



DOI: 10.18039/ajesi.739788

İngilizce Öğrenmede Kişisel Öğrenme Ortamlarının Kullanımı: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Örneği ¹

Nil GÖKSEL², Mehmet Emin MUTLU³

Geliş Tarihi: 19.05.2020

Kabul Tarihi: 07.12.2020

Türü⁴: Araştırma Makalesi

Öz

İnternet, eğitim alanında giderek önem kazanan eğitim teknolojilerinin önünü açarak, öğrenme sorumluluğunu öğrenciye bırakmıştır. Bu sürecin devamında, Kişisel Öğrenme Ortamları, öğrencilerin çevrimiçi platformlarda kendi öğrenmelerini organize etmelerinde aktif rollerini desteklemek adına önem kazanmıştır. Kişisel Öğrenme Ortamları, öğrenmenin kişisel boyutta yapılandırıldığı, planlandığı, paylaşıldığı ve yaşam boyu arşivlendiği platformlardır. Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan bu ortamlar bireyselleştirilmiş izlencelerin tasarımına izin veren ve çevrimiçi katılımlı, bireysel ve grup etkinliklerini teşvik eden yapısıyla Açık ve Uzaktan Öğrenmeyi desteklemektedir. Bu çalışmada, kampüs dışında eğitim gören uzaktan öğrenenlerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenmelerine yönelik oluşturdukları Kişisel Öğrenme Ortamları incelenmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmanın temel amacı açık ve uzaktan öğrenme çerçevesinde Kişisel Öğrenme Ortamlarının İngilizce öğrenmede nasıl etkili, verimli ve çekici şekilde geliştirilebileceğine yönelik alan uzmanlarının ve uzaktan öğrenenlerin görüşlerini almaktır. Çalışma, tasarım tabanlı araştırmanın geliştirme döngüleri çerçevesinde yapılandırılmıştır. 2016-2017 Güz Döneminde (Mart-Eylül 2017) gerçekleştirilmiş olan araştırmanın katılımcılarını uzaktan öğrenenler ve alan uzmanları oluşturmaktadır. Tasarım tabanlı araştırma sürecinde nitel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, Kişisel Öğrenme Ortamlarına ilişkin bir tasarım çerçevesi önerisinde bulunulmuştur. Araştırma sorularına bağlı olarak ulaşılan verilere göre, Kişisel Öğrenme Ortamı, açık ve uzaktan öğrenme bağlamında kişisel öğrenme deneyimini destekleyen, tasarlanan ortamın benimsenmesini sağlayan ve İngilizce öğrenmeye yönelik genel beklentiyi karşılayan bir ortamdır. Ancak, öğrenmedeki bireysel farklılıklar nedeniyle her bir Kişisel Öğrenme Ortamı bireysel öğrenme gereksinime yönelik olarak oluşturulduğundan kişiye özgü olarak değerlendirilmelidir.

Anahtar kelimeler: açık ve uzaktan öğrenme, kişisel öğrenme, kişisel öğrenme ortamı, yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi, web 2.0

Atf: Göksel, N. ve Mutlu, M.E. (2021). İngilizce Öğrenmede Kişisel Öğrenme Ortamlarının Kullanımı:Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 88-115. DOI: 10.18039/ajesi.739788

¹ Bu çalışma doktora tezinden türetilmiş olup Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen 1607E573 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

² (Sorumlu Yazar) Öğr. Gör. Dr. Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Eskişehir, Türkiye, e-posta: ngoksel@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3447-2722>

³ Doç. Dr. Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi, Eskişehir, Türkiye, e-posta:memutlu@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0949-4057>

⁴ Bu çalışma Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi'nin 24.04.2017 tarih ve 39218 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.



DOI: 10.18039/ajesi.739788

Use of Personal Learning Environments in English Learning: An Example of Anadolu University Open Education Faculty¹

Nil GÖKSEL², Mehmet Emin MUTLU³

Submitted by: 19.05.2020

Accepted by: 07.12.2020

Type⁴: Research Article

Abstract

Internet paved the way for educational technologies which have gradually gained importance in the field of education and has passed the learning responsibility to the student. Succeeding this phase, Personal Learning Environments has gained a significance to support students' active role of in organizing their own learning within online platforms. Personal Learning Environments are platforms where learning is structured personally, planned and archived for life. These environments created with Web 2.0 tools support Open and Distance Learning with a structure that allows the design of individualized syllabi and encourages online participation, individual and group activities. In this study, Personal Learning Environments created by distance learners studying off-campus to learn English as a foreign language were examined. In this regard, the main purpose of the study was to seek the opinions of field experts and distance learners on how Personal Learning Environments within the context of open and distance learning could be developed in an effective, efficient and attractive way. This study was structured within the development cycles of design-based research. The participants of the study, which was carried out in the 2016-2017 Fall Term (March-September 2017), were distance learners and field experts. Qualitative data were collected and analyzed in the design-based research process. At the end of the research, a design framework for Personal Learning Environments was proposed. According to the data obtained depending on the research questions, a Personal Learning Environment is an environment that supports the personal learning experience in the context of open and distance learning, ensures the adoption of the designed environment and meets the general expectation for learning English. However, due to individual differences in learning, each Personal Learning Environment should be evaluated individually as it is created for individual learning needs.

Keywords: English as a foreign language, open and distance learning, personal learning, personal learning environment, web 2.0.

Cite: Göksel, N. and Mutlu, M. E. (2021). Use of personal learning environments in English learning: An example of Anadolu University Open Education Faculty. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 88-115. DOI: 10.18039/ajesi.739788

¹ This study was derived from a doctoral dissertation and was supported within the scope of the project no 1607E573 accepted by the Scientific Research Projects Commission of Anadolu University.

² (Corresponding Author) Lecturer Dr. Anadolu University, School of Foreign Languages, Eskişehir, Türkiye, e-mail: ngoksel@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3447-2722>

³ Assoc. Prof. Dr. Anadolu University, Open Education Faculty, Eskişehir, Türkiye, e-mail: memutlu@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0949-4057>

⁴ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Anadolu University, Open Education Faculty, dated 24.04.2017 and issue number 39218.

Giriş

Web'in gelişim dönemleri içinde yer alan süreçlerde, bireysel öğrenme ön plana çıkmış ve Web 2.0 araçları aynı derecede önem kazanmıştır. Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanılması ile geleneksel öğrenme modelinden modern öğrenme modeline bir geçişin olduğu ve öğrenme içeriklerinin artık e-Öğrenme 2.0 kavramı altında öğrenen bireyler tarafından oluşturulabildiği gözlemlenmiştir. (Gonella ve Panto, 2008). Bu oluşumun gerçekleşmesinde bulut bilişim sistemleri (cloud computing) kişisel öğrenmeyi desteklemektedir (Derek, 2007). Bu ekseninde değerlendirildiğinde, Web 2.0 terimi ile birlikte ortaya çıkan Kişisel Öğrenme Ortamı (KÖO) terimi, öğrenenlerin kendi kişisel verilerini bilgisayarları dışındaki bir bulutta saklayarak diledikleri yer ve zamanda ulaşabildikleri, paylaşabildikleri ve arşivleyebildikleri alanları nitelendirir (Mutlu, 2014). Bu sayede, çevrimiçi öğrenme kavramının içinde yer alan “kişiselleştirme” unsuru öğrenenlere daha etkin öğrenim deneyimleri edinmelerinde yeni bir yol açmıştır (Sheeba, Begum ve Bernard, 2012). Günümüz bilgi tabanlı toplumunda bireyselleştirmenin giderek önem kazanması ve bu doğrultuda KÖO'larının da aynı oranda kullanılıyor ve önemseniyor hale gelmesi (Hussain, 2013); öğrenenlerin bu ortamlarda bireysel olarak yapılandırdıkları bilgiye yaşam boyu ulaşmalarına olanak sağlamaktadır (Mott ve Wiley, 2009; Milligan, vd., 2006).

Açık ve uzaktan öğrenme bağlamında ele alındığında, KÖO'ları Web 2.0 araçlarının etkin olarak kullanıldığı ve uzaktan öğrenmenin önemli unsurlarından senkron ve asenkron etkileşimlerin (Miranda, Isaias ve Costa, 2014) kendini gösterdiği ortamlardır. Öğrenen bireylerin öğrenme gereksinimleri ve ilgi alanları doğrultusunda oluşturulabilen, kullanılabilen ve yaşam boyu geliştirilebilen KÖO'larının (Mutlu, 2014) öğrenmeyi kişiselleştirmesi yanında, öğrenenleri yalnızlaştırması yadsınamayacak bir gerçektir (Hafeez vd., 2014). Yalnızlaşan öğrenenler, öğrenme birikimlerini daha düzenli ve etkin kullanmada KÖO'larını işe koşabilirler. Bu sayede, yalnızca öğrenenin üzerinde karar verdiği bir yapı doğrultusunda, hâlihazırda var olan ve yeni edinilen bilgi bireysel olarak organize edilebilir. Bu organizasyonun yapılmasında örneğin ücretsiz wikiler ve bloglar kelime (vocabulary) ve okuma (reading) gibi becerilerin geliştirilmesinde; Vloglar ise sundukları görsel-işitsel kayıtlar sayesinde dinleme (listening) ve konuşma (speaking) becerilerini geliştirmede son derece etkin kullanılabilir (Kokila ve Phil, 2017).

İlgili alanyazında yer alan çeşitli çalışmalarda KÖO'larının bilgiyi oluşturmada, sınıflandırmada, analiz etmede, paylaşmada, yaymada ve işlemede aktif kullanılabilirliği ileri sürülmüş; ancak, bu ortamların çeşitli eğitim düzeylerinde ve alanlarında uygulanmasının hala deneme aşamasında olduğu ifade edilmiştir (Kompen, Edirisingha, Canaleta, Alsina ve Monguet, 2019). Yapılan diğer çalışmalarda, KÖO'larının kavramsallaştırılmasına ilişkin bir fikir birliğinin olmadığı ve bu ortamlarda öğrenmeyi en iyi destekleyen araçların neler olduğuna dair kesin bir listenin verilemediği belirtilmiştir (Korhonen, Ruhalahti ve Veermans, 2019). Ancak, KÖO'ları örgün eğitimin ötesine uzanan ve öğrenme faaliyetlerini formal eğitimden bağımsız kişisel bağlamda destekleyen ortamlar olarak giderek önem kazanmış (Fiedler ve Vâljataga 2013), öğrencilerin öz yönetimli öğrencilere dönüşme yolunda kendi öğrenmelerini yönetmelerini sağlayan Web 2.0 ve sosyal medya teknolojileri olarak nitelendirilmiştir (Haworth, 2016). Bir başka deyişle, KÖO'lar öğrenmenin kendi kendini düzenleyen doğasını vurgulayarak, öğrenme eylemindeki bireysel sorumlulukları daha odaklı bir şekilde öğrencinin kendisine yüklemektedir (Valtonen, vd., 2012).

Alanyazında ayrıca internetin ve buna bağlı olarak gelişen öğretim teknolojilerinin etkisinin yabancı dil öğrenimine de yansıdığı ifade edilmektedir. KÖO'ları, yabancı diller de dahil olmak üzere herhangi bir alanla ilgili öğrenme sürecinin, becerilerin, yeteneklerin ve yetkinliklerin gelişimini sağlayan bir araçlar bütünü olarak kullanılabilir (Sangeetha, 2016). Ancak, ülkemizde Kişisel Öğrenme Ortamının oluşturulmasına yönelik somut uygulamalar henüz bulunmamaktadır (Sözler ve Mutlu, 2015). Yabancı dil öğretimi bağlamında, KÖO'ları geniş sayıdaki öğrenci kitlelerine ulaşabilir, yapılandırılmamış ve yapılandırılmış öğrenme topluluklarını bir araya getirebilir ve çevrimiçi dersler yoluyla kurumlar arası paylaşılabilir (Laakkonen, 2011). Buna ek olarak, KÖO'ları geleneksel öğrenme yaklaşımlarının yönünü

değiştiren alternatif bir yöntem olarak, Web 2.0 uygulamalarının etkin biçimde kullanıldığı platformların yaşam boyu öğrenme deneyimlerini farklılaştırdığı (Alharbi, Platt ve Al-Bayatti, 2013), özellikle dil öğrenimine yönelik daha kolay yönetilebilir bir ortam sunduğu ifade edilmektedir (Panagiotidis, 2012). Açık ve uzaktan öğrenme bağlamında, bu çalışma, alanyazında yabancı dil olarak İngilizceye yönelik olarak öngörülmüş, tartışılmış; ancak, uzaktan öğrenenler tarafından genellikle teoride kalan KÖO'larını somutlaştırmak adına özgün bir değere sahiptir.

