

PAPER DETAILS

TITLE: Çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler ve araçlar

AUTHORS: Serpil KOÇDAR

PAGES: 39-55

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/35568>



Çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler ve araçlar

Yrd. Doç. Dr. Serpil KOÇDAR^a

^aAnadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir, Türkiye 26470

Özet

Öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinde yüz yüze eğitim ortamlarına göre daha fazla kontrole, bağımsızlığa ve sorumluluğa sahip oldukları çevrimiçi öğrenme ortamlarında öz-yönetim becerileri son derece önemlidir. Araştırmalar çevrimiçi öğrenenlerin öğrenme süreçlerini yönetmede sorun yaşadığını ve bu yüzden başarısız olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşılık, öz-yönetim öğrenilebilir bir beceri olup bu becerilerin öğreticiler tarafından öğrenenlere çeşitli stratejiler ve araçlar kullanılarak kazandırılması mümkündür. Bazı araştırmalar ise çevrimiçi öğreticilerin belirli stratejiler ve araçların kullanımına imkân veren öğrenme teknolojilerinin öğrenenlerin öz-yönetim becerilerini geliştirme potansiyeli taşıdığına ilişkin farkındalığa sahip olmadığını göstermektedir. Bu çalışmada çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini düzenleme ve yönetme becerisine sahip olmalarını sağlayabilecek öz-yönetim becerilerinin tasarımcılar ve öğreticiler tarafından hangi stratejiler ve araçlar kullanılarak ve nasıl kazandırılacağı, sosyal bilişsel öz-yönetim kuramları çerçevesinde incelenmiştir. Türkiye’de çevrimiçi programların ve derslerin sayısı giderek artmaktadır. Bu çalışmanın ders tasarımında öğrenenlerin öz-yönetim süreçlerini geliştirecek stratejilerin ve araçların kullanımı konusunda Türkiye’de çevrimiçi ders tasarımcılarına ve öğreticilere yol göstermesi hedeflenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öz-yönetim, öz-yönetimli öğrenme stratejileri, çevrimiçi öğrenme.

Abstract

Self-regulation skills are extremely important in online learning environments where learners have more control, independence and responsibility than face-to-face learning environments. Research has shown that online learners fail as they have problems in regulating their own learning processes. However, it is possible to have learners acquire self-regulation skills through making use of various strategies and tools by the instructors as it is a skill that can be learned. Some research has shown that online instructors are unaware of the potential of enhancing learners’ self-regulated learning skills by using learning technologies that offer the opportunity to use specific strategies and tools. In this study, strategies and tools that enhance learners’ self-regulated learning skills are discussed in the context of social cognitive self-regulated learning theories as well as how these strategies and tools can be used by the instructional designers and instructors, which will provide learners to regulate their learning processes in online learning environments. In Turkey, the number of online programs and courses have been increasing in recent years. This study is intended to guide instructional designers and instructors in online learning in Turkey regarding the use of strategies and tools that enhance learners’ self-regulated learning skills.

Keywords: Self-regulation, self-regulated learning strategies, online learning.

Giriş

Başarılı bir çevrimiçi öğrenme deneyimi için gerekli koşullardan biri *öz-yönetimli* (self-regulated) bir öğrenen olmaktır (Brooks, 1997; McLoughlin ve Marshall, 2000). Çevrimiçi öğrenenler istedikleri zaman, istedikleri yerde öğrenme imkânına sahip olup öğrenme süreçlerinin planlanması, kontrolü ve değerlendirilmesi konusunda kendilerine büyük sorumluluk düşmektedir (Moore ve Kearsley, 2012). Söz konusu öğrenen kişilerin, nasıl başarılı olunacağını ve aynı zamanda bu konudaki becerilerini bağımsız bir şekilde kendi başlarına nasıl geliştireceklerinin farkında olmaları gerekmektedir (Dabbagh ve Kitsantas, 2009; Wilson, 1997). Başka bir deyişle, çevrimiçi öğrenmenin yüz yüze öğrenme ortamlarına göre daha esnek, daha fazla öğrenen merkezli olması ve daha fazla otonomi içermesi, öz-yönetim becerilerinin daha fazla kullanılmasını gerektirmektedir (Kuo, Walker, Schroder ve Belland, 2014). Çevrimiçi ortamlarda öz-yönetimli öğrenenlerin daha başarılı oldukları savı araştırmalarla desteklenmektedir (Kuo vd., 2014; Yükseltürk ve Bulut, 2007). Öte yandan, araştırmalar birçok öğrenenin çevrimiçi ortamlarda öğrenme süreçlerini yönetmede sorun yaşadığını ve bu yüzden başarısız olduğunu ortaya koymaktadır (Barnard-Brak, Lan ve Paton, 2010; Lehmann, Hähnlein ve Ifenthaler, 2014). Oysaki alanyazında öz-yönetimin öğrenilebilir bir beceri olduğu ve bu becerinin öğreticiler tarafından çeşitli stratejilerle öğrenenlere kazandırılabilceği belirtilmektedir (Azevedo ve Cromley, 2004; Dabbagh ve Kitsantas, 2012; Pintrich, 2004). Buna karşılık, Dabbagh ve Kitsantas (2009) birçok öğreticinin, Öğrenme Yönetim Sistemleri ve Web 2.0 teknolojileri gibi bütünleştirici öğrenme teknolojilerinin öğrenenlerin öz-yönetim süreçlerini, güdülerini ve öğrenmelerini destekleme potansiyeli taşıdığına ilişkin farkındalığa sahip olmadığını ileri sürmektedir. Bu açıdan, çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini düzenleme ve yönetme becerisine sahip olmalarını sağlayabilecek öz-yönetim becerilerinin tasarımcılar ve öğreticiler tarafından hangi stratejilerle ve nasıl kazandırılabilceği, başarılı bir çevrimiçi öğrenme deneyiminin sağlanması açısından üzerinde durulması gereken önemli bir konudur.

