DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.50929>

Authenticity process is conducted by

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 16-04-2021
Kabul Tarihi: 20-06-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 16-04-2021
Accepted: 20-06-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Tunagür, M. (2021). Covid-19 Sürecinde Çevrim İçi Öğrenme Ortamlarında Türkçe Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleme ve Bilgi Paylaşma Durumlarının İncelenmesi. *Journal of History School*, 53, 2702-2722.

**COVID-19 SÜRECİNDE ÇEVİRİM İÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA
TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ DÜZENLEME VE BİLGİ
PAYLAŞMA DURUMLARININ İNCELENMESİ¹**

Muhammed TUNAGÜR²

Öz

Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışları ile çevrim içi öz-düzenleme durumlarının ne düzeyde olduğu ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitesinde eğitim gören yüz yirmi bir kadın ve yetmiş yedi erkek olmak üzere toplam 198 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilirlik örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçlarını “Bilgi Paylaşma Davranışı Ölçeği” ve “Çevrim içi Öz-Düzenleme Ölçeği” oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizinde bağımsız örneklemler t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson korelasyon kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışlarının ve çevrim içi öz-düzenleme durumlarının cinsiyete ve sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilgi paylaşma davranışlarının ve çevrim içi öz-düzenleme durumlarının günlük çevrim içi kalma sıklığı değişkeni açısından ise anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çevrim içi bilgi paylaşma durumları ile çevrim içi öz düzenleme

¹ Bu makalenin etik kurul onayı Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi’nde 25.03.2021 tarih ve 74 sayılı karar ve toplantı numarası ile alınmıştır.

²Arş. Gör. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, mutunagur@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-6427-6431

durumları arasında güçlü düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda birtakım öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Covid 19, Çevrim İçi Bilgi Paylaşma, Öz düzenleme, Türkçe Öğretmen Adayları

Investigation of Self-Organization and Information Sharing Status of Turkish Teacher Candidates in Online Learning Environments during Covid-19 Process

Abstract

In this study, it was aimed to examine the level of knowledge sharing behaviors of Turkish teacher candidates in online learning environments and their online self-regulation and the relationship between them. The research was carried out with a scanning model. The study group of the research consists of a total of 198 Turkish teacher candidates, 121 of whom are female and 77 male, studying at Agri İbrahim Çeçen University and Van Yuzuncu Yıl University. Easy accessibility sampling, which is one of the purposeful sampling methods, was preferred in the study. The data collection tools of the research consist of "Information Sharing Behavior Scale" and "Online Self-Regulation Scale". Independent samples t-test, one-way variance analysis and Pearson correlation were used in the data analysis of the study. According to the results of the research, it was concluded that Turkish teacher candidates' knowledge sharing behaviors in online learning environments and online self-regulation did not make a significant difference according to gender and grade variable. It was concluded that information sharing behaviors and online self-regulation made a significant difference in terms of the daily online frequency variable. In addition, it was found that there was a strong and positive relationship between online information sharing situations and online self-regulation situations. Some suggestions were made in line with the results obtained.

Keywords: Covid 19, Online İformation Sharing, Self-Regulation, Turkish Teacher Candidates

GİRİŞ

21. yüzyılın ön görülemeyen birçok değişim ve gelişimlerle devam etmesi, bireylerin yaşamlarında, tercihlerinde, tutumlarında ve davranışlarında birçok farklılık oluşturmaya devam etmektedir. Değişimin kaçınılmaz olduğu en dinamik alanlardan biri olan eğitim süreci de yaşanan gelişmeler doğrultusunda birçok değişime uğramıştır. Özellikle son bir yıldır tüm dünyayı etkileyen Covid-19 salgını bu durumun en büyük örneğidir. Covid-19 virüsü, tüm dünyayı etkisi altına alarak çeşitli sektörlerin iş kollarını, insanların çalışma hayatını ve eğitim sahasını şimdiye kadar yaşanmamış değişimlere mecbur bırakmıştır. Bu

doğrultuda devletler, eğitim sistemlerini uzaktan eğitim formatına göre yapılandırarak eğitim-öğretim sürecinde etkin olmasına ilişkin çalışmalar gerçekleştirmiştir.