Çalışmanın temel amacı açık ve uzaktan öğrenme bağlamında KÖO'nun İngilizce öğrenmede nasıl etkili, verimli ve çekici şekilde geliştirilebileceğine yönelik alan uzmanlarının ve uzaktan öğrenenlerin görüşlerini almaktır. Bu doğrultuda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde kullanılmak üzere bir KÖO hangi özelliklere sahip olmalıdır?
2. Yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde kullanılmak üzere bir KÖO nasıl tasarlanmalıdır?
3. KÖO'nun yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde kullanılmasına yarayacak bütünsel bir sistemin oluşturulmasına yönelik öğrencilerin görüşleri nelerdir?

Kuramsal Çerçeve

Bu çalışma, Sosyal İletişim ve Bireysel Öğrenme boyutlarının kesişim noktası olan KÖO'nun yabancı dil olarak İngilizce öğrenimindeki kullanımı üzerinde durmaktadır. Çalışmanın kuramsal matrisinde 'Sosyal İletişim' boyutu Sosyal Yapılandırmacı Kuram (Social Constructivist Theory) çerçevesinde ele alınmıştır. Matris'in 'Bireysel Öğrenme' boyutu ise Öz Yönetimli Öğrenme (Self Regulated Learning) yaklaşımı bağlamında irdelemiştir.

Sosyal Yapılandırmacılık Kuramı temelde çocuk öğrenenlerin öğrenmeye ilişkin bilgi edinimlerinde sosyal iletişimin etkili olmasına vurgu yapar (Vygotsky, 1978). Kuramın 80'li yıllardaki açıklamalarını takiben daha sonraki yıllara ait kaynaklar incelendiğinde, sadece çocuk öğrenenlerin değil, yetişkin öğrenenlerin de aynı değerlendirmenin içine alınabildiği gözlemlenmiştir. Bu düşüncüyü destekleyen diğer görüşler de özellikle uzaktan eğitim kapsamında oluşturulan öğrenen topluluklarında, öğrenme sürecinde gösterilen çabanın doğru yönlendirilmesinde öğrenenlerin birbirleriyle bağlantılı kalmasının önemine vurgu yapmakta ve sosyal iletişimin altını çizmektedir (Farkas, 2012; Rovai, 2007). Güncel yorumuyla, sosyal yapılandırmacı görüş, grup çalışmalarını ve grup tartışmalarını öğrenme sürecinin merkezinde gören, yetişkin öğrenenlerin var olan bilgilerinin üzerine yenilerini eklerken hem akranlarıyla hem de öğreticileriyle etkileşim içine girdikleri bir öğrenme biçimidir (Farkas, 2012, s.86).

Matris'in "Bireysel Öğrenme" boyutu ise Öz Yönetimli Öğrenme yaklaşımı bağlamında irdelemiştir. Öz yönetimli öğrenme, öğrenme hedeflerinin ne olduğunun öğrenen tarafından bilindiği ve bu hedeflere ulaşmada gerekli araçların belirlenebildiği bir beceri bütünüdür (Dabbagh ve Kitsantas, 2012). Bu beceriyi kazanma sürecinde öğrenen bir rehberlik eşliğinde ya da kendi başına öğrenme gereksinimlerini belirler ve netleştirir, kaynaklara erişir, uygun öğrenme stratejilerini seçer ve onları uygular (Saks ve Leijen, 2014). Öz Yönetimli öğrenme alan yazında altı tema ile ele alınmaktadır. Bunlar:

1. Amaç Belirleme (Goal Setting) (Zimmerman, 2000)
2. Öz-Gözlemlenme (Self-Monitoring) (Zimmerman ve Paulsen, 1995)
3. Öz-Değerlendirme (Self-Evaluating) (Zimmerman, 2000)
4. Görevler (Task Strategies) (Dabbagh ve Kitsantas, 2005)
5. Yardım İsteme (Help Seeking) (Dabbagh ve Kitsantas, 2005)

6.Zaman Planlaması ve Yönetimi (Time Planning ve Management) (Zimmerman, 2000) şeklindedir.

Araştırma Modeli başlığı altında yer alan Şekil 1’de sözü edilen matrisin Sosyal Yapılandırıcılık Kuramı çerçevesinde ele alınan “Öğretici (rehber) öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını kolaylaştırır” ve “Öğrenci öğrenme eyleminde aktif katılımcıdır” başlıklı iki boyutu (matriste mavi renkte işaretlenmiştir) sentezlenerek çalışma desenlenmiş ve bu doğrultuda görüşme soruları oluşturulmuştur.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırma alanı ve katılımcılar, veri toplama araçları ve verilerin analizine yönelik açıklamalar yapılmıştır.

Araştırma Modeli

Nitel veri analizlerini kapsayan bu çalışma, tasarım tabanlı araştırma modeli ile desenlenmiştir. Alanyazında tasarım tabanlı araştırma modeli “yinelemeli, süreç odaklı, işbirlikçi, çok katlı, fayda odaklı, teori odaklı ve üretken” (Shavelson, Phillips, Towne ve Feuer, 2003) ya da “sistematik, tasarım ilkelerine dayanan, tekrar eden analiz, tasarım, geliştirme ve uygulama yoluyla eğitim uygulamalarını iyileştirmeyi amaçlayan bir araştırma türü” olarak adlandırılmaktadır (Anderson, 2005). Aynı yazara göre, özellikle e-öğrenmede etkili bir araç olarak kabul edilen bu araştırma türünde araştırmacı, araştırmayı katılımcılarla birlikte yürütür ve bu sayede araştırma süreçlerinin önemli bir parçası haline gelir (Cobb, Confrey, DiSessa, Lehrer ve Schauble, 2003). Kullanıcılara ve tasarımcılara birlikte çalışma imkânı sunan bu araştırma türünde (Amiel ve Reeves, 2008) araştırmacı, araştırmanın işleyişi esnasında modelin geliştirilmesinde döngüsel değişiklikler yaparak en iyi ve etkili versiyona ulaşmaya çalışır. Problemlerin giderilmesi, çözümler, yöntemler ve tasarım ilkelerini kapsayan model aşağıdaki şekilde betimlenmiştir (Kuzu, Çankaya ve Mısırlı, 2011, s.30):

1. Araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından mevcut problemlerin analiz edilmesi,
2. Teknolojik yenilik ve var olan tasarım prensipleri kullanarak çözümlerin geliştirilmesi;
3. Çözümlerin bulunması için kendini sürekli yenileyen test ve geliştirme süreci;
4. Çözüm üretimine katkıda bulunmak ve tasarım prensipleri oluşturmak için yansıtma.

Özetle, sistematik ve tekrara dayalı bir iyileşmeyi amaçlayan bu araştırma modelinde tasarım hedeflerinin ortaya çıkış süreçleri öğretici rehberliğinde, tasarımda aktif rol alması gereken öğrencilerin (Kelly, 2003) bakış açısı ile değerlendirilmiştir.

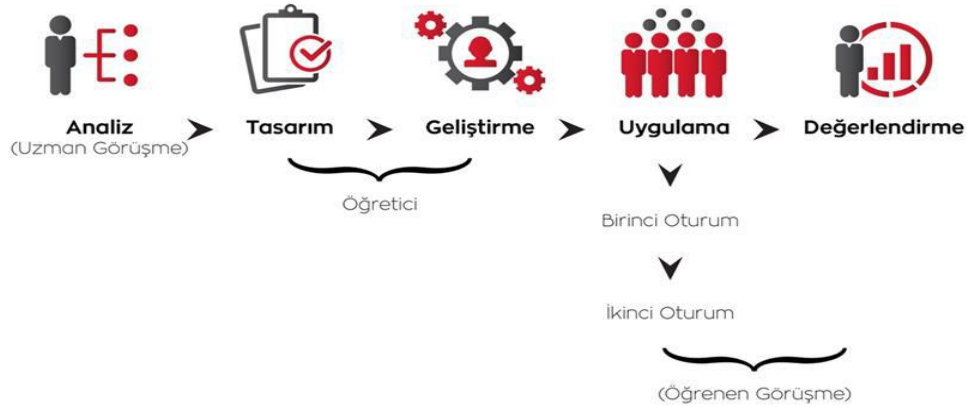
Tasarım tabanlı araştırmanın Analiz, Tasarım, Geliştirme, Uygulama ve Değerlendirme aşamalarına (Bannan-Ritland, 2003) geçmeden önce Sosyal Yapılandırıcılık Kuramı ve Öz Yönetimli Öğrenme temelli geliştirilmiş olan kuramsal matris, araştırmanın amacı bağlamında veri toplama aracının geliştirilmesine bir çerçeve oluşturmaktadır:

KÖO Bireysel Öğrenme	Sosyal İletişim	SOSYAL YAPILANDIRMACI KURAM (VYGOTSKY, 1978)				
		TEMELLER	Öğrenciler çevreyle etkileşim içinde öğrenirler. (Farkas, 2012)	Öğretici (rehber) öğrencinin bilgiyi yapılandırmasında kolaylaştırıcıdır. (Zhu, 2012)	Öğrenci, öğrenme eyleminde aktif katılımcıdır. (Rovai, 2007)	Hem dışsal hem de içsel güdülenme ön plandadır. (McInerney ve Van Etten, 2004)
ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENME (self regulated learning)	Amaç Belirleme (Goal Setting) (Zimmerman, 2000)	KÖO'mda öğrencilerin çevreyle etkileşim içinde öğrenme amaçlarını belirlemesi	KÖO'mda öğrenme amacının belirlenmesinde öğreticinin kolaylaştırıcı rolü	KÖO'mda öğrenme amacının belirlenmesinde öğrencinin aktif rolü	KÖO'mda öğrenme amacını belirlemede, hem dışsal hem içsel güdülenme	KÖO'mda öğrenme amacının belirlenmesi sosyal süreçlerin, yorumlamaların ve uygulamaların bir bütünü olması
	Öz-Gözlemlene (Self-Monitoring) (Zimmerman ve Paulsen, 1995)	KÖO'mda öğrencilerin kendilerini etkileşim içinde buldukları çevre içinde gözlemlemesi	KÖO'mda öğrencinin kendini gözlemleme evresinde öğreticinin kolaylaştırıcı rolü	KÖO'mda öğrencinin gözlemleme evresinde öğrencinin aktif rolü	KÖO'mda öğrencinin kendini gözlemleme aşamasında hem dışsal hem içsel güdülenmesi	KÖO'mda öğrencinin kendisini gözlemlemesi sosyal süreçlerin, yorumlamaların ve uygulamaların bir bütünü olması
	Öz-Değerlendirme (Self-Evaluating) (Zimmerman, 2000)	KÖO'mda öğrencilerin kendilerini etkileşim içinde buldukları çevre içinde değerlendirmesi	KÖO'mda öğrencinin kendisini değerlendirme evresinde öğreticinin kolaylaştırıcı rolü	KÖO'mda öğrencinin değerlendirme evresinde öğrencinin aktif rolü	KÖO'mda öğrencinin kendini değerlendirme aşamasında hem dışsal, hem içsel güdülenmesi	KÖO'mda öğrencinin kendisini değerlendirmesi sosyal süreçlerin, yorumlamaların ve uygulamaların bir bütünü olması
	Görevler (Task Strategies) (Dabbagh ve Kitsantas, 2005)	KÖO'mda öğrencilerin takip ettikleri görevleri etkileşim içinde buldukları çevrede tamamlaması	KÖO'mda öğrencinin görevleri belirlemesinde öğreticinin yol gösterici rolü	KÖO'mda öğrencinin görevleri belirlemesinde ve takibinde öğrencinin aktif rolü	KÖO'mda öğrencinin görevleri yerine getirme aşamasında hem dışsal, hem içsel güdülenmesi	KÖO'mda öğrencinin görevleri yerine getirmesi sosyal süreçlerin, yorumlamaların ve uygulamaların bir bütünü olması
	Yardım İsteme (Help Seeking) (Dabbagh ve Kitsantas, 2005)	KÖO'mda öğrencilerin etkileşim içinde buldukları çevreden yardım istemesi	KÖO'mda öğrencinin yardım almasında öğreticinin yol gösterici rolü	KÖO'mda öğrenmeye ilişkin yardım istemesinde öğrencinin aktif rolü	KÖO'mda öğrencinin yardım isteme aşamasında, hem dışsal, hem de içsel güdülenmesi	KÖO'mda öğrencinin yardım istemesi sosyal süreçlerin, yorumlamaların ve uygulamaların bir bütünü olması
	Zaman Planlaması ve Yönetimi (Time Planning and Management) (Zimmerman, 2000)	KÖO'mda öğrencilerin etkileşim içinde buldukları çevrede zaman planlamasını ve yönetimini yapmaları	KÖO'mda öğrencinin zaman planlamasında ve yönetiminde öğreticilerin yol gösterici rolü	KÖO'mda zaman planlamasında ve yönetiminde öğrencinin aktif rolü	KÖO'mda öğrencinin zaman planlamasını ve yönetimini yaparken hem dışsal, hem de içsel güdülenmesi	KÖO'mda öğrencinin zaman planlamasını ve yönetimini yaparken bunların sosyal süreçlerin, yorumlamaların ve uygulamaların bir bütünü olması

Şekil 1. Kuramsal matris

Matrisin Sosyal İletişimi temel alan birinci boyutunda, çevreyle etkileşim içinde öğrenme, öğreticinin kolaylaştırıcı görevi, öğrenme eyleminde aktif katılımcı olma, öğrenmede güdülenme ve öğrenmenin sosyal bir süreç olduğu vurgusu yapılmıştır. Bireysel Öğrenmeyi temel alan ikinci boyutunda ise Amaç Belirleme, Öz-Gözlemlene, Öz-Değerlendirme, Görevler, Yardım İsteme ve son olarak Zaman Planlaması ve Yönetimi ele alınmıştır. Bu iki boyutun kesişim çıktıları otuz göze olarak belirlenmiş; ancak, uzmanlara sorulacak sorular bağlamında pedagojiyle ilişkili yalnızca on iki göze odaklanılmıştır. Bu sayede uzmanlarla yapılacak yarı yapılandırılmış görüşme sorularının tümü kuramsal matris temel alınarak hazırlanmıştır.