Öz-yönetimli öğrenme ile ilgili çeşitli modeller geliştirilmiştir; ancak, bu modeller genel olarak yüz-yüze ortamlarda yer alan öğretme-öğrenme etkinlikleri içerisinde yer almış, uzaktan eğitim ve çevrimiçi öğrenme alanında yapılan çalışmalar sınırlı sayıda kalmıştır (Dabbagh ve Kitsantas, 2005; Lee ve Tsai, 2011). Bu modeller; öz-yönetimli öğrenmenin davranışsal boyutlarını ortaya koyan edimsel modeller (Mace, Belfiore ve Hutchinson, 2001); üstbilişsel stratejileri içeren bilişsel modeller (Winne, 2001) ve sosyal bilişsel modeller (Pintrich, 2000; Schunk, 2001; Zimmerman, 2000) olarak sınıflandırılabilir. Sosyal bilişsel öz-yönetim modelleri, öğrenmede sosyal ve çevre faktörlerini dikkate alması nedeniyle çevrimiçi öğrenme

ortamları için uygun bir zemin hazırlamaktadır (Dabbagh ve Kitsantas, 2012). Bu kapsamda, bu araştırmada çevrimiçi öğrenenlerin başarısında çok önemli bir role sahip olan öz-yönetimli öğrenme süreçleri ve bu süreçlerde tasarımcıların ve öğreticilerin kullanabileceği stratejiler ve araçlar, sosyal bilişsel öz-yönetim kuramları çerçevesinde incelenmiştir. Türkiye’de çevrimiçi programların ve derslerin sayısı giderek artmaktadır. 2013 yılı itibariyle elli sekiz yükseköğretim kurumunda çeşitli alanlarda önlisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde çevrimiçi program açılmıştır (Yükseköğretim Kurulu, postayla iletişim, 4 Ağustos 2014). Buna ek olarak birçok üniversitede örgün derslerden bazıları çevrimiçi olarak verilmektedir. Bu araştırmanın ders tasarımında öğrenenlerin öz-yönetim süreçlerini geliştirecek stratejilerin ve araçların kullanımı konusunda Türkiye’de çevrimiçi ders tasarımcılarına ve öğreticilere yol göstermesi hedeflenmektedir.

Öz-Yönetimli Öğrenme

Öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerindeki sorumluluklarına ve otonomiye vurgu yapan *öz-yönetimli öğrenme* kavramı, 80’li yıllarda gündeme gelmiştir (Whipp ve Chiarelli, 2004). Zimmerman’a (1989) göre öz-yönetim, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerine üst bilişsel, güdüsel ve davranışsal olarak etkin bir şekilde katılım gösterebilme derecesidir. Pintrich (2000, s.453), öz-yönetimli öğrenmeyi “öğrenenlerin amaçlarını oluşturduktan sonra bilişlerini, güdülerini ve davranışlarını gözlemlene, yönetme ve denetleme çabası içine girdikleri; kendi belirledikleri amaçlar ve içinde bulundukları öğrenme ortamı tarafından rehberlik edildikleri ve kısıtlandıkları etkin ve yapılandırmacı (constructivist) bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Başka bir ifadeyle öz-yönetim, öğrenmeyi önemli ölçüde etkileyen bir dizi stratejiler bütünüdür (Whipp ve Chiarelli, 2004).

Öz-yönetimli öğrenme, yaşam boyu öğrenme için temel ögedir ve bir öğrenenin kendi düşünme sürecini kontrol ettiği, denetlediği, etkilediği, bilgi ve beceri gerektiren bir süreçtir (Dabbagh ve Kitsantas, 2012). Öz-yönetim, amaç belirleme, düzenleme yapmak için etkili stratejiler kullanma, bilgiyi kodlama ve tekrarlama, performansı gözlemlene, ihtiyaç duyulduğunda yardım isteme, sahip olunan beceriler ile ilgili olumlu inançlara sahip olma ve benzeri süreçleri içerir (Dabbagh ve Kitsantas, 2005; Zimmerman ve Risemberg, 1997). Öz-yönetime sahip bir öğrenen, sürekli olarak planlama, organizasyon, gözlemlene ve değerlendirme yapar (Butler ve Winne, 1995).

Öz-yönetimli öğrenmede sosyal bağlamın önemli olduğu görüşü, son yirmi yıldır hakim konumdadır (Hadwin, Oshige, Gres ve Winne, 2010). Öz-yönetimli öğrenmede sosyal bağlam önemli bir rol oynamakta (Zimmerman, 2000), öğreticiler veya akranlar gibi dışsal faktörler

öğrenenlere öz-yönetim etkinliklerinde rehberlik etmek için bir model olmakta ve geribildirim sağlamaktadır (Hadwin vd., 2010). Sosyal bilişsel öz-yönetimli öğrenme modelleri öğrenenin kendi kendine ortaya koyduğu öğrenme stratejileri; öz-yeterlik ve amaç odaklılık gibi inançları; kaygı, korku gibi duyguları ve sosyal ve fiziksel çevresi arasındaki karşılıklı ilişkiyi dikkate almakta; kendi öğrenme süreçlerinin yöneticileri olarak bireysel öğrenenler üzerine odaklanmaktadır (Whipp ve Chiarelli, 2004).

