

T.C.  
BARTIN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
HAYAT BOYU ÖĞRENME ve YETİŞKİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETİM ELEMANLARININ E-ÖĞRENME HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİ  
İLE ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Esra Uğur ZOR

DANIŞMAN

Doç. Dr. Sinem TARHAN

BARTIN-2021

**T.C.**  
**BARTIN ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**HAYAT BOYU ÖĞRENME ve YETİŞKİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETİM ELEMANLARININ E-ÖĞRENME HAZIRBULUNUŞLUK  
DÜZEYLERİ İLE ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**2008**

**HAZIRLAYAN**

**Esra Uğur ZOR**

**DANIŞMAN**

**Doç. Dr. Sinem TARHAN**

**BARTIN-2021**

## KABUL VE ONAY

Esra Uğur ZOR tarafından hazırlanan “ÖĞRETİM ELEMANLARININ E-ÖĞRENME HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİ İLE ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ ” başlıklı bu çalışma 15.02.2021 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

Üye :

Üye :

Üye :

Üye :

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulunun ...../...../20.. tarih ve .....sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hatice Selma ÇELİKAY  
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü)

## BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna Doç. Dr. Sinem TARHAN'ın danışmanlığında hazırlamış olduğum “ÖĞRETİM ELEMANLARININ E-ÖĞRENME HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİ İLE ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ ” adlı 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.

15.02.2021

Esra Uğur ZOR

## ÖN SÖZ

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında, deneyimleri, bilgileri ve yardımlarıyla bana yol gösteren, her zaman bana destek olan ve güvenen sevgili hocam ve danışmanım Doç. Dr. Sinem TARHAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Hem ders dönemi hem tez döneminde engin bilgi birikiminden istifade ettiğim saygıdeğer hocam Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KAYGIN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Bu çalışmanın veri analiz kısmında bilgilerinden yararlandığım çok değerli hocalarım Doç. Dr. Cemal TOSUN ve Dr. Öğr. Üyesi Sema SULAK'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimim süresince bana destek olan aileme ve arkadaşlarıma özellikle moralim ve motivasyonumun azaldığı her durumda vermiş olduğu tavsiyelerle bana destek olan sevgili eşim Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ZOR'a çok teşekkür ederim.

Varlığına binlerce kez şükrettiğim ve bana en güzel duyguyu tattıran, bu çalışma esnasında istemeden de olsa zamanından çaldığım oğlum Selim Uğur ZOR iyi ki var...

Esra Uğur ZOR

# ÖZ

## Yüksek Lisans Tezi

### Öğretim Elemanlarının E-Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeyleri ile Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Esra Uğur ZOR

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sinem TARHAN

Bartın- 2021 Sayfa: XVI + 116

Bu çalışmanın temel amacı Batı Karadeniz Bölgesindeki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, akademik unvan, medeni durum, çocuk sayısı, yabancı dil seviyesi, haftalık ders yükü, kitlesel açık çevrimiçi derslere (KAÇD) katılım) açısından incelemektir.

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 253 öğretim elemanı gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmanın verileri “Akademik Personelin E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği” ve “Öz-Düzenleme Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizi için SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin cinsiyet, yaş, akademik unvan, medeni durum, çocuk sayısı, yabancı dil seviyesi, haftalık ders yükü, KAÇD katılım değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla iki değişkenli verilerde bağımsız gruplar için t-testi, ikiden fazla değişkene sahip olan verilerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonrası ikili gruplar arasındaki anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla post-hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinde korelasyon ve regresyon tekniğinden yararlanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre; öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ile öz-düzenleme becerileri arasında pozitif yönde ama düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet, yaş, çocuk sayısı, akademik unvan, haftalık ders yükü ve KAÇD katılım durumu değişkenlerinin, e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyi ile öz-

düzenleme becerisi üzerinde herhangi bir etkisi bulunmaz iken; medeni durum ve yabancı dil okuma seviyesinin öz düzenleme becerisi üzerinde, yabancı dil anlama, yabancı dil konuşma ve yabancı dil yazma seviyesinin e- öğrenme hazır bulunuşluk düzeyinde etkili bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın sonucunda, öğretim elemanlarının demografik değişkenleri açısından e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerine en çok katkıyı KAÇD katılım değişkeni göstermiş ve aralarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öz-düzenleme becerilerinde en çok katkıyı yabancı dil okuma seviyesi değişkeni göstermiş fakat aralarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

2020 yılının ilk aylarından bu yana yaşanan pandemi süreci göz önüne alındığında, bireylerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine devam edebilmelerinde ve ruh sağlıklarını koruyabilmelerinde e-öğrenme platformları çok önemli bir yer tutmuştur.

Yaşam boyu öğrenme, sadece formal eğitim alan kişiler için değil öğrenmeye açık her birey için hayat boyu devam eden bir süreçtir. KAÇD'ler bireylerin öğrenme ihtiyacını karşılamak için çeşitli alanlarda kurs imkânı sağlayan ve kullanımı gün geçtikçe yaygınlaşan e-öğrenme ortamlarıdır. Türkiye'de kullanımı yeni yaygınlaşan KAÇD'ler üzerine sınırlı sayıda akademik çalışma yapılmıştır. Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın bundan sonra bu alanda yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretim elemanı, Yaşam boyu öğrenme, E-öğrenme hazır bulunuşluk, Öz-düzenleme

## **ABSTRACT**

**Master Thesis**

### **Investigation of the Relationship Between E-learning Readiness Levels and Self-Regulation Skills of Lecturers**

**Esra Uğur ZOR**

**Bartın University**

**Graduate School**

**Department of Lifelong Learning and Adult Education**

**Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Sinem TARHAN**

**Bartın- 2021, Sayfa: XVI +116**

The main aim of this study is to examine the relationship between the e-learning readiness levels and self regulation skill of faculty members working at universities in the Western Black Sea Region in terms of demographic variables (gender, age, academic title, marital status, number of children, foreign language level, weekly course load, MOOC participation).

This research was carried out using the relational scanning model, one of the quantitative research types. In the research the convenient sampling was used. Two hundred and fifty three lectures participated voluntarily in the research. The research datum were obtained from academic staff e-learning readiness scale (ASELRS) and self regulation scale (SRS). For data analysis SPSS 22.0 data analysis program was used. In order to determine whether lecturer ASELRS levels and SRS skills differ significantly according to variables of gender, age, academic title, marital status, number of children, foreign language level, weekly course load, MOOC participation. T-test for independent groups in bivariate data and one way variance analysis (ANOVA) for the data having more than more variable. After one way variance analysis, Scheffe test, one of the post-hoc tests, was used to determine the significant differences between the two groups. Correlation and regression techniques were used to examine the relationship between variables.

According to the findings, a positive but low-level significant relationship wa found between the levels of ASELRS and SRS skills of the lecturers who participated and did not participate in the MOOC. A significant positive but low-level correlation was found between ASELRS levels and SRS skills of lecturers who did not participate in MOOCs. It is found that while variables, gender, age, number of children, academic title, number of children, weekly course load, MOOC participation have no effect on ASELRS levels and SRS skills, marital status and foreign language reading level are effective variables on SRS skills, foreign language comprehension, foreign language speaking and foreign language writing



levels are effective variables on ASELRS levels. In addition as a result of the research the MOOC participation variable showed the most quantity of contribution to the e-learning readiness in terms of the demographic variables of the academic staff. The variable of foreign language level contributed the most SRS skills but no significant difference was found between them.

Considering the pandemic process that has been experienced since the first months of 2020, e-learning platforms have played a very important role in the ability of individuals to continue lifelong learning activities and to protect their mental health.

Lifelong learning is a lifelong process not only for those who receive formal education but also for every individual who are open to learning. MOOCs are e-learning environments that provide courses in various fields to meet the learning needs of individuals and are becoming widespread day by day. Limited use of the new academic studies was carried out on MOOCs of which use is newly widespread in Turkey. It is thought that this study aiming to examine the relationship between e-learning readiness level and self-regulation skills of lecturers, will shed light on future studies in this area.

**Keywords:** Teaching Staff, Life-long learning, E-learning Readiness, Self-regulation

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	ii
BEYANNAME.....	iii
ÖN SÖZ.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT .....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLOLAR DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ .....	xv
EKLER DİZİNİ.....	xvi
BÖLÜM I .....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi .....	4
1.5. Sayıtlar.....	7
1.6. Sınırlılıklar.....	7
1.7. Tanımlar.....	7
BÖLÜM II .....	9
LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	9
2.1. Öğrenme Kuramlarına Genel Bir Bakış.....	9
2.2. Yaşam Boyu Öğrenme.....	13
2.2.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi .....	15
2.2.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Dört Temel Yapı Taşı.....	18
2.2.3. Yaşam Boyu Öğrenme ve 21. Yüzyıl Becerileri.....	19
2.3. Uzaktan Eğitim .....	23
2.3.1. E-öğrenme Kavramı.....	28
2.3.2. Kitleli Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD) ve Türleri.....	30
2.3.2.1. Kitleli Açık Çevrimiçi Ders Türleri .....	31
2.3.2.2. Türkiyede Kitleli Çevrimiçi Açık Ders Örnekleri .....	32
2.3.2.3. Dünyada Kitleli Çevrimiçi Açık Ders Örnekleri .....	34
2.3.3. E-Öğrenmede Hazır Bulunuşluk .....	36
2.4. Öz-Düzenleme Kavramı .....	38
2.4.1. Öz-Düzenleyici Öğrenme .....	39
2.4.2. Çevrimiçi Ortamda Öz-Düzenleyici Öğrenme .....	41
2.5. Yapılan Çalışmalar .....	43
2.5.1. E-Öğrenme Hazır Bulunuşluğu ile İlgili Yapılan Çalışmalar .....	43
2.5.1.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar .....	43

2.5.1.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar .....	45
2.5.2. Öz Düzenleme ile İlgili Yapılan Çalışmalar .....	47
2.5.2.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar .....	48
2.5.2.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar .....	48
2.5.3. KAÇD ile İlgili Yapılan Çalışmalar .....	50
2.5.3.1. Yurtdışında Yapılan çalışmalar .....	50
2.5.3.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar .....	51
<b>BÖLÜM III</b> .....	<b>54</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>54</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	54
3.2. Evren ve Örneklem .....	54
3.3. Veri Toplama Araçları .....	56
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	56
3.3.2. Akademik Personelin E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk (APEÖH) Ölçeği .....	56
3.3.3. Öz-Düzenleme (ÖD) Ölçeği .....	58
3.3.4. Verilerin Toplanması .....	59
3.4. Verilerin Analizi .....	60
<b>BÖLÜM IV</b> .....	<b>62</b>
<b>BULGULAR</b> .....	<b>62</b>
4.1. Araştırmanın Betimsel İstatistiklerine İlişkin Bulgular .....	62
4.2. Öğretim Elemanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre E-Öğrenme Hazır Bulunuşluk Düzeyleri ve Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular .....	62
4.3. Öğretim Elemanlarının Yaş Değişkenine Göre E-Öğrenme Hazır Bulunuşluk Düzeyleri ve Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular .....	63
4.4. Öğretim Elemanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre E-Öğrenme Hazır Bulunuşluk Düzeyleri ve Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular .....	64
4.5. Öğretim Elemanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre E-Öğrenme Hazır Bulunuşluk Düzeyleri ve Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular .....	65
4.6. Öğretim Elemanlarının Akademik Unvan Değişkenine Göre E-Öğrenme Hazır Bulunuşluk Düzeyleri ve Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular .....	66
4.7. Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Anlama Seviyesi Değişkenine Göre E-Öğrenme Hazır Bulunuşluk Düzeyleri ve Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular .....	68
4.8. Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Konuşma Seviyesi Değişkenine Göre E-Öğrenme Hazır Bulunuşluk Düzeyleri ve Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular .....	69
4.9. Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Okuma Seviyesi Değişkenine Göre E-Öğrenme Bulunuşluk Düzeyleri ve Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular .....	70
4.10. Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Yazma Seviyesi Değişkenine Göre E-Öğrenme Bulunuşluk Düzeyleri ve Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular .....	72
4.11. Öğretim Elemanlarının Haftalık Ders Yükü Değişkenine Göre E-Öğrenme Bulunuşluk Düzeyleri ve Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular .....	73
4.12. KAÇD Katılımının Öğretim Elemanlarının E-Öğrenme Bulunuşluk Düzeyleri ve	

Öz-Düzenleme Becerilerine Arasındaki İlişkiye Etkisini Gösteren Bulgular .....	74
4.13. Öğretim Elemanlarının E-Öğrenme Hazır Bulunuşluk Düzeyleri ve Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular .....	75
4.14. Öğretim Elemanlarına Ait Demografik Değişkenlerin E-Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeyini Yordama İlişkisine Ait Bulgular .....	76
4.15. Öğretim Elemanlarına Ait Demografik Değişkenlerin Öz-Düzenleme Becerilerini Yordama İlişkisine Ait Bulgular .....	77
<b>BÖLÜM V</b> .....	<b>79</b>
<b>TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER</b> .....	<b>79</b>
5.1. Tartışma ve Sonuç .....	79
5.2. Öneriler .....	87
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>89</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>107</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>116</b>

## TABLULAR DİZİNİ

<b>Tablo No</b>		<b>Sayfa No</b>
<b>2.1.</b>	Zimmerman modeline göre öğrenme sürecinde öz düzenleme evreleri	<b>40</b>
<b>2.2.</b>	Pintrich'in öz düzenleyici öğrenme modeli (Pintrich, 2000)	<b>41</b>
<b>3.1.</b>	Öğretim elemanlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, akademik unvan, yabancı dil seviyesi, haftalık ders yükü ve KAÇD katılım durumuna göre dağılımları	<b>55</b>
<b>3.2.</b>	APEÖH ölçeğinin madde yükleri	<b>57</b>
<b>3.3.</b>	ÖD ölçeğinin toplam madde yükleri	<b>59</b>
<b>3.4.</b>	Verilerin normalliğine ilişkin betimsel istatistikler	<b>60</b>
<b>3.5.</b>	Ölçeklerin güvenilirliği	<b>60</b>
<b>4.1.</b>	Uygulanan APEÖH ve ÖD ölçek puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	<b>62</b>
<b>4.2.</b>	Öğretim elemanlarının cinsiyetine göre e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme puanlarına uygulanan bağımsız örneklemeler için t-testi sonuçları	<b>62</b>
<b>4.3.</b>	Öğretim elemanlarının yaşa göre e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları	<b>63</b>
<b>4.4.</b>	Öğretim elemanlarının medeni duruma göre e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenlemelerinin puanlarına uygulanan bağımsız örneklemeler için t-testi sonuçları	<b>64</b>
<b>4.5.</b>	Öğretim elemanlarının çocuk sayısına göre e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları	<b>65</b>
<b>4.6.</b>	Öğretim elemanlarının akademik unvana göre e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları	<b>67</b>
<b>4.7.</b>	Öğretim elemanlarının YDA seviyesine göre e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları	<b>68</b>
<b>4.8.</b>	Öğretim elemanlarının YDK seviyesine göre e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları	<b>69</b>
<b>4.9.</b>	Öğretim elemanlarının YDO seviyesine göre e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları	<b>71</b>
<b>4.10.</b>	Öğretim elemanlarının YDY seviyesine göre e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları	<b>72</b>

<b>4.11.</b>	<b>Öğretim elemanlarının haftalık ders yüküne göre e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları</b>	<b>73</b>
<b>4.12.</b>	<b>Öğretim elemanlarının KAÇD katılım durumuna göre e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme puanlarına uygulanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları</b>	<b>74</b>
<b>4.13.</b>	<b>Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin KAÇD katılım durumuna göre incelenmesi</b>	<b>75</b>
<b>4.14.</b>	<b>Öğretim elemanlarının demografik değişkenlerinin APEÖH düzeylerini yordamasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları</b>	<b>76</b>
<b>4.15.</b>	<b>Öğretim elemanlarının demografik değişkenlerinin öz-düzenleme becerilerini yordamasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları</b>	<b>77</b>



## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Sayfa No
2.1. 21. yüzyıl öğrenmesi için 21. yy becerileri (Partnership for 21st Century Skills, 2007)	20



## KISALTMALAR DİZİNİ

<b>4C</b>	: Öğrenme ve Yenilik Becerileri
<b>AASL</b>	: American Association of School Librarians
<b>AFA</b>	: Açımlayıcı Faktör Analiz
<b>APEÖH</b>	: Akademik personelin e-öğrenme hazır bulunuşluk
<b>BİT</b>	: Bilgi ve İletişim Teknolojisi
<b>KAÇD</b>	: Kitleleşmiş Çevrimiçi Açık Dersler
<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı
<b>MIT</b>	: Massachusetts Institute of Technology
<b>OECD</b>	: Organization for Economic Co-operation and Development
<b>ÖD</b>	: Öz-düzenleme
<b>P21</b>	: Partnership for 21st Century Skills
<b>s</b>	: Standard sapma
<b>YBÖ</b>	: Yaşam boyu öğrenme
<b>YDA</b>	: Yabancı dil anlama
<b>YDK</b>	: Yabancı dil konuşma
<b>YDO</b>	: Yabancı dil okuma
<b>YDY</b>	: Yabancı dil yazma
<b><math>\bar{X}</math></b>	: Aritmetik ortalama



## EKLER DİZİNİ

<b>EK No</b>		<b>Sayfa No</b>
<b>1.</b>	Etik Kurul İzin Belgesi	<b>107</b>
<b>2.</b>	Akademik Personelin E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği	<b>108</b>
<b>3.</b>	Öz-Düzenleme Ölçeği	<b>111</b>
<b>4.</b>	Kişisel Bilgi Formu	<b>114</b>



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, alt problemler, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ile araştırmada kullanılan belli başlı tanımlar hakkında bilgiler yer almaktadır.

### 1.1. Problem

Sanayi alanındaki değişimler, küreselleşen dünya, rekabet ortamı, çoğalan bilgi paylaşımı ve aktarımı bilgi teknolojisinde bir devrime sebep olmuştur. Bilgi teknolojisindeki hızlı değişimler hem günümüz ekonomisini hem de geleneksel öğrenme faaliyetlerini geriplanda bırakmaya başlamıştır. Sürekli bilgiye erişim imkânı sunan internet üzerinden öğrenmeye atıfta bulunan e-öğrenme ortamları, insanlara esnek ve bireyselleştirilmiş bir öğrenme yolu sağlayarak yaşam boyu öğrenmelerini desteklemektedir. Gelişmiş bilgi ve iletişim teknolojileri ile donanmış olan e-öğrenme, yeni binyılda öğrenme üzerinde geniş kapsamlı bir etkiye sahip olacaktır (Zhang ve Nunamaker, 2003).

Dünden bugüne teknoloji ile toplumun arasında var olan etkileşim dünyadaki önemli değişimleri başlatmıştır. Toplumlarda meydana gelen her yeni teknolojik olay; zirai devrim, endüstriyel devrim ve bilişim devrimi gibi gelişmelere sebep olmuştur. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişimin sonucu olarak ortaya çıkan toplumların yapısında küresel bir değişime sebep olan bilişim devrimi bilgi toplumu kavramını ortaya çıkarmıştır. Bundan dolayı bilgi toplumuna geçişte en önemli etkenin bilişim teknolojileri olduğu kabul görmektedir (Yeşilorman ve Koç, 2014).

Bilgi toplumu bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabilen, bilgi yoğunluğu arasında yararlı bilgiyi fark edebilen, ulaştığı bilgiyi değere dönüştürebilme becerisine ve yeni bilgi üretebilecek yaratıcılık yeteneğine sahip olan bireyler üzerine kuruludur (Parlar, 2012). Bilgi toplumunda ön planda olacak insanlar, hızlı teknoloji dönüşümünü benimsemiş, gelişme ve değişmeye açık, sürekli öğrenen ve öğrendiklerini diğer insanlarla paylaşanlar olacaktır. Bu süreçte, insanların yaşam boyu öğrenmelerini destekleyen eğitim programları olup olmadığı ya da var olan eğitim sisteminin bu beklentileri ne düzeyde karşılayacağı tartışma konusu olacaktır (Fındıkçı, 2001).

Bilgi toplumunda eğitim sisteminin temel özellikleri, yeni bilgi oluşturulması, bilgi edinme süreçlerinin bölgesel ve zamansal bağımsızlığı, eğitim sürecinin yapısal ve düşünceli güncellenmesi esasına dayanmaktadır. Modern eğitimden önce ortaya çıkan yeni görevler; bilgi toplumu oluşumunun hedeflerine karşılık gelen yenilikçi eğitim uygulamalarının aktarımını ortaya çıkarmıştır. Bu yeni görevler ayrıca öğretimde kişiselleştirilmiş ve yetkinlik odaklı yaklaşımların uygulanması, farklı bilgi kaynaklarına eşit ve genel erişim sağlanması gibi unsurları da karşımıza çıkarmaktadır (Morze, 2013). Bu çerçeveden bakıldığında; yaş, eğitim durumu, zaman ve mekân sınırlaması olmadan herkese açık eğitim etkinliklerinin yürütüldüğü e-öğrenme ortamları bilgi toplumu bireylerinin yaşam boyu öğrenmelerini destekleyen çevrimiçi platformlar olarak değerlendirilebilmektedir. Bu platformlardan biri olan kitlesel açık çevrimiçi dersler (KAÇD) ücretli veya ücretsiz olabilen, sertifikalı ya da sertifikasız sonlandırılabilen, üniversite ya da herhangi bir organizasyon tarafından desteklenen, kişilerin ilgi alanlarına, anlık ihtiyaçları olan bilgilere göre değişiklik gösteren ders içerikleri sunan çevrimiçi eğitim alanlarıdır (Demirci, 2014). İnternet üzerinde her geçen gün giderek sayısı artan bilgi karşısında her şeyi bilmek yerine doğru ve işine yarar bilgiye nasıl ulaşacağını bilen, kendi öğrenmelerini düzenleyebilen insanlara duyulan ihtiyaç artmaktadır (Numanoğlu, 1999). Bilgi toplumunda öğrenenlerin e-öğrenme yoluyla öğrenmelerinde maksimum düzeyde fayda sağlayabilmesi için öz-düzenleme becerisine sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Öz-düzenleme becerisi yüksek olan öğrenenler, öğrenmeye ilişkin deneyimlerini farklı yollardan kontrol edebilen, edindikleri bilgileri tekrarlayarak hayata geçiren, düşünsel aktivitelerinin ve yeteneklerinin farkında olan öğrenmenin önemini kavrayan kişilerdir (Usher ve Schunk, 2018).

Bu çalışmada; öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki demografik değişkenler açısından incelenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda öğretim elemanlarının “yaş, cinsiyet, akademik unvan, medeni durum, çocuk sayısı, yabancı dil seviyesi, haftalık ders yükü ve KAÇD katılımlarına” ilişkin bilgilerini değişken olarak kullanabilmek için kişisel bilgi formunda bu sorulara yer verilmiştir.

Bu çalışmanın problem cümlesi şu şekildedir: “Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişki demografik

değişkenlere göre ne düzeyde değişiklik göstermektedir?

## **1.2. Alt Problemler**

1.Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme becerileri arasındaki farklılık; cinsiyet, yaş, akademik unvan, medeni durum, çocuk sayısı, yabancı dil seviyesi, haftalık ders yükü ve KAÇD katılım durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

2.Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ile öz-düzenleme becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır ve bu ilişki KAÇD katılım durumuna göre nasıl değişmektedir?

3.Demografik değişkenlerin e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyi ve öz-düzenleme becerisini yordama etkisi ne düzeydedir?

## **1.3. Araştırmanın Amacı**

Günümüzde var olan bilgilerini geliştirmek ve güncellemek isteyen yetişkinler, hem iş hem aile hayatına vakit ayırırken, kendi öğrenmelerini gerçekleştirmede zorluk yaşayabilmektedirler. Son zamanlarda, yetişkinler ihtiyaçları olan yeni ve güncel bilgileri öğrenebilecekleri e-öğrenme ortamlarından biri olan kitlesel açık çevrimiçi dersleri (KAÇD) çok fazla tercih eder hale gelmişlerdir. Örneğin yabancı dil konusunda kendisini yetersiz hisseden ya da işi gereği yeni bir program öğrenmesi ve bunu çalışma hayatında kullanması gereken yetişkin, öğrenme ihtiyacını bir KAÇD'ye kaydolarak ve dersleri çevrimiçi ortamda takip ederek kolaylıkla giderebilmektedir. Çalışma hayatında yeni öğrenmelere çok fazla zaman bulamayan yetişkinler için de KAÇD'lerin çok uygun olduğu söylenebilir. Sayısı her geçen gün artan e-öğrenme ortamlarıyla ilgili öğrenciler ve öğretmen adayları üzerinde birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. E-öğrenme platformlarını kullanarak yaşam boyu öğrenen bireylerin genel olarak kendini tanıyan, ihtiyaçlarının farkında olan, zamanı iyi organize eden, eksik ve geliştirilebilir yönlerinin bilincinde olan, e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri yüksek olan kişiler olduğu ortaya çıkmaktadır (Yurdugül ve Demir, 2017; Korkmaz, Çakır, ve Tan, 2015; Kışla ve Karaoğlan, 2011; Samsa Yetik, 2011; Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger, ve Beckingham, 2004; Kramarski ve Michalsky, 2009; Yılmaz,

Sezer, ve Yurdugül, 2019).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrenen rolleri incelendiğinde öz düzenlemenin ve çevrimiçi öğrenmenin benzer amaçlara hizmet ettiği ortaya çıkmakta ve öz düzenlemeleri yüksek olan öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme konusunda daha aktif olduğu görülmektedir (McClelland ve Tominey, 2011; Çiltaş, 2011; Tanrıbuyurdu ve Yıldız, 2014).

Kizilcec, Pérez-Sanagustín ve Maldonado, (2017) çalışmalarında öğrenenlerin bireysel olarak öğrenme süreçlerinin kontrolünü sağlamaları için öz düzenleyici öğrenmenin etkisini araştırmışlardır. KAÇD'lerle öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini irdeleyen çalışmanın sonucunda çevrimiçi ortamlarda bireylerin öz düzenleme becerisine sahip olmalarının öğrenmelerine olumlu yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin demografik değişkenler açısından incelenmesidir.

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Bilgi çağı olarak adlandırdığımız günümüzde bireylerin kendilerini bilgi çağının gerekliliği olan dijital ortamlardan soyutlaştırması mümkün görünmemektedir. Bireylerin nitelikli öğrenme ortamlarına açık ve eşit bir şekilde erişmesi yaşam boyu öğrenmenin amacıdır (Güleç, Çelik, ve Demirhan, 2013). Günlük hayatta birçok alanda işlerimizi kolaylaştıran Web 2.0. teknolojileri öğrenme etkinliklerinin yeniden düzenlenmesi üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Bu etki Web 2.0. teknolojisinin yaşam boyu öğrenme sürecine olan olumlu katkısını gözler önüne sermektedir. Özellikle yaygın olarak kullanılan mobil teknolojiler ile daha da önem kazanmaya başlamış olan e-öğrenme kavramı, sınıf içi ya da sınıf dışı öğretim uygulamalarının yürütülmesine büyük katkı sağlamıştır. E-öğrenme ile istedikleri an öğrenme içeriklerine ulaşma imkânı bulan öğrenenler, aynı zamanda diğer öğrenen ve eğiticilerle de etkileşim kurma olanağına sahiptirler (Yılmaz, Sezer, ve Yurdugül, 2019).

21. yy'da bireylerin ve toplumların yapısında yaşanan köklü değişim, bilgi kaynaklarının değişimine ve bireylerin dış kaynaklara olan bağımlılığının azalmasına neden olmuştur (Bozkurt, 2015). Uzaktan öğrenmede en yeni organizasyon düzeylerinden biri olarak kabul edilen KAÇD platformlarının tercih edilme nedenlerinden en önemlisi, bireylerin kullanımına hem esneklik hem de kolay erişilebilirlik sağlamasıdır (Kocdar, Okur, ve Bozkurt, 2017). KAÇD'ler ödev, video, sınav gibi temel öğrenme etkinliklerinin yanında öğrenenler arasındaki etkileşim ve işbirliğini artıran tartışma forumları ile işlevsellik kazanan çevrimiçi öğrenme platformlarıdır (Chua, Kim, Monserrat, ve Zhao, 2015). Hayat boyu öğrenme gereksinimlerini karşılamak adına yükseköğretim kurumlarının açık ders kaynaklarını bireylerin erişimine açması ve eğitim sistemini yeniden şekillendirecek fırsatlar sunması büyük önem taşımaktadır (Özkul, 2008). Bu kaynakları ilk olarak Massachusetts Institute of Technology (MIT), 2001 yılında hem eğitimcilerin hem öğrencilerin hem de bireysel öğrenenlerin hizmetine ücretsiz olarak açmış ve tüm dünya üzerinde bu hareketin artırılmasını sağlayarak diğer üniversitelere örnek teşkil etmeyi amaçlamıştır (Carson, 2006). Birçok üniversite bu hareketten etkilenerek yeni bir şeyler öğrenmek isteyen herkese ders kaynaklarını açarak KAÇD'lerin gelişmesi sürecine katkıda bulunmuştur (Bozkurt, 2015). Ülkemizde bu sürece dâhil olan ilk üniversite, Anadolu üniversitesidir. Oluşturduğu AKADEMA çevrimiçi platformu ile ders kaynaklarını ve eğitim materyallerini öğrenenlerin erişimine açarak, KAÇD ile yaşam boyu öğrenme sürecini destekleyen ilk Türk üniversitesi olmuştur (Kayabaş, 2017).

Öğrenme etkinliklerine mobil teknolojiler aracılığıyla ulaşılabilen bu çağın getirdiği en önemli olaylardan biri, kendi öğrenmelerini düzenleyen bireylerin sayısının artmasıdır. İnsanlar öğrenme ihtiyacı hissettikleri her türlü bilgiyi kolaylıkla elde eder hale gelmişlerdir. Öğreten merkezli eğitim anlayışından, öğrenen merkezli eğitim anlayışına geçiş sürecinin kazandığı ivme ile bireylerin neyi, nasıl, ne zaman ve hangi sırada öğreneceğini planlaması adına kendi öğrenme ihtiyaçlarının farkında olması ve öğrenmelerini düzenlemesi, öz-düzenleme becerisi kavramının önemini ortaya çıkartmıştır (Özturan Sağırlı, Çiltaş, Azapağası ve Zehir, 2010). Kendi öğrenmelerini gerçekleştirmek için ekstra bir yönlendirmeye gereksinim duymadan, edinmesi kendisi için faydalı olabilecek bilgilere ulaşmak için farklı yöntemler kullanabilen yetişkinler öz-düzenleme becerileri yüksek olan kişilerdir. Kişilerin ilgi alanlarına ya da ihtiyaçlarına yönelik

öğrenmelerin sunulduğu çevrimiçi ortamların öz-düzenleme becerisi yüksek olan yetişkinlerin öğrenme deneyimlerini desteklediği kabul edilmektedir (Samsa Yetik, 2011).

Çevrimiçi öğrenme ortamları yapıları gereği bireyin kendisiyle baş başa olduğu ve öğrenme sürecini tamamen kendisinin organize ettiği öğrenme ortamlarıdır. Bu bağlamda çevrimiçi öğrenme ortamındaki öğrenmesini yönetmek ve sürdürmek için bireylerin öz düzenleme becerisine sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Çevrimiçi ortamlarda öz düzenleyici öğrenmenin ya da öz düzenlemenin etkisini araştıran birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Özellikle yabancı literatürde çevrimiçi öğrenme ve öz düzenleme arasındaki ilişkiyi ortaya koyan pek çok çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Ulusal literatürde çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme ile ilgili çalışmalara rastlanmıştır. Ülkemizde KAÇD'lerle ilgili çalışmaların 2014 yılından sonra yapılmaya başlandığı görülmektedir. Bunların genel olarak tarama ya da tematik çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Yetişkinler üzerinde e-öğrenme hazır bulunuşluğu ile ilgili çalışmalar olduğu, öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşlukları ile ilgili çalışmalara yer verildiği görülmüştür. Ancak KAÇD katılımlarına göre öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyi ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

KAÇD'ler ülkemizde gelişmekte olan bir alan olması sebebiyle bilimsel araştırmalarda da yeni ele alınan bir konu özelliği taşımaktadır. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerine rol model olacak kişilerin öğretim elemanları olduğu düşünülmektedir. Üniversite öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu tez çalışması, üniversite öğretim elemanlarını kapsayan bir çalışma olmasından dolayı ilk olma özelliğine de sahip olacaktır. Bu bağlamda yapılacak tez çalışmasının literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Literatüre bakıldığında e-öğrenmeye hazır bulunuşluk, KAÇD ve çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme becerilerine yönelik çeşitli çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Yapılan çalışmaların genel olarak öğrenciler ve öğretmen adayları örnekleminde gerçekleştirildiği, öğretim elemanları ve kurum yöneticilerine yönelik çalışmaların oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Ülkemizde KAÇD'lerle ilgili yapılan çalışmaların genel olarak mevcut durumu ortaya koymaya yönelik tarama çalışmaları olduğu görülmektedir. KAÇD

ile öz yönetim arasındaki ilişkiyi inceleyen yalnızca bir tez çalışması bulunmakta olup çalışmanın örneklemini öğrenciler oluşturmaktadır. Literatürde öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ile öz düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi KAÇD açısından ele alan bir çalışma bulunmamaktadır. Literatürdeki bu eksikliğin bu tez çalışması ile doldurulması ve sonraki çalışmalara öncülük etmesi amaçlanmaktadır.

