



**KİTLESEL AÇIK ÇEVİRİMİÇİ DERSLERDE ÖĞRETMENLERİN ÖZ
YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Alper ATLAY

Eskişehir 2024

**KİTLESEL AÇIK ÇEVİRİMİÇİ DERSLERDE
ÖĞRETMENLERİN ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ**

Alper ATLAY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Buket KİP KAYABAŞ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Mayıs 2024

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

.....'nın“.....

.....” başlıklı çalışması, .../.../20.. tarihinde, “Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, ... Program/Bilim/Anabilim dalında yüksek lisans tezi olarak değerlendirilmiş ve kabul edilmiştir.

Ünvan-Adı Soyadı

İmza

Tez Danışmanı

:

.....

Anabilim Dalı Başkanı :

.....

.....

.....

Enstitü Müdürü

ÖZET

KİTLESEL AÇIK ÇEVİRİMİÇİ DERSLERDE ÖĞRETMENLERİN ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Alper ATLAY

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mayıs 2024

Danışman: Doç. Dr. Buket KİP KAYABAŞ

Bu araştırmada Kitlese Açık Çevrimiçi Dersler bağlamında öğretmenlerin Öz yönetimli öğrenme becerileri incelenmiştir. Araştırmanın amacı “etwinningonline.eba.gov.tr” ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerini farklı değişkenler açısından incelemektir. Çalışmada nicel veri toplama yöntemi olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 2023-2024 öğretim yılında “etwinningonline.eba.gov.tr” ve ÖBA üzerinden derse kaydolan ve Manisa ilinde görev yapan 600 ilkokul ve ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, cinsiyete göre kadınlar lehine anlamlı farklılığın olduğunu göstermektedir. Yani kadın öğretmenlerin Öz yönetimli öğrenme becerileri erkeklere göre daha yüksektir. Yine kıdem yılına göre de anlamlı farklılıkların olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre 1-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin Öz yönetimli öğrenme becerileri 20 yıl üzeri kıdeme sahip olanlara göre daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında yaş değişkenine göre de anlamlı farklılıkların olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre 26-30 ve 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin 41-45 ve 46-50 yaş aralığına göre daha yüksek Öz yönetimli öğrenme becerilerine sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin KAÇED platformlarını ziyaret etme sıklığına göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Buna göre sık ziyaret edenlerin bazen ziyaret edenlere göre daha yüksek öz yönetimli öğrenme becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yine öğretmenlerin daha önceden açık ve uzaktan öğrenme yoluyla ders alma durumlarına göre de ders alanlar lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında branş ve öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak araştırmaya ilişkin bulgular tartışılmış ve gelecek araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kitlese Açık Çevrimiçi Ders, Öz yönetimli Öğrenme, Uzaktan Eğitim

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF TEACHERS' SELF-REGULATED LEARNING SKILLS IN MASSIVE OPEN ONLINE COURSES

Alper ATLAY

Department of Distance Education

Anadolu University, Graduate Education Institute, May

2024

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Buket KİP KAYABAŞ

In this study, teachers' self-regulated learning skills were analysed in the context of Massive Open Online Courses. The aim of the study is to examine the self-regulated learning skills of teachers enrolled in the course via "etwinningonline.eba.gov.tr" and OBA in terms of different variables. As the survey method quantitative data collection method was used in the study. The participants of the study consisted of 600 primary and secondary school teachers working in Manisa province who enrolled in the course through "etwinningonline.eba.gov.tr" and ÖBA in the 2023-2024 academic year. Within the scope of the research, easily accessible case sampling, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the teachers in the study group. The findings show that there is a significant difference in favour of women according to gender. In other words, self-regulated learning skills of female teachers are higher than male teachers. It was also found that there were significant differences according to years of seniority. Accordingly, it was found that the self-regulated learning skills of teachers with 1-20 years of seniority were higher than those with more than 20 years of seniority. Within the scope of the research, it was found that there were significant differences according to the age variable. Accordingly, it was found that teachers aged 26-30 and 31-40 had higher self-regulated learning skills than teachers aged 41-45 and 46-50. Significant differences were found according to the frequency of teachers' visits to KAÇED platforms. Accordingly, it was concluded that frequent visitors had higher self-regulated learning skills than occasional visitors. Again, it was concluded that there was a significant difference in favour of those who took courses according to the teachers' previous open and distance learning courses. Within the scope of the research, it was concluded that there was no significant difference according to branch and education level. As a result, the findings of the research were discussed and suggestions for future research were presented.

Keywords: Massive Open Online Course, Self Regulated Learning, Distance Education

TEŞEKKÜR

Bu süreç boyunca deneyimleri, bilgileri ve yardımlarıyla bana yol gösteren, her zaman bana destek olan ve güvenen sevgili hocam ve danışmanım Sayın Doç. Dr. Buket KİP KAYABAŞ'a;

Lisansüstü eğitimim boyunca benden bilgi, tecrübe ve desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Cengiz Hakan Aydın ve Doç. Dr. Aras Bozkurt'a;

Eğitim hayatımın her aşamasında beni her an destekleyen ve yanımda olan annem Bakiye ATLAY, babam Recep ATLAY ile kardeşlerim Gaye ARSLAN ve Neslihan BAYHAN'a;

Çıktığım bu yolculukta hep beni destekleyen, en zor zamanlarımda bile beni karamsarlıktan kurtaran ve her zaman yanımda olan eşim Tanseli Turgut ATLAY'a, kızım İpek ATLAY'a ve oğlum Umut Kerem ATLAY'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım

07.05.2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Alper ATLAY

07.05.2024

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

I hereby declare that this thesis is my own, original work; that I have acted in accordance with scientific ethical principles and rules at all stages of my study, including preparation, data collection, analysis and presentation of information; that I have cited sources for all data and information that cannot be obtained within the scope of this study and included these sources in the bibliography; that this study has been scanned by the "scientific plagiarism detection program" used by Anadolu University and that it does not contain any "plagiarism" in any way. I declare that if at any time a situation contrary to this statement I have made regarding my study is detected, I agree to all moral and legal consequences that may arise.

Alper ATLAY

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	1
1.2. Amaç	5
1.3. Önem	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	7
2. ALANYAZIN	7
2.1. Eğitimde Açıklık ve Yaşam Boyu Öğrenme	7
2.2. Açık ve Uzaktan Öğrenme	9
2.3. Kitlel Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇED)	12
2.3.1. Kitlel Açık Çevrimiçi Derslere Yönelik Kavramlar	14
2.3.2. Kitlel Açık Çevrimiçi Derslerin Tarihsel Gelişimi	16
2.3.3. Kitlel Açık Çevrimiçi Ders Türleri	19
2.3.3.1. Bağlantıcı Kitlel Açık Çevrimiçi Dersler (cMOOCs)	20
2.3.3.2. Geleneksel Kitlel Açık Çevrimiçi Dersler (xMOOCs)	20
2.3.3.3. Melez KAÇED (Hybrid MOOCs)	21

2.3.4. Türkiye’de KAÇED platformları	21
2.4. Öz yönetimli Öğrenme (ÖYÖ)	25
2.4.1. Öz yönetimli öğrenmenin öğeleri	27
2.4.1.1. Amaç belirleme	27
2.4.1.2. Görev stratejileri	28
2.4.1.3. Kendini izleme	28
2.4.1.4. Kendini değerlendirme	29
2.4.1.5. Zaman yönetimi.....	29
2.4.1.6. Yardım arama	30
2.5. Çevrimiçi Ortamlarda Öz Yönetimli Öğrenme.....	30
2.6. İlgili Araştırmalar.....	31
3.YÖNTEM.....	36
3.1. Araştırma Modeli	36
3.3. Evren ve Örneklem	41
3.4. Veri Toplama Araçları.....	42
4.BULGULAR	42
4.1. Araştırma Soruları.....	42
4.2. Verilerin Analizi	43
4.2.1. Betimsel analizler	43
4.2.2. Güvenilirlik analizi.....	45
4.2.2.1. Amaç belirleme	46
4.2.2.2. Yardım arama	46
4.2.2.3. Kendi kendine çalışma stratejileri	46
4.2.2.4. Fiziksel ortamı yönetme.....	47
4.2.2.5. Çaba yönetimi.....	47
4.2.3. Normallik analizleri	47
4.2.4. Açıklayıcı faktör analizleri	48
4.2.4.1. Amaç belirleme alt boyutu faktör analizi.....	49
4.2.4.2. Yardım arama alt boyutu faktör analizi	50
4.2.4.3. Kendi kendine çalışma stratejileri alt boyutu faktör analizi.....	50
4.2.4.4. Fiziksel ortamı yönetme alt boyutu faktör analizi.....	51

4.2.4.5. Çaba yönetimi alt boyutu faktör analizi.....	52
4.2.5. Korelasyon analizi	52
4.2.6. Araştırma Sorularının Analizi.....	54
4.2.6.1. Fark analizleri.....	54
4.2.6.1.1. Yaşa göre öz yönetimli öğrenme becerileri	54
4.2.6.1.2. Cinsiyete göre öz yönetimli öğrenme becerileri	56
4.2.6.1.3. Kıdem yılına göre öz yönetimli öğrenme becerileri	57
4.2.6.1.4. Branşa göre öz yönetimli öğrenme becerileri.....	59
4.2.6.1.5. Öğrenim düzeyine göre öz yönetimli öğrenme becerileri.....	59
4.2.6.1.6. Kitlese açık çevrimiçi derse katılarak ders tamamlama durumuna göre öz yönetimli öğrenme becerileri.....	60
4.2.6.1.7. “etwinningonline.eba.gov.tr” ve/ veya öğretmen bilişim ağı (ÖBA) platformunu ziyaret etme sıklığını göre öz yönetimli öğrenme becerileri.....	60
4.2.6.1.8. Açık ve uzaktan öğrenme yoluyla ders alma durumuna göre öz yönetimli öğrenme becerileri.....	61
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	64
5.1. Sonuç ve Tartışma	64
5.2. Öneriler	68
KAYNAKÇA.....	72
EKLER.....	83
EK 4. Ölçek Kullanım Onayı	89
ÖZGEÇMİŞ.....	90

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 4. 1. Katılımcıların demografik verilere göre dağılımı	43
Tablo 4.2. Amaç Belirleme Alt Boyutu Güvenilirlik Analizi.....	46
Tablo 4.3. Yardım Arama Alt Boyutu Güvenilirlik Analizi	46
Tablo 4.4. Kendi Kendine Çalışma Stratejileri Alt Boyutu Güvenilirlik Analizi	46
Tablo 4.5. Fiziksel Ortamı Yönetme Alt Boyutu Güvenilirlik Analizi	47
Tablo 4.6. Çaba Yönetimi Alt Boyutu Güvenilirlik Analizi.....	47
Tablo 4.7. Normallik Testi	48
Tablo 4. 8. Alt Boyutların KMO ve Bartlett Testleri.....	49
Tablo 4.9. Amaç Belirleme Alt Boyutu Faktör Analizi.....	49
Tablo 4.10. Yardım Arama Alt Boyutu Faktör Analizi.....	50
Tablo 4.11. Kendi Kendine Çalışma Stratejileri Alt Boyutu Faktör Analizi.....	50
Tablo 4.12. Fiziksel Ortamı Yönetme Alt Boyutu Faktör Analizi	51
Tablo 4.13. Çaba Yönetimi Alt Boyutu Faktör Analizi.....	52
Tablo 4.14. Öz yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarının Korelasyon Analizi	53
Tablo 4.15. Yaşa Göre Öz yönetimli Öğrenme Becerileri Düzeyi Fark Analizi	54
Tablo 4.16. Yaşa Göre Öz yönetimli Öğrenme Becerileri Düzeyi Welch Testi Bulguları	54
Tablo 4.17. Yaşa Göre Öz yönetimli Öğrenme Becerileri Gruplarının Dunnet-C Çoklu Karşılaştırma Testi Bulguları.....	55
Tablo 4.18. Cinsiyete Göre Öz yönetimli Öğrenme Becerileri Düzeyi Fark Analizi	56
Tablo 4.19. Kıdem Yılına Göre Öz yönetimli Öğrenme Becerileri Düzeyi Fark Analizi	57
Tablo 4.20. Kıdem Yılına Göre Öz yönetimli Öğrenme Becerileri Düzeyi Welch Testi Bulguları.....	57
Tablo 4.21. Kıdem Yılına Göre Öz yönetimli Öğrenme Becerileri Gruplarının Dunnet-C Çoklu Karşılaştırma Testi Bulguları.....	58
Tablo 4.22. Branşa Göre Öz yönetimli Öğrenme Becerileri Düzeyi Fark Analizi	59
Tablo 4.23. Öğrenim Düzeyine Göre Öz yönetimli Öğrenme Becerileri Düzeyi Fark Analizi	59
Tablo 4.24. Kitleli Açık Çevrimiçi Derse Katılarak Ders Tamamlama Durumuna Göre Öz yönetimli Öğrenme Becerileri Düzeyi Fark Analizi.....	60
Tablo 4.25. “etwinningonline.eba.gov.tr” ve/veya Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) Platformunu Ziyaret Etme Sıklığını Göre Öz yönetimli Öğrenme Becerileri Düzeyi Fark Analizi	60
Tablo 4.26. Platformları Ziyaret Etme Sıklığına Göre Öz yönetimli Öğrenme Becerileri Gruplarının LSD Çoklu Karşılaştırma Testi Bulguları.....	61
Tablo 4.27. Açık ve Uzaktan Öğrenme Yoluyla Ders Alma Durumuna Göre Öz yönetimli Öğrenme Becerileri Düzeyi Fark Analizi	61
Tablo 4.28. Araştırma bulgularının özeti	62

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Uzaktan Eğitimin Evreleri (Bozkurt, 2016, s.13).	10
Şekil 2. Açık Eğitim ve KAÇED’lerin tarihsel gelişimi (Yuan ve Powell, 2015).....	18
Şekil 3. 2012-2022 Yılları arası KAÇED platformlarında yer alan eğitim sayısı (Class Central-Reports, 2022)	19
Şekil 4. Öğretmen Bilişim Ağı platformu ara yüzü.....	37
Şekil 5. Öğretmen Bilişim Ağı’nda yer alan bazı eğitimler	38
Şekil 6. Öğretmen Bilişim Ağı’nda yer alan bir eğitimin detayları.....	39
Şekil 7. Öğretmen Bilişim Ağı mesleki gelişim toplulukları	39
Şekil 8. “etwinningonline.eba.gov.tr” platformu ara yüzü.	40
Şekil 9. “etwinningonline.eba.gov.tr” platformu eğitimlerinden birkaçı	40
Şekil 10. “etwinningonline.eba.gov.tr” platformunda yer alan bir eğitimin içeriği	41

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına, araştırmada ele alınan kavramlara yönelik önemli tanımlara ve varsayımlara yer verilmiştir.

1.1. Sorun

Bilgiyi edinme ve ona sahip olma, insanoğlunun yaşamı boyunca duyduğu önemli ihtiyaçlardan biridir. Değişim, bilgi çağı adı verilen 21. yüzyılda dünya, son derece hızlı bir şekilde yaşanmaktadır (Süral, 2015). Yaşanan değişim rüzgârı toplumsal yaşamımızın önemli bir parçası olan eğitim ve öğretim süreçlerini de etkilemektedir. Bu nedenle bireylerin kendilerini güncel tutabilmeleri adına bu değişim olgusuna ayak uydurmaları artık bir zorunluluk haline gelmiştir. Her ne kadar bireyler bu değişime ayak uydurmak zorunda olsalar da çeşitli nedenlerden dolayı eğitim- öğretimden ayrı kalan bireyler için uzaktan eğitim bir fırsat oluşturmakta ve bu manada her geçen yıl daha fazla bireye hitap etmektedir. Uzaktan eğitim (Simonson vd., 2009) bireylerin fiziksel olarak öğreticiden farklı bir ortamda bulunduğu; eğitimi alan bireyin kendisi veya fiziksel olarak yüz yüze eğitimi de içerebilen bir eğitim yöntemi olarak tarif etmektedir.

İlk olarak mektupla başlayan sonrasında farklı iletişim araçları (radyo, TV) ile verilen eğitimler sonrasında internetin bulunmasıyla bilgisayar ve mobil cihazlar vasıtasıyla iletilmeye başlamış, zamanla uzaktan eğitimde, “Açık Üniversite” modelinin günümüze gelmesini sağlamıştır. İngiltere’de 1969 yılında ortaya çıkan “Open University - Açık Üniversite”, şuan dünya üzerindeki birçok ülkede bireylere fırsat eşitliği sunan ve onlara esnek bir eğitim ortamı tanıyan model olarak benimsenmiştir (Mutlu vd. 2005).

Açık ve uzaktan öğrenmenin (AUÖ) bireylere tanıdığı avantajlardan bazıları; zaman ve yer anlamında esneklik ve bireylerin kendi hızlarında ilerleme imkanıdır. Bilginin kolay ulaşılabilir olmasından dolayı yaşadığımız yüzyılda önemli olan artık öğretme odaklı olmak değil, öğrenme odaklı olabilmektir. Bu anlayış farklılaşmasının temelinde açıklık, esneklik, kişiye göre uyarlanabilirlik gibi günümüz bilgi çağı insanını temsil eden ifadeler yer almaktadır (Bozkurt, 2015). Netice olarak öğrenme, zaman ve mekan açısından bağımsız bir hal almış, her an her yerde gerçekleşebilen, kesintisiz bir süreç halini almıştır. Bu değişimin bir sonucu olarak hayat boyu öğrenme kazanmıştır.

Bu anlayış ile var olan Kitlese Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇED) kişilere farklı açılardan esneklik ve fırsat eşitliği sağlayan ve öğrenme sürecinin içerisinde kalma fırsatı sağlayan derslerdir. Alanyazında birçok farklı tanım yer almaktadır. Chua vd. (2015) görsel ve işitsel içerikler, görevler, değerlendirme sınavları gibi faaliyetleri barındıran, katılımcılara fikir paylaşım alanları ve farklı çevrimiçi süreçlere dahil olma imkanı sunan platformlar olarak tanımlamışlardır. “Bilginin hiçbir engelle takılmadan paylaşıldığı, öğrenme sürecinin kişisel ve fiziksel engellere bağlı olmaksızın yapılabildiği, eğitimde açıklık felsefesini benimseyen KAÇED’lere farklı kişisel niteliklere sahip öğrenenler dahil olabilmekte ve içeriklerden yararlanabilmekteler.” (Kayabaş, 2017, s. 35). Bu durum öğrenenlere esneklik ve öğrenme anlamında özgürlük sunmaktadır.

Eğitim kurumlarının temel görevlerinden biri de içinde bulunduğumuz yüzyılın gerektirdiği niteliklerle bireyleri donatmak ve insanlığın ihtiyacı olan kaliteli bireyleri ve işgücünü topluma kazandırmaktır. Bu görev doğrultusunda eğitilecek bireylerin gelişen ve değişen şartlara uyum sağlayabilecek, yirmi birinci yüzyıl bilgi iletişim çağında ve global ekonomide kendini daima geliştirecek ve uluslararası anlamda rekabet edebilecek bilgi ve becerilere sahip olarak, yani hayat boyu öğrenme yetisine sahip öğrenenler şeklinde yetiştirilmesi gerekmektedir (Özbek, 2019). Polat ve Odabaş (2008, s. 4) yaşam boyu öğrenenleri yaşadığı bir problemi çözüme ulaştırma noktasında gereksinim duyduğu bilgiye ulaşabilen ve elde ettiği bilgiyi içinde bulunduğu duruma uyarlayabilen kişiler yaşam boyu öğrenme yeteneğine sahip kişiler” şeklinde tanımlamışlardır. Bu noktada önem arz eden görevlerden biri de ilk ve ortaöğretim seviyesinde olan öğrencilerin bu eğitim ortamlarında onlarla sürekli etkileşim halinde olan ve kişisel gelişimlerinde söz sahibi olan öğretmenlere aittir.

Çakıroğlu (2007)’nın de ifade ettiği gibi içinde bulunduğumuz yüzyılın sloganı kişilerin neyi öğrendiklerinden ziyade “öğrenmeyi öğrenme” stratejilerini bilip bilmedikleridir. Yaşadığımız yüzyıldaki bir bireyden beklenen, kendi ihtiyaçları bağlamında bilgilerini güncelleyerek bulunduğu çağa ayak uydurabilmek ve becerilerini arttırarak bu süreci devam ettirmektir. Öğretmenler, öğrenenlerin herhangi bir engel ile karşılaşmadan bilgi edinebilmeleri için öğrencilerine, bilgiyi nasıl edineceklerini ve gerektiğinde nasıl kullanacaklarını öğretmelidirler.

Bu noktada Öz yönetimli öğrenme becerilerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Zimmerman’a (1989) göre öz yönetim, kişilerin öz öğrenme süreçlerine ileri düzey

bilişsel, güdüsel ve davranışsal bakımdan etkili ve verimli dahil olabilme düzeyidir. Öz yönetim becerisine sahibi kişiler; kendilerine açık ve ulaşılabilir hedefler belirleyen, planlı bir şekilde eyleme geçen, inisiyatif sahibi, öğrenmeye istekli, güdülenmiş, öz güvenli ve öz kontrollü bireylerdir. Bu nitelikler bilginin her saniye değişebildiği ve kendini katlayarak arttığı günümüzde, içinde bulunduğumuz çağa uyum sağlayabilecek bireylerin ellerinde bulundurmaları gereken özellikler arasında yer almaktadır. Kendi öğrenme sürecini tasarlayabilen ve süreci sürdürebilen bireyler; bilgiye ulaşma stratejilerini edinmiş, ileri düzey akıl yürütebilen ve kendi öğrenme sürecini düzenleyebilen, yani öğrenmeyi öğrenmiş bireylerdir (Aşkın, 2015).

Öz yönetimli bir öğrenenin sahip olduğu özellikler şu şekilde listelenebilir (Koçdar, 2006, s.25);

- Üst düzey motivasyona sahiptirler,
- Belirledikleri öğrenme hedefini elde etmek amacıyla gerekli stratejileri belirleyebilirler,
- Öğrenme süreçlerini yönetebilecek üst zihinsel stratejilere sahiptirler,
- Öğrenme hedefine ulaşmak için gereken motivasyon ve davranışlarını kontrol edebilir ve değerlendirebilirler,
- Başarısızlıklarını çok yönlü değerlendirebilirler ve başarıya ulaşmada farklı yollar arayabilirler, görev bilincine sahiptirler ve zamanlarını iyi yönetebilirler,
- Farklı bireylerle koordinasyon halindedirler ve öğrenme süreçlerine katılımcı ve etkin kimselerdir.

Eğitim öğretim açısından ele alındığında öğretmenlerin, bireyleri öğrenmeye özendirme, onları bu doğrultuda desteklemesi ve gelişimlerini sağlaması, bireysel farklılıklara ve öğrenme tarzlarına dikkat etmesi, öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak stratejiler kullanması, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu alma noktasında cesaretlendirmesi ,kişiselleştirilmiş, ulaşılabilir hedefler belirlemesi, öğrencilerin öğrenme isteğini canlı tutması ve onları öğrenmeye teşvik etmesi gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir. Tüm bu niteliklerini öğrencilerine sunabilmesi için, öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme (ÖYÖ) bilgi ve becerilerine sahip olması ve öğrencilerini ÖYÖ süreçlerine dahil edebilmesi ve bu becerileri edinmelerini sağlaması

gerekmektedir (Karataş, 2013). Bu sayede kendi öğrenme sürecini organize edebilen, öğrenme sürecini idare edebilen, kendi öğrenme ihtiyaçlarının farkında olarak kendini gerçekleştirebilen ve bu süreci içselleştirerek yaşam boyu öz yönetimli öğrenen bireyler ortaya çıkması sağlanabilir.

Alanyazın incelendiğinde bireylerin öz yönetim becerileri ile akademik başarıları arasında ilişki olduğunu gösteren çalışmaların (Aktan, 2012; Aşkın, 2015; Öztürk, M., & Çakıroğlu, Ü.,2018) olduğu görülmektedir. Öğrencilere öz yönetim becerisinin kazandırılması bu kadar önem arz etmekte iken bu becerinin öğrencilere kazandırılmasında önemli bir görevi olan öğretmenlerin çevrimiçi ortamlarda öz-yönetim becerilerinin araştırıldığı çalışma sayısı oldukça azdır. Haymana (2019) KAÇED’ler ile ilgili yaptığı içerik analiz çalışmasında bu anlamda yapılan çalışmaların özellikle üniversite öğrencileriyle veya KAÇED eğitimcileriyle yapıldığını ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda 2022 yılında Milli eğitim Bakanlığı Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) platformunu öğretmenlerin kullanımına sunmuş ve hem hizmet içi eğitimleri hem de kişisel gelişimlerine ilişkin eğitimleri bu platformdan almalarını sağlamıştır. Bunun yanı sıra yine Milli Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Birliği işbirliği kapsamında öğretmenlerin gelişimlerini sağlamak adına <https://etwinningonline.eba.gov.tr/> platformu üzerinden öğretmenlerin hem Türkçe hem de İngilizce dillerinde mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak eğitimler almalarını sağlamaktadır.

Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinde KAÇED’leri işe koştugu düşünüldüğünde öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için katıldıkları çevrimiçi öğrenme ortamlarında ÖYÖ becerilerinin araştırılması, bu becerilerin geliştirilmesine yönelik öneriler sunulması bakımından önemli görülmektedir.

Bu bağlamda KAÇED’ler bağlamında öz yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi, geliştirilecek platformların ve çevrimiçi ortamların nitelikli bir şekilde tasarlanmasına ve öğrenenlerin ÖYÖ becerilerinin geliştirilmesine dair içerik ve faaliyetlerin tasarlanması bakımından önemlidir. Bir milyondan fazla eğitimcinin yer aldığı Türk Eğitim sisteminde öğretmenlerin çevrimiçi ortamlarda öz-yönetim becerilerinin araştırılması hem değişen eğitim ekosistemi açısından bakıldığında öğretmenlerin güncel becerilerle etkin bir şekilde donatılmasına katkı sağlayacak hem de orta ve uzun vadede eğitim sistemimizin çıktısı olan öğrencilerimizin öz yönetim

becerileri bakımından yetkin öğretmenler tarafından bu becerilerin kazandırılmasına katkı sağlayacaktır.

