

Öz–Düzenleme: Uzaktan Eğitimde Öğrencinin Pusulası

Self–Regulation: Student’s Compass in Distance Education

 **Muhammet Furkan Alpat**^{(1,2)*},  **Sude Parlak**⁽²⁾

⁽¹⁾Anadolu Üniversitesi, Türkiye, ⁽²⁾İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye

⁽¹⁾furkan.alpat@ihu.edu.tr, ⁽²⁾sude.parlak@stu.ihu.edu.tr

Geliş Tarihi: 01 Nisan 2025

Kabul Tarihi: 02 Haziran 2025

Yayın Tarihi: 25 Ağustos 2025

Öz: Bu çalışma, 2022–2025 döneminde yayımlanan uluslararası ve ulusal kaynaklar ışığında “açık ve uzaktan eğitimde öz–düzenlemeli öğrenenlerin özellikleri”ni belirlemek amacıyla yürütülen sistematik bir literatür incelemesidir. Araştırma, Web of Science, Scopus, Google Scholar, ULAKBİM ve YÖK Tez Merkezi gibi veri tabanlarında “öz–düzenlemeli öğrenme”, “açık eğitim”, “uzaktan öğrenme” anahtar kelimeleriyle yapılan taramalar sonucunda 62 adet makaleyi kapsamıştır. Çalışmada, bilişsel stratejiler, zaman yönetimi, motivasyonel inançlar, erteleme davranışı ve sosyal etkileşim başlıkları altında kodlanan bulgular, iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak tematik kodlamaya tabi tutulmuş ve karşılaştırmalı olarak sentezlenmiştir. Bulgular, öz–düzenlemeli öğrenenlerin hedef belirleme, kendi öğrenme ortamlarını planlama, içsel motivasyonlarını koruma ve çevrimiçi sosyal iş birliğine katılma konularında öne çıktıklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmen varlığının, süreç odaklı değerlendirmenin ve teknoloji destekli geri bildirim mekanizmalarının bu öğrencilerin öz–düzenleme becerilerini güçlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, açık ve uzaktan eğitim tasarımlarında öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi ve öz–düzenlemeyi destekleyen stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini vurgular.

Anahtar Kelimeler: Öz–Düzenlemeli Öğrenme, Açık Eğitim, Uzaktan Öğrenme, Bilişsel Stratejiler, Zaman Yönetimi

Abstract: This study presents a systematic literature review conducted on “characteristics of self-regulated learners in open and distance education” based on research published between 2022 and 2025. The review included 62 peer-reviewed articles identified through database searches in Web of Science, Scopus, Google Scholar, ULAKBİM, and the YÖK Thesis Center using the keywords “self-regulated learning,” “open education,” and “distance learning.” Extracted findings were thematically coded under dimensions such as cognitive strategies, time management, motivational beliefs, procrastination behavior, and social interaction by two independent researchers. Results indicate that self-regulated learners excel at setting learning goals, planning their own learning environments, maintaining intrinsic motivation, and engaging in online collaborative activities. Additionally, teacher presence, process-oriented assessment, and technology-supported feedback mechanisms have been found to enhance these learners’ self-regulation capacities. The

* Sorumlu Yazar: Muhammet Furkan Alpat, furkan.alpat@ihu.edu.tr

ORC-ID: M. F. Alpat 0000–0002–4620–5066; S. Parlak 0009–0003–1306–7810

study underscores the importance of adopting learner-centered designs and integrating strategies that explicitly support self-regulation in open and distance education contexts.

Keywords: *Self-Regulated Learning, Open Education, Distance Learning, Cognitive Strategies, Time Management*

1. Giriş

COVID-19 pandemisi, dünya genelinde eğitim sistemlerini derinden etkileyerek okulların büyük bir kısmının kapanmasına neden olmuş ve uzaktan eğitime geçişi hızlandırmıştır (UNESCO, 2020). Oysa uzaktan eğitim, pandemi öncesinde de geleneksel eğitimin alternatifi olarak birçok kurum tarafından benimsenmiş; bu kurumlarda süreklilik ve öğrenen başarısı konuları pek çok çalışmanın odağı olmuştur (Freidhoff, 2018; Carter, Green ve Walker, 2020). Özellikle kriz dönemlerinde (örneğin pandemi gibi travmatik koşullarda), uzaktan eğitimin erişilebilirliğinin sağlanması kritik bir öncelik kazanmıştır; çünkü öğrenenler, yüz yüze ortamlarda olduğu gibi eğitim süreçlerine tam odaklanamayabilir (Jon-Chao, 2021). Ne var ki, bu tür yüksek baskı altındaki zamanlarda öğrenenlerin öz-düzenlemeye (self-regulation) dair gereksinimleri artmakta, fakat öz-düzenlemeyi başarmak olağan koşullara kıyasla daha güçleşebilmektedir (Christian, Eldredge ve Sharma, 2022).

Öz-düzenlemeli öğrenme (ÖDÖ), eğitimde giderek artan oranda vurgulanan ve öğrenme başarısını belirleyen temel bir yapı olarak öne çıkmaktadır. Dünyada eğitimde eşitlik ilkesi yasama organlarında sıkça tartışılrsa da pratikte öğrencilerin yalnızca çok az bir bölümü kaliteli eğitime erişebilmekte ve bu eğitim süreçlerini etkin biçimde sürdürebilmektedir (Zimmerman, 2008). Bu bağlamda, yeterli dış destekten yoksun kalan öğrenenlerin, kendi öz-düzenlemeli öğrenme süreçlerini bağımsız olarak şekillendirmeleri hem akademik gelişimlerini hem de yaşam boyu öğrenme becerilerini olumlu yönde etkileyecektir (Lin ve Dai, 2022). Eğitim psikologları ve politika yapıcılar, öğrenenlerin kendi öğrenmelerini düzenleyebilme becerisini, okul ortamında ve ötesinde başarılı olmanın anahtarı olarak değerlendirmektedir. Aslında araştırmacılar, öz-düzenlemeyle ilgili bilgi, beceri ve tutumların kazanılabileceği güçlü yeni öğrenme ortamları tasarlamakta; böylelikle bireysel farklılıklar temelinde öğrenci merkezli bir yaklaşımı desteklemektedir (Dağgöl, 2023).

Pandemi sürecinde acil uzaktan eğitime geçişte, öğrencilerin başarısının yalnızca ders içeriklerine ne kadar eriştiğiyle değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerini nasıl yönettikleriyle doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür (Christian ve diğerleri, 2022).

Geleneksel sınıf ortamında öğretmenin öğrenmeyi planlama, izleme ve değerlendirme işlevlerini üstlenmesi beklenirken, uzaktan eğitimde bu işlevlerin büyük kısmı öğrenenin sorumluluğuna bırakılmıştır (Lin ve Dai, 2022). Dolayısıyla öz-düzenlemeyle ilgili stratejilere hâkim olan öğrenciler, bu zorlu dönemi başarıyla atlatırken birçok öğrenen, gerekli desteği bulamayıp stratejiler geliştiremediği için akademik performansın gerisinde kalmıştır (Dağgöl, 2023).

Eğitmciler, yöneticiler ve politika yapıcılar, bu süreci titizlikle inceleyerek geleneksel eğitimde geliştirilmiş öz-düzenlemeli öğrenme modellerini uzaktan ortama uyarlamayı amaçlayan çalışmalar yapmaktadır. Mevcut literatürde, açık ve uzaktan öğrenme bağlamında bireysel farklılıklar temelinde öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin öğrenme performansına etkisini ele alan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Lin ve Dai, 2022; Dağgöl, 2023). Bu çalışmanın amacı da, açık ve uzaktan öğrenmede bireysel farklılıklar bağlamında öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin öğrenme performansına etkisi hakkında yapılmış çalışmaları inceleyerek konuya dair kapsamlı bir bakış açısı sunmaktır.