### **1.5. Sayıtlar**

Bu araştırmada;

1. Katılımcıların uygulanan veri toplama araçlarında yer alan soruları gerçeği yansıtacak şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

2. Veri toplamak için kullanılan ölçme araçlarının bağlantısı yalnızca öğretim elemanları ile paylaşılmış ve ölçme araçlarını sadece öğretim elemanlarının doldurması istenmiştir. Bu yüzden çalışmaya katılan tüm katılımcıların öğretim elemanları olduğu varsayılmaktadır.

### **1.6. Sınırlılıklar**

Bu çalışmanın;

1. Çalışma grubu 2019-2020 öğretim yılı bahar döneminde Batı Karadeniz bölgesinde yer alan üniversitelerdeki öğretim elemanları ile sınırlıdır.

2. Toplanan veriler, “Akademik Personelin E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği” ve “Öz-Düzenleme Ölçeği” kapsamındaki sorularla sınırlıdır.

### **1.7. Tanımlar**

#### **Kitlesel Açık Çevrimiçi Ders (KAÇD):**

KAÇD’ler bilgi çağının yeni e-öğrenme ortamlarıdır. KAÇD’ler içerisinde videolar, konu anlatımları, interaktif ödevler, quizler gibi temel öğrenme etkinlikleri barındırır. Forumlar ve diğer çevrimiçi süreçlerle zenginleştirilebilir. (Chua, Kim, Monserrat ve Zhao, 2015).



**Yaşam Boyu Öğrenme:** Resmi bir özellik taşıyın ya da taşımasın iş ile ilgili, bireysel ya da toplumsal açıdan bilgi ve beceri geliştirme amaçlı yaşam boyu gerçekleştirilen hem bir amaca yönelik, hem de rastgele öğrenme etkinliklerinin tümü” şeklinde tanımlanmaktadır (Edwards ve Usher, 2008).

**E-öğrenme hazır bulunuşluk:** Bir organizasyon veya bireyin çevrimiçi öğrenmenin avantajlarından yararlanabilmesi özelliğidir (Lopes, 2007).

**Öz-düzenleme:** Bireylerin öğrenme süreçlerinde, hedeflerini belirleyebilme, çalışma yolları oluşturabilme, araştırma yapabilme, kendini denetleyebilme ve değerlendirebilme becerisi olarak ifade edilmektedir (Rizemberg ve Zimmerman, 1992).



## BÖLÜM II

### LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Öğrenme Kuramlarına Genel Bir Bakış

Öğrenme basit bir şekilde tanımlanacak olursa; pratik, eğitim ve deneyim yoluyla bilgi edinilmesidir. Öğrenme dünyayı keşfetme ve anlama yolunda insanların gösterdiği çabalar bütünüdür. Tekrar ya da deneyimler sonucunda bireyin davranışlarında meydana gelen kalıcı değişikliklere öğrenme denir. Bireyin yaşamını devam ettirebilmesi için içinde bulunduğu ortama uyum sağlaması gerekmektedir ve öğrenme çevreye uyumda en önemli süreçtir. Diğer bir ifadeyle öğrenme, insan davranışlarını ve gelişimini anlama yeteneğidir (Dilci, 2014).

Öğrenme sadece bilgi ve beceri edinme değildir. Öğrenme aynı zamanda kişinin bilişsel, sosyal ve yaratıcılıkla ilgili becerilerini yaşam boyunca devam ettirme isteğidir. Ayrıca öğrenme kişisel memnuniyet ve toplum içinde uyumlu olma açısından hayati önem taşır (Smith, 2001).

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve insanların en iyi şekilde nasıl öğrenebileceği eğitim bilimcileri sürekli meşgul eden bir sorudur. Eğitim bilimciler ve psikologlar bir insan ne zaman öğrenir, bir insanı öğrenmeye ne motive eder ve bireyin öğrenme sürecini ne etkiler gibi sorulara cevap ararlar. Bu sorular ve cevapları öğrenme kuramları ile ilgili çalışmaları ortaya çıkarmıştır. İnsanların öğrenme sürecini inceleyen eğitim bilimlerinin temel konu alanı olan öğrenme kuramları, öğrenmenin hangi koşullar altında ortaya çıkacağını ya da çıkmayacağını, öğrenmeyi sağlayan etken ve koşulları farklı açılardan ele alırlar (Driscoll, 2005; Işık ve Şenyuva, 2009; Erden, 2007).

Öğrenenler için, öğrenme ortamını güçlendirmeyi göz önünde bulundurarak bunları tartışan, açıklayan ve analiz eden en etkili temel öğrenme kuramları; davranışçılık, bilişselcilik, sosyal öğrenme ve yapılandırmacılık olarak sınıflandırılabilir (McCain, 2013). Skinner tarafından temsil edilen davranışçılık, insan davranışını; bir kişinin çevresindeki uyarılara gözlemlenebilir ve ölçülebilir tepkileriyle açıklar. Jean Piaget tarafından tanımlanan bilişselcilik bireylerin düşünme becerilerinin gelişiminde zihinsel ve biyolojik

süreçlerin önemine dikkat çekmektedir. Lev Vygotsky'nin sosyal gelişim kuramı bilişselciliği öğrenmeyi insanların aktif olarak yeni kavramlar inşa ettiği ve dil ve sosyal etkileşim yoluyla yeni anlayışlar keşfettiği bir süreç olarak ortaya koymaktadır. Albert Bandura'nın geliştirdiği sosyal öğrenme kuramı gözlem, taklit ve modelleme yoluyla bilgi ve becerilerin edinilmesinde bilişsel, özdenetim ve kendini yansıtan süreçleri vurgulamaktadır (Molly ve Brown, 2015).

Davranışçılığın temel sorusu, uyaranla tepki arasındaki ilişkinin nasıl güçlendirileceği ve sürdürüleceğidir (Weber, 2017). Skinner'in öncülüğünde davranışçılık üzerine çalışan kuramcılarının bulguları 1950'den itibaren eğitim ve psikoloji bilimine konu alanı olmuştur. Davranışçılığın çalışma alanı davranıştır ve bilişsel süreçler kuramcılar tarafından reddedilmiştir. Klasik koşullama, edimsel koşullama ve gözlem yoluyla öğrenme olarak üç temel öğrenme süreci olduğunu savunmuşlardır (Ersanlı, 2003). Davranışçı yaklaşım, istenilen davranışı teşvik etmek ve yeni bir uyarıcı tepki bağı kurarak davranış geliştirmek için eğitimde uzun zamandır etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Davranışçı yaklaşımın pekiştirme, söndürme ve davranış değişikliğine yönelik kavramları geleneksel sınıf uygulamalarında sıklıkla başvurulan alt bileşenleridir (Molly ve Brown, 2015). Davranışçı yaklaşımın baz alındığı öğretim yöntemleri ülkemizde uzunca yıllar uygulanmıştır. Öğretim programlarında amaçlar ve hedeflere ulaşma konusu davranış değişikliği ile açıklanmaktadır. Davranış değişikliğinin olması öğrenmenin gerçekleştiği anlamına gelmektedir. Davranışçı yaklaşımda öğrenen pasif öğreten kişi aktif rol almaktadır (Koçakoğlu, 2010).

Piaget'nin bilişselcilik teorisine göre öğrenme; bilginin zihinsel olarak işlenmesi yoluyla ortaya çıkan davranış değişikliği olarak ifade edilir (Piaget, 1964). Bu teori, öğretmenlerin, öğrencilerin odaklanmasını sağlamak için bir strateji oluşturmasını ve dikkatini en üst düzeyde tutmak için uyanık bir zihinsel durumda olmalarını önemsemektedir (Barrouillet, 2015). Bu stratejiyle, öğrenciler sadece bir alıcı değil, kişisel düşünceleri ve zihinsel anlayış düzeylerini dış dünyadaki bilgilerle dengeleyen bilgi sürecinin aktif bir parçasıdır (Walker, 2014). Bilişselci kurama göre öğrenme zihinsel süreçlerdeki değişimler ve bireylerin zihinsel olarak oluşturdukları şemalarca ele alınmaktadır (Tusting ve Barton, 2011). Öğrenmenin daha karmaşık ve kapsamlı olduğunu iddia eden bilişselci psikologlara

göre öğrenme; bireyin bilgi işleme aşamasında daha bağımsız ve daha aktif rol aldığı bir süreçtir. İnsan bilgiyi doğrudan çevreden edinmez, kendi içsel süreçleriyle kazanır (İlhan, 2011). Özetle bilişsel öğrenme; yaşantı sonucu bilgi işlenmesinde meydana gelen değişim olarak ifade edilebilir. Bilişsel öğrenme ile birey rol model aldığı bireylerin davranışlarını taklit edebilmektedir. Bireyin kavraması ve algıladığı kavramları yeniden örgütlemesi de bilişsel öğrenmedir (Morgan, 1981).

Sosyal öğrenme kuramı, öğrenmenin sosyal çevrede gözlem ve modelleme yolu ile gerçekleştiğini, öğrenme sürecinin sosyal bir süreç olduğunu savunan bir yaklaşımdır (Gökalp, 2009). Birey öğrenmesi gereken davranışı kendisi bizzat tecrübe etmeden, gözlemlendiği veya ilgilendiği bir model aracılığıyla edinebilmektedir (Bandura, 1971). Kişinin kendi kendine yaptıklarından öğrenmesi doğrudan öğrenme, gözlem yaparak öğrenmesi ise dolaylı öğrenme olarak adlandırılmaktadır. Doğrudan öğrenmede onaylanan davranışlar bellekte tutulmakta, onaylanmayanlar ise yinelenmekten kaçınılmaktadır. Dolaylı öğrenmede bireyin herhangi bir eylem gerçekleştirilmeden yanlış davranış göstermekten uzak tutulması hedeflenir (Schunk, 2011; Akt. Diker, 2017). Öğrenme ortamındaki etkileşimin öğrenen kişinin öğrenme süreçlerine zihinsel katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Etkili öğrenmenin, öğrenenin modelden gözlem yoluyla edindiği davranışı ortaya koyma yeteneğine bağlı olduğu ifade edilmektedir (Yeşilyaprak, 2002). Sosyal öğrenme kuramının ana teması bireylerin kendi gelişimlerini sağlamada aktif katılımcılar olduklarıdır (Muuss, 1996).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenen dış uyaranların pasif bir alıcısı olarak kabul edilmez. Öğrenen dış uyarıcıların özümleyicisi ve davranış oluşturmada etkin olarak kabul edilir. Yapılandırmacılığa göre öğrenen kendisine verilen bilgiler arasından uygun olanı seçerek işleyen kendi öğrenmelerinden sorumlu olan kişidir (Fidan, 1985). Yapılandırmacılık kavramı eğitim çevrelerinde özellikle 20. yy'ın sonlarında oldukça sık bahsedilen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Aktif öğrenme kavramıyla eş değer tutulan yapılandırmacı öğrenme kuramının temelleri aslında bilişsel kurama dayanmaktadır. Öğrenenlerin kendileri için bilgiyi yapılandırması gerektiği düşüncesini savunmaktadır (Açıkgöz, 2003). Yapılandırmacı kurama göre öğrenen öğrenme süreçlerinde bireysel ve sosyal olarak bir anlam ortaya çıkarmak durumundadır. Anlam çıkarmak öğrenme kavramını

ifade etmektedir. Öğretici, derse değil kendi öğrenmesi üzerinde düşünen bireye odaklanmalıdır ve öğrenenlerin tecrübelerine vermiş oldukları anlamlardan ayrı bir bilgi yoktur (Hein, 1991). Bilgi ve gerçeklik arasındaki geleneksel ilişkiyi ayırt ederek farklı bir yaklaşım olarak tanımlanan yapılandırmacılık kuramında öğrenenler dışsal gerçekliğin pasif olarak alıcısı değil deneyimlerin etkin düzenleyicisi olarak görülmektedir (Hayes ve Oppenheim, 1997). Piaget ve Bruner'in çalışmalarıyla temel olarak bugünkü şeklini alan yapılandırmacılık insanın nasıl öğrendiği üzerine geliştirilmiş bir öğrenme yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır (Durmuş, 2001).

Bağlantıcılık kuramı; ağlar üzerinde öğrenmeyi açıklayan dijital çağın öğrenme kuramı olarak karşımıza çıkan yeni bir yaklaşımdır (Siemens, 2004). Bağlantıcı yaklaşım bireylerin bilgiye öğrenme kaynaklarıyla aktif etkileşimi sonucu ulaşabileceğini ve bilginin öğretenden öğrenene aktarılmasıyla elde edilemeyeceğini savunan bir yaklaşımdır (Kop, 2011).

Bağlantıcılığın üç farklı düşüncenin bir araya gelmesinden ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bunlar; kaos teorisi, ağların önemi ve düzenin karşılıklı ilişkisidir (Siemens, 2004). Bağlantıcılık, ağlar üzerindeki bilgi bağlarıyla bilgiyi anlamlandırma sürecine işaret etmektedir. Bağlantıcı yaklaşıma göre bilgi ağlar üzerine dağınık bir şekilde yerleşmiştir ve öğrenmenin gerçekleşmesi için bireylerin ağlar üzerinde gezinebilmesi büyük bir önem taşımaktadır (Downes, 2012).

Bağlantıcılık dijital çağla birlikte gelen yeni bir öğrenme yaklaşımı olarak kabul edilmektedir. Bağlantıcı yaklaşımda öğrenme; teknoloji ile birbirine bağlı öğrenenlerin, birbirlerinin öğrenme süreçlerini desteklemesidir. Öğrenenler arasındaki bu bağlantının, yaratıcılığı, karar verme süreçlerini, iş birliğini ve düşünme becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Bireyler bloglar, e-postalar, çevrim içi derslerle becerilerini ve üretkenliklerini arttırırken bir başkasına daha yüksek bir öğrenme seviyesi yarattıkları için kendi öğrenmelerini de daha aktif hale getirirler (Nicols, 2003).

Bilgi çağına uyum sağlamak için öğrenenlerin öğrenme becerilerine sahip olmaları ve kendilerini yönlendirebilmeleri oldukça önemlidir. Bu durum öğrenenin kendi öğrenme yöntem ve tekniklerinin farkında olmasına ve kendi öğrenmelerini gerçekleştirmesine

dayanmaktadır. Öğrenenin kendi öğrenme tarzını bilmesi öğrenmedeki engellerini yenmesine ve bağımsız öğrenme süreçlerini yönetmesine büyük katkı sağlar. Sahip olduğu bu farkındalık öğrenenin ihtiyacı doğrultusunda öğrenmeler gerçekleştirmesine yardımcı olur (Orkun ve Bayırlı, 2019).

Çağımız bilgi sistemlerinin sürekli değişen ve yenilenen yapısı gereği öğrenme kavramının tanımı ve kapsamı yeni bir anlayışla ele alınmalıdır. Öğrenme sürecinde öğrenenlerin kendi yönlendirmelerini yapmaları ve bu yönde özgün ve bağımsız beceriler kazanmaları bu yeni anlayışın önemli bir boyutudur. Bir başka deyişle yaşam boyu öğrenme çağımızın önemli bir ihtiyacıdır ve yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenenlerin kendi öğrenme strateji, beceri ve bilişsel yetkinliğe ulaşmış olmaları gerekmektedir (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998).

Bilgi çağının etkileri en üst seviyede yaşanan 21. yy' da öğrenme kavramının farklı öğrenme kuramlarıyla açıklanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Eskiden kabul gören öğrenme kuramlarının 21. yy dijital vatandaşlarının öğrenme süreçlerini açıklamakta yetersiz kaldığı görülmektedir. Sürekli değişen öğrenme ortamları farklı öğrenme yaklaşımlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Özellikle kullanımı gün geçtikçe sayısı artan ve tercih edilmeye başlayan ağ teknolojileriyle yapılandırılan öğrenme ortamlarındaki öğrenme süreçlerini açıklamak için bağlantıcı öğrenme yaklaşımı önem kazanmaya başlamaktadır.

## **2.2. Yaşam Boyu Öğrenme**

Bireylerin zihinsel ve sosyal değişim süreçleri yaşamları boyunca devam etmektedir. Buna bağlı olarak bireylerin öğrenmeleri de sürekli olarak değişim göstermektedir. Yeni teknolojiler, çocuklara ve yetişkinlere dünyanın dört bir yanındaki öğretmenler ve diğer öğrenenlerle iletişim kurmanın yanı sıra zengin öğrenme kaynakları ve simüle edilmiş ortamlarla etkileşim kurma fırsatını da tanımaktadır (Sharples, 2000). Örgün öğrenmeye dahil olamayan dezavantajlı kişiler için yaşam boyu öğrenme bir zorunluluk olarak görülmektedir (Hanemann, 2015).

UNESCO yaşam boyu öğrenme kavramıyla anılan en önemli isimdir. 1972 yılından UNESCO başkanı Edgar Faure tarafından hazırlanmış, literatürde “Faure” raporu olarak bilinen uluslararası eğitim politikalarına önemli bir ışık tutmuş olan “Learning to be”nin yayınlanması yaşam boyu öğrenme için bir dönüm noktası olmuştur. Yaşam boyu öğrenmenin ilk ortaya çıkışı bu rapor ile olmuştur. Raporda eğitimin temel hedefinin bireyin fiziksel, entelektüel, duygusal ve ahlaki olarak bir bütün olması için gerçekleştirilen çabalar olduğu ifade edilmiştir.

Eğitimin yalnızca belli bir kesime ya da yaş aralığındaki kişilere yönelik olmadığı; uluslararası ve yaşam boyu devam eden bir süreç olması gerekliliği vurgulanmıştır. Diğer bir deyişle Faure raporu eğitimin daha hümanist ve insan haklarına dayalı olması ve bütünsel olarak ele alınması gerekliliğine dair büyük bir adım olmuştur (Ouane, 2008).

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, insanlara hızla değişen dünya şartlarında başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri edinmelerinde yardımcı olur. Bireylerin öğrenmelerine devam etmek adına yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinden yararlanmaları yaşam boyu öğrenme kavramına geçerlilik kazandırmıştır (Britain, 1998).

21. yüzyıl insanının, yeteneklerin, niteliklerin ve düzenlemelerin geliştirilmesi gibi yaşam boyu etkin öğrenme becerilerine sahip olma gerekliliğinde olduğu kabul edilmektedir (Deakin-Crick, 2005). Bilgi çağında önceki çağlara göre daha çok ihtiyaç duyulan şey, teknolojilerdeki hızlı değişimlerden dolayı bilgi ve iletişim teknolojileri ile ortaya çıkan sürekli gelişen bilgi hacmiyle başa çıkabilmek ve bilgiyi daha etkin bir şekilde kullanabilmek için hızlı bir öğrenme yeteneğine sahip olmaktır (Conford, 2002).

Yaşam boyu öğrenme; merkezine öğreneni alan ve bünyesinde öz çaba, özgüven, özdenetim ve güdülenme gibi kavramları barındıran bir süreçtir. Değişen sosyo-ekonomik koşulların farkında olan, sahip olduğu beceri ve yeterliklerini bu koşullara göre düzenleyerek uyarlayan öğrenen yaşamı boyunca bir öğrenme sürecinin içindedir (ASEM, 2002).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinde yaşam boyu öğrenme; “toplumsal, sosyal, kişisel ve istihdam ile ilgili yaklaşımlarla bireyin bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla ömür boyunca

katıldığı her türlü öğrenme etkinliği” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2009). Kısaca, yaşam boyu öğrenme “hayat boyunca elde edilen tüm öğrenme faaliyetleri” olarak tanımlanabilir (Clark, 2005).

### **2.2.1.Yaşam Boyu Öğrenmenin (YBÖ) Önemi**

Hızla değişen ve gelişen sosyal ve kültürel hayattaki değişimlere uyum sağlamak amacıyla ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme kavramı, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde istihdam şartları ve eğitim seviyesi gibi durumlar açısından önemli bir gösterge haline gelmiştir. YBÖ ile gelişmeye ve önem kazanmaya başlayan eğitim; zaman ve mekân sınırlaması olmadan hem formal hem de informal eğitim faaliyetlerini içeren tüm eğitsel etkinliklerin temel bileşeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Avrupa Birliği Komisyonu tarafından 2000 yılında gerçekleştirilen Yaşam Boyu Öğrenme mutabakat belgesinde altı temel madde açıklanarak YBÖ'nün tanımı ve yaygınlaştırılmasının önemi vurgulanmış ve 21. yy'daki YBÖ'nün genel çerçevesi belirlenmiştir. Bu altı madde aşağıdaki gibidir:

1. Herkes için yeni temel beceriler,
2. İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım,
3. Eğitimde yeniliklerin ve yeni yöntemlerin geliştirilmesi
4. Her türlü eğitime değer verilmesi/belgelendirilmesi,
5. Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin yeniden gözden geçirilmesi
6. Eğitimin mümkün olduğunca öğrenenlerce belirlenmesidir (MEB, 2020).

İnsanın doğduğu andan ölümüne kadar olan eğitim sürecini içine alan yaşam boyu öğrenme, bireyin kendi isteğiyle ve kendi motivasyonu ile gerçekleştirdiği, kişisel veya mesleki nedenlerden dolayı yeni bilgiler elde etme çabasıdır. Bu kavramın ortaya çıkışının yalnızca eğitimle ilişkilendirilmesi doğru değildir (Demirel, 2009). Yetenek ve sorumluluklarını artırarak kendilerini geliştiren bireyler, ülke ekonomisinde aktif rol almaktadırlar. Bu durum ülkelerin ekonomik gelişimine yaşam boyu öğrenme kavramının büyük bir katkısı olduğunu göstermektedir (Babanlı, 2018). Dolayısıyla, kişinin hayatı boyunca eğitim devamlılığını sağlayarak öğrenmesinin önündeki sınırları aşması ve eğitimine devam etmesi büyük önem arz etmektedir (Ayaz, 2016). Çağımızda yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin insani bir hak olmasının yanı sıra ekonomik ve sosyal



kalkınma için kilit bir faktör olduğuna dair şüphe bulunmamaktadır. Yetişkin eğitimine yönelik yeni politikalar yetişkin eğitimini finanse etmenin yollarını yasallaştırma ve belli bir mevzuatla biçimlendirmenin önünü açmalıdır. Bunları kamu, özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarının yanında sosyal ortak ve bireyler oluşturmalıdır (Duke ve Hinzen, 2011).

Asya Pasifik bölgesinin ekonomik açıdan gelişmesi için tüm vatandaşların eğitim almasının sağlanması konusuna değinen UNESCO, OECD, Avrupa Topluluğu ve Başbakanlar Konseyi yaşam boyu öğrenme ile ilgili şu noktaları vurgulamıştır:

- Öğrenme toplumu ve bilgi ekonomisi yaratmanın önemini farkında olma,
- Resmi ve resmi olmayan tüm kurumların, geleneksel ve alternatif, devlet ve özel öğrenmede sorumlulukları ile yeni bir eğitim felsefesi gereksinimini kabul etme,
- Zorunlu eğitim döneminde bütün vatandaşların yaşam boyu öğrenmenin gereklerini kazanmalarını sağlama,
- Okul, iş, daha ileri eğitim ve öğrenme olanağı veren diğer kuruluşlar arasında iş birliğini geliştirme (Ayçiçek, 2016).

Örgün ve yaygın eğitim arasındaki keskin sınırların ortadan kalkması, demografik yapıdaki değişim, ekolojik gereksinimler, liberal ekonomi ve bilgi çağının gereği olarak bireyin sürekli öğrenme zorunluluğunun yaşam boyu öğrenmeyi ihtiyaç haline getirdiğini ifade eden Longworth (2006), yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğine ilişkin etmenleri şu şekilde sıralamıştır: temel küresel demografik yapı, televizyonun ve medyanın toplumun düşünce, fikir ve algılarını geliştirmedeki yaygın etkisi, çevresel zorunluluklar, bilim ve teknolojinin tüm dallarındaki yeni gelişmeler, internet ve iletişim teknolojilerinden doğan bilgi patlaması, küresel ekonominin yüksek istihdamı sürdürmek için yenilikçi ve esnek olma ihtiyacı ve bireyselleşme.

Yaşam boyu öğrenmenin önemini ortaya koyan bir diğer çalışma Avrupa Komisyonu tarafından 1996 yılının “Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” olarak kabul edilmesidir. Avrupa Birliği komisyonu 2000 yılında “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler-Avrupa Çerçevesi” isimli bir bildiri yayınlarak yaşam boyu öğrenme için gerekli olan sekiz temel yeterliği açıklamıştır. Bu yeterlikler; anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel yeterlik, fen ve teknolojiye temel yeterlik, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme,

sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri, girişimcilik ve kültürel farkındalık olarak sekiz başlık altında toplanmıştır (Demirel, Sadi ve Dağyar, 2016).

Yaşam boyu öğrenmenin yararları on başlıkta toplanmaktadır. Bunlar;

- Doğuştan getirilen kabiliyetlerin geliştirilmesine
- Zihinsel düşüncenin desteklenmesine
- Dünyayı daha yaşanılabilir bir hale getirilmesine
- Değişime ve uyum sağlamaya olanak tanınmasına
- Hayata anlam katılmasına
- Aktif vatandaş olmanın teşvik edilmesine
- Yeni arkadaşlar edinilmesine
- Değerli ilişkiler kurulmasına
- Bireyin kendini gerçekleştirilmesine
- Hayatın zenginleştirilmesine katkı sağlamak. (Nordstrom, 2008).

Bilgi en önemli güç olarak kabul edilmektedir. Bilgi çağında beceriler sürekli değişmektedir ve bu yüzden bireyler sürekli yeni öğrenmeler gerçekleştirmek ve var olan bilgilerini güncellemek durumunda kalmaktadırlar (Aksoy, 2008; Demiralay ve Karadeniz, 2008). Bireyin öğrenme gereksinimlerine göre şekillenen yaşam boyu eğitimin bireylere yaşam boyu öğrenme becerisi kazandıracak şekilde tasarlanması gerekmektedir (Konokman Yavuz ve Yanpar Yelken, 2014). Bu kapsamda bir rehber görevi üstlenen öğreticilerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik olumlu tutum ve davranışlar ile öğrenenlere rol model olması gerektiği vurgulanmıştır (Steward, 2009).

Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenen bireyler olması ve yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirebilmeleri büyük önem taşımaktadır. Dijital çağda öğrenme eski çağlara göre çok daha kolay bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Yaşam boyu öğrenmeye olumlu yönde etkisi olan çevrimiçi öğrenme ortamları yaşam boyu öğrenen bireylere bu kolaylığı sağlayacak bir nitelik taşımakta ve öğrenmenin süreklilik kazanmasını desteklemektedir.

## 2.2.2.Yaşam Boyu Öğrenmenin Dört Temel Yapıtışı

Cropley ve Dave (1978) tarafından karakterize edilen yaşam boyu öğrenme; bütünsellik, entegrasyon, demokratikleşme, esneklik ve kendini gerçekleştirme şeklinde özetlenmektedir. Bütünsellik; yaşam boyu öğrenmenin okul öncesi eğitimden başlayarak yetişkin eğitimini de kapsayan örgün ve yaygın eğitim sistemlerini içeren yapısına değinmektedir. Entegrasyon; okul, üniversite gibi örgün eğitim kurumlarındaki öğrenme süreçlerine toplum yaşamının dahil edilmesidir. Demokratikleşme; yaşam boyu öğrenmeden her bireyin entelektüel gelişimleri, ilgi ve istekleri dahilinde faydalanmasıdır. Esneklik; yaşam boyu öğrenmenin değışen şartlara ayak uydurabilmesi ve yeni fırsatlara olanak tanınmasıdır. Kendini gerçekleştirme; yaşam boyu öğrenmenin temeli bireyin hedeflerine ulaşmasını sağlamak ve bireyin yaşam kalitesini artırmaktır.

Yaşam boyu öğrenmenin dört temel yapıtıışı (Delors, 1996);

Bilmeyi öğrenme (learning to know); Bireylerin yaşamları boyunca sunulan eğitim olanaklarından yararlanmayı bilerek öğrenmeleridir. Bilmeyi öğrenmek, temel eğitimin doğasında bulunan ve bireylerin yaşam boyunca ortaya çıkan eğitim fırsatlarından yararlanmasını sağlayan, öğrenmeyi öğrenme kavramını da içinde barındıran bir kavramdır. "Bilimsel ilerlemenin ve yeni ekonomik ve sosyal faaliyet biçimlerinin getirdiği hızlı değışiklikleri de içinde barındırarak "bilmeyi öğrenmek, "geniş bir genel eğitim ile seçilmiş bir dizi konuda derinlemesine çalışma imkânı" kombinasyonuna izin verir (Tawil & Cougoureux, 2013). UNESCO, bilmekten ziyade bilmeyi öğrenmekten bahsederek, bunun hem kişisel hem de paylaşılan, hiç bitmeyen bir süreç olduğunu belirtir. Eğitim sadece ne bildiğinle ilgili değil neden nasıl ve ne için bildiğinle ilgilidir. Aksi belirtilmedikçe, öğrenciler sadece kendi alanlarında uzman olmaya değil, aynı zamanda bilgi üretim süreçlerinde iş arkadaşları ve anlamlı, sorumlu ve sürdürülebilir kalkınmanın yöneticileri olmaya da çağrılırlar (Burgoyne ve Reynolds, 2002).

Yapmayı öğrenme (learning to do); Yalnızca iş hayatında gerekli olacak becerileri elde etmekten ziyade farklı durumlarla karşılaşıldığında bunlarla başa çıkabilme ve insanlarla takım halinde çalışabilme yeterliğine sahip olmaktır. Genç bireylerin sosyal ve iş tecrübelerini ulusal ve uluslararası çalışma hayatında informal olarak ya da kurs ve diğer

öğrenme ortamlarıyla formal olarak edinmesidir. Pratik becerilerin kazanılmasını, takım çalışmasını ve risk almaya hazır olma becerilerini içeren *yapmayı öğrenmek*, öğrenilenleri hayata geçirme ve yaratıcı bir şekilde çevremizde uygulayabilme yeterliğini ifade eden bir yapıtaş olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir başka deyişle yapmayı öğrenme; bilginin etkin yeniliklere dönüştürülmesini ve insan hayatında önceden belli olmayan çeşitli durumlar ortaya çıktığında uyum sağlayabilme yeteneğini ifade eder (Scatolini, Maele ve Bartholomé, 2010).

Birlikte yaşamayı öğrenme (learning live together); İşbirliğine önem vererek ortak çalışmalar yürütme, iş hayatında meydana gelen anlaşmazlıkları kontrol etme, çoğulculuk değerlerine saygılı olabilme gibi noktalara vurgu yapmaktadır. Yirmi birinci yüzyıl eğitiminin en etkileyici ve aynı zamanda erişilmesi en zor rolünün *birlikte yaşamayı* öğrenme olduğu söylenebilir. Eğitimcilerin çoğunun birlikte yaşamayı öğrenme ihtiyacının gerekliliğine inanmasına rağmen bu prensibin eğitimde uygulaması genel olarak örgün eğitimin ilk yılları ile sınırlı kalmaktadır (Carneiro ve Draxler, 2008).

