekillenmesinde insan ilişkileri arası çeviklik; bilişsel buradalık için önemli yansımaları olan zihinsel çeviklik ve sonuç yaratmada çeviklik; daha çok öğretimsel buradalığa ilişkin algıların şekillenmesine katkı sağlayan değişimde çeviklik ve öz farkındalık şeklinde gerçekleşebileceği anlaşılmıştır. Bu ilişkiler Şekil 2’de özetlenmiştir.



Şekil 2. Yetişkinlerin buradalık algıları ile öğrenme çeviklikleri arasındaki ilişki

Bu çalışmada çoğunluğu öğretmen olan ve farklı programlarda çevrimiçi öğrenim gören katılımcıların değerlendirmelerine odaklanılmıştır. Katılımcıların öğretmen oluşlarının çevrimiçi öğrenme ortamı araçlarını deneyimleme, diğer katılımcılarla etkileşim kurma bağlamında düşüncelerinin kısmen olumlu olmasına rol oynamış olabilir.

Sonuçlar ve Öneriler

Bu çalışma yetişkin öğrenenlerin çevrimiçi ortamda öğrenme çeviklikleri ile araştırma toplulukları arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Sonuç olarak katılımcıların öğrenme çevikliklerinin çok yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede orta ve düşük düzeyde katılımcı bulunmazken oldukça az sayıda yetişkinin öğrenme çevikliği puanlarının yüksek olduğu ve diğer katılımcıların çok yüksek düzeyde öğrenme çeviklik durumları olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan katılımcıların önemli çoğunluğunun araştırma topluluğu oluşma algılarının çok gelişmiş düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrenme çevikliği bağlamında katılımcıların sonuç yaratmada çevikliklerinin oldukça yüksek düzeyde ortalamalara sahip olduğu belirlenirken insan ilişkilerinde çeviklik türündeki çevikliklerinin

kısmen daha küçük bir ortalama da olduğu görülmüştür. Araştırma topluluğu bağlamında bilişsel ve öğretimsel buradalık diğer buradalık algılarına göre belirgin olmayacak bir şekilde yüksek ortalama da gerçekleştiği görülmüştür. Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenim gören öğrenenlerin öğrenme çevikliği ile araştırma toplulukları algısında genel olarak orta düzeyde olumlu bir ilişki söz konusudur. Sonuç yaratmada çeviklik boyutları algıları sosyal buradalık araştırma topluluk algıları ile diğer öğrenme çeviklik boyutları ile daha yüksek düzeyde ilişkilidir. Diğer taraftan araştırma topluluğu bileşenlerinden sosyal buradalık ile sonuç yaratmada öğrenme çevikliği; öğretimsel buradalık ile zihinsel öğrenme çevikliği, bilişsel buradalık ile değişimde öğrenme çevikliği diğer öğrenme çevikliği boyutlarına göre daha yüksek düzeyde ilişkili olduğu değerlendirilmiştir. Belirlenen ilişkilerde yetişkin öğrencilerin deneyimlediği çevrimiçi ortamın özellikleri, yetişkinlerin yaş ve deneyimlerine göre şekillenen kişisel özelliklerinin etkili olabileceği değerlendirilmektedir.

Bu çalışmada araştırma topluluğu çerçevesinde buradalık algılarının öğrenme çevikliği ile yakından ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrenme çevikliğine ilişkin geliştirme çalışmalarının buradalık algılarına da olumlu yansıtılabileceği düşünülebilir. Öğrenme çevikliği, nasıl öğrenileceğini bilmek, istemek, değişimlere açık olmak ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde, bu özelliğin yetişkinlerde bu yönde çeşitli davranışların geliştirilmesiyle arttırılabileceği düşünülebilir. Nitekim bazı araştırmacılar yeni ve çeşitli deneyimler için arayıcı olan, sezilerini geliştiren, deneyimleri, alınan dersleri içselleştiren ve uyarlayıp uygulayan kişilerin yüksek öğrenme çevikliğine sahip olmalarından dolayı bu davranışları geliştirmek öğrenme çevikliğini arttırılabileceğini öne sürmektedirler. Bu amaçla yararlanılabilecek öğretim yöntemlerinden birisi olarak Christianti (2021) otantik öğrenme yaklaşımı ile yenilikçilik, performans, yansıtma ve risk alma ne çıkarılarak öğrencilerin öğrenme çevikliklerinin geliştirilebileceğini önermektedir. Benzer şekilde çevrimiçi öğrenme ortamlarının da özellikleri dikkate alınarak öğrenme çevikliği özelliklerinin deneyimlenmesine imkân veren eğitimlerin düzenlemesi çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrenme çıktılarına olumlu yansıtılabilir.

