



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENME VE ÇEVİRİM İÇİ
ÖĞRENMEYE YÖNELİK HAZIR BULUNUŞLUK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

ZÜHAL KÖSE

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ İHSAN ÇAĞATAY ULUS

BARTIN-2023



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENME VE ÇEVİRİM İÇİ
ÖĞRENMEYE YÖNELİK HAZIR BULUNUŞLUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zühal KÖSE

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi İhsan Çağatay ULUS

BARTIN-2023

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Dr. Öğr. Üyesi İhsan Çağatay ULUS danışmanlığında hazırlamış olduğum “ÖĞRETMENLERİN ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENME VE ÇEVİRİM İÇİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK HAZIR BULUNUŞLUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

27.01.2023

Zühal KÖSE

ÖNSÖZ

Öğrenme yaşam boyu devam eden, kişinin bireysel iradesi niteliğince genişleyen veya daralan bir süreçtir. Kendi öğrenmelerini yönetebilmek birçok faktörü beraberinde getirir. Bu faktörlerden en temeli öğrenme ihtiyaçlarına yönelik bir amaç oluşturmaktır. Öğrenme sürecinde gereksinim duyulan kaynakları belirlemek, temin etmek, öğrenme motivasyonunu kaybetmeden süreci tamamlamak ve öğrenme çıktılarını değerlendirmek kendi öğrenmelerini yönetebilmenin temel adımlarındandır. Teknolojinin hayatımızın her alanına nüfuz ettiği günümüzde öğrenme süreçlerinin de çevrim içi ortamlara taşındığını söylemek mümkündür. Pandemi sürecinde, tüm dünyanın uzaktan eğitime geçmesi de bu durumu daha da perçinlemiştir. Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin çevrim içi eğitim ortamlarına uyum sağlamaları önemli hale gelmiştir. Öğretmenlere çevrim içi eğitim ortamlarında öğrenmeye ve öğretmeye hazır olmak, kendi öğrenmelerini yönetmek ve öğrencilere yönetebilme becerisini öğretmek gibi büyük bir görevler düşmektedir. Çünkü hayatımızın önemli bir parçası haline gelen çevrim içi öğrenme süreci, kendi öğrenmelerini yönetebilen öğrenenleri öne çıkaracaktır.

Yüksek lisans ders sürecini çevrim içi öğrenen olarak tamamladığım, öğrencilerimle canlı dersler yaptığım, kendimi çevrim içi öğrenme ile iç içe geçmiş bulduğum, öz yönetimli öğrenmenin önemini kavradığım, tüm dünyanın evde kaldığı pandemi sürecinde şekillenen bu araştırmadan çok şey öğrendiğimi söyleyebilirim. Öğrenmekten vazgeçmemek, koşullar ne kadar zor olursa olsun hedefe ulaşmak için farklı yöntemler denemek, süreci doğru planlamak, iletişim becerilerinin önemi, içsel motivasyonlardan beslenmek ve araştırma sürecini en verimli şekilde yönetebilmek öğrendiklerimden yalnızca birkaçı...

Tezi hazırladığım süreçte ihtiyaç duyduğum anda yanımda olan, yapabileceğime her zaman inanan danışman hocam sayın Dr. Öğr. Üyesi İhsan Çağatay ULUS'a, sorduğum bütün soruları içtenlikle cevaplayan araştırma sürecimin şekillenmesine ve ilerlemesine katkı sağlayan sayın hocalarım Doç. Dr. Hüseyin KAYGIN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Murat DEBBAĞ'a ve beni her daima motive eden hocam sayın Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN'a çok teşekkür ederim.

Bu süreci tamamlarken desteklerini her zaman hissettiğim aileme, adeta ikinci danışmanlığımı yapan sevgili arkadaşım Ahu UZUN'a, birçok açıdan her zaman yanımda olan arkadaşım Büşra Nur DEMİR'e, veri toplama sürecinde desteklerini esirgemeyen ve beni her zaman motive eden arkadaşlarım Türkan KARAKUŞ, Reyhan ÖZCAN ve Şule UZUNDURUKAN'a, tez çalışmamın düzeltmelerinde yardımcı olan sevgili arkadaşlarım Gökhan YAMAN ve Hakan KILINÇ'a çok teşekkür ederim. Aynı zamanda veri toplamak için gittiğim okullarda beni her zaman olumlu karşılayan, okullarında bulunan öğretmenlerin araştırmaya katılımını teşvik eden okul idarelerine, görüşlerini benimle paylaşan ve araştırmama katılmak için zaman ayıran tüm meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Zühal KÖSE

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

**ÖĞRETMENLERİN ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENME VE ÇEVİRİMİÇİ
ÖĞRENMEYE YÖNELİK HAZIR BULUNUŞLUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**
Zühal KÖSE

Bartın Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi İhsan Çağatay ULUS
Bartın-2023, sayfa: 169

Çevrim içi öğrenmenin yaygınlaşması öz yönetimli öğrenmeye duyulan ihtiyacı beraberinde getirmiştir. Pandemi koşulları sebebiyle öğretmenler çevrim içi öğrenme platformlarını aktif bir şekilde kullanmak zorunda kalmıştır. Öğretmenlerin çevrim içi öğrenme hususunda kendilerini geliştirmeleri elzem hale gelmiştir. Eğitimde teknolojinin kullanımının yaygınlaştığı, farklı öğretim yöntemlerinin kendine yer bulduğu ve bireysel öğrenmelerin önem kazandığı günümüz toplumunda, öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerini iyi yöneterek hayat boyu öğrenen olma yolunda ilerlemeleri gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin öz yönetimli olarak çevrim içi öğrenme sürecine adapte olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme düzeyleri ile çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme düzeyleri ile çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin yaş, cinsiyet, branş, medeni durum, mesleki kıdem, öğrenim durumu, çalışılan okul kademesi ve çevrim içi eğitimlere katılım durumu gibi çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için nicel araştırma desenlerinden, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evreni çeşitli kademelerde

2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir şehirde öğretmenlik vazifesine devam eden 2104 kişiden oluşmaktadır. Basit rastlantısal örnekleme yöntemiyle örneklem büyüklüğü 325 kişi olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", Çelik & Arslan (2016) aracılığıyla Türkçe'ye uyarlanan "Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği" ve İlhan & Çetin (2013) aracılığıyla Türkçe'ye uyarlanan "Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Toplanan verileri analiz etmek için ise SPSS 25 programı kullanılmıştır. Betimsel istatistikler analiz edilirken; standart sapma, aritmetik ortalama ve minimum-maksimum değerlere bakılmıştır. Bununla birlikte yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılmadığı görüldüğü için non-parametrik testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testi kullanılarak veriler çözümlenmiştir. Araştırmada edinilen bulgular incelendiğinde ise öğretmenlerin hem öz yönetimli öğrenme düzeylerinin hem de çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmeleri üzerinde cinsiyet, medeni durumun, yaş, öğrenim durumu ve mesleki kıdemden farklılaşmaya yol açmadığı ancak çevrim içi eğitimlere katılım, çalışılan okul türü ve branşın öz yönetimli öğrenme düzeyini etkilediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri ile cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve okul türü arasında farklılaşma olmadığı lakin çevrim içi eğitimlere katılma durumu, yaş, branş ve öğrenim durumu arasında bir farklılaşma olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçların yanı sıra öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme düzeyleri ile çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Tüm bunların yanı sıra çevrim içi öğrenme sürecinin daha çok öz yönetimli olarak gerçekleştirildiği, çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşlukta öz yönetimli öğrenmeye sahip olmanın önemli bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öz yönetimli öğrenme, Çevrim içi öğrenme, Çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk.

ABSTRACT

M. Sc. Thesis

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-DIRECTED LEARNING LEVELS OF TEACHERS AND READINESS FOR ONLINE LEARNING

Zühal KÖSE

Bartın University

Graduate School

Department of Sciences Educational Sciences Lifelong Learning and Adult Education

Discipline

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. İhsan Çağatay ULUS

Bartın-2023, pp: 169

The spread of online learning has brought the need for self-directed learning. Due to the pandemic conditions, teachers had to actively use online learning platforms. It has become essential for teachers to improve themselves in online learning. In today's society, where the use of technology in education has become widespread, different teaching methods have found their place and individual learning has gained importance, teachers need to advance on the way to become lifelong learners by managing their learning-teaching processes well. For this reason, it is thought that it is important for teachers to adapt to the online learning process by managing their own learning. In this research, the relationship between teachers' self-directed learning levels with their readiness for online learning, and the relationship between teachers' self-directed learning levels with their readiness for online learning was determined by age, gender, branch, marital status, professional seniority, education level, school, and such as participation in online training level is aimed to examine in terms of various variables. The relational survey model, one of the quantitative research designs, was used to achieve this aim. The universe of the research consists of 2104 people who continue to teach at various levels in a city in the Black Sea Region in the 2021-2022 academic year. The sample size was determined as 325 people by simple random sampling method. The research data were used by using the “Personal Information Form” prepared by the

researcher, the “Self-directed Learning Inventory” adapted into Turkish by Çelik & Arslan (2016), and the “Online Learning Readiness Scale” adapted into Turkish by İlhan & Çetin (2013) has been collected. SPSS 25 program was used to analyze the collected data. When analyzing descriptive statistics; standard deviation, arithmetic mean, and minimum-maximum values were checked. However, since it was seen that the data were not normally distributed as a result of the Kolmogorov-Smirnov test, the data were analyzed using the Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis tests, which are non-parametric tests. When the findings obtained in the study were examined, it was concluded that both the self-directed learning levels of the teachers and their readiness for online learning were high. It has been determined that gender, marital status, age, educational status, and professional seniority do not cause differentiation in teachers' self-directed learning, but participation in online training, type of school, and branch affect the level of self-directed learning. It has been concluded that there is no difference between teachers' readiness for online learning and gender, marital status, professional seniority, and school type, but there is a difference between participation in online training, age, branch, and education status. In addition to these results, it was determined that there was a high level of a positive relationship between teachers' self-directed learning levels and their readiness for online learning. In addition to all these, it has been concluded that the online learning process is more self-directed, and having self-directed learning is an important factor in readiness for online learning.

Keywords: Self-directed learning, Online learning, Online learning readiness.

İÇİNDEKİLER

BEYANNAME	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi
TABLolar DİZİNİ.....	xvii
EKLER DİZİNİ	xxi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xxii
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	4
1.3 Problem Cümlesi	4
1.3.1 Alt Problemler	4
1.3.1.1 Öz Yönetimli Öğrenmeye İlişkin Alt Problemler	4
1.3.1.2 Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeyine İlişkin Alt Problemler	5
1.3.1.3 Öz Yönetimli Öğrenme ve Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeyi Arasındaki İlişkiye Dair Alt Problemler	6
1.4 Araştırmanın Önemi	6
1.5 Sayıtlar.....	7
1.6 Sınırlılıklar.....	7
1.7 Tanımlar	8
2. LİTERATÜR ÖZETİ	9
2.1 Öz Yönetimli Öğrenme.....	9
2.1.1 Öğretmenlik Mesleği Açısından Öz Yönetimli Öğrenme	13
2.2 Çevrim İçi Öğrenme	17
2.2.1 Öğretmenlik Mesleği Açısından Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk.....	23
2.3 Öz Yönetimli Öğrenme ve Çevrim İçi Öğrenme İlişkisi	26
2.4 İlgili Araştırmalar.....	27
2.4.1 Öz Yönetimli Öğrenmeye İlişkin Yapılan Araştırmalar.....	27

2.4.2 Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluğa İlişkin Yapılan Araştırmalar.....	33
2.4.3 Öz Yönetimli Öğrenme ve Çevrim İçi Öğrenme İlişkisine Dair Yapılan Araştırmalar.....	39
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	44
3.1 Araştırmanın Modeli.....	44
3.2 Evren/Örneklem	44
3.2.1 Öğretmenlerin Çevrim İçi Eğitimlere Katılım Durumu ve Katıldıkları Çevrim İçi Eğitimler.....	46
3.3 Veri Toplama Araçları	50
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu.....	50
3.3.2 Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği	50
3.3.3 Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği	50
3.4 Verilerin Toplanması.....	51
3.5 Verilerin Analizi	52
4. BULGULAR VE YORUM.....	54
4.1 ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENMEYE DAİR BULGULAR	54
4.1.1 Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyine Dair Bulgular	54
4.1.1.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenme Düzeylerine Dair Bulgular	56
4.1.1.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenme Düzeylerine Ait Bulgular	57
4.1.2 Öğrenme İhtiyaçları Alt Boyutuna Dair Bulgular	59
4.1.2.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Öğrenme İhtiyaçları Düzeylerine Dair Bulgular	59
4.1.2.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Öğrenme İhtiyaçları Düzeylerine Dair Bulgular	61
4.1.3 Beceri Kullanma Alt Boyutuna Dair Bulgular.....	63
4.1.3.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Beceri Kullanma Düzeylerine Dair Bulgular	63

4.1.3.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Beceri Kullanma Düzeylerine Dair Bulgular	64
4.1.4 Zorluklara Katlanma Alt Boyutuna Dair Bulgular	65
4.1.4.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Zorluklara Katlanma Düzeylerine Dair Bulgular	66
4.1.4.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Zorluklara Katlanma Düzeylerine Dair Bulgular	67
4.1.5 Öğrenmede Öz Yeterlilik Alt Boyutuna Dair Bulgular	69
4.1.5.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Öz Yeterlilik Düzeylerine Dair Bulgular	69
4.1.5.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Öz Yeterlilik Düzeylerine Dair Bulgular	70
4.1.6 Süreci Planlama Alt Boyutuna Dair Bulgular	71
4.1.6.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Süreci Planlama Düzeylerine Dair Bulgular	71
4.1.6.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Süreci Planlama Düzeylerine Dair Bulgular	73
4.1.7 Süreci Değerlendirme Alt Boyutuna Dair Bulgular	75
4.1.7.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Süreci Değerlendirme Düzeylerine Dair Bulgular	75
4.1.7.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Süreci Değerlendirme Düzeylerine Dair Bulgular	76
4.1.8 Görevleri Tamamlama Alt Boyutuna Dair Bulgular	78
4.1.8.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Görevleri Tamamlama Düzeylerine Dair Bulgular	78
4.1.8.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Görevleri Tamamlama Düzeylerine Dair Bulgular	79
4.1.9 İçsel Öz Nitelik Alt Boyutuna Dair Bulgular	81

4.1.9.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede İçsel Öz Nitelik Düzeylerine Dair Bulgular	81
4.1.9.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede İçsel Öz Nitelik Düzeylerine Dair Bulgular.....	82
4.2 ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK HAZIR BULUNUŞLUĞA DAİR BULGULAR.....	83
4.2.1 Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeyine Dair Bulgular	84
4.2.1.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeylerine Dair Bulgular	85
4.2.1.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeylerine Dair Bulgular	86
4.2.2 Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliliği Alt Boyutuna Dair Bulgular	87
4.2.2.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliliği Düzeylerine Dair Bulgular	88
4.2.2.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliliği Düzeylerine Dair Bulgular	89
4.2.3 Kendi Kendine Öğrenme Alt Boyutuna Dair Bulgular	90
4.2.3.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerine Dair Bulgular	91
4.2.3.2. Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerine Dair Bulgular	92
4.2.4 Öğrenen Kontrolü Alt Boyutuna Dair Bulgular	93

4.2.4.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Öğrenen Kontrolü Düzeylerine Dair Bulgular.....	94
4.2.4.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Öğrenen Kontrolü Düzeylerine Dair Bulgular	95
4.2.5 Öğrenme Motivasyonu Alt Boyutuna Dair Bulgular	96
4.2.5.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Öğrenme Motivasyonu Düzeylerine Dair Bulgular	96
4.2.5.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Öğrenme Motivasyonu Düzeylerine Dair Bulgular	98
4.2.6 Çevrim İçi İletişim Öz Yeterliliği Alt Boyutuna Dair Bulgular.....	99
4.2.6.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Çevrim İçi İletişim Öz Yeterliliği Düzeylerine Dair Bulgular	99
4.2.6.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Öğrenim Durumu, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Çevrim İçi İletişim Öz Yeterliliği Düzeylerine Dair Bulgular.....	101
4.3 ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENME VE ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK HAZIR BULUNUŞLUK ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR BULGULAR.....	102
4.3.1 Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyi ile Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeyi Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	103
4.3.2 Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyi ile Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeyinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular ...	104
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	109
5.1 Öğretmenlerin Öz Yönetimli Öğrenme Düzeylerine Ait Tartışma ve Sonuç ..	109
5.2 Öğretmenlerin Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeylerine Dair Tartışma ve Sonuç.....	115
5.3 Öğretmenlerin Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyleri ve Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Tartışma ve Sonuç	120
5.4 Araştırmada Elde Edilen Sonuçlara Yönelik Öneriler	123

5.4.1 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	124
KAYNAKLAR	126
EKLER	140
EK 1. Araştırma Gönüllü Katılım Formu	140
EK 2. Kişisel Bilgi Formu	141
Ek 3. Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği	142
Ek 4. Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği	143
Ek 5. Etik Kurul Onayı	144
EK 6. Milli Eğitim Müdürlüğü Onayı	145
EK 7. Ölçek Onayları	146
EK 8. Veri Toplanan Okullar Listesi	147

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No		Sayfa No
2.1:	Öz Yönetimli Öğrenmeyi Oluşturan Boyutlar.....	12
2.1.1:	Yetişkinlerde Öğrenmenin Kuramsal Temelleri: Kendi Öğrenmeleri Yöneten Yetişkin Öğrenenler.....	15
2.2.1:	Ortam Tabanlı Öğretim ve Öğrenmenin Alt Kümeleri.....	19
2.2.2:	Çevrim İçi Öğrenme Türleri.....	21
2.2.1.1:	Gruplandırılmış Çevrim İçi Öğrenmede Öğretmen Rollerini.....	25
2.2.3:	Öğretmenlerin Çevrim İçi Öz Yönetimli Öğrenmelerine Yönelik Teorik Model.....	41
3.2.1:	Öğretmenlerin Katıldığı Çevrim İçi Eğitimler Sütun Grafiği.....	48

TABLolar DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
2.1: Öz yönetimli Öğrenme Sürecindeki İşlem Evreleri.....	11
2.2: Çevrim İçi Uzaktan Öğrenmenin Avantaj ve Dezavantajları	23
3.2: Örneklem Grubuna Dair Demografik Bilgiler.....	45
3.2.1: Öğretmenlerin Çevrim İçi Eğitimlere Katılım Oranları.....	46
4.1.1: Öğretmenlerin Öz Yönetimli Öğrenme Düzeylerine Dair Bulgular.....	55
4.1.1.1: Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenme Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney-U Testi Bulguları.....	56
4.1.1.2: Öğretmenlerin Yaş, Branş, Öğrenim Durumu, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenme Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları.....	58
4.1.2.1: Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Öğrenme İhtiyaçları Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları	60
4.1.2.2: Öğretmenlerin Yaş, Branş, Öğrenim Durumu, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Öğrenme İhtiyaçları Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları	62
4.1.3.1: Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Beceri Kullanma Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları	63
4.1.3.2: Öğretmenlerin Yaş, Branş, Öğrenim Durumu, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Beceri Kullanma Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları	64
4.1.4.1: Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Zorluklara Katlanma Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları	66
4.1.4.2: Öğretmenlerin Yaş, Branş, Öğrenim Durumu, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Zorluklara Katlanma Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları	67
4.1.5.1: Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Öz Yeterlilik Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları	69

4.1.5.2: Öğretmenlerin Yaş, Branş, Öğrenim Durumu, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Öz Yeterlilik Düzeylerinin Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları.....	70
4.1.6.1: Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Süreci Planlama Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları	72
4.1.6.2: Öğretmenlerin Yaş, Branş, Öğrenim Durumu, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Süreci Planlama Düzeylerinin Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları.....	73
4.1.7.1: Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Süreci Değerlendirme Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları	75
4.1.7.2: Öğretmenlerin Yaş, Branş, Öğrenim Durumu, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Süreci Değerlendirme Düzeylerinin Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları.....	76
4.1.8.1: Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Görevleri Tamamlama Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları	79
4.1.8.2: Öğretmenlerin Yaş, Branş, Öğrenim Durumu, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Görevleri Tamamlama Düzeylerinin Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları.....	80
4.1.9.1: Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede İçsel Öz Nitelik Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları	81
4.1.9.2: Öğretmenlerin Yaş, Branş, Öğrenim Durumu, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede İçsel Öz Nitelik Düzeylerinin Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları.....	82
4.2.1: Öğretmenlerin Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeylerine Dair Bulgular	84
4.2.1.1: Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları	85

4.2.1.2: Öğretmenlerin Yaş, Branş, Öğrenim Durumu, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları.	87
4.2.2.1: Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliliği Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları	88
4.2.2.2: Öğretmenlerin Yaş, Branş, Öğrenim Durumu, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliliği Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları.	90
4.2.3.1: Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları	91
4.2.3.2: Öğretmenlerin Yaş, Branş, Öğrenim Durumu, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları.	93
4.2.4.1: Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Öğrenen Kontrolü Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları	94
4.2.4.2: Öğretmenlerin Yaş, Branş, Öğrenim Durumu, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Öğrenen Kontrolü Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları.	95
4.2.5.1: Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Öğrenme Motivasyonu Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları	97
4.2.5.2: Öğretmenlerin Yaş, Branş, Öğrenim Durumu, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Öğrenme Motivasyonu Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları.	98
4.2.6.1: Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Çevrim İçi İletişim Öz Yeterliliği Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları	100
4.2.6.2: Öğretmenlerin Yaş, Branş, Öğrenim Durumu, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Çevrim İçi İletişim Öz Yeterliliği Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları.	101

4.3.1: Öğretmenlerin Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyi ile Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeyi Arasındaki İlişki Düzeyine Dair Bulgular.....	103
4.3.2: Öğretmenlerin Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyi ile Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeyinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular.....	104

EKLER DİZİNİ

EK No		Sayfa No
EK 1.	Gönüllü Katılımcı Bilgilendirme Formu.....	140
EK 2.	Kişisel Bilgi Formu.....	141
EK 3.	Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği.....	142
EK 4.	Çevrim İçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği.....	143
EK 5.	Etik Kurul Onayı.....	144
EK 6.	İl Millî Eğitim Müdürlüğü Onayı.....	145
EK 7.	Ölçek Onayları.....	146
EK 8.	Veri Toplanan Okullar Listesi.....	147

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Sd	: serbestlik derecesi
Md	: medyan
\bar{x}	: aritmetik ortalama
N	: kişi sayısı
SS	: standart sapma
p	: anlamlılık değeri
r	: korelasyon katsayısı
χ^2	: ki kare dağılımı
Z	: standartlaştırılmış test istatistiği
U	: Mann-Whitney U değeri

KISALTMALAR

SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEBBİS	: Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
ÖBA	: Öğretmen Bilişim Ağı
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
ÖRAV	: Öğretmen Akademisi Vakfı
STEM	: Science Technology Engineering Mathematics
FATİH	: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
TUBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
MYK	: Mesleki Yeterlilik Kurumu
SRC	: Sürücü
Sıralar top.	: Sıralar toplamı
Sıralar ort.	: Sıralar ortalaması
Min.	: Minimum
Max.	: Maximum

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın yapılma gerekçelerine ilişkin temel dayanaklarının yer aldığı problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Bilgi çağının en önemli özelliği bilginin yayılma hızında ve miktarında olan artıştır. Artık bilgi son derece etkileyici ve farklı yollarla insanlara ulaşmaktadır. Bununla birlikte gelişen sosyal yapıda oluşan değişimler, bireylerde bulunması zaruri özellikleri tekrar değerlendirmeyi mecburi hale getirmektedir (Erdem & Akkoyunlu, 2002). Sözü edilen bu değişim ve gelişim hususunda, kişilerin okul döneminde öğrendikleri bilgiler eksik kalmakta; bu nedenle yetişkinlerin hayatları süresince istemli veya istemsiz yeni şeyler öğrenmeleri kaçınılmaz hale gelmektedir (Okçabol, 2006). Dünyamızın geldiği bu süreçte her yaşta insan bireysel, sosyal ve mesleki olarak topluma uyum sağlamak için okul dönemindeki eğitimin sonrasında da birçok açıdan öğrenmeye devam etme mecburiyeti duymaktadır (Kaygın, 2020). Var olan bilgileri öğrenen bireylerden ziyade araştıran, gereksinim duyduğu bilgiye ulaşabilen, gündemi takip edebilen, karşı karşıya kaldığı problemleri çözerken var olan bilgilerini kullanabilen bireyler yetiştirilmesi önemli hale gelmiştir (Ercan & Ural, 2019).

Bilgi toplumlarında yetişmiş insan gücü profiline bilim ve teknolojiye gelişmeler sebebiyle geçmişten farklı olduğu görülmektedir. Geçmişte farklı yöntemlerle kazanılan beceri ve bilgiler bireysel başarıda büyük oranda yeterli olurken, günümüzde ise belli bir zamanda kazanılan bilgi ve becerilerle yaşam boyu başarılı olmak olanaksız hale gelmiştir ve bilgiler üç ila beş yıl gibi kısa zamanda geçerliliğini ve güncelliğini kaybetmektedir. Böyle bir çağda kalifiye insan gücü olarak tasvir edilen birey, beceri ve bilgilerini güncelleyerek kendini daima geliştiren kimsedir. Bu şekilde bilgi toplumunda hayatını sürdüren bireyler, edindikleri bilgileri hayata uygulamanın yanı sıra öğrenmeyi, öğrenme becerisiyle yaşam boyu süregelen bir öğrenme sürecinin içinde kendilerini bulmuşlardır (Polat & Odabaş, 2008). Bu bağlamda bilgi toplumları ise hayat boyu öğrenme yeterlilikleri mevcut olan bireylere ihtiyaç hissetmektedir (Kurbanoglu & Akkoyunlu, 2001). Sonuç

olarak öğrenmenin başlangıcı ve nihyeti bulunmamaktadır. Bu duruma binaen öğrenme sürecinin, modern dünyada büyük öneme sahip olan hayat boyu öğrenmenin kuvvetli bir yansıması olduğu söylenebilir (Akcaalan & Arslan, 2016).

Öğrenme sürecini sadece okulda aldığı bilgilerle kısıtlayan bireyler, günümüzdeki bilgi artış hızına uyum sağlamakta güçlük yaşayacaklardır. Bu nedenle bireylerin kendilerini geliştirmeleri ve öğrenme fırsatları oluşturabilmeleri için öz yönetimli öğrenme becerilerini kazanmış olmaları gerekmektedir (Karataş, 2017). Hızlı bilgi artışına paralel olarak öğrencilerin öğrenme gereksinimleri de aynı hızda artmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin de öz yönetimli öğrenme becerisine kazanmış olmaları önemli hale gelmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerine bu beceriyi kazandırabilmeleri için öz yönetimli öğrenme becerisine sahip olmaları beklenmektedir (Kırılmazkaya, 2018). Tüm bunlardan hareketle bu becerinin kazanılmasında en önemli görev öğretmenlere düşmektedir.

Ülkemizde öğrenen merkezli eğitim programlarının ağırlık kazanmasıyla öğretmenlerin öğrenen odaklı faaliyetlere ilişkin birtakım mesleksel becerileri geliştirmeleri zaruri olmaya başlamıştır. Bahsi geçen becerilerin gelişimi, öğretmenlerin mesleksel açıdan değişebileceğine ve yenilenebileceğine dair bir inanca sahip olması ve bu durumun farkında olmasıyla mümkün olacaktır. Böylelikle öğretmenler mesleksel yenileşme anlayışıyla kişisel öğrenme sorumluluklarını üstlenerek kendi öğrenmelerini düzenleyebilmelidir. Bu bağlamda öz yönetimli öğrenmeyi devam ettiren öğretmenlerin çalışma hayatlarında daha yeterli olduklarını söylemek mümkündür (Şahin, 2010).

Eğitim, yapısı ve kapsamı itibarıyla toplumsal problemler sebebiyle en fazla değişikliğe uğrayan ve bu süreçten etkilenen alanlardan biridir. 1 Aralık 2019 tarihinde Çin Halk Cumhuriyeti'nde meydana gelen Covid-19 pandemisi sebebiyle tüm dünyada ve ülkemizde uzaktan eğitime geçilmesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Yakar & Yıldırım Yakar, 2021). Türkiye'de ise 23 Mart 2020 tarihinden başlayarak uzaktan eğitime geçilmiş ve yüz yüze eğitim durdurulmuştur. Bütün eğitim kademelerinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin EBA TV veya EBA üzerinden yapılacak olan canlı derslerle uzaktan devam ettirilmesine karar verilmiştir (MEB, 2020). Öğretmenler uzaktan eğitime geçişle birlikte bir anda kendini çevrim içi öğrenme ortamında bulmuştur.

Uygulanan güvenlik ve sağlık politikaları kapsamında eğitim-öğretim kurumları olanakları çerçevesinde çevrim içi/uzaktan eğitime geçmek mecburiyetini doğurmuştur. Böylelikle teknolojinin eğitim aracı olarak kullanılması, beklenmedik ve hızlı bir şekilde gerçekleşmiştir. Bu durum, çevrim içi öğrenmenin kullanımının genişleyerek yeni nesil eğitimin esas öğelerinden biri haline gelmesine yol açmıştır (Saltürk & Güngör, 2020).

Covid-19 sürecinde hükümetler tarafından virüsün yayılmasını önlemek için uygulanan karantina önlemleri, eğitim de dahil olmak üzere günlük hayatı birçok açıdan değiştirmiştir. Bu önlemler, çoğu eğitimcinin ve öğrencinin çevrim içi öğrenme dünyasına adım atmasına ve yüz yüze öğrenme ortamlarının yerini alacak öğrenme teknolojilerini tercih etmesine yol açmıştır. Öğrenenlerin, sınıf içinde bir öğretmenin sürekli gözetimi olmadan aniden çevrim içi eğitimlere katılmak için stratejiler ve çalışma becerilerine sahip bir halde eğitime hazır olmaları beklenmiştir. Bu durum; benzeri görülmemiş koşulları, çeşitli fırsatları ve bunun yanı sıra zorlukları da beraberinde getirmiştir. Öğrenenler, bu süreçte çevrim içi öğrenmelerinin asıl sorumlusu haline gelmiştir. Öğrenme sorumluluklarını aldıklarında ise düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini düzenlemek ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için öğrenme süreçlerini yönetmeleri gerekmiştir. Böylelikle çevrim içi eğitime katılmak isteyen bir öğrenenin, katılmak istediği çevrim içi eğitime karar vermesi, nasıl katılacağını belirlemesi ve sonra da katılma sürecini yönetmesi gerekmiştir. Çevrim içi eğitimlere katılan öğrenenlerden kendi öğrenme süreçlerini düzenlemeleri ve yönetmeleri beklenmektedir. Bu tür çevrim içi eğitimlere katılmanın, bağımsız olarak öğrenemeyenler için bir meydan okuma olduğu düşünülebilir. Bu sebeple, öğrenenlerin çevrim içi eğitimlerden tam olarak yararlanabilmeleri için bağımsız öğrenenler olmaları ve uzaktan öğrenmede başarılı olmak için öz yönetimli öğrenmeye sahip olmaları gerekmektedir (Barbara, 2022).

Öğretmenlerin ise çevrim içi ve çevrim dışı öğrenme-öğretme süreçlerini yürütmesi, yapılandırması ve öğrencilere rehberlik etmesi beklenmektedir. Yaygınlaşan çevrim içi öğrenmeyle birlikte öğretmenlerin ve öğrencilerin bağımsız öğrenmeyi sağlayacak veya kolaylaştıracak becerilere sahip olmaları gerektiği dile getirilebilir (Çatana Kuleli, 2018). Aynı zamanda çevrim içi öğrenmede, geleneksel eğitim ortamındaki fiziksel ortamda sürdürülen öğrenme-öğretme sürecine ait bileşenlerin sanal ortama taşınarak çevrim içi sürdürülmesi gerekmektedir (Çalışkan, 2019). Bu hususta öğretmenlerin sahip olmaları gereken çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk yalnızca bilgisayar kullanımını değil, öğrencilerin kullanabileceği her türlü teknolojiyi kapsamaktadır (Çatana Kuleli,

2018). Sonuç olarak öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye hazır halde olmaları, kendi çevrim içi öğrenmelerini yönetmeleri, öğrencilerin çevrim içi öğrenmelerini sağlamaları ve onlara çevrim içi öğrenmelerini bağımsız bir şekilde nasıl sürdürebileceklerini kazandırmaları zorunlu hale gelmiştir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada öz yönetimli öğrenme becerisinin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk sürecini etkileyebileceği düşüncesinden yola çıkılarak, öz yönetimli öğrenme ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiyi ölçmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme düzeyleri ile çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

1.3 Problem Cümlesi

Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme düzeyleri ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.1 Alt Problemler

Bu kısımda öz yönetimli öğrenmeye ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk alt problemler ayrı ayrı verilmiştir. Alt problemler; öz yönetimli öğrenmeye ilişkin alt problemler, çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ilişkisine dair alt problemler ve öz yönetimli öğrenme ve çevrim içi öğrenme yönelik hazır bulunuşluk ilişkisine ait alt problemler olarak üç başlık altında ele alınacaktır.

1.3.1.1 Öz Yönetimli Öğrenmeye İlişkin Alt Problemler

1. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmeleri hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okul türü ve çevrim içi eğitimlere katılmalarıyla ile öz yönetimli öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede öğrenme ihtiyaçları alt boyutu açısından cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, öğrenim durumu, mesleki

kıdem, okul türü ve çevrim içi eğitimlere katılım durumlarına ilişkin farklılık var mıdır?

4. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede beceri kullanma alt boyutu açısından cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okul türü ve çevrim içi eğitimlere katılım durumlarına ilişkin farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede zorluklara katlanma alt boyutu açısından cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okul türü ve çevrim içi eğitimlere katılım durumlarına ilişkin farklılık var mıdır?
6. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede öz yeterlilik alt boyutu açısından cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okul türü ve çevrim içi eğitimlere katılım durumlarına ilişkin farklılık var mıdır?
7. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci planlama alt boyutu açısından cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okul türü ve çevrim içi eğitimlere katılım durumlarına ilişkin farklılık var mıdır?
8. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci değerlendirme alt boyutu açısından cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okul türü ve çevrim içi eğitimlere katılım durumlarına ilişkin farklılık var mıdır?
9. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede görevleri tamamlama alt boyutu açısından cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okul türü ve çevrim içi eğitimlere katılım durumlarına ilişkin farklılık var mıdır?
10. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede içsel öznelik alt boyutu açısından cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okul türü ve çevrim içi eğitimlere katılım durumlarına ilişkin farklılık var mıdır?

1.3.1.2 Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeyine İlişkin Alt Problemler

1. Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşlukları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okul türü ve çevrim içi eğitimlere katılmalarıyla çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşlukta bilgisayar ve internet kullanımını öz yeterliliği alt boyutu açısından cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okul türü ve çevrim içi eğitimlere katılım durumlarına ilişkin farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşlukta kendi kendine öğrenme alt boyutu açısından cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okul türü ve çevrim içi eğitimlere katılım durumlarına ilişkin farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşlukta öğrenen kontrolü alt boyutu açısından cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okul türü ve çevrim içi eğitimlere katılım durumlarına ilişkin farklılık var mıdır?
6. Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşlukta öğrenme motivasyonu alt boyutu açısından cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okul türü ve çevrim içi eğitimlere katılım durumlarına ilişkin farklılık var mıdır?
7. Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşlukta çevrim içi iletişim öz yeterliliği alt boyutu açısından öğrenim durumu, branş, kıdem ve çevrim içi eğitimlere katılım durumlarına ilişkin farklılık var mıdır?

1.3.1.3 Öz Yönetimli Öğrenme ve Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeyi Arasındaki İlişkiye Dair Alt Problemler

1. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmeleri ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri arasında hangi düzeyde bir ilişki vardır?
2. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmeleri ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri arasında ölçek alt boyutlarına arasında hangi düzeyde bir ilişki vardır?

1.4 Araştırmanın Önemi

Öğretmenler yaşadıkları toplumu şekillendirmede önemli bir role sahiptir. Teknolojinin hızla ilerlediği, bilgiye ulaşma hızının arttığı, bilgilerin güncelliğini ve doğruluğunu teyit etmenin önem kazandığı, öğrenme-öğretme süreçlerinin çevrim içi ortamlara doğru

ilerlediği günümüzde; öğretmenlerin bilgi toplumunun gereklerine ve değişimlere uyum sağlayabilmek için öz yönetimli öğrenme becerisine sahip olması beklenmektedir. Ülkemizde ve birçok ülkede pandemi sebebiyle çevrim içi eğitime hızlı bir geçiş söz konusu olmuştur. Bu süreçte eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde en büyük sorumluluk ise öğretmenlere düşmüştür. Pandemi süreci sonrasında da öğretmenler, seminer dönemindeki aldıkları eğitimleri, hizmet içi eğitimleri, konferans ve toplantıları çevrim içi öğrenme yoluyla almaya devam etmektedir. Maruz kalma yoluyla başlayıp pandemi sonrasında da devam eden öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye dahil olma süreci, çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluklarına yönelik büyük soru işaretleri oluşturmaktadır.

Bu araştırma yoluyla öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme becerisinin ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının tespit etmek ve aralarındaki ilişkiyi betimlemek amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik yapılan literatür taramasında öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmelerine ve çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluğa ilişkin sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Yapılan çalışmaların büyük oranda üniversite öğrencilerine ilişkindir. Pandemi sebebiyle olağanüstü bir durum yaşansa da uzaktan eğitime hızlı bir geçiş yapan ve çevrim içi öğrenmeye hazırlıksız yakalanan öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerini incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte yapılan alanyazın taramasında öz yönetimli öğrenme ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiyi öğretmenler açısından inceleyen özgül bir araştırma ile karşılaşılammıştır. Bu sebeple yapılacak olan araştırmanın alanyazına farklı ve özgün bir bakış açısı sunacağı, öğretmenin sahip olması gereken yeterliliklere ilişkin bulgular ortaya koyacağı, öğretmen yetiştirme sürecine ve öğretmenlere yönelik yapılabilecek olan hizmet içi eğitim içeriklerine katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.5 Sayıtlar

Araştırmaya katılan bütün katılımcıların ölçek sorularını samimi ve dürüst bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.6 Sınırlılıklar

- Bu araştırma Karadeniz Bölgesinde yer alan bir ilin, İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde öğretmenlik vazifesine devam eden bireylerle sınırlıdır.

- Araştırma nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak toplanan verilerle sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Öğretmen: Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği hedeflere yönelik, eğitim-öğretime ilişkin çalışmalarını planlı bir şekilde yürüten, alanında uzmanlaşmış görevlerini devlet bünyesinde sürdürmekte olan meslek uzmanlarıdır. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre öğretmenler; kadrolu, sözleşmeli, vekil veya ücretli olarak çeşitli şekillerde istihdam edilmektedir.

Öz Yönetimli Öğrenme: Daha çok yetişkin eğitimiyle inilti bir kavram olan öz yönetimli öğrenme, kişinin kendi öğrenme ihtiyaçlarını saptaması, hedeflerini seçmesi, amacına uygun öğrenme yöntemlerini belirlemesi ve öğrenmelerini değerlendirmesi olarak özetlenebilir (Aşkın, 2015).

Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk: Online öğrenme ortamında bir davranışı gerçekleştirebilmek için hazır bulunma yeteneği, çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk olarak ifade edilebilir (Demir Öztürk & Eren, 2021).

2. LİTERATÜR ÖZETİ

Bu bölümde araştırmanın temel yapısına yönelik literatür taramasında elde edilen bilgiler yer almaktadır. Bu bilgiler araştırmanın problemi çerçevesince ana başlıkta toplanmıştır. İlk aşamada öz yönetimli öğrenme kavramına ilişkin bilgiler sunulmuştur. İkinci olarak ise çevrim içi öğrenme ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk kavramına ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Üçüncü ana başlıkta ise öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmeleri ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarına dair yapılan çalışmalar sunulmuştur.

2.1 Öz Yönetimli Öğrenme

Öz yönetimli öğrenme, bireyin kendi öğrenmesini yönetebilmesi veya öğrenmesinin kendi kontrolünde olması durumudur (Aşkın Tekkol & Demirel, 2018). Öz yönetimli öğrenme, benlik (öz) kavramına yani bireye odaklanmaktadır. Kişisel tecrübelerin geçerliliğine, seçim yapabilmeye ve bireysel özgürlüğe dayanmaktadır. Böylelikle öz yönetimli öğrenme; öğrenme faaliyetlerini yönetme ve planlama sürecinin öğrenen tarafınca başlatılması olarak ifade edilebilir (Murray, 2015).

Öz yönetimli öğrenme kavramı literatürde; öz yönelimli öğrenme (Tusning & Barton, 2006; Yıldız & Uysal, 2013; Şimşek & İlhan, 2019; Kaygın & Karabacak, 2021; Kaygın, 2021), kendi kendine öğrenme (Fırat, 2021; Eroğlu & Özbek, 2017; Ergören & Ural, 2018; Sarıcalar & Özkan, 2021), kişisel yönlendirme teorisi (Scales, 2015) ve kendini yönlendirmeye dayalı öğrenme (Knowles vd., 2015) gibi farklı şekillerde yer alabilmektedir. İngilizce literatürde “self directed learning” olarak yer alırken Türkçe alanyazında genellikle “öz yönetimli öğrenme” olarak kullanılmaktadır (Şimşek & İlhan, 2019). Bu araştırma kapsamında ise “öz yönetimli öğrenme” olarak ele alınacaktır.

Teknoloji ve bilgi çağında bireylerin öz yönetimli olarak ihtiyaç duyduğu bilgiyi doğru kanallardan edinebilmesi istenmektedir. Bilgi kaynaklarının farklılaşması ve öğrenme boyutları çeşitlenerek gelişmesi, bilgiye ulaşmayı zahmetsiz hale getirirken aynı zamanda doğru bilgiye ulaşmayı güçleştirmiştir. Bu sebeple öz yönetimli öğrenme becerilerine sahip olmak ve bu becerilerin gerekliliği olan bazı duyuşsal ve bilişsel nitelikleri edinmiş olmak,

doğru bilgiye ulaşabilmek için 6nemlidir (Karataş, 2017). Towle & Cottrell (1996)'a g6re 6z y6netimli 6đrenme adımları şu şekilde sıralanabilir:

- Bireysel 6đrenme hedeflerini oluşturma
- Uygun 6đrenme kaynaklarına karar verme
- Uygun 6đrenme stratejilerinin seçme
- 6nemsiz ve 6nemli bilgiyi ayırt etme
- Değişik kaynaklardan materyalleri entegre etme
- Zaman y6netimi
- 6đrenme sonuçlarının başarisının takip etme
- Bireysel alışma aalışkanlıklarının etkililiğini izleme

Çoğu yetişkin bilgi edinmek ve yeni beceriler 6đrenmek için yoğun zaman harcamaktadır. Değişimin hızı, yeni bilgideki s6rekli artış ve bilgiye erişim kolaylığı bu t6r kazanımları gerekli kılmaktadır. 6đrenmelerin çoğu, resmi ortamlarda devam etse dahi kişinin kendi inisiyatifinde gerçekleşmektedir. Bu t6r faaliyetlere verilen ortak etiket 6z y6netimli 6đrenmedir. Temelde 6z y6netimli 6đrenme; bireyin planlama, uygulama ve değerlendirme konusundaki çabası hatta birincil sorumluluğa sahip olduğu herhangi bir çalışma şekli olarak nitelendirilir (Hiemstra, 1994).

Gibbons (2002)'a g6re 6z y6netimli 6đrenme, 6đrenenlerin bilgiyi besleme, genişletme, derinleştirme, iyileştirme ve kanalize etmelerine yarayan bir s6retir. Beyinle ilgili keşiflerin artışı beynin; uyaran açısından zengin ortamlarda gelişen, 6nceki deneyimler 6zerine inşa eden, modeller arayan ve endişenin bulunmadığı durumlar dışında en iyi şekilde çalışan bir anlam oluşturma mekanizması olduğunu ortaya koymuştur. Beyin bireysel 6đrenmelere sahip, dinamik bir kendi kendini y6neten 6đrenme aracıdır. Zekâ, yetenek ve 6đrenme stilleri 6zerine yapılan araştırmalar, insanların 6đrenme şekillerindeki çeşitliliği doğrulamaktadır. Bilişsel psikoloji herhangi bir 6đrenme etkinliğinde kullanılabilir stratejiler geliştirmeye yani nasıl 6đrenileceđin 6nemine yoğunlaşmıştır. Bunun gibi portatif beceriler 6đrenenleri hayat boyu 6đrenmenin zorluğuna hazırlar.

