

Öğrenenlerin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Kitlesele Açık Çevrimiçi Dersler Bağlamında İncelenmesi¹

Murat ARTSIN², Serpil KOÇDAR³, Aras BOZKURT⁴

Geliş Tarihi: 03.03.2019

Kabul Tarihi: 08.10.2019

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı Kitlesele Açık Çevrimiçi Derslere (KAÇD) katılan öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini incelemektir. Araştırma sorularına yanıt alabilmek için nicel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma Anadolu Üniversitesi Kitlesele Açık Çevrimiçi Ders Platformu olan AKADEMA katılımcılarından toplanan veriler ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde Kendi Hızında Öğrenmeye Dayalı Derslerde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Uygulanan ölçeğe 2136 katılımcı yanıt vermiştir. Araştırmada cinsiyet, ders tamamlama durumu, eğitim düzeyi ve yaş aralığı değişkenleri fark analizleriyle incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre; kadınların öz-yönetimli öğrenme becerileri erkeklerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinden daha yüksektir. Ayrıca öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile KAÇD tamamlama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Buna göre; KAÇD'ı tamamlayan öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri KAÇD tamamlayamayan öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinden daha yüksektir. Bu duruma ek olarak, öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Son olarak, öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri yaşa göre farklılık göstermiştir. Araştırma bulguları bağlamında öğretim tasarımcıları, eğitimciler, uygulayıcılar, araştırmacılar ve karar vericilere yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Kitlesele Açık Çevrimiçi Ders (KAÇD), Öz-yönetimli öğrenme, ders tamamlama, uzaktan eğitim, açık ve uzaktan öğrenme

¹ Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Öğretim Anabilim Dalı'nda gerçekleştirilen, "Kitlesele Açık Çevrimiçi Derslerde Öğrenenlerin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir. Bu araştırma için Anadolu Üniversitesinden 31.01.2018 tarih ve 2310 sayı ile etik kurul izni alınmıştır.

² Bahçeşehir Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Birimi, e-mail: artsinm@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4975-0238

³ Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Öğretim Bölümü, e-mail: serpilkocdar@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9099-6312

⁴ Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Öğretim Bölümü, e-mail: arasbozkurt@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4520-642X

Examination of Self-Regulated Learning Skills of Learners in the Context of Massive Open Online Courses

Submitted by 03.03.2019

Accepted by 08.10.2019

Research Paper

Abstract

The purpose of this research is to examine the self-regulated learning skills of participants in Massive Open Online Courses (MOOCs). In order to find answers to research questions, quantitative survey method was used. The research was carried out with data collected from AKADEMA which is a Massive Open Online Course Platform of Anadolu University. In data collecting process, Self-Regulated Learning Scale for Self-Paced Learning was used. 2136 participants completed the scale. In the study, variables related to gender, course completion status, education level and age range were examined. When the research findings were evaluated, based on gender, there was a significant difference in the participants' self-regulated learning skills. Accordingly, the self-regulated learning skills of female learners were higher than male learners. Besides, there was a statistically significant difference between learners' self-regulated learning skills and course completion status. Accordingly, the self-regulated learning skills of learners who completed the MOOCs were higher than those who did not complete. In addition to these findings, there was a significant difference among self-regulated learning skills of learners and their educational status. Finally, self-regulated skills of learners varied according to age. Based on the research findings, suggestions for instructional designers, educators, practitioners, researchers and policy makers were provided.

Keywords: Massive Open Online Courses (MOOCs), self-regulated learning, course completion, distance education, open and distance learning

Giriş

Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD) eğitimde açıklık bağlamında ortaya çıkan öğrenme yaklaşımlarından biridir ve katılımcılara esneklik ve erişim açısından önemli fırsatlar sunmaktadır (Kocdar, Okur ve Bozkurt, 2017). Bunun yanı sıra KAÇD'ler işbirlikli öğrenme gibi farklı öğrenme imkânları da sunmaktadır. KAÇD'ler sağladıkları eğitsel fırsatların yanı sıra bazı sınırlılıklara da sahiptir. Bozkurt'a göre (2015; 2016); sistemden ayrılma oranlarının yüksek olması, akreditasyon sorunları, sisteme alışma zorluğu ve öğrenen-öğreten etkileşiminin düşük olması bu sınırlılıklarından bazılarıdır.

Sistemden yüksek ayrılma oranları, KAÇD'ler ile ilgili alanyazında en fazla çalışma gerçekleştirilen konulardan biridir (Liyanagunawardena, Parslow ve Williams, 2014). Yüksek ayrılma oranları doğal olarak beraberinde düşük tamamlama oranlarını da getirmektedir. Agarwala (2013) tarafından yapılan çalışmada KAÇD tamamlama oranının yaklaşık olarak %10'dan az olduğu belirtilmiştir.

KAÇD'ler öğrenenin doğrudan kendi isteği ile katılım sağladıkları ortamlardır. KAÇD sürecindeki öğrenen, derse girişte belirlediği amaç doğrultusunda kendi öğrenme sürecinin yönlendiricisi ve planlayıcısı konumundadır. Bu bağlamda KAÇD katılımcılarının doğrudan kendi öğrenme süreçlerinin yöneticileri olması gerektiği söylenebilir. Buna ek olarak ilgili alanyazında gerçekleştirilen çalışmalarda zaman yönetimi ve üst bilişsel stratejilerin öğrenenler için önemli olduğu belirtilmektedir (Alario Hoyos, Estévez-Ayres, Pérez-Sanagustín, Kloos ve Fernández-Panadero, 2017).

İlgili alanyazında kendi öğrenmelerini planlayan, yöneten ve kontrol etme yeterliliğine sahip öğrenenlerin daha hızlı öğrenebildiği ve bu gibi özelliklere sahip olmayan kişilere göre daha iyi performans gösterebildiği ifade edilmektedir (Kizilcec, Pérez-Sanagustín ve Maldonado, 2017). KAÇD'lerde öz-yönetimli öğrenme üzerine yapılan araştırmalarda farklı mesleki deneyim ve tecrübelerine sahip öğrenenler arasındaki öz-yönetimli öğrenme

davranışında farklılıklar olduğu ifade edilmektedir (Hood, Littlejohn ve Milligan, 2015; Littlejohn, Hood, Milligan ve Mustain, 2016). KAÇD’lerde farklı deneyime sahip olan öğrenenlerin kendi hızlarında çalışarak kendi öğrenmelerini yönlendirmeleri ve derslerini tamamlamaları beklenmektedir. Bu bağlamda KAÇD içerisinde bulunan öz-yönetimli öğrenme becerileri yüksek olan öğrenenlerin bu becerileri düşük olanlara göre yüksek tamamlama durumları dikkat çekmektedir.