Öz-yönetimin temel ögesi üstbiliştir (metacognition) (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991). Üstbilişsel farkındalık, bilgi ve bilişin farkındalığı ve kontrolü anlamına gelmektedir. Sosyal bilişsel öz-yönetim modellerinde asıl amaç bireyin biliş yönetimini, üstbilişsel farkındalığını, davranışını ve güdüsünü artırmak olup öğrenen öz-yönetiminin çerçevesini oluşturmada ve etkilemede sosyal bağlam temel alınmaktadır. Bu görüşte, sosyal ve bireysel ögeler farklı olarak görülmekte, sosyal etkenler, yerine getirilecek yükümlülükler için koşulları belirleyerek belirli standartlar ile birlikte geribildirim ve modelleme sunmakta ve öz-yönetimli öğrenmenin gelişimini şekillendirmektedir (Hadwin vd., 2010). Bu bakış açısına göre öz-yönetimli öğrenme, bireyin amaçlarının ve yeterliklerinin güdülenmesini etkilediği, bunun yanı sıra bağlamsal ve bireylerarası geribildirim de bilgi edinimini etkilediği birey yönelimli bir süreçtir (Jackson, Mackenzie ve Hobfoll, 2000). Sosyal bilişsel bakış açısıyla sosyal bağlam, öz-yönetimli öğrenme sürecinde önemli olanaklar sunmaktadır. Bunlar; model olma, yol gösterici unsurlar içeren uygulamalar, öğrenen kontrolü, azalan öğretim desteği ve etkili geribildirim olarak sayılabilir (Hadwin vd., 2010; Zimmerman, 2000). Bu sosyal süreçler sayesinde öğrenenler yerine getirecekleri yükümlülükler, içerik ve bağlam konusunda yeterliklerini geliştirirler ve böylece öz-yönetimli öğrenenler olurlar (Hadwin vd., 2010).

Öz-Yönetimli Öğrenmenin Öğeleri

Üstbilişsel öz-yönetim etkinliklerini oluşturan üç süreç; planlama, gözlemlleme ve düzenlemedir (Pintrich vd., 1991). Öz-yönetimli öğrenmenin diğer öğeleri ise; zaman planlaması, bireyin kendi fiziksel ve sosyal çevresini düzenlemesi ve bireyin kendi çabasını ve dikkatini kontrol etme becerisi olarak sayılabilir (Pintrich, 1995; Zimmerman ve Risemberg, 1997). Dabbagh ve Kitsantas'a (2005) göre öğrenen başarısını ve güdusel inançları etkileyen başlıca öz-yönetim süreçleri; amaç belirleme (goal setting), öz-gözlemlleme (self-monitoring), öz-değerlendirme (self-evaluating), yükümlülük stratejileri (task strategies), yardım isteme ve zaman planlaması ve yönetimidir.

Amaç belirleme; öğrenenlerin belirli öğrenme çıktıları konusunda karar verdikleri bir süreci ifade etmektedir. Öz-yönetimli öğrenenler öğrenme çıktıları belirleyerek kendi öğrenme

yöntemlerinin veya stratejilerinin etkililiğini gözlemler ve kendi değerlendirmelerine yanıt verirler (Zimmerman, 1989). Araştırmalara göre, genel amaçlardan ziyade daha özellikli amaçlar belirleyen ve amaçlarla ilişkili öğrenme çıktılarına değil de öğrenme sürecine odaklanan öğrenenler daha başarılı olmaktadır. Ayrıca bu öğrenenlerin güdülerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Zimmerman, 2000).

Öz-gözlemlene; bireyin kendi öğrenme çabasını yöneten davranışın özelliklerine *bilerek* dikkat etmesi olarak tanımlanmaktadır. Öz-gözlemlene yapmak bu çabaların çıktılarının değerlendirilmesinde öğrenenlere yardımcı olur. Örneğin, günlük kayıtlar tutmak, öğrenene amaçlarını gerçekleştirmede gerekli düzenlemeleri nasıl yapacağını belirlemesi konusunda rehberlik eder (Zimmerman ve Kitsantas, 1999). Öğrenmeyi artıran önemli bir öz-yönetim ögesi olan öz-gözlemlene, öğrenenlerin dikkatlerini etkili ve etkili olmayan performansa odaklamalarını ve bunu ayırt etmelerini sağlar. Aynı zamanda zaman yönetimini de geliştirir (Zimmerman ve Paulsen, 1995).

Öz-değerlendirme; özyönetimin ana bileşenlerinden biridir (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006). Performans çıktılarının bir standart veya bir amaçla karşılaştırılmasını ifade eder (Zimmerman, 2000). Öğrenenler amaçları doğrultusunda ilerlemelerini gözlemlediklerinden, kendi performansları ve öz-yeterlikleri konusunda değerlendirici yargılarda bulunurlar (Zimmerman ve Schunk, 1989).

Yükümlülük stratejileri; öğrenenlerin amaçlarına ulaşmalarını sağlayacağına inandıkları stratejilerin kullanımını içerir. Bu stratejiler çalışılan alana özgüdür ve alınan notları tekrar yazmak, önemli fikirleri seçmek, metnin bir taslağını çıkarmak ve daha derinlemesine süreçler ve örgütsel stratejiler içerebilir (Dabbagh ve Kitsantas, 2005).