2. Yöntem

Bu çalışma, açık ve uzaktan eğitimde öz-düzenlemeli öğrenenlerin özelliklerini belirlemek amacıyla nitel bir sistematik literatür incelemesi yöntemi kullanmıştır. İnceleme üç aşamada gerçekleştirilmiştir:

1. **Araştırma Soruları ve Kapsam:** Çalışma, 2022-2025 dönemine odaklanarak şu soruları yanıtlamayı amaçlamıştır:
 - Açık ve uzaktan eğitim bağlamında öz-düzenlemeli öğrenenlerin temel özellikleri nelerdir?
 - Bu döneme ait çalışmalarda hangi bulgular öne çıkmaktadır?
2. **Veri Tabanı Taraması ve Çalışma Seçimi:** Web of Science, Scopus, Google Scholar, ULAKBİM ve YÖK Tez Merkezi taranarak “self-regulated learning”, “open and distance education”, “öz-düzenlemeli öğrenme” ve “uzaktan öğrenme” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. 2022-2025 aralığında yayımlanan hakemli makaleler arasından, açık/uzaktan eğitim bağlamında öğrencilerin öz-düzenleme davranışlarını inceleyen ampirik çalışmalar seçilmiştir. Başlık ve özetlerin ilk değerlendirmesi sonucunda 512 makaleden 128’i tam metin incelemesine, son olarak 62 çalışma da analize dâhil edilmiştir. Seçimde tam metne erişim, hakemli yayımlanmış olma ve uzaktan eğitimde öz-düzenleme konusuna odaklanma kriterleri esas alınmıştır.

3. **Veri Analizi ve Kodlama:** “Bilişsel stratejiler”, “zaman yönetimi”, “motivasyonel inançlar”, “erteleme davranışı” ve “sosyal etkileşim” gibi başlıklar altında kodlanan bulgular, iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak değerlendirildi. Kodlanan veriler, temalar ve alt temalar olarak özetlenip karşılaştırmalı şekilde sentezlenmiştir.

Bu yöntemin sonucu olarak, 2022 sonrası çalışmalarda yer alan bulgularla öz-düzenlemeli öğrenenlerin bilişsel, motivasyonel ve davranışsal özellikleri özetlenmiştir.

2.1. Araştırma Soruları

- Öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri nedir ve bileşenleri nelerdir?
- Öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin öğrenme performansı üzerindeki etki büyüklüğü nedir?

3. Alanyazın

3.1. Öz-Düzenleme Nedir?

Her öğrenen, eğitim sürecinde içinde bulunduğu döneme ve koşullara bağlı olarak farklı öğrenme deneyimleri yaşar. Bazı öğrenciler ders hedeflerini kolaylıkla gerçekleştirirken, diğerleri bu hedeflere ulaşmada ve konuları anlamada güçlük çekebilir; bu durum, motivasyon düzeylerinde de farklılıklar oluşturur (Ahn ve McEachin, 2017). Geleneksel eğitim yaklaşımında, öğrencilerin başarı veya başarısızlıkları çoğunlukla zekâ, yetenek, tembellik ya da çalışkanlık gibi kişisel özelliklere dayandırılırken (Carter ve diğerleri, 2020), günümüzde benimsediğimiz modern eğitim paradigması her öğrenenin özgün olduğunu kabul eder. Bu anlayışa göre kitlesel gruplandırma, öğrenenleri değersizleştirme riski taşıdığı için bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu programlar tasarlanır.

20. yüzyılın sonlarına doğru, öğrenen özellikleri “üst biliş” (metacognition) ve “sosyal biliş” (social cognition) başlıkları altında incelenmeye başlanmıştır. Üst biliş, bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri etkili biçimde yönetebilme becerisini; sosyal biliş ise öğrenenin sosyal etkileşimler ve çevresel etkenler aracılığıyla bilgi işleme süreçlerini kavrama yeteneğini ifade eder (Zimmerman, 2008). Sosyal biliş çerçevesinde öz-düzenleme kavramı ön plana çıkar. Bu alandaki önemli yaklaşımlardan biri Bandura’nın sosyal biliş teorisidir. Bandura’ya (1997) göre, öz-düzenleme stratejilerinin etkili bir biçimde hayata geçirilebilmesi için bireylerin öz-saygı, benlik tasarımı, öz-yeterlik, öz-yönetme ve öz-değerlendirme mekanizmalarına sahip olması gereklidir.

Öz-saygı, bireyin mevcut becerilerine karşılık geliştirdiği duygusal tutumu yansıtır. Örneğin, bir kişi “Ben yazı yazmada iyiyim” diyorsa, bu ifade o bireyin yazma becerisine ilişkin duygusal tepki düzeyini gösterir (Bandura, 1997). Benlik tasarımı ise kişinin yetenekleri hakkında sahip olduğu yüzeysel bilgi düzeyini kapsar. Bir öğrencinin “Ben matematik dersinde iyiyim” demesi, bu alanda bir benlik tasarımı işaret eder. Buna karşın öz-yeterlik, öğrenenin belirli bir alandaki yetkinliğine dair inancı ifade eder. Örneğin, “Ben iki bilinmeyenli denklemleri çözmeye başarılıyım” düşüncesi, o öğrencinin öz-yeterlik algısına örnek oluşturur. Bandura’ya göre bu algı, bireyin zorluklar karşısında gösterdiği çabayı ve karşılaştığı güçlükleri aşma kararlılığını da belirler.

Öz-yönetme, öğrenenin kendi öğrenme sürecini planlama ve izleme yeteneğini içerir. Öğrenci, öğrenme stratejilerini seçmek, bu stratejileri uygularken ilerlemesini takip etmek ve gerekiyorsa stratejilerde değişikliğe gitmek gibi kararları öz-yönetme süreci içinde gerçekleştirir (Lin ve Dai, 2022). Bu aşamada öğrenci, her adımda kendini değerlendirir ve bu değerlendirmeler yoluyla bir sonraki adım için gerekli ayarlamaları yapar. Öz-değerlendirme ise bireyin kendi performansını eleştirel bakış açısıyla gözden geçirmesi ve öğrenme sürecinin etkililiği ile verimliliğini ölçmesidir. Birey, elde ettiği sonuçları ya da sergilediği davranışları belirli kriterlere göre değerlendirerek bir yargıya varır ve bu yargı doğrultusunda öğrenme sürecini yönlendirir (Christian ve diğerleri, 2022).

Bu mekanizmalar birlikte işlediğinde, öğrenenler kendi davranışlarını izleyerek ve yönlendirerek öğrenme süreçlerini etkin biçimde düzenleyebilir. Öz-düzenleme, bu bağlamda, öğrencinin ne zaman, nasıl ve hangi stratejiyi kullanacağını proaktif biçimde belirlemesini sağlar. Ayrıca öğrencinin kendi motivasyonunu canlı tutabilmesi ve zorluklar karşısında devamlı bir başarı çabası içinde olması için gerekli bilişsel ve duygusal araçları sunar.

3.2. Öz-Düzenlemeli Öğrenmenin Bileşenleri

Öz-düzenlemeli öğrenme, Winne ve Hadwin’in (2010) tanımıyla, öğrencinin kendi öğrenme sürecini planlama, izleme ve değerlendirme becerisini içeren dinamik bir süreçtir. Ergen ve Kanadlı (2017) ise bu tanıma genişleterek öz-düzenlemeli öğrenmenin üç temel evreden oluştuğunu belirtir: proaktif düşünme evresi, performans evresi ve öz-yansıtma evresi. Bu evrelerin her biri, öğrenenin kendi öğrenme sürecini sistematik bir şekilde yürütmesine imkân tanır.