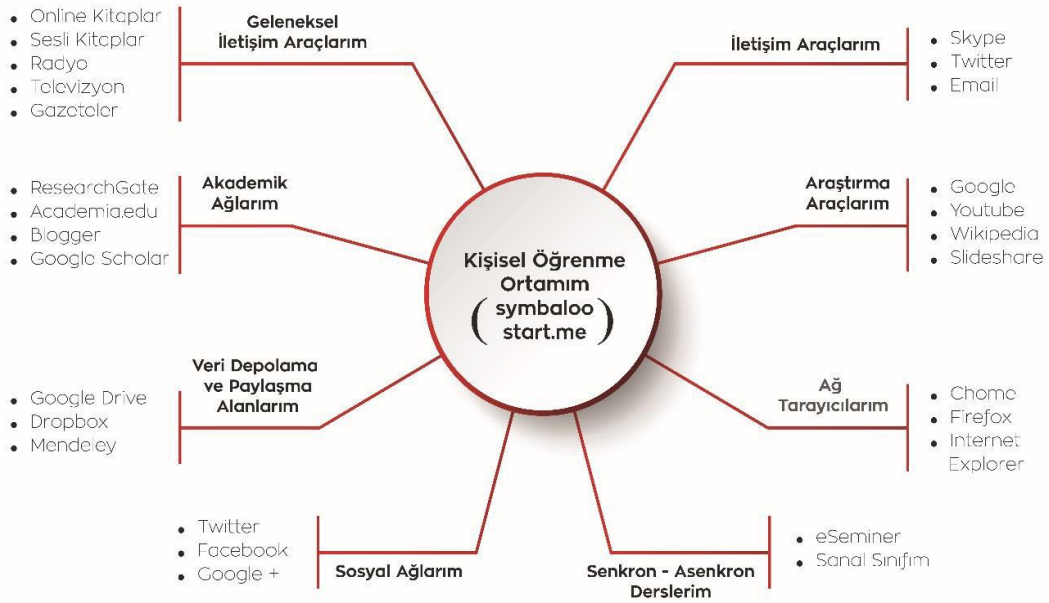
Aşağıda yer alan Şekil 2'de Tasarım ve Geliştirme aşamasında öğreticinin, uygulama ve değerlendirme aşamasında ise öğrenenin aktif olduğu beş aşama görselleştirilmiştir:



Şekil 2. Araştırma akışı

Analiz: Bu aşamada alınan uzman görüşleri Amaç Belirleme, Öz-Gözleme, Öz-Değerlendirme, Görevler, Yardım İsteme, Zaman Planlaması ve Yönetimi temaları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Birinci araştırma sorusu (Yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde kullanılmak üzere bir KÖO hangi özelliklere sahip olmalıdır?) bu aşamaya yönelik sorulmuştur. Uzmanlara yöneltilen bu sorudan elde edilen verilere göre sürecin tasarımı planlanmıştır.

Tasarım: Bu aşamada, araştırmacı (öğretici) tarafından taslak bir KÖO kâğıt üzerinde tasarlanmış ve ortamın anlatımına dair bir video senaryosu kurgulanmıştır. Bu aşamada yaygın olarak kullanılan KÖO oluşturma araçları model alınmıştır (örneğin: Başlangıç sayfaları (start pages) symbaloo, start.me). Öğretici tarafından oluşturulan taslak ortam Şekil 3'te verilmiştir:



Şekil 3. Örnek KÖO

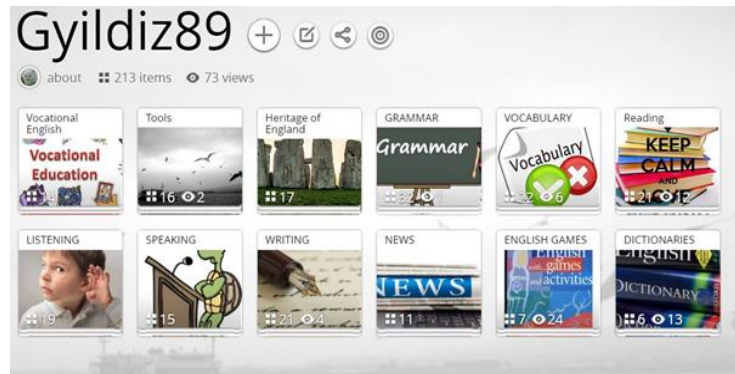
Geliştirme: Bu aşamada, araştırmacı (öğretici) taslak olarak oluşturduğu KÖO'larını (Symbaloo ve Start.me) bu kez yalnızca İngilizce öğrenmeye yönelik olarak geliştirmiştir. Bu süreçte dil becerilerini (alıcı beceriler (dinleme, okuma), üretken beceriler (konuşma, yazma)), dil alanlarını (gramer, kelime) ve bireysel dil ilgi alanını (field of interest) KÖO'na dahil edilmiştir (Şekil 4). Bu aşamada öğretici tarafından hâlihazırda var olan iki farklı (Draggo ve Surfedia) KÖO da video ile öğrencilere örnek oluşturmalarını kolaylaştırmak adına tanıtılmıştır:



Şekil 4. Öğretici tarafından İngilizceye yönelik geliştirilen KÖO

Uygulama: Uygulama aşaması, ikinci araştırma sorusuna (Yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde kullanılmak üzere bir KÖO nasıl tasarlanmalıdır?) yanıt aramak üzere desenlenmiştir. Bu aşama, iki adımdan oluşmuştur. Birinci adımda, araştırmacı KÖO'larını senaryolaştırdığı videolar ve canlı yayınlar ile öğrencilere çevrimiçi olarak tanıtmış ve öğrencilerden bireysel olarak İngilizce öğrenmeye yönelik KÖO geliştirmelerini istenmiştir. Video tanıtımları ve tanıtımların ardından öğrencilere 4 hafta süre verilmiştir. Öğrenciler süreç zarfında anlamadıkları ya da zorluk çektikleri kısımlar hakkında araştırmacı ile temasa geçmiş ve gerektiğinde sorularını yöneltmişlerdir. Bu süre sonunda öğrencilerle geliştirdikleri KÖO'lar, süreç ve deneyimleri odaklı çevrimiçi görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca, sürecin her aşamasında öğrencilerden ortak bir Google doküman üzerinde hangi aşamada oldukları, sürecin onlar için nasıl gittiği, karşılaştıkları sorunlar ve geliştirdikleri çözümler üzerine yansıtma raporları yazmaları istenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda 2. adıma gereksinim olduğu ortaya çıkmıştır.

İkinci adımda ise öğrenenlerden birinci adımdan elde edilen verilere göre KÖO'larını güncellemeleri istenmiştir. Bu süreçte çevrimiçi görüşmelerle öğrencilerden Amaç Belirleme Öz-Gözlemleme, Öz-Değerlendirme, Görevler, Yardım İsteme, Zaman Planlaması ve Yönetimi temaları açısından tasarladıkları KÖO'larını değerlendirmeleri istenmiş ve öğrencilere araştırmacı tarafından rehberlik edilerek yön verilmiştir. İkinci adım sona erdiğinde katılımcılardan süreç tasarımının anlaşılmasına yönelik herhangi bir geri bildirim alınmadığından bu adım sonlandırılmıştır. Öğrenciler tarafından İngilizceye yönelik somutlaştırılmış örnek bir Kişisel Öğrenme Ortamı Şekil 5'teki gibidir:



Şekil 5. Öğrenci tarafından İngilizceye yönelik somutlaştırılan KÖO

Değerlendirme: Bu aşama, son (üçüncü) araştırma sorusuna (KÖO'nun yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde kullanılmasına yarayacak bütünsel bir sistemin oluşturulmasına yönelik öğrencilerin görüşleri nelerdir?) yöneliktir. Değerlendirme aşamasında öğrenenlerden yabancı dil olarak İngilizce öğrenimlerine katkı sağlaması amacıyla tasarladıkları KÖO'na ilişkin genel görüşleri, tasarıma yönelik önerileri, ortamın İngilizce öğrenimlerine ve öğrenme motivasyonuna etkisi, öğrenme beklentilerine yönelik ve sürdürülebilirlikle ilgili görüşleri alınmıştır.

Araştırma Alanı ve Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını Açık Öğretim Fakültesinin farklı bölümlerinde eğitim alıyor ya da almış olan uzaktan öğrenenler ve alan uzmanları oluşturmaktadır. Araştırmanın alanı ise dışarıya kapalı olarak kurulmuş bir sosyal ağ platformudur (Facebook). Bu gruplardan her biri başlangıçta on bir olmak üzere toplam yirmi iki öğrenciyi içermektedir. Grup sayısı zaman içinde her iki grup için de on iki kişiye inmiştir. Süreç zarfında, öğrenciler tasarım süreci boyunca öğretici tarafından bilgilendirme amaçlı yapılan canlı yayınları takip etmişler, oluşturdukları görselleri ve ortak dokümanları paylaşmışlardır. Öğrenciler bu paylaşım akışı sayesinde istedikleri bilgiye ve dönütlere eşzamanlı ve eş zamansız ulaşma imkânını bulmuşlardır. Tablo 1'de bölümlerinde İngilizce 1 ve İngilizce 2 dersini alan katılımcıların eğitim durumlarına ilişkin bilgiler kod adlarıyla birlikte görülmektedir:

Tablo 1. *Araştırma katılımcılarının eğitim durumlarına ilişkin bilgiler*

No	Takma Ad	Bölüm	Sınıf
1	Elife	Maliye	Mezun
2	Gülçin	Sosyal Hizmetler	2. Sınıf
3	Yağız	İşletme	4.Sınıf
4	Nilüfer	Kamu Yönetimi	2. Sınıf
5	Berrin	Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	4. Sınıf
6	Tülay	Sosyal Hizmetler	2. Sınıf
7	Nurullah	İşletme	4. Sınıf
8	Ayşegül	Türk Dili ve Edebiyatı	4.Sınıf
9	Gülay (1-2)	İlahiyat (1)	Mezun
		Sosyal Hizmetler (2)	2. Sınıf
10	Zerrin	Kamu Yönetimi	4. Sınıf
11	Berna	Eczane Hizmetleri	2. Sınıf
12	Murat	Sosyal Hizmetler	2. Sınıf

Çalışmanın ilk adımını oluşturan ve olası bir KÖO'nun nasıl bir ortam olması gerektiğini irdeleyen Analiz aşamasında altı dil uzmanı ve altı teknoloji uzmanı olmak üzere on iki farklı uzman ile görüşülmüştür. Uzmanlar, kendi mesleki alanları olan İngilizce öğretimi ve bilişim uzmanlığında en az yedi senelik deneyime sahip yetkin kişilerdir. Bu uzmanların bir kısmı Uzaktan Eğitim alanında güncel çalışmalarda bulunan, kalan kısmı ise Uzaktan Eğitim yoluyla eğitim alan/almış kişilerdir. Tablo 2'de takma adlarıyla uzman katılımcıların çalışma alanlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tabloda yer alan UZE ifadesi Uzaktan Eğitimin kısaltması olarak kullanılmıştır.

