

# E-Öğrenme Epistemik Merakı Tetikler mi?

Seda SARAÇ\* Enisa MEDE\*\* Ergün AKGÜN\*\*\*

## Atıf için:

Saraç, S., Mede, E. ve Akgün, E. (2022). E-öğrenme epistemik merakı tetikler mi? *Journal of Qualitative Research in Education*, 30, 211-222. doi: 10.14689/enad.30.9

**Öz:** Bu çalışma, yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin e-öğrenme ile ilgili algılarını araştırmayı ve onların epistemik merakını tetikleyip tetiklemediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Türkiye'de yer alan bir vakıf (kar amacı gütmeyen, özel) üniversitesine kayıtlı 78 lisans öğrencisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. E-öğrenmede yeni bilgi arama motivasyonu algıları, e-öğrenmede zorlu bilgilerle başa çıkma isteği, öğrenmede yeni, kesin olmayan ve belirsiz bilgileri keşfetme isteği ve e-öğrenmenin önündeki engeller dahil olmak üzere ana tematik kategoriler çıkarılmıştır. Dijital ve geleneksel araçlar, e-öğrenmede merakı teşvik eden motive edici kaynaklar olarak ortaya çıkmıştır. E-öğrenme deneyimleri yeni, riskli ve belirsiz bilgileri tahmin etme merakını da teşvik etmiştir. Zamanlama ve iş yükü gibi durumsal faktörler, e-öğrenmede epistemik merakın önündeki engeller olarak ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular, yükseköğretimde e-öğrenme yoluyla epistemik merakı tetiklemek için öneriler ve pedagojik çıkarımlar sunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** E-öğrenme, epistemik merak, yüksek öğretim, nitel araştırma, görüşme

## Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:  
23.10.2021  
Düzeltilme Tarihi:  
15.02.2022  
Kabul Tarihi:  
17.02.2022


## Makale Türü

Araştırma

© 2022 ANI Yayıncılık. Tüm hakları saklıdır.

\*  Sorumlu Yazar: Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye, [seda.sarac@es.bau.edu.tr](mailto:seda.sarac@es.bau.edu.tr)

\*\*  Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye, [enisa.mede@es.bau.edu.tr](mailto:enisa.mede@es.bau.edu.tr)

\*\*\*  Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye, [ergun.akgun@de.bau.edu.tr](mailto:ergun.akgun@de.bau.edu.tr)

## Giriş

Hem insanlar hem de insan olmayanlar meraklıdır (Berlyne, 1954). Algısal merak, organizmayı yeni uyarılar aramaya motive eden merak türüdür. Bu merak, insanlarda ve insan olmayanlarda görülen bir merak türüdür. Hem insanların hem de insan olmayanların keşfedici davranışının itici gücüdür. Ancak epistemik merak, insanlara özgü bir merak türüdür. Epistemik merak, insanların keşif davranışlarını motive eden bilgi arzusudur (Berlyne, 1960). Diğer bir deyişle bilgi ihtiyacı ve bu ihtiyacı keşfetme yoluyla elde etme motivasyonudur (Grossnickle, 2016). Meraklı olmak bir duygudur. Bu duygu, insanları keşfetmeye ve büyümeye yönlendiren keşif davranışını tetikler (Izard, 1977; Panksepp, 1998).

Epistemik merak, teorik olarak, karmaşık bir duygusal-motivasyon durumudur. Bu durum hem yeni bir şey öğrenmeye yönelik olumlu duyguları hem de bilgi eksikliğinden kaynaklanan nispeten hoş olmayan duyguları içerebilir (Litman ve Jimerson, 2004). Litman (2012) epistemik merakı, yeni bilgi edinme arzusu (I-tipi) veya bilgi yoksunluğunu ortadan kaldırma (D-tipi) olarak ele almıştır. Kashdan ve diğ. (2004) ve Kashdan ve diğ. (2009), ayrıca merakın iki boyutundan bahseder. Esneklik boyutu, kişinin yeni bilgi ve deneyimler arama motivasyonu ile ilgiliyken, Belirsizliği Kabul Etme boyutu, kişinin günlük yaşamın belirsizliğini, öngörülemezliğini ve yeniliğini kabul etme istekliliği ile ilgilidir.