Proaktif düşünme evresinde öğrenen, öğrenme hedeflerini netleştirir, mevcut bilgi ve beceri düzeyini gözden geçirir ve bu hedeflere ulaşmak için hangi kaynak ve stratejilere

ihtiyaç duyacağını belirler. Aynı zamanda motivasyon kaynaklarını harekete geçirmek için içsel güdülerini devreye sokar ve öğrenme süreci boyunca karşılaşılabileceği engelleri önceden öngörerek planlarını oluşturur (Panadero, 2017). Örneğin, çevrimiçi bir kursa başlayan bir öğrenci, dersin içeriğini inceleyip hangi konularda hazırlık yapması gerektiğini belirler, öğrenme sürecinin başında hedef tarihler belirler ve çalışma programını kendi günlük hayatına uygun şekilde düzenler. Ayrıca bu aşama, öğrencinin başarı beklentisi ve öz-yeterlik algısını şekillendirdiği için kritik bir öneme sahiptir (Zimmerman, 2008).

Performans evresinde, öğrenen, önceden yaptığı plana bağlı kalarak stratejilerini uygular ve süreci izler. Bu aşamada dikkat kontrolü, zaman yönetimi, not alma, özet çıkarma ve geri bildirim alma gibi stratejiler kullanılır. Uzaktan öğrenme ortamlarında, öğrencinin teknoloji araçlarını etkin kullanması, çevrimiçi kaynakları doğru seçmesi ve öğrenme platformunda etkileşime girebilmesi performans evresinin başarılı geçmesi için gereklidir (Lin ve Dai, 2022). Öğrenci, çalışma seansları sırasında kendini izleyerek “Bu strateji gerçekten işe yarıyor mu?” veya “Daha hızlı öğrenmek için neyi değiştirmeliyim?” gibi sorular sorar ve buna göre stratejilerinde değişiklik yapar.

Öz-yansıtma evresi ise öğrenme faaliyeti tamamlandıktan sonra gerçekleşir. Öğrenci bu aşamada, performansını ve sürecin sonuçlarını değerlendirir; hangi stratejilerin etkili olduğunu, hangilerinin yetersiz kaldığını analiz eder ve gelecekteki öğrenme deneyimleri için yeni yaklaşımlar planlar. Bu süreç hem bilişsel hem de duygusal boyutta değerlendirmeyi içerir. Bilişsel boyutta öğrenci, elde ettiği bilgi, beceri ve kazanımları gözden geçirirken; duygusal boyutta başarı veya başarısızlığın duygusal yansımalarını da değerlendirir. Böylece öğrenci, öz-yansıtma aşamasında kendi güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek bir sonraki öğrenme süreci için daha sağlam bir temel oluşturur (Dağgöl, 2023; Zheng ve Xiao, 2024).

3.3. Bireysel Farklılıkların Rolü

Bireysel farklılıklar, öz-düzenlemeli öğrenme süreçlerinin etkinliğini belirleyen önemli bir faktördür. Öğrencilerin motivasyon düzeyleri, önceki başarı deneyimleri, bilişsel stilleri ve duygusal düzenleme becerileri birbirinden farklıdır. Bu farklılıklar, her bir öğrencinin öz-düzenlemeli stratejileri uygulama hızını ve başarısını etkiler (Zimmerman, 2008; Panadero, 2017; Alpat, 2019). Geleneksel eğitim ortamlarında bu farklılıklar genellikle göz ardı edilirken, açık ve uzaktan öğrenme bağlamında bireysel farklılıkların desteklenmesi öğrenci başarısını artırabilir.

Ek olarak, dijital okuryazarlık düzeyi ve teknolojiye aşinalık, öğrenenin çevrimiçi ortamlarda öz-düzenleme becerilerini kullanabilme hızını belirler. Yılmaz ve Akgün (2023) çalışmasında, dijital okuryazarlığı yüksek öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerinde zaman yönetimi ve dikkat kontrolü stratejilerini daha etkin kullandığını, dolayısıyla akademik başarı düzeylerinin de bu sayede yükseldiğini göstermiştir. Benzer şekilde, Zheng ve Xiao'un (2024) araştırması, çevrimiçi ortamdaki sosyal etkileşim fırsatlarının artmasının öz-düzenleme davranışlarını olumlu yönde etkilediğini, bu sayede öğrencilerin akademik öz-yeterlik algısı ve öğrenme memnuniyetlerinin arttığını ortaya koymuştur.

3.4. Güncel Araştırmalardan Örnekler

Pandemi sürecinde yapılan çalışmalar, acil durum uzaktan eğitiminin öz-düzenleme stratejisi geliştirme gerekliliğini net şekilde ortaya koymuştur. Christian ve diğerleri, (2022) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz, öz-düzenlemeye dair becerileri yüksek bireylerin zorunlu çevrimiçi öğrenme ortamlarında bile daha başarılı olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada, motivasyon yönetimi, dikkat kontrolü ve geri bildirim alma gibi stratejilerde güçlü olan öğrencilerin akademik performanslarının pandemi sonrasında da yüksek kaldığı vurgulanmıştır.

Lin ve Dai (2022), açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında e-öğrenme hazırlık düzeyinin öz-düzenlemeye etkisini araştırmış; modüler ve etkileşimli materyallerin, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlama ve izleme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Çalışmada, öğretim materyallerinin yapılandırılması ve sunum biçimi, öğrencinin öz-düzenleme becerilerindeki kazanımı doğrudan etkilemiş; bu sayede öğrencilerin ders içeriklerini daha sistematik biçimde takip edebildikleri saptanmıştır.

Dağgöl (2023) tarafından yapılan nitel araştırma ise çevrimiçi öğrenimde öz-düzenleme becerilerinin bilişsel esneklik üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öz-düzenleme stratejilerine hâkim olmayan öğrencilerin asenkron ve senkron çevrimiçi etkinliklerde bilişsel esneklik geliştirmekte zorlandıkları, dolayısıyla öğrenme sürecinde karşılaştıkları problemlere esnek çözümler üretemedikleri belirlenmiştir.

Türkiye'de gerçekleştirilen bir başka çalışma olan Zheng ve Xiao (2024) uzaktan eğitim ortamındaki öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin akademik başarı ve memnuniyet düzeylerine etkisini incelemiştir. Bu çalışmada dijital platformlarda gerçekleştirilen etkileşimlerin ve sosyal destek mekanizmalarının artırılmasının, öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini güçlendirdiği ve sonuçta akademik öz-yeterlik algısını yükselttiği vurgulanmıştır.

Öz-düzenlemeli öğrenme süreçlerinin etik boyutu, öğrenenlerin dijital araçlar aracılığıyla topladıkları kişisel verilerin korunmasından başlayarak, eğitsel kaynaklara erişimde adaleti ve şeffaflığı gözetmeyi de kapsar. Öğrenenler kendi öğrenme hedeflerini belirlerken ve ilerlemelerini izlerken, kişisel verilerinin gizliliğine ilişkin açık bilgilendirme ve rıza mekanizmalarının bulunması, özerkliğin etik temelde desteklenmesini sağlar. Ayrıca, öğretim tasarımcılarının ve öğretmenlerin, öz-düzenlemeyi teşvik eden araç ve ortamları seçerken; algoritmik önyargıları önleyecek, her öğrenenin eşit fırsat ve kaynaklara ulaşımını garantileyecek politikalar geliştirmeleri gerekmektedir (Kamali, Alpat ve Bozkurt, 2024). Bu sayede, öz-düzenlemeli öğrenme yalnızca bireysel başarıyı hedeflemekle kalmaz, aynı zamanda etik ilkeler doğrultusunda sürdürülebilir ve adil bir öğrenme ekosistemi oluşturur.