Olmayı öğrenme (learning to be); Bireyin bağımsız olarak, karşılaştırma gücü ve kişisel sorumluluk olarak hareket etmesiyle kişiliğini geliştirmesi olarak ifade edilmektedir. *Olmayı öğrenmek*, eğitimin her bireyin çok yönlü gelişimine katkıda bulunması gerektiği temel ilkesine dayanmaktadır. Eğitimin sonu, her insanın içinde bir hazine gibi saklı olan yetenekleri keşfetmek ve açmaktır. Kişilik eğitiminin bir aracı olarak eğitim, oldukça kişiselleştirilmiş bir süreç ve aynı zamanda interaktif bir sosyal deneyim olmalıdır (Scatolini, Maele ve Bartholomé, 2010).

### **2.2.3.Yaşam Boyu Öğrenme ve 21. Yüzyıl Becerileri**

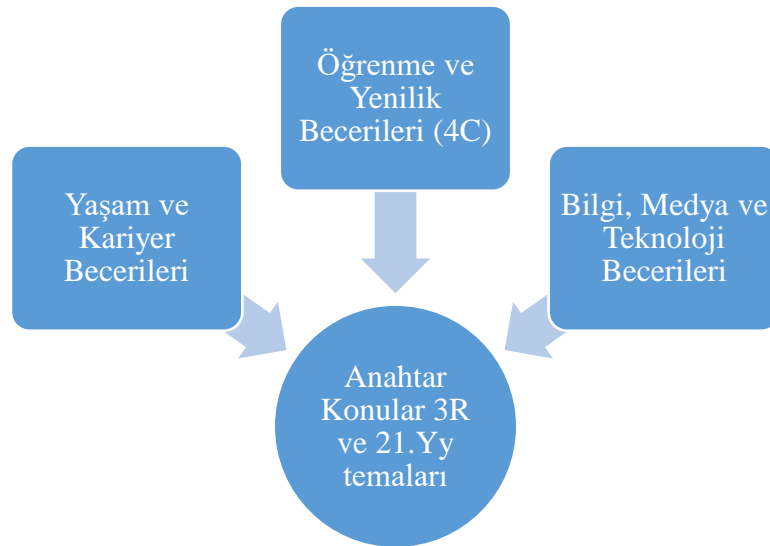
İçinde bulunduğumuz yüzyılın en temel özelliklerinden biri değişim iken en temel değeri de bilgidir. 21. yüzyılın kendinden önceki yüzyıllardan farkı; farklı kültürlerden insanların bir arada yaşamak zorunda olması, bilgi ve iletişim teknolojileri ile bilginin doğasında ortaya çıkan değişimler, bilgi fazlalığı ile bilgiye erişimin hızlanması ve bu kapsamda toplumların beklentilerinin değişimidir. 21. yüzyıl insanının değişen bu beklentilere; teknolojik ve bilimsel gelişmelerde yaşanan hızlı değişimlere nasıl uyum sağlayacağı tartışılmaktadır. Birçok ülkenin kalkınma planlarında 21. Yüzyılda hangi

becerilere sahip bireylere gereksinim duyulacağına yönelik çalışmalar yerini almıştır (Şahin, 2010; Roulis, 2004; Richens ve McClain, 2000).

Bilgi ve İletişim teknolojilerindeki gelişimden sonra artış gösteren bilgi patlaması dijital ortamlarda bilgiye erişmek, değerlendirmek ve düzenlemek için yeni beceriler geliştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bilginin sahip olduğu toplumların temel değeri olarak bilgiyi işleyebilmek ve organize edebilmek tek başına yeterli görülmemekte olup edinilen bilgilerden yeni bilgi yaratmak ve yeni fikirlere kaynak olarak kullanmak üzere dönüştürebilmek daha önemli hale gelmiştir (Ananiadou ve Claro, 2009).

Gelişen ve değişen dünya şartları şüphesiz birçok alanda olduğu gibi öğrenme alanlarında da dönüşümlere yol açmış, öğrenme-öğretme süreçleri de bu değişimden etkilenmiştir. Okullardaki teknolojik altyapıdan öğretmen yeterliklerine kadar geniş bir kapsamda ele alınan bu dönüşümün en önemli aktörleri öğrenenler ve öğretenlerdir (Dağhan, Nuhoglu Kibar, Menzi Çetin, Telli ve Akkoyunlu, 2017).

Literatürde 21. yy becerilerinin neler olduğu konusunda farklı görüşler bulunmakla birlikte Partnership for 21st Century Skills (P21) olarak adı geçen 21. yy becerilerinin genel çerçevesi Şekil 2.1.'de gösterilmiştir.



Şekil 2.1. 21. yüzyıl öğrenmesi için 21. yy becerileri (Partnership for 21st Century Skills, 2007).

21. yy becerileri (Partnership for 21st Century Skills) temel konu alanı olan (3R'ler: İngilizce, okuma ve dil sanatları, dünya dilleri, sanat, matematik, ekonomi, bilim, coğrafya, tarih, devlet ve yurttaşlık bilgisi) becerilerin yanında literatürde öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri ve yaşam ve kariyer becerileri olarak geçen üç temel beceri alanından oluşmaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2007; Kylonen, 2012; Trilling ve Fadel, 2009).

Şekil 1'de yer alan ve aynı zamanda yaşam boyu öğrenmenin ve yaratıcı düşünmenin anahtarı olarak görülen, öğrenme ve yenilik becerileri;

- Yaratıcılık ve yenilenme
- Eleştirel düşünme ve problem çözme
- İletişim ve iş birliği
- Öğrenmeyi öğrenme olmak üzere dört başlıktan;
- Dijital okuryazarlık becerileri;
- Bilgi okur-yazarlığı
- Medya okur-yazarlığı
- Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) okur-yazarlığı olmak üzere üç başlıktan;
- Yaşam ve kariyer becerileri ise
- Esneklik ve uyumluluk
- Girişkenlik ve kendi kendini yönetme
- Sosyal ve kültürlerarası Etkileşim
- Üretkenlik ve hesap verebilirlik

Liderlik ve sorumluluk olmak üzere beş başlıktan oluşmaktadır (Kylonen, 2012; Partnership for 21st Century Skills, 2007; Trilling ve Fadel, 2009).

Öğrenme ve yenilik becerileri çalışma hayatındaki değişen yeni becerileri edinmeye ilişkin hazır olma durumunu ifade etmektedir. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri bilgi ve medya okuryazarı olma becerilerine atıfta bulunarak gelişen ve değişen teknolojiye ayak uyduran bireyler olabilmeyi ifade etmektedir. Yaşam ve kariyer becerileri ise iş hayatında uyumlu olabilme, gerektiğinde risk alma ve sosyal beceri geliştirme ve sorumluluk alma gibi hususlara değinmektedir. Bu hususlar bireylerin iş dünyasında ve günlük hayatlarında

başarılı olabilmek adına sahip olmaları gereken özelliklerdir (Partnership for 21st Century Skills, 2015).

Bilişsel beceriler, kişiler arası beceriler ve içsel beceriler gibi becerilerin de 21. yy becerileri içinde ele alındığı görülmektedir. Bilişsel beceriler; eleştirel düşünme, problem çözüme, yaratıcılık olarak üç ayrı alt alanda incelenmektedir. Kişiler arası becerilerde alt alanlar; iletişim ve sosyal becerileri, takım çalışması, kültürel duyarlılık ve güçlüklerle baş etmedir. İçsel becerilerde ise öz yönetim, öz düzenleme, zamanı yönetme, kişisel gelişim, yaşam boyu öğrenme ve uyumluluk şeklinde bir sınıflandırma karşımıza çıkmaktadır (Binkley, ve diğerleri, 2010; Kylonen, 2012; Soland, Hamilton, & Stecher, 2013). Bu sınıflandırma 21. yy becerilerine çerçeve oluşturmak için büyük önem arz etmektedir (Kylonen, 2012).

Dijital teknolojilerle donatılmış ortamlarda büyüyen ve hayatlarının odağında bu teknolojiler bulunan bireyler yeni bin yılın öğrenenleri olarak tanımlanmaktadır. OECD tarafından gerçekleştirilen bir projede yeni binyılın öğrenenlerinin özellikleri üç ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar “alternatif bilişsel özellikler”, “kültürel ve sosyal değerlerde yaşanan değişim” ve “öğretme ve öğrenmeye yönelik beklentiler” olarak sıralanmıştır. Yeni bin yılın öğrenenleri; dijital araç dillerini keşfeden, yaparak yaşayarak öğrenen, bir anda birden fazla işlem yapabilen, dikkat süreleri kısa, zihinsel olarak sürekli başka şeyler düşünen, iletişim ve ilişkilerinde sabırsız, anında dönüt isteyen, oyun temelli yaşayan, hayal dünyası gelişmiş, dijital olarak sosyal çevre edinen, fiziken yalnız, görselliğe daha çok önem veren, dijital araçları basılı araçlara tercih eden, eğitimden yüksek beklentiler olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Pedro, 2011).

OECD’ye ek olarak 21. yy. öğrenenleri konusunda çeşitli çalışmalar yapmaya 1996 yılında başlamış olan AASL (American Association of School Librarians / Amerikan Okul Kütüphanecileri Kuruluşu) 21. yy. öğrenenleri ile ilgili bütüncül bir bakış açısı oluşturabilecek çeşitli yargılarda bulunmuştur (Pedro, 2006). Bu yargılar teknolojik etkinin yanında üst düzey düşünme becerilerinin önemi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunlar;

- Eleştirel düşünme
- Karar verme ve problem çözüme

- Analiz ve sentez yapabilme
- Bireysel hak ve sorumluluklar
- Demokrasi, fırsat eşitliği
- Siyasal ve sosyal konular
- Etik sorumluluklar (AASL, 2009)

Yaşam boyu öğrenme artık eğitimciler, yönetim organları, akreditasyon kuruluşları, sertifika kurulları, işverenler, araçlar ve genel kamuoyu tarafından insanların sahip olması gereken en önemli yetkinliklerden biri olarak kabul edilmektedir. Yaşam boyu öğrenmeyi sürekli, iş birliğine dayalı, kendi kendine yöneten, aktif, geniş etki alanı, kalıcı, olumlu ve tatmin edici ve kişinin mesleğine ve yaşamının tüm yönlerine uygulanabilir olarak teşvik etmek, büyük bir küresel eğitim sorunu olarak ortaya çıkmıştır. Bu zorluğun üstesinden gelmek için öğretmenler daha kolaylaştırıcı bir rol üstlendikçe ve öğrenciler hedef belirleme, öğrenim için kaynakları belirleme ve kendi öğrenmelerini yansıtmak ve değerlendirmek için daha fazla sorumluluk aldıkça, öğretmenlerin öğretme ve öğrenenlerin öğrenme biçiminde değişiklikler gerektirecektir (Collins, 2009).

21. yüzyıl becerilerininin ayrıca, bilişsel beceriler (ör., eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık), kişilerarası beceriler (iletişim becerileri, sosyal beceriler, ekip çalışması, kültürel duyarlılık, zorluklarla baş etme) ve içsel beceriler (öz yönetim, öz düzenleme, zaman yönetimi, kişisel gelişim, yaşam boyu öğrenme, uyumluluk) olarak sınıflandırıldığı da görülmektedir (Binkley ve diğerleri, 2010; Kylonen, 2012; Soland, Hamilton ve Stecher, 2013).

21. Yy becerileri ile ilgili sınıflandırmalar incelendiğinde aslında hepsinin ortak bir noktada birleştiği görülmektedir. Değişen hayat koşullarının 21. Yy becerilerine yön verdiği ve bireylerin bu becerilerle donatılmasının yaşam boyu öğrenmelerine olumlu etki göstereceği ifade edilmektedir.

### **2.3.Uzaktan Eğitim**

Bir ülkenin ekonomik, politik ve sosyal gelişiminde en temel yapı taşı eğitimidir. Eğitim denildiğinde genel olarak yalnızca sınıf ortamlarında yüz yüze yürütülen geleneksel



eğitim modeli akla gelmektedir. Geleneksel eğitimde bireylerin okul çağında öğrendikleri bilgiler ve aldıkları diplomalar ile yetinerek eğitimi tamamladıkları düşünölmektedir. Oysa hız kesmeden gelişim gösteren teknolojiye bağlı olarak eğitim kavramında da çeşitli uygulamalar başlamış ve yaşam boyu öğrenme ile sürekli eğitim gibi kavramlar ortaya çıkmıştır (Koçer, 2001).

Yaşam boyu öğrenme ihtiyacının insanlar üzerine yüklediği sorumluluklar bazı sorunlara da sebep olmaktadır. Bir taraftan yaşam boyu öğrenmesini devam ettiren bir yandan da bir mesleği icra eden birey mesleki veya kişisel gelişimine destek olacak öğrenme etkinliklerine yeterli vakit ayıramamaktadır. Üniversite mezuniyetiyle meslek edinen ve yaşamını aynı meslek bilgisiyle devam ettirebilen bireyler gitgide iş güvencesini yitirir hale gelmektedirler. Çünkü bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen köklü değişim var olan mesleklerin içeriğinde büyük değişimlere ve yeni meslek alanlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Teknolojideki değişimin süreklilik göstermesi sebebiyle çalışanlar çalışma hayatında var olmayı sürdürmek için sürekli bir gelişme ve bilgilerini güncelleme ihtiyacına girmişlerdir. Günümüzde uzaktan eğitim modelinden faydalanarak kendini geliştirme veya yeni bir meslek edinmeye yönelen kişilerin genellikle çalışma hayatında var olan bireyler olduğu görölmektedir (Toker Gökçe, 2008). Bu noktada ğrenci-sınıf-öretmen üçgeninde gerçekleşen aynı fiziksel ortamın paylaşıldığı geleneksel eğitim modelinden farklı bir eğitim modeline ihtiyaç duyulmuştur. Uzaktan eğitim modelini bu ihtiyacı karşılayacak bir eğitim modeli olarak tanımlamak mümkündür.

### **Uzaktan eğitim ile ilgili ulusal ve uluslararası eğitim dünyasında birçok tanımın yapıldığı görölmektedir:**

Uzaktan eğitim, farklı ortamlardaki ğrenci, öretmen ve öğrenme materyallerinin iletişim teknolojileri aracılığıyla bir araya getirildiği bir eğitim şekli olarak tanımlanmıştır (Al ve Madran, 2004). Başkömürcü ve Öztürk'e (1996) göre uzaktan eğitim; öğreten ile öğrenenlerin aynı yerde olmaksızın, istedikleri zaman ve mekânda, öğrenene kendi hızında öğrenme imkânı sağlayan bir eğitim şeklidir. Alkan (1987) ise uzaktan eğitimi; geleneksel öğretimin yeterli olmadığı durumlarda öğrenenlerle iletişimin ve etkileşimin belli bir merkezden sağlandığı ve uzman kişiler tarafından tasarlanıp uygulandığı bir eğitim modeli olarak tanımlamıştır. Moore ve Kearsley'e (1996) göre uzaktan eğitim öğrenen ve

öğretmenlerin farklı yerlerde bulunduğu, çeşitli teknolojiler kullanılarak geliştirilen özel ders tasarımları ve öğretim yöntemlerinin uygulandığı planlı, kurumsal ve yönetsel bir eğitim modelidir. Hawkins (1999)'e göre uzaktan eğitimin asıl amacı iş hayatına devam eden ve birbirinden ayrı yerlerde yaşayan yetişkinlere yaşam boyu öğrenme fırsatının tanınması ve eğitim etkinliklerinin ulaştırılmasıdır.

Bozkurt'a (2017) göre uzaktan eğitim; var olan teknolojileri yararlı bir yaklaşımla kullanarak öğrenen, öğretmen ve öğrenme materyalleri arasındaki sınırı ortadan kaldıran bir disiplin alanıdır. Uzaktan eğitimin kronolojik aşamaları incelendiğinde uygulandığı dönemde yaygın olarak kullanılan bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine şekil verdiği görülmektedir. Bunun yanında uzaktan eğitim evreleri incelendiğinde öğrenme, açıklık ve esneklik kavramlarına doğru bir gelişim sergilediği de dikkat çekmektedir (Bozkurt, 2017).

Türkiye'de uzaktan eğitim sürecinin gelişimine bakıldığında, içinde bulunduğu zaman aralığında kullanılan iletişim teknolojilerine ve gerçekleşen önemli olaylara göre uzaktan eğitim modellerinin şekil aldığı görülmektedir. Türkiye'de uzaktan eğitim dört dönemde incelenmektedir (İşman, 2011):

- I. Dönem -Tartışma ve öneriler: Kavramsal (1923-1955).
- II. Dönem -Yazışarak: Mektupla (1956-1975).
- III. Dönem - Görsel-işitsel araçlarla: Radyo-Televizyon (1976-1995).
- IV. Dönem - Bilişim tabanlı: İnternet -Web (1996-...)

Moore ve Kearsley (2011) uzaktan eğitimin beş dönemden oluştuğunu savunmaktadır:

- 1.Dönem: Öğretim süreçlerinin posta ile gerçekleştiği yazışma dönemi
- 2.Dönem: Öğretim süreçlerinin radyo ve televizyon ile yürütüldüğü radyo ve televizyon yayın dönemi
- 3.Dönem: Ses, video, yüz yüze eğitim süreçlerini içeren açık üniversiteler dönemi
- 4.Dönem: Ses, video ve bilişim teknolojilerinin yanında etkileşimli telekonferans süreçlerini barındıran telekonferans dönemi

5.Dönem: Uzaktan eğitimin tüm dünyada geçerlik kazanmasını sağlayan, iş birliğini savunan ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayanan bilgisayar ve internet tabanlı dönem (Artsın, 2018).

Türkiye’de uzaktan eğitimin tarihsel gelişimine bakıldığında, 1870li yıllar döneminde posta yoluyla eğitimin, 1930-1950 yılları arasındaki döneme bakıldığında basılı materyaller ile eğitimin, 1950-1980 yılları arasındaki dönemde radyo, televizyon ve video araçları kullanılarak yürütülen eğitimin, 1980-1995 yılları arasındaki dönemde bilgisayar destekli eğitimin, 1995 yılından sonraki dönemde iste web tabanlı eğitimin gerçekleştiğini görmekteyiz (Ozan, 2010).

Uzaktan eğitimin dünya çapında uygulanışında değişiklik yaratan üç temel dönüm noktası ise 1700’lü yıllarda uygulanan posta ile öğretim, 1920’li yıllarda elektronik ders materyalleriyle öğrenmenin desteklenmesi ve 1960’lı yıllarda ise uzaktan eğitim veren üniversitelerin hayata geçmesidir (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2003). Günümüzde hala geçerliği olan bir diğer dönüm noktası ise web teknolojileriyle öğrenmenin hayata geçmesidir.

Uzaktan eğitim modelleri üç başlık altında incelenmektedir: Eş zamanlı (senkron) eğitim modelleri, eş zamansız (asenkron) eğitim modelleri ve harmanlanmış (karma) eğitim modelleri şeklinde üç ayrı grupta ele alınmaktadır (İşman, 2011).

Eş zamanlı (senkron) eğitim internet konuşmaları ve video konferanslar gibi araçlar vasıtasıyla öğreten ile öğrenen arasında eş zamanlı olarak iletişimin gerçekleştiği bir model olarak tanımlanmaktadır (Hellman, 2003). Eş zamanlı (senkron) eğitim modelinde öğreten ile öğrenen çeşitli metotlar aracılığıyla bir arada bulunur. Genel olarak yüz yüze geleneksel eğitimde zamana bağlılık ve aynı ortamı paylaşma durumları söz konusu olmakla beraber gelişen dijital teknolojiler sayesinde web tabanlı eğitim uygulamaları kullanılarak yapılan eğitimlerde artık eş zamanlı eğitim modeli kapsamına girebilmektedir. Bunun sebebi ise öğreten ile öğrenenin ses ve görüntülerinin internet aracılığıyla birbirine aktarılmasını sağlamak ve eşzamanlı (senkron) bir eğitim ortamını oluşturabilmektir. Uzaktan eğitimle gerçekleştirilen eşzamanlı eğitim ortamları gerçek anlamda yüz yüze eğitimin etkisini

yaratmasa da bu ortamlar katılımcılara birbirleri ile aynı anda iletişim olanağı sağlayarak örgün sınıf etkinlikleri yapma imkanını sanal olarak verebilmektedir (Özkaraca, 2005).

Eş zamansız (asenkron) eğitim katılımcıların eş zamansız olarak iletişime geçtiği bir modeldir (Barker, 1999). Bilgi alışverişinin elektronik posta ya da posta yoluyla sağlandığı katılımcıların aynı anda bilgi paylaşımına gerek duymadıkları bir model olarak da tanımlanabilir (Hellman, 2003). Asenkron eğitim modelinde öğretene, tasarladığı öğretim materyallerini öğrenenlere radyo, televizyon, posta, bilgisayar ve internet üzerinden iletmektedir. Bu modelde öğrenen kendisine iletilmiş olan eğitsel içerikleri zamandan, eğiticiden bağımsız olarak istediği zaman kullanabilmekte ve öğrenmesini gerçekleştirebilmektedir (İşman, 2005). Asenkron eğitim ortamlarında öğretici öğrenme malzemelerini varsa konu anlatım videolarını sisteme yükleyerek öğrencinin kullanımına sunar. Öğrenim gören kişi öğrenme etkinliklerini eğiticiden bağımsız olarak kendine uygun zaman aralığında başlayıp bitirebilmektedir. Öğrenenin sistemde geçirdiği süre, dokümanları kullanma durumu takip edilerek süreç kontrolü sağlanır. Öğretici süreçte öğrenene yönlendirmeler yaparak aslında bir rehber görevi görmektedir. Düşük bir maliyet ile internet ortamında yürütülebilecek asenkron eğitim ortamlarında öğrenen merkezli bir sistem bulunmaktadır (Can, 2008).

Karma (Harmanlanmış) Eğitim Modeli ise yüz yüze öğrenme tasarımları, eş zamanlı ve eş zamansız öğrenme modellerinin tümünü içeren bir tasarıma sahip uzaktan eğitim ortamlarıdır (Taşpınar, 2014). Eğitim ortamlarından en yüksek düzeyde verim sağlamak üzere teknoloji ve öğrenme tekniklerinin doğru şekilde kullanılarak doğru zamanda doğru kişiye aktarılması misyonunu da üstlenen sadece farklı bilgi aktarım yöntemlerinden ibaret olmayan bir sistemdir (Singh ve Reed, 2001).

Senkron ve asenkron uzaktan eğitim modellerinin avantajlarını da içinde barındıran karma eğitim modeli aynı zamanda bu modellerin örgün eğitim modeline göre var olan dezavantajlarını da minimum düzeye indirmektedir. Yüz yüze yapılan öğrenme etkinlikleri ile örgün eğitimin avantajları sağlanırken, uzaktan yapılan öğrenme etkinlikleri ile örgün eğitimin dezavantajları ortadan kaldırılmaktadır. Bu kapsamda ele alınınca karma eğitim modeli teknolojiden maksimum düzeyde yararlanan ve yüz yüze öğrenme ve uzaktan öğrenme modellerinin entegrasyonunu sağlayan bir model olarak görülmektedir (Usta,

2007). Kısaca, karma eğitim geleneksel öğrenme ile web tabanlı öğrenmenin her birinin güçlü ve faydalı yönlerinin harmanlanarak kullanılmasıdır (Horton, 2000).

### **2.3.1.E-Öğrenme Kavramı**

Elektronik öğrenme, çeşitli medya içerikleriyle desteklenerek elektronik ağlar üzerinden yürütülen eş zamanlı ve eş zamansız olabilen bir bilgi aktarım sürecidir. Diğer bir deyişle elektronik öğrenme (e-öğrenme) öğrenenlere elektronik ortamda çeşitli öğrenme deneyimleri yaşatarak öğrenme malzemelerinin ve içeriklerinin elektronik ortamda paylaşılması ile gerçekleştirilen bir öğrenme faaliyetidir. Sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme etkinliklerinin yürütülmesinde mobil teknolojilerin kullanımının artmasıyla elektronik öğrenme (e-öğrenme) kavramı daha da önemli bir hal almıştır. E-öğrenme ile öğrenenler, elektronik ortamda kendileriyle paylaşılan eğitim içeriklerine istedikleri yer ve zamanda erişme şansına sahipken aynı zamanda diğer öğrenenler ve öğreticiler ile de etkileşim kurma olanağında olmaktadır. E-öğrenme ortamları öğrenen-içerik, öğrenen-öğretici ve öğrenen-içerik etkileşiminin gerçekleşmesi için birçok fırsat sunmaktadır (Yılmaz, Sezer ve Yurdugül, 2019).

E-öğrenme öğreneni merkeze alan eğitim kavramının ve eğitim uygulamalarındaki köklü değişikliklerin daha geniş bir kapsamda benimsenmesini sağlamıştır. Düşük maliyetle yer ve zamandan bağımsız olarak tasarlanan e-öğrenme temelli eğitim programları, sunduğu ulaşılabilir eğitim fırsatı ile eğitim kurumlarının, eğitim yazılımı tasarımcılarının ve iş adamlarının ilgi odağı haline gelmiştir. Günümüzde birçok eğitim kurumu e-öğrenme platformlarında yerini alarak yer ve zamandan bağımsız eğitim faaliyetleri düzenlemeye yönelerek yenilikçi bir tutum edinmişlerdir. Gelişmiş ülkelerin e-öğrenme faaliyetlerine daha çok imkân verdiği görülmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde ise e-öğrenmenin kullanım oranı bireylerin dijital becerilerine ve toplumun önyargılarına bağlıdır. E-öğrenme kullanıcılarının e-öğrenme sistemindeki başarıları kullanıcıların motivasyon düzeyleriyle doğrudan ilgilidir (Lee, Yoon ve Lee, 2009).

E-öğrenme platformunun etkin olabilmesi için teknik olarak iyi tasarlanmış olması gerekmektedir. Açık kaynak kodlu yazılımlar olduğu gibi eğitimin kapsamına göre geliştirilebilen özel uygulamalar da e-öğrenme aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. E-

öğrenme düşük eğitim maliyetine rağmen yüksek kalitede eğitim olanağı sunarak öğrenenlerin ihtiyaçları doğrultusunda çeşitlilik kazanabilmekte ve öğrenenlerin ihtiyaçları doğrultusunda spesifikleşerek öğrenme etkinliklerini arttırmaktadır (Lee, Yoon ve Lee, 2009).

Öğretmeni merkeze alan geleneksel öğretim sistemine nazaran e-öğrenme sistemlerinin daha hızlı bilgi, beceri ve davranış kazandırdığı ve daha verimli olduğu düşünülmektedir (Ruiz, Minzter ve Leipzig, 2006). Bu tür sistemler, çeşitli öğretim ve iletişim yöntemleri ile öğrenenlere öğretim zamanı ve yeri konusunda büyük esneklik sağlarlar. Sonuç olarak, e-öğrenme sistemleri, coğrafi olarak dağınık ve zaman açısından esnekliğe ihtiyaç duyan öğrenenlerin eğitim ihtiyacını daha iyi karşılayabilir (Pituch ve Lee, 2006). E-öğrenme sistemlerinin bir diğer avantajı geleneksel sınıf ortamının ortadan kalkarak öğrenenlerin ders içeriğini kendilerinin seçme hakkına sahip olması, istediği zaman ve yerde eğitime dahil olmasıdır. Bu sayede e-öğrenme sistemleri ile daha geniş bir kitleye ulaşılır (Baki, Aktepe ve Birgören, 2019). Çeşitli açılardan avantaj sağlayan e-öğrenme kavramının dezavantajları da bulunmaktadır. Öğrenenlerin dijital becerilerinin yetersiz olması ya da çalışma konusunda öz disipline sahip olmaması gibi etkenler e-öğrenmeyi zorlaştıran etmenlerdir. Bunun yanında e-öğrenme altyapısının geliştirilmesi başlangıçta yüksek bir maliyete sebep olabilmektedir. Çevrimiçi kursların ve programların tasarlanması, paylaşılması ve güncellenmesi yüksek maliyetli işlerdir (Bolliger ve Wasilik, 2009). Ayrıca öğretici ve öğrenenlerin farklı ortamlarda olması iletişimi de kısıtlayabilmektedir. Öğrenenin diğer öğrenenler ve öğreticiden uzak olması yalnızlık hissine sebep olurken öğrenenin çeşitli nedenlerle e-öğrenme sistemlerini benimsememesi e-öğrenmenin tüm avantajlarını ortadan kaldırmaktadır (Baki, Aktepe ve Birgören, 2019).

Avantaj ve dezavantajları göz önüne alındığında e-öğrenmenin özellikle yetişkinler tarafından tercih edilebilir öğrenme ortamları olduğu düşünülmektedir. Bunun en büyük sebebi yetişkinlerin öğrenmeleri açısından en büyük engel olan zaman problemini ortadan kaldırarak, herhangi bir yere gitmeden öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmelerini sağlayacak ortamlar olmalarıdır. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerini aktif olarak kullanabilen yetişkinler e-öğrenme ortamlarından faydalanarak yaşam boyu öğrenmelerini sürdürebilmekte ve iş hayatında bunun faydasını görebilmektedir. Çağımız iş hayatında

bilgilerin teknolojideki değişimlere göre sürekli güncel tutulması oldukça önemlidir. Bu yüzden yetişkinlerin güncel beceri ve bilgiler elde etmeleri için e-öğrenme ortamlarını kullanma gerekliliği kaçınılmaz bir gerçektir.

### 2.3.2.Kitlesele Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD) ve Türleri

Teknolojik gelişmelere bağlı olarak değişiklikler gösteren uzaktan eğitim 1700'lü yıllarda ortaya çıkan bir eğitim modelidir. Bilgi çağı olarak adlandırdığımız ve bilgisayarın diğer bir görüşe göre ise internetin ortaya çıkışıyla yeni alt başlıklara ayrılan uzaktan eğitimde sürekli bir değişim söz konusudur. Kitlesele açık çevrimiçi ders (KAÇD) terimi ilk olarak 2008 yılında George Siemens ve Stephen Downes tarafından yürütölen büyük bir çevrimiçi kursun bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Masters, 2011).

Dijital çağın öğrenme kuramı olarak kabul edilen bağlantıcı öğrenme kuramı sonucunda ortaya çıkan KAÇD ağlar üzerinden öğrenmeyi açıklayan bir sistemdir ve bağlantıcılıkla aynı temellere dayandığı ifade edilmektedir (Bozkurt, 2014; Laverde, Hine, ve Silva, 2015).

KAÇD dijitalleşmenin hemen her ortamda geçerlik kazanmasıyla birlikte, üniversitelerde verilen derslerin açık olarak tüm kitlelerin kullanımına sunulmasını temel alan yeni bir çevrimiçi ders uygulamasıdır (Downes, 2008; Siemens, 2008). Bu yeni uygulama geleneksel üniversite eğitiminde farklılık yaratan ve açık olarak kitlelerin erişimini mümkün kılan bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır (Yuan ve Rowell, 2013). Balfour (2013), KAÇD'yi herhangi bir öğrencinin bir derse katılması ve ders materyallerine çevrimiçi ulaşabilmesi" olarak özetlemiştir.

**KAÇD'nin her bir harfi eğitime etkisi olan farklı boyutları göstermektedir.**

**“K” (Kitlesele)** öncelikle öğrenen sayısını ifade etmekte olup kurs faaliyetlerinin kapsamını da işaret ediyor olabilmektedir (Masters, 2011). KAÇD'nin en temel özelliği “Kitlesele” olmasıdır (Laverde, Hine ve Silva, 2015). Tüm dünya üzerinden farklı dil ve coğrafyadan bireylerin katılım sağlama imkanından dolayı KAÇD'ler için kitlesele kavramının kullanıldığı söylenebilir (Artsın, 2018).

“**A**” (**Açık**) açıklık sistemin öğrenenlere her zaman açık olması ve katılımcıların istedikleri zaman aralıklarında sisteme girebilme imkânı tanınmasıdır, katılımcıların birbirleriyle iletişim kurabilme olanağında olmaları ve ders içeriğinin açık olmasını ifade eder. Aynı zamanda açıklık kursun her yaştan öğrenene açık olma durumunu da ifade etmektedir (Rodriguez, 2012).