1.2. Amaç

Bu tez çalışmasının amacı KAÇED katılımcısı öğretmenlerin ÖYÖ becerilerini araştırmaktır. Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorularına cevap aranmıştır:

1. KAÇED platformları “etw5nn5ngonl5ne.eba.gov.tr” ve ÖBA üzer5nden derse kaydolan öğretmenler5n ÖYÖ becer5ler5 yaşa göre farklılık göstermekte m5d5r?
2. KAÇED platformları “etw5nn5ngonl5ne.eba.gov.tr” ve ÖBA üzer5nden derse kaydolan öğretmenler5n ÖYÖ becer5ler5 c5ns5yete göre farklılık göstermekte m5d5r?
3. KAÇED platformları “etw5nn5ngonl5ne.eba.gov.tr” ve ÖBA üzer5nden derse kaydolan öğretmenler5n ÖYÖ becer5ler5 kıdem yılına göre farklılık göstermekte m5d5r?
4. KAÇED platformları “etw5nn5ngonl5ne.eba.gov.tr” ve ÖBA üzer5nden derse kaydolan öğretmenler5n ÖYÖ becer5ler5 alan/branşa göre farklılık göstermekte m5d5r?
5. KAÇED platformları “etw5nn5ngonl5ne.eba.gov.tr” ve ÖBA üzer5nden derse kaydolan öğretmenler5n ÖYÖ becer5ler5 öğren5m düzey5ne göre farklılık göstermekte m5d5r?
6. KAÇED platformları “etw5nn5ngonl5ne.eba.gov.tr” ve ÖBA üzer5nden derse kaydolan öğretmenler5n ÖYÖ becer5ler5 ders5 tamamlama durumuna göre farklılık göstermekte m5d5r?
7. KAÇED platformları “etw5nn5ngonl5ne.eba.gov.tr” ve ÖBA üzer5nden derse kaydolan öğretmenler5n ÖYÖ becer5ler5 platformu z5yaret etme sıklıklarına göre farklılık göstermekte m5d5r?
8. KAÇED platformları “etw5nn5ngonl5ne.eba.gov.tr” ve ÖBA üzer5nden derse kaydolan öğretmenler5n ÖYÖ becer5ler5 daha önceden uzaktan öğrenme yoluyla ders alma durumlarına göre farklılık göstermekte m5d5r?

1.3. Önem

Araştırmanın önemi kurumlar ve araştırmacılar açısından aşağıda belirtilen durumlar bağlamında önem taşımaktadır.

KAÇED planlayıcıları açısından;

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular KAÇED’lerde ÖYÖ becerilerini çeşitli değişkenler açısından ortaya koymaktadır. Sonuç olarak bulguların KAÇED hazırlamayı planlayan kurumlara yol gösterici nitelik taşıyacağı ve sonucunda daha etkili çalışmalar ortaya çıkarabilecekleri düşünülmektedir.

KAÇED’lerde öz yönetimli öğrenmenin öneminin ortaya konulmasının ardından KAÇED tasarımcılarının öz yönetimli öğrenme becerilerini dikkate alacak şekilde planlamalar yapacağı düşünülmektedir.

Bu tez çalışması ulusal anlamda “etwinningonline.eba.gov.tr” ve Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) platformları üzerinden öğretmenlerin ÖYÖ becerilerinin ortaya konulması ile ilgili yapılan ilk araştırma olması ve KAÇED’lerin daha verimli kullanılmasına yol açması bakımından bundan sonra yapılacak çalışmalara da yol gösterici olabilecektir.

Farklı değişkenleri ele alan bu çalışma sonucunda ortaya çıkacak bulgular neticesinde KAÇED katılımcılarının sahip olması beklenen niteliklerin ortaya konulması ile KACED katılımcılarının aldıkları eğitimleri tamamlaması sağlanabilecektir.

Araştırmacılar Açısından;

Bu araştırma sonunda elde edilecek bulgular, ÖYÖ üzerinde çalışan araştırmacılara sonraki çalışmalarda hangi değişkenleri ele alacakları konusunda fikir verebilecektir.

Farklı kurumlar bünyesinde sayıları giderek artan KAÇED platformları düşünüldüğünde bu araştırmanın ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırma kapsamında katılımcıların Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) ve “etwinningonline.eba.gov.tr” çevrimiçi platformlardan aldıkları derslere ilişkin deneyimlerini göz önünde bulundurarak çevrimiçi anket maddelerini içtenlikle tamamladıkları varsayılmıştır. Bu açıdan anket katılımcılarının aldıkları KAÇED eğitimleri bağlamında gerçek yaşantılarını ve deneyimlerini ortaya koyacak şekilde araştırmaya veri sağladıkları değerlendirilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma bulguları Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde faaliyet gösteren Yenilik ve Eğitim Teknolojileri (YEĞİTEK) genel müdürlüğü tarafından öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamaları açısından kullanıma sunulan geleneksel KAÇED (xMOOC) platformu olan “etwinningonline.eba.gov.tr” platformu ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin kişisel gelişimlerini sağlamak amacıyla öğretmenlerin kullanımına açılan Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) üzerinden 2023-2024 eğitim Öğretim yılında ders alan ve Manisa ilinde görev yapmakta olan ilkokul ve

ortaokul öğretmenlerinin deneyimleri ile sınırlıdır. Ayrıca, araştırmada elde edilen bulgular, kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Açık ve Uzaktan Öğrenme (AUÖ): Bireylerin birbirlerinden ve öğrenme materyallerinden zaman ve yer anlamında ayrı olduğu, birbirleriyle, öğretmen ile ve öğrenme materyalleri ile etkileşimlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı olarak eşzamanlı ve eş zamansız gerçekleştiği süreçtir (Aydın, 2011).

Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler: “Ödevler, sınavlar, görsel ve işitsel materyaller gibi öğrenme etkinliklerini barındıran, katılımcılar arasında etkileşimi sağlamak için tartışma forumları ve farklı çevrimiçi süreçleri bünyesinde barındıran çevrimiçi öğrenme ortamlarıdır.” (Chua vd., s.308).

Geleneksel KAÇED : Bilginin doğrudan öğreticiler tarafından aktarıldığı ve katılımcıların aktarılan bilgiyi bu şekilde edindiği geleneksel modelinin uygulandığı KAÇED türüdür.(Siemens, 2013).

Öz yönetimli Öğrenme (ÖYÖ): Klasik eğitim anlayışından farklı olarak öğrenen odaklı olan, öğrenme sürecine ait sorumluluğun öğrenen birey tarafından üstlenildiği, öğrenenin hangi içeriği, hangi şekilde, nerede ve ne zaman öğreneceğine dair kararları kendisinin verdiği yöntemdir (Acar, 2014).

2. ALANYAZIN

Bu bölümde, ilgili alanyazın taramasına yer verilmiştir. Ayrıca, konuya ilişkin alt başlıklarda alanyazında gerçekleştirilen çalışmalara ve bu çalışmaların bulgularına değinilmiştir.

2.1. Eğitimde Açıklık ve Yaşam Boyu Öğrenme

Peters (2010)’a göre eğitimde açıklık evrensel ve insanı odağına alan bir ifadedir. Bu açıdan bakıldığında “eğitimde açıklık olgusu eleştirel pedagojiden ilham almış; özgürlük, eşitlik gibi evrensel kavramların yanısıra öğrenenin özgürlüğünü kazanması; bilginin engellere takılmadan dolaşımı, otoriteye, engellemelere karşı bir tutum sergileyen; bireylerin fırsatlara eşit derecede erişimini sağlayan, adil ve demokratik bir eğitim ortamını ve bilginin tüm insanlığa ait olduğunu savunan bir kavramdır” (Bozkurt, 2019, s.130). Birleşmiş Milletler tarafından ilan edilen insan hakları beyannamesinde her bireyin eğitime erişim hakkının olduğu; bu eğitimin temel düzeyde zorunlu ve parasız

olması gerektiği; mesleki eğitimden dileyen herkesin faydalanabilmesi gerektiği ifadeleri yer almaktadır (BM, 1948, madde 26). Bu açıdan değerlendirildiğinde bu hak; demokratik açıdan bir gerekliliktir ve bir bireyin insan gibi yaşam sürebilmesi için ona verilmesi gereken bir haktır. Bu açıdan bireylere fırsat eşitliği sunması için eğitimde açıklığa gerek duyulmaktadır. Bu bakış açısı doğrultusunda ele alındığında eğitimde açıklık; olanaklara eşit düzeyde erişim, toplumsal adalet ve bilginin tüm insanlığa ait olduğu düşüncesiyle hayat boyu öğrenme süreçlerine hız kazandırdığı ifade edilebilir (Bozkurt, 2019).

Eğitimde açıklık, eğitimi sınırlamalar ve zorlamalardan uzaklaştırmak için 1970’lerde yenilik akımı olarak başlamıştır. Ancak uzaktan eğitimle ile karşılaştırıldığında ise yeni bir kavramdır (Peters, 2008). “Uzaktan eğitim (bilgi ve iletişim teknolojileri ile uzaktan ders alma) ve açık eğitim/öğretim (uzaktan sunulan eğitim imkanlarına eşit derecede erişim) bir araya getirilerek AUÖ (Open and Distance Learning) şeklinde ifade edilmektedir.” (Ekren ve Kumtepe, 2018, s. 115). Bu manada en başarılı uygulamalardan biri kişilerde, yerlerde, yöntemlerde ve düşünme biçimlerinde açıklık felsefesini benimseyen ve önyak olan İngiliz Açık Üniversitesi’dir. Öyle ki üniversitede eğitim almak için gerekli şartların ortadan kaldırıldığı ve herhangi bir ön koşul aranmadığı dolayısı ile eğitime erişimde eşitliğin sağlandığı bir açık üniversite yapısı mevcuttur. Hussman ve Rizzo (2013) bu manada açıklığın topluma sağladığı yararları şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Sosyal öğrenmeyi arttırmaktadır,
- Öğrenenleri bilginin pasif tüketenleri değil; yaratıcıları, paylaşılanları ve destekleyicileri yapmaktadır,
- Sadece kaynakların açıklığını değil, aktif vatandaşlığı, sosyal katılımı, istihdam edilebilirlik için gerekli becerilerin edinmesini, öğrenmeyi desteklemektedir.
- Her birey öğrenme yolculuğunda bir diğerine katkıda bulunmaktadır,
- Açık eğitim, zengin ve çeşitli öğrenme eko sistemleri ile sadece bireysel gelişime yönelik bir girişim değil, eğitimin kalitesinin arttırılmasına yönelik bir girişimdir.

Günümüzde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinde yaşanan yeniliklerin beraberinde getirdiği dönüşüm, bilginin hızlı bir şekilde üretilmesini, kullanılarak tüketilmesine neden olmaktadır. Böylesine hızlı ve kökten değişimlerin yaşandığı bir süreçte eğitim eko sisteminde yer alan tüm paydaşların kendilerini devamlı olarak yenilemelerini ve ihtiyaç duydukları tüm alanlarda gerçekleşen değişimleri ve beraberinde gelen yenilikleri takip

etme gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Günümüzde her ne kadar eğitim öğretim faaliyetleri fiziksel okul ortamlarında yürütölmekte olsa da yaşanacak olan dönüşümün ve değişim sadece fiziksel okul ortamlarında edinilecek bilgi ve beceriler ile gerçekleşmeyeceği (Altıntaş, 2022) ifade edilmektedir. Bu manda eğitimin zaman ve yerden bağımsız olarak gerçekleştiği ve bireylere bilgiyi edinme anlamında esneklik sağlayan ortamlarda de gerçekleşeceği ve bu değişimin önemli bir unsuru olacağı gayet açıktır. Bireylerin kendilerini mekan, zaman ve konu sınırlaması olmadan geliştirebilecek olmaları fikrine paralel olarak ortaya çıkan hayat boyu öğrenme, bireysel gelişimi sağlamak adına fiziksel ortamları, yaş ve benzeri engelleri ortadan kaldırmayı hedefleyen bir kavram olarak ifade edilmektedir (Akt. Altıntaş, 2022).

İlk kez 1976 yılında UNESCO tarafından yapılan çalışmada hayat boyu eğitimin halihazırda olan eğitim sistemini yeniden yapılandırmayı ve farklı nedenlerden ötürü eğitim sistemlerinin dışında kalmış olan bireylerin mevcut potansiyellerini tüm yönleriyle geliştirmeyi hedefleyen ve bunu yaparken de bireyle süreci düzenleme esnekliği sunan bir yapıdan bahsedilmektedir.

Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin bir diğer tanım ise Dave (1976) tarafından yapılmıştır. Dave yaşam boyu öğrenmeyi kişisel ve toplumsal refah düzeyini arttırmak için yapmaları gereken kişisel ve meslek alanlarıyla ilgili gelişme ve ilerleme faaliyeti şeklinde ifade etmiştir. Alanyazında yapılan birçok tanıma bakıldığında bu tanımların ortak noktasının kişilerin bireysel gelişimi sağlamak için fiziksel okul ortamlarına bağlı olmadıkları ve bu gelişim faaliyetlerinin insan yaşamı boyunca devam ettiği gerçeğidir. Yine diğer bir önemli nokta ise yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin merkezinde ve başrolünde bireyin kendisinin olmasıdır.

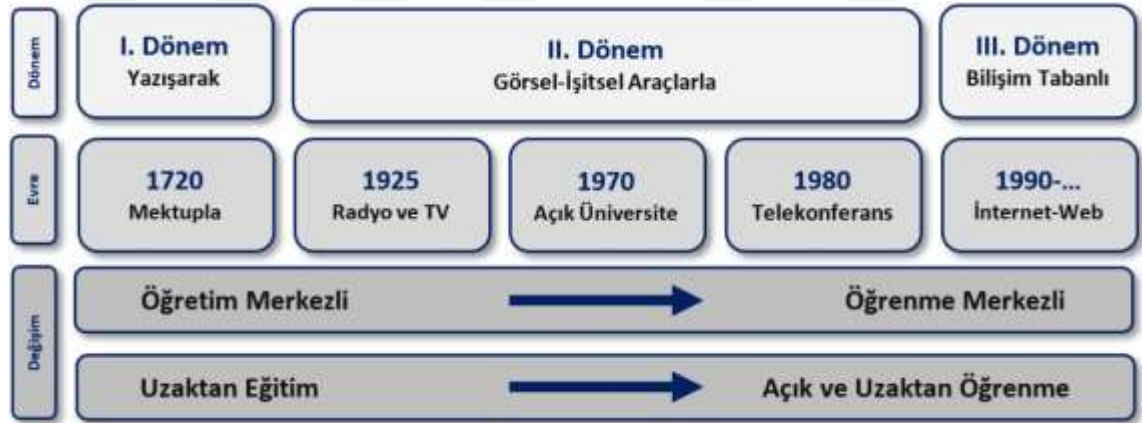
2.2. Açık ve Uzaktan Öğrenme

Alanyazına bakıldığında “AUÖ’nin; uzaktan eğitim, uzaktan öğrenme ve açık öğretim gibi farklı kavramlar ile bir arada kullanıldığı ve hatta bu kavramların birbirlerinin yerine kullanıldığı görölmektedir.” (Bozkurt, 2019, s. 129). Alanyazında farklı tanımlamalar mevcuttur. Bunlardan biri UNESCO (2002) tarafından yapılan tanımdır. Bu tanımda bireyin zaman ve mekan aısından diğer bireyler ve öğrenme materyallerinden ayrımının önemine değinilmekte ve eğitim ortamlarında; açıklık olgusunun farklı boyutları ile eğitim sürecine aktarılması olarak ifade edilmiştir. Bozkurt (2019) AUÖ sürecini her türlü öğrenme süreçlerinde BİT kullanarak fiziksel ve psikolojik

uzaklığı azaltmak adına; bilgiyi alan, bilgiyi veren ve öğrenme materyalleri arasındaki etkileşim arttırmak için yapılan öğrenme etkinlikleri” olarak ifade etmiştir. Bu tanımda öğrenmenin hayat boyu devam eden bir faaliyet olarak değerlendirilmesi ve bahsedilen uzaklığın sadece fiziksel değil aynı zamanda psikolojik olabileceğine de değinilmektedir.

19. yüzyıl sonlarında ortaya çıkan ve multi-disipliner bir alan olarak altı çizilen AUÖ “bireylerin birbirlerinden ve bilginin kaynağından zaman ve/ veya yer anlamında ayrı olduğu, birbirleriyle ve bilgi kaynaklarıyla bağlantılarının uzaktan bilgi ve iletişim sistemlerine bağlı olarak gerçekleştiği bir süreç” olarak da ifade edilmektedir (Kip Kayabaş, 2017, s.19).

Gelişen teknoloji ve buna bağlı alt yapı sistemleri ile bilimsel gelişmelerin açıklık olgusu üzerinde de etki yaptığı ifade edilebilir. Açık ve Uzaktan Eğitimin günümüze kadarki gelişimine bakıldığında ortaya çıkan dönemlerin temelde birbirinden ayrı olmadığı; dönemlerin birbirlerini kapsayacak şekilde ilerlediği söylenebilir (Rodrigues, 2012; Moore ve Kearsley, 2011). Burada yapılan sınıflandırmalarda teknolojinin belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir.



Şekil 1. Uzaktan Eğitimin Evreleri (Bozkurt, 2016, s.13).

Bozkurt (2016) Uzaktan eğitimin küresel bağlamda üç dönem ve beş evreden oluştuğunu ifade etmiştir. İlk dönem öğretimin posta yolu ile yürütüldüğü süreç olarak ifade edilen *yazışma* dönemidir. İkinci dönem görsel-ışitsel Araçlarla gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerini kapsamaktadır. Bu dönemde üç evreden bahsetmek mümkündür. Radyo ve TV aracılığı ile yapılan öğretim faaliyetlerinin olduğu evre, Açık üniversitelerin açılması ile ortaya çıkan ses, video, yüz yüze eğitim faaliyetlerinin bulunduğu evre ve son olarak ses, video, bilgisayar aracılığıyla telekonferansların yapıldığı, öğrenenler ile

eğitmenler arasında karşılıklı iletişimin kurulduğu telekonferans evresi yer almaktadır. Üçüncü dönem olarak Bilişim tabanlı dönem yer almaktadır. Tarihi süreç açısından değerlendirildiğinde öğretim merkezli bir yaklaşımdan daha çok öğrenme merkezli bir yaklaşıma doğru sürecin evirildiğini ifade edebiliriz.

AUE'ye dair ilk uygulama 1800'lü yıllarda gerçekleşmiştir. O dönem Isaac Pitman tarafından İngiltere'de gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri buna ilk örnek olarak nitelendirilmektedir (Simonson vd., 2006). Bunun yanısıra "Almanya, İsveç ve ABD'de çalışan yetişkin bireylere yönelik posta vasıtasıyla gönderilen basılı materyalleri okumaları, eğitmenler ile yazışmaları ve belirlenen tarihlerde sınavlara katılmaları yoluyla açık ve uzaktan eğitim hizmeti sunulmuştur." (Kip Kayabaş, 2017; s. 20). Daha sonra 1900'lü yılların ilk çeyreğinde radyonun ve ardından televizyonun ortaya çıkması ve eğitsel doğrultuda kullanılması ile görsel ve işitsel araçlarla eğitim dönemi başlamış oldu (Simonson vd., 2006). Bu dönem aynı zamanda açık üniversite dönemi şeklinde de nitelendirilmektedir. İlk olarak 1962 senesinde Güney Afrika Üniversitesi bütünüyle açık hale getirilmiştir. 1969 yılında ise İngiliz Açık Üniversitesi kurulmuştur. Koşula bağlı bir öğrenim derecesi ön şartı aramadan dileyen herkesin kayıt olabildiği ve başarılı olduğu takdirde diploma alabildiği bir sistem kuran İngiliz Açık Üniversitesi bu manada eğitimde açıklık felsefesinin de en önemli temsilcilerinden biri olmuştur (Bates, 2005). 1990'lı yıllara gelindiğinde ise BİT alanında yaşanan gelişmeler eğitim alanında da kendini göstermiş ve eğitimde bir dönüşüme yol açmıştır. Bu manda bilgisayar ağlarına dayalı açık ve uzaktan öğrenme uygulamaları dönemi başlamış oldu. Daha düşük maliyetlerle daha zengin içeriklerin sunulduğu, etkileşimin çeşitlendiği ve zenginleştiği olanaklar sayesinde açık ve uzaktan öğrenme faaliyetleri ivme kazanmıştır (Kip Kayabaş, 2017).

Ülkemizde Açık ve Uzaktan eğitimin gelişim dönem ve evrelerine bakıldığında yine belirleyici olan teknolojik gelişmeler olmuştur. Bu bağlamda ülkemizde dört dönemin yaşandığı söylenebilir (Bozkurt, 2017, s.87). Bunlar:

- Tartışma ve öneriler: Kavramsal (1923-1955)
- Yazışarak: Mektupla (1956-1975)
- Görsel İşitsel araçlarla: Radyo- Televizyon (1976-1995)
- Dördüncü dönem- Bilişim Tabanlı: İnternet- Web (1996-...)

Kavramsal dönem tartışma ve önerilerin gerçekleştiği bir süreci ifade etmektedir. İlk kez yazışarak uzaktan eğitim faaliyetlerinin gerçekleştiği döneme *yazışarak öğrenme*

dönemi; teknolojinin gelişmesi ile radyo ve televizyon gibi teknolojilerin kullanılmaya başlanmasıyla oluşan döneme *görsel-;ş;tsel dönem*; günümüzde de internet ve web tabanlı teknolojilerin kullanılmasıyla ortaya çıkan döneme de *b;l;ş;m tabanlı dönem* denilmektedir.

Ülkemizde ilk kez 1956 yılında Ankara Üniversitesi tarafından mektupla hizmet içi eğitim uygulaması gerçekleştirilmiş; daha sonra 1961 yılında mesleki konularda eğitim sunmak üzere Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuştur. (Aydın, 2011, s.60). Daha sonra bu kurum 1975 yılında faaliyetlerini genişletmek amacıyla Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) adını almıştır. YAYKUR'un eğitsel TV yayınlarına 1976 yılında başlaması ile bir manada görsel işitsel araçlarla öğretim dönemi başlamıştır. 1981 yılında “sürekli ve Açık öğretim yapma” hakkının tanınması ile önemli bir adım atılmıştır. 1982 yılında ise Açık öğretim yapma görevi Anadolu Üniversitesi'ne verilmiş ve bu üniversite bünyesinde Açık öğretim Fakültesi kurulmuştur. Anadolu Üniversitesi'nin sahip olduğu modele benzer olarak 1992 yılında MEB tarafından Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde Açık Öğretim Lisesi kurulmuştur. 2007 yılında Yüksek Öğretim Kurumu AUÖ faaliyetlerinin yüksek öğrenime gösterilen büyük ilgiyi karşılamasında çok işe yaradığı ve örgün programlar kapsamındaki bazı derslerin uzaktan öğrenme yolu ile yürütülmesini önermiş ve yaşam boyu öğrenme uygulamalarını desteklemiştir (Kip Kayabaş, 2017; s. 21).

Dördüncü dönem olan bilişim tabanlı dönemin başlaması teknolojinin hızla ilerlemesi ve özellikle bilgisayar ve internetin yaşamlarımıza girmesiyle bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi üretme ve paylaşımlarında bir dönüşümü de beraberinde getirmiştir. Böylelikle bilgi bireylerin tekelinde olmayan, karşılıklı etkileşim ve iş birliği ile üretilen, ağlar üzerinden bilgiye diledikleri zaman erişip bu bilgiyi dünyanın herhangi bir yerindeki bireylerle özgürce paylaşabilmesini mümkün kılmıştır. Böyle bir ortamda web tabanlı çevrimiçi dersler de yaygınlaşmıştır KAÇED adı verilen bu yeni model AUÖ bağlamında yeni bir yapı şeklinde değerlendirilebilir (Koçdar, Okur ve Bozkurt, 2017).

2.3. Kitlese Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇED)

“Bilgi ve İletişim Teknolojilerindeki gelişmelerin neticesinde yükseköğretim derslerinin açık erişimle ilgi duyan herkesin erişimine açılması fikrinden hareketle farklı çevrimiçi ders uygulamalarının oluşturulması gündeme gelmiştir” (Siemens, 2008, s.6). Bilginin herhangi bir engele takılmadan aktarıldığı, öğrenmenin herhangi bir sınırlamaya

maruz kalmadan gerçekleştiği ve bireysel farklılıklara, alışkanlıklara, tercihlere sahip bireylerin katılıp faydalandığı ve eğitimde Açıklık felsefesine dayanan derslerdir KAÇED’ler (Kip Kayabaş, 2017, s. 35). Yükseköğretimin yavaş doğasına rağmen, AUÖ her daim yaşam boyu öğrenme felsefesi bağlamında içeriğın bireylerin kullanımına açılması, içeriklere erişimde eşitliğin yakalanabilmesi adına daha kapsayıcı bir vizyon benimsemiştir (Yuan ve Powell, 2013). KAÇED’lerin bireylerin kullanımına girmesi AUÖ sistemlerinin yaşadığı problemlerin giderilmesine yönelik bir seçenek olarak ifade edilmiş; nitelikli, herkese açık ve ücretsiz derslerin ortaya çıkmasına imkan tanıyarak eğitim dünyasında ve hayat boyu öğrenmede, yeni bir sayfa açmıştır (Kesim ve Altınpulluk, 20015). Dolayısı ile Kanwar (2014) KAÇED’leri eğitimde bir devrimden olarak değil de; açıklık felsefesi ile başlayan ilerlemelerin neticesinde ortaya çıkan bir evrim olarak nitelendirmiştir. KAÇED’ler yani MOOCs (Massive Open Online Courses) dünyanın herhangi bir yerindeki herhangi bir bireyin ücretsiz bir şekilde kaydolarak video, tartışma forumları ve akran değerlendirmesine dayalı çalışmalar gibi çevrimiçi araçlar üzerinden Stanford, MIT, Harvard gibi üniversitelerden ders alabilmelerine olanak sağlayan açık içerik sunan uzaktan eğitim ortamlarıdır (Ersoy, 2021, s.20). Commonwealth üyesi ülkeler KAÇED’lerin eğitime erişimi arttıran ve eğitim kalitesini geliştirme potansiyeline sahip eğitim yeniliği olarak bakmaktadırlar. Bu kapsamda farklı gruplar için eğitime erişimin bir yolu olarak değerlendirilmektedir (Commonwealth of Learning, 2016). Bu gruplar:

- Coğrafi pozisyonları nedeniyle kampüs temelli geleneksel eğitime katılamayanlar,
- Kampüs temelli geleneksel eğitime katılmalarını engelleyen sorumlulukları olan bireyler (çocuk veya yaşlı bakımı gibi)
- Ekonomik engelleri olan bireyler (Çalışmak zorunda olan ve/veya üniversite harçlarını karşılayamayanlar)
- Tam zamanlı geleneksel kampüs eğitimi yerine yarı zamanlı öğrenme ortamını tercih eden bireyler
- Yüksek öğretim derecesi olduğu halde kişisel deneyim ve becerilerini geliştirmek isteyenler
- Kaliteli öğretime erişimi olmayan bireyler

KAÇED’lerin ortaya çıkışı ile birlikte eğitimin üzerindeki etkileri için farklı değerlendirmeler yapılmıştır. Bunlar arasında hem avantaj hem de bir tehdit olduğuna yönelik değerlendirmelere rastlamak mümkündür (Akt. Bozkurt, 2016, s.29):

- Yükseköğretimde yıkıcı bir yenilik akımı,
- Dijital bir tsunami,
- İstila
- Bir Çığ
- Yükseköğretimde devrim,
- Asil bir girişim,
- Yükseköğretime için tehdit,
- Kar etme amacıyla ortaya çıkarılan bir girişim,
- Tekno ütöpik bir fantezi,
- Eğitsel emperyalizm,

KAÇED’ler hakkında olumlu ve olumsuz görüşlerin olmasına rağmen KAÇED’lerin ne olduğunu anlama noktasında ortaya çıkış şeklini ve tarihsel gelişimini anlamak önem arz etmektedir (Kayabaş vd., 2013).