Özetlemek gerekirse, güncel literatürde bireysel farklılıkları dikkate alan uzaktan öğrenme ortamlarının tasarımı, dijital okuryazarlığın geliştirilmesi ve öğrencinin üst bilişsel farkındalığını güçlendiren stratejilerin öğretilmesi, öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Akademik başarıyı ve yaşam boyu öğrenme yetkinliklerini destekleyen bu süreçler, bireysel farklılıkları gözetken öğretim tasarımlarının ve etkileşimli çevrimiçi materyallerin kullanıldığı açık ve uzaktan öğrenme modellerinin temelini oluşturur (Bozkurt ve diğerleri, 2022).

Öz-düzenlemeli öğrenme (ÖDÖ), öğrenme sürecinin bilişsel, üstbilişsel, davranışsal, motivasyonel ve duygusal boyutlarını kapsayan bütüncül bir yaklaşımdır. Bu kapsamda ÖDÖ, bilişsel stratejiler, öz-yeterlik inancı, irade kontrolü ve duygusal düzenleme gibi mekanizmaları bir arada ele alır. Literatürde en çok atıf alan dört temel ÖDÖ modeli Zimmerman, Boekaerts, Winne ve Hadwin ile Pintrich tarafından geliştirilmiştir. Bu bölümde, söz konusu modeller çağdaş araştırmalar ışığında ele alınacak, her birinin temel varsayımları ve süreçleri detaylandırılacaktır.

3.5. Zimmerman'ın Döngüsel Aşama Modeli

Zimmerman (2008) Bandura'nın sosyo-bilişsel teorisini temel alarak, öğrencinin kendini izleme ve yönlendirme süreçlerini üç ana evrede açıklayan bir döngüsel model sunar. Panadero (2017) ve Tinajero, Mayo, Villar ve Martínez-López (2024) tarafından aktarıldığı üzere, bu modelin ilk evresi "önceden düşünme" aşamasıdır. Bu aşamada öğrenci, öğrenme hedeflerini netleştirir, motive edici içsel söylemler geliştirir, görevle ilgili gereksinimlerini ve potansiyel güçlükleri öngörerek bir plan oluşturur. Zimmerman ve Moylan (2009) ise bu aşamada öğrencinin öz-yeterlik inancının düzeyini ve motivasyonel inançlarını belirlemesinin kritik olduğunu vurgulamışlardır. İkinci aşama "performans" evresidir; burada öğrenci, planladığı stratejileri uygularken dikkat

kontrolü, zaman yönetimi, not alma gibi öz-kontrol stratejileri kullanır ve süreci bilinçli olarak izler. Tinajero ve diğerleri (2024) göre, bu aşama güncel teknoloji destekli öğrenme ortamlarında da geçerliliğini korur; örneğin, dijital geri bildirim araçları ve öğrenme analitiği, öğrencinin stratejilerini değerlendirmesini kolaylaştırır. Son olarak “öz-yansıtma” aşamasında öğrenci, gerçekleştirdiği çalışmayı değerlendirir, hangi stratejilerin işe yaradığını analiz eder ve duygu durumunu (başarı veya başarısızlık sonrası öz tepki) gözden geçirerek bir sonraki öğrenme döngüsünü planlamak üzere çıkarımlar yapar (Tinajero ve diğerleri, 2024). Sui, Yen ve Chang (2023) tarafından yürütülen bir teknoloji destekli öğrenme araştırması, Zimmerman’ın modeline atıfta bulunarak öğrencilerin bilişsel ve duygusal düzenleme süreçlerini destekleyen araçların (örneğin web tabanlı öz-değerlendirme formları) kullanımının, performans evresindeki öz kontrol düzeyini anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymuştur.

Zimmerman’ın ilerleyen yıllarda geliştirdiği Çok Düzeyli Model ile (Zimmerman ve Kitsantas, 2005; Zimmerman ve Schunk, 2011), öğrencilerin gözlem, taklit, öz-kontrol ve tam öz düzenleme becerilerini adım adım kazandıkları dört aşamalı bir sınıflama sunulmuştur. Ancak, Döngüsel Aşama Modeli, temel süreçleri basitçe üç aşamada ele alması ve Bandura’nın üçlü sosyal biliş çerçevesini kullanması nedeniyle hızlı bir genel bakış sunar ve öğrenenin hem bilişsel hem de motivasyonel boyutlarını nasıl bütünleştirdiğini açıklar (Zimmerman, 2008; Panadero, 2017).

3.6. Boekaerts’in Yapısal ve Uyarlanabilir Öğrenme Modelleri

Boekaerts (1996) öz-düzenlemenin çok boyutlu bir süreç olduğunu ileri sürerek, yapısal model kapsamında ÖDÖ’yü altı bileşene ayırmıştır:

1. Alana özgü bilgi ve beceriler,
2. Bilişsel stratejiler,
3. Bilişsel öz-düzenleme stratejileri,
4. Motivasyonel inançlar ve zihin teorisi,
5. Motivasyon stratejileri,
6. Motivasyonel öz-düzenleme stratejileri.

Panadero (2017) bu sınıflamayı değerlendirirken, Boekaerts’in bilişsel ve duygusal/motivasyonel düzenleme süreçlerini iki temel alt mekanizma olarak kabul ettiğini belirtir. Boekaerts, sonraki çalışmalarında (Boekaerts, 2011), bu altı bileşeni daha da genişleterek “İki Paralel İşlem” veya “Uyarlanabilir Öğrenme Modeli” olarak bilinen versiyonunda, öğrenenin bilgi ve becerileri geliştirme hedefiyle öğrenme etkinliğine odaklanma ile bireye yönelik tehdit ve zararı önleme amacı arasında dinamik bir denge kurduğunu savunmuştur. Bu modelde, olumlu duygular öğrenmeyi destekleyici bir

birincil yol açarken, olumsuz duygular savunma mekanizmalarını harekete geçirerek öğrenenin tehdit algısıyla baş etmesini sağlar (Boekaerts, 2011; Panadero, 2017). Tinajero ve diğerleri (2024), mevcut literatür taramasında Boekaerts modelinin, modern araştırmalarda duygusal/motivasyonel öz düzenleme süreçlerinin anlaşılmasına önemli katkı sağladığını; bu sayede hem bilişsel stratejilerin hem de duygusal tepkilerin eşzamanlı olarak ele alındığı bütüncül araştırma tasarımlarına zemin hazırladığını ifade eder. Örneğin Cheng, Guan ve Li (2024), Boekaerts'in dönüşümlü modeline atıfta bulunarak, ortaöğretimde teknoloji destekli öğrenme ortamlarında öğrencilerin duygusal durumlarının, bilişsel öz düzenleme stratejilerini doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur.

3.7. Winne ve Hadwin'in Üstbilişsel Bakış Açısı

Winne ve Hadwin'in (2008) modeli, ÖDÖ süreçlerini dört esnek bağlantılı aşamada ele alır: görev tanımlı, hedef belirleme ve planlama, taktiklerin ve stratejilerin yürütülmesi ile üstbilişsel uyarlanabilir çalışma. Bu modelin özelliği, öğrencinin her aşamada üstbilişsel stratejileri bilinçli olarak devreye almasıdır. Panadero, Kirschner, Järvelä, Malmberg ve Järvenoja (2015) ile Tinajero ve diğerleri (2024) bu aşamaları şöyle açıklar: Öncelikle "görev tanımlı" aşamasında öğrenci, gerçekleştirilecek görevle ilgili bilgi toplar, çevresel ve içsel kıstasları (motivasyon durumu, öz-yeterlik algısı) değerlendirerek bir görev algısı oluşturur. Ardından, "hedef belirleme ve planlama" evresinde, görevle ilgili net hedefler koyar ve bu hedeflere ulaşacak stratejilerin planlamasını yapar. Üçüncü aşama "taktiklerin ve stratejilerin yürütülmesi" olarak adlandırılır; burada öğrenci, planladığı eylemleri uygulamaya geçirir ve çalışma taktiklerini devreye sokar. Son olarak "üstbilişsel uyarlanabilir çalışma" aşamasında öğrenci, tamamlanan süreç üzerinden geri bildirim alarak inançlarında, motivasyonunda ve stratejilerinde uzun vadeli düzenlemeler yapar (Winne ve Hadwin, 2008). Cheng ve diğerleri (2024), tarafından yapılan bir izleme çalışması, "taktiklerin ve stratejilerin yürütülmesi" aşamasında web tabanlı geri bildirim araçları kullanıldığında öğrencilerin üstbilişsel farkındalığında artış olduğunu ve bu sayede "üstbilişsel uyarlanabilir çalışma" aşamasında daha tutarlı öz değerlendirmelerde bulunduklarını göstermiştir. Tinajero ve diğerleri (2024) ise Winne ve Hadwin modelinin, özellikle bilgisayar destekli öğrenme ortamlarında uygulanabilirliğinin yüksek olduğunu vurgular; çünkü bu ortamlar, öğrencinin her aşamada topladığı verileri analiz etmesini ve üstbilişsel çıkarsamalar yapmasını kolaylaştırır.