Epistemik merakın teorik boyutları hakkında birçok tartışma vardır. Ancak eğitim araştırmacıları için ilgi çekici olan, epistemik merakın ne olduğu veya olmadığı ya da hangi boyutlardan oluştuğu değil, öğrenmedeki yeri ile ilgilidir. Piaget, 1900'lerde insan öğrenmesinde epistemik merakın önemini dile getirmiştir. Piaget'e (1952) göre çocuklar çevrelerinde bilmedikleri ya da bildikleriyle çelişen yeni bilgi ve deneyimler keşfederler. Bu belirsizlik çocukta merak uyandırır ve bu merak, keşfetmeyi ve dolayısıyla öğrenmeyi tetikler. Dolayısıyla, eğitim ortamlarında epistemik merakın tetiklenmesi önemlidir. Loewenstein (1994), merakın bilgi eksikliğinin veya belirsizliğin farkına varılmasından kaynaklandığını ve merak uyandırılmasının, öğrenciyi bu bilgi boşluğunu doldurmak için çevreyi keşfetmeye motive ettiğini ileri sürmüştür. Epistemik merak, kişiyi bilgi edinmeye ve öğrenmeye motive eder (Kidd ve Hayden, 2015). Schmitt ve Lahroodi'ye (2008) göre bilgiyi elde etmek için pratik ve epistemik bir motivasyonumuz olmasa bile, merak bizi öğrenmeye ve bilgi edinmeye motive eder. Bu görüşler beyin araştırmaları tarafından desteklenmektedir. Örneğin, Kang ve ark. (2009), Meraktan kaynaklanan içsel motivasyon ve dışsal teşvikler yoluyla ortaya çıkan motivasyon, beyindeki aynı sinir devrelerini harekete geçirir. Hem yenilik hem de uyarıcı karmaşıklığı merakı tetikler. Bu görüşler, eğitim ortamlarında yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir. Geleneksel sınıf ortamında yürütülen araştırmalar, belirsiz ve öngörülemeyen öğretim biçimlerinin ve esnek akademik ortamların merakı artırdığını göstermektedir (Lamnina ve Chase, 2019; bkz. Peterson, 2020).

Çevrimiçi olsun ya da olmasın tüm öğrenme ortamları, öğrencilerin derse katılmasını, materyali öğrenmesini, ödev teslim etmesini ve grup çalışması yapmasını gerektirir.

Ancak, e-öğrenme ortamları, yüz yüze öğrenme ortamlarından farklı olarak daha öğrenci merkezlidir ve öğrenenlere birçok seçenek sunduğu için özerklik gerektirir (Andrade ve Bunker, 2011). Bu nedenle, e-öğrenmede sürecin kontrolü çoğunlukla öğrenendedir ve öğrenenin öğrenmesini yönetmesini ve süreci yönetmek için farklı seçenekler arasından seçim yapmasını gerektirir. Sınıf öğrenmelerinden farklı olarak, e-öğrenme, öğrenci açısından daha fazla öz disiplin ve daha fazla katılım gerektirir (Panigrahi ve diğerleri, 2018).

Mart 2020 itibariyle, COVID-19 salgını nedeniyle çoğu ülkede yüz yüze eğitime ara verildi. Öğrencilerin öğrenmelerini aksatmamak için tüm dünyada tüm eğitim seviyelerinde uzaktan eğitim başlatıldı (UNESCO, 2020). 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Bahar dönemi ve 2020-201 eğitim-öğretim yılının tamamı uzaktan eğitim ile tamamlanmıştır. Eğitim kurumlarının çoğu, öğrenmedeki çeşitli ihtiyaçları karşılamak için öğretimlerine e-öğrenme platformlarını dahil ederek çevrimiçi eğitime geçmiştir. Neuwirth ve arkadaşlarının (2020) belirttiği gibi, pandemi, özellikle yüksek öğretimde, benzeri görülmemiş bir zorlukla karşı karşıya bırakmıştır. Tüm yükseköğretim kurumları yarıyıl ortasında sanal sınıflar aracılığıyla uzaktan eğitime geçmiştir. Bu ani değişim hem öğrenciler hem de öğretmenler için birçok zorluğu içermiştir. E-öğrenme son yıllarda giderek daha popüler hale gelmiş olmasına rağmen, bu geçiş birçok öğrenci ve öğretmen için yepyeni bir deneyim olmuştur.

Çevrimiçi (hem senkron hem de asenkron) dersler sunan e-öğrenme, farklı e-öğrenme modellerine hızla uyum sağlamak zorunda kalan öğrencilerin iş yükünü artırmıştır. Bu ani değişim, geleneksel yüz yüze öğretime alışmış öğrenciler için yeni bir deneyimdi. Birçok öğrenci için yeni ve zorlu olan bu durum ve öğrenme yönetim sistemleri ile öğrenen arasındaki etkileşimin karmaşıklığı, öğrencilere belirsizliklerle dolu daha yeni ve karmaşık bir öğrenme deneyimi sunmuştur.

Öğrenme sürecinde teknolojiyi içeren merak araştırmaları incelendiğinde, genellikle deneysel araştırmalara dayanan az sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Collin ve diğ., 2012). Araştırmacılar ya basitçe öğrencilerin teknoloji kullanımıyla ilgili doğal merakına incelemiş (Ching, 2009), ya çevrimiçi öğrenme sonucunda öğrencilerin konuya ilişkin ürettikleri soru sayısını ölçerek merakı incelemişlerdir (Rule ve Barrera, 2008) ya da öğrenci katılım düzeyine bakmışlardır (Wang ve Reeves, 2006). Spesifik olarak, epistemik merak ve e-öğrenmenin çok yönlü doğasını öğrencilerin bakış açılarından anlamak ve bu kavramların daha etkili öğrenme ve öğretme süreçleri için nasıl entegre edilebileceği hakkında derinlemesine kavramsallaştırmalar oluşturmak için daha fazla nitel araştırma çalışmasına ihtiyaç vardır. Bu nedenle, bu çalışma, öğrencilerin e-öğrenme sırasındaki deneyimlerine ilişkin algılarını bulmaya ve karmaşık yapısıyla e-öğrenmenin COVID-19 sırasında ilk kez yükseköğretimde e-öğrenmeyi deneyimleyen öğrencilerde epistemik merakı tetikleyip tetikleyemeyeceğini keşfetmeye çalışmaktadır. Bu kapsamda araştırma soruları şu şekildedir:

“Lisans öğrencileri e-öğrenmeyi nasıl deneyimlemektedir?”