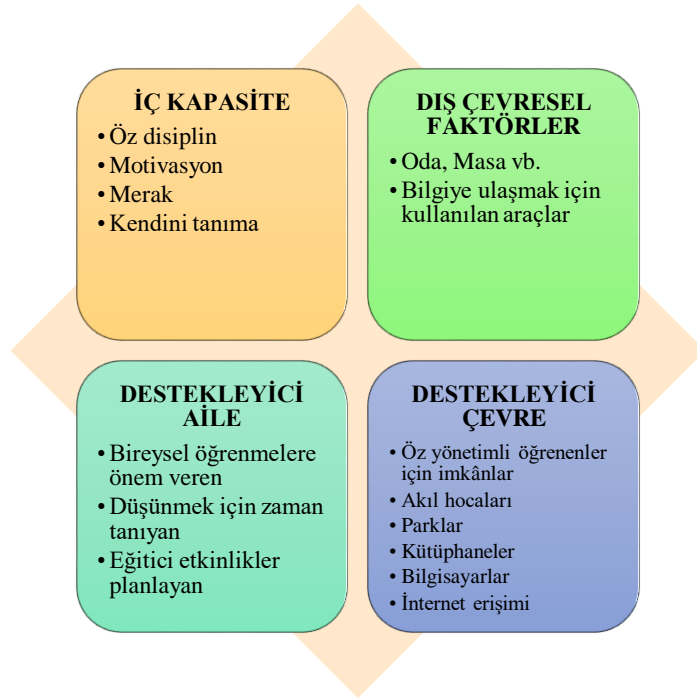
Bir birey veya grup belirli bir bilgi veya beceriyi 6đrenmek istediğinde, genellikle bir 6đretmenden veya profesyonel eğitmeden nasıl ilerleyeceğini ve 6đrenme s6recini nasıl y6neteceğini s6ylemesi için yardım ister. Bununla birlikte başka bir alternatif, 6đrenme

tasarımını planlama, başlatma ve yürütme sürecinde birincil sorumluluğu üstlenmektir. Böyle davranışlar bağımsız çalışma, kendi kendine eğitim, bireysel çalışma, kendi kendine öğretme, kendi kendine öğrenme veya öz yönetimli öğrenme olarak adlandırılmaktadır (Manning, 2007).

Tablo 2.1 Öz Yönetimli Öğrenme Sürecindeki İşlem Evreleri (Şimşek & İlhan, 2019).

<i>Evreler</i>	1.Evre	2. Evre	3. Evre	4. Evre	5. Evre	6. Evre
<i>/Araştırmacılar</i>						
Knowles (1975)	Öğrenme teşebbüsünde bulunma	Öğrenme ihtiyaçlarını tespit etme	Öğrenme amaçlarını oluşturma	Yararlanılacak kaynakları seçme	Öğrenme yöntem ve tekniklerini belirleme	Sonuçları değerlendirme
Iwasiw (1987)	Öğrenme ihtiyaçlarını tespit etme		Öğrenme amaçlarını belirleme	Yararlanılacak kaynakları seçme	Öğrenme stratejilerini oluşturma	Öğrenme çıktılarını değerlendirme
Spencer ve Jordan (1999)	Öğrenme teşebbüsünde bulunma ve oluşturma	Öğrenme ihtiyaçlarını oluşturma	Öğrenme amaçlarını saptama	Öğrenme kaynaklarına karar verme	Uygun etkinlikler seçme	Öğrenme sonuçlarını değerlendirme
Caffarella (2000); Merriam ve Caffarella (1999)	Öğrenme sorumluluğunu üstlenme	Öğrenme sürecine ilişkin planlamalar yapma			Öğrenmeyi gerçekleştirme	Sonuçları değerlendirme
Ambrose, Bridges, Dipietro, Lovett ve Norman (2010)	Amaçları tespit etme		Değerlendirme	Planlamaları yapma	Uygulama ve süreci izleme	Yansıtma

Pek çok araştırmacı öz yönetimli öğrenmenin kapsamlı bir süreç olduğunu bu sürecin tamamlanabilmesi belirli evrelerden geçilmesi gerektiğini savunmaktadır. Tablo 2.1. incelendiğinde öz yönetimli öğrenme sürecinin farklı araştırmacılar tarafından belirlenen işlem evrelerinde farklılaşmalar olduğu görülmektedir. Farklılaşmalar görüle dahi araştırmacılar bu süreci doğrusal bir şekilde ele almışlardır. Lakin öz yönetimli öğrenme, sadece belirli bir ürünün oluşması yahut misyonun yerine getirilmesiyle nihayete eren bir öğrenme sürecinden daha fazlasıdır, devamlılığı olan döngüsel bir öğrenme sürecini kapsamaktadır (Şimşek & İlhan, 2019).



Şekil 2.1 Öz Yönetimli Öğrenmeyi Oluşturan Boyutlar (Tahran, 2020).

Tahran (2020) öz yönetimli öğrenmeyi oluşturan boyutları iç kapasite, dış çevresel faktörler, destekleyici aile ve destekleyici çevre olarak dört başlık altında toplamıştır. İç kapasite, öz disiplin, motivasyon, merak ve kendini tanıma ve değerlendirmeyi içerir. Destekleyici aile, öz yönetimli öğrenmeye önem veren, düşünmek için zaman tanıyan, eğitici oyun ve etkinliklerle öğrenmeyi destekleyen bir yapıyı ifade eder. Aynı zamanda aileler ve örgün eğitim sağlayıcılarının, öz yönetimli öğrenen olmanın bir süreç olduğunu ve yardım gerektirdiğini kabul etmeleri gerektiğini vurgular. Dış çevresel faktörler, öğrenme ortamını ve bilgiye ulaşmak için kullanılan araçları ifade etmektedir. İçsel odak aynı zamanda bir sınırlamadır. Çünkü oda, masa, bilgiye ulaşmak için kullanılan araçlar ve hatta odanın sıcaklığı ve yeterli beslenme gibi dış etkiler içsel odağı etkileyebilir. Destekleyici çevre, kullanılabilir öğrenme alanlarını, araçlarını ve sosyal çevreyi kapsamaktadır. Kütüphaneler, parklar, bilgisayarlar ve internet erişimi öz yönetimli öğrenmeyi destekleyici bileşenlerden bazılarıdır.

Bireyler öz yönetimli öğrenme sürecinde gerçekleşen öğrenmelerindeki başarıyı hangi yollarla ölçebileceklerini kendileri kararlaştırabilmektedir. Esnek ve bağımsız bir öğrenme

çerçevesinde bulduklarında bireyler, öz yönetimli öğrenmeyi daha etkili bir şekilde ortaya koyabilmektedirler (Şahin, 2010).

Knowles (1975) en yaygın anlamıyla öz yönetimli öğrenmenin, öğrenenlerin, başka insanlardan yardım alarak veya almayarak, öğrenme gereksinimlerini belirlemede, öğrenme için insan ve malzeme kaynaklarını seçmede, öğrenme hedeflerini oluşturmada, elverişli öğrenme yöntemlerini belirleme, öğrenme ve uygulama sonuçlarını değerlendirmede sorumluluk almaları olduğunu belirtmektedir. Knowles (1975) öz yönetimli öğrenmenin gerekliliği için üç temel neden öne sürmektedir (akt. Yalçın vd., 2005):

- İlk olarak, öğrenmede inisiyatif kullanan bireylerin (proaktif öğrenenler) öğrenmeyi pasif bir şekilde öğretmenlerden bekleyen bireylerden (reaktif öğrenenler) daha fazla şey öğrendiğini ve daha iyi öğrendiğini,
- İkinci olarak, kendi kendine öğrenmenin doğal psikolojik gelişim süreçlerimizle daha uyumlu olduğunu,
- Üçüncü olarak ise, eğitimdeki yeni gelişmelerin çoğunun, öğrenenlere kendi öğrenmelerinde inisiyatif alma konusunda ağır ve büyük sorumluluklar yüklediğini ifade etmektedir.
- Tüm bunlar ışığında öz yönetimli öğrenme becerilerine sahip olmanın, bu çağda yaşayan insanların en önemli gereksinimlerinden biri olduğu öne sürülebilir (Gültekin, 2007). Bilme ve öğrenme ihtiyacı, kişileri öz yönetimli öğrenenler olmaya teşvik etmeye devam etmektedir (Çelik, 2016). Bireyler yeni öğrenme tecrübeleri edindikçe derin stratejiler kullanmaya ve daha çok öz yönetimli öğrenen olmaya meyilli olmaktadır (Koçdar, 2015). Bu sayede öz yönetimli öğrenme becerisine sahip olmak bireylere çevrelerini yaratma ve biçimlendirme gücü sağlamaktadır (Çelik, 2016).

2.1.1 Öğretmenlik Mesleği Açısından Öz Yönetimli Öğrenme

Günümüz eğitim sisteminde ve toplumunda öz yönetimli öğrenme becerisine sahip olmak, öncesine kıyasla yaşama boyu öğrenme süreci için her zamankinden daha fazla önem arz etmektedir ve en temel gereksinimlerindedir (Murray, 2015). Bu nedenle eğitim sisteminin öncelikli işlevi, kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilen, ihtiyacına ilişkin öğrenme kaynaklarını tespit edip bu kaynaklardan yararlanabilen, eğitimine dair planlama yapabilen,

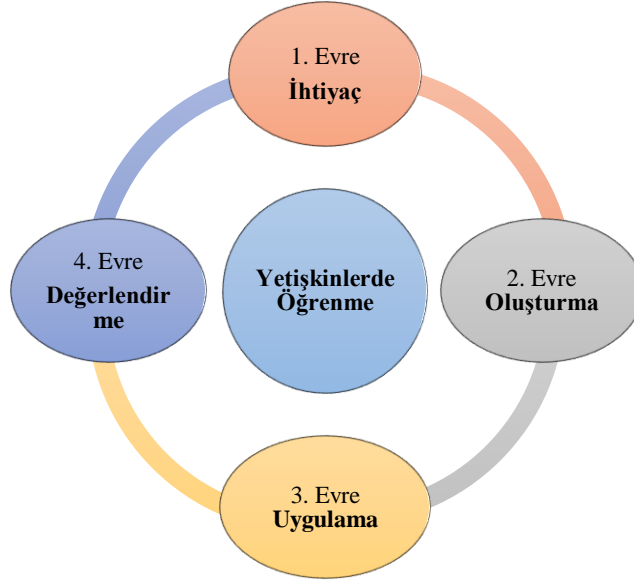
yaptığı planı uygulayabilen ve değerlendirebilen bağımsız öğrenenler yetiştirmek olmalıdır (Gültekin, 2007). Geleceğin toplumları için nitelikli ve arzulanan bireyler yetiştirmede öğretmen yeterlikleri ve becerileri önemli bir kriterdir (Çakır & Yalçın, 2022). Bu noktada en büyük özverinin öğretmenlere düştüğü hem kendilerini hem de öğrencilerini bağımsız öğrenenler olarak yetiştirmede önemli rol oynadıkları dile getirilebilir.

Öz yönetimli öğrenen olabilmenin önemli adımlarından biri, öğrenenin kendi öğrenmelerini düzenleyerek stratejik bir öğrenme yaklaşımı geliştirmesidir. Bu yaklaşıma yönelik ise öğrenme ihtiyaçları için açık öğrenme hedefleri belirleyebilmesi ve bu hedefler doğrultusunda uygun yöntem ve kaynakları seçebilmesi gerekmektedir. Bir diğer önemli adım ise öğrenenin seçtiği yöntem ve kaynakların; öğrenme hedeflerine ulaşma hususunda yardımcı olup olmadığını kontrol etmesi ve ulaşmadığı durumlarda uygun değişiklikler yaparak öğrenme süreci değerlendirmesidir (Sandars & Walsh, 2016).

Yetişkin öğrenenler, öğrenmeleri gereken bilgi ve beceriler, öğrenme ihtiyaçlarına göre belirlenip, seçme fırsatı verilerek sunulduğunda öğrenmeye daha çok ilgi duyarlar. Bu durumu kişisel öğrenmelerinin bir parçası haline getirirler. Yetişkin öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almalarını sağlamak, öz yönetimli öğrenme becerilerini kazanmalarına ve bağımsız olarak hayat boyu öğrenme sürecine dahil olmalarına yardımcı olmaktadır. Bu sayede öğrenme ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını karşılayacak öğrenme deneyimlerini kontrol etme ve bireyselleştirme hususunda güçlü bir istek duyarlar (Murray, 2015).

Bu hususu yetişkin eğitimi açısından ele alacak olursak, yetişkin eğitimcilerinin, yetişkinlerin öğrenme sürecinde kendi öğrenmelerinin başkasına bağımlı olduğunu düşündükleri durumlarda; yetişkinleri eğitim sürecine dahil etmeli, bu süreçte kolaylaştırıcı bir rol üstlenmeli, bakış açılarını yakalamalı, ilgi alanlarına yönelik çalışmalar yapmalı, çeşitli sorumluluklar vermeli, aynı zamanda yetişkinlerin öğrenme sürecine aktif olarak dahil etmelidir (Gültekin, 2007). Bununla birlikte öğrenenlerin, bilgi ve beceri düzeylerini ve geçmiş tecrübelerini iyi bir şekilde analiz edilmesinin, öz yönetimli öğrenme süreçlerini artırma veya geliştirme sürecinde önemi göz ardı edilmemelidir (Koçdar, 2015). Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin, tüm bu hususlar göz önünde bulundurularak planlanması, öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmelerinin daha yüksek düzeylere ulaşmasına yardımcı olabilir.

Knowles vd. (2015) yetişkinlerde öğrenme kavramını, bilgi edinme ve uzmanlaşma olarak ifade etmektedir. Yetişkin öğrenenlerin kendi öğrenmelerini planlama sürecinin ise sırasıyla “ihtiyaç, oluşturma, uygulama ve değerlendirme” olmak üzere dört aşamada gerçekleştiğini savunmaktadırlar.



Şekil 1.1.1 Yetişkinlerde Öğrenmenin Kuramsal Temelleri: Kendi Öğrenmeleri Yöneten Yetişkin Öğrenenler (Knowles vd., 2015).

Yetişkinlerde öğrenme bireysel amaçlara dayanarak uzmanlık ve bilgi edinme sürecidir. Şekil 2.1.1’de yer alan yetişkinlerin kendi öğrenmelerini yönetmenin aşamaları kısaca;

1. **İhtiyaç:** Bireyin öğrenme amaçlarına ulaşabilmek için nelere ihtiyaç duyduğunu belirlemesidir.
2. **Oluşturma:** Öğrenme amaçlarına ulaşmak için bireyin stratejiler geliştirmesi, onu amaca yaklaştıracak kaynaklar seçmesini ifade etmektedir.
3. **Uygulama:** Öğrenenin, öğrenme amaçları doğrultusunda belirlenen öğrenme kaynaklarından faydalanarak öğrenme stratejilerini uygulamasıdır.
4. **Değerlendirme:** Öğrenme amaçlarına ulaşma sürecinde istenen değişikliklerin gerçekleşme durumunun ve bütün evrelerin, toplanan veriler ışığında değerlendirilmesidir.

Dört aşamada gerçekleşen bu süreç yetişkin öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yönetme konusunda sahip olunan bilginin araştırılmasına yönelik kategorik bir bakış açısı

sunmaktadır ve öz yönetimli öğrenme sürecini özetler niteliktedir (Knowles vd., 2015). Bu adımlar öz yönelimli öğrenme modeli olarak da ifade edilmektedir. Öğrenme amaçlarının belirlenmesinde, öğrenme sürecinin oluşturulmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde öğrenenin aktif şekilde katılması beklenmektedir. Ayrıca yetişkin öğrenenlerin ihtiyaç hissettiği birçok bilgi, tutum, beceri ve davranışı edinmelerinde etkili bir öğrenme yöntemidir (Şimşek & İlhan, 2019).

Yetişkinlerin öğrenmeden önce öğrenme ihtiyacı hissetmesi günümüzde önemli hale gelmiştir. Bu konuya ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrenme ihtiyacının; öğrenme sürecinin nasıl olacağını, ne öğrenileceğini ve neden öğrenileceğini bilme olmak üzere üç yönlü bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bilme ihtiyacı, öğrenme motivasyonunu, öğrenme çıktıları ve öğrenilen bilgilerin alınan eğitimden sonra kullanılmasına yönelik motivasyonu etkilemektedir (Knowles vd., 2015).

Tusting & Barton (2011) yetişkinlerde öğrenmeye ilişkin;

- Yetişkin öğrenenler, yeni öğrenmelerini var olan bilgi ve tecrübeleri üzerine inşa eder. Kendi öğrenme motivasyonlarına sahiptirler. Öğrenmeyi kendi öğrenme hedeflerine uygun hale getirmektedirler. Öğrenilenler öğrenme hedefleriyle ilişkilidir. Kişilerin öğrenme hedefleri sınıfın dışındaki devam eden normal hayatlarında rolleri ve hareketleriyle bağlantılıdır.
- Yetişkin öğrenenlerin özerk ve öz yönetimli öğrenenler olmaya ilişkin bir güduları vardır. Öğrenme süreci öğrenen birey tarafından başlatılır. Öğretmenin rollerinden biri öğrenmenin ortaya çıkabileceği güvenli bir ortam oluşturmaktır.
- Yetişkinlerin kişisel öğrenme süreçlerine dair öğrenme yetenekleri vardır. Kişisel öğrenme süreçlerine hakkındaki düşünce ve tartışmalardan fayda sağlarlar. Nasıl öğrenilebileceğini öğrenebilirler. Aynı zamanda yetişkinler, öğrenmenin nasıl olabileceğine dair bilgi edinebilirler. Örneğin kişilerin sentezlediği farklı öğrenme şekli bulunur. Öğretim süreci, yetişkin öğrenenlerin öğrenme şekillerinin çeşitliliğini geliştirebilir.
- Öğrenme süreci, kişilerin değişik roller üstlendiği ve değişik biçimlerde bulunduğu gerçek hayat faaliyetlerinin özelliklerini bulundurulur. Bireyler uygulamalı şekilde öğrenirler ve öğrenme sürecine dahil olmaları yeni

yöntemlerle desteklenebilir. Öğretim ise öğrenen yetişkinlerin yeni uzmanlık stilleri geliştirmelerine sağlayacak faaliyetlerin temelini oluşturabilmektedir.

Tüm bu hususlar yetişkin öğrenenler olarak öğretmenlerin uzmanlık alanlarına ilişkin sosyal, siyasi, kültürel, teknolojik, mesleki ve eğitimsel gelişmelerden haberdar olmaları, bilgilerinin daimi olarak güncel tutmaları, hayat süreci içerisindeki gelişme ve değişimlere adapte olmalarının gerekliliğine ışık tutmaktadır. Bu koşulların getirisi olarak öğretmenlerin yeterli donanıma sahip, hayatı süresince daima sorgulayan ve araştıran öz-yönetimli kişiler olmaları gerekmektedir (Sarıcalar & Özkan, 2021).

Öz yönetimli öğrenme kavramı, elverişli öğrenme yöntem ve tekniklerini tespit etme, bunları uygulayarak öğrenme çıktılarını bireylerin şahsen yürüttükleri bir süreci ifade etmektedir. Öğrenenin yaşından çok hazır bulunuşluğu, öğrenmenin içeriği ve bağlamıyla ilişkilidir. Öz yönetimli öğrenme stratejileriyle değil yetişkinlerin özerk öğrenenler olmalarını sağlayacak kabiliyetler geliştirmeleriyle bağlantılıdır. Öz yönetimli öğrenme öğrenci odaklı bir yaklaşımdır fakat öğrenme sürecinde öğretmenin rolüne de önem verir. Öğretmenin bu husustaki rolü öğrenenlerin öğrenme sürecini destekleme ve bu sürece eşlik etmektir. Öz yönetimli öğrenme kavramı son yıllarda yapılan araştırmalar ışığında, teknoloji kullanımı, çevrim dışı ve çevrim içi öğrenme gibi konularla ilişkili hale gelmektedir (Kaygın, 2021).

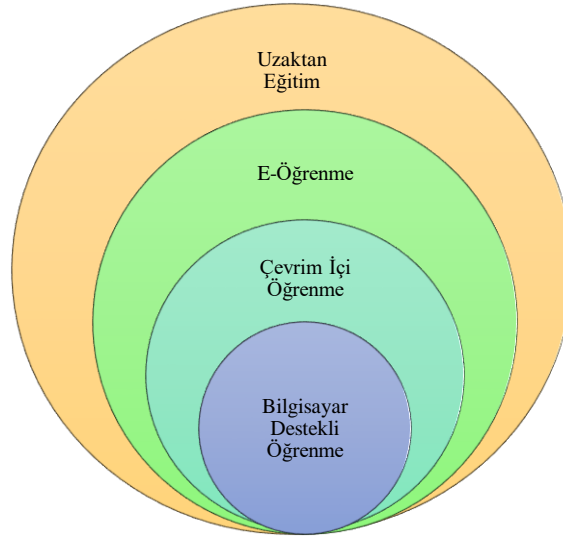
2.2 Çevrim İçi Öğrenme

Çevrim içi öğrenme; internet aracılığıyla bilgi ve deneyimin planlanması, hazırlanması, üretimi, sunumu ve değerlendirilmesinin yürütüldüğü ve destekleyici ortamlarla güçlendirildiği bir uzaktan eğitim sistemidir (Brahmawong, 2004). Özellikle internetin gelişimiyle çevrim içi teknolojilere ilişkin kavramlar kendini göstermiş ve çevrim içi öğrenme uygulamalarında artış görülmüştür. Çevrim içi öğrenme pratikleri eğitim-öğretime yönelik öğrenenlere yüksek oranda yardım sağlamakta, istenilen bilgiye istenilen anda hızlı ve kolay biçimde erişim olanağı sağlamaktadır (Akgün, 2015).

Çevrim içi öğrenme, dünya çapında eğitim vermek için bilgisayar ağları üzerinden sağlanan sesli ve görüntülü konferans, web, e-posta, sohbet, yeni gruplar ve metinler gibi bir dizi teknolojiyi kapsar. Öğrencinin kendi öğrenme yapısına ve kendi hızına göre öğrenmesine yardımcı olur. Çevrim içi eğitim ise çok sayıda kaynak ve dikkatli planlama gerektiren bir

sistemdir. Öğretmenler içerik bilgisinin aktarıcısı olmaktan çok kolaylaştırıcı olarak hareket eder ve bilgi ve iletişim teknolojisi, öğrencilerin öğrenme deneyimini geliştiren bir kaynak olarak kullanılır. Öğrenciler, herkes tarafından kullanılabilen e-öğrenme araçlarıyla öğrenirler. E-öğrenme, yenilikçi ve etkileşimli içerik sunma yoluyla öğrenmenin sevincini geri getirerek öğrenciler için öğrenmeyi daha çekici hale getirmiştir (Dhull & Arora, 2017).

Çevrim içi öğrenme, esnek öğrenme, e-öğrenme, açık öğretim, uzaktan öğretim, internet tabanlı öğretim, web destekli öğretim, uzaktan eğitim, internette eğitim, sanal eğitim ve yaygın eğitim gibi kavramlarla sıkça karşılaşılmak mümkündür. Evrensel literatürde genellikle birbirlerinin yerine kullanılan bu kavramlar arasında küçük farklar vardır. Ülkemizde ise tamamen pratik nedenlerle uzaktan eğitim, açık öğretim ve çevrim içi öğrenme kavramları farklı uygulamaları anlatmak için kullanılmaktadır (Özkul & Aydın, 2012). Böylelikle bilgisayar destekli öğrenme, sanal öğrenme, e-öğrenme, dağıtılmış öğrenme, ağ ve web tabanlı öğrenme, uzaktan eğitim gibi pek çok kavramla birlikte kullanılan çevrim içi öğrenme kavramının, detaylı incelendiğinde farklılaştığını görmek mümkündür (Naidu, 2006).



Şekil 2.2.1 Ortam Tabanlı Öğretim ve Öğrenmenin Alt Kümeleri (Çekerol, 2020)

Şekil 2.2.1’de görüldüğü gibi Çekerol (2020) göre bilgisayar destekli öğrenme çevrim içi öğrenmenin, çevrim içi öğrenme e-öğrenmenin ve e-öğrenme ise uzaktan eğitimin alt

kümesidir. Bu sınıflama öğretimin gerçekleşme şekli ve gerçekleştiği ortamı yansıtmaktadır. Kavram karmaşasını önlemek için sırasıyla açıklayacak olursak;

Bilgisayar Destekli Öğrenme: Öğrenme-öğretim sürecine hız kazandıran, motivasyonu artıran, kişisel öğrenme çabukluğuna göre ayarlanabilen, öğrenme sürecinin bilgisayar ortamında gerçekleştiği öğrenme olarak adlandırılabilir (Engin vd., 2010). Bilgisayar destekli öğrenme aracılığıyla öğrenciler konuya dair çoklu ortam gereçlerinden faydalanabilmekte ve kişisel öğrenme hızlarında çalışabilmektedir. Bunların yanı sıra çabucak geri dönüt alabilmekte ve konuyu istediği ölçüde tekrar edebilmektedir (Mıhçı Türker, 2020).

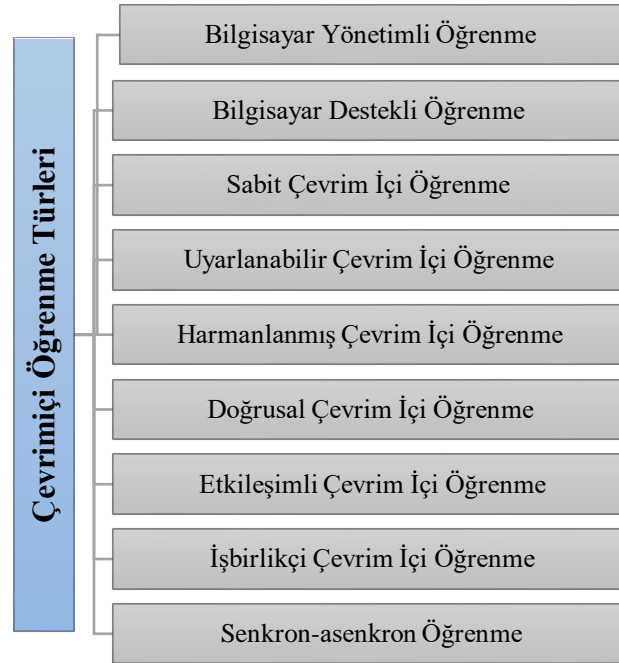
Çevrim içi Öğrenme: Sanal sınıf ortamında yapılan öğrenme yönetim sistemlerinin tamamına denir (Polat & Boydak Özkan, 2018). Çoğunlukla bireylerin aynı ortamda olduğu yüz yüze etkileşimler mümkün olmamaktadır (Karan, 2021). Çevrim içi öğrenme, web teknolojilerini ve birçok internet teknolojisini kapsamaktadır. Bilgisayarlar ve mobil cihazlar aracılığıyla artık internet ile insanlar yalnızca iş yerlerinde veya evlerinde değil, her yerde dünya ile iletişim kurabilmektedir. Bu teknolojiler aracılığıyla insanların devamlı bir şekilde çevrim içi olduklarını söylemek mümkündür. Bu husus öğrenme etkinliklerine aksetmiştir ve çevrim içi öğrenme, web ve internet teknolojileri yoluyla bilgisayarlar veya mobil cihazlar üzerinden gerçekleşmektedir (Polat, 2016).

E-Öğrenme: Çevrim dışı ya da çevrim içi, kişiler veya gruplar tarafından, internet ağına bağlı veya bağlı olmadan bilgisayar yahut diğer araçlar aracılığıyla senkron ya da asenkron olarak yürütülebilen bütün eğitim-öğretim etkinlikleridir (Naidu, 2006).

Uzaktan Eğitim: Öğrenen ve öğreticinin ayrımlı ortamlarda bulunduğu, haberleşme veya posta teknolojilerini, elektronik olan veya olmayan araçları kullanarak planlanmış eğitim-öğretim etkinliklerini tamamını ifade etmektedir (Altıparmak vd., 2011).

Bouchrika (2022) ise e-öğrenme, çevrim içi öğrenme ve elektronik öğrenmenin bilgiyi toplama ve dağıtma yöntemlerinin ortak olması sebebiyle temelde aynı kavramlar olduğunu dile getirmektedir. Zira üç öğrenme türünde de bilgi teknolojik yollarla toplanmakta ve dağıtılmaktadır. Lakin uzaktan eğitimin öğrenme sürecinde, öğrenen ve öğretmenin aynı ortamda bulunmaması nedeniyle çevrim içi öğrenmeden farklı bir kavram olduğunu

belirtmektedir. Farklı tanımlar sebebiyle ortak bir tanım yapmak pek olası değildir, ancak en geniş tanımıyla çevrim içi öğrenmenin elektronik yollarla etkinleştirilmiş öğrenme olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca çevrim içi öğrenmenin, öğrenme stili, dağıtım yöntemi, eğitim araçları ve kullanılan çevrim içi kurs platformları gibi kategorilere göre “Bilgisayar Yönetimli Öğrenme, Bilgisayar Destekli Öğrenme, Senkron Öğrenme, Asenkron Öğrenme, Sabit Çevrim İçi Öğrenme, Uyarlanabilir Çevrim İçi Öğrenme, Harmanlanmış Çevrim İçi Öğrenme, Doğrusal Çevrim İçi Öğrenme, Etkileşimli Çevrim İçi Öğrenme, Bireysel Çevrim İçi Öğrenme ve İşbirlikçi Çevrim İçi Öğrenme” gibi farklı türleri vardır.



Şekil 2.2.2 Çevrim İçi Öğrenme Türleri (Bouchrika, 2022)

1-Bilgisayar Yönetimli Öğrenme: Öğrenmenin tamamen bilgisayar ortamında gerçekleştiği, öğrenme hedeflerine ulaşmak ve öğrenci performansını kullanmak için bilgisayarın kullanıldığı e-öğrenme çeşididir (Bouchrika, 2022).

2-Bilgisayar Destekli Öğrenme: Öğrenenlerin kendi başlarına ya da geleneksel bir yolla (öğretmen tarafından yönlendirilerek), öğretim sürecine ek olarak faaliyet bilgisayar aracılığıyla yapılan alıştırma, uygulama, eğitim ya da simülasyon etkinliklerinin tamamını ifade eder (Cotton, 1991).

3-Sabit Çevrim İçi Öğrenme: Öğrenme sürecinde kullanılan içeriğin sabit olduğu, bütün öğrencilerin aynı içerikten yararlandığı öğrenme türüdür. İçerik öğretmen tarafından belirlenir ve öğrencinin seçimleri doğrultusunda herhangi bir uyarlama yapılmaz. Bu açıdan esnek değildir (Tamm, 2019).

4-Uyarlanabilir Çevrim İçi Öğrenme: Öğrenme sürecinin farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilere yönelik kişiselleştirilip, düzenlendiği çevrim içi öğrenme temelli yöntem, teknik ve stratejileri ifade eden şemsiye bir kavramdır (Angeli & Christodoulou, 2019).

5-Harmanlanmış Çevrim İçi Öğrenme: Yüz yüze öğrenme ile çevrim içi öğrenmenin güçlü yanlarının birleştirilerek oluşturulan öğrenme türüdür. Doğru kişiye, uygun anda, uygun beceriyi kazandırırken doğru bireysel öğrenme şekli ve teknolojisini öğrenme amaçlarına ulaşmak için kullanılmasına odaklanmaktadır (Ünsal, 2010).

6-Doğrusal Çevrim İçi Öğrenme: Öğrenme içeriğinin göndericiden alıcıya iletiildiği, bilginin gönderilme zamanı, hızı ve sırasının gönderici tarafından belirlendiği, alıcıdan geri bildiriminin olmadığı e-öğrenme modelidir (Bouchrika, 2022).

7-Etkileşimli Çevrim İçi Öğrenme: Öğretmen ve öğrenci arasında çift yönlü ve etkili bir iletişim yoluyla yapılan öğrenme türüdür. Gönderici ve alıcı yer değiştirebilmektedir. Kurulan iletişimle sayesinde öğretmenler ve öğrenciler, öğretme ve öğrenme yöntemlerinde değişiklik yapabilmektedir (Tamm, 2019).

8-Bireysel Çevrim İçi Öğrenme: Öğrenenlerin öğrenme içeriklerini bireysel olarak inceledikleri, öğrenme amaçlarına kendi kendilerine ulaşmalarının beklendiği çevrim içi öğrenme şeklidir (Bouchrika, 2022).

9-İşbirlikçi Çevrim İçi Öğrenme: İnternet ve elektronik teknolojilerinin kullanılarak iki veya daha fazla öğrenenin organize bir çabayla karşılıklı olarak katıldığı bilgiyi oluşturmaya, müzakere etmeye veya çözüm üretmeye dayanan çevrim içi öğrenme yöntemidir (Salmons, 2008).

10-Senkron-Asenkron Öğrenme: E-öğrenme öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi yönünden zamanlama bileşeni yani iletişim biçimi açısından senkron ve asenkron öğrenme

olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Biçer, 2019). Senkron öğrenme, öğrenci ve öğretmen birbirlerinde farklı yerlerde olmalarına karşın karşılıklı etkileşimin ve çift yönlü bir iletişimin eş zamanlı olarak sağlanabildiği bir sistemdir. Asenkron öğrenme ise ders öncesinde derste işleneceklerin düzenlenerek internet yoluyla öğrenciye sunulduğu, yer ya da zamandan bağımsız olan esnek bir öğrenme modelidir (Yorgancı, 2014).

Tablo 2.2 Çevrim İçi Uzaktan Öğrenmenin Avantaj ve Dezavantajları (Oliveira vd., 2018; Özgöl vd., 2017; Bayram vd., 2019; Duman, 2020; Özdoğan & Berkant, 2020; Bouchrika, 2022)

	Avantajları	Dezavantajları
Öğrenenler ve Öğretmenler Açısından	<ul style="list-style-type: none"> Dersin işlendiği yer ve zaman konusunda esneklik Ders içeriğinin kaydedilmesi ve birden fazla kez gözden geçirilmesi kolaylığı Düşük maliyet Farklı elektronik cihazlardan erişim imkânı ve teknolojinin daha etkin kullanımı Teknolojinin eğitimde kullanılmasının getirilerine yönelik farkındalık artışı Bilgi ve içeriğe erişme hususunda yelpazenin geniş olması Öğrenme sürecinde oyunlar ve sosyal medyanın kullanılabilmesi sürükleyici ve eğlenceli bir etkileşim imkânı sağlaması 	<ul style="list-style-type: none"> Aşırı esnekliğin öz yönetimli olmayan bireyleri zorlaması Motivasyon eksikliğine yol açabilmesi Fırsat eşitsizliği Öğrenen-öğretmen, öğrenen-öğrenen arasındaki iletişimin kısıtlı olması Bilgisayar ve internete erişimde sorun yaşanması gibi teknik problemler oluşabilmesi Soru sorma ve cevap almada yaşanan zorluk yaşanması Uygulamalı öğrenmede sınırlılık
Eğitim Kurumları Açısından	<ul style="list-style-type: none"> Fiziksel bir ders alanına ihtiyaç duyulmaması Daha kalabalık gruplara ulaşabilme imkânı Düşük maliyet Esneklik Erişilebilirlik Çalışanlar için mesai saatleri dışında eğitim 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenene verilen geri bildirim daha uzun sürebilmesi Kalabalık sınıflarda verilen eğitimin öğrenme kalitesini düşürmesi Öğretmenlerin iş deneyimlerinin daha çok yüz yüze eğitime yönelik olması nedeniyle çevrim içi eğitime adapte olmada zorluk yaşayabilmeleri Yeni bir alan olması sebebiyle nitelikli öğretmenlerin azlığı Alışlagelmişin dışında olması sebebiyle etkili bir öğrenme gerçekleşmeyeceği düşüncesi

Tablo 2.2 incelendiğinde çevrim içi öğrenmenin hem olumlu hem de olumsuz özelliklerini görmek mümkündür. Tabloda elde edilen veriler öğretim elemanları, öğrenciler ve öğretmenlerin görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Çevrim içi öğrenmenin öğrenen, öğretici açısından avantajları, zaman ve mekan konusunda sınırlamanın olmaması, birçok kez ders içeriğini tekrar edebilme, düşük maliyet, teknolojinin etkin kullanımı, farkındalık oluşturma, bilgiye ulaşma kolaylığı, öğrenme sürecinde oyunlar ve sosyal medyanın kullanılabilmesi, sürükleyici ve eğlenceli bir etkileşim imkânı sağlaması olarak sıralanabilir. Eğitim kurumları açısından ise, fiziksel bir ders alanına ihtiyaç duyulmaması, esneklik, erişilebilirlik, geniş kitlelere ulaşabilme ve çalışanlar bireyler için mesai saatleri dışında eğitim alabilme gibi

avantajları olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenenler ve öğretmenler için fırsat eşitsizliği oluşturma, teknik problemler yaşama, motivasyon düşüklüğü, kendi öğrenmelerini yönetememe, iletişim sınırlılığı, uygulamalı çalışmada sınırlılık ve eğitim kurumları için yeni bir alan olması sebebiyle nitelikli öğretmenlerin azlığı, kalabalık gruplarda soru-cevap süresinin kısıtlılığı, geribildirim süresinin uzayabilmesi, büyük gruplarda öğrenme kalitesinde düşüş yaşanabilmesi, öğretim elemanlarının eğitim eksikliği ve ön yargılar çevrim içi öğrenme sürecinin dezavantajlı yanları olarak kategorize edilebilir (Oliveira vd., 2018; Özgöl vd., 2017; Bayram vd., 2019; Duman, 2020; Özdoğan & Berkant, 2020; Bouchrika, 2022).

Biçer (2019) ise Tablo 2.2'deki bilgilere paralel ya da bilgilerin dışında çevrim içi öğrenmenin avantajlarını, öğrenme materyallerinin hızlı ve kolayca değiştirilebilmesi, okul vb. bir kurumda gerçekleşmediği için maliyetten ve zamandan tasarrufu, işbirlikçi öğrenme etkinliklerine olanak sağlama, öğrenme ve değerlendirme sürecinde çift yönlü iletişim imkânı, çevrim içi gerçekleşmesi sebebiyle katılımcılar arasındaki iletişim kolaylığı, grup etkinliklerine olanak sağlama, soru-cevap, tartışma gibi yöntemlerin kullanımıyla canlı bir şekilde etkileşim gerçekleştirme, anında geri dönüt verme ve öğrenci merkezli bir öğretim sistemini oluşturma imkânı sağlama şeklinde ele almıştır. Çevrim içi öğrenmenin dezavantajlarını ise öğrencilerin hastalık, iş, teknik sebepler vb. engellerden dolayı zamanlarını ayarlayamamaları nedeniyle derse katılımın sağlanamaması ve görsel iletişim öğelerinden (jest, hareket, mimik vb.) yeteri kadar yararlanılamaması olarak sıralamıştır.

2.2.1 Öğretmenlik Mesleği Açısından Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk

Hazır bulunuşluk, bireylerin bir beceri edinme, konuyu öğrenme vb. durumlar için ihtiyaç duyulan ön koşul davranışlara sahip olması olarak tanımlanabilir. İnternet teknolojileri yoluyla zaman veya yer kısıtlaması olmayan bir öğrenme biçimi şeklinde açıklanabilecek çevrim içi öğrenmenin, doğru bir şekilde pratiğe dökülebilmesi için esas ölçütlerinden biri de öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarıdır (Özgür vd., 2014).

Çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk kavramı çevrim içi öğrenmeyi kendi kendine yönetmeyi, uyum sağlamayı, içsel motivasyonlara sahip olmayı, kendi öğrenme deneyimini ve biçimini kavramayı içerir (Bayrakçı, 2015). Çevrim içi öğrenme sürecinde en önemli

parametrelerden biri çevrim içi öğrenmeye ilişkin hazır bulunuşluktur. Zira çevrim içi öğrenme sürecinde, çevrim içi öğrenmeye dair hazır bulunuşluk başarıyı doğrudan etkilemektedir (Yurdugül & Demir, 2017).

Teknolojinin etkisiyle öğrenme-öğretme yöntemleri hızlı bir değişimden geçmektedir. Çevrim içi eğitim-öğretim uygulamalarının, ülkemizdeki eğitim kurumlarında da hızla benimsendiği ve neredeyse tamamına yayıldığı göze çarpmaktadır. Bu nedenle çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluğun önemi daha fazla artmaktadır. (Sarıtaş & Barutçu, 2020). Çevrim içi öğrenmenin gelişmesi ise öğretmen ve öğrenenler açısından çevrim içi eğitimlerde yeni roller oluşmasına yol açmıştır. Bu değişimin yeni rollere yansımaları, yüz yüze eğitimler esnasında öğrenenler tarafından üstlenilen rollerin çevrim içi öğrenme ortamına nakledilmesi şeklinde olmuştur. Çevrim içi öğrenmenin avantajlı yönlerinin korunması, öğretici ve öğrenen rolleri uygun bir biçimde yapıldığında etkili bir öğrenmenin oluşabileceği dile getirilebilir (Polat, 2016).

Teknolojik Roller	İdari Roller	Tasarımsal Roller	Öğretimsel Roller	İletişimsel Roller
<ul style="list-style-type: none"> • Teknoloji Uzmanı • Site Öğretmeni • Sunucu-veritabanı uzmanı • Öğrenme nesneleri uzmanı/Eğitim yönetim sistemi • Sistem uzmanı/Sistem yöneticisi 	<ul style="list-style-type: none"> • İdari Yönetici • Proje Yöneticisi • Yönetici • Telif hakları koordinatörü • İdari Hizmetler ve Pazarlama 	<ul style="list-style-type: none"> • Grafik tasarımcısı • Öğretim tasarımcısı • Materyal üreticisi • Fotoğrafçı-videocu/Çoklu ortam uzmanı • Programcı/ Arayüz tasarımcısı • İçerik-Konu uzmanı/İçerik tasarımcısı 	<ul style="list-style-type: none"> • Araştırmacı/ Editör • Eğitmen/ Öğretici • Lider • Uzaktan Eğitim Uzmanı • Motivasyon sağlayıcı • Ölçme-Değerlendirme Uzmanı 	<ul style="list-style-type: none"> • Psikolog • Danışman • Sosyalleşme Uzmanı

Şekil 2.2.1.1 Gruplandırılmış Çevrim İçi Öğrenmede Öğretmen Roller (Uğur, 2014)

Çevrim içi öğrenmenin sağlayıcısı olarak öğretmenlerden Şekil 2.2.1'deki bütün rolleri yerine getirmesi beklenmektedir. Tek bir öğretmenin teknoloji uzmanı, site eğitmeni, veri tabanı uzmanı, sistem yöneticisi ve uzmanı, öğrenme nesneleri uzmanı aynı zamanda idari yönetici, proje yöneticisi, telif hakları koordinatörü, pazarlama yöneticisi bununla birlikte öğretim, grafik, materyal, fotoğraf, video, program, arayüz, içerik ve çoklu ortam tasarımcısı, editör, uzaktan eğitim uzmanı, lider, motivasyon desteği sağlayıcı, ölçme

değerlendirme uzmanı, eğitmen, aynı zamanda psikolog, danışman ve sosyalleşme uzmanı vasıflarını taşıması beklenmektedir (Uğur, 2014). Tüm bu becerileri üstlenmesi beklenen öğretmenlerin, çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluklarını artırmak için hem kendi hem de öğrenenlerin öğrenme süreçlerinin, etkili bir şekilde nasıl gerçekleşebileceğini bilmeleri gerekmektedir. Bunun yolu ise çevrim içi öğrenme alanında uzmanlaşmak için çevrim içi eğitim alma ve alınan eğitimler ışığında çevrim içi eğitim vermektir.