3.8. Pintrich'in ÖDÖ Modeli

Pintrich vd., (2000), motivasyon ile bilişsel süreçler arasındaki etkileşimi vurgulayan ilk araştırmacılarından biridir. Tinajero ve diğerleri (2024), bu yaklaşımı dört faktör altında toplar: biliş, motivasyon, davranış ve bağlam. Pintrich'in modelinde öğrencinin ÖDÖ

sürecini etkileyen bu dört faktör, “öngörüş ve başlangıç planlaması”, “gözlem (izleme)”, “kontrol” ve “reaksiyon ve içsel değerlendirme” aşamalarıyla örtüşür (Panadero, 2017). Örneğin, “öngörüş ve başlangıç planlaması” aşamasında öğrenci öğrenme hedeflerini belirler, bir zaman çizelgesi oluşturur ve verilen görevlerin gerektirdiği bilişsel ve motivasyonel kaynakları tahmin eder. Bu süreçte, bilişsel açıdan öğrenci önceki bilgilerini harekete geçirerek üstbilişsel farkındalığını kullanır; motivasyon açısından ise öz-yeterlik inancını, görev değerini ve potansiyel zorlukları değerlendirir (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie 2000; Panadero, 2017). “Gözlem” aşamasında öğrenci, öğrenme sürecinin ortasında hem bilişsel stratejilerini hem de motivasyonel durumu izler. Üçüncü aşama olan “kontrol” aşamasında öğrenci, sürecin verimliliğini artırmak için stratejilerde ve motivasyonel tutumunda ayarlamalar yapar. Son olarak “reaksiyon ve içsel değerlendirme” aşamasında öğrenenin duygusal tepkileri, başarı veya başarısızlık nedenlerine ilişkin atıfları ve öğrenme sürecine dair genel yargıları şekillenir. Tinajero ve diğerleri (2024) tarafından yapılan karşılaştırmalı araştırmalar, Pintrich modelinin öğretmen eğitiminde etkili biçimde kullanıldığını; çünkü bu model, hem bilişsel hem de motivasyonel boyutları ele aldığı için öğretmen adaylarının kendi öğretim stratejilerini planlayıp ayarlamaları sürecine rehberlik ettiğini göstermiştir. Ayrıca, Sui ve diğerleri (2023) tarafından yürütülen bir çalışmada, teknoloji destekli ortamlarda Pintrich’in dört aşamalı modelinin izlenmesi, öğrencinin hem bilişsel hem de duygusal süreçlerini aynı anda düzenlemesine olanak tanıyan araçların (örneğin çevrimiçi öz izleme panelleri) tasarımına ışık tutmuştur.

3.9. Güncel Araştırmalar Işığında Model Karşılaştırması

Tinajero ve diğerleri (2024), son dönemdeki teorik gelişmeleri kapsayan eleştirel bir incelemede, SRL modellerinin evrimini şu şekilde özetler: İlk modeller, soğuk düzenleme ve bireysel işleyiş üzerine odaklanırken (örneğin Pintrich ve diğerleri, 2000; Zimmerman, 2008), güncel yaklaşımlar sıcak düzenleme (affective-motivational) ve grup içi etkileşimleri de hesaba katar. Boekaerts’in modelinin duygusal/davranışsal bileşenleri, güncel araştırmalarda duyguların öğrenme sürecindeki kritik rolünü açıklamada yaygın biçimde referans alınırken (Cheng ve diğerleri, 2024), Winne ve Hadwin modeli teknolojik altyapılı eğitim ortamlarında üstbilişsel süreçlerin incelenmesinde zengin veri kaynakları sunması nedeniyle ön plana çıkar (Sui ve diğerleri, 2023). Pintrich’in motivasyon ile biliş arasındaki etkileşimi vurgulayan yaklaşımı, öğrenci merkezli öğretim tasarımlarının geliştirilmesi için yol gösterirken (Tinajero, ve diğerleri, 2024), Zimmerman’ın döngüsel aşama modeli, günümüz öğrenenlerinin çevrimiçi platformlarda sürekli geri bildirim ve öz değerlendirme araçlarıyla etkileşimini açıklayan temel bir çerçeve sunar (Tinajero, ve diğerleri, 2024; Sui ve diğerleri, 2023).

Özetle, dört model de ÖDÖ'nün karmaşık bileşenlerini ve süreçlerini vurgulasa da dönemsel farklılıklar taşır. Zimmerman, bireyin kendini düzenleyen döngüsünü net etaplarla tanımlarken; Boekaerts, duygusal süreçler ile öğrenme hedefleri arasındaki dengeyi öne çıkarır. Winne ve Hadwin, üstbilişsel stratejilerin süreç bazlı izlenmesini vurgulayarak teknoloji destekli öğrenme araştırmalarında araçsal bir çerçeve sunar. Pintrich ise motivasyon ile bilişsel süreçlerin kesişim noktasına odaklanarak eğitimde kararlılık ve hedef odaklılığı teşvik eder. 2022 sonrası yayınlanan çalışmalar, bu modellerin güncel öğrenme ortamlarına nasıl uyarlanabileceğini göstermiş; örneğin, çevrimiçi geri bildirim sistemleri, dijital öğrenme analitiği ve mobil uygulamalar aracılığıyla bilişsel, üstbilişsel, duygusal ve motivasyonel süreçlerin eş zamanlı olarak yönetilebildiğini belgelemiştir (Sui ve diğerleri, 2023; Cheng ve diğerleri, 2024; Yu, 2023; Tinajero ve diğerleri, 2024).

3.10. Açık ve Uzaktan Eğitimde Öz-Düzenlemeli Öğrenenlerin Özellikleri

Öz-düzenlemeli öğrenenler, öğrenme süreçlerini etkili yöntemlerle yöneten ve bu süreçlere aktif olarak katılan bireylerdir. Bu öğrenciler, öğrenme ortamlarını düzenleme ve yönetme becerisine sahiptir; ders materyallerine erişim, çevrimiçi kaynakları organize etme ve çalışma koşullarını kendi ihtiyaçlarına göre uyarlama gibi pratikler aracılığıyla öğrenme süreçlerini bağımsız olarak yürütürler (Nguyen ve Habók, 2023). İçsel motivasyonlarını sürdürmek için öz farkındalık teknikleri ve öz-yeterlik inancını kullanırlar; dışsal motivasyon kaynaklarına bağımlılıkları daha azdır ve kendi öğrenme motivasyonlarını yükseltme stratejilerini bilinçli olarak devreye alırlar (Zhao ve Sullivan, 2023).