“E-öğrenme öğrencilerde epistemik merakı tetikler mi?”

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmada, katılımcılar tarafından anlatılan yaşanmış deneyimlere odaklanılarak, fenomenolojik bir çalışma benimsenmiştir. Bu fenomenolojik araştırmada, katılımcılarla görüşülmüş ve e-öğrenme hakkındaki algılarını paylaşmaları ve e-öğrenmenin epistemik meraklarını tetikleyip tetiklemediğini açıklamaları istenmiştir.

### Katılımcılar

Katılımcılar, Türkiye'de yer alan bir vakıf (kar amacı gütmeyen, özel) üniversitesine kayıtlı 78 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 20 ile 23 arasında değişmekte olup; 44'ü kadın (%56) ve 35'i erkektir. Nitel araştırma rastgele olmayan örnekleme tekniklerine dayandığından, olguya ilişkin daha derin bir anlayış sağlamak için katılımcıları seçiminde amaçlı örnekleme kullanılmıştır (Patton, 2002). COVID-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitime ani bir geçiş olmuştur. Tüm dersler bir öğrenme yönetim sistemi aracılığıyla çevrimiçi olarak sunulmuştur. Dersler ya senkron ya da asenkron olarak verilmiştir. Katılımcılar çevrimiçi anketi gönüllü olarak doldurmuştur. Tüm katılımcılar ilk kez bir çevrimiçi ders aldıklarını belirtmişlerdir.

### Veri Toplama Araçları

Bu fenomenolojik çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerden toplanmıştır. Özellikle, öğrencilerin e-öğrenme hakkındaki algılarını araştırmak ve epistemik meraklarını etkileyip etkilemediğini öğrenmek için her katılımcıya dört açık uçlu soru yöneltilmiştir. Kashdan ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen Merak ve Keşif Envanteri-II (Curiosity and Exploration Inventory-II)'nin (Acun, Kapıkıran ve Kabasakal, 2013) Türkçe versiyonu, e-öğrenmenin katılımcıların epistemik merakını tetikleyip tetiklemediğini araştırmak için soruların oluşturulmasında ana kılavuz olarak kullanılmıştır. Sorular katılımcıların özellikle epistemik merakın "esneklik" boyutunu yansıtan e-öğrenme sırasında yeni bilgi ve deneyimler arama motivasyonlarını ve epistemik merakın "belirsizliği kabul etme" boyutunu yansıtan e-öğrenmede yeni, belirsiz ve öngörülemeyen bilgileri keşfetme isteklerini bulmaya çalışmıştır. Ek olarak, sorular, katılımcıların e-dersler sırasındaki belirsizlikle başa çıkma isteklerine ilişkin algılarını bulmaya ve son olarak e-öğrenme sırasında karşılaştıkları engelleri belirlemeye çalışmıştır.

Nitel araştırma ve eğitim araştırmaları alanında uzman olan iki araştırmacı, anket maddelerine paralel, yanıtlayıcılara uygun ve deneyimlerini ortaya çıkatabilecek özellikte dört açık uçlu soru geliştirmiştir. İlk soru, öğrencilerin e-derslerinde yeni bilgi ve deneyimler aramaya ne kadar motive olduklarına ilişkin algılarını bulmaya çalışmıştır. İkinci soru, e-öğrenme sırasında zorlu bilgilerle nasıl başa çıktıklarını belirlemeye

çalışmıştır. Üçüncü soruda ise, öğrencilerden çevrimiçi ödevlerini tamamlamak için yeni, belirsiz ve öngörülemeyen bilgilerle başa çıkma istekleri hakkındaki bakış açılarını paylaşmaları istenmiştir. Son soruda ise öğrencilerin e-öğrenme sırasında karşılaştıkları engelleri paylaşmaları amaçlanmıştır.

## Veri Çözümlemesi

Bu çalışmada, toplanan verilerin belirlenmesi, analiz edilmesi ve raporlanması için tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz için çalışmada Clarke ve Braun'un (2012) altı aşamalı yaklaşımı izlenmiştir. İlk olarak, bireysel görüş formunda verilen cevaplar yazıya dökülmüş, ardından iki kodlayıcı (araştırmacılarından biri ve bir doktora öğrencisi) tarafından tekrar tekrar okunmuştur. İkinci olarak, analizin temeli olan ilk kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan altı tanımlayıcı kod sırasıyla motivasyon, yeni bilgi, zorlu deneyim, öngörülemezlik, istek ve engeldir. Bu kodlar birleştirilmiş ve dört ana temada gruplandırılmıştır: (1) e-öğrenmede yeni bilgi arama motivasyonu, (2) e-öğrenmede zorlu bilgilerle başa çıkma isteği, (3) e-öğrenmede yeni, kesin olmayan ve belirsiz bilgileri keşfetme isteği ve son olarak (4) e-öğrenmedeki engeller. Son olarak, kodlayıcılar araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi sağladıklarından emin olmak için ana temaları gözden geçirmiş, tanımlamış ve isimlendirmiştir.