Yüz yüze eğitimin tamamlayıcısı niteliğinde ve modelinde olan uzaktan eğitime dayalı e-öğrenme, çevrimiçi öğrenme, m-öğrenme (mobil öğrenme), interaktif öğrenme ve web tabanlı öğrenme gibi öğrenme ortamları ortaya çıkmıştır (Aydın, 2021; Aydın ve Erol, 2021). Çevrim içi öğrenmenin en etkin kullanılan öğrenim seviyelerinden biri yükseköğretimdir. Yükseköğretimde öğrenciler eş zamanlı ve farklı zamanlı eğitim süreci doğrultusunda bilgi ve not paylaşımı, ödev, sunu ve proje teslimi gibi birçok eylemi çevrim içi öğrenme kapsamında gerçekleştirmektedir (Yamamoto ve Altun, 2020). Çevrim içi öğrenme zaman ve mekân sınırlaması olmayan, senkron ve asenkron bir şekilde öğrenen ve öğretenler arasında bir etkileşim sağlayan esnek öğrenme ortamıdır (Bilgiç, Duman ve Seferoğlu, 2011; Taipjutorus, Hansen ve Brown, 2012; Aydın, 2020). Ayrıca öğrenciler için alternatif, ekonomik ve işlevsel bir öğrenme ortamının oluşmasına olanak sağlamaktadır (Oliveria, Penedo ve Pereira, 2018). Çevrim içi öğrenmenin zaman ve mekândan bağımsız ulaşılabilir olma işlevi, çevrim içi öğrenmenin niteliğini artırmaktadır (Crusther, 2008). Çevrim içi öğrenmenin bu avantajlarının yanı sıra öğreten ve öğrenenlerden kaynaklı birtakım sorunlar oluşabilmektedir. Çevrim içi öğrenme sürecinde öğrenenlerin sayısı, öğrenenlerden dönüt alınmaması, yetersiz eğitim kaynakları, çevrim içi deneyim eksikliği gibi durumlar, çevrim içi öğrenmenin nitelikli olarak yürütülmesi önündeki engellerden bazılarıdır (Lloyd, Byrne ve McCoy, 2012). Nitekim Cheurprakobkit, Hale ve Olson (2002) da çevrim içi öğrenmede yaşanabilecek bilgi ve beceri eksikliğinin öğrenme sürecinde problemlere neden olabileceğini belirtmektedir. Böylece çevrim içi öğrenenlerin birtakım yeterliklere ve becerilere sahip olmaları önem taşımaktadır. Çevrim içi öğrenenler; teknolojik temelli sistemleri kullanma becerilerine sahip, öğrenmeye ve iş birliğine açık, iletişim becerileri güçlü, çevresel etkenleri ve durumları düzenleyebilen ve tüm bunları gerçekleştirirken zaman planlaması yapabilen bireylerdir (Watkins, 2007). Çevrim içi öğrenme sürecinde öğrenenlerin daha çok bilişsel ve duyuşsal beceriye sahip olması gerekmektedir. Çünkü çevrim içi öğrenme ortamları sınıf ortamından uzak bağımsız bireysel ortamlardır. Öğrenenlerin bu süreç içerisinde kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleri, motivasyonlarını sağlamaları ve sorumluluklarını kontrol etmeleri beklenmektedir (Daniels ve Moore, 2000). Öğrenenlerden beklenen bu beceri yönetimi, çevrim içi öğrenme sürecini daha verimli bir hâle getirilmesinde oldukça önemlidir. Çünkü çevrim içi öğrenme ortamının paydaşlarından biri olan öğrenenlerin süreç içerisindeki bilgi, beceri, davranış, tutum, motivasyon gibi

bilişsel ve duyuşsal öğrenme ve tepkileri, çevrim içi öğrenme sürecini doğrudan etkilemektedir.

Öz düzenleme, kişinin bilişsel ve duyuşsal süreçler ile öğrenme yönetimini kontrol etmesi olarak tanımlanabilir. Öz düzenleme; kişinin hedef belirleme, planlama, öğrenme süreçlerini izleme ve denetleme gibi becerilerini etkinleştirmekte ve gelecekteki öğrenmelerini düzenleyebilmesine olanak sağlamaktadır. Nitekim kişinin duygu, düşünce ve motivasyon için gerekli olan davranışsal ve zihinsel bileşenleri işe koşması öz düzenleme becerilerine sahip olduğu gösterir (Shea ve Bidjerano, 2009; Sun ve Rueda, 2012; Zimmerman, 2001). Çevrim içi öğrenme ortamında öğrenenler, bireysel öğrenme süreçlerindeki bağımsızlıklarını öğrenmelerine transfer edemeyebilir. Çevrim içi öğrenme ortamındaki denetim ve kontrol eksikliği, öğrenenlerin öğrenmelerini sekteye uğratabilir. Böylece öğrenme ortamlarında yaşanan değişiklikler ve farklılıklar, öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini de doğrudan etkilemekte ve bu durumda öğrenenlerin çevrim içi öğrenme ortamlarında öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (Barnard, Lan, To, Paton ve Lai, 2009). Bu nedenle öğrenenlerin çevrim içi öğrenme ortamlarında kendi öğrenme süreçlerini düzenlemeleri ve öz düzenleme becerilerini işlevsel kılmaları önem taşımaktadır. Birçok araştırmacı tarafından öz düzenleme becerisi çevrim içi öğrenme ortamları tarafından ilişkilendirilmiş (Barnard vd., 2009; Kuo, Walker, Schroder ve Belland, 2014) ve öz düzenleme becerisinin başarıda önemli bir etken olduğu belirtilmiştir (Zimmerman, 2001). Sınıf ortamından uzak daha özgür bir öğrenme ortamının varlığı, bireysel bir öğrenme sürecinin var olması, öğretene denetimi ve mekanizmasının olmaması öğrenenlerin çevrim içi öğrenme ortamlarında öz düzenleme becerilerini işe koşmalarını gerekli kılmaktadır (Barnard, vd.; Schunk ve Zimmerman, 1998). Bu nedenle çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin daha özgür bir öğrenme sürecinde olmaları, kendi öğrenme düzenlemelerini gerekli kılmıştır (Sun ve Rueda, 2012).

Bilgi paylaşma eylemi; çaba, araştırma, iletişim, etkileşim, istek ve zaman isteyen bir süreçtir (Ghadirian, Mohd Ayub, Silong, Abu Bakar ve Hossein Zadeh, 2014). Diğer bir ifade ile bilginin başkalarına yardımcı olunması amacıyla paylaşılmasına ve bilgi paylaşımının karşılıklı bir eylem hâline dönüştürülmesine yönelik davranışlar olarak ifade edilebilir (Erhardt, 2003). Ayrıca çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin bildiklerini paylaşma, deneyim ve tecrübeleri aktarma, etkileşim ve iletişim kurma, duygusal destek sağlama ve sorulara cevap verme davranışı olarak tanımlanabilir (Bock, Zmud, Kim ve Lee, 2005; Tsiu, Chapman, Schnirer ve Stewart, 2006; Bock ve Kim, 2002; Wasko ve Faraj, 2000). Bilgi paylaşımının süreçsel ve karşılıklı fayda durumunu belirten Tseng ve Kuo (2014) fayda ilişkisinin devam ettikçe karşılıklı olarak süreceğini ve bu

doğrultuda öğrenenler arasında bilgi edinme, yeni kaynaklara ulaşma ve bu kaynakları paylaşma gibi becerileri arttıracakını ifade etmektedir.