Bu çalışma 146 kişiden oluşan önemli çoğunluğu öğretmen olan katılımcılarla yürütülmüştür. Öğrenenlerin iki dönem boyunca katılım sağladığı sekiz adet ders boyunca edindikleri çevrimiçi öğrenme deneyimleri boyunca ölçeklere cevap vermişlerdir. Öğrenenlerin sayısı ve çevrimiçi öğrenme deneyimi süresi arttırıldığında daha genellenebilir ilişkisel sonuçlara ulaşılabilir. Diğer taraftan bu çalışmada çoğunlukla katılımcıların öğretmen olması öğretmenlerin öğrenme çevikliğini sergileme bağlamında isteklilik, birbirini fikrine saygı duyma, birbirine liderlik etme, başkalarını yönlendirme gibi hususlarda mesleklerinin getirdiği özgüven ve saygıyı yansıtılabildiği değerlendirilmektedir. Bu çalışmada katılımcıların farklı çevrimiçi öğrenme ortamlarından seçilmiş olmaları, kullanılan araçlar bağlamında öğrenme sürecine ilişkin farklı görüşlerin elde edilebilmesini kolaylaştırmıştır. İleriki çalışmalarda daha fazla sayıda katılımcı ile yapılacak çalışmaların odaklanılan ilişkiye ilişkin daha duyarlı sonuçlar üretebilir. Çalışmanın meslek gruplarıyla tekrar edilmesi, meslek gruplarının doğası bağlamında farklı sonuçlar oluşturabilir. Bu çalışmanın sonucunda ortaya çıkan öğrenme çevikliği-buradalık algıları ilişkileri doğrultusunda çevrimiçi öğrenme öğretim tasarımcıları ve eğitimcilerine öğrenenlerin bireysel özelliklerini belirleme ve bunları öğretim sürecinde dikkate almaları öğrenme çıktılarının kalitesini arttırabilir.

Öğrenme topluluklarındaki etkileşimin niteliğinde sosyal buradalık algısının, ortak anlamın yapılandırılmasını sağlayan soruların sorulmasına kolaylaştırır (Garrison, 2007). Diğer yandan sosyal buradalık çerçevesinde yetişkinlerin diğerlerine ilişkin duygu ve düşüncelerini açıklayabilmesinde (Garrison ve diğ., 1999) yaşları gereği uygun yolları bulabilmelerinin grup

çalışmaları ve iş birliğini etkilediği de düşünülebilir. Bu kapsamda yetişkinlerin oluşturdukları topluluklarda diğerlerinin düşünce, geribildirim ve işbirliğine değer vermesi sadece sosyal buradalıkların değil bilişsel buradalığa yönelik algılar ile de ilişkili olabileceği değerlendirilebilir (Garrison ve Akyol, 2013).

Sonuç olarak; araştırma topluluğu modelinde geçen buradalıkların, çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki iç ve dış dünya arasındaki düşünce, duygu ve davranışların dinamik etkileşimiyle ortaya çıktığı kabul edilmektedir (Garrison ve Arbaugh, 2007). Bu kapsamda öğrenme çevikliği, öğrenme sürecindeki etkileşimleri algılama ve bu etkileşimleri deneyimleme düzeyine göre kendini ders sürecinde topluluğun bir parçası olarak hissetmede rolü olan bir değişken olarak değerlendirilmesi mümkün olabilir. Çalışmada öğrenme çevikliği ve buradalıklar çerçevesinde belirlenen ilişkilere ilişkin sonuçların, çevrimiçi öğrenme ortamlarında yetişkin eğitimlerinde bireysel özellikleri açıklama ve pratikte bu özellikleri dikkate alma noktasında gelecek çalışmalara katkı sunabileceği değerlendirilmektedir.

Kaynakça

- Ahmad, M., Junus, K., & Santoso, H. B. (2022). Automatic content analysis of asynchronous discussion forum transcripts: A systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 1-56.
- Akyol, Z., Garrison, D. R., & Özden, Y. (2009). Online and blended communities of inquiry: Exploring the developmental and perceptual differences. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(6), 65-83.
- Almeda, V., Zuech, J., Utz, C., Higgins, G., Reynolds, R. & Baker, R. S. (2018). Comparing the factors that predict completion and grades among for credit and open/MOOC students in online learning. *Online Learning Journal*, 22(1), 1-18.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 5(2), 1-17.
- Antalyalı, Ö. L., ve Bolat, Ö. (2017). Öğrenilmiş ihtiyaçlar bağlamında temel motivasyon kaynakları (TMK) ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirlik ve geçerlik analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 83-114.
- Aziona, C., & Oksitycz, A. (2019). A teaching model to promote learning agility in a university course. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 14(1), 6-18.
- Balat, Ş., Kayalı, B., Karaman, S., & Kurşun, E. (2020). Çevrimiçi ortamlarda motivasyonel geribildirim öğrenenlerin öz-düzenleme, öz-yeterlilik, kaygı ve başarı puanlarına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 19-36
- Brown, J. D. (2002). The Cronbach alpha reliability estimate. *JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 6(1).
- Bruffee, K. A. (1995). Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(1), 12-18.
- Buchanan, D. A., & Huczynski, A. A. (2019). *Organizational behaviour*. Pearson UK.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi: Ankara