## Güvenilirlik ve Etik

Veri toplama prosedüründen önce üniversitenin Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır. Ardından, her bir katılımcıya, anketlerin anonim olduğunu ve çalışma sırasında istedikleri zaman çalışmadan çekilebileceklerini açıkça belirten bir onam formu gönderilmiştir. Bilgilendirilmiş onam, çevrimiçi anketleri doldurmadan önce tüm katılımcılardan evet / hayır soruları ile alınmıştır.

## Bulgular

Bu bölüm, katılımcıların e-öğrenme hakkındaki algılarını ve bunun epistemik merakları üzerindeki olası etkilerine ilişkin yanıtlarını sunmaktadır. Cevaplar, tematik analizden çıkarılan dört tema altında kategorize edilmiştir.

**E-öğrenmede yeni bilgi arama motivasyonu.** Katılımcılardan "e-dersleri sırasında yeni bilgi aramaya ne kadar motive olduklarını" açıklamaları istendiğinde, çevrimiçi çalışmalarını tamamlarken motivasyonlarını artırmak için "Google ve Google Akademik" gibi çevrimiçi arama motorlarını kullanmanın altını çizmişlerdir. Bu bulgu göz önünde bulundurulduğunda, bazı katılımcılar aşağıdaki alıntılarını paylaşmıştır:

Çevrimiçi derslerimde yeni bilgilerle karşılaştığımda doğrudan Google'da aratıyorum. Bu internette bilgi aramak çok etkili ve motive edici. (Öğrenci #16)

İnternet kaynakları yeni bilgilere kolayca ulaşmamı sağlıyor. İhtiyacım olan bilgilere ulaşmak için Google'a, Google Akademik'e veya herhangi bir yardımcı ve motive edici web sitesine güveniyorum. (Öğrenci #34)

Ek olarak, bazı katılımcılar e-derslerle ilgili yeni bilgi ararken arkadaşları ve aile üyeleriyle konuşmayı ve fikirlerini almayı tercih etmişlerdir. Bu bulgu, aşağıdaki yorumlarda da gösterildiği gibi, "başkalarıyla etkileşim kurmanın", öğrencileri yeni bilgilere ulaşmaları için motive ettiğini ortaya koymaktadır:

Çevrimiçi derslerde hocamın sorduğu bir konuda yeni bilgilere ulaşmaya çalıştığımda ailemin desteği bana çok yardımcı oluyor. (Öğrenci #49)

Yeni bilgilere ulaşmaya çalıştığımda arkadaşlarımla konuşmak beni motive ediyor. Birbirimizden çok şey öğreniyoruz, bu da çevrimiçi çalışmalarımda bana yardımcı oluyor. (Öğrenci #11)

Başkalarıyla konuşmanın yanı sıra, katılımcılar aşağıda da gösterildiği üzere onları yeni bilgiler bulmaya motive eden "kitap, makale ve dergi okumak" gibi geleneksel kaynaklara güvendiklerini belirtmişlerdir:

Yeni bilgi aramak istediğimde kütüphanemdeki kitaplara bakmayı tercih ederim. İhtiyacım olan bilgiyi bulmak için kitaplara veya makalelere bakmak beni motive ediyor (Öğrenci #76)

Yeni bilgiler bulmak için makale ve dergi aramayı tercih ederim. Bunları okumak, çevrimiçi çalışmalarımı tamamlamam için beni motive ediyor. (Öğrenci #58)

**Zorlu bilgilerle başa çıkma isteği.** Görüşmelerden ortaya çıkan bir diğer tema, katılımcıların zorlayıcı bilgilerle başa çıkma isteği ile ilgilidir. Bu bulgu göz önüne alındığında, katılımcılar verilen görevleri anlamaya çalışırken "planlama, sıralama ve ana hatlarını çizme" stratejilerinin önemini vurgulamışlardır. Bazıları görüşlerini şu şekilde ortaya koymuştur:

Karmaşık bilgileri anlamak için yaptığım ilk şey, plan yapmak ve ilgili noktaları bir sıraya koymaktır. Bu verilen görevi tamamlamama yardımcı oluyor. (Öğrenci #39).