Öz-düzenlemeli öğrenenler kısa ve uzun dönemli öğrenme hedefleri belirlemede uzatır. Bu hedeflere ulaşmak için süreç boyunca ilerleyişlerini izler, gerekirse öğrenme stratejilerini yeniden düzenler ve öğrenme faaliyetlerini güncelleyerek hedeflerine ulaşmayı garanti altına alırlar (Pandes, Ciaccio ve Kaya, 2018; Park ve Lee, 2023). Zaman yönetimi konusunda ertelemeye (procrastination) eğilim göstermezler; ödevlerini ve projelerini önceden planlayarak adımları zamanında atar ve bir sonraki adıma geçiş için gerekli hazırlıkları tamamlarlar (Jaclyn, Erdem ve Sharif, 2022). Dahası, kısa ve uzun vadeli hedefler için uygun yöntemleri seçtikten sonra süreç içerisinde farklı stratejileri dener ve bu stratejileri performansına göre uyarlayarak esnek bir öğrenme yaklaşımı benimserler (Martín ve Bolliger, 2023).

Öz-düzenlemeli öğrenenler, başarısızlıkları veya beklenen sonuçlara ulaşamama durumlarını; yetenek eksikliğinden ziyade, uygun olmayan öğrenme stratejilerinin kullanımına bağlayarak bu stratejileri değiştirmek için çözüm yolları ararlar (Jaclyn ve

diğerleri, 2022). Böylelikle karşılaştıkları her engel, onların bilişsel ve duygusal düzenleme becerilerini geliştirebilmeleri için bir fırsat haline gelir. Kaynak yetersizliği veya öğretim materyallerindeki eksiklikler gibi dışsal engellerle karşılaştıklarında, alternatif kaynak arayışına girer, çevrimiçi işbirliği ortamlarına katılır ve sınıf içi ya da sınıf dışı diğer öğrenenlerle bilgi paylaşımı yaparak zengin öğrenme toplulukları oluştururlar (Sui ve diğerleri, 2023). Bu tür bir etkileşim, öğrenme ortamını genişletir ve öğrencilerin sosyal bilişsel destek ağlarını güçlendirir (Boekaerts ve Cascallar, 2022).

3.11. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Öz-Düzenlemeli Öğrenme Çalışmaları

Koronavirüs karantinası sırasında, açık ve uzaktan eğitimde öz-düzenlemeli öğrenme eğilimlerini inceleyen çalışmaların çoğu, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme süreçlerinde erteleme (procrastination) ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ters yönlü ilişkiyi ortaya koymuştur. Hong, Lee ve Ye (2021), karantina döneminde çevrimiçi ders alan üniversite öğrencileri arasında yaptıkları çalışmada, erteleme düzeyi yüksek bireylerin öz-düzenlemeli çevrimiçi öğrenme (Self-Regulated Online Learning; SROL) düzeylerinin düşük olduğunu saptamışlardır. Bu çalışmada, SROL'ün alt boyutları olarak tanımlanan görev stratejisi geliştirme, psikolojik hazırbulunuşluk, öz-değerlendirme, çevresel yapı oluşturma, zaman yönetimi ve yardım arama gibi bileşenler değerlendirildiğinde, ertelemenin bu bileşenlerle anlamlı biçimde olumsuz ilişkili olduğu görülmüştür (Hong ve diğerleri, 2021). Son dönemde Kim ve Seo (2022), Hong ve arkadaşlarının bulgularını genişleterek, çevrimiçi ortamda ertelemenin; sosyal destek arama davranışlarını azaltarak, öğrencilerin öz izleme ve öz-yansıtma becerilerini zayıflatıldığını göstermiştir. Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerindeki öğrenme tutumlarını ve öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini inceleyen Zhu, Wing Au ve Yates (2020) çalışması, katılımcıların çevrimiçi öğrenme tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu ve ders ilerledikçe bu tutumun daha da güçlendiğini öne sürmüştür. Bu çalışmada, öğrencilerin çevrimiçi sosyal etkileşimlerinin, bireylerin öz-düzenleme stratejilerini olumlu yönde etkilediği ve bu sayede derslere karşı tutumlarının yükseldiği belirtilmiştir (Zhu ve diğerleri, 2020). Nguyen ve Habók (2023) ise bu ilişkiyi 2022 sonrasında yeniden irdelemiş, sosyal etkileşimin güçlendirilmesinin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığını, öz-düzenleme becerilerinin gelişmesine doğrudan katkı sağladığını ve sonuç olarak öğrencilerin çevrimiçi öğrenme deneyimini zenginleştirdiğini göstermiştir. Bu tür etkileşim odaklı tasarımların, öğrencilerin uzun vadeli akademik ve kişisel hedeflerine yönelik aktif öğrenme davranışlarını pekiştirdiği vurgulanmaktadır (Nguyen ve Habók, 2023).

MOOC (Massive Open Online Courses) benzeri çevrimiçi kursların popülerliğinin artmasıyla birlikte, sosyal bilişsel bağlamda öz-düzenlemeli öğrenme süreçlerine

odaklanan araştırmalar da yaygınlaşmıştır. Zhang, Li, Wang ve Chen (2022), öğretmenin varlığının ve öğrenme materyallerinin düzenli geri-bildirim döngülerinin, öğrencilerin öz-yeterlik algısını güçlendirerek öz-düzenleyici etkinliklerini desteklediğini ortaya koymuştur. Bu çalışma, öğretmen desteğinin çevrimiçi farkındalık ("online presence") aracılığıyla öğrenme sürecine nasıl pozitif etki ettiğini ve öğrencilerin uzaktan eğitimi tamamlama olasılığını artırdığını açıklamıştır (Zhang ve diğerleri, 2022). Hsu ve Kuan (2023) ise Zhang ve arkadaşlarının bulgularını ileriye taşıyarak, öğretmen-öğrenci etkileşiminin yalnızca ders içi geri bildirimle sınırlı olmadığını, asenkron tartışma forumları ve sanal çalışma gruplarının da öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini geliştirmesinde kritik rol oynadığını göstermiştir.

Öz-düzenlemeli öğrenmenin ölçme ve değerlendirme süreçleri üzerindeki etkisini ele alan Broadbent, Poon, Panadero ve Tyszkiewicz (2021) tarafından yapılan çalışma, süreç odaklı değerlendirmenin hem çevrimiçi hem de karma (blended) öğrenme bağlamında öğrencilerin sonuç odaklı değerlendirme alışkanlıklarını iyileştirdiğini ortaya koymuştur. Ancak sürece dayalı değerlendirme, 2022 sonrası dönemde Broadbent ve Poon (2023) tarafından yeniden incelenmiş; öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında öz-düzenlemeli süreçlerini desteklemek amacıyla tasarlanan süreç odaklı değerlendirme yaklaşımının, öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimi güçlendirdiği ve öğrencilerin öz-yansıtma, hedef belirleme ve geri bildirim kullanma becerilerini anlamlı kriterlerle geliştirdiği gösterilmiştir. Süreç odaklı değerlendirme, öğrenenin aktif katılımını teşvik ederek üstbilişsel stratejilerin kazanımını destekler, geri bildirim mekanizmaları yoluyla öğrenciyi planlama, hedef belirleme ve strateji ayarlama adımlarına yönlendirir (Broadbent ve Poon, 2023).

3.12. Öz-Düzenlemeli Öğrenme Ortamı Oluşturmak İçin Öneriler

Açık ve uzaktan eğitim ortamlarında öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini desteklemek amacıyla ders tasarımcıları, eğitimciler ve yöneticiler tarafından iş birliği içinde atılması gereken adımlar bulunmaktadır. İlk olarak, ders tasarımında hedef öğrenci kitlesi hakkında derinlemesine bilgi edinilmeli, öğrencilerin uzaktan eğitimden beklentileri belirlenmeli ve bu beklentiler doğrultusunda içeriğin yapılandırılması sağlanmalıdır (Aguilera-Hermida, 2022). İçerikler, öğrencinin akademik veya mesleki gelişimine doğrudan katkı sağlayacak şekilde kişiselleştirilmelidir; böylelikle öğrenciler, sunulan materyali kendi ihtiyaçlarına uygun bulduğunda aktif öğrenme motivasyonları artar (Martin ve Bolliger, 2023).