Tablo 2. *Uzman katılımcıların çalışma alanlarına ilişkin bilgiler*

No	Takma Ad	Uzmanlık Alanı	Çalışma Süresi	UZE
1	Arda	Yabancı Dil/ Uzaktan Eğitim Teknoloji	12	6
2	Ayşen	Yabancı Dil / Uzaktan Eğitim	18	4
3	Sevcan	Yabancı Dil/ Uzaktan Eğitim	16	3
4	Selin	Yabancı Dil	8	-
5	Zeynep	Yabancı Dil/ Uzaktan Eğitim	12	4
6	Aygül	Yabancı Dil/ Uzaktan Eğitim	15	4
7	Hakan	Yabancı Dil/ Uzaktan Eğitim	13	6
8	Kadri	Teknoloji/ Uzaktan Eğitim	7	5
9	Pelin	Teknoloji/ Uzaktan Eğitim	14	10
10	Enis	Teknoloji/ Uzaktan Eğitim	13	12
11	Ecrin	Teknoloji/ Uzaktan Eğitim	12	9
12	Remzi	Teknoloji	13	-

Veri Toplama Araçları

Tasarım tabanlı araştırmanın döngülerinden olan Analiz, Uygulama ve Değerlendirme aşamalarında kullanılan veri toplama araçları aşağıdaki gibi özetlenebilir.

- Tasarım tabanlı araştırmanın analiz aşaması (Öğretici): Uzman Görüşmeleri (İçerik Analizi)
- Tasarım tabanlı araştırmanın uygulama aşaması (İki Oturum/Öğrenen): Öğrenen Görüşmeleri (İçerik Analizi) / Öğrenenlerin KÖO'larına ilişkin kapalı grup paylaşımları (Gözlem)
- Tasarım tabanlı araştırmanın Değerlendirme aşaması (Öğrenen): Öğrenen Görüşmeleri (İçerik Analizi)

Görüşme

Eğitim ve diğer konularla ilgili fikir sahibi olmanın güçlü bir yolu olan derinlemesine görüşmelerin amacı, sorulan sorulara cevap bulmak ya da hipotezleri test etmek değil, yaşanmış deneyimlere ve onların anlaşılmasına olan ilgidir (Seidman, 2013). Görüşmeler, detaylı verilerin sağlanmasında ve belirli katılımcı gözlem faaliyetlerine odaklanılmasında yardımcı araçlardır (Goldstein ve Reiboldt, 2004). Bu çalışmadaki en temel veri toplama araçlarından olan “görüşme” hem uzmanlarla hem de öğrenenlerle gerçekleştirilmiştir. Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorulan açık uçlu sorular beş farklı uzaktan eğitim uzmanının görüşüne sunulurken düzenlendikten sonra görüşmelerde kullanılmıştır. Uzmanlarla yapılan görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş, ortalama yirmi beş dakika sürmüş ve görüşmelerin ses kayıtları alınmıştır. Öğrenenlerle yapılan görüşmeler ise çevrimiçi gerçekleştirilmiş ve ortalama otuz dakika sürmüştür. Görüşmeler öncesinde tüm katılımcılardan gönüllü katılımcı formu yoluyla izin alınmış ve süreç hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Gözlem

Gözlem, tıpkı görüşme ve yazılı doküman gibi insan davranışlarının doğal ortamında derinlemesine incelenebilmesini sağlamaktadır (Patton, 2002). Bu doğal incelemenin yapılması ile tek süreç esnasında ortaya çıkan durumlar derinlemesine incelenebilir (Merriam, 2002). Bu sayede, araştırılan olayın kavram karmaşasından uzak ve bütünüyle kavranmasında zengin tanımlamaların elde edilmesine olanak tanınmaktadır (McMillan, 2004). Gözlem farklı veri türlerinin toplanmasını mümkün kılar. Belirli bir zaman

boyunca süreci gözlemek araştırmacıyı çalışma grubuna alıştırır ve öğrencinin araştırmaya katılımını kolaylaştırır (Bernard, 1994). Açık ve Uzaktan Eğitim bağlamında değerlendirildiğinde, gözlem sanal ortamlarda dijital içerikler üzerinden yapılır. Bu çalışmada gözlem bir sosyal ağ platformundaki kapalı grupta gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğrenciler KÖO'larını kapalı grupta düzenli olarak paylaşmışlar ve rehber konumundaki öğretici bu paylaşımları takip ederek süreci yakından gözleme fırsatı bulmuştur. Süreç boyunca kendi KÖO'larını oluşturan ve paylaşan öğrencilerin sundukları tüm içerikler araştırmacı tarafından dosyalanmıştır.

Veri Analizi

Görüşme İçerik Analizi: Analiz sürecinde, uzman görüşmelerinin ses kayıtları yazıya aktarılmış ve iki bağımsız araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Araştırmanın temelini oluşturan bir kuram ya da kuramsal bir çerçevenin olduğu durumlarda mevcut temaların kullanılmasının kodlama sürecinde kolaylık sağlamasından dolayı (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.244) araştırmacı aynı yöntemi izleyerek, alanyazında yer alan “Amaç Belirleme Öz-Gözleme, Öz-Değerlendirme, Görevler, Yardım İsteme, Zaman Planlaması ve Yönetimi” temalarının içerik analizini açık kodlama yöntemiyle gerçekleştirmiştir. Ek olarak araştırmacı mevcut temalarla ilişkili kodları önemli ifadeler içerisinde belirlemiş ve aralarındaki bağlantıları kurmuştur.

Uygulama aşamasında iki defa, değerlendirme aşamasında bir defa olmak üzere öğrenenlerle yapılan toplam üç oturumdan oluşan görüşmelerin ses kayıtları yine metne aktarılmış ve iki bağımsız araştırmacı tarafından içerik analizleri yapılmıştır. Alanyazında kodlayıcılar arasında standart veya temel bir anlaşma yüzdesi yoktur. İstatistiksel kanıt arayışında olan araştırmacılar için %85-%90 aralığı minimum bir ölçüt gibi görünmektedir. Bazı araştırmacılar ise bu tür niceliksel önlemlerden ziyade kodlayıcılar arasında tartışma yoluyla uzlaşmayı tercih ederler (Harry, Sturges ve Klingner, 2005, s. 6). Bu çalışmada uzlaşma yolu izlenmiş ve iki araştırmacı tarafından verilen kodlar bir araya gelinerek karşılaştırılmıştır. Müzakereler sırasında, iki araştırmacı arasında eşleşmeyen kodlar tartışılarak uzlaşma sağlanmıştır.

Gözlem Veri Analizi: Araştırmacı kapalı grupta öğrenenlerin paylaşımlarını gözlemlerken saha notları tutmuştur. Bu notlarla araştırmacı sürecin her bir katılımcı açısından nasıl gittiğini, öğrenenlerin KÖO'ları oluştururken gerçekleştirdikleri bireysel tercihlerini, öğrenenlerin zorluk yaşadığı anları ve nedenlerini raporlamıştır. Bu raporlarda geçen önemli ifadelerden yola çıkarak kodlamalar yapmış ve böylece elindeki veriyle görüşmelerde öğrenenlerin belirttikleri noktalara aşinalık kazanmış ve görüşmelerin daha sağlıklı ilerlemesini sağlamıştır.

Bulgular

Çalışmanın ilk aşamasında “Yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde kullanılmak üzere bir KÖO hangi özelliklere sahip olmalıdır?” olarak belirlenen birinci araştırma sorusuna yanıt almak üzere kuramsal matris çerçevesinde hazırlanan sorulardan yararlanılmıştır. Altı ana temaya (Amaç Belirleme Öz-Gözleme, Öz-Değerlendirme, Görevler, Yardım İsteme, Zaman Planlaması ve Yönetimi) bağlı olarak oluşturulmuş açık uçlu sorular yarı yapılandırılmış görüşmeler ile uzman katılımcılara sorulmuştur. Temalar çerçevesinde yöneltilmiş açık uçlu soruların metin analizi iki bağımsız araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve Tablo 3'te görülen kodlar ortaya çıkmıştır:

Tablo 3. *Uzman katılımcı yanıtlarına ilişkin kodlar ve temalar*

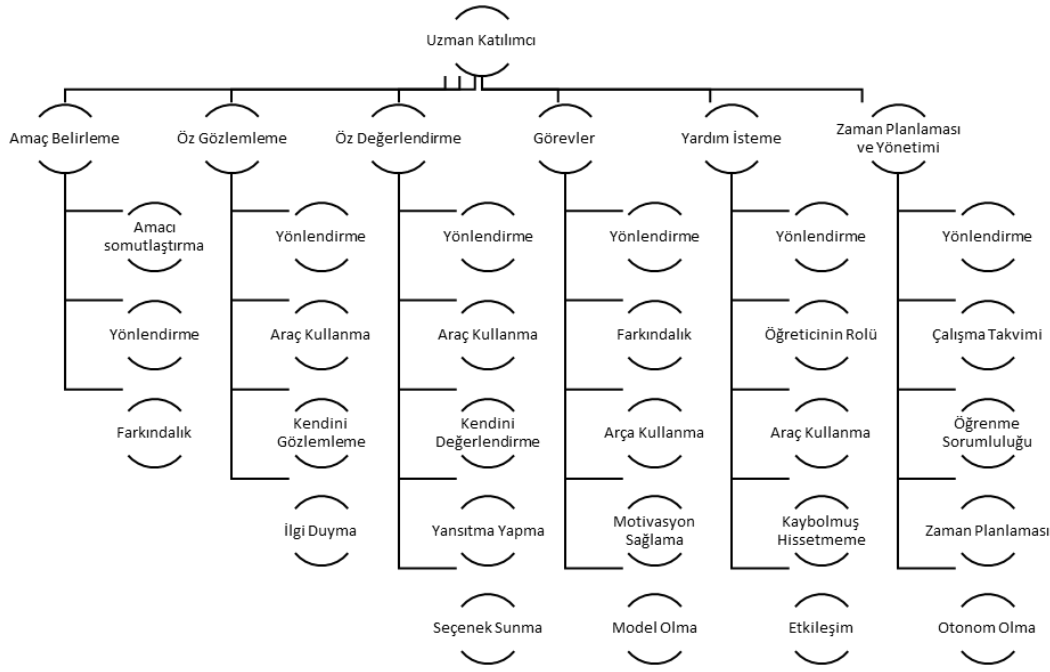
Tema (Öğreten)	Kod	Önemli İfadeler
Amaç Belirleme	Amacı somutlaştırma	Enis: Öğrenme amaçlarının ve sonunda ulaşılması gereken noktalar çok net bir şekilde ortaya konmalı. Amaçlar netleştirilmeli.
	Yönlendirme	Ayşen: Öğrencinin ulaşmak istediği nihai noktaya yönelik amaçları seçmesini kolaylaştırmalı.
	Farkındalık	Kadri: Öğrenciler rehber yönlendirmesine ihtiyaç duyar. Zeynep: Amacınız konusunda farkındalık yaratılmalı. Hakan: Seviyelere göre çeşitli araçlar tasarlanmalı ya da hazır araçları kullanılmalı.
Öz Gözleme	Yönlendirme	Arda: Öğrencinin kendisini gözlemlemesine imkân verilmeli. Öğrenci bilişsel olarak hazırlanmalı
	Araç kullanma	Kadri: Öğrenci doğru araçlarla yönlendirilmeli. Parçadan bütüne nasıl ulaşması gerektiğini ve bunu öğrenme sürecine nasıl yayması gerektiği anlatılmalı. Öğrencinin öğrenme sürecine yansıtma yapması sağlanmalı
	Kendini gözleme	Pelin: Öğrencinin ilerleyişi gözlemlenmeli. Uygun öğrenme malzemeleri kullanılmalı
	İlgi duyma	Arda: Öğrenci eksiklerini tespit edip gözden geçirmeye yönlendirilmeli. Konuya yönelik ilgi uyandırılmalı
Öz Değerlendirme	Yönlendirme	Hakan: Her bir ders becerisinden sonra öğrencinin kendisine soru sormasını sağlayacak bir rubrik belirlenmeli.
	Araç kullanma	Arda: Süreçlerde farklı becerilere odaklanılmalı. Amaçlar doğrultusunda uygun Web 2.0 araçlarını kullanılmalı. Öğrenen kendi değerlendirmesini yapmalı. İş birliğine dayalı etkinlikler yapılmalı.
	Kendini değerlendirme	Ayşen: Öğrencilere kendilerinin seçebileceği, çok seçenekli ödevler (task) hazırlanmalı. Öğrenci kendi tercihi doğrultusunda ödev seçmeli.
	Yansıtma yapma	Arda: Öğrencilere kendilerini değerlendirebilmeleri için önceki etkinliklerine erişim sağlanmalı. Konularla ilgili açıklamalar öğrencilere gönderilmeli.
	Seçenek sunma	

Tablo 3. (Devam)