Karmaşık bilgilerin ana hatlarını çizmeyi ve ardından verilen ödevin anlamını netleştirmek için parçaları bir araya getirmeyi tercih ediyorum. (Öğrenci #28)

Çevrimiçi derslerim sırasında, zor bilgileri anlamam da isteniyor. Önemli bilgilerin ana hatlarını çizmenin ve bir plan yapmanın ödevlerimi bitirmek için etkili olduğuna inanıyorum. (Öğrenci #63)

**Yeni, kesin olmayan ve belirsiz bilgileri keşfetme isteği.** Zor konularla başa çıkmak için stratejiler kullanma isteğinin beraberinde, katılımcılar "sabır ve sakinlik" gibi kişilik özelliklerine odaklanmışlardır. Aşağıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi bu özelliklerin yeni, kesin olmayan ve belirsiz bilgilere ulaşma isteklerini artırdığını belirtmişlerdir:

Yeni ve belirsiz bilgileri keşfetmem gerektiğinde sabırlı ve sakin olmaya çalışırım. (Öğrenci #17)

Çevrimiçi derslerde bilgileri ele alırken sakin kalmaya çalışırım. (Öğrenci #29)

Benzer şekilde, katılımcılar kesin olmayan ve belirsiz çevrimiçi görevlerle karşılaştıklarında e-öğrenme deneyimlerini "motive edici ve güvenilir" olarak

tanımlamışlardır. Aşağıda da gösterildiği gibi bu tür deneyimler sırasında kendilerini motive etmeye ve kendilerine güvenmeye çalıştıklarını ortaya koymuşlardır:

Bazen görevler net ve kesin değil. Böyle durumlarda kendime güvenirim ve her zaman bir çözüm olduğunu bilirim. (Öğrenci #39)

Çevrimiçi görevlerde ne yapmam gerektiğini tahmin etmek bazen zor oluyor. Motive olmam ve bir çözüm bulmam gerektiğini biliyorum. (Öğrenci #9)

**E-öğrenmenin önündeki engeller.** Görüşmelerden ortaya çıkan son tema, e-öğrenme sırasında yaşanan zorluklarla ilgiliydi. Katılımcılar özellikle çevrimiçi derslerde yaşadıkları en büyük zorlukların "görevlerin zamanı ve iş yükü" olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulguyu göz önünde bulundurarak şu yorumları yapmışlardır:

Çevrimiçi çalışmalarını zamanında tamamlamak çok zor. Çok fazla ödevimiz var ve zamanında tamamlama, bunlar benim için iki sorun. (Öğrenci #31)

Çevrimiçi derslerde bitirmemiz gereken çok fazla görev var. Teslim tarihine tamamlamakta zorlanıyorum. (Öğrenci #47)

## Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin e-öğrenme sırasındaki deneyimleri hakkındaki algılarını araştırmayı ve e-öğrenmenin epistemik meraklarını tetikleyip tetiklemediğini bulmayı amaçlamıştır. Çalışmadan ortaya çıkan ana temalar şunlardır: e-öğrenmede yeni bilgi arama motivasyonu, e-öğrenmede zorlu bilgilerle başa çıkma arzusu, öğrenmede yeni, kesin olmayan ve belirsiz bilgileri keşfetme isteği ve son olarak, e-öğrenmedeki engeller. Bu çalışmanın bulguları, Kashdan'ın iki boyutlu merak modeli için daha derin bir anlayış sağlayabilir, beraberinde aynı zamanda e-öğrenme ile ilgili epistemik merakın doğasına yeni bir ışık tutabilir.

İlk tema göz önüne alındığında, katılımcılar, e-dersler sırasında yeni bilgiler aramak için motive edici araçlar olarak Google ve Google Akademik gibi çevrimiçi arama motorlarını kullanmanın önemini vurgulamışlardır. Diğerleri, arkadaşları ve aile üyeleriyle etkileşim kurmayı ve ihtiyaç duydukları yeni bilgiler hakkında onların fikirlerini almayı tercih etmişlerdir. Son olarak, katılımcıların geri kalanı yeni bilgi aramak için kitaplar, makaleler ve dergiler gibi geleneksel kaynakların kullanımını ele almışlardır. İlginç bir şekilde, bu tanımlamalar epistemik merakın iç içe geçmiş unsurlarından biri olarak "esneklik" boyutunu işaret etmiştir (örn., Berlyne, 1978; Beswick ve Tallmadge, 1971; Day, 1971; Deci, 1975; Spielberger ve Starr, 1994; Kashdan ve diğerleri; 2009). İlk boyut olan esneklik, olumlu, gelişme odaklı anlamlara sahip maddeleri içerir (örneğin, "Zor durumları gelişmek ve öğrenmek için fırsatlar olarak görüyorum") ve esnekliğin çeşitli iyi olma göstergeleri ile yakından ilişkili olduğu gösterilmiştir (örn., mutluluk, stres, psikolojik iyi oluş) (Kashdan ve diğ., 2009). Katılımcılar, e-öğrenme konusundaki meraklarını tetikleyen olumlu, gelişme odaklı duygusal ve motivasyonel sistemleri yansıtan yeni bilgiler aramak için motive olduklarını hissetmişlerdir. Ayrıca, katılımcılar e-öğrenmede zorlu bilgilerle başa çıkma isteği hakkındaki bakış açılarını paylaşmışlardır.