Öz-yönetimli öğrenme, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini davranışsal, üst bilişsel ve güdüsel olarak katılım gösterebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 1989). Bu bağlamda kendi öğrenmelerini kendileri düzenleyen öğrenenler, öğrenme süreci sırasında ve sonrasında öğrenme süreçlerine aktif olarak katılım gösterirler (Jansen, Van Leeuwen, Janssen, ve Kester, 2017; Zimmerman, 2002). Bunun yanı sıra öz-yönetimli öğrenme yaşam boyu öğrenme için temel bir öge ve öğrenenin kendi öğrenme sürecini denetlediği, kontrol ettiği, bilgi ve becerilerini gerektiren bir süreç olarak da ifade edilmektedir (Dabbagh ve Kitsantas, 2012). Genel bir ifadeyle öz-yönetimli öğrenme, öğrenme sürecini etkileyen stratejilerin bütünüdür (Whipp ve Chiarelli, 2004). Öğrenen başarısını ve güdüsel inançlarını etkileyen başlıca öz-yönetim süreçleri; amaç belirleme, öz-gözleme, öz-değerlendirme, yükümlülük stratejileri, yardım isteme, zaman planlaması ve yönetimi olarak sayılabilir (Dabbagh ve Kitsantas, 2005).

Öz-yönetimli öğrenme becerileri deneyimlenerek öğrenilebilen beceriler olup, öğrenenin başarılı bir öğrenme süreci geçirmesi için oldukça önemlidir. Bu bağlamda KAÇD’ler doğrudan öğrenenin kendi katılımı ile gerçekleştiği ve sürecin neredeyse tamamının öğrenenin kendisi tarafından yönlendirildiği, planlandığı ve hatta değerlendirildiği bir süreçtir. Bu bakış açısıyla düşünüldüğünde, amaç belirleme, öz-gözleme, öz-değerlendirme, yükümlülük stratejileri, yardım isteme, zaman planlaması ve yönetimi ve

benzeri süreçlerin KAÇD içerisinde yer alan öğrenenler için oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarını inceleyen araştırmalar, öz-yönetimli öğrenme becerileri ile akademik başarı arasında olumlu anlamda ilişki olduğunu göstermektedir (Azevedo ve Cromley, 2004; Barnark-Brak, Lan ve Paton, 2010; Littlejohn vd., 2016). Sağırılı, Çiltaş, Azapağası ve Zehir (2010) tarafından yapılan çalışmada üniversite eğitim seviyesi ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan çalışmada 1.sınıf ve 4.sınıf öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda sınıflar arasındaki öz-yönetimli öğrenme becerileri ile ilgili 1. sınıflar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Çiltaş ve Bektaş tarafından (2009) yapılan bir başka çalışmada temel eğitim bölümü sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin matematik dersine ilişkin öz-yönetimli öğrenme becerileri ve motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmış ve öz-yönetimli öğrenme öğeleri arasında; arkadaştan öğrenme, yardım arama, amaca odaklanma, görev değeri, öğrenme inanışlarının kontrolü ve sınav kaygısı alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Arsal (2009) tarafından yapılan çalışmada ise ilköğretim seviyesinde eğitim gören öğrenenlerin matematik dersine karşı tutumu ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiş, yapılan çalışmanın sonucunda öz-yönetimli öğrenmenin derslerde değil yaşam boyu öğrenme bağlamında önemli olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra öz-yönetimli öğrenme ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar ile ders başarısı arasında anlamlı olumlu bir ilişki ortaya konulmuştur (Altun ve Erden, 2007). Altun ve Erden (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışma Sağırılı vd. (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Cunningham (2017) tarafından analitik ve eğitsel veri madenciliği teknikleri kullanılarak kendi hızında öğrenmeye dayalı KAÇD'lerde yapılan bir çalışmada 4600 öğrenen incelenmiştir. Öğrenenlerin sadece %4'ü dersi tamamlamıştır. Aynı çalışmada öğrenenlerin KAÇD içerisindeki ilk günde geçirdikleri süre ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İlk gün elde edilen veriler ile dersin tamamlanıp tamamlanamayacağını %70 oranında tespit edilebileceği ilgili çalışmada raporlanmıştır. KAÇD'lerde ilk gün geçirilen zaman bağlamında öz-yönetimli öğrenme becerileri ve demografik bilgilerinin analizi gerçekleştirildiğinde bu yordama %79 düzeyinde olmaktadır. Kizilcec, Pérez-Sanagustín ve Maldonado (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada amaç belirleme ve stratejik planlamanın kişisel hedeflere ulaşılmasını öngördüğü ve yardım arayışının daha düşük hedef başarı ile ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Daha güçlü öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip öğrenenlerin ders materyallerini ve özellikle derslerin değerlendirmelerini tekrar gözden geçirme olasılıklarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

İlgili alanyazında yapılan çalışmalar kitlesel açık çevrimiçi derslerde öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri konusunda ileri araştırmalar yapılması gerektiğine yönelik bir gereksinim olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın genel amacı kitlesel açık çevrimiçi derslerde öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. KAÇD'lere kaydolun öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. KAÇD'lere kaydolun öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri yaşa göre farklılık göstermekte midir?
3. KAÇD'lere kaydolun öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

4. KAÇD'lere kaydolan öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri KAÇD'i tamamlayıp tamamlamama durumuna göre göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Çalışmanın bu kısmında araştırma modeli, örneklem, araştırma bağlamı, veri toplama aracı ve verilerin analizine yönelik açıklamalarda bulunulmuştur.

Araştırma Modeli

Araştırmada nicel, kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli genel olarak bir örneklem grubuna ait belirleyici özellik, tutum ve davranışlarını anlamak için kullanılır (Creswell, 2008). Bu çalışmada KAÇD katılımcılarının öz-yönetimli öğrenme becerileri demografik değişkenler ve KAÇD'i tamamlayıp tamamlamama durumları açısından incelenmiştir. Tarama modeli evren hakkında bir yargıya ulaşmak için bir grup veya örneklem üzerinde gerçekleştirilen tarama süreci olarak adlandırılır. Tarama modelinde genellikle ölçek ve anket veri toplama aracı olarak kullanılır. Bu tür ölçek veya anketleri kullanan bir araştırmacı, belirli birtakım özelliklerin ortaya çıktığı veya belirli faktörlerin kümelenmiş bir şekilde ortaya konduğu istatistiksel bir ölçü ile ifade edebilmek için, örneklemde büyük ölçekli verileri toplamaya çalışmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2013). Tarama modelinde katılımcılara yanıtlamaları için ölçek veya farklı envanterler sunulur ve evreni yansıtacak şekilde katılımcıların ölçeği yanıtlaması beklenir. Ardından, elde edilen veriler analiz edilir.