“**Ç**” (**Çevrimiçi**) Kursların ağlar üzerinden bilgi ve iletişim teknolojisinin sağladığı olanaklarla çevrimiçi ortamlarda sürdürülmesini ifade eder (Bozkurt, 2017).

“**D**” (**Dersler**) Ders olarak belirtilmesinin temelinde yatan sebep KAÇD’lerin ne zaman başlayacağı ne zaman biteceği ne kadar süreceği gibi kavramların önceden belirtilmesinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra süreç başlamadan önce planlı bir şekilde geliştirilen öğretim materyallerinden ve uzmanlar tarafından hazırlanan, öğrenenin programın hedeflerini ne ölçüde kazandığına dair gerçekleştirilen ölçme-değerlendirme etkinlikleri de KAÇD’lerin ders olarak tanımlanmasındaki sebeplerden bazılarıdır (Artsın, 2018).

### **2.3.2.1. Kitleli Açık Çevrimiçi Ders Türleri**

Literatür incelendiğinde gitgide popülerlik kazanan KAÇD’lere ilginin arttığı ve bunun sonucu olarak da farklı modellerin ortaya çıktığı görülmektedir. Farklı modeller özünde ortak bir noktada değerlendirilebilmesine rağmen benimsedikleri eğitsel yaklaşımlar açısından birbirinden ayrılmaktadırlar.

Bağlantıcı KAÇD (B-KAÇD-cMOOCs) sosyal etkileşimin ön plana alınarak esnek öğrenme ortamları sunan ve öğrenenin bilginin üretiminde aktif rol aldığı ağlar üzerinde gerçekleştirilen bir KAÇD türüdür.

Genişletilmiş KAÇD (G-KAÇD-xMOOCs) bilgi aktarımına dayanan ve bilgi tekrarına önem verilerek yapılandırılmış bir KAÇD türüdür. Genellikle büyük mali bütçelerle büyük kurumlar (Coursera ve EDx gibi) tarafından yürütülürler (Siemens, 2012). Bu tür KAÇD’ler bilginin doğrudan uzman öğretici tarafından aktarılmasını içermektedir. G-KAÇD’ler video, test, kısa ödev ve sınav gibi öğrenme etkinliklerinin yer aldığı; uzman



eğitmenlerin teknoloji destekli ęđretim araçlarını kullandıkları geleneksel ęđretim teorilerini temel alan derslerdir (Oswal, 2017).

Melez KAÇD (M-KAÇD-Hybrid MOOCs) B-KAÇD ve G-KAÇD modellerini içinde barındırarak katılımcılarına karma bir ęđrenme yapısı sunan ve daha geniş bir kitleye hitap eden bir KAÇD t¼r¼d¼r (Bozkurt, 2013).

Yarı KAÇD ise web tabanlı materyal ve ęđitimlerin sunulduğu ancak teknik olarak bir kurs olarak d¼ř¼n¼lmeyen (Nana-Sinkam, 2014) sonuçta sınavı olmayan ve bir sertifika sunmayan modeldir (Kesim ve Altınpulluk, 2014).

### 2.3.2.2. T¼rkiye’de Kitlesele Açık evrimii Ders ¼rnekleri

T¼rkiye’de uzaktan ęđitim faaliyetleri g¼n¼m¼ze kadar genel olarak posta, radyo, televizyon ve internet ile y¼r¼t¼lm¼ř olmakla birlikte ¼lkemizde KAÇD uygulamaları ABD ve Avrupa’nın oldukça gerisinde kalmaktadır. T¼rkiye bu yeni ęđitim anlayışını yeni yeni tanımaya ve uyum sağlamaya başlamıştır. KAÇD’ler sayesinde 2008 yılından bu yana d¼nyada milyonlarca kişi ęđitim fırsatına erişmiştir (Erg¼ney, 2015). Literat¼r incelendiğinde T¼rkiye’de KAÇD uygulamalarından ¼rneklerle rastlanmıştır. Bunlar;

**E- ¼niversite:** T¼rkiye’de gerçekleşen ilk KAÇD uygulaması “e- ¼niversite” dir. 2013 yılında <http://www.e-universite.com.tr> web adresi üzerinden kişilerin erişimine açılmış ve faaliyet g¼stermiřtir. E-¼niversite uluslararası denklikle katılımcılarına diploma imkânı sunan lisans, y¼ksek lisans ve doktora programlarına sahip bir KAÇD platformudur (<http://www.e-universite.com.tr>).

**Anadolu MOOCs:** Yaşam boyu ęđrenmeyi kendisine misyon olarak ¼stlenen Anadolu ¼niversitesi [mooc.anadolu.edu.tr](http://mooc.anadolu.edu.tr) web adresi üzerinden isteyen herkesin alabileceği KAÇD’ler sunmaktadır. Anadolu MOOCs OpenEdX platformunu kullanmaktadır. OpenEdX Harvard MIT ¼niversitelerinin ortaklığını içeren bir EdX girişimidir (Haymana, 2009).

**AtademiX:** <http://atademix.atauni.edu.tr> web adresi üzerinden kullanıcılara erişim olanağı sağlamaktadır. Osmanlı Türkçesi, Biyoistatistiğe Giriş, Arapçaya Giriş ve Elektronik Ticaret alanında dört ders ile 2014 yılında Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim ve Araştırma Merkezince kurulmuştur. Farklı öğrenim düzeyinde olan istekli herkes bu dersleri alma olanağında sahiptir (Artsın, 2018).

**Akadema:** <http://akadema.anadolu.edu.tr/> web adresi üzerinden kullanıcılara ücretsiz eğitim olanağı sağlayan ve Türkiye'nin ilk kurumsal olma özelliğine sahip KAÇD platformudur. 2015 yılında ilk kez kullanıma sunulmuştur. Derslerin sonunda katılımcılar belge almaya hak kazanmaktadırlar. Akadema, öğretim elemanlarının kendi uzmanlık alanlarıyla ilgili paylaşım yapabilecekleri ve öğrenmeye istekli kişilerin yaşam boyu öğrenmelerini destekleyici şekilde tasarlanan bir sistemdir (Mutlu, Özöğüt Erorta, Kip Kayabaş ve Kayabaş, 2014).

**Bilgeiş:** <https://bilgeis.net/tr> web adresi üzerinden kullanıcılara erişim olanağı veren Bilgeiş Ortadoğu Teknik Üniversitesinin Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti'nin desteği ile 2015 yılında hayat bulan bir KAÇD projesidir (Bilgeİş , 2020). Bünyesinde 100 adet çevrimiçi dersi alanında uzman öğretim elemanlarıyla kullanıcılarla ücretsiz buluşturarak çalışanların mesleki yeterliklerini artırmasına katkı sağlamaktadır.

Bunların yanı sıra;

Coursera KAÇD platformuna 2013 yılında üye olan Koç Üniversitesinin çeviri iş birliğiyle gerçekleştirdiği Coursera platformunda üç dersin Türkçe olarak verilmesi, yine 2013 yılında Üniversite Plus adıyla ortaya çıkan özel bir KAÇD platformu ile ücretli sertifikalı eğitimler sunulmuştur.

Turkcell mobil iletişim firmasının Turkcell Dijital Akademi Platformu 2015 yılında MIT ile yaptığı iş birliği ile edX platformunda Türkçe ve İngilizce Girişimcilik dersleri vermiştir (Turkcell Akademi – MIT İşbirliği, 2020).

Sakarya Üniversitesinin geliştirdiği Saux KAÇD platformu da bir diğer kurumsal platformdur. Uzaktan eğitim, marka yönetimi, kitle iletişim kuramları, iletişim teknikleri,

pazarlama ilkeleri, iletişim bilimlerini giriş ve temel fotoğrafçılık olarak yedi dersin bulunduğu bu sistem KAÇD eğitimlerine devam etmektedir (SauX Uzaktan Eğitim Platformu, 2020).

Yaşar Üniversitesinin yirmi adet ders sunduğu Hayat Boyu da bir diğer KAÇD platformu olarak karşımıza çıkmaktadır.

### 2.3.2.3. Dünyada Kitlese Açık Çevrimiçi Ders Örnekleri

Dünyada ilk KAÇD uygulaması olarak kabul edilen “Connectivism and Connected Knowledge” isimli ders 2325 öğrencinin katılımıyla 2008 yılında Kanada’da bulunan Manitoba üniversitesinde 12 haftada gerçekleştirilmiştir (Downes, 2011).

KAÇD’lerin dünyada büyük bir yankı uyandırdığı bir diğer uygulama ise 2011’de Stanford Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen yapay zeka dersidir. Bu derse 190 ülkeden 160 bin öğrencinin kayıt yaptırdığı bilinmektedir (Pappano, 2012; Waldrop, 2013).

KAÇD’lerin ulusal hükümetler, vakıflar ve telekomünikasyon şirketleri tarafından desteklenmesinin sebebi yapıları sayesinde yüzbinlerce hatta milyonlarca kişiye ulaşma imkânı olmasıdır. Gelişmiş ülkelerde KAÇD’lere katılım oranları çok daha yüksektir. KAÇD’lerin ortaya çıktığı yıldan itibaren bakıldığında birçok kurum ve kuruluş tarafından artarak desteklendiği görülmektedir (Ergüney, 2015).

**Coursera:** Video konferanslar, ödevler ve tartışma ortamlarıyla zenginleştirilmiş yapısıyla dünyanın en iyi üniversitelerinden öğretim elemanlarıyla katılımcılarına öğrenme imkânı sağlayan ve aldıkları kursu tamamlayanlara sertifika sağlayan dünya genelinde herkese açık bir eğitim platformudur. Stanford Üniversitesinde görev yapan Andrew Ng ve Daphne Koller isimli iki bilgisayar bilimleri profesörü tarafından 2012 yılında geliştirilmiştir. Coursera KAÇD platformunun çok fazla tercih edilme sebebi mobil uygulamalarıyla öğrenmeyi etkili hale getirmesi ve ders tarihlerinin sahip olduğu esnekliktir. Coursera kâr amacı olan bir KAÇD platformudur (Jansen ve Schuwer, 2015). Coursera ile ortak bazı üniversiteler derslerini belirli bir ücret karşılığında kredilendirmektedir (<https://www.coursera.org>).

**EdX:** MIT (Massachusetts Teknoloji Enstitüsü) ve Harvard Üniversitesi tarafından 2012 yılında geliştirilen, kar amacı olmayan bir KAÇD platformudur. İsteyen herkes EdX’de ders açarak öğrenme ortamı oluşturabilir ve derslerini yürütebilir. EdX bünyesinde 12 milyondan fazla katılımcıya eğitim veren 1700’ün üzerinde KAÇD bulunmaktadır (EdX, 2020). Google ve Amazon gibi teknoloji şirketleriyle de yaptığı ortaklıklarla EdX, dünya çapında dört milyondan fazla öğrenciye ulaşmaktadır (<https://www.edx.org/>).

**Udacity:** Stanford Üniversitesi akademisyenleri tarafından 2011 yılında geliştirilmiştir. Udacity 190’dan fazla ülkeden 160.000’den fazla kayıtlı öğreneni olan bir platformdur. Başlangıçta lisans dersleri kapsamında yoğunlaşarak mühendislik ve bilişim teknolojileri derslerini öğrenenlere sağlayan platform daha sonraları bireylerin mesleki yeterliklerine katkı sağlayacak derslere yer vermiştir (<https://www.udacity.com/>) (Yuan ve Rowell, 2013).

**Khan Academy:** Salman Khan tarafından 2006 yılında hiçbir kâr amacı olmadan kurulan Khan Academy dünyanın en büyük KAÇD platformu olarak bilinmektedir. Khan Academy 36 dilde eğitim desteği sunmaktadır. “Türkiye’de Khan Academy Türkçe” olarak 2014 yılından itibaren hizmet vermektedir. Türkçe finansman desteği Bilimsel ve Teknik Yayınları Çeviri Vakfı tarafından sağlanmaktadır (Khan Academy, 2020).

**Udemy:** Uzman eğiticiler tarafından hazırlanmış 65000’den fazla dersin olduğu bir KAÇD platformudur. Coğrafi sınırları ortadan kaldırarak dünyanın dört bir yanındaki insanların eğitim almasını sağlayan kâr amaçlı küresel bir KAÇD uygulamasıdır (Yuan ve Rowell, 2013) Kodlama, yabancı dil öğrenimi, bilgi ve iletişim teknolojileri, işletme ve iktisattan, spor, sağlık ve sanat alanlarına kadar pek çok alanda dersleri içerin geniş kapsamlı bir eğitim platformudur (<https://www.udemy.com/>).

Uzaktan eğitimin elektronik öğrenme ortamlarıyla geniş bir kapsama yayılması bireylerin yaşam boyu öğrenmelerini destekleyen bir durum ortaya çıkarmaktadır. Özellikle Aralık 2019 tarihinde ortaya çıkan Covid-19 pandemisinin tüm dünyayı etkisi altına almasının ardından uzaktan eğitim platformları daha büyük önem kazanmıştır. Halihazırda açık öğretim kurumlarında ve üniversitelerin bazı derslerinde kullanılan uzaktan eğitim platformları covid-19 pandemisiyle daha geniş bir alana yayılmıştır. Okul öncesi çağıdaki

bireylerden üniversite çağındaki öğrencilere kadar tüm öğrenenler ile öğretmen ve öğretim elemanlarına kadar herkes uzaktan eğitim ile tanışmak durumunda kalmıştır. Hem Türkiye’deki hem dünyadaki öğrenenler öğrenmelerine uzaktan eğitim platformları üzerinden devam etmek durumuyla karşı karşıya kalmaktadır. Evlerinde karantinada kalmak durumunda olan insanlardan bazıları bu durumu fırsata çevirerek yeni öğrenmeler gerçekleştirmek için e-öğrenme platformlarıyla yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katkıda bulunmuşlardır. İş hayatından dolayı zaman ayıramadığı ilgi duyduğu konulara yönelik e-öğrenme platformlarından KAÇD’ler yoluyla dersler alarak birçok e-öğrenme aracından yararlanma imkanına erişmişlerdir.

### **2.3.3.E-Öğrenmede Hazır Bulunuşluk**

E-öğrenme, sanal öğrenme ortamını kullanan elektronik bir arayüz aracılığıyla öğrenmektir. Sanal öğrenme ortamı, internet üzerinden farklı öğrenme araçlarının kullanılmasını sağlayan bir yazılımdır. Sanal öğrenme ortamları belge, video, ses, forumlar ve farklı etkinliklerin paylaşımına imkân sağlayan platformlardır. Farklı öğrenme stilleri için uyarlanabilen sanal öğrenme ortamları öğrenenlerin öğrenme stillerini izleyerek öğrenenlere bireyselleştirilmiş çevrimiçi kurslar sunmaktadır (Kanninen, 2009).

Diğer bir tanıma göre e-öğrenme bir ağda gerçekleşen öğrenmedir; bu ağ internet veya okulun kapalı ağı olabilir (Aarnio, 2002). Ally (2004), çevrimiçi öğrenme için kullanılan en az altı eşanlamlı kavram olduğunu öne sürmüştür. Bunlar; e-öğrenme, internet öğrenimi, dağıtılmış öğrenme, ağ tabanlı öğrenme, tele öğrenme, sanal öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, web tabanlı öğrenme ve uzaktan eğitimidir. Çevrimiçi öğrenmede öğrenenin öğreticiden ve eğitmeninden uzakta olduğu ve öğrenenin öğrenme materyallerine erişmek için bilişim teknolojilerini kullandığı söylenebilir (Kanninen, 2009).

Yaşam boyu öğrenme sistemi günümüz koşullarıyla ele alındığında insanların kendilerine uygun şartlarda eğitim alma isteklerinden dolayı farklı eğitim modellerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bunun sonucunda da uzaktan eğitim, e-öğrenme, e-eğitim, uzaktan öğrenme, online öğrenme gibi farklı isimlendirilen eğitim modelleri ortaya çıkmıştır (Karakaya, 2005).

Hazır bulunuşluk “Bir şeyin gerçekleşebilmesi için önceden sahip olunması gereken bilgi, beceri ve deneyim” olarak tanımlanmaktadır. Eğitsel kapsamda ele alındığında hazır bulunuşluk kişinin belli bir konuda beceri kazanması için önceden sahip olması gereken olgunluk düzeyi, tutum ve kapasiteleridir (Senemoğlu, 2009). Bir başka tanıma göre ise öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gereken ön koşul davranışlara sahip olunmasıdır (Ülgen, 1997). Diğer bir deyişle bir öğrenme etkinliğine başlanmadan önce gerekli zihinsel, duyuşsal ve psikomotor becerilere sahip olmayı ve bu becerileri yeni eğitim ortamlarında ihtiyaç duyulduğunda kullanabilmeyi ifade etmektedir (Senemoğlu, 2009).

Öğrenmenin gerçekleşmesinde büyük bir önemi olan hazır bulunuşluk kavramının çağımız öğrenme ortamlarında da önemli olduğu görülmektedir. E-öğrenmenin etkili olması açısından yapılan çalışmalarda Machado (2007) e-hazır bulunuşluğun önemine değinerek araştırılması gerektiğini savunmuştur.

E-hazır bulunuşluk, e-öğrenme ortamı sağlayan kuruluşların sunduğu elektronik iletişim araçlarının ne derece etkin kullanıldığını içeren bir kavramdır (Machado, 2007). Başka bir ifadeyle e-öğrenmede hazır bulunuşluk e-öğrenme ortamlarında kullanılması muhtemel teknolojik araçlara yönelik beceriler, bu öğrenme yöntemine karşı kişinin motivasyonu, kendi kendine öğrenme açısından kişinin tutumları, inancı ve öz denetimidir (Smith, 2005).

E-hazır bulunuşluk bilişim teknolojilerini kullanırken bireyin kendini hazır hissetmesi ve istekli olması olarak tanımlanmaktadır (Gülbahar, 2012; Dada, 2006). Bir kişinin teknoloji kullanırken kendini rahat hissetmesi ve bilinçli ve istekli olması e-öğrenme ortamlarındaki hazır bulunuşluk açısından büyük önem arz etmektedir (Korkmaz, Çakır, & Tan, 2015).

Çevrimiçi öğrenmeye göre hazır bulunuşluk (Hung, Chou, Chen ve Own, 2010; Valtonen, Kukkonen, Dillon ve Vaisanen, 2010) tarafından beş farklı yönden ele alınmıştır. Bunlar; öz yönelimli öğrenme, motivasyon, öğrenen kontrolü, bilgisayar ve internet öz-yeterliği ve elektronik iletişim öz yeterliğidir. Piccoli, Ahmad ve Ives (2001) e-öğrenmeyi etkileyen faktörlerin interaktif tasarım, öğrenen kontrolü, müfredat, kullanılan e-öğrenme modeli ve teknoloji olduğunu belirtmiştir.

Diğer bir tanımlamada e-öğrenme hazır bulunuşluğu üç farklı yönden ele alınmıştır. Bunlar; öğrenenlerin geleneksel öğretimin dışında bir iletişimi tercih etmesi, öğrenenlerin dijital iletişimi kullanmaya yönelik güveni ve kendi kendine öğrenmeye yönelik isteğidir. Bu tanımda vurgulanan nokta; çevrimiçi öğrenmeyi geleneksel öğrenmeden farklı kılan noktaların kendi başına öğrenme ve elektronik iletişime hazır olmak olduğudur (Warner, Christie ve Choy, 1998). E-öğrenme geleneksel öğrenmeye göre öğrenenlere daha çok öz-kontrol fırsatı tanımaktadır (Gunawardena ve McIsaac, 2003). Bunun sebebi e-öğrenmede iki tarafın farklı yerlerde olması sebebiyle öğrenenin öğrenme sürecini kendisinin yapılandırmak durumunda olmasıdır (Horzum, 2019).

Eğitimde hazır bulunuşluk başlı başına önemli bir kavramdır. Bireyin kalıcı davranış değişikliğini gerçekleştirebilmesi için hazır bulunuşluğunun yüksek olması gerekmektedir. E öğrenmeye hazır bulunuşluk bireylerin uzaktan eğitim yoluyla öğrenmeler gerçekleştirmesi için oldukça önemli bir kavramdır. Birey e öğrenme ortamlarına yönelik olumlu bir tutum içerisinde değilse bu ortamlardan yararlanma durumu da oldukça az olacaktır. E-öğrenme ortamlarına yönelik olumlu tutumu olan ve aynı zamanda BİT kullanım yeterliği de olan bireyler e-öğrenme ortamlarından en üst düzeyde faydalanan bireyler olabilmektedirler.

#### **2.4.Öz-Düzenleme Kavramı**

Öz düzenleme kavramının literatürde birçok tanımına rastlanmaktadır. Bandura'ya (1986) göre öz düzenleme; öğrenenin öz kontrolünü sağlayıp kendine öğrenme hedefi oluşturabildiği, üst düzey biliş ve davranış yeterliğine sahip olarak kendi öğrenmelerini aktif bir şekilde yürütme kabiliyetidir.

Cheng'e (2011) göre öz düzenleme, öğrenenin bir plan dahilinde geliştirdiği stratejilerle bilgiyi edinmek için gerçekleştirdiği süreçler olarak ifade edilmektedir. Zimmerman'a (1990) göre öz düzenleme, belirlenen hedefe ulaşmak için geliştirilen stratejilerin uygunluğunun kontrol edilmesi olarak ifade etmektedir. Dolayısıyla insanı insan yapan değerler insanın aklını, duygularını düzenlemesi diğer bir ifade ile "öz düzenleme" becerisine sahip olmasıdır.

Özby (2008) öz düzenlemeyi öğrenenin öğrenmesi üzerinde zihinsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif rol alması olarak tanımlamıştır. Pintrich'e (2000) göre öz düzenleme; bilişsel süreçlerin kontrolünün tamamen öğrenende olduğu ve öğrenenlerin kendi belirledikleri yöntem ve tekniklerle hedeflerine odaklandıkları bir beceridir.

Öz düzenleme, sosyal bilişsel kuramın ayırt edici bir özelliğidir ve kuramın uygulanmasında merkezi bir rol oynamaktadır (Pinder, 1997). İnsanların kendi davranışlarını izledikleri ve bu davranışları kişisel hedefler doğrultusunda bilinçli olarak ayarladıkları bir dizi ilke ve uygulamayı ifade etmektedir (Bandura, 1986).

Süregelen yenilik ve değişimlere yetişilmesi oldukça zor olan bilgi çağında öğrenmenin basit tepkisel davranışlarla açıklanamayacak kadar karmaşık bir süreç olduğu gerçeği karşımıza çıkmakta ve bu da son dönemde önemi giderek artan öz düzenleme kavramını gündeme getirmektedir. Öz düzenleme becerisine sahip olan öğrenenlerin öğrenmelerinde sorumluluk alarak, hedeflerine doğru ilerlerken ne kadar, ne zaman, nasıl ve hangi sırayla hareket edecek yeterliğe sahip olarak öğrenme süreçlerini yönettiği görülmektedir. Bireylerin yaşamları boyunca bağımsız ilerleme kaydetmelerine ve kişisel gelişmelerine katkı sağladığı düşünülen öz düzenleme stratejileri oldukça önemli görülmektedir. Öz düzenlemenin eğitimin alt kavramları olan başarı, motivasyon, amaç yönelimi, öz yeterlik ve yükleme gibi kavramlarla doğrudan ilişkisi vardır.

Öz düzenleme stratejileri, öğrenenlerin yaşamları boyunca özerk ve bağımsız hareket edebilen bireyler olarak yetişmesini sağlaması, kişisel gelişmelerine büyük faydaları olması sebebiyle oldukça önem arz etmektedir. Öz düzenleme başarı, motivasyon, yüklemeler, amaç yönelimi, öz yeterlik gibi eğitimin çeşitli kavramları ile ilişkilidir (Yıldızlı, 2015).

#### **2.4.1. Öz-Düzenleyici Öğrenme**

Temelleri Bandura'nın Sosyal Bilişsel teorisine dayanan Zimmerman'ın öz düzenleyici öğrenme modeli; öğrenme deneyimlerinin kendinden önce gelen öğrenme deneyimleriyle oluşan ve tekrar eden bir süreçten oluştuğunu savunmaktadır. Öz düzenleyici



öğrenme eğitsel hedeflere ulaşabilmek için bireyin oluşturduğu düşünsel faaliyetler bütünüdür (Zimmerman, 2000). Birey bu süreçte zihinsel açıdan oldukça aktif olmakla yüksek motivasyona sahiptir. Başarısızlığın en önemli sebeplerinden biri olan bireyin öz kontrolünü sağlayamadığı durumlar göz önüne alındığında bireyin öğrenme süreçlerinde aktif rol oynamasının, öğrenme yöntem ve tekniklerini kendisinin seçip uygulamasının ve kişisel yönlendirmesini yapmasının başarısızlığı ortadan kaldıran sebeplerde büyük katkısı olduğu düşünülmektedir (Pintrich ve De Groot, 1990).

Öz düzenleyici öğrenme, öz kontrolü vurgulayarak bilgi, tecrübe edinme ve kendini geliştirme süreçlerinde yapılan tüm etkinliklerin birey tarafından düzenlendiği, yönetildiği ve izlendiği bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Paris ve Paris, 2001). Öz düzenleyici, öğrenme yaşam boyu öğrenmeyi başlatan ve sürekliliğini sağlayan anahtar bir yeterlik olarak görülmektedir (Dignath, Buettner ve Langfeldt, 2008).

Zimmerman'ın (2005) modeline göre öğrenme sürecinde öz düzenleme üç evrede gerçekleşir. Bunlar: önceden düşünme, performans ve değerlendirme evreleridir (Tablo 2.1.).

Tablo 2.1. Zimmerman modeline göre öğrenme sürecinde öz düzenleme evreleri

Önceden Düşünme Evresi	Kendini Değerlendirme	
Görev Analizi	Öz kontrol	Öz yargı
	- Bağımsız Öğrenme	- Öz değerlendirme
	- Zihinde Canlandırma	- Nedene dayandırma
	- Görev Taktikleri	
Öz Motivasyon İnançları	Kendini İzleme	Öz Tepki
- Öz yeterlik	- Öz Kayıt	- Öz tatmin
- Başarı Beklentisi	- Öz Deneyim	
- İçsel İlgi		
- Hedef Yönelimi		

Pintrich'in öz-düzenleyici öğrenme modeli sadece Sosyal Biliş Teorisine dayanmamaktadır. Bilişsel İşleme Teorisini de içine almaktadır. Pintrich'in (2000)'in öz düzenleyici öğrenme modeli dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; planlama, kendini izleme, kontrol ve değerlendirmedir. Her aşamayı kendi içinde biliş, üst biliş, davranış ve içerik olmak üzere dört ayrı bölüme ayırarak ele almıştır (Tablo 2.2.).

Tablo 2.2. Pintrich'in öz düzenleyici öğrenme modeli (Pintrich, 2000)

Aşamalar	Öz düzenleme alanları			
	Biliş	Üst biliş	Davranış	İçerik
Planlama ve Ön bilgilerin Aktive Edilmesi	-Hedef belirleme -Önceki bilgilerin aktif hale getirilmesi	-Hedef yönetimi -Görev zorluğunun algılanması -İlginin aktive edilmesi	-Zaman ve çabanın planlanması -Davranışların (öğrenmenin) izlenmesi için plan yapma	-Görevin (öğrenme hedeflerinin) algılanması -Öğrenme içeriğinin algılanması
Kendini İzleme	-Üst bilişsel farkındalık ve bilişin izlenmesi	-Farkında olma ve motivasyon izlenmesi	-Çabanın zaman kullanımının gerektiğinde yardım istemenin izlenmesi ve bunların farkında olunması -Davranışların izlenmesi	-Değişen görev ve içerik durumlarının izlenmesi
Kontrol	-Öğrenmek için bilişsel stratejileri seçme ve uyarlama	-Motivasyonu idare edebilmek için stratejiler seçme ve uyarlama	-Çabanın azalması veya artması -Israrlı olma veya vazgeçme	-Öğrenme hedefini değiştirme
Değerlendirme	-Öğrenmenin muhakeme edilmesi	-Duyuşsal tepki verme	-Uygun öğrenme davranışının seçilmesi	-Görevin (öğrenme hedeflerinin) algılanması -Öğrenme içeriğinin değerlendirilmesi

#### 2.4.2. Çevrimiçi Ortamda Öz-Düzenleyici Öğrenme

Kendi kendini düzenleyen öğrenenler, kişisel inisiyatif kullanma, uyum sağlama ve sebat gösterme özelliğine sahiptirler (Zimmerman, 2002). Oluşturulan e-öğrenme ortamları, öğrencileri planlamaya, ilgili içeriğe katılmaya ve öğrenmelerini izlemeye ve

değerlendirmeye teşvik ederek, öğrencilerin üst biliş becerilerinin uygulanmasını teşvik etmelidir (Vovides, Sanchez-Alonso, Mitropulou ve Nickmans, 2007).

E-öğrenme platformları, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında öğrenmelerini ve bilgi aramalarını sağlayan teknolojilerden yararlanarak eğitimcilerle "çevrimiçi kurslar, sanal seminerler ve pratik eğitim" oluşturma olanağı verir (Feldmann, 2014). E-öğrenme platformlarında öğrenenin başarı sağlayabilmesi için kendisinde bulunması gereken bazı nitelikler vardır. Özerk öğrenme, öz motivasyonunu sağlama, hedef koyabilme ve bu hedeflere yönelik ısrarcı olma bu özelliklerden bazılarıdır (Berigel ve Çetin, 2019). Öz-düzenleme becerisi gelişmiş olan bireyler öğrenme faaliyetlerinde özerk olma özelliği edinmektedirler (Aydın ve Demir, 2014). Öz-düzenleme becerisi yüksek olan kişiler, öğrenme süreçlerini yönetebilen, kendine hedef koyabilen, öğrenme yöntem ve tekniklerini belirleyerek öğrenme süreci boyunca motivasyonunu yüksek tutabilen ve süreçlerini düzenleyebilen kişilerdir (Çiltaş, 2011).

E-öğrenme ortamlarının eğitim süreçlerine dahil olmasıyla öğreten ve öğrenen rolleri değişmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenin rolü oldukça önemlidir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenende öz-düzenleme becerilerinin yüksek olması başarıya ulaşmalarında büyük önem arz etmektedir (Vardar, 2011).

Öz-düzenleme becerisi olan bireylerin özellikleri ile e-öğrenme ortamlarında öğrenen kişilerin özelliklerine bakıldığında benzer özellikler olduğu görülmekte ve böylelikle öz düzenleme becerisi yüksek olanların çevrimiçi öğrenmede başarılı olmasının buna dayandığı düşünülmektedir (Yavuzalp ve Özdemir, 2020).

Öz kontrolün büyük öneminin olduğu e-öğrenme ortamlarında bireyin baş etmek zorunda olduğu en büyük sorun, hedeflerine ulaşmak ve öz-yönetimini sağlamak için göstermek zorunda olduğu odaklanma çabasıdır. Öz düzenleme becerisi yüksek olan bireyler bu kontrolü daha kolay sağlamaktadırlar dolayısıyla çevrimiçi öğrenme ortamlarının öz düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirmede büyük katkısı olduğu düşünülmektedir (Anderton, 2006).

Güçlü öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip bireyler, öğrenme süreçlerini planlama, yönetme ve kontrol etme becerileriyle karakterize edilir, daha zayıf öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip olanlara kıyasla daha hızlı öğrenebilir ve daha yüksek notlar alabilir. Kitlese Açık Çevrimiçi Derslerde (KAÇD) yaygın olduğu gibi, öz düzenleyici öğrenme, düşük düzeyde destek ve rehberlik sağlayan öğrenme ortamlarında kritiktir. Öğrenciler, öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgilenmek için yönlendirilebilir. Öğrenme istekleri, etkinlikler ve eğitsel araçlarla daha fazla desteklenebilir. Ancak, KAÇD'lerde öğrenci destek sistemlerinin etkili bir şekilde uygulanması, hangi öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin en etkili olduğunun ve bu stratejilerin öğrenci davranışında nasıl ortaya çıktığının anlaşılmasını gerektirir (Kizilcec, Pérez-Sanagustín ve Maldonado, 2017) .

Öğrenenlerin performanslarını değerlendirmek ve olumlu geribildirimler yapmak öğrenenlerin motivasyonel inançlarını teşvik ederek öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemektedir. Çevrimiçi öğrenme ortamları bu tür değerlendirme ve anlık geribildirimler uygulanması için oldukça uygundur (Nicol ve Macfarlane-dick, 2006).