Bilgi paylaşımı ile bireyler, öğrenme sürecine yeniden uyum sağlama ve yeniden yapılandırma becerisi kazanmaktadır. Çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgiye erişmenin, bilgiyi yapılandırmanın ve ulaştırmanın bilişsel ve üstbilişsel beceriler gerektiren zihinsel süreçlerden oluşan karmaşık bir yapısı bulunmaktadır (Tsai ve Tsai, 2003). Çevrim içi öğrenme ile öğrenenler arasında tartışma forumları, iş birliğine dayalı öğrenme, daha farklı ve geniş öğrenme kaynaklarına ulaşma gibi durumların oluşması öğrenenler arasındaki katılıma ve iletişime bağlıdır. Hem çevrim içi öğrenme başarısı hem de çevrim içi bilgi paylaşma durumu öğrenenler arasındaki sosyal etkileşimi doğrudan etkilemektedir (Ma ve Yuen, 2011). Bilgi paylaşma eyleminin temelinde karşdakine yardımcı olma ve bu yardım eyleminin karşılıklı bir beklenti içerisine dönüşme durumu olabilir. Nitekim bilgi paylaşma ile öğrenenler çevrim içi ortamlarda hem otonom öğrenme süreçlerini sosyalleştirme olanağı yakalayacak hem de öğrenme sürecindeki kendilerinden beklenen öğrenmeleri ve sorumlulukları gerçekleştirmiş olacaklardır.

Literatürde çevrim içi bilgi paylaşma ve çevrim içi öz düzenleme ile ilgili araştırmalara rastlanılmaktadır. Yapılan araştırmalarda öz düzenleme becerilerinin öğrenenlerin çevrim içi öğrenme ortamlarını düzenleme ve geliştirme etkisi taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır (Sun, Tsai, Finger, Chen ve Yeh, 2008; You ve Kang, 2014). Uzaktan öğrenme sürecinde öğrencilerin çoğunluğunun öğrenme süreçlerini denetleme ve yönetmede güçlükler yaşadığı ve öğrenme ortamına odaklanma gibi sorunlarla karşılaştıkları belirtilmiştir (Barnard-Brak, Lan ve Paton, 2010). Bilgi paylaşımını ölçen Kim, (2010) Tseng ve Kuo, (2010) Mazzolini ve Maddison (2007) Kapur ve Kinzer (2007) araştırmacıları yaptıkları deneysel çalışmalarda genellikle bilgi paylaşımının etkileşime ve katılıma dayalı olduğunu belirtmektedirler. Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışları ile çevrim içi öz-düzenleme durumlarının ne düzeyde olduğu ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Covid-19 sürecinde “*Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında öz düzenleme ve bilgi paylaşma durumları nasıldır?*” sorusu araştırmanın temel problem sorusunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacına yönelik şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışları sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışları günlük çevrim içi kalma sıklığı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öz-düzenleme durumları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öz-düzenleme durumları sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öz-düzenleme durumları günlük çevrim içi kalma sıklığı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışları ile çevrim içi öz-düzenleme durumları arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Bu model, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2018, s.109).

Bu makalenin etik kurul onayı Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi'nde 25.03.2021 tarih ve 74 sayılı karar ve toplantı numarası ile alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitesinde öğrenim gören yüz yirmi bir kadın ve yetmiş yedi erkek olmak üzere toplam yüz doksan sekiz Türkçe öğretmeni adayından oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler, Google Forms üzerinden toplanmıştır.

Araştırmanın örneklemini belirleme amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilirlik örnekleme tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçlarını “Bilgi Paylaşma Davranışı Ölçeği” (BPDÖ) ve “Çevrim içi Öz-düzenleme Ölçeği” (ÇÖÖ) oluşturmaktadır. Tseng

ve Kuo (2014) tarafından geliştirilen Bilgi Paylaşma Davranışı Ölçeği, Avcı-Yücel ve Ergün (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 259 üniversite öğrencisi üzerinden yürütülen ölçek geliştirme çalışmasında, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, iç tutarlılık katsayısı ve madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Bilgi alma ve bilgi verme şeklinde iki faktörlü ve 7'li likert tipinde olan bu ölçek, 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine göre RMSEA değeri (0,074) iyi uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçekte bulunan faktörlerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ,91 ile ,87 olarak bulunmuştur. Ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyonları bakılarak ,587 ile ,751 arasında olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından yapılan çalışmada ise ölçeğin güvenirlik katsayısına bakılmış ve ölçeğin kat sayısı ,82 olarak bulunmuştur. Bu sayıya bakıldığında ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Kilis ve Yıldırım (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Çevrim içi Öz-düzenleme Ölçeği, 321 ön lisans öğrencisine uygulanmış ve bu ölçekle ilgili geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. 24 maddeden oluşan ölçek, 5'li likert yapısına sahiptir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine göre, RMSEA, SRMR ve AGFI uyum değerlerinin kabul edilebilir bir uyumu olduğu belirlenmiş ve bu sonuç Türkçeye çevrilen ölçeğin geçerli olduğunu ortaya koymuştur. Ölçekte bulunan faktörlerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının 0,67 ve 0,87 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiş; ölçeğin tamamı için de 0,95 olduğu önceden hesaplanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından yapılan çalışmada ise ölçeğin güvenirlik katsayısına bakılmış ve ölçeğin kat sayısı ,85 olarak bulunmuştur. Bu bakımdan ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir

Veri Analizi

Araştırmada, “Bilgi Paylaşma Davranışı Ölçeği” ve “Çevrim içi Öz-düzenleme Ölçeği”den elde edilen veriler, SPSS 21 paket programı ile analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde, öncelikle verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve gruplar arası varyansların homojen olduğu varsayımı sağlanmıştır. Bu bağlamda iki bağımsız grup için elde edilen verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi; ikiden fazla gruplar için elde edilen verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Gruplar arasındaki değişimlere ve anlamlılık ilişkisine bakmak için Post Hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi bilgi paylaşma davranışları ile çevrim içi öz-düzenleme durumları arasındaki ilişkiyi anlamak için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın sorularına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışlarını cinsiyet değişkenine göre incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 1’te gösterilmiştir.