Özellikle planlama, sıralama ve zorlu bilgilerin ana hatlarını çizme gibi stratejilerin kullanımına odaklanmışlardır. Benzer şekilde, yeni, kesin olmayan ve belirsiz bilgileri keşfetme isteklerinin tetikleyici kaynakları olarak sabır ve sakinlik gibi kişisel faktörleri vurgulamışlardır. Bu nedenle, toplanan bulgular, e-öğrenme deneyimlerinin öğrenciler için merak uyandırıcı bir bağlam sağladığını ve tüm içeriği daha kolay kavramalarına olanak tanıdığını göstermiştir (Arnone ve diğerleri, 1994). Katılımcılar ayrıca bu tür belirsizliklerle karşı karşıya kaldıklarında çevrimiçi deneyimlerini motive edici ve güvenilir olarak nitelendirmişlerdir. E-öğrenme deneyimlerinin yeni, riskli ve belirsiz bilgileri tahmin etme meraklarını beslediğini vurgulamışlardır. Bu bulgu, çok daha belirsiz olan, yeni ve öngörülemez deneyimleri benimsemeye hazır olmayı yansıtan (örneğin, "Belirsiz şeyleri yapmaktan hoşlanırım") epistemik merakın "belirsizliği kabul etme" boyutu hakkında derinlemesine bir anlayış sağlayabilir.

Son olarak, iş yükü ve görevlerin zamanlaması, katılan öğrencilerin e-öğrenme deneyimleri için paylaştığı iki ana engel olarak ortaya çıkmıştır. Bu bulgu durumsal faktörlerle ilgilidir. Bu faktörler, davranışın yönünü açıklamaya yardımcı olan bir bağlam içindeki kişisel özellikleri, yatkınlıkları ve olgunlaşmanın yanı sıra "anda" olan olayları içerir (Arnone ve diğ., 2011, s.185). Öğrencilerin e-öğrenmenin önündeki en büyük engeli görevleri zamanında tamamlamak olarak belirtmeleri, genel olarak öz-düzenleme ve özel olarak zaman ve çevre yönetimi sorunlarına işaret edebilir. Bu sonuç, Lee ve arkadaşlarının (2021) öğrencilerin bağımsız çalışma ve zaman yönetimi ile ilgili zorluklarını bildiren bulguları ile uyumludur. Birçok araştırmacı, e-öğrenmede başarıyı etkileyen faktörler olarak zaman ve çevre yönetiminin önemini altını çizmektedir (Barnard ve diğerleri, 2009; Calamlam ve diğerleri, 2021; Voils ve diğerleri, 2019). Sharpe ve Benfield (2005) de çalışmalarında öğrencilerin e-öğrenme deneyimlerinde zaman yönetiminin en sorunlu alan olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin planlama, zaman ve çevre yönetimi gibi konularda öz-düzenleme yapmaları gerekmektedir (Ramdass ve Zimmerman, 2011). Öğrenciler son teslim tarihlerinin farkında olmalı, görevi tamamlamak için gereken süreye ilişkin gerçekçi tahminlere sahip olmalı ve bu tahminler doğrultusunda görevleri önceliklendirerek hareket etmelidir (Zimmerman ve Risemberg, 1997). E-öğrenmenin sağladığı zaman ve hız esnekliği, öğrencilerin daha etkili zaman yönetimi stratejileri kullanmasını gerektirmektedir. E-öğrenme, öğrencilerin merakını tetiklese ve onları öğrenmeye motive etse de, gerekli zaman ve çevre yönetimi becerileri olmadan e-öğrenmede başarıya ulaşmak mümkün olmayabilir. Bu nedenle e-öğrenmede ödevler ve teslim tarihleri diğer derslere göre düzenlenmelidir.

## Özet/Sonuç

COVID-19 durumu, öğrencileri ve öğretim elemanlarını yeni bir öğrenme biçimini, yani sanal sınıflar aracılığıyla e-öğrenmeyi deneyimlemeye zorlamıştır. Yüz yüze öğrenmeden uzaktan öğrenmeye bu hızlı geçiş, etkileşimli ve anlamlı bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturmak için dikkat edilmesi gereken bazı hususları beraberinde getirmiştir. Bu çalışmanın bulguları, üniversite öğrencileri arasında epistemik merakı teşvik etmek için bir öğretim aracı olarak e-öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. Elde edilen bulgulara



dayanarak, birkaç pedagojik çıkarım sunulabilir. İlk olarak, öğretim elemanları merak davranışını modelleyebilir ve sanal sınıflarda öğrencileri ile birlikte kendileri de öğrenen konumuna geçebilirler. Yeni bir şeyler öğrenme konusunda ilgi ve heyecan gösterebilirler ve öğrencileri kendi başlarına bilgiye ulaşmayı öğrenmeye motive edebilirler.