Üstündağ (2012)'a göre çevrim içi öğrenme sürecinin gerçekleşmesinde etkili olan faktörler incelendiğinde Moore tarafından yapılan sınıflamanın öne çıktığı görülmektedir. Üzerinde sayısız araştırmanın yapıldığı günümüzde geçerliliğini kaybetmeyen bu faktörler şu şekildedir:

1.Etkileşimsel Uzaklık: İletişim temelli bir ifade olan etkileşimsel uzaklığın iki temel bileşeni vardır. Bunlar diyalog kurma ve yapılandırma olarak ifade edilebilir. Başka bir deyişle öğrenme sürecini tasarlama ve öğrenme sürecinde gerçekleşen iletişim etkileşimsel uzaklığın temel bileşenleridir. Bu iki bileşenin iyi tasarlanması uzaklığı azaltmak için iletişimin artırılması gerekir. Ayrıca öğrencilerin iş birliği ve bağımsızlığı bu süreci destekleyen öğelerdir.

2.Etkileşim: Çevrim içi öğrenme ortamında etkileşim kaçınılmazdır. Öğrenen-öğretici, öğrenen-öğrenen, öğrenen-içerik ve öğrenen-arayüz gibi çevrim içi eğitimin özelliğine göre değişebilen farklı etkileşim çeşitleri mevcuttur.

3.Kontrol: Çevrim içi öğrenme sürecinde öğrenen ve öğretici kontrolünün uygun oranda yer alması gerekmektedir. Kontrol kavramını öğrenen kontrolü ve bağımsızlık ilişkili olarak ele almak mümkündür. Bağımsızlık, iç veya dış motivasyonlardan etkilenecek öğrenmeyi kontrol etme olarak düşünebilir. Bu durum bireysel farklılıkların bir parçasıdır.

4.Sosyal Bağlam: Etkileşimin gerçekleştiği ortamı, koşulları ve durumu ifade etmektedir ve çevrim içi öğrenmede önemli bir faktördür.

Özer & Duran (2021)'a göre öğretmenler, etkili bir çevrim içi öğrenme-öğretme süreci için:

- Çevrim içi öğrenmeye ilişkin gereken esas becerileri geliştirmeli,
- Ders sürecinde her zaman aktif öğrenmeyi sağlamaya odaklanmalı,

- Dersi küçük parçalara bölerek çok uzun tutmamalı,
- Daha fazla kişiye ulaşabilmek için ders gruplarını çok kalabalık tutmamalı,
- Derse muhakkak hazırlık yaparak gelmeli,
- Ders süresini nasıl kullanacağını planlamalı,
- Ödevleri teknolojik temelli vermeli,
- Bireysel ödevler vermek gibi hususlara dikkat etmelidir.

Kısaca etkili, kalıcı ve anlamlı bir çevrim içi öğrenme için kullanılan tasarlanan öğrenme materyalinin uygun bir etkileşim oluşturması, öğrenenle doğru bir iletişim sağlaması aynı zamanda devamlı olarak bir desteğin olması gereklidir (Polat, 2016). Bununla birlikte etkileşimli, katılımlı, paylaşımlı, öğrenenin etkin olduğu bir öğrenme sürecini düzenlemek isteyen bir öğretmenin, öğrenenlerin önceki öğrenme süreçlerini, ilgilerini, öğrenme ihtiyaçlarını ve öğrenenin olgunlaşma düzeyini yani öğrenmeye hazır bulunuşluğunu dikkate alması gerekmektedir (Karacaoğlu, 2011).

2.3 Öz Yönetimli Öğrenme ve Çevrim İçi Öğrenme İlişkisi

Öğrenenler, çevrim içi öğrenme sürecinde, yüz yüze eğitim sürecine oranla daha çok öz yönetimli öğrenme becerilerine ihtiyaç duyarlar. Bu durum bağımsızlığın, kişisel kontrolün ve sorumluluğun yüksek olduğu çevrim içi öğrenme ortamlarında öz yönetim becerilerini son derece önemli hale getirmektedir. Yapılan araştırmalar çevrim içi öğrenme sürecinde öğrenenlerin, kendi öğrenmelerini yönetmede problem yaşadıklarını ve bu sebepten dolayı başarısız olduklarını göstermiştir. Bununla birlikte öz yönetim öğrenilebilir bir beceridir. Öğreticilerin çeşitli yöntem ve teknikler kullanarak öz yönetimli öğrenme becerilerini öğrenenlere kazandırması muhtemeldir (Koçdar, 2015).

Öz yönetimli öğrenme yaparak, yaşayarak ve tecrübe ederek kazanılan bir beceridir. Kişilerin öğrenme süreçlerinde başarıyı yakalayabilmeleri için elzemdir. Bu duruma binaen çevrim içi öğrenme ise, öğrenenin doğrudan katılımıyla yapılan, sürecin hemen hemen bütününe öğrenenin yön verdiği, planlayıp, değerlendirdiği bir süreci ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında öz yönetimli öğrenme ve tüm bileşenlerinin, çevrim içi öğrenenler için çok mühim olduğu ifade edilebilir (Artsın vd., 2020).

Geleneksel öğrenme süreçlerinin aksine çevrim içi öğrenme sürecinde öğrenenlerin internetle ilgili etkinlikleri gerçekleştirirken kendilerine güvenmeleri, öz yönetimli öğrenme becerisine sahip olmaları ve bireysel öğrenmelerini öz yönetimli olarak organize etmeye istekli olmaları gerekmektedir (Tsai vd., 2011).

2.4 İlgili Araştırmalar

Bu kısımda öz yönetimli öğrenmeye ve çevrim içi öğrenmeye yönelik yapılan araştırmalara sunulmuştur. Sırasıyla; öz yönetimli öğrenmeye ilişkin yapılan araştırmalar ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğa ilişkin yapılan araştırmalar olarak sunulmuştur.

2.4.1 Öz Yönetimli Öğrenmeye İlişkin Yapılan Araştırmalar

Aşkın (2015) üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmek amacıyla öz yönetimli öğrenmeye ilişkin geliştirdiği ölçeği ile 2600 üniversite öğrencisinden veri toplayarak bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada çeşitli değişkenler açısından öz yönetimli öğrenme becerilerinin değişimi incelenmiştir. Bu değişkenler; konu alanı, cinsiyet, gelir düzeyi, okul türü, sınıf düzeyi, üniversiteye giriş puan türü, akademik başarı ve lisansüstü eğitim yapma isteği şeklindedir. Ölçek toplam puanına bakıldığında üniversite öğrencilerinin, öz yönetimli öğrenmelerinin ortalamının üstünde olduğu görülmüştür. Okul türü, sınıf düzeyi ve gelir düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunamazken; akademik başarı, cinsiyet üniversiteye giriş puan türü, lisansüstü eğitim yapma isteği ve konu alanı arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaşma ise kadın, sağlık bilimleri, sosyal bilimler ve güzel sanatlar alanında öğrenimine devam eden, akademik başarısı yüksek, Türkçe-Sosyal puanı ile üniversiteye giren ve lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğrenciler lehinedir.

Aşkın Tekkol & Demirel (2016) 32 öğretmen adayının öz yönetimli öğrenme becerilerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı nitel araştırmada, olgu bilim yöntemiyle tasarlanarak yarı yapılandırılmış görüşmelerle veriler toplanmıştır. Veriler analiz edildiğinde öğrenmeyi planlama, öğrenme isteği, öğrenmeyi izleme ve değerlendirme olmak üzere üç temada ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun öğrenme ihtiyaçlarını belirleyerek amaçlarını oluşturdukları ve öğrenme sürecini planladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmen adaylarına ilişkin; farklı öğrenme stratejileri

kullandıkları, stratejileri öğrenilmesi gereken ders ve konuya göre seçtikleri, öğrenmeyi kolaylaştırıcı planlamalar yaptıkları, öğrenme sürecini izledikleri, öz değerlendirme farkındalığına sahip oldukları, sebat gösterdikleri, güdülenmenin önemine inandıkları ve genel olarak öz yönetimli öğrenme konusunda olumlu sonuçlar elde ettikleri ifade edilmiştir.

Kayıhan (2017) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında öz yönetimli öğrenme ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi sağlık bilimleri, cinsiyet ve sağlık bilimleri değişkenleri açısından incelemiştir. Örneklem grubu 303 öğretmen adayından oluşmuştur. Öz yönetimli öğrenmeye ve duygusal zekâyâ ilişkin iki ayrı ölçek kullanılarak ilişkisel tarama yapılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde öz yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeyleri ile cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı görülmüştür. Öz yönetimli öğrenmeye ilişkin ölçeğin alt boyutlarının sınıf düzeyleri ile ilişkisi incelendiğinde anlamlı bir ilişki bulunamazken, cinsiyet ile ilişkisi incelendiğinde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Beceri kullanma alt boyutunda bu durum erkekler ve öğrenmede öz yeterlilik alt boyutunda kızlar lehinedir.

Ergören & Ural (2018) deneysel yöntem kullanarak kendiliğinden örgütlü ortamlarda kendi kendine öğrenme (öz yönetimli öğrenme) sürecinin nasıl ilerlediğini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 8.sınıfa devam eden 32 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubundaki 17 öğrenciyle kendiliğinden örgütlü ortamda kendi kendine öğrenme yöntemi kullanılarak bilgisayar destekli çalışmalar yapılmış ve kontrol grubundaki 15 öğrenciyle ise öğretmen merkezli yöntemle çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Ön-test ve son-test uygulanarak veriler değerlendirilmiştir. Araştırmada kendiliğinden örgütlü ortamda öz yönetimli öğrenme yönteminin geleneksel yöntemden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eroğlu & Özbek (2017) tarafından yapılan araştırmada çeşitli arama motorları kullanılarak 2008-2017 arasında yayınlanan, 12 makale ve 11 tez incelenmiştir. Yapılan literatür taraması sonucunda, son dönemde öz yönetimli öğrenme konusuna ilişkin araştırmaların belirgin bir şekilde artış gösterdiği ve ağırlıklı olarak yüksek lisans tez çalışmalarında bu konunun seçildiği görülmüştür. Daha çok cinsiyet, sınıf, yaş ve akademik başarı değişkenlerinin irdelendiği, örneklemelerin genellikle orta büyüklükte olduğu, hemşirelik öğrencileri ve öğretmen adayları ile daha çok çalışma yapıldığı ancak öğretmenler ve ortaokul/lise öğrencileri ile daha az çalışma yapıldığı ortaya konmuştur. Araştırmaların daha çok nicel

yöntemler kullanılarak (tarama, ilişkisel tarama) yapıldığı, veri toplama araçları olarak daha çok ölçeklerin kullanıldığı diğer yöntem ve tekniklerinin daha az kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2019) tarafından yürütülen yüksek lisans çalışmasında 363 öğretmenin katılımıyla karma yöntem kullanılarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeleri ile kendi kendine öğrenmeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler analiz edildiğinde öz yönetimli öğrenme ile yaşam boyu öğrenme arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmelerine ilişkin cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık görülemediği. Ancak öz yönetimli öğrenme ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde süreci değerlendirme açısından öğretmenlerin kıdemleri ve branşları açısından anlamlı farklılık olduğu fark edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sözel branş öğretmenlerinden ve daha kıdemli öğretmenlerin diğerlerinden süreci değerlendirme boyutu açısından yüksek puanlar aldığından söz edilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda ise öğretmenlerin bireysel gelişimlerini desteklemek için öncelikle sosyo-kültürel ve sanat etkinliklerini tercih ettiği, mesleki olarak gelişmeyi devam ettirmek amacıyla ise hizmet içi eğitimler, uzaktan eğitimler ve seminerlere katılım sağladıkları görülmüştür. Öğrenme etkinliklerini mesleki alanlarına ve ilgi duyulan konulara göre planladıkları, öğrenme sürecini değerlendirirken öğrenme stratejilerini kalıcılığa göre belirledikleri, öğrenme sonuçlarını değerlendirirken içsel doyumu ve kendi kendine öğrenmeyi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenmelerini en çok çalışma sonucunda elde edecekleri kazanca göre güdülediklerini, öğrenme kararlılık ve isteğini de öğrenme sonucu elde edecekleri kazanca yönelik sürdürdükleri ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarından hareketle öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme kavramı hususunda daha fazla bilgiye ihtiyacı olduğu ileri sürülebilir.

Recepoğlu (2019) tarafından “Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” kullanılarak yapılan nicel çalışmada 196 sosyal bilgiler öğretmen adayının öz yönetimli öğrenmeleri incelenmiştir. Araştırma verilerinden bulgular ışığında sosyal bilgiler öğretmenliği öğrenimine devam eden öğrencilerin öz yönetimli öğrenmelerinin iyi düzeyde olduğu, öz yönetimli öğrenme düzeyleriyle sınıf düzeyi cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı dile getirilmiştir.

Tahran (2019) yaptığı nitel araştırmada hayat boyu öğrenenlerin öz yönetimli öğrenme hakkında algı ve inançlarını öğrenmek amacıyla nitel bir çalışma yürütmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak 52-65 yaş arası 6 yetişkinle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmadan toplanan veriler analiz edildiğinde üç temel tema oluşmuştur. Bunlar; kendi kendine öğrenmenin tanımı, dış ve iç kaynaklar ve kendi kendini yöneten bireyler yetiştirmek için ebeveynlere, öğretmenlere ve topluluklara yapılabilecek önerilerdir. Öz yönetimli öğrenme konusunda doğuştan gelen kapasitenizi ortaya çıkaracak destekleyici bir topluluğa sahip olunması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu bilgilerden hareketle araştırmacı elde ettiği bulgulara dayanarak bir öz yönetimli öğrenme modeli geliştirmiştir.

Taşkın (2019) tarafından yürütülen doktora tez çalışmasında daha önce bilgisayar kullanmamış yaşları 6-11 arasında değişen 46 çocuğun bilgisayar öğrenimleri, öz yönetimli öğrenme süreçleri ve hayatlarını sürdürdükleri kültürel bağlam içerisinde araştırılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden bilişsel etnografinin kullanıldığı araştırmada elde edilen veriler çocukların öz yönetimli bilgisayar öğrenimlerinde gruplar oluşturulmasının küçük yönlendirmelerde bulunmanın yeterli olduğu ve olumlu sonuçlar oluştuğu yönündedir. Öğrenme davranışlarında yaş ve cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılıklar oluşturduğu bulgulanmıştır. Kız çocuklarının bilgisayar kullanımı konusunda erkeklerden daha çekingen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız çocuklarının erkeklerle oranla daha çekingen kalmasının en önemli etkenlerinden birinin toplumsal normlar olduğu düşünülmektedir. Yaşa göre öz yönetimli öğrenme süreci değerlendirildiğinde küçük yaş grubundaki çocukların daha atılgan davranışlarda bulunduğu daha büyük yaş grubundakilerin ise yaşantıları sonucu oluşan daha çekingen davranışlar gösterdiği ifade edilmiştir. Bu durum öz yönetimli öğrenme sürecinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılmasının daha etkili sonuçlar doğurabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Yılmazsoy & Kahraman (2019) uzaktan eğitim döneminde farklı üniversitelerde eğitim gören 151 üniversite öğrencisinin öz yönetimli öğrenme becerilerini tespit etmek amacıyla nicel araştırma deseni kullanarak bir araştırma yürütmüştür. Örneklem grubundaki öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerini bir ölçek kullanarak farklı değişkenler açısından incelemişlerdir. Elde edilen veriler yaş, lisansüstü çalışma yapma ve genel not ortalaması değişkenlerinde ölçeğin tamamı için anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu farklılaşma yaş ortalaması yüksek olan, lisansüstü çalışma yapmak isteyen ve genel not ortalaması yüksek olan öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve öğrenim

düzeyi değişkeninde ise anlamlı farklılık bulunamazken yüksek lisans yapan öğrenciler ve kadın öğrencilerin diğerlerine oranla öz yönetimli öğrenmelerinin daha yüksek olduğu dile getirilmiştir.

Argün (2021) öz yönetimli öğrenme becerilerini ile akademik motivasyona dair görüş ve deneyimleri incelemek amacıyla karma desen kullanarak üniversite öğrencileriyle yaptığı yüksek lisans çalışmasında nicel kısımdaki örnekleme 115 üniversite öğrencisi ve nitel kısımdaki örnekleme ise araştırmanın nicel kısmında uygulanan ölçeklerden en düşük ve en yüksek puanları alan 10 öğrenciden alınan veriler oluşturmuştur. Örneklem grubunun öz yönetimli öğrenme düzeyini öz yönetimli öğrenmeye yönelik bir ölçek ile ve akademik motivasyona dair görüş ve deneyimlerini ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile tespit etmiştir. Elde edilen veriler öz yönetimli öğrenmeleri yüksek olan katılımcıların; bireysel çalışmaya daha yatkın oldukları, üniversite tercihlerini hedefleri doğrultusunda yaptıkları, daha planlı ve sistemli çalışma planı oluşturdukları, kişisel yoruma dayalı ders ve ödevlerden zevk aldıkları ve uzaktan eğitime daha sıkıntısız bir biçimde uyum sağladıkları şeklindedir. Öz yönetimli öğrenmeleri düşük olan katılımcıların planlı ve sistemli ilerleyemedikleri, sorumluluğun azalması nedeniyle grupla çalışmaya daha yatkın oldukları, etraflarından aldıkları notlarla çalıştıkları, üniversite tercihlerini aldıkları puan ve ailelerinin yönlendirmesiyle yaptıkları, deneyime dayalı derslerden daha keyif aldıkları ve uzaktan eğitim sürecine adapte olmada sıkıntı yaşadıkları yönündedir. Bu sonuçlar öz yönetimli öğrenme becerisinin planlama yapma, ders çalışma sistemi oluşturma, hedefler doğrultusunda hareket etme ve derse yönelik motivasyonu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Artman vd. (2020)'nin öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarını inceledikleri araştırmalarında; geleneksel mesleki gelişim uygulamalarının kalıplaşmış yapısı, hiyerarşisi, sürekli takip ve desteğin eksikliği nedeniyle yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öz yönetimli öğrenmenin bir uygulaması olan öğretmen yönlendirmeli mesleki gelişim uygulamalarının (çevrim içi platformlar, Twitter sohbetleri, öğretmen destek grupları, mentor konuşmaları vb. içerebilen uygulamalar) ise öğretmen topluluğu duygusu oluşturmaya yardımcı, esnek, katılımcı, güçlendirici ve motive edici olduğu ifade edilmiştir.

Currie Knight vd. (2020) üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme ilkelerine göre verilen dokuz bölümden oluşan bir kursa alışma deneyimlerini incelemiştir. Öğrencilerin kursa alışma sürecinde alışılacelmişin dışında bir yöntemle karşılaşılmasından dolayı

gerginlik, öğreticiye güvenmeme ve başarılı olacaklarına dair inanç eksikliği yaşadığı gözlemlenmiştir. Bu durumlar öğrencilerin kursun yapısındaki mantığı anladıklarında ve öğretici ile etkileşimli olarak ilerlediklerinde ortadan kalkmıştır. Öz yönetimli öğrenmeye alışma sürecinde yaşanabilecekleri ortaya koyan bu araştırma geleneksel düzenin dışına çıktığında alışma sürecinin zaman alsa da başarıyla sonuçlanacağını ve istenilen verime ulaşabileceğini göstermektedir.

Çırak (2021) müzik öğretmenliği öğrenimine devam eden üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelenmek amacıyla iki ayrı ölçek kullanarak 200 müzik öğretmeni adayını ile nicel bir araştırma yürütmüştür. Elde edilen veriler katılımcıların öz yönetimli öğrenmelerinin çok yüksek ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının da pozitif yönlü yüksek düzeyde olduğu yönündedir. Katılımcıların babalarının eğitim düzeyi ve cinsiyetleri ile öz yönetimli öğrenmelerinin arasında anlamlı farklılaşma bulunmadığı ancak anne eğitim düzeyi, akademik başarı düzeyi, gelir düzeyi ve sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu sonuç, anne eğitim düzeyine ilişkin üniversite mezunu olanlar ve okur yazar olmayanlar, gelir düzeyine ilişkin düşük gelir düzeyi grupları, akademik başarı düzeyine ilişkin ortalaması en yüksek olanların lehine ve sınıf düzeyine ilişkin 3. sınıf öğrencilerinin aleyhine şeklindedir.

Sarıcalar & Özkan (2021) tarafından öğretmenlerin cinsiyet, çalıştığı kurum türü interneti kullanma sıklığı, öğrenim düzeyi, kitap okuma, branş, meslekteki kıdem, hizmet içi etkinlik ve kurslara katılma durumu ile kendi kendine öğrenmeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Veriler 253 öğretmenden “Öğretmenlerin Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada temin edilen veriler ışığında öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme düzeyleri ile branş, cinsiyet ve meslekteki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ancak hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma, öğrenim düzeyi, interneti kullanma sıklığı, kitap okuma ve çalıştığı kurum türü arasında anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür. Bulgulanan anlamlı ilişki ise özel okulda çalışan, internet kullanım sıklığı, hizmet içi kurs ve faaliyetlerine katılımı ve kitap okuma oranı daha fazla olan lisansüstü öğrenim görmüş öğretmenlerin lehinedir.

Karagülle & Berkant (2022) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin, öz yönetimli öğrenmeleri ve düşünme stillerini nicel araştırma deseni kullanarak incelemiştir.

Çalışmanın örneklemini 164 erkek ve 436 kadın olmak üzere 600 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada öz yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin kullanılan ölçekten elde edilen veriler, üniversite öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamasının altında olduğu aynı zamanda öğrenim gördükleri bölüm, cinsiyet ve lisansüstü eğitim alma isteği ile öz yönetimli öğrenmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunduğu tespit edilmiştir.

2.4.2 Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluğa İlişkin Yapılan Araştırmalar

Ibrahim vd. (2002) 139 uzaktan eğitim lisans öğrencisinin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ve tutumlarını incelemek amacıyla anket çalışması yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluklarının ve çevrim içi öğrenmeye karşı bir tutumlarının pozitif yönlü orta düzeyde olduğu görülmüştür. Demografik değişkenler incelendiğinde yaş, bir işte çalışma durumu ve bilgisayar kullanım sıklığı ile çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk durumu arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar yaptıkları literatür taraması sonucunda öz yönetimli öğrenmede olgunluğun önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çevrim içi öğrenmenin yüz yüze öğrenmeye oranla daha öz yönetimli olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebeple çalışmada elde edilen bulgulara dayanarak olgunluğun çevrim içi öğrenmeye hazır olmanın anahtarı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyini etkileyen ana faktörlerin yaş ve bir işte çalışma olduğunu söylemişlerdir. Bilgisayar kullanma becerileri de çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk ile anlamlı bir ilişki göstermiştir. Çalışmada, bilgisayar kullanım sıklığı ile çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, bilgisayar uygulamalarına ilişkin aşinalık düzeyi ve yeterlilik düzeyi arasında zayıf ve anlamlı olmayan bir ilişki görülmüştür. Kısaca bilgisayarları daha sık kullananların daha yüksek düzeyde çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk eğiliminde oldukları görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin okudukları bölüm, cinsiyet, daimî ikametgâh adresi, bilgisayara sahip olma, internete erişim ve çalışma deneyimi gibi diğer demografik değişkenler ile çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyi arasında anlamlı farklılık veya ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumları incelendiğinde ise orta düzeyde bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca erkek katılımcıların kadın katılımcılara ve bilgisayarı olanların bilgisayar olmayanlara oranla önemli ölçüde daha olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hung vd. (2010) tarafından Tayvan'da çevrim içi eğitim alan 1051 üniversite öğrencisinden elde edilen verilerle çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği geliştirmek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada toplanan veriler analiz edildiğinde ölçeğin, bilgisayar ve internet kullanma öz yeterliliği, öğrenme motivasyonu, çevrim içi iletişim öz yeterliliği, öğrenen kontrolü ve kendi kendine öğrenme olmak üzere 5 alt boyuttan oluştuğu doğrulanmıştır. Üniversite öğrencilerinin, en yüksek çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluğa bilgisayar ve internet kullanma öz yeterliliği alt boyutunda, ardından öğrenme motivasyonu, çevrim içi iletişim öz yeterliliği alt boyutlarında sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca kendi kendine öğrenme ve öğrenen kontrolü alt boyutunda ise en düşük çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluğa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı erkek ve kız öğrencilerin tüm alt boyutlarda benzer düzeylere sahip olduğu görülmüştür.

Özgür vd. (2014) tarafından çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğa ilişkin öğretmen adayıyla yapılan nicel çalışmaya 327 kişi katılmıştır. Çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeğinin kullanıldığı araştırma sonucunda öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu ve cinsiyet, internet kullanım sıklığı ile çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ancak öğrenim gördükleri bölüm ile anlamlı bir ilişki bulunduğu dile getirilmiştir. Farklılığın fen bilimleri ve yabancı diller öğretmen adaylarının lehine olduğu söylenmiştir. Cinsiyet değişkeni ve çevrim içi öğrenmeye dair hazır bulunuşluk ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme ve öğrenme motivasyonu alt boyutunda erkek adaylardan daha iyi düzeyde olduğundan söz edilmiştir. Aynı zamanda bilgisayar ve internet kullanımına ilişkin güven düzeyi arttıkça çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğun arttığı görülmüştür.

Çakır & Horzum (2015) tarafından öğretmen adaylarının farklı değişkenler bakımından çevrim içi öğrenmeye dair hazır bulunuşluklarını incelendiği araştırmaya 599 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları çevrim içi öğrenmeye orta düzeyde hazır bulunmaktadır. Ölçek alt boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde öğrencilerin en yüksek öğrenme motivasyonu, en düşük öğrenen kontrolü alt boyutunda puan aldıkları görülmüştür. Cinsiyet ve çevrim içi öğrenmeye dair hazır bulunuşluk arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fakat ölçek alt boyutlarında cinsiyete göre yalnızca kendi kendine öğrenmede anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Farklılık kadın öğretmen adayları lehinedir. Yaş ve bölüm değişkeni ile ölçek alt boyutları arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır. Herhangi bir yerde çalışıp çalışmamaya göre ise öğrenme motivasyonu alt boyutunda anlamlı bir fark bulunduğu ve çalışmayan öğretmen adaylarının daha yüksek motivasyonlarının olduğu ortaya konmuştur.

Demiralay vd. (2016) tarafından 345 üniversite öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşlukla ilişkisini tespit etmek amacıyla nicel bir çalışma yürütülmüştür. Ölçeklerden alınan veriler üniversite öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyinin düşük olduğunu aynı zamanda bireysel yenilikçilik ve çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Alsancak Sırakaya & Yurdugül (2016) tarafından çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğa ilişkin öğretmen adayları ile yapılan araştırmaya 412 öğretmen adayı katılmıştır. Çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeğinin kullanıldığı nicel araştırma sonucunda ölçek alt boyutlarında sınıf düzeyi, eğitim görülen bölüm ve cinsiyete ilişkin anlamlı farklılaşma olduğu bulgulanmıştır. Bu farklılık ölçek alt boyutlarında cinsiyet açısından bilgisayara ve internet kullanımı öz yeterliliğinde erkeklerin ve kendi kendine öğrenmede açısından kadınların lehinedir. Sınıf düzeyi bilgisayara ve internet kullanımı öz yeterliliği alt boyutunda üst sınıflar lehinedir. Eğitim görülen bölüme göre Bilgisayar öğretmenliği okuyan öğrencilerinin diğerlerine oranla bilgisayara ve internet kullanımı öz yeterliliği alt boyutundan aldıkları puanlar daha yüksektir. Aynı zamanda günlük internet kullanım süresi fazla olan öğrencilerin bilgisayara ve internet kullanımı öz yeterliliği daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sakal (2017) tarafından çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeği kullanılarak yürütülen nicel araştırmaya 809 lisans düzeyinde eğitim gören öğrenci katılmıştır. Veriler incelendiğinde cinsiyet ve öğrenim görülen fakülte değişkenlerinde anlamlı farklılaşma olduğu ifade edilmiştir. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde çevrim içi iletişim öz yeterliliği alt boyutunda erkek öğrencilerin, öğrenim görülen fakülte değişkeni açısından bilgisayara ve internet kullanımı öz yeterliliği alt boyutunda fen ve sağlık bilimleri alanında öğrenime devam eden öğrencilerin diğerlerine oranla daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür.

Ateş Çobanoğlu vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada 32 bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğrencisinin katılımıyla iş birlikli harmanlanmış öğrenme temelli bir

dersin öncesindeki çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluklarını, dersten öncesi ve sonrası derse ilişkin tutumlarını ve ders sonrasında çevrim içi platformlarda algıladıkları sosyalliklerini incelemiştir. Nicel yöntemle yapılan yarı deneysel çalışmada öğrenenlerin çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluklarının, çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeğinden alınan verilere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurdugül & Demir (2017) öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerini inceledikleri araştırmaya 1802 lisans öğrencisinin katılmıştır. Araştırmada verileri e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçekten temin edilen bulgular; öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenmeye genel anlamda hazır buldukları ancak son sınıf öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyinin birinci sınıf öğretmen adaylarından daha fazla olduğu bulgulanmıştır. Aynı zamanda e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyinin branş bazında farklılaştığı bulgulanmıştır. Bu durum üniversite eğitiminin çevrim içi ortamları daha aktif kullanmayı gerektirmesiyle ve branş bazlı verilen eğitimlerin farklılaşmasıyla açıklanabilir.

Çatana Kuleli (2018) tarafından yapılan tez çalışmasında, 837 öğretmen adayının çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarını ve bilgi işlemsel düşünme becerileri arasındaki ilişki farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Nicel araştırma deseniyle iki ayrı ölçek kullanılarak yürütülen tezin sonucunda elde edilen veriler çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin; öğretmen adaylarının bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliği ve öğrenen kontrolü hariç hazır bulunuşluk düzeylerini ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Öğrenen kontrolü ve bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliği açısından kendilerini ortalama düzeyde bulduklarını ifade etmişlerdir. İngilizce öğretmen adayları ise çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk, öğrenen kontrolü ve bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliği açısından kendilerini diğer bölümlerde okuyanlara oranla daha yeterli görmektedirler. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk, kendi kendine öğrenme, bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliliği açısından 1. sınıfların, 4. sınıflara oranla kendilerini daha az yeterli gördüklerinden söz edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından ise çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ile anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yalnızca çevrim içi iletişim öz yeterliliği açısından erkek öğrencilerin, kendi kendine öğrenme açısından kadın öğrencilerin kendilerini daha yeterli bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır

bulunuşluğu, daha önce çevrim dışı veya çevrim içi eğitim almak artırmakta ve haftalık internet kullanım ortalaması ise etkilememektedir.

Horzum (2019) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında 552 pedagojik formasyon alan öğrenciyle yapılan çalışmada çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ve çevrim içi öğrenmeye dair algılanan engeller arasındaki ilişki incelenmiştir. Çevrim içi öğrenmeye yönelik öğrenci engelleri ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeklerinin kullanıldığı araştırma sonucunda katılımcıların çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının orta seviyede olduğu saptanmıştır. Çevrim içi öğrenmeye yönelik algılanan engeller ise cinsiyetin, öğrencilik dışında bir işte çalışmanın ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğun anlamlı bir değişken olduğu bulgulanmıştır. Bu bağlamda çevrim içi öğrenmeye yönelik algılanan engelleri azaltmak için çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğa önem verilmesi gerektiği söylenmiştir.

Sarıtaş & Barutçu (2020) 2835 üniversite öğrencisinin katılımıyla yaptığı çalışmada çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeği, araştırmacılar tarafından oluşturulan demografik bilgiler ve Koronavirüs sebebiyle çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumu içeren form kullanılmıştır. Ölçek sonuçlarından elde edilen verilere göre öğrencileri çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının olduğu bulgulanmıştır. Araştırmacılar öğrencilerin kendi kendine öğrenme alt boyutunda en yüksek, öğrenen kontrolü alt boyutunda en düşük puana sahip olduğunu dile getirmiştir. İkinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara oranla ölçek alt boyutlarının tamamında en düşük düzeye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin daha önce çevrim içi öğrenme deneyimi olmasının çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğu olumlu etkilediği ortaya konmuştur.

Kiye & Yoncalık (2020) Covid-19 pandemisinde üniversite öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlilik algılarıyla e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin incelendiği çalışmaya farklı fakültelerde eğitim gören 180 lisans öğrencisi katılmıştır. Çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeğinden alınan verilere göre öğrencilerin hazır bulunuşluklarının orta düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Üstün vd. (2020) tarafından öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerini incelemek amacıyla tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın örneklem grubunda 994 (470 erkek, 524 kadın) öğretmenden bulunmaktadır. Akademik personelin e-

öğrenmeye hazır bulunuşluğuna yönelik ölçek kullanılarak elde edilen veriler kadın öğretmenlerin, çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının daha düşük olduğu yönündedir. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyet farklılıklarını da göz önünde bulundurarak bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliklerinin, çevrim içi öğrenmeye karşı tutumlarının yani temelde çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Demir Öztürk & Eren (2021) 1392 üniversite öğrencisinin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerini inceledikleri nicel araştırmada, öğrencilerin genel olarak e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının yüksek olduğunu bulgulamıştır.

Yakar & Yıldırım Yakar (2021) tarafından yapılan 333 öğretmen adayının katılımıyla yapılan araştırmada e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği kullanılarak nicel bir çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin yükseğe yakın orta düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri ile yaş, bölüm, cinsiyet, deneyim, akıllı telefon değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek alt boyutlarında ise e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları çevrim içi iletişim ve bilgisayar öz yeterliliği açısından orta düzeyde ve öğrenen kontrolü, kendi kendine öğrenme alt boyutlarında yüksek düzeydedir.

Papathoma vd. (2022) İngiltere’de FutureLearn Kitlemel Açık Çevrim İçi Ders Platformunda (MOOC) ders veren 28 öğretmenin eğitim etkinliklerini incelemek amacıyla çoklu vaka çalışması yöntemini kullanarak bir araştırma yürütmüşlerdir. Çalışma sonucunda öğretmenlik yapan kişilerin çevrim içi ortamda öğretim etkinliklerini yürütürken birden fazla rolleri olduğu anlaşılmıştır. MOOC öğretiminde, tek bir kişi tarafından gerçekleştirilemeyecek kadar geniş bir dizi farklı aktiviteyi içerdiği, akademisyen olmayan ve üniversite dışı kurumlardan gelebilecek eğitimcilerinde yer alabileceği belirtilmiş, geleneksel öğretmenlik mesleği çerçevesinin dışında kalması sebebiyle “çevrim içi eğitimci” gibi daha kapsayıcı bir başlık altında ele alınması gerektiği savunulmuştur. Bununla birlikte MOOC’larda eğitim veren kişilerin her zaman çevrim içi öğretime hazır olmadıkları ve yüz yüze öğretim uygulamalarını çevrim içi ortamlara aktarma eğiliminde oldukları belirtilmiştir. Öğretmenler, çevrim içi öğretimin yüz yüze öğretimden farklı olduğunu kabul etmelerine rağmen, çoğu çevrim içi ortamda etkili bir şekilde öğretim

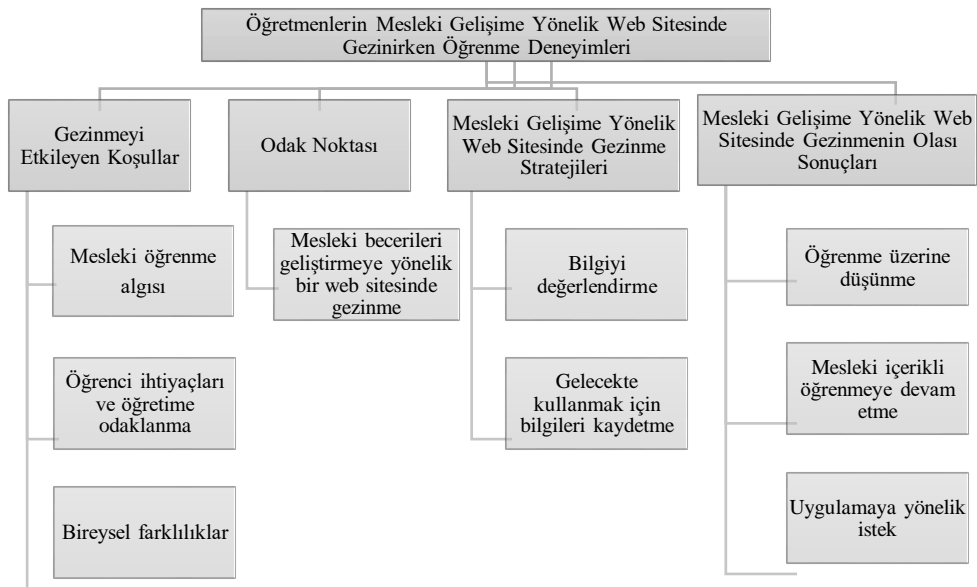
yapmak için gereken uzmanlığa ve bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenler, tamamlayıcı becerilere sahip başkalarıyla iş birliği yapmanın faydalarını kabul etmelerine rağmen, mevcut iş rollerinin yeni iş süreçleri için gerekli olan iş birliği biçimleriyle uyumsuzluğunun yardım almaya engel teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Araştırma sonunda çevrim içi eğitimlerin, yalnızca yeni roller öğrenmede desteklemek için değil, aynı zamanda bu rolleri çevrim içi öğretime uyarlayacak şekilde bütünleştirmek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır.

2.4.3 Öz Yönetimli Öğrenme ve Çevrim İçi Öğrenme İlişkisine Dair Yapılan Araştırmalar

Zhao vd. (2014) tarafından yapılan nicel araştırmada; basit seçkisiz örnekleme yoluyla 1630 erkek ve 1108 kız olmak üzere 2738 lise ve ortaokul öğrencisinin uzaktan eğitim sürecindeki öz yönetimli öğrenmeleriyle cinsiyet, eğitim düzeyi ve yaş değişkenleri arasındaki ilişki araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonuçları, bütün öğrencilerin öz yönetimli öğrenmelerinin ortalamasının üzerinde olduğunu göstermiştir. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında öz yönetimli öğrenme ile arasında anlamlı bir farklılaşma bulunduğu ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla öz yönetimli öğrenmelerinin daha yüksek oranda olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra yaş açısından anlamlı bir farklılık bulunamazken, eğitim düzeyi açısından ortaokul öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmelerinin lise kademesindekilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Kademeler arasındaki bu farklılaşmayı eğitim sisteminin ortaokul düzeyinde öğrencilerini öğrenme konusunda daha özgür bırakırken, lise üniversiteye hazırlık ve beceri öğrenme gibi daha kısıtlayıcı bir yapıda tutmasından kaynaklanabileceğini dile getirmişlerdir. Cinsiyete ilişkin farklılaşma ise Çin'inin ataerkil yapısından kaynaklanabileceği, kadınların gelir düzeyi ne olursa olsun bağımsız olmaması, iki grup için farklı toplumsal iş bölümünün olması, kadınların itaatkâr ve disiplinli olarak yetiştirilmeleri gibi nedenler gösterilerek erkeklerin hayatlarını kontrol etmek için daha fazla fırsata sahip oldukları ifade edilerek açıklanmıştır. Aynı zamanda kişilerin öz yönetimli öğrenme düzeyinin yüksek olmasının açık, uzaktan ve çevrim içi öğrenme süreçlerinde avantaj sağlayacağı belirtilmiştir.

Beach (2017) ilköğretim öğretmenlerinin çevrim içi bir ortamda öz yönetimli öğrenmelerini araştırmak amacıyla 15 öğretmen ile bir mesleki gelişim web sitesini kullanarak nitel bir araştırma yapmıştır. Geriye dönük sesli düşünme ve ekran kayıt teknolojisini kullanarak

topladığı verileri analiz etmiş ve elde edilen veriler doğrultusunda kapsamlı bir öz yönetimli çevrim içi öğrenme modeli geliştirmiştir. Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde, mesleki öğrenme algısı, öğrenci ihtiyaçlarına ve öğretim hedeflerine odaklanma, motive edici faktörler, profesyonel gelişim web sitesinde gezinme, bilgilerin değerlendirilmesi, gelecekte almak için bilgileri kaydetme, öğrenme üzerine düşünmek, öz yeterlilikte artışlar ve uygulama niyetleri olmak üzere 9 tema ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre profesyonel kaynakların kalitesinin öğretmenlerin web sitesinde gezinmesini etkilediği, çevrim içi kaynaklarını inceledikçe, verilen kaynağın uygunluğu ve uygulanabilirliği üzerinde dikkatlice düşündükleri, öğretim uygulamalarına özgü bilgileri aradıkları, öğrencilerinin mevcut ve gelecekteki ihtiyaçlarının ve öğretim hedeflerini göz önünde bulundurdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler, internetin kolay kullanımı ve erişilebilirliğinin mesleki gelişim web sitelerini kullanmak için motive edici bir faktör olduğu konusunda hemfikir olmuşlardır. Tüm katılımcılar gezinme sırasında, web sitesi hakkında genel bir fikir edinmek, derinlemesine keşfetmek ve web sitesini anlamak olmak üzere adımlar uygulamışlardır. Gezinme sonucunda elde ettikleri bilgileri değerlendirmiş, yeni bilgileri sentezlemiş, gezinirken notlar alarak öğrendikleri bilgiler üzerine düşünmüşlerdir. Bu sürecin öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme sürecine katkıda bulunduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenler edindikleri bilgileri öğretim uygulamalarına dahil etme niyetinde olduklarını söylemişlerdir. Elde edilen tüm bunların sonucunda Beach (2017) tarafından geliştirilen öz yönetimli çevrim içi öğrenme modeli aşağıda yer almaktadır.



Şekil 2.2.3 Öğretmenlerin Çevrim İçi Öz Yönetimli Öğrenmelerine Yönelik Teorik Model (Beach, 2017)

Şekil 2.2.3'e bakıldığından öğretmenlerin odak noktası mesleki becerileri geliştirmeye yönelik bir web sitesinde gezinmektir. Bu gezinme sürecini etkileyen faktörleri, bireysel farklılıklar, mesleki öğrenme algısı, öğrencilerinin ihtiyaçları ve yapmak istedikleri öğretim olarak sıralanabilir. Öğretmenler web sitesinde gezinirken sitedeki bilgileri değerlendirmekte ve gelecekte kullanmak üzere bilgileri kaydetmektedir. Öğretmenlerin böyle bir çevrim içi öğrenme deneyiminden elde ettikleri sonuçlar ise öğrenmeleri üzerine düşünmek, mesleklerine yönelik öğrenmelerine devam etme ve edindikleri bilgileri uygulamayı düşünmek şeklindedir.

Hashad (2019) üniversiteden mezun olan genç yetişkinlerin, bilgi ve iletişim teknoloji araçlarının kullanımının öğrenme motivasyonları ve öz yönetimli öğrenme deneyimlerine etkisini incelediği araştırmasında; katılımcıların esas olarak mesleki becerilerini geliştirme arzusu, kişisel ilgi alanlarını sürdürme veya belirli becerileri öğrenme ve kendini geliştirme ihtiyacı ile motive olduklarını bulmuştur. Bilgi ve İletişim Teknoloji araçlarını, çevrim içi öğrenme platformlarını daha fazla tercih eden ve öğrenme uygulamalarında çeşitli bilgi ve iletişim teknoloji araçlarından kapsamlı bir şekilde yararlanan katılımcıların, öz yönetimli öğrenmelerine katkı sağladığı ve öz yönetimli öğrenmelerini kolaylaştırdığı ifade edilmiştir.