Tablo 1
BPDÖ ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	X	Ss	t	p
Bilgi Alma	Kadın	98	21,72	3,267	,051	,924
	Erkek	100	21,70	3,543		
Bilgi Verme	Kadın	98	27,01	3,931	1,139	,256
	Erkek	100	27,64	3,849		
BPDÖ	Kadın	98	48,73	6,612	,644	,520
	Erkek	100	49,34	6,617		

Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışlarının cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($t_{196} = ,644$ $p = ,520 > 0,05$). Ayrıca ölçeğin alt boyutlarından bilgi alma ($t_{196} = ,051$ $p = ,924 > 0,05$) ve bilgi verme ($t_{196} = -1,139$ $p = ,256 > 0,05$) boyutunun cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

BPDÖ’nün toplam puanları ve alt boyutlarının sınıf değişkeniyle ilişkisini anlamak için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Buna göre yapılan analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranış durumları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F = ,050$; $p = ,985$ $p < 0,05$). Ölçeğin bilgi alma boyutu ile bilgi verme boyutunun sınıf değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Tablo 2

BPDÖ'nün Toplam Puanları ve Alt Boyutlarının Sınıf Değişkeni ile Arasındaki İlişkiyi Gösteren ANOVA Sonuçları

	Sınıf Aralığı	N	X	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Bilgi Alma	1. sınıf (1)	52	21,29	3,177	G. A.	13,506	3	4,502	,386	,764
	2. sınıf (2)	26	21,96	3,423	G. İ.	2265,08	194	11,676		
	3. sınıf (3)	57	21,91	3,209	T.	2278,59	197			
	4. sınıf (4)	63	21,78	3,769						
	Toplam	198	21,71	3,401						
Bilgi verme	1. sınıf (1)	52	27,58	3,867	G. A.	13,451	3	4,484	,293	,831
	2. sınıf (2)	26	26,96	3,883	G. İ.	2972,21	194	15,321		
	3. sınıf (3)	57	27,05	3,786	T.	2985,66	197			
	4. sınıf (4)	63	27,52	4,075						
	Toplam	198	27,33	3,893						
BPDÖ	1. sınıf (1)	52	48,87	6,129	G. A.	6,573	3	2,191	,050	,985
	2. sınıf (2)	26	48,92	6,752	G. İ.	8587,10	194	44,263		
	3. sınıf (3)	57	48,96	6,406	T.	8593,67	197			
	4. sınıf (4)	63	49,30	7,221						
	Toplam	198	49,04	6,605						

BPDÖ'nün toplam puanları ve alt boyutlarının günlük çevrim içi kalma sıklığı değişkeniyle ilişkisini anlamak için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi, gruplar arasındaki anlamlılık ilişkisini anlamak için ise Scheffe testi yapılmıştır. Buna göre yapılan analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Türkçe öğretmen adaylarının bilgi paylaşma davranışlarının günlük çevrim içi kalma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{3-194}=7,484$; $p=,000 < 0,05$). Ayrıca ölçeğin bilgi alma ve bilgi verme alt boyutu ile günlük çevrim içi kalma sıklığı arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ölçeğin Scheffe testi sonuçlarına göre günlük çevrim içi kalma durumlarına sıklıkla cevap verenler ile hiçbir zaman, nadiren ve ara sıra cevaplarını verenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 3

BPDÖ'nün Toplam Puanları ve Alt Boyutlarının Günlük Çevrim İçi Kalma Sıklığı Değişkeni ile Arasındaki İlişkiyi Gösteren ANOVA Sonuçları

Sınıf Aralığı		N	X	Ss	Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Bilgi Alma	Hiçbir zaman (1)	25	20,16	2,76	G.A.	204,51	3	68,171	6,37	,00	1<4
	Nadiren (2)	65	21,35	3,13	G.İ.	2074,07	194	10,691			2<4
	Ara sıra (3)	71	21,59	3,56	T.	2278,59	197				3<4
	Sıklıkla (4)	37	23,62	3,22							
	Toplam	19									
Bilgi verme	Hiçbir zaman (1)	8	21,71	3,40							
	Hiçbir zaman (1)	25	25,16	4,13	G.A.	247,45	3	82,485	5,84	,00	1<4
	Nadiren (2)	65	27,05	3,81	G.İ.	2738,20	194	14,114			2<4
	Ara sıra (3)	71	27,39	3,69	T.	2985,66	197				
	Sıklıkla (4)	37	29,16	3,52							
BPDÖ	Toplam	19			G.A.	247,45	3	297,12	7,48	,00	1<4
	Hiçbir zaman (1)	8	27,33	3,89							2<4
	Hiçbir zaman (1)	25	45,32	5,88	G.İ.	2738,20	194	39,703			3<4
	Nadiren (2)	65	48,40	6,07	T.	2985,66	197				
	Ara sıra (3)	71	48,99	6,71							
BPDÖ	Sıklıkla (4)	37	52,78	6,12							
	Toplam	19									
		8	49,04	6,60							

Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öz-düzenleme durumlarının cinsiyet değişkeni açısından incelemek amacıyla t-Testi yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

ÇÖÖ ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	X	Ss	t	p
Hedef Belirleme	Kadın	98	16,84	2,232	,646	,519
	Erkek	100	17,04	2,197		
Çevre Düzenlemesi	Kadın	98	12,80	2,115	1,270	,206
	Erkek	100	13,20	2,353		
Ders Çalışma Stratejileri	Kadın	98	13,71	1,822	,016	,987
	Erkek	100	13,71	1,871		
Zaman Yönetimi	Kadın	98	11,85	1,255	,683	,496
	Erkek	100	11,98	1,477		
Yardım İsteği	Kadın	98	13,14	2,215	1,360	,175
	Erkek	100	13,59	2,404		
Öz Değerlendirme	Kadın	98	14,95	1,295	,576	,565
	Erkek	100	15,06	1,413		
ÇÖÖ	Kadın	98	83,29	9,283	,958	,339
	Erkek	100	84,58	9,716		

Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öz-düzenleme durumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($t_{196}=,958$ $p=,339 > 0,05$). Ayrıca ölçeğin tüm alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

ÇÖÖ'nün toplam puanları ve alt boyutlarının sınıf değişkeniyle ilişkisini anlamak için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Buna göre yapılan analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öz-düzenleme durumları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($F_{3-194}=,873$ $p=,456 > 0,05$). Ayrıca ölçeğin alt boyutları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

ÇÖÖ'nün toplam puanları ve alt boyutlarının günlük çevrim içi kalma sıklığı değişkeniyle ilişkisini anlamak için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Buna göre yapılan analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öz-düzenleme durumları ile günlük çevrim içi kalma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($F=21,445$; $p=,000 < 0,05$). Ayrıca ölçeğin alt boyutları ile günlük çevrim içi kalma sıklığı değişkeni ile anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

ÇÖÖ'nün Scheffe testi sonuçlarına göre ise günlük çevrim içi kalma durumuna sıklıkla cevabı verenler ile diğerleri arasında; ara sıra cevabı verenler ile hiçbir zaman cevabı verenler arasında; nadiren cevabı verenler ile hiçbir zaman cevabı verenler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Tablo 5

ÇÖÖ'nün Toplam Puanları ve Alt Boyutlarının Sınıf Değişkeni ile Arasındaki İlişkiyi Gösteren ANOVA Sonuçları

Sınıf Aralığı		N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Hedef Belirleme	1. sınıf (1)	52	16,65	2,076	G.A.	6,681	3	2,227	,45	,71
	2. sınıf (2)	26	16,96	2,181	G.İ	956,592	194	4,931		
	3. sınıf (3)	57	17,14	2,333	T.	963,273	197			
	4. sınıf (4)	63	16,98	2,247						
	Toplam	198	16,94	2,211						
Çevre Düzenlenesi	1. sınıf (1)	52	12,85	2,155	G.A.	15,895	3	5,298	1,05	,369
	2. sınıf (2)	26	12,42	1,983	G.İ	974,105	194	5,021		
	3. sınıf (3)	57	13,07	2,382	T.	990,000	197			
	4. sınıf (4)	63	13,30	2,276						
	Toplam	198	13,00	2,242						
Ders Çalışma Stratejileri	1. sınıf (1)	52	13,54	1,995	G.A.	3,591	3	1,197	,349	,790
	2. sınıf (2)	26	13,69	1,761	G.İ	665,000	194	3,428		
	3. sınıf (3)	57	13,68	1,734	T.	668,591	197			
	4. sınıf (4)	63	13,89	1,867						
	Toplam	198	13,71	1,842						
Zaman Yönetimi	1. sınıf (1)	52	11,54	1,407	G.A.	10,043	3	3,348	1,806	,147
	2. sınıf (2)	26	12,08	1,468	G.İ	359,498	194	1,853		
	3. sınıf (3)	57	12,02	1,217	T.	369,540	197			
	4. sınıf (4)	63	12,06	1,401						
	Toplam	198	11,91	1,370						
Yardım İsteği	1. sınıf (1)	52	12,90	2,468	G.A.	19,055	3	6,352	1,186	,316
	2. sınıf (2)	26	13,23	2,084	G.İ	1039,03	194	5,356		
	3. sınıf (3)	57	13,51	2,045	T.	1058,08	197			
	4. sınıf (4)	63	13,68	2,494						
	Toplam	198	13,37	2,318						
Öz Değerlendirme	1. sınıf (1)	52	14,85	1,526	G.A.	3,136	3	1,045	,567	,638
	2. sınıf (2)	26	14,88	,766	G.İ	357,859	194	1,845		
	3. sınıf (3)	57	15,16	1,236	T.	360,995	197			
	4. sınıf (4)	63	15,05	1,497						
	Toplam	198	15,01	1,354						
ÇÖÖ	1. sınıf (1)	52	82,33	10,00	G.A.	236,884	3	78,96	,873	,456
	2. sınıf (2)	26	83,27	8,766	G.İ	17550,3	194	90,46		
	3. sınıf (3)	57	84,58	8,902	T.	17787,2	197			
	4. sınıf (4)	63	84,97	9,908						
	Toplam	198	83,94	9,502						

Tablo 6

ÇÖÖ'nün Toplam Puanları ve Alt Boyutlarının Günlük Çevrim İçi Kalma Sıklığı ile Arasındaki İlişkiyi Gösteren ANOVA Sonuçları