2.3.1. Kitlesele açık çevrimiçi derslere yönelik kavramlar

EADTU (2015) tarafından yapılan tanıma göre KAÇED’ler yüksek sayıdaki öğrenci grupları için tasarlanan, internet bağlantısına sahip bireyler tarafından zaman ve mekandan bağımsız olarak bağlanılabilen, giriş koşulu barındırmayan, ücretsiz derslerdir. KAÇED’ler bireylerin öğrenme amacı, daha önceki deneyim, bilgi, donanım ve ortak ilgileri ile etkileşimleri üzerine kurgulanır (Bozkurt, 2016, s. 30). KAÇED’ler geniş kitlelere hitap etme, herkese açık olma, çevrimiçi olma ve bir ders süreci içermesi gibi ayırt edici niteliklere sahiptir (Bates, 2005).

Kitlesele (Massive): “M” harfi kitlesele (massive) ifadesinin kısalmasıdır. Bu derslerin kitlesele olması yüksek sayıda katılımcıya ulaşabilecek yapıda tasarlanmış olmalarını ifade etmektedir. KAÇED’ler bağlamında kitleselelik kavramı değerlendirildiğinde eğitime katılan bireylerin sayısını tanımlayan nicel bir kavram olduğu söylenebilir (Rodriguez, 2012; Masters, 2011). Dünyanın herhangi bir yerinden birbirinden bağımsız dillere sahip olan ve farklı coğrafyalarda yaşayan bireylerin eğitim amacıyla dahil oldukları bu platformlar kitlesele olarak nitelendirilebilir. Downes (2013)’e

göre KAÇED’lerde kitlesel olmanın alt sınırı 150 olarak ifade edilmektedir. Bu sayının da aslında Dunbar olarak kabul gören 150 sayısına karşılık geldiği düşünülmektedir (Artsın, 2018). Bu manada Dunbar (1992), bir kişinin sağlıklı olarak etkileşime girebileceği üst sınırı 150 olarak ifade etmekte ve bunun üzerindeki sayıda katılımcısı olan KAÇED’leri kitlesel olarak nitelendirmektedir. Bir dersin kitlesel olması o derse sınırsız sayıda öğrenenin katılmasından ziyade katılan öğrenenlerin benzer öğrenim deneyimi edinmesini ifade etmektedir (Kip Kayabaş, 2017, s. 39). Bu anlamda dersi veren öğretim elemanının bireylerle etkileşim içine girebilmesini sağlamak için derse ait kontenjan ve ders kapasitesinde bazı sınırlamalara gidilmesi gerekebilir. Öğretim elemanının derse ilişkin ayırdığı zaman ile katılımcı sayısı arasında bir dengenin olmaması dersi yarıda bırakma ve ayrılma yaşanmaması açısından önem arz etmektedir (EADTU, 2015). Kitlesellik ile vurgulanan diğer bir önemli nokta da KAÇED tasarımı yapılan çeşitliliştir. Bu derslerde öğrenme materyallerine erişim, dersin kurgusu, etkinlikleri, başlama ve bitiş zamanı, iletişim ve değerlendirme aşamaları klasik öğrenme ortamlarından farklıdır ve çeşitlilik arz etmektedir (EADTU, 2015).

Açık (Open): “Open” kelimesinin kısaltması olan “Açık” öğrenenlerin kendi ihtiyaçları doğrultusunda belirledikleri derslere herhangi bir ön koşul olmadan katılabilme ve içeriklerden faydalanabilme, etkileşimde bulunabilme ve öğrendiklerini yansıtabilme süreçlerinde özgür olduklarını ifade etmektedir (Downes, 2013). Açıklık kavramının çıkış noktası olarak iki temel husustan bahsedilebilir. Bunlardan ilki KAÇED düzenleyen kurumun dışındaki öğrenenlere de açık olması ve ön koşul gerektirmemesi olarak ifade edilirken diğer de Açık Eğitim Kaynakları (OER)’dan geliyor olmasıdır (Sanchez-Gordon, & Luan- Mora, 2014). Bu noktada Naidu (2019) ise bunu açık erişim kaynaklarından daha fazlası olarak değerlendirmekte ve öğretim sürecinde açık öğrenme stratejilerinin de benimsenmesinin gerektiğini vurgulamaktadır.

Her ne kadar “Açıklık” derslerin internet bağlantısı ve ilgili kişiler tarafından istedikleri zaman ve mekandan bağlanabilmelerini ifade etse de KAÇED’ler belirli bir başlama ve bitiş tarihleri olan derslerdir (Kip Kayabaş ve Aydın, 2019). Dolayısı ile KAÇED’ler içerisinde modüllerin, etkinliklerin ve belirli görevlerin başlama ve bitiş tarihleri mevcuttur. Dolayısı ile dersler bazı dönemlerde erişime açıktır. Ancak dersler belirli bir başlangıç ve bitiş tarihleri olmasına rağmen öğrenenlerin kendi hızlarında ilerlemelerine olanak sağlayacak bir yapıda olması ile dersin tamamlanmasının ardından

da bireylerin materyallere erişebilmelerine olanak sağlamaktadır (EADTU, 2015). Bu açıdan da değerlendirildiğinde KAÇED tasarımı yapan kurumların ders tasarımlarında esneklik ve açıklığa sahip oldukları söylenebilir (Kip Kayabaş, 2017, s. 40).

Ücretsiz bir şekilde bireylerin ilgi duydukları derslere katılabilmeleri, diledikleri materyalleri kullanabilmeleri, etkileşime girebilmeleri ve diledikleri zaman dersten ayrılabilmesi anlamında esnekliğe sahip olmaları KAÇED’lerde açıklık kavramını ifade etmektedir (Kip Kayabaş, 2020).

Çevrimiçi (Online): Üçüncü harf olarak “Çevrimiçi” kelimesi yer almaktadır. KAÇED’ler çevrimiçi ortamlarda gerçekleşen planlı ve etkileşimli dersler olarak nitelendirilmektedir. Derslerin internet ve web teknolojileri kullanılarak gerçekleştirildiğini ifade etmektedir. Çevrimiçi kavramı dersin şeklini, bireylerin bu derse ulaşma şeklini ve etkinliklerde kullanılacak stratejileri de ortaya koyan bir kavramdır (Drake, O’Hara ve Seeman, 2015).

Ders (Course): Yapılandırılan öğrenme içeriğinin, eğitsel açıdan bir düzen, pedagojik açıdan uyum yaklaşımlarla tasarlanması ifade etmektedir (Bozkurt, 2015). Ders kavramı klasik anlamda bir KAÇED’in hangi şekilde ilerleyeceğine yönelik işlemleri ortaya koymaktadır. Derslerin başlangıç ve bitiş tarihleri, kayıt işlemlerinin nasıl yapılacağı, içeriğin yapılandırılma şeklini ve varsa ölçme değerlendirmenin nasıl gerçekleştirileceğini öğrenenlere açıklayan bir kavramdır.

2.3.2. Kitlese açık çevrimiçi derslerin tarihsel gelişimi

KAÇED’ler eğitimde açıklık düşüncesinin bir sonucu olarak bilginin hiçbir fayda beklenmeksizin paylaşılması ve bireyin öğrenme arzusunun hiçbir engelle takılmadan sağlanması (Yuan ve Powell, 2013) fikrinden hareketle ortaya çıkmıştır. Eğitimi herkese açık duruma getirmeyi amaçlayan bu felsefenin iki örneği *Açık Üniversiteler* ve *Açık Eğitim Kaynakları*dır. Bu doğrultuda İngiltere’de 1870 yılında 5 ila 13 yaşlarındaki öğrenenlerin eğitime erişiminin sağlanması için *Eğitim Yasası* kabul edilmiştir (Öztürk, 2021, s. 12). Bu girişimin ardından 164 ülkeyi kapsayan “Herkes için Eğitim” hareketi ile daha geniş öğrenen kitleleri için eğitim açık hale getirilmeye çalışılmıştır. Daha sonrasında ise en geniş kapsamlı eğitimde açıklık hareketleri olarak farklı yükseköğretim kurumlarının açılması gösterilebilir. Bu kapsamda açılan üniversitelerden 1971 yılında İngiliz Açık Üniversitesi, Athabasca Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Universitas Terbuka ve Güney Afrika Üniversitesi örnek gösterilebilir.

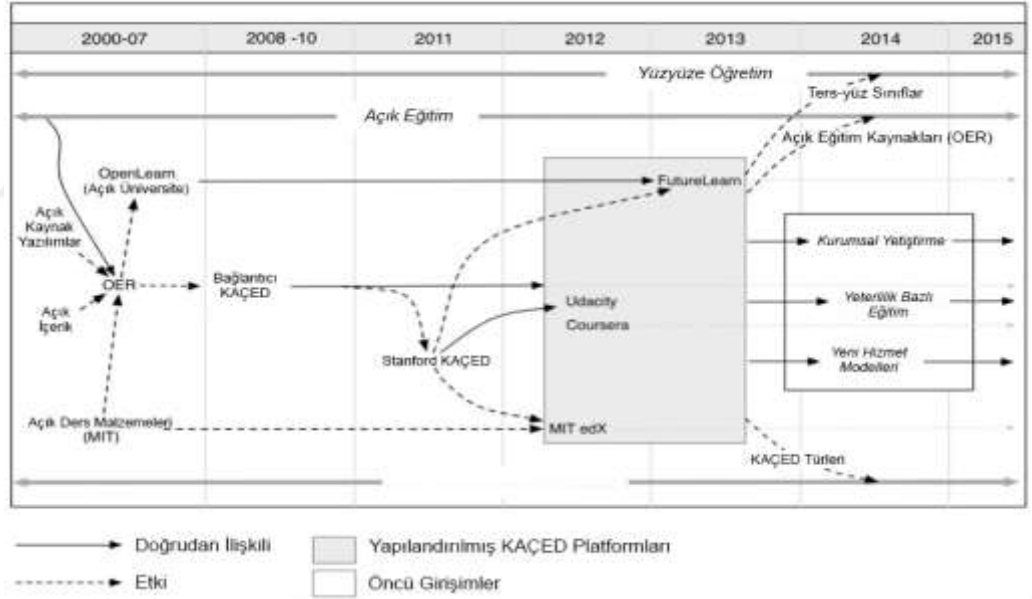
Eğitimde açıklık fikrinin ders olarak sunulması, 2008 yılında Kanada’da Manitoba Üniversitesinde iki akademisyen tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrenme ortamının ve materyallerinin kontrolü bireylerin kendilerine devredildiğinde öğrencilerin paylaşımda ve etkileşimde bulunmaya daha istekli olmaları fikrinden yola çıkarak Stephan Downes ve George Siemens adlı iki akademisyen *Certificate of Emerging Technologies for Learning (CETL)* programı kapsamında 12 hafta süren *Connectivism ve Connective Knowledge (CCK08)* adlı açık dersi tasarlamışlardır (Siemens ve Downes, 2008). CCK08 kodlu ders ilk KAÇED olarak nitelendirilmektedir. Akademisyenler bu dersi tasarlarken “öğrencilerin kişisel öğrenme ortamlarını oluşturmaları ve burada paylaşımda bulunması bir öğrenme ağı üzerinden diğer öğrencilerin öğrenme ortamlarına erişerek etkileşime girmesi” şeklinde olması nedeniyle bağlantıcı felsefeyi temel aldığı söylenebilir (Kip Kayabaş, s.42). Bu kurama göre ağda bulunan kişilerin oluşturdukları içerikleri paylaşımları ve o ağdaki diğer öğrenenlerin ürettiği içeriklere kendi görüşlerini ifade ederek bilgiyi ortak bir şekilde üretmeleri, paylaşımları sayesinde öğrenme sürecinin ağlar vasıtasıyla gerçekleştiğini ifade etmektedir (Siemens, 2004).

CCK008 kodlu ders başta kayıtlı 24 öğrenci için verilmesi planlanırken dünyanın birçok farklı yerinden yaklaşım 2300 öğrenci derse herhangi bir ücret ödemedi kaydolmuştur (Siemens, 2008). Ders bittiğinde ise toplamda 150 öğrenci tamamlamayı başarmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde CCK08 kodlu ders hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış özelliğe sahiptir. Üniversitenin kayıtlı 24 öğrencisi yapılandırılmış yapısını; dışarıdan katılan 2300 öğrenci ise yapılandırılmamış yapısını temsil etmektedir. Manitoba üniversitesine kayıtlı bu 24 öğrenci ders yürütücüleri tarafından değerlendirilip sertifika alabilirken dışarıdan katılan 2300 kişi herhangi bir değerlendirmeye tabi tutulmamış ve sertifika almamıştır (Fini, 2009). Dersin diğer önemli bir niteliği de ders içeriğinin zaman zaman ders yürütücüsü sorumlu öğretmenler tarafından zaman zaman da ders katılımcıları tarafından teklif edilen bilgi ve iletişim teknolojisi araçlarıyla verilmiş olmasıdır. Ders yürütücüsü öğretmenler KAÇED ödevlerinin bloglar ve kavram haritaları ile verilmesini istemelerine karşın 12 hafta süresince 12 farklı teknolojik araç kullanılmıştır (Fini, 2009).

Downes ve Siemens çevrimiçi ortamlarda ders yürütmede tecrübeli olan David Wiley ve Brigham Young ile çevrimiçi ortamlarda nasıl etkili iletişim kurulacağına dair fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Wiley ve Young temelinde Bağlantıcı felsefe yatan bu

dersi çevrimiçi görev odaklı bir oyuna benzetmeleri neticesinde KAÇED ifadesi gündeme gelmiş ve ilk kez Dave Cormier tarafından kullanılmıştır (Siemens, 2008).

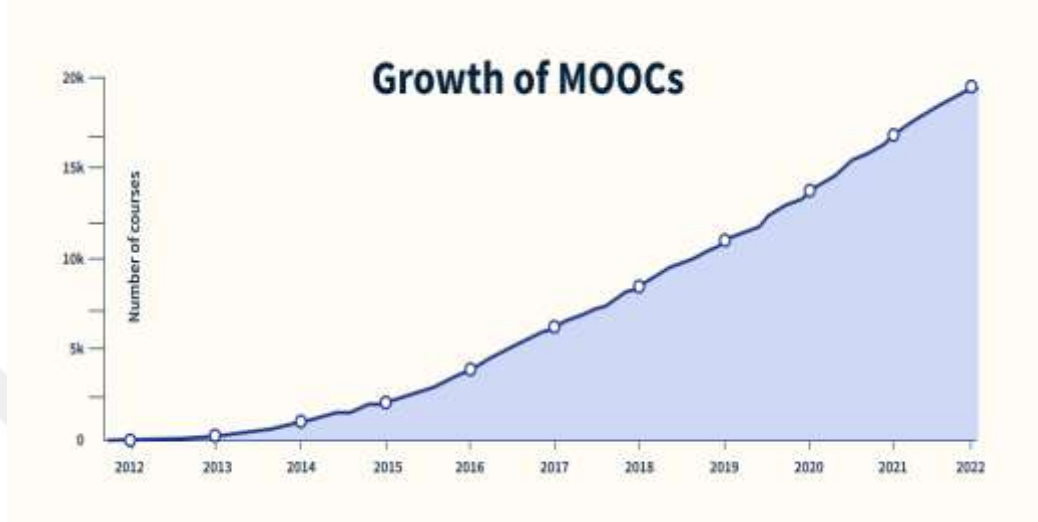
2011 yılına gelindiğinde ise Stanford Üniversitesinde akademisyen olan Sebastian Thrun ve Google çalışanı Peter Norvig tarafından ortak sürdürülen CS 221 dersi ilk olarak kredili ders tasarımıyla oluşturulmuştur. Ardından Thrun ve Norvig dersin kısa video kayıtlarını çekerek Stanford Üniversitesi web sitesinden öğrencilerin erişimine sunuyorlar. Derse 190 farklı ülkeden 160 000 öğrenen katılmıştır (Yuan ve Powell, 2013; Waldrop, 2013). 160 000 katılımcı içerisinde yaklaşık 20 000 katılımcı dersi başarı ile tamamlamıştır. Bu başarı sonrasında Sebastian Thrun Stanford Üniversitesinden ayrılarak kar amacı güden ve CS 221 benzeri KAÇED'ler içeren UDACITY adlı platformu kurmuştur (Yeager vd. 2013). 2011 yılında elde edilen başarının ardından KAÇED'lere ilişkin eğitsel, ticari, akademik ilgi de artmaya başlamıştır. Açık eğitim ve KAÇED'lerin tarihsel gelişimini Yuan ve Powell (2019) aşağıdaki görsel ile açıklamışlardır.



Şekil 2. Açık Eğitim ve KAÇED'lerin tarihsel gelişimi (Yuan ve Powell, 2015)

2012 yılında yaşanan KAÇED yükselme eğilimi ticari amaç güden KAÇED platformları sayesinde, 2013 yılında yaşanan düşüşün ardından tekrar yükselmesini ise mKAÇED'lerin ortaya çıkması ve bunlara ilişkin araştırmaların artması ve yükseköğretim bağlamında değerlendirilmesiyle ilişki olduğu ifade edilmektedir (Bozkurt vd., 2016). 2015 yılı ve sonrasında KAÇED'lerin, öğretim görevlilerinin iş ile ilgili yapmaları gerekenleri azaltması, geleneksel ortama göre daha fazla kişiye daha nitelikli öğrenme malzemelerinin sunulması gibi avantajlarından dolayı yükseköğretimin

bir parçası haline gelmesinden dolayı verimlilik platosuna hızlıca geçeceğine inandıklarını ifade etmişlerdir (Bozkurt vd., 2016). Coursera, Edx, Udacity ve FutureLearn gibi KAÇED platformlarını barındıran *Class Central* verilerine göre KAÇED ekosistemi 220 milyon öğrenene ve 19 binden fazla eğitime ulaşmış durumdadır.



Şekil 13. 2012-2022 Yılları arası KAÇED platformlarında yer alan eğitim sayısı (*Class Central-Reports, 2022*)

Her ne kadar pandemi sonrası yavaşlamış olduğu ifade edilse de KAÇED platformu kullanıcıları giderek artmaktadır. Aslında pandemi dönemi ile büyük ivme kazanan ve bir manada 2. KAÇED yılı olarak adlandırılabilir 2020 yılı sonrasında kayıtlı kullanıcı sayısında bir yavaşlama söz konusu olduğu *Class Central* verilerinde gözümüze çarpmaktadır. Bu platform günümüzde en çok kullanıcıya sahip KAÇED sağlayıcıları olan Coursera, Edx, Futurelearn, Udemy, Swayam, Youtube gibi platformları barındıran ve 950 farklı konuda 100.000 farklı kurs içerisinde arama yapma imkânı sunmaktadır. Katılımcı sayıları bağlamında da KAÇED’ler gittikçe artan bir katılımcı sayısına sahiptirler. UDEMY platformu 2019 yılında 8 milyon kullanıcıya sahip iken bu sayı 2020 yılında 31 milyon, 2022 yılında 57 milyon kullanıcıya ulaşmıştır. Benzer bir şekilde EdX 2019 yılında 5 milyon kullanıcıya sahipken EdX resmi sitesinden alınan veriye göre bugün bu sayı 80 milyonun üzerindedir.

2.3.3. Kitlesele açık çevrimiçi ders türleri

Kesim ve Altınpulluk (2015) KAÇED’leri temelde iki grup olarak sınıflandırmaktadırlar. Bunlar bağlantıcı KAÇED (cMOOCs) ve genişletilmiş

KAÇED'ler (xMOOCs)'dur. Bununla beraber Conole (2013) derslerin açıklık derecesi, kitlesel olma durumu, multimedya (çoklu ortam) kullanım durumu, dersteki etkileşim yönü ve düzeyi, dersin öğrenci ya da öğretmen merkezli oluşu, kalite güvencesi verilmesi, değerlendirme yöntemi, dersin biçimlendirilmiş olup olmaması, geri bildirim yöntemi ve şekli, dersin çeşitliliği ve özerkliği gibi on iki değişken açısından bir sınıflandırma yapmıştır.

2.3.3.1. Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi dersler (cMOOCs)

Rodriguez (2012) ise KAÇED'leri bağlantıcı KAÇED (Connectivist MOOC: cMOOC) ve geleneksel KAÇED (extended MOOC: xMOOC) olarak sınıflandırmış ve bu iki KAÇED türünü farklı eğitim anlayışını ve eğitsel eğilimleri izleyen KAÇED'ler olarak nitelendirmiştir.

George Siemens ve Stephan Downes tarafından geliştirilen bağlantıcı KAÇED'ler bağlantıcı öğrenme kuramını benimsemesinden dolayı “c” harfini almışlardır. Bağlantıcı KAÇED'ler ağlar üzerinde gerçekleşen bir süreci ifade etmekte ve sosyal öğrenmenin öncelikli olduğu, bireylere kendi hızlarında öğrenme imkanı ortamlar olarak nitelendirilmektedir. “Bağlantıcılık” terimi bilginin ağlar üzerinde dağınık olması ve öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyin bireyin ağlar arasında gezinebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Downes, 2008). Bağlantıcı KAÇED'lerde bireylerin “öz yönetimli” öğrenenler olması ve kendi öğrenme hedeflerine uygun olarak öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları, yönünü belirlemeleri ve farklı araçlar kullanarak bilgiye ulaşmaları, öğrenmelerini yapılandırmaları beklenmektedir (Kruidernik, 2013).

Bağlantıcı KAÇED'ler web 2.0 araçlarının sunduğu fırsatlardan yararlanarak üretmeye, otomon bir öğrenme sürecine ve ağlar üzerinden öğrenmeye odaklanmıştır (Siemens, 2012). Bilginin bir kişinin elinde olduğu öğretmen merkezli bir anlayıştan ziyade; bilginin öğrenenler ve öğretenler arasında paylaşıldığı ve beraber oluşturulduğu bir süreci ifade etmektedir. Hollands ve Tirthali (2014)'ye göre bağlantıcı KAÇED'lerde elde edilen başarı bireylerin birbirleriyle girdikleri etkileşim ile paraleldir. Bağlantıcı KAÇED'lerde bir dersin gereği olarak farklı çoklu ortam araçları kullanılabilir. KAÇED yürütücüsü öğrenenlerin etkileşime girmeleri için gerekli ortamları oluşturmaktadır ve kişisel blog yazıları, şemalar, infografikler, videolar gibi özgün ürünlerdir (Siemens, 2013).

2.3.3.2. Geleneksel kitlesel açık çevrimiçi dersler (xMOOCs)

Geleneksel KAÇED’ler bilginin aktarımı üzerine kurgulanmış olan yani öğretmenin alana hakim ve nitelikli, bilgiyi alan bireylerin ise bilginin sadece alıcısı pozisyonunda olduğu öğretim şeklini benimsemiştir (Siemens, 2013). Bu amaç doğrultusunda ders içeriklerinin bir yere depolanması sağlanır ve öğrenenlerin bu içerikleri kullanması, tüketmesi beklenir. İçerik özellikle videolar aracılığıyla aktarılır ve bunu destekleyici olarak okuma kaynakları da kullanılabilir. Dolayısı ile merkezi bir öğrenme platformunda içeriğin sunulması sağlanır ve yine öğrenenlerin etkileşimi platform içerisinde sağlanmaktadır. Bates (2019) geleneksel KAÇED’lerde sürecin amacının bilginin transferi olduğunu ve değerlendirmenin bilgisayar destekli sistemler tarafından gerçekleştirildiğini ifade etmektedir.

Bozkurt (2016) göre bağlantıcı KAÇED’lerde bilgiyi alan pozisyonundaki birey ile ona sunulan içerik arasındaki etkileşim orta düzeyde, bilgiyi alan birey ile bilgiyi sunan birey arasındaki etkileşim çok az seviyede ve bilgiyi alan bireylerin kendi arasındaki etkileşim ise yüksek düzeydedir. Buna karşılık “geleneksel KAÇED’lerde öğrenen- içerik etkileşimi yüksek düzeyde, öğrenen- öğretene etkileşimi düşük düzeyde, öğrenen- öğrenen etkileşimi ise orta düzeydedir” (Artsın, 2018, s.15). Buradan sonuçla KAÇED’lerde bilgiyi üretenin değişmesi sonucunda etkileşimin de değiştiği söylenebilir. Geleneksel KAÇED’ler için yapılan eleştirilerin merkezinde ise içeriğin iletilmesine ilişkin pedagoji yer almaktadır. Geleneksel KAÇED’lerin bu manada benimsediği anlayış hem bilişsel hem de davranışçı yaklaşımlara dayanmaktadır (Anderson, 2013, s.4).

2.3.3.3. Melez KAÇED (Hybrid MOOCs)

KAÇED’ler bağlantıcı ve geleneksel türlerin yanısıra her iki yaklaşımı da benimseyen melez yapılar olarak da ortaya çıkmaktadır (Bozkurt ve Aydın, 2015). Melez KAÇED’ler 2013 yılından başlayarak uygulanmış; “davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı, bağlantıcı öğretim” anlayışını öğrenenlere aktaran ve bireylerin kendilerine verilen bu farklı pedagojiler arasında kişisel öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda gezinebilme imkanı bulduğu üçüncü nesil KAÇED’ler olarak ifade edilmektedir (Bozkurt, 2016, s. 39).

2.3.4. Türkiye’de KAÇED platformları

Bu platformların başında AKADEMA gelmektedir. Anadolu Üniversitesi bünyesinde faaliyet gösteren geleneksel KAÇED platformu (xMOOC) platformu olan AKADEMA bir çok farklı alanlarda KAÇED barındırmaktadır. Platformun temel hedefi istekli olan her bireyin esnek ve ücretsiz şekilde öğrenme imkanından faydalanmasına

destek olmak şeklinde ifade edilmektedir. Anadolu Üniversitesi'nin bir sosyal sorumluluk projesi olarak baktığı Akadema platformu hem açık eğitim kaynakları hem de KAÇED'ler içermektedir. Platform içerisinde dolaşarak ders kapsamında hazırlanmış materyaller incelenebilir, indirilebilir ve öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilebilmektedir. Platform kullanıcılara iki modelde öğrenme imkanı sunmaktadır. Bunlar kendi hızında öğrenme ve rehber gözetimli öğrenme imkanı sunan KAÇED'lerdir. Bireylere sunduğu kendi hızında öğrenme imkanı ile öğrenenler için özel tasarlanmış etkileşimli malzemeler aracılığı ile kendi başlarına çalışarak dersleri istedikleri zaman, yer ve hızda tamamlamaları öngörülmektedir (Aydın ve Kip Kayabaş, 2018). Platformda yer alan derslerin başlangıç ve bitiş tarihi bulunmaktadır. Rehber gözetimli öğrenmede ise bireylerin dersleri daha önceden belirlenen başlangıç ve bitiş zamanlarında uygun bir şekilde bitirmeleri ve bu süreçte dersin eğitmeni ile etkileşimde bulunmaları gerektirmektedir.

2014 yılında alt yapı çalışmalarına başlanan platform 2015 yılında 7 ders ile hizmete başlamış ve bu yıl içerisinde 2500 kişi platforma kayıt olmuştur. 2016 yılında ders sayısı 44'e, 2017 de 58'e ulaşmıştır ve 2017 yılı itibari ile 47.705 kayıtlı öğrenen sayısına ulaşmıştır. 2019 yılında platforma kayıtlı kişi sayısı 70.000'in üzerine çıkmış ve sunulan ders sayısı 107 olarak gerçekleşmiştir (Akadema, 2023). Platform içerisinde 2023 yılı itibari ile Yönetim ve Ekonomiden, spor, sağlık, kişisel gelişim, hukuk, güzel sanatlar, eğitim, dil gibi kategorilerinde 120'den fazla ders öğrenenlerin hizmetine sunulmuştur.