Geleneksel öğrenme ortamlarında öğrenenlerin sürekli kontrol altında tutulması ve yönlendirilmesi söz konusu iken çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenler yüksek öz düzenleme becerisi göstererek öğrenme süreçlerini her şeyden bağımsız olarak kendileri düzenlerler (Artino Jr ve Stephens, 2009).

## **2.5.Yapılan Çalışmalar**

Bu bölümde e-öğrenme hazırbulunuşluğu, öz-düzenleme ve KAÇD'ler ile ilgili bazı araştırmaların bulguları paylaşılmıştır. Ulaşılan makale ve tezlerin bulguları özet olarak sunulmuştur.

### **2.5.1.E-Öğrenme Hazırbulunuşluğu ile İlgili Yapılan Çalışmalar**

#### **2.5.1.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar:**

Moftakhari (2013), üniversitede öğrenim gören 311 son sınıf öğrencisi ve görev yapan 146 öğretmenle gerçekleştirdiği çalışmasında katılımcıların e-öğrenmeye

hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğrenim gören öğrencilerin e-öğrenmeye genel olarak yüksek düzeyde hazır olduğu, öğretim elemanlarının ise öğrenciler kadar hazır olmadıkları belirlenmiştir. E-öğrenmeye hazır bulunuşlukta kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde bir e-öğrenme hazırbulunuşluğa sahip olduğu, e-öğrenmeye geçmeden önce her iki grubun (öğrenciler-öğretim elemanları) eğitime ihtiyaç duyduğu saptanmıştır.

Al-Furaydi (2013) çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmek için bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumları ve bilgisayar okur yazarlıkları olmak üzere iki adet ölçek kullanmıştır. Çalışma Teknoloji Kabul Modeli (TKM) üzerine kurulmuştur. Rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 71 İngilizce öğretmeni üzerinde çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucuna göre öğretmenlerin TKM'nin bileşenlerinin çoğuna orta seviyede sahip olduğu, bilgisayar okuryazarlık düzeylerinin de iyi seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bilgisayar okuryazarlığı seviyesinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarına olumlu yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Akaslan ve Law 2011 yılında yaptıkları çalışmada, yüksek öğretim kurumlarında görev yapan personelin (öğretmen, araştırmacı, yönetici) e-öğrenmeye hazır olma düzeyini incelemiştir. Veri toplamak için 360 yüksek öğretim kurumundan 417 programa web tabanlı bir ölçek uygulanmıştır. Çalışma sonucunda yüksek öğretim programlarındaki personelin e-öğrenme hazırbulunuşluğa karşı pozitif güven ve tutum gösterdikleri ve yeterli düzeyde BİT tecrübesi gösterdiği tespit edilmiştir. Üniversite personelinin e-öğrenmenin öğretimin kalitesini artıracığına ve herhangi bir uğraş gerektirmeden uygulanabileceğine inanmakta oldukları saptanmıştır.

Lakshmi, Das ve Majid, 2020 yılında gerçekleştirdikleri kesitsel çalışmada bir üniversitede çalışan 83 öğretim elemanı, 12 laboratuvar yöneticisi ve 154 öğrenciden kendi geliştirdikleri web tabanlı anket ile veri toplamışlardır. Katılımcıların çoğunun e-öğrenme kavramına karşı olumlu tutuma sahip oldukları ve e-öğrenmenin fayda sağladığına dair inançları olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca e-öğrenmenin şeffaflığının yüz yüze iletişime zarar vermesinden dolayı bireylerin e-öğrenmeye hazır olma durumuna engel teşkil ettiği düşünülmektedir. E-öğrenmenin önündeki en büyük engelin, öğretim üyelerinin teknolojiye

yönelik güven kaygısı ve teknoloji yeterliklerinin az olmasıdır. Çalışmanın sonucunda öğretim üyelerinin e-öğrenme platformlarını kullanım düzeylerini arttırmak için acil olarak eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiği gerçeği ortaya çıkmıştır.

### **2.5.1.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar:**

Soydal, Alır ve Ünal 2011 yılında akademik personelin e-öğrenme hazır bulunuşluğunu tespit etmek için bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaya Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesinde çalışan 158 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırma sonucunda e-öğrenme hazır bulunuşluğunda akademik unvanın önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Doçentlerin akademik unvanlarda öğrenme ortamında hazır bulunuşluğu en yüksek bireyler oldukları ortaya çıkmıştır. Akademik alanlara göre e-öğrenme hazır bulunuşluğunun felsefe bölümü akademisyenlerinde en düşük düzeyde, bilgi yönetimi bölümü akademisyenlerinde en yüksek düzeyde çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre e-öğrenme hazır bulunuşluğu açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Demir Kaymak ve Horzum (2013) tarafından Türkiye’de çevrimiçi öğrenme programına kayıtlı 320 master öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ile çevrimiçi öğrenmede algılanan yapı ve etkileşim arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, çevrimiçi öğrenmeye hazır olma, algılanan yapı ve etkileşimden oluşan anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çevrimiçi öğrenen öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşlukları öğrenme ortamlarındaki etkileşim ile olumlu, algılanan yapı ile olumsuz bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Mavi ve Erçağ (2020) çalışmasında 104 tasarımcı öğretmenin e-öğrenmeye hazır olma düzeylerini cinsiyet, mesleki kıdem ve yaş gibi değişkenler kapsamında belirlenmesini amaçlamıştır. Analiz sonucuna göre tasarımcı öğretmenlerin e-öğrenmeye yüksek düzeyde hazır oldukları ve buna yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir.

Yılmaz, Sezer ve Yurdugül 2019 yılında Bartın Üniversitesinde lisans eğitimi alan birinci ve son sınıf olmak üzere toplam 5021 öğrenciye yönelik bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada e-öğrenme üzerinde etkili olan faktörler ve hazır bulunuşluk düzeyleri tespit edilmiştir. Araştırmada veri

toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre lisans öğrencilerinin çoğunun hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Analizler ölçeğin alt boyutlarına indirildiğinde e-öğrenmeye yönelik motivasyon ve bilgisayar öz yeterliliği orta; çevrimiçi iletişim öz yeterliliği, kendi kendine öğrenme, öğrenen kontrolü ve internet öz yeterliliği yüksek düzeyde tespit edilmiştir.

Kabataş 2019 yılında hazırladığı yüksek lisans tezinde Bartın Üniversitesinde eğitim gören ve Bilgisayar 1 dersini alan 346 birinci sınıf öğretmen adayı öğrencilerinin dijital vatandaşlık algılarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ve hayat boyu öğrenme tutumları bakımından irdelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre hayat boyu öğrenme tutumlarının erkek öğretmen adaylarında yüksek düzeyde olduğu ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenenlerin çoğunun öğrenme süreçlerinde mobil aygıt kullandığı ve düzenli internet erişimine sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır. Kişisel bilgisayara sahip olma durumunun öğrencilerin e-öğrenme hazırbulunuşluğuna pozitif yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Demir (2015) yılında hazırladığı yüksek lisans tezinde öğretim elemanları ve öğrenciler üzerinde e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini geliştirmeye yönelik çalışmalarda bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin ihtiyaç duydukları fiziksel donanıma sahip oldukları interneti en çok evlerinde ve dizüstü bilgisayarlarında kullandıkları, sosyal ağ sitelerini ve interneti sık kullandıkları, internet öz yeterliğinin yüksek düzeyde olduğu fakat e-öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarına ilişkin sonuçlara bakıldığında bilgi ve iletişim teknolojileri öz yeterliği faktörünün yüksek düzeyde e-öğrenmeye kendine güven faktörünün düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak öğretim elemanlarının ve öğrencilerin e-öğrenmeye hazır olmama durumları ortaya çıkarılmış ve bunların giderilmesine yönelik çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Aslan (2006) çalışmasında alan yazında e-öğrenme ile ilgili kaynakları döküman analizi yöntemiyle inceleyerek; e-öğrenme uygulamaları, kavramı, e-öğrenmenin avantajları ve dezavantajları hakkında bilgiler sunmuştur. Eğitim öğretim faaliyetlerinin daha verimli olması için e-öğrenmenin avantajlı yönlerinin olduğu kadar dezavantajlı yönlerinin de

olduğunu belirtmiştir. Bilgisayar ve internette teknik desteğin yetersiz olduğu durumlarda iyi sonuçlar alınamadığını ifade etmiştir. Yazılım, ağ bağlantısı, teknolojik harcamalar gibi alt yapı gereksinimlerinin teknik olarak desteklenmesinin önemini belirterek anlık çözüm sağlanması gerektiğini bildirmiştir.

Horzum (2019) yılında üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği tez çalışmasında öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile algıladıkları engeller arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrenciliğin yanında bir işte çalışma durumu ve cinsiyet faktörünün çevrimiçi öğrenmeye engel olan algılar olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın sonucunda çevrimiçi öğrenmede engel olarak görülen faktörleri azaltmak için hazır bulunuşluğu artırmanın önemi tespit edilmiştir. Çevrimiçi öğrenmeye yönelik algılanan engellerde cinsiyetin anlamlı bir değişken olduğu ve kadınların erkeklere göre daha dezavantajlı olduğu tespit edilmiştir.

Salar (2013) yapmış olduğu doktora tezi çalışmasında üniversitede öğrenim gören öğrencilerin ve öğretim üyelerinin açık ve uzaktan öğrenme hazır bulunuşluklarını tespit etme konusunu ele almıştır. Çalışma kapsamında bilgi beceriler ve tutum-inançlar konusuna değinmiştir. Araştırmada durum çalışması modeli kullanılmış, öğrencilerden toplam 2994, öğretim üyelerinden toplam 36 kişiden veri toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojileri ve zaman faktörlerinde hazır bulunuşluklarının yüksek düzeyde, uzaktan öğretim faktöründe ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ise yaklaşık yarısının açık ve uzaktan öğrenme derslerini alma konusunda istekli olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının açık ve uzaktan öğrenmeye olumsuz bakmadıkları, derslerde ve öğrencilerle iletişimde bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalandığı, zaman yönetimi konusunda kendilerini yeterli görmelerine rağmen zaman konusunda yetersizlik yaşadıkları saptanmıştır.

### **2.5.2.Öz-Düzenleme ile İlgili Yapılan Çalışmalar**

Öz düzenleme üzerine çok çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalardan bir kısmı öz düzenlemenin ne gibi değişkenlere etki ettiğini incelerken bir kısmı ise daha çok öğrenciler ve öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin kaynağına yoğunlaşmıştır.



### **2.5.2.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar:**

Garcia, Falkner ve Vivian (2018) gerçekleştirdikleri çalışmada öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin e-öğrenme araçlarında etkisini incelemiştirlerdir. Zimmerman ve Martinez-Pons tarafından 1980'li yıllarda geliştirilen öz düzenleyici öğrenme stratejilerini içeren sınıflandırmanın, dijital teknolojiler kullanırken öğrencilerin öz düzenleyici öğrenmelerine etkisi olup olmadığını araştırmayı hedeflemiştirlerdir.

Chen, 2009 yılında gerçekleştirdiği makale çalışmasında bir öğrencinin öz-düzenleme becerisinin web tabanlı öğrenme ortamında öğrenme performansını etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öz-düzenlemeli öğrenme, bireysel öğrenenlerin web tabanlı öğrenme ortamlarında yüksek düzeyde başarı sağlamasında etkili olan bir stratejidir. Çalışmada öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmelerini destekleyen mekanizmalara sahip kişiselleştirilmiş bir e-öğrenme sistemi kullanılmıştır. Öz-düzenlemeli öğrenme mekanizmaları, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip yaşam boyu öğrenenler olmalarına yardımcı olur.

Littlejohn, Hood, Milligan ve Mustain (2016) çalışmalarında bir KAÇD ders uygulamasında öğrenenlerin öz düzenleyici öğrenme becerilerini araştırmışlardır. Özellikle de öğrenenlerin bir KAÇD alma ve öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmalarının motivasyonlarına nasıl bir etkisi olduğunu incelemiştirlerdir. Araştırmada öncelikle 788 KAÇD katılımcısının öğrenme davranışları nicel olarak araştırılmıştır. Ardından 32 katılımcıyla izleme görüşmeleri yapılmıştır. Çalışma, öğrenenler arasındaki davranışların bulguları ile kendilerinin bildirdiği yüksek ve düşük öz-düzenlemeli öğrenme puanlarını karşılaştırmaktadır. İncelenen alt süreçlerin beşinde bu iki grubun kendi kendine tanımladığı öğrenme davranışları arasında önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Öğrencilerin motivasyonlarının ve hedeflerinin, KAÇD'nin amacını nasıl kavramsallaştırdıklarını ve bunun da onların öğrenme sürecine ilişkin algılarını ne derece etkilediği tespit edilmiştir.

### **2.5.2.2. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar:**

Güler (2013) yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında, karma öğrenme yönteminin ilköğretim fen ve teknoloji öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarına

ve öz düzenleme ve bilimsel süreç becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada, 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan 61 öğretmen adayı üzerinde çalışılmıştır. Ölçek olarak, Teknolojiye Tutum Ölçeği, Öz düzenleme becerileri ölçeği ve Bilimsel Süreç Becerileri ölçekleri kullanarak ön test ve son test uygulaması yapmıştır. Araştırma sonucuna göre, karma öğrenme ve yüz yüze eğitim ile öğrenim gören öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yine öğretmen adayları arasında öz düzenleme becerilerine yönelik bir farklılık olmaz iken, yüz yüze eğitim ile öğrenim gören adayların puanlarında düşmeler gözlemlenmiştir.

Haşlaman ve Aşkar (2007) yılında üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada; öğrenenlerin başarısında %71 etkisi olduğunu tespit ettikleri öz düzenleyici öğrenme stratejilerini dokuz alt boyut olarak açıklamışlardır. Bunlar; değer verme, hedefe yönelme, hedef belirleme, tekrarlama, öz- yansıma, öz-yeterlik algısı, gayret gösterme, ortak çalışma yürütme ve zamanı yönetme olarak ifade edilmiştir.

Bayrakçı (2015) yılında gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinde; üç üniversitenin ön lisans, lisans ve yüksek lisans bölümlerinde eğitim alan 397 öğrenci ile çalışmıştır. Çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitimle almış oldukları dersler bazında çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ve çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme becerileri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki yapısal eşitlik modeline göre incelenmiştir. Araştırmanın bulguları uzaktan eğitim alan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşlukları ile web tabanlı öğretime yönelik tutumlarının pozitif yönde ve anlamlı olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda uzaktan eğitim alan öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme becerilerinin web tabanlı öğretime yönelik tutumlarıyla da pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme becerilerinin öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluklarını pozitif ve anlamlı olarak etkilediği görülmektedir.

Samsa Yetik (2011) 72 bilişim teknolojileri öğretmen adayına yönelik gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında, çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme ortamında metabilşsel rehberliğin öz düzenleme becerisi ve bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik inançlarına olan etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada veriler iki ayrı gruba ayrılan

aday öğretmenlere metabilşsel rehberlik yapılıp yapılmama durumuna göre 6 hafta devam eden deneysel bir süreçte toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda metabilşsel rehberlik ile desteklenen öğretmen adaylarının çevrimiçi öz düzenleyici öğrenmelerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

### **2.5.3.KAÇD ile İlgili Yapılan Çalışmalar**

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının kullanımının hızlı bir şekilde artış göstermesinin en önemli nedenlerinden birinin KAÇD'ler olduğu söylenebilir. Genel olarak üniversiteler tarafından çevrimiçi ortamlarda verilen derslerin yanında birtakım sertifika ve diploma programlarının da KAÇD'ler olarak bireylerin eğitim ihtiyacını karşılamak üzere sunulduğu görülmektedir (Yavuzalp ve Özdemir, 2020). Hew ve Cheung (2014) birçok üniversitenin yanı sıra en güncel ve en çok tercih edilen çevrimiçi öğrenme girişimlerinin KAÇD'ler olduğunu ifade etmiştir

#### **2.5.3.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar**

Gasevic ve diğerleri (2014) KAÇD'lere yönelik yapılan çalışmaların genel olarak öğrenenlerin kayıt oldukları derslere devam ve dersi bırakma durumları, ders bırakma sebepleri, derslerin pedagojik yapısı, öğretimin tasarımsal yapısı, sosyal ağ analizleri, derslere yönelik motivasyon ve tutumları, derste geçirdikleri süre, öğrenenler tarafından tercih edilen KAÇD ortamları üzerine yoğunlaştığını ifade etmişlerdir.

Zhu, Sari ve Lee, 2018 yılında KAÇD kavramını daha derinlemesine anlamak için gerçekleştirdikleri çalışmada 2014-2016 yılları arasında yayımlanan 146 ampirik KAÇD çalışması incelemiştir. Araştırmanın sonucunda KAÇD ile ilgili yapılan çalışmalarda en çok nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, karma ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı 23 çalışmanın olduğu ortaya çıkmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmalarda genel olarak anket yönteminin kullanıldığı veri tabanları, görüşmeler ve tartışma forumlarına da yer verildiği tespit edilmiştir. KAÇD ile ilgili çalışma gerçekleştiren araştırmacıların genel olarak veri analizinde betimsel istatistik yöntemini kullandıkları, bunun yanında çıkarımsal istatistikler ile içerik analizi yöntemlerinin de kullanıldığı görülmüştür.

Bulgulardan bir diğerrinin de çalışmaların çoğunlukla öğrenciler üzerine yoğunlaştığı bunun dışında tasarım, bağlam, etki ve eğitmen odaklı çalışmaların da gerçekteştiği belirtilmiştir. Gerçekleştirilen çalışmaların içerikleri incelendiğinde öğrencilerin KAÇD'lerde geçirdikleri zaman ve motivasyonları üzerine yoğunlaşıldığı aynı zamanda tecrübe, memnuniyet, sistem değerlendirmesi gibi faktörlerin de ele alındığı tespit edilmiştir.

Veletsianos ve Shepherdson (2016) yapmış oldukları çalışmada KAÇD'lerin bilimsel olarak ele alındığı çalışmalardaki eksiklikleri ele almaya çalışmışlardır. KAÇD'lerin odaklandığı coğrafyaları, yayınların çıkış noktalarını, alıntılarnaları, araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarını ve analiz yöntemlerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Sonuçlar; KAÇD açasından yapılan çalışmaların %80inden fazlasının Kuzey Amerika ve Avrupa'da yayımlandığını, araştırmaların çoğunun nicel yaklaşımlarla anketler üzerinden yürütüldüğünü, makalelerin yarısının hiç alıntı almadığını ancak seçilmiş birkaç makalenin yaygın olarak alıntılandığını göstermektedir.

Kizilcec ve diğerleri (2017) öğrencilerin KAÇD'lerle öğrenmelerini desteklemek için kullanabilecekleri altı üst bilişsel strateji üzerinde bir çalışma gerçekteştirmişlerdir. Bu altı strateji; hedef belirleme, stratejik planlama, öz değerlendirme, görev stratejisi, detaylandırma ve yardım arama üzerindedir. KAÇD alan 4831 öğrenciyle gerçekteştirilen bu nicel çalışma anketlerin sonuçları ile öğrencilerin ders içeriğini kullanmaya ilişkin gözlem sonuçlarını içermektedir. Araştırmanın sonucunda öğrenme süreçlerini planlama, yönetme ve kontrol etme yeteneği ile karakterize edilen güçlü öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip bireylerin daha hızlı öğrenebileceği ve daha zayıf öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip olanlardan daha iyi performans gösterebileceği ortaya çıkmıştır. Çalışma KAÇD'lere odaklanmış olsa da diğer e-öğrenme ortamlarında aynı becerilerin ortaya çıkacağı araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır.

### **2.5.3.2.Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar**

Bozkurt, Akgün-Özbek, ve Zawacki-Richter (2017) çalışmalarında 2008 -2015 tarihleri arasında hakemli dergilerde yayınlanan KAÇD'lerle ilgili 362 deneysel makalenin araştırma eğilimlerini incelemişlerdir. İçerik analizi ve söylem analizi ile gerçekteştirilen makalenin bulgularına göre KAÇD türleri ile ilgili yapılan araştırmaların genel olarak

xKAÇD araştırmaları ile ilgili olduğunu tespit etmişlerdir. KAÇD türlerine göre gerçekleştirilen makalelerin yüzdelik oranları xKAÇD'ler için %32.1, cKAÇD'ler için %7.5 hibrit ve çift katmanlı KAÇD'ler için %14.7 şeklinde dir. Makalelerin %44'ünde ise incelenen KAÇD türü açıklanmamıştır.

Aydın (2016) yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında öğretime elemanları ve kurum alışanlarının KAÇD'leri kullanım süreci üzerine bakış aıllarını incelemiştir. İki grupla gerçekleştirilen araştırma nitel araştırma yöntemiyle yorumlanmıştır. Öğretim elemanı olarak 12 kişi, kurum yöneticisi olarak 7 kişinin katıldığı araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmış ve içerik analizi ile yorumlanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretim elemanlarının KAÇD kullanımları, mesleki gelişimlerine katkısı açısından anlamlı farklılıklar yaratmış, öğretim teknolojilerine yönelik paylaşımları ve uzaktan eğitime yatkınlıkları değişim göstermiştir. Kurum yöneticilerinin ise akademik anlamda kendilerini yenileme ve KAÇD kullanımlarına yönelik kendilerini geliştirme faaliyetlerine ihtiyaç duydıkları ortaya çıkmıştır.

Artsın (2018) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, KAÇD'ye katılan öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri üzerine incelemelerde bulunmuştur. Araştırmada tarama modeli yöntemi kullanılmış olup, AKADEMA platformu kullanarak katılımcılardan veriler toplanmıştır. Araştırmada, "Kendi Hızında Öğrenmeye Dayalı Derslerde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Ankete 2136 katılımcı yanıt vermiş olup, cinsiyet, ders tamamlama durumu, eğitim düzeyi, yaş aralığı değişkenleri ile ilgili veriler incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrenenlerin, öğrenme becerileri cinsiyete göre farklılık göstermiştir. Kadın öğrenenler, erkeklerin öz-yönetimli becerilerinden daha yüksek değer göstermiştir. KAÇD'yi tamamlayan öğrenenlerin öz-yönetimli becerileri, tamamlamayanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile eğitim durumları ve yaş arasında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yaşam boyu öğrenmeye önem veren öğrenen sayısındaki artış eğitimde farklı arayışlara sebep olmuştur. Çevrimiçi öğrenme ortamları bu arayışlara cevap veren bir öğrenme platformu olarak günümüzde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bireylerin kalıcı ve etkili öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için evrimii öğrenme ortamlarına uygun öğrenme kuramları ve yöntemlerini kullanması gerekmektedir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında

bireyler kendi öğrenme süreçlerini düzenleyerek eğitimlerinden birebir sorumludurlar. Öğrenmelerinin kalıcı olması için öğrenme ortamında aktif rol almaları gerekmektedir. Bu durum geleneksel öğrenme ortamlarına göre öğrenen ve öğreticilerin rollerindeki değişimi ortaya çıkarmaktadır. Öğrenenler çevrimiçi öğrenme ortamında asıl sorumlu olarak görünürken öğretmenler öğrenenlerin öğrenmesine rehberlik eden bir rol üstlenmektedir (Kahraman, 2013; Şaşan, 2002).



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ile verilerin analiz edilmesi süreçleri hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2014).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışma evrenini 2020-2021 akademik yılında Batı Karadeniz Bölgesindeki iki üniversitede görev yapan 1496 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Gay ve Airasian (1999) tarafından geliştirilmiş evren-örneklem değerlerine göre bu araştırmanın evreninin örnekleme 302-306 değerleri arasında olması beklenmektedir. Pandemi nedeni ile veri toplama araçları öğretim elemanlarına çevrimiçi form olarak ulaştırılmış ancak 254 öğretim elemanından veri toplanmıştır. Veri toplama aracını bir öğretim elemanı hatalı doldurduğu için analize dahil edilmemiştir. 253 öğretim elemanının verisi ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

Öğretim elemanının cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, akademik unvan, yabancı dil seviyesi (anlama, konuşma, okuma ve yazma), haftalık ders yükü ve KAÇD katılım durumuna göre dağılımı Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretim elemanlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, akademik unvan, yabancı dil seviyesi, haftalık ders yükü ve KAÇD katılım durumuna göre dağılımları

Değişken		(N)	(%)
Cinsiyet	Erkek	151	60,10
	Kadın	101	39,90
Yaş	24-31	33	13,04
	32-39	129	50,98
	40-47	64	25,29
	48 ve üstü	27	10,67
Medeni Durum	Evli	193	76,28
	Bekar	60	23,71
Çocuk Sayısı	Yok	76	30,03
	1	95	37,54
	2	63	24,90
	3	16	6,32
	4	3	1,18
Akademik Unvan	Öğretim Görevlisi	100	39,52
	Araştırma Görevlisi	29	11,46
	Dr. Öğr. Üyesi	73	28,85
	Doç. Dr.	33	13,04
	Prof. Dr.	15	5,92
	Diğer	3	1,18
Yabancı Dil Anlama Seviyesi	Yetersiz	10	3,95
	Orta Seviye	140	55,33
	İleri Seviye	103	40,71
Yabancı Dil Konuşma Seviyesi	Yetersiz	48	18,97
	Orta Seviye	142	56,12
	İleri Seviye	63	24,90
Yabancı Dil Okuma Seviyesi	Yetersiz	3	1,18
	Orta Seviye	126	49,80
	İleri Seviye	124	49,01
Yabancı Dil Yazma Seviyesi	Yetersiz	36	14,22
	Orta Seviye	130	51,38
	İleri Seviye	87	34,38
Haftalık Ders Yükü	0-2 saat	25	9,88
	3-12 saat	60	23,71
	13-18 saat	73	28,85
	19-25 saat	57	22,52
	25 saat ve üstü	38	15,01
KAÇD Katılım Durumu	Evet	68	26,87
	Hayır	185	73,13
Toplam		253	100

Tablo 3.1.'de incelendiğinde araştırmaya katılan 253 öğretim elemanınının 151'inin (%60,10) erkek, 101'inin (%39,90) kadın; 33'ünün (%13,04) 24-31 yaş aralığında, 129'unun (%50,98) 32-39 yaş aralığında, 64'ünün (%25,29) 40-47 yaş aralığında ve 27'sinin (%10,64) 48 ve üzeri yaş gurubunda olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretim elemanlarınının 193'ünün (76,28) evli, 60'ının (23,71) bekar olduğu, 76'sının (30,03) çocuğu nun olmadığı, 95'inin (37,54) bir çocuğu, 63'ünün (24,90) iki çocuğu, 16'sının (6,32) üç



çocuğu ve 3'ünün (1,18) ise dört çocuğu olduğu anlaşılmaktadır. Akademik unvan olarak incelendiğinde öğretim elemanlarının 100'ünün (39,52) öğretim görevlisi, 29'unun (11,46) araştırma görevlisi, 73'ünün (28,85) doktor öğretim üyesi, 33'ünün (13,04) doçent doktor, 15'inin (5,92) profesör doktor ve 3'ü diğer (1,18) akademik unvanlarla görev yaptıkları öğretim elemanlarının 25'inin (9,88) haftada 0-2 saat, 60'ının (23,71) 3-12 saat, 73'ünün (28,85) 13-18 saat, 57'sinin (22,52) 19-25 saat ve 38'inin 25 saat ve üstü ders yükleri olduğu, katılan öğretim elemanlarının 68'inin (26,87) KAÇD'ye katılmış, 185'inin (73,13) ise katılmamış olduğu tespit edilmiştir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Kişisel bilgi formu uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (EK-4). Kişisel bilgi formunda akademik personelin cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, akademik unvan, yabancı dil seviyesi, haftalık ders yükü ve KAÇD katılım durumu ile ilgili sorular bulunmaktadır.

#### **3.3.2. Akademik Personelin E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk (APEÖH) Ölçeği**

Demir (2015) tarafından geliştirilen 4 boyut ve 35 maddeden oluşan "Akademik Personelin E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği (EK-2) kullanılmıştır. Ölçek yedili likert tipinde olup "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "kısmen katılmıyorum", "kararsızım", "kısmen katılıyorum", "katılıyorum", "kesinlikle katılıyorum", seçeneklerinden oluşmaktadır. Akademik Personelin E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği'nin güvenilirlik katsayısı (Cronbach alfa) 0,94'tür. Ölçeğin alt boyutlarını ise BİT kullanım öz yeterliği, e-öğrenmede kendine güven, e-öğrenmeye yönelik tutum ve e-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacı oluşturmaktadır. 1, 2, 3, 4, 5. maddeler BİT kullanım öz yeterliği alt boyutunu, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15. maddeler e-öğrenmede kendine güven alt boyutunu, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31. maddeler E-öğrenmeye yönelik tutum ve 32, 33, 34, 35. maddeler ise E-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacı oluşturmaktadır. Ölçeğin 18, 23, 25, 27 ve 30. maddeleri ters puanlanan maddelerdir.

Ölçek maddelerinden alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan 7'dir.

Yapılan Açımlayıcı Faktör Analiz (AFA) sonucunda, temel olarak alınan 35 madde için öz değeri (madde yükü) 1'in üzerinde olan dört alt boyut olduğu görülmüştür (Tablo 3.2.). Bu bileşenlerin toplam varyansa yaptıkları katkı %71,16'dır. Söz konusu bu dört alt boyutun toplam varyansa yaptıkları katkının birinci alt boyut için %39,95, ikinci alt boyut için %16,99, üçüncü alt boyut için %9,61 ve dördüncü alt boyut için %4,59 olduğu görülmüştür.

Tablo 3.2. APEÖH ölçeğinin madde yükleri

Component Matrix <sup>a</sup>				
	Component			
	1	2	3	4
H7	,788	-,326	,223	,081
H15	,786	-,159	,325	-,006
H16	,780	,335	-,046	,115
H17	,769	,437	-,059	,040
H22	,755	,308	-,037	-,010
H6	,751	-,357	,084	,131
H19	,751	,496	-,139	-,074
H26	,746	,387	-,152	-,040
H31	,738	,279	-,051	,010
H1	,732	-,488	,021	,274
H2	,724	-,536	-,003	,258
H4	,722	-,532	-,024	,280
H14	,718	-,381	,135	,159
H12	,717	-,166	,351	-,179
H3	,716	-,535	,002	,277
H24	,715	,418	-,160	-,092
H29	,712	,459	-,136	-,055
H11	,694	-,128	,363	-,208
H5	,691	-,444	,130	,053
H28	,672	,397	-,165	-,100
H21	,667	,502	-,194	-,206
H20	,665	,492	-,136	-,265
H10	,661	-,094	,424	-,280
H8	,646	-,049	,280	-,137
H9	,579	-,103	,274	-,422
H13	,551	-,223	,376	-,079
H25	,120	,750	,199	,333
H23	,016	,731	,110	,132
H27	,094	,724	,245	,338
H30	,174	,682	,252	,396
H32	,243	-,106	-,773	,050
H34	,446	-,163	-,698	,062
H35	,442	-,161	-,690	,048
H33	,522	-,204	-,606	,172
H18	-,189	,191	,393	,557

H: APEÖH ölçeği

### 3.3.3. Öz-Düzenleme (ÖD) Ölçeği

Brown ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen Aydın, Keskin ve Yel tarafından Türkçeye uyarlanan (2013) 51 maddeden oluşan Öz-düzenleme Ölçeği (EK-3) kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde olup "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum", "kesinlikle katılıyorum" seçeneklerinden oluşmaktadır. Orijinal halinde ölçeğin alt boyutları ise öz-pekiştirme, öz-izleme, öz-değerlendirmeden oluşmaktadır. 1, 9, 12, 14, 15, 18, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 51. maddeler öz-pekiştirme alt boyutunu, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 13, 16, 17, 21, 25, 31, 33, 35, 40, 44, 50. maddeler öz-izleme alt boyutunu ve 2, 7, 19, 34. maddeler ise öz-değerlendirme oluşturmaktadır. Öz-düzenleme ölçeğinin güvenilirlik katsayısı (Cronbach alfa) ise 0,89 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 13, 16, 17, 21, 23, 25, 31, 33, 35, 40, 44, 50 ve 51. maddeleri ters puanlanan maddelerdir. Ölçek maddelerinden alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan 5'tir.