Tema (Öğreten)	Kod	Önemli İfadeler
Görevler	Yönlendirme Farkındalık Araç kullanma Motivasyon sağlama Model olma	<p>Zeynep: Öğrenciler konuya yönelik çalışma için farklı sitelere yönlendirilmeli.</p> <p>Ayşen: Kullanışlı farklı öğrenme ortamından örnekler getirilmeli. Bilgi geri çağırma düzenlemenin önemi vurgulanmalı.</p> <p>Selin: Sorumluluk verilmesi için yapılacaklar listesi ile yönlendirme yapılmalı.</p> <p>Arda: Çevrimiçi ortamlarda Web 2.0 araçları kullanırken öğrenenin sahip olduğu belli beceriler ölçülerek farkındalık yaratılmalı. Öğrenenin becerilerini tecrübe etmesi sağlanmalı. Öğreten model olarak öğrenenleri yönlendirmeli.</p> <p>Selin: Web 2.0 araçlarından örnekler üzerinden yapabildikleri listelenmeli. Kullanabildikleri araçlar listelenmeli.</p> <p>Enis: Amaca yönelik farklı araç kullanımı sağlanmalı</p> <p>Remzi: Bilgi kaynaklarına erişme sürecinde, bilgiyle ilgili düzenleme yaptırılmalı, öğrenci yönlendirilmeli ve motive edilmeli.</p> <p>Enis: Öğretici öğrenciye görevleri yerine getirmesinde rol model olmalı ve öğrenme sürecini planlamasında ya da kaynaklara erişmesinde bulut tabanlı çözümlere yönlendirmeli.</p>
Yardım İsteme	Yönlendirme Öğreticinin kolaylaştırıcı görevi Araç kullanma Kaybolmuş hissetmeme Etkileşim	<p>Zeynep: Öğrenenlere öğrenme amaçlarına ulaşmada destek sağlanmalı. Öğrenenler yardım alabilecekleri bir platforma yönlendirilmeli.</p> <p>Arda: Yardımcı olmak adına ‘ben dili’ kullanılmalı.</p> <p>Aygül: Eğitsel ağ araçları kullanılmalı.</p> <p>Enis: Sosyal medya platformları veya uygulamaları kullanılmalı.</p> <p>Ecrin: Sosyal medya platformlarındaki gruplar işe koşulmalı.</p> <p>Ayşen: İletişimle öğrenenin kaybolmuşluk hissi önlenmeli.</p> <p>Hakan: Her konu sonunda öğrenene farklı soru sorma kanalları sağlanmalı.</p>
Zaman Planlaması ve Yönetimi	Yönlendirme Çalışma takvimi kullanımı Zaman planlaması Öğrenme sorumluluğu Otonom olma	<p>Zeynep: Aktif yer alan öğrenenler zaman planlaması ve yönetimi teması kapsamında yönlendirilmeli</p> <p>Remzi: Öğrenenler kendi çalışma zamanlarına karar vermeli. Öğreten rehber olmalı.</p> <p>Ecrin: Belirli aralıklarla öğrencilerin takvim kontrolünü yapmaları sağlanmalı.</p> <p>Sevcan: Öğrenenlerin zaman planlaması ve yönetimi, grafik ve listelerle somutlaştırılmalı.</p> <p>Pelin: Öğreten öğrenene zaman planlaması konusunda yardımcı olmalı. Öğrenen zaman planlamasını farklı şekillerde yapılandırılmalı.</p> <p>Arda: Öğrenen zaman yönetimini kendisi yapmalı. Öğrenen otonom ve öz-yönetim becerilerini geliştirme açısından yönlendirilmeli.</p>

Tablo 3'ten anlaşıldığı üzere, uzman katılımcılar öncelikli olarak öğrenme amaçlarının çok net bir şekilde ortaya konulması gerektiğini belirtmişlerdir. Uzmanlara göre, her ne kadar Kişisel Öğrenme Ortamı kavramı öğrencinin kendi ortamını organize etmesi anlamına gelse de, öğrenciler rehber yönlendirmesine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bağlamda, öğretici belirli sorularla, tasarıma koyacağı belirli yapılarla, görevler vererek, öğrenciyi bilişsel olarak bu sürece hazırlayabilir.

Analiz aşamasında uzmanlarla bir kez görüşme yapılmıştır. Uzmanlardan 'Amaç Belirleme'ye yönelik elde edilen bulgular, öğretici açısından değerlendirildiğinde, öğrenme amacının belirlenmesinde öğrencilerin aktif rol oynayarak rehberlik etmesi öne çıkmaktadır. Öğrenen açısından değerlendirildiğinde ise öğrenme amacını belirlerken, sadece öğrenme gereksinimlerine göre amaç belirlemesi öğrenenlerin yararına olacaktır. Bu bağlamda, araç olarak KÖO'ları etkin olarak kullanılabilir. Yönlendirme'de öğreticinin net bir izleni sunması kolaylaştırıcıdır. Farkındalık'da öğrenenlerin kendi dil seviyelerinin farkında olmaları önemli görülmektedir. Bu süreçte Web 2.0 araçlarının kullanılması önerilmektedir. Farkındalık sağlamada, öğrenenler öğrenme amacının farkında olmalı, farkındalık kazanmayı öğrenmeli, kendi dil seviyelerini bilmelidirler. Öğrenme amacına yönelik araştırmayı kişisel olarak kendileri yapabilirler. 'Öz Gözleme'de, öğrenenin kendi eksikliğini tamamlaması konusunda öğreticinin aktif rolüne vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda, farklı öğrenme araçları denenebilir. Bu sayede öğrenenler, kendilerini belirli aralıklarla gözlemleyebilirler. 'Öz Gözleme'de öğrenenlerin şu anki öğrenme durumunun farkında olması ve içerikle etkileşime geçme ve seviyelerini anlamaları önemli olup, kendi gözlemlerini belirli aralıklarla yapmaları ve öğrenme sorumluluğunu almaları önemlidir. 'Öz Değerlendirme'de, yönlendirme açısından sistemden yararlanılması, öğrenenlere bir değerlendirme aracının önerilmesi ve kaybolmuşluk hissini azaltmada öğrenenlerin önceki öğrenme deneyimlerinden faydalanabileceklerinin altı çizilmiştir. 'Öz Değerlendirme'de öğrenenler internetten etkin yararlanarak blog takibi yapabilir, oyunlaştırma gibi farklı öğrenme yaklaşımlarını inceleyebilir, ilgi alanlarını belirleyerek öğrendiklerini hayata geçirebilirler. 'Görevler'de yönlendirme açısından öğrenme sorumluluğunun öğrenciye verilmesi, öğrencilerin görevlere yönelik farkındalık yaratmaları, motivasyon stratejilerinin işe koşulması, öğrenmeye yönelik tutumların dikkate alınması ve teknolojik öz yeterliliğin artırılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. 'Görevler'de öğrenciye bilgi sağlama, farkındalık kazandırma, önceki öğrenme deneyimlerinden faydalanmalarını sağlama önemlidir. Yardım İsteme'de öğreticiler 'ben dili' kullanarak öğrencileri yönlendirebilirler, bu sayede forumlarda öğrencilerin etkileşimini sağlayabilirler. Ayrıca, 'Yardım İsteme'de öğreticinin kolaylaştırıcı görevi için, etkileşim içinde amaçlı tartışmanın içinde olması önemlidir. 'Zaman Planlaması ve Yönetimi'nde öğreticiler kolaylaştırıcı görevi üstlenerek, belirli aralıklarla öğrencilerin takvim kontrolünü yapmalarını sağlayabilir, grafik ve listelerle somutlaştırarak öğrenme planlamasını teşvik edebilirler. 'Zaman Planlaması ve Yönetimi'nde tüm planlamanın takip edilebildiği çevrimiçi bir müfredattan yararlanılabilir. Ayrıca, farkındalık bağlamında öğrenenin kendi seviyesini bilmesi, yapılacak görevleri gün bazında ve eşit olarak bölmesi, organize etmesi ve somut planlama yapması önemlidir. Alanyazındaki mevcut temalardan yola çıkarak yapılan tematik metin analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar Şekil 6'da görülmektedir.



Şekil 6. Uzman öğretmenler analiz aşaması kodları

Uygulama ve değerlendirme aşaması yalnızca öğrenen katılımcılar ile gerçekleştirilmiştir. Tablo 4'te öğrenenler ile uygulama aşamasında iki defa, değerlendirme aşamasında bir defa olmak üzere yapılan tüm görüşmelere ilişkin ortaya çıkan kodlar ve önemli ifadeler yer almaktadır:

Tablo 4. Öğrenen katılımcı yanıtlarına ilişkin kodlar ve temalar

Tema (Öğrenen)	Kod	Önemli ifadeler
Öğretici Yardımı	Öğretici	Gülçin: Öğreticinin konu ile ilgili ön bilgi vermesi ve öğrenenleri somut adımlara yönlendirmesi oldukça faydalı.
	Yönlendirmesi	Yağız: Tanıtım videolarıyla yardımcı olacak diğer sitelerin linklerini öğrendim.
	Canlı Destek	Nilüfer: Tanıtım videolarını izlerken kendimi sürece aşına hissettim.
		Gülçin: Öğreticinin sık aralıklarla tekrar ettiği canlı yönlendirmeler oldukça faydalı.
		Yağız: Canlı yayınlarla linkleri oluşturmayı öğrendik. Canlı yayınlar daha sistematik olmamızı sağladı. Öğrenmemizi daha bir geliştirdi.
		Nilüfer: Canlı yayınlarımız bize verdiği pozitif enerji verdi. Canlı yayınlarla süreç zevkliydi.
	Berrin: Tanıtıcı videolarını izledik ve uyguladık, canlı yayınlarımız ekstra bilgi verdi ve rahatlattı.	

Tablo 4. (Devam)

Tema (Öğrenen)	Kod	Önemli ifadeler
Deneyimler	Kullanım deneyimi ile özgüven artması İçeriğin kullanım kolaylığının öğrenenleri çekmesi Erişim zorluğu ve diğer kullanım engellerinin öğrenenleri uzaklaştırması Yer imlerinin sağladığı görsel zenginlik	Gülçin: Artık biraz daha nasıl söyleyeyim, acemilik gitmişti daha profesyonel, linkleri artık kendimiz de bulmaya başlamıştık, sizin verdiğiniz bazı linkler vardı örnek olarak. Yağız: “Ben önce Symbaloo’yu yaptım, o kullanım açısından kolay bir siteydi. Symbaloo daha bir bana sıcak geldi, daha kullanımı kolay geldi. Daha sonra Drago uygulamasını çalışırken sitenin kendisinden kaynaklanan bir erişememe durumu söz konusu oldu... Bu ilk olmasından mıdır yoksa gerçekten kolay olmasından mıdır onu tabi bilemeyeceğim ama benim için şu an Symbaloo.” Nurullah: “Kendi istediğimiz bazı linkleri ekleyemiyorduk, hata verdi, diğerlerine sonrasında eklenen linkler ondan eklenmedi, birkaç sitede ekleyemedim o Surfedia... Evet, o Drago geliştirme aşamasında olduğu için bir ara ben de sorun yaşadım, giriş yapamadım. Nilüfer: Görsellik galiba gerçekten çok önemli yani o görsel detaylarla taçlandırmak çalışmayı çok zevkli geçti benim için.
Bir KÖO’nun sahip olması gereken özellikler	İçeriklerin kendi içinde ayrılabilmesi Kullanımın kolay olması Farklı kullanıcılarla paylaşılabilmesi Kolay kayıta ve bireyselleştirmeye izin vermesi. Farklı öğrenme kaynakları üzerine farkındalık yaratması. Çevrimiçi öğrenmeye yönelik özgüveni arttırması. Kolay organize edilebilmesi	Elife: Tek tek kodlanabilmeli bir şeyler çünkü öteki türlü zor oluyor. İngilizce öğrenirken sözlüğü ayrı yere koyduk, dil öğrenmeyi tercümeyle falan hepsini ayrı ayrı sayfalara koyduk. Dikkatim dağılmıyor hiçbir şeye, o gün o programa yönelmiş oluyorum. Zerrin: İngilizcede hani biz her şeyi bilemeyebiliyoruz, anlayamayabiliyoruz, ondan dolayı bizim kullanış açısından kolaylıklar vermeli. Murat: Kişisel olması lazım, adı üstünde zaten, hem aynı biçimde daha rahat ifade edeceğini veya daha rahat öğrenebileceğini hissediyorsam onu yapması lazım. Nurullah: Kolay bulduğum için kolay sürede kendimi geliştirebiliyorum.
KÖO’nun İngilizce öğrenmeye katkısı	Kelime öğrenimi Kelime ezberleme Cümle kurabilme Çeviri yapabilme Grup içi çalışmanın motivasyonu artırması Kişisel öğrenme deneyimini desteklemesi	Gülçin: Kesinlikle çok büyük bir katkısı olacak şu an ilk etapta... Sadece site içerisindeki kelimeleri kendim araştırarak bulabildim ama onun dışında linkler, içerikler, bunları öğrenebilmek, bunları anlayabilmek için tabi ki de zamanla siteleri ziyaret ettikçe inşallah gelişecek. Tülay: Hafızada çok kalıyor. Kelime öğrenimi ve hatırlama açısından çok faydalı. Ayşegül: Kelime hazinemi daha da zenginleştirdi. İngilizce cümle kurabilmemi kolaylaştırdı. Çeviriler yapabildim. Berna: Benim için motivasyonum güzeldi. Bir taraftan çalışıp bir taraftan bunları yapmak gerçekten zevkli. Berrin: Motivasyonumu olumlu etkiledi. Gülçin: Zevk alarak yaptım, kendi ihtiyacım için de yaptığım için çok da motivasyon konusunda sıkıntı yaşamadım. Zerrin: Yani bana ait bir şey benim... Kendim tasarladım, görseli var. Çok zevkle öğrenmemi sağladı.