- Canaslan, A., ve Güçlü, N. (2020). Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği: Ölçek Geliştirme Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 2071-2083.
- Carver, C.S., & Scheier, M. (2003). Optimisim. In S.J. Lopez & C.R. Snyder (Eds), *Positive psychological assessment a handbook of model and measures* (75-89). Washington DC: American Psychological Association.
- Chang, H. H., & Chuang, S. S. (2011). Social capital and individual motivations on knowledge sharing: Participant involvement as a moderator. *Information & Management*, 48(1), 9-18.
- Cho, M. H., Kim, Y., & Choi, D. (2017). The effect of self-regulated learning on college students' perceptions of community of inquiry and affective outcomes in online learning. *The Internet and Higher Education*, 34, 10-17.
- Christianti, D. (2021). How The Authentic Learning Approach Can Improve Students' Learning Agility In Indonesia.
- Conde, M. A., Colomo-Palacios, R., García-Peñalvo, F. J. & Larrucea, X. (2017). Teamwork assessment in the educational web of data: A learning analytics approach towards ISO 10018. *Telematics and Informatics*, (3), 551-563.
- Corbeil, J. R. (2003). *Online technologies self-efficacy, self-directed learning readiness, and locus of control of learners in a graduate-level web-based distance education program*. University of Houston.
- Cresswell, J. W. (2012). *Education al research* (4. bs.) Boston: Pearson.
- Damm, Carol A.V. (2016). Applying a Community of Inquiry Instrument to Measure Student Engagement in Large Online Courses. *Current Issues in Emerging eLearning*: 3 (1) , Article 9.
- DeMeuse, K. P., Dai, G.& Hallenbeck, G. S. (2010). Learning agility: A construct whose time has come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 119-130.
- Dumford, A. D., & Miller, A. L. (2018). Online learning in higher education: exploring advantages and disadvantages for engagement. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(3), 452-465.
- Erdoğan, E. (2007). *Öğretmenlerin demografik özellikleri, öz yeterlik algıları ve deneyimleri ile çevrimiçi yetiştirme etkinliklerini tamamlama oranları arasındaki ilişki: Samsun ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ferry, K. (2015). *Assessment of Leadership Potential*. <https://www.kornferry.com/content/dam/kornferry/docs/article-migration/KFALP-Tech-Manual-APR-2016.pdf>
- Garrison, D. R., & Akyol, Z. (2013). The Community of Inquiry Theoretical Framework. In *Handbook of distance education* (pp. 122-138). Routledge.
- Garrison, D. R., & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157-172.
- Garrison, D. R. & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148.
- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72.

- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23. -
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 31-36.
- Garrison, D. R., Shea, P., Swan, K., Arbaugh, J. B., Ice, P., & Richardson, J. (2007). Community of Inquiry framework: Validation & instrument development. Paper presented at 13th Annual Sloan-C International Conference on Online Learning, Orlando, Florida.
- Ghosh, S., & Muduli, A. (2021). Learning agility, culture and outcome: an empirical study. *International Journal of Indian Culture and Business Management*, 23(1), 95-110.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning in Teaching in Higher Education*, 1(1), 3-31. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.512631>
- Gravett, L. S. & Caldwell, S. A. (2016). Learning agility: The impact on recruitment and retention. New York, NY: PalgraveMacmillanhttp://sloanconsortium.org/sites/default/files/v6n1_picciano_1.pdf adresinden 18 Mayıs 2022 tarihinde alınmıştır.
- Hallenbeck, G. (2016). *Learning agility: Unlock the lessons of experience*. Center for Creative Leadership.
- Handelsman, M.M., Briggs, W.L., Sullivan, N., & Towler A. A. (2005). measure of college student course engagement. *Journal of Educational Research*. 98, 184-192.
- Horzum, M. B. (2017). Interaction, structure, social presence, and satisfaction in online learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(3), 505-512.
- Huang-Pollock, C. L., Carr, T. H., & Nigg, J. T. (2002). Development of selective attention: perceptual load influences early versus late attentional selection in children and adults. *Developmental Psychology*, 38(3), 363.
- Ke, F., & Xie, K. (2009). Toward deep learning for adult students in online courses. *The Internet and Higher Education*, 12(3-4), 136-145.
- Kearsley, G., & Shneiderman, B. (1998). Engagement theory: A framework for technology-based teaching and learning. *Educational Technology*, 38(5), 20-23.
- Kim, K. J., Liu, S., & Bonk, C. J. (2005). Online MBA students' perceptions of online learning: Benefits, challenges, and suggestions. *The Internet and Higher Education*, 8(4), 335-344.
- Kim, H. J., Hong, A. J., & Song, H. D. (2018). The relationships of family, perceived digital competence and attitude, and learning agility in sustainable student engagement in higher education. *Sustainability*, 10(12), 4635.