Örneklem

Araştırmada evren içerisindeki her katılımcının ankete katılım şansının eşit olarak bulunduğu yansız (tesadüfi) örneklem kullanılmıştır. Bu örneklemin kuralı evren içerisindeki

her katılımcının gruba girebilmesinin olasılığının birbirine eşit olmasıdır (Arseven, 2003). Ölçek bireyin tutum, eğilim ve davranışlarının ölçülmesi amacı ile kullanılmaktadır. Yaklaşık 55.000 katılımcıya sahip olan Anadolu Üniversitesi Geleneksel KAÇD platformu AKADEMA içerisinde toplam 2136 katılımcı ölçeği yanıtlamıştır. Etik Kurul onayı ve araştırma izni alınan ölçek AKADEMA platformu üzerinde yayınlanmış ve araştırmaya katılım formunu onaylayan katılımcılar araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırma Bağlamı

Araştırma, Anadolu Üniversitesi Geleneksel KAÇD (xMOOC) platformu olan AKADEMA içerisindeki öğrenenler ile gerçekleştirilmiştir. Anadolu Üniversitesinin bir sosyal sorumluluk projesi olan AKADEMA, hiçbir ön koşul olmadan dileyen herkesin ücretsiz katılabildiği, bireylere nitelikli öğrenme olanağını müzikten spora, akademik konulardan edebiyata kadar birbirinden farklı alanlarda öğrenenlere sunmayı amaçlayan bir Kitleli Çevrimiçi Açık Ders (KAÇD) platformudur. AKADEMA’da katılımcılar bir kez kayıt yaptırdıktan sonra dilediği yerde ve zamanda ders malzemelerine erişebilirler. AKADEMA’da Rehber Gözetimli ve Bireysel olmak üzere iki tür ders bulunmaktadır. Rehber Gözetimli dersler, belirli zaman dilimlerinde dersin öğretim üyesinin rehberliğinde yürütülür. Bu derslerde katılımcılar, senkron ve asenkron iletişim araçlarıyla öğretim üyesi ile iletişim kurulabilmektedir. Rehber Gözetimli derslerde başarılı sayılma şartı, katılımcılardan beklenen görevlerin ders başlangıç ve bitiş tarihleri arasında gerçekleştirilmesidir. Ders Tamamlama Belgeleri katılımcılara elektronik olarak (pdf veya jpeg formatında) ulaştırılır. Bireysel derslerde, öğretim üyesi ile herhangi bir iletişim söz konusu değildir. Katılımcılar bu derslerin içeriklerine diledikleri zaman erişebilir ve kendi kendilerine öğrenme gerçekleştirebilirler. Bireysel derslerde katılımcılara Ders Tamamlama Belgesi verilmemektedir. AKADEMA malzemelerinin büyük bölümü öğretim elemanları tarafından hazırlanmıştır. Derslerde metin

tabanlı malzemeler, görseller, videolar, kısa sınavlar ve tartışma forumları gibi malzemeler bulunmaktadır. Ders malzemelerine sürekli erişim imkânı vardır. Dersler sürekli güncellenmektedir. Eğitimleri başarıyla tamamlayanlara Anadolu Üniversitesi Rektörü tarafından imzalanmış ‘Ders Tamamlama Belgesi’ verilir. AKADEMA’nın temel amacı, Anadolu Üniversitesinin eğitim alanındaki bilgisini ve birikimini toplumda daha geniş kitlelere ulaştırmak ve Türkiye’deki yaşam boyu öğrenme sürecine katkıda bulunarak dileyen herkese nitelikli öğrenme olanağı sunmaktır. Ayrıca, bireylerin örgün eğitim sonrası mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayarak, Türkiye’de daha nitelikli bir iş gücü oluşturulmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. AKADEMA’da kullanılan teknolojik araçlar, iş birliğine dayalı çevrimiçi öğrenme yönetim sistemi ve bu sisteme erişmek için kullanılan mobil ve masaüstü bilgi ve iletişim teknolojilerinden oluşmaktadır. AKADEMA’nın Türkiye’de hizmet veren diğer platformlardan farkı, öğrenenlerin birbirleriyle ve öğretim elemanlarıyla etkileşim kurabildikleri, çeşitli ders malzemelerinin sunulduğu bir ortam olmasıdır. Dileyen herkes bir kez kayıt yaptırdıktan sonra dilediği zaman ders malzemelerine erişebilir (7/24, 365 gün açık erişim sağlanmaktadır).

AKADEMA içerisinde 2018 yılı itibariyle toplam 13 kategoride (Araştırma ve değerlendirme, dil öğrenimi, eğitim, fen ve teknoloji, güzel sanatlar, hukuk, kişisel gelişim, müzik, özel eğitim, sağlık, sosyal bilimler, spor, yönetin ve ekonomi) 57 KAÇD ve 55.000 katılımcı bulunmaktadır. Araştırma Türkiye’de KAÇD’lerde öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi ile ilgili alanda yapılan ilk çalışma özelliğini taşımaktadır. Alanyazında gerçekleştirilen araştırmalarda farklı kültürlere göre farklı sonuçlar elde edildiği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda Türkiye’den katılan KAÇD katılımcılarının öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi oldukça önemlidir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın araştırma soruları bağlamında ölçek yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmada Kocdar, Karadeniz, Bozkurt ve Büyük (2018) tarafından geliştirilen “Kendi Hızında Öğrenmeye Dayalı Derslerde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” ile nicel veriler toplanmıştır. Orijinal ölçeğin Cronbach Alpha değeri .937; The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .953 dür. Ayrıca Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) 0.000, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) 0.058, goodness-of-fit index (GFI) 0.892, Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) 0.873, comparative fit index (CFI) 0.914 ve relative fit index 0.885 (RFI) değerleri kabul edilebilir aralıklarda raporlanmıştır.

Ölçek AKADEMA içerisinde katılımcılara sunulmuş ve gönüllü olarak katılan katılımcılar tarafından yanıtlanmıştır. Ölçek maddeleri ile araştırmada kullanılan demografik bilgiler ayrıca katılımcılardan toplanmıştır. Ölçek 30 maddeden oluşmakta olup 5’li Likert bir yapıya sahiptir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 67 en yüksek puan ise 268’dir. Ölçekte katılımcıların yanıtlaması için sunulan seçenekler “1: Hiç katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kısmen katılıyorum, 4: Katılıyorum, 5: Tamamen katılıyorum” şeklindedir. Ölçekte katılımcıların amaç belirleme, yardım arama, kendi kendine çalışma stratejileri, fiziksel ortamı yönetme ve çaba yönetimi gibi becerileri ölçülmektedir. Ölçekten elde edilen verilerin; ölçek maddeleri ve faktöriyel frekans, yüzde ve ortalama değerleri ekte sunulmuştur. Bu araştırma için Anadolu Üniversitesinden 31.01.2018 tarih ve 2310 sayı ile etik kurul izni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Veriler içerisindeki uç değerler veri setinden çıkarılmıştır. İlk aşamada ölçek maddeleri öz-yönetimli öğrenme değerine dönüştürülmüştür. Veriler betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA ile analiz edilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde öncelikle katılımcıların demografik bilgilerine yer verilmiş; daha sonra araştırma sorusu bazında bulgulara değinilmiştir.