Yapılan Açıklayıcı Faktör Analiz (AFA) sonucunda, analize temel olarak alınan 51 madde için öz değeri (madde yükü) 1'in üzerinde olan iki alt boyut olduğu görülmüştür (Tablo 3.3.). Bu bileşenlerin toplam varyansa yaptıkları katkı %42,63'tür. Söz konusu bu iki alt boyut toplam varyansa yaptıkları katkının birinci alt boyut için %25,67 ikinci alt boyut için %16,96 olduğu görülmüştür. Analiz sonucuna göre, ayrıca madde ayırt edicilik gücü 0.30'un altında olan 12. madde ölçekten çıkarılmıştır. Çok faktörlü desenlerde, açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioglu ve Büyüköztürk, 2010).

Tablo 3.3. ÖD ölçeğinin madde yükleri

Component Matrix <sup>a</sup>		
	Component	
	1	2
Ö29	,805	
Ö37	,789	
Ö24	,787	
Ö30	,777	
Ö49	,772	
Ö36	,758	
Ö42	,738	
Ö43	,737	
Ö32	,715	
Ö46	,712	
Ö15	,672	
Ö14	,664	
Ö27	,661	
Ö45	,653	
Ö26	,647	
Ö23	-,628	
Ö9	,612	
Ö1	,581	
Ö48	,579	
Ö28	,564	
Ö39	,514	
Ö38	,505	
Ö22	,502	
Ö20	,498	
Ö51	-,425	
Ö18	,419	
Ö41	,416	

Ö47	,364	
Ö12		
Ö8	,381	,690
Ö6	,328	,688
Ö25		,672
Ö16	,350	,670
Ö31	,408	,640
Ö33	,346	,630
Ö35	,353	,629
Ö17	,344	,623
Ö40		,621
Ö21		,603
Ö34		-,583
Ö10		,580
Ö44		,572
Ö50		,559
Ö11		,554
Ö4		,546
Ö3		,523
Ö5		,517
Ö13		,508
Ö7		-,428
Ö2		,428
Ö19		-,385

Ö: ÖD ölçeği

### 3.3.4. Verilerin Toplanması

Bartın Üniversitesi Beşerî ve Sosyal Bilimler Etik kurulundan izin (Ek-1) alınmış, Batı Karadeniz bölgesindeki üniversitelerin tümünde görev yapan öğretim elemanlarına veri toplama araçları çevrimiçi form olarak gönderilmiştir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Analizin ilk aşamasında Kolmogorov-Smirnov testi yapılarak toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Merkezi eğilim ölçüleri hesaplanmış, basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın olması ve aynı zamanda çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olması, verilerin normal olarak dağıldığı anlamına gelmektedir (Can, 2014).

Tablo 3.4. Verilerin normalliğine ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	Ort.	Med	Mod	Çarpıklık	Basıklık
APEÖH	4,34	4,31	5,4	,039	-,582
ÖD	3,72	3,72	3,78	-,216	,09

Tablo 3.4. incelendiğinde araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği gözlenmektedir.

Ölçek güvenilirliğinin değerlendirilmesi sırasında en sık kullanılan kriterlerden biri içsel tutarlılık ölçüsü olan Cronbach's alfa'dır. Ölçeklerin alt boyutlar için analiz yapılmış, Cronbach's alfa değeri hesaplanmıştır (Tablo 3.5.).

Tablo 3.5. Ölçeklerin güvenilirliği

Ölçek	Boyut	Cronbach's Alfa
APEÖH	BİT Kullanım Öz Yeterliği	0,96
	E-öğrenmede Kendine Güven	0,93
	E-öğrenmeye Yönelik Tutum	0,93
	E-öğrenmeye Yönelik Eğitim İhtiyacı	0,91
ÖD	Öz-pekiştirme	0,91
	Öz-izleme	0,92

Tablo 3.5.'te ölçek alt boyutlarına göre Cronbach's alfa değerleri genelde kabul edilebilir değer olan 0,70'ten yüksek olduğu görülmektedir. Güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması ölçeklerin alt boyutlarının güvenilirliğinin yeterli olduğu anlamına gelmektedir (Liu, 2003).

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde, öğretim elemanlarının APEÖH ve ÖD ölçeklerine verdikleri yanıtlarına ilişkin betimsel istatistikler kullanılmıştır. İki değişkenli grup arasında fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile ikiden fazla grup arasında fark olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir.

“Tek yönlü varyans analizi” sonucunda öncelikle varyans homojenliği için Levene testine, ardından farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığı “çoklu karşılaştırma testi” (Scheffe ya da Tamhane's T2) ile kontrol edilmiştir. Bağımlı Değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon tekniği kullanılmıştır. Demografik değişkenlerin, APEÖH ve ÖD ölçek maddelerini ne düzeyde yordadığını tespit etmek için önce açımlayıcı faktör analizi yöntemi ile ölçek madde yükleri hesaplanmıştır. Hesaplama sonrası, değişkenlerin ölçek etkisini ortaya çıkartmak için regresyon analizi yapılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

#### 4.1. Araştırmanın Betimsel İstatistiklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara geçmeden önce Tablo 4.1.'de APEÖH ve ÖD puanlarına ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 4.1. Uygulanan APEÖH ve ÖD ölçek puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	N	Min.	Max.	$\bar{X}$ .	S
APEÖH	253	1,94	6,66	4,34	1,04
ÖD	253	2,36	4,60	3,72	0,39

Tablo 4.1. incelendiğinde, akademik personelin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk puanlarının 1,94 ile 6,66 arasında dağıldığı, puanların aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}$ .) 4,34 ve standart sapmasının (s) ise 1,04 olduğu görülmektedir. Yine aynı tabloda öğretim elemanlarının öz-düzenleme ölçeğine yönelik puanların 2,36 ile 4,60 arasında dağıldığı, aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}$ .) 3,72 ve standart sapmasının (s) ise 0,39 olduğu görülmektedir.

#### 4.2.Öğretim Elemanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre E-Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeyleri ve Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ile öz-düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretim elemanlarının cinsiyetine göre e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme puanlarına uygulanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s	Sd	t	p
APEÖH	Erkek	152	4,30	1,02	251	-,681	,280
	Kadın	101	4,39	1,07			
ÖD	Erkek	152	3,69	0,39	251	-1,517	,846
	Kadın	101	3,77	0,39			

Tablo 4.2.'e göre öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinde kadınların puan ortalamaları 4,39 iken erkeklerin puan ortalamaları 4,30'dur. Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine göre, öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk puanlarında cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ( $t(251)=-0,681$ ,  $p>0.05$ ). Benzer sonuç, öğretim elemanlarının öz-düzenleme ölçeğinde de görülmektedir. Puan ortalamaları cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t(251)=-1,517$ ,  $p>0.05$ ). Ancak puan ortalamalarına bakıldığında, her iki ölçek için kadınların daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

#### 4.3.Öğretim Elemanlarının Yaş Değişkenine Göre E-Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeyleri ve Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ile öz-düzenleme becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 4.3.'te yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretim elemanlarının yaşa göre e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişken	Yaş	N	$\bar{X}$	s	sd	F	p
APEÖH	24-31	33	4,29	1,07	252	1,017	,386
	32-39	129	4,34	1,03			
	40-47	64	4,48	1,03			
	48 ve üstü	27	4,06	1,10			
ÖD	24-31	34	3,69	0,40	252	0,344	,794
	32-39	137	3,72	0,40			
	40-47	60	3,76	0,39			
	48 ve üstü	22	3,68	0,29			

Tablo 4.3. incelendiğinde, yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının yaş değişkenine göre e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ( $F(252)= 1,017$ ,  $p>.05$ ). E-öğrenme



hazırbulunuşluk düzeyinde 24-31 yaş grubunun ortalama puanı ( $\bar{X}=4,29$ ), 32-39 yaş grubunun ortalama puanı ( $\bar{X}=4,34$ ), 40-47 yaş grubunun ortalama puanı ( $\bar{X}=4,48$ ) ve 48 yaş ve üstü grubun ortalama puanı ( $\bar{X}=4,06$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretim elemanının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya koymadığı söylenebilir ( $F(252)=1,017, p>.05$ ).

Tablo 4.3. incelendiğinde; yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının yaş değişkenine göre öz-düzenleme becerilerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ( $F(252)=0,344, p>.05$ ). Öz-düzenleme becerilerinde 24-31 yaş grubunun ortalama puanı ( $\bar{X}=3,69$ ), 32-39 yaş grubunun ortalama puanı ( $\bar{X}=3,72$ ), 40-47 yaş grubunun ortalama puanı ( $\bar{X}=3,76$ ) ve 48 yaş ve üstü grubun ortalama puanı ( $\bar{X}=3,68$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu analize göre öğretim elemanlarının öz-düzenleme becerilerinin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $F(252)=0,344, p>.05$ ).

#### 4.4.Öğretim Elemanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre E-Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeyleri ve Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme becerileri medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemini analiz etmek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.4.'de verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretim elemanlarının medeni duruma göre e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme becerileri puanlarına uygulanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları

Değişken	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	s	sd	t	p
APEÖH	Evli	193	4,31	1,03	251	-,856	,558
	Bekar	60	4,44	1,07			
ÖD	Evli	193	3,70	0,37	251	-1,241	,039*
	Bekar	60	3,78	0,43			

\* $p < 0.05$

Tablo 4.4.'e göre öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk ölçeğinde evlilerin puan ortalamaları 4,31 iken bekarların puan ortalamaları 4,44'tür. Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine göre öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinde medeni durumun anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ( $t(251)=-0,856$ ,  $p>0.05$ ). Öğretim elemanlarının öz-düzenleme puan ortalamaları medeni durum değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t(251)=-1,241$ ,  $p<0.05$ ). Puan ortalamalarına bakıldığında, hem e-öğrenme hazırbulunuşlukları hem de öz-düzenlemeleri bekar öğretim elemanlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

#### 4.5.Öğretim Elemanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre E-Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeyleri ve Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme becerilerinin çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt problemini analiz etmek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 4.5.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretim elemanlarının çocuk sayısına göre e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişken	Çocuk sayısı	N	$\bar{X}$	s	sd	F	p
APEÖH	Yok	76	4,48	1,07	252	,921	,452
	1	95	4,23	1,12			
	2	63	4,38	0,84			
	3	16	4,26	1,18			
	4	3	3,74	0,95			
ÖD	Yok	76	3,77	0,46	252	2,14	,076
	1	95	3,72	0,35			
	2	63	3,64	0,31			
	3	16	3,70	0,41			
	4	3	4,23	0,25			

Tablo 4.5. incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre öğretim elemanlarının çocuk sayısı değişkenine göre e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ( $F(252) = 0,921, p > .05$ ). E-öğrenme hazırbulunuşluk ölçeğinde çocuğu olmayanların ortalama puanı ( $\bar{X}=4,48$ ), bir çocuğu olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=4,23$ ), iki çocuğu olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=4,38$ ), üç çocuğu olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=4,26$ ) ve dört çocuğu olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=3,74$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu analize göre öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılığı yoktur ( $F(252)=0,921, p > .05$ ). Sonuç olarak, çocuğu olmayan öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.5. incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının çocuk sayısı değişkenine göre öz-düzenleme becerilerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ( $F(252) = 2,14, p > .05$ ). Öz-düzenleme becerilerinde çocuğu olmayanların ortalama puanı ( $\bar{X}=3,77$ ), bir çocuğu olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=3,72$ ), iki çocuğu olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=3,64$ ), üç çocuğu olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=3,70$ ) ve dört çocuğu olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=4,23$ ) olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, dört çocuklu öğretim elemanlarında, e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin tersine, öz-düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

#### **4.6.Öğretim Elemanlarının Akademik Unvan Değişkenine Göre E-Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeyleri ve Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular**

Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme becerilerinin akademik unvan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt problemini analiz etmek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 4.6.'da yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretim elemanlarının akademik unvana göre e-öğrenme hazırbuluşluk düzeyleri ve öz-düzenleme puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişken	Akademik Unvan	N	$\bar{X}$	s	sd	F	p
APEÖH	Öğretim Gör.	100	4,36	1,04	247	,318	,456
	Araştırma Gör.	29	4,32	1,19			
	Dr. Öğr. Üyesi	73	4,29	0,99			
	Doç. Dr.	33	4,52	1,10			
	Prof. Dr.	15	4,18	0,879			
	Diğer	3	4,15	1,48			
	ÖD	Öğretim Gör.	100	3,77	0,40	247	1,259
Araştırma Gör.		29	3,61	0,31			
Dr. Öğr. Üyesi		73	3,71	0,38			
Doç. Dr.		33	3,65	0,49			
Prof. Dr.		15	3,83	0,25			
Diğer		3	3,74	0,51			

\*p< 0.05

Tablo 4.6. incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının akademik unvan değişkenine göre e-öğrenme hazırbuluşluk düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ( $F(247) = 0,318$ ,  $p > .05$ ). E-öğrenme hazır bulunuşluk ölçeğinde; Öğretim Gör. ortalama puanı ( $\bar{X}=4,36$ ), Araştırma Gör. ortalama puanı ( $\bar{X}=4,32$ ), Dr. Öğr. Üyesi ortalama puanı ( $\bar{X}=4,29$ ), Doç. Dr. ortalama puanı ( $\bar{X}=4,52$ ), Prof. Dr. ortalama puanı ( $\bar{X}=4,18$ ) ve diğerlerinin ortalama puanı ( $\bar{X}=4,15$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu analize göre öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin akademik unvan değişkenine göre anlamlı bir farklılığı yoktur ( $F(247) = 0,318$ ,  $p > .05$ ).

Tablo 4.6. incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının akademik unvan değişkenine göre öz-düzenleme becerilerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $F(247) = 1,349$ ,  $p < .05$ ). Öz-düzenleme

ölçeğinde, Öğretim Gör. ortalama puanı ( $\bar{X}=3,77$ ), Araştırma Gör. ortalama puanı ( $\bar{X}=3,61$ ), Dr. Öğr. Üyesi ortalama puanı ( $\bar{X}=3,71$ ), Doç. Dr. ortalama puanı ( $\bar{X}=3,65$ ), Prof. Dr. ortalama puanı ( $\bar{X}=3,83$ ), ve diğerlerinin ortalama puanı ( $\bar{X}=3,74$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu analize göre, öğretim elemanının öz-düzenleme becerilerinde akademik unvan değişkenine göre anlamlı bir farklılığı bulunmamaktadır ( $F(247)=1,259$ ,  $p<.05$ ). Puan ortalamalarına bakıldığında, “Prof. Dr.” akademik unvana sahip olanların öz-düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.7.Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Anlama (YDA) Seviyesi Değişkenine Göre E-Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeyleri ve Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme becerilerinin YDA seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt problemini analiz etmek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 4.7.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretim elemanlarının YDA seviyesine göre e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişken	YDA Seviyesi	N	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Anlamlı fark
APEÖH	Yetersiz (A)	10	3,51	0,79	252	3,53	,031*	A-B
	Orta Seviye (B)	140	4,41	1,04				
	İleri Seviye (C)	103	4,32	1,04				
ÖD	Yetersiz	10	3,58	0,48	252	0,73	,480	Yok
	Orta Seviye	140	3,73	0,40				
	İleri Seviye	103	3,72	0,37				

\* $p< 0.05$

Tablo 4.7. incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının YDA seviyesi değişkenine göre e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaşma görülmektedir ( $F(252)= 3,78$ ,  $p<.05$ ). E-

öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinde yabancı dil anlama seviyesi yetersiz olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=3,51$ ), orta seviyede olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=4,41$ ) ve ileri seviyede olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=4,32$ ), olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılıklara bakıldığında (Scheffe testi), yetersiz seviye ile ortaya seviyede olan öğretim elemanlarının APEÖH ölçeği arasında fark anlamlı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, YDA seviyesi orta seviyede olan öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.7. incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının YDA değişkenine göre öz-düzenleme becerilerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ( $F(252) = 0,09$ ,  $p > .05$ ). Öz-düzenleme becerilerinde YDA seviyesi yetersiz olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=3,58$ ), orta seviyede olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=3,73$ ) ve ileri seviyede olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=3,72$ ) olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, orta ve ileri seviye yabancı dil anlama seviyesi sahip öğretim elemanlarının öz-düzenleme becerileri birbirlerine oldukça yakın olduğu söylenebilir.

#### **4.8. Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Konuşma (YDK) Seviyesi Değişkenine Göre E-Öğrenme Hazır Bulunuşluk Düzeyleri ve Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular**

Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme becerilerinin YDK seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt problemini analiz etmek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 4.8.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretim elemanlarının YDK seviyesine göre e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişken	YDK Seviyesi	N	$\bar{X}$	s	Sd	F	p	Anlamlı fark
APEÖH	Yetersiz (A)	48	3,97	0,96	250	4,00	,019*	A-B A-C
	Orta Seviye (B)	14	4,41	1,04				
	İleri Seviye (C)	63	4,48	1,06				
		2						

	Yetersiz	48	3,72	0,35	250	0,06	,941
ÖD	Orta Seviye	14	3,73	0,41			
		2					
	İleri Seviye	63	3,71	0,37			

\*p< 0.05

Tablo 4.8. incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının YDK seviyesi değişkenine göre e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaşma görülmektedir ( $F(250)=4,00$ ,  $p<.05$ ). E-öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinde YDK seviyesi yetersiz olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=3,97$ ), orta seviyede olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=4,41$ ) ve ileri seviyede olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=4,48$ ) olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılıklara bakıldığında (Scheffe testi), yetersiz seviye ile ortaya seviye, yetersiz ve ileri seviyede olan öğretim elemanlarının APEÖH ölçeği arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, YDK seviyesi ileri seviyede olan öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.8. incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının YDK seviyesi değişkenine göre öz-düzenleme becerilerinin anlamlı bir şekilde farklılaşma görülmemektedir ( $F(250)=4,00$ ,  $p>.05$ ). E-öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinde YDK seviyesi yetersiz olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=3,72$ ), orta seviyede olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=3,72$ ) ve ileri seviyede olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=3,70$ ) olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, yabancı dil konuşma seviyesi puanı orta seviyede olan öğretim elemanlarının öz-düzenleme becerileri yüksek olduğu söylenebilir.

#### **4.9.Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Okuma (YDO) Seviyesi Değişkenine Göre E-Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeyleri ve Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular**

Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme becerilerinin YDO seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt problemini analiz etmek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 4.9.'da yer verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretim elemanlarının YDO seviyesine göre e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişken	YDO Seviyesi	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı fark
APEÖH	Yetersiz	3	2,97	0,57	250	2,79	,063	Yok
	Orta Seviye	126	4,39	1,02				
	İleri Seviye	124	4,32	1,05				
ÖD	Yetersiz (A)	3	3,13	0,14	250	3,52	,031*	A-B
	Orta Seviye (B)	126	3,72	0,39				A-C
	İleri Seviye (C)	124	3,74	0,38				

\*p< 0.05

Tablo 4.9. incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının YDO seviyesi değişkenine göre e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaşma görülmemektedir ( $F(250)=2,79$ ,  $p>05$ ). E-öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinde yabancı dil okuma seviyesi yetersiz olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=2,97$ ), orta seviyede olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=4,39$ ) ve ileri seviyede olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=4,32$ ) olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılıklara bakıldığında (Scheffe testi), yetersiz seviye ile ortaya seviye, yetersiz ve ileri seviyede olan öğretim elemanlarının ÖD ölçeği arasında fark anlamlı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak YDO seviyesi orta seviyede olan öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir

Tablo 4.9. incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının YDO seviyesi değişkenine göre öz-düzenleme becerilerinde anlamlı bir şekilde farklılaşma görülmektedir ( $F(250)=3,52$ ,  $p<05$ ). Öz-düzenleme becerilerinde yabancı dil okuma seviyesi yetersiz olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=3,15$ ), orta seviyede olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=3,71$ ) ve ileri seviyede olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=3,73$ ) olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, YDO seviyesi ileri seviyede olan öğretim elemanlarının öz-düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.



#### 4.10.Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Yazma (YDY) Seviyesi Değişkenine Göre E-Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeyleri ve Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme becerilerinin YDY değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt problemini analiz etmek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 4.10’da yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretim elemanlarının YDY seviyesine göre e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişken	YDY Seviyesi	N	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Anlamlı fark
APEÖH	Yetersiz (A)	36	3,90	0,94	253	3,73	,025*	A-B A-C
	Orta Seviye (B)	130	4,40	1,05				
	İleri Seviye (C)	87	4,42	1,03				
ÖD	Yetersiz	36	3,64	0,40	253	1,16	,314	Yok
	Orta Seviye	130	3,75	0,39				
	İleri Seviye	87	3,71	0,39				

\*p< 0.05

Tablo 4.10. incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının YDY seviyesi değişkenine göre e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaşma görülmektedir ( $F(250)=3,73$ ,  $p<05$ ). E-öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin YDY seviyesi yetersiz olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=3,90$ ), orta seviyede olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=4,40$ ) ve ileri seviyede olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=4,42$ ) olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılıklara bakıldığında (Scheffe testi), yetersiz seviye ile ortaya seviye, yetersiz ve ileri seviyede olan öğretim elemanlarının APEÖH ölçeği arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, YDY seviyesi puanı ileri seviyede olan öğretim elemanlarının akademik personelin e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.10. incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının YDY seviyesi değişkenine göre öz-düzenleme becerilerinde

anlamli bir Şekilde farklılaşma görülmemektedir ( $F(250)=1,16$ ,  $p>05$ ). z-düzenleme becerilerinin YDY seviyesi yetersiz olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=3,64$ ), orta seviyede olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=3,74$ ) ve ileri seviyede olanların ortalama puanı ( $\bar{X}=3,71$ ) olarak hesaplanmıştır. SonuÇ olarak, YDY seviyesi orta seviyede olan Ğretim elemanlarının öz-düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

#### 4.11.ÖĞretim Elemanlarının Haftalık Ders Yükü Değişkenine Göre E-Ğrenme Hazırbulunuşluk Düzeyleri ve z-Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

ÖĞretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme becerilerinin haftalık ders yükü değişkenine göre anlamli bir farklılık göstermekte midir? Alt problemini analiz etmek amacıyla gerŐekleŐtirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuÇlarına Tablo 4.11’de yer verilmiştir.

Tablo 4.11. ÖĞretim elemanlarının haftalık ders yüküne göre e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuÇları

Değişken	Haftalık Ders Yükü	N	$\bar{X}$	s	sd	F	p
APEH	0-2 saat	25	4,22	1,11	252	0,708	,587
	3-12 saat	60	4,40	1,13			
	13-18 saat	73	4,40	1,03			
	19-25 saat	57	4,22	0,99			
	25 saat ve üstü	38	4,39	0,97			
D	0-2 saat	25	3,64	0,30	252	0,399	,809
	3-12 saat	60	3,73	0,40			
	13-18 saat	73	3,72	0,37			
	19-25 saat	57	3,71	0,42			
	25 saat ve st	38	3,74	0,38			

Tablo 4.11. incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuÇlarına göre, Ğretim elemanlarının haftalık ders yükü değişkenine göre e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin anlamli bir Şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ( $F(252)=0,708$ ,  $p>.05$ ). E-Ğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinde ders yükü 0-2 saat aralığının ortalama puanı ( $\bar{X}=4,22$ ), 3-12 saat aralığının ortalama puanı ( $\bar{X}=4,40$ ), 13-18 saat aralığının ortalama puanı

( $\bar{X}=4,40$ ), 19-25 saat aralığının ortalama puanı ( $\bar{X}=4,22$ ) ve 25 saat ve üstü ortalama puanı ( $\bar{X}=4,39$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu analize göre öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri, haftalık ders yükü 3-12 saat ve 13-18 saat aralığına sahip öğretim elemanlarının birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 4.11. incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının haftalık ders yükü değişkenine göre öz-düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir ( $F(252)= 0,399, p>.05$ ). Öz-düzenleme becerilerinde ders yükü 0-2 saat aralığının ortalama puanı ( $\bar{X}=3,64$ ), 3-12 saat aralığının ortalama puanı ( $\bar{X}=3,73$ ), 13-18 saat aralığının ortalama puanı ( $\bar{X}=3,72$ ), 19-25 saat aralığının ortalama puanı ( $\bar{X}=3,71$ ) ve 25 saat ve üstü ortalama puanı ( $\bar{X}=3,74$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu analize göre haftalık ders yükü 25 saat ve üstüne sahip öğretim elemanlarının öz-düzenleme becerileri en yüksek olduğu söylenebilir.

#### **4.12.KAÇD Katılımının Öğretim Elemanlarının E-Öğrenme Hazır Bulunuşluk Düzeyleri ve Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Etkisini Gösteren Bulgular**

Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme becerilerinin KAÇD katılım değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemini analiz etmek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretim elemanlarının KAÇD katılım durumuna göre e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme puanlarına uygulanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları

Değişken	KAÇD katılım durumu	N	$\bar{X}$	s	sd	t	P
APEÖH	Evet	68	4,70	1,00	251	-3,38	,985
	Hayır	185	4,21	1,03			
ÖD	Evet	68	3,77	0,36	251	-1,21	,450
	Hayır	185	3,70	0,40			

Tablo 4.12'ye göre öğretim elemanının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinde

KAÇD'ye katılanların puan ortalamaları 4,70 iken katılmayanların puan ortalamaları 4,21'dir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine göre öğretim elemanının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri KAÇD'ye katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ( $t(251)=-3,38, p>0.05$ ). Yine benzer sonuç, öğretim elemanının öz-düzenleme becerilerinin KAÇD'ye katılma durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t(251)=-1,21, p>0.05$ ). Puan ortalamalarına bakıldığında, KAÇD'lere katılanların hem e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri hem de öz-düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

#### 4.13.Öğretim Elemanlarının E-Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeyleri ve Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ile öz-düzenleme becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır ve bu ilişki kitlesel açık çevrimiçi derslere katılma durumuna göre nasıl değişmektedir? alt problemini analiz etmek amacıyla gerçekleştirilen bulgular Tablo 4.13.'te verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin KAÇD katılım durumuna göre incelenmesi

Değişken	KAÇD katılım durumu	$\bar{X}$	s	1	2	p
APEÖH	Alan ve Almayan	4,34	1,04	-	,149	,018*
ÖD		3,72	0,39	,149	-	
APEÖH	Almayan	4,21	1,03	-	,183	,013*
ÖD		3,70	0,40	,183	-	
APEÖH	Alan	4,70	1,00	-	-,009	,944
ÖD		3,77	0,36	-,009	-	

\* $p < 0.05$

Tablo 4.13.'te öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme becerileri arasındaki korelasyon katsayısı pearson momentler çarpımı ile tespit edilmiştir. Elde edilen analiz sonucuna göre, öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır

bulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme becerileri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r(251)=0.149$ ,  $p<.05$ ). KAÇD almayan öğretim elemanlarının iki ölçek arasında korelasyon ilişkisinin pozitif yönde düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $r(183)=0,183$ ,  $p<05$ ); KAÇD alan öğretim elemanlarının iki ölçek arasındaki korelasyon ilişkisinin de negatif yönde lakin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ( $r(66)=-.009$ ,  $p>05$ ).

#### 4.14.Öğretim Elemanlarına Ait Demografik Değişkenlerin E-Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeyini Yordama İlişkisine Ait Bulgular

Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin KAÇD katılma değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır? araştırma sorusunu analiz etmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Öğretim elemanlarının demografik değişkenler ile e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin toplam puanlarını yordama durumuna yönelik kurulan çoklu regresyon modeline ilişkin bulgular ise Tablo 4.14.'te sunulmuştur.

Tablo 4.14. Öğretim elemanlarının demografik değişkenlerinin APEÖH düzeylerini yordamasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları

		Coefficients <sup>a</sup>				
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,625	,471		7,704	,000
	Cinsiyet	,039	,144	,018	,267	,790
	Yaş	,010	,094	,008	,109	,913
	Medeni durum	,038	,188	,016	,203	,839
	Çocuk sayısı	-,059	,091	-,053	-,646	,519
	Akademik Unvan	-,007	,052	-,009	-,127	,899
	<b>KAÇD</b>	<b>,437</b>	<b>,150</b>	<b>,186</b>	<b>2,912</b>	<b>,004*</b>
	YDO	-,258	,221	-,129	-1,166	,245
	YDA	-,020	,198	-,011	-,101	,919
	YDY	,173	,162	,111	1,067	,287
	YDK	,169	,160	,107	1,057	,292

Haftalık Ders Yüğü	,047	,059	,054	,790	,430
--------------------	------	------	------	------	------

a. Dependent Variable: APEÖH, R=,26; R<sup>2</sup>=,073; F=1,71; p=,071

b. \* p< 0.05

Tablo 4.14.'te yer alan regresyon analizi sonuçlarına göre; öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbuluşluk düzeylerinin demografik değişkenlerle anlamlı bir ilişki göstermediği görülmektedir (R=.26, R<sup>2</sup>=.073 F=1,71; p>.05). Bağımsız değişkenler ile e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyine ilişkin toplam varyansın %7,3'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t puanlarına göre bağımsız değişkenlerin APEÖH ölçeğine en fazla katkıyı KAÇD değişkeninin (B=.186) verdiği en az katkıyı ise YDO değişkeninin (B=-.129) verdiğini söylenebilir. Ayrıca cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, akademik unvan, YDO, YDA, YDK, YDY ve haftalık ders yükünün (p>.05) APEÖH ölçeğine anlamlı katkı sağlamadığı ifade edilebilir. Sadece KAÇD değişkeninin APEÖH ölçeğine katkısının anlamlı olduğu görülmektedir (p<.05).

#### 4.15.Öğretim Elemanlarına Ait Demografik Değişkenlerin Öz-Düzenleme Becerilerini Yordama İlişisine Ait Bulgular

Öğretim elemanlarının öz-düzenleme becerilerinin KAÇD katılma değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır? araştırma sorusunu analiz etmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Öğretim elemanlarının demografik değişkenler ile öz-düzenleme becerileri toplam puanlarını yordama durumuna yönelik kurulan çoklu regresyon modeline ilişkin bulgular ise Tablo 4.15.'te sunulmuştur.

Tablo 4.15. Öğretim elemanlarının demografik değişkenlerinin öz-düzenleme becerilerini yordamasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları

		Coefficients <sup>a</sup>				
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
Model		B	Std. Error	Beta	t	p.
1	(Constant)	3,364	,182		18,526	,000
	Cinsiyet	,068	,056	,084	1,218	,224
	Yaş	,010	,036	,021	,288	,774

Medeni durum	,055	,073	,059	,752	,453
Çocuk sayısı	,004	,035	,008	,100	,920
Akademik Unvan	-,016	,020	-,058	-,807	,421
<b>KAÇD</b>	<b>,079</b>	<b>,058</b>	<b>,089</b>	<b>1,364</b>	<b>,174</b>
YDO	,100	,085	,133	1,172	,242
YDA	-,035	,076	-,050	-,462	,644
YDY	,033	,063	,057	,533	,594
YDK	-,066	,062	-,110	-1,071	,285
Haftalık Ders Yüğü	,013	,023	,040	,570	,569

a. Dependent Variable: ÖD; R=,188; R<sup>2</sup>=,035; F=0,801 p=,639

Tablo 4.15.'te yer alan regresyon analizi sonuçlarına göre; öğretim elemanlarının öz-düzenleme becerilerinin demografik değişkenlerle anlamlı bir ilişki göstermemektedir (R=.188, R<sup>2</sup>=,035 F=0,801; p>.05). Bağımsız değişkenler ile öz-düzenleme becerilerine ilişkin toplam varyansın %3,5'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t puanları göre bağımsız değişkenlerin ÖD ölçeğine en fazla katkısı YDO (B=.133) değişkenin verdiği, en az katkıyı ise YDK (B=-.110) verdiği söylenebilir. Ayrıca cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, akademik unvan, KAÇD, YDO, YDA, YDK, YDY ve haftalık ders yükünün (p>.05) ÖD ölçeğine anlamlı bir katkı sağlamadığı ifade edilebilir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular literatür çerçevesinde tartışılmış, daha sonra yapılacak araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

#### 5.1.Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin demografik değişkenlere göre ne düzeyde farklılık gösterdiğini belirlemeye yönelik bir çalışmadır. Çalışmada; demografik bilgi formu, akademik personelin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve öz-düzenleme ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kadınlarla erkeklerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Diğer bir ifade ile e öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyi cinsiyete göre değişmemektedir. Bu bulgu alanyazın tarafından desteklenmektedir. Soydal, Alır ve Ünal (2012) araştırmalarında erkek akademisyenlerin bilgisayar kullanırken kadın akademisyenlere göre daha kendinden emin olduğunu belirlemiş, ancak bunun dışında e-öğrenme hazır bulunuşluğun cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Yakın ve Tınmaz (2013) da çalışmalarında e-hazır bulunuşluğun cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır E-öğrenme ortamlarının kullanımı akademik personelin işinin bir gereğidir. Bu nedenle, akademisyenlerin e-öğrenme hazır bulunuşluğunda cinsiyet açısından herhangi bir farklılık olmadığı düşünülmektedir.