- Kinicki, A., & Futage, M. (2018). *Organizational Behaviour: A Practical, ProblemSolving Approach*, 2th Edition, New York: McGraw-Hill Education.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach's alpha reliability coefficient. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 6(1), 47.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Knowles, M. S., Holton, E., & Swanson, R. (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development (6th)*. Burlington, MA: Elsevier.
- Lombardo, M. M., & Eichinger, R. W. (2000). High potentials as high learners. *Human Resource Management*, 39: 321-330.
- McGivney, V. (2004). Understanding persistence in adult learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 19(1), 33-46.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principle of distance education* (pp. 22-38). London: Routledge
- Öztürk E. (2012). Araştırma Topluluğu Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Elementary Education Online*, 11(2),408-422.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the Online Classroom*. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Publishers.
- Pellas, N. (2016). An exploration of interrelationships among presence indicators of a community of inquiry in a 3D game-like environment for high school programming courses. *Interactive Learning Environments*, 25(3), 343-360.
- Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1), 21-40.
- Richardson, J. C., & Newby, T. (2006). The role of students' cognitive engagement in online learning. *American Journal of Distance Education*, 20(1), 23-37.
- Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *The Internet and Higher Education*, 6(1), 1-16.
- Schreiner, L., & Louis, M.C. (2011). The engaged learning index: Implications for faculty development *Journal on Excellence in College Teaching*. 22, 5-28.
- Seferoğlu, S. S., Doğan, D., ve Duman, D. (2011). Toplumsal buradalık algısı ve çevrimiçi ortamlarda bu algının arttırılması, Türkiye'de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar II, 4, 37-60.
- Shea, P. J., Fredericksen, E. E., Pickett, A. M., & Pelz, W. E. (2003). A preliminary investigation of "teaching presence" in the SUNY learning network. *Elements of quality online education: Practice and direction*, 4, 279-312.
- Simonson, M., Schlosser, C., & Hanson, D. (1999). Theory and distance education: A new discussion. *American Journal of Distance Education*, 13(1), 60-75.

- Stodel, E. J., Thompson, T. L., & MacDonald, C. J. (2006). Learners' perspectives on what is missing from online learning: Interpretations through the community of inquiry framework. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 7(3), 1-24.
- Taşkıran, A. (2021). Açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinin yönetim, öğrenme, teknoloji ve değerlendirme boyutları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7 (4), 80-98.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. John Wiley & Sons.
- Tu, C. H., & Mclsaac, M. (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. *The American Journal of Distance Education*, 16(3), 131-150.
- Ubon, N. A., & Kimble, C. (2004). Exploring social presence in asynchronous text-based online learning communities (OLCS). *In Proceedings of the 5th international conference on information communication technologies in education* (pp. 292-297).
- Venkatesh, V., Morris, M.G., Davis, G.B., & Davis, F.D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478
- Wicks, D. A., Craft, B. B., Mason, G. N., Gritter, K., & Bolding, K. (2015). An investigation into the community of inquiry of blended classrooms by a faculty learning community. *The Internet and Higher Education*, 25, 53-62.
- Wellman, B., & Gulia, M. (1999). Virtual communities as communities. *Communities in cyberspace*, 167-194.
- Wyatt, L. G. (2011). Nontraditional student engagement: Increasing adult student success and retention. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(1), 10-20.
- Yang, J. C., Quadir, B., Chen, N. S., & Miao, Q. (2016). Effects of online presence on learning performance in a blog-based online course. *The Internet and Higher Education*, 30, 11-20,
- Yazıcı, Ş., ve Özgenel, M. (2020). Marmara öğrenme çevikliği ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of History School*, 44, 365-393.
- Yılmaz, O., ve Mutlu Bayraktar, D. (2014). Teachers' attitudes towards the use of educational technologies and their individual innovativeness categories. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3458-3461.
- Zümrüt, N. (2020). *Öğrenme çevikliği ile performans arasındaki ilişkiye işbirlikçi ortamın etkisi*. İstanbul Aydın Üniversitesi, Psikoloji Ana Bilim Dalı, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Zydney, J. M., deNoyelle, A., & Kyeong-Ju Seo, K. (2012). Creating a community of inquiry in online environments: An exploratory study on the effect of a protocol on interactions within asynchronous discussions. *Computers & Education*, 58 (1), 77-87.