Bir diğer KAÇED platformu Bilge İş platformudur. Platform 2015 yılında ODTÜ tarafından, AB ve Türkiye Cumhuriyeti desteği ile ortaya çıkmış bir platformdur. Bu platformun amacı ülkemizdeki işçilerin ve işverenlerin uyum düzeyinin geliştirilmesi ve teknoloji ile entegre edilmiş bir ekonomi oluşturulmasına katkı sağlamaktır. Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin kullanılmasını ve etkinliğinin artırılması ve bu anlamda işçi ve işverenlerin kapasitelerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Teknoloji ile öğretim, üniversitede etkili öğretim, 3 boyutlu tasarım, kodlama, web tasarımı, programlama, bulut teknolojileri, dijital pazarlama gibi birçok kategoride 100 ücretsiz ders kullanıcılara sunulmaktadır. 2019 yılı itibariyle 100 binin üzerinde kayıtlı kullanıcısı olan platform aynı yıl kullanıcılara 64 bin sertifika vermiştir.

Ülkemizde hizmet vermekte olan bir diğer platform ise AtademX'dir. AtademX Atatürk Üniversitesi bünyesinde kurulmuş olan ve faaliyetlerine devam etmekte olan ATAUZEM ve ATA-AÖF koordinasyonunda 2014 yılında kurulan bir platformdur.

AtademiX hem ulusal hem de uluslararası alanlarda farklı ilgi alanlarına hitap eden dersler sunmaktadır. Derslere katılım için yaş ve eğitim düzeyi gibi kriterler bulunmayan AtademiX, ilgili alanda uzman bireyler tarafından hazırlanan derslerle akademik ve bireysel gelişimlerine katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Temelde 3 kategoride eğitimler sunulmaktadır. Bunlardan ilki “Kurslar” kategorisi olup bu kategori içerisinde 25 kurs yer almaktadır. Bu kurslar arasında “İlkokulda Uzaktan Eğitim Süreçlerinde Etkili sınıf Yönetimi, Temel PHP Eğitimi, Çok Yönlü Arapça Metin Tahlilleri, İngilizceyi Teknoloji ile Öğret, İktisat, Maliye, KPSS-A Hukuk Grubu, Mikro İktisat, Genel Muhasebe, Moodle Öğretim Yönetim Sistemi Eğitimi, Flutter 2.0, Mobil Uygulama Geliştirme Eğitimi, Nvivo İle Nitel Veri Analizi” gibi farklı alanlara hitap eden eğitimler yer almaktadır. Platformda yer alan ikinci bir kategori de Sertifika Programlarıdır. Bu başlık altında “Yabancılar Türkçe Öğretimi Eğitimi ve İyi Hekimlik uygulamaları; Tıbbi uygulama Hatalarının Hukuki Boyutu” eğitimleri yer almaktadır. Son kategoride ise İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimleri yer almakta ve bu başlık altında 17 farklı eğitim sadece Atatürk Üniversitesi personeline sunulmaktadır. (<https://atademix.atauni.edu.tr> Erişim Tarihi: 10.05.2023)

MEB bünyesinde faaliyet gösteren Yenilik ve Eğitim Teknolojileri (YEĞİTEK) genel müdürlüğü tarafından öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamaları açısından kullanıma sunulan geleneksel KAÇED (xMOOC) platformu olan “etwinningonline.eba.gov.tr” platformu öğretmenlerin kişisel ve akademik gelişimlerini sağlamak amacıyla bir çok farklı çevrimiçi eğitimi ücretsiz bir şekilde sunmaktadır. Platform verilerine göre 2022-2023 Eğitim Öğretim yılında bu platforma kayıtlı 45.641 öğretmen bulunmaktadır. Platformda Türkçe eğitimlerin yanı sıra İngilizce eğitimler de yer almaktadır.

Platform özellikle “eTwinning” projeleri yürütmek isteyen öğretmenleri desteklemeyi ve kaliteli projeler yürütmelerini sağlamayı amaçlasa da içerdiği eğitimlerle öğretmenleri mesleki açıdan da ileri seviyeye taşımayı amaçlamaktadır.

eTwinning Avrupa’daki okulların hizmetine sunulmuş çevrimiçi bir topluluktur. Eğitim ve öğretim alanında faaliyet gösteren bireylerin etkileşimde bulunmaları, iş birliği içerisinde projeler yürütmeleri, geliştirilen projeleri paylaşmaları için işbirlikçi çalışma alanı sunan bir proje portalıdır. Ülkemiz bu topluluğa 2009 yılında dahil olmuştur. Bu kapsamda öğretmenlere ve diğer eğitim personeline destek vermek amacıyla eTwinning

Türkiye Ulusal Destek Servisi kurulmuştur ve bu destek birimi Milli Eğitim Bakanlığı YEĞİTEK bünyesinde faaliyet göstermektedir. Bu platformda eğitim personellerinin gerçekleştirdiği faaliyetler Avrupa Birliği tarafından finanse edilen Erasmus + programı kapsamında desteklenmektedir.

“etwinningonline.eba.gov.tr” platformu bu amaçla öğretmenlerin gelişimlerini desteklemek hem Türkçe (33 adet) hem de İngilizce (16 adet) çevrimiçi eğitim sunmaktadır. Bu eğitimler arasında İnternet Güvenliği ve eTwinning Etiği, eTwinning ve 2.0 Web Araçları, Zihin Haritaları ve Yaratıcı Yazı, Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar, Eğitimde Mobil Uygulamalar, Geleceğin Sınıfını Tasarlama, Arttırılmış Gerçeklik, Eğitimde Microsoft Araçları gibi öğretmenlerin mesleki anlamda gelişimlerine katkı sağlayacak eğitimler yer almaktadır.

Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA), eğitimcilerin mesleki ve kişisel gelişimlerini sağlamak amacıyla sertifika alabileceği bir KAÇED platformudur. Bu platform, Türkiye'deki eğitim sektörüne hizmet veren bir dijital öğrenme platformu olarak tasarlanmıştır. Öğretmenler, ÖBA aracılığıyla çeşitli eğitimler alabilmekte ve mesleki anlamda bilgi birikimlerini arttırabilmektedirler. ÖBA'nın sunduğu bazı eğitimleri şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Yetişkin Eğitimi ve Beden Dili Kursu: Öğretmenlerin yetişkin eğitimi, etkili sunum teknikleri ve beden dili konularında temel bilgi ve becerilerini geliştirmek için düzenlenmiştir.
2. Okullarda Hijyen Eğitimi Semineri: Okul yöneticileri ve destek personeli için hijyen konusundaki bilgi ve becerileri artırmayı amaçlamaktadır.
3. STEM Uygulamaları Eğitimi Kursu: Öğretmenlerin STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) uygulamaları hakkında bilgi ve becerilerini artırmak için tasarlanmıştır.
4. SimuLearn Platformu Eğitimi Semineri: Mesleki bilgi ve becerileri artırmak amacıyla düzenlenmiştir.
5. eTwinning, Erasmus+ Proje ve Etkinlikleri Semineri: Öğretmenlerin eTwinning ve Erasmus+ projeleri hakkında bilgi sahibi olması ve yenilikçi projeler tasarlamalarına katkı sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.
6. Zümrelerin Etkin Kullanımı Semineri: Zümre çalışmalarının etkin bir şekilde yürütülmesine yönelik bilgi ve becerileri artırmayı hedeflemektedir.

7. Kişisel Zaman Yönetimi Semineri: Öğretmenlerin kişisel zaman yönetimi konusunda bilgi sahibi olmalarını amaçlamaktadır.

ÖBA, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayan önemli bir platform olarak tasarlanmıştır ve eğitimcilerin kendi alanlarında yenilikleri takip etmelerine yardımcı olmaktadır.

2.4. Öz yönetimli Öğrenme (ÖYÖ)

Değişim tarih boyunca insanlığı önemli derecede etkileyen önemli olguların başında gelmektedir. Bireylerin de değişen ve gelişen koşullara uyum sağlayabilmesi beklenmektedir. Gerek sosyal gerekse toplumsal açıdan yaşanan değişimler, bilginin sürekli ve hızla kendini yenilemesi ve teknolojik gelişmeler, öğrenme olgusunu da değiştirmekte ve günümüzde ÖYÖ becerisinin bireylerin sahip olması gereken en önemli yeterlilikler arasında olmasına neden olmaktadır. Yaşadığımız çağda kişilerin ihtiyaçlarına paralel olarak bilgiyi edinmeleri ve bu sayede yaşama uyum sağlamaları gerekmektedir. Dolayısı ile kişilerin kendilerine uygun öğrenme alanları yaratabilmeleri için ÖYÖ becerisine sahip bireyler olmaları beklenmektedir. ÖYÖ yalnızca hayat boyu öğrenme anlamında düşünülmemeli, aynı zamanda bireylerin her türlü öğrenme süreçlerinde bu özellik ve beceriye sahip olmaları gerektiğinin farkına varmalıdırlar (Ulusoy ve Karakuş, 2018).

Günümüzde sorgulayan, yeniliklere açık, araştırabilen, iş birliği içerisinde çalışabilen, liderlik gibi 21. yüzyıl özelliklerine sahip olan bireyler yetiştirmek için bireylerin yaşam boyu öğrenme edinmesi gerekmektedir çünkü hiçbir formal eğitim kurumunun bireylere hayatları boyunca gerekli olan bu bilgi ve becerileri kazandırması mümkün değildir (Ekici, 2014:397).

Çağımızda öğrenen merkezli şekilde değişen eğitim anlayışı ile birlikte yapılandırılmış eğitim sisteminin haricinde eğitimle alakalı kişilerin yeterliliklerini arttırmayı hedefleyen inovatif bir eğitim felsefesi hakimdir. Bu eğitim felsefesi öğrenen bireyin bilişsel kapasitesini geliştirmeyi amaçlayan örgün, yaygın tüm eğitsel etkinliklerini içeren öğrenci odaklı bir eğitim felsefesine sahiptir (Güleç, Çelik & Demirhan, 2012; Güneş, 2012). Hayat boyu öğrenme adı verilen bu felsefesinin ilk adımı bireyin kendi başına öğrenme yeteneğidir (O'Shea, 2003). Öz yönetimli öğrenme, klasik eğitim felsefesinden farklı olarak öğrenen odaklı, öğrenme yükümlülüğünün öğrenen tarafından alındığı, öğrenenin neyi, hangi şekilde, hangi ortamda ve hangi zaman

diliminde edineceğini kendisinin seçtiği bir yöntemdir (Acar, 2014). Bu noktada bireyin sorumluluğu, kendi öğrenme amaçları ile uyumlu öğrenme kaynaklarına erişme, öğrenme ve ölçme şekline karar vermektir. Bu süreçte birey, bilgiyi öz iradesi ve gayreti ile elde etmeye çabalarken, eğitimi sunanlar daha arka planda durmaktadırlar (Lunenberg & Volman, 1999). Amaç, öğrenenlere kişisel öğrenme süreçlerini düzenlemeleri için hangi içeriği nasıl öğreneceklerini belirleme özgürlüğü tanınmasıdır (Polat & Odabaş, 2008).

Bireylerin öz öğrenme süreçlerindeki görevlerinin altını çizen ÖYÖ kavramı, seksenli yıllarda gündeme gelmeye başlamıştır (Whipp ve Chiarelli, 2004). Pintrich (2000), ÖYÖ' yi "bireylerin öğrenme hedeflerini oluşturduktan sonra bilişsel süreçlerini, isteklerini ve davranışlarını izleme, yürütebilme ve kontrol altında tutabilme çabası içinde oldukları; belirlenen hedefler doğrultusunda dahil oldukları öğrenme ortamı tarafından yönlendirildikleri etkin bir süreç şeklinde nitelendirmektedir. Dabbagh ve Kistans (2012) ise ÖYÖ' yi, hayat boyu öğrenme açısından önemli bir öge olarak ve bir bireyin kendi bilişsel sürecini kontrol altında tuttuğu, yönettiği, bilgi ve yetenek ile yürütülebilecek süreç olarak değerlendirmektedir. Öz yönetim becerisine sahip olan bir birey, devamlı olarak plan, izleme ve değerlendirme yapar (Butler ve Winne, 1995).

Barnard vd. (2009) öz yönetimli öğrenme yeterliliğinin hem yüz yüze öğrenmede bireyin başarılı olabilmesi için önemli olduğuna hem de çevrimiçi platformlarda öğrenmede önemli bir rol üstlendiğini ifade etmiştir. Barındırdıkları süreçler ve içerdikleri koşullar açısından bakıldığında yüz yüze öğrenme ortamları ile çevrim içi öğrenme ortamları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Çevrim içi ortamda bulunan birey daha kişiselleştirilmiş bir ortamda bulunurken fiziksel olarak yüz yüze ortamda bulunan birey için sürecin akışı farklı olabilir (Artsın, 2018).

Öz yönetimli bir öğrenenin sahip olduğu özellikler şu şekilde listelenebilir (Butler ve Winne, 1995);

- Üst düzey motivasyona sahiptirler,
- Belirledikleri öğrenme hedefine varmak için gerekli yöntemleri seçebilirler,
- Kişisel öğrenmelerini yönetebilecek bilişsel stratejilere sahiptirler,
- Belirledikleri öğrenme hedefine ulaşmak için gereken motivasyon ve davranışlarını kontrol edebilir ve değerlendirebilirler,
- Başarısızlıklarının nedenlerini araştırarak başarılı olma yollarını ararlar, görev bilincinin farkındadırlar ve zamanlarını iyi yönetme becerisine sahiptirler,

- Diğer öğrenenler ile iş birliği halindeki öğrenme süreçlerine dahil olurlar ve etkin bireylerdir.

2.4.1. Öz yönetimli öğrenmenin öğeleri

“Öz yönetimli” (self-regulated) öğrenme Knowles tarafından, bireylerin başkalarının desteği sayesinde veya destek olmadan, öğrenme gereksinimlerini teşhis etme, hedeflerini formüle etme, sürece dair gereken her türlü kaynağı belirlemede inisiyatif aldıkları bir süreç olarak tanımlanmıştır. Kısacası öz yönetimli öğrenme, öğrenme süreci için bireyin hedefleriyle örtüşen yöntem ve teknikleri belirleme, uygulama ve sonunda da öğrenme çıktılarını değerlendirmedir (Knowles, 1975). Öğrenen kişinin öğrenme sürecini planlı bir şekilde düzenleyerek amacına ulaşabilmesi için gerekenler öncelikle bireyin hedefinin belirlenmesi, gerçekleştireceği faaliyete dair görev stratejilerini oluşturması, süreç boyunca kendini takip etmesi, kendini değerlendirebilmesi, zamanı etkili ve verimli kullanabilmesi ve gereken durumlarda farklı öğrenenler ile etkileşime girip yardım aramasıdır. Bireylerin öz yönetim becerileri sergileyerek öğrenme sürecini sürdürebilmeleri ve sonuçlandırabilmeleri için bu faktörlerin öğrenen bireylerce etkili bir biçimde sürece dahil edilmesi gerekmektedir (Dabbagh ve Kitsantas, 2005).

2.4.1.1. Amaç belirleme

“Öğrenenlerin süreç sonunda edinecekleri belirli öğrenme çıktıları üzerinde karar verdikleri süreci nitelemektedir” (Kocdar, 2015, s. 39-55). “Zimmerman (1989)’a göre öz yönetimli öğrenenler öğrenme çıktılarını belirleyerek kendi öğrenme yöntemlerinin veya stratejilerinin ne derece etkili olduğunu gözlemler ve kendi değerlendirmelerine yanıt verirler” (Kocdar, 2015, s. 39-55). “Yapılan çalışmalar genel hedeflerden ziyade daha spesifik amaçlar belirleyen ve amaçlara ilişkin öğrenme çıktılarına değil de öğrenme sürecine odaklanan öğrenenlerin daha başarılı olduklarını ve bu öğrenenlerin güdülenmelerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır” (Kocdar, 2015, s. 39-55). Süreç sonunda elde edeceği kazanımlar bağlamında “hedeflerini tanımlamış olan bir öğrenen bu hedefler doğrultusunda ilerleyebilir ve öğrenme sürecini olması gerektiği şekilde düzenleyebilir” (Milligan ve Littlejohn, 2016, s.114). Hedeflerin elde edilmesi için yeterli gayretin gösterilmesi adına alınacak eğitimin hedeflerinin ve alt hedeflerinin ortaya konulması faydalı olacaktır (Schunk, 2005; Zimmerman, 2000). Bu noktada bireyin hedef belirlemesi süreç sonunda elde edeceği kazanımları elde etmede faydalı

olacağı gibi hayat boyu öğrenme becerilerinin gelişmesinde de bireye katkı sağlayacaktır. Birey tarafından yönetilen ve sürdürülen bir süreç olan ÖYÖ, bu öğrenme sürecinin hedeflenen biçimde tamamlanması açısından önemlidir (Artsın, 2018). Koçdar'a (2015, s.39-55) göre "öğrenme sürecine tamamına bakabilen öğrenenler daha başarılı bir öğrenme deneyimine sahip olmaktadır."

2.4.1.2. Görev stratejileri

Bireylerin belirledikleri hedeflere ulaşmalarını sağlayacaklarını düşündükleri yöntem ve tekniklerin kullanımını kapsamaktadır. Bu yöntem ve teknikler bireyin öğrenmeyi gerçekleştirdiği alana hastır ve daha önce tutulan notları tekrar yazmak, bir bütünün içerisinde önemli görülen fikirleri bulup çıkarmak, varsa bir metnin taslağını ortaya çıkarmak gibi süreçler içerebilir (Dabbagh ve Kitsantas, 2005). Öğrenen bireyin belirlenen hedefe göre çalışma zamanını ayarlayabilmesi, yapılması gereken iş ve sorumluluklarının farkında olması, hedef belirlenmesinden başlayıp sürecin tamamını düzenleyebilecek çalışma stratejilerini yönetebilmesi beklenmektedir. Öğrenenin öz yönetimli öğrenme becerisi yüksek ise kendi çalışma zamanını planlayıp analiz edebilir ve gerekirse tüm süreci değerlendirebilir. Süreci başarıyla tamamlamak için bireylerin üzerinde karar kıldıkları stratejilere uyumlu hareket etmesi oldukça önemlidir. Öğrenen tarafından belirlenen bu stratejiler, öğrenme faaliyetleri süreci içerisindeki öğrenenin, akademik anlamda yaşayacağı zorluklarla başa çıkma noktasında göstereceği çaba yönetimini geliştirmeyi amaçlayan faaliyetleridir (Richardson vd, 2012). ÖYÖ yeterliliğinin geliştirilmesi sayesinde bu faaliyetler daha etkin olarak işe koşulabilir hale getirilebilir.

2.4.1.3. Kendini izleme

Koçdar (2015) a göre kendini izleme öğrenenin süreç boyunca gösterdiği öğrenme çabasını kontrol eden davranışın özelliklerine dikkat etmesi şeklinde ifade edilmektedir. Kendini izleme bireyin göstereceği çabaların sonuçlarını analiz etmede öğrenenlere destek olur. Örneğin, öğrenme faaliyetleri boyunca düzenli notlar tutmak, bireye hedeflerini elde etmede varsa gerekli uyarlamaları nasıl yapacağını tespit etmede yol gösterebilir (Zimmerman ve Kitsantas, 1998). Öğrenmenin verimini arttıran ve bu hususta önemli bir öz yönetim ögesi olan kendini izleme, bireylerin dikkat etmeleri gereken ve gerekmeyen performans göstergelerine odaklamalarına yardımcı olur. Birey bunun yanında zaman kontrolü becerisini de arttırır (Zimmerman ve Paulsen, 1995).

KAÇD’lerde bireylerin öz denetimlerini sağlayarak hedeflenen öğrenmelerini gerçekleştirmeleri, başarıya ulaşabilmeleri açısından önemli olarak nitelendirilmektedir. Öğrenenin KAÇED eğitimi sürecini kontrol altında tutabilmesi ve belirlediği amaçlara yönelik bu süreci düzenleyebilmesi, kendini izlemesi ve değerlendirmesi bağlamında etkili unsurlardır (Kizilcec, vd., 2017, s.18). Sürecin planlanması ve kontrol altında tutulabilmesi bakımında yeterliliğe sahip bireylerin olmayanlara göre daha üst düzey performans sergilemeleri beklenmektedir

2.4.1.4. Kendini değerlendirme

Zimmerman (2000)’a göre bireyin ortaya koyduğu gayret ve performans sonucunda ortaya konan çıktılarının oluşturulmuş standart ile kıyaslanmasını ifade etmektedir. Bireyler amaçlarına paralel olarak gelişimlerini takip ettiklerinden, kendi performansları ve kendi yeterlikleri hususunda değerlendirici çıkarımlarda bulunurlar (Zimmerman, 1989). Kendini değerlendirme basamağında; kişinin kendi performansını değerlendirmek amacıyla standartlar ve kriterler belirlemelidir (Boud, 1995). ÖYÖ yeterliliğine sahip olan bireyler için sürecin tamamında gerçekleştireceği etkileşim ve buna benzer faaliyetler için öz değerlendirme yapmasının önemli olduğu ifade edilebilir. Öz değerlendirme basamağı, bireyin en başta belirlemiş olduğu hedefler doğrultusunda öğrenme sürecinin izlenmesidir (Schunk, 2005, s.88). Temelde öz yönetimli öğrenme ile ilişkili öğelerin kendi aralarında sıkı bir ilişkiye sahip olmasından dolayı öğrenen sürecin başından sonuna dek gerçekleştireceği tüm faaliyetlerde kendini değerlendirmelidir.

2.4.1.5. Zaman yönetimi

Koçdar (2015)’a göre zamanın yönetilmesi; bireylerin hedeflerini elde etme ve zamanlarını etkin bir şekilde ayarlayabilme noktasında doğru adımları atmalarını sağlayan ana öz yönetim yeterliliklerinden bir tanesidir. Zamanın etkili yönetilmesi, bir çizelge tasarlama, planlama ve öğrenenin çalışma aralığını belirlemesini gibi planlama adımlarını içermektedir. Yapılan çalışmalarda, kişisel performansını ve zamanını en iyi şekilde kullanmayı başaran ve bu doğrultuda stratejiler geliştiren öğrenenlerin etkili zaman yönetiminin ne denli önemli olduğunu bildikleri görülmüştür (Zimmerman, 2000). Benzer olarak, Zimmerman vd. (1994) yürüttükleri çalışmada, bireylerin zamanlarını nasıl planlayacakları ve bu süreci nasıl yöneteceklerine dair eğitilmesi, onları bu anlamda daha etkili bireyler haline getirmiş ve not ortalamalarının yükselmesini sağlamıştır. Çevrim içi platformlarda yapılan bir derste yüz yüze yapılan dersteki etkileşimin elde

edilebilmesi için daha fazla zaman ayrılması gerekebilmektedir (Palloff ve Pratt 1999). Zaman yönetimi sadece çevrim içi ya da yüz yüze öğrenme ortamları bağlamında değil, bireylerin hayat boyu sürececek öğrenme faaliyetlerinde de bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Görülmektedir ki zaman yönetimi ile ilgili beceriler geliştirebilir bir özellikte olup, bireylerin başarıya ulaşmaları açısından oldukça önemlidir.

2.4.1.6. Yardım arama

Bireylerin ÖYÖ süreçleri boyunca yüz yüze geldikleri problemlere ilişkin ilgili konuda deneyim ve bilgi sahibi bireylerden destek alma çabasıdır (Doğan, 2015). Bireyin belirlediği öğrenme hedeflerine ulaşmada kendine yüklediği sorumluluk dahilinde destek almak amacıyla bireyin farklı kaynaklara ihtiyaç duyduğunu belirlemesi ve bu kaynaklardan faydalanması olarak ifade edilen bir öz yönetim becerisidir. Öğrenenin derslerden edindiği bilgiler, araştırmaları sonucu elde ettiği veriler gibi geniş bir yelpazede değerlendirilebilecek yardım aramada önemli olan bireyin süreç içerisinde aktif olarak yer aldığı ve bireyin amacına ulaştığını hissetmesi ile sonlanan arayış şeklinde tanımlanabilmektedir. Yardım isteme, bireylere kendilerini eksik hissettikleri ve bunu kendi başlarına yapamayacaklarına inandıkları karmaşık kavramlarla baş etmede yardımcı olur (Butler ve Winne, 1995). Yardım arama, bireyin öğrenme süreci boyunca yardım aldığı basılı materyaller olabileceği gibi çevrim içi ortamlarda ve topluluklarda gerçekleştireceği faaliyetler olarak ifade edilebilir. Bu süreç bireyin kendisi tarafından yönlendirilen bir süreçtir ve bireyin öğrenmelerinin kalıcılığının artmasına yardım etmektedir.

2.5. Çevrimiçi Ortamlarda Öz Yönetimli Öğrenme

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında bireylerden öğrenme sorumluluklarını etkili olarak gerçekleştirmelerini beklemek, onlara sorumluluk yüklemek ve öğreticinin fiziksel olarak olmayışı bu öğrenenler için zor olabilmektedir (Dabbagh ve Kitsantas, 2005). Dolayısıyla bireylerin çevrimiçi platformlarda kendi öğrenme gelişimlerini kontrol ettikleri öz yönetim becerileri oldukça önem arz etmektedir. “King (2004) tarafından yapılan araştırmaya göre ÖYÖ becerisi yüz yüze öğrenen bireylerle karşılaştırıldığında çevrimiçi öğrenenlerin belirleyici bir özelliği olduğu ortaya konulmuştur” (Koçdar, 2015, s. 39-55). Koçdar (2015) sosyal ve bilişsel öz yönetim modellerinde bireyin sahip olduğu öz yeterlik ve amaç odaklı olma gibi olguların çevrimiçi ortamlardaki öz yönetim becerisi için önemli olduğuna vurgu yapmaktadır.

Gedud (2016) yüksek ve düşük seviyede çevrimiçi öğrenme çıktıları ile ÖYÖ kazanımları arasındaki farkları bulmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular yüksek düzeyde ÖYÖ yeterliliğine sahip olan bireylerin daha başarılı olduğu ifade edilmiştir. Üst düzey ve alt düzey başarı gösteren öğrenenler arasında öğrenmeye ilişkin sergiledikleri stratejiler, öğrenmeye yönelik bilinç düzeyleri, hazırbulunuşluk seviyeleri, zamanı etkin kullanma, kaynakları verimli kullanma ve akran desteğinden yararlanma gibi stratejilerde önemli derecede farklılıklar görülmüştür.