Öğretim elemanlarının öz-düzenleme becerileri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kadınlarla erkeklerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Diğer bir ifade ile öğretim elemanlarının öz-düzenlemeleri cinsiyete göre değişmemektedir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Çeşitli dijital öğrenme ortamlarında öz düzenleyici öğrenmenin etkisini inceleyen araştırmalarda da cinsiyet değişkeninin iki cinsiyet grubu arasında önemli bir farklılık yaratmadığı belirtilmiştir (Reeves ve Osho, 2010; Yukselturk ve Bulut, 2009).



Aybek ve Aslan, 2017 yılında gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerini farklı değişkenlere göre incelemiştir. Veri toplama aracı olarak bu tez çalışmasında kullanılan öz düzenleme ölçeğini kullandıkları çalışmalarında cinsiyet değişkeninin ölçeğin iki faktöründe anlamlı bir farklılığa sebep olmadığını yalnızca bir faktöründe düşük düzeyde anlamlı farklılığa sebep olduğunu tespit etmişlerdir (Aybek ve Aslan, 2017). Akademisyen olmak zaman ve mekân sınırlaması olmadan öğrenmek, öğretmek ve bilimsel bilgi üretmek gibi bir çalışma temposunu zorunlu hale getirmektedir. Bu nedenle kadın ve erkek akademisyenler özel hayatlarındaki sorumlulukları ile mesleki gelişimleri arasında denge kurmak ve öz düzenlemeli biçimde çalışmak durumundadırlar. Ayrıca alanyazında kadınların öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğunu tespit eden çalışmalar da mevcuttur. Güler, 2015 yılında öğretmen adaylarına yönelik yapmış olduğu tez çalışmasında; kadın katılımcıların öz düzenleme puanlarının erkek katılımcılara oranla daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Gömleksiz ve Demiralp, 2012 yılında yaptıkları çalışmada kadın öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kadınların aile yaşantısındaki çoklu rolleri göz önüne alındığında, erkeklere göre sorumluluklarının daha fazla olduğu düşünülmektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri dikkate alındığında aile içi sorumlulukları fazla olan kadınlar, aynı zamanda eğitim almak, meslek edinmek ve meslekte ilerlemek, çalışarak maddi kazanç elde etmek, kişisel olarak gelişmek gibi farklı istek ve ihtiyaçlarını da gidermek istemektedirler. Bu sebeple kadınların öz düzenlemelerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri yaş değişkenine göre incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. APEÖH’de en yüksek puan ortalamasının 40-47 yaş grubunda ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Alanyazında bireylerin yaş değişkenine göre e-öğrenme hazırbulunuşları ile ilgili farklı sonuçlar bulunmaktadır. Soydal, Alır ve Ünal’ın (2012) bir üniversitenin akademik personeline yönelik gerçekleştirdikleri benzer çalışmada e-öğrenme hazır bulunuşluğun yaş değişkenine göre farklılaştığı ve 25-34 yaş grubu arasındaki katılımcıların e- öğrenmeye daha hazır olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir çalışmada ise (Akaslan ve Law, 2011) üniversite çalışanlarının yaş değişkeni açısından e-öğrenmeye hazır olma durumu incelenmiş ve 24-54 yaş aralığındaki çalışanların diğer gruplara oranla daha hazır olduklarını

tespit etmişlerdir. Bu tez çalışmasında e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyi açısından en yüksek eğilimin 40-47 yaş grubunda bulunmasına rağmen belirtilen çalışmada 25-54 yaş aralığındaki kişilerin (e-öğrenme hazır olma) hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olmasının nedeninin analizde belirlenen yaş aralıkları arasındaki farklılıktan ortaya çıktığı düşünülmektedir. Öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluğu; yeniliklere açık olma, buldukları konumu koruma, kendilerini geliştirme ve rekabetçi olma gibi nedenlerden dolayı her yaşta önem taşımaktadır. Öğretim elemanlarının öz-düzenleme becerileri yaş değişkenine göre incelendiğinde, yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi medeni durum değişkenine göre incelendiğinde, anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Ancak bireylerin e-öğrenme ortamlarına zaman ayırmaları açısından medeni durumun etkisi olabileceği düşünülmektedir. Evli bireylerin birbirine ve aile hayatına karşı sorumlulukları sebebiyle bekar bireylere göre e-öğrenme ortamlarından yararlanma durumunun daha az olabileceği ve bunun da e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyine bir etkisi olabileceği düşünülmektedir. Öğretim elemanlarının öz-düzenleme becerileri medeni durum değişkenine göre incelendiğinde, evli öğretim elemanlarının ÖD puan ortalamaları 3,70; bekar öğretim elemanlarının puan ortalamaları 3,78 olarak tespit edilmiştir. ÖD becerilerinde medeni durumun anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bekar öğretim elemanlarının evli öğretim elemanlarına göre kendilerine ve öğrenmelerine zaman ayırma açısından daha avantajlı olma durumunun buna sebep olabileceği söylenebilir.

Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri çocuk sayısı değişkenine göre incelendiğinde, APEÖH düzeyleri hiç çocuğu olmayan öğretim elemanlarında en yüksek (4,48); dört çocuğu olan öğretim elemanlarında ise en düşük düzeyde (3,74) bulunmuştur. Öğretim elemanının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri çocuk sayısına göre değişmemektedir. Literatür incelendiğinde öğretim elemanlarıyla yapılmış ve çocuk sayısı değişkenine göre e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyini ve öz-düzenleme becerilerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bu çalışmadaki bulgulara göre

çocuğu olmayan akademisyenlerin APEÖH düzeyleri diğer gruplara göre daha yüksek tespit edilmiştir. Çocuğu olmayan akademisyenlerin e-öğrenme ortamlarına zaman ayırma açısından daha avantajlı olmalarının buna neden olabileceği söylenebilir.

Öğretim elemanlarının öz-düzenleme becerileri çocuk sayısı değişkenine göre incelendiğinde, dört çocuğu olanların ÖD puan ortalamaları en yüksek (4,23), iki çocuğu olanların ÖD puan ortalamaları (3,64) bulunmuştur. Öğretim elemanlarının öz düzenleme becerilerinin çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğretim elemanlarının öz düzenleme becerileri çocuk sayısına göre değişiklik göstermemektedir. 4 çocuğu olan akademisyenlerin ÖD becerileri puan ortalaması açısından diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Çocuk sayısı arttıkça insanların daha planlı olmasının buna neden olduğu düşünölmektedir.

Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri akademik unvan değişkenine göre incelendiğinde, APEÖH düzeyleri altı farklı akademik unvan açısından analiz edilmiştir. E-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyi en yüksek olan akademik personel unvan grubu 4,52 puanla Doç. Dr. unvanına sahip olan akademik personel olarak bulunurken, en düşük e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyine sahip olan akademik personel unvan grubu diğer olarak ifade edilen grupta tespit edilmiştir. Soydal, Alır ve Ünal'ın 2012 yılında öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır olma durumlarını araştırdıkları çalışmalarında benzer şekilde Doç. Dr. unvanına sahip olan akademik personelin diğer unvan gruplarına göre daha yüksek düzeyde e-öğrenmeye hazır olduğu tespit edilmiştir. Demir (2015) tarafından gerçekleştirilen tez çalışmasında da unvan değişkenine göre öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı görölmektedir. Bir üniversitenin tüm akademik personeli ile gerçekleştirilen Akaslan ve Law'ın (2011) çalışmasında öğretim görevlileri, araştırmacılar ve yöneticilere göre stratejistlerin e- öğrenmeye daha hazır oldukları tespit edilmiştir. Adıyaman (2020) gerçekleştirdiği tez çalışmasında e-öğrenme hazır bulunuşluğun akademik unvana göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığını belirtmiştir. Öğretim elemanlarının öz-düzenleme becerileri akademik unvan değişkenine göre incelendiğinde ÖD puan ortalamalarının en yüksek puana sahip olan unvan grubunun Prof. Dr.; en düşük puana sahip olan unvan grubunun ise araştırma görevlisi olduğu belirlenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı

bir farklılık bulunamamıştır. Diğer bir ifade ile öğretim elemanlarının öz düzenleme becerileri akademik unvana göre değişiklik göstermemektedir. Belli bir akademik kıdeme sahip olan öğretim elemanlarından Prof. Dr. unvanına sahip olanlarının öz düzenleme becerilerinin puan açısından yüksek çıkmasının sebebinin mesleki tecrübeden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri yabancı dil anlama seviyesi değişkenine göre incelendiğinde, APEÖH düzeyleri YDA değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve “yetersiz” ve “orta seviye” olarak cevaplayanların birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile yabancı dil anlama seviyesi yüksek olan öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin yabancı dil anlama seviyesi düşük olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığa değişik dil desteği ile sunulan e-öğrenme ortamlarından yabancı dil anlama seviyesi yüksek olan bireylerin daha çok yararlanma durumunun sebep olduğu söylenebilir. YDA değişkenine göre kendini “orta seviye” olarak değerlendirenlerin ÖD becerileri diğer gruplara göre daha yüksek bulunmuş olmasına rağmen ÖD puan ortalamalarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Diğer bir ifade ile öğretim elemanlarının öz-düzenleme becerileri YDA değişkenine göre değişiklik göstermemektedir. Öğretim elemanlarının yabancı dil anlama yeterliğine sahip olmasının öz düzenleme becerisi üzerine bir etkisi olmadığı görülürken yabancı dil anlama yetisinin e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyine etkisi olduğu görülmektedir. Bireyin yabancı dil seviyesi çevrimiçi ortamlardan yararlanması açısından yüksek düzeyde avantaj sağlayan bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Yabancı dil bilmeyen birey açısından ise bir engel olarak düşünülmektedir.

Öğretim elemanlarının APEÖH düzeylerinin YDK değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, yabancı dil konuşma seviyesi yüksek olan öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin yabancı dil konuşma seviyesi düşük olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yabancı dil konuşabilenler etkileşimli öğrenme ortamlarına daha çok katılabilmektedir. Yabancı dil bilmenin ve özellikle de konuşabilmenin avantajını öğrenme süreçlerinde etkili bir şekilde kullanabilen bireyler yaşam boyu öğrenme süreçlerini aktif olarak devam ettirebilirler. ÖD becerilerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. YDK değişkenine göre “orta seviye” olarak cevaplayanların ÖD

becerileri puan açısından diğer gruplara göre daha yüksek bulunmuş ancak öğretim elemanlarının öz düzenleme becerileri üzerine YDK değişkeninin anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Yabancı dil becerisi ile öz düzenleme ilişkisi konusunda alanyazında farklı sonuçlar mevcuttur. Su, Zheng, Liang ve Tsai'nin (2018) çalışmalarında ise yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin İngilizce dinleme, konuşma ve okuma konusundaki öz yeterlik algılarını en çok etkileyen faktörün öz-düzenleme olduğu tespit edilmiştir (Su, Zheng, Liang, & Tsai, 2018).

YDO becerilerini “orta seviye” olarak cevaplayanların APEÖH düzeyleri diğer gruplara göre daha yüksek olmakla birlikte APEÖH düzeyleri YDO değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Diğer bir ifade ile YDO değişkeninin öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerine etkisi olmadığı görülmektedir. ÖD becerilerine göre ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Diğer bir ifade ile YDO değişkeninin öğretim elemanlarının öz düzenleme becerilerine pozitif yönde bir katkısı olduğu söylenebilir. Baldan Babayığıt ve Güven'in (2020) araştırma bulgularında ise üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, yabancı dil hazırlık eğitimi alma durumu, ortaöğretimden mezun olunan okul türü ve devam ettikleri programı tercih etme nedenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bireyin yabancı dil okuyabilmesinin kendini geliştirmesi ve öz-düzenleme becerisine sahip olması açısından önemli bir unsur olabileceği ifade edilebilir.

Öğretim elemanlarının APEÖH düzeylerinde YDY değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık görülmektedir. Gruplar arası anlamlılığa bakıldığında “yetersiz” ve “orta seviye” olarak cevaplayanlar ile “yetersiz” ve “ileri seviye” olarak cevaplayanların birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında yabancı dil yazabilmenin e-öğrenmeye hazır bulunuşlukta avantaj oluşturabileceği düşünülmektedir. YDY değişkenine göre “orta seviye” olarak cevaplayanların ÖD eğilimleri diğer gruplara göre daha yüksek bulunmuştur. Yabancı dil yazabilme becerisi ile öz düzenleme becerisi arasında bir ilişki tespit edilememiştir. Öz- düzenleme becerisine sahip bireylerin en önemli özelliği özerk çalışma yeteneğine sahip olmalarıdır. Araştırma yapma becerisi kişinin bağımsız çalışabilme becerilerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Eckel, 2007).

Araştırma yapma öğretim elemanlarının işlerinin önemli bir parçasıdır ve genel olarak öğretim elemanları yabancı dil kullanarak araştırma yapmak zorundadırlar.

APEÖH düzeyleri haftalık ders yükü açısından incelendiğinde, “3-12 saat” ve “13-18” saat olan öğretim elemanlarının en yüksek e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyine sahip olduğu görülmekle birlikte, öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri haftalık ders yükü değişkenine göre incelendiğinde gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde haftalık ders yükü değişkenine göre “25 saat ve üstü” olarak cevaplayanların ÖD becerileri puan açısından diğer gruplara göre daha yüksek bulunmakla birlikte ÖD becerilerinde haftalık ders yükü değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Haftalık ders yükü değişkeninin öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ve öz düzenleme becerileri üzerinde bir etkisi olmadığı ancak haftalık ders yükünün çok olmasından dolayı akademik personelin kendini düzenleme becerisine sahip olmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri “KAÇD” katılım değişkenine göre incelendiğinde gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının KAÇD katılma ya da katılmama durumlarına bakılmaksızın e-öğrenmeye hazır oldukları düşünülmektedir. Benzer şekilde ÖD becerilerinde “KAÇD” katılım değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. KAÇD’ye katılım gösteren öğretim elemanlarının KAÇD’ye katılım göstermeyen öğretim elemanlarına göre APEÖH düzeyleri ve ÖD becerileri daha yüksek bulunmuştur. Literatürde KAÇD katılımına göre e- öğrenme hazırbulunuşluk ve öz düzenleme üzerine gerçekleştirilen bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak, benzer bir tez çalışmasında; Artsın (2018) AKADEMA platformunda KAÇD’ye katılım durumuna göre yetişkin öğrenenler üzerinde incelemelerde bulunmuştur. Çalışma sonucuna göre KAÇD tamamlayan ve tamamlamayan katılımcıların öz- yönetimli öğrenme becerilerinin arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. KAÇD tamamlayan katılımcıların öz- yönetimli öğrenme becerileri anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır.

“Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır ve bu ilişki kitlesel açık çevrimiçi derslere katılma durumuna göre nasıl değişmektedir? araştırma sorusunun analizinde ilk olarak KAÇD alan

ve almayanlar açısından ilişki incelendiğinde; pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. KAÇD alan öğretim elemanlarının her iki ölçek arasındaki korelasyonun negatif yönde olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bunun aksine KAÇD almayan öğretim elemanlarının iki ölçek arasındaki korelasyonunun pozitif yönde düşük düzeyde olduğu, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. KAÇD'lerle ders almanın yeni yeni yaygınlaşan bir durum olmasının buna sebep olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme ve çevrimiçi hazır bulunuşluk ile ilgili farklı değişkenlere yönelik çalışmaların olduğu ancak e-öğrenme hazır bulunuşluk ve öz-düzenleme arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Benzer bir çalışmada; Bayrakçı (2015) uzaktan eğitim bölümlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çevrimiçi hazır bulunuşluk düzeyleri ile çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme becerilerinin öğrencilerin çevrimiçi hazır bulunuşluk düzeylerini pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği görülmüştür. İki çalışmanın sonuçlarının benzerlik göstermemesine; çalışma grupları arasındaki farklılığın sebep olduğu söylenebilir. Bahsi geçen çalışmanın çalışma grubu üniversite öğrencileri iken bu çalışmanın çalışma grubu öğretim elemanlarıdır. Çalışmalarda farklı sonuçlar çıkmasında diğer çalışmada veri toplanan grubun halihazırda çevrimiçi platformlarda eğitim gören kişiler olmasının da etkisi olduğu düşünülmektedir.

Demografik değişkenlerin, öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerini yordama etkisini ortaya çıkarmak için yapılan çoklu regresyon analizine göre, en fazla etkiyi KAÇD katılım değişkeninin verdiği ve istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkardığı görülmektedir. Literatürdeki benzer bir çalışmada, KAÇD tamamlama durumlarına yönelik bulguların değişkenlere göre nasıl farklılaştığı incelenmiş ve çalışmanın sonucunda KAÇD tamamlayan katılımcıların tamamlamayanlara göre öz-yönetimli öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Artsın, 2018).

Demografik değişkenlerin, öğretim elemanlarının öz-düzenleme becerilerini yordama etkisini ortaya çıkarmak için yapılan çoklu regresyon analizine göre, en fazla yordama etkisini yabancı dil okuma seviyesi değişkeninin verdiği, değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

## 5.2.Öneriler

Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda daha sonra yapılacak çalışmalar için şunlar önerilebilir:

- Türkiye genelindeki farklı üniversitelerde çalışan öğretim elemanlarından veri toplanarak çalışmanın kapsamı genişletilebilir.
- E-öğrenme platformları ile yaşam boyu öğrenmenin öneminin daha çok anlaşıldığı pandemi döneminde bireylerin öz düzenleme becerileri ile e- öğrenme platformlardan yararlanma oranları arasındaki ilişki farklı örneklem gruplarında araştırılabilir.
- KAÇD ile ilgili yapılan çalışmaların genel olarak betimsel istatistik kullanan çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda farklı bir çalışma olması adına deneysel bir çalışma yapılması önerilebilir. Bir KAÇD platformu tasarlanarak e-öğrenme hazır bulunuşluk ve öz- düzenleme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılabileceği gibi farklı ilişki durumlarını ortaya koyacak çalışmalar da yapılabilir. KAÇD ortamının tasarlanması literatüre özgünlük açısından katkı sağlayacaktır.
- Literatür incelendiğinde ülkemizde öz-düzenleme üzerine gerçekleştirilen çalışmaların genel olarak nicel araştırma yöntemleriyle yürütüldüğü görülmektedir. Öz-düzenleme ile ilgili yapılacak nitel çalışmalar daha derinlemesine bulgulara ulaşılmasını sağlayacak ve literatüre özgünlük açısından katkı sağlayarak diğer araştırmalara ışık tutacaktır.
- Çalışmada kullanılan değişkenlerin regresyon analizine göre, e-öğrenmede hazır bulunuşluk düzeyinde bağımsız değişkendeki varyansın sadece %7,5'i; öz-düzenleme düzeyindeki bağımsız değişkendeki varyansın ise %3,5'ini açıkladığı görülmektedir. Farklı değişkenlerin (bölüm, fakülte, internet erişiminde tercih edilen cihaz, günlük ortalama internet kullanma süresi vb.) kullanılması ile çalışmanın kapsamı genişletilebilir.
- Literatür incelendiğinde ülkemizde öz-düzenleme üzerine gerçekleştirilen çalışmaların genel olarak nicel araştırma yöntemleriyle yürütüldüğü görülmektedir. Öz-düzenleme ile ilgili ileride yapılacak nitel çalışmalar derinlemesine bulgulara ulaşılmasını sağlayacaktır.



- KAÇD platformlarında aktif olarak öğrenen bireylere yönelik bir çalışma yürütülebilir.



## KAYNAKÇA

- AASL. (2009). *Standards for the 21st-century learner in action*. Chicago: American Library Association (ALA) Publications.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme* (5. bs) İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akaslan, D., ve Law, E. (2011). Measuring teachers' readiness for e-learning in higher education institutions associated with the subject of electricity in Turkey. In Proceedings of 2011 IEEE Global Engineering Education Conference: *Learning Environments and Ecosystems in Engineering.*, (s. 481-490). Jordan.
- Aksoy, M. (2008). *Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: Otel işletmeleri üzerine bir uygulama*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Ankara.
- Al, U., ve Madran, O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271.
- Al-Furaydi, A. A. (2013). Measuring e-learning readiness among EFL teachers in intermediate public schools in Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 6(7), 110-121.
- Alkan, C. (1987). Açıköğretim. Ankara, *Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay.* 157.
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning in: theory and practice of online learning. *Anderson Terry & Elloumi, Fathi. Athabasca University.* 3-32.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). "21st century skills century skills and competences for new millennium learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, 41.
- Anderton, B. (2006). Using the online course to promote self-regulated learning strategies in preservice teachers. *Journal of Interactive Online Learning*, 5(2), 156-177.
- Artino Jr, A. R., ve Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *Internet and Higher Education*, 12, 146-151.
- Artsın, M. (2018). *Kitlesel açık çevrimiçi derslerde öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- ASEM. (2002). The way forward: lifelong learning in ASEM countries. *Final report*.

- Aslan, Ç. (2006). Öğrenmenin yeni yolu: e-öğrenme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 121-131.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi , Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Aybek, B., ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının öz- düzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 455-470.
- Ayçiçek, B. (2016). *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Aydın, M. (2016). İHAK (MOOC) sunmanın öğretim üyeleri ve kurum açısından çıktılarının incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Aydın, S. ve Demir, T. (2014). *Öz-düzenlemeli öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Babanlı, N. (2018). *Yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Baki, R., Aktepe, A. ve Birgören, B. (2019). Kullanıcı tipi, bölge, kültür, refah ve gelişmişlik seviyelerine göre kullanıcıların e-öğrenme kabulünü etkileyen faktörlerin analizi, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 2214-2242.
- Baldan Babayiğit, B., ve Güven, M. (2020). Self-Regulated Learning Skills of Undergraduate Students and the Role of Higher Education in Promoting Self-Regulation. *Eurasian Journal of Educational Research* 89, 47-70.
- Balfour, S. P. (2013). Assessing writing in MOOCs: automated essay scoring and calibrated peer review. *Research & Practice in Assessment*, 8(1),40-48.
- Bandura, A. (1971). Behavior therapy from a social learning perspective. *Cliffs/ABD: Proceedings of the XIXth international congress of psychology*.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. *Englewood Cliffs*, New Jersey, Prentice-Hall.
- Barker, K. (1999). *Quality guidelines for technology-Assisted Distance Education*. FuturEd.
- Barrouillet, P. (2015). Theories of cognitive development: from Piaget to today. *Developmental Review*, 1-12.
- Başkömürçü, G. ve Öztürk, Y. (1996). Uzaktan eğitim sistemlerinin tasarımı. 1. *Türkiye Uluslar arası uzaktan eğitim sempozyumu bildiriler*. Ankara s.55.

- Bayrakcı, T. (2015). *Çevrimiçi öğrenmede hazırbulunuşluk ve çevrimiçi özdüzenleyici öğrenme becerileri ile öğrencilerin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Berigel, M. ve Çetin, İ. (2019). Açıkta ve uzaktan öğretimde öğreten ve öğrenen rolleri, içinde E. Tekinarıslan, & M. D. Güreer (Ed.), *Açık ve uzaktan öğrenme* (s.125-144). Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Bertelsmann, S. (2010). Making lifelong learning tangible! *The European ELLI Index 2010*.
- Bilgeleş, Bilişim ile gelişen iş dünyası, 11.11.2020 tarihinde <https://bilgeis.net/tr> adresinden erişilmiştir.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. ve Rumble, M. (2010). Defining 21st century skills. *White Paper commissioned for the Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Melbourne, Australia.
- Bolliger, D. U. ve Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education, *Distance Education*, 30(1), 103-116.
- Bozkurt, A. (2013). Açık ve uzaktan öğretim: Web 2.0 ve sosyal ağların etkileri. *Akademik Bilişim*, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Bozkurt, A. (2014). Ağ toplumu ve öğrenme: Bağlantıcılık. *Akademik Bilişim*, 5-7.
- Bozkurt, A. (2015). Kitlese Açık Çevrimiçi Dersler (Massive Open Online Courses-MOOCs) ve Sayısal Bilgi Çağında Yaşam Boyu Öğrenme Fırsatı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 56-81.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *AUAd*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A., Akgün-Özbek, E. ve Zawacki-Richter, O. (2017). Trends and patterns in massive open online courses: Review and content analysis of research on MOOCs (2008-2015). *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(5), 118-146.
- Britain, G. (1998), The learning age: a renaissance for a new Britain. *Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Employment*. Stationery Office.
- Burgoyne, J., & Reynolds, M. (2002). Management learning. *Integrating perspectives in theory and practice*. Sage Publications, London.

- Butler, D., Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S. ve Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 435-455.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Ş. (2008). *Fen eğitiminde web tabanlı eğitim*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Carneiro, R. ve Draxler, A. (2008). Learning to live together, a necessary utopia education for the 21st century. *Lessons and Challenges*, 43(2), 149-160.
- Carson, S. (2006). MIT OpenCourseWare 2005 program evaluation findings. *MIT OpenCourseWare*.
- Chen, C. M. (2009). Personalized e-learning system with self-regulated learning assisted mechanisms for promoting learning performance. *Expert Systems with Applications* (36), 8816-8829.
- Cheng, E. C. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance., 1-16. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1-16.
- Chou, A. Y. ve Chou, D. (2011). Course management systems and blended learning: an innovative learning approach. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 9(3), 463-484.
- Chua, S. H., Kim, J., Monserrat, T. ve Zhao, S. (2015). Understanding learners' general perception towards learning with mooc classmates: an exploratory study. *In Proceedings Of The Second (2015) ACM Conference On Learning@ Scale*, (305-308).
- Clark, T. (2005). Lifelong, life-wide or life sentence?. *Australian Journal of Adult Learning*, 45(1), 47-62.
- Collins J. (2009). Lifelong learning in the 21st century and beyond. *RadioGraphics*, (29), 613-622.
- Conford, I. R. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), 357-368.
- Crogman, H., & Crogman, M. T. (2016). Generated questions learning model (GQLM): Beyond learning styles. *Cogent Education*, 3(1), 1202460.
- Cropley, A. ve Dave, R. (1978). *Lifelong education and the training of teachers*. Pergamon, Oxford.

- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5),1-11.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara:Pegem.
- Dada, D. (2006). E-readiness for developing countries; moving the focus from the environment to the users. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, 27(6), 1-14.
- Dağhan, G., Nuhoglu Kibar, P., Menzi Çetin, N., Telli, E. ve Akkoyunlu, B. (2017). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bakış açısından 21. yüzyıl öğrenen ve öğretmen özellikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 215-235.
- Deakin-Crick, R. (2005). Learner-centred teachers içinde T. Alexander & J. Potter (Ed.). *Education for change: Transforming the way we teach our children*, 159-165.
- Delors, J. (1996). *The treasure within: report to UNESCO of the international commission on education for the twenty first century*. Paris: UNESCO.
- Demir Kaymak, Z. ve Horzum, M. (2013). Çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbuluşluk düzeyleri, algıladıkları yapı ve etkileşim arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(3), 1783-1797.
- Demir, Ö. (2015). *Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(6), 89-119.
- Demirci, N. (2014). What is massive open online courses (MOOCs) and what is promoting us for learning? *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 231-256.
- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. *International Educational Technology Conference*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, M., Sadi, Ö. ve Dağyar, M. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi (Karaman ili örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 19-40.
- Dignath, C., Buettner, G. ve Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, (3),101-129.

- Diker, O. (2017). Yüksek etkili öğrenme modelinin Turizm İşletmeleri Açısından Kavramsal Olarak İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi* (6), 1794-1812.
- Dilci, T. (2014). *Öğrenme Psikolojisi*. İstanbul.
- Downes, S. (2008). An Introduction to Connective Knowledge. K. Habitzel, T. D. Märk, S. Prock (Eds). *Conference Series*, 7-102.
- Downes, S. (2011). Open educational resources: a definition-half an hour. 17.11.2020 tarihinde <http://halfanhour.blogspot.com/2011/07/open-educational-resources-definition.html> adresinden erişilmiştir.
- Downes, S. (2012). Connectivism and Connective Knowledge: Essays on meaning and learning networks 18.11.2020 tarihinde [https://www.downes.ca/files/books/Connective\\_Knowledge-19May2012.pdf](https://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Driscoll, P. M. (2005). *Psychology of learning for instruction*. Third Edition, Pearson Pub.
- Duke, C. ve Hinzen, H. (2011). Adult education and lifelong learning within UNESCO: Confintea, education for all, and beyond. *Adult Learning*, 22(4), 18-23.
- Durmuş, S. (2001). Matematik eğitiminde oluşturmacı yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, (1), 91-107.
- Eckel, E. J. (2007). Fostering self-regulated learning at the reference desk., *Reference & User Services Quarterly*, 47(1), 16-20.
- Edwards, R. ve Usher, R. (2008). Atroubled space of possibilities: lifelong learning and the postmodern. içinde P. Sutherland and J. Crowther (ed.). *Lifelong learning: concept and contexts*, 58-67. London: Routledge.
- EdX. Take great online courses from the world's best universities, 11.12.2020 tarihinde <https://www.edx.org/schools-partners> adresinden alındı.
- Erden, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlilik inançlarının öğrencilerin fen tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Ergüney, M. (2015). Uzaktan eğitimin geleceği: mooc (massive open online course). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 15-22.
- Ersanlı, K. (2003). Öğrenmede Davranışsal Yaklaşımlar. B. Yeşilyaprak içinde, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (s.167-195), Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Feldmann, B. (2014). Two decades of e-learning in distance teaching from web 1.0 to web 2.0 at the University of Hagen. *In International Workshop on Learning Technology for Education in Cloud* 163-172, Springer, Cham.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayınları. .
- Fındıkçı, İ. (2001). Bilgi Toplumunda Eriyen Değerler ve Eğitim. *Eğitimde Yansımalar VI-2000 yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Sempozyumu*, (s. 20-26). Ankara.
- Garcia, R., Falkner, K. ve Vivian, R. (2018). Self-regulated learning strategies using e-learning tools for computer science. *Computers and Education* (123), 150-163.
- Gasevic, D., Kovanovic, V., Joksimovic, S. ve Siemens, G. (2014). Where is research on massive open online courses headed? A data analysis of the MOOC research initiative. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(5).
- Gay, L.R. ve Airasian, P. (1999). *Educational research: competencies for analysis and applications*. Sixth Edition New Jersey: Merrill Publishing Company.
- Good, T. ve Brophy, J. (1990). *Educational Psychology. A Realistic Approach. Fourth Edition*. White Plains, NY: Longman.
- Gökalp, E. (2009). Medya, kitle iletişimi ve toplum, N. Suğur (Ed) içinde *Sosyolojiye Giriş*, 268-301), Eskişehir: AÖF Yayınları.
- Gömleksiz, M. N. ve Demiralp, D. (2012). Öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3),777- 795.
- Gunawardena, C. N. ve McIsaac, M. S. (2003). Distance education. J. D. (ed) içinde, *Handbook of research on educational communications and technology*. (s. 355–395). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gülbahar, Y. (2012). E-öğrenme ortamlarında katılımcıların hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin ölçülmesi için ölçek geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(2), 119-137.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2013). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Güler, B. (2013). *Karma öğrenme yönteminin ilköğretim fen ve teknoloji öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarına ve öz düzenleme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.