	Sınıf Aralığı	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Hedef Belirleme	Hiçbir zaman (1)	15,32	1,314	G.A.	177,85	3	59,28	14,64	,00	1<3
	Nadiren (2)	16,49	1,760	G.İ	785,41	194	4,049			1<4
	Ara sıra (3)	17,07	2,338	T	963,27	197				2<4
	Sıklıkla (4)	18,57	2,128							3<4
	Toplam	16,94	2,211							
Çevre Düzenlemesi	Hiçbir zaman (1)	11,60	1,041		85,60	3	28,53	6,12	,00	1<3
	Nadiren (2)	12,80	1,847		904,39	194	4,662			1<4
	Ara sıra (3)	13,20	2,516		990,00	197				
	Sıklıkla (4)	13,92	2,454							
	Toplam	13,00	2,242							
Ders Çalışma Stratejileri	Hiçbir zaman (1)	12,16	1,748	G.A.	135,36	3	45,12	16,41	,00	1<2
	Nadiren (2)	13,38	1,674	G.İ	533,22	194	2,749			1<3
	Ara sıra (3)	13,86	1,751	T.	668,59	197				1<4
	Sıklıkla (4)	15,05	1,353							2<4
	Toplam	13,71	1,842							3<4
Zaman Yönetimi	Hiçbir zaman (1)	10,52	1,584	G.A.	80,82	3	26,94	18,10	,00	1<2
	Nadiren (2)	11,85	1,215	G.İ	288,74	194	1,488			1<3
	Ara sıra (3)	11,99	1,177	T.	369,54	197				1<4
	Sıklıkla (4)	12,84	1,014							2<4
	Toplam	11,91	1,370							3<4
Yardım İsteği	Hiçbir zaman (1)	11,24	1,943	G.A.	247,51	3	82,50	19,74	,00	1<2
	Nadiren (2)	12,85	2,210	G.İ	810,56	194	4,178			1<3
	Ara sıra (3)	13,70	2,066	T.	1058,0	197				1<4
	Sıklıkla (4)	15,08	1,738							2<4
	Toplam	13,37	2,318							3<4
Öz Değerlendirme	Hiçbir zaman (1)	13,88	1,054	G.A.	65,797	3	21,93	14,41	,00	1<2
	Nadiren (2)	14,71	1,100	G.İ	295,19	194	1,522			1<3
	Ara sıra (3)	15,25	1,391	T.	360,99	197				1<4
	Sıklıkla (4)	15,81	1,244							2<4
	Toplam	15,01	1,354							
ÇÖÖ	Hiçbir zaman (1)	74,72	7,039	G.A.	4429,67	3	1476,	21,44	,00	1<2
	Nadiren (2)	82,08	8,199	G.İ	13357,6	194	68,85			1<3
	Ara sıra (3)	85,07	9,401	T.	17787,2	197				1<4
	Sıklıkla (4)	91,27	6,830							2<4
	Toplam	83,94	9,502							3<4

N_{hiç bir zaman}=25; N_{Nadiren}=65; N_{Ara sıra}=71; N_{Sıklıkla}=37.

Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi ortamlarda bilgi paylaşma davranışları ile çevrim içi öz-düzenleme durumları arasında ilişkiyi anlamak için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Türkçe Öğretmen Adaylarının Çevrim İçi Bilgi Paylaşma Davranışları ile Çevrim İçi öz-Düzenleme Durumları Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Pearson Korelasyon Analizi

	BPDÖ	ÇÖÖ
BPDÖ	1	,699**
ÇÖÖ	,699**	1

Tablo 7’de verilen Pearson korelasyon analizine göre Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi bilgi paylaşma davranışları ile çevrim içi öz-düzenleme durumları arasında güçlü düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r = ,699$; $p < ,05$). Literatürde farklı sınıflandırmalar olmakla birlikte, genelde ($,00 - ,30$) zayıf, ($,31 - ,49$) orta, ($,50 - ,69$) güçlü, ($,70 - ,100$) çok güçlü ilişki olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Tavşancıl, 2006).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Covid-19 sürecinde Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışları ile çevrim içi öz-düzenleme durumlarının ne düzeyde olduğu ve aralarındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışlarının cinsiyete ve sınıf değişkenine göre anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılrken Türkçe öğretmen adaylarının bilgi paylaşma davranışlarının günlük çevrim içi kalma sıklığı değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ölçeğin bilgi alma ve bilgi verme alt boyutu ile günlük çevrim içi kalma sıklığı arasında anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öz-düzenleme durumlarının cinsiyete ve sınıf değişkenine göre anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ölçeğin bilgi alma ve bilgi verme alt boyutu arasında anlamlı bir farkın görülmediği tespit edilmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öz-düzenleme durumları ile günlük çevrim içi kalma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi bilgi paylaşma davranışları ile çevrim içi öz düzenleme durumları arasındaki korelasyon incelenmiş ve Türkçe

öğretmen adaylarının çevrim içi bilgi paylaşma durumları ile çevrim içi öz düzenleme durumları arasında güçlü düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında ne yazık ki Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışları ile çevrim içi öz-düzenleme durumlarının farklı değişkenler üzerindeki etkisine yönelik yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada ulaşılan sonuçların alanyazındaki benzer araştırmalarla desteklenip desteklenmediği tartışılmamıştır. Ancak öğrencilerin bilgi paylaşma durumlarının ve öz düzenleme becerilerinin incelendiği çalışmalar alanyazında yer almaktadır. Bu çalışmaların paylaştığı sonuçlar bu çalışmada ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir. Ma ve Yuen (2011), çevrim içi öğrenme ortamının öğrenenlerin başarılarını arttırmada sosyalleşme, etkileşim ve bilgi paylaşma katılımlarına bağlı olduğunu ifade etmektedir. Çünkü çevrim içi öğrenme ortamlarında sürekli devam eden dinamik bir yapı olmadığından bilgi paylaşma durumu da sıklıkla görülmemektedir. Bu doğrultuda bilgi paylaşma davranışının öğrenenler arasındaki bilgi seviyelerinin artmasında önem taşıdığı belirtilmiştir. Uzun, Ünal ve Yamaç (2013) çevrim içi uzaktan eğitim aracılığıyla yürütülen öğretim sürecinin öğretmen adaylarının akademik başarıları, çevrim içi öz düzenleme becerileri ve tutum üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada öz düzenleme stratejilerinin öğrenci başarısına etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Barnard, Paton ve Lan (2010) çevrim içi öz düzenleme becerisinin çevrim içi öğrenenler arasında zamansal olarak bir değişim yaratmadığı ve bu nedenle çevrim içi öğrenme ortamlarında öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği bulgusuna ulaşmışlardır. Tseng ve Kuo (2014) öğretmenlerin çevrim içi uygulamalar sürecinde bilgi paylaşma durumlarını araştırdıkları çalışmada öğretmenlerin başkalarına karşı daha fedakâr davranabileceklerinin ön görüldüğü, faydalı kaynak paylaşma ve çevrim içi ortamlardaki kişilerin sorunlarını çözmede daha duygusal yaklaştıkları, öz yeterlik ve bilgi paylaşma durumları arasında bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Liao (2006) 103 lisans öğrencisi ile uzaktan eğitim sürecinde yaptığı araştırmada öğrencilerin bilgi paylaşma durumlarını incelemiş, öğrencilerin ekranları ve öğretmenleri ile aralarındaki bilgi arayan ve bilgi paylaşılan durumlarını etkileşim boyutunda araştırmıştır. Wangpipatwong (2009) ise Bangkok'taki bir üniversiteden 207 öğrenci ile yaptığı araştırmada öğrencilerin bilgi paylaşma yeteneği ve paylaşma istek durumlarını öğretmen desteği, ekranlarla rekabet ve teknolojik faktörler kapsamında incelemiş, teknoloji desteğinin öğrencilerin bilgi paylaşma durumlarını ve yeteneklerini doğrudan etkilediğini öğretmen desteğinin ise

herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda birtakım öneriler sunulmuştur.

- Öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarındaki bilgi, beceri ve donanımlarının geliştirilmesine ilişkin eğitimler verilebilir. Çünkü çevrim içi öğrenme ortamlarına hâkim olma durumu öğrenenlerin bilgi paylaşma durumlarını etkileyebilir.

- Çevrim içi öğrenme ortamlarında otonom öğrenme sağlayan öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini başarı ve farklı değişkenlerle ilişkisi incelenebilir.

- Türkçe öğretmen adayları ile yürütülen bu araştırma farklı öğrenim seviyelerinde öğrenim gören öğrenenlerin çevrim içi öğrenme ortamlarındaki bilgi paylaşma ve öz düzenleme durumları araştırılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aydın, E. (2020) Covid-19 döneminde EBA TV üzerinden yapılan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 877-894.
- Aydın, E. (2021). Covid-19 Döneminde Eba İle Yapılan Uzaktan Eğitim Sürecinde Canlı Türkçe Derslerinin Değerlendirilmesi. *Journal of History School*, 50, 512-540.
- Aydın, E. & Erol, S. (2021). The views of Turkish language teachers on distance education and digital literacy during covid-19 pandemic. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 9(1), 60-71.
- Avcı-Yücel, Ü., & Ergün, E. (2015). Çevrim içi öğrenme ortamlarında Bilgi Paylaşma Davranışı Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Başkent University Journal of Education*, 2(2), 219-228
- Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O., & Lai, S. L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education*, 12(1), 1-6.
- Barnard-Brak, L., Paton, V. O., & Lan, W. Y. (2010). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(1), 61-80.
- Bilgiç, G. H., Duman, D., & Seferoğlu, S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. *Akademik Bilişim*, 2(4), 1-7

- Bock, G.-W., Zmud, R. W., Kim, Y.-G., & Lee, J.-N. (2005). Behavioral intention formation in knowledge sharing: examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces, and organizational climate. *MIS Quarterly*, 29(1), 87–111.
- Bock, G. W., & Kim, Y. G. (2002). Breaking the myths of rewards: An exploratory study of attitudes about knowledge sharing. *Information Resource Management Journal*, 15 (2), 14–21.
- Cheurprakobkit, S., Hale, D., & Olson, J. (2002). Technicians' perceptions about web-based courses: The University of Texas system experience. *American Journal of Distance Education*, 16(4), 245-258.
- Daniel, H.L., & Moore, D.M. (2000). Interaction of cognitive style and learner control in a hypermedia environment. *International Journal of Instructional Media*, 27(4), 369-382.
- Erhardt, N. (2003). *Enablers and Barriers for Individuals' Willingness and Ability to Share Knowledge: An Exploratory Study*. Piscataway, Rutgers University.
- Ghadirian, H., Mohd Ayub, A. F., Silong, A. D., Abu Bakar, K. B., & Hossein Zadeh, A. M. (2014). Knowledge sharing behaviour among students in learning environments: a review of literature. *Asian Social Science*, 10 (4), 38-45.
- Hung M. L. (2016). Teacher readiness for online learning: Scale development and teacher perceptions. *Computers & Education*, 94, 120-133
- Kapur, M., & Kinzer, C. K. (2007). Examining the effect of problem type in a synchronous computer-supported collaborative learning (CSCL) environment. *Educational Technology Research and Development*, 55(5), 439-459. <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-007-9045-6>
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kilis, S., & Yıldırım, Z. (2018). Online self-regulation questionnaire: Validity and reliability study of Turkish translation. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 233-245.
- Kim, E. (2010). *The Relationship Between Personal Cognition, Social Context, and Knowledge Sharing in Global Communities of Practice*. Doctoral dissertation. Available from ProQuest Dissertations and Theses database.

- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E., & Belland, B. R. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The Internet and Higher Education*, 20(20), 35-50.
- Liao, L. F. (2006). The impact of teacher's powers to knowledge sharing behavior and learning satisfaction in distance-learning environment. *Journal of Information, Technology and Society*, 2(3), 1-14.
- Lloyd, S. A., Byrne, M. M., & McCoy, T. S. (2012). Faculty-perceived barriers of online education. *Journal of Online Learning and Teaching*, 8(1).
- Ma, W. W. K., & Yuen, A. H. K. (2011). Understanding online knowledge sharing: an interpersonal relationship perspective. *Computers & Education*, 56, 210-219.
- Mazzolini, M., & Maddison, S. (2007). When to jump in: The role of the instructor in online discussion forums. *Computers & Education*, 49(2), 193-213. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2005.06.011>
- Oliveira M. M. S., Penedo A. S. T., & Pereira V. S. (2018). Distance education: Advantages and disadvantages of the point of view of education and society'. *Dialogia*. <http://dx.doi.org/10.5585/Dialogia.n29.7661>
- Schunk, D. H, & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. The Guilford Press.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2009). Community of inquiry as a theoretical framework to foster "epistemic engagement" and "cognitive presence" in online education. *Computers & Education*, 52(3), 543-553.
- Sun, J. C. Y., & Rueda, R. , 2012, Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education, *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 191-204.
- Sun, P.-C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y.-Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50(4), 1183-1202.
- Taijutorus, W., Hansen, S., & Brown, M. (2012). Improving Learners' Self-efficacy in a learner-controlled online learning environment: A correlational study. M. Brown, M. Harnett & T. Stewart (Ed.) *Future Challenges*, sustainable futures içinde (s.907-911). Proceedings Ascilite.