AUÖ bağlamında alanyazın incelendiğinde ise erkek bireylerin ÖYÖ yeterliliklerinin kadınlara oranla daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşan çalışmalar yer almaktadır. Zhao vd., (2014), Çin Halk Cumhuriyeti'nde gerçekleştirilen ÖYÖ becerileri ile ilgili bir çalışmada ataerkil bir sosyolojik yapıya sahip olmasından dolayı erkeklerin ÖYÖ becerilerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde KAÇED'ler ve ÖYÖ ile ilgili yapılan farklı çalışmalar görülmektedir. Artsın (2018), KAÇEDe katılan bireylerin öz yönetimli öğrenme becerilerini incelemiştir. Araştırmayı Anadolu Üniversitesi KAÇED platformu olan AKADEMA üzerinden elde ettiği veriler ile toplamıştır. Araştırmaya 2136 kişi dahil olmuş ve araştırma kapsamında farklı değişkenler açısından toplanan veriler değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğrenenlerin ÖYÖ becerileri cinsiyet bağlamında farklılık göstermiştir. Bu kapsamda kadınların ÖYÖ becerileri erkeklere oranla daha yüksek çıkmıştır. Bir diğer değişken olan KAÇD tamamlama durumu açısından araştırma sonuçlarına göre KAÇD tamamlayanların ÖYÖ becerileri tamamlamayanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Öğrenim düzeyi açısından araştırma sonuçlarına bakıldığında bir farklılığın ortaya çıktığı ve ön-lisans eğitim düzeyindeki bireylerin diğer eğitim düzeyine göre ÖYÖ becerileri daha yüksek çıkmıştır. Yaş açısından araştırma sonuçlarında farklılık olduğu da ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgular yirmi beş yaş ve altındakilerin diğer yaş gruplarına oranla öz yönetimli öğrenme yeterliliklerinin yüksek olduğunu göstermiştir.

Öz yönetimli öğrenme becerilerinin incelendiği bir diğer çalışmada da Turan (2022) Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi öğrencilerinin ÖYÖ becerileri ile mobil öğrenme tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma kapsamında 2021-2022 Güz döneminde Anadolu Üniversitesi Açıköğretim fakültesinde

eğitim alan öğrenciler ile çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre ÖYÖ becerileri ve mobil öğrenme tutumu arasında pozitif bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir diğer çalışma Sarıkaya (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının ÖYÖ becerileri ile e-öğrenmeye yönelik tutumlarını bazı değişkenler (cinsiyet, sınıf, okudukları bölüm, not ortalaması, ikamet yeri, anne baba eğitim seviyesi, günlük internet kullanım süresi, internet kullanım düzeyi, tercih ettikleri öğrenme yöntemi, tercih ettikleri çalışma türü, e-öğrenme etkinliklerini gerçekleştirdikleri cihaz, internet/bilgisayar kullanım süreleri) bağlamında incelemiştir. Bu tez çalışmasının örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Adıyaman Üniversitesinde okuyan 601 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Bulgulara göre öğretmen adaylarının ÖYÖ ile e-öğrenmeye yönelik tutumlarının yüksek olduğu ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmelerinin okudukları bölüm ve tercih ettikleri öğrenme yöntemine göre farklılık gösterdiği; ancak cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, ikamet ettikleri yer, anne baba eğitim düzeyi ve çalışma türlerine göre anlamlı bir fark göstermediği ortaya konulmuştur. Ayrıca katılımcıların öz yönetimli öğrenme ile e-öğrenmeye yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

KAÇED'ler ile ilgili yapılan özgün çalışmalardan biri Mısır (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada öğrenen özerkliği ve KAÇED'ler kapsamında yapılan dil derslerinde özerk öğrenmeye ilişkin toplanan verilerin analizi yapılmıştır. İngilizce KAÇED katılımcılarının üst düzey özerkliğe sahip olduğu ve dil öğrenmeye yönelik sorumluluk aldıklarını ve yabancı dil öğrenmede daha başarılı olabilmek için daha fazla sorumluluk alma noktasında istek gösterdikleri bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca bireylerin, özerkliği kabul etmelerine rağmen çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğreticinin rolünü göz ardı etmedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun tam aksine, çevrimiçi ortama oryantasyon aşamasında bir öğretici tarafından kontrol edilen ortamın olmasına ve öğreticiye önem verdikleri anlaşılmıştır.

ÖYÖ ile ilgili benzer bir çalışma Yılmazsoy ve Kahraman (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada uzaktan eğitime katılan bireylerin öz yönetimli öğrenme yeterlilikleri yüksek bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine öğrenenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerinde anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı sonucuna varılmıştır. Anlamlı farkın oluşmamasına rağmen kadın öğrenenlerin öz yönetimli öğrenme seviyelerinin, erkek öğrenenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna

varılmıştır. Kadın öğrenenlerin, erkek öğrenenlere göre istek seviyelerinin, öz kontrol seviyelerinin, öz değerlendirme durumlarının ve özgüvenlerinin daha üst seviyede olduğu verisine ulaşılmıştır. Yüksek lisans öğrencilerinin, ön lisans ve lisans öğrencilerine göre ÖYÖ düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Yaş değişkenine göre katılımcıların ÖYÖ becerilerinde farklılaşma olduğu görülmüştür. Buna göre 32 yaş ve üzerinde olan katılımcıların ÖYÖ becerileri seviyeleri, 18- 27 yaş arasındaki katılımcılara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenenlerin not ortalaması değişkeni bağlamında incelendiğinde 3.50-4.00 not ortalamasına sahip öğrenenlerin ÖYÖ seviyeleri, not ortalaması daha düşük olan katılımcılara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer değişkenler ile yapılan bir diğer araştırmada ise Aşkın (2015) üniversitede öğrenim gören öğrencilerin ÖYÖ becerilerini araştırmış ve bu becerileri okul türü, cinsiyet, eğitim görülen alan, sınıf seviyesi, başarı durumu, üniversiteye yerleştirme puanı, lisansüstü öğrenim görme isteği, ekonomik durum açısından nasıl farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırma kapsamında üniversitede öğrenim gören bireylerin alanları ile ÖYÖ yeterlilikleri arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin eğitim gördükleri konu alanına göre de anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Akademik anlamda başarılı olan öğrencilerin olmayanlara göre ÖYÖ düzeylerinin yüksek olduğu bulgusu ortaya konulmuştur. Lisansüstü öğrenim görmek isteyen öğrencilerin ÖYÖ becerileri istemeyenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcıların öz yönetim becerileri ile hayat boyu öğrenmeye dair eğilimleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerin ÖYÖ becerileri ile ilgili alanyazında yapılan birkaç çalışmadan biri Köse, (2023) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin ÖYÖ ve çevrim içi öğrenmeye dair hazır olma seviyeleri arasındaki ilişki araştırılmış ve hazırbulunuşluk seviyeleri çeşitli değişkenler açısından araştırmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde ise öğretmenlerin hem ÖYÖ seviyeleri hem de çevrim içi ortamlarda yer alacakları öğrenme faaliyetlerine yönelik hazırbulunuşluk seviyelerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. “*C;ns;yet, meden; durum, yaş, öğren;m durumu ve meslek; kıdem yılının*” ÖYÖ seviyesi açısından farklılaşmaya sebep olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun aksine çevrim içi eğitimlere katılma durumu, görev yapılan okul türü ve alanın öz yönetimli öğrenme seviyesini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara ek olarak

öğretmenlerin ÖYÖ seviyeleri ile çevrim içi öğrenmeye dair hazır olma düzeyleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamında ayrıca çevrim içi öğrenme sürecinin öz yönetimli şekilde gerçekleştirildiği, çevrim içi öğrenmeye hazır olma durumu için ÖYÖ becerisine sahip olmanın önemli bir etken olduğu ifade edilmiştir.

Yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında ise Schulze (2014) KAÇD ve tamamlama oranları hakkında yaptığı çalışmasında ÖYÖ becerisi yüksek olan yetişkinlerin KAÇD'leri tamamlama oranının daha yüksek olup olmadığını araştırmıştır. Bu çalışma kapsamında COURSERA platformundan eğitim alan yetişkinlerin öz yönetimli öğrenmeye hazır olma durumları ile KAÇD tamamlama oranları arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda ÖYÖ ile KAÇD tamamlama oranı arasında oldukça yüksek bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. ÖYÖ düzeyi yüksek olan bireylerin KAÇED tamamlama yüzdeleri de yüksek olmuştur.

ÖYÖ ile ilgili önemli bir diğer çalışma da Zhu vd (2020) tarafından KAÇD'lerdeki öz yönetimli öğrenmede motivasyon (motivation), kendini izleme (self monitoring) ve kendini yönetme (self management) öğeleri arasındaki ilişkiyi incelemek için gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında en çok bilinen öz yönetimli öğrenme modellerinden biri olan Garrison modelinin üç bileşeni olan motivasyon, kendini yönetme ve kendini izleme arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Yapısal eşitlik modellemesini kullanan bu çalışma, motivasyonun kendini izlemeyi doğrudan etkilediğini ve kendini izleme aracılığıyla dolaylı olarak kendini yönetmeyi etkilediğini bulmuştur. Buna ek olarak, kendi kendini izleme, kendi kendini yönetmeyi olumlu yönde etkilediğini ve bu nedenle, öğrencilerin kendi kendini izleme becerilerini geliştirmek ve öğrencileri motive etmenin önemine vurgu yapılmıştır.

Bonk vd. (2015) MIT OpenCourseWare abonelerinin öz yönetimli öğrenme tercihlerini (hedeflerini, başarılarını ve yaşadıkları zorlukları) anlamak üzere yaptığı çalışmada bireylerin öz yönetimli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için farklı cihazlar ve mekanlar kullandıklarını, bu bireylerin temel motivasyonel faktörlerinin merak, ilgi ve kişisel gelişim olduğunu ortaya koymuştur. Başarıya veya kişisel değişime yol açan faktörler arasında öğrenme özgürlüğü, kaynak bolluğu, seçme özgürlüğü, kontrol ve eğlence yer almıştır. Karşılaşılan temel engeller veya zorluklar ise zaman sıkıntısı, yüksek kaliteli açık kaynakların eksikliği ve teknoloji üyelik ücretlerinin yüksek oluşu şeklinde ifade edilmiştir.

Alanyazında öz yönetimli öğrenme ile ilgili gerçekleştirilen meta analiz çalışmaları da yer almaktadır. Doo, Zhu ve Bonk (2023) KAÇD’lerdeki öğrenme çıktıları üzerinde öz yönetimli öğrenmenin etkilerini araştırdıkları meta analiz çalışmalarında Ocak 2010 ile Nisan 2022 arasında yayınlanan 14 çalışmadan 60 örneğin etki büyüklüklerinin çıkarmışlardır. Sonuçlar, öz yönetimli öğrenmenin KAÇD’lerdeki öğrenme çıktıları üzerindeki genel etkilerinin, öz yönetimli öğrenmenin KAÇED’lerdeki akademik başarı üzerinde olumlu etkilerini bildiren önceki birçok çalışmayı destekleyen orta bir etki boyutuna sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, yetişkin öğrenciler, lisans öğrencileri, ortaokul ve lise öğrencileri arasında öz yönetimli öğrenmenin öğrenme çıktıları üzerindeki etki büyüklüğünde de önemli bir fark olduğu ortaya konulmuştur.

Alanyazında KAÇED’lerde tamamlama oranlarını araştıran ve bunu etkileyen faktörleri araştıran çalışmalar yer almaktadır. Tamamlama durumu öz yönetim ile de ilişkili olduğu için bu araştırmaların sonuçları öz yönetim bağlamında da önem arz etmektedir. Bu kapsamda yapılan çalışmalardan biri Loizzo vd. (2017) tarafından yetişkin KAÇED öğrencilerinin motivasyon, başarı ve tamamlama algıları üzerine bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada öğrencilerin KAÇD’e kaydolma motivasyonlarını, başarı ve tamamlama algılarını ve KAÇD tamamlamaya çalışırken karşılaştıkları engelleri araştırmışlardır. Bu çalışmanın sonuçları arasında, yetişkinlerin öz yönetimli öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için KAÇD’lerin amaçlı öğretim tasarımını bilgilendirebilecek, yetişkin öğrenen KAÇD motivasyonları ve hedefleri için önerilen bir kavramsal çerçeve ortaya konulmuştur.

KAÇED’lerde bir diğer önemli husus da KAÇED tasarımıdır. Katılımcıların öz yönetim becerilerini etkileyebilecek ve tamamlama durumları ile ilişkili olan bu durum alanyazında farklı çalışmalarda ele alınmıştır. Zhu (2022) katılımcıları öz yönetimli öğrenmeye yönlendirmek için KAÇD tasarlama ve sunma konusunda yaptığı araştırma kapsamında hem 22 KAÇD eğitmeni ile yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirmiş hem de 198 KAÇD katılımcısı ile çevrimiçi bir anket gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda eğitmenlerin, katılımcıları öz yönetimli öğrenmeye yönlendirmeye özen gösterdiklerini ve bu amaç doğrultusunda katılımcıların öğrenme ihtiyaçlarını sorgulama, öğrenmenin değerini anlama, onları teşvik etme, ilgi çekici tasarımlar kullanma, iyi tasarlanmış öğrenme materyalleri kullanma, anında ve yapıcı geri

bildirimler kullanma ve onlarla sosyal etkileşimde bulunma gibi stratejiler kullandıklarını ortaya koymuştur.

Alanyazında öz yönetimli öğrenme profilleri üzerine yapılan çalışmalar da yer almaktadır. Dörrenbacher ve Perels (2016) Üniversite öğrencilerinde öz yönetimli öğrenme profilleri üzerine yaptıkları araştırma kapsamında öğrencilerin öğrenme çıktılarının üç faktörden önemli ölçüde etkilendiği bulunmuşlardır. Bunlar: öz kontrol, öz yönetimli öğrenme ve derse katılım olduğunu ifade etmektedir. Araştırma kapsamında Öz yönetimli öğrenmenin katılımcıların final notları ve öğrenme çıktılarını yordadığını bulmuşlardır.

3. YÖNTEM

Tez çalışmasının bu bölümünde, yararlanılan araştırma yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve kullanılan analizler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu tez çalışmasında KAÇED’lerden eğitim alan öğretmenlerin ÖYÖ becerilerinin farklı değişkenler açısından araştırılması amaçlanmaktadır. Araştırma kapsamında nicel veri toplama yöntemi olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk vd., (2012)’e göre, bir gruba ait niteliklerin ortaya konulması için veri toplamayı hedefleyen çalışmalar tarama çalışmaları olarak belirtilmektedir. Creswell (2008) ise tarama yöntemini bir örneklem grubunun sahip olduğu belirleyici nitelik, tutum ve davranışlar ile ilgili çıkarımlarda bulunmak amacıyla kullanıldığını ifade etmiştir. Bu çalışmada KAÇED katılımcısı öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme becerileri demografik değişkenler, öğretmenlik mesleğine ilişkin değişkenler, KAÇED platformlarından daha önce eğitim alma durumları ve KAÇED platformlarını ziyaret etme sıklıkları açısından incelenmiştir.

3.2. Araştırma Bağlamı

Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla oluşturulan Öğretmen Bilişi Ağı (ÖBA) platformu ve yine Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri (YEĞİTEK) genel müdürlüğü tarafından öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamaları açısından kullanıma sunulan geleneksel KAÇED

(xMOOC) platformu olan “etwinningonline.eba.gov.tr” platformu üzerinden eğitimlere katılan öğretmenlerin deneyimleri kapsamında yürütülmüştür.

Araştırma kapsamına dahil edilen bu iki KAÇED platformundan ilki olan ÖBA platformu 2022 yılı başı itibarı ile öğretmenlerin kullanımına sunulmuş ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla uzaktan eğitim yoluyla eğitimler verilmeye başlanmıştır. Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA), eğitimcilerin mesleki ve kişisel gelişimlerini sağlamak amacıyla sertifika alabileceği bir KAÇED platformudur. Bu platform, Türkiye'deki eğitim sektörüne hizmet veren bir dijital öğrenme platformu olarak tasarlanmıştır. Öğretmenler, ÖBA aracılığıyla çeşitli eğitimler alabilmekte ve mesleki anlamda bilgi birikimlerini arttırabilmektedirler. Öğretmenlerin kendi branş alanları dışında da eğitimler almalarına imkan sağlayan ÖBA platformu kapsamında “Siber Güvenlik, Eğitimde Teknoloji Liderliği, Öfke ve Stress Yönetimi, Mobil Uygulama Geliştirme” gibi birbirinden farklı alanlarda eğitimler yer almaktadır.



Şekil 4. Öğretmen Bilişim Ağı platformu ara yüzü.

Platform ara yüzünde “Tanıtım, Adaylık Eğitimleri, Eğitimler, Mesleki Gelişim Toplulukları, Hizmet içi Eğitim” sekmeleri yer almaktadır.

- *Tanıtım:* Bu sekmede bakanlığın uygulamaya koyduğu yeni uygulamalar, sınavlar ile ilgili detaylar ve bu sınavların uygulanışlarına dair açıklamalar yer almaktadır.
- *Adaylık eğitimi:* Bu sekmede öğretmenlik mesleğine yeni atanmış bireylere yönelik eğitimler yer almaktadır.
- *Eğitimler:* Bugüne dek yüzden fazla eğitim bu sekmede öğretmenlerin

hizmetine sunulmuştur. Eğitimlere katılan öğretmenlere sertifikaları Milli eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) üzerinden verilmekte ve bu platformdan indirilebilmektedir.

Eğitimler
Tümünü Göster

 Eğitimde Teknoloji Liderliği Eğitimi Kursu Süre: 15 Bu faaliyet; Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda görevli öğretmenlere ve okul yöneticilerine "Eğitimde Teknoloji Liderliği" konusunda farkındalık kazandırmak amacıyla düzenlenmiştir...	 Duygu Düzenleme (Öfke ve Stres Yönetimi) Semineri Süre: 4 Bu faaliyet; Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda görev yapan öğretmenlerin "Duygu Düzenleme (Öfke ve Stres Yönetimi)" konusunda bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla düzenlenmiştir...	 Temel Siber Güvenlik Eğitimi Süre: 25 Bu faaliyet; Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin siber güvenlik hakkında temel bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla düzenlenmiştir...
 Algoritmik Düşünme Eğitimi Kursu Süre: 30 Bu faaliyet; Bakanlığımıza bağlı okullarda/kurumlarda görev yapan öğretmenlere "Algoritmik Düşünme"yi bilgisayar kullanmadan öğretmeyi sağlayacak yöntem ve etkinliklerin uygulanması amacıyla...	 Micro:bit Uygulamaları Kursu Süre: 30 Bu faaliyet; Bakanlığımıza bağlı okullarında görev yapan öğretmenlere ve okul yöneticilerine "Micro:bit" konusunda farkındalık kazandırmak, bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla düzenlenmiştir...	 Adobe Animate Kursu Süre: 30 Bu faaliyet; Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda görev yapan öğretmen ve diğer personelin bilgisayar destekli tasarım ve animasyon yapma konusundaki bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla...
 App Inventor ile Mobil Uygulamalar Kursu Süre: 25 Bu faaliyet; Bakanlığımıza bağlı okul/kurumlarda görev yapan öğretmenlerin blok tabanlı görsel kodlama aracı olan App Inventor Mobil Uygulamaları kullanma konusundaki bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla...	 Tiyatro Çevrim İçi Öğretmen Eğitimi Semineri Süre: 25 Bu faaliyet; Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda görev yapan öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla düzenlenmiştir.	 Yetişkin Eğitimi ve Beden Dili Kursu Süre: 25 Bu faaliyet; Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda görev yapan öğretmenlerin yetişkin eğitimi, etkili sunum teknikleri ve beden dili hakkında temel bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla düzenlenmiştir...
 Çalışanların Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Kursu Süre: 16 Bu faaliyet; 6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu ve Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Üstü ve Esasları Hakkında Yönetmelik hükümleri çerçevesinde çalışanların temel iş sağlığı ve güvenliği...	 STEM Uygulamaları Eğitimi Kursu Süre: 25 Bu faaliyet; Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda görev yapan öğretmenlerin STEM Uygulamaları Eğitimi hakkında bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla düzenlenmiştir...	 SimuLearn Platformu Eğitimi Semineri Süre: 10 Bu faaliyet; Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda görev yapan öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla düzenlenmiştir.

Şekil 5. Öğretmen Bilişim Ağında yer alan bazı eğitimler.

Anasayfa > Eğitimler > Eğitim Detayları

Başlangıç Düzeyi 2 Piyano Eğitimi Semineri - Kasım 2022 Mesleki Çalışma



**Başlangıç Düzeyi 2
PIYANO
eğitimi
Semineri**

178 kişi değerlendirilmiştir. Ortalama: 4,4/5

Eğitim Detayları

Başlangıç Tarihi: 14-11-2022 00:01

Bitiş Tarihi: 18-11-2022 23:59

Süre: 12

Başarı Kriteri: 90% Tamamlanmış

Eğitim Kapalı

Eğitim İçeriği

Eğitim Hakkında

Başlangıç Düzeyi 2 Piyano Eğitimi Semineri

- Bölüm 1 (12dk 59sn)
- Bölüm 2 (14dk 0sn)
- Bölüm 3 (8dk 14sn)
- Bölüm 4 (11dk 52sn)
- Bölüm 5 (14dk 58sn)
- Eğitimde Kullanılan Esaslerin Kataloğu

Şekil 16. Öğretmen B*İ*Ş*m Ağında yer alan b*r eğ*t*m'n detayları.

- **Mesleki Gelişim Toplulukları (MGT):** MGT öğretmenlerin tecrübe ve bilgi paylaşımı yapabilecekleri ve öğrenme süreçlerinde birbirlerine destek olabilecekleri bir yapıda planlanmıştır. Öğretmenlerin karşılıklı olarak mesleki uzmanlık bilgilerini paylaşmaları sayesinde bu bilgilerinin artması, bu sayede öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesi ve iş birliği kapasitesinin artması amaçlanmıştır.



mesleki gelişim toplulukları

Anasayfa > Mesleki Gelişim Toplulukları

Mesleki Gelişim Toplulukları

MESLEKİ GELİŞİM TOPLULUKLARI NEDİR?

Mesleki Gelişim Toplulukları (MGT), öğretmenlerin okul düzeyinde ihtiyaçları doğrultusunda planlanan, uygulamaya dönük mesleki gelişim çalışmalarını kapsamaktadır. Mesleki gelişim toplulukları uygulamadan öğrenilen ve deneyim paylaşımları ile geliştirilen bir yaklaşımdır. Hizmet içi eğitim faaliyetleri genellikle tek yönlü bilgi aktarımından farklıdır. İleri bu yaklaşım, teknik bilgilerin aktarılmasından yola çıkarak bu bilgilerin sınıf ya da uygulamaya nasıl taşınacağını ele alır ve uygulamaya nasıl uygulanacağını ele alır.

Mesleki gelişim toplulukları ile öğretmenlerin arasında mesleki uzmanlık bilgilerini aktararak, öğrencilerin öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarının

Şekil 7. Öğretmen B*İ*Ş*m Ağı meslek* gel*ş*m toplulukları.

Araştırma kapsamına dahil edilen diğer platform olan “etwinningonline.eba.gov.tr” platformu Platform verilerine göre 2022-2023 Eğitim Öğretim yılında bu platforma kayıtlı 45.641 öğretmen bulunmaktadır. Avrupa Birliği tarafından yürütülen Erasmus+ programı tarafından finanse edilmektedir. Platformda Türkçe eğitimlerin yanı sıra İngilizce eğitimler de yer almaktadır. Platform özellikle “eTwinning” projeleri yürütmek isteyen öğretmenleri desteklemeyi ve kaliteli projeler yürütmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.



Şekil 8. “etw*nn*ngonl*ne.eba.gov.tr” platformu ara yüzü.

“Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar, Yapay Zeka ile Müzik ve Görsel Oluşturma, Kodlama ve Proje Tasarlama” gibi birçok farklı eğitimi barındırmaktadır.



Şekil 9. “etw*nn*ngonl*ne.eba.gov.tr” platformu eğ*t*mler*nden b*rkaçı.

Platform üzerinden alınan her eğitimin tamamlanmasının ardından çevrimiçi olarak bitirme testi katılımcılar tarafından tamamlanır ve 70 ve üzeri not alan katılımcılar başarılı sayılmakta ve sertifika almaya hak kazanmaktadırlar.



Lessons

GİRİŞ

Robotik Kodlama Çalışmaları

Robotik Kodlama ve LEGO Mindstorm EV3 Tanıtımı:

3.LEGO Mindstorm EV3 Temel Set (31313) Parçaları

EV3 Motorları

EV3 Sensörleri

EV3 Yazılımı

EV3 Yazılımı ile Robot Arasında Bağlantı Kurmak

GÖRÜŞLERİNİZ VE QUIZ

Şekil 10. “etw*nn*ngonl*ne.eba.gov.tr” platformunda yer alan b*r eğ*t*m*n *çer*ğ*.

3.3.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 Eğitim öğretim yılında Manisa ili ve ilçelerinde MEB’e bağlı resmi ilkokul ve ortaokulda görev yapan 10.649 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin seçilmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmayı yapan, kendisine yakın olanı ve ulaşılabilir bir durumu seçtiğinden araştırma pratiklik kazır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırma geleneksel KAÇED (xMOOC) platformu olan “etwinningonline.eba.gov.tr” platformuna kayıtlı ve bu platformdan eğitim almış öğretmenler ve Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) platformlarında yer alan KAÇED’lerden en az bir kez eğitim almış öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemini belirlenirken %5 belirlilik düzeyinde, “etwinningonline.eba.gov.tr” ve ÖBA platformu üzerinden canlı derslere en az bir kez katılım göstermiş asgari 371 kişiye ulaşılmak istenmiştir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s. 50). Araştırma kapsamında hazırlanan çevrimiçi anket alınan izin kapsamında Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından Manisa genelindeki tüm ilkokul ve ortaokullara resmi yazı ile gönderilmiştir. Çevrimiçi ankete 627 öğretmen katılım göstermiştir ancak yapılan kontrol sonucunda 600 anketin araştırmanın örneklemini oluşturmaya kara verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veriler ölçek aracılığı ile toplanmıştır. Veri toplama aşamasından önce etik kurul onayı (Ek 1) ve Manisa Valiliği Manisa İl MEM’den araştırma izni (Ek 2) alınmıştır. Araştırma kapsamında Koçdar vd., (2018) tarafından geliştirilen “Kendi Hızında Öğrenmeye Dayalı Derslerde Öz yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” ile nicel veriler toplanmıştır (Ek 3). Ölçek araştırmacı tarafından çevrimiçi form haline getirilmiş ve Manisa İl Milli eğitim Müdürlüğü’nce ilgili okullara resmi yazı ile gönderilmiş ve öğretmenlerin yanıtlaması istenmiştir. Ölçek otuz maddeden oluşmakta olup 5’li Likert yapıya sahiptir. Ölçek dahilinde katılımcı öğretmenlerin “*amaç bel;rleme, yardım arama, kend; kend;ne çalışma stratej;ler;, f;z;ksel ortamı yönetme ve çaba yönet;m;*” becerileri ölçülmektedir.

4. BULGULAR

4.1.Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin ÖYÖ becerilerini belirlemek ve bu becerilerin alan(branş), cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyi, yaş durumları arasında nasıl bir ilişki gösterdiğini ortaya koymaktır. Bu amaçlar doğrultusunda oluşturulan araştırma soruları ankette yer almasını istenilen demografik değişkenler baz alınarak hazırlanmıştır. Buna göre araştırma soruları şu şekildedir:

1. KAÇED platformları “etwinningonline.eba.gov.tr” ve ÖBA üzerinden derse kaydolmuş öğretmenlerin ÖYÖ becerileri yaşa göre farklılık göstermekte midir?