Zaman planlaması ve yönetimi; öğrenenlere amaçlarına ulaşma ve zamanlarını etkili bir şekilde planlama konusunda uygun stratejileri seçmelerini sağlayan temel öz-yönetim süreçlerinden biridir. Zaman yönetimi, zaman çizelgesi hazırlama, planlama ve bireyin çalışma zamanını belirlemesini içerir. Araştırmalara göre, performanslarını ve zamanlarını optimize etmek için stratejiler belirleyen öğrenenler kendi çalışma zamanlarını kullanmada kalıpları tanımaya ve zaman planlama becerilerini büyük ölçüde geliştirerek etkili zaman yönetiminin gerekliliğini anlamaya başlarlar (Zimmerman, 2000). Buna paralel bir şekilde, Zimmerman, Greenberg ve Weinstein (1994) tarafından yapılan araştırmada, öğrenenlerin zaman planlaması ve yönetimi ile ilgili eğitilmesi, onların çalışma zamanlarını daha iyi yönetmelerini sağlamış ve not ortalamalarını yükseltmiştir.

Bir diğer önemli öz-yönetimli öğrenme süreci ise *fiziksel ve sosyal çevre yönetimidir* (Zimmerman ve Risemberg, 1997). Fiziksel ve sosyal çevre yönetimi, çalışma çevresinin

yönetimini ve yardım istemeyi içerir. Çalışma çevresinin yönetimi, çalışılan mekânın sessiz ve bireyin odaklanabilmesi için görsel ve işitsel olarak dikkati dağıtacak öğelerden uzak bir yer olmasını gerektirir (Chen, 2002). Zimmerman ve Martinez-Pons'un (1986) yaptığı araştırmada, yüksek performans sergileyen öğrenenler düşük performanslı öğrenenlere göre çevre yönetimini daha fazla kullandıklarını ifade etmişlerdir ve öz-yönetimli öğrenenler ihtiyaçlarını karşılamak için fiziksel çevrelerini yeniden yapılandırma eğilimine girmişlerdir.

Yardım arama; belirli öğrenme yükümlülüklerinde yardım almak için öğrenenin dış kaynaklara olan ihtiyacını saptaması ve bu kaynaklardan yararlanması anlamına gelen bir öz-yönetim sürecidir. Öğrenenin bireylerden veya kitaplardan yardım alması buna örnek verilebilir. Yardım isteme, öğrenenlere anlamadıkları veya kendi başlarına anlayamayacaklarını düşündükleri karmaşık kavramlarla başa çıkmaları konusunda yardımcı olur (Butler ve Winne, 1995).

Çaba yönetimi olarak ifade edilen diğer bir öz-yönetim becerisi de başarısızlıkla başa çıkabilmektir ve akademik başarının önemli bir göstergesidir (Chen, 2002).

Çevrimiçi Ortamlarda Öz-Yönetimli Öğrenme

Çevrimiçi öğrenme bağlamında öğrenenlerden öğrenme yükümlülüklerine etkili bir şekilde katılmalarının beklenmesi ve onlara daha fazla sorumluluk yüklenmesi ile birlikte öğreticinin fiziksel yokluğu, öğrenenler için zorluk oluşturabilir (Dabbagh ve Kitsantas, 2005). Bu açıdan, öğrenenlerin kendi akademik gelişimleri ile ilgili daha fazla kontrole, bağımsızlığa ve sorumluluğa sahip oldukları çevrimiçi öğrenme çevrelerinde öz-yönetim becerileri son derece önemlidir (Dabbagh ve Kitsantas, 2009; Lehmann vd., 2014; You ve Kang, 2014; Yükseltürk ve Bulut, 2007). King'in (2004) yaptığı araştırmaya göre, öz-yönetimli öğrenme becerileri, yüz-yüze öğrenenlerle karşılaştırıldığında uzaktan öğrenenlerin belirleyici bir özelliği olarak ortaya çıkmaktadır. Sosyal bilişsel öz-yönetim modelleri, çevrimiçi öğrenme ortamları için uygun bir çerçeve çizmektedir; çünkü benzer şekilde, son yıllarda çevrimiçi öğrenme ortamları ile ilgili yapılan araştırmalarda öğrenmede sosyal ve çevresel faktörlerin önemi vurgulanmaktadır (Rourke, Anderson, Garrison ve Archer, 2001; Swan, 2003). Sosyal bilişsel öz-yönetim modellerinde çevrimiçi öğrenme için gerekli özellikler arasında yer alan öz-yeterlik (self-efficacy) ve amaç yönelimli olma (goal orientation) gibi önemli güdüsel inançlar üzerine vurgu yapılmakta ve öğrenme çevrelerinde öğreticilerin ve diğer öğrenenlerin önemli olduğu savunulmaktadır (Whipp ve Chiarelli, 2004).