- Güler, M. (2015). *Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin; duygusal zekaları, epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Hanemann, U. (2015). Lifelong literacy: Some trends and issues in conceptualising and operationalising literacy from a lifelong learning perspective. *International Review of Education*, 61(3), 295-326.
- Haşlaman, T. ve Aşkar, P. (2007). Programlama dersi ile ilgili öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 110-122.
- Hawkins, B. (1999). Distributed learning and institutional restructuring. *Educom Review*, 34(4).
- Hayes, R. ve Oppenheim, R. (1997). "Constructivism: reality is what you make it", constructivist thinking in counseling practice, research and training. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research*, 32(1), 30-40.
- Haymana, B. (2019). *Kitleli açık çevrimiçi derslerle ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi: Tematik içerik analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Hein, E. (1991). CECA (International Committee of museum Educators) Conference, *Constructivist learning theory. Massachusetts, USA: 12.12.2020 tarihinde www.exploratorium.edu adresinden alındı.*
- Hellman, J. (2003). The riddle of distance education promise, problems and applications for development. Technology, business and society Programme Paper. *United Nations Research Institute for Social Development*, (9), 2-22.
- Hew, K. F. ve Cheung, W. S. (2014). Students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges. *Educational Research Review*, 12, 45-58.
- Horton, W. (2000). *Designing web based training: How to teach anyone anything anywhere anytime (Vol 1)*. New York, NY: Wiley.
- Horzum, F. (2019). *Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ile algılanan engeller arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi Pedagojik Formasyon Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. ve Own, Z. (2010). . Learner readiness for online learning: scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55(3), 1080-1090.

- İlhan, M. ve Çetin, B. (2013). Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeğinin (ÇÖHBÖ) Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2),72-101.
- İlhan, T. (2011). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları, öğrenme stratejileri ve ilgili sınıflamalar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Işık, B. ve Şenyuva, E. (2009). Öğrenme kuramları ve hemşirelik eğitimine yansımaları. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 17(2), 144-150.
- İşman, A. (2005). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Jansen, D. ve Schuwer, R. (2015). Institutional MOOC strategies in Europe. Status Report Based on a Mapping Survey Conducted in October-December 2014. *EADTU*
- Kabataş, S. (2019). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının yaşam boyu öğrenme tutumları ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Kahraman, E. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime ve teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Kanninen, E. (2009). Learning styles and e-learning, *Tampere University of Technology*, (1), 5-29.
- Karakaya, M. (2005). *Uzaktan Eğitim*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara:
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kayabaş, B. (2017). *Kitlesel açık çevrimiçi derslerde öğrencilerin davranış ve tercihleri ile bireysel özellikleri arasındaki ilişki*. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kesim, E. ve Altınpulluk, H. (2014). Kitlesel açık çevrimiçi derslerin kullanımına ilişkin uzaktan eğitim uzmanlarının görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(4).
- Khan Academy. Öğrenmek isteyen herkes için ücretsiz eğitim desteği 3.11.2020 tarihinde [www.khanacademy.org.tr](http://www.khanacademy.org.tr) adresinden alındı.
- Kışla, T. ve Karaoğlan, B. (2011). Üniversite öğrencilerinin e-öğrenme araçlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi: uluslararası bir karşılaştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 12(1), 52-73.

- Kizilcec, R., Pérez-Sanagustín, M. ve Maldonado, J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in massive open online courses. *Computers & Education*, 104, 18-33.
- Kocdar, S., Okur, R. ve Bozkurt, A. (2017). An examination of xmoocs: An embedded single case study based on conole's 12 dimensions . *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(4), 52-65.
- Koçakoğlu, M. (2010). Probleme dayalı öğrenme: Yapılandırıcılığın özü. *Millî Eğitim Dergisi*, 188, 68-82.
- Koçer, H. (2001). *Web Tabanlı Uzaktan Eğitim*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Konokman Yavuz, G. ve Yanpar Yelken, T. (2014). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29(2), 267-281.
- Kop, R. (2011). The challenges to connectivist learning on open online networks: Learning experiences during a massive open online course. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 19-38.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R. ve Tan, S. S. (2015). Öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 219-241.
- Kramarski, B. ve Michalsky, T. (2009). Investigating preservice teachers' professional growth in self-regulated learning environments. *Journal of Educational Psychology* 101(1), 161-175.
- Kylonen, P. (2012). Measurement of 21st century skills within the common core state standards. *Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments, May 2012 s(7-8)*
- Lakshmi, V. Y., Das, J. ve Majid, I. (2020). Assessment of e-learning readiness of academic staff & students of higher education institutions in Gujarat, India. *Indian Journal of Educational Technology*, 2(1), 31-45.
- Laverde, A. C., Hine, N. ve Silva, J. M. (2015). Literature and practice; A critical review of MOOCs comunicar. *Media Education Research Journal*, 23(1).
- Lee, B., Yoon, J. ve Lee, I. (2009). "Learners' acceptance of e-learning in South Korea: Theories and results", *Computers & Education*, 53(4), 1320-1329.

- Littlejohn, A., Hood, N., Milligan, C. ve Mustain, P. (2016). Learning in MOOCs: motivations and self-regulated learning in MOOCs. *Internet and Higher Education*, 29, 40-48.
- Liu, Y. (2003). Developing a Scale to measure the interactivity of websites. *Journal of Advertising Research*. June;207–217
- Longworth, N. (2006). *Learning cities, learning regions, learning communities: lifelong learning and local government*, London: Routledge.
- Lopes, C. T. (2007). Evaluating e-learning readiness in a health sciences higher education institution. *Proceedings of IADIS International Conference of E-learning*. Porto, Portugal.
- Machado, C. (2007). Developing an e-readiness model for higher education institutions: Results of a focus group study. *British Journal of Educational Technology*, 38(1), 72-82.
- Masters, K. (2011). A brief guide to understanding MOOCs. *The Internet Journal of Medical Education*, 1(2), 2.
- Mavi, D. ve Erçağ, E. (2020). Analysis of the attitudes and the readiness of maker teachers towards e-learning, with use of several variables. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(2), 684-710.
- McCain, L. H. (2013). An explanation of learning theories and their application in the classroom:A Critical Perspective.
- Mcclelland , M. M. ve Tominey, S. L. (2011). Introduction to the special issue on self-regulation in early childhood. *Early Education and Development*, 22(3), 355-359.
- MEB (2009). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*. Ankara.
- MEB (2020). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*. 17.10.2020 tarihinde <http://hbogm.meb.gov.tr> adresinden alındı.
- Moftakhari, M. M. (2013). *Evaluating e-learning readiness of faculty of letters of Hacettepe*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Molly, Z. ve Brown, D. (2015). *Educational Learning Theories: 2nd Edition*. 10.10.2020 tarihinde <https://oer.galileo.usg.edu/education-textbooks/> adresinden alındı.
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. New York: Cengage.

- Moore, M. ve Kearsley, G. (1996). *Distance Education :A System View* içinde Canada: Wadsworth.
- Morgan, C. T. (1981). *Psikolojiye Giriş Ders Kitabı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Morze, N. (2013). Creation of the university's information and education space as a catalyst for the formation of teachers' IC competence. *E-learning & Lifelong Learning* , 39-54.
- Mutlu, M. E., Özöğüt Erorta, Ö., Kip Kayabaş, B. ve Kayabaş, İ. (2014). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde E-öğrenmenin Gelişimi.
- Muuss, R. E. (1996). *Theories of Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Nana-Sinkam, A. (2014). Education technology in the international context: A critical analysis of massive open online course innovation in Sub-Saharan Africa. *Unpublished Master's thesis. Stanford University, California, USA*.
- Nicol, D. J. ve Macfarlane-dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nicols, M. (2003). A theory for eLearning. *Educational Technology and Society*, 6(2), 1–10.
- Nordstrom, N. M. (2008). *Top 10 benefits of lifelong learning*. 10.11.2020 tarihinde [http://www.selfgrowth.com/articles/Top\\_10\\_Benefits\\_of\\_Lifelong\\_Learning.html](http://www.selfgrowth.com/articles/Top_10_Benefits_of_Lifelong_Learning.html) adresinden alındı.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu-egitim-yeni kimlikler-II. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 341-350.
- Orkun, M. A. ve Bayırlı, A. (2019). Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 64-74.
- Oswal. (2017). Oswalmmoc in the global contexte. monske, K. Blair (Ed.), *Handbook of research on writing and composing in the age of moocs* (pp. 39-55). IGI Global. Hershey, PA.
- Ouane, A. (2008). Yaşam boyu öğrenme 1. dünya forumu. *What stakes for the world forum on lifelong learning*. Paris.
- Ozan, Ö. (2010). “Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişim Süreci”, 01.11.2020 tarihinde <http://www.ozlemozan.info/index.php> adresinden alındı.

- Özbay, A. (2008). *Yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında öz düzenleme becerilerinin kullanımı ve başarı arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özkaraca, O. (2005). *İnternet tabanlı güç elektroniği eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özkul, A. (2008). Açık eğitim kaynakları girişimi ve ulusal açık ders malzemeleri konsorsiyumu. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı, Orta Doğu Teknik Üniversitesi*. Ankara.
- Özturan Sağırlı, M., Çiltaş, A., Azapağası, E. ve Zehir, K. (2010). Yüksek öğretimin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisi (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 587-596.
- P21, (2007). *Framework for 21st century learning*. 10.11.2020 tarihinde <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> adresinden alındı.
- Pappano, L. (2012). The year of the MOOC. *The New York Times*, ED26.
- Paris, S. G. ve Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Parlar, H. (2012). Bilgi Toplumu Değişim ve Yeni Eğitim Paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 193-209.
- Pedro, F. (2011). The new millennium learners: Challenging our views on ICT and learning. *Inter-American Development Bank*. 2432
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40, 176-186.
- Piccoli, G., Ahmad, R. ve Ives, B. (2001). Web-based virtual learning environments: a research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skills training. *MIS Quarterly*, 25(4), 401-426.
- Pillay, H., Irving, K. ve Tones, M. (2007). ). Validation Of The Diagnostic Tool For Assessing Tertiary Students' Readiness For Online Learning. *Higher Education Research & Development*, 26(2), 217-234.
- Pinder, C. C. (1997). *Work Motivation in Organizational Behavior*. Upper Saddle River, NJ:Prentice Hall.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner içinde, *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic Press.

- Pintrich, P. ve De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1),33–40.
- Pituch, K. A. ve Lee, Y. k. (2006). The influence of system characteristics on e-learning use. *Computers&Education*, 47(2), 222-244.
- Reeves, T. C. ve Osho, G. S. (2010). The satisfaction of community college students regarding distance education versus traditional education. *In National Forum of Applied Educational Research Journal*, 23(3).
- Richens, G. P. ve McClain, C. R. (2000). Workplace basic skillse for the new millenium. *Journal of Adult Education*, 28(1), 29-34.
- Rizemberg, R. ve Zimmerman, B. (1992). Self-regulated learning in gifted student. *Roeper Review*, 15(1), 98–101.
- Rodriguez, C. O. (2012). MOOCs and the AI-Stanford like courses: Two successful and distinct course formats for massive open online courses. *Journal of Open, Distance and E-Learning*.
- Roulis, E. (2004). Transforming learning for the workplace of the new millenium. *Book2: Students and workers as critical learners (Secondary curriculum)*. içinde USA: R%L Education.
- Ruiz, J., Minzter, M. ve Leipzig, R. (2006). The impact of e-learning in medical education, *Acad Med*, 81(3), 208-212.
- Saisana, M. ve Cartwright, F. (2007). ). Measuring lifelong learning and its impact on happiness: The Canadian paradigm. *International Conference on Policies for Happiness, Haziran 14-17. Siena*.
- Salar, H. C. (2013). *Türkiye’de üniversite öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının açık ve uzaktan öğrenmeye hazırbulunuşlukları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Samsa Yetik, S. (2011). *Çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme ortamında farklı denetim odaklarına göre sunulan metabilşsel rehberliğin öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerine ve öz yeterlik algularına etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- SauX, *Sakarya Üniversitesi Uzaktan Eğitim Platformu*, 11.09.2020 tarihinde <http://saux.sakarya.edu.tr/> adresinden alındı.

- Scatolini, S. A., Maele, J. V. ve Bartholomé, M. (2010). Developing a curriculum for 'Learning to Live Together': Building peace in the minds of people. *Exadra, 1*, 133-158.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Sharples, M. (2000). The design of personal mobile technologies for lifelong learning. *Computers & Education, 34*(3-4), 177-193.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. 09.10.2020 tarihinde <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> adresinden alındı
- Siemens, G. (2008). Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers. *University of Georgia IT Forum*, (s. 105).
- Siemens, G. (2012). *MOOCs are really a platform*. *Elearnspace*. 12.11.2020 tarihinde <http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/> adresinden alındı.
- Simith, M. K. (2001). *Lifelong learning, The Encyclopedia of Informal Education*. 10.10.2020 tarihinde <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm> adresinden alındı.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. ve Zvacek, S. (2003). *Teaching and learning at a distance*. NJ:Pearson Education: Upper Saddle River.
- Singh, H. ve Reed, C. (2001). A white paper: achieving success with blended learning. *Centra Software, 1*, 1-11.
- Smith, P. J. (2005). Learning Preferences And Readiness For Online Learning. *Educational psychology, 25*(1), 3-12.
- Soland, J., Hamilton, L. S. ve Stecher, B. M. (2013). Measuring 21st century competencies guidance for educators. Santa Monica: CA: RAND Corporation.
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim, 22*(110), 31-39.
- Soydal, I., Alır, G. ve Ünal, Y. (2011). Are Turkish universities ready for e-learning: A case of Hacettepe University faculty of letters. *Information Services & Use, 31*, 281–291.
- Steward, A. (2009). *Continuing your professional development in lifelong learning*. London, GBR: Continuum International Publishing.



- Su, Y., Zheng, C., Liang, S. ve Tsai, C. (2018). Examining the relationship between English language learners' online self regulation and their self-efficacy. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34, 105-115.
- Şahin, M. C. (2010). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin yeni yılın öğrencileri (OECD New Millennium Learners) ölçütlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74(75), 49-52.
- Tanrıbuyurdu, E. F. ve Yıldız, T. G. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ). *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 317-328.
- Taşpınar, M. (2014). Mesleki eğitimde uzaktan eğitim ve toplumsal algı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 1.
- Tawil, S. ve Cougoureux, M. (2013). *Revisiting learning: The treasure within: assessing the influence of the 1996 Delors Report*. UNESCO Education Research and Foresight.
- Toker Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. *Teacher Librarian*, 37(4), 74.
- Turkcell Akademi – MIT İşbirliği 8.11.2020. tarihinde <http://www.turkcellakademi.com/> adresinden alındı.
- Tusting, K. ve Barton, D. (2011). *Öğrenme kuramları ve yetişkin öğrenme modelleri üzerine kısa bir inceleme (Çev. A. Yıldız–A. Demirli)*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Ullman, M. (2016). The Declarative/Procedural Model', in *Neurobiology of Language*.
- Usher, E. L. ve Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theory and self-regulated learning. D. H. Schunk, & J. A. Greene içinde, *Educational psychology handbook series, Handbook of self regulation of learning and performance* (s. 19-35). New Jersey: Routledge/ Taylor & Francis Group.
- Usta, E. (2007). *Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8.Sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250–260.

- Valtonen, T., Kukkonen, J., Dillon, P. ve Vaisanen, P. (2010). Finnish high school students' readiness to adopt online learning: Questioning the assumptions. *Computers & Education*, 53, 742–748.
- Vardar, A. K. (2011). *Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin ingilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi*, Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Vardar, A. ve Arsal, Z. (2014). Öz düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin ingilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 32-52.
- Veletsianos, G. ve Shepherdson, P. (2016). A systematic analysis and synthesis of the empirical MOOC literature published in 2013–2015. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(2), 198-221.
- Vovides, Y., Sanchez-Alonso, S., Mitropulou, V., & Nickmans, G. (2007). The use of e-learning course management systems to support learning strategies and to improve selfregulated learning. *Educational Research Review*, 2(1), 64-74.
- Waldrop, M. M. (2013). Online learning: campus 2.0. Nature, *International Weekly Journal of Science*.
- Walker, G. (2014). The significance of Jerome Bruner'. *The International Schools Journal*, 33(2), 8-16.
- Warner, D., Christie, G. ve Choy, S. (1998). Readiness of VET clients for flexible delivery including on-line learning. *Bribane: Australian National Training Authority*.
- Weber, C. (2017). *Creating a concept importance measure for domain knowledge in the context of learning*. Doctoral Thesis, Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest, Hungary.
- Yakın, İ. ve Tınmaz, H. (2013). Uzaktan eğitimde önemli bir boyut: öğretmen adaylarının e-hazır bulunuşlukları. *16. Akademik Bilişim Konferansı*. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Yavuzalp, N. ve Özdemir, Y. (2020). Öz-düzenlemeli çevrimiçi öğrenme ölçeğini Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Yüksek Öğretim Dergisi*.
- Yeşilorman, M. ve Koç, F. (2014). Bilgi toplumunun teknolojik temelleri üzerine eleştirel bir bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 117-133.
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem.

- Yıldızlı, H. (2015). *Özdüzenlemeli öğrenmenin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına tutumlarına ve özdüzenleme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yılmaz, R., Sezer, B. ve Yurdugül, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi: Bartın Üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 180-195.
- Yuan, L. ve Rowell, S. (2013). MOOCs and open education: implications for higher education. UK: Bolton University.
- 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.
- Yukselturk, E. ve Top, E. (2013). Exploring the link among entry characteristics, participation behaviors and course outcomes of online learners: An examination of learner profile using cluster analysis. *British Journal of Educational Technology*, 44(5), 716-728.
- Zhang, D. ve Nunamaker, J. F. (2003). Powering e-learning in the new millennium: an overview of e-learning and enabling technology. *Information Systems Frontiers*, 5(2), 207-218.
- Zhu, M., Sari, A. ve Lee, M. (2018). A systematic review of research methods and topics of the empirical MOOC literature (2014–2016). *The Internet and Higher Education*, 37, 31-39.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview, *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2005). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner içinde, *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). London: Elsevier Academic Press.

**EKLER**  
**EK-1. Etik Kurul İzin Belgesi**



T.C.  
**BARTIN ÜNİVERSİTESİ**  
Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu  
**ONAY BELGESİ**



<b>Protokol No:</b>	2020-SBB-0039
<b>Araştırmanın Başlığı:</b>	Kitlemel Açık Çevrimiçi Ders Alan Öğretim Elemanlarının E-öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeyleri ile Öz- düzenlemeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
<b>Proje Yürütücüsü:</b>	Esra Uğur ZOR
<b>Başvuru Formunun Geliş Tarih:</b>	18.03.2020
<b>Karar Tarihi:</b>	31.03.2020
<b>Toplantı No:</b>	11

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 31.03.2020 tarihli ve 11 numaralı toplantıda 2020-SBB-0039 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine oy birliği ile karar verilmiştir.

## EK-2. Akademik Personelin E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği

### AKADEMİK PERSONELİN E-ÖĞRENMEYE HAZIR BULUNUŞLUĞU ÖLÇEĞİ (Demir ve Yurdugül, 2015.)

Ölçek 4 alt başlık toplam 35 maddeden oluşmakta olup, akademik personelin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyini çeşitli değişkenler açısından belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. İfadeleri okuduktan sonra en solda bulunan 1 seçeneği maddenin size kesinlikle uygun olmadığı, en sağda bulunan 7 seçeneği ise maddenin size kesinlikle uygun olduğu anlamına gelmektedir. Zaman ayırdığınız ve katıldığınız için teşekkür ederiz.

	1	2	3	4	5	6	7
<b>BİT Kullanım Öz Yeterliği</b>							
1) Bilgisayarı kendimden emin şekilde kullanabilirim.							
2) Ofis programlarını (Power Point, Word ve Excel) kendimden emin şekilde kullanabilirim.							
3) Web tarayıcılarını (Internet Explorer, Google Chrome vb.) kendimden emin şekilde kullanabilirim.							
4) Arama motorlarını (Google, Yandex arama v.b.) kendimden emin şekilde kullanabilirim.							
5) Bilgisayar kullanımı sırasında karşılaştığım sorunları çözebilirim.							
<b>E-öğrenmede Kendine Güven</b>							
6) E-öğrenme konusunda bilgi sahibiyim.							
7) E-öğrenme materyalleri hazırlayacak bilgi ve becerilere sahibim.							
8) İçerik yönetim yazılımlarını (Blackboard, Moodle vb.) kendimden emin şekilde kullanabilirim.							
9) Bir Web sayfası tasarlayabilirim.							
10) E-öğrenme materyalleri hazırlayacak yazılımları (Photoshop, Publisher, Camtasia vb.) kendimden emin şekilde kullanabilirim.							
11) Çevrimiçi forumları yönetebilirim.							
12) E-öğrenme için öğrencilerin faydalanması amacıyla yönerge geliştirebilirim.							
13) E-öğrenmeyle ilgili yasal konuları (telif hakkı, mahremiyet vb.) bilirim.							
14) Çevrimiçi kütüphane ve kaynaklara erişebilirim.							
15) Kendimi e-öğrenmeyi öğretim etkinliklerimde kullanmaya hazır hissediyorum.							
<b>E-öğrenmeye Yönelik Tutum</b>							
16) Derslerimi e-öğrenme kapsamında vermekten memnun olurum.							

17) E-öğrenmenin, verdiğim eğitimin kalitesini arttıracığına inanıyorum.									
18) E-öğrenme yoluyla ders işlerken gergin olacağımı düşünüyorum*.									
19) E-öğrenmenin, vereceğim derslerdeki üretkenliğimi arttıracığına inanıyorum.									
20) E-öğrenmenin geleneksel sınıf eğitiminden daha etkin olacağına inanıyorum.									
21) E-öğrenme ortamlarını kullanarak öğrencilerimle daha etkili iletişim kuracağına inanıyorum.									
22) E-öğrenme ortamlarını kullanarak öğretim materyallerini öğrencilerime daha etkin ulaştıracığına inanıyorum.									
23) E-öğrenmeyi zorunlu olmadıkça kullanmam*.									
24) E-öğrenme ortamlarını kullanarak öğrencilerimin ilerlemesini daha etkin takip edeceğime inanıyorum.									
25) E-öğrenme ile ders vermek istemiyorum*.									
26) E-öğrenmenin bir şeyler üretip yaratmak için bana fırsatlar sunacağına inanıyorum.									
27) E-öğrenme ortamında ders vermenin sıkıcı olacağını düşünüyorum*.									
28) Vereceğim dersler için e-öğrenmenin gerekli olduğuna inanıyorum.									
29) E-öğrenmenin bölümümde başlamasını desteklerim.									
30) E-öğrenmenin bana göre olmadığını düşünüyorum*.									
31) E-öğrenme kapsamında öğretim materyalleri hazırlamaya istekliyim.									
<b>E-öğrenmeye Yönelik Eğitim İhtiyacı</b>									
32) E-öğrenme konusunda eğitime ihtiyacım var.									
33) Öğrencilerimin e-öğrenme konusunda eğitime ihtiyaçları var.									
34) Bölümdeki diğer öğretim elemanlarının e-öğrenme konusunda eğitime ihtiyaçları var.									
35) Üniversitedeki yöneticilerin e-öğrenme konusunda eğitime ihtiyaçları var.									

ÖD

Merhaba,  
ölçeği tezinizde kullanabilirsiniz.  
Kolaylıklar.

My Academic Social Networking Site Profiles:

Researchgate Profile:

[https://www.researchgate.net/profile/Oemer\\_Demir](https://www.researchgate.net/profile/Oemer_Demir)

Academia Profile:

<https://hacettepe.academia.edu/%C3%86merdemir>

Scopus Profile:

<https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorid=56452647800>

Orcid Profile:

<http://orcid.org/0000-0002-4178-0221>

Impactstory Profile:

<https://impactstory.org/u/0000-0002-4178-0221>

Mendeley Profile:

## Ek-3. Öz-Düzenleme Ölçeği

### ÖZ-DÜZENLEME ÖLÇEĞİ

Ölçek 51 ifadeden oluşmaktadır ve Öz-Düzenleme seviyelerinizi belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. İfadeleri okuduktan sonra sizi en iyi şekilde tanımlayan ifadeye katılım düzeyinizi belirtiniz.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Genellikle hedeflerime yönelik ilerleyişimin takibini yaparım.					
2. Benim davranışlarım diğer insanların davranışlarından farklı değildir.					
3. İstesem bile değişebileceğim konusunda kuşkuluyum.					
4. Bir şeyler hakkında karar verirken sorun yaşarım.					
5. Planlarımdan kolaylıkla uzaklaşıyorum.					
6. Davranışlarımın etkisini çok geç oluncaya kadar fark etmem.					
7. Davranışlarım, arkadaşlarımdan davranışlarına benzer.					
8. Yolumu değiştirmemde yardımcı olacak herhangi bir şeyi fark etmekte zorlanırım.					
9. Kendim için koyduğum hedefleri gerçekleştirebilirim.					
10. Karar vermeyi ertelerim.					
11. O kadar çok planım var ki herhangi birine odaklanmakta zorluk çekiyorum.					
12. İşlerin gidişatıyla ilgili bir sorunla karşılaştığım zaman izlediğim yolu değiştiririm.					
13. İçecek, yemek ya da tatlı tüketirken nerde durmam gerektiğini fark etmem benim için zordur.					
14. Bir işi yapmanın farklı yollarını göz önünde bulundurmaya istekliyim.					
15. Eğer değişmeyi istersem, bunu yapabileceğimden eminim.					
16. Bir değişiklik konusunda karar vermem gerektiğinde seçeneklerin yükü altında ezildiğimi hissediyorum.					
17. Bir şey yapmaya karar verdiğimde o işin devamını getirmekte zorluk çekiyorum.					
18. Çalışırken, yerken, içerken aşırıya kaçmamaya genellikle dikkat ederim.					
19. Rutin şeylerden zevk alırım, her şeyin aynı kalması hoşuma gider.					
20. Değişimim hakkında tavsiye alırım ya da bilgi araştırırım.					
21. Değişim için pek çok yol bulabilirim, fakat hangisini kullanacağıma karar vermek benim için zordur.					
22. Kişisel standartlarım vardır ve onlara uyarak yaşamaya çalışırım.					
23. Kendi yolumda giderim.					
24. Bir sorun ya da zorlukla karşılaşır karşılaşmaz, olası çözümleri aramaya başlarım.					



	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
25. Kendi hedeflerimi belirlemede zorlanırım.					
26. İrade gücüm oldukça yüksektir.					
27. Bir şeyi değiştirmeye çalıştığım zaman bunu nasıl yaptığıma çok fazla dikkat ederim.					
28. Yaptığım şeyleri genellikle eylemlerimin sonuçlarına göre değerlendiririm.					
29. İşlerin yolunda gitmediğini gördüğüm an bunu düzeltmek için bir şeyler yapmak isterim.					
30. Bir şeyi başarmak için genellikle birden fazla yol vardır.					
31. Hedeflerime ulaşmada bana yardımcı olacak planlar yapmakta zorlanırım.					
32. Belirlediğim hedeflere doğru ilerleyişimi takip ederim.					
33. Çoğu zaman ne yaptığıma dikkat etmem.					
34. Çevremdeki insanlar gibi olmaya çalışırım.					
35. İşe yaramasa bile aynı şeyi sürekli yapma eğilimindeyim.					
36. Bir şeyi değiştirmek istediğimde genellikle birçok farklı seçenek bulabilirim.					
37. Bir hedefim olduğunda genellikle ona nasıl ulaşacağımı planlayabilirim.					
38. Ne olursa olsun uyduğum kurallarım vardır.					
39. Bir şeyi değiştirmeye karar verirsem, nasıl ilerlediğime çok fazla dikkat ederim.					
40. Genelde biri duruma dikkatimi çekene kadar ne yaptığımı fark etmem.					
41. Genellikle değişime ihtiyaç olduğunu başkalarından önce görürüm.					
42. İsteddiğimi elde etmek için çeşitli yollar bulmada iyiyim.					
43. Harekete geçmeden önce genellikle düşünürüm.					
44. Küçük problemler veya dikkat dağıtan şeyler beni yolumdan vazgeçirir.					
45. Hatalarımdan ders alırım.					
46. Nasıl biri olmak istediğimi biliyorum.					
47. İşler benim istediğim gibi gitmediğinde rahatsız olurum.					
48. İhtiyacım olduğunda başkalarından yardım isterim.					
49. Bir karar vermeden önce, bir şeyi veya diğerini yaptığımda sonuçların ne olabileceğini hesap ederim.					
50. Kararlarımdan çabucak vazgeçerim.					
51. Genelde değişiklik yapmaya karar veririm ve en iyisini umut ederim.					



## Ek-4. Kişisel Bilgi Formu

### Kitlesel Açık Çevrimiçi Ders (KAÇD) Alan Öğretim Elemanlarının E-öğrenme Hazır bulunuşluk Düzeyleri ile Öz-düzenlemeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu araştırma siz öğretim elemanlarının kitlesel açık çevrimiçi derslerden (farklı alanlarda öğrenmeyi destekleyen çevrimiçi, kimi zaman ücretli kimi zaman ücretsiz kurslara verilen genel isim) yararlanma düzeyini yaşam boyu öğrenme bağlamında incelemek amacıyla yapılmaktadır. Ölçme aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerinizi, ikinci bölüm e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinizi ve son bölüm de öz düzenleme becerilerinize ilişkin soruları içermektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve elde edilen veriler bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru öneri ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıya ulaşabilirsiniz. Bu araştırmaya katılmama hakkınız bulunmaktadır. Çalışmaya katkı vermeniz, çalışmanın gerçekleşmesi, geçerli ve güvenilir bir çalışma olması bakımından oldukça önemlidir. Çalışmada sizden veri toplanması yaklaşık on dakikanızı alacaktır. Çalışmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Esra Uğur ZOR

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi & Bilişim Teknolojileri Öğretmeni

#### **A. Kişisel Özellikler**

1. Cinsiyetiniz:  Kadın  Erkek

2. Yaş: .....

3. Medeni durum:  Evli  Bekar

4. Çocuğunuz var mı? Varsa sayısı: .....

5. Akademik unvanınız:

Okutman  Öğretim Gör.  Araştırma Gör.  Dr. Öğr. Üyesi  Doç. Dr.  Prof. Dr.

Diğer: .....

6. Bölümünüz: .....

7. Görev yaptığınız birim: .....

Fakülte  Meslek Yüksekokulu  İdari Birim  Yüksekokul

8. Haftalık ders yükünüz:

0 – 2 saat  3 – 12 saat  13-18 saat  19-25 saat  25 saat üstü

9. İdari göreviniz var mı?:

Evet  Hayır

10. Yabancı dil seviyeniz:

	Yetersiz	Orta Seviye	İleri Seviye
Okuma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anlama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yazma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konuşma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Daha önce KAÇD ile ders/kurs aldınız mı?

Evet

Hayır

12. Cevabınız evet ise hangi platformlarda kurs aldınız?

Coursera

Udemy

Edx

Atademix

Akadema

Diğer

13. Aldığınız kurs sayısı:.....

14. Alıp tamamladığınız sayısı:.....

15. Aldığınız kurs ya da kursların konuları (örnek, yabancı dil, bilişim teknolojileri vb):.....

16. Almaya başlayıp bıraktığınız kurs var ise bırakma nedeniniz?

Sıkıcı buldum

İşime yaramadı

Zaman yetmedi

İhtiyacım olan bilgiyi alıp bırakma

Diğer

17. Aldığınız kursa göre kendinizi geliştirme sürecini değerlendirdiğinizde;

Hiç yararlı değil

Yararsız

Orta

Yararlı

Diğer

18. Kurs aldığınız platformdan nasıl haberdar oldunuz?

Sosyal Medya

Arkadaş Çevresi

Televizyon

Reklam

Diğer.....

19. KAÇD ortamlarında aldığınız dersleri düşündüğünüzde, bu dersler için ne kadar zaman harcadınız?

Hiç

1-10 saat

11-24 saat

25-48 saat

48 saatten daha fazla

20. KAÇD yöntemiyle eğitim almaya devam etmeyi düşünüyor musunuz?

Evet

Hayır

21. KAÇD yöntemiyle edindiğiniz bilgilerin derslerinize (hazırlık, işleyiş vb) katkısı ne düzeydedir?

Yetersiz

Az yeterli

Yeterli