2. KAÇED platformları “etwinningonline.eba.gov.tr” ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin ÖYÖ becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. KAÇED platformları “etwinningonline.eba.gov.tr” ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin ÖYÖ becerileri kıdem yılına göre farklılık göstermekte midir?
4. KAÇED platformları “etwinningonline.eba.gov.tr” ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin ÖYÖ becerileri alan/branşa göre farklılık göstermekte midir?
5. KAÇED platformları “etwinningonline.eba.gov.tr” ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin ÖYÖ becerileri öğrenim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
6. KAÇED platformları “etwinningonline.eba.gov.tr” ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin ÖYÖ becerileri dersi tamamlama durumuna göre farklılık göstermekte midir?
7. KAÇED platformları “etwinningonline.eba.gov.tr” ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin ÖYÖ becerileri platformu ziyaret etme sıklıklarına göre farklılık göstermekte midir?
8. KAÇED platformları “etwinningonline.eba.gov.tr” ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin ÖYÖ becerileri daha önceden uzaktan öğrenme yoluyla ders alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

4.2.Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 26 paket programı kullanılmıştır. Daha sonra verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek için istatistik testlerden Normallik testi yapılmıştır ve sonuçlarına göre parametrik olan ve olmayan analizler uygulanmıştır. Sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde ve %95 güven düzeyinde derecelendirilmiştir.

4.2.1. Betimsel analizler

Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 1. Katılımcıların demografik verilerine göre dağılımı.

<i>Değişken</i>		<i>frekans</i>	<i>yüzde (%)</i>
1-Cinsiyet	Kadın	362	60,33
	Erkek	238	39,67

	Toplam	600	100
2- Kıdem	1-5	34	5,67
	6-10	69	11,5
	10-15	113	18,83
	16-20	151	25,17
	20-25	102	17
	25 yıl ve üstü	131	21,83
	Toplam	600	100
3- Branş	Sınıf (İlkokul)	221	36,83
	Yabancı Dil	78	13
	Fen Bilimleri	42	7
	Matematik	48	8
	Türkçe	36	6
	Sosyal Bilgiler	35	5,83
	Görsel Sanatlar	12	2
	Müz*k	10	1,67
	Beden Eğ*t*m* ve Spor	8	1,33
	Teknoloj* ve Tasarım	12	2
	B*l*ş*m Teknoloj*ler*	25	4,17
	Rehberl*k ve Ps*koloj*k Danışman	22	3,67
	Özel Eğ*t*m	14	2,33
	Anasınıfı	25	4,17
	K*mya	1	0,17
	Tar*h	3	0,5
	D*ğer	8	1,33
	Toplam	600	100
4- Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans	14	2,33
	Lisans	457	76,17
	Yüksek Lisans	117	19,5
	Doktora	12	2
	Toplam	600	100,0
5- Yaş	20-25	16	2,67
	26-30	70	11,67
	31-40	166	27,67
	41-45	146	24,33
	46-50	109	18,16
	50-60	87	14,5
	61 ve üstü	6	1
	Toplam	600	100

Tablo 4.1. (Devam) Katılımcıların Demografik verilere göre Dağılımı

6- Kitleşel Açık Çevrimiçi Dersini Tamamlama Durumu	Evet	553	92,17
	Hayır	47	7,83
	Toplam	600	100
7- "etwinningonline.eba.gov.tr" ya da ÖBA platformunu ziyaret etme sıklığı	Nadiren	273	45,5
	Bazen	251	41,83
	Çok Sık	76	12,67
	Toplam	600	100
8- Açıkta ve Uzaktan Eğitim Alma Durumu	Evet	576	96
	Hayır	24	4
	Toplam	600	100

Tablo 4.1'deki verilere göre, katılımcıların demografik özelliklerine yönelik çeşitli bulgular elde edilmiştir. İlk olarak, cinsiyet dağılımına bakıldığında, kadın katılımcıların oranının %60,33 olduğu, erkek katılımcıların ise %39,67 olduğu görülmektedir. Kıdem dağılımı incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun 16-20 yıl (%25,17) ve 25 yıl ve üstü (%21,83) kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Branş dağılımında ise, en yüksek katılım oranının sınıf öğretmenliği branşında olduğu (%36,83) göze çarpmaktadır. Öğrenim düzeyi açısından çoğunluğun lisans düzeyinde olduğu (%76,17) gözlemlenmiştir. Yaş dağılımına bakıldığında, en fazla katılımcının 31-40 yaş aralığında olduğu (%27,67) tespit edilmiştir. KAÇED tamamlama durumunda, katılımcıların büyük çoğunluğunun (%92,17) dersi tamamladığı görülmektedir. Ayrıca, etwinningonline.eba.gov.tr ya da ÖBA platformunu ziyaret etme sıklığına ilişkin verilere göre, katılımcıların çoğunluğunun platformu nadiren (%45,5) veya bazen (%41,83) ziyaret ettiği belirlenmiştir. Son olarak, açıktan ve uzaktan eğitim alma durumunda, katılımcıların %96'sının bu eğitimi aldığı bulunmuştur.

4.2.2. Güvenilirlik analizi

Aynı kavram hakkında birbirine bağımlı olmayan farklı kombinasyonlarda sorgulandığında, katılımcılar bu kavramla ilgili tüm soruları sürekli olarak cevaplırsa ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Akbulut, 2010, s. 79).

Ölçeklerin iç tutarlılığını hesaplamak için, Cronbach alfa değeri güvenilirlik analizinde değerlendirilir. Cronbach alfa değerlerini gözlemleyerek, ölçeğin aşağıdaki bilgilere dayanarak güvenilir olup olmadığı doğrulanır (Kalaycı, 2010, s. 329)

- $0,00 \leq \alpha < 0,40$ = Ölçeğin güvenilirliği yoktur.

- $0,40 \leq \alpha < 0,50$ = Ölçeğin çok düşük seviyede güvenilirliği vardır.
- $0,50 \leq \alpha < 0,60$ = Ölçeğin minimum seviyede güvenilirliği vardır.
- $0,60 \leq \alpha < 0,70$ = Ölçeğin orta seviyede güvenilirliği vardır.
- $0,70 \leq \alpha < 0,90$ = Ölçeğin yüksek seviyede güvenilirliği vardır.
- $\alpha \geq 0,90$ = Ölçeğin çok yüksek seviyede güvenilirliği vardır.

4.2.2.1. Amaç belirleme

Amaç belirleme alt boyutu güvenilirlik analizi sonucu Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Amaç Belirleme Alt Boyutu Güvenirlik Analizi

Ölçekler	İfade sayısı	Cronbach’s Alpha
Amaç Belirleme	5	0,903

Tablo 4.2’de amaç belirleme alt boyutunun güvenilirlik testine bakıldığında Cronbach Alpha (α) değerlerinin 0,903 olarak 0,90 üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bakımdan alt boyutun çok yüksek seviyede güvenilirlikleri vardır.

4.2.2.2. Yardım arama

Yardım arama alt boyutu güvenilirlik analizi sonucu Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Yardım Arama Alt Boyutu Güvenirlik Analizi

Ölçekler	İfade sayısı	Cronbach’s Alpha
Yardım Arama	9	0,917

Tablo 4.3’te yardım arama alt boyutunun güvenilirlik testine bakıldığında Cronbach Alpha (α) değerlerinin 0,917 olarak 0,90 üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bakımdan alt boyutun çok yüksek seviyede güvenilirlikleri vardır.

4.2.2.3. Kendi kendine çalışma stratejileri

Kendi kendine çalışma stratejileri alt boyutu güvenilirlik analizi sonucu Tablo 4.4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Kendi Kendine Çalışma Stratejileri Alt Boyutu Güvenirlik Analizi

Ölçekler	İfade sayısı	Cronbach’s Alpha
Kendi Kendine Çalışma Stratejileri	8	0,934

Tablo 4.4'te kendi kendine çalışma stratejileri alt boyutunun güvenilirlik testine bakıldığında Cronbach Alpha (α) değerlerinin 0,934 olarak 0,90 üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bakımdan alt boyutun çok yüksek seviyede güvenilirlikleri vardır.

4.2.2.4. Fiziksel ortamı yönetme

Fiziksel ortamı yönetme alt boyutu güvenilirlik analizi sonucu Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Fiziksel Ortamı Yönetme Alt Boyutu Güvenilirlik Analizi

Ölçekler	İfade sayısı	Cronbach's Alpha
Fiziksel Ortamı Yönetme	6	0,946

Tablo 4.5'te fiziksel ortamı yönetme alt boyutunun güvenilirlik testine bakıldığında Cronbach Alpha (α) değerlerinin 0,946 olarak 0,90 üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bakımdan alt boyutun çok yüksek seviyede güvenilirlikleri vardır.

4.2.2.5. Çaba yönetimi

Çaba yönetimi alt boyutu güvenilirlik analizi sonucu Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Çaba Yönetimi Alt Boyutu Güvenilirlik Analizi

Ölçekler	İfade sayısı	Cronbach's Alpha
Çaba Yönetimi	2	0,831

Tablo 4.6'da çaba yönetimi alt boyutunun güvenilirlik testine bakıldığında Cronbach Alpha (α) değerlerinin 0,831 olarak $0,70 \leq \alpha < 0,90$ aralığında olduğu görülmektedir. Bu bakımdan alt boyutun yüksek seviyede güvenilirlikleri vardır.

4.2.3. Normallik analizleri

Değişkenlerin normal dağılıma sahip olup olmadığını anlamak için testler uygulanabilmektedir. Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testleri en çok kullanılan normallik testleri arasında yer almaktadır. Eğer bir veri setinde örneklemin büyüklüğü 30'dan yüksek ise Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmaktadır. Eğer örneklem sayısı 30'dan az ise Shapiro-Wilk testi uygulanmaktadır.

Test sonucunda (Sig) $p > 0,05$ değeri (anlamlı değil), değişken normal dağılım özelliği göstermekte, (Sig) $p < 0,05$ değeri (anlamlı), değişken normal dağılım özelliği

göstermemektedir. Çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri, +2 ve -2 arasında yer alması gerekmektedir (George & Mallery, 2010, s.80).

Tablo 4.7. Normallik Test*

Alt Boyut		<i>İstatistik</i>	<i>ss</i>
Amaç Belirleme	Mean	4,1033	0,02859
	Skewness	-0,706	0,100
	Kurtosis	0,255	0,199
Yardım Arama	Mean	3,8169	0,03177
	Skewness	-0,373	0,100
	Kurtosis	-0,308	0,199
Kendi Kendine Çalışma Stratejileri	Mean	3,9994	0,02997
	Skewness	-0,605	0,100
	Kurtosis	-0,083	0,199
Fiziksel Ortamı Yönetimi	Mean	4,2367	0,03091
	Skewness	-1,104	0,100
	Kurtosis	0,937	0,199
Çaba Yönetimi	Mean	4,0350	0,03422
	Skewness	-0,723	0,100
	Kurtosis	0,206	0,199

Tablo 4.7'deki alt boyutlar Öz yönetimli Öğrenme Becerileri ölçeğinin alt boyutlarıdır. Bu alt boyutların hepsinin +2 ile -2 arasında değer aldıkları görülmektedir. Buradan sonuçla çalışmamızdaki ölçek ve alt boyutlara katılımcıların verdikleri cevaplar normallik testinin şartlarına uymaktadır.

4.2.4. Açıklayıcı faktör analizleri

Analiz uygulamalarının kritik yönü, anket bulgularının yapısal geçerliliğini test etmektir. Bu kapsamda anket verilerinin yapısal geçerliliğini test etmek için SPSS platformu üzerinden açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu testten önce ölçeklerin faktör analizine uygun olup olmadığı KMO testi ile belirlenmelidir. KMO testinin bir sonucu, KMO değerinin 0,50 ile 1,00 arasında olması kabul edilebilir bir aralık olarak kabul edilir. 0,50'nin altındaki bir değer, bu ölçeğin faktör analizi yapmak için uygun olmadığını gösterir (Kalaycı, 2010, s. 329).

KMO testinden sonra ölçeğin geçerliliğini değerlendirmek için uygulanan ikinci test Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) testidir. Bu genel testtir ve ifadelerin birbiriyle

ilişkili olup olmadığını belirler. Testte belgelendiği gibi, χ^2 (Ki-kare) değerinin $p < 0,01$ 'de anlamlı olması beklenir. Anlamlılık olasılığının düşük olması, $p < 0,05$, ifadeler arasında ilişki olduğunu, yüksek olması ise ilişki olmadığını ve analize devam edilemeyeceğini gösterir (Kalaycı, 2010, s. 329).

Tablo 4. 8. Alt Boyutların KMO ve Bartlett Testler*

Alt Boyut	KMO	Bartlett's Test Approx. Chi.	df	Sig
Amaç Belirleme	0,876	1824,579	10	0,000
Yardım Arama	0,910	3259,537	36	0,000
Kendi Kendine Çalışma Stratejileri	0,919	3703,150	28	0,000
Fiziksel Ortamı Yönetme	0,914	3341,313	15	0,000
Çaba Yönetimi	0,500	427,702	1	0,001

Tablo 4.8'e göre alt boyutların faktör analizi için çok iyi düzeyde olduğudur. Alt boyutların (Sig) $p < 0,01$ anlamlılık düzeyinde $p = 0,000$ olması verilerin faktör analizi için beklenen seviyede ilişki olduğunu göstermiştir.

4.2.4.1. Amaç belirleme alt boyutu faktör analizi

Amaç belirleme alt boyutunu belirlemek için SPSS 27 programı kullanılmıştır ve sonuçları Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Amaç Belirleme Alt Boyutu Faktör Analizi*

	İfade	İfade Çıkarıldığında KMO		
	AB1	0,819		
	AB2	0,860		
	AB3	0,894		
	AB4	0,853		
	AB5	0,815		
Alt Boyut	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	KMO	İfade
Amaç Belirleme	3,602	72,034	0,876	5
Açıklanan Toplam Varyans (%)		72,034		

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi veriler, 5 ifadede ve bir boyutta toplanmıştır. Amaç belirleme alt boyutun öz değeri 3,602 ile en yüksek değere sahip olup toplam %72,034 varyansa sahip olduğu, görülmüştür. Ölçeğin toplam varyansı %72,034’tür.

4.2.4.2. Yardım arama alt boyutu faktör analizi

Yardım arama alt boyutunu belirlemek için SPSS 27 programı kullanılmıştır ve sonuçları Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Yardım Arama Alt Boyutu Faktör Analiz*

	İfade	İfade Çıkarıldığında KMO		
	YA1	0,743		
	YA2	0,752		
	YA3	0,782		
	YA4	0,807		
	YA5	0,745		
	YA6	0,803		
	YA7	0,815		
	YA8	0,805		
	YA9	0,740		
Alt Boyut	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	KMO	İfade
Amaç Belirleme	5,440	60,445	0,910	9
Açıklanan Toplam Varyans (%)		60,445		

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi veriler, 9 ifadede ve bir boyutta toplanmıştır. Yardım arama alt boyutun özdeğeri 5,440 ile en yüksek değere sahip olup toplam %60,445 varyansa sahip olduğu, görülmüştür. Ölçeğin toplam varyansı %60,445’tir.

4.2.4.3. Kendi kendine çalışma stratejileri alt boyutu faktör analizi

Kendi kendine çalışma stratejileri alt boyutunu belirlemek için SPSS 27 programı kullanılmıştır ve sonuçları Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Kendi Kendine Çalışma Stratejileri Alt Boyutu Faktör Analiz*

İfade	İfade Çıkarıldığında KMO
-------	--------------------------

	KKÇS1	0,835		
	KKÇS2	0,826		
	KKÇS3	0,810		
	KKÇS4	0,861		
	KKÇS5	0,781		
	KKÇS6	0,860		
	KKÇS7	0,812		
	KKÇS8	0,844		
Alt Boyut	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	KMO	İfade
Kendi Kendine Çalışma Stratejileri	5,500	68,745	0,919	8
Açıklanan Toplam Varyans (%)		68,745		

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi veriler, 8 ifadede ve bir boyutta toplanmıştır. Kendi kendine çalışma stratejileri alt boyutunun özdeğeri 5,500 ile en yüksek değere sahip olup toplam %68,745 varyansa sahip olduğu, görülmüştür. Ölçeğin toplam varyansı %68,745’tir.

4.2.4.4. Fiziksel ortamı yönetme alt boyutu faktör analizi

Fiziksel ortamı yönetme alt boyutunu belirlemek için SPSS 27 programı kullanılmıştır ve sonuçları Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Fiziksel Ortamı Yönetme Alt Boyutu Faktör Analizi

	İfade	İfade Çıkarıldığında KMO		
	FOY1	0,880		
	FOY2	0,877		
	FOY3	0,879		
	FOY4	0,908		
	FOY5	0,926		
	FOY6	0,857		
Alt Boyut	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	KMO	İfade

Fiziksel Ortamı Yönetme	4,732	78,866	0,914	6
Açıklanan Toplam Varyans (%)		78,866		

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi veriler, 6 ifadede ve bir boyutta toplanmıştır. Fiziksel ortamı yönetme alt boyutun özdeğeri 4,732 ile en yüksek değere sahip olup toplam %78,866 varyansa sahip olduğu, görülmüştür. Ölçeğin toplam varyansı %78,866’dır.

4.2.4.5. Çaba yönetimi alt boyutu faktör analizi

Çaba yönetimi alt boyutunu belirlemek için SPSS 27 programı kullanılmıştır ve sonuçları Tablo 4.13’de gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Çaba Yönetimi Alt Boyutu Faktör Analizi

		İfade	İfade Çıkarıldığında KMO		
		ÇY1	0,926		
		ÇY2	0,926		
Alt Boyut	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	KMO	İfade	
Çaba Yönetimi	1,715	85,749	0,500	2	
Açıklanan Toplam Varyans (%)		85,749			

Tablo 4.13’te görüldüğü gibi veriler, 2 ifadede ve bir boyutta toplanmıştır. Çaba yönetimi alt boyutun özdeğeri 1,715 ile en yüksek değere sahip olup toplam %85,749 varyansa sahip olduğu, görülmüştür. Ölçeğin toplam varyansı %85,749’dur.

4.2.5. Korelasyon analizi

Değişkenler arasındaki ilişkinin var olup olmadığını ve var olması halinde bu ilişkinin yönü ve şiddeti hakkında veri sağlayan istatistiksel bir yöntem olarak ifade edilmektedir. Değişkenlerin korelasyonlarının analizinde Pearson Korelasyon analizi kullanılmaktadır. Bu analizde değerler ‘r’ ile gösterilmektedir. $-1 \leq r \leq 1$ arasında değerler almaktadır. Karakulah, 2020, s.8) Korelasyon değerleri r’nin sıfırdan büyük olduğu durumlarda pozitif bir ilişkiyi; r’nin sıfıra eşit olduğu durumda doğrusal bir ilişkinin olmadığını; r’nin sıfırdan küçük olduğunda ise negatif bir ilişkinin var olduğunu göstermektedir.

Değişkenlerin aralarındaki ilişkisini gösteren ‘r’ değeri değerlendirilmesi aşağıdaki gibidir (Karakulah, 2020), s.16);

- 0,00-0,25 çok zayıf
- 0,26-0,49 zayıf
- 0,50-0,69 orta
- 0,70-0,89 yüksek
- 0,90-1,00 çok yüksek.

Korelasyon analizi sonucu Sig. değerleri $p < 0,01$ ve $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmeye alınmaktadır ve $p < 0,01$ düzeyinde yer alan anlamlılık derecesi (**), $p < 0,05$ düzeyinde yer alan anlamlılık derecesinden (*) daha yüksek olduğu kabul edilmektedir (Kalaycı, 2010, s.23).

Çalışma içerisinde elde edilen verilere korelasyon analizi uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.14’te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Öz yönet*ml* Öğrenme Becer*ler* Ölçeğ*n*n Alt Boyutlarının Korelasyon Anal*z*

		Amaç Belirleme	Yardım Arama	Kendi Kendine Çalışma Stratejileri	Fiziksel Ortamı Yönetimi	Çaba Yönetimi
Amaç Belirleme	Pearson Korelasyon	1				
	S*g.					
Yardım Arama	Pearson Korelasyon	,621**	1			
	S*g.	0,000				
Kendi Kendine Çalışma Stratejileri	Pearson Korelasyon	,699**	,773**	1		
	S*g.	0,000	0,000			
Fiziksel Ortamı Yönetimi	Pearson Korelasyon	,697**	,619**	,712**	1	
	S*g.	0,000	0,000	0,000		
Çaba Yönetimi	Pearson Korelasyon	,669**	,675**	,725**	,703**	1
	S*g.	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	600	600	600	600	600

** , 0,01 anlamlılık düzey*

Tablo 4.14’te tüm alt boyutların kendi aralarında orta ve yüksek seviyede birbirleri arasında $p < 0,01$ anlamlılık düzeyinde (**) ilişkileri olduğu görülmektedir. Sonuç olarak

boyutların birbirileri ile ilişkilerin olduğundan yola çıkılarak araştırmanın hipotez testi için uygun olduğunu tespit edilmiştir.

4.2.6. Araştırma Sorularının Analizi

Bu bölümde araştırma sorularına dair analizlere yer verilmektedir.

4.2.6.1. Fark analizleri

4.2.6.1.1. Yaşa göre öz yönetimli öğrenme becerileri

KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin yaşa göre değişip değişmediği analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.21’de gösterilmektedir.

Tablo 4.15. Yaşa Göre Öz yönet*ml* Öğrenme Becer*ler* Düzey* Fark Anal*z*

ANOVA					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	S\$g. (p)
Between Groups	19,329	6	3,222	7,945	0,000
W*th*n Groups	240,437	593	0,405		
Toplam	259,766	599			

Tablo 4.15’deki Anova testi sonuçlarına göre, KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F=7,945$, $p=0,000$). Yani, katılımcıların yaşları ile ÖYÖ beceri düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmaktadır. Fakat bu veri setinde varyanslar homojen dağılmadığından Welch testi yapılmıştır.

Tablo 4.16. Yaşa Göre Öz yönet*ml* Öğrenme Becer*ler* Düzey* Welch Test* Bulguları

	İstat\$st\$sk	df1	df2	S\$g. (p)
Welch	6,595	6	54,257	0,000

Tablo 4.16’den elde edilen bulgulara göre, KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin bireylerin yaşa değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($W=6,595$, $p=0,000$).

Tablo 4.17. Yaşa Göre Öz yönet*ml* Öğrenme Becer*ler* Gruplarının Dunnet-C Çoklu Karşılaştırma Test* Bulguları

Yaş	Yaş (I)	Yaş (J)	Ortalama Fark (I-J)
	20-25	26-30	-,37202
		31-40	-,23439
		41-45	-,16729
		46-50	0,10661
		50-60	0,12754
		61 ve üstü	0,34861
	26-30	20-25	0,37202
		31-40	0,13764
		41-45	0,20473
		46-50	0,47864*
		50-60	0,49956*
		61 ve üstü	0,72063
	31-40	20-25	0,23439
		26-30	-,13764
		41-45	0,06709
		46-50	0,34100*
		50-60	0,36193*
		61 ve üstü	0,58300
	41-45	20-25	0,16729
		26-30	-,20473
		31-40	-,06709
		46-50	0,27391*
		50-60	0,29483
		61 ve üstü	0,51591
	46-50	20-25	-,10661
		26-30	-,47864*
		31-40	-,34100*
		41-45	-,34100*
		50-60	0,02093
		61 ve üstü	0,24200
	50-60	20-25	-,12754
		26-30	-,49956*
		31-40	-,36193*
		41-45	-,29483
		46-50	-,02093

Yaş (I)	Yaş (J)	Ortalama Fark (I-J)
61 ve üstü	61 ve üstü	0,22107
	20-25	-,34861
	26-30	-,72063
	31-40	-,58300
	41-45	-,51591
	46-50	-,24200
	50-60	-,22107

0,05 anlamlılık düzey* / Tablo 4.17. (Devam) Yaşa Göre Öz yönet*ml* Öğrenme Becer*ler

Gruplarının Dunnet-C Çoklu Karşılaştırma Test Bulguları*

Tablo 4.17’teki Dunnet-C çoklu karşılaştırma testi bulgularına göre, 26-30 yaş ve 31-40 yaş öğretmenler ile 41-45 yaş ve 50-60 yaş aralığındaki KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin ÖYÖ becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin ise 46-50 yaş aralığındaki KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Tablo 4.23 incelendiğinde en yüksek öz yönetim becerisine 26-30 yaş arası öğretmenlerin sahip olduğu; en düşük öz yönetim becerisine ise 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin sahip olduğu ifade edilebilir.

4.2.6.1.2. Cinsiyete göre öz yönetimli öğrenme becerileri

KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyete göre değişip değişmediği analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.18’te gösterilmektedir.

Tablo 4.18. *C*ns*yete Göre Öz yönet*ml* Öğrenme Becer*ler* Düzey* Fark Anal*z**

Cinsiyet	N	Mean	S.H.	t	Sig. (p)
Kadın	362	4,06	0,640	2,452	0,015
Erkek	238	3,92	0,679		

Tablo 4.18’e göre KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği gözlemlenmiştir (t=2,452, p=0,015). Buna göre, kadın katılımcıların öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleri (X=4,06) erkek katılımcıların ÖYÖ beceri düzeylerinden (X=3,92) daha yüksektir.

4.2.6.1.3. Kıdem yılına göre öz yönetimli öğrenme becerileri

KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin kıdem yılına göre değişip değişmediği analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.19’da gösterilmektedir.

Tablo 4.19. Kıdem Yılına Göre Öz yönet*ml* Öğrenme Becer*ler* Düzey* Fark Anal*z*

ANOVA					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	S\$g. (p)
Between Groups	22,957	5	4,591	11,517	0,000
W*th*n Groups	236,808	594	0,399		
Toplam	259,766	599			

Tablo 4.19’deki Anova testi sonuçlarına göre, KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin kıdem yılına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F=11,517$, $p=0,000$). Yani, katılımcıların kıdemleri ile ÖYÖ beceri düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmaktadır.

Fakat bu veri setinde varyanslar homojen dağılmadığından, yani; farklı gruplar veya kategoriler arasında değişkenlik miktarının aynı olmadığından Welch testi yapılmıştır. İstatistiksel analizlerde bu durum önemli olabilir çünkü homojen olmayan varyanslar, sonuçları yanıltabilir ve yanlış sonuçlara yol açabilir. Bu nedenle, istatistiksel testler yapılırken varyansların homojen olup olmadığına dikkat edilir ve gerekirse düzeltilmiş istatistiksel yöntemler kullanılır.

Tablo 4.20. Kıdem Yılına Göre Öz yönet*ml* Öğrenme Becer*ler* Düzey* Welch Test* Bulguları

	İstat\$st\$sk	df1	df2	S\$g. (p)
Welch	10,477	5	201,079	0,000

Tablo 4.20’den elde edilen bulgulara göre, KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin ÖYÖ becerilerinin kıdem yılına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($W=10,477$, $p=0,000$).