Artsın vd. (2020) Anadolu Üniversitesi Kitleli Açık Çevrim İçi Ders Platformu'nu kullanan 2136 öğrenen ile "Kendi Hızında Öğrenmeye Dayalı Derslerde Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeğini" kullanarak nicel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgular öz yönetimli öğrenme ile cinsiyet, yaş çevrim içi eğitimleri tamamlama durumu arasında anlamlı farklılaşma olduğu belirtilmiştir. Farklılığın cinsiyet açısından kadın öğrenenler lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca çevrim içi eğitimleri tamamlamayan öğrenenlerin tamamlamayanlara oranla öz yönetimli öğrenmelerinin daha yüksek olduğundan söz edilmiştir. Ayrıca yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmelerinin diğer öğrenim durumuna sahip öğrencilerden düşük olduğu ifade edilmiştir. En yüksek öz yönetimli öğrenme düzeyine ön lisans mezunu öğrenenlerin sahip olduğu ifade edilmiştir. Yaş değişkeni incelendiğinde en yüksek öz yönetimli öğrenme düzeyine 25 yaş ve altı, en düşük öz yönetimli öğrenme düzeyine ise 46 yaş ve üstü öğrenenlerin sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hasgören (2021) tarafından Covid-19 sürecinde öz yönetimli öğrenmeye ilişkin öğrenimlerine devam eden üniversite öğrencilerinin deneyimlerini ölçmek amacıyla karma yöntem kullanılarak yapılan araştırmada nicel veriler 105 üniversite öğrencisinden Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Nitel veriler ise nicel araştırmada kullanılan ölçekten en düşük ve en yüksek 5'er kişi olmak üzere 10 öğrenciden oluşmaktadır. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze elde edilmiştir. Her iki gruptaki öğrencilerin pandemi sürecinde duyuşsal açıdan zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öz yönetimli öğrenmesi yüksek olan öğrencilerin, önceliklerine karar vererek öğrenme amaçlarından kopmadıkları, duygularını kendi içlerinde yönetebildikleri, çevrim içi öğrenme sürecinin avantajlı kısımlarını fark edip değerlendirdikleri, sorumluluk üstlendikleri, öğrenmeyi önemsemeye ve istekli birer katılımcı olmaya devam ettikleri görülmüştür. Ancak öz yönetimli öğrenmesi düşük olan öğrencilerin, çevrim içi öğrenme sürecine odaklanamadıkları, daha çok dezavantajlı yanlarına odaklandıkları, hedef koymada sorun yaşadıkları, motivasyon kaybı, geride durma, üzgün, yalnız, kaygılı ve kötümser olma gibi duygular hissettikleri, öğrenme sorumluluğunu alamadıkları, doğru stratejileri seçme ve zaman yönetmede sorun yaşadıkları ifade edilmiştir.

Salah Dogman vd. (2022) 282 hemşirelik öğrencisiyle iki ölçek kullanarak ilişkisel tarama modeliyle yaptıkları araştırmada, öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk ile çevrim içi öğrenme öz yeterliliği arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Elde edilen bulgular öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluğunun ortalamanın üzerinde olduğunu göstermiştir. Öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk ve çevrim içi öğrenme öz yeterliliği arasında anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen veriler analiz edildiğinde çevrim içi öğrenme öz yeterliliğine sahip öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluklarının da iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sümen & Evgin (2022) üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik düşüncelerini ve öz yönetimli öğrenme düzeylerini ölçmek amacıyla yaptığı araştırmanın örneklemini 184 hemşirelik okuyan öğrenciden oluşmaktadır. Veriler "Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği, Uzaktan Eğitim Görüş Ölçeği ve Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu uzaktan eğitim almaktan memnun olmadığını, tamamı ise uzaktan eğitim yoluyla hemşirelik eğitimi almayı uygun bulmadıklarını ifade etmiştir. Öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluklarının yüksek olan ve öz yönetimli öğrenme becerilerine sahip öğrencilerin uzaktan eğitime bakış açılarının

daha olumlu olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öz yönetimli öğrenme düzeyi yükseldikçe öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluğun da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki başarısını artırmak için öz yönetimli öğrenme ve öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin artırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Sarıkaya (2022) ilişkisel tarama ve betimsel tarama modeli kullanarak yaptığı araştırmada öz yönetimli öğrenmeleri ve e-öğrenmeye yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 601 öğretmen adayı oluşturmaktadır ve veriler çevrim içi olarak toplanmıştır. Analiz edilen veriler ışığında öğrenenlerin hem ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının hem de öz yönetimli öğrenmeleri yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenenlerin öz yönetimli öğrenme düzeyiyle türleri anne-baba eğitim düzeyi , sınıf seviyesi, ikamet ettikleri yer, cinsiyet, akademik başarı, ailelerinin ikamet ettikleri yer ve çalışma arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı ancak tercih ettikleri öğrenme yöntemi ve okudukları bölüm arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konmuştur. Katılımcıların e-öğrenmeye yönelik tutumları ile e-öğrenme etkinliklerinde kullandıkları cihaz, sınıf seviyesi, anne-baba eğitim düzeyi, internet/bilgisayar kullanım süreleri, ikamet ettikleri yer, internet kullanım düzeyi, cinsiyet ve tercih ettikleri öğrenme yöntemi arasında anlamlı bir farklılık olduğundan söz edilmiştir. Bunların yanı sıra katılımcıların öz yönetimli öğrenmeleri ve e-öğrenmeye yönelik tutumları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda öz yönetimli öğrenmenin, e-öğrenmeye yönelik tutumların yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla; araştırmanın modeli, evren/örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve sonuçların nasıl değerlendirileceği kısımlarına sunulmuştur.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Geçmişte yahut günümüzde varlığını sürdüren durumları var olduğu şekliyle araştırmayı amaçlayan tarama modellerinde; araştırılmak istenilen olay, konu, nesne veya birey kendi koşulları içinde var olduğu gibi herhangi bir değişiklik yapmadan yahut etkilemeye çalışmadan tanımlanmaya uğraşılır (Karasar, 2016).

Bu araştırmada öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme düzeyleri ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ölçmek amaçlandığı için tarama modellerinden de ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki yahut daha çok sayıda değişkenin derecesini ve/veya varlığını belirlemeyi hedefleyen bir yöntemdir (Karasar, 2016). İki değişken (öz yönetimli öğrenme/çevrim içi öğrenme) arasındaki ilişkinin düzeyine bakmak hedeflendiği için bu yöntem tercih edilmiştir.

3.2 Evren/Örneklem

Araştırmanın evreni çeşitli kademelerde 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir şehirde vazifesine devam eden tüm öğretmenleri kapsamaktadır. İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün sitesinde yer alan bilgiye göre ilde görev yapan 2104 öğretmen bulunmaktadır (MEB, 2021).

Araştırmanın örneklemini belirlemek amacıyla Raosoft örneklem büyüklüğü hesaplama sitesi kullanılmış; güven aralığı %95, hata payı %5 ölçüt alınarak ve örneklem büyüklüğü 325 kişi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini basit rastlantısal örnekleme yöntemi kullanarak oluşturulmuştur. Bu örnekleme türünde bütün birimler için eşit seçim şansı mevcuttur. Evren çok büyük ve karmaşık olmadığı durumlarda seçme işlemi kolaydır. Basit

rastgele örnekleme yönteminde istatistiksel işlemler ağırlıksız olarak yapılması sebebiyle örnekleme hatası ve değerlendirme işleme kolayca hesaplanabilir (Kılıç, 2013).

Veri toplama sürecinde çevrim içi ortamda ve yüz yüze veriler toplanarak 465 katılımcıya ulaşılmıştır. SPSS 25 programı kullanılarak hata ve kayıp veri kontrolü yapılmıştır. Anlamlılık değerinin $p < .05$ 'ten küçük olması sebebiyle kayıp verilerin ($p = .046$) rastlantısal olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle 28 katılımcının verdiği kayıp veri içeren cevaplar ve 7 katılımcının verdiği cevapların uç değerlerde seyretmesi sebebiyle 35 katılımcı araştırmaya dahil edilmemiştir. Geriye kalan 430 kişi arasından yine SPSS 25 programı kullanılarak basit rastlantısal olarak 325 kişi belirlenmiştir. Örneklem grubuna dair demografik bilgiler Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2 Örneklem Grubuna Dair Demografik Bilgiler

		<i>N</i>	%
Cinsiyet	Kadın	182	56,0
	Erkek	143	44,0
Yaş	20-30	42	12,9
	31-40	104	32,0
	41-50	115	35,4
	51 üstü	64	19,7
Medeni Durum	Bekar	66	20,3
	Evli	259	79,7
Branş	Fen Bilimleri	31	9,5
	İngilizce	30	9,2
	Matematik	27	8,3
	Özel Eğitim	21	6,5
	Sınıf Öğretmeni	42	12,9
	Sosyal Bilgiler	22	6,8
	Türkçe	35	10,8
	Diğer	117	36,0
Öğrenim Durumu	Lisans	278	85,5
	Lisansüstü	47	14,5
Mesleki Kıdem	1-5	31	9,5
	6-10	56	17,2
	11-15	52	16,0
	16 yıl ve üstü	186	57,2
Çalışan Okul Türü	İlkokul	65	20,0

Ortaokul	120	36,9
Lise	133	40,9
Diğer	7	2,2
Toplam	325	100

Tablo 3.2'e bakıldığında örneklem grubunda kadınlar çoğunlukta olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %56'sı kadın (N=182) ve %44'ü erkek (N=143)'tir. Yaşlarının ise daha çok 31-40 yaş arası (N=104) ve 41-50 yaş (N=115) arasında toplandığı göze çarpmaktadır. Geriye kalan yaş gruplarının dağılımı ise 20-30 yaş (N=42), 51 ve üstü yaş (N=64) olarak göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin yalnızca %20,3'ü bekarken (N=66) geriye kalan %79,7'si (N=259) evlidir. Branş dağılımlarına bakıldığında; diğer (N=117), sınıf öğretmeni (N=42), Türkçe (N=35), fen bilimleri (N=35), İngilizce (N=30), matematik (N=27), sosyal bilgiler (N=22) ve özel eğitim (N=21) şeklinde sıralanmıştır. Öğrenim durumlarına bakıldığında öğretmenler yüksek oranda lisans mezunu olduğu dikkat çekmektedir. Bu dağılım %85,5'i lisans (N=278) ve %14,5'i lisansüstü (N=47) olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Mesleki kıdemleri ise 16 yıl ve üstü (N=186), 6-10 yıl (N=56), 11-15 yıl (N=52) ve 5-10 yıl (N=31) şeklinde dağılmaktadır. Çalışılan okul türü incelendiğinde daha çok lise ve ortaokulda yoğunlaştığı, bu durumu sırasıyla ilkokulun ve sonrasında diğer grubunun takip ettiği görülmektedir.

3.2.1 Öğretmenlerin Çevrim İçi Eğitimlere Katılım Durumu ve Katıldıkları Çevrim İçi Eğitimler

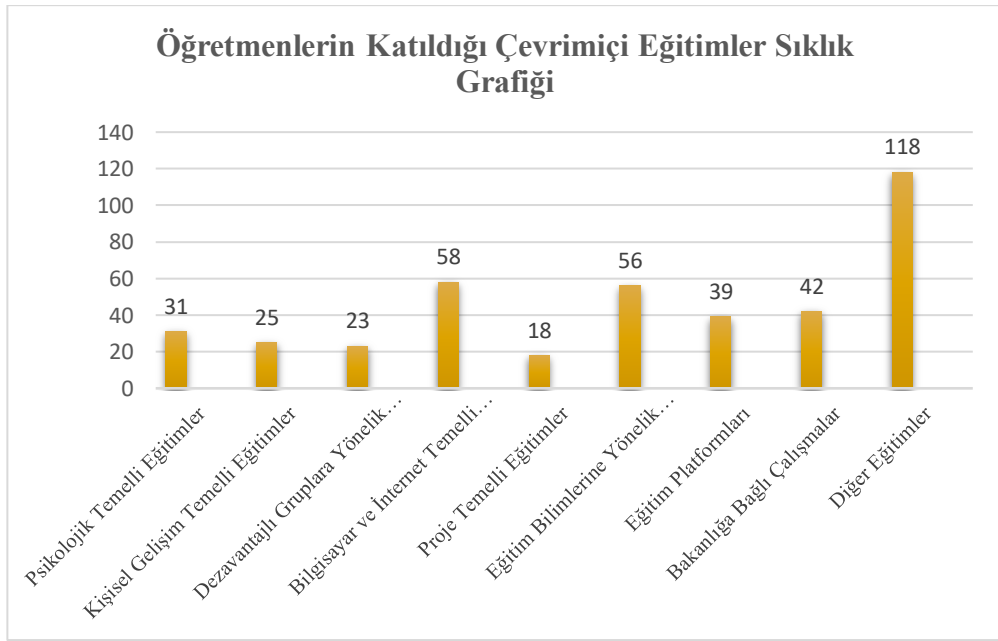
Bu kısımda öğretmenlere yöneltilen “Çevrim içi eğitimlere katılır mısınız?” ve “Katıldığımız çevrim içi eğitimler nelerdir?” sorularına verdikleri cevaplara ait bilgiler yer almaktadır. Bilgiler tablo ve şekillerle sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 3.2.1 Öğretmenlerin Çevrim İçi Eğitimlere Katılım Oranları

	<i>Cevaplar</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Öğretmelerin çevrim içi eğitimlere katılma durumu	Evet	258	79,4
	Hayır	67	30,6
Öğretmelerin katıldıkları çevrim içi eğitimlere cevap verme durumu	Hatırlamıyorum	10	3,07
	Boş bırakılan	130	39,99
	Platform isimleri ve hizmet içi eğitimler	48	14,79

Eğitim İsimleri	137	42,15
Toplam	325	100,0

Tablo 3.2.1 incelendiğinde çevrim içi eğitimlere katılma durumuna ilişkin öğretmenlerin %79,4'ü “evet” (N=258) ve %20,6'sı “hayır” (N=67) cevabı verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin katıldıkları çevrim içi eğitimler incelendiğinde ise %3,07'sinin (N=10) eğitimlerin isimlerini hatırlamadığı, %39,99'unun (N=130) soruyu boş bıraktığı, %14,79'unun (N=48) seminerler ve farklı platform isimleri yazdığı ve %42,15'inin de katıldığı eğitimlerin isimlerini yazdığı (N=137) belirlenmiştir. Özetle çevrim içi eğitimlere katıldığını ifade eden 258 öğretmenden %46,90'unun (N=121) katıldıkları eğitimlerinin isimlerini hatırlamadığı yalnızca %53,10'unun (N=137) katıldığı eğitimlerin isimlerini hatırladığı görülmektedir.



Şekil 2.2.1 Öğretmenlerin Katıldığı Çevrim İçi Eğitimler Sütun Grafiği

Şekil 3.2.1’de gösterildiği gibi öğretmenlerin katıldıkları çevrim içi eğitimler ise verilen cevaplara ilişkin 9 başlık altında toplanmıştır. Bunlar Psikolojik Temelli Eğitimler, Kişisel Gelişim Temelli Eğitimler, Dezavantajlı Gruplara Yönelik Eğitimler, Bilgisayar ve İnternet Temelli Eğitimler, Proje Temelli Eğitimler, Eğitim Bilimlerine Yönelik Eğitimler, Eğitim Platformları, Bakanlığa Bağlı Çalışmalar ve Diğer Eğitimler şeklindedir. Alınan eğitimlerin içerikleri ve alınma sıklığı ise ayrıntılı olarak aşağıda yer almaktadır.

1-Psikolojik Temelli Eğitimler; çocuklarda sorumluluk bilinci (N=9), ihmal ve istismar (N=6), koçluk eğitimi (N=4), akran zorbalığı (N=2), aile danışmanlığı eğitimi (N=2), madde bağımlılığı (N=2), kariyer rehberliği (N=1), Gestalt terapi (N=1), kayıp ve yas eğitimi (N=1), masal ve oyun terapisi (N=1), ergenlikte yaşanan sorunlar ve çözüm yöntemleri (N=1) ve bilinçaltı temizliği (N=1) olarak dağılım göstermektedir (toplam katılım=31).

2-Kişisel Gelişim Temelli Eğitimler; kişisel gelişim programları (N=4), duygu düzenleme stres ve öfke yönetimi (N=4), öğretimsel liderlik (N=4), diksiyon eğitimi (N=3), enstrüman eğitimleri (N=3), yabancı dil öğrenimi (N=3), etkili iletişim teknikleri (N=2), aromaterapi (N=1) ve beden dili (N=1) şeklindedir (toplam katılım=25).

3-Dezavantajlı Gruplara Yönelik Eğitimler; Türk işaret dili (N=9), özel eğitim hizmetleri (N=4), kadına yönelik şiddeti önleme (N=3), çocuk işçiliği eğitimi (N=1), yapılandırılmış disleksi programı (N=1), görme engelliler için matematik öğretimi (N=1), gelişimsel yetersizliği olan çocuklar (N=1), konuşma bozukluğu (N=1), geçici koruma statüsündeki çocuklara rehberlik hizmetleri (N=1) ve kapsayıcı eğitim (N=1) olarak sıralanmaktadır (toplam katılım=23).

4-Bilgisayar ve İnternet Temelli Eğitimler; uzaktan eğitime ilişkin seminerler (N=9), FATİH Projesine ilişkin seminerler (N=7), Bilişim Teknolojileri (N=7), web 2.0 araçları (N=6), robotik kodlama (N=5), Arduino (N=4), Microsoft Office programları (N=3), internet kullanımı (N=3), AutoCAD Fusion 360 (N=3), dijital girişimcilik (N=2), siber güvenlik (N=2), EBA kullanımı (N=2), siber zorbalık (N=1), medya okuryazarlığı (N=1), web tasarımı (N=1), programlama dilleri (N=1) ve yapay zeka eğitimi (N=1) ve şeklinde gruplanmıştır (toplam katılım=58).

5-Proje Temelli Eğitimler; e-Twinning (N=4), proje danışmanlığı (N=3), proje hazırlama ve geliştirme (N=3), TÜBİTAK bilgilendirmeleri (N=2), STEM eğitimleri (N=2), proje eğitim yaklaşımları (N=3) ve Sıradışı Meydan Okumalar (N=1) şeklindedir (toplam katılım=18).

6-Eğitim Bilimlerine Yönelik Eğitimler; sınıf yönetimi (N=9), ölçme ve değerlendirme (N=6), masal anlatıcılığı (N=5), soru hazırlama teknikleri (N=4), İngilizce öğretim teknikleri (N=4), Türkçenin doğru kullanımı (N=3), öğretimsel liderlik (N=3), oyun temelli eğitim (N=2), eğitimde oyunlaştırma ve yeni yaklaşımlar (N=2), ilk okuma yazma ve matematik

öğretimi (N=2), öğretim materyalleri (N=1), okulöncesi çalışmaları (N=1), yaratıcı okuma ve düşünme (N=1), münazara eğitimi (N=1), objektif çok değerlendirme testleri (N=1), öğrenci tanıma teknikleri (N=1), drama (N=1), geri bildirim öğretmenler için el kitabı (N=1), çocuklar için felsefe (N=1), kitap ile sohbet liderliği (N=1), çocuklarda yaratıcı zeka geliştirme (N=1), birleştirilmiş sınıflarda eğitim (N=1), tasarım beceri atölyesi (N=1), gelişim programları (N=1), zihin haritaları (N=1) ve harmanlanmış ortamda ortamı farklılaştırma (N=1) olarak dağılım göstermektedir (toplam katılım=56).

7-Eğitim Platformları; ÖBA (N=18), EBA (N=13), MEBBİS (N=2), ÖRAV (N=2), Zoom (N=2), HABİTAT (N=1) ve canlı dersler (N=1) olarak sıralanmıştır (toplam katılım=39).

8-Bakanlığa Bağlı Çalışmalar; MEB'in zorunlu faaliyetleri (N=17), mesleki eğitim çalışmaları (N=15) ve hizmet içi eğitim programları (N=10) şeklinde gruplanmıştır (toplam katılım=42).

9-Diğer Eğitimler; müze eğitimi (N=24), ilk yardım eğitimi (N=20), zeka oyunları (N=14), sıfır atık (N=8), protokol kuralları (N=7), SRC (N=5), iş sağlığı ve güvenliği (N=3), afet yönetimi (N=4), yüksek lisans ve doktora dersleri (N=4), kütüphanecilik (N=3), iklim değişimi ve çevre eğitimi (N=3), okul sağlığı (N=2), Osmanlı Türkçesi (N=2), sivil savunma (N=1), insan hakları (N=1), kuantum fiziği (N=1), yangın (N=1), dinler tarihi (N=1), adaylıkla ilgili seminerler (N=1), pandemi sorumlusu sertifikası (N=1), Magmaweld kaynak eğitimi (N=1) ve MYK teknik uzman eğitimi (N=1) şeklinde sınıflandırılmıştır (toplam katılım=118).

Eğitim içerikleri incelendiğinde sıklıkla alınanların öğretmenlerin uzaktan eğitim seminer döneminde aldıkları eğitimler veya zorunlu tutulan olduğu anlaşılmaktadır. Bunlar; müze eğitimi (N=24), ilk yardım eğitimi (N=20), çocuklarda sorumluluk bilinci (N=9), Türk işaret dili (N=9) protokol kuralları (N=7), FATİH Projesine ilişkin seminerler (N=7), web 2.0 araçları (N=6) ihmal ve istismar (N=6), duygu düzenleme stres ve öfke yönetimi (N=4), iş sağlığı ve güvenliği (N=3), afet yönetimi (N=4), öğretimsel liderlik (N=3), kadına yönelik şiddeti önleme (N=3), akran zorbalığı (N=2), siber güvenlik (N=2), çocuk işçiliği eğitimi (N=1), çocuklar için felsefe (N=1) ve kapsayıcı eğitim (N=1) olarak sıralanabilir (MEB, 2021; MEB, 2022).

3.3 Veri Toplama Araçları

Veri toplamak maksadıyla araştırmacının hazırladığı “Kişisel Bilgi Formu”, Suh vd. (2015)’nin geliştirdiği, Çelik & Arslan (2016) aracılığıyla Türkçeye uyarlanan “Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği” ve Hung vd. (2010)’nin geliştirdiği, İlhan & Çetin (2013) aracılığıyla Türkçe’ye uyarlanan “Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacının hazırladığı bu form, katılımcıların demografik bilgilerini almak amacıyla oluşturulmuştur. Form içeriğinde yaş, cinsiyet, medeni durum, branş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, çalışılan okul kademesi ve çevrim içi etkinliklere katılıma ilişkin sorular yer almaktadır.

3.3.2 Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği

Öz yönetimli öğrenme becerilerini ölçmek maksadıyla Jung vd. (2012)’unun geliştirdiği Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği (Self-directed Learning Scale), Çelik & Arslan (2016) aracılığıyla Türkçe’ye uyarlanmıştır. 28 madde ve 8 alt boyuttan oluşmaktadır. 5’li likert tipi olacak şekilde derecelendirilmiştir. Cevaplar (1) Hiç katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum olacak şekilde sıralanmıştır. Ölçeğin Öğrenme İhtiyaçları alt boyutunda 5, Beceri Kullanma alt boyutunda 4, Zorluklara Katlanma alt boyutunda 4, Öğrenmede Öz Yeterlilik alt boyutunda 3, Süreci Planlama alt boyutunda 3, Süreci Değerlendirme alt boyutunda 3, Görevleri Tamamlama alt boyutunda 3 ve İçsel Öz Nitelik alt boyutunda 3 olacak şekilde madde dağılımı söz konusudur. Maddelerin toplam korelasyonu .29 ile .69 arasında değişmekte iken ölçeğin tamamı için güvenirlik .93 (Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı) olarak hesaplanmıştır (Çelik & Arslan, 2016).

3.3.3 Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği

Hung vd. (2010)’nin geliştirdiği Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği (Online Learning Readiness Scale) İlhan & Çetin (2013) aracılığıyla Türkçe’ye

uyarlanmıştır. 5'li likert tipi derecelendirme 18 maddeden oluşan ölçekte ve 5 alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin; Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliliği alt boyutunda 3, Kendi Kendine Öğrenme alt boyutunda 5, Öğrenen Kontrolü alt boyutunda 3, Öğrenme Motivasyonu alt boyutunda 4 ve Çevrim İçi İletişim Öz Yeterliliği alt boyutunda 3 madde vardır. Maddeler “Kesinlikle katılıyorum” (5) ile “Kesinlikle katılmıyorum” (1) arasında değişecek şekilde derecelendirilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık güvenirlik katsayılarına (Cronbach Alfa) ilişkin değerler; Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliliği .87, Kendi Kendine Öğrenme .89, Öğrenen Kontrolü .76, Öğrenme Motivasyonu .89 ve Çevrim İçi İletişim Öz Yeterliliği .84 şeklindedir. Araştırmanın tümü için ise (Cronbach Alfa) iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır (İlhan & Çetin, 2013).

3.4 Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecine valilik ve Millî Eğitim Müdürlüğünden gelen izin ile başlanmıştır. Pandemi koşulları sebebiyle ilk olarak çevrim içi yollarla veri toplamak hedeflenmiştir. Google Form üzerinden Kişisel Bilgi Formu, Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği ve Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği oluşturulmuştur. Araştırma içeriği amacı ve katılımın gönüllük esasına dayandığı açıklanarak aynı zamanda gönüllü katılım butonu eklenmiştir. İlde bulunan öğretmenlerin görev yaptığı kurumlar ve kurumlarda çalışan öğretmen sayıları belirlenerek oluşturulan link e-posta ve mobil uygulamalar yoluyla çevrim içi olarak öğretmenlere ulaştırılmıştır.

Çevrim içi yollarla yeterli katılımcıya ulaşamadığı için il bünyesinde bulunan öğretmenlerin görev yaptığı çeşitli kurumlar dolaşarak veriler yüz yüze toplanmıştır. Veriler toplanırken kurum yöneticileriyle görüşülerek gerekli izinlerin alındığı belirtilmiş ve usulen kurum bazlı uygulama izni de talep edilmiştir. Kurumda bulunan öğretmenlere araştırmanın içeriğinden ve genel yapısından bahsedilmiştir. Araştırmanın gönüllük esasına dayandığı, verilerin araştırma dışında kullanılmayacağı, cevapların gizli kalacağı belirtilerek isteyenlere formlar dağıtılmış, gönüllü olarak katıldıklarını işaretlemeleri gerektiği belirtilmiştir. Veri toplama esnasında anlaşılmayan kısımlar olduğunda ek açıklamalar da yapılmıştır. Hem çevrim içi hem de yüz yüze toplanan veriler değerlendirilirken öğretmenlerin tüm sorulara içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

Çevrim içi olarak toplanan verilerde herhangi bir kayıp veri oluşmazken, yüz yüze toplanan verilerde oluşmuştur. Araştırma süresince öğretmenlerin çevrim içi yollarla veri toplamaya karşı negatif bir tutum sergilediği, veri toplama sürecini yüz yüze gerçekleştirmek istediği ve gönderilen linklerin çoğu zaman dikkate alınmadığı gözlemlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin çevrim içi süreçlere henüz tam olarak adapte olamadıklarını düşündürmüştür.

3.5 Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken SPSS 25 programı kullanılmış ve Pallant (2020) ve Tabachnick & Fidell (2013) referans alınmıştır. Veri çözümlemesine geçilmeden önce kayıp verilere, uç değerlere bakılmış ve verilerin doğruluğu kontrol edilmiştir. Hatalı veri kontrolü yapılarak başlanmış değişkenlerin maksimum ve minimum değerleri incelenerek hatalı veri olmadığı görülmüştür. Sonraki aşamada kayıp veri kontrolüne geçilmiş, verilerin anlamlılık değerinden küçük olması sebebiyle rastlantısal olmadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle yirmi sekiz katılımcının verdiği cevaplar güvenilirliği etkileyeceği için analiz sürecinden çıkarılmıştır. Bir sonraki aşamada değişkenlerdeki uç değerleri kontrol etmek amacıyla Mahalanobis testi yapılmış ve elde edilen verilen ışığında yedi katılımcının cevapları analiz sürecine dahil edilmemiştir. Bu sebepler dolayısıyla örneklem seçme işlemi için 465 veriden 35'i çıkarılarak 430 kişi ile devam edilmiştir. Daha sonraki aşamada SPSS 25 programı kullanılarak 325 kişilik örneklem basit seçkisiz yöntemle belirlenmiştir.

Betimsel istatistikler kodlanarak veriler düzenlenmiştir. Bu süreçte 20 katılımcıdan daha az olan gruplar (brans ve okul türü) az kişiye sahip olmaları sebebiyle “diğer” grubu olarak kodlanmıştır. Her iki ölçekte de ters madde bulunmadığı için ölçek maddeleri yeniden kodlanmamıştır. Sonrasında verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Her iki ölçeğin maddelerinin çarpıklık-basıklık (Skewness-Kurtosis) katsayıları incelendiğinde ± 2 değer aralığında bulunmadığı belirlenmiştir. Anlamlılık değerini tespit etmek için Kolmogrov-Smirnov testi yapılmıştır. Öz yönetimli öğrenme ve çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk puanlarının anlamlılık değerlerinin $p < .05$ 'in altında kaldığı ve verilerin normal dağılmadığı fark edilmiştir. Yapılan analizler sonucu veri analiz sürecine non-parametrik testler uygulanmasına karar verilmiştir.

Güvenirlilik analizleri yapılmadan önce her iki ölçeğinde Türkçe Formu'nun güvenilirliği kontrol edilmiştir. Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu'nun Cronbach Alfa değeri

.93'tür; bu araştırma kapsamında ise aynı şekilde .93 olarak belirlenmiştir. Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği Türkçe Formu'nun Cronbach Alfa değeri .95'tir; bu çalışma kapsamında .91 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değerinin .70'in üzerinde olması kabul edilebilir olarak görüldüğü düşünüldüğünde elde edilen değerler her iki ölçeğin iç tutarlığının çok iyi olduğunu göstermektedir.

Sonraki aşamada fark testlerine bakılmıştır. İlk adımda öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme düzeyleri ve Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği alt boyutlarına ilişkin standart sapma, maksimum-minimum değerler ve aritmetik ortalamalarına bakılmıştır. Sonrasında öz yönetimli öğrenme ile cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılma durumları arasındaki farklılıkları test etmek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Öz yönetimli öğrenme ile yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türü arasındaki anlamlılığı tespit etmek için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Bu işlemler çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ile demografik değişkenler arasındaki farklılıkları ölçmek için de tekrarlanmıştır. Son aşamada ise öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme ile çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman Rank korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilmiş ve anlamlılık değeri $p < .05$ baz alınarak yorumlanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde veriler analiz edildikten sonra elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bu sonuçları yorumlanmıştır. Sırasıyla bulgular; öz yönetimli öğrenmeye ait bulgular, çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğa ait bulgular ve öz yönetimli öğrenme ile çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiye ait bulgular şeklindedir. Bulgular yorumlanırken Pallant (2020) ve Tabachnick & Fidell (2013) referans alınmıştır.

4.1 ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENMEYE DAİR BULGULAR

Bu kısımda öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme düzeylerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Sırasıyla; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmelerine ait bulgular, öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına göre öz yönetimli öğrenme düzeylerine ait bulgular, öğretmenlerin yaş, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve okul türüne göre öz yönetimli öğrenme düzeylerine yer almaktadır. Sonrasında ise bu işlemler öz yönetimli öğrenmenin alt boyutları için de tekrarlanmıştır. Alt boyutlara ilişkin bulgular ise sırasıyla; öğrenme ihtiyaçları, beceri kullanma, zorluklara katlanma, öğrenmede öz yeterlilik, süreci planlama, süreci değerlendirme, görevi tamamlama ve içsel öz nitelik alt boyutuna ait bulgular başlıklarıyla verilmiştir. Elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

4.1.1 Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyine Dair Bulgular

Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmelerine ait elde edilen bulgular neticesinde Tablo 4.1.1’de öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme düzeyleri ve Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği alt boyutlarına ilişkin (öğrenme ihtiyaçları, beceri kullanma, zorluklara katlanma, öğrenmede öz yeterlilik, süreci planlama, süreci değerlendirme, görevi tamamlama ve içsel öz nitelik) elde edilen standart sapma, maksimum-minimum değerler ve aritmetik ortalama gösterilmiştir.

Tablo 4.1.1 Öğretmenlerin Öz Yönetimli Öğrenmelerine Düzeylerine Dair Bulgular

	N	Max	Min	\bar{x}	SS
Öz yönetimli öğrenme toplam		140,00	82,00	115,1815	12,05802
Öğrenme ihtiyaçları alt boyutu		25,00	13,00	22,1108	2,51294
Beceri kullanma alt boyutu		20,00	10,00	16,0462	2,10255
Zorluklara katlanma alt boyutu		20,00	8,00	15,53,23	2,44376
Öğrenmede öz yeterlilik alt boyutu	325	15,00	7,00	12,3785	1,69280
Süreci planlama alt boyutu		15,00	3,00	11,9938	2,17873
Süreci değerlendirme alt boyutu		15,00	6,00	12,8677	1,84534
Görevi tamamlama alt boyutu		15,00	5,00	11,8615	2,07927
İçsel öz nitelik alt boyutu		15,00	7,00	12,3908	1,61338

Tablo 4.1.1 incelendiğinde öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme ortalamalarının $\bar{x}=115$ olarak belirlendiği göze çarpmaktadır. Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeğinden maksimum 140 ve minimum 28 puan alınabilmektedir. Ölçek toplam puanları incelendiğinde öğretmenlerin ölçek ortalama puanından daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu fark edilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme alt boyutlarında da yüksek ortalamalar görülmektedir (Öğrenme İhtiyaçları $\bar{x}=22$, Beceri kullanma $\bar{x}=16$, Zorluklara katlanma $\bar{x}=15$, Öğrenmede öz yeterlilik $\bar{x}=12$, Süreci planlama $\bar{x}=11$, Süreci değerlendirme $\bar{x}=12$, Görevi tamamlama $\bar{x}=11$ ve İçsel öz nitelik $\bar{x}=12$). Bütün bunlardan hareketle araştırma kapsamında öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmelerinin yüksek olduğu dile getirilebilir. Bu durumun öğretmenlik mesleki yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Hem öğreten hem de öğrenen konumunda olan öğretmenler, daimi ve zorunlu olarak kendini geliştirme sürecinin içinde yer almaktadırlar. Kendi öğrenmelerini denetleyemeyen birey başkalarına da bu hususta yardımcı olamayabilir. Bütün bu sebepler göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin öz yönetimi öğrenmelerin yüksek olması doğal bir bulgu olarak görülebilir. Aynı zamanda çevrim içi eğitimlerin daha çok öğrenen kontrolünde olmasının bu durumu desteklediği ileri sürülebilir. Özetle öğretmenlerin eğitim-öğretimin sürekli içerisinde olan bir topluluk olmalarının ve hayat boyu öğrenme gerekliliği taşıyan öğretmenlik mesleğinin bir getirisi olarak yüksek oranda öz yönetimli olma eğiliminde olduğu öne sürülebilir.

Bunların yanı sıra ölçek alt boyutlarından alınan bulgulara dayanarak öğretmenlerin, yüksek oranda öğrenme ihtiyaçları belirleyen, orta düzeyde becerilerini kullanan, zorluklara katlanan, öğrenmede öz yeterliliğe sahip, süreci planlayabilen, süreci değerlendirebilen,

görevlerini tamamlayan ve içsel öz niteliğe sahip bireyler olduğu bulgulanmıştır. Bu durum öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme hususunda daha başarılı olduğunu ancak öz yönetimli öğrenme sürecinin tamamında orta düzeyde bir performans sergilediğini göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin, hedefleri belirlerken öz yeterliliklerinin ve içsel öz niteliklerinin tam olarak farkında olmadıkları, öğrenme sürecinden beklentilerin yüksek olduğu ve yapabileceklerinden daha yüksek hedefler belirledikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu sebeple süreci planlama, süreci değerlendirme ve görevlerini tamamlama konusunda öğrenme ihtiyaçlarını belirlemede gösterdikleri performanstan daha düşük bir performans gösterdikleri dile getirilebilir.

4.1.1.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenme Düzeylerine Dair Bulgular

Tablo 4.1.1.1’de öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılıma durumlarının farklılığına dair Mann-Whitney U testine ait bulgular yer almaktadır. Tablo içeriğinde cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına gruplarına göre öz yönetimli öğrenme düzeyine dair örneklem sayısı, sıralar toplamı, sıra ortalaması, Mann-Whitney U değeri ve anlamlılık değerine ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Tablo 4.1.1.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenme Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları

	Grup	N	Sıralar top.	Sıra ort.	U	p
Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyleri	Kadın	182	20955,00	160,89	12,628,500	,647
	Erkek	143	16479,00	165,69		
Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyleri	Bekar	66	7498,00	151,80	9,286,000	,278
	Evli	259	29936,00	165,85		
Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyleri	Lisans	47	31926,00	160,44	5,822,500	,233
	Lisansüstü	278	5508,00	178,12		
Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyleri	Evet	66	29999,00	171,73	6,389,500	,001
	Hayır	259	7438,00	129,37		
	Toplam	325				

Tablo incelendiğinde; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme düzeylerinin, cinsiyetleri (U=12,628,500; p=,647), medeni durumları (U=9,286; p=,278) ve öğrenim durumları (U=5,822,500; p=,233) arasında anlamlı bir farklılaşma ($p>.05$) görülmemiştir. Bununla birlikte Cohen kriterlerine göre cinsiyet ($z=-.457/\sqrt{N = 325}$; $r = -.02$) ve öğrenim durumları ($z=-1,193/\sqrt{N = 325}$; $r = -.06$) ve medeni durum ($z=1,085/\sqrt{N = 325}$; $r = .06$) incelendiğinde hepsi için de (.1=küçük) çok küçük bir etki büyüklüğü olduğu söylenebilir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Yine tablo incelendiğinde; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme düzeylerinin çevrim içi eğitimlere katılma durumuna göre “evet” (Md=115) ve “hayır” (Md=109) diyenler arasında anlamlı bir farklılaşma ($p<.05$) görülmüştür (U=6,389,500; p=,001). Çevrim içi eğitimlere katılma durumları arasındaki farkın yönü incelendiğinde “evet” diyenler yönünde (Md=115) bir farklılaşma olduğu bulgulanmıştır. Bu durum ele alındığında çevrim içi eğitimlere katılan öğretmenlerin, öz yönetimli öğrenmelerinin katılmayanlara oranla daha ön plana çıktığı belirtilebilir. Ayrıca bu bulgunun Cohen kriterlerine göre etki büyüklüğü incelendiğinde küçük (.1=küçük) bir etkisi ($z=-3,290/\sqrt{N = 325}$; $r = -.18$) olduğu dile getirilebilir (Tabachnick & Fidell, 2013). Çevrim içi eğitimlere katılma süreci öz yönetimli öğrenmeyi beraberinde getirmektedir.

4.1.1.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenme Düzeylerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme düzeylerinin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türüne göre farklılığını inceleyen Kruskal-Wallis Testine dair bulgular Tablo 4.1.1.2’de yer almaktadır. Tablo içeriğinde öz yönetimli öğrenme düzeyine ilişkin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türü gruplarının anlamlılık düzeyi, serbestlik derecesi, ki-kare değeri, aritmetik ortalama ve örneklem sayısına dair gösterilmiştir.

Tablo 4.1.1.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenme Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları

	Yaş	N	\bar{x}	χ^2	Sd	p	
Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyleri	20-30 yaş	42	113,1190				
	31-40 yaş	104	116,5096				
	41-50 yaş	115	113,9652				
	51 yaş ve üstü	64	116,5625	3,010	3	,390	
Fen Bilimleri	Fen Bilimleri	31	115,6452				
	Matematik	27	110,4815				
	Sosyal Bilgiler	22	113,9545				
	Sınıf Öğretmeni	42	121,9286	20,895	7	,004	
	Türkçe	35	115,0000				
	Özel Eğitim	21	109,9048				
	İngilizce	30	114,4333				
	Diğer	117	115,1453				
	1-5	1-5	31	116,0323	3,337	3	,342
		6-10	56	113,9107			
		11-15	52	113,5577			
16 yıl ve üstü		186	115,8763				
İlkokul	İlkokul	65	119,7231	12,571	3	,006	
	Ortaokul	120	113,8000				
	Lise	133	114,3083				
	Diğer	7	113,2857				
Toplam		325					

Tablo 4.1.1.2'ye bakıldığında; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme düzeylerinin yaşlarına ($\chi^2 (3,n=325)=3,010; p=.390$) ve mesleki kıdemlerine ($\chi^2 (3,n=325)=3,337; p=.342$) ilişkin anlamlı ($p>.05$) farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Yine tablo incelendiğinde öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme düzeyleri ile branşları ($\chi^2 (7,n=325)=20,895; p=.004$) ve okul türleri ($\chi^2 (3,n=325)=12,571; p=.006$) arasında anlamlı farklılaşma ($p<.05$) olduğundan söz edilebilir. Branş gruplarının medyan değerlerine bakıldığında ise grup içinde farklılaşmalar olduğu görülmektedir. Bu durum sınıf öğretmenliği branşına sahip öğretmenler (Md=118) lehinedir. Bu grubu sırasıyla diğer (115), Türkçe (Md=114), fen bilimleri (Md=113), İngilizce (Md=112.5), sosyal bilgiler (Md=112), matematik (Md=110) ve özel eğitim (Md=109) branşları izlemektedir. Sınıf öğretmenlerinin küçük yaş gruplarıyla çalışması, öğrencileri akademik olarak sıfır noktasından alıp belirli bir

seviyede mezun etmeleri ve birçok dersin öğreticisi konumunda olmaları vb. sebepler öğrenme süreçlerini daha net gözlemlenmelerini sağlıyor olabilir. Bu anlamda diğer branşlardan öz yönetimli öğrenme konusunda daha avantajlı bir alana sahip oldukları düşünülmektedir. Çalışılan okul türüne göre medyan değerlerine bakıldığında ilkokulda çalışan öğretmenlerin (Md=119) lehine olduğu dile getirilebilir. Bu grubu sırasıyla ortaokul (Md=113), diğer (Md=113) ve lise (Md=112), okul türleri izlemektedir. Araştırma bulgularına bakıldığında öz yönetimli öğrenmede branş değişkeni açısından sınıf öğretmenliğinin öne çıktığı ileri sürülebilir. İlkokul kademesinde ağırlıklı olarak sınıf öğretmenlerinin çalışması okul türü bazında ilkokulun öne çıkmasını sağlamış olabilir.

4.1.2 Öğrenme İhtiyaçları Alt Boyutuna Dair Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede öğrenme ihtiyaçları düzeylerine ilişkin istatistiki bilgiler yer almaktadır. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede beceri kullanma düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına göre farklılığı Mann-Whitney U testi kullanılarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede öğrenme ihtiyaçları düzeylerinin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türüne göre anlamlılığı ise Kruskal-Wallis Testi kullanılarak tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur.

4.1.2.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Öğrenme İhtiyaçları Düzeylerine Dair Bulgular

Tablo 4.1.2.1’de öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede öğrenme ihtiyaçları düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılıma durumlarının farklılığına dair Mann-Whitney U testine ait bulgular verilmiştir. Tablo içeriğinde cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına gruplarına göre öz yönetimli öğrenmede öğrenme ihtiyaçları düzeyine dair örneklem sayısı, sıralar toplamı, sıra ortalaması, Mann-Whitney U değeri ve anlamlılık değerine ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Tablo 4.1.2.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Öğrenme İhtiyaçları Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları

	Grup	N	Sıralar top.	Sıra ort.	U	p
Öz Yönetimli Öğrenmede Öğrenme İhtiyaçları	Kadın	182	3973,00	152,26	11,059,000	,016
	Erkek	143	3213,00	176,66		
	Bekar	66	1442,00	152,26	9,256,000	,281
	Evli	259	5744,00	165,74		
	Lisans	47	6104,00	157,28	4,943,000	,006
	Lisansüstü	278	1082,000	196,83		
	Evet	66	5773,00	172,78	6,119,000	,000
	Hayır	259	1413,00	125,33		
	Toplam	325				

Tablo 4.1.2.1 incelendiğinde; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede öğrenme ihtiyaçlarının cinsiyete ilişkin anlamlı ($p < .05$) bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($U=6,389,500$; $p=,001$). Cinsiyete göre farkın yönü incelendiğinde erkeklerin ($Md=23$), kadınlara ($Md=21$) oranla öz yönetimli öğrenme ihtiyaçlarını belirlemede ön plana çıktığı belirtilebilir. Ayrıca bu bulgunun Cohen kriterlerine göre etki büyüklüğü incelendiğinde ($z=-2,410/\sqrt{N=325}$; $r=-.13$) küçük bir etki ($.1=küçük$) büyüklüğüne sahip olduğu dile getirilebilir (Pallant, 2020). Öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilmenin öz yönetimli öğrenmenin ilk adımı olduğu dile getirilebilir. Öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçları düzeyleri incelendiğinde de erkek öğretmenlerin daha yüksek medyan değerine sahip olduğundan söz edilebilir. Ülkemizin geleneksel yapısı itibariyle kadınların daha çok baskı altında oldukları ve toplumsal roller sebebiyle öz yönetimli öğrenme süreçlerinde erkeklere oranla daha geç bağımsızlaşabildikleri ileri sürülebilir. Kadın öğretmenlerin ise erkek öğretmenlere oranla mesleğe başladıktan sonra dahi aile, çocuk ve eş olmaya daha fazla zaman ayırmaları, öz yönetimli öğrenmelerini geliştirmek için daha az vakit bulmaları, daha çok aile odaklı düşünceleri ve sorumluluklarının fazla olması gibi sebepler öğrenme ihtiyaçlarını belirleme düzeylerini etkiliyor olabilir.