Çevrimiçi Ortamlarda Kullanılan Öz-Yönetimli Öğrenme Stratejileri ve Araçları

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarımında öğrenenlerin öz-yönetim süreçlerini geliştirmek için öğretmenler ve tasarımcılar tarafından bazı stratejiler ve araçlar kullanılmaktadır. Bunlardan en yaygın olanları çevrimiçi tartışmalar, işbirlikli problem çözme etkinlikleri ve Web-tabanlı pedagojik araçların kullanıldığı keşfetme etkinlikleridir (Whipp ve Chiarelli, 2005). Bu tür keşfedici öğrenme yükümlülükleri, öğrenenlerin bir hipotez oluşturma, enformasyon bulma ve sınıflandırma, enformasyonla ilgili eleştirel olarak düşünme, soru sorma ve bir sonuca ulaşma becerilerini içerir ve öğrenenleri problem çözmeye yöneltir (Roblyer, Edwards ve Havriluk, 1996). Uzaktan verilen bir derste keşfedici öğrenme yükümlülükleri öğrenenlerin arama motorlarına, çevrimiçi veri tabanlarına, bilgi havuzlarına ve diğer ders kaynaklarına ulaşımını sağlayan içerik yaratma ve sunma araçlarının kullanımıyla genellikle desteklenmektedir. Çevrimiçi tartışmalar gibi diyaloga dayalı öğrenme yükümlülükleri diyalog ve derinlemesine düşünme yoluyla sosyal etkileşimi vurgular. Uzaktan verilen bir derste, diyaloga dayalı öğrenme yükümlülükleri genelde eposta, tartışma forumları ve sohbet benzeri işbirlikli araçlarla desteklenmektedir (Dabbagh ve Kitsantas, 2005). Sosyal bilişsel bakış açısıyla işbirliği, yol gösterici geribildirim sağlayan, modelleyen ve modeli ortaya koyan bir araçtır (Hadwin vd., 2010). İşbirliğini desteklemek sadece öz-yönetim süreçlerini kolaylaştırmaz; ayrıca öğrenmeyi de artırır (Dabbagh ve Kitsantas, 2012; Hadwin vd., 2010). İşbirlikli öğrenme yükümlülükleri öğrenenlerin etkin bir şekilde enformasyonu aramalarını, anlamlı bir bütün hâlinde düzenlemelerini, sınıfa ve öğreticiye sunmalarını ve daha önceki bilgileriyle ilişkilendirmelerini sağlar. Keşfedici, diyaloga dayalı ve işbirlikli öğrenme yükümlülükleri, üstbilişin ve öz-yönetimli öğrenmenin temel özellikleri olan karşılıklı dayanışmayı, sentez yapmayı ve bağımsızlığı teşvik eder (Dabbagh ve Kitsantas, 2005). Dabbagh ve Kitsantas (2012) sosyal medya araçlarının daha işbirlikli öğrenme modellerine doğru bir pedagojik değişim getirdiğini söyleyerek bu tür işbirlikli ortamlarda grup öz-yönetiminin önemini vurgulamaktadırlar.

Kitsantas ve Dabbagh (2010) kişisel öğrenme ortamlarında *bloglar* ve *wikiler* gibi sosyal medya araçlarının kullanımının öz-yönetimli öğrenmeyi geliştirdiğini belirtmektedir. Araştırmacılar, bir başka çalışmada öz-yönetimli öğrenmeyi destekleyen kişisel öğrenme çevreleri oluşturmak amacıyla sosyal medyanın kullanımı için üç düzeyden oluşan pedagojik bir çerçeve önermektedir (Dabbagh ve Kitsantas, 2012). Bu düzeyler 1. Kişisel bilgi yönetimi, 2. Sosyal etkileşim ve işbirliği, 3. Bilgiyi bir araya getirme ve bilgi yönetimidir. Önerilen çerçeveye göre öğretmenler sosyal medyanın kullanımıyla birinci düzeyde, öğrenenleri amaç belirlemeye ve planlama yapmaya, ikinci düzeyde paylaşım ve işbirlikli etkinlikler yapmaya,

üçüncü düzeyde ise birinci ve ikinci düzeyde elde edilen bilgileri sentezlemek ve bir araya getirmek için öğrenme deneyimlerinin bütünü üzerinde derinlemesine düşünmeye teşvik etmelidirler. Örneğin, sosyal ağ sitelerinden biri olan LinkedIn'in birinci düzeyde kişisel bilgi yönetimi amaçlı olarak kullanımında öğretici öğrenenlerden akademik ve kariyer profili oluşturmasını; ikinci düzey olan sosyal etkileşim ve işbirliği amaçlı kullanımda öğrenenlerin kendi profesyonel amaçlarıyla ilişkili çevrimiçi topluluklarla bağlantı kurmasını; üçüncü düzey için ise öğrenenlere profillerini ve sosyal bulunuşluklarını yeniden yapılandırmaları amacıyla derinlemesine düşüncelerini isteyebilir.

Öz-yönetim süreçlerinde geribildirim, çok önemli bir işleve sahiptir. Butler ve Winne (1995), geribildirim, derinlemesine düşünmeyi ve öğrenenlerin kendi gelişimlerini değerlendirmelerini sağlayarak öz-yönetimli öğrenmede bilginin yapılandırılmasına yardımcı olduğunu belirtmektedirler. Araştırmacılar, geribildirim çalışılan konuya bilişsel olarak katılım göstermeyi sağlamasını ve katılım göstermenin başarı ile ilişkisini göz önünde bulundurarak daha fazla açılımının olduğu bir geribildirim modeli önermektedir. Geribildirim, öğrenciler tarafından verilebileceği gibi akranlar tarafından da verilebilir. Ertmer vd. (2010) çevrimiçi ortamlarda akran geribildirimini (peer feedback) öz-yönetim süreçlerini olumlu etkilediğini belirtmektedir. Buna ek olarak, akıllı destek sistemleri aracılığıyla otomatik geribildirim de öz-yönetim süreçlerine katkı sağlamaktadır (Whitelock, 2013). Nicol ve Macfarlane-Dick'e göre (2006) öğrenenlerin kendi kendilerini denetleyebilmelerini sağlamak için geribildirimle birlikte biçimlendirmeye yönelik değerlendirme (formative assessment) etkinliklerine yer verilmelidir.

Ifenthaler (2012) ve Lehmann vd. (2014) kısa sorular, cümle tamamlama, uygulama yönergeleri, resimler, grafikler ve diğer çoklu ortam türlerinden oluşan ipuçlarının çevrimiçi öğrenmede öz-yönetim süreçlerine olumlu katkı sağladığını belirtmektedirler. İpuçları, öğrenenlerin güdülerini artırmanın yanı sıra öğrenmelerini ve açılma, eleştirel düşünme veya zihinsel benzetim gibi üstbilişsel stratejilerini harekete geçirmede öğrenenleri destekler (Lehmann vd., 2014). Van den Boom, Paas, van Merriënboer ve van Gog (2004), web-tabanlı bir öğrenme çevresinde düşünmeyi gerektiren ipuçlarının (reflective prompts) özellikle öğretici geribildirimi ile birlikte verildiğinde, öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme yeterliğinin gelişiminde olumlu etkilere sahip olduğunu belirtmektedirler.