Tablo 4.21. Kıdem Yılına Göre Öz yönet*ml* Öğrenme Becer*ler* Gruplarının Dunnet-C Çoklu Karşılaştırma Test* Bulguları

Kıdem	Kıdem (I)	Kıdem (J)	Ortalama Fark (I-J)
	1-5	6-10	0,10065
		10-15	0,14480
		16-20	0,12280
		20-25	,55229*
		25 yıl ve üstü	,47182*
	6-10	1-5	-0,10065
		10-15	0,04415
		16-20	0,02215
		20-25	,45163*
		25 yıl ve üstü	,37116*
	10-15	1-5	-0,14480
		6-10	-0,04415
		16-20	-0,02200
		20-25	,40748*
		25 yıl ve üstü	,32701*
	16-20	1-5	-0,12280
		6-10	-0,02215
		10-15	0,02200
		20-25	,42949*
		25 yıl ve üstü	,34901*
	20-25	1-5	-,55229*
		6-10	-,45163*
		10-15	-,40748*
		16-20	-,42949*
		25 yıl ve üstü	-0,08047
	25 yıl ve üstü	1-5	-,47182*
		6-10	-,37116*
		10-15	-,32701*
		16-20	-,34901*
		20-25	0,08047

0,05 anlamlılık düzey

Tablo 4.21'deki Dunnet-C çoklu karşılaştırma testi bulgularına göre, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 10-15 yıl ve 16-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenler ile 20-25 yıl arası ve 25 yıl ve üstü kıdemi olan KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolun öğretmenlerin öz

yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre 1-10 yıl çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin öz yönetim becerilerinin diğer gruplara göre daha yüksek öz yönetim becerisine sahip olduğu ifade edilebilir. Yirmi yıl ve üzerinde çalışma yılına sahip olanların ise en düşük öz yönetim becerisine sahip oldukları ifade edilebilir.

4.2.6.1.4. Branşa göre öz yönetimli öğrenme becerileri

KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin branşa göre değişip değişmediği analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.22’de gösterilmektedir.

Tablo 4.22. Branşa Göre Öz yönet*ml* Öğrenme Becer*ler* Düzey* Fark Anal*z*

ANOVA					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	S\$g. (p)
Between Groups	10,434	16	0,652	1,525	0,086
W*th*n Groups	249,331	583	0,428		
Toplam	259,766	599			

Tablo 4.22’deki Anova testi sonuçlarına göre, KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin ÖYÖ becerilerinin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (F=1,525, p=0,086). Yani, katılımcıların branşları ile ÖYÖ beceri düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmamaktadır.

4.2.6.1.5. Öğrenim düzeyine göre öz yönetimli öğrenme becerileri

KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin ÖYÖ becerilerinin öğrenim düzeyine göre değişip değişmediği analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.23’de gösterilmektedir.

Tablo 4.23. Öğren*m Düzey*ne Göre Öz yönet*ml* Öğrenme Becer*ler* Düzey* Fark Anal*z*

ANOVA					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	S\$g. (p)
Between Groups	2,175	3	0,725	1,678	0,171
W*th*n Groups	257,590	596	0,432		
Toplam	259,766	599			

Tablo 4.23'deki Anova testi sonuçlarına göre, KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F=1,678$, $p=0,171$). Yani, katılımcıların öğrenim düzeyleri ile öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmamaktadır.

4.2.6.1.6. *Kitlesel açık çevrimiçi derse katılarak ders tamamlama durumuna göre öz yönetimli öğrenme becerileri*

KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin ders tamamlama durumuna göre değişip değişmediği analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.24'de gösterilmektedir.

Tablo 4.24. *Kitlesel Açık Çevrimiçi Derse Katılarak Ders Tamamlama Durumuna Göre Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Düzeyi Fark Analizi*

Ders Tamamlama	N	Mean	S.H.	t	S\$g. (p)
Evet	553	4,00	0,675	-1,165	0,245
Hayır	47	4,11	0,395		

Tablo 4.24'e göre KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin ders tamamlama durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği gözlemlenmiştir ($t=-1,165$, $p=0,245$).

4.2.6.1.7. *"etwinningonline.eba.gov.tr" ve/veya öğretmen bilişim ağı (ÖBA) platformunu ziyaret etme sıklığını göre öz yönetimli öğrenme becerileri*

KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin platformları ziyaret etme sıklığına göre değişip değişmediği analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.25'de gösterilmektedir.

Tablo 4.25. *"etwinningonline.eba.gov.tr" ve/veya Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) Platformunu Ziyaret Etme Sıklığını Göre Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Düzeyi Fark Analizi*

ANOVA					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	S\$g. (p)
Between Groups	3,650	2	1,825	4,254	0,015
Within Groups	256,116	597	0,429		
Toplam	259,766	599			

Tablo 4.25'teki Anova testi sonuçlarına göre, KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin öz yönetimli platformları ziyaret etme sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F=4,254$, $p=0,015$). Yani, katılımcıların platformları ziyaret etme sıklığı ile ÖYÖ beceri düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmaktadır. Bu farkların hangi sıklıkların arasında olduğunu tespit etmek için LSD testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.26'da gösterilmiştir.

Tablo 4.26. Platformları Ziyaret Etme Sıklığına Göre Öz yönetimi Öğrenme Becerileri Gruplarının LSD Çoklu Karşılaştırma Testi Bulguları

	Sıklık (I)	Sıklık (J)	Ortalama Fark (I-J)	ss	p*
LSD	Nadiren	Bazen	0,10634	0,05728	0,064
		Çok sık	-0,12993	0,08495	0,127
	Bazen	Nadiren	-0,10634	0,05728	0,064
		Çok sık	-,23627*	0,08576	0,006
	Çok sık	Nadiren	0,12993	0,08495	0,127
		Bazen	,23627*	0,08576	0,006

*, 0,05 anlamlılık düzeyi

Tablo 4.26'daki LSD çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre platformları çok sık ziyaret etme durumu ile bazen ziyaret etme durumları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir ($p=0,006$).

4.2.6.1.8. Açık ve uzaktan öğrenme yoluyla ders alma durumuna göre öz yönetimli öğrenme becerileri

KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin daha önce AUÖ yoluyla ders alma durumuna göre değişip değişmediği analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.27'de gösterilmektedir.

Tablo 4.27. Açık ve Uzaktan Öğrenme Yoluyla Ders Alma Durumuna Göre Öz yönetimi Öğrenme Becerileri Düzeyi Fark Analizi

Açık ve Uzaktan Öğrenme Yoluyla Ders Alma	N	Mean	S.H.	t	S\$g. (p)
Evet	576	4,02	0,652	2,977	0,003
Hayır	24	3,62	0,720		

Tablo 4.27'ye göre KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolun öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin açık ve uzaktan öğrenme yoluyla ders alma durumuna göre anlamlı bir fark gösterdiği gözlemlenmiştir ($t=2,977$, $p=0,003$). Buna göre, ders alan katılımcıların öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleri ($X=4,02$) ders almayan katılımcıların ÖYÖ beceri düzeylerinden ($X=3,62$) daha yüksektir.

Hipotez testleri sonucunda ortaya çıkan araştırma bulgularına ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.28. Araştırma bulgularının özet*

	Araştırma sorusu	Bulgular
1	KAÇED platformları “etwinningonline.eba.gov.tr” ve ÖBA üzerinden derse kaydolun öğretmenlerin ÖYÖ becerileri yaşa göre farklılık göstermekte midir?	KAÇED platformları üzerinden ders alan öğretmenlerin ÖYÖ becerilerinde yaş değişkeni bağlamında anlamlı farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
2	KAÇED platformları “etwinningonline.eba.gov.tr” ve ÖBA üzerinden derse kaydolun öğretmenlerin ÖYÖ becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?	KAÇED platformları üzerinden ders alan öğretmenlerin ÖYÖ becerilerinde cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kadın KAÇED katılımcılarının ÖYÖ becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.
3	KAÇED platformları “etwinningonline.eba.gov.tr” ve ÖBA üzerinden derse kaydolun öğretmenlerin ÖYÖ becerileri kıdem yılına göre farklılık göstermekte midir?	KAÇED platformları üzerinden ders alan öğretmenlerin ÖYÖ becerilerinde kıdem yılı değişkeni bağlamında anlamlı farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
4	KAÇED platformları “etwinningonline.eba.gov.tr” ve ÖBA üzerinden derse kaydolun öğretmenlerin ÖYÖ becerileri alan/branşa göre farklılık göstermekte midir?	KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolun öğretmenlerin ÖYÖ becerilerinin branşlarına göre olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yani, katılımcıların branşları ile ÖYÖ beceri düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmamaktadır.
5	KAÇED platformları “etwinningonline.eba.gov.tr” ve ÖBA üzerinden derse kaydolun öğretmenlerin ÖYÖ becerileri öğrenim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?	KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolun öğretmenlerin ÖYÖ becerilerinin öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Tablo 4.28. (Devam) Araştırma Bulgularının Özeti

6	KAÇED platformları	KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse “etwinningonline.eba.gov.tr” ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin ÖYÖ becerileri dersi tamamlama durumuna göre farklılık göstermekte midir?
7	KAÇED platformları	Öğretmenlerin ÖYÖ becerilerinin KAÇED platformlarını ziyaret etme sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Platformları çok sık ziyaret edenlerin ÖYÖ becerilerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
8	KAÇED platformları	KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin ÖYÖ becerilerinin açık ve uzaktan öğrenme yoluyla ders alma durumuna göre anlamlı bir fark gösterdiği gözlemlenmiştir. Ders alan katılımcıların ÖYÖ beceri düzeyleri ders almayan katılımcıların öz yönetimli öğrenme beceri düzeylerinden daha yüksektir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu tez çalışması kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan öğretmenlerin katıldıkları KAÇED eğitimleri bağlamında ÖYÖ becerileri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçları bağlamında elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiş olup literatür bağlamında tartışılmıştır.

Bu tez çalışması kapsamında KAÇED platformları üzerinden derse kaydolun öğretmenlerin ÖYÖ becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre, kadın katılımcıların ÖYÖ beceri düzeyleri erkek katılımcıların ÖYÖ beceri düzeylerinden daha yüksektir. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmaya benzer olarak bayan katılımcıların ÖYÖ becerilerinin daha yüksek olduğunu ortaya koyan araştırmalar olduğu görülmektedir. Guglielmino vd. (1987), ÖYÖ becerileri açısından kadın katılımcıların erkeklere oranla daha yüksek puanlara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Buna benzer şekilde Hotto (2009) yetişkin bireylerin ÖYÖ eğilimlerini araştırmış ve bayan katılımcıların, erkek katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduklarını ortaya koymuştur. Yine bu araştırmanın bulgularına paralel olarak Aydemir (2007) yaptığı araştırma kapsamında İngilizce dersi özelinde bayan katılımcıların öğrenme stratejilerini daha çok kullandıklarını ve elde ettikleri başarısızlıklara dair daha çok içsel güdülenme yaşadıkları sonucuna varmıştır. Turan (2022) Açıköğretim öğrencilerinin ÖYÖ becerileri ile mobil öğrenme tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yaptığı tez çalışmasında ölçek alt boyutları olan “kendi kendine çalışma stratejileri”, “fiziksel ortamı yönetme” ve “çaba yönetimi” açısından kadınların erkeklere oranla daha yüksek öz yönetim becerisi sergiledikleri sonucuna varmıştır. Saban ve Saban (2008), öğretmen adayları ile yürüttüğü araştırmasında bayan katılımcıların bilişsel farkındalık ve güdülenme seviyelerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Demirtaş ve Özer (2007) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırma sonucunda bayan katılımcıların zaman yönetimini daha etkili kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular ışığında bayan katılımcıların ÖYÖ becerilerinin erkeklere oranla daha yüksek olması ÖYÖ becerisinin edinilmesinde önemli rol oynadığı düşünülen bilişsel ve duyuşsal özelliklerin bayan katılımcılarda daha yüksek olması ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca Demiray (2013) toplumsal cinsiyet eşitsizliğine değinmiş ve bu durumun neticesinde kadınların eğitim

olanaklarından erkeklere nazaran daha az faydalandıklarını ifade etmiştir. Bunun bir sonucu olarak kadınların uzaktan eğitim olanaklarını bir fırsat olarak nitelendirdiklerini ve KAÇED kapsamında gerçekleştirilen eğitimlerde daha yüksek öz- yönetim becerisi sergilediklerini ifade etmektedir.

KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin kıdem yılına göre farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 10-15 yıl ve 16-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenler ile 20-25 yıl arası ve 25 yıl ve üstü kıdemi olan KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin ÖYÖ becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. KAÇED platformlarının önemli bir bileşeni teknoloji ve teknolojiyi kullanma durumudur. Kıdem yılı bağlamında anlamlı farklılığın çıkmasının öğretmenlerin teknolojiyi kabul düzeyleri, teknoloji yeterlilik algıları, tutumları ve dijital yerli olma durumları ile ilişkili oldukları düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde Üstün ve Çil (2022) yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik tutumları ile kıdem yılları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bu fark 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin tutumlarının istatistiksel olarak 21-25 yıl arasında kıdeme sahip olanlardan yüksek olduğunu ortaya koymuştur. 20 yıl ve üzerinde hizmet süresi olan öğretmenlerin teknolojik açıdan gerçekleşen yeniliklere uyum sağlama konusunda daha çekingен davrandıkları görülmüştür. Buna benzer şekilde Aktürk ve Delen (2020) çalışmalarında öğretmenlerin teknolojiyi kabul kabul düzeyleri arasında mesleki kıdem yılı açısından anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre 0-10 yıl ve 11-20 yıl arasında çalışma süresine sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri süreye sahip öğretmenlere göre teknoloji kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Güney ve Mete (2022) yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz-yeterlilik algılarının kıdem yılına göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu çalışmaya göre 18 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerin daha düşük çalışma süresine sahip olanlara göre daha düşük teknolojik yeterliliğe sahip olduğu ortaya konulmuştur. Aynı çalışmada 18 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajlarına dair farkındalıklarının diğerlerine oranla daha az olduğu ifade edilmiştir. Yılmaz ve Eyuboğlu (2018) çalışmalarında yaş aralığı 22-30 olan ve kıdem yılı 0-10 yıl olan öğretmenlerin yaş aralığı 41-50 olan ve kıdem yılı 20 yıl ve üstü olanlar arasında anlamlı farklar bulmuştur. Bu çalışmaya göre kıdem yılı az olan öğretmenlerin dijital yerli olma durumlarına ilişkin puanları diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Aynı çalışma

kapsamında 0-10 yıl arası kıdem yılına sahip olanların teknoloji kabul puanları da diğer gruplara göre yüksek bulunmuştur. Dolayısı ile bu tez çalışması kapsamında kıdem yılına bağlı olarak ortaya çıkan anlamlı farklılığın öğretmenlerin teknolojiyi kabul düzeyleri, teknoloji yeterlilik algıları, tutumları ve dijital yerli olma durumları gibi farklı değişkenlere bağlı olduğu düşünülmektedir.

KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin ÖYÖ becerilerinin yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Bu bağlamda yapılan analizlere göre 26-30 yaş ve 31-40 yaş öğretmenler ile 41-45 yaş ve 50-60 yaş aralığındaki KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin ÖYÖ becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Yine, 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin ise 46-50 yaş aralığındaki KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Bu manada yaş değişkeni ve kıdem değişkeni birbirine paralel olan iki kavramdır. Yani yaş ilerledikçe kıdem artmaktadır. Dolayısı ile bu noktada tıpkı kıdem yılında olduğu gibi anlamlı farkın ortaya çıkmasında yaş ile öğretmenlerin teknolojiyi kabul düzeyleri, teknoloji yeterlilik algıları, tutumları ve dijital yerli olma durumlarının ilişkili olduğu düşünülmektedir. Benzer sonuçlar (Turan, 2022; Yılmazsoy, 2019; Artsın; 2018) yapılan farklı çalışmalarda da ortaya konulmaktadır.

KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin ÖYÖ becerilerinin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yani, katılımcıların branşları ile ÖYÖ beceri düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Literatür incelendiğinde Öz yönetimli öğrenme özellikle Hayat Boyu Öğrenme (HBÖ) ile ilişkilendirilmektedir. Yaşam boyu öğrenme ise OECD (1996) tarafından bireylerin bilgi ve yeterliliklerini geliştirmek için bütün yaşamları boyunca gerçekleşen öğrenme etkinlikler şeklinde tanımlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında alanyazında birçok çalışma bu araştırma ile benzer sonuçlara sahiptir. Kuzu ve Erten (2016), öğretmenlerin YBÖ yeterlilikleri ile öz- yönetim becerileri arasında branş açısından anlamlı bir fark olmadığını ifade etmiştir. Aynı şekilde Oral ve Yazar (2015), öğretmen adaylarının YBÖ algılarının branş/ bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya koymadığını belirtmiştir. Şahin ve Arcagök (2014), öğretmenlerin YBÖ yeterliliklerini incelemiş ve araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenmenin branş açısından tek alt faktörde farklılaştığını, diğer boyutlarda anlamlı fark olmadığını ifade etmiştir. Gökbulut (2021) ve Durak ve Tekin (2020) yürüttükleri çalışmalarda branşa göre

anlamli farklılıklar olmadığını ortaya koymuşlardır. Yine alanyazında farklı sonuçların ortaya çıktığı çalışmalar da yer almaktadır. Bu tez çalışmasının aksine Aşkın (2015) üniversite öğrencilerinin Öz yönetimli öğrenme becerilerini incelediği çalışmasında öğrencilerin öğrenim gördükleri konu alanları ile ÖYÖ becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve güzel sanatlar, sosyal bilimler, sağlık bilimleri alanlarındaki öğrencilerin ÖYÖ becerilerinin fen bilimleri öğrencilerine göre yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada ÖYÖ ile yaratıcılık arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu ifade edilmiş ve özellikle güzel sanatlar fakültesinde okuyan öğrencilerin bu açıdan daha yüksek öz- yönetim becerisine sahip olabileceğinden bahsedilmektedir. Duman (2004), ise sosyal bilimler ve fen bilimleri enstitülerinde öğrenim gören öğrencilerin güdüsel yönelimlerini incelemiş ve sosyal bilimle öğrencilerinin yüksek öğrenme arzusu ve bilme isteği yönelimine sahip olduklarını ifade etmiştir. Sarıkaya (2022) öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü çalışmada okul öncesi, özel eğitim, sınıf, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin ÖYÖ becerilerinin Fen bilimleri öğretmenliğinde öğrenim görenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin ÖYÖ becerilerinin öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yani katılımcıları öğrenim düzeyleri (Önlisans, Lisans, Yüksek Lisans, Doktora) ile ÖYÖ beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu çalışma kapsamında yer alan katılımcıların %76'sı lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Bunu sırasıyla % 19 ile yüksek lisans; %2,33 ile ön lisans; % 2 ile doktora mezunu öğretmenler oluşturmaktadır. Öz yönetim becerisi açısından anlamlı farkın çıkmamasının nedeninin ağırlıklı olarak lisans mezunu öğretmenlerin araştırmada yer alamsından kaynaklandığı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu çalışma ile benzer sonuçlara sahip araştırmaların olduğu görülmektedir. Turan (2022) açık öğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrenim durumu açısından anlamlı farkın olmadığını ifade etmiştir. Aynı şekilde Yılmazsoy (2019) uzaktan eğitim öğrencilerinin ÖYÖ becerilerini araştırdığı çalışmasında öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılıklar olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tekkol ve Demirel (2018) üniversite öğrencilerinin ÖYÖ becerilerini incelemiş ve araştırma sonucuna göre ÖYÖ ile üniversitede öğrenim görülen yıl arasında bir ilişki olmadığı ortaya konulmuştur. Benzer bir şekilde Sarıkaya(2022) üniversite öğrencilerinin ÖYÖ ile öğrenmeye ilişkin tutumlarını incelediği araştırmasında sınıf seviyesi ile ÖYÖ arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ifade etmiştir. Ancak yapılan bazı çalışmalarda

(Yılmazsoy, 2019; Aşkın, 2015) yüksek lisans yapma isteği olan öğrencilerin ÖYÖ becerileri puanı, istemeyenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Artsın (2018) KAÇED’lerde öğrenenlerin ÖYÖ becerilerini incelemiş ve bu çalışmada ön lisans düzeyinde öğrenime sahip katılımcıların ÖYÖ becerilerinin diğer gruplardan fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.

KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin ÖYÖ becerilerinin ders tamamlama durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği gözlemlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde Kurtoğlu (2022) Çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin katılımını etkileyen faktörleri incelediği araştırmasında ders tamamlama durumunu farklı değişkenler açısından incelemiş ve cinsiyet, eğitim durumu, yaş aralığı bakımından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varmıştır. Bu araştırma kapsamında özellikle katılımcıların büyük çoğunluğu ÖBA platformu üzerinden KAÇED eğitimlerine katılmışlardır. Bakanlık tarafından seminer görevlerini yerine getirme durumları ve kariyer basamakları eğitimlerinin tamamlanması gibi zorunlu nedenlerden dolayı öğretmenlerin büyük çoğunluğu eğitimleri tamamlamıştır.

Araştırmamız kapsamında KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme becerileri platformları ziyaret etme durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre platformları çok sık ziyaret etme durumu ile bazen ziyaret etme durumları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre KAÇED platformları ve ÖBA üzerinden derse kaydolan öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin açık ve uzaktan öğrenme yoluyla ders alma durumuna göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna varılmıştır. Buna göre, ders alan katılımcıların ÖYÖ beceri düzeyleri ders almayan katılımcıların ÖYÖ beceri düzeylerinden daha yüksektir. Köse (2023) öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında çevrim içi eğitimlere katılım açısından öğretmenlerin öz yönetim becerileri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Artsın vd. (2020) çevrimiçi eğitimlere katılıp tamamlayan öğrencilerin tamamlamayanlara göre ÖYÖ becerilerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

5.2. Öneriler

Bu tez çalışması sonucunda elde edilen bulgular kapsamında ileride yapılacak olan araştırmalara ve bu alanda faaliyet gösteren içerik geliştirici, karar alıcılara yönelik öneriler şu şekildedir:

KAÇED katılımcılarına yönel;k öner;ler;

- Öz yönetimli öğrenme ve hayat boyu öğrenme birbiriyle ilişkili kavramlar olarak alanyazında karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin Öz yönetimli öğrenme becerilerinin gelişmesi ile hayat boyu öğrenenler olmaları sağlanabilir. Dolayısı ile bu bireyler ÖYÖ becerilerini geliştirecek yaşantıları düzenleyerek yaşam boyu öğrenen bireyler olabilirler.

S;stem tasarımcılarına yönel;k öner;ler;

- KAÇED platformlarının planlanmasında öğrenenlerin ÖYÖ becerilerini geliştirecek içeriklerin dahil edilmesi, öğrencilerin ÖYÖ becerilerine sahip öğrenenler olabilmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Alanyazında yapılan çalışmalar yaratıcılık ve öz-yönetim becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısı ile çevrim içi ortamlarda gerçekleştirilen öğretmen eğitimlerinde (eğitim fakültelerinden başlamak üzere) yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verilmesi katılımcıların öz- yönetim becerilerinin artmasında olumlu etkiye sahip olacaktır.
- Alanyazında yapılan araştırmalar öğrenme stillerinin öz yönetim üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu anlamda KAÇED tasarımcılarının tasarımlarında farklı stratejilere yer vermesi katılımcıların kendi öğrenme süreçlerini izlemesi ve değerlendirebilmesi açısından önemli bir husus olarak değerlendirilmektedir.

Yönet;c; ve Pol;t;ka yapıcılara yönel;k öner;ler;

- KAÇED platformlarına kaydolun öğretmenlerin daha önceden açık ve uzaktan öğrenme yoluyla ders alma durumlarına göre anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Ders alanların almayanlara göre daha yüksek ÖYÖ becerisine sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda tüm öğretmenlerin Öz yönetimli öğrenme becerilerinin artırılması için çevrim içi eğitimlere katılmaya teşvik edilebilir ve bununla ilgili tedbirler alınabilir.
- KAÇED platformlarını ziyaret etme sıklığı ile ÖYÖ becerileri arasında bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu açıdan öğretmenlerin KAÇED platformlarını daha sık ziyaret etmelerini sağlayacak adımlar Milli e-Eğitim Bakanlığınca atılabilir.

- Eğitim fakültelerinden başlamak üzere Öğretmen adaylarına öz yönetimli öğrenmeyi tanıtmaya ve farkındalıklarını arttırmaya yönelik eğitimler verilebilir. Bu eğitimler kapsamında, ÖYÖ'nin tanıtımı, süreç boyunca izlenecek adımlar, uygulanmasına dair yöntemler, öğrenenlerin süreci organize etmesi ve kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri gibi konulara yer verilebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

- Bu araştırma kapsamında KAÇED platformlarına kaydolun öğretmenlerin Öz yönetimli öğrenme becerileri cinsiyet, kıdem, yaş, branş, öğrenim düzeyi, ders tamamlama durumu, platformları ziyaret etme sıklığı ve daha önceden açık ve uzaktan öğrenme yoluyla ders alma durumu değişkenleri açısından incelenmiştir. Bu değişkenler dışında kalan farklı değişkenler açısından da öğretmenlerin Öz yönetimli öğrenme becerileri incelenebilir.
- Bu araştırmanın örneklemini ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Ortaöğretim ve farklı türdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin de dahil olduğu daha kapsamlı bir kitle ile araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin Öz yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesine ilişkin karma ve nitel araştırmalar gibi farklı araştırma yöntemleri kullanılarak çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin ÖYÖ becerilerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Bunun nedenleri araştırılabilir ve kadın öğretmenlerin Öz yönetimli öğrenme becerilerini nasıl kazandıkları/ geliştirdikleri nitel ve karma araştırmalarla derinlemesine incelenebilir.
- Araştırma kapsamında öğretmenlerin kıdem yılına göre anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu noktada öğretmenlerin kıdem durumu açısından Öz yönetimli öğrenme becerileri ile teknolojiyi kabul, teknoloji yeterlilik algısı ve tutum ilişkisini araştıran çalışmalar yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.
- Araştırma kapsamında öğretmenlerin ÖYÖ becerilerinin yaşa göre farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda yaşa göre değişen Öz yönetimli öğrenme becerilerinin dijital yerli olma durumu ile olan ilişkisi araştırılabilir.

- Ülkemizde ÖYÖ ile ilgili yapılan çalışmaların özellikle üniversite öğrencileri ile yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenler ile farklı çalışmaların yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.
- KAÇED'ler ve ÖYÖ bağlamında yapılacak çalışmalarda durumun tespiti için derinlemesine nitel araştırmalar gerçekleştirilebilir.