Tablo 4. (Devam)

Tema (Öğrenen)	Kod	Önemli ifadeler
Tasarlanan KÖO'nun Genel Değerlendirilmesi	Kolay organize edilebilen ve sosyal medyada paylaşımına izin veren bir yapıda olması KÖO eklentilere izin veren, pratik bir yapıda olması Eklenen sayfaların tek bir arayüzde kolaylıkla bulunabildiği bir yapıda olması Saat kısıtlamasından uzak, her an ulaşılabilir bir ortam olması Beklentiye karşılması Kolay içerik Uzaktan öğrenme bağlamında gerekli olması Memnuniyet	Berrin: Öncelikle favori web sitelerini organize edebilmeyi zaten belirlememiz gerekiyor, daha sonra bunları organize edebilmemiz gerekiyor ve kolayca da sosyal medya da paylaşabilmemiz gerekiyor. Nurullah: Google Bookmark'ı. Eklediğim sayfaları kolay bulabilmek için başka kategorilere bir de hepsini de görebiliyorum. Murat: Pratik olması lazım yani içerde bile kanalların daha rahat açılması lazım. Yağız: ...günün her saatinde ulaşılabilir ve faal olması lazım ki ders çalışmaları aksama yaşatmasın. Çalışan öğrenciye. Nurullah: Beklentilerimi karşıladı. Biraz daha kaynak bulabilirsem daha da çok karşılayacak. Nilüfer: Benim beklentilerimin çok üstünde ihtiyacımı karşılıyor. Şimdi sanki dünya avucumun içinde gibi hissediyorum. Yani tahminimin çok çok üzerinde ve çok mutluyum bu konuda. Gülay: Beklentilerimi karşıladı. Benim hiç böyle kişisel gelişim ortamlarından aslında hiç haberim bile yoktu hocam. Eğer siz bahsetmemiş, göstermemiş olsaydınız bilemezdim de yani. Nilüfer: Gereklik açısından baktığımda öğrenci olsun olmasının herkesin hayatında olması gereken bir ortam bana göre. Gülçin: Şimdi Kişisel Öğrenme Ortamında tüm kullandığım ve kullanacağım kaynakların bir arada olması, kolay şekilde ulaşabilmem açısından yeterli geldi bana. Yağız: Gereklik olarak bir bookmark zaten öğrenme, uzaktan öğrenme öğrencileri için mi desem, öğretmenler için mi desem yoksa tamamen sosyal eğlence amaçlı internet kullanıcıları bile bir bookmarka ihtiyacı var.
Diğer	Etkin ve anında iletişime izin vermesi Arşivlemeye izin vermesi Mobil uygulamalarda esnek ve kolay kullanılır olmaması	Berna: Bence Symbaloo'da hani Messenger gibi aktif mesajlaşma sayfası olabilir... Aktif bir mesaj sayfası olursa... Ortak bir alanda toplanmak bence çok daha güzel. Gülay: Telefon programı olabilirdi diye düşünüyorum. İllaki bilgisayardan girmem gerekiyor. Program olmuş olsaydı hani... Yağız: Mobil ortamda webmix oluşturmak, karo eklemek biraz daha zor, o açıdan mobil uygulamasını biraz daha geliştirebilir diye düşünüyorum.

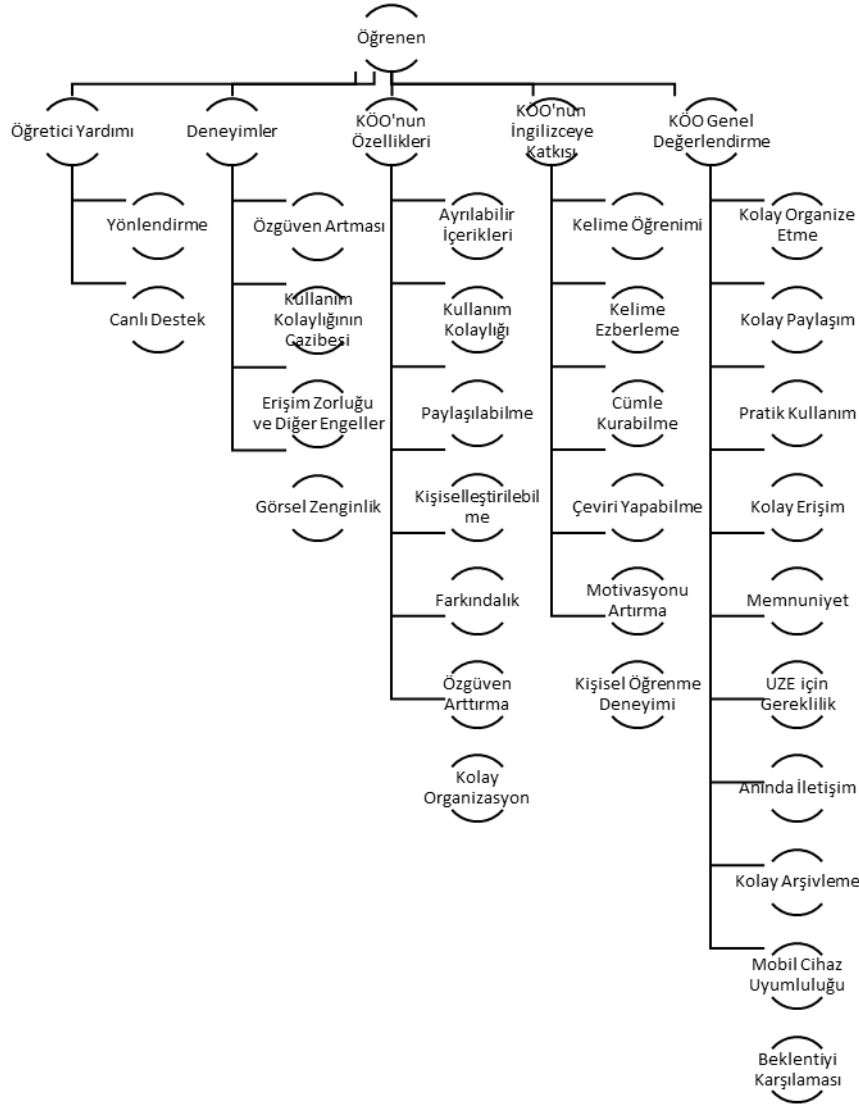
Tablo 4'ten anlaşıldığı üzere, öğrenenler üç oturum sonrasında, oluşturdukları Kişisel Öğrenme Ortamı hakkında daha önce bilgi sahibi olmadıklarını, ortamların özellikle yabancı dil bilmeyenler ancak yeni başlayanlar için eğlenceli olduğunu ve öğrencileri kişisel bağlamda rahat hissettirdiği kısıtsız ortamlar olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

Birinci oturuma yönelik elde edilen bulgular, öğrenen açısından değerlendirildiğinde, öğreticinin senkron yayınlarla yapılan yönlendirmeleri oldukça faydalı bulunmuştur. Deneyimler açısından, her bir öğrenen farklı bir öğrenme deneyimine sahip olmuştur ve bu durum özgüveni arttırmıştır. Yer imlerinin sağladığı görsel zenginlik, öğrenenlerin KÖO'larını bireyselleştirmelerinde en büyük artılardan biri olmuştur. Ancak, grup etkinliklerinin kısıtlı kalması etkileşimi azaltmıştır. Genel bağlamda, bir KÖO'nın sahip olması gereken özellikler değerlendirildiğinde içerikler kendi içinde ayrılabilir, kullanımı kolay olmalı ve farklı kullanıcılarla paylaşılabilir. Buna ek olarak, kolay kayıta ve bireyselleştirmeye izin vermelidir. KÖO İngilizce öğrenimine katkısı açısından faydalı linkleri arşivleyerek kelime öğrenimini büyük ölçüde hızlandırmaktadır.

Uygulamanın ikinci oturumuna yönelik elde edilen bulgular, öğrenen açısından değerlendirildiğinde, öğrenenler KÖO'nun İngilizce öğrenmeye kelime öğrenimi, kelime ezberleme, cümle kurabilme ve çeviri yapabilme açılarından katkısı olduğunu göstermektedir. Bunlara ek olarak, grup içi çalışmanın motivasyonu arttırdığı ve kişisel öğrenme deneyimini desteklediği öğrenenler tarafından belirtilmiştir.

Uygulamanın değerlendirme ve son aşamasına yönelik elde edilen bulgular, öğrenen açısından değerlendirildiğinde, mevcut diğer örneklerle kıyasla kolay içeriğe sahip olan KÖO'ları uzaktan öğrenme bağlamında gerekli görülmüş ve memnuniyet açısından bir kazanım olarak değerlendirilmiştir. Öğrenen görüşlerine göre, KÖO'ları etkin, anında iletişime ve arşivlemeye izin veren, mobil cihazlarda kolay kullanılan ortamlar olmalıdır. Ayrıca, elde edilen deneyimde, KÖO'ları grup içi çalışma motivasyonunu arttırmış, kişisel öğrenme deneyimini desteklemiş ve tasarlanan ortamın benimsenmesini sağlamıştır. Bu bağlamda, KÖO'ları İngilizce öğrenmeye yönelik olarak genel beklentiyi karşılamıştır, zaman içinde daha etkin hale getirilebilir ve farklı dersler için geliştirilebilir olduğu görülmüştür.

Öğrenenlerle yapılan görüşmelerden ortaya çıkan kodlar ve bu kodlardan ulaşılan daha kapsamlı anlam içeren temalar Şekil 7'de görülmektedir.



Şekil 7. Öğrenen uygulama ve değerlendirme aşamaları kodları

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın temel amacı açık ve uzaktan öğrenme bağlamında Kişisel Öğrenme Ortamlarının İngilizce öğrenmede nasıl etkili, verimli ve çekici şekilde geliştirilebileceğine yönelik alan uzmanlarının ve uzaktan öğrenenlerin görüşlerini almaktır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar ekseninde değerlendirildiğinde, öğrenme amaçlarının netleştirilmesinde, belirli bir hedefin başlangıcında zorlanan öğrenenlere (Tu, Sujo-Montes, Yen, Chan ve Blocher, 2012) somut örneklerin sağlanması oldukça önemlidir. Böylece, belirli öğrenme hedeflerine öğrenciler daha kısa sürede ulaşabilmekte ve zaman kaybı engellenmektedir (Latham ve Locke, 2007). Doğru yönlendirme için öğrenme amacının belirlenmesi ve öğretici desteği önemlidir; ancak, amacı belirlemede eğitsel teknolojiler de öğrenme hedeflerine yönelik eğilimleri değerlendirerek, geleceğe yönelik hedef öneren sistemler haline gelebilirler (Mol, Kobayashi, Kismihók ve Zhao, 2016). Bunun yanı sıra, iç-güdülenme (self-motivation) ve güdülenmenin sağlanmasındaki temel öğe olan öz yeterliliğin olması (Zimmerman, Schunk ve DiBenedetto, 2015) dikkat çekici bir unsurdur. Adı geçen gerekliliklerin sağlanmasından sonra Öz Gözlemlemenin bir uzantısı olarak, öğrenenler Öz Değerlendirme aşamasında uygun Web 2.0 araçlarını kullanabilirler. Bu araçları kullanarak, öğrenenler bilgiyi bulma, düzenleme, arşivleme, paylaşma, yorumlama, bloglama, ortak çalışma, sosyal ağ

kurma, sosyal imleme, bilgi etiketleme, eğitsel oyunları ve sanal dünyaları kullanma gibi birçok açıdan yararlanabilecekleri bir KÖO oluşturabilir ve bu sayede yükseköğretimde bağımsız öğrenenler haline gelebilirler (Santoso, Fadhilah, Nurrohmah ve Goodridge, 2016). Anlamli öğrenmenin gerçekleşmesinde ücretsiz kaynaklar olan wikiler, bloglar ve Vloglar sundukları kelime (vocabulary), okuma (reading), dinleme (listening) ve konuşma (speaking) gibi farklı becerilerin geliştirilmesinde son derece yararlı şekilde kullanılabilir (Kokila ve Phil, 2017). Bu sayede çalışmanın temel amacı olan açık ve uzaktan öğrenme bağlamında Kişisel Öğrenme Ortamlarının İngilizce öğrenmede etkili, verimli ve çekici şekilde geliştirilmesi söz konusu olacaktır.