Ayrıca öğrencilere, öğrenirken yeni, kesin olmayan ve belirsiz bilgileri keşfetmelerine yol açan zorlayıcı görevler verilebilir. Bu süreçte, öğrenci iş yükünü dengelemek için ödevlerin sayısı ve zamanlaması kapsamlı bir şekilde ele alınmalıdır. Epistemik merak ve e-öğrenme üzerine gelecekteki araştırmalarda, çevrimiçi derslerde başvurulabilecek farklı öğretim uygulamalarının merak türlerine etkisini araştırılmalıdır. Gelecekteki araştırmalar, e-öğrenme ve merak arasındaki ilişkiyi düzenleyen kişilerarası değişkenleri içermelidir. Örneğin, öz yeterlilik, öz düzenleme gibi değişkenler ve akran etkileşimi gibi sosyal faktörler, merakın tetiklenmesinin öğrenciler açısından faydalı olup olmayacağını etkileyebilir. Ek olarak, e-öğrenmenin epistemik merakı tetiklemesinin yanısıra daha anlamlı ve yaşam boyu öğrenmeyi desteklemesi de önemlidir. Birçok öğrenci için, pandemiden kaynaklanan ve ders gerekliliklerini yerine getirmelerini engelleyebilecek çeşitli psikolojik, ekonomik ve pragmatik yükler ve kısıtlamalar bulunmaktadır. Bu nedenle pedagojik yenilikler, öğrencilerin değişen beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamalı ve onların öğrenmelerine yardımcı olacak, meraklarını tetikleyecek ve yaşam boyu öğrenmeye yönlendirecek uzaktan olsa da anlamlı olan öğrenme deneyimlerine hazırlanmalıdır.

**Etik Kurul Onayı:** Etik kurul onayı Bahçeşehir Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan alınmıştır (Tarih: 10.02.2021, No: 2021/02/16)

**Bilgilendirilmiş Onam:** Çalışma öncesi tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

**Hakem değerlendirmesi:** Dış hakem değerlendirmesi

**Yazarların Katkısı:** Fikir- S.S., E. M., E.A; Tasarım-S.S, E. M., E. A.; Veri toplama ve İşlenmesi- E. A. veri analizi-E.M, Yorumlama-S.S, E.M.; Alanyazın taraması-S. S., E. M., E. A., Yazım- S. S., E. M., E. A., Eleştirel değerlendirme-Tüm yazarlar

**Çıkar Çatışması:** Herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemektedir.

**Finansal Açıklama:** Çalışma için finansal destek alınmamıştır.

## Kaynaklar

- Acun, N., Kapikiran, S. ve Kabasakal, Z. (2013). Trait curiosity and exploration Inventory-II: Exploratory and confirmatory factor analysis and its reliability. *Turkish Psychological Articles*, 16(31), 86-90.
- Andrade, M. S. ve Bunker, E. L. (2011). The role of SRL and TELEs in distance education: Narrowing the gap. *Fostering Self-Regulated Learning Through ICT* (pp. 105-121). IGI Global <https://doi.org/10.4018/978-1-61692-901-5.ch007>
- Arnone, M. P., Grabowski, B. L. ve Rynd, C. P. (1994). Curiosity as a personality variable influencing learning in a learner-controlled lesson with and without advisement. *Educational Technology Research and Development*, 42(1), 5-20. <https://doi.org/10.1007/BF02298167>
- Arnone, M.P., Small, R.V. ve Chauncey, S.A. (2011). Curiosity, interest, and engagement in technology-pervasive learning environments: a new research agenda. *Education Technology Research and Development*, 59, 181-198. <https://doi.org/10.1007/s11423-011-9190-9>
- Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O. ve Lai, S. L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education*, 12(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.10.005>
- Berlyne, D. E. (1954). A theory of human curiosity. *British Journal of Psychology*, 45, 180-191.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Berlyne, D. E. (1978). Curiosity and learning. *Motivation and Emotion*, 2(2), 97-175.
- Beswick, D. G. ve Tallmadge, G. K. (1971). Reexamination of two learning style studies in the light of the cognitive process theory of curiosity. *Journal of Educational Psychology*, 62(6), 456-462. <https://doi.org/10.1037/h0031817>
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A. ve Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243-1289. <https://doi.org/10.3102/0034654309333844>
- Calamlam, J. M., Ferran, F. ve Macabali, L. G. (2021). Perception on research methods course's online environment and self-regulated learning during the COVID-19 pandemic. *E-Learning and Digital Media*, <https://doi.org/20427530211027722>.
- Ching, G. S. (2009). Implications of an experimental information technology for elementary students. *Computers ve Education*, 53(2), 419-428. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.02.019>
- Clarke, V. ve Braun, V. (2014) Thematic Analysis. In T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 1947-1952). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7\\_311](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_311)
- Collin, K., Van der Heijden, B. ve Lewis, P. (2012). Continuing professional development. *International Journal of Training and Development*, 16, 155-163. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2012.00410.x>
- Day, H. (1971). The measurement of specific curiosity. In H. Day, D. Berlyne ve D. Hunt (Eds.), *Intrinsic Motivation: A New Direction in Education* (pp. 99-112). Holt, Rinehart, and Winston.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. Springer.
- Donalek, J. G. (2004). Demystifying nursing research: Phenomenology as a qualitative research method. *Urologic Nursing*, 24, 516-517.
- Grossnickle, E. M. (2016). Disentangling curiosity: Dimensionality, definitions, and distinctions from an interest in educational contexts. *Educational Psychology Review*, 28(1), 23-60. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9294-y>
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. Plenum.
- Joffe, H. (2011). Thematic analysis. In: D. Harper ve A.R. Thompson, (Ed.). *Qualitative methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners*. (pp. 209-23). Wiley.
- Kang, M. J., Hsu, M., Krajchich, I. M., Loewenstein, G., McClure, S. M., Wang, J. T. Y. ve Camerer, C. F. (2009). The wick in the candle of learning: Epistemic curiosity activates reward circuitry and enhances memory. *Psychological Science*, 20(8), 963-973. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02402.x>
- Kashdan, T. B., Gallagher, M. W., Silvia, P. J., Winterstein, B. P., Breen, W. E., Terhar, D. ve Steger, M. F. (2009). The Curiosity and Exploration Inventory-II: Development, factor structure, and