Medeni duruma göre öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede öğrenme ihtiyaçlarının değişimi incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı ($p > .05$) saptanmıştır ($U=9,256$; $p=,281$).

Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede öğrenme ihtiyaçları düzeylerinin ($U=4,943,000$; $p=,006$) öğrenim durumuna göre değişimi incelendiğinde ise anlamlı farklılık ($p<.05$) gösterdiği görülmüştür. Bununla birlikte lisansüstü ($Md=24$) öğrenim durumuna sahip öğretmenler, lisans mezunu ($Md=21$) öğretmenlerden daha yüksek bir medyan değerine sahiptir. Ayrıca bu bulgunun Cohen kriterlerine göre etki büyüklüğü incelendiğinde küçük ($.1=küçük$) bir etkiye ($z=-2,767/\sqrt{N=325}$; $r=-.15$) sahip olduğu dile getirilebilir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bireyler daha fazla öğrenmeye ihtiyaç duydukları için bir üst kademede eğitim görmeyi tercih ediyor olabilir. Bu durumun, öz yönetimli öğrenmede öğrenme ihtiyaçlarını belirleme düzeylerinin yüksek olmasını sağlıyor olabilir.

Yine tablo incelendiğinde; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede öğrenme ihtiyaçlarının çevrim içi eğitimlere katılma durumuna göre “evet” ($Md=23$) ve “hayır” ($Md=20$) diyenler arasında anlamlı bir farklılaşma gösterdiği ($p<.05$) görülebilir ($U=6,119,000$; $p=,000$). Çevrim içi eğitimlere katılma durumları arasındaki farkın yönü incelendiğinde “evet” diyenler yönünde ($Md=23$) bir farklılaşma olduğu ileri sürülebilir. Bu durum ele alındığında çevrim içi eğitimlere katılan öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede öğrenme ihtiyaçlarının, katılmayanlara oranla daha farkında olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca bu bulgunun Cohen kriterlerine göre etki büyüklüğü incelendiğinde küçük ($.1=küçük$) bir etkiye ($z=-3,819/\sqrt{N=325}$; $r=-.21$) sahip olduğu belirtilebilir (Tabachnick & Fidell, 2013). Çevrim içi eğitimlere katılan bireyler, çevrim içi eğitimleri seçerken öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alarak seçtiği ve bu durumun öz yönetimli öğrenmede öğrenme ihtiyaçlarını belirlemelerine katkı sağladığı dile getirilebilir.

4.1.2.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Öğrenme İhtiyaçları Düzeylerine Dair Bulgular

Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede öğrenme ihtiyaçları düzeylerinin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türüne göre farklılığını inceleyen Kruskal-Wallis Testine dair bulgular Tablo 4.1.2.2’de sunulmuştur. Tablo içeriğinde öz yönetimli öğrenme düzeyine ilişkin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türü gruplarının anlamlılık düzeyi, serbestlik derecesi, ki-kare değeri, aritmetik ortalama ve örneklem sayısına dair gösterilmiştir.

Tablo 4.1.2.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Öğrenme İhtiyaçları Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları

	Yaş	N	\bar{x}	χ^2	Sd	p
Öz Yönetimli Öğrenmede Öğrenme İhtiyaçları Düzeyleri	20-30 yaş	42	21,8810			
	31-40 yaş	104	22,1442			
	41-50 yaş	115	21,9652			
	51 yaş ve üstü	64	22,4688	1,547	3	,671
Fen Bilimleri	Fen Bilimleri	31	22,0645			
	Matematik	27	20,7407			
	Sosyal Bilgiler	22	21,6818			
	Sınıf Öğretmeni	42	23,0952	18,667	7	,009
	Türkçe	35	22,4000			
	Özel Eğitim	21	20,9524			
	İngilizce	30	22,2667			
	Diğer	117	22,2479			
	1-5	1-5	31	22,5161	4,650	3
6-10		56	21,6786			
11-15		52	21,7308			
16 yıl ve üstü		186	22,2796			
İlkokul	İlkokul	65	22,6923	6,460	3	,091
	Ortaokul	120	21,7667			
	Lise	133	22,1880			
	Diğer	7	21,1429			
Toplam		325				

Tablo 4.1.2.2'ye bakıldığında; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede öğrenme ihtiyaçları düzeylerinin yaşlarına ($\chi^2 (3,n=325)=1,547; p=.671$), mesleki kıdemlerine ($\chi^2 (3,n=325)=4,650; p=.199$) ve okul türlerine ($\chi^2 (3,n=325)=6,460; p=.091$) ilişkin anlamlı ($p>.05$) farklılık oluşmadığı görülmektedir.

Yine tablo incelendiğinde öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede öğrenme ihtiyaçları düzeylerinin branşlara ilişkin anlamlı farklılaşma ($p<.05$) olduğu görülebilir ($\chi^2 (7,n=325)=18,667; p=.009$). Sınıf öğretmenliği branşında (Md=25) medyan değeri diğer branşlardan daha yüksektir. Bu grubu sırasıyla Türkçe (Md=24), diğer (Md=22), İngilizce (Md=21,5), fen bilimleri (Md=21), sosyal bilgiler (Md=20,5), matematik (Md=20) ve özel eğitim (Md=20) branşları izlemektedir. Öz yönetimli öğrenme düzeyinde de ön plana çıkan

Sınıf öğretmenlerinin, öğrenme ihtiyaçlarını belirleme hususunda en yüksek medyan değerine sahip olması birbirini destekler niteliktedir.

4.1.3 Beceri Kullanma Alt Boyutuna Dair Bulgular

Bu kısımda öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede beceri kullanma düzeylerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede beceri kullanma düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına göre farklılığı Mann-Whitney U testi kullanılarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede beceri kullanma düzeylerinin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türüne göre anlamlılığı ise Kruskal-Wallis Testi kullanılarak tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

4.1.3.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Beceri Kullanma Düzeylerine Dair Bulgular

Tablo 4.1.3.1’de öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede beceri kullanma düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılıma durumlarının farklılığına dair Mann-Whitney U testine ait bulgular verilmiştir. Tablo içeriğinde cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına gruplarına göre öz yönetimli öğrenmede beceri kullanma düzeyine dair örneklem sayısı, sıralar toplamı, sıra ortalaması, Mann-Whitney U değeri ve anlamlılık değerine ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Tablo 4.1.3.1 Öğretmenlerin Öğrenmede Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Beceri Kullanma Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları

	Grup	N	Sıralar top.	Sıra ort.	U	p
Öz Yönetimli Öğrenmede	Kadın	182	2888,00	154,43	11,453,500	,061
	Erkek	143	2327,00	173,91		
Beceri Kullanma	Bekar	66	1051,00	160,04	8,742,500	,772
	Evli	259	4164,00	163,75		
	Lisans	47	4449,00	161,28		
	Lisansüstü	278	766,00	173,15		

Evet	66	4152,00	165,04		
Hayır	259	1063,00	155,15	8,117,000	,437
Toplam	325				

Tablo 4.1.3.1 incelendiğinde; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede beceri kullanma düzeylerinin, cinsiyetleri (U=11,453; p=,061), medeni durumları (U=8,742; p=,772), öğrenim durumları (U=6,056,000; p=,418) ve çevrim içi eğitimlere katılma durumları (U=8,117; p=,437) arasında anlamlı bir farklılaşma göstermediği (p>.05) görülmüştür.

4.1.3.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Beceri Kullanma Düzeylerine Dair Bulgular

Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede beceri kullanma düzeylerinin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türüne göre farklılığını inceleyen Kruskal-Wallis Testine dair bulgular Tablo 4.1.3.2’de sunulmuştur. Tablo içeriğinde öz yönetimli öğrenme düzeyine ilişkin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türü gruplarının anlamlılık düzeyi, serbestlik derecesi, ki-kare değeri, aritmetik ortalama ve örneklem sayısına dair gösterilmiştir.

Tablo 4.1.3.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Beceri Kullanma Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları

	Yaş	N	\bar{x}	χ^2	Sd	p
Öz Yönetimli Öğrenmede Beceri Kullanma	20-30 yaş	42	15,8810			
	31-40 yaş	104	16,1923			
	41-50 yaş	115	15,9478			
	51 yaş ve üstü	64	16,0938	,160	3	,984
Fen Bilimleri	Fen Bilimleri	31	16,0323			
	Matematik	27	16,6296			
	Sosyal Bilgiler	22	15,5000			
	Sınıf	42	17,0746	12,759	7	,078
	Öğretmeni					
	Türkçe	35	16,0571			
	Özel Eğitim	21	15,6190			
	İngilizce	30	16,0333			
	Diğer	117	15,9658			
	1-5	31	16,1613	4,278	3	,233
6-10	56	15,9821				

11-15	52	15,6538			
16 yıl ve üstü	186	16,1559			
İlkokul	65	16,8615	12,443	3	,006
Ortaokul	120	15,9167			
Lise	133	15,7744			
Diğer	7	15,8571			
Toplam	325				

Tablo 4.1.3.2'ye bakıldığında; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede beceri kullanma düzeyleri ile yaşları ($\chi^2 (3,n=325)=0,160; p=.984$), branşları ($\chi^2 (7,n=325)=12,759; p=.078$) ve mesleki kıdemleri ($\chi^2 (3,n=325)=4,278; p=.233$) arasında anlamlı ($p>.05$) farklılaşma oluşmadığı saptanmıştır.

Yine Tablo 4.1.3.2'ye bakıldığında; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede beceri kullanma düzeylerinin okul türlerine ilişkin anlamlı farklılaşma ($p<.05$) olduğu görülebilir ($\chi^2 (3,n=325)=12,443; p=.006$). Bu farklılığın medyan değerlerine bakıldığında ilkokulda çalışan öğretmenler (Md=17) medyan değerinin en yüksek olan grup olduğu fark edilmiştir. Bu grubu sırasıyla lise (Md=16), ortaokul (16) ve diğer (Md=15) okul grupları izlemektedir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin daha küçük yaş gruplarına eğitim vermeleri, müfredat içerikleri, öğretme sürecinde birçok alandan bilgi ve becerilerinin olmalarının gerekliliği, kendini geliştirmeye yönelik olumlu tutum sergilemeleri gibi birçok sebep ilkokulda çalışan öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede beceri kullanma düzeyinin yüksek olmasına sebebiyet vermiş olabilir.

4.1.4 Zorluklara Katlanma Alt Boyutuna Dair Bulgular

Bu kısımda öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede zorluklara katlanma düzeylerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede zorluklara katlanma düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına göre farklılığı Mann-Whitney U testi kullanılarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede zorluklara katlanma düzeylerinin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türüne göre anlamlılığı ise Kruskal-Wallis Testi kullanılarak tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

4.1.4.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Zorluklara Katlanma Düzeylerine Dair Bulgular

Tablo 4.1.4.1’de öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede zorluklara katlanma düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılıma durumlarının farklılığına dair Mann-Whitney U testine ait bulgular verilmiştir. Tablo içeriğinde cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına gruplarına göre öz yönetimli öğrenmede zorluklara katlanma düzeyine dair örneklem sayısı, sıralar toplamı, sıra ortalaması, Mann-Whitney U değeri ve anlamlılık değerine ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Tablo 4.1.4.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Zorluklara Katlanma Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları

	Grup	N	Sıralar top.	Sıra ort.	U	p
	Kadın	182	2805,00	158,03		
	Erkek	143	2243,00	169,32	12,109,000	,279
Öz Yönetimli Öğrenmede	Bekar	66	991,00	143,04		
	Evli	259	4057,00	168,09	9,864,500	,051
Zorluklara Katlanma	Lisans	47	4295,00	159,45		
	Lisansüstü	278	753,00	183,99	5,546,500	,095
	Evet	66	4061,00	170,98	6,585,000	,002
	Hayır	259	987,00	132,28		
	Toplam	325				

Tablo 4.1.4.1’e bakıldığında; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede zorluklara katlanma düzeyleri ile cinsiyetleri (U=12,109; p=,279), medeni durumları (U=9,864; p=,051) ve öğrenim durumları (U=5,546,500; p=,095) arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı (p>.05) görülmektedir.

Yine Tablo 4.1.4.1 incelendiğinde; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede zorluklara katlanma düzeyleri ile çevrim içi eğitimlere katılma durumları (U=6,585; p=,002) arasında anlamlı bir farklılaşma gösterdiği (p<.05) fark edilmiştir. Cohen kriterlerine göre çevrim içi eğitimlere katılmanın ($z=-3,027/\sqrt{N=325}$; $r=-.16$) öz yönetimli öğrenmede zorluklara katlanmada (.1=küçük) küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu dile getirilebilir (Pallant,

2020). Medyan değerlerine bakıldığında ise (evet; Md=16, hayır; Md=15) çevrim içi eğitimlere katılan öğretmenlerin lehine bir durum söz konusudur. Buna binaen çevrim içi eğitimlere katılmanın zorluklara katlanmayı olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Bu durum çevrim içi eğitimlere katılıp kişisel ve mesleki gelişimine katkı sağlayan öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede zorluklara katlanma hususunda daha başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bunun sebebi alınan çevrim içi eğitimlerinin içeriği, öğrenme sürecine katkı sağlaması veya öz yönetimli öğrenmeyi teşvik etmesi olabilir.

4.1.4.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Zorluklara Katlanma Düzeylerine Dair Bulgular

Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede zorluklara katlanma düzeylerinin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türüne göre farklılığını inceleyen Kruskal-Wallis Testine dair bulgular Tablo 4.1.4.2’de sunulmuştur. Tablo içeriğinde öz yönetimli öğrenme düzeyine ilişkin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türü gruplarının anlamlılık düzeyi, serbestlik derecesi, ki-kare değeri, aritmetik ortalama ve örneklem sayısına dair gösterilmiştir.

Tablo 4.1.4.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Zorluklara Katlanma Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları

	Yaş	N	\bar{x}	χ^2	Sd	p				
Öz Yönetimli Öğrenmede Zorluklara Katlanma	20-30 yaş	42	14,8095	5,356	3	,148				
	31-40 yaş	104	15,8750							
	41-50 yaş	115	15,3565							
	51 yaş ve üstü	64	15,7656							
Fen Bilimleri	Fen Bilimleri	31	16,4516	15,286	7	,033				
	Matematik	27	15,3333							
	Sosyal Bilgiler	22	15,5000							
	Sınıf Öğretmeni	42	16,5952							
	Türkçe	35	15,2000							
	Özel Eğitim	21	14,5714							
	İngilizce	30	15,1617							
	Diğer	117	15,3248							
	1-5	1-5	31				15,4191	3,374	3	,337
		6-10	56				15,5357			
11-15		52	15,1154							

16 yıl ve üstü	186	15,6667			
İlkokul	65	16,3385	8,445	3	,038
Ortaokul	120	15,2417			
Lise	133	15,4286			
Diğer	7	15,0000			
Toplam	325				

Tablo 4.1.4.2'ye bakıldığında; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede zorluklara katlanma düzeylerinin yaşlarına ($\chi^2 (3,n=325)=5,236; p=.148$) ve mesleki kıdemlerine ($\chi^2 (3,n=325)=3,374; p=.337$) ilişkin anlamlı ($p>.05$) farklılık oluşmadığı saptanmıştır.

Yine tablo incelendiğinde öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede zorluklara katlanma düzeylerinin branşlarına ($\chi^2 (7,n=325)=15,286; p=.033$) ve okul türlerine ($\chi^2 (3,n=325)=8,445; p=.038$) ilişkin anlamlı farklılaşma ($p<.05$) olduğu görülebilir. Bununla birlikte sınıf öğretmenliği, fen bilimleri ve özel eğitim branşlarına sahip öğretmenlerin diğerlerinden daha yüksek bir medyan değerine sahip olduğu ($Md=16$) verisine ulaşılmıştır. Bu grupları sırasıyla sosyal bilgiler ($Md=15,5$), Türkçe ($Md=15$), diğer ($Md=15$), İngilizce ($Md=15$) ve matematik ($Md=15$) branşları izlemektedir. Okul türü açısından ilkokulda çalışan öğretmenlerin lehine bir bulgu elde edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin genellikle ilkokulda çalışmasının bu durumu etkilediği düşünülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin süreç içerisinde yaşadıkları tüm bu zorluklara göğüs gererek sabırlı olmaları ve katlanmaları gerekmektedir. Bu durumun özel eğitim öğretmenlerine kendi öğrenme süreçleri içerisinde yaşadıkları zorluklara katlanma ve onları yönetme konusunda olumlu katkı sağlaması muhtemeldir. Fen bilimleri öğretmenlerinin branş itibariyle öğrenmenin tüm öğrenme süreçlerini öğrencilerle birlikte gözlemlediği, öğrenmede yaşanan zorluklara deney ve gözlem metotlarını kullandıkları için diğer branşlardan daha fazla şahit olduğu, yaparak yaşayarak öğrenmenin daha çok içinde oldukları, gerektiğinde tekrar tekrar deneyerek doğru sonucu elde etmeye çalıştıkları söylenebilir. Tüm bu sebepler öğrenmede zorluklara katlanma düzeylerini yükseltmiş olabilir. Okul türü gruplarının medyan değerlerine bakıldığında ise ilkokulda ve diğer kurumlarda çalışan öğretmenlerin ($Md=16$), ortaokul ve lise kademelerinde çalışan öğretmenlere ($Md=15$) oranla daha yüksek medyan değerine sahip oldukları belirlenmiştir.

4.1.5 Öğrenmede Öz Yeterlilik Alt Boyutuna Dair Bulgular

Bu kısımda öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede öz yeterlilik düzeylerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede öz yeterlilik düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına göre farklılığı Mann-Whitney U testi kullanılarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede öz yeterlilik düzeylerinin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türüne göre anlamlılığı ise Kruskal-Wallis Testi kullanılarak tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

4.1.5.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Öz Yeterlilik Düzeylerine Dair Bulgular

Tablo 4.1.5.1’de öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede öz yeterlilik düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılım durumlarına göre farklılığına dair Mann-Whitney U testine ait bulgular verilmiştir. Tablo içeriğinde cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılım durumu gruplarına göre öz yönetimli öğrenmede öz yeterlilik düzeyine dair örneklem sayısı, sıralar toplamı, sıra ortalaması, Mann-Whitney U değeri ve anlamlılık değerine ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Tablo 4.1.5.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Öz Yeterlilik Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları

	Grup	N	Sıralar top.	Sıra ort.	U	p
Öz Yönetimli Öğrenmede Öz Yeterlilik	Kadın	182	2263,00	166,59	13,666,000	,422
	Erkek	143	1760,00	158,43		
Öz Yönetimli Öğrenmede Öz Yeterlilik	Bekar	66	819,00	165,36	8,391,500	,813
	Evli	259	3204,00	162,40		
Öz Yönetimli Öğrenmede Öz Yeterlilik	Lisans	47	3428,00	160,08	5,7772,000	,159
	Lisansüstü	278	595,00	180,26		
Öz Yönetimli Öğrenmede Öz Yeterlilik	Evet	66	3212	167,26	7,543,000	,097
	Hayır	259	811,00	146,59		
Öz Yönetimli Öğrenmede Öz Yeterlilik	Toplam	325				

Tablo 4.1.5.1 incelendiğinde; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede öz yeterlilik düzeylerinin, cinsiyetleri (U=13,666; p=,422), medeni durumları (U=8,391; p=,813), öğrenim durumları (U=8,391; p=,813) ve çevrim içi eğitimlere katılma durumları (U=7,543; p=,097) arasında anlamlı bir farklılaşma göstermediği (p>.05) bulgusu elde edilmiştir.

4.1.5.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Öz Yeterlilik Düzeylerine Dair Bulgular

Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede öz yeterlilik düzeylerinin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türüne göre farklılığını inceleyen Kruskal-Wallis Testine dair bulgular tablo 4.1.5.2’de sunulmuştur. Tablo içeriğinde öz yönetimli öğrenme düzeyine ilişkin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türü gruplarının anlamlılık düzeyi, serbestlik derecesi, ki-kare değeri, aritmetik ortalama ve örneklem sayısına dair gösterilmiştir.

Tablo 4.1.5.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Öz Yeterlilik Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları

	Yaş	N	\bar{x}	χ^2	Sd	p	
Öz Yönetimli Öğrenmede Öz Yeterlilik	20-30 yaş	42	12,3571				
	31-40 yaş	104	12,6174				
	41-50 yaş	115	12,2957				
	51 yaş ve üstü	64	12,1562	3,008	3	0,390	
Fen Bilimleri	Fen Bilimleri	31	12,1290				
	Matematik	27	12,0741				
	Sosyal Bilgiler	22	12,5000				
	Sınıf Öğretmeni	42	13,1190	15,855	7	0,026	
	Türkçe	35	12,2286				
	Özel Eğitim	21	11,5238				
	İngilizce	30	12,7000				
	Diğer	117	12,3419				
	İlkokul	1-5	31	12,8387	6,073	3	0,108
		6-10	56	12,1250			
		11-15	52	12,4808			
		16 yıl ve üstü	186	12,3495			
Ortaokul	İlkokul	65	12,7692	9,572	3	0,023	
	Ortaokul	120	12,2167				
	Lise	133	12,3383				

Diğer	7	12,2857
Toplam	325	

Tablo 4.1.5.2 incelendiğinde; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede öz yeterlilik düzeylerinin yaşlarına ($\chi^2 (3,n=325)=3,008; p=.390$) ve mesleki kıdemlerine ($\chi^2 (3,n=325)=6,708; p=.108$) yaşlarına ilişkin anlamlı ($p>.05$) farklılık oluşturmadığı fark edilmektedir.

İncelemeye devam edildiğinde öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede öz yeterlilik düzeylerinin branşlara ($\chi^2 (7,n=325)=15,855; p=.026$) ve okul türüne ($\chi^2 (3,n=325)=9,572; p=.023$) ilişkin anlamlı farklılaşma ($p<.05$) olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık, sınıf öğretmenliği branşının medyan değeri ($Md=13$) diğer branş gruplarından daha yüksektir. Diğer grupların medyan değerlerinin aynı ($Md=12$) olması nedeniyle farklılaşmanın yalnızca sınıf öğretmenliği branşına özgü olduğu ileri sürülebilir. Medyan değerlerinin bütün okul türleri için aynı ($Md=12$) olmasından dolayı öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede öz yeterlilik düzeylerinin okul türleri açısından gruplar arasında bir farklılaşmaya yol açmadığı dile getirilebilir.

4.1.6 Süreci Planlama Alt Boyutuna Dair Bulgular

Bu kısımda öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci planlama düzeylerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci planlama katlanma düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılım durumlarına göre farklılığı Mann-Whitney U testi kullanılarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci planlama düzeylerinin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türüne göre anlamlılığı ise Kruskal-Wallis Testi kullanılarak tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

4.1.6.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Süreci Planlama Düzeylerine Dair Bulgular

Tablo 4.1.6.1’de öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci planlama düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılıma durumlarının farklılığına

dair Mann-Whitney U testine ait bulgular verilmiştir. Tablo içeriğinde cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına gruplarına göre öz yönetimli öğrenmede süreci planlama düzeyine dair örneklem sayısı, sıralar toplamı, sıra ortalaması, Mann-Whitney U değeri ve anlamlılık değerine ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Tablo 4.1.6.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Süreci Planlama Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları

	Grup	N	Sıralar top.	Sıra ort.	U	p
Öz Yönetimli Öğrenmede Süreci Planlama	Kadın	182	2195,00	166,11	13,579,500	,491
	Erkek	143	1703,00	159,04		
	Bekar	66	767,00	141,73	9,950,500	,035
	Evli	259	3131,00	168,42		
	Lisans	47	3341,00	162,60		
	Lisansüstü	278	557,00	165,34	6,423,000	,850
	Evet	66	3148,00	171,27	6,509,500	,001
	Hayır	259	750,00	131,16		
	Toplam	325				

Tablo 4.1.6.1 incelendiğinde; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci planlama düzeyleri ve cinsiyetleri (U=13,579; p=,491) ve öğrenim durumları (U=6,423; p=,850) arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı (p>.05) görülmektedir.

Tablo 4.1.6.1'e bakıldığında öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci planlama düzeyleri ile medeni durumları (U=9,950; p=,035) ve çevrim içi eğitimlere katılma durumları (U=6,509; p=,001) arasında anlamlı bir farklılaşma görüldüğü (p<.05) fark edilmiştir. Bununla birlikte öz yönetimli öğrenmede süreci planlamada, Cohen kriterlerine göre medeni durumun ($z=2,108/\sqrt{N=325}$; $r=.11$) ve çevrim içi eğitimlere katılmanın ($z=-3,186/\sqrt{N=325}$; $r=-.17$) küçük bir etki (.1=küçük) büyüklüğüne sahip olduğu dile getirilebilir (Tabachnick & Fidell, 2013). Medyan değerleri incelendiğinde ise medeni durum değişkeninde evli olanların (bekar; Md=11, evli; Md=12) ve çevrim içi eğitimlere katılma durumu değişkeninde katılanların (evet; Md=12, hayır; Md=11) lehine bir sonuç olduğu görülmektedir. Bu durum evli olan bireylerin planlamaya daha yatkın olduğu ve çevrim içi eğitimlere katılmanın planlamaya katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Medeni durum değişkeninde süreci planlamanın evli öğretmenler lehine çıkmasının sebebinin,

evliliğin getirileri itibariyle aile planlamaya dönük olmasından kaynaklandığı belirtilebilir. Bunların yanı sıra çevrim içi eğitimlere katılmak bir süreçtir ve planlama yapmayı da içine alır. Çokça çevrim içi eğitime katılma öğrenme sürecini planlamayı destekleyecektir.

4.1.6.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Süreci Planlama Düzeylerine Dair Bulgular

Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci planlama düzeylerinin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türüne göre farklılığını inceleyen Kruskal-Wallis Testine dair bulgular Tablo 4.1.6.2’de sunulmuştur. Tablo içeriğinde öz yönetimli öğrenme düzeyine ilişkin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türü gruplarının anlamlılık düzeyi, serbestlik derecesi, ki-kare değeri, aritmetik ortalama ve örneklem sayısına dair gösterilmiştir.

Tablo 4.1.6.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Süreci Planlama Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları

	Yaş	N	\bar{x}	χ^2	Sd	p				
Öz Yönetimli Öğrenmede Süreci Planlama	20-30 yaş	42	11,5714	6,776	3	,079				
	31-40 yaş	104	12,1538							
	41-50 yaş	115	11,7913							
	51 yaş ve üstü	64	12,3750							
Fen Bilimleri	Fen Bilimleri	31	11,6452	15,93	7	,026				
	Matematik	27	11,7037							
	Sosyal Bilgiler	22	12,0455							
	Sınıf Öğretmeni	42	13,0952							
	Türkçe	35	11,8571							
	Özel Eğitim	21	11,8095							
	İngilizce	30	11,5333							
	Diğer	117	11,9402							
	1-5	1-5	31				11,7097	1,984	3	,576
		6-10	56				12,0357			
11-15		52	11,6346							
16 yıl ve üstü		186	12,1290							
İlkokul	İlkokul	65	12,7077	11,152	3	,011				
	Ortaokul	120	11,7667							
	Lise	133	11,9173							
	Diğer	7	10,7143							
Toplam		325								

Tablo 4.1.6.2'ye bakıldığında; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci planlama düzeylerinin yaşlarına ($\chi^2 (3,n=325)=6,776; p=.079$) ve mesleki kıdemlerine ($\chi^2 (3,n=325)=1,984; p=.576$) ilişkin anlamlı ($p>.05$) farklılaşma oluşturmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.1.6.2 incelenmeye devam edildiğinde öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci planlama düzeylerinin branşlara ilişkin anlamlı farklılaşma ($p<.05$) olduğu görülebilir ($\chi^2 (7,n=325)=15,93; p=.026$). Bununla birlikte sınıf öğretmenliği branşında medyan değerinin ($Md=13$) en yüksek olması sebebiyle öz yönetimli öğrenmede süreci planlama sürecinde diğer gruplara oranla ön plana çıktığı belirtilebilir. Diğer branş gruplarının medyan değerlerinin aynı ($Md=12$) olması sebebiyle farklılaşmanın yalnızca sınıf öğretmenliği branşıyla sınırlı olduğu yorumlanabilir. Sınıf öğretmenlerinin, bir sınıfın neredeyse bütün derslerine girmesi gün boyu eğitim-öğretim etkinliklerini, öğrenme süreçlerini, zamanı ve birçok bileşeni aynı anda planlamasını gerektirmektedir. Başka bir deyişle sınıf öğretmenleri, planlama açısından diğer branşlara oranla biraz daha özerklerdir ve onlara daha çok iş düşmektedir. Bu durumun öğretmenlerin kendi öğrenme süreçlerini planlamaya katkı sağlayacak dönüşümsel çıktıları olan birbirini besleyen olguları içeren bir süreci temsil ettiği düşünülmektedir. Bu sebeplerden dolayı sınıf öğretmenlerinin öz yönetimli öğrenmede süreci planlama düzeyinde ön plana çıkmış olabileceği ileri sürülebilir.

Yine tabloya bakıldığında; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci planlama düzeylerinin okul türlerine ilişkin anlamlı farklılaşma ($p<.05$) olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2 (3,n=325)=9,572; p=.011$). Medyan değerlerinin ilkökul grubu için ($Md=13$) diğer okul türü gruplarından ($Md=12$) büyük olması sebebiyle öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci planlama düzeylerinin ilkökul grubunda ön plana çıktığı öne sürülebilir. Bu bulgu branş değişkeninde elde edilen Sınıf öğretmenlerinin medyan değerinin ($Md=13$) daha yüksek çıkması bulgusunu destekler niteliktedir. Çünkü ilkökul kademesinde büyük oranda sınıf öğretmenliği branşında olan öğretmenler görev yapmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde hemen hemen tüm dersleri vermesinin diğer branşlara oranla daha bağımsız hareket edebilmelerine daha fazla planlama yapmaları gerekmesine ilişkin böyle bir bulgunun ortaya çıktığı düşünülebilir.

4.1.7 Süreci Değerlendirme Alt Boyutuna Dair Bulgular

Bu kısımda öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci değerlendirme düzeylerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci değerlendirme katlanma düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına göre farklılığı Mann-Whitney U testi kullanılarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci değerlendirme düzeylerinin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türüne göre anlamlılığı ise Kruskal-Wallis Testi kullanılarak tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

4.1.7.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Süreci Değerlendirme Düzeylerine Dair Bulgular

Tablo 4.1.7.1’de öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci değerlendirme düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılıma durumlarının farklılığına dair Mann-Whitney U testine ait bulgular verilmiştir. Tablo içeriğinde cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına gruplarına göre öz yönetimli öğrenmede süreci değerlendirme düzeyine dair örneklem sayısı, sıralar toplamı, sıra ortalaması, Mann-Whitney U değeri ve anlamlılık değerine ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Tablo 4.1.7.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Süreci Değerlendirme Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları

	Grup	N	Sıra ort.	Sıralar top.	U	p
Öz Yönetimli Öğrenmede Süreci Değerlendirme	Kadın	182	167,96	2358,00	13,915,000	,268
	Erkek	143	155,69	1824,00		
	Bekar	66	148,07	830,00		
	Evli	259	166,91	3352,00	9,532,500	,135
	Lisans	47	163,00	3582,00		
	Lisansüstü	278	162,99	600,00	6,553,500	,999
	Evet	66	169,16	826,00	7,054,000	,017
	Hayır	259	139,28	3356,00		
	Toplam		325			

Tablo 4.1.7.1'e bakıldığında; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci değerlendirme düzeyleri ile cinsiyetleri (U=13,915; p=,268), medeni durumları (U=9,532; p=,135) ve öğrenim durumları (U=6,553; p=,999) arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı (p>.05) dile getirilebilir.

Yine Tablo 4.1.7.1 incelendiğinde; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci değerlendirme düzeyleri ile çevrim içi eğitimlere katılma durumları (U=7,054;p=,017) arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu (p<.05) söylenebilir. Cohen kriterlerine göre çevrim içi eğitimlere katılmanın ($z=-2,394/\sqrt{N=325}$; $r = -.13$) öz yönetimli öğrenmede süreci değerlendirmede (.1=küçük) küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu dile getirilebilir (Pallant, 2020). Grubun medyan değerine bakıldığında ise çevrim içi eğitimler katılan öğretmenlerin (evet; Md=13, hayır; Md=12) lehine bir bulgu olduğu görülmüştür. Bu durum çevrim içi eğitimlere katılmanın süreci değerlendirmeye katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.7.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Süreci Değerlendirme Düzeylerine Dair Bulgular

Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci değerlendirme düzeylerinin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türüne göre farklılığını inceleyen Kruskal-Wallis Testine dair bulgular Tablo 4.1.7.2'de sunulmuştur. Tablo içeriğinde öz yönetimli öğrenme düzeyine ilişkin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türü gruplarının anlamlılık düzeyi, serbestlik derecesi, ki-kare değeri, aritmetik ortalama ve örneklem sayısına dair gösterilmiştir.

Tablo 4.1.7.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Süreci Değerlendirme Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları

	Yaş	N	\bar{x}	χ^2	Sd	p
Öz Yönetimli Öğrenmede Süreci Değerlendirme	20-30 yaş	42	12,3571			
	31-40 yaş	104	12,8462			
	41-50 yaş	115	12,9565			
	51 yaş ve üstü	64	12,5000	4,065	3	,255
	Fen Bilimleri	31	12,6774			

Matematik	27	12,1481			
Sosyal Bilgiler	22	12,7727			
Sınıf Öğretmeni	42	13,6190	16,507	7	,021
Türkçe	35	12,9429			
Özel Eğitim	21	12,4762			
İngilizce	30	12,6667			
Diğer	117	12,9316			
1-5	31	12,6452	6,073	3	,108
6-10	56	12,4286			
11-15	52	12,6731			
16 yıl ve üstü	186	13,0914			
İlkokul	65	13,4308	9,572	3	,023
Ortaokul	120	12,7667			
Lise	133	12,6842			
Diğer	7	12,8571			
Toplam	325				

Tablo 4.1.7.2'ye bakıldığında; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci değerlendirme düzeylerinin yaşlarına ($\chi^2 (3,n=325)=4,065; p=.255$) ve mesleki kıdemlerine ($\chi^2 (3,n=325)=6,073; p=.108$) ilişkin anlamlı ($p>.05$) farklılaşma oluşturmadığı bulgulanmıştır.

Yine tablo incelendiğinde öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci değerlendirme düzeylerinin branşlara ilişkin anlamlı farklılaşma ($p<.05$) olduğu görülebilir ($\chi^2 (7,n=325)=16,507; p=.021$). Medyan değerleri incelendiğinde sınıf öğretmenliği branşında medyan değerinin (Md=15) diğer branş gruplarından daha yüksek olduğu fark edilmiştir. Bu grubu diğer (Md=13) grubu izlemektedir. Kalan branş medyan dağılımı ise eşittir; Türkçe (Md=12), İngilizce (Md=12), fen bilimleri (Md=12), sosyal bilgiler (Md=12), matematik (Md=12) ve özel eğitim (Md=12) şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin medyan değerinin ön plana çıkması süreci planlama alt boyutunda da olduğu gibi sınıf öğretmenliği branşının mesleki açıdan gerektirdikleri ile ilişkili olabilir.

Yine Tablo 4.1.7.2'ye bakıldığında; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci değerlendirme düzeylerinin okul türlerine ilişkin anlamlı farklılaşma ($p<.05$) olduğu saptanmıştır ($\chi^2 (3,n=325)=9,572; p=.023$). Medyan değerlerine incelendiğinde bu farklılaşmanın ilkokulda çalışan öğretmenlerin (Md=12) medyan değeri diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlerden yüksektir. Böylelikle en yüksek medyan değerine bu

grubun sahip olduğu belirtilebilir. Bu grubu sırasıyla diğer (Md=13), lise (Md=12), ortaokul (Md=12) ve okul grupları izlemektedir. Medyan değerlerinin ilkokul grubu için (Md=14) diğer okul türü gruplarından büyük olması sebebiyle öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci değerlendirme düzeylerinin ilkokul grubunda daha ön plana çıktığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu branş değişkeninde elde edilen Sınıf öğretmenlerinin medyan değerinin (Md=15) daha yüksek çıkması bulgusunu destekler niteliktedir. Çünkü ilkokul kademesinde büyük oranda sınıf öğretmenliği branşında olan öğretmenler görev yapmaktadır. Hem süreci planlama hem de süreci değerlendirme alt boyutlarında branş değişkeninde sınıf öğretmenliği ve okul türü değişkeninde ilkokul türünün medyan değerinin yüksek olması iki alt boyutun birbiriyle ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.8 Görevleri Tamamlama Alt Boyutuna Dair Bulgular

Bu kısımda öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede görevleri tamamlama düzeylerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede içsel görevleri tamamlama katlanma düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına göre farklılığı Mann-Whitney U testi kullanılarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede görevleri tamamlama düzeylerinin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türüne göre anlamlılığı ise Kruskal-Wallis Testi kullanılarak tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

4.1.8.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Görevleri Tamamlama Düzeylerine Dair Bulgular

Tablo 4.1.8.1’de öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede görevleri tamamlama düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılıma durumlarının farklılığına dair Mann-Whitney U testine ait bulgular verilmiştir. Tablo içeriğinde cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına gruplarına göre öz yönetimli öğrenmede görevleri tamamlama değerlendirme düzeyine dair örneklem sayısı, sıralar toplamı, sıra ortalaması, Mann-Whitney U değeri ve anlamlılık değerine ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Tablo 4.1.8.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Görevleri Tamamlama Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları

	Grup	N	Sıralar top.	Sıra ort.	U	p
	Kadın	182	2180,00	168,60	14,031,500	,208
	Erkek	143	1675,00	155,88		
Öz Yönetimli Öğrenmede	Bekar	66	781,00	161,27	8,661,000	,862
	Evli	259	3074,00	163,44		
Görevleri Tamamlama	Lisans	47	3293,00	161,22	6,038,000	,388
	Lisansüstü	278	562,00	173,53		
	Evet	66	3088,00	168,75	7,158,500	,024
	Hayır	259	767,00	140,84		
	Toplam	325				

Tablo 4.1.8.1 incelendiğinde; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede görevleri tamamlama düzeyleri ile cinsiyetleri (U=14,031; p=,208), medeni durumları (U=8,661; p=,862) ve öğrenim durumları (U=6,038; p=,388) arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı (p>.05) dile getirilebilir.

Tablo 4.1.8.1'e bakıldığında; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede görevleri tamamlama düzeyleri ile (evet-hayır; Md=12) çevrim içi eğitimlere katılma durumları (U=7,158;p=,024) arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu (p<.05) belirtilebilir. Cohen kriterlerine göre çevrim içi eğitimlere katılmanın ($z=-2,52/\sqrt{N} = 325$; $r = -.12$) öz yönetimli öğrenmede görevleri tamamlamada (.1=küçük) küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirtilebilir (Tabachnick & Fidell, 2013). Öğretmenler seminer dönemlerinde Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) platformunda tanımlanan çevrim içi eğitimleri tamamlamakla yükümlüdür (MEB, 2022). Görev bilinciyle hareket eden öğretmenlerin bahsi geçen çevrim içi eğitimlere katılmasının öz yönetimli öğrenmede görevleri tamamlamaya olumlu katkı sağladığı düşünülebilir.

4.1.8.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Görevleri Tamamlama Düzeylerine Dair Bulgular

Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede görevleri tamamlama düzeylerinin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türüne göre farklılığını inceleyen Kruskal-Wallis Testine dair

bulgular Tablo 4.1.8.2’de sunulmuştur. Tablo içeriğinde öz yönetimli öğrenme düzeyine ilişkin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türü gruplarının anlamlılık düzeyi, serbestlik derecesi, ki-kare değeri, aritmetik ortalama ve örneklem sayısına dair gösterilmiştir.

Tablo 4.1.8.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede Görevleri Tamamlama Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları

	Yaş	N	\bar{x}	χ^2	Sd	p				
Öz Yönetimli Öğrenmede Görevleri Tamamlama	20-30 yaş	42	11,6667	6,063	3	,109				
	31-40 yaş	104	12,2115							
	41-50 yaş	115	11,5130							
	51 yaş ve üstü	64	12,0469							
Fen Bilimleri	Fen Bilimleri	31	12,2258	11,411	7	,122				
	Matematik	27	11,0000							
	Sosyal Bilgiler	22	11,5903							
	Sınıf Öğretmeni	42	12,4286							
	Türkçe	35	12,8286							
	Özel Eğitim	21	11,3810							
	İngilizce	30	11,7667							
	Diğer	117	11,9316							
	1-5	1-5	31				12,0000	,098	3	,992
		6-10	56				11,8393			
11-15		52	11,9808							
16 yıl ve üstü		186	11,8118							
İlkokul	İlkokul	65	12,2615	4,031	3	,258				
	Ortaokul	120	11,7333							
	Lise	133	11,7368							
	Diğer	7	12,7143							
Toplam		325								

Tablo 4.1.8.2 incelendiğinde; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede görevleri tamamlama düzeylerinin yaşlarına ($\chi^2 (3,n=325)=6,063; p=.109$), branşlarına ($\chi^2 (7,n=325)=11,441; p=.122$), mesleki kıdemlerine ($\chi^2 (3,n=325)=,098; p=.992$) ve okul türlerine ($\chi^2 (3,n=325)=4,031; p=.258$) ilişkin anlamlı ($p>.05$) farklılık oluşturmadığı fark edilmiştir. olmadığını göstermektedir.

4.1.9 İçsel Öz Nitelik Alt Boyutuna Dair Bulgular

Bu kısımda öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede içsel öz nitelik düzeylerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede içsel öz nitelik katlanma düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına göre farklılığı Mann-Whitney U testi kullanılarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede içsel öz nitelik düzeylerinin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türüne göre anlamlılığı ise Kruskal-Wallis Testi kullanılarak tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

4.1.9.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede İçsel Öz Nitelik Düzeylerine Dair Bulgular

Tablo 4.1.9.1’de öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede içsel öz nitelik düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılıma durumlarının farklılığına dair Mann-Whitney U testine ait bulgular verilmiştir. Tablo içeriğinde cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına gruplarına göre öz yönetimli öğrenmede içsel öz nitelik değerlendirme düzeyine dair örneklem sayısı, sıralar toplamı, sıra ortalaması, Mann-Whitney U değeri ve anlamlılık değerine ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Tablo 4.1.9.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Öz Yönetimli Öğrenmede İçsel Öz Nitelik Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları

	Grup	N	Sıralar top.	Sıra ort.	U	p		
Öz Yönetimli	Kadın	182	2293,00	174,66	15,135,000	,010		
	Erkek	143	1734,00	148,16				
Öğrenmede	Bekar	66	817,00	161,80	8,626,500	,905		
	Evli	259	3210,00	163,31				
İçsel Öz Nitelik	Lisans	47	3229,00	160,49	5,835,500	,231		
	Lisansüstü	278	584,0	177,84				
	Evet	66	3209,00	166,52			7,735,500	,175
	Hayır	259	818,00	149,46				
	Toplam	325						

Tablo 4.1.9.1'e bakıldığında; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede içsel öz nitelik düzeyleri ile cinsiyetleri (U=15,135;p=,010) arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu (p<.05) görülmektedir. Cohen kriterlerine göre cinsiyetin ($z=2,583/\sqrt{N=325}$; $r=.14$) öz yönetimli öğrenmede içsel öz nitelikte (.1=küçük) küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirtilebilir. Medyan değerlerine bakıldığında (kadın-erkek; Md=12) eşit olduğu görülmektedir. Bu durum iki cinsiyet için de öz yönetimli öğrenmede içsel öz niteliğin aynı düzeyde anlamlı olduğunu gösterir niteliktedir (Pallant, 2020).