Bu çalışmada, İngilizce öğrenmek adına internete erişim, öğrenme sürecini planlama, bilgi kaynaklarına erişme, bilgiyi depolama, bilgiyi düzenleme ve bilgiyi paylaşma gibi stratejileri içeren tüm görevleri yerine getirmeyi başarmışlardır. Bu görevlerin yerine getirilmesi sürecinde öğrenenler öz yönetimli olma adımında diğer öğrenenlerden ve öğreticilerden gereksinim duyduklarında yardım almaya yönelmişler bu sayede sanal platformlardaki sosyal varlıklarını geliştirerek, sürdürmüşlerdir (Rovai, 2007). Ancak, çalışmada yer alan öğrenenlerin içinde akranlarıyla etkileşim içinde olmayan ya da daha az olan bireyler bilgi edinmede zorlanmışlardır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, öğrencilerin öğrenme sürecinin başında ya da esnasında öğreticileri ya da akranları ile iletişim halinde olmaları, bu çalışmanın kuramsal matrisine atıf yaparak bireysel öğrenmenin sosyal iletişim sayesinde daha rahat gerçekleştiğini göstermektedir.

Doğru ve verimli şekilde yardım alınması kadar, zaman planlaması ve yönetimi de doğru yapılandırılmadır (Won, Wolters, ve Mueller, 2017). Çalışmada uzmanlar tarafından zaman planlayıcılar: Endnote, Excel, Microsoft Project, Takvim ve Checklist olarak listelenmiş ve bu sayede akademik zaman yönetiminin etkin şekilde gerçekleştirilmesinin altı çizilmiştir. Zaman planlayıcıların yanı sıra, çalışmada, öğrenenlerin İngilizceye yönelik bir konuyu kavramada yardım alabilecekleri araçlara ve sosyal medya ortamlarına yönelik örneğin, Edmodo, Wiki, Facebook, WhatsApp, Basecamp, Asana, Twitter, blog ve wiki gibi araçlar uzmanlarca tavsiye edilmiştir.

Çalışmada iki oturum gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilkinde elde edilen sonuç her bir öğrenenin diğer öğrenenlerden farklı öğrenme deneyimine sahip olduğudur. Ancak, öğrenenlerin kullanım deneyimleri arttıkça özgüvenleri de artmaktadır. Öğrenenler öğrenme sorumluluğunun bilincinde olarak, içerik geliştirme, blog yorumlama, Wiki sayfasına eklemeler yapma ve tartışma forumlarına aktif katılma gibi etkinliklerde bulunarak, KÖO'larında kullandıkları araçların daimi tüketicileri (consumer) olmak yerine, üretken tüketicileri (prosumer) haline gelmişlerdir (Schaffert ve Hilzensauer, 2008). Bu sayede, öğrenenler KÖO'larını oluşturdukları yer imlerinin sağladığı görsel zenginlik ve kullanım kolaylığı ile elde etmek istedikleri bilgileri arşivleme fırsatı yakalamışlardır. Bu çalışmada da gözlemlendiği üzere, grup etkileşimlerinin sınırlı kalması nedeniyle çoklu çalışmaya izin veren del.icio.us (Alexander, 2006) benzeri platformlar tercih edilebilir. Böylece, ortak alanda etiketlenen, kaynağı belirtilen, düzenlenebilen ve kronolojik sıraya konulabilen tüm kaynak konumlayıcılarına (URL) grup içinde toplu olarak ulaşılabilir.

KÖO'ları, öğrencilerin kendi başlarına yapılandırdıkları ortamlardır (Attwell, 2007); ancak, bu çalışmada öğrenenler bireyselleştirebildikleri ve diğer öğrenenlerle grup etkileşimine kolaylıkla girebildikleri KÖO'larında daha fazla aidiyet duygusu hissetmişlerdir. Bu bağlamda, İngilizce öğrenimine yönelik hem grup etkileşimine izin veren, hem de etkin bireysel öğrenmenin gerçekleşmesi için içerik, kullanım, kayıt ve kişiselleştirme gibi farklı özellikler dikkate alınmalı ve öğrenenlerin KÖO'larını içselleştirilmesine fırsat verilmelidir. Bu içselleştirmenin gerçekleşmesine öğrenenlerin güdülenmesini sağlamada en iyi çözümü üreten kişiler öğreticilerdir (Shaikh ve Khoja, 2012).

Uygulamanın ikinci oturumuna yönelik elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, çalışma boyunca öğretici tarafından İngilizce öğrenmeye yönelik verilen rehberlikte iGoogle, GoogleReader, vb. araçlar,

öğrenenleri daha fazla öğrenenin dahil olduğu bir öğrenme ağına dahil etmede kullanabilir (Tu v.d., 2012). Ayrıca, Google Keep, Wunderlist, To-do lists ve Zinciri Kıрма gibi uygulamalar bu çalışmada öğrenenlerce kullanılmış diğer araçları temsil etmektedir.

Kişisel öğrenme deneyimi sosyal, kültürel ve teknolojik ortamda kendini göstermekte ve problem çözme, sorgulama ve bilgi edinimini içeren yapılandırmacı bir süreci içermektedir (Sharples, 2000). Bu ekseninde değerlendirildiğinde, uygulamanın değerlendirme ve son aşamasına yönelik elde edilen sonuçlar, öğrenen açısından değerlendirildiğinde, KÖO'ları öz yönetimli öğrenme becerisinin kazandırılmasında gerekli bir alan olarak gözlemlenmiştir. Bu çalışma çerçevesinde kullanılan yer imleri genel öğrenme beklentisini karşılarsa da grup içi etkinliklerin ve etkileşimin daha fazla olduğu ortamlar araştırılarak İngilizceye ve farklı dersleri öğrenmeye yönelik geliştirilebilir. Bu çalışmanın temelini oluşturan ve uzman görüşleri doğrultusunda öğrenenler tarafından İngilizce öğrenmeye yönelik oluşturulan KÖO'ları için öneriler incelenerek öğrenme hedeflerine yönelik genel eğilimler ve örnekler öğretici tarafından somut olarak sunulabilir.

Kullanılacak uygun Web 2.0 araçları, sayıca fazla olduğu ve sürekli geliştiğinden uzaktan eğitim verecek olan öğretmenler tarafından, bağlı buldukları kurum tarafından hizmet içi eğitim içinde sunulabilir. Öğrenme gereksinimlerine yönelik uygun Web 2.0 araçlarının işe koşulmasında örneğin, Anlatıcı Araçlar, Yansıtıcı Araçlar, Araştırma Araçları, Oyun Araçları kategorik olarak sınıflandırılarak hangi aracın hangi işlevde kullanılacağı öğretmenlerce belirlenebilir.

Öğrenenler belirli aralıklarla öz-gözleme yaparak öğrenme sorumluluğunu üstlenmeleri konusunda teşvik edilecekleri, geri bildirimler öğretmenler ya da hazırdaki bir sistem tarafından sağlanabilir. KÖO'larında İngilizce öğrenme ve geliştirme deneyiminde, öğrenme biçimleri dikkate alınarak (örn. anlamsal öğrenme) uygun araçlar öğretici tarafından belirlenmelidir. Buna ek olarak, yer imlerinin grup etkinliklerine yönelik kısıtlayıcı yapıları nedeniyle öğrenenlerin tasarım sürecini kendi başına deneyimlemesine neden olan etmenler saptanarak, sorunlar ortadan kaldırılabilir. Bu sayede, öğretmenler tarafından verilecek her somut örnek ve rehberlik sayesinde öğrenenler, uzaktan eğitimde en sık rastlanan zorluklardan biri olan kaybolmuşluk hissinden kurtarılabilir.

Öğrenme eyleminin verimli gerçekleşmesinde, doğru forumlara ve uygun araçlara yönlendirmek zaman kaybını önlemek açısından değerli bir unsurdur. Öğrenenlerin kullanım deneyimi arttıkça özgüvenlerinin de arttığı akıld tutularak, içerik geliştirme, blog yorumlama, wiki sayfasına eklemeler yapma ve tartışma forumlarına aktif katılma gibi etkinliklerde daha fazla yer almalarını sağlayacak öğrenme senaryoları oluşturulabilir. Ayrıca, gelecek çalışmalarda, İngilizce ve farklı diğer dallara yönelik kültürlerarası ve karşılaştırmalı çalışmalar, dünyanın farklı yerlerinde bulunan öğrenenlerin ne tür içerik ve etkileşim türleri içerisinde daha rahat öğrendiklerini ortaya koyarak grup etkileşiminin öğrenmedeki kültürel boyutlarını anlamamızı sağlayabilir (D'Agustino, 2016). Bu sayede hem içerik hem de etkileşime yönelik çok sayıda veriye ulaşılabilir. Ek olarak, sadece öğrenenler arasındaki farka değil, Doğu ve Batı kültürleri arasındaki farklılıklara da vurgu yapılabilir. Öğrenme deneyimi her birey için farklıdır. Bu sayede KÖO'ları özgün ve uzaktan eğitimin yardımcı ve en önemli araç olarak öğrenmeyi kolaylaştırabilir.

Kaynakça

- Alexander, B. (2006). Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning? *Educause Review*, 41(2), 32-44. <https://er.educause.edu/articles/2006/1/web-20-a-new-wave-of-innovation-for-teaching-and-learning> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Alharbi, M., Platt, A. and Al-Bayatti, A. H. (2013). Personal learning environment. *International Journal for e-Learning Security(IJeLS)*, 3(1-2), 280 – 288. https://www.researchgate.net/publication/267574959_Personal_Learning_Environment adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Amiel, T., and Reeves, T. C. (2008). Design-based research and educational technology: Rethinking technology and the research agenda. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(4), 29-40. <https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.11.4.29.pdf> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Anderson, T. (2005). Design-based research and its application to a call centre innovation in distance education. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 31(2). <https://www.learntechlib.org/p/42762/> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Attwell, G. (2007). Personal learning environments-the future of eLearning? *eLearning papers*, 2(1), 1-8. https://www.researchgate.net/publication/228350341_Personal_Learning_Environments-the_future_of_eLearning adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Bannan-Ritland, B. (2003). The role of design in research: The integrative learning design framework. *Educational Researcher*, 32(1), 21-24. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X032001021> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Bernard, H. Russell (1994). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches* (Second edition). Walnut Creek, CA: AltaMira
- Cobb, P., Confrey, J., DiSessa, A., Lehrer, R., and Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational researcher*, 32(1), 9-13. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X032001009> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Dabbagh, N., and Kitsantas, A. (2005). Using web-based pedagogical tools as scaffolds for self-regulated learning. *Instructional Science*, 33(5), 513–540. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11251-005-1278-3> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Dabbagh, N., and Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751611000467> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- D'Agustino, S. (Ed.). (2016). *Creating teacher immediacy in online learning environments*. Hershey, PA: IGI Global.
- Derek, B. E. (2007). *Learning 3.0: mobile, mobile, mobile*. http://www.debaired.net/blendededunet/2007/02/learning_30_mob.html adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Farkas, M. (2012). Participatory technologies, pedagogy 2.0 and information literacy. *Library Hi Tech*, 30(1), 82-94. https://pdxscholar.library.pdx.edu/ulib_fac/73/ adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Fiedler, S. and Våljataga, T. (2013). Personal learning environments: A conceptual landscape revisited. *eLearning Papers*, 35(1),1-16. https://www.researchgate.net/publication/262876162_Personal_learning_environments_A_conceptual_landscape_revisited adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Goldstein, A. E. and Reiboldt, W. (2004). The multiple roles of low income, minority women in the family and community: A qualitative investigation. *The Qualitative Report*, 9(2), 241-265. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol9/iss2/4/> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Gonella, L. and Panto, E. (2008). Didactic architectures and organization models: A process of mutual adaptation, *eLearning Papers*. 9(1), 1-12. https://www.researchgate.net/publication/28264179_Didactic_architectures_and_organization_models_a_process_of_mutual_adaptation adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.