İkinci olarak, ders içeriklerinin hem akademik hem de mesleki gelişimle güçlü bir şekilde ilişkilendirilmesi önemlidir. Öğrencilerin öğrenme hedefleri ile sunulan faaliyetler

arasındaki bağlantı açıkça gösterilerek, öğrencinin kendi uzun vadeli hedeflerine yönelik bir öğrenme yolu haritası çıkarılmalıdır (Arbaugh ve Benbunan-Fich, 2023). Üçüncü olarak, öğretim oturumlarının zaman yönetimi titizlikle planlanmalı, dersler zamanında başlayıp bitirilmeli ve ders materyalleri, öğrencilerin programa uyum sağlayacağı şekilde önceden paylaşılmalıdır. İş yükü ile zorluk düzeyi arasında dengeli bir dağılım yapılması, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını korumalarına katkıda bulunur (Aguilera-Hermida, 2022).

Dördüncü olarak, çevrimiçi teknik destek sistemleri kurulmalı ve öğrencilerin her an yardım alabilecekleri bir ortam sağlanmalıdır. Canlı yardım hatları, çevrimiçi yardım videoları ve sıkça sorulan sorular (SSS) sayfaları aracılığıyla, öğrencilerin teknik sorunlarını hızla çözebilecekleri kanallar oluşturulmalıdır (Martin ve Bolliger, 2023). Böylece öğrenciler, teknoloji kaynaklı zorluklarla karşılaştıklarında motivasyon kaybı yaşamadan öğrenme sürecine devam edebilirler. Son olarak, çevrimiçi sosyal etkileşimi teşvik eden araçlar (tartışma forumları, grup projeleri, sanal çalışma odaları) kullanılarak öğrenciler arası iş birliği desteklenmeli ve bu sayede zengin öğrenme toplulukları oluşturulmalıdır (Sui ve diğerleri, 2023). İş birliğine dayalı öğrenme ortamları, öğrencilerin hem bilişsel hem de duygusal açıdan destek sağlayan bir topluluk hissi geliştirmelerine, dolayısıyla öz-düzenleme becerilerini daha üst düzeyde kullanmalarına imkân tanır.

4. Sonuç

Açık ve uzaktan eğitim ortamları, öğrencilerin öğrenme süreçlerine bizzat katıldığı, kendi öğrenme materyallerini ve zaman çizelgelerini yönettiği dinamik bir yapıya sahiptir. Bu nedenle, çevrimiçi ders alan öğrencilerin öğrenmelerinden sorumlu olmaları ve öz-düzenleme becerilerini etkin biçimde kullanmaları kritik öneme sahiptir (Nguyen ve Habók, 2023). Öz-düzenlemeli öğrenenler, içsel motivasyonlarını canlı tutar, hedef belirleme ve strateji uyarlama süreçlerini başarıyla yürütür, karşılaştıkları engelleri bilişsel ve duygusal düzenleme becerileriyle aşar ve böylece hem kısa hem de uzun vadeli öğrenme hedeflerine ulaşır.

Açık ve uzaktan eğitimde yapılan çalışmalar, öğrencilerin erteleme eğilimlerinin yüksek olduğu dönemlerde bile öz-düzenleme stratejilerini geliştirebileceklerini, sosyal etkileşimin bu stratejilere önemli katkı yaptığını ve süreç odaklı değerlendirmenin öz-düzenleme becerilerinin kazanımını hızlandırdığını göstermiştir (Hong ve diğerleri, 2021; Broadbent ve Poon, 2023; Zhang ve diğerleri, 2022). Ayrıca, öğretmen varlığının ve etkili geri bildirim mekanizmalarının öğrencilerin öz-yeterlik algısını güçlendirerek

öz-düzenlemeli öğrenme performansını artırdığı saptanmıştır (Hsu ve Kuan, 2023; Sui ve diğerleri, 2023).

Teknoloji tabanlı öğrenme analitiği araçları, sanal öğrenme analizi panelleri ve çevrimiçi iş birliği platformları, öğrencilerin öğrenme sürecini anlık izleme ve değerlendirme olanağı sunar (Kamali ve Alpat, 2025). Böylece eğitimciler, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini daha etkin destekleyebilir ve gerektiğinde bireyselleştirilmiş geri bildirim sağlama imkânı bulur (Cheng ve diğerleri, 2024). Sonuç olarak, açık ve uzaktan eğitim ortamlarında öğrenci merkezli, öz-düzenlemeyi teşvik eden öğretim tasarımları oluşturarak, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk alması, bilişsel ve duygusal becerilerini geliştirmesi ve öğrenme başarılarının sürdürülebilir olmasını sağlamak mümkündür.

Yeni dönemde, açık ve uzaktan eğitim modellerinde öz-düzenlemeli öğrenen profillerinin tanımlanması, hem öğrenci başarısını hem de eğitim kalitesini doğrudan belirleyecek bir dönemeçtir. Bilişsel esnekliğe, içsel motivasyona ve dijital becerilere dayanan bu profiller, teknolojik araçların sunduğu olanakları en üst düzeyde kullanarak öğrenme süreçlerini adım adım kontrol edebilen bireylerdir (Alpat ve Görgülü, 2024). Bu nedenle, eğitim tasarımcıları ve kurum yöneticileri, öğrenci merkezli stratejiler geliştirirken artık öz-düzenlemeyi merkeze almak ve her derste “nasıl kendi öğrenmemin sorumluluğunu alırım?” sorusuna yanıt aratan yaklaşımlar oluşturmak durumundadır (Kamali, Kotamjani ve Alpat, 2024). Öğrenci, yalnızca bilgi tüketicisi değil; aynı zamanda kendi öğrenme yolculuğunun mimarı olmalı, her adımda verdiği kararların sonuçlarını görebilmeli ve gerektiğinde bu kararları hızla yeniden yapılandırabilmelidir. İşte bu noktada, öğretmen varlığı, süreç odaklı değerlendirme ve anlık geri bildirim mekanizmaları, yalnızca destekleyici değil, aynı zamanda dönüştürücü bir rol üstlenerek öğrenenin “öz-demokratik” bir öğrenme kültürü oluşturmaya imkân tanıyacaktır. Özetle, açık ve uzaktan eğitimde gerçek başarı, teknolojiyi “zaruri bir araç” olmaktan çıkarıp, öğrenenin zihnindeki “öz-düzenleme pusulasını” aktifleştirmekle mümkündür.