Yine tablo incelendiğinde; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede içsel öz nitelik düzeyleri ile medeni durumları (U=8,626; p=,905), öğrenim durumları (U=5,835; p=,231) ve çevrim içi eğitimlere katılma durumları (U=7,735; p=,175) arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı (p>.05) belirtilebilir. olabilir.

4.1.9.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede İçsel Öz Nitelik Düzeylerine Dair Bulgular

Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede içsel öz nitelik düzeylerinin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türüne göre farklılığını inceleyen Kruskal-Wallis Testine dair bulgular Tablo 4.1.9.2'de sunulmuştur. Tablo içeriğinde öz yönetimli öğrenme düzeyine ilişkin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türü gruplarının anlamlılık düzeyi, serbestlik derecesi, ki-kare değeri, aritmetik ortalama ve örneklem sayısına dair gösterilmiştir.

Tablo 4.1.9.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Öz Yönetimli Öğrenmede İçsel Öz Nitelik Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları

	Yaş	N	\bar{x}	χ^2	Sd	p
Öz Yönetimli Öğrenmede İçsel Öz Nitelik	20-30 yaş	42	12,5952	3,885	3	,274
	31-40 yaş	104	12,4712			
	41-50 yaş	115	12,1391			
	51 yaş ve üstü	64	12,5781			
Fen Bilimleri	Fen Bilimleri	31	12,4194	12,868	7	,075
	Matematik	27	11,8519			
	Sosyal Bilgiler	22	12,3636			
	Sınıf Öğretmeni	42	12,9286			
	Türkçe	35	12,4857			

Özel Eğitim	21	11,5714			
İngilizce	30	12,3000			
Diğer	117	12,4615			
1-5	31	12,7419	2,351	3	,503
6-10	56	12,2857			
11-15	52	12,2885			
16 yıl ve üstü	186	12,3925			
İlkokul	65	12,6615			
Ortaokul	120	12,3917			
Lise	133	12,2406			
Diğer	7	12,7143	2,343	3	,504
Toplam	325				

Tablo 4.1.9.2'ye bakıldığında; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede içsel öz nitelik düzeylerinin yaşlarına ($\chi^2 (3,n=325)=3,885; p=.274$), branşlarına ($\chi^2 (7,n=325)=12,868; p=.075$), mesleki kıdemlerine ($\chi^2 (3,n=325)=2,351; p=.503$) ve okul türlerine ($\chi^2 (3,n=325)=2,343; p=.504$) ilişkin anlamlı ($p>.05$) farklılaşma oluşturmadığı görülmektedir.

4.2 ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK HAZIR BULUNUŞLUĞA DAİR BULGULAR

Bu kısımda öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin cinsiyet, medeni durum ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına göre farklılığı Mann-Whitney U testi kullanılarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin yaş, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve okul türüne göre anlamlılığı ise Kruskal-Wallis Testi kullanılarak tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Bu işlemler çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğun alt boyutları için de tekrarlanmıştır. Alt boyutlara ilişkin bulgular ise sırasıyla; bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliği, kendi kendine öğrenme, öğrenen kontrolü, öğrenme motivasyonu, çevrim içi iletişim öz yeterliliği alt boyutuna ait bulgular başlıklarıyla verilmiştir.

4.2.1 Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeyine Dair Bulgular

Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerine ait elde edilen bulgular neticesinde Tablo 4.2.1’de öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri ve Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği alt boyutlarına ilişkin (bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliği, kendi kendine öğrenme, öğrenen kontrolü, öğrenme motivasyonu, çevrim içi iletişim öz yeterliliği) standart sapma, aritmetik ortalama ve maksimum- minimum değerler sunulmuştur.

Tablo 4.2.1 Öğretmenlerin Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeylerine Dair Bulgular

Boyutlar	N	Max	Min	\bar{x}	SS
Çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk toplam	90,00	37,00	70,2277	9,47009	
Bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliği alt boyutu	15,00	3,00	11,0923	2,56112	
Kendi kendine öğrenme alt boyutu	325	25,00	10,00	19,9138	2,67798
Öğrenen kontrolü alt boyutu	15,00	3,00	10,8708	1,94728	
Öğrenme motivasyonu alt boyutu	20,00	8,00	16,6185	2,46750	
Çevrim içi iletişim öz yeterliliği alt boyutu	15,00	6,00	11,7323	2,12837	

Tablo 4.2.1 incelendiğinde öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ortalamalarının $\bar{x}=70$ olduğu görülmektedir. Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeğinden alınabilecek minimum puan 18 ve maksimum puan 90’dır. Bu durum dolayısıyla öğretmenlerin aldığı puanların ortalamasının ölçek ortalamasından yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Bununla beraber öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk alt boyutlarında da yüksek ortalamalar görülmektedir (Bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliği $\bar{x}=11$, Kendi kendine öğrenme $\bar{x}=19$, Öğrenen kontrolü $\bar{x}=10$, Öğrenme motivasyonu $\bar{x}=16$ ve Çevrim içi iletişim öz yeterliliği $\bar{x}=11$). Bütün bunlardan hareketle araştırma kapsamında öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının yüksek olduğu dile getirilebilir. Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek çıkması pandemi sürecinde çevrim içi öğrenme ile hiç olmadıkları kadar içi içe olmalarından ve verilerin pandemi sürecinde toplanmasından kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte ölçek alt boyutlarında elde edilen bulgulara dayanarak öğretmenlerin; bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliğine sahip, kendi kendine öğrenebilen, öğrenen kontrolü olan, öğrenme motivasyonu bulunan ve çevrim

İçerik iletişim öz yeterliliği yüksek olan bireyler olduğu ileri sürülebilir. Bu durum ölçek toplamından alınan puanlar ile örtüşmektedir. Elde edilen yüksek puanları, öğretmenlerin pandemi döneminde uzaktan eğitime geçişle çevrim içi öğrenmeyle daha fazla muhatap olması sağlamış olabilir.

4.2.1.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeylerine Dair Bulgular

Tablo 4.2.1.1’de öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılıma durumlarının farklılığına dair Mann-Whitney U testine ait bulgular yer almaktadır. Tablo içeriğinde cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına gruplarına göre çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyine dair örneklem sayısı, sıralar toplamı, sıra ortalaması, Mann-Whitney U değeri ve anlamlılık değerine ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 4.2.1.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları

	Grup	N	Sıra ort.	Sıralar top.	U	p
Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeyleri	Kadın	182	159,67	12715,00		
	Erkek	143	167,24	10109,00	12,147,500	,471
	Bekar	66	149,01	4525,00		
	Evli	259	166,57	18299,00	9,470,500	,175
	Lisans	47	157,47	3446,00		
	Lisansüstü	278	195,72	19378,00	4,995,000	,010
	Evet	66	177,83	18496,00	4,817,500	,000
	Hayır	259	105,90	4328,00		
	Toplam	325				

Tablo 4.2.1.1 incelendiğinde; öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri ile cinsiyetleri (U=12,147; p=,471) ve medeni durumları (U=9,470; p=,175) arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı (p>.05) ifade edilebilir.

Tablo 4.2.1.1'e bakıldığında; öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri ile çevrim içi eğitimlere katılma durumları (U=4,817; p=,000) ve öğrenim durumları (U=4,995; p=,010) arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu (p<.05) ileri sürülebilir. Cohen kriterlerine göre çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğu çevrim içi eğitimlere katılmanın ($z=-5,587/\sqrt{N=325}$; $r=-.30$) orta bir etki büyüklüğünde (.3=orta) ve öğrenim durumunun ($z=-2,584/\sqrt{N=325}$; $r=-.14$) küçük bir etki büyüklüğünde (.1=küçük) etkilediği ifade edilebilir (Pallant, 2020). Medyan değerlerine bakıldığında ise anlamlı bir farklılaşma olmasa dahi çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri çevrim içi eğitimlere katılma değişkenine ilişkin katılan (evet; Md=71, hayır; Md=65) ve öğrenim durumuna göre ise lisansüstü (lisansüstü; Md=72, lisans; Md=70) eğitime sahip olan öğretmenler lehinedir. İki bulgu birbirini destekler niteliktedir. Pandemi döneminde lisansüstü eğitimlerin uzaktan yapılmasının, bildiri, konferans, seminer gibi faaliyetlerin çevrimiçi yollarla sürdürülmeye devam edilmesinin bu bulgunun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülebilir.

4.2.1.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeylerine Dair Bulgular

Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türüne göre farklılığını inceleyen Kruskal-Wallis Testine dair bulgular Tablo 4.2.1.2'de sunulmuştur. Tablo içeriğinde çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyine ilişkin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türü gruplarının anlamlılık düzeyi, serbestlik derecesi, ki-kare değeri, aritmetik ortalama ve örneklem sayısına dair bulgular gösterilmiştir.

Tablo 4.2.1.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları

	Yaş	N	\bar{x}	χ^2	Sd	p
Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeyleri	20-30 yaş	42	70,0238	7,577	3	,056
	31-40 yaş	104	72,2692			
	41-50 yaş	115	69,2000			
	51 yaş ve üstü	64	68,8906			
Fen Bilimleri		31	70,0645			

Matematik	27	67,1111			
Sosyal Bilgiler	22	69,1364			
Sınıf Öğretmeni	42	72,2143	9,288	7	,233
Türkçe	35	69,4857			
Özel Eğitim	21	68,0476			
İngilizce	30	69,0667			
Diğer	117	71,3932			
1-5	31	71,1935			
6-10	56	71,1964	1,421	3	,701
11-15	52	69,8846			
16 yıl ve üstü	186	69,8710			
İlkokul	65	72,0615	6,910	3	,075
Ortaokul	120	70,8417			
Lise	133	69,0602			
Diğer	7	64,8571			
Toplam	325				

Tablo 4.2.1.2'ye bakıldığında; öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin yaşlarına ($\chi^2 (3,n=325)=7,577; p=.056$), branşlarına ($\chi^2 (7,n=325)=9,228; p=.233$), mesleki kıdemlerine ($\chi^2 (3,n=325)=1,421; p=.701$) ve okul türlerine ($\chi^2 (3,n=325)=6,9100; p=.075$) ilişkin anlamlı farklılaşma ($p>.05$) oluşturmadığı saptanmıştır.

4.2.2 Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliliği Alt Boyutuna Dair Bulgular

Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterlilikleri; öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına göre çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliği düzeylerine ait bulgular ve öğretmenlerin yaş, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve okul türüne göre çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliği düzeylerine ait bulgular olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

4.2.2.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliliği Düzeylerine Dair Bulgular

Tablo 4.2.2.1’de öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliği düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılım durumlarının farklılığına dair Mann-Whitney U testine ait bulgular yer almaktadır. Tablo içeriğinde cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına gruplarına göre çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliği düzeyine dair örneklem sayısı, sıra ortalaması, sıralar toplamı, Mann-Whitney U değeri ve anlamlılık değerine ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 4.2.2.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliliği Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Bulguları

	Grup	N	Sıralar top.	Sıra ort.	U	p
Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliliği	Kadın	182	1936,00	143,34	9,435,000	,000
	Erkek	143	1669,00	188,02		
	Bekar	66	710,00	154,91	9,081,000	,428
	Evli	259	2895,00	165,06		
	Lisans	47	3032,00	155,48	4,443,000	,000
	Lisansüstü	278	573,00	207,47		
	Evet	66	2949,00	174,09	5,783,000	,000
	Hayır	259	656,00	120,31		
	Toplam	325				

Tablo 4.2.2.1’e bakıldığında; öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliği düzeyleri ile medeni durumları (U=9,081; p=,428) arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>.05$) görülmektedir.

Yine tablo incelendiğinde; öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliği düzeyleri ile cinsiyet (U=9,435;p=,000), öğrenim durumları (U=4,443; p=,000) durumları ve çevrim içi eğitimlere katılma durumları (U=5,783; p=,000) arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu ($p<.05$) belirtilebilir. Bununla

birlikte Cohen kriterlerine göre cinsiyetin ($z=-4,301/\sqrt{N=325}$; $r = -.23$), öğrenim durumları ($z=-3,546/\sqrt{N=325}$; $r = -.19$)ve çevrim içi eğitimlere katılmanın ($z=-4,219/\sqrt{N=325}$; $r = -.23$) çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliği düzeyleri küçük bir etki büyüklüğüne (.1=küçük) sahip olduğu söylenebilir (Pallant, 2020). Aynı zamanda medyan değerleri incelendiğinde erkek (kadın; Md=11, erkek; Md=12), lisansüstü öğrenim durumuna sahip (lisansüstü; Md=12, lisans Md=11) ve çevrim içi eğitimlere katılan (evet; Md=12, hayır; Md=10) öğretmenlerin lehine bir bulgu ortaya çıkmıştır. Bilgisayarla ve internetin uzun süreli kullanımının öz yeterlilik hissini artırıyor olabileceği düşünülmektedir. Lisansüstü eğitimi alan ve çevrim içi eğitimlere katılan her birey, bilgisayar ve internetle fazlasıyla vakit geçirmektedir. Bu durum cinsiyet değişkeni ile de ilişkilendirilebilir.

4.2.2.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliliği Düzeylerine Dair Bulgular

Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliği düzeylerinin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türüne göre farklılığını inceleyen Kruskal-Wallis Testine dair bulgular Tablo 4.2.2.2’de sunulmuştur. Tablo içeriğinde çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliği düzeyine ilişkin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türü gruplarına göre anlamlılık düzeyi, serbestlik derecesi, ki-kare değeri, aritmetik ortalama ve örneklem sayısına dair bulgular gösterilmiştir.

Tablo 4.2.2.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliliği Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları

	Yaş	N	\bar{x}	χ^2	Sd	p
Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik	20-30 yaş	42	11,1190			
Hazır Bulunuşlukta	31-40 yaş	104	11,3269	2,658	3	,447
Bilgisayar ve İnternet Kullanımı	41-50 yaş	115	11,1391			
Öz Yeterliliği	51 yaş ve üstü	64	10,6494			
	Fen Bilimleri	31	11,0968			
	Matematik	27	11,0000			

Sosyal Bilgiler	22	11,0000			
Sınıf Öğretmeni	42	10,9048			
Türkçe	35	10,7714			
Özel Eğitim	21	10,8571			
İngilizce	30	9,7667			
Diğer	117	11,6752	12,674	7	,080
1-5	31	10,9355			
6-10	56	11,3329	2,011	3	,570
11-15	52	10,7692			
16 yıl ve üstü	186	11,1183			
İlkokul	65	11,2769			
Ortaokul	120	11,4083	5,788	3	,122
Lise	133	10,7970			
Diğer	7	9,5714			
Toplam	325				

Tablo 4.2.2.2'ye bakıldığında; öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliği düzeylerinin yaşlarına ($\chi^2 (3,n=325)=2,658; p=.447$), branşlarına ($\chi^2 (7,n=325)=2,674; p=.080$), mesleki kıdemine ($\chi^2 (3,n=325)=2,011; p=.570$) ve okul türlerine ($\chi^2 (3,n=325)=5,778; p=.122$) ilişkin anlamlı ($p>.05$) farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

4.2.3 Kendi Kendine Öğrenme Alt Boyutuna Dair Bulgular

Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta kendi kendine öğrenme düzeyleri; öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına göre çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta kendi kendine öğrenme düzeylerine ait bulgular ve öğretmenlerin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türüne göre çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta kendi kendine öğrenme düzeylerine ait bulgular olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

4.2.3.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerine Dair Bulgular

Tablo 4.2.3.1’de öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta kendi kendine öğrenme düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılım durumlarının farklılığına dair Mann-Whitney U testine ait bulgular yer almaktadır. Tablo içeriğinde cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına gruplarına göre çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta kendi kendine öğrenme düzeyine dair örneklem sayısı, sıralar toplamı, sıra ortalaması, Mann-Whitney U değeri ve anlamlılık değerine ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 4.2.3.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları

	Grup	N	Sıralar top.	Sıra ort.	U	p
Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Kendi Kendine Öğrenme	Kadın	182	3657,00	168,37	13,990,500	,240
	Erkek	143	2815,00	156,16		
Bulunuşlukta Kendi Kendine Öğrenme	Bekar	66	1272,00	142,43		
	Evli	259	5200,00	168,24	9,904,500	,044
Öğrenme	Lisans	47	5520,00	160,26		
	Lisansüstü	278	952,00	179,19	5,772,000	,197
	Evet	66	5223,00	174,31	5,725,000	,000
	Hayır	259	1249,00	119,45		
	Toplam	325				

Tablo 4.2.3.1’e bakıldığında; öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta kendi kendine öğrenme düzeyleri ile cinsiyetleri (U=13,990; p=,240) ve öğrenim durumu (U=5,772; p=,197) arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı (p>.05) görülmektedir.

Tablo 4.2.3.1 incelendiğinde; öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta kendi kendine öğrenme düzeylerinin, medeni durumları (U=9,904; p=,044) ve çevrim içi eğitimlere katılma durumları (U=5,725; p=,000) arasında anlamlı bir farklılaşma gösterdiği (p<.05) fark edilmektedir. Bununla birlikte Cohen kriterlerine göre medeni

durumun ($z=2,012/\sqrt{N=325}$; $r=.11$) ve çevrim içi eğitimlere katılmanın ($z=-4,301/\sqrt{N=325}$; $r=-.23$) çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta kendi kendine öğrenme açısından küçük bir etki büyüklüğüne ($.1=küçük$) sahip olduğu söylenebilir (Pallant, 2020). Bunun yanı sıra anlamlı farklılaşma medeni duruma (bekar; Md=19 evli; Md=20) göre evli olan ve çevrim içi eğitimlere katılma durumuna göre (evet; Md=20, hayır; Md=19) katılan öğretmenler lehinedir. Evli bireylerin yaşamlarının daha düzenli olması, evliliğin ekonomik, sosyal ve kültürel anlamda yönetim süreçleriyle ilişkili olması, eşlerin birbirini olumlu yönde etkilemesi ve motivasyon sağlaması gibi sebepler evli öğretmenlerin kendi kendine öğrenme süreçlerini de olumlu yönde etkilemiş olabilir. Bununla birlikte çevrim içi eğitimlere katılma çoğunlukla öz yönetimli olarak yapılan bir süreçtir. Birbiriyle fazlasıyla ilişkili olan bu süreçlerin anlamlı bir ilişkiye sahip olması şaşırtıcı değildir.

4.2.3.2. Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerine Dair Bulgular

Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta kendi kendine öğrenme düzeylerinin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türüne göre farklılığını inceleyen Kruskal-Wallis Testine dair bulgular Tablo 4.2.3.2’de sunulmuştur. Tablo içeriğinde yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türü gruplarına göre çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta kendi kendine öğrenme düzeyine ilişkin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türü gruplarına göre anlamlılık düzeyi, serbestlik derecesi, ki-kare değeri, aritmetik ortalama ve örneklem sayısına dair bulgular gösterilmiştir.

Tablo 4.2.3.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları

	Yaş	N	\bar{x}	χ^2	Sd	p
	20-30 yaş	42	19,3571			
Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik	31-40 yaş	104	20,4231	4,431	3	,219
Hazır Bulunuşlukta	41-50 yaş	115	19,6522			
Kendi Kendine Öğrenme	51 yaş ve üstü	64	19,9219			
	Fen Bilimleri	31	19,7097			

Matematik	27	19,2222			
Sosyal Bilgiler	22	19,6818			
Sınıf	42	20,9524	11,021	7	,138
Öğretmeni					
Türkçe	35	19,8286			
Özel Eğitim	21	19,5238			
İngilizce	30	20,2333			
Diğer	117	19,8120			
<hr/>					
1-5	31	19,7419			
6-10	56	20,1154	,402	3	,940
11-15	52	19,8656			
16 yıl ve üstü	186	19,9821			
<hr/>					
İlkokul	65	20,5231	6,607	3	,086
Ortaokul	120	19,7750			
Lise	133	19,7895			
Diğer	7	19,0000			
<hr/>					
Toplam	325				

Tablo 4.2.3.2'ye bakıldığında; öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta kendi kendine öğrenme düzeylerinin yaşlarına ($\chi^2 (3,n=325)=4,431; p=.219$) branşlarına ($\chi^2 (7,n=325)=11,021; p=.138$), mesleki kıdemine ($\chi^2 (3,n=325)=,402; p=.940$) ve okul türlerine ($\chi^2 (3,n=325)=6,607; p=.086$) ilişkin anlamlı ($p>.05$) farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

4.2.4 Öğrenen Kontrolü Alt Boyutuna Dair Bulgular

Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenen kontrolü düzeyleri; öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına göre çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenen kontrolü düzeylerine ait bulgular ve öğretmenlerin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türüne göre çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenen kontrolü düzeylerine ait bulgular olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

4.2.4.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Öğrenen Kontrolü Düzeylerine Dair Bulgular

Tablo 4.2.4.1’de öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenen kontrolü düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına göre farklılığını Mann-Whitney U testine ait bulgular yer almaktadır. Tablo içeriğinde cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına gruplarına göre çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenen kontrolü düzeyine dair örneklem sayısı, sıralar toplamı, sıra ortalaması, Mann-Whitney U değeri ve anlamlılık değerine ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 4.2.4.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Öğrenen Kontrolü Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları

	Grup	N	Sıralar top.	Sıra ort.	U	p
Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Öğrenen Kontrolü	Kadın	182	1979,00	163,82	13,163,000	,856
	Erkek	143	1554,00	161,95		
	Bekar	66	697,00	150,45	9,375,500	,216
	Evli	259	2836,00	166,20		
	Lisans	47	3000,00	159,59	5,584,000	,105
	Lisansüstü	278	533,00	183,19		
	Evet	66	2872,00	174,40	5,701,500	,000
	Hayır	259	661,00	119,10		
	Toplam	325				

Tablo 4.2.4.1 incelendiğinde; öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenen kontrolü düzeyleri ile cinsiyetleri ($U=13,163$; $p=,856$), öğrenim durumu ($U=5,584$; $p=,105$) ve medeni durumları ($U=9,375$; $p=,216$) arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>.05$) ifade edilebilir.

Tablo 4.2.4.1’e bakıldığında; öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenen kontrolü düzeyleri ile çevrim içi eğitimlere katılma durumları ($U=5,701$; $p=,000$) arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu ($p<.05$) belirtilebilir. Cohen kriterlerine göre çevrim içi eğitimlere katılmanın ($z=-4,365/\sqrt{N = 325}$; $r = -.24$) çevrim

İçerik öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenen kontrolünde (.1=küçük) küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu ifade edilebilir (Pallant, 2020). Medyan değerlerine bakıldığında ise çevrim içi eğitimlere katılan öğretmenlerin medyan değerinin (evet; Md=11, hayır; Md=10) daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Bu bağlamda öğrenen kontrolüne çevrim içi eğitimlere katılmanın olumlu bir katkı sağladığı öne sürülebilir.

4.2.4.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Öğrenen Kontrolü Düzeylerine Dair Bulgular

Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenen kontrolü düzeylerinin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türüne göre farklılığını inceleyen Kruskal-Wallis Testine dair bulgular Tablo 4.2.4.2’de sunulmuştur. Tablo içeriğinde yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türü gruplarına göre çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenen kontrolü düzeyine ilişkin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türü gruplarına göre anlamlılık düzeyi, serbestlik derecesi, ki-kare değeri, aritmetik ortalama ve örneklem sayısına dair bulgular gösterilmiştir.

Tablo 4.2.4.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Öğrenen Kontrolü Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları

	Yaş	N	\bar{x}	χ^2	Sd	p				
Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Öğrenen Kontrolü	20-30 yaş	42	10,9524	13,419	3	,004				
	31-40 yaş	104	11,3654							
	41-50 yaş	115	10,5913							
	51 yaş ve üstü	64	10,5156							
Fen Bilimleri	Fen Bilimleri	31	11,0323	6,767	7	,454				
	Matematik	27	10,2963							
	Sosyal Bilgiler	22	10,6364							
	Sınıf Öğretmeni	42	11,1190							
	Türkçe	35	10,4857							
	Özel Eğitim	21	10,6667							
	İngilizce	30	11,0000							
	Diğer	117	11,0342							
	1-5	1-5	31				11,1935	3,254	3	,354
		6-10	56				11,0536			
11-15		52	10,9231							

16 yıl ve üstü	186	10,7473			
İlkokul	65	11,0308	6,665	3	,083
Ortaokul	120	11,1250			
Lise	133	10,6316			
Diğer	7	9,5714			
Toplam	325				

Tablo 4.2.4.2 incelendiğinde; öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenen kontrolü düzeylerinin yaşlarına ilişkin anlamlı farklılaşma ($p < .05$) olduğu saptanmıştır ($\chi^2 (3, n=325)=13,419$; $p=.004$). Medyan değerlerin incelendiğinde, bütün yaş gruplarının medyan değeri eşit ($Md=11$) olduğu görülmüştür. Bu sebeple çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenen kontrolü açısından yaş grupları arasında da aynı oranda anlamlı bir farklılık oluşturduğu öne sürülebilir.

Yine tablo incelendiğinde öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenen kontrolü düzeylerinin branşlarına ($\chi^2 (7, n=325)=6,767$; $p=.454$), mesleki kıdemlerine ($\chi^2 (3, n=325)=3,254$; $p=.354$) ve okul türlerine ($\chi^2 (3, n=325)=6,665$; $p=.83$) ilişkin anlamlı ($p > .05$) farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

4.2.5 Öğrenme Motivasyonu Alt Boyutuna Dair Bulgular

Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenme motivasyonu düzeyleri; öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına göre çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenme motivasyonu düzeylerine ait bulgular ve öğretmenlerin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türüne göre çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenme motivasyonu düzeylerine ait bulgular olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

4.2.5.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Öğrenme Motivasyonu Düzeylerine Dair Bulgular

Tablo 4.2.5.1’de öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenme motivasyonu düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılıma durumlarının farklılığına dair Mann-Whitney U testine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo içeriğinde cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına gruplarına göre çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenme motivasyonu düzeyine dair örneklem sayısı, sıralar toplamı, sıra ortalaması, Mann-Whitney U değeri ve anlamlılık değerine ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 4.2.5.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Öğrenme Motivasyonu Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları

	Grup	N	Sıralar top.	Sıra ort.	U	p		
Çevrim İçi	Kadın	182	3008,00	160,67	12,588,500	,607		
	Erkek	143	2393,00	165,97				
Öğrenmeye Yönelik	Bekar	66	1075,00	156,09	9,003,000	,496		
	Evli	259	4326,00	164,76				
Hazır Bulunuşlukta Öğrenme Motivasyonu	Lisans	47	16,5360	158,63	5,319,500	,038		
	Lisansüstü	278	804,00	188,82				
	Evet	66	4381,00	176,34			5,202,500	,000
	Hayır	259	1020,00	111,65				
	Toplam	325						

Tablo 4.2.5.1'e bakıldığında öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenme motivasyonu düzeyleri ile cinsiyetleri (U=12,588; p=,607) ve medeni durumları (U=9,003; p=,496) arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı (p>.05) görülmektedir.

Yine tablo incelendiğinde öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenme motivasyonu düzeyleri ile çevrim içi eğitimlere katılma durumları (U=5,202;p=,000) ve öğrenim durumları (U=5,319,500;p=,038) arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu (p<.05) ifade edilebilir. Cohen kriterlerine göre çevrim içi eğitimlere katılmanın ($z=-5,110/\sqrt{N=325}$; $r=-.28$) ve öğrenim durumunun ($z=-2,073/\sqrt{N=325}$; $r=-.11$) çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenme motivasyonunda (.1=küçük) küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu ifade edilebilir (Pallant, 2020). Medyan değerlerine bakıldığında ise çevrim içi eğitimlere katılan öğretmenlerin (Md=17), katılmayanlara oranla (Md=16) ve lisansüstü (Md=17) öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin, lisans mezunu (Md=16) öğretmenlere oranla medyan değerlerinin yüksek olduğu belirtilebilir. Yeni şeyler öğrenmek, kendini geliştirmek vb. birçok sebeple yapılan çevrim içi eğitim alma eylemi öğrenme motivasyonu gerektirmesi

sonucu olumlu anlamda etkilemiş olabilir. Lisansüstü öğrenim yapmanın, temel anlamda mesleki becerilerini geliştirmek ve daha fazla öğrenme deneyimi kazanmak isteyen öğretmenler tarafından tercih edildiği ve öğrenme motivasyonu gerektirdiği düşünülmektedir. Aynı zamanda lisansüstü öğrenim yapan bireyler araştırma yapmak amacıyla internette, bilgisayarda ve çevrim içi öğrenme ortamlarında sıkça vakit geçirmektedirler. Bu durum çevrim içi eğitimlere katılmanın öğrenme motivasyonunu olumlu yönde etkilediği bulgusu ile öğrenim düzeyi bulgusunun sonuçlarının birbiriyle örtüşüğünü gösterir niteliktedir.

4.2.5.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Öğrenme Motivasyonu Düzeylerine Dair Bulgular

Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenme motivasyonu düzeylerinin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türüne göre farklılığını inceleyen Kruskal-Wallis Testine dair bulgular tablo 4.2.5.2’de sunulmuştur. Tablo içeriğinde yaş, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve okul türü gruplarına göre çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenme motivasyonu düzeyine ilişkin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türü gruplarına göre anlamlılık düzeyi, serbestlik derecesi, ki-kare değeri, aritmetik ortalama ve örneklem sayısına dair bulgular gösterilmiştir.

Tablo 4.2.5.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Öğrenme Motivasyonu Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları

	Yaş	N	\bar{x}	χ^2	Sd	p
Çevrim İçi Öğrenmeye	20-30 yaş	42	16,7381	6,001	3	,112
Yönelik Hazır Bulunuşlukta	31-40 yaş	104	16,9808			
Öğrenme Motivasyonu	41-50 yaş	115	16,3217			
	51 yaş ve üstü	64	16,4844			
	Fen Bilimleri	31	16,5161			
	Matematik	27	16,2222			
	Sosyal Bilgiler	22	16,1818			
	Sınıf	42	17,2381	10,644	7	,155
	Öğretmeni					
	Türkçe	35	16,6000			

Özel Eğitim	21	15,8095			
İngilizce	30	16,2000			
Diğer	117	16,8547			
1-5	31	17,2581			
6-10	56	16,9286	5,494	3	,139
11-15	52	16,3846			
16 yıl ve üstü	186	16,4839			
İlkokul	65	17,1231			
Ortaokul	120	16,6500	6,095	3	,107
Lise	133	16,4135			
Diğer	7	15,2857			
Toplam	325				

Tablo 4.2.5.2'ye bakıldığında; öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenme motivasyonu düzeylerinin yaşlarına ($\chi^2 (3,n=325)=6,001; p=.112$), branşlarına ($\chi^2 (7,n=325)=10,644; p=.155$), mesleki kıdemlerine ($\chi^2 (3,n=325)=5,494; p=.139$) ve okul türlerine ($\chi^2 (3,n=325)=6,095; p=.107$) ilişkin anlamlı ($p>.05$) farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

4.2.6 Çevrim İçi İletişim Öz Yeterliliği Alt Boyutuna Dair Bulgular

Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta çevrim içi iletişim öz yeterliliği düzeyleri; öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılımlarına göre çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta çevrim içi iletişim öz yeterliliği düzeylerine ait bulgular ve öğretmenlerin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türüne göre çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta çevrim içi iletişim öz yeterliliği düzeylerine ait bulgular olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

4.2.6.1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu ve Çevrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Çevrim İçi İletişim Öz Yeterliliği Düzeylerine Dair Bulgular

Tablo 4.2.6.1'de öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta çevrim içi iletişim öz yeterliliği düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılıma durumlarının farklılığına dair Mann-Whitney U testine ait bulgular yer almaktadır. Tablo içeriğinde cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve çevrim içi

eğitimlere katılımlarına gruplarına göre çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta çevrim içi iletişim öz yeterliliği düzeyine dair örneklem sayısı, sıralar toplamı, sıra ortalaması, Mann-Whitney U değeri ve anlamlılık değerine ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 4.2.6.1 ğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum ve evrim İçi Eğitimlere Katılımına Göre evrim İçi ğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta evrim İçi İletişim z Yeterliliği Düzeylerinin Farklılığına Dair Mann-Whitney U Testi Bulguları

	Grup	N	Sıralar top.	Sıra ort.	U	p		
evrim İçi ğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta	Kadın	182	2135,00	162,31	12,888,000	,880		
	Erkek	143	1678,00	163,87				
evrim İçi İletişim z Yeterliliği	Bekar	66	771,00	160,05	8,742,000	,771		
	Evli	259	3042,00	163,75				
evrim İçi İletişim z Yeterliliği	Lisans	47	3229,00	157,55	5,017,00	,009		
	Lisansüstü	278	584,00	195,26				
	Evet	66	3071,00	171,40			6,476,000	,001
	Hayır	259	742,00	130,66				
Toplam		325						

Tablo 4.2.6.1'e bakıldığında; öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta çevrim içi iletişim öz yeterliliği düzeyleri ile cinsiyetleri (U=12,888; p=,880) ve medeni durumları (U=8,742; p=,771) arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı (p>.05) dile getirilebilir.

Tablo 4.2.6.1 incelendiğinde; öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta çevrim içi iletişim öz yeterliliği düzeyleri ile öğrenim durumları (U=5,017,00;p=,009) ve çevrim içi eğitimlere katılma durumları (U=6,476;p=,001) arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu (p<.05) görülmektedir. Cohen kriterlerine göre öğrenim durumunun ($z=-2,594\sqrt{N=325}$; $r=-.14$) ve çevrim içi eğitimlere katılmanın ($z=-3,223/\sqrt{N=325}$; $r=-.17$) evrim içi iletişim öz yeterliliğinde (.1=kk) küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu ifade edilebilir (Tabachnick & Fidell, 2013). Medyan değerlerine bakıldığında ise çevrim içi eğitimlere katılan öğretmenlerin (evet; Md=12, hayır; Md=11) medyan değerinin katılmayanlara oranla daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. ğrenim durumu açısından ise medyan değerleri (lisans-lisansüstü; Md=12) eşittir. Özellikle pandemi döneminde birçok niversitenin uzaktan eğitime geçmesiyle bu dönemde eğitim almış lisansüstü bireylerin bu hususta öz yeterlilik algılarını da olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Aynı zamanda lisansüstü öğrenime sahip öğretmenlerin, yüksek lisans döneminde makale, tez, araştırma, konferans, bildiri ve sunum gibi birçok çevrim içi iletişim gerektiren çalışma yapması ve çevrim içi eğitime katılması çevrim içi iletişim öz yeterliliğinin yüksek olmasına katkı sağlamış olabilir.

4.2.6.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Öğrenim Durumu, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Çevrim İçi İletişim Öz Yeterliliği Düzeylerine Dair Bulgular

Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta çevrim içi iletişim öz yeterliliği düzeylerinin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türüne göre farklılığını inceleyen Kruskal-Wallis Testine dair bulgular Tablo 4.2.6.2’de sunulmuştur. Tablo içeriğinde yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türü gruplarına göre çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta çevrim içi iletişim öz yeterliliği düzeyine ilişkin yaş, branş, mesleki kıdem ve okul türü gruplarına göre anlamlılık düzeyi, serbestlik derecesi, ki-kare değeri, aritmetik ortalama ve örneklem sayısına dair bulgular gösterilmiştir.

Tablo 4.2.6.2 Öğretmenlerin Yaş, Branş, Mesleki Kıdem ve Okul Türüne Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta Çevrim İçi İletişim Öz Yeterliliği Düzeylerinin Farklılığına Dair Kruskal-Wallis Testi Bulguları

	Yaş	N	\bar{x}	χ^2	Sd	p			
Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukta	20-30 yaş	42	11,8575	8,724	3	,033			
	31-40 yaş	104	12,1731						
Çevrim İçi İletişim Öz Yeterliliği	41-50 yaş	115	11,4957	15,661	7	,028			
	51 yaş ve üstü	64	11,3594						
	Fen Bilimleri	31	11,7097	15,661	7	,028			
	Matematik	27	10,3704						
	Sosyal Bilgiler	22	11,6364						
	Sınıf Öğretmeni	42	12,0000						
	Türkçe	35	11,8000						
	Özel Eğitim	21	11,1905						
	İngilizce	30	11,8667						
	Diğer	117	12,0171						
	1-5	31	12,0645				1,088	3	,780
	6-10	56	11,6923						
	11-15	52	11,6559						

16 yıl ve üstü	186	11,8393			
İlkokul	65	12,1077			
Ortaokul	120	11,8333	4,248	3	,236
Lise	133	11,4286			
Diğer	7	11,4286			
Toplam	325				

Tablo 4.2.6.2 incelendiğinde; öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta çevrim içi iletişim öz yeterliliği düzeylerinin yaş ($\chi^2(3, n=325)=8,724; p=.033$) ve branşlarına ($\chi^2(7, n=325)=15,661; p=.028$) ilişkin anlamlı farklılaşma ($p<.05$) olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte yaş gruplarının medyan değerlerine bakıldığında bütün yaş gruplarının medyan değerinin eşit ($Md=12$) olması sebebiyle çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta çevrim içi iletişim öz yeterliliğinin yaş grupları arasında aynı derecede anlamlı olduğu öne sürülebilir. Branş gruplarının medyan değerleri incelendiğinde matematik branşı hariç ($Md=10$) bütün branşlarda medyan değeri ($Md=12$) aynı olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum iletişime açık olmakla da ilişkilendirilebilir. Matematik öğretmenlerinin sayısal ağırlıklı eğitim almaları ve düşünme yapılarının farklılığı, iletişim becerilerine yönelik sözel gruplardan daha az yeterli hissetmelerine sebebiyet vermiş olabilir.

Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta çevrim içi iletişim öz yeterliliği ile mesleki kıdem ($\chi^2(3, n=325)=1,088; p=.780$) ve okul türü ($\chi^2(3, n=325)=4,248; p=.236$) düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı ($p>.05$) farklılık olmadığı görülmüştür.

4.3 ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENME VE ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK HAZIR BULUNUŞLUK ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR BULGULAR

Bu kısımda öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiye dair bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için öncelikle ölçekler arasındaki ilişkiye ve ardından ölçek alt boyutları arasındaki ilişkiye Spearman Rank korelasyonu testi kullanılarak bakılmıştır.

4.3.1 Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyi ile Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeyi Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yapılan Spearman Rank Korelasyon Testine ait bulgular Tablo 4.3.1’de sunulmuştur. Tablo içeriğinde öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri arasında bulunan ilişkinin anlamlılık düzeyi ve Spearman Rank korelasyon katsayısına dair değerler yer almaktadır.

Tablo 4.3.1 Öğretmenlerin Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyi ile Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeyi Arasındaki İlişki Düzeyine Dair Bulgular

Çevrim içi öğrenme düzeyleri		
Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme düzeyleri	Spearman's rho	,727**
	<i>P</i>	,000

N:325; $p < .01$

Hesaplanan korelasyon katsayısı ($\rho = ,727$; $p < .01$) öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme düzeyleri ile çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Korelasyonda .50-1.0 arasındaki değerler Cohen (1988) kriterlerine göre yüksek düzeyde ilişkiyi ifade etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bununla birlikte belirleme katsayısı (2.r.100) bakıldığında; öz yönetimli öğrenme puanlarının öğretmenlerin çevrim içi öğrenme ölçeğinden aldıkları puanların yaklaşık olarak %52’sini açıkladığı tespit edilmiştir. Ayrıca korelasyon sayısının anlamlılık ($p = 000$) düzeyinin yüksek düzeyde pozitif korelasyon olarak hesaplanmasına rağmen bu iki değişkenin ortak varyansının %52 olması iki değişken arasındaki ilişkiyi güçlendirmektedir. Elde edilen bulgular ışığında öz yönetimli öğrenmenin yüksek düzeyi, öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğun yüksek düzeyleriyle ilişkilidir. Bu bulguya göre öğretmenler açısından öz yönetimli öğrenme ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk yüksek düzeyde birbirini besleyen iki nosyondur.

4.3.2 Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyi ile Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeyinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Tablo 4.3.2’de öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme düzeyi ile çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla hesaplanan Spearman Rank korelasyon katsayısı gösterilmiştir.

Tablo 4.3.2 Öğretmenlerin Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyi ile Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeyinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Alt Boyutlar		Bilgisayar ve İnternet Kullanma Öz Yeterliliği	Kendi Kendine Öğrenme	Öğrenen Kontrolü	Öğrenme Motivasyonu	Çevrim	Çevrim
						İçerik İletişim Öz Yeterliliği	İçerik Öğrenme Toplam
Öğrenme İhtiyaçları	S	,394**	,488**	,392**	,567**	,432**	,565**
Süreci Değerlendirme	P	,284**	,430**	311**	,402**	,308**	,435**
Süreci Planlama	a	,304**	,587**	,346**	,415**	,373**	,499**
Öğrenmede Öz Yeterlilik	r	,354**	,526**	,423**	,448**	,474**	,557**
Beceri kullanma	m	,391**	,478**	,368**	,401**	,427**	,512**
Zorluklara Katlanma	a	,403**	,566**	,417**	,516**	,451**	,600**
Görevi Tamamlama	n	,356**	,604**	,426**	,476**	,478**	,594**
İçsel Öz Nitelik	'	,296**	,520**	,417**	,522**	,458**	,555**
Öz Yönetimli Öğrenme Toplam	s	,480**	,703**	,510**	,626**	,560**	,727**

N:325; *p.<01; **p<.05

Tablo 4.3.2’de yer alan korelasyon katsayılarına bakıldığında, öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçları alt boyutundan elde ettikleri puanlar ile bilgisayar ve internet kullanıma öz yeterliliği (r=,394; p<0.5), öğrenen kontrolü (r=,392; p<0.5) çevrim içi iletişim öz yeterliliği (r=,432; p<0.5) ve kendi kendine öğrenme (r=,488; p<0.5) alt boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrenme ihtiyaçları alt boyutu ile öğrenme motivasyonu alt boyutu (r=,567; p<0.5) ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk (r=,565; p<0.5) arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Bu durum bilgisayar ve internet kullanıma öz yeterliliği, çevrim içi iletişim öz yeterliliği yüksek düzeyde olan, öğrenen kontrolüne ve kendi kendine öğrenme becerilerine sahip öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme hususunda orta düzeyde olumlu bir sonuç elde

edebilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda öğrenme motivasyonları ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları yüksek olan öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçlarını belirme hususunda yüksek düzeyde bir avantaja sahip olduğu ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin süreci değerlendirme alt boyutundan elde ettikleri puanlar ile bilgisayar ve internet kullanıma öz yeterliliği ($r=,284$; $p<0.5$) alt boyutundan aldıkları puanlar incelendiğinde aralarında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Süreci değerlendirme alt boyutu ile öğrenme motivasyonu ($r=,308$; $p<0.5$), öğrenen kontrolü ($r=,311$; $p<0.5$), çevrim içi iletişim öz yeterliliği ($r=,402$; $p<0.5$) ve kendi kendine öğrenme ($r=,430$; $p<0.5$), ve alt boyutları çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ($r=,435$; $p<0.5$) arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum bilgisayar ve internet kullanıma öz yeterliliğine sahip olmanın öz yönetimli öğrenmede süreci değerlendirme konusunda düşük bir etkisi olduğu şeklinde ifade edilebilir. Ancak öğrenme motivasyonu, öğrenen kontrolü, çevrim içi iletişim öz yeterliliği ve kendi kendine öğrenme ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin süreci değerlendirme konusunda orta düzeyde pozitif bir sonuç elde edebilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Süreci planlama alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanlar ile bilgisayar ve internet kullanıma öz yeterliliği ($r=,304$; $p<0.5$), öğrenen kontrolü ($r=,346$; $p<0.5$), çevrim içi iletişim öz yeterliliği ($r=,373$; $p<0.5$), öğrenme motivasyonu ($r=,415$; $p<0.5$) alt boyutları ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ($r=,499$; $p<0.5$) arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Süreci planlama alt boyutu ile kendi kendine öğrenme ($r=,587$; $p<0.5$) alt boyutu arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durum, bilgisayar ve internet kullanıma öz yeterliliği, öğrenen kontrolü, çevrim içi iletişim öz yeterliliği, öğrenme motivasyonu ve çevrim içi öğrenme öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri iyi durumda olan öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci planlama açısından orta düzeyde bir avantaja sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak kendi kendine öğrenme becerileri yüksek olan öğretmenlerin yüksek düzeyde bir avantaja sahip olduğu öne sürülebilir.