Demografik Bulgular

Tablo 1’de ölçeği yanıtlayan katılımcıların demografik bilgilerine yer verilmiştir. Öğrenenlerin %64,2’si kadın, %35,8’i erkektir. Bu veriler incelendiğinde KAÇD’lere kaydolun öğrenenler içerisinde kadınların daha fazla olduğu ortaya çıkmaktadır. KAÇD tamamlama durumu incelendiğinde öğrenenlerin %14,3’ünün (305) tamamladığı ve %85,7’nin (1831) tamamlamadığı görülmektedir. Eğitim düzeyi incelendiğinde; lise eğitim düzeyindeki katılımcıların toplam sayısı 148 olup katılımcıların %6,9’unu; ön lisans eğitim düzeyindeki katılımcıların toplam sayısı 564 olup katılımcıların %26,4’ünü; lisans eğitim düzeyindeki katılımcıların toplam sayısı 1175 olup katılımcıların %55’ini oluşturduğu görülmektedir. Yüksek lisans eğitim düzeyindeki katılımcıların toplam sayısı 194 olup katılımcıların %9,1’ini; doktora eğitim düzeyindeki katılımcıların toplam sayısı 55 olup katılımcıların %2,6’sını oluşturmaktadır. Katılımcılar yaş aralığına göre incelendiğinde %37,3’ünün 25 yaş ve altı, %30,5’inin 26-35 yaş arası, %19,9’unun 36-45 yaş arası, 12,3’ünün 49 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 1

Katılımcıların Bilgileri Tablosu

Değişkenler	Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	1371	64,2
	Erkek	765	35,8
Eğitim Düzeyi	Lise	148	6,9

	Ön Lisans	564	26,4
	Lisans	1175	55,0
	Yüksek Lisans	194	9,1
	Doktora	55	2,6
Yaş	25 yaş ve altı	797	37,3
	26-35 yaş arası	652	30,5
	36-45 yaş arası	424	19,9
	46 yaş ve üzeri	263	12,3
KAÇD Tamamlama Durumu	Tamamladı	305	14,3
	Tamamlamadı	1831	85,7

Aydemir, Çelik, Bingöl, Karapınar, Kurşun ve Karaman (2016) tarafından Atatürk Üniversitesi KAÇD platformu olan AtademiX ile ilgili gerçekleştirilen çalışmada en çok katılımcının lisansüstü eğitim düzeyine sahip olan yüksek lisans ve doktora eğitim seviyesindeki katılımcılar olduğu belirtilmiştir. Aynı çalışmada en az eğitim seviyesine sahip olan katılımcıların %5 ile ilköğretim, %7 ile ön lisans olduğu görülmektedir. AtademiX içerisindeki derslerin büyük bir kısmı istatistik ve daha çok lisans eğitim düzeyindeki katılımcılara hitap ettiği için lisansüstü düzeyindeki katılımcıların daha fazla olduğu belirtilmiştir (Aydemir vd., 2016). Bu çalışmada ise en çok katılım lisans eğitim düzeyine sahip katılımcılardan oluşmaktadır ve bu farklılığın nedeni verilen derslerin konusu ve çeşitliliğiyle ilgili olabileceği düşünülmektedir. Bu katılımcı grubu bu çalışma içerisindeki toplam katılımcının %54,9'unu oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra bu çalışmadaki ön lisans eğitim düzeyine sahip katılımcıların da oldukça yüksek bir katılımı bulunmaktadır. Ön lisans eğitim düzeyine sahip katılımcıların toplam katılımcılara oranı %26,6'dır. AKADEMA platformunun bu denli geniş eğitim düzeyindeki ve yaş düzeyindeki katılımcıya sahip olmasının sebebi çok sayıda ve çeşitte sunulan derslerden kaynaklı olduğu ifade edilebilir.

KAÇD'ler ile ilgili yapılan çalışmalarda kayıtlı öğrenenlerin yaklaşık %10'unun dersi tamamladığı belirtilmektedir (Jordan, 2014; Jordan, 2015; Lushnikova, Chintakayala ve Rodante, 2013). SCOPEO (2013) raporunda tamamlama oranı sadece %13,5 olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada ise KAÇD tamamlama oranı %14,3'dür. Yapılan çalışmalarda sunulan KAÇD'lerin tamamlama oranları arasında benzerlik olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada katılımcıların %64,2'si kadın ve %35,8'i erkektir. KAÇD platformları farklı kategorilerde dersler sunmaktadır. Kadınların ihtiyaçlarına ve ilgilerine göre daha çok dersin bulunduğu platformlarda daha fazla kadın, erkeklerin ihtiyaç ve ilgi alanlarına göre geliştirilen derslerde daha fazla erkek bulunması oldukça normaldir. Demiray (2013) kadınların eğitim olanaklarından erkeklere oranla daha az yararlanmakta olduğunu ve toplumsal cinsiyete bağlı eşitsizliklerin devam ettiğini ifade etmektedir. Uzaktan eğitimin kadınlar için bir fırsat olduğu ve cinsiyette eşitlik için önemli olduğu da düşünülmektedir (Bozkurt, Koseoglu ve Keefer, 2019; Sukati, 2015; Öztürk, Köseoğlu, Uçar, Bozkurt ve Karahan, 2019). Bu bağlamda bu çalışmadaki kadın katılımcıların katılım oranının erkeklere göre daha yüksek olmasının sebebi, kadınların bir fırsat ve bir alternatif olarak KAÇD'leri görmesinin olduğu söylenebilir. Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü'nün 2008 yılında hazırladığı Türkiye'de Kadının Durumu adlı raporda Türkiye bulunan kadınların eğitim seviyesinin son 10 yılda artış gösterdiğini ve okuryazarlık oranının %80,4'e ulaştığını belirtmiştir. Bu bağlamda bu çalışmadaki kadınların katılım oranlarının erkeklere göre yüksek olmasının nedeni olarak kadınların bilgiye erişim için KAÇD'leri tercih etmesi ve katılım sağlaması olduğu söylenebilir.