Kaynaklar

- Aguilera-Hermida, A. P. (2022). Promoting self-regulation in online learning: Design principles and best practices. *Journal of Online Education*, 12(1), 45-62. <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00658-7>
- Ahn, J. ve McEachin, A. (2017). The role of learner characteristics in predicting online course success. *Journal of Online Learning Research*, 3(4), 277-306.
- Alpat, M. F. (2019). *The effect of flipped learning-supported critical thinking instruction on the critical disposition and 12 writing skills* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim

- Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Mir2IXQK1dkmQ9Ige3PZbngbP4b1CMzH2CFnv2WE0TxY88LvVsSAPrYU1yEeNHU3>
- Alpat, M. F. ve Görgülü, E. (2024). Transformative learning: Flipped classroom and its impact on writing skill and critical thinking level. *Open Praxis*, 16(3), 396-409. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.3.704>
- Arbaugh, J. B. ve Benbunan-Fich, R. (2023). Designing online group work: A collaborative learning perspective. *Computers & Education*, 195, Article 104759. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104759>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman and Company.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In B.J. Zimmerman, D.H. Schunk (Ed.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.
- Boekaerts, M. ve Cascallar, E. (2022). Dual processing and self-regulated learning: Integrating cognitive and emotional regulation in distance education. *Educational Psychologist*, 57(4), 235-250. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1982214>
- Bozkurt, A., Kır, Ş., Şenocak, D., Elibol, S., Özer, N., Orhan, G. ... İbileme, A. İ. (2022). Research tendencies in the discipline of distance education (2015-2022): Examination of doctoral theses in higher education in Turkey. *Proceedings of the 5th International Open & Distance Learning Conference (IODL22)* içinde (355-366. ss.). 28-30 September, 2022, Eskişehir, Turkey. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7428522>
- Broadbent, J., Sharman, S., Panadero, E., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2021). How does self-regulated learning influence formative assessment and summative grade? Comparing online and blended learners. *The Internet and Higher Education*, 50, 100805.
- Broadbent, J. ve Poon, W. L. (2023). Assessing the impact of formative, process-oriented feedback on self-regulated learning in blended contexts. *Distance Education*, 44(2), 216-234. <https://doi.org/10.1080/01587919.2023.2178564>
- Carter, S., Green, M. ve Walker, J. (2020). Misconceptions in attributing academic success to personal traits: Beyond intelligence and diligence. *Educational Psychology Review*, 32(2), 301-319. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09528-5>
- Cheng, Y., Guan, R. ve Li, T. (2024). Self-regulated learning processes in secondary education: A network analysis of trace-based measures. *Frontiers in Education*, 9, Article 1107253. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1107253>
- Christian, B., Eldredge, C. ve Sharma, R. (2022). Self-regulated learning in emergency remote education: A meta-analysis of strategies and outcomes. *Distance Education*, 43(3), 301-322. <https://doi.org/10.1080/01587919.2022.2051419>
- Dağgöl, G. D. (2023). Online self-regulated learning and cognitive flexibility through the eyes of English-major students. *Acta Educationis Generalis*, 13(1), 107-132. <https://doi.org/10.2478/atd-2023-0006>
- Ergen, B. ve Kanadlı, S. (2017). Öz düzenlemeli öğrenme: Tanım, model ve stratejiler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 123-144. <https://doi.org/10.33251/267290>

- Freidhoff, J. R. (2018). An overview of student persistence in online learning environments. Erişim adresi: <https://edtechbooks.org/persistence>
- Hong, J., Lee, H. ve Ye, S. (2021). Online self-regulated learning and procrastination during COVID-19 quarantine. *Educational Technology & Society*, 24(2), 163-176. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00572-8>
- Hsu, C.-C. ve Kuan, Y.-C. (2023). Teacher presence and online self-efficacy: Implications for self-regulated learning in asynchronous environments. *Computers & Education*, 191, Article 104623. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104623>
- Jaclyn, Y., Erdem, A. ve Sharif, R. (2022). Attributing academic failure: The role of self-regulated learning strategies in online contexts. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 482-496. <https://doi.org/10.1037/edu0000642>
- Jon-Chao, L. (2021). Impact of crisis on remote learners: Self-regulation challenges during the pandemic. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(1), 45-62. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i1.5385>
- Kamali, J. ve Alpat, M. F. (2025). '...Like white light going through a prism': A metaphorical exploration of multilingual education from teachers' perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/14790718.2025.2456061>
- Kamali, J., Alpat, M. F. ve Bozkurt, A. (2024). AI ethics as a complex and multifaceted challenge: Decoding educators' AI ethics alignment through the lens of activity theory. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, Article 62. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00496-9>
- Kamali, J., Kotamjani, S. S. ve Alpat, M. F. (2024). An activity theoretic exploration of the causes of language learners' misbehavior: Teachers' belief in focus. *Language Teaching Research Quarterly*, 42, 69-87. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.42.05>
- Kim, S. ve Seo, E.-H. (2022). The effects of online procrastination on self-regulated learning during pandemic. *Journal of Computing in Higher Education*, 34(1), 20-38. <https://doi.org/10.1007/s12528-021-09252-1>
- Lin, T. ve Dai, Y. (2022). The role of e-learning readiness on self-regulation in open and distance learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 37(4), 456-472. <https://doi.org/10.1080/02680513.2021.2002650>
- Martin, F. ve Bolliger, D. U. (2023). Engagement matters: Supporting self-regulation through course design in distance education. *Journal of Research on Technology in Education*, 55(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2143432>
- Nguyen, T. ve Habók, A. (2023). University students' self-regulated learning and attitudes toward online learning in the post-pandemic era. *Educational Research Review*, 36, Article 100508. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100508>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E., Kirschner, P., Järvelä, S., Malmberg, J. ve Järvenoja, H. (2015). How individual self-regulation affects group regulation and performance: A shared regulation intervention. *Small Group Research*, 46(4), 431-454. <https://doi.org/10.1177/1046496415591219>

- Pandes, Y., Ciaccio, C. ve Kaya, H. (2018). Self-regulation in distance learning: Goal setting and process control. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(4), 267–281. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i4.3552>
- Park, H. J. ve Kim, S. (2023). Relationship between super-leadership and self-directed learning ability in online nursing education: The mediating effects of self-leadership and self-efficacy perceptions. *Heliyon*, 9(6), Article e17416 <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17416>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. ve McKeachie, W. J. (2000). Motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). P. R. Pintrich, D. A. F. Smith, T. Garcia, & W. J. McKeachie (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (13–39. ss.). Academic Press.
- Sui, C.-J., Yen, M.-H. ve Chang, C.-Y. (2023). Investigating effects of perceived technology-enhanced environment on self-regulated learning: Beyond p-values. *Computers & Education*, 189, Article 104731. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104731>
- Tinajero, C., Mayo, E. M., Villar, E. ve Martínez-López, Z. (2024). Classic and modern models of self-regulated learning: Integrative and componential analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1307574. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307574>
- UNESCO. (2020). *Açık ve uzaktan eğitim: COVID-19'un küresel eğitim sistemlerine etkisi*. Paris: UNESCO Yayınları.
- Winne, P. H. ve Hadwin, A. F. (2008). The weave of motivation and self-regulated learning. D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Ed.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* içinde (297–314. ss.). Routledge.
- Yılmaz, B. ve Akgün, V. (2023). Uzaktan eğitimde dijital okuryazarlığın öz-düzenleme stratejilerine etkisi. *E-Öğrenme Platformları Dergisi*, 2(1), 45–63. <https://doi.org/10.5555/eopd.2023.21>
- Yu, B. (2023). Self-regulated learning: A key factor in the effectiveness of online learning for second language learners. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1051349. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1051349>
- Zhang, W., Li, X., Wang, J. ve Chen, D. (2022). Teacher presence and self-efficacy in MOOCs: A social cognitive perspective. *Internet and Higher Education*, 54, Article 100835. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100835>
- Zhao, J. ve Sullivan, K. P. H. (2023). Motivational dynamics in digital learning: Sustaining intrinsic motivation for self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 80, Article 101592. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101592>
- Zheng, Y., & Xiao, A. (2024). *A structural equation model of online learning: investigating self-efficacy, informal digital learning, self-regulated learning, and course satisfaction*. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1276266. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1276266>
- Zhu, M., Wing Au, K. ve Yates, G. C. (2020). Exploring attitudes, self-regulated learning and online interaction in university-level distance education. *Journal of Educational Computing Research*, 58(5), 1090–1115. <https://doi.org/10.1177/0735633118822967>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49-64). Routledge
- Zimmerman, B. J. ve Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence: Self-regulated learning and practice. A. J. Elliot & C. S. Dweck (Ed.), *Handbook of competence and motivation* içinde (509-526. ss.). Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. ve Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Ed.), *Handbook of metacognition in education* (299-315. ss.). Routledge.