Öğrenenlerin öz-yönetim becerilerini geliştiren diğer bir yöntem de uyarlanabilen azalan destek (adaptive scaffolding) stratejisidir (Azevedo, Cromley ve Seibert, 2004; Azevedo, Cromley, Winters, Moos ve Greene, 2006). Azalan destek stratejisi, yeni başlayan öğrenenler için öğrenme bağlamının karmaşıklığını sınırlamakta; öğrenenler bağlamın karmaşıklığıyla

başta çıkabilecek bilgiyi, beceriyi ve güveni kazandığında bu sınırları aşamalı olarak kaldırarak onların desteklenmesini sağlamaktadır. Başka bir deyişle azalan destek, öğrenenler verilen bağlam içerisinde beceri ve yeterlik kazandıkça, kendi sahip olduğu öğrenme süreçlerinin kontrolünü öğrenenlere bırakmak için kullanılan temel bir mekanizmadır (Hadwin vd., 2010).

Koops (2003), öz-yönetimli öğrenmeyi etkin hâle getirecek en iyi yolun *oyunlar* olabileceğini belirtmiştir. Zap ve Code (2009) video oyunlarının etkileşimli olması, tekrar etmesi, uyarlanabilir olması, azalan desteğe sahip olması ve benzeri özelliklerinden dolayı öz-yönetimli öğrenmeyi kolaylaştırmak ve geliştirmek için ideal ortamlar olduğunu belirtmektedirler.

Tang ve Kay (2014) oyun dışı bağlamlarda oyun öğelerinin kullanıldığı oyunlaştırma (gamification) stratejisinin öğrenenlerin üstbilişlerini ve öz-yönetim süreçlerini geliştirme potansiyeline dikkat çekmektedir. Araştırmacılar, planlama ve strateji kullanımı için engellerin ve ödüllerin kullanılabileceğini; ödüllerin, ödül çizelgelerinin, skor tahtalarının veya toplanacak puanların öğrenenlerin öz-gözlemlene ve derinlemesine düşünme becerilerine katkı sağlayan etkili teknikler olduğunu ifade etmektedirler.

Whipp ve Chiarelli (2005) öz-yönetimli öğrenmede strateji kullanımının bağlama bağlı olduğunu ve bir öğrenme çevresinin kendine özgü özelliklerinin öğrenenin öz-yönetim stratejilerini kullanıp kullanmamasını etkileyebileceğini savunmaktadır. Benzer şekilde, Boekaerts'e (1999) göre, bir kişinin belirli bir bağlamda öz-yönetimli olabilmesinin, farklı bağlamlarda da öğrenme sürecini yönetebileceği anlamını taşımamaktadır. Örneğin, yabancı dil öğrenme konusunda öz-yönetim sahibi bir öğrenen, matematik öğrenirken aynı becerileri sergileyemeyebilir.

Dabbagh ve Kitsantas'a (2012) göre öz-yönetim, öğrenenlerin amaçları nasıl belirleyeceğini, bu amaçlara ulaşmak için ne yapılması gerektiğini ve bu amaçlara nasıl ulaşabileceğini bilmesini gerektiren bir *beceridir*. Pintrich (1995) öz-yönetimin kişisel bir özellik veya zekâ ile ilişkili olmadığını; öğrenenlerin öz-yönetimli olmayı deneyim ve kendi kendilerine derinlemesine düşünme yolu ile öğrendiklerini belirtmektedir. Öz-yönetim kişisel bir özellik olmadığından, öğrenenler performanslarını artırmak için kendi davranışlarını kontrol edebilir ve etkileyebilirler (Chen, 2002). Öğreticiler, öğrenenlerin öz-yönetimli hâle gelmelerine yardımcı olacak yöntemlerle öğretim yapabilirler (Pintrich, 1995). Öz-yönetimin nasıl sağlanacağı konusunda öğrenenleri eğitmek öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Azevedo ve Cromley, 2004). Öğrenenler deneyim kazandıkça daha derin stratejiler kullanmaya ve daha fazla öz-yönetimli olmaya eğilimli olmaktadır.

Sonuçlar

Öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerindeki sorumluluklarını ve otonomiye vurgulayan *öz-yönetimli öğrenme* kavramı, sorumluluğun ve otonominin temel öğeler olduğu; öğrenenlerin öğrenme süreçlerini kendilerinin yönetmelerinin beklendiği çevrimiçi ortamlar için ideal bir bakış açısı sunmaktadır (Dabbagh ve Kitsantas, 2012). Buna ek olarak, son yıllarda çevrimiçi öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalarda öğrenmede sosyal ve çevresel faktörlerin önemi vurgulanmaktadır (Rourke vd., 2001; Swan, 2003). Bu açıdan, sosyal çevrenin öğrenme üzerinde etkili olduğunu savunan sosyal bilişsel öz-yönetim modellerinin çevrimiçi öğrenme ortamları için etkili stratejiler geliştirmede sağlam bir kuramsal altyapı oluşturabileceği söylenebilir. Türkiye’de birçok alanda açılmış veya açılacak olan çevrimiçi programların ve derslerin tasarımında sosyal bilişsel öz-yönetim modelleri çerçevesinde alanyazındaki stratejilerin tasarım süreçlerine bütünleştirilmesi veya yeni stratejilerin geliştirilmesi, öğrenenlerin başarı, güdü ve memnuniyet düzeylerine önemli derecede katkı sağlayabilir.