- Tavşancıl, E. T. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Nobel.
- Tsai, M.-J., & Tsai, C. C. (2003). Information searching strategies in web-based science learning: The role of Internet self-efficacy. *Innovations in Education and Teaching International*, 40(1), 43–50.
- Tsiu, L., Chapman, S. A., Schnirer, L., & Stewart, S. (2006). *A Handbook on Knowledge Sharing: Strategies and Recommendations for Researchers, Policymakers, and Service Providers*. Community-University Partnership.
- Tseng, F. C., & Kuo, F. Y. (2010). The way we share and learn: An exploratory study of the self-regulatory mechanisms in the professional online learning community. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1043-1053. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.005>
- Tseng, F. C., & Kuo, F. Y. (2014). A study of social participation and knowledge sharing in the teachers' online professional community of practice. *Computers & Education*, 72, 37–47.
- Wangpipatwong, S. (2009). Factors influencing knowledge sharing among university students. Paper presented at *the Proceedings of the 17th International Conference on Computers in Education*.
- Wasko, M. M., & Faraj, S. (2000). It is what one does: Why people participate and help others in electronic communities of practice. *Journal of Strategic Information Systems*, 9 (2/3), 155–173.
- Yamamoto-Telli, G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrim içi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- 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*, 125-133.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. Barry Zimmerman & Dale Schunk (Ed.). *Self Regulated Learning and Academic Achievement* içinde (1-37). Lawrence Erlbaum Associatesi.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: In this study, it was aimed to examine the level of knowledge sharing behaviors of Turkish teacher candidates in online learning environments and their online self-regulation and the relationship between them. In this regard, what are the self-regulation and knowledge sharing situations of Turkish teacher candidates in online learning environments during the Covid-19 process? The question constitutes the main problem question of the research.

Method: The research was carried out with a scanning model. This model is a research model that aims to determine a past or current situation as it exists (Karasar, 2018: 109). The data obtained from the research were collected via Google Forms. The study group of the research consists of a total of 198 Turkish teacher candidates, 121 of whom are female and 77 male, studying at xxxxx University and xxxxx University. In order to determine the sample of the study, easy accessibility sampling, which is one of the purposeful sampling methods, was preferred (Yıldırım & Şimşek, 2008). The data collection tools of her research are "Information Sharing Behavior Scale" and "Online Self-regulation Scale". In the study, the data obtained from "Information Sharing Behavior Scale" and "Online Self-regulation Scale" were analyzed with SPSS 21 package program. In the analyzes, firstly, it was determined that the data showed normal distribution and the assumption that the variances between the groups were homogeneous was provided. In this context, in the analysis of the data obtained for two independent groups, independent samples t-test; One-way analysis of variance (ANOVA) was performed in the analysis of the data obtained for more than two groups. In addition, Pearson correlation analysis was conducted to understand the relationship between online information sharing behaviors of Turkish teacher candidates and their online self-regulation.

Findings: It has been determined that there is no significant difference in knowledge sharing behaviors of Turkish teacher candidates in online learning environments according to gender ($t_{196} = ,644$ $p = ,520 > 0.05$). It is observed that there is no significant difference between the knowledge sharing behaviors of Turkish teacher candidates in online learning environments and the classroom variable ($F = ,050$; $p = ,985$ $p < 0.05$). It is observed that there is a significant difference between the daily online frequency variable of Turkish teacher candidates' knowledge sharing behaviors ($F_{3-194} = 7.484$; $p = ,000 < 0.05$). It was determined that there is no significant difference in online self-regulation of Turkish teacher candidates according to gender ($t_{196} = ,958$ $p = ,339 > 0.05$). It has been determined that there is no significant difference between the online self-regulation status of Turkish teacher candidates and the class variable (F_{3-194}

=, 873 p =, 456> 0.05). It was determined that there is a significant difference between the online self-regulation status of Turkish teacher candidates and the variable of the frequency of staying online daily ($F = 21.445$; $p = .000 < 0.05$).

Conclusion and Discussion: It was concluded that Turkish teacher candidates' knowledge sharing behaviors in online learning environments did not make a significant difference according to gender and class variable. It was concluded that Turkish teacher candidates' knowledge sharing behaviors made a significant difference in terms of the daily online frequency variable. In addition, it was found that there was a significant difference between the information acquisition and information sub-dimension of the scale and the frequency of daily online stay. It was concluded that the online self-regulation status of Turkish teacher candidates did not make a significant difference according to gender and grade variable. In addition, it was found that there was no significant difference between the information acquisition and information sub-dimensions of the scale. It has been determined that there is a significant difference between the online self-regulation status of Turkish teacher candidates and the variable of the frequency of staying online daily. The correlation between online information sharing behaviors of Turkish teacher candidates and their online self-regulation was examined and it was concluded that there was a strong and positive relationship between the online information sharing status of Turkish teacher candidates and their online self-regulation status. Ma and Yuen (2011) state that the online learning environment depends on their participation in socialization, interaction and sharing knowledge in increasing learners' success. Because there is no continuous dynamic structure in online learning environments, information sharing is not often seen. Tseng and Kuo (2014), in their study investigating teachers' knowledge sharing during online applications, concluded that teachers could be more self-sacrificing towards others, they were more emotional about sharing useful resources and solving the problems of people in online environments, and that there was a relationship between self-efficacy and knowledge sharing situations. Liao (2006), in his research conducted with 103 undergraduate students in the process of distance education, examined students' information sharing status, and investigated the situations of students seeking and sharing information with their peers and teachers in terms of interaction. It has reached the conclusion that it is not.