- psychometrics. *Journal of Research in Personality*, 43(6), 987–998. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.04.011>
- Kashdan, T. B., Rose, P. ve Fincham, F. D. (2004). Curiosity and exploration: Facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities. *Journal of Personality Assessment*, 82(3), 291-305. [http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa8203\\_05](http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa8203_05)
- Kidd, C. ve Hayden, B. Y. (2015). The psychology and neuroscience of curiosity. *Neuron*, 88(3), 449-460. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2015.09.010>
- Lamnina, M. ve Chase, C. C. (2019). Developing a thirst for knowledge: How uncertainty in the classroom influences curiosity, affect, learning, and transfer. *Contemporary Educational Psychology*, 59, Article 101785. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101785>
- Lee, K., Fanguy, M., Lu, X. S. ve Bligh, B. (2021). Student learning during COVID-19: It was not as bad as we feared. *Distance Education*, 42(1), 164-172. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1869529>
- Litman J.A. (2012). Epistemic Curiosity. In: N.M. Seel (eds). *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6\\_1645](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1645)
- Litman, J. A. ve Jimerson, T. L. (2004). The measurement of curiosity is a feeling of deprivation. *Journal of Personality Assessment*, 82, 147. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8202\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8202_3)
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116, 75-98
- McHugh, M. L. (2012). Interrater Reliability: The Kappa Statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276– 82. <https://doi.org/10.11613/BM.2012.031>
- Neuwirth, L. S., Jović, S. ve Mukherji, B. R. (2020). Reimagining higher education during and post-COVID-19: Challenges and opportunities. *Journal of Adult and Continuing Education*, 1- 16. <https://doi.org/10.1177/1477971420947738>
- Panigrahi, R., Srivastava, P. R. ve Sharma, D. (2018). Online learning: Adoption, continuance, and learning outcome—A review of the literature. *International Journal of Information Management*, 43, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.05.005>
- Panksepp J. (1998). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. Oxford University Press.
- Patton M., Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3<sup>rd</sup>.) Sage Publications.
- Peterson, E. G. (2020). Supporting curiosity in schools and classrooms. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 35, 7–13. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2020.05.006>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Ramdass, D. ve Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194–218. <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200202>
- Rule, A. ve Barrera, M., III. (2008, May). Three authentic curriculum-integration approaches to bird adaptations that incorporate technology and thinking skills. Retrieved from ERIC database. (ED501247)
- Schmitt, F. F. ve Lahroodi, R. (2008). The epistemic value of curiosity. *Educational Theory*, 58(2), 125-148. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00281.x>
- Sharpe, R. ve Benfield, G. (2005). The student experience of e-learning in higher education. *Brookes eJournal of Learning and Teaching*, 1(3), 1-9.
- Spielberger, C. D. ve Starr, L. M. (1994). Curiosity and exploratory behavior. In H. F. O'Neil, Jr. ve M. Drillings (Eds.), *Motivation: Theory and Research* (pp. 221-243). Erlbaum.
- UNESCO, (2020). *90 million students out of school due to COVID-19: UNESCO releases first global numbers and mobilizes response*. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/290-million-students-out-school-due-covid-19-unesco-releases-first-global-numbers-and-mobilize>
- Voils S. A., Childs-Kean, L., M. ve Thomas, A. (2019) Relationship between pharmacy students' use of self-regulated learning strategies and course outcomes. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 83(10), 75-66. <https://doi.org/10.5688/ajpe7566>.
- Wang, S., K ve Reeves, T. C. (2006). The effects of a Web-based learning environment on student motivation in teda high school earth science course. *Educational Technology Research and Development*, 54(6), 597-621. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9016-3>

Zimmerman, B. J. ve Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>

**Yazarlar**

**İletişim**

Seda SARAÇ

Dr. Öğretim Üyesi Seda SARAÇ  
Bahçeşehir Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Fakültesi  
Temel Eğitim Bölümü 34353  
Beşiktaş/İstanbul

E-posta: [seda.sarac@es.bau.edu.tr](mailto:seda.sarac@es.bau.edu.tr)

Enisa MEDE

Doç. Dr. Enisa MEDE  
Bahçeşehir Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Fakültesi  
İngiliz Dili Eğitimi Bölümü 34353  
Beşiktaş/İstanbul

E-posta: [enisa.mede@es.bau.edu.tr](mailto:enisa.mede@es.bau.edu.tr)

Ergün AKGÜN

Dr. Öğretim Üyesi Ergün AKGÜN  
Bahçeşehir Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Fakültesi  
Temel Eğitim Bölümü 34353  
Beşiktaş/İstanbul

E-posta: [ergun.akgun@de.bau.edu.tr](mailto:ergun.akgun@de.bau.edu.tr)