KAYNAKÇA

- Acar, C. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Akbulut, Y. (2010). Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları (sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı spss çözümleri). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Aktürk, A. O. & Delen, A. (2020). Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *B;I;m, Eğ;t;m, Sanat ve Teknoloj; Derg;s; (BEST Derg;)*, 4(2), 67-80.
- Altıntaş, S. (2022). Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişimleri için Açık Eğitim Kaynaklarını Kullanma Alışkanlıklarının Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri Açısından Değerlendirilmesi. Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Edirne
- Anderson, T. (2013). Promise and/or peril: MOOCs and open and distance education. *Commonwealth of Learn;ng*. <https://landing.athabasca.ca/file/view/274885/promise-and-or-peril-moocs-and-open-and-distance-education> (Erişim tarihi: 20.05.2023)
- Artsın, M., Koçdar, S. & Bozkurt, A. (2020). Öğrenenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin kitlesel açık çevrim içi dersler bağlamında incelenmesi. *AJESI - Anadolu Journal of Educat;onal Sc;ences Internat;onal*, 10 (1), 01-30 <https://doi.org/10.18039/ajesi.681905>
- Aşkın, İ. (2015). *Ün;vers;te öğrenc;ler;n;n öz yönet;ml; öğrenme becer;ler;n;n ;ncelenmes;*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aşkın Tekkol, İ. & Demirel, M. (2018). Öz yönetimli öğrenme becerileri ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğ;t;mde ve Ps;koloj;de Ölçme ve Değerlend;irme Derg;s;*, 9 (2), 85-100. <https://doi.org/0.21031/epod.389208>
- Aydemir, Ö. (2007). The Learning Strategies and Success Failure Attributions of Primary School 2nd Level Students that They Use in English Lesson. Unpublished Master Thesis, *Trakya Un;vers;ty, Inst;tute of Soc;al Sc;ences*, Edirne.
- Aydın, C. H. (2011). Açık ve Uzaktan Öğrenme: Öğrenci Adaylarının Bakış Açısı.
- Aydın, C. H., & Kip Kayabaş, B., (2018). Designing Culturally Sensitive Massive Open Online Courses: Learning Culture and MOOCs in Turkey. *Support;ng Mult;cultural;sm ;n Open and D;stance Learn;ng Spaces (pp.208-221)*, Pennsylvania: IGI Global.

- Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O., and Lai, S. L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *Internet and Higher Education*, 12(1), 1–6.
- Bates, A. (2005). *Technology, e-Learning and Distance Education*. London/New York: Routledge.
- Bates, A. W. (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for design, teaching and learning* (2nd ed.). Vancouver BC.: Tony Bates Associates Ltd.
- Boud, D. (1995). *Boud Enhancing Learning Through Self-Assessment*. Routledge.
- Bozkurt, A. (2016). Kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğreten-öğrenen rollerinin belirlenmesi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (doktora tezi), Eskişehir.
- Bozkurt, A., (2017). "Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını," *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi; (AUAd)* , vol.3, no.2, pp.85-124, 2017
- Bozkurt, A. (2019). Açık eğitsel kaynaklardan açık eğitsel uygulamalara: Türk yükseköğretimi bağlamında ekolojik bakış açısıyla bir değerlendirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi;*, 5(3), 127-150.
- Bozkurt, A., & Aydın, C. H. (2015). Satisfaction, Preferences and Problems of a MOOC Participants. Proceedings of *The Association for Educational Communications and Technology (AECT) 2015 International Convention*, (pp. 35-41). 3-7 November 2015, Indianapolis, Indiana, USA.
- Bozkurt, A., Özdamar Keskin, N., & de Waard, I. (2016). Research Trends in Massive Open Online Course (MOOC) Theses and Dissertations: Surfing the Tsunami Wave. *Open Praxis*, 8(3).
- Butler, D. L., and Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chua, S. H., Kim, J., Monserrat, T. J. K., and Zhao, S. (2015, March). Understanding learners’ general perception towards learning with mooc classmates: an exploratory

- study. In Proceedings Of The Second (2015) *ACM Conference On Learning@ Scale* (ss. 305-308).
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Education.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkçe Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21–27.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2005). Using Web-based pedagogical tools as scaffolds for self regulated learning. *Instructional Science*, 33, 513–540.
- Dabbagh N., ve Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15, 3–8.
- Dave, R. H. (1976). *Foundations of Lifelong Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Deimann, M., & Sloep, P. (2013). How does open education work. *Openness and Education*, 1, 1-23.
- Demiray, E. (2013). Uzaktan Eğitim ve Kadın Eğitiminde Uzaktan Eğitimin Önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 155-168.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politik Analizler ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2 (1), 34-47.
- Dunbar, R. I. (1992). Neocortex size as a constraint on group size in primates. *Journal of Human Evolution*, 22(6), 469-493
- Downes, S. (2008). Places to go: connectivism & connective knowledge. *Innovate*, 5(1).
- Downes, S. (2013). What makes MOOCs massive?
<http://halfanhour.blogspot.com.tr/2013/01/what-makes-moocmassive.html> (Erişim Tarihi: 14.05.2023)
- Doğan, M. F. (2015). *Çocukların Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Kullanımı Envanteri'nin Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenlik Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Doo, M. Y., Zhu, M., & Bonk, C. J. (2023). Influence of self-regulated learning on learning outcomes in MOOCs: A meta-analysis. *Distance Education*, 44(1), 86–105.
<https://doi.org/10.1080/01587919.2022.2155618>

- Dörrenbächer, L., Perels, F. (2016), Self-regulated learning profiles in college students: Their relationship to achievement, personality, and the effectiveness of an intervention to foster self-regulated learning, *Learning and Individual Differences*, Volume 51, 2016, Pages 229-241, ISSN 1041-6080, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.015>.
- Drake, J. R., O'Hara, M., & Seeman, E. (2015). Five principles for MOOC design: With a case study. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 14, 125-143. doi: 10.28945/2250
- Duman, A. (2004). A Comparative Study on Motivational Orientations of Adult Learners (Mugla University Science and Social Sciences Institute graduate student example). *XIII. National Educational Sciences Congress*, 6-9 July 2004, İnönü University, Malatya.
- EADTU (2015). Institutional MOOC strategies in Europe. (<https://conference.eadtu.eu/previous-conferences>. Erişim Tarihi: 25.08.2023)
- Ekici, G. (2014). Etkinlik Örnekleriyle Güncel Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları-I. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekren, G. & Genç Kumtepe, E. (2018). Yükseköğrenim düzeyinde uzaktan eğitimde “açıklık” kavramına yönelik içerik analizi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 112-128.
- Ersoy, N.,Ş., (2021). Çevrimiçi ve Kitlese Açık Çevrimiçi Derslerde Transkültürel Unsurlar: Bir Çoklu Durum Çalışması. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir.
- Ertmer, P. A., Watson, W. R., & Watson, S. L. (2017). Adult MOOC learners as self-regulated: Perceptions of motivation, success, and completion. *Online Learning*, 21(2), 1–24. <https://doi.org/10.24059/olj.v21i2.889>
- Fini, A. (2009). The technological dimension of a massive open online course: The case of the CCK08 course tools. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(5).
- Frolov, I., & Johansson, S. (2013). An Adaptable Usability Checklist for MOOCs: A usability evaluation instrument for Massive Open Online Courses. Master thesis. Umea University, Sweden.
- Geduld, B.,(2016) Exploring differences between self-regulated learning strategies of high and low achievers in open distance learning, *Africa Education Review*, 13:1, 164 181, DOI: [10.1080/18146627.2016.1182739](https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1182739)

- George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gökbulut B., (2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 469-479. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.466>
- Güleç, İ., Çelik, S., Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2 (3), 34-48.
- Guglielmino, P. J., Guglielmino, L. M. & Long, H. B. (1987). Self-regulated learning readiness and performance in the workplace-implications for business, industry and higher education. *Higher Education*, 16, 303-317.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *TÜBAR*, XXXII, 127-146.
- Güney, İ., & Mete, P. (2022). Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1289-1309
- Hadwin, A. F., Oshige, M., Gres, C. L. Z., & Winne, P. H. (2010). Innovative ways for using gStudy to orchestrate and research social aspects of self-regulated learning. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 794-805.
- Hollands, F. M., & Tirthali, D. (2014). MOOCs: expectations and reality. Full report. Center for Benefit-Cost Studies of Education, Teachers College, Columbia University, NY. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED547237.pdf> (Erişim Tarihi: 15.05.2023).
- Hussman, E. & Rizzo F. (2013). Commentaries and Conclusions: *Concluding Words, Openness and Education*, 1, 197-201. Emerald Group Publishing.
- Jordan, K. (2014). Initial trends in enrolment and completion of massive open online courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15 (1).
- Jordan, K. (2015). Massive open online course completion rates revisited: assessment, length and attrition. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), 341-358.
- Kalaycı, Ş. (2010). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (5. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kanwar, A. (2014). Old Wine in new Bottles?: Exploring MOOCs. University of the West Indies, Trinidad & Tobago, 28 March 2014.

- Karakülah, A. S. (2020). https://biyoistatistik-med.ege.edu.tr/files/biyoistatistik-med/icerik/20_Korelasyon_Analizi.pdf. Erişim Tarihi: 23.02.2024.
- Kazu, İ.Y. & Erten, P., (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu  ğrenme. Yeterlikleri. *Elementary Education Online*, 2016; 15(3): 838-854.
doi:<http://dx.doi.org/10.17051/ieo.2016.07530>
- Kesim, M. & Altınpulluk, H. (2015). A theoretical analysis of MOOCs types from a perspective of learning theories, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 186, 15-19.
- Kip Kayabaş, B. (2017). Kitlesele açık  evrimi i derslerde öğrencilerin davranış ve tercihleri ile bireysel özellikleri arasındaki ilişki. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Doktora tezi), Eskişehir.
- Kip Kayabaş, B., (2020). Eğitimde Açıklık ve Kitlesele Açık Dersler. Prof.Dr. Cengiz Hakan Aydın (Ed.). Ankara: Gece Kitaplığı Yayınevi.
- Kip Kayabaş, B., & Aydın, C. H., (2019). Kitlesele Açık  evrimi i Derslere Katılanların Yenilikçilik Profillerinin İncelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, vol.10, no.1, 1-17.
- Kip Kayabaş B., Mutlu M. E., Kayabaş İ. (2013). Kitlesele Açık  evrimi i Derslerin Anadolu  niversitesinde Uygulanabilirliği. *Akademik Bilisim 2013 Konferansı (AB 2013)*, Antalya, Türkiye, 23 - 25 Ocak 2013
- Kitsantas, A., and Zimmerman, B. J. (1998). Self-regulation of motoric learning: a strategic cycle view. *Journal of Applied Sport Psychology*, 10(2), 220-239.
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagust n, M., and Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in massive open online courses. *Computers & Education*, 104, 18-33.
- Knowles, M. S. (1975). Self-regulated learning: a guide for learners and teachers.
- Koçdar, S. (2015). Çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler ve araçlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 39-55.
- Koçdar, S. (2006). Uzaktan Eğitim Ders Kitaplarının Geribildirim Açısından Değerlendirilmesi: Anadolu  niversitesi'nin Uzaktan Eğitim Veren İşletme ve İktisat Fakülteleri  rneği. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kocdar, S., Karadeniz, A., Bozkurt, A., & Buyuk, K. (2018). Measuring Self-Regulation in Self- Paced Open and Distance Learning Environments. *The Internat;onal Rev;ew of Research ;n Open and D;str;buted Learn;ng*, 19(1), 25-43.
- Kocdar, S., Okur, M. R., and Bozkurt, A. (2017). An examination of xmoocs: an embedded single case study based on conole's 12 dimensions. *Turk;sh Onl;ne Journal of D;stance Educat;on*, 18(4), 52-65.
- Köse, Z., (2023). Öğretmenlerin Öz Yönetimli Öğrenme Ve Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Bartın
- Kruidernik, N. (2013). Open buffer of higher education. In Trend report: *Open educat;onal resourceses 2013*, pp. 54-58
- Kurtoğlu, Y., (2022). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrenen Katılımını Etkileyen Etmenler. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir
- Lunenberg, M. L., Volman, M. (1999). Active learning: views and actions of students and teachers in basic education. *Teach;ng And Teacher Educat;on*. 15, 431-445.
- Masters, K. (2011). A brief guide to understanding MOOCs. *The Internet Journal of Medical Education*, 1 (2), 71.
- Meina Zhu (2022): Designing and delivering MOOCs to motivate participants for self-regulated learning, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, DOI: 10.1080/02680513.2022.2026213
- Mısır, H. (2017). Öğrenen Özerkliği ve Kitlese Açık Çevrimiçi Dil Derslerinde (KAÇDD) Özerk öğrenme pratiklerinin Analizi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Milligan, C., and Littlejohn, A. (2016). How health professionals regulate their learning in massive open online courses. *The Internet and H;gher Educat;on*, 31, 113-121.
- Moore, M. G., ve Kearsley, G. (2011). *D;stance educat;on: A systems v;ew of onl;ne learn;ng*. Cengage Learning. S:24

- Mutlu, M. E., Erorta, Ö., Kara, E., & Aydın, S., (2005). Açıköğretim Fakültesi Polis Meslek Eğitimi Önlisans Programında e Öğrenme Hizmetlerinin Başarıya Etkisi . 2. Polis Bilişim Sempozyumu, Ankara, Turkey
- Naidu, S. (2019). The idea of open education. *D;stance Educat;on*, 40(1), 1-4. doi: 10.1080/01587919.2018.1564622
- Oral, B. ve Yazar, T. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektron;k Sosyal B;l;miler Derg;s;*, 14(52), 1-11.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (1996). Lifelong Learning for All. Paris: OECD.
- O'Shea, E. (2003). Self-regulated learning in nurse education: a review of the literature. *Journal of Advanced Nurs;ng*, 43 (1), 62-70.
- Özbek, Akgün E. (2019). Dijital Dönüşümde Öğretim Elemanlarının Yetiştirilmesi ve Geliştirilmesi. Dontora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Öztürk, M., & Çakıroğlu, Ü. (2018). Ters Yüz Edilmiş Yabancı Dil Sınıfında Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 21-35. <https://doi.org/10.17679/inuefd.298059>
- Palloff, R. M., and Pratt, K. (1999). *Bu;ld;ng Learn;ng Commun;t;es ;n Cyberspace* (Vol. 12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educat;onal Psychology Rev;ew*, 16, 385-407.
- Peters, M. (2010). The Idea of Openness. The Encyclopaedia of Educational Philosophy and Theory. M. Peters, T. Besley, A. Gibbons, B. Žarnić, P. Ghiraldelli (eds.).
- Polat, C. and Odabaş, H., (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı. Küreselleşme, *Demokrat;kleşme ve Türk;ye Uluslararası Sempozyumu*, 27 Mart-30 Mart 2008 Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Richardson, M., Abraham, C., and Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psycholog;cal Bullet;n*, 138(2), 353-387.
- Rodriguez, C. O. (2012). MOOCs and the AI-Stanford Like Courses: Two Successful and Distinct Course Formats for Massive Open Online Courses. *European Journal of Open, D;stance and E-Learn;ng*.

- Saban, A. İ. ve Saban, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğ;t;m Derg;s;*, 9 (1), 35-58.
- Sánchez-Gordón, S., & Luján-Mora, S. (2014). MOOCs gone Wild. In Proceedings of *the 8th International Technology, Education and Development Conference*, March 2014, pp. 1449-1458
- Sarıkaya, E. (2022). Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Lisansüstü eğitim Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman.
- Schulze, A. S. (2014). *Mass;ve open onl;ne courses (MOOCs) and complet;on rates: are self-regulated adult learners the most successful at MOOCs?* Pepperdine University.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: the educational legacy of paul r. Pintrich. *Educational Psychology*, 40(2), 85-94.
- Siemens, G. (2003). Learning Ecology, Communities, and Networks Extending the classroom. <https://shorturl.at/ckpt1> (Erişim Tarihi: 15.05.2023).
- Siemens, G. (2008). Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers, Paper 105: University of Georgia IT Forum
- Siemens, G. (2012, July 25). MOOCs are really a platform. <http://www.personal.psu.edu/atb3/blogs/snippets/2012/07/george-siemens---moocs-are-really-a-platform.html> (Erişim tarihi: 15.05.2023).
- Siemens, G. (2013). Massive open online courses: Innovation in education. McGreal, R., Kinuthia W., & Marshall S. Eds) *Open educational resources: Innovation, research and practice*, (p.5-16). Commonwealth of Learning, Athabasca University.
- Siemens, G., & Downes, S. (2008). Connectivism & Connective Knowledge. http://connect.downes.ca/archive/08/09_08_thedaily.htm adresinden erişilmiştir.
- Simonson, M., Smaldion, S., Albright, M. & Zvacek, S. (2006) Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Süral, İ. (2015). Açık ve uzaktan öğrenmede teknolojik altyapının oluşturulması. *Açıköğret;m Uygulamaları ve Araştırmaları Derg;s;*, 1(4), 81-95.

- Şahin, Ç. & Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman Ün;vers;tes; Sosyal B;l;mle; Enst;tüsü Derg;s;*, 7(16), 394-417.
- Tekkol, A., Demirel M. (2018) An Investigation of Self-Regulated Learning Skills of Undergraduate Students. *Front. Psychol.* 9:2324. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02324
- Turan, B., (2022). Açıköğretim Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri ile Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulusoy, B., Karakuş, F. (2018). Lise Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. “Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2018; 14(2): 684-699” Araştırma Makalesi / DOI: 10.17860/mersinefd.390331
- Üstün, A. B. & Düzenli Çil, B. (2022). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında üniversite öğrencilerinin öz düzenleme düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Educational Reflect;ons (Eğ;t;m Yansımaları Derg;s;)*, 6(1), 24-39.
- Waldrop, M.M. (2013). Online learning: campus 2.0. *Nature*, 495, 160-163. <http://www.nature.com/news/online-learning-campus-2-0-1.12590> (Erişim tarihi: 15.05.2023)
- Whipp, J. L., ve Chiarelli, S. (2004). Self-regulation in a Web-based course: A case study. *Educational Technology Research & Development*, 52(4), 5–22.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeager, C., Hurley-Dasgupta, B., & Bliss, C. A. (2013). cMOOCs and Global Learning: An Authentic Alternative. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17(2), 133-147.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yıldız Durak, H. & Tekin, S. (2020). Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20 (1), 221-235. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-547041>
- Yılmaz, F. G. & Eyuboğlu, F.A., (2018). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Tutumları, Dijital Yerli Olma Durumları Ve Teknoloji Kabulü Arasındaki İlişkinin Birbirleri İle

- Ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Eğ;tim B;lim ve Teknoloj; Derg;s; Internat;onal Journal of Educat;on Sc;ence and Technology* Nisan 2018, 4 (1), 1-17
- Yılmazsoy, B., & Kahraman, M. (2019). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğ;tim B;lim Derg;s; [Journal of Theoret;cal Educat;onal Sc;ence]*, 12 (2), 783-818. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.429362>
- Yuan, L., & Powell, S. (2013). MOOCs and open education: Implications for higher education. JISC Cetus (Centre for Educational Technology, Interoperability and Standards) (A White Paper), 1-21. https://paginas.fe.up.pt/~sfeyo/Docs_SFA_Reitor/2013_MOOCs-and-Open-Education.pdf adresinden erişilmiştir.
- Yuan, L and Powell, SJ (2015) Partnership Model for Entrepreneurial Innovation in Open Online Learning. *E-learning Papers*, 41. ISSN 1887-1542
- Zhao, H., Chen, L., and Panda, S. (2014). Self-regulated learning ability of chinese distance learners. *Br;t;sh Journal of Educat;onal Technology*, 45(5), 941-958.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice* pp. 1-25). New York, NY: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M., M., & P. R. (Eds.), *Handbook Of Self-Regulat;on* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., Greenberg, D., and Weinstein, C. E. (1994). Self-regulating academic study time: a strategy approach. In D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulat;on of Learn;ng And Performance: Issues and Educat;onal Appl;cat;ons* (pp. 181-199). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of academic Learning: Construction of Knowledge* (pp.105-125). San Diego, CA: Academic.

EKLER

EK 1. Araştırmada Kullanılan k;ş;sel b;lg; formu ve ÖYÖ becer;ler; ölçeğ; (Koçdar vd., 2018)

Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslerde Öğretmenlerin Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi

- Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilirim bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Evet ☒ Hayır. ☐

- Aşağıdaki platformlardan hangisi aracılığıyla **Kitlesel Açık Çevrim içi derslere** katıldınız? Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.

☐ Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA).

☐ etwinningonline.eba.gov.tr

- Katıldığınız Kitlesel Açık Çevrimiçi Ders katılarak bu dersi tamamladınız mı?

Evet ☒ Hayır. ☐

- "etwinningonline.eba.gov.tr" ve/veya **Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA)** platformunu ziyaret etme sıklığınız nedir?

☐ Çok sık (haftada 2 kez veya daha fazla)

☐ Bazen (haftada 1 kez veya daha az)

☐ Nadiren (ayda 1 kez veya daha az)

Demografik Bilgiler

- Cinsiyetiniz 1. Kadın ☒ 2. Erkek. ☐

- Eğitim Durumunuz

Lise	Ön Lisans	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora
☒	☐	☐	☐	☐

- Yaşınız

20-25	26-30	31-40	41-45	46-50	50-60	61 ve üzeri
☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐

- Kıdem Yılınız

1-5 Yıl	6-10 yıl	10-15 yıl	16-20 yıl	20-25 yıl	25 yıl ve üstü
☒	☐	☐	☐	☐	☐

• Branşınız

Sınıf Öğretmeni (İlkokul)	☐	Sosyal Bilgiler	☐	Bilişim Teknolojileri	☐
Yabancı dil	☐	Görsel Sanatlar	☐	Rehberlik ve Psikolojik D.	☐
Fen Bilimleri	☐	Müzik	☐	Özel Eğitim	☐
Matematik	☐	Beden Eğitimi ve Sp.	☐	**Diğer	☐
Türkçe	☐	Teknoloji Tasarım	☐	**Diğer için branş adınız	

• Daha önce açık ve uzaktan öğrenme yoluyla ders aldınız mı?

☐

Evet, ~~Coursera, Edx, Udem~~ gibi bir platformda bir eğitime katıldım.

☐

Evet, bir kurumda uzaktan eğitim yoluyla ders aldım.

☐

Evet, ~~Aciköğretim~~ dersine katıldım.

☐

Hayır, daha önce açık ve uzaktan öğrenme yoluyla ders almadım.

Öz yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği

1: Hiç katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kısmen katılıyorum, 4: Katılıyorum,
5: Tamamen katılıyorum

Amaç Belirleme
1. Günlük ders çalışma amaçlarımı belirlerim.
2. Derslerime çalışırken kendime hedefler belirlerim.
3. Derslerime planlı çalışırım.
4. Uzaktan eğitim derslerim için çalışma saatlerimi ayarlama da kendime hedefler koyarım.
5. Derslerime yönelik olarak yaptığım işin kalitesinden ödün vermem.
Yardım Arama
6. Anladıklarımı tartışmak için başkasıyla iletişime geçerim
7. Çalışma konularıyla alakalı olarak sosyal medya gruplarında tartışmalara katılırım.
8. Uzaktan eğitim ders materyalini anlamadığım zaman, yardım almak için başka bir öğrenciye sorarım.
9. Diğer öğrencilerden başarılı olduğuna inandıklarımla sosyal medya üzerinden iletişim kurarım.
10. Yardım almadan önce neyi soracağımı önceden belirlerim.
11. Yardıma ihtiyacım olduğunda danışabilmek için ders içeriği konusunda bilgili birisini bulurum.
12. Derslerle ilgili sorunlarımı İnternet ortamında uzaktan eğitimdeki diğer öğrencilerle paylaşıyorum.
13. Eğer ihtiyaç duyarsam, uzaktan eğitimdeki sınıf arkadaşlarımla yüz yüze buluşmayı denerim.
14. İnternet ortamında ders içeriği hakkında bilgili birisinden yardım almakta ısrarcı olurum.
Kendi Kendine Çalışma Stratejileri
15. Dersle ilgili okuma yaparken konuya odaklanmak için aklımdan sorular oluştururum.
16. Düşüncelerimi organize edebilmek için okuma materyalinin taslağını çıkarırım.
17. Materyal içeriklerini kendime tekrar tekrar söyleyerek pratik yaparım.

18. Okumalarımı ve notlarımı gözden geçirir, en önemli fikirleri bulmaya çalışırım.
19. Ders çalışma materyallerimi organize edebilmek için basit şemalar, diyagramlar veya tablolar oluştururum.
20. Uzaktan eğitim derslerime çalıştığım zaman, ders notlarımın üzerinden tekrar gider ve önemli konuların taslağını çıkarırım.
21. Derslerden ne öğrendiğimi anlamak için konuları özetlerim.
22. Çalışma esnasında düzenli aralıklarla durup anladıklarımı değerlendiririm.
Fiziksel Ortamı Yönetme
23. Ders çalıştığımda dikkatimi dağıtmayacak yerleri seçerim.
24. Ders çalışmak için rahat bir yer seçerim.
25. Uzaktan eğitim derslerim için verimli çalışabileceğim yerleri bilirim.
26. Uzaktan eğitim derslerime çalışmak için dikkatimi dağıtan unsurların olmadığı yerler seçerim.
27. Derslerime odaklanabileceğim yerlerde çalışırım.
28. Ders çalışabileceğim düzenli bir yerim vardır.
Çaba Yönetimi
29. Ders materyallerini sıkıcı bulduğum zamanlarda bile, ders konularını bitirene kadar çalışırım.
30. Uzaktan eğitim derslerimde zorlandığım konuları anlamak için uğraşırım.

EK 2. Et;k Kurul Onay Belges;

Evrak Kayıt Tarihi: 28.03.2023

Protokol No: 508700

Tarih: 02.05.2023



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	Kitlel Açık Çevrimiçi Derslerde Öğretmenlerin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Buket KİP KAYABAŞ
TEZ YAZARI:	Alper ATLAY
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK 3. Araştırma Uygulama İzn;

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 02.01.2024-675873



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-46949512-605.01-93306720
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Alper ATLAY)

29.12.2023

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü
Tepebaşı/ESKİŞEHİR

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020 / 2 No'lu Genelgesi,
b) 08.12.2023 tarih ve 661526 sayılı yazı.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Uzaktan Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Alper ATLAY'ın "Kitleci Açık Çevrim İçi Derslerde Öğretmenlerin Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans Tez çalışması için araştırma izin talepli ilgi (b) yazınız ve ekleri incelenmiştir.

Manisa İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağılı ilkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlere yönelik çalışmanın kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneğı Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında mühürlenmiş ve paraflanmış örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması kaydı ile 2023-2024 eğitim öğretim yılında uygulanması ilgi (a) Genelge doğrultusunda Müdürlük Makamından alınan 26.12.2023 tarih ve 92997056 sayılı Olur ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç 30 gün içerisinde araştırma sonucunu içeren bir kitap ve iki adet CD'nin Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine teslim edilmesini arz ederim.

Mehmet UĞURELLİ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Onay Yazısı (1 Sayfa)
2-Ölçekler (1 Sayfa)



EK 4. Ölçek Kullanım Onayı



Sergil KOÇDAR

Konu: İletim

7 Mar 2023 22:41



Muhataba

Ölçeği kullanabilirsiniz, iyi çalışmalar dilerim.

Gönderen: 

----- Orijinal mesaj -----

Konu: alper atlay 

Tarih: 7.03.2023 22:38 (GMT+03:00)

Alınan: Sergil KOÇDAR 

Konu: Ölçek Kullanım izni istedi

Değerli hocam,

Anadolu Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Alanında lisans öğrencisiyim. İsimim Alper Altay, Buket KIP KAYABAŞ danışmanlığında yürüttüğüm tez çalışmam için tarafınızdan geliştirilen "Kendi Hızında Öğrenmeye Dayalı Derslerde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerleri Ölçeği" ni izin verdiğiniz takdirde "Kitleli Açık Çevrimiçi Derslerde Öğretmenlerin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerlerinin İncelenmesi" adlı tezimde kullanmak istiyorum.

Saygılarımla

Alper ALTAY
İngilizce Öğretmeni



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Alper ATLAY

Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim

- Lisans: 2002, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü
- Lise: 1998, Alaplı Anadolu Lisesi, ZONGULDAK

Mesleki Geçmiş

- Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda İngilizce öğretmenliği (2006- halen)