Yapılan araştırmalara göre öğrenenlerin öz-yönetimli olmalarını sağlamak, karmaşık ve uzun dönemli bir süreçtir (Boom, Paas ve Merrienboer, 2007). Bu süreçte öğreticilerin, uzaktan öğrenenlerin kullandıkları kendilerine özgü yöntemler konusunda bilgiye sahip olması ve onların öz-yönetim süreçlerinin niteliğini ortaya koyması, oluşturulacak stratejileri belirleme açısından önem taşımaktadır (Boekaerts, 1999). Bu sürecin karmaşıklığını artıran unsurlardan biri de öz-yönetimli öğrenmede öğrenenlerin strateji kullanımının oluşturulan bağlama göre değişebilmesidir (Whipp ve Chiarelli, 2004). Bu nedenle, öğrenenlerin öz-yönetim süreçlerini arttırabilecek stratejiler kullanılırken veya geliştirilirken, onların geçmiş deneyimlerinin, bilgi ve beceri düzeylerinin iyi analiz edilmesi gerektiği söylenebilir.

Öneriler

Öz-yönetimli öğrenmenin başarı, güdü ve memnuniyet düzeyi üzerinde olumlu etkileri olduğu yapılan araştırmalarla desteklenmektedir (Kuo vd., 2014; Yükseltürk ve Bulut, 2007). Bunun yanı sıra, öz-yönetimli öğrenme bağımsız bir şekilde yaşam boyu öğrenenler olmak için kaçınılmaz bir unsurdur (Boud, 2000; Wolters, 2010). Bu nedenle çevrimiçi ortamlarda öz-yönetim süreçlerini geliştirici etkinliklere yer verilerek öğrenenleri öz-yönetimli olmaya teşvik etmek, onların yaşam boyu öğrenenler olmaları açısından önem taşımaktadır.

Öz-yönetim kavramının en önemli özelliği, öğrenilebilir bir beceri olmasıdır (Dabbagh ve Kitsantas, 2012). Nasıl öz-yönetimli olunabileceği konusunda çevrimiçi bir ders başlamadan önce öğrenenlere bilgi verilebilir veya bu becerinin geliştirilebilmesi için ders içerisine birtakım destek öğeleri entegre edilebilir (Kuo vd., 2014). Bu sayede, öğrenenlerin deneyim,

bilgi ve beceri kazandıkça kendi öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetme şansına ve farkındalığa sahip olabileceği söylenebilir. Öğrenenler, kendi öğrenme süreçleriyle ilgili daha fazla farkındalığa sahip olduklarında ise daha başarılı öğrenenler olurlar. Bu açıdan, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu almaları ve öz-yönetimli öğrenenler olmaları konusunda onlara rehberlik etmek belki de öğreticilere düşen en önemli görevdir; çünkü işverenler artık öğrendiği bilgiyi başka durumlara aktarabilme becerileri olan, karar verme süreçlerine etkin olarak katılım gösterme kapasitesine sahip, kendi kendisinin farkında olan çalışanları tercih etmektedir. Bu becerileri kazanmak da kuşkusuz öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu en iyi şekilde taşıyan ve bu sorumluluğu yaşam boyu sürdürebilme becerisine sahip olan öz-yönetimli bireyler tarafından mümkün olacaktır.

Kaynakça

- Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 523–535.
- Azevedo, R., Cromley, J. G., & Seibert, D. (2004). Does adaptive scaffolding facilitate students' ability to regulate their learning with hypermedia? *Contemporary Educational Psychology*, 29, 344-370.
- Azevedo, R., Cromley, J. G., Winters, F. I., Moos, D. C., & Greene, J. A. (2006). Using Computers as metacognitive tools to foster students' self-regulated learning. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, 3, 97-104.
- Barnard-Brak, L., Lan, W. Y., & Paton, W. O. (2010). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1), 61-80.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Boom, G., Paas, F., & Merrienboer, J. J. G. (2007). Effects of elicited reflections combined with tutor or peer feedback on self-regulated learning and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 17, 532-548
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Brooks, D. W. (1997). *Web teaching: A guide to designing interactive teaching for the World Wide Web*. New York, NY: Plenum.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Chen, C. S. (2002). Self-regulated learning strategies and achievement in an Introduction to Information Systems course. *Information Technology, Learning, and Performance*, 20(1), 11-25.
- 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.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2009). Exploring how experienced online instructors use integrative learning technologies to support self-regulated learning. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(2), 154-168.

- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2005). Using Web-based pedagogical tools as scaffolds for self-regulated learning. *Instructional Science*, 33, 513–540.
- David J. N., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Ertmer, P.A., Richardson, J., Lehman, J. D., Newby, T. J., Cheng, X., Mong, C., & Sadaf, A. (2010). Peer feedback in online discussions: Impact on self-regulation. *American Educational Research Association Konferansı (AERA 2010)*, Denver, CO. http://www.edci.purdue.edu/ertmer/docs/AERA10_PF_SRL.pdf Erişim tarihi: 25.12.2014
- Hadwin, A. F., Oshige, M., Gres, C. L. Z., & Winne, P. H. (2010). Innovative ways for using gStudy to orchestrate and research social aspects of self-regulated learning. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 794-805.
- Ifenthaler, D. (2012). Determining the effectiveness of prompts for self-regulated learning in problem-solving scenarios. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(1), 38–52.
- Jackson, T., Mackenzie, J., & Hobfoll, S. E. (2000). Communal aspects of self-regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 275–300). San Diego, CA: Academic.
- King, F. B. (2004). Self-regulation: Are distance education students stronger? *American Educational Research Association Konferansı (AERA 2004)*, San Diego, CA. <http://uhaweb.hartford.edu/ssrl/PastMeetings/2004sessions.htm#de> Erişim tarihi: 15.12.2014
- Kitsantas, A., & Dabbagh, N. (2010). *Learning to learn with Integrative Learning Technologies (ILT): A practical guide for academic success*. Greenwich, CT: Information Age.
- Koops, M.C. (2003). *Literature on digital adventure game based learning*. <http://koops.home.xs4all.nl/articles/literatureongamebasedlearning.pdf> Erişim tarihi: 14.12.2014
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E. E., & Belland, B. R. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *Internet and Higher Education*, 20, 35–50.
- Lee, S. W., & Tsai, C. C. (2011). Students' perceptions of collaboration, self-regulated learning, and information seeking in the context of Internet-based learning and traditional learning. *Computers in Human Behavior*, 27, 905–914.