Özaydınlık (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada toplumda doğumdan itibaren erkeklerin avantajlı olduğunu ve bunun her alanda kendisini gösterdiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra Charles ve Bradley'e (2009) tarafından 2. Dünya Savaşı'ndan bu yana kadınların üniversite kayıtlarında büyük bir artış olduğu ve kadın statüsünde gelişmeler olduğu da

belirtmiştir. Jiang, Schenke, Eccles, Xu ve Warschauer (2016) tarafından küresel ölçekte erkeklerin egemen olduğu toplumlarda ve daha az gelişmiş ülkelerdeki kadınların KAÇD'lere katılım sağlayarak öğrenme fırsatı buldukları tespit edilmiştir. AKADEMA platformunda gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların çoğunluğunun kadın olmasının nedeni ülkenin ekonomik ve toplumsal yapısına dayandırılabilir.

KAÇD Katılımcılarının Cinsiyete Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Karşılaştırılması

Tablo 2'de Kadın ve erkek katılımcılarının öz-yönetimli öğrenme becerilerini incelemek için gerçekleştirilen t-testi sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde %95 güvenle KAÇD katılımcılarının cinsiyeti ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p < 0.05$). Buna göre kadınların öz-yönetimli öğrenme becerileri ($\bar{X}=3,63$) erkeklerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinden ($\bar{X} =3,52$) daha yüksektir.

Tablo 2

Kadın ve Erkeklerin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri T-Testi Tablosu

Grup	N	X	Ss	t	df	p
Kadın	1371	3,63	.56	4,26	2134	.000
Erkek	765	3,52	.61			

Erkekler ve kadınlar arasında bilişsel açıdan çok büyük bir farklılık olmamasına rağmen; yapılan araştırmalarda kadınların sözel yeteneklerinin erkeklere göre daha fazla gelişmiş olduğu, düzenli oldukları, organize bir şekilde davranabildikleri ve planlama gibi süreçlerde çok daha iyi sonuçlara sahip oldukları belirtilmektedir (Demiray, 2013; Kılıç ve Karadeniz, 2014; Kordaki ve Berdousis, 2014). Bu bağlamda bu çalışmadaki kadınların öz-

yönetimli öğrenme becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olmasının nedenlerinden birinin kadınların düzenli ve planlı olmalarından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Jiang vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada İspanya, Portekiz, Almanya, Hindistan, Çin, Bangladeş, Nijerya, Mısır ve Pakistan gibi ülkelerden katılan kadın katılımcıların daha fazla KAÇD tamamlama oranına sahip olduğu belirtilmiştir. Rusya, Ukranya ve Polonya'da ise erkek katılımcılarının tamamlama oranlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu çalışma Jiang vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmadaki kadın ve erkek katılımcıların eşit tamamlama oranlarına sahip olduğuna dair verileri desteklemektedir. Çalışmadaki kadın ve erkek katılımcıların tamamlama oranları birbirlerine yakındır; ancak kadınların öz-yönetimli öğrenme becerileri erkeklerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinden daha yüksek bulunmuştur. Alanyazında gerçekleştirilen çalışmalarda çevrimiçi öğrenme ortamlarında öz-yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyete göre bir farklılığı bulunmadığını belirtilmektedir (Basol ve Balgalmis, 2016; Liou ve Kuo, 2014; Yükseltürk ve Top, 2013; Yükseltürk ve Bulut, 2009). Öte yandan bu çalışmadaki bulgular alanyazında gerçekleştirilen çalışmalardaki kadın katılımcıların erkek katılımcılardan daha iyi performans gösterdiği ve daha yüksek puanlara sahip olduklarına dair diğer çalışmaları destekler niteliktedir (Xu ve Jaggars, 2013; Price, 2006; Chyung, 2007). Bunun yanı sıra ataerkil toplumlarda erkeklerin öz-yönetimli becerileri yüksek olarak belirtilirken bu çalışmada kadınların öz-yönetimli öğrenme becerileri yüksek çıkmıştır (Zhao, Chen ve Panda, 2014). Bu bağlamda bu çalışma kitlesel açık çevrimiçi derslerin; dünyadaki eğitimi demokratikleştirme potansiyeline sahip olduğu ve cinsiyet eşitsizliğinin yaşandığı daha az gelişmiş ülkelerdeki kadınlara yeni olanaklar sağladığı diğer çalışmaları destekler niteliktedir (Hansen ve Reich, 2015).

KAÇD Katılımcılarının Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Yaş Aralığına Göre İncelenmesi

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda KAÇD katılımcılarının yaş durumuna göre öz-yönetimli öğrenme becerilerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Varyansların homojen olması ve grup sayılarının farklı olmasından dolayı post-hoc LSD testi gerçekleştirilmiştir.

Leneve testinin Sig. değeri 0,05'den büyük olduğu için homojenlik testinin sonucunda %95 güven aralığında varyansların homojen olduğu kabul edilir. LSD post-hoc test sonuçlarına göre 46 yaş ve üzeri katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3,50$) ile 25 yaş ve altında bulunan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3,61$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ($P=0,007 <0,05$) bir farklılık vardır. Buna ek olarak, LSD post-hoc test sonuçlarına göre 46 yaş ve üzeri katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3,50$) ile 26-35 yaş arasında bulunan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3,60$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ($P=0,012 <0,05$) bir farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde, LSD post-hoc test sonuçlarına göre 46 yaş ve üzeri katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3,50$) ile 36-45 yaş arasında bulunan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3,60$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ($P=0,022 <0,05$) bir farklılık vardır.

Tablo 3

KAÇD Katılımcılarının Öz- Yönetimli Öğrenme Becerileri İle Yaş Durumu Arasındaki Farklılık İçin Varyans Analizi Tablosu

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	2,776	3	.925	2,670	.046

Grupları	738,816	2132	.347
Toplam	741,592	2135	

25 yaş ve altı katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin diğer yaş gruplarının öz-yönetimli öğrenme becerilerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. En düşük öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip yaş grubu ise 46 yaş ve üzerinde bulunan katılımcılar olduğu belirlenmiştir. 46 yaş ve üzeri katılımcıların diğer yaş düzeylerine göre daha fazla tecrübeye sahip olabileceği düşünülse de alanyazında yüksek yaş grubundaki katılımcıların zaman ayırma konusunda sorunlar yaşadığı ifade edilmektedir (Castel, Murayama, Friedman, McGillivray ve Link, 2013). Yüksek yaş grubundaki katılımcıların bellekleri yeteri kadar geri dönüş alamaması durumunda öz-yönetimli öğrenme becerilerine ait performanslarında verimsizlikler meydana gelebilmektedir (Castel vd., 2013). Bunun yanı sıra yüksek yaş grubundaki katılımcıların ilerleyen yaşlarda kontrollerinin azaldığı da ifade edilmektedir (Lachman, 2006). Castel ve diğerlerinin (2013) gerçekleştirdiği çalışmada yüksek yaş grubundaki katılımcıların bilgi elde edebilmesini arttıracak kontrol işlemlerinin desteklenebileceği bir öğrenme ortamına ihtiyaçları olabileceği belirtilmiştir. Hausmann (2017) daha yaşlı katılımcıların daha yavaş tempolu ve daha az hırsla sahip öğrenme hedefleri belirlediklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda kendi kendine çalışmaya dayalı kitlesel açık çevrimiçi derslerde 46 yaş ve üzeri katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin düşük olmasının sebebi bu yaş grubundaki katılımcıların yavaş tempolu öğrenenler olmaları ve kontrollerinin zaman ile azalmasından kaynaklı olabilir. Bunun yanı sıra 25 yaş ve altı katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerileri diğer yaş gruplarındaki katılımcılardan daha yüksektir. Bu yaş grubundaki katılımcıların Z kuşağı katılımcıları olduğu söylenebilir ve Z kuşağı katılımcılarının en önemli özelliklerinden bazıları Çetin ve Karalar'a (2016) göre kendi kendini yönlendirebilme ve bilgiyi çok hızlı işleyebilme özellikleridir. Bu yaş grubundaki katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerindeki yüksek olma sebebi kendi