Öğrenmede öz yeterlilik alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanlar ile bilgisayar ve internet kullanıma öz yeterliliği ($r=,354$; $p<0.5$), öğrenen kontrolü ($r=,423$; $p<0.5$) öğrenme motivasyonu ($r=,448$; $p<0.5$) ve çevrim içi iletişim öz yeterliliği ($r=,474$; $p<0.5$), alt

boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrenmede öz yeterlilik alt boyutu ile kendi kendine öğrenme ($r=,526$; $p<0.5$) alt boyutu ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ($r=,557$; $p<0.5$) arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durum bilgisayar ve internet kullanıma öz yeterliliği, öğrenen kontrolü, öğrenme motivasyonu ve çevrim içi iletişim öz yeterliliği düzeylerinin yüksek olmasının öğretmenlere öz yönetimli öğrenmede öz yeterlilik konusunda pozitif ve orta düzeyde avantaj sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak kendi kendine öğrenme ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyi yüksek olan öğretmenlerin ise öz yönetimli öğrenmede öz yeterlilik konusunda pozitif ve yüksek düzeyde avantaj sağladığı şeklinde ifade edilebilir. Özetle kendi kendine öğrenme ve çevrim içi öğrenmeye hazır olmanın öz yönetimli öğrenmede öz yeterlilik algısını yüksek oranda olumlu şekilde etkilediği ileri sürülebilir.

Beceri kullanma alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanlar ile öğrenen kontrolü ($r=,368$; $p<0.5$), bilgisayar ve internet kullanıma öz yeterliliği ($r=,391$; $p<0.5$), öğrenme motivasyonu ($r=,401$; $p<0.5$), çevrim içi iletişim öz yeterliliği ($r=,427$; $p<0.5$) ve kendi kendine öğrenme ($r=,478$; $p<0.5$) alt boyutları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda beceri kullanma alt boyutu ile çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ($r=,512$; $p<0.5$) arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada öğrenen kontrolü, bilgisayar ve internet kullanıma öz yeterliliği, öğrenme motivasyonu, çevrim içi iletişim öz yeterliliği ve kendi kendine öğrenme düzeyleri iyi olan öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede beceri kullanma konusunda orta düzeyde olumlu bir avantaja sahip olduğu belirtilebilir. Aynı zamanda çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları iyi düzeyde olan öğretmenlerin beceri kullanma hususunda yüksek düzeyde olumlu bir avantaja sahip olduğu söylenebilir. Böylelikle çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyi arttıkça beceri kullanma düzeyinin de arttığı ifade edilebilir.

Zorluklara katlanma alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanlar ile bilgisayar ve internet kullanıma öz yeterliliği ($r=,403$; $p<0.5$), öğrenen kontrolü ($r=,417$; $p<0.5$) ve çevrim içi iletişim öz yeterliliği ($r=,451$; $p<0.5$) alt boyutları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Zorluklara katlanma alt boyutu ile öğrenme motivasyonu ($r=,516$; $p<0.5$), kendi kendine öğrenme ($r=,566$; $p<0.5$) alt boyutu ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ($r=,600$; $p<0.5$) arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu

bulgulanmıştır. Bu durum bilgisayar ve internet kullanıma öz yeterliliği, öğrenen kontrolü ve çevrim içi iletişim öz yeterliliği iyi düzeyde olan öğretmenlerin zorluklara katlanma açısından pozitif yönlü ve orta düzeyde bir avantaja sahip olduğu ve öğrenme motivasyonu, kendi kendine öğrenme ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları yüksek olan öğretmenlerin pozitif ve yüksek düzeyde bir avantaja sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Görevi tamamlama alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanlar ile bilgisayar ve internet kullanıma öz yeterliliği ($r=,356$; $p<0.5$), öğrenen kontrolü ($r=,426$; $p<0.5$), öğrenme motivasyonu ($r=,476$; $p<0.5$) ve çevrim içi iletişim öz yeterliliği ($r=,478$; $p<0.5$) alt boyutları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ($r=,594$; $p<0.5$) ve kendi kendine öğrenme ($r=,604$; $p<0.5$) alt boyutu ile görevi tamamlama alt boyutu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliği, öğrenen kontrolü, öğrenme motivasyonu ve çevrim içi iletişim öz yeterliliği düzeyinin yüksek olmasının görevleri tamamlamayı pozitif yönlü ve orta düzeyde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Fakat öğretmenlerin çevrim içi öğrenme öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının ve kendi kendine öğrenmelerinin yüksek olmasının görevleri tamamlama hususunda pozitif yönlü ve yüksek düzeyde katkı sağladığı söylenebilir.

İçsel öz nitelik alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanlar ile bilgisayar ve internet kullanıma öz yeterliliği ($r=,296$; $p<0.5$) alt boyutundan aldıkları puanlar incelendiğinde aralarında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. İçsel öz nitelik alt boyutu ile öğrenen kontrolü ($r=,417$; $p<0.5$) ve çevrim içi iletişim öz yeterliliği ($r=,458$; $p<0.5$) alt boyutları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu fark edilmiştir. Kendi kendine öğrenme ($r=,520$; $p<0.5$), öğrenme motivasyonu ($r=,522$; $p<0.5$) alt boyutları ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ($r=,555$; $p<0.5$) ile içsel öz nitelik alt boyutu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Bilgisayar ve internet kullanıma öz yeterliliğinin öz yönetimli öğrenmede içsel öz niteliği düşük düzeyde etkilediği öne sürülebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrenen kontrolü ve çevrim içi iletişim öz yeterliliği yüksek olmasının öz yönetimli öğrenmede içsel öz nitelik açısından pozitif yönlü orta düzeyde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Kendi kendine öğrenme, öğrenme motivasyonu ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları yüksek olan öğretmenlerin ise içsel öz niteliklerinin de yüksek olma ihtimalinin yüksek olduğu öne sürülebilir.

Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme ölçeğinden aldıkları puanlar ile çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre öz yönetimli öğrenme ile bilgisayar ve internet kullanıma öz yeterliliği ($r=,480$; $p<0.5$) alt boyutu arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlara bakıldığında öz yönetimli öğrenme ile öğrenen kontrolü ($r=,510$; $p<0.5$), çevrim içi iletişim öz yeterliliği ($r=,560$; $p<0.5$), öğrenme motivasyonu ($r=,626$; $p<0.5$) ve kendi kendine öğrenme ($r=,520$; $p<0.5$) arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Bu durum öz yönetimli öğrenme ölçeği ile çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeğinin yüksek oranda ilişkili olduğunu ve araştırma sonuçlarında elde edilen öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmeleri ile çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin yüksek çıkmasını açıklar niteliktedir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu kısımda öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerine ve bunlar arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Sonuçlar öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme düzeylerine, çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerine ve öz yönetimli öğrenme ile çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiye ait tartışma ve sonuç olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, alan yazında yapılan araştırmalarla karşılaştırılıp tartışılmış ve sonrasında ise sonuçlara dayalı öneriler sunulmuştur.

5.1 Öğretmenlerin Öz Yönetimli Öğrenme Düzeylerine Ait Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, öğretmenlerinin öz yönetimli öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına paralel olarak Sarıcalar & Özkan (2021) yaptığı araştırmada öğretmenlerin, kendi kendine öğrenme düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Çırak (2021) müzik öğretmeni adayları ile yaptığı araştırmada öz yönetimli öğrenme becerilerinin çok yüksek düzeyde; Aydar (2021) okul öncesi öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada öz yönetimli öğrenme becerilerinin oldukça yüksek düzeyde; Sarıkaya (2022) öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada öz yönetimli öğrenmelerinin yüksek düzeyde olduğu ve Receptoğlu (2019) sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada öz yönetimli öğrenmelerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunların yanı sıra Gedik (2022) müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin, öz yönetimli öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu; Aşkın (2015) üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamanın üzerinde olduğu; Karagülle & Berkant (2022) ise üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamanın altında olduğunu dile getirmiştir. Tahran (2019) ise yaptığı araştırmada öz yönetimli öğrenme konusunda doğuştan gelen kapasiteyi ortaya çıkaracak destekleyici bir topluluğa sahip olmanın önemli olduğunu ifade etmiştir. Sarıcalar & Özkan (2021) öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenmelerinin yüksek olmasının kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenme, ihtiyaç duydukları yeni öğrenmeleri oluşturma, eğitime katkı sağlama, bireysel ve mesleki olarak kendi geliştirmeyi kolaylaştırma gibi olumlu etkileri olduğunu dile getirmektedir.

Öz yönetimli öğrenme ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında ise öğretmenlerin, yüksek oranda öğrenme ihtiyaçları belirleyen, orta düzeyde becerilerini kullanan, zorluklara katlanan, öğrenmede öz yeterliliğe sahip, süreci planlayabilen, süreci değerlendirebilen görevlerini tamamlayan ve içsel öz niteliğe sahip bireyler olduğu sonucu elde edilmiştir. Aşkın Tekkol & Demirel (2016) ise öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının çoğunluğunun öğrenme ihtiyaçlarını belirleyerek amaçlarını oluşturdukları ve öğrenme sürecini planladıkları sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda öğretmen adaylarına ilişkin; farklı öğrenme stratejileri kullandıkları, stratejileri öğrenilmesi gereken ders ve konuya göre seçtikleri, öğrenmeyi kolaylaştırıcı planlamalar yaptıkları, öğrenme sürecini izledikleri, öz değerlendirme farkındalığına sahip oldukları, sebat gösterdikleri, güdülenmenin önemine inandıkları ve genel olarak öz yönetimli öğrenme konusunda olumlu sonuçlar elde ettikleri ifade etmiştir. Bu durum araştırmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmelerinin demografik değişkenlere göre ilişkisi incelendiğinde cinsiyet, medeni durumun, yaş, öğrenim durumu ve mesleki kıdemin farklılaşmaya yol açmadığı ancak çevrim içi eğitimlere katılım, branş ve okul türü değişkenlerinin anlamlı farklılaşmaya yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra anlamlı farklılaşmanın daha çok çevrim içi eğitimlere katılan, ilkokulda çalışan ve sınıf öğretmenliği branşına sahip öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Sarıcalar & Özkan (2021) öz yönetimli öğrenme ile branş, meslekteki kıdem ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ancak öğrenim düzeyi, hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma, interneti kullanma sıklığı ve kitap okuma açısından farklılaşmaya yol açtığı sonucuna ulaşmıştır. Bu ilişki internet kullanım sıklığı daha fazla, daha sık kitap okuyan, lisansüstü öğrenim görmüş ve hizmet içi faaliyet ve kurslara daha çok katılan öğretmenlerin lehinedir. Artsın vd. (2020) araştırmasında çevrim içi eğitimleri tamamlayan öğrenenlerin, tamamlamayanlara oranla öz yönetimli öğrenmelerinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Salah Dogman vd. (2022) çevrim içi öğrenme öz yeterliliğine sahip öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluklarının da iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öz yönetimli öğrenmede öğrenme ihtiyaçları düzeylerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçlarının düzeyini medeni durum, yaş, mesleki, kıdem ve okul türü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı lakin cinsiyet, çevrim içi eğitimlere katılım, branş ve öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum

cinsiyete göre; erkek öğretmenler, çevrim içi eğitimlere katılma durumuna yönelik; “evet” diyenler, bransa göre; sınıf öğretmenleri ve öğrenim durumuna göre ise; lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğretmenler lehinedir. Arslan (2019) öğretmenler ile yaptığı tez çalışmasında öz yönetimli öğrenmede öğrenme ihtiyaçları alt boyutu ile araştırma sonuçlarına paralel olarak mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ve araştırmada elde edilen sonuçların tersine branş değişkeni ile de anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Arslan (2019), Sarıcalar & Özkan (2021) öğretmenler ve Kayıhan (2017) öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada öz yönetimli öğrenmede öğrenme ihtiyaçları alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Ancak Aşkın (2015) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada cinsiyet ve öz yönetimli öğrenme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve kadın öğrencilerin öz yönetimli öğrenme seviyesinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte Yılmazsoy & Kahraman (2019) üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme düzeylerini inceledikleri araştırmada cinsiyet ile öz yönetimli öğrenme arasında anlamlı bir ilişkisi olmadığını ancak buna rağmen kadın öğrencilerin erkeklere oranla öz yönetimli öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve Artsın vd. (2019) yaptıkları çalışmada, kadın açık öğretim öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmelerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Sarıkaya (2022) ise erkek öğretmen adaylarının ve Karagülle & Berkant (2022) erkek üniversite öğrencilerinin, Zhao, Chen ve Panda (2014) erkek lise ve ortaokul öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmelerinin kadınlara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Taşkın (2019) doktora tez çalışmasında kız çocuklarının erkeklere oranla öz yönetimli öğrenmelerinin düşük olduğu, daha çekingen davrandıkları bu durumun en önemli etkenlerden birinin toplumsal normlar olduğunu ifade etmiştir. Zhao vd. (2014) cinsiyete ilişkin farklılaşmanın Çin’in ataerkil yapısından kaynaklanabileceği, kadınların gelir düzeyi ne olursa olsun bağımsız olmaması, iki grup için farklı toplumsal iş bölümünün olması, kadınların itaatkâr ve disiplinli olarak yetiştirilmeleri gibi nedenler göstererek, erkeklerin hayatlarını kontrol etmek için daha fazla fırsata sahip olduklarını söylemiştir. 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde MEB bünyesinde çalışan 1 milyon 139 bin 673 öğretmenden, 684 bin 379'u kadın ve 455 bin 294'ü erkektir (MEB, 2022). Toplumun “Kadın annedir.” bakış açısı kadınların erkeklerden daha çocuklarla ilişkilendirilmesine, öğretmenlik mesleğinin kadın mesleği olarak algılanmasına sebebiyet vermektedir. Bu durum ise öğretmenlik okuyan erkek öğrenci sayısında da azalmaya yol açmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin; tatil imkânları, çalışma şartları, ağır bedensel aktivite gerektirmemesi, çalışma saatlerinin kadınların bakım veren olarak yetiştirilmesi ve görülmesi, kadının kendi çocuğuna bakabilecek evine vakit ayırabilecek,

iyi bir eş olabilecek imkânı tanıdığı algısı, toplumun ve aile kurumunun kadından beklentileri ve biçtiği roller kadın cinsiyeti ile ilişkilendirilmesine yol açmaktadır (Erginer & Saklan, 2020). Ayrıca yapılan araştırmaların çoğunda (Aşkın, 2015; Kayıhan, 2017; Arslan, 2019; Artsın vd. 2019; Taşkın, 2019; Yılmazsoy & Kahraman, 2019; Sarıcalar & Özkan, 2021; Karagülle & Berkant, 2022; Sarıkaya, 2022) kadınların örnekleme bulunma oranlarının erkeklerden fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede beceri kullanma düzeylerini cinsiyet, çevrim içi eğitimlere katılım, branş, öğrenim durumu, medeni durum, yaş ve mesleki kıdem etkilemediğini ancak çalışılan okul türünün etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu etki ilkokulda çalışan öğretmenler lehinedir. Araştırma bulgularına paralel olarak Arslan (2019) öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede beceri kullanma düzeyleri ile cinsiyet, mesleki kıdem, branş anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Ancak Kayıhan (2017) öğretmen adaylarının cinsiyeti ile öz yönetimli öğrenmede beceri kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve bu durumun erkek öğretmen adayları lehine olduğunu dile getirmiştir. Gürültü vd. (2018) ilkokulda çalışan öğretmenlerin, 21. yüzyıl öğreten becerilerini (pedagoji ve teknolojiyi birlikte kullanabilme, sınıf yönetimi, sınıf ortamı dışında öğretimi bağımsız yapabilme, süreci yönetme, materyal tasarım ve üretim) daha iyi kullandıklarını ortaya koymuştur. Aynı zamanda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha esnek öğretme becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öz yönetimli öğrenmede zorluklara katlanma düzeylerine ilişkin sonuçlara bakıldığında; cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem değişkenlerin anlamlı bir farklılığa yol açmadığı ama çevrim içi eğitimlere katılım, branşın ve okul türünün anlamlı farklılaşmaya yol açtığı, öz yönetimli öğrenmede zorluklara katlanmada önemli rol oynadığı sonucu elde edilmiştir. Bu durumun sonucu olarak çevrim içi eğitimlere katılan öğretmenlerde ve özel eğitim, sınıf öğretmenliği ve fen bilimleri branşlarına sahip öğretmenler öz yönetimli öğrenmede zorluklara katlanmada daha ön plana çıktığı görülmüştür. Aynı zamanda okul türü açısından ilkokulda çalışan öğretmenler lehinedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde (Erdem, 2010; Karasu & Mutlu, 2014; Akıncı vd., 2015; Güler vd., 2020) öğretmenlerin okul idaresi, öğrenci, veli, okul imkânları, eğitim sistemi, toplum, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azalması gibi birçok sorunla başa çıkmak zorunda kaldıkları görülmüştür. Özel eğitim öğretmenleri ise çalıştıkları öğrenci kitlesi itibarıyla okul idaresiyle, öğrenci velileriyle, öğrencilerle ve eğitim sistemiyle birçok açıdan

zorlukla karşılaşmaktadır (Karasu & Mutlu, 2014). Güler vd. (2020) sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları problemlere ilişkin yaptığı araştırmada, öğretmenlerin öğretim süreci, kaynaştırma öğrencileri, sınıf yönetimi, okul idaresi, veliler, istenmeyen öğrenci davranışları gibi sorunlarla karşılaştıkları ve Erdem (2010) sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlere yönelik politikalar, veli ve toplum baskısı, öğretmenlerin faaliyetlerinin toplum ve veli tarafından desteklenmemesi, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azalması gibi bir çok problemle yüz yüze olduklarını söylemiştir. Akıncı vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada, fen bilimleri öğretmenleri de öğretmenlik mesleğine duyulan saygının azalmasının mesleki anlamda onları zorladığını, okullar arası fırsat eşitsizlikleri, okul idareleri, sınıfların kalabalık olması, ders kazanımlarının fazlalığı, yeterince laboratuvar bulunmaması veya koşullarının yetersizliği gibi problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede öz yeterlilik düzeyini cinsiyet, medeni durum, çevrim içi eğitimlere katılma durumu, yaş, mesleki kıdem ve öğrenim durumu etkilemediği tespit edilmiştir. Fakat öğretmenlerin branşları ve çalıştıkları okul türleri öz yönetimli öğrenmede öz yeterlilik düzeyini artırdığı sonucu elde edilmiştir. Bu durum sınıf öğretmenliği branşında ve ilkokulda çalışan öğretmenlerin lehinedir. Kayıhan (2017) öğretmen adaylarının cinsiyeti ile öz yönetimli öğrenmede öz yeterlilik düzeyini arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve bu durumun kadın öğretmen adayları lehine olduğunu dile getirmiştir. Uysal & Kösemen (2012); Berkant (2017) öğretmen adaylarıyla ve Yordam (2017); Özata (2007) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada cinsiyetin genel olarak öz yeterliliği etkilemediğini dile getirmişlerdir. Özkurt (2017) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının yeterli düzeyde, Aslan & Kalkan (2018) oldukça yeterli düzeyde ve Akbulut (2022) ise çok üst düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Tuluk (2015) öğretmen adaylarının öz yeterliliklerini incelediği araştırmasında, sınıf öğretmeni adaylarının diğer öğretmen adaylarına oranla öz yeterliliklerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eker (2014) ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin yeterli düzeyde olduğunu ifade etmiştir.

Araştırma problemlerinden öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci planlama düzeyleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkinin sonuçlarına bakıldığında; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci planlama düzeyleri ile cinsiyetleri, yaşları, öğrenim durumları ve mesleki kıdemleri arasında bir ilişki olmadığı ancak medeni durumları, çevrim içi eğitimlere katılma durumları, branşları ve çalıştıkları okul türü

arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun; medeni durum açısından evli öğretmenlerde, çevrim içi eğitimlere katılma durumuna göre katılan öğretmenlerde, branşa göre sınıf öğretmeni olanlarda ve çalışılan okul türüne göre ise ilkokulda çalışan öğretmenlerde daha ön plana çıktığı görülmüştür. Zincirli (2012)'ye göre öğretim amaçlarını belirli önceliklere göre sıralayabilme, kullanılacak kaynakları amaçlara göre organize edebilme öğrenme sürecini planlamanın gerekliliklerindedir ve öğrenme hedefine ulaşabilmek için iyi bir planlamaya gereksinim vardır. Bölükbaş Alper (2019), araştırma sonuçlarının aksine Türkçe öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretim planlarken, zaman planlamasında bekar öğretmenlerin lehine bir durum olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fakat Gözel (2009) ilköğretim öğretmenleri yaptığı çalışmada zamanı planlamasının medeni durumla ilişkisine baktığında evli öğretmenler lehine bir durum olduğunu ortaya koymuştur. Genel olarak zaman yönetimi, zamanı iyi değerlendirme ve planlama hususunda evli öğretmenlerin bekarlardan daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Çubukçu & Girmen (2008) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla sınıf yönetimini planlama konusunda daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Yıldırım & Yıldırım (2020) tarafından yapılan çalışmada ilkokulda çalışan öğretmenlerin, ortaokulda çalışanlara oranla ders planlama hususunda kendilerini daha yeterli hissettikleri ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede süreci değerlendirme düzeyleri ile cinsiyetleri, medeni durumları, yaş, öğrenim durumu ve mesleki kıdemleri ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ancak çevrim içi eğitimlere katılma durumları, branşları ve çalıştıkları okul türü ile arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Anlamlı ilişkilendirmeye binaen çevrim içi eğitimlere katılıma yönelik; “evet” cevabı veren öğretmenler, branşa yönelik; sınıf öğretmenliği ve çalışılan okul türüne yönelik; ilkokulda çalışan öğretmenlerde öz yönetimli öğrenmede süreci değerlendirme düzeyinin daha ön planda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arslan (2019) süreci değerlendirme alt boyutunda öğretmenlerin kıdem ve branşları açısından anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılık sınıf öğretmenleri ve mesleki kıdemleri daha çok olan öğretmenler lehinedir. Branş değişkeninde sınıf öğretmenlerinin lehine olan bu durum araştırma sonuçlarını da destekler niteliktedir. Sınıf öğretmenlerinin, Acar & Anıl (2009) performans değerlendirmesini sıkça kullandıklarını, Karamustafaoğlu vd. (2012) ölçme değerlendirme araçlarının bazılarını çok hakimken bazılarında haberdar olmadıklarını, Güneş (2007) ölçme değerlendirme yeterliliklerinin orta düzeyde olduğunu, Özenç (2013) alternatif ölçme değerlendirme araçlarına orta düzeyde hakim olduklarını

ifade etmiştir. Araştırma bulgularına paralel olarak Çakan (2004) tarafından yapılan araştırmada ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda diğer kademelerde çalışanlara oranla kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, branş ve okul türü ile öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede görevleri tamamlama arasında bir ilişki olmadığı lakin çevrim içi eğitimlere katılma durumu, arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu duruma yönelik gruplara arasında eşit dağılım söz konusudur. Yalnızca matematik öğretmenliği branşında negatif yönlü bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buran & Kaplan (2021) tarafından yapılan araştırmada matematik öğretmenlerinin görev dışı istenen evraklar ve Yanık vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada ise göreve yeni başlamış matematik öğretmenlerinin çok fazla evrak işi olması sebebiyle görevleri tamamlama hususunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Artsın (2018) kitlesel açık çevrim içi eğitimleri tamamlamayan öğrenenlerin tamamlamayanlara oranla öz yönetimli öğrenmelerinin daha yüksek olduğu konusunda ulaştığı sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede içsel öz nitelik düzeylerine ilişkin ise yaş, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okul türü, medeni durum ve çevrim içi eğitimlere katılma durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken yalnızca cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişki ise gruplar arasında eşit bir dağılıma sahiptir.

5.2 Öğretmenlerin Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeylerine Dair Tartışma ve Sonuç

Araştırmada kullanılan çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeğinden alınan veriler incelendiğinde; öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğa ilişkin yapılan araştırmalarda, öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenmeye Yurdugül & Demir (2017), Akbal (2021) genel anlamda hazır bulduklarını, Çakır & Horzum (2015) orta düzeyde hazır oldukları, Ay vd. (2022) orta düzeyde, Yakar & Yıldırım Yakar (2021) yükseğe yakın olmakla birlikte orta düzeyde hazır olduklarını, Özgür vd. (2014) ortalamanın üzerinde olduğu, Ateş Çobanoğlu vd. (2017) hazır bulunuşluklarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarda ise

Sarıtaş & Barutçu (2020) üniversite öğrencisinin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının olduğunu, Konak (2021) turizm fakültesi öğrencilerinin hazır olduklarını, Kaya (2021) üniversite öğrencilerinin orta düzeyde, Kılınç (2021) lisans düzeyinde açık ve uzaktan eğitim öğrencilerinin orta düzeyde, İbrahim vd. (2002) uzaktan eğitim lisans öğrencilerinin pozitif yönlü orta düzeyde, Horzum (2019) pedagojik formasyon alan öğrencilerin orta düzeyde, Kiye & Yoncalık (2020) üniversite öğrencilerinin orta düzeyde, Ünal vd. (2021) üniversite öğrencilerinin ortalamasının üzerinde iyi düzeyde ve Demir (2021) ön lisans öğrencilerinin yüksek düzeyde, Demir Öztürk & Eren (2021) üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde olduğunu çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğunun olduğunu ifade etmiştir. Adıyaman (2020) öğretim elemanlarının çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyinin orta düzeyde olduğunu dile getirmiştir.

Öğretmenlerin yüksek düzeyde bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliğine sahip, kendi kendine öğrenebilen, öğrenen kontrolü olan, öğrenme motivasyonu bulunan ve çevrim içi iletişim öz yeterliliği bireyler olduğu sonucuna varılmıştır. Böylelikle öğretmenlerin, ölçek alt boyutlarının hepsinde aldıkları puanlar yüksek düzeydedir ve ölçek toplamıyla örtüşmektedir. Bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliği alt boyutunda araştırmacılar üniversite öğrencilerinin Demir Öztürk & Eren (2021) çok yüksek, Hung vd. (2010) en yüksek, Ünal vd. (2021) orta, Konak (2021) orta, Sarıtaş & Barutçu (2020) orta ve öğretmen adaylarının ise Çatana Kuleli (2018) ortalama, Çakır & Horzum (2015) orta, Yakar & Yıldırım Yakar (2021) orta, Yurdugül & Demir (2017) en yüksek düzeyde puana sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kendi kendine öğrenme alt boyutuna yönelik araştırmacılar üniversite öğrencilerinin Sarıtaş & Barutçu (2020) en yüksek, Ünal vd. (2021) yüksek, Demir Öztürk & Eren (2021) yüksek, Konak (2021) orta, Hung vd. (2010) en düşük ve öğretmen adaylarının ise Yakar & Yıldırım Yakar (2021) yüksek, Çatana Kuleli (2018) ortalamasının üzerinde, Çakır & Horzum (2015) orta, Yurdugül & Demir (2017) en düşük puana sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenen kontrolü alt boyutuna ilişkin ise öğretmen adaylarının Yakar & Yıldırım Yakar (2021) yüksek, Çatana Kuleli (2018) ortalama, Çakır & Horzum (2015) düşük, Yurdugül & Demir (2017) en düşük ve üniversite öğrencilerinin Sarıtaş & Barutçu (2020) en düşük, Ünal vd. (2021) yüksek, Demir Öztürk & Eren (2021) yüksek, Konak (2021) en yüksek, Hung vd. (2010) en düşük seviyede olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrenen kontrolü açısından genel olarak öğrencilerin düşük bir düzeyde olduğunu ama son yıllarda yapılan araştırmalarda bu durumun değiştiğini gözlemlemek mümkündür. Bu durumun öğrencilerin pandemi sürecinde zorunlu olarak çevrim içi

öğrenme sürecine dahil olmasıyla ilişkisi olabileceği düşünülebilir. Nitekim öğretmenlerin de öğrenen kontrolü yüksek çıkmıştır. Çevrim içi öğrenmede öğrenme motivasyonu alt boyutuna ilişkin yapılan araştırmalar; öğretmen adaylarının Çatana Kuleli (2018) ortalamasının üzerinde, Çakır & Horzum (2015) yüksek, Yurdugül & Demir (2017) yüksek, Yakar & Yıldırım Yakar (2021) düşük düzeyde olduğunu, üniversite öğrencilerinin ise Hung vd. (2010) en yüksek, Sarıtaş & Barutçu (2020) orta, Ünal vd. (2021) yüksek, Demir Öztürk & Eren (2021) düşük, Konak (2021) en düşük seviyede olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çevrim içi iletişim öz yeterliliği alt boyutuna ilişkin ise araştırmacılar üniversite öğrencilerinin Sarıtaş & Barutçu (2020) orta, Ünal vd. (2021) orta, Demir Öztürk & Eren (2021) yüksek, Konak (2021) yüksek, Hung vd. (2010) yüksek ve öğretmen adaylarının ise Çatana Kuleli (2018) ortalamasının üzerinde, Çakır & Horzum (2015) orta, Yakar & Yıldırım Yakar (2021) orta, Yurdugül & Demir (2017) yüksek puana sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri ile cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, mesleki kıdem ve okul türü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı lakin çevrim içi eğitimlere katılma durumu ve öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca ilişkin çevrim içi eğitimlere katılma durumuna göre; “evet” diyenler ve öğrenim durumuna göre lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğretmenler lehine bir sonuç olduğu saptanmıştır. Alan yazında cinsiyet değişkenini inceleyen birçok çalışma, araştırmada elde edilen sonuçları destekler şekilde cinsiyet ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk arasında anlamlı bir ilişki olmadığı yönündedir (İbrahim vd., 2002; Aydın & Tasci, 2005; Hung vd., 2010; Özgür vd., 2014; Çakır & Horzum, 2015; Çatana Kuleli, 2018; İscioğlu, 2018; Yakar & Yıldırım Yakar, 2021; Ünal vd., 2021; Konak, 2021; Demir Öztürk & Eren, 2021; Zor, 2021; Köksal & Kara, 2022). Ancak Üstün vd. (2020) öğretmenlerle yaptığı araştırmada erkek öğretmenlerin, Akbal (2021) erkek öğretmen adaylarının, Adıyaman (2020) erkek öğretim elemanlarının çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının daha yüksek olduğunu dile getirmiştir. Sarıtaş & Barutçu (2020) araştırma sonuçlarını destekler nitelikte daha önceden herhangi bir çevrim içi eğitime katılmış olmanın çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğu olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır. İbrahim vd. (2002) ise bilgisayarları daha sık kullananların daha yüksek düzeyde çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk eğilimi sağladığını savunmaktadır. Bu durumun tersine sonuç çıkan araştırmalar da mevcuttur. Zor (2021) öğretim elemanlarıyla yaptığı tez çalışmasında kitlesel açık çevrim içi derslere katılımın çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluğu etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliği incelendiğinde öğretmenlerin medeni durum, yaş, branş, mesleki kıdem, okul türünün bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ancak cinsiyet, çevrim içi eğitimlere katılma durumu ve öğrenim durumunun arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu etki cinsiyete göre; erkek, çevrim içi eğitimlere katılma durumuna göre; katılan ve öğrenim durumuna göre, lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğretmenler lehinedir. Araştırmada elde edilen sonuçlara paralel olarak cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan araştırmalar; Demir Öztürk & Eren (2021) erkek üniversite öğrencilerinin, Alsancak Sırakaya & Yurdugül (2016) ve Karaduman vd. (2022) erkek öğretmen adaylarının ve Yordam (2017) erkek öğretmenlerin bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliğinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Fakat kadın öğretmenlerin bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliğinin daha yüksek bulunduğu araştırmalar da az olmakla birlikte mevcuttur (Üstün vd., 2020). Kadınların bilgisayar ve internet kullanımına ilişkin Güler vd., (2017), TÜİK verilerinden elde ettikleri bilgiler ışığında 2013-2016 seneleri arasından kadınların %20 oranında daha az bilgisayar ve internet kullandığını ortaya çıkarmıştır. TÜİK Hane Halkı Bilgisayar ve İnternet Kullanım araştırmalarını incelediğimizde son on yılda kadın ve erkeklerin bilgisayar ve internet kullanımına ilişkin farklılığın azaldığı, ancak erkeklerin kullanım oranının hala daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Bilgisayar ve internet kullanımına ilişkin 2012 yılında kullanım oranları kadınlar %38,5 erkekler ise %59 şeklinde iken 2022 yılı itibariyle ise de kadınlar %80,9 erkekler ise %89,1 erkekler şeklindedir (TÜİK, 2012; TÜİK, 2022). Karaduman vd. (2022) ve Alsancak Sırakaya & Yurdugül (2016) günlük internet ve bilgisayar kullanımındaki artışın bilgisayar ve internet öz yeterliliği düzeyine de olumlu katkı sağladığını ifade etmektedir. Bilgisayar öğretmenliği okuyan öğrencilerinin diğerlerine oranla bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliliği daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Koçer & Örmeci (2020) kadınların teknolojiyle tanışma ve teknoloji üretim sürecine dahil olma süreçlerinin daha geç gerçekleştiğini, teknolojik üretme ve öğretmeye yönelik fakültelerde okuma, firmalarda çalışma oranlarının erkeklerden daha az olduğunu dile getirmiştir.

Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta kendi kendine öğrenme düzeylerinin cinsiyet, yaş, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve okul türüyle arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ama medeni durum ve çevrim içi eğitimlere katılma durumuyla

aralarında anlamlı ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ilişki evli olan ve çevrim içi eğitimlere katılan öğretmenler lehinedir. Cinsiyet değişkenine ilişkin araştırmada elde edilen sonuçlara paralel olarak, Çakır & Balcı Çelik (2020) üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Lakin kadın öğretmen adaylarının (Özgür vd., 2014; Çakır & Horzum, 2015; Alsancak Sırakaya & Yurdugül, 2016; Çatana Kuleli, 2018; Karaduman vd., 2022) ve kadın üniversite öğrencilerinin (Demir Öztürk & Eren, 2021) çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta kendi kendine öğrenmeye ilişkin lehine sonuçlar ortaya koyan birçok araştırma mevcuttur. Aynı zamanda kadınların kendi kendine öğrenme düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan araştırmalarla karşılaşmak mümkündür ve bu iki durum birbirini destekler niteliktedir (Aşkın, 2015; Yılmazsoy & Kahraman, 2019; Artsın vd.; 2019). Araştırmada elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin hem öz yönetimli öğrenmelerinin hem de çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta kendi kendine öğrenme düzeylerinin cinsiyet ile bir ilişkisi olmaması birbiri ile örtüşmektedir. Durdu & Albayrak (2020) yaptığı araştırmada evli olan uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çevrim içi öğrenmenin uzaktan yapılabiliyor olması evliliğin yaşam standartlarına hizmet ettiği yönüne de değinmiştir.

Çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenen kontrolüne ilişkin demografik değişkenlere yönelik sonuçlar incelendiğinde; cinsiyet, medeni durum, branş, okul türü, öğrenim durumu ve mesleki kıdem ile arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken çevrim içi eğitimlere katılma durumu ve yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Böylelikle öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenen kontrolünün çevrim içi eğitimlere katılma durumuna ilişkin katılanlar lehine olduğu anlaşılmıştır. Yaş ve okul türündeki oluşan farklılıkta ise gruplardan herhangi biri ön plana çıkamamaktadır. Demir Öztürk & Eren (2021), interneti sıklıkla kullanan öğrencilerin öğrenen kontrolünün daha yüksek olduğu ve çevrim içi öğrenme etkinliklerine katılım ile öğrenen kontrolü arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına paralel olarak yaşa ilişkin anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sarıtaş & Barutçu (2020) çevrim içi öğrenme faaliyetlerine katılımın öğrenen kontrolünü olumlu yönde etkilediğini ve iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Öğrenme motivasyonuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenme motivasyonu düzeyleri cinsiyetleri, medeni durumları, yaşları, branşları, mesleki kıdemleri ve çalıştıkları okul türleri açısından anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Lakin çevrim içi eğitimlere katılma durumları ve öğrenim durumlarının ile çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Baygeldi vd. (2022) öğretmen adaylarının, çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk ve çevrim içi öğrenme ortamlarına yönelik motivasyon düzeylerini incelediği araştırmada bilgisayar kullanma sürelerinin ve kişilerin internete erişimi olmasının çevrim içi öğrenmeye yönelik motivasyon ile anlamlı bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumu destekler şekilde Bertiz (2018) üniversite öğrencilerinin çevrim içi öğrenme ortamında geçirdiği zaman ve çevrim içi derslere katılım sıklığı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, ilişkinin boyutunun ise orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir. İbicioğlu ve Antalyalı (2005) üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada, bilgisayara erişimin ve öğrenme motivasyonun çevrim içi öğrenme ortamında önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta çevrim içi iletişim öz yeterliliği düzeyleri ile cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve okul türü arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken yaş, branş, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılma durumu ile anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukta çevrim içi iletişim öz yeterliliği açısından yaş, branş, öğrenim durumu ve çevrim içi eğitimlere katılma durumu açısından ön plana çıkan bir grup olmadığı anlaşılmıştır. Sarıtaş & Barutçu (2020), önceden çevrim içi öğrenme etkinliklerine katılma ile çevrim içi iletişim öz yeterliliği arasında yordanabilir bir ilişki olmadığını ifade etmiştir. Demir Öztürk & Eren (2021), yaş değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. İnternet erişim imkânlarına yönelik ise sıkça erişim sağlayabilen öğrencilerin lehine bir sonuç elde etmiştir. Aynı zamanda çevrim içi derslere katılım ve çevrim içi iletişim öz yeterliliği anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.3 Öğretmenlerin Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyleri ve Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçlarından elde edile bulgulara göre öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme düzeyleri ile çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri arasında yüksek

düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zhao, Chen ve Panda (2014) ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki öz yönetimli öğrenmelerine ilişkin yaptığı araştırmada kişilerin öz yönetimli öğrenme düzeyinin yüksek olmasının açık, uzaktan ve çevrim içi öğrenme süreçlerinde avantaj sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Beach (2017) tarafından öğretmenlerin mesleki içeriklerin bulunduğu çevrim içi web sitelerinde gezinirken gerçekleşen öz yönetimli öğrenme deneyimlerini ölçtüğü araştırmada, mesleki gelişim içerikli web sitelerinde araştırma yapmanın öğrenme motivasyonlarını arttırdığı ve öğrendikleri bilgilerin ise öz yönetimli öğrenmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Artsın vd. (2020) yaptıkları araştırmalarda çevrim içi eğitimleri tamamlamanın öz yönetimli öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği, çevrim içi eğitimleri tamamlayan öğrenenlerin tamamlamayanlara oranla öz yönetimli öğrenmelerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Hasgören (2021) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada öz yönetimli öğrenmesi yüksek olan öğrencilerin, önceliklerine karar vererek öğrenme amaçlarından kopmadıkları, duygularını kendi içlerinde yönetebildikleri, çevrim içi öğrenme sürecinin avantajlı kısımlarını fark edip değerlendirdikleri, sorumluluk üstlendikleri, öğrenmeyi önemsemeye ve istekli birer katılımcı olmaya devam ettikleri görülmüştür. Ancak öz yönetimli öğrenmesi düşük olan öğrencilerin, çevrim içi öğrenme sürecine odaklanamadıkları, daha çok dezavantajlı yanlarına odaklandıkları, hedef koymada sorun yaşadıkları, motivasyon kaybı, geride durma, üzgün, yalnız, kaygılı ve kötümser olma gibi duygular hissettikleri, öğrenme sorumluluğunu alamadıkları, doğru stratejileri seçme ve zaman yönetmede sorun yaşadıkları görülmüştür. Salah Dogman vd. (2022) hemşirelik öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada, öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk ile çevrim içi öğrenme öz yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve çevrim içi öğrenme öz yeterliliğine sahip öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluklarının da iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sarıkaya (2022) yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının hem ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının hem de öz yönetimli öğrenmeleri yüksek düzeyde olduğu aynı zamanda öz yönetimli öğrenme ve e-öğrenmeye yönelik tutum arasında anlamlı, düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda öz yönetimli öğrenmenin, e-öğrenmeye yönelik tutumların yordayıcısı olduğunu ifade etmiştir. Hashad (2019) tarafından yapılan araştırmada, bilgi ve iletişim teknoloji araçlarını, çevrim içi öğrenme platformlarını daha fazla tercih eden ve öğrenme uygulamalarında çeşitli bilgi ve iletişim teknoloji araçlarından kapsamlı bir şekilde yararlanan öğrenenlerin, öz yönetimli öğrenmelerine katkı sağladığı ve kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumu destekler nitelikte Demir (2021) ön lisans öğrencileriyle

yaptığı çalışmada öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluklarına önemli bir katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçları ile bilgisayar ve internet kullanıma öz yeterliliği, öğrenen kontrolü, çevrim içi iletişim öz yeterliliği ve kendi kendine öğrenme düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçları ile öğrenme motivasyonları ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin süreci değerlendirme düzeyleri ile bilgisayar ve internet kullanıma öz yeterliliği düzeylerinin arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Süreci değerlendirme ile öğrenme motivasyonu, öğrenen kontrolü, çevrim içi iletişim öz yeterliliği, kendi kendine öğrenme ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Süreci planlama açısından öğretmenlerin bilgisayar ve internet kullanıma öz yeterliliği, öğrenen kontrolü, çevrim içi iletişim öz yeterliliği, öğrenme motivasyonu ve çevrim içi öğrenme öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Süreci planlama ile kendi kendine öğrenme arasında ise pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmede öz yeterlilikleri ile bilgisayar ve internet kullanıma öz yeterliliği, öğrenen kontrolü, öğrenme motivasyonu ve çevrim içi iletişim öz yeterliliği arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öz yönetimli öğrenmede öz yeterlilik ile kendi kendine öğrenme ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özetle kendi kendine öğrenme ve çevrim içi öğrenmeye hazır olma öz yönetimli öğrenmede öz yeterlilik algısını yüksek oranda olumlu şekilde etkilemektedir. Yordam (2017) da araştırma bulgularını destekler nitelikte öğretmenlerin, öz yeterlilik algıları ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları arasında pozitif bir ilişki olduğunu dile getirmiştir.

Öğretmenlerin beceri kullanmaları ile öğrenen kontrolü, bilgisayar ve internet kullanıma öz yeterliliği, öğrenme motivasyonu, çevrim içi iletişim öz yeterliliği ve kendi kendine öğrenmeleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bununla birlikte beceri kullanma ile çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyi artıkça beceri kullanma düzeyi de artmaktadır.

Zorluklara katlanma öğretmenlerin ile bilgisayar ve internet kullanıma öz yeterliliği, öğrenen kontrolü ve çevrim içi iletişim öz yeterliliği arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Zorluklara katlanma ile öğrenme motivasyonu, kendi kendine öğrenme ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu neticesine varılmıştır. Görevi tamamlama öğretmenlerin bilgisayar ve internet kullanıma öz yeterliliği, öğrenen kontrolü, öğrenme motivasyonu ve çevrim içi iletişim öz yeterliliği alt boyutları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu neticesine ulaşılmıştır. Çevrim içi öğrenme öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları ve kendi kendine öğrenme ile görevi tamamlama alt boyutu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

İçsel öz nitelik öğretmenlerin aldıkları puanlar ile bilgisayar ve internet kullanıma öz yeterliliği incelendiğinde aralarında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu elde edilmiştir. İçsel öz nitelik ile öğrenen kontrolü ve çevrim içi iletişim öz yeterliliği arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kendi kendine öğrenme, öğrenme motivasyonu ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları ile içsel öz nitelik arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki bulunduğu sonucuna erişilmiştir. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmeleri ile bilgisayar ve internet kullanıma öz yeterliliği pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu elde edilmiştir. Öğrenen kontrolü, çevrim içi iletişim öz yeterliliği, öğrenme motivasyonu ve kendi kendine öğrenme arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

5.4 Araştırmada Elde Edilen Sonuçlara Yönelik Öneriler

- İlkokul öğretmenlerinin veya sınıf öğretmenlerinin öz yönetimli öğrenme sürecinde diğer okul türleri ve branş öğretmenlerinden daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu durumun sebepleri araştırılarak diğer gruplarda yer alan öğretmenler için hizmet içi eğitimler yoluyla destekleyici çalışmalar yapılabilir.