- Lehmann, T., Hähnlein, I., & Ifenthaler, D. (2014). Cognitive, metacognitive and motivational perspectives on prelection in self-regulated online learning. *Computers in Human Behavior*, 32, 313–323.
- Mace, F. C., Belfiore, P. J., & Hutchinson, J. M. (2001). Operant theory and research on self-regulation. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (pp.39– 65). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McLoughlin, C., & Marshall, L. (2000). Scaffolding: A model for learner support in an online teaching environment. *Teaching and Learning Forum*, Perth. <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/support/readings/loughlin2.htm> Erişim tarihi: 02.12.2014
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Belmont, CA: Wadsworth-Cengage Learning.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–407.
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. In P. R. Pintrich (Ed.), *Understanding Self-Regulated Learning* (pp. 3-12). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *The Handbook of Self-Regulation: Theory, Research, and Applications* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning: Ann Arbor, University of Michigan.
- Roblyer, M. D., Edwards, J., & Havriluk, M. A. (1996). Learning theories and integration models (Chapter 3). In M.D. Roblyer, J. Edwards and M. A. Havriluk (Eds.), *Integrating Educational Technology into Teaching* (pp. 54–79). Upper Saddle River, NJ: Merrill, Prentice Hall.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (1999). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50-71.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (pp. 125–151). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Swan, K. (2003). Learning effectiveness: what the research tells us. In J. Bourne and J. C. Moore (Eds.), *Elements of Quality Online Education, Practice and Direction* (pp. 13-45). Needham, MA: Sloan Center for Online Education.
- Tang, L. M., & Kay, J. (2014). Gamification: Metacognitive scaffolding towards long term goals? *User Modeling, Adaptation, and Personalization Conference (UMAP2014)*, Aalborg.
http://sydney.edu.au/engineering/it/~judy/Homeec/Pubs/2014_Tang_gamification_umap_PALE.pdf Erişim tarihi: 14.12.2014
- Whipp, J. L., & Chiarelli, S. (2004). Self-regulation in a Web-based course: A case study. *Educational Technology Research & Development*, 52(4), 5–22.
- Whitelock, D. (2013). *Advice for action: Automatic feedback for motivation and self-regulation*.
http://www.open.ac.uk/researchprojects/safesea/files/safesea-pr/file/ecms/web-content/DMW_CAA2014.pdf Erişim tarihi: 14.12.2014
- Wilson, J. (1997). *Self-regulated learners and distance education theory*.
<http://etad.usask.ca/802papers/wilson/wilson.html> Erişim tarihi: 12.12.2014
- Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 153–189). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wolters, C. A. (2010). *Self-regulated learning and the 21st century competencies*.
http://www.hewlett.org/uploads/Self_Regulated_Learning_21st_Century_Competencies.pdf Erişim tarihi: 14.12.2014
- You, J. W., & Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers & Education*, 77, 125–133.
- Yükseltürk, E., & Bulut, S. (2007). Predictors for student success in an online course. *Educational Technology & Society*, 10(2), 71–83.
- Zap, N., & Code, J. (2009). Self-regulated learning in video game environments. In R. E. Ferdig (Ed.), *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education* (pp.738-756). Hershey, PA: Information Science Reference.
- 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: Springer-Verlag.

- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and Moshe Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). New York, NY: Academic.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 1–37). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284–290.
- Zimmerman, B. J., & Paulsen, A. S. (1995). Selfmonitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. In P. R. Pintrich (Ed.), *Understanding Self-Regulated Learning* (pp. 13-27). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of academic Learning: Construction of Knowledge* (pp.105-125). San Diego, CA: Academic.
- Zimmerman, B. J., Greenberg, D., & Weinstein, C. E. (1994). Self-regulating academic study time: A strategy approach. In D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (pp. 181-199). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1–10.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing students' use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614–628.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York, NY: Springer-Verlag.

Yazar Hakkında

Yrd. Doç. Dr. Serpil KOÇDAR



Serpil KOÇDAR, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Uzaktan Öğretim Bölümü'nde Yardımcı Doçent olarak çalışmaktadır. 2002-2014 yılları arasında Dr. Koçdar Açıköğretim Fakültesi Test Araştırma Birimi'nde görev yapmıştır. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi İktisat Bölümü mezunu olan Koçdar, yüksek lisans ve doktora eğitimini Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı'nda tamamlamıştır. Dr.

Serpil Koçdar'ın ilgi alanları açık ve uzaktan öğrenmede kalite, akreditasyon, değerlendirme ve öğretim tasarımıdır.

Posta Adresi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi
Yunusemre Kampüsü, Eskişehir, Türkiye 26470
Tel (İş): +90 222 335 05 80 / 2466
GSM: +90 532 337 38 80
Eposta: serpilkocdar@gmail.com / skocdar@anadolu.edu.tr