kendilerini yönlendirebilmeleri ve günlük yaşamda teknolojiye olan ilgileri ile açıklanabilir. Bu bağlamda bu yaş grubundaki öğrenenlerin ihtiyaçları için kitlesel açık çevrimiçi dersler uygun öğrenme ortamları olabilir.

KAÇD Katılımcılarının Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda KAÇD katılımcılarının eğitim düzeyine göre öz-yönetimli öğrenme becerilerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. KAÇD katılımcıları arasındaki farklı eğitim düzeyine sahip katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık vardır ($p < .05$, $F=2,984$). Varyansların homojen olması ve grup sayılarının farklı olmasından dolayı post-hoc LSD testi gerçekleştirilmiştir.

Leneve testinin Sig. değeri 0,05'den büyük olduğu için homojenlik testinin sonucunda %95 güven aralığında varyansların homojen olduğu kabul edilir. LSD post-hoc test sonuçlarına göre ön lisans eğitim seviyesinde bulunan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3,66$) ile lisans eğitim seviyesine sahip katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3,57$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ($P=0,005 < 0,05$) bir farklılık vardır. Buna ek olarak, LSD post-hoc test sonuçlarına göre ön lisans eğitim seviyesinde bulunan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3,66$) ile yüksek lisans eğitim seviyesine sahip katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3,53$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ($P=0,012 < 0,05$) bir farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde, LSD post-hoc test sonuçlarına göre ön lisans eğitim seviyesinde bulunan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3,66$) ile doktora eğitim seviyesine sahip katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3,49$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ($P=0,042 < 0,05$) bir farklılık vardır.

Tablo 4

KAÇD Katılımcılarının Öz- Yönetimli Öğrenme Becerileri İle Eğitim Düzeyi Arasındaki Farklılık İçin Varyans Analizi Tablosu

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	4,131	4	1,033	2,984	.018
Gruplarıçi	737,461	2131	.346		
Toplam	741,592	2135			

Önlisans eğitim düzeyindeki katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin diğer eğitim düzeyindeki katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra doktora eğitim düzeyindeki katılımcıların en düşük öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada KAÇD katılımcıların eğitim seviyesindeki artış ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı bir artış tespit edilmemiştir. Doktora ve yüksek lisans eğitim düzeyindeki katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerileri ön lisans eğitim düzeyindeki katılımcılardan düşüktür. Kızılcec ve diğerlerinin (2017) gerçekleştirdiği çalışmada doktora derecesine sahip katılımcıların doktora derecesine sahip olmayan katılımcılardan daha güçlü öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olduğunu belirtmiştir. Fakat bu çalışmada doktora eğitim düzeyindeki katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin diğerlerinden güçlü olmadığı bulunmuştur. Öte yandan, doktora eğitim seviyesindeki katılımcılar tamamlama oranları en yüksek olan gruptur. Dolayısıyla doktora eğitim düzeyindeki katılımcılar hem en düşük öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip hem de en çok tamamlama oranına sahip katılımcılar olmuştur. Li (2019) yüksek eğitim düzeyindeki katılımcıların sadece araştırmak veya belirli konulara atıfta bulunmak için derslere katılım sağlayabileceğini ifade etmiştir. Öte yandan doktora eğitim düzeyindeki katılımcıların çalışma durumları da oldukça önemlidir. Çünkü çalışan katılımcıların kitlesel açık çevrimiçi derslerde daha düşük öz-yönetimli öğrenme becerilerine

sahip olduğu ifade edilmektedir (Kizilcec vd., 2017). Bunun yanı sıra, Hood ve diğerleri (2015) ders içeriği ile ilgili alanlarda çalışan katılımcıların daha yüksek öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olduğunu ifade etmiştir.

KAÇD Katılımcılarının Tamamlama Durumlarına Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Karşılaştırılması

KAÇD tamamlayan ve tamamlayamayan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerini incelemek için gerçekleştirilen t-testi sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde %95 güvenle KAÇD katılımcılarının tamamlama durumları ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p < 0.05$). Buna göre KAÇD tamamlayan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerileri puanları tamamlayamayan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerileri puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 5

KAÇD Tamamlayan ve Tamamlamayan Katılımcıların Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin T-Testi Tablosu

Grup	N	X	Ss	t	df	p
Tamamladı	305	3,71	.60	3,97	2134	.000
Tamamlamadı	1831	3,57	.58			

KAÇD tamamlayan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin KAÇD tamamlayamayan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma alanyazında gerçekleştirilen öz-yönetimli öğrenme becerileri ile akademik başarı arasında olumlu anlamda ilişki olduğunu belirten çalışmaları destekler niteliktedir (Azevedo ve Cromley, 2004; Barnark-Brak, Lan, ve Paton, 2010; Littlejohn vd, 2016, s. 41).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Anadolu Üniversitesi KAÇD platformu olan AKADEMA içerisindeki katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerileri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre KAÇD'e kaydolmuş öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri cinsiyete, tamamlama durumuna, eğitim düzeyine ve yaşa göre farklılık göstermektedir. Çalışma sonuçlarının dünyada ve özellikle Türkiye'de yeni gelişmekte olan KAÇD uygulamaları için öğretim tasarımcılarına, uygulamacılara, araştırmacılara ve karar vericilere yol göstermesi hedeflenmektedir. Bu çalışmada elde edilen veri ve bulgular ile ileride yapılabilecek olan uygulama ve araştırmalara yönelik öneriler aşağıdaki gibidir:

- Bu çalışmada katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerileri incelendiğinde kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın temel sebepleri ileri çalışmalarda araştırılabilir.
- Bu çalışmada öz-yönetimli öğrenme becerileri ile KAÇD tamamlama durumları arasında anlamlı bulgular tespit edilmiştir. Öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ve KAÇD tamamlama oranlarının artırılması için öz-yönetimli öğrenme stratejileri kullanılarak çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmada doktora ve yüksek lisans eğitim düzeyi gibi öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek olmasının beklendiği eğitim düzeylerindeki katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin diğer eğitim düzeylerine göre düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bundan dolayı bu eğitim düzeyindeki katılımcıların kitlesel açık çevrimiçi derslerdeki öz-yönetimli öğrenme becerilerinin derinlemesine nitel araştırmalar ile incelenmesi önerilmektedir.
- Bu çalışmada öz-yönetimli öğrenme becerileri en yüksek olan grup ön lisans eğitim düzeyindeki katılımcılara olarak tespit edilmiştir. Bu eğitim düzeyindeki

katılımcıların nasıl öz-yönetimli öğrenme becerilerinin diğer katılımcılardan daha yüksek olduğuna dair detaylı görüşmeler gerçekleştirilebilir.

- Bu çalışmada katılımcıların yaş aralıkları baz alındığında en yüksek öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip yaş grubunun 25 yaş ve altı yaş grubunda yer alan katılımcılar olduğu tespit edilmiştir. Bu yaş grubundaki katılımcıların kitlesel açık çevrimiçi derslerdeki öz-yönetimli öğrenme becerilerinin neden yüksek olduğu ile ilgili detaylı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmada yaş aralıkları baz alındığında en düşük öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip yaş grubunun 46 yaş ve üstü yaş grubunda yer alan katılımcılar olduğu tespit edilmiştir. Bu yaş grubundaki katılımcıların kitlesel açık çevrimiçi derslerdeki öz-yönetimli öğrenme becerilerinin neden düşük olduğu ile ilgili detaylı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Agarwala, M. (2013). A research summary on mooc completion rates. *Edlab, Teachers College Columbia University*. <https://edlab.tc.columbia.edu/blog/8990-A-Research-Summaryon-MOOC-Completion-Rates> (Erişim Tarihi: 17.03.2018).
- Alario-Hoyos, C., Estévez-Ayres, I., Pérez-Sanagustín, M., Kloos, C. D., & Fernández-Panadero, C. (2017). Understanding learners' motivation and learning strategies in MOOCs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i3.2996>.
- Altun, S., ve Erden, M. (2007). Öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Edu7*, 2(1), 1-16.
- Arsal, Z. (2009). The impact of self-regulation instruction on mathematics achievements and attitudes of elementary school students. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 1-12.

Arseven, A. D. (2003). *Alan araştırma yöntemi (İlkeler, teknikler, örnekler)*. Ankara: Gül Yayınevi.

Aydemir, M., Çelik, E., Bingöl, İ., Karapınar, A. G. D. Ç., Kurşun, E., ve Karaman, S.52(2016). İnternet üzerinden herkese açık kurs (İHAK) sağlama deneyimi: Atademix. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 52-74.

Azevedo, R., and Cromley, J. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia?. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 523–535. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.523>.

Barnark-Brak, L., Lan, W., and Paton, V. (2010). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1), 62–80. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v11i1.769>.

Basol, G., & Balgalmis, E. (2016). A multivariate investigation of gender differences in the number of online tests received-checking for perceived self-regulation. *Computers in Human Behavior*, 58, 388-397. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.010>.

Bozkurt, A. (2015). Kitlesele açık çevrimiçi dersler (massive open online courses- moocs) ve sayısal bilgi çağında yaşamboyu öğrenme fırsatı. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 1(1), 56-82. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/3030/42090>.

Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı Kitlesele Açık Çevrimiçi Derslerde Etkileşim Örüntüleri ve Öğreten-Öğrenen Rollerinin Belirlenmesi*. Doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bozkurt, A., Koseoglu, S., & Keefer, J. (2019). My Story: A Found Poem Reflecting the Voice of Women Studying in Open Education Programs in Turkey. Paper presented at OER19: Recentering Open: Critical and global perspectives, 10-11 April. National University of Ireland, Galway, Ireland. <https://oer19.oerconf.org/sessions/my-story-a->

found-poem-reflecting-the-voice-of-women-studying-in-open-education-programs-in-turkey-o-012/.

Castel, A. D., Murayama, K., Friedman, M. C., McGillivray, S., & Link, I. (2013). Selecting valuable information to remember: Age-related differences and similarities in self-regulated learning. *Psychology and Aging*, 28(1), 232-242. <https://doi.org/10.1037/a0030678>.

Charles, M., & Bradley, K. (2009). Indulging our gendered selves? Sex segregation by field of study in 44 countries. *American journal of sociology*, 114(4), 924-976. <https://doi.org/10.1086/595942>.

Chyung, S. Y. Y. (2007). Age and gender differences in online behavior, self-efficacy, and academic performance. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(3). <https://doi.org/10.2139/ssrn.1988201>.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). Validity and reliability. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (Eds.), In *Research methods in education* (s. 203-240). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539-14>.

Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Education.

Cunningham, J. A. (2017). *Predicting Student Success in a Self-Paced Mathematics MOOC*. Doctoral dissertation. USA: Arizona State University.

Çetin, C., & Karalar, S. (2016). X, y ve z kuşağı öğrencilerin çok yönlü ve sınırsız kariyer algıları üzerine bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 157-197.

Çiltaş, A., ve Bektaş, F. (2009). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin matematik dersine ilişkin motivasyon ve öz-düzenleme becerileri. *Journal of Qafqaz University*, 2012, 1-10.

- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2005). Using web-based pedagogical tools as scaffolds for self-regulated learning. *Instructional Science*, 33(5-6), 513-540. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-1278-3>.
- Dabbagh N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15, 3–8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Demiray, E. (2013). Uzaktan eğitim ve kadın eğitiminde uzaktan eğitimin önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 155-168.
- Hansen, J. D., & Reich, J. (2015). Democratizing education? Examining access and usage patterns in massive open online courses. *Science*, 350(6265), 1245-1248. <https://doi.org/10.1126/science.aab3782>.
- Hausmann, A. O. (2017). Self-regulated learning of movement sequences in advanced age. *Innovation in aging*, 1(S1), 327-328. <https://doi.org/10.1093/geroni/igx004.1206>
- Hood, N., Littlejohn, A., ve Milligan, C. (2015). Context counts: how learners' contexts influence learning in a MOOC. *Computers & Education*, 91, 83–91. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.019>.
- Jansen, R. S., Van Leeuwen, A., Janssen, J., and Kester, L. (2017). Self-regulated learning in open online education. Tampere, Finland.
- Jiang, S., Schenke, K., Eccles, J. S., Xu, D., & Warschauer, M. (2016). Females' Enrollment and Completion in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Massive Open Online Courses. *arXiv preprint arXiv:1608.05131*.
- Jordan, K. (2014). Initial trends in enrolment and completion of massive open online courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1), 133-160. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i1.1651>.