- Lisansüstü öğrenime sahip öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme düzeylerinin ve çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin ön plana çıktığı göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarını teşvik edecek daha fazla çalışma yapılabilir.
- Çevrim içi eğitimlere katılan öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmelerinin yüksek olduğu ve öz yönetimli öğrenme ölçeğinin hemen hemen her alt boyutuyla anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme sürecindeki başarısını artırmak adına mesleki veya bireysel ilgi alanlarına yönelik çevrim içi eğitimlere katılımları daha fazla teşvik edilebilir.
- Toplumsal cinsiyet rollerinin, algılarının ve beklentilerin bir getirisi olarak öğretmenlik mesleğinin kadın öğretmenlerle ilişkilendirilmesi ve erkek öğretmen sayısının giderek azalmasına yönelik lise kademesindeki öğrencilere öğretmenlik mesleği hakkında bilgi verici etkinlikler düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun katıldıkları çevrim içi eğitimlerin isimlerini hatırlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin seminer dönemlerinde aldıkları çevrim içi eğitimlerin içerik kalitesi artırılarak daha akılda kalıcı hale getirilebilir veya daha dikkat çekici içerikler oluşturulabilir.
- Öz yönetimli öğrenme ve çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk arasında yüksek bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere öz yönetimli öğrenme sürecini nasıl kontrol edebilecekleri ve öğrencilere nasıl öğretebileceklerini öğreten çevrim içi eğitimler verilebilir. Bu durum iki öğrenme sürecine de hizmet edecektir.

5.4.1 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Yapılan literatür taraması sonucu, öz yönetimli öğrenmeye ilişkin genel olarak üniversite öğrencileri ve öğretmen adaylarıyla çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Öğretmenler ve akademisyenlerle daha fazla çalışma yapılmasının alan yazını daha çok zenginleştireceği düşünülmektedir.

- Araştırma sonuçları öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme hususunda daha başarılı olduğunu ancak öz yönetimli öğrenme sürecinin tamamında orta düzeyde bir performans sergilediğini göstermektedir. Bu durumun sebepleri araştırılabilir.
- Alanyazın taraması sonrası öz yönetimli öğrenme ve çevrim içi öğrenmeye ilişkin yapılan araştırmalarının çoğunluğunun nicel yöntem kullanılarak yapıldığı görülmüştür. Karma yöntem, deneysel yöntem veya nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılacak olan çalışmaların alanyazına daha farklı bir bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Acar, M. & Anıl, D. (2009). Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecindeki değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2 (3), 354-363
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubav/issue/21516/614981>

Adıyaman, A. (2020). *Öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.

Akbal, H. İ. (2021). *Öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluklarının ve bağlılıklarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.

Akbulut, E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.

Akcaalan, M. & Arslan, S. (2016). Yaşam boyu öğrenme: teori ve uygulama (1. Baskı). Eğitim yayınevi

Akgün, F. (2015, Mayıs). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin web tabanlı öğretime yönelik tutumları ve çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlilik algılarının incelenmesi*. 9th International Computer & Instructional Technologies Symposium (ICITS2015) [Sözlü Sunum], Afyon, Türkiye

Akıncı, B., Uzun, N. & Kışoğlu, M. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları problemler ve fen öğretiminde yaşadıkları zorluklar. *International Journal of Human Sciences*, 12 (1), 1189-1215. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.3188>

Alsancak Sırakaya, D. & Yurdugül, H. (2016). Öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi: Ahi Evran üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17 (1), 185-200
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59448/854039>

Altıparmak, M., Kurt, İ. D. & M. Kapıdere, (2011, 2-4 Şubat). *E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri*. [Sözlü Sunum]. Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye

Angeli. C. & Christodoulou A. (2019). Developing pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge with E-TPCK. M. L. Niess, H. G. Wiles, C. Angeli. (Eds). (1. Edition, pp. 350–365). *In Handbook of Research on TPACK in the Digital Age*, IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7001-1.ch016>

Argün, Z. (2021). *Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ve akademik motivasyona ilişkin görüş ve deneyimleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Arslan, F. (2019). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve öz yönetimli öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Karma yöntem*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Artman, B., Danner, N. & Crow, S. R. (2020). Teacher-directed professional development: An alternative to conventional professional development. *International Journal of Self-Directed Learning*, 17 (1), 39-50

Artsın, M. (2018). *Kitlesel açık çevrim içi derslerde öğrenenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Artsın, M., Koçdar, S. & Bozkurt, A. (2020). Öğrenenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin kitlesel açık çevrim içi dersler bağlamında incelenmesi. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10 (1), 01-30 <https://doi.org/10.18039/ajesi.681905>

Aslan, M. & Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 477-493. <https://doi.org/10.29029/busbed.434926>

Aşkın Tekkol, İ. & Demirel, M. (2016). Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6 (12), 151-168

Aşkın Tekkol, İ. & Demirel, M. (2018). Öz yönetimli öğrenme becerileri ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9 (2), 85-100. <https://doi.org/0.21031/epod.389208>

Aşkın, İ. (2015). *Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Ateş Çobanoğlu, A., Uzunboylar, O. & Altun, E. (2017). Çevrim içi öğrenme hazır bulunuşluk, tutum ve algılanan çevrim içi sosyallığın iş birlikli harmanlanmış bir derste incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (63), 1218-1229

Ay, S., Karabatak, S. & Karabatak, M. (2022, 22 June). *The relationship between teacher candidates' technology usage and online learning readiness*. 10th International Symposium on Digital Forensics and Security (ISDFS), [Verbal Presentation]. 1-6, <https://doi.org/10.1109/ISDFS55398.2022.9800835>

Aydar, G. (2021). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerilerinin yordanmasında bilişötesi farkındalık ve dijital okuryazarlık düzeylerinin rolü*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

Aydın, C. H., & Tasci, D. (2005). Measuring readiness for e-learning: Reflections from an emerging country. *Journal of Educational Technology & Society*, 8 (4), 244-257. <https://www.researchgate.net/publication/220374121>

Barbara, C. G. (2022). First steps towards self-regulated learning: Setting goals in MOOCs. B. Rienties, R. Hampel, E. Scanlon & D. Whitelock (Eds.). In *Open World Learning: Research, Innovation and the Challenges of High-Quality Education*. (1. Edition, pp. 63–75). Routledge, New York. <http://dx.doi.org/doi:10.4324/9781003177098-6>

Baygeldi, M., Öztürk G, & Dikkartın Övez, F. T. (2021). Pandemi sürecinde eğitim fakültesi öğrencilerinin çevrim içi öğrenme hazır bulunuşluk ve e-öğrenme ortamlarına yönelik motivasyon düzeyleri. *Turkish Studies*, 16 (1), 285-311. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44485>

Bayrakçı, T. (2015). *Çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk ve öz düzenleyici öğrenme beceriler ile öğrencilerin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mevlâna Üniversitesi.

Bayram M, Peker A.T, Aka S.T & Vural M., (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (3), 330-345. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.586113>

Beach, P. (2017). Self-directed online learning: A theoretical model for understanding elementary teachers' online learning experiences. *Teaching and Teacher Education*, (61), 60-72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.007>

Berkant, H. G. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algılarının incelenmesi . *Eğitim Yansımaları*, 1 (2), 1-17

Bertiz, Y. (2018). *Farklı bilişsel esneklik düzeyine sahip öğrencilerin uzaktan eğitime karşı motivasyon düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Biçer, H. (2019). *E-öğrenmeye yönelik tutum: Ölçek uyarlama çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Bouchrika, I. (11 Ekim, 2022). What is e-learning? Types, advantages, and drawbacks. <https://research.com/education/what-is-elearning>

Bölükbaş Alper, Ö. (2009). *Türkçe öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterliklerine ilişkin algıları ile zaman yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

Brahmawong, C. (2004). Guidelines for Internet-based distance education in colleges and universities in Thailand. *International Journal of the Computer, the Internet and Management*, 12 (2), 7-13.

Buran, O. & Kaplan, A. (2021). Problems faced by elementary mathematics teachers in their professional lives. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2 (1), 27-41.

Cotton, K. (1991). Computer-Assisted Instruction. School Improvement Research Series. <https://educationnorthwest.org/resources/school-improvement-research-series>

Currie-Knight, K., Zambone, A. M. & Mock, R. (2020). "I thought there was going to be a catch": A qualitative study of how college students acclimate to a course that uses self-directed learning. *International Journal of Self-Directed Learning*. 17 (2), 33-49

Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 99-114

Çakır, Ö. & Horzum, M. (2015). The examination of the readiness levels of teacher candidates for online learning in terms of various variables / Öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11 (1), 1-15

Çakır, Y. ve Balcı-Çelik, S. (2020). 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme ve ders çalışma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Teknoloji*, 2 (1), 29-47

Çakır, Z. & Altun Yalçın, S. (2022). The effect of Montessori approach-based stem education on pre-service pre-school teachers' self-directed learning, *E-International Journal of Educational Research*, 13 (2), 142-162. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1038793>

Çalışkan, Ş. (2019). *Çevrim içi öğrenme ortamının kullanılabilirlik analizi ve etkililiği: Ahmet Yesevi Üniversitesi örneği*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Çatana Kuleli, S. (2018). *Öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri ve bilgi işlemsel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.

Çekerol, K. (2020). *Çevrim içi eğitim: Öğretmenler ve öğretimi etkileyen faktörler*. (1. Baskı). Nobel yayıncılık

Çelik, K. & Arslan, S. (2016). Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve geçerlilik çalışması. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 5 (1), 19-25

Çelik, K. (2016). Öz yönetimli öğrenme. S. Arslan (Ed), *Yaşam boyu öğrenmede yeni öğrenme türleri* içinde (1. Baskı, s. 123-134), Eğitim kitapevi

Çırak, M. E. (2021). *Müzik öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme becerileri ile öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.

Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Bilgi*, (44), 123-142

Demir Öztürk, S. & Eren, E. (2021). Üniversite öğrencilerinin eğitimde öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 144-163. <https://doi.org/10.34056/aujef.852145>

Demir, S. (2021). *Öğrencilerin çevrim içi ortamda öğrenmeye hazır bulunuşluk, memnuniyet ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Demiralay, R., Bayır, E. A. & Gelibolu, M. F. (2016). Öğrencilerin bireysel yenilikçilik özelliklerinin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi . *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1),161-168

Dhull, I. & Arora, S. (2017). Online Learning. *International Education & Research Journal*. 3 (8), 32-34. <https://www.researchgate.net/publication/332833360>

Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 1 (49), 95-112. <https://doi.org/0.37669/milliegitim.768887>

Durdu, E. & Albayrak, M. (2020). Öğrencilerin uzaktan öğrenmeye ilişkin algı ve tutumlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6 (2), 252-268.

Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7 (1), 162-178

Engin, A. O., Tösten, R. & Kaya M. D. (2010). Bilgisayar destekli eğitim. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 69-80

Erginer, A. & Saklan, E. (2020). Öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleğine dönüşmesinin yaratabileceği sorunlara yönelik öğretmen adaylarının geliştirdikleri çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 363- 393. <https://doi.org/10.47615/issej.840163>

Ercan, O. & Ural, E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin fen bilgisi dersinde kendi kendine öğrenme becerileri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13 (19): 631-651. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14104>

Erdem, A. R. (2010). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı toplumsal sorunlar ve toplumsal sorunların performansına etkisi konusundaki görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 147-163

Erdem, M., & Akkoyunlu, B. (2002).Bilgi okuryazarlığı becerileri ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılması için düzenlenecek öğrenme ortamlarının özellikleri. *Journal of Qafqaz University*, 9, 125-132

Ergören, B. ve Ural, A. (2018). Kendiliğinden örgütlü ortamlarda kendi kendine öğrenme süreci. *R&S - Research Studies Anatolia Journal*, 1 (1), 1-10

Eroğlu, M. & Özbek, R. (2017, 18-21 Ekim). *Kendi kendine öğrenmeye ilişkin yapılan araştırmaların değerlendirilmesi*. [Sözlü Sunum]. International Academic Research Congress (INES). <https://www.researchgate.net/publication/322332420>

Fırat, M. (2021). *Uygulamadan kurama açık ve uzaktan öğrenme*. (2. Baskı). Nobel akademi yayıncılık

Gedik, G. (2022). *Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme düzeyleri ile piyano öğrenme stilleri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Gibbons, M. (2002). *The self-directed learning handbook*. John Wiley & Sons, Inc.

Gözel, E. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin zaman yönetimi hakkındaki görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Güler, T., Demir, S., Kılıç, L. & Demir, B. (2020). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemler ve öğretmenlerin bu problemlerin üstesinden gelebilmek için yaptığı uygulamalar. *Yıldız Journal of Educational Research*, 5 (2), 51-83. <https://doi.org/10.51280/yjer.2020.008>.

Güler, H., Şahinkayası, Y. & Şahinkayası, H. (2017). İnternet ve mobil teknolojilerin yaygınlaşması: fırsatlar ve sınırlılıklar . *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (14), 186-207. <https://doi.org/10.31834/kilissbd.341511>

Gültekin, G. G. (2007). Yetişkin Eğitimi bilimi ışığında mesleki eğitim. *e-Journal of New World Sciences Academy*. 2, (1), 1-14

Güneş, A. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre ölçme ve değerlendirme yeterlikleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Gürültü, E., Aslan, M. & Alcı, B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinin yeterliliklerinin 21. Yüzyıl becerileri ışığında incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (71), 543-560

Hasgören, S. G. (2021). *Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri açısından deneyimleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Hashad, D. (2019). The impact of ICT on the practice of self-directed learning among young adults in Egypt. *International Journal of Self-Directed Learning*, 16 (2), 1-21

Hiemstra, R. (1994). *Self-Directed Learning*. IACE Hall of Fame Repository. <https://roghiemstra.com/sdlhdbk.html>

Horzum, F. (2019). *Çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ile algılanan engeller arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi pedagojik formasyon örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H., & Own, Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55, 1080-1090.

Ibrahim, D. Z., Silong, A. D., & Samah, B. A. (2002, February). Readiness and attitude towards online learning among virtual students. *Paper presented at the meeting of the Asian Association of Open Universities, New Delhi*, 1-18.

http://library.oum.edu.my/oumlib/sites/default/files/file_attachments/odl-resources/4390/readiness.pdf

İbicioğlu, H., & Antalyalı, U. Ö. L. (2005). Uzaktan eğitimin başarısında imkân algı motivasyon ve etkileşim faktörlerinin etkileri: karşılaştırmalı bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (2), 325-338. <https://dergipark.org.tr/tr/download/articlefile/50240>

İlhan, M. & Çetin, B. (2013). Çevrim içi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği'nin (ÇÖHBÖ) Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi: Kuram ve Uygulama*, 3 (2), 72-100

İscioğlu, E. (2018, 10-15 September). *Online learning readiness level of high school teachers*. The 13th International Conference On Virtual Learning Icvl, [Verbal Presentation]. 236-239, Alba Iulia, Romania-Europe

Karacağoğlu, Ö. C. (2011). Online eğitimde program geliştirme. (1. Baskı). İhtiyaç yayıncılık

Karaduman, E., Çakmak, M. ve Kavan, N. (2022). Özel eğitim öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 8 (30), 198-224.

Karagülle, S. & Berkant, H. G. (2022). Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin ve düşünme stillerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 669-710.

Karamustafaoğlu, S. Çağlak, A. & Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 167-179

Karan, Ş. (2021). Dijital çağda çevrim içi uzaktan okul öncesi eğitimi. F. Alisanoğlu (Ed.). *Okul Öncesi Dönemde Çevrim içi Uzaktan Eğitim* içinde. (1. Baskı). Nobel yayıncılık

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler* (30. baskı) Nobel Akademi Yayıncılık, 109-115

Karasu, T. ve Mutlu, Y. (2014). Öğretmenlerin perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Muş il örneği. *Anemon MŞÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. 2 (1), 47-66

Karataş, K. (2017). Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin üst-bilişsel farkındalık düzeyleri açısından yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (2), 451-465. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016017218>

Kaya, S. (2021). The Factors Predicting Students' Participation in Online English Courses. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (91), 301-320

Kaygın, H. & Karabacak, S. (2021). Yetişkin eğitiminde kuramsal yaklaşımlar. M. Sarıtepeci & H. Yıldız Durak (Ed.), *Dijital çağda hayat boyu öğrenme* içinde. (1. Baskı, s. 53-70), Pegem Akademi yayınevi

Kaygın, H. (2020). Kavram ve bağlam. H. Kaygın, İ. Ç. Ulus & B. Çukurbaşı (Ed.), *Hayat boyu öğrenme ∞ Teoriler, araştırmalar ve eğilimler* içinde. (1. Baskı, s. 1-15), Pegem Akademi yayınevi

Kaygın, H. (2021). Öz yönelimli öğrenme (Self-directed learning). E. Yılmaz & B. Duman (Ed.), *Eğitimde öz içinde*. (1. Baskı, s. 201-209), Kriter yayınları

Kayhan, Ş. N. (2017). *Öz yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Kılıç, S. (2013). Örneklemeye yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3 (1), 44-6. <https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730>

Kılınç, Ş. (2021). *Çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ve teknoloji ile öz yönelimli öğrenmenin başarı, performans ve algılanan öğrenmeye etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Kırılmazkaya, G. (2018). Öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye ilişkin hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 13 (11), 865 - 877.

Kiye, S. & Yoncalık O. (2020, Aralık). *Kovid-19 sürecinde üniversite öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik alguları ile öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi*. 18. Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi, Sakarya, Türkiye. <https://www.researchgate.net/publication/347903858>

Knowles, M. S., Holton, E. F. & Swanson, R. A. (2015). *Yetişkin eğitimi* (1. Baskı). (O. Gündüz, Çev.). Kaknüs yayınları (Orijinal eserin basım tarihi: 2012).

Koçdar, S. (2015). Çevrim içi ortamlarda öğrenenlerin öz yönetim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler ve araçlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi- AUAd*, 1 (1), 39-55.

Koçer & Örmeci (2020, 9 Ocak). Türkiye’de ve dünyada teknoloji alanında oluşan toplumsal cinsiyet eşitsizliği. <https://kockam.ku.edu.tr/turkiyede-dunyada-teknoloji-alaninda-olusan-toplumsal-cinsiyet-esitsizligi/>

Konak, S. (2021). Lisans öğrencilerinin çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyi ve demografik özellikleri arasındaki ilişki: *ESOGÜ Turizm Fakültesi Örneği*, *Journal of Hospitality and Tourism Issues*, 3 (1), 55-67

Köksal, O. & Kara, D. N. (2022). Evaluation of pre-service teachers’ readiness for online learning, *Faculty of Letters Journal of Social Sciences (CUJOSS)*, 46 (1), 119-122

Kurbanoğlu, S. & Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (21), 81-88

Manning, G. (2007). Self-directed learning: A key component of adult learning theory. *Journal of the Washington Institute of China Studies, Summer, 2* (2), 104-115

Mıhçı Türker, P. (2020). Çevrim içi öğrenme ve öğrenme/öğretme kuramları. E. Kılıç Çakmak & S. Karataş (Ed.). *Çevrim içi Öğrenme: Farklı Bakış Açıları içinde*. (1.Baskı, s. 1-30), Pegem Akademi Yayınları

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2021, 20 Eylül). Bartın İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan öğretmen sayısı. <https://bartin.meb.gov.tr/>

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2020, 19 Mart). Bakan Selçuk, 23 Mart'ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlattihaber/20554/tranlattihaber/20554/tr> adresinden edinilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2021, 12 Kasım). İlk yardım eğitimi seferberliği başladı. <https://www.meb.gov.tr/ilk-yardim-egitimi-seferberligi-basladi/haber/22413/tr>

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2021, 25 Ocak). 2021 Yılı Kasım Dönemi Mesleki Çalışmaları. <https://oygm.meb.gov.tr/www/2021-yili-kasim-donemi-mesleki-calismalari/icerik/939>

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022, 7 Nisan). 2022 yılı nisan dönemi mesleki çalışmaları. <https://oygm.meb.gov.tr/www/2022-yili-nisan-donemi-mesleki-calismalari/icerik/976>

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022, 27 Mayıs). Öğretmenlerin haziran dönemi mesleki çalışmaları ÖBA üzerinden yapılacak. <https://www.meb.gov.tr/ogretmenlerin-haziran-donemi-mesleki-calismalari-oba-uzerinden-yapilacak/haber/26398/tr>

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022, 9 Eylül). 2021-2022 örgün eğitim istatistikleri açıklandı. <https://www.meb.gov.tr/2021-2022-orgun-egitim-istatistikleri-aciklandi/haber/27552/tr>

Murray, H. (2015). *Lifelong learning in the twenty-first century: an investigation of the interrelationships between self-directed learning and lifelong learning* [Unpublished doctoral dissertation]. Union Institute & University.

Naidu, S. (2006). *E-learning: A guide book of principles, procedures, and practices*. (2nd Revised Edition), New Delhi, India: Commonwealth of Educational Media Centre for Asia (CEMCA).

Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (Yetişkin eğitimi)*. (3. Baskı). Ütopya yayınevi

Oliveira, M. M. S., Penedo, A. S. T. & Pereira, V. S. (2018). Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia, São Paulo*, (29), 139-152. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N29.7661>

Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 1 (49), 13-43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>

Özenç, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 157-178

Özer, B. & Duran, V. (2021). Uzaktan eğitimde öğretim ilke ve yöntemleri. (1. Baskı). Pegem Akademi Yayınları

Özgöl, M., Sarıkaya, İ. & Öztürk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri . *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 294-304

Özgür, H., Çuhadar, C. ve Akgün, F. (2014, Mayıs). *Öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi*. 2nd International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium, 166-173

Özkul, A. E. ve Aydın, C. H. (2012, Şubat). *Öğrenci adaylarının açık ve uzaktan öğrenmeye yönelik görüşleri*. XIV. Akademik Bilişim Konferansında sunulan bildiri, Uşak, Türkiye.

Özkurt, M. F. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarım becerileri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Pallant, J. (2020). SPSS Kullanma Kılavuzu. (S. Balcı & B. Ahi, Çev.). Anı yayıncılık. (Orijinal eserin basım tarihi: 2015).

Papathoma, T., Littlejohn, A. & Ferguson, R. (2022). Enabling online learning: who are the educators? R. Sharpe, S. Bennett & T. Varga-Atkins (Eds.) In *Handbook of Digital Higher Education*. (1. Edition, pp. 99–110). Elgar Handbooks in Education. <https://www.e-elgar.com/shop/gbp/handbook-of-digital-higher-education-9781800888487.html>

Polat, C. & Odabaş, H. (2008, Mart). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: bilgi okuryazarlığı*. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı. Antalya

Polat, H. & Boydak Özcan, M. (2018). Çevrim içi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen sınıf yönetimi stratejilerinin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Turkish Studies*, 13 (11), 1093-1112. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13449>

Polat, H. (2016). *Çevrim içi öğrenme ortamlarında sınıf yönetiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.

Recepoğlu, S. (2019, 10-13, Ekim). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi*. [Sözlü Sunum].3. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu-ISOEVA, İstanbul, Türkiye

Sakal, M. (2017). Çevrim içi öğrenmede öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 18 (39), 81-102

Salah Dogham, R., Elcokany, N. M., Ghaly, A. S., Dawood, T. M. A., Aldakheel, F. M. Llagona, M. B. B. & Mohsen, D. M. (2022). Self-directed learning readiness and online learning self-efficacy among undergraduate nursing students. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, (17), 1-5

Salmons, J. E. (2008). Taxonomy of Collaborative E-Learning. L. A. Tomei (Ed). (1. Edition, pp. 839–943). *Encyclopedia of Information Technology Curriculum Integration (2 Volumes)*. IGI Global

Saltürk, A. & Güngör, C. (2020). Covid-19 döneminde öğrencilerde topluluk hissi ve çevrim içi uzaktan eğitimin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9 (5), 4204-4221

Sandars, J. & Walsh, J. (2016) Self-directed learning, *Education for Primary Care*, 27 (2): 151-152, <https://doi.org/10.1080/14739879.2016.1149956>

Sarıcalar, F. & Özkan, H. H. (2021). Examining teachers' self-learning levels. *SDU International Journal of Educational Studies*, 8 (2), 114-130. <https://doi.org/10.33710/sduijes.971614>

Sarıkaya, E. (2022). *Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi

Sarıtaş, E. & Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Journal of Internet Applications and Management*, 11 (1), 5-22. <https://doi.org/10.34231/iuyd.706397>

Scales, P. (2015). Yaşam boyu öğrenme ve öğretim. (Ü. Köymen, Çev.). Palme yayıncılık (Orijinal eserin basım tarihi: 2006)

Sümen, A. & Evgin, D. (2022). Self-regulated learning levels of nursing students and their views on distance education. *ADYÜ-Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 45-56 <https://doi.org/10.30569.adiyamansaglik.967965>

Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin, öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, öz yeterlik algılarının ve öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Şimşek, H. & İlhan, E. (2019). Yükseköğretimde insani becerilerin öğrenenlere kazandırılması için öz yönelimli öğrenme modeli. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches*, 14 (20), 1896-1935. <https://doi.org/10.26466/opus.595168>

Tabachnik, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics(6th edn)*. Boston:Pearson Education.

Tahran, B. (2020). Self-directed learning: Investigating learner beliefs. *International Journal of Eurasia Social Sciences*.11, (39), 1-10

Tamm, S. (2019, December 21). Types of e-learning. *E-Student*. <https://e-student.org/types-of-e-learning/>

Taşkın, B. (2019). *Kendi kendine öğrenme bağlamında bilgisayar okuryazarlığının incelenmesi: Bilişsel Etnografik çalışma*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi

Towle, A. & Cottrell, D. (1996). Self-directed learning. *Archives of disease in childhood*. 74, 357-359. <https://doi.org/10.1136/ad.74.4.357>

Tsai, C.-C., Chuang, S.-C., Liang, J.-C., & Tsai, M.-J. (2011). Self-efficacy in Internet-based Learning Environments: A Literature Review. *Educational Technology & Society*, 14 (4), 222–240

Tuluk, G. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlilikleri üzerine bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-15. <https://doi.org/10.29065/usakead.232403>

Tusting, K. & Barton, D. (2011). *Öğrenme kuramları ve yetişkin öğrenme modelleri* (1. Baskı). (A. Yıldız & A. Demirli, Çev.). Dipnot yayınları (Orijinal eserin basım tarihi: 2006)

Türkiye İstatistik Kurumu [TUİK]. (2013, 22 Ağustos). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2013. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2013-13569#:~:text=Bilgisayar%20ve%20%C4%B0nternet%20kullan%C4%B1m%C4%B1%20artt%C4%B1&text=Bu%20oranlar%202012%20y%C4%B1%C4%B1nda%20s%C4%B1ras%C4%B1yla,%28%2C6'd%C4%B1r.](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2013-13569#:~:text=Bilgisayar%20ve%20%C4%B0nternet%20kullan%C4%B1m%C4%B1%20artt%C4%B1&text=Bu%20oranlar%202012%20y%C4%B1%C4%B1nda%20s%C4%B1ras%C4%B1yla,%28%2C6'd%C4%B1r.)

Türkiye İstatistik Kurumu [TUİK]. (2022, 26 Ağustos) Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması, 2022. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587)

Uğur, S. (2014). *Açık ve uzaktan öğrenmede öğretmen rolleri*. A. E. Özkul, C. H. Aydın, E. Toprak & E. G. Kumtepe. *Açık Öğretimle 30 yıl içinde*. (1.Baskı, s. 235-243), Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları

Uysal, İ. & Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 217-226

Ünal, N., Şanlıer, N., Şengil, A. Z. (2021). Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluklarının ve uzaktan eğitime ilişkin deneyimlerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9 (1), 89-104. <https://doi.org/10.33715/inonusaglik.812109>

Ünsal, H. (2010). Yeni bir öğrenme yaklaşımı: harmanlanmış öğrenme. *Millî Eğitim*. 185, 130-137

Üstün, A. B., Karaoğlan Yılmaz, F. G., & R. Yıldırım (2020). Öğretmenler e-öğrenmeye hazır mı? Öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının incelenmesi üzerine bir araştırma. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52-67

Üstündağ, M. T. (2012). *Çevrim içi öğrenme ortamlarında uyarlanmış sosyal etkileşim araçlarının öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal bulunuşluk algularına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yakar, L. & Yıldırım Yakar, Z. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1-21. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.781097>

Yalçın, B. M., Dikici, M. F., Yalçın, E. & Bek, D. (2005). Malcolm Shepherd Knowles ve erişkin eğitimi. *Tıp Eğitimi Dünyası*. (19) : 34-40.

Yanık, H. B., Bağdat, O., Gelici, Ö. & Taştepe, M. (2016). Göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar . *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (36), 130-152

Yıldırım, E. & Yıldırım, Ö. (2020). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin ders planlama yeterliklerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49 (228), 7-37

Yıldız, A. & Uysal, M. (2013). *Yetişkin eğitimi*. (2. Baskı). Kalkedon yayınevi

Yılmazsoy, B., & Kahraman, M. (2019). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12 (2), 783-818. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.429362>

Yordam, M. F. (2017). *Öğretmenlerin öz yeterlilik algularının çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları ile ilişkisi (Bursa ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

Yorgancı, S. (2014). Web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin matematik başarılarına yöneliktir. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 1401-1420.

Yurdugül, H. ve Demir, Ö. (2017). Öğretmen yetiştiren lisans programlarındaki öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi: Hacettepe

üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (4), 896-915.
<https://doi.org/10.16986/HUJE.2016022763>

Zhao, H., Chen, L. & Panda, S. (2014). Self-regulated learning ability of chinese distance learners. *British Journal of Educational Technology*, 45 (5), 941-958.
<https://doi.org/10.1111/bjet.12118>

Zincirli, M. (2012). *İlköğretim okullarında stratejik planlamanın uygulanabilirliğini yönetici-öğretmen görüşleri ve izleme raporlarına göre değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.

Zor, E. U. (2021). *Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.

EKLER

EK 1. Araştırma Gönüllü Katılım Formu

Sayın katılımcı bu çalışma, Öğretmenlerin Öz-Yönetimli Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi başlıklı bir tez çalışması olup öğretmenlerin öz-yönetimli düzeyleri ve çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacını taşımaktadır. Çalışma, Zühal KÖSE ve tez danışmanı Dr. Öğr. Üy. İhsan Çağatay ULUS tarafından yürütülmektedir.

- Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir.
- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, ölçekler kullanılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İsteminiz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Bartın Üniversitesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Zühal KÖSE'ye (mail) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Zühal KÖSE

Mail :

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

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

Tarih/ İmza:

EK 2. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyleri ve Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Değerli katılımcı, bu form öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme düzeyleri ve çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında bir araştırma yapmaktayım. Çalışmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Sizlerden aşağıdaki ilişikte sunduğum “Kişisel Bilgi Formu”, “Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği” ve “Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği”ni doldurmanızı rica ediyorum. Araştırmanın amacına ulaşmak için sizlerin formu eksiksiz doldurmanız çok önemlidir. Formu doldururken hassasiyet gösterdiğiniz ve araştırmaya katıldığınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Zühal KÖSE

(Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi)

1. Bu ankete katılmayı onaylıyor musunuz?
(İşaretleyiniz*)

Onaylıyorum Onaylamıyorum

2. Yaş (İşaretleyiniz*)

20-30 31-40
 41-50 50 üstü

3. Cinsiyet (İşaretleyiniz*)

Kadın Erkek

4. Medeni Durum (İşaretleyiniz*)

Bekar Evli

5. Branş (İşaretleyiniz*)

Türkçe Özel Eğitim
 Fen Bilimleri Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
 Sosyal Bilgiler Rehberlik ve Psikolojik Danışma
 İngilizce Bilişim Teknolojileri ve Yazılım
 Matematik Diğer

6. Öğrenim Durumu (İşaretleyiniz*)

Lisans Yüksek Lisans Doktora

7. Mesleki Kıdem (İşaretleyiniz*)

1-5 11-15
 6-10 15 üstü

8. Okulunuz (İşaretleyiniz*)

Okulöncesi İlkokul
 Ortaokul Lise
 Diğer

8. Katıldığınız çevrimiçi eğitimler nelerdir? (Yazınız*)

Ek 3. Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği

Sıra No	Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Her zaman bir şeyler öğrenmeye çalışırım.					
2	Öğrenmeye meraklı biriyim.					
3	Yeni şeyler öğrenmekten hoşlanırım.					
4	Bir şeyler öğrenmek için büyük istek duyarım					
5	Öğrenme isteğimin farkındayım.					
6	Görevlerimi sürekli zamanında tamamlarım.					
7	Başladığım görevi her zaman bitiririm.					
8	Görevlerimi her zaman bitiririm.					
9	Gerektiğinde çalışma ve görevlerimin tarih ve saatini ayarlarım.					
10	Çalışmaya başlamadan önce çalışma planı hazırlarım.					
11	Çalışma planı yapmak benim için zor değildir.					
12	Bir şeyleri okuma ve anlama konusundaki performansımdan memnunum.					
13	Bir şeyler öğrenmek için kaynaklardan yararlanma konusundaki performansımdan memnunum.					
14	Sorulara cevap verme konusundaki performansımdan memnunum.					
15	Doğru cevap verdiğim soruları en doğru şekilde cevaplandırıma emin olurum.					
16	Çevremde tartışılan en zor konuları bile anlayabilirim.					
17	Çoktan seçmeli sorularda başarılıyım.					
18	Bilgi ve beceriyi en iyi şekilde öğrenebilirim.					
19	Zor konuları dahi öğrenmek için bir yol bulurum.					
20	Ne kadar meşgul olursam olayım bir şeyler öğrenmek için çabalarım.					
21	Yanlış yapma ihtimalim olsa da zor soruları çözmek için uğraşırım.					
22	İlgili olduğum konuyu öğrenmek için sabahlayabilirim.					
23	Öğrenme performansımı değerlendirmek önemlidir.					
24	Öğrenme performansımı değerlendirmek benim için ilgi çekicidir.					
25	Çalışma planlarının etkililiğini değerlendirmek önemlidir.					
26	Performansımın iyi sonuçlanmasını çabalarımın bir sonucu olarak görürüm.					
27	İyi sonuçlar almamı süreci başarılı yürütmeme bağlarım.					
28	Performansım kötü sonuçlandığında yeteri kadar çaba sarf etmediğimi düşünürüm.					

Ek 4. Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği

Sıra No	Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Microsoft Office programlarının (MS Word, MS Excel ve MS PowerPoint) temel fonksiyonlarını kullanma konusunda kendime güvenirim.					
2	Çevrimiçi öğrenme yazılımlarının nasıl yönetileceği konusundaki bilgime ve becerime güvenirim.					
3	Çevrimiçi öğrenme konusunda bilgi edinmek ya da toplamak amacıyla internet(Google, Yahoo) kullanabilme becerime güvenirim.					
4	Kendi çalışma planımı uygularım.					
5	Öğrenme problemleriyle karşılaştığımda yardım ararım.					
6	Zamanı iyi yönetirim.					
7	Öğrenme hedeflerimi belirlerim.					
8	Öğrenme performansım ile ilgili yüksek beklentilerim var.					
9	Kendi öğrenme sürecime yön verebilirim (çevrimiçi öğrenme bağlamında).					
10	Çevrimiçi eğitim sürecinde, diğer çevrim-içi aktiviteler (Chat yapmak, internette sörf yapmak) dikkatimi dağıtmaz					
11	İhtiyaçlarım doğrultusunda çevrimiçi öğrenme materyallerini tekrar gözden geçiririm.					
12	Yeni fikirlere açığımdır (çevrimiçi öğrenme bağlamında).					
13	Öğrenme motivasyonuna sahibimdir (çevrimiçi öğrenme bağlamında).					
14	Hatalarımdan ders alırım (çevrimiçi öğrenme bağlamında).					
15	Fikirlerimi başkalarıyla paylaşmayı severim (çevrimiçi öğrenme bağlamında).					
16	Başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurmak için çevrim-içi araçları (e-mail, sohbet/görüşme gibi) kullanma konusunda kendime güvenirim.					
17	Yazışarak kendimi ifade etme (duygularımı ve mizah anlayışımı) konusunda kendime güvenirim.					
18	Çevrimiçi tartışmalarda soru yöneltebilme konusunda kendime güvenirim.					

Ek 5. Etik Kurul Onayı



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-23688910-050.01.04-2100107811
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu
Onay Belgesi

28.10.2021

Protokol No:	2021-SBB-0387
Araştırmanın Başlığı:	Öğretmenlerin Öz Yönetimli Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Proje Yürütücüsü:	Zühal Köse
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	23.09.2021
Karar Tarihi:	26.10.2021
Toplantı No:	15

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 26.10.2021 tarihli ve 15 numaralı toplantıda 2021-SBB-0387 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.

Doç. Dr. Elif KARAHAN
Kurul Başkanı

Doç. Dr. Sedat BALYEMEZ
Başkan yardımcısı

Dr. Öğr. Üyesi Emine GENÇ
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Emel GENÇ
Üye

Dr. Öğr. Üyesi İlknur DOLU
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Veysel GENGİL
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Basri
KANSIZOĞLU
Üye

Belge Doğrulama Kodu: TUMUEHF

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: <http://ubys.bartın.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: Ağdaçı Mahallesi Fakülte Caddesi No:54 Bartın

Telefon No: (0 378) 2235500

e-Posta:

Keş Adresi: bartınuniversitesi@hs01.kep.tr

Faks No: (0 378) 2235042

İnternet Adresi: <http://www.bartın.edu.tr/>

Bilgi için :

Elif Karahan

Kurul Başkanı

Telefon No:

(0 378) 2235360



EK 6. Milli Eğitim Müdürlüğü Onayı



T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-64441482-605.01-42535363
Konu : Araştırma Uygulama İzni Talebi
(Zühal KÖSE)

02.02.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Bakanlığımızın (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve E.1563890 sayılı yazısı ekindeki 2020/2 No'lu Genelge'si.
b) Müdürlük Makamının 01.02.2022 tarihli ve E.42479177 sayılı Oluru.

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Zühal KÖSE'nin, "Öğretmenlerin Öz Yönetimli Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulmuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla Müdürlüğümüze bağlı okullarda çalışan tüm öğretmenlere ekte yer alan veri toplama araçlarını uygulayabilmesi gerekli izinlerin verilmesi istenmekte olup ilgilinin başvuru evrakları ilgi (a) Genelge doğrultusunda Ar-Ge Birimi Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu tarafından değerlendirilerek uygun bulunmuştur.

Yukarıda açıklanan araştırma uygulamaya ilişkin onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının Covid-19 tedbirlerine uyulması şartıyla, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, denetimi Müdürlüğümüz ve ilgili okul/kurum idaresinde olmak üzere 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Müdürlüğümüze bağlı okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmasında sakınca olmadığına ilişkin ilgi (b) Makam Oluru ve onaylı başvuru evrakları ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Oğuzhan ACAR
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler:

- 1- İlgi (c) Yazı ve Onaylı Başvuru Evrakları (8 Sayfa)
- 2-Araştırma Değerlendirme Komisyonu Değerlendirme Onayı (1 Adet)

Dağıtım

Merkez İlçe Okul/Kurum Müdürlüklerine
Kaymakamlıklara (İlçe M.E.M.)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Bartın İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Gölbucağı Mah. Gazhane Cad. No: 6/3 Merkez BARTIN
Telefon No : 0 (378) 227 68 93
E-Posta: arge@74meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-aby5>
Bilgi için: Emine SAGOL (Dahili 212)
Uyvan : Memur
İnternet Adresi: Faks:3782271696

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden bc86-5e24-315e-aba6-a858 kodu ile teyit edilebilir.



EK 7. Ölçek Onayları



Öz -Yönetimli Öğrenme Ölçeği

24 Mart 2021 20:52

Zühal Köse merhabalar,
ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum

----- Orijinal Mesai -----

Sayın hocam merhabalar. Ben Bartın Üniversitesi Hayat Boyu Öğrenme Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Zühal KÖSE. Geliştirmiş olduğunuz Öz -Yönetimli Öğrenme Ölçeğinizi izniniz olursa yapacağım araştırmada kullanmak istiyorum.
Cevabınızı bekliyorum. İyi çalışmalar dilerim...



Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği

14 Nisan 2021 02:07

EK 8. Veri Toplanan Okullar Listesi

BARTIN/ MERKEZ VERİ TOPLANAN OKUL İSİMLERİ	ÖĞRETMEN MEVCUDU
1. 15 Temmuz Şehitler ilkokulu	18
2. 15 Temmuz Şehitler Özel Eğitim Anaokulu	9
3. 23 Nisan Anaokulu	10
4. Ahmetler İlkokulu	26
5. Amasra Fatih Sultan Mehmet İlkokulu	19
6. Amasra Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu	19
7. Amasra Anaokulu	14
8. Amasra İmam Hatip Ortaokulu	8
9. Amasra Kaleşah Ortaokulu	11
10. Amasra Kaleşah İlkokulu	14
11. Atatürk İlkokulu	26
12. Bartın Anadolu İmam Hatip Lisesi	48
13. Bartın Bilim ve Sanat Merkezi	11
14. Bartın Ertuğrulgazi Ortaokulu	30
15. Bartın Güzel Sanatlar Lisesi	24
16. Bartın İMKB Ortaokulu (Borsa)	51
17. Bartın Lisesi	49
18. Bartın Merkez Halk Eğitimi Merkezi ve Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü	13
19. Bartın Merkez İmam Hatip Ortaokulu	52
20. Bartın Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	48
21. Bartın Nene Hatun Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	33
22. Bartın Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi (Okulu)	16
23. Bartın Özel Eğitim Uygulama Merkezi I. Kademe	2
24. Bartın Özel Eğitim Uygulama Merkezi II. Kademe	6
25. Bedil İlkokulu	14
26. Cumhuriyet Ortaokulu	39
27. Davut Fırıncıoğlu Anadolu Lisesi	44
28. Ellibaş Ortaokulu	17
29. Epçiler Ortaokulu	18
30. Esenyurt Şehit Ahmet Poyraz İlkokulu	12
31. Esenyurt Şehit Ahmet Poyraz Ortaokulu	17
32. Fatih İlkokulu	26
33. Fatih Ortaokulu	29
34. Fatih Sultan Mehmet Anadolu Lisesi	29
35. Gazi İlkokulu	14
36. Gazi Ortaokulu	48
37. Gözpinar İlkokulu	11
38. Gürgenpınarı İlkokulu	7
39. Gürgenpınarı Ortaokulu	14
40. Hasan Sabri Çavuşoğlu Fen Lisesi	25
41. Hayme Ana Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	39
42. Hendekyanı Ortaokulu	48
43. İnönü İlkokulu	40
44. İstiklal İlkokulu	19
45. Kemal Sabriye Ocakçı İlkokulu	23
46. Kızılelma Ortaokulu	19
47. Kocareis İmam Hatip Ortaokulu	21
48. Kozcağız Çok Programlı Anadolu Lisesi	37
49. Kozcağız İlkokulu	15
50. Kozcağız İmam Hatip Ortaokulu	25
51. Kozcağız Ortaokulu	38
52. Mehmet Akif Ersoy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	54
53. Şehit Ahmet Seçen Rehberlik Araştırma Merkezi	13
54. Şehit Mustafa Yaman Anadolu İmam Hatip Lisesi	31
55. Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	47
56. Turgut Işık Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	26
57. Umut Özel Eğitim İlkokulu	4
58. Umut Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Okulu)	8
59. Umut Özel Eğitim Ortaokulu	4
60. Vali Tevfik Başakar İlkokulu	8
61. Vali Tevfik Başakar Ortaokulu	16
TOPLAM KİŞİ SAYISI	1409