- Hafeez, A., Gujjar, A. A. and Noreen, Z. (2014). Demanding need of growing technologies in distance learning system. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(4), 170-180.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tojde/issue/16894/175993> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Harry, B., Sturges, K. M., and Klingner, J. K. (2005). Mapping the process: An exemplar of process and challenge in grounded theory analysis. *Educational Researcher*, 34(2), 3-13.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X034002003> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Haworth, R. (2016). Personal learning environments: A solution for self-directed learners. *TechTrends*, 60(4), 359-364.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-016-0074-z> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Hussain, F. (2013). E-Learning 3.0= E-Learning 2.0+ Web 3.0? *Journal of Research & Method in Education* 3(3), 39-47.
<https://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-3%20Issue-3/H0333947.pdf?id=7373> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kokila, V. and Phil, M. (2017). Technology in teaching English - what, why and how? Teaching of English language and literature. *Language in India*, 17(11), 76-82.
- Kelly, A. E. (2003). Theme issue: The role of design in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 3-4.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X032001003> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kompen, R. T., Edirisingha, P., Canaletta, X., Alsina, M., and Monguet, J. M. (2019). Personal learning environments based on web 2.0 services in higher education. *Telematics and Informatics*, 38, 194-206.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0736585318306312> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Korhonen, A. M., Ruhalahti, S., and Veermans, M. (2019). The online learning process and scaffolding in student teachers' personal learning environments. *Education and Information Technologies*, 24(1), 755-779.
https://lacris.ulapland.fi/files/5952422/2020_Korhonen_Ruhalahti_Veermans_ManuscriptFinal.pdf adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kuzu, A., Çankaya, S. ve Mısırlı, Z. A. (2011). Tasarım tabanlı araştırma ve öğrenme ortamlarının tasarımı ve geliştirilmesinde kullanımı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 19- 35.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/17509> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Laakkonen, I. (2011). Personal learning environments in higher education language courses: An informal and learner-centred approach. S. Thouésny and L. Bradley (Eds.), In *Second language teaching and learning with technology: views of emergent researchers*, (pp. 9-28), Dublin: Research-publishing.net.
https://research-publishing.net/publication/chapters/978-1-908416-00-1/Laakkonen_4.pdf adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Latham, G.P. and Locke, E.A. (2007). New developments in and directions for goal-setting research. *European Psychologist*, 12(4), 290-300.
https://www.researchgate.net/publication/247399303_New_Developments_in_and_Directions_for_Goal-Setting_Research adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. Boston, NY: Pearson Education.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miranda, P., Isaias, P. and Costa, C. J. (2014). E-Learning and web generations: Towards web 3.0 and E-Learning 3.0. *International Proceedings of Economics Development and Research*, 81, 92-103.
<http://www.ipedr.com/vol81/015-ICERI2014-R00037.pdf> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Milligan, C. D., Beauvoir, P., Johnson, M. W., Sharples, P., Wilson, S., and Liber, O. (2006). Developing a reference model to describe the personal learning environment. In *European Conference on Technology Enhanced Learning ECTEL*, (1-4 October, Crete, Greece), (pp. 506-511). Springer, Berlin, Heidelberg.
https://link.springer.com/chapter/10.1007/11876663_44 adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Mol, S., Kobayashi V., Kismihók G. and Zhao, C. (2016). Learning through goal setting. In *LAK'16 Proceedings of the Sixth International Conference on Learning Analytics & Knowledge*, (April, 2016, Edinburgh United Kingdom), (pp. 512-513). Association for Computing Machinery, New York NY United States.
<https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/2883851.2883859> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.

- Mott, J. and Wiley, D. (2009). Open for learning: the CMS and the open learning network. *Technology & Social Media Education*, 15(2). 3-22.
<http://ourspace.uregina.ca/handle/10294/2954> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Mutlu, M. E. (2014). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi öğrencileri için bir kişisel öğrenme ortamı çerçevesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 3(3), 119-134.
<http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/11.mutlu.pdf> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Panagiotidis, P. (2012). Personal learning environments for language learning. *Social Technologies Research Journal*, 2(2), 420-441.
<https://www3.mruni.eu/ojs/social-technologies/article/view/207> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oak, CA: Sage.
- Rovai, A. P. (2007). Facilitating online discussions effectively. *Internet and Higher Education*, 10(1), 77-88.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.10.001> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Saks, K. and Leijen, Ä. (2014). Distinguishing self-directed and self-regulated learning and measuring them in the E-learning Context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 190-198.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814011720> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Sangeetha, S. (2016). An efficacy of personal learning environment (PLE) tools among digital immigrants and digital natives in English classes. *Language in India*, 16(4), 86-92.
<http://www.languageinindia.com/april2016/sangeethapletools.pdf> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Santoso, H.B., Fadhilah, S., Nurrohmah, I. and Goodridge, W. H. (2016). The usability and user experience evaluation of web-based online self-monitoring tool: case study human-computer interaction course. *4th International Conference on User Science and Engineering (i-USER)*. (2016, Meleka, Malayisa), (pp. 122-127). IEEE.
<https://ieeexplore.ieee.org/document/7857946> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Schaffert, S. and Hilzensauer, W. (2008). On the way towards personal learning environments: Seven crucial aspects. *eLearning Papers*, 9(1), 1-10.
https://www.researchgate.net/publication/28264175_On_the_way_towards_Personal_Learning_Environments_Seven_crucial_aspects adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. (4th ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Shaikh, Z. and Khoja, S. (2012). Role of teacher in personal learning environments. *Digital Education Review* 21(2):23-32.
https://www.researchgate.net/publication/269392872_Role_of_Teacher_in_Personal_Learning_Environments adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Sharples, M. (2000). The design of personal mobile technologies for lifelong learning. *Computers & Education*, 34(3-4), 177-193.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131599000445> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Shavelson, R., Phillips, D., Towne, L., and Feuer, M. (2003). On the science of educational design studies. *Educational Researcher*, 32(1), 25-28.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X032001025> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Sheeba, T., Begum, S. and Bernard, M. (2012). Semantic web to e-learning content. *International Journal of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering*, 2(10), 58-66.
https://www.researchgate.net/publication/322200719_Semantic_Web_to_E-Learning_Content adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Sözler, S. ve Mutlu, M.E. (2015). Yükseköğretim kurumlarında kişisel öğrenme ortamlarının uygulanması. *AB'15 – XVII. Akademik Bilişim Konferansı* konferansında (4-6 Şubat 2015, Eskişehir) sunulan bildiri.
<http://ab.org.tr/ab15/kitap/201.pdf> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Tu, C.-H., Sujo-Montes, L. E., Yen, C.-J., Chan, J.-Y. and Blocher, J. M. (2012). The integration of personal learning environments & open network learning environments. *TechTrends*, 56(3), 13-19.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-012-0571-7> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.

- Valtonen, T., Hacklin, S., Dillon, P., Vesisenaho, M., Kukkonen, J., and Hietanen, A. (2012). Perspectives on personal learning environments held by vocational students. *Computers & Education*, 58(2), 732–739. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131511002429> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Won, S., Wolters, C. A., and Mueller, S. A. (2017). Sense of belonging and self-regulated learning: Testing achievement goals as mediators. *The Journal of Experimental Education*, 86(3), 402-418. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220973.2016.1277337> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. and Paulsen, A. S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. P.R Pintrich (Ed.), In *Understanding self-regulated learning* (pp. 13-37). San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Zimmerman B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. M.Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.), In *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). New York, NY: Academic.
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. and DiBenedetto, M. K. (2015). A personal agency view of self-regulated learning: The role of goal setting. F. Guat, H. Marsh, D. M. McInerney ve R. G. Craven (Eds.), In *Self-concept, motivation, and identity: Underpinning success with research and practice* (pp. 83-114). Charlotte, NC: Information Age.

Extended Abstract

Introduction

The requirement of learning for the 21st century is to become active learners who can keep up with new technologies and closely follow the current developments in both formal and distance education. In achieving this transformation, information and communication technologies, can be considered crucial as they help learners to become autonomous, self-regulated learners who can actively create their own learning experiences. With the recent advances in information and communication technologies, learning has become a fast-paced activity with which learners communicate, interact and learn online. In this regard, Personal Learning Environments (PLEs) may play a pivotal role in creating a learning milieu where learners can perform activities related to their learning experiences and where they can create, direct and share their learning archives synchronously and asynchronously.

PLEs designed with Web 2.0 tools, can be defined as milieus that allow distance learners to select, store, process and share data with other learners. As a collection of tools designed by individuals for their learning needs, PLEs can be used as educational tools for meeting the learning needs of students. With their unique forms, PLEs may be organized through Web 2.0 tools, and have a huge impact on personal learning. When these features are taken into account, it can be realized that the action of learning might take place anytime and anywhere in PLEs' combined platforms, where learners may follow personalized syllabi and participate in activities that promotes learner autonomy.

Within the scope of open and distance learning, PLEs can be used especially for enhancing foreign language learning skills. Therefore, distance learners who have to learn out of campus due to financial restrictions or time limitations can organize their own PLEs for online foreign language learning through Web 2.0 tools which are constantly being developed. In this connection, the central objective of this study was to explore how PLEs were used in English learning. To achieve this goal, the following research questions were posed:

1. What features should a PLE to be used in English learning have?
2. How should a PLE be designed for English learning?
3. What are the students' views on the creation of a holistic system that will enable the use of a PLE in English learning?

Method

The main purpose of the study was to seek the opinions of field experts and distance learners on how Personal Learning Environments within the context of open and distance learning could be developed in an effective, efficient and attractive way. This study was structured within the development cycles of design-based research. The participants of the study, which was carried out in the 2016-2017 Fall Term (March-September 2017), were distance learners and field experts. The research questions were sought within the framework of five cycles of design-based research namely Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation. In the Analysis phase, the features of a PLE were tried to be described from expert views. In the following phase, Design, the necessary factors for design were identified. In the last cycle of the research, namely Evaluation, the opinions of distance learners were collected in order to picture a holistic system that would be used in learning English. As the research being conducted, qualitative data were collected and analyzed during the design-based research process.

Findings

Depending on the research findings, it is observed that the nature of open and distance learning process requires personal effort and PLEs in this connection ensure the adoption of the designed environment and meets the general expectation for learning English. However, due to individual differences in learning, each PLE should be evaluated individually as it is created for personal learning needs. In this regard, there are various suggestions during the process of creating PLEs; for instance, with the guidance of the instructor, the learning goals should be determined clearly by the learner at the beginning of the learning activity.

When learning goals are set, appropriate Web 2.0 tools to be used can be offered by instructors. As Web 2.0 tools constantly evolving and they are in large numbers, some specific samples can be introduced to the students by the instructors according to their students' learning objectives. The informing and updates can also be done through blogs and regular feedback provided by instructors. By making a categorical distinction (e.g. Narrative Tools, Reflective Tools, Research Tools, Game Tools) appropriate Web 2.0 tools for learning needs, can be determined by the students. In addition, as developable environments, PLEs may help online learners to foster their receptive skills (listening, reading) and productive skills (speaking, writing) within bookmarks such as Symbaloo, Pearltrees, Stumble, Start.me, Everhelper, Scoop.it, Bookmarkee, Bookyio, 43 Mark, Delicious, Memotoo and so on. In this way, preferably selected web sites can be embedded in one single virtual bookmark and help learners to develop their self-directed learning skills, and to meet the learning deficiencies. The restrictive nature of some of the bookmarks for group activities may cause learners to experience the design process alone. In this context, the instructors can especially place bookmarks for more interaction and group work in online learning process while guiding the learners.

Conclusion, Discussion and Suggestions

When evaluated on the axis of all the debate of this study and the findings obtained from the five cycles implemented within the research design, it can be concluded that PLEs can be observed as platforms to foster self-directed learning skills. Moreover, PLEs with their structures allowing modification and addition can be used as platforms that can gather information on a single interface created specifically for the research interests of the learner. The bookmarks used within the framework of this study met the general learning expectation; however, more PLEs using in-group activities and interaction can be searched and created for learning English.

While foreign language learning is supported within PLEs, one of the points to keep in mind is that self-confidence of the learners. To create confidence in learning, scenarios can be created to support learners to participate in activities such as content development, blog commenting, wiki page additions and active participation in discussion forums. These scenarios can be designed by the instructor in accordance with the syllabi. Additionally, learners can be encouraged to take responsibility for learning via self-observation at regular intervals. The factors that cause learners to experience the design process alone can be detected and problems can be eliminated. In this way, learners can be rescued from the feeling of being lost, which is one of the most common difficulties in open and distance learning.

All in all, a Personal Learning Environment is an environment that supports the personal learning experience within the scope of open and distance learning. However, due to individual differences in learning, each Personal Learning Environment should be evaluated individually as it is created for individual learning needs. Additionally, for future studies a large number and variety of data can be obtained on the

content and interaction of PLEs by conducting intercultural studies. Thus, PLEs with their dynamic, flexible and rich structures can be long lasting alternative tools that may change the future of education.