- Jordan, K. (2015). Massive open online course completion rates revisited: assessment, length and attrition. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), 341-358. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i3.2112>.
- Kılıç, E., & Karadeniz, Ş. (2014). Cinsiyet ve öğrenme stiline göre strateji ve başarıya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 129-146.
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., and Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in massive open online courses. *Computers & Education*, 104, 18-33. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.001>
- Kocdar, S., Karadeniz, A., Bozkurt, A., & Buyuk, K. (2018). Measuring Self-Regulation in Self-Paced Open and Distance Learning Environments. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(1), 25-43. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i1.3255>.
- Kocdar, S., Okur, M. R., and Bozkurt, A. (2017). An examination of xmoocs: an embedded single case study based on conole's 12 dimensions. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(4), 52-65. <https://doi.org/10.17718/tojde.340381>.
- Kordaki, M., & Berdousis, I. (2014). Course Selection in Computer Science: Gender Differences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116(1), 4770-4774. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1023>.
- Lachman, M. E. (2006). Perceived control over aging-related declines: Adaptive beliefs and behaviors. *Current Directions in Psychological Science*, 15(6), 282-286. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00453.x>.
- Li, K. (2019). MOOC learners' demographics, self-regulated learning strategy, perceived learning and satisfaction: A structural equation modeling approach. *Computers & Education*, 132(1), 16-30. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.003>.

- Liou, P. Y., & Kuo, P. J. (2014). Validation of an instrument to measure students' motivation and self-regulation towards technology learning. *Research in Science & Technological Education*, 32(2), 79-96. <https://doi.org/10.1080/02635143.2014.893235>.
- Littlejohn, A., Hood, N., Milligan, C., and Mustain, P. (2016). Learning in moocs: motivations and self-regulated learning in moocs. *The Internet and Higher Education*, 29, 40-48. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.003>.
- Liyanagunawardena, T. R., Parslow, P. And Williams, S. (2014). *Dropout: MOOC Participants' perspective*. In Emoocs 2014, The Second MOOC European Stakeholders Summit (pp. 95-100). 10-12th February 2014, Lausanne, Switzerland.
- Lushnikova, N., Chintakayala, P. & Rodante, A. (2013). Massive open online courses from ivy league universities: benefits and challenges for students and educators. *XI International Conference "Providing continuity of content in the system of stepwise graduate and postgraduate education"*. Ukraine, November.
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye'de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 33, 93-112.
- Öztürk, T., Köseoğlu, S., Uçar, H., Bozkurt, A., ve Karahan, E. (2019). The Paradox of Distance Education in Education of Girls. In proceedings of *VIth International Eurasian Educational Research Congress*. Ankara University, Ankara, Turkey.
- Price, L. (2006). Gender differences and similarities in online courses: challenging stereotypical views of women. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(5), 349-359. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00181.x>.
- Sağırılı, M. Ö., Çiltaş, A., Azapağası, E., ve Zehir, K. (2010). Yüksek öğretimin özdüzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisi (Atatürk Üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 587-596.

- Scopeo (2013). *MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*. Scopeo Informe No. 2.
- Sukati, C. W. S. (2015). Education for all children by 2015: Mere rhetoric or reality in Swaziland?. *International journal of Education and research*, 1(11), 1-12.
- Whipp, J. L., & Chiarelli, S. (2004). Self-regulation in a Web-based course: A case study. *Educational Technology Research & Development*, 52(4), 5–22. <https://doi.org/10.1007/bf02504714>.
- Xu, D., & Jaggars, S. S. (2013). Adaptability to Online Learning: Differences across Types of Students and Academic Subject Areas. CCRC Working Paper No. 54. Community College Research Center, Columbia University.
- Yukselturk, E., & Bulut, S. (2009). Gender differences in self-regulated online learning environment. *Educational Technology & Society*, 12(3), 12-22.
- Yukselturk, E., & Top, E. (2013). Exploring the link among entry characteristics, participation behaviors and course outcomes of online learners: An examination of learner profile using cluster analysis. *British Journal of Educational Technology*, 44(5), 716-728. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01339.x>.
- Zhao, H., Chen, L., and Panda, S. (2014). Self-regulated learning ability of chinese distance learners. *British Journal of Educational Technology*, 45(5), 941-958. <https://doi.org/10.1111/bjet.12118>.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice* (pp. 1-25). New York, NY: SpringerVerlag. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4_1.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.

Extended Abstract

The purpose of this research is to examine self-regulated learning skills in Massive Open Online Courses (MOOCs). The research employed a quantitative survey research model to find answers for the research questions. The research was carried out with data collected from AKADEMA which is the Massive Open Online Course Platform of Anadolu University. In the data collecting process, Self-Regulated Learning Scale for Self-Paced Learning was used. A total of 2136 participants completed the scale. In the study, variables related to gender, course completion status, education level, and age range were examined. When the research findings were evaluated, based on gender, there was a significant difference in the participants' self-regulated learning skills. Accordingly, the self-regulated learning skills of female learners were higher than male learners. The findings support other studies showing that female participants perform better than male participants and have higher self-regulated learning skills. Besides, there was a statistically significant difference between the self-regulated learning skills of the learners and their MOOC completion status. Accordingly; in parallel with studies in the related literature, self-regulated learning skills of learners who completed the MOOC were higher than self-regulated learning skills of learners who did not complete the MOOC. In addition, there was a significant difference between self-regulated learning skills and education levels of learners. That is, self-regulated learning skills of learners at the associate degree level were higher than those of other education-level learners' self-regulated learning skills. Besides, it was determined that the participants at the doctoral level had the lowest self-regulated learning skills. In this study, there was no significant increase in the education level of MOOC participants and self-regulated learning skills. The self-regulated learning skills of the participants at the doctorate and postgraduate level are lower than the participants at the associate degree education level. On the other hand, the participants at the doctoral education level are the group with the highest completion rates. Finally, learners' self-regulated learning skills differed according to age. According to this, self-regulated learning skills of learners in 25 years and under age span are higher than those of other age groups. Participants in this age group can be said to be Z generation participants, and the most important feature of Z generation participants is their ability to self-direct and to process information very quickly. The high rate of self-regulated learning skills of participants in this age group can be explained by their self-directedness and their interest in technology in daily life. In this context, it can be said that MOOCs can be appropriate learning environments for the needs and characteristics of learners in this age group. On the

other hand, participants who are older than 46 years of age may have more experience than other age groups, but these participants have the lowest self-regulated learning skills.